25º SemiEdu 2017

ANAIS
25º SemiEdu 2017
sujeitos, saberes e culturas

25 a 27 de Setembro de 2017

25º SEMIEDU: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES CULTURAIS, SUJEITOS E SABERES

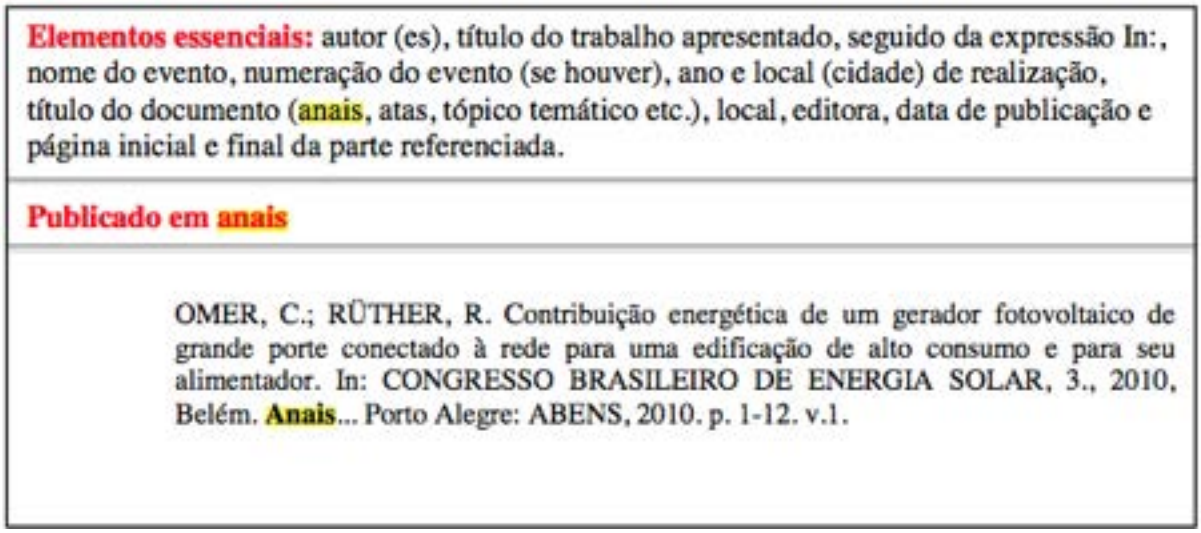
ISSN dos Anais Eletrônicos: 2447-8776

Acesso: http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017

Para citação de trabalho publicado nos anais do 25º Semiedu:

Elementos essenciais: autor(es), título do trabalho apresentado, subtítulo (se houver), seguido da expressão In: título do evento, numeração do evento, ano e local de realização, título do documento,(Anais, Atas, Tópicos temáticos) local, editora, data de publicação, página inicial e final da parte.

Os elementos essenciais para referenciar os documentos em meio eletrônico ou *online* são os mesmos recomendados para documentos impressos, acrescentando-se, em seguida, as informações relativas a descrição física do meio ou suporte. Quando se tratar de obras consultadas on line, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre os sinais <>, precedido da expressão Disponível em: e a data de acesso do documento, precedido da expressão. Acesso em:



Exemplo:

SOUZA, Ederson Fernandes de. Primeiros passos de uma instituição de ensino superior na EAD. *In.* Seminário Educação - SEMIEDU: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES CULTURAIS, SUJEITOS E SABERES, 25., 2017, Cuiabá; FERREIRA, Nilce Vieira Campos; CASTILHO, Suely Dulce de. (Org.). Anais do 25º Seminário Educação: Sujeitos, Saberes e Culturas. Cuiabá: UFMT, 2017. p. 13-26.
<www.http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/about/organizingTeam> Acesso em: 12 set. 2017

Os autores são responsáveis pelo conteúdo do artigo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Reitora: Myrian Thereza de Moura Serra
Vice-Reitor: Evandro Aparecido Soares da Silva

PRÓ-REITORIA CULTURA, EXTENSÃO E VIVÊNCIA - PROCEV
Pró-Reitor: Fernando Tadeu de Miranda Borges

PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PRAE
Pró-Reitora: Erivã Garcia Velasco

PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO – PROEG
Pró-Reitora: Lisiane Pereira de Jesus

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPeq
Pró-Reitora: Patrícia Silva Osorio

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROPG
Pró-Reitora: Ozerina Victor de Oliveira

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO – PROPLAN
Pró-Reitoria: Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

PRÓ-REITORIA ADMINISTRATIVA – PROAD
Pró-Reitora: Bruno César Souza Moraes

PRÓ-REITORIA CAMPUS ARAGUAIA
Pró-Reitor: Paulo Jorge da Silva

PRÓ-REITORIA CAMPUS RONDONÓPOLIS
Pró-Reitor: Analy Castilho Polizel de Souza

PRÓ-REITORIA CAMPUS SINOP
Pró-Reitor: Roberto Carlos Beber

PRÓ-REITORIA CAMPUS VÁRZEA GRANDE
Pró-Reitor: Mauro Lúcio Naves Oliveira

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira ((UFMT))
Dra. Suely Dulce de Castilho (UFMT)
(Coordenação Geral)

Dr. Adelmo Carvalho Silva, (UFMT)

Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT)
Dra. Silvia Maria dos Santos Stering, (IFMT)
(Coordenação Científica)

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Acildo Leite da Silva UFMA
Dr. Adelmo Carvalho Silva (UFMT)
Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts (UFG)
Dr. Alexandre Martins dos Anjos (UFMT)
Dr. Alípio Márcio Dias Casali (PUC/SP)
Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT)
Dr. Carlos Rodrigues Brandão (PUC/SP)
Dr. Celso Luiz Prudente (UFMT)
Dr. Cleomar Ferreira Gomes (UFMT)
Dr. Cristiano Maciel (UFMT)
Dr. Danie Marcelo de Jesus (UFMT)
Dr. Darci Secchi (UFMT)
Dr. Ecivaldo Matos (UFBA)
Dr. Edson Caetano (UFMT)
Dr. Evandro Carlos Moreira (UFMT)
Dr. Henrique de Oliveira Lee (UFMT)
Dr. Jamil Cury (UFMG/PUC/MG)
Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR)
Dr. Luiz Augusto Passos (UFMT)
Dr. Marcelo Fronza (UFMT)
Dr. Neil Franco (UFJF)
Dr. Osvaldo Martins de Oliveira (UFES)
Dr. Paulino de Jesus Francisco (UDESC)
Dr. Renilson Ribeiro (UFMT)
Dr. Ricardo Castaño Gaviria (UFMT)
Dr. Sergio Pereira dos Santos (UFMT)
Dr. Silas Borges Monteiro (UFMT)
Dr. Vinicius Carvalho Pereira (UFMT)
Dr. Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)
Dra. Alicia Civera Cerecedo UNAM
Dra. Amanda Melo, UNIPAMPA
Dra. Beleni Salete Grando (UFMT)
Dra. Candida Soares da Costa (UFMT)
Dra. Daniela da Silva Freire Andrade (UFMT)
Dra. Dora Piñeres de La Ossa, Universidade de Cartagena/Colômbia
Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT)
Dra. Elizandra Siqueira (Faculdade de La Salle)
Dra. Eunice Nunes (UFMT)
Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT)
Dra. Gladys Denise Wielweski (UFMT)
Dra. Irene Cristina de Mello (UFMT)
Dra. Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sanchez (UNICHRISTUS)
Dra. Jaqueline Gomes de Jesus, IFRJ

Dra. Katia Morosov Alonso, (UFMT)
Dra. Marcia Santos Ferreira (UFMT)
Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta, (UFMT)
Dra. Maria das Graças Martins da Silva (UFMT)
Dra. Maria Emília de Castro Rodrigues UFG
Dra. Maria Lucia Rodrigues Muller (UFMT)
Dra. Marlene Gonçalves (UFMT)
Dra. Marta Maria Pontin Darsie (UFMT)
Dra. Michèle Sato (UFMT)
Dra. Michelle Jaber (UFMT)
Dra. Nádia Cuiabano Kunze (IFMT)
Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT)
Dra. Ozerina Victor de Oliveira (UFMT)
Dra. Patricia Cristiane de Souza (UFMT)
Dra. Raquel Martins Fernandes (IFMT)
Dra. Raquel Mombelli (UFSC)
Dra. Regina Aparecida Silva (UFMT)
Dra. Rose Cleia Ramos (UFMT)
Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT)
Dra. Sandra Cristina Fagundes Lima UFU
Dra. Silvia Maria dos Santos Stering (IFMT)
Dra. Suely Dulce de Castilho (UFMT)
Dra. Sumaya Persona de Carvalho (UFMT)
Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT)
Dra. Tania Beraldo (UFMT)
Dra. Tânia Maria Lima (UFMT)
Dra. Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)
Dra. Terezinha Fernandes Martins de Souza (UFMT)
Dra. Valquiria Martinho (IFMT)
Dra. Edineia Tavares Lopes(UFS)
Dra. Glauce Viana de Souza Torres, (UFMT)
Dra. Mariuce Campos de Moraes (UFMT)
Dr. Marcel Thiago Damasceno Ribeiro (UFMT)

COMISSÃO DE TECNOLOGIAS E DESIGN

Cristiano Maciel (UFMT)
Helton Pereira Bastos (IFMT)
Jessica da Graça Bastos Borges (UFMT)
Ketelem Lemos de Campos (UFMT)
Maihara Fátima de Oliveira (UFMT)
Pedro Clarindo da Silva Neto (IFMT)
Renata Benedita Pedrosa Silva de Freitas (UFMT)
Tássia Ruiz (UFMT)
Thais Priscila Marques (UFMT)

ASSESSORIA DE IMPRENSA E COMUNICAÇÃO

Maria Selma Alves (UFMT)
Juliana Mikaela Leite Vieira (IFMT)

EQUIPE ORGANIZADORA

Almir Rogerio da Silva
Bruna Maria de Oliveira
Bruna Oliveira dos Santos
Carlos André de Oliveira Câmara
Carminha Aparecida Visquetti
Dioneia da Silva Trindade Correio
Elli Maria da Silva Cavalcante
Gonçalina Eva de Almeida
Jane Cassia Barbosa
José Ferreira da Costa
Kleberson Rodrigo Vasconcelos de Oliveira
Letícia Cristina de Oliveira
Luciano da Silva Pereira
Marcelo Velasco
Marcus Vinícius Taques Arruda
Maria do Socorro
Marilu Marqueto Rodrigues
Michelli Sampaio Tunes Porto
Nair Mendes de Oliveira
Renata Rodrigues
Rosemary da Luz
Sandra Jung de Mattos
Silvana Alves dos Santos
Silvia Maria dos Santos Stering
Thais Priscila Marques
Tulio Marcel Rufino Vasconcelos de Figueiredo
Valquíria Ribeiro de Carvalho Martinho
Vanesa Alves de Morais
Vitor Hugo Maluf Ferreira
Willian Silva de Paula

Nossos agradecimentos às instituições e fundações que apoiam o 25º SemiEdu 2017:

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
UNISELVA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO
SINTEP

Agências de Fomento
CAPES
CNPQ

Prezados Participantes do 25º SemiEdu 2017

O **25º Seminário Educação - SemiEdu: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes**, sob a coordenação de dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG, coordenado pela profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola - **GEPEQ**, sob coordenação da Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho, é motivado pelos atuais debates acerca da Educação em um contexto no qual os sujeitos e seus saberes ocupam espaços de resistência em nossos cotidianos, seja na esfera pessoal, profissional, nos coletivos ou nas instituições que lidam com os processos do ensinar e aprender.

O SemiEdu é um evento que já se consolidou como importante espaço para o debate e a reflexão sobre Educação, tanto na pesquisa como no ensino. É possível observar na constituição desse espaço, a oportunidade de encontros, trocas e divulgação de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes de várias universidades, especialmente aquelas situadas no estado de Mato Grosso, cujos trabalhos e interesses se situam na abrangência de estudos e pesquisas desse campo de saberes que é a Educação.

Esta edição do SemiEdu, assumida pelo GPHEG e pelo GEPEQ, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato

Grosso, entende que vivemos um tempo no qual é da maior importância dimensionar a educação e sua história no âmbito do político e de suas teias, como um lugar no qual nos posicionamos, no qual defendemos as escolhas que fazemos, nas concepções de mundo, de homem, de educação, de cultura, de práticas e saberes.

Assim, buscamos reconhecer nossa responsabilidade pelo espaço que ocupamos como professores, pesquisadores, intelectuais e pelos sentidos que damos à Educação na produção de saberes e na reprodução de relações de poder. Interrogamos as práticas e estratégias que podem configurar exclusão, dominação, censura, segregação, proibição, reclusão, golpe, silenciamentos.

Por compreender que sujeitos e saberes se desdobram em práticas culturais que afetam a constituição de nossas subjetividades, o SemiEdu 2017 insere-se, assim, na discussão atual ao tornar-se um espaço que visa contribuir com pesquisas sobre alternativas possíveis para o desenvolvimento do potencial humano e criativo nas diferentes etapas do processo educativo, reconhecendo a inserção de novos sujeitos nesse processo.

Esta edição do SemiEdu objetiva, portanto, discutir contextos no quais a educação, os sujeitos, seus saberes e as diversidades culturais se imbricam, bem como os sentidos que permeiam o ato de educar e seus agentes. Trata-se de evidenciar como novas práticas culturais e educativas se impõem no

cotidiano. Para tanto, é fundamental um olhar mais cuidadoso sobre o que se tem produzido no âmbito educacional, considerando as diversidades culturais, os reflexos e influências sobre o ato educativo das práticas daí advindas.

É com muito carinho, pois, que as/os recebemos neste evento, desejando-lhes vivências acadêmicas e científicas que tornem profícuas suas práticas e saberes.

Sejam bem-vindas/bem-vindos ao SemiEdu 2017.

Nilce Vieira Campos Ferreira

Suely Dulce de Castilho

(Comissão Organizadora 25º SemiEdu 2017)

Sumário

GT I – Arte Cultura e Linguagens 1

A "MÃEZONA" DE TODOS: A PRÁTICA DISCURSIVA SOBRE DONA NILZA DE OLIVEIRA PIPINO NA GLEBA CELESTE, NA DÉCADA DE 1970 1

Cristinne Leus Tomé (PPGLetras/UNEMAT) – cristinne@unemat-net.br
Leandro José do Nascimento (PPGLetras/UNEMAT) – lj.leandro@uol.com.br
Milton Mauad de Carvalho Camera Filho (UNEMAT) – milton_mauadc@hotmail.com
Aureir Alves de Brito (UNEMAT) – aureirbrito@hotmail.com

A BASE LEGAL DE UM DOS ESPAÇOS-TEMPOS MAIS AGUARDADOS NA ESCOLA: O RECREIO ESCOLAR 1

Moacir Juliani (PPGE/UFMT) – julianimoacir@gmail.com
Cleomar Ferreira Gomes (PPGE/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

"EDUCAÇÃO SENTIMENTAL": APRENDIZAGEM DO COPO 1

Natália Salomé de Souza (PPGEL/UFMT) – natsalome@gmail.com

A IMPORTÂNCIA DA DANÇA PARA A SAÚDE E INTERAÇÃO SOCIAL DOS IDOSOS PARTICIPANTES DO PROJETO "VIVER LEGAL" 1

Jheniffer Morais Ditadi (UNEMAT) – jhennyditadi99@gmail.com
João Marcelo Silva Souza (UNEMAT) – hunterhoutarou@gmail.com
Ma. Francisca FrancielyVeloso de Almeida (UNEMAT) – fran_aveloso@hotmail.com

A INFLUÊNCIA DAS ARTES CÊNICAS NA HISTÓRIA DE VIDA E NA SALA DE AULA 1

Veronica de Cassia da Silva – Saint Alcuin of York – AnglicanCollege - veronicacomenaescola@gmailc.com
Romilda Aparecida de Lima – Saint Alcuin of York – AnglicanCollege - romildaaparecidalima@gmail.com
Raquel Martins Fernandes Mota - UFMT - raqueldejesus14@gmail.com

A MÚSICA COMO VEÍCULO DE HUMANIZAÇÃO EM CUIABÁ: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA 1

Patrícia Ribeiro Borges dos Santos (FCA/UFMT) – patriciaribeiromusica@gmail.com

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE CUIABÁ: A BUSCA POR COMPROMETIMENTO E ATUALIZAÇÃO 1

Vanderléia V. Coelho Nunes (PIBID/UFMT) – vanderleiavcoelho@hotmail.com
Autor 2 Matheus Ferraz (PIBID/UFMT) – mat_ferraz@outlook.com
Autor 3 Marli Dahmer (DOCENTE) – marlitdesco@hotmail.com

ANÁLISE DE TEXTOS ESCRITOS PELOS ESTUDANTES SURDOS DA EJA 1

Rosimeri Maria Almeida (UFMT)-rosimerimari@hotmail.com
Sebastiana Souza Almeida (UFMT)- almeidasebastiana@hotmail.com

ANTES DA MUDANÇA, DE ALICE MUNRO E FOTOGRAFIAS DE MULHERES DE HENRI CARTIER-BRESSON: CORPOS E AUTORIZAÇÃO PELA BELEZA 1

Rosana Campos Leite Mendes (ESP/FAPEMAT/PósLIT /UnB) - rocamposs@uol.com.br
Sidney Barbosa (TEL/IL/UnB) – sidneyb@unb.br

ARTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE 1

Euripedes Norberta da Silva (PPGE/IFMT) norberta_silva@hotmail.com
Imara Pizatto Quadros (PPGE/IFMT) imarapizzatoquadros@gmail.com

ATLETISMO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL 1
Thalles Benedito da Silva (PIBID/UFMT) – talles5@hotmail.com
Alexandre Junior Mendes da Silva (UFMT) – alexandre.jr-@hotmail.com
Ana Carilho Romero Grunennvaldt (UFMT) – anacarrilho12@yahoo.com.br

"AULA-OFICINA NO PALÁCIO DA INSTRUÇÃO: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO MÉDIO" 1
Maria de Lourdes Conceição de Souza (PROFHISTÓRIA/UFMT) – conceicaolourdes@hotmail.com
Edson Dias (EEAAR/SEDUC-MT)- saidnosde@hotmail.com
Soely Maria de Meira (PROFHISTORIA/UFMT) – soely_meira@yahoo.com.br

"CIDADE DE DEUS: UMA POÉTICA DA CONTINUIDADE INTENSIFICADA" 1
Ms. Caroline de Oliveira Santos Araújo (PPG-ECCO/ UFMT) – caroline.o.s.araujo@gmail.com
Dr(a) Maria Thereza de Oliveira Azevedo (PPG-ECCO/UFMT) – maritheaz@gmail.com

"CONHECENDO NOSSA HISTORIA": Relato de experiência 1
Maria do Carmo Barros Saraiva Saad (EEAAR/SEDUC-MT) –carminha2014@gmail.com
Maria Paula Paulino Ramos Pinto de Castro (EEAAR/SEDUC-MT) – mpprcastro@gmail.com
Maria de Lourdes Conceição de Souza (PROFHISTÓRIA/UFMT) – conceicaolourdes@hotmail.com

CORPO E DISCURSO DE MARCELA TEMER SOB O OLHAR DA CATEGORIA DE ETHOS SEMIOTIZADO 1
Criseida Rowena Zambotto de Lima (PPGEL/UFMT) – cris_zambotto@hotmail.com
Alex Feitosa Oliveira (PPGEL/UFMT) – alexfeitosa.uf@hotmail.com

DO APLICATIVO WHATSAPP: AS POTENCIALIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO NOS TEMPOS ATUAIS 1
Viviane Salarolli de Souza Silva (PPGE/GEPCOL/UFMT) – vivianesalarolli@gmail.com
Cleomar Ferreira Gomes (PPGE/GEPCOL/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇA ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES 1
Luanna Aparecida Batista da Fonseca - luanna_fonseca05@hotmail.com
Rodrigo Cavalcate da Silva - rodrigoteclads@gmail.com

ENTRE MONSTROS, HISTÓRIAS E CRIANÇAS: O MUNDO INFANTIL NOS QUADRINHOS E NA TELEVISÃO 1
Renata Aparecida Carbone Mizusaki (PPGE/UFMT) – renatamizusaki@hotmail.com
Cleomar Ferreira Gomes (PPGE/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN EN ANTIOQUIA-COLOMBIA: UNA PROPUESTA PEDÁGOGICA PARA AGENCIAR LAS ARTES VISUALES 1
Pablo Santamaría Alzate (Facultad De Artes Visuales / Fundación Universitaria Belllas Artes De Medellín) pasantamaria@gmail.com
María Isabel Giraldo Vásquez (PPGHIS / UFMT) – isabel.giraldo@hotmail.com

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA: RETALHOS DO COTIDIANO 1
Ana Luísa Oliveira Fraga (UNIR) - analu.of@hotmail.com
Kelvis Pereira de São Paulo (UNIR) - kelvis_pereira2013@hotmail.com
Neriane Rios Souza (UNIR) – nerianeriosouza2@hotmail.com

EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS HAITIANOS NA BAIXADA CUIABANA 1
Jaime Melquiades de Lima Vasconcelos - jaime.vasconcelos14@gmail.com
Renan Kuhner- renankuhne@hotmail.com

LEITURA DELEITE COMO PRÁTICA FORMATIVA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1
Lucycleide da Silva Herrera (UFMT/PIBID/IE) - lucyherrera1970@hotmail.com
Joelma Campos Rodrigues Pontes (UFMT/PIBID/IE) - elminhacba@gmail.com
Letícia Andrade Torres de Oliveira (UFMT/PIBID/IE) - leticiatorres91@outlook.com
Natasha Edy Ferreira Pinheiro (UFMT/PIBID/IE) – Supervisora

LEITURA, COMO OS ALUNOS COMPREENDEM? 1
Renan Kuhne (UFMT) - renankuhne@hotmail.com
Jaime Melquiades de Lima Vasconcelos (UNIVAG)- jaime.vasconcelos14@gmail.com

LITERATURA E ENSINO: TRABALHO COM TEATRO NAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL 1
Laís Maia Queiróz (UFMT) – lais.maia@gmail.com

NARRATIVAS DE VIDA E INCURSÕES LITERÁRIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE TRÊS CASOS 1
Rosemar Eurico Coenga (Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT). Secretaria de
Estado de Educação do Estado de Mato Grosso rcoenga@gmail.com

O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA 1
Neuza França da Silva - neuzafrancadasilva@gmail.com
Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson (PPGECM-UNEMAT) - valpiasson@gmail.com

O ENSINO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO 1
Alexandre Junior Mendes da Silva (FEF/UFMT) – alexandre.jr-@hotmail.com
Thalles Benedito da Silva (FEF/UFMT) – talles5@hotmail.com
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF/UFMT) – anacarrilho12@yahoo.com.br

O FAZER ARTÍSTICO NOS CONTOS "O MENINO QUE ESCREVIA VERSOS" E "A INFINITA FIADEIRA" - MIA COUTO 1
Juliane Oscar de Souza Moura (PPG Letras/UNEMAT) – juoscarmoura@hotmail.com
Graci Leite Moraes Luz (PPG Letras/UNEMAT) - luzgraci@yahoo.com.br

O TEATRO EM LIBRAS: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS OUVINTES NO CURSO DE LETRAS – LIBRAS NA UFMT 1
Derli Aparecida Freitas Afonso (Letras – Libras/UFMT)
derli_freitas@hotmail.com
Josué Buracof Shimabuko Junior (Letras – Libras/UFMT)
josuejuniorshi@gmail.com

O TESTE CLOZE NA LITERATURA: UM ESTUDO DE REVISÃO 1
Renata Francisca Ferreira Lopes (PPGE/UFMT) – renata.lopes@bag.ifmt.edu.br
Rafael José Triches Nunes (IFMT) – rafael.nunes@bag.ifmt.edu.br
Tatiane Lebre Dias (UFMT) – tatianelebre@gmail.com

O TRABALHO COM O CORPO/ALUNO NA ESCOLA E OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1
Jonathan Stroher (CEF/UNEMAT) – jonathan.stroher@gmail.com
Carlo Ralph De Musis – (PGFA/UFMT) – carlo.demusis@gmail.com

OS ADOLESCENTES E SUAS PRÁTICAS LEITORAS: DUAS HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM 1
Rosangela Nogueira (Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso)-rosangela@castronogueira.adv.br.
Rosemar Eurico Coenga (Programa de Pós Graduação em Ensino) UNIC/IFMT- rcoenga@gmail.com

OS FATORES QUE LEVAM A (IN) SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORTE DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ-MT 1
Elielton Ananias da Silva Reis (Graduado em Educação Física/Univag) - elielton03reis@gmail.com
Erivan Tose Gama (Graduado em Educação Física/Univag) -
erivan.tosegama@gmail.com
Silvano Ferreira de Moraes (Graduado em Educação Física/Univag) -silvanomoraes28@gmail.com
Jaqueline Mendes da Silva (Profa. Mestre /Univag)
jaqueline.mendes1982@hotmail.com

PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA (RE)EDUCAÇÃO DO CORPO DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE,
NA CADEIA PÚBLICA DE NORTELÂNDIA-MT 1
Antônio Carlos Perúcio Junior (IFMT/Campo Novo do Parecis) – carlo.demusis@gmail.com
Jonathan Stroher (CEF/UNEMAT/Diamantino) – jonathan.stroher@gmail.com
Carmen Silvia Ballerini (CEF/UNEMAT/Diamantino) – carmen_silvi@unemat.br

PRÁTICAS SOCIAIS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: AS CIDADES EDUCAM? 1
Luciana Ferreira da Silva Moraes (PPGE/UFSCar) – professoralucianinha25@hotmail.com
Lucimeire da Silva Furlaneto (PPGEL/UFMT) – lucimeirefurlaneto@gmail.com

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1
Géssica Adriana de Carvalho Lúcio (PPGEF/UFMT) – gessicalucio@hotmail.com
Viviani Darolt Rabelo (PPGEF/UFMT) – vidaroltrabelo@gmail.com
José Tarcisio Grunennvaldt (PPGEF/FEF/UFMT) - jotagrun@hotmail.com
Edson Mendes da Silva (PPGEF/UFMT) (PPGEF/UFMT) - edson4mendes@gmail.com

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO 1
Quézia Mary da Silva Reis (IFMT – Campus Várzea Grande) – keziamary79@hotmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO 1
Cristiane do Nascimento Gonçalves Poltronieri (PPGECM/UNEMAT) - crisngp95@gmail.com
Isabela Augusta Andrade Souza (UNEMAT) – isabelaguta@gmail.com

RIMAS E MÉTRICAS EM POEMAS SINALIZADOS 1
Rita Maria da Silva (LETRAS-LIBRAS/UFMT) – ritha_marya@hotmail.com
Claudio Alves Benassi (PPGEL/UFMT) – caobenassi@falangemiuda.com.br

SIGNOS E SIGNIFICADOS: AS DIMENSÕES VIVENCIADAS PELAS FOLIAS DE REIS NO VALE DO GUAPORÉ 1
Avacir Gomes dos Santos Silva (UNIR) – avacir.santos@unir.br
Ayla Rangel Dutra (UNIR) – ylinhadutra@gmail.com
Rosilda França Lima (UNIR) – rosilda.f1979@gmail.com

SUJEITOS DO *WHATSAPP:* DIFUNDINDO DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA 1
Aline Wendpap Nunes de Siqueira (PPGECCO/UFMT) - alinewendpap@hotmail.com
Lúcia Helena Vendrúsculo Possari (PPGECCO/UFMT) - luciahvp@hotmail.com

UBUNTU... UM ENUNCIADO CONCRETO ? 1
Sebastiana Almeida Souza (PPEGEL/UFMT)

GT 2 – Educação e Tecnologia 1

A ARTE DO VÍDEO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DA INFÂNCIA ENTRE PROFESSORES 1
Naine Terena de Jesus (PPGEdu/UNEMAT) - naineterena@gmail.com

A FERRAMENTA MATERIAL DE AULA DO Q-ACADÊMICO: VIABILIDADE NO PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO IFMT 1
Ana Maura Pereira Cabral (IFMT) – anamauracp@gmail.com
Claudia Lucia Landgraf Valerio (IFMT) – claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br
Luisa do Amparo Patatas (IFMT) – luisa.patatas@cba.ifmt.edu.br
Ana Lucia Pinheiro Bejarano (IFMT) – ana.bejarano@cba.ifmt.edu.br

A INFORMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR 1
Ed Wilson Rodrigues Silva Júnior (PPGEN - IFMT/ UNIC) – ed_w_jr@outlook.com
Dr José Serafim Bertoloto (PPGEN -IFMT/UNIC – ECCO/UFMT) – erafim.bertoloto@gmail.com

A TV DIGITAL E A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA DIVULGAÇÃO DAS INFORMAÇÕES SOBRE O DESLIGAMENTO DO SINAL ANALÓGICO 1
Mérice da Silva Netto (PPGECCO/UFMT) – meritil.mestre@gmail.com
Andréa Ferraz Fernandez (PPGECCO/UFMT) – ferrazfernandez@gmail.com
Alessandro Flaviano (PPGECCO/UFMT) – aleflaviano@gmail.com
Ayrton Amaral (PPGECCO/UFMT) – ayrtonsenna1994@gmail.com

A UTILIZAÇÃO DO LINUX EDUCACIONAL: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES 1
Jéssica Karoline França de Lira (PPGECM/UNEMAT) – jessikadelira@gmail.com
Maria Edivania Rodrigues da Silva Neves de Oliveira (PPGECM/UNEMAT) – edivaniamariarsno@gmail.com

AS TICS E OS NOVOS SABERES DOCENTES NA ÁREA RURAL DE NOVA MAMORÉ/RO 1
Leidiane da Silva Ferreira – lelipaz@gmail.com

DOS MEIOS ANALÓGICOS A APRENDIZAGEM MÓVEL: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA 1
Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini (UFMT/CNPq) – fonsecaanagraciela@gmail.com

EDUCOMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS EM COLÍDER 1
Leandro José do Nascimento (PPGLetras/UNEMAT) – lj.leandro@uol.com.br
Maria José Basso Marques (PPGLetras/UNEMAT) – marialider@gmail.com
Regina Uemoto Maciel Martins (PPGLetras/UNEMAT) – reginauemoto@gmail.com

ENSINO HÍBRIDO NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS 1
Miquéias Feitosa Silva (Unemat) – m.feitosasilva@gmail.com
Ralf Hermes Siebiger (Unemat) – ralf@unemat.br

FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PRESENCIAL: UM OLHAR SOBRE OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM 1
SueliCorreiaLemes Valezi (DABC/IFMT) – suelivalezi@uol.com.br
Iuri Dias Emiliano da Silva(IC-FAPEMAT/IFMT) – iuridiasemiliano@hotmail.com

HOMO ZAPPIENS: A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE.....1
Juliano Thadeo Alves da Silva (UAB/IFMT) – julianothadeo@msn.com
Viviane Salarolli de Souza Silva (PPGE/GEPCOL/UFMT) – vivianesalarolli@gmail.com

IDENTIDADE ONLINE: UM INÍCIO DE REFLEXÕES DA PERFORMATIVIDADE DE GÊNEROS E SEXUALIDADES DISCENTE NA EaD 1
Joilson Francisco da Conceição (PPGE/UFMT) - joilson.francon@gmail.com

LEITURA E ESCRITA DE *FANFICTION:* RECURSO DIDÁTICO PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....1
Edisângela Marim Basto (UNEMAT/CÁCERES) – edisangela@unemat.br
Profª. Drª. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT/CÁCERES) – mjlfb@yahoo.com.br

LETRAMENTOS DIGITAIS NA CIBERCULTURA: ANÁLISE DE PESQUISAS EM BASE DE DADOS BRASILEIRAS 1
Daniele Trevisan (PPGE/UFMT) – daniele.tr@hotmail.com
Cristiano Maciel (PPGE/UFMT) – crismac@gmail.com
Terezinha Fernandes Martins de Souza (PPGE/UFMT) – terezinha.ufmt@gmail.com

MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 1
Marlene Alves dos Santos (UNIVAG)- profmarlenealves@gmail.com
Carmem de Fátima F. Marinho Calixto (UNIVAG)- carmen.calixto@univag.edu.br

O GOOGLE FOR EDUCATION COMO AMBIENTE VIRTUAL PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....1
José Fernandes Torres da Cunha (PPGECM/UNEMAT) – fernandestorres@gmail.com
Daise Lago Pereira Souto (PPGECM/UNEMAT) – daise@unemat.br
Fernando Selleri Silva (PPGECM/UNEMAT) – selleri@unemat.br

O USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA O MULTILETRAMENTO.....1
Jucelina Ferreira de Campos (SEDUC/MT) – jucelinaferreira@gmail.com
Cibele Antônia de Souza Rodrigues SEDUC/MT) – cibele.antonia@gmail.com
Ed Wilson Rodrigues Silva Júnior (SEDUC/MT) – ed_w_jr@outlook.com

O USO DAS TIC PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DO MUNICÍPIO DE PONTAL DO ARAGUAIA-MT.....1
Eliakim Oliveira Küster (CEFAPRO-Barra do Garças/SEDUC-MT) – kuster.eliakim@gmail.com
Eunice Maria Lopes (E.E. Dom José Selva/SEDUC-MT) – eugu2009@windowslive.com

POSSIBILIDADES E LIMITES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA *ONLINE* DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....1
Vilson Teixeira da Silva (PPGECM/UNEMAT) - vtsteixeira@gmail.com
Daise Lago Pereira Souto (PPGECM/UNEMAT) - daise@unemat.br

PRIMEIROS PASSOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA EAD.....1
Ederson Fernandes de Souza (FATEC SENAI MATO GROSSO) – edersondeka@gmail.com

REFLETINDO SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO QUE FAVOREÇA A APRENDIZAGEM ATIVA .....
Cesa Mara de Moraes VieiraZimpel (PPGECM/UNEMAT) – cesamara2423@gmail.com
Marilene Nadir de Souza e Silva (PPGECM/UNEMAT) – mari.tga2@gmail.com
Dr. Diego Piasson (PPGECM/UNEMAT) - diegopiasson@unemat.br
Dr. Adailton Alves da Silva (PPGECM/UNEMAT) - adailtonalves5@uol.com.br

REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO TENDÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO DOS GRÁFICOS DAS FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS UTILIZANDO O SOFTWARE GEOGEBRA 1
Orides dos Santos Soares Júnior (DME/UNIR) – soaresorides@hotmail.com
Marlos Gomes de Albuquerque (DME/UNIR) – marlos@unir.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE COLÔMBIA ..1
Oscar Orlando Hoyos Gaviria - Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação - orsr28@hotmail.com
Profª Marta Maria Pontin Darsie – orientadora - marponda@uol.com.br

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: CAMINHOS PARA OS MULTILETRAMENTOS 1
Nilze Maria Malaguti (Escola Estadual São Francisco de Assis- Aripuanã, MT) – nilzearipuana@yahoo.com.br

GT 3 – Educação E Diversidades Culturais 1

A CIDADE DE CÁCERES/MTEO SEU PATRIMÔNIO CULTURAL EDIFICADO: UM ESTUDO SOBRE OS IMÓVEIS TOMBADOS E EM ESTADO DE ABANDONO 1
Nilze Maria Malaguti (Escola Estadual São Francisco de Assis- Aripuanã, MT) – nilzearipuana@yahoo.com.br

A DANÇA COMO PRÁTICA INCLUSIVA 1
Carme Lucia Bueno de Souza (E.E.A.Q. S/ MT) -carmeluciab@htomail.com
Ilane Medeiros dos Santos (E.E.A.Q. S/ MT) - ilanemedeiros2009@hotmail.com
Maria da Abadia Pereira da Silva (E.E.A.Q. S/ MT) - silvaabadia4@gmail.com

A DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DO PIBID COMO MEIO PARA PROMOÇÃO DO RESPEITO E DIMINUIÇÃO DO PRECONCEITO 1
Magna Rodrigues da Silva (PIBID/UNEMAT) – magnaje5@gmail.com
Élia Amaral do CarmoSantos (PIBID/UNEMAT) – eliacarmo@hotmail.com

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS PARA AS PESSOAS SURDAS: NA VIDA E NO DIREITO 1
Maíra Teles Afonso (PPGE/UFMT) – mairateles7@gmail.com
Sebastiana Almeida de Souza – tianaalmeida@gmail.com

A MESA DE CURA COMO EXPRESSÃO DA CULTURA AFROBRASILEIRA EM ROLIM DE MOURA 1
Tatielly Angelina Pires1 - (UNIR)- Tatielly.a.pires@gmail.com
Kimberly Taynara de Melo Caetano[2] - (UNIR)- K.taynara@outlook.com
Nelbi Alves da Cruz[3] - (UNIR) - nelbiac@unir.br

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO ATUAL 1
Cristiani de Souza Cuiabano (IEL-UNEMAT) -cris.cuiabano@gmail.com
Aparecida Ramos Viana (IEL-UNEMAT) - cidaramosviana1@gmail.com
Wilma Elisangela Velarde Leite (IEL -UNEMAT) - wilmaeslisangela@gmail.com
Marcilene Teodoro (IEL -UNEMAT)- marciteodoro@hotmail.com
Eulene Vieira de Moeaes (IEL -UNEMAT) - eulenemoraes@yahoo.com.br

ABORDAGEM DO TEMA MULHER NOS LIVROS DIDÁTICOS 1
Kátia Auxiliadora de Arruda Pinto - Seduc-MT /CEFAPRO/MT – Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica.
e-mail: katia.cefapro@gmail.com

ALTARES DA IGREJA MATRIZ DO SENHOR BOM JESUS DE CUIABÁ: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL 1
Felipe Honório Correia Ribeiro(PROFHIST/UFMT) - felipehonorio1@gmail.com

ANIMAIS SINANTRÓPICOS NO AMBIENTE ESCOLAR: POMBOS (*COLUMBALIVIA*) 1
Bruna de Arruda (IB-UFMT)–brun.arruda@hotmail.com
Taianny Macedo Gonçalves (IB-UFMT)– tay_macedo13@hotmail.com
ThayannyRosalino de Magalhães (IB-UFMT) – thayannyrosamagalhaes@gmail.com

APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO CURSO ENFERMAGEM UNEMAT 1
Anaira dos Reis Jorge da Cunha
Renata Cristina L. Cintra Batista Nascimento
Orientadora Cleide Aparecida F. da Silva Gusmão

AS IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS EM FORMAÇÃO SOBRE O CONFLITO ENTRE INDÍGENAS E EUROPEUS DURANTE A CONQUISTA DA AMÉRICA POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS 1
Marcelo Fronza (GPEDUH/PPGHIS/PROFHISTÓRIA/UFMT)
fronzam34@yahoo.com.br

BALANÇO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE: EDUCAÇÃO POPULAR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS 1
Fátima de Erika Arruda (Mestrandra, PPGEdu/UNEMAT) erikaarruda2009@hotmail.com
Benedito Sandro Sguarezi (Profº Drº PPGEdu/UNEMAT) sandrosguarezi@gmail.com.br
Maria Catarina Cebalho (Profª Educação Básica) caty.5@hotmail.com
Fabiana de Leite Souza, (Mestranda PPCEdu/UNEMAT) luara.pietra@gmail.com

BENZEDURAS E SIMPATIAS: CRENÇA, FÉ E RITUAIS NA MANIFESTAÇÃO DA CULTURA 1
Maria Domingas de Souza (SEDUC-MT/UNEMAT) – mariads.moraes@gmail.com
Edineia Natalino da Silva Santos (PPGE/UNESP) – edineianatalino@gmail.com
Antônio Sidney Miranda Silva (SEDUC-MT/UNEMAT) – antoniosms_@hotmail.com
Ítalo Igor de Moraes Souza (PIBID – História /UNEMAT) – ítalo.igor.shinigami@gmail.com

CULTURA E IDENTIDADE SURDA: AS LUTAS SOCIAIS NA CONQUISTA DE ESPAÇO EM TERRAS SINOPENSE 1
Jackeline C. Loureiro de Almeida (PPGE/UNEMAT) - jackloureiro@gmail.com
BoninneMonallizaBrun Moraes (PPGE/UNEMAT) - boninnemonalliza@gmail.com

DAS PERCEPÇÕES ÀS CONDIÇOES HUMANAS DE SER NEGRO NA COMUNIDADE DO TORRÃO MUPÍ/CAMETÁ/PA 1
Alice Moreira de Souza Sobrinho - alicecngeo@gmail.com(UFPA)
Vilma Aparecida de Pinho (UFPA)

DESISTIR JAMAIS: PROTAGONISTAS DA PRÓPRIA HISTÓRIA – PROFESSORAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE DO CHUMBO EM POCONÉ/MT 1
Luciano da Silva Pereira (PPGE/UFMT) – luciano.educmt@gmail.com
Dra. Suely Dulce de Castilho (PPGE/UFMT) – castilho.suely@gmail.com

DIFERENTES CONCEITOS E FORMAS DE EDUCAÇÃO: ONDE SE ENSINA E APRENDE 1
Marina Marques de Arruda(IFMT) – marina.arruda@ifmt.edu.br
Elizabeth da Cunha Filha – elizabete.cunha @ifmt.edu.br

DIVERSIDADE CULTURAL DA FRONTEIRA OESTE DO BRASIL SOB A ÓTICA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO 1
Hébia Tiago de Paula Monteiro (IFMT) - hebia.monteiro@plc.ifmt.edu.br
Manuela A. dos S. N. da SILVA (IFMT) – Manuela.silva@plc.ifmt.edu.br

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONFERINDO-LHE PARTICULARIDADES 1
Odimar João Peripolli (PPGEdu/UNEMAT) - ojperipolli@gmail.com
Amanda P. da Silva Azinari(UNEMAT) - amandaps_jra@hotmail.com
Silvinha Poloniato(SMEC) - poloniato2014.snp@gmail.com

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS ATUAIS 1
Vanesa Alves de Morais (PPGE/GEPEQ/UFMT) vanesa_moraes@hotmail.com
Suely Dulce de Castilho (PPGE/GEPEQ/UFMT) castilho.suely@gmail.com

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁLOGOS INICIAIS DE UMA PESQUISA 1
Suely Dulce de Castilho - (PPGE/GEPEQ/UFMT) castilho.suely@gmail.com
Bruna Maria de Oliveira - (GEPEQ/UFMT) bruninha06@gmail.com
Silvana Alves dos Santos - (PPGE/GEPEQ/UFMT) silvanaalvesdossantos@hotmail.com
Vanesa Alves de Morais - (PPGE/GEPEQ/UFMT) vanesa_moraes@hotmail.com
Gonçalina Eva Almeida de Santana - (PPGE/GEPEQ/UFMT) evaquilombola77@gmail.com

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS 1
Silvana Alves dos Santos (PPGE/UFMT)
Silvanaalvessantos@hotmail.com
Suely Dulce de Castilho (PPGE/UFMT)
castilho.suely@gmail.com

FALAR CUIABANO SOB O OLHAR DISCURSIVO 1
Criseida Rowena Zambotto de Lima (PPGEL/UFMT) – cris_zambotto@hotmail.com
Domingos Pinto de França (PPGEL/UFMT) –francismestrado@gmail.com

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL RURAL DE BOCAINA EM SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER/MT 1
Bernadeth Luiza da Silva e Lima (PMC/SME/MT) - bernadethllima@gmail.com

MULTICULTURALISMO: SABERES NA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA REUNIDAS DE CACHOEIRA RICA 1
Mabel Strobel Moreira da Silva(SME/Cuiabá e UNIVAG) – strobelmoreira@gmail.com
Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa(UNIVAG e IHGMT) –anna-edu@hotmail.com

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL 1
Ademilde Aparecida Gabriel Kato (PPGEdu/UNEMAT) ademildekato@hotmail.com

O CONHECIMENTO DO SURDO SOBRE LITERATURA SURDA 1
Arali Maiza Parma Dalsico (IL/UFMT) – aralidalsico5@hotmail.com
Reany de Oliveira (IL/UFMT) – reanyoliveira.ufmt@gmail.com

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA PELOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE HUMAITÁ-AM.....1
João Bosco Ferreira de Souza Júnior (IFAM) – junior.bosco.15@gmail.com
Dinair Carla Lacerda Parente (IEAA/UFAM) – dinair.carla.lacerda@gmail.com
Jusiany Pereira da Cunha dos Santos (IEAA/UFAM) – jusysantos29@gmail.com

O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO.....1
Nelton Messias Soares
Carlos Edinei de Oliveira

O ENSINO FRAÇÕES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E EXPERIMENTAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO.....1
Fernanda Silva Baú (UNIR) – fer.silva.bau@gmail.com
Rosilene Santos Oliveira (UNIR) – rosilenesantos@gmail.com
Gilia Augusta da Silva Fernandes (UNIR) – gilia_augusta@hotmail.com
Marcia Rosa Uliana (UNIR) – marcia.rosa@unir.br

O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTESOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: REQUISIÇÕES, ATRIBUIÇÕES E DEMANDAS PROFISSIONAIS.....1
Soraide Isabel Ferreira (PPGPS/UFMT) – ysa.ferreira21@gmail.com

O PAPEL DO PROFESSOR NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....1
Ana Beatriz Melo Zaiden (UFMT/PIBIC) anabeatrizzaidenn@gmail.com

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA INCLUSÃO DO ENSINO REGULAR.....1
Ivone das Dores de Jesus
Gilsene Daura da Silva Barros
Raphaela Cristina Melo Guimarães

PERSPECTIVAS PARA A REFLEXÃO EM TORNO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO INTEGRAL.....1
Silvinha Poloniato(SMEEC/Sinop/MT) - poloniato2014.snp@gmail.com
Odimar João Peripolli (PPGE/UNEMAT) - ojperipolli@gmail.com

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUESTÃO DE GÊNERO: DISCUTINDO AS HISTÓRIAS DE MULHERES NEGRAS MATO-GROSSENSES NA ESCOLA.....1
Neide da Silva Campos (COEDUC-PPGE-UFMT) – neidinhacampos@gmail.com
Sueli de Fátima Xavier Ribeiro (COEDUC-PPGE-UFMT) - suelil0xavier@bol.com.br
Beleni Saléte Grando (COEDUC-PPGE-UFMT) - beleni.grando@gmail.com

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DO ALUNO SURDO.....1
Renata Aparecida de Souza (PPGECM/UNEMAT) renatalibras78@gmail.com
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro (PPGECM/UNEMAT) joerminia@gmail.com
Cláudia Landin Negreiros (PPGECM/UNEMAT) clnegreiros@unemat.br
Maria Elizabete Rambo Kochhann(PPGECM/UNEMAT) beterambo@gmail.com

SABERES E FAZERES DOCENTES RELATADOS/VIVENCIADOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ITAMBÉ, EM MATO GROSSO.....1
Suely Dulce de Castilho (PPGE/UFMT)– castilho.suely@gmail.com
Dionéia da Silva Trindade (UFMT) – dioststt@gmail.com
José Ferreira da Costa – (Doutorando UFMT) – jofecosta.55@gmail.com
Luciano da Silva Pereira – (UNEMAT) – luciano.educmt@gmail.com

XIRÊ, TOQUES E TAMBORES SAGRADOS: O CORPO NA MÚSICA 1
Heloisa Lima de Carvalho

GT 4 – Educação E Povos Indígenas 1

A COLONIZAÇÃO DO VALE DO GUAPORÉ E AS INTERFERÊNCIAS PARA OS POVOS INDÍGENAS 1
Armelinda Borges da Silva (PPGE/UFMT) – armelindabs@gmail.com

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONCEPÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS DE MATO GROSSO 1
Juliana Martins Garcia Kuzma (PPGE/UFMT) jhumartins2015@gmail.com
Gesse Ricardi Batista Garcia (GPEA/UNIR) garciarbg.21@gmail.com

A SEGURANÇA PÚBLICA E A COLONIALIDADE NA RELAÇÃO COM OS INDÍGENAS 1
Benedito Lauro da Silva (PPGE/UFMT) – beneditolauro@gmail.com

ANTECEDENTES HISTÓRICOS RELATIVOS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO POVO RIKBAKTSA 1
Anderson Martins (PPGE/UFMT) – anderson.juina@hotmail.com

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL 1
Sabrina da Silva Dias (PIBIC/UNIR) – performate@unir.br
Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos (UNIR) – fannybastos@unir.br

ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS RIKBAKTSA: DISCURSO PÚBLICO SOBRE A LÍNGUA 1
Izaudrelia Samasaik Rikbaktatsa (IFMT) – E-mail: iza_samasaik@hotmail.com
Mileide Terres de Oliveira (IFMT) – E-mail: mileide.oliveira@jna.ifmt.edu.br

COMPONDO CENÁRIOS: ENTRE A ALDEIA, A ESCOLA, A COMUNIDADE E O SER CRIANÇA CINTA LARGA 1
Silbene Ferreira de Arruda (PPGEdu/ UNEMAT) – silbene_arruda@hotmail.com
Alceu Zoia (PPGEdu/ UNEMAT) – alceuzoia@hotmail.com

CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E INDÍGENA 1
Patrícia Dias (UNIR) – patriciadiasopo@hotmail.com
Quesler Fagundes Camargos (UNIR) – queslerc@gmail.com
Cristovão Teixeira Abrantes (UNIR) – cristovaoabrantes@yahoo.com.br

DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR E A EDUCAÇÃO DO CORPO,
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES (AS) INDÍGENAS 1
Arlete Márcia de Pinho(PPGE/UFMT)
Beleni Saléte Grando (PPGE/UFMT)
Vilma Aparecida De Pinho (UFPA)

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLA URBANA:
UMA REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALZIRA MARIA DA SILVA 1
Fabiani Capelari Reis (EEPAMS/SEDUC) – fabianicapelari@gmail.com
Sandra Regina Braz Braz (CEFAPRO) – ayressinop@gmail.com

Elisangela Mazei da Silva Santos (EEPAMS/SEDUC) – elisangelamazei@gmail.com
Alexandra Mazei Bello (EEPM/SEDUC) – alexandramazei@gmail.com

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS PARA PEDAGOCIA SOCIAL E SUSTENTABILIDADE FLORESTAL 1
Fernanda de Arruda Machado (DPD/USC-ES) - fernanda.de.arruda.machado@gmail.com
José Antonio Carie Gomes (DPD/USC-ES) - joseantonio.caride@usc.es

ESCOLA APYÃWA: EM BUSCA DE UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INDÍGENA 1
André Wanpurã de Paula

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA UM ESTUDO NO ARAGUAIA XINGU 1
Alícia Antonia Carneiro Rodrigues (IFMT/Campus Confresa) – aliciaarodriguesc@gmail.com
Célia Ferreira de Sousa (IFMT/Campus Confresa) – celia.sousa@cfs.ifmt.edu.br
Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues (CEFAPRO/Confresa) – ale2007.8@gmail.com
Adriane Pereira Carneiro (SEDUC/Confresa) – adriane.carneiro@hotmail.com

MEMÓRIAS DOS INDÍGENAS DA ESTAÇÃO PARECIS: TERRITÓRIO DE FRONTEIRAS 1
Rudinei Maria dos Santos (SME/AF) rudimariaeventos@hotmail.com
Cleonice Perottoni (SME/AF) – cleomarcos2005@hotmail.com
Luciana Amaral (SME/AF) lucianaamaral56@hotmail.com
Irene Pereira Freitas (SME/AF) irene_camilo@outlook.com

MEMÓRIAS DOS INDÍGENAS DA ESTAÇÃO PARECIS: TERRITÓRIO DE FRONTEIRAS 1
Rudinei Maria dos Santos (SME/AF) rudimariaeventos@hotmail.com
Cleonice Perottoni (SME/AF) – cleomarcos2005@hotmail.com
Luciana Amaral (SME/AF) lucianaamaral56@hotmail.com
Irene Pereira Freitas (SME/AF) irene_camilo@outlook.com

NORMAS DOMÉSTICAS DOS PAÍSES DO MERCOSUL QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 1
Vilson Pedro NERY
Darci SECCHI

O AGRONEGÓCIO E A DESTERRITORIALIZAÇÃO DOS POVOS TRADICIONAIS 1
Márcia Cristina Verdego Gonçalves
Irenilda Ângela dos Santos
Luara Souza e Silva

O XINGU E O CLAMOR DA FLORESTA: IMPACTOS DA FRENTE DE EXPANSÃO EM MATO GROSSO 1
Vilson Pedro Nery
Darci Secchi

OS PROBLEMAS RACIAIS, A EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO ETNICO-RACIAIS NAS UNIDADES DE ENSINO 1
Suzete da Silva Galdino: (PPGE/UFMT) – p.suzygaldino@hotmail.com

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEMAT/BARRA DO BUGRES.....1
Regiane Cristina Custódio (UNEMAT) – regianecustodio@unemat.br

SABERES, FAZERES E *MODUS VIVENDI* DA ETNIA PARESI: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ALDEIA QUATRO CACHOEIRAS (MT).....1
Zuleika Alves de Arruda (DABC/IFMT) Orientadora – zuleika.arruda@cba.ifmt.edu.br
Eduarda Oliveira Motta Souza (IFMT) – eduarda.oliveira@hotmail.com
Marcela Cruz Carlota (IFMT) – marcelaccarlota@gmail
Mayra Christiny Candido Nogueira (IFMT) – mayra.cnogueira@gmail.com
Natalia Streichan da Silva (IFMT) - natstreichans@gmail.com
Stephany Duarte Portela (IFMT) – stephanyduarte64@gmail.com

SOCIOLINGUÍSTICA CONTATO ENTRE RIKBAKTSA E PORTUGUÊS.....1
Mileide Terres de Oliveira (IFMT) – mileide.oliveira@jna.ifmt.edu.br
Izaudrelia Samasaik Rikbaktatsa (IFMT) –iza_samasaik@hotmail.com

UM EXERCÍCIO ETNOGRÁFICO: OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA ALDEIA TRÊS JACU-MT.....1
Alex Feitosa Oliveira PPGEL/UFMT
Giselle Marques Ramos de Oliveira PPGEL/UFMT

VOZES DA FLORESTA: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO CURRÍCULO DE ESCOLAS PÚBLICAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENA.....1
Deloise Ângela Amorim de Lima (UNIR/PPGEE/MEPE) – amorim.deloise@gmail.com
Patrícia Dias (UNIR) – patriciadiasopo@hotmail.com

GT 5 – Educação E Povos Indígenas.....1

A EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA E O PROCESSO EDUCATIVO HISTÓRICO-SOCIAL COMO FERRAMENTAS DE AUTO-ACEITAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DE CRIANÇAS.....1
João Gabriel de Siqueira Pinheiro da Silva (UFMT) - jgjoaogabrielsiqueira@gmail.com
Thais Priscila Marques (UFMT) - thaispmarques@hotmail.com.br
Amailson Sandro de Barros (Departamento de Psicologia/UFMT) - amailsonbarros@gmail.com

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL HOJE E SUAS INTERSECÇÕES COM AS HUMANIDADES NA PERSPECTIVA DO CEJA.....1
Graciela Constanino (IEL-Unemat) - gracielaconstantino6365@gmail.com
Claudineia Marinho das Flores (IEL-Unemat) – neiaflores7@gmail.com
Heliz Marinna Marques Vilasboas (IEL-Unemat) – helizmarinna87@gmail.com

APONTAMENTOS SOBRE A IDEIA DE FORMAÇÃO HUMANA EM VIGOTSKI COM BASE NA TEORIA CRÍTICA.....1
Nivaldo Alexandre de Freitas (PPGEdu/UFMT/CUR) - nivaldofreitas@ufmt.br

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO.....1
Beatriz Pinto VIANA ((Mestranda em Sociologia/UFMT) – viana.bia@hotmail.com
Marilene MARZARI (Doutora/UFMT) – marilenemarzari@uol.com.br
Hidelberto de Sousa RIBEIRO (Doutor/UFMT)- hidelbertos@uol.com.br

GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM ESPAÇO PARA MULHERES NA ESCOLA 1

Adriana Martins de Oliveira (IFMT- Bela Vista) - adriana.martins@blv.ifmt.edu.br
Francismeiry Cristina de Queiroz (IFMT- Bela Vista) - francismeiry.queiroz@blv.ifmt.edu.br

INFLUÊNCIAS DOS GÊNEROS NAS CARREIRAS DE COMPUTAÇÃO E TECNOLOGIAS DURANTE O ENSINO MÉDIO 1
Karen da Silva Figueiredo (PPGE/UFMT) – karen@ic.ufmt.br
Cristiano Maciel (PPGE/UFMT) – cmaciel@ufmt.br

INTERVENÇÕES EM CONTEXTO DE SAÚDE MENTAL: GRUPO DE ADOLESCENTES DO CAPSI CURUMIM 1
Naiana Marinho Gonçalves (Mestranda PPGE/UFMT) – goncalvesnai@gmail.com
Ruzia Chaouchar dos Santos (Mestranda PPGE/UFMT) – ruziachauchar@hotmail.com
Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Docente do Departamento de Psicologia/UFMT e do PPGE/UFMT)– freire.d02@gmail.com

MANOEL BOMFIM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: FALANDO UM POUCO DE HISTÓRIA 1
Fernanda Cândido Magalhães (PPGPSI-UFMT) - fernanda.candido2010@gmail.com

MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR E TDA/H: APROXIMAÇÕES COM O FRACASSO ESCOLAR 1
Warley Carlos de Souza – (UFMT/CUA/EF) - warleycarlos@yahoo.com.br

O ATENDIMENTO AS CRIANÇAS COM QUEIXA ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO NO CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS DE CACOAL E ESPIGÃO DO OESTE-RO 1
Flora Lima Farias de Souza (PPGE/UFMT) –floralfarias@gmail.com
Kelly Jessie Queiroz Penafiel (UNIR) – kellyjessierm@gmail.com

O PROCESSO DE TORNAR-SE GRUPO EM SUPERVISÃO NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA 1
Ana Rafaela Pecora (DP/PPGPSI/UFMT) – arpecora@terra.com.br
Angelina Enéas de Moura Azevedo (DP/UFMT) – angelina.azevedo@gmail.com
Luana Aparecida Xavier Ribeiro(DP/UFMT) – luanaaribeiro@gmail.com
Josemeire Lucilia da SilvaStatella (DP/UFMT) – josemeireluciliasilva@hotmail.com

O USO DA MÚSICA EM INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS COM GRUPO DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA 1

Amailson Sandro de Barros (UFMT) - amailsonbarros@gmail.com
Caroline Weber de Miranda (UFMT) – carolweber00@gmail.com

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL HOJE E SUAS INTERSECÇÕES COM AS HUMANIDADES NA PERSPECTIVA DO CEJA 1
Graciela Constanino (IEL-Unemat) - gracielaconstantino6365@gmail.com
Claudineia Marinho das Flores (IEL-Unemat) – neiaflores7@gmail.com
Heliz Marinna Marques Vilasboas (IEL-Unemat) – helizmarinna87@gmail.com

PESQUISA COM O MÉTODO PSICANALÍTICO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS 1
Pedro Felipe Furlaneto Nava (PPGPSI/UFMT) – pedrofelipen@outlook.com
Vera Lúcia Blum (UFMT) – verablum@terra.com.br

PSICOLOGIA HOSPITALAR E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA 1
Vanessa Lopes Barbosa (UFMT) – psicologia.vanessa.lopes@gmail.com
Ana Rafaela Pecora(DP/PPGPSI/UFMT) – arpecora@terra.com.br

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO 1
Beatriz Pinto VIANA ((Mestranda em Sociologia/UFMT) – viana.bia@hotmail.com
Marilene MARZARI (Doutora/UFMT) – marilenemarzari@uol.com.br

Hidelberto de Sousa RIBEIRO (Doutor/UFMT)- hidelbertos@uol.com.br

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEB SILVA FREIRE 1
Sandra Cristina Melo (Coordenadora/SME) – sancri40@gmail.com
Iury Lara Alves (SME/UFMT) – laraalves.iury@gmail.com
Daniela Barros da Silva Freire Andrade (IE/UFMT) – freire.d02@gmail.com

VIVÊNCIAS E SIGNIFICAÇÕES DE UMA CRIANÇA HOSPITALIZADA COM SÍNDROME DE ESÔFAGO DE BARRET 1
Cledione Ramos Cardoso Vieira (UFMT) – cledionecardoso@gmail.com
Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT) – freire.d@terra.com.br

GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte 1

A ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO QUILOMBO DE MATA CAVALO NA ESCOLA ESTADUAL TEREZA CONCEIÇÃO DE ARRUDA 1
Cristiane Carolina de Almeida Soares (PPGE/UFMT) – pedrapapeletesoura@gmail.com

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENTENDIMENTO DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA 1
Daiane Rodrigues (DEA/UNIR) – ddaiane25@gmail.com
Renata Gonçalves Aguiar (DEA/UNIR) – rgaguiar@unir.br

A METODOLOGIA DO MAPA SOCIAL EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: REFLEXÕES DO MAPEAMENTO SOCIAL DAS COMUNIDADES DO CERRADO DO PANTANAL EM POCONÉ, MATO GROSSO 1
Rafael Martine (PPGE/UFMT) – rafamartine@hotmail.com
Regina Aparecida da Silva (PPGE/UFMT) – regina.ufmt@gmail.com
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra (IFMT) - bolinhasenra@yahoo.com.br

A SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICADE MERLEAU-PONTY 1
Fernanda de Arruda Machado (DPD/USC-ES) - fernanda.de.arruda.machado@gmail.com
José Antonio Caride Gomes(DPD/USC-ES) - joseantonio.caride@usc.es

ARTE E EDUCAÇÃO: PROMOVENDO A TOPOFILIA NO AMBIENTE ESCOLAR 1
Eurico Cabreira dos Santos (E. E. Criança Cidadã) - dossantoseurico@gmail.com
Sonia Maria de Oliveira (E. E. Criança Cidadã) - Sonia_1_3@hotmail.com

AS MULHERES NEGRAS E AS SUAS LUTAS PARA A JUSTIÇA CLIMÁTICA 1
Cássia Fabiane dos Santos Souza (PPGE/UFMT) – cassiaufmt@gmail.com
Michèle Sato (PPGE/GPEA-UFMT) – michelesato@gmail.com

AULAS DE CAMPO INTEGRADAS: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO 1
Lucas de Albuquerque Oliveira (Professor/SEDUC) - ironxx_us@yahoo.com
William Benedito G. de Arruda (Professor/SEDUC) - williambenedito2015@hotmail.com

CONSTRUÇÃO DE PLUVIOMENTRO A PARTIR DE MATERIAIS DE BAIXO CUSTO, COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 1
Juliana Aparecida da Silva Pereira (UNEMAT) – julianapereira137@gmail.com

Vânia Cristina Destro(UNEMAT)- vaniadestro@hotmail.com
Christiano Michel Fernandes Freitas(UFG) – christiano.michel@hotmail.com

DIÁLOGOS DAS MULHERES QUILOMBOLAS DO MUTUCA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MUDANÇAS CLIMÁTICAS 1
Rosana Manfrinate(PPGE/UFMT) rosmanfrinate@gmail.com
Giseli Della Nora (PPGE/UFMT) giseli.nora@gmail.com
Denize Aparecida Rodrigues de Amorim(PPGE/UFMT) – denize.enildo@gmail.com

DIÁLOGOS INICIAIS ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA, A METODOLOGIA DO MAPA SOCIAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIASCOM AS COMUNIDADES DO CERRADO DO PANTANAL 1
Aleth da Graça Amorim – alethamorim89@gmail.com
Regina Silva – regina.ufmt@gmail.com

DISCIPLINA ELETIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: MEIO AMBIENTE NOS JORNAIS 1
Sebastiana L.A.Reis (SEDUC/E.E.NILO PÓVOAS) - slareis@hotmail.com
Ananda C. De O. Miranda (SEDUC/E.E.NILO PÓVOAS) - anandacefet@hotmail.com
Manoelle da S.Melquiades (SEDUC/E.E.NILO PÓVOAS) - manufilosofia@hotmail.com

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS PARA PEDAGOGIA SOCIAL E SUSTENTABILIDADE FLORESTAL 1
Fernanda de Arruda Machado (DPD/USC-ES) - fernanda.de.arruda.machado@gmail.com
José Antonio Carie Gomes (DPD/USC-ES) - joseantonio.caride@usc.es

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS GRANDES CENTROS COMERCIAIS DE CUIABÁ: O DISCURSO E O SILÊNCIO 1
Lucy Ferreira Azevedo (UNIC/PUC) – lucyfazevedo@gmail.com
Solange Cruz (UNIC/SEMA) – solangecruz@sema.mt.gov.br
Dolores A. Garcia (UFMT/UNIVAG) – doloresgarcia.1411@gmail.com

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONFLITOS, LUTAS E RESISTÊNCIA 1
Jakeline Modesta Almeida Fachin (UFMT)
Regina Aparecida Silva (UFMT)
Débora E. Pedrotti Mansilla (UFMT)

ETNOECOLOGIA COMO INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO 1
Me. Sebastião dos Santos (moringa_03@hotmail.com - E. E. (Onze de Março)
Dr. Aguinel Messias de Limal (aguinelsc@gmail.com - E. E. (Onze de Março)

FESTAS TRADICIONAIS DO QUILOMBO MUTUCA/MT: BRINCANDO E APRENDENDO A SER DESTA TERRA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 1
Denize Aparecida Rodrigues de Amorim (PPGE/UFMT) – denize.enildo@gmail.com
Michèle Sato (PPGE/UFMT) – michelesato@gmail.com
Lucia Shiguemi Isawa Kawahara (GPEA/SEMA) – kawahara.lucia@gmail.com

INJUSTIÇA CLIMÁTICA NO QUILOMBO DE MATA CAVALO, MATO GROSSO, BRASIL 1
Michelle Jaber-Silva (UFMT-REAJA-GPEA) – michellejaber@gmail.com
Déborah L.M.S. Santos (REAJA-GPEA -Instituto Caracol)– demoreiranx@gmail.com

INJUSTIÇAS AMBIENTAIS RELACIONADAS À ÁGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOBERANIA ALIMENTAR DA COMUNIDADE ZÉ ALVES – POCONÉ/MT.....1
Priscilla Mona de Amorim (GPEA/UFMT) – priscillaamorim.pma@gmail.com
Eronaldo Assunção Valles (PPGE/UFMT) – naldovalles@gmail.com

INJUSTIÇAS AMBIENTAIS RELACIONADAS COM A ÁGUA SOB O OLHAR DA COMUNIDADE ESCOLAR DO QUILOMBO MATA CAVALO/MT.....1
Priscilla Mona de Amorim (GPEA/UFMT) – priscillaamorim.pma@gmail.com

MAPEAMENTO DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NAS COMUNIDADES DO CERRADO DO PANTANAL- POCONÉ/MT.....1
Jucieli Bertoncello (PPGE/UFMT) - jucielibertoncello@hotmail.com
Michelle Tatiane Jaber-Silva (PPGE/UFMT) - michellejaber@gmail.com

MAPEAMENTO SOCIAL EM COMUNIDADES DO CERRADO DO PANTANAL: DAS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS AOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS.....1
Eronaldo Assunção Valles (PPGE/UFMT) – naldovalles@gmail.com
Michelle Jaber-Silva (PPGE/UFMT) – michellejaber@gmail.com
Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra (PPGE/IFMT) – bolinhasenra@yahoo.com.br

MAPINHA SOCIAL DA COMUNIDADE DO CERRADO DO PANTANAL.....1
Raquel Batista Ramos (PET/UFMT) – kell.kell_38@hotmail.com
Amanda Martíns de Espíndula Areval (PPGE/UFMT) – espindula123@gmail.com

NECESIDADES E DESAFÍOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA OS PROFESSORES DO MUNICIPIO DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA - MATO GROSSO.....1
Eciele Aparecida da Silva (SEDUC) - ecieleap@hotmail.com
Marina de Freitas Assis (UNOPAR) - marinafreitasassis@hotmail.com
Zilma Freitas de Jesus Assis (SME) - zilma_dr@hotmail.com

O ENSINO DE CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELAÇÃO DO RIO COM A VIDA COTIDIANA.....1
Gabriel de Miranda Soares Silva (GEOGRAFIA/ UFMT) – soares13miranda@gmail.com
Míria Brandão de Araujo (PPGGEO/ UFMT) – airim_br@hotmail.com
Suellem Lopes dos Santos (GEOGRAFIA/ UFMT) – suellem.lsantos@gmail.com
Giseli Dalla Nora (GEOGRAFIA/ UFMT) – giseli.nora@gmail.com

O ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO MÉDIO: PENSANDO E CRIANDO ESPAÇOS SUSTENTÁVEIS NO AMBIENTE ESCOLAR .....
Ricardo Cardoso (EAAR/SEDUC-MT) – r_cardoso23@hotmail.com
Maria AugustaCellos (EAAR/SEDUC-MT) – mcellos94@gmail.com
Giseli Dalla Nora (PPGG/UFMT) – giseli.nora@gmail.com

OS APRENDIZADOS NAS VIAGENS DE BICICLETA: UM DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO ENTRE MERLEAU-PONTY E TIM INGOLD.....1
Júlio Resende (IFMT-GPEA/UFMT): julio.resende@cba.ifmt.edu.br
Nelson Quadros (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO): nelson.quadros@fjp.gov.mg.br

PROCESSO PERMANENTE DE APRENDIZAGEM DO CURSO: "MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – UM DIÁLOGO INICIAL, 2017".....1
Lucia Shiguemi I. Kawahara (SEMA/MT)– luciakawahara@sema.mt.gov.br
Jane Aparecida da Silva (SEMA/MT) – janesilva@sema.mt.gov.br
Poliana Ferreira do Couto (SEMA/MT e IFMT) - polianacouto@sema.mt.gov.br

PROJETOS AMBIENTAIS ESCOLARES COMUNITÁRIOS: CAMINHOS PARA A SUSTENTABILIDADE NAS ESCOLAS ESTADUAIS.....1
Andréia da Silva Pereira Franceschetto (SEDUC/MT) – andreia.esilvas@gmail.com
Marlene Silva de Almeida Pereira (SEDUC/MT) – marlene.pereira.bio@gmail.com

PROTAGONISMO DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTRA O *AEDS AEGYPTI*.....1
Maria Augusta Fink Dantas (Academica/IFRO) – srafink35@gmail.com
Michel dos Santos Martins (Academico/IFRO) – michelsantosm77@gmail.com
Lucimar de Freitas Novais – (Docente/ IFRO) – lucimar.freitas@ifro.edu.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, JUSTIÇA CLIMÁTICA E EDUCAÇÃO POPULAR.....1
Déborah L.M.S. Santos (REAJA/GPEA/Instituto Caracol) – demoreiranx@gmail.com
Herman Hudson de Oliveira (REAJA/GPEA/Instituto Caracol)
Amanda Amerval (REAJA/GPEA/UFMT)
Regina Aparecida Silva (REAJA/UFMT)
Michelle Jabber (REAJA/UFMT)

RISCO DE DESASTRES NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E AS VULNERABILIDADES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....1
Giselly Gomes (PPGE/UFMT) – gomes.giselly@gmail.com
Michèle Sato (PPGE/UFMT) – michelesato@gmail.com

UMA ESCOLA NO QUILOMBO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, LUTAS E RESISTÊNCIAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MATA CAVALO.....1
Adrianny de Arruda Abreu[1](PPGE/UFMT) – adrianny.dptmatematica@gmail.com

USO DE PLANTAS MEDICINAIS E MÍSTICO-RELIGIOSAS POR BENZEDEIRAS E CURANDEIROS, MATO GROSSO, BRASIL.....1
Margô De David (SEDUC/MT) – margodedavid@hotmail.com
Maria Corette Pasa (PPGCFA/UFMT) - pasamc@brturbo.com.br

GT 7 – Educação em Ciências Naturais.....1

A ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE EQUILÍBRIO QUÍMICO NO LIVRO DIDÁTICO QUÍMICA CIDADÃ.....1
Maiane França de Sales – fsmaiane@gmail.com
Larissa Pereira de Moura–larissamoura40@gmail.com
Natália Nascimento Neves –nnascimentoneves@gmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza– gahelyka@outlook.com

A ATUAÇÃO DO PIBID/QUÍMICA/UFMT NA ESCOLA PLENA: FOMENTANDO AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....1
NatáliaAvilaMoraes –nataliamoraes13@hotmail.com
Amanda Katiélly Souza Silva – amandaquimica2014@gmail.com
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro - marcelufmt@yahoo.com.br

A EXPERIMENTAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA PLENA DE TEMPO INTEGRAL NILO PÓVOAS EM CUIABÁ-MT.....1
Amanda Katiélly Souza Silva – amandaquimica2014@gmail.com
Isabela Camacho Silveira – silveiraisabelacamacho@gmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza – gahelyka@outlook.com

A IMPORTÂNCIA DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA 1
Wélida NevesMartins-welidaneves12@gmail.com
Pedro MartinsSousa-pedro.sousa@cfs.ifmt.edu.br
Ismael AlvesJunior – ismael.alves@pdl.ifmt.ed.br
Agnaldo Gonçalves BorgesJúnior- agnaldo.borges@cfs.ifmt.edu.br

A UTILIZAÇÃO DA TEMÁTICA CULINÁRIA COMO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA.....1
Agnês Mie Sakamoto – miesakamoto@hotmail.com
Natália Ávila Moraes – nataliamoraes13@hotmail.com
Elane Chaveiro Soares (PQ/UFMT) - elaneufmt@gmail.com

AVA MOODLE: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS POSSIBILIDADES DE USO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....1
Ricardo Gonzaga Sales– rgonzaga99@gmail.com
Irene Cristina de Mello – icmello@terra.com.br

CTSA NO ENSINO DE QUÍMICA: A UTILIZAÇÃO DO TRADICIONAL CHÁ DE BOLDO (Peumus boldus) PARA ENSINAR FUNÇÕES ORGÂNICAS 1
Natalia Nascimento Neves – nnascimentoneves@gmail.com
Larissa Pereira de Moura – larissamoura40@gmail.com
Maiane França de Sales – fsmaiane@gmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza – gahelyka.pantano@gmail.com

CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DE CIÊNCIA ARTICULADO COM A REALIDADE.....1
Elisete Martins Soares– elisete.soares@ifro.edu.br

ENSINO DE QUÍMICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE: ANÁLISES E REFLEXÕES.....1
Andréia Andreóli Silvestre UFG/IFMT – deia.andreoli@gmail.com
Sandra Valéria Limonta Rosa UFG – sandralimonta@gmail.com

EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NA UFAC 1
João Lucas Araujo de Souza – quimicaufac.joaolucas@gmail.com
Ana Cristina Cruz – cristina_mat@hotmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza – gahelyka@outlook.com

JOGANDO COM A QUÍMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....1
Eraci Martins da Fonseca Valentim – eracimartins@yahoo.com.br
Josicléia Leite de Oliveira–josi_leiteoliveira@hotmail.com

JOGOS NO ENSINO DE GENÉTICA: UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM DA 1ª LEI DE MENDEL 1
Juciley Benedita da Silva– jucibsilva@hotmail.com
Nelson Antunes de Moura–nelsonmoura@unemat.br
Fabio Caires de Oliveirafabiocairesde@gmail.com
Marli Plein Enzweiler–marplein@htmail.com

MOSTRA BRASILEIRA DE FOGUETES: DESPERTANDO O INTERESSE DO ALUNO PELO ENSINO DE FÍSICA 1
Marcelo Luiz da Silva – marcelo.silva@alf.ifmt.edu.br
Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines- bethmartines@gmail.com

MUSEU DIDÁTICO INTERATIVO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO 1
Daiana Dal Pupo– daianadalpupo@gmail.com
Alessandra Torrezan Sanches Dantas– aletorrezan@gmail.com

NOÇÕES DE NUTRIÇÃO ANIMAL PARA CRIANÇAS NA SEGUNDA INFÂNCIA: RELATO DE CASO 1
Camila de Gaspari– camiladegasparil@gmail.com
Viviani Arruda e Souza–viviani_arruda@hotmail.com
Theresa Nicolle Dornelas Angerame– nicolledornelas.nd@gmail.com
Thelma Michella Saddi– thelma.saddi@gmail.com

O ENSINO DE QUÍMICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ COM O USO DE VÍDEO DOCUMENTÁRIO 1
Maria Paula Paulino Ramos P. de Castro (E.E. André Avelino Ribeiro – Seduc/MT)– mpprcastro@gmail.com
Elisandra Chastel Francischini Vidrik(Seduc/MT) – elichastel@hotmail.com
Ivan Carlos da Silva(E.E. André Avelino Ribeiro – Seduc/MT) - ivancarlosmt@hotmail.com
Eneida Aparecida Jezur Kato(E.E. André Avelino Ribeiro – Seduc/MT) – eneida_bio@yahoo.com.br

O MODELO DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (MTSK) E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE FÍSICA 1
Stela Silva Lima (PPGEN/IFMT) – stela.lima@cba.ifmt.edu.br
Luzinete Duarte Costa (PPGEN/IFMT) – luzinete_biolu@hotmail.com
Jeferson Gomes Moriel Junior (PPGEN/IFMT) – jeferson.moriel@cba.ifmt.edu.br
Geison Jader Mello (PPGEN/IFMT) – geison.mello@cba.ifmt.edu.br

PERSPECTIVAS DE UMA DOCENTE APOSENTADA SOBRE AS AULAS DE CAMPO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA 1
Dóris Cristina Silva - dorisufmt@yahoo.com.br
Irene Cristina de Mello – icmello@terra.com.br

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO BRASIL A PARTIR DO SEU PERCURSO HISTÓRICO 1
Eliane Morigi (PPGE-UFMT) - emorigi@yahoo.com.br
Irene Cristina de Mello (UFMT) – icmello@terra.com.br

GT 8 – Educação Matemática 1

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 6º ANO: SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXPERENCIAIS DO PROFESSOR PEDAGOGO 1
Rosilda da Silva Fonseca (PPGE/UFMT)
rosildasilfon@gmail.com
Gladys Denise Wielewski – (PPGE/UFMT)
gladysdw@gmail.com

ESTADO DA ARTE DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE METACOGNIÇÃO NA MATEMÁTICA NO PERÍODO DE 1986 A 2016 NO BRASIL 1
Mariana Figueira Secafim (PPGE/UFMT) - marianasecafim@gmail.com
Marta Maria Pontin Darsie (PPGE/UFMT) - marponda@uol.com.br

CONFECÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS UTILIZANDO MATERIAIS RECICLÁVEIS 1
Flávia dos Santos Pimenta (IFMT)
Samira Peruzzo (IFMT)
Aparecida De França Villwock (IFMT)

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1
Thais Aparecida de Freire Lira (IFMT)
Joselaine Maria dos Santos (IFMT)
Jefferson Bento de Moura (IFMT)

PIBID E SUA IMPORTANCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA 1
Joselaine Maria dos Santos
Thais Aparecida de Freire Lira
Jefferson Bento de Moura

A CONTRIBUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PERIÓDICO IMPRESSO 'JORNAL EXPIA!' PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA 1
Elainy de Andrade
Markus Henrique Gomes de Souza Bruno
Renato Bruno de Jesus Machado

SABERES DE POVOS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA REGIÃO NORTE DO BRASIL 1
Kécio Gonçalves Leite (DEINTER/UNIR)
Francieli Bogorni Pena de Moraes (DME/UNIR)
Maicon Serrão Gavino (DME/UNIR)

O ENSINO DE GEOMETRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO ESTADO DE MATO GROSSO – (1960-1970) 1
Marta Maria Gama
Laura Isabel Marques V. de Almeida

A POTENCIALIDADE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO MEDIADORES DE APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1
Elaine da Silva Fernandes Soares
Elizete Pereira da Cruz Santos
Natasha Edy Ferreira Pinheiro

A TECNOLOGIA COMO PROPOSTA PARA AUXILIAR O ENSINO DE FRAÇÃO EM APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO 1
Romario Carmo da silva
Diego Curzel

RELAÇÕES ENTRE MÚSICA E MATEMÁTICA: O ENSINO DE FRAÇÕES EQUIVALENTES 1
Janiely de Souza Dias

A MODELAGEM MATEMÁTICA NA PRODUÇÃO CASEIRA DE CROSTOLI 1
Maicon Dione Sampaio de Mello
Vanderson Pereira Nicchetti
Vanessa Priscyla de Jesus

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO REALIZADA PELO PROJETO PIBID DE MATEMÁTICA 1
Andressa Pires Marassi
Paulo Sérgio Lopes da Silva

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DOCENTE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA 1
Eliana Alves Pereira Leite (DME/UNIR) – eliana.leite@unir.br
Alice Vieira do Nascimento (UNIR) – vieiraalice.av259@gmail.com
Hemerson Milani Mendes (UNIR) – hemersonviolino@gmail.com
Emerson da Silva Ribeiro (DME/UNIR) – emerson@unir.br

A AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA (1890-1960) 1
Mariana Gomes de Oliveira (UNIC) – marianagoliveira12@gmail.com
Laura Isabel Marques V. de Almeida (UNIC) - lauraisabelvasc@hotmail.com

SÓLIDOS DE PLATÃO E KEPLER: OCTAEDRO E PEQUENO DODECAEDRO ESTRELADO 1
Milena Dutra Sanábria (IFMT - Campus Juína) – milena.dutra1998@hotmail.com
Maurilio Trindade Júnior (IFMT - Campus Juína)– maurilio.trindade@hotmail.com

UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ANOS INICIAIS 1
Peterson da Paz – SEMED – Vilhena/RO - petersondapaz@gmail.com

HISTÓRIA NA MATEMÁTICA: ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM 1
Renatto Bambulin Germano (MATEMÁTICA/IFRO) - renatto.kcoal@gmail.com
Sirley Leite Freitas (DAPE/IFRO) – sirley.freitas@ifro.edu.br
Cleberson (MATEMÁTICA/IFRO) – renatto.kcoal@gmail.com

MÉTODOS NUMÉRICOS NO ENSINO MÉDIO PARA RESOLUÇÃO DE SISTEMAS LINEARES 1
Maurilio Trindade Junior (IFMT/Juína) – maurilio.trindade@hotmail.com
Heliel Costa Teles (IFMT/Juína) – heliel.teles@jna.ifmt.edu.br

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS ENTRE 2012 A 2017 1
Camile de Araujo Aguiar(PPGE/UFMT)- camilearaujo2009@gmail.com

MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE FUNÇÃO AFIM 1
Eder Joacir de Lima (PEBTT/IFMT) – eder.lima@odl.ifmt.edu.br
Carlos Rodrigues da Silva (UFMT/CUA) – carlosro.ufmt@gmail.com

NARRATIVAS DOCENTES DE VIVÊNCIAS DISCENTES: O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO CUA/UFMT NA MEMÓRIA DE SEUS EGRESSOS 1
Wanderleya Nara Gonçalves Costa (ICET/CUA/UFMT) – wannara@ufmt.br
Admur Severino Pamplona (ICET/CUA/UFMT) – admursp@hotmail.com

ETNOMATEMÁTICA: SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO 1
Renatto Bambulin Germano (MATEMÁTICA/IFRO) – renatto.kcoal@gmail.com
Sirley Leite Freitas (DAPE/IFRO) – sirley.freitas@ifro.edu.br
Cleberson (MATEMÁTICA/IFRO) – renatto.kcoal@gmail.com

FINALIDADES DO ENSINO DA MATEMÁTICA: ANÁLISE DE RELATOS DE PROFESSORAS DO PRIMEIRO CICLO 1
Lenir Tomazeli (PPGE/UFMT) – lenirtomazei@gmail.com
Rute Cristina Domingos da Palma (PPGE/UFMT) – rutecristinad@gmail.com

POTENCIALIDADES DE ATIVIDADES BASEADAS NAS CATEGORIAS DO COTIDIANO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1
Elias Won Ancken da Silva - (Professor da Educação básica) – eliaswonancken@gmail.com
Edson Pereira Barbosa - (UFMT/Campus Sinop) – edsonpbmt@gmail.com

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UTILIZANDO ESTATÍSTICA EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA – ENEM E OBMEP – IFMT/CAMPUS JUÍNA 1
Jefferson Bento de Moura (IFMT-CAMPUS JUÍNA) – professor.je@gmail.com
Weslayne dos Santos Medeiros (IFMT- CAMPUS JUÍNA) – weslaynesm@gmail.com

EIXOS FUNDAMENTAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA NO CEJA DA ESCOLA ESTADUAL LICÍNIO MONTEIRO- VÁRZEA GRANDE/MT 1
Gisselda Mattana

A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA 1
Cristine Moraes dos Anjos - cristine.anjos@cfs.ifmt.edu.br

PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: O USO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA MISTA 1
Admur Severino Pamplona (ICET/CUA/UFMT) – admursp@hotmail.com
Wanderleya Nara Gonçalves Costa (ICET/CUA/UFMT) – wannara@ufmt.br

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 1
Luciane Reichert Costa (PPGE/UFMT) – lucianereichertcosta@gmail.com
Marta Maria Pontin Darsie (PPGE/UFMT) – marponda@uol.com.br

POR QUE OS ALUNOS NÃO GOSTAM DE MATEMÁTICA? 1
Samanta Margarida Milani (IFRO) – samanta.milani@ifro.edu.br

LUDICIDADE NA SALA DE AULA:SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM UTILIZANDO JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS 1
Juscilene Andreia de Oliveira- juscilene.andreia@hotmail.com

FORMAÇÃO CONTINUADA NO MATO GROSSO: ANÁLISE DO PROJETO DE ESTUDOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 1
Marcela Bonet Becher Schavaren (PPGE/UFMT) – marcelabbschavaren@gmail.com
Rute Cristina Domingos da Palma (PPGE/UFMT) – rutecristinad@gmail.com

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUESTÃO DE GÊNERO DISCUTINDO AS HISTÓRIAS DE MULHERES NEGRAS MATO-GROSSENSES NA ESCOLA 1
Clemilson C. do Nascimento (PPGE/UFMT) -clemilson_dire@hotmail.com
Adelmo Carvalho da Silva (PPGE/UFMT) -adelmoufmt@gmail.com

UMA ABORDAGEM DOS POLIEDROS REGULARES: TETRAEDRO E GRANDE DODECAEDRO 1
Joselaine Maria dos Santos (IFMT – Campus Juína) joselainemariadossantos@gmail.com
Domingas Botelho Teles (IFMT – Campus Juína) domingastels@hotmail.com
Thainara Thais de Oliveira Brandão (IFMT – Campus Juína) thainaraob.14@gmail.com
Heliel Costa Teles (IFMT- Campus Juína) heliel.teles@jna.ifmt.edu.br

UBIRATAN D'AMBROSIO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL NO PERÍODO DE 1985 A 2015 1
Emerson da Silva Ribeiro (DME/UNIR) – emerson@unir.br
Moab Marques da Silva (FAPERO/UNIR) – moab.academicounir@gmail.com
Fernanda Silva Baú (PIBIC/UNIR) – fer.silva.bau@gmail.com
Eliana Alves Pereira Leite (DME/UNIR) – eliana.leite@unir.br

CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FORMADORES DO CENTRO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CUIABÁ MT 1
Rosenilda Rocha Bueno UFMT/IE roserbueno@hotmail.com
Adelmo Carvalho da Silva– orientadoradelmoufmt@gmail.com

GEOMETRIA COMO CONTEÚDO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA GEOMETRIA NO BRASIL 1
Kássia Anita de Freitas Rodrigues Ferreira (PPGE/UFMT) – kassiaele@gmail.com
Adelmo Carvalho da Silva (UFMT) – adelmoufmt@gmail.com

NOÇÕES DE MATEMÁTICA QUE CRIANÇAS DE CINCO ANOS MANIFESTAM PORMEIO DAS BRINCADEIRAS 1
Rosemare Conceição da Cunha– EMEB Dr. Orlando Nigro - rosemare.cunha@hotmail.com
Michelle Cristine Pinto Tyszka Martinez (SME/EI – UNIVAG/PED) – michelle.crisp@hotmail.com

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO PRIMEIRO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA 1
Sandro Luiz Leseux (PPGE/UFMT) - leseux_sandro@hotmail.com
Lucenildo Elias da Silva (PPGE/UFMT) - lucenildoelias@yahoo.com.br
Marta Maria Pontin Darsie (UFMT) - marponda@uol.com.br

CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: CONCEITOS E COMPREENSÕES 1
Leandro Henrique Ferreira (PPGE/UFMT) – leandrohferr@hotmail.com
Gladys Denise Wielewski (UFMT) – gladysdw@gmail.com

SITUAÇÕES PROBLEMA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL: NARRATIVAS DAS RESOLUÇÕES DE CRIANÇAS DE 4 ANOS 1
Alexandra Da Silva Campos (EMEB/SME) – xandracampos2012@gmail.com
Michelle Cristine Pinto Tyszka Martinez (SME/EI – UNIVAG/PED) – michelle.crisp@hotmail.com

PROJETO IDEIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS PARA MATEMÁTICA PIPAM: DESENVOLVIMENTO, ATUAÇÃO E DESAFIOS 1
Luan Benedito Oliveira da Silva (UNEMAT) - luanbene_17@hotmail.com
Fabricia Nates dos Santos Galvão (PPGEDU/UNEMAT) -fabricia_nates@hotmail.com
Leila Aparecida Bispo da Cunha Santos (UNEMAT) - casalcunha@outlook.com
Loriége Pessoa Bitencourt (UNEMAT) -lori.pessoa@hotmail.com

UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE PRESENCIAL DA REGIÃO NORTE DO BRASIL 1
Marcio Costa de Araújo Filho (DME/UNIR) – marcio.araujo@unir.br
Marcia Rosa Uliana (DME/UNIR) – marcia.rosa@unir.br
Silvilene Vital (UNIR) – silvilene-vital@hotmail.com
Anne Cristiny Borges (UNIR) – anne-cristiny@hotmail.com

LEITURA DE IMAGEM E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O REGISTRO DA CRIANÇA COMO MANIFESTAÇÃO DAS NOÇÕES MATEMÁTICAS 1
Uilmara Sobrinho Castanon(UFMT) –castanonuilmara@gmail.com
Suelene de Rezende (UFMT) – suhrezend@gmail.com

REFERÊNCIA TEÓRICA A PAULO FREIRE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL NO PERÍODO DE 1985 A 2015 .....
Ingryd Luana Wonczak de Paula (UNIR) – luawion@gmail.com
Fernanda Silva Baú (UNIR) – fer.silva.bau@gmail.com
Emerson da Silva Ribeiro (UNIR) – emerson@unir.br
Eliana Alves Pereira Leite (UNIR) – eliana.leite@unir.br

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO REALIZADA PELO PROJETO PIBID DE MATEMÁTICA 1
Andressa Pires Marassi (IFMT) andressa.marassi2017@gmail.com
Paulo Sérgio Lopes da Silva (IFMT) paulo.silva@jna.ifmt.edu.br

PIPA: BRINQUEDO, BRINCADEIRA E MATEMÁTICA 1
Raimunda Ferreira Meneses - menesesrai@gmail.com
Adailton Alves da Silva - adailto.alves5@uol.com.br

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA DE ACORDO COM A PROPOSTA DO PNAIC:
UMA REFLEXÃO SOBRE OS RECURSOS DIDÁTICOS 1
Paulo Marcos Ferreira Andrade - prof.paulomarcos@hotmail.com
Andreia Rodrigues Geres - assessoria@araputanga.mt.gov.br

ASPECTOS RELACIONADOS AO ENSINO DE CIÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR 1
Carmem Dias Mendes (PIBID/ UFMT/IE) –Carmemdiascba@gmail.com
Adelmo Carvalho(COORD.PIBID/ UFMT/IE) – adelmoufmt@gmail.com

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1
Thais Aparecida de Freire Lira (IFMT – Campus Juína) - thaisfreirelira@hotmail.com
Joselaine Maria dos Santos (IFMT - Campus Juína) - joselainemariadossantos@gmail.com
Jefferson Bento de Moura (IFMT – Campus Juína) - jefferson.moura@jna.ifmt.edu.br

GT 9 – Educação, Infância e Crianças 1

A CLASSE HOSPITALAR E SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O INÍCIO DE UMA DISCUSSÃO 1
Camila Cristina Ferreira Ramos (SME-HPSMC/Cuiabá) – camilacframos@gmail.com

A DANÇA COMO FORMA DE EXPRESSÃO E CONTEÚDO ESCOLAR 1
Gabriel Gomes de Souza Silva
Miguel Sales da Costa
Cilene Maria Lima Antunes Maciel
Cleonice Terezinha Fernandes

A FANTÁSTICA FÁBRICA DE SUCOS: UM OLHAR SOBRE AS MANIFESTAÇÕES INFANTIS A PARTIR DE UMA

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ESPACIAL NA PRÉ-ESCOLA 1
Natasha Edy Ferreira Pinheiro (UFMT) – naty_ferreira15@hotmail.com
Suelene de Rezende (UFMT) – suhrezend@gmail.com

"A GENTE VEIO BRINCAR!": NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA NA BRINQUEDOTECA DA UFMT/CUR: 1
Thaís Cristina Pessoa Ramos (UFMT/CUR - Pedagogia) – thaisarte4@gmail.com
Elni Elisa Willms (PPGEdu – UFMT/CUR) – elnielisaw@gmail.com

A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS 1
Luciana Camilo de Godoi Martins
Rafaela do Nascimento Pereira
Giseli Fátima dos Santos
Lucélia Dias da Silva
Dinairan Dantas Souza

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO ESCOLAR 1
Viviane Cristina Melo de Souza (UNEMAT) – mello.vivianecristina@gmail.com

A NARRATIVA ENQUANTO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DA CRIANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 1
Larissa Rodrigues de Campos Oliveira (Curso de Psicologia/UFMT) – larissaoliveirapsicologia@gmail.com
Paula Figueiredo Poubel (Curso de Psicologia/PPGE/UFMT) – poubel.pf@gmail.com

ANALISE DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGIO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CÁCERES 1
Cleusa dos Santos (PPGE/UNEMAT) -cleusaedu@hotmail.com
Eva Batista dos Santos Silva (PPGE/UNEMAT) - evaraiodeluz@gmail.com
Ilma Ferreira Machado (PPGE/UNEMAT) - ilma.ferreiramachado@gmail.com

APRENDENDO OS MOVIMENTOS NUMA VIAGEM DE FAZ DE CONTA 1
Valéria Gomes Dias Von Ryn (UEI Jardim Encantado, onfvaleria@hotmail.com)
Mônica de Matos Felix Gomes (UEI Jardim Encantado, matosfelix44gomes@hotmail.com)
Cristiane Rodrigues Abreu (UEI Jardim Encantado, Cristiane.abreu5@hotmail.com)

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E OS CONCEITOS MATEMÁTICOS 1
Angélica da Silva Gonçalves Nascimento (SME/Cuiabá-MT.) – angelica29011986@gmail.com

ARTE, MÚSICA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1
Maria do Socorro Almeida Brito (CRECHE/SME) – mariabrito205@hotmail.com
Michelle Cristine Pinto Tyszka Martinez (SME/EI – UNIVAG/PED) - michelle.crisp@hotmail.com

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 1
Sonia Maria Zanezi Peres (SEDUC/MT) – soniazanezi@hotmail.com
Gleison Peralta Peres (MHIST/PUC Goiás) – gleisonpp@hotmail.com

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1
Maria Goretti Quintiliano Carvalho (UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos) - maria.goretti@ueg.br
Cristiane Lima de Almeida (UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos) - cristiane.lima179@gmail.com
Josiene Alves de Jesus (UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos) - josesilvapedagogia@outlook.com

BALANÇO DE PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES MIDIÁTICAS NO BRINCAR E NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS 1
Cálita Fernanda de Paula Martins (PPGE/Unemat) – kalitinha_fernanda@hotmail.com
Rosely Aparecida Romanelli (PPGE/Unemat) – roselyromanelli@gmail.com

COMO LECIONAR BRINCANDO: A LUDICIDADE COMO PRINCIPAL FERRAMENTA DE TRABALHO 1
Izabel Cristina de Souza Almeida Taborda (discente do curso de pedagogia- UFMT) - ict4meplease@gmail.com
Acelina Pedrosa Nunes da Conceição(UFMT, professora da rede) - acelinapn2015@gmail.com

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1
Adenir Vendrame (Centro de Educação Infantil Arco-Íris) - negavendrame@hotmail.com
Célia Danelichen (Centro de Educação Infantil Arco-Íris) - celiadanelichen@hotmail.com
Mariza Aparecida Bail (Centro de Educação Infantil Arco-Íris)- marizabail@hotmail.com

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO NARRATIVO: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA 1
Angela Cristina Lisboa Costa (DE/COC/SME) – profange@gmail.com
Albene Cezar de Arruda (DE/COC/SME) – albenearruda@gmail.com
Carla Patrícia de Amorim Nunes(DE/COC/SME) – cnunes1701@gmail.com
Fátima Aparecida Budóia(DE/COC/SME) – fatimabudoia@gmail.com

ENSINANDO A LER E A ESCREVER: COMPREENDENDO O PACTO COMO FERRAMENTA
PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR 1
Cristiane Dias Santos Delmondes Da Silva
Carla Patrícia Marques De Souza

ESPAÇOS DE VOZ ÀS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO BÁSICO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS 1
Iris de Oliveira Bellato (IE/UFMT) – irisbellato@gmail.com
Matheus Bassan Alvino Brombim Lopes (IE/UFMT) – matheus.brombim@gmail.com

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A EXPERIENCIA DOCENTE EM SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL 1
Marta Santana de Pinho Scardua(CEMEI Carmem Vieira Dias) – martapsscardua@hotmail.com
Alcileia Machado da Silva (UNEMAT/Polo UAB/Dtno) - pax_diamantino@hotmail.com
Dayane Felix de Souza (UAB/Dtno) –dayanefelix_@hotmail.com

EXPERIÊNCIAS SINGULARES DA VIDA INFANTIL RIBEIRINHAAMAZÔNIDA: SABERESFAZERES OUTROS DO NOSSO SABER 1
Edilma de Souza (SEDUC/MT) – edilmasz84@gmail.com
Eulene Vieira Moraes (UNEMAT/MT) - eulenemoraes@yahoo.com.br

INSTALAÇÃO ARTÍSTICA *POLIEDROS IMANENTES*... REFLEXÕES SOBRE A MATERIALIDADE DO BRINCAR 1
Marlon Dantas Trevisan (Professor do Dept.º de Educação do ICHS/UFMT/CUR e do PPGE ICHS/UFMT/CUR) - maarloon@bol.com.br
Suellen Dayane Silva Ribeiro Chaves (Pedagoga e Docente da Rede Municipal de Educação Infantil – município de Rondonópolis, MT) – suh.chaves@gmail.com
Thais Cristina Pessoa Ramos (Graduanda do Curso de Pedagogia – ICHS/CUR/UFMT) –thaisarte4@gmail.com

INTERVENÇÕES EM SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA: A EMERGÊNCIA DE POSTURAS COPARTICIPATIVAS NO TRATAMENTO 1
Andréia Maria de Lima Assunção (PPGE/UFMT) – andreiaml@live.com
Daniela Barros da Silva Freire Andrade (PPGE/UFMT) – freire.d02@gmail.com

LUDICIDADE NA SALA DE AULA: SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM UTILIZANDO JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS 1
Juscilene Andreia de Oliveira (EDU/ FAEL) - juscilene.andreia@hotmail.com
Gilmar Pereira Dias (EDU/ FAEL) - gilmardias@hotmail.com

MAUS TRATOS À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE: EXPERIÊNCIAS DA INTERSETORIALIDADE NO SERVIÇO SOCIAL 1
Carolina Aparecida Serra Provenzano (Serviço Social/UNIVAG) - carol.provenzano@hotmail
Leila Chaban (PPGPS - DINTER/UnB/UFMT) - leilachaban17@hotmail.com
Yara Patrícia Antunes Moreira (Serviço Social/UNIVAG) - yarapatricia1@outlook.com
Yasmim Edfa da Silva Amorim (Serviço Social/UNIVAG) - yasmimedfa@hotmail.com

MENOS UMA COBRA. LUTO NA BIODIVERSIDADE. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIALOGOS POSSIVEIS 1
Izabel Antunes de Sousa Lopes (CMEI/EMEB) - izabelantunes2010@gmail.com

MINHOCÃO DO PARI: AS MANIFESTAÇÕES INFANTIS DIANTE DAS LENDAS REGIONAIS 1
Eni Cristina Azevedo dos Santos (UFMT) – enicristina.78@gmail.com
Suelene de Rezende (UFMT) – suhrezend@gmail.com

NOÇÕES GEOMÉTRICAS E DE LATERALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO 1
Alessandra Silva de Souza (EMEB – Constança Figueiredo de Palma) - ped.alessadrass@gmail.com
Mariana Hanae Nascimento Hayashi (EMEB – Henrique da Silva Prado) - prof.mhayashi@gmail.com

O ENSINO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS LOCALIZADAS NA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE ALTA FLORESTA-MT 1
Andreia Cristina Pontarolo Lindoino (CEFAPRO-AF)-andreiapontarolo@gmail.com
Alexandre Gomes Daniel (CEFAPRO-AF) - alexandregdaniel@yahoo.com.br
Clailton Lira Perin (CEFAPRO-AF) - spapensador@hotmail.com
Gisele Feitoza dos Santos (professora da E.M. Anjo da Guarda-AF) - gifeitosa372hotmail.com

O JOGO DOS POEMAS COMO ESTRATÉGIA PARA ACESSAR A CONDIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA HOSPITALIZADA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DA DRª ANA TSURU: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 1
Milene Gabriela Winck (UFMT) - milenewinckpsicologia@gmail.com

O TRABALHO DOCENTE NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES 1
Larissa Cristina Faccio (Licenciatura em Pedagogia/UFMT) – larissa_faccio@hotmail.com
Fabiany Pereira Máximo (Licenciatura em Pedagogia/UFMT) – fabymaximopaes@gmail.com
Maria do Socorro M. M. Yashiki (Licenciatura em Pedagogia/UFMT) – socorroyashiki@hotmail.com
Profª Drª. Taciana Mirna Sambrano (Instituto de Educação/UFMT) – tacianamirna@hotmail.com

O USO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM INDUÇÃO DE MATÁFORA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS 1
Marcela Gattass De Toni(UFMT/PPGE) – marcelagattass@hotmail.com

GT 10 – Educação, Infância e Crianças.....1

O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE ESTATÍSTICA.....1
Anatalia Firmiano Custodio (PIBIC/UNIR) – performate@unir.br
Patrícia Batista Franco (UNIR) – patricia.franco@unir.br
Bruno Soares de Castro (UNIR) – bruno.castro@unir.br

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMS. ANÁLISE DE DUAS DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA E ALGUNS APONTAMENTOS.....1
Dário Vaneli Junior (PPGEDU/UFMT/CUR)
vanelijunior@hotmail.com

A DRAMATIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ÉTICA DE UM CURSO DE JORNALISMO.....1
Rafael Rodrigues Lourenço Marques (Curso de Jornalismo/UNEMAT)
rafael_jornal@yahoo.com.br

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EaD) NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM DELINEAMENTO DA PESQUISA.....1
Rusilei Luzia da Costa (PPGE/UFMT) - rusileicosta@hotmail.com
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (PPGE/UFMT) - tecmav@terra.com.br

A MONITORIA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....1
Márcia Ajala Almeida (IGHD) – marcia_ajala@hotmail.com
Edgard Ribeiro (IGHD/UFMT) – e582100@yahoo.com.br

A PRODUÇÃO DE TEXTOS SOBRE PERMANÊNCIA NO GT "ACESSO E PERMANÊNCIA" - REDE UNIVERSITAS-BR.....1
Julia Melo de Carvalho (UFMT) jumelo95@gmail.com
Maria das Graças Martins da Silva (UFMT) gracams@hotmail.com

A VIVÊNCIA DA PRÁXIS JURÍDICA NO CURSO DE DIREITO DE UMA IES NO ESTADO DE MATO GROSSO.....1
Ana Flávia Uchoa (UEP/PY) – anaflaviauchoa@gmail.com
Edson Roberto Oaigen (UEP/PY) – E-mail oaigen@terra.com.br
Fernanda Araújo Alencar Machado (UEP/PY) – E-mail fernandamachado.cba@hotmail.com

AS COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UM DEBATE SOBRE A IMPLANTAÇÃO E SIGNIFICADO.....1
Keyla Cristina da Silva Leoncio (PPGPS/UFMT) – keylaleoncio@gmail.com
Dra Erivã Garcia Velasco (PPGPS/UFMT) – ppgpstuca@gmail.com

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS DE MELHORIAS ACADÊMICAS E INSTITUCIONAIS OU CUMPRIMENTO DE FUNÇÕES REGULATÓRIAS?.....1
Gracielle Ferreira Valério (PROEN/IFMT) - gracielle.valerio@ifmt.edu.br
Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia (PROEN/IFMT) - andreia.cambraia@ifmt.edu.br
Eliene Costa Silva(PROEN/IFMT) - eliene.santo@ifmt.edu.br

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM E A AGRONOMIA DO IFMT CAMPUS CONFRESA.....1
Oséias dos Santos (UFMT – Campus Confresa) – oseias.santos@cfs.ifmt.edu.br
Rosane Braga de Melo (PPGEA/UFRRJ) – rosanebragademelo@gmail.com
Aline de Arruda Benevides (UFMT – Campus Confresa) – aline.benevides@cfs.ifmt.edu.br

BALANÇO DE PRODUÇÃO: CONCEPÇÕES DE AVALIÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E QUÍMICA.....1
Patrícia Pereira da Silva Lopes (PPGEdu/UNEMAT) - patricia.silva@cfs.ifmt.edu.br
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (PPGEdu/UNEMAT) - elizeth@unemat.br

DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE AO DESAFIO DE PERMANECER PROFESSOR 1
Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi (PPGEDU- UFGD)
rozana.valentim@gmail.com

DESAFIOS DO EGRESSO AO RETORNAR À UNIVERSIDADE 1
Ana Cristina Silveira Costa (UFAM/IEAA) – aanacrs@outlook.com
Vera Lúcia Reis da Silva (UFAM/IEAA) – veluresi@gmail.com

DIALÓGOS SOBRE A(S) "CRISE(S)" DA/NA UNIVERSIDADE 1
Egeslaine de Nez (UFMT) – e.denez@yahoo.com.br
Richéle Timm dos Passos da Silva (UNIR) – richelertps@gmail.com
Berenice Lurdes Borssoi (UNIOESTE) – bereborssoi@hotmail.com

ESCOLA DO TRIBUNAL DO JÚRI 1
Claudnildes Pereira de Souza (DIR/UNIVAG) - claupdesouza@gmail.com
Lois Nobre de Assis (DIR/UNIVAG) - loisnobre@hotmail.com
Patrícia Rodrigues Borges Soler (DIR/UNIVAG) - patrborges@hotmail.com
Jeferson dos Reis Pessoa Júnior (DIR/UNIVAG) - jeferson.junior@tjmt.jus.br
Aristides Januario da Costa Neto (DIR/UNIVAG) – aristides@univag.edu.br

EXPERIÊNCIAS E SABERES NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES INICIANTES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 1
Vera Lúcia Reis da Silva (IEAA-UFAM)
veluresi@gmail.com

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO ACADÊMICO DE LETRAS - LIBRAS 1
Angélica Borges de Resende (LETRAS LIBRAS/UFMT) - angélica.librasufmt@gmail.com
Tatianne Fernanda Lopes Hardoim (LETRAS-LIBRAS / UFMT) - tati.hardoim@gmail.com

FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À PERSISTÊNCIA DA CRISE 1
Milton Mauad de Carvalho Camera Filho (UNEMAT/Sinop) – mauad.milton@gmail.com
Tatiana Alvarez Vian (PPGCAM/UFMT) – tatianavian@gmail.com
Angela Ester Mallmann Centenaro (UNEMAT/Sinop) – a.centenaro@hotmail.com
Aureir Alves de Brito (UNEMAT/Sinop) – aureirbrito@hotmail.com

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO DO DOCENTE BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR 1
Fernanda Araújo Alencar Machado (UEP/Eckart) – fernandamachado.cba@hotmail.com
Edson Roberto Oaigen (UEP/Eckart) – oaigen.er@gmail.com
Ana Flávia Uchoa (UEP/Eckart) – anaflaviauchoa@gmail.com

GOVERNANÇA APLICADA NAS ESTRATÉGIAS DA PRÁTICA DOCENTE ABORDANDOASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO 1
Sergio Henrique Lourenço (PPGECM/UNEMAT) - ecsshl@unemat.br
Valter Soares Bonfim (PPGECM/UNEMAT) - valtermat2008@gmail.com

LEITURA/ESCRITA E SUA INTERDISCIPLINARIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR 1
Meira da Silva Jussara Edna

GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Curricular 1

ENSINO DESENVOLVIMENTAL: DESAFIO PARA OS PROFESSORES 1

Marilene Marzari
Hildebrando de Sousa Ribeiro
Eatriz Pinto Viana

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES.....1
Everaldo Dias Matteus (PPGEdu/UNEMAT) - diaseveraldom@gmail.com

DESAFIO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES MANIFESTADAS POR
ALUNOS DO 1º CICLO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1
Rozalia Emilia de Paula e Silva (SME/MT) - rozaliaemiliap@gmail.com

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PRÁXIS PROBLEMATIZADORA.....1
Rosângela Pereira de Oliveira (PPGE UFMT) - ro.oliveira.clio@gmail.com
Ozerina Victor de Oliveira (PPGE UFMT) - saphol7@gmail.com

A METODOLOGIA DE PROJETOS COMO REFERÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA.....1
Simoni Pereira Borges (IFMT) - sborges2@hotmail.com

UM OLHAR SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 1
Seuline Assunção Souza Domingues da Silva (SEDUC/MT) - seulinevida@gmail.com
Joliane Arruda de Almeida (SME/Cuiabá) - profjoliane@gmail.com

A ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE EQUILÍBRIO QUÍMICO NO LIVRO DIDÁTICO QUÍMICA CIDADÃ 1
Maiane França de Sales (QUÍMICA/UFAC) -fsmaiane@gmail.com
Larissa Pereira de Moura (QUÍMICA/UFAC) - larissamoura40@gmail.com
Natália Nascimento Neves (QUÍMICA/UFAC) - nnascimentoneves@gmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza (CCBN/UFAC) - gahelyka@outlook.com
OS SINDICATOS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? 1
Edna Bernardo da Silva (PPGE/UFMT) - ednabernardo14@hotmail.com

BRINCAR, LER E CONTAR HISTÓRIAS: CRIANÇAS E PROFESSORES OCUPANDO A UNIVERSIDADE 1
Emily Ribeiro Botelho (Unicentro) -mimiribeiro1@hotmail.com
Mônica Trindade Luvisa (PPGE/Unicentro) -monicatrindade2917@gmail.com
Régis da Silva (Faculdade São Braz) -regis.pedg@gmail.com

QUANTO E O QUÊ LEEM OS ALUNOS DA EJA NO ENSINO MÉDIO EM CEREJEIRAS.....1
Moisés José Rosa Souza (Professor/IFRO) - moises.souza@ifro.edu.br
Jéssica Martins Gonçalves (Acadêmica/IFRO) - gmj993@gmail.com
Giceli de Lima Giniesck (Acadêmica/IFRO) - glglovepereira87@gmail.com

OS PROCESSOS COMUNICATIVOS ENVOLVENDO O USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS).....1
Ana Lucia Sabina Bobato (FEICS) - annalucia_sabino@hotmail.com
Glaucia Eunice Gonçalves da Silva (PPGE/UFMT) - glanbela@gmail.com

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCURSOS E REFLEXÕES INICIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO.....1
Sebastiani Stamm Hirsh Brambilla (CEFAPRO/SEDUC) – sebastianistamm@gmail.com
Jislaine da Luz (CEFAPRO/SEDUC) - jislaine.luz.2015@gmail.com
Silvia Cândida de Oliveira Dill (CEFAPRO/SEDUC) - dillsilvia@gmail.com

O LUGAR DA LITERATURA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1
Adriana Silva da Costa (PPGE/UFMT) - adriana.silva.costa@outlook.com

Jorge Alberto Lago Fonseca (IFMT/VG) - jorgelagofonseca@yahoo.com.br

REFORMA EDUCACIONAL, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO 1
Ester Assalin(PPGEdu/UNEMAT) – assalin@hotmail.com

DIAGNÓSTICO ESCOLAR: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA A PARTIR DE UMA VISÃO ETNOGRÁFICA 1
Victor Alves Santos (UFMT/Campus do Araguaia) - victor.santosalves@hotmail.com
Juscineide Aparecida Figueiredo (UFMT/Campus do Araguaia) - fjuscineide@yahoo.com.br
Adriana Queiroz do Nascimento Pinhorati (UFMT/Campus do Araguaia) - professoraadrianaqueiroz@gmail.com
Delmaci Souza da Silva (UFMT/Campus do Araguaia) - delma.doin@gmail.com

APRENDIZAGENS ADJACENTES À DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECM 1
João Paulo da Silva - jpsilvatga@gmail.com
Maria Elizabete Rambo Kochhann - beterambo@gmail.com
Renata Aparecida de Souza - renatalibras78@gmail.com
Valéria Vieira Mendes Silva - valeria2prll@gmail.com

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ: AMBIENTE DE PARTICIPAÇÃO 1
Carla Adriana Rossi Ramos (UAB/Diamantino) - carladrianarossi@yahoo.com.br
Tânia Maria Rossi Stella (SMEC/Diamantino) - tania_m_rossi@hotmail.com

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: REFLETINDO SOBRE ESSE CONTEXTO 1
Lízie Davoglio (IE - UFMT) – lih_davoglio@hotmail.com
Heloísa Matos Nagata Bucco (IE - UFMT) – heloisabucco@gmail.com
Paula Valeria da Costa Alves (IE - UFMT) – pv.costa18@hotmail.com
Waldir Felix da Costa Junior (IE – UFMT) – waldirfelixjr8@gmail.com

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DA TEORIA À PRÁTICA 1
Andréia de Cássia Heinst (CEFAPRO/SEDUC) -dreiaheinst@gmail.com
Jusemara Antunes Teles (CEFAPRO/SEDUC) - jusemara@gmail.com
Maríndia Becker (CEFAPRO/SEDUC) - marindiabecker3013@gmail.com
Sebastiani Stamm Hirsch Brambilla(CEFAPRO/SEDUC) - sebastianistamm@gmail.com

A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE DISPUTA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA 1
Elisângela Lopes de Lima Carvalho (PPGEdu) - elisangelallopes@hotmail.com
Janaina Szpakowski (PPGEdu) - janainaszl@hotmail.com
Paulo Sérgio da Silva (PPGEdu) - psergio@hotmail.com

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (IM)POSSIBILIDADES DE AUTORIA DOCENTE 1
Rosely Santos de Almeida (Professora RME/Roo) - roselle_all@hotmail.com

GT 12 – Filosofia da Educação 1

A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE 1
Louise Gomes de Pinho (IE/UFMT) – louisegomesp@gmail.com
Silas Borges Monteiro (IE/UFMT) - silasmonteiro@me.com

APONTAMENTOS DE EPISTEMOLOGIA SOBRE A ÉTICA NA EDUCAÇÃO 1
Rodrigo Monteiro – monteiros.adv@hotmail.com

Mônica Maria dos Santos – monicamagnificamv@gmail.com

AS SEMENTES FILOSÓFICAS NAS OFICINAS DO PENSAR COM TEMAS INSPIRADORES EM PROJETOS EFICAZES 1
Gisela de Moura Bluma Marques (UCDB) – gisela@ciadasaguas.com

CONSTRUCCIÓN DE PREGUNTAS Y OBJETOS DE ESTÚDIO: REPENSAR LOS LUGARES DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGOGICA 1
Ricardo Castaño Gaviria(PPGE/UFMT) – rcastanog@gmail.com
Pablo Santamaria Alzate (Fundación Universitaria Bellas Artes) – pasantamaria@gmail.com

DA TRADIÇÃO DA TRADUÇÃO A UMA NOVA VISÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS DE SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR 1
Layane Machado Buosi (PPGE/UFMT) – layane.buosi@gmail.com
Emília Carvalho Leitão Biato (ISC/UFMT) – emiliacbiato@yahoo.com.br
Silas Borges Monteiro (IE/UFMT) - silasmonteiro@me.com

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ENSAIO SOBRE AS POSSIBILIDADES DESCENTRADAS PARA O PLANO DAS AULAS 1
Allan Kozlakowski (EFF/UFMT; UNIVAG) – allankws@hotmail.com

O PAPEL DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA 1
Irzair Ciro Correa SEDUC UFMT/UFPR irzair@bol.com.br
José Carlos Leite. Professor titular aposentado UFMT

O QUE VEIO PRIMEIRO, O HOMEM OU O CONHECIMENTO? 1
Valdenir Schoenberger (SEDUC/MT) -vsschoenberger@gmail.com

TEATRO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO 1
Jair Pereira Paim (PPGE/UFMT) – jairrppaim@hotmail.com

GT 13 – Formação de Professores 1

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA: BALANÇO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA 1
Maurenilce Lemes da Silva (Mestranda PPGEdu/UNEMAT) – lemesmaure@gmail.com
Rosely Aparecida Romanelli (Profª do PPGEdu/UNEMAT) – roselyromanelli@gmail.com
Irton Milanesi (Profº do PPGEdu/UNEMAT) – irtonmila@gmail.com

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS PARA UMA ATUAÇÃO REFLEXIVA 1
Jackellini Silva Sousa Bemfica (UEG/ GO) - jackybemficca@gmail.com
Natalia Ribeiro Teixeira (GEFOPI/GO) - Nataliaribeiro7@hotmail.com
Maria Cecília Silva de Amorim (GEFOPI/GO) - cissa24@gmail.com
Andréa Kochhann (GEFOPI/GO) - andreakochhann@yahoo.com.br

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DO PIBID 1
Luzinea Tomas de Aquino Barbosa (Supervisora) – luzineaeleticia2016@gmail.com
Marta Regina de Almeida Ferreira (IE/UFMT) – almeidamarta.ufmt@gmail.com
Michelyne Cristina de Almeida Pires (IE/UFMT) – mi_chelyne@yahoo.com.br

A INCLUSÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PROGRAMA PIDID 1
Diana de Souza Moura (Especialização/UFMT) - diannamoura95@hotmail.com
Robson Alex Ferreira (UNEMAT)- alexrreira@yahoo.com.br

Viviany da Silva Brugnhago (UFMT)- vivianybrugnhago@gmail.com
Alexandre Barbosa de Oliveira(UFMT)- abo291294@gmail.com

A PERSPECTIVA DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA 1
Larissa Becker Duncke (PET/Matemática/CUA/UFMT) – la.b.d@hotmail.com
Vilmar Costa Silva (PET/Matemática/CUA/UFMT) – vilmar.mat@outlook.com

A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO BRASIL: OFERTA DE PROGRAMAS POR REGIÕES BRASILEIRAS 1
Ana Claudia Tasinaffo Alves (PPGECEM/UFMT e IFMT) – anatasinaffo@gmail.com
Irene Cristina de Mello (UFMT) – icmello@terra.com.br

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ - MT..... 1
Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia (PROEN/IFMT) – andreia.cambraia@ifmt.edu.br
Eliene Costa Silva (PROEN/IFMT) - eliene.silva@ifmt.edu.br
Gracielle Ferreira Valério (PROEN/IFMT) – gracielle.valerio@ifmt.edu.br

AS PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1
Viviany da Silva Brugnhago (PPGE/UAB/UFMT) – vivianybrugnhago@gmail.com
Diana de Souza Moura (UAB/UFMT) diannamoura19@gmail.com
Alexandre Barbosa de Oliveira (UAB/UFMT) abo291294@gmail.com
Robson Alex Ferreira (UNEMAT) alexrreira@yahoo.com.br

AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE PARA AS POLÍTICAS DOCENTES 1
Eliane Regina Martins Batista (PPGECEM/UFAM) – eliane_rm@ufam.edu.br

ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE "A ESTRUTURA INTERNA DA TERRA"..... 1
Ariane Ap Basto da Silva (UNEMAT) – arianebastossilva@gmail.com
Daniele Pereira (UNEMAT) – almeidadp11@gmail.com
Ana Rosa Ferreira (UNEMAT) – ferreiraar2004@hotmail.com

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PARA ALÉM DAS PROVAS DISSERTATIVAS 1
Elenita Bortolini Rader - elenitabortolini@gmail.com
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba-kapitango.sambagmail.com

BALANÇO DE PRODUÇÃO: CONCEPÇÕES DE AVALIÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E QUÍMICA..... 1
Patrícia Pereira da Silva Lopes (PPGEdu/UNEMAT) –patricia.silva@cfs.ifmt.edu.br
Elizeth Gonzaga Dos Santos Lima (PPGEdu/UNEMAT) – elizeth@unemat.br

CARTAS: UMA MÁGICA ENTRADA PARA O MUNDO LETRADO..... 1
Fernanda Lorena R. Marinho Martins (PIBID/UFMT/IE) fernandalorenarodrigues07@gmail.com
Izabele Joana Silva Nogueira (PIBID/UFMT/IE) izabelejoana@gmail.com
Carolina Tenuta Portela (PIBID/UFMT/IE) carolinatp2@hotmail.com
Adelmo Carvalho da Silva (PIBID/UFMT/IE) adelmoufmt@gmail.com

DA DATILOGIA Á VISOGRAFIA: UMA TRAJETÓRIA DE DESCOBERTAS..... 1
Áurea de Santana Bueno (UFMT/PIBID/CAPEs/CNPQ) – aureadesantanabueno@gmail.com
Claudio Alves Benassi (UFMT/PPGEL) – caobenassi@hotmail.com

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILHENA- RONDÔNIA 1

Kelly Jessie Queiroz Penafiel (UNIR) – kellyjessierm@unir.br.
Flora Lima Farias de Souza (PPGE/UFMT) –floralfarias@gmail.com

DESAFIOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL 1

Juliana da Costa Silva- julliana.unemat@gmail.com
Vanessa Suligo Araújo - vanessaeducadoraa@gmail.com

ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS QUANTO À DOCÊNCIA 1

Jaini Aparecida Possamai Machado (IFRO) – jaini.possamai_14@hotmail.com
Marluce de Oliveira Lima (IFRO) – marluceoliveira311@gmail.com
Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira(Docente/IFRO) – miriam.orloski@ifro.edu.br
Lucimar de Freitas Novais (Docente/IFRO) – lucimar.freitas@ifro.edu.br

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1º SEGMENTO – RELATO DE EXPERIÊNCIA 1

Lorranne Rodrigues da Silva– (FAED/UNIC) lorrannerodrigues@hotmail.com.br
Sandra Jorge da Silva– (FAED/UNIC) terraceumar12@gmail.com

EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE UMA PROFESSORA DA CIDADE DE CUIABÁ 1

Raimundo de Sousa Filho– raimundoufmt@gmail.com
Jane R. C. Dos S. Galdino (PEDAGOGIA/UMT) – janeregina64@yahoo.com
Joelma Campos R. Pontes (PEDAGOGIA/UFMT) – elminhacba@gmail.com

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORE DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA O USO DO LETRAMENTO CRÍTICO 1

Ana Cláudia Milani Ramos (PPGEN/IFMT) – milani.anaclaudia@hotmail.com
Cláudia Lúcia Landgrf Valério (PPGEN/IFMT) – claudia.valeiro@cba.ifmt.edu.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: O USO DO TANGRAM COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO 1

Andréia Cristiane de Oliveira (SEDUC- MT/CEFAPRO) –andreia.prof.cristiane@outlook.com
Verondina Ferreira Santana Mamoré (SEDUC- MT/CEFAPRO) – verondinafesa@gmail.com
Aline Fernanda de Souza– (SEDUC- MT/CEFAPRO) – ninefe@hotmail.com
Alessandro Batista de Araújo - (SEDUC- MT/CEFAPRO) – aaraujo43@gmail.com

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA 1

Tatiane de Fátima Kovalski Martins (PPG-Educação/UNISINOS) atiane.kovalski@gmail.com
Jorge Alberto Lago Fonseca (IFMT – Campus Várzea Grande) - jorge.fonseca@vgd.ifmt.edu.br

FORMAÇÃO DOCENTE: DESENCONTRO ENTRE O VELHO E O NOVO 1

Solange Oliveira Santos – oliveirasolange787@gmail.com
Joice Maria Sauer Barbosa Marçal– joicems.09@gmail.com
Tania Cristina Crivelin Jorra – taniajorra@gmail.com

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES NO SEMIEDU (2012-2016) 1

Marcelo Franco Leão (PPGQVS/UFRGS) – marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.com

IM-*PACTO* DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁXIS DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM BARRA DO BUGRES 1

Silvane dos Santos (PPGECM/UNEMAT) mestradosilvanesantos@gmail.com
Isabela Augusta Andrade Souza (UNEMAT/SINOP) isabelaguta@gmail.com
Irene Carrilho Romero Beber(UNEMAT/SINOP) irenecrbeber@gmail.com

INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA E O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....1
Deusodete Rita da Silva Aimi (UFMT) deusodetersa@gmail.com
Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) filarruda@hotmail.com

INTUIÇÃO, PERCEPÇÃO, AFETO E CINEMA: PERCURSO DE SABERES PARA CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CÁRITAS DE VÁRZEA GRANDE.....1
Ana Cristina Vieira e Silva de Almeida(PPGE/UFMT) acrisv@gmail.com

MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 1
Maurecilde Lemes da Silva Santana- maurecilde@gmail.com
Lucimeire da Silva Furlaneto - lucimeirefurlaneto@gmail.com

GT 14 – História da Educação.....1

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA MEMÓRIA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE NOVO HORIZONTE DO NORTE 1
Francine Suélen Assis Leite (UNEMAT) – fransuelen133@outlook.com
Jairo Luis Fleck Falcão (UNEMAT) – jairofalcao@unemat.br
Gabriella Moura da Silva (UNEMAT) – gabriellamoural6@hotmail.com

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO LICEU CUIABANO E NO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS: AS CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA CONCRETIZAÇÃO DE UM PROJETO EM MATO GROSSO (1937-1945).....1
Ana Carrilho R. Grunennvaldt (FEF/UFMT) – anacarrilho12@yahoo.com.br
Cleyton Ferreira (FEF/UFMT) – cleytonferreira@pm.mt.gov.br
Dormedino F. Leôncio Neto (FEF/UFMT) – dormedino@hotmail.com

A FORMAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL DE UMA PROFISSIONAL DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM.....1
Thais de Souza Quirino (IEAA,UFAM) – thaisdesouzaquirino@hotmail.com
Wilcileyne Ribeiro Prestes (IEAA,UFAM) – wilcileyne.ribeiro@gmail.com
Eulina Maria Leite Nogueira (IEAA,UFAM) - eulinanog@hotmail.com

A REACÇÃO: ANÁLISE DOS PERIÓDICOS CUIABANOS, ESPECIALMENTE O LIVRE-PENSADOR, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....1
Sandra Míria Figueiredo Sousa

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990 1
Cláudia Regina Paese (PPG Política Social - Doutorado/UCPEL/RS) - E-mail- claudiapaese@gmail.com

ARQUIVOS DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.....1
Bruna de Oliveira Santos (UFMT) – brunaoliveirasantos11@outlook.com.br
Letícia Cristina de Oliveira (UFMT) – leticia_oliveira9@htomail.com
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE/DTFE/PPGE/UFMT) – nilcevieiraufmt@gmail.com

AS MODALIDADES E A EXPANSÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS NO PERÍODO DO ESTADO NOVO (1937-1945).....1
Crystyne Silva de Matos Gomes (CNPQ/UFMT) – crystyne.ped@gmail.com

AS REPRESENTAÇÕES DE INTELECTUAIS DE MATO GROSSO SOBRE O PROFESSOR RURAL NO CONTEXTO DO RURALISMO PEDAGÓGICO 1
Silvana Maria da Silva (UFMT/PPGE):
Elizabeth Figueiredo de Sá

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O GARIMPO EM ALTA FLORESTA-MT.....1
Marcos Ribeiro da Silva-Seduc-MT - marcos_hist@hotmail.com

CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O BALANÇO DE PRODUÇÃO, UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 1
Helen Arantes Martins -UNEMAT/MT- aranteshelen@hotmail.com
Alceu Zoia – UNEMAT/MT – alceuzoia@hotmail.com

CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM HISTÓRICO DE LUTAS 1
Claudemir Lourenção (EE Ivone Borkowski de Lima/SEDUC/MT) - claulourencao@hotmail.com

CONSTRUINDO CONHECIMENTOS NO BLOG DE HISTÓRIA NO CME SILVIO PATERNEZ EM TANGARÁ DA SERRA –MT 1
Sergio José Both (sergioboth@hotmail.com)

CONTROLE E REGULAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA 1
Edna Coimbra da Silva (PPGE/UFPEL) – ednaa_coimbra@hotmail.com

DE ALEXANDRIA AO PORTAL CAPES: DIFERENTES MATERIALIDADES DA BIBLIOTECA 1
Marli Plein Enzweiler[1] (PPGECM/UNEMAT) – marplipleinenzweiler@gmail.com
Cláudia Landin Negreiros[2] (PPGECM/UNEMAT) – clnegreiros@unemat.br

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS: ENSINAR PARA DOMINAR 1
Marcia Maria Miranda Brêtas (EE Prof. Nilo Póvoas) - m.brettas@hotmail.com

EDUCAÇÃO FEMININA E DEVOÇÃO RELIGIOSA NO VALE DO GUAPORÉ (1933-1940) 1
Cleicinéia Oliveira de Souza (UNIR) - cleicisouza@outlook.com
Nilce Vieira Campos Ferreira (PPGE/UFMT) - nilcevieraufmt@gmail.com

EDUCAÇÃO NA MARINHA: UMA ABORDAGEM 1
Liana Deise da Silva – (PPGEDU/UFMS) liana.silva@ifmt.edu.br

ESCOLA DE ECONOMIA DOMÉSTICA: EDUCAÇÃO DAS MULHERES CUIABANAS/MT (1951-1970) 1
Jane Cassia Barbosa - jbcassia@gmail.com
Nilce Vieira Campos Ferreira - nilcevieiraufmt@gmail.com

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA FRANCISCO PEDROSO DA SILVA: LUTA E CONQUISTA PELO DIREITO AO SABER 1
Raimundo de Sousa Filho (Pedagogia/UFMT)– raimundoufmt@gmail.com
Joelma Campos Rodrigues Pontes (Pedagogia/UFMT) – elminhacba@gmail.com
Jane Regina Cavalcante dos SantosGaldino (Pedagogia/UFMT) – janeregina64@yahoo.com

ESCOLAS MISTAS MATO-GROSSENSES NO INÍCIO DA REPÚBLICA (1889-1910) 1
Michelli Sampaio Tunes Porto - michi_sampaio@hotmail.com
Sabrina dos Santos Bastos Pineli - bastossabrina1990@outlook.com
Sandra Jung de Mattos - sandrajmattos@gmail.com

ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO GRUPO ESCOLAR ESPERIDIÃO MARQUES: VIVÊNCIAS E OLHARES 1
Adriane Cristine Silva.(Escola Estadual"13 de Maio") - adrianecristine2011@gmail.com

ESTUDO HISTÓRICO DE UMA ESCOLA PARA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: A ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO 1

Flavia Geane dos Santos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) -Flavia.geane@gmail.com

EVANGELIZAR, REZAR E EDUCAR: A ATUAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DE CASTRES NO CAMPO EDUCACIONAL EM MATO GROSSO (1904-1971) 1,
Alexandra Lima da Silva- (ProPEd /UERJ)- alexandralima1075@gmail.com
Giuslane Francisca da Silva (ProPEd/UERJ)- giuslanesilva@hotmail.com

FORMAÇÃO DE IDENTIDADE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA 1
Vilmar Costa Silva (CUA/UFMT) – vilmar.mat@outlook.com
Larissa Becker Duncke (CUA/UFMT) – la.b.d@hotmail.com

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM PORTO VELHO/RONDÔNIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX 1
Fernanda Batista do Prado (LANTE/UFF) – ferrprado@hotmail.com

GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E MEMÓRIA (GEM): PROJETOS, EXTENSÕES E ESCRITA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE (2009-2017) 1
Crystyne Silva de Matos Gomes (CNPQ/UFMT) – crystyne.ped@gmail.com
Karolyne Camargo Marques (CNPQ/UFMT) – karolynecamargo1@gmail.com

HISTÓRIA DA CRECHE MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS 1
Carla Gisele Santos Sereno Fernandes Da silva (UFMT) – carla.sereninha@gmail.com
Patricia Rodrigues Barão Da Costa Silva (UFMT) – rodrigues_paty23@hotmail.com
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE/DTEFE/PPGE/UFMT) – nilcevieiraufmt@gmail.com

HISTÓRIA DA LEITURA: REFLEXÕES PARA O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 1
Dálete Cristiane Silva Heitor de Albuquerque (Campus Cuiabá/ IFMT) – dalete.albuquerque@cba.ifmt.edu.br
Iraneide de Albuquerque Silva (Campus Cuiabá/ IFMT) – iraneide.silva@cba.ifmt.edu.br
Silvana Alencar (Reitoria/ IFMT) – silvana.alencar@ifmt.edu.br

HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL: O CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA EM FOCO (1983- 1990) 1
Nandara Maciel de Alencar (Curso de Pedagogia- IE/UFMT) – nandaraalencar@outlook.com
Elizabeth Figueiredo de Sá (PPGE/UFMT) – elizabethfsa1@gmail.com

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL RURAL DE BOCAINA EM SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER/MT 1
Bernadeth Luiza da Silva e Lima (PMC/SME/MT) - bernadethllima@gmail.com

NARRATIVAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1
Erika Maisa dos Santos Padovan (UNEMAT/Juara) – e-mail
Jairo Luis Fleck Falcão (UNEMAT/Juara) – jairofalcao@unemat.br

O DIREITO A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS DE 1946, 1967 E 1988 1
Edineia Natalino da Silva Santos (PPGE/UNESP) – edineianatalino@gmail.com
Antonio Sidney Miranda Silva (SEDUC-MT/UNEMAT) – antoniosms_@hotmail.com
Luiz Antonio Barbosa Soares (SEDUC-MT/UNEMAT) – labsron@gmail.com
Maria Domingas de Souza(SEDUC-MT/UNEMAT)– mariads.moraes@gmail.com

O PROCESSO HISTÓRICO DE NOVO HORIZONTE DO NORTE: A MEMÓRIA DE SEUS HABITANTES 1
Gabriella da Silva Moura (UNEMAT/Juara) – gabriellamoura16@hotmail.com
Jairo Luis Fleck Falcão (UNEMAT/Juara) – jairofalcao@unemat.br
Suéllen Assis Leite (UNEMAT/Juara) – fransuellen133@outlook.com

Érika Maisa dos Santos Padovan (UNEMAT/Juara) – erikamaisapadovan@hotmail.com

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FEMININA NO INÍCIO DA REPÚBLICA EM MATO GROSSO: 1889 A 1910 1
Sandra Jung de Mattos (PPGE/UFMT) - sandrajmattos@gmail.com
Daniella Jesus Fialho de Arruda (UFMT) - dannifialho@gmail.com
Thais Priscila Marques (UFMT) - thaispmarques@hotmail.com.br
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE/DTFE/PPGE/UFMT) - nilcevieiraufmt@gmail.com

PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETO LOGOS II 1
Rosemary Luz- rosy.eja@gmail.com
Marillu Marqueto Rodrigues -mluumk@gmail.com
Nilce Vieira Campos Ferreira-nilcevieiraufmt@gmail.com

PRESERVANDO UM ACERVO HISTÓRICO ESCOLAR NO IFMT-CAMPUS CUIABÁ 1
Graziano Farias de Souza (Curso de Direito/UNIC) – grazianodesouza@gmail.com
Manuela do Nascimento Silva (CARQ/IFMT-Campus Cuiabá) – manueladocx@gmail.com
Nádia Cuiabano Kunze (DPIEx/IFMT-Campus Cuiabá) – nadia.kunze@cba.ifmt.edu.br

RELAÇÕES DE PODER E DOMINÂNCIA: A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A MULHER 1
Gracielly Soares Gomes (PPGECCO/UFMT) - graciellysgomes@gmail.com
Danie Marcelo de Jesus (PPGECCO/UFMT) - daniepuc@gmail.com

VESTÍGIOS DA CULTURA ESCOLAR: AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA DE ITAICY (1897-1930) 1
Emilene Fontes de Oliveira (PPGE/UFMT) – emilenef29@gmail.com
Bianca Soler (IE/UFMT) – bia_soler93@hotmail.com

GT 15 – Relação Raciais e Educação 1

AS MARCAS DO PRECONCEITO RACIAL EM CABELO RUIM? A HISTÓRIA DE TRÊS MENINAS APRENDENDO A SE ACEITAR,DE NEUSA BAPTISTA PINTO 1
Sheila Dias da Silva Laverde (SME/PPGEL/LAALID/UFMT)
sheilasilvaufmt@gmail.com

COLONIALIDADE: BASE QUE FAZ O RACISMO BRASILEIRO IMUTÁVEL 1
Terezinha do Nascimento Souza (PPG ECCO/UFMT) – tetecamolina@gmail.com

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1
Lucimara Gomes da Silva Avelino(PIBID/UFMT) – mara.lucy10@hotmail.com
Candida Soares da Costa (COORD. PIBID/UFMT) – candidasoaresdacosta@gmail.com

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS UM CAMPO DE RENEGOCIAÇÃO E REINVENÇÃO IDENTITÁRIA 1
Rosana Fátima de Arruda (SMECEL/VG) - rosanaarrudaead@gmail.com

LEI FEDERAL 10.639/03: AVANÇOS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO HISTÓRICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA 1
Gleison Peralta Peres (MHIST/PUC Goiás) – gleisonpp@hotmail.com
Sonia Maria Zanezi Peres (SEDUC/MT) – soniazanezi@hotmail.com

MARACATU DE BAQUE VIRADO BURITI NAGÔ - FORTALECENDO AS RAÍZES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM CUIABÁ 1

Bruno Barbosa Queiroz – brunoblcqueiroz@gmail.com
Andréa dos Santos Penha (PPGGEO/UFMT) – andreapenha92@gmail.com

MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL: MAPEAMENTO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL DE 2006 Á 2016 1
Francyslene Pereira Neves (PPGEdu/UFMT/CUR) – negafran65@gmail.com

MULHERES NEGRAS ESCRAVIZADAS, OU LIBERTAS, QUE PROTAGONIZARAM RESISTÊNCIA À ESCRAVIDÃO E ATUARAM NA MANUTÊNCIA E PROPAGAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA 1
José Carlos Patricio (EE Prof. Heliodoro C. da Silva) – patrício.jc@hotmail.com
João Bosco da Silva (CEE-MT) – dasilvajoaobosco@gmail.com

O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE MESTRADO SOBRE OS JOVENS E ADULTOS NEGROS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? 1
Raquel Furtunato da Silva (PPGE/UFMT)-raquelfurtunatodasilva@gmail.com

RELAÇÕES RACIAIS – INTERPRETAÇÕES: LINHAS INICIAIS 1
Michelangelo Henrique Batista (PPGE/UFMT) – coordenadormichelangelo@gmail.com

RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA UM DIÁLOGO ENTRE A LEI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA 1
Agnaldo Périgo (PPGE/UFMT) – agnaldonobres@hotmail.com
Celso Luiz Prudente (PPGE/UFMT) – celso.prudente@globo.com

RELIGIÃO DE MATRIZES AFRICANAS: LIMITES E RESISTÊNCIAS NAS ESCOLAS EM CUIABÁ-MT 1
Maurício Benedito da Silva Vieira- correiodomauricio@gmail.com

UM ESTUDO SOBRE AS ABORDAGENS RACIAIS NOS DOCUMENTOS DO SÉCULO XIX NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO 1
CASTRILLON, Maria de Lourdes Fanaia

UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL DO SÉCULO XX 1
Fernanda Aparecida Antunes de Arruda (SEDUC/MT) nandy_ufmt@hotmail.com

VARIANTES DIALÉTICAS INTERPRETATIVAS SOBRE AS TEORIAS RACIAIS E RELAÇÕES RACIAIS:
LIMITAÇÕES E AVANÇOS NOS ESTUDOS DAS DESIGUALDADES RACIAIS 1
Valdeci Silva Mendes (PPGE/UFMT/NEPRE) – valdeciconexoes@ufmt.br
Candida Soares da Costa (PPGE/UFMT/NEPRE) – candidasoarescosta@gmail.com

GT 16 – Movimentos Sociais e Educação 1

"É PRECISO FALAR DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO": JOVENS E ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE 1
Jussivania Pereira
Solange Barros

A SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE MERLEAU-PONTY 1
Fernanda de Arruda Machado (DPD/USC-ES) - fernanda.de.arruda.machado@gmail.com
José Antonio Caride Gomes (DPD/USC-ES) - joseantonio.caride@usc.es

BALANÇO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 1

Eliane dos Santos Martinez Paezano (PPGEdu/UNEMAT) - elianesmpaezano@gmail.com
Loriége Pessoa Bitencourt (PPGEdu/UNEMAT) - lori.pessoa@hotmail.com

COLONIALIDADE: BASE QUE FAZ O RACISMO BRASILEIRO IMUTÁVEL 1

Terezinha do Nascimento Souza (PPG ECCO/UFMT) - tetecamolina@gmail.com

COTIDIANO ESCOLAR DO IFMT: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROPOSITURAS DE COMBATE AO BULLYING 1
Vanessa Costa Gonçalves Silva (IFMT) – vanessa.silva@blv.ifmt.edu.br
Jair Aniceto de Souza (IFMT) - jair.souza@snp.ifmt.edu.br
Cleide Ester de Oliveira (IFMT) – cleide.oliveira@blv.ifmt.edu.br
Raquel Martins Fernandes Mota (IFMT) - raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br

DISCURSOS DE GÊNERO E RAÇA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE 1
Cleonice Perotoni – SME-AF-cleoemarcos2005@hotmail.com

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO E (DES) CONSTRUÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA 1
Samara Caroline Santos (PPGEdu/UNEMAT) – santos.samaracaroline@gmail.com
Odimar João Peripolli (PPGEdu/UNEMAT) – ojperipolli@gmail.com

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: PERCORRENDO SABERES 1

Elane da Silva Matos Vilela (PPGEn – IFMT/UNIC) - elanematoscnp@gmail.com
Ronaldo E. F. Senra[2] (IFMT) - bolinhasenra@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO DO CAMPO, MUDANÇAS CLIMÁTICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS 1
Dionísio Garcia de Souza (PPGEn-IFMT/ UNIC) - ionisiogarciadesouza@gmail.com
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra (IFMT) - bolinhasenra@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO POPULAR E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NO MÉTODO PAULO FREIRE 1
Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes (FCARP) – coord.ped@fcarp.edu.br
Rosérica Débora Limeira Silva (E.E. Nossa Senhora de Fátima) - roserica-@hotmail.com

ESTUDO SOBRE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NOIFMT 1
Raquel Martins Fernandes Mota (IFMT/ raquel.mota@blv.ifmt.edu.br)
Isabel Cristina Silva (IFMT/ isabel.silva@plc.ifmt.edu.br)
Carolina Guimarães Santos (UFMG/ carolinaguimaraes20@hotmail.com)
Jair Aniceto de Souza (IFMT/jair.souza@snp.ifmt.edu.br)

FORMAÇÃO SOCIAL DE EDUCADORES NA AMAZÔNIA: UM ESTUDO NA COMUNIDADE NOSSA SENHORA AUXILIADORA DO "RIO IPIXUNA" HUMAITÁ-AMAZOMAS 1
Fabiane da Silva Mota, UFAM – fabiane_mota1@hotmail.com
Jessica Freitas Bentes, UFAM – jbentes20@hotmail.com
Luzirene do NascimentoFreitas, UFAM – luzirenef87@gmail.com

LEITURAS MERLEAUPONTYANAS E FREIREANAS EM CONTEXTOS DE (DES)COLONIALIDADES INSPIRAM MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CFES REGIONAL SUL 1
Luciane Rocha Ferreira (PPGE/UNISINOS) – lucianekatu@gmail.com

NA VIDA E NA MORTE: O ESPETÁCULO E OS USOS E ABUSOS DO CORPO NEGRO 1
Priscila de Oliveira Xavier Scudder (Universidade Federal de Mato Grosso) - apriscilaxavier@gmail.com

O CAPITALISMO E SUA RELAÇÃO COM A CRIMINALIDADE: REFLEXOS NA PRÁTICA DO ATO INFRACIONAL 1
Daiane Trindade da Silva (PPGEDU/UNEMAT) – daianetrindade@hotmail.com

OCUPAÇÃO COMO ATO EDUCATIVO: UM ESTUDO SOBRE O MOVIMENTO EM PERSPECTIVA PARTICIPANTE 1
Adriane Pesovento– UNIR adriane.pesovento@unir.br
Perla Arruda– Bolsista PIBID/UNIR perla.arruda11@gmailcom

ORGANIZAÇÃO SOCIOPRODUTIVA DOS PEQUENOS PRODUTORES DA REGIÃO FRONTEIRA BRASIL/ BOLÍVIA 1
Jucilene de Oliveira Martins juci-oliveira2010@hotmail.com
Cristiane Gonçalves Ribeiro cristianegribeiro@outlook.com.br
Tânia Paula da Silva tanggela@bol.com.br
Renata Maria da Silva reperiche@hotmail.com

OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KURÂ-BAKAIRI DA TERRA INDÍGENA SANTANA (NOBRES-MT) 1
Marinilza de Fatima Surubim (PPGE/UFMT) marinilzafatima@hotmail.com

POLITÍCAS PÚBLICAS DA JUVENTUDE CAMPONESA: PRÁXIS NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES MIRASSOL DO OESTE / MT 1
Cristiane Gonçalves Ribeiro (PPGGEO/UMEMAT) – cristianegribeiro@outlook.com.br
Tânia Paula da Silva (PPGGEO/UMEMAT) – tanggela@bol.com.br
Jucilene de Oliveira Martins (UNEMAT) – juci-oliveira2010@hotmail.com
Renata Maria da Silva (PPGGEO/UMEMAT) - reperiche@hotmail.com

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS 1
Teobaldo Witter (PPGE/UFMT)- twitter@terra.com.br
Luis Augusto Passos (PPGE/UFMT) – passospassos@gmail.com

REDE CATAMATO: FORMAÇÃO E ANÁLISE DO PERFIL SÓCIOECONÔMICO DE CATADORES/AS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS 1
Sandro Benedito Sguarezi (PPGEdu/UNEMAT/NECOMT/IOCASS) - sandrosguarezi@gmail.com
Aline Pereira Dutton (PPGS/UFSCar/NECOMT/IOCASS/ UNEMAT) - alinedutton@gmail.com
Sonia Aparecida Beato Ximenes de Melo (PPGCA/UNEMAT/NECOMT/IOCASS) - sonia.beato@hotmail.com

GT 17 – Políticos Educacionais, Gestão e Financiamento 1

AS METAMORFOSES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO MATO GROSO 1
Maria Luiza Troian (ETESinop/SECITEC)– marialtroian@gemail.com
Gislaine Dias Florentino Ferreira (ETESinop/SECITEC) – gislainetd@gmail.com
Loraci Verdi Lamb (SECITEC) - loraverdi@gmail.com
Bruna Ferreira Figueiredo (SECITEC) - brunetsfigueiredo@gmail.com

QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E GESTÃO: QUE FATORES IMPLICAM? 1
Bruna de Oliveira Santos (UFMT) – brunaoliveirasantos11@outlook.com.br
Fernanda Ferreira dos Santos - (UFMT) - fernandafst88@gmail.com
Rosangela da Silva Fernandes Maciel (UFMT) - rosangelafernandesmaciel@gmail.com

PROGRAMAS EDUCACIONAIS: UMA FERRAMENTA DE APOIO AS BIBLIOTECAS 1
Mariza Inês da Silva Pinheiro mariza.ines@terra.com.br
Alexandre Oliveira de Meira Gusmão aomgusmão@hotmail.com
Valdeíra Aparecida Cardoso val20042@hotmail.com
Geisiane Dias Isi_gds@hotmail.com

REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES-MT 1
Nayhara Mirelli Moraes da Silva (PPGEDU/UNEMAT) – nayharamireli@hotmail.com

O PLANEJAMENTO ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICO DA GESTÃO ESCOLAR 1
Joice Maria Sauer Barbosa Marçal - joicems.09@hotmail.com
Moacir Juliani – julianimoacir@gmail.com
Tania Cristina Crivelin Jorra – taniajorra@gmail.com

REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 1
Rozilene de Morais Sousa (SEDUC/ MT) – rozedemorais@gmail.com
Edna de Oliveira Souza Silva (PPGEdu/UFMT) - edna.oliveira.souza@gmail.com
Queila Ferreira da Silva (PPGEdu/UFMT) –queilaferreira@gmail.com

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D' OESTE 1
Rodolfo C. Da Cruz (UNEMAT) rodolfoclaudiocruz@hotmail.com

O PROEJA NO CONTEXTO PATRIMONIAL-BUROCRÁTICO DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: LIMITES A SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1
Olgda Laria Borges de Paula (IFMT/Campus Cuiabá) – olgda.paula@cba.ifmt.edu.br
Luciano Schlaucher (IFMT/Campus Cuiabá) – luciano.schlaucher@cba.ifmt.edu.br

INCLUIR NA DIVERSIDADE: UMA ABORDAGEM CRÍTICA PARA ALÉM DO DISCURSO 1
Deonice Maria Castanha Lovato (FCSGN) – deonicec@yahoo.com.br
Gediely Maressa Marques(FCSGN) – gedielymaressa@hotmail.com
Hermenegilda Moraes Correia(FCSGN) – hermenegildatnt@hotmail.com
Izabel Cristina Madureira (FCSGN) – izabelrogerio27@hotmail.com

EM BUSCA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DIRECIONADA À PESSOAS IMIGRANTES EM MATO GROSSO 1
Renilda Miranda Cebalho(CEFAPRO/Cuiabá/MT) –renimiran@hotmail.com
Francineli Cezarina Lara (IFMT/CEJA "Prof. Milton M. Curvo"/MT) –lara.francineli@gmail.com

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS 1
Angélica Kury Barros (SME/CUIABÁ) – angelicaejectan@gmail.com
Loedilza Milicia da Silva – loedilza10@gmail.com
Marilene de Souza Carvalho (SME/CUIABÁ) – marycarvalho27@gmail.com
Zeile Lima de Oliveira Silva (SME/CUIABÁ) – zeidemalima@gmail.com

A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO 1
Odorico Ferreira Neto Cardoso (UFMT/CUA/ICHS)- kikoptbg@gmail.com

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE GERENCIALISMO 1

Elisângela Pereira Alves Almeida – (SEDUC) – elialves.pereira30@gmail.com
Marilda Oliveira Costa - (PPGEDU/UNEMAT) – marildacosta@hotmail.com

A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMULAÇÃO DO SISTEMA ÚNICO DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO 1
Cardoso Neto (UFMT/CUA/ICHS)kikoptbg@gmail.com

O CEJA CREUSLHI DE SOUZA RAMOS COMO POLÍTICA PÚBLICA HUMANIZADORA NO MUNICÍPIO DE CONFRESA - MT 1
Danilo Fernando Luz Oliveira (CEJA Creuslhi de Souza Ramos) – dfluz_oliveira@hotmail.com
Maria Luzenira Braz (Universidade Federal de Mato Grosso) – mluzenira.braz@gmail.com
Marcelo Franco Leão (IFMT Campus Confresa) – marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO E SUAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI 1
Ralf Hermes Siebiger (Unemat) – ralf@unemat.br

O MÉTODO DO CICLO DE POLÍTICAS: SUA UTILIZAÇÃO COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO EM PESQUISAS NO BRASIL 1
Christiane Camilo Pires (PPGEdu/UFMT) - christiane.cp.1986@gmail.com
Pamela Jordana de Menezes (PPGEdu/UFMT) - pamelajordana26@gmail.com
Lindalva Maria Novaes Garske (PPGEdu/UFMT) - lindalvanovaes@gmail.com

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO POR MEIO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO: MAPEANDO A DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS 1
Bartolomeu José Ribeiro de Sousa (UFMT/UFMG) – bartolomeu.sousa@gmail.com
Rosimar de Fátima Oliveira (UFMG) – rosimarfoliveira@gmail.com

A GESTÃO EDUCACIONAL E OS IMPACTOS DA IDEOLOGIA GERENCIALISTA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA 1
Edenil Ferreira Dias Fonseca (IE/ Pedagogia / UFMT) - edenilfdias@gmail.com
Maria Veralúcia de França (IE/ Pedagogia/ UFMT) - veralucia.franca@hotmail.com
Wilza Carla Andrade Moreira Souza (IE/ Pedagogia / UFMT) - carla30sjdr@hotmail.com
Keile Bispo dos Santos (IE/ Pedagogia / UFMT) - keilesantos@hotmail.com

DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO NACIONAL 1
Sandra da Conceição Donato Ferreira (PPGedu/UFMT) – sandra.donato@hotmail.com
Ludmila Morais Calixto – (PPGedu/UFMT) – ludy.morais03@gmail.com
Maria Albanisa de Oliveira Carlucci (PPGedu/UFMT) – albacarlucci@hotmail.com

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CUIABA 1
Feliciana Cunha Figueiredo – feli.c.figueiredo@gmail.com
Zaine Carine de Almeida – Zainecarine@gmail.com
Angélica Kury Barros – angelicaejectan@gmail.com

DIAGNÓSTICO DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE SURDA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – CAMPUS CUI**A**BÁ
..... 1
Silvia Maria Pigueira da Silva" silviapigueira@terra.com.br
Edson Rodrigues de Aro" edson_aro@hotmail.com

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS DAS TECNOLOGIAS, NO CEJA PROFESSOR CESÁRIO NETO 1
Cleonice de Oliveira – (Pedagogia/UFMT) – cleonice.deoliveira@hotmail.com

Clóvis Epaminondas dos Santos – (Pedagogia/UFMT) – clovisepaminondas84@gmail.com

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFMT: DA UTOPIA À CONCRETIZAÇÃO DE PROJETOS DE VIDAS 1
Katiane Vargens de Oliveira (PPGEnsino/UNIVATES) – katiane.oliveira@jna.ifmt.edu.br
Silvia Maria dos SantosStering (PPGE/UFMT) – silvia.stering@ifmt.edu.br
Neuza Rodrigues Ricardo(PPGEnsino/UNIVATES) – neuza.ricardo@ifmt.edu.br

COOPERAÇÃO TÉCNICA INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O CASO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM MOÇAMBIQUE 1
Oreste Preti (PPGE/UFMT) – orestepreti@gmail.com
Cristiano Maciel (PPGE/UFMT) – crismac@gmail.com

GT 18 – Políticos Educacionais, Gestão e Financiamento 1

"CONTRARREFORMAS" CURRICULARES E RESISTÊNCIA 1
Rose Márcia da Silva (PPFH/UERJ) – rose.marcia@oi.com.br
Ivonei Andrioni (PPGE/UFMT) – ivoneiandrioni@yahoo.com.br
Ilma Ferreira Machado (PPGEdu/UNEMAT)

"FARINHANDO" NA COMUNIDADE TRADICIONAL RAIZAMA EM JANGADA/MT: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PRODUÇÃO ASSOCIADA 1
Ana Paula Bistaffa de Monlevade (Doutoranda/PPGE/UFMT) – anapaulabistaffa@gmail.com
Edson Caetano (Professor Dr./PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA FREIRIANA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT\SINOP 1
José de Souza Neto (UNEMAT) –jsisnetoon@hotmail.com
Fabiana Leite De Souza (PPGEDU/UNEMAT) – luarapietra@gmail.com
Bruno Cezar Figueredo (UNEMAT)-bruno_sorriso2010@gmail.com
Erika Fátima de Arruda (PPGEDU/UNEMAT)-erikaarruda2009@hotmail.com

A FORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DIMINUIEM AS DESIGUALDADES E AUMENTA AS POSSIBILIDADES 1
Tânia Cristina Crivelin Jorra (Escola Municipal Olavo Bilac) – taniajorra@gmail.com
Solange Oliveira Santos (Escola Municipal Menino Deus) – oliveirasolange787@gmail.com

A PRODUÇÃO MATERIAL E IMATERIAL DA VIDA DO POVO XAVANTE DE MARÃIWATSÉDÉ E A AGROECOLOGIA 1
Prof. Dr. Edson Caetano (PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com
Me. Iorim Rodrigues da Silva (PPGE/UFMT) – i-orin@hotmail.com

A RELEVÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE NO PROCESSO DE TRADUÇÃO 1
Nilsa Taumaturgo Sá de Souza (PPGEL/UFMT) - nilsa.sa@hotmail.com

A TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO NUM CENÁRIO DE EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 1
Adriana Aparecida do Vale Kitagawa (PPGPS/UFMT) – adrianadovale@hotmail.com
Marluce Aparecida Souza e Silva (ICHS/PPGPS/UFMT) – marluce.ass@gmail.com

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA: UMA CONQUISTA, MUITOS DESAFIOS 1
Neusivania Souza Luz (UNEMAT/CAPES) - vania.luz.18@hotmail.com
Sandra Medrado da Silva Ribeiro (EEMCP/CAPES) - smsribeiro86@hotmail.com

EDUCAÇÃO E TRABALHO ASSOCIADO: UM DESAFIO VIVENCIADO PELA JUVENTUDE CAMPONESA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES 1
Sandra Maria Soares (UFMT) – sandramariasrs@gmail.com
Simone Gonsalina Soares (UNEMAT) – simonegsoares@hotmail.com
Ana Paula Maximo Soares– anapaulamaximosoares@gmail.com
Patricia Aparecida Soares – patriciasoares.tec@gmail.com

FATORES DE PERMANENCIA NO CAMPO E EMANCIPAÇAO DAS FAMILIAS CAMPESINAS NA BAIXADA CUIABANA: agricultura familiar e pluriatividade 1
Irenilda Ângela Santos (PPGPS UFMT) irepanta@gmail.com
Luara Caiana Souza Silva (PPGPS UFMT) luaracaiana@gmail.com
Edir Vilmar Henig (Universidade de Coimbra) edirhenig@hotmail.com

FORMAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: O OLHAR DA JUVENTUDE CAMPONESA SOBRE A AUTOGESTÃO 1
Marcia Aparecida de Barros da Cruz (PPGEdu/UNEMAT) - marciasantoscruz@hotmail.com
Ilma Ferreira Machado (PPGEdu/UNEMAT) – ilma.ferreiramachado@gmail.com

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NA REGIÃO CENTRO OESTE – UMA POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA, VISLUMBRADA EM TEMPOS DE INTERDIÇÃO DOS DIREITOS 1
Maria Emilia de Castro Rodrigues – PPGE/UFG – me.castrorodrigues@gmail.com
Carminha Aparecida Visquetti – PPGE/UFG – carminha.visquetti@vgd.ifmt.edu.br

OS ENTRAVES EXISTENTES NO CONTEXTO DA EDUCACÃO DE JOVENS E ADULTOS – ASPECTOS DA FORMACÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMA DE OFERTA DA MODALIDADE NO IFMT 1
Nair mendes Oliveira Neuza Ricardo Rodrigues
Silvia Maria dos Santos Stering
Fernanda Luzia Miranda

OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPLETIVA E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPENSAÇÃO E/OU EMANCIPAÇÃO 1
Ivana Bognar(CEJA/SEDUC/MT) - ivanabognar2015@gmail.com

PESQUISADOR COOPERADO – USO DE SI NA BUSCA DE NEGÓCIOS DE IMPACTO SOCIAL 1
Nicolau Priante Filho (EIT/UFMT; Arca Multincubadora; COORIMBATÁ) – nicolaupf@gmail.com
Oscar Zalla Sampaio Neto (FANUT/UFMT) – oscarsampaio@ufmt.br
Josita Correto da Rocha Priante (Arca Multincubadora; COORIMBATÁ) – jositacpriante@gmail.com

A SAÚDE DOS PROFESSORES EM MATO GROSSO EM FOCO: MAPA DA SAÚDE DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO 1
Gracindo Rogério Gomes

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS PROJETOS DE VIDA DOS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA 1
Maria Helena Moreira Dias Serra (IFMT) – mhelenaserra@hotmail.com
Leila Maria Ferreira Salles (UNESP/RC) – leila@rc.unesp.br

IDOSOS VOLTAM A ESTUDAR E REDESCOBREM A PRODUÇÃO DE SABERES ATRAVÉS DA EJA 1
Ivo Silva (SME) – ivoalcides@gmail.com
Esther Maria Silva (SME) – esthermariadasilva37@gmail.com
Zélia Alves Santos(SME) – zeliasan09@gmail.com

PRODUÇÃO ASSOCIADA E DE SABERES: IDOSOS VOLTAM A ESTUDAR E REDESCOBREM PRAZERES DA VIDA ATRAVÉS DA EJA 1
Ivo Silva (SME) – ivoalcides@gmail.com

Esther Maria Silva (SME) – esthermariadasilva37@gmail.com
Zélia Alves Santos (SME) – zeliasan09@gmail.com

PRODUÇÃO ASSOCIADA E POVO PURUBORÁ? ELABORAÇÕES E CONTRADIÇÕES VIVENCIADAS POR INDÍGENAS DA AMAZÔNIA 1

Anatália Daiane de Oliveira (PPGE/ UFMT) – anataliadaiane@hotmail.com
Edson Caetano (PPGE/ UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

PRODUÇÃO LIVREMENTE ASSOCIADA: ALTERNATIVA PARA GARANTIR A SUBSISTENCIA NO CAMPO 1
Ivonei Andrioni (PPGE/UFMT) – ivoneiandrioni@yahoo.com.br
Edson Caetano (PPGE/UFMT) - caetanoedson@hotmail.com
Rose Márcia da Silva (PPFH/UERJ) – rose.marcia@oi.com.br

PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FUNCIONARIO DE ESCOLA 1
Eliene Costa Silva (PROEN/IFMT) - eliene.silva@ifmt.edu.br
Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia (PROEN/IFMT) – andreia.cambraia@ifmt.edu.br
Gracielle Ferreira Valério (PROEN/IFMT) – gracielle.valerio@ifmt.edu.br

SEMEANDO SABERES E FAZERES: A CULTURA DO TRABALHO CAMPESINO 1
Cristiano Apolucena Cabral (PPGE/UFMT). crisprelazia@yahoo.com.br
Edson Caetano (PPGE/UFMT) caetanoedson@hotmail.com.

TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PRODUÇÃO ASSOCIADA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES 1
Eva Emilia Freire do Nascimento Azevedo (PPGE/UFMT) – evemilia@yahoo.com.br
Edson Caetano (PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO: APONTAMENTOS A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA 1
Patrícia Rosalina da Silva (PPGPS/UFMT) – patriciapp_rs@hotmail.com
Marluce Souza e Silva (PPGPS/UFMT) – marluce.ass@gmail.com

UM ESTUDO DA EVASÃO ESCOLAR NA MODALIDADE PROEJA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1
Kléberson Pierre Cardoso de Jesus
Luciana Gonçalves de Lima

GT 19 – Educação e Cidadania 1

"NÃO HAVIA A QUEM CONTAR, NINGUÉM ME DARIA OUVIDO": REFLEXÕES SOBRE A LÓGICA ADULTOCÊNTRICA E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES 1
Ana Letícia Bonfanti (PPGEDU/UFMT) – analeticiabonfanti@hotmail.com
Sandra Celso de Camargo (PPGEDU/UFMT) – sandradcamargo@gmail.com

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRIA, CONTEMPORANEIDADE E DESAFIOS FUTUROS 1

Dholimann Carlos de Melo Balestrin (GEP/UNIR) – dholiman.balestrin@gmail.com

A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO NO PRESÍDIO FEMININO ANA MARIA DO COUTO MAY – CUIABÁ-MT 1

Suely Sampaio Rocha da Silva, estudante de pós-graduação Mestrado (PPGE/UFMT) – Suely_rhsampaio@hotmail.com

Prof. Dr. Luiz Celso Prudente (PPGE/UFMT) – Celso.prudente@ufmt.br

A ESCOLA ATUAL E A RESPONSABILIDADE DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E SOCIAL 1

Eber Silva Ostemberg (UNOPAR) – eber_ostemberg@hotmail.com

GT 1

Arte, Cultura eLinguagem

A "MÃEZONA" DE TODOS: A PRÁTICA DISCURSIVA SOBRE DONA NILZA DE OLIVEIRA PIPINO NA GLEBA CELESTE, NA DÉCADA DE 1970

Cristinne Leus Tomé (PPGLetras/UNEMAT) – cristinne@unemat-net.br

Leandro José do Nascimento (PPGLetras/UNEMAT) – lj.leandro@uol.com.br

Milton Mauad de Carvalho Camera Filho (UNEMAT) – milton_mauadc@hotmail.com

Aureir Alves de Brito (UNEMAT) – aureirbrito@hotmail.com

Resumo: Este artigo discute a prática discursiva construída acerca da dona Nilza de Oliveira Pipino, buscando compreender os efeitos de sentidos produzidos em torno da esposa e mãe de "todos", isto é, os migrantes da Gleba Celeste. Ao lado de Enio Pipino, dona Nilza dirigiu a Colonizadora SINOP S.A, empresa responsável pela abertura e implantação do projeto colonizador, em Mato Grosso. A pesquisa apoia-se em um corpus de análise constituído por uma reportagem jornalística veiculada em 1975, por meio da qual se destacavao empreendimento recém-criado pelo grupo empresarial e o cotidiano da localidade. Observou-se que os sentidos em torno da figura de dona Nilza, como era chamada na área de colonização, foram estabelecidos pelos enunciados que materializaram o discurso da comunidade-família. A fundamentação teórica utilizada foi a Análise do Discurso Francesa (AD) com um quadro epistemológico que se centra na noção de espaço discursivo e prática discursiva.

Palavras-chave: Prática Discursiva. Nilza de Oliveira Pipino. Gleba Celeste.

1 Introdução

A prática discursiva sobre a mulher no processo colonizatório da Gleba Celeste, especialmente na década de 70 do século passado, em Mato Grosso, ocupa um papel de destaque nas investigações que buscam compreender a produção e o estabelecimento de sentidos sobre e em torno dessas personagens. Especialmente quando elas aparecem como fundamentais para a manutenção da instituição família, tomada aqui como sagrada (ALTHUSSER, 1985, p. 111), em meio ao contexto das migrações. No seio dessa discussão está a família capitaneada pelo colonizador Enio Pipino e sua esposa Nilza de Oliveira Pipino[1].

A partir da imagem construída acerca da empresária Nilza, e os discursos que a ela fazem referência, este artigo investiga a produção de sentidos sobre a mãe, a mulher, a Dona Nilza, no contexto da formação inicial da Gleba Celeste. Este estudo se justifica pela necessidade de

[1] Esse artigo é resultado da investigação sobre a prática discursiva da mulher migrante e seu papel no projeto Gleba Celeste, na década de 1970. Ao centrar as discussões em torno da imagem discursiva empresária Nilza de Oliveira Pipino faz-se um recorte da totalidade da pesquisa.

compreender como os sentidos sobre a mulher se estabeleceram e se tornaram um discurso particular do papel feminino como, por exemplo, manter a união familiar no que se chamava comunidade-família.

Durante esta década foi uma constante no Brasil a prática de empresas privadas de colonização atuarem nas Regiões Norte e Centro-Oeste como promotoras da política do governo militar de ocupação de áreas não habitadas ou exploradas economicamente, cujo um dos jargões era "Integrar para não entregar". A Colonizadora SINOP S.A., de propriedade de Enio Pipino (1917-1995) e João Pedro Moreira de Carvalho (1910-1995), foi uma dessas empresas responsáveis pelo povoamento das terras no centro do Estado de Mato Grosso, na Gleba Celeste, conforme matéria no Jornal O Estado do Paraná de 1975:

> Com mais de 25 anos de existência e larga experiência de atividades no Noroeste paranaense, a Colonizadora Sinop, depois de fundar cerca de duas dezenas de cidades, atendeu ao apelo do Governo Federal, incorporando-se na luta pelo povoamento da Amazônia e do Centro-Oeste do País. Foi assim que veio a adquirir de particulares uma área de 150 mil alqueires de terras, no Estado de Mato Grosso, no Eixo Viário Cuiabá-Santarém, dando-lhe a denominação de gleba Celeste. (BRUNETTI, 1975, p. 08).

Famílias se deslocaram de suas cidades de origem incentivadas com a possibilidade de novos investimentos e trabalhos nestes novos locais. A mulher, esposa, mãe, filha, veio junto neste processo migratório, em que o local de colonização se autodesignava como uma grande família. A forma como estes migrantes conceberam sentidos sobre o que é família se destacam na maneira como viviam e se relacionavam. Presente nas relações sociais da época, a noção de família é destacada na matéria do jornal: "A terra, as instituições e o homem - instrumentos essenciais ao processo de desenvolvimento nacional promoveram a formação de verdadeira comunidade-família, que tem como condutores Dona Nilza e Enio Pipino." (BRUNETTI, 1975, p. 08).

O *corpus* de análise foi constituído por uma reportagem jornalística da época (O Estado do Paraná). Esses discursos apresentados pela/na mídia constituem um emaranhado de discursos "que se inserem em meio a outros tantos já ditos e vão formando uma rede interdiscursiva, constituída de retomadas, de réplicas ou deslocamentos de elementos discursivos inseridos em uma formação discursiva" (NAVARRO, 2006, p. 75). Assim, a mídia também representa um espaço constitutivo de sentido, a partir dos discursos por ela produzidos, fazendo-se atuante na construção histórica de uma sociedade.

A mídia em questão, segundo Pitombo-Oliveira et al. (2013, p. 04), "se apresenta com a possibilidade de registro de sentidos variados na temporalidade histórica, significando a sociedade". Nessa mesma direção, Schwaab (2007, p. 14) afirma que "ao fazer circular a informação, o Jornalismo atua como um dos sistemas promotores da reflexividade na sociedade", funcionando como o que se poderia ser associado a"lugar de seleção e de construção desse acervo de conhecimentos e lugar de circulação de sentidos, a partir das escolhas do que é dito e do que é silenciado, de quem participa ativamente na definição deste conhecimento e de quem não está presente." (Ibid. p. 14).

A fundamentação teórica utilizada é embasada na Análise do Discurso (AD) com as noções de história (ORLANDI, 2008), sentido, prática discursiva e espaço discursivo (MAINGUENEAU, 1993). Inicialmente, este artigo explora o "O Espaço Discursivo: a Gleba Celeste nos anos 70", no qual se apresenta o contexto da implantação do Projeto Gleba Celeste sob o olhar da expansão colonizatória ocorrida no Brasil e construção discursiva deste espaço. A seguir, com o tópico "A mamãe Nilza: a mãe da comunidade-família na Gleba Celeste" faz-se um estudo das práticas circulantes na Gleba. As noções de prática discursiva, discurso, sujeito e sentidos são tecidas na análise do espaço institucional, representado pela Colonizadora, na constituição de um discurso representativo sobre a mulher migrante.

2 O espaço discursivo: a Gleba Celeste nos anos 70

A ocupação territorial de Mato Grosso na década de 70 faz parte de um conjunto de projetos político-econômicos dos governos brasileiros que foram executados com o propósito de colonização, de maneira ordenada, de grandes espaços públicos e, naquele momento, sem exploração econômica do local.

Durante a presidência do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) foi anunciado o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND – 1972-1974). Elaborado pelos ministros João Paulo dos Reis Velloso, Ministro de Estado do Planejamento Coordenação Geral, e Delfim Neto, Ministro da Fazenda, o projeto consistia em promover o crescimento do Brasil, colocando-o no mesmo nível que as grandes potências mundiais. O I PND previa ações

> [...] tais como: a integração nacional, como estratégia de desenvolvimento regional; a Transamazônica, via o Programa de Integração Nacional – PIN e PROTERRA;

> ampliação das importações para atender às necessidades, principalmente, de bens de capital e de matérias-primas industriais, uma perspectiva de crescimento das importações acima de 8%; aumento das receitas de exportações superiores a 10% ao ano, diversificando a pauta de exportações; aumento da participação da empresa estrangeira no que Médici chamou de "esforço nacional de conquista de mercados externos" [...]. (FREITAS, 2005, p. 4).

A partir dos resultados alcançados com o I PND, um novo projeto foi lançado em dezembro de 1974 pelo presidente General Ernesto Geisel (1974-1979) para os próximos cinco anos, o II PND. O projeto assumia os riscos de aumentar provisoriamente os déficits comerciais e a dívida externa, mas tinha como objetivo disponibilizar uma estrutura industrial avançada para superar a crise e o subdesenvolvimento. Entre as estratégias para a integração nacional, estava a POLAMAZÔNIA, o Programa de Polos Agropecuários e a Agrominerais da Amazônia. Este era um programa "[...] a ter lugar dentro de estratégia que conjuga programas de colonos e pequenos produtores, com programas a serem realizados através de empresas rurais - pequenas, médias e grandes -, assim como de empresas de colonização." (BRASIL, 1974).

A colonização dirigida em Mato Grosso foi impulsionada por meio de programas da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), criada pela lei federal número 5.173/66, e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, também, por meio de políticas de apoio à iniciativa privada. Segundo Souza (2004, p. 82), a fala do Ministro Costa Cavalcanti, em 1968, descreve esta parceria firmada entre as empresas particulares e o governo: "O papel do Governo no desenvolvimento da Amazônia é apoiar a iniciativa privada, auxiliá-la no que for necessário e não atrapalhá-la." A relação entre o governo, a empresa privada de colonização e a sociedade teve sua tensão reduzida ao se estabelecer como regra que os migrantes adquirissem suas terras em Mato Grosso antes da partida. Enquanto o governo se apresenta como representante da vontade geral (como o programa de colonização pela iniciativa privada) e a Colonizadora como a instituição operadora desse programa, a sociedade, que é constituída por interesses diferentes e muitas vezes contraditórios, foi marcada pela decisão política de reprimir outro modelo de colonização possível naquele momento, o de posseiros. Para Oliveira (1983, p. 69),

> Somente em 1970 que se adotou uma política mais incisiva de colonização da Amazônia, respaldada na doutrina da segurança, visando por fim, ou pelo menos frear o crescimento acelerado de núcleos de posseiros em formação, que representavam riscos aos interesses empresariais na região.

É nesse quadro que entra o grupo econômico Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná (SINOP), de propriedade de Enio Pipino (Diretor) e João Pedro Moreira de Carvalho (Diretor Superintendente), que formaram uma nova empresa, a Colonizadora SINOP S.A. para iniciar o projeto de colonização Gleba Celeste, no município de Chapada dos Guimarães. O empreendimento da Colonizadora foi financiado pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), Banco do Brasil e Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA), sendo, por sua vez, dividida em quatro núcleos urbanos, Cláudia, Vera, Santa Carmem e Sinop (CATAIA, 2006).

Inicialmente a Gleba Celeste dividia-se em seis partes, são elas: 1ª. parte - Glebas Marta e Rosa, próximas à cidade de Vera, com 67.000 ha; 2ª. parte - Glebas Kátia, Patrícia e Angélica, próximas à cidade de Santa Carmem, com 71.000 ha; 3ª. parte - Gleba Sinop, próxima à cidade de Sinop, com 71.000 ha; 4ª. parte - Glebas Nilza, Mônica e Lídia, com 197.000 ha; 5ª. parte - Gleba Cláudia, próxima à cidade de Cláudia, com 113.000 ha; 6ª. parte - Gleba Grande Alvorada, com 29.000 ha (SOUZA, 2004, p. 125). Segundo Oliveira (1983, p. 76),

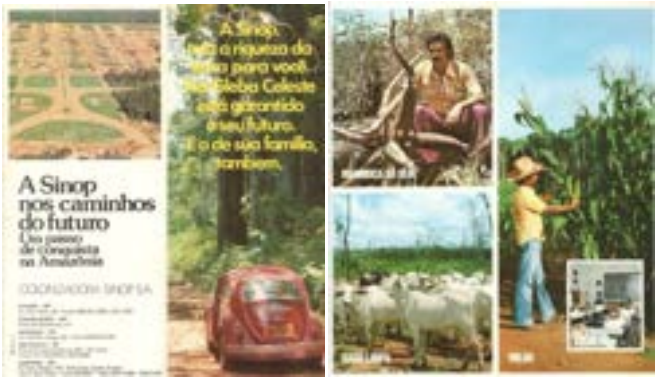
> A primeira e segunda partes foram postas à venda em 1972, somente em 1979 é que se iniciaram as vendas das duas últimas, isto é 5ª e 6ª, sendo as intermediárias vendidas em um espaço de tempo compreendido entre as datas mencionadas. A título de se ter uma idéia da valorização da terra em maio de 1980 o ha custava Cr$ 50.000,00 em dezembro do mesmo ano Cr$ 80.000,00 (preço da colonizadora).

A compra antecipada da terra destinada à abertura de núcleos urbanos e zonas rurais era essencial e nela depositada todas as soluções para os problemas enfrentados pelos migrantes em seus locais de origem. Articulado ao discurso de esperança, o movimento migratório e de colonização tomou grandes proporções e tornou-se um plano de salvação econômica para os primeiros moradores que:

> Vieram motivados por várias razões: perspectiva de melhorar economicamente e oferecer um futuro melhor para os filhos; esperança de encontrar terras férteis, semelhantes às do sul: possibilidade de adquirir médias e grandes áreas de terra em razão do baixo preço; propaganda e facilidades por parte da colonizadora que, além disso, oferecia transporte para os que vinham conhecer a região e doava lotes urbanos para quem adquiria área rural; inexistência de geadas, comuns no sul; períodos de chuvas e estiagens definidos e oportunidade de recomeçar a vida. (SANTOS, 2007, p. 49).

O povoamento da Gleba Celeste se fez por meio da propaganda, em cidades principalmente da Região Sul do Brasil. No exemplo a seguir, tem-se uma propaganda oficial da Colonizadora, vinculada entre as décadas de 70 e 80 que traz como chamariz a qualidade da terra e a certeza de um futuro melhor: "A Sinop, traz a riqueza da terra para você. Na Gleba Celeste está garantido o seu futuro. E o de sua família, também." Nesta propaganda destaca-se o interesse de trazer para a Gleba Celeste famílias que se estabelecessem na região com a intenção de morar, isto é, de permanecer na região trabalhando e procriando e não de pessoas solteiras que viessem em busca de trabalho. A estrutura familiar é colocada em cena pela presença masculina (trabalhador do campo) e feminina (a mãe, professora) na peça publicitária.

Imagem 01 - **Propaganda Frente e verso. Décadas de 70 e 80**



Fonte: Colonizadora SINOP S.A., Acervo Particular, s.d.

Famílias inteiras deslocaram-se à Gleba Celeste para ali viver e trabalhar. O crescimento populacional é destacado na matéria denominada "Em 2 anos, mais de 3.500 pessoas" em que a posição da empresa de colonização defende a tese de que ali se criou uma sociedade pacífica e conquistadora (de terras), dentro das convicções democráticas:

> Na sua fala o sr. Enio Pepino disse "que em pouco mais de 2 anos efetivo de trabalho já temos da Gleba Celeste mais de 3.500 pessoas que aderem sua crença aquela que temos sobre as maravilhas destas terras. Despojadas dos mitos do medo, a iniciativa particular - na qual acreditamos com a força das nossas convicções democráticas - ergue na simbologia inaugural desta Cidade SINOP, a formidável certeza de que nossa gente está dando nestas plagas, a maior demonstração de sua história conquistando, pacificamente, as bases do novo e imenso país". (O JORNAL, 1974, p. 4)

Durante a chegada dos migrantes e seu estabelecimento como moradores, uma série de práticas discursivas se constituíram e se difundiram criando uma tradição de sentidos que influenciaram novos acontecimentos. Ao estudar-se a história como um discurso, estuda-se sua ligação a estas práticas, como esta se "organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos", sua relação com a política (ORLANDI, 2008, p. 42). A prática discursiva que condicionou os sentidos para 'mulher' durante o processo colonizatório tem como contexto polifônico e dialético um espaço discursivo marcante, a Gleba Celeste. Segundo Maingueneau (1993, p. 117, grifos do autor),

> O "espaço discursivo", enfim, delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados. Este é, pois, definido a partir de uma decisão do analista, em função de seus objetivos de pesquisa. Não é por simples comodidade que determinados subconjuntos são recortados (porque seria difícil apreender um campo discursivo em sua totalidade), mas também e sobretudo *porque uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras que partilham seu campo*: certas oposições são fundamentais, outras não desempenham diretamente um papel essencial na constituição e preservação da formação discursiva considerada.

O discurso sobre a mulher em área de colonização se constitui em um novo discurso, mas não chega a ser uma ruptura com o discurso sobre a mulher em seu local de origem; muitos dos sentidos sobre a mulher já eram pré-concebidos e foram ressignificados ao novo local. No espaço empírico da Gleba Celeste, em que indivíduos de diversas localidades para ali convergiam, permitiram que se constituísse uma atualização aos outros discursos, como o discurso institucional, da Colonizadora. A imagem que a mulher faz de si e dos outros passa a ser ressignificada a partir do lugar social (empírico) a ela atribuído. "O sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico." (GRIGOLETO, 2005, p. 05).

O espaço discursivo é um espaço que se encontra no interior de um discurso, e o sujeito, afetado pelas relações de poder, será assujeitado ao seu discurso e com o qual se identifica. O discurso do sujeito é determinado pelo lugar discursivo e é na prática que se estabilizam os sentidos constituídos. Assim, a mulher migrante se encontra atravessada por discursos que circulam na ordem da instituição Colonizadora, da política brasileira de ocupação territorial, do

discurso da comunidade-família, do discurso religioso instrucional que vão legitimar o seu lugar social de mulher. Para Grigoleto (2005, p. 07):

> [...] ao passar do espaço empírico para o espaço discursivo, o sujeito é afetado pelo inconsciente, tendo a ilusão, muitas vezes, de que é possível produzir um apagamento do seu lugar social. Mas tal apagamento é somente um efeito, um simulacro, já que a sua inscrição num determinado lugar discursivo implica sempre uma determinação do lugar social. Ou seja, sempre haverá uma determinação ideológica.

O sujeito discursivo, que traz em si marcas do social, ideológico e histórico, tem sempre a ilusão de ser a fonte de seu dizer, a fonte de seu sentido. Para Maingueneau (1993, p. 120-121, grifos do autor) o sentido só se produz na identificação do sujeito a um discurso inscrito em determinadas condições históricas e ideológicas, determinando ao que se deve ou não se deve falar:

> [...] é um mal-entendido sistemático e constitutivo do espaço discursivo. Mas esta interincompreensão, que determina que se *deve* falar *e não se deve* compreender, possui uma vertente positiva: se ela proíbe que um mesmo sentido circule de um sujeito para o outro, ela também possibilita que os sujeitos partilhem o mesmo discurso, "falem da mesma coisa".

Em Orlandi (2008, p. 42), a autora destaca que a história para o analista discursivo não é a busca por um ponto originário ou uma sequência de datas cronológicas. Datas ou contextos históricos são estudados como referência das condições de produção de dado discurso, vistos como domínios operacionalizados entre o que se repete e o que instaura a ruptura, em uma relação de confronto de sentidos.

> [...] está ligada a práticas e não ao tempo em si. [...] não é o tempo cronológico que organiza a história [...]. Assim, a relação da Análise do Discurso com o texto não é de extrair o sentido, mas de apreender a sua historicidade, o que significa se colocar no interior de uma relação de confronto de sentidos.

A partir da noção de história como um discurso que não tem apenas um sentido, ou um tempo cronológico, mas uma historicidade em que confrontam os sentidos, inicia-se com a análise da prática discursiva que se instituiu sobre a mulher e mãe Nilza a partir do texto midiático.

3 A mamãe Nilza: a mãe da comunidade-família na Gleba Celeste

A prática discursiva construída durante os anos 70 do século passado na Gleba Celeste sobre a mulher no espaço de colonização no interior do Mato Grosso teve como principal fomentador a Colonizadora SINOP, instituição que não se encontra no exterior do discurso, mas é parte da prática e dos enunciados institucionais que emergem. E, em alguns desses discursos, fazia-se alusão à figura de Nilza de Oliveira Pipino, esposa do colonizador Enio de Oliveira Pipino, destacando seu papel naquele projeto de colonização. Dona Nilza, como era chamada, era também diretora na empresa paranaense, considerada ainda "'braço direito' do marido" (STRAUB, 2015, p. 185) e ali representada como uma das inúmeras mães da Gleba Celeste.

De acordo com o Grupo SINOP (2013), dona Nilza nasceu em Santa Maria Madalena, Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1920, e foi a primeira esposa do colonizador Enio Pipino, casando-se com o empresário no ano de 1934. Ao lado do marido, e também do sócio João Pedro Moreira de Carvalho, Nilza acompanhou as ações da Colonizadora no processo de implantar várias cidades pelo Brasil. Inicialmente, no Paraná com Terra Rica (1949), Iporã (1951), Ubiratã (1956), Formosa do Oeste (1958), Jesuítas (1958) e, a partir de 1971, em Mato Grosso, com as cidades de Vera (1972), Sinop (1974), Santa Carmem (1974) e Cláudia (1978). No ano de 1981, em Sinop, Nilza ajuda a colocar em funcionamento a Sinop Agroquímica, segundo os registros históricos da empresa.

Era sob a responsabilidade de Nilza de Oliveira Pipino que estava a organização financeira do Grupo Sinop. A atuação, ao estilo 'mão-de-ferro', fazia parte do perfil da empresária como se verifica em trecho de reportagem veiculada na revista institucional da Colonizadora, em razão dos 65 anos de atividade:

> Ganha o páreo também quem disser que as conquistas da dupla seriam muito mais árduas sem a ajuda de uma mulher: Nilza de Oliveira Pipino. A esposa do "seu" Enio - como ele era chamado pela maioria, inclusive por dona Nilza durante o horário de expediente - era quem ajustava os ponteiros e consertava os problemas nos negócios. Era ela a responsável pelos pagamentos daquilo que Enio Pipino comprava. E controlava tudo com mão de ferro. Como recompensa, em toda cidade ou distrito onde há presença do Grupo Sinop, está

> o nome Nilza Pipino também. O sucesso empresarial foi tanto que ganharam reconhecimento presidencial. (GRUPO SINOP, 2013, p. 42-43).

Nas cidades que ajudou a fundar o reconhecimento à dona Nilza de Oliveira Pipino deu-se na forma de homenagens, nominando prédios, repartições, entre outros espaços. Segundo o próprio Grupo, "não existe um lugar colonizado por Enio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho em que o nome Nilza de Oliveira Pipino não esteja presente e eternizado em escolas, ruas e praças. No distrito de Nilza, em Iporã, há um busto em homenagem à dona Nilza". (GRUPO SINOP, 2013, p. 44). Em Sinop, por exemplo, a primeira escola construída carrega o nome da empresária (SANTOS, 2007, p. 121).

Nilza, "embora não tenha tido nenhum filho, em casa era conhecida como a 'mãezona' de todos." (GRUPO SINOP, 2013, p. 44). Essa referência, no entanto, ultrapassa os limites da residência dos Pipino, encontrando ecos também no projeto da Gleba Celeste. Ela, mãe, e o marido, pai, tornavam-se enunciados alusivos ao casal dirigente da Colonizadora Sinop, que na falta de filhos próprios, tiveram como filhos todos as crianças que ali chegaram. Dessa maneira, a produção de enunciados não se encontra separado da realização material do discurso, pois, conforme Maingueneau (2015, p. 142), "não há, antes, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, enfim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias."

A Colonizadora, ao exercer uma prática discursiva significa que ela está seguindo determinadas regras, dadas historicamente, consideradas verdades em seu tempo. Como, por exemplo, citam-se as campanhas publicitárias desenvolvidas pelo grupo, com o propósito de incentivar a atração de pessoas àquele novo empreendimento. Com o panfleto publicitário da Colonizadora SINOP de que "A Sinop, traz a riqueza da terra para você. Na Gleba Celeste está garantido o seu futuro. E o de sua família, também" muitas famílias foram influenciadas no processo de mudança para a Região Centro-Oeste buscando por "riqueza". O governo brasileiro tinha um plano para colonizar uma região despovoada, com a venda de terras baratas, o que era um chamariz para as pessoas que buscavam ascensão econômica.

E era em espaços como o da mídia onde aquela nova terra aparecia, muitas vezes como parte de campanhas publicitárias realizadas pelas empresas privadas com o viés de atração. Tomé e Korpalski (2012, p. 03) descrevem que "no processo de convencer os colonos a migrarem para outras regiões, o estado e empresas colonizadoras privadas fizeram manifestações favoráveis à migração [...] realizavam reuniões e assembleias, expondo as

possibilidades de adquirirem sua própria terra." Tornou-se pública a informação "através do rádio e da televisão a existência de terras em abundância na Amazônia."

É neste contexto que as primeiras famílias começaram a chegar em 1972. O primeiro discurso que se constituiu sobre a mulher na Gleba Celeste começou pela figura do casal Enio Pipino e Nilza de Oliveira Pipino. No recorte abaixo da matéria do jornal O Estado do Paraná, durante a visita do governador Garcia Neto, em 1975, o governador se apropriou do discurso da comunidade-família, falou e faz falar esse discurso fixando enunciados sobre a mamãe-querida-amada pelos filhos (todos):

> MAMÃE NILZA
>
> O governador Garcia Neto, não contendo seu entusiasmo com o que viu (pela primeira vez em seu próprio Estado), lembrou que, embora o casal Pipino não tivesse filhos, dona Nilza era a mãe mais querida, pois de cada uma das crianças que ali viviam, recebia o afeto carinhoso que só um filho pode dar à mãe que ama. "Mamãe Nilza e papai Enio são os chefes da mais unida família que conheço" - frisou. (BRUNETTI, 1975, p. 08).

A ideia de pertença, de união, de identificação familiar foi construída desde o início pela Colonizadora: colonizadores e migrantes se discursavam como pertencentes a uma mesma família. "Mamãe Nilza e papai Enio são os chefes da mais unida família que conheço" na fala do governador mato-grossense se institui o discurso da "família" formada por todos aqueles que chegavam à Gleba Celeste.

A figura do Pai-Enio era, na representação adâmica, o chefe da comunidade-família, o pai-provedor. Segundo Souza (2004, p. 136, grifo do autor), "O paternalismo também esteve presente na figura do empresário colonizador, com sua 'bondade' em relação aos incentivos oferecidos aos que chegavam a Sinop, como doação de terrenos para que num período determinado fosse construída uma casa para moradia ou comércio." A inscrição da figura materna da Mãe-Nilza e a figura paterna do Pai-Enio foi uma tentativa de se produzir um elo subjetivo entre a tantas famílias de diferentes lugares, origens e situações; em meio à incompatibilidade fez-se necessário introduzir uma característica que conciliasse todos os que ali viviam. Estabeleceu-se uma identidade característica entre as famílias: proveniente do discurso de que eram todos uma só família de pai e mãe. Neste espectro, é na família que "[...] o antigo futuro-sujeito deve «encontrar» o «seu» lugar, isto é, «tornar-se» o sujeito [...]" (ALTHUSSER, 1985, p. 103.), com posições bem definidas.

Neste outro recorte, que relaciona o governador Garcia Neto e as missionárias do Santo Nome de Maria, ordem religiosa que se instalou na Gleba Celeste ainda no início de sua fundação, o efeito de realidade irrefutável de uma comunidade-família também está presente a partir da figura da mãe Nilza:

> Ao seu lado [do governador Garcia Neto], uma das irmãs missionárias do Santo Nome de Maria interpreta a verdade das palavras do governador e "os filhos de dona Nilza" cantam para ela, demonstrando a felicidade de viverem numa comunidade em que o amor e o respeito jamais dão lugar aos desajustes." (BRUNETTI, 1975, p. 08).

O sujeito discursivo inserido nesta formação social se identifica com a formação ideológica representada por uma formação discursiva, e enuncia de determinada maneira em dado momento histórico e não outro (PÊCHEUX, 1997). O sujeito fala do lugar social que ocupa e expressa em sua fala um conjunto de outras vozes representantes da realidade social. Nesta conjuntura, tem-se a relação entre o sujeito e o discurso como co-participativa, tal qual descreve Moita Lopes (2002, p. 30): "Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares."

A prática discursiva institucional durante a colonização direcionou enunciados de "amor" e "felicidade" promovendo em uníssono o sentido de comunidade-família dentre as relações sociais. O discurso da comunidade-família harmoniosa existente nos primeiros anos de colonização circulou também dentre as famílias pioneiras urbanas, como descreve Lindolfo José Trierweiller, que abriu a primeira serraria em Sinop no ano de 1972: "As dificuldades eram imensas, porém o espírito de cooperação e amizade que marcou a vida das primeiras famílias vindas para Sinop, onde tudo estava por fazer e não havia conforto nenhum, compensava o sacrifício." (SANTOS, 2007, p. 59).

O jornalista Brunetti, que fala do lugar da Colonizadora, reproduz o discurso pacífico de "amor e respeito sem lugar aos desajustes", ressaltando o cotidiano de "felicidade" que impera no lugar, na busca por controlar e administrar os sentidos positivos sobre o que era morar ali. Uma justificativa possível para destacar o fato de não haver desavenças em um jornal de circulação no estado do Paraná, e não em Mato Grosso, era silenciar a imagem veiculada boca a boca sobre a violência na Gleba Celeste, isto é, apagar o dizer escondido de que há, sim,

“desajustes” entre os migrantes. Ao escrever sobre a violência em Sinop, Souza (2004, p. 152, grifos do autor) apresenta que:

> [...] nos primeiros anos de sua colonização, esta foi praticada mais pelas próprias “autoridades”, ou então ocorriam nos matos, sem que “ninguém” ficasse sabendo [...]. [...] por Sinop já passaram alguns delegados de polícia [como] José Cesar Conte, que assassinou um homem logo nos primeiros dias após sua posse como delegado, além de ter comandado a tristemente famosa expedição contra os indefesos garimpeiros de Paranaíta em setembro de 1979. [...] foi exonerado a tempo por exigência do próprio povo de Sinop.

O poder social investido às autoridades, abusivo e de controle sobre outros, atuando em benefício próprio ou de um grupo, resultou em discordância social. As relações de poder dimensionadas no espaço discursivo da Gleba Celeste afetaram os grupos sociais menos favorecidos ou minoritários, aqueles que estavam à margem das relações de poder dos grupos sociais mais prestigiados. Os grupos que buscavam ocupar ou invadir a terra iam à contramão da ordem estabelecida pela colonização de iniciativa privada: era necessário pagar pela terra.

Na década de 70, a grande maioria de moradores da Gleba Celeste não tinha acesso às notícias sobre o mundo, o país, ou mesmo às notícias locais, fossem elas em jornal impresso (o jornal O Sinopeano era impresso em Curitiba e entrou em circulação somente em 1979) ou por meio de rádio ou televisão, que foram possíveis somente na década seguinte. Tal perspectiva é importante de ser considerada uma vez que o espaço da mídia com matérias institucionais patrocinadas pela Colonizadora representa o espaço discursivo posto. Os sentidos sobre “amor”, “desavenças” serão repetidos, rompidos ou transformados no discurso da comunidade-família, tecidos no jogo permanente da trama discursiva.

4 Considerações Finais

O discurso da família-comunidade construído em torno de dona Nilza de Oliveira Pipino teve uma de suas primeiras marcas a matéria publicada no jornal O Estado do Paraná de 1975 e rapidamente foi aceito como um discurso de todos. A capacidade deste discurso de construir um novo sujeito unificado foi possível a partir de algumas condições essenciais, como:

(1) Os fragmentos de jornais acima são exemplos privilegiados da forma como a prática discursiva sobre a empresária Nilza de Oliveira Pipino foi construída pelo discurso político-econômico do colonizador e do migrante que buscavam mais terras para comprar e pelos enunciados que materializaram a comunidade-família. A proximidade da posição da

Colonizadora e das mulheres em relação à identificação com a comunidade-família como uma política agregadora continuou presente ainda na década de 80.

(2) A ‘família’ deveria permanecer unida e ajudar-se mutuamente, evitando que algum migrante fracassasse. E essa família que se encontrava no cerne dos processos de ocupação territorial e migração para o Centro-Oeste contavam, na Gleba Celeste, com a figura de dona Nilza como um modelo propositivo da instituição familiar acolhedora. Mesmo diante da impossibilidade de ter filhos biológicos, dona Nilza era a ‘mãe’ acolhedora e afetiva a todas as crianças.

Todo o projeto econômico da colonizadora precisava da presença da instituição família para exercer autoridade diante de seus agregados. Ou seja, foi essa intersecção entre família, no caso a da dona Nilza, e o projeto econômico que possibilitou a existência de sentidos controlados por delimitações específicas que lhe é necessária. Somente assim que os sujeitos agregados dessa família poderiam encontrar um lugar no discurso, passar a existir enquanto parte de tal projeto e família. Delimitaram-se os sentidos de que tipo de sujeito era adequado à família, bem como ao projeto de colonização. Dessa forma, essa impossibilidade de serem outros sujeitos silenciou os conflitos inerentes ao discurso, estabilizando os sentidos de ser família, de ser comunidade, de ser sinopense.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

BRASIL. Lei nº. 6.151, de 4 de dezembro de 1974. Dispõe sobre o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 dez. 1974. Disponível em: <https://goo.gl/biw8gB>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRUNETTI, Antonio. Paranaenses aceitam o desafio para a ocupação da Amazônia. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 15 maio 1975. Especial, p. 8.

CATAIA, M. A. A geopolítica das fronteiras internas na constituição do território: o caso da criação de novos municípios na região Centro-Oeste do Brasil durante o Regime Militar. **Scripta Nova**. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 ago. 2006, v. X, n. 218 (22). Disponível em: <https://goo.gl/PR1WoX>. Acesso em: 28 jul. 2017.

COLONIZADORA SINOP S.A. **Propaganda – frente e verso**. Década de setenta e oitenta. 2 fotografias, 197-.

_____. **Revista Grupo Sinop**. Edição 04, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/xR7sRY>. Acesso em: 29 jul. 2017.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FREITAS, Cosme Luiz V. **As relações da política econômica brasileira de financiamento externo com o "milagre brasileiro".** 2005. Disponível em: <https://goo.gl/unPt2y>. Acesso em: 28 jul. 2017.

GRIGOLETTO, Evandra.Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. Seminário de Estudos em Análise do Discurso (2.: 2005 : Porto Alegre, RS) **Anais do II SEAD** - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/knmQCp>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **A gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

_____ . **Novas tendências em Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

O JORNAL. Maringá, 22 de setembro de 1974.

OLIVEIRA, João Mariano de. **A Esperança vem na frente**: contribuição ao estudo da pequena produção em Mato Grosso, o caso de Sinop. 1983. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista! Discurso do Confronto**: velho e novo mundo. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

_____ . **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 163-252.

NAVARRO, Pedro. O pesquisador da mídia: entre "aventura do discurso" e os desafios do dispositivo de interpretação da AD. In: NAVARRO, Pedro (Org.). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.

SANTOS, Luiz Erardi Ferreira dos. **Raízes da História de Sinop**. Sinop: Grafitec, 2007.

SCHWAAB, R.T. Para ler de perto o jornalismo: uma abordagem por meio de dispositivos da análise do discurso. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 11-23, jan-jun 2007. Disponível em: <https://goo.gl/shjRkr>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SOUZA, Edison Antônio de. **Sinop – História, Imagens e Relatos**: um estudo sobre a sua colonização. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

STRAUB, S.L.W. Estudo da nomeação das cidades que compõem a Gleba Celeste (MT). In: DIAS, M. P. L et al. (Org.). **Amazônia**: visão caleidoscópica. Recife: Pipa Comunicação, 2015. p. 149-171.

TOMÉ, Cristine Leus; KORPALSKI, Margarida. O discurso formador na construção de imaginários da cidade de Terra Nova do Norte – MT e sua relação com o processo migratório do sul do Brasil em direção à Amazônia Legal. **Revista Eventos Pedagógicos**,v.3, n.1, Número Especial, p. 118–129, abr. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/JaC8mE>. Acesso em: 28 jul. 2017.

A BASE LEGAL DE UM DOS ESPAÇOS-TEMPOS MAIS AGUARDADOS NA ESCOLA: O RECREIO ESCOLAR

Moacir Juliani (PPGE/UFMT) – julianimoacir@gmail.com

Cleomar Ferreira Gomes (PPGE/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

Resumo: O recreio escolar na atualidade ainda é pouco recorrente como foco de estudo dos trabalhos de pesquisa acadêmica. Constata-se que mesmo Gaelzer (1979) ter referenciado a importância do valor psicopedagógico do recreio escolar. Atualmente estão à disposição do domínio público, dissertações e teses de mestrado e doutorado. Mediante a tomada de ciência destas produções a questão norteadora deste estudo foi: Que concepções acerca do recreio escolar pode-se extrair das bases legais sobre as quais o recreio escolar está ancorado na atualidade? Mediante estas inquietações buscou-se estudar as bases legais que amparam a existência do recreio escolar e identificar as concepções de recreio escolar que são possíveis de serem extraídas deste aparato legal que lhe dá suporte. A escolha do tema a legislação e o recreio escolar decorrem do estudo sistematizado acerca do mesmo que está sendo realizado em curso de pós-graduação – doutorado. Pressupõe-se que estudar a legislação auxilia no entendimento que se tem nas famílias e escolas sobre o mesmo. A partir da tomada de ciência do referencial bibliográfico realizou-se estudo documental e buscou-se no método dedutivo construir significações para aquilo com o que se deparou nesta busca. Contemplando a história de sua criação somos levados a pensar que o recreio escolar não foi estruturado fundamentalmente como um espaço do jogo, do brincar espontâneo da criança. Leva-nos a supor que as crianças se apoderaram deste espaço e imprimiram nele com o passar do tempo, a natureza de suas ações e relações, dos seus saberes, fazeres e aprendizagem inerentes a estas vivências. Concluiu-se que estamos condicionados a pensar a existência de todos os espaços-tempos da escola relacionados com a aprendizagem. E o recreio escolar também assim é concebido?

Palavras-chave: Recreio Escolar. Concepções. Base Legal.

1 Introdução

Na busca de estudos que focassem o recreio escolar e significações na atualidade, percebe-se que é recente a percepção deste como espaço-tempo importante na escola e para o qual o olhar da pesquisa se volta. As produções que dele se ocuparam são esparsas. Pode-se destacar Gaelzer (1979) como pioneira no Brasil a preocupar-se com valor psicopedagógico do recreio organizado, e nesta preocupação deixa como legado a construção de metodologia de forma com que o recreio pudesse ser dirigido, orientado e posteriormente supervisionado.

Após longo tempo de hibernação da pesquisa sobre o recreio escolar no Brasil, atualmente constatou-se a existência de alguns trabalhos que discutem as relações que nele se estabelecem, sendo em sua grande maioria dissertações de mestrado e teses de doutorado. Enfatizamos os trabalhos de Neuenfeld (2003) direcionou seu foco para as crianças de 1ª. a 4ª. séries e as atividades realizavam a partir dos materiais disponíveis, as relações que estabeleciam no recreio discutindo a necessidade da intervenção pedagógica; Cruz (2004) preocupou-se com as questões de violência e gênero; Tomelin (2005) focou a dinâmica do recreio organizado,

abordando o disciplinamento; Wenetz (2005) estudou os modos de ser menino e menina e como estes modos são instituídos no recreio escolar; Fernandes (2006) investigou os espaços e a sua relação com os comportamentos infantis nestes locais; Würdig (2007) analisou a expressão da cultura lúdica no contexto do recreio e no contexto casa-rua; e Linck (2009) buscou analisar os processos de pertencimentos identitários juvenis resultantes de determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar. Fracionadamente vão aparecendo nos estudos referências às bases legais que fundamentam a existência do espaço-tempo aguardado com ansiedade pelas crianças: o recreio escolar. A partir desta constatação questiona-se: Que concepções acerca do recreio escolar pode-se extrair das bases legais sobre as quais o recreio escolar está ancorado na atualidade?

Mediante estas inquietações buscou-se estudar as bases legais que amparam a existência do recreio escolar e identificar as concepções de recreio escolar que são possíveis de serem extraídas deste aparato legal que lhe dá suporte.

A escolha do tema a legislação e o recreio escolar decorrem do estudo sistematizado acerca do mesmo que está sendo realizado em curso de pós-graduação – doutorado. Pressupõe-se que estudar a legislação auxilia no entendimento que se tem nas famílias e escolas sobre o mesmo.

Com estes pressupostos, realizou-se estudo situado no universo da pesquisa qualitativa (SEVERINO 2012). A partir da tomada de ciência do referencial bibliográfico realizou-se estudo documental e buscou-se no método dedutivo construir significações para aquilo com o que se deparou nesta busca.

2 O Recreio Escolar: História, Legislação e Possíveis Concepções.

Mediante o referencial teórico visitado, algumas considerações podem ser construídas a respeito do recreio escolar. Conforme Gaelzer (1979, p. 22) observar o recreio escolar possibilita construir entendimento com maior clareza acerca da situação geral da escola.

> Através dele poderão ser perfeitamente visíveis o grau de habilidades individuais e sociais, a imaginação criadora de professores e alunos, a disciplina, a higiene, a organização e a administração, e o interesse de todos em manterem constantes os objetivos educacionais, a função social da escola e o espírito de colaboração.

Cientes do valor formativo do recreio escolar, sentiu-se a necessidade de garimpar um pouco da história do surgimento do recreio escolar. Utilizamos o termo garimpar porque ele se

adequa ao trabalho de busca, de procura, visto que poucos estudos no meio acadêmico e educacional abordam o recreio atualmente. Um dos achados neste sentido é o estudo El Recreo o Descanso Escolar: ¿Escenario Educativo para el Reconocimiento del Otro? Dissertação de Mestrado realizado por Elsa Yadira Bedoya Ibarra & Juan Manuel Bustamante Villegas Universidad Católica de Manizales Facultad de Educación Maestría en Educación Manizales, (2016) que contribuiu sobremaneira com trazendo aspectos históricos do recreio escolar. Neste intento, os autores a partir de pesquisas realizadas no Museu das Escolas do Governo da Cidade de Buenos Aires (2016) apresentaram algumas destas origens.

O primeiro relato que trazem nesta genealogia reporta-se à experiência realizada pelo professor Samuel Wilderspin, sucedida no início do século XIX na Inglaterra, com o intuito de vigiar, corrigir e disciplinar as crianças a partir da observação das mesmas em tempo livre:

> Samuel Wilderspin en Inglaterra empezó a vivir la experiencia del recreo, pero paradójicamente su propósito era el de vigilar, corregir y disciplinar al niño, este maestro comparaba el patio de recreo con el mundo donde los pequeños eran dejados libres y los maestros tenían la oportunidad de observarlos y darles consejos, el recreo era visto como remedio para evitar las malas costumbres, corregirlas y rescatar a los niños de las tendencias perniciosas. (IBARRA Y VILEGAS 2016, p. 23).

A segunda referência histórica situa a Espanha, final do século XIX e menciona Froebel:

> [...] historia del recreo es la historia de la escuela misma y describe como a finales del siglo XIX en la escuela Fröebeliana muy en boga en la España de finales de ese siglo, adquieren gran relevancia los espacios no edificados de la escuela y la necesidad de su distribución según funciones y usos: educación física, juegos, jardineira. (MARTÍNEZ , 2002 *apud* IBARRA Y VILEGAS 2016, p. 23).

Ainda na Espanha algumas datas aparecem como marcos acerca do recreio escolar: 1825 no planejamento das escolas primárias o recreio é mencionado como tempo de descanso para as crianças como premio pela realização das tarefas; em 1880 por ocasião da escola nova como antídoto á fadigas causada pelas atividades intelectuais e no começo do século XX sentiu-se a necessidade da redução das horas de aulas e a introdução do recreio com atividades físicas como compensatórias do período em que a criança permanece na sala de aula, sendo o tempo de duração do mesmo definido entre vinte ao máximo de trinta e cinco minutos para os maiores e, em 1886 o ministro de educação implementa regulamentação das escolas primárias, as características e duração do recreio e as sanções de forma a prolongar ao aluno faltoso as horas de atividades acadêmicas ou a privação do recreio. (IBARRA Y VILEGAS 2016).

De acordo com os estudos realizados no Brasil Neuenfeld (2003); Cruz (2004); Tomelin (2005); Wenetz (2005); Fernandes (2006) Würdig (2007) Linck (2009) pode assegurar que o recreio escolar demarca espaços caracterizados de trabalho programado para a criança e se constitui em espaço-tempo de descanso, de liberdade, de não contenção, de desordem na visão do adulto na medida em que se caracteriza pelo movimento livre, pela algazarra, pelo corpo que se expressa de diferentes formas e linguagens.

O recreio é considerado também um momento de ócio, de atividades espontâneas da criança, de práticas de liberdade corporal, de contato com os estudantes de outras turmas, visto que neste momento não ficam restritas, o que lhes permite realizar atividades em espaços amplos, com maior liberdade do que quando estão em sala de aula, mesmo que estejam sempre sob o olhar atento de professores e ou auxiliares.

O recreio nesta medida se traduz em espaço de expressão e manifestação de vontades e desejos deste indivíduo infantil, espaço de relação, de brincar com o outro, de aprender a brincar com o outro. Conforme Brougère (1998, p. 01), "Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem". Brincar faz do homem um animal social, que interage com os semelhantes, ambos inseridos em um contexto social e histórico.

No estudo de Linck (2009) ficou demonstrado a ansiedade com a qual se aguarda a hora do recreio escolar pelos estudantes. Mais do que espaço tempo de descanso merenda e necessidades fisiológicas no recreio escolar se expressa a necessidade dos mesmos de atenuar o controle sobre o movimento dos corpos, de substituir a seriedade do que se convencionou denominar de trabalho pedagógico pela necessidade lúdica, pelo riso, pela fruição dos corpos em contato e relação com os outros. Já para os professores o recreio escolar é o espaço no qual se atenua o seu protagonismo docente sem deixar de ser. É o momento do descanso, de desligar, da calma, da atenuação do tônus muscular, do silêncio possível neste contexto.

O estudo de Linck (2009) nos levou a refletir acerca do recreio escolar em sua concepção como espaço-tempo político e ou orgânico. Necessita-se também evidenciar estas concepções nas perspectivas dos estudantes, dos professores e gestores da escola. Ao que parece-nos o recreio escolar tem concepções orgânicas que diferem se analisarmos contrapormos as necessidades dos estudantes e professores.

Os estudos visitados nos permitem ciência acerca da natureza das atividades pedagógicas que ocorrem no interior de sala de aula. Eles destacam sua característica predominantemente intelectual na qual se exige a atenção concentrada em detrimento do controle e ou autocontrole dos estudantes. Ao passo que se espera do professor que com seu jogo cênico dramático conduza as atividades programadas. Deste modo a natureza da necessidade orgânica de ambos difere consideravelmente. Em nossa análise, consideramos a diferenciação da faixa etária de ambos, o nível de maturidade física, psicológica, os objetivos que permeiam a ação, os interesses, a função que ambos desempenham e as relações de poder que se estabelecem na tarefa de ensinar e aprender.

Ao pensarmos o recreio escolar como espaço-tempo político a ancoragem imediata aporta os aspectos legais já citados nos pareceres que determinam a sua existência, bem como, orientam a duração do mesmo e inserção entre os períodos de atividades escolares. Ele está ancorado no aparato legal que orienta as ações educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – 9394/96 constitui-se no referencial básico para o funcionamento das instituições educacionais no Brasil. O Artigo 12 da LDBEN que fixa a seguinte responsabilidade para as Escolas:

> Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I . elaborar e executar sua proposta pedagógica; II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; (g.n.)

Considerando o cumprimento dos dias letivos e sua carga horária as escolas têm certa autonomia para organizarem-se e precisam contemplar os aspectos jurídicos estabelecidos nos termos do artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (1943), que institui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstasno qual ficou estabelecido que o número de aulas, em um mesmo estabelecimento de ensino, não poderá ultrapassar o limite de quatro aulas consecutivas ou seis intercaladas.

A expressão aulas consecutivas pressupõe a impossibilidade de exercício de qualquer outra atividade pelo professor no lapso temporal entre uma aula e outra. Assim, o período denominado recreio do professor caracteriza-se como tempo à disposição do empregador, devendo ser considerado como de efetivo serviço, nos termos do art. 4º da CLT: “Considera-se como de serviço efetivo o período em que o empregado esteja à disposição do empregador, aguardando ou executando ordens, salvo disposição especial expressamente consignada”.

Com base nos aspectos legais pode-se afirmar que o recreio escolar é um tempo político direcionado ao estudante, visto que o professor fica à disposição da instituição de ensino que pode requerer que desenvolva atividades inerentes à docência e á educação e de interesse da comunidade escolar.

Anterior à organização legal, a escola como instituição da modernidade, pública e obrigatória, organizou seus tempos e espaços, suas rotinas de atividades com base nos estudos que se produziram neste curto período de sua existência. Neste aspecto, a Didática Magna de Comenius auxilia no entendimento do tempo empregado na rotina escolar. A partir dela, a legislação auxiliou para o fracionamento das aulas na escola e a inclusão do recreio entre as horas de estudo.

Na discussão do tempo disposto para a realização do recreio escolar, Linck (2009), em seu estudo "Hora do Recreio! Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares" realizado em Escola Municipal de 1º Grau Incompleto situada em bairro da cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, considerou a perspectiva histórica legal que configurou o recreio escolar neste aspecto e deu margem para a construção da realidade existente atualmente. Apontou a implantação da Lei 5.692/71 e o Parecer 792/73 do Conselho Federal da Educação como referência para a determinação do tempo de duração do recreio escolar.

Conforme a Lei 5.692/72 *apud* Linck (2009, p. 80):

> O recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo; e quanto à sua duração, parece razoável que se adote como referência o limite de um sexto das atividades, 10 minutos para 60, ou 20 para 120, ou 30 para 180 minutos, por exemplo. (Lei 5.692/71).

Atualmente, a LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 complementada pelo Parecer da Câmara de Educação Básica – CEB nº. 05/97 orienta que o recreio e os intervalos de aula permanecem como efetivo trabalho escolar; complementado pelo Parecer CEB/CNE 02/2003 acerca das atividades escolares e onde elas se realizam:

> As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com freqüência exigível e efetiva orientação por

> professores habilitados. Os 200 dias letivos e às 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto.

Já as atividades escolares estão conceituadas pelo o Conselho Nacional de Educação no parecer CEB nº 04/2003:

> As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula.

Quanto ao espaço físico e sua arquitetura destinado ao recreio escolar, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília : MEC, SEB, 2006, e às áreas de recreação e vivência, assim se pronuncia:

> A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. (BRASIL, 2006, p.26).

Em relação à interação da criança com o ambiente o mesmo documento destaca:

> A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados. (BRASIL, 2006, p.27).

Quanto ao recobrimento do solo, observa-se em muitas escolas de educação infantil, tanto a inadequação dos espaços, a inexistência desta variação de recobrimento do solo, ou ainda, a presença constante de concreto (argamassa) ou pedra brita espalhada no solo nos espaços destinados às atividades lúdicas e nos parquinhos. “A criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil.” (BRASIL, 2006, p. 27).

De igual forma, os espaços de vivência abertos para os estudantes em muitas escolas deixam a desejar quanto ao seu tamanho, localização e inexistência de recursos que possam ser utilizados pelas crianças em atividades lúdicas. “Na organização e na setorização das áreas de vivência e recreação, precisam ser previstos espaços cobertos que possam oferecer a

oportunidade de utilização em dias chuvosos ou a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas.” (BRASIL, 2006, p. 27).

Na introdução do relatório do Parecer CEB Nº 02/03 de 19/02/03 do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERESSADO: Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação UF: DF ASSUNTO: Recreio como atividade escolar, o texto assim se expressa, trazendo recortes da obra “O Ateneu” de Raul Pompéia, publicado a primeira vez em 1888.

> Não tive coragem de afrontar o recreio. Via de longe os colegas, poucos àquela hora, passeando em grupos, conversando amigavelmente, sem animação, impressionados ainda com as recordações de casa; hesitava em ir ter com eles, embaraçado da estréia das calças longas, como um exagero cômico e da sensação de nudez à nuca, que o corte recente dos cabelos desabrigara em escândalo”... ”as longuíssimas horas de recreio... as provocações no recreio eram freqüentes... no recreio havia os jogos...as transações eram proibidas no Ateneu. Razão demais para interessar (Raul Pompéia, O Ateneu) (BRASIL. 2003).

Esta menção à obra literária “O Ateneu” e os recortes que dela são enfatizados na introdução do Parecer são deveras significativos acerca da concepção legal do recreio escolar evidenciando o quanto ele faz parte do imaginário da infância, de sua importância enquanto espaço do jogo, da brincadeira livre e ou organizada em grupo, da trama de relações que nele se estabelecem, das negociações que ocorrem e das aprendizagens resultantes destas ações.

O mesmo documento aprova com unanimidade o voto do relator que assim conclui:

> A Proposta Pedagógica da Escola é a base da Instituição Escolar, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. 2ª.) A Escola, ao fazer constar na Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica. 3ª.) Não poderá ser considerado o tempo do recreio no cômputo da Carga Horária do Ensino Fundamental e Médio sem o controle da freqüência. E, a freqüência deve ser de responsabilidade do corpo docente. Portanto, sem a participação do corpo docente não haverá o cômputo do tempo reservado para o recreio na Carga Horária do ano letivo dessas etapas da Educação Básica. 4ª.)Não há exigência explícita de Carga Horária para a Educação Infantil, na legislação. 5ª.) Se a Escola decidir fixar a Carga Horária para a Educação Infantil, pode administrar seu pessoal docente para o cumprimento dessa determinação interna da instituição de ensino, sempre de acordo com a sua Proposta Pedagógica. (BRASIL, 2003).

Importante constatar a partir deste parecer, a concepção do recreio escolar como espaço-tempo que deva ser considerado na escola como tempo efetivo de aprendizagem, através das relações que nele se estabelecem.

4 Últimas Palavras

Considerando o termo “recreio” derivado do termo recreação, e contemplando a história de sua criação somos levados a pensar que o recreio escolar não foi estruturado fundamentalmente como um espaço do jogo, do brincar espontâneo da criança. Leva-nos a supor que as crianças se apoderaram deste espaço e imprimiram nele com o passar do tempo a natureza de suas ações e relações, dos seus saberes, fazeres e aprendizagem inerentes a estas vivências.

O recreio que teve seu nascimento demarcado deste os primórdios da organização pedagógica da escola como espaço-tempo de intervalo entre as atividades acadêmicas, espaço de vigilância e controle toma um caráter lúdico com o protagonismo das crianças. Ele constrói marcas que ficam impressas nas recordações da infância nos professores, pensadores e mesmo os legisladores não conseguem desqualifica-las. Isso demonstra o caráter e a importância do recreio escolar na forma como os sujeitos se constroem na relação com seus pares e com o mundo das instituições e da vida ordinária.

Fica evidente que a natureza das necessidades orgânicas dos professores difere sensivelmente daquelas dos estudantes. Assim como os estudantes, estes também desejam pela ampliação da duração deste tempo, mas cientes do cumprimento dos programas estabelecidos, não se aventuram a manifestar esta vontade. Ao contrário disso, argumentam pela diminuição do tempo do recreio, considerando os conteúdos programáticos que obrigatoriamente devem ser desenvolvidos, o temor de que não haja tempo suficiente para tal e o sentimento inerente de responsabilidade pelos resultados da aprendizagem dos estudantes.

Estas reflexões nos levam a intuir que a ausência do recreio escolar influenciaria de forma muito negativa na disposição dos estudantes para as atividades pedagógicas, no formato atual da educação, ou ainda, poderia tensionar o uso de estratégias e metodologias de ensino nas quais amentassem as atividades em que o corpo e o movimento e movimento fossem mais requisitados. Também a inserção de atividades pedagógicas que extrapolassem o espaço das salas de aula. Dito isso, destaca-se a necessidade do recreio escolar como espaço-tempo de suprir as necessidades orgânicas dos indivíduos na escola da atualidade.

Quanto à questão que moveu este estudo: Que concepções acerca do recreio escolar pode-se extrair das bases legais sobre as quais o recreio escolar está ancorado na atualidade?,

podemos intuir que estamos condicionados a pensar a existência de todos os espaços-tempos da escola relacionados com a aprendizagem. E o recreio escolar também assim é concebido?

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96.

_____ Ministério da Educação. Parecer CEB Nº 02/03 de 19/02/03

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília : MEC, SEB, 2006,

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CRUZ, T. M. **Meninas e Meninos no Recreio:** Gênero, Sociabilidade e Conflito. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

IBARRA Elsa Yadira Bedoya & VILLEGAS Juan Manuel Bustamante. **OLAR: ¿ESCENARIO PARA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO? El Recreo o Descanso Escolar: ¿Escenario Educativo para el Reconocimiento del Otro**? Universidad Católica de Manizales Facultad de Educación Maestría en Educación Manizales 2016. http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1567/Elsa%20Yadira%20Bedoya%20Ibarra.pdf?sequence=1. Acesso em maio de 2017.

LINCK, Rosane. **Hora do Recreio!** Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2009, 145f

NEUENFELD, Derli J. **Recreio escolar:** o que acontece longe dos olhos dosprofessores? Maringá: Rev. da Educação Física - UEM v.14, n.1, p. 37-45, 1º sem 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Temas e Textos em metodologia do Ensino Superior - Magistério Formação e Trabalhos pedagógicos**, 7ª Ed. Papirus Editora, 2012.

TOMELIN, Karina. **O recreio é legal:** um estudo sobre os mecanismos disciplinares e sua eufemização em atividades escolares**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC. 2005. 92p

WENETZ, I. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005

WURDIG, Rogério. **O Quebra-cabeça da cultura Lúdica –** Lugares, Parcerias, e Brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância**.** 2007, 229f. Tese (Doutorado)- Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

“EDUCAÇÃO SENTIMENTAL”: APRENDIZAGEM DO COPO

Natália Salomé de Souza (PPGEL/UFMT) – natsalome@gmail.com

Resumo: Dentre as diversas formas de aprendizagem encontramos aquelas relacionadas ao corpo permeadas por tabus e interditos. No que concerne aos corpos femininos esses interditos se tornam mais intensos na formação desses corpos. A cultura é uma das ferramentas responsáveis pela formação de um corpo feminino educado para ser manso e castrado dentro da nossa sociedade ocidental dominada pelo patriarcado. Nesse estudo objetivamos demonstrar possíveis percursos de fuga da lógica de corpos femininos castos e dominados através da subversão promovida pela obra “Educação Sentimental” da poetisa portuguesa Maria Teresa Horta. Para tanto procederemos com a análise de três poemas do livro “Educação Sentimental” de Maria Teresa Horta (2009) afim de demonstrar de que forma a *educação sentimental* dos corpos pode se dar em vias de empoderamento dos femininos em detrimento de uma obediência da ordem patriarcal.

Palavras-Chave: Maria Teresa Hora. Corpo. Poesia. Educação Sentimental.

1 Uma história de subjugação do feminino

Dentre as diversas formas de aprendizagem encontramos aquelas relacionadas ao corpo permeadas por tabus e interditos impostos, na cultura ocidental, pelo patriarcado. Ao que concerne aos corpos femininos, esses interditos se tornam mais intensos na formação desses corpos na medida em que para se fortalecer as estruturas patriarcais, o corpo feminino foi trancafiado no espaço do privado afim de que fosse preservado das investidas públicas, ao mesmo tempo que dessa forma não permitiu que as mulheres fizessem parte do mundo público. A cultura, sendo uma das ferramentas responsáveis pela formação de um corpo feminino, educou esses corpos de mulheres para serem mansos e castrados dentro da sociedade patriarcal – daí que às mulheres não é permitido usufruir da sexualidade de seus próprios corpos.

Apesar dos impostos culturais e sociais, as mulheres sempre encontraram, ao longo de suas histórias, formas de subverter a ordem patriarcal e fortalecer uma noção de corpo diferente daquela imposta pelos homens. O conhecimento das mulheres de seus próprios corpos e sobre a natureza que opera no mesmo se tornou algo nefasto para a sociedade patriarcal medieval que essas mulheres foram denominadas bruxas e muitas foram mortas, por exemplo, pela Inquisição da Igreja Católica na Idade Média. Essa luta travada entre a domesticação do corpo feminino e a tentativa de libertação do mesmo pelas mulheres é histórica e infinda. Na nossa cultura contemporânea, muitos são os movimentos de libertação do corpo feminino empreendidas, em especial, pelos movimentos feministas. Essas lutas e embates se movimentam, segundo Showalter (1981), desde a busca de uma essência corporal – ligando muitas vezes, por exemplo, o corpo das mulheres ao sagrado feminino –, a buscas ligadas a forma com que esses corpos

podem ser libertados através, por exemplo, de uma subversão operada nos sistemas de linguagem. Não podemos deixar de mencionar que os estudos da teoria queer também contribuem para essas novas configurações dos corpos femininos, em especial no que tange a problematização performativa desses corpos. Judith Butler (2016), por exemplo, vai advogar a favor da performatividade dos gêneros e nos leva a compreender que em verdade, não existe um gênero feminino e masculino que se ligam respectivamente a uma mulher e a um homem, mas que a performatividade ensejada pela identidade de gênero independe de uma designação do sexo. A autora contribui, portanto, com a possibilidade de abertura do entendimento de corpos femininos e procede a maneira de desconstruir os pressupostos patriarcais acerca de como esses corpos deveriam se comportar.

O que podemos observar, independente de qual a postura e ideologia político-social que definem essas posições das lutas feministas, é que em todos os movimentos as feministas buscam maneiras de cindir com os postulados patriarcais sobre os corpos femininos e procuram novas maneiras de entendê-los a partir do conhecimento do mesmo. Uma das maneiras de compreender esses novos-velhos corpos é a partir da prática do autoconhecimento.

Nessa busca incessante por um corpo feminino que se autoconhece encontramos a lírica de Maria Teresa Horta. A poetisa é hoje uma das escritoras mais aclamadas da literatura portuguesa contemporânea, e é também um ícone no que concerne a luta das mulheres por ocuparem os espaços públicos nas sociedades. Ser mulher na década de 70 do século passado em Portugal não era uma tarefa fácil uma vez que o país era controlado pelo Estado Novo Português. Nesse contexto, as mulheres eram as responsáveis pelo cuidado do lar e dos filhos e deveriam ser obedientes e dóceis com seus maridos. Elas deveriam governar o lar assim como os homens governavam o espaço público, portanto, a sua casa deveria se comportar como uma pequena Portugal. O Estado Novo foi um governo ditatorial no qual as mulheres não deveriam ter acesso ao mundo público do trabalho, portanto, não era fácil para uma mulher ocupar esse espaço. Além disso, donas de seus lares, as mulheres não deveriam praticar atos que atentassem contra a moral e os bons costumes portugueses. Maria Teresa Horta, na altura, era jornalista de formação e já se firmava enquanto escritora no cenário português. Trabalhando em sua área de formação, ela foi confinada a um espaço isolado dentro da redação para que não “distraísse” os homens de seus ofícios e para que os mesmos não deixassem de agir naturalmente por estar em presença feminina. Ela lutou bravamente para manter o seu trabalho através de sua competência, contudo, essa luta se tornou mais difícil quando foi processada pelo Estado Novo

pela publicação de seu livro "Novas Cartas Portuguesas" escrito em coautoria com Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa. A autora já não era vista com bons olhos pelo Estado pela publicação de seus poemas com uma tonalidade bem erótica, mas "Novas Cartas" se tornou o estopim e além de ser retirado de circulação, as três Marias – como ficaram conhecidas as autoras – tiveram que responder um processo judicial por publicar uma obra que atentava contra os ditames do então governo português. O caso tomou proporções internacional quando as mulheres e os movimentos feministas se manifestaram a favor das autoras e contra o Estado Português. O processo só foi arquivado após a Revolução dos Cravos em abril de 1974 quando Portugal se libertou das amarras do Estado Novo.

Maria Teresa Horta não se deixou intimidar pelo processo e pelas ameaças e agressões das quais foi vítima por conta do processo judicial e continuou publicando suas obras que tanto falam sobre o corpo feminino quanto do poder do mesmo. Em 1976 publicou pela primeira vez a obra "Educação Sentimental", obra da qual analisaremos os poemas "Educação Sentimental", "São as Palavras" e "Dualidade". "Educação Sentimental" é um livro composto por 115 poemas, alguns desses escritos, segundo a autora, nos tribunais enquanto era processada pelo Estado Novo. Nessa obra encontraremos, como o título mesmo demonstra, um processo de *educação* que passa não apenas pelo sentimento, mas pelo conhecimento do próprio corpo e dos prazeres que o corpo – uma vez conhecido – podem gozar. A obra, portanto, comporta-se como lições que a voz lírica vai dando não apenas ao seu interlocutor, mas também ao leitor – enquanto extensão daquele que com ela interage – com intuito de demonstrar como o corpo e o prazer podem funcionar.

Portanto, encontramos na obra "Educação Sentimental" de Maria Teresa Horta, um convite a compreender melhor os prazeres, os sentimentos, e possíveis corpos femininos através de lições dadas através da voz de uma *eu lírica*[3] (SOUZA, 2015) que por se conhecer abre as sendas da cultura através da literatura para a emancipação feminina e para uma nova educação de corpos femininos.

2 Educação Sentimental ou um convite para conhecer o corpo

[3] Ao longo do trabalho usaremos o termo *eu lírica* (SOUZA, 2015) para designar a voz lírica do texto. A opção pela flexão no feminino do substantivo eu lírico é proposital e pretende não proceder contra o apagamento linguístico de uma imanência lírica feminina.

Conhecer o corpo, em especial os corpos femininos, se constitui em um desafio na sociedade patriarcal na qual estamos inseridos uma vez que, pela lógica do patriarcalismo, o corpo não é feito para ser conhecido, nem tão pouco gozado. Marcuse (1975) reflete acerca da necessidade dos seres humanos de se adequarem ao regime da realidade, em leitura apropriada das teorias freudianas, em detrimento do regime do prazer. Para o autor, a possibilidade de viver em uma sociedade baseada em Eros, ou na dinâmica do prazer, seria um caminho para a vivência não repressiva nas comunidades sociais. Para viver em Eros é preciso que o ser humano não se aliene de seu próprio corpo, mas que ao contrário, o conheça e o desfrute para que a lógica de seu prazer seja portal de mudança social. Uma sociedade não reprimida levaria a possibilidade de uma sociedade mais igualitária onde a hierarquização do poder aos poucos se diluiria para transformar as relações mais horizontalizadas.

Nesse sentido, o conhecimento do próprio corpo se torna ferramenta de mudança dos paradigmas sociais e, portanto, uma possibilidade de luta contra o patriarcado que aprisiona os corpos. Maria Teresa Horta, em sua obra "Educação Sentimental" apresenta uma possibilidade de conhecimento do corpo em vias do empoderamento através dos prazeres que este goza. Lemos, a seguir, o poema que dá título ao livro e observamos o tom no qual a poetisa apresenta a sua proposta *educacional.*

EDUCAÇÃO SENTIMENTAL

Põe de vagar os dedos
devagar...

e sobe devagar
até o cimo

o suco lento que sentes
escorregar
é o suor das grutas
o seu vinho

Contorna o poço
aí tens de parar
descer, talvez

tomar outro caminho...

Mas põe os dedos e sobe
devagar...

Não tenhas medo
daquilo que te ensino

(HORTA, 2009, p. 352)

O poema, como se observa, se trata de uma lição, ou melhor dizendo, de um jogo de aprendizagem no qual o interlocutor deve seguir vagarosamente os comandos da voz locutora. A eu lírica, por conhecer o seu próprio corpo – corpo textual como reflexo de um corpo material, é quem conduz a relação amorosa e pede que seu interlocutor não tenha medo do que é então desconhecido mas que é um aprendizado. A sexualidade feminina é constantemente entendida como proibida ou pecaminosa, ligada, muitas vezes, ao mito da queda do paraíso. Quando Homans (1980) discorre sobre os problemas que o mito judaico-cristão criaram para as mulheres, ela assevera que um deles é a noção de que o prazer feminino é pecaminoso e como consequência levaria a dor do parto – uma vez que a sexualidade feminina só teria sentido em vias da procriação. Percebemos, com Homans (1980) que as poetisas e autoras engajadas numa busca feminista de escrita conseguem subverter essa ordem patriarcal imposta pelo mito mencionado, ao, por exemplo, apresentar o prazer do corpo feminino. No poema "Educação Sentimental", lê-se que a eu lírica não pretende com os seus ensinamentos reforçar uma sexualidade masculina, mas sim proporcionar o prazer para o próprio corpo que escorre em "suor das grutas" demonstrando que esse é uma das manifestações de prazer do corpo. O fato do poema possuir escassa pontuação – com exceção de uma vírgula encontramos apenas reticências – pode nos fazer entender que a relação e a lição não se dá de maneira descontinuada ou interrupta, mas pelo contrário, pressupõe um contínuo de ações em vias do prazer. Da mesma forma, o fato de os principais verbos do poema encontrarem-se no modo indicativo como *põe, sobe, contorna* indica que a voz locutora é quem determina o seu próprio prazer revertendo, com isso, a lógica patriarcal através da qual o corpo feminino é objetificado em favor do prazer do outro. Em "Educação Sentimental", temos, portanto, a eu lírica dona de seu corpo e conhecedora do mesmo que instrui o seu interlocutor como agir para que ela alcance o gozo do corpo – encontramos, portanto, uma lição do gozo.

O próximo poema, “São as Palavras”, coaduna com o processo de empoderamento do corpo e do prazer feminino na medida em que vai escancarando o ocultismo que se pretende do corpo feminino lhe dando luz e colocando-o em evidência. Através das palavras a eu lírica dá a ver o que se oculta do corpo feminino, e ao nomear as suas possibilidades ela, eu lírica, se devém corpo.

SÃO AS PALAVRAS

São secretas
as palavras que não olho
ou países secretos que não penso

São os corpos macios
do pensamento
ou piscinas profundas de seu vento

São secretas
cansadas
são de estanho

De saliva contorno
são sedentas

São os seios
os seixos
e os anseios

O secreto daquilo
que desvendo.

(HORTA, 2009, p.359)

Podemos observar que o poema possui em quase todas as suas *estanzas* anáforas fazendo com que seja construído a partir do paralelismo da figura de repetição. As anáforas se dão com a utilização do verbo *ser* flexionado no presente do indicativo da terceira pessoa do plural – *são* – de forma a se relacionarem diretamente com o sujeito do título: as palavras. O poema é construído através da inversão sintática das orações e o fato de se reportarem a esse sujeito

oculto nas orações – e que está presente no título – faz com que a ordem do logocentrismo seja questionada. A inversão sintática da qual o poema faz largo uso pode ser lida como também uma inversão da ordem dominante do falogocentrismo.

O falogocentrismo se manifesta através do uso simbólico do falo enquanto regra para todas as coisas e da palavra – logos – enquanto forma de impor a lei. A lei pela palavra que é dada a partir do falo. Dessa forma, àquelas que não possuem o falo, não é dado o poder das leis – do mundo público. Quando a eu lírica utiliza, portanto, a ferramenta da inversão, ela está dando voz e direito de se expressar a um corpo feminino que, a priori, nada mais é do que o outro do corpo masculino. O que acontece é uma reversão do sistema onde não se enxerga a mulher como o outro do homem, mas sim a mulher enquanto existência independente de qualquer outra manifestação corporal. No poema, podemos compreender que essa reversão se dá através da palavra, pois são as palavras que fazem com que a eu lírica desvende seu próprio corpo e possa inseri-lo no mundo da cultura.

No poema a seguir, "Dualidade", encontramos a temática do corpo apresentada através do erotismo, novamente, como vimos no poema "Educação Sentimental". Mas, diferentemente do primeiro poema, este poema funciona em forma metonímica, onde vemos partes do corpo, quase emolduradas, para dizer de um todo.

DUALIDADE

De jaspe o jorro
o forro da moldura

o ferro o freio
a fenda já deitada

o veio do vidro
a madeira a chaga
a chama doce do castrar da espada

O espanto
o espasmo
esta acidez de vinho

A vela acesa
no meio de uma viagem

o sangue brando a subir sozinho
até à boca
dentro da voragem

O medo o mastro
o corpo
que recuo

O sono ou mirto
de bruços
sobre as pálpebras

O que prossigo o que procuro
ou digo
desminto logo dentro do que faço

(HORTA, 2009, p. 364 - 365)

Podemos ler no poema uma relação sexual se encaminhando através da voz da eu lírica que só aparece na sétima e nona estrofes. Nas demais estrofes, observamos a cena através de frames sinestésicos que nos levam a participar com a eu lírica do momento. Entre fotografia e suporte fílmico, o próprio poema enseja a congelamento e o movimento das cenas que seguem fazendo com que o leitor possa compreender como se dá a relação sexual dual da eu lírica no processo metonímico da parte pelo todo. Nas três primeiras estrofes do poema temos o processo metonímico apresentando metaforicamente o pênis e a relação com a vagina feminina, entre ferro e fenda temos, ainda a palavra freio, que pode ser lida como o momento de hesitação entre o desejo e a concretização do mesmo. Observa-se que a eu lírica utiliza-se nessas três primeiras estrofes da aliteração dos sons /f/, /ch/, /s/ com as palavras forro, ferro, freio, fenda, e jaspe, jorro, já, chaga, chama, e doce, castrar, espada, sucessivamente. O efeito que a aliteração proporciona no poema é a dos sons elaborados e produzidos pelos amantes durante o coito. Sons de fricção e também de ar nos proporcionam a sensação sinestésica de participar com a eu lírica do ato amoroso. Encontramos as sensações sinestésicas do paladar em “acidez de vinho”,

“o sangue brando a subir sozinho até a boca” que também convidam o leitor a sentir com a eu lírica o gozo palatável do amor.

Nas estrofes que se seguem, a quarta, quinta e sexta, podemos observar a cena como se vista através dos olhos da eu lírica – ela nos conta o que vê e sente e junto a ela vamos sentindo e vendo a própria cena. Já nas estrofes sete e nove encontramos verbos flexionadas na primeira pessoa do singular “que recuo” e “o que prossigo” “o que procuro” “ou digo” “desminto” e “faço” o que nos leva a compreender que a eu lírica é realmente quem está vivendo ou sentindo as sensações que nos são transmitidas através das palavras no poema. A última estrofe “O que prossigo o que procuro/ ou digo/ desminto logo dentro do que faço” nos dá a entender que a própria eu lírica ainda joga com os seus desejos ora ocultando, ora apresentando, ora omitindo seus desejos para conseguir lidar com a força patriarcal que faz com que a mulher não possa ter sexualidade expressa. De qualquer forma, ainda que ela possa mentir sobre seus desejos, não consegue fazê-lo, pois “desminto logo dentro do que faço”: não há o que mentir quando se fala de desejo do corpo e gozo. O desejo no poema é expresso dentro dessa dualidade que o poema enseja: o corpo feminino gozando no encontro com o corpo masculino que também goza. A dualidade de dois gozos que embora sejam diferentes se encontram dentro da relação sexual entre eu lírica e interlocutor – que, quiçá seja o próprio leitor do poema.

3 Considerações finais

O livro de poemas “Educação Sentimental” de Maria Teresa Horta é uma obra que foi muito polêmica quando foi publicada pela primeira vez, no ano de 1976, em virtude do recém encerrado processo movido pelo então governo Português – o Estado Novo – contra a autora e Maria Isabel Barreno e Maria Velho da Costa pela publicação do livro “Novas Cartas Portuguesas” escrito em coautoria pelas três Marias. O livro de Teresa Horta é composto por 115 poemas que vão introduzir o leitor a uma *educação sentimental* donde o desejo, o corpo e o gozo da eu lírica vai ser apresentado como uma proposta de conhecimento de corpos femininos em potencial. A análise dos poemas “Educação Sentimental”, “São as Palavras” e “Dualidade” nos levam a acreditar que a educação para um olhar que subverte o falogocentrismo pode ser via de empoderamento de corpos femininos, fazendo com que o desejo e a sexualidade feminina não sejam mais encerradas dentro da lógica patriarcal que prevê

o aprisionamento dos corpos femininos, mas que abram a possibilidade de emancipação feminina promovendo, inclusive, maior inserção das mulheres no espaço público.

Referências:

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

HOMANS, Margareth. **Women Writers and Poetic Identity**: Dorothy Wordsworth, Emily Brontë, and Emily Dickinson. New Jersey: Princeton University Press, 1980.

HORTA, Maria Teresa. Educação Sentimental (1976). In.: HORTA, Maria Teresa. **Poesia Reunida.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009. Páginas 351-445.

MARCUSE, Hebert**. Eros e civilização uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Zahar Editores: Rio de Janeiro. 6ª edição. 1975.

SHOWALTER, Elaine. **Feminist Criticism in the Wilderness.** In: Critical Inquiry, vol. 8, No 2, Writing and Sexual Difference (winter, 1981). Páginas 179 – 205.

SOUZA, Natália Salomé. **A escrita feminina na lírica de Maria Teresa Horta.** 2015. 120 f. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em estudos de linguagens. Instituto de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso. 07 de dezembro de 2015.

A IMPORTÂNCIA DA DANÇA PARA A SAÚDE E INTERAÇÃO SOCIAL DOS IDOSOS PARTICIPANTES DO PROJETO “VIVER LEGAL”

Jheniffer Morais Ditadi (UNEMAT) – jhennyditadi99@gmail.com

João Marcelo Silva Souza (UNEMAT) – hunterhoutarou@gmail.com

Ma. Francisca FrancielyVeloso de Almeida (UNEMAT) – fran_aveloso@hotmail.com

Resumo: O estudo se apresenta na disciplina de prática curricular realizada no 3º semestre do curso de Educação Física, que tem por finalidade possibilitar aos acadêmicos o contato com espaços profissionais e com a pesquisa, atrelado ao ensino de forma interdisciplinar. A partir do objetivo geral elencado na disciplina de prática curricular:Compreender os caminhos que o professor busca através de suas aulas para possibilitar o entendimento dos benefícios que a Educação Física pode trazer em relação a saúde, com base na disciplina de Dança, delimitamos como objetivos específicos: conhecer a percepção do professor em relação ao beneficio da dança para á saúde e qualidade de vida dos idosos; identificar as experiências anteriores dos idosos com a dança; analisar as melhorias que a dança possibilita nas interações dos idosos no seu meio social. O estudo se caracteriza como descritivo com uma abordagem qualitativa, participantes como sujeitos são um profissional de educação física e quatro idosos participantes do projeto "viver legal" aos quais foram aplicado um questionário com cinco perguntas relacionadas as suas experiências com a dança e seis direcionadas ao profissional que ministra as aulas no projeto. As atividades aplicadas pelo professor apresentam resultados positivos, pois o mesmo busca desenvolver em cada um dos idosos o interesse pela sua qualidade de vida, cuidados com a saúde e a capacidade de convívio social.

Palavras-chave: Dança. Saúde. Idosos.

.

1 Introdução

A disciplina prática curricular adota um tema a ser abordado todo semestre, e neste foi sugerido “O desenvolvimento de práticas superadoras na perspectiva da saúde nos espaços não escolares”, alocados no grupo da disciplina de dança, buscamos leituras sobre a dança e o tema .

Considerando a dança como algo que acompanha o homem desde os tempos remotos, como uma forma de expressão de sentimentos e desejos, traz consigo uma maneira de abrir caminhos para chegar contentamento espontâneo, satisfação, emoções que fazem com que as pessoas atribuam significado as suas vidas, ela permite a liberdade, despertando a nossa imaginação em cada movimento pelo simples prazer de dançar, uma forma de sair da nossa realidade. (BERTONI, 1992).

A dança pode ter um caráter preventivo, sendo possível que esse leve o idoso a ter uma melhor qualidade de vida, ajudando na sua coordenação motora que já não é mais a mesma de antigamente, além de contribuir na saúde do idoso, no seu emocional, além de promover a interação social principalmente quando for trabalhada em grupo. (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2010).

Para Barreto (2004), a dança possui diversos sentidos e significados podendo ser praticada como forma de expressão artística, expressão humana, expressão de sentimentos e expressão da sociedade, como forma de aquisição de conhecimentos, de práticas de lazer, de prazer, como libertação da imaginação, desenvolvimento da criatividade, de desenvolvimento da comunicação e como veículo de socialização.

Pensando em um modo de melhorar a qualidade de vida na terceira idade, uma estratégia tem sido aderida, á formação de grupos de convivência voltados a terceira idade, os quais acabam melhorando a expectativa de vida deles, além disso as atividades elaboradas pelos profissionais de educação física que são praticadas pelos idosos trazem benefícios tanto fisicamente quanto mentalmente.(HERMANN; LANA, 2016).

Diante do tema escolhido, surgem alguns questionamentos em relação ao objeto estudo: De que forma o professor de Educação Física responsável pelo um projeto social utiliza-se de atividades dançantes em benefícios da saúde e qualidade de vida dos idosos? De que forma os idosos participantes do referido projeto reconhece esses benefícios?

Depois de escolhido o tema, foi preciso focar mais nossas atenções em um ponto mais específico, que seria o objetivo geral, que foi: “Compreender os caminhos que o professor busca através de suas aulas para possibilitar o entendimento dos benefícios que a Educação Física pode trazer em relação a saúde”.

Em busca de atingir o objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: conhecer a percepção do professor de um projeto com idosos em relação ao benefício da dança para a saúde e qualidade de vidas dos idosos participantes do referido projeto; identificar de que forma o professor utiliza as atividades dançantes no projeto Viver legal, como também conhecer a percepção dos idosos participantes do projeto em relação aos benefícios da dança para a sua saúde, qualidade de vida e interação social;

Após termos o objetivo geral e os específicos escolhidos foi elaborado dois questionários, um dirigido ao professor responsável pelo projeto e outro dirigidos aos idosos participantes do projeto “Viver Legal” no município de Diamantino.

Após a pesquisa de campo, com os dados coletados, fizemos a análise dos dados e montamos este presente relatório.

2 Procedimentos Metodológicos

O estudo descritivo com uma abordagem qualitativa, tendo em vista que não deseja quantificar ou mensurar um determinado problema, mas apresentar de forma complexa as relações e interações entre certas variáveis, conforme apontado por Oliveira (2000). A pesquisa descritiva é definida por Gil (2008) como uma pesquisa que descreve características de um determinado grupo ou população, permitindo que se estabeleçam relações entre suas variáveis. Esta tem por objetivos levantar opiniões, atitudes ou crenças de um determinado grupo.

Optamos como universo de pesquisa o projeto "Viver Legal" para idosos do município de Diamantino-MT que teve inicio em setembro de 2000, que foi idealizado pelos gestores da época.

Atualmente o Grupo "Viver Legal" é um projeto voltado para a população Idosa, que está inserido dentro do Programa de Serviço de Fortalecimento de Vínculos Familiares para Idosos, que é realizado pela Prefeitura Municipal, onde estão cadastrados neste Grupo 431 idosos, e 120 frequentadores assíduos sendo apenas 14 homens. Para cadastrar no grupo o critério é ter idade acima de 60 anos.

A equipe do Projeto "Viver Legal" é composta por: Coordenadora; 2 Professores de Educação Física; 1 Facilitador de oficina (Artesanato);1 Orientador Social; 2 Profissionais de apoio.

Habitualmente são desenvolvidas atividades de exercícios físicos, danças, artesanatos, atividades aquáticas, dinâmicas em grupos, jogos e visita domiciliar. Sendo que são também desenvolvidas atividades diferenciadas tais como, festas em datas comemorativas, concurso de Miss e Mister Terceira idade, gincana, comemoração dos aniversariantes do mês, passeios e palestras, entre outros.

As atividades acorrem no Centro de Eventos e na Quadra poliesportiva coberta do novo Diamantino. Os atendimentos são realizados as segunda-feira em Diamantino e as terça-feira no Novo Diamantino e na sexta-feira são realizadas visita domiciliar. O deslocamento dos idosos é realizado através de ônibus cedido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Contatamos o professor da instituição, que neste trabalho será identificado pela sigla "RD", formado no curso de Licenciatura em Educação Física e artes visuais no ano de 2015, e este possui pós-graduação em Educação Inclusiva pela UNEMAT – Campus de Diamantino. Foi aplicado um questionário contendo 10 perguntas, sendo elas quatro para conhecer o professor e seis relacionadas ao tema da pesquisa proposto. Para saber como era realizado o projeto com os idosos, as perguntas eram feitas de forma verbal e as respostas dadas pelo professor eram anotadas.

Inicialmente, foi pensado na possibilidade de aplicar questionário também aos idosos, no entanto só conseguimos aplicar com quatro idosos, pois estes tinham dificuldades de compreensão em relação a pergunta e o tempo de pesquisa de campo não possibilitou a abordagem a uma quantidade maior de idosos.

Ao fim da pesquisa com os dados coletados, começamos o processo de análise dos dados usando como base as respostas dadas pelo professor entrevistado, alguns artigos que abordam o tema e a opinião dos integrantes do grupo para formular o relatório.

3 Apresentação E Discussão Dos Dados Coletados

No dia 20 de junho de 2017 foi realizada uma pesquisa de campo a respeito da Educação Física e seus benefícios a saúde, no Projeto "Viver legal". Para o local da pesquisa escolhemos o Centro de Eventos de Diamantino-MT, que normalmente trabalha com aulas de Dança e atividades com os idosos 2 vezes por semana, porém, quando eles recebem algum convite para participar de eventos realizados pelo município, costumam fazer 3 aulas por semana.

O contato se deu através do professor de Educação Física responsável pelo projeto com idade de 30 anos, e formação em Licenciatura em Educação Física e Artes visuais com Graduação em Educação Inclusiva pela UNEMAT – Campus de Diamantino no ano de 2015. Perguntado sobre suas especializações além da graduação, a resposta foi que o mesmo tem uma

pós-graduação, e que pretende fazer outras futuramente. Entre as possíveis escolhas de graduação, a Educação Física sempre esteve em primeiro plano, pois gostava da dança e pelo mesmo motivo está a 14 anos ministrando o projeto.

Após a identificação da formação do professor do projeto, identificamos atividades básicas como recreação, dança, natação e artesanato, como atividades desenvolvidas no projeto "Viver Legal".

Sobre a **contemplação da dança no projeto e quais ritmos o professor utiliza no projeto**, o mesmo relatou que: "que a dança se tornou uma atividade importante no grupo entre os anos de 2008 e 2009 devido à interação que ela proporcionou entre os idosos desde o início da prática até então, ele também ressaltou que anteriormente somente movimentos aeróbicos eram praticados" Em relação aos ritmos abordados pelo professor destacou-se os "ritmos populares do Brasil , ritmos da atualidade , gospel , e somente o básico da dança de salão e de época". (PROFESSOR RD).

A importância da dança na vida do idoso é destacada também nos estudo de Gobbo (2005) ao destacar que a prática da dança pode ser benéfica na vida do idoso em diversos fatores como, por exemplo, no auxílio a ação motora, mas sobretudo pelo fato de aproximar pessoas, para ele é no fator social que a dança tem seu maior destaque.

Em relação **à frequência da dança nas aulas no projeto**, o professor apenas destacou a quantidade de aulas desenvolvidas na semana, que são duas vezes, porém se existe algum evento do qual o grupo é convidado para fazer uma apresentação as atividades se estendem a três dias na semana, não foi possível identificar se essas aulas são apenas para atividades dançantes ou outras atividades.

Sobre **a aceitação e satisfação dos participantes do projeto em relação as atividades dançantes** o profissional de educação física afirmou que "todos são participativos, e que ele não encontra nenhuma resistência por parte de seus alunos durante as suas aulas, porém quando se trata de apresentações, existem alegações de alguns idosos que por conta da religião ou problemas de saúde eles não podem participar". (PROFESSOR RD).

Em um estudo sobre a importância da dança para saúde dos idosos, Leal e Hass (2006) concluiu que a dança é importante para todas as entrevistadas, por proporcionar-lhes bem-estar

físico, social e psicológico; é benéfica para a saúde e é uma atividade que traz satisfação pessoal – todas gostam dessa atividade, por isso estão fazendo as aulas.

Ao indagarmos sobre **a contribuição da dança para a melhoria da saúde e qualidade de vida dos participantes do projeto,** de forma positiva o professor destacou que:

> As atividades são de suma importância na qualidade de vida dos idosos, pois contribuem para a socialização dos participantes, ajudam na vida pessoal e familiar, com a autoestima, coordenação motora, percepção, lateralidade e também auxilia no combate a doenças e no controle das mesmas já presentes na vida do individuo (PROFESSOR RD).

Adotar um estilo de vida ativo traz inúmeros benefícios a saúde de pessoas na terceira idade, já que isso é tido como fator essencial para a melhoria da qualidade de vida e independência funcional do idoso. (MACIEL, 2010)

Hermann e Lana (2016) cita um estudo no qual diz que a prática regular de atividades físicas para as pessoas no geral, esta relacionada à ausência de sintomas relacionados a depressão ou ansiedade, que são muito comuns em idosos e geralmente os levam a doenças mentais ou ao isolamento, além de prevenir a prática de atividades físicas se mostra uma forte aliada ao tratamento contra a depressão já que contribui para recuperação de autoconfiança e auto estima dos idosos.

O professor de Educação física destacou que durante o período em que trabalha com os idosos pode identificar algumas melhorias em relação aos idosos participantes, como “na disposição, no diálogo entre eles, na segurança e confiança, e que o grupo procura viver com mais qualidade e mais tempo”. (PROFESSOR RD).

Ainda em relação aos benefícios da dança e melhorias de qualidade de vida, Ramos et al (2014) ressalta que atividade física de baixa intensidade como é o caso da dança, pode combater á fadiga muscular, déficit de equilíbrio, auxiliar na coordenação motora e força muscular do idoso, além de ajudar na sua capacidade aeróbica.

Através do questionário aplicado a alguns idosos participantes do projeto "Viver Legal", obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 1 - Experiências dos idosos com a dança quando jovens

Manifestações	Quantidade
Quando jovem participava de projetos, festividades, ocasiões especiais entre outros.	2
Não participava de nada quando era jovem.	2

Fonte: Construção dos autores

Considerando que 50% dos idosos participantes da pesquisa não participavam de atividades dançantes quando mais jovens, a realização dessas atividades no projeto possibilita uma vivência para os que não tiveram essa oportunidade enquanto jovem.

Tabela 2 - Utilização da dança como forma de lazer e entretenimento

Manifestações	Quantidade
Utiliza-se da dança como forma de lazer, no projeto "Viver legal", e nos momentos em família e em datas comemorativas.	3
Atualmente não dança, pois sofreu problemas com a saúde que impede de participar das atividades dançantes, mas continua no projeto fazendo outras atividades.	1

Fonte: Construção dos autores

Apenas um dos participantes não participa das atividades dançantes, porém o mesmo não relatou que tipo de problema de saúde impossibilita tais atividades.

A dança traz consigo uma maneira de abrir caminhos para chegar alegria momentânea, satisfação, sentimentos que fazem com que as pessoas atribuam significado as suas vidas, ela nos torna livres despertando a nossa imaginação em cada movimento quando fazemos pelo simples prazer de dançar, funciona de certa maneira como uma evasão da nossa vida cotidiana. (SARTO, 2007).

Tabela 3 - Consideração das atividades dançantes como favorecimento a saúde e qualidade de vida

Manifestações	Quantidade
Houve um favorecimento muito positivo, boas notícias em consultas médicas, autoestima, interação com os demais, distração e ajuda a amenizar dos problemas do dia a dia.	3
Sim, mas não respondeu o porquê.	1

Fonte: Construção dos autores

Na tabela 3 foi identificado que todos reconhecem a importância das atividades dançantes tanto para a saúde como também para o convívio social.

Gorbo (2005) apud Souza e Metzner (2013, p. 10) considera a dança como "manifestação artística e lúdica, podendo ser considerada uma forma de comunicação que se faz através do próprio corpo humano, expressando emoções e estimulando a coordenação motora". Desta forma, permitir uma melhoria na autoestima e a ruptura de diversos bloqueios psicológicos, possibilitando o convívio e a ampliação das relações sociais, com isso, torna-se mais uma opção de lazer e de socialização do idoso na sociedade.

Tabela 4 - Interação do idoso na sociedade

Manifestações	**Quantidade**
Participa apenas no projeto de duas a três vezes por semana, pois tem receio da não aceitação no meio social.	3
Além do projeto, participa sempre quando surge oportunidade.	1

Fonte: Construção dos autores

Parte considerável dos idosos respondeu que não procura interagir no meio social, pois muitas vezes tem receio ou colocam em mente que a grande dificuldade de aceitação pela sociedade. É necessário desconstruir esse pensamento pelos mesmos. Pois ajudará para um melhor desenvolvimento para si próprio. Este fato evidencia o quanto é importante a utilização de projetos destinados a esse tipos de atividade dançantes nesse faixa etária.

Wichmann e colaboradores (2013) em um estudo sobre a importância da convivência de idosos como suporte para melhoria da saúde, identificou satisfação e melhoria da qualidade de vida desse idosos participantes da pesquisa. Desta forma o projeto estudado pode ser considerado um dos únicos espaços em que os idosos possam ter essa convivência com seus pares.

Tabela 5 - A contribuição da dança em relação a interação social

Manifestações	**Quantidade**
Sim. Contribuiu muito, pois temos mais amizades.	4

Fonte: Construção dos autores.

Através dos dados da pesquisa percebe-se que todos os participantes responderam que a prática de dança influenciou de forma positiva na sua interação social. Por meio do projeto o idoso tem a capacidade de interagir com os demais e levar essa interação para a sociedade em

que vive. E também de alguma forma surgimento de oportunidades e desenvolvimento de si próprio.

Em relação a importância do convívio social, Hermann e Lana (2016), diz que grupos de convivência entre idosos, trazem benefícios físico e mental, pois impulsionam a interação, inclusão social e uma forma de resgatar a autonomia de viver dentro do domínio de ser e estar saudável.

4 Considerações finais

Concluímos através do estudo como o Professor de Educação Física busca trabalhar nas suas aulas atividades voltadas para a melhora na saúde dos idosos, interação no meio social, trabalhos em grupos entre outros.

As atividades aplicadas pelo professor aos idosos apresentam um resultado positivo, pois ajuda na interação entre eles não só no projeto mais também em meio a sociedade, também apresentando uma melhora na qualidade de vida dos mesmos e na saúde tanto mental quanto física.

Vimos também por meio dos dados coletados, que os idosos sentiram-se necessitados para a prática de atividades dançantes, observando em si próprio os benefícios propostos e alcançados através das atividades aplicadas para eles. E seguindo os objetivos propostos, apenas 50% dos idosos questionados responderam que tiveram experiências com atividades dançantes quando jovem.

Revelando a carência que temos em relação à dança durante o decorrer da nossa vida, como, por exemplo, a presença dela apenas em alguns datas comemorativas e abordadas de formas inadequadas no ambiente escolar, consequentemente, essa pouca vivência em atividades dançantes, vai ao encontro dos dados encontrados no estudo, a falta de vivência dos idosos em atividades dançantes quando jovens.

Isto de uma forma nos ajudou a ter um olhar mais amplo em questão de práticas de atividades dançantes na infância e juventude, para que na terceira idade todos possam ser saudáveis e ter uma boa qualidade de vida.

Dessa forma refletimos sobre a importância de se criar projetos como esse que foi mostrado no decorrer da pesquisa e valorizar o papel do professor que assume essa responsabilidade, pois o idoso passa por uma fase onde necessita de um cuidado muito especial.

Referências

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

BERTONI, Iris Gomes. **A dança e a evolução, ballet e seu contexto teórico, programação didática** – São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008. HERMANN, Gislaine ; LANA, Letice Dalla. **A influência da dança na qualidade de vida dos idosos.***Biblioteca Lascasas*, 2016.

LEAL, Indara Fubin; HASS, Aline Nogueira. O significado da dança na terceira idade. **RBCEH - Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento humano**, Passo Fundo, 64-71 jan/jun. 2006.

MACIEL, Marcos Gonçalves, Atividade física e funcionalidade do idoso; Escola de Educação Física, Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG, Brasil, **Motriz,** Rio Claro, v.16 n.4, p.1024-1032, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, Flavia Fernandes; TEIXEIRA, O. Caroline. **Dança sênior: Atividade Física e qualidade de vida na UNISUAM**. Rio de janeiro. Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.9, n.3, 2010.

OLIVEIRA, Silvo Luiz de. Metodologia da pesquisa. In: _____. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, tgi, tcc, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000. cap. 3, p. 103-232.

RAMOS, Renata Ferreira dos Santos; DELFINO, Marta Maria; BARBOSA, Danillo; ARAUJO, Cibelle Vanessa. Efeitos benéficos da dança na saúde do idoso. **Revista Eletrônica Acervo Saúde/ Electronic Journal Collection Health**. REAS, Revista Eletrônica Acervo Saúde, Vol. Sup. 1, 77-85. 2014.

SARTO, Karina Cristofoletti. **Retratos da vida: Dança e lazer como instrumentos de inserção social para a juventude.** Piracicaba: Unimep, 2007.

SOUZA, Jaqueline Cristina de; METZENER, Andreia Cristina. Benefícios da dança no aspecto social dos idosos. **Revista Faribe On-line** - ano VI - n.6. p. 8-13, 2013.

WICHMANN, Francisca Maria Assman; COUTO Analie Nunes Silvia; AREOSA Virgínia Coutinho; MENÉNDEZ Maria Concepción . Grupos de convivência como suporte ao idoso na melhoria da saúde. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, vol. 16, núm. 4, Out-Dez, , p. 821-832, 2013.

A INFLUÊNCIA DAS ARTES CÊNICAS NA HISTÓRIA DE VIDA E NA SALA DE AULA

Veronica de Cassia da Silva – Saint Alcuin of York – AnglicanCollege
veronicacomenaescola@gmailc.com

Romilda Aparecida de Lima – Saint Alcuin of York – AnglicanCollege

romildaaparecidalima@gmail.com

Raquel Martins Fernandes Mota - UFMT - raqueldejesus14@gmail.com

Resumo: A pesquisa participante e qualitativa foi realizada com Artes Cênicas na Escola Estadual Leovegildo de Melo e nos possibilitou maior aproximação entre alunos, professores e comunidade escolar facilitando o encontro entre família, cultura, lazer. Tivemos a oportunidade de explorar pontos turísticos, biblioteca pública, grupos amadores e profissionais de teatro, isso nos revelou novos horizontes para desenvolvermos estratégias no ensino aprendizagem. Os alunos trouxeram suas histórias de vida com suas problemáticas no intuito de mudar o percurso de vida de suas histórias e como ferramenta para reagirem contra as adversidades. Percebemos o quanto dividir histórias e experiências são atitudes capazes de levar a reflexão da vida que está posta para novas expectativas. As atividades propostas contribuíram com aspectos a serem desenvolvidos e se tornaram em competências e novos saberes como leitura, escrita e contação de história.

Palavras chave: Artes Cênicas. Histórias de Vida. Leitura. Escrita.

1 Introdução

Este trabalho é resultado da dissertação de Mestrado apresentado à Saint Alcuin of York – Anglican College na área de Educação Holística, desenvolvido no espaço da Escola Estadual Leovegildo de Melo, em Cuiabá, Estado de Mato Grosso. Foi trabalhado em conformidade com a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, dança, teatro e música na educação básica.

A pesquisa foi realizada durante os anos letivos de 2010 a 2015 trabalhando a relação que há entre as artes cênicas e o ensino aprendizagem, ressaltando que, a arte na escola, possibilita transformar a vida de alunos que apresentam um contexto social vulnerável.

A pesquisa foi realizada de modo participativo e qualitativo. Os participantes foram instigados por meio de textos literários e jornalísticos e se sentiram à vontade para exporem situações da vida real, incluindo a própria história. Para isso, fundamentamo-nos em Augusto Boal, Teatro do Oprimido e Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido.

O objeto principal de estudo foi a prática pedagógica docente na Eja, e como poderíamos aprimorar as atividades a serem desenvolvidas nessa modalidade de ensino. Com o desenvolvimento das atividades, compreendemos como ocorrem as relações de ensino aprendizagem na Eja, identificando suas especificidades quanto as suas necessidades para a vida prática, quanto a metodologia padronizada e as relações sociais implícitas nesse processo, sabendo que a prática pedagógica advém da política pública, porém se faz necessário que o professor da Eja tenha uma visão holística para atender a demanda de jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso na idade certa a uma educação institucionalizada.

Dentro dessa visão, percebemos a possibilidade de desenvolver um trabalho nessa modalidade de ensino, abordando o teatro como temática, por acreditarmos que a educação escolar necessita transformar os sujeitos na e para sociedade, mas a questão é, formar para quê? No pensar pedagógico, para que consigam se enxergar como donos do próprio destino, capazes de se empoderar diante das adversidades causadas pela história de vida, sobretudo a clientela da Eja, em que muitos já não possuem mais esperanças em melhorar a sua situação; porém, um professor envolvido em uma prática pedagógica mediatizadora é capaz de fazê-los perceber a própria capacidade de ir além da vontade de transformar a própria vida, a dos familiares e se descobrir como individuo de valor dentro da sociedade e do seu processo de desenvolvimento.

O teatro, por sua vez, tem o poder de ampliar a visão de mundo dos alunos, fazendo-os refletir e colocar em prática os seus desejos ocultos durante os exercícios e avançando, aos poucos, para a prática até que os alunos possam perceber-se donos da própria opinião, defendendo-se das armadilhas alienantes que surgirem em suas vidas e, ainda, adquirindo ações efetivas para que jamais se deixem dominar ou desistam de adquirir novos conhecimentos.

Sendo assim, enquanto mediador do conhecimento, o professor é o maestro que rege a sala de aula por meio de uma ação pedagógica que leva ao sujeito uma concepção crítica/reflexiva, capaz de atuar, criticar e transformar a sociedade em que está inserido, compreendendo sua posição de agente ativo dentro do contexto.

Sabemos que as problemáticas que envolvem a Eja são grandes e diversas, são várias as situações antagônicas vividas pelos alunos, provocando reações e comportamentos diferentes, gerando resultados, por vezes, desfavoráveis como reação ao

ambiente social ao qual fazem parte, porém, a escola pode, com uma prática pedagógica diferenciada propor uma transformação de vida para esses alunos.

O ensino na Eja tem avançado nos últimos anos, principalmente junto às políticas públicas, que tem investido com materiais didáticos, mudanças no currículo e na prática pedagógica, a ela destinada, porém o professor não deve ficar preso apenas aos conteúdos programáticos, visto que a clientela diferencia-se de escola para escola e de aluno para aluno e que a transformação deve ocorrer de fato.

Por isso, é necessário um professor que seja capaz de se adequar ao currículo com práticas pedagógicas capazes de levar ao aluno a repensar, não apenas no planejamento já pensado para a Eja, mas sim, algo que os faça repensar também sobre a importância de cada sujeito dentro da sociedade, dando a essa clientela a importância que precisam para unir o ensino-aprendizagem ao seu desenvolvimento pessoal.

2 Desenvolvimento

Utilizamos a metodologia de histórias de vida e, por meio de conversas, observamos o comportamento de cada aluno ao falar sobre a própria história. Os exercícios cênicos facilitaram o diálogo e a aproximação dos alunos, pois a interação aumentou o nível de confiança dentro do grupo. O projeto também envolveu os pais, e estes observaram o desenvolvimento dos filhos e prestigiaram as apresentações teatrais.

A metodologia foi desenvolvida em concordância com os PNC’s e as atividades utilizadas foram embasadas nas obras “Teatro do Oprimido – Augusto Boal e Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire.

O livro Jogos para Atores e Não-Atores de Boal foi escolhido por nos propor vários exercícios que levam o ator a colocar suas emoções como personagem, e dessa forma, a personagem, não a pessoa, está representando, sendo assim, a transformação se dá de forma espontânea; para Boal não é a ideologia dominante que está sendo representada, e sim a ideologia do ator, em nosso caso, a do aluno. Apesar de o livro não expor um grande volume de teorias, foi usado por ser prático, e por acreditarmos que é praticando que surgem os conflitos, os debates e a possível a transformação, por isso é eficaz, porque os problemas são expostos de forma real e à medida que a cena vai sendo corrigida é como se a realidade de cada um também se corrigisse, aqueles que estão inseridos dentro do

problema podem ver uma solução para transformar a realidade, principalmente quando se trata de crianças e adolescentes que, apesar da qualquer problema real, seja ele grave ou não, sempre enxergam a vida de forma esperançosa.

Nessa visão, no ano letivo de 2010, começamos os trabalhos com exercícios cênicos em sala de aula com todas as turmas do Ensino Fundamental e o foco principal foi a assimilação dos tempos verbais. Com esse método obtivemos resultados positivos tanto na assimilação do conteúdo estudado como também no comportamento. Por isso, resolvemos montar pequenas peças teatrais utilizando as personagens e contos do folclore brasileiro. Nesse ano, apresentamos, nos horários de aulas e nas reuniões com os pais e em festas as peças teatrais e intervenções artísticas desenvolvidas pelos próprios alunos. Nos anos seguintes, continuamos com o projeto, sempre agregando novas experiências, conhecimentos e corrigindo erros e nos aperfeiçoando para novas apresentações.

No ano de 2015, com um grupo mais entrosado e mais seguro das técnicas teatrais, foi possível inovar e, além de continuarmos colhendo os depoimentos e envolvendo as histórias de vida dos alunos e famílias, ainda partimos para discussões sobre problemas existenciais que os alunos enfrentavam, principalmente o racismo e o bullyings, por agirem de forma diferente e os males que poderiam causar em suas estruturas emocionais. Então, a partir das discussões, montamos, juntos, uma peça teatral tematizando o preconceito com o título “A Guerra das Cores”.

A metodologia utilizada foi leituras de narrativas literárias, jornalísticas e, em seguida, instigação dos alunos a montarem pequenas peças durante as aulas, cuidando para que estivéssemos em consonância com as obras e reportagens trabalhadas e com as teorias estudadas: Freire e Boal. Elas nos possibilitaram reflexões sobre a opressão em que vivemos e os meios que temos para nos libertar e, de que forma devemos colocar nossa liberdade em prática.

Discutimos sobre a importância do ser humano numa perspectiva de busca de aconchegá-los com humanização; propondo sempre uma relação de respeito, considerando a individualidade; reconhecendo o seu corpo e o corpo do outro durante os exercícios e discutindo a validade da disciplina ao decidirem fazer algo para transformar a realidade em um futuro melhor. Fazendo-os refletir a importância da interação e que: Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Paulo Freire).

> Não podem ser absorvidas com o argumento de que é produto de uma sociedade, pois foram criados em sociedades que também produziram pessoas éticas. Nenhuma sociedade fabrica, "em série", os seus cidadãos – somos todos responsáveis por nossos atos. BOAL (2013, p. 23)

Durante esse período conhecemos um pouco mais sobre os autores, suas histórias de vida e a importância que tiveram/tem para a educação, principalmente entre as comunidades de base e os marginalizados, foco principal de exploração dos autores, acreditando que, como cidadãos, somos responsáveis por nossa mudança vida. Assim, durante os exercícios cênicos, tivemos conflitos e aprendemos a resolvê-los por meio do diálogo.

Nesse período obtivemos um aprendizado mútuo. Éramos aluno e professor refletindo juntos sobre a realidade e trabalhando de forma subjetiva, conotativa e denotativa, buscando sempre a mudança de comportamento ao encarar os fatos reais da vida cotidiana.

3 Resultado e Discussão

A prática desse projeto de pesquisa oportunizou a professores, alunos, famílias a repensar a possibilidade de transformar uma realidade posta, mas ditada pela violência e pela opressão da sociedade, em algo novo que pudesse transformar imposição em libertação. Levando-nos a descobrir que a realidade não pode ser estática e que devemos sempre buscar um meio de transformar a conjuntura, principalmente quando não está nos agradando ou está nos deixando deprimidos, inseguros e ou dependentes. Também nos esforçamos para fazê-los perceber que, em algumas vezes, a denúncia às autoridades também pode ser um caminho, principalmente quando a opressão vem ou vier disfarçada de assédio moral e ou sexual.

Esses diálogos realizados a partir de conversas e leituras com os alunos do Ensino Fundamental do sexto ao nono ano nos apontou a necessidade de envolver os alunos da EJA e verificar os porquês de tantos alunos abandonarem seus objetivos de estudarem na idade certa e, no percurso de sua história, desistirem de seus sonhos e acumularem um déficit tão grande na educação. E, por meio do diálogo, detectamos muitos casos de violência familiar, principalmente os causados pelo álcool e droga. Desse modo, vimos que pais e mães violentos e distantes provocaram nos filhos a falta de interesse pelos estudos e, em alguns casos, pela vida.

Colhemos depoimentos de estupros, assassinatos dentro da família, de humilhações constantes, extorsões de dinheiro, assédio moral e sexual. Com isso, podemos constatar que a família pode influenciar diretamente na vida acadêmica dos alunos. Em outros depoimentos também observamos, principalmente entre as mulheres, aquelas que se envolveram muito cedo em um relacionamento amoroso, ou as que entraram em um relacionaram com homens possessivos ou bandidos e foram obrigadas a deixarem a escola devido as ameaças de morte por parte desses parceiros.

As maiores dificuldades de trabalho com os alunos da EJA foi a grande quantidade de faltas, nem sempre conseguíamos planejar um trabalho, especialmente com os entrevistados, eles acabavam resumindo-se em um pequeno grupo, e com esse grupo montamos a peça "Nega Fulô" em 2011, para o Dia da Consciência Negra.

Ao término do processo de pesquisa, comparamos as histórias de vida dos alunos e observamos que algumas histórias eram idênticas às das crianças do Ensino Fundamental. Essa revelação nos levou a trabalhar com maior dedicação para que juntos pudéssemos encontrar a melhor maneira de fazer com que nossos alunos e familiares entendessem que todo ser humano depende diretamente ou indiretamente um do outro e todos tem o direito de viver, crescer fisicamente, intelectualmente e, ainda, estudar para obter sucesso e ser feliz e realizado.

Ao envolvermos os alunos da EJA, ficamos diante de um passado presente na vida dos nossos alunos, constatamos o círculo vicioso da violência que ocorre em muitas famílias.

A primeira fase foi desenvolvida com conversas sobre histórias de vida e problemas sociais. Em seguida iniciamos uma série de exercícios cênicos de acordo com as teorias de Boal e as conversas e mediatização, como propõe Freire em a Pedagogia do Oprimido.

Após seis meses de dinâmicas e ensaios, conseguimos a partir de estudos sobre os autores e suas dinâmicas de trabalho, montarmos a peça teatral "A Guerra das Cores" e esta foi apresentada na Casa Cuiabana com a presença de várias personalidades da arte mato-grossense como Alicce Oliveira, Fernanda Elisa, sendo que Léa Baracate e Luiza Ribeiro, que nos incentivaram e nos auxiliaram para a apresentação e montagem do cenário.

O dia da apresentação para os alunos participantes do projeto foi um dia muito especial, eles conseguiram mostrar para a sociedade cuiabana capacidade de transformar

uma dura realidade e ir além à procura de novas oportunidades. Eles conseguiram a admiração de personalidades importantes da nossa cultura, o grupo Tibanaré de teatro esteve conosco o tempo todo no processo de construção dos trabalhos, nos incentivando com pequenas palestras sobre teatro, facilitando a participação em espetáculos, inclusive oferecendo ônibus gratuito para que os alunos pudessem ter acesso à cultura cuiabana e interagissem com este grupo durante suas apresentações.

No final da apresentação na Casa Cuiabana, abrimos uma roda para discussão, os alunos-atores conseguiram responder as perguntas do público com segurança sobre a montagem do espetáculo desde o início até o resultado final. Também ouviram com atenção as críticas e sugestões dadas pelos artistas cuiabanos que participaram do evento. Os pais compareceram ao evento e tiveram a oportunidade de opinar sobre a atuação dos filhos. Foram colhidos depoimentos a favor do teatro na escola e o desejo de que continuássemos a trabalhar com os alunos.

4 Conclusão

Trabalhamos com aproximadamente 150 (cento e cinquenta) alunos, porém, apenas 38 (trinta e oito) autorizaram colher depoimentos e, ao final dos nossos trabalhos, certificamo-nos de que as conversas que incluímos em nossa metodologia, assim como os exercícios cênicos e a participação ativa dos pais foram fundamentais para transformação em muitos dos nossos alunos e familiares. Eles nos afirmaram acreditar em um amanhã melhor e com menos violência, ou seja, mais perspectiva de vida e menos alienação.

Observamos o quanto um contexto social violento durante a infância pode causar influências drásticas e permanentes na vida da pessoa. Muitos alunos da EJA constataram essa triste realidade que assola a vida de muitos cidadãos devido aos reflexos deixados pela violência, que vai se propagando entre as gerações, até que alguém chegue para mudar a realidade.

Fato que ocorreu com a pesquisadora, a pesquisa serviu de espelho para que ela se enxergasse naquelas crianças e jovens, contrastando assim com o contexto da vida violenta da qual ela foi vítima.

Acreditamos em uma escola que tenha como objetivo principal: Instigar os alunos a mudarem seu contexto de vida e a se afastarem com todas as forças dos alienadores ao serem críticos, pensarem sobre a própria realidade e nos meios de alienação que estão evolvidos.

Referências

BOAL, Augusto. Arte, Pedagogia e Política/Organizadores Zeca Ligiério, Licko Turle e Clara de Andrade. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

BOAL, Augusto. O Arco-íris do desejo: O método de Boal de Teatro e Terapia/ Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Jogos para Atores e Não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1.990.

_____. Lei Maria da Penha. Lei nº 11. 340, de 7 de agosto de 2006.

BRECHT, Bertolt. Estudos Sobre Teatro. Tradução de Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____ . Teatro Completo em 12 volumes. Trad. Fernando Peixoto et. Al. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: [Recurso Eletrônico]: Um reencontro com a pedagogia do oprimido\ Paulo Freire. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 27 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

A MÚSICA COMO VEÍCULO DE HUMANIZAÇÃO EM CUIABÁ: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.

Patrícia Ribeiro Borges dos Santos (FCA/UFMT) – patriciaribeiromusica@gmail.com

Resumo: A música tem sido um dos recursos para humanizar as visitas do Girassol da Alegria, que é um grupo de voluntários, que tem como objetivo proporcionar momentos de alegria e descontração, recuperando, mesmo que efemeramente, a vontade de viver, diminuindo a tristeza e a apatia causadas pela distância dos parentes e amigos, pelas crianças e adultos em tratamento médico, internados em hospitais ou hospedados em casas de apoio de Cuiabá – MT. O presente relato apresenta um recorte da atuação do Girassol da Alegria pela perspectiva de uma voluntária também acadêmica de Licenciatura em Música. O planejamento, a ação e os resultados frente à proposta.

Palavras-chave: Música. Girassol da Alegria. Cuiabá.

1 A proposta

Tomando como referência as leituras, reflexões e discussões feitas na disciplina de Prática Pedagógica de Educação Musical Especial e Inclusão, do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, principalmente nos estudos sobre a educação musical hospitalar e, na busca de local para as observações e estudos desta temática nos hospitais de Cuiabá, o que se pode ver é uma precariedade, uma atividade praticamente inexistente, mas que vislumbra também campo de trabalho para musicistas, músico-terapeutas e professores de música nos ambientes ligados à área de saúde desta capital.

> Merriam (1964) debruçou-se sobre o assunto, concluindo de suas pesquisas que a música tem função simbólica, pelo menos quanto à representação de coisas como valores culturais e comportamento humano. Enquanto isso, **outros usos dessa arte** seriam definidos mais perto de nós: música ambiente, música funciona (estimulando o rendimento no trabalho), musicoterapia, sempre **possibilitando** transformações e **saúde**. (SEKEFF; MARIA DE LOURDES, 2002, p. 91, grifo nosso).

O Girassol da Alegria é um grupo de voluntários que tem como objetivo estimular as pessoas a levar alegria para crianças e adultos em seis instituições:

- ✓ Hospital de Câncer;
- ✓ Associação de Amigos da Criança com Câncer (AACC);
- ✓ Abrigo Bom Jesus;
- ✓ Casa Transitória Irmã Dulce;
- ✓ Casa de Apoio Esperança;
- ✓ Hospital Julio Muller;

O grupo é dividido em seis subgrupos: Amarelo, azul, branco, verde, vermelho e roxo, assim se propõe às visitas a essas entidades a cada quinze dias, promovendo momentos de descontração, resgatando a alegria de viver e conseqüentemente diminuindo a tristeza e a apatia causadas pela distância dos parentes e amigos. A oferta de cada voluntário deste grupo é utilizar suas habilidades junto aos outros voluntários e assistidos, seja por meio de um trabalho manual, pela contação de histórias, pela dança, pela promoção de um corte de cabelo, ou pintura de unhas. Faz parte deste roll a atividade musical: cantar ou tocar um instrumento para apreciação de todos nas visitas permitindo tanto aos voluntários, quanto aos assistidos, cantar ou executar alguma música nos instrumentos disponíveis naquele momento.

Após estes estudos iniciais é que a autora foi despertada para atuar como voluntária no Grupo Girassol da Alegria, buscando nessa temática experimentar e vivenciar a música nos espaços onde ocorrem estes encontros.

> O uso da música no campo da saúde não tem sido somente uma prática de musicoterapeutas. Outros profissionais de saúde utilizam a música como mais um recurso em suas práticas profissionais. Há ainda músicos profissionais ou amadores que realizam apresentações musicais nos hospitais. **Os educadores musicais também atuam no hospital, com o objetivo de ensinar música ou como forma de promover melhoria na qualidade de vida do paciente internado, ou seja, a humanização no ambiente hospitalar.**(JÚNIOR; JOSÉ DAVISON DA SILVA, 2012, p. 172 nosso grifo).

O planejamento, a ação e os resultados aqui relatados são baseados, no trabalho de campo do encontro do dia 13 de fevereiro de 2016, na Casa Transitória Irmã Dulce. A escolha deste dia e instituição para este trabalho se deu por ser a primeira participação da autora como voluntária do Grupo Girassol da Alegria.

Segundo informações da recepcionista da Casa Transitória Irmã Dulce: Dyandra Aparecida Andrade Santos Cruz, este abrigo foi fundado em 09 de janeiro de 1990, em Cuiabá, já atendeu até hoje milhares de usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), em trânsito por Cuiabá e que não possuem local para pernoite ou recursos para hospedagem. São pessoas de todas as idades, muitos idosos e crianças, sendo que grande parte desses assistidos possui moléstias graves e se encontram em estado terminal, e assim permanece na Casa Transitória por tempo indeterminado sob cuidados especiais, recebendo alojamento, refeições, acompanhamento médico e psicológico. Também como parte do atendimento desses assistidos, a Casa Transitória realiza acompanhamentos dos doentes para o tratamento de quimioterapia e radioterapia nos hospitais locais, garantindo o fornecimento de dietas receitadas pelos médicos que tratam de doenças oncológicas. A Casa se mantém através do trabalho de voluntários para sobreviver, pois a instituição precisa de doações diversas oriundas da sociedade, e também existem os sócios contribuintes e o funcionamento de um bazar que comercializa roupas recebidas através de doações.

2 O Planejamento

Para a primeira atuação foram utilizadas várias cópias de letras de músicas sertanejas, popular brasileira, uma música regional e uma religiosa, a saber:

- ✓ Tocado em frente de Almir Sater (1956) e Renato Teixeira (1945);
- ✓ Asa Branca de Humberto Teixeira (1915 - 1979);
- ✓ Luar do Sertão de João Pernambuco (1883 – 1947);
- ✓ A lua de domínio público na baixada cuiabana;
- ✓ Faz um milagre em mim de Régis Danese (1973).

Foram distribuídas cópias, tanto para os outros voluntários, quanto aos assistidos. Dessas músicas conhecidas foram preparadas as cifras na tonalidade ideal da classificação vocal da autora, pois a mesma executaria a harmonia no teclado e seria a principal cantora nesta ação.

Foi convidado para este momento um colega também acadêmico de música, percussionista, para me acompanhamento no cajon. Como material de apoio foi levado também

uma caixa pequena de som, com entrada de USB, para que nos outros momentos da visita, se pudesse ouvir música popular brasileira como fundo musical das outras atividades.

Tal planejamento ocorreu a partir do que se observou no ano anterior (2015), sobre como acontece os encontros do Girassol da alegria. Considerou-se para o repertório maior número de músicas do estilo sertanejo, gênero musical mais apreciado em todo o país, liderando as pesquisas em praticamente todas as capitais dos estados, pois de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE em 2013, 58% dos brasileiros escutam sertanejo pelo menos uma vez por semana. Este repertório foi ratificado pelos voluntários que participam há muito tempo, quando solicitados a sugerirem músicas.

3 A ação

O encontro aconteceu no refeitório do Abrigo, onde havia várias mesas redondas com cadeiras.

Foi escolhido para instalar o teclado e o cajon um canto do refeitório. Enquanto alguns voluntários arrumavam o espaço, outros juntamente com os assistidos da casa chegavam ao refeitório, à caixa de som foi ligada com as músicas num volume que fizesse apenas um fundo musical naquele momento.

No centro do refeitório juntaram as mesas formando uma grande mesa, com cadeiras no entorno. Os assistidos, com a ajuda dos voluntários, começaram a pintar os desenhos já feitos em guardanapos de cozinha.

Passados dez minutos começamos com outros voluntários a cantar o repertório. Executamos duas vezes, as cinco músicas do repertório planejado. Os voluntários que cantaram, acessaram pela Internet nos celulares outras músicas que lembravam e que complementariam o repertório do próximo encontro.

Foi observado neste encontro que, “as pessoas negociam, compartilham e criam culturas no contato uns com os outros, o que significa que cada um é um receptor ativo, porque interage com o meio” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 351).

Verificou-se também, a importância da mídia para a conexão das vidas humanas que precisam de alento em momento de dor e sofrimento. A presença da cultura, da música midiática provoca o sentido de pertencimento à vida.

“A cultura é adquirida também pela mídia, devido à intensa e extensiva exposição a que são submetidos. A mídia desempenha um papel importante na produção musical e cultural e ignorar essa influência é desconsiderar o contexto das pessoas” (SUBTIL; MARIA JOSÉ DOZA, 2005, p. 65).

4 Resultados

Os assistidos, em princípio, estavam apenas ouvindo, pois terminavam os trabalhos manuais. Uns somente apreciavam, outros começaram a cantar juntos.

Foi descoberto por uma voluntária que uma das assistidas gosta de cantar, então, sozinha, afinada e com voz forte executou com o acompanhamento do teclado e o cajon a música Cabecinha no ombro de Paulo Borges (1916). Alguns assistidos a acompanharam em trechos da música, como se ela e aquela música os representassem, e no final todos a aplaudiram, gerando assim sentimentos positivos, de resgate de identidade, tornando o ambiente menos frio, formal, onde todos se envolveram com entusiasmo.

> A música também possui outra característica psicológica, a indução. Ela é indutora de nossa atividade motora, afetiva e intelectual, em razão de seus elementos constitutivos (ritmo, melodia, harmonia, timbre), de seus parâmetros formadores (duração, altura, intensidade, densidade, textura) e de seus movimentos sintáticos e relacionais, com o poder de co-mover o receptor que, na escuta, acaba por responder afetiva, intelectual e corporalmente a todos esses elementos de comunicação postos em jogo por ela, música. (SEKEFF; MARIA DE LOURDES, 2002, p. 43).

Entre uma música e outra, pela janela o vigilante da Casa também participou desta cantoria, lamentando que esta prática não aconteça todos os sábados naquele lugar. Ele também sugeriu algumas músicas para cantarmos naquela tarde:

- ✓ O menino da porteira de Teddy Vieira (1922 - 1965);
- ✓ As andorinhas de Alcino Alves (1952);
- ✓ Fio de cabelo de Darci Rossi (1947 – 2017).

> **A música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente.** Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espaço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial. (BRITO, 2010, p. 91, grifo nosso).

Foi quase uma hora de música apreciada, tocada e cantada pelos voluntários e assistidos da Casa transitória irmã Dulce quando decidimos encerrar, pois os encontros do voluntariado Girassóis da Alegria tem hora para começar e terminar. Neste dia começou às 14h e terminou por volta das 16h15minh.

Vale salientar que, outra voluntária comentou que conversando com um assistido da terceira idade hospedado ali para tratamento de saúde, descobriu que ele já tocou acordeom e então, ele, com um sorriso, nos disse que as músicas o fizeram lembrar-se do tempo em que tocava.

> Do simbólico, porque o homem é um ser biocognitivo, marcado, atravessado e transformado todo o tempo pelo simbólico; porque a consciência humana reflexiva se processa por meio de sentidos e símbolos (incluindo os musicais) que se enraízam na nossa vida, nos sentimentos que temos das coisas e de nós mesmos; porque, por intermédio dos símbolos, o homem transcende sua esfera física e biológica; **porque sons (e outros signos) nos permitem pensar espaços ausentes, retomar tempos passados e planejar o futuro;** e porque, finalmente, jogos musicais são estruturados como linguagem (poética, metalingüística). (SEKEFF; MARIA DE LOURDES, 2002, p. 21, grifo nosso).

5 Considerações finais

Com esta primeira participação como voluntária no Girassol da Alegria, a autora pode observar que, tanto os voluntários, quanto principalmente os assistidos, têm a auto-estima elevada pela prática das atividades, que diminui a ansiedade, este entretenimento através da música proporciona alívio e a socialização. É um momento de felicidade e lembranças, seja por causa das letras das músicas que também trazem alguma saudosa recordação, ou a melodia que trás a memória de algum momento das histórias das vidas de todos os envolvidos, ou ainda porque gostam de cantar, tocam ou já tocaram algum instrumento. Para a voluntária do Girassol da Alegria Yael Botelho, a música promove descontração e se torna um motivo de interação e aproximação dos voluntários com os assistidos e acompanhantes. Ela ainda salienta que nesta tarde na Casa Transitória Irmã Dulce, esta atividade musical proporcionou uma tarde diferente das outras, de alegria contagiante, e que observou que até os assistidos com a saúde muito

fragilizada não cantavam, mas batiam a marcação da música no pé ou nas palmas das mãos, ou simplesmente apreciavam com muita atenção este momento.

O objetivo desta prática não é fazer musicoterapia, "[…] mas atingir individualmente os pacientes/ouvintes, convidando-os a experimentar uma audição diferenciada, que possa ajudá-los na re-significação de seu momento de vida […]" (RAHME, 2009, p. 275).

Observando o planejamento, a ação e os resultados deste primeiro encontro, ficam evidenciados motivos e princípios para continuar com esta prática e pesquisa musical, assim como incentivar colegas e amigos músicos a se envolverem também nesta realização importante e tão escassa em nossa cidade.

Referências

BOTELHO, Yael. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 13 de fevereiro de 2016, nas dependências da Casa Transitória Irmã Dulce.

BRITO, T. A. de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

CRUZ, Dyandra Aparecida Andrade Santos. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 07 de julho de 2017, na recepção da Casa Transitória Irmã Dulce.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. Educação e Sociedade. Campinas: vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

GIRASSOL DA ALEGRIA. Disponível em <girassoldaalegria.org>Acessado em 07/07/2017.

JÚNIOR, José Davison da Silva. Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical Revista da ABEM, Londrina, v. 20, 171 - 183, jul. 2012.

MODELO DE FORMATAÇÃO DE ARTIGO PARA O SEMIEDU 2017. Disponível em <> Acessado em 14/07/2017.

RAHME, S. W. Música nos hospitais. In: LEÃO, E. R. (Org.). Cuidar de pessoas e música: uma visão multiprofissional. São Caetano do Sul: Yendis, 2009. p. 273-285.

SEKEFF. Maria de Lourdes. Da música: seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. Revista da ABEM. Porto Alegre, V. 16, 75-82, mar. 2007.

QUAIS SÃO OS GÊNEROS MUSCAIS MAIS POPULARES DO BRASIL. Disponível em <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/81-dos-ouvintes-de-samba-tambem-escutam-sertanejo/>Acessado em 10/02/2016.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE CUIABÁ: A BUSCA POR COMPROMETIMENTO E ATUALIZAÇÃO

Vanderléia V. Coelho Nunes (PIBID/UFMT) – vanderleiavcoelho@hotmail.com
Autor 2 Matheus Ferraz (PIBID/UFMT) – mat_ferraz@outlook.com
Autor 3 Marli Dahmer (DOCENTE) – marlitdesco@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho traz o relato de experiência do grupo do Subprojeto PIBID Educação Física – UFMT/Cuiabá do Curso de Licenciatura em Educação Física/FEF/UFMT, que atua numa escola estadual do município de Cuiabá-MT. O objetivo foi identificar e discutir as possibilidades/dificuldades de uma docente de educação física em sua prática pedagógica no ensino médio com vistas a ser uma professora de investimento pedagógico. Os procedimentos metodológicos utilizados foram as observações das aulas e as narrativas da docente. Constatamos pela experiência da professora observada que as dificuldades atuais da Educação Física devem ser enfrentadas pela articulação da sua prática pedagógica, a gestão e a comunidade escolar; para assim constituir novas possibilidades promovendo o diálogo, a busca de referências para contextualizar suas ações e definir perspectivas que estabeleçam inovações que revertam em qualidade de ensino.

Palavras chaves: Educação Física. Ensino Médio. Investimento Pedagógico.

1 Introdução

Nossa vivência na escola nos fez perceber a importância da prática pedagógica responsável e engajada dos professores de Educação Física nas escolas, em especial das escolas públicas que é nosso campo de observação e atuação. A Educação Física é uma disciplina que tem recebido apreciações consideráveis sobre o investimento pedagógico dos seus professores, nessa acepção tem-se notado um modelo:

> O professor que temos denominado *em estado de desinvestimento pedagógico* é aquele cuja prática recebe denominaçõescomo *rola bola* e/ou como *pedagogia da sombra*. Geralmente,ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandespretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a deocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade quenão exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assumeuma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português etc.). Outra característicamarcante com a qual temos nos deparado durante as observaçõesé que, como consequência desse *não se empenhar* ou dessa *ausência de pretensão* com a prática pedagógica, o que se notaé a configuração de um fenômeno que podemos denominar de *não aula*.

> De forma incipiente, pode-se caracterizar esta *não aula* quando:no tempo-espaço designado/reservado para que a prática pedagógicado professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional,privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagemde um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinadahabilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se,ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente sedivertem (recreio ou aula vaga), sem que haja qualquer diretividadedo professor com intenções pedagógicas de aprendizagem. (MACHADO ET AL, 2010, p.132)

Nessa acepção, trazemos aqui o relato de experiência do grupo do Subprojeto PIBID Educação Física – UFMT/Cuiabá do Curso de Licenciatura em Educação Física/FEF/UFMT, que atua numa escola estadual do município de Cuiabá-MT, apresentando as considerações de um dos nossos objetivos nesse semestre de 2017.1 que foi: identificar e discutir as possibilidades/dificuldades de uma docente de Educação Física na sua prática pedagógica no ensino médio com vistas a ser uma professora de investimento pedagógico. Os procedimentos metodológicos utilizados foram as observações das aulas efetivadas pelos bolsistas do PIBID, aulas essas que foram planejadas e executadas conjuntamente com a professora supervisora do PIBID/docente observada. Posteriormente, o registro das aulas embasou as discussões do grupo de trabalho. Outro instrumento utilizado foi a narrativa da docente observada.

2 Desenvolvimento

A questão do desinvestimento pedagógico surgiu das observações iniciais do cotidiano escolar de 2017 da escola pública de ensino médio parceira do PIBID, um aspecto se revelou nesse contexto, ou seja, a entrada da professora de Educação Física supervisora do PIBID no quadro de professores efetivos da escola observada. Nos primeiros momentos foi notado e debatido pelo grupo de trabalho o receio e as vezes o constrangimento da professora em lidar com a nova realidade que estava adentrando, isso se devia em específico, por ela ter saído de uma escola totalmente diferente, com procedimentos distintos de coordenação pedagógica e direção, e assim surgiram suas primeiras dificuldades em se integrar ao novo contexto escolar. Pelo depoimento da professora o antigo contexto em que trabalhava contava com participações mais efetivas dos pais dos alunos, promovendo uma atmosfera mais envolvente, em que a escola e a

comunidade escolar contribuíam para o desenvolvimento das ações da proposta educacional estabelecida.

Outro aspecto pautado nessa discussão foi o tratamento dado a Educação Física pela escola, que essa não recebia atenção significativa, foram identificados procedimentos que enfraquecia o seu valor em relação às demais disciplinas. Atrelada a essa situação estavam as condições materiais precárias para o desenvolvimento das aulas, evidenciando a ausência da participação dos gestores no provimento das mesmas. A professora estabeleceu que sua maneira de realizar o seu enfrentamento diante dessas dificuldades, era tornar sua prática pedagógica mais atraente, conquistando seu espaço na escola e assim ir quebrando as barreiras instituídas. No seu atuar procurou desenvolver aulas com conteúdos mais diferenciados, para afrontar a predominante prática do futsal nas aulas de Educação Física e procurou desenvolver meios e procedimentos didáticos para inovar suas aulas e aumentar assim os interesses de seus alunos diminuindo a evasão dos mesmos das aulas de Educação Física, problema muito constantes nos seus primeiros dias de aulas, em especial com as alunas. A professora descreve essa situação ponderando os seguintes pontos:

> É o nosso espaço físico a quadra. Quando há qualquer evento programado ou na falta de professor os alunos vão para quadra comprometendo o nosso trabalho. Isto é muito recorrente em todas as escolas públicas onde eu atuei.
>
> A falta de material corrobora para a prática do futsal onde muitas vezes o professor tem pouco material, mas não justifica porque os temas que devemos abordar são diversos e muito ricos quando se fala em cultura corporal.
>
> Percebemos que é uma aula que também promove exclusão, nem todos jogam e se na maioria das aulas acontece o futsal sempre jogarão os mesmos. E os outros geralmente as meninas jogam voleibol como recreação. Aqui podemos perceber e dialogar até a questão de gênero. Portanto, a conquista da mudança será demorada, não será fácil principalmente quando chegamos ao nível médio.

Para introduzir outras formas de movimentos corporais, a professora teve que ajuizar que os alunos não poderiam vivenciar o que não tinham aprendido nos anos anteriores, é isso é mais explícito no ensino médio, e que havia um entendimento restrito que Educação Física é apenas esporte. Assim, teve que buscar ampliar os pressupostos de sua prática pedagógica:

> Quando eu não sei como vou abordar um tema tento buscar e pesquisar em algum livro ou referenciais teóricos de Educação Física. Isso tudo exige comprometimento e atualização. Na minha prática quando trabalho o tema, por exemplo, lutas como tenho pouca experiência busco em referenciais teóricos como abordar em aula.

A professora tem tentado implementar uma prática efetiva em suas aulas usando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) fazendo assim um bom uso desse documento, utilizando conteúdos que enfatizando diversas manifestações corporais. Os conteúdos de aprendizagem são apresentados dentro de blocos segundo sua categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligado ao fazer), e atitudinal (normas, valores e atitudes) o que permite uma identificação mais precisam das intenções educativas.

3 Conclusão

O que leva um docente a se desmotivar de suas aulas? Algumas considerações foram elaboradas pelo grupo do Subprojeto PIBID Educação Física – UFMT/Cuiabá, tendo como base o que observamos nessa escola, bem como nos outros espaços de observação e intervenção do PIBID desde 2014. Uma situação observada foi que muitos professores tendem a não procurar uma continuidade na sua formação, depois de ter seu emprego consolidado, salvo algumas exceções, nossa professora apesar das inúmeras barreiras que lhe foram colocadas em seu caminho, procurou identificar suas deficiências e perseguiu mecanismos para superá-las.

Outro motivo foram as circunstâncias que envolvem a organização, planejamento e execução das aulas, onde na maior parte das vezes o professor de Educação Física se sente menosprezado, onde a área de sua atuação não tem o respeito e importância que na sua conceituação deveria ter no contexto escolar, pois até os próprios colegas de trabalho não respeitam o espaço desse professor, em muitas ocasiões há proposições de ações que envolvem o espaço da Educação Física, e isso ocorre na escola se ponderar o momento da aula de Educação Física. Como foi observado em algumas aulas, alguns eventos “roubaram” parte da aula de educação física, se o professor não estiver determinado e focado em própria proposta, vai perder o interesse por suas aulas, diminuindo assim a qualidade de suas práticas pedagógicas, ficando estagnadas, sem intenção, agindo apenas como seu expectador.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 07 de julho 2017.

MACHADO, T. S. et al. As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abril/junho de 2010. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495/892 Acesso em: 07 de julho 2017.

ANÁLISE DE TEXTOS ESCRITOS PELOS ESTUDANTES SURDOS DA EJA

Rosimeri Maria Almeida (UFMT)-rosimerimari@hotmail.com

Sebastiana Souza Almeida (UFMT)- almeidasebastiana@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a escrita da produção de texto de dois estudantes surdos na modalidade da Língua Portuguesa, como segunda língua, buscando compreender sua construção semântica. O interesse por esse estudo é fruto de reflexões que surgiram durante a disciplina Didática no Ensino de Libras, ministrada no curso de letras Libras, turma 2015/2. Foi a partir desse estudo que começamos a ter uma visão das possibilidades no processo de aprendizagem desses estudantes. Mediante a isso é que despertou em mim a necessidade de pesquisar essa temática. Assim, relatarei uma experiência, que ocorreu numa sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo segmento, período noturno, da Escola Estadual Dante Martins de Oliveira, localizada no município de Várzea Grande-MT, em que atuo como Tradutora/Intérprete educacional. A professora propôs aos estudantes, dentre estes, dois surdos, uma atividade de produção textual, cujo tema deveria ser em homenagem ao dia das mães. Desse modo, analisaremos os textos produzidos pelos estudantes surdos, numa perspectiva interacionista, valorizando a produção dos mesmos. A metodologia será qualitativa participativa. A fundamentação teórica será norteada pelos teóricos Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, que constituem o eixo condutor do nosso trabalho.

Palavras-chave: Surdo. Produção textual. Aprendizagem.

1 Introdução

Esta pesquisa surgiu a priori por leituras, reflexões e apresentação em sala de aula, por meio de uma atividade da disciplina Didática no Ensino da Libras, ministrada no Curso de Letras Libras, na Universidade Federal de Mato Grosso, que teve como proposta avaliativa, em que os estudantes deveriam ministrar aula em Libras para os colegas de sala (surdos e ouvintes). Mediante a concretização da minha aula, senti-me estimulada a pesquisar acerca do aprendizado do estudante surdo referente ao ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua.

Desse modo, sabemos que a escrita tem sido construída culturalmente, baseada em regras gramaticais da modalidade oralizada, não podemos deixar de destacar sua importância para construção e compreensão do enunciado, além de atribuição de sentido no texto e sua intencionalidade. “Portanto, a origem da língua está centrada na dialogia, quer dizer, no trabalho que os sujeitos realizam com a língua em interações verbais (não necessariamente orais) concretas”. Sampaio (2004, p.21).

Assim, no que se refere à educação dos surdos, o ensino de Língua Portuguesa deve se amparar nas suas reais necessidades, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2) deverá ser ensinada em sua modalidade escrita como segunda língua, com uma função social determinada. Nesse sentido, a Língua Portuguesa deve ser proposta com o objetivo de promover o desenvolvimento da leitura e produção escrita do aprendiz.

Dessa forma, descreverei uma experiência que ocorreu numa sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo segmento, período noturno, da Escola Estadual Dante Martins de Oliveira, localizada no município de Várxea Grande-MT, em que a professora propôs aos estudantes, dentre estes, dois surdos, uma atividade de produção textual em homenagem ao dia das mães. Em nossa análise, voltamos nosso olhar para as questões da aprendizagem da Língua Portuguesa e sua estrutura, tendo como eixo de reflexão as propostas de ensino do português para pessoas com surdez, em sua modalidade oral e\ou escrita, baseando-se assim no Decreto que determina o ensino bilíngue através da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e da Língua Portuguesa.

Decreto 5.626 de 05 de dezembro de 2005, determina o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita, que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar (...)

Para tanto, analisaremos a produção de texto dos estudantes surdos, no que se refere às questões linguísticas da Língua Portuguesa, bem como de que forma o surdo articula o seu texto, já que o mesmo interage no plano visual-gestual, mas precisa integrar-se no mundo da linguagem escrita.

2 Linguagem

Segundo Bakhtin (1998[1929], p.116) Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação. O que nos faz compreender a forma como os surdos expressam sua língua, que é diferente da dos ouvintes, pois é a partir da língua de sinais que a criança surda pode ter um acesso a uma segunda língua com mais facilidade.

Nesse sentido, Bakhtin (1998 [1929], p.116) defende que esse processo se dá na interação, na relação entre eu e o outro é que efetiva-se o aprendizado, pois "a *palavra dirige-se a um interlocutor* : ela é a função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos(pai, mãe, marido, etc)", ou seja, é por meio da interação que as pessoas compartilham ideias e conhecimentos num contexto sócio-histórico.

Assim, para Vygotsy, apud Sampaio (2007, p.24), a linguagem é reguladora do pensamento da criança e é determinada pelas relações interpessoais em que está exposta, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto, faz-se necessário oportunizar situações e atividades que promovam o desenvolvimento global da criança, por meio do processo interativo.

3 A relevância da escrita no processo de aprendizagem

Para que possamos compreender como se dá o processo de aprendizagem do estudante surdo referente à Língua Portuguesa, como segunda língua, buscaremos a fundamentação acerca da importância da linguagem escrita, associando assim à análise dos textos dos estudantes surdos.

A escrita é uma ferramenta poderosa para as línguas orais, pois é a partir das lentes dela que tudo começou a ser registrado ao logo dos anos. Segundo Leite (2013, p.40) existe uma grande confusão em relação a língua falada e a língua escrita , isso ocorre devido ao prestígio empregado a escrita nas sociedades letradas, pois a mesma permitiu o estudo científico das línguas naturais. Entretanto, a Língua de Sinais não é oral – auditiva, e sim visual – espacial, que surgiu por uma necessidade de comunicação entre determinados sujeitos, portanto, é uma língua natural com todas as características lingüísticas de qualquer outra língua, ela apresenta algumas escritas que não são muito difundidas e utilizadas pela comunidade de surdos como, o*SignWrintin*, Escrita SEL e a ELIS.

Apesar de terem sua língua reconhecida, a comunidade surda utiliza a escrita das línguas oralizadas, que durante a sua aquisição passam por inúmeros problemas, pois, escrever não é uma tarefa fácil, são tantas coisas envolvidas como, erros de português, concordância verbal, pontuações, acentuação gráfica, dentre outras, enfim, é um desafio

para qualquer pessoa dominar a norma padrão da Língua Portuguesa, independentemente do tipo de modalidade que o sujeito está exposto.

Enfatiza-se assim, que a falta de domínio da escrita e da leitura ainda hoje é motivo de reprovação e de evasão escolar na escola, muitas vezes provocado por erros gravíssimos, principalmente por parte de educadores que estereotipa seu estudante por não conseguirem ler e escrever, por isso, é chamado pelos colegas de burros, fracos e analfabetos. Segundo Cagliari (2010, p.5) ler e escrever são atos lingüísticos, por isso compreender a função e o uso da escrita no processo de ensino, é fundamental para o bom desempenho do sujeito em toda vida escolar e para o sujeito surdo, tudo se torna mais difícil por falta da audição.

Para Guarinello (2007, p.11) alguns fatores influenciam na escrita do sujeito surdo, como por exemplo: a sua modalidade que visual-espacial, segundo os princípios da modalidade oral-auditiva que dá ênfase na fala, e a interferência da Língua de sinais e o tipo de metodologia usada para lhes ensinar a sua L2 – segunda língua.

Quadros (1997, p.47) afirma que;

> As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade.

Convém destacar que, os modelos metodológicos que priorizam a fala e a escrita da segunda língua do surdo têm acarretado dificuldades durante anos no processo de aprendizagem, como por exemplo, o surdo não consegue ler e escrever de maneira contextualizada, com sentidos e com sequências de ideias, devendo assim integrar-se no mundo da linguagem escrita, não desconsiderando sua produção, aparentemente, sem sentido, mas, oportunizar aos estudantes atividades contextualizadas, sempre trabalhando o sentido da palavra. Dessa forma, estes conseguirão ter de fato uma produção com coesão e coerência, e não apenas palavras soltas, fragmentadas e sem lógica.

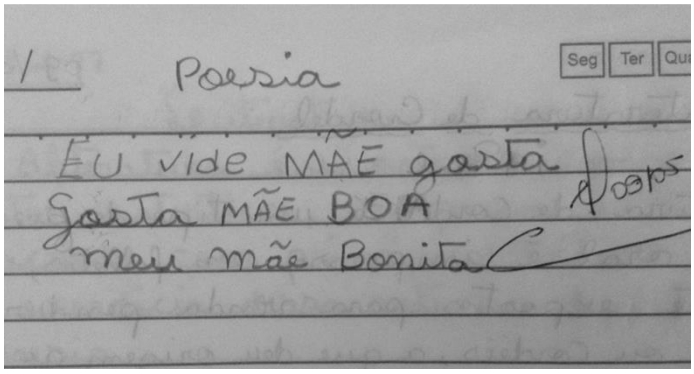
Assim, podemos entender que ler e escrever é uma ato adquirido a partir de um contato social que se dá na escola, que deve ser aprendido de forma significativa e não como conjunto de códigos .Para o sujeito surdo apesar de não usarem o aparelho fonador para ler e escrever, a sua linguagem desenvolve por meio da língua de sinais que lhe

confere a qualidade comunicativa e a constituição do pensamento .Segundo Sampaio (2007,p.27) a criança surda por não aprenderem a língua de sinais na infância e não acompanharem o mesmo ritmo de aprendizagem de uma criança ouvinte terá um grande atraso na aquisição da linguagem, fator que se dá através do contato social e de interação, mas sem qualidade ou sem significação no ensino da língua, o desenvolvimento da linguagem do indivíduo surdo é comprometida.

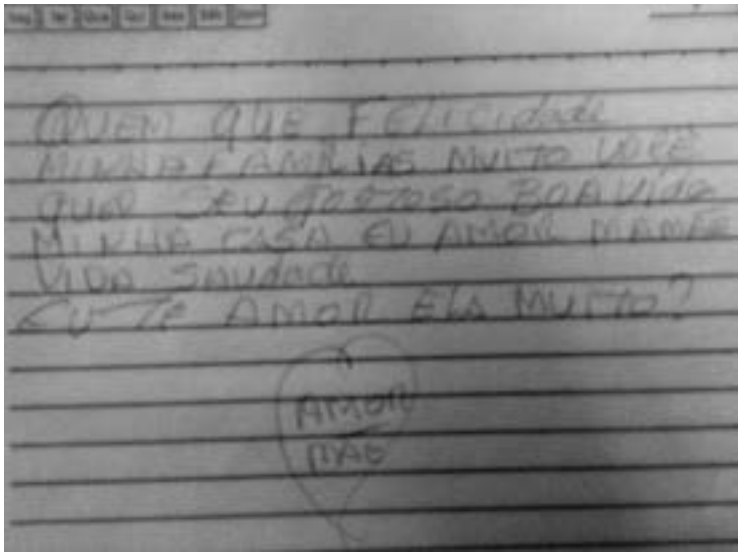
4 Pesquisa

Os textos analisados neste trabalho são de estudantes da EJA- Educação de jovens e adultos da Escola Estadual Dante Martins de Oliveira, localizada na cidade de Várzea Grande -MT. Os estudantes estão cursando o 7º ano do ensino fundamental, são "alfabetizados" na Língua Portuguesa, tem como sua L1, a Língua Brasileira de sinais – Libras.

Desse modo, analisaremos os textos abaixo:



Texto I



Texto II

O texto II, escrito pelo estudante surdo, foi interpretado e traduzido pela Intérprete em Libras, a pedido da professora regente.

Após a interpretação, a professora refere-se à intérprete, da seguinte maneira:

- Seus alunos fizeram o texto?

A Intérprete interpretou a fala da professora, e logo os estudantes responderam que sim. Ao fazer à leitura, a professora perguntou para a intérprete, se os estudantes surdos eram alfabetizados, se sabiam ler e escrever, pois seus textos causaram muita estranheza para a professora e os demais estudantes.

Ressalta-se que, conforme depoimento da professora, ela nunca tinha visto um texto produzido por um estudante surdo. Essa situação encontra-se recorrente, pois além da professora demonstrar despreparo, ainda deixou claro que os estudantes surdos são problemas do intérprete, como se a responsabilidade de ensinar fosse da intérprete, e não dela.

Essa situação é bem comum no âmbito escolar, profissionais que não conhecem a estrutura linguística da Libras, portanto, da produção em Língua Portuguesa do estudante surdo, quer seja usuário da Língua de Sinais ou da Língua Portuguesa.

O referido surdo tem como L1, a Língua de Sinais, mas faz uso da Língua Portuguesa escrita na qual foi estruturada na modalidade oral auditiva, essa imersão na Língua Portuguesa traz prejuízos devido a sua modalidade, o alfabetizado segundo os princípios da modalidade oral-auditiva, ocasiona prejuízos por ser uma língua oral-auditiva, e não ser ensinada como L2, proporcionando assim uma aprendizagem fragmentada, sem contextualização e sem sentido.

4.1 Análise

Os textos dos estudantes surdos não apresentam conjunções, preposições, ou seja, não têm os conectivos que dão coesão a um texto, além da falta de concordância nominal, dentre outros, cuja função é estabelecer a relação entre os elementos lingüísticos e as relações de sentido. Por outro lado, os textos apresentam coerência, não há fuga do tema, todas as palavras estão relacionadas ao mesmo assunto, apesar do vocabulário reduzido, que é singular em alguns textos do estudante surdo.

Existe muita falta de conhecimento tanto da parte dos estudantes como por parte de educadores em relação à escrita do surdo. Segundo Guarinello (2007, p.53) a problemática que envolve a escrita do surdo está relacionada à metodologia empregada na reeducação ,ao fato do surdo não ter a Libras como primeira língua ,outros autores citam ainda da interferência da Libras na escrita e a modalidade.

Convém destacar que, os estudantes conseguem externar por meio da escrita a sua compreensão sobre a palavra mãe, destacando nos textos as palavras vida, gostar, amor, casa, família, ou seja, traz elementos que são associadas ao sentido de mãe.

Tal situação nos remete a Vygotsky (1984), que salienta que toda a aprendizagem deve ter significado, sentido para o aprendiz, e precisa surgir de uma necessidade interior para ser, posteriormente, necessária e relevante para ele. Para existir uma aprendizagem da escrita, é imprescindível o ato de leitura e de escrita, bem como o acesso ao conhecimento na língua mãe, no caso, a Língua de Sinais. De modo que permita ao indivíduo o pensamento e a expressão de suas ideias, opiniões e sentimentos, o que é primordial para as pessoas o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e de personalidade do estudante surdo.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor busque trabalhar esses textos de forma compartilhada, explorando sempre o tema e, também a compreensão de cada palavra advinda do estudante, criar estratégias para que o estudante perceba a necessidade da estruturação linguística da língua para que seu texto esteja adequado as normas da Língua Portuguesa, sempre valorizando a produção do mesmo, tendo o cuidado para não tirar a essência da sua produção.

5 Considerações finais

Através da experiência vivenciada, pudemos entender que a escrita do sujeito surdo é regida pela L2 que é estruturada para ouvintes, por isso para ele, a L2 é considerada uma língua estrangeira, e para que se concretize o processo de aprendizagem do estudante surdo, faz-se necessário que este domine bem a sua L1.

Outra questão bastante relevante é que o professor deverá trabalhar o tema antes da atividade de produção textual, explorá-lo em todos os sentidos para que o estudante possa conhecer os múltiplos sentidos que a palavra tem de acordo com o contexto que está inserida, ou seja, dessa forma, o estudante terá condições de ampliar o seu léxico e, consequentemente sua produção será mais aprimorada e consistente, tornando o seu texto mais claro e inteligível para o seu leitor.

As produções de textos que analisamos representa apenas um pequeno pedaço do grande oceano que são as capacidades e habilidades dos estudantes surdos. Devemos orientá-los referente ao conhecimento do sentido das palavras, que não são construídas no cognitivo do surdo devido a falta da audição, mas, que se forem oportunizadas para os surdos, estes superarão quaisquer barreiras linguísticas no processo de aprendizagem. Finalizamos nossa reflexão, refratando com Bakhtin (1998, p. 98-99), que diz:

> Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Referências

BAKHTIN. M. Questões de Estética e Literatura: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL, Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.. Acesso 9h 11/07/2017

_____. (Voloshinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar.**A construção de textos na escrita de surdos: estratégias do sujeito na transição entre sistemas linguísticos.** Universidade federal da Paraíba. Centro de ciências humanas, letras e artes Programa de pós-graduação em letras, Mestrado em linguagem e ensino. João Pessoa-2007

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

LEITE,Tarcísio Arantes. **Estudos da língua brasileira de sinais**. Ronice Müller de Quadros,Marianne Rossi Stumpf e Tarcísio de Arantes Leite (orgs.). Série Estudos de Língua de Sinais. VI. Florianópolis: Insular. 2013.

ANTES DA MUDANÇA, DE ALICE MUNRO E FOTOGRAFIAS DE MULHERES DE HENRI CARTIER-BRESSON: CORPOS E AUTORIZAÇÃO PELA BELEZA

Rosana Campos Leite Mendes (ESP/FAPEMAT/PósLIT /UnB)
rocamposs@uol.com.br
Sidney Barbosa (TEL/IL/UnB) – sidneyb@unb.br

Resumo: Este artigo procura dimensionar possíveis ideias que a fotografia e a literatura podem instaurar como demarcação das fronteiras do corpo e do autorizado. E, por esse viés, analisar quais esferas da beleza são permitidas para garantir gestos e superfícies corporais reguladas por uma suposta coerência das fronteiras do corpo. A partir de Henri Cartier-Bresson na fotografia e Alice Munro na literatura, pretendemos verificar como estes nos trazem a ver as fronteiras desalinhadas que se processam na natureza da ordem/desordem da imagem e escrita do corpo. Por meio de clivagens estabelecidas no interior da fotografia e do literário intenciona-se verificar a construção do autorizado para o corpo feminino.

Palavras-chave: Corpo. Henri Cartier-Bresson. Fotografia e Literatura. Alice Munro.

1 Os caminhos de produzir o belo

Associar as visões sobre o corpo e o belo na fotografia e na literatura corresponde a uma forma de tatear em deslocamentos. Em outras palavras, o que é atribuído ao corpo, ao feminino e ao belo pode advir de uma leitura social ou construção previamente organizada. Todavia, ao empreender visibilidade das marcas de contestação ou conformação do corpo, o que se faz ressurgir é uma fronteira que abrange um campo de desestabilizações permanentes.

Foi através de palavras como "matéria" e "forma", "forma representada" e "forma da natureza", "harmonia", "plenitude" e "simetria" que tempos anteriores ao nosso produziram o reconhecimento da beleza. A validação das artes e mais precisamente de um objeto da representação artística com perfeição, em acordo com Panosfsky (2013)[4], na Antiguidade, assumia padrões de algo que a experiência por si só não poderia alcançar. Nessa busca de um contorno perfeito presente no objeto a ser representando artisticamente, somente em espírito e pensamento nos seria dado a conhecer algo belo e, por conta disso, filósofos como Cícero

[4]PANOSFSKY, Erwin. *Idea A evolução do conceito de belo.*

também deixaram em seus escritos a visão sobre essa questão. Para esse autor, não haveria no mundo algo "tão belo que o original não fosse ainda mais belo".

Essa representação sublime da beleza, à medida que nos movemos pelo que é difundido na literatura e nas artes em geral, aproxima-nos de modelos cuja escala do que é considerado como belo assume impressões de recorrência na sociedade. No início do Renascimento, paralelo à ideia de imitação da natureza como necessária a uma exigência da exatidão em relação à coisa a se imitar, outra situação ocorria na literatura renascentista: também a questão do triunfo da arte sobre a natureza. E, neste caso a produção de novas formas poderia ser revelada pelos domínios da imaginação. E, ainda que fosse dada ao "artista" a tarefa de produzir formas e inventar, o que se pretendia expressar era mais relacionado a situações do "escolher e aperfeiçoar" e,

> Que por consequência tem o poder e o dever de dar a contemplar uma beleza sempre incompletamente realizada naquilo que existe; embora exortando constantemente o artista à fidelidade à natureza, ordena-se não menos insistentemente que ele escolha na diversidade dos objetos da natureza o que há de mais belo, que evite toda deformidade, sobretudo quanto às proporções.[5]

2 O corpo rompido: gênero, sexo, beleza e deslocamentos

Como o mundo social refere-se ao que é permitido ou proibido no campo da ordem estabelecida ao homem e a mulher nos é trazido também por Pierre Bourdieu em sua obra *A Dominação Masculina*. E numa vertente que se coloca como uma dimensão simbólica dessa dominação, os esquemas e estruturas do corpo dito masculino e feminino são delimitados por lugares, gestos e situações que apreendem o que é dado a ver de forma tais como: pleno/contido; explícito/implícito; visível/oculto; aberto/fechado; artificial/natural; rude/belo. Ele nos diz:

> Os esquemas que estruturam a percepção dos órgãos sexuais e, mais ainda, da atividade sexual se aplicam também ao próprio corpo, masculino ou feminino, que tem seu alto e seu baixo sendo a fronteira delimitada pela cintura, signo de clausura (...) e limite simbólico, pelo menos para a mulher, entre o puro e o impuro. A cintura é um dos signos de fechamento do corpo feminino, braços cruzados sobre o peito, pernas unidas, vestes amarradas, que, como inúmeros analistas apontaram, ainda hoje se impõe às mulheres nas sociedades euro-americanas atuais. Ela simboliza a barreira sagrada que protege a vagina [...] tais regras visíveis nos ritos matrimoniais, podem

[5]PANOSFSKY, p.47

> também ser observadas, até nos Estados Unidos de hoje, nas situações em que um médico do sexo masculino tem que praticar o exame vaginal [...] Ele a examina, deitada e recoberta por um lençol que lhe cobre a parte superior do corpo, observando a vagina como algo dissociado da pessoa e., por tal, reduzida à condição de coisa.[6]

Dessa forma, reconhecer-se no corpo e pelo corpo é apregoado por um elaborado rol informativo de domínios conhecidos e categorizados. A não permanência dentro de uma dessas ordens corporais instaura, muitas das vezes, o não inteligível. Aquilo que habita campos incongruentes de um significado que desacomoda o mundo do visível. BUTLER (2015) em *Problemas de Gênero,* ao citar escrita de Mary Douglas "Pureza e Perigo" a qual diz que "os próprios contornos do corpo são estabelecidos por meio de marcações que buscam estabelecer códigos específicos de coerência cultural. (E...) que Todo discurso que estabelece as fronteiras do corpo serve ao propósito de instaurar e naturalizar certos tabus concernentes aos limites, posturas *e "formas de troca apropriados, que definem o que constitui o corpo"*[7]. Butler reconhece que essa análise de Mary Douglas ainda que confirme o que se projeta na rebeldia do corpo e aquilo imposto pelos meios culturais, enquanto uma visão de estrutura binária, avança em análise ao reconhecer que as fronteiras do corpo são regidas por tabus sociais que se inscrevem na superfície e na pele.

Também importante considerar como LOURO (2000) nos aponta a maneira regulada e normatizada de subverter o olhar para o corpo e a sexualidade. Para ela, "as muitas formas de se fazer mulher ou homem" e o atual debate das identidades e das práticas sexuais e de gênero tornam o referido campo como essencial para a abordagem das novas identidades visíveis.[8] As formas de se viver e de se construir tais identidades, dão conta de nos trazer ao debate novas formas de existência para as pessoas. E, partindo do debate tradicionalmente instaurado que a sexualidade de homens e mulheres seria algo dado pela "natureza", sem uma dimensão social, política e de "construção" nos aponta para algumas reflexões.Dentre elas a que colocou a noção usual de corpo e de que tal pensamento é amparado por questões como a de "vivemos nossos corpos, universalmente da mesma forma". Ela diz:

> Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino- nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade e das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas [...] Investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas

[6] BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina.* p. 25
[7]BUTLER, Judith. p.226
[8] LOURO, Guacira Lopes.*O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade. p. 07*

> imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas [..]através de processos de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, consequentemente, de diferenciação. [9]

De fato, enfatizando a inscrição nesses corpos, há um mundo atribuído ao feminino e que subscreve situações que, como LOURO (2000) reforça, deixa marcas expressivas no corpo. É um corpo que deve emitir sinais reguladores de sua sexualidade por uma categoria de sexo "feminino ou masculino". E, no caso do corpo feminino, os ensinamentos devem também revestir não só o externo, mas o interno que se pronuncia socialmente. Um ser feminino discreto, dócil, obediente, gentil e belo representa uma posição cujo revestimento dessa "aparência" afirmaria um conjunto totalizante a ser confrontado com aquilo que é divergente a essa constituição de permanência.

Segundo Butler (2015), como compreender um pensamento que se volta a uma "identidade construída", com possibilidades de subversão, inversão e deslocamentos, se quando pensamos na questão de "sexo", "sexualidade" e "pessoa" consideramos a matriz de poder e de discurso que regulam tais conceitos. Para ela:

> O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. A genealogia política das ontologias do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero.[10]

Esse conjunto de fronteiras que traça o que é coerente ou dissonante no campo que constrói o gênero, produz artificialidades que se reafirmam como de naturalidade àquilo que é culturalmente fabricado. Uma construção de hierarquias de gênero aloja a mulher e o seu corpo em um "sexo" sem questionamentos. Contudo, a identidade e o que se demanda ao corpo feminino, entre elas a maternidade ou o corpo materno, em acordo com Focault, seria entre outras coisas como um "efeito de um sistema de sexualidade em que se exige do corpo feminino que ele assuma a maternidade como essência do seu eu e lei de seu desejo".[11] Como resultado,

[9]LOURO, Guacira Lopes. p. 11-12
[10]BUTLER, Judith. p.69
[11]Focault, apud Butler. P. 163

essa forma de se traduzir o corpo culturalmente regulado a uma identificação sancionada pelo viés da heterossexualidade, emerge os limites da fronteira do corpo materno.

BUTLER (2015) questiona sobre os construtos de identidade e como estes servem a uma teoria política formulada. Sua interrogação é sobre como essas identidades são modeladas. No caso, reforça o questionamento acerca de qual instância pode a modelagem política afirmar fronteiras e a morfologia do corpo sexuado como base ou superfície na inscrição cultural. E questiona ainda se o que pode vir a elaborar esse lugar como "corpo feminino" é a questão "corpo" ou "corpo sexuado" para uma visão de sexualidade compulsória.[12] GREGORI (2016) ao citar Gayle Rubin (1984) diz que as relações sexuais não podem ser limitadas às posições de gênero. Para tanto, a autora reforça uma tomada de decisão favorável a minorias sexuais e propõe uma nova conceituação. Diz ela:

> Nela (nova conceituação), apresenta elementos descritivos e teóricos para a noção de que os atos, práticas e escolhas sexuais nas sociedades ocidentais modernas se realizam no interior de um sistema hierárquico de valorização sexual, no qual a sexualidade considerada normal é a que se exercita em meio às relações heterossexuais, firmadas em matrimônio, visando à reprodução. A esse padrão se seguem outras situações escalonadas na hierarquia valorativa, em posição decrescente: casais heterossexuais; monogâmicos; não casados; solteiros com vida sexual ativa; casais estáveis de gays e lésbicas, gays solteiros, sem vida promíscua; gays solteiros com vida promíscua; fetichistas; sadomasoquistas; posições não masculinas ou femininas (travestis, drag queens etc); sexo pago; sexo intergeracioanal.[13]

Essas e outras situações circunscrevem algumas contribuições teóricas quando se trata da delimitação do designado corpo feminino. Como se refletir as bases de relações que sustentam o sentido do que é aceito como "politicamente correto" e o que habita a transgressão ou restrição perpassa discussões no campo do gênero, da sexualidade e da corporeidade e suas práticas. Sancionar corpos femininos ou masculinos é também enfatizar elementos simbólicos. No que concerne a nossa discussão, ver que reverberam as noções e posturas de corpo feminino predominantemente alojado numa sexualidade/gênero reconhecido como o da mulher. E, em seu lado ambivalente corpos masculinos instituídos numa condição do corpo/sexo/gênero reconhecido como do homem.

[12]BUTLER, Judith. p.223
[13]Rubin apud Gregori, p. 38.

GREGORI (2016) chega a afirmar que as chamadas *Sex Shops* as quais enfatizam em seu mercado um modelo de desejo que atende à fantasias sexuais ditas de transgressão e violação ao instituído, não se afastam em muitos casos, de convenções reiteradas. A exemplo, exposição de imagens de corpos femininos com predominância do tipo ariano (preferencialmente com cabelo loiro artificial) e seios firme e enormes. Os corpos masculinos são muito musculosos, com particular ênfase sobre órgãos sexuais imensos. Como diferencial a esse construído, descreve uma *Sex Shop*, "Good Vibration"criada em 1977, por Joani Blank, especialista em saúde pública que resolve dar ao negócio uma visão e aliar prazer sexual a expansão de experiências para melhorar o nível de informação sobre sexo. A loja, num sentido de enfatizar o feminino em seu público vai contra boa parte do que é admitido como padrão do mercado. Os corpos de mulheres que se pretende legitimar são mais relacionados ao discurso do "natural e da diversidade". A autora salienta que na loja há pôsteres dependurados deixando à exposição mulheres mais velhas; corpos não delineados por cirurgias plásticas ou ginásticas; corpos sem muita relação com a simetria do gordo ou do magro; axilas e pernas sem depilação compõem cenários com rugas e pelancas que não querem fazer objeção a uma concepção de corpos com vertente sexual.

3 Superfícies corporais reguladas na literatura e na fotografia: Corpos simétricos e autorizados

Diante de tais considerações, que "corpos" são dados a ver no conto *Antes da Mudança*, de Alice Munro e na fotografia de Cartier-Bresson? Os sentidos instauram o antigo desejo pela "simetria" como pressuposto de beleza, naturalizados e regulados como uma exigência do gênero como relação binária? No texto literário e fotográfico é possível de se extrair algumas imagens de reiteramento do que é posto como regularizado à figura feminina e de tênues deslocamentos do centramento de práticas impostas ao corpo. Aquilo que no campo das artes é dado como uma "satisfação estética" também se instaura pelo paradigma do feio e do belo. A beleza artificial e a beleza natural dão conta do que está diante do espelho. A falsificação visual e o "embelezamento" também faziam parte desse discurso. DANTO (2015) nos diz:

> Kant reconhecia ser a arte capaz de representar como belas as coisas mais paradigmaticamente feias. Assim, a foto precisa contribuir de algum modo para a beleza delas, uma vez que tais objetos não possuem beleza alguma. (...) Trata-se do

> que eu vinha chamando de "embelezamento" – "fazer o pior parecer melhor, o que envolve cosméticos, moda, decoração e coisas do gênero[14]

Henry Cartier-Bresson (1908-2004) foi um fotógrafo tido como um dos maiores nomes da fotografia do século XX. Considerado, em muitos casos, como o pai do fotojornalismo, o estilo de Henri Cartier-Bresson sempre esteve como uma escritura. Ligado às artes, mais precisamente à literatura e pintura desde muito cedo, aos vinte e dois anos, Cartier-Bresson viaja à África, onde passa um ano como caçador. Nessa época, em Marselha, ele descobre o ato fotográfico inspirado em uma fotografia, de 1931, do húngaro Martin Munkascsi, a qual tinha a imagem de três rapazes negros correndo em direção ao mar, no Congo.

Sua atitude diante da coisa fotografada sempre foi a de algo que implicasse, necessariamente, intuição, disciplina e espontaneidade. Também, sempre salientou que essa atitude de "significar o mundo" pela fotografia, no seu caso, requeria um sentido da geometria. Ainda que segundo ele, "o que sai" da máquina sempre seria um mundo em desordem e de tensões, não poderia ficar imune "às exigências econômicas" presentes em uma foto. E essa fotografia, o ato em si, de acordo com Cartier-Bresson, seria "um prender a respiração [...] diante da realidade fugidia". Também, seria pôr na mesma linha de mira "a cabeça, o olho e o coração" num espaço que nada pode ser separado do meio visual. Esse homem que andarilha pela Europa dos anos 30 e 50 é um fotógrafo que expõe diretamente o campo magnético manifestado pela humanidade que fervilha. A relação entre situações ditadas pela fotografia e como **"**todos vivemos nossos corpos universalmente da mesma forma" nos leva a olhar a prática da fotografia como arte privilegiada para o ato de enxergar. CARTIER-BRESSON (2015) diz:

> No fim, se seu objeto continua impenetrável, você pode dizer que acabou [...] Então ele relaxará daquela atenção e daquela autoconsciência, e você terá chances mais sutis de conseguir um bom retrato, uma fotografia natural. [...] Além dos aspectos plásticos ligados a meu interesse pela pintura, a fotografia, para mim, é um maneira de manter um diário. Mantenho um diário fotográfico do que vejo e posso fotografar a qualquer momento. Nada mais sou do que a testemunha das coisas que atraem meu olhar.[15]

Nesse sentido, procura experiências por um olhar cujas aparências não querem ser forjadas. Tal Fotografia não é, segundo ele, algo que se possa consertar. *"Você não pode dizer repita o sorriso que tinha. Ele nunca se repetirá*". No caso, a Fotografia para ele sempre foi

[14]DANTO, A. *O Abuso da Beleza*. p. 96
[15]CARTIER-BRESSON, H.*Ver é um todo: entrevistas e conversas 1951-1998. p. 25*

uma forma de desenhar. Fotografia e tempo estão intrinsecamente relacionados. Ele diz: *vemos as coisas desaparecerem, tudo é fugaz. Não posso dizer à menina que estou fotografando: "recomece esse sorriso!"... tudo passa*".[16] E, embora a fotografia esteja amparada por um movimento de fluidez e não retorno, há construtos que nos fazem ver os aspectos da experiência estética nelas reverberados.

Lembrando formas que privilegiam a simetria (fotos 1, 2, 3), o que se vê é a pose que revela imagens de corpos capturadas em alinhamento. Pernas eretas, retas ou em abertura, ordenam-se em uma plasticidade corporal quase de exatidão. Essa corporeidade instituída pela imagem do "contorno perfeito" traz um viés de identidades imitadas. Com disposição de corpos e pernas que se abrem em movimentos moderados e braços que se juntam ao corpo, esses "efeitos de gênero", conforme nos aponta BUTLER (2015) produzidos por corpos estilizados, de forma usual, fazem de vários gestos, estilos e movimentos corporais invocarem uma ilusão de um eu marcado pelo gênero. O contingente disposto nesses corpos (fotos 4, 5, 6 e 7) também dimensiona uma visão de beleza oriunda de diversas localidades. Contudo, essa heterogeneidade só se faz representar, com maior precisão, quando se trata de uma referência geográfica acerca de cada individuo ali representado. O que é disposto como racionalmente ordenado, sem maiores deslocamentos e descontinuidades, estabelece socialmente o gesto ideal diante de uma construção internalizada. Mãos e rostos tornam-se essenciais para demonstrar um corpo previamente regulado a uma caracterização sexual e de natureza feminina. As mãos que seguram que absorvem e se fecham ao redor do corpo e de suas fronteiras traçam, por vezes, os limites do conjunto.

As proporções de repetição expressadas em corpos de padrão físico semelhante, na altura e volume corporal, dão efeitos de uma fronteira anatômica com identidades e performance de gênero com mesmo tom. O que é dado a ver pela fotografia são os gestos que estabilizam fronteiras corporais enlaçadas e distintamente tratadas. As partes "de baixo" distinguem-se em seus amarramentos e revestimentos que estabelecem o controle a quais partes, na fronteira corporal, deve-se expandir ou reduzir o olhar. Também este, o olhar, em muitas situações para afirmar uma posição de beleza harmônica, com investimentos de "expressões visíveis do bem" recolhe-se para um olhar que não se dá ao confronto direto. O mecanismo do olhar, nesses casos, assume uma conformação de rota também "para baixo" ou de ordem indireta.

[16]CARTIER-BRESSON, H. p. 30

A encenação de um corpo que se recorta, em suas fronteiras, por ondulações e cisões dá os limites de um eloquente discurso com intercurso sexual à figura feminina. A cintura, como símbolo do fechamento em acordo com Bourdieu, é visivelmente enfatizada por acessórios que, ao mesmo tempo em que "amarram" essa parte do corpo, colocam-na como superfície de feminilidade. Numa corporalidade que inscreve a vertente do feminino em identidades de gênero, dá diferentes articulações a partes do corpo ou ao corpo em si. Assim, associados a modelos que produzem a ideia de corpos cuja estética é a de "formas equilibradas universalmente constituídas" ou remodeladas para isso em um infindável *make up* corporal, uma realidade que apresente um corpo com suas superfícies reais pode vir a se tornar de pouca compreensão. Os atributos essencialmente reconhecidos para dimensionar as exigências da beleza de um corpo, uniformizam o que se elege como compulsoriamente ideal ou repulsivo. A assimetria de proporções e volumes corpóreo pode assumir no universo de identidades de gênero uma posição pouco cômoda. E, nessa diferença simétrica, o corpo feminino carrega simbologias de recusa a determinados gestos tidos como de significantes do universo da masculinidade. Pernas, braços, partes "de baixo" do corpo, tais como a genitália externa pouco conservam para a construção de uma simples realidade. O corpo feminino despido e não controlado por um "padrão de beleza simétrica" ou nos padrões de sexo e gênero sugere sensualidade e feminilidade, muitas das vezes, não desejável ou até mesmo, não compreendido e aderido a um campo do estranhamento.

Figura 1: Henri Cartier-Bresson Camagüey,
Cuba. 1963 e La Havane, 1963
fonte:https://br.pinterest.com/environmentart/henri-cartier-bresson/?lp=true

Em outra vertente, a literária, a canadense Alice Munro nos traz em contos uma literatura com o fluxo de consciência que resulta em um olhar às perspectivas presentes no universo feminino da narrativa contemporânea. Do livro *O amor de uma boa mulher* (2007) com um total de sete contos passamos a conhecer o que se instaura por um corpo que reconhece a si e ao outro pela narrativa de "*Antes da Mudança*". A personagem que narra, se dá a conhecer por meio das cartas que elabora para envio ao "Querido R", Robin e depois só R. Em paralelo a isso, nos remete aos lugares, situações e objetos cotidianos quando de seu retorno a casa do pai. Suas lembranças e interlocução, além de R são as que estabelecem, prioritariamente, com seu pai, médico, e a senhora B. ou Barrie, que cuida da casa e auxilia seu pai no consultório. A história do conto revela a vida de uma mulher que, em meio ao retorno ao lar dos pais, tem de lidar novamente com cenários reconhecidos de outras datas e composições familiares de uma casa que parece estar imersa numa outra época, sem alterações ou trocas mais significativas. O que há em jogo são detalhes exatos da composição que parece entrelaçar um mundo em "estado de estagnação".

A filha que retorna, após um rompimento com o noivo, procura adentrar num território, o da casa do pai, com os debates, os questionamentos e as polêmicas que atravessam sua vida.

O pai, num campo instituído ao das permissões e do autorizado, tem uma fala entrecortada por silêncios e demonstrações de pouco vínculo com a filha. Nada deve ser muito exposto, e sequer ouvido na integra na casa. Há conversas somente na superfície. O pai, após ser questionado pela filha que diz saber sobre as práticas que ocorrem na casa, no caso funcionar eventualmente como clínica para abortos, diz ser favorável a legalização do mesmo. Ele, responde de maneira incisiva a ela dizendo: "*Não quero que você volte a usar essa palavra aqui em casa [...] porque sou eu quem diz que palavras podem ser usadas nesta casa*". A casa, seus moradores e os que ali circulam preservam um distanciamento de "forma exata e permanente". Ela, contudo, ao final vem, a saber, que o pai abre sua clínica, também, na residência para atender mulheres e fazer abortos.

E, no caso, após um desses procedimentos de aborto, em que necessita ser a auxiliar de seu pai, sente-se encorajada para dizer ao mesmo, que também estava ali por ter passado por uma situação próxima a essa. Havia tido um filho, com R, mas entregou à adoção por conta de não ter dado continuidade em seu relacionamento. Está ali, por uma mudança que ocorreu em sua vida. R, ou Robin ao saber que ela estava grávida, havia pedido que a mesma fizesse um aborto, pois não poderia, em sua posição social, professor na Faculdade de Teologia, estar em uma condição de pouca idoneidade perante a sociedade. Também explica que este havia dito que não poderia se casar com alguém que já estivesse grávida, pois não teria como argumentar sobre tal situação perante a comunidade ou talvez colocasse em risco o próprio emprego. A narradora protagonista diz ceder, após esse momento de "acovardamento" do companheiro e, com isso, retomam, com ele aliviado, a partir dali. Contudo ela diz: "*Mas não acabou aí porque nos reconciliamos. Sem nos perdoarmos. E não tomamos nenhuma providência. Ficou tarde demais. [...] Veio a separação, foi um alívio...*"

Ao final de sua fala, percebe que seu pai permanece estático, sentado. A senhora B. vem auxiliá-la e, por fim, conseguem colocá-lo num carro e levá-lo ao hospital. Naquele mesmo dia, mais tarde, seu pai vem a falecer. Ela ao final do conto reconhece que tipos de situações ocorriam ali. Não havia heranças maiores, só um montante de cinco mil dólares deixado por seu pai e que ela decide repassar a maior parte, a senhora B. Todavia constata que o pai havia, em vida, por necessidade de preservar o silêncio e a discrição de suas ações em uma cidade pequena, provavelmente ter cedido maiores valores, como um carro, aos familiares da senhora B. Sente-se feliz, por compreender os silêncios da casa, e de seu pai, os quais quer imaginar que tenham sido por amor tal qual o pai lhe deixa em rastros. Finaliza, retomando sua

interlocução com o Querido R, o que chama de "derradeiras palavras para você". Diz adeus e o que envia de volta: seu amor.

Na composição da escrita de Alice Munro, pessoas, sentimentos, lembranças e divagações se entrelaçam em meio a objetos particulares. No conto em análise, os móveis da casa: um aparelho de TV na sala de jantar que o pai se acomoda em frente, em cadeiras duras, porque a sala de estar há muito não é usada; ou, a referência à mãe pela "máquina de costura de sua mãe" figuram entre os comentários frios e pontuais que se estabelecem na comunicação entre pai e filha e já denotam os lugares e situações estáticos na casa. Não há acolhimentos ou amorosidade exagerada; Há acomodações de hábitos e rotinas permeadas por silenciamentos e diálogos com temas práticos e do cotidiano. Um universo de sentimentos de contenção e de forte cisão entre o universo feminino e masculino vai se montando pela escrita, quando do retorno da filha a casa. O pai se expressa com situações na seguinte vertente:

> "Esgotamento nervoso", **ele** respondeu com uma **risadinha de advertência.** É assim que ele se refere a surtos de pânico, ansiedade aguda, depressão e colapsos mentais". (p.28) [...] "Ele caminhou em torno do Mini, resmungou por causa do que viu e testou os pneus com a ponta do sapato. **"É uma surpresa que você tenha completado a viagem**", ele disse (p.28[17]) (grifo meu)

Aos poucos, a personagem feminina central presencia e revela ao leitor as alterações e rotinas desconhecidas quando de seu retorno a casa, por meio de sua escrita, quase diário, ao Querido R. As coisas para arrumar, limpar e um olhar "as rachaduras" que lhe soam como dimensões do desconhecido e de um universo, cuja mudança de qualquer fator, já não faz mais sentido. Há a uma permanência no lugar, nos móveis e nas atitudes do pai. Uma certa imobilidade cerca as pessoas e as situações. As repetições, como a clausura de uma tradição já montada há tempos, se expressam no arranjo da casa e das pessoas. Ela diz:

> "E a casa não está nada melhor. Rachaduras como fios de cabelo castanhos na pia de baixo e uma embaraçosa mancha de ferrugem na privada. [...]Parece bobagem, mas o que me perturba mais são todos os cupons e materiais de propaganda [...] "**Não é que eles tenham desistido ou não estejam tentando. Mas tudo é complicado**. Mandam as roupas para a lavanderia, o que faz sentido e é melhor do que esperar que a sra. B. continue a lavá-las [...]
>
> Os beirais precisam ser limpos e o sobrinho da sra. B. devia fazer isso, mas teve um problema na coluna e por isso quem vem é o filho dele [...] Meu pai chama o filho desse sobrinho pelo nome do sobrinho.Faz isso com todo mundo.Refere-se às lojas e aos negócios na cidadezinha pelo nome do dono anterior ou mesmo de seu antecessor. Isso é mais do que um simples lapso de memória: está mais próximo da

[17] MUNRO. A. *O amor de uma boa mulher* .2007. p. 281

> arrogância Ele se põe acima da necessidade de conhecer o que se passou. **Da necessidade de registrar as mudanças**. Ou as pessoas (grifo meu) [18]

A personagem narradora mesmo comunicando que está novamente em casa, ainda que ninguém pergunte por quanto tempo. Está num retorno, com sua mudança: enche o *"carro até o teto de livros, papeis e roupas*". E, logo que encontra o pai pensa em beijá-lo amorosamente para demonstrar ao mesmo, como ela diz "*é-**assim-que-eu-faço-as-coisas-agora***. Já na primeira parte do conto, Munro nos surpreende com uma narradora disposta a deixar indícios claros, em sua fala e pensamentos, de sua "mudança". Como ela mesmo diz: "faz as coisas assim, agora.". Como chega nessa vertente de comportamento, é o que a narrativa vai nos remetendo, aos poucos, em pequenos gestos construídos do corpo "de dentro" para o corpo "de fora" e vice –versa. A presença do normatizado, originalmente opressivo em casa diante do pai e depois, diante do noivo, redesenham em sua natureza combinações que sustentam moldes ao seu corpo, em mudanças.

Quando a senhora Barrie a questiona sobre a "falta" do noivo e do anel de noivado, lembra-a de tê-la visto com o senhor R, passeando, e a sobrinha daquela havia perguntado:

> Onde será que esses dois estão indo? É assim mesmo que ela fala, e agora só não me parece normal quando ponho no papel. A sugestão é de que estávamos indo a algum lugar **para fazer sexo,** embora tivesse havido uma forte nevada e só quiséssemos sair um pouco de casa. (grifo meu)[19]

Também seu pai, como ela mesma lembra, diz:

> Quando lhe contei no telefone que, afinal de contas, **não íamos nos casar**, ele disse: "**Veja lá, você acha que vai conseguir arranjar outro?**" Se eu levantasse alguma objeção a suas palavras, ele teria naturalmente afirmado que era uma brincadeira. E era uma brincadeira**. Não consegui arranjar outro, mas talvez não me encontre mesmo nas melhores condições para tentar. (**grifo meu)[20]

BOURDIEU (2012) nos afirma que "estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e as formas das mudanças".[21] O peso e o exercício de poder, de forma boa ou ruim, que exercem a figura dos pais, professores ou colegas, é a da permanência na posição

[18]MUNRO. A. p. 284
[19]MUNRO. A. p.286
[20]MUNRO. A. p.307-308
[21]BOURDIEU. P. p.114

de autoridade delegada a um e a de subordinado delegado a outro. A negação ou encorajamento ao casamento e também a sexualidade enquanto sistemas de regulação que precisam estar claros quanto ao papel a ser desempenhado por homens e mulheres, distingue o significado das identidades e diferenças. Uma visão sexual de ordenamentos é o que se apresenta como o legítimo ligado à sexualidade e a dominação sexual de uma heterossexualidade compulsória. A linha que contorna o corpo constitui o lugar de poder, porém de não recusas quando o caso é o de materializar a obrigação do casamento e a sexualidade autorizada por ele.

A personagem narradora refaz esse percurso ao rememorar como a sociedade lança mão desses pensamentos. A sobrinha da senhora B. sustenta, de certo modo, um olhar de pouco consentimento à liberação sexual. Corpos femininos e sexualidade não devem estar, sob essa ótica, no campo do socialmente valorizado. A beleza que se alia a ideia do bem sempre esteve ancorada em uma ideia de harmonia. Uma bela obra é considerada normal, nos padrões, quando não há inconveniências e excessos. A ideia de uma demonização do sexo e do desejo feminino chama a atenção para a discussão no campo da sexualidade. E, como a base das relações é imaginada por uma simetria, o casamento aparece, em termos sociais e históricos, como algo para que a sexualidade seja apoiada sem restrições. E a ideia de um "corpo usado", que talvez possa não "conseguir arranjar outro" sustenta o nexo de opressão no trato das relações de poder entre os gêneros e também diante do comportamento sexual.

A Ideia de um corpo cindido, em acordo com GREGORI (2016) tem sido tema de muitos estudos. As análises apontam que a fragmentação do corpo, relativizando-o a um objeto, é parte de uma tendência mundial consumista e também de práticas médicas. Para além da sua condição biológica, o corpo, em acordo com GREGORI(2016) ao citar CSORDAS(1996), assume corporalidades dinâmicas. Nessa caracterização de corpo vivido, ele deve ser analisado para além de sua condição de sexualidade, beleza e gênero. Nessa dimensão um corpo não é "nem passivo, nem ativo e está entrelaçado numa rede de significado, significação e representação"[22]. No conto de Munro, a personagem narradora, é vista, se vê e vê o corpo nas seguintes dimensões:

> Passei a ir ao cais observar as embarcações do lago, mas acho que não cheguei a sonhar em me tornar uma maruja. Também não os enganei, fazendo-os acreditar que eu não fosse apenas uma garota. Um homem se inclinou sobre o parapeito do convés e gritou pra mim: **"Ei, já tem cabelinho em volta dela?"**

[22] Csordas apud GREGORI, p. 49

> Não me senti assustada ou humilhada, e sim aturdida. Que um adulto com encargos sérios, pudesse se interessar pela germinação rala que me dava muita coceira no meio das pernas(...)**Minha barriga ainda está um pouco estufada. Não ficou nenhuma cicatriz, mas posso pegar a protuberância com as mãos**. Fora isso, me sinto bem, **estou no meu peso outra vez**, ou até um pouco abaixo. **Mas acho que estou com uma aparência envelhecida**, **pareço ter mais do que vinte e quatro anos. Meus cabelos continuam longos e fora de moda, de fato uma vergonha.** Será que isso é uma homenagem a você, que nunca quis que eu o cortasse? Sei lá. Seja como for, comecei a dar longas caminhadas pela cidadezinha para fazer exercício (MUNRO, p. 289-290) (grifo meu)

Ou:

> A paciente estava deitada de costas na maca de exame, coberta com um lençol da cintura para baixo. Na parte de cima vestia um cardigã azul-marinho abotoado a uma blusa branca com colarinho de rendas. Essas roupas caiam frouxamente sobre suas clavículas bem pronunciadas e um peito quase chato". [...] "Calma", ele disse. "Calma, calma". Posicionou os estribos e encaixou os pés dela (...)As partes de baixo de uma mulher, mesmo uma jovem magrinha, podem parecer grandes e carnudas, numa situação dessas. Nos dias que se seguiram ao parto [...] as mulheres exibiam... seus cortes e rasgões, as feridas com suturas negras, as dobras de pele, as ancas grandes e indefesas. Um verdadeiro espetáculo. (MUNRO, p. 304-305)

4 Considerações finais

O que compete ao corpo e ao físico sexualizado também é reforçado para uma dimensão da beleza que se transveste sob as roupas. Corpos delineados, ajustados e uma estética feminina do corpo, em muito se afirma na questão de uma moda e beleza que reitera modelos de beleza vinculados a um corpo erotizado em padrões. E as ansiedades diante do corpo não erotizado pode vir a provocar contestações sobre a sexualidade e a dimensão do desejo configurado neste corpo. A imagem corporal desde muito cedo ativa as dimensões de polos entre a contenção e a sedução, a abertura e o fechamento numa exposição contraditória que enfatiza à mulher, como ser observado, por si e pelo outro[23]. No conto, a personagem narradora se vê na condição de corpo erotizado numa experiência de visita ao cais; depois, após um procedimento médico, figura com o corpo em desalinho e desajustado aos padrões. Numa última trajetória, se vê e vê o corpo de outra mulher e como a fragmentação instituída em práticas médicas podem ser marcadas no corpo assimétrico que se veste e se despe. A beleza situada numa superfície preparada à estilização estabelece a presença de indivíduos com corpos que imitam e encenam uma harmonia de um ser fabricado e moldado a uma geometria corpórea.

[23]BOURDIEU, P. p.84

Em escritas e fotografias que enfatizam um olhar aos corpos femininos procuramos analisar como esses corpos dispostos geometricamente dão, a saber, sobre as “transformações, experimentações e construções” de uma permanência que se reconhece ou não na beleza do corpo. Também, importante considerar como essas imagens e textos rompem silêncios e nos dão a ver movimentos visíveis desse mesmo corpo. Aquilo que se constata é que o que se impõe em seu caráter fragmentário, de identidades sexuais e de gênero também é captado pelo fato verdadeiro e visível do instante fotográfico e do narrativo de corpos que se instauram pela suspensão de um discurso que, em muitos casos, aloja-se num viés com tons moralizantes. Também como adequamos e “maquiamos” o lugar da beleza no corpo são ditados pela natureza do que está exposto e por fora. E, o que se percebe e se vê na pele não é simplesmente como um efeito de realidade e sim, um corpo que carrega estranhamentos, fragmentações e diferenciações que compõem a integridade corporal.

Referência

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina.*tradução Maria Helena Khüner. 11ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Tradução Renato Aguiar. 9ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2015.

CARTIER-BRESSON, H. *Ver é um todo: entrevistas e conversas 1951-1998.* 1ª ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2015

CARTIER-BRESSON, H. *O imaginário segundo a natureza.*tradução de RenatoAguiar; 1ª ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2015

DANTO, A. *O Abuso da Beleza*: estética e o conceito de arte. Tradução Pedro Süssekind. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,2015

GREGORI, Maria Filomena. Prazeres Perigosos: erotismo, gênero e limites da sexualidade. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016

LOURO, Guacira Lopes.*O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade.*3ª ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007

MUNRO. A. *O amor de uma boa mulher* Tradução Jorio Dauster.1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2007

PANOSFSKY, Erwin. *Idea A evolução do conceito de belo.*Tradução Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

ARTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

Euripedes Norberta da Silva (PPGE/IFMT) norberta_silva@hotmail.com
Imara Pizatto Quadros (PPGE/IFMT) imarapizzatoquadros@gmail.com

Resumo: A arte é instrumento de linguagem. É lugar de expressão, revelação de mitos, símbolos e de criação humana. A representação simbólica é o que situa o indivíduo no seu contexto social e lhe dá identidade. O presente trabalho propõe discutir a importância da Arte no processo de ensino e de aprendizagem, com foco no conhecimento como instrumento de transformação e desenvolvimento da pessoa humana. A metodologia de ensino de arte centrada **fazer, fruir e contextualizar** o objeto de arte de forma interdisciplinar e transdisciplinar é ponto de reflexão para prática docente. Neste viés de discussão, propor 'os direitos humanos' como tema gerador de consciência crítica, formativa, reflexiva e educativa. Nesta perspectiva, ter a Arte-educação como veículo privilegiado para exercitar uma pedagogia libertadora. Educar com a arte viabiliza a formação integral do aprendiz, capacitando-o a exercitar criticidade de mundo na diversidade. Com isso, construir cultura de cidadania participativa e solidária, resultando a concretização de uma sociedade consciente dos direitos e deveres da pessoa humana.

Palavras – chave: Arte-educação. Direitos humanos.

1 Introdução

Arte é guia e instrumento de transformação. É através do poder criativo que o ser humano se evolui e transforma o mundo. O objetivo deste trabalho é trazer uma reflexão sobre a importância da arte na formação humana, e, ao mesmo tempo, discutir a arte-educação como exercício de uma pedagogia transformadora e libertadora. O objeto gerador dessa discussão são os direitos humanos como conteúdo transversal de aprendizagem na formação básica.

A prática do fazer artístico, a fruição e a contextualização do objeto de arte no processo educativo são veículos que possibilitam uma educação criativa e reflexiva. A arte é linguagem que expressa, comunica e agrega sentidos às coisas e ao mundo. Por isso, viabiliza meios de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo. Além disso, a educação com a arte desenvolve sensibilidade, criatividade, habilidades e competências no educando.

O ensino de arte aproxima o aluno aos conteúdos interdisciplinares, transdisciplinares e a temas transversais de formação humana. Nesse processo de aproximação, empatia e interesses, os direitos humanos como tema gerador de aprendizagem pode ser um excelente mecanismo de ensino significativo. Nesse sentido, a Arte-educação é veículo privilegiado para exercitar uma pedagogia libertadora. Educar com a arte viabiliza a formação integral do aprendiz, capacitando-o a exercitar criticidade de mundo na diversidade contemporânea.

2 Discussão Teórica

Este trabalho aponta o fazer artístico como via para promoção da educação em direitos humanos e diversidade, por meio do exercício de uma pedagogia significativa, reflexiva e libertadora.

Segundo Paulo Freire (1996), "O objeto de arte é um artefato de grande importância para reconhecimento da identidade de um povo.*"* Nesse sentido, educar na arte tendo os direitos humanos como tema inspirador é capacitar o sujeito para *"*assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar*" (IBID)*. Neste mesmo viés de raciocino (MORIN, 1975) alerta que *"*nós somos considerados seres que: falam; fabricam seus próprios instrumentos simbólicos, pois criamos nossos símbolos, nossos mitos, nossas verdades e mentiras". Nesse liame construtivo, a Arte-educação permeia diferentes linguagens interdisciplinares que contribuem para o entendimento da expressão humana.

A arte-educação tem sido apontada, por diversos educadores, como umas das formas mais renovadas de educar e desenvolver a criança, pois a arte possibilita o exercício da criatividade e é uma via de educação reflexiva e crítica da existência individual.

Ademais, os princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH -,requerem diferentes capacidades, tanto do professor quanto do educando para uma formação integral, que visa formar indivíduo completo para o exercício da cidadania. E, considerando os atributos da arte, ela serve de canal que potencializa uma educação criadora e transformadora.

Neste contexto de educação cidadã, Ana Mae (2003) diz que: *"*Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e o imaginário; apreender a realidade do meio ambiente; desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao individuo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.*"*

3 Discussão Metodológica

A formação da pessoa humana perpassa diferentes disciplinas, às quais devem estar entrelaças para uma maior compreensão dos conteúdos pedagógicos e curriculares transversais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) traz a abordagem metodológica 'triangular' para o ensino de arte. Essa metodologia do processo educativo, criativo e artístico visa à reflexão do **fazer, fruir e contextualizar** o objeto de arte como artefato cultural. Fazer arte é um procedimento que potencializa o poder transformador do ensino e da aprendizagem, pois lida com a parte sensível do ser humano, que é o potencial criativo. Nesta perspectiva, a empreitada que a educação deve assumir não pode estar esvaziada do contexto histórico, social e cultural do ser humano. Pois, nestes aspectos o homem se constrói historicamente por meio de seus artefatos culturais.

Educar em arte requer do professor diferentes conhecimentos e habilidades. Ensinar em arte não é transferir conhecimento, é sensibilizar e criar possibilidades para o aluno produzir seus conhecimentos, expressar sua visão de mundo e, com isso, se construir humanamente e historicamente por meio de sua linguagem, seja ela for, verbal e/ou artística.

De acordo com Ana Mae (2005), o objeto artístico é suporte interpretativo que possibilita ao aluno buscar sentidos das coisas, do mundo e da vida. E, que, o **fazer** artístico baseia-se na produção do objeto em diferentes linguagens: verbal, visual, cênica e sonora. Neste mesmo prima, o **fruir** e **contextualizar** não deve restringir ao contexto histórico, mas também, social, biológico, psicológico, ecológico e antropológico.

Desse modo, Arte e a educação contribuem no processo do ensino-aprendizagem em direitos humanos e em meio a tanta diversidade da vida e do mundo contemporâneo. Educar em arte é um processo que vai além da aquisição de conhecimento, pois, é mecanismo de formação humana, que capacita o individuo a tornar-se autônomo, capaz de exercer seus direitos e deveres de pessoa humana e de cidadão.

4 Conclusão

Arte-educação desperta no educando o sentido de ser e estar no mundo, conhecer sua identidade, sua cultura, seus valores. Isso tudo pode ser conseguido por meio de uma prática pedagógica que estimula e potencializa a criatividade do aprendiz.

O processo do fazer e do interpretar o objeto artístico é a concretização da expressão e da visão de mundo do aluno, e, ao mesmo tempo, exercício de transformação da pessoa pelo conhecimento.

Em fim a formação do indivíduo é um processo complexo que demanda práticas pedagógicas potencializadas de competências, habilidades e atitudes do profissional educador. Pois, ele é o mediador da construção do saber e do conhecimento. A formação da pessoa humana perpassa diferentes disciplinas, às quais devem estar entrelaças para uma maior compreensão dos conteúdos pedagógicos.

A busca do conhecimento e a construção do saber não devem estar apartadas dos direitos das pessoas. Nesse sentido, os direitos humanos devem nortear as diferentes vertentes das disciplinas educativas. Ademais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH-, requer diferentes capacidades, tanto do professor quanto do educando. Assim, a arte neste contexto serve de canal que potencializa uma educação criadora e transformadora.

Neste processo de construção criativa do saber, por meio da educação com a arte, os direitos humanos devem ser sempre fonte inspiradora para formação de pessoa cidadã. E, com isso, construir cultura de cidadania participativa e solidária, resultando a concretização de uma sociedade consciente dos direitos e deveres da pessoa humana.

Referências

BARBOSA, Bastos Ana Amália . **As mutaçoes do conceito e da prática.** InBAROBOSA, Ana Mae (org.).Inquietaçés e mudanças no ensino da arte**.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Ana Amália. **Releitura, citação, apropriação ou o que?** Capitulo 5 – Arte/Educação Contemporânea in BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da Arte** – **anos oitenta e novostempos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.

DIAS, Adelaide Alves. **A escola como espaço da socialização da cultura em Direitos Humanos.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_3_adelaide.pdf. Acesso em: 05/05/2012.

FUSARI, Maria Filisminda de Resende e, FERRARI, Maria Luiza Corrêa de Toledo **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção Magistério).

MELO NETO, José F. **Metodologiasparticipativasemeducaçãoparaosdireitoshumanos**. MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; NEVES Yara Pereira da Costa e Silva**. A escola como lócus privilegiado na formação teórico-prático em direitos humanos.** Módulo a escola como espaço dos Direitos Humanos. Maceió, 2011.

MORIN, E**. O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PARAMENTROS CURRICULARES NACIONAIS – **Introdução aos Parâmetros Curriculares** Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.

ATLETISMO NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

Thalles Benedito da Silva (PIBID/UFMT) – talles5@hotmail.com
Alexandre Junior Mendes da Silva (UFMT) – alexandre.jr-@hotmail.com
Ana Carilho Romero Grunennvaldt (UFMT) – anacarrilho12@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de um relato do desenvolvimento de uma proposta pedagógica com a modalidade de atletismo para o Ensino Médio. O objetivo do trabalho foi realizar uma pesquisa diagnóstica com intuito de conhecer a bagagem que os alunos trazem para as aulas de Educação Física a respeito do atletismo, desenvolver uma ação pedagógica na escola levando em conta esse diagnóstico e para assim verificar pela ação a motivação dos alunos do ensino médio para a prática e discussão do atletismo na escola. Empregamos os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação tendo como instrumentos: observação, questionário, intervenção pedagógica e entrevista. Constatamos que os alunos do Ensino Médio tiveram escassas vivencias abordando o conteúdo atletismo na Educação Básica, corroborando assim a consideração que afirma que esse é negligenciado nas práticas promovidas no âmbito escolar. Pela interação dos alunos com a proposta que tematizou o atletismo na escola, apreendemos que essa modalidade traz uma diversidade de situações, que vai da ação motora - correr, saltar e arremessar, até a intenção competitiva – de participar, organizar e assistir. Que o gosto e envolvimento por suas atividades dependem das formas de realização e a perspectiva que é estabelecida no seu agenciamento no âmbito escolar. Os alunos demonstraram empenho em participar e constituir outras possibilidades de interagir com atletismo em que são protagonistas da sua ação, organização e socialização.

Palavras-chave: Atletismo. Ensino Médio. Educação Física.

1 Introdução

A negligencia com a modalidade do atletismo nas aulas de Educação Física, faz com que os alunos não reconheçam o atletismo como conteúdo a ser estudado em suas aulas, reforçando o objeto “Bola” para a concretização das aulas.

Oro (1983) afirma que o atletismo tem uma grande diversificação de atividades e que é a modalidade mais acessível para a iniciação esportiva de crianças e jovens, assim elencando alguns fatores, como:

> Primeiro, porque oferece a qualquer um a chance de descobrir, pelo menos, um tipo de aptidão esportiva em que poderá garantir seu desenvolvimento futuro, como esportista praticante. Segundo, porque as destrezas atléticas são apenas movimentos naturais aperfeiçoados ou modificados, portanto, relativamente fáceis de aprender. Terceiro, porque a prática do atletismo não fica impedida pela carência geral de infra-estrutura-esportiva, devido à sua multiplicidade de formas e à sua versatilidade de implementação por instalações e equipamentos adaptados. (ORO, 1983, p. 8)

Deste modo o conteúdo do atletismo pode ser um grande aliado para as aulas de Educação Física, pois é um conteúdo de fácil realização, podendo ser desenvolvidos por crianças e jovens, sem se preocupação de ter uma pista ou implementos oficiais, que podem em situação criativa de ensino serem elaborados e criados pelos próprios alunos.

Matthiesen (2005), relata que a maioria da população entra em contato com as provas e as glórias do atletismo nas ocasiões de realização das Olimpíadas, em que as mídias transformam os atletas em verdadeiros heróis, destarte que no âmbito escolar a possibilidade de conhecimentos envolvendo essa modalidade deve ir para além dessa perspectiva competitiva e restrita a grandes eventos.

Pensando no desenvolvimento das aulas de Educação Física com o conteúdo do atletismo, levanta-se as seguintes hipóteses: a) Os adolescentes realmente tiveram aulas de atletismo na Educação Básica; b) A falta de interesse e o não envolvimento dos adolescentes e jovens pelo atletismo pode ser decorrente da não estimulação do atletismo no Ensino Fundamental. E nessa acepção, levantamos uma questão: uma intervenção com os alunos do ensino médio, com a modalidade de atletismo os fará mais motivados para a sua prática?

Para responder nossos anseios, decidimos eleger alunos do segundo ano do Ensino Médio para participar de nossa ação pedagógica, pois já trazem uma bagagem de conhecimentos com a Educação Física do Ensino Fundamental e em sequência retêm experiências da Educação Física do Ensino Médio. Assim sendo foi realizada a elaboração e execução da ação no ano de 2017, em uma escola estadual de 2° grau e desenvolvida pelos bolsistas do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Educação Física.

O objetivo do trabalho foi realizar uma pesquisa diagnóstica com intuito de conhecer a bagagem que os alunos trazem para as aulas de Educação Física a respeito do atletismo, desenvolver uma ação pedagógica na escola levando em conta esse diagnóstico e para assim verificar pela ação a motivação dos alunos do ensino médio para a prática e discussão do atletismo na escola.

2 Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa sustentada nos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, Thiollent (1986) ressalta que:

> A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (p.75)

Para compor o trabalho foi selecionada uma escola estadual como local de investigação, onde atua o Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso. Essa recebe alunos do Ensino Fundamental e Médio de diversas outras comunidades e realidades, sendo assim um espaço de múltiplas experiências, foram selecionados dentre esses os alunos do segundo ano do Ensino Médio para serem os seus participantes. O perfil dos jovens brasileiros que acessam o Ensino Médio é demarcado por essa diversidade:

> Os jovens que chegam às escolas de ensino médio são portadores de saberes e praticantes de determinadas experiências construídas em outros espaços e tempos sociais. Na participação de grupos de sociabilidade extra-escolares, os jovens ampliam suas possibilidades de atuar como protagonistas de suas ações e se constituir em sujeitos sociais autônomos. (BRASIL, 2006, p. 222)

A atividade inaugural do trabalho foi o diagnóstico junto aos alunos sobre sua experiência e contato com o atletismo na Educação Básica e procurando também perceber a dinâmica das aulas de atletismo que esses jovens vivenciaram. Esse foi realizado por meio de um questionário, perpassando a vida escolar no Ensino Fundamental e a continuidade desses conhecimentos no Ensino Médio. Thiollent (1945) retrata que a presença do questionário na pesquisa-ação, é instrumento que deve ser ampliado com outras possibilidades de interação na realidade que se investiga:

> No contexto particular da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns (clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas, etc.). Todavia, há algumas diferenças. Na pesquisa-ação o questionário não é suficiente em si mesmo, Ele traz informações sobre o universo considerado que serão analisados e discutidas em reuniões e seminário com a participação de pessoas representativas. O processo representativo das respostas, com computadores ou não, nunca é suficiente. O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social as interpretações. (Thiollent, 1986, p. 65)

Tendo o diagnóstico com os alunos como base foi elaborada a ação pedagógica tendo como conteúdo o atletismo; encerrando a proposta foi realizado uma ponderação sobre o processo utilizando como instrumentos de coleta de dados uma entrevista com os alunos participantes, com a intenção de captar a sua motivação em relação ao conteúdo apresentado.

Para a intervenção na escola lançamos mão da indicações metodológicas da proposta discutida e defendida por Elenor Kunz(2004), que argumenta a teoria pedagógica no sentido Critico-emancipatório, sendo sempre acompanhada de uma didática comunicativa, em que:

> O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida. (p. 31)

Para a análise e discussão dos dados utilizamos da técnica de categorização, trazendo para cada categoria as familiaridades das respostas, classificando-as em categorias de codificação, procurando apreender a compreensão dos alunos, agrupando essas em semelhanças e diferenças, como também buscar identificar/conseguir os elementos expostos por esses jovens que compõe a realidade observada.

3 Diagnóstico da realidade e interação dos seus participantes com o atletismo

Para conhecer a escola e seus alunos utilizamos aulas de observações, seguindo um roteiro estruturado. Assim notamos que são jovens de distintas características como: a) a ingresso na escola - vindos do Ensino Fundamental da própria escola, de outras escolas da região de Cuiabá e Várzea Grande ou meio de transferências; b) meio de transporte para chegar a escola- na sua maioria chegavam a escola sozinhos, utilizando o transporte público ou a pé, sendo uma pequena parcela dos alunos vem para a escola de carona com os pais e outra parcela bem menor que chegavam dirigindo algum tipo de veículo tais como carro e moto; c) maneiras de se agruparem entre os colegas - aparentemente se respeitam, sendo observado um bom entrosamento entre eles, pelas afinidades formam as chamadas rodinhas (grupos de alunos) para participar das atividades nas aulas, recreios ou durante os intervalos; d) participação nas aulas de Educação Física - em quadra os meninos pedem por futebol, as meninas solicitam o voleibol, mas poucos alunos participam, muitos ficam sentados conversando, estudando outras matérias ou simplesmente aguardam a aula terminar; e) quanto o uso das tecnologias - independente da classe social dos alunos, são bem conectados aos meios de comunicação e tecnologias atuais,

tais como; celular, facebook, whatssap entre outros, desses modo, fazendo uso dos mesmos durante as aulas, sendo indiferentes se essa atitude é aprovada ou não no ambiente.

Nas Orientações Curriculares (Brasil, 2006), os alunos do Ensino Médio não são apenas jovens, mais do que esse recorte geracional ou de faixa de idade, eles agregam a suas condições um conjunto de marcas simbólicas que é extremamente importante para a sua condição juvenil. Os alunos que frequentam as escolas de ensino médio são jovens, muitos deles trabalhadores pertencentes às camadas médias e populares e além disso ainda encontramos alunos jovens e adultos que ao longo de sua trajetória, foram negados os direitos a educação seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino. No caso da escola participante desta pesquisa, não foi identificado a presença de uma defasagem de idade em relação ao Ensino Médio significativa, na nossa amostra, apenas uma aluna com 20 anos de idade, todos os outros eram da mesma faixa etária.

> Mais que alunos e jovens, eles constroem suas subjetividades e identidades a partir de condições de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Essas condições de pertencimento, por sua vez, também ajudam na construção desses alunos como sujeitos socioculturais, o que nos permite dizer que não há juventude, mas sim juventudes. (BRASIL, 2006, p. 220)

A escola está localizada na região Centro Sul de Cuiabá-MT, próximo a Universidade de Mato Grosso, tendo sua estrutura apenas com 1 piso térreo, sendo divididos em blocos de salas, possuindo 4 blocos; o primeiro bloco tem a secretária, sala do diretor, sala dos professores, sala de multimídia e biblioteca; o segundo bloco com salas coordenação e salas aula; o terceiro bloco com salas de aulas; no quarto bloco, banheiros, cantina, e sala de aula. Após aos blocos é a quadra poliesportiva, quadra de areia e espaço livre.

O estacionamento é dividido para professores e visitantes/alunos, rampas para Pessoa Com Deficiência (PCD) somente na entrada da escola. Havendo duas cantinas na escola, sendo uma terceirizada e a outra da escola, quadra poliesportiva, quadra de areia em manutenção, onde há um amplo espaço a ser explorado e logo após vem as grades que separam a entrada e a recepção e a cantina com o espaço da quadra.

A professora de Educação Física responsável pelas turmas observadas estava em processo de conhecer os alunos, a escola e os demais professores, pois era o primeiro ano da professora naquela escola, mas já é uma professora considerada experiente, de 18 anos de prática pedagógica na Educação Física. Um dos problemas apontado por ela na escola é a

escassez de materiais para o desenvolvimento das aulas, tendo apenas uma bola de futsal, uma bola de voleibol.

Após as observações foi apresentada a proposta de trabalho com o atletismo na escola, para ser desenvolvida com quatro turmas (2°A, 2°B, 2°C e 2°D), totalizando 91 jovens. Em seguida foi aplicado o questionário diagnóstico, para captar a visão dos mesmos sobre seus conhecimentos adquiridos envolvendo esse conteúdo.

A presença do atletismo nas aulas de Educação Física foi mais frequente no ensino fundamental pelas respostas dos alunos, sendo que 35% dizem que tiveram esse e 30% no ensino médio. Evidenciando que sua a ênfase nas escolas ainda é pouco trabalhada.

Buscando a percepção dos alunos, foi solicitado para definir o que é atletismo, como mostra o gráfico abaixo, 17% dos alunos não tem uma definição para atletismo, 6% percebem o atletismo como um esporte olimpíco com o intenção de competição, 23% como um esporte, 14% que são as corridas, 14% as provas de correr, saltar e arremessar e 8% trazem um conceito mais abrangente, trazendo em suas manifestações as habilidades inerente ao homem (correr, saltar e arremessar).

Gráfico 1. Percepção dos alunos do que é atletismo

Matthiesen (2007) relata que nem sempre definir o atletismo é um exercício fácil, contudo é interesante que o façamos, isso pode contribuir para a organização dos nossos conhecimentos, há quem considera como todas as atividades que envolva as habilidades de correr, marcha, saltar e arremessar; contudo devemos ter cuidado pois nem tudo que envolve essas habilidades podem ser considerado atletismo, pois há caracterização, normativas e técnicas que não podem ser descartadas, deste modo:

> Essa definição é de suma importancia para que se garanta o espaço do atletismo no âmbito da cultura corporal. Ou seja, tal definição é necessária para que o atletismo garanta seu próprio espaço e não seja confundido com preparação física de outras modalidades esportiva ou tomados como equivalente das atividades de sobrevivências próprias dos homens na antiguidade, que corriam atras das suas presas, saltavam rios e troncos, atiravam anças objetivando a caça, mas que não estavam sem sombra de dúvidas, práticando o atletismo, ainda que estivessem presentes em suas atividades e habilidades motoras que hoje identificamos como própria deste esporte. (MATTHIESEN, 2007, p. 7)

Podemos perceber que mesmo tendo opiniões diversas do atletismo, os alunos de algum modo procuraram definir-lo, seja como: atividade física, esporte, competição ou até mesmo atrelado às Olimpíadas. Apenas uma pequena parcela que não consege visualizar ou defini-lo, trazendo em suas resposta "não sei" ou mesmo deixando em branco a pergunta.

Indagados a respeito das provas de atletismo que realizaram nas aulas de Educação Física e das provas de atletismo que conhecem, o gráfico 2 e 3 nos mostra uma realidade escolar bem distante da realidade fora do âmbito escolar.

Gráfico 2. Provas realizadas nas aulas

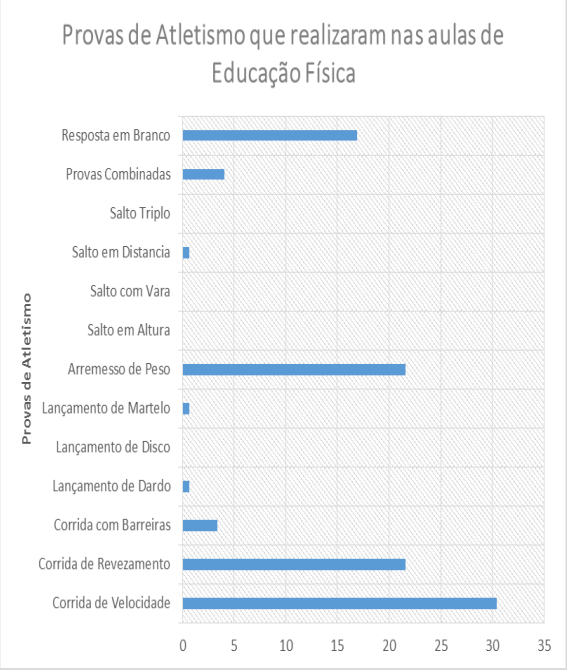
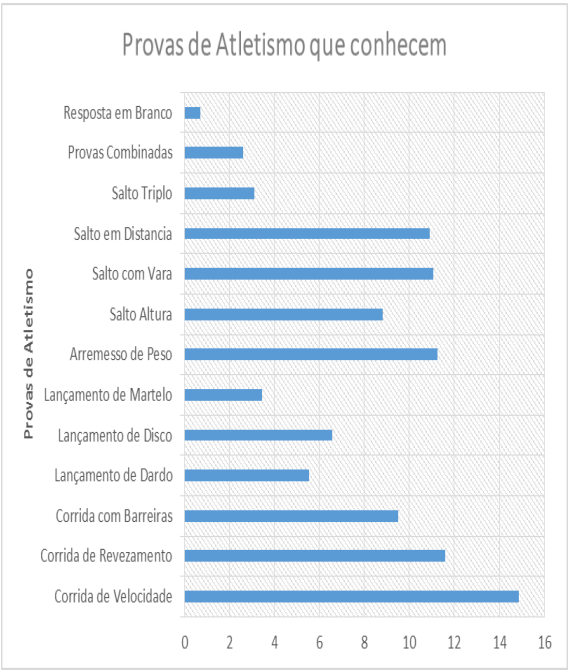


Gráfico 3. Provas que conhecem



Atinando para o Gráfico 2 verificamos o comparecimento das atividades de arremesso de peso e das corridas, contudo nas vivencias observadas pelos depoimentos dos alunos, os professores de Educação Física em suas propostas com atletismo na escola negligenciam a diversidade de movimentos e experiências que essa modalidade pode apresentar, como por exemplo identificamos pela pouca presença dos saltos e os outros lançamentos de: disco e dardo. E na comparação do Gráfico 1 com o Gráfico 2 ressaltamos que os alunos apesar de não ter vivenciado as diversas provas do atletismo, tem conhecimentos delas, mostrando que eles têm acesso a esses por outras possibilidades que não a escolar. Matthiesen (2007), ressalta que

o professor deve ter um compromisso com a transmissão da cultura corporal, que deve incluir o atletismo, na hora de compor os diversos conteúdos a serem tratados na aula de Educação Física.

Para realização da ação foram realizadas seis aulas com o conteúdo - atletismo, as construções dos planos de aulas foram abordadas suas diversas manifestações: saltos, corridas e arremessos, após o termino de cada aula havia seu feedback, como também o registro das sugestões dos alunos para a próxima aula. Após essas intervenções houve a participação dos alunos nos jogos interclasses da escola, que é denominada de Olimpíadas.

Nesse evento foi proposto a inclusão do atletismo no rol das provas e um ensaio didático pedagógico, em que os alunos além de participar das provas iriam organizaram também as competições de atletismo. Desta maneira, cada sala ficou responsável por desenvolver uma prova de atletismo nas "Olimpíadas", assim, adequando locais para sua realização, estruturando as regras das provas para atender a comunidade escolar e atuando nas funções de arbitro e mesário. Os alunos escolheram e desenvolveram as provas arremesso de peso, corrida de velocidade, salto em distância e corrida de revezamento, sendo divididas em dois dias de competição.

4 Feedback dos alunos

Logo que encerraram as provas desenvolvidas pelos alunos foi realizada a entrevista para que esses pudessem expor suas opiniões perante o trabalho desenvolvido, bem como suas perspectivas de não serem simples participantes em um evento escolar e passar a ser protagonista da sua organização. Nesse sentido, notamos que os alunos, ocuparam de diversas funções na realização do evento, para muitos estar na organização era quebrava a rotina do que é considerado participação numa competição esportiva, produzia um novo olhar sobre o esporte, reconhecendo outra experiência, logo:

> [...] O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. (KUNZ, 2004, p. 31)

Os alunos estabeleceram relações do que aconteceu em sala de aula/quadra nos dias das intervenções e nos dias de competições, demonstrando interesse e deleite pelo aprendizado, o que era uma situação apenas de execução de um movimento, agora tinham outras conexões, como exposto nos seus depoimentos:

> Sim (aprendi), porque fizemos as corridas e víamos o povo correndo, daí tinha uma noção como era. Aluno 1-AJRR-d

> Ajudou muito, na questão do arremesso de peso, aprendi como se arremessa e quando você arremessa não pode fazer a alavanca com o braço pra trás, foi muito bom gostei muito. Aluno 2-AGMC-c

> Olha, para mim particularmente está bom, não faltou nada, gostei, participo outra vez. Aluno 6 - DANF-d

A inserção dos alunos no aprendizado com outras possibilidades de entendimento, que não só a convencional de praticar uma atividade física, aponta para a necessidade que Matthiesen (2014) sinaliza, que devemos mergulhar no universo do atletismo desse modo, o conhecimento adquirido orientará futuras ações como:

> a) praticá-lo ao longo da vida, executando de forma consciente, cada um dos movimentos específicos de suas provas;
>
> b) acompanhá-lo nas transmissões provenientes dos meios de comunicação e conhecendo os movimentos executados por grandes atletas e reconhecendo-se na execução dos mesmos;
>
> c) compreendê-lo como atividade física promotora de inúmeros benefícios para a qualidade de vida e para o lazer. (p.24)

Outro mote foi a visão do aluno diante da atuação na ação pedagógica na posição de organizador das provas do atletismo, assim se expressaram:

> É bem interessante, a gente aprende como é feito e não só participa jogando, é uma experiência diferente para gente. Alunos 3-VMS-a

> Não foi difícil não, achei que fosse difícil e iria bagunçar tudinho na minha cabeça, mas foi tranquilo até. Aluno 1-AJRR-d

> Foi bom, além do povo ficar me xingando muito, é a função dos outros em cima do mesário, mas foi tudo bem, foi mais um dia. Aluno 2-AGMC-c

> Gostei bastante, mas queria mesmo competir, por que eu sou melhor competido que puxando fita para medir. Aluno 4-JAM-c

> (Achei interessante) a parte da organização porque a gente vai aprendendo, com os erros a concertar e melhorar, por que você vai vendo os atletas jogando e você vai aprendendo, ai quando você vai participar da prova você está mais experiente. Aluno 5 - HEM-c

Os alunos percebem para além da prática, a organização é outro lugar para participar, que alguns tenham preferência pela atuação no contexto competitivo, mas isso não impede de se envolver em outras situações, como também traz para alguns algo que vai além do ser mero espectador do evento.

5 Considerações finais

Constatamos que os alunos do Ensino Médio tiveram escassas vivencias abordando o conteúdo o atletismo na Educação Básica, corroborando assim a consideração que afirma que esse é negligenciado nas práticas promovidas no âmbito escolar. Contudo, os mesmos conseguem dar uma definição para o atletismo, atrelando as competições exibidas no período dos Jogos Olímpicos, a um esporte, a prova clássica do atletismo - as corridas, ou então as diferentes provas: arremessos, saltos e corridas, e as manifestações das habilidades inerente ao homem - correr, saltar e arremessar.

Pela interação dos alunos com a proposta que tematizou o atletismo, apreendemos que essa modalidade traz uma diversidade de situações, que vai da ação motora - correr, saltar e arremessar, até a intenção competitiva – de participar, organizar e assistir. Que o gosto e envolvimento por suas atividades dependem das formas de realização e a perspectiva que é estabelecida no seu agenciamento no âmbito escolar, Pich (2011) ressalva que o "atletismo é uma prática corporal de grande relevância na história da cultura corporal de movimento ocidental e cuja tematização pode ser de grande valia para a formação humana que acontece no âmbito escolar." (p. 54).

Referências

BRASIL. **Presidencia da República da Casa Civil Lei n° 9.394**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em 25 jun. 2017.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

MATTHIESEN, S. Q.. **Atletismo: Se aprende na escola**. Jundiaí – editora Fontoura, 2005.

_____ **Atletismo: Teoria e prática**. Rio de Janeiro – Guanabara Koogan, 2007.

_____**Atletismo na escola**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PICH, S. O atletismo como objeto de ensino da Educação Física escolar: primeiras aproximações. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 43-45, jan, 2011.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez.1986.

“AULA-OFICINA NO PALÁCIO DA INSTRUÇÃO: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO MÉDIO”

Maria de Lourdes Conceição de Souza (PROFHISTÓRIA/UFMT) – conceicaolourdes@hotmail.com

Edson Dias (EEAAR/SEDUC-MT)- saidnosde@hotmail.com

Soely Maria de Meira (PROFHISTORIA/UFMT) – soely_meira@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho trata da apresentação e avaliação de resultados de uma ação educativa desenvolvida no Palácio da Instrução em Cuiabá, durante a exposição da 32ª Bienal Itinerante de São Paulo com o tema “Incerteza Viva, Processos Artísticos e Pedagógicos”, através de um projeto de aula-oficina com alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual André Avelino Ribeiro, com foco na interdisciplinaridade entre o ensino de História, Arte, lingua portugesa e Educação Patrimonial. Com o objetivo de significar junto aos alunos o que são os bens tombados e protegidos como Patrimônio Histórico e Cultural de Cuiabá, bem como participar dos usos presentes que se fazem desses espaços e investigar sua história, seu processo de tombamento e as possibilidades de apropriação pela comunidade. Este projeto parte da ideia de que o contato com o patrimônio histórico, cultural e artístico preservado e protegido no espaço urbano local, articulado às aulas de história, língua portuguesa e arte apoiado às metodologias da Educação Patrimonial, podem contribuir para o desenvolvimento de experiências enriquecedoras e dinâmicas de aprendizagem, a fim de ressignificar conceitos de identidade, cidadania, pertencimento e preservação.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Ensino de História. Palácio da Instrução.

1 Introdução

A aula-oficina proposta como modelo de desenvolvimento dessa atividade, é baseada no conceito de Barca (2004) que procedendo a crítica aos paradigmas educativos considerados tradicionais que enfocam o papel dos educadores enquanto transmissores de um conhecimento pronto aos alunos, apresentou o modelo de aula orientado pela visão dos alunos enquanto agentes de sua formação com ideias e experiências prévias, e os educadores enquanto investigadores sociais e organizadores de atividades problematizadoras; na concepção de saber multifacetado nos níveis de senso comum, ciência e epistemologia, a ser avaliado no material produzido pelos alunos e verificando os efeitos sociais na rotina dos mesmos.

> Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004).

O local para realização da aula foi o Palácio da Instrução em Cuiabá, patrimônio histórico tombado pela portaria nº 03/1983, e que atualmente abriga a Secretaria de Estado de Cultura de

Mato Grosso. Conforme dados fornecidos pela secretaria foi construído entre 1911 e 1914, seguindo a influência do Neoclássico Europeu. Seus alicerces são em pedra canga e cristal, os quais atingiram em alguns pontos 2,40 com largura constante de 1,20m com paredes executadas em alvenaria de tijolos com aproximadamente 75 cm de espessura. Esta técnica não utilizava concreto e ferro, adotando a amarração dos tijolos maciços empilhados de modo a tornar as paredes autoportantes. Cumpriu sua função de educandário por 57 anos, sendo que em outubro de 1.971 passou a ser ocupado pelas Secretarias de Segurança Pública e Justiça; em 1975 com a criação da Fundação Cultural de Mato Grosso o prédio foi escolhido como o espaço mais adequado para abrigar a produção cultural do Estado, contendo no pavimento térreo as dependências da Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça e no pavimento superior espaço para eventos e exposições de arte, entre 16 de maio e 9 de julho de 2017, a 32ª. Bienal Itinerante de São Paulo com o tema "Incerteza Viva: processos artísticos e pedagógicos", organizado por Jochen Volz e Valquíria Prates.

As práticas educativas interdisciplinares ou não, são fenômenos sociais e universais praticados por todas as sociedades e podem ser distinguidas entre aquelas de caráter formal e não formal. Em relação ao patrimônio histórico e cultural da cidade, observa-se um predomínio das práticas não formais verificadas nas atividades culturais, festas, visitas turísticas, entre outras; o objetivo da atividade foi promover uma prática educativa formal pensada e planejada conforme a proposta da aula-oficina, articulando o ensino de história, língua portuguesa e arte à educação patrimonial. Procurando entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços, bem como relacionar sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro e perceber o belo dentro da arte contemporânea, assim como a harmonia de cores, formas, contornos, usando os cinco sentidos.

2 A importância da educação patrimonial

Para o desenvolvimento da primeira etapa da atividade, baseou-se na relevância da articulação entre a educação patrimonial e o ensino de história. Conforme Circe Bittencourt ressalta "o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa para professores e alunos e uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos". (BITTENCOURT, 2004. p.121).

Como proposta inicial da aula-oficina, procedeu-se ao levantamento das ideias prévias e das experiências dos alunos em relação ao Palácio da Instrução, através de uma atividade de diálogos e questionamentos, realizada na escola antes da visita. Com a projeção de fotos do local, foram realizadas perguntas prévias como: Você nasceu em Cuiabá? Ou vive aqui há quanto tempo? Você conhece esse local? Onde fica? Já visitou esse local? Quando e para que? O que você sabe sobre esse local? O que é um patrimônio histórico? Dos 40 alunos que participaram da aula oficina e responderam o questionário, 40% responderam que conheciam o local e os demais ouviram falar, sabiam onde estava localizado, mas nunca utilizou a Biblioteca Estadual ou participou de eventos no Palácio da Instrução como esse da Bienal de São Paulo. Sobre a necessidade de preservação do local, a utilidade como espaço educativo, conhecimento sobre a história, 49% sinalizou de forma positiva, validando a importância da Educação Patrimonial e a necessidade de trabalhar com o Patrimônio cultural.

A visita a exposição foi conduzida pelos responsáveis pelo evento no local, tendo os professores como mediadores. Durante a visita foi solicitado aos alunos que fizessem investigações acerca do local, através de questões propostas pelo Manual de aplicação em "Educação Patrimonial, Manual de Aplicação" (IPHAN, 2013).O campo de investigação da memória ligada ao Patrimônio Histórico, encontra-se delineado pela Educação Patrimonial que busca ser "...um instrumento de 'alfabetização cultural' que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. " (HORTA, 1999).

A educação patrimonial pode ser definida como "todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação" (IPHAN), essas ações estão presentes em vários setores da sociedade e a relevância dada ao tema está alicerçada nos próprios princípios de direitos e deveres norteadores da cidadania, a apropriação da herança cultural e a responsabilização pela sua proteção e preservação.

3 Metodologia

A metodologia da educação patrimonial segue as etapas de: observação, registro, exploração e apropriação, permitindo aos educadores utilizarem os objetos culturais em seus

próprios espaços através do estudo do meio, como também possibilita que estes objetos possam ser levados para as escolas, seja através de artefatos materiais, apresentações culturais e até mesmo de maneira virtual. Para compreensão dos sentidos do uso dessa metodologia articulado ao ensino de história, buscou-se no campo da historiografia alguns fundamentos teóricos, especialmente relacionados à memória. Os estudos de Pierre Nora (1993), remetem a concepção de *"lugares de memória"*.

> Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (Nora, 1993: 12-13).

Acredita-se que através da proposta de observação, registro, exploração e apropriação, os alunos conseguiram acumular dados para uma construção coletiva e democrática do conhecimento.

4 Considerações finais

Percebe-se a relevância da atividade enquanto contribuição para o exercício da lógica proposta pela aula-oficina de estimular o caráter ativo dos alunos como agentes da própria formação através de experiências enriquecedora e dinâmica de aprendizagem, e como efeitos sociais espera-se que a mesma tenha atingindo seus objetivos de trabalhar os conceitos de identidade, cidadania, pertencimento e preservação, bem como ressignificar o patrimônio histórico local e as apropriações desses espaços pela comunidade.

Referências

BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escolar: 1810-1970. Autentica: Belo Horizonte, MG, 2004. p.121.

CONTE, Cláudio Quoos. *Centro Histórico de Cuiabá*. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal de Cuiabá. *Evolução do Perímetro Urbano de Cuiabá – 1938 a 2007*. Ano 2007. IPDU - Instituto de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. Cuiabá: 2007.74 p.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

IPHAN. Educação Patrimonial: Manual de aplicação : Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-Brasília, DF : Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013. p.85.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

"CIDADE DE DEUS: UMA POÉTICA DA CONTINUIDADE INTENSIFICADA"

Ms. Caroline de Oliveira Santos Araújo (PPG-ECCO/ UFMT) – caroline.o.s.araujo@gmail.com

Dr(a) Maria Thereza de Oliveira Azevedo (PPG-ECCO/UFMT) – maritheaz@gmail.com

Resumo: David Bordwell afirma que a poética do cinema vem evoluindo, desde os anos 60 na direção de uma intensificação cada vez maior dos efeitos de percepção do espectador, o que chamou de *Continuidade intensificada*. O trabalho é uma reflexão sobre a *poética da Continuidade intensificada* praticada no filme brasileiro "Cidade de Deus" de Fernando Meirelles (2002).

Palavras Chave: Cinema Brasileiro**.** Continuidade Intensificada. Cidade de Deus.

1 Introdução

O presente artigo se coloca a analisar um filme de longa metragem da cinematografia brasileira, "*Cidade de Deus*" de Fernando Meireles (2002), que trabalha a mistura de narrativa como uma "corrente" estética, onde a *forma* potencializa o *conteúdo* impulsionado pela revolução tecnológica advinda da própria sociedade. A escolha deste filme se deve a uma série de fatores, sobretudo, a relevância dele no panorama do audiovisual brasileiro. "*Cidade de Deus*", conforme Marília Franco aponta *"(...)um fenômeno de comunicação audiovisual e há vários motivos para qualifica-lo assim*" (2003, p. 80). Não apenas foi elogiado pela critica nacional e internacional, como suscitou debates críticos sobre técnica e conteúdo audiovisual realizado no Brasil, e ainda acumula uma série de prêmios e resultados interessantes nos desdobramentos de outros produtos midiáticos posteriores.

O audiovisual nesta pesquisa se insere num panorama de convergência entre os meios trazendo consigo uma ressignificação da narrativa como tradicionalmente a conhecemos, linear com inicio meio e fim, com Consequencialidade de ações subsequentes e bem delineadas.

A expansão e o hibridismo narrativo presentes nos filmes contemporâneos somam-se ao conceito cunhado pelo pesquisador David Bordwell de *continuidade intensificada*[1] que vem

[1]BORDWELL, David. **Poetics of Cinema**. New York: Routledge, 2008.

clarificar de forma técnica todo esse processo de evolução tecnológica e digital como uma "extensão" do próprio processo evolutivo da sociedade atual. Em consonância a isso, temos o *Average Shot Lenght (ASL)*[2], em português conhecida como *Média de Duração de Plano (MDP)* do pesquisador britânico Barry Salt que vê na elaboração da composição da imagem e na edição (montagem fílmica) os mais claros indícios da qualidade de uma obra. Não retrocedemos daqui. Reinventamos, e, continuamos, cada vez mais acelerados.

Para melhor compreensão, a noção de *fluxo enquanto dimensão temporal, cultura como processo,* de Hannerznos ajuda a pensar no *fluxo* como algo que mantem a cultura em movimento, as pessoas enquanto atores e rede de atores, a historia, costume e tradições em transito e atravessamentos constantes. O termo, para nós funciona como uma metáfora que suscita outros desdobramentos; pois, *a ideia de "fluxos (...) insinua (...) a possibilidade de pensar tanto em rios caudalosos quanto em estreitos riachos, tanto em correntezas isoladas quanto em confluências, redemoinhos até mesmo vazamentos e viscosidades no fluxo de significados"(*HANNERZ,1992, p.221*).* Ofluxo remete a uma espécie de continuidade e passagem que desembocam em certos *"limites"*. *Quais os reais limites da favela Cidade de Deus?* Para BARTH (1984, p.80-82), cujos trabalhos na década de 1960 contribuíram para pensarmos nos *limites* como algo *através* do qual se dão os contatos e interações; eles podem ter um impacto na forma e na extensão desses contatos, mas não *contêm* dentro de suas fronteiras *isolamentos naturais.*

No cinema contemporâneo brasileiro, o autor, agora, detém por meio das novas tecnologias, a possibilidade de produzir com maior agilidade e fidedignidade de espacialidades, esgarçando os limites do código do cinema, expandindo a dimensão do quadro, registrando uma geografia fílmica, que joga o espectador numa ação de credulidade, proporcionadas pela possibilidade de recriar planos e contra planos, ágeis e subjetivos, que tendem a tentar mostrar o máximo possível de detalhes do que é exposto. "*As novas tecnologias de comunicação e informação, ou as novas mídias, abriram-se também para as possibilidades de contar histórias" (GOSCIOLA, 2004, p.19).*

Esgarçam-se as possibilidades do filme, eis onde, o duro, cru e feio do *conteúdo* na tela, mesmo que aquarelado pelo espetáculo do cinema, mostra sua força contestadora, e desagrada, ou agrada, suscitando debates sobre a veracidade das imagens ali trabalhadas.

[2]SALT, Barry. 'Film Style and Technology: History and Analysis', *Film Quarterly*, Vol. 38, No. 4, 1985.

2 Continuidade intensificada na poética de Cidade de Deus

Por *poética cinematográfica*, utilizaremos a conceitualização feita por Bordwell que seria "o conjunto de princípios *estilísticos* e *narrativos* que governam a construção de sentido da obra de arte, neste caso na construção de um filme, e a sua respectiva decodificação pelo público espectador" (BORDWELL, 2008, p.12). O estudioso segue sua conceitualização dividindo a poética do cinema em *três vertentes*: *temática*, *construção narrativa em larga escala e prática estilística.* Caminhando com raciocínio do autor, a primeira vertente poética, a *Temática* aborda questões relacionadas à *narração* (BARTHES, 1982); texto, subtexto, personagens, temas, diálogos, entre outros, numa sucessão de ações correlacionadas que juntas, progressivamente funcionam na construção do discurso narrativo que se propõe. A segunda vertente apontada por Bordwell, *construção narrativa em larga escala*, olha a obra como uma construção mais ampla, estrutura narrativa, trama, cenas, sequências, elipses. A última vertente, *a prática estilística*, seria a que corresponde à textura visual e sonora propriamente como composições pictóricas, montagem, música, iluminação, cenários, figurinos, locações externas, e por ai vai.

Continuando seu raciocínio, Bordwell, então, propôs, que os princípios gerais que governam a arte cinematográfica, desenvolvidos por Griffith e Eisenstein entre outros, por exemplo, cuja premissa o pesquisador norte-americano chamou de *continuidade clássica* (2006, p.119*),* jamais deixaram de operar. Por continuidade clássica, o autor pontua a junção das três vertentes poéticas do cinema – *temáticas, a construção narrativa em grande escala e prática estilísticas – desenvolvidas* em conjunto com a utilização dos dispositivos cinematográficos como narrativa linear, utilização dos recursos de montagem, movimentação e angulação de câmera, a extração da espacialidade e territorialidade das imagens, integram essa continuidade que dará a noção de uma estória com inicio, meio e fim, convencional e linear (p. 119-123). Burch (1973) vê um sentido de continuidade, como sendo a noção de temporalidade que determinado filme trabalha a fim de contar sua narrativa: *(...) num sentido, o exemplo mais claro dessa continuidade (...) é a passagem do plano de uma personagem que fala ao plano de uma personagem que ouve, enquanto o discurso prossegue ininterrupto (p. 13).* Bordwell observa que as três vertentes da poética do cinema *foram* e *continuam* sendo submetidas a uma operação de *intensificação, uma aceleração* gradual e incessante, propiciada em especial pelo desenvolvimento de novos suportes midiáticos e tecnológicos cujas origens remontam aos anos 1960, tal qual a própria sociedade e o mundo são submetidos. Bordwell denominou esse

processo de *continuidade intensificada*. (2006, p.121). O autor pontua ainda que a *continuidade intensificada* consiste em um repertório cada vez mais amplo de recursos narrativos e estilísticos, sempre apontando em direção a uma experiência fílmica cada vez mais visceral e intensa. Reflexo da revolução eletrônica digital que atravessa a sociedade contemporânea.

> "As famosas regras de continuidade funcionam justamente para estabelecer uma combinação de planos de modo que resulte uma sequencia fluente de imagens, tendente a dissolver a "descontinuidade visual elementar" numa continuidade espaço – temporal reconstruída" (XAVIER, 1984, p.32).

Essa estética híbrida pode ser compreendida como uma das direções para onde o cinema comercial contemporâneo caminha, coadunando-se ao conceito de *continuidade intensificada* proposta por David Bordwell (2006, p. 120). Assim, o pesquisador segue nos demonstrando que o filme narrativo clássico, neste caso o emprego do termo clássico nos remete ao que seria a origem e o estabelecimento das primeiras normas cinematográficas como já foram discorridas aqui, apresenta indivíduos psicologicamente definidos, com suas funções bem delineadas, como seus principais agentes causais que lutam para atingir seus objetivos, sendo a história geralmente finalizada com os objetivos se realizando ou não. Consequencialidade discorridas em sucessões de ações. A cadeia causal desencadeada pelos agentes das ações fornece o princípio de unificação base deste modo narrativo, marcado por unidade de ação, espaço e tempo – critérios neoclássicos de representação. A narração do cinema clássico assim tende a ser onisciente, sabe tudo que tem que saber sobre a estória, altamente comunicativa e oferece muita informação sobre a fábula[3] ao espectador e moderadamente autoconsciente, desperta pouca atenção para a forma de contar.

Os acontecimentos básicos a partir dos quais contamos histórias são os mesmos para todos, a despeito do momento histórico, das diferenças culturais e do avanço tecnológico (MURRAY, 2007). As formas narrativas, porém, evoluem com a evolução dos meios de comunicação e expressão, e o uso que fazemos das novas tecnologias (MURRAY, 2007, Op. Cit). *Contaminam-se e contaminam* outros meios e artes num processo contínuo. Durante seus estudos e apontamentos, Bordwell nos mostra que a continuidade clássica teve uma espécie de contaminação por conta dessa revolução tecnológica que o mundo, homem e sociedades atravessam, até chegar ao que ele chamou de continuidade intensificada. Esta por sua vez seria "*a continuidade clássica elevada a um nível maior de ênfase"* (BORDWELL, 2006,p.120).

[3]Além deste modo de narração, Bordwell teoriza sobre a *narração do cinema de arte* baseado pela criação contínua de brechas e ambigüidades na fábula e a *narração paramétrica* que se recusa a permitir ao espectador construir uma fábula (*O Ano Passado em Marienbad*, 1962).

As análises de Bordwell desaguam numa "poética histórica" baseada num modelo de agente racional, num modelo institucional (econômico e social) e num modelo perceptivo e cognitivo. Têm por objetivo claro saber como em determinadas circunstâncias, independente de tempo e espaço, os filmes servem a funções específicas e produzem efeitos concretos, grafando historicamente suas interpretações (ou assim o autor crê).

> A arbitrariedade da montagem, ao associar uma imagem à outra, é o que respalda a construção de um discurso, que dá ao cinema uma linguagem própria, pois sem o governo da lei, fatos e ações são brutos e cegos (SANTAELLA, 2001, p. 262).

No filme brasileiro dirigido por Fernando Meirelles e co – dirigido por Kátia Lund "***Cidade de Deus"*** de 2002, as vertentes poéticas cinemograficas intensificadas, discorridas por Bordwell, são facilmente detectadas na sequencia inicial do filme de Meirelles. Encontramos ao menos uma característica de cada apontamento feito pelo autor do que seria uma continuidade intensificada dividida por suas vertentes poéticas. Para a primeira vertente, que abrange a *temática* teríamos em nosso exemplo a representação realista da violência – perseguidores da galinha empunhando armas entre as ruelas da favela, o embate entre os perseguidores e a polícia que chega ao pé do morro e ambos se encontram em posições de duelo, potencializando a sensação por conta do movimento de câmera proposto pela direção; um giro de 360º. Para a segunda vertente que trabalha a questão da *narrativa*, temos os já apontados aqui – *protagonista e antagonista* -, além da utilização do elemento de *voz over*, sobrepondo-se à imagem para narrar partes da história, fazer comentários e antecipar sentidos, fazendo com que a fala que se desenvolve, aparentemente é dirigida ao público espectador, trazendo-o para dentro da história, numa espécie de confidência, com uma comunicação clara e direta, tanto na ação quanto no pensamento desenvolvido. O narrador em questão participante das ações, e sua fala por vestir-se na naturalidade, de certa forma amenizam os aspectos mais brutais da história. E na última vertente no que se refere à *estética*, temos a montagem visual rápida, os movimentos de câmera incessantes, câmeras na mão que flutuam principalmente nos momentos de tensão, numa alusão de que a própria câmera esta dentro da ação, fazendo com que o espectador sinta-se dentro do plano que assisti. A maneira com que os dispositivos cinematográficos são alocados a serviço da potencialidade da história, permite que surja um arco de ações e recursos que ao serem trabalhados em conjunto, tentando transmitir, ou recriar certa naturalidade e realidade, cheguem muito mais intensificados em quem assisti.

Vejamos a cena inicial. Começa-se com o plano de uma faca sendo amolada. O som do aço na pedra é cortante entre uma aparição e outra da faca amolada. Tela preta. A mistura de

sons de um samba ou pagode, um plano fechado no braço de um cavaquinho. A faca. A mão que prepara uma caipirinha. Um detalhe de pandeiro. Rostos. Faca. Uma galinha sendo depenada. E de repente um close frontal de outra galinha que ali percebemos ser observadora de toda aquela ação. Faca. Pessoas. Galinha sendo cortada. Plano na galinha observadora. Penas. Faca. A galinha observadora esta amarrada. Ela olha afoita. Faca. Pessoas. A galinha observadora tenta então se soltar. Faca. Pessoas. Galinha morta sendo preparada na panela. Galinha observadora se solta e foge. Pessoas. Descobre - se a fuga da galinha. Galinha correndo pelas vielas estreitas de uma favela. Agitação para chegar à captura da galinha. Olhar da galinha. Pessoas correndo. Dois rapazes descendo as escadas da favela conversando. Galinha saindo em desespero. Pessoas trombando com outras. *Lens Flare*[4]. As pessoas que perseguem a galinha empunham armas, são crianças e jovens. Os dois amigos continuam a descer as escadas rumo à rua principal. Galinha voa num *contra- plongê*[5]. Finalmente fora da ruela das ladeiras apertadas à galinha chega a uma rua larga. Carro quase a atropela. Os amigos continuam a caminhada. As pessoas que perseguiam a galinha chegam até onde ela esta. Os amigos param e olham. Estamos no pé do morro. A galinha assustada quer ir embora. Os perseguidores apontam as armas e reivindicam que os dois garotos que desciam as escadarias e chegaram ao mesmo local que a galinha, a capturem para eles.

Rostos. Galinha. Um dos dois amigos se curva tentando cercar a galinha. Imagem dos perseguidores empunhando armas que subitamente se colocam em alerta. Garoto tenta cercar a galinha, ao fundo o camburão da policia chega. Os perseguidores agora notam a policia e para ela apontam. Câmera lenta nas feições do chefe dos perseguidores de galinha. Câmera lenta que acelera para 360 graus nas feições do garoto que tentava cercar a galinha.

Outro 360 graus. Enquanto o texto em *over* do narrador vai discorrendo e num giro coloca o garoto que cercava a galinha na mesma posição de um garotinho nos idos anos 60 que estava entre as travas de um gol "cercando" a espera da bola no que seria o inicio de quando

[4]Lens Flare é um efeito óptico em que explosões de estrelas, poligonais, anéis, ou círculos podem mostra-se em uma fileira na imagem capturada. O conceito de lens flare em fotografia originou-se com o próprio conceito de usar lentes de câmeras. As primeiras imagens fotográficas permanentes, tiradas em 1830 por Louis Daguerre, foram feitas usando uma única lente convexa dupla juntamente com a câmara escura. Infelizmente, essas lentes não eram tão desenvolvidas quanto as lentes modernas, e, como tal eram facilmente distraídas por luz difusa. No inicio, os fotógrafos tentavam evitar o alargamento da lente, como chamavam o efeito, no entanto, alguns visionários decidiram denominar o alargamento como "efeito artístico" - http://uncyclopedia.wikia.com/wiki/Lens_flare - acessado em 20 de junho de 2013.

[5] Contra-plongê ou Contra-picado: a câmara colocada abaixo do objeto faz com que o espectador veja a cena de baixo para cima (por exemplo, abaixo do nível do olhar do personagem) - http://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_(cinema) – acessado em 10 de junho de 2013.

aquela comunidade fora fundada. Toda a cena acima descrita é construída em 192 segundos, com planos que se contrapõe, sendo alguns mais ágeis, e rápidos e outros mais lentos e elucidativos, num total de 133 planos, considerando os planos de 360, como um plano sequencia de 360 graus. A MPD da cena inicial do filme é de 1.44 segundos, o que faz nitidamente com que, não seja percebido que foram pouco mais de 3 minutos dessa sequencia. Outro apontamento importante é o fato de já no inicio temos a *montagem paralela* trabalhando a divisão da narrativa, em tempos distintos cronologicamente – presente e passado, e em espacialidades - o tempo do chefe dos perseguidores de galinha, que a frente será nos apresentado como *Zé Pequeno*, o protagonista \ antagonista[6] - e o tempo dos amigos que descem as escadarias da favela conversando, onde um deles é nosso narrador[7]*Buscapé*. Tão importante quanto à delimitação da personagem é do desenvolvimento do conflito, a tensão que na cena inicial de "Cidade de Deus" discorrida à cima, fica claro a existência do mesmo frente aos nossos personagens apresentados.

> "Uma história retrata uma luta na qual a vontade consciente de alguém é empregada para atingir uma meta específica, uma meta difícil de ser alcançada e cuja consecução encontra resistência ativa. O conflito é o próprio motor que impele a história adiante (...).Sem conflito, o público permanece indiferente aos acontecimentos mostrados na tela" (HOWARD &MABLEY, 1996, p.82).

O filme começa então mostrando galinhas sendo preparadas para o almoço. Cena esta que exemplificamos anteriormente. Uma delas escapa e é perseguida por bandidos armados. A galinha para entre os bandidos e um jovem chamado *Buscapé*, que acredita que a gangue quer matá-lo. O filme volta 10 anos no tempo, onde Buscapé conta como ele foi parar naquela situação.

---

[6]Emprestamos aqui o conceito da literatura no qual **Antagonista** é um oponente em determinado contexto. No caso de um filme, antagonista seria o oponente de nosso protagonista - http://pt.wikipedia.org/wiki/Antagonista - acessado em 15 de maio de 2013.

[7]**Protagonista**é a personagem principal de uma narrativa, como obras literárias, cinematográficas, teatrais ou musicais. Sobre ela a trama é desenvolvida. As principais ações são realizadas por ela ou sobre ela. Dada a natureza da maioria Emprestamos aqui o conceito da literatura no qual **Antagonista** é um oponente em determinado contexto. No caso de um filme, antagonista seria o oponente de nosso protagonista - http://pt.wikipedia.org/wiki/Antagonista - acessado em 15 de maio de 2013.

[7]**Protagonista**é a personagem principal de uma narrativa, como obras literárias, cinematográficas, teatrais ou musicais. Sobre ela a trama é desenvolvida. As principais ações são realizadas por ela ou sobre ela. Dada a natureza da maioria das obras de ficção, o protagonista é geralmente um herói ou ao menos uma pessoa relativamente boa. Pode ainda seguir uma moral própria diferente da de seu meio, tratando-se de um anti-herói ou, em raros casos, de um vilão. Em muitas obras, perde-se a noção de bem ou mal, devido às ações dos protagonistas. O que vale ressaltar é que um protagonista não é sempre o "bonzinho" da história e que muitas vezes, segundo o ponto de vista das outras personagens, ele é mau. - http://pt.wikipedia.org/wiki/Protagonista - acessado em 15 de maio de 2013.

> "Ele é o dono da voz, mas não o protagonista do filme no plano do espetáculo. É o tipo discreto que enfrenta riscos, mas permanece fora da engrenagem. A figura mais forte em nossa memória, o tipo social que emerge do filme, é Zé Pequeno. A imagem e a potência se instalam em seu lugar" (XAVIER, 2006, p.2).

> A categoria do tempo se estabelece como peça fundamental na ficção cinematográfica e irá romper com modelos dominantes da representação, criando um jogo atemporal onde cenas referentes há tempos diferentes se intercalam sem nenhum aviso prévio. (MOREIRA, 2011, p.2).

O modo como o cinema discute e externa as sociedades e os territórios imaginados sejam lineares ou complexos; as coletividades geradas por sentimentos em comum; as imagens e sons definidores de novas coletividades; as densidades muitas vezes escondidas nas subjetividades cotidianas são equações citadinas que nos são reveladas através das telas como se víssemos muitas vezes retratos conhecidos. Somos tocados por essas equações.

> Conforme declaração enfática do autor Paulo Lins, na qual o filme se baseia, é uma obra literária sem nenhuma intenção de reportagem[8] ou autobiografia. A solidez de sua verdade estética deve ser creditada à solidez da "cultura" do escritor como ex – morador da Cidade de Deus. (FRANCO, 2003, p.81)

No caso de "Cidade de Deus" existe uma poesia na composição visual que se monta para exprimir a cena. Na cena inicial que explanamos neste trabalho, um dos planos, o contra – plongê da galinha em fuga com suas asas abertas num azul celeste nos transmitem a sensação da busca de liberdade daquele reduto fétido e desesperançoso, um lampejo de esperança de uma possível fuga daquele universo desconcertante e totalmente sem futuro a vista. *Buscapé*, assim como *Zé Pequeno*, poderia ter seguido o caminho fácil da marginalidade, mas galga outros passos, distanciando-se do senso comum e mostrando que independente do ambiente no qual se esta inserido, você pode não sucumbir ao meio.

> (...) entretanto, nestes âmbitos desencantados e reencantados da modernidade compartilhamos uma condição. Essa condição é nossa exposição ao universo das representações midiáticas. Mas, é, justamente em sociedades midiáticas saturadas de imagens, slogans publicitários, parques temáticos, templos de consumo e espaços funcionalizados que assistimos a um boom de produtos e expressões artísticas realistas que buscam representar a realidade ou a "vida como ela é"(JAGUARIBE, 2010, p.07).

Contudo, é impossível ficar passível perante a realidade crua que o circunda então através das objetivas ele externa seus gritos enclausurados daquele arcabouço social.

[8] Programa Roda Viva – TV Cultura – 30\09\2002. Disponível na videocultura: <http://www.videocultura.com.br>

> Territórios reais e simbólicos com grande apelo no imaginário. Territórios em crise, onde habitam personagens impotentes ou em revolta, signos de uma revolução por vir ou de uma modernidade fracassada. (BENTES, 2007, p.242).

A primeira característica da poética da *continuidade intensificada* dentro do universo de *"Cidade de Deus"* seria o anacronismo da montagem, seguido dos trabalhos de aceleração e desaceleração de imagens, bem como as câmeras inquietas. Quando o tempo e as espacialidades são manipulados de maneira tal que parecem não interconectarem, mas, mais a frente num movimento de elipse característico recurso de narrativas, tudo se conecta e começa a caminhar lado a lado, dando o sentido que aparentemente não existia, proporciona ao espectador a sensação de descoberta, como se ele tivesse encontrado o ponto nevrálgico sozinho, e isso faz com que ele se familiarize e se sinta cada vez mais cumplice da película que ali se projeta.

> "As novas estéticas realistas não repetem, necessariamente, o cânone das imagens e narrativas realistas do passado. Assim, as descrições detalhadas do ambiente que pautavam o romance realista do século XIX são muitas vezes preteridas em prol de uma prosa ágil que delineia o personagem e seu mundo através da fala ou da ação. O ponto de vista onisciente em terceira pessoa que conferia autoridade ao narrador realista do século XIX é muitas vezes substituído por uma narrativa subjetiva em primeira pessoa visando intensificar a verossimilhança e o apelo empático (JAGUARIBE, 2010, p.08)".

A potencialização do elemento sonoro, incidente e extremamente mordaz em muitas cenas, bem como, a dualidade de caráter dos personagens e suas subtramas emergindo ao longo da narrativa, também atestam para uma mistura precisa de elementos que juntos elevam a importância do conteúdo e seus desdobramentos no espectador. Tudo está milimetricamente amarrado, sem nós soltos, para que a história seja absorvida de tal forma, que quem assisti saia da projeção, como se estivesse estado de forma "oculta" dentro da história.

> "Não se trata apenas do "efeito do real" destacado por Barthes. Segundo Barthes, o "efeito do real" é dado no texto literário por meio de detalhes de ambientação que embora irrelevantes ao enredo sejam cruciais para dotarem o texto de verossimilhança realista. Este "efeito de realidade" contemporâneo não depende somente do detalhe verossímil, mas da força da intensificação da imagem que cria uma ilusão de realidade maior do que a nossa percepção amorfa do cotidiano (JAGARIBE, 2010, p.08)."

No caso de "Cidade de Deus" "a favela é mostrada de forma totalmente isolada do resto da cidade, como um território autônomo" (BENTES, 2007, p.243) como se fosse um tipo de estado – nação, estado este compartilhado que emerge espontaneamente e naturalmente quando as pessoas são permitidas a participar ativamente de seus interesses mútuos. Aqui, numa

antropofagia social, onde a contravenção, violência, marginalidade impõe e dita o ritmo e a ordem das coisas. Contudo, o fato de um individuo que vive nesse "território" violento, não o obriga a seguir os passos da violência. Buscapé e Mané Galinha são exemplos claros. São arautos de esperança de mudança e de outras possibilidades. São sobreviventes dessa antropofagia.

> Mas nada revela mais claramente as violentas tensões do nosso tempo que o fato de que essa dominante tátil prevalece no próprio universo da ótica. É justamente o que acontece no cinema, através do choque de suas sequencias de imagens. O cinema se revela assim, também desse ponto de vista, o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos chamavam de estética (BENJAMIM, 1996, p.194).

As crianças que estão ali são obrigadas a matar outras crianças para sobreviver não pertencem ao universo de quem assiste e a questão estética é exatamente em como fazer com que essas discussões sociais suscitadas pela película sejam verbalizadas e ganhem espaço. Encontrar o *syuzhet*[9], uma forma de deixar mais vivida (cinema) a quem assiste que aquela violência é possível e acontece sim. Assistimos ao espetáculo de tramas entrelaçadas na agilidade audaz do tempo.

4 Considerações finais

Não há como negar que as novas mídias, e principalmente os avanços tecnológicos trouxeram ao homem contemporâneo outras experiências, sejam elas técnicas, sejam elas subjetivas. Toda a evolução sofrida ao longo da humanidade converge para que se desague num novo manancial de significados que tentam explicar, ou ilustrar, este ou aquele recorte de sociedade e seus embotamentos. Desde o inicio as imagens sempre andaram de mãos dadas com essa evolução.

Com o passar do tempo, o domínio da técnica de manusear, e alterar recriar imagens e principalmente, de recriar "noções" de tempo e espacialidades, deixou ao homem instrumentos importantes para que posteriormente, ele pudesse compreender-se e consequentemente, compreender seu próprio mundo e seus desdobramentos. E, visualizando as infinitas possibilidades de significações que se pode extrair dessas ações. Como, com tanta evolução,

[9]**Fabula** e **syuzhet** (também sjuzhet, sujet, sužet ou Suzet (сюжет)) são termos originários do formalismo russo e empregados em narratologia que descrevem narrativa construção. Syuzhet é um trabalho de narrativa e fabula é a ordem cronológica dos eventos contadas. Eles foram usados pela primeira vez neste sentido por Vladimir Propp e Shklovsky - disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Fabula_and_syuzhet - acessado em 21 de junho de 2013.

revolução e amadurecimento, o cinema, como expressão artística pulsante derivada desse homem inquieto, poderia deixar-se permanecerem imutável as ações que o circundavam? Como, deixar passar ao lado de toda a efervescia tecnológica que adentrava a vida do nosso homem, sem ao menos incorporar algo para si? Impossível.

A imaginação ganha espaço, formas criativas de expressar, pensar, fazer e agir são a bola da vez. O cinema esgarçado de seus princípios encontra no *buffet* tecnológico muitas ferramentas interessantes para referendar seus produtos junto ao espectador. Contudo, como não ser mais um produto entre tantos que são lançados diuturnamente? Como conseguirem a empatia e principalmente, como dialogar com o espectador e fazê-lo inclusive refletir? Há que se refletir contudo, sobre a utilização dessas estéticas realistas, se elas não obscureceriam os múltiplos imaginários que compõem o mundo contemporâneo, e até onde elas não se utilizariam da verve real, para recriar falsos discursos.

"*Cidade de Deus*" de Fernando Meirelles fora o exercício técnico cinematográfico feito com esmero e que ultrapassa as barreiras do signo filme e chega no dia a dia do cidadão que assisti ou que se sente inclusive representado pela ficção da tela. Bordwell nos mostra a narrativa como um processo que tem lugar na mente do espectador, cuja expectativa do ato seguinte tem papel fundamental, para desenrolá-lo na trama. Como discorre Franco (2003) "*do ponto de vista dramatúrgico, isto é, da construção da história, o filme segue a melhor tradição do cinema desde seu começo – apoia-se numa sólida obra literária"* (p.81).

Essa sensação de imersão da estória só acontece pela estimulação sensorial trabalhada de forma continuada, propiciando a quem assisti, variadas intensidades de diferentes formas, seja a tontura por conta da câmera inquietante, seja a aceleração de batimentos pela montagem ágil, seja o embrulho do estomago pelas imagens violentas, seja o choque da possibilidade mínima (será?) de que a ficção seja real. "*Essas contradições entre tema e forma, realidade e literatura, precariedade de vida e competência estética e técnica são a mistura que torna o filme tão fascinante quanto desconcertante"* (FRANCO, 2003, p.81).

A favela aqui é tanto vista como um local de embate de violência, narcotráfico, escassez e pobreza, ao mesmo tempo em que personagens como Buscapé, nos mostram que aquele universo tem certa celebração de esperança, como um local de invenção popular e agenciamento politico, onde mesmo na desesperança germinam-se possibilidades diferentes. Ao contrário da grande maioria de filmes, pós anos 2000 que utilizam o aparato tecnológico para dar brilho e rechear suas produções, "*Cidade de Deus*" utiliza a tecnologia para produzir um trabalho onde

minimamente a notamos, mas sua influência se encontra na rapidez de quadros, na imensa quantidade de planos em algumas sequencias, como se fossem lupas, para que o espectador esteja atento a todos os detalhes, e na narrativa anacrônica e com múltiplas sub-tramas.

A manipulação temporal homeopaticamente é dosada pela enxurrada violenta que eclode dentro do território ficcional. Temos a tecnologia influenciando a continuidade do filme através dos dispositivos cinematográficos trabalhados, fazendo com que ela seja *Intensificada*, elevando o nível maior de ênfase no *conteúdo que o filme trabalha do que na sua forma*. Essas sucessivas sensações e levantamentos são possíveis graças a utilização dessas contaminações tecnológicas dentro dos princípios clássicos da poética cinematográficas, tal qual, a contaminação que o dia a dia do homem hoje sofre com a avalanche de dispositivos tecnológicos. Assim sendo, podemos afirmar que "*Cidade de Deus"* detém uma poética contaminada pela *Continuidade Intensifica*, o que potencializa a estória que se conta.

Podemos concluir que, as contaminações sofridas pela continuidade clássica do cinema é algo natural, tal qual a evolução das sociedades. Contudo, a continuidade clássica, agora intensificada, pode e deve ser uma ferramenta para que o conteúdo fílmico seja potencializado, fazendo com que o cinema seja uma ferramenta sobre a sociedade. A arte pode proporcionar a reflexão que resulta em um agir, um artífice de produções coletivas e individuais que juntas podem mudar o mundo. O cinema que analisamos é uma das faces da nossa própria cultura contemporânea.

Referências

BARTH, Fredrik. *Grupos e as fronteiras étnicas. A organização social da diferença cultural* . Oslo:. Universitetsforlaget de 1969 ISBN 978-0-04-572019-4.

BENJAMIN, Walter *Iluminações: Ensaios e reflexões*, trad. Hannah Arendt (Nova York: Schocken, 1969, (C)1955),

BENTES, Ivana: "Sertões e Favelas no cinema brasileiro contemporâneo: estética e cosmética da fome". ALCEU V.8 – N15 p.242 a 255, 2007.

BORDWELL, David. **Poetics of Cinema**. New York: Routledge, 2008.

_____. **The Way Hollywood Tells It:** Story and Style in Modern Movies. Los Angeles: University of California Press, 2006.

_____. THOMPSON, Kristin. **Film History: An Introduction**. New York: McGraw-Hill, 2009.

BURCH, Nöel. Praxis do Cinema. Lisboa, Ed. Estampa, 1973.

CARVALHO, Layo Fernando Barros. Estética publicitária e Linguagem Cinematográfica: Uma análise imagética e pós moderna de Cidade de Deus. Comum. Inf. V.5, N1\2. p.95-116. Jan\Dez, 2002.

CASTRO, Cosset e **FREITAS**, Cristina. *"Narrativa audiovisual para Multiplataforma – Um Estudo Preliminar"* INTERCOM. Ano 02. Nº 07. Ed. Bimestral. Jan. a Abril 2010-

COSTA**,** Maria Helena B. V. Pro – Posições, Campinas, V.20, nº 3(60), p.109-119, Set\Dez, 2009.

EDUARDO, Cléber. Fugindo do inferno – A distopia na redemocratização. In: CAETANO, Daniel (org.). **Cinema Brasileiro 1995-2005: revisão de uma década**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

FRANCO, Marília."Cidade de Deus – O Filme". Comunicação & Educação, São Paulo, (26): 80-83, Jan\Abril. 2003.

FREIRE, Marcelo. Narrativa Hipertextual Multimídia, Um modelo de Análise, FACOS, Santa Maria, 2010.

GOSCIOLA, Vicente, *Roteiro para As Novas Mìdias – Do Game à TV Interativa,*SENAC SP, 2003.

HAWARD, David **e** MABLEY, Edward: Teoria e Prática do Roteiro. Tradução Beth Vieira, Editora Globo, Rio de Janeiro, 1996.

JAGUARIBE, Beatriz –Ficções do Real: Notas sobre as estéticas do realismo e pedagogia do olhar na América Latina contemporânea. Ciberlegenda, 6 – 14, Setembro de 2010.

HANNERZ, Ulf. *Fluxos, fronteiras, Hibridos: Palavras – Chave da Antropologia Transnacional.* Mana 3 (1):7-39, 1997.

MACHADO, Arlindo: *Máquina e Imaginário: O desafio das Poéticas tecnológicas*. São Paulo, Edusp. 1993

_____, Arlindo. **Pré-cinemas & Pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 2007.

MARTIN, Marcel. A Linguagem Cinematográfica, Ed. Brasiliense, São Paulo.2005.

MURRAY, Janet. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no Ciberespaço***.** SP: Itaú Cultural-UNESP, 2003

PARENTE, André. O Virtual e o Hipertextual. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999

PLATÃO. *A República. Mito da Caverna. Teoria das formas.* Simon Blackburn. Tradução Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro. Zahar. 2008.

SALT, Barry. 'Film Style and Technology: History and Analysis', *Film Quarterly*, Vol. 38, No. 4, 1985

SANTAELLA, Lucia. I**magem, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

STAM, Robert. *O espetáculo interrompido: literatura e cinema de desmistificação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

XAVIER, Ismail. *O Discurso Cinematográfico***:** a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

_____**,** Ismail. Corrosão Social, pragmatismo e ressentimento, vozes dissonantes no cinema brasileiro de resultados. Novos Estudos – CEBRAP, nº 75, São Paulo, 2006.

“CONHECENDO NOSSA HISTORIA”: Relato de experiência

Maria do Carmo Barros Saraiva Saad (EEAAR/SEDUC-MT) –carminha2014@gmail.com

Maria Paula Paulino Ramos Pinto de Castro (EEAAR/SEDUC-MT) – mpprcastro@gmail.com

Maria de Lourdes Conceição de Souza (PROFHISTÓRIA/UFMT) – conceicaolourdes@hotmail.com

Resumo:O presente estudo partiu da necessidade de se trabalhar com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual André Avelino Ribeiro, no primeiro bimestre de 2016 e 2017, a importância da Educação Patrimonial no ambiente escolar e em outros espaços educativos. Tem como objetivo relatar os resultados de um projeto escolar “Conhecendo nossa história”, possibilitando a inovação das aulas de história de forma interdisciplinarcom aplicação de novas metodologias e ações pedagógicas que possam incentivar a valorização e preservação do Patrimônio Cultural de Cuiabá . O recurso metodológico utilizado foi pesquisa bibliográfica, registros históricos a respeito do patrimônio histórico-cultural de Cuiabá-MT e seu espaço como possibilidade de educação patrimonial para o ensino médio das escolas públicas de Cuiabá. Para isso, partimos da seguinte situação-problema: Como fazer com que os alunos se interessem em conhecer os valores culturais e patrimoniais que deram origem a história de nossa cidade? A necessidade de trabalhar o Patrimônio Cultural no espaço escolar e em outros espaços pedagógicos fortalece a relação das pessoas com suas heranças culturais, possibilitando uma melhor relação com o patrimônio verificando sua responsabilidade pela valorização e preservação.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Patrimônio cultural. Centro histórico.

1 Introdução

A educação Patrimonial é “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio cultural como fonte primária do conhecimento” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO:1999:6). Partindo desse conceito de Educação Patrimonial é que percebemos a necessidade de inserir uma metodologia nos currículos escolares da Educação Básica que venha valorizar e preservar o Patrimônio, fazendo com que através do conhecimento o aluno possa se colocar como parte integrante desse espaço. Assim entendemos a necessidade de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos sobre a importância da preservação dos bens culturais, ressaltando que é preciso conhecer para preservar e valorizar o patrimônio. Essa deve ser a finalidade da educação patrimonial.

No processo educativo, a educação patrimonial, além de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos para a importância da preservação dos bens culturais, tem, ainda, por finalidade a utilização de novos materiais no ensino de história que podem ir além do que propõem os livros didáticos, e propiciar vivências e aprendizagens fora dos espaços escolares.

A educação patrimonial pode ser direcionada segundo MATTOZI (2008), por algumas condições:

> "a primeira condição é que as experiências de aprendizagem se desenvolvam com a utilização dos bens culturais originais: monumentos, arquiteturas, fontes de arquivo, peças de museus, sítios arqueológicos, quadros autênticos, etc. A segunda condição é que seja objeto de observação e de uso para produzir informações. A terceira condição é que esses sejam colocados em relação com o contexto e com a instituição que os tutela". [...] (MATTOZZI, 2008, p. 149).

A educação deve ter o patrimônio cultural como referencial, considerando-o suporte fundamental para aplicar a ação educativa. Nesse sentido o projeto Conhecendo nossa história teve objetivos como compreender e identificar a cultura enquanto aprendizado social e produtora de bens materiais, imateriais e simbólico; buscar ações metodológicas que possam motivar a conservação, valorização e preservação do Patrimônio cultural, à construção de pertencimento, de identidade coletiva, como experiências concretas do espaço social; sensibilizar os alunos a respeito da importância de preservar os elementos culturais da cidade e realizar um City Tour na Comunidade São Gonçalo Beira Rio, Igreja Catedral São Bom Jesus, Museu histórico, Casa do Artesão, Arsenal de Guerra e Centro Histórico de Cuiabá.

Nessa perspectiva, o projeto foi elaborado a partir de um contexto interdisciplinar, com a participação das áreas do conhecimento, voltadas para a História de Cuiabá. Teve a duração de dois meses com abordagens históricas, estudos das lendas, personalidades cuiabanas, pontos turísticos e históricos, roteiro das igrejas, caminhada pelo Centro histórico, caminhada ecológica pelos parques e pesquisa bibliográfica sobre a argila utilizada para fins de artesanato pela comunidade de São Gonçalo na cidade de Cuiabá.

2 Cidade, Educação Patrimonial e o Centro Histórica

O ensino da história local possibilita a utilização da cidade como recurso didático, um espaço para ser trabalhado, com novas leituras de suas ruas, praças, monumentos, cores e sons, nesse ponto, o patrimônio cultural representa uma alternativa significativa para dinamizar o ensino de História, podendo despertar o interesse dos alunos. Nesse ponto, Circe Bittencourt (2008, p.168) menciona que "a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência". Nesse sentido, os bens patrimoniais oferecem suporte para

a compreensão da complexidade do fazer histórico e propiciam a tomada da cidade em seu sentido educador, visando à valorização e a qualificação de redes de pertencimento (FRAGA, 2010, pp. 222-223). A cidade é o espaço onde se registra uma ampla troca de interesses, conhecimentos e práticas socioculturais. Ela é um produto histórico definido pelas atitudes e formas de vida próprias de uma localidade oriunda da distribuição peculiar de indivíduos em um espaço definido (MEDEIROS, 2006, p. 29).

A ação educativa em determinados espaços como o Centro Histórico tem o propósito de auxiliar o aluno a compreender e apropriar-se do espaço que observa; fazer com que utilize este espaço com prazer e oferecer possibilidades para transformar, usar e desfrutar do patrimônio cultural da sua cidade ou região. A questão da educação no Centro Histórico e outros espaços em Cuiabá possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas inúmeras reflexões, devido à proximidade dos 300 anos do aniversário da cidade.

3 Metodologia

Neste projeto foi realizada uma abordagem metodológica qualitativa e de análise interpretativa no primeiro bimestre de 2016 e 2017, com as turmas do 2º ano matutino do Ensino Médio da Escola Estadual André Avelino Ribeiro. Entre as suas potencialidades está a possibilidade do investigador buscar uma explicação mais aprofundada, levando assim, à compreensão de fenômenos complexos como os que fazem parte do contexto educacional. Para isso, se fez necessário a pesquisa bibliográfica e a busca de registros históricos acerca da implantação e funcionamento das Igrejas, do Palácio da Instrução, dos Museus, de outros espaços educativos como o Sesc Arsenal, a Casa do Artesão, através de análise de atas, registros escolares, jornais, fotos antigas e atuais, evidências importantes para a reconstrução histórica da cidade de Cuiabá.

Para atingirmos os objetivos propostos no projeto, foram realizadas aulas de campo nos locais históricos da capital mato-grossense tais como: igrejas, Museus, Casa do artesão etc. Ao final de cada espaço cultural visitado, empregamos as seguintes atividades: discussão entre alunos e professoras com a intenção de trocar experiências entre as turmas e tornar as aulas mais atrativas e prazerosas, questionários objetivos e narrativas individuais escritas. Na aula seguinte foi requerido em cada turma uma pesquisa bibliográfica em grupo e, relatório sobre as

abordagens investigadas durante as aulas de campo. Para execução do projeto, através das visitas in lócus - City Tour, foi elaborado na unidade escolar um cronograma que contou com a participação de professores de diferentes disciplinas. Todas as visitas foram registradas através de fotos e filmagens.

4 Considerações finais

O contato com a cultura regional trouxe um outro olhar para as aulas no espaço escolar, uma vez que se deixou de exigir apenas a definição do que seja “cultura”, para vivenciar e aprender junto com a cultura do povo cuiabano. É importante dizer que a cultura não se resume apenas nas manifestações artísticas, nas tradições e os hábitos de um grupo e que a reconstrução histórica se faz a partir do diálogo com diferentes registros, testemunhos, objetos, não exclusiva e necessariamente com documentos escritos, nesse caso, destaca-se a importância da reflexão acerca da cultura material e imaterial constituída nos espaços urbanos da capital mato-grossense.

Os registros do desenvolvimento do projeto foram realizados por meio de fotos e de relatórios individuais e coletivos. Neles os alunos enfatizaram a importância do projeto para relacionar a teoria com a prática, trocar experiências entre as turmas e tornar as aulas mais atrativas e prazerosas. O mais importante de tudo foi que os alunos se apropriaram do conteúdo, valorizaram e se sensibilizaram com a riqueza e a importância da cultura local para a identidade do povo cuiabano.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2008. P.168.

FRAGA, Hilda Jaqueline. A cidade como documento no ensino de história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). Leituras da cidade. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. et alli. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

MATTOZZI, I. Currículo de História e educação para o patrimônio. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MEDEIROS, Ricardo. Um olhar sobre o patrimônio histórico-arquitetônico de Assú/RN: análise com base na percepção dos usuários e no ponto de vista técnico. Natal, 2006. 164p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Natal: UFRN, 2006.

CORPO E DISCURSO DE MARCELA TEMER SOB O OLHAR DA CATEGORIA DE ETHOS SEMIOTIZADO

Criseida Rowena Zambotto de Lima (PPGEL/UFMT) – cris_zambotto@hotmail.com

Alex Feitosa Oliveira (PPGEL/UFMT) – alexfeitosa.uf@hotmail.com

Resumo: A evidência de que grande parte da comunicação é multimodal tem forçado os analistas do discurso a renovarem seu aparato teórico-metodológico-analítico para interpretar os complexos dispositivos que envolvem a produção de sentidos na relação entre elementos multissemióticos. Este trabalho visa a apresentar o funcionamento da categoria de *ethos semiotizado* a partir da análise do vídeo de pronunciamento de Marcela Temer no lançamento do Programa Criança Feliz. Seguindo o princípio de que uma semântica global rege e filtra o funcionamento discursivo de um posicionamento, apoiaremo-nos no conceito de *ethos* (MAINGUENEAU, 2015) e sua ramificação proposta por Baronas (2011), Carreon e Manzano (2016) para abranger a discursivização a partir de semioses icônicas. Na esteira dessa formulação, a compreensão dos elementos não-verbais associados à cena de enunciação faz com que verbal e não-verbal estejam imbricados. Desse modo, alinhamo-nos à compreensão de que corpo e discurso são dados ao olhar na construção das imagens de si, pois tanto o tom, quanto o caráter e a corporalidade possibilitam aos sujeitos a incorporação de esquemas, maneiras de habitar o mundo. A análise do pronunciamento demonstrou que seleção dos elementos de construção dessa instância evoca uma imagem de mulher-mãe-do lar conservadora e patriarcal. Por meio de sua enunciação e apoiando-se em estereótipos culturais, a enunciadora encarna o que prescreve, não só pela maneira de dizer, como também por meio de um caráter e de uma corporalidade construídas linguisticamente e pelo uso de outras materialidades semióticas que acionam representações sociais nas quais os sujeitos estão imersos.

Palavras-chave: Elementos Multissemióticos. Ethos. Ethos Semiotizado.

1 Introdução

O pronunciamento de Marcela Temer, no lançamento do Programa Criança Feliz, fez emergir a imagem de um *ethos* cujo objetivo era o de projetar uma imagem carismática, benemérita da mulher do presidente no cenário nacional político e desconstruir outros *ethe* a ela atribuídos na cena midiática, antes de Michel Temer assumir a presidência do Brasil. Em seu discurso diversas estratégias são mobilizadas com o intuito de obter a adesão dos coenunciadores, notadamente os mais conservadores, a fim de dar o tom político e conservador da gestão do atual presidente.

Neste artigo perscrutamos o funcionamento do discurso desse pronunciamento, assim como a emergência de determinada instância enunciativa subjetiva, a partir da multiplicidade semiótica envolvida na cena midiática e política, nas quais o pronunciamento se apoia para circular. Para a análise do *ethos* de Marcela levamos em consideração não apenas os enunciados linguísticos, mas também a cenografia instaurada na enunciação, bem como elementos nem sempre privilegiados na análise do discurso, majoritariamente centrada em materiais linguageiros dos níveis escritos e orais. Para tanto, consideramos outras configurações icônicas,

tais como o figurino, o corpo, o tom de voz, as cores e a postura que mobilizam índices no coenunciador para endossar comportamentos ideais da mulher junto a uma comunidade de posicionamento conservador. Dessa maneira, propusemo-nos a investigar a constituição da *imagem de si* construída a partir desses vários índices que não apenas os verbais, seguindo o princípio de que uma semântica global rege e filtra o funcionamento discursivo.

Para analisar nosso objeto, com base no mirante da Análise do Discurso de orientação francesa, apoiamo-nos em Maingueneau (2005, 2008q, 2008b, 2008c, 2015), no que diz respeito a suas leituras e releituras acerca de *ethos* e cena enunciativa; em Amossy (2005), no que se refere a sua concepção de *ethos* e estereótipo e em Baronas (2011), Carreon e Manzano (2016), cuja releitura do conceito de *ethos* propõe uma ramificação que abrange a configuração de um *ethos semiotizado*[1]. A partir dessas bases, problematizamos a dificuldade imposta aos pesquisadores que se aventuram a revisar teorias e metodologias de análise, até então centradas apenas na língua, pois não conseguem mais negar as materialidades multissemióticas como elementos que contribuem para o funcionamento do discurso.

2 Caminhos para a compreensão do *ethos*

Dominique Maingueneau (2005), sob o mirante da Análise do Discurso Francesa, reconfigura a noção de *ethos*, pensando-a não mais como dado preexistente, ferramenta argumentativa do *ethos* retórico na perspectiva aristotélica, mas em termos de processo enunciativo. Para o autor, determinados sujeitos são levados a se inscreverem em uma determinada posição discursiva, num processo de interação que tem por finalidade "causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança (MAINGUENEAU, 2015, p. 13). Destarte, o sujeito se constitui numa instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso, na enunciação, como uma "voz", associada a um "corpo enunciante" sócio-historicamente determinado.

Essa imagem discursiva de si é ancorada em representações fixas ou, como afirma Amossy (2005, p. 221), em um "arsenal de representações coletivas que determinam, parciamente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura". Essas representações cristalizadas funcionam como um filtro, pré-construções, que permitem postular

[1] Termo utilizado por Baronas (2011)

equivalências, semelhanças, identificações, agindo como um modelador da homegeneização e estabilidade de sentidos.

De acordo com Maingueneau e Charaudeau (2008), o *ethos* discursivo mantém estreita relação com imagens prévias que o coenunciador tem do enunciador, bem como com a ideia que este faz de seu público. Essa afirmação se faz relevante, no sentido de perscrutar como, no pronunciamento de Marcela Temer, são acionados elementos semióticos assentados em representações estabilizadas sobre ser mulher, a fim de consolidar uma imagem diversa da circulada pela mídia antes da posse de Michel Temer. Antes de realizarmos a problematização acerca de *ethos* para Maingueneau e a derivação proposta por Baronas (2011), Carreon (2016) e Carreon e Manzano (2016) vamos localizar o leitor no contexto sócio-histórico no qual a cena política e midiática faz emergir as imagens de Marcela Temer.

3. Bela, recatada e do lar

Marcela Temer estreia na cena política e midiática do país no dia da posse do primeiro mandato da presidenta Dilma. Os olhares curiosos se voltam para a esposa do então vice-presidente que apresenta ser bem mais jovem que Michel Temer. Além do fato propalado nas revistas sobre a diferença de idade, outro aspecto bastante comentado foi a questão de Marcela representar os padrões de belezas impostos atualmente pela sociedade ocidental.

Apesar de na mídia nacional circularem poucas fotos e fatos sobre a vida da esposa de Michel Temer, algumas informações e imagens são associadas ao conjunto de representações coletivas sobre ser mulher, jovem, bonita e casada como um homem bem mais velho e vinculado às esferas do poder político e financeiro. Grosso modo, configuram-se imagens pré-estabelecidas sobre de que lugares e posições discursivas ela poderia enunciar.

As representações sobre Marcela voltam à cena midiática quando, no Brasil, há uma articulação política com a finalidade de se realizar um *"impeachment"* da presidente Dilma. Michel Temer assume como presidente interino e o desenho político do país apontava para o fato de que ele seria o presidente do Brasil. Teríamos, dessa forma, não mais uma mulher de esquerda no poder, mas sim um homem, jurista, casado e de direita que apoiou a retirada da presidenta do poder. Nessa conjuntura, a memória coletiva acionaria o lugar que poderia ser ocupado por sua esposa no cenário político que se desenhava. Um dia depois da votação na

Câmara dos Deputados à admissibilidade do processo de destituição do cargo da presidente Dilma Rousseff, circulou uma reportagem na Revista Veja, com a finalidade de apresentar a "quase primeira-dama" aos leitores (alguns eleitores), em sua maioria apoiadores do *impeachment*, conservadores.

Figura 1

Fonte: Veja.com

A matéria intitulada "Bela, Recata e 'do Lar'" trazia um fiador que apresentava, em tom de exaltação, a representação da família tradicional, em voga nas discussões políticas, e o papel da mulher a ser ocupado nessa sociedade conservadora e cristã. O objetivo do texto era a busca por adesão ao "novo" modelo político proposto para o país. O perfil de Marcela Temer foi publicado como um apêndice do texto sobre seu marido: "A hora e a vez do vice". Descrita como uma mulher "de sorte", "43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice", ao longo de cinco parágrafos, o texto evidencia as "qualidades" de Marcela: "é uma vice-primeira-dama do lar", "sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada". O enunciador da matéria reforça os estereótipos da maternidade plena, da beleza feminina europeizante, do comportamento recatado, assentados em representações coletivas do seja uma mulher casada, cristã, dedicada exclusivamente ao lar e ao filho.

A revista Veja apresenta outros fiadores do *ethos* de Marcela, como no caso da irmã: "Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada", e de uma estilista famosa: "ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras" para atestar um modo de ser e se vestir que condiz com a imagem que querem construir dela. Desse modo, podemos observar

como a descrição, via materialidade linguística, das roupas, cores e modos de ser destacam a relevância que outras semioses apresentam na legitimação do *ethos* que se quer projetar. Apesar de a revista acionar a memória conservadora da mulher, tentando levar o coenunciador à incorporação desse estilo de vida e, por fim, à constituição de uma comunidade dos que aderem a esse posicionamento no discurso, a matéria trouxe outros efeitos de sentido que fizeram com que coenunciadores, localizados em outra posição discursiva, criticassem o fato de, diante do caos econômico no qual o país estava submerso, o então interino ostentasse condições luxuosas de vida, como observados nos seguintes enunciados da revista: "o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar na sala especial do sofisticado, caro e badalado restaurante Antiquarius", a quase primeira-dama frequenta um salão de beleza "famoso pela clientela estrelada", "nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele, "deixa os seguranças do lado de fora".

Os efeitos de sentido gerados pela matéria estão ligados ao posicionamento, não só do fiador da revista, mas também, ao do coenunciador que incorpora o *ethos* de Marcela como o de alguém que esbanja recursos em um momento no qual a crise financeira é divulgada pela mídia e em nada se assemelha à singeleza anunciada pelos fiadores. Os *ethes* incorporados pelos coenunciadores divergem, desse modo do *ethos* visado e apresentado pelos fiadores no texto.

Na esteira das críticas relacionadas à questão do consumo e gastos de Marcela, um jornal suíço publicou uma matéria na qual Marcela Temer é comparada à rainha francesa Maria Antonieta, cujos hábitos extravagantes, de luxo e riqueza, contrastavam com a situação socioeconômica do país: "a nova primeira-dama Marcela Temer gasta com prazer o dinheiro dos outros. Ela ocupa em sua residência 50 empregados. Às custas do Estado", "Durante um encontro de cúpula da ONU, cujo tema era a sustentabilidade, ela mandou organizar um desfile de moda de joias"[2], finaliza o jornal Tagesanzeiger.

Todas essas informações, associadas às poucas imagens de Marcela Temer que circularam anteriormente na mídia, contribuíam para a construção de *ethes* que ora a colocam na posição de mulher jovem, fútil e extravagante. Essas imagens prévias, *ethes* pré-discursivos, evidentemente foram levadas em consideração, quando à imprensa e à sociedade se pronunciaria oficialmente como primeira-dama para um programa de assistência social. Em sua aparição pública podemos observar em seu discurso diversas estratégias utilizadas na

[2]Tradução em http://www.tijolaco.com.br/blog/jornal-suico-compara-marcela-temer-maria-antonieta/

elaboração da construção de uma imagem como embaixadora do programa de assistência Criança Feliz, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Como afirmado na introdução, essas estratégias discursivas serão objeto de análise neste artigo.

4. A noção de *ethos* discursivo

A concepção de análise, neste trabalho, como já anunciada anteriormente, baseia-se no entendimento de que o *ethos* é uma noção discursiva construída por meio do discurso. Desse modo, a partir do proposto por Maingueneau (2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2015) e Amossy (2005) compreendemos essa instância subjetiva observando os índices deixados no texto pelo enunciador. Esses autores afirmam que por meio de marcas na materialidade discursiva ascendemos à imagem do enunciador através da recorrência com que aparecem. Essas pistas colaboram para que o coenunciador construa uma determinada imagem do enunciador no processo de enunciação.

Nessa visada, o *ethos* de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores, pois quando um sujeito produz uma enunciação, constrói uma *imagem de si*, dialogando com o que foi dito antes, reatualizando esse já-dito, retomando um imaginário discursivo constituído por representações ligadas ao "mundo ético", como afirma Baronas,

> [...]o *ethos* de um discurso resulta de uma interação de diversos fatores. Com efeito, quando o sujeito produz uma enunciação, constrói uma imagem de si, um "*ethos* efetivo". No entanto, essa imagem de si dialoga numa dupla via de mão dupla, por um lado, com algo que foi dito antes, independentemente, em outro lugar, o *ethos* pré-discursivo, e, por outro, com a reatualização desse já-dito, o *ethos* discursivo. O pré-discursivo e o discursivo, por sua vez, dialogam com uma memória do dizer, um imaginário discursivo constituído de estereótipos ligados a mundos éticos. Essa memória do dizer, todavia, sustenta tanto o *ethos* dito quanto o *ethos* mostrado e estes, por sua vez, também numa dupla via de mão dupla sustentam o *ethos* discursivo (2011, p.404).

Desse modo, o *ethos* mantém uma relação estreita com as imagens que o coenunciador acede do enunciador. Essa apresentação de si no discurso não se limita a uma encenação, mas a uma inscrição de legitimação, ancorada em estereótipos, representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura (AMOSSY, 2005, p. 221). Para tanto, um arsenal de estratégias é utilizado com o objetivo de fazer com que se atribuam certas propriedades à instância posta como fonte, de modo a "causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança" (MAINGUENEAU, 2008a, p.13).

Maingueneau (2008b, p. 11) considera a noção interessante porque permite "articular corpo e discurso", sendo concebida como uma "'voz', associada a um 'corpo enunciante' historicamente especificado". Além disso, a construção do *ethos* nos permite depreender o caráter e a corporalidade de quem está enunciando. Sendo assim, todo texto[3] possui um *ethos*, uma vocalidade (ou tom), que permite remetê-lo, em função do seu modo de dizer e da compleição do corpo, a uma fonte enunciativa que dá autoridade ao que é dito, isto é, a uma "instância subjetiva que desempenha o papel de fiador". Essa instância subjetiva é uma representação que o leitor faz do enunciador a partir de índices de diversas ordens. Esse corpo enunciante se apoia em representações coletivas para se manifestar, desse modo, incorpora elementos pré-construídos e cenas para enunciar a partir de um posicionamento.

A escolha de determinados recursos para a construção de um *ethos* seria o resultado de forças coercitivas às quais os discursos necessariamente obedecem. Assim, "cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer" (MAINGUENEAU, 2008c, p. 87, grifo do autor). Segundo a hipótese de Maingueneau, a seleção e a organização dos elementos de um discurso deriva de uma semântica global que restringe e rege todas as dimensões do discurso. Essas restrições são próprias de cada posicionamento discursivo circunscrito sócio-historicamente em um campo discursivo. Esses posicionamentos são inseparáveis da comunidade que os elaboram e os põem em funcionamento. Os discursos, desse modo, são regidos por uma semântica global, conjunto de restrições que dão certa coesão entre o dito, o dizer e o modo de legitimação e de inscrição histórica de um sujeito em determinado posicionamento. Tal sistema rege todos os planos da discursividade e não se limita a produções de ordem verbal, mas abrange diversos tipos de produções semióticas.

O discurso pressupõe instaurar e legitimar o quadro de sua enunciação, isto é, instituir uma cena para ser enunciado e legitimado. É por meio do *ethos* que o enunciador se inscreve nessa cena e tem por função legitimá-la. A cena enunciativa é a própria situação de enunciação, é uma dimensão construtiva do discurso que integra de fato três cenas: "englobante", "genérica" e "cenografia". A primeira atribui um estatuto pragmático ao tipo de discurso a que pertence o texto. A segunda é definida pelos gêneros do discurso e implica uma cena específica e a terceira

[3] Para o autor, textos são "os diversos tipos de produções semióticas pertencem a uma prática discursiva (MAINGUENEAU, 2008a, p. 139)

é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio discurso. A cenografia é o modo de legitimar o discurso, elemento necessário para a construção do *ethos.*

Interessa-nos, neste artigo, mostrar a relação que Maingueneau estabelece entre a noção de *ethos* e de cenografia:

> a cenografia, como o ethos que dela participa, implica um processo de enlaçamento paradoxal: desde sua emergência, a fala supõe uma certa cena de enunciação que, de fato, se valida progressivamente por essa mesma enunciação. A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la. (MAINGUENEAU, 2005, p. 77).

Desse modo, estudar o *ethos* e a cenografia significa observar os índices do discurso levando-se em consideração a reflexividade enunciativa (MAINGUENEAU, 2005), pois ao enunciar a instância subjetiva constrói um *ethos* que dela participa, captando o coenunciador em sua cenografia. Conforme o esquema tradicional de Maingueneau (2008b, p.71), O *ethos efetivo* seria revelado a partir da cena enunciativa e da interação entre o *ethos pré-discursivo* e o *discursivo,* sendo este constituído também pela relação que se dá entre o *dito* e o *mostrado.* Para a análise do *ethos* de Marcela Temer, que acede em seu pronunciamento, foi necessário operar com a reconfiguração desse esquema, a partir do proposto por Baronas (2011), Carreon e Manzano (2016). Desse modo, trataremos da categoria *ethos semiotizado* na sessão seguinte.

5. Multimodalidade e a necessidade da categoria do *ethos semiotizado*

Na contemporaneidade, a evidencia de que grande parte da comunicação é multimodal tem forçado os analistas do discurso a renovarem seu aparato teórico- metodológico-analítico para interpretar os complexos dispositivos e estratégias que envolvem a produção de sentidos pela relação entre elementos multissemióticos. Essa necessidade é imposta pela transformação das discursividades que forjam um complexo conceito de discurso e de enunciado para além da tradição dos estudos sobre a língua. A análise dessas materialidades, apesar de não ser recente, historicamente não tem privilegiado elementos que escapam ao verbal.

De acordo com Maingueneau, as problemáticas ligadas à multimodalidade se dão devido ao aumento do número de enunciados que "comportam elementos icônicos (...), o que afeta a própria noção de texto, tanto que se fala, às vezes, de 'iconotexto' para designar as produções semióticas em que imagem e fala são indissociáveis" (2015, p. 160). Essa evidência tem

incitado pesquisadores a proporem modelos de produção e análise nos quais o verbal e o não-verbal se articulem.

> Tal ampliação da unidade de analise não significa que os diversos domínios sejam isomorfos em seu modo de estruturação, mas apenas que o sistema da formação discursiva deve restringir esses modos de estruturação, quaisquer que eles sejam. Certamente, as produções linguísticas têm nisso um papel dominante, mas que não poderia ser exclusivo (MAINGUENEAU, 2008c, p. 139).

Assim posto, as práticas discursivas intersemióticas sofrem as mesmas restrições dos discursos verbais. Assentados nesse princípio, portanto, propomo-nos observar a irrupção do *ethos* em iconotextos, como o do pronunciamento audiovisual de Marcela Temer. Para tanto, na tentativa de operacionalizar o conceito de *ethos* no objeto que sustenta a interrelação do linguístico com o icônico, baseamo-nos em Baronas (2011), Carreon e Manzano (2016) para descrever/interpretar como emergem na enunciação determinadas matérias significantes não-verbais, engendradas não só na relação entre o *dito* e o *mostrado*, mas, sobretudo na relação entre esses últimos e o *ethos semiotizado*.

Ao apresentar a noção de *ethos*, Baronas (2011) retoma os trabalhos Maingueneau para descrever o modo de emergência de determinadas instâncias subjetivas, apontando que os sujeitos ativam determinadas *imagens de si* não só a partir do que dizem e mostram, mas do que também semiotizam. Partindo dessa compreensão, Carreon (2016, p. 76) descreve a categoria de *ethos semiotizado* como constituída "por meio de construções não verbais" ou por "produções não linguísticas", que interage com as instâncias do *ethos dito* e *mostrado* para contribuir com a construção de um *ethos* efetivo. Não tem a ver com estratégias de manifestações, mas com a possibilidade de o enunciador discursivizar a partir de uma semiose icônica. Carreon e Manzano asseveram que "é importante ter em conta que o ethos semiotizado não deixa de ser da mesma ordem do dito e do mostrado, sendo ele uma subdivisão de um ethos discursivo" (2016, p. 13).

Na esteira dessa formulação, a compreensão dos elementos não-verbais associados à cena de enunciação do discurso faz com que a análise do verbal esteja imbricada à não-verbal para compreender a construção do *ethos* discursivo "de modo a estabelecermos que, de fato, as produções de ordem não linguística não são apenas "apoio" de sentido, mas produtoras de significações próprias" (CARREON, 2016).

No campo do *ethos semiotizado*, corpo, vestimenta, cores e outros elementos semióticos sãos considerados e corroboram para a legitimação do *ethos* discursivo. Para tanto, a memória do dizer, imaginário discursivo constituído por estereótipos ligados a mundos éticos, sustenta o

ethos tanto *dito*, o *mostrado*, como o *semiotizado*. Todas essas categorias são embasadas em representações sociais nas quais os sujeitos estão imersos. Sendo assim, os elementos da ordem do não-verbal também recuperam a memória social e constroem *imagens de si* através de características partilhadas por determinados posicionamentos.

6. Marcela em cena

O pronunciamento de Marcela Temer enquadra-se em uma cena enunciativa delimitada pelo espaço político e midiático, nela verificamos a emergência de um *ethos* que recupera do imaginário social discursos sobre ser mulher. Como sua fala foi capturada e transmitida por mídia audiovisual[4], temos uma materialidade ao mesmo tempo visual, sonora e verbal mobilizando a memória discursiva, produzindo efeitos de sentido que validam a cena que o enunciador propõe construir. Desse modo, não há como não levar em consideração, para a análise do *ethos* visado, os elementos multissemióticos que se imbricam na construção dessa instância enunciativa, sendo necessária a utilização do conceito de *ethos semiotizado* como categoria produtiva.

O vídeo analisado é um recorte de três minutos da parte específica na qual Marcela realiza a leitura de seu discurso. O objetivo de sua fala era o de apresentar-se como embaixadora de um programa social do governo destinado a crianças de 0 a 3 anos de idade. Seu texto pouco diz sobre o programa, o que claramente demonstra a função desse pronunciamento na cena política: apresentá-la como primeira-dama e, de certa maneira, dar o tom do lugar que ocupará na nova gestão do país. Segue o conteúdo do pronunciamento:

> Bom dia a todos presentes, autoridades, convidadas, convidados, jornalistas, quem ajuda os outros muda histórias de vida, por isso fico feliz por colaborar com causas sociais do nosso país. Cada brasileira, cada brasileiro desde a gestação, importa para o desenvolvimento do Brasil. As nossas responsabilidades aumentam a cada dia e os desafios também. Meu trabalho será voluntário para sensibilizar e mobilizar setores da sociedade em torno de ações que possam garantir melhoria na vida das pessoas. Começo pelo apoio ao que acredito ser uma das bandeiras mais relevantes e com maior resultado a médio e longo prazo: os cuidados e estímulos ao desenvolvimento das crianças durante a primeira infância. O momento mais importante para a mobilização das habilidades e competências humanas são os primeiros anos de vida. É nesse período que nossos filhos percebem que são amados e aprendem a amar. Esse sentimento os guiará por toda a vida. Cada vez que beijamos nossos filhos pequenos, que conversamos com eles, cada vez que os carregamos nos braços, que lemos uma história ou cantamos uma canção de ninar estamos ajudando no seu desenvolvimento. O que nós mães percebemos instintivamente tem sido comprovado pela ciência. Nós

[4] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=n7ZS4GL7PZw

> pais, cuidadores influenciamos de forma decisiva a criança nos seus primeiros anos de vida. Cercada de carinho e cuidados específicos desde a gravidez, uma criança terá mais possibilidade de aprendizado quando chegar à escola. Os cuidados na primeira infância, por exemplo, ajudam a inibir o comportamento agressivo e violento na adolescência. Dessa forma esse adolescente se tornará um adulto mais preparado para a vida. O programa criança feliz, senhoras e senhores, na sua plenitude, atenderá ao longo do tempo, milhões de pequenos e pequenas que já são atendidos pelo programa bolsa família. É isso que o Brasil espera de nós. Compromisso no presente para que o futuro de todos seja melhor. Muito obrigada.[5]

Em tom plácido e pausado, Marcela coloca-se como mãe, cuidadosa e dedicada para com seus filhos: "O que nós mães percebemos instintivamente tem sido comprovado pela ciência", "cada vez que beijamos nossos filhos pequenos, que conversamos com eles, cada vez que os carregamos nos braços, que lemos uma história ou cantamos uma canção de ninar estamos ajudando no seu desenvolvimento". Podemos verificar a emergência de um *ethos* que recupera enunciados cristalizados na memória coletiva e no imaginário social sobre ser boa mãe, cuidadosa, dedicada, carinhosa e "do lar".

Para a construção desse *ethos*, o fiador assume um caráter e uma corporalidade próprios dos estereótipos da imagem conservadora de mulher: a única responsável pela educação e cuidados do filho, aquela que, não tendo conhecimentos científicos, instintivamente é predestinada biologicamente a conhecer sobre o desenvolvimento infantil. O que gera essa cena maternal é corporalidade assumida pela fiadora e o tom cuidadoso e comedido ao falar sobre o cuidar e educar crianças.

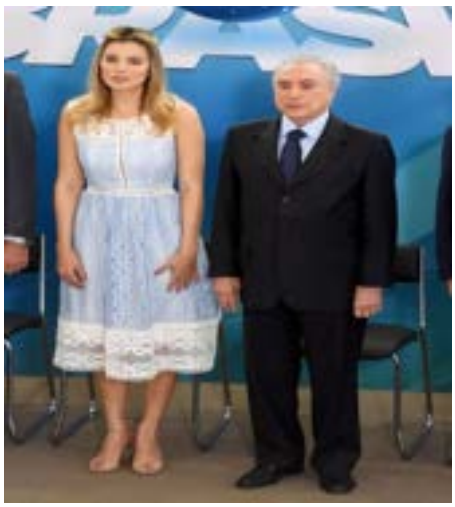
Esses enunciados reproduzem representações cristalizadas de funções atribuídas à mulher, requisitos indispensáveis à sociedade patriarcal, conservadora e a uma bancada evangélica que fortemente tem conquistado espaço no governo. Assim, capta-se o discurso assentado na *doxa* de que a mulher nasceu para cuidar dos filhos e da casa, cuidados esses que dependem da mãe chamada a cumprir sua missão. Para além das questões referentes aos cuidados e carinho, o discurso ainda aciona pré-construídos sobre a influência que essa "boa mãe" tem sobre o comportamento de seus filhos: "os cuidados na primeira infância, por exemplo, ajudam a inibir o comportamento agressivo e violento na adolescência", culpabilizando aquela que não se "dedica" à sua prole pela possível violência instaurada na sociedade. O discurso se assenta, portanto, em um posicionamento patriarcal que reforça estereótipos machistas que veem a mulher como "do marido", "dos filhos" e "do lar".

[5] Transcrição realizada a partir do áudio do vídeo disponibilizado em https://www.youtube.com/watch?v=n7ZS4GL7PZw

Sobre o filtro da semântica global do discurso acerca da mulher, o *ethos* se semiotiza por meio de recursos que retomam/reforçam imagens cristalizadas nas representações sobre mulher-mãe em nossa sociedade. Como desdobramento dos planos constitutivos da semântica global, a cenografia vai sendo validada progressivamente por intermédio da própria enunciação. O fiador, por meio da cenografia, assume essa função e elabora um *ethos* de "bela, recatada e do lar", eternizada na matéria da revista Veja, dirigindo-se ao coenunciador de modo plácido e reservado para que este assuma esse *ethos* projetado para si.

No campo do *ethos semiotizado*, conforme podemos observar no vídeo e na foto divulgada, o corpo significante carrega uma postura comedida, os movimentos restritos, o penteado simples, a opção por seu vestuário: um vestido claro, rendado, de comprimento abaixo do joelho, a altura mediana da sandália em tom pastel, não é possível observar o uso de joias, sua maquiagem é discreta, há portanto, toda uma compleição que compõe o *ethos*, validando o que é mostrado por meio de uma leitura pausada, voz em tom regular, interrompida por olhares direcionados ao público, em tom doce e maternal, com leve sorriso em seu rosto, movimentos suaves e contidos. Essas imagens têm lugar na memória coletiva e colaboram para a legitimação do que é dito e do modo de dizer instaurado nessa cena enunciativa. A imagem de Marcela é reconstruída, desse modo, desde a matéria da revista Veja. As poucas fotos que circularam na mídia, antes da posse de Temer como presidente interino, destoam da imagem visual apresentada pela primeira-dama principalmente ao que se refere aos tons de roupa, tipos de penteados, maquiagem e uso de acessórios.

Figura 2



FONTE: UOL

Todo esse universo multissemiótico acionado colabora para compor a imagem de mulher, recatada, singela, boa mãe que se quer construir. A partir da memória acionada pelos recursos

verbo-visuais, como observamos na figura 2, o fiador evoca a imagem conservadora da mulher que deve passar a maior parte do seu tempo em casa, cuidando das tarefas domésticas, sendo discreta, delicada e cuidadosa. A presença constante nos enunciados desse estereótipo visual recupera nessa cenografia discursiva a memória social, os elementos históricos e culturais que reforçam discursos que parecem funcionar como uma espécie de silenciamento à possibilidade de uma mulher ascender, ou estar, no poder. Notadamente esse tipo de subalternidade a que é colocada a mulher nesse discurso que recupera o primeiro-damismo é extremamente funcional quando uma mulher foi retirada da administração do poder maior do Estado.

Figura 3

FONTE: O Globo

Na cena midiática e política instaura-se um modelo de mulher e mãe a ser seguido pelos coenunciadores que aderem a esse *ethos*. Por meio de uma compleição corporal e de um caráter, traços "psicológicos", Marcela Temer apresenta-se com expressão serena, em um ambiente iluminado em tons de azul estabelecendo, assim, relação direta à posição social que irá ocupar e a serenidade necessária ao momento. Não ascende a uma posição de poder, evidentemente, pois isso contrariaria o *ethos* que se construía na enunciação, mas a um lugar, restrito e possível como esposa de um homem no cargo máximo de um país: primeira-dama.

Seu pronunciamento encarna a mulher como aquela que, atenta exclusivamente aos filhos e ao lar, se voluntaria no trabalho de "ajuda" a crianças, colocando o "instinto materno" em prática, como uma obrigação social: "quem ajuda os outros muda histórias de vida, por isso fico feliz por colaborar com causas sociais do nosso país". Suas funções, como observado no enunciado: "meu trabalho será voluntário para sensibilizar e mobilizar setores da sociedade", restringem-se a "ficar feliz", "colaborar", "sensibilizar" e "mobilizar" resgatando com força elementos históricos que fortalecem ondas conservadoras que consideram a condição subalterna da mulher e o direito social como filantropia.

Todo esse discurso constrói um *ethos* benemérito assentado nas nuances do que se compreende ser o primeiro-damismo, decorrente de uma cultura política que deveria ter sido superada com a instauração do projeto democrático. A sustentação de um *ethos* de primeira-dama desponta como fundamental para prolongar e consolidar o estatuto, o poder e a popularidade do marido, uma vez que essa figura estaria diretamente relacionada à mulher e esteve sem representatividade no governo de Dilma.

Considerações

O pronunciamento de Marcela Temer reivindica um *ethos* de primeira-dama, benemérita, mulher e boa mãe que permite ao coenunciador aderir ou não ao posicionamento encarnado da fiadora do discurso. A seleção dos elementos de construção desse *ethos* evoca uma imagem de mulher-mãe ideal consoante uma sociedade conservadora e patriarcal. Por meio de sua própria enunciação e apoiando-se em estereótipos culturais, a enunciadora encarna o que prescreve, não só pela maneira de dizer, mas também por meio de um caráter e de uma corporalidade construídas tanto linguisticamente como pelo uso de outras materialidades semióticas.

Tradicionalmente definido como a *imagem de si* no discurso, os deslocamentos epistemológicos e metodológicos e analíticos propostos por estudiosos como Baronas, Carreon e Manzano tornam-se necessários para tratar da multimodalidade que reclama lugar na análise do discurso.

Nosso objetivo foi interpretar, por meio da categoria proposta pelos autores citados, como na enunciação audiovisual de Marcela emergem determinadas imagens, engendradas não só na relação entre o *dito* e o *mostrado*, mas, sobretudo na relação entre esses e o *ethos semiotizado*. Todas essas categorias são embasadas em representações sociais nas quais os sujeitos estão imersos. Sendo assim, os elementos da ordem do não-verbal também recuperam a memória social e constroem *imagens de si* através de características partilhadas por determinados posicionamentos.

Referências

AMOSSY, Ruth (Org). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005

BARONAS, Roberto Leiser. **Ensaios em análise de discurso: questões analítico-teóricas.** São Carlos: EDUFSCar, 2011

CARREON, R. O.; MANZANO, L.C. G. Corpo ferido e ethos semiotizado em campanhas de combate à violência contra a mulher. **Revista latinoamericana de estudios del discurso.** Volumen 16, Número 1 (2016), p. 7-22.

CARREON, R. O. Ethos semiotizado: imagens de Dilma Rousseff no *facebook*. *in*: BARONAS et ali. **Análise do Discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes.** Campinas, SP: Pontes, 2016.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

LINHARES, J.**Marcela Temer: bela, recatada e "do lar"** http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/ Acesso em 26/09/2016

https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/10/05/veja-o-que-marcela-temer-falou-em-seu-discurso-de-estreia-como-primeira-dama

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

_____.Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 68-92.

_____.A noção de ethos discursivo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008a. p.11-29.

_____.**Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____.**Discurso e análise do discurso.**São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____.**A gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

Pronunciamento de Marcela Temer como embaixadora do programa Criança Feliz: youtube https://www.youtube.com/watch?v=n7ZS4GL7PZw . Acesso em 26/09/2016.

TAGESANZEIGER. http://www.tagesanzeiger.ch/ausland/amerika/treu-und-teuer/story/24178280. Jornal suíço compara Marcela Temer a Maria Antonieta http://www.tijolaco.com.br/blog/jornal-suico-compara-marcela-temer-maria-antonieta/ Acesso em 26/09/2016.

DO APLICATIVO WHATSAPP: AS POTENCIALIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO NOS TEMPOS ATUAIS

Viviane Salarolli de Souza Silva (PPGE/GEPCOL/UFMT) – vivianesalarolli@gmail.com
Cleomar Ferreira Gomes (PPGE/GEPCOL/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

Resumo: Através das tecnologias digitais e a interatividade entre seus usuários, se faz necessário uma nova relação com o saber. O estudo descritivo propõe uma reflexão quanto à relação do ensino com a tecnologia comunicacional, onde buscamos identificar as potencialidades do aplicativo ― *WhatsApp* ―e suas possibilidadesdidáticas. Trata-se de um recorte do relatório contendo dados parciais de uma pesquisa de Mestrado. Assim, o trabalho se apresenta pela necessidade de descrevermos como os professores utilizam o aplicativo, dentre outras maneiras, enquanto ferramenta pedagógica, através da interação proporcionada entre eles e seus alunos, na relação entre o ensino e a tecnologia, sugerindo aulas mais significativas. Participaram da mostra 15 professores, (alunos do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, professores atuantes no Ensino Fundamental, Médio, Superior e Formação Continuada em instituições públicas e privadas, no estado de Mato Grosso. A coleta dos dados ocorreu em um grupo do *WhatsApp*, entre janeiro e abril de 2017, através de um questionário semiestruturado. Com abordagem qualitativa, os dados foram submetidos às técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Os resultados evidenciam que o aplicativo vem sendo utilizado enquanto ferramenta metodológica como o caminho auxiliando no processo de formação e aprendizado do conteúdo escolar. Mediante uma sociedade "líquido-moderna", metáfora obsessiva na teoria de Bauman (2007) ressaltamos a necessidade de nos prepararmos cada vez mais para educarmos uma cibergeração, sobretudo, disciplinar seu acesso de forma que o aplicativo esteja à serviço das pessoas e não o inverso.

Palavras-chave:*WhatsApp*. Educação. Professor Reflexivo. Consumo.

1 Introdução

A cada dia surge novas tecnologias, programas e aplicativoscom o objetivo de facilitar a vida dos seus usuários, culturalmente, a sociedade busca cada vez mais rapidez, otimizando seu tempo, comodidade e menor custo, em especial a cibergeração nas palavras do filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy (2010).

Vivenciamos, culturalmente, a tecnologia, as mídias, *software*, programas e aplicativos. Empiricamente, o aplicativo *WhatsApp*[1] é usado por milhares de pessoas no mundo todo. O que o aplicativo pode ainda nos oferecer? Além dos serviços de envio de mensagens, chamadas de voz e por vídeos, envio de arquivos e áudios, emoji[2], etc.; ele pode ser utilizado ainda como uma ferramenta metodológica por seus usuários professores? É possível que este aplicativo seja inserido na cultura escolar, em especial, no cotidiano de professores e seus alunos?

[1] Aplicativo de serviço de mensagem gratuita para celular.
[2]Emoji é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra), é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa.

O aplicativo, embora, faça parte em geral, culturalmente da vida dos seus usuários, enquanto cultura escolar desconfiamos que ainda é pouco utilizado. Quando utilizado ocorre de forma tímida, e, por vezes, de forma velada aos olhos dos gestores escolares.

Diante de uma nova geração, denominada de *Homo Zappiens*, os pesquisadores holandeses da área de educação e tecnologia, Veen & Vrakking (2009), partem da perspectiva de que este *"homo zappiens"*, esta nova geração, esse homem que "zapia" — ideia da criança que já nasce passando o dedo na tela dos *tablets e smartphones* —, a educação não poderia ser obsoleta. O comportamento dos estudantes desta geração se apresenta diferenciado das demais gerações, e a diferença crucial se dá pelo fato desta "cibergeração" familiarizar-se facilmente com a tecnologia. Este comportamento se apresenta por meio dos jogos, das mensagens instantâneas, dos vídeos compartilhados e postagens através das *selfies*[3]. Descobrir o que há por trás de cada tecnologia empregada nos aparelhos cobiçados por uma sociedade ostensiva ao consumo é o que move a geração de *homo zappiens*.

Corroborando com o crescente uso das tecnologias digitais e a interatividade entre os aparelhos e seus respectivos usuários, se faz necessário uma nova relação com o saber, novas práticas pedagógicas, como afirma o teórico e pensador contemporâneo Pierre Lévy:

> Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2010, p. 174, grifo do autor).

Para o filósofo da era eletrônica e teórico da comunicação canadense Marshall McLuhan (2007, p. 108), "a tecnologia é a extensão do nosso sistema físico e nervoso". Estabelecendo uma relação entre o uso do aplicativo de serviço de mensagens gratuitas de celular (*WhatsApp*), com a proposição exposta pelo autor é percebido que o homem e suas extensões constituem um sistema inter-relacionado, evidenciado quando o autor nos acrescenta: "Contemplar, utilizar ou perceber uma extensão de nós mesmos sob forma tecnológica implica necessariamente em adotá-la" (MCLUHAN, 2007, p. 64).

2 A sociedade na cultura contemporânea: líquido-moderna

[3] Fotografia digital que uma pessoa tira de si mesma.

Estamos imersos em uma sociedade de consumo, para isso a condição básica é que tenha apelo ao consumo. Empiricamente, vivemos um movimento frenético e trocamos, sempre que possível nossos bens, pois somos submissos ao consumo, segundo a leitura que faz o filósofo francês Gilles Lipovetsky (2005), somos uma sociedade "hiperconsumista".

A ideia de "vida líquida" se constitui como uma forma aflitiva de vida que se move ante essa sociedade em que vivemos no mundo atual e que a sociologia de Bauman (1925-2017), achou por bem de cunhá-la de líquido-moderna, substituindo aquilo que o sociólogo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) chamou de vida pós-moderna.

A cultura pós-moderna, se assim ficamos confortáveis com essa metáfora do filósofo francês Jean-François Lyotard (2004, p.3), possui uma peculiaridade da emancipação individual alargada aos diversos grupos da sociedade. Nesse sentido é ainda com Lipovetsky (2005, p. 21) que se referindo à educação nos tempos atuais, "[...] de autoritária que era, tornou-se altamente permissiva, atenta aos desejos das crianças e dos adolescentes, [...] a vaga hedonista desculpabiliza o tempo livre, encoraja cada um a realizar-se sem constrangimentos e a aumentar os seus ócios".

Antes da sugestão de Lipovetsky, o sociólogo americano David Riesman já anunciava a personalização das relações dos serviços, a tecnologia eletrônica, à flexibilização do tempo de trabalho, quando escreveu "A multidão solitária" em 1995. Corroborando a ideia de uma sociedade caracterizada em um novo processo de personalização, Lipovetsky define que:

> Para além das características específicas destes dispositivos, desenha-se uma mesma tendência, que define o processo de personalização: reduzir a rigidez das organizações, substituir os modelos uniformes e pesados por dispositivos flexíveis, privilegiar a comunicação e relação à coerção (LIPOVETSKY, 2005, p. 20).

Essa sociedade se organiza pelas características que seus membros possuem na mudança de seus hábitos, rotinas e comportamentos de maneira rápida, breve e sem manutenção de vínculos. Essa conduta de seus habitantes, nos estudos de Bauman (2007) é identificada como liquidez. Ele prefere a metáfora da água, por supor que além de demorar a tomar uma forma, também não consegue mantê-la numa estrutura que se move o tempo todo.

Numa sociedade líquido-moderna, segundo os estudos de Bauman (2007), o mecanismo em destaque característico nesta sociedade é o consumo, e esse consumo se evidencia, nos tempos atuais, quando adquirimos bens e aparatos tecnológicos que possam "facilitar" a vida dos seus usuários, como por exemplo, o *smartphone* e a partir daí as possíveis instalações dos aplicativos criados com essa intenção, como o *WhatsApp*.

Bauman (2007, p. 9) afirma que: "a sobrevivência dessa sociedade e o bem-estar de seus membros dependem da rapidez com que os produtos são enviados aos depósitos de lixo e da velocidade e eficiência da remoção dos detritos". O autor reafirma:

> A constância, a aderência e a viscosidade das coisas, tanto animadas quanto inanimadas, são os perigos mais sinistros e terminais, as fontes dos temores mais assustadores e os alvos dos ataques mais violentos. A vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada (BAUMAN, 2007, p. 9).

Partindo da suposição que os membros de um grupo do aplicativo *WhatsApp* estão inseridos nessa sociedade líquido-moderna, onde "[...] a distinção entre consumidores e objetos de consumo é, com muita frequência, momentânea e efêmera, e sempre condicional" (BAUMAN, 2007, p. 18), nota-se a necessidade de refletimos sobre a educação e sua finalidade. Para Bauman (2007, p. 21), "a finalidade da educação nesses casos é contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e, por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social. Mas será que a educação e os educadores estão à altura dessa tarefa? "

Em sua obra *A era do vazio*[4] (2005, p. 19), Lipovetsky nos relata que esta sociedade pós-industrial se caracteriza como uma sociedade de serviços e consumo desenfreado. O autor retrata o processo de personalização dessa sociedade pós-moderna, onde o mais importante é o interesse próprio de cada indivíduo, sua liberdade e bem-estar.

3 Professor Reflexivo: ressignificando sua prática

Propomos com este estudo uma reflexão, e porque não dizer, um novo olhar para o aplicativo *WhatsApp*, ressignificando seu uso dentro do contexto histórico, social e cultural que estamos inseridos, a pós-modernidade, segundo a leitura de Bauman (1925-2017).

De acordo com Monteiro e Pimenta (2013, p. 9) "que os fatos antecedem os conhecimentos que o homem elabora sobre eles, todos sabemos [...], à medida que constrói esses conhecimentos, o homem cria possibilidade (os instrumentos, as técnicas) para nele interferir". Nesse sentido, trazemos à tona uma discussão sobre a prática docente em meio ao uso do aplicativo na contemporaneidade. Uma proposta de ressignificação do olhar que os professores têm quanto ao uso do aplicativo, na perspectiva de que este possa ser utilizado pelos professores no seu fazer docente, enquanto mais uma ferramenta pedagógica.

[4]LIPOVETSKY, Gilles. A Era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Ed. Manole, 2005.

Partindo da necessidade de acompanharmos os movimentos de mudanças culturais, na sociedade, nos sistemas de ensino, bem como nas escolas e salas de aulas, os professores não poderiam ficar de fora desse movimento, portanto, se faz necessário pesquisas que correlacionam as tecnologias comunicacionais com o ensino enquanto prática social e os "[...] conceitos *epistemologia da prática e professor reflexivo*; tendências de valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, da defesa do ensino como prática reflexiva [...] como instrumento de formação do professor" (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.11 - grifo dos autores).

As limitações na formação inicial dos professores, desconfiamos que entre outros aspectos, devido à formação aligeirada emergem a necessidade de os professore buscarem um movimento autorreflexão de suas práxis. Mais como construir a teoria a partir de sua própria prática? A proposição ora aqui apresentada seria o registro sistemático das experiências dos professores, a fim de que se constitua uma memória que poderá subsidiar análises e reflexões futuras.

Em consonância com esta proposição, "a importância da memória/estudo da experiência, [...], constituiu potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.14).

Diante do desafio que temos enquanto profissionais da educação aproximarmos a teoria que fundamenta nossa prática pedagógica, a proposta por uma epistemologia da prática se faz necessária porque:

> Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo, por sua vez, resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os (MONTEIRO; PIMENTA, 2013, p.12).

A dosagem desta utilização, bem como o entendimento de que o aplicativo pode ser usado enquanto ferramenta pedagógica fica à critério do professor, em consonância com a concepção educacional, em seu processo particular e epistemológico, ressignificando o modo como ensina e o seu fazer docente.

4 Percurso metodológico

Para desenvolvimento da utilizamos a abordagem qualitativa e a opção pela pesquisa de natureza descritiva se deu pelo fato de que "[...] uma das suas características mais significativas está na utilização de técnicas [...], tais como o questionário e a observação" (GIL, 2002, p.42).

Enquanto potencialidade didática para educação, por meio do ensino, assumimos a perspectiva de descrevermos as mensagens trocadas, os dados enviados e recebidos, bem como, as interações e as socializações das experiências vivenciadas pelos professores ocorridas no grupo, através do uso do aplicativo que possuam caráter didático.

O ambiente virtual, eleito como lócus de pesquisa é um grupo no aplicativo — *WhatsApp* — intitulado *"os federais",* criado e administrado pela pesquisadora, entre janeiro e abril de 2017. Colaboraram com a pesquisa, 15 professores, que estão atuando em sala de aula, e concomitantemente, discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT), campus Cuiabá/MT.

O instrumento escolhido para coleta dos dados foi um questionário semiestruturado, contendo perguntas abertas e fechadas. Os dados foram submetidos às técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

5 Caracterização dos participantes

Tabela 1 - Caracterização dos participantes

	Dados	Participante	Porcentagem
Sexo	Sexo masculino	5	33,33%
	Sexo feminino	10	**66,66%**
Idade	Entre 25-35 anos	5	33,33%
	36-45 anos	6	**40%**
	46-55 anos	2	13,33%
	Mais de 55 anos	2	13,33%
Estado Civil	Solteiro	7	**46,66%**
	Casado	7	46,66%
	Divorciado/separado	1	6,66%

Fonte: Dados da Pesquisa 2017.

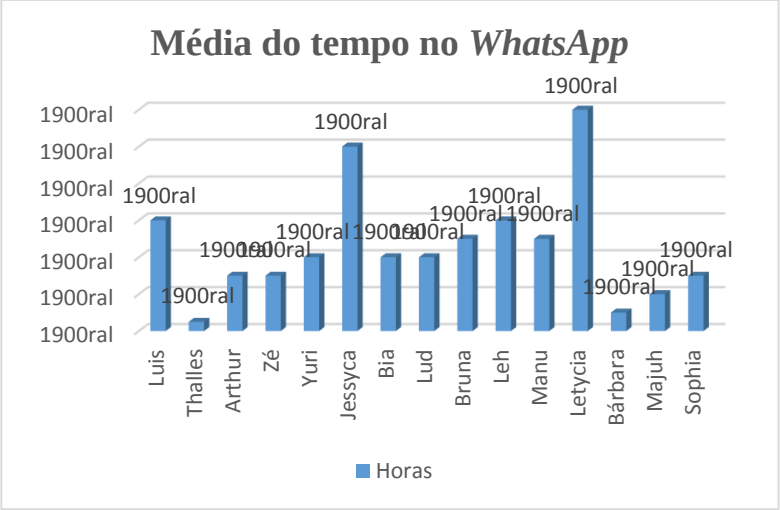
6 Descrição e Análise dos dados — Resultados prévios

O questionário submetido aos participantes era composto de duas partes. A primeira parte buscava traçar um perfil com as características dos professores, a segunda, respectivamente,

buscava atender os objetivos específicos da pesquisa identificando as possibilidades didáticas no uso do aplicativo, no exercício docente dos professores participantes.

Ao longo do dia, de forma fracionada, costumamos enviar e checar as mensagens recebidas através do *WhatsApp*. Diante do exposto, somando estes momentos que recorremos ao aplicativo, solicitamos que os professores calculassem, uma média do tempo dispensado a este uso durante 1 dia, registrando esse tempo em minutos ou horas, aproximadamente. O gráfico abaixo nos elucida quanto ao tempo, que em média foi de 4, 56 horas aproximadamente, dispensado pelos participantes em seu uso diário.

Gráfico 2 – Parte II do questionário aplicado aos professores (Possibilidades didáticas)



Fonte: Dados da Pesquisa 2017 - coletados pela autora.

Mais adiante perguntamos que tipo de mensagens os participantes trocam, ou seja, quais conteúdos costumam ser trocados no *WhatsApp*. Solicitamos que eles descrevessem os dados enviados e recebidos.

Diante das respostas dos participantes destacamos seis categorias citadas:***t****rabalho, professor, informações, envio/recebimento de arquivos, comunicação e outros*. As categorias são apresentadas conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Descrição dos conteúdos enviados/recebidos pelos participantes

Categorias	Participante
1-Trabalho: conteúdo do trabalho (escola, coordenadora, diretora, greves, planos, etc.); colegas e grupos no WhatsApp do trabalho.	4 SM 2 SF
2-Professor: tirar dúvidas; orientação de/das aulas; propostas de dinâmicas que envolvem os conteúdos da disciplina; explicações sobre o conteúdo; política.	4 SF
3-Informações: sobre concursos e processos seletivos; sobre educação; divulgar cartazes de seminários e palestras.	2 SM 1 SF
4-Envio/recebimento de arquivos: artigos e textos em PDF; livros; vídeos; fotos; áudios (ausência de tempo para digitar); conteúdo de pesquisa; material de estudo para os alunos; (mensagens de saudação – "bom dia/tarde/noite"; piadas; vídeos engraçados; autoajuda, etc.).	2 SM 9 SF
5-Comunicação: colegas da universidade;orientadora e colegas do grupo de estudo e pesquisa; família; namorado; amigos.	2 SM 6 SF
6-Outros: compras (supermercado; medicamentos; padaria; cosméticos; delivery); táxi.	2 SF

Fonte: Parte II - do questionário aplicado aos professores.

De acordo com o quadro acima, os conteúdos mais enviados e recebidos, segundo as respostas dos participantes foi a categoria de número quatro **—** *envio/recebimento de arquivos* com **73,3%** os conteúdos são mensagens de saudação, vídeos engraçados, autoajuda, piadas e etc., destacamos que permeiam entre esses conteúdos, materiais como artigos e textos em PDF, livros, vídeos, fotos, áudios e conteúdos didáticos, como por exemplo, material de pesquisa e de estudo para os alunos dos professores dessa categoria. A segunda categoria mais votada foi a categoria foi a de número cinco **—** *comunicação* com **53,3%** os conteúdos citados dessa categoria além do contato estabelecido entre os participantes e seus familiares, amigos, namorados, há o contato com colegas da universidade, suasorientadoras de mestrado e demais colegas dos grupos de estudos e pesquisas.

A categoria **—** *trabalho* **—** ficou em terceiro lugar com **40%**, os conteúdos mencionados se referem aos assuntos de trabalho, no caso de os participantes da pesquisa serem professores, os ambientes e conteúdos se referem à: escola, coordenadora, diretora, greves, planos, colegas e grupos no *WhatsApp* do trabalho.

A quarta categoria mais votada foi **—** *professor* **—** com **26,6%**, nela os participantes relataram que os conteúdos se referem a tirar dúvidas dos alunos; orientação das/para as aulas,

propostas de dinâmicas que envolvem os conteúdos da disciplina lecionada, explicações quanto aos conteúdos e política. A penúltima categoria teve **20%** das escolhas sendo intitulada **—** *informações* **—** nela circulam dados sobre concursos e processos seletivos, sobre educação, "os federais" divulgam de cartazes referentes à seminários e palestras. A última categoria apontada foi intitulada **—** *outros* **—** com **13,3%**, entre os conteúdos enviados e recebidos pelo aplicativo, nessa categoria foram agrupados os conteúdos não relacionados à fins didáticos, como: compras de supermercado, medicamentos, cosméticos, na padaria, delivery e serviços de táxi, etc.

Posteriormente, perguntamos aos professores quantos contatos eles possuíam no aplicativo *WhatsApp*, de quantos grupos eles participavam e desses grupos quantos foram criados com finalidades educacionais, por exemplo: grupo da escola onde eles trabalham/trabalharam, universidade, de estudo e pesquisa, etc. Confira as respostas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Pergunta nº 3 e 4 – Parte II do questionário

Profs.	Contatos	Grupos	Grupos fins educacionais	% grupos com fins educacionais
Luis	*820*	*28*	12	42,8%
Thalles	200	12	4	33,3%
Arthur	120	13	7	53,8%
Zé	188	10	6	60%
Yuri	198	11	5	45,4%
Jessyca	*100*	14	10	71,4%
Bia	300	12	10	83,3%
Lud	130	12	9	75%
Bruna	150	10	6	60%
Leh	310	*8*	4	50%
Manu	326	15	7	46,6%
Letycia	201	9	7	77,7%
Bárbara	500	20	6	*30%*
Majuh	395	*8*	7	*87,5%*
Sophia	142	9	4	44,4%

Fonte: Dados coletados pela autora da pesquisa 2017.

Com o objetivo de identificarmos as possibilidades didáticas para contribuição da construção de aprendizagens educacionais que escoam do aplicativo de mensagens gratuitas para celular, indagamos aos participantes se o *WhatsApp* pode ser utilizado para fins pedagógicos e solicitamos que as respostas fossem justificadas. Confira os dados descritos na tabela de nº 2 abaixo:

Tabela 2 – Utilização do aplicativo para fins pedagógicos – Parte II
Fonte: Dados coletados pela autora da pesquisa 2017.

Part.	Sim/ não	Justifique
Luis	Sim	"Excelente ferramenta [...] para tirar dúvidas entre o professor e o aluno. Utilizar [...] imagens, vídeos, áudios [...] para melhor ilustrar o conteúdo em estudo".
Lud	Sim	"[...] acho que mais usada no Ensino Superior (graduação e pós). [...] com meus colegas discentes [...] postamos artigos, textos, referências de livros em PDF, trocamos informações sobre o curso, [...]".
Manu	Sim	"[...] depende da educação. Se ensinarmos aos nossos filhos, alunos, [...] por ser rápido e gratuito [...] pode e deve ser usado com tal finalidade, pois facilita o acesso à informação e permite [...] interação".
Letycia	Sim	"[...] pode e deve ser utilizado como extensão da sala de aula por ser um equipamento de fácil manuseio [...]".
Sophia	Sim	"[...] pelo *WhatsApp* eu me comunicava com os pais da minha aluna surda, essa parceria deu bons frutos".

Conforme os dados apurados, os professores, em sua totalidade, responderam positivamente, demonstrando a possibilidade de, entre outras finalidades, o aplicativo ser utilizado para fins pedagógicos. As justificativas denotam que para tirar dúvidas entre o professor e o aluno, recorrendo as imagens, vídeos e áudios para melhor ilustrar o conteúdo a ser estudo. Na criação de grupos, na socialização de textos para estudo de determinado assunto. Conforme a professora Lud o aplicativo é mais utilizado na modalidade do Ensino Superior e na Pós-Graduação, como exemplo, na universidade, com os colegas discentes e/ou nos grupos que os participantes fazem parte postando artigos, referências de livros em PDF e informações sobre o curso.

O contato rápido e contínuo com seus alunos, propiciado através do aplicativo é uma ferramenta que muitas vezes substitui o e-mail, permitindo a professora Lud encaminhar atividades e materiais aos seus alunos. A professora Manu acrescenta que *"depende da educação"*, por se tratar de um meio de comunicação rápido e gratuito, pois facilita o acesso à informação e permite a interação. Corroborando com a discussão, quanto à rapidez, a professora Bárbara infere que se trata de um *"veículo rápido para espalhar a sua dúvidae receber contribuições de várias pessoas"*. O *WhatsApp* se tornou um canal de comunicação entre a professora Sophia e os pais de sua aluna surda.

Na segunda parte do questionário — possibilidades didáticas no uso do aplicativo —, a pergunta de número seis indagou aos professores do grupo *os federais* se eles já utilizaram o aplicativo com seus alunos, caso a resposta fosse afirmativa pedimos que relatassem quando e

de que forma ocorreu. Apenas 13,3% dos professores não utilizaram o aplicativo desta forma e 86,6 responderam afirmativamente, relatando suas experiências, conforme citado abaixo:

> Luis – "Antes de ministrar as aulas envio parte ou todo o material a ser estudado por *WhatsApp* e por e-mail. Durante as aulas permito que utilizem o aparelho móvel para que consultem o material enviado (evitando impressões), bem como, [...] outros materiais a respeito do assunto abordado. Utilizo ainda [...] para que posteriormente tirem dúvidas dos conteúdos, que em grupo, poderá ser a dúvida de vários e sanadas de uma só vez. Envio [...] material complementar e endereços de *sites/blog* que contenham novidades a respeito do assunto estudado".
>
> Arthur – "Não, pois trabalho em uma escola privada, lá os alunos não podem levar o celular. Eu até gostaria [...], mas fui orientado pela gestão do colégio a não passar meu número para os alunos".
>
> Zé – "Sim faço sim. [...] possibilita a rapidez nas respostas pelos participantes do grupo. Costumo disponibilizar textos, compartilho links sobre matérias relacionadas à educação, geralmente com viés político, textos no Word que preparo para complementar o livro didático, que costuma ser muito sucinto".
>
> Lud – "Infelizmente não. A escola que trabalho não permite a entrada dos alunos com celular, eu adoraria experimentar isso. Apesar da proibição da escola, isso nem sempre funciona, pois, sempre pego alguém, geralmente os maiores, usando celular escondido da coordenadora".

As respostas nos possibilitam algumas reflexões acerca das possibilidades em que o aplicativo vem sendo utilizado entre os professores participantes da pesquisa no seu fazer docente. Envio de atividades (Prof.ª Bárbara), de parte ou todo material complementar a ser trabalhado com os alunos, na utilização do aparelho móvel em sala para consultas à *Internet*, evitando impressões, comunicabilidade entre os alunos para tirar dúvidas, socialização de *link* para *sites/blog* com a temática estudada (professores: Luis, Zé, Bruna, Leh, Bárbara). Referências de leituras, matérias divulgadas nas mídias, dicas de filmes (Prof.ª Jessyca). Canal de comunicação entre professore e alunos (professores: Thalles, Zé, Yuri, Bruna, Manu, Majuh, Sophia), ou mesmo para marcar uma aula extra com os professores da universidade (Prof.ª Bárbara). Propiciando pesquisas virtuais sobre assuntos trabalhados em sala de aula (Prof.ª Bia), gravação e envio de vídeos contendo explicações dos conteúdos das aulas perdidas, na troca de experiências metodológicas com colegas professores, na orientação de trabalhos com os alunos (Prof.ª Letycia).

Mais adiante perguntamos aos membros do grupo — *os federais* — que aspectos favoráveis e desfavoráveis eram percebidos no uso do aplicativo *WhatsApp*. Os aspectos favoráveis apontados pelos participantes são os compartilhamentos e envios de informações e materiais, rapidez no retorno das mensagens, gratuidade na comunicação, democracia no acesso, interação social com pessoas distantes, coletividade orgânica na aprendizagem, sendo

um veículo de envio de mensagens, às pessoas que mantemos contatos, e às demais quando necessário.

Quanto aos aspectos desfavoráveis foram mencionados os contatos que costumam "esquecer" que o professor tem vida social, com direito à fim de semana, feriados e período de férias. Alguns alunos indagam no grupo se o professor já corrigiu os trabalhos e questionam sobre suas notas. Os usuários que utilizam o telefone e acessam suas mensagens nos momentos das aulas, a facilidade na comunicação também permite que sejamos localizados, o fato da pessoa identificar quando lemos a mensagem enviada por ela e não respondemos de imediato (identificado pelos dois tracinhos de coloração azul), o envio de correntes, vídeos e *GIF*, falta de maturidade e entendimento das pessoas e estudantes no que se refere aos momentos que o aplicativo pode ser utilizado e aos conteúdos acessados.

Desagradável, o fato de que os grupos das famílias vão acumulando mensagens e quando nos dispomos à leitura é percebido que teor das conversas era irrelevante, na perspectiva de quem lê. A facilidade para tirar nossa atenção quando os aparelhos não estão no modo silencioso, também foi mencionado. Quando as pessoas iniciam uma conversa nos momentos que estamos em sala de aula, seja dando aulas ou assistindo, ausência de mediação corpo a corpo, apropriada em determinados movimentos de aprendizagem, em que o aluno necessita de cinestesia, por fim, as correntes de desaparecimentos compartilhados sem apuração mais aprofundada das notícias. Confira as respostas dos respectivos professores descritas na tabela de nº 3.

Tabela 3 – Aspectos favoráveis e desfavoráveis

Os federais	Favoráveis	Desfavoráveis
Thalles	"Rapidez na comunicação".	"Os contatos sem noção acham que professor não tem fim de semana, feriado e vida social. Perguntam [...] se já corrigi trabalhos e [...] sobre notas".
Zé	"Todo mundo vê os materiais e informações [...], nem que seja para saciar a curiosidade. Gosto [...] da gratuidade também".	"[...], somos facilmente localizados. O negócio da pessoa saber que eu li a mensagem dela e não respondi porque fica azul os tracinhos, é ruim também".
Lud	"[...] falar com as pessoas de maneira rápida e sem custo".	"Me irrita [...] quando mandei um *whats* para uma pessoa ao qual estou aguardando resposta e vejo o grupo da família de 'tititi'".
Letycia	"[...], interação, [...], coletividade orgânica na aprendizagem, facilidade na comunicação, etc.".	"Ausência de mediação corpo a corpo muito apropriada em determinados movimentos de aprendizagem em que o aluno necessita de cinestesia".

Fonte: Dados coletados pela autora da pesquisa 2017.

A última pergunta do questionário aplicado aos professores, no que se refere à importância na relação do ensino com a tecnologia, solicitamos que os membros do grupo avaliassem, e se possível justificassem, como baixo, médio e alto o grau de importância nessa relação. Abaixo, algumas respostas que consideramos pertinente apresentarmos.

> Arthur –alto. "A tecnologia está presente em nossas vidas a todo instante [...] os professores que não buscarem se reciclar, se atualizar e investir em formações continuadas serão facilmente apontados como atrasados por seus alunos [...] quando não agradamos nossos alunos temos dificuldade em mantermos a atenção em sala".
>
> Zé – alto. "[...] acho imprescindível essa relação, porém, é preciso nos prepararmos cada vez mais para fazer uso e não nos tornarmos dependentes dela. Tive uma formação fraca, na graduação apenas 1 disciplina que tratou da temática, o que eu hoje sei aprendi na empiria".
>
> Jessyca – alto. "[...] não há como negar a existência dá tecnologia, do celular, que atualmente é um computador de bolso, os aplicativos e principalmente não há como ignorar que as pessoas têm acesso a esse material cada vez mais cedo. É importante que o profissional da educação se familiarize com essas tecnologias e faça um bom uso dá mesma [...]".
>
> Majuh – médio. "O uso de tecnologia na educação escolar é imprescindível, no entanto, esse uso deve proporcionar aprendizagem, não basta trocar a lousa por slides. [...]. O uso das tecnologias é importante e deve ser pensado coletivamente, de forma a auxiliar o professor a utilizar essas ferramentas, considerando todas as condições de ensino das escolas".

Conforme a resposta do prof. Arthur, há a necessidade de uma formação continuada, buscando uma constante atualização, pois caso isso não ocorra, os professores serão facilmente apontados como atrasados por seus alunos. O prof. Zé entende como imprescindível essa relação, ele e a prof.ª Jessyca corroboram com o prof. Arthur quando ressaltam a necessidade, dos professores estarem prepararmos para fazerem uso, e não nos tornarmos dependentes da tecnologia, onde o celular é atualmente um computador de bolso, com destaque aos aplicativos e principalmente não há como ignorar o fato de que as pessoas têm acesso a ele cada vez mais cedo. O prof. Zé destaca ainda que teve uma formação frágil na graduação, tendo apenas uma disciplina sobre tecnologia, o mesmo afirmou que aprendeu na empiria.

O uso de tecnologia na educação escolar é imprescindível, segundo a prof.ª Majuh, no entanto, esse uso deve proporcionar aprendizagem, e isso não é uma tarefa fácil, pois, nesse processo de ensino-aprendizagem, percebe-se a figura do professor como principal responsável por quase tudo, muitas vezes conduzindo de maneira solitária, os sabores e dissabores, inclusive, o insucesso dos seus alunos. O uso das tecnologias deve ser pensado coletivamente, de forma à auxiliar o professor na utilização dessas ferramentas, considerando todas as condições de ensino da escola (prof.ª Majuh), pois qualquer ferramenta que permita uma melhor comunicação entre professor e aluno faz diferença em sua formação, completa a prof.ª Sophia.

Contribuindo com essa discussão, Pimenta (2006, p. 19) destaca: “assim, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência* [...] Schön[5] propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento através da reflexão” (grifo da autora). Ou seja, chamamos atenção para uma formação cada vez mais híbrida, não apenas no aspecto das metodologias, currículos ou ferramentas (recursos), mais uma formação baseada numa epistemologia da prática, segundo os estudos e proposições de Schön (1987).

7 Algumas considerações

Discutimos neste trabalho como os professores utilizam o aplicativo *WhatsApp*, dentre outras formas, enquanto ferramenta pedagógica com a perspectiva da interação proporcionada com seus pares, para que de alguma maneira possa estender a sala de aula promovendo um ensino para além dos muros da escola.

[5]Donald Schön — filósofo e educador estadunidense. Pesquisador de temas sobre a reflexão na educação e aprendizagem organizacional.

O objetivo central da pesquisa investe na potencialidade pedagógica da comunicação estabelecida e proporcionada pelo uso do aplicativo *WhatsApp,* na contemporaneidade, através das interações constituídas em rede entre professores e alunos, afinal, o predomínio do seu crescimento enquanto meio de comunicação, parece inevitável.

Não defendemos aqui que haja um afastamento, entre aparelhos celulares e estudantes, restringindo desta forma o uso do aplicativo, mas pelo contrário, devemos incentivar este uso, de forma mediada e consciente, para que ele seja utilizado nas atividades escolares, enquanto ferramenta metodológica, auxiliando, sempre que possível, seu aprendizado.

Para além, das possibilidades e maneiras de utilização do *WhatsApp,* através dos relatos dos professores, participantes da pesquisa, é percebido quena prática, o aplicativo vem sendo utilizado como ferramenta metodológica, haja vista que entendemos por metodologia como caminho ou a via para a realização de algo, auxiliando no processo de formação e aprendizado do conteúdo escolar.

Ressaltamos, enquanto educadores membros de uma sociedade líquido-moderna, para a necessidade de educarmos esta cibergeração para o uso das tecnologias com sabedoria, na compreensão acerca do que elas representam e de como potencializar sua utilização de forma construtiva, bem como entender os momentos em que ela é positiva no dia a dia dos estudantes, e, sobretudo, disciplinar seu acesso de forma que estas tecnologias estejam à serviço das pessoas e não o seu inverso.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007.

Emoticon e emoji. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emoji/> Acesso em: 18 abr. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010. 3. Ed.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MONTEIRO, Silas Borges; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Escritos sobre didática, filosofia e formação de educadores**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**:gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Sobre o *WhatsApp*—**Nosso App**. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/> Acesso em: 20 mai. 2017.

VEEN, Wim & VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇA ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES

Luanna Aparecida Batista da Fonseca - luanna_fonseca05@hotmail.com
Rodrigo Cavalcate da Silva - rodrigoteclads@gmail.com

Resumo: Este artigo é um relato de experiencia teve como objetivo identificar e apontar as divergências entre o contexto de cultura musical vivenciado por alunos de uma escola pública no interior do Mato Grosso, e o dos professores no quesito conteúdo proposto durante o período de formação musical, o que interfere diretamente no modo de ministrar as aulas e os conteúdos que são ministrados. Para esta análise foi usado como base o estágio de observação de quinze aulas, feito em uma escola pública na cidade de Santo Antônio de Leverger, o objetivo deste artigo foi alcançado mediante a todos os embasamentos teóricos usados durante todo o artigo. Os resultados e conclusões obtidos, deixam claro que existe uma grande diferença entre as duas culturas musicais observada no ambiente escolar, a dos professores e a dos alunos, o conteúdo erudito direcionado aos alunos se diverge com a cultura musical do público alvo, e uma das soluções obtidas é buscar introduzir elementos e características da música erudita na música popular, assim sendo feito com a metodologia trabalhada nas aulas, um paralelo entre os dois conteúdo que pode ser de agrado dos professores e dos alunos, e para os alunos seria motivador e prazeroso, e também não fugiria completamente da realidade e metodologia do professor. Isso nos leva à um outro ponto, com os alunos e professores motivados, coordenadores e direção escolar estariam mais satisfeitos, pois o resultado seria completamente diferente, já que todos os envolvidos estariam satisfeitos com as aulas, tanto professor, quanto alunos.

Palavras chave: Educação. Musical. Erudita.

1 Primórdios da educação Musical no Brasil

Como forma de melhor entendimento do assunto a ser tratado nesse artigo, que trata de um estágio de observação feito em escola pública de ensino regular no Estado de Mato Grosso, faz-se necessário voltar um pouco no tempo e trazer algumas informações sobre a história e desenvolvimento da educação musical no Brasil.

A educação Musical chega ao Brasil por meio dos jesuítas que vieram com os Portugueses sob influência da Igreja Católica (AMATO, 2012, p.21,22), e durante muitos anos a educação musical ficou apenas por conta da vertente da igreja. Os jesuítas que vieram com os portugueses tinham como objetivo catequizar os índios, o meio que mais facilitou esse trabalho foi à música, ainda hoje, há uma predominação muito grande da música europeia, "música erudita", herança do que foi um período chamado de Brasil Colonial.

Esse período de predomínio da música sacra, permaneceu por longos anos, posteriormente surgiram outras formas de educação musical, que eram formas que só estavam ao alcance das classes elitizadas, através dos mestres de solfa, dos mestres de capela, os conservatórios de

música, e por fim o ensino de música em domicilio que acontecia principalmente com aulas de piano para as filhas dos fazendeiros da época.

> No Brasil colonial, portanto, as possibilidades de aprendizado musical formal estiveram ligadas primeiramente aos jesuítas; depois, aos mestres de solfa nos seminários; posteriormente, aos mestres de capela, nas matrizes e catedrais; e finalmente, aos mestres de música independentes. (AMATO, 2012, p.24,25).

Ainda no Brasil colonial...

> (...) estava a música, ensinada aos meninos índios primeiramente com o propósito de formar cantores para suprir as necessidades do culto – a música nas missas e ofícios – mas também para as festas e procissões religiosas e o teatro jesuítico. É possível ainda que, mais tarde, os índios educados pelos jesuítas tenham sido utilizados também nos serviços religiosos das vilas, engenhos e fazendas dos colonos portugueses (BUDASZ, 2003, p. 14).

Muitos anos depois, apenas em 1838, a música aparece como disciplina no currículo escolar no Brasil, o pioneiro foi o colégio Pedro II. Com a chegada da família real foi implantada a disciplina de música vocal, nesse período foi criada a Escola Nacional de Belas Artes, Orquestra de Música Erudita, Academia militares e teatros, o que fez com que fossem abertas várias "portas" para que outras escolas começassem a ter a mesma iniciativa, sobrevivendo com muita dificuldade, tendo altos e baixos, a implantação de música no currículo escolar conseguiu-se manter firme, porém passou por muitas modificações.

Fazendo um salto no tempo, o decreto de 17 de setembro de 1851, previa que haveria nas turmas de iniciantes de primeiras classes das escolas públicas de instrução primaria o ensino de Canto e Música, estava assim, estabelecida a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas regulares. A educação musical nas escolas desde então passou por vários processos e transformação, até mesmo nacionalista com Villa Lobos que implantou o canto orfeônico, eram se trabalhada nas escolas: Canto orfeônico (canto no coletivo/ coral), canções folclóricas brasileiras e Hinos pátrios, passando por inúmeras modificações chegando à interdisciplinaridade das artes que é visto nos dias de hoje, onde o professor tem que ser polivalente e trabalhar "todas" as artes.

2 Desenvolvimento

Durante o estágio foram observadas quinze aulas em uma escola pública de ensino regular na cidade de Santo Antônio de Leverger no Estado de Mato Grosso, escola denominada: XXX, foram observadas aulas de artes ministradas por dois professores diferentes, ambos

formados em música, foram observados vários aspectos em relação ao contexto de cultura musical vivenciado pelos alunos em escolas públicas, e a cultura musical existente na formação dos professores de música uma formação com base solida na música erudita, no Mato Grosso. E é fortemente percebido uma grande divergência entre as duas culturas em questão.

No que se diz respeito a cultura musical dos alunos, em sua grande maioria é encontrado simplesmente músicas impostas pela mídia de massa, músicas populares, e folclóricas, que estão normalmente ligadas ao contexto cultural de onde vivem, para Penna (2013):

> (...) consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós. (p. 21).

Músicas essas que dificilmente ou, muito pouco são encontradas as características e conceitos da tradição erudita, consequentemente, a fusão da música com cultura e o estilo de vida em geral dá-se de acordo com os costumes culturais óbvios, ou seja, costumes e práticas religiosas, políticas ou de qualquer outra categoria.

Observando por outro ângulo, o contexto da realidade musical que é vivenciada durante o processo de graduação dos professores de música que atuam em sala de aula das escolas públicas no estado do Mato Grosso, toda a formação acadêmica dos professores tem uma base totalmente voltada para a música erudita, na maioria das vezes existindo até mesmo certo "preconceito" que é transmitido pelos professores da graduação para os graduandos, contra músicas que estão comumente inseridas no contexto cultural dos alunos que frequentam as escolas públicas no Mato Grosso.

Isso é extremamente perceptível, de modo que algumas vezes os alunos acabam não se expressando em sala de aula, visando já a recriminação do professor, quando justamente o professor de música está com um papel de não recriminar más sim estimular e apresentar novas músicas, compositores, gêneros e estilos musicais, e desenvolver a audição critica daquele aluno, ou seja, quando um professor recrimina o gosto musical de seu aluno ele naquele instante quebra qualquer possível desenvolvimento de interesse que poderia acontecer. Segundo Abreu e Masetto (1980),

> "o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura" (p.11).

A problemática da divergência entre a música erudita estudada e de maior preferência pelos professores, e a música ouvida e conhecida pelos alunos, que em sua grande maioria tem acesso a essas canções pela mídia que acaba oferecendo exaustivamente sempre os mesmos conteúdos, com os mesmo cantores e compositores. Não demorou para percebermos e até mesmo ouvirmos pelos corredores alunos cantarolando músicas que a mídia tem vinculado, normalmente são músicas com melodias simples e letras que os alunos se identificam, e podemos observar isso em várias outras situações ainda durante o estágio de observação.

O professor durante as aulas, costuma fazer várias audições com a turma, um dos focos do professor foi o canto gregoriano, e ele colocou vários desses cantos e fez toda a contextualização sobre aquilo que ali estava sendo exposto. A maioria ou quase todos os alunos tiveram a reação de grande estranheza e até mesmo de dizer claramente coisas do tipo: "Não gosto dessa música...Ela me dá muito sono", "Isso é música de velho, nem deveria ser cantado mais".

Como forma de amenizar a problemática dessa divergência e difundir ainda mais o canto gregoriano o professor observado, faz um paralelo interessante com a música erudita e a música popular de preferência dos alunos. Para Souza (2000), "A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob 10 condições atuais e históricas" (p. 17). Ainda para Souza (2000),

> "Essa perspectiva destaca a necessidade de conhecer as realidades dos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola, em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extra-escolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas (P.17).

E para as autoras e educadoras musicais Hentschke e Del Bem (2003), as funções da música no contexto escolar são,

> (...) auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (P.181).

Quando se tem esse paralelo para o ensino de música nas escolas públicas, como busca de mostrar o lado da música erudita, sem que exista certa rejeição como foi observado algumas vezes durante o estágio de observação, faz-se necessário mostrar a cultura de uma música que

não faz parte da realidade em que o aluno vive, sem diminuir ou menosprezar as músicas do contexto dele, simplesmente com o intuito de proporcionar uma nova possibilidade de cultura musical para os alunos.

Foi observada também, a falta de influência de música brasileira nos conteúdos ministrados pelos dois professores, os conteúdos aplicados eram conteúdo da história da música porem, no contexto musical europeu onde foi o grande cume da música erudita. Foi explicada também a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil, assunto que não foi tão totalmente compreendido pelos alunos. "Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as relações sociais" (LIBÂNEO, 1987, P.22).

Talvez seja por isso que o "não interesse" dos alunos se manifeste tão frequentemente nas salas de aulas quando se trata da disciplina de Música. A maneira mais fácil de reverter de certa forma esta situação, seria a integração dos conteúdos musicais que promovam o interesse dos alunos pelo conteúdo que é aplicado nas aulas. Poderia sim aplicar-se história da música, e conteúdos voltados para a música erudita, canto gregoriano, apresentar grande compositores europeus, porem também é necessário trabalhar a música brasileira, explicar a origem do funk aqui no Brasil, o samba que é de uma tradição cultural tão forte, a bossa nova, mpb.

Mesmo esses dois últimos estarem de certo modo distante dos alunos, isso motivaria e estimularia ainda mais o interesse dos mesmos e, levar uma abordagem mais nova e que chame mais a atenção da parte importante neste processo, ou seja, os alunos. Isso faria com que gostassem mais dos conteúdos, que tivessem mais curiosidade, e também prestassem mais atenção nas aulas. De modo geral, seria uma melhora para todos os envolvidos, não só alunos, mas também para os professores. Assim seriam duas linhas paralelas de pensamento, porem que caminhariam juntas e que dariam um bom resultado, pois iriam contemplar os dois objetivos.

3 Conclusão

Neste trabalho tivemos a oportunidade de avaliar, e observar, mas profundamente a cultura vivenciada pelos alunos de nossas escolas públicas e também a cultura musical de seus

professores, e refletindo sobre a situação da educação musical na escola podemos observar que inúmeros são os fatores que impedem com que se tenha uma população musicalmente formada. Um dos grandes obstáculos ainda é a grande diferença de cultura musical.

É claro que o professor tem uma formação acadêmica mais erudita, então isso faz com que eles tenham um gosto mais apurado pela música erudita, que não é os mesmo dos seus alunos. Ao longo das quinze aulas pudemos perceber essa influência grande do erudito nos conteúdos aplicados, e pelo fato dos alunos não vivenciarem esta cultura, se torna extremamente difícil que eles se sintam atraídos por este tipo de conteúdo. Poucas foram às vezes em que os professores trouxeram algo que também estivesse perto da cultura musical dos alunos que frequentam aquela escola, até pelo fato de que as músicas mais escutadas por esses alunos são as músicas que estão sendo tocadas na mídia, como: funk, sertanejo...entre outros.

Com base em todas as observações feitas na escola e embasamento teórico, podemos concluir que os alunos talvez não se sintam tão atraídos pelas aulas de música, porque não gostam e não vivenciam as músicas e os conteúdos que são aplicados, são poucos os que entendem e participam das aulas, pois quando se fala em aula de música na visão deles (alunos) os professores iriam levar músicas do momento, músicas que são exaustivamente tocadas na mídia. Sendo que,

> A principal tarefa do professor refere-se a escolha do repertorio. O educador tem responsabilidade de tornar familiares aos estudantes as diferentes convenções estruturais presente nos diversos idiomas musicais, ou seja, mostrar como as ideias musicais podem ser estabelecidas e transformadas através dos diversos modos de repetição e contraste (SWANWICK, 1988, p.161).

De acordo com Moita (1992),

> O processo de formação pode assim considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. (p. 115).

Assim podemos concluir que os professores e alunos poderiam andar juntos com os conteúdos, não apenas o erudito e, não somente as músicas que surgem na mídia, mas, os dois. E fazer isso requer muito trabalho e pesquisa dos professores, porém como já falamos algumas vezes o resultado traria uma melhora significativa para ambas às partes. “O conhecimento é sempre uma relação à prática e as nossas interpretações da mesma: é a isso que chamamos teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo”(GHEDIN,2002,p.132).

Referências

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T**. O professor universitário em aula.** São Paulo: Cortez, 1980.

AMATO, Rita Fucci. **Descaminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus,2012.

FONTERRADA, **Marisa. A Educação Musical no Brasil**, Encontro Anual: ABEM,Porto Alegre, p.69-83, maio 1993.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez,2002.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Retrospectiva **histórica e tendências pedagógicas atuais.** Revista Nupeart, v.4, n.4, set. 2006.

MOITA, M, C, (1992). **Percursos de formação e de trans-formação.** In: NÓVOA, A. Vida de Professores. Porto: Porto Editora, Ltda.

PENNA, Maura. A LEI 11.769/2008 **E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**: quatro histórico, perspectivas e desafios. Intermeio (UFMS), v. 19, p. 53-75, 2013.

SOUZA, Jusamara. **Funções e Objetivos da Aula de Música Vistos e Revistos Através da Literatura dos Anos Trinta.** Revista da ABEM, n.1, Ano I, p.12-21, maio 1992.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988, p.161.

ENTRE MONSTROS, HISTÓRIAS E CRIANÇAS: O MUNDO INFANTIL NOS QUADRINHOS E NA TELEVISÃO

Renata Aparecida Carbone Mizusaki (PPGE/UFMT) – renatamizusaki@hotmail.com
Cleomar Ferreira Gomes (PPGE/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

Resumo: Este texto tem a intenção de refletir sobre os modos pelos quais a criança é representada e percebida, enquanto consumidora/produtora de cultura, pela mídia televisiva e pelas histórias em quadrinhos. Enquanto categoria geracional, atravessada por políticas e categorias diversas, as infâncias têm sido ponto de intersecção e de interesse de diferentes formas de entretenimento e representação, seja pela mídia escrita, seja pela mídia televisionada. Mais do que expressar ideias e concepções construídas por adultos em relação à criança, estes artefatos culturais são formas ancoradoras de constituição identitária pelas crianças, ao mesmo tempo em que balizam as culturas infantis elaboradas pelas crianças em diálogo com um contexto sociocultural e econômico mais amplo.

Palavras-chave: Infâncias. Culturas Infantis. Cultura midiática.

1 Introdução

As crianças e as infâncias enquanto categorias sociais, construídas historicamente e em relação com outras diferentes faces de imbricamento, como raça, gênero, classe social, etnia, entre outras, têm sido elaboradas em diferentes realidades econômicas e políticas (Siqueira, 2011), de modo que sua corporeidade e suas formas de ser/estar no mundo, sua historicidade e representação relevam os projetos de uma sociedade em relação à suas crianças.

Essas dimensões são corporificadas em um arcabouço de matizes científicas e culturais para o qual confluem diferentes áreas de estudo e análise de uma construção social das crianças e das infâncias.

No esforço de superação do colonialismo das infâncias, as crianças têm sido analisadas por diferentes áreas do conhecimento e a "promoção da cidadania e as culturas da infância é uma das preocupações educativas da atualidade que naturalmente e associa a um enorme número de variáveis, que se cruzam de forma complexa". (Cardona, 2016, p. 433).

Nessa direção, a Sociologia da Infância, conforme Sarmento (2008), ao compreender analiticamente a criança enquanto ator social, e as infâncias enquanto categoria geracional, histórica e socialmente construídas em realidades e contextos específicos, interpretam este duplo escopo que a constitui, como uma integralidade humana, conferindo ao estudo sociológico das crianças e suas infâncias uma análise a partir de um estatuto próprio.

Ainda nessa trilha, conforme Buss-Simão (2008), com uma ênfase institucional nas escolas de Educação Infantil, sem, no entanto, a limitar-se a ela, a Pedagogia da Infância, também integra esse *corpus* epistêmico, na tentativa de superar práticas, arraigadas historicamente, de exclusão e marginalidade das crianças e das infâncias, colocando-as no centro da ação pedagógica, qualificando-as enquanto sujeitos de direitos, nos espaços-tempos

das escolas; na relação com os adultos que as cercam, e com as crianças entre si no sentido de atribuir sentido e singuralidade aos encontros produzidos em espaços institucionais. Por princípios, envolve "as linguagens, as interações, os jogos e as brincadeiras e a mediação qualificada profissional, na organização do tempo-espaço e nos processos de constituição plena da criança como seres humanos" (Buss-Simão, 2008).

Alinhavando essas tramas compreensivas, numa perspectiva de interpretação da realidade em movimento, os estudos culturais, conforme Kincheloe (2001), têm se importado em compreender as culturas populares, sem se limitar a elas, e, as crianças e suas infâncias também, são pontos de interesse e de estudo dessa abordagem.

Estas leituras compreensiva e dinâmica dos discursos, das práticas e das representações sobre as crianças fornecem marcadores que apontam que o necessário encontro da pedagogia e da educação deve acontecer no sentido de compreender a criança contemporânea e as culturas infantis, num contexto real e cada vez mais complexo, de exposição e de representação da criança a partir de interesses advindos de diferentes contextos e dispositivos econômicos, sociais, de consumo e de entretenimento, entre estes dispositivos, destacamos a mídia televisiva e as revistas em quadrinhos, como dispositivos de poder e de relação com/para as crianças.

2 Entre cenas e escritas: os corpos-crianças e o poder da fantasia

As crianças contemporâneas, vivem a tensa relação de estabelecer um diálogo com o mundo, num tempo-espaço em que cada vez mais as relações são mediatizadas por artefatos tecnológicos que otimizam os sentidos e os sentimentos.

A rapidez com que as informações e as relações são construídas faz com que haja o empobrecimento da experiência, do conviver, do saber, do saber/ter o que narrar (Larrosa, 2002). Para este autor, os discursos, a linguagem, as palavras têm um sentido vital na constituição do sujeito. A palavra o constrói, é viva, é dinâmica, metamorfoseia. A palavra é, portanto, aquilo que constitui o ser, que o marca, alimenta a subjetividade pela qual se constroem as relações, as identidades, os corpos. Ela nomeia, territorializa, possibilita, atravessa. É, portanto, com a palavra e com o outro que novas experiências são possíveis de serem narráveis, de serem desenhadas, escritas.

No entanto, conforme Kincheloe (2001), o que se percebe é justamente o desinteresse dos adultos e da escola em compreender a cultura que envolve a criança e a cultura infantil nos fins do século XX. Essa "hiper-realidade" (Kincheloe), isto é, a quantidade e a rapidez com que a veiculação das informações, advindas de diferentes fontes e associadas à facilidade de acesso,

e em consequência disto, a falta de experiência a que se refere Larrosa (2002), gera, ao mesmo tempo, ansiedade e medo nos adultos, que detinham um conhecimento, através do qual educavam e controlavam as crianças, e que deixa de ser a única fonte de referência; invertem-se os papéis na medida em que a autoridade do adulto é questionada. Em decorrência disso, conclui Kincheloe, a cultura corporativa vê a criança como alvo fácil e potencial consumidora, passando a direcionar uma programação-formativa, moldando padrões de comportamentos e identidades, substituindo os já "obsoletos" e tradicionais modelos de infâncias, de família e, também os de escola por outras agências educadoras, isto é, a televisão, a mídia e o computador.

Nessa mesma direção, Giroux (2001), Hilty (2001), relevam a crise da escola diante das novas mídias educadoras que produzem cultura para as crianças, ensinando-lhes papéis, valores e ideais; traduzindo de forma estereotipada, heteronormativa e sexista, uma realidade dissimulada. Esse é o caso de filmes da Disney, por exemplo. Giroux enfatiza que as mensagens naturalizadas de forma "estigmatizada e etnocêntrica" elevam o sexismo e o preconceito nas relações culturais e sociais. Por isso, segundo o autor, a produção de filmes alternativos pelas crianças poderia ser uma forma de contrapor uma cultura corporativa para as crianças e de dar audiência as ideias e crenças das crianças.

Hilty (2001) assevera que ao serem cuidadas pela televisão, logo cedo as crianças aprendem a serem obedientes e passivas, a não saberem tomar decisões e, portanto, a não serem ouvidas.

Outra forma de mídia, os videogames, também são mecanismos disparadores de poder e de identidade construídas pelas crianças numa relação interativa eu simula a realidade de forma cada vez mais realista e violenta.

Conforme Provezno Jr (2001), o videogame tem o poder de narrativa, de modo que esta linguagem traz consigo uma marca potente em nossa cultura. Com cenas e cenários cada vez mais realísticos, os jogos apresentam conteúdos violentos, sexistas, racistas e preocupantes, principalmente no tocante à pornografia infantil, como possibilidade cada vez mais real, dos jogos de *cybersexo*. Conforme o autor, as experiências de violência e de dano físico, provocadas pela interatividade intensa e realista do videogame, alimenta cada vez mais uma indústria corporativa que sustenta a cultura infanto-juvenil, que sob a imagem de entretenimento/ diversão deixa suas marcas banalizando a culpa e a dor. Para Provenzo Jr. A relação entre poder, violência e educação deve ser analisada em jogos que deixam cada vez mais de serem simbólicos.

Além destas mídias, as revistas em quadrinhos e as revistas populares de terror, em especial o gênero *Goosebumps,* são analisadas por Christian-Smith, Erdman (2001) que ressaltam o poder formativo e preconceituoso das histórias. Com conteúdo pouco reflexivo e envolvendo a maldade entre as personagens das histórias, os livros, vistos pelas crianças como passatempo, engendram a literatura e a máquina socioeconômica numa relação retroalimentada pelo consumo; além disso, trazem elementos sociais, econômicos e culturais que interpretam a infância a partir de um olhar corporativo, adultocêntrico, situando-as cada vez mais num lugar de passividade e de impotência.

Ainda sobre as revistas populares, Block (2001), alerta que as revistas para crianças são produzidas, corporativamente, pelos adultos, o que, segundo o autor se traduz num controle do capital e da indústria corporativa sobre a criança e sobre a infância, se mostrando um forte "equipamento educativo". Conforme Block, consumidas de forma irrefletida, estas revistas infantis não abordam um mundo real, isto é, não falam o suficiente sobre injustiça, preconceito, saúde, entre outras questões essenciais, já que a indústria por trás das publicações colocam como prioridade o lucro e não o conteúdo cultural. Para o autor, no entanto, não se trata de negar a leitura deste tipo de revistas, o que também seria uma forma de alienação. A questão é saber ler as entrelinhas, o conteúdo a partir de um repertório formal e informal previamente construído e que antecede a leitura dessas revistas populares. É preciso, para Block, que as crianças aprendam para se informar, para expressarem seus desejos, seus conhecimentos, suas críticas, o conteúdo do que leem. E, nesse processo a mediação de um adulto é essencial.

Numa direção diferente, Jones (2004), ao enfatizar o papel educativo das mídias escritas, e em seu caso, as revistas em quadrinhos, o autor evidencia a escrita como potencializadora de sentimentos de crianças e jovens na tentativa de falar sobre si, suas emoções, medos, desejos, angústias concepções sobre si e sobre o mundo que os cerca.

Essas escritas-narrativas compõem o que o autor acredita ser uma forma de diálogo mas, também, de escuta dos adultos para os modos de jovens e crianças representarem seus heróis e também seus monstros imaginários.

Numa estudo que contou com pesquisas aprofundadas e colaboração de profissionais de diversas áreas, tais como médicos, psiquiatras, psicólogos, representantes educacionais, para resgatar pontos fundantes na relação criança e sociedade a partir do pressuposto que a violência imaginária não faz das crianças seres violentos, mas que é uma via pela qual as crianças podem exercitar o poder e sentimentos reprimidos; pouco discutidos com os adultos, Jones (2004) demonstra que em um mundo cada vez mais repleto de violência e de isolamento, o lugar social

da criança, dos adolescentes e jovens tem sido tomado pela coerção de seus atos e sentimentos. O comando, o aprisionamento e o cerceamento têm sido as lógicas manipulativas usadas pelos adultos para a concretização de uma sociedade normalizadora por eles idealizada. Assustados pelo medo que têm das crianças, de seus sentimentos violentos e de sua potência vital, fragilizam e distorcem a relação fantasia/ realidade como ponto de fuga para os problemas sociais e humanos.

Através de Jones (2004), podemos entender que mais do que mera repetição de cenas, de atitudes e de concepções pré-estabelecidas, as revistas em quadrinhos podem ser uma forma de representação do imaginário coletivo infanto-juvenil sobre questões relevantes de seu cotidiano e de suas culturas, alargando a noção de que as crianças são receptores passivas de cultura produzida por adultos ou por uma indústria que vê no nicho infantil e juvenil uma oportunidade certa de consumo, manipulação, controle e doutrinação.

A ideia fundante de Jones (2004) é que as crianças não são seres passivos diante de jogos ou histórias e que não se tornam violentas a partir do conteúdo dessas mídias, mas que ao escolherem determinados *games* buscam um mecanismo em que possam projetar suas necessidades, sentimentos e emoções. Ao brincar, conforme o autor, a criança aprende que sua agressividade não é a mesma violência que acontece no plano real, ou seja, a criança constrói a consciência de que no jogo e na brincadeira ela pode dramatizar, imitar e adaptar uma realidade que é assustadora e fora de controle. O brincar se torna, portanto, o limite que não permite enlouquecer diante do caos real. É uma potência de vida. Assim, ao brincar de modo agressivo, a criança cria mecanismos de proteção e autocontrole, de poder sobre os fatos e sobre si mesma.

Jones (2004) assevera que diferentemente do que pensam os adultos, as crianças têm outros modos de interpretar a realidade. As lutas, a agressão na qual muitas delas encontram amparo são, também, uma forma de direcionarem suas emoções, uma forma de se acalmarem, um jeito particular de se sentirem com poder. Em consonância a isso, conforme Jones, as brincadeiras agressivas possibilitam às crianças ser o que nunca serão, de estabelecerem uma fronteira com a realidade, por isso, esse recurso promove uma segurança para que um acontecimento terrível possa ser compreendido de modo inteligível, "controlável". Nesse sentido Jones, ressalta a necessidade do estabelecimento de outros tipos de comunicação entre adultos e crianças de modo que a criança, seus sentimentos, seus discursos e seu comportamento possam ser compreendidos a partir de sua lógica intrínseca.

Compreender e falar com as crianças sobre a realidade que a cerca, ouvi-las de modo respeitoso, seus saberes, seus desejos e aprender com suas narrativas a fazer as perguntas certas;

compreendê-las, reconhecer e legitimar seus sentimentos é a grande mobilização trazida por Jones.

3 O que pode a escola de Educação Infantil diante da potência das mídias e das escritas?

Pode a escola alguma coisa, para além de seu ofício institucional na vida de uma criança? O que mobiliza a criança a pensar e a sentir nos contextos de educação fora de sua casa? Podem as crianças, junto com as escolas, construírem outras mídias, outras escritas, outras narrativas?

Talvez possamos começar por imaginar outra escola, outras infâncias, outras crianças, outras corporeidades e outras formas de brincar.

Jones (2004), ao apresentar infâncias que se apoderam de brinquedos como extensão de seus corpos, cuja potência de reinventar a vida, a si mesmas e aos seus monstros mais secretos, sinaliza que a necessidade de controle também é da criança e não apenas da escola, como há tempos se pensa. Segundo o autor, seres impotentes fisicamente diante de um mundo desafiador e complexo, as crianças têm a necessidade de controlar não só seu próprio corpo ou sentidos, mas também as frustrações e os medos. O maior desejo delas é se tornar poderosas e, pra isso, a experiência e a fantasia são a melhor saída. E o brincar acena, então, como essa travessia. Com diferentes funções: relaxar, agrupar, treinar habilidades, a brincadeira simbólica é um meio para que a criança expresse seus sentimentos sobre sua sexualidade, suas esperanças, seus medos, situações vivenciadas ou projetadas. Brincando a criança e adolescentes administram sentimentos, libertam-se de conflitos internos e sociais. Essa é uma aprendizagem importante, a partir de Jones (2004). As dores da vida são amenizadas, outros finais podem ser escritos, com outras tintas, outras cores. Essas experiências se tornam marcas que são levadas pela vida toda. Dão coragem para viver.

Kishimoto (2001) também acena a criança e o corpo infantil como trajeto de construção de novas relações entre adultos e crianças, e por que não dizer entre a escola e a criança, de outros currículos, de outras experiências, de outras formas de brincar e de ser criança.

Para Kishimoto (2001), o brincar e o corpo são o trajeto, o movimento para que a cultura se instale, se apresente, se represente. O corpo também é percebido pela autora como lugar central de constituição do sujeito, das identidades, da criança, da cultura, também do brincar.

O corpo que brinca, que movimenta a ciranda da cultura, traz para a vida infantil uma nova relação com a identidade. Na medida em que brinca, que se transporta para outras possibilidades, outros mundos, a criança recria a realidade que a cerca, dotando-o de outros sentidos e significados, vivenciando outros corpos.

Porto (1998), Corsaro (2002), ressaltam a brincadeira como produção criativa de cultura e de mundo pela criança. É um jogo onde a interpretação e a (re)criação singular da cultura, das pessoas e dos símbolos, por parte da criança, as colocam como parte, dessa cultura, por elas transformada.

A escola pode mobilizar o pensamento pelo corpo, e o corpo pelo pensamento, numa simbiose brincante, lúdica, ou como bem diz Gomes (s.d) na libertação carnal do corpo lúdico, que ao matar seus monstros se ergue sob a égide da alegria.

Descolonizar as crianças do imperioso mundo do capital, das forças invisíveis e influentes que provocam identidades e comportamentos infanto-juvenis, numa lógica capitalista/corporativa e que tem assumido o papel de educadores das crianças, em supressão a famílias cada vez mais ausentes e escolas com currículos pouco atraentes e obsoletos, passa pela alegoria infantil de fazer-se sujeito na cultura e fazer cultura pelo sujeito-criança-brincar.

Reinventar a infância e a Educação Infantil, para além de espaços de controle, de sujeição, de disciplinarização e docilidade, de captura de si, da potência de vida e de criação é ainda uma tarefa necessária que desafia educadores e instituições. Construir outras dinâmicas, outras possibilidades de atravessar uma experiência com um sentido de esvaziamento dos preconceitos que acomoda os corpos em formas que desbotam os desejos, as ideias e aquilo que deles transborda é um movimento necessário que deve se dar junto com as crianças ao ouvi-las; caminhar guiados(as), orientados(as) por seus saberes e inquietações, pelas percepções sutis e profundas que reorientam a partir do mundo que elas habitam e que lhes habitam.

4 Considerações Finais

O que autores com perspectivas tão diferentes em relação ao lugar ocupado pela criança diante da potência e do poder que são disparados por artefatos socioculturais, nesse caso os brinquedos, e por culturas produzidas pelas crianças intrincadas numa trama social, cultural e econômica plural, têm em comum?

Kincheloe (2001) e Jones (2004), de modos diferentes, nos encaminham a três aspectos que lhes são comuns. O primeiro deles seria a necessidade das famílias, escolas, instituições

sociais e a sociedade de forma mais ampla aprender a ouvir as crianças; saber sobre o que elas pensam, o que sentem, seus medos, sonhos, angústias, desejos, opiniões, sentimentos, suas histórias, suas travessias. Parece ser ainda distante de nós a ideia de ouvir com calma, com empatia, com tempo de querer, de fato, saber sobre o outro, mesmo que esse outro nos seja muito próximo, um filho ou filha, um amigo(a), um aluno(a). O tempo soa como uma metáfora rara, incerta, dissipante entre uma fagulha e outra de pensamento.

Outra face dessa intersecção equilibra-se na compreensão das escolhas feitas pelas próprias crianças. Por que elas gostam do que gostam, escolhem essa ou aquela boneca; esses ou aqueles desenhos/filmes/séries/seriados; quadrinhos com estórias de violência, de terror ou de ação. O que está por trás de suas escolhas? O que impulsiona os seus desejos ou medos? O que atravessa suas fantasias? É com as crianças que saberemos sobre as crianças. Talvez a indústria cultural e seus mecanismos sagazes de vigilância já tenham superado esta suspeita.

E, por fim, o terceiro aspecto dirige-se ao fato de saber fazer perguntas às crianças. Saber o quê, com, quando perguntar as coisas para as crianças. Os adultos têm uma perspectiva que muitas vezes difere do olhar da criança. Não se trata apenas de olhar, mas de saber olhar, junto, ao lado; não sabendo por, mas sabendo com a criança.

Compreender as múltiplas infâncias, enquanto uma categoria geracional, que se cruza com outras categorias, como gênero, raça, etnia, classe social, entre muitas outras, é um tenso exercício de deslocamento de si, de diálogo, de afeto, de compreensão, e sobretudo, de presença da família, educadores e da sociedade.

Referências

BLOCK, A. Lendo revistas infantis: cultura infantil e cultura popular. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos – Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA. M. R. *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.* Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 259-279.

CARDONA, M. J. *Infâncias e modelos de educação da infância*. Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Braga, Portugal, 2016, p. 433-443.

CHRISTHIAN-SMITH, L.K; ERDMAN, J.I. "Mãe, não é de verdade! Crianças construindo a infância através da leitura de ficção do terror. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CORSARO, W. A. A Reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Revista *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-143, 2002.

GIROUX, H. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, C.F. *O corpo silenciado na escola: Notas Etnográficas sobre sua linguagem lúdica*. (s.d), sem paginação. Disponível em: http://www.univag.com.br/storage/post/11/08.pdf.

HILTY, E. B. De vila Sésamo a Barney e seus amigos: a televisão como professora. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JONES, G. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta.* São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
KINCHELOE, J. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KISHIMOTO, T.M. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas.*Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: supl.4, p. 7-14, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n. 19, p.20-28, 2002.

PORTO, C.L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I.F.P. *Infância e produção cultural.* Campinas: Papirus, 1998, p. 177-205.

PROVENZO JR. E. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças.In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M. C. S. de. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez 1990.

SILVA, T.T. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: _____. *Alienígenas na sala de aula: Uma Introdução aos estudos culturais da educação.* 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SIQUEIRA, R. M. *Do silêncio ao protagonismo: [manuscrito]: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2011, 222 f.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIANA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, p. 265-283, jul/dez 2009.

ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN EN ANTIOQUIA-COLOMBIA: UNA PROPUESTA PEDÁGOGICA PARA AGENCIAR LAS ARTES VISUALES

Pablo Santamaría Alzate (Facultad De Artes Visuales / Fundación Universitaria Belllas Artes De Medellín) pasantamaria@gmail.com
María Isabel Giraldo Vásquez (PPGHIS / UFMT) – isabel.giraldo@hotmail.com

Resumo: Para comprender la dimensión del concepto de investigación-creación, sus implicaciones epistemológicas y metodológicas, desde lo académico y lo aplicado, además de la naturaleza de sus resultados, es imprescindible entender sus elementos constitutivos, esto es, los procesos de investigación en sentido amplio: como paradigmas y modelos, así como el acto creativo *per se,* sin ser visto aún como un recorrido sistémico sino como un fenómeno de innovación, transformación y cambio, interpretación-acción y significación del mundo desde *ego*, que se proyecta y que origina la existencia. Con el presente artículo se evidencia el concepto de investigación-creación en directa aplicación a las artes visuales, específicamente en el contexto de una propuesta pedagógica implementada por la Fundación Universitaria Bellas Artes de la ciudad de Medellín- Colombia, para agenciar las artes visuales en el departamento de Antioquia, durante los años de 2007 a 2012.
.
Palavras-chave: Artes. Laboratórios. Antioquia. Medellín. Colombia.

1 Sobre el contexto

El proyecto Laboratorios de Formación e Investigación para la Promoción de las Artes Visuales en el Departamento de Antioquia, Colombia, ha sido desde el 2007 una plataforma de intercambio de experiencias y motivaciones sobre las artes visuales, las estructuras investigativas y de creación artística, y los procesos pedagógicos que direccionas intereses particulares en subregiones colombianas. Estos Laboratorios de Investigación-Creación se han convertido en estrategia de revisión y fomento del campo artístico y pedagógico, para promover escenarios de socialización de los productos creativos y culturales que se desarrollan desde lo particular y se enmarcan en las miradas contemporáneas globales. Con la apropiación de propuestas de investigación-creación-difusión, los Laboratorios propenden por el fortalecimiento de la presentación, apropiación y análisis de miradas contemporáneas a las artes visuales que contextualizan el hacer de los participantes (creadores populares, generalmente empíricos) en el que se incluyen etnoeducadores, representantes de comunidades indígena, artistas sin filiación académica y agentes culturales.

"La obra de arte, ha dicho uno de los intérpretes de Valéry, no es nunca una creación: es una construcción cuyos protagonistas son el análisis, el cálculo y el plan".[1]

W. Benjamín.

2 Introducción

La presente comunicación presenta los resultados del proyecto Laboratorios de Formación e Investigación para la Promoción de las Artes Visuales en el departamento de Antioquia, Colombia. Este proyecto fue desarrollado por el Centro de Estudios en Investigación-Creación en Artes Visuales de la Facultad de Artes Visuales de la Fundación Universitaria Bellas Artes entre enero de 2007 y diciembre de 2012 en el Departamento de Antioquia, Colombia. El proyecto contó con la participación, en sus cinco años, de más de 5200 creadores, docentes de artística en básica primaria y secundaria, etnoeducadores y gestores culturales de los 125 municipios que componen el departamento de Antioquia. Los Laboratorios, desarrollado por fases anuales, se configuraron como una plataforma de formación continua (no conducente a título profesional) con dos propósitos: descentrar y actualizar los procesos de formación y agencia de las artes visuales a través de una propuesta curricular expandida de regionalización de la enseñanza artística; diagnosticar el estado del campo artístico en lo relativo a los procesos de investigación-creación, producción y circulación de las artes visuales en el departamento de Antioquia, a la luz de los diálogos centro-periferia y local-global. Los encuentros del Laboratorio ocurrían en 9 ciudadelas artísticas y culturales -infraestructura cultural pública, una por subregión antioqueña- a donde eran convocados los participantes de la respectiva zona; con esto se garantizaba que creadores, educadores y gestores de las poblaciones antioqueña más apartadas tuviesen acceso a la experiencia pedagógica.

En este contexto se desarrolla una reflexión sobre los procesos de investigación aplicados a la creación artística, su naturaleza y aportes, tanto en escenarios académicos como aplicados. El presente artículo propone pues una lectura teórica sobre el concepto de investigación-derivadas a partir de la experiencia pedagógica ejecutada en los Laboratorios y de las observaciones que en terreno se hicieron sobre el campo artístico en las subregiones antioqueñas. Los Laboratorios centraron sus esfuerzos en la ambientación de una praxis investigativa en docentes y estudiantes para la constitución de equipos de trabajo en

[1]Sobre Paul Valéry. Obras II, 1, p. 408

investigación, grupos de interés y semilleros de estudio, como una manera de estimular procesos investigativos aplicados a la creación artística; así mismo, en la construcción y ejecución de pequeños proyectos al interior de cada sesión de trabajo, que si bien no hablan de investigación *in sensu stricto,* sí que refieren a soluciones de problemas concretos y contextuales mediante procesos específicos de carácter experimental en artes y diseño visual.

Este acercamiento se daba a través de la exploración de fuentes visuales, bibliográficas e historiográficas en la búsqueda de recursos expresivos innovadores. Para la dirección académica del proyecto, este ejercicio de planeación curricular implicaba una reflexión epistemológica sobre las posibles relaciones curriculares de las artes visuales con la investigación, definiéndola desde dos perspectivas: a. La investigación como un *mecanismo* para acceder a nuevas formas de expresión; b. la investigación como *estrategia* para la contextualización de las obras en el campo del arte local. Es claro que el escenario que rodea esta reflexión es el ambiente educativo, el currículo y la enseñanza de las artes visuales a nivel de educación superior no formal, el cual se asume en el presente texto como una etapa dentro del circuito de producción y reproducción del arte teleológicamente direccionado hacia una agencia social (GELL 1998, p. 47).

Esta reflexión epistemológica (pues estamos convencidos que el arte refleja un tipo de episteme que se encarna) precisó de la revisión de algunos aspectos teóricos y etnográficos respecto a la ontología de la creación artística y sus posibles productos materiales; los límites de ciertas categorías estética; así como la ética, la política y las geografías de la creación; para establecer los márgenes dentro de los cuales sería posible actuar *epistemológicamente* consecuente con la vocación cultural de la subregión antioqueña, la postura de la facultad respecto a procesos de investigación en Artes Plásticas y Diseño Visual en el centro de procesos académicos.

3 Cuestiones problemáticas

Preguntas orientadoras: ¿Cuándo una creación es producto de la investigación?, o simplemente todo lo que se crea se puede considerar devenido de la investigación. ¿Qué se debe vincular en un proceso creativo para que la investigación se dé?

El eje central de esta comunicación, es entonces la metodología y no el carácter del producto resultante. De hecho en el arte contemporáneo el proceso es un tipo específico de producto en tránsito resultante en el desarrollo de acciones artísticas que cuestionan los

formatos y espacios tradicionales de producción y circulación —piénsese en ejemplos ya clásicos del arte: *Línea de tiempo* de Dennis Openheim; *I like America and America like me* de Joseph Beuys; *Sitios no sitios* de Richard Smithson ; *Surgery* (1990-1993) de Orlan; inclusive el mail project o la estética relacional como tipologías— A partir de la experiencia con los Laboratorios comenzamos avanzar en la concepción y reconstrucción[2] epistemológica del concepto de investigación para abrirle posibilidades metodológicas inter y transdisciplinarias (MORÍN, 1997), pero también para darle poder *explicativo* al estudiar investigaciones-obra situándola en relaciones estructurales de causalidad, y así procurarle finalmente capacidad hermenéutica al volver este concepto útil para interpretar las relaciones de sentido que reconstruyen el proceso y del mismo modo el resultado.

La discusión sobre la investigación-Creación según Clara Mónica Zapata (2006), coordinadora de la sala de Artes Visuales del Ministerio de Educación de Colombia, se ha abordado también desde la necesidad de definir si el hacer creativo al que se enfrenta el productor implica en sí mismo un proceso de investigación y si las etapas inherentes a la creación, desde la concepción y definición expresiva y formal de la obra, de las exploraciones técnicas, de las relaciones espaciales y multidimensionales, entre otras, hasta la confrontación final con la sociedad, generan o no innovaciones o nuevos conocimientos. Hay una preparación para la confrontación desde la argumentación y la consolidación de los procesos, asegurando un lugar desde dónde proponer.

En todo caso vale la pena recordar algunos elementos que caracterizan la investigación científica como parangón de la investigación-creación en las artes, entendidas ambas como procesos sistémicos en la construcción de conocimiento y sentido, complementado de representaciones y figuraciones, en el caso de las artes —según Piedrahita (2010), como figura, imagen o idea que sustituye a la realidad— La investigación en las ciencias cuenta con una alta tendencia hacia la instrumentalización técnica y productiva y es posible pensar como una de sus finalidades la creación e innovación en procesos productivos y técnicos: reproductibilidad técnica. La relación entre el arte y la ciencia abre su abanico dialógico a nuevas discusiones neopositivistas que expanden el contenido epistemológico, pero en la práctica artistas y científicos parecen no reñir en cuanto al método, a la heurística como mecanismo, ante la

[2] Decimos reconstrucción pues en cierta medida el artista visual desarrolla procesos de construcción de pensamiento, comprensión y dimensión de la realidad muy intrincados, llegando a materializaciones concretas que alcanzas niveles de comunicación eficaz concluyentes, pero no es consciente de dicho proceso pues lo asume como experiencial y aleatorio

ductilidad de los objetos de estudio contemporáneo[3] como lo menciona Michel Serrés al definir el concepto de *trayecto* como posibilidad metodológicas que bien podríamos denominar heurística: "[…] curiosamente, estos caminos caóticos son más sencillos de practicar que de definir. Un trabajo, unos actos, algunas operaciones concretas, producen estos arabescos de forma sencilla y fácil." (SERRÉS, 1995, p.99)

Tradicionalmente el conocimiento científico se ha definido por ser objetivo y válido, racional soportado sobre leyes, sistemático al apoyarse en sistemas de ideas estrechamente ligadas; es general sin centrarse en particularidades; es predictivo en tanto pone a prueba hipótesis; es explicativo alrededor de la lógica de los hechos; es metódico al apoyarse sobre normas de planteamiento; es verificable al soportarse sobre la prueba experimental; es claro y preciso al buscar exactitud en los hechos relacionado con los fenómenos que estudia; finalmente es útil al pretender edificar explicaciones de la realidad que concuerden con los hechos revisados[4]. Las academias de arte, por su parte, aún bajo el estatuto ontológico de las ciencias del espíritu, se ensañan con los modos y prácticas del conocimiento científico en favor de una subjetividad relativista. Pero, paradójicamente, para vincular la investigación en procesos formativos, sin más referentes para la construcción de conocimiento propio, apelan al ejercicio de pensamiento procesual y sistémico de la ciencia para desarrollar sus propios procesos investigativos y creativos: de este modo bajo la marcha se teje la relación metodológica entre el arte y las ciencias, para lo cual los prácticas científicas de las ciencias sociales se vuelven afines y funcionales al propósito interpretativo y perceptivo de los artistas. Así mismo los métodos de las ciencias básicas son antitéticos a las creaciones artísticas contemporáneas pero funcionales según la pregunta creadora. Digamos pues que, en vez de seguir una metodología de investigación propia, se recurre a una poética de investigación *sui generis,* sincrética y polifónica (CANEVACCI, 2013)

A este respecto, no en vano se plantea la incestuosa relación entre arte y ciencia, que con fronteras líquidas[5], mal interpretado, parece que la finalidad del idilio se reduce a embellecer con la forma el color del metal, desde una esquina, o atizar la operatividad, para este mundo, del deseo y la voluntad creadora individual. Insisto en que mal interpretado. En todo caso desde una visión general, la relación arte y ciencia y demás disciplinas afines que endosan sus métodos a la investigación en artes, la presenta Erich Kahler (1967) de manera clara, "[…] con la ciencia,

[3] El bio-art, por ejemplo, en el caso de Alberto Baraya (Colombia) con su *Taxonomía de plantas artificiales; y* el *Conejo bioluminiscente* de Eduardo Kac (Brasil)
[4] Bunge, Mario. (1978) La ciencia su método y su filosofía. Ediciones siglo veinte, Buenos Aires, pp 16 – 36
[5] Parafraseando la categoría sociológica de Bauman aplicada al mundo del arte (Bauman 2007).

el arte tiene en común el carácter exploratorio de sus obras, el afán de un conocimiento en continua expansión; con la filosofía, su naturaleza conceptual, su preocupación por las ideas; con la historiografía, su elemento descriptivo"

Kahler, suma, no tienen en el menor problema en enunciar las relaciones entre arte y la ciencia, filiación que le parece natural en tanto sistemas de pensamiento discretos que operan bajo principios empíricos y especulativos. A esta relación suma también la filosofía como gnosis, no como filosofía del arte o estética, la cual organiza el mundo bajo principios causales inductivos y deductivos. Las imbricaciones entre estos escenarios epistémicos son explicitadas por Morín en su teoría de la complejidad, acudiendo precisamente a la insuficiencia de la sobre-especificación disciplinar para conocer la complejidad del mundo natural y antropológico, y que sus diferencias, a la postre constructos históricos, se agudizan al observar los medios sobre los cuales se soportan los procesos exploratorios de cada una. Como diferencias, por mencionar algunas, pueden entenderse que ***la ciencia*** trabaja sobre la forma directamente patente, explícita e inmediata, matérica si se quiere, de la realidad, de los hechos, que son elaborados para objetivar su información y carácter, y así favorecer procesos productivos y técnicos. ***La filosofía*** busca entender el todo de la realidad inmediata, humana y natural, a través de su comprensión por medios racionales; la expansión de la ciencia la redujo a investigar sus fundamentos epistemológicos, ontológicos, lógico-lingüísticos. ***El arte***, por su parte, también se dedica a la exploración de la realidad, simbólica ahora, inspeccionándola de manera cada vez más profunda, extensa y compleja, antropológica por demás, lo cual genera una transformación evolutiva demostrable históricamente como en el caso de la ciencia. Pero el arte en su proceso de apropiación y análisis de la realidad "[…] se centra sobre la forma de la realidad producida, y las formas de producirla, de los modos de expresión. También explora la manera de detectar la realidad desde diversos medios, definiendo contenido y forma como dos aspectos propios de cualquier realidad; involucrándose en la reflexión sobre los contenidos nuevos, que requieren de nuevas formas de presentación, mismas imposibles de expresar sin sus nuevos soportes que las hacen posibles." (FAJARDO-GONZÁLEZ, 2009)

Partiendo de estas características, el propuesta pedagógica que contempla el proyecto de Laboratorios, asocia la producción científica y sus nuevos hallazgos y bajo la búsqueda de innovación, la cual amplía, desarrolla y modifica nuestra realidad. Esta virtud puede ser asumida además como parte de un proceso de creación artística según el efecto que el artista busque en su proyecto; la filosofía y el arte, por su parte, al iniciar un proceso de mayor comprensión sobre otros niveles de la realidad, extienden su alcance modificando la naturaleza

de nuestra conciencia, con lo cual, también modifica la realidad misma, incluso crea nuevas posibilidades de realidad. Frente a esto último el arte y la filosofía, siempre irán delante de la ciencia —desde la perspectiva moderna—, como lo demuestran los diversos lenguajes expresivos y sus obras más significativas que constituyen puntos de inflexión históricos en cuanto a la concepción de realidad socio-cultural: los "ismos" en el arte occidental, por ejemplo, son a su vez modos socioculturales o escuelas de pensamiento que se vuelven *doxa* validando una *praxis*. A este respecto se entiende que el arte, la creación, y no la simple repetición formal, develan a la transición como una condición humana emanada de la inventiva, marco de interpretación semejante al planteado por Marx en su dialéctica de la historia.

En la investigación-creación, el arte va más allá de la forma y la técnica para adentrarse en nuevas perspectivas fenomenológicas, siendo este factor el principal punto de diferencia frente a la ciencia. En este sentido También podríamos pensar que la investigación-creación ocurre **cuando un artista relaciona sistemas provenientes de las ciencias en la construcción de su idea plástica**, como es el caso del pretendido artista etnógrafo o la mediación arte y ciencia (GUASCH 2004)

4 Esbozo metodológico

El proyecto se concentra pues en definir una propuesta pedagógica para la formación en artes visuales de creadores empíricos de las subregiones antioqueñas, en el noroccidente colombiano y estudiantes nóveles del programa de pregrado de Artes Visuales y Diseño Visual de la Fundación Universitaria Bellas Artes. A este propósito pedagógico se le suma el interés teórico de operativizar en una metodología propia la naturaleza fenomenológica de la creación artística descrita anteriormente, razón por la cual se procedió desde un plano cualitativo a entrelazar la información teórica disponible con las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Colombiano, además de las reflexiones propias de la institución, con observaciones de carácter etnográfico en la práctica docente en los cursos del eje curricular denominado "Taller" de los programas de Artes Plásticas y Diseño Visual de la Fundación Universitaria Bellas Artes. El entrecruzamiento de esta información tenía el objetivo de diagnosticar los momentos que bien podríamos llamar investigativos desarrollados para la creación de obra plástica y de diseño, para el caso de los artistas jóvenes de la Facultad de Artes Visuales de la Fundación Universitaria Bellas Artes (SANTAMARÍA, 2010). Como resultado de esta primera acción se construyó un documento en el que se define la naturaleza procesual de investigación-

creación reconociéndola en una serie de secciones generales identificadas en el proceso creador de los estudiantes en el marco de las actividades curriculares. Tales secciones se resumen de la siguiente manera:

a) El rastreo de una iniciativa problematizable que deviene en idea/concepto
b) El rastreo y la retroalimentación de la idea-concepto, desde la experiencia lectora y la experiencia práctica, para la construcción de una atmósfera teórica compleja que acompañe las formalizaciones (perceptos)
c) El despliegue de una serie de métodos o sistemas escalonados y organizados con algún tipo de lógica que conduzca al establecimiento perceptos— o imágenes mentales vehículadas por la idea-concepto—, más o menos, verificables: la creación
d) La afección como un sistema para la verificabilidad de la creación
e) El lenguaje visual y la exploración sistemática del formato como un mecanismo de innovación y validación de la afección y ejecución del percepto.
f) La coherencia entre concepto, percepto y lenguaje en la creación de discursos innovadores

El documento anteriormente mencionado concluye que **toda investigación aspira a la creación**, vista ella como un ideal de transformación, un nivel de representación donde se debate lo real. Así mismo, este documento se confrontó con reflexiones en el mismo tenor respecto a procesos curriculares planteados con por el Ministerio de Educación colombiano, de modo tal que se verificara la relación de las secciones identificadas con los procesos curriculares sugeridos para la formación universitaria en artes. Al respecto cabe mencionarse a JuanAntonio Cuéllar Sáenz (2006) en su texto *Calidad y acreditación de la educación superior en artes en Colombia* cuando dice:

> a) Para entender el aspecto metodológico, es pertinente resaltar tres momentos o capacidades de la aproximación al conocimiento [la investigación] en las disciplinas artísticas: observación, reflexión y creación.
>
> b) El desarrollo de la capacidad de observación, en un sentido amplio, tiene que ver con el cultivo de la percepción. Esta capacidad está en el origen de nuestra relación con la información, también en un sentido amplio, que es inherente a la disciplina. Cuando me refiero a la observación en sentido amplio incluyo lo visual, lo auditivo, lo sensorial, lo espacial y la percepción del movimiento, entre otros, según sea esencial en cada disciplina.
>
> c) En las artes visuales, por ejemplo, la capacidad de observación estará basada en la afinación de la percepción visual; en la música, de la percepción auditiva; en las artes escénicas, de ambas y, además, de la percepción del espacio y el movimiento. El

> desarrollo de esta capacidad de observación le debe permitir al artista discernir y detallar los aspectos que serán el objeto de su estudio, e identificar, documentar, recolectar, revisar, clasificar y catalogar la información. En otras palabras, el artista debe saber qué, cómo y para qué observar.
> d) Además de aumentar las habilidades y destrezas relacionadas con la percepción, el artista investigador debe apropiarse de los lenguajes propios de la disciplina y cultivar un pensamiento analítico y crítico que sea pertinente. Es decir, además de la observación, es indispensable la reflexión que es la que nos permite entender. En ese proceso de aprendizaje, el desarrollo de la capacidad analítica es igualmente esencial. El análisis de la información observada nos permite razonar, explorar, interpretar, criticar, comparar, etc. (2006, p. 17)

En virtud pues de la información teórica disponible, etnográfica recuperada a partir de la observación participante de salas de aula que hacen parte del eje curricular "taller" de la Facultad de Artes Visuales de la FUBA y los lineamientos y reflexiones sobre investigación formativa del Ministerio de Educación colombiano respecto al área de Artes Visuales, fue posible concretar un documento en donde, además de compilar la información teórica mencionada anteriormente, se definieran lineamientos curriculares para la formación investigativa en al área disciplinar de Artes Visuales en programas de pregrado así como en escenarios de curriculares no formales a través de cursos de extensión o programas de formación no conducente a título profesional. A este respecto dentro del documento se define como propuesta curricular, además, que la figura de "Laboratorio" sería precisamente la más adecuada para los propósitos formativos del proyecto por varias razones, todas ellas asociadas precisamente a su versatilidad curricular, las posibilidades experimentales del formato (en términos curriculares, pedagógicos e investigativos), la aplicación de la investigación como eje transversal de la propuesta formativa y su fuerte vocación contextual en el desarrollo de problemas investigativos que el medio donde se desarrollen tales "laboratorios" se propongan.

Es importante mencionar entonces que los laboratorios se definieron como una alternativa de formación e investigación a partir de espacios de experimentación denominados "prácticas" las cuales tiene tiempos relativos en términos calendáricos, pero generalmente suceden en tres fases de desarrollo, a saber, *prácticas perceptivas, practicas investigativas y prácticas conceptuales*. Cada una de estas prácticas tiene una serie de módulos que desarrollan contenidos consecuentes con las 6 secciones presentadas anteriormente, momento en el cual el estudiante desarrolla su proyecto de investigación-creación.

Finalmente, el documento que alberga la propuesta curricular formal y no formal transversalizada por la investigación en artes visuales, junto con una definición de la figura curricular del "laboratorio", presenta además una reflexión teórica interesante sobre la

investigación-creación en procesos curriculares, la cual se asume como resultado teórico en el presente artículo.

5 Observaciones finales

Teniendo presente pues los apuntes especificados en la metodología bajo la cual se desarrolla el proyecto de "laboratorios", se concibe como uno de los resultados de mayor interés académico del mismo una posición bajo la cual se concibe la investigación-creación, la cual, de manera general concluye:

a) La investigación-creación permite atrapar las sensaciones, las afecciones y las percepciones y conformar bloques de sensación que se formalizan;
b) La investigación-creación en artes hace que la experiencia que condensa cada obra contenga un núcleo de imágenes, de ideas y de *cosas* que superan el *concepto*;
c) Los conceptos se constituyen desde el contacto con la realidad y el procesamiento ordenado definiendo un percepto que a su vez es construido;
d) El proceso investigativo concluye al confrontar las propias ideas con la realidad, la misma que pasará a ser materializada en obra;
e) El proceso deviene intuitivo, perceptivo y experimental en las artes;
f) El proceso se sistematiza diferente, estéticamente.

A este respecto el documento en su reflexión teórica propone también que en todo proceso de investigación existe la creación, "[…] por tal motivo podríamos pensar que ocurre lo mismo, al contrario, lo que no es precisamente cierto. Si es así, entonces […] sería lógico pensar que se produce la investigación en la creación cuando participan en ella factores que identifiquen la investigación como una suerte de herramientas metodológicas o bien cuando la creación artística tiene que ver con resultados de extraordinaria calidad bien sea en el proceso de construcción de la obra o bien en su proyección y permanencia en un determinado entorno o tiempo histórico" (SANTAMARÍA, 2010; CUÉLLAR SÁENZ, 2006)

En el planteamiento anterior hemos querido separar del concepto que identifica la investigación, el conocimiento, y las ciencias como un todo, pero hay que reconocer que **este paradigma ha cambiado** (ciencia/investigación/conocimiento)[6] permitiendo identificar **la**

[6] AL respecto vale la pena pensar en los documentos técnicos de las agencias de ciencia, tecnología, innovación e investigación de varis países de Latinoamérica (Colombia, Perú, Ecuador y Brasil) en donde la investigación-creación, o la investigación en disciplinas creativas se asume como un nuevo escenario de inversión al margen de

investigación no propiamente vinculada al conocimiento, ni a las ciencias puesto que existen procesos investigativos ("Laboratorios") de profusa solidez en el establecimiento de mecánicas y procesos sin otro fin que producir sentido antes que conocimiento nuevo.

En este orden de ideas, una de las conclusiones de carácter teórico de la propuesta curricular afirma que **la investigación creación** *sería aquella que avanza hacia la procura de* ***sentido dentro de procesos*** *que acusan la participación de atmosferas teóricas en el* ***establecimiento relacional de simbologías*** *determinadas en la* ***formulación de una visión particular que aspira a transformar una realidad****, pero desde una perspectiva idealista, privilegiada, única y trascendental* (SANTAMARÍA, 2010; SALAMANCA,S.f).

Otro aspecto importante que resalta la propuesta curricular de los "laboratorios respecto a la investigación-creación en Artes Visuales es que **el sentido y el conocimiento** pueden ir de la mano en la medida en que **ambas generan una organización de un caos**, una salida, un alejamiento al vacío. El arte juega con esta dualidad entre mundo real y mundo de las ideas: por lo visto la investigación-creación se maneja en esta ambigüedad. Como lo menciona Oscar Salamanca (S.f) "[…] la investigación-creación cuando se acerca a los problemas de lo real y su ambigüedad se convierte en un camino dispuesto para los pasos infinitos sobre los cuales transitar en el camino de la producción del no objeto ni sujeto artístico".

6 Análisis crítico de los datos: la cuestión de la investigación-creación

El desarrollo de la reflexión teórica planteó una serie de derivas conceptuales que presentaban nuevas posibilidades y expansiones del concepto investigación-creación, como, por ejemplo, en el orden de lo conceptual, la relación ontológica de la investigación con el deseo y la voluntad en relación con la producción artística. En el orden de lo pedagógico esta relación se pensó como un posible juego interdisciplinario de búsqueda y apropiación: Una ruta impulsada por el deseo y la apropiación de los sujetos, objetos y contextos encontrados. A este respecto fue significativa la lectura del filósofo e historiador francés Michel Serrés, en tanto crítica a la epistemología moderna y aporte a la reflexión que sobre el sujeto y el conocimiento se plantea en los textos *Atlas* (1995) y *Los Cinco Sentidos* (2003):

> […] ahora todo cambia: las ciencias, su método, su recorrido, su ruta, su camino, el dibujo de su trayecto, su método, decíamos, inesperado como la inteligencia, brusco y rápido como el entendimiento […] nunca sigue una línea recta ni ninguna curva prevista de acuerdo con una ley previa, porque la estupidez, repetitiva, siempre es

políticas culturales hacia la reivindicación de la producción artística como un tipo de producción sistemática, académica y que genera conocimiento aplicado

> previsible, sobre todo cuando parece racional, pero por el contrario, enmaraña y desenmaraña las madejas y embarulladas, arabescos de nudos y de bifurcaciones.(SERRÉS, 1995, p. 23)

La investigación en artes abre pues un abanico de posibilidades de búsqueda y de encuentro, que no desconoce las posibilidades cognoscitivas de la subjetividad y la sensibilidad; así que están tanto por fuera del artista, en su contexto cultural, como en sí mismo, desde una perspectiva ego-lógica, el artista encuentra respuestas a sus problemáticas investigativas constituidas desde ideas-conceptos. La investigación creación en artes visuales no desconoce el sujeto investigador, lo que define su naturaleza meta-cognitiva al afinar el ojo en los mecanismos de comprensión del objeto de estudio para estructurar éticamente un tipo de mirada sobre el fenómeno; uno de tantos posibles. Movido por el deseo, el artista va dentro de sí a buscar-se y caer en su oscuridad, en donde posiblemente no sabrá nombrar-se. Armado desde allí, su mirada se enfocará en lo que, por ahora, intentará descubrir en el mundo exterior. Durante los procesos investigativos en artes visuales, el sujeto se reta ante los temores que genera el enfrentarse a lo desconocido, lo que le obliga a comprender, dimensionar y aceptar su subjetividad y finalmente volverla metodológica. En este proceso la inquietud inicial se desdibuja, el cuestionario deviene otro, se mira a sí mismo, el camino deviene rizoma. No sabe hacia dónde lo irá a llevar su excursión, pero la afronta; el deseo palpita y mueve su mirada, conduce su entusiasmo hacia el universo visual, perceptual y cognitivo: se funde en el espacio sin padecer la paradoja del etnógrafo que intenta ponerse en los zapatos del otro.

La contingencia y la heurística parecen entonces los senderos que cruzamos al investigar en artes; senderos que son cruzados por diferentes andares, en, así mismo diferentes tiempos, con disímiles respuestas. En este sentido las estrategias metodológicas y los contextos de investigación en artes están, en gran medida, fundamentados por las *Teorías de la Complejidad* y su principio de *incertidumbre*, de tal manera que el *método* o *ruta* principal de investigación (de acercamiento al mundo, sensibilidad y conocimiento) es el denominado excursión; esta ruta ha sido expuesta y propuesta por el filósofo francés Michel Serres y por los teóricos de la complejidad en varios de sus trabajos, entre ellos, como se mencionó anteriormente, de manera particular en *Atlas* (1995) y en *Los Cinco Sentidos* (2003) Con esta referencia, definimos una *ecuación de equivalencias conceptuales*: proyecto/trayecto, metodología/excursión,que orientan la mirada, el método y los resultados, hacia una dimensión más personal, escindiéndola del lenguaje, los modos y las prácticas asépticas de las disciplinas científicas

Serres nos propone una mirada novedosa para comprender los procesos cognoscitivos, en el marco de una historiografía de las ciencias, de manera diferente y nueva, denominándola

excursión para diferenciarla del **método** cartesiano y científico por definición. Para señalar la(s) diferencia(s) entre ambos **caminos**, y las ventajas de ir (salir)de excursión,Serres nos propone como metáforas las imágenes de la senda trazada, la autopista recta del método y el camino sin trazar, el desvío o el extravío de la excursión; ambas rutas son, para el autor, igualmente validas e incluso igualmente efectivas para llegar a respuestas y/o al conocimiento o comprensión de lo des-conocido.

La gran diferencia entre el método y la excursión es que si bien a **través del método se pueden alcanzar los objetivos de manera rápida, eficaz, limpia e incluso certera** (así como en una autopista), lo conocido o descubierto a través de este camino es más limitado y restringido, puesto que no pueden existir desvíos ni rutas alternativas; mientras que a través de los desvíos, **los atajos** e incluso **los extravíos** posibilitados por la excursión, si bien el camino de descubrimiento se puede hacer más largo e incluso peligroso, es posible conocer *más*[7], ampliar las alternativas y enriquecer las preguntas con nuevas preguntas y nuevas experiencias no previstas ni pretendidas. En este extravío es donde precisamente aparece incuestionable y necesario el advenimiento de la interdisciplinariedad.

El problema de la creación y la expresión, que es la base de esta reflexión sobre el método en artes visuales, debe apoyarse, a su vez en la experiencia, que servirá de base para convertir las ideas-conceptos, los perceptos, y los objetos, en sí mismo, en discurso visual. Con esto la teoría trasciende su condición de sistema conceptual clasificatorio superior, transformándose en una base reflexiva flexible y dinámica. El azar del trayecto y la inmersión en el contexto operarán como tamiz sobre el tipo de lenguaje que permitirá expresar el objeto elegido.

[7] Entiéndase el término bajo la figura literaria de la Hipérbole.

Referencias

BAUMAN, Z.**Arte ¿líquido?.** Sequitur, Barcelona. 2007.

BENJAMÍN, W. **Obras Completas II**. Abada Editores, Madrid. 2006.

BORGDORFF, H. **El debate sobre la investigación en las artes**. Amsterdam School of the Arts. Ámsterdam. 2006.

BUNGE, M. **La ciencia su método y su filosofía**. Ediciones siglo veinte, Buenos Aires. 1978.

CANEVACCI, M. **Sincretika: exploraçoes etnograficas sobre arte contemporânea**. Estudio Nobel. São Paulo, Brasil. 2013.

CUÉLLAR SÁENZ, J. **Calidad y acreditación de la educación superior en artes en Colombia.**En: Memorias. Reunión nacional sobre educación artística. Ministerio de Educación Nacional – Acofartes. Bogotá. 2006.

FAJARDO-GONZÁLEZ, R. **La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario**. (Hacia una perspectiva semiótica). En Línea: [http://eprints.ucm.es/27107/1/InvestigacionartisticaUniversidad_VVAA.pdf] Consultado 09/02/2015. 2008.

_____. **Arte e Investigación, un contexto necesario en el ejercicio académico de la educación de artistas**. En línea [http://www.arteinvestigacion.net/search?updated-max=2013-06-18T13:22:00%2B02:00&max-results=8&start=16&by-date=false] Consultado 26/10/2015. 2009.

GELL, A. **Arte y Agencia**. Una teoría antropológica. 2da Ed. SB Editores. Buenos Aires. 2016.

GUASCH, A **Arte y Globalización**. Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín. Medellín. 2004.

KAHLER, E. **Nuestro laberinto**.Fondo de Cultura económica, México. 1967.

PIEDRAHITA, L. Sentidos del espacio. Geopolítica de la imagen en el arte: nuevas estrategias de expansión. En: **Cambios & Permanencias**. Nº 1. 12/2010. Colombia. 2010.

SALAMANCA, O. **Investigación-Creación**. Documento inédito. Universidad Tecnológica de Pererira, Colombia. s.f..

SANTAMARÍA, P**. Laboratorios de formación e Investigación-creación, para la promoción de las artes visuales en departamento de Antioquia**. Instituto de Cultura y patrimonio de Antioquia, Gobernación de Antioquia; Fundación Universitaria Bellas Artes, Medellín. 2010

SERRES, M. **Atlas**.Ediciones Cátedra. Madrid. 1995.

_____. **Los cinco sentidos**. Ediciones Cátedra, Madrid. 2005.

ZAPATA, C. Educación superior en Artes en Colombia. En: **Memorias. Reunión nacional sobre educación artística**. Ministerio de Educación Nacional – Acofartes. Bogotá. 2006.

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA: RETALHOS DO COTIDIANO

Ana Luísa Oliveira Fraga (UNIR) - analu.of@hotmail.com
Kelvis Pereira de São Paulo (UNIR) - kelvis_pereira2013@hotmail.com
Neriane Rios Souza (UNIR) – nerianeriosouza2@hotmail.com

Resumo: Retalhos do Cotidiano foi uma exposição fotográfica não profissional, realizada pelos bolsistas do Pibid de História. Foram fotografados vários pontos da cidade Rolim de Moura e cidades vizinhas, pelos próprios pibidianos que moram na região. Um dos propósitos foi captar a partir dos registros, o ritmo do lugar, o estático e o móvel, o simples e o rebuscado, o antigo e o "moderno". Este trabalho teve como objetivo investigar, pensar e apresentar resultados parciais da experiência proporcionado pelo ensaio. A exposição aconteceu na feira livre, no dia 3 de Dezembro de 2016. Sacolas nas mãos, passo lento ou apressado, entre cheiros, sabores e aromas do campo na cidade, fez-se cultura e saberes, trocas de experiências com os transeuntes que paravam e buscavam também em suas memórias vividas imagens que os aproximassem do que viam. Serviu para que o olhar acadêmico, dedicado ao comum, ao imperceptível frente a rotina veloz que a todos toma, fosse ressignificado. Como metodologia, pode-se destacar que previamente foram realizados debates e leituras a respeito do assunto. Por meio de ensaios fotográficos seria possível os alunos perceberem-se como seres sociais e históricos como destaca Paulo Freire (FREIRE, 1996). É possível que em tempos de mídias avançadas, de tecnologias digitais, de provisoriedade de tudo, ainda haja espaço para as sensações e saberes que o mundo tem a oferecer, apropriar-se dos recursos como celulares e máquinas fotográficas tão usuais entre estudantes e ensejar uma polissemia de usos para uma pedagogia da esperança é a principal lição aprendida.

Palavras-chave: Fotografia. Feira. Exibição.

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto História, no campus de Rolim de Moura passou por diversas temáticas a serem discutidas entre os bolsistas e professores. Em 2014 os professores coordenadores sugeriram propostas de leituras sobre iconografia, como por exemplo o uso de imagens do livro didático e como fontes documentais.

Entre os assuntos que se desdobraram a partir das discussões, um chamou a atenção: o estudo de cartões postais.

Uma das inquietações do período foi o fato da cidade de Rolim de Moura em Rondônia não possuir naquela época cartões que fossem conhecidos, aventou-se que seria rica a experiência com esse tipo de material, na oportunidade não foi possível a finalização da proposta que incluía o trabalho com fotografias e a confecção de cartões. Em 2016 as discussões sobre fotografia voltaram com o projeto intitulado Retalhos do Cotidiano e novas abordagens do uso da fotografia foram pensadas. Este projeto ambicionou, por meio de fotografias, retratar detalhes do dia a dia dos espaços em que vivem e interagem os bolsistas.

A ideia era que poderiam mirar pessoas, lugares, objetos, cotidiano que estivessem também fora do círculo de convivência dos bolsistas. Por essa razão vários ambientes foram observados e indicados de modo coletivo como potenciais espaços para realização da mostra, exibindo os resultados dos múltiplos olhares sobre o lugar. Devido a circularidade de pessoas, a quantidade de público e o significado da Feira Livre Municipal enquanto espaço de multiplicidade, a referida foi escolhida.

Na construção da proposta de ensaio fotográfico, o belo apreciado e o desigual questionado foram as máximas e nessa direção é possível que as imagens apresentadas e vistas e também as que se formaram dentro de cada um tenham sido diversas e diferentes daquelas impressas em papel.

As fotografias foram fixadas em suportes de livros reciclados. Essa experiência acadêmica teve como um dos seus objetivos aplicar posteriormente o projeto com os alunos do ensino fundamental e médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Candido Portinari, sendo a mesma o local onde os bolsistas do PIBID tem contato com o cotidiano escolar.

2 Breve Explicação dos Caminhos Tomados para a Formulação do Projeto

Traçamos os objetivos em busca de uma nova experiência para ser usada em sala de aula, depois de muitas reflexões, sugestões e debates formulou-se o Projeto Retalhos do Cotidiano. Como Paulo Freire menciona em uma de suas obras,

> Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia (FREIRE, 1967, p. 39-40).

Tendo em vista tais apontamentos, fomos em busca de algo novo e desafiador, que promovesse aprendizagens sobre o ensinar-aprender, logo, Retalhos do cotidiano: uma experiência fotográfica transformou-se em algo que de algum modo quebrou padrões sobre o ver, sentir e expressar o mundo vivido, nos levando a outras relações com o lugar em que vivemos, nos desafiando a ensinar valendo-se de outros caminhos e instrumentos didáticos.

Sendo assim, o projeto Retalhos do Cotidiano vem proporcionar a se pensar o uso de imagens como parte fundamental para o ensino de História, quebrando assim a tradicional

monotonia da utilização linguagens textual que está presente no cotidiano educacional. Com isso o projeto tem como base o uso da fotografia.

Para a elaboração do projeto, nos deparamos como a necessidade de realizar uma pequena revisão literária com intuito de compreender o uso da fotografia e como interpretá-la posteriormente, no que afirma Ivan Gaskell "Quase todos fazem uso diário da fotografia, seja como ilustrações, auxilio a memória ou como substituto de objetos descrito através dela. (GASKELL, 1992.)", cada vez mais fotografia está fazendo parte do cotidiano das pessoas e principalmente nas instituições de ensino, isso devido ao acesso que os estudantes tem tido nos últimos anos a celulares com capacidade fotográfica cada vez melhores, ou seja, a maioria dos estudantes de escolas públicas tem acesso a celulares.

A utilização da fotografia pode desencadear entre quem observa vários sentimentos que são atribuídas devido a experiência de vida carregada por cada indivíduo, o ato de fotografar, capturar uma realidade, produzir informação com imagens, são elementos que podemos definir na fotografia, no que afirma Ciro Flamarion Cardoso e Ana Maria Mauad:

> Materialização da experiência vivida, doce lembrança do passado, memórias de uma trajetória de vida, flagrantes sensacionais, ou ainda, mensagens codificadas em signos. Tudo isso, ou nada disso, a fotografia pode ser. [...] É indiscutível a importância da fotografia como marca cultural de uma época, não só pelo passado ao qual nos remete, mas também, e principalmente, pelo passado que ela traz à tona. Um passado que revela, através do olhar fotográfico, um tempo e um espaço que fazem sentido. (CARDOSO; MAUAD, 1997. p. 573-575.).

Representar o cotidiano por meio de imagens é uma forma de entender o contexto sócio cultural na qual os indivíduos estão inseridos no tempo, além disso, o uso da imagem constrói em quem a observa, uma noção de estruturas de tempo e espaços, que muitas vezes não se pode compreender apenas com a leitura de textos.

Nessas leituras aprendemos enquanto professores de história a compreender o valor desse tipo de fonte. Pois como Leite nos lembra:

> Apesar de uma tendência comum de considerar a fotografia como prova ou evidência – uma "reprodução da realidade" - houve muitos casos de objeções às deformações da imagem ao transformar as três dimensões em duas, ao fazer um recorte arbitrário nos retângulos do papel e nas idéias que os observadores têm do que deve e do que não deve ser fotografado (LEITE,1993. p. 133.).

E ainda com Ciro Flamarion Cardoso e Ana Maria Mauad percebe-se que a fotografia é expressão de um tempo, narrado de modo visual, que se expande para além da temporalidade de sua produção, chega a outros lugares, produzindo novos significados àquele que visita de alguma maneira o "lugar" estrangeiro promovido pela imagem revelada, observe:

> [...] para se chegar àquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar do fotógrafo, há que se perceber as relações entre signo e imagens, aspectos da mensagem que a imagem fotográfica elabora; e, principalmente, inserir a fotografia no panorama cultural, no qual foi produzida, e entende-la como uma escolha realizada de acordo com uma dada visão de mundo. (CARDOSO; MAUAD, 1997. p. 574.).

É claro que enquanto observadores estávamos atentos a importância de não manipular a imagem antes da fotografia, ou seja, não foi feita nenhum pré-produção1 dos cenários e objetos tirados, mas o nosso olhar sobre a região não é subjetivo. Amadores ou não, temos noções estéticas básicas e escolhemos ângulos e luminosidade favorável para evidenciar o que queríamos ali retratar. Ainda pensando na produção da foto temos duas imagens que usaram recursos de pós-produção2, que basicamente utilizou-se do recurso de filtros3.

Autor Anderson Souza, Santa Luzia do Oeste-RO,2016.

[1] Esse termo é um dos jargões utilizados por fotógrafos para referir-se ao momento onde você constrói o cenário adicionando ou retirando elementos para que a fotografia saia da maneira desejada.

[2] Pós-produção, também é um jargão do meio fotográfico, é o momento quando as imagens já em um computador serão editadas, ou seja, passarão por um programa de edição de imagens para modificar elementos que não foram capturados previamente pela câmera.

[3] Filtros são uma espécie de modelos, que terão seu contraste, exposição, graduação, sombras, vibração, nitidez e saturação por exemplo pré-estabelecidas para harmonizar a imagem de uma maneira mais rápida e fácil.

Autor Anderson Souza, Santa Luzia do Oeste-RO,2016

Nessas imagens basicamente a modificação foi na coloração, recurso que está presente na maioria dos celulares, a fim de trazer nessas imagens um aspecto de mais envelhecido com a intenção, segundo o acadêmico autor dessas fotos, de combinar com a antiga tradição da cavalgada.

Os suportes que usamos para expor as fotos também foi fruto do trabalho coletivo entre a monitora professora coordenadora Adriane Pesovento e nós bolsistas do PIBID, dando vida nova a suportes de livros que não eram mais utilizados e que provavelmente iriam parar no lixo. Dessa maneira unimos nosso projeto fotográfico com a reciclagem de materiais. Assim, trabalhando em conjunto por ideal, lavamos, lixamos, pintamos e fomos em busca de dos lugares que seriam retratados pelas lentes de nossas câmeras.

2.1 Na Feira: Entre Aromas, Passos Apressados e Imagens Fotográficas

Buscávamos naquele local diferente da sala de aula, expor nosso trabalho e obter resultados positivos para que o mesmo fosse estendido aos alunos da Escola Cândido Portinari. Dessa maneira, buscamos apresentar nossa obra não apenas exibindo-a, mas também convidando aos passantes para aprecia-la.

Durante a feira estratégias foram pensadas e repensadas a fim de oferecer visibilidade a exposição Retalhos do Cotidiano. Foi construído um banner para divulgação, contento uma arte chamativa e com breves explicações sobre a exposição.

Exposição Retalhos do Cotidiano, feira livre no Espaço Alternativo, Rolim de Moura-RO, Dez. 2016.

Outro acadêmico dedicava-se a chamar o público, nessa estratégia fomos até orientados pelo **s**enhorFrancisco (agricultor orgânico) que não apenas gentilmente cedeu um espaço na barraca dele como se tornou um grande orientador na maneira que deveríamos proceder pra chamar a atenção do público. A timidez precisava ser superada pois era necessário cativar o nosso público.

Em diversos momentos, pequenos grupos foram organizados para espalhar a notícia onde a nossa amostra fotográfica estava. Pela forma que a feira é organizada isso significava andar em círculos em busca de pessoas conhecidas e desconhecidas para incentivá-las por meio de frases curtas, pois sabemos que nem todos estavam ali para passeio, ou para visitar o nosso evento, todavia uma das belezas constituiu-se em perceber o encanto das pessoas ao serem surpreendidas pelo evento em espaço incomum.

Para além de descobrir maneiras de desenvolver esse projeto com discentes da educação básica o evento em si foi além e tornou-se um aprendizado sobre interação social.

Mesmo com as dificuldades que a espacialidade nos impunha, muitas pessoas passavam por ali seja para visitar ou comprar produtos na feira, davam uma paradinha em nossa barraca. Alguns observavam as imagens com cautela, buscavam talvez reconhecer algo do seu cotidiano, o que de fato muitas vezes acontecia. Outros, com passos apressados olhavam rapidamente e seguia seu caminho pela feira.

Foi demasiadamente complicado encontrar um local disponível para exibirmos as fotografias. Na feira livre os espaços são reservados e não é possível agendar um local com muita antecedência pois, a forma mais fácil de conseguir era conversar com o presidente da feirae verificar se algum dos feirantes tinha faltado para utilizarmos o espaço dele.

Outra preocupação que tivemos foi onde e como o nosso suporte de iluminação seria instalado, visto que não possuíamos barracas e o clima estava favorável para chover, o que se concretizou com uma chuvinha de leve e rápida em alguns momentos. Todas nossas dificuldades foram abraçadas pelo senhor Francisco e sua esposaque permitiram o Retalho do Cotidiano acontecer sob sua tenda. Aos poucos fomos anexando as fotos aos suportes, colocando nas prateleiras buscando uma harmonia entre elas, colocamos luz em direção a elas para que assim ganhassem destaque e chamasse a atenção das pessoas. Um aspecto interessante sobre o experimento é o aprendizado em lugares diferente da sala de aula pois também conseguimos transmitir conhecimentos, dialogar sobre as vivências e compartilhar saberes.

Sendo esse ensaio na feira uma experiência enriquecedora, como já afirmava Freire "aprender é uma aventura criadora" (FREIRE, 1996, p. 69), onde por um dia fizemos parte do universo dos feirantes, estávamos ali para apresentar um trabalho nosso, o que muitos feirantes expõe ali para vender, trabalho saído do suor de seus rostos e de seus esforços contínuos.

Sentir-se do outro lado da situação é interessante, pois podemos observar as dificuldades vivenciadas pelo outro. O tempo chuvoso, que faz parte do clima da nossa região no mês de dezembro, mesmo molhando nossos pés não foi o suficiente pra desmotivar.

A tentativa de chamar a atenção para seus produtos, a garganta seca pela elevação de voz por entre ruídos de máquinas e carros, conversas de casais que passeavam ali de mãos dadas, promoções típicas de fim de feira sendo anunciadas por outras gargantas secas.

O cansaço nas pernas pela ausência de lugares para sentar. Até mesmo a sensação de tristeza por ter nosso trabalho, vozes e olhares ignorados por um professor do departamento de História que assim que olhou para a direção da exibição virou o rosto, apressou os passos como se mostrasse que não reconhecia o esforço que estávamos a meses preparando.

No fim de tudo isso tem-se a sensação de trabalho cumprido e que valeu a pena os esforços empregados em tal ação, o que foi momentaneamente um desafio se tornou uma experiência muito rica que não seríamos capazes de tê-la entre quatro paredes.

Exposição Retalhos do Cotidiano, feira livre no Espaço Alternativo, Rolim de Moura-RO, Dez. 2016.

Muitas pessoas paravam para observar as fotos, sendo que algumas se identificavam com as imagens e se interessavam pelo o trabalho expostos, em particular podemos citar o momento em que um artesão viu seu artesanato exibido nas fotos em que vimos a alegria em seu rosto por ver que sua obra estava ali dentre tantas paisagens expostas e que se fazia arte com a arte produzida por suas mãos.

Exposição Retalhos do Cotidiano, feira livre no Espaço Alternativo, Rolim de Moura-RO, Dez. 2016.

A foto a cima foi tirada no momento em que a nossa coordenadora recebia o artesão, o mesmo explicava com minúcias detalhes de sua arte que foi fotografada, orgulhoso de sua arte ter cativado a atenção dos acadêmicos e outros visitantes da exibição.

2.2 Aproximação com Estudantes da Educação Básica e Experiências Visuais

Um dos objetivos de nosso trabalho era que a partir de nossa experiência na feira do produtor, fazer a mesma com os alunos da educação básica do Colégio Cândido Portinari. Assim, buscando novas formas de transmitir conhecimento para os alunos que vão além do livro didático. Um aprendizado a partir de imagens, os tornando protagonistas da confecção imagética de uma memória coletiva. Segundo Natalia Germano Gejão e Ana Heloisa Molina,

> Para ensinar com a ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a ideia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se construir um novo conhecimento (GEJÃO; MOLINA, 2013, p. 1).

Assim, a experiência fotográfica além de contribuir para o conhecimento histórico do lugar em que vivem, também com possibilidades de novos horizontes de conhecimento, como por exemplo o aprofundamento na área fotográfica e também com relação a imagem que são disseminadas nos livros didáticos que cumprem uma função maior que a de ilustrar as páginas e deixa-las mais interessantes,

> A imagem não é, portanto, um instrumento a serviço da ignorância, como muitas vezes tem sido assim simploriamente apontada. Mesmo porque, uma leitura superficial, sem maiores reflexões, sem preocupação crítica, não é um procedimento restrito a iconografia e as representações imagéticas, mas pode ocorrer, tanto quanto ou até mais intensamente, quando o suporte é o texto impresso ou manuscrito. (PAIVA, 2002, p. 103)

A imagem tem um contexto e tem ligação com o assunto/tema abordado e que a mesma por si é um documento histórico e que é necessário ter um conhecimento específico para que possa-se compreender qual o seu papel histórico, qual sua função mediadora entre a imagem e o texto. Algo que tínhamos em mente é que,

> Ao trabalhar as fotografias em sala de aula deve-se ter em mente, tanto o professor quanto o aluno, que as imagens retratam fragmentos da realidade, é o que resta do acontecido, um testemunho visual e material dos fatos, no entanto, consiste *a priori* em uma interpretação, pois vemos através dos olhos do fotógrafo. O ato do registro

> da imagem tem seu desenrolar em momento histórico específico, nela estão presentes o contexto social, político, estético e econômico em que a cena se passa (GEJÃO; MOLINA, 2013, p. 2).

Desta forma, buscaríamos implantar o projeto conscientes de que a imagem expressa muito mais do que o que está registro, para que aquela imagem fosse feita houve vários caminhos que a levaram a ela. Sendo a mesma um registro no tempo de uma vivência, de uma historicidade maior.

O instrumento necessário para a realização desse projeto estão presentes no cotidiano dos alunos e muitas vezes é colocado como um dos grandes vilões em sala de aula: o celular. Paiva aponta que com o advento da internet e o computador foram um culto das imagens (PAIVA, 2002).

Pensando no celular, esse culto das imagens se torna muito mais evidente pelo o uso de aplicativos que possibilitam tirar uma foto e imediatamente compartilha-la em redes sociais, isso será refletido nas formas de sociabilidade dos estudantes "As mais jovens gerações não podem imaginar um mundo sem a presença íntima e definitivamente incorporada de mecanismos produtores e veiculadores de imagens, tais como a TV, o computador e a internet." (PAIVA, 2002, p. 103).

3. Considerações Finais

A experiência Retalhos do Cotidiano contribuiu para que direcionássemos nosso olhar para uma novas possibilidades de se transmitir conhecimento e aprender com a nossa experiência. Sob essa perspectiva, podemos citar Freire (1996),

> [...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

Ou seja, nos lançamos em um caminho novo e desconhecido, assumindo os ricos de não dar certo, de não alcançar os objetivos almejados. Porém, nos encarregamos de fazer com que tudo desse certo e fomos a luta. Ao olhar para nossa criação podemos ver que o que era comum tornou se algo maior. Nos fazendo compreender que a educação não está apenas dentro do muro das escolas, ela está nas ruas, no povo, e que isso pode contribuir para o aprendizado escolar.

Todo o trabalho desenvolvido levou a novos desafios, nos colocando como seres sociais e históricos ao buscar capitar o que muitas vezes passa desapercebido em nossos olhar pela correria do dia a dia.

Referências

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. **História e Imagem:** os exemplos da fotografia e do cinema. In CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.) Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/dados.htm> Acessado em 17 de maio de 2017.

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

GASKELL, Ivan. HISTÓRIA DAS IMAGENS. IN BURKE, Peter (org.) **A Escrita Da História**; Novas Perspectivas. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1992.

GEJÃO, Natalia Germano; MOLINA, Ana Heloisa. **Fotografia e ensino de história:** mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. v. 4, n.06,2013. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumosanais/NataliaGGejao.pdf> Acessado em 15 de maio de 2017.

LEITE, Miram Lifchitz Moreira. **Retratos de Família:** Leitura da fotografia histórica. São Paulo: EDUSP- FAPESP, 1993.

PAIVA, Eduardo França. **Histórias & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS HAITIANOS NA BAIXADA CUIABANA

Jaime Melquiades de Lima Vasconcelos - jaime.vasconcelos14@gmail.com
Renan Kuhner- renankuhne@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem entre as finalidades de expor nossas experiências que tivemos em campo quando realizamos o estágio supervisionado de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Assim, nesse viés, também demonstraremos como acontece o processo de alfabetização e letramento de alunos haitianos presentes na escola onde realizamos o estágio obrigatório. Com metodologia qualitativa, durante o trabalho, expomos algumas implicações das dificuldades que são enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos alunos migrantes e quais os caminhos a serem trilhados pelos mesmos, até o pleno domínio da nova língua alvo e serem inseridos na sociedade que os acolhem no momento. Por fim, traremos algumas conclusões demonstrando que o problema ensino-aprendizagem de língua portuguesa não é um empecilho apenas do professor de educação básica, mas de outras esferas que não compete ao ensino de educação básica, e para comprovar nossos argumentos, dispusemos das teorias bakhtiniana, foucaultiano e dos PCN's de Língua Portuguesa (2000).

Palavras-chave: Ensino. Língua. Alunos estrangeiros. Dificuldades de aprendizagem.

1 Introdução

O presente trabalho tem entre as finalidades demonstrar como acontece o processo de alfabetização de Língua Portuguesa de alunos haitianos que vivem na região do vale da baixada cuiabana, ressaltando as principais dificuldades dos professores de educação básica e os obstáculos a serem enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos alunos imigrantes.

O interesse da pesquisa foi despertado quando estivemos em sala de aula realizado o estágio obrigatório de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, ainda na graduação do curso de Letras. O estágio foi realizado numa escola[1] pública da rede estadual de Mato Grosso, no primeiro semestre de 2015, com turmas de 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental II no período vespertino, na cidade Várzea Grande – MT.

Durante nossa estadia em campo percebemos um grande número de alunos haitianos entre os nativos. Um dos fatos que marcou nosso fazer docente foram as dificuldade de interação com esses alunos pelos seguintes eventos: I – a maioria dos alunos não falavam português fluente, pois todos eram nativos de uma língua crioula como língua materna; II – em ambas as turmas que ministramos aula, (6º e 9º anos) tivemos a presença de alunos estrangeiros e percebemos que, de acordo com alguns questionários respondidos pelos professores regentes das turmas, os alunos haitianos eram "empurrados com a barriga", uma vez que nem o nome dos alunos os professores sabia pronunciar corretamente; III – mesmo os alunos sendo uns

[1] O Nome da instituição será preservado e mantido em segredo.

"ninguém" para os professores já era perceptível um bom nível de português da parte dos alunos estrangeiros pelo fato do constate contato com a língua "acolhedora".

E assim, de acordo com essas observações surgem algumas inquietações, tais como: 1 - qual a relação de poder que a língua submete aos seus usuários, uma vez que conforme Castro (1987) a língua ao mesmo tempo que ela é objeto de poder, ela também é meio de uma opressão de valores culturais; 2- como se observa um sujeito passivo e agente responsivo de uma língua acolhedora e ao mesmo tempo opressora de valores culturais e materno, uma vez que Bakhtin (2006) infere que o discurso do sujeito nasce de uma situação pragmática concreta na interação verbal, e que o sujeito é o único responsável pela intervenção do seu próprio discurso ideológico.

O fluxo imigratório de haitianos para o Brasil começou logo após o terremoto que devastou o Haiti, deixando mais de 200 mil mortos e devastando todo o país.[2] Segundo Moraes (*apud* Itamaraty, 2013), a imigração haitiana para o Brasil "pode ser comparada historicamente com a de italianos e de japoneses, que desembarcaram no país entre o período imperial e os primeiros anos da República".

Para o desenvolvimento do presente trabalho dispomos da coleta de dados que realizamos em campo, durante o estágio obrigatório de docência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (com turmas de 6º ano e 9º ano), numa escola da rede pública do Estado de Mato Grosso, no primeiro semestre de 2015, da cidade de Várzea Grande – MT.

A pesquisa de campo, segundo Marconi & Lakatos (1996) é uma fase após a qual o pesquisador tenha realizado o estudo bibliográfico para verificar se as hipóteses levantadas durante a construção do projeto se verificam.

No estudo adotado optamos pela pesquisa qualitativa que, pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumento estatístico na análise de dados. Esse tipo de análise tem por base conhecimentos teórico-empíricos que permite atribuir-lhe maior cientificidade (BOGDAN *apud* TRIVIÑOS, 1987). Bogdan indica algumas características do estudo qualitativo, tais como: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural. No trabalho de campo, o pesquisador é fundamental

[2] http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/01/haiti-homenageia-mortos-seis-anos-apos-terremoto.html acessado em 09/05/2017

no processo de coleta e análise de dados, por isso não pode ser substituído por nenhuma outra pessoa ou técnica, é ele quem observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural.

A pesquisa qualitativa é descritiva, pois preocupa-se em descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesto. Assim, os resultados são expressos na forma de transcrição de entrevistas, narrativas, declarações, fotografias, diários pessoais, dentre outras formas de coleta de dados e informação.

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo, portanto, não estão preocupados com os resultados e produtos, estão preocupados em conhecer como determinado fenômeno manifesta-se. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente, isto significa que as abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima; e o significado é a preocupação essencial, os pesquisadores qualitativos buscam compreender os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes.

Por possibilitar a descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, buscar retratar a realidade de forma mais profunda, usar de variedade de fontes de informação e representar os diferentes, e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social é que optamos pelo método qualitativo.

Para a coleta de dados dispomos de questionários e das narrativas livre, que caracteriza-se

> […] como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias. […](MUYLAERT, ET AL. 2014, p. 02).

Tendo como objetivos gerais "demonstrar como acontece a alfabetização de Língua Portuguesa com alunos haitianos, ressaltando as principais dificuldades dos professores de educação básica e os obstáculos a serem enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos alunos imigrantes", o levantamento de dados coletados, ainda, durante o estágio, não foram o satisfatório para dá-se concluso o trabalho, por este motivo que esclarecemos que a pesquisa ainda está em fase de conclusão. Entretanto, neste momento, demonstraremos uma breve análise.

As relações de poder e discurso ideológico na perspectiva do presente feito são fundamentais para demonstrar como acontece a integração do sujeito haitiano, que vem “do alto do rio Parnaíba em direção ao mar cuiabano”. Nesse aspecto, é imprescindível não se falar das relações de poder, uma vez que o sujeito haitiano está oprimido de valores culturais por dois motivos que vejo inerente não discutir: o primeiro fato por ser negro, e o segundo, imigrante.

A fragilidade dos professores de Língua Portuguesa também é uma questão fundamental a ser discutida, pois a falta de comprometimento dos mesmos para com o fazer docente, em relação aos sujeitos imigrantes, é bem explícita, uma vez que os professores regentes das turmas que realizamos o estágio “fingiam” que os alunos haitianos não existiam nas salas.

Relacionar a fragilidade dos docentes com as dificuldades de aprendizagem dos alunos também é um fato a ser demonstrado durante o trabalho, uma vez que a falta de uma formação adequada dos professores interfere diretamente no aprendizado e aquisição de linguagem dos alunos, de modo que Bakhtin (2006) infere que sejamos autores de nossos atos responsivos de e na interação verbal. E por fim, tentaremos demonstrar como acontece o processo de alfabetização de Língua Portuguesa por esses alunos estrangeiros.

2 As relações sujeito, poder e discurso do ser nativo para com os imigrantes haitianos.

As relações de sujeito, poder e discurso entrelaçam-se de tal forma que não conseguimos enxergar uma possibilidade de separá-los. Assim, nessa perspectiva, Bakhtin (2006) infere que o sujeito é o ser responsivo dos atos discursivo da interação verbal concreta. Desse modo, pela interação das atitudes concreta, o sujeito submete-se a um “poder dialógico” que a língua o impõe. Poder, nesse viés, de autonomia e interposição de atitudes verbais e ideológica.

Desse modo, o ser nativo, cuiabano do pé rachado, no viés discursivo de soberania e “dominante” da língua portuguesa, interpõe-se ao imigrante como senhor. Mas, afinal, quem é esse ser imigrante? De onde vieram? E por qual motivo?

O ser imigrante em questão nada mais é que o haitiano, negro, pobre e subalterno desprendido de sua terra natal. O fluxo migratório de haitianos para o Brasil começou por volta de 2010, logo após um terremos que deixou mais de 200 mil mortos no país, devastando com vidas, estruturas familiares e enterrando, literalmente, a economia de um país que ainda não

existia. Entretanto, esse movimento de haitianos intensificou-se a partir de 2011 e primeiro semestre de 2012.

Ao chegar em solo brasileiro os estrangeiros submetem-se a vida de subalternidade, por alguns fatos que não vejo como fugir deles: I- estão em outro país que por mais que não tenha um público predominantemente de pele branca, é preconceituoso; II- estão se readaptando a uma cultura totalmente diferente da sua, seja na língua, modo de vida e interação social. A língua a qual os haitianos se interpõe, nesse caso o português, é a ferramenta essencial para a integração social. Entretanto ao mesmo tempo que ela torna-se essencial para a reintegração dessas pessoas na sociedade ela, também, torna-se opressora de valores culturais, (CASTRO, 1987).

3 A fragilidade dos professores de língua porguesa para com o ser imigrante.

A falta de uma formação adequada dos professores é uma questão bem ampla a ser discutida. Entretanto, não adentraremos profundamente nesse assunto, ficaremos apenas com algumas questões que foram perceptíveis, ainda, na estadia em campo, durante a realização do estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, tais como: I- a falta da preparação de uma aula adequada tanto para o aluno nativo quanto para o migrante; II- "o faz de conta" que o aluno haitiano não existia em sala de aula; III- a não realização de atividades avaliativas pelos professores regentes das turmas.

As amostras de dados foram colhidas, *in locus*, no primeiro semestre de 2015, na cidade de Várzea Grande – MT, numa escola da rede Pública do Estado de Mato Grosso, com turmas do 6º e 9º anos do ensino fundamental II, nas aulas de estágio supervisionado de Língua Portuguesa. Ambas as turmas eram regidas por professores diferentes, entretanto, com metodologias semelhantes.

Na perspectiva de Estágio Supervisionado, a LDB (9394/96) infere que

> O Estágio de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB 9394/96).

Sendo assim, fui a campo para realização do Estágio a fim de aprimorar meus conhecimentos adquiridos na academia e, fundamentalmente, com o intuito de compreender um pouco do fazer pedagógico de professores e as implicações do espaço escolar.

3.1 Contexto eunciativo da escola

A coleta de dados foi realizada na unidade escola que fica no Município de Várzea Grande, criada pelo Decreto nº 52 de 22 de maio de 1975, publicado no Diário Oficial de 23 de maio de 1975.

> Por estar localizada numa região próxima ao centro da cidade de Várzea Grande, a escola recebe uma clientela diversificada em todos os aspectos, sociais, culturais, econômicos e religiosos sendo mantida pela rede oficial de ensino do estado de Mato Grosso. A instituição, de acordo com as normas legais estabelecidas pelo Sistema de ensino e devendo sempre ter em vista os interesses, a formação do educando, as necessidade e possibilidades regionais oferece:
>
> - O Ensino Fundamental Regular – Ciclo de Formação Humana;
> - O Ensino Médio – Regular.

A Unidade Escolar é registrada como órgão executor do Conselho Deliberativo Consultivo Escolar – CDCE. Dessa forma norteará a educação dentro dos princípios democráticos dos direitos universais do homem.

Essa instituição de ensino atende a uma demanda de mais de 457 alunos, só no período Matutino e para o funcionamento da mesma, e atender a uma demanda de alunos desse nível, são necessários sessenta funcionários de diversas áreas, desde professores à agente de pátio.

A estrutura física da escola é ampla, porém há algumas depredações do espaço devido a atos de vandalismo por parte de alunos da própria instituição. As salas são espaçosas, bem equipadas com condicionadores de ar, quadro branco, mesas e cadeiras adequadas, mas uma acústica um pouco comprometida. A escola também dispõe de um auditório, um laboratório de informática, uma cantina onde os alunos podem estar comprando lanche e um refeitório onde é servida a merenda escolar. Além disso, também, dispõe de duas quadras poliesportivas, mas apenas uma delas funciona, pois a outra quadra poliesportiva encontra-se interditada por encontrar-se em estado precário.

Como material didático, a escola dispõe de alguns recursos como o próprio livro didático, acesso à internet no laboratório de informática e uma biblioteca com ótimas coleções literárias, pois pude estar observando essas informações na ficha da coordenação.

A concepção de ensino-aprendizagem defendida pela escola, no Projeto Político Pedagógico, afirma que ela está organizada em direção à formação de estudante e tem como propósito promover práticas pedagógico sociais que favoreçam a reflexão e a interação do estudante com as demais atividades de natureza Cultural e Artística. Dessa forma, norteará a educação dentro dos princípios democráticos dos direitos universais do homem. Sendo assim, a escola tem como princípios:

> […] Formar pessoas para exercer a cidadania socioeconômica cultural e políticas no meio em que se insere […] procurar assegurar, à equidade, a contribuição especifica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e reestabelecer a igualdade de direitos e de oportunidade face ao direito e à educação […] procura assegurar, à diferença, a identificação do reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento dos seus reconhecimentos e valores […] (Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico, 2015, da escola.)

O estágio supervisionado de Língua Portuguesa foi realizado dentro do contexto escolar, na atividade de regência de aulas em salas regulares, nas quais ministramos aulas para turmas do 6º ano e 9º ano do ensino médio. Para a realização do presente trabalho foram necessárias 20 horas aulas de atividades em campo, sendo quatro aulas de observação e dezesseis de regência. A orientadora acadêmica do estágio foi a professora Drª. Alba Valéria Alves Ignácio, que nos orientou para a realização do relatório de Estágio Supervisionado, que foi reutilizado como material de apoio para elaboração do presente trabalho.

Durante a realização deste trabalho, deparamo-nos com inúmeras dificuldades, as quais proporcionaram um aprimoramento do nosso fazer docente presente/futuro que ainda encontra-se em fase de construção.

3.2 Descrição das atividades desenvolvidas

Na turma do 6º ano pudemos está trabalhando o conteúdo de compreensão de gênero e produção textual. Na turma do 9º ano tivemos que está dando continuidade ao planejamento da professora, desse modo, continuamos trabalhando com analise sintática do período composto.

3.2.1 Objetivos das aulas

Como objetivo geral, na turma do 6º ano buscamos contribuir com o avanço de interpretação de textos literários gêneros discursivos. Já na turma do 9º ano, procuramos contribuir com o conhecimento da estrutura da língua. A avaliação ocorreu de modo processual e contínuo.

Como objetivos parciais, tivemos: Compreender os diferentes tipos de texto; Expor suas dúvidas referente ao gênero discursivo em questão; avançar no ato de interpretação textual; avançar no ato de interpretação textual dos gêneros em questão; compreender os diferentes tipos de figuras de linguagem; expor suas dúvidas; identificar os diferentes tipos de figuras de linguagem; Aprofundar seus conhecimentos acerca dos conteúdos já estudados; apontar suas dúvidas; aprofundar o conhecimento dentro de um contexto literário acerca dos conteúdos em questão; aprimorar o ato de interpretação textual do mesmo gênero; compreender o funcionamento e a organização da estrutura da língua.

3.2.2 Procedimento metodológico utilizado

Realizamos aulas expositivas e dialógicas, além de demonstrar e exemplificar os diferentes tipos de textos literários e organização sintática; utilizei o computador para elaborar as atividades; usei recursos de material impresso para levar as atividades para sala de aula.

3.3 As implicações dos professores para com os alunos migrantes

A falta de uma formação adequada das professoras regentes das turmas para saber lhe dar com a situação de ter alunos estrangeiros é notável. Tais percepções foram possíveis durante as quatro aulas de observações, pois neste momento podemos perceber que as professoras não interagiam com os alunos em sala de aula e o principal motivo que notamos é a falta de comunicação pelo fato que os alunos não eram proficientes em Língua Portuguesa o suficiente para manter uma comunicação adequada com as professoras pelo pouco tempo que as mesmas tinham para permanecerem em sala de aula. Embora uma das professoras tendo o título de doutora em linguística, ainda foi possível perceber que a mesma não fazia nenhum esforço para integrar os alunos haitianos presentes em sua aula.

De acordo com alguns questionários respondidos pelos professores, percebe-se que a principal razão pela qual não se procura um meio de integrar esses alunos no espaço social, neste caso a escola, é o simples fato de que não há uma preparação na formação desses professores para saber lhe dar com essa situação.

A falta de formação adequada, de fato, influencia diretamente na desenvolvimento desses alunos que ainda não estão familiarizados com o novo idioma, mas que ao serem submergidos no mesmo, o ambiente torna-se propício para uma aquisição de língua(gem) mais rápida e eficiente.

Na perspectiva de imersão total numa cultura diferente da sua, para fraseando Vygotsky na voz de Pires (2001)

> A importância da interação social para a aprendizagem humana, segundo o modelo de Vygotsky, está mais evidente no conceito de zona do desenvolvimento proximal, segundo o qual, diante de uma tarefa ou problema específico, a criança pode atuar sozinha até um certo nível. Porém, pode atuar em um nível mais elevado quando ajudada ou orientada por um adulto ou criança mais velha. A zona de desenvolvimento proximal é a área entre nível que a criança atinge sozinha (nível real) e o nível que ela pode atingir em colaboração com os outros (nível desejado). Portanto, para Vygotsky, a interação com o outro é condição essencial para o desenvolvimento de funções mentais determinantes para a vida em sociedade. (PIRES, 2001. p. 22-23).

Assim, percebe-se que o pouco que as crianças aprendem a respeito do novo idioma é através da interação social com os nativos.

4. As dificuldade de aprendizagem de língua portuguesa pelos alunos haitiano

É evidente que as dificuldades de aprendizagem, em específico de língua portuguesa, de alunos migrantes não é apenas uma implicação de má formação dos docentes, nem uma implicação de interação professor e aluno; mas sim de contato e interação social dos alunos com a sociedade que os cercam e uma democratização de oportunidades, de modo que aluno migrante passe a ter os mesmos direitos que os alunos brasileiros. Pois, nesse viés, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000, p.20), infere que

> a democratização das oportunidades educacionais escolares começou a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos processos intra-escolares.

Ou seja, além da dimensão da escola, que englobando uma super estrutura, condicionada a uma realidade concreta e ideológica de outras dimensões.

Além de tudo, aprender uma língua estrangeira não concerne ao professor da escola de educação básica, uma vez que o maior empecilho é a língua, e que essa esfera não cabe a essa discursão de momento. Entretanto, os PCN's de Língua Portuguesa (2000, p.23) afirma que

> O domínio de língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Assim, fica mais evidente que além da falta de preparação dos professores de educação para lhe dar com essa situação, o empecilho "língua" torna-se imprescindível para uma educação em língua portuguesa eficiente. Desse modo, "pode-se considerar o ensino de Língua Portuguesa na escola como resultado da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino", (PCN's, p. 29).

5. Considerações finais

Conclui-se que o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos haitianos na rede de educação pública do estado de Mato Grosso é um desafio a ser enfrentado pelos professores, uma vez que os docentes além de não possuírem nenhuma formação de base adequada para lhe dar com a situação, não têm o conhecimento da língua dos migrantes, fator esse que interfere bastante a comunicação com os migrantes e o ensino.

E, ainda, é evidente destacar que o sujeito migrante quando desprende-se da sua cultura e é inserido numa nova, deixa a sua cultura apenas como valor simbólico, e passa a ter a cultura acolhedora como autêntica e única, embora não esquecendo de valores e laços culturais maternos que ainda mantêm.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. Academia brasileira de letras/Topbook editora. Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares Africanos na interação social dos primeiros séculos**. Ed. Shorin. João Pessoa, 1983.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** Org. e tradução de Márcio Alves da Fonseca. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1981-1982.

_____. **Estratégia, Poder Saber.** Org. e tradução de Manuel Barros da Mota. Ed. Loyola. São Paulo, 2006.

FUNDAMENTAL, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2000.

LIMA, Fernanda; FIRMINO, Fabiana. **LDB esquematizada: comentada e atualizada.** Ed. Freitas Bastos editora. Rio de Janeiro, 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** Ed. Atlas. São Paulo, 1996.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JÚNIOR, Vicente Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério *et all.* **ENTREVISTAS NARRATIVAS: UM IMPORTANTE RECURSO EM PESQUISA QUALITATIVA.** Artigo apresentado à faculdade de Psicologia da USP, Ribeirão Preto, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Ed. Atlas. São Paulo, 1987.

Site: http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/01/haiti-homenageia-mortos-seis-anos-apos-terremoto.html acessado em 09/05/2017

LEITURA DELEITE COMO PRÁTICA FORMATIVA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucycleide da Silva Herrera (UFMT/PIBID/IE) - lucyherrera1970@hotmail.com
Joelma Campos Rodrigues Pontes (UFMT/PIBID/IE) - elminhacba@gmail.com
Letícia Andrade Torres de Oliveira (UFMT/PIBID/IE) - leticiatorres91@outlook.com
Natasha Edy Ferreira Pinheiro (UFMT/PIBID/IE) – Supervisora

Resumo: A proposta desse artigo é relatar as experiências das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Pedagogia, no âmbito da linguagem e em especial sobre o momento da leitura deleite em sala de aula. As experiências são vivenciadas na EMEB Dr. Orlando Nigro situada no bairro Pedregal – Cuiabá, tendo como colaboradores um grupo de dezenove crianças do 1º ano do 1º ciclo. Com intuito de compreender melhor as experiências e as discussões feitas nesse artigo fundamentamo-nos em Brainer (2012). Percebemos que a leitura é uma importante ferramenta no processo de formação das crianças e deve ser usada diariamente na nossa prática pedagógica.

Palavras-chaves: Leitura deleite. Experiências.Relatos de experiências.

1 Introdução

Este trabalho tem como base relatos de experiências formativas de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), área de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá. O grupo é composto por cinco alunas do curso de graduação, sendo quatro alunas do segundo ano e uma aluna do quarto ano. Antes de iniciarmos os relatos de experiências das bolsistas, situaremos os leitores sobre o que é o PIBID.

O PIBID tem como objetivos incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente, promovendo a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras. O programa oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Ensino Básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas.

2 Desenvolvimento

O grupo de bolsistas iniciou suas atividades no programa PIBID no dia 16 de fevereiro de 2017, sob a supervisão da professora Natasha[1] e dos coordenadores Adelmo[2] e Cândida[3]. As atividades são realizadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental na EMEB Dr. Orlando Nigro, situada no bairro Pedregal na cidade de Cuiabá – Mato Grosso.

O referido grupo e a supervisora se encontram toda segunda-feira na sala do PIBID na Universidade e na escola colaboradora do projeto. Nesse encontro o grupo realiza o planejamento das atividades que serão desenvolvidas ao longo da semana, elaboram as atividades a serem aplicadas, realizam a escolha dos livros para a leitura deleite, confeccionam materiais e jogos pedagógicos para auxiliar o trabalho em sala de aula e realizam diálogos acerca das observações das bolsistas em relação às crianças da turma.

Dessa maneira, após os encontros realizados na segunda-feira o grupo se divide e cada bolsista vai para a sala de aula em dias alternados para desenvolver as atividades planejadas e conhecer melhor o cotidiano escolar. O estar em sala propicia ao grupo vivenciar diferentes experiências, conhecer a realidade dos alunos, suas dificuldades e também observar a prática pedagógica da professora regente. Além dessas experiências, podemos buscar estratégias para conciliar a teoria vista na sala de aula da Universidade e a realidade vivenciada na escola. Nesse sentido buscaremos aqui correlacionar as experiências com os objetivos propostos pelo programa e evidenciar em que sentido as mesmas têm contribuído para a nossa formação enquanto futuras pedagogas.

3 A importância da leitura deleite em sala de aula

A leitura deleite pode ser uma leitura pelo simples prazer de ler, sendo apreciada pelas crianças, sem cobrança de uma atividade. Esse momento realizado nas escolas proporciona desde cedo o gosto pela leitura, um universo repleto de experiências emocionais, brincadeiras, jogos, diversão, tudo isso proporcionado pelo lúdico, onde o professor é o colaborador do processo de construção de conhecimento. Segundo Brainer,

> O professor assume o papel de ledor e, ao mesmo tempo, de mediador da discussão (...) o professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos. (BRAINER ET. AL., 2012, p.17)

[1]Natasha Pinheiro especialista em Educação Infantil pela UFMT (2017). Professora da rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Cuiabá e orientadora deste trabalho.
[2]Adelmo Carvalho da Silva doutor em Educação pela UFPB/JP (2009). Professor da UFMT/IE/DOE.
[3]Cândida Soares da Costa doutora em Educação (2011) pela UFF/RJ.

Dessa maneira, podemos nesses poucos meses em sala de aula perceber a importância da leitura deleite no processo de formação das crianças, despertando nelas o interesse e o prazer pela leitura.

A partir dessa atividade temos a oportunidade de contar história para as crianças e sabemos que para algumas esse é o primeiro contato com clássicos da literatura infantil e outras histórias. Percebemos que o contato desde muito cedo com a leitura pode resultar num aponderamento social, um adulto no futuro com um melhor intelecto, facilidade na interpretação de textos, criatividade, desenvolvimento da oralidade. Com essa atividade nos aproximamos mais das crianças, conhecemos melhor cada uma delas, ouvimos suas experiências e compartilhamos ideias.

4 Relatos de experiências e resultados

As leituras acontecem em sala de aula de maneira dinâmica e cada bolsista atua do seu modo, levando em conta as condições do dia, da quantidade de crianças presentes e da disposição delas em participar. No início da aula é feito uma roda em volta de um tapete ou apenas uma simples roda em um cantinho da sala de aula, onde as crianças interagem com os fatos narrados e compartilham experiências.

Foi possível percebermos que a realização da leitura deleite vem contribuindo também para a nossa formação quando observamos os cadernos de campo do grupo, neles podemos encontrar diferentes relatos sobre como a leitura aconteceu, a participação das crianças, as trocas de opiniões, além dos registros fotográficos realizados. Em consulta aos cadernos de campo encontramos o relato da bolsista Elaine sobre um dia em que realizou a leitura deleite na sala, afirma que

> "A história foi sobre bolinhas de gude. As crianças amaram, disseram que brincam com essas bolinhas em casa e que é muito divertido. É sempre bom ler histórias que remetem à realidade dos alunos, enfatizando essas brincadeiras que ao longo do tempo foram se perdendo".

Lucycleide (bolsista PIBID) faz menção à importância da leitura deleite em sala de aula dizendo que

> "O momento mais emocionante e marcante foi na leitura do livro Natureza Morta do escritor Cárcamo, por ser um livro formado só de imagens, sem escrita, as crianças participaram da construção da história, demonstrando conhecimentos de conscientização na preservação da natureza. Isso me fez refletir o quanto é importante conscientizar as crianças desde cedo, da importância na preservação do meio ambiente e a terem prazer pela leitura".

As crianças fizeram uma leitura significativa das imagens, compartilhando com os colegas o que elas fazem para cuidar do meio ambiente, enriquecendo o momento da leitura deleite.

A bolsista Joelma relatou que em uma de suas experiências com a leitura deleite Flores do meu jardim (Marcos Bagno), conseguiu ter uma atenção a mais das crianças, pois a história trazia fatos do cotidiano delas. Durante a leitura apresentou elementos concretos presentes na história, tais como: passarinhos e animais de brinquedo em miniatura, vasos com plantas artificiais, baldinho de alumínio, todos esses objetos contribuíram para uma melhor compreensão da história e interação das crianças com ela. As crianças compartilharam experiências vivenciadas em casa a partir dos objetos apresentados pela bolsista durante a contação da história.

5 Algumas considerações

Por meio dos relatos percebemos que a leitura é uma importante ferramenta no processo de formação das crianças e na nossa formação como futuras pedagogas, pois a partir desse contato com a sala de aula, especialmente nos momentos de leitura deleite, ampliamos o interesse em interagir e buscamos mais conhecimentos nas disciplinas propostas pela graduação na Universidade. Com o passar dos dias estamos mais confiantes em sala, temos mais segurança ao realizar as leituras para as crianças e vivenciamos diferentes experiências a partir delas. Observamos que durante a realização da atividade a criança faz sempre relatos entre o seu mundo real e o mundo da história contada, evidenciando assim uma importante troca de vivências e experiências através da leitura deleite.

Referências

BRAINER, Margareth et. al. **Que brincadeira é essa? E a alfabetização?** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 14 – 21, 2012. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2017.

LEITURA, COMO OS ALUNOS COMPREENDEM?

Renan Kuhne (UFMT) - renankuhne@hotmail.com
Jaime Melquiades de Lima Vasconcelos (UNIVAG)- jaime.vasconcelos14@gmail.com

Resumo: Este estudo visa apontar dados e reflexões sobre as representações sociais acerca das atividades de leitura dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Várzea Grande – MT. E, mais especificamente, investigar os sentidos de leitura produzidos. Tivemos como base teórico-metodológica discussões das representações sociais como eixo para compreensão dos dados no tocante às análises de objetos de estudo concernentes ao contexto educacional. Utilizamos a técnica de Associação Livre de Palavras e o processamento do *corpus* ocorreu por meio do *software* EVOC na coleta de dados. Em estudo, também, estiveram reflexões sobre leitura Bakhtin (1952-53/1979, 2003), (ROJO, 2004, 2009) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Nesse sentido, compreendemos a leitura numa visão responsiva e ativa. A observação dos dados enfatizou que o ato de ler advindo do contexto escolar, evocado para o tema leitura, está centralmente sintetizado pela imagem do *livro*, este, também, está vinculado à ideia de *aprendizagem* e *conhecimento.*

Palavras-chave: Leitura. Representações Sociais. Ensino Médio.

1 Introdução

Esta pesquisa visa apontar dados e reflexões sobre as representações sociais acerca das atividades de leitura dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Várzea Grande – MT. Como forma de compreender a maneira do discente perceber, enquanto leitor ativo e responsivo, esta pesquisa pretendeu responder a seguinte questão: como os alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Várzea Grande - MT representamos sentidos sobre leitura?

O ser humano, quando busca a compreensão de fenômenos, está, na verdade, construindo o seu entendimento daquilo que lhe é desconhecido. Podemos observar que as representações sociais são conhecimentos comuns a determinados grupos, pois elas produzem e determinam comportamentos.

Moscovici (1978) define, simultaneamente, a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas que lhes entregamos. Podemos assim dizer que a representação social é uma modalidade de comportamento particular que tem por função, a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Este artigo está organizado para apontar a fundamentação teórica que sustenta essa pesquisa. Em seguida, apontamos os aportes teórico-metodológicos que embasam este estudo.

2 Fundamentação Teórica

2.1 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

Em tempos atuais, percebe-se que a Psicologia Social tem sido um instrumento valioso para a compreensão e análise dos fenômenos psicológicos e sociais dos indivíduos, e isso se nota também, através das representações sociais. Tanto que para Moscovici (2003, p.41), "[...] tem como principal tarefa estudar as representações sociais, suas propriedades, suas origens e seu impacto".

Jovchelovich (2001) afirma que a representação social procura compreender o dia-a-dia, porque ela é lugar de lutas e de comunicações. Sabe-se também que todo modo de vida, apresentado pelo sujeito é uma realidade, e é justamente, por isto que a TRS quer apresentar este saber cotidiano, como um fenômeno dinâmico, transformando ou sustentando atitudes, crenças, valores e opiniões.

Essa teoria surge em 1961, na França quando Serge Moscovici, psicólogo social, publica *La Psychanalyse, sonimage et sonpublic*, ulteriormente, em 1978, há tradução para o português: A representação da psicanálise.

Essa obra surge com a finalidade de descrever e entender como as noções relativas à Psicanálise se inseriram na sociedade francesa. Moscovici visa compreender como um saber científico, a psicanálise, transforma-se em uma forma de saber prático, o que ocorre à medida que há comunicação.

> [...] a representação toma lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou a reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas; de um lado, portanto, através de uma representação, uma ciência recebe uma duplicação, sombra colocada sobre o corpo da sociedade, e, de outro lado, ela se desdobra – na medida em que está fora do ciclo e no ciclo das transações e dos interesses correntes na sociedade. (MOSCOVICI, 1978, p.78).

Segundo Moscovici (1978, p.27), "representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos".

Moscovici aponta, ainda, que a finalidade das RS é tornar familiar algo que ainda não o é. Para fazê-lo de forma social primeiro a internaliza para entendê-la e compará-la, para então reproduzi-la entre as coisas que se pode tocar e ver; e, consequentemente controlar.

Jodelet (2001), colaboradora de Moscovici, acrescenta sobre os estudos das RS, justificando que os indivíduos criam as RS como uma forma de defesa diante do mundo que os rodeia, porque é através delas que os grupos se comportam, identificam e resolvem seus problemas. Segundo a autora (2001, p.22):

> [...] as representações sociais - enquanto sistemas de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Essas construções, segundo Jodelet (2001), ocorrem nas relações sociais, dentro do contexto do grupo, na descoberta daquilo que se aprende. Entretanto, só há este encontro quando o outro é revelado, porque é com ele que se aprendem modelos, formas de agir, de reagir, localizar os espaços, valores, emoção.

Nos seres humanos, a entrada para o conhecimento ocorre pelo mundo simbólico. Esse início se faz, necessariamente, pela mediação com o outro, e nessa intercessão a linguagem se revela; porque, conforme Jodelet (2001), ao partilhar o mundo, os indivíduos servem-se de apoio, de conflito, justamente para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.

A representação social surge quando o sujeito precisa posicionar-se frente àquele objeto, pois estes pertencem a um determinado grupo. Entretanto, as relações não ocorrem apenas dentro dele; pois, o objetivo prático delas é orientar as comunicações e condutas, concorrendo para a construção de uma realidade comum ao conjunto social.

2.3 Leitura na perspectiva ativa e responsiva

Ler é uma atividade muito rica, pois envolve conhecimentos linguísticos e os relaciona ao conhecimento de mundo, isto é, com sua bagagem cultural. Nessa direção, compreendemos que a escola tem um papel fundamental na formação leitora.

No dizer de Rojo (2005, p. 01) "... ler é melhor que estudar":

> Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras: intelectuais, professores do ensino fundamental, médio e universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler.

Dessa forma, trabalhar a leitura nas escolas, das series iniciais até a universidade não garante “a formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes”. Desse modo, esse projeto pretende analisar e refletir sobre a compreensão e as práticas de leitura na escola.

Ainda com Rojo (2009), compreendemos que, no contexto atual, a escola precisa abrir espaço para criar uma comunidade dialógica, em que os alunos possam discutir não apenas os temas da escola, mas também, e, fundamentalmente, os temas que estão fora da mesma.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.14), as quais apontam que “o papel da disciplina Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio deve envolver, necessariamente, uma reflexão sobre o projeto educativo que se quer implementar nesse nível de ensino”.

Nesse contexto, para que o aluno desenvolva uma compreensão ativa e responsiva durante as atividades de leitura é preciso que o professor organize ações pedagógicas com metodologias ativas que englobem diferentes gêneros discursivos. No capítulo *Os gêneros do discurso – O problema e sua definição*, Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 261) enfatiza que “o emprego da língua se dá sob forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquela esfera da atividade humana”, o que revela um aluno envolvido em práticas sociais contextualizadas.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006, p.18), também, afirmam que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. Em outras palavras, para que esse refinamento ocorra, é necessário que o aluno entenda a leitura além da aquisição de conhecimento, mas como uma compreensão ativa e responsiva de textos e que esses instrumentos sejam analisados quanto “à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem”.

A respeito da compreensão ativa, Bakhtin (1952-53/1979, 2003, p.272) explica que “se não esperarmos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 1959-61, p. 328).

Assim, com um trabalho que envolva os alunos em práticas sociais situadas e específicas, nas quais os gêneros discursivos se constituem como objeto de ensino, é possível criar espaços em que os alunos questionem, concordem, discutam; enfim que possam apresentar e sustentar seus pontos de vista.

3 Metodologia

3.1 Contexto

O *locus* da pesquisa foi uma escola estadual, na cidade de Várzea Grande no Estado de Mato Grosso. Segundo a secretaria da Escola, no Ensino Médio no período vespertino, relativo ao ano de 2015, somavam 168 discentes estudantes.

3.1.1 Participantes da Pesquisa

Alunos do 1ª, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Várzea Grande – MT participaram desta pesquisa. Ao tomar o dado censitário sexo, os discentes distribuíram-se de forma a apresentar uma pequena vantagem às pessoas do sexo masculino com 52%, ou seja, 87 meninos e 48% do sexo feminino, ou seja, 81 meninas, apesar de ocorrer em determinadas turmas uma quantidade maior de meninas, e em outras o processo inverso**.**

3.2 Instrumentos metodológicos – ALPs e EVOC

Para a coleta e produção dos dados, foi utilizada a técnica de Associação Livre de Palavras (ALPs) que segundo Sá (2002), possibilita a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados em outras modalidades de produções discursivas.

Segundo Sá (2002), a técnica de ALPs é empregada para coletar os elementos constitutivos do conteúdo da representação, tendo em vista que ela consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor, expressem palavras ou expressões correlacionadas imediatamente ao pensamento. Para esta pesquisa, a ALPs consistirá em inquirir ao sujeito da seguinte forma: descreva em cinco palavras que lhes vêm imediatamente à lembrança sobre o que é leitura? A técnica da ALPs foi aplicada de forma coletiva em salas de aula.

Os dados foram processados mediante o uso do *software Ensemble de Programmes Permettantl' Analysedes Evocations* – EVOC que tem por objetivo quantificar as palavras evocadas, realizando o cruzamento entre a frequência (f) de cada vocábulo e sua Ordem Média de Evocação (OME). A frequência refere-se à quantidade de palavras iguais declaradas, e a

OME refere-se à média da ordem média das evocações dos vocábulos. Assim, quanto menor os números indicadores da OME, mais prontamente terão sido evocados os atributos.

OME	<	≥
F	**Núcleo Central**	**Elementos Intermediários**
≥	alta frequência, prontamente evocadas	alta frequência, não prontamente evocadas
<	**Elementos Intermediários**	**Elementos Periféricos**
	baixa frequência, prontamente	baixa frequência, não prontamente

Ilustração 1 Quadro de quatro casas organizado por frequência e ordem média de evocações.

Na ilustração 1, no quadrante superior esquerdo, encontram-se as palavras com maiores frequências e mais prontamente evocadas pelos sujeitos. Este quadrante é considerado o Núcleo Central das representações sociais. Dentro do universo semântico dos sujeitos, esses vocábulos são estáveis e consensuais e referentes ao objeto proposto. Por isso, surgem prontamente evocados e em grande quantidade. O quadrante superior direito abriga as palavras que tiveram alta frequência, entretanto não foram prontamente evocadas denominadas de Elementos Intermediários. Já no quadrante inferior esquerdo existem atributos imediatamente enunciados, porém com baixa frequência que também são denominados de Elementos Intermediários. Como os vocábulos presentes nesses quadrantes refletem posições mais individuais, podem estar ainda em construção pelos sujeitos ou já terem feito parte do seu universo. No quadrante inferior direito, encontram-se os Elementos Periféricos constituídos pelas palavras com menos frequências cuja OME foi evocada por último, apresentando a novidade: palavras que circulam ainda em um campo particular.

Assim, para a construção do sistema central e periférico, dois critérios foram considerados: a Frequência e a Ordem Média de Evocações, considerando a quantificação da importância atribuída ao termo em função da ordem que ocupa no conjunto dos dicionários produzidos. Dessa forma, após o cruzamento desses, definimos a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor.

4 Discussão dos dados

Sobre a disposição do quadro de quatro casas, como é possível notar a seguir, no núcleo central, são alocadas as palavras mais frequentes e mais prontamente evocadas. Estas também podem estar dispostas na denominada zona de contraste. A seguir, explicitamos o processo de formação da estrutura das significações.

Este estudo contou com técnica de Associação Livre de Palavras (ALPs), que permitiu o acesso imediato aos sentidos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa. Desse modo, pudemos compreender, que aquele que evoca, expressa suas crenças, valores e saberes, sem contar, até certo ponto, com o filtro moral ou ainda, com o discurso politicamente correto. Isso se deve ao fato de que, quanto mais tardiamente evocada, mais próxima uma significação estará do conteúdo após sua reflexão, bem como quanto mais prontamente evocada, mais próxima uma significação poderá estar do conteúdo emocional.

No quadro, a seguir, estão dispostas as evocações dos alunos a respeito do mote leitura. De acordo com a frequência e a ordem média com que foram evocadas, conforme a Ilustração 2.

Referente ao tema *o que é leitura?* O *software* processou 841 palavras, sendo 168 diferentes. Para a construção do quadro de quatro casas houve o aproveitamento de 75,00% do total de atributos, com frequências mínima 6 e intermediária 16, e OME de 3,000. De acordo com a Ilustração 2,

OME	< 3,000			≥ 3,000		
F	**NÚCLEO CENTRAL**			**PRIMEIRA PERIFERIA**		
≥ 16	ATRIBUTOS	f	OME	ATRIBUTOS	f	OME
	livro	74	1,878	estudo	24	3,292
	conhecimento	68	2,882	historia	22	3,273
	aprendizagem	57	2,860	reflexão	16	3,563
	ler	49	2,143			
	palavra	25	2,680			
	letra	20	2,700			
	concentração	19	2,842			
	chata	18	2,611			
<16	**ZONA DE CONTRASTE**			**SEGUNDA PERIFERIA**		
	ATRIBUTOS	f	OME	ATRIBUTOS	f	OME
	sabedoria	13	2,385	imaginação	15	3,600
	tedio	9	2,444	preguiça	12	3,000
	escrita	8	2,750	escola	12	3,417
	texto	8	2,750	interessante	10	3,600
	paciência	5	1,800	notícia	9	3,000
				diálogo	8	3,750
				português	8	3,625
				cultura	7	3,286
				interpretação	7	3,000
				revista	7	3,143
				biblioteca	6	3,333
				difícil	6	3,333
				frase	6	4,333

Ilustração 2 Quadro de quatro casas referente ao tema *o que é leitura para alunos do Ensino Médio*

A seguir, duas análises serão realizadas, uma será do quadro de 4 casas juntamente com a contextualização das palavras evocadas. Estas palavras foram coletadas durante a aplicação da ALP, que foi solicitada aos sujeitos que explicassem ou conceituassem a palavra que julgaram mais importante.

No que diz respeito ao Núcleo Central (NC), os discentes evocaram atributos como *livro, conhecimento, aprendizagem, ler*. Desse modo, inferimos que para o aluno dessa escola o ato de ler tem valor. Outro sentido que o estudante do Ensino Médio atribui é que o ato de ler ocorre por meio da *palavra* e da *letra*.

O termo *concentração* aparece para nos informar que ler, está relacionado ao que é necessário para realizar a leitura e compreender o que se lê, para o indivíduo 018 a palavra mais importante é:

> *"[...] concentração, pois é muito importante ter concentração na leitura"*. (*Individuo 018; Sexo Masculino; 2°Ano)*

O atributo *chata*, com menor frequência, comparece para informar que é negativa a forma de se ver a leitura, o indivíduo 054nos fala porque atribuiu à palavra *chata* a questão da *leitura*, segundo ele:

> *"Porque eu coloquei chata porque eu não tenho tempo de ler livros e etc.",* (*Individuo 054; Sexo Masculino; 3°Ano)*

Isso parece demonstrar que para esse indivíduo é mesmo a falta de tempo ou é a falta de interesse e incentivo para com a leitura que faz com que ele caracterize a leitura como *chata*.

O elemento *livro*, mais prontamente evocado e com alta frequência do NC, pode ser percebido como objetivação de como e de onde se lê para os indivíduos 042 e 048 apalavra *livro* tem sua importância, pois para eles:

> *"[...] porque é lendo que todos aprendem a ter hábito da leitura, e acabem aprendendo escrever melhor",* (*Indivíduo 042; Sexo Masculino; 1°Ano)*
>
> *"Livro por que a gente precisa de livro pra ler, e ler sempre é bom."*. (*Indivíduo 048; Sexo Masculino; 3°Ano)*

Embora percebamos que, em resposta, há, no ato de ler, pontos interessantes, no entanto, não há palavras, no Núcleo Central, que mostrem que ler é compreender. Além disso, a leitura

precisa ser dialógica. Em outras palavras, em cada relação, entre duas ou mais pessoas, há interação, dialogia. Dessa forma, entende-se que "o que poderia me completar, me incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios" (MIOTELLO, 2008, p.394). Assim, podemos compreender que, na relação entre o eu e o outro, encontramos vazios, mas, fundamentalmente, o outro me ajuda a crescer, sempre!

Na zona de contraste, os elementos que aparecem são aqueles que demonstram sentidos de leitura como *estudo, história* e *reflexão*. Sendo o contexto da palavra história...

> *"História, pois sem ela não se faz um livro que gera uma leitura. E dependendo da história, a leitura fica melhor".* (*Indivíduo 017; Sexo Masculino; 2°Ano)*

Na primeira periferia, compareceram as palavras *sabedoria, escrita, texto, paciência* e *tédio*. Os elementos que denotam como os sujeitos percebem o ato de ler são as palavras *escrita* e *texto*, mesmo que não tão prontamente evocados pelos sujeitos. Podemos inferir, ainda, que mesmo que haja alunos que percebem a leitura como algo positivo, quando a relacionam à *sabedoria*

> *"pois com ela você pode fazer tudo o que quiser"* (*Indivíduo 026; Sexo Masculino; 2°Ano)*

E quanto à palavra paciência, pelo contexto do aluno, parece indicar a falta dela...

> *"Sem a paciência você não consegue ler, ou seja, não vai ter uma boa explicação do que você leu."*(*Indivíduo 029; Sexo Masculino; 2°Ano)*

E ainda há alunos, que, de forma negativa, a aproximam da palavra tédio, por exemplo.

Além da associação entre aprendizagem- livro - leitura, os sujeitos inquiridos apontam para os lugares de leitura, nos termos escola e biblioteca. Tais termos podem indicar uma experiência limitada com a leitura, que está circunscrita apenas na escola, apenas na biblioteca. Por outro lado, pode indicar uma leitura um pouco animadora acerca do papel desempenhado pela escola pesquisada, em que a realidade de leitura para esses sujeitos, ocorre ao menos na escola, ao menos na biblioteca.

Nesse quadro, compareceram palavras que denotam um gênero que pode ter sido trabalhado em sala de aula, a*notícia.* Mas, tendo por referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, bem como os PCNs, não foi apenas esse gênero trabalhado ao longo

do Ensino Fundamental e Médio desses alunos. Assim, com a gama de autores que discutem e que apresentam os diversos gêneros, é muito precário o reconhecimento, por parte desses alunos do Ensino Médio, só apenas a *notícia,* a qual pertence a tipologia textual informativa.

Existem outros grupos dentro dos quadrantes que apontam para uma nova forma de compreender a leitura, de acordo com as palavras que estão presentes na periferia. Ou seja, percebem a leitura como *diálogo* e *interpretação*.Ou seja, já existe nesta escola um grupo de alunos que entende a leitura como um ato dialógico, que envolve a compreensão da linguagem. Mas também identificamos um grupo menor, que atribui à leitura palavras negativas; qualificando a leitura como *chata, tédio, preguiça, difícil*.

5 Considerações finais

De acordo com os dados apresentados, pode-se afirmar que os alunos do Ensino Médio de uma escola estadual, localizada na cidade de Várzea Grande, compreendem a leitura ainda relacionada à disciplina de língua portuguesa e aos instrumentos que fazem com que decodifiquem o ato de ler, tanto que relacionam leitura a livro, texto, palavra, frase, letra.

Apresentam vocábulos voltados para o conhecimento como *aprendizagem, ler* e a própria palavra *conhecimento*. Isso demonstra certo envolvimento com a leitura. Por outro lado, quando lemos além das palavras positivas ou negativas, o que ainda se percebe no discurso desses alunos do Ensino Médio é uma leitura ligada ao discurso oficial de que leitura é conhecimento, aprendizagem. No entanto, o que percebemos ao ler as outras palavras do quadrante, são palavras ligadas à mera decodificação no ato de ler.

Esses grupos maiores e menores é que tornam possível a heterogeneidade e a negociação entre os próprios sujeitos da significação. Os sentidos de leitura, nesses termos, podem ser tanto positivos quanto negativos, fazerem parte do discurso oficial, gerar prazer e desprazer. Em outras palavras, há sentidos que se direcionam a práticas sociais que colaboram com a compreensão ativa e responsiva do que se lê e, ao mesmo tempo, há outros sentidos que se voltam para uma compreensão passiva no momento da leitura. E cabe a escola, lugar social desses sujeitos, torná-los sujeitos de sua própria história, capazes de sair do senso comum e trilhar um novo caminho em que a leitura é concebida como prática social, a qual revela sentidos e novos significados, na resolução de problemas, na sustentação de um ponto de vista; enfim na interação.

Referências

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB, 1998.

MIOTELLO, V. **O diferente sou eu para o outro – pensares rascunhados à sombra e luz de Bakhtin.** GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Arenas de Bakhtin – linguagem e vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SILVA, E. T.**O ato de ler**.São Paulo: Cortez, 1996.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil.**Campinas, SP: Pontes Editora, 2001.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** 2004.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs) **Gêneros: teorias, métodos, debates.**São Paulo: Parábola Editorial,2005.

LITERATURA E ENSINO: TRABALHO COM TEATRO NAS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Laís Maia Queiróz (UFMT) – lais.maia@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, apresentamos o relato referente às atividades de Estágio Supervisionado I – Língua Portuguesa e Literatura, que foi realizado em dois momentos na Escola Estadual Ana Maria do Couto: em um primeiro momento foram feitas as observações das aulas e do ambiente escolar e, em segundo, a proposta de intervenção através da oficina "o processo criativo no teatro", criada como proposta metodológica de ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental da referida escola. Desta forma, constatamos a importância de trabalhar uma modalidade artística, uma vez que entendemos a fruição artística como potencial formador da identidade do indivíduo, permitindo que este reconheça seu papel como cidadão no meio que vive. O trabalho aqui apresentado foi fundamentado nas observações do ambiente escolar, bem como no apoio teórico a partir das discussões realizadas nas disciplinas de "Estágio Supervisionado I: Literatura" e "Estágio Supervisionado I: Língua Portuguesa". Os resultados confirmam a eficácia do trabalho com o teatro no ensino fundamental, uma vez que percebemos o compromisso de todos ao participar da atividade proposta, bem como no estímulo à criatividade e coletividade em relação ao próximo. Em relação ao primeiro dia da oficina, também observamos certo avanço na leitura e oralidade dos presentes.

Palavras-chave: Teatro. Literatura. Língua Portuguesa. Arte.

1 Introdução

Este trabalho é relato das atividades referentes às disciplinas de "Estágio Supervisionado I: Literatura" e "Estágio Supervisionado I: Língua Portuguesa", que compõem a grade curricular do curso de graduação em Letras-Literatura ofertada pela Universidade Federal do Mato Grosso.

As atividades foram realizadas na Escola Estadual Ana Maria do Couto, em forma de observação em novembro/2015 e, depois, em forma de intervenção através da oficina "O processo criativo no teatro", que idealizamos a partir das observações iniciais e aplicamos em março/2016.

Dessa forma, no nosso primeiro contato com as aulas e com a instituição, observamos, em todas as turmas, que os alunos são ativos, dinâmicos e comunicativos, tendo, assim, grande dificuldade em manter-se em seus lugares e prestar atenção nas aulas ministradas. Vale ressaltar que eles já estavam no final do ano letivo, então, a maioria das atividades era de revisão.

Então, resolvemos perguntar para a professora se havia alguma diferença no comportamento por conta de já estarem no fim do ano letivo e ela nos disse que não, que os alunos, durante todo ano letivo, os alunos são hiperativos, da mesma maneira que observamos.

Durante o segundo momento de observação, tivemos autorização das professoras da disciplina de estágio para assistir uma reunião do grupo de leituras da professora Gilmara, e, em seguida, a peça teatral que os alunos apresentaram a partir de uma obra trabalhada, nesse

caso, “Os três porquinhos”, de Joseph Jacobs e ficamos muito surpresas com o envolvimento deles com o trabalho desenvolvido, bem como na diferença de comportamento entre os alunos que observamos durante uma aula tradicional e esses mesmos alunos, em suas atividades no projeto.

A partir desse momento, começamos a desenvolver a ideia de trabalhar com a modalidade teatral na nossa proposta de intervenção e, junto com as professoras Drª Célia e Drª Áurea, fomos moldando nossa oficina, através das orientações, bem como com o apoio teórico ao qual tivemos acesso durante as aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado I: Literatura e Língua Portuguesa.

Sendo assim, a oficina “O processo criativo no teatro” surgiu como proposta de trabalho cuja pretensão era trabalhar uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Literatura que aproveitasse o potencial criativo desses alunos, pensando não apenas no ensino de língua portuguesa, mas, também, na formação cultural desses adolescentes.

Nessa perspectiva, pensamos no trabalho com textos literários que levassem os alunos a refletir sobre seu papel na sociedade e que discutisse uma transversalidade, no caso, a ética. Araujo (2008) ressalta a importância de se inserir temas transversais aliados aos conteúdos tradicionais, permitindo que este não tenha apenas a finalidade educacional e sim, seja também um meio para se alcançar a cidadania[1].

Este trabalho está organizado da seguinte forma: “Introdução”, onde apresentamos nossa proposta, bem como nossos objetivos ao realizar a proposta de intervenção, “Organização do Contexto Escolar”, no qual falaremos sobre os aspectos físicos, estruturais e socioeducacionais da instituição de ensino em que foi realizada a oficina, “Coparticipação nas Atividades da Escola”, no qual falaremos sobre a proposta de intervenção colocada em prática e por fim as “Considerações finais”.

O presente trabalho se fundamentou nas observações efetuadas e na intervenção realizada, assim como na fundamentação teórica que serviu de apoio para a realização da atividade.

2 Observação do contexto escolar

[1] Consideramos a cidadania de acordo com o conceito de Robaldo, no artigo *Cidadão, cidadania: algumas reflexões.* Segundo o autor, a cidadania não é apenas um conjunto de direitos que possibilita a pessoa a participar ativamente da vida e do governo da sociedade em que vive, *mas também ter o direito de ser respeitado, tratado com cordialidade, dignidade, enfim, de ser tratado como gente, como ser humano independente da sua cor, raça, credo religioso, opção sexual, etc.*

A Escola Estadual Ana Maria do Couto está localizada na Av. Brasil, 905 no bairro CPA II, em Cuiabá/MT e sua etapa de ensino abrange os ciclos do Ensino Fundamental.

Fundada há mais de trinta anos e localizada em uma região periférica, a escola atende cerca de trinta bairros da região do CPA, conhecida pelo alto índice de violência, o que acarreta dificuldades e, de certa forma, compromete o processo de ensino-aprendizagem, tornando assim um desafio para os professores do ciclo de formação humana desta instituição.

2.1 Aspectos Físicos e Estruturais

Segundo os dados do Censo/2014, a escola possui 75 funcionários e sua etapa de ensino é organizada por ciclos.

A referida escola possui um espaço físico amplo, com quadra de esportes coberta e diversas árvores espalhadas pelo pátio, com mesas e bancos de concretos dispostos abaixo das mesmas, tornando, assim, o espaço agradável para socialização, conforme pudemos observar antes das aulas, bem como durante o intervalo.

Apesar de a região possuir saneamento básico e coleta de lixo periódica, presenciamos nos arredores da quadra de esportes uma grande quantidade de lixo acumulada, podendo servir de criadouro para pragas e larvas do mosquito *aedes aegypti*.

A escola possui uma sala de reunião que, segundo a coordenadora de ensino, foi construída com recursos advindos de festas organizadas pela instituição. Ademais, possui também uma sala para diretoria e outra para os professores. Anexa à sala dos professores, há uma sala de reforço com espaço para 10 alunos. Observamos, também, que a escola tem uma cozinha com duas despensas pequenas, porém não há um refeitório onde os alunos possam alimentar-se. Desta forma, é preciso que eles se dirijam até a sala de aula para que possam fazer a refeição. Uma turma é liberada por vez para que os alunos possam pegar o lanche e voltar para a aula, o que, para mim, é fator prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem, já que não há uma delimitação do espaço de estudo e espaço de alimentação.

Outro fato que chamou nossa atenção foi o de não haver uma biblioteca e um laboratório de ciências. Os professores mostraram, em uma sala destinada ao “Educa Brasil” uma pilha de livros didáticos e literários, que ficam lacrados, inutilizados, pois não há um espaço físico adequado para eles. Segundo as gestoras, o espaço onde hoje está localizada a cozinha e as despensas seria o ideal para a construção da biblioteca, uma vez que as despensas seriam adequadas para organizar os livros e a cozinha para distribuir as mesas. Porém, para isso, é

necessário usar um espaço do estacionamento (que é bem amplo, por sinal) para a construção da nova cozinha e uma despensa para os produtos de limpeza, que atualmente divide espaço com a cozinha. Segundo a equipe gestora, essa reforma só não foi possível ainda, pois, para conseguir os recursos, seria necessária uma autorização por parte da SEDUC – Secretaria de Educação, porém não obtiveram êxito por questões meramente burocráticas.

Para trabalhar com recursos multimídias, é necessário fazer um agendamento para conseguir acesso aos equipamentos disponíveis na escola, em apenas uma quantidade cada: aparelho de DVD, retroprojetor e televisor, não há uma sala específica para atividades com esse tipo de recurso.

Há uma sala de informática com 35 microcomputadores e internet banda larga com velocidade de 1MB, que é o padrão disponibilizado pelo Governo Estadual. Sendo a velocidade disponibilizada ínfima, muitas vezes é ineficiente na atividade a ser realizada no laboratório.

Quanto aos sanitários, a quantidade é suficiente, porém estão em péssimas condições de uso por conta do uso inadequado.

Há, também, um auditório em construção que foi idealizado pela coordenadora quando era diretora da instituição (e que atualmente foi reeleita diretora), que, segundo ela explicou, a obra foi interrompida, pois não fazia parte do projeto da nova gestão. Agora, com o retorno dela à diretoria, provavelmente a construção será retomada, com fundos advindos de festas organizadas pela instituição.

E, finalmente, no que tange às salas de aula, apresentam uma estrutura boa, com carteiras que não são novas, porém estão em boas condições de uso e todas são equipadas com ar-condicionado, tornando o espaço de estudo com a climatização agradável.

Em um mapa geral, a escola, apesar de alguns problemas de infraestrutura relatados aqui, apresenta um ambiente agradável. Percebemos que os alunos se sentem bem no ambiente escolar. Em todos os dias que estivemos lá, inclusive em véspera de feriado, pouquíssimos faltaram. Diante do contexto social em que vivem, percebemos que a escola é uma alternativa para muitos daqueles alunos, que convivem com histórico de violência familiar, maternidade/paternidade precoce, entre outros.

2.2 Aspectos Socioeducacionais

A Escola Estadual Ana Maria do Couto está localizada em uma região periférica e recebe crianças que vivem em uma realidade social de classe média e baixa e, em sua grande

maioria, vem de família com um histórico de violência e conflitos, o que influencia diretamente nos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Alguns professores relataram a dificuldade em trabalhar o ciclo justamente pela falta de compromisso de grande parte dos pais de participar do processo educacional dessas crianças. Dessa forma, como o sistema atual de matrícula considera a idade e não o histórico escolar do aluno, muitos ficam em uma classe avançada, onde seu grau de conhecimento não corresponde ao dos demais, ocorrendo, assim, uma exclusão, alavancando o desinteresse pelo estudo, pois o próprio aluno, como pudemos presenciar, se autodenomina "burro", já que não consegue acompanhar os demais.

Para esses alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, o professor desenvolve estratégias para "enturmá-lo", para atendê-lo de forma específica. Quando não conseguem atingir o objetivo, este aluno é encaminhado para sala de recuperação, onde há um professor que domina boa parte das competências necessárias para recuperá-lo. Quando este aluno não está alfabetizado, ele é encaminhado para o professor articulador.

Neste sentido, os professores levantaram as questões que dificultam a inclusão do aluno com dificuldades. Há casos de mães adolescentes que não conseguem vagas em escolas/creches para seus filhos, precisando faltar sempre que não há quem cuide das crianças, ou então de adolescentes que faltam vários dias porque a mãe saiu de casa para fugir das agressões dos pais, adolescentes que sofrem violência sexual, entre tantos outros fatores que acabam por ampliar as dificuldades para a formação desses jovens.

Em um encontro com as gestoras e alguns professores da unidade, constatamos que a maior dificuldade deles, de fato, é entender o ciclo de formação humana. Tanto que a maioria ainda faz uso dos métodos tradicionais de ensino, pois não têm conhecimento necessário para trabalhar de acordo com o que a escola ciclada exige. Uma das queixas é que o ciclo seria um pretexto para aumentar as notas das instituições no IDEP, mascarando a realidade precária do ensino. Os professores relataram que não têm condições de trabalho para estudar o conhecimento que o aluno já tem para implantar novos saberes. Segundo disseram, além de desenvolver todas as atividades programadas, precisam escrever relatórios sobre cada aluno, fazer diagnóstico, e, inclusive a hora-atividade que tinham disponível para o planejamento, estava sendo usada, por determinação da Secretária de Educação para trabalharem com alunos com dificuldades, o que foi preciso da intervenção do Sintep – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso para revogar.

Diante dessas condições de trabalho e da falta de instrução e conhecimento por parte dos professores, os alunos com maiores dificuldades acabam "empurrados" de classe em classe, pois não há sala de recuperação (só possui uma, anexa a sala dos professores) e nem professor articulador suficiente para atender a demanda.

Na contramão das dificuldades relatadas acima, a escola desenvolve alguns projetos que são extremamente positivos para os alunos e para a comunidade. O Mais Educação possui um "Programa de Orientação de Estudos e Leituras" que oferece oficinas das 08:00 às 11:00 horas e os alunos almoçam na própria escola para poderem estudar a tarde. Este programa é ofertado aos alunos do 9ª ano por professores de Língua Portuguesa e Matemática, com aulas de artes, direitos humanos, cinema, entre outros.

O que achei mais interessante foi como este programa funciona para a formação educacional desses alunos. A coordenadora do programa nos mostrou a sala, com a disposição de várias mesas e informou que os alunos que participam colocam as mesas no pátio, usam para as atividades e depois para o almoço e eles mesmos guardam-nas, com consciência de que outros alunos irão usá-las.

Outro projeto que chamou minha atenção foi o "Leitura Aberta", desenvolvido por uma professora de Língua Portuguesa e também é direcionado aos alunos do 9ª ano. Neste caso, os alunos que participam são divididos em grupos e fazem a leitura coletiva de algumas obras, divididas por capítulos. Os alunos que chamam mais a atenção, seja pela leitura, seja pela participação são selecionados para liderarem seus grupos, mantendo a organização e responsabilidade pela leitura, apoiando os demais na discussão dos assuntos abordados. Depois, eles preparam uma dramatização dos textos, fazendo as adaptações necessárias para que seja possível essa realização. Tivemos a oportunidade de acompanhar uma reunião do grupo em um dia de apresentação e ficamos maravilhadas com a recepção calorosa por parte dos alunos dos 3º, 4º e 5º anos, bem como com a capacidade de criar, interpretar e improvisar por parte dos alunos do projeto. E, também, com a responsabilidade e compromisso, já que todos chegaram pontualmente mesmo a apresentação tendo sido marcada às pressas, para que pudéssemos assistir.

E dessa experiência com o projeto "Leitura aberta" que surgiu a ideia da oficina "O processo criativo no teatro" como uma alternativa de aprendizagem para os alunos da Escola Ana Maria do Couto, trabalhando o gênero teatral com o objetivo de explorar essa capacidade de encenar, criar, e relacionar-se uns com os outros.

3 Coparticipação nas atividades da escola

Durante as observações efetuadas em novembro do ano passado, já no fim do ano letivo com a professora Gilmara, tivemos a oportunidade de assistir a um dos encontros de seu projeto de leitura desenvolvido na instituição, que faz um trabalho de leitura de clássicos da literatura infantojuvenil com alunos do 8º ano e, depois, a apresentação teatral para as turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, o que achei bem interessante, pois durante o ano letivo, fizemos estudos considerando o ensino de literatura na perspectiva dos PCN de Arte, e foi uma oportunidade grandiosa observar a diferença dos alunos na sala de aula, em uma aula tradicional de Língua Portuguesa e os alunos no contraturno, durante o projeto de leitura e representação das peças montadas a partir dos clássicos.

Desta forma, a observação foi primordial para o planejamento da oficina, pois minha pretensão era trabalhar uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Literatura que permitisse a participação ativa desses alunos. Nas primeiras aulas observadas percebi que, muitas vezes, os alunos se distraiam e começavam a mexer nos celulares ou conversar com os demais, atrapalhando a aula e desrespeitando a professora, que toda hora precisava interromper para chamar a atenção e dar continuidade ao assunto trabalhado.

Neste sentido, é necessário ressaltar a importância da mediação das professoras responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado I: Literatura e Estágio Supervisionado I: Língua Portuguesa aos graduandos, uma vez que, após a observação, voltei um pouco desmotivada ao imaginar o desgaste físico e emocional do professor da rede pública, de lidar com alunos desinteressados e desrespeitosos. Ao discutir em sala de aula as observações efetuadas, me atentei para o fato de que tais alunos vivem em um contexto social que podem sim interferir nos processos e ensino-aprendizagem e que desanimar não traria soluções. A partir deste momento, trabalhei com objetivo de pensar em uma alternativa possível dentro daquele contexto, substituindo o desânimo pelo desafio de trabalhar um método capaz de trazer aqueles alunos a participarem da aula, como construtores do conhecimento, e não apenas receptores de informação que, muitas vezes, sequer são processadas.

Ao observar as diferenças entre os alunos do projeto de leitura e os demais, entendi que a vivência com a arte, no caso a literária, dos alunos do projeto, contribuía para a formação cultural destes, e estender essa modalidade à sala de aula, poderia trazer um grande enriquecimento cultural, bem como contribuir para a formação de valores e o reconhecimento do seu papel como cidadão.

Diante do cenário observado na escola, pensamos em desenvolver uma oficina que pudesse envolver os alunos dessa geração, que são dinâmicos, ativos, criativos e têm a necessidade de estar sempre em movimento. Para isso, idealizamos essa atividade teatral, pois possibilitaria trabalhar o texto literário tanto no âmbito da Língua Portuguesa quanto no âmbito da Arte. Segundo Piaget,

> a aprendizagem não é um processo durante o qual o sujeito se limita a receber ou a reagir automaticamente ao que é recebido, mas uma construção complexa, na qual o que é recebido do objeto e o que é contribuição do sujeito estão indissoluvelmente ligados (1959, p. 187).

Nesse sentido, creditamos a nossa oficina uma alternativa na contramão dos métodos tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, que focam o aluno apenas como receptor de conteúdos, dando ênfase à gramática normativa, sem possibilitar o aluno de participar do processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, sem considerar seus reais interesses e realidade, ou seja, sem pensar na necessidade da formação cultural desses alunos.

3.1 A proposta de Intervenção (Oficina)

Nossa proposta partiu da ideia de lecionar Literatura e Língua Portuguesa nas perspectivas dos PCN de Língua Portuguesa (1998) e Arte (1997). Desta forma, nossa intenção foi realizar uma atividade que permitisse ao aluno refletir sobre a linguagem e suas variadas formas de uso, bem como contribuir para sua formação cultural, levando-o a refletir sobre seu papel na sociedade.

Nesse sentido, partimos do princípio de explorar o viés criativo desses jovens a partir do texto literário, instigando-os a pensar no texto literário como algo prazeroso, divertido e possibilitador, contribuindo, dessa forma, para a formação do leitor ativo. Para isso, escolhemos textos de gêneros distintos, sendo que o texto teatral, de Ariano Suassuna, permite diversas formas de interação entre o leitor e a obra, nas mais diversas situações de leitura. Pensamos que para gostar de ler, é preciso, em primeiro lugar, ter acesso a bons textos e que com eles seja feito um trabalho ativo na construção de sentido, ou seja, além de selecionar bons textos, é preciso que o professor faça a mediação entre o texto e o aluno, contribuindo para suas descobertas e as possibilidades presentes na obra selecionada.

Em nosso primeiro contato, perguntamos se os alunos gostavam de literatura e apenas dois disseram que sim. Então, perguntamos o que eles consideravam literatura e poucos tiveram uma opinião exata. A grande maioria disse apenas que era chato e que preferiam outras

tecnologias, como celular, *tablet,*ou computador, ao invés de ler um livro. De fato, era algo que imaginávamos, mas como nossa intenção era instigar nesses alunos um apreço pela leitura, explicamos o conceito de literatura a partir de Antônio Cândido (1995), que considera: "Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]" (p.194).

Dessa forma, nossa intenção foi mostrar que a literatura está mais presente na vida deles do que consideravam. Como todos têm perfis em redes sociais, citei algumas frases retiradas de obras literárias de grandes autores, como Clarice Lispector e muitos admitiram já ter replicado tais frases em seus respectivos perfis.

A partir desse momento, explicamos que trabalharíamos com ele a modalidade teatral, explorando a capacidade criativa de cada um e propomos uma leitura dramatizada de parte de "O Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna. O excerto que levamos tinha, aproximadamente, nove personagens, e todos se dispuseram a participar. Para que a leitura do texto teatral fruísse, explicamos algumas características necessárias para o entendimento, já que há informações no texto que são direcionadas para a representação e não para leitura. Sendo assim, li um trecho do texto, dramatizando para que pudessem acompanhar.

Quando começaram a ler, foi uma grata surpresa. Apesar de apresentarem alguns problemas na leitura, eles fizeram a dramatização de forma bacana, alterando o tom de voz, expressão facial, dramatizando realmente! Tanto que, ao terminarem, os alunos que não leram propuseram uma nova leitura, organizaram a divisão das personagens e leram novamente. Já familiarizados com o texto, organizaram-se como se estivessem em um palco, ordenando a entrada e saída de cada personagem e ficamos muito felizes com esse contato inicial.

Então, percebemos o potencial criativo, bem como a vontade de ler, criar e participar que eles têm. Explicamos aos alunos a importância do teatro no contexto educacional, no quanto o teatro é benéfico para a formação cultural deles, bem como na sua capacidade de projetar na sociedade jovens conscientes, desinibidos, capazes de exercerem as mais variadas atividades sociais (COELHO, 1986).

Segundo os PCN de Arte,

> "[...] é papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade" (1998, p. 31).

Sendo assim, tendo o aluno a oportunidade de exercitar sua criatividade no processo de ensino-aprendizagem através da arte, poderá ele desfrutar as aprendizagens realizadas em sua própria vida, interferindo, assim, de forma positiva nas suas escolhas futuras.

Após a leitura dramatizada dos alunos bem como a contextualização do texto teatral no ambiente educacional, apresentamos as características desse gênero específico e pedimos que identificassem, no texto lido, cada característica citada, o que foi feito com sucesso.

Percebemos que há muito preconceito por parte do próprio professor, principalmente dos que estão em processo de formação, com alunos da escola pública. Isso porque, cada vez que comentávamos nossa proposta e os textos que trabalharíamos, sempre nos questionavam se os alunos iriam compreender, se eles tinham "capacidade" para ler autores como Ariano Suassuna e Machado de Assis (que trabalhamos no segundo encontro). E, confirmando o que acreditamos desde o princípio, que eles têm sim capacidade, que parte do professor selecionar um texto possível, que faça sentido para eles.

Como tínhamos algum tempo disponível, sugerimos uma atividade de escrita, na qual propusemos que criassem uma história e escrevessem dentro das características de texto teatral. Eles se organizaram em grupos e juntos realizaram a atividade. Apenas um grupo não conseguiu concluir, então recolhemos os demais textos para que pudéssemos corrigir e devolvê-los no segundo encontro.

Consideramos esse primeiro momento positivo, pois houve participação de todos, aceitação do texto e da proposta. Para nós, também foi uma experiência inovadora, no sentido de estar "do lado de lá", ou seja, no papel do professor. Ter uma turma de 30 alunos e trazê-los de volta sempre que se distraem, ser ativo, ter o domínio sobre as atenções da turma definitivamente não é tarefa fácil. Pensamos que, se para nós, ao realizar uma atividade específica, encontramos algumas dificuldades, imagina para o professor regular, que além de tudo precisa fazer relatório de cada aluno, corrigir atividades, lidar com aquele contexto social quase que diariamente, certamente nos ajudou a extinguir alguns preconceitos, adquiridos, erroneamente, durante as observações no primeiro momento do estágio.

É interessante refletir sobre a importância da boa formação do professor para que este seja capaz de cumprir o seu papel de mediador nos processos de ensino aprendizagem. Segundo os PCN de Língua Portuguesa:

> "A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da

> formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral" (1998, p. 67).

Nesse sentido, logo no primeiro dia, passei a refletir sobre como essa atividade é enriquecedora para nós, estagiários, como futuros professores. Sendo assim, essas práticas pedagógicas inseridas na base curricular favorecem a reflexão sobre o papel do professor. Entendo, também, a frustração dos professores que conversaram conosco nos primeiros encontros sobre não conhecerem o ciclo de formação humana e mesmo assim ter que se adaptar a esse novo método que desconhecem. Daí a importância de oferecer cursos para a atualização curricular desses docentes, dando, assim, condições para que consigam atingir efetivamente o seu papel de professor no processo de ensino-aprendizagem.

Já no segundo encontro, encontramos algumas dificuldades maiores. Como foi em véspera de emenda de feriado de Páscoa, os alunos foram reunidos no pátio para fazerem orações e depois ouviram uma música que passava uma mensagem de amor, atrasando a aula cerca de quinze minutos.

Achei um tanto estranho esse momento de oração, considerando a laicidade do Estado, embora eu entenda o Brasil como um país plurireligioso, ou seja, aceita todas as crenças, sem distinção, inclusive o direto de não crer. Fazer um ato desses, mesmo que o feriado seja por conta de uma comemoração católica, para mim, é ferir a constituição, uma vez que todos tiveram que participar.

Por conta desse ato e do atraso, demoramos um certo tempo para conseguir a atenção da turma, uma vez que entraram extremamente agitados e, ainda por cima, começou uma chuva forte, que abafava a nossa voz e parecia fazer coro com a bagunça efetuada por eles. Neste momento, tivemos o apoio da professora responsável pela turma para que, enfim, conseguíssemos começar o conteúdo previsto para o segundo encontro.

Iniciamos indagando os alunos sobre quem conhecia Machado de Assis. Alguns deles disseram já ter ouvido falar, mas não sabiam nada sobre sua produção literária. Fizemos uma breve apresentação do autor antes de iniciarmos a leitura do conto "A Carteira", do referido autor. Como estava chovendo muito, preferi efetuar a leitura para que pudessem ouvir melhor, já que a leitura baixa poderia interferir na compreensão do assunto abordado no conto.

Após a leitura, prosseguimos com os comentários sobre o conto. Ao questionarmos sobre o enredo, o primeiro aluno a se manifestar acertou o tema abordado, que estava já no final do conto: a traição do amigo e da esposa da personagem principal. Outros alunos foram

apontando outros assuntos abordados no conto, como o endividamento para viver de aparências, o ato de entregar ou não um objeto que não te pertence, entre outros. Muitos se identificaram com o drama da personagem principal de devolver ou não um objeto que não lhe pertence. Alguns, inclusive, se manifestaram contra a decisão de Honório, alegando que ninguém descobriria, caso ele "fizesse certo", destruindo a carteira, sem deixar vestígios. Então, indagamos com eles sobre a consciência. Mesmo que ninguém descobrisse, será que ele conseguiria viver tranquilo sabendo que lesou um amigo para sanar erros cometidos por ele mesmo? E se ele não soubesse a identidade do dono da carteira, será que essa pessoa já não teria procurado a polícia, deixado o contato para o caso de alguém devolvê-la?

Neste momento começamos a falar um pouco sobre ética, a transversalidade abordada na nossa oficina. Entendemos ética como um princípio cuja intenção é "detectar os princípios de uma vida conforme a sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-las" (Japiassú e Marcondes, 2001, p. 69)

Nosso objetivo ao abordar o tema vai de encontro com os PCN de Temas Transversais que é o de "propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas [...]" (1998, p. 7). Nesse sentido, ao discutirmos os conteúdos abordados no conto, procuramos direcionar os alunos a pensar nos seus próprios atos, no seu comportamento tanto no ambiente escolar quanto fora, com os familiares e amigos

Após essa discussão sobre o enredo e ética, pedimos que apontassem as diferenças entre a narrativa lida e o texto teatral da aula anterior, e eles foram apontando as características do texto teatral que não estavam presente neste conto, como a marcação das personagens e as didascálias. Neste momento, aproveitamos o texto da aula anterior para marcar as diferenças no discurso do texto teatral e no texto narrativo, bem como as diferenças no tempo verbal.

Em seguida, entregamos os textos que eles fizeram no primeiro encontro com algumas sugestões e sugerimos uma nova atividade de escrita no qual eles escreveriam um novo desfecho para o conto a carteira, para que depois o mesmo fosse encenado. Os alunos fizeram a atividade, porém pediram para discutir o texto escrito na primeira aula, pois queriam fazer a encenação a partir dele. Dessa forma, cada grupo se reuniu para discutir as sugestões propostas e alguns decidiram retextualizar, aproveitando a leitura do conto "A Carteira" para desenvolver novas ideias. Fizemos várias orientações para os grupos, no sentido da linguagem utilizada, nos recursos próprios do texto teatral que eles deveriam usar para direcionar os leitores daquele texto e encerramos essa aula, com o texto preparado para ser encenado no próximo encontro.

Orientamos que trouxessem roupas, maquiagens e acessórios que pudessem ser útil na apresentação da peça.

Quanto aos textos produzidos pelos alunos, notamos o esforço em fazer uso das didáscalias, embora tenham esquecido em alguns momentos. O mesmo aconteceu com os discursos diretos, em determinadas situações eles fizeram uso do discurso indireto, então nas correções apontamos esses detalhes e pedimos para que fizessem as alterações.

No terceiro dia, tiramos algumas dúvidas dos alunos e eles posicionaram as carteiras para que desse espaço para as apresentações.

Antes de começarem, a professora retomou o assunto que estávamos trabalhando com eles, mais especificamente sobre o texto teatral e os tipos de discursos, e ficamos surpresas, pois eles estavam com menos dúvidas do que nos primeiros encontros. A professora nos disse que esse conteúdo estava em seu planejamento e que, além do livro didático, usou as aulas da nossa oficina para trabalhar o tema em sala de aula.

O primeiro grupo apresentou uma peça extensa, que abordou namoro na adolescência, bem como homossexualidade. A peça era um tanto complexa, cheia de cenas, então eles foram adaptando, criando os ambientes conforme encenavam. Uma das alunas deste grupo participa do projeto de leitura da professora Gilmara, que envolve atividades de dramatização, portanto ela conseguiu orientar os demais colegas e a apresentação foi muito boa.

Já o segundo grupo apresentou uma peça cujo título era “o amor é cego”. Todo este grupo era composto por meninos e como havia uma personagem feminina, um deles se caracterizou para a personagem, usando vestido e batom. Este adolescente, minutos antes de apresentar, me chamou e disse que estava com vergonha de usar o vestido, pois os colegas iriam rir dele. Argumentei que ele deveria apresentar como se sentisse melhor, mas pensando no papel do ator, lembrei que apenas representaria uma personagem, que o ator empresta o corpo para dar veracidade ao papel e que a caracterização faria diferença. O garoto decidiu vestir a roupa e a peça ficou muito divertida, pois eles enveredaram para o lado cômico. Nessa peça, a personagem feminina era considerada feia por todos, mas um dos rapazes não reparou nos aspectos físicos, conversou com a garota e se apaixonou por ela. No fim, as personagens se casaram na companhia dos amigos.

A terceira peça envolvia fofoca entre um grupo de amigos. As personagens brigaram por conta de mentiras que espalharam a respeito de uma delas e uma das amigas, percebendo que era fofoca, tratou de alertar os envolvidos e incentiva-los a fazerem as pazes. Esse grupo passou por um problema, pois esqueceram o texto criado em casa. Eles pensaram em desistir

da apresentação, mas conversamos sobre a improvisação e como eles lembravam um pouco do texto não havia motivos para desistir, apenas que se ajudassem caso alguém esquecesse sua parte. E assim eles fizeram, acabaram alterando um pouco as falas, porém o sentido foi mantido.

O quarto grupo também passou por um problema. Um dos colegas faltou e eles quiseram desistir. Então, os demais colegas se ofereceram para representar a personagem que faltou. Por fim, como mais de um quis ajudar, eles adaptaram a peça para essa nova personagem e criaram o texto na hora e foram para representação. Na peça deles, havia uma briga entre amigos porque um começou a namorar a ex-namorada do outro. No fim das contas, os amigos chegaram na conclusão que não valia a pena brigar por conta de um relacionamento que já não existia mais e que todos têm direito de se apaixonar e viver uma paixão.

E, por fim, o último grupo não quis apresentar, porém fizeram a leitura dramatizada do texto, que envolvia a relação entre filhas e mães, sendo que, enquanto algumas se queixavam de a mãe ser protetora demais, ou então ser muito brava, a outra sentia muito porque a mãe não lhe dava atenção e não dava importância para nada que envolvesse a vida da filha, inclusive namoro.

O mais interessante é que, após a encenação, cada grupo explicou o que motivou a montagem daquela peça, ou, como eles disseram: a moral da história. Depois, discutimos os assuntos abordados por eles e, mais uma vez, retomamos o assunto da ética, pois, durante a apresentação do menino que se vestiu de mulher, a maioria pegou o celular e filmou, sem prestar atenção no que eles estavam fazendo, como se o mais importante em cena fosse um homem vestido de mulher e não era. Era um homem representando uma mulher. Conversamos sobre a importância de respeitar a vida e a imagem do outro, e refletimos com eles sobre seus atos e como deveriam pensar nos comentários a serem feitos ao compartilhar esses vídeos em redes sociais, não se esquecendo de respeitar o colega, que foi corajoso e fez uma excelente apresentação.

Ao terminar a aula, nos despedimos dos alunos e eles foram bem calorosos conosco. Pediram o tempo todo que retornássemos, queriam mais aulas nesse formato e ficamos felizes e com uma sensação de dever cumprido.

4 Considerações Finais

O trabalho com o teatro como uma metodologia de ensino foi muito enriquecedor para nossa formação como futuras docentes. Isso porque pudemos perceber o quanto os alunos gostam de trabalhar com novas linguagens.

Durante a observação percebemos que as professoras, muitas vezes, perdiam a paciência com os alunos porque esses começavam a conversar, se desinteressando pelo assunto lecionado. Talvez isso ocorra justamente por conta desse apego ao método tradicional de ensino que já não combina mais com os alunos dessa geração. Percebemos o quanto eles são expressivos e o tempo todo estão representando, seja ao contar uma história, ou ao imitar um colega.

Após observar o universo escolar, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores, decidimos criar uma oficina que pudesse explorar esse lado criativo dos alunos, permitindo uma participação ativa por parte deles como construtor do conhecimento. Sabemos que foi possível realizar essa oficina por ser uma atividade isolada, porém é muito importante que a escola crie um ambiente propício para a estimulação dos processos de criatividade do aluno, para que atividades desse formato se tornem rotina. Nesse sentido, Paulo Coelho disserta:

> todo homem é potencialmente criador, mas a pressão do meio, os aspectos culturais, os valores morais, as condições sócio-econômicas e as limitações psicológicas tendem a restringir consideravelmente a criatividade do indivíduo (1973, p. 1).

Sendo assim, o passo mais importante para a Escola Ana Maria do Couto seria a luta pela construção da biblioteca para contribuir para a formação do leitor e, finalmente, poder trabalhar com atividades a partir do texto literário não apenas para ensinar gramática normativa e sim em uma atividade que seja prazerosa para o aluno e que, com certeza, contribuirá para sua formação cultural.

Ao desenvolver atividades a partir do texto literário, permitindo que os alunos participassem da leitura e da construção do sentido do texto apresentado, a aula ficou muito mais agradável e dinâmica, e os alunos participaram ativamente das discussões levantadas nos textos trabalhados, refletindo sobre os mesmos, levantando questões e mostrando seu posicionamento crítico sobre o assunto.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o livro didático não deve, na nossa opinião, deixar de ser utilizado, porém ele deve servir como orientador do ensino, não impedindo que o professor selecione outros textos. Porém, percebemos que não é fácil o papel do professor, que precisa enfrentar desafios o ano inteiro, nas mais variadas turmas e ainda assim preparar material, avaliação entre tantas outras coisas.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa:

> "O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro (...)" (1998, p. 77).

Portanto, essas atividades são possíveis de serem realizadas em qualquer ambiente escolar, desde que haja um espaço específico para tal. Percebemos um grande desperdício ao ver livros empilhados em armários, pois não há uma biblioteca para organizá-los e disponibilizar o acesso livre aos mesmos pelos alunos.

Defendemos o ensino da literatura no âmbito da arte e o teatro, a partir da nossa experiência com a oficina, se mostrou um ótimo instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Vimos alunos que estavam brigados fazerem as pazes para que pudessem ajudar uns aos outros nos momentos de dificuldade, então, muito mais que ensino de língua materna, esses alunos precisam de atividades que permitam refletir sobre suas escolhas na sociedade, o respeito ao próximo, o carinho e o amor. Segundo os PCN de Arte:

> "A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambigüidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras". (1998, p. 88).

E, de fato, esses alunos respeitaram seus colegas e suas diferenças, construindo, juntos, o conhecimento através do diálogo, da tolerância e da paciência com o outro.

Referências

ARAUJO, Ulisses F. **A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar**. In: ZENAIDE, M.N.T.; SILVEIRA, R. M. G.;DIAS, A. A.. (Org.). Direitos Humanos: capacitação de educadores. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 2.
BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
COELHO, Paulo**. O teatro na educação**. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1986.

JAPIASSU, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ROBALDO, José Carlos de Oliveira. **Cidadão, cidadania: algumas reflexões.** Disponível em: http://www.lfg.com.br. Acesso em 26 de abril de 2016.

NARRATIVAS DE VIDA E INCURSÕES LITERÁRIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE TRÊS CASOS

Rosemar Eurico Coenga (Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT). Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso rcoenga@gmail.com

Resumo: Neste artigo analiso as narrativas de vida e suas incursões literárias, a partir da leitura de três obras de teor autobiográfico,*Quarto de despejo:* diário de uma favelada (2004), escrito por Carolina Maria de Jesus; *Esmeralda:* Por que não dancei (2010), escrito por Esmeralda do Carmo Ortiz e *Perigosa* (2015), cuja autora é Fabiana Escobar. São histórias contadas por mulheres que registram seus modos de pensar e suas relações com a periferia, rua, gênero, classe e raça.

Palavras-chave: Narrativas de vida. Subalternidade. Incursões Literárias.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo das obras: *Quarto de despejo:* diário de uma favelada (2004), escrito por Carolina Maria de Jesus; *Esmeralda:* Por que não dancei (2010), escrito por Esmeralda do Carmo Ortiz e *Perigosa* (2015), cuja autora é Fabiana Escobar. Considera-se, a priori, a existência de traços comuns entre as narrativas autobiográficas do *corpus* selecionado para este trabalho, já que é possível identificar a questão da violência, da resistência, da condição feminina e negra em espaços urbanos, especificamente, a rua e a favela. Meu interesse pelo tema surgiu pela necessidade de compreender a subalternidade e as condições degradantes a que são submetidas as mulheres nos textos selecionados.

Discutir a questão da subjetividade e identidade feminina tem ganhado visibilidade em muitas pesquisas acadêmicas, devido, em especial, à fragmentação do sujeito moderno, não visto como uma unidade, assim, a identidade, entendida como um conjunto de características próprias de um indivíduo, sofre abalo em suas bases.

Assim, com base nos estudos sobre a crise da identidade na pós-modernidade oriento-me pelos estudos de Stuart Hall (2006). Em sua clássica obra Hall, relaciona cinco grandes descentramentos na teoria social e nas ciências humanas, que motivaram o deslocamento do sujeito: o marxismo, a descoberta do inconsciente (Freud), as teorias linguísticas de Saussure, os estudos de Foucault e, por fim, o feminismo.

O quinto descentramento refere-se ao impacto produzido pelo movimento feminista, a partir da década de 60. Esse movimento, juntamente com as revoltas estudantis, a contracultura e a luta pelos direitos civis, marcou a modernidade tardia. O feminismo passou a discutir aspectos da vida social relacionados à família, sexualidade, responsabilidade doméstica; desconstruiu as dicotomias dentro/fora, público/privado; além disso, abordou como os sujeitos são formados no gênero, como os seres humanos se constituem como homens e mulheres. De

acordo com Hall: “O que começou com um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero” (2006, p. 46).

O enfoque da relação existente entre sujeito e identidade alterou-se a partir da verificação da correspondência efetiva existente entre esses dois dados, o que ocorreu desde o Iluminismo até o Modernismo, atingindo uma visão descentrada do sujeito no Pós-Modernismo, apresentando, como consequência, a constituição de múltiplas identidades.

Neste artigo centro minha atenção em três nomes de mulheres periféricas que em seus textos abordam os problemas de autorrepresentação marcados pelo gênero, a etnia, a violência e a condição social. A produção textual destas três escritoras que considero para análise problematiza, de uma forma ou de outra, não somente a questão periférica, mas também as representações identitárias forjadas socialmente sobre o feminismo na periferia por meio de certas figurações do ser feminino e das figurações do “eu” em seus textos autobiográficos.

2 O campo literário marginal periférico

Atualmente, inúmeras obras, têm sido publicadas com propósito de divulgar a favela, seu cotidiano, o modo de pensar e agir de seus moradores. Citam-se, por exemplo, *Cidade de Deus* (1997), Paulo Lins, escritor que abriu as portas e projeções para autores provenientes de outras classes sociais. Destaca-se também as obras *Capão Pecado* (2000); *Manual prático do ódio* (2003); *Favela toma conta* (2005); Férrez; *Graduado em marginalidade* (2005) romance de Sacolinha; *Pelas periferias do Brasil* (2007), Alessandro Buzo; *Te pego lá fora* (2008), Rodrigo Críaco, *Lembrancinha do Adeus* (2004), Júlio Ludemir, *Cenas da favela:* as melhores histórias da periferia brasileira (2007), antologia organizada por Nelson de Oliveira, dentre outras. Esses autores tiveram uma importância significativa na mobilização de autores periféricos.

Desse levantamento catalogado há também a presença de produções femininas, dentre elas *Punga* (2007) e *Águas da cabaça* (2013), Lu Souza; *Sobrevivendo no gueto* (2008), Raquel Almeida; *De passagem e não passeio* (2008), Dinha. Apesar da desproporção assinadas em relação às das mulheres, destacadas anteriormente, cabe ressaltar que ano após ano as publicações assinadas por mulheres periféricas vão crescendo, tal como destaca Érica Peçanha do Nascimento: “Nestes anos de observação pude notar que a presença das mulheres continua sendo menor do que a dos homens, mas tem sido crescente a participação delas”.

(NASCIMENTO, 2001, p. 22). Essas mulheres começaram a formar grupos femininos próprios para dar mais visibilidade e para pensar sua participação nos movimentos da periferia.

Érica Nascimento (2008, p.36-59) aborda a produção cultural feita na periferia, tomando como base de seu trabalho a formação, produção e disseminação da literatura marginal. Nesse sentido, a autora procura definir o conceito, retomando inclusive o termo surgido nos anos 1970, mas como forma de explicar esse novo movimento surgido entre os anos 1990/2000 e que tem como porta-voz inicial Ferréz, em 2001. Em termos literários, o que define essa escrita é a forma direta de falar, seja da miséria e pobreza vividas pelos marginalizados, bem como o uso da exposição da violência na escrita do texto.

3 A voz do subalterno

Gayatri Spivakna obra *Pode o subalterno falar*? (2010), em sua crítica, de base marxista, pós-estruturalista e marcadamente desconstrucionista, se alia a posturas teóricas que abordam o feminismo contemporâneo, o pós-colonialismo, as teorias do multiculturalismo e da globalização. O termo subalterno usado pela autora refere-se "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, de representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante". (ALMEIDA *in* SPIVAK, 2010, p, 12).

Ressalta o silenciamento da voz dos excluídos analisando que a atuação do intelectual como porta-voz desses sujeitos não ocorre, tendo em vista que os subalternos não podem ter suas vozes traduzidas por outra pessoa, visto que o discurso do dominador revela poder e, assim, do mesmo modo, o silenciamento é sempre mantido. "Aqui Spivak refere-se ao fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um (a) outro (a)" (ALMEIDA *in* SPIVAK, 2010, p. 14).

Partindo das considerações feitas por Spivak, observa-se a importância de se refletir a respeito dessas vozes femininas que se posiciona em espaços periféricos tendo em vista que essas mulheres aqui retratadas surgem também da marginalidade, condição até então não reconhecida. Nesse sentido, passa a assumir a função de "alguém que fala por" para alguém que se torna também parte representante dos espaços marginalizados retratados, "[...] não se tratam apenas de artistas procurando inserção cultural, mas de fenômenos orgânicos, profundamente conectados com experiências sociais específicas" (NASCIMENTO, 2008, p. 3).

Diante do exposto, torna-se significativo apresentar brevemente a trajetória das autoras. Carolina Maria de Jesus (1914-1977) nasceu em Sacramento, Minas Gerais, e ficou conhecida em 1960 pela publicação do livro *Quarto de despejo*, um diário que conta sua vida na favela do Canindé, em São Paulo, onde viveu por nove anos desde 1947. Foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, Carolina ficou famosa, teve o livro editado sete vezes só no ano de lançamento e traduzido para 13 línguas.

Além desse livro, Carolina escreveu ainda *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços da fome* (1963), *Provérbios* (1977), *Diário de Bitita* (1986), *Meu estranho diário* (1996) e os poemas da *Antologia Pessoal* (1996).

Convém mencionar que sobre a obra de Carolina Maria de Jesus há uma expressiva fortuna crítica em torno de sua obra. Destaco as teses de Elzira Divina Perpétua, *Traços de Carolina Maria de Jesus*: gênese, tradução e recepção de Quarto de despejo, defendida em 2000 e publicada em livro em 2014; e de Maria Madalena Magnabosco, *Reconstruindo imaginários femininos através dos testemunhos de Carolina Maria de Jesus*: um estudo sobre gênero, defendida em 2002, ambas apresentadas na Faculdade de Letras da UFMG. Há também a tese de Germana Henriques Pereira de Sousa, *Carolina Maria de Jesus*: o estranho diário da escritora vira-lata, defendida em 2004 no Instituto de Letras da Universidade de Brasília e publicado em livro em 2012. Pela Unicamp há a tese de Mário Augusto Medeiros da Silva, *A descoberta do insólito*: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960- 2000), defendida em 2013 e também já publicada em livro. A fortuna crítica conta ainda com muitos artigos em jornais e revistas acadêmicas.

Esmeralda do Carmo Ortiz (1979) nasceu em São Paulo e tornou-se conhecida pela publicação da obra *Esmeralda:* por que não dancei (2010). Em seu relato, ela aborda a infância e a adolescência pautadas pela violência, drogas e exclusão social. Com a orientação do jornalista Gilberto Dimenstein, que conheceu no Projeto Cidade-Escola, Esmeralda publicou sua obra.

Fabiana Escobar (1978) nasceu no bairro Rio Comprido, zona norte do Rio de Janeiro, cursou Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Reside na favela carioca da Rocinha, a segunda maior favela da América Latina, e já teve sua participação ativa no tráfico de drogas. Foi casada com Saulo de Sá Silva, o Pinga, um dos chefões do tráfico local, sua principal ocupação era cumprir à risca as ordens que ele lhe dava de dentro da cadeia e, assim, tocar o negócio. Bibi Perigosa como é conhecida publicou *Perigosa (2015)* e seus direitos autorais foram vendidos a Rede Globo para a novela *A força do Querer.*

4 O gênero autobiográfico

As obras analisadas têm como traço comum: a presença do autor, enquanto personagem e narrador, designado por seu nome próprio. Ao conceituar a tríade "autor, narrador e personagem", Philippe Lejeune (2008) esclarece que, para existir uma autobiografia é necessário que haja uma identidade de nome entre o autor que figura na capa do livro, o narrador do texto e a personagem da qual se fala. Dessa forma, o crítico define como "pacto autobiográfico" a relação do autor do texto com seu leitor. Ao expor sua identidade com o narrador e a personagem principal, o autobiógrafo sela o pacto com o leitor, o que é válido também para todos os gêneros da literatura de intimidade, expondo no texto sua identidade com o narrador e a personagem principal, como fizeram as autoras.

5 Sobre Carolina Maria de Jesus, sua trajetória e seu diário

Carolina Maria de Jesus, mulher, negra, analfabeta e mãe solteira, sabia muito bem o que é estar no "quarto de despejo" de São Paulo e ter que sobreviver nele. Sua vida passa então pelo ato cotidiano de recolher os resíduos da sociedade e vendê-los para se sustentar.

A autora é precursora da Literatura Periférica no sentido que ela é a primeira autora a dar visibilidade das experiências da favela e seu cotidiano. A obra *Quarto de despejo* narra, num só movimento, vários momentos temporais, permitindo, assim, que Carolina faça reflexões acerca do instante da produção de sua escritura e de momentos anteriores, passados. A favela é descrita em seus piores aspectos: a violência, a inutilidade da vida, a repetição do eterno quadro da fome e da luta pela sobrevivência. Carolina vivia do que a sociedade descartava. O rejeito da sociedade consumista paulistana era para ela o seu meio de vida. No mundo da favela o que se vive é a concretude da pobreza mais absoluta. Os temas presentes em Quarto de Despejo são a falta de recurso e a sua luta pela sobrevivência.

6 A narrativa autobiográfica de Esmeralda do Carmo Ortiz

Esmeralda: por que não dancei (2010) é o relato de Esmeralda do Carmo Ortiz, nascida em 1979, na Vila Penteado, favela da periferia da capital paulista. Ela viveu e testemunhou o auge da "Geração do Crack", nas ruas do centro de São Paulo, entre 1989 e 1998. Esmeralda,

já adulta e em fase de recuperação, escreve sobre uma infância que guarda aspectos comuns com a de outras tantas crianças no Brasil: cresceu na rua e dormia debaixo de papelões na Praça da Sé, no centro da cidade de São Paulo. Sobre seu período de imersão no crack e na condição de menor infratora, ela declara: "(...) quase dancei, quase morri. Fui até o fundo. Roubei, fumei crack, fumei muito crack, trafiquei, fui presa, apanhei pra caramba" (ORTIZ, 2001, p. 20).

O livro é uma tentativa de compreender o fato de não ter "dançado", ou seja, não ter sido assassinada ou morrer por conta do vício, como sugere a ambiguidade do título de sua história. Ao pesquisar sobre o próprio passado, a protagonista pôde reordenar as peças de uma trajetória composta de violência, alcoolismo, abusos sexuais, furtos e do vício em drogas. Em seu livro, ela narra a vida nas ruas e os longos períodos de internação na FEBEM.

Ao relatar as constantes fugas empreendida durante seu processo de abandono do vício, o cotidiano da vida nas ruas e seu processo de reinserção social, Esmeralda recolhe em sua escrita uma rotina marcada pela fome, violência, torturas, mortes. Sua experiência se apresenta como narrativa singular tanto pela própria vivência narrada quanto pelos aspectos diferenciados de sua publicação. Remete a uma condição histórico-social específica, na qual as dificuldades inerentes à vida humana são agregadas às consequências de uma estrutura político-social excludente.

7 Sobre a obra Perigosa de Fabiana Escobar

A obra *Perigosa* tem como narradora Fabiana Escobar, se apresenta como uma narrativa realista, na medida em que narra as complexas relações construídas a partir do tráfico de drogas nas favelas brasileiras e a implicação da guerrilha urbana decorrente desse violento processo na vida das pessoas, de alguma forma, envolvidas.

A obra está escrita na perspectiva da protagonista Fabiana Escobar, vendedora de roupas femininas, e narra sua história a partir da sua perspectiva na primeira pessoa do singular. Desde a adolescência se viu envolvida com traficante até o casamento com Paulo, a princípio servidor dos Correios, até seu envolvimento com o mundo do tráfico. Relata na obra sua experiência com o mundo do tráfico comandada pelo marido.

Em seus relatos a personagem vai descrevendo em detalhes a sua inserção no mundo do tráfico. Descreve as ações empreendidas por ela, o avanço das sofisticações das armas, estratégias de comando e as suas variadas formas de defesa e sobrevivência. Diante do leitor, vislumbra uma sucessão de imagens da protagonista Bibi que abandou tudo em nome de uma

paixão. O que evidencia na narrativa consiste num desfilar de tragédias, um acúmulo de desgraças tão comuns nas favelas. Também apresenta ao leitor dois mundos distintos: um distante, miserável. E um outro vivido em função do que o tráfico oferece como deslumbramento e exibicionismo provocado pelo dinheiro.

8 Considerações finais

As protagonistas, Carolina, Esmeralda e Bibi, são conhecedoras da situação de pobreza e violência que impera no Brasil de maneira contundente. Esses espaços estão repletos de vulnerabilidade social, sendo as narrativas construídas a partir de situações diversas de exclusão e violência. Não apenas as condições sociais, mas também as econômicas e culturais.

Intimamente ligado ao retrato do espaço social periférico nos textos autobiográficos, encontra-se um cenário de denúncia da realidade de exclusão dessas mulheres, especialmente constituído através da discriminação de gênero, exercida pelos homens. As autoras adotam uma linguagem que reflete e realça a presença de estruturas sociais excludentes associadas às mulheres. Em suas memórias entrelaçam temas como miséria, criminalidade, violência, brutalidade, discriminação e desigualdade.

Por isso mesmo, ao divulgarem esse aspecto da realidade em sua escrita, elas têm a possibilidade não só de reconstruir suas histórias e identidades como também colocar em relevo a situação daqueles que são igualmente proscritos e tornados invisíveis na sociedade brasileira.

Pudemos observar, no corpus deste trabalho, narradoras que revelam sua condição liminar não apenas pela descrição espacial representada no seu trânsito entre a casa e a rua, entre a favela e o centro da cidade, entre a liberdade das ruas e sujeição à instituição.

Referências

ESCOBAR, Fabiana. **Perigosa.** Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2004.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** De Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **É tudo nosso!** Produção cultural da periferia paulistana. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. **Vozes Marginais na Literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

ORTIZ, Emeralda do Carmo. **Esmeralda:** por que não dancei. São Paulo: Ática, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA

Neuza França da Silva - neuzafrancadasilva@gmail.com

Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson (PPGECM-UNEMAT) - valpiasson@gmail.com

Resumo: Este trabalho é resultado de atividade reflexiva desenvolvida na disciplina de Educação Etnomatemática: diversidade cultural e práticas pedagógicas. Nessa pesquisa objetivou-se identificar e registrar a origem do beiju de massa de mandioca praticada na família, por meio dos saberes relatados pela matriarca, de origem indígena do povo Tremembé do estado do Ceará, moradora de um assentamento na cidade de Cuiabá-MT. Consideramos a Etnomatemática fundamental para orientar nossa reflexão, com foco nas diversidades culturais, nas especificidades sociais e ambientais. A pesquisa foi realizada nos meses de abril, maio e junho do ano de 2017. Os dados foram os relatos gravados em áudio e fotografias do processo in loco, que nos revela a experiência da vida cotidiana de como essa família conserva o modo de fazer o beiju de massa de mandioca, na rotina da família, indica que a atividade de fazer o beiju de massa de mandioca é um ato que favorece o fortalecimento dos vínculos familiares, contribui com a nutrição, além de colaborar com a revitalização das tradições indígenas e manutenção de alimentação mais saudável. O qual vem passando conhecimento e aprendizado através de gerações.
Palavras-Chave: Mandioca. Etnomatematica. Cultura. Beiju. Segurança Alimentar.

1 Introdução

O trabalho consiste em revisitar a memória de infância de uma senhora Cearense, de origem do povo indígena Tremembé, criada no Paraná, e moradora de um assentamento em Cuiabá - MT. A entrevistada relata o período em de que quando era criança a família se reunia para fazer a farinha de mandioca em grande quantidade para vender, esta era armazenada em sacos, tal atividade garantia a sobrevivência da família. Nesse feito faziam também o beiju de massa de mandioca para aproveitar o forno e a massa, esses eram guardados junto à farinha nos sacos.

Eram muitas crianças, quando alguma delas achava um beiju perdido no saco de farinha, a alegria era imensa, parecia que tinham encontrado um tesouro, e realmente, tinham, pois a cultura familiar perdura até os dias atuais sobrevivendo a gerações.

Também me lembro bem de quando criança, íamos para Jaciara e Juscimeira, Mato Grosso, na casa dos tios de minha mãe para fazer farinha e também fazia o beiju de massa de mandioca, pois sou filha da entrevistada. Esses momentos formava uma grande festa com muita alegria, pois nos reuníamos com vários primos, então elas, faziam a farinha e também o beiju da massa de mandioca, ao qual se guardava junto com a farinha no saco e ficava bem duro. Quando se ia comer, era necessário molhar no café para amolecer.

Todas essas lembranças culminaram nesse trabalho, que objetiva resgatar a história do jeito de fazer beiju de massa de mandioca de uma família. A entrevistada tem 73 anos, aprendeu

a fazer o beiju de massa de mandioca, essa prática ela aprendeu observando sua mãe, que atualmente tem 97 anos. Assim esse trabalho surge com o intuito de identificar a origem do beiju de massa de mandioca.

Durante esses momentos em família, que eram e ainda são passados aprendizados e saberes, nas rodas de convivência, em que os indivíduos passam e adquirem conhecimentos, comportamentos, tradições, e interesses comuns aos grupos na convivência das relações cotidianas, assim é que começam as aglomerações em torno das associações e sociedades, "[...] que são organizadas nos mais diversos ambientes, sejam, grupos de interesse comuns, familiares, tribos, comunidades, nações (D`Ambrosio, 2001, p. 18)."

Esse trabalho foi realizado na perspectiva da pesquisa qualitativa, participante, com o relato de história de vida. A busca pelas informações ocorreram nos meses de abril e maio do ano de 2017, no sitio da entrevistada, em um assentamento zona rural de Cuiabá, a 22 km de distância da cidade, onde mora a mais de 15 anos, por meio de entrevista oral, gravada em áudio e em vídeo. Durante as conversas com a entrevistada, era visível a emoção e a alegria em poder falar sobre esse saber cultural, passado por gerações.

Os instrumentos para a produção de dados foram baseados nas indagações seguintes: Como a aprendeu a fazer o beiju? Com quem aprendeu? Onde aprendeu? Como se faz? Considerando tais perguntas importantes para não perder o assunto proposto.

2 Um pouco da Etnomatemática

Uma vez que os saberes são conhecimentos, que ultrapassam barreiras, D`Ambrosio (2001, p. 22), ressalta que a Etnomatemática "[...] não é aprendida nas escolas, mais no ambiente familiar, no ambiente dos brinquedos e de trabalho, recebida de amigos e colegas[...]"

Em nosso dia a dia, no cotidiano existe mais cultura e saberes do que possamos imaginar, e esses saberes passam despercebidos diante de nossos olhos e com o tempo poderão ser esquecidos.

Segundo D`Ambrosio (2001), "Naturalmente em todas as culturas e em todos os termos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural (D`Ambrosio, 2001, p. 60)"

Nesse sentido do saber fazer, a Etnomatemática vem trazer a cultura da realidade do cotidiano, para dentro do estudo das ciências, valorizando os saberes que estão escondidos diante dos nossos olhos, e tem um grande significado e valor para a vida das pessoas que estão

ao nosso redor, atitudes corriqueiras, que parecem e são comuns, podem se tornar uma grande fonte de aprendizado e ensinamentos para as gerações futuras.

De acordo com D`Ambrosio, 2001, p.18 [...] O cotidiano desses grupos, acontece em todo o planeta, em ritmo e maneiras distintas, sendo desse modo perpetuados os conhecimento e tradições, a cultura. D`Ambrosio, 2001, p.18

Ao reconhecer que os indivíduos de uma determinada nação, grupos, ou comunidade, compartilham seus conhecimentos, como linguagem, sistema de explicações, os mitos, cultos, culinária e costumes, e tem seus comportamentos compatibilizados pelo mesmo, assim esses indivíduos pertecem a uma cultura. D`Ambrosio, 2001, p.18.

Dessa forma nosso dia-a-dia, nossa vida, está repleto de cultura, de saberes, uma vez que vivemos em sociedade, organizações, em família é nesse "[...] compartilhar conhecimento, e compatibilizar comportamentos de uma cultura. Assim falamos de cultura da família, da tribo [...]" D`Ambrosio, 2001, p.19. Os saberes que vem dessas agremiações e são aprendidos e levados por gerações, são saberes ocultos, que são aprendidos através da observação, do olhar "[...] não se possa falar com precisão em culturas, finais ou estanques. Culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar uma dinâmica cultural [...]" D`Ambrosio, 2001, p.19.

Nesse sentido é que o jeito de fazer, está incluindo na dinâmica cultural, uma vez que é passado e será cultuado por gerações.

3 Pelo direito a se alimentar

A Segurança Alimentar é um conjunto de ações que consiste na realização do direito de todos os indivíduos o acesso regular e continuo a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem prejudicar o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas de alimentação saudável, respeitando a diversidade cultural, ambiental, cultural, econômica e sustentáveis, valorizando a cultura e saberes de cada grupo.

A produção e o consumo de alimentos saudáveis e com sustentabilidade é fundamental para garantir a segurança alimentar, pois, para além da fome, existem muitos problemas sempre que se produz alimentos sem se preocupar e respeitar o meio ambiente, a natureza e a vida, usando agrotóxicos que atinge a saúde de todos trabalhadores sejam homens ou mulheres, crianças ou adultos, jovens e velhos, os animais, a agua, a terra, enfim todos os seres vivos, sem

ter respeito ao princípio da vida e a natureza, com ações que conduzem e incentivam o consumo de alimentos que fazem mal e podem prejudicar a saúde ou que levam ao distanciamento a perca de hábitos tradicionais de alimentação, como reunir as famílias para fazer, doces, rapadura, farinha, pamonha, comer nos mais diferentes momentos.

A segurança alimentar cria ações garantem também o acesso à terra seja na zona urbana ou rural, que garante o acesso aos bens da natureza, incluindo as sementes, de acesso à água para o uso e produção de alimentos, bem como de serviços públicos adequados a saúde, educação, de ações de prevenção a doenças e para o fortalecer a agricultura familiar, a produção orgânica e agroecológica, sem o uso de agrotóxico e pela proteção dos sistemas e dos recursos naturais, de ações voltadas para povos indígenas, populações remanescentes quilombolas e comunidades tradicionais.

A direto de se alimentar é um princípio importante para garantir a segurança alimentar, no que diz respeito ao direito que tem os povos, é preciso que as políticas estejam adequadas a esses povo e os mesmos tenham autonomia sobre o que querem produzir, para quem produzir e em que condições produzir, plantar. Soberania alimentar significa garantir o poder aos agricultores, pequenos produtores, pescadores, indignas, quilombolas e outros os grupos, decidirem sobre sua cultura e os bens da natureza que são parte de sua vida e de seus parentes, não permitindo que sua cultura e suas tradições se tornem invisíveis.

Sendo a Segurança alimentar um Direito Humano, voltado ao direito do indivíduo a ter uma alimentação saudável e adequada, foi criado em 2003, pelo Governo Federal o Consea – Conselho Nacional de Segurança Alimentar, para garantir, ou pelo menos assegurar esse direito a todos os brasileiros.

O Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea) é um órgão de assessoramento imediato à Presidência da República, que integra o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan). O Consea é composto por dois terços de representantes da sociedade civil e um terço de representantes governamentais. A presidência é exercida por um representante da sociedade civil, indicado entre os seus membros e designado pela Presidência da República.

O Consea é um espaço institucional para o controle social e participação da sociedade na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional, com vistas a promover a realização progressiva do Direito Humano à Alimentação Adequada, em regime de colaboração com as demais instâncias do Sisan.

O conselho tem caráter consultivo, é de competcia do Consea, propor à Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (Caisan) as diretrizes e prioridades da Política e do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional com base nas deliberações das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional.

Legislação

Resolução nº 03, de 24 de novembro 2010

Institui Comitê Técnico para recomendações ao Pleno Ministerial sobre a elaboração do Primeiro Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

Resolução nº 04, de 30 de dezembro de 2010

Torna público o Regimento Interno da Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional – Caisan, aprovado pelo seu Pleno Ministerial conforme deliberado em reunião ocorrida em 14 de dezembro de 2010, convocada pelo Aviso-Circular nº 11/MDS, de 25 de novembro de 2010.

4 Raiz Histórica

4.1 - A Manihot esculenta Crantz

De acordo com a Embrapa (2017) a mandioca possui o nome científico de: Manihot esculenta Crantz, é originário do Brasil, pertencente à família: Euphorbiaceae. Cujo nomenclatura são diversas: exemplos: Mandioca, macaxeira e aipim. A Embrapa destaca também que a mandioca (Manihot esculenta Crantz) constitui um dos principais alimentos energéticos para mais de 700 milhões de pessoas, sendo que aproximadamente 100 países a produzem.

O Brasil é o segundo maior produtor de mandioca do mundo, com 10% da produção. A planta é de fácil adaptação, sendo é cultivada em todos os estados brasileiros, garantindo seu lugar entre os oito principais produtos agrícolas do país.

Há diversidade de espécies, e dependendo da região do país a mandioca possui uma nomenclatura, assim sendo apresentamos alguns dos mais conhecidos são: mandioca, aipi, aipim, castelinha, uaipi, macaxeira, mandioca doce, mandioca mansa, maniva, maniveira, pão de pobre, mandioca brava e mandioca amarga.

Descrita por Crantz, é uma espécie de planta tuberosa da família das *Euphorbiaceae*, o caule do pé de mandioca é maniva, que após cortados em pedaços dão origem a novas plantas.

Na Figura 01, destacamos uma imagem de uma planta de mandioca, na Figura 02, apresentamos amostras de mandioca cultivadas no Amazonas, nas quais possuem raízes de polpa branca, bege e amarelada.

Figura 01: Planta

Fonte: Embrapa, julho de 2017.

Figura 02: Raízes de mandioca

Fonte: Embrapa, julho de 2017.

De acordo com a empresa Arrico alimentos, 2017, após cozinharem e provarem a raiz, os índios, entenderam que se tratava de um presente do Deus Tupã. A raiz de Mani veio para saciar a fome da tribo. Os índios deram o nome da raiz de Mani e como nasceu dentro de uma oca ficou Manioca, que hoje conhecemos como mandioca. Ja trocaram o pão de trigo pelo beiju. Aliás, passados mais de 500 anos, hoje observamos um movimento bastante parecido: o pãozinho francês está perdendo seu trono para a tapioca.

4.2 - Benefícios da mandioca

A mandioca Além de Barata, resistente, nutritiva e cheia de carboidratos especiais, ela foi eleita pela Organização das Nações Unidas como alimento do século 21.

Tesouro de nutrientes:

Calorias

Proteínas

Lipídeos

Carboidratos

Fibras

Cálcio
Vitamina C

Era o segredo de disposição dos antigos povos indígenas, é hoje uma das principais fontes de energia para vários atletas, pois essa raiz tem dois tipos de carboidrato, a amilopectina e a amilose, que, juntos, liberam a glicose mais lentamente para o corpo. Isso facilita a digestão, evita picos de açúcar no sangue e dá gás de sobra para o dia a dia, sendo uma ótima parceira na saúde.

Mas não é preciso ser medalhista para aproveitar esse alimento tão rico e saudável, que já foi batizado a "rainha do Brasil" pelo historiador Luís da Câmara Cascudo. Por esse motivo é que a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) tem aprovado e incentivado sua produção e seu consumo no mundo. A organização quer desmistificar a ideia de que a mandioca seja "comida de pobre", desejando usar a mesma no combater a fome e a desnutrição.

Segundo alguns nutricionistas, a mandioca costuma ter passe livre em dietas e ainda é indicada a diabéticos. "Ao contrário de outras fontes de carboidrato, ela não gera picos de glicemia", também de acordo com médicos e nutricionistas, mais não deve ser misturada com outros alimentos ricos em carboidrato.

4.3 -Conheça 8 dos maiores benefícios da mandioca para a saúde:

1-Ação anti-inflamatória contra a artrite;
2- Ação antioxidante;
3- Fonte saudável de carboidratos para diabetes;
4- Protege a pele contra os raios ultravioletas do sol;
5- Altamente energética;
6- Ideal para dietas sem glúten;
7- Atua na construção de massa óssea e novos tecidos;
8- Benéfica para o coração;
9- Ajuda a perder peso;
10- Saudável para as grávidas;

Versátil, a mandioca está bem presente na culinária brasileira, entre seus derivados, a farinha é quem é mais utilizada na cozinha brasileira. Atualmente, porém, o maior sucesso derivado da raiz é, sem dúvida, a tapioca, aí a criatividade de quem faz ajuda muito.

Esclarecemos que o beiju ao qual nos referimos é feito da massa de mandioca. De modo geral é comum as pessoas se referirem a tapioca como beiju. A tapioca é feita de polvilho, que é um derivado da mandioca, e na grande maioria dos estados brasileiros a tapioca é consumida com recheios diversos.

5 O jeito de fazer o beiju

A nossa pesquisa é o beiju da massa da mandioca, da culinária de origem indígena, já inserido na culinária em geral, também possui diversas formas de ser feito e várias nomenclaturas, mais aqui vamos descrever a forma mais simples de se fazer do beiju de massa de mandioca.

5.1 - Passos de como se faz o beiju de massa de mandioca:

Primeiro seleciona-se as raízes de mandioca, raspa a parte marrom da casca, de acordo com a entrevistada, ela não deve ser descascada, pois na pele que fica sob a casca existe o sumo que ajuda a dar liga na massa, melhorando sua textura.

Figura 03: entrevistada raspando a mandioca:

Foto: arquivo pessoal, 2017.

Depois é ralada, depois de ralada a massa é espremida em pano, antigamente era em um **Tipiti,** "[...] é uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada usado para escorrer e secar raízes, normalmente mandioca. O objeto é utilizado precipuamente por índios brasileiros e ribeirinhos da região amazônica. Seu uso é polivalente, eis que, além de prover o extrato básico para produção de farinha de mandioca (manibat), dessa raiz ainda extrai seu sumo: tucupi[...] Fonte(s):Dicionário Houaiss - Sinônimos de Mandioca
Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. e para a entrevistada era chamado de sucuri.

Figura 02: entrevistada ralando a mandioca

Foto: arquivo pessoal, 2017.

Depois é peneirada, ai sim a massa está pronta para fazer o beiju.

Figura 04: entrevistada peneirando a massa mandioca;

Foto: arquivo pessoal, 2017.

Em seguida espalha a massa no forno ou na frigideira, deixa torrar ou assar, até dar o ponto de virar, que é quando sai uma fumaça, vira-se o beiju deixa mais alguns minutos e está pronto para saborear e se deliciar.

Figura 05: entrevistada preparando o beiju de massa de mandioca em fogão de lenha;

Foto: arquivo pessoal, 2017.

A culinária tem esse poder de reunir as pessoas das famílias, sendo um contexto histórico que ultrapassa os tempos, repassando a cultura para os indivíduos, de forma carinhosa, aconchegante, aproximando as pessoas através de gerações.

6 Metodologia

Esse trabalho foi realizado na perspectiva da pesquisa qualitativa, participante, com o relato história de vida. A busca pelas informações ocorreram nos meses de abril e maio do ano de 2017, no sitio da entrevistada, em um assentamento em Cuiabá, onde mora a mais de 15 anos, por meio de entrevista oral, gravada em áudio e em vídeo. Durante as conversas com a

entrevista, era visível a emoção e a alegria em poder falar sobre esse saber cultural, passado por gerações.

Os instrumentos para a produção de dados foram baseados nas indagações seguintes: Como a aprendeu a fazer o beiju? Com quem aprendeu? Onde aprendeu? Como se faz? Considerando tais perguntas importantes para não perder o assunto proposto.

Uma vez que os saberes são conhecimentos, que ultrapassam barreiras, D`Ambrosio (2001, p. 22), ressalta que a Etnomatemática "[...] não é aprendida nas escolas, mais no ambiente familiar, no ambiente dos brinquedos e de trabalho, recebida de amigos e colegas[...]"

Em nosso dia a dia, no cotidiano existem mais cultura e saberes do que possamos imaginar, e esses saberes passam despercebidos diante de nossos olhos e com o tempo poderão ser esquecidos.

Segundo D`Ambrosio (2001), "Naturalmente em todas as culturas e em todos os termos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural (D`Ambrosio, 2001, p. 60)"

Nesse sentido do saber fazer, a Etnomatemática vem trazer a cultura da realidade do cotidiano, para dentro do estudo das ciências, valorizando os saberes que estão escondidos diante dos nossos olhos, e tem um grande significado e valor para a vida das pessoas que estão ao nosso redor, atitudes corriqueiras, que parecem e são comuns, podem se tornar uma grande fonte de aprendizado e ensinamentos para as gerações futuras.

De acordo com D`Ambrosio, 2001, p.18 [...] O cotidiano desses grupos, acontece em todo o planeta, em ritmo e maneiras distintas, sendo desse modo perpetuados os conhecimento e tradições, a cultura. D`Ambrosio, 2001, p.18

> Ao reconhecer que os indivíduos de uma determinada nação, grupos, ou comunidade, compartilham seus conhecimentos, como linguagem, sistema de explicações, os mitos, cultos, culinária e costumes, e tem seus comportamentos compatibilizados pelo mesmo, assim esses indivíduos pertecem a uma cultura. D`Ambrosio, 2001, p.18.

Dessa forma nosso dia-a-dia, nossa vida, está repleto de cultura, de saberes, uma vez que vivemos em sociedade, organizações, em família é nesse "[...] compartilhar conhecimento, e compatibilizar comportamentos de uma cultura. Assim falamos de cultura da família, da tribo [...]" D`Ambrosio, 2001, p.19. Os saberes que vem dessas agremiações e são aprendidos e levados por gerações, são saberes ocultos, que são aprendidos através da observação, do olhar "[...] não se possa falar com precisão em culturas, finais ou estanques. Culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar uma dinâmica cultural [...]" D`Ambrosio, 2001, p.19.

Nesse sentido que o jeito de fazer, está incluindo na dinâmica cultural, uma vez que é passado e será cultuado por gerações.

7 Considerações Finais

Trabalhar com a memória e revisitar também minhas memorias, foram momentos de grande emoção, pois através da entrevista foram trazidas muitas lembranças, trazendo várias experiências dos velhos tempos até os tempos atuais.

A relação do saber fazer beiju, da matéria prima, a mandioca, com o contexto familiar, fez uma aproximação com as raízes familiares, pois os momentos de se reunir para o trabalho e para comer são momentos de conversar, de falar de tudo, dando novo sabor e outro valor ao momento e ao alimento.

Falar sobre o beiju me proporcionou conversar sobre a história da família, nos transportar a momentos de grandes reuniões e alegrias, que esses momentos trouxeram para minha Mãe, irmã, sobrinho, e também pra mim, enriquecendo cada um de nós, valorizando nossas raízes, trazendo uma nova forma de olhar a nossa própria história.

Referências

D`Ambrosio, Ubiratan, Etnomatematica – elo entre as tradições e a modernidade, Belo Horizonte: Autentica, 2001,112 p.

D`Ambrosio, Ubiratan,Borba, Marcelo de Carvalho / Bicudo, Maria Aparecida Viggiani, Um Enfoque Transdisciplinar à Educação Matemática e a História da Matemática, Editora Cortez**,**

Silva, Adailton Alves da, Educação Etnomatematica: seres, saberes e fazeres em ação, Adailton Alves da Silva(org.)- Tangará da Serra: Editora Ideias, 2017.

WIKIMEDIA COMNONS. 2017. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=298810>. Acesso em: 08/jul. 2017

EMBRAPA. 2017. Disponível em:

<https://www.embrapa.br/mandiocafruticultura/cultivos/mandioca>. Acesso em: 08/jul. 2017.

EMBRAPA. 2017. Disponível em: https://www.embrapa.br/busca-de-imagens/-/midia/2041002/mandioca. Acesso em: 08/jul 2017.

ARRICO, Alimentos. Disponível em: <*www.arrico.com.br/historia-da-mandioca.html*>. *Acesso.*

HAUAISS. **Dicionário Houaiss**: Sinônimos de Mandioca. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acesso em 10 jul.2017

ABRIL. 2016. Disponível em: http://saude.abril.com.br/alimentacao/mandioca. Acesso em: 27 jul.2017.

BOA FORMA. 2013. Disponivel em: http://www.mundoboaforma.com.br/10-beneficios-da-mandioca.Acesso em 27 jul.2017.

O ENSINO DAS LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO

Alexandre Junior Mendes da Silva (FEF/UFMT) – alexandre.jr-@hotmail.com
Thalles Benedito da Silva (FEF/UFMT) – talles5@hotmail.com
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF/UFMT) – anacarrilho12@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de um relato da experiência pedagógica vivenciado pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física/FEF/UFMT, que atuam no Subprojeto PIBID (Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência) Educação Física – UFMT/Cuiabá. Trabalho esse realizado com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Cuiabá-MT. Assim sendo, queremos discorrer e discutir as possibilidades e dificuldades do trato das Lutas, como conteúdo escolar das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Utilizamos dos procedimentos da pesquisa-ação para observação, execução e discussão da temática. O ponto de partida foi o diagnóstico junto aos alunos, que identificou a ausência das lutas como conteúdo escolar. Esse foi tratado inicialmente como um fenômeno na sociedade e no desenvolvimento das aulas essa reflexão foi sendo retomada. Nesses primeiros momentos ocorreu um estranhamento mais intenso por parte dos alunos, uma vez que estavam acostumados a uma determinada concepção da aula de Educação Física. As vivencias práticas foram centralizadas em atividades que apresentavam características das Lutas, mas não eram tratadas como uma modalidade específica das mesmas, tendo como base os jogos com contato contínuo e intermitente. O decorrer das aulas despertou a afeição dos alunos por considerada a proposta instigante e dinâmica. Nesse sentido, as Lutas, como conteúdo escolar, proporcionou situações distintas e diferenciadas de aprendizagens ao aluno, bem como a vivencia e a compreensão de uma manifestação significativa da cultura corporal.

Palavras-chave: Educação Fisica. Lutas. Ensino Médio.

1 Introdução

Trata-se de um relato da experiência pedagógica vivenciado pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física/FEF/UFMT, que atuam no Subprojeto PIBID (Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência) Educação Física – UFMT/Cuiabá. Trabalho esse realizado com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Cuiabá-MT. Ao analisar o plano de ensino da escola, notamos um planejamento que prioriza um conteúdo – o esporte nas aulas do Ensino Médio, o denominado "quarteto fantástico" (futsal, basquetebol, voleibol e handebol) que subdivide a abordagem de um desses esportes (conteúdo) por bimestre, e isso se repete em todos os anos, do 1° ao 3° ano, essa forma de trabalho leva a representação de uma aula de Educação Física repetitiva, extraindo o interesse e a motivação dos alunos pelas praticas oferecidas, causando consequentemente um olhar negativo ao proposto.

Sendo assim propomos "novas" propostas de conteúdos para as aulas de Educação Física, e neste trabalho damos destaque à inserção das Lutas no Ensino Médio. No diagnóstico inicial do desenvolvimento dessa proposta pedagógica foi identifica a ausência das Lutas, ou seja, em nenhum momento as Lutas compunham o conteúdo programático da escola, fato recorrente em

outras escolas de Ensino Médio em Cuiabá, já observadas pelo grupo de alunos bolsistas. Na abordagem buscamos o entendimento de Rufino (2014) que denomina que as Lutas são:

> [...] práticas provenientes da cultura corporal de movimento que apresentam algumas características de enfrentamento físico direto entre pessoas, por meio de regras claramente estipuladas [...] práticas corporais com importância histórica e social, com objetivos voltados à oposição de ações entre indivíduos, nas quais o foco está no corpo da outra pessoa e as ações são de caráter simultâneo e imprevisível. (RUFINO, 2014, p. 31).

Nesse contexto trazemos o nosso relato de experiência para discorrer e discutir as possibilidades e dificuldades do trato das Lutas, como conteúdo escolar das aulas de Educação Física no Ensino Médio.

2 Desenvolvimento

A pesquisa se apresenta em uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2004), essa se predispõe a responder questões particulares, se preocupando com uma realidade não quantitativa. Nos apropriamos dos procedimentos da pesquisa-ação para observar, executar e discutir a proposta de inserção das Lutas no Ensino Médio, e atinamos que o trato desse conteúdo nas aulas de Educação Física, é um desafio didático pedagógico, e que essa questão é perpassada por concepções instituídas nas escolas, como a compreensão que o esporte é sinônimo de Educação Física, e ao se defrontar com essa, provocamos constrangimentos e algumas situações de resistência às mudanças. Desse modo, foi considerado que as práticas inovadoras que procuram atuar nesse contexto, devem se apropriar de estratégias de investimento pedagógico (BRACHT, 2011), que procuram avançar o mero jogar por jogar sem a presença de ações pedagógicas.

Planejamos as ações com base no diagnóstico que obtivemos dos alunos com relação á Educação Física e os seus anseios. Iniciamos as Lutas, foram tratadas como sendo um fenômeno na sociedade, e no desenvolvimento das aulas essa reflexão foi sendo retomada. Nesses primeiros momentos ocorreu um estranhamento mais intenso por parte dos alunos, uma vez que estavam acostumados a uma determinada concepção da aula de Educação Física. O que se esperavam era jogar um esporte com bola, pelo menos, bem como os momentos de reflexão e discussão compondo as aulas solicitaram acordos no planejamento, a expectativa pelas vivencias práticas da aula se sobrepunham a nova proposta, alguns alunos manifestavam a falta

de situações onde ficavam livres de compromissos pedagógicos, e assim justificavam a sua evasão da proposta da aula. No âmbito dessa questão Moreira; Pereira e Lopes pronunciam que:

> Com urgência, professores e alunos devem romper com o paradigma de que Educação Física é só "fazer movimento". Devemos suplantar esse pensamento equivocado e arcaico, pois é fundamental existir nas aulas de Educação Física, principalmente, no Ensino Médio, momentos de reflexão sobre o movimento humano, apresentando críticas que visassem uma construção e possível transformação. Só assim, a Educação Física teria condições de contribuir para a formação do cidadão ativo, crítico, consciente e transformador. (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009, p. 189).

Nesse sentido, além de dialogar sobre a história e a evolução das Lutas, discutimos a influencia da mídia no gosto desta prática, destacando o MMA (MIXED MARTIAL ARTS) pelo fato de ser muito presente na mídia devido ao grande sucesso do UFC (Ultimate Fighting Championship) uma organização americana de artes marciais mistas, e ao falar sobre Lutas o MMA é recorrente na interação dos alunos com a temática, ou seja, faz parte do cotidiano desses alunos, devido a forte influência da mídia que faz o uso do UFC em filmes e novelas e que vem contribuindo para massificar a modalidade no Brasil. Vale destacar que "diferentemente de outras modalidades tradicionais de lutas, como o judô e o caratê, o MMA já surge como espetáculo, o que contribui para sua comercialização e disseminação". (VASQUES; BELTRÃO, 2013 p. 298). O MMA surge como uma boa oportunidade para inserir o tema Lutas no cotidiano dos alunos na escola, assim fazendo com que eles tenham um maior interesse e disposição para as aulas de Educação Física com este tema. Vale destacar que o MMA se apropria das outras Lutas, logo ela "abraça" as outras modalidades para sua composição.

Desta forma apresentamos algumas questões sobre curiosidades das Lutas, a questão da diferença entre brigar e lutar, nos apropriamos também da linguagem cinematográfica no fim do bimestre, unimos as turmas no auditório para assistirem o filme nacional "mais forte que o mundo – a história de José Aldo". Foi realizado a exibição do filme, após o encerramento foram promovidas discussões com alunos sobre o filme e temática focada e como feedback da atividade utilizamos um questionário.

Nossas vivencias práticas foram centralizadas com atividades que tinham as características das Lutas, foi evidente a presença do conceito das Lutas nas atividades realizadas pelos alunos. As atividades tiveram como base jogos com contato contínuo e intermitente como proposto por Rufino (2014), exemplo de uma de um jogo com contato intermitente foi quando inserimos quatro fitas nos alunos, duas sobre os ombros e duas sobre o quadril, o intuito era retirar duas fitas das quatro para encerrar a Luta. O contínuo com atividades de empurrar e retirar do espaço delimitado ou com o desiquilíbrio, desenvolvemos as aulas nesses aspectos, e

por fim tivemos uma aula vivenciando os socos e chutes mais utilizados no MMA, com o uso do material apropriado para os golpes. O decorrer das aulas despertou a afeição dos alunos por ser considerada uma proposta instigante e dinâmica.

3 Considerações Finais

Compreendemos que a não inserção das Lutas no ambiente escolar está atrelada a formação do professor, que sente receio em incluir esse conteúdo na escola por não ter uma formação especifica em algumas das modalidades das Lutas ou por não ter sido ofertado em sua graduação. Devemos avançar para além dessa inquietação, as Lutas podem apresentadas em outras apropriações, não necessariamente, como uma modalidade especifica, pode ser aproveitada como jogos de Luta, que também impregna a sua simbologia. Desse modo, possibilitar ao aluno a vivencia e a compreensão das Lutas enquanto manifestação significativa da cultura corporal.

Referências

BRACHT, V.. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, Educação Física Escolar: Dilemas e Práticas, V. 21, p. 14-20, 2011. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/dilemas-cotidiano-educacao-fisica-escolar-entre-o-desinvestimento-e-inovacao-pedagogica> acesso em: 20 Mai. 2017.

MINAYO, C. E. A.; COPPOLA, D. G. F.. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. ; LOPES, T. C.. Desafios e propostas para a Educação Física no ensino médio. In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L.. (Org.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. 1ed.Jundiaí: Fontoura, 2009, v. 1, p. 177-197.

RUFINO, L. G. B.. Lutas. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B.. (Org.). **Coleção Esporte da Escola** - Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento - Livro 4: Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura. 1ed.Porto Alegre: UFRGS GRÁFICA, 2014, v. 3, p. 26-68.

VASQUES, D. G.; BELTRAO, J. A.. MMA e Educação Física escolar: a luta vai começar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, p. 289-308, 2013.

O FAZER ARTÍSTICO NOS CONTOS "O MENINO QUE ESCREVIA VERSOS" E "A INFINITA FIADEIRA" - MIA COUTO

Juliane Oscar de Souza Moura (PPG Letras/UNEMAT) – juoscarmoura@hotmail.com
Graci Leite Moraes Luz (PPG Letras/UNEMAT) - luzgraci@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de análise o fazer artístico nos contos "O menino que escrevia versos" e "A infinita fiadeira" de Mia Couto. Estabeleceu-se como objetivo a discussão sobre o valor atribuído as manifestações artísticas no contexto sociocultural, devido a sua importância para a formação do ser humano em sua plenitude. A base metodológica foi a pesquisa bibliográfica, o que possibilitou fazer uma abordagem às causas e efeitos da ausência de uma educação que permita a apreciação das mais variadas obras de arte na sociedade contemporânea. Além do mais, identificar o posicionamento da instituição familiar diante das convenções sociais e suas influências no processo de menosprezar ou sublimar à arte. Verificou-se que a concepção e a prática do indivíduo é inerente ao meio de vivência em que está inserido.

Palavras-chave: Sociedade Contemporânea. Educação. Arte. Mia Couto.

1 Introdução

A arte brasileira busca conquistar o seu espaço no meio social, todavia na contemporaneidade é entendida por um grande percentual de pessoas como mero passatempo, quando na verdade é uma forma de explorar e conhecer o mundo que vai acrescentando saberes outros aos já adquiridos. A linguagem artística é um meio de expressão e comunicação que contribui com o desenvolvimento integrador dos domínios perceptivos, cognitivos, afetivos e motores.

Este trabalho fará uma abordagem ao atual cenário social e cultural no que tange ao mundo da arte. Sendo assim, foi possível enfatizar quem são os artistas na sociedade pós-moderna, a importância da arte para a formação plena do indivíduo, fator que contribui com o surgimento de práticas transgressoras de normas impostas socialmente. Também, a responsabilidade atribuída à instituição educativa familiar na reprodução de valores, concepções e ações conservadoras instituídas pela classe dominante e a função patriarcal representada pela figura masculina em detrimento do apagamento da feminina na sociedade.

O recorte temático: o fazer artístico nos contos "O menino que escrevia versos" e "Ainfinita fiadeira" - Mia Couto – extraídos da obra "O Fio de Missangas", publicada no ano 2003, foram escolhidos, por verificar a necessidade de valorizar a arte, uma vez que possibilita externar os dotes e talentos, amplia a compreensão de mundo, exerce a criatividade, a

capacidade de autoconhecimento e interação com o meio que a cerca. Dessa forma, os sujeitos que vivem em um espaço/tempo capitalista onde atividades mecanizadas e os bens materiais são postos em evidência, possuem a oportunidade de analisar e refletir sobre a importância da fruição artística para o ser humano e a partir disso reconstruir ideologias desarraigadas de pré-conceitos advindos das convenções sociais sobre a arte.

2 O multiculturalismo artístico

Os indivíduos apresentam costumes, estilos de vida que diferenciam de acordo com a cultura que possuem. Tal fato possibilita uma diversidade de produções artísticas na sociedade. "Somos parte de um processo cultural marcado por pessoas que demonstram por meio da arte o que vivem e no que acreditam." (VIEIRA; CARVALHO, 2012, p. 107). Nesse sentido, o Brasil é um complexo de relações multiculturais, uma vez que foi colonizado por diversas etnias advindas de várias localidades do mundo.

Bosi (1936, p. 46) faz algumas considerações sobre o convívio das diversidades culturais no cenário brasileiro: "Em espaço de raças cruzadas e populações de diversas origens, a sua linguagem acabou ficando também mestiça, a tal ponto que hoje beira o anacronismo falar de cultura negra ou de cultura indígena ou mesmo de cultura rústica em estado puro." Ao estabelecer reflexões sobre as discussões apresentadas é possível assegurar a confirmação de que todas as produções artísticas dos diferentes povos, em um determinado espaço, deve ter o mesmo valor no meio social, já que existe um hibridismo cultural entre os mesmos, sobretudo Bevilaqua (2014, p. 201) expõe que:

> A arte contemporânea não popular, por sua vez, congrega, nas convenções apontadas por Becker, influências que remontam a um eurocentrismo, que durante séculos determina o que são ou não objetos ou trabalhos de arte. Dessa forma, tudo o que não se encaixa nesses parâmetros recebe denominações outras que não arte somente, mas sim: arte popular, arte africana, arte primitiva e assim por diante.

Para Spindola (2008, p. 57) o exposto na citação de Bevilaqua não condiz com as políticas multiculturais, porque demonstra uma separação do que venha a ser arte para a cultura dominante sendo possível identificar uma desvalorização das demais culturas. "A arte é a mais eloquente linguagem da alma humana [...] atravessa gerações, externando sentimentos individuais e coletivos, e a vida social e cultural de uma época, com seus costumes, crenças e filosofias". Por isso, as classificações de produções artísticas embasadas no grupo étnico e

social do qual o indivíduo pertence, devem ser banidas de uma vez pois todos os povos possuem valor igualitário na construção do meio de convívio.

A abordagem de Bosi (1992) demonstra a relevância de todas as manifestações artísticas (tanto culto, tanto popular) na sociedade, sendo possível detectar sentidos e formas que determinam e justificam as forças paralelas com que as mesmas se apresentam no espaço.

> A relação de forças inverte-se quando os exemplos são tomados a imagens sacras anônimas, a cantos e danças de Carnaval de rua, a hinos de procissão ou a narrativas do romanceiro ibérico transmitido oralmente. Nesses casos todos de fronteira é a inspiração colonial popular que trabalhou, a seu modo, conteúdos de raiz remotamente europeia letrada (BOSI, 1992, p. 48).

Precisa-se compreender que a arte é um produto que permite registrar a história e a cultura dos indivíduos, não uma ferramenta utilizada para estabelecer as desigualdades culturais na sociedade, além do mais, os artistas contemporâneos reconhecem que suas obras não possuem uma originalidade absoluta, por beber na fonte dos demais artistas, independente da classe sociocultural. Os autores Vieira e Carvalho (2012, p. 203) salientam que a arte é um produto "histórico, porque é marcado pelo seu tempo, pelas condições técnicas e conceituais presentes num determinado tempo. Cultural, porque é marcado por uma geografia, pelas relações sociais, formas de ser e viver de um determinado grupo."

Essa discussão tem como objetivo abordar o multiculturalismo artístico, para elevar a necessidade de extinção das desigualdades ainda existentes no espaço social sobre a temática apresentada, isso se faz necessário porque em período de pós-modernidade há linhas de pensamentos que se dedicam a defender a aceitação de todos os estilos e formas de arte, já que todos os povos são partícipes do processo de construção da nação a que se integra. Também possibilitar a compreensão de que a arte não é algo desvinculado da nossa realidade a ponto de se configurar um objeto estranho a muitas pessoas, mas, que são produzidas a partir do contexto sócio-histórico e cultural.

3 A arte literária e sua importância para o indivíduo

Mesmo sendo notória a significância da literatura para a humanidade o ambiente para tais produções "nos meados do século XVIII era, no Brasil, o mais pobre e o menos estimulante que se pode imaginar, permanecendo a literatura, em consequência, um subproduto da vida religiosa e da sociabilidade das classes dirigentes" (CANDIDO, 1988, p. 68).

Sandroni (2011, p. 16) compartilha a informação e afirma que “a tendência à secularização da cultura, ligada ao desenvolvimento das comunas urbanas e à invenção da imprensa [...] ampliou em muito o número de leitores, antes restritos à nobreza e ao clero.” Desde então, com o processo de modernização social, mudanças contínuas passaram a ocorrer para estender o acesso aos indivíduos e chegar às produções literárias inovadoras existentes na atualidade.

A literatura na pós-modernidade, assim como os demais estilos de arte em processo de construção é impregnada de elementos advindos do contexto social, dessa forma é possível encontrar registros dos modos de viver das pessoas, das relações estabelecidas nos espaços de vivências. Para Cosson (2006, p. 17) “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.” O autor complementa:

> A literatura nos diz o que somos nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria. No exercício da leitura podemos ser os outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 17).

Portanto, a arte literária possui grande importância para a formação do indivíduo por ser um produto histórico cultural que possibilita de maneira poética ao leitor o conhecimento pessoal e social. Diante desse ponto de vista Candido (1988, p. 186) expõe: “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” Pois, a interação do leitor com as obras oportuniza ampliar a sua visão de mundo, se posicionar diante das mazelas sociais e respeitar as diversidades existentes.

Cândido (1988, p. 186) segue considerando que esse instrumento artístico contribui para a formação de uma sociedade mais afável, benévola, uma vez que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza.”

As obras literárias se constituem como um elemento transgressor dos valores impostos pela estrutura dominante. Porém, essa transformação não ocorre de modo significativo se houver um direcionamento no processo da leitura com caráter pedagógico que visa o conservadorismo das ideologias da classe social detentora do poder. “A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da

tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida." (CANDIDO, 2002, p. 83).

Segundo o mesmo autor (2002, p. 83) é "dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta." Cabe então o seu manuseio sem imposições para que haja contestações de valores, construção de novos significados que venha resultar em mudanças sociais no que tange a autonomia das práticas e concepções.

Por conseguinte, serão elencados os propósitos da argumentação realizada acima, que seria o explanar das possibilidades que a arte literária promove na formação do ser humano. Essa discussão é indispensável para entender que a arte não é um mero passatempo, pois contribui com o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e cultural do indivíduo. Em vista disso, o oficio de muitos artistas contemporâneos é permitir o acesso a informações que não são transmitidas em espaços virtuais, posto que na maioria das vezes estão a serviço dos interesses dominantes. Nessa escala de artistas pós-modernos que possuem uma escrita com riquezas de elementos que permita as pessoas o enxergar do mundo como ele realmente é, pode-se destacar o autor Mia Couto, tal fato será atestado na interpretação realizada no próximo capítulo.

4 Análise dos contos "A Infinita Fiadeira" e "O Menino que escrevia versos"

O autor Mia Couto, nasceu na cidade de Beira, capital da província de Sofala, em Moçambique, localizado no Continente Africano. È o único escritor da África que é membro da Academia Brasileira de Letras, como sócio correspondente, eleito em 1998, sendo o ocupante da cadeira nº 5. Os contos que serão analisados foram extraídos de uma produção literária do autor, denominada O Fio de Missangas, composta por 29 histórias,publicada no ano 2003.

Dentre as temáticas abordadas na obra nos ateremos as presentes nos contos "A Infinita Fiadeira" e "O Menino que Escrevia Versos" como: a capacidade artística em evidência e o seu poder humanizador, a desvalorização da arte na sociedade pós-moderna e as convenções sociais, bem como suas interferências no ambiente familiar. Com a sua escrita, Mia Couto, busca possibilitar ao indivíduo o desvencilhar de prevenções normativas sociais, porque suas obras possuem alto teor artístico e uma gama de elementos relacionados ao espaço social que proporciona ao leitor interagir com o texto e construir novos significados.

O narrador dos contos que serão analisados é ilustrado na 3ª (terceira) pessoa, pois sua participação se resume a fazer relatos de acontecimentos pertencentes ao outro, ao qual se configura como heterodiegético. Para Bonnici (2009, p. 142) "O narrador heterodiegético conta a história de outra personagem (não a história dele próprio)."

No que diz respeito ao tempo, o autor não se refere a que altura do dia a ação decorre. O tempo histórico é indeterminado. "Suscitou na organização do enredo uma relativa atemporalidade, pela necessidade de representar costumes e modos-de-ser indefinidamente estáveis." (CANDIDO, 1993, p. 95).

O ambiente encontrado na arte produzida por Mia Couto é marcado pelo estranhamento, uma vez que as instituições familiares, tanto do Menino quanto da Aranha achavam anormais as produções artísticas realizadas pelos protagonistas dos contos; pelo autoritarismo, pois os pais realizavam imposições constantes com o objetivo de impedir a liberdade de expressão dos artistas; angústia, já que não havia uma convivência harmônica pela falta de compreensão existente no espaço; tristeza, porque a felicidade só é possível quando as ações podem gerar e promover o bem estar afetivo e psicológico de todas as partes envolvidas, e realizações, haja visto, que mesmo diante do cenário apresentado, os personagens principais não ocultaram o talento e deram sequência as suas manifestações artísticas.

Conforme supõe Fleuri (2003, p. 497) é possível detectar no ambiente a ausência de alteridade por não haver o processo de se colocar no lugar do outro, diante disso pode-se dizer que alteridade "trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.".

No conto, "O menino que escrevia versos", surgem espaços fechados como a casa do pequeno artista, caracterizada como humilde, sem lugar para o sonho. Em um enfrentamento entre a mãe Serafina e o Menino, confirma a proibição do pai com relação ao ato de sonhar: "Não lembrava o que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, por quê? Perto, o sonho aleijaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho" (COUTO, 2003, p. 66). Também a clínica, que no decorrer da história, apresentou-se como o local que proporcionou ao Menino escrever os seus versos e viver.

Na narrativa "A infinita fiadeira" os ambientes avistados são abertos como a teia, local de habitação e proteção das aranhas e o mundo, uma vez que a infinita teceloa (aranha protagonista) passava o tempo produzindo teias de vários formatos e em diversos lugares.

> E dia e noite: dos seus palpos primavam obras, com belezas de cacimbo gotejando, rendas e rendilhados. Tudo sem fim nem finalidade. Todo o bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatais funções: lençol de núpcias, armadilha de caçador. Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraiçoeiras funções. (COUTO, 2003, p. 36).

Faz-se necessário enfocar os espaços demarcados na construção das histórias porque a partir da análise realizada é possível identificar características sobre a desvalorização artística em dois planos: aberto e fechado, o que simboliza a ausência de compreensão do verdadeiro sentido do que vem a ser arte na sociedade de modo geral. "O lugar por excelência, em função do qual tudo se exprime. Ele é ambiente, um meio -, físico, social, simbólico -, vinculado a certo modo de viver e condicionado a certa mecânica nas relações." (CANDIDO, 1993, p.138).

Logo avante, serão sublinhados os personagens que possuem a capacidade artística nos contos citados anteriormente, para demonstrar a magnitude da arte na vida do indivíduo. Destarte, será frisado o personagem Menino, uma vez que no decorrer da história ganhou destaque devido a sua capacidade poética na escrita de seus versos bem como dos sentimentos exaltados nesse processo de elaboração. "— Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida — disse, apontando um novo caderninho — quase a meio." (COUTO, 2003, p. 66).

De acordo com Spindola (2008, p. 57) "A arte é uma necessidade fundamental para o ser humano, ela fala de nossos sentimentos, nos transporta a mundos distantes (fantasia) e a épocas passadas (história) e desperta a imaginação (sonhos)." As manifestações artísticas não são algo que se baseiam em um modelo advindo de determinações do meio social, mas, na liberdade de imaginar e criar obras diversificadas abarrotadas de sentidos empregados pelo próprio artista.

Isso se certifica também com a Aranha (personagem principal do conto A infinita fiadeira) pela seguinte explanação: "[...] não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhes dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. Contudo, sempre inacabava as suas obras." (COUTO, 2003, p. 36). O único objetivo era viver o momento esbanjando criatividade. O autor faz um enfoque ao mundo da arte, na tentativa de elevar o poder de criação dos indivíduos considerado facilitador de práticas totalmente desarraigadas das convenções sociais.

Tal ponto de vista é corroborado por Spindola (2008, p. 57) ao afirmar: a "arte é mais um meio de expressão livre de que o homem se utiliza para se comunicar. O ser humano busca o prazer artístico e o belo em todas as coisas que o cerca. A convivência com a arte proporciona

momentos de muito prazer, seja ela qual for.”.

Embora, o fazer artístico seja essencial para a transgressão dos valores padronizados, para o desenvolver da sensibilidade humana, da compreensão do meio em que o sujeito está inserido, não há o valor que deveria existir a tais manifestações, devido a ideologias estereotipadas apregoadas socialmente. “As melhores condições para o desenvolvimento artístico podem surgir precisamente quando os artistas, em vez de se entrincheirarem em sua intimidade, se integrem organicamente na transformação social.” (CANCLINI, 1984, p. 38). Torna-se preciso promover a liberdade de se expressar, desenvolver a consciência da grandiosa colaboração da arte para a vida humana.

Sobretudo, as instituições familiares por fazerem parte de um todo, ou seja, de uma sociedade idealizada pela cultura dominante, seguem fielmente as ações preestabelecidas e se configuram como uma barreira na efetivação das mudanças de concepções sobre o mundo artístico, podemos verificar tal afirmação na reação do pai quando descobre que o seu filho escreve versos. “ Queria tudo. Que se afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo, lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira. Houvesse que pagar por sobressalentes, não importava. O que urgia era pôr cobro àquela vergonha familiar.” (COUTO, 2003, p. 65).

Com a Infinita teceloa não foi diferente, uma vez que o desespero dos pais pelo fato de ter uma filha artista levou os mesmos a uma tomada de decisão drástica. “A família desiludida consultou o Deus dos bichos, para reclamar da fabricação daquele espécime. Uma aranha assim, com mania de gente? Na sua alta teia, o Deus dos bichos quis saber o que poderia fazer. Pediram que ela transitasse para humana.” (COUTO, 2003, p. 37).

Diante do exposto, podemos verificar também que estamos inseridos em uma sociedade patriarcal, onde a figura masculina se apresenta como suprema nas tomadas de decisões ocorridas nas relações familiares. Em decorrência de tal fato, as mulheres acabam por ficarem anuladas e apagadas passando a exercer apenas a função de executar as ordens impostas pelos seus cônjuges. Segundo Santos (2008, p. 301)“as relações sociais familiares estão dominadas por uma forma de poder, o patriarcado, que está na origem da discriminação sexual de que são vítimas as mulheres.”.

Muitas mulheres apresentam no cenário atual, mesmo com todas as conquistas principalmente no mercado de trabalho, uma imagem inerente aos afazeres relacionados à família, por isso pautando-se nas concepções existentes no meio social é possível afirmar que compete a ela “[...] para além da reprodução biológica, a produção de alimentos, as compras

para o consumo doméstico e o trabalho de organização e de execução que permite a reprodução funcional da unidade familiar.” (SANTOS, 2008, p. 302).

Nos contos analisados, as mães reproduzem ações que demonstram as condições de apagamento da figura feminina presente no contexto social. Na maioria das vezes não possuem participação ativa nas tomadas de decisões, apenas cumprem o ordenamento paterno. Isso fica claro na obra “O menino que escrevia versos”quandoo pai inconformado com o destino, por lhe dar um filho poeta, determina: “[...] havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias [...] Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. O pai, conformado, exigiu: então, ele que fosse examinado.” (COUTO, 2003, p. 65).

Não há em nenhum momento no decorrer das narrativas iniciativas maternas, na resolução das problemáticas, anteriores as paternas, demonstrando a hierarquia familiar existente. Diante dos feitos engenhosos da Infinita Fiandeira é possível perceber a predominação masculina: “E o pai: --- Já eu me vejo em palpos de mim... Em choro múltiplo, a mãe limpou as lágrimas dos muitos olhos enquanto disse: - Estamos recebendo queixas do aranhal. - O que é que dizem, mãe? - Dizem que isso só pode ser doença apanhada de outras criaturas.” (COUTO, 2003, p. 36 – 37).

A estrutura da nossa sociedade é patriarcal, onde a autoridade, o poder é na maioria das vezes do homem. Com isso, a inferiorização da mulher transcende o espaço doméstico e chega aos demais espaços sociais. Santos (2008, p. 301) salienta “que a divisão sexual do trabalho no espaço doméstico tende a ser homogênea e relativamente estável em formações sociais com diferentes divisões sexuais do trabalho noutros espaços.”.

Ao realizar tais discussões foi possível exaltar que o patriarcalismo na sociedade é um dos principais fatores que favorecem o menosprezar da capacidade artística assegurada pela figura paterna, porque possui como objetivo o fortalecimento de ideias que venha a atender os interesses individuais dos que detém o poder e não a liberdade criativa do indivíduo. Em decorrência da escassez de conhecimento sobre o caráter transformador da arte as pessoas não possuem uma aptidão para apurar essas manifestações. Para o processo de apreciação, se faz necessário o lapidar da sensibilidade no sentido de permitir o tocar da alma, a partir disso construir sentidos e significados desconexos das relações mecânicas em uso na sociedade capitalista.

No conto, “O menino que escrevia versos”, o personagem do Médico embora possuísse o oficio de salvar vidas não demonstrou a princípio esse sentimento sensível, sobretudo no

desfecho da história acabou sendo atingido pela flexa poética da composição artística do personagem principal, o que possibilitou o desenvolver do gosto e consequentemente a atribuição de valor a tais produções.

> Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto de internamento do menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios: — Não pare, meu filho. Continue lendo... (COUTO, 2003, p. 67).

Já com o pai do menino não foi possível o alcance dos seus espaços mais profundos onde se localiza a sensibilidade poética. O personagem dispõe de um vocabulário restrito, cuja profissão era a de mecânico, portanto dedica-se a consertar automóveis, todavia, diante da reprovação das ações do filho não foi possível aplicar seus métodos para evitar que o mesmo produzisse seus versos, tampouco para melhorar a harmonia da casa. O personagem mostra a rispidez do indivíduo fruto de uma formação individual que não contempla o desenvolver em sua plenitude. Tal fato pode estar associado às condições impostas pelo meio que o cerca por não oferecer oportunidade educativa que possibilitasse o conhecimento, a valorização e o desenvolvimento afetivo proporcionado pelo fazer artístico.

Esse processo educativo deve iniciar desde o período da infância, para que possa haver futuros adultos capazes de compreender e se localizar no espaço, isso consequentemente irá contribuir para a construção de uma sociedade mais afetiva, sensível com condições para respeitar a opção do outro. “A arte é de muita importância na aprendizagem da criança, pois amplia sua compreensão de mundo, principalmente em relação à produção artística. Mediante a arte, busca-se formar a criança plenamente, em todos os seus aspectos.” (SPINDOLA, 2008, p. 57).

Parafraseando Spindola (2008) é possível afirmar que as instituições escolares apresentam um papel fundamental no processo do descobrir artístico e na capacidade de atribuir apreço ao mesmo, porque o fazer pedagógico dos professores possibilita a aplicação de atividades artísticas variadas na sala de aula, que venham a oportunizar a criança o conhecimento de artistas renomados com relevante importância na história das artes mundiais. Devem-se dar informações sobre a época em que a obra foi produzida e sobre as técnicas e material utilizado.

> Um homem cujas faculdades espirituais não se dirijam especialmente pelo lado da arte não chegará a ser um artista, porém poderá apreciar as obras dos demais e, por

> meio da formação recebida na escola, estará em condições de elevar-se à contemplação das obras estéticas. (FROBEL APUD SPINDOLA, 2008, p. 59).

Portanto, é preciso fazer investimento para promover o acesso à atividade com poder criativo e inovador, com competência para a transformação da sociedade no que tange a resgatar o lado humano dos indivíduos na contemporaneidade, por se apresentar em segundo plano. Haja visto, que a estrutura social em que os sujeitos estão inseridos tem como parâmetro o acúmulo de bens e o poder absoluto, dessa forma, valorizam atividades mecânicas que apresentam ideologicamente maior certificação de subsídios nesse trajeto.

Eis a desvalorização da arte em decorrência de não ser considerada pelos grandes capitalistas uma atividade rentável economicamente, no trecho da obra "A infinita fiandeira".

> Que houvera um tempo, em tempos de que já se perdera memória, em que alguns se ocupavam de tais improdutivos afazeres. Felizmente, isso tinha acabado, e os poucos que teimavam em criar esses pouco rentáveis produtos - chamados de obras de arte - tinham sido geneticamente transmutados em bichos. (COUTO, 2003, p. 37).

Sendo assim, neste texto buscou-se exaltar através dos contos "O menino que escrevia versos" e "A infinita fiadeira" a importância da arte na vida do indivíduo já que a mesma auxilia no processo de identificação identitária social e pessoal, por ser uma fonte de prazer e desenvolver os mais variados aspectos do ser humano. Também, fez uma abordagem a desvalorização artística, fruto de uma sociedade onde poucos indivíduos possuem uma educação que favoreça o ato de apreciação das diferentes artes existentes no espaço por causa do sistema capitalista do qual são pertencentes. Dessa forma, buscou-se deixar em evidência a necessidade do ato de educar voltado para formação plena do indivíduo.

5 Considerações finais

Ao finalizar as discussões, verificou-se que no Brasil, assim como na África, uma vez que Mia Couto é africano e nos contos busca retratar o contexto sociocultural da região, a arte é construída por todos os povos independente da etnia, grupo social e econômico do qual o indivíduo esteja inserido. Mesmo diante das evidências sobre os responsáveis pela produção das peças artísticas, existem grupos culturais que persistem em discursos tendenciosos, com o intuito de supervalorizar apenas as produções advindas da classe dominante.

O experimento artístico possibilita ao indivíduo a compreensão do meio de convivência

através de registros do contexto sócio-histórico, com isso, amplia a visão de mundo e consequentemente resgata o aspecto afetivo. Sobretudo, ainda existe uma desvalorização da arte na sociedade pós-moderna. A falta de apreço pode estar relacionada com o fato de se atribuir valor demasiado à formação profissional, que apresente uma certificação ideológica de estabilidade financeira, por esse meio busca-se o acúmulo de bens tão almejado no sistema capitalista.

Além do mais, as convenções sociais são instrumentos reguladores de valores por determinar o pensar e agir dos indivíduos, em decorrência disso, estabelecem relações desprovidas de demonstrações afetivas e compreensão do outro, o que se justifica pela ausência de um toque artístico humanizador. Portanto, se faz necessário investir em uma educação voltada para a apreciação da arte, uma vez que é essencial para o desenvolvimento do ser humano nos mais variados aspectos. Assim, será possível promover uma convivência mais harmônica entre todas as pessoas independentemente da classe social e cultural a qual pertencem.

Referências

BEVILAQUA, Patrícia M. **Convenções e Transgressões: A Ação Coletiva na Arte**. Revista Ciclos, Florianópolis, V. 2, N. 3, Ano 2, Dezembro de 2014.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia de letras. 1992.

BONNICI, Thomas. **Teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. IN:Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. Ed. Ver. E ampl.--- Maringá: Eduem, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção: Seleção, apresentações e notas de ViniciusDantas:** São Paulo: Duas cidades; ed. 34, 2002.

_____ . **O discurso e a cidade.** São Paulo: Duas Cidades, 1993.

_____ . **O Direito à Literatura**. Rio de Janeiro: 5. ed. 1988.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A Socialização da Arte. Teoria e Prática na América Latina**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1984.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, Mia. **O fio das missangas** - contos. SP: Companhia das Letras, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

SANDRONI, Laura C. **De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SPINDOLA, Arilma Maria A. **Linguagens da Educação Infantil.** Cuiabá: Edufmt, 2008.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** -12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Francisco P. **Arte brasileira**. Indaial/SC: Uniasselvi, 2012.

O Teatro em Libras: a experiência dos alunos ouvintes no curso de Letras – Libras na UFMT

Derli Aparecida Freitas Afonso (Letras – Libras/UFMT)
derli_freitas@hotmail.com
Josué Buracof Shimabuko Junior (Letras – Libras/UFMT)
josuejuniorshi@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa aborda o teatro como possibilidade no ensino no curso de graduação em Letras - Libras na visão angular dos alunos ouvintes no uso da linguagem cênica. Percebemos o teatro como forma de interação e aprendizado entre os sujeitos surdos e ouvintes, por se tratar de uma linguagem produzida em equipe, fortalece os laços de confiança e admiração mútua. O objetivo central desta pesquisa foi levantar a percepção dos alunos ouvintes que participaram de produções teatrais durante alguma disciplina já cursada em que o docente fez uso desta metodologia, relatando se os mesmos conseguiram interagir e compreender a importância do teatro no processo de inclusão. Tendo como percurso metodológico fizemos um levantamento qualitativo no curso de graduação com alunos que já vivenciaram o teatro como estratégia pedagógica, utilizando como instrumento um questionário semiestruturado com perguntas abertas posteriormente analisadas, afim de nos possibilitar perceber os diferentes olhares subjetivos de cada sujeito diante do processo de ensino aprendizagem tendo o teatro como ferramenta interativa e inclusiva.

Palavras chave: Inclusão. Aprendizado. Interação.

1 Introdução

A Inclusão dos surdos no contexto educacional passou por vários processos e retrocessos até chegar a Legislação reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, com isso, surgiram os cursos de Letras – Libras pelo país, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT foi uma das contempladas.

Assim como existem dificuldades e lutas diárias em relação a inclusão dos alunos na esfera educacional, quando falamos em acessibilidade cultural, as dificuldades e as barreiras também são inúmeras ao se pensar no campo das artes. Podemos imaginar um surdo que visita uma exposição. Certamente ele terá dificuldades ali pela falta de preparo do organizador para receber o público surdo naquele espaço e isso acontece também numa ida ao cinema, teatro, no museu.

Ao pensar no ingresso destes alunos, torna-se necessário compreender a relação com seus colegas ouvintes e como a comunicação acontece visto que nem todos os alunos ouvintes ingressos no curso possuem fluência na Libras.

O professor na tentativa de promover a interação entre os pares utiliza de estratégias metodológicas diversas que fomentem a interação com a finalidade de estimular o uso da língua,

e o teatro pode ser uma atividade que auxilia neste quesito. Aprendizagem pelo viés teatral, torna-se uma atividade dinâmica e expressiva, que enfoca o corporal, sensorial e emocional, englobando diferentes formas de comunicação.

Segundo o autor Oliveira (2005) o teatro enquanto metodologia utilizada no processo de ensino aprendizagem permite a expressão de sensações e emoções, possibilitando a autoconfiança, cooperação e a transformação dos sujeitos que ao valerem dos seus corpos para tornar visíveis objetos, ações e personagens, permitem se aventurar nas possibilidades de seus corpos, tornando real e concreto o que for necessário para essa comunicação acontecer.

> Qualquer experiência humana está constituída por elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito, e a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções (GONZÁLEZ REIS, 2005 p. 127).

Na pesquisa de Hein (2013), algumas Organizações Não Governamentais - ONGs ministram aulas de teatro e dança para os surdos, mas são pouco conhecidas. Entre elas destaca-se a Associação Velazquez de Assistência ao Surdo – AVAS, do Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades em 1994 com o Teatro Brasileiro de Surdos – TBS e o projeto Desvendando o Universo Popular, que desenvolve atividades como poesia, dança e expressão corporal, integrando os surdos e ouvintes, cujo objetivo é contribuir para a inclusão do surdo, através da chamada cultura popular (FENEIS, 2010).

O grupo “Quase9 teatro”18, formado por ex-alunos de Artes Cênicas da Unicamp, em 2008, trabalham com o gênero teatro físico, montou o espetáculo “Encontro a dois”, que agrega Libras e dança. A peça faz referência ao encontro dos dois mundos: surdos e ouvintes. Os irmãos Rimar Romano e Sueli Ramalho19, filhos do ator surdo Antonio Segala, fundaram a “Cia. Arte e Silêncio”, em 2003. O espetáculo “Nelson 6 ao vivo”, de criação do ator surdo Nelson Pimenta, compõe-se de poesia, piadas e contação de histórias do cotidiano dos surdos e ouvintes.

Como podemos observar vários grupos de teatro surdo vem provocando a sociedade a se abrir para essa nova linguagem como estratégia de ensino aprendizagem, mas desta vez de uma forma lúdica e acessível, dando oportunidades a todos, visando uma interação pessoal, cultural e social, provando que o teatro tem capacidade de proporcionar ao sujeito emoções e sensações que seriam inexplicáveis, com tudo, em Mato Grosso poucos são os registros de teatros em Libras, os que existem geralmente estão relacionados a educação, pouco se discute sobre produções culturais cênicas voltadas a comunidade surda de nosso estado.

Com o teatro, os alunos em geral encontram uma nova maneira de mostrar suas vontades, suas necessidades e seus desejos sem utilizarem, obrigatoriamente, a língua oral, mas usando uma nova forma a linguagem cênica juntamente com a Libras, cujo a estrutura é visual espacial e necessita de expressões para atribuir sentido em seus enunciados.

No sentido de promover uma inclusão de fato dos alunos surdos, o olhar dos envolvidos geralmente volta-se para esses alunos, desta forma, nos questionamos como os alunos ouvintes se sentem inseridos nesse processo, principalmente no momento de interação em que o professor mediador se faz presente apenas como um espectador, atribuindo a responsabilidade de produção, organização e execução de uma peça teatral para os alunos.

Sendo assim, esta pesquisa objetivou perceber como os alunos ouvintes que participaram de alguma produção teatral como metodologia para o ensino no curso de Letras - Libras perceberam essa ferramenta no processo de inclusão e interação com os surdos.

2 Percurso metodológico

Nesta pesquisa qualitativa, temos como base autores Bogdan & Biklen (1992), que entendem a investigação qualitativa como estratégias que permitem considerar as experiências do ponto de vista do informador, sendo o processo de condução da investigação uma espécie de diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando-se ainda que sujeitos não são neutros.

A pesquisa acontecerá no curso de graduação em Letras Libras da UFMT. Por meio de um questionário semiestruturado com perguntas abertas. Pediremos a colaboração dos alunos que já vivenciaram o teatro como estratégia pedagógica em alguma disciplina até o momento no curso que respondam e na sequência, faremos algumas anlises e inferências sobre os dados coletados.

3 Resultados e discussão

O curso tem ingressos anualmente e conta com 4 turmas, entretanto, os alunos recém ingressados não participaram da pesquisa visto que não experienciaram nenhuma atividade teatral ainda, sendo assim, participaram apenas 3 turmas. Foram entregues 24 questionários, contendo 5 perguntas abertas relacionadas a experiencia de cada aluno em contato com a metodologia do teatro em Libras, destes, apenas 12 retornaram conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Referente aos questionários da pesquisa

Turmas	2º semestre	4º semestre	6º semestre	Total
Entregues	15	13	14	24
Respondidos	4	4	4	12

Fonte: Proposição do autor.

Nossa intenção inicial era compreender minimamente como os acadêmicos experienciaram as questões relacionadas a inclusão; a interação em outra língua; como se sentiram ao ter que dar ideias e aceitar diferentes opiniões; como foi a decisão do roteiro, montagem de figurino e se houve colaboração de todos; quais os sentimentos diante da platéia usando uma língua que não era a sua de conforto e, principalmente, se esta atividade proporcionou alguma mudança em sua vida.

A seguir, iremos discorrer um pouco sobre cada questionamento ressaltando as respostas que acreditamos contribuir melhor com nossas inferências. Afim de preservar a identidade dos participantes os questionários não obrigavam a identificação dos alunos e para esta pesquisa atribuiremos aos alunos a letra A juntamente com uma numeração sequencial quando for necessário utilizar a transcrição de suas respostas.

Como foi a experiência em organizar e apresentar um teatro aqui na UFMT, durante o curso de Letras - Libras?

O aluno A3 relatou que experienciar o teatro foi "Maravilhoso, nunca tinha apresentado nada, foi muito gratificante e o mais legal. é que foi em Libras". O aluno A6 relatou que "Foi reveladora, pois não conhecia meu desempenho com o teatro em outra língua"; O aluno A12 relatou que "Foi ótimo , uma experiência sem igual".

Dentre as respostas obtidas, por uma visão geral, entendemos que os alunos perceberam que a prática do teatro auxiliou, na promoção do trabalho em equipe, na superação de desafios, principalmente relacionado no uso de uma segunda língua, principalmente no autoconhecimento, visto que muitos encaram a metodologia como um desafio.

O que você entende por inclusão, e como foi sua experiência durante montagem e execução do teatro, explique?

Dentre as respostas selecionamos as seguintes: O aluno A2 relatou que "Incluir é enxergar o outro nas suas diferenças para ser capaz de atendê-lo em suas necessidades, vale ressaltar que o termo inclusão é abrangente e refere-se a toda e qualquer forma de atendimento especializado"; O aluno A4 relatou, "Para mim, inclusão é o conjunto de ações que combatem a exclusão provocada pelas diferenças sociais (preconceito racial, social, educacional,

deficiência, gênero). Inclusão é oferecer oportunidades de acesso á bens e serviços para todos os indivíduos de uma sociedade".

O fato da nossa pesquisa ser realizada em um curso inclusivo, o fato de utilizar o teatro, traz consigo estratégias necessárias de interação entre os envolvidos, bem como, ao considerar os alunos surdos no processo, acreditamos ser necessário questionar os alunos ouvintes sobre o que eles entendem como inclusão visto que compreender a visão destes é importante para que o processo inclusivo ocorra.

Por meio das respostas dos participantes entendemos que a maioria dos envolvidos compreende o significado de inclusão, em um sentido amplo, não consegue relacionar que aquela vivencia, aquele momento de construção mutua é um processo inclusivo. A maioria das respostas relatou o processo inclusivo de forma generalizada.

Entendemos incluir como o ato de compartilhar e aprender juntos, estabelecer parcerias diante do processo da vida, o teatro valoriza as expressões, o espaço, a individualidade e também a equipe o outro diante de mim, essa leitura se faz de suma importância pois, Bakhtin(1895-1975) nos traz a reflexão que cada enunciado jamais será o mesmo, e que o sujeito pode ser vários sujeitos em esferas diferentes, e o teatro é isso, apresentar-se várias vezes e nunca sentir a mesma pessoa a mesma emoção e estar sempre experimentando o novo e inesperado.

Apenas no relato do aluno A3 que nos disse: "Inclusão é incluir as pessoas com diferentes deficiências em todos os locais que foi pensado a priore para outras pessoas, sendo possível compartilhar os diversos conhecimentos. Na sala tínhamos dois alunos surdos, eles participaram ativamente de tudo. Me senti feliz, todos se esforçaram de forma igualitária", podemos sugerir que tal aluno entende que o trabalho desenvolvido pelo teatro foi um trabalho inclusivo, promovendo interação entre os pares e conseguindo fazer essa ligação entre a teoria e a prática.

Penso que o processo de inclusão mediado pelo teatro, possa ser significativo para qualquer sujeito que busca suas particularidades e anseios de forma concreta e ao mesmo tempo imaginário sem medo de repressões, ser quem realmente quer ser. Uma nova estratégia que conduz o sujeito a se descobrir diante das suas subjetividades suas emoções e valores.

Na hora de apresentar como você se sentiu em relação aos seus colegas?

Conforme os relatos do aluno A2 relatou que "a meu ver, em quase todas as situações de desafios essa relação com o outro apresenta duas emoções: ora de embaraço, ora de confiança"; do aluno A4 relatou que "houve momentos de aprendizado, amizade, conhecimento e também

de tolerância porque creio que todos nós tivemos de aceitação e não aceitação, pois o grupo age de forma natural um ensinando o outro".

Diante das respostas acima e dos demais, em uma visão geral, percebemos que essa inclusão aconteceu de fato ao ler o quanto um colega despertou no outro a admiração o respeito e a tolerância de ver que somos únicos porem não andamos só, nesse sentido me descreveram a criatividade, responsabilidade, habilidade, parceria de ambos participantes.

Na dinâmica teatral a sociedade participa e o sujeito se sente satisfeito por contribuir com esta interação, assumindo o papel de autor, espectador e crítico. O teatro transforma quaisquer sujeito e em qualquer esfera, que quando atuam, superam limitações e se tornam autoconfiantes, integrados na sociedade, senhores de si, com respeito e admiração do outrem.

O teatro faz um trabalho de mediação para que essa inclusão aconteça de fato, pois os colegas surdos auxiliaram os ouvintes na habilidade em interpretar, já os ouvintes auxiliaram os colegas surdos, quanto a escrita do roteiro Língua Portuguesa, algumas divergências surgem ao longo da montagem, e nesse momento exige o diálogo em Libras, as negociações e assim a produção vai se ajustando a medida em que compartilharam saberes, o respeito entre os pares, ao final todo esse percurso fortalece o grupo como um todo.

Por outro, lado percebemos que nessa subjetividade precisamos estar atentos aos diferentes sujeitos, para que possamos identificar quais possibilidades serão mais produtiva por cada aluno, de que estratégia vou me valer para apoiá-los, como adaptar sem perder a estrutura do aprendizado do mesmo. São pensamentos que vão tomando forma á medida que nos relacionamos uns com os outros.

Segundo Vigotsky (1989), as crianças fazem uso dos jogos de linguagem, teatro jogos e imaginação em meio as emoções, pois conseguem se ver e sentir com qualquer imagem presente em sua imaginação. Nesse pensamento, compartilho que não só as crianças, mas também os adultos, devem fazer uso deste recurso durante sua existência.

Na hora de apresentar como você se sentiu em relação a plateia?

Os relatos em sua maioria foram positivos, alguns ressaltaram que fariam tudo novamente se fosse preciso só para sentir o frio na barriga e sensação de dever cumprido. O sentimento de satisfação segundo eles foi tão grande que ainda sentem o desejo de mostrar a outros que não tiveram a oportunidade de participar e assistir o quanto e gratificante o trabalho em equipe.

Algumas falas que corroboram para essa visão foram a do aluno A1, "Nervosa, pois não sabia se eles iriam entender e gostar da peça como um todo"; A4, "Me senti muito bem, nem fiquei nervosa, porque já estávamos preparados para o momento. E nosso professor nos passou

muita segurança"; A6 relatou que "Um pouco de vergonha um pouco inseguro, porém me agarrei ao coletivo para desempenhar um bom papel".

Percebemos que os sentimentos estão presentes de forma marcante no teatro, no dia da apresentação, momento de extrema exposição existe um misto de sentimentos como medo, nervosismo, ansiedade e adrenalina, desperta sensações únicas em que muitos nunca haviam experienciado ao longo da vida.

Como nos coloca (GONZÁLEZ REIS 2005 cap4) as emoções são registros complexos que com o desenvolvimento da condição cultural do homem passam a ser uma forma de expressão humana ante situações de natureza cultural que surgem em sistemas de relações e práticas socais: no entanto, essa nova condição do registro emocional não elimina sua capacidade de registro somáticos e fisiológicos que em sua complexa relação com os anteriores, definem o sentido subjetivo da emoção, que representa um momento essencial de sua definição subjetiva.

A maioria lida de forma positiva com esses sentimentos que vão se dissipando à medida que este sujeito se dispõe a aceitar o desafio e dar o melhor de si, e nesse processo descobre o seu potencial que é único e visível, sua autoestima se constrói diante do real ele se sente seguro porque conheceu a sua capacidade infinita.

Por ser tratar de ter o teatro como metodologia, é preciso que o professor tenha a sensibilidade de entender que o aluno pode não se sentir à vontade com essa exposição, como nos relatou o aluno A9 " Foi tranquilo, porém não gosto de estar na frente do público e ser o centro das atenções". Nesses casos, é preciso deixar o aluno livre para decidir se gostaria ou não de estar na atuação, não cabe ao professor exigir que o aluno atue contra sua vontade e sim, que o mostre outras possibilidades de contribuições no teatro visto que a organização de uma peça teatral vai muito além do ato de atuação.

Como acadêmica do curso, por ter vivenciado a experiencia de forma significativa e autora da pesquisa, percebi o quanto foi importante as orientação do professor que utilizou esta estratégia de ensino com atividade avaliativa em sua disciplina, pude constatar que os alunos se sentiram seguros e confiantes e, apesar do nervosismo, sabiam que estavam preparados, mesmo sendo avaliados em suas performaces haviam compreendido as técnicas e conteúdos da disciplina oferecida e naquele momento experienciavam muito além da prática da língua por meio das expressões corporais. Somando as especificidades de cada um, foi possível perceber nos olhos dos envolvidos o sentimento de segurança.

Segundo González Reis,(2005) O sujeito representa a singularização de uma história irrepetitivél capaz de "captar" elementos de subjetividade social que somente serão

inteligíveis ao conhecimento por meio da construção de indicadores singulares presentes nas expressões individuais, as representações sociais não são espaços rígidos, estáticos e pré-formados, em que se encaixam de forma padronizada as expressões do sujeito, ou que estão prontas na subjetividade dos sujeitos individuais.

O que você aprendeu com essa experiência de teatro na UFMT ?

Várias foram as respostas subjetivas como, aprender a interagir, incluir, tolerar, dividir espaços, respeitar o outro e suas particularidades, ser tolerante, responsável, mediador e ser você mesmo. Também a importância da metodologia de ensino aprendizagem por meio do teatro valorizando as emoções de cada um, usar da democracia para decidir no bem comum. Um dos relatos que nos chamou a atenção foi do aluno A2 que respondeu da seguinte forma:

> "Vivenciar esta experiência foi extremamente significativa para o nosso processo de formação docente para o ensino da Libras com L1 e L2. Pois nos deu um pequeno, mas importante elemento pra nortearmos e ampliarmos nossas possibilidades de ensino aos visuais (surdos), inserindo sua cultura de forma significativa no processo de construção da autonomia, identidade e da sua aprendizagem de forma que eles possam se ver e sentir parte da sua história como um todo e não apenas do mundo isolado"(Aluno A2).

O aluno conseguiu relacionar a prática não apenas com o contexto inclusivo do momento no curso, mas como uma proposta para além da academia, ele percebeu a existência de novas possibilidades para proporcionar um ensino de qualidade futuramente aos seus alunos surdos. Muitas vezes a universidade preocupa-se com um ensino conteudista e deixa de lado questões pedagógicas como as estratégias diferenciadas de ensino. Proporcionar metodologias diferenciadas contribuem para ampliar a visão dos alunos na tentativa de promover um ensino mais atrativo e menos tradicional

Como aluna do curso, antes concebia a arte apenas como recurso para atingir resultados em outras áreas do conhecimento, revelar de certa maneira o teatro e a arte não apenas como um instrumento distração, uma forma de entretenimento, mas como área de conhecimento que tem os seus próprios objetivos e especificidades foi algo novo.

Compartilhamos com o pensamento de Vigotsky (2004), que o teatro não serve só para assimilar conteúdos, mas também para propor a este sujeito a oportunidade de ser diretor, autor, espectador e crítico, com valores e respeito diante da sociedade, essa sociedade que cada vez mais se exige do sujeito educação e inclusão simultaneamente sem distinção de diferenças mas de especificidades.

Diante dessa realidade, é válida a defesa de que "a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida" (VIGOTSKY, 2004, p. 340), por isso é

fundamental a sua vivência como espectador e produtor de arte, para a sua construção como humano.

O teatro proporciona ao sujeito meios de se descobrir, e neste momento que tem a oportunidade de decidir se gosta ou não dessa metodologia, e pensar que forma se pode melhorar essa estratégia de ensino, também a medida que este sujeito vai se interagindo poderá compreender se para ele está sendo significativa, e foi nessa perspectiva que montei um questionário no intuito de responder não só as minhas dúvidas mas também as do outro, de como essas emoções interferiram ou não em seus comportamentos atitudes e conceitos. Seria muito pouco pensar só em metodologia, diante do que o teatro ofertou a todos que compartilharam este momento.

Por meio da pesquisa podemos observar o quanto o teatro colabora com os sujeitos no seu aprendizado, criando novos conceitos, se construindo e reconstruindo a todo momento, superando limitações e quebrando tabus que até então pareciam inabaláveis. Se superando e vivenciando algo que parecia impossível de acontecer. Percebi quantos fantasmas se desfizeram com essa experiência com o teatro, quantas descobertas os alunos me relataram que só somou a vida de todos os participantes. Só me deu a certeza que estou no caminho certo, em acreditar que o teatro deveria fazer parte de alguma disciplina em todas as esferas educacionais, não só como entretenimento mas como Metodologia de ensino aprendizagem.

4 Considerações finais

Concluímos que o teatro foi uma ferramenta explorada pelos alunos ouvintes nos diversos aspectos: linguístico, social e pessoal. Valorizou o sujeito e a língua, tornando a linguagem cênica um instrumento de trabalho metodológico de grande valia para a prática das expressões corporais e faciais, interação, autoconhecimento e inclusão, estreitando laços afetivos entre seus participantes que ao se valerem de suas emoções fizeram um significado do outro de forma real e subjetiva.

Referências

BAKHTIN, M. Dialogismo e Construção de Sentido. Campinas: Unicamp, 1997 Rever.

BAKTHIN, M.(1895-1975). Questões de estilística no ensino da língua.Traduçaõ, Pofácio e notas de SHEILA grilo e EkaterinaVólkova Américo). Editora 34, 2013.

BOGDAN, R. C. and BIKLEN, K. S. Qualitative ResarchForEducation.Ally and Bacon, MA, secondedition, 1992.

FREITAS, C. R. C. Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação. Disssertação (Mestrado), Processo de Compreenção e Reflexão sobre o Teatro de Surdos, 2014.

GONZÁLEZ REIS, F. L; Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. Sp ed. Pioneira Thomson Learning, 2005.

HEIN, H. Culturasurda.net. Disponível em <htp: http://culturasurda.net/category/teatro/ >, Acesso em 2017.

OLIVEIRA, D. M.M; OLIVEIRA, D. M. Evolução histórico-cultural e identitária dos surdos brasileiros: enfoque na educação e no ensino de LIBRAS. Seminário nacional sobre história e identidade cultural dos povos surdos. In: PAZ, J. F. – 1.ed. Natal: CEFOP/FAPAZ, 2011.

TRICOT, A. D. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro. Tecendo Pontos Para um Dicionário Vivo de Teatro; Saberes em Processo na sala de aula. 2014

VIGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L. S.. Psicologia da Arte. P. Bezerra, Trad. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VIGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem P. Bezerra, Trad. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. Original publicado em 1934, 2009c.

O TESTE CLOZE NA LITERATURA: UM ESTUDO DE REVISÃO

Renata Francisca Ferreira Lopes (PPGE/UFMT) – renata.lopes@bag.ifmt.edu.br
Rafael José Triches Nunes (IFMT) – rafael.nunes@bag.ifmt.edu.br
Tatiane Lebre Dias (UFMT) – tatianelebre@gmail.com

Resumo: O baixo desempenho de estudantes brasileiros em relação a sua capacidade leitora é apresentado em dados e relatórios nacionais. Um instrumento que auxilia na compreensão da leitura refere-se ao teste Cloze cujo objetivo é medir os níveis de compreensão de leitura de um indivíduo, sendo sua utilização recomendada pelo *International Reading Associatio*. Este trabalho teve por principal objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre o instrumento citado e realizar uma busca dos estudos existentes utilizando a técnica Cloze nos últimos cinco anos, considerando-se o período compreendido entre 2012 e 2016. A busca pelos trabalhos científicos que utilizaram tal técnica foi realizada na plataforma dos periódicos da CAPES, utilizando-se o termo "teste Cloze". Foram encontrados inicialmente 266 trabalhos que, após análise de correspondência ao tema e ao período foram reduzidos para vinte e oito pesquisas. Neste artigo serão analisados os trabalhos encontrados, seus objetivos, público alvo, instrumentos utilizados, dentre outras informações relevantes.

Palavras-chave: Compreensão de leitura. Teste Cloze. Revisão bibliográfica.

1 Introdução

Nos últimos anos se evidenciaram as angústias percebidas por diversos docentes em vários canais de comunicação e encontros de professores das mais distintas áreas do conhecimento, com relação às dificuldades interpretativas dos estudantes em geral. Observou-se, então, a necessidade de avaliar "como" o estudante está lendo e como está interpretando o que lê. Este ato, a leitura, reflete, em suas mais diversas compreensões, em como este indivíduo vê e lê o mundo a sua volta. Esta preocupação de como o discente lê e interpreta as diversas formas de texto às quais é submetido, não é uma preocupação apenas de docentes de Língua Portuguesa, mas das mais diversas disciplinas e campos do conhecimento.

Sabemos que, apesar de extremamente necessária e utilizada em grande escala nas escolas, a leitura não está sistematicamente presente na vida dos nossos jovens como forma de lazer e busca pelo conhecimento. Ler é uma atividade complexa que envolve raciocínio e, mais especificamente, a leitura é um processo de interação e de construção. Neste processo entram em jogo as relações entre as diferentes partes do texto e os conhecimentos prévios e as experiências de leituras anteriores de cada leitor. O processo de compreensão envolve a coordenação de múltiplos fatores: os objetivos visados pela leitura, as circunstâncias em que ela ocorre e as características pessoais do leitor. Além disso, não podem ser desconsideradas as particularidades do texto/gênero, os protocolos de leitura/intencionalidades do autor e a intertextualidade (KOCH & ELIAS, 2014).

Com a facilidade da *internet*, a chegada das redes sociais e os eventos midiáticos que lhes tomam a atenção, os jovens destinam cada vez menos tempo à leitura de livros e similares, seja em meios físicos ou digitais. Nem sempre a atividade da leitura é fácil, digesta e prazerosa. E isso se dá pelo fato de os estudantes estarem cada vez mais longe do hábito da leitura, prejudicando a compreensão dos textos que precisam ler quando são solicitados.

Para além do escasso hábito da leitura e de suas dificuldades Koch e Elias (2014), em sua obra 'Ler e Compreender os sentidos do texto', afirmam que

> na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória. Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos. (...) Para termos uma ideia de como ocorre o processamento textual, basta pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação. (KOCH & ELIAS, 2014, p. 39)

Para as autoras, os processos de compreensão do texto podem ser facilitados recorrendo-se a três grandes sistemas de conhecimento, sendo eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo e o conhecimento interacional. Porém, os estudantes, muitas vezes, advindos de uma educação básica precária ou com poucos incentivos, não sabem quais os caminhos trilhar a fim de alcançar êxito nas atividades interpretativas. O papel mediador do docente no ato de promover a ligação entre o conhecimento que o aluno já possui e suas possibilidades de conhecer melhor o texto, mostra-se fundamental e elementar. O estudante precisa ser levado a compreender as estratégias apresentadas por Koch, para, somente depois, demonstrar sua capacidade de avançar de maneira independente. Dessa forma, os níveis de compreensão de leitura do estudante, podem ser gradativos e progressivos.

Trabalhos científicos e análises de diversas avaliações nacionais e internacionais, dentre elas o PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) têm demonstrado o baixo desempenho dos estudantes brasileiros no que tange a sua capacidade leitora (INEP, 2015). Dados do INEP e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentam o Brasil em 63ª posição no *ranking* de avaliação de leitura do PISA 2015. O Brasil está à frente apenas de países como o Peru, Líbano, Tunísia, Fyron, Kosovo, Algéria e República Dominicana.

Percebe-se, pelas evidências, que o problema da dificuldade em leitura não se restringe apenas ao Brasil, e pode-se inferir tal posição a partir dos trabalhos publicados por pesquisadores em todo o mundo sobre testes de aferição dos níveis de compreensão de leitura

existentes, não somente no ensino fundamental e médio, como também nos cursos de graduação (SILVA; SANTOS, 2004).

São variados os instrumentos de avaliação dos níveis de compreensão de leitura disponíveis aos educadores e também utilizados por psicólogos e demais profissionais interessados. Dentre eles, destacam-se a aplicação de questões dissertativas ou abertas, testes cognitivos de raciocínio verbal, produção de redações, questionários, entrevistas (pós leituras), instrumento de avaliação de leitura inicial (IALI), testes objetivos e também o Teste Cloze, que tem se mostrado eficaz em diversas pesquisas cuja finalidade era aferir o nível de compreensão leitora dos participantes.

Sob a ótica de Gomes e Boruchovitch (2009), "a avaliação da compreensão exige instrumentos diversificados que possam revelar os diversos aspectos envolvidos na compreensão. Essas considerações também são válidas para níveis mais elevados do processo de escolarização" (p. 38).

A partir dessas considerações o presente trabalho teve por objetivo apresentar uma revisão de literatura específica sobre o Teste Cloze e analisar como e em quais situações o teste foi utilizado nos últimos cinco anos.

2 O Teste Cloze

Conforme mencionado anteriormente, o teste Cloze é um instrumento utilizado para se medir/aferir os níveis de compreensão de leitura de um indivíduo. Para Oliveira *et al* (2009), "avaliar a habilidade de leitura não é fácil, pois o produto resultante dessa avaliação nem sempre pode ser observado de forma direta e objetiva" (p. 47). Além disso, a leitura pressupõe um processo dinâmico que exige a interação entre diversos processos cognitivos, o que torna a avaliação de sua compreensão algo mais complexo e curioso. De um modo geral, muitos instrumentos foram elaborados com a finalidade de avaliar a capacidade de compreensão de leitura, mas muitos deles não trabalham com a compreensão real da leitura e tampouco levam em conta o leitor como parte dinâmica do processo. Desta forma, analisadas as falhas dos instrumentos, um recurso que vem sendo usado para tal finalidade é o teste Cloze.

A Técnica Cloze é uma ferramenta que foi desenvolvida em 1953 por Wilson Taylor, professor assistente da Universidade de Illinois, Estados Unidos da América, do Instituto de Pesquisa em Comunicação. "Taylor iniciou alguns experimentos que visavam à elaboração de uma medida confiável de avaliação da compreensão de textos" (OLIVEIRA et al., 2009, p. 49).

Os estudos de Taylor possibilitaram melhorar a técnica e desenvolver um tipo de teste empregado como meio diagnóstico, tal técnica recebeu o nome de Teste Cloze.

Em sua forma básica e inicial, o teste Cloze "demonstrou, por meio de um texto de 250 palavras, do qual se omitia sempre os quintos vocábulos, haver relações entre a mente do leitor e o texto escrito" (OLIVEIRA *et al*, 2009, p. 49). Passou-se a utilizar o instrumento, então, como forma de mensuração e aferição do nível de inteligibilidade do leitor, além de identificar quanto o sujeito compreende do texto que lê (TAYLOR, 1956).

Conforme Santos (2002, p. 60) "Instrumentos como o Teste Cloze constituem um dos procedimentos mais utilizados para a avaliação da legibilidade linguística e contextual dos textos e para o diagnóstico da leitura dos estudantes".

A utilização desta Técnica é recomendada pelo *International Reading Association,* que a considera a melhor técnica para mensurar a compreensão de textos. Consiste na substituição de palavras nos espaços vazios sublinhados. Ao aluno compete preenchê-los de acordo com o contexto, resultando em acerto caso a palavra seja a mesma que ou sinônima à substituída pela lacuna.

Conforme Marini (1986) e Santos (1990) (apud SANTOS et al., 2002, p.550):

> Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, bem como do ponto de vista empírico, em função dos altos índices de correlação positiva de seus resultados com o desempenho acadêmico.

Segundo (OLIVEIRA et al., 2009) a técnica de Cloze se constitui em uma importante ferramenta de diagnóstico da compreensão de leitura, uma vez que apresenta muitas vantagens de utilização. Podendo ser, portanto, utilizada como instrumento de diagnóstico e de intervenção.

> A eficácia do instrumento assume importância para aqueles que compartilham das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, no ensino da leitura e compreensão de textos. Especialmente quando se trata de fazer que o aluno se torne um bom leitor, a técnica de Cloze pode ser empregada como recurso útil, tanto para identificar eventuais dificuldades com relação à leitura, como também enquanto instrumento de aprimoramento da compreensão textual.

Após alguns anos da elaboração do primeiro teste e estudos sobre seus resultados, John R. Bormuth, 1968 (apud SANTOS et. al., 2002, p. 550) da Universidade de Chicago, elaborou parâmetros para descrever os níveis de compreensão de leitura de acordo com o número de acertos dos participantes no Teste Cloze. Foi chamado de nível de frustração quando o participante obteve até 44% de acertos das lacunas do teste. No nível de frustração, o aluno não

consegue compreender as informações lidas no texto e não obtém êxito na atividade interpretativa. O nível intermediário foi chamado de instrucional, quando o percentual de acertos do teste varia entre 44% e 57%. Neste nível entende-se que o aluno precisará de algum mediador (que pode vir a ser um professor, outro leitor ou um colega) para compreender completamente a leitura realizada, uma vez que demonstrou uma abstração apenas suficiente para a compreensão. Por fim, o autor descreve um último nível como independente ou autônomo, quando os acertos do teste estão acima dos 57%. Este nível pressupõe uma compreensão crítica e autônoma do texto lido.

De acordo com (OLIVEIRA et al., 2009), nas décadas de 1960 e 1970 o Cloze era pouco utilizado, destacando alguns estudos como os de Bormuth (1968) e Gilliland (1972), por exemplo que,

> Ao investigarem a eficácia do instrumento na habilidade de compreensão em leitura, concluíram que o teste era válido, por conceber o leitor como um explorador do texto, que busca o entendimento contextual, além de estimular o uso de conhecimentos sintáticos e semânticos que compõem a compreensão do material. (p. 58)

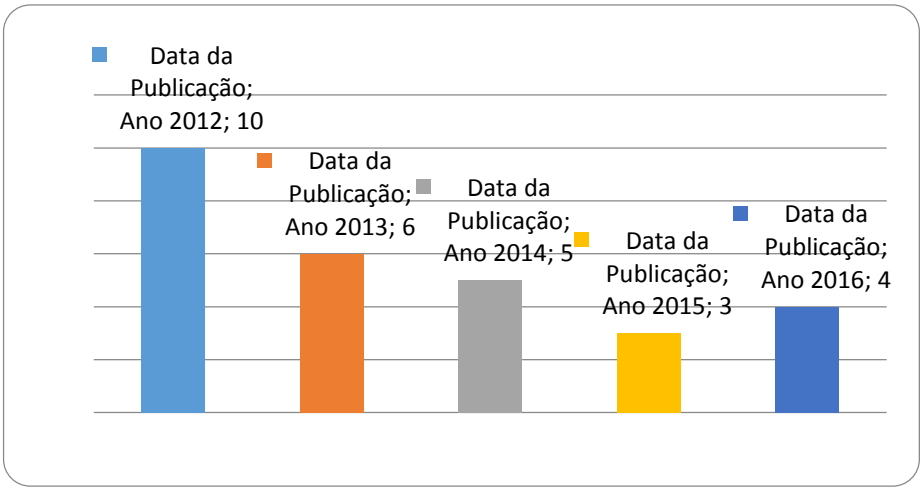
Foi, contudo, na década de 1980, após outros estudos sobre a compreensão dos textos que o teste Cloze foi estabelecido como instrumento válido. A partir de então, passou a ser utilizado em escolas e clínicas, tratando de aferir os níveis de compreensão de leitura em diferentes contextos e faixas etárias.

3 Pesquisas com Teste Cloze nos últimos anos: algumas considerações

A busca pelas pesquisas realizadas com teste Cloze considerou o período compreendido entre 2012 e 2016, perfazendo assim, os últimos cinco anos. Tal pesquisa foi realizada por meio do sistema de buscas da Plataforma de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A consulta foi feita por assunto, utilizando a expressão “Teste Cloze”. Resultados contendo o termo citado ou relacionado a ele tanto em seus títulos quanto em seus resumos/abstracts foram selecionados. Foram encontrados 266 resultados, dos quais, primeiramente foram descartados todos os resultados anteriores a 2012 e, posteriormente, os resultados que por algum motivo não correspondiam ao termo da busca “Teste Cloze”.

Após minuciosa seleção, foi possível perceber que o maior número de pesquisas encontra-se nos anos que antecedem 2012. No entanto, concentrando a busca nos últimos cinco anos foram selecionados 28 resultados, separados quanto ao ano conforme segue abaixo:

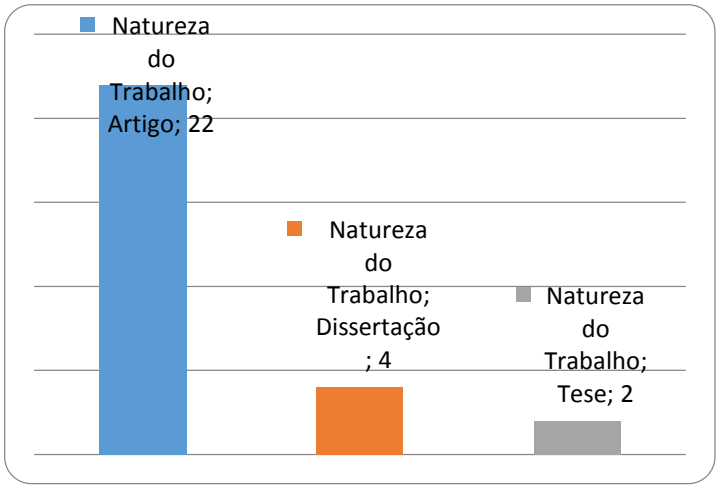
Figura 1 – Período de publicação dos trabalhos sobre o Teste Cloze



Fonte: Dados dos autores (2017).

Conforme demonstrado no gráfico abaixo, dos vinte e oito trabalhos encontrados, vinte e dois são produções de artigos científicos, quatro dissertações de mestrado e duas teses. Nem todas são brasileiras, em alguns trabalhos, as pesquisas utilizando a técnica Cloze foram realizadas e aplicadas por pesquisadores de outros países. Para a demonstração dos dados apresentados neste trabalho foram consideradas as informações constantes nos resumos/abstracts da busca realizada.

Figura 2 – Natureza dos trabalhos sobre o Teste Cloze

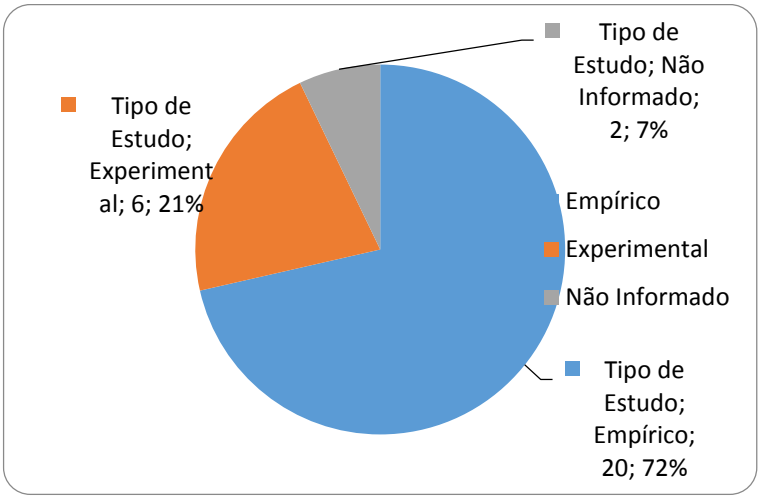


Fonte: Dados dos autores (2017).

Quanto ao tipo do estudo realizado e retratado nas pesquisas, observou-se que em vinte deles foram realizadas pesquisas empíricas. Os testes Cloze, neste caso, foram aplicados aos sujeitos da pesquisa, no entanto, usou-se o instrumento apenas como forma de diagnóstico, para detectar o nível da compreensão leitora dos envolvidos. Em seis trabalhos, observou-se um estudo de natureza experimental, em que os sujeitos da pesquisa foram diagnosticados a partir

de aplicações do Teste Cloze e, após o teste, foram submetidos a atividades de intervenção como grupos de leitura, atividades complementares de ampliação vocabular, compreensão de textos, dentre outros. Em dois dos trabalhos analisados não foi possível identificar a natureza (se empírico, experimental ou outro), uma vez que tal informação não constava no resumo do trabalho.

Figura 3 – Tipo de estudo sobre o Teste Cloze

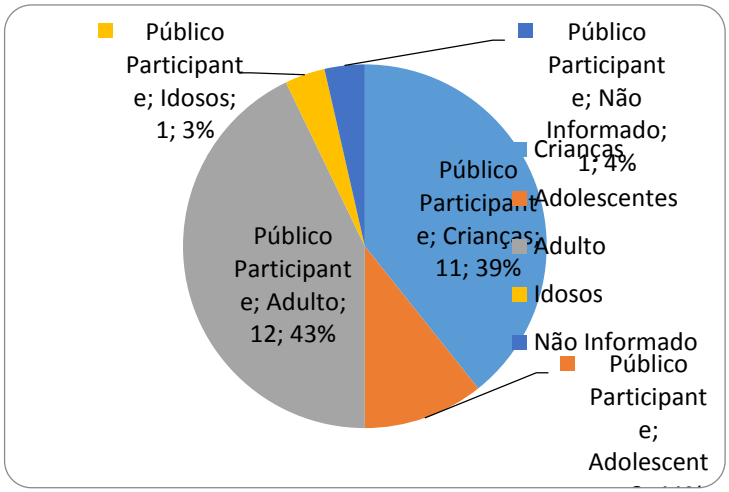


Fonte: Dados dos autores (2017).

As informações relacionadas ao público avaliado ou submetido ao teste Cloze seguem ilustradas no gráfico abaixo. Em onze trabalhos a pesquisa foi realizada com crianças, nas primeiras séries Ensino Fundamental, enquanto apenas três trabalhos realizaram pesquisas com adolescentes no Ensino Médio. Com o público adulto (em especial universitários), foram registrados doze trabalhos, um trabalho com idosos e uma pesquisa cujo público não foi especificado.

Sobre as pesquisas com os estudantes adolescentes Boruchovitch e Oliveira (2009) consideram que, "tradicionalmente, as pesquisas com Cloze não priorizam a compreensão em leitura no ensino médio, havendo a necessidade de se ampliar as investigações sobre o tema nessa etapa da escolarização" (p.17).

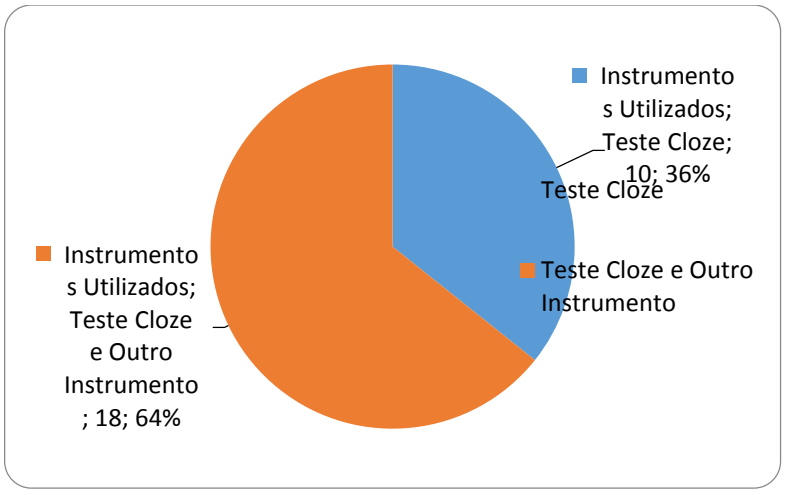
Figura 4 – Sobre os participantes dos estudos que utilizaram o Teste Cloze



Fonte: Dados dos autores (2017).

Há que se considerar, ainda, os instrumentos de diagnóstico ou de intervenção utilizados nos trabalhos selecionados. Das vinte e uma pesquisas encontradas, dez utilizaram apenas o teste Cloze, e trabalharam com a aferição dos níveis de compreensão de leitura dos sujeitos envolvidos. Em contrapartida, em dezoito trabalhos analisados, além do Teste Cloze, os pesquisadores utilizaram outros instrumentos a fim de complementar a aferição da inteligibilidade e dos níveis de compreensão leitora dos sujeitos da pesquisa.

Figura 5 – Instrumentos utilizados nos estudos com Teste Cloze



Fonte: Dados dos autores (2017).

Dentre os instrumentos complementares podemos citar: questionário sobre hábitos de leitura, entrevistas semiestruturadas, teste computadorizado de competência de leitura de palavras, C-Test, Emotional Intelligence Questionnaire, instrumento de avaliação da leitura inicial (IALI), bateria informatizada de linguagem oral (BILO), escala de déficit de atenção e

hiperatividade, textos narrativos e outros. Tais instrumentos complementares nortearam um trabalho de intervenção com práticas de leitura e atividades similares.

Em todas as pesquisas analisadas em que os pesquisadores se propuseram a comparar resultados pré e pós atividades de intervenção, pode-se concluir que, independentemente do público (crianças, adolescentes, adultos ou idosos), os resultados do teste após a atividade interventiva demonstraram melhora significativa no desempenho dos sujeitos pesquisados, que evidenciaram níveis mais avançados de compreensão leitora, bem como de inferência e assimilações.

Os processos diagnósticos e interventivos são considerados muito relevantes para Schimitt (2003) apud Gomes e Boruchovitch (2009) pois

> mostram que a intervenção precoce é capaz de ajudar o aluno não só a superar dificuldades imediatas, mas também a manter os ganhos ao longo de sua escolarização, eliminando diferenças existentes em etapas anteriores e equiparando estudantes com dificuldades àqueles que não as possuíam (p. 40)

As pesquisas que visavam fazer comparações de níveis de compreensão de leitura levando em conta o gênero dos participantes demonstraram que não houve diferença quanto aos níveis e capacidades interpretativas entre homens/meninos e mulheres/meninas.

Nos trabalhos analisados, foram aferidos os níveis de compreensão de leitura em língua portuguesa para falantes nativos do português, em língua inglesa para falantes nativos do inglês e em língua inglesa para não nativos. Os resultados dos testes em todas essas pesquisas demonstraram que após a atividade de intervenção os sujeitos lidavam melhor com o idioma, considerando aspectos sintáticos e semânticos que antes não eram levados em conta em suas leituras.

4 Considerações finais

Após apresentadas as funções e a relevância da aplicação da técnica de Cloze como instrumento de mensuração dos níveis de compreensão leitora, pode-se pensar em diversas possibilidades de se utilizar tal ferramenta como aliada nos processos de ensino da leitura.

Conforme observado, os níveis e notas do Brasil quando se referem a habilidades de leitura testadas em avaliações nacionais e internacionais, estão baixos em especial no Ensino Fundamental. Considerando que as aprendizagens nas séries iniciais são a base para a assimilação e construção do conhecimento nas séries seguintes, faz-se relevante apropriar-se da técnica Cloze não apenas como instrumento diagnóstico, mas também como instrumento que

propicie uma intervenção, a fim de capacitar os estudantes, sujeitos da pesquisa em geral, e auxiliar a torná-los leitores competentes e autônomos.

Quanto aos resultados da busca realizada na plataforma de periódicos da CAPES, foi possível constatar o número reduzido de trabalhos sobre o tema nos últimos cinco anos, sendo relevante pontuar aqui a necessidade de expandir a busca a fim de se demonstrar resultados mais abrangentes e embasar pesquisas futuras sobre este tema.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA** – Programme for International Student Assessment. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil> Acesso em: 11 jun 2017.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, Evely. Proficiência em leitura: um panorama da situação. In SANTOS *et al* (Orgs.) **Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 23-46.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In SANTOS *et al* (Orgs.) **Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 47-77.

SANTOS, A. A. A. *et. al.* (Orgs.)**Cloze:** um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, A. A. A. *et. al.* O teste de Cloze na Avaliação de Compreensão em Leitura**.** *In*: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002**.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf >Acesso em: 29 jun. 2017.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. **A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários**. Acesso em 10 jul 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a13>

TAYLOR, W. Recent developments in the use of Cloze procedure. In OLLER, J. W.; JONZ, J. **Cloze and Coherence.**USA: Bucknell University Press, 1994.

O TRABALHO COM O CORPO/ALUNO NA ESCOLA E OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Jonathan Stroher (CEF/UNEMAT) – jonathan.stroher@gmail.com
Carlo Ralph De Musis – (PGFA/UFMT) – carlo.demusis@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa é um recorte do trabalho dissertativo que teve coomo objetivo encontrar e analisar as representações sociais que os discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT campus Jane Vanini – Cáceres/MT possuem acerca do trabalho com o corpo na escola. Para tal intento, realizou-se uma pesquisa qualitativa baseada em questionários de evocações livres a partir do estímulo indutor: "para você como o corpo é trabalhado na escola?". Os sujeitos da pesquisa abarcam um total de 44 acadêmicos do sexto, sétimo e oitavo semestres do referido curso. A escolha desse grupo se deu por compreender que estes alunos, já em fase de conclusão da graduação, permeiam os espaços escolares por meio de suas práticas no período em que realizam o estágio supervisionado, trazendo consigo os saberes inerentes ao processo de formação acadêmica. Posterior à aplicação dos questionários, sistematizou-se as palavras evocadas, buscando fazer aproximações semânticas e de sentido, em que se chegou a seis categorias para a discussão e análise dos dados: Conteúdos da Educação Física; Expressão Corporal; Aprendizagem e Desenvolvimento; Dicotomia Corpo/Mente; Cultura e Atividade Física e Saúde. Desse universo, evidencia-se que os Conteúdos da Educação Física, em especial os esportes, as danças e os jogos, expresso por 30,5% das evocações, são aqueles que direcionam os trabalhos com os corpos/alunos na escola.

Palavras-chave: Representações sociais. Corpo/Aluno. Educação Física. Conteúdos da Educação Física.

1 Introdução

A formação em licenciatura em Educação Física compreendida como prática educativa, ao inserir-se nos espaços escolares, visa à realização dos saberes oriundos do processo de formação acadêmica nos corpos/alunos. Abarcada a relação de educação entre o corpo/aluno e os saberes que se efetivam por meio das práticas da Educação Física na escola, nos cabe à tarefa de entender quem é esse corpo/aluno neste espaço e quais são as práticas que nele se apreendem durante as aulas.

Esses entendimentos sobre a atuação do professor de Educação Física são construídos, inicialmente, nas leituras específicas da área, na construção do conhecimento, nos processos comunicacionais estabelecidos nos corredores, salas de aulas, nas relações aluno-aluno, aluno-professor, bem como nas práticas corporais do seu processo histórico que formaram esse aluno que um dia, também, será professor. Partindo dessas trocas de saberes criadoras de representações sociais no tempo e no espaço de formação do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT campus Jane Vanini – Cáceres/MT, nossa investigação problematiza qual a visão que os discentes do referido curso possuem acerca do trabalho com o corpo/aluno na Educação Física escolar.

Optamos pela utilização do termo corpo/aluno ao percebê-lo como totalidade e centralidade das ações escolares, ou seja, não separamos o papel de aluno da sua corporeidade.

Compreendemos que, ao mesmo tempo em que somos o corpo do qual falamos, pautamos nossa discussão na tentativa de não distanciar o foco das relações que vivenciamos em nosso cotidiano corporal, construído por meio das histórias que nossa cultura corporal consolidou e ainda consolida.

Neste sentido, Vigarello (2003) nos diz que as referências dadas à forma, às eficácias e ao funcionamento do corpo, são transformadas com o decorrer do tempo, pois suas representações se desarticulam por meio dos aspectos culturais e sociais que, algumas vezes, modificam-se quase que completamente. Dessas modificações, estruturam-se compreensões para o corpo que vão ao encontro daquilo que a dinâmica social e cultural oferece ou impõe. O corpo se adapta e compreende não somente suas instâncias biológicas, mas sim toda a dinâmica que o circunda e faz com que ele se movimente.

Freitas (1999), ao trazer suas contribuições sobre os aspectos de se "ter" e "ser" um corpo, pautado nas discussões fenomenológicas de Merleau-Ponty, nos diz que:

> 'Ter' um corpo é pretender que ele se cale e se submeta ao domínio daquele que o possui. Porém, é o homem quem se encontra nos 'domínios' do corpo, sua condição é corporal e ele só se comunica com os outros porque tem um corpo que se expressa. Em outras palavras, existe uma entidade complexa, mas indivisível – o homem – que apenas pode expressar-se por meio de seu corpo e que só pode fazê-lo de forma contextualizada, como um ser no mundo. (FREITAS, 1999, p.53, grifos da autora).

Assim, o corpo assume um papel analítico das relações que consolida, por meio das ações que desenvolve no meio em que vive. Partindo das experiências corporais vivenciadas, evidenciamos um contraste entre a realidade corpórea e a cultura escolar, uma vez que esse corpo/aluno já possui elementos que constituem seu modo de ser, de pensar e de agir que se refletirão no processo de educação formal. É no confronto dos saberes que se instituem no corpo com os saberes escolares, fundamentalmente, os que a Educação Física transmite aos corpos/alunos em suas aulas, que produzimos novas potencialidades corporais. Ou seja, o que se dá no corpo interfere diretamente nas ações do aluno na escola, por isso são relações que se conectam nesse processo de formação.

Essa interface no entendimento sobre o corpo/aluno surge dos estudos sobre o corpo, das diversas concepções que se agrupam, na tentativa de caracterizá-lo, mas compreendemos, assim como afirmam Silva *et al.* (2009, p.110), que na possibilidade de se verificar certos discursos sobre o corpo, partindo de autores ditos clássicos, "[...] não ocorreu (nem ocorre), de forma linear, um discurso substituindo o outro, mas sim, uma coexistência dinâmica de concepções de corpo".

É dessa diversidade de compreensões sobre o corpo que as ciências aproximam seus olhares, seus entendimentos e suas atuações. Direcionamos nosso olhar ao processo de formação dos professores no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT *campus* Jane Vanini – Cáceres/MT, pois, nas disciplinas, durante a graduação, caminhamos pela área da saúde na qual buscamos um entendimento da engenharia do corpo e seu funcionamento durante as práticas corporais, relacionando seus benefícios a promoção da saúde. Por outro lado, são ofertados, também, os aspectos didático/pedagógicos para a atuação do professor de Educação Física na escola, o que percorre, também, os saberes das Ciências Humanas, além das disciplinas específicas da cultura corporal.

Nesse sentido, Geisler e Silva (2011) afirmam que:

> O curso de educação física está inserido na área da saúde cujas práticas docentes priorizam a condição curativa do ser humano, condicionando os estudantes a preocupações de cunho biológico. Partindo de uma problemática que historicamente considerou o corpo como funcional, produtivo e reprodutivo, se pode levantar algumas considerações sobre suas representações (GEISLER; SILVA, 2011, p.6724-6725).

Partindo do exposto e pensando a Educação Física como prática educativa que busca por meio do corpo uma forma de apreensão dos conhecimentos historicamente construídos pela Cultura Corporal, entendemos que o trabalho com o corpo/aluno na escola deve visar a uma formação voltada para a perspectiva da transformação social que ocorre pelo e no corpo.

> A educação geral, nas suas mais diferentes manifestações, em si já contribui para inscrever significados e valores no corpo. Ao lidar com o ser humano e o corpo em constante construção e interação com o contexto social, a educação física não pode deixar, portanto, de ser entendida como uma prática educativa, ou, ainda, como prática social, já que se ocupa do educar por meio do movimento (LÜDORF, 2009, p. 102).

Essas práticas corporais permitem ao corpo/aluno, bem como ao professor, trabalhar no sentido de entender a realidade posta, buscando sua transformação a partir dos elementos que representam suas ações no cotidiano e das relações que estes vivenciam em suas manifestações corporais na escola como fora dela. São dessas relações que se consolidam saberes coletivos sobre determinado assunto, ação ou conhecimento, viabilizados pelos processos comunicacionais, atitudinais e comportamentais.

Essas construções sociais marcam os corpos dos discentes e, assim, projetam certos entendimentos que, possivelmente, irão orientar suas futuras práticas, pois compreendemos que há uma rede de trocas de conhecimentos que fundamentam suas ações. São essas ações que permitem aos discentes colocarem-se como detentores de um saber inicial, um senso comum que se relaciona com os saberes que o processo de formação em Educação Física lhes confere.

As representações sociais transmitidas pelas ações, falas, atitudes e conhecimentos que circundam o curso de Educação Física na UNEMAT, possibilitam tratar de certos entendimentos que dão identidade e autonomia na utilização das práticas que foram apreendidas pela coletividade.

É no organizar as relações entre o meio e os outros, que as representações sociais direcionam e estabelecem condutas sociais sobre determinado assunto, ação ou conhecimento. A partir do momento em que se penetra o discurso, tais representações possibilitam a difusão do conhecimento, bem como sua assimilação interfere nas condutas individuais e coletivas, o que pressupõe um aspecto de definição das identidades e suas expressões na sociedade (JODELET, 2001, p. 22).

Dessas concepções de corpo que são partilhadas nas relações sociais, criam-se conhecimentos do senso comum que determinam como cada sujeito interpreta, sente e vivência seu corpo. Nesse sentido, os olhares para o corpo sob a óptica das representações sociais no curso de Educação Física, nos oferecem subsídios para entender quais conhecimentos sobre o corpo circulam neste espaço e como estes podem influenciar as futuras práticas dos discentes nos corpos/alunos na escola.

Da relação entre os estudos sobre representações sociais e seu enfoque nas questões corporais no contexto da Educação Física escolar, a pesquisa teve como objetivo encontrar e analisar as representações sociais que discentes do curso de Licenciatura em Educação Física/UNEMAT *campus* Cáceres-MT - possuem acerca do trabalho com o corpo/aluno na escola. Uma dessas representações se materializa na efetivação dos Conteúdos da Educação Física no trabalho com o corpo/aluno na escola, pois são estes conhecimentos que direcionam suas práticas, segundo 30,5% das evocações realizadas pelos discentes. Esses dados serão discutidos com maior profundidade no decorrer das análises desse trabalho.

2 Metodologia

Para buscarmos respostas à problematização levantada com a pesquisa, nos orientamos pela pesquisa de caráter qualitativo. Assim, estabelecemos como sujeitos os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso *campus* Jane Vanini, localizado no município de Cáceres/MT, mais especificamente àqueles que cursavam o sexto, sétimo e oitavo semestres de 2012/2. A escolha desse grupo se deu por compreender que os alunos, já em fase de conclusão da graduação, permeiam os espaços escolares por meio de suas práticas no período em que realizam o estágio supervisionado.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos. No primeiro, aplicamos 23 questionários e a grande maioria dos sujeitos compreendia os alunos do sexto e sétimo semestres. Já no segundo momento da coleta, aplicamos mais 21 questionários, desta vez, objetivando os acadêmicos do oitavo semestre, totalizando 44 questionários.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), ao consideramos que, segundo Nóbrega e Coutinho (2003), a estrutura psicológica do sujeito poderia ser evidenciada a partir de evocações livres frente a um estímulo indutor.

Dessa forma, o questionário organiza-se da seguinte maneira: a) indagações sobre os dados demográficos dos acadêmicos; b) questão indutora: "Para você como o corpo é trabalhado na escola?".Sobre a segunda parte do questionário, os acadêmicos evocaram as cinco primeiras palavras que lhes surgiram a partir da questão indutora. Em seguida, classificaram a ordem média das evocações (OME) – hierarquização das palavras por escores de 1 a 5 – conforme sua ordem média de importância (OMI) – sentido positivo, neutro ou negativo das palavras escolhidas – e, por fim justificaram o porquê de tal escolha.

Após a aplicação dos questionários, passamos para organização do banco de dados, sendo, então, tabulados para receberem tratamento estatístico e futura análise de conteúdo que se fundamenta a partir de Bardin (2009). No programa *Microsoft Excel*, elencamos os dados demográficos oferecidos pelos sujeitos, bem como as evocações realizadas e suas respectivas justificativas.

Na primeira análise, buscamos agrupar os lexemas, conforme indicam Nóbrega e Coutinho (2003), por similaridades semânticas e de sentidos. Após o agrupamento das palavras, criamos categorias que discutem as representações sobre o trabalho com o corpo/aluno na escola. Consideramos para análise, as categorias que apresentam percentuais acima de 7% na frequência (f) simples de ocorrência de cada palavra. Em seguida, posterior à organização de um rol em planilha no Excel, estabelecemos as categorias para análise da saturação da categorização por um procedimento de simulação pelo método de Monte Carlo, com o auxílio do aplicativo *Oracle Crystal Ball.*

Após estes procedimentos, chegamos a seis (06) categorias: Conteúdos da Educação Física; Expressão Corporal; Aprendizagem e Desenvolvimento; Dicotomia Corpo/Mente; Cultura; Atividade Física e Saúde. A discussão aqui apresentada sobre os Conteúdos da Educação Física traz, fundamentalmente, os cinco conteúdos da Educação Física evidenciados

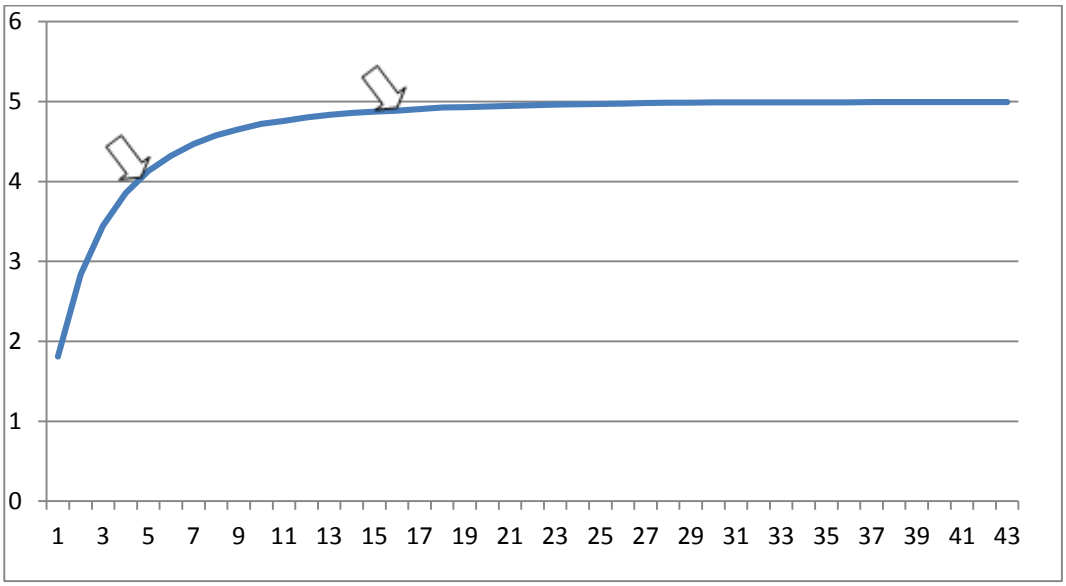
na obra do Coletivo de Autores (1992), ou seja, os jogos, as lutas, os esportes, a dança e ginástica.

3 Os conteúdos da educação física nas representações sociais sobre o trabalho com o corpo/aluno na educação física escolar

Os sujeitos da pesquisa abrangem um total de 44 alunos, distribuídos nos três semestres escolhidos para a pesquisa. O gráfico 1 apresenta a saturação para as questões baseadas em evocações livres. Assim, a "saturação pode ser qualitativamente definida como o tamanho de amostra em que a inclusão de novos participantes apresenta uma redundância tal que, conforme critério definido pelo pesquisador, pouco acrescenta ao material já obtido" (DE MUSIS *et al.*, 2009, p. 506).

O gráfico de saturação apresenta o par ordenado número de categoria e número de sujeitos, indicando onde as palavras e justificativas dos sujeitos começam a apresentar certa redundância, o que possibilitou inferir no que diz respeito à representatividade da amostra coletada para a pesquisa. Neste gráfico, percebemos inflexão indicadora do início da saturação a partir do sexto sujeito (primeira flecha), sendo que esta se estabiliza a partir do décimo sexto (segunda flecha), momento em que se percebe certa redundância nas expressões proferidas.

Gráfico 1 – Gráfico da saturação para a Questão 1.



Partindo da análise das evocações, ao categorizarmos as evocações feitas pelos acadêmicos, montamos um quadro em que se evidenciam as categorias mais expressivas nas evocações realizadas.

Quadro 1 – Estatística descritiva das categorias de análise

Categorias	Contagem	Ordem média de evocação	Ordem média de importância	Prevalência
Conteúdos da Educação Física	67	2,88	3,33	30,5%
Expressão Corporal	40	2,40	2,68	18,2%
Aprendizagem e Desenvolvimento	25	3,04	2,91	11,4%
Dicotomia Corpo e Mente	20	3,50	3,00	9,1%
Cultura	18	3,33	3,06	8,2%
Atividade Física e Saúde	16	2,75	2,31	7,3%

Sobre a categoria "Conteúdos da Educação Física", agrupamos os conteúdos da Cultura Corporal, entendida pelo Coletivo de Autores (1992). Tal proposta compreende a Educação Física, como uma disciplina que busca desenvolver uma reflexão pedagógica a partir das formas de representações corporais que o homem manifestou em suas ações no decorrer da história.

Estas representações se materializam por meio dos:

> [...] jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Do exposto, decorre a afirmação que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, assim, existe uma Cultura Corporal que é resultada dos saberes produzidos socialmente e acumulados historicamente pela humanidade, sendo necessário que estes sejam rediscutidos e transmitidos para os corpos/alunos nas aulas de Educação Física na escola. Por isso, há a necessidade de compreendermos que o que se dá no corpo dentro da escola, está relacionado a esses elementos de construção corporal inerentes da história social de cada aluno.

> Realizando as aulas de educação física a partir do que os alunos trazem, os mesmos são incentivados, convidados a exporem-se e experimentarem as situações que dizem respeito tanto aos seus interesses quanto aos dos outros alunos. Nesse processo, percebemos que o repertório de práticas corporais tem sido ampliado (ASSIS; CARVALHO, 2012, p. 7).

Partindo dessas informações e analisando o quadro acima, percebemos que 30,5% das evocações feitas pelos sujeitos se referem aos conteúdos da Educação Física, em que as palavras mais prontamente evocadas foram: "esporte"**,** "ludic+[1]" e "dança". A partir dessas palavras

[1] A expressão ludic+ representa as palavras que contêm significados parecidos como, por exemplo, ludicidade, lúdica, lúdico, além de palavras como brincadeiras, jogos que apresentam um sentido próximo ao que se discute

podemos fazer algumas relações sobre o que se trabalha como elemento fundamental nas aulas de Educação Física com os corpos/alunos na escola.

Nesta categoria, a ordem média de evocação (OME = 2,88) nos dá o entendimento sobre o que foi mais prontamente evocado com o mote indutor ao questionarem os sujeitos, contrastando com a ordem média de importância (OMI = 3,33) que se refere à importância atribuída à palavra evocada. Com essas médias, notamos que os acadêmicos lembram-se inicialmente dos conteúdos da Educação Física, porém, ao lhe atribuírem importância, estes não se caracterizam como sendo um dos elementos principais para pensar o trabalho com o corpo/aluno na escola. Estes dados nos faz refletir sobre os sentidos dados aos conteúdos da Educação Física no espaço escolar, pois se eles orientam as práticas dos professores de Educação Física na escola, qual o motivo de se atribuir mais importância aos esportes, os jogos e a dança, e marginalizar a ginástica e as lutas?

Por meio desse questionamento, aproximamos as justificativas dadas pelos acadêmicos sobre como o "esporte" é trabalhado com os corpos/alunos nas aulas de Educação Física na escola. Assim, recebe interpretações pelo seu sentido esportivizador e monopolizador das práticas corporais no espaço escolar, evidentes nas seguintes expressões: "Os esportes são utilizados como meio de desenvolvimento do corpo. Minha visão negativa desse ponto é pela esportivização e exclusão de alguns alunos." (Sujeito 1M); "Esporte é o que predomina nas aulas, principalmente o futsal, vôlei, handebol e basquete (quarteto fantástico)." (Sujeito 2M); "É um dos componentes da Educação Física, mas para muitos alunos a Educação Física se restringe apenas ao esporte." (Sujeito 20F).

Na perspectiva da Cultura Corporal, o esporte deve ser compreendido, na escola, de forma "crítico-superadora", pautado pedagogicamente pelas ações dos professores, e este deve evidenciar reflexões de caráter diagnóstico, judicativo e teleológico, a partir dos sentidos e significados que regem a prática esportiva dos alunos no contexto em que se inserem, pontuando ainda:

> O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte 'da' escola e não como esporte 'na' escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 69-70, grifos do autor).

nessa palavra/expressão. O símbolo + diz respeito a essa junção das palavras com o mesmo lexema e com os sentidos próximos.

Quando o esporte é “da” escola, ele incorpora os aspectos pertinentes da comunidade que circunda o espaço escolar, não racionaliza a sua manifestação, possibilita uma reflexão crítica sobre o papel do esporte na sociedade capitalista, defende o compromisso da solidariedade e respeito humano, trabalha na coletividade e busca incluir a todos nas aulas de Educação Física. Diferentemente, o esporte “na” escola se assemelha ao padrão imposto pelo modo de produção capitalista, em que a busca da tecnificação das práticas corporais massifica os saberes do corpo, excluí os menos habilidosos, não leva em consideração o contexto sócio-histórico dos alunos, exigem a máxima do rendimento e, nesta perspectiva, o corpo/aluno toma um caráter de aluno/atleta.

Isso representa uma construção social que é difundida no espaço de formação dos futuros professores de Educação Física da UNEMAT, fundamentada nos conhecimentos edificados ao longo das histórias de vida e nos processos comunicacionais de cada acadêmico. Esses processos incidem, diretamente, nos trabalhos com os corpos/alunos na escola. Assim, podemos considerar os conhecimentos de Nóbrega (2001, p. 65) sobre o processo de objetivação, que consiste “[...] em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado”, ou seja. Isso ocorre uma vez que o processo de objetivação se inicia a partir da construção coletiva de uma representação, que se refere aos meios utilizados para aquisição do conhecimento, que é atravessado por elementos culturais e critérios normativos que cada grupo institui como mais ou menos importante. A ideia que se tem sobre o esporte, torna-se concreta por meio das práticas esportivizadoras no cotidiano das aulas de Educação Física, organizadas pelas relações estabelecidas entre o conhecimento da modalidade, que se efetivou através dos treinamentos em cada modalidade ou, então, pelas próprias aulas de Educação Física que tomavam tais características para si.

Além do caráter esportivista que as aulas de Educação Física recebem, aparecem, também, os elementos sobre a ludicidade, o jogo e as brincadeiras, aqui englobados pelo termo “ludic+”. Nessa perspectiva evidenciamos os elementos das aulas de Educação Física que se dão por práticas que pontuam as manifestações da cultura lúdica dos alunos. Nas falas dos acadêmicos percebemos que as explicações intentam fazer a relação entre o desenvolvimento dos corpos/alunos e o sentido prazeroso de tais práticas: “Acho que a ludicidade tem que ser acompanhada na escola. O corpo necessita de lúdico para viver”. (Sujeito 40F); “Ludicidade é o que nos fornece prazer nas atividades, é diversão e não obrigação”. (Sujeito 37F); “É bom ter brincadeira principalmente nas séries iniciais para o bom desenvolvimento (motor, coordenação

e etc.)". (Sujeito 20F); "O lúdico é essência para iniciar qualquer atividade com a criança". (Sujeito 6F);

A Cultura Corporal traz em suas explicações os sentidos de se trabalhar na perspectiva lúdica, pois tais manifestações buscam "[...] instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora [...], tanto no mundo do trabalho como no do lazer", pressupondo que a realização de práticas lúdicas torna as aulas mais estimulantes e prazerosas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Ao se trabalhar na perspectiva lúdica dos conteúdos da Educação Física, deve-se pensar nos elementos que buscam esse avanço da criança frente ao seu desenvolvimento, pautado por essas manifestações. Na relação entre as falas dos acadêmicos e os pensamentos do Coletivo de Autores (1992), entendemos que as representações trazidas se referem às propostas de ensino que utilizam as práticas lúdicas como forma de aumentar as capacidades criativas que incidem diretamente na aceitação das atividades e no desenvolvimento do corpo/aluno.

A dança, por sua vez, também se insere nos conteúdos da Educação Física e na perspectiva do Coletivo de Autores (1992), se caracteriza como uma ação representativa, a partir de vários aspectos, da vida do homem. Consideramos, também, uma manifestação de "[...] de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.", ou seja, pela dança, o corpo se comunica com o ambiente e com os outros partindo das especificidades que busca expressar durante o dançar (p.81).

Os discursos variam entre sua utilização como ferramenta que possibilita atender a formação global do aluno, bem como sua prática de forma folclorizada ou em aulas extracurriculares, como segue nas falas: "Dança é trabalhada na maioria das vezes em datas comemorativas, no entanto há alunos que são excluídos pela religião ou por falta de habilidade." (Sujeito 1M); "Dança, que geralmente é aplicada como atividade extracurricular, não na aula de Educação Física." (Sujeito 2M); "A dança trabalha o corpo de maneira integral." (Sujeito 9F); "Movimento completo que o indivíduo realiza com prazer." (Sujeito 31M).

Se a dança é trabalhada apenas em atividades extracurriculares e em datas comemorativas, temos então um sentido de trabalho com o corpo/aluno na formação de alunos/bailarinos, na qual se elimina, em certas partes, o caráter expressivo da dança de maneira espontânea, porém, intensificam-se outras formas de expressão. Por outro lado, quando sua abordagem está pautada no currículo escolar como possibilidade nas aulas de Educação Física, a dança busca valorizar o corpo/aluno em sua totalidade. Corroborando com nosso

entendimento, o Coletivo de Autores (1992) nos apresentam a seguinte proposta para a aplicabilidade da dança:

> Para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática (p.81).

Com isso, os aspectos expressivos dos alunos devem ser considerados nos momentos de aplicação do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, tanto no sentido das formalidades técnicas que são fundamentais na execução dos movimentos durante o dançar, bem como sua inserção na cultura corporal do aluno que se dá paulatinamente no processo de desenvolvimento das habilidades corporais que a dança possibilita.

Por fim, percebemos, de forma menos expressiva nessa categoria, as evocações e justificativas relacionadas aos conteúdos "lutas" e "ginástica": "As aulas de lutas são importantes para que a criança desenvolva seus comportamentos adequados a partir das regras." (Sujeito 11M); "Uma área de prática e também de trabalho." (Sujeito 19M). Além da pouca expressividade do conteúdo lutas, percebemos pelas evocações apresentadas pelos entrevistados que a ginástica, também, não é muito lembrada ao nos referirmos sobre como o corpo é trabalhado na escola, caso que fica evidente pela única evocação e explicação sobre a palavra ginástica como "[...] uma das atividades corporais que quase não se trabalha na escola, porém, no meu ponto de vista acho necessário." (Sujeito 24F).

Partindo desses dados, percebemos certa desvalorização com relação a estes conteúdos e sua aplicabilidade na escola. Pelas justificativas dos entrevistados notamos as dimensões dadas a esses conteúdos, em que se faz necessário repensar as propostas sobre as possibilidades de trabalho com corpo/aluno nas aulas de Educação Física, pensando nos elementos das lutas e da ginástica.

Este fato vem ao encontro da ideia de objetivação que Nóbrega (2001) discute, quando esta busca explicar de que forma o conhecimento sobre determinado assunto é incorporado pelo grupo social. Compreendemos que os conhecimentos sobre os conteúdos da Educação Física são incorporados às práticas dos discentes pelas experiências corporais anteriores a graduação. Alguns conteúdos apresentam uma significação maior para os acadêmicos durante a formação, devido aos saberes que o formaram como sujeito antes de ingressar o curso de Educação Física, o que explica, em partes, o porquê não percebermos as lutas e a ginástica como conteúdos mais expressivos para o trabalho com o corpo/aluno.

Pelas evocações dos discentes, percebemos que a representação do trabalho com o corpo/aluno a partir dos conteúdos da Educação Física se ancora em torno de três elementos: o esporte, os jogos e brincadeiras e a dança, marginalizando, assim, as lutas e a ginástica. Levando em consideração esses dados, aproximamos as vivências escolares dos discentes como referência para pensar em suas práticas futuras na escola. Isto se relaciona com a pergunta "sobre o que se sabe e com que efeitos?", que Jodelet (2001) comenta para a construção de uma representação social. Esta consiste na aproximação dos conhecimentos sobre o objeto da representação compartilhados pelo grupo social, no caso os esportes, os jogos e as danças, e de que forma esses conhecimentos interferem na sua atuação, ou seja, os produtos extraídos desse conhecimento.

A partir dessa perspectiva, podemos inferir que o conhecimento que circula no curso de Educação Física sobre o trabalho com o corpo/aluno ainda está relacionado, basicamente, ao esporte como conteúdo que direciona o trabalho nas aulas de Educação Física na escola, dado percebido pela quantidade de evocações da palavra esporte ou o nome de alguma modalidade. Percebemos a forte influência esportivista nos discursos, mas essa influência preocupa alguns discentes sobre os rumos tomados pelas práticas pautadas unicamente no conteúdo esporte nas aulas de Educação Física na escola.

4 Considerações finais

O sistema de categorias apontou para o complexo representacional relacionado à apercepção do corpo/aluno nas aulas de Educação Física. Isso decorre do próprio processo de graduação, em que os discentes percorrem diversas áreas do conhecimento para basilar sua futura atuação. Percebemos, também, que existem vertentes que se intensificam na formação inicial que ocorre por meio da proximidade de atuação de cada discente.

A categoria que discute os "Conteúdos da Educação Física" foi a mais evocada pelos discentes a partir do estímulo indutor e contempla as palavras "esporte", "ludic+", "dança", "lutas" e "ginástica", sendo estas as manifestações da Cultura Corporal, na perspectiva do Coletivo de Autores (1992). Através dessas palavras, percebemos que existe uma representação para o trabalho com o corpo/aluno, muito influenciada pelo esporte, jogos e brincadeiras e a dança, sendo as lutas e a ginástica os conteúdos menos privilegiados na escolha dos discentes. O fato do esporte, dos jogos e das brincadeiras e da dança estarem mais próximos das experiências dos discentes, auxilia no momento de se construir um discurso para o trabalho com

o corpo/aluno, experiências estas, que não se fazem tão presentes para os conteúdos lutas e ginástica, como indica Jodelet (2001) sobre “o que sabe e onde sabe”.

Contudo, observamos que o conteúdo esporte é aquele que se expressa com mais ênfase nas evocações, tendo algumas visões positivas e negativas na atuação com os corpos/alunos na escola. O esporte, como fenômeno social está fortemente enraizado na atuação dos professores de Educação Física na escola, tendo como base o ensino do futsal, voleibol, handebol e basquetebol. Com isso, entendemos que por mais que os discursos comentem sobre a atuação na Educação Física escolar por meio dos cinco conteúdos, é o esporte que dá o tom da atuação dos futuros professores, fato que fica evidente ao vermos a ordem média de importância das evocações.

Referências

ASSIS, C. de; CARVALHO. R. M. Corporeidades, experiências e práticas pedagógicas. In: **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas –, p. 12 – 23, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DE MUSIS, C. R.; CARVALHO, S. P. de; NIENOW, N. dos S. Avaliação da saturação de questões abertas utilizando simulação Monte Carlo. In: **Revista de Educação Pública** – v. 18, n 38 (set./de. 2009) Cuiabá: EdUFMT, 2009.

FREITAS, G. G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Ed. Unijuí. 1999.

GEISLER, L.; SILVA, N. de M. A. O Corpo e sua engenharia: representações sociais de acadêmicos de Educação Física. In.: **Anais do X Congresso Nacional de Educação - Educere**. p. 6724 – 6736, Curitiba, 2011. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5215_3241.pdf, Acesso dia 29 de julho de 2012.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LÜDORF, S.M.A. Corpo e formação de professores de educação física. In.: **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**., v.13, n.28, p.99-110, jan./mar. 2009.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. **(Org.). Representações Sociais***:*teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

NOBREGA, S. M.; COUTINHO, M. P. L. **O teste de associação livre de palavras**. In: COUTINHO, M. P. L. (Org.) [et al.]. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SILVA, A. C. *et al*.. A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada?. In.: **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 109-126, julho/setembro de 2009. Disponível em http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3036/5831 Acesso em: 29 de maio 2013.

UNEMAT. **Projeto Político Pedagógico**. UNEMAT/ICNT/DEF. 2009

VIGARELLO, G. A história e os modelos do corpo. In: **Pro-Posições**, v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003.

OS ADOLESCENTES E SUAS PRÁTICAS LEITORAS: DUAS HISTÓRIAS QUE SE ENTRELAÇAM

Rosangela Nogueira (Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso)-
rosangela@castronogueira.adv.br.

Rosemar Eurico Coenga (Programa de Pós Graduação em Ensino) UNIC/IFMT-
rcoenga@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta algumas reflexões de um trabalho de pesquisa referente às práticas de leitura de adolescentes. Para tanto, foram selecionados dois adolescentes, sendo um do ensino fundamental e outro do ensino médio, ambos da rede pública de ensino, a partir de dados coletados sobre as práticas de leitura e letramento desses adolescentes. Eis que, suas práticas letradas se dão em observância das práticas sociais de leitura, realizadas em vários contextos e de modos diferentes. O artigo contempla a abordagem qualitativa, utilizando as técnicas de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, e se utiliza de apontamentos dos estudiosos do conhecimento da leitura/e ou letramento para fundamentar a reflexão.

Palavras-chaves: Práticas de leitura. Adolescentes. Leitura.

1 Introdução

Este artigo nasceu com o intuito de apresentar algumas reflexões de um trabalho de pesquisa referente às práticas de leitura com dois adolescentes, entre 13 a 17 anos, os quais chamaremos de Gustavo e Luma, do ensino fundamental e médio, respectivamente, ambos da rede pública de ensino, a partir de alguns dados sobre as preferências e os modos de escolhas de sua prática de leitura e letramento. Para tanto, justificamos o número de sujeitos pesquisados citando o sociólogo Durkheim, que afirma que "só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente, mas minunciosamente" (DURKHEIM, *apud*, Corrêa, 2003, p. 56).

Entendemos que a leitura é um instrumento significativo para a vida das pessoas, independentemente de idade, escolaridade e status social, sendo ela considerada um direito fundamental para a formação, desenvolvimento e exercício da cidadania. É a partir dela que construímos nossas visões e interpretações de mundo e da vida como um todo, constituindo-nos como sujeitos sócio-históricos no meio em que atuamos. Ela nos possibilita rever nossos conceitos e, também, construir novos olhares sobre os acontecimentos do mundo interior e, consequentemente, do mundo exterior.

Dessa forma, adotamos no presente artigo, a perspectiva psicossocial, por ser a leitura considerada uma atividade cognitiva e social e em observância aos sentidos de letramentos, que segundo o antropólogo Street (2014, p. 19), argumenta que, as práticas letradas, "se dá pelo

exame das práticas sociais de leitura e escrita em contextos e variações nos usos e significados do letramento em diferentes contextos e dentro de diferentes discursos acadêmicos".

Para delinear o artigo, lançamos mão da abordagem qualitativa, utilizando as técnicas de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, vez que os relatos dos adolescentes entrevistados, por si só, significam um material rico para a abordagem do objeto. Os adolescentes foram entrevistados em suas residências, onde pudemos fazer um levantamento de obras lidas por eles durante o período da entrevista, oportunidade em que visualizamos e fotografamos os acervos pertencentes a eles.

Em que pese muitos terem a consciência da importância da leitura como instrumento formador, cognitivo, social, cultural e pedagógico, ainda são recorrentes as discussões em torno da temática leitura e literatura, visto que tem sido objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento, pesquisas, análises e reflexões em livros e revistas especializadas, congressos e meios midiáticos, cuidando-se que um dos intuitos é o de propor políticas e caminhos para o acesso e fomento à leitura e formação de leitores.

É sabido que boa parte das crianças, adolescentes e jovens de hoje não leem textos literários com grande frequência, sendo comum a preocupação por parte da escola, pais e professores em relação à rejeição, gosto e hábito pela leitura dos adolescentes, que muitas vezes leem somente quando cobrados pela escola ou pelos pais. No entanto, no decorrer da pesquisa, podemos atestar que há adolescentes que são apaixonados pelo ato de ler, e o faz com frequência.

2 A leitura e o leitor

Os estudos sobre as culturas escritas (leitura), o leitor e suas implicações na vida das pessoas têm sido recorrentes nos últimos tempos, sendo objeto de interesse de vários estudiosos da área do conhecimento, tais como: sociólogos, antropólogos, historiadores, pedagogos, linguistas e psicólogos, bem como de estudiosos da literatura, entre outros, que "buscam por meio de metodologias e instrumentos de análises compreender as múltiplas faces da cultura escrita". (STREET, 2014, p.7).

Assim, importa conhecer alguns autores que arquitetam fundamentações conceituais sobre a cultura escrita e o leitor. Ao produzir o texto para proferir uma palestra sobre a importância do ato de ler, Freire (1997, p. 11) navegou em sua memória, momento em que as lembranças afloraram sobre sua infância, adolescência e mocidade, oportunizando, assim,

constituir uma compreensão crítica da importância do ato de ler, atrelada à sua experiência existencial. Daí a importância de se evidenciar a leitura como prática social, qual o leitor busca nesse processo o diálogo e constituição do sentido do texto, fazendo da leitura "um meio e não um fim".

Para uma melhor compreensão de leitura como pratica social enfatizamos, o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

> A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infindável dessas atividades escolares ((BRASIL: 1997, p. 41).

Observa-se que a leitura, como prática social, contrapõe os tradicionais modos de ensino da leitura, vez que saber ler e escrever não ocorre apenas com a decifração e codificação dos códigos da escrita, tão pouco com a compreensão fonológica das letras. Diante de uma nova realidade social, a alfabetização já não responde às novas exigências sociais, revelando-se insuficiente para com as novas demandas contemporâneas, necessitando-se, assim, desenvolver novas habilidades de uso social da leitura e da escrita, oportunizando práticas reais e não apenas escolares de leitura, resultando-se, assim, na ampliação do termo leitura, onde novas maneiras e formas de ler fazem parte desse universo discursivo.

Nesse ínterim, nasce o termo letramento, que, de acordo com Kleiman (1995), pode-se definir como uma forma de entender os usos da leitura e da escrita de forma significativa e em vários contextos, a fim de compreender como esses elementos estão relacionados com o letramento. Nesse sentido, conceitua Soares:

> Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações e em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.146).

A autora citada nos ensina que o indivíduo que vive em "estado ou condição de letramento" apropria-se, domina socialmente e individualmente as práticas de leitura e escrita, ou seja, exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade. Dessa forma,

a leitura é uma atividade que implica vivência de sujeitos a partir do social e por meio de práticas diversas que se comunicam no mesmo espaço geográfico ou não, tratando-se, assim, de um processo de construção de diversos significados de sentidos. Por sua vez, Geraldi (1996, p.70), compreende que ler é "aprender a ler é sermos capazes de compreender, criticar e avaliar os seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações".

Percebe-se que, na visão desses autores, a leitura é uma atividade necessária para a formação cognitiva e acadêmica, mas, fundamentalmente, para o projeto existencial do indivíduo, por estar intrinsicamente ligado ao caráter social, cultural, histórico e político.

Some-se a isto, refletimos em escolhas e preferências das práticas leitores, eis que, correlacionamos aos aspectos subjetivos e de "julgamentos" que fazem o sujeito leitor escolher os meios e caminhos e gêneros textuais, aproximando-o das práticas letradas. Compreendemos que, atualmente, estamos diante de novos paradigmas de construção do conhecimento, visto que novos suportes, a exemplo do *klindle*, internet, televisão, netflix, cinema, tabletes, entre outros, têm sugerido e possibilitado aos sujeitos novas práticas de leitura e escrita.

Professores e mediadores que lidam com a leitura, todavia, especialmente para os professores da língua portuguesa e literatura, sabem dos casos em que os alunos, ao tomarem conhecimento das versões disponíveis no universo tecnológico, baseadas em obras literárias, creem que o ato de assistir ao filme ou ler resenhas e resumos disponíveis na internet substitui a leitura do livro, além de obter informações para realizar de trabalhos sugeridos pela escola em relação ao livro sugerido por ela.

Importante salientar que tanto as diferentes linguagens e manifestações artísticas, quanto produções em série da indústria cultural, podem contribuir para a formação estética, podendo, também, contribuir para as atividades recreativas e lúdicas dos sujeitos que buscam estes eventos. Contudo, a sedução pelos livros ainda se sobrepõe a essas novidades tecnológicas, podendo encantar os leitores, a exemplo do conto *Um General na Biblioteca* de Calvino (2001, p.74-79), cuja narrativa ilustra que o general Fedina e seus comandantes, incumbidos de confiscar todos os livros que manchavam a imagem dos militares, ao conhecer-lhes os conteúdos e os personagens do conto, renderam-se ao poder dos livros, tonando-se, assim, homens autônomos e emancipados, liberados do jugo da submissão e preconceitos, certamente seduzidos pelo gosto da leitura.

Em que pese o discurso atual, de que os jovens leem somente para cumprir tarefas escolares, ou seja, por obrigação, e que, para eles, a leitura é algo entediante, não se pode dizer que, em sua maioria, esses não gostam de ler, já que, como se sabe, muitos encontram prazer

na leitura, seja por meio de livros impressos, seja por meio da tecnologia, mídia, internet, dentre outros meios culturais. É o que nos mostram os dados revelados pela recente pesquisa 'Retratos da Leitura no Brasil'.

> O número de leitores no Brasil cresceu, ainda que timidamente. A pesquisa indica que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria, visto que, do total de livros lidos, 2,43 foram concluídos e 2,53 lidos parcialmente. A média anterior era de 4 livros por ano. No entanto, para a pesquisa, considera-se o leitor quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Já o não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

No entanto, para Petit (2010, p.286), "ninguém deveria ser obrigado a gostar de ler, e cada um seja livre e bem entendido para fazer escolhas pessoais à leitura e à escrita, vez que estamos no campo dos lazeres, socialmente construídos". Contudo, cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável, e que ela é possível. (PETIT, p.286).

Entretanto, há vários motivos que implicam a falta de leitura pelos estudantes, principalmente, os que se referem a textos literários, podendo ser de fatores socioeconômicos, alto preço dos livros e a dificuldade de acesso, devido à escassa circulação desses materiais, e também a escassez dos acervos nas bibliotecas públicas e das instituições escolares.

Ainda assim, relata Petit, (2009, p.154), que a aproximação dos livros, bibliotecas, conhecimento, por si só, não seria suficiente para influenciar o gosto pela leitura, e que podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida, visto que aventura na cultura letrada deve ocorrer com uma certa firmeza e segurança. Ou seja, caso o sujeito não a tenha, faz-se necessária e essencial a interferência de um mediador, (professores, bibliotecários e educadores de um modo geral. No entanto, a autora aborda que não é a escola que desperta o gosto pela leitura, mas, sim, as práticas leitoras de um professor levado por sua paixão leitora, afirmando, ainda, ser a literatura "uma arte que se transmite mais do que se ensina", através de uma relação individual.

3 Os entrevistados e suas práticas leitoras.

Os leitores adolescentes que ora apresentamos, são de famílias de classe média, cujos pais possuem formação acadêmica e sãos os provedores dos livros pedidos por eles, cuidando-se que, em suas casas, sempre conviveram com acesso aos livros. Vimos que tanto a mãe de Gustavo como de Luma são professoras, ofício que exige muitas leituras. Certamente, o

ambiente em que esses adolescentes foram criados contribuiu com a formação e o gosto pela leitura.

Listamos a seguir os títulos e autores de livros lidos que foram citados pelos adolescentes na entrevista, conforme a ordem e a fala de Gustavo e Luma, em relação à pergunta: Quais livros lidos por você? E, na sequência, as perguntas listadas no roteiro de entrevistas com as falas de Gustavo e Luma. No rol de leituras dos adolescentes constam as seguintes obras:

Jeffi Kinney - Coleção Diário de Um Banana - Rodrick É o Cara; A gota d'Água; Dias de Cão; A Verdade Nua e Crua; Casa dos horrores; Segurando Vela; Maré de Azar; Caindo na Estrada; Bons Tempos. J.K.Rowling - Harry Potter: A pedra Filosofal; Câmara Secreta; Prisioneiro de Azkaban; Cálice de fogo; Ordem da fênix; Enigma do príncipe; Relíquias da morte. - Rick Riodan – série, Percy Jakson - ladrão de Raios; Mar de Monstros; Maldição de Titã. Narnia (lendo). Veronica Roth – Divergentes (leitura incompleta) Antoine De / Saint-Exupery – O Pequeno Príncipe (leitura incompleta). Dentre outras histórias em quadrinhos, os quais não citou os autores. (Obras lidas por Gustavo).

Narnia, Divergente, Apenas um Dia, Apenas um Ano, Se Eu Ficar, As Vantagens de ser Invisível, A Culpa é Das Estrelas. John Green - O Theorema Katherine; A Culpa das estrelas; Quem é Você Alasca; Orfanato da Sta. Peregrine para Crianças Peculiares- livro 1; Acadêmica de Vampiros (6 volumes); Jay Asher- os Treze Porquês, dentro outros. (Obras lidas por Luma).

A partir dessa informação, percebe-se que grande parcela das obras lidas pelos adolescentes pertence à chamada literatura de massa, gênero este que, certamente, constitui o marco inicial para o mergulho dos adolescentes no fantástico universo da leitura. Na sequência, apresentamos as impressões e gestos de leituras dos adolescentes, segundo o roteiro utilizado:

P. Com que frequência você realiza a leitura?

Gustavo, R: diariamente, todos os dias de manhã. Às vezes, leio umas duas horas pela manhã, pois eu estudo à tarde'.

Luma, **R:**dos anos, tipo do ano passado pra trás, eu lia mais, porque esse ano estou no terceiro ano, daí complica muito, muita coisa pra fazer, pensar na faculdade, essas coisas, daí eu estou diminuindo um pouquinho'**.**

P. Como você escolhe seus livros?

Gustavo, R: 'Eu vejo a crítica deles na internet antes de comprar, aí eu faço uma pesquisa antes. Eu faço assim... vou separando uns livros que acho que seriam bons, depois eu pesquiso mais sobre eles, aí eu vejo se compensa comprar ou não'.

Luma, R: 'Tem muito canal no Youtube que eu sigo, que fala de livros, eu vejo na internet que o livro é bom, eu sigo uns canais que falam dos livros, de um livro ou outro, aí me dá vontade de ler'.

P. Seus pais liam pra você?

Gustavo, R: 'Minha mãe lia para mim, os clássicos de historinhas para crianças, como chapeuzinho vermelho'.

Luma, **R**: 'Lembro de minha mãe contando histórias para mim'.

P. Qual seu livro marcante, lido até agora?

Gustavo, R: 'Foi o Primeiro livro de Harry Poter, porque foi com ele que abri meu mundo para a leitura'.

Ao passo que **Luma, R:** 'Foi Os Treze Porquês, sobre o suicídio'. Ela diz que viu um vídeo no You tube, em que a que a menina falava sobre o livro, que, segundo ela, 'faz pensar muito sobre as nossas atitudes. Uma coisa boba que pode significar muito na vida da outra pessoa, fala bem assim no livro, você não sabe o que está acontecendo com a vida do outro e que quando você faz alguma coisa com outra pessoa você não tem como afetar só uma parte da vida dela, afeta a vida inteira e a vida dela pode estar uma bagunça, e uma coisinha tipo um apelido que foi só brincadeira pra você pode ser que significa muito para a outra pessoa, e fala sobre isso, eu acho legal'.

P. Porque você lê? E onde costuma ler?

Gustavo, R: 'Por que ler é como você ir para outro mundo, o livro é mais que um filme, o livro é uma coisa que te prende muito, é mais legal e você aprende muitas coisas. E leio meu no meu quarto'.

Luma, R: 'É bom ler, sei lá, é meio que... eu gosto de ver as coisas de pontos de vista diferentes, tipo, quando estou com problemas e brigo com alguém, eu não gosto de ver só o meu lado, eu não gosto de ver, tipo, como uma pessoa tá, porque a pessoa tá fazendo isso, o que tá acontecendo com a pessoa. E no livro você entra em outro ponto de vista, tipo, você geralmente, uma pessoa conta uma história daí você meio que entra dentro dessa pessoa, sente o que ela está sentindo, vê o que ela está vendo, não literalmente, eu acho isso legal, poder sair de si mesmo por um tempinho e entrar em outra pessoa. E costumo ler no meu quarto de madrugada, teve um livro, acho que foi Apenas Um Dia, que tem Apenas Um Dia e apenas um Ano, eu estava no finalzinho de apenas um dia, nossa eu fiquei até as 5h da manhã para terminar de ler, mas depois eu estava com vontade de ler o outro, porque o final dele, meu Deus!'

P. Que livros indicados pela escola você gostou? Por que?

Gustavo, R: 'Nenhum, eu não leio os livros da escola quando passavam, e os livros estão separados de forma errada. Por exemplo, os livros de Harry Potter estão separados para

o 9º ano e eu estou no 7º ano. Aí eu não leio os livros que a professora indica, eu não gosto das indicações da professora.

Luma, R: ‘As Vantagens de ser Invisível, é muito bom, eu li ele no 9º ano’.

P.E qual você não gostou? Por que?

Gustavo, R: ‘Comecei a ler o Pequeno Príncipe, mas parei de ler porque não gostei. Eu achei que a escrita, assim, que quem é até da minha idade não vai entender muito, porque, assim, é muito rígida, e mais rígida do que a bíblia, às vezes, o português é muito difícil e muito densa, muitas palavras não dá para entender, e o livro Divergente: Insurgente, de Veronica Rocha, eu li só até a metade também, achei muito enrolado. Foi meu pai que disse que era legal, mas estou pensando em ler o Pequeno Príncipe outra vez’.

Luma, R. ‘Não sei, não me vem o nome, é porque geralmente eu gravo o nome dos que eu gostei’.

P. Como a professora trabalha os livros lido na sala de aula?

Gustavo, R: ‘Ela só fala que é pra gente ir na biblioteca pegar um livro pra ler, mas da última vez ela nem falou que era pra gente fazer um resumo, mas eu acabei não fazendo o resumo porque eu não li o livro, era ruim demais, eu poderia ter pego um livro melhor.

Luma, R: ‘Agora não está trabalhando muito, porque a gente está no terceiro ano, está focando mais no Enem, que é redação, essas coisas, mas no nono ano, ano passado, eu tinha um professor que fez um negócio bem assim... a gente lia, tinha que entregar um negócio, tipo resumo da leitura o título, o que você espera o que ia acontecer, e o que aconteceu de verdade, achei bem legal’.

P. Qual gênero você mais gosta? Por que?

Gustavo, R: ‘Fantasia, eles me levam para um mundo diferente que é mais legal, sair pra fora da realidade e outra coisa’.

Luma, R: ‘Eu gosto bastante de aventura e ficção, tipo mundos diferentes, mas sempre tem que ter um pouquinho de romance, porque eu gosto’.

P. Além da leitura, de que outras atividades você gosta?

Gustavo, R: ‘Correr’.

Luma, R: ‘Eu fazia teatro no ensino fundamental e no primeiro e segundo ano do ensino médio. Nossa! É maravilhoso. Atividade física, não, pois eu sou bem sedentária, adoro ver série e filme’.

P. Qual seu autor favorito. Por que?

Gustavo, R: ‘D.KRowling, a escritora de Harry Potter. A escrita dela é muito boa, as histórias também, só que é assim... a escrita dela não tem igual, é muito boa, mesmo’.

Luma, R: ‘John Green. Ele faz uns livros bem legais, mas, aí esqueci o nome, J.K. Rowling, de Harry Potter, Harry Potter é maravilhoso’.

P. Quem da sua família fez você gostar de leitura?

Gustavo, R: ‘Minha irmã. Eu via ela lendo, daí eu quis começar a ler também. Ela lia bastante, mas eu não leio os livros dela, alguns são coisas mais para meninas e para idade dela.

Luma, R: ‘Eu não lembro, eu só lembro de um livro que foi o primeiro livro grande, que foi o diário de uma garota popular, ele é um rosa grandão, foi o primeiro livro que eu li, mesmo, tipo, gostei de ler, tipo, antes eram uns pequeninhos, tipo Peter Pan e tal, eu acho legal também, eu tenho vontade de ler os contos originais dos livros. Eu li inclusive Peter Pan, que é um grandão que tem a história completa e original. Eu li agora.

P. Você costuma ir na biblioteca de sua escola, ou de sua cidade? Já pegou livros emprestados nas bibliotecas? O que achou?

Gustavo, R: ‘Não visitei a biblioteca da cidade, mas da escola, sim. Mas eu acho que os livros da biblioteca da escola estão organizados de forma errada, como os livros de Harry Potter, que eu já li, e que é certo para minha idade, e para 11 a 12 anos, e está separado para o 9º. ano, para 14, a 15 anos. Está bem errado. Mas o ano passado era obrigatório pegar os livros da biblioteca para ler, mas eu pegava, mas não lia. E a professora não cobrava nenhum trabalho depois da leitura do livro’.

Luma, R: ‘Eu lembro que eu pegava bastante livros na biblioteca da escola, que tinha que pegar dois por semana e eu pegava, lá na outra escola, só lembro de pegar os livros’.

P. Quantos livros você já leu este ano?

Gustavo, R: ‘Uns 06 (seis). 05(cinco) ou 06 (seis).

Luma, R. ‘Li uns quatro’.

P. Você assiste aos filmes dos livros lidos por você?

Gustavo, R. ‘De vez em quando, não gosto muito, muda muita coisa’.

Luma, R. ‘Assisto, mas o livro é bem melhor, é muito raro o filme ser melhor, eu falei né, que eu li o Orfanato das Crianças Peculiar, fui ver o filme, eles fizeram uma coisa horrível naquele filme, deu até agonia de assistir’.

P. O que é a literatura para você?

Gustavo, R. ‘Ler o livro é como ter mais de uma vida, você aprende com aquilo que você lê’.

Luma, R: ‘Eu acho que é uma válvula de escape, tipo quando está acontecendo uma coisa, não focar nos meus problemas e focar nos meus livros, que vão sendo solucionados, com certeza. Eu acho legal isso!’.

4 Análise dos entrevistados

A partir dos relatos dos adolescentes entrevistados, podemos perceber que suas práticas leitoras estão presentes nos *best-sellers,* em geral, estrangeiros, com grandes sucessos de

vendas, os quais, dificilmente, são discutidos nas escolas, pois são desconsiderados pela maioria dos professores.

Os livros citados pelos adolescentes entrevistados são considerados como “literatura de massa", ou produtos da indústria cultural, que não gozam de prestígio da cultura letrada, vista como cultura socialmente consagrada. Observa-se que as práticas de leitura apresentadas pelos adolescentes evidenciam aspectos subjetivos e individuais em relação às escolhas de textos literários, distantes dos gostos de leitura de textos tradicionais, ou seja, dos cânones da literatura enfatizados e orientados pelos discursos normativos e pedagógicos, como os clássicos literários que se mantem por tempo indeterminado na história da humanidade, passando de gerações a gerações.

As obras lidas pelos adolescentes evidenciam histórias intrigantes que prendem a atenção, que entretém, que envolvem o leitor, aguçando-lhes a curiosidade, cujos gêneros textuais são de aventura, ficção, romance e fantasia, os quais, certamente, contribuem para mergulho dos leitores entrevistados no fantástico universo da leitura.

Segundo o leitor Gustavo a literatura lhe proporciona vários tipos de experiências, tais como: conhecer mundos diferentes e afastar-se da sua realidade, expandir fisicamente, além de agregar conhecimentos.

Já, para leitora Luma, a literatura contribui como uma válvula de escape, proporcionando a experiência se desligar do mundo, sair da realidade, escapar de situações que lhe causa desconfortos. Vimos que, por mais que os sentidos construídos por eles pertencem as suas subjetividades, e assemelham em relação aos sentidos da leitura literária.

Nesse sentido, Pondé e Yunes *apud* Maia (2007, p.101), explanam, através da análise de algumas obras literárias que “literatura é uma leitura da vida e que a fantasia, longe de alienar, ajuda a descobrir o real”. Ademais, para Yunes (1995, p. 185), “O ato de ler é um ato da sensibilidade da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo, lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas” [...]. Dentro desta ótica, Petit (2013,146), acredita que a fantasia daqueles que tenham lido, possui riquezas diferentes, dos que nunca leram.

Diante dessas compreensões, entendemos que a leitura literária oportuniza aos leitores construir novas percepções e encontros por meio de distintas experiências entre a ficção e o mundo real, despertando a imaginação criadora e a fabulação, o que colabora para o fortalecimento individual, social e psicológico do leitor.

Observa-se, nos presentes relatos, que Gustavo e Luma apresentam práticas efetivas de leitura, capacidade de reflexão, e opinião própria acerca dessas práticas. Gustavo demonstra planejamento diário de leitura e Luma, apesar de estar atarefada com escola, realiza suas leituras com frequência, cujos modos e hábitos de leitura são realizados na privacidade de seus quartos.

Os adolescentes leitores utilizam-se dos recursos tecnológicos de comunicação ("novos letramentos"), os quais são utilizados como suportes para a realização de suas escolhas literárias, onde se apropriam de estratégias de aprendizado escolar, como pesquisas, análise de críticas e Youtube, entre outros, para, só então, decidir quais livros comprar, porém, fora do ambiente escolar e para uma leitura fora da escola.

Contudo, essas escolhas são consideradas por Petrucci, (1999, p.222) como fruto de um caráter anárquico, cujo fundamento se dá na recusa dos cânones da literatura, e que esta prática de leitura movida pela liberdade foge dos controles externos, avaliada como forma de escolha "desordenada", portanto, quase "aleatória". Ainda, conforme Chartier (1999, p. 104) "são considerados não leitores, por mais que leem, mas leem coisas diferentes daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima".

Vimos que as práticas de leitura desses adolescentes são motivadas pela ideia de liberdade que sempre esteve ligada à ideia do livre-arbítrio, ou seja, o poder de decidir suas próprias escolhas,característica própria de adolescentes, como aponta Calligaris (2000, p.5),"a adolescência é o ideal coletivo que espreita qualquer cultura que recusa a tradição e idealiza liberdade, independência, insubordinação etc".

Enfático, o leitor Gustavo, afirma que não se interessa pelos livros indicados pela escola, até porque, segundo afirmou, nada lhe é cobrado em sala de aula em relação à leitura recomendada. O adolescente faz, ainda, uma interessante crítica em relação aos critérios de organização do acervo da biblioteca, visto que, em sua opinião, a classificação dos livros está em desacordo com sua idade, O adolescente cita, como exemplo, o caso dos livros *Harry Potter*, cuja coleção completa já leu, e que na escola são recomendados apenas a partir do 9º ano.

Por sua vez, a leitora Luma cita apenas uma indicação e uma atividade relacionada à literatura na escola que a agradou: *As Vantagens de Ser Invisível*, indicado para o 9º. Ambos observaram, ainda, que os livros da biblioteca são mal cuidados, ficando evidente, durante a entrevista, o zelo e cuidado especiais que têm com seus livros particulares.

Isto nos leva a observar, a constatação de Petit, (2009, p.32), "que é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; e que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza a fantasia entre as linhas, a entremeia com o autor".

Por conseguinte, diz Petit, que a função dos mediadores culturais de livros, consistiu em auxiliar os leitores na compreensão da leitura como instrumento de organização e transformação da própria história. São os mediadores culturais que criam uma "abertura psíquica" (PETIT, 2010:50), e diante disso, o leitor poderá revisar o seu ser, ampliando seus caminhos para o seu desenvolvimento espiritual.

A importância do mediador no processo de construção da prática leitora de adolescentes restou claramente demonstrada na manifestação do leitor Gustavo, de que, ao adentrar no universo da leitura, viveu uma experiência frustrante em relação a algumas obras literárias, as quais considerou demasiadamente rígidas, chegando a correlacioná-las com os textos bíblicos, por seu rigorismo, densidade e português difícil para a faixa etária em que se encontrava.

Diante da ausência de um mediador, o adolescente valeu-se de outros caminhos, indo ao encontro de autores que pudessem satisfazer às suas expectativas, momento em que encontrou *J.K.Rowling,* de *Harry Potter,* o qualcontribuiu como o marco inicial para a iniciação no fantástico universo da leitura.

Observamos, nos relatos dos adolescentes, que suas famílias contribuíram e ainda colaboram significativamente para a sua formação leitora, desde a mais tenra idade, visto que, em suas lembranças, segundo afirmaram, ficaram gravadas as vozes das mães lendo e lhes contanto histórias. O leitor Gustavo, relata que a prática leitora de sua irmã foi fator preponderante para o despertar de seu interesse pela literatura. A leitora Luma, por sua vez, cita a lembranças de seus primeiros livros de histórias. Outro fator importante que contribuiu para as práticas leitoras dos adolescentes foi o fato de viverem em um ambiente em que o livro sempre esteve presente.

Em relação as preferências de autores e livros marcantes, o leitor Gustavo, escolhe a autora *J.KRowling*, a escritora de *Harry Potter,* elogiando-a sua escrita e suas histórias, e menciona como livro marcante o primeiro livro da saga de *Harry Potter* e a Pedra Filosofal, visto que foi este que abriu seu mundo, para o universo da leitura. A leitora Luma, também teve contato com o universo mágico criado por *J.KRowling*, dizendo que ela é simplesmente *maravilhosa, e ainda menciona em seu universo de preferencias de leituras o autor John Green,* porém fora marcada pela trama *OsTreze Porquês,* obra que vem dividindo opiniões por causa de seus temas polêmicos, visto que, sua abordagem gira em torno de uma adolescente que cometeu o suicídio, no entanto, a leitora faz uma reflexão sobre o enredo da trama literária de forma madura, enfatizando as intenções e propósitos de nossas atitudes, chamando a atenção para o quanto nossas palavras e atitudes atribuídas ao outro podem ter consequências

desastrosas e até mesmo sem volta, a exemplo dos apelidos (*bullying*) atribuídos de forma intencional e pejorativa, os quais visam humilhar e ofender a imagem das pessoas, podendo, consequentemente, gerar doenças psicossomáticas, entre outras consequências, como ocorreu com a personagem principal da obra citada pela adolescente leitora.

Considerações finais

A pesquisa apresentada objetivou em um trabalho de reflexão das histórias e práticas de leitura de dois adolescentes de escolas públicas. Tal reflexão, evidenciou que diferentemente do discurso que estamos acostumados a ouvir, em que boa parte das crianças e adolescentes não gostam de ler, ou quando o faz, é para cumprir uma obrigação educacional. Há ainda, crianças e adolescentes encantados e apaixonados pelos livros, "pequenos generais de Calvino", como demonstra os casos dos adolescentes entrevistados.

Nesse contexto, vimos que os interesses das práticas de leituras dos adolescentes entrevistados são pelas obras pertencentes à chamada "literatura de massa", ou seja, produtos que não gozam de prestígio da cultura letrada, cujas práticas de leitura por muitos são consideradas como práticas "fora de foco", por não serem consideradas como prioridade no universo da literatura educacional.

Todavia, podemos concluir que esses adolescentes são considerados como leitores, vez que, ultrapassa a quantidade de livros lidos pela recente pesquisa Retratos do Brasil. Esses adolescentes demostraram-se, empenhados na leitura do mundo, competentes, críticos, e com total domínio da leitura, e podem ser classificados além de suas idades cronológicas.

Por mais que a escola impõe determinadas regras de leitura, impedindo a circulação de obras culturais que permeiam do lado de fora do espaço escolar, ou quando permitem, conduzem as regras nas quais colabora para a destruição do desejo de ler dos alunos, ou os transformam em sujeitos *quase* leitores. Contudo, esses adolescentes conseguiram, diversificar suas leituras, aventurando-se até em textos complexos, que conforme, Petit, (2009, p175) os *best-sellers,* permitem "desenferrujar os olhos", soltar a imaginação e jogar com as palavras, e ainda para a autora, (p.176), a "leitura pode ser uma espécie de atalho que conduz a intimidade rebelde à cidadania".

Desse modo, concluímos, a não interferência dos professores, mediadores/e ou bibliotecários entre o aluno e o livro literário no contexto escolar. A escola possui significativa responsabilidade enquanto espaço de leitura e formação de leitores, para tanto, faz-se necessário

que os mediadores, professores e/ou bibliotecários, sejam profissionais dinâmicos e capacitados para promover a leitura, conquanto, exige-se, uma atenção e esforços de diversas forças sociais e políticas, na promoção de investimentos de cursos de formação continuada de professores, agentes de leitura, vez que, para Brito (2009,p.188), "ainda há muita imprecisão sobre o tema do que é a leitura e suas formas de realizar a cultura e formação, o que prejudica uma ação formativa, cuja finalidade primaria e a formação".

Assim, evidenciou-se a participação ativa das famílias (mediadoras) dos adolescentes entrevistados no processo de formação de seus filhos enquanto leitores, corroborando o que já apontou a 14ª Festa Literária Internacional de Paraty (Flip. 2016), no Rio, ou seja, que grande parte de seus participantes pertencem a famílias que sempre, ou quase sempre, valorizaram o hábito da leitura dentro de casa, bem como aponta a 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, segundo a qual, de fato, existe uma forte associação entre a formação de novos leitores e o hábito de leitura dos seus pais.

A partir das falas apresentadas pelos adolescentes, aos quais chamamos Gustavo e Luma, percebeu-se que suas histórias e práticas de leitura se entrelaçam, principalmente, nos aspectos referentes ao universo da leitura, tais como meios e caminhos para realizar suas escolhas, construções literárias que predominam entre os gêneros textuais, de aventura, ficção, romance e fantasia, além da preferência dos livros físicos em detrimento dos respectivos filmes – embora os assistam –, bem como do prazer de ler e da paixão pelos livros.

Referências

BAUER, Martin W.; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2006

BRASIL, **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares nacionais – Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRITTO**,** Luiz Percival Leme. **Leitura e formação na educação escolar**. In: Renata Junqueira de Souza. (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas – o mediador em formação. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 187-204.
CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**: A adolescência como ideal cultural. Cp, 4. São Paulo: Publifolha, 2000.https:/chasqueweb.ufrgs.br/slomp/edu01011/Calligaris-adolescencia-cap.4.pdf.

CANDIDO, **A literatura e a formação do homem**. In: **Ciência e cultura**. São Paulo v. 24, 9, set.

CHARTIER, Roger. **Aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CORRÊA, Hércules Toledo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In. In. PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Leitura e Letramento**: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

INSTITUTO PRO-LIVRO, **Retratos da Leitura no Brasi**l- 2015 – 4ªed. Disponível em <prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>Acesso em: 05/07/2017.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Kleiman, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: 2000.

MAIA, Joseane. **Literatura e formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34, 2009.

_____, **A arte de ler ou como resistir à diversidade.** Tradução Artur Bueno e Camila Boldrini Nascimento. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____,**Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34,2013.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento digital. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http:// www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 fev. 2009.

SOUZA, Renata. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas**: O Mediador em Formação**.** Org. Renata Junqueira de Souza. Campinas, Sp: Mercado de Letras 2009.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: Abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

YUNES, Eliana. Pelo Avesso: **a leitura e o leitor**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e PROLER: Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Letras, Curitiba, n.44, p. 141-150. 1995. Editora da UFPR.
VASCONCELLOS, Fábio. ***A influência dos pais no hábito de leitura dos filhos****. Disponível em:http://blogs.oglobo.globo.com/na-base-dos-dados/post/influencia-dos-pais-no-habito-de-leitura-dos-filhos.html.*

VERSIANI, Zelia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In. PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Leitura e Letramento**: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OS FATORES QUE LEVAM A (IN) SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORTE DO MUNICÍPIO DE CUIABÁ-MT

Elielton Ananias da Silva Reis (Graduado em Educação Física/Univag) - elielton03reis@gmail.com

Erivan Tose Gama (Graduado em Educação Física/Univag) -

erivan.tosegama@gmail.com

Silvano Ferreira de Moraes (Graduado em Educação Física/Univag) - silvanomoraes28@gmail.com

Jaqueline Mendes da Silva (Profa. Mestre /Univag)

jaqueline.mendes1982@hotmail.com

Resumo: Neste estudo optamos por fazer análise apenas dos professores de Educação Física que atuam na região Norte de Cuiabá, região esta que apresenta grandes níveis de pobreza, criminalidade e falta de infraestrutura entre outros. Buscamos com esta pesquisa reconhecer alguns fatores, que podem afetar a vida profissional do docente, pois estes podem apresentar níveis de insatisfação podendo assim causar danos na sua vida pessoal e prejudicar aqueles que tanto esperam desses profissionais da docência, os seus alunos. Assim, apresentar a sociedade como se sentem os profissionais de Educação Física diante a sua carreira profissional e como estes percebem a sua valorização no meio educacional. Os participantes desta pesquisa foram 23 professores de ambos os sexos sendo 14 homens e 9 mulheres que ministram aulas de Educação Física nas 18 escolas da rede pública municipal de Cuiabá localizadas na Região Norte. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário contendo 20 questões objetivas. Utilizamos para a análise dos dados a escala de Likert para identificar estes fatores de (in) satisfação dos professores de Educação Física do município de Cuiabá. Concluímos que os fatores que levam os questionados a sentirem insatisfação na profissão diz respeito a segurança no trabalho, o salário e estrutura para o desenvolvimento de suas aulas. Porém, foi possível por este questionário, evidenciar que os profissionais de Educação Física também estão satisfeitos com a atuação e relação com a equipe gestora, à participação dos alunos em suas aulas entre outros fatores.

Palavras-chave: Educação Física. Qualidade. Satisfação. Insatisfação.

1 Introdução

O interesse em realizar este estudo surgiu a partir de algumas indagações que surgiram durante nossa formação acadêmica, já que nas nossas vivências na Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, observamos o quanto o nível de (in) satisfação dos docentes que atuam na área de Educação Física influenciam na sua prática pedagógica. Em conversas com os mesmos evidenciamos alguns fatores como: baixo salário e falta de respeito dos alunos. E colocamos em prática a partir da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso. Para esse evento, fizemos um recorte da nossa pesquisa, sendo analisados apenas os dados coletados na Região Norte de Cuiabá.

Tivemos como objetivo para este estudo identificar os fatores que levam a (in) satisfação dos professores de Educação Física da Região Norte do município de Cuiabá-MT. Esta escolha

se deu, com o intuito de apresentar a sociedade como se sentem os profissionais de Educação Física diante a sua carreira profissional e como estes percebem sua valorização diante a Secretaria Municipal de Educação e a escola na qual atua. Segundo Soratto e Olivier-Heckler (1999 apud BATISTA; CANDIDA 2008) antigamente o professor tinha uma posição bem vista na sociedade, era respeitado. Nos tempos atuais o profissional dessa área tem sido desconsiderado perante a sociedade, e um reflexo disso, são as baixas procuras por cursos de Licenciatura pelos acadêmicos. O valor social que o professor tinha perante a sociedade, tem deixado de ser relevante.

Segundo as autoras supracitadas a (in) satisfação que o professor sente com seu trabalho é fator preponderante para sua atuação em "sala de aula", podendo ser alterar a sua prática pedagógica com esses fatores, sendo eles positivos ou negativos. Desta forma, se torna relevante este estudo no campo da formação de professores.

De acordo com Penin (2009, p. 03) "[...] ao escolher uma profissão uma pessoa escolhe e define um modo de vida. Começa a pertencer a um grupo, conforme o seu grau de identificação lhe traz benefícios ao atender a umas das necessidades humanas básicas, a de pertencimento.".

Segundo Batista e Candida (2008) todo processo educacional deságua em uma formação pessoal, em desejos e angústias. Gomes et al. (2013) acrescentam que a desigualdade existente no processo de formação dos professores, vem aparecendo em vários estudos nos últimos anos. Essa exposição à debilidade do profissional vem influenciando cada vez mais a identidade do professor perante a sociedade.

No entendimento de Tardif (2002), o professor aprende e também ensina os outros a possibilidade de aprender, pois com sua formação profissional e conhecimento o mesmo está em constante evolução na sua prática. Sendo assim, o professor tem sua prática alicerçada em uma ação social. Assim "Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.". (NÓVOA, 1992 apud BORGES, 2003, p. 55).

Para Borges (2003) o professor é responsável pela formação de todos os que recebem. E no dia a dia o docente transmite diversos conhecimentos que informam e integram a sua própria identidade. Penin (2009, p. 03) afirma que, "A vivência cotidiana numa profissão e instituição geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade 'identidade do eu". Isso significa dizer que os espaços de trabalhos interferem na formação pessoal de cada trabalhador.

Para Costa (2009) a escolha da profissão, é consideravelmente importante para o desenvolvimento profissional, pois a escolha por vontade própria é um aspecto importante para a sua satisfação pessoal e profissional.

"A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagogia". (TARDIF, 2002, p. 36-37.)

De acordo com Herzberg (1997 apud COSTA, 2009, p. 07) "a satisfação pessoal decorre tanto de fatores internos, como auto-realização (sic) e reconhecimento profissional e fatores externos, como salário e as relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho". No entendimento dos autores Alves, Azevedo e Gonçalves (2014), toda motivação para a escolha de sua profissão, depende de sua região e país, pois os investimentos aplicados pelos governos ainda contam muito, mesmo que o amor pela profissão também influencie.

> A dimensão ser professor, com a qual está intimamente relacionada a identidade do professor, mantém-se presente em diferentes momentos da carreira docente. Isso leva a crer que o professor traz consigo, desde a sua formação, os princípios de profissionalidade docente e que estes se fortalecem ou servem como parâmetros para a discussão de sua posição diante da sociedade e dos órgãos gestores da educação. (FARIAS et al., 2011, p. 10).

Segundo Alves (1994, p.16) "[...] a nível, propriamente, dos *factores* de satisfação/insatisfação, é dado grande relevo, sobretudo numa linha de insatisfação, aos *factores*: econômico- institucional- pedagógico- relacional e social".

No entendimento de Penin (2009), as diferenças culturais e econômicas nas escolas passam por conflitos e a falta de atualização dos profissionais docentes, no mundo atual acaba por permitir o desencanto pela profissão docente. Para Iaochite et al. (2011), a insatisfação profissional ocorre por carga horária excessiva, turmas numerosas, baixos salários, desrespeito, indisciplina, dentre outros. Assim afetando o seu comportamento no trabalho e na sua vida pessoal gerando uma insatisfação profissional.

De acordo com Goupil (1986 apud ALVES, 1994, p. 17) "A nível institucional, o professor sente a pressão do caráter centralizador- conservador, inerente à própria natureza da instituição".

Na compreensão de Almeida (1986 apud ALVES, 1994), os constantes fracassos em projetos e investimentos têm causado frustrações e desgosto por parte dos professores e alunos, o que vem causando a insatisfação de ambos.

Segundo Vila (1988 apud ALVES, 1994), a relação professor com os alunos pode ter dois sentidos, a satisfação que vem acompanhada de um bom relacionamento e a insatisfação, que pode ser muito grande pelo desgaste do professor com os alunos.

No entendimento de Tardif (2002), a desvalorização do professor diante da sociedade é muito grande e muitos acabam não notando a importância de seu papel no contexto ensino-aprendizagem. Para Alves (1994), na visão dos professores existem duas razões para a sua insatisfação, baixa remuneração e marginalização de sua imagem perante a sociedade.

> As representações sociais exercem a função de orientação da conduta do sujeito em sua realidade cotidiana. Dessa forma, pode-se dizer que, ao contatar o mal-estar na avaliação do que é ser professor, sugere que os docentes vivenciam a profissão e os seus aspectos negativos. (JODELET, 2001 apud BATISTA; CANDIDA, 2008, p.144).

Segundo Nóvoa (apud BATISTA; CANDIDA, 2008), a profissão do professor é associada à de mártir, à heroísmo é até mesmo escravo, assim confirmando rumores de desânimo do profissional. A insatisfação do docente pode gerar cansaços e até mesmo desestimulá-los provocando assim um mal-estar do docente.

No entendimento de Villa (1988 apud ALVES, 1994) a ascensão de um professor é quase nula, são poucos os que conseguem uma boa estabilidade financeira e não necessita ter uma dupla jornada. Sem falar que seus alunos quase sempre quando optam por uma profissão diferente, tem um retorno financeiro melhor e mais rápido, passando seus professores, o que se forma um dos fatores a causar a insatisfação ao profissional docente.

2 Metodologia da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como sendo de natureza quantitativa, pois, segundo Neves (1996) pesquisas desta natureza procuram “seguir com rigor um plano previamente estabelecido”. Utiliza-se um grande número de pessoas buscando a atitude e opinião de grupos, população etc. (LAKATOS; MARCONI, 2010). A escolha neste estudo por escalas sociais leva-nos a “transformar fatos que habitualmente são vistos como qualitativos em fatos quantitativos.”. (GIL, 2008, p. 137).

Os participantes desta pesquisa foram 23 professores (as) que ministram aulas de Educação Física nas 18 escolas da rede pública municipal de Cuiabá que pertencem a Região Norte, pois esta região apresenta grandes níveis de pobreza, criminalidade e falta de infraestrutura fatores estes descritos pelos meios de comunicação. Estes professores atuam ministrando aulas na Educação Infantil e Fundamental.

A escolha se deu por meio da amostragem por conglomerados, porque segundo Gil (2008), busca entender tudo o que se passa em uma determinada região, quarteirões, organizações e famílias etc. Sendo assim, o autor supracitado, nos afirma que é possível fazer a análise de dados das pessoas que ministram aulas nesta região, pois buscamos o resultado dos conglomerados e não da população total.

O instrumento utilizado foi um questionário, pois com um número de 23 professores (as) conseguimos ter uma maior noção das respostas obtidas nas perguntas elaboradas, para se chegar a uma consideração final sobre o tema com uma qualidade maior naquilo que buscamos em nossa pesquisa.

Realizamos no primeiro momento, uma visita a Secretaria Municipal de Educação (SME), onde coletamos o número total de professores na área da Educação Física na Rede Pública de Cuiabá, onde foi feita a coleta de dados da pesquisa por meio de questionário. Os dias da coleta de dados ocorreram nas sextas-feiras, pois, os professores de Educação Física da Rede Municipal nas sextas-feiras realizavam encontros para a formação. Porém, aqueles que não estiveram presentes, fomos nas escolas que atuavam como docentes para que todos tivessem a possibilidade de participar da pesquisa.

Antes mesmo da aplicação do instrumento, entregamos aos professores um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde, os mesmos assinaram aceitando participar da pesquisa. Após a assinatura, os professores receberam o questionário para preenchimento contendo 20 questões objetivas.

Utilizamos para a análise dos dados a escala de Likert, que para Gil (2008, p.143). “a escala de Likert baseia-se na de Thurstone. É, porém, de elaboração mais simples e de caráter ordinal, não medindo, portanto, o quanto uma atitude é mais ou menos favorável”. Assim, o autor citado nos afirma que a escala de Likert tem a finalidade de reconhecer uma quantidade numerosa de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema a ser analisado. (GIL, 2008).

De acordo com Gil (2008, p.144).

> A construção de uma escala deste tipo segue os seguintes passos: a) Recolhe-se grande número de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado. b) Pede-se a certo número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, segundo a graduação: concorda muito (1), concorda um pouco (2), indeciso (3), discorda um pouco (4), discorda muito (5). c) Procede-se à avaliação dos vários itens, de modo que uma resposta que indica a atitude mais favorável recebe o valor mais alto e a menos favorável o mais baixo. d) Calcula-se o resultado total de cada indivíduo pela soma dos itens. e) Analisam-se as

> respostas para verificar quais os itens que discriminam mais claramente entre os que obtêm resultados elevados e os que obtêm resultados baixos na escala total. Os itens que não apresentam forte correlação com o resultado total, ou que não provocam respostas diferentes dos que apresentam resultados altos e baixos no resultado total, são eliminados para garantir a coerência interna da escala.

3 Resultados e Análise dos Dados

Para muitos, como nós, iniciantes no mundo da pesquisa, este é o momento que pode ser considerado o mais árduo, já que precisamos apresentar nossas ideias de maneira mais consistentes. A análise que faremos aqui está baseada na coleta de dados realizada no segundo semestre de 2014, onde aplicamos um questionário contendo 20 questões fechadas que apresentavam 20 afirmativas e a respeito das afirmativas os sujeitos questionados deveriam responder se discordavam totalmente, discordavam, nem concordavam nem discordavam, concordavam ou concordavam totalmente. Essas afirmativas foram respondidas pelos 23 professores de Educação Física do município de Cuiabá da Região Norte, em que buscamos identificar os fatores que levam a (in) satisfação dos professores de Educação Física da Região Norte do município de Cuiabá-MT.

A primeira afirmativa tratou sobre: “sinto-me bem em meu trabalho”, onde dos 23 pesquisados, 15 professores concordam.

A segunda afirmativa tratou sobre: “Em geral me dou bem com meus colegas de trabalho”, dos 23 questionados, 16 professores concordam.

A terceira afirmativa tratou sobre: “Gosto de ser professor (a) na rede municipal de Cuiabá”, dos 23 questionados, 19 professores concordam.

A quarta afirmativa tratou sobre: “Estou satisfeita em dar aula na rede municipal de Cuiabá”, dos 23 questionados, 14 professores concordam.

A quinta afirmativa dizia sobre “O ambiente em que trabalho é seguro”, dos 23 questionados, 9 professores discordam.

A sexta afirmativa versava sobre: “O ambiente em que trabalho é adequado”, dos 23 pesquisados, 7 professores concordam e 7 discordam.

A sétima afirmativa tratou sobre: “Os materiais para a Educação Física que a escola disponibiliza são adequados”, dos 23 questionados, 8 professores discordam.

De acordo com as afirmativas apresentadas, nas questões de 1 a 7 Herzberg (1997 apud COSTA, 2009) apresentam a satisfação e insatisfação profissional que decorre de fatores

relacionados com a relação no ambiente de trabalho. Essa afirmativa do autor, vem ao encontro com o que identificamos neste estudo, que tanto para a satisfação, como para insatisfação profissional, as questões referentes ao local de trabalho, questões internas, possibilitam o surgimento de fatores de cunho positivo e negativo na carreira do docente.

A oitava afirmativa tratou sobre: "O salário que recebo é adequado com a minha carga horária", do universo de 23 pesquisados, 15 professores discordam.

A nona afirmativa tratou sobre: "O salário que recebo é adequado ao trabalho que desenvolvo", 23 questionados, 13 professores discordam.

De acordo com Herzberg (1997 apud COSTA, 2009) a satisfação pessoal decorre também de fatores externos como o salário, e nos dados coletados com os 23 professores da Região Norte de Cuiabá, as respostas obtidas evidenciam que os docentes estão insatisfeitos com o salário. Assim, Iaochite et al. (2011) afirmam que a insatisfação profissional ocorre por baixos salários.

A décima afirmativa, tratou sobre: "Os alunos são participativos na aula", do universo de 23 questionados, 15 professores concordam.

A décima primeira afirmativa tratou sobre: "Os alunos (as) respeitam os professores", 23 questionados, 9 professores concordam.

De acordo com Iaochite et al. (2011), fatores importantes como o número excessivos de alunos em sala de aula, desrespeito e indisciplina dos alunos afetam a sua satisfação ou insatisfação nos ambientes escolares, porém nas afirmativas 10 e 11 do questionário dos 23 professores da Região Norte de Cuiabá os professores se sentem satisfeitos com os alunos que trabalham.

A décima segunda afirmativa tratou sobre: "A equipe gestora da sua escola é democrática", de 23 questionados, 14 professores concordam.

A décima terceira afirmativa tratou sobre: "A equipe gestora da sua escola ajuda a solucionar os problemas que surgem nas aulas", de 23 questionados, 12 professores concordam.

A décima quarta afirmativa tratou sobre: "As reuniões pedagógicas são produtivas", de 23 questionados, 12 professores concordam.

A décima quinta afirmativa tratou sobre: "A Secretaria de Educação da Rede Pública de Cuiabá, dá suporte necessário aos profissionais da educação quando solicitada", de 23 questionados, 9 professores concordam.

A décima sexta afirmativa tratou sobre: “Sinto-me orgulhoso (a) de minha habilidade para superar-me em meu trabalho”, do universo de 23 questionados, 15 professores concordam.

A décima sétima afirmativa tratou sobre: “Quando me sinto incomodado (a) no trabalho, sei como lidar com a situação”, de 23 questionados, 20 professores concordam.

A décima oitava afirmativa tratou sobre: “As outras pessoas estão contentes em me ter ao lado no trabalho”, de 23 questionados, 16 professores concordam.

A décima nona afirmativa tratou sobre: “A carga horária de trabalho é adequada a minha função”, de 23 questionados, 19 professores concordam.

A vigésima e última afirmativa versava sobre: “A Secretaria Municipal de Educação oferece atendimento médico/psicológico quando necessário”, de 23 questionados, 8 professores discordam totalmente e 8 não concordam nem discordam.

Pela compreensão de Penin (2009), independente da escolha da profissão ou área a atuar, quando se atua como profissional este passa a vivenciar e a fazer parte de um grupo, onde uma troca de conhecimentos, vivências e experiências, independente do cargo a que pertença. O que nos permitiu observar que os professores concordam com o conhecimento que estes possuem e com o ambiente que eles estão inseridos.

Quanto a vigésima questão observamos que a priori os professores (as) da rede não fazem uso ou não tem conhecimento deste serviço a eles ofertados.

Conseguimos identificar que através desta pesquisa, as afirmativas: 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19 os professores (as) concordam com as afirmativas e se encontram satisfeitos e já nas afirmativas: 5, 7, 8 e 9 estes professores discordam das afirmativas: se encontram insatisfeitos. Nas afirmativas: 6 e 20 estes optaram pela afirmativa nem concordam/nem discordam.

4 Considerações Finais

Constatamos após o nosso estudo que entre inúmeros resultados variando de satisfação e insatisfação os professores da rede municipal de Cuiabá não concordam com o salário a eles oferecidos, pois acreditam estar a baixo do que a classe merece, e se preocupam com o fator segurança.

Porém, entre os fatores favoráveis a atuação dos professores se destacam: as relações humanas, estando ela presente na relação com os alunos e com a equipe gestora.

Identificamos ao final com este estudo que existem vários fatores favoráveis a atuação dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Cuiabá (SME/Cuiabá) como também existem fatores que levam estes professores a insatisfação no trabalho. O que deve ser levado em consideração pela Secretaria Municipal de Educação, pois professores satisfeitos com sua carreira tendem a ser profissionais mais comprometidos com sua prática, como o inverso se aplica.

Referências

ALVES, Francisco Cordeiro. A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores: efetivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário elo distrito ele Bragança. **Estudos Escola Superior de Educação.** Bragança Portugal, v. 1, n. 30, p.13-51, jan. 1994. Serie.

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios; GONÇALVES, Teresa N. R.. Satisfação e situação profissional: Um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP,** São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-17, jan. 2014. Semestral

BATISTA, Cleusa Maria Pegorini; CÂNDIDA, Fernanda. **Ouvindo professores**. EdUFMT;FAPEMAT: Cuiabá-MT, 2008.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 2003.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Satisfação com a carreira entre professores das escolas médicas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica.** Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p.1-13, jul. 2009.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em educação física. **Revista da Educação Física/UME,**Maringá-PR, v. 22, n. 4, p.497-509, out. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.**6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Patrícia Maria Silva et al. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Rev Bras Educ Fís Esporte,** São Paulo, v. 2, n. 27, p.247-262, abr. 2013.

IAOCHITE, Roberto Tadeu et al. Auto e ficácia docente,satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física.**Revista Brasileira Ciência Esporte,** Florianópolis-SC, v. 33, n. 4, p.825-839, out. 2011.

LAKATOS, Eva Maria de; MARCONI, Marina de Andrade.**Fundamento de metodologia cientifica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NOVELLI, Ana Lucia Romero. Pesquisa de opinião. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. cap. 10. p. 164-179.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Salto para o futuro: Formação docente. **Salto para o futuro.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 19, p.1-9, out. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes e docente formação profissional.**Petrópolis: Vozes, 2002.

PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA (RE)EDUCAÇÃO DO CORPO DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE, NA CADEIA PÚBLICA DE NORTELÂNDIA-MT

Antônio Carlos Perúcio Junior (IFMT/Campo Novo do Parecis) – carlo.demusis@gmail.com

Jonathan Stroher (CEF/UNEMAT/Diamantino) – jonathan.stroher@gmail.com

Carmen Silvia Ballerini (CEF/UNEMAT/Diamantino) – carmen_silvi@unemat.br

Resumo: O presente projeto buscou compreender a percepção das mulheres privadas de liberdade da Cadeia Pública de Nortelândia-MT, sobre as contribuições da Educação Física no processo de reeducação do corpo feminino. Para isso, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, em que os sujeitos foram 16 mulheres privadas de liberdade na Cadeia Pública de Nortelândia-MT. Como instrumento, foi utilizado um questionário aberto semiestruturado específico para as mulheres privadas de liberdade, em que se buscava saber quais são as práticas anteriores ao processo de ressocialização e quais as compreensões que estas mulheres possuem sobre as contribuições da Educação Física no período em que permanecem privadas e liberdade. Como norte teórico da pesquisa, pautou-se nos processos legais que organizam e direcionam o sistema prisional brasileiro, bem como as diretrizes do estado de Mato Grosso para essa parcela da população. Além disso, se embasa nos estudos antropológicos sobre as técnicas corporais, para compreender o processo de educação do corpo e suas relações com a Educação Física. Os dados mostraram que as mulheres privadas de liberdade sentem a necessidade da prática de Educação Física, mas que essas práticas deveriam acontecer de modo regular e sob a orientação de um professor de Educação Física. Desse modo a incorporação de praticas de Educação Física, possivelmente, contribuiria de modo significativo numa melhoria das condições corporais e sociais das mulheres privadas de liberdade.

Palavras-chave: Corpos femininos. Educação do Corpo. Educação Física.

1 Introdução

Segundo o levantamento do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), publicados pelo Ministério da Justiça, referência 06/2014, 607.731 (571.692 homens e 36.039 mulheres). Dessa parcela, no estado de Mato Grosso tínhamos um total de 10.613 (9.930 homens e 683 mulheres), e mais especificamente, na cadeia pública de Nortelândia Na cadeia pública de Nortelândia em 11/2015 tem 52 mulheres privadas de liberdade, que variam suas penas pelos tipos de delito cometidos na sociedade (BRASIL, 2014).

De acordo com os dados do InfoPen, do Ministério da Justiça, houve crescimento de 21,4% na população carcerária brasileira no período de 2008 a 2012. A População Carcerária Masculina cresceu 130% entre 2000 e 2012 e a População Carcerária feminina cresceu 246% no mesmo período. Enquanto a população carcerária masculina mais que dobrou a feminina mais que triplicou nesse período (BRASIL, 2012).

A pena restritiva de liberdade às mulheres visa principalmente à ressocialização/reeducação, para que estas possam ser reintegradas à sociedade. Durante o cumprimento da pena, as reeducandas devem ter acesso aos meios que possibilitem a sua ressocialização/reeducação, garantindo, assim, o retorno ao convívio social (BRASIL, 2012)..

Neste texto, o termo reeducação será usado a partir da referência de Marcel Mauss (2003), quando este evidencia o conceito de "técnicas corporais", como sendo formas de educar o corpo que são entrelaçadas por um enorme aparelho que engloba a sociedade, a fisiologia e a psicologia, num "fato social total". Partindo dessa compreensão, o sistema prisional, por meio da privação da liberdade, pressupõe um (re)educação dos corpos dos sujeitos para que estes possam retornar ao convívio social.

No campo da Educação Física, há uma forte tradição em considerar a aprendizagem motora do homem como algo similar ao fundamento técnico de uma máquina operacional, que possui entrada de informação e apresentação de resultado. Contrapondo essa compreensão de construção do movimento, a concepção de "técnicas corporais" de Marcel Mauss (2003) nos diz que técnica é:

> [...] um ato tradicional eficaz (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo (MAUSS, 2003, p. 407).

A educação do corpo não faz separação entre a natureza e a cultura, ela se orienta pelo pensamento além de sua dimensão biológica, como também social e psicológica. Podemos dizer que o uso natural que fazemos do corpo resulta de uma educação dos gestos corporais que possuem elementos da cultura.

> A ideia de que 'cada técnica, cada conduta tradicionalmente aprendida e transmitida', de maneira consciente ou não, é algo que se fundamenta "em certas sinergias nervosas e musculares que constituem verdadeiros sistemas, solidários com todo um contexto sociológico" (RODRIGUES, 2000, p. 67, grifos do autor).

A "imitação prestigiosa" significa educarmos o uso técnico do corpo tendo como modelo alguém que possui prestígio, de quem realiza o movimento do corpo. Para Mauss (2003, p. 405), "a criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem-sucedidos em pessoas em quem confia e que têm autoridade sobre ela". Esse tipo de educação do corpo presume a transmissão de técnicas que podem ser acompanhadas (ou não) por uma teoria que fundamente esse processo.

Segundo Mauss (2003, p. 409), as técnicas do corpo têm quatro divisões: divisão das técnicas do corpo entre os sexos, variação das técnicas do corpo com as idades, classificação das técnicas do corpo em relação ao rendimento, e transmissão da forma das técnicas. Como exemplo, segue o trecho:

> Compõem a educação física de todas as idades e dos dois sexos. A educação da criança é repleta daquilo que chamam detalhes, mas que são essenciais. Reconhecemos à primeira vista um religioso muçulmano: mesmo quando tem um garfo e uma faca (o que é raro), ele fará o impossível para servir-se apenas de sua mão direita. Ele jamais deve tocar o alimento com a esquerda e certas partes do corpo com a direita. Para saber por que ele não faz determinado gesto e faz outro, não bastam nem fisiologia nem psicologia da dissimetria motora no homem, é preciso conhecer as tradições que impõem isso (MAUSS, 2003, p. 411).

A educação do corpo corresponde a um registro de uma Educação Física, pois a partir da ideia cartesiana de que o homem é a mistura de duas substâncias que estão separadas, ou seja, corpo e alma. Neste caso, identificam-se dois tipos de educação do corpo, ou seja, as formas conscientes e as formas inconscientes. Na primeira, localiza-se a Educação Física realizada na escola e academias; na segunda não percebemos as sutilezas que estruturam e direcionam a educação física (do corpo) que ocorre em nosso cotidiano.

Assim, entende-se que no uso natural das técnicas como o caminhar, por exemplo, há mecanismos de aprendizagem que estão diretamente à sociedade em que os corpos se inserem. Dessa forma, os benefícios das práticas corporais para as mulheres privadas de liberdade são diversos e em todas as instâncias corporais, tais como melhora das funções orgânicas e motoras e, consequentemente, da qualidade de vida, ampliação das relações interpessoais e compreensão da própria dinâmica corporal. Esses elementos são possibilitados durante o "se movimentar" no tempo e no espaço habitado por essas mulheres, compreendido como um tempo e um espaço para (re)educação, proveniente da vigia e punição, daquilo que fez com que seu corpo fosse envolvido por essa nova ordem punitiva/educativa e que pressupõe seu retorno ao convívio social. A estrutura dos sistemas prisionais direcionam esse processo de (re)educação do corpo, em consequência dos controles e práticas que instituem, a partir dos direcionamentos internos, para que o funcionamento da instituição prisional possa ocorrer (FOUCAULT, 1999).

Nessa esteira, o sistema arquitetural do Panóptico, segundo Foucault (1999), nos diz que as disciplinas funcionam como técnicas que fabricam indivíduos úteis ao sistema social que se deseja. Com isso:

> A 'disciplina' não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma 'física' ou uma 'anatomia' do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1999, p. 177, grifos do autor).

A partir desse contexto, a presente pesquisa problematiza qual é a percepção das mulheres privadas de liberdade sobre os benefícios da prática de Educação Física na Cadeia Pública de Nortelândia-MT? Como objetivo, busca-se compreender a percepção das mulheres privadas de liberdade da Cadeia Pública de Nortelândia-MT sobre as contribuições da Educação Física no processo de reeducação do corpo feminino.

2 Metodologia

A presente pesquisa se orienta por um olhar qualitativo de cunho exploratório. Nesse sentido, segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa pode ser definida como um estudo não estatístico, que identifica e analisa em profundidade dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

No que diz respeito a pesquisa exploratória, pode-se dizer que esta pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuição de temas pouco explorados. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada na Cadeia Pública de Nortelândia-MT, em que o público alvo de pesquisa foram as mulheres privada de liberdade na cadeia pública de Nortelândia-MT. Inicialmente, havia sido estipulado um total de 20 mulheres privadas de liberdade da Cadeia Pública de Nortelândia-MT, divididas em grupos de 5 mulheres de diferentes grupos etários. A divisão por faixa etária foi feita levando em consideração: (1°) a idade das mulheres privadas de liberdade que compõe a mesma amostra; (2°) a 1° faixa etária teve como início a idade de 18 anos por ser a idade em que o indivíduo pode ser imputado criminalmente e a idade final de 25 anos foi determinada para o espaço de cada categoria posterior ficasse com amplitude 10. Assim as categorias ficaram assim determinadas 18 a 25 anos, 26 a 35 anos, 36 a 45 anos e 46 acima. Com essa caracterização, foram aplicados 16 questionários, pois das mulheres com faixa etária acima de 46 anos, somente uma aceitou participar da pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado com questionário, que buscou identificar as práticas de Educação Física anteriores ao processo de ressocialização/reeducação, bem como as atividades desenvolvidas durante o período de reclusão, buscando compreender de que forma a Educação Física auxilia a reeducação do corpo das mulheres privadas de liberdade neste tempo e espaço. Após a coleta, os dados foram tabulados e organizados por

eixos temáticos de discussão, partindo das questões respondidas pelas mulheres privadas de liberdade em aproximação com os autores que fundamentam essa pesquisa.

Ressalta-se, que somente as mulheres que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, participaram da pesquisa. Além desse aspecto, a pesquisa só teve início após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, a partir do Parecer Consubstanciado Número: 1.328.350. Nas análises, será respeitada a identidade dos sujeitos da pesquisa, sendo substituídos por siglas que indicam as iniciais do nome, idade a sua caracterização na Cadeia Pública de Nortelândia, no caso, reeducandas (EX: MJF33R).

3 A Percepção das Mulheres Privadas de Liberdade sobre a Contribuição da Educação na (Re)Educação Corpo

A pesquisa buscou compreender a percepção das mulheres privadas de liberdade e da gestora da Cadeia Pública de Nortelândia-MT sobre as contribuições da Educação Física no processo de reeducação do corpo feminino. No tocante à estrutura física e de recursos humanos a Cadeia Pública de Nortelândia conta com 12 agentes penitenciários (revezando 2 pessoas por turno) e 1 gestora. A estrutura física é composta por 5 celas com porta de abertura para o pátio murado, com 2 corredores perpendiculares e 4 janelas no qual os agentes penitenciários usam para vigiar as mulheres, além de 1 câmera de vigilância com visibilidade para todo o pátio e celas. Uma reeducanda que permanece no pátio (área livre) para entrega de água, remédios para as outras que ficam nas celas. Atualmente, 52 mulheres cumprem pena na Cadeia Pública de Nortelândia. Desse total, foram aplicados 16 questionários, que posteriormente foram tabulados para auxiliar no processo de análise. Dos dados coletados, foram extraídos o seguinte os tipos de delitos cometidos pelas mulheres privadas de liberdade, como segue no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Tipos de Delitos cometidos

Fonte: Dados do autor (PERUCIO, 2015).

Ao verificar entre os componentes da amostra sobre quais os tipos delitos foram cometidos, 55% das mulheres privada de liberdade estavam nessa condição devido à prática do crime de tráfico, 14% pela prática do crime de associação para tráfico, 9% por receptação, 4% pela prática do crime de roubo, 4 % pela prática do crime de latrocínio e 14%, pela prática do crime de homicídio. Esses dados evidenciam que a relação com o tráfico de drogas é muito presente na região adjacente a Cadeia Pública de Nortelândia, em que do total de mulheres questionadas na pesquisa, 69% possuem alguma associação com o tráfico de drogas, seja na prática efetiva do tráfico ou como associação a esse crime.

Esses dados se aproximam do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2014) sobre as mulheres privadas de liberdade no Brasil, em que, segundo os últimos dados de junho de 2014, cerca de 58% das mulheres possuem vinculação penal por envolvimento com o tráfico de drogas não relacionado a grandes redes de organizações criminosas. A maioria dessas mulheres ocupa uma posição coadjuvante nesse tipo de crime, realizando serviços de transporte de drogas e pequeno comércio; muitas são usuárias, sendo poucas as que exercem atividades de gerência do tráfico.

No tocante ao tipo de pena, verifica-se que na categoria de 18 a 25 anos, 5 mulheres privadas de liberdade que 4 estão em prisão provisória (AGUARDANO JULGAMENTO) e 1 já foi julgada e está cumprindo uma pena de reclusão de 21 anos em regime fechado. Na categoria de 26 a 35 anos, composta por 5 mulheres privada de liberdade, 3 estão em prisão provisória e 2 estão comprimindo pena e uma está comprido pena de 23 anos e outra de 13 anos e 8 meses. A categoria 36 a 45 anos é composta por 5 mulheres privadas de liberdade sendo que 3 estão em prisão provisória, 1 condenada a 5 anos e outra condenada a 1 ano e 8 meses.

Identificados os tipos de delitos e quais as penas que as mulheres privadas de liberdade estão cumprindo na cadeia pública de Nortelândia, foi perguntado sobre as experiências com a Educação Física anterior a prisão.

Quando perguntadas sobre a prática de educação física, anterior ao processo de reeducação, 9 mulheres responderam que praticava aulas de Educação Física e 7 responderão não. No que se refere a quais atividades praticavam, das que responderão que sim mencionaram as atividades esportivas (futebol, handebol, vôlei, basquete). Foi observado que houve prevalência da prática de esporte anterior ao processo de reeducação, principalmente, entre as mulheres mais jovens. As inferências a esses dados se aproximam dos modelos de aulas Educação Física escolar, difundidos com mais ênfase nas décadas de 1980 e 1990, em que as práticas se pautam, majoritariamente, sobre os esportes, fato que não se observa com as mulheres mais velhas.

As falas das mulheres indicam quais eram as práticas realizadas: “Jogava futsal, vôlei, basquete, handebol e corria” (CG19R); “Futebol, vôlei, basquete e corria” (EL19R); “Jogava vôlei” (ROR22R); “Jogava bola” (AVB22R); “Jogava futebol e vôlei” (MDM23R); “Academia” (LAR44R); “Jogava futebol” (RTDS21R); “Jogava bola” (MJPL43R). Uma reeducanda, em particular, destacou que não realizou aulas de Educação Física, porém, gostaria de ter feito, como segue a fala “Nunca fiz mais tenho vontade de fazer” (FPC63R).

Observando as respostas das mulheres privadas de liberdade pode-se afirmar que a Educação Física só amplia suas discussões sobre os olhares para o ser humano, ao atrelar outras ciências que não se pautam somente na aptidão física ou esportes como objeto de estudo da área. Esse fato ocorre mais efetivamente no final da década de 1980, em que os estudos da Educação Física começam a consideram outros aspectos na sua construção, buscando compreender o sujeito em sua totalidade e relacionado ao contexto em que vive. Nesse sentido, a Educação Física incorpora novos referenciais teóricos a partir dos quais passou a considerar

os homens como diferente entre si, e, não mais como superiores ou inferiores por meio de suas habilidades físicas. (DAOLIO, 2007).

Com isso, observa-se a partir das respostas das mulheres privadas de liberdade que a prática da Educação Física é referenciada, fundamentalmente, pelas práticas esportivas e em sua maioria, pelas mulheres mais novas (18 a 25 anos). Percebe-se que o conhecimento que se tem sobre a Educação Física está diretamente ligado ao esporte como práticas realizadas anteriores ao processo de ressocialização, o que corrobora com a afirmação de Daolio (2007), em que a Educação Física foi sendo reestruturada a partir da inserção de novos teóricos em sua fundamentação. Isso por que houve uma ampliação da visão acerca do ser humano que permitem quebrar a barreira do preconceito e da discriminação.

Questionadas sobre a importância da Educação Física no processo de ressocialização/reeducação das mulheres privadas de liberdade, todas afirmaram achar importante às aulas de Educação Física para sua ressocialização/reeducação na cadeia. Na justificativa, a maioria destacou a manutenção da saúde e a forma física como fatores principais para prática da Educação Física. Houve também destaque para combate ao sedentarismo.

Nas falas das mulheres privadas de liberdade temos os seguintes expostos: “Para nos exercitamos termos vida saudável, exercícios físicos fazem bem a saúde” (CG19R); “Para exercitar” (EL19R); “Por tempo que nós estamos aqui é bom sempre fazer exercícios, pois não temos hábito de exercícios” (ROR22R;) “Não temos muito exercício para praticar” (AVB22R); “1°Por causa do sedentarismo 2° Pela forma física” (MDM23R); “Temos que exercitar” (ZARR31R); “É muito importante para saúde” (RTDS21R); “Por causa da minha saúde” (FPC63R); “Por que faz bem para saúde” (MJPL43R); “Sim, muito bom” (LCSR39R); “Será um meio de ocupa as nossas mentes” (EFV37R); “Por ser muito bom para saúde” (LAR44R).

As falas das mulheres privadas de liberdade se aproximam do que é ressaltado por Mauss (2003), quando menciona que o caracteriza do movimento humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais que incorporam seu modo de ser e de agir, expressos, fundamentalmente, pelo corpo. Isso pressupõe que cuidar dos aspectos fisiológicos do corpo, em qualquer tempo e espaço, representa um reeducar as práticas corporais para que oriente, a partir de um modo de vida que valorize a saúde e as condições físicas do corpo, um modo de vida mais saudável.

Do exposto, percebe-se que a Educação Física é uma disciplina que proporciona uma profunda integração de conhecimentos no corpo, por meio das práticas corporais que são

desenvolvidas em movimentação. Por meio da Educação Física, o professor pode orientar e estabelecer habilidades de se conviver, conhecer e fazer exatamente os pilares das aulas de Educação Física, que significam muito mais do que apenas a prática regular de atividades físicas e esportivas. O sujeito se desenvolve por meio de competências, habilidades e capacidade associadas as dimensões afetivas, cognitivas, socias, psicomotoras em atividades individuais e coletivas, em que serão apreendidos saberes para si mesmo que contribuem para uma vida mais saudável.

Prosseguindo, no Gráfico 3 são apresentados os dados obtidos no tocante a existência de algo que se assemelha a uma aula de Educação Física na Cadeia pública de Nortelândia-MT.

Ao perguntar as mulheres privadas de liberdade sobre as práticas de Educação Física na Cadeia Pública de Nortelândia, 7 disseram que sim e 9 disseram não. As práticas corporais realizadas pelas mulheres, em suma, são o vôlei e jogo de bozó. Observando essas duas práticas, percebe-se a influência que os saberes anteriores ao processo de ressocialização direcionam, em partes, o fazer Educação Física na cadeia, evidenciando o vôlei com um esporte mais praticado e o jogo do bozó como uma prática mais ligada ao lazer. O jogo de vôlei é atividade mais praticada na cadeia, porém, o espaço não é tão adequado para a prática esportiva e mesmo assim elas realizam a atividade, relatando que seria mais interessante se existisse um professor de Educação Física para ampliar as possibilidades corporais neste espaço.

Na fala das mulheres privadas de liberdade que afirmaram existir práticas corporais próximas a Educação Física na Cadeia são essas: "*Vôlei e bozó"* (*EL19R); "Nós jogamos vôlei e bozó" (ROR22R); "Bozó" (AVB22R); "Os jogos de vôlei" (MDM23R); "Joga vôlei" (ZARR31R); "Caminhada" (FPC63R).* "*Jogo de vôlei e bozó" (*CG19R). Já aquelas que disseram não existir práticas de Educação Física na cadeia, justificam o seguinte*: "Por que não temos um professor na cadeia" (EFV37R); "Nada por que não temos um professor de educação física" (LAR44R).*

Diante das respostas percebe-se que a mulher privada de liberdade reconhece apenas dois tipos de atividades (bozó e voleibol) que se assemelham a atividades de aulas de Educação Física. Evidencia-se, nesse sentido, a necessidade de ampliação das práticas corporais das mulheres privadas de liberdade, a partir da orientação de um professor de Educação Física para que haja a inserção de outras práticas corporais no processo de reeducação e que atendam as demandas dos cuidados com a saúde, como as próprias mulheres afirma ser esse elemento fundamental para o processo de ressocialização para o convívio social.

Corroborando com as falas das reeducandas, Daolio (2007) ressalta que a Educação Física deve ser compreendida como uma disciplina que introduz e integra o aluno na Cultura Corporal alinhando-se aos objetivos educacionais, facilitando e promovendo a educação do corpo e movimento para a diversidade, formando o cidadão que vai reproduzi-la e transformá-la.

A Educação Física trata pedagogicamente da Cultura Corporal dos seres humanos, ou seja, aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que foram historicamente construídas pelas relações humanas nos planos materiais e simbólicos, mediante o exercício da motricidade jogos, esporte, ginastica e prática de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/arte márcias. Assim, existem várias possibilidades de práticas corporais em qualquer espaço de intervenção do professor de Educação Física, não devendo este monopolizar suas práticas em torno de um ou dois conteúdos (DAOLIO, 2007).

Fazendo um paralelo entre as respostas obtidas e a fala do autor supracitado, percebe-se que a Cadeia Pública de Nortelândia deixa muito a desejar, no sentido da utilização das práticas de Educação Física no processo de reeducação das mulheres privadas de liberdade, que levem a efetivação da Cultura Corporal. Sobre isso, o Gráfico 4 apresenta a percepção das mulheres sobre o espaço de banho de sol compreendido como um lugar de possibilidades de práticas de Educação Física:

No tocante a esse questionamento, 12 mulheres privadas de liberdade responderam que sim e 4 responderam não. Comparando com as respostas da questão anterior, nota-se que o que a estrutura é fundamental para o desenvolvimento da prática da Educação Física, mas não está relacionada somente a isso, pois nas falas das mulheres são evidenciadas essas questões. Na fala das mulheres que disseram sim: “Sim muito adequado” (LCS39R); “É um bom espaço” (ZARR31R); “É pequeno, mas dá para correr se exercitar um pouco” (MDM23R); “O espaço não é muito grande, mas dá para jogar bola e fazer caminhada” (AVB22R). Já as falas das mulheres que disseram não consideram o espaço adequado, referem-se ao tamanho como fator que impossibilita a prática de Educação Física na Cadeia: “Por que é pequeno” (FPC63R); “Pouco espaço” (ROR22R); “Espaço pequeno” (CG19R).

Entende-se que existe a possibilidade de práticas de Educação Física em espaços reduzidos, porém, o que se evidencia nessa questão é a falta de incentivo para que elas realizem mais práticas corporais no espaço do banho de sol. Contudo, compreende-se que essa mesma

estrutura esteja ligada a um controle do corpo das mulheres privadas de liberdade, em que a movimentação em um espaço muito amplo possa facilitar a desordem.

Segundo Foucault (1999), essa punição ao movimento do corpo tem a função de transformar o comportamento do condenado, em que se pune pela proibição de permanência, liberdade vigiada, tutela penal, tratamento médico obrigatório, e não se destinam a sancionar a infração cometida pelo sujeito, mas a controlar o indivíduo, a neutralizar sua periculosidade e, assim, modificar suas disposições criminosas a partir da estrutura do espaço em que a pessoa é reclusa. Esta lógica visa reeducar o corpo das mulheres privadas de liberdade para o retorno ao convívio social, pois são as estruturas de controle e poder que disciplinam as técnicas corporais.

Sobre isso, a figura do Panóptico de Bentham funciona como uma espécie de laboratório de poder, devido a seus mecanismos de observação, que ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens (FOUCAULT, 1999). Isso decorre da constante vigilância do corpo dos condenados. Vigia-se para punir, pois o controle da ordem é fundamental para que a reeducação ocorra com os sujeitos aprisionados.

Por fim, perguntadas se as mulheres privadas de liberdade gostariam de fazer mais práticas da Educação Física na Cadeia Pública de Nortelândia, todas as entrevistadas disseram que sim, citando como razão para a prática da Educação Física: a melhoria de condição de saúde, o combate ao sedentarismo e a ocupação em atividades metais.

Na fala das mulheres evidenciam-se esses discursos: “Por que será bom para ocupar a mente e melhorar a circulação no sangue” (LAR44R); “Será um meio de ocupa as nossas mentes” (EFV37R); “É bom para circulação” (LCS39R); “Para acabar com o sedentarismo” (RJ44R); “Por que sou doente e acredito que iria melhorar minha situação” (FPC63R); “Acaba com sedentarismo” (MSA26R); “Acabar com sedentarismo” (RTDS21R); “Melhora a saúde” (ZARR31R); “Por causa da forma física nossa e para não dar sedentarismo em ninguém” (MDM23R); “Aqui nós precisa exercitar o corpo, pois tem muita gente que fica parada começar a travar por isso precisa ter educação física aqui” (AVB22R); “Porque é bom” (ROR22R); “Porque se não fizemos ficaremos sedentárias” (EL19R); “Porque exercícios fazem bem a saúde não nos deixa sedentários” (CG19R).

Das falas acimas, percebe-se a deficiência de atividades voltadas a movimentação corporal das mulheres privadas de liberdade na Cadeia e uma estreita aproximação com o senso comum de que a prática de Educação Física é saúde. Este dado evidencia que a percepção das mulheres sobre a Educação Física nos espaços de enclausuramento, está diretamente ligado a

manutenção de sua saúde corporal, como pressuposto de que ao retornar ao convívio social, o corpo precisa estar saudável. Com isso, abre-se a discussão sobre a necessidade de políticas específicas que tratem a Educação Física como uma área que possibilita trabalhar elementos fundamentais na reeducação das mulheres privadas de liberdade, bem como dos outros sujeitos aprisionados.

4 Considerações finais

Ao finalizar este trabalho que teve como objetivo principal compreender a percepção das mulheres privadas de liberdade da Cadeia Pública de Nortelândia-MT, sobre as contribuições da Educação Física no processo de reeducação do corpo feminino, observa-se que a oferta de práticas da Educação Física no neste espaço é quase inexistente ou pouco diversificada.

Os dados mostraram que as mulheres privadas de liberdade sentem a necessidade da prática de Educação Física, mas que essas práticas deveriam acontecer de modo regular e sob a orientação de um professor de Educação Física. Apontam, ainda, para a necessidade de um espaço adequado prática dessas atividades, em que ficou evidente que as práticas corporais na Cadeia Pública de Nortelândia-MT se resumem, de modo geral, a caminhada, voleibol e o jogo do bozó. Ainda nessa direção, a Cadeia Pública de Nortelândia não possui um espaço adequado e próprio para a prática de atividades de Educação Física. Isso porque, em regra, ele não é incorporado nas plantas baixas das construções dos presídios (cadeias). Em suma, não é considerado importante.

Embora o objetivo principal do sistema prisional seja a ressocialização/reeducação dos indivíduos privados da sua liberdade, o que se nota é que o sedentarismo imperante provocado pelo isolamento social obrigatório tem cultivado entre as reeducandas o individualismo, o que vai à contramão da função delegada pela sociedade ao sistema prisional. Esse fato se aproxima das respostas dadas pelas mulheres privadas de liberdade ao afirmar que a saúde e a forma física são fundamentais para o seu processo de reeducação e retorno ao convívio social.

Nesse sentido, acredita-se que a prática de Educação Física orientada por um professor de Educação Física, certamente, possibilitaria as mulheres que cumprem suas penas a desenvolver o sentimento fraterno que fosse ao encontro dos anseios de uma condição de vida mais saudável nesse espaço e tempo de sua vida. Desse modo a incorporação de práticas de Educação Física, possivelmente, contribuiria de modo significativo numa melhoria das

condições corporais e sociais das mulheres privadas de liberdade. Além disso, ela será uma ferramenta de promoção da saúde e contribuirá para a ressocialização.

O que se tem presenciado atualmente é que por um lado se discute a construção de espaços de trabalho para as reeducandas, relegando ao segundo plano a necessidade de criação de espaços para a prática educativa de forma ampla, incluindo as artes e os esportes. Com isso, observa-se com este trabalho a necessidade de políticas ou projetos que se atentem a essa dimensão da reeducação das mulheres privadas de liberdade, assim como dos outros reeducandos que vivem no sistema prisional mato-grossense e brasileiro.

Referências

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a lei de execução penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acessado em: 22 de maio de 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça, **Execução Penal**. (2012). Disponível em: http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJC4D50EDBPTBRNN.htm. Acessado em: 22 de maio de 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Infopen.** (2014). Disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/arquivos/sistema-penitenciario-federal/projetos-e-proposicoes Acessado: 01/11/2015

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 2007

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, Editora Atlas, 2002.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

RODRIGUES, R. Sociedade, corpo e interdição: contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. vol.21, nº 2 e 3, jan./maio, p. 65 – 70, 2000.

PRÁTICAS SOCIAIS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: AS CIDADES EDUCAM?

Luciana Ferreira da Silva Moraes (PPGE/UFSCar) – professoralucianinha25@hotmail.com

Lucimeire da Silva Furlaneto (PPGEL/UFMT) – lucimeirefurlaneto@gmail.com

Resumo: Este artigo é resultante das experiências educacionais vivenciadas enquanto estudantes do Programa de Pós-Graduação, doravante à participação em disciplinas do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, especialmente, na linha de pesquisa "Culturas Escolares e Linguagens". Objetivando compreender, à luz do pensamento de Paulo Freire, como as cidades educam a partir de suas diversas manifestações de linguagens; entre elas, destacam-se o teatro, obras de arte e museus. Relatamos nossas experiências de observações em diversas cidades que passamos durante as aulas práticas da disciplina deste curso. Trata-se de uma observação participante em momentos de interação entre a professora, estudantes de um programa de Pós-Graduação e eventos de letramento vivenciados pelos envolvidos neste processo. A análise de dados revelou que as diversas manifestações artísticas existentes nas cidades podem educar constantemente as pessoas, a partir das práticas sociais que tomam parte a todo instante. Além disso, vivenciar mutuamente as diversas manifestações artísticas pode ser uma importante ferramenta de aprendizagem, principalmente para o desenvolvimento dos níveis de letramento dos estudantes.

Palavras-chave: Cidades Educativas. Práticas Sociais. Processos Educativos.

1 Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre vivências de professores e estudantes de um curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, nível Mestrado. Este artigo apresenta a contribuição da participação na disciplina de Seminário Avançado II- Culturas Escolares e Linguagens - e como esta experiência contribuiu para o desenvolvimento dos níveis de letramento dos estudantes e para a compreensão de que maneira professores, independente da modalidade de ensino que atuam, desde a educação básica até o ensino superior, podem utilizar as cidades como um local educativo; portanto, uma importante ferramenta pedagógica para um ensino dialógico, conforme nos apresenta Freire na Obra Pedagogia do Oprimido.

Para compreender de que maneira as cidades são educativas, apresentamos como suporte teórico as obras de Paulo Freire: *"Pedagogia do Oprimido",* pelo fato do autor fazer uma crítica à educação bancária juntamente com a defesa da prática dialógica na educação, trazendo assim, a dialogicidade como essência da educação (FREIRE, 2011); recorremos também à obra *"Pedagogia da Esperança"* por apresentar um diálogo, como uma espécie de retomada, com algumas questões discutidas anteriormente na obra Pedagogia do Oprimido, apresentando discussões tecidas a partir do contexto social e político brasileiro da década de 90.

Os ensaios contidos no livro *"Política e Educação: ensaios"* nos esclarecem alguns pontos importantes para fundamentar a compreensão das cidades conforme um elemento educativo. Trata-se de um conjunto de textos escritos no decorrer do ano de 1992, os quais foram discutidos durante as viagens deste autor no Brasil e no mundo; desta coletânea, dois textos são importantes para fundamentar o nosso ponto de vista: primeiro, aquele intitulado "Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos" por apresentar a ideia de inconclusão do ser humano, a sua não-determinação e a sua disposição para aprender no decorrer de sua vida. Segundo, o texto "Educação Permanente e as cidades educativas", pois acreditamos que a defesa deste autor sobre a importância de considerar os saberes dos estudantes durante a prática educativa, o respeito à diversidade e a defesa das cidades enquanto realidade que pode ser considerada um objeto de conhecimento, nos auxilia a compreender o fenômeno estudado.

Finalmente, a obra *"Pedagogia da Autonomia"* traz a descrição de alguns saberes que são necessários aos educadores de opção progressista, contribuindo assim, para reflexão sobre a prática da professora do Programa de Pós-Graduação, que achou importante levar seus estudantes para observar os espaços educativos das cidades, lembrando que alguns destes não tiveram em sua formação inicial e continuada oportunidades semelhantes a esta.

Com o objetivo de compreender de que maneira as cidades educam, este artigo está dividido da seguinte maneira: introdução, parte na qual são apresentados o tema, a questão de pesquisa, a metodologia e uma breve descrição das obras que serão discutidas. Em seguida, no desenvolvimento são descritos os locais nos quais as aulas ocorreram, desde pontos turísticos da capital mato-grossense, até alguns passeios realizados em alguns locais em Minas Gerais, fundamentando-se em alguns autores que nos ajudam a compreender tal questão, entre eles, destacam-se Freire (1993, 1996, 2011, 2014) e Oliveira et al. (2014).

Diante do exposto, escolhemos trilhar como caminho metodológico a pesquisa qualitativa por compreendermos que nesta abordagem "os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas", além disso, "frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-48). Para o recolhimento de dados utilizamos a observação participante, pois acreditamos que esta é proveniente de diversas práticas sociais,

articula diferentes fundamentos teóricos, alternativas metodológicas e destina-se a finalidades desiguais (BRANDÃO, 2006, p. 22).[1]

2 Práticas educativas em espaços não escolares

A partir de um ponto de vista antropológico, Freire (1993a, p. 79) explica que "ninguém nasce feito". Assim, os seres humanos, como seres inacabados, portanto, não determinados para "ser", mas programados para aprender no decorrer da vida, vão se fazendo aos poucos, por meio da prática social que tomam parte.

Compreendemos que as práticas sociais podem ser definidas como aquelas que decorrem de e geram interações entre os indivíduos e seu ambiente natural, social e cultural. Podem ser desenvolvidas no interior de grupos e/ou instituições com o objetivo de produzir bens, transmitir valores ou significados, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA, et al., 2014, p.33).

De acordo com Freire (1993a, p. 79) os seres humanos são inconclusos, razão pela qual discutimos educação, um processo que ocorre no decorrer de sua vida, a partir da ação de se experimentar no mundo. A integração humana e, também, sua participação em práticas sociais resultam em processos educativos, ou seja, "nas práticas sociais promove-se a formação para a vida na sociedade por meio de processos educativos que estas desencadeiam" (OLIVEIRA et al., 2014, p. 35).

Por isso, formar-se professor é um longo processo, porque, segundo Freire (1993a, p. 79-84) ninguém nasce professor, nos formamos na prática. Para este autor, embora sua adolescência e infância sejam permeadas por este sonho, tornar-se professor ocorreu durante o ato de ensinar, a partir de suas dúvidas e inquietações advindas dessa prática. O tornar-se professor durante sua trajetória profissional também incluiu momentos desde sua primeira aula, no tempo vivido em sua experiência docente e, também na busca pela boniteza da expressão juntamente com a preocupação da clareza do discurso, resultando em longas discussões coletivas com os estudantes sobre os seus textos. Também as leituras de Gilberto Freyre e as

[1] Devemos lembrar que a escolha pela abordagem participante se deve ao fato que cada estudante do Programa de Pós-Graduação também participou da primeira parte da disciplina (Seminário Avançado II- Culturas Escolares e Linguagens) responsabilizando-se pela organização de uma aula a partir da leitura e apresentação de um livro.

experiências da infância, adolescência e juventude são fatos que contribuíram para tornar-se professor.

Diante do exposto, percebemos que aos estudantes de um programa de Pós-Graduação de uma universidade federal, poucas vezes foram proporcionados, durante a formação inicial e continuada, momentos de aprendizagem fora do ambiente escolar. Além disso, enquanto estudantes de escola pública, pouquíssimos foram os momentos em que tivemos oportunidade de assistir espetáculos de teatro, ir ao cinema ou a uma praça com o professor, ou seja, somos fruto de uma educação bancária descrita por Freire (2011, p. 79) como aquela, a qual o educador como seu indiscutível agente possui a tarefa de encher os educandos dos conteúdos de sua narração.

Ao contrário desta educação como instrumento de opressão (FREIRE, 2011), a professora da Disciplina Seminário Avançado II - Culturas Escolares e Linguagens propôs aos estudantes (de um Programa de Pós-Graduação em Educação) que a disciplina fosse dividida em duas partes: na primeira seriam lidos alguns textos sobre letramento, (re)leitura de imagens e linguagens (incluindo corporal), pois havia estudantes formados em diversos cursos (Arte, Letras e Educação Física). Posteriormente, faríamos passeios em alguns pontos da cidade para observar na prática as diversas manifestações de Linguagens.

Essa disciplina não só permitiu um grande amadurecimento em relação ao universo das linguagens, como também contribuiu para a compreensão do termo letramento, no que diz respeito sobre o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que tomamos parte. Pode-se dizer que a prática da professora proporcionou aos seus estudantes "outro olhar" sobre locais/eventos na cidade, pelos quais passaram, mas que antes, ao passarem pelos mesmos locais, não observavam. Tal prática se insere na dialogicidade proposta por Freire (2011, p. 107) enquanto essência da educação como prática de liberdade. À luz do pensamento de Freire, o ato de educar não é um ato mecânico, ou seja, de repetições. Este deve ser pautado no diálogo, no respeito ao conhecimento de mundo dos educandos e em consonância com a realidade que os cerca.

Mais tarde, a partir da leitura do texto "Educação Permanente e as cidades educativas", passamos a perceber a cidade como um espaço de letramentos e que essas práticas ocorrem permeadas por aspectos sociais, culturais e tecnológicos "em face da cidade que se alonga em educativa" (FREIRE, 1993b, p. 16). Destarte, Freire (1993b) compreende a vida das cidades, enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas se constituem através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos.

Compreender que as cidades educam, passa pela compreensão de mundo que temos sobre a realidade que nos cerca, e isso envolve considerar a importância dos saberes daqueles que são imediatizados pelo mundo (os educandos), tanto para a compreensão do mesmo como para a prática educativa, pois são "saberes de suas experiências feitos, saberes "molhados" de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos" (FREIRE, 1993b, p. 17).

Além de atentar para a riqueza de saberes dos estudantes e de suas aprendizagens a partir das práticas sociais que vivenciam em seu cotidiano nas cidades (enquanto objeto educativo), a participação nesta disciplina nos permitiu para além de ampliar a nossa percepção de mundo, expandir nossa concepção de leitura, percebendo também as imagens, esculturas, danças, teatro como textos, colaborando assim, para perceber sua função social, conteúdo ideológico e seu poder de persuasão, conforme trataremos a seguir.

3 O passeio pelas cidades educativas: a constituição dos fios da teia das linguagens

Assim como as aranhas tecem os fios de sua teia com a finalidade de capturar pequenos insetos, muitas vezes, para se alimentar, ao observar as cidades encontramos uma espécie de teia constituída por diversas linguagens, construídas cuidadosamente por diversos artistas com saberes diversos que também esperam "capturar" a atenção de seu público.

Dessa forma, "a cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita que lhe damos" (FREIRE, 1993b, p. 22-23). Portanto, "a cidade somos nós e nós somos a cidade", se considerarmos os fatos vividos por homens e mulheres que ali habitam, mas também, as constantes interações entre subjetividades diferentes, as cidades se tornam educadoras e ao mesmo tempo educandas (FREIRE, 1993b, p. 23).

Em face desta relação dialógica, Oliveira et al. (2014, p. 36) nos explica que os processos educativos ocorrem em diversos locais, citando pesquisas realizadas em grupo sociais desqualificados, desde a prática social da prostituição, das vivências de jovens de bairros populares e até trabalhadores de setores diversos. No trabalho sexual, por exemplo, os autores citam pesquisas que comprovam que as trabalhadoras do sexo ao se relacionarem entre si e/ou com outras pessoas, entre elas, taxistas, clientes seguranças etc., aprendem habilidades de olhar, ouvir, conversas e ter humildade.

Da mesma forma, ao participar dos passeios pelas cidades propostos pela professora pudemos perceber e compreender como se manifestam os diálogos entre os vários espaços, como possibilidades de construção subjetiva dos sujeitos que por ali transitam, conforme citamos anteriormente, pois, segundo Freire (1993b, p. 23) as cidades, de modo espontâneo, como se gesticulassem, andassem, se movessem ou dissesse de si, como se proclamassem os feitos de homens e mulheres que por elas passaram ou ficaram, educam naturalmente.

Em vista do exposto, chegamos à Praça Central de Cuiabá no dia 19 de setembro de 2011. Ao contrário das pessoas que andam sempre apressadas, paramos e observamos algumas cenas interessantes, por exemplo, um vendedor que tinha um galo e uma galinha de estimação, os quais ficavam parados como enfeites em cima de sua banquinha de ervas medicinais em meio à praça. Percebemos que os grandes centros urbanos trazem em suas linguagens riquezas inestimáveis que poucas pessoas observam, às vezes, por falta de tempo.

Em seguida, observamos ao redor da Praça as construções das casas com fachadas antigas, que carregam consigo todo um significado especial. Posteriormente, entramos no Museu Histórico de Mato Grosso. Localizado na Praça da República, no centro histórico de Cuiabá, esse local nos encanta com quadros e objetos históricos. Há também móveis, utensílios expostos originários do Período Imperial e início da República, pertencentes ao antigo palácio Alencastro, edificação construída no início do século XIX.

Uma funcionária nos recebeu atenciosamente e nos mostrou que este fora construído como uma casa bem alta, esse era um truque que as pessoas ricas utilizavam para fugir do calor dessa região. Segundo ela, as construções com paredes altas permitem que o calor entre devagar, assim, quando o ambiente começa esquentar, o fim da tarde já está próximo.

Observamos na entrada do recinto uma gruta, um sítio arqueológico. Ao lado, havia quadros que demonstravam os bandeirantes, a barranca do Rio do Ouro – Coxipó e o Arraial da Forquia. Havia também fotos do bandeirante Miguel Sutil, dos índios Paiaguás e Coxiponés. Passeando pelo local foi possível voltar no tempo e ver imagens antigas da primeira capital do nosso estado, Vila Bela da Santíssima Trindade.

Partindo do princípio de que rememorar é viver, o passeio nos possibilitou ampliar nossos conhecimentos, pois, também observamos objetos e fotos da história de Mato Grosso. Num salto histórico, encontramos as grades da Praça Alencastro que estão presentes neste local, denunciando que somente a elite tinha acesso a certos lugares. São muitas informações, entre elas, o surgimento do primeiro telefone cuiabano em 1909, a implantação da República e sua

chegada tardia em Cuiabá, a história do Colégio Liceu e até os pertences dos expedicionários que foram para a guerra.

Saímos do Museu, caminhamos com nossa professora alguns metros e chegamos ao palácio da Instrução. Este local foi construído em 1913, com estilo neoclássico e está localizado na região central de Cuiabá, além disso, cumpriu a função de educandário, arquivo público, liceu, entre outros. Atualmente, o espaço abriga a produção cultural do Estado. Nas suas dependências encontramos a Sede Estadual de Cultura e Biblioteca Pública.

Nesta ocasião, observamos peças de arte em madeira do artista Roberto Almeida, são elas: Porco-Espinho-2007; Barata-2011; Porco-espimho-2011; Porco do Mato-2011; Veado-2011 e Aranha-2011. Percebemos que suas obras são extremamente constituídas de temas da natureza.

As imagens denunciam a sociedade, imitam a transitoriedade momentânea da vida, nos fazem pensar, refletir e questionar sobre outros tempos, outra sociedade. Das observações feitas no Palácio, vários detalhes nos chamaram a atenção, entre eles, as obras do artista Nilson Pimenta. Migrante para o Mato Grosso aos seis anos de idade, Nilson passou a infância na roça. Seus quadros são repletos de verde, com tonalidades azuis e marrons. Tem uma criação dramática, que muitas vezes se confunde com seu passado; sua família sempre buscava terras para plantar e retirar a sobrevivência. Esse artista, de olhar contemporâneo e singular narra desde as fazendas, o casamento no pantanal até uma partida de futebol. Algumas de suas obras estavam expostas no Palácio, são elas: Casamento no Pantanal-2006; Fazenda-1984 e Acampamento de índio-1980.

O Palácio da Instrução abriga objetos maravilhosos da arte mato-grossense desde as lamparinas de seu Lupércio, da cidade de Nobres, até o Peru de Roberto de Almeida, uma ave de madeira imensa que impressiona os olhos dos visitantes.

Posteriormente, no dia 16 de setembro, assistimos no SESC (Serviço Social do Comércio) da capital mato-grossense uma peça teatral intitulada “Anjo Negro”; inspirada na obra rodrigueana que conta a história de Ismael, homem negro e poderoso, que possui violentamente Virgínia, uma bela mulher branca. A trama é sustentada pelo embate travado entre o casal, pois a mulher, que casou e engravidou contra sua vontade, costuma assassinar cada filho negro que nasce. Nelson Rodrigues mistura em suas peças um caráter obsceno e erótico, assim, suas obras tornaram-se verdadeiros romances realistas.

No dia 28 do mesmo mês, voltamos ao SESC, desta vez, percebemos que esse local abre suas portas como centro de atividades culturais, proporcionando lazer para a sociedade cuiabana. São espetáculos riquíssimos com preço popular e até mesmo com entrada franca. Afinado Desconcerto é um exemplo dessa programação. Com entrada franca, tivemos a oportunidade de conhecer a história da poetisa portuguesa Florbela Espanca. O ator vestido de negro entrou no palco e reviveu os poemas da artista num tom melancólico, misturado ao drama incomum e inesperado da vida de Florbela.

Além de teatros interessantíssimos, o SESC reúne dança, música, oficinas e exposições de artistas (por exemplo, Sílvia Falqueto com seus desenhos e colagens que foram expostos na noite em que assistimos Afinado Desconcerto), lançamentos de livros e cinema, valorizando assim a cultura cuiabana. Lembrando que esta é construída e propagada por intermédio dessa grande teia das linguagens.

Neste semestre, ainda passeamos em algumas cidades de Minas Gerais e, assim, pudemos compreender um pouco da história do Brasil e do Barroco,período que se caracteriza pelo desequilíbrio, jogo entre a razão e a emoção, pessimismo, dualidade, contradição e fuga da realidade objetiva. Mas no Brasil, o Barroco adquiriu algumas características próprias, contudo, mantendo a essência do período. Seu principal representante, o artista Aleijadinho, utiliza como matéria prima a madeira, pedra-sabão e o ouro do país.

Não há como explicar a emoção de conhecer os doze profetasdispostos no adro da igreja e confeccionados em pedra-sabão. As outras, em cedro, formam e representam os passos da paixão de Cristo. O conjunto de imagens é monumental e está localizado em Congonhas, o coração Minas Gerais. Esta cidade guarda o testemunho da arte do gênio mulato que nos legou o maior conjunto barroco das Américas. Esta experiência nos trouxe a compreensão de que Arte também pode nos trazer emoção e, ainda, a compreensão de que as cidades educam pela sua estética, encantos e mistérios.

Ainda, durante a mesma viagem, fomos até a cidade de Brumadinho- MG, para conhecer o Instituto Inhotim que foi idealizado pelo empresário Bernardo Paz em meados da década de 1980. Passear pelo Inhotim é como utilizar um colírio mágico nos olhos. Parece cena de novela, mas o único programa televisivo que lembrava tal paisagem foi uma novela que se chamava “A Viagem”, que tratava de temas transcendentais, assim como o próprio nome sugere “viagem”. É esta sensação que temos quando adentramos no local, por causa da impressão que a bela paisagem aliada à natureza exuberante nos transmite.

No primeiro momento, tivemos a sensação de que seria um parque comum, mas aos poucos nos rendemos aos encantos do lazer, entretenimento e gastronomia que tal local oferece. Durante o passeio, contemplamos a arte contemporânea, espécies exóticas de plantas e objetos imensos feitos por diversos artistas. Seu acervo artístico compreende cerca de 500 obras de mais de 100 artistas de 30 nacionalidades, com foco na arte contemporânea dos anos 60 até os dias atuais. É possível encontrar neste espaço escultura, pintura, desenho, fotografia, filmes e vídeos.

Encerramos nossas atividades desta disciplina no dia 21 de novembro de 2011, quando fomos convidados pela nossa professora a comparecermos na exposição deGervane de Paula, um artista cuiabano. Esse evento ocorreu no Museu de Arte e Cultura Popular da Universidade Federal de Mato Grosso e integrou a programação do Seminário de Educação 2011: Educação e Relações Raciais: dez anos de Estudos e Pesquisas na UFMT e da V Jornada de Desigualdades Raciais na Educação Brasileira.

As obras "gervaneanas" nos encantaram com seu humor ácido e intencional. As peças expostas, por exemplo, a "Cadeira, paleta e outros" e o "Pênis de Madeira" saltam aos olhos do observador. O quadro "O Banho" também mistura sexualidade e erotismo. A sensualidade e sexualismo estão presentes nas seguintes telas: O Banho- 2002; A Modelo- 2011; Noite- 2002 e Negra- 2011. Violência e a religiosidade cuiabana se misturam nos quadros "Castigo no Atelier- 2002" e "Entre Pregos e Tachinhas- 1996".

O contraste do preto e branco aparece em "A Musa da Inspiração-2011", o negro e o branco dividem a mesma tela "Satã Mirim está com fome- 1987" passando ao olhar atento do público, ousadia, levando-nos a uma reflexão sobre a questão racial. Ainda, encontramos em suas obras temas polêmicos que demonstram dilemas e hipocrisia, constituindo assim, uma teia social de denúncias e questionamentos.

Os passeios dos estudantes e professora com a finalidade de observar e/ou participar das diversas manifestações de linguagens existentes nas cidades contribuiu para pensarmos, de acordo com Freire (1993b, p. 26), que talvez as cidades pudessem estimular suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas e de pesquisa para que se empenhassem em campanhas que objetivassem a virtude da tolerância, desafiando, assim, crianças, jovens e adolescentes a pensar e discutir o direito de ser diferente.

4 Considerações finais

Alguns anos depois, retomamos essa experiência, por considerá-la significativa para a nossa formação pessoal e profissional. Freire (2014, p. 32) reconheceu a importância tanto da democratização da escola pública e da formação permanente e científica de seus educadores e educadoras, incluindo vigias, merendeiras e zeladores para que a educação não seja bancária, nem tampouco, perca de vista o sonho e a utopia.

Considerando que a nossa professora nos proporcionou durante os momentos formativos algumas aprendizagens, entre elas: a) conhecer a história do Brasil; b) conhecer obras de artistas brasileiros; c) compreender a importância da cidade como objeto de conhecimento. Além disso, as aulas nos proporcionaram o estabelecimento de laços de humildade, ao reconhecer que aprendemos por toda a vida, portanto, não sabemos tudo.

Ainda, passamos a compreender que as cidades educam a partir da cultura de seus habitantes, pelo seu sistema social e econômico. Nelas educamos e somos educados a partir das práticas sociais que tomamos parte (FREIRE, 1993b), em momentos singulares de interação. Portanto, as suas diversas manifestações de linguagens podem ser incluídas em nossas aulas como importantes ferramentas pedagógicas.

Relatos de experiência como esse sobre as aulas de uma professora universitária demonstram a mobilização de alguns saberes necessários ao educador progressista: a compreensão que ensinar não é transferir conhecimento; que o ensino exige aceitação do novo; respeito aos saberes dos educandos; que as pessoas são inacabadas, gerando assim, novas possibilidades de aprendizagem por toda a vida (FREIRE, 1996).

Enfim, a educação numa perspectiva dialógica representa o rompimento de uma educação bancária, proporcionando aos estudantes novas experiências e aprendizagens pautadas no diálogo, chamando a atenção para a necessidade das instituições de ensino sobre a importância em proporcionar aos estudantes momentos de aprendizagem considerando as cidades em que estes vivem como objeto de conhecimento.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Lisboa: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa Participante: o saber da Partilha**. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.In: _____. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez Editora, 1993a. p. 79-88.

_____. Educação Permanente e as Cidades Educativas. In. _____. **Política eEducação: ensaios.** São Paulo: Cortez Editora, 1993b. p. 16-24.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 21ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais**:** reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação.** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Géssica Adriana de Carvalho Lúcio (PPGEF/UFMT) – gessicalucio@hotmail.com

Viviani Darolt Rabelo (PPGEF/UFMT) – vidaroltrabelo@gmail.com

José Tarcisio Grunennvaldt (PPGEF/FEF/UFMT) - jotagrun@hotmail.com

Edson Mendes da Silva (PPGEF/UFMT) (PPGEF/UFMT) - edson4mendes@gmail.com

Resumo: O objetivo deste ensaio foi analisar a relação da formação inicial (graduação) na atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, além de proporcionar uma reflexão a respeito dos preconceitos existentes na Educação brasileira, no que diz respeito ao professor atuante nesta faixa etária, permitindo relacionar a necessidade que o docente possui de preparar-se para desempenhar suas funções pedagógicas, entendendo-se que o "educar" está intimamente relacionado ao "cuidar", e que existem inúmeras especificidades neste contexto, e este profissional precisa entende-las para relacionar-se com as crianças, desenvolvendo saberes culturais, éticos, estéticos, multidisciplinares na perspectiva de diferentes linguagens para o efetivo desenvolvimento da identidade dos educandos . Alguns estudos mostram que a formação inicial, não consegue dar conta da demanda existente na escola/creche no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelos docentes nos bancos das universidades. Nessa revisão, buscamos analisar com base em alguns autores: a Educação Física e a educação infantil,reflexões sobre a formação docente na educação infantil. Com isso podemos observar que os professores de Educação Física na Educação Infantil encontram-se em um processo de construção de sua identidade como profissional de educação infantil, se faz necessário olharmos para formação inicial desse professor, onde os professores atuantes neste contexto, necessitam aprender como lidar com as situações decorrentes da práxis nesta faixa etária, lembrando que a formação de professores é um processo contínuo que exige constante revisão.
Palavras Chaves: Educação Física. Educação Infantil. Formação.

1 Introdução

O debate acadêmico sobre a Educação Infantil é recente, pois se configura como uma área que foi dotada de olhar pedagógico apenas nas últimas décadas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deliberou que a educação das crianças de até seis anos de idade seria definida como primeira etapa da Educação Básica, mais tarde em 2005 foi alterada na lei federal nº 11.114, determinando que a criança com seis anos completos deveria estar matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, passando a ser responsabilidade da educação infantil as crianças de até cinco anos de idade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2010).

No campo acadêmico da Educação Física, podemos dizer que esse debate é algo contemporâneo, pois foi apenas a partir da década de 1980 que surgiram as primeiras propostas pedagógicas para uma área mais nitidamente especificada, como a da Educação Física escolar.

Podemos dizer com base em nossas experiências, que a Educação Infantil possui saberes que vêm sendo construídos, dando significados aos conteúdos dentro de sua especificidade pedagógica.

Os professores atuantes neste contexto necessitam aprender como lidar com as situações decorrentes da *práxis* nesta faixa etária, mas a formação inicial nem sempre consegue preencher estas lacunas ou por vezes os próprios professores ao terminarem a graduação não ensinam os saberes adquiridos na universidade para a prática na escola.

A formação inicial pouco trabalha esta temática e, o estágio supervisionado muitas vezes não permite que o futuro professor saia da universidade com grandes capacidades desenvolvidas neste sentido, resultando na falta de clareza sobre o que fazer, como fazer, em que momento da aula fazer, isto contribui para que no segmento educacional em questão se desenvolvam atividades que não passam de mera diversão para as crianças, não se configurando como verdadeiro conhecimento de importância, colaborando pouco com a formação integral dos educandos.

Partindo do princípio de que o ensino é uma prática social, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 204), "Muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de mini palestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto", não passando de exibição do conteúdo, desconsiderando-se que o resultado seria a ação de aprender. Este aprendizado mal resolvido reflete claramente no campo de atuação do futuro professor, procedendo nas aulas mal planejadas e sem objetivos claros.

2 Educação Infantil e Educação Física

Na Rede Municipal de Educação de Cuiabá, há professores de Educação Física atuando na Educação Infantil desde o ano de 2000. Alguns professores dão aulas para este nível de ensino e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, outros atuam somente com a Educação Infantil. Cada turma tem duas horas/aula de educação física por semana, sendo que algumas escolas oferecem uma aula dupla de 2 horas seguidas e outras escolas oferecem duas aulas, mas em dias diferentes da semana.

Segundo Libâneo (1992), o primeiro contato oficial da criança com a sociedade acontece com o seu ingresso na escola. É nela que a criança passa a ampliar seu entendimento de mundo e ela também percebe outras pessoas ao seu redor, além dos componentes de sua família. Assim, professores e colegas são partes quase inseparáveis do desenvolvimento individual e social da criança, pois é a escola que vai preparar o aluno para uma participação ativa e transformadora nas várias instâncias da sociedade.

Assim, percebemos a importância que este nível de ensino representa para a formação das crianças, bem como a necessidade de professores capacitados, de diversas áreas para atuar na Educação Infantil.

De acordo com Moreira, Pereira, Lopes (2009) atuar na Educação Infantil pode ser um desfio para muitos professores, principalmente para aqueles que entendem que não tem o que fazer com crianças que não obedecem às regras, ou as crianças que não se organizam em grupo e não conseguem dividir material/brinquedo com os demais. Os autores ressaltam ainda que o maior desafio do professor é mudar a visão sobre os potenciais da criança. O professor deve se preocupar em oferecer propostas que atendam às necessidades básicas de movimento dos alunos desenvolvendo o conteúdo adequado para a faixa etária trabalhada.

Para Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 90), encontrar profissionais preparados para atuarem na Educação Infantil não é tão simples, é importante que eles tenham informações sobre as novas tecnologias educacionais, a compreensão do ser humano na sua totalidade e na sua historicidade, ressaltam ainda que: “Ensinar movimento na educação infantil é ampliar as possibilidades de as crianças explorarem seus potenciais de habilidades, lembrando que nem todos os alunos aprendem da mesma forma”.

Segundo Sayão (2002a), para que a Educação Física possa concretizar-se no âmbito da Educação Infantil necessário se faz que seu projeto educativo ultrapasse a fragmentação, reconhecendo a singularidade das crianças, o professor deve ser o interlocutor e não simplesmente mediador (aquele que media entre o aluno e o conhecimento), é tendo essa oportunidade de se-movimentar espontaneamente que a criança pequena cria oportunidades de criar diálogos diretamente com o mundo promovendo uma relação comunicativa.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, apud GARANHANI; NADOLNY, 2004, p.68), essa especificidade da Educação Infantil exige uma formação diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Portanto, o papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação infantil. Essa singularidade docente deriva das próprias

características da criança, das características dos contextos de trabalho das educadoras e das características do processo e das tarefas desempenhadas por elas.

Nesta etapa inaugural educacional da criança, o cuidar é parte integrante, exigindo conhecimentos, habilidade e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica, assim cuidar de uma criança num contexto educativo demanda a conexão de vários campos de conhecimento, bem como a cooperação de profissionais de diferentes áreas do saber.

Cuidar considera também e principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, respeitadas e ouvidas-acatadas, dão qualidade aos que estão as recebendo, os procedimentos de cuidado precisam estar linchados aos princípios de cidadania. Para atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida em sociedade com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p.25). O que não é uma tarefa fácil.

3 Reflexões sobre a Formação docente

A formação de professores é um dos campos de conhecimento educacional mais discutidos no meio acadêmico e profissional nas últimas décadas, de acordo com Imbernón (2011) tratar o conhecimento pedagógico do professor é um dilema e um tema que ainda deve continuar a ser definido, conceituado e analisado. A formação inicial deve fornecer bases para construir conhecimentos pedagógicos especializados, que estão estreitamente ligados a ação do professor, afirma ainda que:

> É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento valido, que gere uma atitude interativa e dialética que valorize a necessidade de atuação permanente em função das mudanças que se produzem, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, analise, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2011, p.69).

Este período rico em novas experiências para o futuro professor, precisa estar repleto de conhecimentos das mais diversas espécies e com contornos variados para o estudante de graduação explorar e internalizar saberes, formando a sua silhueta acadêmica, que envolvida com a cultura trazida por ele em suas experiências anteriores, adquiridas em outros contextos vivenciados, formam um emaranhado correlacionado com sentido para este indivíduo, possibilitando-o formar o caráter profissional que o acompanhará por toda a vida.

As possibilidades são oferecidas com grande intensidade nas universidades, através de leituras propostas pelos professores, aulas em laboratórios específicos para a área de atuação, estudos de caso ou mesmo por meio de alguma atividade extra de observação, o importante é que o docente do ensino superior proporcione estas vivências reproduzindo a realidade, dando veracidade aos contextos em que o problema está inserido. Para o discente, o que importa é aproveitar este *lócus* enriquecendo suas experiências, assimilando tudo que conseguir deste mundo onde o ar respirado é impregnado de conhecimento. Conduzir as situações vivenciadas com sabedoria para um aproveitamento futuro desses conhecimentos também é uma habilidade adquirida com exercícios de interação e troca entre conteúdo proposto e estudante disposto.

Para Imbernón (2011), a formação deve dotar os professores de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigativos. Nesta linha, o eixo da formação seria o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Afinal, qual a intenção da universidade se não a de formar profissionais reflexivos capazes de enfrentar os desafios cotidianos de uma profissão?

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor não se constrói acumulativamente, mas sim, continuamente, através da atuação e aplicação reflexiva dos conhecimentos construídos durante a formação acadêmica.

Silva (2016, p. 17) em seus estudos afirma que:

> A formação do professor deve fomentar reflexões para que o indivíduo compreenda determinados conhecimentos em sua totalidade. É necessário também entender sua função enquanto professor em todas as suas dimensões, refletir sobre a sociedade na qual atua e perceber que as informações hoje são muito mais dinâmicas e que com isso, a sociedade e as relações mudam constantemente.

Os conhecimentos por sua vez transmitidos pelo mestre e adquiridos pelo discípulo tem uma origem e uma intenção em si. Para o mestre uma finalidade no ensinar que só ele mesmo sabe o porquê, e para o discípulo uma intenção de aprender que também cabe a si o porquê, mas nem sempre coincide com a intencionalidade do mestre. Em outras palavras, o mestre sabe (subentende-se) porque está ensinando e o discípulo sabe porque precisa ou quer aprender, mas a visão do contexto deste aprendizado é particular de cada um.

Tardif (2002) ressalta em seus estudos que os saberes docentes são estruturados a partir dos conhecimentos aprendidos na formação inicial e que somados às experiências vividas em futuras atuações podem ser sistematizados, dando embasamento quando incorporados a uma prática aplicada.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (1994) o pressuposto básico na formação do professor é o conhecimento (teórico prático) da realidade, antevendo as transformações necessárias instrumentalizando-se para nela intervir.

Sendo assim, o processo de formação de professores, em qualquer nível de ensino, deveria tomar como base a realidade existente para a atuação futura e, a partir dela, identificar as determinações e as contradições existentes, subsidiando o professor de maneira teórica para realizar as análises necessárias que o permitam conhecer essa realidade e intervir, no sentido de cumprir com o papel da educação, propiciando experiências que coloquem os alunos como partícipes e construtores da riqueza civilizatória historicamente acumulada. (PIMENTA; ANASATASIOU, 1994).

Kramer (2005 apud DUDECK, 2014, p.40), em seus estudos destaca a necessidade de repensar a formação do professor de Educação Infantil com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica, contribuindo para o processo de democratização da Educação Infantil.

De acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012), ao analisarmos a formação de um professor, podemos verificar que sua formação não possui um começo e fim definidos, a soma de experiências adquiridas ao longo da sua vida vai dando forma à sua profissão.

Ao analisarmos o tema formação profissional do professor de Educação Física na Educação Infantil, autores como: Ferraz, Macedo (2001); Pinto (2001), Barbosa (2002); Sayão (2002a,b); Rodrigues, Figueiredo (2011), Nunes, Ferreira Neto (2011); apontam os diferentes momentos que a Educação Infantil passou no Brasil, apontam uma reestruturação que deve ser feita nas escolas para que esse profissional possa obter melhor preparo e formação. Discutem ainda a necessidade da construção de identidade do profissional de Educação Física na Educação Infantil e a inserção do debate da Educação Infantil nos cursos de graduação em Educação Física.

Referindo-se à qualidade da formação profissional que irão atuar na Educação Infantil, Ayoub (2001, apud Barreto 1995, p.14) alerta que:

> Se a formação do professor da educação básica como um todo deixa muito a desejar, no caso da educação infantil que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta como uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função (AYOUB 2001, p.55, APUD BARRETO 1995, P.14).

Nesse sentido, Sayão (2002b) ao discorrer sobre a formação nos cursos de licenciatura sugere que na formação dos profissionais que irão atuar na Educação Infantil o reconhecimento do corpo e suas reações e ainda aponta:

> Para tal, nos processos de formação das profissionais que atuam coma as crianças pequenas, faz-se necessário incluir o olhar para nos mesmos, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, á musica, aos odores (SAYÃO, 2002b, p.62).

Ayoub (2001) em seu estudo *Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil* aponta que:

> A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos. Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos. Portanto, é preciso pensar também nos leigos, não expulsar os recursos humanos que atuam no sistema. A diversidade brasileira requer propostas que atendam às especificidades do país. Se o contexto social requer uma formação mais ágil para essa faixa etária, uma política de formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes, sem que a faina da quantidade obscureça a qualidade dessa formação, sem que a discriminação anule a identidade do profissional (Ayoub, 2001, p.55).

Para Barbosa (2009) na atualidade, a docência exige uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores, uma formação que integre razão e imaginação.

Nesse sentido, a autora aponta que o professor ao cuidar e educar e crianças pequenas, não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. No trabalho do professor de Educação Infantil deve haver uma especificidade clara que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar à construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas.

4 Reflexões sobre a prática

Na Educação Infantil o professor deve conhecer as necessidades de seu aluno e, principalmente, saber oferecer o que eles necessitam para seu desenvolvimento, as aulas devem ser carregadas de simbolismo, ludicidade, devem se apresentar para as crianças como um momento de prazer, possibilitando experiências diversificadas para a criança, com a finalidade de proporcionar novas descobertas.

Cabe ao educador oportunizar um ambiente estimulador associado à realidade do aluno, para que a ação educativa seja estimulada. O educador que trabalha com a educação infantil deve estar disposto a ir além do que lhe cabe a cada dia, pois a tarefa desempenhada nesse processo diário exige um entregar-se maior e constante.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1988), compreender, conhecer e reconhecer o jeito de cada criança é um dos grandes desafios da educação infantil e de seus profissionais.

O professor de Educação Infantil tem papel importante enquanto mediador das relações entre as crianças e os diversos grupos sociais nos quais elas interagem possibilitando a criação de estratégias para que elas possam desenvolver gradativamente.

Na educação infantil o educador deve criar condições favoráveis à aprendizagem significativa, originada por experiências diversificadas, as quais possibilitarão as crianças o autoconhecimento, a realização de novas descobertas, a resignificação dos próprios sentimentos, valores, ideias, costumes e papeis sociais. É imprescindível que os professores planejem situações didáticas em que os alunos conduzam suas próprias ações (CUIABÁ, 2011).

Muitos professores ao iniciarem sua prática na Educação Infantil, apresentam muitas dúvidas de como lidar com essas crianças pequenas, um papel por muitas vezes difícil, pois a criança, quando chega à escola, deseja ser amada, acolhida, aceita e ouvida. Quando ela se satisfaz em todas as suas expectativas ou na maioria delas, desperta para uma vida de curiosidade e de aprendizado.

Cabe ao professor organizar esse espaço de busca e interesse das crianças. Para isso, é necessário ter sensibilidade e percepção acerca do mundo infantil e suas singularidades. É fundamental observar que a criança passa por fases de desenvolvimento, e que cada uma delas é importantíssima para a sua formação geral.

Ao planejarmos nossas aulas para as crianças muitas vezes nos esquecemos de levar em consideração a fase em que as crianças se encontram, até por inicialmente desconhecermos essa fase onde as crianças se cansam rapidamente das atividades, são super ativas, muito entusiastas, têm sempre muita pressa em tudo, em ambientes abertos como quadra ou pátio se dispersam com facilidade, dependendo da atividade é difícil chamar a atenção delas, muitas vezes são

agressivas, ainda apresentam dificuldade em separar a realidade da fantasia, a criança está constantemente a perguntar o porquê, gostam de chocar os outros – crianças e adultos – ao usar palavrões e outras palavras proibidas, entre outras coisas. Por muitas vezes, vários desses fatores levaram muitas das nossas aulas ao fracasso total.

Somente a formação consciente por parte do educador irá possibilitar o entendimento de que o ato de educar e cuidar são polos de formação inseparáveis dessa faixa etária e quando conduzidos simultaneamente irão proporcionar as crianças a capacidade de desenvolver sua infância.

5 Considerações Finais

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. Situações estas que possam garantir a aprendizagem das crianças, como enfatiza o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998).

O educador nessa etapa se caracteriza como mediador do processo de ensino-aprendizagem: precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível, de uma base de valores, que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também ser.

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, fundando uma visão conectada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, típicas à infância.

Os saberes dos profissionais que atuam na educação infantil devem estar direcionados para um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio em que está inserida.

A criança tem seu contato inicial com a sociedade quando passa a frequentar a escola, ampliando seus conhecimentos de mundo e se socializando com outros indivíduos que não a sua família. Esta fase da criança exige maior atenção do professor que precisa oferecer atividades para atender as necessidades básicas relacionadas ao bem estar e mesmo ao currículo escolar.

Encontrar profissionais de Educação Física com o perfil da Educação Infantil não é tarefa fácil, pois é importante que saibam utilizar as novas tecnologias educacionais, além de compreender o ser humano em sua totalidade proporcionando às crianças a possibilidade e de explorarem seus potenciais motores e relacionais.

Quanto à formação inicial de professores é preciso ser baseada teoricamente para construir conhecimentos pedagógicos especializados proporcionando ao futuro professor conhecimentos válidos para sua formação, aprendendo a utilizar metodologias já existentes ou criando estratégias de intervenção na reflexão de sua prática.

A formação do professor é construída continuamente através da atuação e da aplicação reflexiva dos conhecimentos adquiridos em sua vida escolar, nos cursos de aperfeiçoamento ou mesmo no contexto diário da escola. Neste caso repensar a formação do professor irá melhorar a prática democratizando o ensino e qualquer dos níveis de atuação deste profissional.

A respeito da realidade do "chão da escola", o professor mesmo inexperiente pode desenvolver uma boa atuação, desde que ele leve em consideração primeiro o aluno, proporcionando atividades intensas baseadas no simbolismo e na ludicidade, proporcionando novas descobertas de maneira agradável e estimulador.

É fundamental entender as fases de desenvolvimento da criança, planejando aulas condizentes com este amadurecimento, respeitando o limite de aprendizagem e buscando de forma consciente proporcionar um ambiente educativo, saudável para o professor e os alunos – educador criativo com situações significativas de vivências corporais.

Os professores de Educação Física na Educação Infantil encontram-se em um processo de construção de sua identidade como profissional de educação infantil, se faz necessário olharmos para formação inicial desse professor, onde os professores atuantes neste contexto, necessitam aprender como lidar com as situações decorrentes da práxis nesta faixa etária, lembrando que a formação de professores é um processo contínuo que exige constante revisão.

Referências

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3,p. 143-158, maio de 2005.
_____.Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**.Revista. Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BARBOSA. M. C. S.. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil:** Práticas Cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Secretaria de Educação Básica , Universidade Federal do Rio Grande do Sul. BRASÍLIA, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf . Acesso em: 20 Março. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**: nº9394/96. Brasília: 1996.
_____.**Referencial Curricular de Educação Infantil** – Volume III. Brasilia/MEC.1988.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular de Referencia da Educação Infantil**. Cuiabá: SME. 2011.

DUDECK, T. S. **Educação Física Escolar na Educação Infantil: A formação em questão**. 2014.275f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós graduação em Educação Física, Cuiabá, MT, 2014.

FERRAZ, O. L. MACEDO, L. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física,** São Paulo, v.15, n.1, 2001a. p.83-102.

GARANHANI, M. C; NADOLNY, L. de .F. **O movimento do corpo infantil:** uma linguagem da criança. 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para mudança e incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, E. C; PEREIRA, R. S; LOPES. T. C. In: MOREIRA, E.C; NISTA-PICCOLO,V. L. (orgs). **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura Editora, 2009.p.109-179.

NISTA-PICCOLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Corpo em Movimento na Educação Infantil.** São Paulo: Telos editora. 2012

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os **professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

NUNES, K. R; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática,** Goiânia, v.14, n.1, 2011.p.1-100.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, S. Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 2ª parte. Cap. 4, p. 201-243.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério – 2º Grau. In: BRASIL. Ministério da Educação e 260 Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** MEC/SEF/COEDI, Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

PINTO, R. M. N. A formação de professores para educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática,** Goiânia, v.14, n.1, 2011. P. 135-148.

RODRIGUES, R. M; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, 2011. p. 65-81.

SAYÃO, D. T. A construção da identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**: revista da pós-graduação em educação física/ Universidade de Goiás, faculdade de Educação Física. V.5, jun/jul, 2001, 2002a.

_____. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física,**Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002b.

SILVA, A, P. V. **Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica do professor de Educação Física**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós graduação em Educação Física, Cuiabá, MT, 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Quézia Mary da Silva Reis (IFMT – Campus Várzea Grande) – keziamary79@hotmail.com

Resumo: Observa-se hodiernamente, que a leitura e compreensão literária, a boa formação do leitor e a prática do uso didático no âmbito da sala de aula, roubam o espaço de críticas e debates por aqueles que arduamente almejam por novas e melhores práticas pedagógicas, com o objetivo de oferecer ao aluno um ensino aprendizagem baseado na construção de um aluno leitor com uma criticidade precisa, e de fato letrado literariamente. O objetivo principal e central do meu trabalho, é o de trazer a reflexão sobre a importância do ensino de literatura no ensino técnico e tecnológico, bem como discutir se o material didático adotado nas escolas, auxiliam ou não no ensino e estudo dos textos literários, certa de que dessa forma, contribuirei para a utilização mais relevante e crítica desse material pedagógico. Essa reflexão terá embasamento nos textos de Solé (1998), Orlandi (1999), Leite (2008), Antunes (2013) e outros. E será discutida, a partir dos Institutos Federais, especificamente o Instituto Federal de Mato Grosso, onde tenho tido experiências diárias. Tenho também a pretensão de apresentar propostas para um bom desenvolvimento do trabalho literário em sala de aula, a fim de através de práticas significativas, desenvolver e potencializar o desenvolvimento pleno da competencia leitora do aluno e uma nova percepção para o caráter cultural, histórico e social da literatura.

Palavras-chave: Literatura. Formação do Aluno Leitor. Livro Didático.

1 Introdução

É notória a crise que está atualmente rondando o ensino de literatura nas escolas de ensino básico, técnico e tecnológico. O ensino de literatura, não recebe mais a devida atenção, tal como antigamente. Tudo isso se dá devido as mudanças que sofreram na na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). É claro que esse é só um dos problemas, pois ainda há outros pertinentes, tais como os livros didáticos que estão sendo adotados nas escolas, já que estes deixam de apresentar as propostas didático-pedagógica que visa despertar o gosto e interesse dos alunos pelas aulas de literatura, bem como pelos estudos literários em si. Oposto a isso, oferecem um ensino fraco, com uma proposta que não desperta o interesse dos alunos, e contribuindo para a má formação de um leitor crítico.

Hoje, vemos estudiosos na área da literatura, buscar outras fontes e alternativas que otimizem o ensino de literatura, e este não seja visto somente como a necessidade de ensinar e aprender para o ENEM, ou a prova da escola em si. O ensino deve ir além das paredes da escola. O aluno deve sentir nas aulas de literatura, a necessidade como fonte de conhecimento. E este deve ter desejo ardente de aumentar a sua busca.

Nesse contexto, nós professores de Língua Portuguesa, área que contempla a Língua e a Literatura, entendemos que não se ensina literatura no Ensino básico, Técnico e Tecnológico

em alguns estabelecimentos de ensino, com os desenhos e direcionamentos abordados pelos PCNs, sobretudo na preparação do estudante para se tornar um leitor efetivo e capaz de se tornar crítico a respeito do que lê. Ao menos, essa é a intenção.

> a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 53).

Dividido em quatro partes, este trabalho aborda, na primeira, a leitura e a formação do gosto do leitor. Na segunda, discute o processo de escolarização da literatura. Na terceira seção, traz uma breve observação sobre o uso do livro didático nas aulas de literatura, e, na última, traz propostas que visam ressignificar o ensino literário na escola.

2 A leitura e a formação do gosto do leitor

A inserção do indivíduo em uma sociedade onde a interação entre culturas é tanto horizontal quanto vertical, (CANCLINI, 2003),trazendo consigo a leitura literária e a formação do leitor, objetos de discussões em muitos congressos, cursos de capacitação e de diversas publicações. Essas discussões traz-nos uma certeza de que a leitura literária nas escolas, são relevantes quando se trata de formar leitores críticos, em um mundo onde a leitura tem-se diversificado, devido as muitas mudanças socioculturais. Foi pauta do XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA RIO DE JANEIRO: CIFEFIL, 2014, essas e muitas outras discussões que permeavam entre a leitura e a cultura dos nossos leitores.

Sabe-se que a partir da década de 60, os dominadores das classes mais simples, fomentam uma aceleração da indústria, ocasionando um aumento da população da classe operária e média. Resemar Coenga, aponta para essa significação, observando que agora os operários deverão ter o mínimo letramento possível para desempenhar suas atividades diárias. Isso faz com que aumente o número de leitores, tanto virtuais quanto aos que frequentaram os espaços educacionais. A democratização da leitura é esperada tanto por esses que vivem nas áreas urbanas, quanto aos que vivem nas áreas rurais. Essa sociedade exige que se tenha formação específica, e isso faz com que a escola seja responsável por subsidiar os cidadãos que esteja disposto a desempenhar papéis profissionais, com objetivo de representar um papel social no ambiente a qual se está inserido. A partir disso, sabe-se que é relevante, porque não dizer,

imprescindível, o preparo escolar à formação do cidadão, atuante como parte de uma sociedade e principalmente na sua formação profissional.

E fato que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, evidenciam que um dos objetivos do ensino fundamental, é o de tornar os seus alunos críticos e capazes de se posicionarem de forma responsável e construtiva nas muitas situações sociais, usando o diálogo como forma de se posicionar frente aos conflitos e principalmente de tomar decisões coletivas em uma sociedade onde é visível que o uso da linguagem nas diferentes situações em que for inserida.

Na sociedade referida, a escola e as políticas públicas são os responsáveis para a contribuição da formação do cidadão com uma criticidade aguçada e também participativo, de forma que venha incentivar a leitura através de programas e à formação continuada de professores, contribuindo assim com a história, a vida e a superação das barreiras que a classe dominante impõe.

Há muitos movimentos que visam valorizar a leitura e trazer maiores discussões e ações: Congresso de leitura; A Biblioteca Nacional, Programa Nacional de Incentivo à leitura, Programa Nacional de Livro Didático e muitos outros. Dessa forma, cabe a escola, observar com criticidade a dinâmica da sociedade e as possíveis vias de formação dos leitores nas escolas brasileiras.

Especialmente, os leitores de literatura canônicas ou não, criando assim leituras que viabilizam leitores críticos, capazes de enfrentar as exigências e as contradições da sociedade, inseridas desta feita tanto nos contextos históricos, sociais e culturais, onde a linguagem faz-se presente de diferentes formas e fontes, tal como salienta Orlandi (1999):

> A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecidas na escola, essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 1999, p. 40).

É fato que algumas outras áreas oportunizam e redimensiona o aluno a uma visão crítica em relação a mídia e a distribuição das informações, segundo as Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (OCEEM, 2005). Agora na chamada Pós- Modernidade, as novas mídias delimitaram os gêneros literários frente à invasão das mídias e do crescente público leitor. Mas ainda que ocorra essa mistificação, é necessário potencializar o prazer da

leitura, e essa potencialização dá-se a partir do diálogo entre literaturas, audiovisuais e música e outros. Afinal, a leitura não se dá apenas com os textos verbais, mas com as várias formas de linguagem existentes em uma sociedade.

Na visão de ANTUNES, 2013, o acesso aos bens culturais, se dá basicamente ao reconhecimento das muitas formas de leitura. Esse reconhecimento se dá ao fato de que a literatura é um fenômeno sócio- histórico-cultural e nós professores devemos saber e conhecer as suas amplas funções na construção das identidades nacionais.

É através de uma democrática educação, que a leitura deve ser percebida observada e percebida como acesso à cultura, produzindo assim o "sujeito pós-moderno" (HALL, 2011, p. 13), que possui uma identidade que continuamente pode ser "formada e transformada se relacionada às formas pelas quais somos apresentadas nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 1987), possibilitando novas escolhas e consequentemente outros contextos culturais.

3 O processo de escolarização da literatura

Certamente que no sistema cultural, a leitura literária apresentada pela escola está longe das grandes possibilidades que o ensino de literatura poderia ou até mesmo deveria propiciar. Um dos principais aspectos no ensino de literatura, trata-se da fragmentação do material didático ofertado pela escola.

É fato que o contexto escolar mostra o descompasso das interrelações existentes entre a literatura e a leitura, frente as discussões fora dos muros da escola, tendo em consideração, segundo (SILVA, 2009), haver um "autoritarismo instrucional, verticalidade comunicacional e ou censura comportamental", isto é algo propenso da própria cultura do aluno.

Salientando que, a postura autoritária do professor não desenvolve no aluno competências críticas, pois com essa postura autoritária, ele bloqueia e ignora a vivência de mundo que seu aluno traz como bagagem, deixando de considerar as referências linguísticas, ideológicas e até discursivas, anulando assim o ambiente polifônico (BAKTHIN, 1992) que permeia o ambiente escolar, fazendo com que a formação dialógica do aluno deixe de ser vivenciada. "A formação do leitor, implica em ouvir sua voz, compreender e contemplar suas ideias e as relações que lhe fora estabelecida a partir da leitura" (LEITE, 2008, p. 271), permitindo a todos os participantes dessa relação ensino-aprendizagem notem-se como autores e construtores da formação do leitor crítico, através da leitura literária. As noções teóricas da

literatura, contribui para uma melhor conceituação da leitura, sendo vista como um locus de conhecimento, podendo ser explorada de maneira adequada, como observa Coelho (1991):

> Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem...No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma atividade (COELHO, 1991, p. 25).

Magda SOARES, desenvolveu através das críticas que desenvolveu sobre a escolarização da literatura, propondo um novo olhar para o contexto escolar, usando a literatura não como um texto como pretexto, sem a devida sistematização e planejamento adequado.

A leitura permite que se abre uma porta entre o leitor e o mundo do outro, havendo essa interação, haverá um objetivo apoiando tal prática, pois havendo dois leitores, é possível que ambos extraiam contextos e informações diferentes, do mesmo texto (SOLÉ, 1998). Ficando evidente que do mesmo texto haverá múltiplas leituras e interpretações, e isso determinará a maneira do leitor se situar e alcançar sua compreensão.

A compreensão da leitura, se dá desde as previsões iniciais até a conclusão pós leitura, que consequentemente surgiu a partir de reflexões do que foi lido, salienta Graça Paulino (2004):

> A leitura de textos literários, ao colocar o sujeito-leitor diante de um trabalho de linguagem inusitado, fora de normas rotineiras, apostando no estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito, permiti-lhe desenvolver, no nível da subjetividade como um todo sincrético, habilidades que não se esgotam no momento da leitura propriamente dita. (PAULINO, 2004, p. 61).

Para se reverter o quadro de escolarização da literatura, é preciso que a escola esteja atenta quando se usa os textos literários como pretextos para ensinar gramáticas, fugindo assim da característica principal da leitura literária, que é vista como "fonte de prazer, forma de conhecimento, e principalmente o de observar as diversas formas de usos da língua" (BRAIT, 2010), negando asso, os direitos assegurados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

> [...] o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural: da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor (BRASIL, 1998, p. 71).

Diante disso, tais práticas nos levam a debater sobre como estão sendo de fato trabalhadas a leitura literária nas escolas, observando a formação do leitor, levando em conta que ensinar literatura, não é somente ensinar história da literatura, ou até mesmo a teoria da literatura, mas sim, um projeto muito mais amplo que é o da formação do leitor, como humano e também educando, inserido num contexto educacional, onde possibilita ao sujeito participar de práticas diversas na sociedade.

4 O uso do livro didático nas aulas de literatura

O primeiro contato que a maioria da população tem ou teve com a leitura, foram através dos livros didáticos. Sabe-se que os livros didáticos oferecidos pelo Governo Federal, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foi a maneira pela qual encontraram de tentar amenizar as desigualdades sociais criadas por um sistema econômico injusto. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999), apontam que o livro didático foi por muito tempo no Brasil, o único material de leitura que os leitores tiveram acesso. Para uma grande parte da população é através do livro didático que quando bem mediado pelo professor, ele serve como fonte para a formação leitora dos alunos.

Ao que se refere ao ensino de literatura, conforme Zilberman (1988)

> o livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Com isso, os livros didáticos abordam os textos literários de uma forma que acabam dissociando-os da qualidade artística, não pragmática. Os textos são transformados em meros textos, atribuindo assim uma função imediatista.

Pinheiro (2006, p. 113), aborda exatamente o fato de que o livro didático minimiza o ensino de literatura, à simples exposição das características dos estilos de época, tratando de priorizar mais os exercícios de memorização do que a convivência em si com o texto literário.

> Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero (BAKHTIN, 2000, p. 286)

Os livros didáticos que circulam nas escolas, não nos parece se preocupar com a formação do leitor crítico, capaz de se letrar literariamente. Mas notamos que é o contrário

disso. Ao ensinar literatura, os livros didáticos priorizam a periodização, a história da literatura, as características encontradas nas obras, ligadas sempre às escolas literárias, ou seja, um conhecimento enciclopédico. É importante lembrarmos que, a história da literatura é muito importante, mas deve-se valorizar experiências reais de leituras de textos, deixando assim de forçar o método da memorização.

De acordo com Ivanda Martins, 2006

> [...] a leitura literária deveria ser compreendida, na escola, como ato de enunciação e coenunciação, tendo em vista o caráter dialógico instaurado entre autor-texto-leitor na negociação de sentidos que a obra literária sugere (MARTINS, 2006, p. 93).

.

Fica evidente com isso, que as obras literárias apresentadas pelos livros didáticos, de forma fragmentada, descontextualizado dificulta a interação leitor-texto e texto-leitor.

As propostas das atividades no livro didático é um outro problema que encontramos. O estudo gramatical usa o texto literário como pretexto, e as poucas questões relacionadas à análise da obra, centram-se às questões de periodização e caracterização do estilo da época.

Maria Lúcia Outeiro Fernandes menciona que:

> o que ocorre, porém, nos livros didáticos é uma ênfase muito grande na leitura informativa. Mesmo quando o aluno é estimulado a perceber as marcas discursivas do texto, o excesso de perguntas e exercícios que forçam uma interpretação predeterminada retiram do leitor a oportunidade de "sentir" e "compreender" o texto (FERNANDES, 2001, p. 173).

A autora esclarece que a mediação do professor e o longo aprendizado dos textos são responsáveis pela fruição de texto literário. E ainda nos chama a atenção para as atividades propostas com o texto literário, orientando o professor para propor atividades de compreensão, e conduzir o aluno a uma leitura mais crítica, sensível e reflexiva do que se lê.

Em seu artigo "Reflexões sobre o livro didático de literatura", Pinheiro (2006), fala que embora seja grande a diversidade de livro didático publicados recentemente, mostra que a maneira de apresentar e a forma de ensiná-lo tenha sofrida poucas alterações.

É possível elencarmos alguns problemas encontrados nos livros didáticos: a) A pequena quantidade de textos literários apresentados; b) O fragmentarismo – os poucos poemas que vêm, com o objetivo de ilustrar um estilo de época, ou até mesmo uma característica do autor, sempre vêm incompletos; c) A omissão de referências bibliográficas; d) A maneira como se trabalha as figuras de linguagem, vindo sempre com nomenclaturas diferentes e e) A não valorização de autores contemporâneos de outras regiões do país, já que estes sempre são feitos nos eixos Rio-

São Paulo. Como por exemplo, Manoel de Barros, autor de grande relevância para a literatura mato-grossense.

Desta forma, fica evidente a fragilidade do livro didático quando se refere a despertar no educando o interesse pela literatura, reconhecendo sua função pragmática e social. No entanto, apesar de todos estes questionamentos sobre o livro didático, sabemos que ele continuará a ser o material pedagógico usado em sala de aula.

É preciso então, que os professores se articulem, pois são eles os únicos recursos que dispõe. Lembrando sempre que o livro didático não é o mediador na sala de aula, haja vista que este papel é do professor. É importante observar que o professor faz a mediação aluno-texto, cuidando em ser um leitor ativo, despertando sempre nos leitores o prazer pela leitura.

5 Um novo significado ao ensino de literatura nos Institutos Federais

O ensino de literatura que é trabalhado nos institutos federais hoje em dia, tem despertado pouco o interesse do aluno. Pois estes não veem uma razão pela qual devem estudar literatura, senão para fazer o ENEM, ou vestibulares. Afinal, qual a utilidade real da literatura em sala de aula? Para que serve além disso? O sistema educacional, desta feita dividiu o ensino de língua portuguesa em três partes: gramática, redação e literatura.

Deixando literatura à margem das demais. Precisamos analisar e refletir a real importância do ensino de literatura em nossas vidas e escolas, pois sabemos que ela humaniza o leitor, tornando-o pessoas mais sensíveis, além de que é fonte de prazer e de inesgotável conhecimento, sobretudo, pessoas críticas e conscientes de nossas funções para e no mundo.

Sabemos que a literatura como disciplina, se esbarra em outras áreas do conhecimento, mas é necessário que essa ideia seja desfeita nos âmbitos escolares.

O texto literário é plural, e isto deve ser percebido pelos alunos, sendo que através dele, pode-se desenvolver uma compreensão literária mais crítica. O professor desta feita, tem a função inserir no contexto escolar que a literatura é um fenômeno cultural, social e histórico, chamando a atenção para o caráter ideológico apresentados nos textos literários, apresentando ao aluno as muitas informações ideológicas que constituem estes textos.

Antonio Candido, em “A literatura e a formação do homem” (CANDIDO, 1972), nos apresenta três funções que a literatura exerce conjuntamente denominada de função psicológica, ligando à necessidade e capacidade que o homem tem de fantasiar. Observa-se essa necessidade

através dos devaneios que somos envolvidos diariamente através das músicas, novelas e do fantasiar sobre o futuro, sobre o amor e outros.

No entanto as fantasias que a literatura expressa, se baseiam na realidade. Através dessa realidade que a literatura exerce sua segunda função: a formadora. Como instrumento de educação, a literatura atua na formação do homem, exprimindo realidades que a ideologia dominante tenta esconder.

> A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (CANDIDO, 1972, p. 805)

Antonio Candido fala da terceira função, que é o da identificação do leitor, e do universo em que vive representado na obra literária. Ele a denomina como função social, pois permite que o leitor reconheça a realidade que o cerca, quando este é transferido para o mundo da ficção.

Através da literatura o aluno passa a ter uma maior compreensão de si mesmo, da comunidade e o seu mundo. No entanto, na escola, o ensino de literatura continua restrito à contextualização histórica, ao autor e ao período literário. Com isso o aluno não consegue sequer perceber os diálogos entre as obras.

A fragmentação dos textos literários nos livros didáticos, e a preocupação exclusiva com as características estéticas, somado com o despreparo do professor, veem o livro didático como "salvador da pátria", sufocando com isso a leitura por prazer.

Baseando nas obras de Martins (2006) e Pinheiro (2006), apresentamos algumas sugestões que tentem a potencializar o ensino de literatura em sala de aula:

- Privilegiar o trabalho e valorizar as leituras realizadas pelos alunos fora do contexto escolar.
- Ser cauteloso quanto aos textos fragmentados apresentados pelos livros didáticos.
- Visto que as fichas de leituras e resumos não são as únicas e melhores formas de identificar se o aluno leu ou não o livro, mas trazer outras formas de leituras, tais como algumas produzidas no IFMT: dramatização, saraus, pintura, dança, sempre baseando na leitura feita.

- Dissociar a leitura do texto literário, ao uso exclusivo de análises gramaticais, etilos de obras etc., mas através destes trabalhos, despertar o gosto do aluno pela leitura.
- Valorizar as histórias de leitura que os alunos trazem de suas realidades.

É claro que estas sugestões não tem a pretensão mostrar o "caminho certo" para o bom desenvolvimento do ensino de literatura. Mas são estratégias usadas, e que tornaram o estudo de literatura mais interessantes, reflexivas e pragmáticas, contribuindo assim para o bom desenvolvimento da aula do professor de literatura, e tornando possível o aluno encontrar razões concretas para o estudo de literatura como artes e com ele às transformações sociais, políticas e culturais.

6 Considerações finais

Desde a década de 70 vivemos uma grande mudança no cenário educacional, relacionadas as mudanças culturais, visando a construção de um aluno leitor crítico e letrado literariamente.

No entanto cabe ao poder público e a sociedade civil, que a prática leitora tenha um maior resultado cultural, social e histórica. A literatura não pode ser desmembrada da leitura, mas sim, o seu ponto de partida deve ser a leitura.

O livro didático deve ser visto como um apoio e não como guia, pois o condutor é o professor no processo ensino-aprendizagem, rompendo então as abordagens da literatura nos livros didáticos, legitimando o seu lugar na escola, desta feita fundamentadas e concepções teórico- metodológicas. O professor deve ser consciente do seu papel ao ensinar literatura, pois se bem mediada esta tem caráter cultural, social e histórica, (CANDIDO, 2002, p. 84) pois faz o aluno viver e o humaniza em sentindo profundo.

Referências

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ___. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 261-306.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad.: Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa Gêneses. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

CANDIDO. Antonio. A literatura e a formação do homem. Revista Ciência e Cultura. São Paulo, n. 24, vol. 09, p. 803-809, set. 1972. Disponível em: . Acesso em: 21-04-2014. _____. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades, 2002. COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil e juvenil. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: DP&A. 2011. KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva. Leitura e interdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____; ZIBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. 4. ed. Campinas: Cortez, 1999.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 103-116.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Criticidade e leitura: ensaios. São Paulo: Global, 2009. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Cristiane do Nascimento Gonçalves Poltronieri (PPGECM/UNEMAT) - crisngp95@gmail.com

Isabela Augusta Andrade Souza (UNEMAT) – isabelaguta@gmail.com

Resumo: Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com crianças em fase de alfabetização, muitas delas com dificuldades de aprendizagem com idades que variavam entre oito e chegando até a fase adulta em alguns casos. O objetivo do trabalho foi o de descobrir uma maneira mais lúdica e prazerosa de aprender e ensinar atividades e leitura através da música infantil brasileira. Foram realizadas aulas envolvendo as turmas de alfabetização, ou então grupos de no máximo quatro alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, durante essas aulas os alunos tinham acesso a letra da música e sua melodia. A letra da música era produzida pela professora, e a música era executada em sala de aula. A experiência foi motivadora, e atingiu o objetivo esperado tanto aos alunos como para a professora que pode perceber que a leitura tornou-se mais agradável com esse direcionamento.
Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Música.

1 Introdução

A música é, sem dúvida, uma das formas mais utilizadas no mundo para expressar sentimentos, é uma linguagem universal. Pensando nisso e percebendo a importância que a música tem na vida das pessoas, pensou-se em trabalhar a alfabetização a partir de músicas, sempre acreditando que a música pudesse ser uma ótima ferramenta de ensino, deixando mais prazeroso o ato de aprender e trazendo mais ludicidade a este momento.

Sendo assim, começou-se a pensar em uma forma de elaboração para definir como isso poderia ser feito e quais seriam as músicas mais adequadas para esse projeto. Fez-se uma pesquisa e, a partir daí percebeu-se a importância de ser música de qualidade, com arranjos bem elaborados e que tratasse de assuntos leves; assuntos esses que fizessem parte do cotidiano dos alunos.

Durante algum tempo, ouvi muitas músicas infantis, e podemos perceber que havia muita música de qualidade. Porém, uma coletânea infantil me chamou muito a atenção: "A Arca de Noé", de Vinícius de Moraes.

A coletânea é extremamente educativa, trata de assuntos do imaginário infantil possibilitando que a criatividade possa tomar forma e transformar histórias de animais e fantasiar junto com elas. A música ajuda a criança a expressar-se melhor. Nos estudos apresentados por Katsch e Merle-Fishman apud Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a

música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

A música pode contribuir com aprendizagem, favorecendo vários aspectos do desenvolvimento, até no sócio afetivo. Vigotsky (1998, p. 76), afirmou: "[...] a separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional" e sendo assim, temos que trabalhar o lado afetivo também pois ele influencia na aprendizagem, e a música também faz esse papel.

Quando nos deparamos com esse pensamento criativo de que a música poderia auxiliar na aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem. Quando as músicas do álbum foram ouvidas, foi possível perceber que realmente poderia ser feito o uso das mesmas em sala de aula.

As crianças do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Sorriso MT, se mostraram muito interessadas e fizemos a aula a partir da música, gostaram de ouví-la, e até pediram para ouvir outra vez. Sendo assim, pode-se confirmar que seria interessante trabalhar dessa forma, pois a música "As abelhas" foi o pontapé inicial, para que pudéssemos perceber se daria certo trabalhar dessa forma e em que eu deveria mudar as atividades.

O objetivo do projeto foi o de promover, a partir de músicas infantis brasileiras, o desenvolvimento de habilidades, como a leitura, a escrita e a oralidade, bem como integrar a criança com a cultura de nosso país.

2 Desenvolvimento

A música traz consigo um forte apelo cultural e faz com que os alunos passem a perceber e a se sensibilizarem com a cultura do nosso país. Inicia-se assim, um processo para que novos conhecimentos da nossa arte venham à tona, aumentando suas potencialidades na aprendizagem, instigando a aprendizagem de novos conhecimentos e de até novas culturas. Kant "[...] sustentou que o conhecimento do mundo exterior provém de experiência sensível das coisas. Admirador de Rousseau, Kant acreditava que o homem é o que a educação faz dele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura" (GADOTTI, 1995, p. 90).

A escola é fundamental nesse processo, pois é nela que inicia toda essa vontade de conhecer o novo, de buscar conhecimentos diversos. De fato, podemos encontrar na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 53)

> Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

De fato, podemos encontrar na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

> No contexto da proposta dos PCNs se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e exuberante (BRASIL, 1999, p.8).

Nessa direção Bourdieu entende a escola como a instituição cuja função é "[...]desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres" (BOURDIEU, 1998, p. 61).

A cultura de uma nação é deve ser conhecida por todos que fazem parte dela, e trabalhando a aprendizagem, conjuntamente com a música popular brasileira, é uma forma de levar conhecimento cultural aos alunos, que podem disseminar esse conhecimento na sua comunidade, ampliando, assim, cada vez mais esse conhecimento.

A música é, sem dúvida, uma das principais demonstrações culturais de um povo. Gainza (1988 p.22), ainda procurou afirmar, em seus estudos, que desenvolver atividades musicais na escola pode ter objetivos preventivos nos aspectos:

> - Físico – ao oferecer atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas a instabilidade emocional e fadiga;
> - Psíquico – ao promover processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;
> - Mental – ao proporcionar situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão.

A partir de várias percepções, pode-se encaixar a música na alfabetização, e com o álbum " A arca de Noé", conseguiu-se encontrar temas que pudessem ser adequados à essa aprendizagem.

Contudo, havia a necessidade de desenvolver essas ideias e poder observar se isso realmente facilitaria a aprendizagem na alfabetização, principalmente da leitura e escrita, e se seria realmente relevante e prazeroso aos alunos desenvolverem atividades a partir de uma música. Segundo a assessora de comunicação do Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef) em Brasília, Florrance Bauer, "[...]a música atrai a criança, serve de motivação, deixa-

a mais atenta e é um instrumento de cidadania, contribuindo para a elevação de sua autoestima", (Loureiro 2007, p.15).

A partir de então, iniciou-se o trabalho de preparação dessa ideia. Primeiramente, foram impressas todas as letras das músicas do álbum escolhido, cuja a seleção das músicas partiu das letras mais fáceis para as mais difíceis, as mais elaboradas, para que pudesse haver um certo avanço nas atividades conforme os alunos iriam aprendendo.

Trabalhávamos atividades sempre relacionadas ao texto, sempre com enfoque na alfabetização desses alunos, de forma a tornar esse momento uma forma prazerosa de aprender, e proporcionar conhecimento da Música Popular Brasileira e sua cultura.

Inicialmente foram preparadas atividades que tivessem relação com a música e com aprendizagem, principalmente na alfabetização. Um exemplo é a música "As Abelhas", cuja letra se encontra no anexo.

Após isso, houve uma preparação da aula, quando foi revisado o conteúdo a ser aplicado e, depois, após algumas ideias, escreveu-se a letra da música com figuras de abelhas.

Nesse texto havia atividades relacionadas à interpretação da música, e foram destacadas as vogais e para isso, as crianças fizeram o uso de lápis coloridos, pintando as vogais no texto para destacá-las.

Depois trabalhamos com as palavras que as crianças ainda não conheciam, e assim pode-se explicar o significado de cada uma delas, ampliando o vocabulário das crianças. Após sanadas as dúvidas, ouvimos a música tentando sempre cantar para tornar a aula mais divertida.

Pode-se perceber a facilidade das crianças em aprender a música, com poucas vezes de repetição, deixando de ser algo repetitivo e ou tedioso. Repetiu-se a música apenas algumas vezes, apesar de que, para os alunos, aquele momento estava sendo extremamente prazeroso.

Também foi discutido sobre o autor, Vinícius de Moraes, para que os alunos pudessem saber quem havia escrito as letras das músicas que eles ouviam e liam, no intuito de aprender. Nesse caso, trabalhou-se também sobre o assunto biografia, pois alguns ainda não sabiam o significado dessa palavra.

As músicas são cantadas por vários autores, e em cada letra que recebiam impressa estava destacado qual o artista cantava aquela canção. Algumas vezes os alunos queriam saber mais sobre um ou outro cantor, e também conversávamos sobre isso.

O álbum utilizado é composto por 17 músicas, e desfrutávamos delas das mais variadas formas possíveis, produzindo outras histórias, tais como: leitura, interpretação, produzindo desenhos relacionados às letras, etc.

As aulas eram sempre divertidas e os alunos gostavam de ouvir a música mais que uma vez, principalmente para interpretar melhor, claro que sempre contando com o apoio da professora.

Na revista Neuroeducação, de 25 de setembro de 2015, há a informação de que " A música tem efeitos biológicos sobre o cérebro de crianças – é capaz de remodelar áreas responsáveis pelo processamento de sons, que por sua vez estão relacionadas a habilidades linguísticas como leitura e comunicação verbal".

Isso só vem a confirmar que a alfabetização por meio da música pode sim colaborar com a aprendizagem, de forma prazerosa ao aluno, principalmente para aqueles que estão encontrando dificuldade no aprendizado.

3 Considerações finais

Com o desenvolvimento do projeto proposto em sala de aula, foi possível vislumbrar uma forma, dentre tantas, de se trabalhar a alfabetização, principalmente com alunos que encontram dificuldades na aprendizagem.

O desenrolar das aulas propostas, foi deixando evidente, para esses alunos, que muitas vezes, sentem-se até excluídos da turma, pois os colegas já conseguem ler e ele ainda encontra essa dificuldade, a possibilidade de uma aprendizagem de forma lúdica, com novas descobertas, aflorando essa vontade pelo aprender.

A música torna a atividade proposta encantadora, onde os alunos passam a se interessar mais e, consequentemente, participar mais das atividades propostas pelos professores.

É imprescindível dizer aqui também, que houve dificuldades, como em toda atividade proposta. Alguns alunos demoraram um pouco mais para compreender, mas isso é inerente aprendizagem. Nem todos aprendem da mesma forma, no mesmo tempo, pois não teria sentido esse projeto se a aprendizagem não exigisse formas diferenciadas para trabalhar uma mesma questão.

Foi possível ainda identificar que seria interessante trabalhar com algumas atividades propostas pelos alunos para que pudessem ter uma participação maior no projeto, pois os alunos se interessaram e passaram a pedir, em alguns momentos, para trabalharmos outros temas e, isso pode ser conversado em sala de aula e certamente ser usado em um projeto futuro.

Verificou-se, ainda, que além de uma ferramenta de aprendizagem, a música é uma das mais importantes formas de comunicação humana, o que já justifica sua inserção na educação,

pois é nesse período da educação que o aluno terá seu maior convívio social, participará de grupos com diferentes pensamentos e culturas.

Promover atividades que envolvam música, relacionadas aos conteúdos trabalhados, influencia e favorece a aprendizagem, tornando o tema a ser tratado mais agradável ao aluno, que acaba por se interessar mais pelo assunto e, sendo assim, compreende com maior facilidade.

Enfim, pode-se concluir que o objetivo do projeto foi alcançado, ressaltando sempre que serão, obviamente, encontradas dificuldades no caminho, como em qualquer outra atividade, com mais ou menos veemência.

Porém, está em nossas mãos transformar essas dificuldades, em práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem, sempre pensando na forma mais simples e prazerosa de se aprender e, consequentemente, de ensinar.

Referências

BORDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura.** In: Nogueira, M.A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos da Educação.** Petrópolis: Vozes, p. 39-64, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Arte.** Brasília, MEC/SEF.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo 2003.

Ensino de música pode remodelar áreas do cérebro associadas à linguagem. Disponível em: <http://revistaneuroeducacao.com.br/ensino-de-musica-pode-remodelar-areas-do-cerebro-associadas-a-linguagem/ acesso em: 27/06/2016.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical 3.** Ed. São Paulo: Summus, 1988.

KANT, I. **Crítica da faculdade do Juízo.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **Ensino de Música na Escola Fundamental.** Papirus Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

As Abelhas

A Arca De Noé (musical) - As Abelhas

A abelha mestra
e as abelhinhas
Tão todas prontinhas
Para ir para festa

Num zune-que-zune
Lá vão para o Jardim
Brincar com a cravina
Valsar com o jasmim
Da rosa para o cravo
Do cravo para a rosa
Da rosa pro favo
E de volta para a rosa

Venham ver como dão mel (4 vezes)

As abelhas do céu.

A abelha rainha
está sempre cansada
Engorda a pancinha
E não faz mais nada

Num zune-que-zune
Lá vão para o Jardim
Brincar com a cravina
Valsar com o jasmim
Da rosa para o cravo
Do cravo para a rosa
Da rosa pro favo
E de volta para a rosa

Venham ver como dão mel (4 vezes)

As abelhas do céu.

RIMAS E MÉTRICAS EM POEMAS SINALIZADOS

Rita Maria da Silva (LETRAS-LIBRAS/UFMT) – ritha_marya@hotmail.com
Claudio Alves Benassi (PPGEL/UFMT) – caobenassi@falangemiuda.com.br

Resumo: Este pequeno estudo está inscrito na área da Língua Brasileira de Sinais (Libras), especificamente na área da literatura sinalizada, sendo viável somente por meio da Escrita de Sinais. Isto porque, normalmente, a produção de poemas em Libras, quando não é perpassada pela Língua Portuguesa para fins de registro, é registrado em vídeo, aspecto que não favorece, em nossa concepção, a análise da produção literária. Nosso estudo está sendo realizado por meio de análises de poemas produzidos em Libras e registrados em Escrita de Sinais VisoGrafia, aspecto que tem nos permitido perceber rimas visuais e métricas nos poemas analisados. Este trabalho tem como principal objetivo analisar o poema "Querer" (2017) de Cao Benassi, estabelecendo as principais formas de rimas que aparecem no mesmo, além de fazer uma breve abordagem do aspecto métrico do poema. Este estudo está inserido no projeto de tese do professor Claudio Alves Benassi e é por ele orientado, apresentando como principais resultados, a compreensão do que é rima e métrica em poemas em Libras e como as mesmas se efetivam na produção literária sinalizada.

Palavras-chave: Rima. Métrica. Poemas sinalizados.

1 Introdução

A área da Libras vem se efetivando no âmbito acadêmico e suas múltiplas facetas se tornam cada vez mais visíveis. Neste aspecto, a produção literária teve, ultimamente, várias abordagens teóricas/práticas em pesquisa, no sentido de compreender a produção artística por meio dos gêneros textuais da mesma. Apesar do número significativo de pesquisas na área, nos remeteremos somente às pesquisas do professor Claudio Alves Benassi que tem sido, em nossa consideração, bastante produtivas pois analisa a produção com base no registro escrito, critério por nós selecionado, que tem produzido resultados fundantes bastante peculiares.

O objetivo deste trabalho é analisar o poema "Querer" (2017) de Cao Benassi, estabelecendo as principais formas de rimas que aparecem nele, além de fazer uma breve abordagem do aspecto métrico do poema. Para tal, recorremos ao registro escrito, disponível na edição Ano II, n. I, jan.-jun., 2017, da revista Falange Miúda[1]. Não realizaremos uma análise alla Bakhtin, tal como explicita Padilha (2005) e preconiza Bakhtin (2010 [1975]), pois seria demasiado extenso para o nosso painel, no entanto, discutiremos, mostrando com exemplos visuais (fotos e sinais escritos), como se dá a produção de rimas no poema em questão. Em relação a métrica, com base em estudos anteriores aos quais recorremos, explicitaremos como

[1] Disponível em http://www.falangemiuda.com.br. Consultado em 25 de junho de 2017.

se dá o processo de medição dos versos em Libras e ainda, mostraremos a relação silábica dos sinais, mostrando o nosso entendimento dos aspectos ativos e passivos do movimento no sinal, que dá a silába poética a característica forte ou fraca.

2 Rimas e métricas em poemas sinalizados

Os estudos de rimas em poemas sinalizados grafados em escrita de sinais foram iniciados, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pelo professor Claudio Alves Benassi, com a exposição de um painel, no evento I Círculo de Estudos de Escrita das Línguas de Sinais (CEELiS), em que o mesmo realizou uma análise dos aspectos visuais do poema Sentimentos (2015) de Duarte, atualmente, publicado na seção de anais de eventos da Revista Falange Miúda[2]. Posteriormente, o painel gerou um artigo[3] que está publicado na Revista Diálogos, servindo-nos de base para a presente pesquisa.

Segundo Benassi (2015) e Benassi; Duarte e Padilha (2015), ao analizarem o poema "Sentimentos" (2015) de Duarte, constatam que o poeta, ao utilizar-se da repetição inicial com a mesma configuração de mão[4], nas duas estrofes que constituem o poema, está fazendo com que os versos rimem visualmente. Também consideram que a utilização da repetição do mesmo ponto de articulação[5], também constitui rimas visuais.

Para Benassi (no prelo) e Benassi e Padilha (no prelo), as possibilidades de variação rímica em poemas podem ser bastante diversas e peculiares. Citam, por exemplo, a rima inicial paralela que aparece no poema "Coração partido" (2017) de Cao Benassi, e rimas iniciais e cruzadas que aparecem no poema anteriormente citado e no poema "Sentimentos" (2015) de Duarte. Considera-se ainda a existência de rimas intercaladas na primeira estrofe deste último, ao considerar que no primeiro verso e no terceiro, o autor utiliza-se de sinais não-manuais, ou seja, realizados apenas com a cabeça e tronco, sem as mãos e nos segundo e quarto versos, a utilização de sinais bimuanuais simétricos realizados na região da cabeça.

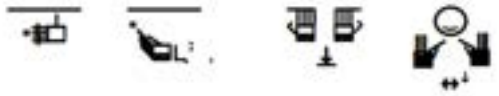
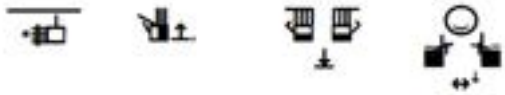
Em relação a métrica em poemas sinalizados, Benassi (no prelo) e Benassi e Padilha (no prelo), asseveram que a escrita de sinais foi um recurso essencial para a descoberta da métrica neste tipo de poema, pois consideram que a escrita de sinais torna as partes morfológicas que

[2]Disponível em http://www.falangemiuda.com.br. Consultado em 25 de junho de 2017.
[3]*Poiesis* da Libras e da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): a utilização da visualidade da língua e da ELiS na poética de Duarte. Disponível em http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3368. Consultado em 25 de junho de 2017.
[4] Parâmetro visêmico constitutivo das línguas de sinais – formato da mão na articulação do sinal.
[5] Parâmetro visêmico constitutivo das línguas de sinais – local em que a mão é posicionado na articulação do sinal.

constituem um sinal, visíveis. Assim sendo, afirmam que é possível realizar a contagem das sílabas poéticas de um sinal da seguinte forma: sinais compostos a primeira sílaba é sempre forte e a(s) seguinte(s) fraca(s); sinais em que há a aplicação de morfismo6, o primeiro sinal é sempre a sílaba forte; sinais em que o movimento é apenas direcional é considerado sílaba fraca. Assim sendo, esses critérios são utilizados para a contagem das sílabas poéticas nos versos do poema "Querer".

Com base nestes apontamentos, realizaremos uma análise do poema "Querer" que possui apenas quatro versos e foi concebido por Cao Benassi em 19 de abril de 2017. A priori já podemos destacar que a obra possui rimas iniciais por parelelismo de sinal, ou seja, um mesmo sinal é repetido no início dos quatro versos. Ainda observamos que no meio de todos os versos, que exibe um forte apelo numérico pelo destaque que se apresenta em torno da figura quaternária, há o uso de rima por paralelismo de sinal, tipo de rima ainda não nomeada.

Tabela 1. Poema Querer em escrita de sinais VisoGrafia e tradução aproximada para o Português.

	No meu cabelo, quero uma flor
	*Na minha vida, quero felicidade*
	*No meu futuro, quero paz*
	No meu eu, quero verdade.
	"Querer"
	Cao Benassi

Fonte: Site VisoGrafia: escrita de sinai. Disponível em http://www.visografia.com/historia/acervo/. Consulta em 25 de junho de 2017.

Observamos na composição poética em questão, que no segundo sinal dos dois primeiros versos, existe rima por da configuração de mão, tendo a adição de fechamento de

[6] Espécie de elisão entre sinais.

dedos. Já nos últimos sinais destes versos, acontece a rima de configuração de mão com adição da mão esquerda no segundo verso. O último sinal do primeiro verso estabelece rima por configuração de mão e orientação de palma com o segundo sinal do terceiro verso. Rima que chamamos de cruzada. Os últimos sinais utilizados nos segundo e terceiro versos, rimam por orientação de palma e movimentos. Já os sinais utilizados no final dos versos três e quatro, rimam por configuração de mão. Com relação a métrica, o primeiro verso utiliza-se de quatro sinais, sendo o primeiro, o terceiro e o quarto fracos, o segundo é considerado sílaba fortes. Por ser o último sinal fraco e o verso é caracterizado como trissílabo. O segundo e o terceiros versos têm quatro sinais, sendo o primeiro e o terceiro fracos e os demais fortes. O verso é um polissílabo, pois o último sinal é uma sílaba fraca. O quarto verso possui quatros versos, todos considerados fracos, logo, é um trissilábo e evidencia que a forma métrica da composição exibe rima estrutural interpolada.

3 Considerações finais

Esse estudo nos possibilitou compreender como se dão os processos de rimas visuais e a métrica em poemas sinalizados. Consideramos que para tal, foi necessário em primeiro lugar, compreender a importância da escrita de sinais na produção literária em Libras e em segundo, aplicar os princípios de rima e métrica explicitados pelos autores consultados, na análise do poema que selecionamos. Acreditamos que esse estudo contribuiu para o alargamento de nosso conhecimento a respeito da temática que aqui discutimos.

Referências

BAKHTIN, M. M. [1975]. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENASSI, C. A. Poiesis da Libras e da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): a utilização da visualidade da língua e da ELiS na poética de Duarte. Anais I CEELiS, 2015. Disponível em http://www.falangemiuda.com.br. Consultado em 25 de junho de 2017.

_____. **"*Coração partido*" de Cao Benassi: a escrita de sinais VisoGrafia na fixação do gênero literário poema**. No prelo.

_____. **Coração Partido**. Poema. Disponível em http://www.visografia.com/historia/acervo/. Consulta em 25 de junho de 2017.

_____. **Querer**. Poema. Disponível em http://www.visografia.com/historia/acervo/. Consulta em 25 de junho de 2017.

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S.; PADILHA, S. de J. Poiesis da Libras e da Escrita das Línguas de Sinais (ELiS): a utilização da visualidade da língua e da ELiS na poética de Duarte. **Revista Diálogos**, v. 3, n. 2, jul.-dez., 2015. Disponível em http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3368. Consultado em 25 de junho de 2017.

BENASSI, C. A.; PADILHA, S. de J. **Análise linguística *alla* bakhtiniana e o uso da VisoGrafia para o registro da poética de Duarte**. No prelo.

PADILHA, S. de J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva**. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SIGNOS E SIGNIFICADOS: AS DIMENSÕES VIVENCIADAS PELAS FOLIAS DE REIS NO VALE DO GUAPORÉ

Avacir Gomes dos Santos Silva (UNIR) – avacir.santos@unir.br

Ayla Rangel Dutra (UNIR) – ylinhadutra@gmail.com

Rosilda França Lima (UNIR) – rosilda.f1979@gmail.com

Resumo: A partir de uma tradição oral, desviante da Religião Católica, criou-se há séculos, um costume que perpassou pelos anos até a contemporaneidade. Este escrito busca compreender como são formadas as Folia de Reis no Vale do Guaporé em sua essência, a partir dos seus signos, representações e significados, desde suas caminhadas pelas ruas, casas e comunidades às vésperas do Natal, até o encerramento, no dia 06 de janeiro. Como respaldo teórico contamos com as contribuições de Cassirer (1994), Meihy e Holanda (2010), Lopes (2014), entre outros. Os procedimentos de pesquisa usados foram a História Oral, o estudo etnográfico, a observação direta e a análises das entrevistas cedidas pelos nossos colaboradores. Trazer o registro e a significância do tema, acreditamos que é de grande valia, tanto para a universidade, quanto para as pessoas que (re)produzem essa tradição. O entendimento dos signos e significados dos itens presentes na folia será capaz de quebrar paradigmas, abrir caminhos, e enfim, reescrever uma história não somente de fé, mas de conhecimento e compreensão dos anseios que movem os indivíduos em prol da realização e manutenção de uma determinada cultura.

Palavras-chaves: Folias de reis. Signos. Significados.

1 Introdução

Na tentativa de enriquecer este ensaio acompanhamos 3 grupos de Folia de Reis: o de Novo Horizonte D'Oeste, de Santa Luzia d'Oeste, e a festa de encerramento da linha 180, Km23, localizada no município de Castanheiras. Além destes grupos entrevistamos dois integrantes da Folia de Alta Floresta D'Oeste.

Entretanto, desvelando em cada grupo o subjetivo dos símbolos, signos e os seus significados, como: a bandeira, bastião (palhaço), os rituais, os cânticos e a farda, a presença representativa dos três reis magos são elementos inerentes as folias na visão dos foliões e daqueles que acompanham os grupos durante as caminhadas, as quais anunciam "chegada do Menino Deus". Para alcançar a compreensão dos elementos representativos da folia de reis nos propomos como metodologia o uso da história oral, seguido por uma pesquisa etnográfica através de visitas e acompanhamentos dos grupos de colaboradores. Os objetivos previstos foram: a compreensão de como as folias dos Santos Reis (re)criam suas espacialidades culturais e as religiosidades; a identificação dos grupos de folias de reis da nossa região e a produção de um vídeo educativo sobre os grupos de foliões do Vale do Guaporé.

Esperamos com a socialização deste artigo proporcionar a visibilidade e a importância merecida dos grupos de foliões existentes na região do Vale do Guaporé, por manterem viva uma tradição cultural tão complexa e tão singela.

2 As folias de reis entre as representações teóricas

A realização das atividades que compõem a Folia de Reis, no Vale do Guaporé, é desenvolvida sem apoio governamental ou qualquer outra forma institucional na maioria dos grupos. A organização do grupo, a guarda dos instrumentos musicais e da bandeira, as despesas com locomoção, alojamento, fardamento e alimentação, o festejo final realizado, tudo advêm da colaboração dos devotos e dos simpatizantes da companhia de folia.

A folia de reis se caracteriza como uma festa religiosa de origem espanhola, que foi trazida para o Brasil no século XVIII. Antes disso, no país de origem a comemoração tinha como propósito o entretenimento popular. No Brasil, o festejo se especializa de forma diferente, o sagrado ficou em primeiro plano e o profano em segundo. Desta feita, as folias se constituíram em uma manifestação cultural desviante (SANTOS SILVA, 2014).

Assim, as antigas formas de culturas foram espacializadas em meio à hiléia amazônica, por meio de sons e passos dos foliões dos Santos Reis. Parafraseando Bloch (1976), em suma a questão numa palavra, já não é a de saber se Jesus nasceu e depois três magos foram visitá-lo. O que se pretende compreender, de agora em diante, é como há tantas pessoas que creem no nascimento de Jesus e na visitação dos três magos.

Essa crença pode ser manifestada de várias formas: a existência dos símbolos, por exemplo, está diretamente ligada a essa questão. Podemos perceber nos grupos de folias de reis que a presença de elementos físicos e imateriais mostram-se de forma frequente, cada uma delas com seus significados, diferenciando-se em cada grupo de foliões.

Cassirer, em sua obra, pontua à respeito da existência e da importância dos símbolos em relação à vivência humana a partir da existência do universo simbólico. Segundo o autor,

> O homem não pode fugir à sua própria realização. Não pode senão adotar as condições de sua própria vida. Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo (1994, p.48).

Esse universo simbólico, portanto, está ligado às ações antropológicas de forma inegável. Todavia, o estudo e entendimento dos significados deste, além de legitimar sua

compleição, farão com que as ações humanas sejam pensadas e consideradas e interpretadas de forma menos deterministas.

Os grupos de folia carregam dois objetos indispensáveis para a manutenção desta tradição oral religiosa, a bandeira e o bastião (palhaço), sendo caracterizados pela fé vivenciada por meio das interpretações bíblicas. De acordo com Cassirer: "O verdadeiro substrato do mito não é um substrato de pensamento, mas de sentimento" (1994, p.135).

A priori as representações dos cânticos, das fardas e dos rituais são inerentes aos símbolos, os signos e seus significados, mas estabelecem uma diferenciação de experiência vivenciada pela fé de cada grupo. Nesse sentido, mais uma vez, detectamos a estrutura que perpassa por cada emblema. Assim, como destaca Geertz,

> A cultura, aqui, não são cultos e costumes, mas as estruturas de significado através das quais os homens dão forma à sua experiência, e a política não são golpes e constituições, mas uma das principais arenas na qual tais estruturas se desenrolam publicamente (2008, p. 135).

Essas estruturas podem se manifestar através das especificidades dos grupos que constituem as folias de reis, suas aptidões são notadas durante as suas apresentações, a chegada e saída dos alferes com a bandeira, nas residências e comunidades, o bastião, com a máscara, ou o palhaço com rosto pintado, os ritos que seguem a liturgia da igreja, além dos puxadores, pessoas que fazem as toadas improvisando a letra do cântico com a recepção oferecida a folia. Assim, cada grupo recria o estilo de vivenciar esta tradição oral.

A folia consolidada na tradição oral, durante todo período natalino passeia pelas casas e comunidades, "levando a boa nova" do nascimento do Menino Jesus, espalhando por onde passa o sentimento de fraternidade, acolhimento, alegria, amor ao próximo, deixando impregnado na memória de todos o "verdadeiro" motivo do Natal.

A imagem da folia durante a apresentação, é relatada por Lopes: "imaginei por momentos o itinerário da folia pelas casas do bairro durante o ciclo do Natal, e como ela chegava festivamente ao local da festa sendo esperada por todos" (2014, p. 32). Nos locais das festas, as folias sempre geram expectativas em todos que as esperam.

No entanto, manter vivas as culturas que estão impregnadas de devoção, que carregam e reproduzem as práticas de religiosidade é algo que marca a identidade das folias de reis, como pontua Chauí: "a cultura funciona como canal de expressão da identidade grupal e de práticas consideradas desviantes" (2000, p.73).

As folias de reis do Vale do Guaporé tem são compostas a partir de pessoas do meio rural, em sua maioria, famílias de pequenos agricultores. Os momentos religiosos eram e são

usados nesse contexto para a confraternização das comunidades (igrejas). As rezas e romarias são formas de socialização por meio do sagrado e do profano.

3 Os caminhos que nos guiaram rumo as folias de reis

A nossa pesquisa sobre as folias de reis do Vale do Guaporé norteou-se através da pesquisa etnográfica, que: "é a minuciosa descrição do cotidiano e suas inversões" (MEIHY, HOLANDA, 2010, p.40). Quanto à base metodológica utilizamos a História Oral, a qual proporcionou-nos vivenciar um pouco da trajetória de vida dos nossos colaboradores.

Os colaboradores entrevistados foram escolhidos de acordo com sua significância para o grupo estudado. Porém, independente, da posição que o colaborador ocupe no grupo estudado, toda e qualquer contribuição à pesquisa deve ser considerada. Como afirma David, o pesquisador deve "antes de tudo, dominar as técnicas de um diálogo que visa compreender o outro" (2013, p.161).

Desta forma, a compreensão da subjetividade do outro requer sensibilidade do entrevistador, saber as limitações a qual o outro está sujeito, colocar-se no seu lugar dele, tendo ciência daquilo que pode ou não trazer benefícios ou malefícios para a vida do narrador.

O pesquisador deve se atentar à entrevista e em todas as manifestações que podem não ser identificadas pela captura da voz do narrador, durante a gravação da entrevista e anotá-las nos registros de campo, como corrobora Meihy e Holanda: "olhar nos olhos, perceber as vacilações ou o teor emotivo das palavras é algo mais do que a capacidade de registro pelas máquinas, que se limitam a guardar vozes, sons gerais e imagens" (2010, p. 22).

A análise dos dados compreende a compilação entre as narrativas apresentadas nas falas dos colaboradores com as ideias e reflexões formuladas pelos pesquisadores durante o processo da pesquisa, de forma que os aspectos não revelados sejam analisados daquilo que não foi expresso claramente pelo colaborador, pois,

> Muito do que é verbalizado ou integrado à oralidade, como gesto, lágrima, riso, silêncio, pausas, interjeições ou mesmo as expressões faciais – que na maioria das vezes não tem registros verbais garantidos em gravações –, pode integrar os discursos que devem ser trabalhados para dar dimensão física ao que foi expresso em uma entrevista de história oral. A consideração da entrevista além do que é gravado registrado em palavras é um dos desafios da história oral (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 14).

Dessa forma, a História Oral se concretiza pela colaboração mútua entre pesquisador e colaborador e "ambos são sujeitos da história, que se cria por meio de deduções, induções e intuições. Com isso, a troca de experiências entre estes dois sujeitos é o fio para conseguir a

lapidação do produto da narrativa, que, para o narrador representa um mar de possibilidades que perpassa o espaço e tempo daquilo que foi vivido.

4 Elementos simbólicos da folia de reis do Vale do Guaporé

A Folia de Reis teve sua origem na Espanha e Portugal apenas para diversão, mais tarde foi trazida ao Brasil, onde ganhou características religiosas, especialmente nas comunidades do meio rural, que celebram essa tradição com música, personagens com roupas coloridas e trocas de visitas que representam a ida dos Reis Magos até ao Menino Jesus.

A folia de reis é caracterizada pela dedicação dos grupos de devotos, que tem como premissas anunciarem a aproximação do natal, durante suas peregrinações nas casas e comunidades profetizam aproximação do nascimento do Messias.

Assim acontecem as folias do Vale do Guaporé, superando as dificuldades, como: chuvas intensas, sol escaldante, estradas esburacadas, atoleiros, pontes de madeiras sem conservação, fome, sede e sono. Assim, os foliões expressam suas devoções, como fizeram os três Reis Magos Melchior, Baltazar e Gaspar, guiados pela estrela, durante vários dias pelo deserto, que os levaria até o esconderijo dos Reis dos Reis, em Belém da Judéia (Jerusalém) para adorá-lo e presenteá-lo com: mirra, ouro, incenso.

Entretanto, os grupos de folias de reis que acompanhamos fazem uma releitura da narrativa bíblica. Dentre a diversidade de elementos representativos recriados pelas folias de reis do Vale do Guaporé destacamos os elementos identitários: bandeira e o fardamento e os elementos estruturantes: rezas, cânticos, rituais.

No primeiro caso temos os elementos que marcam a identidade dos grupos, suas especificidades e a forma de conduzir o ritual. Na folia de Novo Horizonte, o alferes é o senhor Joaquim França, que carrega a bandeira com muita sutileza e imponência, segue sempre à frente o grupo e quando chega à porta das comunidades ou casas, ele vira a bandeira de frente para os foliões, que começam a tocar.

Caso a folia sai para as visitas à noite, o local para receber a companhia tem que estar com a porta fechada e com as luzes apagadas. A porta é aberta quando no refrão do cântico que pede para o dono da casa acender a luz e abrir a porta, seu Joaquim já está com a bandeira virada para porta, assim que o dono da casa abre a porta, primeira coisa que vê é a bandeira. Ele entrega a bandeira ao dono da casa ou coordenador, que juntos adentram o ambiente.

Na bandeira desse grupo está escrito: “O Rei Será Bendito Ele Voltará de Novo”. As fitas de cetim amaradas na bandeira significam os pedidos dos devotos dos Santos Reis, os pagadores de promessa. A bandeira é confeccionada por um banner com a imagem de Jesus Maria e José

e os três Reis, adorando o Menino Deus. Depois das preces e cantigas é hora da folia ir embora, a bandeira que está no altar é devolvida ao alferes. Seu Joaquim sai primeiro com a bandeira, seguido pelos foliões que tocam e cantam com muita alegria.

Na folia de Santa Luzia o alferes é senhor Geraldo Pinto, antes da saída os foliões se reúnem para as orações e fazem o ritual da passagem da bandeira por cima da cabeça dos foliões e das demais pessoas presente que cantam e oram ajoelhadas. Outra pessoa do grupo segura a bandeira para que seu Geraldo passe por baixo dela, depois a devolve para ele, que a segura e sai a frente. Os membros da folia tocando e cantando juntos com os visitantes o segue sempre em fila. Só a partir deste momento é que o grupo inicia as visitações.

O grupo de foliões de Santa Luzia visita as residências durante o dia, assim quando senhor Geraldo chega, entrega a bandeira ao dono da casa. A pessoa que recebe a bandeira faz o giro dentro da casa, passado por todos os cômodos, para abençoá-los.

A bandeira desse grupo é confeccionada de tecido branco, ornamentada com fitas colorida, flores de plástico, festão de todas as cores, fotografias de devotos, a imagem dos três Reis, seguindo a estrela no deserto. A bandeira do senhor Zé Mineirão sendo a bandeira mãe da bandeira do senhor Zé Pedrinho, também é de tecido branco, toda decorada de fitas coloridas, flores de plásticos, festão colorido, fotografias de devotos que alcançaram as graças pedidas e outras dos que tem a esperança receber o milagre dos Santos Reis.

Do mesmo modo, a bandeira da folia do senhor Geraldo Paulo Filho é decorada com festão e fitas coloridas, flores de plásticos e fotografias. Nesse grupo o papel do alferes é realizado por Francisléia Augusto dos Santos, que durante a apresentação caminha, majestosamente, carregando a bandeira dos Santos Reis.

A monografia: "Viva os Reis":A Folia de Reis no Município de Alta Floresta complementa este ensaio com informações muito pertinentes, para a compreensão de como cada folia do Vale do Guaporé cria sua identidade a partir elementos específicos como a bandeira. Segundo relatos contidos nesse escrito, a igreja de Santos Reis de Alta Floresta D'Oeste era uma idealização do avô e do pai do mestre, José Pereira Otoni, também conhecido por (Zezinho), que queria construí-la para abrigar a Bandeira durante o ano, assim conta o mestre da folia,

> Ele disse, olha meu filho eu não consegui fazer a igreja, mas vê o que você pode fazer mais seus irmãos e os tios. Ai foi quando nós peguemos e pedimos ajuda para o pessoal lá do bairro da Cidade Alta. Mais os padres, nós construímos a igreja pra (...) onde é a comunidade Santo Reis hoje em dia né. É onde nós colocamos a bandeira, a bandeira fica guardada lá, aí nos finais do ano nós saímos com a bandeira, fazendo a Jornada (In: CRUZ, p.37, 2015)

Como descrito pela Revista Aventuras na Amazônia, à frente do cortejo religioso está a Bandeira que representa os Três Reis Magos. Ela é empunhada por Luciana, filha de Zezinho. A bandeira é o principal símbolo desse universo cultural, e por isso lhe é dedicada tanta atenção. Assim de acordo com relato do senhor Zezinho,

> Na bandeira nós temos os Três Reis do Oriente, tem São José, a Virgem Maria e o Menino Jesus. Ela representa o nascimento que está todinho na bandeira, e nós chega com essa bandeira nas casas dos moradores e eles recebem essa bandeira de Três Reis muito bem", enfatiza Zezinho.(In: Revista Aventuras na Amazonas, 2011).

A bandeira tem significado muito especial para os foliões é como se os próprios Reis Magos estivessem indo até aquele local, para dizer que o Menino Deus está para nascer. Apesar de cada grupo confeccionar a sua bandeira, com decorações e imagem especificas, que trazem a sua representação de fé, a bandeira tem em comum anunciar aqueles que chegam proclamando o nascimento do filho de Deus.

Outro elemento identitário é o fardamento. Este é específico de cada grupo. Assim, como a bandeira, ele permite que o grupo de foliões seja reconhecido como tal, aonde e quando chegar a um determinado local. Na comunidade São João Batista, Novo Horizonte, somente os tocadores e o alferes usam camisetas, que tem a seguinte escrita na parte de trás: "CULTURA DE FOLIA DE REIS", e na manga "Apoio Cultural Prefeitura de Novo Horizonte e na frente do lado esquerdo "Grupo de Folia de Reis". Os homens e mulheres membros da folia ostentam chapéu de palha. Os acompanhantes que ajudam a cantar usam um lenço colorido grande, amarado no pescoço, que cobre a costa.

O grupo de Santa Luzia D'Oeste possui dois fardamentos: um utilizado para visitar as casas dos devotos, durante as caminhadas diárias e, outro usado apenas para a festa de encerramento da folia. Ambas compostos de camisetas com imagens dos três Reis Magos a caminho de Belém e com escritos de louvação aos reis e de homenagem a data natalina.

A folia de Novo Horizonte não tem nenhuma citação e imagem em sua farda A farda do grupo de Santa Luzia faz menção ao Nascimento de Jesus e a caminhada dos Reis até encontrá-lo, guiados pela Estrela.

No encerramento da Folia de Reis, no sítio do senhor Geraldo Paulo Filho, que fica na linha 180 pertencente ao município de Castanheiras, durante a apresentação da folia, os foliões estavam vestidos com camisetas confeccionadas de tecido azul e amarela escrito na costa "Folias de Reis, linha 180 KM: 23" e na frente uma imagem dos Reis Magos. Os integrantes usavam adorno como toalha branca bordada em volta do pescoço, o que, para as pessoas conhecedoras da tradição, significa a pureza da sagrada família.

A cor das roupas é um dos elementos usados para identificar os foliões. Em alguns lugares só entrava nas casas aqueles que estavam uniformizados, por que o dono da casa aceitava apenas os foliões e as pessoas com fardamento. “É a maneira mais fácil de identificar o pessoal da Folia de Santos Reis. Eu e esses que tão com os bonés na cabeça significa os reis, por que os reis magos têm as coroinhas na cabeça”. (José Pereira Otoni).

Os elementos estruturantes são fixos e presentes em toda e qualquer grupo de folia de reis. Eles estão interligados: as rezas, os cânticos, os rituais e as presenças: do bastião, do alferes e dos três Reis Magos. Os festejos da folia de reis realizados na comunidade São João Batista, na abertura e do encerramento, foram seguidos da missa. O grupo participa de todas as etapas litúrgicas, antes da comunhão tem a saudação dos irmãos, depois tem a oração e os foliões e todos os fiéis, que estão ali ficam ajoelhados, para receber o “corpo de cristo”. No momento da comunhão os foliões tocam e cantam a canção: “Cálix Bento”.

O grupo de folia de Novo Horizonte chega às comunidades quando as pessoas estão reunidas para a reza do terço, suas apresentações acontecem após a reza. Os membros da folia esperam na porta da igreja, assim que acaba o terço eles preparam-se para apresentação. Quando os foliões entram na igreja, posicionam-se em frente ao altar e começam a tocar e cantar. Dona Rosilene e seu Renato fazem as preces: a oração do Pai Nosso, a Ave Maria e dos Santos Reis, pedindo proteção e graça.

Dona Rosilene narrou sobre os milagres recebidos, como pessoas que perderam a visão e voltaram a ver, como o milagre que protegeu dona Neusa integrante da folia. Durante uma tempestade, elaestava no pasto do sitio,e uma árvore caiu sobre sua cabeça, mesmo ferida conseguiu andar mais de 1km à pé até sua residência. Rosilene nos conta do milagre dos alimentos. Segundo nossa colaboradora, durante as partilhas parece que os alimentos não serão suficiente para alimentar todas as pessoas, quando começa a serem servido eles se multiplicam, todos comem e acaba até sobrando.

A forma de apresentação da folia da Comunidade de Novo horizonte segue aos mesmos rituais. Os foliões chegam com a bandeira carregada pelo alferes, o senhor Joaquim França. Os demais foliões, tocam e cantam: “senhor dono da casa abra a porta e acenda luz e venha receber na porta a bandeira de Jesus”, antes de adentrar qualquer residência.

A retirada dos foliões começa com a cantiga que pede de volta a bandeira. Quem recebeu entrega-a ao seu Joaquim, que segura a bandeira e sai do local, o restante do grupo o acompanha-o tocando e cantando. Os palhaços, senhor David Berger e senhor Astomiro Pedro Azevedo acompanham apitado e tocando um violão de brinquedo e ajudamna cantoria.

No grupo de Santa Luzia, nos festejos de encerramento os membros acompanham a procissão, no percurso da casa do senhor José Aquino Alves, até a comunidade Nossa Senhora Aparecida, com as orações e cânticos da liturgia católica. O grupo adentra a igreja, o senhor Moacir Batista Pereira, mestre da folia, conta a história dos três Reis Magos, quando chegaram na Judeia, procurando o Menino Rei, que ia nascer. Os bastiões retiram a máscara e ajoelham-se na frente do presépio e os foliões cantam em torno deles.

Diferentemente da Folia de Novo Horizonte, cujos cânticos são típicos da celebração da missa, o grupo de Santa Luzia não participa da celebração, eles fazem as apresentaçõesda folia contando a história do Menino Jesus, e logo após a apresentação, os fiéis realizam a reza do terço, e não a missa, o grupo não participa diretamente da reza.

As orações tradicionais da Igreja Católica são feitas pelos foliões quando se reúnem para saída às casas. Quando o grupo chega a uma residência para se apresentar que tem o presépio, as orações são feitas na frente dele. Se a pessoa que recebeu a bandeira for viúvo, os foliões cantam e fazem oração em intenção à alma do falecido.

Na folia de Santa Luzia as visitas nas residências sempre começam do final da linha, a bandeira não pode voltar. O bastião vai à frente da folia pedindo permissão para a folia chegar à casa. Quem faz o papel do bastião, do grupo de folia da linha 180 é o menino Guilherme Nascimento Candinhoto, com 13 anos de idade , neto de dona Maria Candinhoto, que compõe o grupo de foliões. Ela saiu de bastião, no ano anterior, para ajudar o neto a aprender as funções do palhaço.

Guilherme conta que assumiu o lugar do avô Leonildo, que fazia o papel de bastião na folia de seu Geraldo, e que tem a função de proteger a bandeira, pedir que o dono da casa aceite a bandeira. O bastião usa máscara confeccionada de um material de lona e a roupa toda fantasiada, carrega uma espada de madeira, se estiver em apresentação nas casas só pode retirar a máscara para descansar com a permissão do dono da casa.

Caso os foliões param de tocar para fazer uma refeição, eles pedem permissão cantando para deixar os instrumentos e depois fazem agradecimento à refeição com cantigas. A bandeira e os instrumentos sempre devem ficar na última residência visitada naquele dia. Assim, os foliões pedem pouso para os instrumentos e se preciso também para os foliões.

As preces e orações da folia nas casas sempre são feitas cantadas em rimas de improviso, conforme o que está sendo vivenciado naquele momento. Assim como destaca Santos Silva (2014, p.63): “a essência das culturas desviantes é ser diferente, estranha, distinta e provocar, por conseguinte, o desvio e a ruptura social.”

O grupo de Folia de Reis, que se localiza na linha180, faz sua apresentação à frente do presépio, suas orações e preces seguem igualmente os aspectos do grupo de Santa Luzia, com rimas de improviso. Só depois da apresentação da folia que realizam a reza do terço. A dona Lina, esposa do senhor Geraldo, é quem recebe a folia, do lado de dentro dos arcos decorados para a passagem dos foliões. Ela espera a hora para arrebentar as correntes, junto com a alferes Francisléia, atrás dela caminha o restante do grupo da folia.

Na folia de Alta Florestatodos cantam seguindo o Mestre, que é quem inicia os cânticos, o restante acompanha-o tocando seus instrumentos, violão, viola, triângulo, sanfona, tambores, dentre outros. Esses instrumentos são enfeitados com fitas coloridas, as cores fazem referência aos símbolos religiosos. Ao sair de cada casa cantam a canção de despedida e agradecem os pelos donativos recebidos e seguem seu trajeto para outra casa.

O bastião é uma figura importante à companhia, ele usa roupas coloridas e máscara caso a pessoa não saiba do que se trata ou tenha alguma dúvida é dever do bastião explicar o rituais da folia. Cabe ao bastião também recolher a oferta dos padrinhos (padrinho e/ou madrinha) maneira como os foliões chamam aqueles que permitem à visita da Bandeira em suas casas. Em troca de suas cantorias, a companhia recebe uma oferta, que pode ser alimento ou dinheiro, como explica Mestre José Pereira Otoni,

> Quando a gente canta, que a pessoa aceita que a gente canta é ele que pega a oferta, e ai ele pega e brinca com a criançada, pega uns troquinhos para madrinha ou um frango para ele cortar uma janta, e ali ele diverte né, ele é o guarda da missão o bastião, por isso que ele anda com uma máscara na cara, mascarado né. (In: CRUZ, p.31, 2015)

Os principais encarregados pela companhia são o embaixador, o organizador; o mestre responsável pelos rituais e os bastiões são os protetores do grupo. Tanto que, se acontecer o encontro duas companhias diferentes, elas iniciam uma disputa de versos, os bastiões e o mestre serão os responsáveis em defender a companhia. A companhia vencedora segue seu percurso programado, enquanto a perdedora deve seguir por outro caminho.

5 Considerações finais

As andanças amazônicas dos grupos de folias de reis do Vale do Guaporé promovem a cultura da folia de reis, de vivências populares e religiosas, com ou sem a proteção ou colaboração do poder estatal ou da igreja.

A composição dessa tradição constitui-se de elementos advindos por meio de símbolos, que servem para identificação dos grupos: como a bandeira e o fardamento, ou par estruturá-los, como as presenças: dos bastiões, dos alferes e dos três Reis Magos.

A partir de narrativas dos personagens que fazem parte do processo da fundação dos grupos das Folias de Reis no Vale do Guaporé, pôde- se abarcar através dos símbolos materiais as definições que eles apresentam, seja para edificação da própria organização ou compreensão cultural. Todavia, podemos entender que além de ações objetivas, existem as experiências, que apesar de subjetivas, ressaltam os significados dos elementos que mantêm vivas as folias de reis.

No caso do presépio, por exemplo, podemos observar em sua significância a compleição da acolhida da Família Sagrada para com os santos reis. O fato do presépio ser apresentado de forma física nos templos das comunidades e nas moradias das pessoas estabelece através da subjetividade, o significado de pertencimento ao grupo.

Outro exemplo capaz de fomentar a subjetividade nos símbolos da folia é a caracterização do bastião, que com o compromisso de proteção da bandeira não depende especificamente de seus adornos físicos para a realização dessa ação. Ao pensarmos sobre o significado do palhaço, percebemos que o espírito benfeitor se fez presente independente de sua máscara ou roupa. Nesse sentido, favorecer a recepção das pessoas em suas casas e comunidades traz a possibilidade do acolhimento, como fez Maria segurando o Menino Jesus junto com José no pequeno estábulo, ao serem recebidos pelos três Reis Magos.

As significâncias presentes nas folias dos santos reis estão postas em seus rituais. O implícito, tanto como o físico são elementos indispensáveis para sua concepção. Desta feita, a pluralidade cultural, mostra o mundo simbólico de fé e devoção, que estando posto, corrobora os significados dos rituais profanos e sagrados da folia de reis pelas plagas guaporeanas.

Referências

BLOC, Marc. **Introdução à história. Portugal:** Publicações Europa-América, 1976.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHAUI, Marilene. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, Josicléia Cassiano da. **"Viva os Reis":** a Folia de Reis no Município de Alta Floresta D'Oeste/RO. Monografia Departamento de História. Rolim de Moura, 2015.

DAVID, Priscila. **História Oral:** metodologia do diálogo. Revista Patrimônio e Memória. Vol. 09, Nº 01, jan/jun. 2013 UNESP: São Paulo. In: Http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/313/601

acesso em 24 de maio de 2016.

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

LOPES, José Rogério. **Festa e religiosidade popular:** Estudar antropológicos sobre agenciamentos, reflexibilidades e fluxos indenitários. Porto Alegre: Cirkula, 2014.

MEIHY, José e HOLAND, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

REVISTA AVENTURAS NA AMAZONIA. **Que folia é essa?**In: http://aventurasnaamzonia.blogspot.com.br/2011/09/que-folia-e-essa.htm

acesso em 19 de maio de 2016.

SANTOS SILVA, Avacir Gomes dos. **Culturas desviantes:** andanças amazônicas pelo Vale do Guaporé/ Goiânia: UFG, 2014.

SUJEITOS DO *WHATSAPP:* DIFUNDINDO DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA

Aline Wendpap Nunes de Siqueira (PPGECCO/UFMT)
alinewendpap@hotmail.com
Lúcia Helena Vendrúsculo Possari (PPGECCO/UFMT)
luciahvp@hotmail.com

Resumo: Este artigo é um dos frutos da pesquisa de doutorado "Atribuindo sentidos outros pelo WhatsApp: o riso na interatividade audiovisual – "Vôte Prantchei!"", desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT, que adentrou qualitativamente e via netnografia – método de pesquisa que acontece na, e versa sobre a própria internet –, o universo do sujeito-interator mato-grossense "Xômano que mora logo alí". Sendo assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre a importância desse sujeito (tido como referência na criação de peças crítico-humorísticas) para a difusão da diversidade cultural e de cidadania, principalmente pelo suporte tecnológico fornecido pelo aplicativo WhatsApp, *lócus* da pesquisa.

Palavras-chave: *WhatsApp*. Sujeitos-autores. Interatividade. Diversidade cultural. Cidadania.

1 Introdução

Esta história começa, pela compreensão de linguagem como tudo o que é utilizado para interagir; de texto como a materialização da linguagem e aquilo que é passível de compreensão e de atribuição de sentidos; e, de leitura, como a própria atribuição de sentidos que, para existir, passa pelas etapas de tradução, compreensão e interpretação.

No âmbito dos estudos da Comunicação, essa relação (anteriormente nomeada de emissão-recepção, geralmente enquadrada no sistema UM-TODOS, ou seja, um pólo emissor que transmite informação para milhares de receptores) é compreendida como interação, à qual é acrescentada, neste trabalho, a concepção de interatividade.

Interatividade diz respeito a interferência e modificação que o receptor faz em textos e/ou em objetos de aprendizagem (POSSARI, 2009, p.41). Nesta perspectiva, o pólo interator contribui individualmente ou, na construção coletiva/colaborativa de conhecimento, transformando o modelo UM-TODOS em TODOS-TODOS. Neste contexto, o espectador converte-se praticamente em autor da obra (MACHADO, 1997). Ampliando a concepção de interação, que era de atribuir sentidos, para a possibilidade de criação de outros/novos sentidos.

Dessa forma, o antigo leitor tem a oportunidade de ser ator e autor, bem como tem ampliado a possibilidade de desfrutar a cidadania. Já que esta se refere ao exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Constituição, por todo aquele que se encontra na condição de cidadão. No entanto, é importante frisar que, para se efetivar, a

cidadania depende da tomada de consciência por parte do cidadão, uma vez que, "ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política." (DAGNINO, 1994, p.01).

Portanto, as produções/reproduções de textos pelas novas mídias, no que diz respeito às reescrituras de textos, só têm sido possível pela própria constituição de aplicativos como o *Whatsapp,* que de certa maneira atua democraticamente ao possibilitar que cidadãos comuns, quer dizer aqueles sem conhecimento técnico ou equipamentos caros (câmeras, lentes ou computadores) produzam mas, sobretudo, difundam suas criações, pontos de vista e/ou opiniões, sejam elas imagéticas, sonoras ou audiovisuais.

Disponibilizado em fevereiro de 2009, este aplicativo é fruto do descontentamento de seus criadores Jan Koum e Brian Acton com a publicidade, os jogos e os habituais *pop-ups* de anúncios comerciais, que poluíam o *site Yahoo,* no qual eles trabalharam por mais de vinte anos. A dupla de inventores teve sempre em vista, que o processo de troca de mensagens entre amigos, familiares ou casais é um ato muito íntimo e, a partir disso, compreenderam que tal ação deveria ser otimizada ao máximo. Desde o início a interface criada foi algo simples e intuitivo. Tudo pensado para melhorar a experiência do usuário, que pode trocar mensagens instantâneas, fotos, vídeos e áudios tendo como única condição o acesso à internet. Deste modo, a empresa revolucionou o segmento das mensagens convencionais, tornando obsoleto o SMS. O desempenho do produto também foi alvo de preocupação para os criadores, resultando num aplicativo que gasta pouca bateria, tem baixo consumo da rede de dados, não precisa de um sinal poderoso de *internet* para funcionar, além de permitir a instalação em celulares antigos e sem telas sensíveis ao toque, por pessoas que desejam simplesmente economizar no gasto com mensagens, o que o torna uma tendência em países como Índia, Rússia, China e Brasil.

Outro importante fator diferencial é que o *Whatsapp* armazena o mínimo possível de informações de seus usuários, pois a empresa dá muito valor à privacidade dos consumidores, por isso o aplicativo não solicita qualquer tipo de cadastro a quem decide baixar o programa. No mesmo viés, a implementação da criptografia de ponta-a-ponta — que torna as mensagens ilegíveis, até mesmo para os próprios administradores do *WhatsApp* — causou polêmica entre usuários, empresa e justiça. Tornando-se alvo de debates acalorados e decisões judiciais, especialmente no Brasil, devido a situações em que a empresa deveria colaborar com investigações policiais, repassando informações sobre quadrilhas e/ou criminosos, usuários do aplicativo.

Devido ao fato de este ser um dos ambientes digitais mais utilizados pela sociedade contemporânea, que paralelamente não foi suficientemente explorado pela academia, ter o *WhatsApp* como cenário, torna-se algo relevante, uma vez que, ele tem sido fator chave para as relações tanto de sociabilidade (ligadas ao campo das relações institucionais/da fruição), quanto de socialidade (ligadas ao campo das relações pessoais/do prazer).

Outro ponto situa-se no olhar, na captura e na análise de textos audiovisuais que circulam pelo ciberespaço e são determinantes para a caracterização das subjetividades na cultura e sociedade atuais. Como previsto por Adriana Silva (2004) as tecnologias nômades se tornaram interfaces digitais intrinsecamente ligadas à mobilidade, que por estarem sempre juntas dos usuários modificam as interações sociais e a própria inserção do sujeito no mundo.

Somando-se a isso, o presente artigo pretende colocar em evidência, além do cenário, a questão da autoria na contemporaneidade e problematizar como o referido aplicativo facilita o desenvolvimento da comunicação TODOS-TODOS, que por sua vez, amplia o exercício da cidadania.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa e o processo é netnográfico. Método investigativo decorrente da etnografia. Netnografia foi um neologismo (net+etnografia) utilizado pela primeira vez por Robert Kozinets na década de 1990, quando de seus estudos sobre *fandoms*, marketing virtual e as práticas de consumo dos internautas (FRAGOSO, RECUERO E AMARAL, 2011, p. 173). Kozinets criou o termo ao aplicar os mesmos preceitos da etnografia na pesquisa ocorrida no ciberespaço, ou seja, ele observou e descreveu densamente os hábitos culturais das comunidades virtuais pesquisadas. Todavia, pesquisadores que também investigavam objetos da comunicação digital, alicerçados nos procedimentos etnográficos cunharam termos diferentes para os estudos empíricos da internet.

Este trabalho vai ao encontro do que pontua Kozinets sobre o uso do termo netnografia. Segundo o autor essa nomenclatura estabelece as alterações sofridas pelo método etnográfico operado a partir de ambientes digitais. Além disso, os procedimentos netnográficos estão abertos a adaptações e mudanças, como apontam (FRAGOSO, RECUERO E AMARAL, 2011, p. 175). Tais adaptações e mudanças se fazem pertinentes, pois, ainda são incipientes os estudos que versem sobre a comunicação TODOS-TODOS, seus sujeitos-autores e suas ações interativas, bem como sobre o *whatsapp* como *lócus* de pesquisa. Importante frisar que os textos audiovisuais foram coletados pelo WhatsApp, posteriormente procederam-se as análises e interpretações.

Os textos audiovisuais, cada vez mais abundantes nas mídias, redes sociais e no *whatsapp,* de maneira mais específica, têm importância capital nas discussões aqui propostas. Principalmente devido ao lugar central ocupado pela imagem no contexto sócio-cultural contemporâneo. Essa dependência que o homem possui para com a imagem, gera uma ciclo, que se reinventa a cada vez que um novo elemento é acrescentado à ela. Pois ela se transmuta e gera novos sentidos. Por isso é que importa estudar como o audiovisual é reescrito. De que modo ocorre o processo de interatividade e que novos sentidos serão elaborados à partir dele.

2 Sujeitos-Autores, Interatividade e a Sociedade Contemporânea

Pensando no contexto do aplicativo *WhatsApp,* percebe-se que esta é uma plataforma que auxilia no desenvolvimento de inúmeras relações de interação mútua, uma vez que a grande maioria das conversas travadas por esta via são iniciadas por um interagente, que não sabe qual será a reação do outro.

De qualquer modo, a relação estabelecida se constituirá a partir dele (o autor), da sua relação com os demais interatores e do contexto em que a relação acontece, pois, como problematiza Primo (2011, p. 114), se não é possível "localizar o ponto zero de uma ação social, não se pode, por outro lado, supor que uma interação mútua comece do nada", porque, se assim fosse, "estar-se-ia desconsiderando a própria historicidade".

Eni Orlandi (2004) auxilia no debate, ao dissertar sobre uma das maiores problematizações que o avanço da tecnologia, principalmente o desenvolvimento da *internet*, tem suscitado: a questão da autoria. No livro *Interpretação: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico*, esta autora estrutura a ideia da função de autor, conjecturada de modo particular pela história. De acordo com Orlandi (2004), "a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim" (ORLANDI, 2004, p.69). A pensadora conclui dizendo que é na função-autor que o efeito da historicidade aparece de forma mais visível, porque tornam mais claros certos aspectos da interpretação (ORLANDI, 2004, p.71).

Já, Lúcia Santaella (2007, p. 71-72) explica que, no contexto do que ela chama de cultura pós-humana, opera-se um giro radical nos processos de produção e criação, sobretudo, quando esses são mediados pelo computador e suas extensões. Isso porque este "não é uma máquina mecânica como era a câmera fotográfica tradicional. Ele não é um simples simulador de nossos gestos e sentidos, mas de nossa mente" (SANTAELLA, 2007, p. 67). Segundo a autora, as

tecnologias da inteligência que são, ao mesmo tempo, tecnologias interativas, "nublam as fronteiras entre produtores e consumidores, emissores e receptores" (SANTAELLA, 2007, p. 79), que, nas formas literárias, no teatro, no cinema, na televisão e no vídeo tradicionais eram relativamente claras.

Mas, quem seria o autor e qual sua atuação, na contemporaneidade? Orlandi (1988, p. 77) afirma "que o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem". A autora coloca que tal função ocorre quando o produtor da linguagem se representa na origem. Ela explica que a noção de autoria distingue o autor do enunciador e do locutor, desta forma, a função-autor

> não se limita, como em Foucault (1983), a um quadro restrito e privilegiado de produtores "originais" de linguagem (que se definiriam em relação a uma obra). Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto, com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social (Orlandi, 1993): o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim, estabelecemos uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão/unidade, etc.) (ORLANDI, 1988, p. 69).

Sob essa perspectiva, o autor é responsável pelo que diz ou escreve e, após este processo, ele instaura um lugar de interpretação no meio de outros discursos já existentes (ORLANDI, 2004, p. 69-70), pois que sua relação com o exterior (social) é de muita afetação.

Paradoxalmente, o autor ocupa a função mais suscetível a um "apagamento" do sujeito, que ocorre devido, justamente, a sua intrínseca relação com o social — que cobra dele coisas como: coerência; respeito aos padrões discursivos e gramaticais estabelecidos; clareza; originalidade; relevância; unidade; etc. —, como ressalta Orlandi (1988, p. 78). Esse apagamento também pode acontecer quando o autor não atinge os patamares estabelecidos para esta função. E, sobre isso, a autora enfatiza que

> para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem (ORLANDI, 1988, p. 82).

Paralelamente à figura do autor, emerge, no contexto contemporâneo, um novo ator social, o internauta. Este foi definido, por Néstor Garcia Canclini (2015, p. 22), como sendo um "agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos". Isso o distanciou dos antigos leitores, pois ele articula e integra ações e linguagens independentemente da escola como principal lugar de aprendizado, já que alcançou a autonomia no campo educacional e dissipou as fronteiras entre épocas e níveis educacionais, como pontua

Canclini (2015, p.52). Esses agentes são responsáveis pela popularização de um novo movimento, chamado “pirataria”, nome que o autor diz que

> (...) costuma ser dado aos que reproduzem, sem autorização e com fins comerciais, textos, imagens, músicas e outros bens culturais cujos direitos estão protegidos por lei. Diferentes sociedades entendem de modos diversos o conteúdo desses direitos, quem são os autores e como protegê-los. A concepção jurídica predominante nos países latinos atribui a propriedade intelectual ao criador das obras literárias, artísticas, musicais, audiovisuais ou científicas. O direito anglo-norte-americano estabelece o copyright, noção centrada nos direitos de reprodução, que abrange um espectro mais amplo: gravações sonoras, emissões de rádio ou televisão, incluindo ou tratando de incluir, recentemente, os suportes digitais. Nos países onde ainda se reconhece a autoria pessoal, os direitos são concedidos aos escritores que os vão transferindo para as empresas na medida em que a reprodução industrial das obras exija maiores investimentos. Um exemplo: quando foram distribuídos os prêmios Oscar em 2007, Martin Scorsese recebeu a estatueta como melhor diretor pelo filme Os Infiltrados, porém quando esse mesmo filme ganhou o prêmio de melhor filme, quem foi recebê-la foi o produtor. Além das discrepâncias sobre quando deve prevalecer a propriedade intelectual ou a comercial, a atribuição da autoria, baseada no também polêmico conceito de originalidade, tem sido questionada por teóricos da literatura e das artes, pelos próprios artistas e escritores (desde Duchamp e Borges, até os DJs e os artistas recicladores que pós produzem a partir do trabalho de outros) (CANCLINI, 2015, p. 52).

Ligando a noção de autor concebida por Orlandi à noção de internauta encontrada em Canclini, pretende-se demonstrar como ocorrem os processos de interação e interatividade, principais responsáveis pela revolução das comunicações na era cibernética.

Tais processos sempre existiram nas comunicações, contudo, com os atuais aparatos tecnológicos disponíveis, atuam com mais intensidade e possibilitam maior projeção do internauta, especialmente quando investido da função-autor. Até porque, contemporaneamente, a condição de produção é outra. E os meios, ou melhor, os equipamentos que possibilitam a realização estão acessíveis a uma imensa maioria da população, como já explicado acima na contextualização sobre o aplicativo WhatsApp.

3 Difundindo diversidade e cidadania

A fim de compreender melhor as atuais mudanças no papel da autoria, e de ver de que maneira isso pode influenciar no exercício da cidadania, mesmo que de modos não convencionais, selecionei para análise, o vídeo “Ocê qué anda na FEB?”, do sujeito-autor “Xômano que mora logo ali”, que lança mão de características sócio-político-culturais da

baixada cuiabana[1] (MT), como o linguajar, o humor, os costumes, a culinária, o clima, os governantes e os lugares tradicionais e turísticos que se fazem presentes nas suas produções. O uso de tais recursos na elaboração de seus conteúdos legitima a inserção deste sujeito-autor no campo da cultura popular dialética, na medida em que polariza "as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas" (HALL, 2013, p.284). Saudosista de um tempo em que essas mesmas características culturais compunham o cotidiano desta região, o sujeito-autor ressignifica, através do humor, a cultura local destacando seu valor. Tudo isso com criticidade e lançando mão das novas mídias para o exercício da cidadania.

O vídeo analisado é uma releitura do número musical "*Do you wanna build a snowman?"* (Traduzido para o português como "Você quer brincar na neve?"), da animação "Frozen", cena destaque da personagem Anna.

Figura 1 - Quadros das principais cenas do vídeo "Ocê que anda na FEB?"

A relevância desta sequência especificamente, para o decorrer da trama, consiste no fato de que ela representa o avançar do tempo, o distanciamento e o drama vivido, com pesar, pelas irmãs separadas sem maiores explicações pelos pais. Foi um momento da narrativa visto com bons olhos pela crítica, que o considerou tocante[2], e pelo público, que explorou a música e a

[1] Segundo o pesquisador Roberto Alves de Almeida na atualidade, Baixada Cuiabana corresponde à região formada por microrregiões do IBGE (2005). Politicamente composta pelos seguintes municípios mato-grossenses: Acorizal, Barão de Melgaço, Cáceres, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande.

[2]<<https://textogrande.wordpress.com/2014/01/29/frozen-uma-aventura-congelante/>> Acesso em 01.03.2017

própria cena à exaustão, como é o caso da versão criada por "Xômano que mora logo alí", aqui estudada.

No vídeo, que se utiliza das mesmas imagens do filme original, exceto pela inserção de uma imagem do VLT, a interatividade aparece principalmente com relação à voz, ao canto, que recebe uma dublagem, melhor dizendo, a canção recebe uma nova letra, ainda que continue com a mesma melodia.

Nesta cena *Xômano*, além de alterar a parte sonora, suprimiu 1 minuto exato correspondente no filme ao trecho da despedida, acidente, morte e enterro dos pais das personagens, por fim, Xômano faz o *insert* de uma imagem do vagão do VLT na cena. A respeito deste tipo de trabalho Dancyger afirma

> Um dos elementos mais marcantes da montagem é que a justaposição de qualquer grupo de planos gera significado. O ritmo desses planos sugere a interpretação desse significado. A consequência é vista no microcosmo quando o plano ocasional ou o *insert* é montado dentro da cena: ele introduz uma nova ideia (DANCYGER, 2003, p.389).

Deve-se ressaltar que esta ação (*insert)* não é algo corriqueiro nos vídeos de Xômano, sendo este um dos poucos produzidos por ele em que se percebe a adição de imagens. Portanto, em consonância com o que expõe Dancyger, ao inserir tais imagens,Xômano enfatiza o problema do VLT, ao mesmo tempo em que apresenta um novo significado para a cena, realizando o que Ramos e Fernandes (2016) nomeiam como uma reciclagem da indústria cultural, que na opinião das autoras,

> [...] nem sempre pode ser vista com olhar pessimista: o conteúdo midiático produzido, além de refletir algumas mudanças na sociedade, por ser produto dela, também as espalha: o que pode ser uma coisa positiva, dependendo da mensagem ou interpretação que é causada pela recepção do conteúdo (RAMOS; FERNANDES, 2016, p.11).

"Océ qué brinca na FEB?" conseguiu respostas muito positivas do público. Até o presente momento, ele é o terceiro mais visualizado, no canal do Xômano no *YouTube*, com 7.260 visualizações. Neste sentido, assim como os vídeos analisados anteriormente, este texto audiovisual também atua como um instrumento catalizador do pensamento reflexivo, contribuindo para as indagações, que envolvem quase toda a população mato-grossense, especialmente a residente na baixada cuiabana, sobre a situação do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), pois neste processo audiovisual Xômano pergunta, ainda que indiretamente: "O VLT

permanecerá no campo dos sonhos e da imaginação?", ou, "Se tornará realidade, como espera Joana e toda a população local?!".

Tanto é assim, que logo na segunda frase da canção, quando a personagem diz: "andar de VLT" o riso se instala, porque paralelamente ao apresentar o caráter crítico do vídeo, ela expõe uma ferida recente causada pela corrupção e consequente desmazelo dos governantes para com a população, que sonhava com uma forma de locomoção mais ágil e menos causticante. A dor dessa ferida aberta chega a ser histriônica, porque é quase inacreditável que alguém eleito para gerir verbas públicas desvie tão descaradamente os recursos, que poderiam proporcionar a toda a população desta região uma melhor qualidade de vida, com transporte público digno e vias urbanas melhor projetadas. Assim, com a ferida ainda aberta e pulsando, a situação de tão ridícula gera o riso,

> [...] a dor faz com que a natureza primitiva irrompa entre as diversas camadas de verniz de educação e como uma decisão importante pode ser adequadamente tomada na dependência de um fenômeno aparentemente trivial (FREUD, 1903, p.54).

No que tange ao título do vídeo em questão, nota-se o tom sugestivo na medida em que o ato de circular pela Avenida da FEB (localizada na cidade de Várzea Grande MT), no momento de criação do vídeo, era algo difícil e árduo, para a população que precisava se deslocar de Várzea Grande para Cuiabá. Sendo que esta é a principal via de acesso entre as duas cidades. E, naquele momento, encontrava-se em obras, para a construção do VLT (Veículo Leve sobre Trilhos).

O VLT seria importante para uma maior integração entre as cidades e entre seus habitantes, principalmente, para aqueles moradores dos bairros mais periféricos. Foi muito esperado, um sonho uma promessa, que com o passar cronológico do tempo — como pude perceber no exato momento do vídeo em que a Joana mexe os pés de acordo com os ponteiros do relógio — acabou ficando apenas em "devir", conceito cunhado por Deleuze e Gattari (1995), que tem a ver com o processo de desterritorialização e reterritorialização em que, o que está em jogo é a

> [...] captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir da orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe (DELEUZE; GATTARI, 1995, p.06-07).

O vídeo foi elaborado num momento em que a população ainda aguardava a chegada do VLT para ser o acontecimento do século. A Avenida da FEB promovia o espaço para o andar, o caminhar, etc. No entanto, ao ser destruída para dar lugar ao VLT, ficou impossível transitar, andar. Por isso, a palavra andar neste contexto é perfeita para designar uma situação de aflição vivida pela população.

Na releitura proposta, quando Joana — Ana, no original — canta: "antes tinha FEICOVAG, Globo Show, mas isso acabou também"; simbolizando que o passado festivo e animado, entrou em decadência e ficou para trás. FEICOVAG — Feira Industrial e Comercial de Várzea Grande —, foi um grande evento expositivo, que movimentava a cena local e atraía visitantes de várias cidades vizinhas, já que contava com atrações artísticas nacionais, rodeios, parque de diversão, etc. Já Globo Show, como o nome diz, era uma casa de shows, em que se tocava sobretudo lambadão, o principal ritmo da cidade.

No que tange às questões temporais, é possível traçar um paralelo com o que diz Eliade, para quem "a história e o progresso representam uma queda [do homem moderno], ambos implicando o abandono final do paraíso dos arquétipos e da repetição" (ELIADE, [1954] 1992, p. 154). Assim, as irmãs tiveram que declinar das brincadeiras e passeios (paraíso dos arquétipos) na avenida da FEB, em detrimento do progresso que viria com o VLT e com seu trajeto linear.

A respeito dos signos expostos, o elemento luva permite outra possibilidade de leitura, a qual sugestiona de modo significativo ao contexto em que foi reeditado, a morosidade nas obras do VLT, posto que as luvas representam acessório obrigatório no trabalho dos operários, assim pode-se observar a pertinência da cor branca simbolizando estado contrário ao que se tem quando os operários as usam, isso é, o trabalho é interrompido, assim como o poder da personagem Tchica/Elsa e as brincadeiras das irmãs.

É também perceptível a referência a elementos sígnicos que remetem ao tempo, um deles aparece quando Joana/Ana está deitada no chão do salão do castelo, em frente a um grande relógio e a câmera vai se aproximando dela com um movimento de *stedycam*, primeiro em Plano Geral, depois um Primeiro Médio dela deitada, até enquadrar em Plano Detalhe, apenas seus pés próximos ao pêndulo do relógio.

Em análise semiológica desta cena, toda a sua gestualidade (os pés, os olhos, se movendo de um lado e para o outro) e oralidade (as interjeições que ela faz "clock, clock") sugerem os ponteiros do relógio, no instante em que acompanham o balançar das suas batidas e, simultaneamente, canta: "Ainda espero sim. Sou louca sim. Ver o VLT andar..." em uma

indicação direta de que, mesmo sendo considerada “louca”, ainda tem esperanças — talvez em uma brincadeira com a população da baixada cuiabana, que como demonstra a pesquisa de Possari (2014) ainda esperava que o VLT saísse do mundo das ideias, e assim como o trem azul da empresa de telefonia TIM, fizesse a todos felizes, ao passar lindamente pela cidade.

4 Considerações Finais

Ao estudar a interatividade em textos audiovisuais, não se pode reconhecê-los como cópias ou simples releituras de cenas cinematográficas, uma vez que a cada nova interpretação, a relação intertexto se constrói entre diversos textos e texturas sociais, num constante fluxo de ideologia, manifestações e criação, que geram novos sentidos.

O não dito que fica entre as cenas canônicas e as entrelinhas das versões humorísticas é um dos ingredientes que contribui para o sucesso das histórias contadas por esses sujeitos-autores, pois, não sendo dito completamente, guarda dores e lamentos de sonhos não realizados.

Teorizar sobre esse assunto, não é algo novo, ao contrário é uma discussão milenar. O fato novo é que na contemporaneidade os aparatos tecnológicos possibilitaram a qualquer sujeito tornar-se autor de suas próprias comédias, em qualquer lugar do mundo. Nesse contexto, sua capacidade bélica de “arma do pobre” se amplia, potencializando o exercício da cidadania por qualquer pessoa.

O riso causado pela inserção das imagens do VLT no vídeo *Ocê que brinca na FEB*, surge da dor, sofrida por toda uma população que não enxerga muitas possibilidades de luta e acaba engolindo “goela abaixo” as condições que lhe são impostas.

“Xômano que mora logo ali” atua, por vezes, como palhaço circense que, mesmo triste (por entenderem a situação vivida), busca no riso sua arma. Lembro aqui, da imagem de Selton Melo no filme *O palhaço*, que traz para a contemporaneidade esta simbologia. Esse sujeito-autor se assemelha aos palhaços, principalmente quando convida o público a rir, inclusive dele próprio, ao explorarem o sotaque nas dublagens dos vídeos. No entanto, ao instigarem o usuário/espectador/interator a construir sentidos outros passam a atuar como humoristas, na medida em que provocam o riso a partir do conteúdo, tratado não apenas com humor, mas criticamente.

Ainda que este artigo não tenha abordado diretamente os Estudos Decoloniais como base de sustentação teórica, as chamadas Epistemologias Outras ressoam aqui. Por este motivo, ao voltar o foco do estudo para o humor proveniente da baixada cuiabana, que adentra o

ciberespaço pelo *whatsapp*, contemplo, de alguma maneira, tais correntes de pensamento, uma vez que este tipo de humor pode ser considerado uma "arma" do pobre para enfrentar as opressões às quais está submetido, bem como o processo de imposição de subjetividades capitalísticas (GATTARI; ROLNICK, 2008), que visa implantar uma identidade planetária. Os vídeos estudados, aproximam-se de expressões artísticas que funcionam como o que Deleuze (1987) chama de "atos de resistência".

O potencial de produção de sentidos do *whatsapp* não é mensurável, na medida em que ele dá conta de todo o processo de produção, edição e, principalmente, distribuição de textos audiovisuais originais ou não. Isso era apenas um devir até bem pouco tempo atrás, o que provoca uma inquietude em relação ao que virá a seguir.

Assim, o *whatsapp*, além de representar a revolução do modo de comunicar, também simboliza uma ruptura com os antigos paradigmas da área das comunicações. Entretanto, apesar disso, ele coexiste, com as mídias de massa, no momento em que elas se valem dele para se reinventarem, visando atrair o público contemporâneo.

Portanto, análises aqui realizadas dos textos audiovisuais trouxeram colaborações para a área da Comunicação e da Cultura Contemporânea, possibilitando que outros estudos se apresentem para a continuação deste debate.

Referências

ALVES, Marcia Nogueira; FONTOURA, Mara; ANTONIUTTI, Cleide Luciane. **Mídia e produção audiovisual**: uma introdução. Editora Ibpex. 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Itaú Cultural, 2015.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. **Anos**, v. 90, p. 103-115, 1994.

DANCYGER, Ken. Técnicas de edição de vídeo para cinema e vídeo: história, teoria e prática. Tradução de Maria Angélica Marques Coutinho. 2003.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. v. 27, p. 4, 1999. Tradução José Marcos Macedo.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** São Paulo. Editora 34, 1995.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, v. 1, 2011.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Imago, 1977.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Penso Editora, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Relógio D'agua, 1989.

POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo. Produção de material didático para a EaD. In.: NEDER, Maria Lucia Cavalli; POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo. **Educação a Distância**: Material didático para a Ead: processo de produção. Cuiabá: EdUFMT, p. 47-62, 2009.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997. 303 p.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____ . **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2011. (Coleção Cibercultura) 239p.

RAMOS, Rebecca Costa; FERNANDES, Kamila Bossato. **Análise do desenho animado Hora de aventura–as diferentes leituras da mesma mensagem**. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2627-1.pdf>>Acesso em: 21.02.2017

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Adriana de Souza. **INTERFACES MÓVEIS DE COMUNICAÇÃO E SUBJETIVIDADE CONTEMPORÂNEA** de ambientes de multiusuários como espaços (virtuais) a espaços (híbridos) como ambientes de multiusuários (tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004. Disponível in: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp023362.pdf>> acessado em 01 de março de 2016.

_____, Adriana de Souza. Do ciber ao híbrido: Tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. **Imagem (ir) realidade: comunicação e cibermídia. Porto Alegre: Sulina**, p. 21-51, 2006.

UBUNTU... UM ENUNCIADO CONCRETO ?

Sebastiana Almeida Souza (PPEGEL/UFMT)

Resumo: Esta pesquisa pretende apresentar o desenvolvimento da resolução de uma atividade no Laboratório de Aprendizagem Avançada (LAA), cujo objetivo é o conhecimento e compreensão do sentido da palavra *Ubuntu*, estabelecendo um processo de construção e compartilhamento de saberes entre os participantes, numa perspectiva interativa/dialógica de viés bakhtiniana. O estudo, em andamento, está sendo desenvolvido através da pesquisa-ação, fundamentado no arcabouço teórico de Bakhtin e o Círculo e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio-histórica. Os conceitos bakhtinianos sobre interação, linguagem e enunciado concreto constituem o eixo condutor desta pesquisa, uma vez que aquilo que se pretende no LAA é obter uma metodologia para o ensino da Língua Portuguesa, em uso, como L2 para estudantes surdos. Assim, considerando o desenvolvimento do Laboratório, essa atividade foi desenvolvida baseada na construção da resolução dos conceitos das palavras desconhecidas no texto entre estudantes e pesquisadora, já que o Laboratório tem um caráter interativo e dialógico no encontro do *eu* e do *outro*, sujeitos e pesquisadora. Isso tem se construído em sentidos, na medida em que surgem as dúvidas, descobertas, conceitos e situações de aprendizagem, numa perspectiva de sujeitos *aprendentes*.

Palavras–chave: Ubuntu. Reflexão. Aprendizagem.

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo dialogar acerca de mais uma das valiosas atividades desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem Avançada, que tem como mote a compreensão do sentido da palavra Ubuntu no texto.

O atendimento, no laboratório, é desenvolvido por meio de um processo dialógico de constituição de conhecimentos entre a pesquisadora e os estudantes surdos, em que ambos são sujeitos aprendentes no processo.

Nesse sentido, o Laboratório busca desenvolver atividades que venham ao encontro das necessidades dos estudantes surdos, sempre envolvendo conteúdos e situações que advém das dificuldades, dúvidas e incertezas destes no seu processo de aprendizagem, pois acreditamos que é necessário partir daquilo que eles têm interesse e que são necessários para sua vida acadêmica.

Salientamos que é por meio desses encontros que estamos efetivando o processo de aprendizagem, baseado em compartilhamento de saberes, na relação entre o *eu* e o *outro*.

Para que possamos entender como se dá o desenvolvimento das atividades no laboratório, descreveremos a atividade de leitura, compreensão e análise textual do texto *Ubuntu.*

1.1 *Ubuntu*... Sentidos na e para vida

Ubuntu[1] **-** Trata-se de uma história, cujo significado da palavra "Ubuntu" é de origem africana.

Um antropólogo, que estava estudando os hábitos e costumes de uma tribo africana que vivia cercado por crianças na maioria dos dias, decidiu fazer um jogo com elas. Comprou doces da cidade mais próxima e colocou tudo em uma cesta decorada no pé de uma árvore. Depois ele chamou as crianças e sugeriu o jogo que ocorreria assim: quando o antropólogo dissesse "já", as crianças deveriam correr para a árvore e o primeiro a chegar lá pode ter todos os doces.

As crianças se alinharam à espera do sinal. Quando o antropólogo disse "já", todas as crianças pegaram umas às outras pela mão e correram em conjunto para a árvore. Todas chegaram ao mesmo tempo, dividiram os doces, sentaram-se e começaram a mastigar felizes. O antropólogo foi até as crianças e perguntou por que elas correram juntos quando qualquer uma delas poderia ter tido os doces só para elas.

As crianças responderam: "*Ubuntu.* Como pode qualquer um de nós ficar feliz se todos os outros ficariam tristes? "

Ubuntu é uma filosofia das tribos africanas que pode ser resumido como. ***"Eu sou o que sou por causa de quem todos somos"***

Destacamos que a metodologia utilizada para o exercício da compreensão textual deu-se da seguinte forma:

A pesquisadora expôs todo o texto por meio de slides e iniciou-se o processo de exploração de imagens, conforme abaixo.

[1]Texto extraído - http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/ - Ensinar História por Joelza Ester Domingues, acessado no dia 27/06/2017.

Figura 1. Crianças brincando de roda em frente às casas.

Fonte: Google imagens

Figura 2. Crianças sentadas em roda.

Fonte: Google imagens

Considerando que o aprendizado da Língua Portuguesa como L2 para o estudante surdo se dá de forma visual, temos como dinâmica no processo de construção de aprendizagem no Laboratório sempre oportunizar o trabalho com imagens, pois isso contribui muito para a compreensão dos sentidos das palavras quando contextualizadas. Desse modo, coadunamos com a autora Fernandes (2003) sobre o ensino da Língua Portuguesa:

> Significa dizer que a língua portuguesa para os surdos constitui um conjunto de signos visuais materializados na escrita: para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura. Considerando que os textos articulam linguagem verbal e não-verbal na constituição de sentidos, serão as referências imagéticas o ponto de partida para a incursão no universo polissêmico da escrita (FERNANDES, 2003, p. 85).

Em seguida, a pesquisadora indagou os estudantes a respeito do entendimento das imagens e uma estudante relacionou a primeira imagem com tribo indígena, e a segunda como sendo da África; outro estudante apenas disse que "são crianças juntas".

Nesse momento, é importante nos ater à questão do enunciado, pois, inicialmente, a pesquisadora traz para o encontro no Laboratório o texto, com a finalidade de reflexão junto com os estudantes, porém esse texto torna-se *enunciado concreto* no momento em que os estudantes se tornam autores de suas palavras assumindo uma atitude ativa responsiva.

No que se refere à questão do conceito de enunciado do Círculo, recorremos a uma definição de Bakhtin num artigo sobre o problema do texto (BAKHTIN, 1997, p. 330). Nele, Bakhtin alega que "dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto". Ele acrescenta que entre projeto e execução pode haver divergências e que, ao longo da execução, o projeto pode ir se modificando, referindo-se naturalmente às modulações que o locutor imprime ao enunciado.

Nesse aspecto, entendemos que o texto *Ubuntu* se concretizou enquanto enunciado, pois apresenta os dois fatores citados por Bakhtin, tratando assim de um projeto, pois a pesquisadora, quando trouxe o texto (projeto) para o encontro no Laboratório, tinha uma intenção, um planejamento, cujo objetivo era refletir acerca da compreensão textual, bem como assimilar o sentido da palavra *Ubuntu* em diversos contextos. Quanto à sua execução, é o momento de interação, em que há compartimento de saberes, nesse processo salienta-se que há divergências entre estudantes e pesquisadora no momento da construção de conceitos e sua contextualização e, consequentemente, há modificações de comportamento, valorações, avaliações e críticas, acarretando, assim, o desenvolvimento de ambos.

Esse crescimento nas diversas áreas se dá por meio da linguagem, pois, ao darmos respostas ao mundo, nos apropriamos da palavra alheia que tornamos nossa palavra própria, ou seja, quando a estudante apreende o conhecimento e associa as imagens à tribo indígena e à África, ela traz em sua afirmação ecos e ressonâncias de discursos de outros (por meio do seu conhecimento prévio), mas, ao se apropriar deles, numa situação determinada, com intenção discursiva determinada, já imprime sua expressão, seu tom valorativo, reelaborando e reacentuando os sentidos rumos a sua compreensão.

Nesse sentido, Bakhtin, em *Os gêneros do discurso* (1952-1953), apresenta o conceito de enunciado como, "unidade da comunicação verbal". Já havia afirmado anteriormente que "todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido"[...] (BAKHTIN, 2010[1929], p. 289).

Outra questão importante nesse processo é que, nesse momento de interação, fica perceptível que a estudante se utiliza de conhecimentos prévios para fazer uma compreensão acerca da associação das imagens. Neste aspecto, Bakhtin (2010, p. 294,295) assevera

> que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Diante disso, a pesquisadora pediu para que os mesmos fizessem a leitura do texto para compreendê-lo.

Assim, os estudantes realizaram suas leituras individualmente, mas apresentaram muitas dificuldades para ter uma compreensão geral do texto, demonstrando suas necessidades no que concerne ao sentido de algumas palavras que descreveremos no desenvolvimento deste trabalho.

2 Dialogando pedagogicamente...

Após ter explorado as imagens e dialogando sobre o significado da palavra *UBUNTU,* uma estudante externou sua compreensão por meio da escrita: “ *Ubuntu,* o que pessoas moravam viver africana”.

Ela explicou que a palavra *Ubuntu*é de origem africana, que faz essa leitura associando assim as características das crianças da segunda imagem.

Desse modo, faz-se necessário enfatizar que a estudante explicou que “as palavras moravam e viver africana”, quer dizer, que as crianças moram e vivem na África, ela enfatizou que utiliza-se dos verbos “moravam e viver” para afirmar que as crianças moram e vivem na África.

Quanto ao processo de leitura, é importante destacar que o que vem sendo recorrente no exercício de leitura é o fato de que os estudantes fazem a leitura, por meio de palavras, ou seja, leem cada palavra um sinal, sem preocupação com o contexto, não há sequência na leitura (associação da escrita fragmentada), apresentando, assim, muitas dificuldades para a contextualização dos termos no texto. Os estudantes explicaram que uma das suas maiores

dificuldades é que encontram muitas palavras desconhecidas, que não conseguem saber o seu significado no texto.

Diante dessa problemática, a pesquisadora utilizou-se da seguinte metodologia para o processo da compreensão do sentido da palavra no texto: primeiramente, buscou-se extrair do texto, com auxílio dos estudantes, as palavras que são desconhecidas, em seguida, os alunos forma incentivados a procurar o significado no dicionário, para depois contextualizá-las no processo de interação, por meio da produção de enunciados.

Porém, faz mister esclarecer que, quando fizemos o exercício de consultar o dicionário para conhecer o significado da palavra, tivemos o objetivo de oportunizar a eles essa prática, mas trabalhamos e esclarecemos que, ao retirar o significado da palavra e colocar no processo de interação, ela se torna viva e ganha sentidos. Dessa forma, harmonizamos com Sobral (2009) quando afirma que:

> Não aprendemos a língua em dicionários nem em gramáticas, mas através de enunciados concretos: "falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)" [SOBRAL, 2009, p. 303].

Assim, a pesquisadora continuou o processo de reflexão, partindo dos pontos em que os alunos não conseguiram fazer a devida compreensão, voltando para os parágrafos do texto:

1. *UBUNTU*, Trata-se de uma história, cujo significado da palavra é de origem africana.

A pesquisadora, então, explicou para os estudantes que a palavra Ubuntu no texto tem origem africana, mas, o seu sentido seria encontrado no decorrer do texto, de forma contextualizada e reflexiva.

2. Um antropólogo que estava estudando.

Diante do não reconhecimento dos estudantes da palavra *antropólogo* no texto, a pesquisadora fez as seguintes perguntas:

Vamos ler e analisar a frase: um antropólogo **estava** estudando. Quando lemos a frase, temos que conversar com ela para podermos entender. Assim, perguntemos ao primeiro verbo: Quem estava? E ao segundo: Fazendo o quê?

Eles permaneceram inertes. Em seguida, a pesquisadora acrescentou: Será que a palavra antropólogo é alguém, e que está estudando?

Nesse momento, uma estudante respondeu: "Sim, penso que estudando é um verbo, que é ação, então é alguém que estava estudando as crianças". Diante da descoberta, sorriu, fazendo o sinal em Libras de *pesquisador* e o sinal de *profundo*.

Convém enfatizar que, nesse momento em que a estudante entendeu que antropólogo é um pesquisador, conseguiu atribuir sentidos a essa palavra, ou seja, produziu-se ali a compreensão ativa responsiva.

Sobre o tema, para Sobral (2009, p.95):

> [...] o sentido é produzido portanto "entre sujeitos", nas relações entre esses sujeitos, é produto de um processo que nasce na e da relação entre enunciador e enunciatário, criando uma realidade segunda, uma realidade de discurso, que não altera o mundo material, mas também não é um reflexo "objetivo" dele.

Entende-se, assim, que o sentido se dá na relação entre os sujeitos, nas trocas dialógicas. Compreender a palavra colocada em interação é interiorizar seu sentido e associá-lo às diversas áreas do saber, é construir uma rede de saberes, com fios ideológicos.

Quando a pesquisadora percebeu o envolvimento dos estudantes, adicionou mais informações sobre o fato de que o antropólogo é um pesquisador, que estuda o **homem** e seu comportamento. Nesse instante, um dos estudantes perguntou: "O que é comportamento? Que essa palavra nem tem sinal em Libras".

No que concerne à palavra **homem,** a pesquisadora chamou atenção dos estudantes perguntando de que se trata essa palavra, se é dirigida apenas ao gênero masculino. Um dos estudantes respondeu que "tanto faz, trata-se de homem, sexo masculino e mulher, sexo feminino". Porém, uma estudante ainda continuou na dúvida, pois para ela a palavra homem, nesse contexto, significava homem, sexo masculino.

Logo, a pesquisadora esclareceu o significado de antropólogo, que estuda o homem, o ser humano, que quando falamos em ser humano, tratamos de homem e mulher, porém, há alguns contextos que são especificados, por isso temos que prestar atenção na leitura e seu contexto e elencou alguns exemplos para esclarecimentos, como o que segue: Exemplo: numa placa está escrito "Precisa-se de funcionários para trabalhar no hospital. Interessados, ligar no telefone (65) 3322 2524".

Nesse momento, um estudante disse que a pessoa para trabalhar nesse hospital tem que ser médico, ou seja, nesse momento, ele fez associação da palavra funcionários com o profissional médico devido à palavra hospital (lugar).

A pesquisadora elucidou que, nessa leitura, a palavra funcionários não especifica quem, trata-se de uma palavra neutra no sentido de não especificar o gênero, pode ser homem e mulher, precisa-se de trabalhadores, e pode-se pensar que é para diversas áreas. Para que os estudantes tivessem mais clareza, a pesquisadora citou um outro exemplo:

“Precisa-se de médico para trabalhar no hospital São Lucas”.

Uma das estudantes explicou que nessa oração estava claro, “pois especifica o cargo, que é médico, que sabemos que é homem, pois é uma palavra masculina, se fosse médica, seria para o sexo feminino”.

Vale salientar bem a compreensão dessa estudante, mas fora esclarecido que não se tratava de uma oração, mas de um enunciado que, *a priori*, é uma oração, mas no momento em que permitiu uma posição ativamente responsiva da estudante, tornou-se um enunciado. Sobre esse assunto, recorremos a Bakhtin (2010) para compreendermos a distinção entre enunciado e oração.

> Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. [...] oração enquanto unidade da língua nunca é determinado pela alternância de sujeitos do discurso [...]. A oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamenta o primeiro. (BAKHTIN 2010 [1929], p.275/277)

Ressalta-se que a compreensão ativa e responsiva da estudante aconteceu no momento em que ela conseguiu explicar de que se tratava a palavra médico (gênero masculino) e complementar que, se fosse para o sexo feminino, não seria a palavra médico e sim médica. Fica claro que se trata de enunciado, pois houve uma compreensão ativa responsiva da estudante, no momento em que ela compreendeu o todo do enunciado da situação, daquele momento. Também ressalta que há a alternância dos interlocutores, pois o primeiro estudante, no primeiro exemplo, diz que o que pede na placa (funcionários) é médico, e na existência de outro exemplo, outra estudante faz sua inferência, há aqui uma característica do enunciado que é a alternância dos interlocutores.

Ainda, sob a reflexão da compreensão da palavra comportamento, a pesquisadora que tem como dinâmica buscar a construção do sentido da palavra, citou um exemplo para poder esclarecer as dúvidas dos estudantes.

Por exemplo:

“Marcos (colega da sala) sai da sala toda hora, não tem bom comportamento, já Maria assiste toda a aula e faz todas as atividades”.

Percebendo que os estudantes ainda não haviam compreendido, tentou outro exemplo.

"Bandidos que assaltam as pessoas não possuem bom comportamento".

Vale destacar que a compreensão dos estudantes surpreendeu a pesquisadora, pois eles disseram se os bandidos não têm bom comportamento, então, há mau comportamento e exemplificaram alguns.

Bom comportamento	**Mau comportamento**
Postura de bom palestrante	Não obedece a família
Ter ética com o professor e com	Não tem respeito pelas pessoas,
com os colegas.	não tem educação.

Outra questão que também foi bem refletida nesse mesmo encontro: *hábitos e costumes de uma tribo.* No que tange à palavra *tribo*, um dos estudantes ressaltou que se parecia com a palavra trigo, mas que é diferente, pois trigo é um pó branco que a pessoa faz pão, bolo e outros, porém, não sabia o que era tribo. Sobre a palavra tribo fora explicado que se trata de um grupo de pessoas que gostam de uma determinada coisa, por exemplo: grupo de pessoas que gostam de estudar Libras; grupo de adolescentes que gostam de louvar a Deus na igreja, etc.

Outra questão que merece ser destacada é quando o texto se refere à cesta **decorada** no **pé** de uma árvore. Eles não conseguiram fazer a leitura dessas palavras, não conseguiram abstrair o sentido do texto. Quanto à palavra *decorada*, fora associada a uma mesa bem enfeitada e, ao pé, um estudante disse que se tratava de uma parte do corpo humano. Uma colega, surpresa, perguntou ao outro se no texto "está escrito pé de pessoa". A pesquisadora novamente chamou atenção para a leitura, pedindo que lesse o parágrafo em questão e fizessem a pergunta: "Pé de que, ou de quem? O que está escrito no texto? "

Eles riram e responderam "da árvore". Porém, um deles indagou: "Mas, árvores têm pé? "

Nesse instante, uma colega desenhou uma árvore e deixou bem expostas as raízes, perguntando "onde está o pé? " O outro coçou a cabeça e respondeu: "a raiz!"

Nesse momento, fica perceptível o quanto é necessário trazermos para o desenvolvimento das atividades situações concretas, e principalmente explorar em todos os aspectos do texto, associando às questões da vida e do cotidiano.

A pesquisadora continuou trabalhando os parágrafos do texto. Todas as crianças pegaram umas às outras pela mão e correram em conjunto para árvore. Todos chegaram ao mesmo tempo, dividiram os doces, sentaram-se e começaram a mastigar felizes.

Evidencia-se que, quando pegamos na mão do outro, não tomamos como palavras da língua, mas do outro. Pegamos nas "mãos do outro" para falar, para compartilhar, para se tornar o outro no momento da interação, na concretização de um processo de respostas a uma palavra por meio de um enunciado concreto. Assim, Bakhtin (2012 [1929] p. 137) assegura que:

> Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro [...]

Esse foi um momento muito interessante e interativo, pois houve muitas indagações. A pesquisadora pediu aos estudantes que primeiramente o grupo teriaa que se remeter à leitura dos elementos presentes para poderem entender o contexto. Desse modo, iniciou-se o desenvolvimento da compreensão desse parágrafo, por meio de perguntas, em que os estudantes teriam que responder:

Todas, remete a quem?
E- crianças
Crianças, o que fizeram? Qual a ação?
E- Pegaram uma as outras pela mão
Correram, pra onde?
E- para a árvore
Conjunto, o que é?
E- tribo
Quem chegou ao mesmo tempo?
E- conjunto
Pra que?
E- pegar doces
Qual o sentido, dividiram os doces?
E- união
Quem ganhou?
E- todas crianças

Destaca-se que esse método aplicado por meio de perguntas, no sentido de questionamento, *a priori* pode ser associado a práticas tradicionalistas, porém tem o objetivo de refletir sobre o entendimento do texto, pois o estudante surdo necessita entender a concepção da palavra e, nesse caso, a compreensão de forma contextualizada. Assim, compreendemos que essa bateria de perguntas-respostas é uma metodologia bastante adequada tendo em vista esta situação específica.

Convém ressaltar que as respostas das perguntas foram efetuadas pelos estudantes com bastante interação, a pesquisadora sempre questionando os porquês e como chegaram às respostas. Porém, quanto à palavra *conjunto*, eles não souberam definir o conceito. Diante disso, fora explicada essa palavra por meio de exemplos.

Exemplos: Conjunto de som;
de sapatos;
de roupa (mesma estampa, disse uma estudante);
de batom;
de perfume (Boticário, disse um estudante).

Ao final, os estudantes concluíram que *conjunto*, naquele contexto, significa mais de um no texto, nesse caso, de crianças. Da mesma maneira, ao final da leitura e interação do texto, contextualizamos o parágrafo final:

> As crianças responderam: *"Ubuntu. Como pode qualquer um de nós ficar feliz se todos os outros ficariam tristes? "*
> Os estudantes responderam que, Ubuntu, tem o significado de:
> Todos juntos: união; amizade; ajuda; apoio; amor; vitória.

Em seguida, foi proposta uma atividade de compreensão textual sobre o conceito da palavra Ubuntu, para verificação do aprendizado: *Eu sou o que sou por causa de quem todos nós somos.*

Analisaremos apenas respostas de dois estudantes que foram os que mais participaram desse encontro.

Estudante 01

Eu sou crianças todos o jogo antropólogo com correram depois outros o doces por causa *ubuntu* uma tribo árvore.

Estudante 02

Algumas pessoas têm preconceito raça, porque eles muito humildade, mau comportamento, etc... Precisa algumas pessoas conceito positivo sempre união as pessoas raças, amizade, interação, conversa bem.

Igual as crianças gostam da raça junto brincar e conversa. Sempreunião.

3 Análise dos textos

Ao analisar os dois textos, vemos uma grande diferença entre ambos, no sentido da escrita e da interpretação do texto. Porém, buscaremos detalhar a compreensão destes no que se refere à questão semântica e assimilação de toda contextualização do texto e, especificamente, da palavra *Ubuntu.*

No primeiro texto, fica perceptível que o estudante descreve palavras retiradas do texto como forma de compreensão textual, no sentido de sintetizar o acontecimento existente, ele ainda encontra-se preso em descrever palavras para construção de oração, pois é perceptível na sua produção o contexto da sua fala referente à leitura do texto, não havendo, portanto, uma posição crítica. Assim, para Bakhtin (2010 [1929], p. 277)

> [...] o contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); a oração não correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (situação, o ambiente, a pré-história) nem com as enunciações de outros falantes, mas tão-somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto.

Mas, como o Laboratório tem como objetivo a relação entre eu e o outro na construção do processo de aprendizagem, temos garantidas atividades de leitura sob diversos temas, com o intuito de promover a reflexão dos estudantes para que possam evoluir e se tornar autores de suas próprias escritas. Acreditamos que não adianta aprender só léxico, precisamos aprender enunciados para termos atitudes responsivas. Assim, buscamos desenvolver atividades que contribuam para que os estudantes produzam com mais eloquência e saiam do processo de reprodução (oração), pois sabemos que as orações podem se tornar enunciados, na medida em que os estudantes reflitam e refratam as situações vivenciadas, aprendidas e situadas. Dessa forma, fundamentamos em Bakhtin (2010 [1929], p. 278), quando afirma que:

> O enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade de discurso (predominantemente de uma réplica de diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva.

Em contrapartida, no texto 02, a estudante inicia a sua redação fazendo uma relação entre o preconceito entre raças, que é necessário que as pessoas entendam os conceitos das palavras, ter interação e conhecimento em sua visão, para poder compreender e conhecer as diferenças existentes. Ao final, o texto sintetiza a igualdade entre as crianças (representação de igualdade), associando a palavra Ubuntu (implícita no texto) com o sentido de União.

É importante refletir acerca do segundo texto, em que a estudante apresenta sua posição crítica em relação ao sentido da frase: *"Eu sou o que sou por causa de quem todos nós somos".* Ela faz uma alusão ao preconceito, referindo-se às raças. Segundo a mesma, fez essa abordagem relacionando à imagem dos meninos que estão sentados que, *a priori*, representa várias tribos, e que para que aconteça união, é necessário que tenha humildade entre as pessoas, para que isso aconteça, é preciso que as pessoas tenham consciência e tenham diálogo nas situações adversas do cotidiano. Para ela, Ubuntu naquele texto era tudo isso, a igualdade, fraternidade, o exercício da alteridade.

4 Algumas considerações...

Este trabalho buscou elucidar questões pertinentes ao trabalho que vem sendo realizado no Laboratório de Aprendizagem Avançada. Neste caso, o desenvolvimento de uma atividade de leitura e análise de um texto, numa perspectiva de exploração dos sentidos.

Não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do *significado* de tal palavra, mas de um enunciado acabado e com um *sentido concreto* – do conteúdo de um dado enunciado; aqui, o significado da palavra refere a uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva. Por isso, aqui, não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva. – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação (BAKHTIN, 2010 [1929], p.291).

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 5ª ed. – São Paulo – editora WMF Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série Ideias sobre Linguagem.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Ensinar História**. Disponível em: http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/, acessado em 27 jun 2017.

GT 2

Educação e Tecnologia

A ARTE DO VÍDEO: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DA INFÂNCIA ENTRE PROFESSORES

Naine Terena de Jesus (PPGEdu/UNEMAT) - naineterena@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta relatos da experiência e estudos teóricos acerca da criação de audiovisual com dispositivos móveis, a partir das memórias e narrativas sobre a infância dos professores participantes do cineclube proposto pelo Ateliê de Imagem e Educação – AIE da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Dessa forma, encontra-se dois eixos de problematização durante o processo de pedquisa que resulta este artigo: o primeiro se relaciona às infâncias a partir de personagens, no caso os educadores que participam do cineclube. O segundo dialoga com a importância da criação audiovisual no contexto educacional, em especial na formação de educadores, entendendo o vídeo como suporte para registro de memórias, atividades e propagação de informações para pesquisadores deste campo de atuação.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Professores. Mídias. Cineclube.

1 Introdução

Sediado no município de Cáceres, Mato Grosso, o Ateliê de Imagem e Educação (AIE), pertence ao Programa de Pós-graduação em educação da Unemat - Campus Jane Vanini, e desenvolve em seu cerne o Projeto "Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo", que visa a formação de professores através da realização de cineclubes que trazem diferentes produções cinematográfica, tanto do eixo comercial como do circuito alternativo. No escopo deste projeto, está a pesquisa de pós-doutorado A arte do vídeo: Memórias e narrativas da infância entre *praticantespensantes* do contexto educacional.

O escopo da citada pesquisa visa problematizar as diferentes infâncias, a partir dos relatos coletados durante as Sessões do Projeto Cineclube – Cinema, infâncias e diferenças, considerando a interlocução dos educadores participantes do projeto após as projeções e como narram suas próprias memórias, percebendo o quão importantes tais memórias se fazem para a compreensão das diferentes infâncias e como a experiência com o audiovisual[1] auxilia na constituição do mundo cultural desses educadores.

Dessa forma, o Projeto "Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo" visa problematizar concepções de infâncias e diferença a partir de imagens e sons produzidos no cinema, o que oportuniza aos *praticantespensantes* do

[1] Considera-se a experiência audiovisual neste caso, como sendo o contato dos educadores com as distintas produções cinematográficas que proporcionem a possibilidade de lançar outros olhares ao mundo, principalmente pela oportunidade de um debate em grupo, que ocorre ao final das sessões do Cineclube.

cotidiano educacional pensarem de forma diferente aquilo que vem sendo *pensadopraticado* na educação escolar.

As Sessões acontecem nas terças-feiras na sede da Câmara de Vereadores de Cáceres e reúne professores das redes públicas e privada de ensino de Cáceres. Dividido em etapas, o Projeto Cineclube abordou, desde o começo de 2016, temáticas como gênero, deficiências, as infâncias de modo geral. Após as projeções, o espaço é aberto para um bate papo entre os organizadores do Cineclube e o público presente. Todas as interpelações são gravadas em áudio e vídeo, e este material serve de suporte, para forçar o pensamento a pensar sobre os temas que permeiam as atividades acadêmicas do grupo de pesquisa.

Devidamente apresentados os projetos de Pesquisa guarda-chuva, e a proposta de investigação que será abordada neste artigo, cabe salientar que, é nesse campo de ação que este artigo se instaura: na apresentação do percurso percorrido para o desenvolvimento de roteiros e a produção de vídeos, sendo este trajeto composto da audição das gravações das Sessões de Cineclube, leitura dos referenciais teóricos e reuniões com os membros do AIE.

2 A arte do vídeo: Memórias, narrativas, câmera e ação

Com a proposta de problematizar as diferenças, gêneros, sexualidade e diferenças, o Ateliê de Imagem e Educação realizou um conjunto de projeções de vídeos diversos, que constituiu o Projeto "Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo". Filmes nacionais e estrangeiros, do eixo alternativo e hollywoodianos, serviram como intercessores para dialogar com os professores das redes de ensino de Cáceres.

A partir das transcrições buscou-se narrativas que pudessem compor a produção audiovisual para a conclusão dos vídeos componentes do projeto de pesquisa. A princípio, tinha-se como ideia, a produção de um documentário que trouxesse personagens diversas, que perpassassem pela equipe do Cineclube até o público das Sessões. Cabe aqui demarcar o espaço da produção documental para a constituição do argumento e roteiro planejados na etapa inicial das leituras das transcrições:

> Uma diferença marcante entre o documentário e o cinema de ficção é aquele não poder ser escrito ou planificado de modo equivalente a este último(...) Um documentário é construído ao longo do processo de sua produção. Mesmo existindo um roteiro, o formato final somente se define com as filmagens, a edição e a montagem (Mello, 2002, p.25).

Nesta percepção o documentário iria se construindo a partir de novas entrevistas, da

leitura de referenciais teóricos e captação de imagens que poderiam ilustrar todas as falas capturadas durante as gravações. Na organização de um argumento que contemplasse a proposta do projeto, duas questões se tornaram pertinentes de problematizações: a primeira se relaciona as próprias narrativas gravadas das sessões do Cineclube. Tornou-se perceptível o fato de que os professores, durante os bate papos, relatavam experiências do dia a dia, e em poucas ocasiões se remetiam a seu passado. A segunda, foi no tocante de como as tecnologias de comunicação e informação e seus conteúdos penetram no dia a dia da escola, dos alunos e professores, mas, não tem-se alcançado e utilizado esses recursos no processo de ensino-aprendizagem. Tais questionamentos foram pontapés para uma mudança da produção, tornando então, o antes documentário em uma obra de ficção, construída a partir de 3 narrativas, agora, no formato de animação.

2.1 Professores personagens

Não tocar nas memórias de infância durante os debates do Cineclube pode ser explicado por distintos viés. Um deles se relaciona a ação dos próprios mediadores do Cineclube, que durante o inicio das conversas, podem ter evocado somente as lembranças recentes do dia a dia na escola. Pode ser que os *praticantespensantes* não façam nenhuma conexão entre suas experiências de infância e o contexto em que vivem na fase adulta.

Perseguindo estas indagações, aprofundou-se na questão das narrativas realizadas pelos educadores, considerando o que Clandinin e Connelly (1991) enfatizam sobre a narrativa, a importância do contexto em que se narra, às razões que levam o narrador a contá-la e ao tipo de audiência a que se destina. No caso das três narrativas que utiliza-se para construir os vídeos: Cachinho de flores, Panelinha de barro e Diversidade, todas foram extraídas de uma única Sessão de Cineclube, realizadas no dia dia 26 de abril de 2016, com a projeção dos filmes indígenas: Kiarãsâ Yõ Sâti" e "Das crianças Ikpeng para o mundo".

Os filmes apresentam diferentes infâncias - as infâncias indígenas - que se mostraram, em muitos pontos, distantes da realidade que os professores conhecem dentro das escolas em que estão inseridos. Porém, os filmes estimularam a vivificar outras memórias, remetendo a sua condição de infância. Neste contexto, o que pôde-se verificar foi a importância da produção audiovisual para que o educador lançasse um outro olhar ao seu mundo e suas práticas pedagógicas.

A proposição das produções levou o pensamento a pensar num contexto de encontro com outras infâncias que de certa forma, os remeteram a sua própria infância e causou certo saudosismo:

> Olha que saudade da minha infância, quando eu pude notar, né? Que eles, por exemplo, que eu me lembrei, quando eles estavam fazendo aviãozinho, quando a gente usava barro pra fazer panelinha, né? Eu usei muito barro pra fazer panelinha, deixava secar no sol e brincava. Professora 1, depoimento coletado durante Cineclube, dia 26 de abril de 2016

> (...) Na minha casa eu cresci vendo, assim, vários estereótipos até dentro de casa, é? Quando que isso vai acabar? Quando que vai acabar um pouco aquele medo de dizer que você tem a cultura indígena, do negro? Quando você começa a ter conhecimento das coisas, né? Quando você começa a perceber o outro lado da história e eu percebi que eu tenho uma (...). Professora 2, depoimento coletado durante Cineclube, dia 26 de abril de 2016

> (...) de manhã bem cedinho, o sereno da noite transforma aquele cacho ali em um doce, fica cheinho de água doce como o mel. Você pega, ele chega a ficar grudando, assim, a gente colocava na boca, chupava, quando era criança, sujava o rosto, assim, porque tem o néctar e tem um 'negocinho' amarelo que é quase igual o pólen. Era pólen e néctar que tinha naquele cachinho de flor, aquele cachinho ali do mato. Professora 3, depoimento coletado durante Cineclube, 26 de abril de 2016.

Os filmes-intercessores parecem ter despertado a possibilidade de ver o mundo de outra forma, além do que está institucionalizado pelos conceitos que normatizam a infância, ou ainda, na perspectiva Deleuziana, rompeu com determinados clichês sobre como deve ser o modo de vida na infância ou ainda, sobre o que é a infância.

Sobre os Clichês, Deleuze (1992) empresta de Bérgson a explanação, de que nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos o que estamos interessados em perceber a partir de interesses econômicos, crenças ideológicas, exigências psicológicas - o filme permitiu que os professores produzissem novas possibilidades de infâncias, porém remetendo às crianças que foram.

3 Fala, escrita e vídeo: trajetos de uma produção audiovisual

Nominar este item de "Fala, escrita e vídeo" tem o intuito de remeter às possibilidades distintas que temos de reescrever narrativas e demonstrar o quanto elas são importantes enquanto fontes de saberes. No início deste texto, apontamos duas problematizações que

permeiam a pesquisa. A segunda delas - referente à presença das tecnologias de comunicação e informação entre professores e alunos no dia a dia, mas pouco utilizada em sala de aula.

A potência das produções, pode colocar os professores a pensar sobre criações conjuntas com alunos e dessa forma, verificar as potencialidades dos dispositivos móveis, não considerando somente a exclusão total deles da sala de aula.[2] Ao ver suas narrativas podem também fortalecer e comungar diferentes experiências, a fim de inspirar e construir outros significados, fortalecer mundos culturais em conjunto com os demais professores.

Souza (2005) indaga que a presença das mídias deve ir além dos padrões de utilização escolar – "palestras e aulas expositivas, dinâmicas baseadas na organização linear de conteúdos e análise". Para a autora é preciso produzir narrativas e fazer circular saberes. Para Braga e Calazans (2001) com a proliferação mediática, cinema, rádio, televisão, diversificação dos meios impressos, acessibilidade às tecnologias de forma geral, nos vemos envolvidos em um outro processo, que encontra seu ápice num dispositivo que reúne todos os outros médias citados acima - o telefone celular.

Bauman (2011) caracteriza como sendo este momento intensamente mediado, uma modernidade liquida, e realiza uma profunda reflexão não se esquivando de incluir neste debate a presença dos telefones celulares. Para este autor, o celular possibilitou a infinita disposição do indivíduo para outro, rompeu o limite do público e do privado. "O proprietário de um telefone celular está sempre aqui, sempre ao alcance da mão" (BAUMAN, 2011, p. 30). Com o advento do telefone celular, o rompimento dos limites temporais e espaciais, questões como lidar com a presença do aparelho em sala de aula? o que se pode aproveitar dele e de todos os recurso que podem nos oferecer? O que pode o aparelho celular, tablets e outros dispositivos móveis no contexto educacional? são latentes ao educador que se vê em um momento de propor metodologias capazes de integrar os dispositivos ao seu trabalho em sala de aula.

Impregnados desses questionamentos, os 3 vídeos foram produzidos utilizando ao máximo o telefone celular que estava disponível para a produção. A ideia perpassava a possibilidade de apresentar aos espectadores a utilização do aparelho no contexto de produção das narrativas que permeiam o contexto escolar[3]. A opção foi a criação de pequenas animações a partir das narrativas coletadas nos Cineclubes.

[2] Verifica-se que em muitas escolas o aparelho celular deve ser deixado na Secretaria ou ainda, desligado dentro da mochila. Alguns casos, pede-se que o aluno não o leve para a escola.

[3] Num breve parêntese, é preciso dizer, que em sua grande maioria, os jovens estudantes já manuseiam sem dificuldade tais tecnologias e produzem diariamente uma enxurrada de fotos, vídeos e áudios. Através de

A escolha por criar animações foi contaminada pelo espaço profícuo que este tipo de produção ganhou nos últimos anos. É o que escreve Júnior (2016), no site Cadernos de Cinema, ao dizer que nestas três décadas o cinema brasileiro, e em especial de animação, passou por momentos de baixa e depois seguiu uma curva ascendente.

Essa curva ascendente encontra eco na indicação de O menino e o mundo para o Oscar em 2016, um feito do cinema brasileiro, já que era a primeira vez que o Brasil conseguia uma indicação nesta categoria. Porém, a história da animação no Brasil teve início em 1917, com o vídeo O Kaiser de Álvaro Marins[4]. Mesmo com cem anos de história, a animação, assim como todos os outros gêneros do cinema brasileiro encontra dificuldades em sua produção.

Dentre essas dificuldades, destacam-se como as principais, o investimento financeiro na produção e profissionais qualificados em áreas específicas como a computação gráfica[5]. Ao iniciar a produção dos vídeos, um levantamento local (Mato Grosso), apontou o custo de produção de uma animação. Dos resultados obtidos, os orçamentos tinham como média um valor de R$4.000,00 (quatro mil reais) por minuto animado, incluído a criação de Arte visual, animação, trilha, edição de efeitos sonoros, locução. Se pensasse em terceirizar a produção do vídeo, teria-se um custo de cerca de R$12.000,00 para entregar o produto final, com uma qualidade superior de produção a que poderia oferecer no momento.

Porém, como a expectativa era realizar a experimentação e não extrapolar os limites da produção caseira/artesanal, testou-se as diferentes possibilidades. Stop Motion, Animação tradicional (quadro a quadro desenhada a mão), Animação digital (feitas diretamente nos computadores, utilizando imagens gráficas em 2D ou em 3D), entre outras. Do celular android, diferentes aplicativos foram testados, como o FlipaClip, Draw Cartoons, PicsArt Animator, Estúdio Stop Motion, Animação e StikDraw. No computador, sites de animação online como o Powtoon o Windows Movie Maker - um editor de áudio e vídeo muito encontrado nos computadores do sistema Windows. Utilizou-se o Paint (editor de imagens do Windows), além de solicitar desenhos de uma criança de 10 anos.

aplicativos baixados direto no aparelho celular realizam montagens, edições e produções, que acabam parando nas redes sociais com muita facilidade. Cabe questionar, a quem interessa a produção desses vídeos?

[4]Disponível em ttp://cadernodecinema.com.br/blog/historia-da-animacao-no-brasil-1/

[5] Acredito que sofremos uma grande influência da qualidade técnica dos desenhos de Walt Disney, que servem sempre como parâmetro de padrão de qualidade de animações.

Para não prolongar a escrita desse artigo com a análise da utilização de cada um dos aplicativos e as técnicas de animação testadas, segue uma breve explanação sobre as impressões obtidas de alguns desses instrumentos de produção:

FlipaClip: boa indicação para quem está iniciando na produção, tem um espaço para desenhos e faz a junção das cenas automaticamente. Utilizado no aparelho celular.

Powtoon: Oferece objetos e desenhos prontos. Para quem já usa o Power point parece ser mais fácil. Tem recursos para inserção de texto e áudio e vários tutoriais no youtube que ensinam estratégias de como utilizar.

Estúdio Stop Motion: O aplicativo auxilia bastante na produção do vídeo Stop Motion, pois, é possível fotografar as sequências e as mesmas serem reunidas pelo próprio app.

Movie Maker: O editor é de fácil utilização. É preciso ter um conhecimento inicial no que diz respeito a operação de microcomputadores e softwares. Oferece possibilidades de se trabalhar com imagem em movimento, áudios, efeitos e transições. É possível adquirir de forma gratuita.

Apresentados alguns dos aplicativos e softwares utilizados, prossegue-se com a produção do vídeo. Pela praticidade e devido ao curto tempo para edição, a escolha foi produzir stop motions a partir de com desenhos a mão (quadro a quadro), imagens criadas no computador (algumas do Powtow online), e massinha de modelar, mais comum quando se trata de stop motion. Reunindo todos esses elementos nas cenas propostas pelo roteiro, fotografou-se uma a uma no aparelho celular e a finalização foi realizada no movie maker (tanto no celular como no notebook), reunindo imagens, trilhas sonoras e narrações. Sobre as narrações, um chamado na rede social facebook convocou atrizes e atores que gostariam de gravar as narrações de forma gratuita. Após alguns retornos, via mensenger os textos foram enviados e os áudios recebido via watsapp (aplicativo que merece futuramente mais linhas acerca de suas funcionabilidades e utilização massiva). Os áudios foram gravados pelas voluntárias no próprio celular, através de um aplicativo que já vem instalado no aparelho. As gravações tinham qualidade e nitidez, não sendo necessário realizar nenhum tipo de edição, interferência ou ganho no áudio[6].

Com todo o material reunido, fotografias, os áudios foram alocados nas suas devidas posições de edição e a montagem seguiu a partir de corte seco e poucos efeitos especiais. Em

[6] Importante ressaltar a qualidade das gravações, pois, observa-se que não houve encontro físico entre eu e as voluntárias. Outro ponto importante é que os aparelhos tinham qualidade de gravação suficiente para que eu não precisasse fazer intervenção nos áudios, o que demonstra o quanto as tecnologias avanças em nos oferecem possibilidades distintas.

panelinha de barro, foi realizada a gravação de um pequeno vídeo de uma criança brincando com o barro, no aparelho celular e transferido para edição no computador.

Para encerrar, cabe apenas expor a poética acerca das narrativas escolhidas. Ao escolher estas três histórias, buscou-se reescrevêlas a partir das sensações que elas causavam. Em todas, sentia a poesia da 'vida vivida' e observava-se que as imagens poderiam auxiliar a apresentar tais histórias, que a princípio pareciam ser comuns, mas que a partir da utilização da linguagem audiovisual, tomaram formas poéticas e inspiradoras.

Considerações Finais

A arte do Vídeo é um projeto de pesquisa, fruto de pesquisa pós-doutoral desenvolvida no PPGEdu da Unemat Cáceres. A proposta de produção audiovisual no cerne de um projeto de formação de professores a partir de Cineclubes compostos por filmes de diferentes origens de produção, fomentaram o debate acerca da produção de narrativas a partir da história de vidas dos próprios educadores, e principalmente, trouxe a tona a problematização acerca da utilização da produção audiovisual no contexto educativo. Embora este artigo traga uma síntese do que foi a pesquisa e a produção, pode-se considerar algumas questões importantes. A primeira dela, encontra suporte nas falas de Alves (2000), quando a autora frisa sobre as narrativas e linguagens, apontando que, existe uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc) e que, talvez, não possa ser chamada mais de "escrita". Para Alves, esta outra escritura não obedece à linearidade de exposição, mas tece uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios. No caso das narrativas realizadas pelos professores após os Cineclubes, e que originaram o vídeo a fala de Alves nos indica que, o ato de compartilhar histórias, é fomentadora de construção de uma outra rede de comunicação, que proporciona outras escritas, outras formas de recontar histórias. Dentro deste contexto, verifica-se o audiovisual como um mecanismo eficaz para recontar histórias que devido ao dia a dia, passam despercebidas, ou ainda, deixa-se de visualizar o quão importante são no contexto do educador.

O segundo ponto a se destacar está na produção audiovisual por professores e alunos. Ao optar por mostrar os caminhos percorridos para a produção dos vídeos, tem-se o intuito de animar educadores e alunos a se apropriarem dos aparatos tecnológicos que estão a sua disposição. Embora neste artigo tenha-se abordado a experiência de pesquisa individual, espera-

se que ele aponte possibilidades de investigação aos educadores, e principalmente desperte o interesse por histórias que estão ao seu entorno e que podem integrar seus métodos e metodologias de ensino.

Referências

ALVES, Nilda, A narrativa como método na história do cotidiano escolar, disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf acessado em 25 de jun. de 2017.

BAUMAN, Zygmunt, 44 Cartas do mundo líquido moderno. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. Narrative and story in practice and research. In: Schon, D.A. (Ed.). The refl ective turn: case studies in and on educacional practice. New York: Teachers College, 1991. p. 258-281.

JÚNIOR, Fausto, disponível em http://cadernodecinema.com.br/blog/historia-da-animacao-no-brasil-1/, acessado em 26 de jul. 2017.

GILLES, Deleuze. Conversações. Trad. Piter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

MELLO, Cristina T. O documentário como gênero audiovisual , disponível em https://revistas.ufg.br/ci/article/viewFile/24168/14059 acessado em 25 de junho de 2017.

A FERRAMENTA MATERIAL DE AULA DO Q-ACADÊMICO: VIABILIDADE NO PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO IFMT

Ana Maura Pereira Cabral (IFMT) – anamauracp@gmail.com
Claudia Lucia Landgraf Valerio (IFMT) – claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br
Luisa do Amparo Patatas (IFMT) – luisa.patatas@cba.ifmt.edu.br
Ana Lucia Pinheiro Bejarano (IFMT) – ana.bejarano@cba.ifmt.edu.br

Resumo: Espaços interativos *online* no ensino são iniciativas cada vez mais comuns nos dias de hoje. Podemos observar o surgimento de diversos *softwares* que procuram facilitar essa interação, entretanto o número de pesquisas na área ainda é pouco expressivo. Considerando esse contexto, esta pesquisa com o apoio da FAPEMAT e da PROPES-IFMT, se propõe a dar continuidade às discussões iniciadas em 2015 sobre os desafios e as possiblidades de utilização e de interação entre professores e alunos via *software* Q-Acadêmico no IFMT. Nossa metodologia foi dividida em três fases: na primeira, procedemos à aplicação de um questionário de entrada em professores e alunos do Campus Cuiabá sobre o Q-Acadêmico, na segunda, utilizou-se a ferramena Material de Aula como única forma de interação extraclasse e, na terceira, aplicou-se um questionário de saída e procedemos à análise do material coletado. Esperamos, com essa pesquisa, tecer os desafios e as possibilidades do uso da ferramenta Material de Aula do Q-Acadêmico, verificando a viabilidade no processo de interação entre professores e alunos, contribuindo, assim, com o aperfeiçoamento desta ferramenta para que a comunidade se aproprie cada vez mais dos recursos disponíveis neste ambiente, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem no IFMT.

Palavras-chave: Interação. Q-Acadêmico. Ensino-aprendizagem.

1 Introdução

Desde o nascimento, o homem está inserido em um meio social, a família, e estabelece relações com o outro e com a linguagem. Assim, o homem, como ser histórico e social, constitui-se em sua interação com o outro nas mais diferentes esferas sociais, dentre elas a escola, e elabora seus conhecimentos nessa interação com seus pares.(VYGOTSKY, 1978)

O surgimento da Internet revolucionou a maneira de agir, pensar e de interagir de todos, empresas, governos, instituições públicas e privadas, evidenciando uma diversidade de oportunidades na utilização desse novo canal de comunicação. Sob essa ótica, o processo de interação nas escolas também sofreu mudanças, transformando o espaço escolar e promovendo novas formas de comunicação/interação. Dentre essas novas formas de interação, destacamos as efetivadas no IFMT via o *software* de gestão acadêmica - Q-Acadêmico. Assim, no ano de 2015 diante da demanda de cursos oferecidos pelo IFMT e do número de pessoas envolvidas nesse processo, realizamos a primeira etapa desta pesquisa e constatamos que a interação feita no IFMT mediada pelo Q-Acadêmico tem conseguido dar maior publicidade às notas e

históricos de aluno; porém, pouco tem sido utilizada por professores para disponibilizar informações para seus alunos via Q-Acadêmico.

Nos inquietamos sobre os motivos desta ferramenta não ser utilizada e nos questionamos: Quais os desafios e as possibilidades para a utilização da ferramenta Material de Aula na interação via Q-Acadêmico no IFMT? Qual sua viabilidade? Para responder a esses questionamentos nos propomos a desenvolver esta segunda etapa da pesquisa, com o intuito de tecer os desafios e as possibilidades do uso da ferramenta Material de Aula do Q-Acadêmico. Esperamos com isso contribuir para as reflexões sobre a viabilidade de uso de diferentes recursos desse *software* ampliando, assim, a interação mediada pelo Q-Acadêmico. Para que a comunidade se aproprie cada vez mais das diversas ferramentas disponíveis neste ambiente, contribuindo, assim, para o aprimoramento do processo de ensino no IFMT.

2 Metodologia

Esta pesquisa apresenta um caráter qualitativo (SCHMIDT-GODOY ,1995), com Estudo de Caso, descrevendo e avaliando, através dos resultados obtidos, os desafios e as possibilidades de interação entre professores e alunos do IFMT via Q-Acadêmico. Como sujeitos de pesquisa, contou-se com a participação de professores e alunos do Campus Cuiabá, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa

DEPARTAMENTO	PROFESSORES	ALUNOS
DACC – ÁREA DE CONSTRUÇÃO CIVIL	01	28
DAEE – ÁRE DE ELETRO-ELETRÔNICA	01	32
DAI – ÁREA DE INFORMÁTICA	01	31
DAS – ÁREA DE SERVIÇOS	01	58
TOTAL	04	119

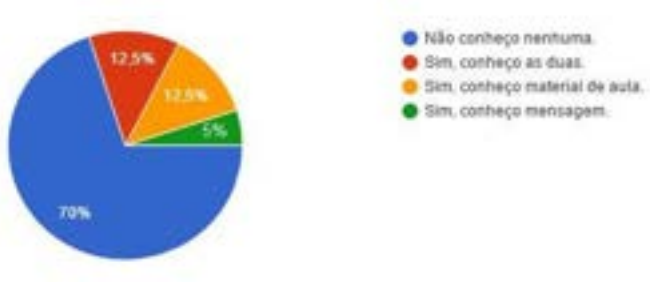
Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Na primeira etapa, procedemos à aplicação de um questionário manuscrito de entrada sobre o Q-Acadêmico em professores e alunos, as perguntas tiveram foco no conhecimento sobre a ferramenta do Q-Acadêmico. Na segunda fase, utilizamos a ferramenta Material de Aula como única forma de interação extraclasse. Na terceira fase, aplicamos um questionário manuscrito de saída com o intuito de saber como foi o processo de interação utilizando apenas a ferramenta proposta.

3 Análise dos resultados

Na primeira fase para os alunos, procurou-se saber a quantidade de alunos que conhecem duas ferramentas disponíveis no Q-Acadêmico. Para isso, foi elaborada uma escala, conforme apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Você conhece as ferramentas Mensagem e Material de Aula do Q-Acadêmico?

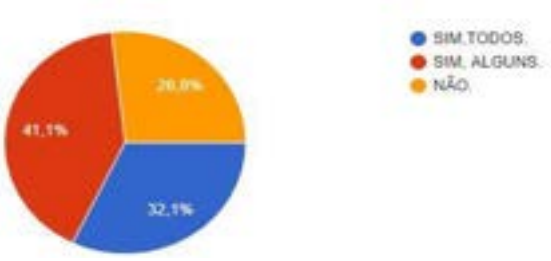


Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

No Gráfico 1 obteve um percentual significativo de alunos que não conhecem nenhuma das ferramentas disponíveis no Q-Acadêmico totalizando em 70% dos participantes.

Na segunda fase para os alunos, foi utilizada apenas a ferramenta proposta para interação extraclasse com isso buscou-se saber quais dos alunos participantes conseguiram ter acesso aos materiais disponibilizados na plataforma pela professora, para isso foi elaborado a seguinte escala conforme Gráfico 2:

Gráfico 2: Você conseguiu acessar os materiais disponibilizados pela ferramenta Material de aula?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Na segunda fase utilizando apenas a ferramenta Material de Aula como interação para envio de materiais utilizados em sala de aula, percebe-se que 41,1% dos participantes conseguiram de alguma forma obter alguns dos materiais e 32,1% conseguiu obter todos os materiais disponibilizados pela professora pelo Q-Acadêmico.

Na primeira fase para os professores também perguntou se conhecem duas ferramentas do Q-Acadêmico, para isso foi elaborado a seguinte escala conforme o Gráfico 3:

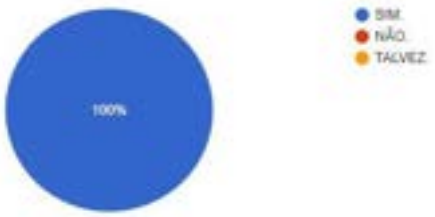
Gráfico 3: Você conhece a ferramenta Material de Aula ou Mensagem do Q-Acadêmico?

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Pelo Gráfico 3, nota-se que 66,7% dos participantes não conhecem nenhuma das ferramentas proposto pelo Q-Acadêmico, sendo possível avaliar quando é traçado as informações do Gráfico 1 obtendo que ambos não conhecem as ferramentas do Q-Acadêmico.

Na segunda fase para os professores, perguntou-se sobre o interesse em utilização das ferramentas disponíveis pelo Q-Acadêmico para interação escolar, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4: Você pretende utilizar essas ferramentas do Q-Acadêmico para interação escolar com seus alunos em outras atividades?



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Pelo Gráfico 4 é possível analisar que 100% dos participantes tem interesse em utilizar as ferramentas disponíveis no Q-Acadêmico, o que gera uma reflexão importante pois uma das informações obtida da primeira pesquisa foi que a ferramenta utilizada e conhecida do Q-Acadêmico por maioria é o Diário justamente por se tratar de notas e presenças onde o aluno fica de alguma maneira vinculado a este objetivo e o consequentemente o professor.

4 Considerações finais

Esperamos com esta segunda etapa da pesquisa, contribuir para as discussões acerca da viabilidade no uso da ferramenta Material de Aula disponível no software de gestão acadêmica – Q-Acadêmico proporcionando interação escolar por esse ambiente virtual.

Acreditamos que trazendo a baila essa reflexão, a comunidade poderá se apropriar e fazer uso, cada vez maior, das diversos recursos disponíveis neste ambiente, colaborando, assim, para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem no IFMT.

Referências

SCHMIDT-GODOY, A. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos**. 4. Ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins fontes, 1978.

A INFORMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Ed Wilson Rodrigues Silva Júnior (PPGEN - IFMT/ UNIC) – ed_w_jr@outlook.com
Dr José Serafim Bertoloto (PPGEN -IFMT/UNIC – ECCO/UFMT) – erafim.bertoloto@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem a intenção de levantar reflexões e discutir a inserção da informática como uma estratégia de inovação no ambiente escolar, haja vista que atualmente o avanço da informática tem sido constante e muito presente nas questões referentes à implantação da mesma na educação e se tornou cada vez mais frequente nas ações em sala de aula. Apesar de que a informática já tenha conquistado, mesmo que sorrateiramente, boa parte da área da educação, esse assunto ainda tem resultado em muitas controvérsias. A educação escolar não pode negar que a tecnologia invada a sala de aula, uma vez que a escola necessita de uma abordagem diferente para o assunto, pois os estudantes vivem nesta sociedade tecnológica e do conhecimento.

Palavras-chave: Informática. Educação Escolar. Computador.

1 Introdução

As instituições de ensino têm por objetivo proporcionar o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de seus alunos em diversas áreas do conhecimento, muitos docentes de áreas distintas buscam formas inovadoras de ensinar, métodos atraentes aos olhos daqueles a quem ensinam, pois sabem que abordagens cativantes e ao mesmo tempo significativas despertam o interesse do aluno.

A geração atual tem as inovações tecnológicas como parte do seu cotidiano, o uso delas lhes divertem e proporcionam satisfação. Nessa perspectiva, o uso das tecnologias da informação dispostas hoje à sociedade é um método proveitoso de ensino, onde os docentes devem utilizar algo que os estudantes apreciam para lecionar, estimulando assim, o estudo das disciplinas abordadas, facilitando a realização de trabalhos dos professores e a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

A metodologia utilizada neste material refere-se à pesquisa bibliográfica com investigação teórica, com base em autores da área da educação que abordam a informática como ferramenta no processo ensino aprendizagem, para que este seja atualizado na linguagem do presente século. Nesse ponto de vista, o uso das tecnologias facilita e promove a apropriação de novos saberes aos alunos, incentivando-os na busca de novos universos da linguagem eletrônica, para que torne a sala de aula mais atrativa e prazerosa, e não apenas a repetição de uma linguagem anacrônica que ultrapassa o tempo e não possibilita nos resultados esperados.

2 Desenvolvimento

Os déficits educacionais no Brasil, manifesta-se em diversos setores de nossa educação escolar, entre eles o âmbito tecnológico. Em termos de ciência e tecnologia, a culpa dessa realidade sempre recai sobre as universidades e escolas, nesse sentido de certo modo os principais responsáveis são os educadores da Educação Básica (DEMO, 2004), uma vez que são eles que fazem o trabalho de base na educação de nossa sociedade.

São os profissionais da Educação Básica sobretudo da Educação Infantil ao Ensino Médio que ensinam a ler e escrever, contar e pensar. Vale salientar que há uma forte crítica advindas dos professores o fato dos estudantes viverem numa geração e num mundo tecnológico, distante da realidade da sala de aula. Demo (2004), discorre em sua obra sobre os desafios causados pela modernidade na educação, principalmente no que tange a Educação Básica, sobretudo da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nessa perspectiva, Demo (2004), considera que a modernidade traz desafios bem pertinentes para a educação, em particular a pouca e deficiente importância que é dada a educação escolar, pois nesse processo social da modernidade os estudantes e a sociedade em geral perderam o interesse na educação básica. Chegamos ao ponto do estudante preferir ir ao shopping center do que ir para a escola, visto que a sala de aula passou a ser menos atraente do que o acesso ao celular, ao qual o aluno obtém a informação, interatividade em velocidade surpreendente.

Para a implantação do computador na sala de aula ou na Educação como um todo, são necessários basicamente quatro ingredientes: o computador (com acesso à Internet), o software educativo, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno, todavia todos eles possuem papeis primordiais e precisam ser conhecidos e esclarecidos.

O uso deste método não é tão recente quanto aparenta ser, pois desde que o conceito de informática existe tem-se feito sua utilização em estudos, mas apesar disso, esta metodologia ainda é pouco utilizada, isso se dá porque a maioria dos professores recusam-se a utilizar essa ferramenta, pois consideram melhor continuarem a lecionar da forma tradicional, da qual já estão acostumados, do que saírem em busca de novos conhecimentos e ferramentas que visam aprimorarem suas aulas.

Em vista disso, é necessário ressaltar que o uso da informática não anula a forma habitual de ensinar, mas a aprimora e a torna mais eficaz, pois essas ferramentas proporcionam facilidade na pesquisa e possibilita diferentes formas no ato do ensino. Além disso,

disponibiliza o acesso às informações de diferentes culturas, línguas, nações, conteúdos os quais auxiliam na aprendizagem dos alunos em diversas disciplinas, ampliando suas visões de mundo. Na verdade, há um mundo de possibilidades, novas formas de aprender e de ensinar, sendo o uso do computador uma delas:

> Corremos o risco de assumir as tecnologias em suas atribuições, qualidades de problemas, em si mesmas. Talvez, se entendemos dessa forma, ou seja, atribuindo às tecnologias as dificuldades e as possibilidades como coisas encerradas nelas mesmas, isoladas do mundo, teremos mais dificuldades em fazer as conexões entre estes tempos, as práticas culturais dos grupos e as diferentes formas de estar no mundo, as tecnologias, a educação e as questões sociais. (FILÉ, VALTER, 2011, p.41).

A aplicação desta técnica visa não apenas o progresso das escolas, mas também a transformação de pessoas, que serão capazes de se desenvolverem intelectualmente, seguir em frente com suas ideias, e capacidade de trabalho, sendo incentivadas por Instituições que as fazem ter o prazer em estudar e em conhecer e se relacionar no mundo contemporâneo, que baseia-se praticamente nas inovações tecnológicas.

Tendo em mente o constante desenvolvimento tecnológico e dos seres humanos e suas necessidades de aprendizagem, atualmente é mais sensato, considerar a possibilidade da evolução na forma de ensinar, pois se o modo tradicional persistir nessa geração, o mesmo apresentara indícios de regressão. Isso porque os estudantes são percebedores de que há milhões de possibilidades ao alcance das mãos, mas eles não são incentivados a usá-las, privados de suas ideias por um sistema educacional, arcaico e defasado.

Para demonstrar que a evolução desta área é fundamental, diversas pesquisas apontam dados positivos sobre a utilização de ferramentas da informática em sala de aula, onde até então, professores faziam uso do modelo tradicional de lecionar. Após isso, foram relatados por eles, que os alunos manifestaram bastante interesse, especificamente naquelas aulas, pois elas os estimulavam a participarem.

Segundo Mercado (2002), o papel do docente diante do uso da tecnologia constitui um novo paradigma na educação, pois traz à tona uma série de novas possibilidades de desenvolver o conhecimento, tais como: novas atividades pedagógicas, o intercâmbio de conhecimento através do uso da Internet e inúmeras possibilidade de pesquisa e fontes de dados. As possibilidades são muitas, mas requerem instruções e as devidas preparações do profissional da educação e um direcionamento aos estudantes.

O papel do professor neste cenário sofre algumas mudanças, haja vista que ele está inserido diante de uma situação onde deverá buscar a investigação e se tornar um constante aprendiz. Deverão entender que neste momento não são as únicas fontes de informações e que se tornaram, apenas, mediadores entre conhecimento e a realidade do discente.

3 Considerações Finais

Foi proposto reflexões e apontamentos na inserção da informática enquanto ferramenta de ensino, como modo de mostrar aos professores o benefício desta forma de lecionar. Logo, a melhor maneira de fazer isso, seria implantar mesmo que por um curto período, este formato de ensino nas escolas, tornando-se assim uma espécie de teste e experimentação tanto para os professores quanto para os alunos.

Porém, para que haja uma formação humana integral (DCNEM, 2012) devemos sugerir duas questões no trabalho do professor: primeiramente, o estudante, com dificuldades, que não tenha conseguido formular uma questão de maneira adequada não pode ser penalizado, mas estimulado a fazer novas tentativas; já o professor deve optar por atividades investigativas, para estimular os jovens na procura de solução e de novos conhecimentos. Para tanto o professor deve se manter atualizado, repensar a sua prática pedagógica investigar se a mesma está atingindo os objetivos propostos e usar das novas tecnologias.

Referências

DEMO, PEDRO. **Desafios modernos da educação**. 13ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 2004.

FILÉ, VALTER. **Tecnologia e Educação**. As mídias na prática docente. 2ª edição. RJ. Wak, 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

MERCADO, LUÍS PAULO LEOPOLDO (org). **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

A TV DIGITAL E A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA DIVULGAÇÃO DAS INFORMAÇÕES SOBRE O DESLIGAMENTO DO SINAL ANALÓGICO

Mérice da Silva Netto (PPGECCO/UFMT) – meritil.mestre@gmail.com
Andréa Ferraz Fernandez (PPGECCO/UFMT) – ferrazfernandez@gmail.com
Alessandro Flaviano (PPGECCO/UFMT) – aleflaviano@gmail.com
Ayrton Amaral (PPGECCO/UFMT) – ayrtonsenna1994@gmail.com

Resumo:A TV digital esquematiza que a população em todo o território nacional receba pela TV aberta imagem e som com padrões de compressão de alta qualidade nos termos do decreto no. 4.901, também conhecido como decreto de criação do Sistema Brasileiro da TV Digital – SBTVD. A implantação da TV Digital tem como parâmetro subjacente a transição do sistema analógico para o sistema digital. A pesquisa se ocupa do fenômeno do desligamento do sinal analógico. Os estudos realizados partem da análise em material bibliográfico, documental e exploratório com base em referencial teórico, histórico e prático, no formato de textos, leis, Fórum do SBTVD, mapas de desligamentos do sinal analógico no Brasil e no estado de Mato Grosso. A extensão do território, desafio para a transmissão de conteúdos com esses padrões de compressão enfrenta o desligamento do sinal analógico no Brasil que teve início em 1º de março de 2016 na cidade de Rio Verde – Goiás e tem final previsto para 2018 cujo cronograma foi alterado para 2023 em todo o território brasileiro. O documento base para a pesquisa é o Decreto 4.901 de 26.11.2003 da criação, o Decreto, 5.820 de 26.06.2006 da regulamentação, que também dispõe sobre a implantação do SBTVD-T, estabelece diretrizes para a transição da transmissão analógica para a digital, versa sobre o serviço de retransmissão televisiva e do cronograma do desligamento do sinal analógico que deve ser objeto de uma campanha de divulgação feita pelo governo a partir de um ano antes do desligamento do sinal. Nèstor Garcia Canclini e Eric Voegelin são os autores que dão alicerce para esses estudos. Com o objetivo de informar à população sobre o desligamento do sinal analógico, os requisitos para a transição, os direitos, a proposta do governo e os benefícios para a população o artigo propõe uma atividade para ser realizada em sala de aula nas escolas do país se utilizando do espaço escolar para alcançar toda a população.

Palavras-chave: TV Digital. Desligamento.Sinal Analógico. Kit Conversor.

1 Introdução

A TV Digital foi criada pelo Decreto 4.901 de 26 de novembro de 2003 e faz parte do Sistema Brasileiro de TV Digital - SBTVD criado pelo mesmo decreto que tem como um de seus objetivos que a população brasileira, em todo o território nacional receba, pela TV aberta, a transmissão de conteúdos através de imagem e som com padrões de compressão de alta qualidade. A população deve se preparar para o que está sendo chamado de "*apagão"*, ser informada sobre o que vai acontecer e as providências que devem ser tomadas para a transição do sistema analógico para o sistema digital. A informação necessita ser detalhada e ter caráter formativo. A população precisa ser instruída sobre o que deve fazer para poder estar preparada para a mudança que está para ocorrer e sobre aquilo que é da competência do governo fazer.

Dada a relevância do alcance de toda a população à escola se apresenta como espaço para a divulgação das informações sobre o desligamento do sinal analógico e a transição para a TV Digital as exigências, direitos e seus benefícios.

A pesquisa se ocupa do fenômeno do desligamento do sinal analógico, a necessária e adequada informação à população. Para esses estudos a metodologia aplicada se concentra na análise em material bibliográfico, documental e exploratório com base em referencial teórico, histórico e prático, no formato de textos, leis, mapas de desligamentos do sinal analógico no Brasil e no estado de Mato Grosso e o Fórum do SBTVD. O documento base é o Decreto 4.901 de 26.11.2003 da criação, o Decreto, 5.820 de 26.06.2006 da regulamentação que dispõe sobre a implantação do SBTVD-T, estabelece diretrizes para a transição do sistema de transmissão analógica para o sistema de transmissão digital do serviço de radiodifusão de sons e imagens e do serviço de retransmissão de televisão, bem como às Portarias do Ministério da Comunicação que estabelecem o cronograma do desligamento do sinal analógico. Os autores de base para o desenvolvimento dessa pesquisa são Nèstor Garcia Canclini com o olhar sobre a globalização, em que o novo substitui o antigo e Eric Voegelin e a apreciação sobre as possibilidades que a contemporaneidade oferece que nesse estudo é a TV Digital que surge como um novo paradigma.

Destaca-se que a implantação da TV Digital tem como parâmetro subjacente a transição do sistema analógico para o sistema digital o que implica em alta tecnologia e equipamentos que demandam investimentos elevados requerendo atuação colaborativa entre as partes envolvidas, governo, iniciativa privada, órgãos e instituições representativas, bem como a sociedade civil em geral.

Vale observar que a TV aberta gratuita (terrestre) está presente, segundo informação do site oficial do SBTVD, em 90% das residências brasileiras, e tem sua transmissão na TV aberta através de canais analógicos. Essa realidade sugere considerar a problemática do desligamento do sinal analógico, a devida informação à população e o seu preparo para a mudança.

Na TV Digital, a transmissão de áudio e vídeo ocorre através de sinais digitais que são sequências de pulsos retangulares, codificados, que permitem o uso com maior eficiência do espectro eletromagnético o que resulta em alta qualidade de som e imagem.

Vários foram os desafios enfrentados, pelo governo, desde a escolha de um padrão, o que Tonieto, (2006, p.1) explica: ― ao convocar pesquisadores e técnicos brasileiros na área e representantes da sociedade civil [...], o atual governo dava sinais [...] que tinha a intenção de escolher um, dentre os três padrões internacionais: americano, europeu e japonês‖ visando à

construção de um sistema de transmissão digital de imagem e som com padrões brasileiros, já assinalava o propósito de alcançar a população brasileira com o desenvolvimento tecnológico, com a inclusão social e digital em todo o território nacional. Esse é o desafio que a TV Digital enfrenta em 2017 com o desligamento do sinal analógico nas cidades brasileiras que teve início em 1º de março de 2016 na cidade de Rio Verde – Goiás e tem final previsto para 2023. Em 2017 o desligamento do sinal analógico já ocorreu no Distrito Federal - Brasília e em outras nove cidades de Goiás. Assim como em algumas cidades da região metropolitana de São Paulo, a segunda capital brasileira alcançada pelo desligamento e em outras 39 cidades desse estado. No estado e Mato Grosso o cronograma prevê o desligamento do sinal analógico para novembro de 2018, nos municípios de Acorizal, Cuiabá, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antônio do Lerverger e Várzea Grande.

O Sistema Brasileiro de TV Digital Terrestre – SBTVD -T fruto do decreto 4.901, de 26 de novembro de 2003 e decreto 5.820, de 29 de junho de 2006 veio,

> [...] como preenchimento da dimensão e confiança na viabilidade de um projeto a respeito do qual o então Ministro das Comunicações Mira Teixeira, assim se expressa na minuta que o origina: _Tive a cautela de abrir o debate em torno do assunto para consolidar nossa convicção sobre a possibilidade de desenvolvermos sistema e padrão brasileiros de televisão digital - Acredito que o Brasil precisa definir modelo próprio, com estratégia baseada no cidadão, para fazer da inclusão digital o meio mais eficaz e rápido de alcançar a inclusão social, com importantes repercussões na capacidade de inovação e na formação de novas gerações de pesquisadores‘ (TEIXEIRA, 2003, p. 22, grifo do autor).

Uma tecnologia digital é diferente, da consumida tecnologia analógica dos televisores no país. O SBTVD ousa um modelo voltado para a inclusão social, sua básica motivação, facilmente identificada nos termos que compõem o decreto que determinou sua origem, e toma como meio a inclusão digital por acreditar ser esse o ambiente mais eficaz.

O decreto 5.820 institui o padrão japonês ISDB-T e tem como objetivos explicitados em seu Art. 6º, possibilitar: i – a transmissão digital em alta definição (HDTV) e em definição padrão (SDTV); ii - transmissão digital simultânea para recepção fixa, móvel e portátil; e iii – interatividade e veio para atender ao disposto no Decreto 4.901 que criou o SBTVD tendo em vista a democratização da informação.

Para assistir a TV aberta, após o desligamento do sinal analógico é necessário adquirir o kit conversor que inclui um controle remoto, uma antena e o conversor de sinais ou adquirir um aparelho de TV que possibilite essa conversão e que para isso já possui esse dispositivo internamente.

Tomando como princípio o decreto 4.901 de criação e o decreto 5.820 que regulamenta o SBTVD-T e a TV Digital e a necessidade de levar a toda a população brasileira as informações

sobre as mudanças com a chegada da TV Digital, seus direitos e benefícios assim como qual a parcela que cabe ao governo uma questão chama a atenção – como a população pode ser informada sobre o que deve fazer para assistir a televisão aberta e gratuita, como está acostumada, após o desligamento do sinal analógico e receber o sinal digital?

Esse questionamento conduz à reflexão de que a população está presente nas escolas através dos filhos como alunos; dos professores, pessoal administrativo, auxiliares e dos pais. Apreende-se que essas informações estando à disposição dos segmentos da escola, alcançarão às famílias e à comunidade no entorno e como consequência a toda a população.

O Ministério da Educação divulgou no Diário Oficial da União do dia 05 de outubro de 2015 o resultado preliminar do Censo Escolar de 2015. Os dados preliminares se referem às escolas municipais e estaduais em áreas urbanas e rurais em tempo parcial e integral. Um total de 37.826.565 alunos matriculados no Brasil. Na creche, 1.933.445 crianças; na pré-escola, 3.636.703; no ensino fundamental, 22.720.900; no ensino médio, 6.770.271; na educação presencial de jovens e adultos, 2.765246 e na educação especial, 718.164 matrículas. Abrange as áreas urbanas e rurais e a educação em tempo parcial e integral.

Anísio Teixeira assessor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) informou que esses dados parciais poderiam crescer o que ocorreu após 30 dias quando os diretores das escolas tiverem feito a conferência e a retificação no, prazo de 30 dias, dos dados no sistema Educacenso, pela internet no caso do responsável pela escola não ter preenchido os dados no período de coleta. Após esse período o Censo Escolar de 2015 resultou em 47.622.402 alunos matriculados na educação básica municipal e estadual.

Em 2016 quando finalizou o Censo Escolar de 2015 o resultado encontrado foi que das 186,1 mil escolas de educação básica 114,7 mil dessas escolas está sob a responsabilidade dos municípios em uma proporção de dois terços das escolas. A rede privada que em 2015 participava com 21,1% em 2016 com o final do censo de 2015 passou a 21,5% de escolas. É necessário considerar que 15,9% das escolas têm mais de 500 matrículas e 23,8% das escolas têm até 50 matrículas. A população que se insere na comunidade escolar da educação básica no país sugere uma perspectiva prodigiosa para a divulgação das informações e aponta um resultado que se aproxima do esperado, toda a população preparada para o desligamento do sinal analógico e a possibilidade de recepção do sinal da TV Digital.

Esses dados fortalecem o parecer da escola como espaço para a divulgação das informações sobre a TV Digital e o desligamento do sinal analógico. Dessa forma a proposta é que essas e as demais orientações sejam objeto de atividades realizadas nas escolas e

possibilitem aos alunos distinguir os benefícios da TV Digital Aberta Interativa, Livre e Gratuita para o Usuário; identificar os tipos de conversores e os televisores adaptados internamente para a transmissão digital; comentar as conseqüências da transição da TV analógica para a TV digital; demonstrar os requisitos ou exigências para assistir à TV Digital, livre e gratuita no Brasil, após o desligamento do sinal analógico, que a população deve atender e o que compete ao governo fazer.

Para autorizar o desligamento do sinal analógico o governo estabelece que 93% das casas na cidade tenham o kit conversor ou o equipamento de TV compatível com a transmissão digital. Caso não possuam um conversor instalado na TV ou televisor compatível os moradores dessas casas terão dificuldade para assistir à programação da TV aberta já que o sinal estará apagado.

Mais de 2 milhões de casas não tinham conversor nem TV compatível quando foi desligado o sinal analógico na grande São Paulo em março de 2017. Até março de 2017 foram entregues 1,3 milhões de kits conversores para a região metropolitana de São Paulo para os beneficiários do Programa do Governo Bolsa Família e Cadastro Único. E em breve serão entregues mais 500 mil kits conversores para essa região. Esse acontecimento releva a necessidade da população ser informada, bem como as ações sob a responsabilidade do governo.

A proposta da TV Digital no Brasil objetiva oferecer serviços públicos por meio do controle remoto. O site oficial do SBTVD apresenta o Projeto de TV Digital Interativa Brasil 4D, que é voltado para famílias de baixa renda, para os beneficiários do Programa Bolsa Família, e garante que a Aplicação Social Brasil 4D visa: ― Desenvolver aplicativos e serviços que possam ampliar a qualidade de vida e reduzir a exclusão social e digital, [...] da população de baixa renda, sem acesso às tecnologias digitais pagas‖.

Impraticável contestar a importância das informações sobre o SBTVD-T e a TV Digital dada à amplitude territorial e o alcance que abrange toda a população que vive no território brasileiro.

É necessário pensar que cada assunto novo inclui a educação. Assim, estimulados por essa realidade desenvolveu-se uma atividade, para ser aplicada em escolas de todo o território nacional, cujo conteúdo trata das implicações sobre o desligamento do sinal analógico, requisitos da transição para a TV Digital e os benefícios propostos pelo governo.

Essas informações devem fazer parte de um processo educativo. Em nossa sociedade a escola é o agente da educação e da cidadania. É a instituição amparada por lei para a formação

do cidadão que compõe a sociedade sendo esse o caráter de sua existência, de sua essência. Nesse viés a escola é o espaço para a divulgação de informações que interferem na vida da população. Por ser a TV Digital um fenômeno que abrange toda a população é a escola o espaço para essa transformação.

2 Desligamento do sinal analógico

A partir do desligamento do sinal analógico a TV aberta que estamos acostumados a assistir será modernizada, pois será iniciada a troca do sinal analógico pelo sinal digital.

Essa perspectiva está relacionada com o processo de transição da televisão analógica para a digital, de modo a garantir a gradual adesão de usuários a custos compatíveis com sua renda. O prazo para o desligamento do sinal analógico antes previsto para 2016 foi prorrogado para 2018 e em 2017 a previsão final é em 2023. A proposta inicial foi que ocorresse em processo gradual com início em 1º de janeiro de 2015, seguindo o ano de desligamento em calendário estabelecido pelo Ministério das Comunicações. O cronograma de desligamento, observadas às regiões, estabelece as cidades que terão o sinal analógico desligado.

Através da Portaria nº 481, de 9 de julho de 2014, o Ministério das Comunicações pelo Gabinete do Ministro editou as condições para desligamento do sinal analógico de televisão no país. Esse é um dos exemplos mencionados. Essas informações as pessoas, toda a população brasileira deveria saber.

Essas são as condições:

1) Apenas quando pelo menos 93% dos domicílios no município que acessam o serviço livre aberto e gratuito por transmissão terrestre de sinais de televisão estiverem aptos a receber o sinal digital é que a emissora poderá cessar a transmissão analógica. A informação da data do desligamento do sinal analógico bem como o canal que irá veicular seu conteúdo digital, deverá constar na programação da emissora.
2) A medição do percentual de 93% será realizada por entidade especializada, através de metodologia utilizada na Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), especificada no edital de venda da faixa de 700 MHz.
3) Foi realizado um desligamento piloto na cidade de Rio Verde no estado de Goiás em 29 de novembro de 2015.

4) O switch-off, o desligar a transmissão do sinal analógico de televisão no Brasil previa o início agendado para o mês de abril de 2016, mas ocorreu em novembro do mesmo ano.
5) Durante o período de 2016 até 2018, informa o governo brasileiro no site oficial do SBTVD, o sistema analógico será desligado em aproximadamente 400 cidades brasileiras, entre elas as capitais e as regiões metropolitanas. Nessas cidades vivem em torno de 60% da população.
6) O desligamento nos outros 5 mil municípios, acontecerá até o final do ano de 2023, prazo final.
7) A Agência Nacional de Telecomunicações – Anatel deverá promover, com um ano de antecedência, uma campanha publicitária para que a população brasileira tenha pleno conhecimento da mudança da transmissão do sinal analógico para o digital.
8) Os beneficiários do programa Bolsa Família irão receber um conversor do sistema analógico para o digital com recursos de interatividade e acessibilidade. Os recursos são garantidos pelo edital do leilão de 700 MHz.

   A questão do kit conversor tem início antes de sua entrega, principia com as informações à toda a população. Essa possibilidade deveria ser transmitida às famílias no ambiente escolar.
9) O desligamento analógico está previsto ocorrer de forma switch-off, ou seja um desligar quieto e tranquilo.

Um dado relevante é que a transmissão analógica continuará ocorrendo simultaneamente à transmissão digital até a data de seu desligamento total previsto, anteriormente para o final em 2018, Decreto 5.820 de 29 de junho de 2006 artigos 10 “§ 4º O encerramento da transmissão analógica ocorrerá até 31 de dezembro de 2018 (...)”, (Incluído pelo Decreto nº 8.753, de 2016) e alterado para ano de 2023 pela Portaria 3.493, de 26 de dezembro de 2016 artigos 1º "§ 3º Nos municípios não listados nos cronogramas constantes dos Anexos IV, V e VI, o desligamento da transmissão analógica deverá ocorrer até 31 de dezembro de 2023".

É possível obter maiores informações fazendo o acesso ao Ministério das Comunicações e ao Fórum oficial do SBTVD. Sobre a cobertura do sinal digital os dados atualizados são informados pelo site oficial do SBTVD.

O Brasil tem uma população estimada, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de, 207.728.379 habitantes, dados informados pelo site do IBGE disponível em: http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/ às 11:38:39 de 13.07.17. O decreto 4.901 que criou o SBTVD, objetiva atingir toda a população com a TV Digital.

A outorga de canais de televisão, a partir de Jul./2013, ficou restrita apenas a canais com transmissão com tecnologia digital. Decreto 5.820 "Art. 11. Não serão concedidas novas outorgas para a exploração de serviços em tecnologia analógica. (Redação dada pelo Decreto nº 8.753, de 2016). O que leva a constatação que os dias da transmissão analógica estão contados para o seu final. Não há volta. O que precisa ficar claro para toda a população.

Nesse ponto é oportuno levantar a questão sobre o verdadeiro papel da escola na vida de uma pessoa. Há real importância da escola na formação do cidadão que existe em potencial em uma criança e em um jovem de forma latente? Em qual medida uma sociedade é influenciada pela formação que é possibilitada pela escola?

A formação de um cidadão é delegada ao ambiente escolar com seus currículos, espaço, procedimentos, metodologias, estratégias, recursos didáticos, pedagogia e às pessoas que transitam esse ambiente. Essas pessoas trazem experiências que enriquecem o processo de aprendizagem.

A sociedade concede a escola essa tarefa digna e virtuosa e espera da instituição escola promover as mudanças necessárias à condução da vida em comunidade com qualidade sempre superior à geração que passou. Assim se crê. Esse princípio norteia a prática desses pesquisadores que cientes da missão de contribuir com sua geração propõe a escola como espaço para divulgar as informações que possibilitarão à população preparar-se para as mudanças desse tempo. Não restam dúvidas de que a escola é de vital importância enquanto espaço de formação do cidadão.

Assim, a atividade proposta, a seguir, se apresenta como solução ao problema da divulgação das informações para a população por tratar do tema da TV Digital, os requisitos necessários para que a população possa assistir a TV aberta com a transmissão do sinal digital, informar sobre os benefícios propostos pelo governo com a criação do SBTVD tratando o conteúdo em um formato que os alunos possam alcançar objetivos sob o domínio cognitivo e social, assim possibilitando que os mesmos tenham acesso às informações e desenvolvam o conhecimento das mudanças que a TV Digital trás e possam argumentar, explicar e multiplicar as informações levando às suas famílias o caráter das mudanças desse novo paradigma.

3 Atividade Proposta

Assunto\Tema: TV Digital: o desligamento do sinal analógico e a transição para a TV Digital
Objetivo Geral: Aprender o que muda com a transição da TV analógica para a TV Digital.
Objetivos Específicos:
Sob o domínio cognitivo:

1) O aluno deverá ser capaz de distinguir os benefícios da TV Digital Aberta Interativa, Livre e Gratuita para o Usuário (Unidade I)
2) O aluno deverá ser capaz de identificar os tipos de conversores e os televisores adaptados internamente para a transmissão digital (Unidade II)
3) O aluno deverá ser capaz de comentar as conseqüências da transição da TV analógica para a TV digital.

Sob o domínio social.

4) O aluno deverá ser capaz de demonstrar os requisitos para assistir à TV Digital, livre e gratuita no Brasil (Unidade II)

Conteúdos
Unidade I Benefícios da TV Digital Aberta, Livre e Gratuita para o Usuário

O usuário da TV Digital:

1) conta com maior nível de nitidez o que permite ao telespectador perceber detalhes da imagem, antes impossíveis;

2) com relação ao som, a TV analógica funcionava com dois canais, um à esquerda e outro a direita, e a TV digital dispõe de seis canais de áudio;

3) ampliação da percepção do telespectador no ambiente da cena, produzindo a imagem e o som como de um cinema;

4) transmissão de sua programação, através do quesito mobilidade, e possibilita ao usuário assistir à programação televisiva em dispositivos móveis e portáteis como: celulares, mini-Tvs e notebooks, o que já é realidade para os usuários portadores de aparelhos com essa tecnologia, ao mesmo tempo em que transmite sua programação principal pela TV Digital aberta através de aparelhos televisores com kits conversores externos ou aparelhos de televisão com dispositivos internos de transmissão digital.

A proposta inicial do governo sobre a TV Digital inclui que o telespectador da TVDi poderá acessar informações, jogos, previsão do tempo, fazer compras, participar de enquetes, além de outras funcionalidades, como: multiprogramação, ou seja, a emissora de TV digital poderá oferecer até seis conteúdos ao mesmo tempo. Além disso, o telespectador poderá acessar estatísticas de um jogo de futebol; verificar as últimas notícias transmitidas pela emissora; ter acesso aos indicadores econômicos e a previsão do tempo; buscar resumo de uma novela; responder a perguntas sobre os personagens e a trama, pelo controle remoto.

Consta entre os benefícios que fazem parte da proposta inicial, acessar serviços do governo como educação à distância, serviços de utilidade pública, voltados à segurança, saúde, entre outros; serviços de operações bancárias e comerciais; participar de votações em tempo real; fazer compras de produtos e serviços utilizando também do controle remoto o que ainda não está disponível ao usuário.

A Empresa Brasileira de Comunicação - EBC promoveu uma campanha sobre a mobilidade e o vídeo pode ser assistido acessando a página do Fórum do SBTVD e está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D9BmMqUo9To.

Vale notar que o sinal digital nunca chega com falhas, afirma a EBC e entre essas funcionalidades/benefícios, está a característica de ser a TVDi livre e gratuita e que os benefícios da TV Digital podem ser visualizados no site oficial do Fórum do SBTVD.

Unidade II Requisitos para assistir à TV Digital, livre e gratuita no Brasil.

Projetar o vídeo SBTVD – vídeo 2 – 2:47

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BWLYXfZB19M.

Para assistir a TV Digital:

1) Os aparelhos de TV devem ser capazes de exibir imagens em alta definição, do tipo HD. Característica também chamada de HDTV ou HD Ready (preparado para HD). A TV pode ser LED, LCD ou de Plasma. Basta ser HD;
2) Além disso, os aparelhos necessitam receber das emissoras o sinal digital. A recepção do sinal digital ocorre por meio de um conversor digital, também chamado apenas de conversor que pode estar fora da TV ou dentro das TVs nos modelos mais novos conforme a Figura 1.

Figura 1 - TV com Conversor Digital Integrado

Fonte: Fórum SBTVD

No caso do conversor estar dentro do televisor, esse é chamado de televisor com conversor integrado e está pronto para se assistir a TV Digital. A maioria dos televisores disponíveis no mercado já conta com o conversor integrado.

Já, se não houver conversor integrado dentro do televisor será necessária à aquisição de um conversor digital, um aparelho em semelhança com um DVD player que ficará externo ao aparelho de TV e vai captar o sinal digital das emissoras e enviar o sinal para o televisor como representado nas Figuras 2.

Figura 2 - Conversor Digital

Fonte: Google

Outro modelo de kit conversor que está sendo entregue pelo governo representado pela Figura 3.

Figura 3 - Conversor Digital

Fonte: Google

O governo está disponibilizando um Programa de Distribuição de Kits representado na Figura 4.

Figura 4 – Programa de Distribuição de Kits e Conversor Digital

Fonte: Google

Importante observar que a cidade precisa estar recebendo a transmissão digital através, de pelo menos, uma emissora. Informação que pode ser obtida ao acessar a página do site do SBTVD que trata da cobertura, onde estão identificadas todas as cidades do território brasileiro que já contam com a transmissão digital de imagem e som. A informação é atualizada com frequência, e de acordo com o número de emissoras que vão atualizando as transmissões para a tecnologia digital.

O Fórum SBTVD recomenda alguns cuidados na hora da compra de equipamentos destinados à recepção do sinal de TV digital terrestre, entre eles, verificar se o fabricante é associado ao Fórum Brasileiro de TV Digital Terrestre - Fórum SBTVD. Os produtos devem possuir a marca DTV ou DTVi, impressa no produto ou no adesivo colado na borda da TV ―flag‖, como a representação na Figura 5.

Figura 5 - Marca DTVi - Fabricante Associado ao Fórum do SBTVD

Fonte: Fórum SBTVD

3) Após a aquisição do conversor ou aparelho de TV com conversor integrado será preciso conectar uma antena interna de UHF ao aparelho de TV. Existem casos em que será necessária a instalação de uma antena externa em casa ou uma antena coletiva em prédios ou

condomínios. Para tal, um técnico ou antenista especializado deve ser chamado para que seja garantida a perfeita recepção do sinal digital.

População com direito a receber o kit conversor do governo, gratuitamente

Os beneficiários dos programas sociais do governo Programa Bolsa Família, Cadastro Único. Programa Minha Casa Minha Vida, os inscritos na Tarifa Social de Energia Elétrica e outros benefícios sociais federais para famílias de baixa renda têm o direito garantido de receber do governo, gratuitamente, o kit conversor que inclui um controle remoto, um conversor de sinal e uma antena.

Como agendar para receber o kit gratuito da TV Digital

O site **Seja Digital** foi criado com o objetivo de auxiliar os brasileiros a estarem preparados para receber o sinal digital. O sinal analógico das TVs será convertido em sinal digital através de um kit conversor. A população beneficiária dos programas sociais do governo pode acessar o site e na primeira página informar o estado e a cidade em que mora. O site informará a data em que o sinal analógico será desligado na cidade em que mora. Essa data é o limite para que os televisores sejam adaptados para receberem o sinal digital ou comprar uma TV nova que tenha o dispositivo para a recepção do sinal digital internamente. O responsável familiar deverá inserir o CPF ou o NIS ou o código do SMS e clicar em buscar. Preencher a ficha com as informações e escolher o local para buscar o kit conversor. Em algumas cidades o beneficiário será direcionado a buscar o kit nos correios.

4 Considerações

Ao preparar a atividade é de proveito que o professor além de ler os conteúdos assista aos vídeos sobre o tema. O Fórum do SBTVD tem vários vídeos informativos, explicativos e de caráter formativo que poderão servir de suporte na condução da atividade.

Como sugestão o vídeo TV Digital no Brasil – Ver TV disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9SM1CPu7uh4.

Quanto ao planejamento e a execução da atividade

1) **Procedimentos:** Introdução, Desenvolvimento, Fechamento.

Da Introdução

- Para introduzir a atividade o professor inicia o relacionamento com seus alunos,

apresentando-se.

Para introduzir o assunto da aula sobre a TV Digital o professor pode apresentar como uma situação-problema: o professor coloca um desafio frente aos alunos, para estimular a curiosidade dos alunos. Leva os alunos a pensar, a procurarem uma solução. O problema pode ser apresentado como uma pergunta, como uma afirmação a ser constatada, como um *caso de estudo*.

Do Desenvolvimento

- Iniciado o estudo do tema com a metodologia da problematizarão, o professor deve sugerir:

Uma pesquisa conjunta para que uma solução seja encontrada. O professor disponibiliza os conteúdos preparados antecipadamente para a aula. Orientar os alunos de que o trabalho é fundamentalmente deles e preferivelmente em grupos.

Outra estratégia com resultados formativos é a teorização. As descobertas dos alunos devem ser organizadas e explicadas, por eles, com frases diretas com sujeito, verbo e predicado. O professor deve atuar como apoio.

É válido lembrar que os fatos levantados precisam ser tratados ao nível da teoria. Assim podem ser reconhecidos como aprendizado. E essa é uma das responsabilidades do professor, que deve auxiliar os alunos a criar modelos e identificarem às variáveis de cada problema solucionado, no caso a situação-problema apresentada na introdução.

Do Fechamento

Após os alunos compartilharem as soluções encontradas e as variáveis identificadas devem testar a validade do que foi aprendido. O que significa voltar à realidade dos fatos e utilizar os conceitos aprendidos e as teorias formuladas com as situações do cotidiano com pequenas atitudes seja na escola, em casa e na comunidade.

Esse se constitui no real processo de transformação social onde a escola precipita novos conhecimentos partindo dos conteúdos apresentados e interfere na comunidade promovendo mudanças. O ciclo se reinicia com outra situação-problema que se agrega ao que foi aprendido na experiência vivida.

2) Avaliação

Por ser considerada como processo através do qual é determinada a quantidade e o grau dos resultados alcançados e relacionados com os objetivos propostos deve o professor considerar as condições em que o trabalho foi desenvolvido.

É importante que o aluno acompanhe sua avaliação por ser de caráter contínuo em que o parâmetro a ser considerado é onde o aluno estava e qual conhecimento detinha. Onde se encontra a cada conteúdo ou experiência vivenciada. Assim compartilhar do acompanhamento de seu desenvolvimento pessoal.

O aluno deverá auxiliar na escolha das situações e ou ferramentas e junto com o professor, buscar a coerência com os objetivos propostos.

O próprio aluno deve preencher a ficha de seu acompanhamento.

3) Recursos

Projetor de vídeo. Folha com o conteúdo impresso. Flip Chart. Data Show. Caixa de som.

Quanto ao conteúdo TV Digital: o desligamento do sinal analógico.

Para assistir a TV Digital Aberta após o desligamento do sinal analógico é necessário adquirir o kit conversor ou um aparelho de TV que possibilite essa conversão.

Caso não possuam um conversor instalado na TV ou televisor compatível com a transmissão digital, os moradores dessas casas terão dificuldade para assistir a programação da TV aberta.

O Ministério da Comunicação através de Portaria estabelece o cronograma do desligamento do sinal analógico que tem final previsto para 2023 em todo o território nacional.

A população que não é beneficiária do Programa do Governo Bolsa Família e do Programa Cadastro Único precisa comprar o kit conversor fazer a transição o sinal analógico para o sinal digital e assim assistir à programação da TV aberta. Uma parcela dessa população está aderindo a TV paga.

Os beneficiários do Programa do Governo Bolsa Família e Cadastro Único, quando ocorre o desligamento da TV analógica na cidade, ganham o kit conversor do governo e fazem a transição para a TV digital.

Referências

BOLAÑO, Cesar R.S.; BRITTOS, Valério C. **A televisão brasileira na era digital. Exclusão, esfera pública e movimentos estruturantes.** São Paulo: Paulus, 2007.

BRASIL. Decreto-lei no 4.901, de 26 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 nov. 2003.

BRASIL. Decreto-lei no 5.820, de 29 de junho de 2006. Escolha do padrão japonês como modal para implantação do SBTVD. Transição da transmissão analógica para a digital. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jun. 2006.

BRASIL. Decreto No. 8.820 de 29 de junho de 2006. Criação do Fórum do SBTVD para assessorar o comitê de desenvolvimento acerca das políticas públicas e assuntos técnicos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jun. 2006.

BRASIL. Portaria No. 3.493 de 26 de agosto de 2016. Alteração do cronograma do desligamento da transmissão analógica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 29 ago. 2016.

BRASIL. Portaria No. 286 de 07 de junho de 2016. Datas e os respectivos responsáveis para as 2 (duas) etapas de coleta e atividades do processo de execução do Censo Escolar da Educação Básica de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07, jun. 2016.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas estratégias para entrar e sair da modernidade.** 1990 por EDITORIAL GRIJALBO, S.A. de C.V. Calz. San BartoloNaucaIpan núm. 282 Argentina Poniente 11230 Miguel Hidalgo, México, D.F. 389 p.

CPqD – CENTRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM TELECOMUNICAÇÕES. **Modelo de implantação da TV digital no Brasil: produto I – abordagem conceitual e analítica.** Campinas, 2002a.

_____. Modelo de implantação da TV digital no Brasil: produto III – **análise das condições brasileiras para a introdução da tecnologia digital na transmissão terrestre de televisão**. Campinas, 2002c.

SOUZA, Alessandro Flaviano de. **Televisão digital por assinatura: um olhar sobre as reconfigurações e perspectivas de comunicação** / Alessandro Flaviano de Souza, Cuiabá, MT : Ed. do Autor, 2010.

VAZ SJ, H. C. DE LIMA. **Raízes da Modernidade.** Escritos de Filosofia VII. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2002, 291p.

VOEGELIN, E. **12 A Nova Ciência da Política. Pensamento Político.** Editora Universidade de Brasília, 1982. 148 p. 2ª. Edição. Trad. de José Viegas Filho.

A UTILIZAÇÃO DO LINUX EDUCACIONAL: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES

Jéssica Karoline França de Lira (PPGECM/UNEMAT) – jessikadelira@gmail.com
Maria Edivania Rodrigues da Silva Neves de Oliveira (PPGECM/UNEMAT) – edivaniamariarsno@gmail.com

Resumo: O Linux Educacional é um sistema operacional utilizado nos computadores das escolas publicas de todo o Brasil. É um projeto do Governo Federal que visa o melhor aproveitamento dos ambientes de informática nas escolas. Com a utilização do software livre, o "LE" potencializa o uso das tecnologias digitais voltadas para a educação, e garante melhoria de ensino, inserção tecnológica e, consequentemente, a inserção social. Estando ele atualmente em evidência, este artigo objetiva analisar como o Linux Educacioanl tem sido utilizado em uma Escola Estadual do município de Barra do Bugres – MT. A produção dos dados foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa e teve como principal instrumento um questionário com perguntas fechadas aplicadas aos professores que atuam na escola investigada.

Palavras-chave: Tecnologia digital. Linux Educacional.Software Livre.Práticas docentes.

1 Introdução

O sistema operacional é um software inserido no computador e em outros dispositivos computacionais para fornecer uma interface gráfica entre o usuário e a máquina. Esta interface permite que o usuário realize tarefas cotidianas como edição de textos, planilhas eletrônicas, reprodução de vídeos e imagens e navegação na Internet, por meio de programas específicos. Muitos sistemas operacionais são comumente utilizados para mediar tarefas corriqueiras sejam profissional ou educacional, porém, há sistemas operacionais que não são disponibilizados gratuitamente para utilização, requerendo pagamento de licença para poder operar. Essa característica influencia na preferência pela utilização de sistemas operacionais que sejam disponibilizados na forma livre e gratuita, principalmente em instituições educacionais, que é o caso do sistema Linux Educacional.

Este trabalho objetiva analisar como o Linux Educacioanl tem sido utilizado em uma Escola Estadual do município de Barra do Bugres – MT, bem como os desafios que estes professores encontram na utilização desse sistema. A metodologia de pesquisa foi realizada através de um questionário entregue aos professores do qual responderam sobre suas aptidões tecnológicas, experiências com o uso do Linux Educacional e anseios futuros.

O presente trabalho está estruturado em cinco seções, quais sejam: contextualização sobre Informática na Educação, caracterização do sistema operacional Linux Educacional, metodologia realizada no trabalho, resultados adquiridos e por fim, a quinta seção traz as considerações finais deste trabalho.

2 Informática na Educação

Os primeiros registros da atuação da informática agregada à educação ocorreram em um momento em que a comercialização dos computadores se tornou popular. No período de 1955 houve registros da utilização do uso de computadores voltados à Educação nos cursos de pós-graduação, e em 1958, no Centro de Pesquisa Watson da IBM e na Universidade de Illinois – Coordinated Science Laboratory, de acordo com Valente (1997).

A consolidação da Informática somada à Educação aconteceu no início dos anos 1970, no Brasil, por parte de iniciativas realizadas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade de Campinas (UNICAMP) (ALMEIDA, 1997).

O uso do termo "Informática na Educação", para muitos, tem referência como sendo a inserção do computador no âmbito educacional como ferramenta de auxílio nos processos de ensino e de aprendizagem, ainda que não seja esta a única tecnologia digital com possibilidade de ser utilizada didaticamente. Com essa metodologia, o aluno utiliza a máquina para adquirir conceitos computacionais, como por exemplo, princípios de funcionamento do computador, noções de programação e implicações do computador na sociedade (AGUIAR; FLORES, 2014).

Após a chegada do computador nas escolas, muitas iniciativas foram criadas no âmbito educacional como "Introdução de Computadores nas Escolas de 2º Grau", financiado pelo acordo do Ministério da Educação (MEC) com o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), mediante convênio com o Programa de Reformulação do Ensino (Premen)–MEC.

Nesta linha de estruturação, muito se refletiu sobre "Informática na Educação". Esse termo faz referência à inserção dos computadores nos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos de todos os níveis e modalidades de Educação, assim como ressalta Valente (1999):

> A abordagem que usa o computador como meio para transmitir a informação ao aluno mantém a prática pedagógica vigente. Na verdade, a máquina está sendo usada para informatizar os processos de ensino existentes. Isso tem facilitado à implantação do computador nas escolas, pois não quebra a dinâmica tradicional já adotada. (VALENTE, 1999, p. 12)

O uso do laboratório de informática tornou-se uma alternativa bastante usada nas escolas, pelo fato de possibilitar o acesso do estudante ao ambiente digital e fortalecer o uso da Informática na Educação, ampliando as possibilidades de ensino em diversas áreas.

O acesso à tecnologia e laboratórios de informática tem sido incentivado nas escolas nos últimos anos por meio de iniciativas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), do Ministério da Educação (MEC) levando às escolas, computadores e recursos digitais que possam ser utilizados como ferramentas de ensino.

Segundo Tajra (2009), "[...] a importância da utilização da tecnologia computacional na área educacional é indiscutível e necessária, seja no sentido pedagógico, seja no sentido social". No mesmo sentido, Nascimento (2009) ressalta que a tecnologia digital pode ser um excelente recurso pedagógico, desde que seja utilizado de forma planejada e com objetivos claros. De modo geral, sabe-se que a informática inseriu-se no âmbito educacional sem possibilidade de ser removida, uma vez que a tecnologia se faz cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. "Informatizar" o ensino remete a uma adequação a essa nova realidade que vem se destacando cada vez mais no cotidiano escolar.

3 Linux educacional

Sabe-se que atualmente a tecnologia digital é uma realidade nas escolas públicas, através de laboratórios de informática com computadores, Datashow, lousa digital, entre outros recursos tecnológicos possíveis de serem utilizados. Esses laboratórios fazem parte de um projeto iniciado pelo PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), cujos computadores já veem com o sistema Linux Educacional instalado.

De acordo com Araújo e Freire (2009, p. 4), o objetivo do Linux Educacional "é [...] promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino básico [...] contendo diversos conteúdos e ferramentas de produtividade, apropriados à prática pedagógica". O Linux Educacional é um sistema operacional multitarefa e multiusuário. Consiste em uma distribuição GNU/Linux a partir do Debian e, portanto, é um software livre, que potencializa o uso das

tecnologias digitais trazendo em sua plataforma uma variedade de aplicativos, conteúdos, vídeos e portais educacionais de todas as áreas de conhecimento trabalhadas na educação básica.

Sendo este um software livre, Araújo e Freire (2009) afirmam que ele remete a liberdade, já que é possível ter acesso ao seu código fonte, podendo, assim, ser estudado, explorado e adaptado de acordo com as necessidades do programador/instituição, desta forma:

> O Software Livre, pelo fato de possuir seu código-fonte aberto, apresenta uma característica única, a de se desenvolver coletivamente, contando com colaborações e contribuições das mais diversas realidades possíveis e resultando em um trabalho completamente humano, tal como as tecnologias que, diferentemente de serem mérito de uma só pessoa, acumulam o conhecimento agregado ao longo dos tempos (DARÓS, 2010, p. 6).

O Linux apresenta uma arquitetura modular, flexível e aberta. Por ser organizado em módulos, facilita seu desenvolvimento e reestruturação. Toda essa flexibilidade permite que novas modificações sejam incorporadas com o mínimo de custo. O Linux Educacional foi colocado em evidência pelo Ministério da Educação, e a partir daí, sua implantação nas escolas públicas brasileiras ocorreu por meio do Proinfo. Além disso, conta com um ambiente compartilhado com os usuários, dicas para instalação, atualizações, tutoriais e busca de soluções, o que poderá torná-lo cada vez melhor (LEMOS; DIAS, 2011). Dessa forma, a implantação do Linux Educacional nas escolas públicas incentiva à utilização de software livre, mostrando suas vantagens, potencialidades e possibilidades de uso.

Aprender a utilizar o Linux Educacional nos dias atuais é de fundamental importância para professores e alunos, visto que além de suas vantagens, considerando que ele foi desenvolvido pensando nas práticas educativas, é o software que está inserido na maioria das escolas públicas. No entanto, foram relatados pouco uso dos laboratórios de informática das escolas sob a argumentação de problemas com infraestrutura, pouco domínio na utilização do software.

Nesses casos, cabe uma sugestão de melhoria das habilidades computacionais e exploração de softwares por parte da capacitação dos professores, não apenas para utilizar a tecnologia, mas especialmente para ampliar seus conhecimentos de como aplicá-la na sua prática docente de modo que possa auxilia-nos nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Lemos e Dias (2011, p.1) a "[...] popularização de novas tecnologias geram, na escola e entre seus integrantes, um movimento de apropriação tecnológica que parece irreversível". Portanto, faz-se necessário acompanhá-los, visto que o processo que envolve práticas escolares

e didática que são sempre dinâmicas e, nas ultimas décadas têm acompanhado o ritmo da tecnologia digital, assim como ressalta Nascimento (2009):

> Com a informática é possível realizar variadas ações, como se comunicar, fazer pesquisas, redigir textos, criar desenhos, efetuar cálculos e simular fenômenos. As utilidades e os benefícios no desenvolvimento de diversas habilidades fazem do computador, hoje, um importante recurso pedagógico. Não há como a escola atual deixar de reconhecer a influência da informática na sociedade moderna e os reflexos dessa ferramenta na área educacional.(NASCIMENTO, 2009, p. 36)

Por meio da tecnologia digital, o professor pode tornar mais dinâmicos os processos de ensino e de aprendizagem e, também atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, em construção. Ainda nesse contexto, os professores se deparam com alunos nativos digitais, que já nasceram em meio a novas formas de aprender, comunicar, relacionar e assim integram-se naturalmente e esse movimento. Esses professores, imigrantes digitais, precisam romper algumas barreiras para se enquadrarem à era da informação (LEMOS; DIAS, 2009).

Para além do advento da tecnologia digital, já não é mais possível que o professor tome como base para ensinar apenas os conhecimentos produzidos na formação acadêmica e caminhe, ao longo de sua jornada de trabalho repetindo as mesmas experiências sem considerar as atualizações necessárias para sua prática pedagógica, as quais podem ser adquiridas de diversas formas, a saber, troca de experiências entre os pares, cursos de formação continuada, especialização, mestrado, doutorado ou treinamentos que permitam ao docente um contato maior com novas técnicas e conhecimentos acerca dessa nova possibilidade de ensino.

4 Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa realizada no ambiente natural, não manipulado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Desse modo, os fatos importantes para a pesquisa manifestam-se de forma espontânea por meio do contato com os sujeitos envolvidos na investigação. Ainda segundo estes autores, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Para a produção dos dados, foi utilizado um questionário com oito perguntas fechadas, aplicado a 18 professores de uma Escola Estadual do município de Barra do Bugres-MT. O

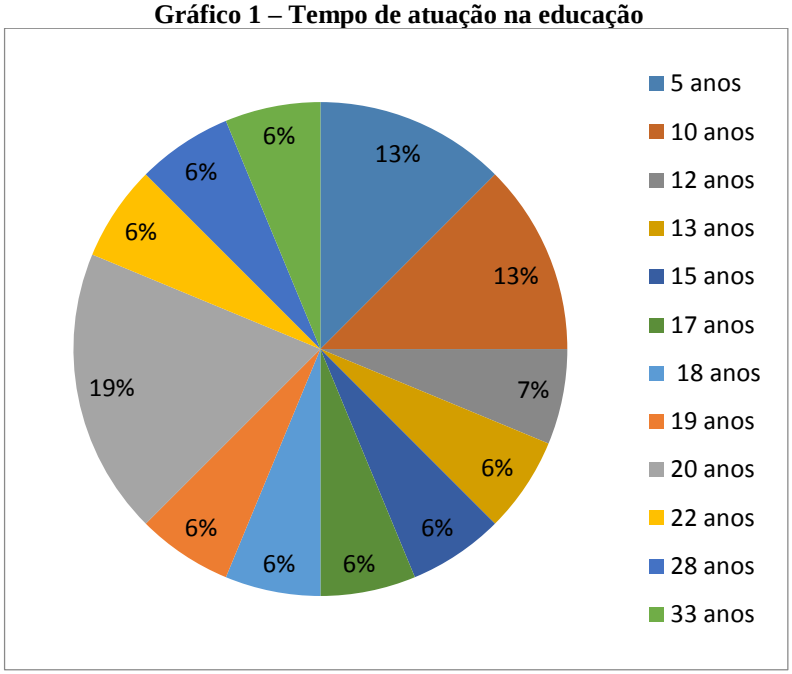
questionário foi desenvolvido com intuito de compreender, entre outras coisas, como tem sido utilizado o Linux Educacional por esses professores e também compreender, através de suas respostas, quais são seus níveis de conhecimento em relação ao LE, principais limitações, anseios, entre outras manifestações que pudessem agregar valor ao propósito deste trabalho.

5 Resultados e discussões

Com base nas respostas obtidas pelos professores aos questionamentos a respeito do uso da tecnologia digital, em especial, do Linux Educacional, são apresentados e discutidos aqui os resultados, sistematizados através de gráficos para melhor visualização e compressão, como mostrado no gráfico 1.

Pergunta 1: Há quanto tempo você atua na educação?

Gráfico 1 – Tempo de atuação na educação



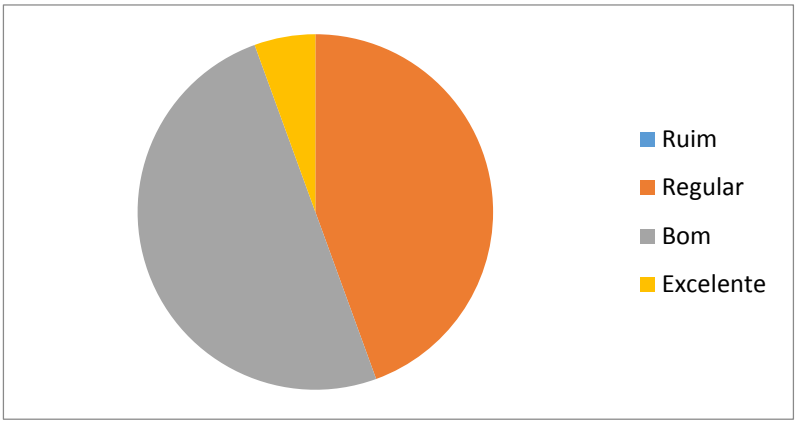
Fonte: das Autoras, 2017.

Esta primeira pergunta teve como principal objetivo conhecer o tempo de exercício na docência. Através dos resultados, é possível visualizar uma variação entre cinco e 33 anos de docência. No entanto a maioria possui 20 anos de carreira.

Na sequência, buscamos saber qual o nível de conhecimento que o professor possui em relação à informática, apontado no gráfico 2.

Pergunta 2: Qual é o seu nível de conhecimento em informática?

Gráfico 2 – Nível de conhecimento em informática



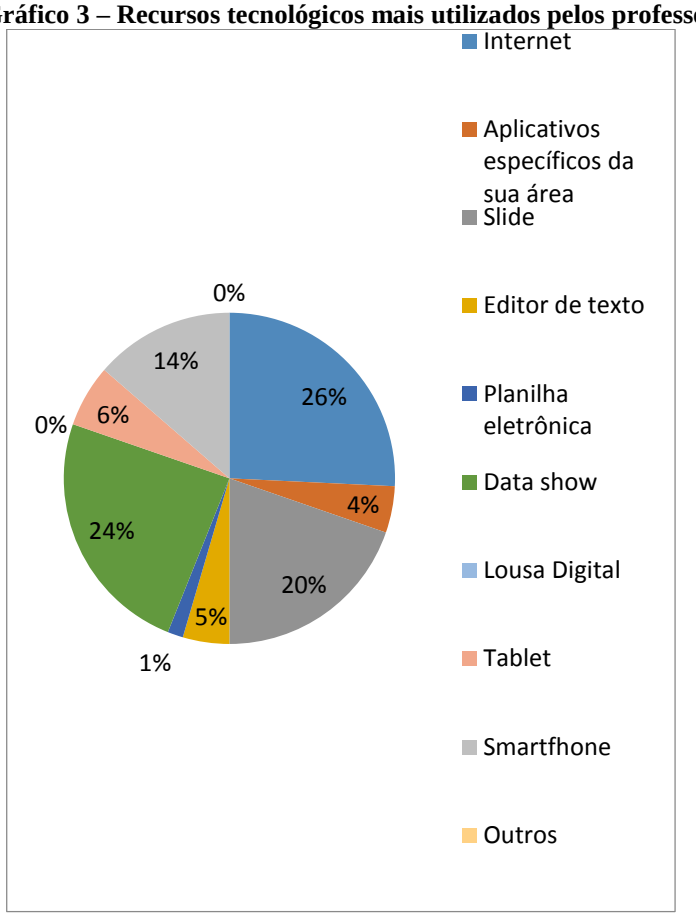
Fonte: das Autoras, 2017.

Para essa questão, 50% dos professores responderam que têm bom nível de conhecimento em informática, o que já é bastante animador, pois conforme Lemos e Dias (2011, p.1) essa "[...] popularização de novas tecnologias geram, na escola e entre seus integrantes, um movimento de apropriação tecnológica que parece irreversível". Considerando que vivemos na era da tecnologia digital, em que os alunos da educação básica já são considerados nativos digitais, faz-se necessário, portanto que os professores se apropriem de tal conhecimento ao menos minimamente para que possam utilizá-los nas suas práticas docentes, não apenas para acompanhar, ignorar a popularidade da tecnologia, porque, de fato, essas ferramentas podem auxiliá-los nos processos de ensino e de aprendizagem e elas são íntimas à maioria dos alunos.

Até este ponto, já obtivemos o quanto próximos ou familiarizados com a tecnologias são os professores. Após estas informações, como mostrado no gráfico 3, a próxima pergunta busca saber então:

Pergunta 3: Quais recursos tecnológicos você utiliza em suas práticas docentes?

Gráfico 3 – Recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores



Fonte: das Autoras, 2017.

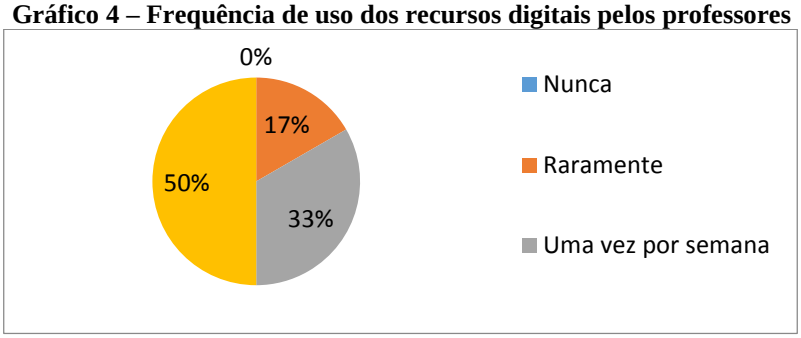
A maioria dos professores responderam que dentre todos os recursos digitais apresentados, utilizam mais a Internet para pesquisas ou acesso a contas de e-mail.

Não se pode negar a importância e utilidade da Internet para fazer pesquisas, acessar contas de e-mail, entre outras coisas, no entanto, existem muitas outras possibilidades que podem ser exploradas tanto na Internet, quanto em outras partes do Linux Educacional.

Também foi abordado no questionário sobre a frequência com a qual esses recursos são utilizados, como mostrado no gráfico 4.

Pergunta 4: Com que frequência você utiliza esses recursos?

Gráfico 4 – Frequência de uso dos recursos digitais pelos professores



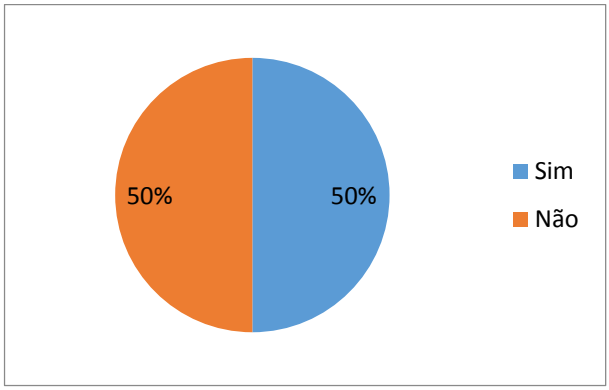
Fonte: das Autoras, 2017.

Aqui as respostas indicam que a maioria dos professores utiliza a tecnologia digital mais de uma vez por semana, mostrando que eles têm bastante disposição e interesse em apropriar-se dessas ferramentas em suas aulas.

De fato, Nascimento (2009), indica que a tecnologia digital pode ser um excelente recurso pedagógico, desde que seja utilizado de forma planejada e com objetivos claros. Assim, é importante que os professores façam o uso dessa tecnologia com frequência nas suas práticas docentes, e quando perguntados se possuem alguma dificuldade em utilizar o LE, os professores se dividiram em suas respostas, como mostra o gráfico 5.

Pergunta 5: Você tem dificuldade em utilizar o Linux Educacional?

Gráfico 5 – Dificuldade de uso do Linux Educacional



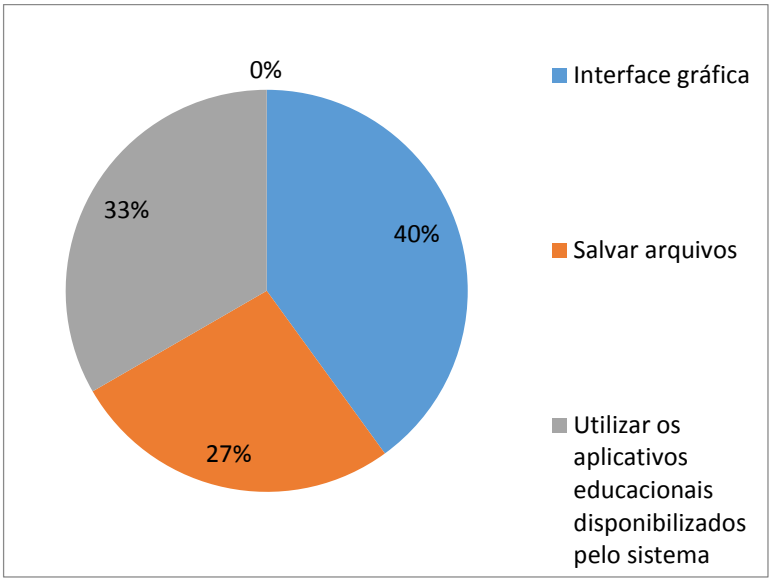
Fonte: das Autoras, 2017.

Metade dos professores respondeu que não tem dificuldade em utilizar o Linux Educacional, e a outra metade disse que sim. Isso mostra a necessidade de mais cursos de capacitação para os professores para que a tecnologia digital não seja subutilizada ou simplesmente não utilizada. Afinal, ela está lá na escola e pode trazer contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem. Esses professores, imigrantes digitais, precisam romper algumas barreiras para se enquadrarem a era da informação (LEMOS; DIAS, 2009). A seguir,

os professores foram perguntados sobre quais eram suas maiores dificuldades, como mostra o gráfico 6.

Pergunta 6: Se respondeu sim, quais dificuldades você encontra?

Gráfico 6 - Dificuldades no uso do Linux Educacional

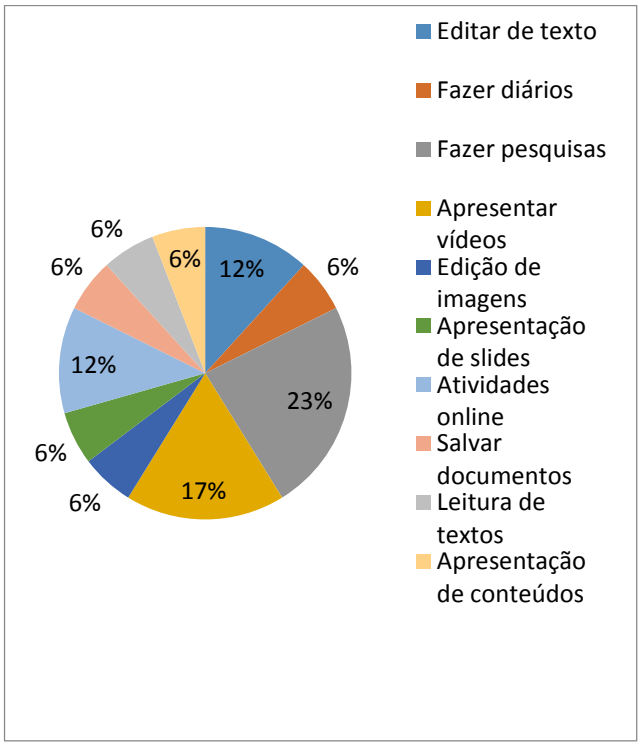


Fonte: das Autoras, 2017.

40% dos professores têm problemas em utilizar o Linux Educacional por conta de sua interface gráfica, isso pode ser um indicador de falta de costume, visto que geralmente as pessoas têm em casa computadores com sistema Windows e quando chegam à escola e se deparam com Linux, sentem certa de dificuldade em utilizar o computador e fazer determinadas tarefas, no entanto esse problema pode ser resolvido com cursos de capacitação e o uso contínuo do sistema. No gráfico 7 é mostrado quais atividades são realizadas pelos professores no Linux Educacional.

Pergunta 7: Quais atividades você realiza com o Linux Educacional?

Gráfico 7 – Atividades realizadas com o Linux Educacional

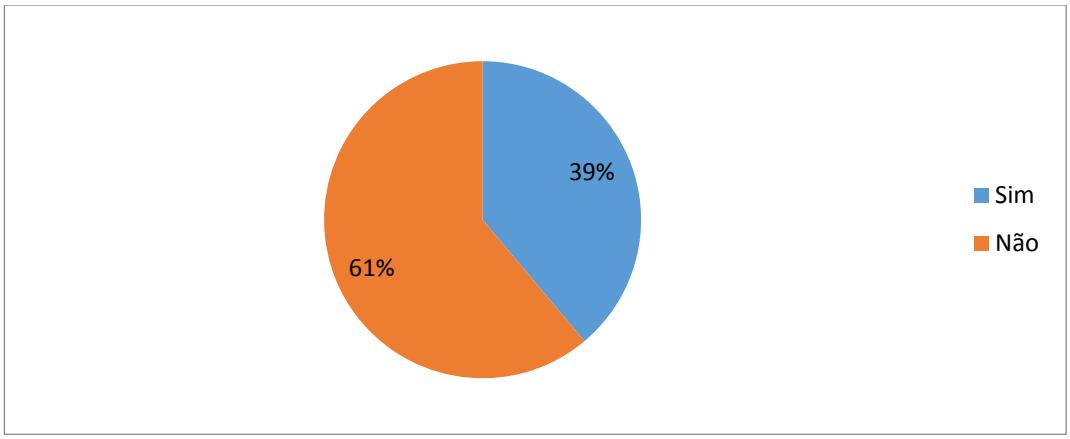


Fonte: das Autoras, 2017.

Aqui, a maioria dos professores complementa a terceira pergunta, confirmando que utilizam a Internet para fazer pesquisas. Outro número considerável de professores utiliza as tecnologias digitais para apresentar vídeos aos seus alunos. Por meio da tecnologia digital, o professor pode ir além da informatização de algumas tarefas, como pesquisas e reprodução de vídeos, podendo dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem e também atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento que se pretende construir (NASCIMENTO, 2009). No gráfico 8, os professores responderam se possuem interesse em participar de uma capacitação para aperfeiçoamento de seus conhecimentos.

Pergunta 8: Você tem interesse em participar de uma capacitação para o uso do Linux Educacional?

Gráfico 8 – Interesse dos professores em participar de uma capacitação para o uso do Linux Educacional



Fonte: das Autoras, 2017.

39% dos professores responderam que têm interesse em participar de uma capacitação para o uso do Linux Educacional, mas infelizmente a maioria disse que não tem interesse, mesmo considerando que o Linux Educacional está nos laboratórios de informática de praticamente todas as escolas públicas do Brasil. Além disso, ele foi desenvolvido especialmente para o uso de professores e alunos, trazendo em sua interface, de forma rápida e prática, o acesso a conteúdos educacionais de todas as áreas do conhecimento que são trabalhadas no ensino básico.

Tajra (2009) diz que "[...] a importância da utilização da tecnologia computacional na área educacional é indiscutível e necessária, seja no sentido pedagógico, seja no sentido social". Além disso, como ressalta Araújo e Freire (2009, p. 4), o objetivo do Linux Educacional é auxiliar as práticas pedagógicas por meio de suas ferramentas exclusivas para este fim, portanto é indispensável que os professores estejam capacitados para o uso do Linux Educacional e mantenham-se constantemente atualizados.

6 Considerações finais

Após leitura e reflexão do referencial teórico, pode-se inferir que a tecnologia digital não apenas está em evidencia nas escolas, como também é indispensável que seja inserida no contexto pedagógico por meio de práticas educativas. Para tanto, os professores, como principais atores da educação, precisam estar capacitados para o uso dessas ferramentas e não apenas para a simples manipulação, mas especialmente em como aplicá-las nas suas práticas docentes, de modo a dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem, promovendo novas formas de trabalhar com o ensino.

Nesse sentido, seria de grande valia que mais possibilidades de expansão de conhecimento fossem ofertado, como cursos de capacitação, especialização, dentre outros para que os professores possam atualizar seus conhecimentos em relação às Tecnologias Digitais e como usá-las a seu favor. No que diz respeito ao Linux Educacional, ele é uma realidade nos laboratório de informática das escolas publicas, dessa forma é sugerido que se aprenda a utilizá-lo juntamente com todos os seus recursos feito exclusivamente para o uso pedagógico. No entanto, com base nos dados apresentados, a realidade ainda está um pouco distante de chegar aos objetivos, que consistem no aproveitamento total desse sistema pelos professores e alunos.

Todo esse processo de adaptação e habilidade no uso, tanto do Linux Educacional quanto das Tecnologias Digitais, pode variar de acordo com cada indivíduo e cada contexto onde está inserido. Assim, resta buscar incentivos e oportunidades de aperfeiçoamento para que os professores possam evoluir juntamente com a demanda tecnológica proposta pelos órgãos administrativos da Educação.

Vale ressaltar ainda, que os professores precisam aprender e compreender o Linux Educacional, pois ele é o sistema indicado e posto na maioria das escolas públicas do Brasil, construído com finalidades pedagógicas e que embora poucos desconheçam, pode auxiliar os professores e alunos no contexto do ensino e da aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, L.; FREIRE, K. X. **Proinfo integrado: a formação em Linux Educacional no DF.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR- 2009.

DARÓS, Ronaldo César. **Software Livre e Educação.** Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação *Strictu Sensu* – Mestrado em Educação nas Ciências, Departamento de Pedagogia (DEPE), da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2010. (UNIJUÍ).

LEMOS, Cristina Domingues; DIAS, Cristiani de Oliveira. **Linux Educacional: desafio para o professor.** 2011.

LOPES, J. J. **A INTRODUÇÃO DA INFORMÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR**. Disponível em: <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>. Acesso em: 30 abril 2017.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do**. Informática aplicada à educação**. – Brasília : Universidade de Brasília, 2009.

TÉCNICO EM MULTIMEIOS DIDÁTICOS**. INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO**. 2009.

VALENTE, J. A. **O CUMPUTADOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.** Disponível em <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/computador-sociedade-conhecimento.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2017.

AS TICS E OS NOVOS SABERES DOCENTES NA ÁREA RURAL DE NOVA MAMORÉ/RO

Leidiane da Silva Ferreira – lelipaz@gmail.com

Resumo: A pesquisa teve como objetivo estudar as possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores rurais que participaram da formação continuada do PROINFO Rural na Amazônia Ocidental, na área rural de Nova Mamoré-RO, que compreende a maior parte do atendimento da Educação Básica deste Município. A metodologia empregada foi entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores das escolas que foram contempladas com o laboratório de informática do PROINFO Rural. O l*ócus* da pesquisa foi sete escolas municipais rurais, sendo duas delas escolas multisseriadas. Uma das conclusões a que se chegou com que a maioria dos entrevistados, mesmo os que não cursaram o PROINFO Rural têm plena consciência da importância do uso das novas tecnologias em sala de aula.

Palavras-chave: Formação continuada. Programa PROINFO Rural.Prática pedagógica.

1 Introdução

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que trata da reminiscência na prática pedagógica dos professores da rede municipal de Nova Mamoré-RO, em relação à formação continuada do Proinfo Rural. O objetivo deste estudo foiestudar as possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores rurais que participaram da formação continuada do PROINFO Rural na Educação do Campo do Município de Nova Mamoré/RO.

A proposta do trabalho consistiu em discutir a reminiscência da prática pedagógica de professores da área rural, a partir da formação de tecnologia na educação recebida, voltada à utilização pedagógica da TIC no processo ensino aprendizagem. O ponto central da investigação foi a relação entre educação e as tecnologias da informação e comunicação, especificamente na formação continuada de professores da área rural do município de Nova Mamoré-RO.

A pesquisa se desenvolveu em 7 escolas, sendo que 2 delas são escolas multisseriadas, e outras 5 são escolas polos. Todas elas foram contempladas com laboratório de informática pelo programa PROINFO, e na maioria dessas escolas foi oferecida a formação continuada aos professores.

Seguindo a perspectiva da pesquisa qualitativa, os dados foram obtidos por de entrevista semiestruturada com os professores que participaram da formação continuada e aqueles que não cursaram mas são das escolas que foram contempladas com o laboratório de informática do PROINFO.

Portanto, é necessário que na formação inicial e continuada o professor possa ter conhecimento das concepções pedagógicas, das tendências pedagógicas e pressupostos de aprendizagem para fundamentar criticamente sua prática, posicionando-se diante das mudanças e buscando possíveis soluções para os problemas do dia a dia da escola e da sala de aula.

Assim, é pressuposto analisar os novos saberes docentes para a sociedade na qual a tecnologia é tão presente.

2A Sociedade Atual e os Novos Saberes Docentes

Neste momento histórico, em que a velocidade e a quantidade de informação são praticamente sem limites, há que se pensar a atuação do docente frente à realidade do mundo contemporâneo. Atualmente, o professor precisa estar atento às mudanças na sociedade, tanto sociais, como políticas e econômicas.

Para tanto, abordaremos os novos saberes docentes exigidos pela sociedade atual, a partir dos estudos de Formosinho (2009) na formação inicial docente, Tardif (2014) e Pimenta (1999) quanto aos saberes da docência.

Desse modo, fez-se necessário contextualizar, a partir dos autores citados, os novos saberes docentes exigidos pela sociedade contemporânea, sejam aqueles provindos da sala de aula ou aqueles de ordem social, econômica e política na educação. Assim, "no âmbito dos ofícios e profissões, não tem como falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho" (TARDIF, 2014, p. 11).

Diante do contexto, podemos afirmar que estudar os saberes docentes é primeiramente situá-los dentro da escola e da sociedade, e que ele não é definido de uma só vez, mas em um processo de construção ao longo de uma carreira profissional (TARDIF, 2014, p. 14).

Tardif (2014) defende que o saber dos professores é social e que sofre influência de vários agentes, sobretudo da família, da escola, da universidade, do sistema de ensino, do Ministério da Educação e outros. Por conseguinte, que o saber dos professores é plural e também temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Já os saberes da experiência são próprios dos professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão(TARDIF, 2014).

Apesar de não tratar dos saberes docentes e sim da formação inicial dos profissionais de docência ainda na universidade, Formosinho (2009, p. 89) afirma que "as instituições de ensino superior têm um papel insubstituível na formação desses profissionais, pois permitem formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização [...]".

Desse modo, os saberes docentes são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial e em outros espaços de formação e reconstruídos pelo professor no decorrer de sua prática (FERNANDES, 2004). Neste contexto, Tardif (2014, p. 36) defende que "o saber docente é formado pelos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

O autor chama de saberes da formação profissional aquele advindo das instituições de ensino de formação inicial e contínua de professores. O mesmo autor, alerta que "a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos" (TARDIF, 2014, p. 37).

Os saberes disciplinares são aqueles oferecidos pelas universidades ou faculdades por intermédio das disciplinas e são "os que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes". Formosinho (2009, p. 130) complementa no seguinte ponto: que a prática pedagógica componente curricular da formação inicial nas instituições superiores serve de mobilização de saberes necessários para resolver problemas reais da escola, tornando assim, uma "oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a ação docente cotidiana".

Os saberes curriculares são provenientes das instituições escolares, a partir dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Formosinho (2009, p. 100) classifica esse processo de formação prática do professor em organizadores de ensino e práticas curriculares. A primeira está relacionada "ao tempo escolar, ao formato das aulas e agrupamentos de alunos" e a segunda encontra relação com "as práticas programáticas (objetivos e conteúdos), as práticas de ensino (métodos, formatos de aulas) e as práticas de avaliação".

Com isso, observa-se que tanto o processo descrito por Tardif (2014) como saberes disciplinares, e por Formosinho (2009) como processos da formação prática, são decisivos para formação dos futuros e dos veteranos professores nas representações práticas do trabalho docente.

Ainda entre os autores que abordam sobre os saberes docentes, destacamos Pimenta (1999, p. 20-24) que classifica os saberes da docência em: da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

O primeiro, os saberes da experiência, está relacionado aos saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. "[...] e que o desafio

aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao ver-se como professor".

Formosinho (2009, p. 83) chama atenção para a formação inicial e afirma que: "as práticas docentes dos formadores no ensino superior são confirmatórias dos modelos percepcionados pelos alunos [...]", ou seja, a prática de ensino dos futuros professores será influenciada pela prática dos seus formadores. Conclui-se com isso que "a docência é uma profissão que se aprende desde que entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores" (FORMOSINHO, 2009, p. 95).

Assim, Tardif (2014, p. 20) nos alerta que pesquisas mostram que os saberes construídos ao longo do período da experiência escolar são tão fortificados que na maioria das vezes a formação universitária não consegue sequer abalá-lo e muito menos transformá-lo**.** É necessário ainda acrescentar, conforme Formosinho (2009, p. 99), "[...] o estudante de formação inicial tem uma imagem consolidada do que é ser aluno do que é ser professor. Esta aprendizagem experiencial é parte essencial da formação prática de um professor". Naturalmente, o estudante do Ensino Superior transfere esta aprendizagem prévia para o novo contexto de formação.

Quanto aos saberes do conhecimento, Pimenta (1999) relata que estes provêm dos conhecimentos de cada licenciatura e identifica os diversos conhecimentos da ciência em relação à prática de sala de aula, o que condiz que é preciso operacionalizar a informação para chegar ao conhecimento, possibilitando que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los comsabedoria.

E por fim, os saberes pedagógicos, que são a didática para ensinar e também o construir saberes a partir das necessidades postas pelo real. Só integrando estes diferentes saberes que o ensino poderá dar sua contribuição à formação continuada dos professores e de que a sociedade contemporânea necessita.

Desse modo, "o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente" (DAY, 1999, p. 15).

A realidade atual exige do professor o desenvolvimento de novas competências necessárias para lidar com as tecnologias, principalmente em razão do convívio com os mais jovens, que são os que mais se relacionam com os diversos tipos de tecnologias, a partir do celular, tablet, games, televisão, dentre outros.

Após, descrever alguns novos saberes docentes e a importância da formação de professores para com o uso das TIC na educação, deter-nos-emos em destacar as falas dos professores que participaram desta pesquisa.

4. Com as palavras os Professores

Iniciaremos esta subseção destacando parte das falas dos professores que participaram deste estudo sobre a análise da formação continuada do PROINFO Rural, como intuito de apontar possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores rurais de Nova Mamoré-RO. Já constamos, logo no início da pesquisa, que das sete escolas contempladas com o laboratório de informática do PROINFO Rural, a maioria dos professores não foi capacitada pelo programa.

Assim, decidimos que os professores que não participaram da formação também seriam ouvidos na pesquisa, já que o acesso e disponibilização dos recursos tecnológicos estão em todos os lugares da área rural, por meio da aquisição particular do equipamento.

Das sete escolas rurais pesquisadas, apenas uma desenvolve um trabalho pedagógico no laboratório de informática, e também por ter um número bem maior de professores que participaram da capacitação do PROINFO Rural, muito embora não tenhamos identificado se os professores cursaram todos os cursos oferecidos pelo programa, até porque eles não recordam com precisão quais cursos participaram.

No dia em questão entrevistamos quatro professoras que cursaram o PROINFO, sendo que destas professoras uma está exercendo a função de gestora da escola, outra está em processo de aposentadoria, uma delas está em efetivo exercício em sala de aula, e a última é professora em nível de magistério e não cursou o PROINFO, apesar de naquele ano estar lotada na sala de informática.

Apesar de toda dificuldade destacada pela gestora, a escola não deixou de cumprir o que está estabelecido em seu regimento interno quando se trata do uso da sala de informática, por meio de uma pessoa para cuidar, executar e estimular as atividades pedagógicas. A sala também conta com um calendário fixo de visita, em que cada dia um professor leva seus alunos para a sala de informática, e assim desenvolve suas atividades pedagógicas com os computadores.

Indagamos sobre como a escola vem lidando com as novas tecnologias, e como vem sendo a aprendizagem dos professores para utilizar as tecnologias no seu cotidiano. De acordo com os relatos, constatamos que as respostas são reflexos da realidade diversa de cada escola rural, pois, enquanto um grupo se encontra em um distrito municipal, outras estão no meio rural sem aglomerações por perto.

Destacaremos inicialmente a fala da professora monitora da sala de informática da escola E01:

Quadro 1 - Relato das Professoras da Escola E01 quanto ao uso das novas tecnologias em sua escola

Identificação	Relato das professoras
Professora 01-E01	Nessa sala nós estamos trabalhando nela o seguinte: são divididas as turmas, são duas turmas que vêm num dia por cada manhã. Assim, trabalhamos no caso os programas que nós temos, jogos educacionais, de acordo com cada série.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

As professoras da escola E03, E04, E06 e E07 compartilham da mesma situação: ter um laboratório de informática que não funciona, como também, não terem sido capacitados.

Quadro 2 - Relato da Professora da Escola E04 quanto ao uso das novas tecnologias em sua escola

Identificação	Relato das professoras
Professora E04	[...] a energia não ajuda, tem dois ou três computadores também que não funcionam, tem uns que só liga, mas não dá para você mexer como é que vai trabalhar? **Você tem quantos computadores na escola?** Cinco computadores. Três não funcionam, dois funcionam, mas só liga também, não dá para você brincar com os joguinhos que já vêm. **A energia não comporta?** Isso. **A escola está precisando de uma reforma?** Urgente. O piso está cheio de buraco e as crianças tropeçam, caem, se machucam, está horrível minha escola, de verdade. **Você está com quanto tempo nessa escola?** Esse é o primeiro ano.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A professora da escola E04 está em início de carreira docente, e notamos que possivelmente o que impede de proporcionar um ambiente interativo de aprendizagem com as ferramentas tecnológicas disponíveis são as condições físicas do local, que realmente não potencializam formas para serem desenvolvidas atividades que objetivem aprendizagens ao aluno, de forma a prepará-lo para subsistência na sociedade atual frente às tecnologias na maioria dos espaços sociais. Mas vale destacar, que as professoras entrevistadas das duas escolas multisseriadas não são as mesmas professoras de quando foi instalado o laboratório de informática do PROINFO Rural.

A rotatividade de professores nas escolas multisseriadas é grande, o que não nos permitiu aferir se os problemas explicitados pelas professoras já existiam com a chegada dos computadores.

Já a professora da escola E06, convive com uma realidade bem diferente das duas anteriores, pois a escola tem o espaço físico adequado para a sala de informática. O que está

faltando seria, por exemplo, a motivação, a formação continuada para o uso dessas ferramentas tecnológicas, entre outros.

Na escola E05, a sala de informática está desativada devido à reforma e construção realizadas no período de 2013-2014, mas há um número razoável de professores que cursaram o PROINFO.

Apesar da sala de informática da escola não estar funcionando atualmente, podemos observar, a partir da fala do professor, que no primeiro momento existiu uma rotina pedagógica para o uso das tecnologias na escola. O professor entrevistado ainda nos informou que a chegada dos computadores, em 2008, foi um momento de empolgação e receptividade pelos professores, pois era algo novo e atraente aos olhos dos professores e alunos.

Kenski (2012, p. 73) relata "para que as tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global".

Portanto, diante do contexto educacional descrito é imprescindível a formação continuada com as TIC para que os professores possam refletir a prática e "contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, e as amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade" (KENSKI, 2012, p. 73).

O Quadro 3 traz o relato dos professores da Escola E06 quanto ao uso das novas tecnologias em sala de aula.

Quadro 3- Relato da Professora da Escola E06 quanto ao uso das tecnologias em sala de aula

Identificação	Relato dos professores
Professora E06	Na minha escola praticamente não uso nada os computadores estão todos lá, não tem monitor, professores capacitados, pessoas capacitadas para lidar com aqueles computadores, ficam parados ninguém usa nada [...].

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Portanto, de um modo geral, todas as sete escolas rurais que foram contempladas com o laboratório de informática provindos do Programa Proinfo Rural passaram por situações semelhantes de abandono aos equipamentos, por falta de manutenção. Um problema é a falta de energia que não comporta as máquinas ligadas, outro problema é, principalmente, a falta de continuidade da formação para com as tecnologias, tanto para aqueles que fizeram o curso, quanto para aqueles que não participaram.

Para Kenski (2012, p. 72) “o desafio das instituições públicas de ensino é a democratização do acesso ao conhecimento, e o uso das novas tecnologias passa pela condição de oferecer com qualidade as possibilidades tecnológicas aos alunos”.

Portanto, a garantia das condições descrita devem estar contidas no projeto político pedagógico da escola, norteado pela linha filosófica e pedagógica da instituição.

Em continuidade, destacaremos a fala da professora da escola E03 quanto ao uso das tecnologias em sala de aula e de que forma isso vem acontecendo e, se caso for negativo, o porquê de não as utilizarem no planejamento.

Quadro 4 - Relato da Professora quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, na Escola E03.

Identificação	Relato das professoras
Professora E03	É complicado trabalhar pelo fato de que temos computadores, mas eles nem estão funcionando. Como te falei, trouxeram para a manutenção e até hoje não tive resposta alguma, Não temos internet. Então, é bem difícil, bem complicado pelo fato que não tenho essa formação. Então, como te falei tenho um notebook, e vou aprendendo sozinha a usá-lo.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

De acordo com o relato das professoras, faltou a peça fundamental para a satisfação pelo uso das máquinas que seria oportunizado pela formação do curso do Proinfo, o que gerou um descontentamento, pois o uso pedagógico das máquinas foi relegado a segundo plano.

Vale ressaltar que a professora da escola E03 está cursando o ensino superior. Observamos certa resistência quanto ao uso das tecnologias em sala, por mais que as condições do laboratório e da escola não oportunizem essa prática, refletimos no que foi explicitado por Tardif (2014) e Formosinho (2009) quanto aos saberes disciplinares oferecidos pelas universidades ou faculdades, a partir de uma disciplina específica de inserção das TIC na educação ou algo semelhante, que permitirá ao futuro professor capacitar e fundamentar a prática docente cotidiana por intermédio das TIC.

Mas isso só não basta, é preciso mais que uma disciplina específica na formação inicial, é necessário, sobretudo, que o docente tenha formação permanente, com curso de aperfeiçoamento e atualização por intermédio das TIC, para garantir o alcance dos objetivos de um bom exercício da docência, interagindo, compartilhando, trocando experiências e aprendizagens com os alunos e com o mundo.

É certo, que não faz parte dos objetivos desta pesquisa estudar a formação inicial e as disciplinas dos cursos superiores de licenciatura, todavia acreditamos que é necessário, sim, integrar os diferentes saberes tanto os provenientes da formação inicial como os da formação

continuada para atender às exigências impostas pela sociedade da informação e do conhecimento na forma de ensinar e aprender aos nativos digitais, que são os alunos das nossas escolas. Na ausência de uma formação inicial que contemple as tecnologias na educação é necessário que a educação continuada repare este déficit na formação, proporcionando os saberes necessários, até que a formação inicial consiga, por si só, garantir a formação esperada para os dias de hoje.

O que também encontramos na mesma perspectiva, foi o posicionamento da professora da escola E06, que reforça o que mencionamos.

Quadro 5 - Relato da Professora quanto ao uso das tecnologias em sala de aula na Escola E06

Relato da professora E06
[...] Esperávamos instrutores. O diretor falava que tinha os computadores, mas não tinha os instrutores. Lá é difícil, por exemplo, não tem internet. Então, praticamente ninguém tem formação tecnológica, não tem um curso para nos capacitar. No meu caso eu sei um pouquinho de informática, que aprendi sozinha.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Essa realidade relatada pela professora da Escola E06 não ocorre na escola E01. Nesta, existe o planejamento de uso da sala de informática, o que reflete um trabalho diferenciado, conforme confirmado pelos professores em suas falas.

Quadro 6 - Relato das professoras quanto ao uso das tecnologias em sala de aula na Escola E01

Identificação	Relato das professoras
Professora 03	Data-show, televisão, vídeo. Ah! É melhor, porque não fica uma aula monótona fica diferenciada, eles gostam muito. **Você estimula os alunos para ir para a sala de informática?** Sim, eles pedem. No dia, se faltar energia, eles ficam reclamando porque ai passa o dia deles, o outro dia é de outros alunos.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quanto ao uso das TIC na sala de informática e a forma como vem acontecendo, é importante ressaltar que as escolas devem estabelecer no seu Projeto Político Pedagógico os objetivos educacionais, a concepção de aprendizagem, observando a tecnologia mais apropriada a cada aprendizagem. Porém, cabe, à equipe a decisão de escolha, a fim de alcançar os objetivos previstos Assim, “é preciso ter informações sobre os equipamentos disponíveis na instituição para serem utilizados no ensino e realizar a análise de suas possibilidades e conveniência de uso no processo pedagógico” KENSKI (2012, p. 76-77).

Esse talvez seja o lado negativo destacado pelos entrevistados – que são poucos os computadores para atender uma sala com 20 a 25 alunos, como afirma a professora da escola E01, monitora da sala.

Quadro 7 - Relato da Professora quanto ao uso das tecnologias em sala de aula na Escola E01

Relato da professora 01-E01
[...] porque aqui só temos 4 computadores que têm instalados programas para trabalhar com os alunos. Tem sala que tem 22 alunos, então o que podemos fazer é o professor ficar na sala de aula com um pouco e mandar um pouco para mim, o professor não tem muito contato com a sala de informática, nem todo professor vem para cá [...] Até mesmo porque tem poucos equipamentos, fica difícil mandar 22 alunos para cá, para distribuir entre o DVD e os computadores. Assim vamos invertendo entre os 4 computadores, o que gera brigas entre os alunos.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quanto ao uso da internet, as escolas rurais pesquisadas não possuem rede de conexão à internet, há duas delas que têm apenas uma extensão de internet fornecida por uma lan house, para o uso da secretária escolar.

Kenski (2012, p. 70) afirma que:

> Com o acesso às redes, multiplicam-se as possibilidades educativas. Ampliam-se os espaços das escolas não apenas para acessar informações, mas também para comunicar, divulgar e oferecer informações, serviços e atividades realizadas no âmbito da instituição por seus professores, alunos e funcionários.

Mas a escola E01, mesmo sem essa ferramenta disponível ao aluno, procura outros meios para solucionar o problema, como relata a professora.

Quadro 8 - Relato da professora quanto ao uso da internet na Escola E01

Relato da professora 04 E01
[...] como na escola não tem internet, mas aquele aluno que é do sitio que não tem acesso a internet a gente pesquisa para ele lá na secretária e os alunos que moram aqui no patrimônio têm a internet ali na lan hous*e* do Marcelo, aí eles vão lá e pesquisam.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Outro ponto de questionamento foi se sala de informática representou alguma diferença na aprendizagem dos alunos e foi solicitado que os pesquisados destacassem aspectos importantes de mudança que perceberam em seus alunos. Logo, iniciaremos com as falas das professoras da escola E01, em que a sala de informática realmente funciona.

Quadro 9 - Relato da professora quanto a aprendizagem dos alunos ao usar as tecnologias na Escola E01

Identificação	Relato das professoras
Professora 1 E01	[..] Tem uns que só querem vir jogar. Porque os computadores têm muito jogos bons, como por exemplo, o da tabuada, que são jogos educacionais. Só que tem aluno que não tem interesse, então não aprende muita coisa, porque às vezes você coloca um programa que vai ser útil para eles, mas eles ficam tirando, então aqueles que querem realmente aprender, aprendem alguma coisinha. **Que tipo de jogos que tem?** Matemáticos, textos, digitação, tabuada, moedas em reais.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Podemos notar que as professoras compreendem que o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas pode trazer mudanças no aprendizado dos alunos.

Quanto às escolas em que as professoras não foram capacitadas, os relatos são diversos. Apesar de não terem participado da capacitação, as professoras têm consciência do uso universal da tecnologia e de que os alunos também podem participar desse mundo tecnológico.

Quadro 10 - Relato das Professoras quanto a aprendizagem dos alunos ao usar as tecnologias, nas Escolas E04, E03, E06

Identificação	Relato das professoras
Professora E03	Ainda mais na era que estamos vivendo, quando se evolui e tudo que você vai fazer depende disso. E se os alunos não aprendem desde pequeno, sendo que tem essa oportunidade. Estão, lá os computadores estão parados, e não vai evoluir e não vai acompanhar, depois tem prejuízo, como assim eu estou tendo, já que não tenho a formação.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Notamos que a professora E04 tem consciência da importância do uso das TIC e que os alunos têm cobrado o uso deste, mas a docente fica impossibilitada de planejar algo com aquelas máquinas.

Já a Professora E03 destaca que não há mudança se apenas disponibilizar as ferramentas. É necessário saber explorar a máquina para o aprendizado dos alunos, o que nos remete aos estudos de Libâneo (2011, p. 10), que afirma que "num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial".

A Professora E06 afirma, como as outras participantes desta pesquisa, a curiosidade dos alunos em relação aos computadores, fica sem poder oportunizar a aprendizagem, já que as condições físicas não deixam.

Ponte (2000) afirma que:

> [...] é possível encontrar atitudes diversas entre os professores diante das TIC. Alguns as olham com desconfiança, e protelando o momento do encontro; outros a usam em sua vida diária, mas não conseguem integrá-las em sua prática pedagógica; outros ainda procuram usá-las em suas aulas, contudo sem modificar sua prática.

A seguir, destacaremos a fala dos professores que cursaram o PROINFO Rural, e se o mesmo potencializou a importância das tecnologias no contexto de suas escolas.

Vale ressaltar que o professor da Escola E05 iniciou o curso Proinfo, mas não o concluiu, pelo motivo de que no período estava na direção de uma escola da rede estadual, impossibilitado assim de participar das aulas presenciais, o que o levou a desistir.

Dessa forma, podemos aferir que a presença das TIC na prática dos professores deve ser de "possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também oriente a prática docente com base em uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção" (KENSKI, 2012, p. 46).

Todas as entrevistadas se manifestaram interessadas em fazer o curso, e nota-se que a presença maior nesta pesquisa foi de professores que não cursaram o Proinfo Rural, o que se explica por vários fatores, dentre eles: a rotatividade de professores nas escolas rurais do município e o local do curso ter sido na área urbana, dificultando o acesso e permanência destes no curso.

Destacaremos a fala do Professor da E05 quanto à desistência de vários professores da área rural do curso de formação continuada do PROINFO.

Quadro 11 - Relato do Professor que não concluiu o curso do PROINFO

Relato do professor E-05
[...] sobre o Proinfo, quanto à época que tivemos, o como, disse para você que foi um entusiasmo, todos os professores ficaram interessados, só que surgiram as dificuldades de chegar ao local do curso, não tinha transporte, tinha que ir com transporte próprio, ou seja, táxi ou ônibus, chegava lá, às vezes não tinha internet. Chegava na escola que estava acontecendo o curso, colocava a senha, a senha não abria o programa, senha errada, isso foi desestimulando as pessoas. Outras vezes, a gente chegava lá e o coordenador que ia trabalhar com a gente não estava, isso são os fatos negativos que fez muitos desistirem. Porque você sair daqui para ir para lá, já é um transtorno e chegar lá e não acontecerem as aulas...isso foi desanimando, mas no inicio todos estavam interessados. E hoje estamos aí parados.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quanto à fala do professor da Escola E05 Kenski (2012, p. 90) sugere:

> Uma política de pessoal que reconheça e valorize suas competências e sua importância, o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e de atualização, além de

> uma formação inicial de qualidade, um projeto de carreira consistente, a melhoria de suas condições de trabalho e de vida – tudo isso é fundamental para que os professores possam atuar com qualidade hoje e amanhã.

Portanto, os resultados evidenciam que a maioria dos entrevistados, mesmo os que não cursaram o PROINFO Rural têm plena consciência da importância do uso das novas tecnologias em sala de aula e cobram da SEMED, que os ajudem na manutenção das máquinas que estão com defeitos, além de capacitação, pois desde 2013, não foram abertas novas turmas para formar professores no uso das tecnologias.

7 Considerações finais e/ou conclusões

O objetivo deste estudo foi estudar as possíveis mudanças na prática pedagógica dos professores rurais que participaram da formação continuada do PROINFO Rural na Educação do Campo do Município de Nova Mamoré/RO.

Com a presente pesquisa foi analisada que a maioria dos professores entrevistados, mesmo os que não cursaram o PROINFO Rural têm plena consciência da importância do uso das novas tecnologias em sala de aula.

Observamos que os professores que não fizeram a formação continuada do PROINFO, também usam com frequência as TIC, seja por meio de pesquisa de atividades pedagógicas em sites, blogs e outros, como também, o uso dos aplicativos do sistema operacional do Windows na elaboração de provas e, portanto, destacam a importância de saberem utilizar as tecnologias para o processo ensino-aprendizagem. No entanto, é necessária a formação pedagógica no uso das TIC para que os professores não as utilizem de forma técnica apenas, e sim que essa atividade seja alicerçada numa concepção pedagógica de aprendizagem.

Os programas de formação continuadasão imprescindíveis, pois possibilitam a atualização de novos saberes, por meio das novas tecnologias de informação e comunicação. E mais: atribuem uma identidade aos professores, que sabem utilizar as tecnologias, e para aprendizagem dos seus alunos. Num mundo, que a cada dia estabelece novas exigências de aprendizagem, principalmente a atualização constante do docente quanto ao uso de novos recursos, aplicativos, vídeos, imagens, etc. a formação continuada do professor é mesmo imprescindível, em todas as áreas, e de forma interdisciplinar.

Ao finalizar este trabalho é importante destacar que não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, por isso recomenda-se que futuros trabalhos possam dar continuidade à pesquisa, ampliando o foco para todas as escolas rurais do município de Nova Mamoré que tenham

equipamentos tecnológicos e participação deformação continuada, bem como expandir esta pesquisa à escolas de regiões fronteiriças da Amazônia Ocidental.

Referências

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente.Porto-PT: Porto Editora, 1999

DOURADO, Fernandes (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Professores e computadores:** navegar é preciso.Porto Alegre: Mediação, 2004.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem e profissional. Porto: Porto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial a distância**. Campinas/SP: Ed. Papirus,
2012. (Série Prática Pedagógica).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gêneses e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTES, José Pedro. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educacion**. Madrid-Espanha. Setembrie-deciembre, n. 24, 2000.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOS MEIOS ANALÓGICOS A APRENDIZAGEM MÓVEL: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini (UFMT/CNPq) – fonsecaanagraciela@gmail.com

Resumo: Construído com base em pesquisa bibliográfica, o artigo apresenta uma reflexão sobre a relação educação, comunicação e tecnologia, determinada pela evolução tecnológica dos meios de comunicação. O artigo discute e reflete sobre a apropriação de aparatos de comunicação para o ensino-aprendizagem a partir da trajetória dos meios na passagem do analógico para as tecnologias digitais. No universo das tecnologias digitais, aborda a Aprendizagem Móvel, que consiste na utilização de dispositivos móveis, com destaque para celulares e *smartphones* para o processo de ensino-aprendizagem. O texto destaca a relação educação, comunicação e tecnologia delineando aspectos referentes ao impacto, inserção e apropriação de aparatos de comunicação, digitais ou não, para fins de ensino-aprendizagem. O referencial apresentado permite não só apontar o imbricamente entre as áreas, como também torna evidente a tensão que permeia a relação entre meios de comunicação, tecnologias de informação e comunicação e educação.

Palavras-chave: Educação. Comunicação.Tecnologias.

1 Introdução

Ao longo da história a sociedade foi se organizando a partir da mudança de suportes tecnológicos, que incidem sobre diversos âmbitos, como por exemplo, no processo educativo (CORAZZA, 2013). Para a autora "Pesquisas atuais buscam compreender esta mudança complexa, que acontece na sociedade e muda os hábitos das pessoas também no campo educacional" (2013, p.5).

Vera Veiga França (2001) aponta que a comunicação se desdobra em múltiplas dimensões: técnica, política, economia, consumo, vida urbana, práticas culturais e sociabilidade etc., sendo essas dimensões perpassadas pela mídia e pelos fluxos comunicativos e vice-e-versa. Para França, dificilmente uma análise de qualquer dos aspectos da vida social vai prescindir da referência aos meios de comunicação e aos fluxos de informação.

As questões referentes à educação relacionadas à comunicação não são novas (DUARTE; BERTOLDI; SCANDELARI, 2001). Isso acontece porque seus conceitos possuem relações muito importantes. A educação pode ser vista como processo de interação entre educando-educador, onde se conserva e transmite cultura. Já a Comunicação é entendida também como um processo de troca de mensagens entre duas ou mais pessoas ou entre dois ou mais sistemas (DUARTE; BERTOLDI; SCANDELARI, 2001, *apud* MIRADOR, 1990).

Em se tratando dos meios de comunicação, os impactos destes no processo de ensino-aprendizagem antecedem as chamadas tecnologias de informação e comunicação – TIC, conforme apontou Freire e Guimarães (2011). Entretanto, com as TIC essa relação chama mais

atenção. Com o advento da Internet, das máquinas computacionais e recentemente das tecnologias móveis,cada vez mais aparatos de comunicação, agora digitais, estão sendo propostos ou incorporados pela educação. Ainda sobre os meios, podemos determinar dois momentos. Antes, marcado pelas características de meios centralizados, de fluxo unidirecional, depois, por meios de fluxo bidirecional e descentralizados. Antes, os veículos tradicionais (TV, rádio e impresso) e depois, os sistemas digitais conectados (internet/*web*, dispositivos móveis, tv digital, *games*, etc.) com seus "*softwares* inteligentes", como Lima Junior (2013) descreve o novo ecossistema informativo.

Carmo (2012) afirma que nesse ambiente de constantes modificações, torna-se comum a realização de pesquisas que buscam entender como as tecnologias de informação e comunicação podem também influenciar e impactar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este artigo apresenta parte do referencial teórico fruto do desenvolvimento de pesquisa sobre o uso de dispositivos móveis para o ensino-aprendizagem. A pesquisa, defendida em Programa de Pós-Graduação em Comunicação, abarcou três áreas: Educação, Comunicação e Tecnologia. Buscou-se a construção de um referencial que permitisse além de reflexão e compreensão a respeito do tema, destacar os aspectos que permeiam essa relação e o imbricamento entre as áreas.

Dessa forma, o presente artigo apresenta uma reflexão sobre a relação Educação, Comunicação e Tecnologia, determinada pela evolução tecnológica dos meios de comunicação. A proposta discute e reflete sobre a apropriação de aparatos de comunicação para o ensino-aprendizagem a partir da trajetória dos meios na passagem do analógico para as tecnologias digitais.

2 Dos meios analógicos as tecnologias digitais

Recorrer e ser impactados pelos meios de comunicação não representa uma novidade ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freire e Guimarães (2011):

> Coisas desse tipo me voltam à memória, tanto em relação às meninas quanto aos meninos: estes mais com gibis, elas mais com fotonovelas, lendo coisas que não eram programadas pela escola, e em relação às quais havia uma certa resistência: "Gibi em sala de aula?!" Claro que, depois, isso foi sendo rompido e, já nessa época, sei de professores que utilizavam na classe esse tipo de material trazido pelos próprios alunos (2011, p.30).

Para Baccega (2002) as crianças chegam à escola já alfabetizadas, uma alfabetização audiovisual pela TV. Ainda, aponta que os meios de comunicação elaboram novas formas de conhecimento que não podem ser recortadas, organizadas e controladas pela escola. Dessa forma, representam um desafio à escola, que é incorporar-se a esse ecossistema.Baccega coloca que o que se aprende na televisão é visto como mais importante para crianças e jovens em relação ao que se aprende na escola. Diferentemente da escola, as fontes de aprendizagem se multiplicam na televisão, tornando o processo mais atrativo (SODRÉ, 2012).

Em Educar com a Mídia, obra seminal sobre a relação dos meios de comunicação com a educação, escrita em 1984 e reeditada em 2011, Paulo Freire e Sérgio Guimarães colocam que "a comunicação é algo absolutamente necessário para que haja conhecimento" (2011, p.25). Para os autores os meios de comunicação foram tornando-se cada vez mais influentes no dia-a-dia da escola, sendo uma situação comum os alunos trazerem informações provenientes dos meios "reflexos de uma vivência num mundo onde os meios de comunicação já estavam muito ativos" (2011, p.26). Ainda, ressaltam também a importância de pesquisas voltadas a discutir e compreender a relação educação e comunicação, em virtude da aderência e adesão a esses meios na sociedade brasileira.

Freire e Guimarães apontam que há duas perspectivas na relação educação e meios de comunicação. Uma seria o suporte informacional proporcionado pelos meios e a outra se refere à apropriação dos meios de comunicação como ferramentas de ensino-aprendizagem. Sobre a apropriação, Aquino coloca: "O aproveitamento das tecnologias desenvolvidas para outros fins, sem perder a aplicação original, tem sido uma constante no emprego de meios para aprimorar pedagogias e melhorar o desempenho da aprendizagem" (2013, p.14).

O fato que levou Paulo Freire e Sérgio Guimarães a refletirem sobre educação e comunicação foi à percepção de uma vivência permeada pelos meios e as implicações deste fato para a escola desde a década de 1980. Atualmente, essa percepção pode ser considerada ainda mais visível, devido à difusão e enorme variedade e funcionalidades de tecnologias disponíveis. Para os autores, a relação dos meios de comunicação com a escola é classificada como um "vespeiro interminável".

3 Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem

De acordo com Corazza (2013) pensar os campos da Comunicação e Educação hoje implica em analisá-los sob a ótica de uma sociedade que passa por mudanças nos suportes tecnológicos e na compreensão da comunicação, tanto no campo da produção como da

recepção. Uma questão derivada desse cenário seria um "enfraquecimento" de instituições de referência como a escola, que representa a educação formal.

Afirmar que o processo de ensino-aprendizagem é impactado em virtude dos avanços tecnológicos não é novidade. A apropriação dessas tecnologias pode dar novo significado a esse processo (PAGAMUNCI, s.d). Usar tecnologias como instrumentos auxiliares a prática pedagógica pode conferir novo significado ao processo de aprendizagem, pois através delas é possível promover cooperação, comunicação, motivação e potencializar relações.

Freire e Guimarães colocam que os meios de comunicação e os instrumentos tecnológicos são invenções do ser humano, o risco está em promovê-los a "fazedores de nós mesmos", ao contrário, estes instrumentos estão disponíveis e devemos aproveitá-los. Para Paulo Freire (1996) a educação não se reduz à técnica, mas não se faz sem ela, utilizar computadores na educação, por exemplo, pode expandir a capacidade crítica e criativa dos estudantes, depende de quem o usa, a favor de que e de quem e para que finalidade.

Para Alencar (2005), em artigo que analisa o pensamento de Paulo Freire em relação à tecnologia, aponta que para Freire "Não se pode entender a tecnologia como salvadora dos homens, nem como a promotora de todos os males. É preciso sim, evitar o que ele chamava de "desvios míticos" gerados pela tecnologia" (2005, p.5). Sendo assim, Alencar coloca que a tecnologia não é boa nem má em si mesmo, e sim adquire adjetivações à medida que serve a diversos interesses, entre estes, do ensino-aprendizagem.

Muniz Sodré (2012) alerta que a cada inovação tecnológica o mercado atribuí como marcador de uma nova era "O contexto tecnofílico dá margem ao aparecimento de mitologias maquínicas propagadas pelo mercado e de gurus milenaristas, que apregoam mudanças fundamentais na história por efeito das novas tecnologias" (p.31). Magalhães e Mill (2012) destacam a tendência de reinvenção da roda a cada novo artefato lançado. No que se refere à educação, Sodré aponta sobre fazer coincidir o avanço das tecnologias da informação e comunicação com a chegada de uma "nova era" educacional.

De acordo com Carmo (2012) o contexto tecnológico afeta a maneira como as pessoas adquirem conhecimento. Ainda, para Carmo, deve-se ressaltar a influência da técnica e da tecnologia na história da humanidade, presente desde os primórdios e constituem parte fundamental do processo de acúmulo progressivo de conhecimentos. Para Magalhães e Mill (2012) Educação e Tecnologia, assim como Sociedade e Tecnologia, mantêm uma relação dialética entre si, em que os processos comunicacionais constituem o principal eixo transversal e motivador da interatividade como instrumento primordial da construção do conhecimento.

Sobre as mudanças imputadas pelas novas tecnologias, segundo Corazza se devem à transformação do conhecimento único para a pluralidade de informações, uma sociedade de escolhas, que favorece a interatividade, que faz do sujeito um receptor, autor, ator "Este sujeito, seja ele aluno ou receptor da comunicação vai cultivando novos hábitos de aquisição do conhecimento e de se relacionar com a sociedade" (2012, p.10-1).

Para Magalhães e Mill as tecnologias tornam-se parte indispensável do processo de desenvolvimento cognitivo dos educandos, pois promovem e estimulam a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem "a aprendizagem é social e as TIC potencializam as relações comunicacionais e, portanto, criam melhores condições para a aprendizagem efetiva" (2012, p.12).

Duarte, Bertoldi e Scandelari (2001) colocam que a sociedade se depara com os mais variados meios de comunicação, que de maneira decisiva vem transformando a vida dos indivíduos. Assim, a educação não pode ignorar este fato e cabe a ela se adaptar mediante as novas pedagogias que abarcam os meios de comunicação na aprendizagem, a fim de integrar e se aproximar de crianças e jovens gerados numa era digital e assim conectar professores ao mundo dos alunos. Para as autoras as TIC implicam em uma transformação mais intensa no campo da educação, contudo ressaltam a influência dos meios de comunicação, mesmo antes da evolução tecnológica, como parte do cotidiano e do universo de formação da criança.

A disseminação das TIC é evidentemente um traço marcante da contemporaneidade. Além dos processos de inovação pelo qual passam constantemente esses aparatos, muitos deles tornaram-se mais acessíveis, do ponto de vista econômico, e mais amigáveis, não sendo necessário ser um especialista para manuseá-los (LIMA JUNIOR, 2013). De acordo com Santaella (2010), a revolução digital está acarretando transformações por todos os níveis e facetas da existência humana, especialmente para os processos educacionais.

Em estudo sobre as promessas e potenciais da educação digital, Luckin et.al (2012) colocam que as tecnologias digitais podem apoiar o processo de ensino-aprendizagem com a riqueza de recursos *online*, que representam grande potencial para professores e alunos, oferecem novas formas de apresentar informações, conteúdo e ideias, de uma maneira dinâmica e interativa, contribuindo no enriquecimento do diálogo.

Ainda, sobre as oportunidades para a educação no contexto digital, Sunkel (2011) elenca algumas, tais como: acesso a materiais de alta qualidade a partir de locais remotos; aprendizagem, independentemente da localização física do sujeito; propostas de aprendizagem interativa e flexível; reduzir a presença física para acessar recursos e ambientes de

aprendizagem; desenvolver serviços de aprendizagem de modo a superar limitações de informação, especialmente em países e comunidades economicamente e geograficamente desfavorecidas; gerar dados sobre progressos, preferências e capacidades de aprendizagem e utilizar as TIC para aumentar a eficiência, melhorar a aprendizagem e reduzir custos.

O diferencial para a comunicação e para os processos de ensino-aprendizagem na atualidade reside no fator digital. Para Costa (2008), o termo "digital" carrega uma série de conotações, dentre as quais o acúmulo de dados, a possibilidade de manipulação de informações e a ampliação da participação e comunicação nos mais variados aspectos, através de um celular, da Internet, por exemplo. De acordo com Lima Junior (2013) as TIC, especialmente com sistemas provenientes das áreas da engenharia e da ciência da computação, não apenas forneceram uma nova estrutura tecnológica para a comunicação, no que tange a produção de conteúdo, como também impulsionaram o surgimento e diversas formas de distribuição de fluxos informativos.

Magalhães e Mill (2012) colocam que o ambiente das TIC é dinâmico, tanto pelo intenso desenvolvimento tecnológico atual, como pelas complexas subjetividades das pessoas que manipulam as TIC. Esse contexto implica também em preocupações e questionamentos que se referem à prática docente. Pagamunci (s.d) alerta para o papel do professor nesse contexto, aspecto lembrado também por Freire e Guimarães (2011):

> É importante lembrar que o uso de tecnologias informáticas nos processos de ensino aprendizagem geram conflitos, dúvidas e insegurança por parte do professor, pois uma mudança metodológica desestrutura a sua prática docente e provoca um certo desequilíbrio na forma de conduzir o processo de ensino devido a instabilidade oferecida pela ferramenta utilizada e pelos imprevistos e desafios que esta atividade pode gerar (Pagamunci, s.d, p.3).

Para Pagamunci (s.d) o professor deve fazer da tecnologia uma aliada e aproveitar essa aproximação para aprender, pois o acelerado avanço tecnológico é um processo contínuo de aprendizado. Por meio desses recursos, o professor pode incorporá-los a prática docente e utilizá-los na criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento. Conforme Pagamunci, a compreensão desse cenário promove pleno desenvolvimento para o professor e suas atividades.

Corazza (2013) aponta que tendo em vista o advento e a popularização das TIC nos últimos anos, os educadores precisam compreender as mudanças provocadas por essas tecnologias e ir ao encontro desse universo, que é onde o seu interlocutor se encontra. Caso contrário, poderão distanciar-se do seu código, dificultando o diálogo. Este é outro ponto que

cerca essa relação, a resistência dos professores, a possibilidade de terem que modificar seu modo de dar aulas, questão que, segundo Freire e Guimarães (2011), já representava um problema para os professores diante dos meios analógicos. A respeito desse aspecto "Sabemos que a decisão de aderir ao uso de novas tecnologias, ou a qualquer outra metodologia inovadora no ambiente escolar é uma tarefa difícil, principalmente porque os professores em geral têm receio de "perder" o controle da aula" (PAGAMUNCI, s.d, p.11).

Magalhães e Mill (2012) destacam duas visões dos professores em relação às TIC e ensino-aprendizagem. Aqueles que veem as TIC como instrumentos que empurram os estudantes para uma cultura do consumismo e desviam a atenção em sala de aula. A outra são os que acreditam que as TIC podem ter muita utilidade, desde que adaptadas para o ambiente educacional. Os autores apontam para um amadurecimento dos educadores nas reflexões e práticas de uso de TIC, já que é impossível realizar o trabalho sem uso de técnicas e artefatos diversos, sejam eles digitais ou não. Todavia, destacam que ainda assim persistem visões tecnofóbicas no meio educacional.

As tecnologias permitem que aplicações educativas sejam desenvolvidas constituindo um ambiente de ensino-aprendizagem interativo com alternativas de solução para os diversos problemas educacionais, e mostram também que todos esses recursos reservam, ao professor, a oportunidade de revitalizar seu papel, trazendo novas dimensões e perspectivas para o trabalho (PAGAMUNCI, s.d, p.3).

De acordo com António e Coutinho (2012) é importante que os professores estejam devidamente preparados para realizar uma adequada integração das tecnologias no processo pedagógico, além de conhecimento sobre os usos e as possibilidades desses aparatos. É preciso a articulação entre os modelos pedagógicos existentes e as potencialidades das novas tecnologias. Essa articulação curricular pode ser entendida como um processo de criar contextos para o uso de ferramentas específicas para as diferentes áreas do saber.

Para Carmo (2012) entre os recursos tecnológicos existentes, pode-se destacar o desenvolvimento de interfaces "amigáveis", que possibilitam uma navegação intuitiva, o que influenciou e tem facilitado à inserção das pessoas nesse universo. Contudo, a tecnologia por si só não basta, é fundamental que seu uso esteja alinhado, adaptado, sem isso, seu desempenho é comprometido. Segundo António e Coutinho (2012) é preciso também uma integração mais efetiva das TIC no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a proporcionar aos alunos experiências educativas inovadoras, tirando partido das suas potencialidades e identificando as

suas limitações. Ainda, destacam a necessidade de evolução dos conteúdos didáticos, tornando-os adequados à utilização das novas tecnologias.

A pesquisa desenvolvida por António e Coutinho (2012) sobre TIC e ensino-aprendizagem em Moçambique na África apontou que apesar dos alunos envolvidos no estudo acharem que a realização de uma tarefa escolar usando as TIC torna-se mais motivadora, poucos alunos fazem uso destas tecnologias na realização de tarefas escolares. A justificativa se deve a falta de incentivo ou até proibição por parte dos professores.

Embora seja possível destacar os potenciais e recursos oferecidos pelas TIC, ainda existem dúvidas se de fato essa apropriação tem representado impactos na educação, pois ainda não proporcionou os resultados esperados (LUCKIN et al.2012). Sunkel (2011) aponta que os receios e dificuldades a respeito do uso de TIC na educação se devem a dificuldade de importar algo que não foi concebido para o sistema educacional.

4 Aprendizagem Móvel

No universo da digitalização e de novos aparatos e recursos, não podemos deixar de mencionar o crescimento dos dispositivos móveis, como *smartphones* e tablets. No âmbito da educação e de Brasil, podemos dizer que o prólogo para a apropriação de tecnologias móveis pela educação no Brasil foi através do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA. Iniciativa do Governo Federal baseada no uso de um *laptop* de baixo custo, apto ao enlace de conectividade sem fio, objetivando o conhecimento e tecnologias que oportunizam a inovação pedagógica nas escolas públicas (CARVALHO; POCRIFKA, 2010). O PROUCA foi concebido a partir da ideia de Nicholas Negroponte, idealizador do projeto internacional intitulado "*One Laptop per Child*" (Um computador por criança) que propõe a inclusão digital por meio de um *laptop*.

Para Silva e Abranches (2010) o PROUCA propõe um reencantamento da educação através da inserção individualizada de *laptops* como medida que alavancará os patamares cognitivos, oportunizando a inclusão digital e social. Outro fator destacado, é que o projeto pode viabilizar novas formas de socialização e construção do conhecimento, como também ampliar a interação entre sujeitos e o acesso ao conhecimento pelos grupos periféricos, ultrapassando o espaço escolar.

Neste universo de possibilidades proporcionado pelos avanços tecnológicos na área da comunicação, como a disseminação das tecnologias móveis, como celulares, *smartphones* e

tablets destaca-se à chamada Aprendizagem Móvel. Aprendizagem Móvel é a aprendizagem entregue ou suportada por meio de dispositivos de mão tais como PDAs (*Personal Digital Assistant*) *smartphones*, *iPods*, *tablets* e outros pequenos dispositivos digitais que carregam ou manipulam informações (MÜLBERT; PEREIRA, 2011). A mobilidade e multifuncionalidade desses dispositivos têm representado possibilidades que podem ser exploradas também para o ensino-aprendizagem.

Sobre os dispositivos móveis, percebe-se que o uso pode ir além do entretenimento "As tecnologias móveis têm potencial para complementar as práticas de aprendizagem, em convergência com outros métodos e outras mídias, permitindo a ampliação do espaço educacional para a sociedade como um todo" (FEDOCE; SQUIRRA, 2011, p.276).

A portabilidade, aliada a condição convergente do celular, a partir da união de sistemas de comunicação, telecomunicação e informática, faz com que esse dispositivo seja apropriado também como objeto de aprendizagem (TAROUCO et al., 2004). Celulares e *smartphones* possibilitam, devido a essas características, uma aprendizagem para além dos muros e dos horários estabelecidos pelas instituições, a qualquer hora, em qualquer lugar.

Traxler (2011) diferencia a aprendizagem com TIC das com tecnologias móveis:

> As implicações pessoais, culturais e sociais desta mudança residem na diferença essencial entre as TIC de mesa e as tecnologias móveis. A interação com as outras TIC surge dentro de uma bolha, em momentos e espaços específicos em que o aluno está de costas voltadas para o resto do mundo, numa situação significativa e possivelmente premeditada. A interação com as tecnologias móveis é diferente e faz parte integrante de todos os momentos e espaços das vidas dos alunos (p.39).

Para Tarouco et al. (2004) a Aprendizagem Móvel é uma ampliação da educação a distância, uma expansão dessa modalidade de ensino. Sena e Burgos (2010) apontam para a invasão das tecnologias móveis no ambiente escolar, o que mostra como esses aparatos são populares entre os alunos, uma opção frente a perca da atratividade da escola. Moura (2009) assinala o celular como parte integrante da vida moderna em todo o mundo e ainda cita a relação aparatos de comunicação e escola. A respeito dessa relação, Moura destaca que impasses e desconfianças sempre se fizeram presente, com a TV foi mais difícil, com o computador um pouco menos. Para a autora, com a difusão dos celulares, depois da lousa, o celular passa ser a segunda tela no contexto de aprendizagem.

Entretanto, Sharples, Taylor e Vavoula (2005) alertam que os altos índices de adesão e acesso a tecnologia podem mascarar disparidades. Ainda destacam benefícios e malefícios da adoção. Os alunos podemestendera sala de aulaaprendendo alição em casa, em viagens de campoevisitas a museus, por exemplo, ou ainda fazer a revisão domaterial didáticoem dispositivos móveis ecoleta deinformações. Contudo, eles também podemperturbaro ambienteda sala de aula, através de seus celulares multimídiae assim manter conversasprivadas, dentro e fora da escola.

Segundo Traxler (2011) desde 2001 a Aprendizagem Móvel tem vindo a amadurecer e a consolidar-se. Ainda, conforme o autor, já provou ser capaz de levar a aprendizagem a pessoas, comunidades e países que antes estavam demasiado afastados para poderem beneficiar de outras iniciativas educativas, reforçar e enriquecer atividades de aprendizagem, através de experiências mais personalizadas, autênticas, situadas e sensíveis ao contexto.

5 Considerações Finais

A difusão das TIC desperta a atenção e faz desses aparatos e dos aspectos que os cercam, tema de pesquisas e discussões a respeito das implicações destes em diversas áreas do conhecimento. O aporte teórico apresentado neste artigo abarca a discussão entre Educação, Comunicação e Tecnologia. Carvalho e Civardi (2012) colocam que o contexto educacional não está alheio as transformações, onde as ações pedagógicas, a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno tem sido mediada pela interatividade entre homem-máquina.

No entanto, de acordo com Freire e Guimarães (2011) em relação à educação, o acesso e a penetração dos meios de comunicação eram cada vez maiores já na década de 1980. Dessa maneira, os meios analógicos e massivos introduziam um novo problema no âmbito da educação, quais interferências esses meios passam a exercer sobre o trabalho da escola? Além disso, considerados mais dinâmicos, contemporâneos frente à escola, que no contexto analógico já se via desafiada, questionada.

Contudo, é possível afirmar que esse aspecto destacado por Freire e Guimarães (2011) entre outros, persistem, o que muda no cenário atual é a velocidade, variedade e capacidade dos aparatos comunicacionais a partir da digitalização e demais incrementos. Desta forma, a educação continua a ser impactada pela comunicação e suas tecnologias, porém sob o contexto da convergência tecnológica, que assegurou um novo status à área.

Sharples, Taylor e Vavoula (2005) destacam três eras de aprendizado, todas estas mediadas por recursos de comunicação. Na primeira, a era da alfabetização em massa, o livro foi o meio de instrução, e o objetivo principal do sistema de educação era a transmissão de informação. Na segunda, a era do computador, a educação é reconceituada em torno da construção do conhecimento através da modelagem de informações, processamento e interação. Na terceira, a era da tecnologia móvel, a educação é concebida como uma conversa em contexto, habilitada pela interação contínua através da tecnologia pessoal e móvel. Nesse sentido, o artigo traz, de forma breve, aspectos que envolvem a Aprendizagem Móvel, especialmente a respeito de celulares e *smartphones*, tecnologia presente e comum no cotidiano da escola.

Dessa maneira, o artigo propõe a partir da abordagem e do referencial apresentado, destacar a necessidade de uma visão reflexiva a respeito das tecnologias de informação e comunicação e educação, apoiada na trajetória de recomendação e apropriação de meios de comunicação para o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALENCAR, Anderson Fernandes de. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire** Recife, 2005. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/mauriciomendespinto/paulo-freire-tecnologia>. Acesso em: 08 abr.2013.

ANTÓNIO, Gilberto Luís; COUTINHO, Clara Pereira. A integração curricular das tic no sistema de ensino em Moçambique: iniciativas em curso. In: II Congresso Internacional TIC e Educação, 2012. **Anais do II Congresso Internacional TIC e Educação**. Lisboa: Instituto de Educação, 2012, p.108-124. Disponível em:<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/281.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002. **Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Salvador, 2002.Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/159997494170508703642419542814021516 88.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

CARMO, Adriano Vinício da Silva. Tecnologia e Comunicação Educacional: perspectivas para o design instrucional de objetos de aprendizagem In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012. **Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Fortaleza, 2012.Disponível em: < http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2077-1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; POCRIFKA, Dagmar Heil. O Professor e o Desafio do Laptop em Sala de Aula: Reflexões Sobre o Projeto Magalhães e o Programa Um Computador por Aluno. In: 3° Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Pernambuco, 2010. **Anais do Simpósio Hipertexto**. Recife,2010**.** Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ana-Beatriz-Gomes&Dagmar-Pocrifka.pdf>. Acesso em: 17 jan.2013.

CARVALHO, Flávio de Paula Soares; CIVARDI, Jaqueline Araújo. Novas tecnologias, velhas atitudes, práticas antigas. In: II Congresso Internacional TIC e Educação, 2012. **Anais do II Congresso Internacional TIC e Educação.** Lisboa: Instituto de Educação, 2012, p.719-736. Disponível em:<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/281.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

CORAZZA, Helena. Midiatização e mudanças no processo educativo. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2013. **Anais do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**.Manaus, 2013. Disponível em: < http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0212-1.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2014.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2008.

DUARTE, Ana Carolina; BERTOLDI, Beatriz; SCANDELARI, Cibele. Educação e Comunicação. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2001. **Anais do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Campo Grande, 2001. Disponível em:< http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP11DUARTE.PDF>. Acesso: 23 set. 2013.

FEDOCE, Rosângela; SQUIRRA, Sebastião. A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação. **LOGOS 35 Mediações sonoras.** Rio de Janeiro, v.18, n. 2, 2011. Disponível em: < www.logos.uerj.br/PDFS/35/20_logos35_tema_livre_squirra.pdf>. Acesso em: 17 mai.2012.

FRANÇA, Vera Veiga. **Paradigmas da Comunicação: conhecer o quê?** Trabalho apresentado no 9º encontro anual da COMPÓS. UnB, DF, 6 a 9 de junho de 2001.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIMA JUNIOR, Walter Teixeira.Intersecções possíveis: tecnologia, comunicação e ciência cognitiva. In: JÚNIOR, José Ferreira, SANTOS, Márcio Carneiro dos. (ed.). **Comunicação, tecnologia e inovação: estudos interdisciplinares de um campo em expansão**.Porto Alegre: Buqui, 2013, p.25-43.

LUCKIN, Rosemary; BLIGH, Brett; MANCHES, Andrew; AINSWORTH, Shaaron; CROOK, Charles; NOSS Richard (ed.). **Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education.**Nesta: 2012. Disponível em: <http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/decoding_learning_report.pdf>. Acesso em: 07 fev.2014.

MAGALHÃES, Claudio Márcio e MILL, Daniel. Elementos para Reflexões sobre Educação, Comunicação e Tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012. **Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Fortaleza, 2012.Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-0771-1.pdf>. Acessado em: 23 set. 2013.

MOURA, Adelina. Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "Geração Polegar", 2009. Disponível em: <http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/gpolegar.pdf>. Acesso em: 17 mai.2012.

MÜLBERT, Ana Luísa; PEREIRA, Alice T. C. Um panorama da pesquisa sobre Aprendizagem Móvel (m-learning). In: V Simpósio Nacional da ABCiber, 2011. **Anais do V Simpósio Nacional da ABCiber.** Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://simposio2011.abciber.org/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf>. Acesso em: 15 out.2012.

PAGAMUNCI, Mirian Eduarda. Tecnologia, Inovação e Educação: Uma Análise Reflexiva. [s.l], [s.d]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/316-4.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

SENA, Dianne; BURGOS, Taciana. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. In: Simpósio Hipertexto, 2010. **Anais do Simpósio Hipertexto**. Pernambuco: UFPE, 2010.Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Dianne-Sena-Taciana-Burgos.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2012.

SHARPLES, Mike; TAYLOR, Josie; VAVOULA, Giasemi. Towards a Theory of MobileLearning.2005. Disponível em: <https://goo.gl/cAAwTQ>. Acesso em: 19 dez. 2013.

SILVA, Adriana Carvalho da; ABRANCHES, Sérgio Paulino. 2010. Reencantar a educação: Impactos da interação entre o Ser professor e o Programa UCA. In: 3° Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2010. **Anais Simpósio Hipertexto.** Pernambuco: UFPE, 2010.Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Adriana-Carvalho&Sergio-Abranches.pdf>. Acesso em: 17 jan.2013.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação. Diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SUNKEL, Guillermo. Las TICs en la educación en América Latina. In: CARNEIRO, ROBERTO, TOSCANO; Juan Carlos; DÍAZ, Tamara. **Los Desafíos de las TIC para el cambio educativo.** Espanha: OEI, 2011, p. 29-44. Disponível em: <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>. Acesso em: 12 fev.2014.

TAROUCO, Liane. M. R. et al. Objetos de Aprendizagem para M-Learning. In: SUCESU - Congresso Nacional de Tecnologia da Informação e Comunicação, 2004. **Anais do SUCESU - Congresso Nacional de Tecnologia da Informação e Comunicação**.Florianópolis, 2004. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf>. Acesso em: 31 mai.2012.

TRAXLER, John. Aprendizagem Móvel e Recursos Educativos Digitais do Futuro. Reino Unido: Learning Lab, Universidade de Wolverhampton, 2011. Disponível em:<http://docplayer.com.br/5167050-Aprendizagem-movel-e-recursos-educativos-digitais-do-futuro.html>. Acesso em: 19 dez.2013.

EDUCOMUNICAÇÃO: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL NA ESCOLA DESEMBARGADOR MILTON ARMANDO POMPEU DE BARROS EM COLÍDER

Leandro José do Nascimento (PPGLetras/UNEMAT) – lj.leandro@uol.com.br
Maria José Basso Marques (PPGLetras/UNEMAT) – marialider@gmail.com
Regina Uemoto Maciel Martins (PPGLetras/UNEMAT) – reginauemoto@gmail.com

Resumo: Este artigo discorre sobre o papel da Educomunicação em ambientes escolares como suporte voltado à prática pedagógica, atuando na formação de jovens conscientes e críticos da realidade social. Apresenta os resultados obtidos com o projeto de inserção social "Educomunicação: Mídia aliada à educação", realizado por discentes do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Unidade Regionalizada de Sinop, na Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros, de Colíder. Usa como aparato teórico os pressupostos de Ismar Soares, Luiz Carlos Lucena, Graça Caldas. A pesquisa concluiu que, a partir da capacitação e ensino de técnicas básicas voltadas à produção e edição de vídeos e de mini documentários, os estudantes tornaram-se capazes de se expressar pela tela, evidenciando um cotidiano que, muitas vezes, passa desapercebido em meio à rotina escolar.
Palavras-chave: Educomunicação. Edição de vídeos. Inserção social.

1 Introdução

A formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e críticos, capazes de questionar o mundo que os cerca, a partir das releituras feitas em seus diferentes contextos e realidades sociais, ultrapassou os limites da responsabilidade atribuída antes apenas às famílias ou mesmo à escola. Na contemporaneidade, estas duas "já não são mais as instituições que, exclusivamente, se encarregam da educação, uma vez que a mídia vem desempenhando este papel" (DELIBERADOR; LOPES, 2011, p. 86-87).

Com a presença cada vez mais frequente nos lares brasileiros[1], a mídia vem conquistando espaço central nas discussões "atuais ao que se refere à leitura de mundo representada pelos meios de comunicação e à qual os jovens se baseiam para construir a sua realidade" (p. 86). Ao mesmo em que informa, forma e pode até mesmo (des) informar, o processo midiático parece demonstrar que a relação de causa e efeito varia de acordo com a intenção a qual se pretende empregar.

[1] Dados da Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 mostram que a televisão continua sendo o meio de comunicação predominante nos lares brasileiros. Em média, o brasileiro gasta 4h31 diariamente vendo televisão durante a semana; o rádio é o segundo em uso. Conforme a publicação, quase 50% (48%) dos brasileiros acessam a internet. Fonte: Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 (PMB). Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1360136/Anexo+Adicional+IV+-+Pesquisa+SECOM+m%C3%ADdia.pdf/42cb6d27-b497-4742-882f-2379e444de56>. Acesso em: 14 julh. 2017.

E, em se tratando de escolhas quanto ao uso da mídia, sua adoção de forma conjunta com a Educação parece estar favorecendo o despertar de "receptores críticos, conscientes e capazes de estabelecer uma relação dialógica com esses meios", conforme Deliberador e Lopes (2011, p. 87). Estas características podem demonstrar haver uma reciprocidade entre as duas instituições de forma que, quando associadas, podem proporcionar uma nova realidade. E esta construção também pode passar pela Educomunicação que, de acordo com Soares (2002, p. 17), firma-se como "uma nova área interdisciplinar de intervenção social, profundamente vinculada a projeto de defesa e promoção da cidadania, implementada através da perspectiva de uma gestão democrática da comunicação."

A partir desta realidade este artigo realiza uma reflexão acerca do papel da Educomunicação como agente de inserção social na Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros em Colíder, município do Estado de Mato Grosso, e voltada ao atendimento de adolescentes e jovens dos três níveis do Ensino Médio. As discussões tomam como ponto de partida a proposta e os resultados do projeto de inserção social aplicado por três acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Unidade Regionalizada de Sinop, e mais um do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (PosJor) da Universidade Federal de Santa Catarina, naquele espaço educacional.

O projeto consistiu em uma série de encontros voltados à capacitação dos estudantes quanto à prática de produção de vídeos e mini documentários, retratando temas, muitas vezes, presentes no cotidiano deste público. A discussão parte do caminho teórico, passa pelo constructo metodológico e finaliza em suas observações pertinentes ao projeto.

2 Educomunicação

Ao fazer referência à prática educomunicativa, Soares (2016, p. 12) considera-a capaz de "converter-se em aliada de processos de avaliações formativas, preparando os caminhos para que toda a comunidade educacional possa rever e reconstruir, de forma permanente, as relações de comunicação no interior dos ecossistemas educativos de cada escola." Ainda segundo o autor, "a possibilidade certamente daria mais vida às escolas e envolveria mais profundamente os alunos em seus projetos educativos" (SOARES, 2016, p. 12).

Como resultado desta integração ter-se-iam ambientes escolares mais abertos às novas possibilidades metodológicas, bem como estudantes autônomos e cientes de seu papel. Soares (Ibid., p. 13) evidencia que a prática mídia-educativa "já demonstrou reunir condições de garantir, por meio de seus projetos multidisciplinares, o exercício indispensável da autonomia, da diversidade e do protagonismo dos sujeitos sociais, aqui incluindo conjuntamente professores, alunos e membros da comunidade escolar."

A Educomunicação representa um campo de estudos recente, nascida em um momento em que por todos os lados verifica-se a presença da era das novas tecnologias (hipertexto, hipermultimídia, blogs, twitters, instagram). Mas observar a Educomunicação não equivale apenas enxergá-la sob a ótica dos conceitos isolados de Mídia mais Educação, atendo-se a suas definições etimológicas. Pelo contrário, tê-la enquanto um campo que "permite o cruzamento de saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem ou se utilizam desses saberes" (SOARES, 2006, p. 03)

A proposta da Educomunicação é que se trabalhe por duas áreas de intervenção: mediações tecnológicas nos espaços educativos e educação frente aos meios de comunicação. Assim Soares (2002, p. 16-17) explica que:

> - mediações tecnológicas nos espaços educativos: que apontam para a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir dos novos recursos e usá-los adequadamente, tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto nas atividades voltadas a ampliar o campo da expressividade das novas gerações *(information literacy)*;
> - educação frente aos meios de comunicação: preocupada com o impacto do sistema de meios sobre crianças e adolescentes (media literacy);
> Já na América Latina, além dessas duas áreas, [...] há um terceiro conceito, o da gestão da comunicação em espaços educativos, aqui entendida como o conjunto dos procedimentos voltados a criar o que Martin-Barbero define como ecossistemas comunicativos.

Analisando-se o enunciado do autor, observa-se que a sociedade contemporânea está sendo construída a partir de relações de mediação com as tecnologias e não mais de instrumentalização tecnológica. Tais mediações tecnológicas envolvem muito mais do que simplesmente levar computadores, caixas de som e datashow para dentro da sala. Essa proposta defende a ideia de que as tecnologias devem ser usadas como meio de construção de aprendizagem, de pesquisa, de produção, em que os alunos se sintam capazes de produzirem vídeos e postarem, criarem blogs e tutoriais, em um ciclo de produção de conhecimento por meio das tecnologias e das mídias.

Caldas (2010, p. 149) contribui, dizendo que, "[...] existem duas formas de se utilizar as mídias em espaços educativos: a primeira é a utilização em sala de aula dos conteúdos dos veículos de comunicação; a segunda é a produção de conteúdo utilizando os recursos comunicacionais." Ele ainda acrescenta que quando o aluno é capaz de pesquisar, vivenciar o processo de coleta de informações, o roteiro, a redação do texto com diferentes linguagens, levando à reflexão sobre o conhecimento produzido, transformando a pesquisa em material audiovisual, em forma de documentários ou reportagens, como forma de divulgação científica, é que verdadeiramente ocorreu a apropriação da tecnologia a favor da aprendizagem.

Dessa forma, a partir de sua prática, espera-se que se contribua para a constituição de uma nova escola, pautada em mediadores e pesquisadores que permitam a construção de aprendizagens significativas, favorecendo uma sociedade melhor, autônoma e justa.

3 Esboço prático - teórico do projeto de inserção

O Projeto "Educomunicação: mídia aliada à educação" teve como eixo norteador as teorias e práticas orientadas por André Martins (2009), Alex Molleta (2009) e Luiz Carlos Lucena (2012), autores que trabalham as técnicas do meio audiovisual. O intuito foi despertar o interesse pelo vídeo e dar bases teóricas para a produção do mesmo. "Todo vídeo, seja ele de média, curta ou longa duração é antes de tudo um audiovisual" (Moletta, 2009, p. 18). E por ser assim, traz consigo uma linguagem própria com especificidades técnicas bem definidas. Uma base sustentada por quatro elementos: a imagem, a luz, o áudio e a edição.

Nesse sentido, o projeto foi executado com foco no aprendizado e desenvolvimento prático da linguagem audiovisual e dos quatro elementos que a compõe, repassando aos alunos quais usar, quando usar e, principalmente, por que usar.

Quando se utiliza essa linguagem, geralmente, dá-se mais atenção aos discursos do que às imagens. Os diálogos, os conceitos apresentados e a narrativa como um todo, são importantes, mas não são elas que fazem a essência deste tipo de produção, é a imagem, assim, explica Moletta (2009, p. 20):

> [...] desde os primeiros momentos da construção de um vídeo, você precisa pensar no lugar da imagem na construção deste discurso, de modo que o tema escolhido esteja

> ligado, de algum modo, à forma de construção e encadeamento de imagens na construção de uma narrativa imagética.

Existem muitas possibilidades de construção de linguagens audiovisuais: documentário, ficção, adaptações, programas educativos etc. Devido a essa maleabilidade, é muito difícil encontrar categorizações precisas, onde começa e termina determinada construção. Como um espaço de experimentação, observa-se que entre essas narrativas é a intencionalidade e a finalidade – ou o "a que (m)" ela se destina. Sendo assim, não basta apenas ter a ideia, é necessário que ela seja mostrada através das imagens. É preciso pensar por imagens e "escolher aquela mais adequada para cada palavra, cada frase ou parágrafo da ideia a ser desenvolvida" (Moletta, 2009, p. 45).

A partir de então, por ângulos, planos, lentes e câmeras, as ideias, em sintonia com as imagens e demais elementos, formam uma narrativa expressiva, que evoca emoções e reações. Para Lucena (2012, p. 81), "há quatro relações possíveis entre os objetos e o movimento da câmera: 1) A câmera e o objeto estão imóveis; 2) A câmera está imóvel e o objeto em movimento; 3) A câmera e o objeto se movem; e por fim, 4) O objeto não se move, mas a câmera sim." E ainda segundo este autor, dentro de cada uma dessas relações estão os planos e enquadramentos que compõe a construção pretendida.

A luz em uma produção audiovisual pode ser considerada o primeiro efeito especial. Sua falta ou excesso prejudicam a estética do vídeo. A iluminação é usada para garantir que todos os elementos que o diretor quer que o público veja sejam claramente gravados no vídeo.Segundo Frederico Fellini, cineasta italiano, *apud* Martins (2009, p. 04), "a luz é a substância do vídeo, pois determina ideologia, sentimento, cor, tom, profundidade, atmosfera, narrativa. A luz é aquilo que acrescenta, reduz, exalta, torna crível e aceitável o fantástico, acrescenta transparência, sugere tensão, vibrações." Podendo ser natural ou artificial.

Por sua vez, o áudionunca deve ser tratado como um complemento, pois, ele é tão importante quanto a luz e as imagens. Segundo Lucena (2012, p. 97), "a boa captação de áudio é fundamental para o sucesso do que você quer mostrar em seu vídeo. Afinal, não queremos ruídos na informação a ser passada. Quem assiste deve ouvir em alto e bom som o texto." A não ser que seja intencional não deixar audível, trazendo para quem assiste outro tipo de experiência.

Por fim, a edição, pode salvar ou prejudicar uma produção audiovisual. Moletta (2009, p. 111) afirma que editar é "retirar pequenos ruídos para que o público assista somente ao

necessário. Com isso apenas os momentos mais representativos das cenas são mantidos, aprimorando o ritmo de dramaticidade da história" É preciso ver com atenção para que todo o material produzido nas etapas anteriores seja usado de modo coerente. Não adianta ter uma boa imagem, luz e áudio se serão desperdiçados na hora de juntar as partes. Ainda segundo Lucena (2012, p. 105) "os recursos de edição e montagem, assim como as tecnologias digitais, estão cada vez mais popularizados, não são apenas recursos técnicos, mas eles permitem criar uma linguagem estética e artística únicas."

Esse esboço prático-teórico chegou aos alunos seguindo uma metodologia construída coletivamente, com objetivos específicos, flexíveis de acordo com o andamento do curso e suas necessidades.

3.1 Procedimentos Metodológicos

A Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros está localizada na região central do município de Colíder, distante aproximadamente 160 quilômetros do município de Sinop. Conta com um total de 29 turmas e, anualmente, oferta à comunidade local 1.500 vagas para as três séries do Ensino Médio: primeiro, segundo e terceiro anos nos períodos diurno e noturno. O número de alunos atendidos pela escola estadual chega, hoje em dia, aos 890.

Distantes aproximadamente 160 quilômetros, Sinop e Colíder estão separadas por pouco mais de duas horas de viagem. É nessa última localidade onde vivem, atualmente, duas acadêmicas que integram o grupo proponente do projeto de inserção social. Ambas são professoras daquela instituição de ensino. Já os outros dois componentes residem em Sinop.

Foi em função desta facilidade em acessar a escola Pompeu de Barros e a abertura possibilitada junto à direção que levou os acadêmicos dos programas de mestrado a desenvolverem a inserção social, focada na produção de vídeos e mini documentários com os alunos. O acesso ao estabelecimento foi previamente acordado e autorizado com a atual direção escolar em reuniões realizadas entre os discentes e o diretor.

Figura 01: Área externa de escola

Fonte: Arquivo dos autores

Figura 02: Parte de área interna

Fonte: Arquivo dos autores

O projeto de inserção social ofertou 35 vagas para estudantes dos três turnos de funcionamento da escola estadual, interessados na capacitação. Os participantes souberam do curso após a divulgação realizada para as 29 turmas da escola, por meio da qual se informaram as condições mínimas para participação: possuir notebook para instalação do software de edição de vídeos e aparelho para gravação de áudio/vídeo (celular ou câmera), além de concordar em doar um quilo de alimento não perecível ao projeto, para doação a uma instituição carente de Colíder.

As aulas ocorreram sempre aos sábados dos meses de maio (dias 13 e 27) e junho (10 e 24), totalizando quatro encontros intercalados de 15 em 15 dias. No percurso metodológico foi necessário fomentar o conhecimento teórico e prático em quatro momentos distintos, visando ao fim, a produção e exibição dos projetos.

No primeiro momento, os estudantes tiveram acesso à ementa e ao cronograma de atividades teóricas e práticas, iniciando-se as primeiras abordagens em relação à Educomunicação, os elementos que compõem a edição de um vídeo (movimento, enquadramento e plano de câmera), bem como vídeos que ilustraram as técnicas explanadas. Após, os cursistas iniciaram a atividade prática de filmagem, com movimento de câmera. No término das atividades, foi marcada uma data para a entrega dos alimentos doados na inscrição à instituição “Casa dos Peregrinos” de Colíder.

Figura 03: Cursistas em aula.

Fonte: Acervo dos autores.

Figura 04: Participantes de curso.

Fonte: Acervo dos autores.

No segundo encontro, instigaram-se os adolescentes e jovens para conhecerem algumas das características básicas da produção de vídeos, elaboração de roteiros, diálogos sobre tempo de duração das produções, noções de enquadramento, entre outras técnicas necessárias à pré-produção do material audiovisual. Houve ainda a divisão das equipes.

No terceiro sábado de aula, com o auxílio dos facilitadores, os participantes editaram seus trabalhos. Durante a edição houve a troca de informações e esclarecimento de dúvidas, bem como a apresentação de conteúdos como: inserção de créditos aos entrevistados, identificação de personagens.

No último dia de atividade, uma nova rodada de esclarecimentos foi realizada, visando sanar as dúvidas restantes na produção dos vídeos para a mostra. A segunda metade do período de aula foi reservado à apresentação de nove vídeos produzidos pelos cursistas, a maioria por meio do uso de celular, abordando temáticas como: a importância do esporte e da escola, o preconceito contra a mulher, bullying entre outros. Durante o curso, criou-se um canal no YouTube para divulgação dos trabalhos desenvolvidos.

Figura 05: Último dia de curso com exibição de filmes.

Fonte: Acervo dos autores.

A apresentação dos materiais foi acompanhada por convidados, sendo eles os pais e os entrevistados que participaram dos vídeos. Após avaliação conjunta dos trabalhos, os adolescentes e jovens expressaram positivamente os impactos gerados pelo projeto de inserção social em suas vidas, pois muitos entendem que a produção de vídeos pode ajudá-los não só na vida escolar, mas na vida pessoal e profissional.

4 Considerações finais

A reflexão sobre comunicação e materiais comunicativos proporciona o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a mídia e motiva o trabalho proposto: construir o conhecimento básico necessário para inserção de diferentes plataformas midiáticas em ambientes distintos (sejam pedagógicos, sociais, entre outros) de forma a integrar cada um dos sujeitos e os meios de comunicação, vistos aqui não apenas sob a perspectiva da comunicação de massa, já que sua finalidade passa a ser outra.

Dessa forma, verificamos que as quatro semanas de curso envolveram muita troca de experiências, passando pela construção de imagens, luz, som, gravação e produção com temas relevantes, em que os participantes puderam expressar um olhar reflexivo diante da realidade que os cerca.

Percebemos que os alunos aprendem construindo conhecimento, pois ao produzirem suas narrativas visualizam uma nova perspectiva da realidade em que vivem e uma nova postura, ao apresentar o próprio conhecimento. Assim, vê-se a necessidade de se trabalhar as tecnologias em sala de aula, modernizando o tradicional, levando o aluno a visualizar não só o escrito, mas um conjunto de textos, o visual, musical, cores e tantos outros.

Quanto às trinta e cinco vagas ofertadas, no início do curso, conseguiu-se que a maioria, em torno de 70%, o concluísse. Foi um resultado positivo, pois em anos anteriores, em que se ofertaram cursos semelhantes, a evasão era grande e turmas que iniciaram com 25 alunos, terminavam com no máximo oito integrantes.

Na visão dos alunos em geral, todos gostaram, elogiando não só a iniciativa do curso, mas os professores pelo método dinâmico de exposição de conteúdo teórico e prático. Todos consideraram o curso motivador e interessante. Alguns disseram que sentiram o curso como nível profissional, porque aprenderam a fazer roteiros, a entenderem planos e enquadramentos, formas de filmagens e seus efeitos, além das ferramentas de edição de vídeos. O único inconveniente, colocado por alguns, foi referente ao tempo, que eles acharam pouco para desenvolver tudo que gostariam.

Na avaliação do grupo, entendemos que a experiência foi muito gratificante, pois além de colaborarmos com a construção do conhecimento dos alunos, a partir da inserção social, fomos inseridos em um local e uma comunidade diferentes da que convivemos diariamente.

Foi necessário que todos os membros do grupo se unissem para um objetivo comum, houve maior interação, intercâmbio entre cidades Sinop-Colíder, a escola ganhou com a Universidade levando conhecimento para dentro do espaço escolar, enfim, foi uma atividade que proporcionou uma ação profícua entre todos os envolvidos, trazendo resultados positivos e que devem ser propagados.

Quanto às produções, obtivemos vídeos completos, outros básicos, porém todos seguiram o mesmo princípio expressar uma ideia, editá-la e compartilhá-la. Essas produções dos estudantes, em sua maioria, dialogaram com situações vividas por estes jovens no dia a dia, de forma voluntária ou involuntária.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília: Secom, 2014.

CALDAS, Graça. Mídia, Educação Científica e Cidadania: as experiências das revistas Eureca e ABC das Águas. In:.PINTO, Gisnaldo Amorim(Org.). **Divulgação Científica e Práticas Educativas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

DELIBERADOR, L.M.Y; LOPES, M.F. Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR.
Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v.34, n.1, p. 85-103, jan./jun. 2011.

LUCENA, Luiz Carlos. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MARTINS, André. **A Luz no Cinema.** Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MOLETTA, A. **Criação de curta metragem em vídeo digital**: uma proposta de produção de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. Comunicação & Educação. **Revista do departamento de Comunicações e Artes da ECA/ USP**, São Paulo, n. 23, 2002. Disponível em http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012. Acesso em: 10 jul. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, maio 2016. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451/112708>. Acesso em: 14 jul. 2017. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p13-25.

SOARES, Donizete. **Educomunicação- o que é isso?** São Paulo: Genz, 2006. Disponível em: < http://portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf/>. Acesso em: 09 jul. 2017.

ENSINO HÍBRIDO NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Miquéias Feitosa Silva (Unemat) – m.feitosasilva@gmail.com
Ralf Hermes Siebiger (Unemat) – ralf@unemat.br

Resumo:O presente texto tem por objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa em andamento, a qual tem por objetivo compreender, por meio da análise da literatura científica, os limites e possibilidades das iniciativas de utilização da abordagem denominada de "Ensino Híbrido" no Brasil. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações produzidas sob o tema, tendo como fontes as bases de dados de teses e dissertações da CAPES e do IBICT (BDTD). Os resultados desse levantamento indicam que a quantidade de produções sobre o Ensino Híbrido, considerando ser um tema ainda recente, é ainda insipiente, e concentra-se nas instituições de pesquisa das regiões Sudeste e Sul do país. Contudo, é um tema que têm despertado interesse de várias áreas de conhecimento, e tem se mostrado em franca expansão nos anos mais recentes. Os resultados também indicam que as abordagens metodológicas de pesquisa são variadas, produzindo diversos tipos de análises sobre o tema, o que contribui para o enriquecimento das discussões sobre o Ensino Híbrido e suas distintas vertentes.
Palavras-chave: Ensino Híbrido. Blended Learning. Teses e Dissertações. Análise bibliográfica.

1 Introdução

O ensino híbrido vem sendo concebido como uma inovação no que diz respeito à aproximação entre educação à distância e ensino presencial, no intuito de se obter, numa experiência conjunta (ou híbrida), o melhor dessas duas abordagens. Contudo, a literatura científica produzida no Brasil sobre o tema ainda é escassa, especialmente quando se investigam materiais bibliográficos que apresentem, de fato, os limites e possibilidade dessa abordagem de ensino.

Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo apresentar uma síntese da literatura científica produzida no Brasil sobre o ensino híbrido, compreendendo teses e dissertações, abordando-se os seguintes aspectos quantitativos e qualitativos: regionalização da produção (tipo de produção por instituição, unidade federativa e região), categorização da produção por enfoque dado ao tema, e se há produção já realizada sobre o assunto no estado de Mato Grosso.

Esses resultados preliminares são frutos de pesquisa em desenvolvimento, a qual tem por objetivo compreender a incursão de abordagens de ensino híbrido (concepções, aplicações e experiências) na literatura científica produzida no Brasil. Para tanto, estão sendo investigadas as produções em nível nacional, compreendendo teses, dissertações e artigos em periódicos científicos, de modo a se catalogar e identificar as diversas abordagens de ensino híbrido realizadas nesses trabalhos.

O texto compreende uma breve contextualização teórica e histórica sobre o ensino híbrido, a apresentação dos resultados preliminares na forma de quadros e gráficos, uma breve análise desses dados, e considerações finais.

2 Origem e características do ensino híbrido

2.1 Educação à Distância e *e-learning*

A Educação a Distância (EaD) não é uma pratica contemporânea, mas sim o resultado de inúmeras práticas e propostas no campo da educação, que desde o século XIX vem se desenvolvendo até se tornar uma modalidade de ensino. Por esta razão, existem diversas denominações e conceitos para o que seja educação a distância: um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação na sala de aula; um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes; uma forma industrial de ensinar e aprender; um processo de aprendizagem mediado por tecnologia; uma modalidade para transferir informações através de vias que dispensam a contiguidade presencial, e um aprendizado planejado que ocorre em lugar diferente do local de ensino (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.2; LORENZO, 1995, *apud* PRETTI, 2009, p. 41; PETERS, 1983, *apud* PRETTI, 2009, p.40; GÉDEZ, 1984, *apud* PRETTI, 2009, p.41; MORAN, 2002, *apud* MOLINA, 2007, p.9)

Em sua grande maioria, os autores entendem que, para ser caracterizada como Educação à Distância, essa abordagem necessariamente deve prever a utilização de tecnologias informacionais (informática), e a realização de atividades letivas de forma não presencial, existindo, mas sem ser exclusivo, um *distanciamentofísico* entre alunos e professores.

Por sua vez, o *e-learning,* conhecido como "ensino eletrônico", "aprendizagem eletrônica", ou mesmo "ensino *online*", é um tipo de modalidade na qual o material de estudo e a comunicação entre aluno e professor é mediada por um computador ou equipamento semelhante que tenha acesso a *Internet* e utilize um software navegador para Web.

De acordo com Bholsapple e Lee-Post (2006, *apud* BRAGA, 2011),

> O termo *e-learning* é frequentemente usado em substituição à educação ou aprendizado à distância. Ele é definido pelo Instrucional Technology Council (ITC,1998), bem como pelo National Center for Education Statistics (WAITS & LEWIS,2003), como o processo de extensão do aprendizado ou a entrega de material instrucional a locais remotos através de *Internet*, intranet/extranet, áudio, vídeo, transmissão de satélite, TV interativa, e CD-ROM. (BHOLSAPPLE; LEE-POST, 2006, *apud* BRAGA, 2011, p. 23).

O conceito de *e-learning* surgiu no âmbito da educação à distância em sua quinta geração[1], na medida em que o papel da *Internet* passou a se tornar mais significativo na sociedade e na EaD, tendo como seu fator principal de impulso o aprendizado mediado pelo computador e/ou pela *Internet*. Com o passar do tempo, houve o fortalecimento da proposta de *e-learning* no campo da EaD, passando a ser uma modalidade de ensino concebida como uma solução rápida, de baixo custo e com uma larga amplitude, pois, por meio do *e-learning*, há a possibilidade do aprendizado ocorrer em qualquer hora do dia e em qualquer local, além de ser possível o ensino de milhares de pessoas ao mesmo tempo.

2.2 Ensino híbrido, ou *b-learning*

Embora a educação presencial e a educação à distância historicamente tenham sido desenvolvidas de forma separada, atualmente se descobriram como mutuamente semelhantes e complementares, criando novos modos de se conceber a educação e o ensino.

De acordo com Litto e Formiga (2009, p.72) um alto índice de uso de tecnologias, técnicas métodos virtuais de educação vem ocorrendo também na educação presencial. O desafio de envolver, acompanhar e interagir com alunos a distância têm gerado soluções eficazes na EaD que passaram a enriquecer também os cursos presencias.

Surgem, assim, tendências em combinar as atividades presenciais de ensino com atividades desenvolvidas a distância (*online*), combinação que tem sido denominada de "Ensino Híbrido", "Curso Híbrido" e "*Blended Learning*". Uma das principais obras que apresenta o conceito de ensino híbrido é a de Horn e Staker (2015). Conforme esses autores, o ensino híbrido é,

> [...] um programa de educação formal, no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*. Nesta modalidade o aluno exerce algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo, e as atividades são realizadas, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. As modalidade ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em curso ou disciplina, são conectada para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (p.53).

Acrescenta-se que a aprendizagem deve ser integrada, prevendo-se componentes *online* e presenciais atuando juntos para propiciar um curso integrado (HORN; STAKER, 2015, pp. 36-37).

[1]Sobre as cinco gerações da educação à Distância, consultar a obra de Moore e Kearsley (2008).

De acordo com os autores, o ensino híbrido subdivide-se em quatro modelos de aprendizagem: modelo de rotação, modelo *flex*, modelo *à la carte* e modelo virtualmente enriquecido (HORN; STAKER, 2015, p. 37):

a) No modelo de ***rotação***, os alunos alternam entre modalidades de aprendizagem em um cronograma fixo ou segundo o critério do professor, em que uma dessas modalidades tem que ser o ensino *online.* A metodologia de ensino pode realizada em pequenos grupos ou classes inteiras, bem como por meio de projetos em grupo ou de tutoria individual. Nesse modelo, o ensino é ministrado em sala de aula presencial.
b) No modelo ***flex***, os alunos aprendem em "um curso ou disciplina em que o ensino *online* é a espinha dorsal" (*idem*, p. 56). Sendo assim, neste modelo os alunos aprendem o conteúdo e o ensino é ministrado de forma *online*, mas em um local físico ondem contam com o apoio de tutores ou de um grupo de apoio (HORN; STAKER, 2015, p.56).
c) No modelo ***à la carte***, os alunos de cursos ou disciplinas tem o conteúdo e o ensino juntamente com o suporte do professor ministrados *online*, e ainda os alunos podem escolher entre realizar as atividades de aprendizagem *online* em sala de aula ou fora dela. Nesse modelo, o local físico é geralmente utilizado com um espaço de interação e colaboração entre os estudantes (HORN; STAKER, 2015, pp. 56-57).
d) Por último, o modelo ***virtualmente enriquecido*** que é um modelo de aprendizagem hibrida no qual o aluno, em uma determinada disciplina/curso, tem ela dívida em duas partes, em uma parte com aulas regulares, presenciais e obrigatórias com um professor e, em outra parte, tem o ensino e conteúdo *online* da disciplina/curso sendo que o professor do ensino presencial e do ensino *online* devem, obrigatoriamente, serem os mesmos (HORN; STAKER, 2015, pp. 57-58).

Estes modelos de ensino híbrido são propostos pelos pesquisadores do Instituto Clayton Christensen, os quais abordam formas de encaminhamento das aulas nas quais as TDICs[2] podem ser inseridas de forma integrada aos currículos. De acordo com esses pesquisadores, o ensino híbrido está ainda em seus primeiros estágios de desenvolvimento, no caracterizado por experimentações por parte das instituições de ensino no sentido de identificar qual modelo é o mais adequado para cada contexto educacional e situação de aprendizagem (HORN; STAKER, 2015).

3 Resultados preliminares

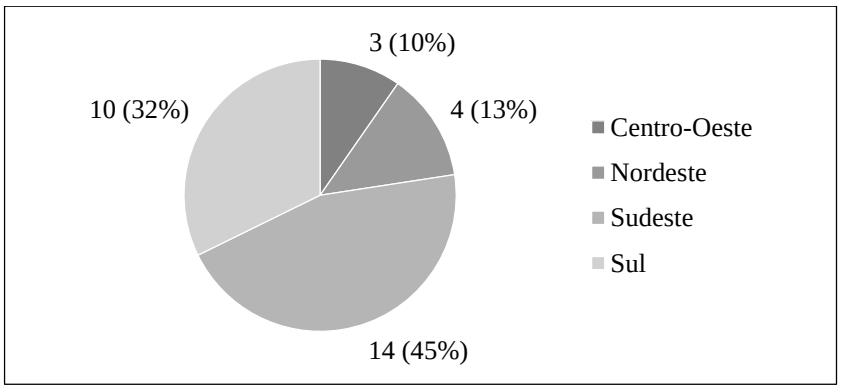
[2] Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Na primeira etapa da metodologia, foi realizado um levantamento bibliográfico que compreendeu estudos identificados nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, do IBICT) e no banco de teses da CAPES, delimitando-se a pesquisa em estudos que continham as seguintes palavras-chaves: "Ensino Híbrido", *"Blended Learning", "B-learning"* e "Cursos Híbridos", identificadas em títulos, resumos e palavras-chave dos respectivos trabalhos, todos em língua portuguesa. Por sua vez, o recorte temporal escolhido compreendeu os últimos 10 anos, ressaltando que em 2017 ainda não houve publicações a respeito da temática. O levantamento bibliográfico revelou 42 trabalhos que atenderam aos critérios de busca.

Na segunda etapa da metodologia, está sendo realizada a análise desses trabalhos com base nas seguintes categorias: título, autor(es), instituição(ões), ano, área de conhecimento na qual se insere a pesquisa, objetivos, metodologia utilizada e contribuições para a temática, sendo que este três últimos itens foram coletados mediante a leitura dos resumos dos trabalhos[3].

Neste texto, serão apresentados os resultados da análise desses trabalhos do ponto de vista da distribuição de estudos por região, total de trabalhos por Instituição de Ensino Superior (IES), ano de produção, e catalogação da produção por categoria conforme a abordagem dada ao tema. Os resultados desta análise são apresentados a seguir.

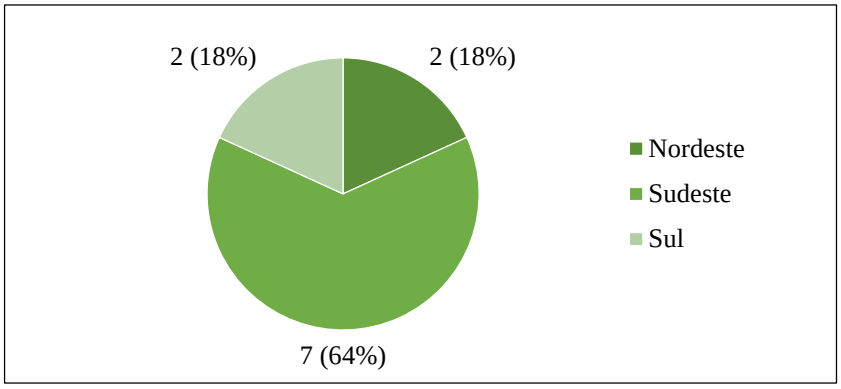
Gráfico 1 – Distribuição da produção acadêmica por regiões (dissertações)



Fonte: Elaborado a partir da BDTD e CAPES (2017).

Gráfico 2 – Distribuição da produção acadêmica por regiões (teses)

[3] Vale ressaltar a que um número considerável de resumos não atende ao que é exigido pela NBR 6028, da ABNT, a qual define que os resumos de caráter científico devem conter os objetivos, a metodologia, os resultados e conclusões da pesquisa, dificultando a coleta das informações.



Fonte: Elaborado a partir da BDTD e CAPES (2017).

Como pode-se observar nos gráficos 1 e 2, é nítido o destaque para as dissertações de mestrado (33) em número maior do que as teses de doutorado (apenas 9), assim como a presença eminente da região Sudeste, com 14 dissertações e 7 teses, contabilizando 21 trabalhos, representando 50% da produção, o que significa metade do total de trabalhos sobre o tema. Em seguida, destaca-se a região Sul, com 10 dissertações e 2 (duas) teses, somando 12 estudos que representam 29% do total de trabalhos analisados.

Somadas as duas regiões, essas representam o expressivo percentual de 79% (33 investigações), ou seja, a maioria das produções acadêmicas encontradas nesse levantamento bibliográfico realizado. As outras duas regiões citadas (Centro-Oeste e Nordeste) representam 21% dos estudos produzidos (apenas 2 teses e 7 dissertações), conforme pode ser observado no quadro seguinte. Esse percentual, embora pouco significante para o tamanho das regiões envolvidas, é de certa forma compreensível ao se levar em consideração a quantidade de Programas de Pós-graduação disponíveis, que são os espaços de produção da pesquisa acadêmica.

Quadro 1 – Quantidade de Trabalhos (Dissertações e Teses) por regiões

Região	Quantidade de Trabalhos
Centro-Oeste	3
Nordeste	6
Sudeste	21
Sul	12
TOTAL	42

Fonte: Elaborado a partir da BDTD e CAPES (2017).

Evidencia-se, a partir do quadro acima, que as produções científicas emanam principalmente dos espaços de produção de ciência e tecnologia das regiões Sul e Sudeste,

considerando-se, para esse fator, a própria distribuição historicamente regional e desigual da Pós-graduação no país, que concentra nessas duas regiões citadas a maior parte dos programas *stricto sensu*.

Esse levantamento da produção bibliográfica sobre o Ensino Híbrido vem, portanto, confirmar essas constatações relacionadas às assimetrias geográficas na produção de conhecimento. Observa-se, nos Gráficos 1 e 2, bem como no Quadro 1, a ausência de pesquisas que se relacionem à temática investigada na região Norte do país. No caso das regiões Centro-oeste e Nordeste, estas uma quantidade proporcionalmente pequena de teses e dissertações (9 trabalhos ao todo), índice relativamente baixo ao se considerar o tamanho dessas regiões.

Para aprofundar as reflexões, os trabalhos encontrados foram categorizados por Instituições de Educação Superior (IES) para que se atingisse o objetivo de compreender o cenário nacional sobre os estudos relacionados ao tema e, principalmente, fazer apontamentos com relação à abordagem dada ao assunto. Esses dados podem ser observados na tabela a seguir:

Quadro 2: Panorama da produção acadêmica sobre o tema

Região	**IES**	**Produção**		**Total por IES**	**Total por Região**
		Teses	**Disser-tações**		
Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)		1	1	3
	Universidade de Brasília (UnB)		2	2	
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)		1	1	6
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1		1	
	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)		1	1	
	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)		1	1	
	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)		1	1	
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1		1	
Sudeste	Universidade de São Paulo (USP)	4	4	8	21
	Universidade Federal do Itajubá (UNIFEI)		1	1	
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)		2	2	
	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)	1	2	3	
	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)		1	1	
	Universidade Federal Fluminense (UFF)		3	3	
	Universidade Federal de Lavras (UFLA)		1	1	
	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)		1	1	
	Fundação Getúlio Vargas (FGV)	1		1	
Sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)		1	1	12
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)		2	2	
	Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR)		1	1	

	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)		1	1	
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	1	2	
	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)		1	1	
	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)		1	1	
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)		1	1	
	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)		1	1	
	Centro Universitário Univates (UNIVATES)		1	1	

Fonte: Elaborado a partir da BDTD e CAPES (2017).

Conforme o quadro acima, os dados identificam a Universidade de São Paulo (USP) com o maior número de trabalhos (8) que estudaram o tema do Ensino Híbrido e seus desdobramentos. Na sequência, tem-se a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), com 3 (três) trabalhos cada. Essas são as IES que se destacam no cenário de pesquisas sobre Ensino Hibrido no País. As demais instituições têm entre um e dois trabalhos produzidos, cada. E, em relação à natureza administrativa das IES, tem-se um total de 27 (vinte e sete) instituições que produziram estudos sobre Ensino Híbrido, sendo 20 (vinte) públicas e 7 (sete) privadas.

Verifica-se que a região sudeste se destaca como líder na produção científica sobre o tema (cerca de 50%). Nesse sentido, de acordo Cacavallo (2016), acrescenta-se que existem, nessa região, associações e fundações voltados para pratica e a implementação da prática do Ensino Híbrido no Brasil, como a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), Fundação Lemann, Universidade Anhembi-Morumbi, Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), que desenvolvem pesquisas na área de Ensino Híbrido, trazendo, assim, destaque para essa região.

No caso da região Centro-Oeste, que representa 7% da produção cientifica sobre o tema, destaca-se o trabalho de dissertação realizado no estado de Mato Grosso, no ano de 2016, de autoria de Michelle Rejane Coura da Silva, produzido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar como as universidades federais estão ofertando o ensino híbrido em seus cursos de graduação presenciais, considerando as disposições da portaria 4.059/2004 (SILVA, 2016).

Por conseguinte, a produção acadêmica foi classificada por área de conhecimento, de acordo com o Programa de Pós-graduação ao qual a tese ou dissertação foi produzida. O quadro a seguir apresenta essa distribuição das produções acadêmicas sobre Ensino Híbrido por áreas de conhecimento:

Quadro 3 - Áreas de conhecimento da produção acadêmica.

Área de conhecimento ou do Programa	Quantidade
Educação	9
Saúde	6
Ensino	5
Administração	2
Ciências	2
Computação	2
Engenharia de Gestão do Conhecimento	2
Engenharia de Produção	2
Engenharia Elétrica	2
Linguística	2
Matemática	2
Biologia	1
Comunicação Social	1
Engenharia Civil	1
História	1
Psicologia	1
Tecnologias educacionais em rede	1

Fonte: Elaborado a partir da BDTD e CAPES (2017).

De acordo com os dados apresentados no quadro acima, verifica-se uma maior concentração de estudos sobre Ensino Híbrido nas áreas de Educação, com 9 (nove) trabalhos, de Saúde, com 6 (seis) trabalhos, e de Ensino, com 5 (cinco) trabalhos. Observa-se, também, uma forte tendência de desenvolvimento de estudos sobre o tema nas áreas de engenharias (7 trabalhos, ao todo). Na sequência, tem-se as ciências sociais aplicadas (Administração e Comunicação Social), com 3 trabalhos ao todo. As demais áreas apresentam de 1 a 2 trabalhos. Esse levantamento sobre as áreas de conhecimento, ou áreas dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) nos quais foram desenvolvidas as pesquisas, demonstra que é um tema que desperta o interesse, e que pode ser estudado por várias áreas de conhecimento distintas, ampliando-se as análises e perfis da produção científica a respeito.

Observou-se também que os estudos a respeito do ensino hibrido não somente foram realizados em diversas áreas de conhecimento, mas também foram desenvolvidos com base em diversos tipos de abordagens metodológicas distintas. Para classificar esses estudos, foram criadas categorias para agrupar as abordagens metodológicas utilizadas nessas pesquisas, de acordo com os critérios a seguir:

a) Avaliativos: estudos que avaliaram a utilização de uma determinada abordagem de ensino híbrido e/ou de recursos de tecnologia da informação e comunicação em situações de ensino-aprendizagem de conteúdos em uma perspectiva híbrida de ensino;

b) **Desenvolvimento de ambiente virtual ou objeto digital de aprendizagem:** estudos que realizaram o desenvolvimento de ambiente virtual ou como suporte metodológico para um objeto digital de aprendizagem em uma perspectiva de ensino híbrido;

c) **Estudos comparativos sobre utilização do ensino híbrido**: estudo que realizaram comparação entre abordagens distintas de ensino híbrido;

d) **Estudos de caso:** conforme Gil (2008), são caracterizados "[...] pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado[...]" (p, 58).

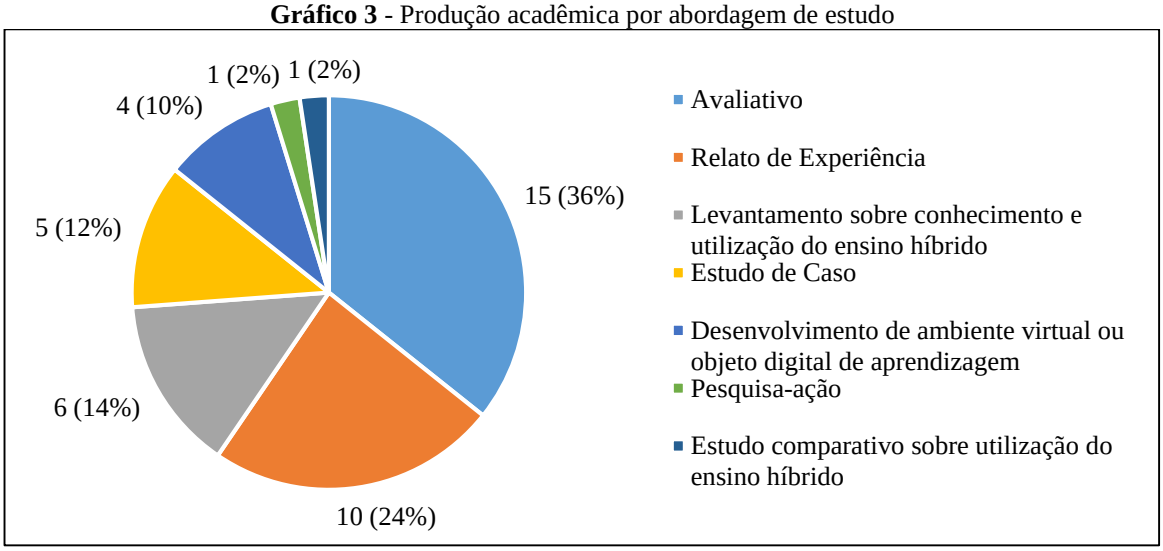
e) **Levantamento do conhecimento e utilização do ensino híbrido**: estudos que propuseram um levantamento documental sobre o ensino híbrido e/ sobre a aplicação da abordagem híbrida em ambientes diversos de aprendizagem;

f) **Pesquisa-ação**: estudos que se propuseram a desenvolver situações de aprendizagem por meio da utilização da abordagem de ensino híbrido;

g) **Relatos de Experiência:** estudos que relatam uma experiência de utilização do ensino híbrido em sala de aula, ressaltando a percepção de docentes e alunos no processo.

O gráfico a seguir ilustra o quantitativo e a proporção dos estudos:

Gráfico 3 - Produção acadêmica por abordagem de estudo



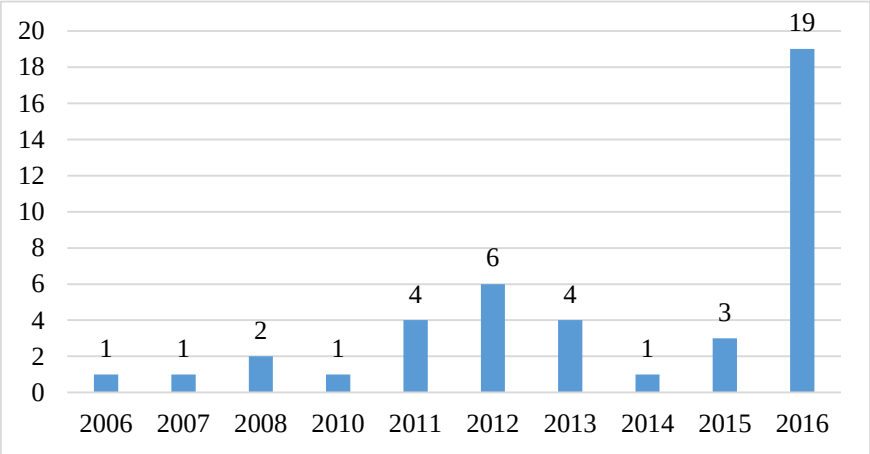
Fonte: Elaborado a partir da BDTD e CAPES (2017).

De acordo com o gráfico acima, estudos Avaliativos são os que mais se destacam, representando 36% (15 trabalhos) da produção, seguido por Relatos de Experiência (24% / 10 trabalhos) e Levantamentos sobre conhecimento e utilização do ensino híbrido (14% / 6 trabalhos). Esses três tipos de abordagem foram mais que mais se desenvolveram nas produções

cientificas, representando 74% do total da pesquisa (31 trabalhos, ao todo). As demais abordagens somam 11 trabalhos, represen26% do total. Embora tenham sido realizados estudos comparativos sobre a utilização de ensino híbrido em situações de aprendizagem distintas (1 trabalho), bem como uma pesquisa-ação (1 trabalho), faz-se pertinente ressaltar que não houve pesquisas que propuseram a desenvolver as abordagens de ensino híbrido (suas vertentes metodológicas).

Por sua vez, vale ressaltar que o tema "ensino híbrido" é uma abordagem relativamente recente, e que, portanto, a produção científica sobre o mesmo é, também, um processo de construção ainda recente, e em expansão. A distribuição cronológica das teses e dissertações produzidas é ilustrada no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Produção acadêmica por ano



Fonte: Elaborado a partir da BDTD e CAPES (2017).

De acordo com o gráfico acima, pode-se perceber que a produção sobre teve início em 2006, sendo que anteriormente a 2006 não se identificou a produção de nenhuma tese ou dissertação sobre Ensino Híbrido (de acordo com o levantamento baseado nas palavras-chave informadas no início do texto). Houve um período com um contingente de produções mais expressivo entre 2011 a 2013, totalizando 14 trabalhos neste período. Contudo, o ano que se destaca no número de produções é 2016, registrando 19 estudos. Esse aumento na produção corrobora com as observações de Horn e Staker (2015), bem como de Belloni (2012), os quais destacam em seus trabalhos que o ensino híbrido, essa mescla do ensino presencial com o virtual dentro e fora da escola, já se consolidou como uma das tendências mais importantes para a educação do século XXI. Sendo assim, espera-se um amplo desenvolvimento de estudos a respeito desta metodologia nos próximos anos.

4 Considerações finais

Considerando que o a abordagem metodológica compreende uma análise bibliográfica (QUINTELLA, 2004) da literatura científica produzida no Brasil sobre o ensino híbrido (*b-learning*), um dos objetivos dessa pesquisa consiste em constituir um referencial bibliográfico sobre o tema a partir do levantamento de obras e respectivos autores mais citados. Essas e outras etapas da pesquisa estão ainda em desenvolvimento.

Nesse texto, buscou-se apresentar resultados preliminares dessa pesquisa, de caráter quali-quantitativo. Nesse sentido, a intenção foi de apresentar o levantamento realizado sobre a produção científica sobre o tema, bem como a distribuição dessa produção por regiões e instituições, além de se propor uma categorização, ainda que inicial, sobre as abordagens realizadas nessas pesquisas.

Por se tratar de um resultado preliminar, que é parte de uma pesquisa em desenvolvimento, pretende-se expandir a análise para as publicações científicas, incluindo periódicos, bem como serão ampliados os critérios de busca, incluindo-se novas palavras-chave, considerando que os termos “semipresencialidade”, “educação bimodal” e “aprendizagem mesclada ou híbrida” também foram identificados como assuntos que se relacionam ao Ensino Híbrido. Assim, será possível produzir um trabalho de maior consistência e, dessa forma, compreender, com maior abrangência, o cenário nacional da produção científica sobre Ensino Híbrido no Brasil.

Referências

BRAGA, B. D. **A Avaliação do *e-learning* corporativo com um sistema de informação**. 2011.151f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-8LAJV6/disserta__o_bethania_revisada_diagramada__1_.pdf?sequence=1>.Acesso em: 17 Nov. 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CACAVALLO, Marcello. **Inovações no ensino híbrido: a perspectiva da teoria ator-rede**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). São Caetano do Sul, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2016.

CAPES. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em 12 mai. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed**.** São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, M. B.; STAKER, H. Blended. **Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBICT. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD).** Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em 11 mai. 2017.

LITTO, F. M; FORMIGA, M.M.M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte.** 1. Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOLINA, C. E. C. **Avaliação do *blended learning* na disciplina de pesquisa operacional em cursos de pós-graduação em engenharia de produção**. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Itajubá: Universidade Federal de Itajubá, 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY. G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. 1. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
PRETTI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas.** Cuiabá: EduUFMT, 2009.

QUINTELLA, H. M.; BOGADO, S. D. C. Análise bibliográfica e mapeamento da produção de um grupo de pesquisa sobre o uso competitivo da tecnologia de informação. **ENGEVISTA**, Niterói, v. 6, n. 2, p. 36-47, agosto. 2004. < Disponível em: http://www.uff.br/engevista/2_6Engevista3.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SILVA, M. R. C. **Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais:** uma análise de regulamentação. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso. 2016

FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PRESENCIAL: UM OLHAR SOBRE OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

SueliCorreiaLemes Valezi (DABC/IFMT) – suelivalezi@uol.com.br
Iuri Dias Emiliano da Silva(IC-FAPEMAT/IFMT) – iuridiasemiliano@hotmail.com

Resumo: Este trabalho, financiado pela FAPEMAT/PROPES/IFMT, investiga como estão sendo utilizados os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) pelos professores das diferentes áreas de conhecimento em aulas presenciais do IFMT - Campus Cuiabá, com vistas a conhecer os benefícios desse instrumento mediador do trabalho do professor, bem como os empecilhos para o seu uso efetivo na instituição. A pesquisa configura-se como qualitativa-interpretativista, seguindo a proposta teórico-metodológica do ISD (MACHADO e BRONCKART, 2009; MACHADO, 2004; MACHADO *et al* 2009, BRONCKART, 2008) que entende que os textos materializam agires humanos. Esse textos foram obtidos em entrevistas face a face realizadas com dois grupos de professores da instituição *locus*: os agentes usuários e os agentes não-usuários de AVA. Os resultados desta pesquisa revelam que o tema selecionado para a pesquisa é importante para que se conheçam os desafios que o professor tem enfrentado diante das inovações tecnológicas. Os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa materializaram razões externas e motivações internas para a não utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem como mediadores das ações didáticas no ensino presencial.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ferramentas Didáticas.Ensino Presencial. Mediação por Computador, Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

1 Introdução

Muitos são os espaços físicos representativos de uma sala de aula. Aquele mais comum é o que se organiza arquitetonicamente entre quatro paredes, com dezenas de carteiras e cadeiras distribuídas em três ou quatro filas em que os alunos se sentam um atrás do outro, com uma mesa do professor à frente e um quadro de giz em suas costas. Outros espaços geográficos também representam a sala de aula, conforme os objetivos da atividade docente ou das condições socioeconômicas da instituição escolar, podendo ser um laboratório de química, uma sala multimídia, uma quadra de esportes ou mesmo embaixo de uma árvore.

Com as novas demandas de educação formal, como o crescimento do nível de escolaridade da população e a consequente necessidade de atender àqueles que precisam de formações mais avançadas, e que estão, principalmente, distantes geograficamente dos grandes centros educacionais, constatou-se a necessidade de ampliar os espaços de sala de aula utilizando-se do ambiente virtual. Diante disso, os institutos de educação a distância no país, especialmente os privados, entenderam isso como um grande negócio e investiram na oferta de cursos em EaD utilizando recursos da internet, especialmente para os cursos de nível superior. E essas instituições se permitiram evoluir conforme as transformações das mídias tecnológicas e, com as NTIC (novas tecnologias de informação e de comunicação), muitas ferramentas de mediação foram criadas, muitas foram e continuam sendo remodeladas e outras ainda irão surgir para atender especialmente à EaD.

E muitas dessas ferramentas tecnológicas, comumente idealizadas para a educação a distância, também estão mediando o ensino presencial. Entre elas, destacam-se os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), compreendidos como softwares exclusivamente desenvolvidos com fins didáticos, com o foco inicial na EaD. Atualmente, no entanto, os AVA estão sendo utilizados para a mediação de aulas presenciais de diversas disciplinas do nível médio e do nível superior em especial.

Cientes de que na instituição *locus* da pesquisa há docentes que mediatizam suas ações didáticas presenciais por AVA, percebeu-se a necessidade de investigar esse objeto temático com o objetivo de identificar como estão acontecendo essas práticas, quais são as motivações para elas se realizarem e, especialmente, quais são as razões ou empecilhos para que a mediação dos AVA não se efetive entre um número maior de professores da instituição, especialmente sendo ela considerada tecnológica.

Perscrutar, de forma sistemática esse conjunto de práticas docentes é uma forma de divulgar as ações efetivas que se relacionam ao trabalho do professor e, ao mesmo tempo, identificar resultados que contribuam para a melhoria da atividade docente, tanto em relação ao agente promotor dessas práticas - o professor - quanto ao agente-alvo delas - o aluno.

Este trabalho está organizado em três partes principais: a primeira refere-se ao aporte teórico que apresenta concepções relacionadas aos AVA sob a luz de teorias linguísticas; a segunda, a base metodológica da pesquisa, traz informações sobre o tipo de pesquisa desenvolvida, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de coleta de dados; a terceira, intitulada o trabalho docente mediado pelos AVA no ensino presencial, organiza alguns resultados obtidos com a realização de entrevistas com professores de uma instituição escolar de nível médio e superior da rede pública federal.

2 Os AVA sob o olhar de teorias linguísticas

Os AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem, de acordo com Leite *et al* (2010, p. 65) é pertencente ao quadro das tecnologias dependentes e dos programas de computador. Os autores afirmam que essas ferramentas foram desenvolvidas com o intuito de "oferecer um ambiente de aprendizagem que possibilite a realização de atividades de ensino-aprendizagem online, ou seja, a distância". Elas são softwares desenvolvidos especialmente para fins didático-pedagógicos e distinguem de outros dispositivos, como os blogs ou as redes sociais, como o Facebook ou o Twitter, cujas fronteiras interacionais são altamente fluidas entre as diferentes esferas sociais, das mais íntimas e familiares às mais públicas e formais. Na concepção de Amaral e Amaral (2008), os AVA simulam um ambiente real de aprendizagem, porém com a mediação das TIC, ou seja, no espaço do virtual, no ciberespaço, ele se configura como um (mega)instrumento indutor da inteligência coletiva (LEVY, 1996).

Conhecidos como "Learning Management Systems (LMS) ou Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC)", os AVA são materializados por diferentes softwares. Um dos mais conhecidos no Brasil

é o Moodle[4], por ser um software do tipo *open source* (fonte aberta). Há ainda o TelEduc, desenvolvido pelo Nied[5], da Unicamp, e outros de acesso restrito, desenvolvidos por entidades privadas para atender às suas próprias comunidades acadêmicas, como o *eCollege*[6].

Os AVA podem ser considerados, etnograficamente, como comunidades que compartilham interesses educacionais, "uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e de práticas sociais como produção, distribuição e uso de bens coletivos" (MARCUSCHI, 2010, p. 26). As fronteiras dessa comunidade virtual circulam entre diferentes esferas de comunicação: a vastidão de agires de linguagem disponíveis na rede mundial interseccionada com os diferentes agires de linguagem da esfera de comunicação escolar.

Como suporte de interação entre agentes filiados em uma atividade educacional, os AVA abrem-se em *homepages* multilineares que disponibilizam diversos hipertextos e por ele é possível realizar diferentes ações didáticas síncronas e assíncronas, como troca de mensagens, disponibilização de textos para leitura e estudos, resolução de exercícios, questionários de verificação, atividades de avaliação, vídeos-aula, etc. E, para a realização dessas ações de linguagem, esse suporte repositório precisa disponibilizar ferramentas semióticas realizáveis apenas no ambiente digital, como os fóruns, os chats, os *e-mails*, os blogs, as videoconferências, os *links*, etc. e outras adaptadas a esse ambiente, como os questionários, os exercícios, os textos para leitura e outros.

É sabido que os AVA são ferramentas essenciais na EaD, funcionando como suportes de mediação da maior parte das atividades propostas pelas disciplinas dos cursos ofertados pelas instituições privadas e por programas de universidade públicas, como a UAB[7]. Entretanto, conforme o objeto de estudo desta pesquisa, esses recursos materiais dispostos em ambiente digital, ou repositórios de ferramentas semiótico-digitais – hipertextos, áudio, vídeo – estão se tornando valiosos instrumentos no ensino presencial. Para Araújo Jr (2008, p. 28), os AVA podem ser utilizados nos "diferentes níveis de ensino como complemento às atividades da educação presencial ou mesmo como uma característica básica dessa modalidade de ensino e de aprendizagem".

Para Rojo (2013a), um AVA presentifica a tecnologia WEB 2.0 e ela ressalta que ele sozinho não faz uma Educação a Distância, porque é preciso do material, mais o curso que está posto. Ela

[4]*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.
[5] O Núcleo de Informática Aplicada à Educação desenvolve o TelEduc como um AVA para os cursos a distância da Unicamp, como pode ser constatado em http://www.nied.unicamp.br/.
[6]Em http://www.pearson.com.br, site da editora Pearson, estão disponibilizados cursos a distância pelo *eCollege*.
[7] O Programa Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 como objetivo de expandir a educação superior no país, com foco na formação de educadores, utilizando a modalidade *Ead*. Entretanto, várias iniciativas pioneiras de ensino a distância já existiam no país antes disso, mais especificamente na década de 1990 em instituições como: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1995; a Universidade Federal do Paraná, em 1998; a Universidade Estadual do Ceará, em 1998; a Universidade Estadual de Santa Catarina, em 1998. O Nead (Núcleo de Educação Aberta e a Distância), da UFMT, iniciou, em 1995, a sua experiência precursora em curso de graduação na modalidade a distância no Brasil, reunindo um grupo de 350 professores da rede pública para atender a região norte do Estado de Mato Grosso (PRETI, 2005).

acrescenta ainda que esse ambiente deve ser colaborativo, interativo na busca por uma solução de um problema, a produção de uma coisa nova, ou seja, o sujeito deve ser um "produzuário (...) ser um protagonista (...)".

A evolução das práticas de linguagem em consequência da Tecnocracia (XAVIER, 2009) faz o professor caminhar para a inovação, mesmo havendo discursos resistentes e dissonantes. Há a preocupação, por exemplo, de que o computador irá substituir o professor. Entretanto, Pinheiro e Araújo (2012, p. 16) citam um documento que trata dos letramentos de alunos nos Estados Unidos e nele consta que o "uso dos computadores na educação evoluiu rapidamente do computador como professor para computador como ferramenta" e diz ainda que os educadores "letrados tecnologicamente" são aqueles que se encontram passíveis às transformações educacionais, cujo propósito seja o de mediar o desenvolvimento dos estudantes nas "habilidades para usar computadores, redes de informação, mídia digital e outras tecnologias de informação, considerando seus objetivos de aprendizagem.".

3Base Metodológica da Pesquisa

Como uma pesquisa de perspectiva social, as análises seguem o paradigma qualitativo-interpretativista, considerando que a linguagem é o instrumento mediador da interação entre os atores envolvidos no processo investigativo. Nesta pesquisa, em particular, esses atores exercem o papel de professores de uma instituição federal de educação profissional e se filiam a diferentes áreas de atuação e a diferentes cursos de nível médio técnico e de nível superior.

Seguindo a base teórico-metodológica dos pesquisadores do ISD (MACHADO e BRONCKART, 2009; MACHADO, 2004; MACHADO *et al* 2009), entendemos que a *situação de trabalho* configura-se a partir de toda uma rede de discursos orais e escritos e a análise dessa rede é o instrumento que pode nos desvelar as relações entre linguagem e trabalho, presentes em textos de diferentes modalidades: *linguagem sobre o trabalho; linguagem como trabalho e linguagem no trabalho*, que constituem subconjuntos de textos prescritivos, textos planificadores, textos produzidos durante a realização do trabalho e textos (auto)descritivos e/ou (auto) avaliativos.

Os textos produzidos pelos dados desta pesquisa são materializações do agir, conforme concebe Bronckart (2008). Eles constituem unidades de produção verbal que disponibilizam uma mensagem com o intuito de produzir efeitos de sentido sobre o interlocutor. Assim, todos as respostas às entrevistas constituem-se em textos-objeto de análise da pesquisa, ou seja, são consideradas como materializações das ações linguageiras dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.1 Sujeitos da pesquisa

A coleta de dados da pesquisa envolveu duas etapas. A primeira objetivou identificar quais os professores que utilizam os AVA e quais não utilizam. Para isso, foi feita uma rápida entrevista com alguns professores efetivos lotados nos 5 departamentos da instituição: Eletroeletrônica, Construção Civil, Informática, Base Comum e Serviços. Com esse resultado, foram selecionados e organizados dois grupos de professores do IFMT - Campus Cuiabá. O primeiro equivale àqueles que fazem uso dos AVA como mediadores das suas ações pedagógicas e o segundo àqueles que não fazem uso dessa ferramenta. Para este trabalho, em especial, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação da entrevista com os sujeitos do segundo grupo, totalizando 9 professores lotados nos cinco departamentos mencionados.

3.2 Instrumento de coleta de dados

Na primeira fase da pesquisa, as entrevistas foram baseadas nas seguintes questões: 1. Qual área disciplinar atua; 2. A qual departamento está filiado?; 3. Você faz uso de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) em suas aulas presenciais no IFMT?; 3. Você gostaria de participar da 2a. fase da pesquisa que será realizada face a face com perguntas abertas sobre o uso dos AVA?

Na segunda fase da pesquisa, foram realizadas entrevistas face a face, gravadas em áudio e depois transcritas utilizando-se dos códigos propostos por Bulea (2010)[8]. As questões norteadoras para as entrevistas realizadas com o segundo grupo - aqueles que não utilizam um AVA - estão organizadas no Roteiro Guia apresentado no Quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Roteiro-guia para a entrevista com os professores do grupo 02

nNº	QUESTÕES
01	Quais são os motivos para que você não utilize os AVA como mediadores de suas ações docentes?
02	Você recebeu formação específica para utilizar um AVA? Se sim, quais?
03	Você gostaria de utilizar um AVA em suas ações docentes? Se sim, por quê?
04	Você já fez ou faz uso de um AVA mesmo como aluno?

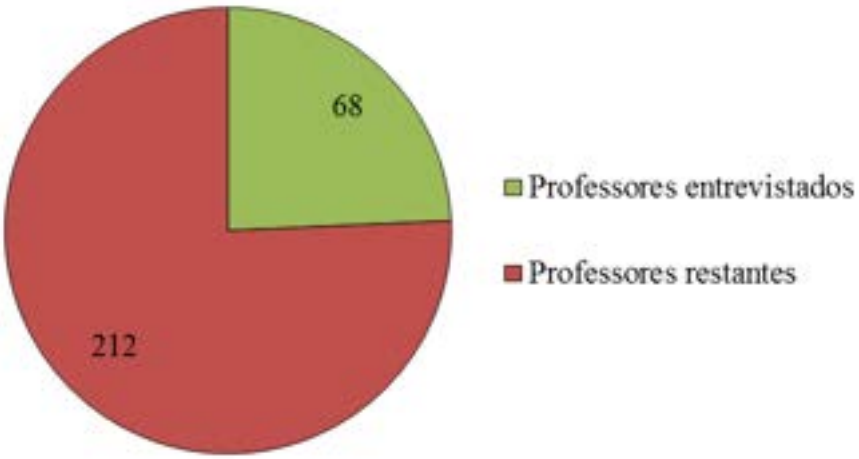
4 O trabalho docente mediado pelos AVA no ensino presencial: realidade concreta ou ainda distante?

[8] Códigos utilizados: 1. / // /// - pausas de duração variável; 2. MAIÚSCULAS - Palavra ou segmento acentuado; 3. Sublinhado – Cruzamentos; 4. No::n - Som alongado; 5. Xxx - Segmento inaudível; 6. [entre colchetes] - Intervenções breves no turno de fala do outro; 7. (entre parênteses) - Comentários do transcritor.

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado no início da pesquisa, não há um número significativo de trabalhos relacionados ao uso dos AVA no ensino presencial em disciplinas de outras instituições. Foram encontrados apenas 14 trabalhos que se adequaram ao tema desta pesquisa. Assim, diante dessa escassez de trabalhos sobre o tema, constatamos a necessidade de investimento em pesquisas sobre os AVA no ensino presencial, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de ações que viabilizem o uso de plataformas online para a mediação do trabalho do professor.

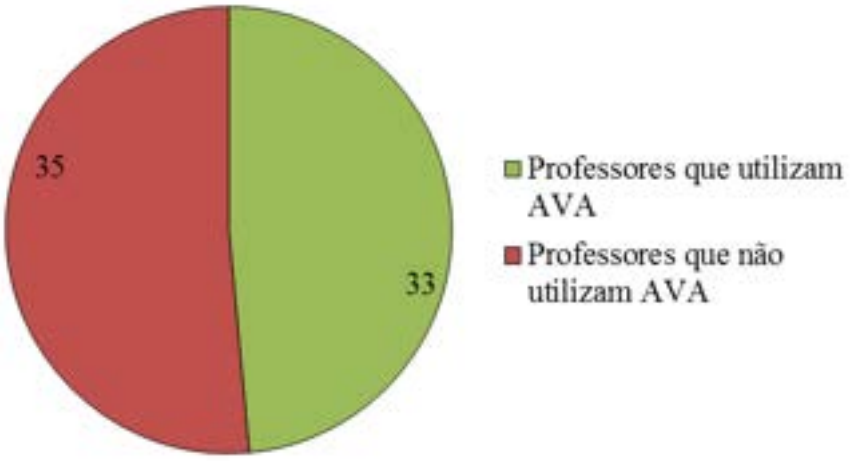
Em relação à primeira etapa da pesquisa, foram entrevistados 68 professores dentre os 275 lotados no campus - conforme os dados disponibilizados na listagem concedida pelo Departamento de Gestão de Pessoas - mais 5 professores que não estavam presentes nessa lista devido ao período em que ingressaram na instituição. Esse resultado corresponde a aproximadamente 24,28% do total de professores do IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva (ver Gráfico 01).

Gráfico 01 - Total de entrevistados na primeira etapa de entrevistas



Dos 68 entrevistados (24,28% do total), 33 professores relataram que fazem uso dos AVA durante as aulas presenciais. O valor corresponde a aproximadamente 48,52% do total de entrevistados (ver Gráfico 02).

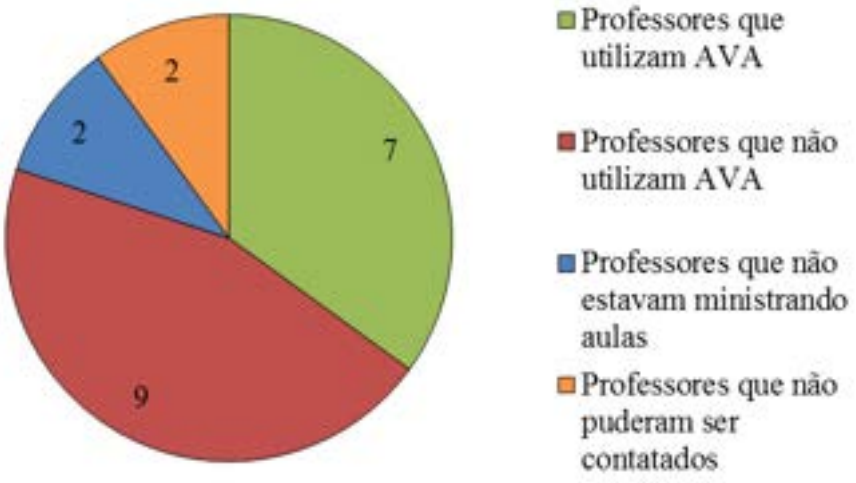
Gráfico 02 – Utilização dos AVA pelos professores na primeira etapa de entrevistas



A partir dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa, decidiu-se selecionar, entre esses dois grupos de entrevistados, 20 professores, preferencialmente 4 de cada departamento, sendo 2 que utilizam e 2 que não utilizam um AVA, para participar das entrevistas da segunda etapa.

Dos 20 professores selecionados, apenas16 puderam ser contatados êxito, pois 2 deles não estavam ministrando aulas durante o período de execução da pesquisa e outros 2 não puderam ser encontrados por falta de horários que coincidissem com os dos pesquisadores. Dos 16 professores que responderam à entrevista, 7 fazem parte do grupo 01, sendo eles os que utilizam AVA; enquanto 9 fazem parte do grupo 02, ou seja, não utilizam AVA (ver Gráfico 03).

Gráfico 03 – Professores selecionados para a segunda etapa de entrevistas



Para este trabalho, como já mencionado no item 3.1, apresentamos a materialização do agir nos textos coletados a partir das entrevistas realizadas com o segundo grupo. Entre esses textos, recortamos aqueles que respondem especificamente à primeira questão do quadro 1, ou seja, aquela que tem o objetivo de identificar quais os motivos que levam o professor a não utilizar os AVA como mediadores de suas ações. O quadro 02 a seguir organiza recortes dos textos que resultaram dessa questão feita pelo entrevistador.

Quadro 02 – Textos que materializam o agir do 2º grupo de entrevistados

Sujeitos-participantes	Textos produzidos pelos agentes
Professor 1	Um dos motivos é a *falta de treinamento*, não tenho treinamento, *não tenho conhecimento total da plataforma.* Outra / outro motivo é que / e talvez por inexperiência de uso, eu não sei como usa e eu fico numa *zona de conforto* melhor se eu não usar. Então, é um pouco de preguiça (risos) e falta de conhecimento. A falta de conhecimento me leva a / não fazer. Mas eu comecei a utilizar o ambiente da escola para deixar recados para alunos, alguma coisa já / estou começando. E estou começando a estudar outros.
Professor 2	Bom, eu utilizo muito o aluno. Hoje mesmo você viu, vocês voltaram da pesquisa e a gente / eu trouxe computador, tem projeção na sala, só ficou dialogando a partir do conhecimento que vocês trouxeram. Então, o ambiente virtual para quem está muito habituado a utilizar os alunos como fonte de interação ele pode se atrapalhar. *Teria que ajustar muito para ele ser útil.*
Professor 3	Bom, eu trabalho na UAB e na UAB tem lá um ambiente, a gente usa o ambiente virtual de aprendizagem para dar as aulas lá, que lá é nativo até o curso é lá. *E lá tem um gestor de plataforma, tem alguém que cuida da plataforma para gente*. Então assim, eu já tive experiência lá em São Vicente de ter a plataforma, disponibilizar ela, só que quem gerenciava era

	eu. Então hoje em dia, por exemplo, eu não consigo ter a plataforma, gerenciar a plataforma e ofertar. *Então eu, se houver uma plataforma disponível para os professores em que seja gerenciada por alguém*, que tenha alguém cuidando disso como se tivesse um núcleo a distância, ou alguma coisa assim, que é o que até está planejando fazer aqui dentro da gerência, nova gestão e tudo mais, aí eu entendo que é possível. *Agora a gente como professor dando aula, preparando a aula, também não tem condição de gerir a plataforma.* Então, sem gestão a gente não consegue usar, não dá pra usar. E porque o uso também depende de uma plataforma, de um ambiente de internet no campus estável. [Uhum]. Ele não tem isso também. Então eu tenho a ferramenta, mas o cara tem que usar na casa dele, se for usar, aqui não dá para ele usar. Então, o que acontecia muito também. Como lá em São Vicente, eu provia esse ambiente, eu tinha condição de falar "bom, você não conseguiu porque você não quis porque eu tenho máquinas para você aqui". Agora aqui não dá para a gente fazer isso. Então, eu não consigo garantir para ele que ele tenha uma máquina funcionando com internet para ele usar o ambiente.
Professor 4	Diante do fato de estar nessa função acadêmica, como professora, eu coloco que a evolução pedagógica é muito grande e que as técnicas reflexivas são importantes para gente. E que a gente vem de uma cultura, de uma linha que estávamos muito acostumados a estar em sala de aula, estar disponibilizando em sala de aula os materiais didáticos e por isso muitas vezes que o não uso de recursos, de plataformas, ou como você achar melhor o termo, pode ser da nossa prática / *a nossa prática pedagógica que não teve um incentivo para tal.* Mesmo sabendo que o curso que eu trabalho, que é na área de Geoprocessamento, utiliza-se muito de geotecnologias, de plataformas, de uso de software, e que isso é uma busca incessante de cada professor, inclusive eu. Então eu uso hoje em dia / está ainda em disponibilizar informações, ou apostila, ou livros e meio digital, mas / ou via e-mail, ou mesmo dizendo para eles os sites onde eles poderiam estar achando.
Professor 5	*Eu não utilizo ainda, mas eu tenho muito interesse em utilizar, então assim, hoje o maior fator limitador nessa perspectiva é justamente eu não ter / eu não estou conseguindo tempo para poder aprender, por exemplo, plataformas como Moodle*, ou outra similar, que poderia me auxiliar nesse ambiente virtual de aprendizagem. No entanto eu tenho muita necessidade de começar à // planejar a usar, planejar o uso, de ambientes virtuais, em virtude de uma série de compromissos, que às vezes eu tenho equipes de alunos de aprendizagem com projetos de extensão, principalmente de pesquisa, que ao me ausentar eu preciso dar continuidade do trabalho com eles, e aí nesse sentido, eu acho que ambientes virtuais de aprendizagem poderiam auxiliar muito.
Professor 6	*O problema de eu não usar é na verdade falta / vamos dizer, é relapso mesmo. Mas é importante você usar que você posta todo material para o aluno antecipado*. Isso é uma importante. E é realmente parte minha não usar. Eu tenho que usar.
Professor 7	_Por incrível que pareça, eu acredito que eu nunca utilizei por desconhecimento mesmo. Eu imaginava assim, que usando dessa estratégia de trabalhar uma aula expositiva e depois indicar o que já se encontra no mercado, eu estava utilizando uma boa didática.

	_Então no caso, por exemplo, o ambiente virtual aqui na instituição, nós utilizamos o Moodle. Você já ouviu falar? *_Eu já ouvi falar, mas nunca tive esse acesso.*
Professor 8	Talvez tenham dois aspectos a se levar em conta, um deles é que eu tenho uma visão assim / talvez de que a aula seja basicamente ter ali uma caneta para riscar no quadro e colocar o conhecimento ali, né / simplesmente / vamos dizer assim, entre aspas, "cuspir" o conhecimento ali no quadro, que é uma visão mais tradicional de sentido. *E também tem o aspecto de que esse ambiente virtual / eu nunca recebi nenhum tipo de treinamento para usar isso.*
Professor 9	Primeiramente, era / *nem sabia que o campus tinha esse / esse ambiente virtual.* Se soubesse, com certeza já teria mudado até algumas estratégias, né / até alguma coisa deixar ali dentro. Mas um primeiro motivo é esse: não sabia que a instituição tinha esse / essa plataforma.

Na proposta metodológica de análise de textos de Machado e Bronckart (2009), há três níveis de análise linguístico-discursiva: *nível organizacional, nível enunciativo, nível semântico.* Para os textos produzidos e listados no quadro acima, destacamos elementos do nível semântico: 1. as *razões*, podendo ser de ordem interna ou externa ao agir; 2. a *intencionalidade:* finalidades ou intenções individuais ou coletivas; 3. os *recursos* para o agir: instrumentos/ferramentas ou as capacidades do agente, portanto recursos externos e internos, respectivamente.

Analisando o nível semântico dos textos, podemos constatar que os sujeitos da pesquisa revelaram quais são suas razões internas e externas para não utilizarem os AVA como instrumentos mediadores de suas ações docentes. O quadro 2 organiza essas razões:

Quadro 03 - Razões dos agentes para não usar um AVA

Razões internas	- Reconhecimento da zona de conforto - Ausência de tempo - Falta de motivação
Razões externas	- Falta de formação específica/treinamento - Desconhecimento da plataforma - Desconhecimento da disponibilidade da ferramenta na instituição - Necessidade de um gestor específico para a plataforma - Falta de incentivo institucional

Esse quadro revela que os agentes enunciam que lhes faltam recursos internos e externos para um agir em consonância com as novas tecnologias representadas pelos AVA. Suas capacidades como agentes ainda não foram adequadamente desenvolvidas para se inserirem nesse contexto educacional mediado pelas novas ferramentas educacionais, porque

especialmente porque não lhes foram oferecidas ferramentas de formação especializada até mesmo para se informarem a respeito da existência delas.

Entre os enunciados, vale ressaltar aquele que revela a necessidade de um gestor específico para a plataforma: "*Então eu, se houver uma plataforma disponível para os professores em que seja gerenciada por alguém" (*Professor 3, Quadro 2). Essa constatação corrobora com o que constata Leite *et al* (2010, p. 66): a elaboração de um AVA necessita de uma equipe "multidisciplinar", como "um especialista em educação (*designer* instrucional) para definir o conteúdo e os princípios pedagógicos, e um especialista em linguagem computacional (analista e/ou programador). A instituição, no entanto, não oferece essa equipe de especialistas em tecnologias educacionais para gerenciar a plataforma e auxiliar o professor para utilizá-la adequadamente.

Mesmo que haja empecilhos para a utilização de AVA, os agentes enunciam que a plataforma constitui um bom instrumento para dinamizar ou facilitar as interações professor-aluno em sala de aula presencial, conforme textualiza o Professor 6 (Quadro 2): "*Mas é importante você usar que você posta todo material para o aluno antecipado. Isso é uma importante*" (*sic*). Esse reconhecimento é constatado por Carvalho *et al* (2013, *p. 160*) ao afirmar que as NTIC[9] "contribuem significativamente para a popularização e democratização do conhecimento de uma forma muito mais rápida e ampla".

Para Araújo Jr. (2008, p. 38), aqueles que iniciam o processo de "mudança de paradigma da educação presencial para a educação com uso de ambientes virtuais de aprendizagem" utilizam as ferramentas tecnológicas como um potencial "motivador, significativo". No entanto, o autor ressalta que elas devem ter "pertinência" com a "disciplina, seu conteúdo, habilidades e competências" e, para isso, é importante o fator capacitação para que haja a apropriação dos instrumentos psicológicos para o agir.

Segundo o referido autor (2008, p. 29), os recursos das NTIC são apenas "potenciais" para a atividade de ensino e que eles somente se tornarão "reais" – e acrescentaria atuais e adequados – pelo modo como será apropriado pelos professores e alunos. E isso é um "desafio que deve ser enfrentado não só por professores, mas também por estudantes" e, para isso, é preciso "romper paradigmas da educação tradicional na direção de uma educação mais flexível", de forma a fazer com que o professor exerça seu papel de mediador do processo,

[9] Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

orientando e facilitando o desenvolvimento do aluno, e este assuma o seu papel como autônomo e responsável por sua formação.

5 Considerações finais

Os resultados obtidos até o momento revelam que o tema desta pesquisa é bastante relevante e contribuirá sobremaneira para o desenvolvimento de ações e de ferramentas que auxiliam o trabalho do professor. Essa constatação pode ser identificada pela boa receptividade ao tema por parte dos agentes entrevistados. Como já havia previsto em uma das hipóteses do projeto, vários professores fazem uso de plataformas, com destaque para o AVA Moodle; por outro lado, confirmando uma das hipóteses, há professores que desconhecem essa ferramenta como instrumentalização de seu trabalho no ensino presencial, por isso há necessidade de socializar os resultados desta pesquisa, como já revelaram alguns dos agentes-participantes.

Aproveitando os discursos que garantem que as novas tecnologias podem "facilitar a vida", entende-se que os AVA podem proporcionar um abrandamento na carga de trabalho docente, visto que a disponibilização de materiais aos alunos permite que os alunos tenham os dispositivos da disciplina de forma organizada, podendo acessá-los de seus computadores pessoais, de seus tablets ou mesmo de seus smartphones que já instrumentalizam o cotidiano da grande maioria deles. Entretanto, esse abrandamento na carga de trabalho do professor será efetivo se houver especialistas que possam orientar o professor a utilizar plataformas de ensino. Valezi (2014), ao observar um contexto de ensino superior tecnológico que fazia uso dos AVA nas aulas de Práticas de Linguagens, identificou desafios ao trabalho do professor que faz uso dessa tecnologia educacional, sendo um deles o aumento na carga de trabalho do professor quando ele se propõe organizar a disciplina em um ambiente *on line* sem o auxílio de um especialista da área computacional.

Diante dessas constatações, propomos que os gestores educacionais ofereçam formação específica para o trabalho com as NTIC, especialmente os AVA, e que eles disponibilizem uma equipe multidisciplinar para auxiliar o trabalho do professor para que não seja aumentada a carga de trabalho com tarefas que irão exigir a aquisição de uma nova especialidade científica. Essa é uma forma de garantir com que haja inovação na educação e que se reverta o quadro desanimador delineado por Ferreira (2011), ao dizer que a apropriação das NTIC continuará de forma isolada, caso não sejam desenvolvidos projetos de pesquisas e mesmo ações

governamentais que objetivem o desenvolvimento de capacidades docentes para o trabalho com as ferramentas tecnológicas.

Referências

AMARAL, Luiz Henrique; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda M. S., CABRAL, Ana Lúcia T. (orgs.). *Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância.* São Carlos: Clara Luz, 2008.

ARAÚJO JR, Carlos Fernando de. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Comunicação e Colaboração na WEB 2.0. In: In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda M. S., CABRAL, Ana Lúcia T. (orgs.). *Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância.* São Carlos: Clara Luz, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos:*por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.

_____. *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

CARVALHO, Tatiana Lourenço; LIMA, Samuel de Carvalho; ARAÚJO, Júlio. Uso do e-mail no Ensino de Língua Estrangeira na Educação (Semi)Presencial. In: Araújo, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. (orgs.) In: *Ead em Tela: Docência, Ensino e Ferramentas Digitais*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

FERREIRA, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange. Considerações sobre o Contexto do Trabalho Docente com Tecnologias Digitais. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, A. D'Orange. (orgs.) *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.* Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

LEITE, Lígia Silva *et al* (coord.). *Tecnologia Educacional. Descubra suas possibilidades na sala de aula*. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

LÉVY, Pierre. *O que é o Virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MACHADO, Anna Rachel (org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____e colaboradores; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. . In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e Gêneros Digitais*: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio. *Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito.* RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 811-834, 2012. http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a08.pdf. Acesso em 13 de maio de 2013.

PRETI, Oreste. (org.). Maria Lúcia Cavalli Neder *et al*. *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. *Modelos de Web e de Cursos Virtuais*. São Paulo, Cenpec, 29 de abril de 2013. Entrevista concedida à Olimpíada da Língua Portuguesa. Disponível em: http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1209:palestra-ead-na-contemporaneidade-modelos-de-cursosferramentas-e-impactos-na-mediacao&catid=31:educacao&Itemid=73. Acesso em 15 de maio de 2013.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. *O Agir do Professor de Língua Portuguesa na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas*. 2014. 357f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2014.

XAVIER, Antonio Carlos. *A Era do Hipertexto: Linguagem e Tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

HOMO ZAPPIENS: A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Juliano Thadeo Alves da Silva (UAB/IFMT) – julianothadeo@msn.com
Viviane Salarolli de Souza Silva (PPGE/GEPCOL/UFMT) – vivianesalarolli@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir como os alunos têm usado uma ferramenta denominada "*zappiência*" na sua profissionalização. Dada a importância das mídias e novas tecnologias nas instituições de educação e profissionalização, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreendermos porque a escola está desconectada da revolução tecnológica, e nós não estamos sabendo usar essa ferramenta, sobretudo, em um mundo cada vez mais digital. Objetiva-se descobrir como esta *"zappiência"* tem ajudado os alunos em sua profissionalização, servindo de apoio e direção aos docentes no planejamento de suas atividades. Participaram do estudo descritivo 15 alunos, entre dezenove e quarenta e cinco anos, do curso profissionalizante "Assistente de Pessoal" - turno noturno, de uma instituição do sistema "S", situada no município de Cuiabá/MT, em março de 2017. Com abordagem qualitativa, os dados foram submetidos às técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1979) através de um questionário semiestruturado aplicado aos alunos, na tentativa de identificar divergências e similaridades entre a teoria e a prática. Os resultados evidenciaram que a tecnologia complementa a função de formação profissionalizante, suprindo o acesso aos livros didáticos e a falta de tempo de seus usuários, mas que vivemos diante do abismo entre a tecnologia e o curso. Os alunos anseiam por aulas atrativas, investimentos em tecnologia, melhorias na infraestrutura da instituição que oferta cursos profissionalizantes e técnicos, professores capacitados para utilização das novas tecnologias como ferramentas pedagógicas, evidenciando que a escola de fato se encontra desconectadada realidade e dos anseios desta cibergeração.

Palavras-chave: *Homo zappiens*. Tecnologias. Educação.

1 Introdução

É lugar-comum afirmar que a escola, via de regra, está desconectada da realidade de crianças e jovens. Fora dela, nós, educadores não estamos sabendo lidar com o uso da tecnologia e das mídias, bem como o conhecimento a ser disseminado. Tal a empreitada deste artigo saber em que momento os alunos de um curso profissionalizante, da capital mato-grossense, se conectam para ajudar no papel do curso e na contribuição da construção do conhecimento.

Se de fato a tecnologia invadiu nossa vida, como um "tsunami"[1]tudo fora a ela e às novas mídias de comunicação moderna acaba por produzir uma perplexidade na hora das conexões necessárias, sejam para transformar informação em conhecimento, seja na comodidade e nas facilidades que essas dispõem aos seus usuários quando precisam para, simplesmente, conectarem com o mundo em que vivem.

No final do século XX, era comum vaticinar o avanço tecnológico. Alguns, mais radicais, profetizavam que os meios de transporte tomariam o espaço aéreo, livrando-nos assim, de

[1]Tsunami é um nome derivado do japonês *tsu* (porto, ancoradouro) e *nami* (onda, mar) e que designa ondas gigantes provocadas por fenômenos geológicos como maremotos, vulcões e o movimento das placas tectônicas. Disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/tsunami/> Acesso em: 08 jan.2017.

engarrafamentos gigantescos, como apresentado no desenho animado na década de 80, "Os *Jetsons*"[2].

O tema é bastante polêmico. Recentemente um jornal *online* divulgou o resultado de uma pesquisa realizada pela instituição de ensino superior "*London School of Econimics*", onde aponta que os alunos das escolas inglesas que não fazem uso dos telefones celulares melhoram em 14% seus rendimentos escolares (Fonte: Jornal O Povo).

Apesar de a pesquisa ter sido realizada por uma instituição e com alunos ingleses, o tema tratado na pesquisa faz parte do universo educacional brasileiro. A questão de alunos que levam e utilizam *smartphones* nas escolas é um problema recorrente em instituições educacionais em boa parte do país, segundo os noticiários.

Na contramão da questão acima, a tecnologia vem contribuindo, sobretudo, na medicina, e na gastronomia e em outras áreas como das ciências exatas. Em nosso país, referente ao aspecto médico, cirurgiões que trabalham no hospital Albert Einstein, em São Paulo/SP, já realizam cirurgias robóticas com o auxílio de um sistema denominado *Vinci Surgical System*[3]. *Treinados nos Estados Unidos, os cirurgiões são supervisionados* por um *proctor* norte-americano, denominação dada ao profissional com vasta experiência em cirurgia robótica. O sistema é basicamente composto por uma mesa de operação com robô e um conjunto de hardware externo. O robô possui quatro braços com câmeras nas pontas, que emite imagens em 3D, com flexibilidade de 360º. A mesa de operação fornece imagens em alta definição aos médicos, e os mesmos realizam os movimentos operatórios, que são repassados para o robô executar.

No universo gastronômico alguns restaurantes já não contratam mais garçons para o atendimento aos clientes. Os proprietários estão investindo em tecnologia para que o próprio cliente leia o cardápio e faça seu próprio pedido. Já faz algum tempo que em países como na Europa, os serviços são em geral feitos pelo próprio consumidor, como se hospedar em um hotel, abastecer seu próprio carro. Há um cuidar de si, muito mais que em países subdesenvolvidos. Segundo o periódico, "Pequenas empresas, grandes negócios (2010) ", o

[2]Desenho criado em 1962 por Joe Barbera e Bill Hanna, nos estúdios da HB Produtions.Contava em seus episódios como seria o cotidiano da raça humana no futuro tomando como referência uma família muito simpática: Os Jetsons. Disponível em: <http://www.autobahn.com.br/desenhos/jetsons.html> Acesso em: 09 mai.2017.

[3]Sistema desenvolvido pela *Intuitive Surgical* que lidera a tecnologia de robótica aplicada em cirurgias minimamente invasivas.NoBrasil,a empresa é representada pela *H. Strattner*. Disponível em: <http://www.einstein.br/hospital/cirurgia/cirurgia-robotica/Paginas/cirurgia-robotica.aspx> Acesso em: 15 jun. 2017.

paulista Rafael Arb, de 27 anos, criou um aplicativo[4] que permite ao cliente visualizar o cardápio do restaurante, fazer o pedido e pagar pelo prato.

2 Tecnologia – ferramenta pedagógica para ensinar e atrativa técnica para aprender

Os livros sempre auxiliaram aos professores como uma forte ferramenta pedagógica, hoje na era digital o espaço para arquivar as informações vem diminuindo de tamanho. O aparelho de celular vem sendo usado pelos alunos como uma ferramenta de armazenar informações como músicas, fotos, vídeos e porque não dizer armazenar livros? Um dos modelos mais sofisticados disponíveis no mercado consegue armazenar aproximadamente 128 mil livros, mas será que todo este "poder" de armazenamento é o suficiente para potencializar o desempenho de um aluno? Assim como o uso que fazem da Internet?

A proposta por um ensino híbrido[5] - que propõe a personalização e tecnologia na educação, já é realidade no Rio de Janeiro há dois anos. O professor de História Eric Faria foi selecionado para ser um dos pioneiros no Brasil de uma nova técnica de ensino que usa computadores em sala de aula. A proposta chamou atenção de uma escola pública em Guadalupe, zona Norte do Rio de Janeiro (Fonte: Globo Repórter – março/2016).

A aula começa tão logo os alunos buscam os *netbooks* na secretaria da escola. A escola onde o professor Eric leciona não dispõe de sinal de Internet, mas o docente resolveu de maneira bem criativa aliar a disponibilidade do uso desta ferramenta tecnológica a ideia de um ensino mais atraente para seus alunos, preparando vídeo aulas e disponibilizando aos alunos via conteúdos postando via redes sociais. Em sala, o professor disponibiliza os conteúdos para os alunos que não tiveram acesso anteriormente. A novidade agradou consideravelmente aos alunos, "você não tem aquela rotina de sempre vir para a escola e assistir uma pessoa ficar falando (Lucas Lopes -14 anos) e tem que escrever e ter que ficar entediado com isso". Aqui tem um vídeo, você se diverte, você consegue fazer muito mais interação e você tem um tempo melhor para fazer porque se você não entendeu algo, você pode voltar o vídeo e ver de novo. "É como se fosse uma aula só para mim e aí eu posso ficar onde eu quiser, é maravilhoso (Larissa Loraine – 13 anos), eu tenho medo de sair dessa escola e não ter mais aula desse tipo.

[4] VocêQpad, é um aplicativo *self ordering*que possibilita ver o cardápio - com fotos, econsultar os preços de cada prato. Ao fazer o pedido pelo aplicativo, o mesmo é impresso automaticamente no caixa do estabelecimento. Disponível em:<http://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Mundo-digital/noticia/2014/12/aplicativo-faz-pedido-no-restaurante-sem-ajuda-do-garcom.html> Acesso em: 15 fev. 2017.

[5] Fonte: Ensino Híbrido – apresenta contribuições para professores que querem inovar, integrando as tecnologias digitais ao dia a dia em sala de aula. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/ensino-hibrido/> Acesso em: 25 mar. 2016.

Na referida reportagem foi apresentado o caso do Yuri Coutinho (15 anos), um dos alunos com melhor desempenho escolar com a ajuda das novas ferramentas, o Yuri comemora o fim da "chatice" na hora de estudar em casa, na escola as notas confirmam que algo mudou, e para melhor.

As novas tecnologias vieram para ficar e com elas novos riscos como uma onda crescente de desatenção, estaríamos na *"Era do algoritmo" – 'tudo é para agora, tudo elevado a décima potência'*, segundo o professor Dr. Edmilson Felipe da Silva – Departamento de Antropologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, *"você tem um sujeito cada vez mais ansioso, irreversível"*. Tudo que é novo assusta, fascina, ensina, a Internet não é boa e nem má, o uso que fazemos é que define a qualidade dessa relação.

Segundo Cunha (2006, p. 135) "o ritual escolar está organizado em cima da fala do professor [...]. Há, sim, a constatação de que é o professor a principal fonte da informação sistematizada". Corroborando com a ideia da referida autora buscar inovar às aulas é função imprescindível do professor, função esperada e ansiada por seus alunos, resultando na possibilidade de gerar novos conhecimentos aos alunos. Contudo, devemos nos atentar para uma atenção maior na formação dos novos professores e na formação continuada daqueles que já exercem sua docência, numa perspectiva onde o ensino faça sentido para os alunos, para tanto, neste ensino não deve haver um abismo que o separe das tecnologias nos dias atuais.

3 Compreendendo a termologia zappiência

O termo Homo *zappiens*, nos é apresentado pelos autores *Veen &Vrakking* (2009), segundo os pesquisadores holandeses a proposta é discutir as características deste *Homo zappiens*, explorando as consequências de sua cibercultura para a aprendizagem nos proporcionando a reflexão através das relações entre o jogar, o aprender e o papel da tecnologia, na vida deste novo ser e suas habilidades desenvolvidas por meio da tecnologia.

O homem que "*zapia"* faz alusão ao primata, cujo nome científico conhecido por todos nós, é *Homo sapiens*. Eles atribuem o termo *zapiar* para explicar este humano que possui saber/sabedoria (*sapiens*). Hoje, este ser brinca na tela do *smartphone*, do *tablet*, na frente do computador, zapeia (troca) os canais da TV, ouve música, navega nas redes sociais, e aprende,

simultaneamente. Diferentemente do menino que brincava correndo, construindo carrinho de mamona e fabricando seus rolimãs com restos de materiais[6].

A esta nova espécie de ser humano é observada que, o mesmo vem escolhendo suas próprias maneiras de aprender. Denominada "geração da rede", "geração digital", "instantânea", *ciber*, ou geração y crescem em um mundo imergido na tecnologia e de constantes mudanças, e estes nascidos no século XXI demonstram maior relutância em encaixar-se no sistema educacional do que qualquer outra geração antecedente. Além disso, é notório que essas crianças em geral compreendam melhor a tecnologia, do que as pessoas que as educam. Para tanto, os autores nos fazem refletir que os sistemas de educação mudarão e que o professor será desafiado, como profissional, a contribuir para tais mudanças.

O *Homo zappiens* desenvolveu uma ferramenta de comunicação mais poderosa do que a linguagem, este novo ser vem redescobrindo o potencial das imagens e ampliando seu conjunto de comunicação para algo próximo da velocidade do cérebro. As pessoas estão cada vez mais tendo controle sobre suas próprias aprendizagens.

Assim sendo, concordando ou não com a ideia defendida pelos autores, é certo que existe uma nova maneira de aprendizagem, quando mencionado:

> [...]começamos a desenvolver uma ferramenta de comunicação mais poderosa do que a linguagem. Estamos, na verdade, redescobrindo o potencial das imagens e ao mesmo tempo ampliando nossa banda de comunicação para algo próximo da velocidade do cérebro (VEEN & VRAKKING,2009, p. 85).

Ainda sobre a perspectiva de aprendizagem baseada num processamento pictórico,

> [...] "Sei dizer a você o que são exatamente as marés altas e baixas, mas quando o programa educativo da televisão mostra uma animação de marés altas e baixas, a informação será mais bem memorizada. Isso acontece porque as pessoas pensam por imagens mais do que por regras ou leis (VEEN & VRAKKING, 2009, p. 122).

As crianças desta nova geração são atraídas por tecnologia, assim como pelos jogos (mídias, redes sociais e aplicativos), porque os mesmos os desafiam o tempo todo, tornando-se assim, mais atraentes. Talvez, esta seja a explicação para tamanha atração entre a tecnologia e os jovens, trata-se de um campo minado, pois pouco se discute as relações entre o jogar e o aprender, o papel da tecnologia na vida do *Homo zappiens* e as habilidades desenvolvidas por meio dos jogos virtuais.

[6]Carrinho de rolimã, ou carrinho de rolamentos, é o nome dado a um carrinho, geralmente construído de madeira e rolamentos de aço, para a disputa de corridas ladeira abaixo. Ele geralmente é utilizado em descidas asfaltadas e lisas.

Na obra mencionada, é-nos apresentada uma nova teoria de aprendizagem: o *conectivismo* (2009, p.94), centrada no papel das tecnologias de informação e de comunicação na aprendizagem. Esta teoria surge para tentar incorporar as consequências do ritmo cada vez mais acelerado da aquisição de informação, e da mudança do conhecimento por meio das tecnologias.

A proposta aqui, bem como na obra referenciada é discutir as características do *Homo zappiens* e explorar as consequências de uma cibercultura[7] para a aprendizagem e para as escolas/instituições profissionalizantes. Vimos que houve uma mudança na aprendizagem e que esta mudança se relaciona à tecnologia disponível para a virtualização (simulação e jogos) e para a comunicação. Em vez de tentar controlar, entender ou dominar a tecnologia, este novo ser (*homo zappiens*) simplesmente faz uso.

4 O papel das mídias no século XXI

Vivenciamos, culturalmente, cercados de tecnologias, mídias, *software*, programas e aplicativos. Será correto dizer que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação? Quem está aberto a esta nova modalidade comunicacional, fará parte de um seleto grupo, cujos privilégios são, sobretudo, privilégios de poder social, cultural e econômico?

Para o filósofo francês da cultura virtual contemporânea, Pierre Lévy (1999, p. 15) a cibercultura [...] se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanentemente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. Isso explica, em certa maneira, o poder de evasão das intimidades que estamos vivenciando neste século.

Ainda, segundo o autor,

> A cibercultura encontra-se ligada ao virtual [...] de duas formas: direta e indireta. Diretamente, a digitalização da informação pode ser aproximada da virtualização. Os códigos de computador inscritos nos disquetes ou discos rígidos dos computadores — invisíveis, facilmente copiáveis ou transferíveis de um nó a outro da rede — são quase virtuais, visto que são quase independentes de coordenadas espaço-temporais determinadas. No centro das redes digitais, a informação certamente se encontra fisicamente situada em algum lugar, em determinado suporte, mas ela também está virtualmente presente em cada ponto da rede onde seja pedida (LÉVY, 1999, p. 48).

As pessoas evadem suas intimidades o tempo todo. Elas exibem para os outros que vestem, comem, compram, para onde viajam... isso é o que chamamos de evasão de

[7]Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

intimidades, por mais paradoxal que possa parecer parece como um novo ritual de ajuntamento. O fato de eu não me preocupar com os outros e sim, apenas comigo, faz com que o outro se preocupando consigo, se junte a mim, nessa rede de intimidades evadidas.

Em um tempo, não tão remoto assim, preocupávamos mais com os outros, hoje, queremos que os outros se preocupem mais conosco. As pessoas continuam nascendo, continuam morrendo, casando-se, construindo, se profissionalizando, os filhos continuam indo para as universidades, mas isso não tem a menor importância, o que de fato tem importância, é a sua/minha própria imagem.

Segundo o sociólogo francês Gilles Lipovetsky:

> As novas tecnologias invadem tudo e geram uma obsessão de interatividade. É preciso estar sempre conectado. Privado e público se confundem. Cada vez mais, cada um quer ser protagonista e contar sua vida num blog ou noutro mecanismo de exposição o que antes era reservado à família, aos vizinhos e aos amigos. O grande problema é que agora cada um sente-se na obrigação de se realizar, de fazer algo da sua vida, de ser bem-sucedido, de dar um sentido satisfatório ao próprio destino (LIPOVETSKY, 2007, p. 18).

Diante deste movimento que estamos vivenciando, com a velocidade da informação circulada nas redes sociais, o que produzimos também possui caráter de brevidade, corroborando com o crescente uso das tecnologias digitais e a interatividade entre os aparelhos e seus respectivos usuários, se faz necessário uma nova relação com o saber escolar, e porque não dizer, novas práticas pedagógicas?

5 Percurso metodológico

O estudo descritivo proposto envolveu a participação de 15alunos, entre dezenove e quarenta e cinco anos, média de vinte e nove anos, frequentando o curso "Assistente de Pessoal", de uma instituição do sistema "S", situada no município de Cuiabá/MT.A coleta de dados ocorreu na própria instituição, no momento dos intervalos das aulas.

A ferramenta de coleta foi um questionário semiestruturado contendo três questões abertas aplicado aos alunos na tentativa de identificar as divergências e similaridades entre a teoria e a prática. Os dados oriundos das discussões foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979), enquanto que as respostas foram submetidas à análise compreensiva.

Os participantes responderam as seguintes temáticas: 1. *A escola/instituição profissionalizante, ultimamente, não se apresenta conectada com toda tecnologia e mídia*

vivenciada por seus usuários fora dela? Diante desta realidade, em sua opinião, em que momento você se conecta para ajudar no papel da instituição, para ajudar na mediação da construção do conhecimento? 2. E*m sua opinião o que o curso poderia fazer para tornar a aprendizagem mais atrativa?* 3. *Qual a relação que você faz, ou vê, quando se depara com estas três palavras-chave: homo sapiens, mídias e educação?*

6 Análise de dados

Diante dos dados coletados, foram destacadas as seguintes categorias:

6.1 Conexão para construção do conhecimento

Identificou-se na fala dos entrevistados que eles se conectam para ajudar no papel da instituição escolar/profissionalizante, mediando à construção do conhecimento, pois existe uma necessidade em saber o que está acontecendo no mundo, para fazer pesquisa, onde esta conexão os auxiliam nos estudos, aproximando as pessoas e sendo útil para tudo na vida. Mas esta conexão se dá pela insegurança de aferir uma informação sem o aval da Internet, onde esta tecnologia acaba por complementar a função da escola e dos cursos, suprindo o acesso aos livros e à falta de tempo. Segundo a participante nº 7 "toda vez que tenho que escrever, ou mesmo falar sobre algum assunto, que eu não domino, eu recorro a Internet (tecnologia), seja no computador, *tablet* ou celular. Mas o que me incomoda é que dizem que nem sempre o que extraímos da *Internet* é confiável, então eu fico insegura". Na fala do entrevistado fica evidente sua insegurança com seus próprios conhecimentos, ele só afere confiabilidade às informações que são extraídas de alguma mídia. Isso é um grande problema, pois as pessoas não discutem mais a qualidade do aprendizado, resultando na questão de que toda e qualquer instituição profissionalizante, serve, desde que esta esteja dentro das possibilidades financeiras e disponibilidades, seja de horário, de aproximação do lugar onde o aluno reside, etc. Isso explica, em certo ponto, o crescimento significativo dos cursos técnicos e profissionalizantes nas instituições de ensino à distância, nos últimos anos, ofertados. Compreendendo a educação como uma invenção do ser humano para facilitar seu trajeto antropológico, perguntamos aos entrevistados qual a relação que eles enxergam entre as palavras-chave: *Homo sapiens*, mídias e educação - 46,66% dos participantes (nº 1, 5, 10, 12, 13, 14 e 15) disseram não se recordarem deste homem que se põe de pé e passa a conhecer - "Não me recordo muito...", "Não sei se está certo...", "Não me lembro o que é 'homo sapiens'...", "Não me lembro bem sobre este

assunto...", "... posso pesquisar antes de responder?", "Acho que isso era os primatas, né?", "Trata-se do estudo dos nossos antepassados, estudamos o passado para compreender o futuro". Refletindo sobre essas questões fundamentais da civilização, é possível que estas questões não estejam sendo discutidas, nos espaços de formação e profissionalização, estamos diante de um problema.

6.2 Aprendizagem mais atrativa

Diante de um contexto em que se questiona o que é possível fazer para que as aulas/aprendizagem sejam mais atrativas, os alunos foram quase que unânimes quanto à questão de maiores investimentos em tecnologia, melhorias na infraestrutura da instituição, e professores mais capacitados para utilização das tecnologias, como ferramentas pedagógicas. O participante aqui identificado como nº 8 chegou a mencionar que a instituição só deveria ter professores jovens, pois segundo o mesmo, as pessoas mais velhas não sabem fazer uso das ferramentas tecnológicas que estão disponíveis no mercado. Para sanar essa realidade professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) em São Carlos desenvolveram um projeto de acessibilidade e inclusão na terceira idade[8]. Ainda nesta categoria os entrevistados de nº 8, 9 e 11 queixaram-se quanto ao uso dos aparelhos celulares em sala de aula – a instituição profissionalizante onde o estudo descritivo foi aplicado, não permite que seus alunos façam uso destes aparelhos em sala de aula. Segundo os mesmos, os *smartphones* contribuiriam, quando os computadores não estivessem funcionando, ou mesmo quando não houvesse máquinas suficientes para todos – os relatos dos entrevistados evidenciaram que é comum esta prática na instituição. A ausência de utilização das mídias no decorrer do curso fora às queixas dos entrevistados nº 1, 5, 7 e 12, como aulas apresentadas em *data show*, e com utilização do conhecido *DVD*. "Nas escolas públicas tem *DVD* e data show, fiquei decepcionada daqui não ter, acredito que seria bem melhor assim"; "A *Internet* aqui quase nunca funciona e podíamos ter retroprojetor"; "As melhores aulas são aquelas que os professores fazem uso de outras mídias (data show – escrita do participante) e não ficam apenas nas aulas expositivas"; "Eu queria ter aulas com slides. Seria aulas mais atraentes, ouvir só o professor falar dá sono, e tem professores que só colocam a gente para fazer exercício". O que a maioria dos participantes não sabe é que neste quesito não se trata de falhas da instituição, mas falta de

[8]Pesquisadores dão curso para ensinar idosos a usar smartphones e tablets. Os graduandos do Instituto de Matemática e Ciências da Computação da Universidade de São Paulo - USP mostram o passo a passo das novas ferramentas. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2015/07/pesquisadores-dao-curso-para-ensinar-idosos-usar-smartphones-e-tablets.html > Acesso em: 19 jul. 2017.

planejamento dos profissionais envolvidos no processo de formação, pois a instituição dispõe destas ferramentas pedagógicas, elas não ficam na sala de aula, basta que o professor inclua em seu planejamento a utilização dos devidos recursos, e reserve-os junto à coordenação.

6.3 O abismo entre a tecnologia e o curso profissionalizante

O participante nº 2 diz que "quem não está conectado nas redes sociais, está fora desta sociedade, meio que alguém inferior socialmente"; "não dá mais para viver desconectado, sem saber o que está rolando, sabe? " – (participante nº 5). Percebemos que os aparelhos tecnológicos surgem como extensões do nosso corpo e que as pessoas não conseguem mais viver longe do universo digital. O participante nº 3 nos relata que em seu *smartphone* tem vários aplicativos que possibilitam assistir aulas, onde quer que esteja, e também propicia a busca por concursos públicos, não somente em seu estado, como em outros estados da federação. Mas, se a tecnologia é tão importante na vida das pessoas, porque instituições de educação e profissionalização, bem como os ambientes profissionais, não estão permitindo o uso de aparelhos celulares e navegações nas redes sociais? Queda de produtividade? Ócio? Fofoca? A queixa é descrita nas falas dos participantes de nº 1, 3, 5 e 11, respectivamente, "trabalho com tecnologia o dia todo, utilizo o W*hatsApp* e *Skype*"; "Na minha opinião, as tecnologias são maravilhosas, eu adoro '*face'* e *whats*"; "No meu serviço eu não posso mexer no meu celular, mas dou uma olhadinha de vez em quando" e "No serviço não pode, mas eu vejo '*face'* na hora do almoço". A tecnologia tem seus benefícios se usada enquanto ferramenta pedagógica, nos auxiliando na construção do conhecimento, mas porque seus usuários não estão autorizados a fazer uso nos espaços de formação/profissionalização? Chega a ser dicotômico, pois ao mesmo tempo em que incentivamos os alunos a chegarem na hora, punimos aqueles que chegam atrasados; esperamos que os alunos elaborassem suas próprias resoluções de problemas, aprendendo a pensarem por si mesmas, em contrapartida, punimos os que copiam dos outros e valorizamos os trabalhos que citam outras obras. Através da fala do participante nº 8 é percebido que o curso proporcionou sua aproximação com a Internet, quando relata: "Tinha medo da internet, agora que comecei a fazer cursos, estou me viciando em internet, é muito útil para nossa vida. Até cozinhar melhor, estou cozinhando, pois busco mais receitas na internet". Então, o que falta para as instituições não mais resistirem aos avanços tecnológicos?

6.4 Homo zappiens; tecnologias e educação

Trata-se de uma relação simbiótica, quando uma depende da outra. É o próprio *Homo sapiens* que liga essas três palavras. O homem sempre dependeu da tecnologia para sua sobrevivência. Este hominídeo precisava de pedra, fogo e flecha para caçar, comer e sobreviver. O homem de hoje, o *Homo zappiens,* precisa de tecnologia (mídias diversas) para viver em segurança e com conforto, para tal, faz-se necessário a educação, para nos auxiliar nas escolhas que fazemos em nossa vida. Os resultados obtidos indicam a necessidade da utilização de tecnologias, em função do pouco acesso aos livros. Foi mencionado que o fácil acesso à tecnologia se dá porque a mesma acaba por complementar a função da escola e dos cursos, suprindo, sobretudo, à falta de tempo para as consultas em livros didáticos. O que coincide entre as opiniões é a insatisfação por parte dos alunos na ausência de infraestrutura do curso para que o ensino seja pautado em tecnologia, bem como, na infraestrutura, pois o participante nº 9 evidenciou que sua turma já foi dispensada, várias vezes, por uma simples questão de falta de luz predial. Constatou-se que, por trás do uso excessivo das tecnologias estar conectado o tempo todo, dá a este "bicho digital" um poder social, onde quem não possui computador com acesso à Internet, *smartphones*, *tablets*, contas em redes sociais, enfim, quem não faz parte deste universo, é considerado um *outsider*[9]. Trata-se de algo tão sério, que a ausência do aparelho celular tem surgido como uma síndrome, nomofobia[10]. Ainda sobre a matéria, uma pesquisa, feita por uma empresa fabricante de celulares, revelou que 20% dos brasileiros afirmam que preferem perder a bolsa, ou a carteira, a perder o telefone. Essa resposta parece óbvia para um aparelho que é capaz de guardar tantos *gadjets*[11].

7 Considerações finais

A escola, ultimamente, não se apresenta conectada com toda tecnologia e mídia vivenciada por seus usuários fora dela. Diante desta realidade e dos dados analisados

[9] Expressão sociológica, criada pelo sociólogo alemão, Norbert Elias, para definir uma clara divisão entre um grupo de estabelecidos desde longa data e um grupo mais novo de residentes, cujos moradores eram tratados pelo primeiro como outsiders. ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L.***Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

[10]A síndrome de nomofobia, segundo a psicóloga Graziela Vanni causa ansiedade, pânico, impotência, angústia, que surge quando alguém se sente impossibilitado de se comunicar por estar sem o aparelho. **Medo de ficar sem o aparelho celular pode ser sintoma de doença**. 16/04/2012 13h29. G1 /São Carlos e Região. Disponível em:<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/04/medo-de-ficar-sem-o-aparelho-celular-pode-ser-sintoma-de-doenca.html> Acesso em: 24 jan. 2017.

[11]Gadjets — possivelmente do francês *gachette*, peças mecânicas variadas, pronúncia inglesa: /gædʒɪt, é um equipamento que tem um propósito e uma função específica, prática e útil no cotidiano. São comumente chamados de *gadgets* dispositivos eletrônicos portáteis como PDAs, celulares, *smartphones*, leitores de MP3, entre outros.

identificou-se que a falta de tempo, nos tempos atuais, acarreta, sobremaneira, na busca pelas respostas prontas, oriundas do *Google*, o nosso oráculo pós-moderno.

Na fala dos participantes, nem mesmos os alunos universitários dispõem de tempo para as leituras complementares para suas formações, somando ao fato de que através dos aparelhos, eles se mantêm conectados aos amigos, e bem informados, constantemente. A *Internet*, sob esta perspectiva, torna-se extremamente, atrativa.

Sob à luz de que as pessoas estão cada vez mais tendo controle sobre suas próprias aprendizagens, a fala dos entrevistados evidenciou que existe a necessidade e anseio por aulas mais atrativas, e essa atração se deve à utilização das ferramentas midiáticas disponíveis no mercado.

No que se refere à educação, entendemos com a pesquisa realizada que as instituições profissionalizantes, bem como as escolas, devem acompanhar os largos passos da modernidade, ou pós-modernidade, e da revolução tecnológica. Não devemos impedir que o aluno faça uso das tecnologias, pois eles já nascem ungidos numa sociedade cada vez mais conectada via sistemas, redes, *wifi*, portanto, numa esfera social alinhada em sua cibercultura. E isso é muito bom ou é muito ruim, ou as duas coisas juntas?

Tendo como premissa de que a educação é uma ferramenta inventada pelo ser humano na tentativa de facilitar seu trajeto antropológico[12], destacamos aqui um problema, o de que as instituições profissionalizantes/escolares não têm discutido a respeito do conhecimento, das questões relacionadas com nossas origens, os conhecimentos científicos, e porque não dizer questões que envolvem os problemas da humanidade? Essa questão se evidencia na fala da entrevistada que não se sente segura com seus próprios conhecimentos, só aferindo confiabilidade as informações extraídas na própria Internet, as pessoas não discutem mais a qualidade do aprendizado. Isso é um problema!

O que se percebe é que o *Homo zappiens* se desconecta quando adentra em uma sala de aula, como se estivesse habitando em outro planeta. Ele não se *conecta*, não se mantém conectado e não se reconhece naquele espaço, por isso, o tempo se arrasta e custa a passar, pois naquele lugar deveria embebedar-se do conhecimento, que futuramente, lhe possibilitaria fazer as escolhas certas em sua vida.

O presente estudo nos possibilita a reflexão sobre os aspectos de aprendizagem do comportamento do *Homo zappiens.* Eles desenvolvem uma ferramenta de comunicação mais poderosa do que a linguagem, redescobrindo o potencial das imagens e ampliando nossa banda

[12] Trajeto antropológico – metáfora do antropólogo francês Gilbert Durand (1921-2012).

de comunicação para algo próximo da velocidade do cérebro. As pessoas estão cada vez mais tendo controle sobre suas próprias aprendizagens.

Na tentativa de transformarmos os espaços educacionais e de formação, locais atrativos o segredo, talvez, seriam instituições de ensino que representem para seus alunos, o que os jogos representam para seus usuários. No jogo eles precisam estar atentos (ativos) desde o começo; eles se sentem desafiados e estão sempre no controle, tomando suas próprias decisões. Aqui, a decisão é a aprendizagem, aprender e saber pensar.

Mais para isso é preciso que os cursos profissionalizantes sejam mais atrativos para seus alunos, que propiciem a construção do conhecimento, em busca de melhorias, como, maiores investimentos em tecnologia, melhorias na infraestrutura e professores mais capacitados para utilização das novas tecnologias, como ferramentas pedagógicas. Alguns problemas relatados, na fala dos entrevistados, podem facilmente serem sanados, através de parcerias e maiores investimentos em educação. O prédio não tem luz, troca-se o disjuntor, os computadores são insuficientes, adquire-se mais, a *Internet* não funciona, verifica-se a mesma está chegando até o *modem*, os sistemas educacionais não funcionam, atualiza-se por um mais moderno, etc. Outra questão é o desafio que professores do período noturno têm, em relação ao acesso no mundo virtual, por parte dos seus alunos, pois neste mesmo momento do dia competir com o poder que as redes sociais exercem sobre seus usuários, torna-se um grande desafio.

Conclui-se que, com base nos dados apresentados, os resultados evidenciam que a tecnologia complementa a função da escola e dos cursos profissionalizantes, suprindo o acesso aos livros didáticos e a falta tempo de seus usuários. Eles anseiam por maiores investimentos no aspecto tecnológico, por parte da instituição que oferta cursos profissionalizantes, e pelas instituições de ensino técnico, cursados por parte destes, demonstrando que estas instituições, de fato encontram-se desconectadas da realidade e dos anseios desta cibergeração, seja de quem nasceu nela, ou por parte daqueles que buscam fazer parte neste latifúndio.

Referências

Albert Einstein – Sociedade Beneficente Israelita Brasileira. Centro de excelência em cirurgia robótica. **Cirurgia Robótica**. Disponível em: <http://www.einstein.br/hospital/cirurgia/cirurgia-robotica/Paginas/cirurgia-robotica.aspx> Acesso em: 15 jun. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

Como será? **Pesquisadores dão curso para ensinar idosos a usar *smartphones* e *tablets***. Atualizado 18/07/2015 08h43. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/como-sera/noticia/2015/07/pesquisadores-dao-curso-para-ensinar-idosos-usar-smartphones-e-tablets.html > Acesso em: 19 jul. 2017.

Desenho-Os **Jetsons**. Disponível em: <http://www.autobahn.com.br/desenhos/jetsons.html> Acesso em: 09 mai. 2017.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L.***Os estabelecidos e os outsiders:* sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

G1 /São Carlos e Região. **Medo de ficar sem o aparelho celular pode ser sintoma de doença.** São Paulo, 16/04/2012 13h29.. Disponível em:<http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/04/medo-de-ficar-sem-o-aparelho-celular-pode-ser-sintoma-de-doenca.html> Acesso em: 24 jan. 2017.

Jornal O Povo – online. **Pesquisa inglesa diz que uso de celular em sala de aula prejudica aluno**. Londres, 08/06/2015 - 10h17. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/maisnoticias/tecnologia/2015/06/08/noticiastecnologia,3450228/pesquisa-inglesa-diz-que-uso-de-celular-em-sala-de-aula-prejudica-alun.shtml>Acesso em: 09 jun. 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**/ Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção**. Tradução Armando Braio. Barueri, SP: Manole, 2007.

Revista Pequenas Empresas Grandes Negócios. **Aplicativo faz pedido no restaurante sem ajuda do garçom**. Por Fabiano Candido com Flávia Bezerra – 10/12/2014. Disponível em: <http://revistapegn.globo.com/Banco-de-ideias/Mundo-digital/noticia/2014/12/aplicativo-faz-pedido-no-restaurante-sem-ajuda-do-garcom.html> Acesso em: 15 jun. 2017.

VEEN, Win; VRAKKING, Bem. **Homo zappiens:** [recurso eletrônico]: educando na era digital/WinVeen, Bem Vrakking; tradução Vinícius Figueira. –Dados eletrônicos. –Porto Alegre: Artmed, 2009.

IDENTIDADE ONLINE: UM INÍCIO DE REFLEXÕES DA PERFORMATIVIDADE DE GÊNEROS E SEXUALIDADES DISCENTE NA EaD

Joilson Francisco da Conceição (PPGE/UFMT) - joilson.francon@gmail.com

Resumo: Este texto traz algumas reflexões sobre o sujeito e suas identidades online, com base teórica pelos conceitos de identidade, performatividade, gênero e sexualidade dentro do universo discente na educação a distância em Mídias Digitais para Educação (UFMT), a partir de uma experiência de expor online características identitárias para configurar sua atuação e representação na socialidade pela cibercultura. O principal questionamento é quem somos na cibercultura? O ser não-essencialista e promover ações sociais entre o ser e estar múltiplo, tornar-se um sujeito performativo para além da heteronormatividade permiti-nos mudanças, transformações e novos relacionamentos para com o eu e com o outro.
Palavras-chave: Identidade.Performatividade.Gênero e sexualidades. cibercultura; EaD.

1 Introdução

Neste texto, desejo anotar os estudos preliminares de um novo momento instigante no saber acadêmico e que interpelam o tema "Identidade Online" pelo discurso discente na EaD. Considero as primeiras experiências como aluno do curso de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Mídias Digitais para a Educação, modalidade EaD - UFMT e, a partir de textos dos autores Adriana Piscitelli, Donna Haraway, Gayle Rubin, Joan Scott, Judith Butler, Larissa Pelúcio e Michel Foucault, em tempo de se ter perspectivas para compreensões sobre a exploração de novas práticas de socialidades[1] na internet com referência a gêneros e a sexualidades, para além da heteronormatividade. O internauta (usuário interativo da rede internacional Internet), nos usos e práticas que o faz sujeito performativo no ciberespaço.

Ao pensar os novos laços entre as pessoas no contemporâneo, numa noção de tecno-socialidade, seguramos na mão de Michel Maffesoli (1996) para entender esta noção das aproximações comunitárias, prazer corporal e sensorial, alimentada pelo que nós podemos chamar de tecnologias do ciberespaço (redes informáticas, realidade virtual, multimídia), orgânica-virtual, onde a internet cria novas atmosferas das relações humanas e permite-nos

[1] Para Maffesoli, o termo socialidade designa a expressão da força social em sua capacidade de aglutinar os indivíduos. Ela expõe o "estar-junto-com" como um misto de simbolismos e de razões que preenchem o viver social com características tão banais quanto tangíveis. A socialidade é o "societal em ato"; gesto que se refere a um fazerem-comum aliado a um sentir-em-comum. Maffesoli explica a solidariedade de base como aquilo "que me impele em direção ao outro", que determina as condições de estruturação de base de toda ação social. Socialidade, societal em ato, solidariedade de base. São estas as noções que expressam a vontade de ligação entre os seres humanos, afirmando a ideia de pertencimento.

refletir as narrativas discursivas prescritas pelo sexo, gênero, sexualidade e identidade do sujeito em demanda de ser humano e ser social na cibercultura.

Cibercultura quer dizer modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet. Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, virtualidade, tempo real, multissensorialidade e multiderecionalidade (LEMOS, 2002; LÉVY, 1999).

Nas socialidades, o sujeito em suas formas de expressão, interesses, valores e imaginações, compõe identidade própria e múltipla, experienciando, constituindo o que Donna Haraway (1995:149) denominou de "cyborg, um organismo hibrido, algo entre o humano e a tecnologia que supõe a fusão do corpo à máquina e o distanciamento do corpo original, ou natural". "O signo-corpo se faz presente: um signo ambíguo: ele mesmo, e ele se anulando para experimentar sensações, pulsações da prótese" (POSSARI, 2009:69).

A partir do pensamento de Foucault sobre a constituição do sujeito de maneira ativa, através da “resistência”, dos “jogos de verdade”, das “práticas e técnicas de si”, do “cuidado de si” e do “conduzir-se” nas possibilidades do sujeito de subverter os assujeitamentos, inventando novas posições subjetivas, que podemos destacar o caso na pré-matricula do curso de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Mídias Digitais para a Educação, modalidade EaD - UFMT, ao ver um tópico que possibilitava uma afirmativa quanto ao gênero e sexualidade, entre eles Bissexual, Homossexual, Heterossexual, Transexual e outros. Quais serão os resultados acadêmicos e sociais desse processo de reconhecimento do sujeito pela EaD?

É de fundamental importância entender os deslocamentos que a concepção de identidade veio sofrendo ao longo da história, e de suas clivagens culturais, distinguem-se três concepções de identidades: o Sujeito do Iluminismo era percebido como uma pessoa humana, centrada e unificada, portando com uma essência imutável, um núcleo interior que nascia com ela e que não se alterava aos longos dos anos vividos; o Sujeito Sociológico marcado pela complexidade da modernidade, por mudanças, rápidas e permanentes, o núcleo ainda existe, mas ele é construído na relação com outras pessoas importantes para o sujeito; o Sujeito pós-moderno, marcado por processos identitários compósitos, onde não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, segundo Stuart Hall “as perspectivas que teorizam a pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo” (p.103, 2000).

A liberdade para ser e estar anônimo, ser e estar no privativo, entre o secreto e o exposto, o sujeito decide o que se quer pela performatividade de interação e interatividade com outras pessoas online. Assim, os discursos são produzidos e resignificados pela socialidade online.

2 Do sujeito discente ao internauta performativo

Nesta prática reflexiva, continuamos no pensar o sujeito discente vindo de um pressuposto lógico de ensino presencial, com e sem intermédio de tecnologias digitais, se apresentando em sistemas que determinam heteronormativamente as relações. As performances são realizadas, todas, no sentido da construção da diferença.

Segundo Hall (2000) as identidades que "... na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos" (p. 108). As identidades estão em constante processo de mudança e transformação, sujeitas a historicidade e a intercruzamentos, culturais, sociais e psíquicos.

A busca das formas apropriadas para as representações cotidianas, o sujeito se apresenta em suas duas dimensões: a externa e a interna ao corpo. As características fenotípicas alteram-se com ou sem intervenções do outro, gerando signos suscetíveis a outras leituras e interpretações sobre si e tece representações internas por meio da consciência e dos estereótipos oriundos dessas relações de representações. Segundo Silva, "a representação é concebida como um sistema de significação" (p. 90) e dá sentido, existência e dependência a identidade e a diferença.

Entendendo o sujeito (mente e corpo) socialmente constituido em contextos especificáveis, o "gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser" (BUTLER, 2003:19). Para Joan Scott (1994), "gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida" (p. 13).

Butler (2003,2007), em entrevista ao site *Notaterapia*[2], diz que

> o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz. O que tomamos como "identidade de gênero" é, então, uma "sequência de atos". Entretanto, não é como se houvesse um ator por trás dos atos executados, pois é o fazer o ato que, performativamente, constitui o sujeito. O que acontece é que, uma vez que o gênero é tomado como natural, ele se cristaliza como tal e produz uma naturalidade aparente. A autora tenta iluminar os atravessamentos dos discursos de poder por trás desta cristalização, chamando a atenção para a intenção da manutenção da heteronormatividade.

O caráter relacional das identidades é de fundamental relevância, já que a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica e social, entre o nós e eles, eu e o outro. Os outros (eles) que são diferentes de nós. A identidade é construída a partir das decisões que são tomadas em conformidade com o que se deseja evidenciar ou ocultar, e ainda como o sujeito deseja definir os contextos de interação com outras pessoas e com o meio.

Na perspectiva de nortear os domínios do conhecimento como espaços conceituais, o desafio central da educação não é a tecnologia, mas sim as pessoas.

> E assim como entre instinto e conhecimento encontramos não uma continuidade, mas uma relação de luta, de dominação, de subserviência, de compensação etc., da mesma forma, entre o conhecimento e as coisas que o conhecimento tem a conhecer não pode haver nenhuma relação de continuidade natural. Só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação. O conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas (FOUCAULT, 2001:17).

Um outro ponto relevante é ter a dimensão que as identidades não são unificadas, pois em seu interior existem diferenças a serem negociadas, entre a dimensão coletiva e individual. A subjetividade deve ser considerada e compreendida na construção das identidades. E aí vem a pergunta: Quem somos quando estamos cenectados online em processo de interação e interatividade?

O empoderamento performático na EaD, produz diferenças para construção de identidades, reinvidicada, valorizada e socialmente contextualizada, articulando-se no jogo do poder e subvertendo-se pelas possibilidades criativas quando o labirinto do ciberespaço se apresenta como usos e práticas cotidianas estratégicas, sob percepções críticas de uma mudança de paradigma em nosso tempo. Quem somos na cibercultura?

3 Identidade online na EaD

[2]http://notaterapia.com.br/2016/01/28/7-conceitos-essenciais-para-entender-o-pensamento-de-judith-butler/

Segundo Possari (2009), o que caracteriza a EaD é, dentre outros, a não imprescindibilidade da presença (no ato comunicativo). O corpo, nesse caso é representado pelo texto (verbais ou não verbais) e possibilitado pelos meios. Dentro dessa lógica comunicacional, onde há flexibilidade de interação e interatividade, como os sujeitos criam oportunidades de transcendência, dão sentidos para as suas experiências e constrõem relações de produção de discursos identitários e conhecimento na EaD?

As experiências com o pensamento e a cognição na sociedade contemporânea, em tempo real e em constante processo de ressignificação, colocam o ser humano para se constituir em um emaranhado de normas sociais que regulam e materializam suas identidades. O corpo é, dessa forma, produzido pelos discursos. E, a internet oferece às pessoas uma grande capacidade de controle e gestão na construção e nas formas de apresentação de sua identidade online com texto configurado pela heteronormatização, pela subversão (não-normativa) e/ou pela inteligência coletiva.

A inteligência coletiva (inteligências individuais são somadas e compartilhadas por toda a sociedade, potencializadas com o advento de novas tecnologias de comunicação, como a internet) é uma proposta da cibercultura que dispõe ao sujeito internauta, a participação, a socialização, a descompartilização e a emancipação, aberto à pluralidade e a diversidade para o que se quer ser. É o sujeito quem decide se quer, como quer, quando quer e onde deseja se expor pela identidade com a qual a pessoa se identifica ou se autodetermina em liberdade de ser/estar, offline ou online. A inteligência coletiva, pode estimular e contribuir para a superação de possíveis problemas estruturais e cotidianos relacionados à diversidade da sexualidade, à identidade de gênero e às relações afetivas e amorosas, permitidas e experimentadas online por multidões virtuais não-normativas.

A internet é um espaço de subjetividades e de usos de identidades online numa noção de liberdade, privacidade ou anonimato que geram contatos marcados pela possibilidade de pseudoidentidades. Para Butler, gênero é um ato intencional, um gesto performativo que produz significados (PISCITELLI, 2002). A construção social de gênero, assim, se materializa na performance individual de gênero onde o indivíduo "escolhe um gênero que lhe é mais próximo daquilo que sente que é enquanto ser-no-mundo".

As materialidades tecnológicas ao entrarem em contato com referenciais culturais estabelecidos, dão origem a outras práticas e interesses individuais que ajudam a produzir novos sentidos e possibilidades que ultrapassam, inclusive, o ambiente digital. A liberdade de acesso,

que neste sentido se configura no protocolo de acesso à web (MARTINS, 2007), sob número de IP, RG, CPF, nomes e outros dados signicos que no ciberespaço cria uma força social onde se projetam imagens, expectativas e representações individuais e coletivas, em defesas de interesses diversos.

Na EaD, também, o processo de produção de sentidos, colaborativo, participativo, dialógico, multidirecional, os sujeitos se expressam de forma tão diversa e plural. O respeito à singularidade e a tolerância de cada individuo torna-se fator de extrema importância, possibilita as percepções das identidades que são características fundamentais da experiência humana, e, também, possibilita aos seres humanos a sua constituição como sujeitos no mundo social. Esses discursos disponibilizam visões de mundo, conhecimentos, crenças e valores que podem, diretamente, colaborar na compreensão da diferença da alteridade, potencializado quando no ciberespaço.

Esta construção do "eu" persona na internet para a existência identitária, Berenice Bento contribui ao fazer a apresentação do livro "*Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*", de Larissa Pelúcio (2009), onde a autora desfaz corajosamente a dicotomia offline e online. "É no mundo virtual que identidades e práticas silenciadas no mundo online podem ser encarnadas".

Pelo conhecimento do "outro" que a multiplicidade de classificação identitárias são empiricamente capturadas e resignificadas, como discute Butler, "a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de 'identidade' não possam 'existir'" (BUTLER, 2003: 39).

> Nietzsche afirmava que “somos precisamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos confundir com os outros, estamos eternamente condenados a esta lei: não há ninguém que não seja estranho a si mesmo; nem a respeito de nós mesmos somos “homens [sujeitos/sujeitas] de conhecimento”. O encontro com outro também é o encontro com o eu. Somos estranhos para nós mesmo, estamos sempre em estado de rascunho.
> A experiência humanizadora de viver vidas que não são as nossas, experiências marcadas pela exclusão e resistência é um privilégio para poucos, mas mediante a leitura do livro de Larissa Pelúcio abre-se a possibilita de nos tornarmos mais humanos (BENTO in: PELÚCIO, 2009:22-23).

Na EaD, a força de potência da racionalidade instrumental presente nos suportes técnicos, faz prevalecer a autonomia do discente internauta em sua formação no "processo de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação contínua. O discentes

internautas cocriadores se completam na autoria e na autocrítica do professor e da professora de modo a permitir sua atenção ao espírito do nosso tempo e ao posicionamento adequados às novas demandas da 'sociedade de informação', da 'cibercultura' e da 'geração digital'" (SILVA, 2012).

Ao refletir as continuidades e descontinuidades provocadas pela nossa imersão cada vez mais definitiva na cibercultura, produzimos e disseminamos informações, nos despindo e vestindo pelas identidades culturais em mídias digitais (redes sociais digitais), onde dividimos ou dividem nossas vidas, momentos e opiniões, repensando as aberturas para experiencias desencadeadoras de aproximações de saberes conceituais e preconcentuais das gerações sociais, produzindo formação de cidadãos, profissionais pela EaD.

Pierre Lévy diz que:

> O ser é constituído por uma rede de relações cósmicas que o definem e designam seu lugar. E a exterioridade transforma-se em interioridade: situado no universo, o indivíduo humano é, ele próprio, um microcosmo, um eco, um reflexo do todo. Cada parte de seu corpo ou movimento de sua alma remete a acontecimentos ou lugares do mundo. (...) No espaço do saber, a identidade do indivíduo organiza-se em torno de imagens dinâmicas, imagens que ele produz por intermédio de exploração e transformação das realidades virtuais das quais participa. Devemos representar esse 'corpo virtual' do indivíduo como a imagem animada do herói ou de seu veículo (nave espacial, carro de corrida,...) em um videogame. A imagem animada que representa o jogador desloca-se no mundo virtual, combate inimigos, ganha ou perde 'vidas', atinge certos objetivos transforma eventualmente seu tamanho ou seu aspecto, altera seus poderes. (...) Enfim, o videogame simula um universo físico, enquanto um intelectual coletivo projeta um espaço de significações e de conhecimentos (LÉVY, 1998:131).

Os discentes internautas de EaD já são estigmatizados quando outros concebem o seu perfil, apresentando características essenciais para ser/estar na EaD. Ao compreender o que é autonomia e como ela se dá no processo de aprendizagem pelos discentes internautas de EaD, dentro das normas estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico dos cursos disponibilizados para acesso, não cessam as inquietações performativas identitárias e norteam as buscas para os entendimentos acerca do aprender de forma flexível frente às suas capacidades e possibilidades de autônomo, multifacetado, interdisciplinar e transdiciplinar pelo ciberespaço.

Considerações finais

O empoderamento performático identitário se produz pelas diferenças para construção de identidades reivindicada, valorizada e socialmente contextualizada, articulando-se no jogo do poder de representações e subvertendo-se pelas possibilidades criativas quando os labirintos das relações sociais se apresentam como usos e práticas cotidianas estratégicas, sob percepções críticas de uma mudança de paradigma em nosso tempo.

Essas anotações e reflexões expandem os pensamentos, trazendo à consciência de que garantidos os direitos e deveres de todos os envolvidos nesta saudável aventura de construir saberes online, especialmente pela EaD, emancipando-se e redesenhando padrões hegemônicos, entendemos a prática reflexiva que, no dia de hoje, os sujeitos "todos" se percebem e desejam as novas tecnologias numa expressão sistematizada de experiências que valorizem o exercício de afirmativas de sua performatividade em diversidade espacial, identitária de gêneros e sexualidades, criativa, e, da reflexão como fundamentos da condição de serem autônomos frente às novas tecnologias de comunicação.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:sobre a teoria da ação.** Campinas, SP.: Papirus; 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **El Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad**. Tradução de Maria Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Reunião de cinco conferências pronunciadas por Michel Foucault no Rio de Janeiro, entre os dias 21 e 25 de maio de 1973. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – Departamento de Letras, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu Silva (Org.) Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1995.

LEMOS, André. **Cultura das redes. Ciberensaios para o século XXI**. Salvador, EDUFBA, 2002.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva – Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das Aparências**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

_____. **O Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MARTINS, F. M. **Cyberspace e os sujeitos da interatividade**. E-COMPÓS – Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Agosto de 2007, p. 1-7. Brasília: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/167/168 . Acesso em: 30/04/2017.

PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2009.

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) mulher**. Textos didáticos, v. 48, p. 7-42, 2002.

POSSARI, Lucia H. V. **Material Didático para a EaD: Processo de Produção**. Cuiabá, EDUFMT, 2009.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo**. Recife: Trad. de ONG SOS Corpo, 1993 [1975].

SCOTT, Joan.**Prefácio a *Gender and politics of History*.** . Campinas: Cadernos Pagu, v. 3, p. 11-27, 1994.

_____. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Educação & Realidade**. v.20, n.2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu Silva (Org.), Petrópolis-RJ : Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu Silva (Org.), Petrópolis-RJ : Vozes, 2000.

LEITURA E ESCRITA DE *FANFICTION:* RECURSO DIDÁTICO PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Edisângela Marim Basto (UNEMAT/CÁCERES) – edisangela@unemat.br

Profª. Drª. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT/CÁCERES) – mjlfb@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em uma Escola Estadual, localizada em Cuiabá-MT. O projeto foi desenvolvido durante o curso de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso/ Campus de Cáceres/MT. Um dos objetivos consiste em buscar alternativas para o uso das tecnologias digitais, como ferramenta pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa. A proposta de trabalho iniciou-se a partir do que os alunos elegem como uma "boa leitura", dessa forma, estabeleceu-se um canal para ampliar esse repertório e estimular a produção textual coletiva. A escolha pela *Fanfiction,* uma nova forma de letramento *on-line,* aconteceu por ser uma prática comum entre os adolescentes que participam de uma comunidade virtual, pois além de ler histórias criadas por fãs de séries de TV, livros, filmes, mangás, bandas, etc., também comentam, curtem, seguem e interagem com os escritores, ou podem ser autores de suas próprias histórias. Nesse percurso, estudou-se os gêneros textuais, bem como suas características, por meio de atividades de leitura, análise e comparação de sites de *fanfictions.* Além disso, os alunos produziram e publicaram no *Google drive* e, posteriormente, em um site criado para a turma. Apesar da intervenção estar em curso, já é possível adiantar alguns resultados, tais como: o uso da *fanfiction* como possibilidade educacional tecnológica inovadora, que oportuniza aos alunos condições para desenvolverem habilidades de linguagem, em contato com os multiletramentos, além de tornar a aprendizagem mais significativa e dinâmica.

Palavras-chave: Tecnologia digital.*Fanfiction*.Produção escrita.

1 Introdução

A intervenção pedagógica que será descrita encontra-se em desenvolvimento na área de Ensino de Língua Portuguesa com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A ideia surgiu a partir de uma inquietação, a escola possui um laboratório de informática, porém é pouco utilizado e por isso não tem significação na aprendizagem dos alunos.

Diante dessa realidade, desenvolvemos um trabalho de leitura e escrita com alunos do 9º ano a partir da *fanfiction,* possibilitando assim, o envolvimento com práticas de letramento diferenciadas, com a utilização do texto digital.

O universo *fanfiction* é um fenômeno que se prolifera indiscriminadamente como uma nova prática de letramento *on-line*. Segundo Azzari e Custódio (2013), uma *fanfic* (abreviação do termo em inglês *fanfiction*, ou seja, "ficção de fã") é uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, *anime,* filme, série de TV, ou podem ainda ser inspiradas por bandas ou atores favoritos. Trata-se de um gênero textual que engloba a escrita criativa e a metalinguagem

em meios eletrônicos. “Tais ambientes se tornam locais privilegiados para a leitura, produção e comentários de fãs, engajadas no letramento digital” (ALVES, 2015, p. 57).

Fanfiction é um gênero originariamente virtual, representa a participação ativa do usuário e o compartilhamento de informações. Essa produção textual colaborativa de textos de ficção é muito apreciada pelos alunos e pode ser um disparador para outras produções textuais. Não seria então, o momento de contribuir para a inovação e motivação dos alunos para prática da leitura e escrita?

Partindo desse questionamento e considerando o contexto atual, precisamos enxergar nossos alunos como nativos digitais, uma vez que eles estão imersos às novas tecnologias, processam informações rapidamente, gostam de fazer várias atividades ao mesmo tempo e aprendem melhor quando estão em rede, navegando pelo *ciberespaço.* Infelizmente, na realidade de muitas escolas públicas, percebe-se o pouco interesse dos alunos em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa, prioriza-se ainda a metodologia tradicional de ensino, enfocando muito mais na gramática da língua, com exercícios descontextualizados, não valorizando as preferências de leitura e produção dos alunos.

Dessa forma, refletindo sobre o ensino atual da língua e buscando estratégias metodológicas inovadoras, que a proposta de trabalho deste projeto envolveu a utilização da *fanfiction,* em que as práticas de escrita e leitura assumem posições diferentes do convencional. “A linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos”(BARTON; LEE, 2015, p. 13).

2 Imigrantes X Nativos digitais

Há mais de vinte anos, Kramer (2010) já alertava para a problemática educacional quando dizia que, se os professores não tivessem condições materiais objetivas e possibilidades concretas de se tornarem intelectuais, críticos de seu tempo, da sociedade em que vivem e dos contextos específicos em que atuam como leitor de mundo e de textos, não lhe parecia ser possível superar as marcas do analfabetismo.

A autora postula ainda que a vida educativa contemporânea, cada vez mais, se distancia daquilo que é efetivamente necessário para que todos tenham acesso à leitura e à escrita. “De equívoco em equívoco, [...] vai sendo feita uma educação que se afasta mais e mais dos interesses e das necessidades da maioria da população” (KRAMER, 2010, p. 14).

Prensky (2001) reafirma esse pensamento, mostrando a problemática que o sistema educacional enfrenta quanto ao uso das tecnologias, é que os instrutores são imigrantes digitais, precisando lecionar para alunos que são nativos digitais. Apesar de muitos docentes não terem nascido nessa era digital, muitos deles apesar da tensão que os cerca, têm se esforçado para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova, que são rápidos para assimilar informações, realizam muitas tarefas simultaneamente e são totalmente capazes de aprender enquanto assistem TV ou ouvem músicas em seus *smartphones.*

Afirmar que nossos alunos hoje aprendem com os mesmos métodos que nós, imigrantes digitais aprendíamos, não é verdade. Fazê-los "prestar atenção" ao que está sendo ensinado, se comparado a tudo que ele vivencia, torna-se desmotivador. Assim, nos restam duas opções, como imigrantes digitais: aceitamos que há um novo mundo para aprendermos com nossos alunos e nos integramos ou passamos a maior parte do tempo lamentando as velhas práticas (PRENSKY, 2001).

Por isso, aliar o uso das tecnologias digitais às atividades prazerosas pode ser o caminho para aulas mais significativas.E a *fanfiction*, gênero escolhido nesta proposta, confirma a afirmação por ter opções de leituras atrativas e que os adolescentes apreciam.

Conforme pontua Rojo (2009, p. 106):

> As mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Nesse sentido, a autora leva-nos a refletir sobre o nosso papel enquanto professores de Língua Portuguesa, convivendo com os multiletramentos, que é possibilitar que os alunos adquiram habilidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc.

Importante salientar que o uso da *internet* em sala de aula, não resolverá todos os problemas da educação, sendo uma questão que vale a pena ser discutida com nossos jovens, para que tal uso acarrete em benefícios, em vez de danos. Sendo assim, é importante promover debates, rodas de conversas, ajudando-os a lidar com comportamentos *on-line* desafiadores, principalmente participando da comunidade de *fanfiqueiros.*

3 Fanfictions nas aulas de Língua Portuguesa

Conforme postula Vargas (2015), a *fanfiction* surgiu nos Estados Unidos muito antes do surgimento da *internet* e no Brasil a prática tornou-se mais conhecida e popular, em virtude do lançamento do primeiro livro da série *Harry Potter*, de J.K. Rowling em 2000, sendo atualmente uma prática ainda desconhecida no cenário educativo brasileiro.

Diante disso, mediadas pelas tecnologias digitais, procuramos promover multiletramentos aos alunos do 9º ano, utilizando a *fanfiction*. Para Rojo (2012, p. 23), o conceito de multiletramentos aponta para [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica. A escritora reitera que, "uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos; mais que isso, colaborativos."

A *fanfiction* possui essas características, por ser um gênero em que os alunos participantes de uma comunidade virtual podem, além de ler histórias criadas por fãs, também podem comentar, curtir, seguir e interagir com os escritores. Sendo possível também, optar pela categoria "Originais" e ser autores de suas próprias histórias.

Para atender aos objetivos desse projeto, optamos por desenvolver um trabalho delineado pela pesquisa-ação. Trata-se de uma metodologia de pesquisa que se insere no campo epistemológico da Linguística Aplicada, uma vez que investiga problemas relacionados aos estudos da linguagem, num contexto real, sendo este a sala de aula, conforme postula Gedoz (2015).

Nesse sentido, Tripp (2005, p. 447) dialoga com a autora ao dizer que [...] " pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...]". Dessa forma, o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações e decidir então, melhorar sua prática.

Ao iniciar a implementação deste projeto de intervenção na escola, foi realizada uma reunião com o coordenador pedagógico para apresentação da proposta a ser desenvolvida, a certificação de que o laboratório de informática estava em boas condições de uso e se o número de computadores seria suficiente para a aplicação do projeto à turma. A informação foi que havia 17 computadores em perfeito funcionamento e uma técnica responsável pelo ambiente, tanto para preparar esse ambiente, quanto para solucionar os problemas técnicos que surgissem.

Iniciamos assim a intervenção para uma turma de 28 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no período vespertino. Ocorreu em uma Escola Estadual de Mato Grosso na região periférica da cidade de Cuiabá, que atende 1.766 alunos, sendo que no período matutino

funciona o Ensino Médio; no vespertino o Ensino Fundamental - do 5º ao 9º anos, no período noturno a escola oferece o Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O desenvolvimento e aplicação da proposta de trabalho foram divididos em três etapas e a coleta dos dados foi realizada pelo *google drive.* O uso deste recurso tecnológico estabeleceu conexões com a realidade da maioria de nossos alunos adolescentes, que passam a maior parte do tempo conectados, mas poucos sabiam utilizar o *google drive* como ferramenta para produção e aquisição de conhecimento.

Para o início da primeira etapa foi apresentado aos alunos o projeto, uma sondagem por meio de uma conversa informal sobre quantos já haviam acessado sites de *fanfictions* para leitura das produções, quantos já escreveram ou publicaram produções semelhantes. Também foi relatado que o intuito de se trabalhar com o gênero seria contribuir para o interesse maior pela leitura e escrita, propiciando uma aprendizagem mais significativa. Constatamos que uma minoria conhecia o gênero, porém mostraram-se entusiasmados com a proposta de participação no projeto e realizaram muitos questionamentos a respeito do assunto abordado.

Foi realizada ainda em sala de aula uma apresentação de slides esclarecendo sobre a origem, características, tipos de *fanfics* e objetivo. Logo após, nos dirigimos ao laboratório de informática da escola para criação de *e-mails* aosalunos que ainda não possuíam, visto que seria necessário para a utilização do *google drive*. Porém, ao ligar os computadores, apenas seis estavam em funcionamento e o acesso à internet era deficitário. Como alguns alunos possuíam *smartphones,* solicitamos que acessassem pelos seus aparelhos móveis, mas tornou-se mais lenta a navegação e a minoria conseguiu criar o *e-mail*. Nesse momento, constatamos que não seria possível realizar as próximas atividades com todos os alunos de uma única vez e criamos uma nova estratégia para a aula. Como já havíamos dito na aula anterior que seria criado um site para a turma, solicitamos que fosse feita a escolha do nome desse site. Três nomes foram sugeridos e após eleição por aclamação o nome escolhido foi *Fanfiction* fire nine. Foi então criado o *site* para a turma.

Mesmo enfrentando essa dificuldade, foi enviado um formulário feito no *google drive* nos *e-mails* dos alunos que conseguiram registrar-se. O objetivo foi fazer um levantamento inicial de dados sobre as práticas e usos da internet e outras tecnologias, mas também para uma investigação sobre o repertório de leitura desses alunos. Dos 28 alunos, 18 retornaram.

Ao coletar essas informações por meio de gráficos, foi traçado estratégias para as atividades posteriores. Dos alunos que responderam ao formulário, certificamos que: 88,9%

tinham acesso à internet e o dispositivo eletrônico que mais utilizavam era o *smatphone.* 55% costumavam ficar mais de 4h conectados na internet, nessas horas, 55,6% acessavam mais as redes sociais, e quanto ao compartilhamento: 33,3% memes, 27,8% fotos e nada, 5,6% vídeos e 5,6% textos. 94,4% gostavam de ir à sala de informática. 77,8% costumavam ler na internet e os gêneros preferidos para as leituras: 16,7% romance, ficção científica, terror, ação, 11,1% aventura, 5,6% poesia e tudo. 50% gostariam de escrever *fanfics* de aventura, 16,7% romance, 11,1% violência. Sobre a utilização do *google drive*, apenas 33,3% conheciam mas ainda não sabiam utilizá-lo. Com esses dados foi possível, além de várias informações, saber também as preferências dos alunos quanto aos gêneros preferidos para as produções escritas.

A proposta da atividade seguinte era conhecer os sites de *fanfiction*, para comparação, observação, funcionamento, as regras de conduta e de postagens. Porque, apesar de serem sites que a maioria do acesso é feita por adolescentes, a linguagem obedece à norma culta da língua, não sendo permitidas abreviações e gírias. O enredo das histórias postadas devem atender a faixa etária, a categoria e gêneros escolhidos previamente. Essa atividade ocorreu no laboratório de informática, precisou ser realizada em duplas, trios, incluindo o uso dos celulares. Os alunos que não conheciam ou que nunca tinham acessado um desses sites se mostraram receptivos ao projeto nesse momento. Após a atividade, foram feitos esclarecimentos sobre as regras lidas e enfatizado que criaríamos um site para a turma e que as mesmas regras valeriam para nós.

No encontro seguinte, iniciamos a aula questionando a respeito das categorias na *fanfiction*, que pode ser: um livro, quadrinhos, *anime*, filme, série de TV ou podem ainda ser inspiradas por bandas ou atores favoritos e que os deixaria livres para escolher a categoria que quisessem para realizar a leitura de uma história presente no site: www.socialspirit.com.br, que foi o site eleito pela maioria dos alunos para cadastrar-se ou apenas realizar leituras das histórias ficcionais. Nessa leitura, todos deveriam estar atentos à sinopse da história escolhida porque seria o assunto da nossa próxima aula.

Na sequência, explicamos o que seria trabalhado, neste caso, o gênero sinopse. Foi questionado se eles sabiam o que é uma sinopse, se já produziram este gênero e a resposta foi não, mas alguns souberam dizer o que era uma sinopse.

Mostramos no slide a definição do dicionário Michaelis *on-line* e depois foi questionado onde seria possível encontrar exemplos de sinopses e responderam prontamente.

Introduzimos o assunto sinopse de filme, a seguir foi perguntado aos alunos “quais quesitos eles adotavam na escolha de um filme” e “o que é importante para a escolha de um filme”. Dentre as respostas obtidas podemos mencionar: “eu gosto de filme de ação”, “eu

prefiro de ficção", "eu escolho um filme pelos atores", entre outras. Em seguida, explicamos qual o objetivo da sinopse de filme e levamos como exemplos, três filmes: *O príncipe da Pérsia, O menino do pijama listrado e – Eclipse, da Saga Crepúsculo*. Cada aluno lia as sinopses e comentávamos qual posicionamento crítico cada sinopse apresentava.

Levamos também, três sinopses de *fanfictions* para compararmos com as sinopses dos filmes. A primeira foi baseada no filme: *O menino do pijama listrado,* a segunda na *Saga Crepúsculo* e a terceira foi uma *fanfiction* produzida por uma aluna da turma, enviada pelo *google drive* e postada no *site*. Assim puderam analisar, levantar diferenças e semelhanças.

Percebemos assim, que a *fanfiction* postada no site da turma foi um incentivo para os outros alunos produzirem também. Muitos queriam saber quem havia escrito, porque a aluna usou um pseudônimo. Inclusive alguns meninos que não estavam interessados, mostraram-se entusiasmados para participar da produção escrita.

Como a internet da escola mostra-se ainda deficitária, entregamos impresso os gêneros nas *fanfics*. Cada aluno fazia a leitura e discutíamos o significado de cada uma delas (algumas de língua inglesa, outras japonesas). Em seguida, foi solicitada a atividade que deveriam realizar: iniciar a produção de uma sinopse de *fanfiction* na categoria que pretendiam começar a escrever. Alguns que estavam com o celular, digitaram no bloco de notas e nos mostrava. Porém, alguns se recusaram a realizar a atividade na folha entregue. Não insistimos, porque compreendemos ser desmotivador trabalhar de forma impressa algo que deveria ser digital e devido às condições estruturais da escola, não foi possível.

Concluímos após essa atividade, que só seria possível finalizar as produções escritas em número pequeno de alunos no contra turno, utilizando o laboratório de informática para escrita e postagem das *fanfics.* Houve pouca receptividade dos alunos para continuar participando do projeto no contra turno.

O próximo passo foi a produção de *fanfics* individuais. Para isso, antes da produção, conversamos um pouco sobre o gênero narrativo, predominante na escrita da *fanfiction*. Entregamos uma folha impressa que continha as características do gênero para que lessem e relembrassem os elementos da narrativa: tipos de narrador, personagens e suas características, o espaço, a trama e o desfecho que dariam para a história. Assim, os alunos esquematizaram a produção das suas *fanfis* com base nesses elementos.

Passamos então para o início da escrita das *fanfictions.* Permitimos primeiro que escrevessem sobre a categoria que mais o agradassem, para depois produzirem uma *fanfic* em grupo, onde cada aluno utilizou um computador para a escrita dos capítulos.

Embora tenha sido um trabalho árduo, devido a muitos problemas que surgiram no laboratório de informática, foi muito gratificante constatar o resultado, pois os alunos sentiram-se escritores, publicando e dando voz às suas histórias ficcionais. Foram muitas horas dedicadas, tanto na escola auxiliando-os nas produções, como em casa realizando atendimentos *on-line,* fazendo manutenção no *site* da turma, com publicações, postagens de fotos, aulas, autorizando comentários e depoimentos.

Após fazer as correções necessárias, todos os textos foram postados no *site* da turma, os alunos ficaram muito entusiasmados ao ver suas histórias no site, sendo visualizadas, curtidas, inclusive por leitores de outros países e sentiram-se autores importantes. Para o encerramento do projeto, pretendemos ainda que as histórias sejam impressas para a produção de um livro de *fanfics* e que os alunos respondam a uma autoavaliação referente ao tema *fanfiction* e a participação deles no projeto de intervenção.

O projeto de intervenção encontra-se em fase final e mesmo diante das dificuldades enfrentadas para a sua execução, o público alvo mostrou-se interessado, dedicando-se às aulas no contra turno, às produções escritas e às atividades em casa, utilizando seus computadores ou seus *smartphones.*

4 Considerações finais

O projeto de intervenção realizado na Escola Estadual em Cuiabá/MT tem possibilitado aos alunos do 9º ano um olhar diferenciado quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, enquanto ferramenta pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa, proporcionando uma aprendizagem significativa. Diante da pesquisa que realizamos com alunos, constatamos que eles ficam mais de quatro horas diárias conectados e imersos no mundo virtual, em contato direto com a leitura e escrita, mas não sabiam usar a tecnologia como uma possibilidade educacional em sala de aula ou fora dela.

Embora a maioria das Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso conta com o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO),que tem a finalidade de propagar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas de rede pública de educação básica e articular ações de ampliação no número de laboratórios e capacitação dos docentes, foi possível observar que há muito a ser melhorado no uso das tecnologias digitais nas escolas.

No cotidiano escolar encontram-se, de um lado laboratórios lotados de computadores com defeitos ou sem acesso à banda larga, grande parte dos professores com pouca ou nenhuma

habilidade para tornar o uso dos laboratórios uma ferramenta de aprendizagem, e por outro lado, as escolas ainda não estão prontas para reconhecer as práticas inovadoras em letramentos digitais, considerando-as, muitas vezes, apenas como entretenimento e proibindo seu uso, contrariando assim os objetivos iniciais do LIED[1].

Diante desse cenário, muitos profissionais desistem de planejar suas aulas mediadas pelo computador. Entretanto, enquanto profissionais da educação, na era digital, não podemos permanecer com metodologias de ensino centradas no professor, somente com longas aulas expositivas, utilizando excessivamente o livro didático, quadro negro e giz. O aluno de hoje é um nativo digital, não se satisfaz mais em apenas ouvir, precisamos incrementar o ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas situações. Valorizar o que eles apreciam é o caminho para instigar a leitura e produção de texto.

Inserir a *fanfiction* para essa turma de 9º ano contribuiu muito para a inovação e motivação da prática de leitura e escrita. Até o presente momento, apesar de diversos entraves técnicos, já é possível afirmar que o trabalho com *fanfiction* pode possibilitar ressignificações no âmbito da leitura e da escrita, bem como ser uma forma atrativa de aprender através do mundo virtual.

[1]O LIED foi implantado pelo governo do estado de Mato Grosso em maio de 2008, visando à melhoria do trabalho didático-pedagógico e administrativo nas Unidades Escolares.

Referências

ALVES, Elizabeth Conceição de Almeida. **Fanfiction e Práticas de Letramento na Internet.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

AZZARI E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs...a produção textual colaborativa**.** In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada -** os multiletramentos e as TICs.1. ed. São Paulo: Párabola, 2013. p. 73-92.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Portaria nº 122, de 20 de maio de 2008.** Dispõe sobre a regulamentação do uso dos laboratórios de informática educativa (LIED) e demais recursos tecnológicos da rede Pública de Ensino. **Diário Oficial da União,** Mato Grosso, MT, n. 24837, 20 mai.2008. p.15. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/1734/#e:1734>. Acesso em: 12 jun 2017.

GEDOZ, Sueli. Práticas discursivas na sala de aula: situando a análise linguística articulada à produção e à reescrita textual. In: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa (Orgs.). **A pesquisa na educação básica:** um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas: SP, 2015. p. 309-341.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon, **MCB University Press**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 04 jun 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____**.**Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno fanfiction:** novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. 1145kb; PDF. Disponível em :<www.upf.br/editora>. Acesso em: 28 jun. 2017.

LETRAMENTOS DIGITAIS NA CIBERCULTURA: ANÁLISE DE PESQUISAS EM BASE DE DADOS BRASILEIRAS

Daniele Trevisan (PPGE/UFMT) – daniele.tr@hotmail.com
Cristiano Maciel (PPGE/UFMT) – crismac@gmail.com
Terezinha Fernandes Martins de Souza (PPGE/UFMT) – terezinha.ufmt@gmail.com

Resumo: Com a cibercultura surgem novas possibilidades de interação, mediação e aprendizagens nos processos de comunicação e, com elas, novas práticas de leitura e escrita, novos letramentos incorporados nas práticas sociais e educacionais. Diante disso, o objetivo deste estudo foi realizar uma revisão sistemática da literatura em pesquisas acadêmico-cientificas desenvolvidas no Brasil, no período de 2012 a 2016, sobre letramentos digitais associados a cibercultura no contexto da formação de professores. Apresentamos neste texto análises de quais práticas de letramentos digitais emergem nas pesquisas no contexto da formação de professores e buscamos compreender de que forma as tecnologias digitais de rede são concebidas e apresentadas nos estudos. Além disso, buscamos evidenciar as escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores para a realização de pesquisas sobre letramentos digitais. Os dados para a revisão sistemática foram coletados por meio da busca nas bases de dados eletrônicas brasileiras. De modo geral, o estudo possibilitou conhecer a forma como os letramentos digitais vêm sendo estudados e compreendidos nas pesquisas atuais, bem como apontou as possibilidades e necessidades de realização de novas pesquisas para a compreensão dos múltiplos letramentos que emergem na cultura digital.

Palavras-chave: Revisão Sistemática. Letramentos Digitais.Cibercultura.

1 Introdução

As mudanças nas práticas cotidianas das pessoas, advindas das Tecnologias Digitais de Rede – TDR e suas implicações no campo social, cultural e educacional apontam a necessidade de compreendermos o digital em rede muito além de artefatos culturais técnicos, mas como potencialidades para interagir, colaborar, integrar linguagens, acessar informações e produzir conhecimentos. Essas práticas exercidas pelos sujeitos dentro e fora da escola caminham conforme a realidade social e o conjunto de dispositivos culturais disponíveis historicamente.

A cibercultura, nossa cultura atual, conforme Lévy (1999, p.17), é o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". E o ciberespaçoé "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores". Com a cibercultura a leitura e escrita com o computador, internet e suas interfaces digitais nos colocam diante de textos multimodais com diversas linguagens, surgindo também o conceito de letramento digital.

Face a relevância do tema letramentos digitais na cibercultura, apresentamos neste artigo, o resultado de uma revisão sistemática da literatura sobre este tema, no período de 2012 a 2016, a fim de analisar em pesquisas acadêmico-cientificas a relação estabelecida entre a cibercultura e os letramentos digitais e suas implicações no campo educacional, para destacar quais práticas de letramentos digitais emergem nas pesquisas no contexto da formação de professores, compreender de que forma as TDR são concebidas e apresentadas nos estudos e evidenciar as escolhas teórico-metodológicas para a realização das pesquisas.

Para tanto, a estrutura composicional do texto encontra-se organizada em quatro partes que respectivamente contemplam: uma breve exposição do conceito de letramentos digitais com o avanço da cibercultura; o caminho metodológico da pesquisa, explicitando o protocolo, as etapas da revisão sistemática, bem como o processo de descrição, interpretação e análise dos dados produzidos a partir do levantamento; os resultados e a análise dos dados qualitativos e quantitativos; as considerações finais.

2 O Contexto da Cibercultura e os Letramentos Digitais

Buscamos compreender quais práticas de letramentos digitais estão presentes nas pesquisas analisadas, compreendendo por práticas de letramento digital os usos sociais e institucionalizados das TICs. E conforme Saito e Souza (2011) o termo letramento pluralizado, ou seja, por conceber que não há apenas um letramento, mas vários tipos ou práticas de letramentos, o que consequentemente a adjetivação do termo com o digital para especificar novas formas de práticas letradas como os letramentos críticos, acadêmicos, entre outros.

O digital em rede trouxe mudanças e transformações culturais nas diversas dimensões da vida humana. O espaço da escrita que conforme Bolter (apud Soares, 2002, p. 149) “é o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia da escrita”. Na cibercultura, surge como espaço da escrita a tela do computador e provoca mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, escritor e texto, leitor e texto e entre o ser humano e o conhecimento.

Soares (2002) aponta a necessidade de identificar se as práticas de leitura e escrita digitais, ou seja, os letramentos na cibercultura, proporcionam aos leitores um estado ou condição diferente daquele proporcionado pelas práticas de leitura e escrita realizadas com tecnologias quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. Segundo a autora:

> A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151).

A necessidade de traçar o percurso desse conceito, conforme Saito e Souza (2011), não se resume apenas aos letramentos que ocorrem via computador, mas as transformações e atualizações das tecnologias envolvidas nesses letramentos, o que acarreta também diferentes abordagens epistemológicas sobre esses processos.

Além disso, o próprio conceito de "Letramento(s) Digital(is)", no Brasil, tornou-se um termo que engloba muitos outros tipos de letramentos que estão relacionados com as TIC. Devido a essa diversidade de letramentos que se relacionam direta ou indiretamente com as TIC, Buzato (2007, p. 168) os definem como "redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC". Ao encontro Saito e Souza (2011) os definem como:

> Uma rede de múltiplos letramentos, entendidos como práticas sócio discursivas do ambiente digital, mediadas pelas TICs – em suas dimensões técnicas, sociais e hipersemióticas –, ideologicamente marcadas por contextos específicos e agenciadas por sujeitos e instituições posicionados sócio-historicamente na Sociedade Informacional (SAITO E SOUZA, 2011, p. 136).

Há uma diversidade de enfoques e abordagens para os letramentos digitais, a convergência está na compreensão de que se trata de uma prática social situada no contexto da cibercultura. Assim, sabendo que estas práticas sociais são situadas sócio históricamente, marcadas por ideologias, envolvem diversas agências (família, comunidade, escolas, universidades etc) e são exercidas por sujeitos em suas ações neste contexto, compreendemos também que este conjunto de elementos implicam na reconfiguração das abordagens epistemológicas dos letramentos digitais, o que favorece o espaço para novas pesquisas acerca do tema e de suas implicações no contexto educacional.

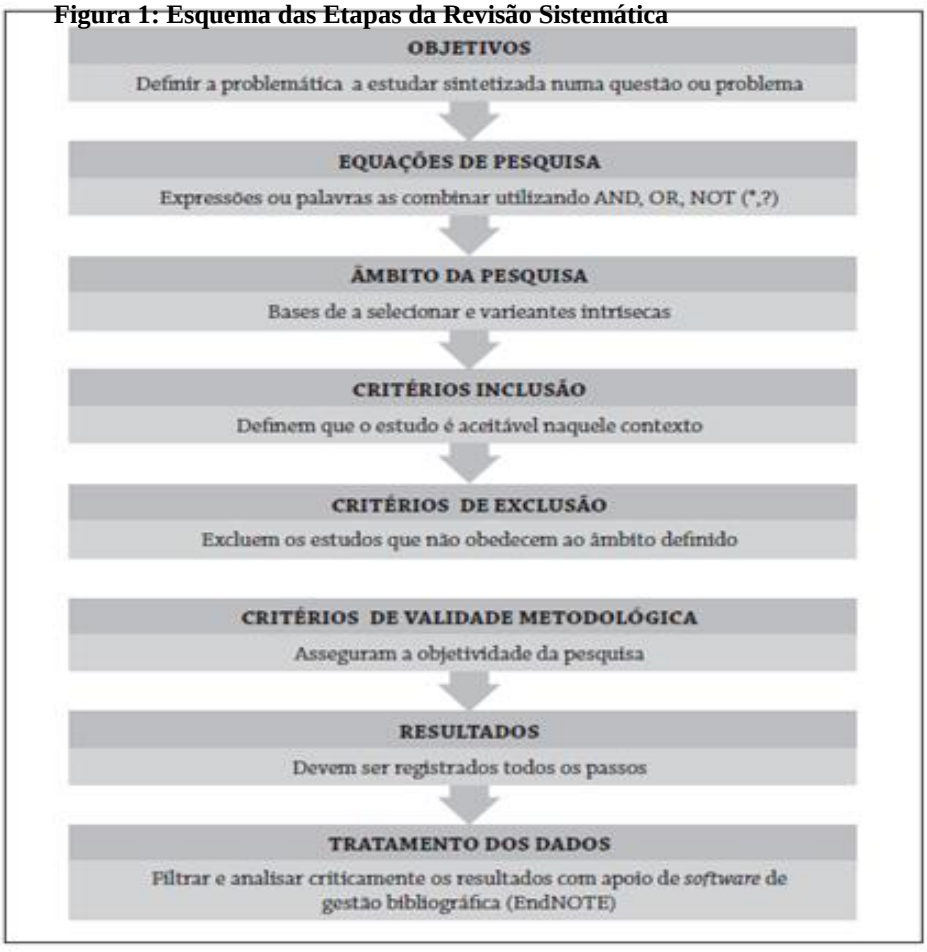
3 Caminho Metodológico

Para a realização deste levantamento nos embasamos nos pressupostos da revisão sistemática. Ramos; Faria e Faria (2014, p. 19) afirmam que a revisão sistemática "propõe uma reconstrução do percurso conceptual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas

baseado em procedimentos rigorosos e explícitos". Os autores afirmam ainda que esta deve passar "por etapas devidamente delineadas e definidas em todos os seus passos, nos objetivos a que se propõe nos procedimentos metodológicos" (RAMOS; FARIA E FARIA, 2014, p. 22).

Entre as etapas a serem definidas na revisão sistemática, conforme Ramos; Faria e Faria (2014) constam: (i) objetivos (ii) equações de pesquisa; (iii) âmbito da pesquisa; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; (viii) tratamento de dados, conforme apresentado no esquema abaixo:

Figura 1: Esquema das Etapas da Revisão Sistemática



Fonte: Elaborada com base em Ramos; Faria e Faria (2014).

3.1 Protocolo de Pesquisa

Para a revisão sistemática o objetivo foi elaborado considerando a seguinte questão problema: *Quais estudos acadêmico-científicos sobre letramentos digitais associados a cibercultura e formação de professores estão sendo desenvolvidos no Brasil?* Esse questionamento principal desdobra-se nos seguintes questionamentos secundários: 1) Como as

TDR são concebidas e apresentadas nos estudos?; 2) Quais práticas de letramentos digitais emergem nas pesquisas no contexto da formação de professores?; 3) Quais as escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores para a realização de pesquisas sobre Letramento Digital?

Foram selecionados como equações de pesquisas os estudos que continham as palavras "letramento digital" ou "cibercultura" no resumo, corpo do texto ou palavras-chave.A busca de dados foi realizada através do Sistema de Disseminação de Informações (SDI)[1], ferramenta que compila dados da agência e da pós-graduação brasileira, através da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Depois foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o objetivo de verificar resultados não encontrados no banco de Teses e Dissertações da Capes. Após o levantamento de Teses e Dissertações fizemos a busca por textos e artigos no Portal de Periódicos da Capes e na Base de Dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO.

Como critérios de inclusão, a estratégia utilizada para a avaliação e seleção dos estudos para compor a pesquisa foi: a) Estudos disponíveis na web nas bases de dados consultadas; b) Pesquisas que continham as palavras "letramento digital" ou "cibercultura" no resumo, corpo do texto ou palavras-chave; c) Pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (2012 a 2016), com o objetivo de buscar os debates mais atuais referente a temática; d) Pesquisas voltadas para o a formação inicial de professores.

Como critérios de exclusão foram definidos os seguintes pontos a serem observados: a) Eliminação dos artigos que, apesar de aparecer como resultado da busca, não tinham relação com o tema central delimitado; b) Resultados fora do universo temporal da pesquisa delimitado (últimos cinco anos); c) Pesquisas voltadas para a educação básica ou outras modalidades de ensino; d) Eliminação dos artigos que apareceram repetidos nas bases de dados.

Para atender a etapa de critérios de validade metodológica, foi realizada a busca de trabalhos em várias bases de dados, considerando que ao utilizar apenas uma base podemos não encontrar todos os estudos publicados sobre o tema.

As etapas descritas foram realizadas no período de Abril/2017 à Maio/2017, sendo registradas todas as ações do processo e seus resultados. Após o levantamento e seleção dos

[1]Esse sistema é a atualização do Banco de Teses e Dissertações da Capes, que disponibiliza resumos e textos integrais, quando autorizados, de todas as teses de doutorado e dissertações de mestrado apresentadas no Brasil.

estudos que atendiam os critérios de busca, iniciamos a análise dos dados que é apresentada na próxima parte deste texto.

4 Descrição dos Resultados e Discussão: Letramentos Digitais e Cibercultura em Análise

A primeira base de dados utilizada foi o Banco de Teses e Dissertações da Capes. Nessa base de dados houve a dificuldade de realizar a pesquisa com as duas palavras chaves devido a limitação da busca de forma avançada. Neste sentido, foram usadas a palavras-chaves "letramentos digitais" e "letramento digital" e na revisão qualitativa foi aplicado os critérios de inclusão e exclusão. Como resultado inicial foram apresentados para "letramentos digitais", 42 resultados, e para "letramento digital", 192 resultados, aplicando os critérios, selecionamos 11 pesquisas. No IBICT ao utilizar as palavras chave "(letramentos digitais ou letramento digital) e (cibercultura ou cybercultura)" a pesquisa retornou 106 resultados, dos quais foi selecionado apenas 01 trabalho para este estudo.

Os trabalhos excluídos, em ambas as bases, não atendiam os critérios de inclusão, definidos para esta revisão sistemática, em sua maioria eram resultados de pesquisas voltadas para a educação básica ou outras modalidades de ensino, e nesse trabalho priorizamos como contexto a formação inicial de professores. Além disso, encontramos trabalhos que apesar de serem incluídos como resultados, não apresentavam relação com o tema do estudo, e por isso, foram excluídos. Na base IBICT, foram ainda excluídos, os resultados que estavam duplicados, ou seja, já haviam sido selecionados na base de dados consultada anteriormente (Capes).

No SciELO tivemos o retorno de 34 resultados, dos quais após análise qualitativa selecionamos 02 trabalhos. Já no portal de periódicos da Capes obtivemos um retorno de 19 artigos, dos quais 02 foram selecionados.

Tabela 1 - Resumo dos resultados da busca

Resumo dos resultados da busca		
Base de Dados	**Registros Encontrados**	**Registros selecionados**
Capes – Teses e Dissertações	234	11
BDTD – IBICT	106	01
SciELO	34	02
Capes – Portal de Periódicos	19	02
TOTAL	393	16

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2017)

Ao final desta etapa restaram, no total, dezesseis trabalhos para a análise, sendo quatro artigos (A1, A2, A3 e A4), nove dissertações (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8 e D9) e três teses (T1, T2 e T3). Em relação ao universo temporal, identificou-se entre os trabalhos selecionados que dois foram publicados em 2012, cinco em 2013, dois em 2014, cinco em 2015 e dois em 2016. Na tabela abaixo apresentamos os trabalhos selecionados.

Tabela 2 - Trabalhos selecionados

Trabalhos selecionados				
Título	**Autor**	**Tipo**	**Ano**	**Universidade**
Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo	RIBEIRO, Mariana Henrichs	Dissertação	2012	Universidade Federal de Juiz de Fora
Letramento digital na formação superior do professor de matemática na modalidade a distância	FLORES, Jeronimo Becker	Dissertação	2013	Universidade de Caxias do Sul
Práticas de letramento digital de professores em formação: demandas, saberes e impactos	MOURA, Louize Lidiane Lima de	Dissertação	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Letramento digital em contexto de formação de professores: o curso de pedagogia da FACED/UFBA	OLIVEIRA, Marildes Caldeira de	Dissertação	2013	Universidade Federal da Bahia
Trajetórias de Letramento Digital de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente	HINKEL, Thiago Alonso	Dissertação	2014	Universidade da Região de Joinville
Letramento digital no estágio supervisionado obrigatório em ensino de língua materna	REIS, Naiane Vieira dos	Dissertação	2014	Universidade Federal do Tocantins
Letramento Digital do Professor de Lingua Materna e saberes sobre a prática pedagógica: análise semiótica da interação em ambiente institucional virtual moodle	COELHO, Eduardo Amorim	Dissertação	2014	Universidade Federal do Tocantins
Formação Docente e os desafios do Letramento Digital: (re) construindo identidades	GOMES, Fernanda Santana	Dissertação	2016	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
As NTIC na licenciatura em letras: trilhando caminhos para o letramento digital	SANTOS, Daiane Eloisa dos	Dissertação	2015	Universidade Estadual de Londrina
Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol	ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de	Tese	2013	Universidade Federal De Minas Gerais
O letramento digital e a leitura online no contexto universitário	THEISEN, Jossemar de Matos	Tese	2015	Universidade Católica de Pelotas
Tecnologias digitais e ensino superior: uma experiência de desenvolvimento profissional docente na UFRJ	RABELLO, Cintia Regina Lacerda	Tese	2015	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação	BUZATO, Marcelo El Khouri	Artigo	2012	Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte.
Integração das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação em contextos Educacionais: análise de três momentos de um curso oficial de formação de Professores	MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva	Artigo	2015	Trabalhos Linguística Aplicada, Campinas.

Letramento Digital na Educação a Distância: Reflexões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar	FURTADO, Raimundo Nonato Moura	Artigo	2015	Revista Horizontes de Linguística Aplicada
Um elo entre letramento critico digital e o ensino de inglês para a formação de leitores.	MARA PALLU, Nelza	Artigo	2016	Revista Letrônica

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2017)

Na análise da tabela percebemos que as discussões sobre letramentos digitais estão bem distribuídas, sendo desenvolvidas em diversas universidades de diferentes estados do país. As teses e dissertações selecionadas neste trabalho foram realizadas em Programas de Pós-Graduação de doze universidades, sendo elas uma estadual, sete federais e quatro municipais, regionais ou privadas. Os artigos foram publicados em quatro revistas brasileiras, sendo três delas voltadas para a área de Linguística Aplicada.

As pesquisas foram realizadas em cursos de formação inicial, sendo: D1 e D4 realizadas com professores do curso de Pedagogia com o objetivo de compreender como o letramento está presente no curso de Pedagogia e T3 com os professores em formação continuada em TIC. Em relação aos estudantes D3 abrangeu todo o processo de formação, buscando analisar o letramento antes, durante e depois de um curso de extensão realizados com professores em formação inicial, D5 pesquisou alunos egressos e concluintes do curso de Letras e D6, D7, D8, D9, T1 e T2 realizaram os estudos com os alunos do curso de Letras, identificamos ainda D2, que consiste em um estudo realizado com alunos do curso de Matemática a Distância.

As pesquisas, em sua maioria, apresentam, como objetivo, a análise das práticas de letramentos digitais proporcionadas pelos cursos de graduação, bem como as formas de participação em eventos de letramentos digitais desenvolvidas por alunos no contexto de formação. Percebemos uma predominância no curso de Letras, porém, outros cursos, como Pedagogia, Matemática e cursos de extensão aparecem nos resultados, demonstrando assim, a relevância dos processos de letramentos digitais em todas as áreas.

Durante a análise qualitativa, com o objetivo de obter maior esclarecimento com relação às informações no decorrer das investigações, optou-se por desdobrar a pergunta principal em questionamentos secundários, conforme apresentados no protocolo de pesquisa, que serão utilizados para a condução das análises apresentadas nas próximas seções.

4.1 Letramentos Digitais e as Tecnologias Digitais de Rede

Em um mundo cada vez mais mediado pelas TDR, pesquisas sobre letramentos digitais não podem ignorar as implicações de seu uso em práticas sociais. As tecnologias são responsáveis por influenciar e até transformar práticas de letramentos. Diante disso, buscamos compreender como as TDR são concebidas e apresentadas nos estudos.

Nos trabalhos de D1, D4, T3 e A2 percebemos que ambos apresentam a presença e o processo de inserção do computador e da internet no contexto das universidades pesquisadas, bem como, análise do currículo dos cursos para compreender a utilização das tecnologias digitais na proposta pedagógica. D8 apresenta uma análise nesse viés, porém não utiliza a denominação tecnologias digitais, e sim, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

D2 apresenta em seu aporte teórico reflexões sobre a cultura digital e as mudanças que ela traz na sociedade e D3 avança na mesma linha de discussão apresentada por D2, porém, aprofundando nas questões relacionadas a formação de professores para o século XXI e o letramento dos professores na cibercultura, trazendo as mudanças necessárias no processo formativo. Importantes reflexões são também apresentadas por D6 que demonstra a relação das TIC com a aprendizagem da língua materna e os desafios imbricados nessa relação, em que os gêneros textuais são encontrados em novos suportes.

D7 reflete sobre o exercício da docência em consonância com a era digital, buscando compreender a respeito da tecnologia digital e sua repercussão na construção das identidades docentes na formação inicial e sua implicação na prática pedagógica.

T2 apresenta uma ampla reflexão teórica sobre a cibercultura e a leitura online no contexto universitário, apresentando os aspectos multimodais da leitura online e os diferentes perfis de leitores.

D5 e T1 não apresentam discussões voltada para as TDR e cibercultura apenas mencionam o avanço das tecnologias na sociedade, o que resulta, na necessidade de compreender os letramentos em contextos digitais e a partir disso, já iniciam a discussão sobre os letramentos digitais.

Percebemos as diferentes nomenclaturas mencionadas nos trabalhos, em que alguns usam Tecnologias da Informação e Comunicação, já em outros identificamos Tecnologias Digitais, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nos mostrando diferentes percepções e concepções sobre as tecnologias e suas implicações nas práticas sociais.

Embora com nomenclaturas diferenciadas, todos os trabalhos apresentam o contexto de um mundo mediado por recursos tecnológicos que deveriam estar subsidiando as ações pedagógicas no ambiente educacional. Também é abordada a necessidade destes recursos serem abordados nos cursos de formação, de forma que, possibilite a futura utilização das interfaces digitais pelos professores em sua atuação docente.

Embora os trabalhos se refiram aos avanços tecnológicos e consequentemente a necessidade de utilizar essas tecnologias para alcançar o letramento digital, coloca-se em destaque as novas formas de leitura e escrita propiciadas pela internet, pela leitura digital contrapondo-se a leitura e escrita no papel, porém compreendemos que a cibercultura implica em novas relações sociais, uma vez que pressupõe a utilização de alguns recursos como suporte a algumas práticas sociais.

4.2 Práticas de Letramento Digital nos Processos Formativos

O letramento é um processo contínuo, vivenciado em diversos contextos e práticas sociais, a universidade é um local, no qual, os letramentos podem ser ampliados e ressinificados, além disso, os futuros professores estarão diretamente envolvidos no processo de letramento de outros sujeitos em sua atuação docente.

Para se configurar uma prática de letramentos digitais, os sujeitos fazem usos de diversos tipos de eventos de letramentos. Diante disso, apresentamos abaixo uma tabela em que apresentamos os eventos de letramentos presentes nos cursos de formação de professores analisados pelos trabalhos selecionados nesta revisão sistemática.

Tabela 3 - Eventos de Letramentos presentes nas pesquisas

Eventos de Letramentos	
Blogs	D3, D4, D5, T2, T3
Redes sociais	D3, D4, D5, T2, T3
Google Docs	D3, T1
Webquest	T1
E-mail, chat	D4, D5, T1, T2
Power Point	D1
Pesquisa em *site de* busca	D1, D4, T2
Exibição de vídeos do *site Youtube*	D1
Trabalho com ambientes virtuais de aprendizagem	D1, D2, D3, D4, D6, T1, T3, A2, A3

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2017)

Percebemos uma predominância no trabalho com ambientes virtuais de aprendizagem, ressaltando que esses ambientes, possuem diversos recursos voltados para leitura e escrita e pode envolver todas as modalidades de textos, não somente o verbal, dependendo do uso e da proposta pedagógica de sua utilização.

Em relação as práticas de letramentos, apresentamos a seguir algumas reflexões realizadas pelos autores das pesquisas sobre as vivências e os letramentos digitais encontrados nas pesquisas.

D1 nas análises apresenta diversos eventos de letramentos em que os alunos fazem utilizações dos instrumentos disponibilizados, porém, destaca que a utilização do computador e da internet ainda estão pautados na *Web* 1.0, ou seja, o computador e a internet são utilizados pelos usuários para acessar a internet apenas objetivando a busca de informações.

No sentido de usar a internet apenas como consumidores, a D2 apresenta algumas considerações sobre o uso do Ambiente Virtual de aprendizagem e conclui que o letramento digital não depende unicamente do acesso a computadores ou conexão à Internet. Ressalta que o suporte digital pode servir como base para inovação ou para a reprodução de um modelo de Educação bancária, em seus resultados D2 apresenta que o uso realizado no curso pesquisado é apenas operacional, necessitando de uma prática reflexiva maior.

D3 nos traz importantes reflexões ao analisar o antes, durante e depois de um curso de formação de professores, pois demonstra que os alunos ao chegarem no curso já apresentam letramentos digitais, apesar, de alguns, realizarem práticas mais sofisticadas que outros, devido a heterogeneidade dos indivíduos. Porém as práticas ainda se apresentam como letramento operacional, evidenciando a necessidade de avançar para realizações de ações que contribuam para o desenvolvimento do letramento crítico e a utilização pedagógica dos recursos.

Em T1 os resultados são próximos aos já demonstrados por D3, demonstrando que os letramentos digitais estão articulados as práticas de leitura e escrita que as participantes têm em outros espaços sociais, como sua casa, trabalho, entre outros. Porém T1, diferente de D3, apresentou também análises que demonstram que o uso de ferramentas digitais de maneira contextualizada na formação docente potencializou aprendizagens do uso do Espanhol.

Assim como D3 e T1, T2 também afirma sobre esse uso em outros contextos, nos mostrando que para a maior parte dos estudantes, as práticas de letramentos digitais começaram na infância e continuaram se expandindo.

D4 apresenta em sua análise que o currículo do curso de Pedagogia pesquisado, não apresenta o trabalho com o letramento digital, apenas uma disciplina com o nome de Letramento, porém esta é trabalhada somente na perspectiva do letramento tradicional. Todos os sujeitos pesquisados por D4 reconhecem a importância da presença das TIC na formação, e afirmam que mesmo fazendo usos de seus dispositivos particulares, ainda se sentem inseguros a utilizarem pedagogicamente. D4, afirma ainda que há urgência na formação crítica e reflexiva para o uso das tecnologias digitais e da internet na educação.

Em D7 encontramos uma análise que evidencia o processo de letramento digital dos participantes da pesquisa muito arraigado ao aspecto operacional, ou seja, no reconhecimento de recursos tecnológicos e dos mecanismos básicos de funcionamento das ferramentas digitais e uso trivial desses aparatos tecnológicos no âmbito escolar. Perante esse contexto, evidencia-se a falta de uma relação coesa e sistematizada entre tecnologia digital e o processo de ensino e aprendizagem. D8 também apresenta em seus resultados práticas de letramentos de forma operacional, em que os alunos tiveram poucos professores que trabalharam as tecnologias durante o processo de formação, e quando o fizeram, foi em torno de práticas tradicionais de leitura e escrita.

Percebemos, que a maioria das pesquisas evidenciam uma formação inicial distante do movimento tecnológico contemporâneo, realizando uma utilização centrada na instrumentalização. Evidencia-se nas pesquisas a importância da universidade mediar e direcionar os conhecimentos dos universitários em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), realizando práticas de letramentos digitais com fins pedagógicos. Pois apesar de os alunos apresentarem conhecimentos instrumentais das tecnologias, falta o conhecimento do uso pedagógico.

Dos resultados dos estudos analisados, pode-se inferir que não há preocupação com as três dimensões do letramento digital, o que contradiz o quadro teórico de referência das pesquisas, que atestou uma visão sociocultural do letramento. Os professores do estudo não foram incentivados a fazer uso das tecnologias em sala de aula de forma crítica, mas somente familiarizar-se com os recursos. Obviamente, não se pode planejar uma prática de letramento digital para a sala de aula sem ter necessariamente capacidades operacionais para acessar os recursos, mas também, não se pode ignorar a necessidade de operacionalizá-las de forma crítica.

Pode-se concluir, portanto, que as pesquisas analisadas e citadas previamente expõem resultados e conclusões que estão de acordo com a dimensão operacional do letramento digital.

4.3 Escolhas Teórico-metodológicas para a realização de pesquisas sobre Letramento Digital

Buscamos ainda compreenderquais as escolhas teórico-metodológicas feitas pelos pesquisadores para a realização de pesquisas sobre Letramento Digital, apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 4 - Resumo das metodologias utilizadas nos estudos analisados

Metodologias utilizadas	
Pesquisa Etnográfica	05
Estudo de Caso	02
Observação participante	01
Teoria enunciativa da linguagem (Bakhtin)	01
TOTAL	**09**

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2017)

A partir da análise, identificamos que todas as pesquisas são descritas como qualitativas, 05 enfatizam também a etnografia; 02 descrevem a pesquisa com base no estudo de caso; 01 como observação participante e 01 como Teoria Enunciativa da Linguagem.

Dentre os teóricos mais usados nas pesquisas identificamos em relação ao letramento: Kleiman (2005); Tfouni (1995); Soares (2002; 2003; 2004); Street (1984).

Em relação ao letramento digital: Buzatto (2006, 2007); Freitas (2010); Leffa (2012); Snyder (2001); Lankshear e Knobel (2005, 2008); Coscarelli e Ribeiro (2011); Xavier (2011).

Percebemos assim, que os autores apresentados nas pesquisas estão voltados para os Estudos Socioculturais do Letramento, movimento denominado de Novos Estudos do Letramento, que concebem letramento como prática social, em uma abordagem ideológica, em que a leitura e a escrita produzem sentido quando inseridas em práticas sociais situadas em relações culturais, ideológicas e de poder.

Considerações Finais

A realização deste levantamento contribuiu para uma visão geral do que se tem discutido e pesquisado sobre os letramentos digitais. Identificamos que a maioria das pesquisas analisadas neste estudo estão direcionadas a compreensão das práticas e eventos de letramentos que

ocorrem durante os cursos de formação inicial, analisando quanto e como esses eventos contribuem para a aquisição de habilidades e conhecimentos que se configurem em letramento digital pelos alunos.

Os alunos chegam aos cursos de graduação já com habilidades que se configuram como letramentos digitais, pois fazem uso das tecnologias digitais nos diversos contextos sociais em que estão inseridos. Nos estudos analisados, no contexto da formação de professores, ainda fica evidente a realização de práticas que se configuram como um letramento operacional.

Percebemos assim, que a construção de práticas que possibilitem ao aluno desenvolver letramentos digitais críticos que levem à compreensão das múltiplas relações e perspectivas dominantes articuladas às TIC e seus contextos de uso na sociedade, condizentes com as demandas da cibercultura, ainda é um desafio.

Diante disso, percebemos a necessidade de estudos com enfoque nos letramentos digitais críticos, necessidade esta que também é apresentada por alguns autores em suas considerações finais. E essa necessidade justifica-se pela relevância de os alunos alcançarem um conjunto de conhecimentos necessários para a inserção crítica nas práticas sociais no mundo digital como leitor ativo, distribuidor de informações e produtor de conhecimentos.

Referências

BUZATO. M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital.** 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000415042>. Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. **Letramento e Inclusão na Era Digital**. IEL/UNICAMP, Campinas, SP: Mimeo, 2006. 101

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREITAS, Maria T. **Letramento digital e formação de professores**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

HEATH, S. B. **Ways with words:** Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B**. Linguagem e letramento em foco***:* preciso ensinar letramento? Não posso ensinar a ler e a escrever? 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em 10 de dez. 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.) **Digital literacies: concepts, policies and practices.** New York: Peter Lang Publishing, 2008.

_____. **Digital Literacies**: policy, pedagogy and research considerations for education. 2005. Disponível em: http://reocities.com/lanbeltalks/Oslo.pdf; acesso em 12 abr. 2013.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, jul./dez. 2012, p. 389-411.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. **Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12610> Acesso em 18 de maio de 2017.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. *(***Multi)letramento(s) difital(is): por uma revisão de literatura crítica.**Linguagens e Diálogos, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011. Disponível em: http://linguagensedialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf Acesso em 18 de maio de 2017.

SNYDER, I. A new communication order: researching literacy practices in the network society. **Language and Education,** 2001, p. 117-131.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 18 de maio de 2017

_____. **O que é letramento**, Diário na Escola, Diário Grande ABC, Santo André, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, Abril 2004, p. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (2002). **Letramento digital e ensino.** Disponível em<www.ufpe.br/nehte/artigos/letramento%20digitale%ensino.pdf> Acesso em out. 2011.

MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marlene Alves dos Santos (UNIVAG)- profmarlenealves@gmail.com
Carmem de Fátima F. Marinho Calixto (UNIVAG)- carmen.calixto@univag.edu.br

Resumo: Oestudo investiga as possíveis situações de intervenções no processo de ensino, que permita acompanhar e orientar a construção de conhecimentos do aluno da Educação à Distância-EaD, de modo que este sinta-se motivado. Portanto, o problema da pesquisa indaga se a intervenção do tutor na construção do conhecimento do aluno da EaD, contribui para motivá-lo e tornar a aprendizagem significativa. O objetivo da investigação é discutir sobre as atribuições do tutor no processo de intervenção, mediação e motivação do aluno da EAD. Para o desenvolvimento do estudo foi realizado pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Esperamos que o estudo possa servir para fomentar reflexões acerca da atuação e a função do tutor em EAD, despertando para uma prática pedagógica mediadora e incentivadora da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação à distância.Funções da Tutoria.Mediação.

1 Introdução

A educação à distância vem sendo amplamente difundida nas últimas décadas, e para entender essa dimensão realizou-se pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, fazendo uma retomada do percurso histórico e conceitual da EaD.

Discute a constituição da prática pedagógica e da aprendizagem, procurando refletir sobre os fundamentos da aprendizagem segundo as abordagens interacionistas, trazendo as contribuições de Neder (2009), Filatro (2008), Fiorentini & Moraes (2003). Discute-se também os conceitos de tutoria, mediação e construção de conhecimento, tendo como foco a aprendizagem significativa.

Para finalizar a pesquisa, refletiu acerca do processo de acompanhamento e intervenção na aprendizagem, pois acredita-se que o tutor ao mediar o ato de ensinar e de apreender, está avaliando os pontos fortes e os pontos fracos do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Nesta abordagem buscou-se explicitar que a avaliação não se caracteriza como punição, mas como momento de retroalimentação de todo o processo de ensino e da aprendizagem.

2 EaD, concepções e conceitos

Vivemos hoje um período denominado de sociedade do conhecimento, o qual exige uma educação permanente, em um processo interativo, baseando-se em avaliação de melhoria em detrimento da avaliação de controle. Esta sociedade busca valorizar a inteligência coletiva como resultante das interações permitidas pelas tecnologias em redes.

A educação à distância, surge nessa perspectiva e na perspectiva dos paradigmas econômicos. Segundo Peters (1983) *Apud* Belloni (2001, p. 9-10) "a EaD surgiu em meados do século passado com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (trens, correio), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos". Como se vê, o desenvolvimento social e econômico impulsiona a EaD contudo, o estilo fordista de educação de massa coexiste juntamente com uma proposta de educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às exigências sociais.

Belloni afirma que Peters entende a EaD como uma forma industrial de educação, e que ensinar à distância é também um processo industrial de trabalho, que segue os princípios fordistas, tais como: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa, e que o processo de ensino sempre está sendo reestruturado através de constante mecanização e automação[1].

A partir dessa concepção Peters (1983, p. 111) *Apud* Belloni (2001, p. 10) propõe a seguinte definição para a EaD:

> O estudo à distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação.

A educação, seja à distância ou presencial, caracteriza-se como método racionalizado, pois ambas as propostas trazem como concepção a organização curricular, partindo dos pressupostos do modelo fordista. A industrialização expropriou o saber artesanal, produzindo

[1]Uso de máquinas para controlar e executar suas tarefas quase sem interferência humana, empregando instruções previamente programadas e nelas registradas, e servomecanismos, que detectam e interpretam situações para, de acordo com esses programas, dar novas instruções, adequando a ação às situações detectadas.

em escala industrial o que antes era produzido em escala familiar. “O “saber fazer” que antes era patrimônio familiar, passa ao “poder fazer” industrial”. (PEDRA, 2003, p. 36).

Diante da modernização do capitalismo, EaD se tornou uma ferramenta importante assim como a educação presencial, uma vez que ambas tem um mesmo foco, formação em massa. Diante disso, Segundo Neder (2009) *Apud* Saraiva (1996) sabe-se que um dos primeiros marcos na EaD foi um anúncio sobre um curso de taquigrafia publicado no jornal de Boston-EUA, em 1728. Cursos por correspondência na Suécia em 1833, e na Inglaterra em 1840. Menciona também uma ação institucionalizada em Berlin, em 1856, que criou a primeira escola de línguas por correspondência. No século XIX, várias outras instituições foram sendo estabelecidas em diferentes países.

No Brasil, o marco histórico dessa modalidade de ensino, foi criada por Roquete Pinto, ocorreu em 1925 através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, tendo como objetivo promover a educação por Radiodifusão. Contudo, somente a partir de 1960 são encontrados registros de programas de EaD, inclusive estabelecido pelo Ministério de Educação e Cultura: O programa Nacional de Teleducação.

Neder (2009) destaca também algumas instituições brasileiras que contribuíram para a organização da EaD em nosso país, e alguns programas oferecidos pelo Ministério da Educação para a formação de professores leigos como: LOGOS I e II, Um Salto para o Futuro e TV Escola.

Em 1994, foi criado pelo governo federal, através do Ministério da Educação e Cultura e dos Ministérios das Comunicações, o Sistema Nacional de Educação à Distância e em 1996, a Secretaria de Educação à Distância, para dar suporte à crescente investida das instituições educacionais rumo a EaD[2].

A EaD, como vimos, escreve sua história desde 1728, e de lá até os dias atuais muito se tem a dizer sobre seu conceito e sobre o processo metodológico.

Conforme Preti (2005, p. 80):

> A EaD deve ser vista como parte de um projeto político pedagógico que vincule a educação com a luta por uma vida pública na qual o diálogo, a tolerância, o respeito a diversidade, esteja atento aos direitos e às condições que organizam como uma forma social justa e democrática.

[2] Gonzalez, (2005, p. 28, 30-31).

Nesta modalidade de ensino, a educação deve ser entendida como um sistema aberto que permite troca, diálogo, interação e mediação entre os sujeitos cognoscentes[3], de modo que se estabeleça a autonomia do estudante e este possa aprender a aprender, uma vez que este é estimulado, instigado a buscar, a ser ativo no processo de construção do conhecimento. Ainda segundo o autor (id, p. 81), "a EAD é uma modalidade que exige do aluno grande envolvimento e compromisso com a produção do conhecimento". Assim, nesta modalidade de ensino, o currículo perde sua forma rígida e engessada, abrindo possibilidade de sua construção em processo flexível. O tempo e o espaço são subjetivos, uma vez que este vai se constituindo no resultado das ações e interações empreendidas pelos atores do ato educativo com a realidade.

Preti (id. Idem) afirma:

> A EaD, nesse sentido, deve ser compreendida como uma modalidade de educação que permite o compartilhamento, o diálogo entre os sujeitos, na busca de construção de significados sociais, possibilitando a constituição, por isso mesmo, de um espaço, não necessariamente físico, de interlocução entre os sujeitos da ação educativa.

Nesta abordagem, percebe-se ênfase no processo de ensino, antes mesmo que no processo de aprendizagem.

3 EaD, por uma prática pedagógica interativa

Ao discutirmos sobre a prática pedagógica em educação, é necessário compreender as diversas discussões acerca das teorias que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem, seja na educação presencial, seja na educação à distância. Pensar a educação à distância na perspectiva atual, a que se fazer pelo viés das teorias críticas de currículo, uma vez que estas oportunizam a formação de autonomia do aluno, tornando-o responsável por sua formação em processo, contudo, a que se levar em conta a organização do currículo ao se pensar os conteúdos de ensino, a metodologia, o processo de acompanhamento e intervenção da aprendizagem, considerando, sobretudo, os conhecimentos prévios dos alunos, assim como a realidade no qual estes se encontram inseridos.

Segundo Silva (1996) *Apud* Neder (2009), a educação e o currículo estão imbricados de significados que frequentemente expressam o ponto de vista dos grupos dominantes. Por isso, as narrativas contidas no currículo estão carregadas de valores e de cultura dos grupos étnicos

[3]Indivíduo capaz de adquirir conhecimento através de relação direta com algum objeto, mesmo que esse conhecimento seja conhecimento por descrição de outros objetos.

dominantes. Diante disso, é comum observarmos no contexto das práticas pedagógicas a utilização de uma linguagem que privilegia os membros destas sociedades em detrimento dos membros das sociedades que pertencem aos grupos subordinados.

Pensar o currículo da educação à distância, a que se refletir sobre um currículo que atenda a diversidade cultural, e desta forma, identificar os afetos presentes nas teorias que vão fundamentar o processo de ensino e a aprendizagem, de modo que este se torne significativo, e que o aluno sinta motivado para continuar desafiando sua capacidade de construir conhecimento.

Nesse sentido, acredita-se que a teoria que possa dar suporte ao currículo para a educação à distância, seja a teoria interacionista, pois esta compreende as abordagens construtivista individual, construtivista social e numa perspectiva situada.

De acordo com Filatro (2008), a abordagem construtivista individual entende que o indivíduo tem liberdade para explorar o mundo a sua volta, formulando hipótese através do *feedback* que mantém com outros (tutor), consegue elaborar síncrese, análise e síntese.

Quanto à perspectiva construtivista social, vale ressaltar que as teorias socioconstrutivistas valorizam o processo de construção do conhecimento, de modo que se perceba como os conceitos estão sendo elaborados pelos alunos, desta forma, os professores (tutores) devem atuar de modo a propiciar ambientes colaborativos e desafios apropriados, encorajamento, a experimentação e descoberta compartilhada, foco em conceitos e habilidades existentes, treinamento e modelagem de habilidades, inclusive sociais, no sentido de tornar a aprendizagem significativa, uma vez que reconhecem que os alunos apresentam melhor desempenho em ambiente social, portanto, os colegas de estudo e os professores desempenham um papel-chave no desenvolvimento, por meio de diálogo, compreensão compartilhada da tarefa e *feedback* sobre as atividades e as representações individuais, propiciando ao aluno o desenvolvimento conceitual através de atividades colaborativas, problemas pouco estruturados, oportunidades para discussão e reflexão, domínio compartilhado da tarefa. A atenção está voltada aos papéis dos alunos em atividades colaborativas, assim como à natureza das tarefas que eles desempenham.

Assim, se faz necessário que o professor (tutor) crie ambientes seguros para a participação, suporte ao desenvolvimento de identidade pessoal e profissional, facilitando o diálogo e o relacionamento de aprendizagem, favorecendo a oportunidade de aprendizagem autêntica do aluno.

Nesta perspectiva, como na perspectiva socioconstrutivista, a abordagem situada enfatiza o contexto social da aprendizagem, mas este contexto deve ser muito mais próximo – ou idêntico – à situação na qual o aluno eventualmente aplicará a aprendizagem adquirida. A autenticidade do ambiente de aprendizagem é pelo menos tão significativa quanto o suporte que ele provê, e por essa razão se dá menor atenção às atividades formais de aprendizagem, valorizando a atividade procedimental.

Diante desse contexto, acredita-se que a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem deve ser consciente e ativa, e não como meros objetos, nem meros depositários, nem reprodutores passivos, e que se evite armadilha entre a informação e o conhecimento que empobrece a aprendizagem.

Segundo (ADELL, 1997 *apud* FIORENTINI &MORAES 2003, p.17):

> O conhecimento implica informação interiorizada e adequadamente integrada nas estruturas cognitivas de um sujeito. É algo pessoal e intransferível: não podemos transmitir conhecimentos, só informação, que pode (ou não) ser convertida em conhecimento pelo receptor, em função de diversos fatores (os conhecimentos prévios do sujeito, a adequação de diversos fatores da informação, sua estruturação etc.).

Para oportunizar que a construção de conhecimento por parte do aluno seja significativa, é preciso que o professor compreenda a proposta do curso, e conheça bem sua área de atuação, refletindo sempre sobre a organização do processo pedagógico, avaliando constantemente sua prática, uma vez que o conhecimento é uma "construção humana de significados que procura fazer sentido de seu mundo" (JONASSEN, 1996 *Apud* NEDER, 2009, p.20).

O papel do professor, na perspectiva interacionista, deve valorizar a aprendizagem significativa pelo aluno, pois a função do professor não se limita a transmitir e reproduzir informações, mas em acompanhar e mediar o processo de ensino e o processo de aprendizagem do aluno, destarte, a preocupação não é sobre produtos e resultados, e ou armazenamento de informações, mas com o processo de aprendizagem.

Segundo Neder (2009, p. 21), "O "papel" do professor [...] não se limita a "transmitir" ou "reproduzir" informações, disponibilizando um volume de textos (impressos e/ ou veiculados pela internet)".

Entende-se que o papel do professor (tutor) da EaD é promover a interação do aluno com o processo de aprendizagem facilitando a relação deste com os textos e o contexto social, e desta forma transpor a distância temporal ou espacial, eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais.

Conforme Neder (2009, p. 22):

> Muito mais do que mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o (s) outro (s) que possibilita a ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são, portanto, processos "presenciais" que exigem o encontro, a troca, a cooperação, que podem ocorrer mesmo os sujeitos estando "à distância".

A aprendizagem e a construção de conhecimento, numa proposta de EaD, devem superar a perspectiva de abordagem pedagógica centrada no professor (tutor) e nos conteúdos, na avaliação e na metodologia, e valorizar o processo de aprendizagem através da mediação e interação do tutor com o aluno. Entendo que mediar não se limita a corrigir e atribuir notas às produções dos alunos. Para isso, se faz necessário que o tutor tenha clareza de sua função e que conheça a proposta do curso no qual está inserido e que conheça também a área de conhecimento que está assumindo, para que possa contribuir com a formação dos alunos tornando a aprendizagem significativa.

4 Tutoria, mediação e aprendizagem em EaD

Apresenta-se seguir uma visão panorâmica da etimologia da palavra tutoria para discutirmos as diferentes funções do tutor em EaD, de modo que possamos compreender a carga significativa e relevante desta função a partir de seus elementos constitutivos.

De acordo com o dicionário Aulete[4], tutoria refere-se à função de tutelagem; administração de um órgão público, uma instituição, de negócios públicos ou particulares; direção, ou ainda, o resultado de amparar, de proteger alguém ou algo; amparo. Também é um temo utilizado no vocábulo judiciário, (lat.) tutorem e é aquele responsável pela guarda do indivíduo, enquanto que monitor, (lat.) monitorem.

Diante do exposto compreende-se que a atuação do tutor na educação à distância, é caracterizada com uma ação daquele que estimula, coordena e torna acessível à orientação dos processos de ensino-aprendizagem, motivando os alunos e ao mesmo tempo possibilitando que estes possam sentir prazer e envolvimento durante a realização das atividades, pois segundo Schmid (2004, p.278 *apud* CABANAS, 207, p.30), "a definição de tutor remete à pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e, através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e

[4]http://aulete.uol.com.br/tutoria#ixzz2TIfsuG2Y

comunicacional", portanto não basta apenas solicitar que os alunos realizem as atividades, e cumpram o prazo, antes, é preciso que estes se sintam envolvimentos no processo de sua aprendizagem, através da mediação de seu tutor.

Na tabela a seguir verifica-se diferentes conceitos e funções do tutor na ótica dos autores que contribuíram com a pesquisa de Cabanas (2007, p. 34-37).

Tabela 1 – Definições e/ou Características Atribuídas ao Tutor

Autor	Definição	Características
Aretio (2002, p.129)	"O tutor deve esforçar-se em personalizar a educação à distância mediante um apoio organizado e sistemático, que propicie o estímulo e orientação individual, a facilitação das situações de aprendizagem. [...] Não se trata de transmitir uma maior quantidade de informação ao estudante, mas ajudá-lo a superar as dificuldades que identifica no estudo"	O tutor, para Aretio, combina estratégias, atividades e recursos que atuam na mediação entre o conteúdo e o aluno, com o objetivo de incrementar o seu entendimento dos materiais de ensino e, em consequência, seu rendimento acadêmico no contexto do sistema de educação à distância.
Belloni (2001, p.83)	Refere-se à importância do "professor tutor" na EAD como sendo aquele que: "[...] orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação".	Para o autor, o trabalho tutorial é desenvolvido por professores a partir da especificidade da sua área de formação (disciplina).
Emerenciano e outros (2001, p.7)	"Na nossa ressignificação, trabalhar como tutor significa ser professor e educador. Ambos expressando-se no processo de tutoria à distância."	Na compreensão das autoras, "o tutor deve ter domínio do conhecimento em processo [...] o tutor é um especialista, tanto no que concerne ao conteúdo trabalhado [...] como nos procedimentos a adotar para estimular a construção de respostas pessoais".
Maggio (2001, p. 98)	"que detecte dificuldades de compreensão em determinado grupo de alunos de uma tutoria poderia colocar a análise de um caso especificamente indicado para esse espaço tutorial, contribuindo, desse modo, para uma melhor aprendizagem. [...] tanto o tutor como os docentes são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinção importante no sentido didático".	Para este autor, o trabalho do tutor implica em desenvolver no estudante-professor a autonomia para relativizar, preservar, redimensionar e transformar os aspectos constituintes da prática pedagógica.
Salvat e Quiroz (2005, p. 4)	"que realize o acompanhamento e a moderação." O tutor, na concepção do autor, é um "professor/tutor" que mantém vivos os espaços comunicativos, facilita o acesso aos conteúdos, anima o diálogo entre os participantes, ajudando-os a compartilhar o conhecimento de cada um a construir conhecimentos novos.	moderador, o tutor deve contar com habilidades e qualidades em quatro âmbitos distintos: 1. Pedagógico – acompanha, media e retroalimenta o estudante em seu processo de formação, conduzindo à aprendizagem individual e grupal; 2. Social – cria e mantém uma comunidade de aprendizagem onde se respire uma atmosfera agradável,

		sendo acolhedor, simpático e está sempre disposto a ajudar; 3. Técnico – possui habilidades mínimas gerais relacionadas ao uso da tecnologia, do computador e das redes, e as técnicas necessárias para intervir no sistema de conferência; 4. Administrativo – cria e gerencia a conferência, a partir das ferramentas dos ambientes de aprendizagem com esse fim, acompanha a participação individual do aluno, dos grupos e administra as equipes de trabalhos.
Litwin (2001, p. 99)	"O bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução: "Guiar, orientar, apoiar", promovendo a compreensão profunda. O tutor necessita entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios de sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras de conhecimento na área".	Para a autora, um bom docente será também um bom tutor que deve criar propostas de atividades para reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão, isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino.
Duarte (in POLAK, 2002, P.99)	"Trabalhar como tutor significa ser professor e educador, expressando-se no sistema de tutoria à distância". Coloca ainda que o tutor "precisa se ver na figura do professor ou na do facilitador, procurando, em todas as circunstâncias, ser o fio condutor entre o aluno-escola, o conhecimento e os desafios ao longo do processo ensino e aprendizagem".	Segundo a autora, a tutoria (dentro do âmbito educacional) diz respeito ao acompanhamento e à orientação sistemática de grupos de alunos, realizada por pessoas experientes na área de formação. Complementa ainda, colocando que o principal papel do tutor é o de "apoiar' o aluno. Esse apoio se concretiza na preparação de material didático, no acompanhamento das atividades desenvolvidas e na elaboração das ferramentas de avaliação e da análise dos trabalhos dos alunos. Tem ainda, como atribuições esclarecer dúvidas através de e-mail, fórum, telefone ou pessoalmente, no recebimento, controle de entrega e recebimento dos trabalhos".

Schmid (2004, p.278)	"No âmbito da EAD, a definição de tutor remete à pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e, através de uma relação pessoal, facilitar a este, o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional."	A autora caracteriza o tutor dizendo que "o tutor não ensina no sentido convencional do termo. Não dá aulas nem produz materiais". O tutor acompanha, orienta, guia, propõe caminhos alternativos, caso o estudante os requisite; o tutor adverte sobre situações complexas ou conflitivas; a partir do conhecimento individual dos alunos, sugere a formação de grupos de trabalho colaborativos; avalia e reorienta a aprendizagem do aluno para obter melhores resultados. É uma pessoa portadora de valores que são evidenciados a cada contato com os alunos.

Observando as contribuições dos autores e as análises de Cabanas, pode-se evidenciar que a prática pedagógica dos tutores deve se fundamentar nas abordagens interacionistas, e que o tutor não deve se preocupar apenas com o processo de ensino, e muito mais com o processo de aprendizagem do aluno. Não basta apenas atuar como facilitador, mas como mediador deste processo, pois, segundo Fiorentini (2003, p. 20) "[...] a estrutura de aprendizagem desafia as estruturas de poder e controle, a comunicação, muito mais que um simples troca-troca de palavras e gestos, afirma ou desafia as relações que existe entre as pessoas que se comunicam", portanto, deve-se ter cuidado ao realizar o *feedback* com o aluno, pois este espera que o tutor o ajude durante sua construção de aprendizagem, não apenas sinalizando que suas atividades atenderam a proposta de ensino. O aluno espera e deseja que o tutor realize a mediação em sua construção de conhecimento sinalizando seus pontos fortes, mas também espera que o tutor sinalize os pontos fracos, mediando igualmente à direção que o aluno deve dar em sua construção. Quando o aluno não recebe esses *feedbacks* ele coloca em dúvida sua própria aprendizagem e a capacidade de orientação de seu tutor, uma vez que de acordo com Gonzalez (2005, p. 40):

> Cabe ao tutor mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe também mediar a participação dos estudantes nos chats, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um.

A EaD exige muito conhecimento, perseverança e domínio de técnicas de motivação por parte do tutor, pois se este apenas solicitar que os alunos cumpram as atividades solicitadas, e não acompanhar cuidadosamente todos os pontos fortes e fracos da aprendizagem dos alunos,

estes acabam se desmotivando, e com isso podem expor a qualidade do curso. É necessário ter o cuidado em não se tornar um tutor conteudista, sobrecarregando os alunos de atividades, dificultando a qualidade do acompanhamento do ensino e consequentemente da aprendizagem.

Gonzalez (2005*)* alerta para a necessidade de motivar os alunos, para que estes sintam prazer em aprender algo novo. Sentir-se motivado faz parte da vida humana. Quando somos afetados por alguma coisa que nos dá prazer, temos a tendência a reforçar tal comportamento, portanto, de acordo com Nietzsche *apud* Martins (2009, p. 38 in SANTOS, 2011, p.15), "em nossas ações somos determinados a agir somente pelos desejos e afetos", assim é imprescindível que o tutor evite linguagem inadequada; poucos recursos ou em demasia; excesso de atividades solicitadas; pouco tempo para cumprimento das tarefas.

Gonzalez (2005, p. 46) aconselha que:

> O professor tutor comporte-se como um verdadeiro animador, apresentando o curso de uma maneira lúdica e criativa propiciando a interação contínua entre todos os envolvidos. É necessário, portanto, que o professor empregue todos os recursos possíveis de interação, sejam eles síncronos, ou assíncronos, como: correspondência, e-mail, fórum de discussão, bate-papos (chats), lista de discussão, murais virtuais, teleconferência, telefone e videoconferência, para que os alunos troquem ideias, estabeleçam relações afetivas e motivem-se reciprocamente.

Ações motivadoras para os alunos são extremamente necessárias, bem como o uso dos recursos mencionados, contudo é preciso cuidar para que os recursos não tenham fim em si mesmo. Mais do que saber selecionar os recursos, é dar sentido à sua utilização, pois estes não falam por si mesmos, é fundamental a mediação do tutor para reforçar comportamentos e ações motivadoras dos alunos.

De acordo com Gomes (2010, p. 10):

> O uso de recursos tecnológicos não garante, necessariamente, o sucesso do ensino, tampouco define parâmetros de qualidade do que apresenta; contudo, o uso racional, refletido e significativo é capaz de gerar nos atores envolvidos, uma postura crítica que pondere a perspectiva de entender as informações de modo a potencializar alfabetização audiovisual.

Pode-se dizer que o tutor deve ser extremamente comprometido com a qualidade da educação à distância, pois além de contribuir para que a aprendizagem do aluno seja significativa, contribui diretamente para garantir a qualidade da proposta do curso no qual está inserido, criando ambientes de aprendizagem interdisciplinar que possibilite o desenvolvimento da criatividade, a percepção intuitiva, o gosto pela pesquisa, à autonomia e a capacidade crítico-reflexiva de seus alunos.

5 Acompanhar e intervir na aprendizagem

Para discutir esta temática retomaremos a discussão apresentada por Filatro (2008) referente às abordagens construtivista individual e social, e a abordagem numa perspectiva situada.

Na abordagem construtivista individual, as implicações para as avaliações requerem que o professor (tutor) acompanhe e intervenha na aprendizagem, de modo que possibilite ao aluno a compreensão conceitual aplicada a conhecimentos e habilidades, avaliando o processo tanto quanto de resultados, certificando a excelência da aprendizagem, a auto avaliação e autonomia na aprendizagem.

Já numa perspectiva social, as implicações para a avaliação requerem: compreensão conceitual (aplicada a conhecimentos e habilidades), avaliação de processos e da participação tanto quanto dos resultados, certificados de excelência, avaliação por pares e responsabilidade compartilhada.

Na perspectiva situada, as implicações para a avaliação implicam em: certificados de participação, incluindo contextos variados, prática autêntica, envolvimento de pares.

Nestas abordagens, percebe-se que alguns elementos comuns estão relacionados à compreensão conceitual aplicada a conhecimentos e habilidades, avaliando o processo tanto quanto os resultados, certificando a excelência da aprendizagem, incluindo contextos variados, prática autêntica, envolvimento de pares.

A avaliação na perspectiva interacionista está vinculada à atuação do tutor mediador, pois quando este orienta e acompanha o aluno em suas produções, se conhece exatamente quais são os pontos fortes e os pontos fracos da aprendizagem do aluno. Ao organizar o processo de ensino, o tutor deve ter clareza dos objetivos a atingir quanto à aprendizagem do aluno, portanto, deve propiciar oportunidade de contato do aluno com o ambiente de forma real, significativa. É importante também que o tutor conheça o perfil de seus alunos de modo que crie técnicas que facilite a aprendizagem destes. Estamos dizendo então, que a primeira função da avaliação da aprendizagem, deve consistir-se em uma avaliação diagnóstica. Conforme Sant'Anna (2000, p. 33):

> O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como

> aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

A avaliação diagnóstica consiste em detectar a presença ou a ausência de conhecimentos e habilidades, possibilitando a identificação das causas que gera a dificuldades de aprendizagem, de modo que o tutor possa intervir nelas.

Assim, conforme Sant'Anna (2000, p. 24), "o professor avalia a si, o aluno e, ainda, o processo de ensino e aprendizagem", contudo, a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.

Ao acompanharmos a construção de conhecimento do aluno, pressupõe-se que esteja havendo *feedback* constante durante o processo de ensino e de aprendizagem, só desta forma o aluno sentirá seguro de que sua aprendizagem está sendo significativa, pois o tutor não apenas sinalizando seus avanços, mas também as suas dificuldades, mediando-as de forma criadora e reflexiva. Na visão de Both (*Apud* CERNY e ERN, 2001 In KENSKI s/d, p. 4), "a avaliação e o ensino devem manter simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito, pois ensinando avalia-se e avaliando ensina-se, ao mesmo tempo".

A avaliação, nessa perspectiva, tem a função de informar ao aluno e ao tutor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades, tendo como objetivo melhorar o ensino e a aprendizagem, de forma que se identifiquem as deficiências da aprendizagem para intervir nelas, através de novas técnicas de ensino e retroalimentação da aprendizagem.

Segundo (KENSKI s/d, p.4):

> Na avaliação formativa encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo da sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências e reais necessidades. Tal modalidade caracteriza-se pela ocorrência continuada e processual, permeando toda a estratégia pedagógica do curso. Ao acompanhar a ação de ensinar e de aprender, permite verificar a compatibilidade entre os objetivos direcionadores do processo de ensino-aprendizagem e os resultados efetivamente alcançados.

Esta função de avaliação atribui ao tutor a responsabilidade de ficar atento ao processo de construção de conhecimento dos alunos, no sentido de acompanhar se sua aprendizagem está sendo significativa para a formação pessoal, social e profissional.

Cortelazzo (2010) argumenta que a avaliação da aprendizagem, seja na educação presencial, seja à distância, deve seguir as abordagens, formativa e processual, pois permite o redirecionamento se for necessário, e a somativa é pontual, serve para verificar as competências construídas pelos alunos durante o processo de ensino, contudo argumenta que é necessário realizar o diagnóstico para fazer o levantamento dos sucessos, das fraquezas, das especificidades, e realizar orientações, pois essas possibilitam a superação dos limites e a realização das expectativas, num processo de retroalimentação, retomando o que não foi bem aprendido ou assimilado. Desta forma, todos os envolvidos no processo podem fazer replanejamento do curso a partir de seu nível de atual.

Acompanhar e intervir na aprendizagem são atos eminentemente importantes, pois possibilita averiguar a qualidade do curso, uma vez que identificado os pontos fracos da aprendizagem e do processo metodológico, há possibilidade de replanejamento de toda a dinâmica do curso revendo a proposta curricular.

6 Considerações finais

É notória a presença de práticas pedagógicas tradicionais no contexto escolar ainda hoje, seja na modalidade de educação presencial, seja à distância. Portanto, o reflexo dessa atuação chega também ao processo de avaliação, uma vez que na abordagem tradicional a avaliação visa a reprodução acurada de conhecimentos ou habilidades, desempenho de partes ou componentes, *feedback* rápido e fidedigno.

O que se busca com esta pesquisa, é um olhar diferenciado para a EaD. Que a autoaprendizagem, de responsabilidade do aluno, deve ser acompanhada e mediada pelo tutor, através de uma ação acolhedora e motivadora, pois ao mesmo tempo em que avalia, o tutor deve manter uma interação constante com seu aluno, atendendo-o nas suas especificidades, mediando o estudo com os materiais didáticos e os suportes tecnológicos necessários à sua idiossincrasia. Pois os meios tecnológicos não falam por si só, e por isso, não deve ser utilizado como fim em si mesmo, cabe ao professor/tutor, garantir que os estudantes construam seus textos e materiais de estudos, tendo como base a leitura a comunicação, e que atue como protagonista ativo de seu processo de aprendizagem, desta forma, se obterá uma aprendizagem significativa.

É necessário também, que o aluno possa “perceber” a presença do tutor, constantemente durante sua construção de conhecimento, isso o motivará e facilitará sua aprendizagem, pois a distância geográfica deixa de existir, e o aluno percebe que não está apenas cumprindo as tarefas solicitadas como requisito necessário à conclusão do curso.

Acredita-se na necessidade do tutor criar vínculo afetivo, de confiança e de corresponsabilidades com seus alunos, pois isso facilitará todo o processo de construção de conhecimento tornando a aprendizagem prazerosa e significativa.

Referências

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CABANAS, Maria Inmaculada Chao**. O tutor na educação à distância:** uma visão de tutores Dissertação (Mestrado em educação)– Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro: 2007. **Acesso em: 14/05/2013. Disponível.** http://portal.estacio.br/media/3485877/maria-inmaculada-completa.pdf.

CORTELAZZO, I. B. C. **A prática pedagógica,** aprendizagem e avaliação em educação à distância. 2. ed. Curitiba-PR: Editora IBPEX, 2010.

FILATRO, A. **As teorias pedagógicas fundamentais em EAD.** *In:* LITTO, F. M. & FORMIGA, M. (orgs.) Educação à distância – o estado da arte. São Paulo, Pearson Education/ABED, 2008.
GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação à distância**. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

KENSKI, VaniMoreira, *ett ali*. **Avaliação em movimento:** estratégias formativas em cursos online. Acesso em: 20/05/13. Disponível em: http://senac.eduead.com.br/ead2012/file.php/147/Avaliacao_em_movimento_Vani_Kenski.pdf

NEDER, M. L. C. **A formação do professor à distância, desafios e inovações na direção de uma prática transformadora.** Cuiabá: EDUFMT, 2009.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimentos e suas representações.** 7 ed. Campinas- SP: Papirus, 2003.

PRETTI, O (Org). **Educação à distância, sobre discurso e prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOMES, Ednaldo Farias. **Perfil e identidade do tutor em cursos na modalidade à distância do IFAL vinculados ao Sistema Universidade Aberta do Brasil**: definições e prática docente. *In* Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Nº 01 – Ano I – Agosto/2010 – Acesso em; 14/-5/2013. Disponível:
http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/Ednaldo%20Farias%20Gomes%20IFAL.pdf

SANTOS, Marlene Alves dos. **Ressonâncias dos conceitos nas dissertações defendidas no PPGE no período de 1994-2009.** (Mestrado em Educação) Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2011.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópoles. RJ: Vozes. 2000.

O GOOGLE FOR EDUCATION COMO AMBIENTE VIRTUAL PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

José Fernandes Torres da Cunha (PPGECM/UNEMAT) – fernandestorres@gmail.com
Daise Lago Pereira Souto (PPGECM/UNEMAT) – daise@unemat.br
Fernando Selleri Silva (PPGECM/UNEMAT) – selleri@unemat.br

Resumo: O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa maior que está em desenvolvimento no contexto do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), vinculado ao *Campus* Universitário Dep. Est. Renê Barbour, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. A referida pesquisa pretende compreender o modo como as tecnologias digitais podem influenciar o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores, baseada no modelo *blended learning*, com ênfase em uma perspectiva multimodal para o ensino de matemática. A pesquisa citada será desenvolvida em dois ambientes: o presencial na Escola Estadual Evangélica Assembleia de Deus, localizada no município de Barra do Bugres – MT ; o virtual na plataforma *Google for Education*. A escolha dessa plataforma foi motivada em decorrência da construção de uma sala de aula *online*, proposta pela disciplina "*Educação a Distância Online*", do Programa de Pós Graduação mencionado anteriormente. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar um recorte dessa pesquisa maior, qual seja: a proposta de ensino da formação continuada de professores. Metodologicamente, adotou-se o paradigma qualitativo de pesquisa. Com o desenvolvimento da formação continuada proposta, espera-se contribuir para uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais como parceiras no processo educativo, bem como, produzir dados para a pesquisa citada anteriormente.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais.Blended Learning. Ambientes Virtuais. Google for Education.

1 Introdução

O modo de aprender dos estudantes nativos digitais que cresceram e fazem uso frequente das tecnologias digitais (TD) nas atividades cotidianas é diferente daqueles que não tiveram acesso a elas (PENSKY, 2001). Assim, a adoção de novas estratégias pedagógicas que fazem uso das TD no processo educativo torna-se uma exigência nos dias atuais (KENSKI, 2012). Além disso, é necessário que os professores desenvolvam práticas *online*, como sugerem Borba, Malheiros e Amaral (2014, p. 138).

> [...] seria desejável que os cursos presenciais de formação de professores desenvolvessem práticas online, de tal forma que os docentes em formação já incorporassem ao seu cotidiano o ritmo das atividades online e as estratégias de participação diferenciadas que o professor online terá que desenvolver (BORBA, MALHEIROS; AMARAL, 2014, p. 138).

Conforme argumentado pelos autores, os professores precisam incorporar as práticas *online* em seu cotidiano. No entanto, a nossa experiência profissional como professores

formadores, revela que os cursos de formação inicial não contemplam atividades *online* o suficiente para que os professores possam incorporá-las em seu cotidiano.

Com a lente voltada a essas exigências, o desenvolvimento de cursos de formações continuadas de professores em ambientes *online* torna-se relevante, uma vez que, os mesmos além de favorecer o desenvolvimento de práticas *online*, propiciam uma maior flexibilidade aos cursistas, pois os cursos podem ser ofertados nas modalidades presencial, à distância, ou híbrida (*blended learning*) que combina o ensino presencial com o ensino *online*.

A mescla do ensino presencial com o *online* possibilita que a escola se abra para o mundo e, ao mesmo tempo, traga o mundo para dentro da escola. Além disso, o *blended learning* propicia a combinação da comunicação formal com a mais aberta, como acontece nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante (VALENTE, 2014; MORAN, 2015).

Com essa perspectiva, o objetivo deste artigo é apresentar a proposta de ensino de uma pesquisa que está em desenvolvimento e que utilizará a plataforma *Google for Education* como ambiente virtual na formação continuada de professores na modalidade *blended learning*.

A motivação para a escolha dessa plataforma surgiu no segundo semestre do ano de 2016, quando o autor deste texto participou de uma atividade desenvolvida no contexto da disciplina "*Educação a Distância Online*", do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), vinculado ao *Campus* Universitário Dep. Est. Renê Barbour, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Essa atividade consistiu na elaboração de um plano de ensino e na construção de uma sala de aula *online* em um ambiente virtual, à escolha do estudante. Assim, foi possível experimentar a plataforma *Google for Education* durante a construção de uma sala de aula virtual.

A experiência vivenciada na atividade mencionada anteriormente, instigou o autor a utilizar o *Google for Education* como ambiente virtual pra o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores, na modalidade *blended learning*. A referida formação será desenvolvida com os professores de Matemática e unidocentes da Escola Estadual Evangélica Assembleia de Deus, localizada no município de Barra do Bugres – MT.

Metodologicamente, adotou-se o paradigma qualitativo de pesquisa e os procedimentos foram norteados por meio da pesquisa bibliográfica.

Com o desenvolvimento da proposta de formação continuada apresentada neste artigo, espera-se contribuir para que as escolas incentivem os seus professores a perceberem as

tecnologias digitais como parcerias da aprendizagem de Matemática, provocando reflexões sobre o papel dessas tecnologias no processo educativo.

Nas seções seguintes deste texto: inicialmente são descritos os aspectos metodológicos; posteriormente, é apresentada a proposta de formação continuada de professores que será desenvolvida na escola já citada. Em seguida, apresenta-se os caminhos percorridos e o que se pretende com o desenvolvimento do curso de formação apresentado; e finalmente, as considerações finais.

2 Aspectos metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se o paradigma qualitativo de pesquisa. Na concepção de Garnica (2001), na pesquisa qualitativa não há modelos fixos, não há normatização absoluta, não há a segurança estática dos tratamentos numéricos, do suporte rigidamente exato. O mesmo autor ainda descreve algumas características básicas de uma investigação qualitativamente desenvolvida:

> (i) ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (ii) coletar dados [produção dos dados] predominantemente descritivos; (iii) ter maior atenção ao processo que com o produto; (iv) o processo de análise tende a ser indutivo, sendo que 'os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações formam-se ou se consolidam, basicamente, a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (GARNICA, 2001, p. 30).

Conforme esclarecido pelo autor supracitado, nas pesquisas qualitativas não há uma preocupação em validação de hipóteses e também não há tratamento estatístico rígido das informações produzidas durante a pesquisa. Além disso, a produção dos dados é predominantemente descritiva. Assim, essas características nortearam o desenvolvimento deste estudo.

Os procedimentos para a produção dos dados foram delineados com base na pesquisa bibliográfica, tendo como fonte de dados, livros e artigos publicados na área.

A seção a seguir apresenta a proposta de formação continuada de professores, dando ênfase ao ambiente virtual escolhido para o desenvolvimento da proposta e à abordagem pedagógica que delineará a execução do curso.

3 Que formação continuada será ofertada?

O objetivo do curso de formação continuada proposto é experimentar as possibilidades dos diferentes usos das tecnologias digitais no contexto educacional e suas potencialidades para o desenvolvimento de um modelo de ensino híbrido explorando a multimodalidade no ensino de Matemática. Os participantes do curso de formação serão professores de Matemática e unidocentes da Escola Estadual Evangélica Assembleia de Deus, localizada no município de Barra do Bugres – MT.

O curso se constituirá de atividades teóricas e práticas e serão executadas em momentos presenciais e *online* com uso do ambiente virtual Google for Education. Essa plataforma é composta por diversos serviços, dentre eles: Google Sala de aula, Gmail, Google Drive, Google Agenda, G Suite Vault, Google Documentos, Planilhas Google, Apresentações Google e Google Sites. A Figura 1 ilustra uma sala de aula online criada com o Google Sala de Aula.

Figura 1 – Sala de aula online criada com o Google Sala de Aula

Fonte: O autor, 2017.

Na região (1), em destaque na Figura 1, é possível visualizar os menus: mural, alunos e sobre. A funcionalidade “mural” permite organizar os conteúdos em tópicos, postar avisos, tarefas e perguntas. O menu “alunos” é destinado ao gerenciamento de alunos da turma e na opção “sobre” é possível adicionar informações sobre a sala de aula, adicionar materiais para a turma e visualizar a agenda do curso.

De acordo com o Google (2017), o serviço Google Sala de Aula já é usado por 20 milhões de alunos e professores em todas as partes do mundo. Com esse serviço, a comunicação é facilitada entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Durante o desenvolvimento do curso de formação continuada, será dada maior ênfase ao Google Sala de Aula; os demais serviços também serão utilizados, já que todos os serviços são integrados à plataforma.

A abordagem pedagógica para o desenvolvimento do curso de formação proposto será o *blended learning*. A implantação dessa abordagem nas escolas pode ser guiada por diferentes modelos, dentre eles: Rotação, Flex, A La Carte e Virtual Enriquecido (CRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Neste texto, abordaremos apenas sobre os modelos de Rotação (Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida) e Virtual Enriquecido, os quais serão utilizados no curso de formação de continuada apresentado neste trabalho.

No modelo Rotação por Laboratório Rotacional, as atividades iniciam em sala de aula. Posteriormente, há uma rotação para um computador ou laboratório de ensino. Cristensen, Horn e Staker (2013) afirmam que com esse modelo, o ensino *online* pode ser usado para ajudar a sala de aula tradicional a atender melhor as necessidades dos alunos.

Já na Rotação por Sala de Aula Invertida, os estudantes acessam primeiramente os conteúdos em casa com uso da Internet e, posteriormente, praticam e aplicam o seu aprendizado em sala de aula, com a presença do professor (CRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013; VALENTE, 2014).

Moran (2015) defende que a sala de aula invertida é um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje, pois possibilita concentrar as informações básicas no ambiente virtual e deixar as atividades supervisionadas para a sala de aula.

De acordo com Valente (2014), a produção de material para o aluno trabalhar *online* e o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula presencial, são aspectos fundamentais da implantação da sala de aula invertida.

No desenvolvimento do curso de formação continuada que se propõe, o modelo Laboratório Rotacional proporcionará um contato inicial presencial com os participantes, com a finalidade de discutir textos relacionados ao *blended learning* e a multimodalidade, para posteriormente, conhecer o ambiente virtual *Google for Education* no laboratório de informática.

O modelo Sala de Aula Invertida possibilitará disponibilizar os conteúdos no ambiente virtual, e os encontros em sala de aula serão destinados ao compartilhamento de experiências, discussões em grupos e contextualização dos conteúdos disponíveis na plataforma.

Já com o modelo Virtual Enriquecido, os participantes irão vivenciar o ensino híbrido e, com isso, se sentirem seguros ao implantar as suas propostas de ensino na escola utilizando o ambiente virtual *Google for Education*.

4 O desenho do curso de formação continuada

O desenho do curso de formação já foi definido, ele terá uma duração de 60 horas e está organizado em três etapas; cada uma delas contará com momentos presencias em sala de aula e momentos *online*. Além disso, as etapas não estarão restritas a um modelo específico do *blended learning*, podendo inclusive haver mais de um modelo em uma única etapa, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Etapas do curso de formação continuada

Fonte: O autor, 2017.

A primeira etapa abordará os seguintes conteúdos: tecnologias digitais no ensino, *blended learning* e multimodalidade no ensino de Matemática. Para desenvolver os conteúdos dessa etapa, serão adotados os modelos Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida.

A segunda etapa será desenvolvida no modelo Laboratório Rotacional e contempla a identificação e a criação de materiais multimodais para o ensino de Matemática. A Identificação será realizada através de buscas em portais da internet e para a criação dos materiais, serão utilizados softwares de criação e edição de imagens e vídeos.

Na terceira etapa, pretende-se que os participantes elaborem uma proposta para o ensino de um determinado conteúdo matemático, a ser desenvolvido em algum dos modelos *blended learning* vivenciados na formação. Esse conteúdo será identificado pelos participantes da formação, considerando as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. A etapa será finalizada com a realização de um seminário de apresentação das propostas de ensino, elaboradas pelos participantes da formação.

Em relação aos aspectos técnicos, a licença gratuita da plataforma *Google for Education* já foi disponibilizada para a Escola Estadual Evangélica Assembleia de Deus. Para tanto, foram realizados vários contatos junto à empresa Google via e-mail e ligações telefônicas. Além disso, foi necessário atender alguns requisitos, dentre eles: a criação de um domínio (escolaassembleia.net) e a criação de um website para a escola. Também foi necessário o envio de documentos comprovando que a escola é pública e sem fins lucrativos.

5 Considerações finais

Considerando as possibilidades que os ambientes virtuais aliados à adoção da abordagem pedagógica *blended learning* propiciam aos processos de ensino e de aprendizagem, com o desenvolvimento do curso de formação continuada proposto, pretendemos contribuir para que a escola incentive os seus professores a perceberem as tecnologias digitais como parcerias da aprendizagem de Matemática, provocando reflexões sobre o papel dessas tecnologias no processo educativo.

Esperamos ainda contribuir para que os professores participantes do curso de formação continuada passem a desenvolver práticas *online* e incorporá-las em suas atividades de ensino.

Além disso, esperamos produzir dados para uma pesquisa que está sendo desenvolvida no ambiente do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), vinculado ao *Campus* Universitário Dep. Est. Renê Barbour, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, cujo objetivo é compreender o modo como as tecnologias digitais podem influenciar o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores, baseada no modelo *blended learning*, com ênfase em uma perspectiva multimodal para o ensino de Matemática.

Referências

BORBA, M. C; MALHEIROS, A. P. S; AMARAL, R. B. **Educação a Distância online.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?**: Uma introdução à teoria dos híbridos. EUA: Clayton Christensen Institute, 2013. 43 p. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em 10 jan. 2017.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35- 48, 2001.

GOOGLE. **Quais são os serviços principais do G Suite for Education?** Disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/edu/trust/index.html>. Acesso em 01 fev. 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Educação**: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, Vol. 9, nº 5, October, 2001.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto. MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, Edição Especial, abr. 2014, p.79-97. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645>. Acesso: 06 out. 2016.

O USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA O MULTILETRAMENTO

Jucelina Ferreira de Campos[1] (SEDUC/MT) – jucelinaferreira@gmail.com
Cibele Antônia de Souza Rodrigues[2] SEDUC/MT) – cibele.antonia@gmail.com
Ed Wilson Rodrigues Silva Júnior[3] (SEDUC/MT) – ed_w_jr@outlook.com

RESUMO: Apresentamos um relato sobre uma atividade realizada na Escola Estadual Adalgisa de Barros, em Várzea Grande/MT, elaborada a partir do artigo *As múltiplas faces do Brasil em curta metragem*, publicado no livro *Multiletramentos na escola*, resultado de uma disciplina do Mestrado em Estudos de Linguagens (MeEL/UFMT), ministrada em 2010, pela professora Dra. Roxane Rojo (UNICAMP). Buscando aliar teoria e prática, aplicamos essa proposta didática, trabalhando diferentes gêneros do discurso com os estudantes, para a produção de curtas metragens, atendendo às orientações do Programa Ensino Médio Inovador, que propõe o Redesenho Curricular a partir de macrocampos, como, por exemplo: Leitura e Letramento; Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil. As ações "para cada macrocampo" foram "pensadas a partir das áreas de conhecimento" e abarcaram "temáticas diversas por meio de diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares" (BRASIL, 2013, p. 14), a partir dos quais os estudantes puderam nortear os roteiros de seus curtas que foram produzidos no decorrer do ano letivo de 2015, sob a orientação da professora de Língua Portuguesa. Ao final, foi realizada uma mostra de curtas na sala e alguns foram selecionados para serem publicados no site da escola. Assim, à luz da teoria, foi possível repensar nossa prática, visando formar alunos capazes de "dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho em uma sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação" (ROJO, 2009, p. 90).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. multiletramentos. tecnologia da informação

1 Contextualizando

Nos processos de escolarização, chama a atenção o sistemático distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares. Mas, no decorrer do século XX foram surgindo várias propostas pedagógicas com o intuito de diminuir essa distância. Entretanto, para compreender esse processo, faz-se necessário reconstruir o percurso histórico do período, especialmente do mundo da produção.

Nesse sentido, Santomé (1998) analisa o discurso e as práticas escolares baseadas em disciplinas e estuda as alternativas que podem ser oferecidas a esse modelo dominante. O autor coloca que no início do século XX os sistemas de produção passaram por uma revolução. E, as estratégias para a sua implantação implicavam no barateamento da mão-de-obra e na desapropriação conhecimentos acumulados pelos trabalhadores, cujas ações se reduziram em

[1]Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT).
[2]Mestre em Estudos de Linguagem (UFMT).
[3]Mestrando em Ensino (IFMT/UNIC).

operações elementares, simples e automáticas. Isso acabou por acentuar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Dizendo de outro modo, precisa-se de um tipo de homem para estudar e planejar um trabalho, e de outro completamente diferente para executá-lo, pensamento que caracteriza o "taylorismo". Nesse contexto, surge a linha de montagem na indústria automobilística, criada por Henry Ford (fordismo), a qual contribuiu para reforçar ainda mais as políticas trabalhistas de desqualificação em favor de uma mecanização homogeneizadora.

Esse processo também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais, pois, como os trabalhadores, nem professores, nem alunos podiam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. Dessa forma, os conteúdos culturais trabalhados na escola eram demasiado abstratos, descontextualizados e distanciados da realidade.

Contudo, o processo de globalização no final do século XX leva a uma revisão dos processos de produção, uma vez que os modelos taylorista e fordista começam a apresentar sinais de esgotamento, pois, atualmente, as organizações empresariais buscam uma maior eficiência produtiva para serem mais competitivas e, para isso, é preciso recorrer a outras formas de gestão e organização do trabalho. Nesse contexto, para compreender as propostas de reformas e inovações educacionais foi preciso desvelar as razões e discursos nos quais se baseiam, uma vez que a complexidade e a incerteza características da sociedade atual fazem com a flexibilidade seja essencial nos processos de produção e comercialização, E, por consequência, no âmbito educacional também.

2 A escola

Depois de percorrermos os caminhos históricos que levaram ao questionamento dos modelos pedagógicos instituídos, cabe salientar que neste trabalho não vamos nos aprofundar no assunto, pois apenas explicitamos estas questões para demonstrar o quanto a concepção tradicional de educação ainda se manifesta por meio dessas relações.

E, desconstruir essa visão não depende apenas de vontade, mas de uma política que vá para além do discurso, que possibilite redimensionar paradigmas constitutivos da própria formação docente. Por isso, na construção de uma proposta curricular não se pode negligenciar que "é preciso levar em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos" (SANTOMÉ, 1988, p.100).

Dessa forma, deve-se reorganizar o trabalho docente de modo que a teoria e a prática tenham um significado para o aluno, buscando-se a seleção de conhecimentos contextualizados com a realidade atual dos educandos (MOREIRA; CANDAU, 2007). Assim, pensar melhorias na educação implica em refletir sobre as relações humanas construídas nas escolas, tendo como foco o aluno. Contudo, a estrutura escolar ainda segue, de forma geral, a um modelo do século XIX, os professores, uma formação do século XX, já os alunos, vivem e pensam como no século XXI. Não cabe aqui um julgamento de valor, mas uma reflexão sobre como temporalidades tão distintas conseguem conviver, ou não, nesse mesmo espaço.

Pensando nisso, documentos oficiais que regulamentam a educação, tem buscado empreender mudanças na organização escolar, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual foi lançado pelo governo federal em 2009, tendo as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* como documento norteador, seu objetivo era "garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros" (BRASIL, 2013, p. 33). Sua proposta visa viabilizar a construção de um currículo interdisciplinar a partir dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC) que deveriam

> [...] tender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (Brasil, 2013, p.10).

A elaboração do PRC deveria ter como ponto de partida os macrocampos[4] obrigatórios: Leitura e Letramento; Acompanhamento Pedagógico e Iniciação científica e Pesquisa. Como também os macrocampos optativos: Línguas Estrangeiras; Cultura corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil. Sendo "essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento" e que envolvam "temáticas diversas por meio de diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento" (BRASIL, 2013, p. 14).

Nesse contexto, a Escola Estadual Adalgisa de Barros foi contemplada pelo Programa em 2012 e desde então vem, gradativamente, buscando promover o redesenho curricular, pautando-se na legislação que regulamenta a organização do ensino médio, tanto levando em

[4]Segundo o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador, macrocampo compreende "um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional" (p. 15)

consideração as orientações do Ministério da Educação quanto da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso.

Entretanto, para sistematizar esse redesenho era necessário conhecer melhor o perfil dos estudantes de nossa escola, como também buscar como lidar com esses jovens e qual a formação que eles necessitam. A busca pela compreensão de tais questionamentos é um processo, o qual teve início ainda em 2013, quando empreendemos uma ampla pesquisa junto aos alunos da Escola Estadual Adalgisa de Barros que norteou a elaboração do PRC previsto para 2014, conforme exigência do ProEMI. E, cujo desdobramento produziu resultados mais concretos em 2015, em diferentes atividades.

Contudo, antes, faz-se necessário contextualizar o local da pesquisa. A Escola Estadual Professora Adalgisa de Barros está localizada na região central cidade de Várzea Grande/MT, por isso recebe uma grande diversidade de alunos oriundos de vários bairros, são cerca de 1.500 alunos matriculados nos três períodos. Ela atende apenas ao Ensino Médio em três modalidades de ensino: ProEMI, Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP) e Ensino Médio por Semestralidade.

Os questionários foram aplicados somente nos períodos matutino e vespertino, devido à semestralidade do período noturno, tendo conseguido alcançar cerca de 90% dos educandos pretendidos, representados pelos 817 questionários respondidos, sendo 366 de alunos do primeiro ano, 226 do segundo e 225 do terceiro. Os resultados demonstraram a necessidade de se investir em atividades que, até então, eram vistas muito mais como complementares ou lúdicas e não como, necessariamente, pedagógicas, em particular, as relacionadas às mídias e tecnologia (Gráfico1).

Gráfico 1 – Resultado da questão sobre quais projetos os alunos gostariam de participar

Fonte: Pesquisa realizada na Escola Estadual Adalgisa de Barros, em 2013.

Nesse ponto, uma questão estava respondida, qual era o "perfil" dos alunos e quais seus interesses. Entretanto, essa resposta fez com uma série de outros questionamentos viessem à tona: Como transformar os interesses dos alunos em atividades pedagógicas? Como sensibilizar os professores à reflexão de sua prática?

Nesse contexto, segundo Carrano (2007), para os adolescentes o fundamental não é a construção de metas para um mundo futuro, mas a experimentação do sentido de mudança no presente. Entretanto, a aprendizagem é um processo, requer tempo, uma mudança nesse processo, mais ainda. Surge, assim, um dos maiores desafios para a escola na atualidade, lidar com o imediatismo da juventude e, ao mesmo tempo, projetar resultados futuros. Inevitavelmente, essa relação é conflituosa, ainda que os objetivos propostos sejam pensados a partir das necessidades dos jovens.

Assim, foram pensados projetos a partir dos macrocampos obrigatórios: Leitura e Letramento; Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. Como também dos macrocampos optativos: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil. Contudo, implementar tais mudanças no andamento do trabalho da escola, visando buscar caminhos para uma maior integração deles com a escola, implica em uma série de variantes, políticas, econômicas, sociais, com as quais precisamos lidar.

Nesse sentido, segundo Maria do Pilar (2013)

> a mais grave é a falta de sintonia da escola com as crianças do século XXI. Temos de pensar que a gente tem uma escola que funciona com a cultura da década de 60 do século passado, mas recebe crianças que nasceram no século XXI, têm outras histórias, outras bagagens; então, muitas vezes, elas são estrangeiras na escola. As grandes experiências que acontecem hoje no Brasil são de escolas que dispõem a conhecer e a receber quem são seus alunos e de que eles precisam. Porque a escola que garante a permanência de seu aluno é a escola que garante o direito de aprender e que discute aprender o quê. Então, é preciso pensar assim: a educação é um direito, permanecer na escola é um direito, mas o mais importante é o direito de aprender. E a escola que garante o direito de aprender entendeu quem para seu aluno e quem é esse menino, essa menina, o que eles precisam para efetivamente aprender e que essa aprendizagem seja transformadora, seja significativa (PILAR, 2013, p.221).

3 O professor, a formação e a tecnologia

Outra variante que nos chama atenção considerando esse contexto é formação do professor que é cobrado, no sentido de buscar novas metodologias para atender as demandas da educação atual. Contudo, quando busca uma formação que lhe possibilite pensar e repensar sua prática, se depara com desafios ainda maiores para além de sua formação.

Foi esse contexto que deu origem a experiência aqui relatada, impulsionada pelo anseio de renovação da prática a partir dos estudos teóricos de uma pós-graduação, precisando construir os meios necessários para aplicá-los. Mas como? Qual o ponto de partida para corresponder aos anseios contemporâneos depois de formação? Como atender às aspirações dos educandos e também dos professores.

Assim, dessas inquietações surgiu a necessidade de vivenciar uma experiência que aliasse teoria e prática tendo em vista a demanda identificada na pesquisa realizada na escola. Nesse sentido descrevemos nossa experiência sobre uma atividade realizada na Escola Estadual Adalgisa de Barros, em Várzea Grande/MT, elaborada a partir do artigo *As múltiplas faces do Brasil em curta metragem*, publicado no livro *Multiletramentos na escola,* resultado de uma disciplina do Mestrado em Estudos de Linguagens (MeEL/UFMT), ministrada em 2010, pela professora Dra. Roxane Rojo (UNICAMP).

Buscando aliar teoria e prática, aplicamos essa proposta didática, trabalhando diferentes gêneros do discurso com os estudantes, para a produção de curtas metragens, atendendo às orientações do Programa Ensino Médio Inovador, que propõe o Redesenho Curricular a partir de macrocampos, como, por exemplo: Leitura e Letramento; Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil.

Em consonância com Mosé,

> Hoje as mudanças tecnológicas inserem inovações que exigem novos saberes, novas habilidades. O que fez que durante a vida seja preciso mudar algumas vezes de qualificação e construir novas competências. Além de o imenso volume de conteúdos e conhecimentos disponíveis causar a rápida e inevitável desvalorização dos antigos conteúdos adquiridos e tornar obsoleta uma formação universitária, por exemplo (MOSÉ, 2013, p.52).

Considerando que a escola é uma das agências mais importantes de letramento, compreendemos assim que a leitura no espaço escolar deve ser a baliza que possa nortear todo o processo de ensino-aprendizagem. As práticas de letramento conhecidas, de acordo com Rojo (2009), nas escolas não são mais satisfatórias para possibilitar aos estudantes participar das inúmeras práticas sociais em que a leitura e a escrita são exigidas nos dias atuais.

Na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias digitais da informação cruzam as fronteiras de um meio cultural próximo, seja local ou nacional e, nos avizinham de uma cultura mundial, nos deparamos cada vez mais com a necessidade de atender as demandas sociais em nossas práticas pedagógicas.

Segundo Maria do Pilar (2013)

> A escola, como uma instituição humana, está sempre em processo de transformação, assim como todas as outras criações humanas. A escola faz parte do processo cultural da humanidade. Acontece que ela muda mais lentamente, e atualmente isso provoca um imenso descompasso entre o formato da escola e a sociedade digital na qual ela está inserida. As novas gerações precisam de "circulação e experimentação" para aprender [...]. E o desafio é entender o professor como mentor do processo de aprendizagem do aluno, um orientador, um profissional que acredita na autonomia do jovem, da criança (PILAR, 2013, p.232).

Nesse contexto nosso projeto didático do documentário busca atender, em certa medida, esses anseios da nova geração. Em nossa proposta instaura a discussão que leva em conta o arcabouço teórico dos conceitos de multiletramentos, multissemiose e multimídias (Lemke, 2010; Rojo, 2009). Estes foram perpassados pelos conceitos da teoria enunciativo-discursivo do Círculo de Bakhtin (1988[1934-35/1975]; 2003[1952-53/ 1979], os quais são: esfera, gênero, dialogismo, vozes, compreensão responsiva.

Nesse encadeamento de conceitos diversos, compreendemos que

> a escola pode organizar uma abordagem que comtemple uma multiplicidade de práticas, gêneros, mídias e semiose direcionada à compreensão e produção escrita em diferentes linguagens. Assim, é necessário que a escola esteja preparada para realizar trabalhos que possibilitam aos alunos uma compreensão responsiva dos vários discursos que circulam em diferentes esferas (ROJO, 2012, p.231).

Essas tendências de letramento aplicadas no espaço escolar contribuem, de certa maneira, para o desenvolvimento da cidadania, posto que possibilitam aos alunos à apropriação das práticas sociais para produzirem e fazerem seus discursos circularem na vida escolar e extraescolar. E, além disso, lhes dá subsídios para a compreensão dos artifícios dos discursos

recebidos por eles. Assim, em nosso projeto didático documentário, temos como objetivo lançar mão de um modelo composto por diversas linguagens e mídias.

A temática "Brasil Imperialista" compreende o diálogo diversas disciplinas, a saber, língua portuguesa, história, artes e sociologia. Nessa acepção, "há um encaminhamento para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, mediado pelas ferramentas diversas e pelos letramentos multissemióticos" (In ROJO, 2012, p.231).

As práticas de ensino-aprendizagem e o trabalho do professor são conduzidos de modo que atendam uma flexibilização durante o processo, pois passam a atender as demandas estabelecidas à educação contemporânea.

5 Multiletramento: da teoria à prática

Não há como não aceitar que a tecnologia alcançou uma dimensão importante em nossas vidas e que na contemporaneidade é necessário "saber operar um computador e suas linguagens [...] as tecnologias de informação e de comunicação nos impuseram novas formas de se relacionar com os outros e de pensar nosso dia-a-dia" (ATUNES, 2001, p.65).

Assim, é nesse repensar que destacamos a necessidade de refletir sobre o quão é importante o planejamento antes colocar em prática nossas ações pedagógicas. Colocamos em ação a proposta do artigo a partir de um planejamento anual, no qual pudemos visualizar em quais bimestres poderiam ser executadas as ações do projeto didático, uma vez que sem isso corremos o risco de pairamos apenas na teoria.

Isto posto, foi possível dar início para execução da proposta. Executamos a proposta tal qual foi pensada, com um toque de mais alguns elementos necessários que a prática demandou. A seguir discorremos a respeito do roteiro que seguimos e pontuamos quais esses elementos requisitados no decorrer do processo.

Primeiramente, foi pensado em inserir no plano anual quais os bimestres em que a proposta seria inserida. Quantas aulas semanais, considerando que no segundo ano do ensino médio as aulas de língua portuguesa são distribuídas em três vezes por semana. Pensamos então em dar início no primeiro bimestre e finalizar no terceiro bimestre. As aulas seriam uma vez por semana, uma vez que teríamos que dar conta dos demais conteúdos previstos para a série. A preocupação em atender todas as turmas do segundo ano do período vespertino, nos fez lançar a execução nas seis turmas presentes naquele período daquele ano letivo. Foi lançado então o desafio.

A proposta divide em duas etapas nas quais serão trabalhados os seguintes textos “Aquarela do Brasil” - 1939 de Ary Barroso; curta-metragem de animação “aquarela do Brasil” – 1940 , produção da Disney; ”Brasil”- 1988 de Cazuza, Nilo Romero e Jorge Israel.

A primeira etapa compreende duas partes, a primeira desta propõe conversemos informalmente com os alunos a respeito das imagens que se tem do país e de si mesmos e depois solicitamos que escrevessem essas impressões. Escutamos a canção “Aquarela do Brasil”; conversamos sobre o contexto histórico e político de seu surgimento. Escutamos a canção com a letra para acompanhar. Solicitamos para destacar verbos , palavras e expressões que apontem para a evocações comuns acerca do Brasil. Pedimos para organizar imagens pelo tipo de representações: identidade, cultura, natureza. Em seguida o momento para reflexão sobre os resultados obtidos: instigando os alunos a tomar posicionamento e comentar.

Já na segunda parte, propomos assistir ao desenho de animação “Aquarela do Brasil”. Assim, deixamos que assistissem livremente ao curta. Depois abrimos espaços para discussões, questionamentos, interpretações orais; Foram orientados a observar tipos de ligações que conseguem estabelecer com a canção “aquarela do Brasil”. Solicitamos que estabelecessem relações com as imagens do desenho animado com as palavras e expressões da canção “Aquarela do Brasil”.

Na sequência, questionamos sobre dois personagens do filme: Vocês conhecem esses personagens? Quais representações evocam através de suas atitudes? Quais representações evocam através de seus comportamentos? A quem remetem essas representações? Após isso, orientamos que articulassem as imagens às músicas e aos comportamentos dos personagens: que tipo de natureza? Que tipo de música ambienta o filme? Quais instrumentos musicais foram utilizados? E o cenário? É urbano? Essas orientações têm como objetivo entenderem o projeto discursivo do filme. E para finalizar este objetivo, lançamos perguntas como: De que fala o filme? Como fala? Que efeitos de sentidos são provocados quando se articulam todas essas informações? Orientamos que prestassem atenção para o último trecho do filme em que a imagem do Pato Donald é apresentada com outra personagem: Carmen Miranda- muito conhecida no contexto brasileiro na época de produção do desenho animado. A imagem dos dois em rosa projetada no vidro da janela no alto dos grandes hotéis cariocas sugere um tipo de relação existente entre os dois países representados pelo pato e pelo papagaio. Que relação seria essa? Que papel teria assumido Carmem Miranda na consolidação dessa relação, conforme as imagens do filme?

Em seguida, solicitamos que refletissem sobre a quem são dados os créditos da produção do filme? Discutimos, a partir dessas informações, que imagens de nação brasileira apresentada no desenho animado do ponto de vista do produtor estrangeiro e seus prováveis interesses na consolidação dessa representação, considerando o momento sócio histórico.

Na segunda etapa, tem se a terceira parte. Aqui os alunos foram orientados a situar melhor o desenho. Utilizaram pesquisa orientada na internet para buscar informações sobre o filme: contexto sócio histórico, produção, tipo de relação existente entre os dois países. Depois apresentamos a canção "Brasil" do Cazuza, pontuamos que são outras representações da pátria, mas com outra valoração e outro contexto. Apresentamos cópias da letra da música, conversamos sobre os autores, o título, o ano de produção, a provável temática da letra. Solicitamos que escutassem a canção com o objetivo de: levantar conhecimentos prévios acerca da temática; orientamos a elaboração de um breve texto. Pontuamos as primeiras impressões a respeito da letra; propomos uma discussão sobre a temática.

Fornecemos fontes para a compreensão letra: sites de busca (Google, Search) utilizando as palavras chaves, tais como, tendências políticas, contexto sócio histórico e cultural de 1988. Pedimos aos alunos que anotassem as informações mais relevantes que aproximam da temática da música. Orientamos que buscassem na internet: imagens desse contexto sócio histórico e cultural, por meio de imagens (Google imagens, por exemplo). Apresentamos a declaração do cantor Cazuza de 1987. Comparamos a declaração com a letra da canção e as informações obtidas na pesquisa. Em seguida pontuamos em que medidas a declaração está implicada nos significados da letra e nas informações da pesquisa.

Assistimos novamente o desenho animado "Aquarela do Brasil" e executamos a canção "Brasil". Orientamos a estabelecerem por escrito a relação entre as duas obras: semelhanças e diferenças. Os resultados disso guiaram o planejamento e organização de um roteiro do documentário de curta metragem: uma produção dos alunos.

Apresentamos um roteiro básico para que pudessem se fundamentar. Primeiro um roteiro dos planos prévios: comuns nas mídias radiofônicas, televisiva, cinematográficas e comunicação digital. Depois um plano do roteirista: descrever, detalhar as etapas da produção audiovisual. Orientamos o roteiro das etapas e minúcias do plano de elaboração que envolve: descrever e explicar. Os alunos puderam visualizar alguns modelos de roteiros de documentários, em seguida, propomos uma discussão a temática *Os Brasis do meu bairro* e, assim foi encaminhado que se elaborassem o roteiro.

Após essas etapas da proposta, foram orientados a se organizarem em grupos de no mínimo três e no máximo cinco integrantes. No decorrer do processo foi necessário que cada grupo elegesse um líder para que repassassem as informações encaminhadas via e-mail pelo professor orientador, tais como, *sites* em que pudessem obter mais informações sobre roteiro de documentário; exemplos de mais curtas, além daqueles visualizados em sala de aula. Bem como dúvidas que poderiam surgir no grupo, questionários elaborados para entrevista, caso houvesse, para ter um parecer o professor; ou outras dúvidas referentes à produção do curta.

Sob nossa orientação, os alunos se reuniram para pensar na escolha e seleção dos dados que permitiram a elaboração do documentário. Em sequência, puderam em grupo, selecionar quais os espaços do bairro iriam ser registrados (ruas, praças, avenidas, córregos, moradias, espaços religiosos, dentre outros.), quais aspectos seriam focados e assim analisar, então quais as pessoas do bairro ou da família seriam representativas do bairro. Orientamos então na escolha das imagens dos espaços registrados. Deixamos que escolhessem outras músicas, sons e barulhos, além das canções: "Aquarela do Brasil", de Ary Barroso, e "Brasil", de Cazuza. A seguir foram orientados a pensar em estratégias que chamassem a atenção dos espectadores.

Finalizada essa etapa, os alunos deveriam ser encaminhados para o laboratório de informática, mas devido a alguns imprevistos, os mesmos foram orientados a reunirem em outro espaço, fora do ambiente escolar, como por exemplo, em suas casas. Tiveram então a oportunidade de poder fazer, isso nos finais de semana ou no outro período em não estivessem em sala de aula. O objetivo dessa reunião foi para que pudessem escrever o roteiro nos programas editores de texto Word ou OpenOficce Writer(software gratuito do sistema operacional Linux, usado em muitos laboratórios de informática das escolas públicas. Com o imprevisto dado, tiveram a liberdade de escolher outro programa para editor de texto, alguns já tinham experiência com outros programas e assim puderam ajudar os outros grupos nessa fase do projeto.

Depois dessa etapa, foram a campo para a captura dos registros das imagens externas do documentário, puderam utilizar os recursos áudio visuais como: máquina fotográfica digital, filmadora ou a filmadora do próprio celular. Alguns utilizaram cadernos para anotações, outros blocos de notas. Em seguida a essas ações, partiram para a edição de imagens e vídeos. Alguns alunos utilizaram a sugestão dada como Windows Movie Maker. Com a finalidade de orientá-los no momento da edição do documentário, apresentamos um resumo tutorial do Windows Movie Maker, extraídos de alguns protótipos encontrados na internet e adaptado especificamente para esse trabalho.

Como já estava finalizando o segundo bimestre e adentrando nas férias no meio do ano letivo, alguns alunos já estavam engrenados no processo muito empolgados; solicitaram orientação durante as férias, não resistindo a esse anseio, nos vimos- enquanto professor orientador, no direito de corresponder às expectativas dos jovens. Dessa maneira, sugerimos que criassem grupos por meio do aplicativo WhattsApp para que, assim facilitassem a comunicação. Assim ocorreu...

Foi também necessário elaborar uma declaração para que pudessem entregar aos convidados para a entrevista para, assim, comprovarem a veracidade da pesquisa.

Após a finalização da produção dos curtas no terceiro bimestre, foi possível realizar uma mostra de curtas na sala de aula para assim cada turma pudesse prestigiar as produções dos curtas, observando assim como cada grupo deu seu olhar diferenciado para elaboração. No final de cada mostra, entregamos para os grupos uma ficha de avaliação sobre o projeto, em específico sobre processo de construção dos curtas.

Na ficha de avaliação, no item que corresponde ao aprendizado, pudemos notar no registro de alguns alunos a relevância do projeto para sua formação cidadã em várias perspectivas, assim temos em relação ao uso das tecnologias: "trouxe aprendizado de uma forma de conceito tecnológico, pois mesmo não sabendo usar determinado programa de editar, eu dei uma olhada para *ficar por dentro* dos assuntos". Já no que concerne ao desenvolvimento de suas habilidades de interrelações pessoais e convívio pessoal temos: "Trouxe mais aprendizado de como trabalhar em grupo, mesmo que não seja a primeira vez que montamos grupos". E, também notamos o protagonismo juvenil instaurado no registro: "foi a primeira vez que gravamos um curta metragem e também foi a primeira vez que entrevistamos alguém. Serviu para controlar o nervosismo e para melhorar cada vez mais".

Nesse sentido, as tecnologias já não podem mais ser encaradas *"apenas com mais um recurso pedagógico, da forma como o é um gravador de som"* (ANTUNES, 2001, grifo do autor), assim o computador se faz presente e não podemos deixar de usá-los, "necessitamos utilizá-lo em aulas para desenvolver o senso crítico do aluno, ensiná-lo a pensar melhor, aguçar suas faculdades de observação e pesquisa, sua imaginação, suas memórias e os novos horizontes de sua comunicação" (ANTUNES, 2001, p.65).

Em diálogo com o professor de informática foi possível publicar alguns dos vídeos que se destacaram para serem publicados no site da escola. Dentre eles, o documentário que abordou sobre os vendedores ambulantes (fig. 1) e o outro que foi desenvolvido em especial para a comemoração dos 50 anos de aniversário da escola Adalgisa de Barros no ano de 2015 (fig.2).

Figura 1 – Curta metragem sobre vendedores ambulantes

Fonte: Alunos do 2°ano D da Escola Adalgisa de Barros, ano 2015.

Figura 2 – Curta metragem sobre os 50 anos da escola

Fonte: Alunos do 2°ano B da Escola Adalgisa de Barros, ano 2015.

4 Considerações finais

Experiências como a aqui relatada demonstram a necessidade de planejamento para a prática pedagógica, e que esta necessita de formação constante para atender às demandas da educação contemporânea, aliando teoria e prática, bem como o uso das novas tecnologias em sala de aula.

A própria aula também pode ser um dos espaços de formação do professor, pois, na maioria das vezes, isso não é tomado em consideração nos cursos de formação "visto que a maioria dos cursos acadêmicos é organizada de modo que eles estejam em posição de superioridade em relação às práticas pedagógicas ou de forma distante" (PINTO; GOMES; SILVA, 2005, p.89).

Contudo, muitos enfrentamentos ocorreram para tentar colocar em prática a proposta do artigo, dentre eles, o de estar diante de um currículo extenso do ensino médio, no qual muitos profissionais ainda prioriozam a quantidade dos conteúdos programáticos que se tem que cumprir, dando maior apreço a quantidade e assim deixando de lado a qualidade das praticas pedagógicas. Outro movimento é o do trabalho interdisciciplinar, muito discutido e pontuado nos documentos oficiais, mas ainda se faz presente muito timidamente nas práticas pedagógicas, devido á própria organização da escola. Assim, foi e é um desafio, sobretudo porque é fundamental o apoio da equipe gestora que se pense práticas pedagógicas na contemporaneidade, na qual exige um trabalho com a tecnologias.

As ações "para cada macrocampo" foram "pensadas a partir das áreas de conhecimento" e abarcaram "temáticas diversas por meio de diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares" (BRASIL, 2013, p. 14), a partir dos quais os estudantes puderam nortear os roteiros de seus curtas que foram produzidos no decorrer do ano letivo de 2015, sob a orientação da professora de Língua Portuguesa. Ao final, foi realizada uma mostra de curtas na sala e alguns foram selecionados para serem publicados no site da escola. Assim, à luz da teoria, foi possível repensar nossa prática, visando formar alunos capazes de "dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho em uma sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação" (ROJO, 2009, p. 90).

Referência

ANTUNES, Celso. **Celso Antunes e formação do professor: é preciso muito mais o que conteúdo**. Entrevistado por Viviane Mosé In: A escola e os desafios contemporâneos. Organização e apresentação, Viviane Mosé. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, pp. 213, 214.

_____ . Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAKHTIN, M. M. (1934-935/1975). A Teoria do Romance. In: **Questões de Literatura e Estética**. Traduzido por Aurora Fornoni Bernadiniet al. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____(1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal.** Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____(1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal.** Traduzido por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006 v.l; il.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Brasília (DF), 1999; il.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento orientador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2013.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução/FNDE nº 4 de 31 de março de 2014. Disponível em <<http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/resolucao_n4_de_31-03-2014_mais%20cultura.pdf. >>Acessado em 13/08/2015.

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

GADOTTI, Moacir. **Moacir Gadotti e a escola cidadã**. Entrevistado por Viviane Mosé In: A escola e os desafios contemporâneos. Organização e apresentação, Viviane Mosé. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação. Nº 26, 2004.**

MIGUEL, E.A; FERREIRA, J.CAMPOS; LEMES, L.R; BENEVIDES, L.R; SANTOS, S.N. As Múltiplas faces do Brasil em curta metragem. In.:**Multiletramentos na escola**. Organizadores: Roxane Rojo, Eduardo Moura. São Paulo: ParábolaEditorial, 2012.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Educação escolar e cultura(s).** Nº 23, 2003.

_____ . **Indagações sobre currículo***:* currículo, conhecimento e cultura.Organização do documento: Jeanete Beauchamp,Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeirodo Nascimento. Brasília: Ministério da Educação,Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens**: Educação Básica. Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso: Cuiabá: 2012.

_____ . **Orientações Curriculares: Concepções para a educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

PILAR, Maria do. **Maria do Pilar e a participação da comunidade na gestão da escola.** Entrevistada por Viviane Mosé In: A escola e os desafios contemporâneos. Organização e apresentação, Viviane Mosé. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, pp. 219, 234.

PINTO, A.L.G.; GOMES, G.G; SILVA, L.C.B. Percurso do letramento dos professores: narrativas em foco. In.:**Letramento e formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Organização Angela B. Kleiman, Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, Cibele A. de S.; LEITE, Marilene C. S.; PERALTA, Aracy F. C. de M.; OLIVEIRA, Lucas de A. **A contribuição da formação continuada para a construção de um currículo interdisciplinar.** Disponível em <<http://sistemas.ufmt.br/semiedu2015/site/>> Acesso em 23/03/2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS : Artes Médicas. 1998.

O USO DAS TIC PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DO MUNICÍPIO DE PONTAL DO ARAGUAIA-MT

Eliakim Oliveira Küster (CEFAPRO-Barra do Garças/SEDUC-MT) – kuster.eliakim@gmail.com

Eunice Maria Lopes (E.E. Dom José Selva/SEDUC-MT) – eugu2009@windowslive.com

Resumo: Atualmente as tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Sendo assim, a compreensão do papel das TIC no processo de ensino e aprendizagem é crucial para a promoção de uma prática pedagógica que atenda as demandas dos alunos. Este trabalho tem como objetivo identificar como os professores de Ciências e Biologia de duas escolas públicas do município de Pontal do Araguaia-MT fazem uso das TIC em suas aulas. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário que foi respondido por 15 professores. Os professores de Ciências e Biologia do município de Pontal do Araguaia-MT que fazem uso das TIC, as utilizam para reforçarem as práticas educativas já existentes. Os professores que não fazem uso das TIC afirmam não dispor de tempo para aprender manusear esses recursos e utilizá-los em suas aulas. É necessário propor cursos de formação continuada para que esses professores conheçam as potencialidades dessas ferramentas e construam uma concepção crítica para dessa forma ressignifiquem suas práticas pedagógicas e concomitantemente ofereçam aos alunos novas formas de aprender.
Palavras-chave: TIC. Biologia. ensino-aprendizagem.

1 Introdução

A escola possui características específicas, mas isso não a diferencia do resto dos sistemas sociais no que se refere à influência das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Atualmente os alunos estão inseridos em ambientes altamente mediados pelas tecnologias, levando em consideração este aspecto, as TIC foram incluídas no ambiente escolar com o intuito de repensar a educação (SANCHO, 2006).

No entanto, o ato de repensar a educação não se refere somente à inserir as TIC nos ambientes escolares, deve-se levar em consideração as necessidades das escolas, principalmente dos professores e alunos, compreender como estes relacionam-se com as TIC. Nessa perspectiva, a maneira como os professores fazem uso das TIC em suas aulas é um ponto de partida para promover novas alternativas de ensinar e aprender.

Este trabalho tem como objetivo identificar como os professores de Ciências e Biologia das escolas do município de Pontal do Araguaia-MT fazem uso das TIC em suas aulas. Para alcançar o propósito deste trabalho aplicou-se um questionário que foi respondido por 15 professores que atuam nas disciplinas de Biologia e Ciências. O questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas. As questões fechadas foram analisadas quantitativamente agrupando-se as respostas iguais, dispondo-as em um gráfico e as questões abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo.

2 Desenvolvimento

2.1 O papel das TIC no processo de ensino-aprendizagem

O processo histórico tem revelado mudanças marcantes na evolução da espécie humana. Concomitante com essa evolução, ele tem criado novos conhecimentos e instrumentos para suprir suas necessidades, tanto materiais quanto espirituais. Esses conhecimentos têm trazido avanços e consequências. Na mesma medida em que trouxe avanços, também contribuiu para o agravamento de diversos problemas sociais, dentre eles os processos de marginalização e o desemprego.

Dessa forma, independentemente de sua influência positiva ou negativa, direta e indiretamente as tecnologias sempre fizeram e fazem parte do cotidiano de todos os grupos sociais e estão presentes em todas as áreas e setores da sociedade atual, e no setor educacional não poderia ser diferente.

Dentre as tecnologias de uso nos ambientes escolares estão as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); estas podem ser utilizadas de diferentes maneiras para a promoção do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares. Morais (2003) afirma que a inserção das TIC no ambiente escolar se dá principalmente pelo uso do computador, pois esta ferramenta associada a internet permite que todas as informações, conhecimentos, relações, problemas, sejam e estejam em tempo real. Além disso, o mesmo autor afirma que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem depende da maneira de como se faz uso dessas ferramentas pedagógicas.

Para que os professores consigam de fato utilizar com sucesso as TIC é necessário a compreensão do papel que estes recursos desempenham no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva:

> (...) a presença dessas tecnologias (...) nas escolas, não deve ser compreendida como a mera atualização de métodos, como a introdução de modernas ferramentas para as velhas práticas educacionais. (...) essas tecnologias não entram na escola como facilitadoras dos processos, mas como complicadoras nas práticas pedagógicas, trazendo novos desafios para os processos de ensino e de aprendizagem (JÚNIOR e PRETTO, 2005, p. 208).

No processo de ensino-aprendizagem as TIC são ferramentas didáticas que desempenham o papel de auxílio, por este motivo, não garantem sozinhas o sucesso desse processo, pois são recursos de ensino que podem e devem estar à disposição do processo de assimilação e construção dos conhecimentos. São elementos a mais e ferramentas que podem tornar este

processo mais interativo e significativo. Dessa forma, a tecnologia deve ser vista como um meio que permite tanto aos alunos quanto aos professores, pensar, problematizar e expressar diante das questões propostas.

Passerino (2001), afirma que as TIC utilizadas no processo de ensino-aprendizagem devem ter como finalidade essencial serem recursos intelectuais que ofereçam subsídios para que alunos e professores construam significados e representações próprias do mundo de forma individual e coletiva. Segundo Osborne e Hennessy (2007), o emprego das tecnologias no processo pedagógico possibilita novos ambientes de ensinar e aprender ao contrário dos ambientes tradicionais, e as verdadeiras contribuições das tecnologias para a educação aparecem à medida que são utilizadas como mediadoras para a construção e apropriação do conhecimento.

Não obstante, Vieira (2011) ressalta que é importante compreender que as TIC possuem um potencial inovador amplo, no entanto, elas surgiram para trazer contribuições no processo educativo, não para substituir o professor. Assim sendo, isoladamente tornam-se apenas recursos, mas se bem empregadas, podem contribuir para que de fato haja mudanças significativas no processo educativo.

Portanto, o papel desempenhado pelas TIC não é somente facilitar e mediar o processo de ensino-aprendizagem, vai mais além, acredita que são "novos dispositivos capazes de determinar e modificar as experiências de aprendizagem" (PEIXOTO, 2007, p. 10). Ao desenvolver práticas pedagógicas que utilizam recursos tecnológicos é fundamental que professores reflitam sobre suas práticas a partir do modo que fazem uso das TIC.

2.2 O uso das TIC no ensino de ciências

A escola é a instituição legitimada para proporcionar condições de interação da tríade professor-aluno-material didático. É de extremada importância que os professores sejam capazes de mostrar aos alunos as possibilidades oferecidas pela tecnologia como forma de construção da realidade sobre o mundo em que vivem. Isso implicará em um conhecimento significativo que envolve pensamentos, sentimentos e ações (MATO GROSSO, 2010). Uma das formas de oferecer uma educação pautada nessa perspectiva é desenvolver atividades e conteúdos com o uso das TIC.

No ensino das mais variadas áreas de conhecimento as TIC estão sendo utilizadas e dentre as diversas opções, o computador tem sido utilizado com mais frequência, principalmente no

Ensino de Ciências (GARCIA e LINS, 2008; CARDOSO e OLIVEIRA, 2010; GIANOTTO e DINIZ, 2010).

Para Osborne e Hennessy (2007) a potencialidade das TIC, quando empregadas no ensino de Ciências, se refere a reorganização do currículo e a ressignificação das metodologias de ensino. Assim, as TIC facilitam o acesso a uma gama de informações e ferramentas das quais a utilização provoca o desenvolvimento de avaliação, de interpretação e de reflexão crítica.

Segundo Murphy (2003) as TIC podem ser empregadas no ensino de Ciências como um meio de comunicação, como ferramentas, utilizadas para exploração e uma fonte de referência. Contudo, são utilizadas como recursos para preenchimento de tabelas, construção de gráficos e bases de dados, ainda, como fonte de pesquisas utilizando informações contidas na *Internet*, CDROM e etc.

Resumidamente, as vantagens do emprego das TIC no ensino de Ciências são: "(i) o ensino de Ciências torna-se mais interessante, autêntico e relevante; (ii) há mais tempo dedicado à observação, discussão e análise e (iii) existem mais oportunidades para implementar situações de comunicação e colaboração" (SANTOS, 2007, p. 76).

Em relação ao uso das TIC no ensino de Ciências, Giordan (2005) menciona que as prevalecentes maneiras de uso do computador abrangem as linguagens de programação, aplicativos de escritório, sistemas tutoriais de ensino, animações e simulações de fenômenos científicos e graças ao domínio da internet, ainda é utilizada a comunicação mediada pelo computador - *e-mail* e salas de bate-papo. Além disso, Coutinho e Júnior (2007) apontam também que são utilizadas pelos professores dessa área de conhecimento a visitação e construção de páginas virtuais - *sites* e *blogs*.

A maneira como as TIC são utilizadas e a relação que se estabelece entre usuário e "ferramenta" podem ser categorizadas de acordo com a tipologização proposta por Coll *et al.* (2010), estes autores que ressaltam:

> (...) categorias de análise assim estabelecidas não excluem a priori nenhum dos usos educacionais que professores e estudantes podem fazer das TIC, nem prejulgam a adequação ou serventia educacional desses usos, apesar de proporcionarem elementos para valorizar seu alcance e seu impacto sobre o ensino e a aprendizagem (...) (COLL *et al.*, 2010, p. 81).

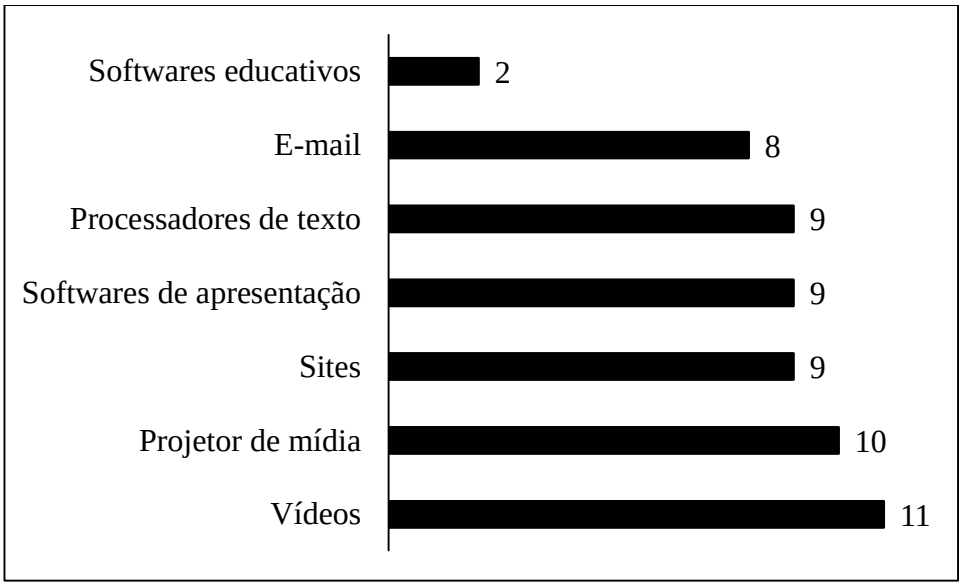
A tipologização de usos das TIC foram separadas em cinco categorias, 1- as TIC como instrumentos mediadores das relações entre alunos e conteúdos (e tarefas) de aprendizagem; 2-

as TIC como instrumentos mediadores das relações entre professores e conteúdos (e tarefas) de ensino e aprendizagem; 3- as TIC como instrumentos mediadores das relações entre professores e alunos ou dos alunos entre si; 4- as TIC como instrumentos mediadores da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante as realização das tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem; 5- as TIC como instrumentos configuradores de ambientes ou espaços de trabalho e de aprendizagem (COLL *et al*., 2010). Compreender as relações entre usuários e as TIC é uma das maneiras para promover contextos de ensino e aprendizagem significativos e vencer o processo de ensino centrado no professor.

3 Resultados e discussão

Em relação ao uso das TIC durante as aulas, 13 professores afirmam fazer uso das tecnologias em suas aulas e dois não fazem uso. Os professores que fazem uso das TIC em suas aulas apontaram os recursos que mais utilizam, dentre os citados estão vídeos, projetor de multimídia (data show), *sites*, *softwares* de apresentação, processadores de texto, *e-mail* e *softwares* educativos.

Gráfico 01. Recursos tecnológicos que os professores de Ciências e Biologia utilizam



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

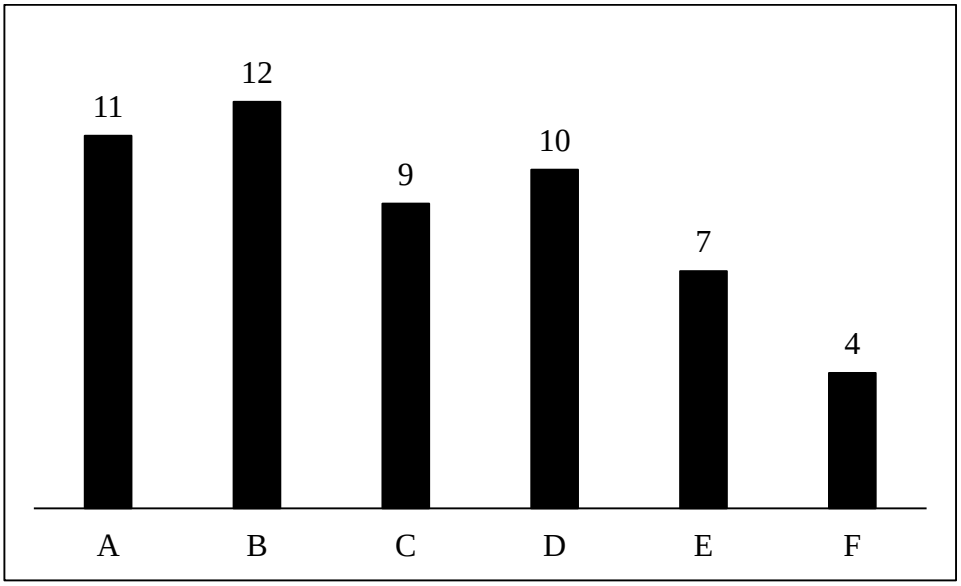
O recurso tecnológico mais utilizado pelos professores é o vídeo, seguido do projetor de mídia. As disciplinas de Ciências e Biologia tratam de conceitos que estão relacionados com fenômenos microscópicos. Nesse sentido, as imagens e os vídeos são ferramentas que podem

auxiliar os professores a proporcionar aos alunos condições para que estes assimilem significativamente determinados conceitos biológicos.

De acordo com a teoria de Ausubel (AUSUBEL, 1980; MOREIRA, 1983), para que ocorra uma assimilação significativa do conteúdo, é necessário que na estrutura cognitiva exista alguns conceitos aos quais o novo conceito faça conexão de maneira significativa, chamados de subsunçores. Quando estes subsunçores não existem, uma possibilidade é utilizar recursos instrucionais que construam uma ponte conceitual entre o novo conceito e a estrutura cognitiva, chamado de organizador prévio. Segundo Rosa (2000) um audiovisual é uma boa alternativa para ser usado como organizador prévio.

Em relação à maneira como fazem uso das TIC, os professores afirmam utilizar com os seguintes fobjetivos: A- pesquisar materiais e recursos didáticos; B- preparar aulas; C- preparar apostilas; D- preparar provas; E- disponibilizar materiais educacionais para os alunos, F- desenvolver conteúdos curriculares.

Gráfico 02. Uso que os professores fazem das TIC



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

De acordo com a classificação de tipologização proposta por Coll et al. (2010) o uso que os professores de Ciências e Biologia fazem das TIC refere-se às categorias dois e quatro.

Na categoria dois as TIC são utilizadas como instrumentos mediadores das relações entre professores e conteúdos (e tarefas) de ensino e aprendizagem. Desta forma, as atividades desta categoria tem relativamente como objetivos procurar, selecionar e organizar informações

relacionadas com os conteúdos de ensino; ter acesso a repositórios de objetos de aprendizagem; ter aceso a base de dados e banco com propostas de atividades de ensino e aprendizagem; elaborar e manter registros das atividades de ensino e aprendizagem e etc (COLL et al., 2010).

Na categoria quatro as TIC são utilizadas como instrumentos mediadores da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem. Assim, as atividades desta categoria tem relativamente como objetivos aplicar, ilustrar, relacionar, sintetizar por meio de apresentações, simulações, visualização e modelagem um determinado conteúdo curricular (COLL et al., 2010). A maneira como os professores de Ciências e Biologia, das duas escolas, utilizam as TIC, demonstra que estas são ferramentas para reforçarem as práticas educacionais já existentes.

Em relação às duas professoras que não fazem uso das TIC em suas aulas, percebeu-se nos dois depoimentos que as condições, a disponibilidade e a falta de tempo e conhecimento técnico são motivos que fazem com que estas professoras deixem de utilizar estes recursos em suas aulas. Além disso,percebeu-se que as professoras não sabem para manusear as TIC.

> Professora n° 07: não utilizo as TIC durante minhas aulas para desenvolver conteúdos por falta de tempo e disponibilidade desses recursos tecnológicos. Por exemplo: preparar uma aula no *powerpoint* demanda muito tempo, eu tenho 15 turmas, então se torna praticamente inviável elaborar apresentações para todas as turmas. Além disso, a única vez que tentei usar o *datashow*, não tinha disponível para eu utilizar, pois outro professor já havia agendado primeiro. Em outras situações não utilizo as TIC por não saber manusear direito, então fico acomodada. Mas, é por falta de tempo mesmo.
>
> Professora n° 02: não utilizo muito o computador durante minhas aulas porque em primeiro lugar não sei mexer direito e o laboratório de informática não está funcionando todos os dias, dos 15 computadores, acho que seis estão funcionando, em uma turma de 28 alunos, fica difícil, além disso, a *internet* é lenta. Em outras situações não utilizo as TIC porque gasta muito tempo para preparar, pois não é só dizer que vai usar, tem que pesquisar, testar. É nesse sentido que por falta de tempo não utilizo as TIC, trabalho 36 horas em sala de aula.

Os motivos das professoras não utilizarem as TIC em suas aulas vai ao encontro com as palavras de Cysneiros (1999):

> (...) o mobiliário desconfortável e precário dificultam o trabalho intelectual de alunos e mestres. (...) O professor encontra-se sobrecarregado com aulas em mais de um estabelecimento, falta-lhe tempo para estudar e experimentar coisas novas, recebe baixos salários (...) (CYSNEIROS, 1999, p. 12).

O tempo reservado para que o professor aprofunde seus conhecimentos em relação às TIC é de grande relevância. Nesse sentido, a falta de tempo, seja para o professor estudar ou preparar melhor suas aulas é um dos motivos que merece atenção, pois é a partir deste ponto

que o professor busca novos conhecimentos, é o momento de reflexão de sua prática pedagógica.

Não basta somente colocar à disposição dos professores e alunos as TIC, pois estes instrumentos tecnológicos não estimulam, por si só, professores reavaliarem sua prática pedagógica, muito menos instigam alunos a adotarem novas formas de aprender. É necessário que alunos e professores aprendam a tirar vantagens de tais instrumentos (Cysneiros, 1999), e é nessa perspectiva que o tempo torna-se crucial para professores.

5 Considerações finais

As TIC foram inseridas nos ambientes escolares por meio dos computadores e tem desempenhado um papel importante no que diz respeito ao processo de ensino -aprendizagem, sua função não é substituir o trabalho do professor nem tampouco resolver as mazelas da educação, ainda não devem ser vistas como uma maneira de atualizar "antigas" práticas pedagógicas. É necessário enxergar as TIC como instrumentos promotores de novos desafios tanto para o professor quanto para o aluno, desta forma, esses instrumentos tecnológicos estarão promovendo um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Os professores de Ciências e Biologia do município de Pontal do Araguaia-MT que fazem uso das TIC, as utilizam para reforçarem as práticas educativas já existentes. É necessário que esses professores tenham uma visão mais crítica para ressignificarem suas práticas pedagógicas e concomitantemente oferecer aos alunos novas formas de aprender. No entanto, para que de fato isso ocorra, é essencial promover e garantir momentos de formação continuada para que os professores compreendam o papel das TIC no processo de ensino-aprendizagem de Ciências e Biologia e como estes devem fazer uso destas ferramentas.

A formação continuada ao se tornar elemento crucial para a mudança e transformação da postura do professor em relação uso das TIC deve vir numa perspectiva crítica de ensino. Dessa maneira, o grupo de pesquisa sobre a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* de Barra do Garças, coordenado pela professora Dra. Marilene Marzari, tem desenvolvido ações para que alunos e professores se apropriem teoricamente dos conceitos necessários para o desenvolvimento de suas funções. Nesse sentido, a partir dos dados apresentados neste trabalho, verificamos a necessidade de implementar ações formativas para professores de Ciências e Biologia do município de Pontal do Araguaia-MT sobre o uso das TIC a partir da perspectiva do Ensino Desenvolvimental.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, J. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CARDOSO, L. de R.; OLIVEIRA, V. S. de. O uso das tecnologias da comunicação digital: desafios no ensino de genética mendeliana no ensino médio. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/ InfEduc TeoriaPratica/article/view/8638/12017>. Acesso em: 17 mai. 2015.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTINHO, C. P.; JÚNIOR, J. B. B. Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In: Simpósio Internacional de Informática Educativa, 9., 2007, Porto Portugal. **Actas do IX Simpósio Internacional de Informática Educativa**. Porto Portugal: Instituto Politécnico do Porto, 2007. p. 199-204. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/ bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2015.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, Colombia, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999. Disponível em: < http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213_archivo.pdf>. Acesso em: em 10 jun. 2015

GARCIA, L. A.; LINS, V. da S. As tecnologias de informação e comunicação na formação de professores no Ensino de Ciências. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 249-266, jan./jun. 2008. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao article/view/5035/ 5470>. Acesso em: 17 mai. 2015.

GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. da S. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010. Disponível em: < http://www. scielo.br/scielo.php? pid=S1516-73132010000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 mai. 2015.

GIORDAN, M. O computador na educação em ciências: breve revisão crítica acerca de algumas formas de utilização. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 279-304. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000200010>. Acesso em: 10 jun. 2015.

JÚNIOR, A. S. de L.; PRETTO, N. de L. Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas. In: PRETTO, de L. (org.). **Tecnologias & novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares**: ciências da natureza e matemática. Cuiabá: Defanti, 2010.

MORAIS, R. X. T. de. **Software educacional: a importância de sua avaliação e do seu uso nas salas de aula**. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade Lourenço Fillho, p.52, Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://www.flf.edu.br/revistaflf/monografias computacao/monografia-rommel-xenofonte.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

MOREIRA, M. A. **Uma abordagem cognitivista ao ensino da Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1983.

MURPHY, C. **Literature Review in Primary Science and ICT**. 2003. Disponível em: <http: //www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/lit_reviews/primary_school_review.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

OSBORNE, J.; HENNESSY, S. **Literature review in science education and the role of ICT**: promise, problems and future directions. 2007. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00190441/document>. Acesso em: 16 mai. 2016.

PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: <http://edu3051.pbworks.com/f/Infoedu-infantil-cap.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2016.

PEIXOTO, J. Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400011&lng=pt &nr>. Acesso em: 15 mai. 2015.

ROSA, P. R. S. O uso de recursos audiovisuais e o ensino de ciências. **Cad. Cat. de Ens. Fís.**,Rio Grande do Sul, v. 17, n. 1: p. 33-49, abr. 2000. Disponível em: <https://periodicos. ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/6784/6249>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M.; HÉRNANDEZ, F [*et al.*]. **Tecnologias para a transformar e educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, A. C. dos S. P. T. **As TIC e o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**: um estudo de caso de avaliação do impacte das TIC na adopção de métodos de trabalho efectivo no 1° ciclo do Ensino Básico. 2007. 408f. Dissertação (Mestrado em Multimédia em Educação)– Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

VIEIRA, R. S. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação à distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 65-75, 2011. Disponível em: <http://www. abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_05.pdf>. Acesso em: 20 jun.

POSSIBILIDADES E LIMITES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA *ONLINE* DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Vilson Teixeira da Silva[1] (PPGECM/UNEMAT) - vtsteixeira@gmail.com
Daise Lago Pereira Souto[2] (PPGECM/UNEMAT) - daise@unemat.br

Resumo: Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se tornaram espaços extremamente ricos e propícios ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem a distância, estes, romperam com a barreira espaço tempo, que era uma das principais problemática para o desenvolvimento ou continuidade dos estudos por muitas pessoas. Desse modo, os AVA permitem que as pessoas possam, mesmo estando em diferentes e distantes locais, interagir e potencializar a produção e socialização de experiências e conhecimentos, organizando e utilizando seus tempos e espaços disponíveis, maximizando-os, o que tem tornado os AVA um dos principais elementos que fortalecem a Educação a Distância (EaD). Nesta perspectiva, este trabalho objetiva, por meio da realização de um curso com professores de matemática, compreender as possibilidades e limites de uma formação continuada realizada totalmente a distância *Online*. Metodologicamente será utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, inicialmente definida como estudo de caso. Para produção de dados serão utilizados a observação participante e Grupo Focal *Online* (GF*O*); sendo que, os instrumentos utilizados serão notas de campo e questionários com questões abertas e fechadas. Os resultados da pesquisa poderão apontar os limites e possibilidades para formação continuada a distância *Online*, bem comoservir de base para que as instituições responsáveis pela formação continuada do Estado possam pensar essa formação nesta perspectiva e tornar exequível esta proposta a nível estadual.
Palavras chaves: EaD *Online*. Tecnologias Digitais. Ensino de matemática.

1 Introdução

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), se tornaram espaços extremamente ricos e propícios ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem à distância. Nestes, pessoas podem, mesmo estando em diferentes e distantes locais, interagir e potencializar a produção e socialização de experiências e conhecimentos, organizando e utilizando seus tempos e espaços disponíveis maximizando-os, o que tem tornado os AVA um dos principais elementos que fortalecem a Educação a Distância (EaD).

Esta "modalidade" de oferta de ensino vem sendo utilizada desde o século XX pelos diversos meios de comunicação disponíveis; inicialmente, em decorrência do processo de industrialização que gerou demanda por políticas educacionais que formassem trabalhadores para a ocupação industrial. No entanto, do ponto de vista da legislação, a EaD foi institucionalizada pela LDB 9394/96 e por Decretos e Portaria, publicados ainda em 1998, com

[1]Professor, licenciado em Matemática, efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso – SEDUC.Designado "Professor Formador" do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da educação Básica – Cefapro– Matupá/MT. Mestrando do Programa de Pós-Graduação,Stricto Sensu, em Ensino de Ciências e Matemática/PPGECM da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Barra do Bugres/MT, Brasil.
[2]Doutora em Educação Matemática. Docente do programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu, em Ensino de Ciências e Matemática/PPGECM da Universidade de Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Barra do Bugres/MT, Brasil.

alguns aspectos importantes como: a definição de educação a distância, posta como todos os cursos não integralmente presenciais; o processo de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos a distância, principalmente na formação de professores e; a nomeação, legalmente, da EaD como modalidade de ensino. Porém, para que os processos de ensino e de aprendizagem realmente se efetivem nesta modalidade de ensino, além do comprometimento dos atores envolvidos (alunos e professores), o planejamento, a seleção dos Ambientes e recursos disponibilizados, devem ser realizados cuidadosamente em função do público a ser atendido, bem como de suas necessidades formativas.

Diante deste cenário, este trabalho surge visando minimizar e/ou elucidar as angústias e desafios encontrados para o aperfeiçoamento profissional, principalmente em relação ao uso das Tecnologias Digitais no ensino da Matemática. No âmbito da pratica docente, um fato que sempre chama a atenção dos professores de Matemática é; nos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, os alunos sempre perguntarem, "onde vou utilizar isso professor?" Esta questão, tão comum e complexa no meio docente matemático, tem inquietado os docentes da atualidade, levando-os a buscar formas para sanar e/ou minimizar estas dificuldades. Nessa perspectiva, observa-se que uma das formas de amenizar essa problemática pode ser por meio das Tecnologias Digitais como representativas/contextualizadoras dos conteúdos matemáticos, muitas vezes eminentemente abstratos.

Ademais, devemos considerar que os desenvolvimentos tecnológicos estão influenciando todos os setores da sociedade, ainda que de forma mais acentuada em alguns. Mesmo que não percebamos esse impacto de forma marcante, podemos senti-lo em nosso cotidiano, observando equipamentos, serviços e até mesmo as mudanças nas formas com que as pessoas pensam e desenvolvem suas atividades cotidianas. Neste sentido, Kenski (2012) enfatiza que "[...] somos muito diferentes de nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos" (KENSKI, 2012, p.19), logo, parece-nos inadmissível viver, atualmente, sem as tecnologias digitais.

No âmbito educacional observa-se que as tecnologias digitais nos proporcionaram uma imensa gama de possibilidades para realizar ações pedagógicas de forma interativa e representativa. Com isso, a escola, as universidades e/ou qualquer outra instituição que se propõe ao ato educacional na atualidade, não pode se dar ao luxo de ignorar e/ou desconsiderar estes recursos, deixando de utilizá-los pedagogicamente, isso seria no mínimo negligência. No entanto, como proposto por Santos (2012), para utilizar essas tecnologias de modo que contribuam para a aprendizagem, o professor deve estar atento ao seu conhecimento em relação

à tecnologia utilizada bem como a forma como planeja suas práticas com a utilização das mesmas.

Observa-se, assim, que as tecnologias, em especial as digitais, aumentam as possibilidades de ensino e ampliam os horizontes da sala de aula; todavia há que se ter cuidado e preparação para inserir tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Faz-se necessário conhecimento da tecnologia a ser utilizada, de modo que se consiga relaciona-la aos objetivos pretendidos, estabelecendo uma sintonia entre as tecnologias digitais, metodologias, objetivos e os conteúdos abordados, visando um maior aproveitamento de suas potencialidades.

Nesse sentido, compreende-se que se faz necessário cursos de formação continuada, como o proposto neste trabalho, que venham ao encontro das necessidades formativas dos professores. Compreendendo-se formação continuada, aqui, como uma prática global, conforme propõe Imbernón (2009), uma formação que "[fomente] o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática" (IMBERNÓN, 2009, p. 44).

Logo, vemos que a formação continuada deve proporcionar ao professor condições para, a partir da reflexão de sua prática, adquirir uma compreensão global de mundo, em seu sentido social, cultural, econômico e profissional. Essa ideia é compartilhada por Borba, Malheiros e Zulatto (2008) os quais ressaltam que, na formação continuada do professor, deve-se considerar aspectos relevantes de sua experiência profissional, fazendo com que estes reflitam de forma constante e criticamente sobre sua prática.

Desta forma, busca-se com este trabalho, compreender as possibilidades e limites de uma formação continuada realizada totalmente a distância *Online*, por meio de um curso realizado totalmente a distância, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e-Proinfo.

Admitimos, aqui, o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem na perspectiva de Burnham, Pinto, Riccio, e Pereira (2012) como sendo,

> Um espaço onde se constrói conhecimento, como convencionalmente conhecemos a sala de aula presencial. Um ambiente *virtual* de aprendizagem, considerando a vertente do virtual relacionada à informatização, é um ambiente que estabelece a partir das tecnologias em rede. Mas, compreendendo o virtual também como um estado de problematização, de potência, os AVA podem ser vistos como espaços de aprendizagem onde se ampliam as possibilidades de construção do conhecimento, pois, em potência, são ambientes que promovem e fomentam o questionamento e a problematização, contribuindo, assim, para o processo contínuo de virtualização/atualização inerentes à reflexão. (BURNHAM, PINTO, RICCIO e PEREIRA, 2012, p. 142).

Assim, compreende-se que os AVA não são apenas meros repositórios de materiais para acesso e estudos isolados, mas, principalmente um ambiente de intensa interação e colaboração entre professores e participantes.

Para possibilitar essa interatividade, os AVA's contam com diversos recursos que possibilitam o desenvolvimento de atividades (síncronas), que requerem que os participantes estejam *online* ao mesmo tempo, como por exemplo, chats e videoconferências, e (assíncronas), que não necessitam que os participantes estejam *Online* ao mesmo tempo, por exemplo, fóruns e e-mails. Neles segundo Kenski (2012) podem ser desenvolvidas atividades no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de modo que os participantes podem estar em qualquer lugar e interagir com seus "colegas de turma" sempre que for solicitado (síncrono) ou quando lhes é possibilitado tempo.

Segundo Borba, Malheiros e Zulatto (2008), não há um modelo ideal de ambiente para realização de cursos *Online*. Para esses autores, os AVA devem estar de acordo com os objetivos preestabelecidos e, para cada situação, pode haver um ambiente virtual que se adapte de maneira mais coerente aos objetivos e contextos. Dessa forma, a escolha da plataforma e-Proinfo se deu, tendo em vista que este, segundo informações contidas no próprio site[3], "[...] é um software público, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância - SEED do Ministério da Educação - MEC e licenciado por meio da GPL-GNU, Licença Pública Geral." Logo, as instituições que utilizam e/ou pretendem utilizá-lo devem conhecer e seguir as regras de contrato da Licença Pública Geral – GPL. No Estado de Mato Grosso, o software está vinculado a Secretaria de Estado de Educação. Segundo o portal do MEC[4],

> o e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem

O e-Proinfo é estruturado em dois perfis de acesso, o do participante (aluno) e o do administrador (professor). Para ser administrador de curso, dentro do e-Proinfo, os professores devem ser credenciados pelas entidades conveniadas, no caso do Mato Grosso, a SEDUC-MT. Após o credenciamento os professores administradores podem desenvolver e administrar cursos a distância *Online*, configurando e utilizando todos os recursos e ferramentas disponíveis no AVA. Já os participantes (alunos), após o cadastro do curso pelos administradores, podem se

[3]Disponível em <http://eproinfo.mec.gov.br/comunidade/> Acesso em 02 de março de 2017.
[4]Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ima/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo> Acesso em 02 de março de 2017.

inscrever nesses, e ao terem suas inscrições efetivadas pelo administrador, os participantes se vinculam às turmas/cursos nos quais se inscreveram e cursam os módulos de acordo com a organização do curso.

Diante disso, lança-se a seguinte indagação: Quais as implicações para a realização da formação continuada de professores de matemática na modalidade de educação a distância Online?

2 Concepções teóricas da EaD

A história da evolução tecnológica no Brasil inicia-se por volta de 1945, com a chegada da empresa Estadunidense do ramo da informática, *International Business Machines* IBM, através de um contrato de prestação de serviços, trazendo para o nosso país os primeiros computadores. Esse advento influenciou todos os ramos da sociedade e, por consequência, também o da educação, proporcionando novas possibilidades para a mesma. Com esses recursos, criaram-se projetos como o CNPq e CAPES (1951), valorizando o desenvolvimento científico e tecnológico, e o EDUCOM (1981), que foi uma das principais iniciativas governamentais de introdução da informática na educação brasileira a fim de suprir a necessidade de se formar professores capazes de utilizar novas tecnologias em sala de aula.

Outro programa de expressiva importância foi o PROINFO (1997), que objetivou financiar a entrada da tecnologia do uso dos computadores e das telecomunicações no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas. Outro marco extremamente significativo na história da educação brasileira foi a legalização do Ensino Superior a Distância (2005), que a partir da LDB 9394/96 e pelos Decretos e Portarias publicados ainda em 1998, institucionalizou-se a EaD. Com isso, as instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos de graduação a distância com autorização do Ministério da Educação.

A partir dessa época, a EaD vem crescendo de forma exponencial no meio educacional, sendo largamente utilizada principalmente pelas universidades e centros educacionais que oferecem as mais diversas formas de atendimento educacional voltado ao ensino, tanto na formação inicial como na continuada, por meio do uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Desta maneira, observa-se que uma das formas que melhor atende o ensino a distância, institucionalizado, são os AVA, na forma de plataformas, *Online*, de ensino a distância. Estas possibilitam ao Administrador gerir os Cursos e diversas ferramentas que facilitam o dia a dia dos estudantes de modo que é possível inclusão de informações e conteúdo programático,

cadastro de aulas, cadastro de módulos, cadastro de avaliações, cadastro de *FAQ*[5], acompanhamento de alunos matriculados dentre outras muitas possibilidades de inter-relação.

Neste sentido, Souto (2013) traz que é de suma importância "[...] observar que as relações entre humanos e tecnologias digitais podem alterar o cenário educacional, com mudanças que vão além dos limites físicos de espaço e de presença" (SOUTO, 2013 p. 12). Assim, observamos que a EaD, especificamente a *Online,* não é apenas um elemento que surgiu ao acaso, mas como uma demanda social, pois traz cenário alternativo à Educação a Distância até então inédito (SOUTO, 2013). Essa ideia é corroborada por Schlemmer (2005) que propõe que a "Educação a Distância *Online* consiste em utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra" (SCHLEMMER, 2005, p. 31*).*

Logo, esta modalidade tornou-se extremamente importante à formação, quer seja inicial ou continuada, dos profissionais da educação. Esta perspectiva parte da concepção de que ensino e aprendizagem se dão a partir da interação entre os atores envolvidos, temos esta concepção corroborada em Souto (2013) que propõe que a "EaD*online*[6]pode ser entendida como a modalidade de Educação que acontece primordialmente mediada por interações via internet e tecnologias associadas", e enfatiza que "[...] interação, bem como comunicação, sempre fizeram, fazem e farão parte do processo de ensinar e aprender, e não se exaurem com o surgimento de uma nova tecnologia, apenas mostram-se em diferentes graus de intensidade" (SOUTO, 2013 p.13).

Ainda imbricados no âmbito virtual de ensino e de aprendizagem, levamos a discussão para a formação de professores, especificamente de Matemática e, nesta perspectiva, Souto (2013) propõe que "[...] entender as transformações que ocorrem durante a produção Matemática em ambientes *Online*, associadas ao uso de outras tecnologias como *softwares* Matemáticos, pode possibilitar ao professor a compreensão dessa nova linguagem". A autora enfatiza ainda que isso lhes possibilitará "[...] sentir-se menos intimidado para reorganizar o planejamento de suas aulas e de seus instrumentos avaliativos de forma que sejam coerentes com a mídia adotada. " (SOUTO, 2013, p. 15). Com isso procuramos quebrar as barreiras e pré-conceitos em relação à EaD*Online*, levando o professor a concebê-la como um poderoso recurso para estudos, pesquisas, socializações bem como ferramenta de ensino, podendo planejar suas

[5] Acrônimo da expressão inglesa "Frequently Asked Questions", que pode ser traduzido por "Perguntas Mais Frequentes".
[6]Termo utilizado por esta para se referir a Educação a distância online.

aulas de forma mais interativa e dinâmica a partir de discussões suscitadas nestes espaços, através da busca por novas metodologias e experiências.

Neste sentido, Souto (2013) traz que "[...] o conhecimento não é descoberto, nem transmitido, e sim produzido nas inter-relações entre os seres humanos e o ambiente" (SOUTO, 2013, p. 87). No entanto, apesar de todas as abordagens positivas já mencionadas em relação aos benefícios da EaD*Online*, neste texto, ficam ainda muitas questões a serem respondidas, situações a serem averiguadas e respostas que precisamos obter para, então, a partir daí, buscar a implementação de uma proposta de acompanhamento de Formação Continuada a Distância *Online*. Uma formação que contemple as demandas formativas em tecnologias digitais educacionais, que é um dos pontos fundamentais desta abordagem investigativa.

Com isso, busca-se uma formação dinâmica e acessível aos professores, que alcance um ponto de extrema importância, ponto esse trazido por Borba, Malheiros e Zulatto (2008, p. 17), que chamam a atenção à necessidade de que realmente haja "[...] políticas públicas que saiam do papel para viabilizar a EaDonline", tendo em vista que esta "[...] é fundamental para que sejam supridas as imensas lacunas deixadas pela (falta de) lógica do mercado". Não que, como frisam os autores, esta será a panacéia para a educação ou os problemas do Brasil, mas que ela será uma das determinantes ao acesso à educação democrática e de qualidade "[...] análogo ao que representou o acesso à escola do passado" (BORBA, MALHEIROS e ZULATTO 2008, p.17).

Neste sentido, este trabalho busca, além dos objetivos aqui já mencionados, fortalecer e dinamizar o processo de formação continuada no que concerne à oferta de cursos e acompanhamento destes aos profissionais da Educação Básica, bem como fomentar a criação de políticas públicas de incentivo às práticas pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem.

3 Aspectos metodológicos

O presente curso tem como objetivo propiciar uma formação continuada totalmente *Online*, de modo que os professores participantes desenvolvam estudos sobre o tema, e atividades utilizando aplicativos para o ensino da Matemática e, com isso despertem em si o interesse de utilizar essas e outras tecnologias digitais em suas futuras práticas pedagógicas.

O referido curso tem como base a ideia da "Sala de aula interativa", de Silva (2001) que propõe que o professor deixe de ser apenas um transmissor de conteúdos, tanto na educação presencial como na a distância. O autor propõe que haja intensa participação dos alunos, possibilitando sua evolução em torno do núcleo preconcebido com coerência e continuidade, ou seja "O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor" (SILVA, 2001, P.9).

Em contrapartida o professor deve abandonar sua postura de detentor e transmissor de conhecimento. Nesta nova configuração, Silva (2001) propõe que o professor seja aquele que:

> [...] redimensiona a sua autoria: não mais a prevalência do falar-ditar, da lógica da distribuição, mas a perspectiva da proposição complexa do conhecimento à participação ativa dos alunos que já aprenderam com o *joystick* do videogame e hoje aprendem com o *mouse*. Enfim, a responsabilidade de disseminar um outro modo de pensamento, de inventar uma nova sala de aula, presencial e à distância, capaz de educar em nosso tempo. (SILVA, 2001, P.9)

Para o autor, essa condição não deve se restringir apenas aos ambientes virtuais, mas sim permear todos os ambientes de aprendizagem, seja presencial ou a distância.

Com esta perspectiva, o curso pensado será desenvolvido totalmente a distância *Online*, no AVA e-Proinfo, cuja escolha se deu, além dos motivos abordados anteriormente, também em virtude de sua disponibilidade pelo MEC/SEDUC-MT e utilizada, ainda que de forma incipiente, pelos professores. Desse modo, compreende-se que os professores já conhecem as funcionalidades básicas da mesma. Além disso, é um ambiente colaborativo de ensino e de aprendizagem que oferece diversos tipos de recursos de comunicação, compartilhamento, interação, avaliação e controle acadêmico. Isso possibilita momentos síncronos e assíncronos de interação entre o pesquisador e os professores participantes.

Dessa forma, tornar-se possível o compartilhamento de materiais, orientações, acompanhamento e socialização de resultados dos trabalhos desenvolvidos bem como avaliação e feedback, de modo que esta atende os critérios demandados pelo curso pensado.

3.1 O curso

Esta modalidade de curso está embasada teoricamente nas pesquisas e discussões realizadas por Borba, Malheiros e Amaral (2011), Kensky (2013) e Zulatto (2007). Esses autores discutem a evolução da EaD no Brasil especificamente, na formação de professores. Kensky (2013, p. 110-117) traz que esta modalidade de educação possibilita aos participantes "refletir, discutir, interagir uns com os outros e criar novas formas de procedimentos

pedagógicos que os auxiliem na prática profissional" (KENSKI, 2013, p. 117). Neste sentido é que se propõe esta modalidade de ensino, totalmente *Online*, pois busca-se, além de vencer a barreira espaço tempo, desenvolver um curso de formação continuada de professores que propicie o ensino e a aprendizagem por meio da utilização da internet e as multimídias disponíveis no AVA utilizado.

O curso terá duração de 40h, no qual, inicialmente serão expostos alguns aplicativos para se trabalhar o conteúdo definido. A forma de exposição será por meio de tutorial, vídeo aulas explicativas e orientações de uso via chat's, e-mails e fóruns, nos quais os professores participantes poderão enviar ou cadastrar suas dúvidas, e tanto o professor formador do curso como os demais participantes, poderão responder sugerindo dicas e sanando as dúvidas apresentadas. Após a orientação quanto às formas de uso dos aplicativos, será proposto aos professores que desenvolvam um planejamento para desenvolverem em suas aulas presenciais, utilizando o(s) aplicativo(s) em questão, de modo que este sirva de facilitador nos processos de ensino e de aprendizagem do conteúdo em questão.

Após a confecção dos planejamentos, os professores cursistas os enviarão para a plataforma, em um módulo predefinido, para que o monitor possa analisá-los, sugerir adequações que se fizerem necessárias e, após a análise final, autorizar sua aplicação em sala de aula. Para cada etapa será definido um prazo para execução, de modo que ao final, todos os professores possam socializar os resultados obtidos com a aplicação dos planejamentos. O curso será composto pelas seguintes etapas, que serão refinadas, discutidas e reelaboradas após o diagnóstico.

- ✓ Exposição dos aplicativos e suas formas de uso,
- ✓ Leitura de referencial teórico,
- ✓ Planejamento de aula com uso dos aplicativos,
- ✓ Análise e devolutiva dos planejamentos construídos,
- ✓ Reorganização dos planejamentos,
- ✓ Analise final dos planejamentos,
- ✓ Aplicação da proposta,
- ✓ Socialização dos resultados.

Todas as etapas do curso serão acompanhadas via ambiente virtual de aprendizagem, com momentos de diálogos em grupo e individuais. Ao final, será aplicado aos professores, um questionário, com questões abertas e fechadas, que visará identificar quais as dificuldades que esses encontraram, tanto no desenvolvimento dos trabalhos propostos no AVA, quanto no desenvolvimento da proposta em sala de aula. Também terá um ambiente no curso, onde os participantes poderão dialogar sobre o mesmo e sobre as práticas realizadas, tirar dúvidas, dar sugestões, expor as dificuldades e os sucessos apresentados durante a realização do curso, aproximando-se do que Silva (2001) chama de sala de aula interativa.

A avaliação se dará observando a participação dos professores cursistas, de modo que estes deverão ter no mínimo 75% de participação nas atividades *Online* propostas. Essa verificação será captada analisando o tempo de acesso de cada participante ao ambiente virtual de aprendizagem e o acesso aos materiais disponibilizados. Também será considerada a socialização das práticas desenvolvidas em sala de aula.

4 Considerações preliminares

Neste trabalho foi apresentado uma proposta de realização de um curso de formação continuada de professores de Matemática, na modalidade a distância *Online*, por meio do qual serão observados os avanços e os obstáculos evidenciados nesta perspectiva de desenvolvimento. Durante o desenvolvimento desse poderão ser evidenciadas diversas barreiras que podem ser categorizadas como de cunho estruturais, pessoais e pedagógicas. As de cunho estruturais estão relacionadas a: ausência e baixa qualidade de internet, equipamentos e softwares obsoletos, os quais poderão dificultar e/ou comprometer a participação dos professores cursistas de forma abrangente no curso. As dificuldade de cunho pessoal estão relacionadas à indisponibilidade de tempo para participar dos momentos formativos, dificuldades ao instalar e utilizar os aplicativos propostos, bem como para realizar as interações no AVA. E, por último, as dificuldades de cunho pedagógico, que estão relacionadas à capacidade de os professores conseguirem planejar e executar seus planejamentos utilizando as tecnologias digitais pedagogicamente em suas práticas.

Todavia, compreendemos também que poderão ser evidenciadas algumas potencialidades durante este trabalho, a maioria delas no sentido de observar que muitos professores já fazem diversas experiências de uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, ainda que

em muitos casos essas práticas possam estar sendo realizadas de forma domesticada[7]. No entanto, dentre estas, poderão ser evidenciadas experiências de práticas pedagógicas que estejam em consonância à perspectiva abordada neste trabalho.

Desse modo, compreendemos que o curso de formação continuada *Online* pode, além de contribuir com a formação dos professores de Matemática, servir de base para que as instituições responsáveis pela formação continuada do Estado de Mato Grosso, pensem e organizem a formação continuada nesta perspectiva, tornando exequível esta proposta a nível estadual.

[7]Termo utilizado por Borba, Scucúglia e Ganadinis (2014) para definir quando uma tecnologia é utilizá-la de forma a manter intacta práticas que eram desenvolvida com uma mídia que é predominante em um determinado momento de produção do conhecimento.

Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Educação a Distância online** / 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SCUCUGLIA, Ricardo Rodrigues da Silva.; GADANIDIS, George. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática:** sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB -Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BURNHAM, Teresinha Fróes, *et al*. Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 139-166.

Evolução tecnológica e informática no Brasil: disponível em: < http://www.timetoast.com/timelines/evolucao-tecnologicas-e-informatica-no-brasil > Acesso em 23/07/2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8º ed. Papirus, 2012.

SANTOS, Andrea da Silva. **As contribuições dos jogos virtuais interativos para o ensino da matemática**. 2012.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa:** a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Boletim Técnico do SENAC, 27(2), (2001).

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (Org.) **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SOUTO, Daise Lago Pereira.**Transformações expansivas em um curso de educação matemática a distância online** / UNESP - Rio Claro, 2013.

PRIMEIROS PASSOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA EAD

Ederson Fernandes de Souza (FATEC SENAI MATO GROSSO) – edersondeka@gmail.com

Resumo: Este trabalho irá apresentar resultados parciais de um projeto de implantação da Educação a Distância, em uma Instituição de Ensino Superior Privada do estado de Mato Grosso. O percurso metodológico do trabalho seguiu abordagem mista, utilizando como instrumento de pesquisa questionário com perguntas fechadas, que foi confeccionado no Google Formulários e aplicada a 13 docentes entre os dias 22/03 a 24/03/2017. Para elaboração do questionário foram realizadas leituras de referenciais bibliográficos pertinentes ao planejamento dos cursos a distância, consultando Filiatro (2010); Kenski (2015) que possibilitou conhecer o modelo ADDIE, que é tradicionalmente utilizado no planejamento de cursos EaD. O trabalho irá apresentará dados consideráveis e não conclusivos, pois ele é um recorte um projeto de longo prazo.
Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino Superior. Docente. TIC.

1 Introdução

Este trabalho irá apresentar resultados parciais de um projeto de implantação da Educação a Distância em uma Instituição de Ensino Superior Privada do estado de Mato Grosso, pois a instituição em questão está ampliando a sua capilaridade no estado e vislumbrou-se a possibilidade de ofertar cursos a distância.

O projeto em questão está desenhado no quadriênio 2017-2021, esta é primeira fase é de diagnóstico do perfil docente referente a importância dessa modalidade para a construção conhecimento e formação para o mundo do trabalho.

Não se pretende neste artigo aprofundar em conceitos sobre a EaD ou as Tecnologias da Informação e Comunicação, que é um dos suportes do ensino a distância, mas discutir a importância do planejamento com o foco no processo ensino-aprendizagem, que perpassa em identificar como os docentes ,que serão inseridos no processo, percebem os cursos EaD e sua eficácia na construção do conhecimento e também suas habilidades referente as TICs, reforça-se que por ser um diagnóstico inicial o estudo ainda não estará e águas profundas.

Destaca-se que antes da aplicação da pesquisa, que será apresentada nas próximas páginas, foi realizada leituras de referenciais bibliográficos pertinentes ao planejamento dos cursos a distância. Nas obras de Filiatro (2010); Kenski (2015) pode-se visualizar o modelo ADDIE que é tradicionalmente utilizado no planejamento de cursos EaD.

Na mesma direção, foi possível identificar em autores como Bachi, Neto e Trevisan (2015) conceitos que sustentam a não diferenciação de ensino presencial e a distância, nomeado como ensino híbrido. Essa hibridização comunga da discussão de Longo (2014) sobre o advento

da era pós-digital, conhecimentos essenciais para desenhar propostas didático-pedagógicas.

Diante disso, no referencial teórico será realizada uma breve contextualização sobre o mercado da educação a distância no Brasil, ou seja, os números que implicam para o aumento da oferta de cursos nessa modalidade. Após isso, será apresentado o percurso metodológico do trabalho e em seguida os resultados da pesquisa, aplicada aos docentes da instituição foco. Portanto, a trabalho apresentará dados consideráveis e não conclusivos, isso por que se trata de uma abordagem mista.

2 Referencial teórico

O tema Educação a Distância não é novo, ele remonta ao século XVIII, pois nesse período uma das maneiras ensinar ou disseminar o conhecimento acontecia por meio de cursos por correspondência (HERMIDA; BONFIM, 2006). Mas foi no século XX que essa modalidade ganhou força, a Inglaterra foi uma das pioneiras no uso dela, especificamente após a Segunda Guerra Mundial.

Quadro 1- EAD na História

1. Primeira tecnologia: o livro impresso (século XV)
• Possibilitou a replicação maciça e barata do conhecimento • Possibilitou a alfabetização da população
2. Segunda tecnologia: o correio (século XVIII)
• Possibilitou a distribuição de material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor • Possibilitou o ensino por correspondência • Possibilitou a replicação maciça e barata da integração
3. Terceira tecnologia: os meios eletrônicos (século XX)
• Telégrafo, telefone, rádio, TV e rede de computadores • Tirou a necessidade de distribuição de elementos físicos (átomos) e os substituiu por ondas e elétrons (século XX) • Agilizou, facilitou e imitou melhor a instrução e a interação

Fonte: Bastos, Cardoso e Sabbatini, 2000 (Adaptado)

No início dos anos 2000 a internet já era realidade em muitos países desenvolvidos e estava se espalhando pelo Brasil, houve também nesse período o início de um êxodo de pessoas das classes mais baixas para as universidades e faculdades, mas mesmo assim, ainda é baixo o índice de pessoas matriculadas no ensino superior, ou seja, apenas 14% dos brasileiros adultos possuem nível superior completo (OCDE, 2016).

Diante da necessidade e desafio, para ampliar a oferta de cursos universitários, muitas instituições começaram a ofertar Cursos a Distância, a maioria semipresenciais. Enquanto ampliavam-se essas ofertas, um problema latente começou a aparecer, ou seja, a dificuldade dos docentes em produzir conteúdo relevante para o ensino a distância.

Essa afirmação parte do pressuposto porque havia, ou ainda há, a simples transposição dos conteúdos ofertados nos cursos presenciais, para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) sem a preocupação de análise de usabilidade e relevância dos materiais. Fazer uso dessa estratégia coloca em risco o potencial dos cursos superiores na modalidade EaD (MACIEL, 2013).

Na contramão de cursos estruturados, surgiram diversas plataformas que demonstram possibilidades no processo de ensino-aprendizagem em cursos EaD, tais como: Khan Academy, Coursera, Veduca, Udemy entre outras. “Navegando” nessas plataformas é possível verificar

que os conteúdos são focados no usuário, isto é, oferecem diversas maneiras de aprender, o que é denominado ensino personalizado (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Para que essa personalização aconteça é necessário desenhar percursos metodológicos, em que cada docente tenha oportunidade de desenvolver conteúdos autorais personalizados. Um dos caminhos para iniciar esse processo de ensino personalizado, é adotar metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, elas oportunizaram a sala de aula invertida e o ensino híbrido, em que todos os ferramentais disponíveis possam ser utilizados para alavancar a melhoria do aprendizado (MORAN, 2014).

Comercialmente, os Cursos Superiores a Distância é um ativo atrativo para todas as IES, principalmente para as privadas, pois nos últimos 5 anos esses cursos estão em crescente, ou seja, enquanto o Ensino Presencial oscila ano a ano, nas Instituições particulares e até públicas, o mesmo não acontece com os cursos Superiores Ead. Já no primeiro trimestre de 2017 essa modalidade matriculou 1,78 milhões de alunos, ou seja, um ativo mensal de 600 mil discentes, como projeções em 12 meses de aproximadamente 7,2 milhões de estudantes, esses números apontam que a crise não atacou essa modalidade de ensino.

Tomando como exemplo esses números do primeiro trimestre de 2017, caso as instituições retenham esses estudantes até o fim do ano, e cada um deles pague uma mensalidade de aproximadamente R$ 150,00, valor especificado para cursos de licenciatura na modalidade totalmente a distância, o faturamento anual dessas instituições pode ultrapassar a R$ 1 bilhão bruto anual.

Figura 3 - Matrículas no ensino a distância

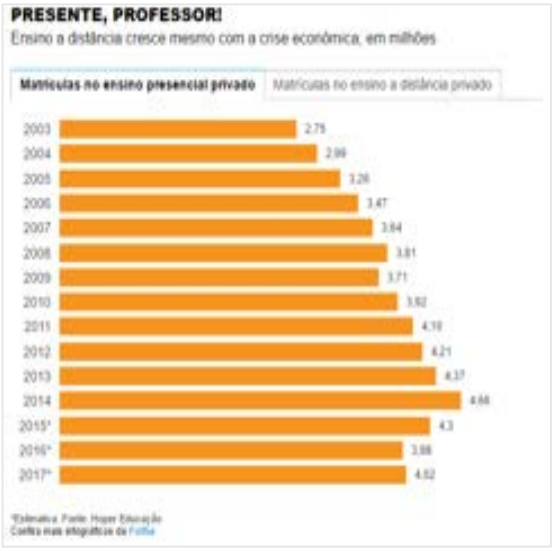
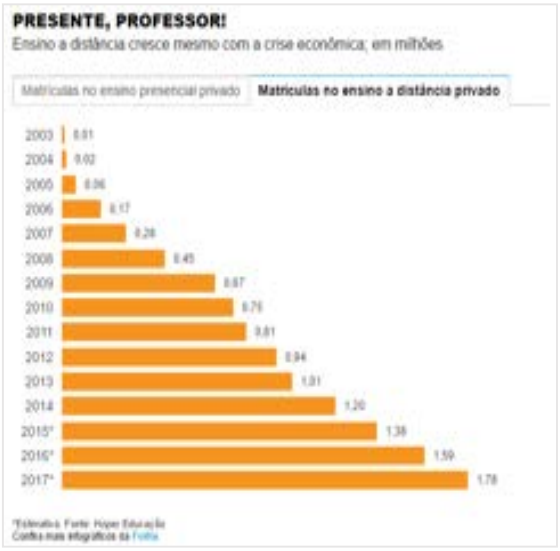


Figura 2 - Matrículas no ensino presencial



Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/06/1781529-educacao-a-distancia-cresce-apesar-da-crise-

veja-graficos.shtml.

Apesar dos números serem um pouco atrativos, deve-se levar em consideração não apenas os lucros financeiros, mas sim a abordagem para formação de cada estudante para o mundo do trabalho. Isso porque, os cursos Superiores Ead devem possuir qualidade similar aos presenciais, em alguns casos ele é visto apenas como um ativo financeiro, pois no imaginário das instituições ele diminui custos operacionais e podem aumentar consideravelmente as receitas da instituição que o oferece. As IES, que possuem maior experiência em ofertar Cursos EAD, listadas no Quadro 1.

Quadro 1- - Lista das IES privadas com maior atuação em EAD

Item	IES
1	Centro Educacional Anhanguera (Anhanguera)
2	Universidade Estácio de Sá (UNESA)
3	Universidade de Franca (UNIFRAN)
4	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
5	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
6	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante dos delineamentos apresentados nas linhas anteriores bem como os autores citados oportunizaram os primeiros passos para o desenvolvimento da pesquisa que será apresentado nas linhas seguintes. Destaca-se que os trabalhos de Filatro (2010) e Kenski (2015) mediaram o processo de planejamento da pesquisa.

4 Material e Métodos

Este trabalho fez uso Método Misto de pesquisa, seguindo a Estratégia explanatória sequencial, que "é caracterizada pela coleta e pela análise de dados quantitativos em uma primeira fase da pesquisa, seguidas da coleta e análise de dados qualitativos iniciais" (CRESWELL, 2010, p.247). O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, ele foi dividido em 7 (sete) blocos.

Quadro 2 - Estruturação do Questionário Docente

BLOCO	DIRECIONADORES
1	Identificação do docente e gênero
2	Cada docente deu uma nota de 1 a 5, em relação a eficácia dos cursos EaD na formação para o mundo do trabalho
3	Atuação como Tutor em Cursos EaD
4	Atuação como Professor em Cursos EaD
5	Produção de Material Didática para Cursos EaD
6	Conhecimento de Mídias Digitais
7	Habilidades no Manuseio das Mídias Digitais

Fonte: Elaborado pelo autor

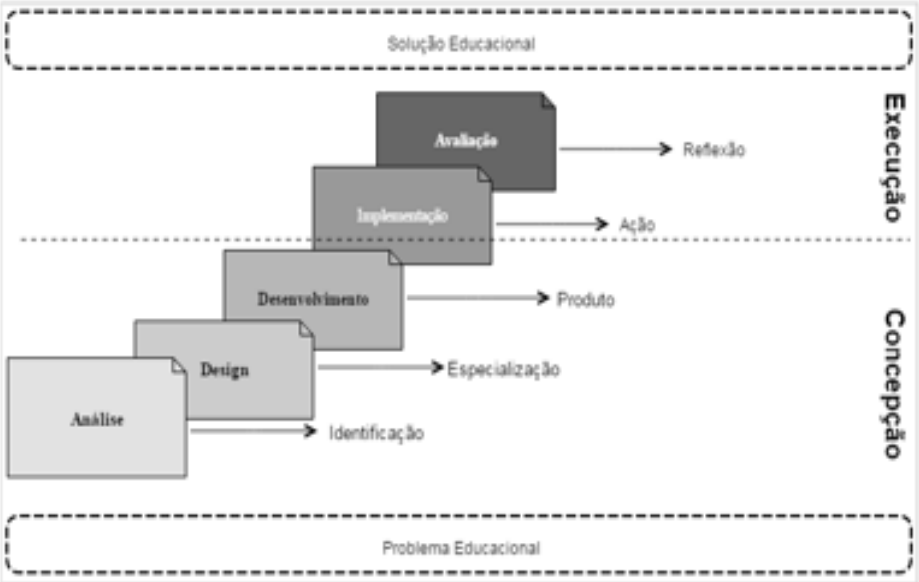
Para elaborar o questionário foi utilizado o Google Formulários, ferramenta que oportuniza elaborar, enviar e compartilhar formulários on-line, que oportuniza a visualização em tempo real o percurso das respostas de cada respondente, outro fator importante, ela é gratuita.

Mas antes do envio do questionário, foi realizado testes, que possibilitou mensurar o tempo necessário para responder o questionamento proposto aos docentes. Dessa forma, 5 docentes foram convidados para testar o questionário, o tempo médio das respostas não ultrapassou 2 (dois) minutos. Após isso, o documento foi disponibilizado para os demais professores, do dia 22/03 a 24/03/2017. Ao todo participaram da pesquisa 13 docentes.

Em relação aos testes, Filatro (2010) defende a importante testar métodos, ferramentas ou mecanismos, pois é por meio deles que o Design Instrucional enriquece e fortalece a estrutura do projeto que ele estiver envolvido, ou seja, cria-se um processo de retroalimentação, em que as devolutivas oportunizam melhoras no percurso de trabalho, indispensável em todo planejamento didático-pedagógico.

É importante destacar que o percurso metodológico utilizado no trabalho é justificado pelo Modelo ADDIE para criação de cursos EaD (FILATRO ,2008), pois nele é apresentado que toda e qualquer desenvolvimento didático-criativo, não apenas no que tangencia a EaD, perpassa por um planejamento que parte de um problema educacional, e esse se desdobra em uma sequência metodológica alicerçada por teorias da aprendizagem.

Figura 4 - Modelo ADDIE para criação de cursos EaD



Fonte: Adaptado de Filatro (2008, p. 25)

Dessa forma, esta fase da pesquisa encontra-se no nível de análise, pois após a coleta dos dados ocorreu a interpretação e apresentação dos resultados para a direção acadêmica e os docentes, por meio de um relatório, sendo assim, este trabalho é um recorte do documento. Destaca-se que a identidade dos professores foi preservada.

5 Resultados e Discussão

Na pesquisa realizada ficou visível a predominância de pessoas do sexo masculino, ou seja, 64% homens e 36% mulheres, todos os respondentes já fizeram algum curso a distância, desde com carga horária mínima até Pós-graduação semi-presencial ou 100% a distância. Diante disso, o grupo foi convidado a expressar suas percepções em relação a efetividade dos cursos a distância, no que tange a formação para o mundo do trabalho. Para isso, cada docente conferiu uma nota, entre 1 e 5, partindo de suas experiências profissionais, científicas e pessoais, em relação ao tema.

A estrutura de nivelamento das percepções qualitativas, foi elaborada com base na escala Likert, desenvolvida na década de 30 do século XX por Rensis Likert (1903-1981). Essa escala é utilizada por diversas empresas/instituições, globalmente, ela auxilia naidentificação de percepções qualitativas referentes a um determinado processo ou produto. Partindo desse pressuposto, os resultados estão expressos abaixo.

Tabela 3 - Percepção da efetividade dos cursos EaD para a formação humana e profissional

Notas		% dos Respondentes
1	Ruim	-
2	Regular	-
3	Bom	43%
4	Muito Bom	28%
5	Excelente	29%

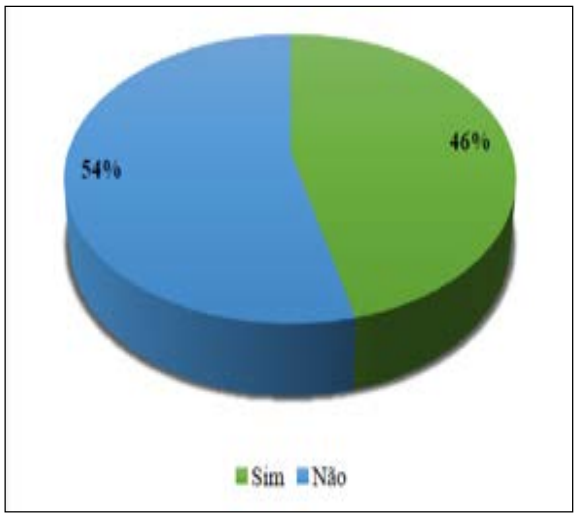
Fonte: Elaborado pelo autor

Diante dos dados apresentados acima, é possível afirmar que todos os docentes identificam que os cursos EaD são relevantes na formação de uma determinada pessoa para o mundo do trabalho. Essas percepções são positivas, pois se o corpo docente de uma Instituição Superior de Ensino (IES) identifica que é válido o investimento de tempo e recursos econômicos e financeiros no processo ensino-aprendizagem, não apenas reproduzir o formato tradicional já posto na sociedade, significa que a IES poderá ter uma adesão de professores para atuar em EaD sem muita resistência.

Nessa perspectiva, Stering (2013), ao discutir a oferta de cursos EaD no Instituto Federal de Educação, comenta que a instituição ao decidir ofertar cursos a distância precisa estar preparada para uma mudança de paradigma, pois os saberes até o momento adquiridos serão ressignificados. Essa ressignificação parte, incialmente, da identificação do conhecimento prévio do docente referente a essa modalidade de ensino e também sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, pois atura nessa área requer certo conhecimento sobre essas ferramentas.

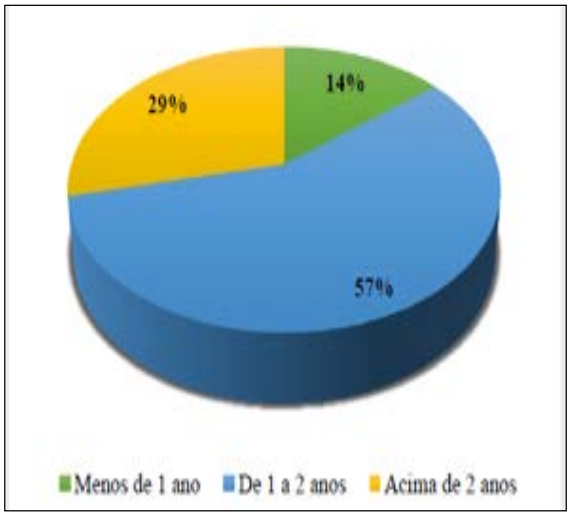
Diante disso, foi perguntado aos respondentes da pesquisa duas perguntas chave: 1. Já atuou como Tutor em Curso EaD? 2. Quanto tempo atuou como Tutor?

Gráfico 2 - Pergunta: Já atuou como Tutor em Curso EaD?



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 1- Pergunta: Qual foi o tempo de atuação como Tutor em curso EaD?



Fonte: Elaborado pelo autor

Dos 46% que já atuaram como tutores, 57% deles contabilizam de 1 a 2 anos de tutoria. Esse demonstrativo de atuação em tutoria em cursos EaD é positivo, pois caso haja necessidade de replicação ou discussão sobre o tema a instituição em questão terá quase 50% do seu quadro de professores efetivos com certa capacitação nessa função, ou seja, esses fizeram uso da TIC em algum momento de sua atuação como Tutor.

A referência ao uso da TIC na atuação docente em cursos EaD, não apenas, até aqui não foi redundância, mas parte dos desdobramentos que sociedade vivencia, de uma era digital para uma era pós-digital, isso nas palavras de Longo (2014).

Dessa forma, negar essa realidade é até certo ponto “loucura”. Amante (2016) aponta que o Brasil está atrasado no uso das TICs na Educação, não por descaso, mas essencialmente por dois fatores: 1. falta de professores; 2. maioria dos docentes com idade próxima da aponsentadoria.

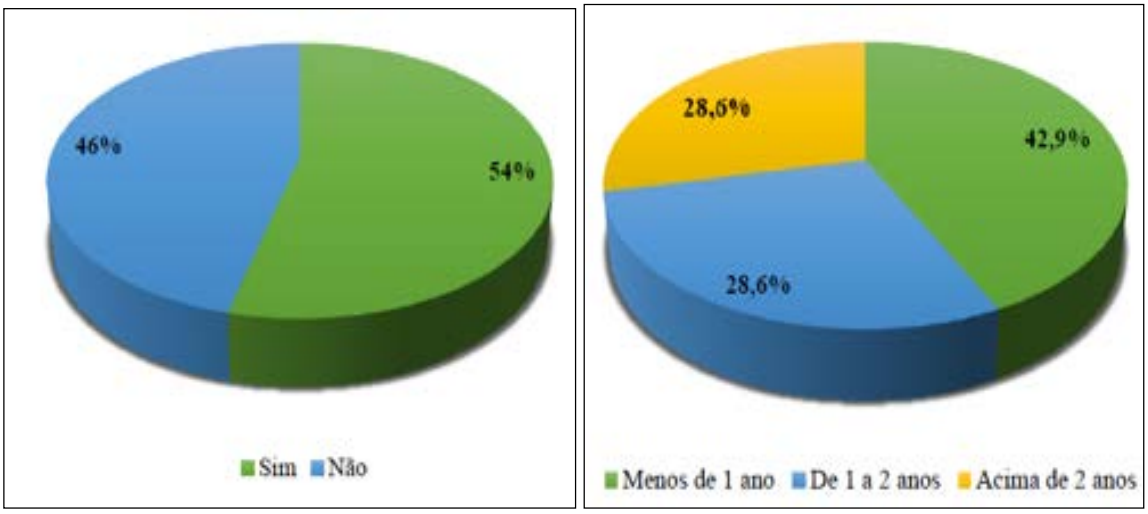
Sendo assim, o cenário desenhado pela autora aponta: os poucos professores que ingressam no magistério possuem formação deficitária, no que tange o binário tecnologia-educação, os que estão próximos da aposentadoria possuem dificuldades de assimilação, em relação ao tema ou até mesmo pouco entusiasmo no assunto.

Na contramão desse cenário, observa-se que os docentes foco da pesquisa tem envolvimento considerável em cursos EaD e também do uso das TICs. No percurso da pesquisa foi perguntado se algum deles havia atuado como docente de alguma disciplinas e cursos a distância.

Percebe-se no gráfico abaixo que os números se inverteram, em relação a atuação como

Tutor, ou seja, mais da metade dos respondentes já atuaram como docente, nessa modalidade de ensino. Um dos possíveis fatores da alteração dos números se dá devido a diferença da remuneração entre Tutores e Docentes dos cursos EaD. Isso aponta que os professores preferem a docência do que a tutoria.

Gráfico 3 - Pergunta: Pergunta: Já atuou como docente em curso EaD?



Fonte: Elaborado pelo autor

Fonte: Elaborado pelo autor

Não é certo afirmar que o tempo médio da atuação desses docentes em cursos EaD garantirá o bom exito da "imersão" da instituição quando ela for atuar de forma considerável, nessa modalidade de ensino. Pois, segundo Araújo e Exalar (2016, p. 422) a atuação na educação online

> é um processo educativo que requer os mesmos elementos fundantes do trabalho didático-pedagógico que substancia as práticas de educação presencial: o que, como, por que e para que ensinar. O que a diferencia da educação presencial são os recursos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem como instrumentos que mediam as relações entre o professor, o aluno eo conteúdo.

O que as autoras denominam de diferença, Bacich, Neto e Trevisan (2015) discutem que na atuailidade não há essa dissociação, pois tanto a educação online quanto educação presencial já estão híbridizadas. Um dos exemplos é o uso de atividades estruturadas no Google Drive que podem ser realizadas em sala de aula, utilizando o smartphone.

Diante dessas mudanças, qualquer IES que pretende ingressar no universo de cursos a distância deve considerar em oferecer uma formação didatico-pedagógica aos seus docentes e tutores nessa perspectiva, ou seja, apropriação das TICs não como fim do processo ensino-

aprendizagem, mas como apoiador nesse processo. Outro fator importante, são os materiais didáticos para essa modalidade de ensino, algumas instituições esbarram no dilema: material impresso ou digital? Bédard (2005) fez uma linha histórica da década de 1980 até 2001 apresentando o seu uso e oferta por instituições espalhadas pelo mundo. A dicotomia apresentada na primeira linha desse parágrafo é arrematada por Bédard (2005, p. 229) :

> O impresso hoje tem sido confundido com o digital. Digital ou impresso, para estudar a distância, o aluno tem que ter uma maestria de leitura, precisa saber ler para aprender. Ainda hoje, tem universidades (Monash University na Austrália e Télé-Université no Canadá, entre várias) oferecendo um curso de iniciação ao estudo a distância para os participantes.

Partindo da reflexão acima, foi perguntado aos docentes envolvidos na pesquia se eles já haviam produzido conteúdo/Atividades para cursos EaD. 46% afirmaram que sim, ou seja, dos 13 docentes 6 já produziram elaboram ou selecionaram algum tipo de conteúdo/atividade, quando atuaram como docente em curso EaD. Na tabela 2 é apresentado os tipos de

conteúdo/atividade.

Tabela 4 - Tipo de Conteúdo /Atividade elaborada pelo docente

Docente	Produção de Conteúdo/Atividades
1	• Questionários Objetivos, • Apostilas em PDF
2	• Questionários Objetivos • Slides (Microsoft Office Power Point), • Estudos de Caso (atividade discursiva para upload no AVA)
3	• Questionários Objetivos • Apostilas em PDF • Vídeo • Estudos de Caso (atividade discursiva para upload no AVA)
4	• Slides (Microsoft Office Power Point)
5	• Questionários Objetivos • Apostilas em PDF • Slides (Microsoft Office Power Point), • Vídeo • Estudos de Caso (atividade discursiva para upload no AVA)
6	• Questionários Objetivos

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante do cenário acima, foi pertinente indagar a esses docentes quais AVAs eles tinham maior familiaridade, 77% dos professores apontaram conhecer e já terem utilizado o Moodle. Mas isso não é o suficiente, Filatro e Piconez (2013) apontam que o desenvolvimento exponecial da tecnologia está desbrando grandes mudanças nos AVAs, dessa forma, as instituições de ensino e professores, que pretendem atuar com EaD devem ficar atentos. As

autoras fazem um demonstrativo dessas evoluções, ao qual denominam de onda:

Tabela 5 - Panorama geral dos sistemas para o aprendizado eletrônico

Onda	Sigla	Significado	Tradução	Exemplos	Ênfase
1º.	LMS	*Learning Management Sistem*	Sistema de gerenciamento de aprendizagem	AulaNet Blackboard Desire2Learn eCollege Fle3 Fronter Moodle Teleduc WebAula	Ferramentas
2º.	LCMS	*Learning Content Management Sistem*	Sistema de gerenciamento de conteúdos de aprendizagem	DSpace eCollege (integrado LMS)	Conteúdos
3º.	LAMS	*Learning Activity Management Sistem*	Sistema de gerenciamento de atividades de aprendizagem	DialogPlus Toolkit LAMS® LD Compedium Prolix Graphical Reload Learning Design Editor e Player	Atividades
4º.	VLE 2.0	*Virtual Learning Environment 2.0*	Ambiente Vitual de Aprendizagem de segundo geração	PLEX	Ambientes personalizados (PLE)

Fonte: Adaptado de Filatro e Piconz (2013)

Diante do que foi apresentado até o momento, é possível extrair algumas reflexões. A primeira delas é que a educação seja ela online, presencial, a distância ou híbrida, dever ser pensada para a formação do ser humano para o mundo do trabalho, respaldada por um processo didático-pedagógico bem definido. O segundo ponto é que essa formação é atrasvessada por questões sociais, ideológicos, políticas e econômicas, ou seja, esses desbobramentes se misturam, convergem e divergem ao mesmo tempo. O terceiro ponto é que as IES, em especial as privadas, devem refletir ,em relação da decisão de iniciar a oferta de cursos a distância,com base em uma pergunta: 1. Por desejo ofertar cursos EaD? Caso a resposta seja apenas redução

de custos operacionais, essa instituição já começou errado.

6 Considerações finais

Um dos pontos essenciais proporcionados por esta pesquisa, foi identificar por meio das leituras de trabalhos sobre o tema, é que o pilar de toda e qualquer ação ou intervenção na área da educação é o planejamento, pois o trabalho é um recorto de um projeto, que pretende ser institucional, de longo prazo. Mas sabe-se que a fluidez da contemporaneidade e também o imediatismo e a busca pela novidade, podem impedir os desdobramentos futuros do projeto.

Outro fator que deve ser considerado, é que o processo de ensino-aprendizagem, quer seja presencial ou a distância, possui três atores: Professor, Aluno, Instituição. Esse envolvimento, tripartite, muitas vezes é negligenciado por alguma das partes ou por ambas, ou por força do dia a dia, ou por questões políticas.

Na configuração atual, a instituição que decide fazer a imersão na educação a distância, desde uso do AVA para atividades do dia a dia de sala de aula até cursos formação continuada, graduação e pós-graduação entre outros, precisa debruçar-se na literatura sobre o tema e não apenas nas estatísticas mercadológicas para ganho de mercado. Essa imersão também deve requerer uma reflexão sobra a atuação docente, que jamais deve ser 1 para 200 ou até mesmo para 1.000, a não ser que seja um MOOC, fator corriqueiro em muitas instituições.

Requer também investimento tanto financeiro quanto econômico em toda a equipe envolvida, caso o objetivo seja a qualidade do ensino-aprendizagem com foco na formação para o mundo do trabalho. E por último, os resultados da aprendizagem não são mensurados por números, pois a aprendizagem não pode ser medida ela é um bem intangível, mesmo a instituição possuindo um AVA mais avançado.

Portanto, planejar, construir, estruturar são caminhos de curto, médio e longo prazo, o sucesso em qualquer modalidade de ensino depende de como os processos são desenhados e de qual é o objetivo da instituição, docente e aluno nesse processo, aprender e ensinar é um processo interativo.

Referências

AMADEI, José Roberto Plácido; TORKOMIAN, Ana Lúcia Vitale. As patentes nas universidades: análise dos depósitos das universidades públicas paulistas. **Ciência da Informação**, v. 38, n. 2, p. 9-18, 2009.

ARBIX, Glauco; CONSONI, Flávia. Inovar para transformar a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 77, p. 205-224, 2011.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BROWN, Tim et al. **Design thinking: Uma Metodologia poderosa parágrafo decretar O Fim das Velhas ideias.** Rio de Janeiro: Elsiever, 2010.

BRYNJOLFSSON Erik; MCAFEE, Andrew. **A segunda era das máquinas**. Rio da Janeiro: Alta Books Editora,2015.

CALMANOVICI, Carlos Eduardo. A inovação, a competitividade e a projeção mundial das empresas brasileiras. **Revista USP**, n. 89, p. 190-203, 2011.

CHAM, Kim W.; MAUBORGNE, Renée. **A estratégia do Oceano Azul–como criar novos mercados e tornar a concorrência irrelevante**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2005.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. In: **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Artmed, 2010.

DE CASTRO, Biancca Scarpeline; DE SOUZA, Gustavo Costa. O papel dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) nas universidades brasileiras| The role of Technological Innovation Centers in Brazilian universities. **Liinc em Revista**, v. 8, n. 1, 2012.

DESIDÉRIO, Martins; HENRIQUE, Paulo; ARI ZILBER, Moisés. Barreiras no Processo de Transferência Tecnológica entre Agências de Inovação e Empresas: observações em universidades públicas e privadas. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 14, n. 2, 2014.

DIAMANDIS, Peter H.; KOTLER, Steven. **Abundância: o futuro é melhor do que você imagina**. Casa Educação-(Casa Educação Soluções Educacionais LTDA), 2012.

FERRY, Luc. **A inovação destruidora**. Tradução de Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2015.

GOVINDARAJAN, Vijay; TRIMBLE,Chris. **O desafio da Inovação: fundamentos para construir empresas inovadoras em meio a incertezas e complexidades.** São Paulo: Campus,2014.

ISAACSON, Walter. **Steve Jobs: a biografia**. São Paulo: Companhia das Letras,2011.

KIM, W. Chan. **A estratégia do oceano azul: coma criar novos mercados e tornar a**

concorrência irrelevante. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

LONGO, Walter. **Marketing e comunicação na era pós-digital: as regras mudaram**. Casa Educação-(Casa Educação Soluções Educacionais LTDA), 2014.

MOTA, Ronaldo; SCOTT, David Arthur. **Educando para inovação e aprendizagem independente**. Rio de Janeiro, 2014.

NOVELI, Márcio; SEGATTO, Andréa Paula. Processo de cooperação universidade-empresa para a inovação tecnológica em um parque tecnológico: evidências empíricas e proposição de um modelo conceitual. **RAI Revista de Administração e Inovação**, v. 9, n. 1, p. 81-105, 2012.

OSTERWALDER, Alexander, PIGNEUR, Yves. **Business Model Canvas - Inovação em Modelos de Negócios**. Um Manual para Visionários, Inovadores e Revolucionários. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

PORTER, Michael E. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

SEBRAE. **Cartilha o Quadro de Modelo de negócios: Um caminho para criar, recriar e inovar em modelos de negócios**. Brasília, 2013.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, p. 79-97, 2014.

REFLETINDO SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO QUE FAVOREÇA A APRENDIZAGEM ATIVA

Cesa Mara de Moraes VieiraZimpel (PPGECM/UNEMAT) – cesamara2423@gmail.com
Marilene Nadir de Souza e Silva (PPGECM/UNEMAT) – mari.tga2@gmail.com
Dr. Diego Piasson (PPGECM/UNEMAT) - diegopiasson@unemat.br
Dr. Adailton Alves da Silva (PPGECM/UNEMAT) - adailtonalves5@uol.com.br

Resumo: O presente artigo faz uma reflexão sobre o método de ensino denominado de Metodologia Ativa: "Peer Instruction" (PI), criado pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard (EUA), em meados da década de 90, que vem sendo utilizado em vários países, especialmente por professores da graduação e da pós-graduação. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a necessidade de novos métodos de ensino que sejam adequados às novas demandas da sociedade atual, que devido ao constante surgimento de novas tecnologias, exige que o ensino favoreça uma aprendizagem ativa. Nesta era da informação, em que tudo muda muito rápido, é necessário o desenvolvimento de um aprendente autoconfiante e com iniciativa, visando a sua autonomia e criticidade perante a enorme gama de informações e pontos de vistas diversos, ao qual o mesmo se defronta no decorrer de sua vivência acadêmica e social. Para tanto, o desenvolvimento deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa participante com um grupo de mestrandos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), mestrado nível acadêmico da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Dep. Est. Renê Barbour – Barra do Bugres, no decorrer do desenvolvimento de uma das disciplinas obrigatórias do programa.
Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Metodologia Ativa.

1 Introdução

A sociedade vive em uma constante evolução, principalmente tecnológica, as tecnologias digitais apresentam avanços significativos em um curto espaço de tempo, e em contraponto a educação continua a mesma do século XIX. Os professores necessitam utilizar metodologias que inovem sua prática de ensino, proporcionando aos alunos autonomia para a busca de novos conhecimentos e, por consequência, a aprendizagem.

Pesquisas na área da educação vêm sendo constantemente realizadas com intuito de delinear metodologias de ensino que buscam inovar o ensino nos diversos níveis de escolaridade, desde a educação básica até a educação superior. Tanto que ao consultar o Períodos Capes[1] com os descritores “metodologia” AND “ensino”, referente aos últimos 10 anos, na busca com acesso livre, ou seja, sem vínculo a alguma instituição, foram encontrados na *busca por assunto* 6767 publicações.

A utilização da Aprendizagem Ativa ou Metodologia Ativa surge como uma prática pedagógica que pode auxiliar os professores nos processos de ensino e de aprendizagem. A Metodologia Ativa, "Peer Instruction"(PI), foi criada na metade da década de 1990, pelo Prof.

[1]Periódicos Capes: (Portal de Periódicos) Serviço de periódicos eletrônicos oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) à comunidade acadêmica brasileira.

Eric Mazur, da Universidade de Harvard (EUA). Vem sendo utilizada por professores em vários países e é considerada uma metodologia inovadora (HENRIQUES; PRADO; VIEIRA, 2014).

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa participante com um grupo de mestrandos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), mestrado nível acadêmico, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT- Campus Dep. Est. Renê Barbour – Barra do Bugres, no decorrer do desenvolvimento de uma das disciplinas obrigatórias do programa. A pesquisa teve o embasamento teórico em diversos autores, mas especialmente das discussões teóricas de Eric Mazur (1997), criador do método de ensino ativo.

A pesquisa participante foi utilizada pois, Segundo Gil (2002), "[...] a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas

Neste artigo foi realizada uma discussão substanciosa sobre a necessidade de se renovar o processo educativo, pois a forma de estudar, de se comunicar, de coletar informações, inclusive de se viver mudou drasticamente por conta dos grandes avanços tecnológicos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito das metodologias de ensino que favorecem uma aprendizagem ativa, a fim de pontuar questionamentos que já foram discutidos e apresentados em outros trabalhos.

Com relação à pesquisa bibliográfica, Boccato (2006, p. 266) destaca que:

> A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Assim, pela afinidade da pesquisa, a produção de dados utilizada foi a observação participante, pois conforme aponta MINAYO (2008), esta é a técnica mais utilizada nas pesquisas de abordagens qualitativa, de forma que ao mesmo tempo em que se investiga, acontece a dialética do pesquisador interferir no objeto de estudo, bem como o objeto de estudo provocar mudanças relevantes no pesquisador.

2 Metodologia de ensino voltado para a aprendizagem ativa

A era digital modifica o modo como todas as pessoas vivem, mas alguns professores continuam lecionando como se os alunos de hoje aprendessem como os de antigamente. A

escola continua parada no século XIX, não oferecendo atrativo para os alunos que vivem na era da informação, em que tudo muda muito rápido, o que hoje é verdade amanhã poderá não ser.

A sociedade encontra-se em um momento no qual as mudanças ocorrem rapidamente, e as tecnologias a cada dia se modificam, tornando-se muito mais atrativas e eficazes no se propunham. Segundo Kenski (2003, p.1): "Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade."

É esperado que a utilização dessas ferramentas digitais aperfeiçoe a metodologia adotada e a comunicação entre o professor e o aluno, possibilitando o ensino e, consequentemente, a aprendizagem (PAPERT, 2000).

Mesmo assim, alguns professores resistem às transformações da sociedade e insistem em não utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, ou quando as utilizam, não procuram mudar sua metodologia de ensino, desperdiçando o potencial destas.

Algumas práticas pedagógicas dos professores costumam ser descontextualizadas, deixando de instigar e proporcionar aos alunos a busca do conhecimento de forma desafiadora.

Procurando mudar esse cenário dos processos de ensino, surgem metodologias que podem possibilitar essas mudanças, como a Aprendizagem Ativa ou Metodologias Ativas. De acordo com Bastos (2006):

> Metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo (BASTOS, 2006, p. 1).

Uma aula baseada na aprendizagem ativa possibilita aos alunos falar e escutar, ler, escrever e refletir, tipos de atividades recomendadas nessa aula são as individuais, em pares, com grupos informais e projetos cooperativos, proporcionando uma aprendizagem mais ativa, em que os alunos desenvolvem projetos, resolvem problemas, buscando soluções, e, com isso, constroem o seu próprio conhecimento.

Utilizando a "aprendizagem ativa" os professores devem desenvolver estratégias como: estudo dirigido, ensino com projetos, ensino com pesquisas, experiências de campo, resolução de problemas, uso das tecnologias da informação e comunicação integrada (pedagoware, design

thinking, critical thiking, entre outras), possibilitando assim uma maior interação entre os alunos e proporcionando a autonomia destes.

Com a utilização desta aprendizagem os alunos deixam de ser passivos e os professores de serem simples transmissores de informação. As aulas têm significância na aprendizagem e possibilitam que os professores sejam mediadores e observadores nos processos de ensino e de aprendizagem.

Parafraseando Pecotche (2011), o contraste importante que determina um ambiente de aprendizagem ativa é a prática ativa da inteligência, em oposição à prática passiva, em geral, ligada às metodologias tradicionais de ensino.

Este método permite que o aluno estude o conteúdo antes de ir para a sala de aula e responda as questões, via um Learning Management System (LMS) e, com isso, antes de ministrar as aulas, o professor observa as questões que mais apresentaram erros e trabalha em sala de aula. No decorrer das aulas estas questões são intercaladas com Concept Tests, que são destinadas a expor as dificuldades dos alunos. Esses testes são respondidos com respostas interativas que permitem ao professor e aos alunos acompanharem o nível de compreensão dos conceitos utilizados (MAZUR, 1997).

Esta metodologia modifica o modo como o professor introduz sua aula, envolvendo os alunos e possibilitando descobrir, através do material didático, as dificuldades apresentadas pelos os alunos (CROUCH& MAZUR, 2001; MAZUR, 1997; BAILEY, PORTER, SIMON, CUTTS e ZINGARO, 2011).

Quando se trabalha com os alunos reunidos em pares ou grupos para aprender os conceitos que serão passados pelo professor, é permitido a troca de informações e conhecimentos entre eles de forma colaborativa, enfatizando o aprendizado em sala de aula.

Existem muitas possibilidades de Metodologias Ativas que podem ser utilizadas pelos professores, sejam eles da educação básica, ensino superior ou programas de pós-graduação que possibilitam aos alunos a aprendizagem para a autonomia. Dentre elas, podem ser destacadas o estudo de caso, que é muito utilizado nos cursos de medicina, direito, entre outros. O aluno é instigado a analisar e tomar decisões nos problemas apresentados. “Esses casos podem ser reais, fictícios ou adaptados da realidade”, conforme Abreu e Masetto (1985). É recomendado o estudo de caso aos alunos para que se familiarize com as situações problemas que irão enfrentar em suas profissões. De acordo com Gil (1990**):**

> O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornece-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. (GIL, 1990, p. 84)

Esta técnica permite aos alunos perceberem que precisam do maior número de informações possíveis quando se analisam fatos que não são presenciáveis isso possibilita aos alunos desenvolverem responsabilidades e criatividades necessárias para o desenvolvimento de sua autoconfiança, iniciativa e, por fim, adquirir sua autonomia.

O método de projetos pode associar atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão. Segundo Bordenave e Pereira (1982), "[...] o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida". Este método permite aos alunos buscar informações, realizar atividades e anotações e transformá-las em ponto de partida de exercícios ou aplicar em sua vida. Os conteúdos escolares trabalhados por meio de projetos pode permitir aos alunos a resolução de um projeto de vida. Podemos dizer que os projetos:

> [...] são atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas. O projeto deve visar á solução de um problema que serve de título ao projeto (BORDENAVE, PEREIRA, 1982, p.233).

Assim, a aprendizagem ativa provoca um envolvimento maior dos alunos, a prática dos debates dirigidos desenvolve a reflexão dos mesmos e promove ricas discussões em sala de aula. Relacionando conceitos desenvolvidos por Paulo Freire (2014), o ensino ativo ressalta a necessidade de conceber a educação como prática de liberdade, em oposição a uma educação como prática de dominação.

3 Refletindo sobre a aprendizagem ativa no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática

A partir dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, buscou-se relacionar os conceitos inerentes à metodologia de ensino voltado para a aprendizagem ativa à proposta de planejamento de uma das disciplinas obrigatórias do PPGECM que apresenta uma ementa voltada para o estudo das tecnologias digitais e sua utilização no ensino de Ciências e Matemática.

Com o advento das novas tecnologias, a facilidade de comunicação hoje é incontestável se compararmos a algumas décadas atrás. Contando com este potencial de uma maior acessibilidade à rede de internet, a docente da disciplina encaminhou antecipadamente, no e-mail dos mestrandos. Uma lista com aproximadamente 20 indicações de leitura, incluindo artigos, guias de alguns recursos de tecnologia digital e livros que apresentavam uma relevante abordagem aos temas propostos na ementa da disciplina. Vale ressaltar que, além da indicação, muitos destes materiais foram disponibilizados no e-mail dos alunos.

Após apresentado o plano de ensino, a professora propôs que os temas fossem divididos em duplas ou trios (em caso de livros), de forma que, para cada produção científica a ser estudada, houvesse, no mínimo, dois debatedores e dois relatores. A dinâmica exigia que todos os mestrandos realizassem a leitura prévia do material sugerido, pois cada um deveria trazer para o período de aula, pontos que pudessem ser discutidos, bem como trazer uma leitura mínima que possibilitasse que o mesmo participasse do debate. Assim, houve um estímulo para que todos os mestrandos participassem do debate com alguma pontuação ou consideração, evitando que estas partissem do senso comum, mas criticamente das produções científicas sugeridas para estudo.

Assim, uma das avaliações da disciplina seria composta por este método, e como a disciplina funciona de forma modular, perfazendo um total de 60 horas, seria totalmente inviável contemplar todos os conteúdos com o nível de aprofundamento desejável neste período, se as leituras fossem feitas durante as aulas.

No primeiro instante, observou-se uma sensível tensão nos mestrandos, em alguns, percebeu-se até uma certa resistência, considerando o grande número de material proposto para estudo. Como boa parte dos mestrandos estava acostumado ao ensino tradicional, foi possível notar que a mudança nos processos de ensino e de aprendizagem gerou muito desconforto, pois romper com um modelo de ensino tradicional é árduo, assim como enfatizam Sobral e Campos (2012), de modo que a professora se mostrou como uma facilitadora do processo de ensino, fazendo as interferências em alguns momentos cabíveis (MAZUR, 1996).

Mesmo que não tivessem recebidos esta orientação, alguns mestrandos passaram a se reunir fora do horário da aula, buscando um melhor entendimento daquilo que seria o foco de discussão do próximo dia, por meio da leitura e discussão de alguns pontos que poderiam ser antecipados para o momento do debate.

No decorrer dos debates, em alguns momentos, foi necessária a intervenção da professora, visto que o assunto, por hora, saía do foco da discussão. Em decorrência disso, até os debatedores receberam a orientação de direcionar com mais rigidez os debates, não deixando que isso ocorresse de forma descontrolada, inclusive com uma inscrição informal para direito à fala, que se fazia com o gesto de levantar a mão.

Em alguns temas o debate ocorreu de forma tranquila, o que fez com que a professora cobrasse uma postura mais crítica, pois um mestrando deve se posicionar, não aceitando como verdade absoluta tudo o que lê, mesmo em se tratando de pensadores renomados, mas que para isso, deveria haver argumentações coerentes. Dessa forma, a docente promovia os debates, quando necessário sanava dúvidas, ou mesmo gerara dúvidas para reflexão, chamando a atenção para alguns pontos-chaves das teorias discutidas.

> Nesse caminho, pelas características das etapas e pelo seu conjunto, pelas informações técnicas, científicas e empíricas que acessam e utilizam para a realização das atividades, os alunos vão sendo estimulados a confirmarem suas crenças, seus valores e seus conceitos anteriores, ou a colocá-los em dúvida, ou até reformulá-los, pelos novos aprendizados. (BERBEL, 2012, p. 32)

Desconstruir ideias que estão arraigadas a nossa história acadêmica, realmente nos pareceu penoso, mas também foi notável o crescimento do interesse na aprendizagem para que a participação nos debates fosse cada vez mais maduras, tanto que até os mestrandos mais reservados se sentiram confiantes e com vontade de contribuir. Alguns debates foram muito calorosos, especialmente aquele que tratou do construto *seres-humanos-com-mídias*[2], pois trouxe a discussão a enorme influência das tecnologias digitais na sociedade e em seus indivíduos. Além dos estudos dirigidos, relacionar estes à realidade dos mestrandos enriqueceu muito o debate, como ressaltam Barbosa e Moura (2013):

> Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo deforma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

No decorrer da disciplina, além dos debates, a professora usou outros métodos como a experimentação de diversos softwares, no qual os mestrandos puderam, na prática, desenvolver um aprendizado para ser usado como diferencial no ensino de Ciências e Matemática. Como o

[2] Temática discutida no artigo "Transformações expansivas em sistemas de atividade: O caso da produção matemática com a internet" de Souto e Borba (2013), que enfoca o termo com relação a produção do conhecimento nas inter-relações entre seres humanos e as tecnologias.

grupo é bem heterogêneo, nestas experimentações notou-se que alguns tinham mais afinidades com as tecnologias; outros apresentavam uma densa vontade, mas também limitações no uso dos recursos tecnológicos disponibilizados, o que deixou bem transparente na discussão de um dos debates que tratava o conceito de nativos digitais[2] e imigrantes digitais[3], dicotomia abordada por Presky (2001).

Além dos debates, um marco relevante do método foi à construção de relatórios que eram realizados em duplas, as quais deveriam ser compartilhados com o grupo até o início do próximo módulo. Por meio destes, ficou nítido que houve um bom aprofundamento em cada temática discutida, reforçando, assim, que o método de ensino favoreceu uma aprendizagem ativa daquilo que foi proposto.

4 Considerações Finais

Este artigo trata apenas de um dos métodos de ensino que favorece a aprendizagem ativa. Portanto, ficam abertas ainda muitas lacunas a serem preenchidas, pois a metodologia ativa pode ser trabalhada de diversas formas, mas é essencial salientar a necessidade de se fomentar o ensino com estes métodos, especialmente no ensino superior e na pós-graduação, pois os mesmos exigem certo amadurecimento para ser concretizado.

O que não invalida outros métodos como muito relevantes na formação do indivíduo que, a cada dia precisa se mostrar um eterno aprendiz, mais do que aquilo que se aprende, pois o importante é aprender a aprender. Piaget (1994) reforça: “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.” Assim, o produto ideal de um mestrado são indivíduos pesquisadores coerentes com a sociedade tecnológica, que hoje é parte essencial da sua aprendizagem, por todas as informações, objetos de aprendizagem, repositórios virtuais, entre outros, que são facilmente acessados a qualquer lugar e em diversos dispositivos.

Os métodos de ensino não são e jamais poderão ser únicos, pois cada um tem seu papel na construção do indivíduo crítico e ativo que almejamos. Até mesmo o ensino tradicional, muitas vezes tão questionado, ainda é necessário que ocorra em muitas situações de ensino e de aprendizagem. Mas a reflexão que este artigo deixa, é que é imprescindível ao professor sair de sua zona de conforto, em que muitas vezes se encontra arraigada em sua identidade profissional.

Lembrando que cada um é o responsável pelo seu desenvolvimento, independente do que o motiva. A sociedade inovada, com tecnologias cada vez mais avançada não pode permitir que sua educação permaneça com os atrasos evolutivos, especialmente em seu ensino, o que facilmente podemos identificar.

O ensino voltado para a aprendizagem ativa permite ao aluno o papel de protagonista no processo de aprendizagem, no qual ele deixa de ser mero recebedor. Portanto, cabe a estes, principalmente os mestrandos, assumirem a postura de pesquisadores e engajarem na busca pelo conhecimento, assumindo as responsabilidades por sua aprendizagem. É certo que neste percurso a iniciativa, o entusiasmo e o comprometimento do mestrando fará toda a diferença no resultado final de sua caminhada acadêmica.

Referências:

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos.** 5. Ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BASTOS, C. C.; **Educação & Medicina**. 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 28 de junho de 2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 4. Ed.Petrópolis: Vozes, 1982.

CROUCH, C. H.; WATKINS, J.; FAGEN, A. P.; MAZUR, E. **Peer Instruction: Engaging Students One-on-One, All At Once. Research-Based Reform of University Physics**.v. 1, p. 1-55, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 1990.

HENRIQUES, Vera B.; PRADO, Carmen PC; VIEIRA, André P. Editorial convidado: Aprendizagem ativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 36, n. 4, p. 01-02, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAZUR, E. **Peer instruction: A user's manual**. Upper Saddle River, N. J. Prentice Hall,p 253, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PAPERT, S. (2000). **What's the big idea? Toward a pedagogy of idea power**. IBM Systems Journal, Vol. 39, 39(3 & 4), 720-729.

PERIÓDICOS CAPES: Disponível em http://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em 08/07/2017

PECOTCHE, C. B. G. **Logosofia:** ciência e método. São Paulo: Ed. Logosófica, 2011.

PIAGET, J, A Linguagem e o Pensamento. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1994

PORTER, L., BAILEY, L. C., SIMON, B., CUTTS, Q., & ZINGARO, D. (2011). **A multi-classroom report on the value of peer instruction**. In proceedings of the 16th Annual JointConference on Innovation and Technology in Computer Science Education, June 27-29,Darmstadt, Germany.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001

SOUTO, Daise Lago Pereira; BORBA, M. C. Transformações expansivas em Sistemas de Atividade: o caso da produção matemática com a Internet. **Revista Perspectivas em Educação Matemática**, v. 6, n. 1, p. 14-57, 2013.

REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO TENDÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO DOS GRÁFICOS DAS FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS UTILIZANDO O SOFTWARE GEOGEBRA

Orides dos Santos Soares Júnior (DME/UNIR) – soaresorides@hotmail.com

Marlos Gomes de Albuquerque (DME/UNIR) – marlos@unir.br

Resumo: Este trabalho consistiu em analisar o uso de Tecnologias Educacionais para o Ensino da Matemática, enfatizando as potencialidades do uso do software Geogebra para o ensino e aprendizagem de Matemática, mais especificamente para a construção de gráficos das funções trigonométricas básicas, assunto que normalmente deixa os alunos confusos e atordoados por não entenderem as transformações que estas funções apresentam. Trata-se de uma pesquisa de abordagem parcialmente bibliográfica e parcialmente qualitativa, onde teve como base diversas fontes de pesquisa como publicações científicas e livros, bem como mostrou a perspectiva a partir da visão pessoal do autor e sua vivência de iniciação à docência enquanto acadêmico. Os exemplos mostrados em imagens foram, em sua maioria, desenvolvidas pelo próprio autor. É destacado aqui que o não uso dos recursos tecnológicos não se atribui apenas aos professores, mas também à falta de investimentos por parte do Poder Público em formação profissional e tecnológica para que os docentes possam trabalhar seus conteúdos utilizando os vários recursos tecnológicos, especialmente os computacionais que são o foco deste trabalho. Foi possível também se ter uma idéia da contribuição que o uso do software Geogebra traz para as aulas de Matemática. Esta pesquisa foi desenvolvida primariamente em uma Monografia feita pelo autor deste trabalho.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino de Matemática. Funções Trigonométricas. Geogebra.

1 Introdução

As tecnologias, a exemplo do computador, que possibilitam acesso à internet, são consideradas meios de comunicação, informação e expressão e se tornaram essenciais no cotidiano das pessoas, pois afetaram todos os setores econômicos, o mercado de trabalho, áreas educacionais e as culturas sociais. O uso de tecnologias, principalmente a internet, em todas as esferas da sociedade vem ganhando espaço, tendo transformado as relações humanas.

Desta forma, no setor educacional, onde podemos encontrar uma diversidade cronológica, sendo composta de algumas estruturas escolares do Século XIX, profissionais do Século XX e alunos do Século XXI, os educadores devem considerar os recursos informáticos e tecnológicos como mecanismos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma maior interação na relação dos professores com os alunos. O uso de tecnologias educacionais é visto como uma estratégia de ensino, pois ajuda na abordagem dos conteúdos que normalmente são transmitidos apenas com aulas expositivas, utilizando somente a lousa e o livro didático, característica do ensino tradicionalista.

Diante deste cenário, entendemos que o sistema de ensino de Matemática necessita ser reformulado, pois, há alguns anos novas tendências vêm ganhando espaço e se mostrando fortes

ferramentas pedagógicas para os professores dessa disciplina, porém quando nos referimos a computadores e softwares educativos, alguns professores se mostram relutantes, por alegarem falta de tempo para preparação das aulas ou mesmo pelo fato de não demonstrarem domínio das ferramentas computacionais.

Este artigo contempla as pesquisas desenvolvidas em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em formato de monografia, cujo desenvolvimento foi fundamentado analisando estudos e trabalhos de teóricos e pesquisadores que levantaram dados e hipóteses, tendo eles argumentado sobre os benefícios do uso de recursos tecnológicos, principalmente computacionais para o ensino de Matemática. Veremos aqui exemplos da utilização do software gratuito Geogebra para a construção gráfica das Funções Trigonométricas, onde, através do aplicativo é possível se ter uma maior visualização do comportamento gráfico dessas funções, destacando que não será mostrada a forma de utilização do aplicativo como um tutorial, mas a análise de implementação de alguns casos específicos.

2 Reflexões sobre tecnologias educacionais

As inovações e os avanços tecnológicos presentes no mundo atual, fazem com que surjam necessidades adaptativas em praticamente todas as áreas, como comerciais, industriais e até educacionais. Tecnologia pode ser conceituada, de maneira ampla, como qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais agradável e divertida.

Notavelmente, muitas escolas públicas da Educação Básica e seus corpos docentes se baseiam em metodologias tradicionais de ensino, neste sentido Litto (1996) afirma que:

> O atual sistema educacional é como um espelho do sistema industrial de massa, onde os alunos passam de uma série a outra, numa sequencia de matérias padronizadas como se fosse uma linha de montagem industrial. Os conhecimentos acumulados são despejados em suas cabeças; alunos com maior capacidade para absorção de fatos e comportamento submisso são colocados em uma trilha mais veloz, enquanto outros são colocados na trilha de velocidade mediana. (1996, p.85)

Percebe-se então, que é necessária uma revisão de métodos, bem como inovar esse atual sistema mecanizado. Sendo assim, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) surge como tendência para quebrar esse estigma. As escolas públicas costumam possuir um laboratório de informática com computadores à disposição, entretanto, a existência desses ambientes não significa que estão sendo utilizados frequentemente, pois notavelmente esses laboratórios são usados por alguns professores apenas para aulas especiais, o que estaria indo

contra o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Médio que determina:

> Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes. (BRASIL, 2011, p.38).

A proposta então, é que o educador procure utilizar mais os meios tecnológicos oferecidos pela escola, como os laboratórios de informática e também as mídias que os alunos já estão ambientados, por exemplo, seus próprios aparelhos de celular e, como propõe Ramos (2012), explora-las para a construção de novos conhecimentos.

Pode-se notar que é comum que muitos alunos possuírem *smartphones* de última geração, *tablets*, calculadoras, entre outros dispositivos e, é normal que queiram utilizá-los durante as aulas, porém, isso tem sido para outras finalidades, como mostra Ramos (2012, p. 03) levantando o problema de que "aparelhos eletrônicos em sala de aula são um convite à distração durante as aulas, pois são utilizados em excesso por muitos alunos e muitas vezes prejudicam o aprendizado". Devemos então elencar a possibilidade de os professores utilizarem esses recursos para ensinar e aplicar aqueles conteúdos que se deseja transmitir, buscando uma forma de reduzir essas distrações.

Ramos (2012, p.04) define tecnologia da seguinte forma: "A palavra tecnologia é de origem grega: *tekne* e significa: arte, técnica ou ofício. Já a palavra *logos* significa: conjunto de saberes". Fica claro então que as tecnologias de modo geral vêm para facilitar a vida humana, modificando o meio onde vivem os homens e sua cultura. Já tecnologias educacionais são técnicas, métodos, dispositivos e procedimentos específicos para melhorar os processos na educação e a forma de transmitir conhecimento. No ponto de vista de Nascimento & Reis (2007):

> O conceito de tecnologia educacional pode ser enunciado como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam 'facilitar' os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais. (2007, p.39)

Sendo assim, servem de bases para grandes transformações, produzindo certa pressão por parte dos meios culturais e sociais, tornando necessária uma revisão das metodologias e recursos educacionais atuais. Pode-se considerar então, que o uso da informática é uma necessidade multissetorial, e que a escola tem a missão de preparar os alunos e professores para essa realidade. Chiofi & Oliveira (2014) mostram que não é difícil perceber que no contexto escolar, muitos profissionais que atuam principalmente na Educação Básica não têm acesso e ou conhecimento para o uso de ferramentas tecnológicas, seja por falta de formação ou até medo

e insegurança para o uso. Valente (2003) levanta esse aspecto trazendo que os professores, juntamente com as ações educacionais que são centradas nele, devem ser mudadas, pois a educação não deve ser um repositório de informações e conteúdos, mas deve ser uma nova forma de aprender e interagir, mediada pela tecnologia.

Utilizar tecnologias aumentaria então, o poder pedagógico do educador , pois "O trabalho com as mídias tecnológicas insere diversas formas de ensinar e aprender, e valoriza o processo de produção de conhecimentos" (PARANÁ, 2008, p. 66), também ampliaria, potencializaria e diversificaria seus métodos, pois o leva a explorar novos universos e informações, fazendo com que os educandos se apropriem de habilidades fundamentais para a construção do aprendizado e se tornem cidadãos aptos para atuar nessa sociedade de constantes inovações.

3 Aspectos gerais sobre o uso de tecnologias computacionais nas escolas

Retomando a questão citada na sessão anterior sobre as escolas possuírem Laboratórios de Informática munidos de computadores com acesso à internet, podemos destacar que é importante a utilização desses recursos no processo educacional e é dever da escola:

> Oferecer aos seus alunos a possibilidade do uso dessa ferramenta tão presente em nosso cotidiano seja para fins de pesquisa, para produção de materiais dos projetos educacionais, para a profissionalização dos alunos ou para outras finalidades. Não oferecer acesso a essa nova tecnologia é omitir o contexto histórico, sociocultural e econômico vivenciado pelos educadores e educandos. (TAJRA 2008, p.13)

Portanto, no contexto escolar, a informática serve tanto para dinamizar os conhecimentos adquiridos pelos educandos durante as aulas em sala de aula, quanto para a inclusão digital de alunos e professores, o que favorece a educação. Então, o educador deve sempre refletir sobre as práticas pedagógicas a serem adotadas, mesmo que se torne necessária a prática de cursos de formação continuada.Entendemos que "a questão da formação do professor mostra-se de fundamental importância no processo de introdução da informática na educação, exigindo soluções inovadoras e novas abordagens que fundamentam os cursos de formação" (VALENTE, 1999, p.19). Desta forma contribuindo para que o educador dê suporte ao aluno ao aplicar atividades com o computador.

4 Possibilidades do uso das tecnologias computacionais na educação matemática

A Matemática está presente em praticamente todos os meios sociais, principalmente em uma era em que todos em algum momento têm contato com algum tipo de tecnologia. De fato, "ao longo da evolução da humanidade, Matemática e tecnologia se desenvolveram em íntima associação, numa relação que poderíamos dizer simbiótica" (D'AMBRÓSIO, 1999, p.160), portanto, o ensino desta disciplina não deve ser menosprezado, tratado como desnecessário ou feito apenas por ser obrigatório nos currículos, ou realizado visando uma minoria. Infelizmente a realidade que podemos perceber, é que o ensino de Matemática tem sido realizado da mesma forma comum, conteudista e tradicional nas escolas, nesse sentido Albuquerque (2000) levanta que:

> De fato, a disciplina matemática é apresentada de forma desinteressante. A transmissão de fatos e de conceitos apresentados como verdades absolutas e incontestáveis, como um corpo de conhecimento congelado ao longo dos séculos, não pode responder a curiosidade dos jovens nem à própria dinâmica de construção do conhecimento. O atual ensino de matemática não possibilita a cada indivíduo conseguir seu potencial criativo. (2000, p.03)

Potencial criativo este que se faz muito importante na formação do cidadão e na melhoria das realizações humanas. Papert (1994) destaca que o ensino de matemática, pode liberar-se da pedagogia do treinamento e voltar-se para a formação do homem enquanto ser pensante e criador. É notório que o uso de tendências educacionais se tornou indispensável na construção do conhecimento do aluno e conquistou espaço em todas as áreas científicas por tornar a mente mais liberta, permitindo interações ou revendo com mais agilidade diversos tipos de informação, de forma que,

> A tecnologia entendida como convergência do saber (ciência) e do fazer (técnica), e a matemática são intrínsecas à busca solidária do sobreviver e de transcender. A geração do conhecimento matemático não pode, portanto ser dissociada da tecnologia disponível. (D'AMBRÓSIO, 1999, p.159)

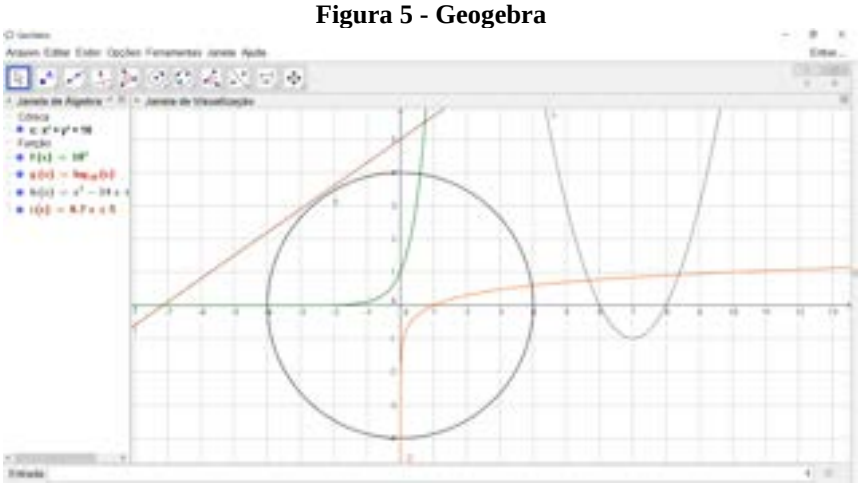
Desta forma, Valente (1995) mostra que as TIC's quando foram experimentadas e introduzidas na Educação Matemática, serviram para dinamizar o ensino e a aprendizagem, aumentando o interesse e incentivando o aluno na busca pelo conhecimento, além de prenderem a atenção para o conteúdo durante as aulas.

É importante levar-se em consideração que utilizar tecnologias nas aulas requer muito trabalho, dedicação, pesquisa e uma revisão didática dos métodos, bem como disponibilidade de equipamentos e principalmente o empenho dos alunos, docentes, pais e dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas da Educação, não bastando apenas inserir ambientes tecnológicos nas escolas, é necessária a participação de toda a comunidade educacional.

4.1.O Software Geogebra

Alguns softwares foram desenvolvidos especificamente para se trabalhar com conteúdos matemáticos, enquanto outros apenas oferecem suporte, mas não deixam de ser excelentes ferramentas educativas. O Geogebra é um software gratuito em que se é possível trabalhar conteúdos de Geometria, Álgebra e Planilhas de Cálculo. Sua interface é simples e de fácil utilização para o usuário, estando disponível em vários idiomas. O Geogebra é uma excelente ferramenta para se trabalhar Funções de vários tipos, bastando apenas inserir a função que o software apresenta seu gráfico.

Figura 5 - Geogebra



Fonte: Elaborada pelo autor

A escolha pelo software Geogebra para a realização da pesquisa tema deste tópico se deu pelo fato de ser um aplicativo gratuito, de fácil compreensão, não precisando que seus usuários sejam grandes conhecedores de programas e técnicas sofisticadas de computação. Destacando também que o Geogebra é um forte aliado ao ensino de gráficos de diversas funções. Como define Bacelar Junior (2013):

> O Geogebra é um software gratuito e de acesso livre, de modo que pode ser copiado e distribuído sem fins lucrativos. Tal software foi desenvolvido com o intuito de ser uma ferramenta educacional que auxilia, de forma dinâmica, no ensino da Matemática através de funcionalidades que envolvem o uso de geometria, álgebra, cálculo, tabelas, estatística, dentre outras. Sua criação se deve a Markus Hohenwarter, da Universidade de Salzburg, que iniciou o projeto no ano de 2001. (BACELAR JUNIOR, 2013, p. 11)

Por ser um software gratuito, qualquer pessoa pode utilizar, basta acessar o link http://www.geogebra.org/cms/pt_BR/installers. O download e instalação são procedimentos simples. Após escolher o sistema operacional em uso no computador em que será instalado é só baixar e realizar a instalação.

4.2.Breve conceito de Trigonometria

A Trigonometria é a área da matemática designada a calcular as medidas dos elementos (lados e ângulos) de um triângulo. Conforme Dante (2009, p.195), "O estudo da trigonometria originou-se há muito tempo, com a finalidade de resolver problemas práticos relacionados à navegação e à Astronomia, principalmente entre os gregos e os egípcios". Portanto, essa ramificação da Matemática, vem sendo estudada há séculos, como conceituam Youssef, Soares e Fernandes (2005):

> A trigonometria teve seu início na Antiguidade quando se acreditava que os planetas descreviam órbitas circulares em redor da Terra. Até o século XIII, os trabalhos sobre trigonometria continuaram diretamente ligados à Astronomia. Posteriormente com o cálculo infinitesimal e a análise matemática, surgiu a necessidade de definir as funções trigonométricas como funções de variáveis reais. Por elas serem periódicas são adequadas para descreverem fenômenos de natureza periódica, oscilatória ou vibratória. (2005, p. 125)

O ensino da Trigonometria nas escolas inicia ainda no Ensino Fundamental, mais precisamente em seu ano final, onde são abordadas as razões trigonométricas, seno, cosseno e tangente no triângulo retângulo. Dante (2009) reforça que "Atualmente, a trigonometria não estuda somente triângulos. Ela está presente em muitos outros campos da Matemática, bem como em outras ciências". Desta maneira, no Ensino Médio, o ensino deste conteúdo passa a trabalhar com o Ciclo Trigonométrico, em que se estudam os arcos e os ângulos na circunferência. Estuda-se também as equações e funções trigonométricas e suas representações gráficas, bem como suas aplicações práticas. Desta forma, torna-se de extrema importância apresentar aos alunos uma abordagem prática e eficiente, de modo que sejam inseridos num ambiente de aprendizagem que valorize o pensamento crítico e o raciocínio matemático, mostrando inclusive, as aplicações práticas da Trigonometria, seja na Física, Astronomia, Geometria e em situações cotidianas que os alunos venham a presenciar.

4.3.Breve conceito de Funções Trigonométricas

Sobre Funções Trigonométricas, Dante (2012) traz a seguinte definição:

> Funções trigonométricas são caracterizadas por sua periodicidade; constituem modelos matemáticos próprios de vários fenômenos da natureza (como batimentos cardíacos, ondas eletromagnéticas, som, corrente elétrica alternada), e sua importância foi reforçada depois que Joseph Fourier mostrou, em 1822, que qualquer função periódica pode ser expressa em termos de funções trigonométricas. (2012, p.136).

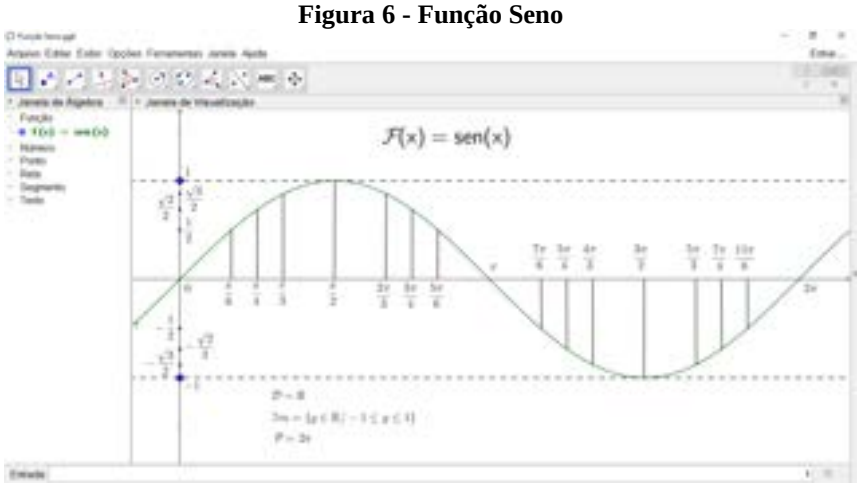
Com esse conceito, Dante (2012) cita alguns exemplos de aplicações práticas das funções trigonométricas, o que facilita a visualização e abordagem prática desse conteúdo.

Devemos lembrar que as funções trigonométricas são seis, Seno, Cosseno, Tangente, Cotangente, Secante e Cossecante e suas representações gráficas são estudadas no Ensino Médio, porém normalmente apenas as funções Seno, Cosseno e Tangente são abordadas. Como aplicação prática, essas funções podem ser vistas na Geometria Analítica, quando se fala de coeficiente angular, também aparecem no estudo dos Números Complexos na forma polar ou forma trigonométrica e também em conceitos avançados como Física ondulatória, onde também é abordado este conteúdo, quando se fala de comprimento de onda, período, frequência, velocidade, som, entre outros.

No que concerne a este trabalho, serão mostradas a seguir, por meio de imagens geradas do software Geogebra, as funções trigonométricas mais usuais, ou seja, seno, cosseno e tangente, em suas formas básicas definidas apenas sobre o intervalo [0 , 2π].

4.3.1. Função Seno

Figura 6 - Função Seno

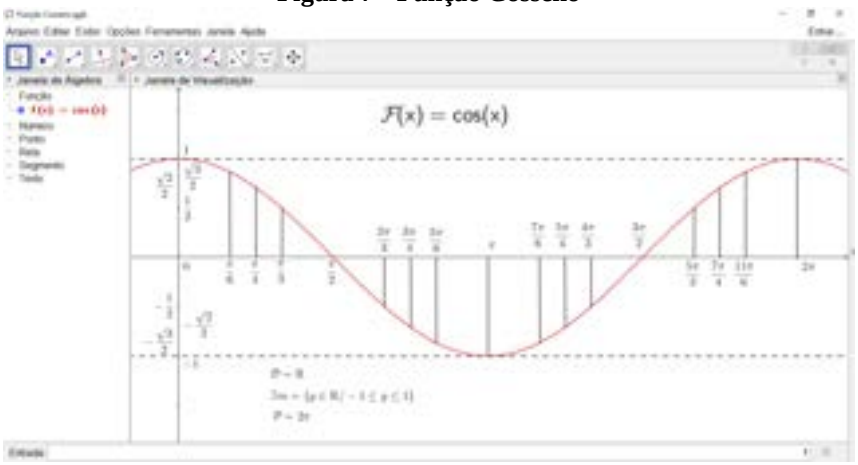


Fonte: Elaborada pelo autor

Youssef, Soares e Fernandes (2005) definem que a função seno é uma função $f: \mathbb{R} \to \mathbb{R}$ que a todo arco de medida $x \in \mathbb{R}$ associa a ordenada y_P de um ponto P. O domínio desta função é $D = \mathbb{R}$ e a imagem é $Im = \{y \in \mathbb{R} / -1 \leq y \leq 1\}$. O período é 2π. De modo geral, para todas as funções do tipo $f(x) = sen\, ax$, o período é obtido dividindo-se 2π por $|a|$, ou seja, $Período = \frac{2\pi}{a}$.

4.3.2. Função Cosseno

Figura 7 - Função Cosseno

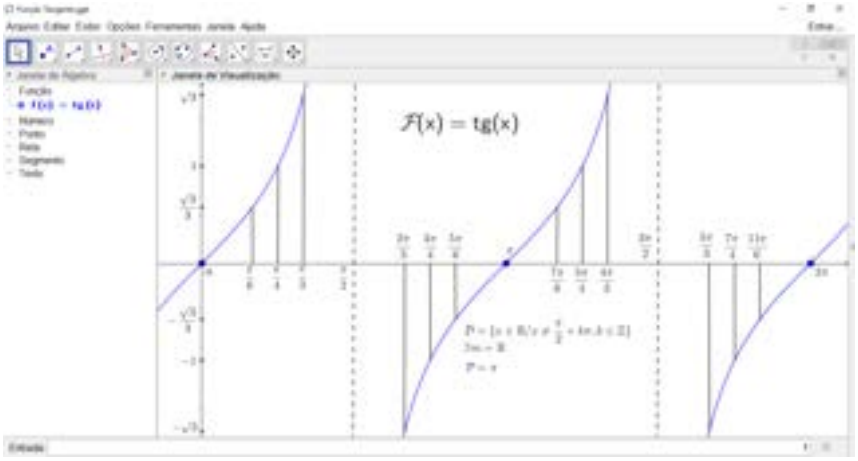


Fonte: Elaborada pelo autor

Youssef, Soares e Fernandes (2005) definem a função cosseno como uma função $f: \mathbb{R} \rightarrow$ $\mathbb{R}$que a todo arco de medida $x \in \mathbb{R}$ associa a abscissa X_P de um ponto P. O domínio desta função é $D = \mathbb{R}$ e a imagem é $Im = \{y \in \mathbb{R} / -1 \leq y \leq 1\}$. O período é 2π.

4.3.3. Função Tangente

Figura 8 - Função Tangente



Fonte: Elaborada pelo autor

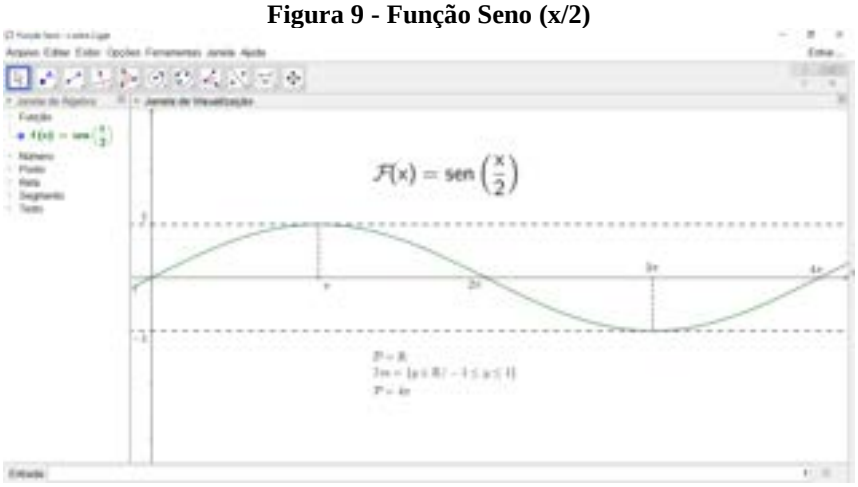
Youssef, Soares e Fernandes (2005) trazem que a função tangente é uma função $f: \left\{x \in \mathbb{R} / x \neq \frac{\pi}{2} + k\pi, k \in \mathbb{Z}\right\} \rightarrow \mathbb{R}$ que todo arco de medida x associa a ordenada y_T de um ponto T. O ponto T é a interseção da reta $\overleftrightarrow{OP}$ com o eixo das tangentes. O domínio desta função é $D = \left\{x \in \mathbb{R} / x \neq \frac{\pi}{2} + k\pi, k \in \mathbb{Z}\right\}$ e a imagem é $Im = \mathbb{R}$. O período é π.

É comum nos livros de Matemática do Ensino Médio, os autores abordarem apenas essas 3 Funções Trigonométricas citadas, porém algumas obras mais antigas trazem também as definições das Funções Cotangente, Secante e Cossecante que apresentam muita importância na Trigonometria.

4.4. Considerações Gerais sobre a utilização do Geogebra no ensino das Funções Trigonométricas

Com o Geogebra e seus múltiplos recursos, podem-se esboçar gráficos de diversas funções, não só as trigonométricas, que foram mostradas nos exemplos, como outros tipos que podem ser esboçadas no plano cartesiano, o que facilita a exploração da Álgebra e da Geometria. Portanto, é certo dizer que é viável a utilização deste software no ensino das Funções Trigonométricas, pois permite que o aluno consiga explorar melhor os gráficos dessas funções, de forma diferente da que estão acostumados, utilizando apenas lápis, papel e régua.
É importante salientar que o Geogebra não se limita apenas as funções básicas como mostradas nas imagens do tópico anterior. Pode ser aplicada qualquer variação nessas funções, como no caso $f(x) = sen\left(\frac{x}{2}\right)$.

Figura 9 - Função Seno (x/2)



Fonte: Elaborada pelo autor

Percebe-se que na Figura 14, tivemos uma alteração em relação à Figura 8, pois como o arco da Função Seno passou a ser $\frac{x}{2}$, o período da função alterou para 4π.

O Geogebra dispõe de vários recursos que enriquecem a forma de se trabalhar conceitos matemáticos, porém, mostrar um estudo detalhado dos seus comandos e funções, desviaria o foco deste capítulo que é mostrar exemplos de sua utilização e o apoio que fornece ao ensino e

aprendizagem das Funções Trigonométricas. Notoriamente, com o apoio do Geogebra, não somente mostrando gráficos prontos, mas mostrando aos alunos a relação entre o conteúdo estudado e o que pode ser feito no aplicativo, tem-se uma ferramenta completa que possibilita o ensino, não só de Trigonometria, mas de muitos outros saberes matemáticos, bem como os educandos podem ter acesso a detalhes que não podem ser explorados facilmente em sala de aula, como as transformações de funções e a real relação dos gráficos com suas leis de formação, tudo isso através dos recursos disponíveis no Geogebra, onde se pode arrastar os gráficos das funções e observar a transformação que a lei de formação sofrerá.

5. Procedimentos Metodológicos

Este trabalho é um esboço de uma monografia do curso de Licenciatura em Matemática, onde possui elementos que se caracterizam como uma Pesquisa Bibliográfica e outros que se classificam como uma Pesquisa de cunho Qualitativo.

5.1.Classificação da Pesquisa

Para as sessões 2 e 3, tendo em vista analisar estudos científicos de teóricos e pesquisadores sobre o tema Tecnologias na Educação, optou-se parcialmente pela metodologia da pesquisa bibliográfica, que é definida como "aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc." (SEVERINO, 2007, p.122), de modo que podemos também incluir ao acervo de pesquisa, artigos publicados em anais de eventos, revistas, periódicos e outros, baseando-se "fundamentalmente no manuseio de obras literárias, quer impressas, quer capturadas via Internet" (FURASTÉ, 2008, p.33). O método bibliográfico pode ser considerado um dos mais importantes, pois serve como base para outros trabalhos tanto na jornada acadêmica, quanto na carreira de docente e pesquisador.

Para a sessão 4, onde foi explorado o objeto central da pesquisa que é o software Geogebra, optou-se pela abordagem Qualitativa, pois,

> Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p.23).

Seguindo essa perspectiva, entende-se que o pesquisador qualitativo deve, utilizando um olhar crítico, buscar dados relevantes para que possa desenvolver conceitos e ideias acerca

de informações encontradas em dados fornecidos por outros pesquisadores, ao contrário da pesquisa quantitativa onde iria coletar dados para comprovar teorias e hipóteses com base em dados estatísticos ou índices que podem ser comparados ao longo do tempo.

5.2.Fontes de Pesquisa

O recurso principal da pesquisa deste trabalho foi a Internet, onde foram feitas várias consultas em plataformas de buscas, onde foi possível encontrar sites de eventos, em sua grande maioria, com temáticas educacionais que continham acervos das publicações, sendo artigos, monografias, resumos expandidos, dissertações e teses dos pesquisadores aqui citados. Essas publicações também serviram como suporte para se tomar conhecimento de livros e outras obras de teóricos que trouxeram suas contribuições para esta temática. Foi utilizada também, como fonte de busca para leitura e conhecimento, o site dos periódicos da Capes, onde possui uma infinidade de publicações relacionadas a diversos temas e que colabora potencialmente para a pesquisa acadêmica.

Como recurso secundário, foi buscado nos poucos livros físicos que tratam sobre o tema proposto, disponíveis na biblioteca da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* de Ji-Paraná, bem como outros livros fornecidos por empréstimo de amigos e também do acervo pessoal do autor deste trabalho.

Após a coleta das publicações, foi feito um fichamento para se determinar quais citações e fragmentos dos textos seriam utilizados na monografia que precedeu este trabalho, podendo destacar que nem tudo o que constava nesse fichamento contribuiu para a pesquisa, por não encaixarem no contexto de seu desenvolvimento, portanto foram desconsiderados, mas não deixaram de atribuir conhecimento para o autor.

5.3.Produção dos exemplos

Na sessão 4, foi utilizado exclusivamente o software Geogebra, buscando esboçar os gráficos das Funções Trigonométricas básicas, para este processo, apenas foi inserida a função na caixa de texto de entrada, o aplicativo reconheceu e apresentou em sua tela a representação gráfica da função inserida. Após este processo o gráfico foi personalizado pelo autor, utilizando as funções disponíveis no Geogebra e a imagem foi gerada e salva utilizando a função *Print Screen* presente nos teclados dos computadores.

6. Considerações Finais

Através do embasamento teórico e as experiências pessoais do autor, enquanto acadêmico e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível ler relatos e visualizar situações sobre a fragilidade de conhecimento dos professores em relação às tecnologias, principalmente nas escolas públicas, onde as estruturas, na grande maioria, são precárias e com poucos recursos tecnológicos disponíveis, sendo em maioria, laboratórios de informática que pouco são utilizados e raramente para a disciplina de Matemática.

É notório que com a utilização dos recursos tecnológicos, professores e alunos podem ampliar seus conhecimentos e amadurecer suas relações com a Matemática, pois o computador vem como uma ferramenta capaz de facilitar o processo de aprendizagem dessa disciplina. Contudo, é necessário que o usuário dessas ferramentas saiba utilizar de maneira correta, não só na parte operacional da máquina, mas também na questão de ter uma postura adequada para transmitir suas informações, relacionando o conteúdo matemático trabalhado em sala com os diversos softwares disponíveis. Deve se levar em conta, a necessidade e possibilidade de utilização das tecnologias em sala de aula, não somente as que as escolas já disponibilizam, como os computadores, mas também as que os alunos utilizam durante as aulas como os celulares. Assim como deve explorar formas de ensino através de outras tecnologias para a abordagem dos conteúdos necessários em todos os anos do ensino básico.

Neste trabalho, é possível ter uma noção da utilização do software Geogebra para esboçar os gráficos das funções trigonométricas, onde observou-se que o uso desse aplicativo pode trazer muitos benefícios nas aulas de Matemática no Ensino Médio, visando mostrar ao aluno o comportamento gráfico de uma função e as transformações que cada caso sofre.

O tema desta pesquisa contribui para se ter uma reflexão de que existem várias formas de tornar uma aula de Matemática mais atrativa e prazerosa, pois a cada geração de alunos, novas tecnologias surgem e cabe ao professor saber relacioná-las com suas aulas. Quanto à trigonometria, optou-se por pesquisar esta área de conhecimento, pois na jornada acadêmica e na Educação Básica, sempre foi possível presenciar pessoas dizendo coisas como “A trigonometria é a área mais difícil da Matemática”, portanto este trabalho pretende auxiliar professores, acadêmicos e a quem interessar sobre os softwares que trazem potencial contribuição para o ensino tanto da trigonometria, quanto de outras diversas áreas da Matemática.

Referências

ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. Um ambiente Computacional para Aprendizagem Matemática baseado no Modelo Pedagógico Maria Montessori. Florianópolis: UFSC, 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

BACELAR JR., J.S. Uso do GeoGebra no ensino da trigonometria. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional) Universidade Federal do Ceará.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* 4/5/2011. Projetos Políticos Pedagógicos/ Cap: VIII (Pág. 38). Equipe Técnica do DPEM/ NETO, Alípio dos Santos; LAZZARI, Maria de Lourdes; QUEIROZ, Maria Eveline Pinheiro Villar de; AMARAL, Marlúcia Delfi no; ARAÚJO, Mirna França da Silva de; NETO, Pedro Tomaz de Oliveira.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de Ensino e Aprendizagem. In: III JORNADA DE DIDÁTICA. Anais... UEL, Londrina, Paraná, 2014.

D' AMBROSIO, U. A influencia da tecnologia no fazer matemático ao longo da história. In Anais do VII Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=MzCBvsv7cZwC&pg=PA159&lpg=PA159&dq=A+influencia+da+tecnologia+no+fazer+matem%C3%A1tico+ao+longo+da+hist%C3%B3ria&source=bl&ots=OP1oNNB6Le&sig=uEgrXGNLAAuJmIDG8Irl89FAqUI&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjU4crguNrUAhXLhZAKHVSfAMIQ6AEILjAB#v=onepage&q&f=false>. Acessado em 25/06/2017.

DANTE, Luiz Roberto. Matemática: Manual do Professor. São Paulo: Ática, 2012.

DANTE, Luiz Roberto. Tudo é matemática. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 2009.

FLICK, Uwe. Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação. Explicitação das Normas da ABNT. – 14 ed. – Porto Alegre: s.n., 2008.

LITTO, FREDRIC M. Repensando a educação em função das mudanças sociais e tecnológicas recentes. In: Informática em Psicopedagogia / Vera Barros de Oliveira (organizadora). Pág. 85-110 – São Paulo: Editora SENAC, 1996.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas 2007.

NASCIMENTO, V. A.; REIS, F. C.S. O desenvolvimento do jogo MathCity em um contexto colaborativo: pais, professores e alunos para a construção de conceitos matemáticos. In: IV

SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. Anais... UNEB, Salvador, Bahia, 2007.

PAPERT, S. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Matemática. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. In: ENSINO DE SOCIOLOGIA EM DEBATE – Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais-UEL. Edição Nº02, Vol. 01, jul-dez, UEL, Londrina, Paraná, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade – 8. Ed. Rev. E ampl. – São Paulo: Érica, 2008.

VALENTE, J. A. Informática na educação: conformar ou contornar a escola. Perspectiva. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 24, 1995.

VALENTE, José Armando (org). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, Jose Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp/Nied, 2003.

YOUSSEF, Antônio Nicolau. Matemática: Ensino Médio, volume único/ Antonio Nicolau Youssef, Elizabeth Soares, Vicente Paz Fernandez. – São Paulo: Scipione, 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE COLÔMBIA

Oscar Orlando Hoyos Gaviria - Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação
orsr28@hotmail.com
Profª Marta Maria Pontin Darsie – orientadora - marponda@uol.com.br

Resumo: A finalidade deste artigo é apresentar o relato de uma experiência e reflexões sobre o desenvolvimento de atividades envolvendo ensino da leitura e escrita com uma proposta do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento dessas atividades. A experiência foi realizada em sala de aula, nas etapas iniciais da escolarização, com uma turma da escola pública chamada Normal Superior Santa Clara no município de Almaguer - Departamento do Cauca - Colômbia. Tomou - se como base teórica as abordagens do David Ausubel com a teoria da aprendizagem significativa e em particular o que este autor chama de material potencialmente significativo. Neste contexto, destaca-se a importância das TIC na educação relacionada à teoria da aprendizagem significativa, bem como, associada à definição de material potencialmente significativo. Desta forma, a mesma pode se converter num instrumento eficaz para tornar a aprendizagem significativa, além de promover a motivação dos estudantes pela leitura e escrita.
Palavras chaves: TIC. material potencialmente significativo. Softwares Educativos.

1 Introdução

Na atualidade, um computador com acesso à internet tem softwares educativos gratuitos, links educativos online, vídeos, pacote de Office, editores de vídeos, plataformas virtuais de aprendizagem, enfim, uma série de instrumentos que o professor pode usar e preparar com o fim de desenvolver uma prática educativa "diferente" em sua aula.

Desta forma, quando o professor possibilita aos alunos a utilização desses recursos, isso se torna uma nova forma de fazer "educação", pois, o aluno constrói o conhecimento mediado pela tecnologia. Sendo assim, evidencia-se neste trabalho em quase todas as situações em sala de aula que essas atividades pedagógicas favoreceram os processos de ensino e aprendizagem.

Em primeiro lugar, a partir da teoria da aprendizagem significativa, tomo como referência a definição de material potencialmente significativo de acordo com (MOREIRA, 1997), este material é aquele que é relacionável ou incorporável à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitrária e não-literal.

Em segundo lugar, é notável a importância das TIC na educação, as quais estão sendo utilizadas por crianças e jovens como instrumento facilitador de acesso a informação na internet. Alguns estão conectados às redes sociais, assistem vídeos, tutoriais, entre outros. Além disso, se encontram comunicados todo o tempo por meio dos celulares na troca de informação.

Neste sentido, Hurtado Montesinos (2006) diz que o uso das TIC na educação em diferentes níveis e sistemas educativos tem um impacto importante no desenvolvimento do

ensino-aprendizagem do educando posto que, os conteúdos de uma área determinada estão chegando ao estudante de uma nova maneira que em muitas ocasiões, de forma inovadora.

Neste contexto destaca-se a importância das TIC na educação relacionada à teoria da aprendizagem significativa, bem como, associada à definição de material potencialmente significativo.

Nesta produção, pretende-se descrever e relatar uma experiência em sala de aula onde se integram as tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino de leitura e escrita com alunos dos anos iniciais numa escola pública: Normal Superior Santa Clara, localizada no município de Almaguer, Departamento do Cauca – Colômbia.

2 O material potencialmente significativo desde a perspectiva ausbeliana

A teoria da aprendizagem significativa foi desenhada pelos especialistas em psicologia educativa da Universidade de Cornell, David Ausubel, Josep Novak e Helen Hanesian tendo como base as teorias de Vygotsky. De acordo com Valori (2002), a teoria em questão, é uma teoria construtivista, pela qual para aprender é necessário relacionar as novas aprendizagens a partir dos conhecimentos prévios que têm os estudantes. Desde esta perspectiva a aprendizagem é um processo de contraste, de modificação dos esquemas de conhecimento, de equilíbrio, de conflito e novamente de equilíbrio.

Podemos começar por entender que é "estrutura cognitiva"; se refere ao conjunto de conceitos, ideias que um indivíduo tem num determinado campo do conhecimento, assim como sua organização (SORIA AZNAR , GIMÉNEZ, *et al.*).

Para Ausubel (1983) a aprendizagem significativa é o processo a traves do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitraria y substantiva (não literal) com a estrutura cognitiva da pessoa que aprende. No curso da aprendizagem significativa, o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

Em palavras de Ausubel (1983, p.1), "*a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar uma imensa quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento*."

Primeiramente, a não arbitrariedade e substantividade são as características básicas da aprendizagem significativa. A não arbitrariedade se refere que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura

cognitiva do aprendiz. Ou seja, a relação não se dá com qualquer aspecto da estrutura cognitiva senão com conhecimentos que são importantes, que Ausubel chama subsunçores. Sendo assim, nota-se a importância das informações prévias porque permitem organizar as ideias para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos (AUSUBEL, 1983).

Quando estes se entrelaçam com os subsunçores ocorre que as novas ideias, conceitos, proposições podem aprender-se significativamente (e reter) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estão adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de enlace aos primeiros.

Substantividade significa que, o que se incorpora à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas ideias, não as palavras precisas usadas para expressá-las. O mesmo conceito ou a mesma proposição podem se expressar de diferentes maneiras por meio de distintos sinais ou grupos de sinais, iguais em termos de significados. Assim, uma aprendizagem significativa não pode depender do uso exclusivo de determinadas sinais em particular.

Em segundo lugar, que enunciam os autores desta teoria é quando afirmam que *"o mesmo processo de adquirir informação produz uma modificação tanto na informação adquirida como no aspecto especifico da estrutura cognoscitiva com a qual aquela está vinculada"*(MOREIRA, 1997, p. 2)

Portanto, para aprender significativamente o novo conhecimento tem que interatuar com a nova estrutura de conhecimento existente. O crucial não é como se apresenta a informação, senão como a nova informação se integra na estrutura de conhecimento existente.

O autor acima citado define que a teoria da aprendizagem significativa se baseia em que os conceitos têm diferente profundidade, é dizer, que os conceitos devem ir do mais geral ao mais específico. Consequentemente, o material didático deve estar desenhado para superar o conhecimento a aprendizagem mecânica e lograr uma aprendizagem mais integradora, compreensiva, de longo prazo, autônoma e estimulante.

Nesta abordagem, a aprendizagem significativa para que produza a transferência (utilizar o aprendido em novas situações, num contexto diferente) tem que haver inicialmente uma quantidade básica de informação acerca dele, que atua como material de fundo para a nova informação (AUSUBEL, 1983).

Por ele, e conveniente que os materiais sejam potencialmente significativos, é dizer, que tenham significado lógico (coerência da estrutura interna e sequência de processos), e

significado psicológico, (que podem se aprendidos a partir da estrutura cognitiva do sujeito e proporcionem efeitos motivadores e favoráveis a nível afetivo).

De todo isto, podemos dizer que:

> A organização do conteúdo para ser ensinado deve ir do mais simples para o complexo, do geral para o particular; incentivar a indagação para outras fontes de informação; oferecer "referentes diversos e opções de analise" (em entornos digitais viável, não só a traves do linguajem textual senão a traves do linguajem icônico (imagens, gráficos, etc), sonoro (arquivos de áudio) e audiovisual (arquivos gráficos animados e vídeos); induzir ao aprendizagem, a autossugestão dos processos cognitivos e o desenvolvimento de habilidades pessoais (KRUTLI, 2015, p. 1)

3 A importância das TICs no ensino

A importância das TIC no ensino das Ciências e de acordo com a Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO), as tecnologias da informação e a comunicação (TIC) podem contribuir ao acesso universal da educação, a igualdade na instrução, exercício do ensino e aprendizagem da qualidade e o desenvolvimento Professional dos professores, assim como à gestão, direção e administração mais eficientes do sistema educativo.

Nesta perspectiva, se pode dizer que o uso das TIC são ferramentas que favorecem, potenciam e desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem, posto que os conteúdos de uma área determinada possam chegar ao estudante de uma nova maneira que em muitas ocasiões, pode se dar de forma inovadora. Deste modo:

> A informação chega ao aluno por diferentes canais, o que faz mais efetiva, leva a uma melhor motivação, os personagens se movem, atuam, lhe explicam, mostram todo um mundo de cor e sonido em que se vem envoltos, oferecendo uma aprendizagem mais ativa, eles formam parte da aventura, interatuam e se convertem em protagonistas de sua própria aprendizagem, fazendo-o a seu ritmo e nível de competência curricular (HURTADO MONTESINOS , 2006, p. 2)

Neste sentido, as Tecnologias da informação e comunicação (TIC), tornaram-se num poderoso instrumento didático que se centra no estudante favorecendo suas aprendizagens, melhorando a motivação e interesse, promovendo a integração e estimulando o desenvolvimento de certas habilidades intelectuais tais como o razoamento, a resolução de problemas, a criatividade e a capacidade de aprender a aprender.

Não obstante, é indubitável que a incorporação das TIC no ensino determina uma nova forma da aprendizagem, uma mudança nas metodologias que implicam a formação e preparação do professorado. Desta maneira, se devem assumir riscos, ter entusiasmo de conhecer e

aprender mais sobre isto, adentrar-se nesse mundo que pode resultar para alguns docentes, um pouco tedioso e difícil, fazendo desistir e voltar para o modelo tradicional; mas se fazemos o esforço ao final nossos estudantes vão agradecer e nunca esqueceram o que esse professor ensinou para eles.

Com referência ao exposto, se propus o uso pedagógico das TIC para o ensino da leitura e escritura com crianças dos anos iniciais de uma escola pública do município de Almaguer, Cauca - Colômbia, tentando criar entornos de aprendizagens mais dinâmicos e interativos, facilitando o trabalho em equipe e o cultivo de atitudes sociais na comunidade educativa; todo isto como complemento ao processo de chegar a ler e escrever.

4 Relato da experiência

No ano de 2016 ingressei como docente do magistério colombiano devido a que presentei a prova do concurso público, aconteceu que minha vaga resultou para trabalhar numa instituição educativa Chamada Normal Superior Santa Clara que está localizada no Município de Almaguer, departamento do Cauca - Colômbia.

Esta comunidade é rural dedicada às labores do campo na agricultura tradicional, com predomínio de cultivos orgânicos em pequena propriedade como café, cana de açúcar, banana, frutas; também gado bovino na produção de leite e seus derivados.

Sendo assim, nessa localidade moram aproximadamente (1.627) pessoas na região central e a maioria da população que é de (19.382) pessoas, se concentram na parte rural que pertencem ao município, algumas são mais próximas da parte central e outras muito afastadas.

A instituição educativa fica no centro municipal e atende mais de 600 estudantes de todo o município, também tem três filiais que ficam localidades rurais, Buenavista, Chorrillos e Jordan; o propósito destas filiais é oferecer a educação dos anos inicias desde pré-escolar até quinto ano correspondente ao ensino da primária; para que as famílias dessas localidades não precisam levar a seus filhos até no centro municipal para estudar.

Em meu caso, fui designado para atender aos alunos da escola que fica na filial da vereda Buenavista, que está bastante afastada, não tem estrada e, portanto sem acesso em veículo de transporte; por isso é necessário caminhar duas horas desde o centro municipal para chegar. Além disso, todos os estudantes moram longe da escola tendo que caminhar entre 20 e 40 minutos para conseguir estudar.

Ao todo são atendidos nesta localidade 10 estudantes pertencentes ao ensino primário: 3 alunos (prè-escolar); 2 alunos (1º grau); 2 alunos (2º grau); 1 aluno (3º grau) e 2 alunos (5º grau).

Ao chegar a esta escola percebi que contava com bons recursos tecnológicos, sabia que, em seguida podiam favorecer minha prática na sala de aula; com Internet de 5 Megabytes, o qual é uma boa velocidade, vídeo beam, caixas de som, uma pequena sala de informática que tinha 8 computadores velhos dos quais só serviam três e só um de eles tinha acesso à internet. Pus-me na tarefa de adequar esta sala, consegui concertar 6 computadores dos quais 5 já tinham acesso à internet.

Entendi que as TIC, como conceituado anteriormente por Hurtado Montesinos (2006) podiam se converter num instrumento eficaz para o ensino da leitura e escrita, além disso, promover a motivação pela leitura e escrita das crianças. Devido a isto, apresentei um projeto baseado nas TIC com três recursos dispostos, os quais são:

- ✓ O computador, vídeo beam e o pacote de Microsoft Office: construção e projeção de slides em PowerPoint com imagens e conceitos acordes a leitura-escrita. Reprodução de vídeos com histórias infantis, poesia infantil, etc. projeção de livros e atividades conteúdas em livros digitais.
- ✓ A internet: para o desenvolvimento de jogos e atividades online. O uso de software educativo como Sebran's ABC, Livros e atividades digitais, links educativos, etc.

5 Construção e aplicação de atividades

Como a turma tem diferentes níveis de escolaridade, desde pré-escolar até 5º grau, foi necessário procurar atividades conforme a estes níveis, além disso, que só os alunos de pré-escolar não podem ler e escrever os outros estão nesse processo.

Podemos dizer que todo o tempo que as crianças passam na escola não foi desenvolvido frente ao computador ou ao vídeo beam assistindo vídeos. Neste sentido, selecionei as atividades que foram significativas devido a que os estudantes conseguiram reter a informação, além disso, que permitiu que eles desenvolvessem atitudes sociais e de convivência na sala de aula e em sua própria casa.

Durante a aplicação das atividades os estudantes normalmente trabalhavam juntos, entre eles discutiam, às vezes se ajudavam mutuamente, ainda interagiam competindo um com os

outros, na qual, tentavam superar os desafios propostos, se mostravam motivados para terminar por completo os trabalhos ou tentar aprender porque seu amigo já sabia.

Por exemplo, nesta atividade estávamos trabalhando as vogais, o objetivo foi reconhecer quais são as vogais, o número de vogais, como é sua forma, diferenças e qual é o som de cada uma. Para isso, usei um site online que se chama pipoclub.com que tem a seguinte direção http://www.pipoclub.com/juegos-para-ninos-gratis/juego-tortugas.html e conta com uma presentarão como se mostra na imagem 1.

Imagem 1 - capa da pagina web pipoclub.com

Fonte: http://www.pipoclub.com/juegos-para-ninos-gratis/juego-tortugas.html.

O que acontecia era o seguinte, tem um áudio que diz ao estudante qual vogal deve procurar e clicar corretamente na concha da tartaruga que tem essa vogal. Projetei na lousa e com ajuda das caixas de som os alunos conseguiam escutar forte e claro, então pedi a cada um chegar à frente e apontar com a mão a resposta correta como se mostra na imagem 2.

Imagem 2 - atividade como o site pipoclub.com

Fonte: elaborado pelo autor

Outras das atividades significativas foram à reprodução das histórias infantis tradicionais, para isso usei a laptop, caixas de som, o site de youtube e o vídeo beam. Apresentei e projetei aos estudantes de grau pré-escolar, 1 e 2;

como parte do plano de estudos e com o fim de propiciar espaços para o desenvolvimento da dimensão cognitiva e comunicativa.

Eles gostavam muito deste tempo pela narração, a história e pelas imagens que chamaram muito a atenção deles; ao final da atividade fazíamos um questionário com perguntas tipo: de que se tratou a historia? Quais são os personagens que aparecem na historia? Por que gostaram da historia? Que acontece ao final da história? Em seguida, os alunos de pré-escolar tinham que realizar um desenho da história e pintar como eles quisessem e os demais tinha que escrever um pequeno resumo da história e também um desenho acorde à história.

Imagem 3 - assistindo historias infantis

Fonte: elaborado pelo autor

Continuando com as atividades desenvolvidas, usamos o software educativo “Sebran’s ABC” o qual se encontra de maneira gratuita no internet no seguinte link https://sebran-s-abc.softonic.com/ conta com doze jogos variados e entretidos para crianças de entre 4 e 5 anos de idade, este programa tem jogos de memória, de palavras e de matemática, e também do abecedário.

Além disso, conta com um jogo muito popular em Colômbia chamado “ahorcado” com palavras infantis, exercícios de soma, subtração e multiplicação, um jogo de memória de imagens repetidas e outro onde tem que fazer corresponder à imagem com a palavra que o

define, escrever a primeira letra de uma palavra, chuva de letras, identificar o que é um desenho, etc. Em minha opinião é uns dos melhores softwares educativos altamente recomendável.

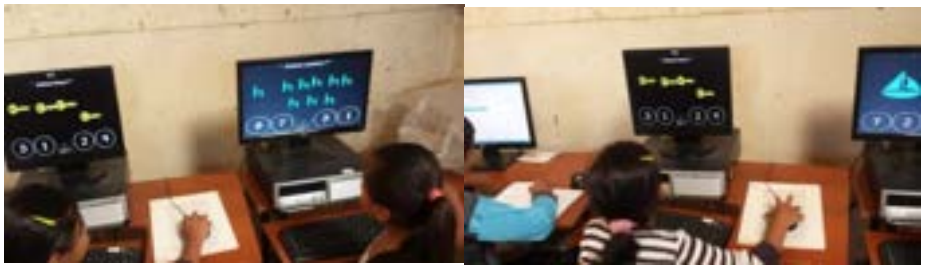
Imagem 4 - software educativo Sebran's ABC

Fonte: tomado de https://sebran-s-abc.softonic.com/

Para esta atividade os alunos se organizaram em duplas por cada computador, os de pré-escolar trabalharam nos tópicos "cuantos?", "elige un dibujo" e "lluvia ABC" os quais estão acordo a seu nível de escolaridade e os demais estudantes trabalharam todos os tópicos do programa.

A atividade foi de grande benefício já que, os estudantes se motivaram muito pelas formas interativas que se apresentavam as imagens, o que fez captar sua atenção fazendo reconhecer e reter informações de letras, palavras, contas, etc.

imagen 5 - alunos trabalhando com o software sebran's ABC

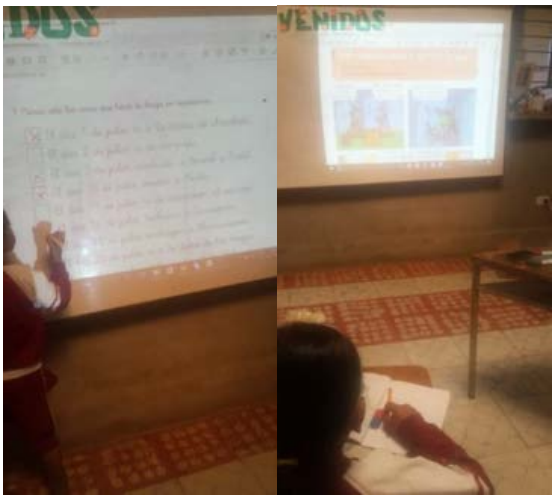


Fonte: elaborado pelo autor

Posteriormente, outra atividade que deu grandes resultados foi os seminários de compreensão de leitura, onde se usaram uma coleção de livros digitais com diferentes atividades motivadoras para a leitura com imagens muito coloridas e tarefas com perguntas claves após a dita leitura. Aqui, se projetavam as leituras na lousa onde cada estudante desde grau 1 tinham

que ler uma parte da leitura e depois chegar em frente e responder as perguntas propostas pelo livro.

Imagem 6 - estudantes realizando atividades de livros digitais



Fonte: elaborado pelo autor

Igualmente, outra ferramenta importante com que se trabalho foi à aplicação Microsoft Paint, a qual faz parte do pacote do (Windows 7) e é uns dos aplicativos mais icônicos se classifica como um editor de imagens remasterizado e normalmente é usado para criar imagens simples ou edições rápidas de fotos, embora também permita desenvolver gráficos de alta qualidade e complexidade.

Nesse momento estávamos trabalhando as letras (m, p, l, n, s, t) com os estudantes de grau pré-escolar e repassando o abecedário com grau primeiro e segundo; isto como parte dos conteúdos curriculares destes graus respectivamente. A atividade consistia em colocar uma imagem no editor Paint de algumas das letras com um gráfico que se relacionava com a letra correspondente, para que depois eles tentaram colorear as imagens, brincando com as ferramentas que oferece o editor.

Imagem 7 - alunos trabalhando no aplicativo Paint

Fonte: elaborado pelo autor

6 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar o relato de uma experiência e reflexões sobre o desenvolvimento de atividades envolvendo ensino da leitura e escrita com uma proposta do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento dessas atividades numa escola pública na Colômbia.

Ao verificar que os estudantes tiveram aprendizagem significativa, além disso, motivação pela leitura e escrita, acreditamos que o experimento com as atividades de redescoberta auxiliadas e mediadas pelas tecnologias influenciou de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem da língua castelhana.

Também foi uma nova forma de conduzir as aulas, experimentando com metodologias que chamam a atenção dos alunos e quais provocam verdadeira aprendizagem significativa. Mesmo que se apresentaram coisas novas para eles e os estudantes puderam participar ativamente da construção de seu próprio conhecimento.

Os docentes com acesso à tecnologia que usam para desenvolver seu labor diário, com a finalidade de fazer suas aulas mais dinâmicas, fazer uso da multimídia, desenvolver habilidades nos estudantes, formar redes de colaboração, gerar diferentes formas de comunicação mais amenas entre os participantes no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, esse trabalho desenvolvido na escola sempre tentou apontar a informática como poderosa ferramenta para criar material potencialmente significativo, caminho por o qual a aprendizagem significativa se pode dar no processo de ensino-aprendizagem, se for levada em consideração dentro do ambiente escolar.

Deste modo, posso dizer que as atividades realizadas na turma gerou uma aprendizagem significativa já que, os estudantes as acolheram bem sempre motivados por encontra-se com

coisas novas nas aulas, representando uma diferença substancial de o que eles estavam acostumados assistir.

Os vídeos de historias infantis foram uma ferramenta significativa para os estudantes na compreensão e aprofundamento dos conceitos vistos, os livros digitais serviram de apoio para favorecer espaços de leitura com historias novas que eles não conheciam, além disso os livros físicos que tínhamos estavam muito velhos pudendo aceder a livros mais atualizados.

Os softwares educativos foram de um grande apoio para introduzir e reforçar os processos de aprendizagem do leito-escrita. Os alunos, ao usar vários recursos realizam este processo de forma mais autônoma, aprendendo de seus próprios erros.

Com a utilização do ordenador, também trabalharam destrezas motoras finas. Compreenderam a relação causa-efeito que se produze quando se introduzem dados com o mouse ou o teclado aparecendo um determinado efeito na tela do monitor. Igualmente, aprenderam a desenvolver destrezas para usar o ordenador, já eles acessam aos programas sozinhos sem ajuda previa.

Referências

AUSUBEL, D. **Teoria del aprendizaje significativo**. [S.l.], p. 1-10. 1983.

HURTADO MONTESINOS , D. **Las TIC como recurso en el acceso a la lecto-escritura**. Murcia. 2006.

KRUTLI, M. Z. D. Edupasión, Enero 2015. Disponivel em: <http://edupasion.blogspot.com.br/p/quien-soy.html>. Acesso em: 09 Julio 2017.

MOREIRA, M. A. **Aprendizaje significativo:** un concepto subyacente. Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo. Porto Alegre: [s.n.]. 1997. p. 44.

PALMERO, L. R. La teoria del aprendizaje significativo: una revision aplicable a la escuela actula. **Revista electronica de investigació, innovación educativa y socioeducativa**, p. 29-50, 2011.

SORIA AZNAR , M. et al. **El mapa conceptual: una nueva herramienta de trabajo. diseño de una practiva para fisiologia**. Zaragoza. 2011.

VALORI, A. B. **El aprendizaje significativo en la practica**. [S.l.]: deposito legal, 2002.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: CAMINHOS PARA OS MULTILETRAMENTOS

Nilze Maria Malaguti (Escola Estadual São Francisco de Assis- Aripuanã, MT) – nilzearipuana@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir as possibilidades de ensino da língua por meio do método denominado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de Sequência Didática, tomando como referência as experiências desenvolvidas com alunos da educação básica para o trabalho com os gêneros textuais. A perspectiva teórica está voltada aos estudos dos letramentos e seus desdobramentos, em especial, o multiletramento e o desenvolvimento de estratégias favorecedoras da compreensão do texto pelo leitor. A inclusão de ferramentas digitais para trabalhar com os textos favoreceu a interação do jovem leitor nas atividades.
Palavras-chave: Sequência-didática. letramentos. multimodalidade.

1 Introdução

É difícil hoje pensar em desenvolver um trabalho de leitura e produção textual de forma desvinculada das novas tecnologias, isso por que são as ferramentas utilizadas no nosso trabalho, nos processos de comunicação e nas mais diversas atividades da nossa vida. A dinamicidade, imposta pelos meios eletrônicos, possibilitou criar e ampliar, cada vez mais, artifícios diversos de uso da língua, o que torna os sistemas mais complexos e os suportes mais diversificados. O contexto passa a exigir uma reorganização de nossos hábitos mentais, bem como das metodologias adotadas nas práticas de sala de aula, a fim de direcionar as ações pedagógicas voltadas a atender a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

Enquanto atividade sócio-discursiva, a língua está em constante transformação e efetua-se, de acordo com Bakhtin (1997), por meio dos enunciados, orais e escritos, originados de uma ou de outra esfera social, estes, por sua vez, refletem as condições específicas de comunicação de cada uma das esferas de onde surgem e assumem determinado conteúdo, estilo verbal e estrutura composicional, além de finalidades específicas para cada discurso, ao que chamamos de gêneros. Abordar a manifestação destes nas práticas pedagógicas para o trabalho com a linguagem, significa compreender a língua materna enquanto "atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que o nosso conhecimento seja estruturado" (MARCUSCHI, 2008 p.65).

Cabe-nos indagar, no entanto, se pode a escola continuar apenas ensinando como se escrevem bilhetes, cartas, ou outros, sem levar em consideração os novos gêneros que se proliferam dentro das tecnologias, particularmente, na mídia eletrônica. Como forma de refletir

acerca das possibilidades pedagógicas voltadas aos estudos da linguagem diante da multimodalidade, apresentamos, neste artigo, uma síntese dos resultados alcançados com o método de Sequência Didática (SD), apresentada por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) para o trabalho com os gêneros textuais. O objetivo consiste em desenvolver competências de leitura e escrita a partir de textos multimodais na sala de aula.

Tomando como referência os procedimentos sequenciais para o ensino defendido por Zabala (1998), os autores da SD propõem um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, com base em situações de comunicação diversas, no intuito de ajudar o aluno a dominar gêneros orais e escritos. Os dados coletados para este estudo fazem parte de práticas desenvolvidas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, da Escola Estadual São Francisco de Assis no município de Aripuanã/MT, durante as aulas de Língua Portuguesa, metodologia que se iniciou em 2015 e continua sendo desenvolvida, com base nos estudos dos novos letramentos e seus desdobramentos.

2 O ensino dos gêneros na perspectiva dos letramentos

Até as últimas décadas do século XX, uma das preocupações centrais do sistema educacional brasileiro esteve voltada à inserção do indivíduo na escola para garantir a alfabetização e consequentemente a redução das taxas de analfabetismo no país. Programas criados para sanar esse déficit e os avanços nas garantias de direitos a todos os indivíduos, como o acesso gratuito à educação pública, permitiram que um número maior de pessoas aprendesse a ler e a escrever. Concomitantemente, a sociedade foi se tornando cada vez mais centrada na escrita e, à medida que o analfabetismo começou a ser superado, nova realidade social passou a ser percebida, conforme aponta Soares (1998, p.20), de que "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também, saber responder às exigências sociais de leitura e de escrita". O conceito de ser alfabetizado passou assim a adquirir novas conotações. A constante inserção de tecnologias em todos os contextos de atividade humana e o desenvolvimento social, cultural, econômico e político, contribuíram para as novas formas de conceber o papel da leitura e da escrita na sociedade, daí o surgimento do termo letramento.

O fenômeno, de acordo com Kleiman (2007) reflete as transformações das práticas letradas, tanto dentro quanto fora da escola, inclusive das tecnologias da escrita. Passou a se configurar no cenário acadêmico brasileiro no final do século XX e logo foi introduzido nas

discussões em meio aos sistemas educacionais como o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 1998, p.47). Na verdade, esses hábitos foram e vão sendo transformados a cada momento, fenômeno que não é exclusivo desta era, mas resultado das constantes mudanças desde o surgimento da imprensa escrita. Com a internet, no entanto, os textos passaram a ter uma existência eletrônica, o que resultou em novas e imensas possibilidades. A cibercultura instaura-nos uma forma mais dinâmica e instigante de leitura e de escrita ao extrapolar os limites, claramente definidos no texto, e instaurar possibilidades mais ativas de interação, como o hipertexto.

Os grandes suportes tecnológicos de comunicação, tais como o rádio, a televisão, a internet, por terem grande presença nas atividades comunicativas contribuíram para essa ampliação, não absolutamente novas, como bem nos lembra Marcuschi (2008), mas próprias, com certo hibridismo, por integrarem vários tipos de semioses. Diante da multiplicidade de gêneros e da intensidade com que esses passam a fazer parte das atividades sociodiscursivas, em 1996, um grupo de pesquisadores dos letramentos, conhecido como Grupo de Nova Londres, afirma, pela primeira vez, a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos como forma de atender as exigências da sociedade contemporânea, às tecnologias da informação e da comunicação (TCIS), bem como, à grande diversidade de culturas existentes na sociedade.

> Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Ao citar Canclini (2008), Rojo (2012) discute a presença de textos de diferentes letramentos em nossa sociedade, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política, uma vez que "a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização, desdecoleção e de hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer "sua própria coleção", sobretudo a partir das novas tecnologias" (ROJO, 2012, p. 13). O fenômeno estaria, assim, associado à apropriação de diferentes gêneros discursivos marcados pela individualidade de cada sujeito, o que passa a exigir da escola um novo olhar sobre práticas pedagógicas cristalizadas, com vistas a contemplá-los, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens, como forma de redemocratização da leitura e da escrita.

O trabalho com gêneros passa a ser configurado então, segundo Marchuschi (2008), como uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia, uma forma de dar conta do ensino na perspectiva dos multiletramentos. Dessa forma, a linguística aplicada, defende a ideia de que as formas de ensino devem favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa e, para isso, os textos servem como objetos de estudo, pois são os meios de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares.

Bronckar (1999) ao definir o gênero como " um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", considera que o seu estudo leva em conta os usos e as funções das determinadas situações comunicativas. Ao inseri-los na sala de aula, colocamos o aluno na interação com o próprio objeto de estudo, o que auxilia no desenvolvimento das competências linguísticas textuais e resultará, segundo Bezerra (2010), em seres capazes de ter uma convivência mais inclusiva no mundo letrado. Cabe, portanto, a tarefa de permitir ao aluno o direito de se instaurar enquanto sujeito por meio do conhecimento dos mecanismos necessários para a sua inclusão e domínio dos processos comunicativos, o que é possível por meio de atividades que os auxiliem a progredirem em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica.

3 As sequências didáticas aplicadas

O quadro a seguir configura uma síntese das estratégias utilizadas e das competências que procuramos desenvolver a partir do nosso trabalho, com vistas a levar o aluno a compreender os aspectos estruturais, linguísticos e de conteúdo de cada gênero. Na seleção de estratégias, orientamo-nos pelos princípios definidos por Solé (1998, p. 24) que supõe ser o a leitura "um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre".

Gêneros abordados:
Documentário; Conto;

Crônica;

Fábula;

Jigle;

Estratégias utilizadas:

Antecipação:

Breve apresentação do conceito do gênero;

Apresentação da biografia dos autores dos textos;

Levantamento de conhecimentos prévios.

Inferências:

Formulação de hipóteses;

Refutação ou confirmação das hipóteses levantadas;

Interrupções da leitura para questionamentos;

Previsão da continuidade e da conclusão da narrativa;

Conversa para ouvir dos alunos suas considerações em torno dos textos.

Verificação:

Retomada de aspectos para evidenciar partes significativas do texto;

Informação para entendimento de aspectos linguísticos;

Interrogações para retomada de aspectos obscuros no texto;

Divisão do texto por partes e obtenção da ideia principal;

Produção interpretativa;

Descrição de gostos, cheiros, aromas, lembranças, sentidos possíveis de serem descritos por meio da linguagem literária;

Comparação com outros textos;

Expansão da leitura com textos de outros gêneros e formatos;

Leitura e produção de textos que englobam diferentes semioses;

Análise da estrutura do texto; Releitura e produção de texto; Reflexão sobre os possíveis sentidos do texto. Discussão em torno das características que configuram os gêneros.
Competências desenvolvidas:
Conhecimento dos gêneros; Entendimento da linguagem conotativa dos textos literários; Experiência estética; Afinamento das emoções; Compreensão de estratégias metacognitivas; Construção de um repertório de leituras; Desenvolvimento da reflexão critica; Produção de textos multimodais.
Gêneros produzidos
Crônicas digitais; Poemas digitais; Jigles; Produções interpretativas; Documentário.

O passo inicial no desenvolvimento das sequências partiu sempre de uma leitura, seguida da apresentação de um texto multimodal, como forma de mostrar ao aluno a situação de comunicação a ser trabalhada e exigir a primeira produção, inicialmente de forma escrita, e, ao final, na versão digital. Assim, a partir das dinâmicas de produção os alunos conseguiram compreender melhor o hibridismo, presente nos textos atuais, resultante do avanço de recursos eletrônicos disponíveis no processo de criação e da utilização de diversas semioses, necessárias

hoje para cumprir a função a que se destinam nos suportes por onde circulam, como *facebook*, *whats app* e demais mídias eletrônicas. Neste sentido, os aparelhos eletrônicos foram utilizados para fotografar, gravar e unir a produção escrita a imagens e sons, o que resultou em jingles, documentários, crônicas digitais, oralização de poemas.

As atividades voltadas ao desenvolvimento de competências leitoras envolveram desde a contextualização da biografia dos autores, época em que as obras foram escritas, elaboração e verificação de previsões, até as primeiras impressões e expectativas em relação aos textos, depois, o mergulho para descobrir os aspectos sobre como foram construídos e os recursos expressivos utilizados. Neste propósito, após as leituras eram feitos questionamentos, a fim de prender a atenção e de explorar as características linguísticas, estruturais e as funções sociocomunicativas dos textos. As conversas, questionamentos e atividades de verificação permitiram processar, criticar contrastar, avaliar e interpretar o que foi lido, levantando informações imprescindíveis para o aprendiz compreendê-los e suscitar interrogações para chegar às interpretações mais complexas.

As estratégias utilizadas permitiram aos alunos mobilizar mecanismos para melhor compreender cada gênero, perpassando assim pelos níveis elencados por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), para chegar à produção de determinada situação de comunicação, entre eles: O de construir uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto; o de estruturá-lo de acordo com a finalidade e o de escolher o vocabulário apropriado à situação, servindo-se dos organizadores textuais. Passar por esses níveis compreende, portanto, o alcance dos principais objetivos do trabalho com a metodologia.

De maneira menos separadora entre o ato de ler e produzir, podemos afirmar que ensinar e aprender, na perspectiva dos letramentos, efetiva-se por meio de um trabalho comprometido com a inserção do aluno nas práticas sociais de leitura e o habilita, durante o seu processo de escolarização, a desenvolver estruturas cognitivas para, além de conhecer, ser leitor e produtor dos textos que circulam na sociedade.

4 Aspectos a serem considerados no uso das SDs

Pontos positivos em relação ao trabalho com SD merecem aqui ser elencados, entre eles, a possibilidade de esquematizar um plano com vistas a aprimorar a expressão oral e escrita do

aluno na perspectiva textual de ensino da língua. Ao trabalhar com gêneros o aluno passa a lidar com situações diversas de comunicação, seu sistema de convenções e diversidades linguísticas. O gênero documentário, por exemplo, exigiu do aluno a construção de argumentações para, além de criticar, avaliar problemas sociais, olhar para a sua realidade, trabalhar com a oralidade e lidar com as diversas semioses que constroem o gênero.

A possibilidade de trabalho com o letramento crítico foi um dos aspectos considerados positivo em relação à escolha dos jigles, isso por que levamos para a sala de aula uma reflexão crítica em relação aos discursos utilizados por candidatos a cargos eletivos no país através da qual os próprios alunos puderam avaliar e contrapor com as reais necessidades da comunidade onde vivem ao construir a sua produção. O trabalho com os gêneros fábula, conto e crônica levaram os alunos a compreender os sentidos possíveis de serem construídos por meio da linguagem literária, isso por que analisaram metáforas utilizadas pelos autores, descreveram sabores, aromas e sensações por meio da utilização de recursos expressivos, trabalhados durante as oficinas. Isso também facilitou a aproximação dos alunos aos textos, uma vez que passaram a compreender o caráter artístico e estético da linguagem literária nas leituras posteriores. De acordo com Street (1995, p.28), "a leitura e a escrita são práticas atravessadas por relações de poder e por ideologias", assim, a transformação das práticas linguísticas deve ser a meta de qualquer proposta de ensino de língua que esteja comprometida com a educação.

No tocante à seleção de atividades para a organização dos módulos consideramos ser necessário garantir como princípio os problemas apresentados pelos alunos na produção inicial. Estes vão garantir que uma sequência didática não se transforme em modelo a ser seguido e se diferencie de outros procedimentos, frequentemente utilizados em sala de aula, que pouco contribuem para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

As tarefas de fotografar, editar imagens, associá-las à escrita e ao contexto de produção para gerar a crônica digital, favorecerem o trabalho voltado ao domínio da multiplicidade da linguagem e de suas ferramentas, isso significa que não foram utilizadas apenas para atrair o aluno à aula, ou contemplar os gêneros emergentes advindos com as novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), mas, acima de tudo foram utilizadas a favor da criação de práticas capazes de transformar os alunos em criadores de textos e de sentidos.

3 Conclusão

Os gêneros multimodais se fazem presente nas nossas ações comunicativas e surgem, justamente, em decorrência das mídias digitais e dos avanços das tecnologias da informação. A nova configuração das práticas discursivas exige assim que tomemos o ensino da língua não mais como algo estanque e engessado, nem mesmo o ensino de gêneros voltado para a classificação limitada de seus aspectos composicionais, mas como um dos caminhos para a promoção dos letramentos com vistas a compreendê-los e produzi-los em meio às múltiplas formas, a partir dos recursos que as ferramentas digitais nos oferecem.

A metodologia de SD torna possível e desejável trabalhar com aspectos da linguagem de maneira ordenada e com procedimentos capazes de auxiliar o aluno a compreender, dominar, produzir diversos tipos de textos. O esquema, o entanto, não se configura como um modelo pronto e acabado, ou em estratégias perfeitas de aplicação de todas as teorias já expostas, mas, antes de tudo, uma tentativa tímida de trabalhar a leitura, interpretação e produção de texto de forma que contemple as novas configurações da comunicação humana. Essa tentativa se revela também repleta de espaços de aprimoramentos de falhas e imperfeições, mas procura não mais separar o ato de ler e de escrever dos recursos tecnológicos utilizados hoje para a produção e circulação dos textos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso "ensinar" o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*Disponível em: www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/bibliotecaprofessor/arquivos. Acesso em: 10/07/2013

KLEIMAN, Angela. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola.*Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento***.** Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

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

GT 3

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

A CIDADE DE CÁCERES/MTEO SEU PATRIMÔNIO CULTURAL EDIFICADO: UM ESTUDO SOBRE OS IMÓVEIS TOMBADOS E EM ESTADODEABANDONO

MariaSolangeSáLeite(UNEMAT) - solange.sa.sol@hotmail.com
Carlos Edinei de Oliveira(UNEMAT)- carlosedinei@unemat.br

Resumo: O presente texto discuteo Patrimônio Cultural edificado e mestado de destruição da Cidade de Cáceres/MT, com o objetivo de despertar o interesse na preservação dos bens culturais, como uma ação de cidadania, através da Educação Patrimonial, utilizada em sala de aula, na educação básica, dentro do tema transversal Pluralidade Cultural, nos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs, pelos professores, afim de que estes conheçam a realidade cultural em que vivem e possam sensibilizar os alunos para a preservação do nosso Patrimônio Cultural. Os procedimentos metodológicos utilizados como base foi o estudo do Inventário Patrimonialdo Município de Cáceres/MT, legalizado pela Portarianº 072/2002, de 04 de Abril de 2002, para o estudo de caso, e levantamento dos imóveis tombados que estão em estado de destruição ou que não existem mais, com a finalidade de despertar o interesse dos moradores de Cáceres para a preservação do Patrimônio Cultural existente.
Palavras-Chave: História.PatrimônioCultural.Preservação.Educação.Cidadania.

1 Introdução

O presente estudo tem como foco a cidade de Cáceres, a partir da discussão do seu Patrimônio Cultural.

A cidade de Cáceres teve a sua fundação, no dia 06 de outubro de 1778, tornando-se cidade em 1875, no período pós Guerra do Paraguai, onde houve uma intensificação no comércio ampliando as Casas Comerciais e a vinda de imigrantes com a abertura da navegação via Rio Paraguai, isso proporcionou a chegada de novos materiais para construção e novas influências o que resultou numa arquitetura eclética.

Esse surto modernizador, importando costumes típicos dos grandes centros urbanos do período. A tentativa dos moradores da cidade na busca de modernização se dá também através das construções dos seus casarios, a maioria dos comerciantes locais, buscaram importar modelos de edificações nos estilos arquitetônicos com aspirações européias, na tentativa de adequar a cidade de Cáceres/MT nos moldes de cidades como o Rio de Janeiro e Paris, durante o século XIX até o início do século XX, formando um conjunto arquitetônico ímpar para a cidade.

2 Desenvolvimento

Assim na década de 1970 após as comemorações dos 200 anos do município de Cáceres/MT, se iniciam as políticas de tombamento, pois justamente no período comemorativo ao bicentenário de Cáceres/MT houve o tombamento do Marco do Jauru (13 de setembro de 1978).

Nos anos seguintes, foi criada a Comissão Especial de Preservação e Tombamento – CEPT, onde vários setores da sociedade cacerense se envolveram e realizaram o tombamento municipal de 47 imóveis, de estilos arquitetônicos como o Gótico/Neogótico (Catedral São Luiz) Colonial, Eclético e Neoclássico.

Esses imóveis foram tombados pelo Município de Cáceres na década de 1990, e a nível estadual através da Portaria 072, de 04 de Abril de 2002[1], utilizado posteriormente no ano de 2010 para delimitar a área de tombamento do Centro Histórico de Cáceres, onde foi tombado pelo Governo Federal, homologado no ano de 2012, através da Portaria Minc nº 85 de 22 de Junho de 2012.

Desses 47 imóveis temos peculiaridades, como o prédio de propriedade da Prefeitura Municipal de Cáceres, que foi construído para ser a sede da Intendência Municipal de Cáceres em 1929, de estilo arquitetônico neoclássico, situada na Praça Aníbal da Mota, nº 206, construído pelo Intendente Leopoldo Ambrósio Filho, abrigou posteriormente a Câmara Municipal de Cáceres, e simultaneamente de 2005 a 2009 o Arquivo Público Municipal de Cáceres e a Biblioteca Prof.ª Leonídia Avelino de Moraes, e pegou fogo no dia 07 de Outubro de 2015, quando estava prestes a ter o Projeto Arquitetônico de revitalização aprovado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

O prédio que foi construído para ser o Esporte Clube Humaíta, também de estilo arquitetônico neoclássico, construído em 1919, situado à Rua Coronel José Dulce, nº 324, de vários proprietários por pertencerem a Associação do Clube, que está em completo estado de abandono, onde houve várias Assembléias para se decidir o destino do clube e não se chega

[1] Inventário dos Imóveis Considerados Patrimônios Históricos. Comissão Especial de Preservação e Tombamento – CEPT do Patrimônio Histórico, Cultural e Artístico. Portaria nº 072/2002 de 04/04/2002 (Secretaria de Educação e Cultura/Fundação Cultural de Cáceres/Divisão do Patrimônio Histórico).

a um consenso, esse clube nos tempos de glória era freqüentado pelas pessoas mais abastadas da cidade.

Outro imóvel tombado por esta mesma Portaria e que não mais existe situado na esquina da Praça Duque de Caxias, nº 238 esquina com a Rua Comandante Balduíno, de tipologia colonial, construído em 1844 para habitação, passando posteriormente a ser habitação e comércio, proprietária na época do tombamento Joanita da Silva, que foi destruído pela ação do homem e do tempo e que consiste no descaso por parte de pessoas, que muitas vezes pensamos que por ser esclarecidas, preservariam tal imóvel, o que não aconteceu e hoje respondem judicialmente por ter destruído um imóvel como este.

Na Rua Comandante Balduíno, nº 443, esquina com a Rua 06 de Outubro, construído para ser residência, de tipologia colonial, na época do tombamento de propriedade do senhor José Henrique Moreno, também tombou literalmente no ano de 2005, com a mesma ação do imóvel anterior. No terreno foi construído outro imóvel de características modernas com finalidade comercial.

A Casa Glória que foi construída como residência, e comércio, situada à Rua 06 de Outubro, nº 420 – 432 esquina com a Rua General Osório, de estilo arquitetônico neoclássico, proprietárias no período em que foi tombada de Nair de Pinho e Antônia Laudecinea de Pinho, destruída pela ação do homem e do tempo, e ainda por questões judiciais de inventário, hoje caiu toda estrutura interna o que existe ainda é sua fachada, coberta atualmente por tapumes.

É visível que os moradores da cidade de Cáceres não conseguem perceber e valorizar completamente a riqueza que a cidade e o município possuem como patrimônio cultural, visto que muitos dos seus patrimônios estão em notável processo de deterioração e pelo desconhecimento da importância de se atribuir valor aos seus bens culturais.

Como a valorização passa pela educação, a ideia é trabalhar a educação patrimonial nas escolas, pois:

> “ A educação Patrimonial contribui para o processo de identificação do indivíduo na sociedade, na medida em que permite que conheça os quadros de referência do passado percebendo semelhanças e diferenças na paisagem cultural, constantemente transformada.” (SILVA, 2011, p. 13).

Dentro desse pensamento, o que hoje a cidade de Cáceres passa por um descaso diante do seu patrimônio material, uma riqueza que muitas cidades nos dias atuais não possuem, mesmo hoje sendo utilizada como prática constante de incentivo ao turismo cultural, o que emana é uma sensação de não pertencimento pelos munícipes dos patrimônios que a cidade possui.

As políticas públicas de tombamento realizaram em âmbito técnico e institucional, esquecendo-se de desempenhar sua função social junto à população cacerense, o que se percebe é um distanciamento entre os bens culturais protegidos e a população local, não produzindo "... o sentimento de identidade com a cidade e seus elementos culturais" (SANTOS, 2007, p. 151).

Nesse sentido, entra a educação patrimonial, através da Escola surgiu a idéia da transformação da realidade atual na cidade de Cáceres, que:

> [...] "A escola tem um papel social muito importante, é um local de aprendizagem, de formação, tem um compromisso com os alunos, com o currículo, com a comunidade, é um local de conhecimento, de descobertas e de críticas. As práticas pedagógicas têm que se ater ao currículo, mas, com a incorporação dos temas transversais, pode trazer o cotidiano dos alunos para a escola; contudo, as disciplinas não podem ser desprezadas ou substituídas (...) porém pode-se construir uma ponte com a vivência coletiva e/ou individual do aluno" (SANTOS,2007, p. 152 e 153).

Na disciplina de História, os professores e os alunos são agentes do ensino-aprendizagem, a educação patrimonial pode ser trabalhada, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro dos Temas Transversais, e mais precisamente, com a temática da Pluralidade Cultural, cuja finalidade: [...] "... promover a compreensão dos valores que envolvem os bens patrimoniais junto à comunidade, para que esta seja uma parceira na luta pela preservação do patrimônio cultural" (SANTOS, 2007, p. 153).

3 Considerações Finais

Assim sendo, é necessário trabalhar na educação básica, nas aulas de história, a educação patrimonial, para despertar nos alunos desde a mais tenra idade o sentimento de pertencimento com o local em que vivem, visando que não aconteçam em futuro próximo, o que já vem ocorrendo na cidade de Cáceres/MT e haja mais valorização do patrimônio cultural.

A ideia vem acontecendo em vários locais como Pirenópolis/GO, através do Projeto Conhecer para Preservar, Preservar para Conhecer[2], onde os professores de história da educação básica podem usufruir em sala de aula, sensibilizando os alunos sobre a importância da preservação dos seus bens culturais, como uma ação de cidadania.

Pois a preservação dos bens culturais é uma ação cidadã, e ela sendo difundida desde cedo, bem como o trabalho com o pertencimento ao local em que vivem, pois se eles conhecerem é um passo para a preservação, e preservando outras pessoas terão acesso a esses bens culturais.

[2] SANTOS, Camila Henrique. Educação Patrimonial: Uma ação institucional e educacional. In: Patrimônio: Práticas e Reflexões. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007.

Referências

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AGUIAR, Leila Bianchi. Projetos nacionais de preservação do patrimônio: promoção, divulgação e turismo nos sítios urbanos patrimonializados durante a gestão de Rodrigo Mello Franco de Andrade. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro, BEZERRA, Rafael Zamorano (Org.). **90 anos do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: MHN, 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 25 de 30 de Novembro de 1937. Serviço do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional – SPHAN. Rio de Janeiro, DF, 30 nov.1937.

BRASIL. Portaria Minc nº 85 de 22 de Junho de 2012. Instituto do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional - IPHAN. Brasília, DF, 22 jun. 2012.

CHOAY, Francoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: UNESCO, 2001.

FENELON, Déa Ribeiro (Org). **Cidades**, vol 1 Pesquisa em História – Programa de Estudos

Pós-Graduados em História PUC/SP. Olho dágua. São Paulo, 1999;

Livro do Inventário dos Imóveis Tombados em Cáceres/MT. Secretaria de Esportes, Cultura e

Lazer. Prefeitura Municipal de Cáceres, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da Cidade: visões literárias do urbano** –

Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
Poligonais do Tombamento Retificadas Cáceres/MT. IPHAN/MT.

Portaria nº 420 de 22 de Dezembro de 2010. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.

SILVA, Joncenaide Maria Rosseto. **Educação Patrimonial. Rememorar para preservar, um direito do Cidadão.** – Cuiabá: Secretaria Estadual de Cultura de Mato Grosso. Conselho de Estado de Cultura, 2011.

SIMÕES, Maria de Lourdes Netto & CARVALHO, Karoliny Diniz Carvalho. **Lugar de Memória e Políticas Públicas de Preservação do Patrimônio: Interfaces com o Turismo Cultural.** VIII Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo 02 e 04 de outubro de 2011 – UNIVALI– Balneário Camboriú/SC.

Termo de Fundação do novo estabelecimento, a que mandou proceder o Ilmº e Ex. Snr. Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, Governador e Capitão General d'este Capitania de Matto Grosso, denominado Villa Maria do Paraguay. Ata de Fundação – APMT.

ZANIRATO, Silvia Helena & CAVICCHIOL, Andrea. Estratégias de conservação do patrimônio cultural material. In: **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.3, n.8, Jan./Jun.2013
– ISSN- 2177-
4129.

ZANIRATO, Silvia Helena. Sombrias memórias no patrimônio cultural protegido. In: **Revista**

Memória em Rede, Pelotas, v.8, n.15,
Jul./Dez.2016.

ZANIRATO, Silvia Helena. Patrimônio cultural e sustentabilidade: uma associação plausível? In: **Revista Confluências Culturais**, V. 5, n. 2, setembro de 2016.

A DANÇA COMO PRÁTICA INCLUSIVA

Carme Lucia Bueno de Souza (E.E.A.Q. S/ MT)
carmeluciab@htomail.com
Ilane Medeiros dos Santos (E.E.A.Q. S/ MT)
ilanemedeiros2009@hotmail.com
Maria da Abadia Pereira da Silva (E.E.A.Q. S/ MT)
silvaabadia4@gmail.com

Resumo: Este projeto tem como tema "A dança como prática inclusiva" em que se viu a necessidade de inovar as práticas pedagógicas na sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Alexandre Quirino de Souza, situada na zona urbana do município de Porto Alegre do Norte- MT, mediante a proposta de inclusão social exigida pelas Leis vigentes. Tendo como objetivo principal oportunizar momentos de interação e integração entre alunos portadores de alguma necessidade especial e alunos do ensino regular, através das danças visando também, o desenvolvimento das habilidades motoras e psicomotoras nesses movimentos. Para concretização deste objetivo utilizar-se-á uma metodologia, através da pesquisa bibliográfica e da prática de várias danças conhecidas. Outro procedimento é a busca de parceria com profissionais da área de Educação Física. Para melhor compreensão, buscou-se a fundamentar este estudo em algumas Leis nacionais e internacionais que abordam essa temática.

Palavras-chave: Danças. Escola inclusiva. Integração social.

1 Introdução

A dança é uma atividade lúdica e prazerosa, pois possibilita a interação entre diferentes pessoas e grupos. E a integração de pessoas portadoras de necessidades especiais, na dança também, é possível ser inseridas. No caso dos alunos da referida escola, eles no frequentam a sala de recursos multifuncionais no contra turno da sala regular e participam de aulas diferenciadas.

Contudo, a escolha por desenvolver o projeto "A dança como prática inclusiva" foi devido à necessidade de inovar as práticas pedagógicas na sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Alexandre Quirino de Souza, situada na zona urbana do município de Porto Alegre do Norte- MT, mediante a proposta de inclusão social exigida pelas Leis vigentes.

O presente trabalho está sendo desenvolvido e, tem como objetivo principal oportunizar momentos de interação e integração entre alunos portadores de alguma necessidade especial e alunos do ensino regular, através das danças, visando também, o desenvolvimento das habilidades motoras e psicomotoras nesses movimentos.

Para concretização deste objetivo, utilizou-se uma metodologia, através da pesquisa bibliográfica e da prática de várias danças conhecidas. Outro procedimento é a busca de parceria com profissionais da área de Educação Física.

Para melhor compreensão, buscou - se fundamentar este estudo em Freire (2009); na Declaração de Salamanca, Espanha (1994); nas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

2.1 Dança e a inclusão social

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física apontam que "a participação desses alunos nas aulas de Educação física pode trazer muito benefícios, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social". (BRASIL, 1997, p. 40)

Dessa forma, um dos objetivos proposto nos PCNs de Artes "é a integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos". (BRASIL, 1997, p.71)

Essa aulas devem acontecer após detectar as dificuldades de cada educando, o professor pode fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais.

De acordo com Freire (2009, p. 33) "antigamente, praticava-se capoeira apenas na rua e nas academias, mas recentemente, vários professores de educação física incorporaram-na a suas aulas". Segundo ele, a dança pode se combater aos vários tipos de preconceitos, pois do ponto de vista social são atividades integradoras.

2.2 Educação especial e as leis vigentes

Com relação ao direito á educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais a Lei de Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica requer a fundamentação nos seguintes princípios. (p.26)

- Preservação da dignidade humana;
- A busca da identidade; e
- O exercício da cidadania.

Esse direito também está assegurado na LDBEN – Lei nº 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº 17/01, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei nº 10.432/02 e no Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005.

A Declaração de Salamanca, Espanha (1994) ressalta que um dos princípios fundamentais da escola inclusiva, é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível,

independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Apontando que “Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos e parceria com as comunidades”.

2.3*Cronograma das ações a serem desenvolvidas*

Ações propostas	**M**	**J**	**J**	**A**	**S**
Elaboração do projeto	X				
Pesquisas bibliográficas	X	X	X		
Dança da quadrilha		X			
Dança da capoeira			X		
Dança do forró				X	
Dança do carimbó				X	
Coreografia Gospel					X
Encerramento do projeto					X

FONTE: Arquivo das pesquisadoras

3 Considerações finais

Considera-se que a legislação educacional vigente não é completamente clara e especifica, mas o Brasil segue pelo caminho que busca meios adequados e justos para que as instituições promovam o acesso e a permanência nas escolas regulares, de forma democrática.

Recomenda-se que se faça uma discussão mais detalhada dessa problemática no interior da referida instituição de ensino e na comunidade local, para que haja uma conscientização por parte da família, no sentido de estar inserindo esse cidadão ou cidadã, portador de alguma necessidade educacional especial freqüente tanto a sala de recurso multifuncional, quanto o ensino regular. Por fim, espera-se que haja uma parceira eficaz entre escola, família, governo e sociedade, nessa ação educativa e promoção social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC SEESP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf, acesso em 01/07/2017.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

A DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DO PIBID COMO MEIO PARA PROMOÇÃO DO RESPEITO E DIMINUIÇÃO DO PRECONCEITO

Magna Rodrigues da Silva (PIBID/UNEMAT) – magnaje5@gmail.com

Élia Amaral do CarmoSantos (PIBID/UNEMAT) – eliacarmo@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar e dialogar a respeito dos resultados preliminares do projeto Diversidade Cultural. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no período matutino com alunos do 6º ano B do Ensino Fundamental, com idade entre 11 a 12 anos, da Escola Municipal Basiliano do Carmo de Jesus, na cidade de Sinop - MT, sendo fruto de uma parceria entre universidade e escola, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. O texto está constituído sob o viés teórico da Linguística Aplicada por dialogar de forma inter/transdisciplinar com a linguagem em uso no social. O embasamento teórico está constituído em Ribeiro (2000), Boulos Junior (2015), Martins (2013), Vigotsky (1998), Damiani. (2008), Milheiro (2013), entre outros. No desenvolvimento está sendo oportunizado momentos de busca investigativa realizada através de leituras orientadas em sala de aula, pesquisa no laboratório de informática, vídeos sobre o tema em foco e momentos reflexivos com os alunos. Os alunos estão elaborando relatórios, salas temáticas e socialização dos resultados. O trabalho colaborativo em sala de aula proporciona mudanças de posturas tanto do aluno, quanto do professor, ambos aprendem nessa troca de experiência. Os resultados parciais apontam que o trabalho potencializado por meio de projetos colaborativos, são significativos, despertam os interesses e curiosidades dos alunos. Ao mesmo tempo colabora para o ensino eficiente e de qualidade, em que os alunos compreendam a diversidade cultural em que estão envolvidos, se transformando em cidadãos críticos, que respeitem e convivam com as diferenças linguísticas e culturais.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Matrizes étnicas**.** Educação social.

1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem se mostra cada dia mais desafiador e a preocupação aumenta ante tal situação.Ensinar é integrar as diversas áreas sociais em que o aluno se encontra de forma contributiva para seu desenvolvimento cidadão.

Desde as novas configurações familiares até os mais graves problemas sociais mundialmente enfrentados, todas as instituições de ensino têm procurado adaptar-se as novas realidades sociais apresentadas e o intercâmbio entre os sistemas e métodos de ensino com a realidade social dos alunos e professores é uma das formas de promoção do conhecimento por intermédio da troca de experiências e consequente enriquecimento coletivo. O ensino fragmentado e descontextualizado da realidade deve ser abolido.

Este trabalho tem como objetivo examinar os resultados já obtidos na aplicação do Projeto "Diversidade Cultural" – ainda em desenvolvimento na EMEB Basiliano do Carmo de Jesus, fruto de uma parceria entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Interdisciplinar/CAPES/UNEMAT – ponderando sobre as perspectivas e expectativas com sua finalização.

Com base nas determinações jurídico-legais a respeito da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e a realidade fática da educação, tem sido oportunizado aos bolsistas de iniciação à docência, PIBID, a possibilidade de assimilação entre teoria e prática, parâmetros educacionais e a importância e relevância social da Educação para a Diversidade.

Conhecer a história é a base para a promoção da tolerância e, o legislador obteve êxito ao elaborar as normas que determinam tal ensino, pois ao conhecer a história se conhecesse também as origens da pessoa humana.

A pesquisa tem sido desenvolvida por intermédio do Projeto Diversidade Cultural, contando com o apoio da Coordenação e das Professoras supervisoras do SUB-PROJETO INTERDISCIPLINAR "FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia) no contexto da Amazônia Mato-Grossense e entorno do Parque do Xingu", do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola parceira Basiliano do Carmo de Jesus e com acadêmicos, bolsistas do mesmo subprojeto, em vivência na turma do 6º Ano "B"do ensino fundamental durante o primeiro semestre de 2016, com a finalidade de romper conceitos erroneamente pré-concebidos que são motivadores de preconceitos sociais.

A pesquisa se orienta pelos princípios metodológicos adotados a partir da natureza da pesquisa qualitativa. O projeto iniciou com a escolha do tema em conjunto com a universidade e escola e, a partir dele, iniciou-se pesquisas relativas a cada etnia e os estudos sobre as Leis, que também embasam teoricamente o projeto.

2 Desenvolvimento

Durante a execução do Projeto evidenciou-se claramente que apesar da recomendação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino de História da África, Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares com a recomendação da ministração em todas as áreas de ensino, apenas nas aulas de história eles realmente têm aplicação efetiva. As demais áreas de ensino sequer têm consciência da importância de tais ensinos para a formação cidadã do aluno, conforme foi possível averiguar quando iniciamos os estudos para aplicação do Projeto.

A dificuldade em trabalhar o tema pode ser percebida no contexto escolar justamente em razão da maioria dos professores não trabalharem o tema e, a matéria na qual foi possível desenvolvê-lo foi História.

A discussão com as crianças sobre a formação de sua identidade cultural a partir das três principais matrizes constituintes de nossa cultura (indígena, africana e europeia) a relação que exercem no âmbito individual, social e coletivo permite a desconstrução de estereótipos discriminatórios levando-as não apenas a respeitar as diferenças, como também dar a devida importância e celebrar a riqueza étnica de nosso país.

Houve grande participação dos alunos com o conteúdo apresentado por meio dos vídeos, das pesquisas no Laboratório de Informática e nos livros da Escola. Dentre os vídeos assistidos destaca-se o documentário de Darcy Ribeiro (O Povo Brasileiro, 2000) e após, realizamos momentos de reflexão sobre o tema. A discussão sobre a formação de nossa cultura foi estimulada a partir do histórico de descendência dos próprios alunos e considera-se que os alunos absorveram o conteúdo ministrado e entenderam a diversidade de modos de vida dos indígenas, superando a visão depreciativa em relação aos povos das etnias estudadas, sobretudo para com o indígena, que antes era visto como homem preguiçoso e boa vida.

É direito de toda criança ser tratada de forma igualitária em suas diferenças, pois como articula Nery Junior "dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades" (NERY JUNIOR, 1999, p. 42), e ainda que pequenos, foram dados mais alguns passos no longo caminho que se dirige ao respeito da diversidade cultural, da diversidade humana com todas as garantias de seus direitos.

A partir do projeto sobre a diversidade cultural no Brasil houve maior conscientização sobre a importância de cada etnia para a constituição do que somos hoje. Menosprezar ou desconsiderar a contribuição de cada uma delas é puramente ignorância quanto ao processo de estruturação de nosso País.

Oportunizar o acesso à educação para todos é uma meta a ser perseguida por todos, especialmente aos que atuam no sistema Educacional e fazem parte da formação cidadã de um povo, de uma nação.

3 Conclusão

O processo de inclusão é papel básico e fundamental das escolas que são instrumentos poderosos por meio dos quais a sociedade se forma e se constitui. Através dela é possível abordar as diferentes etnias e suas ricas culturas de forma respeitosa promovendo a aprendizagem interativa e recíproca entre os alunos que as formam.A superação de preconceitos raciais e culturais pode ser trabalhada a partir do contexto da sala de aula propiciando

aprendizagem prática e promoção da cidadania.Conhecer a diversidade cultural e suas respectivas particularidades, descobrindo e interagindo de forma prazerosa, rica e envolvente será possível compreender a grandeza de sua própria formação, fazendo surgir cidadãos críticos que participam do processo social, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade sempre embasados no respeito mútuo.

A consciência sobre a importância de conhecer algumas das leis que direcionam o ensino foi despertada nos bolsistas de iniciação à docência que puderam aplicar em sala, de forma conciliatória, as normativas educacionais que promovem respeito em meio a diversidade.

Aos alunos, a partir dos estudos histórico dirigidos sobre as matrizes indígenas, africana e europeia, foram oportunizados momentos de discussão e produção textual nos quais percebeu-se que houve progressão no entendimento e conquista de respeito sobre a realidade histórica de cada cultura e suas grandes contribuições para constituição da Nação.

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & Cidadania, 6º ano**. 3ª ed.São Paulo: FTD, 2015.

BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história: das origens do homem à era digital.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2011.

DOS SANTOS, Ivone Aparecida. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf.> Acesso em: 15 julho 2017.

MARTINS, Ana Paula. Caminhar e transformar – história: história anos finais do ensino fundamental: Educação Jovens e Adultos.1ª ed. São Paulo FTD, 2013.

NEVES, Ana Maria Bergamin. Interações: raízes históricas brasileiras.São Paulo: Blucher, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Documentário "O Povo Brasileiro"**. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=jkQu1EzwkwQ> Acesso em: 18 de julho de 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**.2ª ed.São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE SINAIS PARA AS PESSOAS SURDAS: NA VIDA E NO DIREITO

Maíra Teles Afonso (PPGE/UFMT) – mairateles7@gmail.com

Sebastiana Almeida de Souza – tianaalmeida@gmail.com

Resumo: Este resumo objetiva conduzir a comunidade científica à reflexão da comunicação do sujeito surdo frente a seus direitos sociais. Através da linguagem, o cidadão surdo adquire conhecimentos, experiências, constrói sonhos e planos, cria sua evolução e produz revolução. Não há como negar que a linguagem é essencial ao ser humano, constitui um entendimento do micro e do macro universo; em tudo na vida precisamos da comunicação com os outros, no trabalho, na escola, na vida afetiva, nas necessidades diárias, como compras em mercados etc. Este resumo analisa a relevância da comunicação e interação do indivíduo, esteja ele oralizando ou utilizando-se da língua de sinais. A metodologia abordada será qualitativa com o processo de interação com pessoas surdas, logo será feita uma comparação entre sujeito surdo e ouvintes em seu cotidiano. As concepções teóricas desta pesquisa serão sustentadas pelo humanista Mikhail Bakhtin e o psicólogo Lev Vygotsky. As leis existentes em nosso país constituem-se somente na esfera legal, e não na esfera social, notavelmente nos direitos dos surdos face à Constituição Federal, tais como a educação inclusiva e os direitos trabalhistas. Assim, esta pesquisa tem por norte demonstrar a importância do conhecimento da segunda língua existente em nosso país, por toda a sociedade e não apenas por uma comunidade, e, por conseguinte, como a ausência desse conhecimento pode prejudicar a vida social de um indivíduo, revelar não apenas questões éticas, mas de direito. Como resultados prováveis essa pessoa surda tem sérios prejuízos sociais/políticos/religiosos quando a língua de sinais não se faz presente em seus enunciados. Assim sendo, e em conformidade à legislação, todo cidadão tem o direito ao uso e difusão de sua língua.

Palavras-Chaves: Linguagem. Direito. Educação Inclusiva.

1 Introdução

A criança nasce com capacidades internas inerentes a todo ser humano, no entanto para desenvolver sua formação completa ela necessita da interação com o meio, das relações sociais, de exemplos a seguir ou que a torne capaz de decidir por algo diferente, relações importantes para o seu crescimento pessoal, individual e social, cultural e sentimental. A respeito disso, Teresa Rego disse: “Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade”.

É necessária a participação de um adulto para efetivar o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Em sua fase inicial de vida, a criança imita tudo o que vê, repete tudo o que ouve e “se apropria” das ações, afeições, emoções, características e costumes do adulto próximo. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, escreveu o psicólogo Vygotsky.

Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que trata sobre “a distância do desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de

aprender", sendo assim discutido nesse conceito o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela será capaz de fazer após o aprendizado e/ou observação com o outro.

Tendo estabelecido a importância de outra pessoa no aprendizado e desenvolvimento de uma criança, de preferência um adulto, com experiências e vivências, o meio no qual essa criança está inserida também fará toda a diferença para determinar a maneira como ela conhecerá e compreenderá o mundo, bem como aquilo pelo que ela terá interesse.

Por exemplo, uma criança criada em um ambiente rural, cuja escola em que estuda fica a quilômetros e quilômetros de distância de sua casa; os pais não concluíram os estudos e trabalhar é algo que cabe a todos da casa, independentemente da idade. Essa criança frequentemente se ausenta da escola e, assim, interage pouco com as outras crianças da sua idade; a escola deixa de ser essencial ao seu crescimento e ela passa a interagir mais com os animais, dos quais cuida.

Analisemos agora outra criança, que vive em uma casa grande no centro da cidade, cujos pais passam o dia inteiro fora de casa, trabalhando; eles deixam a criança com uma babá, para levá-la e buscá-la na escola. Quando não está na escola, está em casa, com seu celular e jogos de vídeo game. Seu interesse está nos jogos, passa a maior parte do dia imersa nesse mundo.

As duas crianças possuem habilidades motoras e cognitivas semelhantes, elas têm potencial de aprendizado, possuem adultos "próximos" a elas, mas cada uma aprenderá coisas diferentes, verá o mundo de uma maneira diferente e terá interesses diferentes. Nesses exemplos, não se busca analisar o que pode ser entendido como certo ou errado e, sim, constatar e refletir que as crianças nascem com as mesmas capacidades e potenciais para o aprendizado, porém recebem estímulos diferentes.

Agora, tomemos como exemplo outras duas crianças, uma ouvinte e outra com surdez. A primeira, filha de pais ouvintes assim como ela, estudante em escola regular, sua língua materna é o português, novamente, bem como seus pais e seus amigos em volta. A segunda criança, filha de pai ouvinte e mãe que possui surdez, ela estuda também em uma escola regular, que se diz inclusiva, por possuir em sua instituição um intérprete de libras; no entanto, essa criança tem como primeira língua o português e está recebendo ensino de libras. Essa criança não se comunica com seu pai porque ele não sabe, nem nunca aprendeu libras, e se comunica com ela por sinais gestuais. Os amigos que a cercam não sabem libras e a escola está planejando inserir essa disciplina em sua grade, em razão da presença dessa aluna.

Frente a este caso, cabe pensar que foram dadas as mesmas condições e oportunidades às duas alunas? E o crescimento e o desenvolvimento das duas seguirão da mesma maneira? O que seria necessário para equiparar a educação para estas duas alunas? Essas e outras questões

serão mencionadas nesse artigo, com o objetivo de fazer o leitor pensar a respeito de situações que talvez nem façam parte da sua realidade e compreender a importância de desenvolver esse entendimento. Porque, como podemos falar em inclusão quando determinada realidade diz respeito somente a uma minoria? Como o sujeito com deficiência auditiva pode estar inserido de fato em seu meio, quando a maioria à sua volta não sabe nem ao menos se comunicar com ele?

2 A importância da linguagem e da comunicação

A interação entre pessoas é inerente ao convívio em sociedade. O ser humano é um ser social e, portanto, necessita estar em constante comunicação com outros seres humanos. Essa necessidade acha-se diretamente atrelada à sua própria sobrevivência, sendo vital a aquisição de conhecimentos desenvolvidos pelo grupo social a que pertence para assegurar os meios de alimentação, segurança, vestuário, lazer etc.

Desde o nascimento, o ser humano passa a interagir com outros seres humanos, absorvendo destes os conhecimentos previamente desenvolvidos pelo grupo social para garantir a sobrevivência, bem como as demais necessidades de cada membro. Essa interação se dá através de processos verbais e não-verbais, sendo comuns ao desenvolvimento do aprendizado a observação e a repetição, construindo-se ciclos de desenvolvimento que se solidificam a partir de ciclos anteriores, de menor complexidade, rumo a ciclos mais elaborados e complexos. Esse sistema de aprendizado que se constitui no emprego de conhecimentos anteriores que servem de base para a construção de novos conhecimentos é chamado de “ancoragem” por Moscoviti.

A construção de habilidades, técnicas e conceitos pelo ser em desenvolvimento conduz a novas descobertas, que, por sua vez, servem de sustentação para o aprimoramento desses saberes, beneficiando, ao final, o próprio grupo social, que se apropria dos novos conhecimentos adquiridos e, ao seu turno, também constrói novos ciclos de desenvolvimento.

Trata-se, como enunciado acima, de uma interação, em que o agente é ao mesmo tempo sujeito e objeto da troca de informações. Mas, para isso, é necessário primeiro desenvolver habilidades básicas, o que se dá através da observação e da repetição.

A interação entre seres humanos se dá através da comunicação e esta através da linguagem. Em um primeiro momento, desprovido dos códigos verbais empregados pelos membros do grupo, o ser humano expressa as suas necessidades através de um sistema de comunicação não-verbal, a exemplo de gestos, expressões faciais, linguagem corporal. Somam-se a isso ruídos pouco elaborados, como grunhidos, gemidos e choro. Se desprovido da

capacidade de fala ou de audição, resta primordialmente ao ser em desenvolvimento a linguagem não-verbal para assegurar a sua comunicação com o grupo.

É preciso observar que a realidade de cada grupo social delimita o grau de complexidade dos conhecimentos adquiridos pelo ser em desenvolvimento. Entretanto, não limita a sua capacidade de criação, que conduz ao aprimoramento dos conhecimentos adquiridos e à construção de novos conhecimentos através da capacidade imaginativa do ser humano.

Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos pelo ser em desenvolvimento em uma comunidade rural diferem dos conhecimentos adquiridos em uma comunidade urbana, que por sua vez diferem dos conhecimentos adquiridos em uma aldeia indígena ou em uma comunidade de pescadores.

Da mesma forma, os códigos empregados na comunicação diferem uns dos outros. Vê-se a importância da aquisição dos códigos de comunicação do grupo social para assegurar a satisfação das necessidades de cada membro.

Nesse contexto, a inserção de um indivíduo de determinado grupo social em outro grupo social com características diversas produz um impacto proporcional à diversidade de conhecimentos e de códigos empregados na comunicação. Ainda que se trate de um ser plenamente desenvolvido e exímio conhecedor das habilidades, técnicas e conceitos de seu grupo de origem, o contato com outro grupo social causa esse impacto, que frequentemente é referido como “choque cultural”.

O indivíduo introduzido em outro grupo social, diferente daquele em que adquiriu os conhecimentos que o caracterizam como ser social, deverá apreender novos conhecimentos e desenvolver novos códigos de comunicação para assegurar a satisfação de suas necessidades.

A percepção do processo de construção do conhecimento nas realidades acima descritas pode ser obtida através das teorias clássicas, como na teoria histórico-social de Lev Semenovitch Vygotsky. Para Vygotsky, o desenvolvimento do ser humano se construía através da linguagem e do processo histórico social. Nesse sentido, via o desenvolvimento de novas habilidades como uma alteração na zona de desenvolvimento proximal, a qual pode ser entendida como uma distância entre o desenvolvimento real (as referências já internalizadas pelo ser em desenvolvimento) e o desenvolvimento potencial (aquilo que pode ser adquirido através da intervenção de outro ser humano, tendo como pano de fundo o meio social em que vive). No caso das crianças acima referidas, a zona de desenvolvimento proximal pode ser compreendida como tudo aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha (suas referências anteriores) e aquilo que ela é capaz de fazer a partir da intervenção de um adulto. De forma sintética, para Vygotsky o conhecimento não se produz como uma intervenção do sujeito sobre

a realidade (como no construtivismo); na sua visão, o conhecimento é o resultado da mediação feita por outros sujeitos inseridos na mesma realidade social e histórica do ser em desenvolvimento.

3 O processo de aprendizagem da criança surda

A criança que tem o pleno exercício de seus cinco sentidos vivencia uma realidade completamente diversa da criança privada do exercício de algum desses sentidos. Isso se dá porque os grupos sociais têm a expectativa de que suas crianças terão a plenitude do exercício de seus sentidos ao nascer. Existe toda uma estrutura previamente preparada para essa realidade. Essa expectativa corresponde àquilo que os diversos grupos sociais frequentemente denominam "normal". Sob um olhar desprovido de crítica, é possível compreender a construção da infraestrutura voltada para a criança considerada "normal". Trata-se de um processo de negação de variações, de negação das diferenças, que tenta ajustar a complexidade da realidade social a um modelo, digamos assim, mais "facilmente administrável".

Entretanto, todo ser humano precisa apreender os conhecimentos inerentes à realidade que o cerca. A satisfação de suas necessidades básicas (e de suas demais necessidades, conforme se desenvolve como ser humano) depende essencialmente de suas habilidades de comunicação com os outros seres humanos de seu grupo social. Na medida em que se dá o seu desenvolvimento físico e mental, espera-se que também a sua capacidade de comunicação e de internalização dos conhecimentos acumulados pelo seu grupo social se desenvolva.

A privação de algum dos sentidos acarreta uma carga de dificuldade que será vivenciada por todo o grupo social, em especial pelos círculos mais íntimos de sua convivência, mas, sobretudo, que será carregada nos ombros do ser em desenvolvimento.

Trazendo esse contexto para a particularidade que nos interessa neste artigo, podemos compreender as barreiras a serem vencidas pela criança com surdez. Em primeiro lugar, existe a necessidade de eleição da linguagem que servirá de instrumento para a comunicação com os outros seres humanos que compõem o seu grupo social. Em nossa realidade, a língua pátria é o português, sendo indiscutível que a sociedade espera que todos os membros que a compõem tenham o domínio dessa linguagem, correspondendo essa expectativa àquilo que acima denominamos de "normal". A correspondência a essa expectativa assegura facilidades na aquisição dos itens que compõem as necessidades do ser humano.

A surdez caracteriza uma limitação que é detectada pelos outros seres do grupo social e se impõe como uma barreira à comunicação. A ausência da percepção de sons implica a

impossibilidade de percepção dos códigos empregados pelos demais seres do grupo social, constituindo-se em um empecilho à comunicação, que afeta tanto o ser em desenvolvimento quanto os demais membros do grupo. A partir dessa constatação, surge a necessidade de estabelecer uma linguagem que seja compreendida pelo ser em desenvolvimento e pelos demais membros do seu grupo social. Frequentemente empregam-se gestos e expressões faciais que de alguma forma correspondam aos objetos existentes na realidade do grupo social. O problema nessa escolha é a necessidade de compreensão desse meio de comunicação pelos demais membros do grupo. Quanto mais amplos sejam os círculos sociais, maior será a dificuldade de compreensão dos códigos específicos dessa linguagem e mais perceptível se fará a necessidade de estabelecimento de uma linguagem única para seres com privação do sentido da audição.

É justamente essa constatação que conduz ao interesse de aprendizado da Língua Brasileira de Sinais. A uniformização de códigos dessa linguagem favorece a inserção da criança surda em seu grupo social de origem e na sociedade como um todo. Todavia, essa afirmação só pode corresponder à realidade em um ambiente social em que a LIBRAS seja de domínio popular. Sabe-se, no entanto, que nossa sociedade está a uma distância muito grande do domínio dessa linguagem.

À criança com surdez se impõe, assim, a necessidade de aprendizado de duas linguagens, com os códigos que lhes são inerentes. A essa realidade denomina-se bilinguismo. O grau de domínio de cada língua e o uso cotidiano dos códigos inerentes a cada uma com maior ou menor proficiência levanta debates acalorados sobre a definição de bilinguismo, havendo dois extremos: aqueles que entendem como bilíngue somente quem domina perfeitamente as duas línguas e aqueles que entendem como bilíngues quem usa, ainda que superficialmente, os códigos inerentes a cada uma das línguas.

Seja qual for a corrente a que se filie o leitor, fato é que a criança terá que vencer as duas barreiras linguísticas em seu processo de aprendizagem. Também com relação ao momento de aprendizagem da segunda língua existe grande falta de consenso. Conforme Santana (2007), há quem defenda que a LIBRAS deve ser aprendida antes do português; outros dizem que ambas devem ser aprendidas simultaneamente; outros, que se deve ensinar apenas a modalidade escrita da língua portuguesa e não a oral; e aqueles que acreditam que se deve ensinar à criança surda ambas as modalidades da língua portuguesa. Contudo, a realidade costuma se impor: a falta de conhecimento de LIBRAS pela sociedade brasileira é fato indiscutível, sendo altamente provável que a criança surda nasça em uma família que desconheça a LIBRAS. Daí, no desenvolvimento da habilidade de comunicação, a família estabelece juntamente com a criança códigos que permitam a comunicação baseada na língua

materna, no caso o português. O conhecimento da língua portuguesa se desenvolve com as limitações naturais à dificuldade de comunicação da criança surda e o aprendizado de LIBRAS, ainda que tardio, lhe permite desenvolver um novo ciclo de aprendizado.

4 Condições e oportunidades em sociedade

O tratamento dispensado a uma criança que tem o uso pleno de seus cinco sentidos é diferente do tratamento dispensado a uma criança com deficiência de uso de algum dos sentidos. Isso é fato. Mas não se trata necessariamente de tratamento discriminatório segundo a ótica legal. A diferença corresponde, em primeiro plano, a fatores inerentes à estruturação da sociedade voltada para a denominada "normalidade". O avanço de conceitos de inclusão e tratamento não discriminatório é recente, sendo certo que a estrutura existente nos diversos planos das instituições da sociedade não se acha adaptada para o atendimento da diversidade, com as múltiplas possibilidades e graus de diferenciação. Somente quando já existe previsão legal e aporte de recursos voltados à eliminação dos tratamentos diferenciados é que a persistência na diferenciação pode implicar a responsabilização legal do agente social.

A necessidade de evolução da sociedade se apresenta à medida que evoluem os conceitos. Há pouco tempo não se falava em tratamento discriminatório em relação às minorias, sobretudo no Brasil. Essas questões foram ganhando relevância à medida que as definições implícitas às diversas minorias foram se desenvolvendo e se tornando conhecidas na sociedade organizada.

No caso dos surdos, em particular, a formatação de uma linguagem específica e a sua inserção no ambiente escolar é uma realidade relativamente recente. Paralelamente, passaram a ser disponibilizados postos no mercado de trabalho. Mas essa realidade é bem aquém do ideal. Trata-se de um processo de evolução e ainda existem muitas etapas a serem vencidas.

5 Da previsão legal

O nosso ordenamento jurídico tem previsão expressa de igualdade de tratamento e de oportunidades para pessoas com características diversas. O art. 5º, *caput*, da Constituição Federal enuncia o princípio da igualdade ou da isonomia, nos seguintes termos: "Art. 5º Todos

são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:" Essa igualdade deve ser real e não simplesmente formal, qual seja, devem ser buscados os meios necessários a assegurar a igualdade real entre pessoas com as mesmas condições face a determinada realidade. Entretanto, o filósofo grego Aristóteles já alertava que a verdadeira isonomia consiste em "tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades".

No caso dos surdos, a lei especial nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece oficialmente a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão. O art. 3º da lei determina às instituições públicas e às empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva. Ao mesmo tempo, o art. 4º da lei assegura a inclusão da LIBRAS nos sistemas educacionais federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal. É a medidas como essa que se referia Aristóteles em sua interpretação do princípio da isonomia.

Outro exemplo legal importante aos direitos da pessoa com surdez, encontra-se no Decreto 5.626/2005, que determina a importância da inclusão da Libras como uma disciplina curricular; a formação de professores de Libras e instrutores de Libras; formação do tradutor e interprete de Libras – Língua Portuguesa; garantia do direto a educação e garantia ao direito à saúde da pessoa com deficiência auditiva.

6 Conclusões

As diferenças existem e devem ser reconhecidas e assumidas pela sociedade para encontrar soluções que permitam a inclusão social. Trata-se de reconhecer a igualdade de direitos e, ao mesmo tempo, de providenciar meios que assegurem a efetividade do exercício desses direitos. Trata-se de uma meta a ser perseguida. Os obstáculos existem, mas deve-se prosseguir na busca de soluções.

Agora é possível responder as questões inicialmente propostas. As crianças referidas no início do texto certamente não terão as mesmas oportunidades. Isso, na verdade, seria impossível face às diferentes realidades de cada uma. Da mesma forma, o crescimento e o desenvolvimento de cada qual seguirão trajetórias diferentes, haja vista a diferença de estruturas existentes para assegurar o aprendizado de cada uma. O despreparo da sociedade brasileira para atendimento da criança com surdez é indiscutível, existindo ainda um longo caminho a percorrer. É preciso desenvolver, inicialmente, o conhecimento da LIBRAS nas diversas esferas

sociais e nas instituições sociais. Mas há que se reconhecer que as soluções surgem quando se identifica o problema. E o problema na oferta de condições de aprendizado e desenvolvimento da criança surda no Brasil já foi identificado. Resta agora divulgar esse entendimento, discutí-lo nos diversos círculos sociais e continuar procurando novas soluções

Referências

AYRES, Deborah Maria. O direito à igualdade que discrimina. In: Direitonet, 2007. Disponível em < http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3509/O-direito-a-igualdade-que-discrimina >.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm >.

FERRARI, Marcio. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. In: Nova Escola10, 2008. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>.

MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 2011.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguisticas. São Paulo: Plexus, 2007.

A MESA DE CURA COMO EXPRESSÃO DA CULTURA AFROBRASILEIRA EM ROLIM DE MOURA

Tatielly Angelina Pires[1] **- (**UNIR)- Tatielly.a.pires@gmail.com
Kimberly Taynara de Melo Caetano[2] **-** (UNIR)- K.taynara@outlook.com
Nelbi Alves da Cruz[3] **-** (UNIR) - nelbiac@unir.br

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a mesa de cura como expressão da cultura afrobrasileira em Rolim de Moura, sendo este resultado do projeto de Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC), que está em andamento. As mesas de cura existentes no município de Rolim de Moura- RO expressam a força do povo afro-brasileiro nessa região, pois ainda conservam traços de seus antepassados à gerações. A mesa de cura faz partes das práticas do município e já ocorrem rituais em alguns locais da cidade, porém com um número reduzido de praticantes. Essa expressão cultural acolhe pessoas que não são de origem afro-brasileira, como forma de demonstrar a unidade de povos em seções de curas. Para cumprir os objetivos propostos está sendo utilizada uma pesquisa do tipo estudo de caso, pois é caracterizado por uma pesquisa que apresenta um único assunto que se possa analisar de maneira mais aprofundada, uma observação detalhada do ambiente local do objeto de estudo, e, com a abordagem sociohistórica, sendo seus instrumentos de coleta de informações a observação e a entrevista aos praticantes dessa religião no município de Rolim de Moura. Os resultados parciais indicaram que ao longo dos anos o número de pessoas que participam foi reduzido, tendo como causa um preconceito por parte da população rolimourense.

Palavras Chaves: Mesa Branca. Expressões. Afrobrasileira.

1 Introdução

O trabalho ‘’ a mesa de cura como expressão da cultura afrobrasileira em Rolim de Moura ’’ tem por objetivo refletir sobre as religiões afrobrasileiras e os grupos afrodescendentes desse município, considerando a resistência para manter a cultura dos povos afro-brasileiros e praticante da umbanda, no qual existem alguns resistentes isolados, que por razões de preconceito e a própria condição de exclusão porque passam desde que desembraçaram em portos brasileiros para serem escravizados. Resistir ainda é um significante para muitos destes que acreditam em tal cultura. Ao conhecer tal praticante sente-se que lutar contra esse gigante pode ser uma utopia que custa viver sem o devido reconhecimento, principalmente de seus pares negros, que, ironicamente “parece que desejam ser brancos”, para não ter que serem mais humilhados por ter a cor preta. Possuir uma mesa de cura aos fundos da casa ou na penumbra de maneira que fiquem invisível, recebendo somente aqueles que necessitam de seus trabalhos é praticar o desvelamento de práticas antepassadas multiplicadas à gerações. A aproximação

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia Campus de Rolim de Moura.
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia Campus de Rolim de Moura.
[3] Professor Coordenador do Projeto da Universidade Federal de Rondônia Campus de Rolim de Moura

com as divindades da umbanda e, em especial, com os guias da mesa de cura, reviva a memória africana em terras rondonienses.

O texto resulta de uma pesquisa em andamento do Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC), intitulado ‘’Expressões culturais afrodescendentes no município de Rolim de Moura: saberes-fazeres de resistência manifestos da família camponesa’’, que gerou o subprojeto ‘’A religião afrodescendente em Rolim de Moura: uma expressão de liberdade dos povos negros’’, como meio de resistência de sua religião praticada pelos seus antepassados, caracterizando os grupos de negros que realizam atividades essa cultura no município rolimourense; refletindo também sobre os grupos afrodescendentes em Rolim de Moura, considerando a resistência para manter a cultura dos povos negros de Rolim de Moura; e dar visibilidade nos meios possíveis a esses sujeitos negros desse município; e, refletir com os praticantes desses elementos culturais afrobrasileiros o seu papel enquanto sujeito social no município de Rolim de Moura.

Tal projeto tem como importância trazer elementos existentes da cultura afro no município e servir de reflexão no meio acadêmico de como essa cultura ainda está sendo praticada na sociedade e sua importância em tentar recuperação a memória milenar de “irmãos africanos”, a fim de retroalimentar o desenvolvimento sociocultural do Brasil.

Em relação à metodologia optou-se por um estudo de caso, que de acordo com Gil (1991), este é caracterizado pelo estudo exaustivo e em profundidade de poucos objetos, de forma a permitir conhecimento amplo e especifico do mesmo; tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerado. Neste sentido, o estudo de caso visa proporcionar uma participação com a realidade, tendo por base uma discussão e analise de um determinado problema que é retirado da realidade em que se está inserido. Os instrumentos de coleta das informações com observação participante e pesquisa e entrevista semiestruturada, que após serem organizadas, transcritas e sistematizadas foi realizado analise de conteúdo.

Assim, por meio da pesquisa se percebeu que para a pratica da mesa de cura, os sujeitos agem de maneira simples, amorosa, com respeito e com o máximo de discrição, a fim de que permaneçam mais no anonimato, devido a discriminações.

2 A Religião de Matriz Africana: Um Olhar sobre a Mesa de Cura

As religiões de matrizes africanas estão muito presente em nossa sociedade, porém é pouco conhecida pelo fato de existir preconceito quanto a essa prática cultural e religiosa. Segundo Tardin (2012, p. 178) cultura é toda a criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida.

A umbanda, como parte integrante da cultura humana de maneira geral, está atravessada por elementos de várias culturas, porém reconhecidamente tem sua base fixada na religiosidade na matriz africana:

> A umbanda seja uma junção e elementos africanos indígenas, católicos, espiritas é dotada como poucas religiões do mundo em um sincretismo impar miscigenando conceito e valores de todas essas origens. (AZEVEDO, 2008, p14,).

A umbanda, religião fundada no século XVI é formada por preceitos cristãos, indígenas e africanas e são esses três seguimentos religiosos que estão na base da umbanda. Segundo Azevedo (2008) a palavra religião vem do *latin religio* que tem como significado o ato de ‘’prestar culto a uma divindade’’, ou seja, é um método de se estabelecer uma ligação entre o criador e o individuo, pelos mais diferentes meios de práticas religiosas ou um conjunto de crenças relacionadas ao o que as pessoas consideram como sobrenatural ou sagrado.

A umbanda é uma religião que contém todos os aspectos que possuem outras religiões, pois nela está inserida a doutrina, rituais, valores, regras e grande parte de seus rituais são praticados em seus templos ou em casas que são escolhidas e preparadas para tentar eternizar tais ritos. Amor e sabedoria são as principais característica que englobam a umbanda, sendo que um faz a completude do outro. Esses são princípios que precisam estar sempre ligados, para que possa se realizar a iniciação de maneira iluminada e não ter atropelos durante a realização dos trabalhos.

Assim, como nas leis evangélicas que a base de tudo é o amor, caridade e bondade, a umbanda também segue nessa mesma vertente, no qual cada orixá representa uma caracteriza do ser humano.

As religiões de matriz africana consideram os orixás como elementos da natureza ou forças elementares, Jesus Cristo é o pai da humanidade, ou seja, aquele que está acima dos Orixás, é um grande Deus. Deus ou Olorum, Oxalá é o Deus supremo da umbanda, que é a fonte e o criador de todo o universo ele possui influencias sobre os outros orixás , logo depois são cultuados os Orixás como manifestações divinas, os orixás são representantes de cada elemento da natureza ou a própria personalidade humana, em todos seus aspectos; físicos, mentais, intelectuais e todos os orixás são controlados por um guia espiritual que irá se manifestar para se exercer o trabalho espiritual que é incorporado nos médiuns.(1962, p 64)

As linhas e orixás são: xango Deus do raio ou trovão, Ogum Deus do ferro. Guerra, ou fogo celeste; Oxossi Deus da caça; Yemanja rainha das aguas; Ifa mensageiros dos deuses; Dadá Deusa dos vegetais; Olokum Deus do Mar; Okô Deus Da agricultura; Obá Deusa do Rio Obá; Agê-Chalagá; Oiá Deusa do Rio Niger; Chapanã Deusa da varíola; Okê Deus das

montanhas e Ogê- Chalugá AJÁ ou Aroni, OXANBY ou Oxanin – os deuses da medicina – os que podiam curar etc.

Os rituais começam com uma espécie de toque especial de atabaques, que são instrumentos originados da cultura africana e são utilizados para chamar seus Orixás. Esses atabaques são preparados cuidadosamente, dentro de um lugar sagrado e sempre envolvendo cânticos, ervas e fases da lua são escolhidas para que esses rituais sejam preparados. De acordo com Yapacany (1962 p 42):

> Denominação de RUM (que era o maior), RUMPI (que era o de tamanho médio) e o menor dos três, LÊ. Esse toque especial com esses três atabaques era para que se desse o transe (o animismo fetichista – de Nina Rodrigues) mediúnico, quer no Babalorixá, quer numa filha ou filho-de-santo. Tudo isso era acompanhado de danças expressivas (apropriadas a cada Orixá), palmas, cânticos, ditos também, como pontos.

Esses rituais são organizados de acordo com os princípios da umbanda. De inicio, o pai-de-santo começa chamar os orixás de iniciação que é Babalorixá ou o Babá – depois" e a Ialorixá, também chamada de "mãe-de santo" ou o mesmo uma Iaô, o mesmo que inicianda ou "filha-de-santo" assim recebem seu "orixá". Todo esse ritual, com suas evocações, suas práticas, vêm sempre acompanhado de oferendas simples ou especiais – chamada depois de "comida-de-santo" – tudo de acordo com a ocasião da festa ou da cerimônia que se fizesse necessário.

Também era comum, antes de iniciar o ritual propriamente dito, fazer uma espécie de despacho, que envolvia, desde o sacrifício de animais até o seu aspecto mais simples, com pipocas e outras comidas. A umbanda homenageiam Orixás que são divindades cultuadas em terreiros de umbanda, sendo que cada terreiro segue um ritual próprio, ditado pelo guia chefe do terreiro, o que faz a diferenciação de ritual entre uma casa e outra.

Na umbanda, cada ritual é iniciado com cânticos, cânticos que irão modificar de conforme esta acontecendo o ritual. Os pais de santos cantam o hino que representa sua entidade ou deuses de batismo, com palavras cantadas que variam de acordo com denominação, sendo elas ritualística ou litúrgicas, são cantados hinos, salmos, cânticos sagrados, mantras e os pontos cantados.

Entretanto, a base de todo terreiro tem que seguir o principio básico do bom senso, da honestidade e do desinteresse material, além de pregar, é claro, o ritual básico transmitido através dos anos pelos praticantes. A mesa de cura é composta por médiuns e pais de santo, que irão fazer o contato e receber as entidades e orixás de bastimos. Os médiuns tem uma preparação antecedente a esses rituais, no qual fazem orações, cânticos e banho de descarrego para que

então eles possam receber essas entidades. Em outras palavras precisam estarem purificados para executar a missão que lhes será transmitida pelas entidades espirituais

A mesa de cura ou mesa branca é utilizada para apoio os objetos e ter um contato de formar geral, ao redor dela que os médiuns se reúnem para uma sessão e comunicação mediúnica e que os trabalhos são realizados são disponibilizadas as oferendas a fim de agradá-los.

> É preciso notar que as sessões e os ornamentos do altar têm o nome de mesa, isto é, a mesa kardecista, onde descem os espíritos vindos do astral. Esta denominação sabe-se que foi conservada até meados dos anos 30, pois Nicolau Rodrigues, estudando as macumbas do Rio em 1936, indica que os pais-de-santo são também conhecidos como "pais de mesa". (ORTIZ, 1978, p.34

Nessa mesa de cura é permitido que os médiuns recebessem os orixás e assim se comunicam com os pais de santos, os mortos podem se comunicar com os vivos e deixar recados importantes, Destaca-se que o uso de trajes brancos, de acordo com a cromoterapia, se deseja que fiquem iluminados, puros, com inocência infantil, integro e verdadeiro.

Segundo a entrevistada; na abertura do trabalho da cura desce os orixás e descarrega suas matérias e o seu aparelho, processo em que acontece o passe com os interessados e lhes é transmitido o desejo, cura ou outra intenção dos que procuram a mesa. Geralmente é dito que o cuidado e obediência ao que foi designado pelo Orixá, dependem de cada um quando sair da porta para fora e a fé é que pode determinar a conquista ou não do desejado.

A mediunidade é o procedimento em que os médiuns fazem curas com interseção dos espíritos que são os agentes principais da cura. Nesse sentido, os tipos de cura podem ser a ativa ou passiva. A cura ativa é realizada pelo médium com magnetismo e auxílio de espíritos com uma doação de energia, neste caso, o médium apenas cede o corpo físico ao espírito no qual realiza a cura e, na maioria das vezes, o médium está inconsciente, ambas as mediunidades podem utilizar intervenções físicas como: agulhas, tesouras, ervas e há cura sem interversão física e usa apenas a incorporação do médium. Existem três tipos de incorporação das entidades, inconsciente, semi-inconsciente e consciente.

Na inconsciente o médium não está consciente e, consequentemente não sabe o que está se passando com seu corpo físico, no ambiente em que esta acontecendo o ritual e com as pessoas que estão no local.

Na Semi-inconsciente, o médium é dominado em suas partes sensórias e motoras, mas seu corpo físico e a entidade consegue dominar seu corpo físico, principalmente sua voz. Nesse caso, o médium entra em transe e por via disso fica com o seu psiquismo assim como que em

passividade, deixando que a comunicação da entidade incorporante se processe firmemente. (SILVA , 1964).

Na incorporação consciente o médium fica consciente e ciente de tudo que está se passando no local e o que esta praticando, os guias escolhem o os médiuns que possuem grau de dons mais elevados, porque estes são mais firmes e passam mais segurança aos seus protetores espirituais.

Segundo Biancardi (2000 p. 31), nos ritos umbandistas são utilizados três atabaques consagrados e denominados, do mais grave ao mais agudo, Rum, Rumpi e Lé. A música neles tocada é caracterizada por rígidos padrões polirrítmicos construídos a partir do paradigma somático. Cada padrão de acompanhamento musical é denominado "toque".

Os pontos cantados são hinos que são utilizados nos rituais e sempre são acompanhados de atabaques (tambores) que são consagrados e tocados pelos sacerdotes da umbanda, ou seja, os Ogans, esses cânticos são cantados para se iniciar os rituais do terreiro e é uma forma de se saudar os Orixás:

> As temáticas expressadas nestes versos extrapolaram os terreiros hibridando-se a diversas práticas musicais da cultura brasileira, estando presentes no samba, na MPB, nas parlendas etc, e assim contribuem para a formação das identidades culturais vinculadas à brasilidade (ALMEIDA & SOUZA 2008).

Cada terreiro possui seus próprios cânticos e pontos cantados que possuem papel de agregação e transmissão de tradições e conhecimentos iniciáticos semelhantes ao papel atribuído aos livros que fundamenta a fé. As religiões de afro-brasileira não utilizam textos bíblicos, mas utilizam de mitos e agregação que são transmitido entre as gerações. Logo depois do cântico de abertura do ritual, são cantados os cânticos para se evocar e homenagear orixás ou entidades espirituais; caboclo, pretos velhos, pombas-giras, ao final do ritual, canta-se um cântico de partida e assim o ritual é encerrado. Os cânticos contam historia do cotidiano do escravo e sua visão relacionado as relações sociais de onde ele vivia, homenageando os seus antepassados que estavam condicionados à condição escravizado.

As entidades protetoras também escolhem os médiuns que são mais elevados espiritualmente, procuram aparelhos que possuem mais experiência para que assim eles possam se manifestar e para que isso ocorra de maneira positiva é preciso que o médium observe as suas condições mediúnicas, moral, espiritual, psicológica e evite a ingestão de bebidas alcoólicas, para que se tenha as condições saudáveis e favoráveis em receber tais entidades.

Segundo o entrevistado, quando a pessoa ingere bebida alcoólica não está em condições de receber as entidades e há casos que uma dessas entidades faz "coisas não muito agradáveis

à pessoa"., como chicotar, derrubar, bater a cabeça na parede, entre outras atitudes. Portanto, a seriedade e o zelo com o corpo para lidar com as entidades é fundamental para garantir a conclusão dos trabalhos de maneira calma e menos conflituosa.

Esse entrevistado sente-se alegre e feliz por ter a mesa de cura e poder ajudar as pessoas. Segundo ele, não faz "coisa ruim" para as pessoas, mas que se a pessoa que vem até a mim pedir, dou conselhos e tento tirar a pessoa dessa ideia. No entanto, se houver muita insistência realiza o desejo, mas que o mandante assuma os riscos, que porventura vier acontecer.

Um ditado popular que diz que palavras tem força serve para expressar tal pratica e crença no que é feito em uma mesa de cura. Porem, acima disso tudo está a memória de gerações que tiveram os seus familiares assassinatos, torturados, escravizados e excluídos do direito de alimentar-se, morar dignamente, saúde, educação, divertir-se e praticar sua religião. Tudo o que os europeus brancos inventaram foi para doutrinar os afro-brasileiros que se tornaram escravos dos coronéis lusos. Inclusive a palavra negro foi inventada para legitimar a colonização dos povos africanos. Assim, o povo deve ter orgulho por praticar a religiosidade de matriz africana e defender que a África não é um problema, como muitos dizem, mas é a solução para os problemas da humanidade.

3 Considerações

As religiões de matrizes africanas estão presentes em nossa sociedade, porém é pouco conhecida pelo fato de existir muito preconceito quanto a essa prática cultural e religiosa. Tais práticas são discriminadas, devido à falta de conhecimentos específicos e com isso não percebem o outro como tendo direito de expressão e de ir e vir.

A umbanda é uma prática na qual se homenageia seus ancestrais, entidades, orixás e divindades, tendo como base principal Oxalá, que é o criador de todas as coisas ou Jesus Cristo. Amor e sabedoria são as principais característica que englobam a umbanda, um completando o outro, devem está sempre ligados, para que possa começar o ritual. Isso demonstra que se deve fazer o melhor para as pessoas, desejando sempre que cada indivíduo encontre sua luz.

Assim, ajudar as pessoas em suas enfermidades, lamentos, perdas, contato com entes queridos, equilíbrio de sua situação financeira, cura de quebranto, recuperar um amor perdido, entre outras ajudas, são proporcionadas pelo mestre que trabalha com mesa de cura, sendo que quando desejar fazer o "mal" para alguém, deve ficar a cargo daquele que solicita, podendo no futuro tudo voltar contra a própria pessoa, conforme a crença dos praticantes. Para que aconteça o benefício irá depender de ambos acreditarem nessa possibilidade. ..

Referências

AZEVEDO, Janaina. **Tudo Que Você Precisa Saber Sobre Umbanda.** n°1. São Paulo: ed. Universo dos Livros, 2008.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil.** São Paulo: Ed. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1971.

_____. **As Religiões Africanas no Brasil.** São Paulo: Ed. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1971.

SILVA , Woodrow Wilson da Matta e. **Mistérios e Praticas na Lei de Umbanda.** São Paulo: Icone e Editora, 1962.

_____. **Segredos da Magia de Umbanda e Quibanda**. São Paulo: Icone e Editora, 1964.

ORTIZ, Renato. **A Morte Branca do Feiticeiro Negro**: umbanda, integração de uma religião numa sociedade de classes. Petrópolis. Vozes, 1978.

A MULTIDIMENSIONALIDADE DASEXUALIDADE EDASRELAÇÕESDE GÊNERO COMO TEMAPARAA EDUCAÇÃO

RégisdaSilva(Unicentro/FaculdadeSãoBraz) regis.pedg@gmail.com
BrunoGuilhermeMonteiroSilva(FaculdadeCampoReal-PR)
vet-brunosilva@camporeal.edu.br

Resumo: Este trabalho argumenta, por meio de pesquisa bibliográfica e qualitativa, pela consideração da multidimensionalidade da sexualidade e das questões de gênero como tema a ser considerado no âmbito da educação, tendo-se em vista a superação da ignorância e do preconceito. Faz um apanhado histórico de eventos científicos e políticos importantes para a consideração de gênero e sexualidade nos meios acadêmicos e na sociedade, incluindo-se aí a escola básica. Conclui pela necessidade de que professores e professoras considerem os conteúdos referentes a gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva laica e historicamente contextualizada.
Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação.

1 Introdução

O senso comum mantém uma noção de sexualidade com sinônimo de gênero, e circunscrita ao "ser homem" ou "ser mulher" enraizada nos aspectos anatômicos, sobretudo genitais, e nas funções de procriação e de cuidado da prole. Essa não é reforçada por discursos religiosos e costuma refutar conteúdos de natureza científica acerca da sexualidade. É preciso que, no campo da educação, a ciência apresente o contraponto às perspectivas religiosa e burguesa visando à superação da visão conservadora e possibilitando melhor entendimento, aceitação e cuidado em questões de sexualidade.

Diante da multidimensionalidade da sexualidade, este estudo tem como objetivo destacar uma perspectiva científica sobre sexualidade e gênero, construída por vários autores e de pertinência à educação, que contrarie tanto o que o senso comum quanto o que as posturas conservadoras afirmam sobre o tema. De forma específica, pretende-se apresentar contribuições teóricas sobre o caráter histórico da sexualidade e das definições conceituais de gênero; Elencar tipos afetivo-sexuais conforme pesquisa científica recente, em contraposição à impostura dos tradicionais modelos masculino e feminino; inserir as orientações de educação sexual presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Apresentando situações recentes de violência que comprovam a pertinência de reflexões sobre sexualidade e gênero, sem tabus, sobretudo entre professores.

2 Desenvolvimento

As questões de sexualidade e gênero ganharam maior atenção nos debates sobre direitos civis, portanto, no período moderno. Desde a Revolução Francesa e seus ideais de igualdade civil, passando-se pela Revolução Industrial e a exploração da mão de obra feminina nas fábricas – além dos tradicionais afazeres domésticos e no campo - e finalmente chegando-se aos movimentos por igualdade de direitos da segunda metade do século XX, vê-se um crescimento da importância das questões referentes a sexualidade e gênero no cenário social. Entretanto, mesmo que desde o século XIX "[...] o sexo já era objeto de discussão entre os médicos e educadores que defendiam que a presença de uma educação para a higiene sexual dos jovens" (CESAR, 2009, p. 40), os temas da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e mesmo a história dos movimentos por direitos civis, enquanto componentes curriculares da educação básica, não consideram ou tocam muito tangencialmente as questões de sexualidade e gênero. A ausência de tratamento adequado aos temas da sexualidade e de gênero contribui para a continuação da concepção de mundo própria da pedagogia tradicional cujos traços conservadores ainda se ligam à tradição jesuítica contribuindo para que a sexualidade permaneça como um tabu. Esse quadro requer "[...] ampliar a problematização na educação em torno das questões de gênero e sexualidade, pois a escola delimita espaços, utilizando-se de símbolos, e afirma o lugar dos grandes e dos pequenos, das meninas e dos meninos". (LOURO, 1995 p. 58)

A sexualidade tem dimensões biológicas, existenciais e políticas, como observa Helena Altmann:

> A sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as "disciplinas do corpo" e participa da "regulação das populações". A sexualidade é um "negócio de Estado", tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. (ALTMANN, 2001, p. 576)

Sendo multidimensional, o tratamento da sexualidade deve ser pautado pela compreensão de que:

> […] Não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a

> intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT *apud* ALTMANN, 2001, p. 576)

Para dar conta dos objetivos aqui propostos recorre-se à pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que "Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica), diz-se que a pesquisa possui estratégia documental". (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85)

Por abordar uma temática educacional, e por ser a educação uma prática social fundamentalmente voltada à qualidade do pensamento e das atitudes, este estudo se reveste de um caráter qualitativo, superando a mera narrativa factual. A respeito de estudos desta natureza, Richardson 1999, afirma que

> os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por certos grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p. 80)

Em termos práticos, o presente estudo segue o roteiro prático mencionado por Lakatos e Marconi (1992, p.44), para quem entre as fases da pesquisa bibliográfica está o trabalho de análise e de interpretação, o que compreende a crítica do material bibliográfico e comprovação ou refutação das hipóteses, com base nos dados coletados expondo a sua compreensão.

A educação sexual escolar foi tradicionalmente restrita a questões de reprodução e de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, tendo negligenciados outros aspectos, como sentimentos e preconceitos. A base religiosa da pedagogia tradicional não transige quanto ao determinismo de masculinidade e de feminilidade simbolizados nos personagens bíblicos de Adão e Eva e na tradição de submissão da mulher à figura de chefia historicamente colada no homem.

Com a ascensão da burguesia e a formação de centros urbanos mais complexos o discurso sobre sexo e sexualidade passou a ser próprio da classe econômica mais abastada, que o monopolizou e deu aos seus objetos um tratamento diferente daquele verificado entre as classes mais pobres – considerando este último como vulgar. De acordo com Michel Foulcaut (1999), no período que marcou a consolidação do capitalismo industrial

> A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada, muda-se para dentro das casas. A família conjugal a confisca. E absorve-a inteiramente na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal legítimo e procriador dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se ao principio do segredo. (FOUCAULT, 1999, p. 9)

Aliás, tratando sobre relações entre sexualidade e poder capitalista, Foucault (1997) afirma que o próprio capitalismo se desenvolveu "[...] à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos". (FOUCAULT *apud* ALTMANN, 2001, p. 576)

O histórico da educação sexual nas escolas brasileiras denota como o tema da sexualidade era tratado socialmente no Brasil, quando a homossexualidade era categorizada como patologia ao lado da sífilis. Segundo Altmann (2001),

> Nos anos 20 e 30, os problemas de "desvios sexuais" deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças. A escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais. (ALTMANN, 2001, p. 576)

O termo sexualidade passou a ter nova significação, mais restrita, na década de 1960 com a contribuição do médico e psicanalista estadunidense Robert Stoller, da historiadora Joan Scott e de outros colaboradores que introduziram nos estudos acadêmicos o conceito de gênero. Joan Scott, especificamente, explorou o uso do termo por feministas dos Estados Unidos da América (EUA) "[...] em recusa a utilização de palavras que remetiam à noção de determinismo biológico e em busca de enfatizar o caráter social das distinções baseadas no sexo". (SILVA, 2013, p. 22) É coerente com essa postura a afirmação de Daniela Auad 2006, de que

> Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas corresponde ao conjunto de representações que cada sociedade constrói, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos. Assim, as diferenças biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. (AUAD, 2004, p.28)

Na década de 1970 a Associação Psiquiátrica Americana deixou de considerar a homossexualidade como doença mental e perversão, contribuindo para rechaçar a associação da homossexualidade com loucura e com pecado. Isso tudo ocorreu no contexto da revolução sexual das décadas de 1960 a 1980. Entretanto, no Brasil, sob a ditadura militar,

> Na segunda metade dos anos 60, algumas escolas públicas desenvolveram experiências de educação sexual. Todavia, elas deixam de existir em 1970 após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando parecer contrário a um projeto de lei de 1968 que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares. Em 1976, a posição oficial brasileira afirma ser a família a principal responsável pela educação sexual, podendo as escolas, porém, inserir ou não a educação sexual em programas de saúde. (ALTMANN, 2001, 579)

Na década de 1980 as discussões sobre sexualidade e gênero se ampliaram, uma vez que a grande epidemia de AIDS/HIV suscitou preocupações que suplantaram a dualidade masculino x feminino que antes se restringia a, respectivamente, homem x mulher. O médico Ronaldo Pamplona da Costa escreveu um livro que pode ser considerado como um marco na literatura sobre gênero e sexualidade no Brasil, intitulado "Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana" (Costa 1994), no qual observa que

> O aparecimento da Aids no início dos anos 80 foi visto por muitos como um "castigo de Deus" para punir os homossexuais. Pouco tempo depois, esses homens passaram a ser perseguidos e discriminados por disseminar a "peste gay", constituindo, ao lado dos drogados os chamados "grupos de risco". Hoje já se sabe que não existem grupos de risco, mas comportamentos de risco. (COSTA,1994, p.124, com destaques do original)

Nota-se que o senso comum diante do fenômeno da AIDS combinou o discurso religioso condenatório ("castigo de Deus"), a culpabilização das vítimas ("peste gay") e a discriminação social ("grupos de risco").

Sentindo a necessidade de reação aos ataques de que eram vítimas, pessoas de várias orientações afetivo-sexuais e apoiadores de suas causas se organizaram em coletivos por direitos, amparados em descobertas científicas e em legislações de conteúdo democrático com abrangência mundial.

Uma importante vitória pelos direitos humanos, especialmente em favor das minorias sexuais, em 17 de maio de 1990 a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) "[...] aprovou a retirada da Homossexualidade do Catálogo de Classificação Internacional de Doenças (Cód. 302.2), declarando que 'a homossexualidade não constitui doença, distúrbio ou perversão'. Entretanto, a nova classificação somente entrou em vigor entre os países-membros das Nações Unidas em 1993". (COSTA, 2016) Embora a retirada da homossexualidade do conjunto de doenças reconhecidas pela OMS tenha sido uma vitória, a demora de três anos para assunção dessa decisão pelos países membros da ONU denota pouca valorização da questão.

Costa (1994) observa que a partir da década de 1990

> O termo "orientação sexual" é mundialmente usado para designar se esse relacionamento vai se dar com alguém do sexo oposto, do mesmo sexo, ou com pessoas de ambos os sexos. Preferimos acrescentar ao termo a palavra "afetivo" para deixar claro que esse relacionamento não é só de ordem sexual, mas também envolve o amor e o afeto. E os afetos podem ser de natureza positiva ou negativa. E também porque nem sempre afeto e sexo caminham de mãos dadas. (COSTA, 1994, p. 33, com destaques do original)

Conferindo às questões de sexualidade e de gênero a complexidade que é própria do ser humano e da vida em sociedade, bem como, superando o repressor reducionismo que é próprio do tabu, Costa 1994, elenca onze possíveis orientações afetivo-sexuais, a saber: heterossexual masculino (que sente-se homem, em corpo de homem, e tem desejo por mulheres), heterossexual feminino (que sente-se mulher, em corpo de mulher e sente desejo por homens), homossexual masculino (que sente-se homem, em corpo de homem e sente desejo por homens), homossexual feminino (que sente-se mulher, em corpo de mulher e tem desejo por mulheres), bissexual masculino (que sente-se homem, em corpo de homem e sente desejo tanto por homens quanto por mulheres), bissexual feminino (que sente-se mulher, em corpo de mulher e sente desejo tanto por mulheres quanto por homens), transexual masculino (que sente-se mulher, em corpo de homem e sente desejo por homens), transexual feminino (que sente-se homem, em corpo de mulher e tem desejo por mulheres), travesti (sente-se homem, em corpo de homem, usa adereços femininos ou características femininas secundárias e pode ou não sentir desejo por outros homens), lésbica (sente-se mulher, em corpo de mulher, usa adereços masculinos ou características secundárias masculinas e sente desejo por mulheres) e hermafrodita (que nasce com os genitais masculinos e femininos mas só vai definir-se em termos de orientação afetivo-sexual na puberdade). (COSTA, 1994)

Cada um dos tipos humanos acima tem um papel de gênero próprio, que

> [...] nada mais é que o nosso comportamento frente às demais pessoas e à sociedade como um todo. Nesse caso, temos "uma maneira de ser" masculina ou feminina. É preciso haver uma perfeita sintonia entre o que sentimos e nossa maneira de agir. Do contrário, surgirá um conflito entre a nossa identidade de gênero e o papel que desempenhamos. (COSTA, 1994, p. 23, com destaque do original)

As afirmações de Ronaldo Pamplona da Costa resultam de pesquisas empíricas com células cerebrais, de entrevistas e de observações de dinâmicas de psicodrama. Segundo o médico,

> Em agosto de 1991, o pesquisador norte-americano Simon LeVay publicou um importante artigo na revista Science. Nesse trabalho, o pesquisador mostra as diferenças de tamanho de um determinado grupo de células que pode ser encontrado

> no hipotálamo, a região do cérebro responsável pela elaboração das emoções e dos sentimentos eróticos. (COSTA, 1994, p. 38)

As células cerebrais do hipotálamo dos homossexuais eram menores das comparadas com as das mulheres e dos homens heterossexuais, o que indica alguma relação entre a conformação celular do hipotálamo e a orientação afetivo-sexual. (COSTA, 1994, p. 39) Cotejando pesquisas de cunho sociológico e demográfico, Costa conclui que cerca de 10% da população mundial é homossexual. (COSTA, 1994)

Entretanto, mesmo diante de argumentações de ordem científica, o preconceito e a violência contra pessoas de orientação afetivo-sexual alcança números alarmantes. Isto aponta para a necessidade de uma educação que não apenas exponha fatos científicos sobre sexualidade e gênero, mas que explore questões de ordem relacional com o objetivo de influenciar as atitudes dos educandos rumo à superação do preconceito. Costa entende que a forte tradição binária macho x fêmea ainda é muito arraigada, uma vez que

> O homem homossexual ao nascer é um bebê macho como qualquer outro. Ele não traz qualquer alteração biológica interna ou externa, e nada permite dizer que aquela criança, no futuro, será um homossexual. Em nossa cultura, casal algum quando tem um filho deseja que ele seja um homossexual. O mundo é regido pelo império da heterossexualidade, uma vez que essa condição representa a maioria demográfica dos seres humanos, que, por sua vez, discrimina as minorias sexuais. (COSTA,1994, p. 87)

Em meados da década de 1990 o Ministério da Educação e Cultura, do Brasil, assumiu a necessidade de se abordar os temas de educação sexual nas escolas e o inseriu como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que

> [...] foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. Seu objetivo é garantir que as crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para a integração na sociedade moderna como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes. (INEP, 2016)

A perspectiva de orientação sexual presente nos PCNs, busca

> [...] considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relacionando com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Englobam as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais, existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na

> adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 2015)

Em termos práticos, os PCNs orientam os professores a agirem da seguinte maneira em situações reais de trabalho:

> Encarar com naturalidade as perguntas feitas pela criança;
> Respeitar a curiosidade infantil;
> Responder aos questionamentos com segurança;
> Deixar espaço aberto para outras perguntas (não responder mais do que foi perguntado);
> Falar sempre a verdade;
> Utilizar os termos corretos e adequados à idade da criança;
> Reagir com naturalidade;
> Não temer desconhecer a resposta (quando não souber, dizer que vai buscar a informação);
> Não dar respostas prontas, mas ajudar a pensar. (BRASIL, 2015)

Entende-se que esses dois excertos dos PCNs dizem respeito diretamente à perspectiva político-pedagógica da escola frente às questões de sexualidade e gênero. O primeiro deles apresenta a direção política necessária para o tratamento dos conteúdos, enquanto o segundo elenca ações didáticas básicas. Em que pese o rol de ações ser pertinente, é a perspectiva político-pedagógica que mais interessa aos propósitos deste trabalho, especificamente a de que a educação escolar deve "[...] contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro". (BRASIL, 2015) Desse modo, ainda que se opte por não abordar tal conteúdo com os alunos mais jovens, importa que cada professor e professora tenha conhecimento do contexto em que os conteúdos de orientação sexual, ou de questões de gênero e sexualidade, se inserem na atualidade.

É importante, ainda, que professores e outros profissionais da educação escolar tenham conhecimento sobre como questões referentes a sexualidade e gênero costumam ser considerados pelas famílias dos seus alunos, bem como, fatores que subjazem as compreensões e atitudes nessas questões.

A formação do imaginário e do conhecimento real acerca da sexualidade acontece por meio da educação informal, a qual ocorre no cotidiano em conversas informais, em interações com meios e comunicação social e pela internet. Os conteúdos aprendidos por essas formas assistemáticas informalmente nem sempre são confiáveis devido a cargas de preconceito e tabus que podem conter.

As relações familiares são consideradas como formas assistemáticas de educação, uma vez que não seguem planejamentos, mediações e avaliações pedagogicamente definidos,

como nas escolas. Dessa maneira, nas relações familiares também se aprende sobre sexualidade. Entretanto, diante de membros adolescentes

> […] as famílias costumam sentir-se despreparadas para atender as "exigências" dos filhos, como é o caso da orientação sobre sexualidade em suas várias dimensões. Muitas vezes os pais não sabem como agir diante das demonstrações de sexualidade de seus filhos, pois não é, para eles, uma tarefa fácil aceitar e entender a maneira de pensar dos jovens, sendo preciso rever preconceitos e estereótipos e entender as diferenças de ideias. (ALMEIDA e CENTA *apud* SAUGO, 2012)

Ao longo do tempo questões referentes a reprodução e saúde sexual tornaram-se mais facilmente abordadas nos âmbitos das famílias. Por outro lado, nestes círculos ainda persistem dificuldades nos tratamentos de questões referentes a orientação afetivo-sexual. Em pesquisa realizada por Solange Darui Cechinatto 2013,

> Algumas mães falaram de culpa por achar que poderiam ter falhado em algum momento da educação, mas não de decepção, talvez este sentimento tenha contribuído para que essas mães buscassem um melhor entendimento e esclarecimento sobre a opção sexual de seus filhos percebendo que não existem culpados. (CECHINATTO, 2013)

A pesquisa acima mencionada reflete a afirmação de Bruno Pereira Gomes, para quem

> Grande parte dos problemas ligados à vivência da sexualidade têm origem na falta de informação e na ansiedade daí gerada. Da mesma forma, a ignorância sobre estes assuntos poderá resultar numa baixa auto-estima, promover um desenvolvimento não harmonioso, desencadear situações de culpa ou de medo. Mesmo actualmente, numa sociedade caracterizada pela facilidade em adquirir informação, a importância da família é sempre distinta, dada a tonalidade emocional e afectiva implícita. (GOMES, 2016)

Os elementos afetivos familiares guardam complexidades muito desafiadoras. Por esse motivo, convém a professores e outros profissionais da educação saber que, além de tradições conservadoras e falta de informação acadêmica, outros fatores podem prejudicar o relacionamento entre pais e filhos que têm orientações afetivo-sexuais diferentes. Como observa Luiz Carlos Osório, 2002,

> Essas tensões poderão ser abrandadas na medida em que os pais deixem de usar os filhos como instrumentos de suas realizações pessoais e estes, por sua vez, possam compreender que são a consciência viva da finitude de seus pais, ou seja, que o simples fato de estarem se tornando adultos comprova a inevitabilidade da velhice e morte dos pais, o que gera neles intensas e nem sempre reconhecidas ansiedades existências [...] (OSORIO, 2002, p. 83).

Finalmente, em uma expressão que serve tanto aos pais quanto a professores e outros profissionais da educação, Osório 2002, afirma que

> […] ao se declararem os pais culpados pelo que está acontecendo aos filhos, ou até pelo que lhes possa acontecer no futuro, em nada os pais estão ajudando os filhos nas suas agruras evolutivas, cuja responsabilidade é dos próprios filhos tanto quanto dos pais e da sociedade. Da própria vida, enfim, com todas as vicissitudes que lhe são inerentes. A culpa paralisa. Pais culpados geralmente deixam de funcionar como adequados recipientes para as ansiedades dos filhos; acabam por incrementar suas sensações de confusão e desamparo antes às dificuldades de seu momento evolutivo (OSORIO, 2002, p. 85)

A profissão docente requer que se saiba, por exemplo, que de acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil é país em que mais se assassinam homossexuais no mundo. Em relatório anual sobre o assassinato de homossexuais, 318 gays foram mortos no Brasil em 2015, dos quais 52% são gays, 37% travestis, 16% lésbicas, 10% bissexuais. Em 2014 foram 326 assassinatos. (TALENTO, 2016)

A respeito de gravidez precoce cabe ao professor ou professora abordar, além das questões específicas de biologia (que compreendem a reprodução humana e a prevenção de DST/AIDS e gravidez), também o impacto que a gravidez causa nas vidas de adolescentes brasileiras, uma vez que a Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que em 2013 "[...] o Brasil tinha 5,2 milhões de meninas de 15 a 17 anos. Dessas, 414.105 tinham pelo menos um filho. Neste grupo, apenas 104.731 estudam. As outras 309.374 estão fora da escola. Um pequeno grupo só trabalha (52.062). [...] A maioria dessas jovens (257.312 adolescentes) não estudam nem trabalham". (MORENO e GONÇALVES, 2016) Reportagem do Correio Braziliense complementa esses dados: "De acordo com o relatório do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), divulgado em 2013, foi constatado que, no Brasil, 12% das adolescentes de 15 a 19 anos têm pelo menos um filho. Na mesma pesquisa, 19,3% das crianças nascidas em 2010 são filhos e filhas de mães menores de 19 anos". (CORREIO BRAZILIENSE, 2016)

Entretanto, não é apenas a posse de informações que garantirá ao professor ou professora realizar um ensino de qualidade. É preciso que se assuma a função de ensinar a partir de um mirante político-pedagógico. E, diante do que se expôs até agora neste trabalho, a perspectiva pedagógica mais adequada para o tratamento de questões de gênero e sexualidade deve reunir as seguintes características: fundamentar-se em dados científicos, contemplar a realidade socioeconômica no que diz respeito ao objeto de ensino, superar os o tabu que

reveste os temas a serem mediados e considerar a realidade histórica em constante movimento.

3 Considerações finais

As contribuições científicas para a compreensão da sexualidade são historicamente recentes e desvelam uma complexidade que parece ainda pouco assimilada, seja pela falta de formação escolar, seja por resistências próprias do pensamento conservador que resiste no âmbito da Pedagogia. Por seu status científico, a sexualidade deve ser contemplada em currículos escolares, e muito mais deve sê-lo porque os alunos são seres dotados de sexualidade e precisam conhecer-se como tais, bem como cultivar formas de convivência pacífica que contemplem a complexidade que é própria da sexualidade incluída aí a diversidade sexual.

Acrescenta-se a esse argumento conclusivo que a consideração dos alunos como dotados de sexualidade não se restringe as aspectos biológicos e psicológicos dessa condição, mas abrange a perspectiva histórica na qual estão as explicações para as orientações e para os papéis de gênero próprios do seu tempo.

A segunda metade do século XX foi bastante profícua no que diz respeito a descobertas científicas, a posturas políticas e à consideração da sexualidade como assunto escolar. Não é, portanto, por falta de informação que escolas brasileiras deixarão a desejar quanto ao objetivo de superar tabus e preconceitos referentes a gênero e sexualidade. Até mesmo porque, além de constar na literatura pedagógica como elemento importante dos currículos escolares, o tema de gênero e sexualidade requer consideração profissional laica e clara frente à violência e à exclusão que a ignorância e o preconceito ainda produzem.

Referências

ALMEIDA, Ana Carla Campos Hidalgo de; CENTA, Maria de Lourdes. A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. **Acta paul**. enferm. [online].
2009, vol.22, n.1, p. 71-76. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n1/a12v22n1.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2001. p. 575-585.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

AUAD. Daniela. **Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade**: um caminho para a construção da igualdade. Disponível em: http://cappf.org.br/tiki-ndex.php?page=G%C3%AAnero%3A+Daniela+Auad+2/ acessado em: 27 de jul/2016

CECHINATO. Solange Darui. Pais com Filho(a) Homossexual: e agora, como lidar com isso?. **Revista Psicologado**, 09 ed. 2013, disponível em: https://psicologado.com/psicologia-geral/sexualidade/pais-com-filho-a-homossexual-e-agora-como-lidar-com-isso. acessado em
26 de ago.
2016.

CESAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma "Epistemologia". Revista Educar, Editora UFPR, Curitiba, n. 35, p. 37-51,
2009.

CORREIO BRAZILIENSE. **Gravidez precoce**: Brasil tem índice de país que permite casamento infantil. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2015/08/18/internas_polbraeco,495
13
9/gravidez-precoce-brasil-tem-indice-de-pais-que-permite-casamento-infa.shtml, acessado em
01 de ago.
2016.

COSTA, Márcia J. S. Dia internacional de combate à homofobia. **OABRJ**. http://www.oabrj.org.br/artigo/2591-artigo-dia-internacional-de-combate-a-homofobia---marcia-costa**,** acessado em 10 de ago. 2016.

COSTA Ronaldo Pamplona da. **Os onze sexos**: As múltiplas faces da sexualidade humana. 1 ed. São Paulo: EDITORA GENTE, 1994. 205 p.

GOMES, Bruno Pereira. **Sexualidade da Criança.** Disponível em: http://aconversacompais.blogspot.com.br/2008/03/sexualidade-da-criana.html, acessado em 28 de ago. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais, acessado em 01 de ago. 2016.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação**:** construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade.** 20 (2), p.101-132, jun a dez 1995.

MORENO, Ana Carolina; GONÇALVES, Gabriela. **No Brasil, 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola**. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/no- brasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola.html, acessado em: 01 de ago. 2016.

OSORIO, Luiz Carlos. Casais e Famílias: uma visão contemporânea. Porto Alegre**: Artmed**, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf. Acessado em 05 de ago. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Terlúcia Maria da. Violência contra as mulheres e interfaces com o racismo: o desafio da articulação de gênero e raça. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba,** 2013. Dissertação de Mestrado.

TALENTO, Biaggio. 318 homossexuais foram mortos no Brasil em 2015**. Jornal A Tarde**. Disponível em: http://atarde.uol.com.br/brasil/noticias/1742381-318-homossexuais-foram-mortos-no-brasil-em-2015, acessado em: 10 de ago. 2016.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO ATUAL

Cristiani de Souza Cuiabano (IEL-UNEMAT) -cris.cuiabano@gmail.com
Aparecida Ramos Viana (IEL-UNEMAT) - cidaramosviana1@gmail.com
Wilma Elisangela Velarde Leite (IEL -UNEMAT) - wilmaeslisangela@gmail.com
Marcilene Teodoro (IEL -UNEMAT)- marciteodoro@hotmail.com
Eulene Vieira de Moeaes (IEL -UNEMAT) - eulenemoraes@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo visaum processo de pesquisa educacional, onde foram feitas algumas análises sobre aspráticas pedagógicas do professor na Educação de Jovens e Adultos. Antes de apresentar o tema proposto, abordaremos na introdução, como podemos despertar o interesse, a criticidade reflexiva e ampliaçãode informações do aluno, por meio de importante uso e acesso às ferramentas de pesquisa, ressaltando que a pesquisa tem o ato de integração e interação dos educandos e educador. Portanto,relataremosuma pesquisa de campo realizada em um Centro de Educação de Jovens e Adultos: 'Prof. Milton Marques Curvo' (CEJA), na cidade de Cáceres, realizada no período doEstágio Supervisionado V, analisando o papel do professor como mediador no ensino-aprendizagem do aluno na Educação de Jovens e Adultos, quando o mesmo deve estar sempre inovando e criando estratégias pedagógicas que deem suporte ao enriquecimento do conhecimento do educando. Neste sentido, utilizamos como intercessores desta pesquisa os autores: Briga(2015), Freire (2009), Scarpo (s.d.), Silva, Projeto Político Pedagógico (2015), entre outros.Finalizaremos esse trabalho destacando algumas de nossas práticas no estágio curricular referente à disciplina Estágio Curricular Supervisionado V, que abarca as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos.
Palavras-chave: Estágio Supervisionado. PráticasPedagógicas. Educação de Jovens e Adultos.

1 Introdução

Este trabalho propõe-se a atender um dos quesitos do Projeto Pedagógico Curricular docursodeLicenciaturaemPedagogia (PPCLP), no âmbito do Seminário Interdisciplinar. O trabalho orientado pelas professoras da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado V, tem a perspectiva de possibilitar as futuras professoras, compreender a complexidade das práticas institucionais e as suas ações pedagógicas, bem comoa relação teoria e prática no cotidiano escolar, que proporciona orientação nas práticas diárias, frente a vários desafios encontrados no setor da educação, ou seja, desafios vivenciados na nossa prática pedagógica. A nosso ver, o papel do mediador em suas práticas pedagógicaspossibilitaaos alunos, novos caminhos para a investigação, questionamentos, conhecimentos significativos e criticidade.Sendo assim, na medida em que o educando aprende a duvidar, questionar, argumentar, ouvir o outro com atenção e responder, não só faz conhecimento, mas, muda suas ações cotidianas(DEMO, 2004).Portanto,neste ponto de vista surgiu a necessidade de pesquisar a prática pedagógica do professor na Educação de Jovens e Adultos no contexto atual.

Para a realização deste trabalho, fizemos pesquisas bibliográficas,partindo dos textos: Educação popular na perspectiva Freireana; Formação Docente e Práticas Educativas na

Escola;Afetividade: o desafio do professor no século XXI, entre outros teóricose fundamentosque contribuíram para este trabalho. Correlacionamos este estudo com a pesquisa campo, ocupando-nos das observações e registros realizados durante o período de Estágio Curricular Supervisionado V em 01 (uma) turma, sendo 15 alunos, da modalidade EJA no Ensino Fundamental em um Centro de Educação de Jovens e Adultos:'Prof. Milton Marques Curvo' (CEJA), na cidade de Cáceres-MT, cuja faixa etária é a partirde 15anos de idade.

A nossa proposta consiste emapresentar alguns elementos de nossa própria prática com relação ao tema abordado. Antes, porém, faremos algumas retomadas bibliográficas a fim de historicizara implementação da EJA no contexto escolar/social para aprática pedagógica do professor.

2 Um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos noBrasil/Mato Grosso e sua integração em Cáceres

A Revolução de 1930 apresenta mudanças no país brasileiro em relação a políticos e intelectuais que lutavam para reafirmar o Brasil como nação. Em 1934 a Constituição garantia a todos os cidadãos o direito a educação e o dever do Estado de ofertar essa escolarização para todos. Porém, em 1937 cria-se uma constituição que desobriga o Estado na garantiada educação pública, afetando a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o Estado passava pelo processo deredemocratização,então,esta constituição perde forças, e a partir de 1940 começa a pensar sobre uma política direcionada à Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, entre os anos de 40 a 60 houve várias ações com intenção de abolir o analfabetismo, inicia-se então uma campanha no âmbito da EJA, com objetivo de alfabetizar os sujeitos no período de três meses. No decorrer dos anos surgiram outras campanhas, as quais não duraram muito. Em 1958,ocorreu oII Congresso Nacional de Educação,reunindovários educadores do país, entre eles Paulo Freire, este apresentou um novo olhar metodológico para alfabetizar jovens e adultos, pois, naquele período, os professores utilizavam os mesmos métodos usados para alfabetizar crianças.

Em 1964 houve o golpe militar e, com isso, todos os movimentos em favor da alfabetização foram interrompidos, os dirigentes sofreram perseguição, repressão e ainda tiveram seus direitos constitucionais cassados. Já em 1967, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha a finalidade de extinguir o índice de analfabetismo entre jovens e adultos, começa desviar da sua proposta e volta para os aspectos pedagógicos do regime militar.

Em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692/71, reconhece a Educação de Jovens e Adultos como um direito de cidadania e implanta o Ensino Supletivo, mas, somente depois se estendeu o direito a educação básica, pública e gratuita. A ONU, em 1990, declarou Ano Internacional da Alfabetização, e promoveuvários fóruns no Brasil, obrigando o poder público, sindicatos, grupos, universidades, educadores e educandos com o objetivo de realizar trocas de experiências, de ideias e discussão para melhorar o ensino. A Lei 9394/96, a LDB, definiu a integração da EJA à Educação Básica, e com isso, o Estado de Mato Grosso ofertaesta educação básica na modalidade da EJA,queestá amparada na RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 005/2011-CEE/MT, nos seguintes artigos:

> Art. 6º - Considera-se como idade para acesso a cursos e exames de Educação de Jovens e Adultos 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio, no ato da matrícula, a qualquer momento do ano letivo.
> Art. 7º - Os cursos de Educação de Jovens e adultos deverão ser ofertados nos períodos diurnos e noturnos, garantindo amplo acesso e permanência dos jovens e adultos.
> Art. 8º - Caberá à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT e aos municípios que integrem, em regime de colaboração, o Sistema Estadual de Ensino, através dos órgãos municipais de educação, proceder à chamada pública para efeito de recenseamento e inserção da demanda na educação de jovens e adultos (R.N. 005/2011).

Esta normativa garante o direito à educação os jovens a partir dos 15 anos de idade na inserção no ensino fundamental, os com 18 anos no ensino médio e permite aos sujeitos a realizar sua matrículaem qualquer período do ano letivo, para que, assim, facilite à retomada deste aluno a escola.

Em 2007, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) constituiu uma comissão interinstitucional por meio da Portaria Nº 393/2007/SEDUC/MT, estabelecendo um mapeamento das escolas estaduais e municipais que ofertava a modalidade da EJA com objetivo de levantar informações para a construção coletiva de uma proposta curricular que atendesse a Comunidade Escolar. Nesta construção curricular abordaria tanto as estruturas físicas, quanto as materiais pedagógicos e desenvolvimento, visando qualidade no ensino. Entretanto, a equipe interinstitucional escolheu 24 municípios do Estado, por meio do Decreto nº 1.123 de 28/01/2008, com finalidade de:

> Constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos(PPP, 2015, p. 10).

Com este decreto foram criados os Centros de Educação de Jovens e Adultos. A cidade de Cáceres- MT foi contemplada com o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Milton Marques Curvo” (CEJA),cujos objetivos geraisconsistem em:

> Organizar as atividades políticas e pedagógicas da escola voltadas a um ensino de qualidade, tanto para o Ensino Fundamental (1º e 2º Segmento), quanto para o Ensino Médio, na modalidade da EJA, de forma a ensinar os alunos que dela fazem parte, propiciando-lhes um desenvolvimento amplo, visando a melhoria das condições de trabalho, do relacionamento familiar e do meio a que pertencem. - Estabelecer um vínculo de relações interpessoais e de fortalecimento entre o grupo de educadores e funcionários, direção e Equipe Pedagógica, para a superação de dificuldade, interação, solidariedade e parcerias (MATO GROSSO 2015, p. 19).

Além deste Centro Educacional, que ofertatodos os seguimentos da EJA e também distribui o primeiro seguimento da EJA, em extensões do CEJA, para facilitar o acesso dos alunos desta modalidade, funciona uma sala na Escola Estadual Ana Maria das Graças de Souza Noronha,e outra sala na Escola Municipal Isabel Campos, sendo que no CEJA a oferta deste seguimento é diurno, nos dois períodos.

As escolas que ofertam a educação de jovens e adultos têm como finalidade proporcionar um ensino voltado para as necessidades dos sujeitos que não tiveram oportunidades de frequentar a escola no tempo considerado regular, devido a várias situações, como por exemplo, a inserção no mercado de trabalho.Diante disso, estes sujeitos sentirama necessidade de retomar os estudos por conta das mudanças sociais, avanços tecnológicos e fatores econômicos,que requerem um trabalhador qualificado e capacitado para as necessidades trabalhistas.

3 A concepção da EJA e as práticas pedagógicas

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltado as funções reparadoras e está prevista na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que garante o acesso escolar as pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade certa.Desse modo,o sujeito ativo na sociedade tem a oportunidade de voltar aos estudos e ser conhecido como sujeito cidadão, assim como exercer sua cidadania.

A função da EJA seria promover o desenvolvimento por meio do acesso aos conhecimentos que o mesmo não teve acesso na idade considerada adequada. Por considerar a necessidade de equiparação dos direitos, a EJA deve proporcionar aos seus alunos acesso aos mesmos conhecimentos que os alunos do ensino fundamental têemacesso em quatro anos. O

professor tem a função de co-mediador do conhecimento e é o agente principal na sala de aula, para a construção e ressignificação dos saberes, e sua prática pedagógica validará, ou não,o discurso reprodutivo sem reflexão ou favoreceráao sujeito uma formação crítica, reflexiva, que seja capaz de atuar na sociedade em que estáinserido, compreendendo sua posição enquanto agente ativo.

Toda prática pedagógica requer reflexão, planejamento, leitura, e principalmente o envolvimento com aquilo em que se está trabalhando ou inserido.

> O processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvido na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já tem e de conhecer o que ainda não conhece na nossa realidade (FREIRE,1988, p. 48).

Para Freire, o ponto de partida são as palavras extraídas da própria experiência vivida pelo educando, partindo do sensível, do imediato, do dado, do empírico para o mediatizado, para o concreto.

4 A prática pedagógica no Estágio Supervisionado V na modalidade da EJA

Partindo da experiência que tivemos no Estágio CurricularSupervisionado V, percebemos os grandes desafios encontrados pelos professores da EJA em sala de aula que, a princípio, é uma sala multisseriada e que abriga também sujeitos com (NEE) - necessidades educacionais especiais. O profissional da educação precisa cativar seus alunos da EJA, de maneira que ganhe a confiança deles, para que não haja evasão do mesmo. Se o aluno, por algum motivo se sentir constrangido em sala, ele simplesmente não voltará mais na escola. Assim, percebemos a complexidade de trabalhar na EJA, por causa da multiplicidade que esta modalidade apresenta, tais como, falta de formação adequada e de formação continuada que contemple as faltas que temos na formação desses profissionais, já que há pouco tempo ofertam-se na grade curricular da Universidade do Estado de Mato Grosso disciplinas e estágio supervisionado capacitando esse profissional para trabalhar nesta modalidade de ensino, sabemos que o processo é complexo, precisa- se estar diretamente ligado a uma formação continuada para que realmente faça efeito, só a formação na graduação, não significa capacitação integral para lidar com sala de aula, porém não deixa de ser uma grande conquista no decorrer da história em termos de Educação.

> A formação do professor da educação de jovens e adultos deve ser pensada de forma diferente das outras modalidades educacionais, uma vez que esse professor

> desenvolverá sua prática pedagógica junto a um público diferenciado, formado por um sujeito ativo e participativo que pensa, dialoga, age, toma decisões (SILVA, CARVALHO, CARDOSO, p. 87).

Apesar de muito se fazer, ainda é preciso muitas mudançaspara ter um ensino de qualidade para os alunos da EJA. Dessa maneira, a prática pedagógica do professor deve ser bem elaborada, diversificada, e precisa de atividades específicas para cada educando, que podem ser organizadas em forma de sequência didática, uma vezque cada um se encontra em segmentos diferenciados na educação. Há aqueles que estão na alfabetização, aqueles já alfabetizados, escrevem e contam, e também há outros que estão na fase final do segmento, e que serão matriculados no quinto ano.

Percebemos a importância da relação professor/ aluno, pois "a dimensão afetiva tem um grande efeito nesses alunos. A sensibilidade do professor é algo extremamente importante no sentido de perceber e respeitar o ritmo do aluno" (BRIGA,2015, p. 121). Nesse sentido, procuramos desenvolver nossas atividades partindo da política do CEJA, que é de fazer com que as vivências dos alunos contribuam para a prática pedagógica. Buscamos desenvolver um plano de aula voltado para oficinas pedagógicas, haja vista que tais atividades desenvolvidas no CEJA tem o objetivo de ajudar os alunos na renda familiar, pelo fato da maioria deles pertencerem a classe menosfavorecida economicamente.

> Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é o princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (CURY apud BRIGA, 2015, p.122).

Nessa perspectiva, o respeito pelo conhecimento prévio, vivências, conhecimento de mundo e cotidiano do aluno, devem ser pensados e levados em consideração na hora do planejamento escolar, assim como o tempo necessário para o aprendizado de cada um, que varia de aluno para aluno.

O planejamento é algo indispensável nesse processo de ensino/aprendizagem. Quando falamos nesse processo, percebemos a importância de planejar. Mesmo com planejamento ocorrem alguns imprevistos, aos quais o professor como mediador da prática pedagógica precisa estar atento, principalmente quando se trata de alunos da EJA. São alunos diferenciados, com diversidades e especificidades.

Falar de EJA é falar de diversidade, pois lá se encontram alunos que, por algum motivo, foram excluídos do ensino regular, talvez por causa do trabalho, por não conseguirem

acompanhar a turma a que estavam inseridos, talvez por não terem encontrado professores que tivessem a sensibilidade de saber que esse aluno não aprendia partindo do abstrato e que necessitava de um cuidado especial, ou algo concreto para que se efetivasse seu aprendizado, ou talvez pelo fato de não terem acesso a escola por questão financeira e etc.

Pensar esse fazer pedagógico, que tem a ação de executar a teoria e a prática no cotidiano escolar, é necessário, pois, que o educador busque conhecimentos de uma prática pedagógica histórica, crítica e cultural para garantir a esse educando atividades que façam com que ele seja um cidadão crítico, e exerça sua cidadania, através dos conhecimentos científicos que lhes serão úteis na reelaboração daqueles conhecimentos cotidianos que esse aluno traz de casa e que os profissionais da educação não podem ignorar.

A partir das orientações curriculares, reafirma-se que,

> na EJA, a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas principalmente com trajetórias pessoais e humanas: como homens, mulheres, indígenas, negros e negras, trabalhadores que vivem experiências humanas em todos os aspectos da vida social como interferir para que possam ter consciência da construção social que realizam e da perspectiva cidadã a que têm direito (MATO GROSSO, OCs, 2010, p. 171).

Em nossa prática pedagógica neste estágio deparamos com desafios que nos fizeram refletir sobre a necessidade de boa formação, de material que nos dê base sólida para que não nos percamos na prática no diaadia em sala de aula. Tivemos problemas com atividades que foram insuficientes, improvisamos e também, uma das estagiárias escrevia letras pequenas no quadro, surgindo uma série de constrangimentos, pois quando não conseguem copiar, eles ficam frustrados.

Levamos atividades pedagógicas que os educandos já haviam aprendido, pois não tínhamos um planejamento que nos orientasse quanto as atividades já desenvolvidas em sala, pois cada um se encontrava em um nível de aprendizado diferenciado. Levamos atividades só com resposta do livro e quando fomos desenvolver as questões ficamos perdidas, e o educando já estava em um nível mais elevado nas questões. Tudo isso nos fez perceber, quehá necessidade de planejamento e comprometimento total do professor e conhecimento do nível de aprendizado que aquele educando se encontra para que possa lhe ofertar atividades enriquecedoras “com a finalidade de “constituir identidade própria” para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida” (PPP, 2015, p.10). Percebemos a importância da afetividade e do diálogo, amizade e preocupação com o educando espaço da EJA, os alunos tem de se sentir seguros e “importantes” para nós educadores, tendo “a necessidade de

reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos", (PPP, 2015, p.10).

Precisamos ainda de capacitação de professores para esta modalidade, estamos caminhando, mas ainda há muito a se fazer. Os pedagogos que se formavam não saíam habilitados para essa modalidade, por que na Universidade não ofertava disciplina para formar professores para esta modalidade de ensino, nem na universidade pública, tão pouco na universidade privada. Porém, a Universidade do Estado de Mato Grossoestá tentando fazer com que essa formação aconteça, aderindo na Grade Curricular do Curso de Pedagogia a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, que trata essa questão, e embasa os formandos de Pedagogia teoricamente para trabalhar esta modalidade de ensino. Ainda é pouco, mas sabemos que a Educação caminha a passos lentos, pois as Políticas Públicas não muito nos favorecem, já que a preocupação dos nossos governantes está muito longe de ser a Educação, porém não deixa de ser uma conquista histórica em relação a Educação de Jovens e Adultos.

5 Considerações

No decorrer do trabalho, o diagnóstico e análises que aqui empreendemos através da pesquisa nos apontaramos desafios enfrentados pelos professores que atuam na modalidade da EJA. Desafios como falta de uma formação específica para esta modalidade, por mais que os professores hoje chegam aos centros de formação com um prévio conhecimento adquirido na graduação sobre o assunto, ainda falta uma especialização adequada. Ressalta-se, também, a falta de materiais pedagógicos apropriados, instabilidade no emprego, evasão escolar e outros contribuem para essas captações.

Neste contexto, a nosso ver, o professor deve buscar novos conhecimentos (voluntários) para sua formação continuada, objetivando que sua prática pedagógica alcance todas as especificidades dos educandos, ou seja, que o ensino seja significativo e compreendido por todos. Desta forma, Silva (et'al, s.d) entende que a atuação do professor resultará em um profissional pesquisador, reflexivo, democrático e crítico.

Nesta perspectiva, acreditamos que a teoria nos possibilitou um leque de informações e conhecimentos sobre como atuar na prática cotidiana, também em como planejar as aulas respeitando o sujeito aprendiz que traz consigo uma bagagem de vida cultural e social. Assim, como Antunes aponta:

> Aprender é das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajuda as pessoas a descobrir esse

> prazer, a “desgrudar” o sabor dessa iguaria, é ascender às mais altas esferas da atuação humana (ANTUNES apud SCARPARO E FERNANDES, s.d, p. 7).

Este dito faz-nos compreender a importância de buscar novos conhecimentos, sem restrições de idade, local e tempo. Simplesmente o aprender acontece a todo tempo, e para que ocorra com qualidade no setor educacional é necessário que possibilite aos sujeitos/educandos meios para construírem seus conhecimentos formais/científicos.

No entanto, longe de finalizar esta pesquisa, voltada para a socialização de nosso Seminário Interdisciplinar, este tema ainda tem muito a ser estudado/refletido e chegamos ao seguinte ponto: que ainda há muito a se fazer para melhorar a realidade do professor em relação a sua formação e suas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem na modalidade da EJA.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

BRIGA, Marilene Gonçalves. Afetividade: O Desafio do Professor no Século XXI. In: **2º. SEMTEC**: Práticas de Ensino e Pesquisa Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Praticas de ensino e pesquisa, São Paulo, 2015.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004

ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Assessoria Pedagógica de Cáceres - Centro de Educação de Jovens e Adultos "Professor Milton Marques Curvo". **Projeto Político Pedagógico.** Cáceres,2015.

Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação popular na perspectiva Freireana.** São Paulo: Ed. E Livraria Instituto Pulo Freire, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, **Resolução Normativa nº 005.** Mato Grosso, 2011-CEE.

SCARPO, Dolores; FERNANDES, Vanessa Pincerato. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sua integração em Mato Grosso.** [s.d].

SILVA, Adelmo Carvalho da; *et'al.* **Formação Docente e Práticas Educativas na Escola.** Org. EduUFMT. [s.d].

MORENO,AnaCarolina;GONÇALVES,Gabriela.**NoBrasil, 75%dasadolescentesque têm filhosestão forada escola**.Disponívelem:http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/no-brasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola.html,acessado em: 01 de ago. 2016.

OSORIO,LuizCarlos.CasaiseFamílias:umavisãocontemporânea.PortoAlegre**:Artmed**, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf.Acessado em 05 de ago. 2016.

RICHARDSON,Roberto Jarry.**Pesquisasocial:métodose técnicas**.3.ed.SãoPaulo:Atlas, 1999.

SILVA,TerlúciaMariada. Violência contra asmulheres e interfaces como racismo: o desafio da articulação de gênero e raça. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UniversidadeFederal da Paraíba,**2013. Dissertação deMestrado.

TALENTO,Biaggio. 318 homossexuais foram mortos no Brasil em2015**. JornalA Tarde**. Disponível em:http://atarde.uol.com.br/brasil/noticias/1742381-318-homossexuais-foram-mortos-no-brasil-em-2015,acessadoem:10 de ago. 2016.

ABORDAGEM DO TEMA MULHER NOS LIVROS DIDÁTICOS

Kátia Auxiliadora de Arruda Pinto - Seduc-MT /CEFAPRO/MT – Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica.
e-mail: katia.cefapro@gmail.com

Resumo: O interesse pela temática a figura da mulher retratada nos livros didáticos na perspectiva da literatura infanto-juvenil, ocorreu a partir da minha experiência como professora em sala de aula, ao evidenciar que a maioria dos textos expostos nesses livros possuem fragilidades em representar a mulher; por reafirmar comportamentos discriminatórios ao referenciar esta como sendo submissa, frágil, inferiorizada intelectualmente e profissionalmente. Percebe-se que o multiculturalismo ainda é pouco contemplado por esse instrumento facilitador do processo de ensino. Então, objetivei analisar alguns textos nos livros de língua portuguesa, história, em que abordam o gênero feminino, ou seja, a forma em que são expostas a figura da mulher para ser representada no ambiente escolar. Em decorrência do livro didático ser um importante veículo de informações que vincula valores, ideologias e cultura, deveria contemplar satisfatoriamente a todos na escola para que assim o processo de inclusão fosse evidenciado, evitando que a escola replicasse estereótipos e valores de grupos dominantes que acabam generalizando as diversidades, especificamente o tema mulher, família. A pesquisa será de cunho qualitativo e a coleta de dados será nos livros didáticos indicados pelas escolas da rede pública de ensino.

Palavras chaves: Livros didáticos. Mulher. Inclusão.

1 Introdução/Justificativa

É inegável que o tema diversidade está presente tanto na escola quanto fora dela. Os livros didáticos, ferramenta de trabalho do professor, trazem alguns textos que abordam o tema, porém de maneira bastante superficial, limitando-se a uma interpretação simplificada, o que dificulta e distancia o universo desses sujeitos leitores enquanto construtores de uma identidade social no contexto escolar. Sabemos que a escola é o lugar ideal para compartilhar as diversidades, e os livros didáticos devem contemplar essas especificidades facilitando o trabalho do professor, no sentido de propor iniciativas de inclusão e de descobertas de identidades plurais.

Constatamos que, na maioria das vezes, os textos nos livros didáticos minimizam a diversidade de gêneros, especificamente do gênero feminino, na figura da mulher quando não proporciona a esses sujeitos leitores a oportunidade de revelar a sua identidade ou quando abarcam situações e/ou caracterização de uma única maneira de identificar a mulher na sociedade e acabam omitindo as possíveis maneiras de retratar a realidade em que hoje as mulheres se encontraram e, sobretudo passam a desconhecer os avanços ocorridos nas conquistas do gênero feminino na sociedade.

A subserviência do feminino que antes era comum tem sido questionada, e os modelos sociais de comportamento, e valores morais passaram a ser criticados quando evidenciados com valores de dominação de uma hegemonia masculina. Com isso, os textos encontrados nos livros didáticos ainda carregam referências antagônicas referentes as conquistas realizadas pelas mulheres na atualidade dificultando o trabalho interacional em sala de aula.

Embora o Ministério da Educação, no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD venha utilizando critérios para aprovação de livros que contemplam a diversidade, a figura do negro, da mulher, do homossexual, do índio, dentre outros, percebe-se que pouco se explora sobre o tema nas escolas. Os textos em sua maioria são superficiais, principalmente os que abarcam a realidade em que as mulheres vivem. Os valores sociais pré-concebidos prevalecem, distanciando esse gênero de valores sociais e de referencias que possam identificá-las como semelhante ao do homem.

Para Nóvoa (2002), a escola deverá ser um espaço público, democrático e que esteja interligada a toda manifestação comunicativa. Deve admitir novas formas de relacionar os saberes à realidade atual do mundo. Segundo Freire (2001), o professor deve possibilitar que o aluno crie seus próprios conhecimentos, desperte a curiosidade e a necessidade de aprender de forma crítica. Nesse sentido, para ensinar, exige-se pesquisa e respeito aos saberes dos educandos e sobre suas experiências socais.

Os livros didáticos desempenham a função de contribuir para a construção do aprendizado por mediar o conhecimento e difundir os valores sociais na escola, mas o que constatamos são textos que apresentam o gênero feminino de forma homogênea, ou com características distorcidas das mulheres na pós-modernidade. Os livros de histórias em sua maior parte fundamentam suas narrativas em mulheres serviçais, ou do lar, sexo frágil, e as mulheres indígenas e afrodescendentes praticamente desaparecem das narrativas ou são totalmente eliminadas na história do Brasil.

Diante disso, percebe-se que o gênero feminino tem pouco espaço na construção dos saberes, e embora tenhamos ciência que o gênero é uma construção social que pode variar segundo a cultura por determinar o papel social que são atribuídos ao homem e à mulher e às suas identidades sexuais, pouco se tem evidenciado isso no contexto escolar. São omitidos textos que possam apresentar as reais condições da mulher na sociedade e por isso é sedimentando a ideologia com comportamentos autoritários, reafirmando a produção e reprodução das relações de poder masculino.

Segundo Oliveira (2011), ao representar os gêneros de forma distinta e desigual, os livros didáticos estão contribuindo para a construção e manutenção discriminatória das desigualdades de gênero que, por sua vez, contribuem para a construção e manutenção de outras desigualdades sociais. Partindo dessa reflexão analisei alguns livros de língua portuguesa que são inseridos nas escolas da rede pública do estado de Mato Grosso. Dentre eles estão: Livro de língua portuguesa – *Projeto Teláris* – Ana Maria Trinconi Borgatto e outros. Editora ática. (6º ano). Livro de Língua portuguesa – *Português – Leitura-. Produção- Gramática.* Leila Luar Sarmento. Editora moderna (7ºano). Livro de língua portuguesa – *Português - Linguagem*- William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhaes. Atual editora. (8º ano).

Ao analisar os textos do livro: *Português – Leitura-. Produção- Gramática*. Leila Luar Sarmento. Editora moderna (7ºano). Constatamos que a figura da mulher exposta no texto: "**Explicando a um filho como são as mulheres**" o autor Ivan Ângelo vincula a imagem da mulher a uma personalidade frágil, delicada, completamente diferente do gênero masculino levando a uma interpretação generalizada e distorcida, pois, a diferença que existe do gênero masculino com o de gênero feminino estão direcionadas a fragilidade feminina como o texto expõe.

Vejamos no parágrafo seguinte do texto . Perceba como o autor Ivan Ângelo conduz sua narrativa referenciando o gênero feminino:

> "Sabe, pai, eu não entendo as mulheres"; e eu também daria um tempo, não lhe faria perguntas embaraçosas sobre a razão das suas inquietações, faria uma introdução genérica, e pediria que ele reparasse bem nelas, na maneira que elas têm de se colocar fisicamente no mundo, porque isso ajuda a perceber como elas são especiais, a perceber como o jeito de ser delas já solicita um jeito diferente de lidar com elas, e diria que quem não percebe isso não chega nunca a uma boa convivência com elas.

Então, o autor ao fazer abordagem sobre a mulher despreza a intelectualidade feminina levando leitor a perceber que se há diferença de gênero é por causa da conduta física. Inclusive acaba limitando completamente a mulher ao citar essas características físicas. O autor procura induzir o leitor a acreditar que só conseguirá obter um relacionamento harmonioso se o filho enxergar a mulher fisicamente no mundo, materializando-a e descartando a possibilidade do gênero feminino ser dotado de capacidades intelectuais e sentimentais. Vejamos o próximo parágrafo do texto.

> Qualquer animal tem essa noção de espaço que as mulheres mantiveram esse estado de alerta, atentas aos movimentos em volta. E soltam o corpo ao caminhar, do jeito que os bichos fazem.
>
> Repare filho, na maneira de discutir, seja sobre um filme, seja sobre uma relação. Elas desprezam argumentos lógicos, esse recurso pouco estimulante dos homens. Preferem

> a paixão, a emoção, por isso não se deixam nunca convencer, pois seria admitir que a paixão pode menos que a lógica.

Percebe-se que o autor procura conduzir o leitor a crer que o gênero feminino não são portadores de ideais que possam ser consideradas sérias e adequadas, já que, para o autor o gênero feminino possui somente emoções, paixões, empobrecendo qualquer tipo de argumento vindo do sexo feminino. Quando equipara em seus argumentos traços animalesco para definir um traço de movimento feminino o autor banaliza completamente o corpo e destreza feminina.

No próximo parágrafo evidencia referencias sequenciais de um comportamento estereotipado do gênero feminino, constata-se que a voz feminina foi silenciada prevalecendo comportamentos ideologicamente inseridos por uma classe dominante que a hegemonia masculina cultua. Vejamos o parágrafo:

> Essas coisas eu diria se tivesse um filho, e muito mais, sobre o jeito delas chorar, de dançar, de cozinhar, de correr, de tomar sorvete, de tocar nos cabelos, de paquerar - tantas coisas-, mas só tenho filhas, e filhas não precisam de explicação nenhuma, porque elas sabem filho, elas sabem como são os homens, esse óbvios".

Atitude como chorar, dançar, cozinhar, tocar nos cabelos são citados como referenciais comportamentais das mulheres, minimizando suas atitudes e simplificando o gênero feminino. Ao fazer referencias aos homens o autor usa o adjetivo “óbvio”, pois, remete ao gênero masculino, a clareza, sobre seu pensamento e sobre sua certeza.

No texto “**A gulosa disfarçada**” encontrado no livro de Língua Portuguesa - Projeto Teláris – Ana Maria Trinconi Borgatto é inserida a caracterização do gênero feminino de maneira que a mulher fosse vista como mentirosa, trapaceira, e, sobretudo, com despropósito comportamental e desequilibrado por não conter a quantidade de alimentos ingeridos. No parágrafo seguinte o autor apresenta o adjetivo “gulosa” e o verbo “fingir” para caracterizar a mulher como falsa por apresentar um comportamento inadequado a um casal.

> Um homem casara com excelente mulher, dona de casa arranjadeira e honrada, mas muito gulosa. Para disfarçar seu apetite, fingia-se sem vontade de alimentar-se sempre que o marido a convidava nas refeições.

Então, o livro didático por meio desses textos vem reafirmando um discurso conformista e que reforçam a ideologia machista de que o gênero feminino são seres inferiorizados aos de gênero masculino, possibilitando a resistência dentro do contexto escolar e assim ecoando inúmeras maneiras de violência contra a mulher.

Diante dos novos avanços tecnológicos e da globalização os discursos sobre o gênero feminino tiveram uma nova ordem, um novo olhar, e uma nova perspectiva, visto os números

de mulheres que passaram a ter acesso ao mercado de trabalho e consequentemente novos hábitos. As mulheres passaram a ser reconhecidas profissionalmente e diante das conquistas realizadas obtiveram destaque social.

Entretanto, as conquistas alcançadas não foram suficientes para a aceitabilidade do gênero feminino em ascensão social gerando procedimentos discriminatório e em muitos casos com discursos desprezíveis sobre suas condutas, aniquilando suas posturas e iniciativas.

Segundo Foucault, um discurso só se estabelece quando determinada sociedade valoriza e perpetua esse discurso por meio de uma organização funcional estruturada no imaginário social.

Por essa razão, a grande dificuldade em desvencilhar-se da estratégias empregadas no discurso, como por exemplo o discurso machista, que é predominante na cultura brasileira.

Então, o discurso que vão de contra as ideologias de gênero feminino são discursos cristalizados que determinada sociedade cultua e torna-se para essa sociedade um discurso verdadeiro, convicto e por isso propagado.

Para Foucault (2012) a discurso verdadeiro que é aceito por uma determinada sociedade tem interesse de um grupo social especifico, ou seja, é uma verdade que não se desconstroe por ser uma verdade oficializada, validada por estratégias de proliferação desse verdadeiro no âmbito social. É disseminado esse discurso em expressões sociais e por isso oficialmente aceito.

Portanto, o discurso para Foucault não é um encadeamento lógico de frases e palavras que pertencem um significado em si, mas, antes, ele se colocará como um importante instrumento de organização funcional que pretende estruturar determinado imaginário social.

Por isso, o discurso não direciona seu foco no significado, mas, antes, no significante (ou seja, no imaginário dos receptores desse discurso). Reprodução “de” e “para” esse imaginário, objetivando a consolidação e propagação de determinada lei, regra, norma, valores.

Então, pode-se dizer que o discruso está interligado ao desejo e ao poder. Por isso, Foucoult menciona as noções de sujeito fundante, de experiência originária e mediação univesal, pois, o sujeito fundante poderá fundar horizontes de significação que a história não terá senão a tarefa de retratar.

Entretanto, a inversão de princípio que esse sujeito socialmente engajado adotar colocará em evidência seus significantes, direcionando a outro discurso que o previamente estipulado pelas regras na sociedade dará. Nesse sentido, os dicursos tido como verdades

absolutas podem não o ser a partir dos princípios evidenciados na existência de outros discursos que cruzarão essas verdades.

2 Considerações finais

A figura da mulher nos livros didáticos ainda está impregnada de uma ideologia machista por replicar em seu conteúdo textos que reafirmarm comportamentos do gênero feminino como sendo uma figura apática sem iniciativa e obsoleta na sociedade. Os textos em sua maior parte são textos que apresentam a caracterização da mulher como segundo plano, ou seja, um ser que não possui inteligência e nem atitude sobre o que é certo ou errado na sociedade. Sendo vista praticamente como um corpo cristalizado na sociedade.

Porém, é sabido que as transformações sociais estão ocorrendo a toda hora e as mulheres estão cada vez mais sendo independente e construindo um referencial profissional que antes não existia. Pensar no gênero feminino está vinculado a emancipação e ao engajamento politico social, e tantas outras conquistas vindas do gênero feminino que não se pode compactuar, aceitar e ou compartilhar textos no contexto escolar que ainda insistem em cristalizar e ou minimizar os valores femininos. A cada dia surgem novas experiências e novas maneiras de viver em que o gênero feminino tem estruturando sua postura frente ao mundo.

Então, os livros didáticos que são mediadores de conhecimento em sala de aula ou fora devem acompanhar as novas maneiras de pensar sobre os valores do gênero feminino e trazer em seus conteúdos textos que possam evidenciar o comportamento das mulheres na pós modernidade e evitando contradições sobre o que é evidenciado socialmente e o que ainda perdura nas ideologias da hegemonia masculina. Os discursos machistas e preconceituosos sobre o perfil feminino ainda é replicado nos textos por causa dos discursos de poder que o gênero masculino insiste em resguardar, e assim submetendo valores que possam dimensionar esse poder masculino.

Entretanto, a busca pela igualdade de gênero vem sendo articulada desde 1960 quando movimentos feministas nos Estados Unidos legitimaram uma identidade de gênero feminino no coletivo. O movimento teve como interesse buscar a igualdade e o fim do preconceito profissional, e também igualdade no âmbito social. Percebe-se que a luta por igualdade e respeito pelo gênero feminino vem sendo conquistado por longas datas.

Mas, a identidade de gênero está relacionada a cada indivíduo particularmente e contemplada no espaço de diversidade, enas relações de gênero no processo escolar e se configuraram em fragilidades pela apresentação e manutenção de papéis normativos "femininos" e "masculinos" e que tem dificultado o trabalho de gênero nas escolas.

O livro didático tanto de língua portuguesa como de história são referenciados o gênero feminino omitindo comportamentos de algumas mulheres e ou apresentando de maneira submissa, idealizada pela classe dominante masculino. Os livros didáticos sendo instrumentos de formação nacional e disciplinador ideológico, apresentam alguns critérios referenciadores ainda permanentes como doutrinador e identitário da figura da mulher pejudicando as concepções progressivas sobre a diversidade .

Então, por meio dessa pesquisa pretendo construir dados que possam evidenciar com mais prontidão a quantidade de textos que ainda tendem a propagar ideologia e comportamentos machistas. E sobretudo, interagir com outros materiais didáticos que possam levar os professores e alunos a terem conceitos diferenciados dos que vem sendo articulado no contexto escolar.

A valorização do gênero feminino está relacionado com a realidade social em que nossos alunos estão vivenciando no cotidiano, e nada mais adequado do que apresentar a esses alunos maneiras de vivenciar em textos algo que possam refletir sobre seu mundo real. Desvalorizar as mulheres e repetir discursos que distanciam dos alunos da relidade vivenciada em suas próprias casas é proporcionar a esses alunos motivos para rebelarem levando-os a praticarem bullyng, e atitudes violentas e discriminatórias sobre o gênero feminino.

Diante da análise realizada presenciamos que os livros didáticos transmitem modelos sexuais femininos esteriotipados, as personagens femininas inferiorizadas, as personagens femininas dedicam as atividades domésticas, as personagens femininas são passivas, e são personagens cristalizadas, sem atitudes.

Portanto, os questionamentos realizados mediante tais constatações levaram-me a buscar meios que pudessem aflorar a criticidade dos professores ao abordarem em sua aulas textos que menosprezem o gênero feminino, descaracterizando a mulher na sociedade. Sabemos que os alunos vem de familias diferenciadas do modelo idealizado pela sociedade, e por isso, se faz necessário que esses alunos sejam aguçados a perceber que a cultura machista deve ser eliminada e assim vivermos de maneira pacífica e tranquila no mundo.

Bilbliografia

Cereja, Willian Roberto. e Thereza Cochar Magalhaes. **Português - Linguagem** .3 edição. São Paulo .Atual 2006.

Borgatto, Ana Maria Trinconi: **Projeto Teláris: ensino fundamental 2.** 2 edição : São Paulo ditora ática 2016.

Brasil. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: Acesso em: 2013-06-01

Brasil. **Guia de Livros Didáticos**:. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

Foucault, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São paulo. Edições loyola, 2012.

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

Nóvoa, Antônio, **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

Oliveira, Wilson, **TABAIANA: GEPIADDE**, Ano 5, Volume 9 | jan-jun de 2011.

Presidência da República**. Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003.** Acesso em < 18.12.2007>; Dispositivo em: <httl: // **www.planalto.gov.br/ccivil/leis**

Sarmento , Leila Lauar. **Português: Leitura, produção, gramática**. 2 edição. São Pau*lo*. Editora moderna 2006.

ALTARES DA IGREJA MATRIZ DO SENHOR BOM JESUS DE CUIABÁ: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Felipe Honório Correia Ribeiro(PROFHIST/UFMT)
felipehonorio1@gmail.com

Resumo: Sendo palco de diversas transformações em sua fisionomia, desde que fora erguida em 1722, pelo capitão-mor Jacinto Barbosa Lopes, a Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus de Cuiabá abrigou em seu interior por quase dois séculos e meio, retábulos que refletiam toda a exuberância e requinte dos estilos arquitetônicos do período colonial. Com a demolição da Matriz em 1968, os retábulos foram desmontados, sendo armazenados de forma inapropriada, condenando-os ao esquecimento. Ao acompanhar seu tortuoso processo de tombamento, esta pesquisa busca tornar esses retábulos como documentos que revelam vestígios da vida cotidiana e do imaginário da época, destacando questões políticas envolvendo relações de poder, que em seus múltiplos desfechos alterou significativamente a memória cuiabana, como já anunciava a historiadora Ludmila Brandão (1997). O objetivo deste trabalho é que o aluno consiga através da educação patrimonial, ter instrumentos que o permitam reconhecer o patrimônio como fruto de uma série de escolhas, políticas públicas, ações e intervenções dos mais variados tipos de sujeitos respondendo a variados interesses também, ou seja que entenda que o "Patrimônio é resultado de uma seleção que, ao longo do tempo e segundo critérios muito variados, foi colocando determinados elementos na categoria de objetos patrimoniais." (PINTO, 2011: 15).

Palavras-chave: Patrimônio. Memória. Educação Patrimonial.

1Introdução

A análise trazida neste artigo visa apresentar uma investigação acerca da produção escrita sobre os altares da antiga Igreja Matriz do Senhor bom Jesus de Cuiabá que em decorrência de suademolição em 1968, foram desmontados e retirados do templo, sendo armazenados de forma inapropriada, condenando-os ao esquecimento.

A partir então da análise de seu tortuoso processo de tombamento, esses retábulos são tomados como documentos que revelam vestígios da vida cotidiana e do imaginário da época, que permitem ir ainda além de seu aspecto artístico, revelando questões políticas envolvendo relações de poder, que em seus múltiplos desfechos alterou significativamente a memória cuiabana, como já anunciava a historiadora Ludmila Brandão (1997). Portanto estudar estes retábulos nos leva a problematizar questões do passado, fornecendo a pesquisadores e professores instrumentos que possibilitam diferentes interpretações do tempo presente

O objetivo no decorrer deste trabalho é que alunos e professores, e a quem mais interessar, consiga através da educação patrimonial, ter instrumentos que o permitam reconhecer o patrimônio como fruto de uma série de escolhas, políticas públicas, ações e intervenções dos

mais variados tipos de sujeitos respondendo a variados interesses também, ou seja que entenda que o "Patrimônio é resultado de uma seleção que, ao longo do tempo e segundo critérios muito variados, foi colocando determinados elementos na categoria de objetos patrimoniais." (PINTO, 2011: 15).

2 Altares da Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus de Cuiabá: uma possibilidade de Educação Patrimonial

A Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus de Cuiabá foi originalmente erguida em pau-a-pique e coberta de palha, em 1722, por ordem do capitão-mor Jacinto Barbosa Lopes (MOURA, 1976, p. 23). Ao longo de sua existência sofreu diversas alterações arquitetônicas. Diversos foram os motivos de suas reformas, todas fundamentalmente atribuídas à fé e aos tempos áureos (da mineração) da Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Depois de dois séculos de existência, a antiga matriz foi demolida em 1968, dinamitada, para dar lugar à outra, moderna, fruto de diferente concepção de tempo. Isso não é novidade. A historiografia já dera conta de tal assunto. O foco desta pesquisa está nos bens integrados desta igreja, os que foram tombados, mais especificamente: os altares laterais e colaterais.

Por conta do processo que findou com a demolição da igreja, os retábulos foram desmontados e acondicionados sob a guarda da Fundação de Cultura e Turismo de Mato Grosso. Antes de a igreja ser demolida, o chefe da Seção de Arte, Dr. Edgard Jacinto da Silva iniciou, na segunda metade da década de 1950, uma corrida para garantir o tombamento dos retábulos e demais itens que integravam os altares.

Tal campanha não obteve a devida atenção e culminou com a demolição da igreja, para se erguer outra no mesmo lugar, e osretábulos foram armazenados de forma inadequada, conforme atenta, mais tarde, o então Diretor da 18o Sub-Regional Sr. Claudio Quoos Conte para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 1995, no parecer de revisão do processo de tombamento.

Aliás, foi o Sr. Claudio Conte que deu continuidade à luta de Edgard Jacinto pelo tombamento dos altares, registrado em 1957.

Em 24 de novembro de 1994, Conte encaminhou para a coordenadora da 14o CR do Instituto do Patrimônio Histórico e ArtísticoNacional, Celia Corsino, em caráter de memorando, a solicitação da revisão do processo de tombamento N. 553-T-57-A, que se referia

aos altares e demais itens. Não se tem registro de resposta do Arcebispo Dom Orlando Chaves, sucessor de Dom Aquino Corrêa, às determinações proposta pelo processo referido. O documentoassinadopelo então diretor do IPHAN, Rodrigo M. F. de Andrade, em 1957,– que se encontra anexado ao referido processo de tombamento -confirmava a inscrição no Livro Tombo de "Altares, imagens antigas e peças de prata da Catedral Metropolitana do Sr. Bom Jesus e da igreja de N. Sª do Rosário, ambas em Cuiabá, Estado de Mato Grosso". Anos mais tarde, Claudio Conte reforçava: "Efetivar o tombamento destes altares será uma medida de grande impacto na sociedade cuiabana e mato-grossense, possibilitando com isto uma mobilização para sua remontagem" (idem).

Mesmo com os esforços de Claudio Quoos Conte, o processo correu sem resultados imediatos até que, em 2000, foi encaminhado ao então Superintendente Regional 14o SR-IPHAN, Salma SaddiWaress de Paiva, o relatório redigido pelo historiador Prof. Dr. Pablo Diener, referente à análise dos quatro retábulos remanescentes da antiga catedral de Cuiabá, sendo mais um passo de vital importância para o desenrolar positivo do processo de tombamento, enfim finalizado em 30 de novembro 2011.

Inicialmente protegidos e reconhecidos por decreto do tombamento, os retábulos, por fim passaram por processo de conferência, restauração e montagem que permitiu a preparação de uma exposição permanente no Museu deArte Sacra, onde antes era o Seminário da Conceição, anexo a Igreja de Nossa Senhora do Bom Despacho, no centro da cidade.

Como dito anteriormente, a Catedral foi demolida em 1968. Pouco antes, os retábulos foram retirados, restando deles apenas vestígios, sejam as poucas fotografias (Anexo 1); os poemas e relatos de cronistas que passaram por uma Cuiabá cheia de vestígios coloniais; ou apenas a memória daqueles que conheceram e frequentaram a antiga igreja.

Na nova igreja construída não houve espaço e nem interesse para instalá-los – provavelmente porque já não combinavam com o novo estilo moderno. Daí para frente pouco ou nada se falou acerca destes retábulos, privando a população do contato com vestígios quelevassem a um itinerário de reencontro com uma memória e com a arte do barroco rococó brasileiro. Os retábulos nos levam a uma rota que passa por Goiás, São Paulo, fazem-nos conhecer os estilos artísticos de uma época, cujo diálogo é também intenso com a arte e arquitetura europeia. Vestígios, porque por outros interesses não nos foi dada a oportunidade de habitar nossa memória.

A exposição dos altares encontra-se montada, à espera da reabertura do museu, que no presente momento passa por processo de licitação.

A importância destes retábulos não está só em seu valor artístico. Eles, enquanto patrimônio histórico, revelam-nos vestígios do jogo político, cujo discurso de transformação modernizante protagonizou o cenário político e econômico da capital do Estado do Mato Grosso a partir da década de 1960, uma vez que parte da elite da capital mato-grossense encontrava-se preocupada com o crescimento do poder econômico e sociopolítico da região sul do estado – em seguida concretizada na separação e criação do Estado de Mato Grosso do Sul.

> O grupo político dirigente do Estado de Mato Grosso se sente abalado, não só pelo crescimento da cidade de Campo Grande, candidata a ser a nova Capital do Estado, como também pelas mudanças ocorridas anteriormente em Goiás e em Minas Gerais, onde as capitais coloniais perderam o status de capital. A partir disso, incorpora em seus discursos a afirmação de que tudo o que fosse diferente do velho, independentemente da sua qualidade, firmava-se como expressão do novo, do moderno. (LACERDA, 2005, p. 42)

Aventava-se o "progresso do sul-mato-grossense (...) trombetear a decadência de Cuiabá e, consequentemente, a perda de seu status de Capital". As transformações decorrentes deste período até hoje se fazem sentir na capital de Mato Grosso, pois com o discurso de modernização, ocorreu uma série de demolições a fim de dar a cidade cuiabana um cenário urbano moderno. "Dava-se início aos atos drásticos de desrespeito ao passado. Entre os mais lamentáveis, (...) a demolição da Catedral em 1968" (LACERDA, 2005, p. 43), a mesma, do período colônia, que abrigava os retábulos, objetos de análise desta pesquisa.

A pesquisadora Ludmila Brandão em sua obra, *A Catedral e a Cidade*, chama a atenção para o processo de modernização de Cuiabá que teve como marco a derrubada da Catedral em 1968. O decurso dos acontecimentos fez emergir conflitos e problemas de identidade cultural (BRANDÃO, 1997, p. 90). Conforme atenta a pesquisadora, deu-se início a um cabo de guerra, onde quem vencesse - convencendo a população cuiabana da época - faria prevalecer seus interesses. Lamentavelmente foi a elite capitalista quem conseguiu convencer a população de que o antigo era sinônimo de atrasado; e o novo: moderno, era funcional, ou seja, uma mola propulsora para o progresso. O colonial, o antigo, já não satisfazia mais as exigências dessa sociedade moderna em ascensão, portanto a Igreja Matriz, símbolo e espaço de poder, responsável por "reunir todos os ramos da igreja, todos os eixos da sociedade" (LACERDA, 2005, p. 96), logo não ficaria fora desta onda modernizante, ou como muito se foi dito na época, não podia, visto o seu poder simbólico.

Na obra *A Catedral do Senhor Bom Jesus de Cuiabá: um olhar sobre sua demolição*, a pesquisadora Leila Borges de Lacerda ilustra esse processo através de uma rica documentação,

envolvendo jornais, folhetins e entrevistas. Com essas fontes ela evidencia o discurso modernizante protagonizado por figuras de diversos setores e instituições de poder da sociedade da época, como salientou Carlos Rosa na apresentação da obra de Leila Lacerda (2005, p. IV):

> As propostas de modernização do ambiente urbano de Cuiabá eram compartilhadas pelos governos estadual e municipal, por entidades da classe empresarial local e pelo acerbispado cuiabano, em sintonia, com as estratégias e táticas similares, do governo federal militarizado.

Foram muitos os atores que deram sustentação a esse discurso. Os argumentos seguiam no sentido do pragmatismo arquitetônico ao dito progresso modernista, como podemos observar através de declarações como a de Luis Philippe Pereira Freire ao jornal *A Gazeta*, em 22 de maio de 1998: "O argumento para o lamentável fato é um só. As paredes feitas de adobe, com um metro e quarenta centímetros, não aguentavam mais e ruiriam de qualquer forma"[1]. O mesmo discurso que há muito já vinha sendo disseminado pelo Arcebispo Dom Orlando Chaves na comunidade católica. O clérigo se apropria de parecer de engenheiros e técnicos, que atestavam e davam força ao argumento de que a construção iria de fato ruir, precisando então de intervenções drásticas. "O representante do poder eclesiástico se apropria do discurso de modernização e propõe a construção da catedral que se adequava a esse discurso" (LACERDA, 2005, p. 48), reforçando a ideia de que a demolição seria a retirada do antigo, como sinônimo de ultrapassado, para dar lugar a uma edificação nova, dita moderna. Paralelo a esse discurso a elite letrada cada vez mais dava declarações no sentido de que a Catedral não existia mais, que fora muito transformada, portanto não tinha em si mais a identidade que remetia aos anos de prosperidade das minas do século XVIII. Virgilio Corrêa Filho (1932. p. 401), bem antes da demolição da Catedral, já disseminava este discurso para a sociedade cuiabana:

> "Reformada mais de uma vez, perdeu recentemente, a fisionomia que trazia das eras passadas, com a substituição da fachada, que uma torre ladeava, à direita, pela atual, em que se ergueram duas simetricamente colocadas".

Declarações deste cunho ajudaram a anestesiar a população acerca dos interesses puramente capitalistas envolvidos por trás desta trama rumo ao progresso, como se de fato essa onda modernizante viesse favorecer a todos e não a uma pequena parcela da elite. Com a "demolição da matriz, 'tudo era permitido', sob a justificativa da modernização" (ROSA, 1995, p. 105), e com tantos setores, instituições e ícones de poder, unidos sobre o mesmo discurso: o de que era preciso transformar a capital, e deixá-la em sintonia com as aspirações do mundo capitalista moderno; grande parte da população cuiabana foi ludibriada acerca do próprio processo que culminou com a demolição da igreja matriz, consequentemente inaugurando um

[1] WERNECK, Keka. A Catedral ficou sem as relíquias. Jornal *A Gazeta*, Cuiabá, 22 de maio 1998. p. 7c

novo capítulo na história da cidade, que veio a desencadear uma série de transformações em sua fisionomia, deixando-a cada vez mais sem características de seu período colonial. O processo de apagamento da memória da cidade colonial levou consigo os retábulos da antiga matriz.

Em meio esta trama, as atitudes do Arcebispo Dom Orlando passam despercebidas, mas ao investigarmos a história destes retábulos somos encaminhados à análise do processo de tombamento Nº 553-T-57-A (01450.013234/2008-47) IPHAN/DET/MT, iniciado na década de 1950, pelo já citado, Dr. Edgar Jacinto da Silva, e nos deparamos com os dois memorandos enviados pela DPHAN (Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) de n. 782, datado de 14 de janeiro de 1957; e o de n. 785, datado de 12 de março de 1957, sobre os quais o Arcebispo Dom Orlando não emitiu, oficialmente, resposta – o que comprometeu o segurança do tombamento definitivo – os documentos anteriores davam registro ao tombamento provisório[2]. O tombamento assegurava uma ação protecionista tanto para as talhas, retábulos e demais bens integrados, quanto para a própria igreja de características arquitetônicas do período colonial, pois "quando um bem é tombado significa que foram reconhecidas sua importância e valor histórico, sendo protegido de qualquer dano ou destruição" (LACERDA, 2005, p. 149). Mas, como elucida a referida pesquisadora, as intenções do Arcebispo Dom Orlando não caminhavam no sentido da preservação da memória de umaCuiabá do período colonial, mesmo que a importância de tais vestígios da cultura material da época já houvesse chegado ao seu conhecimento através das notificações acerca da inscrição dos altares no Livro Tombo de Belas Artes Nacional.

Dom Orlando, sucessor da figura ilustre que fora Dom Aquino Corrêa, pensava em firmar e reafirmar sua identidade como figura de representação do poder eclesiástico na capital de Mato Grosso, portanto ele "incorpora os discursos modernizantes que são tecidos pela intelectualidade local e adota a posição de construir um Templo moderno, no mesmo espaço da antiga catedral" (LACERDA, 2005, p. 76) marcando assim sua passagem pelo território cuiabano durante seu arcebispado, reforça Lacerda (2005, p. 78). E por consequência destes atos, o processo de tombamento dos altares não foi levado a cabo. A catedral foi dinamitada em 1968, para ser reconstruída na forma com que se encontra até os dias atuais, e a sociedade cuiabana ficou privada do contato visual com esses símbolos religiosos e culturais de mais de três séculos de existência, cujos vestígios se apresentam como significativos e únicos de uma

[2]Cf. Lista de Bens Tombados pelo IPHAN (2015, p.54).

Cuiabá de traços coloniais e monumentos artísticos do barroco que nos remetem ao século XVIII.

Portanto, estudar estes retábulos nos leva a problematizar questões do passado fornecendo pistas aos pesquisadores e ao professor de História, se tornando instrumentos de ensino/aprendizagem que possibilitam "enxergar o passado como fonte de reflexão acerca do presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências" (RAMOS, 2004, p. 5). Nesse sentido ao voltarmos os olhos para a historicidade destes altares, nos é revelado vestígios da vida cotidiana, do imaginário da época, e questões políticas envolvendo relações de poder, que em seus múltiplos desfechos alteraram significativamente a memória cuiabana.

Entendendo que a memória faz parte de lutas políticas, "torna-se tarefa da história interrogar sobre as relações de poder que residem nas produções de sentido para o pretérito, destacando conexões entre casos mais particulares com situações mais gerais" (RAMOS, 2010, p. 409).

Logo, cabe agora, problematizar o patrimônio histórico e "não mais defendê-lo como coisa em si, essencialmente pura e boa, mas na qualidade de apropriação do presente envolvido em disputas variadas, que vão da fé de cada um ao bolso de todos" (RAMOS, 2010, p. 398). Na condição de obras de arte, os altares da antiga Catedral, demolida em 1968, servem "como instrumento de escolha para descobrir as molas ocultas da sociedade" (FRANCASTEL, 1993, p. 41); como em determinado tempo eles se sugestionaram e criaram para si necessidades e significados. Basta tomarmos de fato estes altares como documentos, indissociáveis de seu contexto histórico, que tais "obras de arte trazem consigo um material de informação tão preciso quanto qualquer outro quando se trata de saber como os homens agiam e julgaram num momento preciso" (FRANCASTEL, 1993, p. 78). O valor didático desses retábulos, pertencentes agora de maneira oficial ao patrimônio cultural brasileiro, reside na possibilidade de fornecer instrumentos que permitam os alunos e alunas reconhecerem o patrimônio como fruto de uma série de escolhas, políticas públicas, ações e intervenções dos mais variados tipos de sujeitos respondendo a variados interesses também, ou seja que entenda que o "Patrimônio é resultado de uma seleção que, ao longo do tempo e segundo critérios muito variados, foi colocando determinados elementos na categoria de objetos patrimoniais." (PINTO, 2011: 15).

O interesse está na transformação, na história destes retábulos, que assim como sua igreja guardiã, apresentam uma trama em movimento, perpassando diversas transformações. E são

essas transformações que devem ser apreendidas pelos alunos e alunas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, desmitificando então a ideia de que o patrimônio é algo estático, imóvel, no topo de sua cátedra e intocável. Logo, "poderemos usar produtivamente o passado quando percebermos que herdar é também transformar" (NAKOU, 2007: 146). Daí a importância do contato com esse tipo de fonte, de caráter informal, locadas externamente aos muros da escola. Como sinaliza a historiadora grega Irene Nakou:

> "Estudos reconhecidos a nível internacional (Lee, 2006; Barca, 2006) esclarecem que, em muitos países, a educação histórica formal não teve, até agora, sucesso suficiente para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de padrões críticos de conhecimento e pensamento históricos e de competências para a interpretação histórica." (NAKOU, 2007: 139)

Portanto existe uma lacuna a ser preenchida no processo de ensino e aprendizagem do aluno no decorrer da disciplina de História, no que tange a fornecer instrumentos para que os alunos possam compreender quais fontes se fundamentam as narrativas históricas com as quais terão contato no decorrer de sua formação na educação básica, e também quem compõe o universo cultural em que estão inseridos. No exemplo em questão são retábulos, que carregam consigo vestígios de um Brasil colonial, de estilos arquitetônicos e principalmente, revelam jogos de interesses cujo os quais estão inseridos no processo de tombamento de nosso patrimônio cultural.

3 Conclusão

Buscando os indícios sobre os retábulos da antiga Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, e consequentemente da própria igreja, nos foi possível perceber as tensões políticas que transformaram o cenário urbano da capital mato-grossense e permitiram eleger quais monumentos se constituiriam como "lugares de memória", na célebre referência a Pierre Nora (1993), também quais já não condiziam com as novas aspirações de uma determinada parcela da elite cuiabana da década de 1960, que aspiravam uma cidade nos moldes modernos, acompanhando, a cada vez mais marcante presença capitalista no interior do estado. Dentro deste contexto, a figura do Arcebispo Dom Orlando Chaves, sucessor de Dom Aquino, surge como uma nova liderança de uma cuiabania tradicionalmente católica. E se afirmava como representante do poder eclesiástico na capital de Mato Gros-so. Dom Orlando, em seguida assumiu, em sincronia com alguns pensadores e figuras públicas da capital, o propósito de transformar o templo da cidade, marcando assim a passagem pelo arcebispado cuiabano e pela história da capital. Junto com a transformação do templo, veio consequentemente o desmonte

dos retábulos, que de obras exuberantes do requinte artístico mato grossense passaram a pedaços quase esquecidos.

Graças aos esforços de várias pessoas no decorrer de décadas, estas peças foram reconhecidas como detentoras de valor patrimonial de nossa cultura. Refletindo toda a exuberância e requinte da arquitetura e arte barroca colonial brasileira. Hoje, foram restaurados, reintegrados, remontados e encontram-se prontos para exposição, restando apenas aguardar a reabertura do Museu de Arte Sacra de Mato Grosso que atualmente passa pela etapa final de seu processo de licitação.

O valor didático desses retábulos, pertencentes agora de maneira oficial ao patrimônio cultural brasileiro, reside na possibilidade de fornecer instrumentos que permitam os alunos e alunas reconhecerem o patrimônio como fruto de uma série de escolhas, políticas públicas, ações e intervenções dos mais variados tipos de sujeitos respondendo a variados interesses também.

Referências

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Educação patrimonial e ensino de história: registros, vivências e proposições. **Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST**, p. 15-37, 2010.

BRANDÃO, Ludmila. *A Catedral e a Cidade*: uma abordagem da educação como prática social. Cuiabá: EdUFMT, 1997.

CORRÊA FILHO, Virgilio. Considerações acerca dos monumentos históricos mato-grossense. In: *Anuário do Ministério da Educação*. Rio de Janeiro: MEC, 1932.

FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

LACERDA, Leila Borges de. *Catedral do Senhor Bom Jesus de Cuiabá*: um olhar sobre sua demolição. Cuiabá: KCM, 2005.

MOREIRA, MARIA AUXILIADORA, SANTOS SCHMIDT, and TÂNIA MARIA F. BRAGA GARCIA. "A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história." *Cad. Cedes* 25.67 (2005): 297-308.

MOURA, Carlos Francisco. *As artes plásticas em Mato Grosso nos séculos XVIII e XIX*. Mato Grosso. Fundação Cultural de Mato Grosso, 1976.

NAKOU, Irene. o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 137-159, 2007.

PINTO, Marina Helena Mendes Novais Faria. Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaço do presente. Tese de doutoramento em Ciencias da Educação. Setembro. 2011

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto*: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

_____. Uma questão de tempo: os usos da memória na aulas de história. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, V. 30, n. 8, 2010.

ROSA, Carlos Alberto. Evolução urbana de Cuiabá: notas históricas. Rio de Janeiro: SPHAN, 1995. *Cadernos de Documentos* 2: Estudos de tombamentos.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação Patrimonial e Politicas de Escolarização no Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 467-489, abr./jun. 2016. P. 467 - 489

SOARES, André Luis Ramos (org) Educação Patrimonial: relatos e experiências. Santa Maria: Ed da UFMS, 2003.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A educação patrimonial no ensino de História. **Biblos**, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2008.

Anexos

Anexo 1

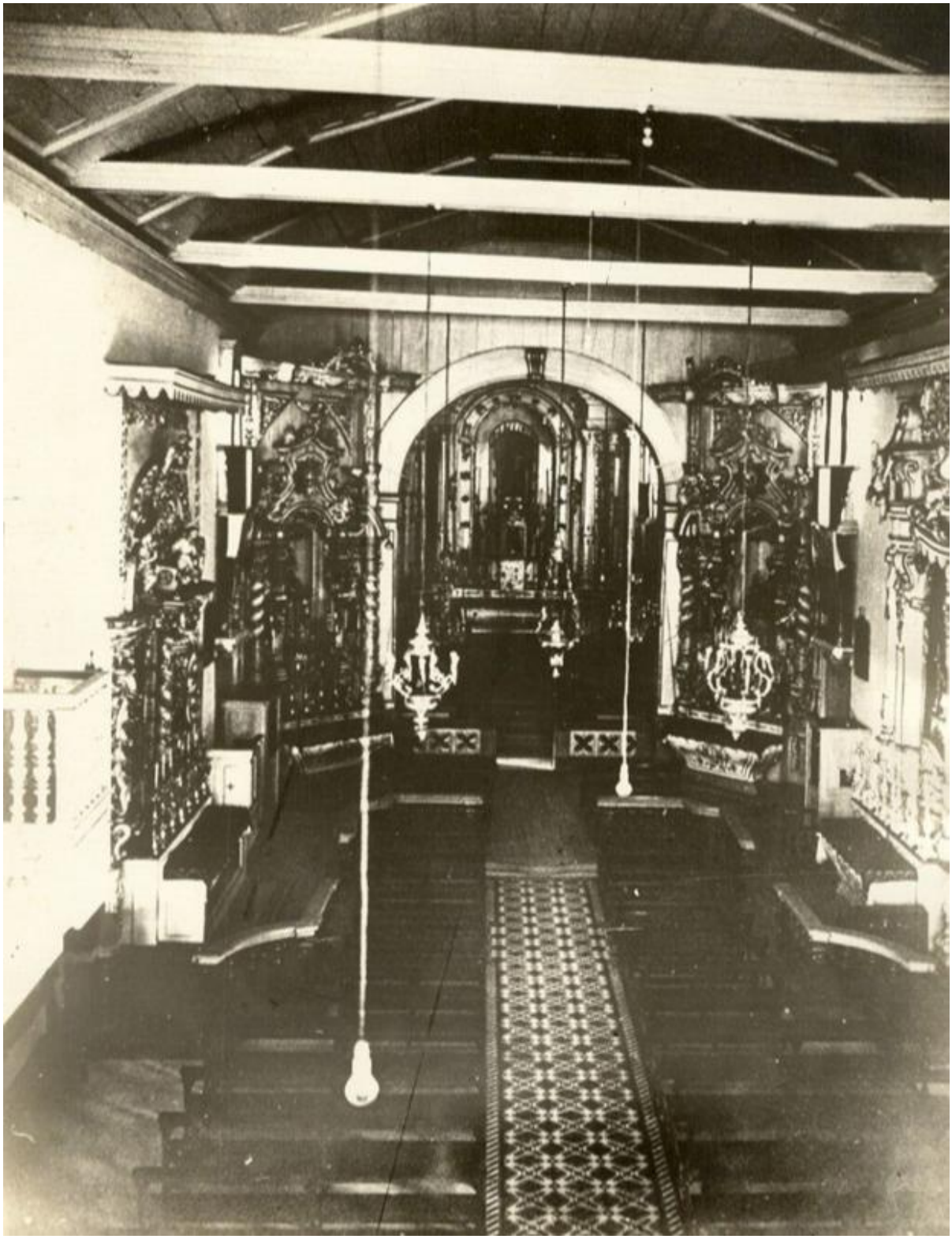


Foto de Edgard Jacinto da Silva (1956). Originalmente P&B, 18X12cm. Acervo Museu Histórico de Mato Grosso. Arquivo digital cedido por João Antônio Botelho Lucídio.

ANIMAIS SINANTRÓPICOS NO AMBIENTE ESCOLAR: POMBOS (*COLUMBALIVIA*)

Bruna de Arruda (IB-UFMT)–brun.arruda@hotmail.com

Taianny Macedo Gonçalves (IB-UFMT)– tay_macedo13@hotmail.com

ThayannyRosalino de Magalhães (IB-UFMT) – thayannyrosamagalhaes@gmail.com

Resumo: Animais sinantrópicos no ambiente escolar: Pombo (*Columbalivia*) foi um projeto desenvolvido durante a disciplina de Práticas de Educação para a Saúde do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura/ Campus Cuiabáofertada pelo Instituto de Biociências da Universidade Federal de Mato Grosso.O projeto vem com o objetivo de sensibilizar o público escolar, sobre as principais doenças transmitidas pelo animal sinantrópico (pombo).Ressaltando controle e prevenção de forma correta, baseando-se nos três A: ÁGUA. ABRIGO e ALIMENTO, com enfoqueno **Artigo 29 da Lei 9.605, de 1998** que proíbe a caça e os maus tratos com os animais.

Palavras-chaves: Animais sinantrópicos. Doenças. Excretas. Pombos. Ambiente escolar.

1 Introdução

A ocupação da natureza, o desenvolvimento do ser humano, o crescimento desordenado das cidades e a falta do controle de política ambiental, têm favorecido o aumento de animais sinantrópicos em áreas urbanas, que têm suas populações aumentadas devido aos fatores que possibilitam a sua sobrevivência como água, alimento e abrigo (Nunes 2003; Farias 2016).O pombo doméstico (*Columbalivia*) por está presente em ambientes urbanos é considerado animal sinantrópico, que pode transmitir doenças, causando problemas para saúde pública.

Considerando a presença deste animal nas escolas do município de Cuiabá, pretendemos, com este trabalho, sensibilizar a comunidade escolar (alunos, professores, gestão escolar e pais) sobre as principais doenças transmitidas pelo animal sinantrópico (pombo) que se proliferam no ambiente escolar, com enfoque no controle e prevenção de forma correta, enfatizando que a caça desses animais é proibida segundo o **Artigo 29 da Lei 9.605, de 1998.**

2 Percurso Metodológico

O percurso metodológico foi desenvolvido em cinco passos. 1) Procurar uma escola e entrevistar um professor de Ciências ou de Biologia que pudesse falar um pouco sobre a escola e os problemas de saúde encontrados naquele ambiente. 2) Realizar o levantamento bibliográfico sobre o tema levantado pelo professor, 3) e conversar com alguns alunos sobre o tema, para obtermos dados no desenvolvimento do quarto passo. 4) Produção de uma cartilha

educacional sobre o tema apresentado pelo professor e duvidas dos educandos. 5) Aplicação e apresentação do material educativo em forma de palestra.

3 Resultados Alcançados

A entrevista foi realizada com o professor de Biologia e com a coordenação da Escola Estadual João Brienne de Camargo, situado na cidade de Cuiabá, em Janeiro de 2017. Que elencaram a infestação de pombos domésticos (*Columbalivia*) no espaço escolar.Com o tema apresentado foi realizado o levantamento bibliográfico de artigos sobre o enfoque controle e prevenção. A conversa com alguns alunos surgiram mais dúvidas sobre a vida do animal, como: Como os pombos se reproduzem? Quantos ovos podem botar? Depois de quantos dias os filhotes de pombo abandonam seu ninho? E entre outras perguntas. No quinto passo foi apresentada aos alunos a cartilha virtual que continha o título Animais sinantrópicos no ambiente escolar: Pombos (*Columbalivia*), com conteúdo que explica o que são animais sinantrópicos. Uma breve história sobre a vinda dos pombos ao Brasil, pois esta ave é um animal exótico. As principais doenças transmitidas pelas excretas do*Columbalivia*. Foi apresentado o controle, prevenção e enfoque na Lei 9605/98 do IBAMA e as curiosidades elencadas pelos educandos entrevistados.

A apresentação da cartilha virtual ao público escolar foi realizada em um dia no mês de Fevereiro de 2017, no período matutino com a turma do 3º ano do ensino médio e acompanhado pelo professor de Biologia e no período vespertino com a turma do 8º ano do ensino fundamental supervisionado pela professora de Ciências.

Durante as palestras pudemos observar que ambas as turmas de alunos desconheciam as doenças causadas pela presença de microrganismos patogênicos em excretas dos pombos, por possibilitarem o crescimento e desenvolvimento de patógenos que podem causar doenças tanto para os seres humanos quanto para os animais.

Foi, ainda, observado que as turmas não conheciam a Lei 9.605 de 1998, lei que protege os animais de qualquer ato de crueldade. Foi possível registar, durante o presente trabalho, que os alunos não realizavam de forma adequada a eliminação de excretas produzida pelos pombos. Quando estes assuntos foram abordados, os alunos tinham mais atenção e curiosidades, pois demonstrados por meio de suas perguntas.

4 Considerações finais

É de grande valor e de alta importância à sensibilização na educação escolar, pois é a fase do desenvolvimento e agregação de conhecimentos dos educandos. A palestra foi mais uma agregação de conhecimento, proporcionando mais cuidado com a saúde etambém a conservaçãodo meio ambiente onde vivem.

Referências

Brasil. **Lei Nº 9.605. de 12 de Fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 12 Fev. de 1998. 177º da Independência e 110º da República. Seção I.

Farias, J. N. B. **Percepção popular sobre os pombos (*Columbalivia*) como animais sinantrópicos no agreste paraibano, nordeste do Brasil**. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas)- Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ci~encias Biológicas e da Saúde, 2016.

Nunes Plaza, V.F. **Pombos Urbanos: O Desafio de Controle**. *Biológico*, São Paulo, V.1, n.1/2, p.89-92, jan./dez.2003.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO CURSO ENFERMAGEM UNEMAT

Anaira dos Reis Jorge da Cunha[1]

Renata Cristina L. Cintra Batista Nascimento[2]

Orientadora Cleide Aparecida F. da Silva Gusmão[3]

Resumo: Este artigo apresenta relatos e vivencias do articulador e celulandos no percurso dos estudos a partir da aprendizagem cooperativa, no curso de Enfermagem na disciplina de Saúde da Criança e o Adolescente cujo tema da Célula foi " Vai com tudo. Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência", desenvolvido de agosto 2016 á janeiro de 2017. Relata, os encontros cooperativos realizados semanais nas salas da enfermagem, momentos permeados por estudos e discutir de casos clínicos, elaboração de estudos de casos, criação de plano de intervenção e atividade Lúdica com as Crianças da Pediatria em parceria com projeto ''Brincar é o melhor Remédio''. Os resultados parciais desta pesquisa, indicam que a partir da implementação da célula de aprendizagem cooperativa "Vai com tudo", percebemos que o grupo chegou às metas propostas pela disciplina, concluindo-a sem prova final, bem como evidencia-seo desenvolvimento no grupo de pensamento crítico reflexivo, a pró- atividade, habilidades sociais, autonomia, empatia, crescimento, possibilitando autoconfiança e relação harmônica com equipe de enfermagem da Clinica Pediátrica do Hospital Regional e os acadêmicos. À prática de aprendizagem cooperativa no curso de enfermagem leva os acadêmicos a serem mais próximos uns aos outros, cooperar, estimula ao estudo mutuo, incentiva a continuar, lutar pelos objetivos, sensibiliza os acadêmicos a serem mais cooperativos, protagonistas do seu conhecimento e do próximo.

Palavras-Chaves: Aprendizagem. Cooperação. história de vida. Enfermagem.

1, Introdução

Aprendizagem cooperativa na UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso, cria em 2011 o projeto de Extensão FOCCO- Programa de Formação de Células Cooperativas, que tem por objetivo diminuir a evasão escolar, estimular os alunos á pratica do estudo por meio de células cooperativas.

Assim, a aprendizagem cooperativa consolidada na UNEMAT, é definida como o trabalho em grupo de forma estruturada, com o objetivo de que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados individualmente pelo seu desempenho. (FATHMAN;KESSLER, 1993 ; LOPES; SILVA, 2009)

[1] Acadêmica do Curso de Enfermagem da Universidade do Estado de Mato GrossoUNEMAT/Câmpus de Cáceres.

[2] Professora Mestre em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Departamento de Pedagogia - UNEMAT/Câmpus de Cáceres.

[3] Professora Mestre em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Departamento de Pedagogia,– UNEMAT/Câmpus de Cáceres.

No percurso do desenvolvimento do FOCCO, foi possível identificar que a aprendizagem cooperativa ainda é pouco utilizada pelos acadêmicos nos espaços de aprendizagem, por ter pouca divulgação e/ou por não entenderem como trabalhar cooperativamente com os outros, confundindo-a sempre com Tutoria ou estudo digerido.

Desse modo, vale ressaltar que os estudos realizados provaram que este método é eficaz para ajudar os alunos na aprendizagem dos conteúdos, na aquisição de competências académicas, desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e criativo. (MAGALHÃES,2014)

Nesse sentido, o posicionamento do acadêmico dedicar o seu tempo ao estudado em grupo o torna mais colaborativo, sensível, desenvolve habilidades sociais, pro-atividade e proporciona a qualidade na oralidade.

O FOCCO tem como finalidade o aumento da permanência e aprovação durante a graduação, bem como estimular à formação de capital social e intelectual, assim como, a formação de profissionais proativos e habilitados para desenvolver atividades em equipe (UNEMAT, 2012)

A esse respeito, Cunha (2016:pág 2178) diz que:

> É de suma importância à prática de aprendizagem cooperativa no curso de enfermagem, pois leva os acadêmicos a serem mais próximos uns aos outros, cooperar não competir, estimula ao estudo mutuo, incentiva a continuar, lutar pelos objetivos e que nada é impossível com apoio do próximo.

Nessa perspectiva o estudo pretende relatar a experiência de uma bolsista FOCCO que desenvolve atividade cooperativa no curso de enfermagem apresentando os pontos positivos sobre a aprendizagem cooperativa.

1.2 Metodologia

Durante o percurso deste trabalho recorremos ao estudo descritivo, de cunho qualitativo do tipo relato de experiência, realizado a partir de vivências no Programa FOCCO, durante a vigência da bolsa no período agosto 2016 àjaneiro de 2017.

2 Resultados e Discussões

No percurso da investigação pudemos observar que os estudos desenvolvidos a partir da aprendizagem cooperativa fortalece o grupo na cooperação, união e opiniões criticam para mudanças através de consenso e resolução de conflitos, bem como percebemos que os estudos e ações se reverberaram no trato com as crianças e os acompanhantes, tanto na prestação de serviço assistencial quanto na atividade lúdica com as mesmas.

Desse modo, a partir dos encontros semanais, nos fortalecemos e alcançamos credibilidade, que resultou em pareceria com o professor sempre em parceria na realização de algumas atividades realizadas em grupo.

A célula constituída para os estudos possibilitou participante perderem o medo de executar as práticas de técnicas assistenciais com as crianças, bem como estimulou a confiança em estudar as patologias e saber aplicar de forma adequada os cuidados de enfermagem, proporcionando qualidade na oralidade com cliente/acompanhante/equipe de enfermagem, reforçando vinculo entre o grupo, sensibilização frente as dificuldade e obtendo resultados positivos e aprovação da disciplina.

A célula de estudos cooperativos consiste na formação de um grupo heterogêneo com objetivos em comum alcançar resultados positivos nas avaliações e na atividade de hospitalar.

Assim, a bolsista apresentou o programa aos alunos do 7º semestre de enfermagem, que realizou as reuniões semanais, seguindo as temáticas da disciplina de saúde da Criança, já aplicando os pilares do estudo cooperativo e como funciona esta metodologia de estudo.

Os participantes que aceitaram à proposta foram de 08 alunos, que compreenderam como funciona o desenvolvimento da célula e se conscientizou que a aprendizagem seria mutua e sucesso para o grupo. Observaram-se no decorrer das atividades desenvolvidas nas reuniões da célula os integrantes do grupo tiveram participação efetiva, esforço e empenho, a proativodade, a divisão de funções, produções e discussões de resumos da temática e a troca de experiência.

Nesse sentido, todoscom protagonismo, contribuindo para fomentar as discussões científicas, resumos e questionamentos para debates durante as reuniões, demostrando compromisso com as atividades, proporcionando desenvolvimento de habilidades, superando as dificuldades.

Constatou-se que por intermédio da aprendizagem cooperativa os acadêmicos obtiveram resultados satisfatórios quanto ao conhecimento específico e segurança durante a execução dos procedimentos nas aulas campo, interação, trabalho em equipe.

Sendo 36,6% correspondente a seis integrantes com média final entre as notas 7 e 7,5; 13,3% correspondente a dois integrantes com a média final entre as notas 8 e 8,5 e 5% correspondente a 3 integrantes da célula com a média final com nota 9.

Ou seja, foram analisadas durante a última reunião semestral estas notas referentes às avaliações teóricas em que o grupo foi bem sucedido e a atuação no ambiente hospitalar.

Na atuação hospital houve momento de atividades lúdicas proporcionando um momento de interação, quebra-gelo e amenizando o estresse hospitalar.

De acordo com relatos dos participantes alcançaram os objetivos propostos pela disciplina, o desenvolvimento eficaz das práticas de enfermagem, além disso, houve a aprovação de 100% dos integrantes da célula.

3 Considerações Finais

Aprendizagem cooperativa é um processo em que os acadêmicos se reúnem e estudam juntos estimulando as práticas cooperativas, possibilitando o entendimento do conteúdo e formulando o pensamento critico sobre a formação acadêmica. Ao realizar a célula de aprendizagem cooperativa “Vai com tudo”, Percebe-se que o grupo chegou às metas propostas pela disciplina, concluindo-a sem prova final.

Assim, um dos resultados desta pesquisa é o desenvolvimento no grupo de pensamento crítico reflexivo, a pró- atividade, habilidades sociais, autonomia, empatia, crescimento, possibilitando autoconfiança e relação harmônica com equipe de enfermagem da Clinica Pediátrica do Hospital Regional e os acadêmicos.

À prática de aprendizagem cooperativa no curso de enfermagem leva os acadêmicos a serem mais próximos uns aos outros, cooperar, estimula ao estudo mutuo, incentiva a continuar, lutar pelos objetivos, sensibiliza os acadêmicos a serem mais cooperativos, protagonistas do seu conhecimento e do próximo.

Encaminhando-se para compreensão de que aprendizagem cooperativa é um processo coletivo, em que os acadêmicos se reúnem e estudam juntos, estimulando as práticas cooperativas, possibilitando o entendimento do conteúdo e formulando o pensamento crítico sobre a formação acadêmica.

Referencias

CUNHA, A. D. R. J. D. BARBOSA, J. K. S.; SILVA, M. C. D. A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO CURSO ENFERMAGEM In: **7ª Jornada Científica da Unemat, 7ª. (JC**), 2016, Cáceres/MT. Anais... Cáceres/MT: PRPPG, PROEG, PROEC e PRAE, 2016. Vol. 7 (2016). ISSN ONLINE 2178-7492.

LOPE, J.;SILVA, H. S.: **A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor**, Lidel edições. 2009

MAGALHÃES, A.M.C. **A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos.** Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade. 2014. Lisboa , Portugal.

UNEMAT, P. Programa de Formação de Células Cooperativas - FOCCO - EDITAL No 019/2012 – PROEG/UNEMAT.

AS IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS EM FORMAÇÃO SOBRE O CONFLITO ENTRE INDÍGENAS E EUROPEUS DURANTE A CONQUISTA DA AMÉRICA POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Marcelo Fronza (GPEDUH/PPGHIS/PROFHISTÓRIA/UFMT)

fronzam34@yahoo.com.br

Resumo: Com a preocupação de compreender os processos históricos ligados à relação entre a interculturalidade e o novo humanismo (RÜSEN, 2014), investigo as ideias de jovens estudantes em formação do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso quando confrontados com histórias em quadrinhos sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550.Para fazer isso, produzi um instrumento de investigação com base em critérios metodológicos da pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). Esse instrumento de investigação contém questões abertas sobre o confronto de dois fragmentos de histórias em quadrinhos que têm a intenção de abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, o tema do conflito entre europeus e indígenas ocorrido durante a conquista da América (1492-1550).A primeira narrativa histórica gráfica, a versão A, chamada *Conquista e colonização da América* é um capítulo do livro didático organizado como história em quadrinhos *História Geral: História para a escola moderna* (CASTRO; ZALLA, 1971) escrito pelo historiador brasileiro Julierme de Abreu e Castro e desenhado pelo quadrinista argentino Rodolfo Zalla.A segunda narrativa histórica gráfica apresentada no instrumento de investigação, a versão B, chamada *Colombo* (ALTAN, 1989), escrita e desenhada pelo quadrinista italiano Francesco Tulio Altan. Em conclusão, pude verificar que esses jovens estudantes compreendem alguns dos elementos fundamentais desses artefatos da cultura histórica que facilitam muito a apreensão do conhecimento histórico elaborado de forma intersubjetiva e humanista.
Palavras-chave: Educação Histórica. Histórias em quadrinhos. Conflitos entre indígenas e europeus.

1 Introdução

Pesquiso as ideias históricas dos estudantes por meio das histórias em quadrinhos a partir da epistemologia da história. Este trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e faz parte do projeto de pesquisa *Os jovens e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade na relação com as narrativas históricas visuais* vinculado ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: Didática da História, consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq).

Insere-se no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Entendo a escola é o espaço da experiência social com o conhecimento onde a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e seus respectivos artefatos da cultura histórica como as histórias em quadrinhos participam de uma estrutura de sentimentos contemporânea (WILLIAMS, 2003; DUBET; MARTUCCELLI, 1998; HOBSBAWM, 1995, SNYDERS, 1988; RÜSEN, 2007, 2009).

Com isso, investigo as ideias históricas de jovens estudantes graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil, sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, quando confrontados por duas narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico. Busco compreender como esses jovens se orientam temporalmente a partir da dimensão sofrimento humano do outro narrado por esses artefatos da cultura histórica.

2 As histórias em quadrinhos como artefatos da cultura histórica dos jovens em formação

As histórias em quadrinhos são narrativas históricas visuais que permitem a investigação de como os jovens percebem, interpretam e se orientam e se motivam historicamente no fluxo temporal entre o passado, o presente e as expectativas de futuro. Ao instigar a compreensão histórica dos estudantes em formação, essas narrativas possibilitam que os jovens construam historicamente os seus posicionamentos políticos, estéticos, cognitivos e éticos perante os desafios que enfrentam em sua práxis vital (RÜSEN, 2007).

Tendo isso como princípio, neste trabalho proponho uma investigação sobre a compreenção histórica que os jovens estudantes têm do confronto entre uma narrativa histórica gráfica italiana e um capítulo de livro didático de história organizado estética e didaticamente como uma história em quadrinhos, que foi muito utilizado no Brasil, nas escolas públicas, durante as décadas de 1970 e 1980. Em relação às histórias em quadrinhos com temas históricos entendo, que na investigação histórica, as narrativas devem ser fundamentadas em vestígios ou fontes e interpretações históricas onde é possível inferir o passado.

É a evidência que fornece a plausibilidade e a instância de veto desta validade construindo, assim uma compreensão intersubjetiva entre os sujeitos que narram. A intersubjetividade internaliza, nos estudantes, o processo de constituição da consciência histórica coletiva da humanidade em suas próprias biografias em relação com as dos outros no tempo e no espaço. Os princípios que regem a intersubjetividade são o diálogo e a capacidade de argumentar racionalmente, nos quais os sujeitos narram por meio suas perspectivas históricas reconhecendo como válidas as perspectivas históricas dos outros reconstruindo uma

multiperspectividade humanista. Com isso, a validade da identidade histórica do sujeito é intrínseca a sua igualdade em relação à alteridade do outro (RÜSEN, 2012, p. 88-89, 107-108). É da intersubjetividade como princípio que a categoria da interculturalidade ganha sentido.

A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural que supera a compreensão etnocêntrica pautada na tolerância cedida, pelo civilizado, ao não civilizado. As lutas pelo reconhecimento estão na base dos conflitos culturais contemporâneos. Contudo, é no campo desses conflitos que as chances de comunicação intercultural se fazem valer, pois as culturas aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo, se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se (RÜSEN, 2014, p. 296).

3 Investigaçãosobres ideias de jovens em formação sobre a conquista da América

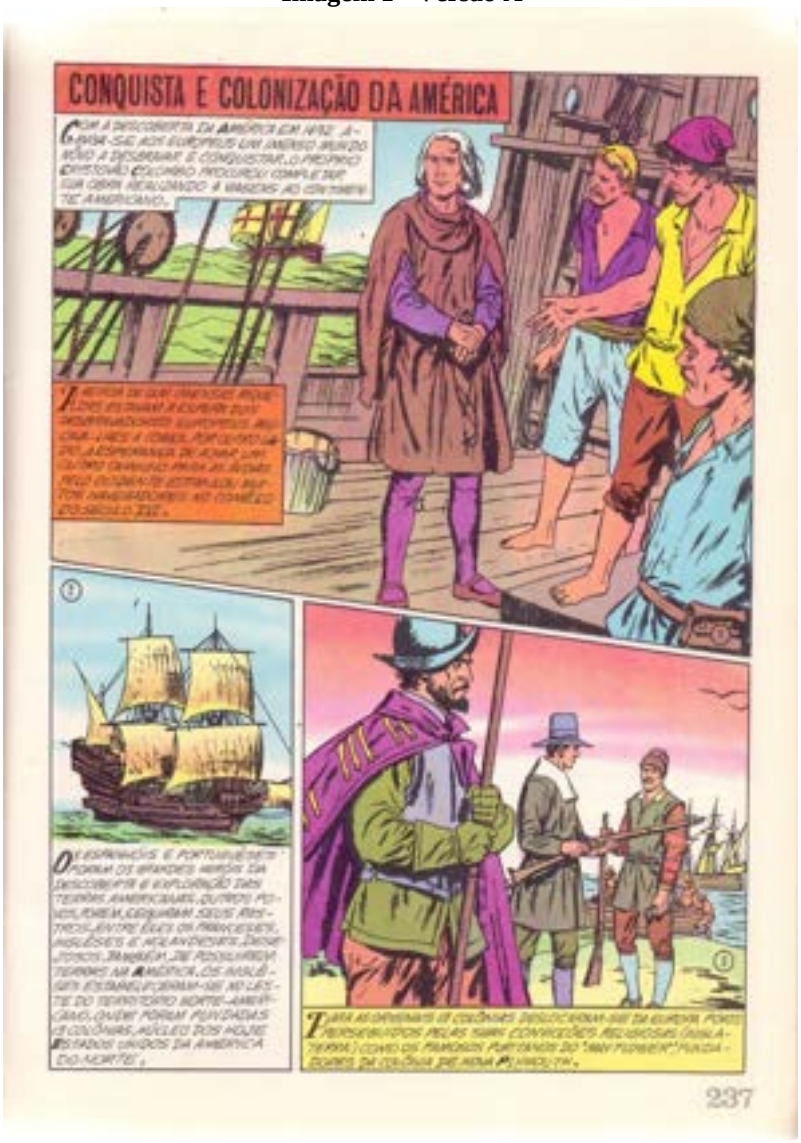
Partindo desse princípio teórico, defini como público alvo dessa pesquisa um grupo de 4 estudantes em formação, com idades de 21 a 30 anos, do terceiro ano do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Para isso, produzi um instrumento de investigação baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005). Os jovens dessa universidade pública foram investigados em 20 de junho de 2016[1].

Esse instrumento de investigação contêm questões diretas e abertas relativas ao confronto de fragmentos de cinco páginas de duas histórias em quadrinhos que têm a pretensão da abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática dos conflitos entre os europeus e os indígenas ocorridos durante a conquista da América (1492 até 1550).

A primeira narrativa histórica gráfica, a versão A, denominada *Conquista e colonização da América* é um capítulo do livro didático organizado como história em quadrinhos *História Geral: história para a escola moderna* (CASTRO; ZALLA, 1971) escrito pelo historiador brasileiro Julierme de Abreu e Castro e desenhado pelo quadrinista argentino Rodolfo Zalla.

[1]A referida turma é composta por 11 estudantes. No entanto só 5 estavam presentes no momento da aplicação do instrumento e uma não entregou até os dias da redação deste artigo. Os nomes são fictícios e baseados em personagens históricos já quadrinizados. Posteriormente, no dia 27 de junho, o restante da turma recebeu o instrumento de investigação, mas ainda não recebi os questionários. A proposta inicial desta investigação seria pesquisar as ideias históricas de estudantes do ensino médio da rede pública de Mato Grosso. Contudo, desde o início de junho de 2016, as escolas públicas estraram em greve devido à tentativa, da parte do governo estadual, de privatização da gestão e dos serviços dos estabelecimentos escolares, o que gerou um movimento de ocupação estudantil desses espaços, além da paralisação dos professores estaduais.

Imagem 1 - Versão A



Fonte: CASTRO; ZALLA, 1971, p. 237.

Quanto a essa narrativa gráfica, sigo a hipótese inicial de que esta história em quadrinhos em um livro didático pode ser apresentada sob duas formas distintas e talvez contraditórias: 1) como ilustração para determinado conteúdo. Essa forma ilustrativa da imagem no uso das histórias em quadrinhos no livro didático de história pode ou não se relacionar com algum elemento registrado no texto que aborda o conteúdo sobre os conflitos entre os europeus e os indígenas na América. 2) Como documentos ou fontes históricas que problematizam estes conteúdos sobre os conflitos culturais.

Os livros didáticos de Julierme organizados como histórias em quadrinhos apresentam uma concepção de ensino de história na qual a abordagem se relaciona à prática da memorização e da retenção de informações pontuais a partir de uma narrativa quadripartite genérica que se apresenta como uma história total, mas uma história eurocêntrica. Essa concepção de um ensino

objetivo está relacionada a uma compreensão da história como conhecimento objetivo tradicional.

Imagem 2 - Versão A

Fonte: CASTRO; ZALLA, 1971, p. 241.

O estilo didático dos livros didáticos de História de Julierme, a partir das histórias em quadrinhos de Zalla, dispõe os textos de forma a deviar a atenção do leitor em relação à narrativa histórica tematizada, já que a imobilidade das imagens somadas ao excesso de informação escrita faz valorizar as concepções eurocêntricas em relação aos conflitos entre indígenas e europeus durante a conquista da América. Isto porque estas visões eurocêntricas reconhecem somente as ações dos conquistadores. É perceptível, no entanto, verificar como os elementos estéticos de uma narrativa histórica gráfica, podem, por meio da imagem, potencializar as

possibilidades de desenvolvimento do aprendizado histórico, mas ao mesmo tempo, a limitação das características estéticas relativas ao texto pode se contrapor e atenuar ao poder imaginativo das imagens.

Neste livro didático de história organizado como uma história em quadrinhos não foi apresentada nenhuma atividade relativa à orientação temporal sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquisata da América; aparecem somente exercícios para retenção e memorização de conteúdos históricos. Mesmo com essas limitações históricas e didáticas, o livro didático de Julierme e os quadrinhos de Zalla marcaram uma geração inteira de estudantes brasileiros.

A orientação temporal é uma categoria vital da epistemologia da História que deve ser trabalhada livros didáticos de História e nas histórias em quadrinhos. Contudo, mesmo que um livro didático de história organizado como história em quadrinhos se apresente sem uma análise aprofundada de sua natureza estética não quer dizer que os jovens que os lêem não desenvolvam uma aprendizagem histórica elaborada.

A segunda narrativa histórica gráfica presente no instrumento de investigação, a versão B, chamada *Colombo* (ALTAN, 1989) escrita e desenhada pelo quadrinista italiano Francesco Tulio Altan é uma história em quadrinhos que busca a reconstrução do conhecimento histórico por meio de uma contra-narrativa pautada em uma consciência histórica crítico-genética e iconoclasta sobre os conflitos entre os indígenas e os europeus no tempo da conquista da América.

Imagem 3 - Versão B

Fonte: ALTAN, 1989, p. 71.

Essa história em quadrinhos narra o processo de violência sofrida pelos indígenas nos primeiros contatos culturais proporcionados pelas primeiras viagens do explorador europeu Cristóvão Colombo ao novo continente. A dimensão do sofrimento humano narrada nesta história em quadrinhos pode permitir aos jovens estudantes a expansão da intersubjetividade que é o principal parâmetro para a aprendizagem histórica significativa. Ela diz respeito à ampliação da capacidade de comunicar e articular memórias históricas por meio da formação da identidade dos sujeitos.

Imagem 4 - Versão B

Fonte: ALTAN, 1989, p. 84.

Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2006), essas histórias em quadrinhos procuram controlar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

A partir disso, apresento duas perguntas voltadas para respostas diretas e abertas. A primeira é uma questão argumentativa referente as possíveis diferenças entre as versões A e B. Esta questão foi inspirada nas investigações de Peter Lee (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2006) e de Isabel Barca (2000) e buscava detectar as diferenças nas concepções de verdade que os

jovens observaram nas duas histórias em quadrinhos confrontadas. A questão a ser abordada é: *"Você percebe alguma diferença entre as versões A e B? Qual (is)?".*

A questão referente a se os jovens percebem alguma diferença entre as versões foi respondida positivamente por todos sujeitos investigados. Assim, na tabela 1, os jovens mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir das três operações da consciência histórica (RÜSEN, 2001):

Tabela1 – Diferença entre as versões

Operações mentais	Categorias mobilizadoras
Experiência histórica	*Fatos sobre diversos territórios*
	Grandes figuras (heróis)
	Situações cotidianas
	Relações
	Encontros
	Etnocentrismo
	Diferenças culturais
Interpretação histórica	*Comparação estética realista sobre o passado*
	Comparação estética sobre o passado
Orientação histórica	*Relação com a interculturalidade*

Fonte: Autor.

3.1 A experiência histórica

A operação mental da experiência histórica foi explicitada por todons os jovens investigados nesta questão. Podemos citar dentre as experiências do passado citadas por esses sujeitos os fatos relativos aos diversos territórios narrados na versão A, a desconstrução dos heróis e a dimensão do cotidiano promovidas pela versão B. Tambem relataram a importância das relações, dos encontros entre indígenas e europeus, e que essas experiências passadas se apresentavam nas diferentes versões em quadrinhos seja de uma forma eurocêntrica, seja a partir das diferenças culturais. É importante notar que essas experiências históricas foram claramente mobilizadas pelas operações mentais da interpretação histórica, predominantementwe pela dimenção estética da cultura histórica (RÜSEN, 2009) e da orientação história a partir do princípio da interculturalidade (RÜSEN, 2014).

3.2 A interpretação histórica

A forma de gerar significação histórica por meio da operação mental da interpretação histórica foi explicitamente abordada por três jovens a partir das seguintes categorias:

3.2.1 Comparação estética realista sobre o passado

Uma estudante mobilizou essa categoria articulando elementos estéticos e realistas da interpretação histórica.

"Sim. Tendo a versão A uma abordagem mais expositiva referente a fatos sobre diversos territórios e, na versão B, um olhar mais voltado para o humor, não se apegando a nomes de grandes figuras, mas procurando mostrar fatos 'realistas' do cotidiano." (Marjane – 21 anos – Cuiabá).

Marjane, ao compreender que a versão A se propõem a abordar de modo mais expositivo as experiências do passado relativas aos diversos territórios compreendeu bem a estética realista tradicional proposta peo capítulo *A* conquista *e colonização da América* escrita por Julierme de Abreu e Castro e desenhada por Rodolfo Zalla. A forma como essa narrativa didática expõe as experiências se dá pela apresentação dos diversos tipos de conquista e colonização que os europeus realizaram na América no forma de uma conhecimento objetivo tradicional (BARCA, 2000).

Contudo, Marjane também entendeu que a versão B, a partir dimensão estética do humor, deslegitima as histórias dos grandes heróis da conquista América ("*não se apegando a nomes de grandes figuras"*) em prol da siginificação histórica de experiências do passado mais realistas pautadas no cotidiano dos sujeitos comuns. Ela compreende que a história em quadrinhos *Colombo*, de Altan é uma contra-narrativa pautada numa consciência histórica crítica em relação às interpretações históricas tradicionais sobre o período.

3.2.2 Comparação estética sobre o passado

Essa categoria foi mobilizada por dois estudantes quando perguntados sobre as diferenças entre as duas histórias em quadrinhos.

"Sim. Há diferença no estilo literário, no estilo do desenho e na forma como são apresentadas as relações." (Manolo – 30 anos – Cuiabá).

"Sim. Uma é mais séria e a outra é uma caricatura do encontro" (Miguel – 25 anos – Cuiabá).

A resposta de Manolo se refere a como as relaçoes humanas ocorridas durante a conquista da América apresentam três níves de interpretação estética. A primeira está no estilo literário de ambas as histórias em quadrinhos; a segunda no estilo do desenho; e a terceira na forma de interpretação das experiências do passado. Esse estudante percebe o estilo didático da versão A de Julierme e o estilo contranarrativo iconoclástico da versão criada por Altan.

Já Miguel também nota que a dimensão estética influencia a forma de interpretação do passado, pois considera a versão A como séria e a versão B como uma caricatura da história do encontro entre europeus e indígenas. Esses estudantes compreendem que a dimensão estética da cultura histórica mobiliza formas diferenciasdas de interpretação da relidade passada. Os jovens perceber que é possivel interpretar no histórico, o estético das formas de apresentação (RÜSEN, 2009).

3.3 A orientação histórica

A forma que os jovens orientam o sentido temporal foi revelada em uma das respostas dos estudantes a partir da seguinte categoria:

3.3.1 Relação com a interculturalidade

A categoria relativa à interculturalidade foi a que mobilizou a forma de orientação temporal percebida por um jovem.

"Sim. [Na versão] *A, a insistência no eurocentrismo, e a outra* [a versão B] *aborda mais as diferenças culturais."* (Jacob – 22 anos – Cuiabá).

Para Jacob a interculturalidade se expressa nas diferentes forma de orientação temporal expressas pelas histórias em quadrinhos. Na versão A, o capítulo didático de Julierme, esse estudante percebe o predomínio de relações etnocêntricas da narrativa gráfica. O que é interressante, é que no confronto com a versão B, de Altan, ele compreende as diferenças culturais são as chaves de leitura para se compreender o encontro entre indígenas e europeus na América e, portamto, reconhece como válidas as perspectivas históricas dos outros reconstruindo uma multiperspectividade humanista (RÜSEN, 2012).

A segunda questão argumentativa busca comprender as ideias históricas que esses joves estudantes operam quando quando confrontam o princípio da interculturalidade. A questão foi fundamentada na teoria do novo humanismo vinculada aos conceitos de intersubjetividade e interculturalidade (RÜSEN, 2014, 2015). Com ela busco compreender se os jovens graduandos de Cuiabá entendem ou não se os conflitos são chances de comunicação intercultural que se fazem valer. Portanto a questão é: *"Considerando as narrativas das versões A e B, como você compreende que devem ser as relações com os indígenas do Brasil e da América? Por quê?".*

A questão a como os jovens commpreendem que devam ser com os indígenas no Brasil e na América, a partir das narrativas de Julierme Castro (versão A) e Altan (versão B) levou à redução de dados a partir da tabela 2, que expressa como esses sujeios mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir das dois princípios relativos ao novo humanismo de Rüsen (RÜSEN, 2012, 2014):

Tabela2 – Nossa relação com os indígenas no Brasil e na América

Operações mentais	Categorias mobilizadoras
Experiência histórica	*Relações do passado com o presente*
Interculturalidade	*Relações de exploração*
	Relações de reconhecimento

Fonte: Autor.

3.4 A experiência histórica

A forma como a contingência do passado se expressa pela experiência histórica foi expressa a aprtir de uma categoria.

3.4.1 Relações do passado com o presente

Um jovem expressõou o princípio da experiência histórica quando perguntado sobre como deveria ser as relações com os indígenas no Brasil e na América.

"Devem ser analisadas e compreendidas a partir de uma visão do período e contrapor essas relações com o presente" (Jacob – 22 anos – Cuiabá).

A experiência histórica é o um princípio humanista que permite compreender as diferença entre o antes e o depois a partir da contingência histórica. Para Jacob as relações com os indígenas devem ser vistas em sua perspectiva experiencial, pois devem ser compreendidas por meio das perspectivas do período, e destacada essa diferença temporal, confrontar com as contextualizações históricas do presente. A contingência histórica exprime uma compreensão sobre a dimensão do sofrimento humano, que será abordada na categoria seguinte (RÜSEN, 2012).

3.5 A interculturalidade

O princípio da interculturalidade enquanto compreensão empática em relação ao outro se revelou presente em duas categorias;

3.5.1 Relações de exploração

Dois jovens expressaram se por meio da categoria ligada ás relações de exploração nas relações com os índígenas no Brasil e na América.

"Uma relação de exploração. Porque os indígenas foram explorados e exterminados" (Miguel – 25 anos – Cuiabá).

"A relação apresentada na versão A se coloca por confrontos diretos, dominação e a escravidão imediata, tendo pressão da parte dos colonizadores. Na versão B, uma abordagem mais 'relaxada' tanto da parte dos nativos quanto pelos próprios portugueses." (Marjane – 21 anos – Cuiabá).

Para Miguel o que marcou as relações entre os europeus e brasileiros com os indígenas foram as relações de exploração por meio da dominação e do extermínio desses sujeitos. Também Marjane comnpreende que as histórias em quadrinhos permitem entrever os conflitos e as disposições humanas. A dimensão do sobremento humano fé o elemento que marca as relações entre indígenas e europeus. Para ela, em *A conquista e colonização da América*, de julierme de Castro e Rodolfo Zalla, os confrontos diretos, a dominação e a escravidão são formas etnocêntricas de dominação dos indígenas. Na verssão de Altan, *Colombo*, ela aponta para uma visão mais "relaxada" dos povos indígenas e dos portugueses nas suas relações. Para

ela, as lutas pelo reconhecimento sustentam conflitos culturais contemporâneos (RÜSEN, 2014).

3.5.2 Relações de reconhecimento

Um jovem expressou-se por meio desta categoria ao entender o reconhecimento entre os sujeitos como a base das relações com os indígenas.

"As relações com os indígenas devem ser as mais comuns possíveis, pois são pessoas como nós, os não indíos, respeitando a diversidade cultural de cada um." (Manolo – 30 anos – Cuiabá).

Para Manolo, as relações com os povos indígenas devem ser comuns, pois o que rege a compreensão deste jovem é o princípio da humanidade e da reciprocidade entre os sujeitos. Isto porque, para ele, os indígenas "são pessoas como nós", o qeu levam ao reconhecimento das diversas perspectivas tem uma em relação à outra. Nesse sentido, Manolo compreende que intersubjetividade internaliza, nos estudantes, o princípio da humanidade em suas próprias biografias em relação com as dos outros no tempo e no espaço (RÜSEN, 2012). Entende como possíveis as chances de comunicação intercultural, pois as culturas aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo, se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se (RÜSEN, 2014, p. 296).

4 Considerações finais

Como conclusão, é possível verificar se estes jovens estudantes entendem, a partir do contronto narrativos dessas interpretações históricas quadrinizadas, que alguns dos elementos fundamentais desses artefatos da cultura histórica, como o humor e sua estrutura narrativa, por exemplo, facilitam muito a apreensão do conhecimento histórico elaborado de um modo intersubjetivo e humanista.

Considerando que as experiências investigativas explicitadas buscam seguir como critério os princípios de uma cognição histórica situada na epistemologia da História e na teoria da consciência histórica que demarcam parâmetros para a construção da interculturalidade nos processos de formação docente em História, aponto a título de conclusão algumas breves reflexões sobre esse tema.

Ainda não é possível apresentar algum resultado sólido sobre investigações realizadas pelos estudantes pibidianos de História no Mato Grosso. Mas uma constatação já é possível: os estudantes em formação na universidade percebem que a multiplicidade das experiências do passado pode ser internalizada por meio dos testemunhos fornecidos pelas evidências construídas a partir de fontes como histórias em quadrinhos, seriados, filmes, músicas que dizem respeito aos sujeitos envolvidos. Portanto, perceberam que a operação da experiência histórica mobiliza o autoconhecimento que constitui a identidade histórica dos jovens.

Verificou-se que as operações mentias da consciência histórica expressam sim as diferentes formas de abordagem em relação à multiperspectividade das experiências históricas, à controvérsia das interpretações e à pluralidade de formas de orientação de sentido no tempo que constituem as relações intersubjetivas e interculturais no processo de formação histórica da humanidade na qual a iniciação docente está intimamente ligada. E isso vale para o processo de formação docente. Essa consciência possibilita, sim, a construção de critérios humanistas e intersubjetivos que forneçam princípios para a formação de uma identidade histórica baseada na interculturalidade, ou seja, no reconhecimento mútuo das diferenças regidas por uma alteridade igualitária.

Referências

ALTAN, Francesco Tulio. **Colombo.** Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores, 1989.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens:** idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

CASTRO, Julierme de Abreu; ZALLA, Rodolfo. **História Geral** – História para a Escola Moderna. São Paulo: IBEP, 1971.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela:** Sociología de la experiência escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos:** o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Perter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching and learning History:** national and international perspectives. New York: New York University Press, 2000, p. 199-222.

LEE, Peter. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). **Theorizing historical consciousness.** Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa:** fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

RÜSEN, Jörn.**A razão histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva:** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

_____. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Cultura histórica, 2009. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds.**Historische Faszination.** Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. **Aprendizagem histórica:** Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). **Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen).** Curitiba: W. A. Editores, 2015, p. 19-42.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História:** perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-50.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

BALANÇO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE: EDUCAÇÃO POPULAR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Fátima de Erika Arruda (Mestrandra, PPGEdu/UNEMAT) erikaarruda2009@hotmail.com
Benedito Sandro Sguarezi (Profº Drº PPGEdu/UNEMAT) sandrosguarezi@gmail.com.br
Maria Catarina Cebalho (Profª Educação Básica) caty.5@hotmail.com
Fabiana de Leite Souza, (Mestranda PPCEdu/UNEMAT) luara.pietra@gmail.com

Resumo: Os escritos desse estudo mostram um levantamento de trabalhos acadêmicos, produzidos no banco de Teses da Capes e tem por objetivo identificar as diferentes concepções e conexões entre Educação Popular e o Processo Formativo dos Catadores de Materiais Recicláveis. À partir dos dados obtidos nessa pesquisa produziu-se algumas reflexões para outras pesquisas. Neste sentido, o trabalho em questão, apresenta uma metodologia para realização de levantamento do que está sendo pesquisado no país sobre a determinada temática, se esta pesquisa é inédita, e se as inquietações da problemática já foram referendadas em outras pesquisas. Desse modo é importante fazer um balanço de produção acadêmica como parte integrante da revisão bibliográfica, para possibilitar melhores compreensões dos processos formativos de Catadores de Materiais Recicláveis em contexto de Associações ou Cooperativas.
Palavras-chave: Balanço de produção. Educação Popular. Catadores.

1 Introdução

Este trabalho discorre sobre a prática realizada ao decorrer do processo de pesquisa, relacionada ao levantamento de um referencial bibliográfico, que sirva de base para extrair informações e conceitos pertinentes para a elaboração de uma dissertação de mestrado em educação. O primeiro passo para produção da dissertação a ser elaborada sobre: *Educação Popular e o Processo de Formação dos Catadores de Materiais Recicláveis da Associação de Catadores e Catadoras do Pantanal (ASCAPAN), no município de Cáceres, Mato Grosso, Brasil*, fez-se um levantamento das principais produções teóricas no banco de dados da Capes. Tendo como finalidade conhecer e ter acesso a produções intelectuais que possam servir de orientação teórica e metodológica para o referido trabalho. Com base na pesquisa realizada neste banco de dados, fez se um balanço de produção. Neste sentido buscamos no Banco da Teses da Capes, identificar as diferentes concepções e conexões entre Educação Popular e o Processo Formativo dos Catadores de Materiais Recicláveis. Fazendo uma busca entre os trabalhos que são relevantes para a pesquisa e os que não são relevantes no contexto do estudo. Esse ensaio apresenta uma visão panorâmica da produção científica, à partir da leitura de resumos dissertações de mestrado e teses de doutorado no período entre 2012 a 2016.

A presente busca foi feita no mês de Julho de 2017, a partir de consultas efetuadas ao Banco da Teses da Capes, por meio de processo de levantamento de informações requisitado na fase de exploração para melhorar e ampliar ao conhecimento em relação ao objeto de estudo, conforme Eco (2004) e Severino (2002). Tal levantamento possibilita, entre outras coisas, conhecer o *estado da arte* acerca de um determinado tema circunscrito para pesquisa. E neste caso, refere-se à temática Educação Popular e o Processo Formativo dos Catadores de Materiais Recicláveis.

A luta dos Catadores de Materiais Recicláveis por melhores condições de trabalho e de formação é um fenômeno que vem sendo estudado em diversas áreas de conhecimento.

O Catador de Material Reciclável é o profissional reconhecido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) a partir de 22 de outubro de 2002, passou a reconhecer esse profissional que presta serviços ambientais a sociedade, trabalhando na coleta seletiva, na triagem, preparação do material para comercialização e na comercialização deste material com a indústria (MNCR, 2017).

2 Metodologia

Essa pesquisa está baseada numa abordagem qualitativa e tem por finalidade identificar a produção teórica sobre a relação existente entre Educação Popular e o Processo Formativo de Catadores de Materiais Recicláveis, que estejam participando de associações ou cooperativas.

Segundo Strauss e Corbin (1990, p. 17, apud ESTEBAN, 2010, p. 124) enfatizam que:

> Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos outro tipo de qualificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou ás relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a analise em si mesma é qualitativa.

Pois desse modo se propõe a compreender e analisar com mais profundidade o objeto investigado. Para obter os dados analisados, utilizou-se instrumento balanço de produção. A possibilidade de realização de um "balanço de produção" (como tem sido chamado) a respeito de temas que se quer investigar. Os procedimentos são semelhantes aos utilizados pelos

pesquisadores do "estado da arte" de diferentes temáticas e áreas do conhecimento (MILHOMEM, 2010, p.2).

> Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259).

Esse instrumento possibilita ao pesquisador realizar um levantamento preliminar da produção cientifica e do referencial bibliográfica, que auxilie na compreensão do estudo objeto pesquisado.

Desse modo esse instrumento de pesquisa baseia-se nos seguintes passos. Escolher o tema, depois escolher o banco de dados que será analisado e por fim escolher três descritores: Para esse trabalho o tema escolhido foi: *BALANÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE: Educação popular e o processo de formação dos Catadores de materiais recicláveis*, e fez se a busca no banco de dados revisão da produção acadêmica no Brasil: Banco de Tese da Capes, no período do mês de julho de 2017.

Durante a pesquisa do referencial bibliográfico acadêmico, utilizou se de descritores, "termos específicos sobre objeto estudado" escolheu se inicialmente os descritores "Catadores Materiais Recicláveis + Catadores Materiais Recicláveis Educação popular + Formação Catadores Materiais Recicláveis."

3 Balanço de produção

Este balanço de produção é resultado da primeira fase do processo de produção da dissertação, *Educação Popular e o Processo de Formação dos Catadores de Materiais Recicláveis da Associação de Catadores e Catadoras do Pantanal (ASCAPAN), no município de Cáceres, Mato Grosso, Brasil*, que tem por objetivo analisar e compreender como se articulam a Educação Popular e os diversos Processos Formativos existentes na (ASCAPAN).

O Balanço de produção segundo (BERGMAMN, 2009) é de suma importância e recomendável que faça antes de iniciar uma pesquisa, visto que trata-se de um levantamento sobre as produções existentes a serem pesquisados.

Contribuindo com dialogo, estabelecido sobre a importância do pesquisador iniciante, utilizaram se instrumento de balanço de produção. Segundo Pina (2010 apud MILHOMEM e GENTIL, p. 2-3, 2010), reforça que para investigação desse tipo, é importante pesquisar

trabalhos recentes acerca das temáticas buscadas como teses, dissertações, revistas e periódicos sem deixar de lado, livros e outros materiais.

Um dos principais órgãos federais que divulga, sistematiza, compila e fomenta a circulação de produção acadêmica no pais é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Capes está vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é um órgão público que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. (BRASIL, 2010). A (CAPES) é um dos órgãos de principal referência sobre a produção de novos conhecimentos nos programas de pós graduação no Brasil.

O Balanço de produção aqui apresentado foi realizado através de consultas *on-line* na base de dados, Banco de Teses e Dissertações da (Capes), na grande área de conhecimento: Ciências Humanas - Banco de Teses e Área de Conhecimento Educação.

As consultas podem ser realizadas de diferentes formas: pesquisa por nome do Autor, Orientador, Banca examinadoras, biblioteca digital das universidades, Assunto, Instituição, podendo ser escolhida a forma de consulta, exemplo: *todas as palavras, qualquer uma das palavras ou expressão exata*. Além disso, é possível escolher o nível (*mestrado, doutorado, profissionalizante)* e Ano Base, estando disponíveis, "teses e dissertações defendidas a partir de 1987". (BRASIL, 2010).

4 Escolha dos descritores

De início foi eleita para primeira busca "Educação Popular + Processo Formativo + Catadores de Materiais Recicláveis". Ao dar início a esse trabalho, novas questões se colocaram. O fato de trabalhar com descritores compostos não impediu que muitas dúvidas aparecessem: Há trabalhos sobre escola (ou outras experiências de educação formal) entre outras que se referem muito levemente a questões do objeto a ser investigado. Mais no final optei em fazer a busca dos seguintes descritores. Descritor 1 Catadores de Materiais Recicláveis, Descritor 2 Educação Popular e Catadores de Materiais Recicláveis e o Descritor 3 Formação e Catadores de Materiais Recicláveis. Após fazer o levantamento dos trabalhos realizados no intervalo da pesquisa sobre o tema realizou- se a leitura de cada um dos resultados pertencentes aos trabalhos escolhidos.

Na realização deste balanço de produção, não foi priorizada a busca por palavras e sim pelo processo de composição de palavras compostas dos descritores escolhidos. No momento de fazer o levantamento foi decidido que, por conta das várias tentativas de filtragem dos descritores não terem respondidos a questão proposta, optei a pesquisa das filtragens de cada descritores ano a ano. Dessa forma não foi realizada a filtragem de todo o período numa única vez. E a busca precedeu nos níveis de (Teses de doutorado e dissertações de mestrado).

Ao utilizar o descritor Educação Popular apareceu centenas de resultados de trabalhos produzido em diferentes aérea do conhecimento, mediante essa situação foi realizada uma nova tentativa incluindo dentre os descritores a Educação Popular juntamente com Catadores Materiais Recicláveis, e para ajudar no refinamento da pesquisa utilizei os filtros; grande aérea do conhecimento, área de conhecimento ano de publicação e tipo de trabalho.

A seguir será apresentado o quadro geral do balanço de produção ao ano de 2012 a 2016, referente a temática pesquisada.

4.1 Panorama geral do balanço de produção

Quadro-1 Balanço de Produção

DESCRITOR 1		CATADORES DE MATERIAIS RECICLAVEIS				
ANO BASE	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
TESE	0	1	0	0	1	2
DISSERTAÇÃO	2	2	0	1	2	6
TOTAL	2	3	0	1	3	9
DESCRITOR 2		CATADORES DE MATERIAIS RECICLAVEIS E EDUCAÇÃO POPULAR				
ANO BASE	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
TESE	0	0	0	0	0	0
DISSERTAÇÃO	0	2	0	0	0	2
TOTAL	0	2	0	0	0	2
DESCRITOR 3		FORMAÇÃO E CATADORES DE MATERIAIS RECICLAVEIS				
ANO BASE	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
TESE	0	0	0	0	0	0
DISSERTAÇÃO	0	0	0	0	1	1
TOTAL	0	0	0	0	1	1

Quadro 1: Balanço de Produção feito pelo Autora.
Fonte: Levantamento feito junto a Base de Dados da Capes (acesso livre) em 30/06/2017 (BRASIL, 2017 hs).

No quadro acima foi feito a explicitação da quantidade de trabalhos encontrados de acordos com cada descritor utilizados. Esses dados foram novamente organizados no gráfico abaixo visando trazer informações específica sobre os trabalhos encontrados.

Quadro – 2 Descritores

DESCRITOR 1 "CATADORES MATERIAIS RECICLAVEIS"					
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**INSTITUIÇÃO**	**PALAVRA-CHAVE**	**TIPO**
COUTO, Gabriela Albanas	Aprendizagem social e formação humana no trabalho cooperativo de catadores (as) em São Paulo.	2012	Universidade de São Paulo	Aprendizagem social, cooperativismo, letramento e Catadores de Materiais Recicláveis.	DISSERT.
KOPP, Daniela Reuter	A produção da existência dos coletores de resíduos recicláveis no município de rio do Sul/sc: desafios frente à baixa escolaridade e à produção destrutiva de mercadorias	2012	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.	Coletores de resíduos recicláveis, precarização da existência, baixa escolaridade, produção destrutiva.	DISSERT.
ROSSA, Marga Jolantha	Do desemprego à usina: Aprendizagens e narrativas no mundo vivido das Catadoras de Materiais Recicláveis	2013	Universidade de Santa Cruz do Sul	Catadores de materiais recicláveis; aprendizagens; narrativas; vivências; mundo vivido.	DISSERT.
MAROTTA, Erica Pellucci Barreto.	Trabalho associados e formação de trabalhadores/catadores: contradições entre capital e trabalho	2013	Universidade federal Fluminense	Formação de trabalhadores, trabalho associado, cadeia produtiva do lixo	DISSERT.
LISBOA, Cassiano	ITINERÁRIOS DE CATADORES: (des)encontros com o campo ambiental	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Catadores de Materiais recicláveis; campo ambiental; discurso;	TESE

Pamplona				educação informal; reciclagem; Brasil	
VICENTE, Bianka Blazus	Educação Ambiental e Profissionalização dos Catadores na Política Nacional de Resíduos Sólidos: uma Sociologia das Ausências?	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação, Política Nacional de Resíduos Sólidos, Trabalho, Catadores e Recicladores de Materiais Recicláveis.	DISSERT.
ALVES, Adriana Silva	Formação "de catador para catador": o movimento nacional dos catadores na construção de sua autonomia político pedagógica	2016	Universidade de Brasília	Educação libertadora; MNCR; De catador para catador; Autonomia pedagógica.	DISSERT.
MARTINS, Elei Chavier	Trabalho associado e suas dimensões educativas em uma Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis: o caso da Coopertan	2016	Universidade do Estado de Mato grosso	Trabalho e Educação; Princípio Educativo do Trabalho; Cultura do Trabalho; Catadores(as); Autogestão.	DISSERT.
GOMES, Dinora de Castro	Educação ambiental na alfabetização de trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos: por um resgate de elos submersos	2016	Universidade de Brasília	Educação Ambiental; Educação Popular; Alfabetização de Catadores. Formação Humana; Sustentabilidade.	Tese
ANOTAÇÔES					
COUTO, Gabriela Albanaz	Identificar quais conhecimento que estão presente no trabalho dos Catadores e Quais as demandas Formativas. Desse modo percebemos que, trabalhar em uma cooperativa desenvolvendo atividades de reciclagem, se configura em processo educativo, para estes sujeitos, porém gera também demandas formativas que precisam ser atendidas em suas especificidades.				
KOOP, Daniela Ruter	Nesta dissertação, objetivamos analisar a produção da existência dos coletores de resíduos recicláveis no município de Rio do Sul, estado de Santa Catarina, pressupondo a baixa escolaridade e a produção destrutiva de mercadorias. Neste sentido, buscamos avançar para além da aparência das relações sociais que apresentam estes sujeitos, apenas como agentes ambientais. Para tanto, a precarização da existência, a baixa escolaridade, a produção destrutiva e os coletores de resíduos Recicláveis revelam-se como categorias centrais. Em relação aos aspectos metodológicos, buscamos articular a análise objetiva da estrutura social com os elementos empíricos evidenciados no decorrer da pesquisa de campo. A escola e a elevação da escolaridade significam a possibilidade de superação da				

	realidade, está reservada apenas aos filhos dos entrevistados. Estes lutam pela sobrevivência diária, sendo que os planos maiores, entre eles a elevação da escolaridade, são destinados aos seus filhos.
ROSSA, Marga Jolantha	Esta dissertação enfoca aprendizagens e narrativas no mundo vivido de Catadoras de materiais recicláveis em uma Cooperativa no município de Santa Cruz do Sul RS, levando-se em consideração suas relações com diversos agentes externos. Refletir sobre as relações das Catadoras com os agentes externos (poder público, organizações, instituições, sociedade e movimento). Pensar o mundo vivido das Catadoras numa interlocução com o campo educacional. Para essas mulheres menos favorecidas economicamente, o lixo tem se apresentado como opção de vida. Encontraram na catação uma forma de sobrevivência e uma possibilidade de inclusão no mercado de trabalho, gerando um sentimento de cidadania. As atividades na Cooperativa colocam-se a essas mulheres como uma possibilidade de renda, e o apoio de parceiros vem fortalecendo esta categoria de trabalhadoras.
MARROTA, Erica Pellucci Barreto	O presente estudo teve como objetivo analisar a formação de trabalhadores que se associam na coleta de materiais recicláveis. Procuramos ressaltar, por meio de estudo sobre a Associação de Trabalhadores da Usina de Triagem e Reciclagem de Viçosa (ASMARE), a importância da relação entre trabalho e educação para a construção do conhecimento e para a formação humana.
LISBOA, Cassiano Pamplona	Esta tese focaliza os itinerários (entendidos como uma sequência de operações que se sucedem no tempo) de Catadores de Materiais Recicláveis integrantes de associações e cooperativas localizadas na região Sul do Brasil. Estruturou-se em três arranjos. No primeiro, o trabalho de pesquisa se voltou à compreensão das influências recíprocas entre o campo ambiental e a atividade de reciclagem. No segundo, voltou-se aos modos através dos quais os catadores, desde suas vinculações com a atividade de reciclagem e com o campo ambiental, relacionam-se com variados discursos que os interpelam. Por fim, focalizou as práticas sociais (discursivas e não discursivas) utilizadas por esses sujeitos na (re)invenção de seus cotidianos e suas trajetórias de vida. As catadoras e os catadores de materiais recicláveis, através dos seus itinerários, desafiam-nos a repensar a rigidez dos lugares desde os quais oferecemos leituras acerca dos seus posicionamentos. Desafiam-nos igualmente a rever a rigidez dos lugares que resultam dessas leituras (e que de modo geral são utilizados para "aprisioná-los"). Decorre daí a necessidade, apresentada aqui como sugestão, de tornar mais fluido e móvel o lugar educativo desde o qual tanto as práticas educacionais, quanto as políticas públicas vêm sendo pensadas e direcionadas a esses sujeitos.
VICENTE, Bianka Blazus	Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida para o mestrado em Educação, na linha pesquisa de Políticas e Gestão de Processos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo principal é uma reflexão sobre a experiência de trabalho e Educação que é desenvolvida na Cooperativa de Recicladores de Dois Irmãos, localizada na cidade de Dois Irmãos. A análise ocorre na interlocução com a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) Lei nº 12.305/2010 e demais programas e projetos sob a sua égide, na perspectiva de constituir um traçado investigativo do qual possam emergir elementos capazes de fomentar a seguinte discussão: como vem sendo construída a dimensão Educativa da PNRS. Os resultados da pesquisa apontam para a ressignificação do trabalho dos Catadores e Recicladores e para a dilatação dos seus espaços de formação e atuação política, além de uma demanda pela ampliação do conhecimento sobre a PNRS para a Educação Ambiental e para a população brasileira.
ALVES, Adriana Silva	O presente estudo propõe analisar a formação promovida pelo Movimento Nacional dos Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis (MNCR) para a sua categoria. O MNCR, nasce em 2001, por meio da iniciativa dos catadores e de instituições comprometidas com

	o reconhecimento profissional e a inclusão socioeconômica dos catadores e catadoras. Desde sua criação, o MNCR tem buscado criar e desenvolver formas de comunicação e educação dentro do movimento, que sejam conectadas com o mundo do trabalho e com a superação das condições desumanas em que estão submetidas à catação. Nosso principal objetivo é conhecer como o MNCR tem desenvolvido a formação político-profissional, em especial, o método chamado "De catador para catador" e, constatar quais aspectos desta proposta se aproximam de uma Educação Libertadora em Paulo Freire. "De catador para catador", compõe uma das estratégias do movimento para realizar formação de base, dentro de cooperativas e associações, dos encontros e seminários, entre outros espaços formativos. Os resultados obtidos apontam para a busca do MNCR em construir sua formação política e profissional de forma autônoma e popular, superando sua dependência de apoio externo, principalmente, do Terceiro Setor. O método "De catador para catador" tem sido a proposta popular, originalmente, gestada pelo movimento e compõe as bases para a construção de sua pedagogia. A partir dos dados coletados e, de acordo com uma leitura freiriana, este estudo buscou apontar os momentos em que a formação do e no MNCR se aproximou e se distanciou de uma Educação Libertadora.
MARTINS, Elei Chavier	O presente trabalho tece uma discussão sobre a relação trabalho e educação no contexto de um Empreendimento Econômico Solidário (EES) constituído por Catadores e Catadoras, a Cooperativa de Produção de Material Reciclável de Tangará da Serra (COOPERTAN), abordando a concepção e cultura do trabalho que vem sendo construída a partir desta experiência e qual a formação por meio do trabalho que se tem proporcionado aos sujeitos engajados na mesma. Tem como objetivo geral analisar as dimensões educativas do trabalho associado que vem sendo desenvolvido pelos trabalhadores e trabalhadoras da COOPERTAN. Os processos educativos têm criado espaços de trabalho mais democráticos, proporcionando aprendizados tanto técnicos quanto de gestão, contudo é preciso tornar o processo de formação um processo contínuo e avançar na formação política articulando-a com um projeto maior de transformação social. Para muitos destes trabalhadores e trabalhadoras os tempos e espaços de trabalhos equivalem aos seus tempos e espaços de vida, onde se desenvolvem, criam e se apropriam de saberes. Tendo o trabalho como princípio e fim educativo, buscam, a partir das condições objetivas dadas, construir sua formação multidimensional.
GOMES, Dinora de Castro	Este trabalho teve como objetivo analisar a contribuição da Educação Ambiental para alfabetização e formação humana junto a uma turma de trabalhadores em uma cooperativa de catadores de resíduos sólidos na cidade de Goiânia. Traz como tema central "Educação Ambiental na Alfabetização de Trabalhadores de Cooperativas de Resíduos Sólidos: por um resgate de elos submersos". Buscou-se identificar na pesquisa as possíveis interfaces entre a Educação Ambiental e a Educação Popular, tendo como referência a transversalidade, conforme Barbier, e a educação libertadora, proposta por Paulo Freire. As questões de pesquisa buscam investigar a contribuição da Educação Ambiental para uma aprendizagem significativa na alfabetização de adultos trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos e o papel das estratégias ecopedagógicas para a formação humana emancipatória de alfabetizandos trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos. A experiência de alfabetização foi realizada em uma comunidade de catadores que reside no entorno da cooperativa Acop, na periferia da cidade de Goiânia. A experiência vivida trouxe significativos resultados, pois proporcionou transformações a partir da ampliação da percepção de si na interação afetuosa com a água, o ar, as plantas e com os outros seres, na relação com o meio ambiente. Deste modo, ressalta-se a importância da contribuição da EA para a efetivação

	de uma educação transformadora, fortalecendo os princípios da EP. Elos de compromisso para mudanças sociais que alimentem a vida no Planeta Terra.

DESCRITOR 2 "CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS E EDUCAÇÃO POPULAR"					
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**INSTITUIÇÃO**	**PALAVRA-CHAVE**	**TIPO**
MEDEIROS, Paulo Henrique Lomi	Os catadores de Materiais Recicláveis e seus processos Formativos – entre o campo e a cidade.	2013	Universidade do Estado da Bahia	Catadores de Materiais Recicláveis; Origem no Campo; Legislação Brasileira; Movimento Social; Programas de Educação Popular.	DISSERT.
COELHO, Ariadne Cristina	Os limites e desafios da formação em economia popular solidária: educar para a prática da autogestão	2013	Universidade Federal de Minas Gerais	Trabalho; Economia solidária; Autogestão; Trabalhadores; Formação	DISSERT.

AUTOR	**ANOTAÇÕES**
MEDEIROS, Paulo Henrique Lomi	A pesquisa descreve a rotina dos Catadores de Materiais Recicláveis nas ruas e nos lixões, no Estado da Bahia, os processos de opressão detectados sofrido, sua emergência como categoria a partir de sua origem entre trabalhadores rurais emigrados do campo devido um conjunto de processos tais como conservadora e a fragilização crescente das suas condições de reprodução social. Em seguida toma-se em consideração a proposta da educação popular Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis que visa fortalecer a construção da autonomia desses sujeitos, reforçando-os em seu processo de reumaniza cão no sentido Freiriano e de emancipação, por meio da luta pelo direito a ter direitos e contra os preconceitos pelos quais são estigmatizados.
COELHO, Ariadne Cristina	O projeto de pesquisa propõe analisar como se dá o processo de trabalho no que se refere à organicidade do empreendimento e o processo de ensino e aprendizado dos trabalhadores do seguimento de materiais recicláveis na RMBH-MG, que têm como diretriz de organização do trabalho a Economia Popular Solidária. O foco do trabalho está em verificar como a formação tem contribuído para a prática da autogestão dos trabalhadores e ainda, se há alguma relação da formação para a permanência destes trabalhadores no sistema econômico vigente. Além disso, a pesquisa procurou identificar na prática dos trabalhadores, membros de um empreendimento econômico solidário, o que os aproximam e o que os distanciam da prática capitalista. A pesquisa foi realizada na Coopersoli Barreiro, que está localizada em Belo Horizonte MG, em seus espaços de trabalho e formativos. Os desafios e limites encontrados pelos trabalhadores e formadores em Economia Popular Solidária são muitos, principalmente no que diz respeito à prática da autogestão, pois, não implica apenas técnicas, mas vivências as quais não se apreende inserido no sistema capitalista, que é em sua essência usurpador, coercitivo e individualista. No entanto, os trabalhadores da Coopersoli vêm apresentando um potencial de desenvolvimento organizacional e formativo que alia o desenvolvimento técnico e político dos trabalhadores, dentro dos princípios de uma organização do trabalho que prima pela autogestão.

DESCRITOR 3 FOMAÇÃO CATADORES MATERIAIS RECICLAVEIS

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRA-CHAVE	TIPO
CRUZ, Maria do Carmo Alves da	AS INVISÍVEIS NECESSÁRIAS: trabalho e educação das mulheres catadoras de materiais recicláveis em São Luís- MA	2016	Universidade Federal do Maranhão	Mulheres Catadoras, Trabalho, Educação, Gênero.	DISSERT.
AUTOR	**ANOTAÇÕES**				
CRUZ, Maria do Carmo Alves da	A pesquisa intitulada "as invisíveis necessárias: trabalho e educação das mulheres catadoras de materiais recicláveis em São Luís" refere-se à análise do trabalho das mulheres catadoras de materiais recicláveis em São Luís e suas relações com a educação e gênero, a partir dos seus relatos. Abordamos neste estudo quatro temáticas interligadas: mulheres, trabalho, educação e gênero. Os resultados demonstraram que as trajetórias educacionais das mulheres catadoras são marcadas pela pouca escolaridade, mas também por questões familiares, que as impediram de continuar a sua escolarização, o que acarretou principalmente a ida para o universo da catação de materiais recicláveis. Nas questões familiares aparecem a dominação masculina na figura do pai.				

Quadro 2: Balanço de Produção feito pelo Autora.
Fonte: Levantamento feito junto a Base de Dados da Capes (acesso livre) em 30/06/2017 (BRASIL, 2017 hs).

4.2 Descritor 1 **Catadores Materiais Recicláveis**:

Na busca simples foram localizados 178 trabalhos, sendo 132 dissertações de Mestrado e 46 Teses de doutorado, ao ano de 2012. Sendo que o número reduziu para 04 publicações. Filtrando e observando as teses e dissertações apenas 02 trabalhos foram localizados referentes ao meu tema. Ou seja, descartei as produções teóricas que não tinham relação com o meu objeto de pesquisa. Na busca simples, foram localizados, 142 trabalhos, sendo 121 dissertações de Mestrado e 21 Teses de doutorado, ao ano de 2013. Sendo que dessas filtragens, 02 dissertações e uma Tese correspondia com a temática. Na busca simples, foram localizados, 144 trabalhos, sendo 99 dissertações de Mestrado e 45 Teses de doutorado, ao ano de 2014. As filtragens feitas nesse período não foi encontrado nenhum trabalho voltado para o meu tema. Na busca simples, foram localizados, 158 trabalhos, sendo 112 dissertação de Mestrado e 46 Tese de Doutorado, ao ano de 2015, sendo que apenas um desses trabalhos correspondia a perspectiva da temática. Na busca simples, foram localizados, 156 trabalhos, sendo 109 dissertações de Mestrado e 47 Teses de Doutorado, ao ano de 2016. Filtrando e observando foi possível encontrar 03 trabalhos relacionados com o meu tema.

4.3 Descritor 2Catadores de Materiais Recicláveis e Educação Popular

Na busca simples foram localizados 3412 trabalhos, sendo 2565 dissertações de Mestrado e 757 Teses de doutorado ao ano de 2012. Na Filtragem de Teses e Mestrados apenas 01 desses trabalhos foram localizados com o meu tema, a princípio já foi possível verificar que esse mesmo trabalhos apresentados por essa combinação de descritores, coincidem com a busca do primeiro descritor. E as demais Teses e Mestrados não estava relacionados com a temática e sim voltados para Curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação de Educando Camponês entre outros. Na busca simples foram localizados 4987 trabalhos, sendo 2694 dissertações de Mestrado e 901 Teses de doutorado ao ano de 2013. Na Filtragem de Teses e Mestrados, foi filtrado 06 trabalhos relacionados com Catadores de Materiais Recicláveis. Por tanto apenas um desse trabalho correspondeu com objetivo proposto. Na busca simples foram localizados 3743 trabalhos, sendo 2690 dissertações de Mestrado e 1053 Tese de doutorado ao ano de 2014. Na filtragem de Mestrado e Tese, localizou se 03 trabalhos que já estavam incluídos no resultados do descritor 1. E um 1 desses trabalho eram voltados para Educação e Saúde Integral, Escolarização dos Filhos de Catadores e também na temática de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: Ocupação e Domínio do Espaço Público Urbano. Na busca simples foram localizados 3858 trabalhos, sendo 2821 dissertações de Mestrado e 1037 Teses de doutorado ao ano de 2015. Na observação e filtragem de Mestrado e Teses, não foi possível encontrar trabalhos relacionados com o meu tema. Foram encontrados trabalhos com tema, Mulheres em Movimento Mudam o Mundo, Educação Infantil, entre outros. Na busca simples foram localizados 4040 trabalhos, sendo 2912 dissertações de Mestrado e 1128 Teses de doutorado ao ano de 2016. Na filtragem e observação de Mestrado e Tese, somente 04 desses trabalhos encontrados foram ao encontro dos objetivos da temática. Embora que 03 desses trabalhos já foram citados em descritores anteriores. E os demais Mestrados e Teses a princípio não tinha relação com o meu tema.

4.4 Descritor 3 Formação Catadores Materiais Recicláveis

Na busca simples foram localizados 2064 trabalhos, ao ano de 2012, sendo 1558 dissertação de Mestrado e 466 Tese de doutorado, em observação foi possível selecionar 01 trabalhos relacionado ao meu tema, embora esse trabalho já foi citado no descritor 1. No momento da busca, os descritores utilizados estavam relacionados (por exemplo: Formação de

Professores;Materiais Didáticos: Um Estudo das Variações Linguísticas entre outros itens), assim as repostas da filtragem não eram de acordo com o objetivo da temática proposta. Na busca simples foram localizados 2213 trabalhos, ao ano de 2013, sendo 1663 dissertação de Mestrado e 550 Teses de doutorado, em observação foi possível selecionar apenas 01 trabalho relacionado ao meu tema.

Dentre as anotações encontradas nos trabalhos escolhidos elencam-se algumas informações relevantes para a dissertação a ser produzida, na medida que esses sujeitos foram excluídos do sistema educativo brasileiro eles vivificam outros espaços sociais que lhes oportunizam múltiplas relações de aprendizagem, pois a dimensão pedagógica nesse contexto está contida no trabalho como produção da vida da consciência social da politização e da história. A informação relevante nesse sentido é que existem outros espaços formativos para os Catadores de Materiais Recicláveis que extrapolam ambiente escolar, como por exemplo as organização e associações que tratam do meio ambiente.

5 Considerações finais

Por meio do balanço de produção, pode-se ter uma visão mais ampla do que já existe em termos de publicação em dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de dados da CAPES sobre o tema tratado nesse artigo. A medida que buscou-se os dados no banco de teses da CAPES, sobre a Educação Popular e os Processos Formativos dos Catadores de Materiais Recicláveis, constatou se que existe uma variedade de trabalhos produzidos nas mais diversas áreas do conhecimento. Para o efeito prático de pesquisas feitas ao concentrar a busca dos dados na grande aérea do conhecimento voltado para educação descobriu-se o número de onze (11) dissertações de Mestrado e uma (01) Tese de Doutorado de trabalhos publicados com a temática a ser pesquisada. A construção dessa base bibliográfica acadêmica me possibilitará uma gama de informação e conceitos sobre o campo da pesquisa empírica que ao final do processo de pesquisa será analisado e fornecerá novos dados para produção teórica e cientifica.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BERGMANN, Luana. **Para se Aproximar da Realidade:** um balanço da produção científica brasileira sobre a relação entre o público e o privado na educação, com foco no instituto ayrton senna. Dissertação de Mestrado UFSC, Florianópolis, 2009.

BRASIL. **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> Acessado em: 04/07/2017.

Disponível em: <***http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=2&ved=0CB8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.producao.ufrgs.br%2Farquivos%2Fdisciplinas%2F146_seminario_de_pesquisa_2_diretrizes_referencial_teorico.doc&ei=lONrTNiuMcXflgeD_sG4Ag&usg.*** Acessado em: 05/07/2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte".** Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. p.257-272

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. [Links]

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanço de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica.** SemiEdu2010 - ISSN:1518-4846 - UFMT, Cuiabá-MT.

MNCR - **Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis**. Disponível em:<http://www.mncr.org.br/. Acesso em: 20 de março 2017.

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações:** Trabalhadores da coleta e seleção de material reciclável. Disponível em: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf. Acesso em: 02, ago., 2016.

RIBEIRO, José Luis Duarte. **Diretrizes para elaboração do Referencial Teórico e Organização de Textos Científicos.** Adaptado do texto original de FOGLIATTO, Flavio e SILVEIRA , Giovani da,. Seminário de Pesquisa II. PPGEP/UFRGS 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. [Links]

SANDÍN, Esteban, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação:** Fundamentos e tradições/Maria Paz Sandín; Tradução Miguel Cabrera,- Porto Alegre AMGIL, 2010.

PINA, António Paula Brito de. I**nvestigação e Estatística.** Portal de Saúde Pública, 2006. Disponível em <http://www.saudepublica.web.pt/03-investigacao/031-epiinfoinvestiga/revis%c3%a3o_bibliogr%c3%a1fica.htm> Acessado em: 17/08/2010.

BENZEDURAS E SIMPATIAS: CRENÇA, FÉ E RITUAIS NA MANIFESTAÇÃO DA CULTURA

Maria Domingas de Souza (SEDUC-MT/UNEMAT) – mariads.moraes@gmail.com
Edineia Natalino da Silva Santos (PPGE/UNESP) – edineianatalino@gmail.com
Antônio Sidney Miranda Silva (SEDUC-MT/UNEMAT) – antoniosms_@hotmail.com
Ítalo Igor de Moraes Souza (PIBID – História /UNEMAT) – ítalo.igor.shinigami@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende refletir a prática da benzedura e das simpatias como uma forma encontrada pelo homem de criar um universo simbólico que lhe possibilite o trânsito pelos ambientes denominados pelo semioticista Ivan Bystrina de primeira e segunda realidade. A benzedura e as simpatias possibilitam o controle do mal, da doença e da dor, porque, por meio desses rituais, os males são nomeados e, sendo assim, é possível controlá-los. Além disso, as benzeduras recuperam a oportunidade do paciente de utilizar a fala, geralmente negligenciada nos processos terapêuticos convencionais. Os procedimentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a observação direta e entrevistas informais realizadas com algumas pessoas da comunidade cacerense consideradas boas rezadeiras e com conhecimento empírico, crença e fé em simpatias e benzeduras. As simpatias e benzeduras são práticas culturais antigas que, apesar de todo avanço da medicina e tecnologias dessa sociedade contemporânea, são muito procuradas e utilizadas até hoje.
Palavras chave: Cultura. Benzeduras. Simpatias. Rituais. Comunidade.

1 Introdução

Na cultura popular católica uma prática muito antiga é a das benzeduras e simpatias. Essa tradição ainda hoje é muito praticada na nossa sociedade contemporânea, apesar do tempo e dos avanços tecnológicos e da medicina especialmente nas periferias das grandes cidades, nas cidades do interior e na zona rural.

Conforme Nery (2006):

> Na cultura popular, corpo e espírito não se separam, tampouco desliga-se o homem do cosmos, ou a vida da religião. Para todos os males que atingem o corpo e a alma do homem sempre há uma reza para curar. É por isso que, apesar do tempo e dos avanços da medicina, a tradição dos benzedores ainda persiste na nossa moderna sociedade capitalista. Acreditando ou não no poder da reza, tem sempre aqueles que procuram, nas rezas e nas benzeções, uma cura para a sua doença ou um alívio para a sua dor. (NERY, 2006, p. 1).

Cascudo (1984) no Dicionário do Folclore Brasileiro define as rezas como "as orações populares rezadas pelos rezadores ou benzedores para curar doenças, pedir proteção e saúde para as pessoas que os procuram". (CASCUDO, 1984, p.36).

Desse modo, considerando essa prática cultural cultivada no Brasil que é um país com predominância católica, 60,6%, conforme dados do último censo do IBGE (2010), este artigo visa refletir sobre a linguagem, a crença e o ritual das práticas das benzeduras e simpatias através da observação direta e entrevistas informais com algumas pessoas da comunidade cacerense também descreveremos algumas simpatias e benzeduras fornecidas por elas.

2 A prática cultural da fé e da crença

Benzeduras e simpatias: práticas culturais que proporcionam “o alento da alma, através de orações, batizados e, em mesma medida, de benzimentos”. (VALENTINI, 2014, p. 3).

De acordo com Valentini (2014) essas práticas de fé e devoção são conhecimento empírico das formas de cura, servindo a oração e a fé, igualmente para a alma e para o corpo. (IDEM).

Sendo cultura, é interessante definir “o que é cultura”. O que não é uma tarefa simples e nem fácil. Todavia, utilizaremos Baitello Jr. (2003) e Bystrina (1989).

Baitello Jr. (2003), nos apresenta dois conceitos distintos de cultura:

> 1º - Cultura agrícola, plantação e cuidados requeridos pelo cultivo;
> 2º - “Cultura do espírito” – formação intelectual do homem por meio da filosofia, da ciência, da ética e da arte. (BAITELLO JR, 2003, p. 27).

A definição de cultura que se aproxima com o nosso foco de pesquisa é o segundo conceito: “cultura do espírito”, pois estamos lidando com a fé, com a crença, com o lado espiritual do povo.

Para esse autor a cultura apresenta, pois, duas importantes facetas: quando o objeto do cultivo está fora do cultivador; quando o objeto da cultura é o próprio sujeito cultivador.

Essa segunda faceta é o momento em que a autoconsciência se manifesta, ou seja, quando o homem é objeto do cultivo do próprio homem. O momento de voltar-se a si mesmo, de construir-se, de refazer-se, de melhorar-se para, assim, superar as amarras da realidade físico-biológica – a primeira realidade.

Para se desprender dessa primeira realidade, o homem, valendo-se das línguas naturais, cria a segunda realidade, na qual os problemas como doenças, fenômenos, catástrofes e até a morte, são superados no nível simbólico.

É o semioticista tcheco Ivan Bystrina (1989) que sintetiza em quatro momentos as raízes da cultura: no sonho; no jogo e nas atividades lúdicas; nos desvios psicopatológicos e nas situações de êxtase e de euforia (provocada ou não, com a ajuda de determinadas substâncias ou não, por meio de certos rituais e movimentos ou não).

Segundo Bystrina (1989), a segunda realidade.

> [...] não é algo de outro mundo, do além. Ela existe – realmente – nas células cinzentas dos cérebros e é transponível em signos perceptíveis, em signos materiais e energéticos e textos. [...] ela possui um caráter sígnico, é construída de signos e realizada em textos. (BYSTRINA, 1989, apud BAITELLO JR, 2003, p. 29).

Desse modo, podemos depreender que simpatias, benzeções fazem parte dessa segunda realidade o qual o homem se recorre na tentativa de encontrar soluções ou a cura para os seus males. Para isso, recorrem-se aos rituais e poderes ocultos para satisfazerem a sua vontade ou atender as suas necessidades.

De acordo com Nery (2006) no sentido dicionarizado, benzer significa "fazer o sinal da cruz sobre pessoa ou coisa, recitando fórmulas litúrgicas para consagrá- la ao culto divino ou chamar sobre ela o favor do céu, abençoar." Em outras palavras, o ato da bênção é um ato de súplica, de imploração, de pedido insistente aos deuses para que eles se dispam dos seus mistérios e se tornem mais presentes, mais concretos, para que tragam boas novas, produzindo benefícios aos mortais. A bênção é um veículo que possibilita ao seu executor estabelecer relações de solidariedade e de aliança com os santos, de um lado, com os homens de outro e entre ambos, simultaneamente (OLIVEIRA, 1985, apud NERY, 2006, p. 2).

O ritual das benzeduras e simpatias pode ser preventivo e/ou curativo e tem grande prestígio, em virtude da psicologia do povo que quer resultados imediatos, sem tratamento médico e sem trabalho. Ou seja, o que se espera é o milagre.

Nery (2006) faz uma breve contextualização sobre a tradição de benzer no Brasil:

> Diz a tradição que o ato de benzer, ou de curar, é a ritualização das coisas da fé, onde muitas vezes se misturam o sagrado e o profano. Herança dos portugueses que ao chegarem ao Brasil sofreram influências dos índios e, posteriormente, dos africanos, sobretudo as mulheres. O conhecimento das plantas medicinais da colônia, dominado pela cabocla e pela mulata, unido ao das plantas medicinais trazidas pelos portugueses, foi sendo repassado de geração em geração, originando o costume de curar doenças por meio de recursos naturais. (NERY, 2006, p. 2).

Assim como a formação do nosso povo essa nossa cultura é miscigenada, pois sofreram influências do negro, branco e índio.

A cultura das benzeduras e simpatias são perpetuadas e transmitidas de geração a geração e um fator importante é a memória. Ao qual Le Goff (1990) diz:

> A memória é um "elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia." Para tal busca, é necessário que os indivíduos considerem que as lembranças são carregadas por eles e que, no processo de interação com a sociedade e os grupos aos quais pertencem, estabelecerão o

> contraponto para que tais lembranças ou memórias se efetivem. Portanto, o outro tem papel fundamental no quesito da rememoração e da produção da memória. Esse papel diz respeito ao fato de que é na coletividade que as interações acontecem, trazendo à tona o indivíduo e sua identidade. (Le Goff, 1990, p.477).

Em Cáceres, procurar benzedoras (es) é muito comum. Essas pessoas que tem a confiança da comunidade se valem muito da memória, das suas lembranças, do conhecimento que lhes foi transmitido por alguém do seu convívio no passado e que lhe confiou essa sabedoria e as utilizam para a cura das doenças, dos males do corpo e da alma.

3. Algumas simpatias e benzeduras

3.1. Simpatias

Através da observação, do conhecimento que temos da comunidade cacerense, sobretudo com alunos, parentes próximos e pessoas conhecidas conseguimos saber de algumas simpatias e benzeduras muito utilizadas pelos benzedores, que na sua maioria são mulheres, portanto, benzedoras. Vejamos algumas simpatias que são muito realizadas:

1. **Para curar o vício do alcoolismo**

Torram-se três baratas e soca-se num pano, até virarem pó; mistura-se o pó a uma garrafa de pinga, sacode-se para misturar bem, côa num pano e deixa em lugar visível para o viciado beber o quanto quiser.

2. **Para fazer o rapaz se apaixonar**

Numa xícara de café, a moça pinga três gotas de sangue de sua menstruação e dá para o rapaz beber. Ele ficará irremediavelmente apaixonado por ela.

3. **Para a criança perder o medo e aprender a andar**

Emenda-se palha de milho até ficar uma tira bem comprida. Amarra-se essa tira no pé da criança. Uma pessoa vai andando na frente com a criança e a outra vai atrás, com um facão, segurando a ponta da tira. Devem dar meia volta numa casa de três portas, começando pela porta da frente e entrando pelo fundo. A pessoa que está com o facão para na porta e pergunta:

_ O que eu corto?

A outra responde:

_ Corta o medo de fulano (diz o nome da criança)

A do facão fala novamente:

_ Cortei o rabo.

Dizendo isso, corta um pedaço da tira e a deixa no lugar.

Na porta do meio, para e pergunta novamente:

_ O que eu corto?

_ Corta o medo de fulano.

_ Cortei o meio.

Na porta da frente, para e pergunta mais uma vez:

_ O que eu corto?

_ Corta o medo de fulano.

_ Cortei a cabeça.

Quando terminar, completa a volta na casa.

A simpatia deve ser feita por três sextas-feiras seguidas.

4. Para nascer dentes bons

Assim que a criança tirar o dente de leite, deve, antes de jogá-lo em cima da casa dizer:

"Mourão, mourão
Toma seu dente podre
E me dá um são."

Essas palavras devem ser ditas numa sequência de três vezes e, caso o dente não fique em cima da casa, o ritual deve ser repetido até que o dente pare lá em cima.

5. Para não ter dor de dente, ganhar dinheiro e fazer crescer o cabelo

Quando for o primeiro dia da lua nova, a pessoa ao olhar para a lua (logo na primeira olhada), deve falar três vezes:

Deus salve lua nova.
Mãe de São Matheus
Quero que doam meus dentes
Quando doerem os teus.
Deus salve lua nova

Mãe de São Ventura
Quero que cresçam meus cabelos
Até passar da cintura.
Deus salve, lua nova.
Mãe de São Clemente
Quero que quando vier
Me traga dessa semente. (Esfrega-se o polegar e o indicador)

6. Para curar caxumba descida

Quando o homem estiver com caxumba descida, deve procurar um curral, numa sexta-feira, pela manhã. A porteira do curral deve estar aberta. O homem fica de quatro, cavouca o chão com as mãos e os pés, como se fosse um touro bravo e imita seu mugido. Repete o ritual três vezes.

A simpatia deve ser feita por três sextas-feiras seguidas.

3.2. Algumas benzeduras

Diferente das simpatias as benzeções não são fáceis de serem conseguidas. Os rezadores não gostam de compartilhar esse conhecimento, pois é um "dom" que eles tem, é sagrado e não pode ser revelado. Por isso, só conseguimos obter por meio das nossas fontes apenas duas benzeduras:

1. Benzer de mau jeito e/ou torcicolo

Primeiro pega-se um pedaço de tecido, agulha e linha virgens. Coloca-se o retalho em cima do local que está com mau jeito. Reza-se um Pai Nosso e uma Ave Maria. Dá-se um nó no tecido, vai benzendo em cruz e dizendo: *"São Lefôncio, o que eu coso?"* E a pessoa tem que responder: *"carne quebrada, nervo rendido, osso desconjuntado".* E o benzedor arremeta: *"esse mesmo eu coso".* Faz-se isso três vezes. Cada vez que se faz a pergunta e obtém a resposta, cose-se o retalho. No final reza-se mais um Pai Nosso e uma Ave-Maria. A pessoa tem que ser benta durante três dias seguidos.

2. Benzer alguém que engasgou

Faz-se primeiro o sinal da cruz: em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. O benzedor diz: *Homem bom, mulher ruim, casa velha, esteira velha; caldo de feijão sem sal. São Brás!*

Ou para diante ou para trás. Dá três soquinhos nas costas para desengasgar. Faz-se novamente o sinal da cruz.

4. Algumas análises sobre o ritual e a linguagem das benzeduras e simpatias

Como podemos notar, no léxico (no vocabulário) das simpatias, benzeções e em muitas correntes estão sempre presentes o número três. Na cabala[1], por exemplo, e significa o equilíbrio. Pitágoras afirmava: *"o número três reina em toda parte, e a Mônada[2] é o seu princípio".* Com efeito, o número três pode ser encontrado em todas as coisas. Corpo, Alma e Espírito é a classificação básica do ser humano. No próprio corpo físico, vemos o ternário em cabeça, tronco e membros, e estes últimos, também são divididos em três partes. As trindades divinas ocupam, em todas as teogonias (todas as religiões), o foco central donde tudo dimana: Brahmã, Shiva e Vishnu[3]; Anú, Hea e Bel[4]; Pai, Filho e Espírito Santo; os Três Logos Teosóficos etc. A sexta-feira, por ser considerado o dia mais forte da semana, e o apelo aos santos, tanto existentes, quanto inventados. (SANTOS, 2000, p. 105-108).

Podemos afirmar, portanto, que o léxico das simpatias e benzeções significam enquanto parte de um ritual, o signo, por conseguinte, é o ritual. E é nele que reside à força criadora da palavra.

Se observarmos as lexias, separadamente, perceberemos que algumas não nos remetem a nenhum significado, como é o caso de "mourão, mourão". Por que um mourão daria um dente são? Aqui, nos parece que "mourão" serve apenas para criar a rima ou talvez porque significa "estaca", "tronco de madeira", geralmente, madeira dura, forte. E isso também se percebe na

[1]A cabala, que em hebraico quer dizer "tradição" ou "recebimento", foi compilada há 2 mil anos em um livro chamado *Zohar*, que é o principal texto dessa filosofia. Propõe um conjunto de especulações sobre a origem e o funcionamento do universo que teria sido revelado por Deus para decodificar significados ocultos da *Torá*, a bíblia judaica. Fundamenta-se na reencarnação e na lei de causa e efeito: para toda ação nesta vida há uma reação. Durante séculos, era tratada como conhecimento secreto transmitido oralmente apenas a iniciados. Nas últimas décadas, vem sendo divulgada entre toda a comunidade judaica e, mais recentemente, fora dela, apesar da oposição dos ortodoxos.

[2]- Filos. Segundo Leibniz cada uma das substâncias simples e de número infinito, de natureza psíquica (dotada de apercepção e apetição), e que não têm qualquer relação umas com as outras, que se agregam harmoniosamente por predeterminação da divindade, constituindo as coisas de que a natureza se compõe; enteléquia (A forma ou a razão que determinam a transformação ou a criação de um ser). [Var.: *mônade*. Cf. *monada*.]

[3]Pertencem à religião hinduísta: Brahma _ criador, Shiva _ destruidor e Vishnu _ preservador. Não são deuses separados . São três ângulos que focam o único deus _ Krishna_ que tem poder sobre tudo.

[4]- As trindades da Babilônia.

benzeção para mau jeito e/ou torcicolo, quando o benzedor diz: São *Lefôncio*, criando assim um santo imaginário, uma nova lexia, pois não há registro da existência de um santo com esse nome, conforme as pesquisas realizadas em *sites* católicos. O que faz efeito é o ritual completo. É a soma da palavra e da ação que produz efeito e cria a segunda realidade, onde o paciente se sente curado e seguro.

5 Considerações finais

As benzeduras e simpatias fazem parte de um mundo mágico e cheio de rituais. As pessoas que tem o dom de curar, na sua maioria, é alguém já idoso, credenciado pela comunidade e goza de todo respeito e credibilidade.

Cada benzedor ou benzedeira tem a sua própria forma de benzer, porque a cada um foi dado um dom para curar. Um dom que se traduz na fé, aprendida com seus antepassados e de onde aprenderam a ver o mundo que os cerca. Rezadores, benzedores e curadores estabelecem com a comunidade um sistema próprio de comunicação que está além da comunicação oficial da mídia de massa, através de seus cantos, gestos, rezas e orações, que refletem vigorosamente a mais pura expressão das classes menos cultas e mais carentes da população.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As Ciências do Léxico. *As Ciências do Léxico*: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2 ed. Campo Grande: EdUFMS, 2001. p.13-14.

CANEDO, Daniele. **"Cultura é o quê?" - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. V ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 2009. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** 10 ed., São Paulo: Ediouro, 1984.

JUNIOR, Norval Baitello. **O animal que parou os relógios**: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia. 2 ed., São Paulo: Annablume, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2170&busca=1&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espiritas-sem-religiao

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1990.

NERY, Vanda Cunha Albieri. **Rezas, Crenças, Simpatias e Benzeções: costumes e tradições do ritual de cura pela fé.** VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Brasília, 2006. Disponível em: < www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0939-1.pdf>

POEL, Frei Francisco Van Der. **O processo da cura na cultura popular.** Disponível em: http://www.religiosidadepopular.uaivip.com.br/medicina.htm

QUINTANA, Alberto Manuel. **A ciência da benzedura**: mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise / Alberto Manuel Quintana. - Bauru, SP: EDUSC, 1999. Disponível em: <http://www.institutocaminhosoriente.com/Livros/Alberto%20Quintana%20-%20A%20CI%CANCIA%20DA%20BENZEDURA.pdf>

VALENTINI, Suzanne Mendes. **Memória e contemporaneidade: a voz dos benzedores.** VI Simpósio sobre Formação de Professores, Educação e Currículo. Tubarão, 2014. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VI%20sfp/Suzanne%20Valentini_Outros.pdf

CULTURA E IDENTIDADE SURDA: AS LUTAS SOCIAIS NA CONQUISTA DE ESPAÇO EM TERRAS SINOPENSE

Jackeline C. Loureiro de Almeida (PPGE/UNEMAT) - jackloureiro@gmail.com

BoninneMonallizaBrun Moraes (PPGE/UNEMAT) - boninnemonalliza@gmail.com

Resumo: O presente trabalho aborda uma breve introdução sobre os aspectos geográficos da cidade de Sinop/MT, localizada na região Amazônica, e o processo de migração do sujeito Surdo oriundos de outras regiões para a cidade em questão. A pesquisa visa buscar relatos de como a cultura e identidade surda enquanto cidadãos Sinopenses vem sendo constituída desde a emancipação da cidade até os dias atuais, na aceitação no mercado de trabalho, ambiente educacional e na sociedade em geral. Ao passo que o sujeito Surdo possui uma especificidade de linguagem diferente dos ouvintes, tornando necessária utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Embasada no referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), esta pesquisa realizou um diálogo com sujeito-Surdo que permeiam os sentidos identitários e Comunitários da comunidade surda no contexto social histórico. Para o referencial utilizamos os precursores da Análise de Discurso da França, Michel Pêcheux e no Brasil EniOrlandi, com o intuito de trazer os conceitos ideológicos, a formação imaginária, as condições de produção, o intradiscurso e o interdiscurso nos efeitos de sentidos nos discursos produzidos pelos sujeitos Surdos Sinopenses.
Palavras-chave: Cultura. Identidade. Libras. Sinop.

1 Sinop terra de toda gente

Para a reflexão deste artigo, faz-se necessária uma breve explanação sobre a área de estudo em questão,a cidade de Sinop. Iniciada no ano de 1972, "Conhecida inicialmente por Gleba Celeste, que fora projetada com as cidades de Vera, Santa Carmem e Cláudia", Sinop é a cidade da região Norte do Mato Grosso, fundada em 14 de setembro de 1974, elevada à categoria de distrito do município de Chapada dos Guimarães em 1976 e emancipada no dia 17 de dezembro de 1979 pelo então governador de Mato Grosso José Garcia Neto. (SOUZA, 2004, p.17). Segundo classificação do último censo realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada era de 113.099 habitantes. Segundo Arruda (1997) *apud* SOUZA (2004, p. 122)

> A história oficial de Sinop começou em 1970, quando a Colonizadora Sinop S.A, iniciou, por via aérea, o reconhecimento do local para implantação da Gleba Celeste. Segundo a Colonizadora, a área para implantação do projeto de colonização, adquirida inicialmente, correspondia a 199.064,89ha, correspondente a 214 lotes por compra do Sr. Martin Jorge Phillip, cujo ponto de referência para delimitação foram os marcos dos rios Teles Pires, Caiabi e Tartaruga. Após o sobrevoo sobre a região, foi identificada mais ou menos a área adquirida.

A nova cidade para os sujeitos que se propuseram a vir morar nesta localidade não foi o que se esperava, para Souza (2004), seu processo de formação estava ligado com a política de

colonização privada, onde houve vários programas de ocupação da Amazônia criados pelo governo na época, com a intenção de promover uma produção capitalista do espaço. "Sinop é uma cidade projetada, planejada com os requisitos de um centro urbano de importância regional, localizada no centro-norte do Estado de Mato Grosso a 500 km de Cuiabá, numa área de 645.000 hectares de terra, foi fundada por EnioPipino e João Pedro Moreira de Carvalho, sendo povoada principalmente por pessoas originárias do Sul com predominância de paranaenses" (SOUZA, 2004, p.17). No imaginário dos futuros moradores carregavam-se a irrealidade de ser o proprietário de novas terras, com perspectivas de estabilidade financeira. Segundo Orlandi (2015), o imaginário é constitutivo dos sujeitos e contribuem para no processo de significação da linguagem, apoiadano discurso midiático para a ocupação desta nova terra.

Desde a sua fundação, Sinop cresceu rapidamente em sua população oriundas de diversas regiões em busca de terras e ascensão financeira. Junto a esses migrantes vieram também os sujeitos Surdos, possuidores de uma língua materna diferente dos sujeitos ouvintes, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Língua esta que permite ao homem "estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens" (SEESP, 2006, p. 34), constituindo a sua cultura, tornando-o sujeito capaz de transformações inigualáveis.Estudos nos mostram que a fala é de uma importância excepcional, realizadora de processos de abstração e veículo do saber, para Pêcheux (2014) é no discurso é que ocorrem os efeitos de sentido entre os interlocutores. Para os ouvintes faz-se normal o uso dos processos verbal e o não-verbal, na surdez congênita esse processo não acontece, fazendo com que surja o bloqueio do desenvolvimento da fala verbal, "mas, não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais, ou seja, o uso da língua de sinais" (*ibid*, 2006, p.35).

Souza (2004), nos leva a refletir a importância da evolução das cidades não só em pontos de vista político urbano, mas como se tornam resultados de expressões humanas, criando artifícios que atendem aos seus próprios interesses e constituem sua identidade. A Libras surge então como um mecanismo de fuga para o surdo no reconhecimento de sua identidade e o falso sentimento de integração deste sujeito a sociedade ouvinte. Orlandi (2004, p.130) argumenta que o sujeito precisa deste sentimento de unidade para que se identifique com os demais;

> Faz parte do imaginário do sujeito, em sua diferença, pensar a unidade para identificar-se, assim como também faz parte desse mesmo sujeito – o da Modernidade e o da Contemporaneidade – ter de referir-se a uma pátria para ter uma identidade.

Para que se possa transparecer a discursividade dos sujeitos Surdos, vamos utilizar da fala de EniOrlandi (*apud* Pitombo-Oliveira, 2000, p. 29), que nos orienta sobre a necessidade de observar o lugar da constituição do sujeito 'que é um lugar de significação historicamente constituído'. Ainda segundo a autora "é necessário apreender o modo por que o sujeito imprime, mesmo sem o saber, esta e não aquela direção à argumentação e de que natureza são seus argumentos" (*ibid*, p.29). Foi pensando nestas condições de produção, que o estudo deu se na comunidade surda de Sinop, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturada oral, em quefoi utilizado um gravador de voz. A tradução da Libras para o português/português para Libras foi realizada com o auxílio de um intérprete e posteriormente transcrita para as devidas análises. Participaram da pesquisa o presidente e o secretário da comunidade surda e uma surda frequentadora do local, somando um total de três entrevistados. Conforme acordo previamente assinado pelos participantes, as falas podem ser utilizadas parcial ou total, preservando a identidade dos mesmos.

Através da ampla divulgação e difusão da Libras principalmente, a comunidade surda tem se fortalecido gradualmente, com isto também a identificação com sua cultura, costumes e principalmente a sua diferença de condição, sujeito - Surdo. Mas, para o surdo o que é essa identidade, uma vez que somos todos originários de uma mesma pátria? Como comemorar um país bilíngue onde a maioria desconhece a Libras? Como o Surdo enxerga a sua identidade cultural no mercado de trabalho, e nos ambientes educacionais? Na sociedade em geral, o sujeito Surdo é reconhecido como parte desta? As respostas destes questionamentos poderão ser compreendidas através da discursividade dos sujeitos surdos participantes desta pesquisa, com o objetivo de discutir a busca do reconhecimento dessa identidade que permeiam a comunidade surda.

2 Cultura e Identidade Surda: A Discursividade dos Sujeitos

Cultura, de acordo com Ferreira (2010, p. 213), é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização. Portanto, fazem parte da cultura de um povo as seguintes atividades e manifestações: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, forma de organização social, etc. Nesse sentido o presidente da comunidade surda nos traz o relato da cultura surda vivenciadas em Sinop,

> Quando eu cheguei aqui era tudo muito difícil, isso já faz 32 anos, eu era o único surdo que sabia Libras, porque vim de Londrina no Paraná, lá tínhamos uma comunidade

> grande com muitos surdos, conversávamos, jogávamos bola, fazia festa. Aqui não, eu me sentia sozinho, todos conversavam ao meu redor e eu não entendia, me esforçava, mas nada adiantava. Surgiu então a ideia de montar a nossa comunidade aqui, então nós temos nossos encontros, nossas festas e nossas conversas, muita coisa eu trouxe de Londrina, (ele se refere as atividades da comunidade), porque aqui não sabiam nada, nem a própria língua (risos). (W. S. Surdo).

É interessante observar nos discursos dos entrevistados a questão das atividades da comunidade anterior, de acordo com Arruda 1997 *apud* Souza 2004, p.127*, "*quando se há uma mudança de vida, a diversidade cultural e a aquisição de novos hábitos, há também uma história, uma vida passada, memórias trazidas de vivências e experiências construídas na moradia anterior, tornando essas memórias uma recriação da vida passada em um lugar novo". A autora EniOrlandi (2006), argumenta que essas memórias a qual ela chama de "memória discursiva", são enunciados pré-construídos, algo já dito no passado, que foram formulados em algum momento e está arquivado na memória, em dada circunstância é retomada na formação discursiva do sujeito e produz novos discursos estabelecendo relações com o que já foi dito, o interdiscurso. Orlandi complementa ainda que esse conceito de interdiscurso vem de Pêcheux, que compreendia os sujeito estarem ligados ao saber discursivo que não se aprende, mas que está sendo reproduzido por efeitos de sentidos ideológicos do inconsciente.

Outro ponto que nos chama a atenção, é quando o entrevistado relata a sua solidão, vejamos: *"me sentia sozinho*" ou "*eu não entendia nada*". O silêncio forçado, a falta da fala para a comunicação e a vontade de interação do surdo com o ouvinte, com o fato do não conhecimento da língua de sinais e a segregação do ouvinte em não os compreender, incentivou na formação de um grupo "diferente", paralelo ao dos ouvintes, que os faz pensar que sua cultura também é diferente. O silêncio que incomodava alguns era terapia para outros, a exemplo disso o relato de C. F. Surda.

> Gosto do silêncio, de ficar no meu mundo, isso não me incomoda, não falo em voz alta, mas falo em pensamento, me resolvo, aqui posso ser eu, sem máscaras, sem tentar ensinar ninguém a minha fala e nem ao menos ser interrompida, cresci assim e me acostumei com esse silêncio.

Nesse sentido Orlandi (2007, p. 90), "o sujeito tem um espaço possível de singularidade nos desvãos que constituem os limites contraditórios das formações discursivas diferentes. Aí trabalham processos de identificação do sujeito que não estão fechados na sua 'inscrição em uma formação discursiva determinada', mas justamente nos deslocamentos possíveis – trabalhados no e pelo silêncio – na relação conjuntural das formações".

Assumindo a existência de uma "cultura surda", no interior da comunidade surda e na comunidade ouvinte, implica uma separação entre Surdos e ouvintes, uma separação e divisão social específica. Com esse pensamento essa divisão nos traz um mecanismo de desigualdades, de diferenciação entre surdos e ouvintes, destruindo a ideia de igualdade social e enfatizando o que os surdos e ouvintes tem de diferente e não o que tem em comum.

Para Perlin (2004), a cultura surda é uma representatividade da sua identidade que vai moldando de acordo com o sujeito, através de lutas travadas na sociedade na busca de conquistar o seu espaço na representatividade de si mesmo, se defende da hibridação e trabalha o sentimento de inclusão entre os demais. Mas, faz se necessário relatar que a hibridação na cultura surda é presente em todas as formas, não há como separar, argumenta posteriormente Skliar (2005*)*, a hibridação surda inicia-se no nascer do surdo. A autora explica ainda que a hibridação acontece naturalmente dentro da comunidade surda, a exemplo disto é o surdo filho de pais ouvintes, o surdo filho de pais surdos, o deficiente auditivo que era ouvinte e ficou surdo, o surdo oralizado, etc. "Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo" (*ibid*,p.63). Diante do exposto Strobel (2008), observa que como toda cultura, a cultura surda apresenta um padrão de comportamento na troca de experiências entres os sujeitos surdos que compartilham dessa mesma cultura, quer seja na rua, escola ou trabalho, o que os faz aceitar-se e compreender-se trazendo um sentimento de identificação e valorização da sua cultura. Ainda para Strobel (2008, p. 30) existe uma diferença entre cultura e comunidade Surda:

> [...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

Sendo assim, compreendemos que a comunidade surda de Sinop tem cumprido o seu papel, segundo o presidente da comunidade surda, as reuniões acontecem semanalmente em sua residência, com a presença do tesoureiro, o secretário e o vice-presidente, além de alguns Surdos membros da comunidade, nessas reuniões são acertados o que irão executar no mês, quando e como farão para levantar valores para as despesas.

> [...] nos reunimos sempre para discutir o que vamos fazer em nossa comunidade né, agora estamos resolvendo sobre a nossa construção, como você pode ver nos reunimos na varanda da minha casa e isso tira a liberdade da minha família, mas agora temos um terreno que ganhamos da prefeitura, fica perto do corpo de bombeiros, é longe, mas agora temos um lugar nosso, da nossa comunidade surda (W.S. Surdo).

Durante a entrevista, foi me relatado que os Surdos, se sentem discriminados pelos governantes municipais, desde que vieram para Sinop e criou-se a comunidade surda o atendimento a estes são restritos dentro da prefeitura, complementam ainda queos locais públicos tais como: hospitais, postos de atendimento, escolas, câmaras e prefeitura, não disponibilizam tradutores de Libras, e os Surdos não conseguem ser entendidosnestes ambientes, pois as pessoas que trabalham nos departamentos não sabem Libras eparecem ter medo de atendê-los. Esse relato contraria o que o Decreto 5.626/05 no capítulo VIII Art. 26,

> A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir as pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, realizadas por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação,
>
> § As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

O presidente da associação dos Surdos relata ainda que, após muitos anos de tentativas frustradas, recentemente conseguiram uma reunião junto aos representantes municipais e cerca de oitenta Surdos da comunidade, através desta reunião conseguiram a doação de um terreno para a construção da sede da comunidade surda e de uma escola bilíngue, sonho da comunidade para atender os Surdos da região. Para Skliar (2005, p. 6), essa diferença social e política foram construídas ao longo dos anos, fruto de conflitos e movimentos resistentes no poder e no saber;

> A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

A criação da Lei 10.436/02, que reconhece a Libras, como a primeira língua do Surdo e a língua portuguesa como a sua segunda língua e a promulgação do Decreto 5.626/05, o Brasil torna-se um país bilíngue, os Surdos passam a ter a sua própria identidade, o que para comunidade surda é motivo de comemoração.

Identidade, segundo Ferreira (2010, p. 406), "é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, consciência que alguém tem de si mesmo: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc". Para Hall (2000, p. 13), o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, em diferentes situações e direções de forma que suas identificações vão sendo deslocadas.

> Dentro de nós há identidades contraditórias [...]. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Para o presidente da comunidade surda a lei veio favorecer e muito no reconhecimento da língua de sinais, mesmo que tardia, hoje eles têm o orgulho de ser considerados cidadãos donos da sua própria língua e possuidor de uma gramática única.

> Os Surdos não tinha voz, não éramos gente, nos chamavam de mudos [...], na verdade não somos mudos, emitimos sons e as vezes até gritamos... Apenas temos uma língua diferente, de gramática diferente, faz pouco tempo que a lei veio para nos apoiar, para reconhecer essa diferença, no entanto as pessoas querem que nós os Surdos os aceitem e aprendamos a falar, mas não tem como sermos oralizados porque nascemos assim, vocês ouvintes é que precisam aprender a nossa língua, a lei está lá... no papel... (W.S, Surdo).

Se buscarmos na história, os Surdos desde a antiguidade foram estigmatizados e desvalorizados perante a sociedade por lhes faltar as características humanas de grande importância: a linguagem (oral) e suas virtudes cognitivas, a falta dessas características os tornava inferiores no olhar de muitos autores e da comunidade em geral. Para Foucault (1970, p. 10), todo o que por intermédio da linguagem, não fosse considerado possuidor de atributos humanos "[...] aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância".

Para os primeiros Surdos de Sinop, a mudança de outro estado foi muito boa, apesar das dificuldades encontradas na comunicação, os Surdos se sentiram acolhidos e consideram que a população em geral não demonstrava preconceito para com eles. No pós modernismo estamos atualmente,quando ocorre algum tipo de preconceito queos Surdospercebem, costumam ignorar a pessoa ou a situação. Com essa postura o Surdo parece também estabelecer uma forma de segregação com os ouvintes.

> Ao chegar em Sinop tudo era muito difícil, o emprego era escasso, então comecei trabalhando de vendedor de joias, ouro, bijuterias, porque aqui era muito fácil isso. Mas não deu certo porque eu sou surdo. Voltei para Londrina-PR e aprendi a reformar estofados. Voltei para Sinop e abri a tapeçaria, no começo eu não tinha quase nada de clientes porque não falava e era iniciante no ramo, depois de um tempo comecei a pegar alguns clientes e hoje tenho minha clientela formada e meu nome feito no mercado de trabalho, para nós os Surdos tudo é mais difícil, já estou acostumado (W. S. Surdo).

A respeito dessa facilidade do ouro nas cidades próximas de Sinop, tais como Juara, Alta Floresta, etc. Picoli (2005), argumenta que no início da apropriação da região norte mato-grossense , o ouro era um atrativo que seduzia muitas pessoas, com o pensamento do ganho

rápido em grande quantidade. O que acontecia era que esse ouro não sustentava o poder econômico e social, e que essa desilusão causava frustrações em uma grande massa de excluídos, se tornando desamparados pelo sistema, sem contar com a agressão ambiental e o crime organizado existente na época.

Para Skliar (2005), a desigualdade e esse sentimento de "superioridade", que os ouvintes impõem sobre o sujeito Surdo, causa uma divisão no mundo social, a não aceitação da língua, da identidade surda e da cultura surda, é apenas um pretexto para a maioria dominante ouvintista se considerarem superiores, forçando os Surdos a se tornarem parte de uma outra comunidade e outra cultura.

> Eu não importo com o que as pessoas falam a meu respeito, ou quando me tratam com uma forma de preconceito, as vezes me achando uma 'coitadinha', eu não sou coitadinha, tenho meu trabalho e sou feliz assim, não me acho diferente só porque não falo como todo mundo, sou surda, mas faço o que qualquer outra pessoa faz, eu sou normal, e quando não gostam de mim, eu ignoro, assim como os ouvintes fazem quando estou conversando em sinais (C.F, Surda).

Neste sentidoOrlandi (2015, p.39) as relações de força, fazendo parte do imaginário do sujeito como antecipação o sujeito Surdo, coloca-se em sua posição discursiva ao qual se interpela com a ideologia que o Surdo foi e será uma minoria que terá que se silenciar perante as comunidades ouvintes.

O sujeito Surdo só deseja ser aceito como ele é, deste modo é fundamental a convivência em um ambiente em que possa expressar suas vontades, sua língua sem que sofra preconceitos. Quando perguntado sobre a educação Sinopense, os Surdos falam do completo descaso quando o assunto é cumprir o que está na lei;

> Eu sou feliz por ter concluído os meus estudos em Londrina/PR, quando eu cheguei aqui não tinha nem escola direito, a cidade era pequenininha, tinha muita lama, mata fechada, tudo era difícil, andei muito a cavalo e de carroça, hoje não, hoje a cidade tá bonita, muitos carros, mas nas escolas não mudaram muito, os Surdos continuam sendo excluídos (W.S. Surdo).
>
> Eu sempre gostei daqui, eu morava em Goiânia/GO e gosto muito de lá também, lá eu tinha uma intérprete só pra mim, estudei até o sexto ano, foi lá que aprendi a Libras, a ler e a escrever, não sei muita coisa, mas consigo entender o *whatsapp* e o *facebook* né, pra mim é o que basta (risos), porque aqui nas escolas quando eu cheguei ninguém me entendia, não tem intérprete, depois comecei a trabalhar e não fui mais para a escola, mas sei que até hoje as coisas não mudaram muito pro nosso lado (C. F. Surda).
>
> Ler e escrever não sou muito bom não, mas também quase não uso o português, só na internet e todos me entende né. Então não tenho vontade de ir pra escola, porque quando eu ia né, a professora me deixava sentado lá, eu não sabia o que ela falava e

> nem ela me entendia, os outros alunos não se misturava comigo, então fui ficando sozinho, ficando triste e saí da escola (P. M. Surdo).

Ao longo dos anos a educação dos Surdos foi construída dentro desta indiferença, o que apresenta inúmeros equívocos relacionados à surdez e principalmente aos Surdos. Devido a educação dos Surdos estar aliada aos parâmetros da educação especial e ser vista como dever do Estado, ela se arrasta a passos lentos rumo a melhorias, ou seja, na colaboração com o aprendizado desses alunos. Para que haja mudança nesse quadro, faz-se necessário um compromisso maior por parte da comunidade escolar; fazer valer as leis que defende a educação desses alunos com a presença do intérprete de Libras nas escolas, além de mudanças metodológicas. Para haver uma mudança significativa faz-se necessário o conhecimento da Libras para a população, colocando em prática os direitos e deveres desses sujeitos.

3 Efeito de Fecho

Nesse processo de análise, procuramos refletir sobre os sentidos que norteiam a discursividade dos sujeitos Surdos migrantes de outras regiões para a cidade de Sinop, quanto a sua identidade e cultura surda em terras Sinopenses. A partir dos questionamentos produzidos no início desta pesquisa sobre: Como vem sendo construída a identidade e a cultura surda na sociedade em geral, no mercado de trabalho e educacional, entendemos que os sentidos que se constituíram na discursividade dos sujeitos foram determinados pelas formações imaginárias de um lugar maravilhoso,onde não haveria problemas de sociabilização conforme a cidadeprogredia, eles desenvolveram juntos, aprenderam a lidar com o diferente, com o novo. Ainda, estão conquistando o seu espaço dia após dia.

Iniciaram a comunidade surda com dois surdos e hoje contam com mais de oitenta ativos e frequentadores do local. Em relação ao mercado de trabalho o povo Sinopense tem se demonstrado prestativos e colaboradores quanto a aceitação dos surdos, eles reconhecem a conquista do seu espaço nesse mercado competitivo através da Lei de cotas n° 8.213/91. Essa lei veio favorecer não só aos surdos como todos os outros deficientes, a legislação estabelece que as empresas com cem (100) ou mais funcionários, ofereça uma parcela de suas vagas para pessoas com deficiência.

Percebe-se um descontentamento generalizado na comunidade surda através do discurso da falta de atendimento nos setores públicos, a falta do intérprete, e o descaso no atendimento da saúde e da educação. Os exemplos disso, dois dos entrevistados encontravam-se na ocasião

acidentados e relataram a dificuldade de atendimento médico durante o socorro, tanto com o corpo de bombeiros quanto no hospital

> Quando bateram em nós de moto fiquei muito desesperado, as pessoas não entendiam o que eu queria falar, minha perna estava quebrada e minha mulher no chão com o pé quebrado e toda machucada, quando o socorro chegou e também a polícia, eles não entendiam o que eu falava, no momento nem pode elaborar o boletim de ocorrência com os fatos dos dois lados, só a mulher que bateu em nós é que falou. Me senti pequeno, desamparado, aí me colocaram na ambulância e me levou para o hospital com a minha mulher. (W. S.Surdo).

> No começo fiquei perdida, sem saber o que tinha acontecido, depois tinha uma enfermeira falando comigo e não ouvia, conseguia entender um pouco pela leitura labial, mas eu não falava. No hospital foi pior, porque a dor era muita e ninguém me entendia, só via que eu chorava, (risos). Depois nossos filhos chegaram, porque eles são ouvintes né, e também falam em Libras, então um ficou com o marido e outra comigo, aí tudo se resolveu, até o boletim foi feito por meio da tradução deles. (C. F. Surda).

Essas declarações nos mostram que a população Sinopense, majoritária, tecem redes de poderes, confirmando a existência de relações de força e poder o que um sentido de falso discurso de inclusão e socialização. O descaso inicia-se com o poder público, quando não cumpre com as Leis e, predomina em toda a população quando não exprimem o desejo de aprender ou de compreender a língua dos surdos, na educação há a continuidade de processos vindouros do passado, mantendo-se estes sujeitos Surdos alheios ao seu direito constitucional de educação para todos os cidadãos, com a falta do profissional intérprete de sinais e a inexistência da escola bilíngue, ou seja, Libras/Português/Libras. Para o Surdo, o fato de ter uma língua minoritária e o Surdo não domina a sua língua materna, as consequências negativas são avassaladoras no fortalecimento de sua comunidade e em consequência disto enfraquece a sua identidade surda e do grupo que este representa.

Deste modo, a compreensão da nossa análise é de que, o confronto político-ideológico, confronto este que Pêcheux (2015) relata ser o poder das estruturas do estado que se sobrepõe aos sujeitos, constatando que esta ideologia acaba instituindo uma identidade ou uma cultura surda na sociedade Sinopense, possibilitam-nos a novas interrogações fazendo com que busquemos novos sentidos.

Referências

BRASIL. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** Brasília: TEM, SIT, 2 ed.2007.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: SEESP/MEC, 2006. (**Séries:** Saberes e práticas da inclusão).

_____. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**.**Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**.

_____. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: http://cod.ibge.gov.br/1O5J/ – Acesso em dezembro 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Maria Baird Ferreira. – 8. Ed. – Curitiba : Positivo, 2010. 960 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 3. ed. 1970.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.**Stuart Hall;Rio de Janeiro: DP&A. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, 4 ed., 2000.

PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia. **Fronteira Discursiva:** o paralelo 13° e os sentidos da exclusão.Cáceres/MT: Editora Unemat, 2007.

ORLANDI, Eni. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas : Pontes, 4 ed., 2004.

_____. **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos / Eni P. Orlandi. 12º Edição, Pontes Editores, Campinas, SP.2015.

PICOLI, F. **Amazônia do mel ao sangue:** os extremos da expansão capitalista. Sinop:. Amazônia, 2 ed., 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora UFSC. 2008.

SOUZA, Edison Antônio de. **Sinop, história, imagens, e relatos:** um estudo sobre a sua colonização. Cuiabá/MT. Editora UFMT, 2004.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.), **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani... [et al.] – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças**.** Porto Alegre: Mediação, 3 ed. 2005.

DAS PERCEPÇÕES ÀS CONDIÇOES HUMANAS DE SER NEGRO NA COMUNIDADE DO TORRÃO MUPÍ/CAMETÁ/PA

Alice Moreira de Souza Sobrinho
alicecngeo@gmail.com(UFPA)

Vilma Aparecida de Pinho (UFPA

Resumo: A presente pesquisa traz como objetivo uma reflexão das relações Étnico raciais na comunidade de remanescentes quilombolas do Torrão Mupí localizada na vila de Janua Coeli que pertence geograficamente a mesorregião da cidade de Cametá no Estado do Pará. Através dom mesmo pretende-se tecer comentários e argumentações de forma sucinta e direta, sobre como ocorre as inter-relações humanas na comunidade em questão, e como essas inter-relações são trabalhadas no contexto das relações Étnico raciais, trabalhando a identidade na concepção do velho, adulto, e da criança, onde esses três sujeitos são a personificação do passado, presente e futuro, unidos por um elo cultural, social e político que é a educação. A metodologia abordada foi a de entrevistas e análise das narrativas. Em nosso primeiros resultas podemos observar que existe uma crise identitária que permeia a comunidade, porém seus membros deslumbram na educação o único meio para a acessão da identidade negra na comunidade.
Palavras-chave: Ser negro. Educação. Identidade. Subjetividade.

1 Introdução

A comunidade do Torrão Mupí, foi fundada em 1800, segundo os moradores mais antigos como é o caso de Eusébia Mendes, 97 anos e conhecida por toda comunidade como "Tia Branca ou Branca Rosa", ela afirma que a localidade recebeu esse nome por ter sido construída sob um lugar alto de terra. A comunidade se alto-declara quilombola, porém busca ainda por meios legais o reconhecimento de área legitimada.

Segundo Pâmela Neri (2016) em sua dissertação *Memória-Esquecimento da história e cultura indígena em Cametá* (2016), onde escreveu sobre a comunidade, a população varia em torno de 1.500 habitantes, distribuídos em 300 famílias, locadas em um território dividido em quatro ruas principais, no que diz respeito ao setor econômico, a agricultura ainda é uma das principais atividades.

No que tange as questões educacionais, há somente uma escola, E.M.E.F: Francisca Xavier Alves Vasconcelos, que recebeu o nome da primeira professora da comunidade. A ligação entre escola e comunidade ocorre em uma via de mão dupla, não existe a escola sem a comunidade e não existe comunidade sem a escola.

As questões educacionais são muito arraigadas em todos os moradores da comunidade. Segundo Deolinda Cordeiro a atual diretora da escola "eles só veem uma única saída para os diversos problemas enfrentados, a educação". É nesse âmbito escolar e com base nas narrativas

dos moradores da comunidade faremos um entrelace com teóricos da área para discorreremos sobre as questões de identidade cultural, e as relações Étnico racial e como elas estão presentes no cotidiano da comunidade.

No convívio com essas pessoas por quase dois anos, foi possível perceber que o velho possui uma relação de pertencimento com a cultura negra, muito mais arraigada do que as crianças do local. Em determinados momentos de interação com os sujeitos da comunidade, em diálogos formais em entrevistas e outras vezes em momentos de descontração, foi possível perceber tais relações de pertencimento ou a falta dela.

Metodologia:

Neste breve ensaio usarei as narrativas de três moradores da comunidade, uma velha, moradora mais antiga do Torrão Mupí, dona Eusébia Mendes, Para Ecléa Bosi (1987) uma das funções sociais do velho é recordar, ou seja, reconstruir o passado a partir de um olhar do presente

A diretora da escola dona Deolinda Cordeiro de 54 anos por ser a representação dos saberes institucionais e por ser a personificação do adulto nesse ensaio e uma Criança de 8 anos que por motivos jurídicos será descrita como "criança" para manter o sigilo de sua identidade. A criança aqui representa o futuro uma vez que o velho, nos remete ao passado, o adulto ao presente logo a criança será uma projeção do convívio entre esses dois. Para Neusa Souza Santos (1983, p. 3)a forma e as funções culturais da criança surgem a partir da progressiva inserção da mesma nas práticas sociais do seu meio cultural nas quais, pela mediação do outro, vai adquirindo a forma humana e construindo suas identificações normativas, e seus valores.

As narrativas aqui transcritas foram cedidas à mim, no ano de 2016 durante a participação voluntária em um projeto de pesquisa de mestrado da Profª. Ma. Pâmela Paula de Souza Neri e serão colocados aqui somente fragmentos das narrativas. Foi nesse momento de participante voluntario na pesquisa que conheci a comunidade e onde comecei a estreitar os elos com os moradores da mesma.

2 Resultados e Discussão

"O momento exato":

Para Stuart Hall (2004, p. 317), cujo pensamento originou o título desse tópico, estamos em um momento exato para discutir as questões da cultura negra, para o autor esses momentos possuem uma especificidade histórica, sendo importante a combinação de dois elementos, a

semelhança e a diferença, onde essa ambiguidade vai definir tanto especificidades do momento como também as especificidades das questões.

Dessa forma julgo ser o momento exato para discutira as questões das relações Étnico raciais no Mupí, pela temporariedade em que se encontram, em uma época onde sofre grande influência dos recursos midiáticos, que chegam como uma enxurrada de informações, conceitos, preconceitos, estereótipos entre outros.

Para Bossi (1987.p 100) somente o que nos causa emoção, sentimento, dor, alegria, tristeza ou amor, é o que vai nos evocar cuidado, partindo desse pressuposto algumas reflexões surgem e sei que não vou conseguir discorre sobre elas nessas poucas linha e muito menos esmiuçar cada uma delas dando-lhe a devida atenção e cuidado que todas merecem, mas pontuo-as somente para dividi-las com vocês como forma de evocar uma reflexão.

Partindo desse pressuposto podemos indagar de que forma ocorre a relação de pertencimento identitário das crianças da comunidade, como elas se veem, o que é belo, qual o papel dessas crianças na sociedade, que concepção elas possuem de si mesmo, do que é ser negro em uma sociedade com fortes presença do etnocentrismo europeu, como ocorre as relações humanas no Torrão Mupí, como são trabalhadas as questões das relações Étnico raciais dentro da comunidade? Tais questionamentos chegam da mesma forma ao velho e ao adultos, sendo que cada um terá um olhar diferente sobre o passado, presente e futuro e sobre cada indagação pontuada é onde teremos um rico material para trabalhar o que propomos nesse ensaio.

3 As narrativas:

O velho como herói da sobrevivência e doador de memória:

Dona Eusébia (97 anos):

> Me chamo Eusébia mendes 95 anos, vou fazer 96 se Deus permitir moro aqui no Mupí quem nem me lembro desde quando, sou preta. (...) Bem, eu era o faz tudo, como eles mesmo diziam, eu era cria da casa, né! Eu lavava, limpava, e o que eles me davam? Peia! Porque se eu não fazia as coisas bem feitas no gosto deles... hum era procurar pro meu. (...) olha, eu só não era escrava de papel, mas... (risos), uma vez mandaram eu apanhar o açaí, ai cai da arvore e fiquei toda arrebentada, e assim mesmo tive que fazer as coisas. (...) uma vez a dona da casa me deu uma surra porque ela disse que eu só podia dormir depois que todos dormissem, e naquele dia eu dormir, porque estava muito cansada. (...) Olha eu era humilhada, tratada como bicho, mas era eu quem fazia tudo, eles tinham que comer da comida feita pela preta, os filhos deles chupam era o peito da preta. (...) Ai um dia eu já tinha algum dinheiro peguei meus filhos e vim embora pra essas bandas daqui do Mupí e nem era esse nome ainda. (Entrevista cedida em maio de 2015).

O adulto como elo de ligação entre o passado e o futuro:

Dona Deolinda Cordeiro (54 anos):

> Deolinda Cordeiro diretora da Escola Francisca Xavier.(...) Olha aqui na comunidade todo mundo é muito unido, eu nasci aqui e criei meus filhos aqui, e eles estão criando os filhos eles aqui. (...) Todo mundo se ajuda, se uma pessoa não tem, ela só não tem se a gente não souber, porque uma leva uma camarão, um peixe, uma farinha, aqui é uma comunidade. (...) pra gente a escola e a comunidade é uma só, as crianças aqui precisam aprender, é só assim que a comunidade vai crescer, só assim todos vamos ter uma vida melhor. (...) Não sabemos muito bem como trabalhar a lei 10.639/03, mas fazemos o possível, principalmente porque **somos negros**, (grifo meu, pois a entrevistada colocou ênfase nessa fala), precisamos disso, precisamos manter essa cultura, e precisamos fazer a escolar dar certo. (Entrevista cedida em maio/ junho de 2015).

A criança como agente transformador

Criança (8 anos):

> Tia, eu não gosto de preto, só gosto de dois pretos na minha vida, **meu avó** e a tia Branca (Dona Eusébia). (...) eu acho mais bonito ser branco, eu sou branca! (...) Eu não gosto dessa coisa de cabelo enrolado, eu vou alisar meu cabelo... (...) meu desenho favorito e Frozen, ela é linda, o cabelo dela é bem branco, e ela tem olhos azuis, e tem poderes. (Entrevista realizada em uma conversa informal na presença da mãe, em maio de 2015).

Nas narrativas a cima transcritas, podemos fazer diversas intervenções, analisa-las de várias maneira as possibilidades são inúmeras, mas uma coisa é evidente, a crise de identidade presente no discurso da criança, enquanto que o velho reconhece ser preto, o adulto reconhece sua orientem a criança a nega, mesmo afirmando sua ancestralidade negra.

Dessa forma podemos dizer que a o pensamento da criança é fruto da não relação de pertencimento de identidade com a cultura negra, Hannah Arendt apud Toqueville (2001, p. 33) afirma que "Desde que o passado deixou de lançar sua luz sobre o futuro, a mente do homem vagueia em trevas". Assim podemos inferir que a ligação da criança com sua história com sua cultura está sobre a ação da escuridão, a luz do conhecimento sobre a cultura negra, os feitos dos homens e mulheres negras que participaram na construção de nossa identidade se afastou, restando somente o preconceito com a cor da pele, as formas das madeixas, o formato do rosto, pensamento que são heranças deixadas a nos por uma linha de pensamentos com base nas teorias racialistas como as de Gobineau, Le Bom, Broca dentre outros, que atribuía ao negro tudo que era feio, degradável, algo que deveria ser escondido, extinto um mal a ser combatido teorias onde as diferenças foram transformada em hierarquia, onde o outro foi reduzido a um inferior, categorizado como bárbaro, selvagem ou não humano, (SCHWARCZ, 1993. 43-64. pp).

Para Todorov (1993, p. 50) "o etnocentrismo é uma figura perversa que traz como base a superioridade de uma cultura sobre a outra, a centralização de valores da cultura que se julga melhor do que a do outro". somos constantemente levados a acreditar em estereótipo estabelecidos por um universalismo etnocêntrico nas mais diversas áreas, eles nos são impostos de maneira cada vez mais indeléveis, quase imperceptíveis, mais que marcam como aço em

brasa, da mesma forma que antigamente se marcava um escravo na pele para mostrar a propriedade de um determinado senhor, hoje nos marcam a alma com conceitos do belo, do claro, do branco, do bom, do que é certo, e na maioria das vezes esses conceitos sempre nos remetem aos padrões europeus.

Vimos nas narrativas De dona Eusébia que ela assume sua cultura, e que tem orgulho dela, se reconhece como "preta", em suas narrativas ela fala como se a todo momento em todas as suas atitudes ela resistisse, ela resistiu como sabia, como podia, com o que tinha. Talvez dona Eusébia tenha conseguido manter sua cultura, sua identidade, por viver na prática o que descreve Muniz Sodré na teoria, "A originalidade negra consiste em ter vivido uma estrutura dupla, em ter jogado com a ambiguidade do poder e, assim, podido implantar instituições paralelas". (SODRÉ, 1988. p. 99). .

Segundo Oliveira e Sacramento (2016, p. 159-304) É possível e preciso estabelecer a relação entre raça, currículo, didática e práxis pedagógica para que assim possa ser discutir as questões das Relações Étnico raciais, e isso poderá ser feito com medidas de políticas de preparação voltadas para o negro, políticas de ação afirmativa pra o ingresso do Negro nas universidades dentre muitas outras, As autoras preconizam o uso de uma pedagogia progressista, que não busca somente a análise das relações de poder existente nos segmentos e econômica e sim uma análise das relações de poder entre todos os grupos humanos, o que as autoras consideram a maneira certa pra tratar as questões negras em Educação.

Conclusão:

Nesse pequeno parágrafo que destinei para concluir os pensamentos sobre a comunidade do Torrão Mupí, sobre as relações humanas e como ocorre as relações Étnico raciais na comunidade, e a crise identitária que cria forma e se está se arraigando entre esses tão diferentes sujeitos que formam o Mupí, deixo algumas ponderações. Primeiramente, sei que falei de forma muito superficial sobre as questões aqui pautadas, sei também a discussão sobre o tema está apenas no início, pois esse ensaio é uma pequena parte de minha pesquisa de dissertação, sei também que minha contribuição mesmo com a dissertação pronta será apenas um grão de areia na imensidão que são as temáticas aqui abordadas.

Referências

ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo; Companhia das Letras, 2004

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. São Paulo, EDUSP, 1987, v.

OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, *Mônica. Raça, Currículo e práxis pedagógica I Relações Raciais e Educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério*. Educação e Relação Raciais. Rio de janeiro, 2016. p. 3

HALL, Stuart. *Da disporá: Identidade e Mediações Culturais*/ Stuart Hall; tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. P. 316-330.

NERI, Pâmela Paula Souza. *Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá: uma arqueogenealogia dos fios narrativos na trilha indígena da Aldeia e Torrão-Mupi*, 2016. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UniversidadeFederal do Pará - CUTINS/Cametá, Cametá, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SODRÉ, Muniz. A verdade Seduzida. Rio de janeiro: DP&A, 2005. p. 99.

SOUSA, Neuza Santos. *As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão socia*l. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. P. 3.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: Uma reflexão francesa sobre a diversidade humana*/Tzvetan Todorov; tradução Sérgio Goés de Paula. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1992. 2 v. p. 50.

DESISTIR JAMAIS: PROTAGONISTAS DA PRÓPRIA HISTÓRIA – PROFESSORAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE DO CHUMBO EM POCONÉ/MT

Luciano da Silva Pereira (PPGE/UFMT) – luciano.educmt@gmail.com

Dra. Suely Dulce de Castilho (PPGE/UFMT) – castilho.suely@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa em nível de mestrado, intitulada "Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da comunidade de Chumbo/Poconé/MT", do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O objetivo foi conhecer a trajetória de vida das professoras quilombolas, bem como compreender os processos de resistências construídas por elas frente às discriminações raciais que vivenciaram no percurso escolar e profissional. Metodologicamente, a pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, a partir da pesquisa etnográfica e história oral, em diálogo com Geertz (2008) e Alberti (2013). Utilizou-se para a coleta de dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas e entrevista de história de vida.Como aportes teóricos foram considerados: Moura (1988), Castilho (2011), entre outros. Os resultados da pesquisa demonstram que as professoras negras quilombolas tiveram uma trajetória de vida marcada por dificuldades, no entanto, não desistiram de sonhar e foram em busca de suas realizações pessoais e profissionais.

Palavras Chave: Educação. Trajetória de Vida. Comunidade Quilombola.

1 Introdução

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada na Comunidade Nossa Senhora Aparecida do Chumbo, localizada, no Município de Poconé – MT. Teve como objetivo compreender a trajetória de vida e profissional de professoras negras. Objetivou ainda contextualizar, historicamente, o território quilombola, onde vivem as docentes, bem como os debates sobre os quilombos contemporâneos, a formação da identidade racial dessas professoras e a participação da mulher negra na sociedade brasileira.

A trajetória das mulheres, sobretudo as negras, ao longo da história, tem sido marcada por processos descontínuos e fragmentados, resultados das desigualdades sociais, que lhes restringe a oportunidade de acesso à saúde, educação, emprego, entre outros bens sociais. Nesse sentido, as relações de gênero contribuem para o crescimento dessas diferenças, necessitando que seja entendido no contexto religioso, histórico e sociocultural do país.

Eggert (2011, p. 16) afirma que "as mulheres em geral, estão em posição subalterna na vida social, política, econômica e nas religiões. Isso mostra que os comportamentos sociais são apreendidos de geração em geração sob o poder dominante que uns tem sobre o outro."

Essa situação intensifica-se na medida em que se trata da mulher negra. Por ser um país predominantemente negro, essas desigualdades são impostas pelo racismo e pelo sexismo,

ideologias geradoras das violências contra as mulheres, presentes no cotidiano da sociedade, seja nas relações profissionais, acadêmicas, familiares ou institucionais, ora de forma explícita, ora simbólica, mas não menos perversa, estimulando sempre a desigualdade (LOURO, 2008).

Além desses fatores, sobrecai sobre a mulher quilombola o pertencimento a uma comunidade negra, pelo quais muitas se percebem na última escala de oportunidade da sociedade. A realidade da mulher quilombola no Brasil não se resume apenas ao reconhecimento da luta das mulheres negras em geral, ou seja, o seu empoderamento vai além das teorias, na medida em que constitui um percurso de luta e oposição aos espaços de invisibilidade, desigualdade e opressão (SOUZA; ARAUJO, 2013).

Diante desse cenário, seria pertinente perguntar: como se deu a trajetória de vida destas professoras quilombolas? Quais desafios foram enfrentados para conquista de sua ascensão social?

Nesse sentido, os argumentos reunidos neste texto estão organizando em cinco partes. De início, esta introdução, que apresenta a problematização do tema e os objetivo da pesquisa. Na segunda parte discorremos sobre os procedimentos metodológicos de coleta de dados. Já na terceira esboçamos uma revisão teórica e histórica sobre o período escravocrata e a formação da comunidade. Por sua vez, a quarta parte descreve os pontos em comuns da trajetória de vida e analises sobre o percurso vivenciado pelas professoras na comunidade. Por fim, na última parte, são tecidas as considerações finais a respeito do que foi tratado no texto.

2 Esclarecimentos metodológicos

Os trilhos de investigação exigidos pela pesquisa qualitativa *"Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da comunidade de Chumbo/Poconé/MT"* se delinearam a partir da descrição densa da etnografia proposta porGeertz(2012). Segundo o antropólogo, utilizar a etnografia é tentar ler as ações dos sujeitos; contudo, mais do que isso, é tentar interpretar os significados dessas ações pela ótica de quem vivencia a experiência, não se limitando a descrevê-las.

Portanto, a etnografia teve como objetivo, nesta pesquisa, permitir a observação e o registro do cotidiano e das experiências dos quilombolas e sua organização enquanto território.

Para a realização das entrevistas com as professoras, foi empregado o método da história oral, tendo como recorte a história de vida. Esse método permitiu recuperar memórias e registrando experiências de histórias vividas pelas professoras quilombolas por meio do testemunho oral. Esse método, segundo Alberti (2013, p. 157) "possibilita uma reconstrução da

memória num processo de rearranjo e negociação, em que entrevistador e entrevistado lidam com a memória"

A observação participante, a entrevista semiestruturada e a história de vida foram os principais instrumentos utilizados para coletar dados contidos na dissertação de mestrado e neste artigo. Nesse sentido, a observação participante foi de suma importância, tendo em vista que propiciou observar o dia a dia da comunidade e verificar como ela está organizada.

A técnica de história de vida foi realizada com cinco professoras negras e possibilitou-me apreender e compreender parte da realidade social da vida pessoal e profissional das professoras. Para tanto, elaborei um roteiro de entrevista de história de vida, para não perder o foco nos objetivos propostos da pesquisa. O roteiro apresentou-se em quatro blocos, indagando as professoras quanto a sua: "trajetória pessoal e escolar, profissional, experiências raciais e formas de superação".

Para a realização da análise dos dados, utilizei a proposta de Bardin (1979), com o objetivo de produzir categorias conceituais que possam vir a ser operacionalizadas. Importante salientar que cada entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual todos autorizaram a gravação da entrevista, bem como a publicação de suas narrativas.

3 A Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo

Ao discutir sobre a escravidão ocorrida no Brasil é possível identificar que o país ainda tem um *déficit* social, moral e econômico para com a população negra. A partir do tráfico negreiro chegaram ao Brasil mais de quatro milhões de negros vindos da África, o que resultou em aproximadamente três séculos de escravidão.

Inúmeros estudos apontam que os escravizados, apesar da força e do poder institucional do servilismo, reagiram diante da submissão e opressão que a eles eram impostas. (MOURA, 1988). O referido autor acentua que a maior organização contra a submissão dos senhores ocorria em forma de fugas coletivas e individuais, o que resultava na formação de quilombos.

Essas comunidades alternativas, ao serem criadas, eram estruturadas política e economicamente, lutando constantemente por seus ideais. Segundo Castilho (2011), elas perseguiam insistentemente a alforria, buscavam autonomia na produção, investindo na criação de laços de família (CASTILHO, 2011, p. 62).

Percebe-se que o quilombo não foi apenas um fenômeno esporádico, mas se constituía firmemente dentro da sociedade escravista, com o propósito de combater a forma de trabalho que os negros eram submetidos em diversos estados do país.

Alguns documentos do Governador de Mato Grosso e do Conselho Ultramarino dão fidelidade à existência de quilombos na região mato-grossense (MOURA, 1988).Em Mato Grosso, assim como em todo o Brasil, o número de quilombos foi expressivo. No referido estado, o mais famoso deles foi o chamado Piolho ou Quariterê, situado na região do rio Guaporé, próximo ao rio Piolho, erguido entre 1770/1771.

Neste contexto, de acordo com a Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pela emissão da certidão de auto definição, são mais de 2.648 comunidades espalhadas pelo território brasileiro. Entre essas está a Comunidade do Chumbo, localizada na zona rural, às margens da rodovia MT- 451, em Poconé-MT, certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2005.

A formação da comunidade do Chumbo tem início por volta década de 1880. Seu Juca, uns dos guardiões da história local, nos relata que a comunidade é constituída pelos descendentes de seu avô, Manoel Metelo, que veio trazido como escravizado da cidade de Patos de Minas/MG para trabalhar na Comunidade de Moraria, na região de Poconé/MT, por volta década de 1880:

> Meu avô vivia aqui na região. Então, naquele tempo, ele vivia na escravidão. Ele foi acabando de se criar nesta senzala de sua senhoria. Ele veio de Minas. Nessa época, ele era pequeno, mas já veio prestando serviço na senzala, para o homem que comprou aqui. Era tudo fazenda desse homem. Era uma senzala com muito povo. Daí o meu bisavô morreu. Como meu avô era criança, ele se criou dentro da senzala. (Seu Juca, em entrevista no dia14 de agosto de 2015).

Durante o período em que foi escravizado, Seu Metelo cumpriu com seus afazeres, de forma que nunca houve reclamação por parte de sua senhoria, o que possibilitou que se fizesse um pacto, que resultaria na sua liberdade e na doação de um pedaço de terra.

Após obter a liberdade, ele veio morar nas terras que, mais adiante, seriam suas. Ao chegar nessa localidade, conheceu Seu Manoel Tobias, um importante fazendeiro da região, proprietário das terras da Comunidade do Chumbo, que, na época, se chamava Fazenda Guanandi.

O referido senhor fez um acordo com Seu Metelo para que ele pudesse explorar essas terras e, como forma de pagamento, entregar-lhe-ia uma parte de toda a sua colheita por um determinado tempo, até quando ele reconhecesse que os mantimentos entregues teriam sido o

suficiente para pagamento das terras. A partir de então, elas seriam definitivamente de Seu Metelo, o que de fato ocorreu em 1900.

Nesse contexto, a historiografia sobre quilombos revela que tais territórios foram criados por uma pluralidade de formas e composição. A compra de terras é uma delas, como foi a condição que marca a origem da Comunidade do Chumbo. Segundo Santos (2008):

> Os quilombos em Mato Grosso, [...] se constituíram de terras compradas por irmandades, terras abandonadas pelos grandes proprietários, terras de santo, terras herdadas dos senhores e por produto do antigo sistema de sesmaria. (SANTOS, 2008, p. 107).

O Senhor Metelo adquiriu, nesse primeiro momento, 250 hectares de terras, e, aos poucos, foi aumentando a extensão territorial com a compra de novos hectares. Na formação inicial da comunidade, no início do século XX, residiam 20 famílias, que, juntas, ajudaram no seu desenvolvimento.

Nessa época, as estrutura das casas eram de pau a pique, uma vez que os moradores não dispunham de recursos financeiros para adquirir materiais para construção das residências em alvenaria, pois a produção realizada nas terras era somente para subsistência familiar.

A infraestrutura social atual engloba uma escola municipal que oferta o Ensino Fundamental, uma Creche que oferece a Educação Infantil. Além disso, integra atendimento de correios, o Programa Saúde da Família-PSF e o Centro Comunitário. Existem, ainda, na comunidade mercados, padaria, loja de confecção, igreja católica e evangélica, borracharias e bares.

Segundo o relato do Seu Juca, residem lá, atualmente, 380 famílias. As casas são de alvenaria, cobertas de telhas, morando em média de 3 a 5 pessoas em cada casa. Algumas famílias têm como fonte principal de renda o programa federal Bolsa Família. Outras, em torno de 70% da população, trabalham fora da comunidade, em comércios, órgãos públicos, garimpos, fazendas, entre outros.

No geral, as atividades laborais envolvem serviços braçais. Deve-se ressaltar que a falta de empregos na comunidade tem gerado consequências às famílias, tais como deslocamentos e disjunção familiar.

4. A trajetória de Vida de Professoras Negras

Neste subitem, trago os pontos em comum da trajetória de vida das professoras quilombolas. Analisando os discursos dessas professoras, sinalizando a presença de

discriminação racial em suas vivências escolar e profissional, procuramos evidenciar a persistência e o protagonismo dessas mulheres, que culminaram em sua ascensão social.

Cada um de nós tem a oportunidade de construir a própria história, que está carregada de diferentes sentimentos: alegrias, tristezas, desejos, perdas, descobertas, conquistas. Sentimentos bons e ruins que fazem parte do passado, mas que, ao recordá-los, propiciam uma reflexão e fortalecem a caminhada presente.

A primeira etapa de vida das professoras, aqui presentificadas pelos seus relatos, ocorrida no seio familiar, foi marcada por uma infância e juventude simples e, comumente, permeada por sofrimentos. A elas não faltaram episódios em que suas necessidades básicas, ligadas à alimentação e vestimentas, não foram atendidas; no entanto, sonhavam em adquirir algo diferente, como roupas novas ou sapatos, o que as condições financeiras de suas famílias não permitiam.

A condição familiar não lhes propiciou adquirir brinquedos "modernos" para diversão, como casa de bonecas, estojo de maquiagem, etc. No entanto, elas encontraram em sua realidade as estratégias para que a infância e a juventude não passassem em branco e usufruíram das brincadeiras que foram transmitidas por seus pais como as de roda e pique esconde, dentre outras.

Foram, portanto, experiências vivenciadas com amor e respeito, levando-as a destacar que hoje a realidade do "brincar" é totalmente diferente. De acordo com Àries (1981), a infância, ou melhor, o sentimento de infância, muda de acordo com as mudanças da sociedade em que a criança está inserida, de modo que o momento histórico vivido. Cada época traz modificações nas brincadeiras, nos brinquedos e nos conceitos a eles atribuídos em relação a essa fase da vida.

Essas recordações passaram lentamente na mente das professoras, que destacaram a sensação maravilhosa que sentiam quando brincavam. Para muitos, pareciam coisas simples, mas para elas não, era ali que se realizavam. Apesar desse encantamento, todas recordam que foram sendo-lhes atribuídas obrigações domésticas, que logo restringiram os seus momentos brincantes.

Embora tais responsabilidades tirassem delas a condição de criança, elas brincavam juntas com seus irmãos, o que possibilitava expressar sua capacidade de cuidadora e de segunda mãe para eles. Segundo Marcellino (1990), em alguns casos, essas responsabilidades são capazes de causar danos psicológicos pelo excesso de encargos, no entanto, essas professoras não chegaram a tal situação.

Assim, por não ter a expectativa de viver uma juventude e adolescência como outras jovens residentes na zona urbana, onde pudessem frequentar festas, lanchonetes, entre outros locais, nossas protagonistas casaram cedo, entre 14 e 16 anos, Bibica narrou que se não casasse nessa idade "*ou iria empurrar o fogão, ou iria ficar pra titia mesmo, era dois ou um*".

Podemos inferir que a fala da professora está arraigada no pensamento machista da sociedade brasileira, em que as mulheres eram vistas apenas como dona do lar e deveriam submeter-se aos homens, conforme nos afirma Moraes (2012);

> [...] apesar de alguns avanços, a sociedade continua apresentando traços de "machismo", [...] as condições histórico-culturais influenciam os discursos que circulam em relação à mulher e, como efeito, constroem o sentido desses mesmos discursos, com [...] discursos assumidamente machistas, enunciados do tipo "lugar de mulher é na cozinha" (MORAES, 2012, p.3).

Apesar de saber que estariam submetendo-se a esse regime patriarcal, o casamento era a única alternativa para "sair" da rotina adversa em que viviam.

Quanto ao sucesso na escolarização, razão do improvável, a pesquisa revelou que a família exerceu um papel importante para que as professoras pudessem iniciar e continuar seus estudos. As barreiras existentes, como a ausência de salas subsequentes à 4ª série na comunidade, a falta de transporte escolar, as dificuldades financeiras e o cumprimento da função de mãe e esposa tornaram-se obstáculos que essas docentes teriam que vencer e venceram, cada uma a seu tempo e de seu modo.

Nesse sentido, Vasconcellos (1993) assevera que muitos alunos da zona rural, ao estudar na cidade, sofriam com as condições inadequadas do transporte escolar, permanecendo longas horas de translado até a escola, o que poderia prejudicar o seu ensino-aprendizagem, conforme nos relatou umas das professoras: "*Nessa época, eu estava grávida, e o transporte era difícil* [...] *e isso fez com que meu rendimento caísse, pois eu não tinha ânimo para estudar, eu chegava e deitava no braço da cadeira e dormia"* (Josiane).

Assim, os pais preferiam que seus filhos estudassem próximos de suas casas, eliminando os riscos do transporte escolar. Isso porque temiam possíveis acidentes em virtudes das más condições das estradas, além de que poderiam acompanhar o processo educacional dos filhos e obter deles maior disposição para ajudar nas atividades domésticas e da lavoura (VASCONCELLOS, 1993).

Toda a escolarização de nível básico dos sujeitos desta pesquisa foi cursada em instituições públicas. Ao ensino superior público somente três professoras tiveram acesso, de modo que Bibica e Carmerinda necessitaram arcar com as despesas financeiras referentes a uma instituição de ensino privada. Carmerinda pagava 50% da mensalidade à instituição de ensino e a outra parte era custeada pela Prefeitura Municipal.

Além desses desafios, outros obstáculos apareciam na vida das professoras: na adolescência surge a necessidade do trabalho para ajudar no sustento familiar, como foi o caso

de Maria da Conceição, Marinete e Josiane, que tiveram que adiar a conclusão do ensino superior por falta de condições financeiras que lhes permitissem arcar com as despesas.

Outras ficaram grávidas, então houve a necessidade de paralisar os estudos, dessa vez não por questões financeiras, mas para se dedicar à função materna, conforme relato de Marinete:

> *Aí eu engravidei do segundo filho na faculdade. Estudei os noves meses e quando meu filho nasceu eu tinha feito três anos e meio de letras. Meu filho nasceu em agosto e eu não retornei mais, eu desisti. Eu desisti porque eu não tinha coragem de deixar mais meu filho sozinho, ficar pedindo um e para outro para cuidar dele. Minha filha, eu quase perdi porque ela pegou infecção de intestino. Eu emagreci muito, fiquei internada e foi muito difícil. Já com o segundo filho eu não tive coragem de deixar, porque tinha medo de passar tudo de novo.(Entrevista realizada com Marinete, em 2015)*

Nesse sentindo, observamos que muitas mulheres durante sua trajetória escolar, pela necessidade do:

> [...] trabalho para sustento da família e cuidado dos filhos abandonam seus estudos, seus sonhos e só conseguem retornar quando a família, os/as filhos/as crescem e não mais dependem dela. Nesse momento, então, voltam a estudar, a sonhar, a tentar, a construir suas vidas conforme seus anseios e suas vontades. (AMARAL; MONTRONE, 2010, p. 8).

Apesar das barreiras que as professoras tiveram que enfrentar para ter acesso à escolarização, requerendo delas um esforço particular e persistência, elas contaram com a ajuda de pessoas próximas, em primeiro lugar da família, em particular, da mãe, e posteriormente dos amigos, que lhes ajudaram a superar e galgar novos passos no ensino, configurando a chamada "rede de apoio".

Quando o assunto é sobre os percursos profissionais, a questão que salta aos olhos é: magistério: um sonho ou falta de opção? Percebe-se que o processo de escolha de qualquer profissão, em geral, começa a fazer parte do mundo de muitas crianças e jovens desde muito cedo. No entanto, no estudo realizado, algumas professoras não tiveram a possibilidade de escolha e buscaram encontrar na docência um meio para o reconhecimento profissional e a realização de seus sonhos.

Ao retornar ao passado, adentrando nas histórias de vida das professoras quilombolas, foi possível perceber que a maioria delas, ao entrar no mercado de trabalho, atuou primeiramente como empregadas domésticas e apenas mais tarde ingressaram na docência.

Nesse sentido, Marinete, Carmerinda, Bibica e Josiane declararam que a escolha pela docência não foi uma opção pessoal e sim circunstancial, quer em razão dos poucos recursos financeiros para investir na profissão desejada, ou pela falta de motivação, por não ter em quem

se espelhar na comunidade, ou pela inexistência de alternativas profissionais na localidade. Assim, resolveram seguir essa profissão, como mencionados nas páginas precedentes:

> [...] no início da comunidade, eram somente os familiares. A gente não tinha em que se espelhar, não tínhamos ninguém que nos estimulasse a ser nada, então só tínhamos que ser professoras. (Bibica).
>
> [...] então, como nos moramos aqui na área rural e o mercado de trabalho é muito restrito, então vamos dizer que foi a oportunidade que eu tive. Eu queria contabilidade mais daí era complicado fazer. (Marinete).
>
> [...] **eu estava cansada de lavar prato, panela, então pedi para sair** e daí ela me arrumou uma vaga e fui ser professora. Foi melhor, e precisava ajudar na renda da família. (Carmerinda, **grifos nossos**).
>
> [...] aqui era muito difícil. Como eu te falei não tinha oportunidade, daí tinha que ser professora, era a profissão que tinha e tinha as necessidades financeiras na época. Então tudo influenciou. (Josiane).

O relato de Carmerinda vem romper com o "circulo vicioso" do discurso e do lugar predestinado às mulheres negras, no qual a elas estavam disponíveis somente as atividades ligadas à prestação de serviços domésticos, como: passar, lavar e cozinhar, impostos pela sociedade racista, uma ruptura vista como positiva (GOMES, 1995).

Nesse sentido, percebe-se que as professoras não expressam, de uma maneira explícita, uma reflexão histórico-política sobre o significado de ser professora na história da mulher negra na sociedade brasileira. Outrora, Gomes (1995) certifica que algumas professoras negras não enfatizam a sua "importância enquanto ocupação de um espaço público que se relaciona diretamente com o saber formal ou que desmitifica a suposta incapacidade intelectual do negro apregoada pelo pensamento racista." (GOMES, 1995, p.151).

Assim, ao ingressar no magistério, essas professoras negras quilombolas, representam um processo de rompimento com a história de exclusão estabelecida na sociedade brasileira, considerando-se que, "[...] a chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações" (GOMES, 1995, p. 152). Apesar de a maioria delas ter feito a escolha do magistério por falta de opção, o sucesso profissional dessas mulheres é visível. Todas já assumiram cargos de responsabilidade pedagógica e de gestão, seja na escola em que atuaram ou atuam ou em outras, seja por processo eleitoral amparado pela Lei de Gestão Democrática, ou por meio de convites do dirigente municipal de educação.

Ao solicitar às professoras que relembrassem as experiências de discriminação racial sofridas e/ou presenciadas durante sua trajetória de vida, pude perceber que algumas delas foram profundamente afetadas por elas, seja na infância, adolescência ou na fase adulta. Das cinco professoras, apenas Bibica não se lembra de nenhum caso vivenciado; as demais, conforme descrito nos retratos, afirmaram que já passaram por tais experiências, como insultos e ofensas raciais.

Carmerinda teve sua primeira experiência racista na 4ª série. Ao residir/estudar em Cuiabá por um mês, percebia que era tratada com indiferença por sua professora. Vale a pena repetir alguns trechos da sua fala, em que atribuiu dois motivos dessa discriminação, sendo o primeiro devido a que *"*[...] *eu era a única negra da sala"*, e segundo porque *"*[...] *eu era muito simples, eu não conseguia acompanhar a professora, e ela nem ligava".*

Percebe-se no relato da professora que, ao invés da escola, como espaço educativo, trabalhar no combate à prática do racismo, ela se torna propagadora desse preconceito, ora pelos profissionais, ora pelos alunos na medida em que trata os seus integrantes negros com indiferença ou atos excludentes.

Assim, a escola tende a não ser de fato um espaço de igualdade, não apenas nos conteúdos e na materialidade, mas, acima de tudo, nas vivências que propicia (GOMES, 1995). Durante o período do magistério, Marinete, Carmerinda e Josiane sofreram preconceitos por parte de trabalhadores que atuavam num lava-jato, ponto comercial próximo à escola em que estudavam.

Esses funcionários pronunciavam frases racistas, como mencionadas em seus retratos, a exemplo de: *"chegou a negrada do Chumbo", "olha os lixos do Chumbo" "olha os urubus do Chumbo*". Durante essas narrativas, os semblantes de alegria dessas docentes mudaram rapidamente, expressando uma seriedade decorrente de recordações que haviam lhes causado feridas, no entanto, afirmam que estão cicatrizadas.

Em relação à construção da identidade racial e quilombola, nos apoiamos na compreensão de identidade trabalhada por Hall (1999, p. 9) que sustenta essa discussão; nela, o autor afirma que: "as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas." Assim, a formação da identidade se inicia na infância e percorre todo ciclo vital, não estando acabada até a velhice.

No decorrer das entrevistas, evidenciou-se que as identidades raciais das docentes foram se constituindo em diferentes momentos e de formas distintas e que as famílias foram o amparo no fortalecimento dessa identidade, para a maioria das entrevistadas. Segundo Gomes (1995), a instituição familiar assume a função de matriz da construção da identidade racial, na vida e na história do negro.

Desse modo, a aceitação das professoras em relação à própria cor vem sendo fortalecida por meio dos estudos, debates e políticas públicas que visam à valorização e à inserção do negro de fato na sociedade. Vale a pena repetir a fala das três professoras, que se autoafirmam negras e quilombolas:

"[...] eu me considero, e com muito orgulho". (Bibica).

> "[...] nossa! Eu sou quilombola, eu sou uma pessoa que amo muito a minha negritude. Eu amo tudo do negro, eu amo tudo". (Marinete).

> "[...] a partir do momento em que eu comecei a entender a história dos nossos ancestrais, começando pelo meu avô, a história dele, as histórias que ele contava, então eu tenho certeza que eu sou". (Maria Conceição).

Percebe-se que a professora Maria Conceição, em seu discurso, demonstra reconhecimento sobre a história de sua ancestralidade, o que permitiu o fortalecimento de sua identidade. Elas reconhecem que, ao se autodefinir como negras e quilombolas, estão expostas ao triplo preconceito mencionado em páginas precedentes.

Ao analisar as vivências das professoras, verificamos que alguns fatos, tristes ou alegres, estiveram presentes nas trajetórias de vida de todas, pois nasceram e cresceram no mesmo território. Podemos exemplificar, nesse sentido, as marcas que se relacionam a dificuldades financeiras, trabalho desde a infância, problemas no acesso à educação, enfrentamentos do racismo e dificuldade em se autoafirmar como negro e quilombola, mas que não as impediram de lutar diariamente na busca de melhorias para si mesmas, para os seus, e para os demais moradores da comunidade.

5 Considerações Finais

Neste trabalho, me propus a analisar a trajetória de vida de professoras negras quilombolas da Comunidade do Chumbo em Poconé/MT, na perspectiva de compreender como se delineou o contexto escolar e profissional vivenciado por essas docentes, abrangendo as situações e as formas de enfrentamento das discriminações raciais que sofreram ao longo de suas trajetórias.

Ao analisar as vivências das professoras, nos deparamos com histórias, tristes ou alegres, estiveram presentes nas trajetórias de vida de todas, pois nasceram e cresceram no mesmo território. Podemos exemplificar, nesse sentido, as marcas que se relacionam a dificuldades financeiras, trabalho desde a infância, problemas no acesso à educação, enfrentamentos do racismo e dificuldade em se autoafirmar como negro e quilombola, mas que não as impediram de lutar diariamente na busca de melhorias para si mesmas, para os seus, e para os demais moradores da comunidade.

Ao descortinarmos a história da comunidade do Chumbo, onde residem e atuam as professoras, deparamos com uma população que por muito tempo permaneceu invisibilizada pelo poder público, mas, esses moradores não se calaram; buscaram e ainda buscam diariamente se fazer ouvir pela sociedade, pelos representantes políticos, em vista da luta pelo cumprimento

dos seus direitos, conquistados a duras penas, seja na área da educação, saúde, assistência social, dentre outros.

Outro dado evidenciado na pesquisa está relacionado ao preconceito e à discriminação racial. Esses fizeram parte na vida dessas professoras, envolvendo perseguições durante a trajetória escolar e profissional, por meio de atitudes depreciativas, produção de estereótipos, discriminações referentes ao cabelo, à cor da pele e traços fenotípicos e, além disso, pela visão de incapacidade profissional por parte de colegas de profissão.

Mulheres fortes, elas utilizaram estratégias para superar esses preconceitos. Todas evidenciam que uma forma de enfrentamento se deu por meio da educação, visto que tiveram conhecimento de seus direitos e foram encorajadas a não se calar diante de atos preconceituosos, conseguindo diferenciar quando uma atitude tem um sentido racista ou não.

As trajetórias das professoras negras quilombolas refletem o percurso de muitas mulheres negras no Brasil, desnudando histórias de luta, resistência, emoção, dor e vitórias, que, muitas vezes, foram consideradas impossíveis pelas circunstâncias em que viviam ou eram submetidas.

Acreditamos que novas discussões sobre a trajetória de vida de professoras quilombolas ganhem terreno no campo das discussões educacionais, tendo em vista que ainda há muita a ser dito, lembranças a serem recobradas, experiências a serem partilhadas, com o reto propósito de trazer ao conhecimento da sociedade as lutas que essas tantas mulheres negras tem passado na conquista de sua afirmação como pessoa e de seu reconhecimento profissional.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.
BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1979.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo:** Educação, Família e Cultura. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850**. 2. Ed. Recife: UFPE, 1996.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**./ Denys Cuche; traduação Viviane Ribeiro, 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

EGGERT, Edla**. Processos educativos no fazer artesanal de mulheres no Rio Grande do Sul/** 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2012

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23, 2003.

LAHIRE, Bernard.**Sucesso Escolar nos Meios Populares:** As Razões do Improvável. São Paulo, Ática, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MORAES, Érika de. **A representação discursiva da identidade feminina em quadros Humorísticos.** 2008. Tese (Doutorado em Linguagens). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Linguagem, Campinas, SP, 2008.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos quilombos**: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.

SANTOS, Ângela Maria; SILVA, João Bosco da. (Orgs.) ***História e Cultura Negra*: Quilombos em Mato Grosso.** Cuiabá-MT: Seduc/MT, 2008.

SILVA, Eva Aparecida da**. Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara - SP.** 2003. 114f.. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/SP, 2003.

SOUZA, Patrícia Borba de Souza. ARAÚJO, KlarieneAndrielly. **A mulher quilombola: da invisibilidade à necessidade por novas perspectivas sociais e econômicas**, jan. 2013. Disponivel em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=e0433ffcc207263b Acesso em 15 jul. 2016.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcantara de. **Crianças rurais e acesso a escola: sugestões de política pública.** São Paulo em Perspectiva, 5 (1): 93-98, janeiro/março 1991. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_13.pdf. Acesso em: 04 fev.2017

VIEIRA, Luara. **Mulher Negra e autoestima: uma negação diária**. ano 2015. Disponível em: http://blogueirasnegras.org/2015/06/01/mulher-negra-e-autoestima-uma-negacao-diaria/. Acesso em: 13/12/2016.

DIFERENTES CONCEITOS E FORMAS DE EDUCAÇÃO: ONDE SE ENSINA E APRENDE

Marina Marques de Arruda(IFMT) – marina.arruda@ifmt.edu.br

Elizabeth da Cunha Filha – elizabete.cunha @ifmt.edu.br

Resumo: Neste artigo discutiremos as diferentes concepções de educação, entre as quais: os conceitos de Educação; Educação informal, Educação formal, Educação não formal e Educação Popular. Ao mesmo tempo, deslocaremos para o centro do estudo a educação formal e a educação não formal como elementos articuladores do saber social e científico no sentido de compreender de que maneira essa perspectiva coloca-se em consonância com a educação popular evidenciando diferentes espaços de aprendizagens. Na perspectiva metodológica, utilizaremos a abordagem qualitativa mediante pesquisa bibliográfica, tendo como referência a concepção freiriana de educação.

Palavras - chave: Educação formal. Educação não Formal. Educação Informal. Educação Popular.

1 Introdução

O presente artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é discutir articulação entre Educação formal e Educação não formal, na perspectiva da abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica aliada à concepção freiriana de Educação.

Inicialmente apresentaremos um quadro com os conceitos de Educação; Educação formal; Educação informal; Educação não formal e Educação popular na concepção de autores como Brandão, Freire, Gohn, Gadotti, Paro, Martins, Passos, Silva, Carvalho e Machado e Pinto entre outros. Na segunda parte do texto apresentaremos a importância de outros espaços de educação e escolarização cujo titulo se intitula " onde se ensina e aprende".

Ainda que para se discutir o conceito de educação toma-se como base a educação escolar e sua importância para sociedade contemporânea iremos aqui destacar a importância dos processos educativos não escolares para formação humana.

Educação é uma palavra que possui muitos significados e faz parte da história de vida dos seres humanos desde o nascimento e não se encerra na maturidade. A educação é uma síntese da produção humana através de um processo de conhecimento individual e coletivo. Ao produzir os bens necessários para sua sobrevivência o ser humano também é produzido, sendo, portanto, o trabalho o centro da produção material e da realização humana[1] Nesse produzir bens

[1] Entrevista feita pelo professor Dr. Marcos Francisco Martins com o professor Dr. Saviani em 2009, com o título: "A educação fora da escola", publicada na Revista de CIÊNCIA da EDUCAÇÃO – UNISAL – Americana/SP- Ano XI – Nº 20-1º Semestre/ p.17-27.

necessários à condição humana educa-se e aprende-se pois, educar e aprender são peças de um mesmo tecido, em outras palavras, condição natural de humanidades.

É possível educar e aprender de muitas formas: pelo que vemos-imagens, pelo que ouvimos - os sons, através dos relatos orais contados de geração a geração, através dos ritos de passagens, rezas e benzeções, pelo convívio e experiência na família e grupos sociais e pela escolarização.

O avanço tecnológico tem contribuído para mudanças de comportamento em diferentes espaços de relações. Hoje se estuda em diferentes espaços não apenas físico. Pode - se acessar informações culturais de diferentes pontos geográficos e essas informações vai aos poucos contribuindo para aumentar nosso conhecimento. Por esses caminhos a educação tem transbordado os espaços que convencionamos caracterizar como escolar e sua extensão, até o presente momento, de forma provisória, chega até as ruas em diferentes concepções e formas.

Assim, entendemos que o presente artigo pode ter relevante importância aos que começam os estudos em pedagogia para compreender e situar os diferentes conceitos sobre educação escolar e a educação fora da escola e sua importância no processo de formação humana como também outros espaços de aprendizagens levando em consideração o educando como sujeito de sua aprendizagem.

2 Concepçõese Formas de Educação

Neste estudo, a concepção de educação que servirá como base para a discussão consiste na compreensão de Paro (2010, p 24.), para o qual, a educação "visa a formação do homem em sua integralidade... ". Nessa concepção a educação vai além das estruturas pedagógicas da sala de aula, de forma a respeitar os sujeitos de forma integral considerando-os protagonistas de suas histórias.

A escolarização é uma maneira de se educar através da escola, instituição social, criada para atender as demandas de uma sociedade em transformações políticas e econômicas na travessia do século XVIII. Na realidade é um ramo da educação, pois o processo de se educar atravessa muros e paredes, não se limita a uma estrutura física.Porém, há que se destacar que a escolarização tem seu lugar reconhecido e estruturado por leis onde se realiza processos de aprendizagens institucionalizados.

Buscamos demonstrar de forma ilustrativa que o ensinar e aprender se estabelece numa relação de convivência. Apresentamos um breve relato do espírito da pedra para ilustrar como a maneira de educar sempre esteve presente nas relações em diferentes sociedades.

Conta à lenda que um menino quebrava uma pedra para fazer bodoque e matar passarinho. À tarde o menino ficou doente e foi levado ao pajé para ser curado. O pajé curou o menino e lhe disse: O espírito da pedra ficou bravo e fez você ficar doente[2] . Nessa história, quantos ensinamentos podem ser absorvidos pelas crianças! Toda natureza são seres que têm vida e fazem parte de um ecossistema. O papel da pedra na cultura indígena tem um valor junto às águas onde criam os peixes que são alimentos desde remotas civilizações.

Na cultura indígena, a natureza e tudo que nela habita é vida. O sentido de preservação. Não matar passarinhos! O papel que os passarinhos desempenham na natureza. Bodoque, ferramenta de caça outrora e, até pouco tempo, brincadeira infantil. Portanto, entendemos que essa relação do pajé com o menino é um processo educativo, conforme citação abaixo,

> Para nossos indígenas do Xingu, o mundo é povoado por muitas espécies de seres, não somente dos reinos animal e vegetal, mais também os minerais, a água, o ar e a própria terra, que contam com o espírito e inteligência própria. [...] Com essa sabedoria somos levados a compreender que a relação entre todos os seres do planeta deve ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em cultura viva. (ACOSTA, 2011, p15).

O quadro síntese que apresentamos sobre o conceito de educação possui como referência os estudos de Freire (1967); Brandão (2007);Pinto (1993) Paro (2010);Gohn (2011) e Gadotti (2012). Para os teóricos citados, o conceito de educação é algo em construção, provisório, pois deve-se levar em consideração as dimensões cognitivas, social, afetiva, entre outras, que surgem no decorrer do processo de humanidades.

Quadro 2 - Conceito de Educação

Inscrição em faculdades locais, 2005

Autor	**Conceito**
FREIRE (1976)	*Universitário* [...] a educação teria que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude.

[2] Retirado do folheto mitos e lendas indígenas escrito em 2003 por João Lima da Silva para estudos de orientações do curso especial de professores indígenas para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental oferecido pelo governo de São Paulo, em parceria com a Faculdade de educação da Universidade de São Paulo – FEUSP em 2003.

BRANDÃO (2007)	A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.
PINTO (2010)	A educação [...] diz respeito a existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos.[...] é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem em função de seus interesses.
PARO (2010)	A educação visa a formação do homem em sua integralidade...
GOHN (2011)	O conceito de educação não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior das unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa do trabalho, do lazer, do associativismo.
GADOTTI (2012)	A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Não chegaríamos a um consenso sobre o que venha ser educação se buscássemos aqui defini-la, através de um conceito singular. O que fica como certo é que, educação está imbricada na cultura, que para Brandão é o processo de recriação da vida material através da necessidade de sobrevivência. Brandão não enxerga a cultura simplesmente com a criação material de bens de troca ou consumo, ressalta a importância que tem os processos de criação, pois é nestes processos que se estabelecem as relações de proximidade e interações entre os homens e isso denominamos de educação. Brandão (2002, p.15) não separa homem - mundo - natureza, pois somos parte - um refletido no outro, a natureza refletida no homem e o homem refletido na natureza, assim como seres criados pela natureza somos seres que nela se revela. Brandão acrescenta que o ato de pensar é que me faz além de ver, perceber. E nessa percepção está os códigos, os sentidos e os significados que faz de nós um ser de sentidos. E, portanto, por carregarmos as experiências da vida somos seres de cultura.

Ao definir educação como uma prática que ultrapassa os muros da escola, temos como ponto de partida a educação escolar para fazer referência a outras formas de educação e

possibilitar visualizá-las, tais como a informal, formal e não formal que ganham outras denominações de acordo com a concepção ontológica e epistemológica de cada pesquisador.

3 Educação Informal, Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Popular

Aqui discutiremos sobre o conceito de Educação Informal, Educação Formal,Educação Não Formal e Educação popular, como elementos articuladores do presente texto. A lei 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes da educação brasileira, sancionada em 1996, em seu Art. 1º estabelece que "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

A palavra informal, no cotidiano, se define como algo ou alguma coisa que não exige formalidade ou não está sustentada em regras rígidas. , o conceito de educação informal corresponde à educação que adquirimos mediante ações do dia a dia, nas conversas, leituras de revistas, jornais, na família, na igreja enfim em diferentes espaços. A educação informal além de necessária é inerente a vida humana, faz parte da nossa vida e carregada de intencionalidade mas não da mesma forma que é a Educação escolar ou formal.

A educação formal difere da informal, ela nasce de forma planejada com fins e objetivos e é a que traz como referência o espaço físico próprio denominado de prédio escolar, com carga horária, calendário e currículo preestabelecido e vinculado a um órgão público mantenedor.

A educação escolar se intensifica na Europa com o advento da revolução Francesa no final do século XVIII e com a revolução industrial na Inglaterra do século XIX.

A primeira revolução industrial traz consigo novas formas de produzir bens e homens e a educação vai desempenhar um papel fundamental e, nas palavras de Carmem Lúcia Soares (2007), para manter no poder a burguesia. Agora a nova classe hegemônica necessita construir um homem novo que consiga suportar um novo modo de reproduzir a vida sobre novas bases. Bases estas que se instauram na Europa onde muitos homens e mulheres são considerados resíduos sociais, vivendo de maneira sub-humana sem moradia, condições de higiene necessárias para que os corpos continuassem saudáveis para o capital.

No Brasil a educação formal é constituída por níveis e modalidades de ensino, prestando serviço particular e público desde a educação infantil até a pós-graduação, certificando as modalidades que oferta.

Quadro 3 - Conceito de Educação Informal e Educação Formal

Autores	**Conceito de Educação Informal**	**Conceito deEducação Formal**
BRANDÃO (2007)	[...] é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber.	O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação). Cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados.
TRILLA (2008)	É aquela que se dá de maneira difusa.	Se caracteriza por se constituir numa forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio; o estabelecimento de tempos pré-determinados de atuação; pré-seleção e ordenação dos conteúdos...
GOHN (2011)	A educação informal consiste numa educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornal, livros,	A educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas.
GADOTTI (2012)	[...] ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais.	Caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias, escolas e universidades onde o aluno deve seguir um programa predeterminado.
MARTINS (2016)	[...] são processos educativos que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino- aprendizagem voltada à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são peculiares.	A educação formal ou escolar surge mediante processo dialético onde a educação é socialmente determinada e determinante.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A importância que a educação informal tem na vida das pessoas converge com outras formas estabelecidas como é o caso da educação formal e a não formal. Atualmente, psicólogos e pedagogos vêm insistindo em que a escola deve aproveitar as experiências que os estudantes trazem na bagagem quando da entrada desses no sistema escolar de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB, reconhece outras formas de educação onde se estabelece processos de aprendizagens, como nos movimentos sociais e ONGs e outras manifestações culturais.

Educação não escolar ou não formal vem crescendo paralelamente com a educação formal desde a década de oitenta e tem se articulado com vários segmentos da sociedade. Gohn (2011)

assevera que quando se define dois tipos de aprendizagens entre a escolar e a não escolar, o que não é escolar termina perdendo o sentido propriamente de educação. Mas reportando Brandão (2007) de tudo o que se discute hoje sobre a educação, fica evidente que não existe uma única forma de educação e sim várias educações.

Referenciamos a educação não formal a partir da concepção de autores como Trilla (2008), Gohn (2011); Gadotti (2012) e Martins (2016), apresentaremos o seu significado de maneira provisória por estar se constituindo como uma modalidade de educação que não tem por objetivo se contrapor à educação formal ou educação escolar e sim como uma forma de levar educação a diferentes segmentos da sociedade sem estrutura rígida e pré-estabelecida.

Quadro 3- Conceito de Educação Não Formal

TRILLA (2008)	É o conjunto de processos, meios e instituições especifica e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado.
GOHN (2011)	É um processo sócio político, cultural e pedagógico de formação para cidadania.
GADOTTI (2012)	Processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros.
MARTINS (2016)	São processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são particulares.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A educação escolar até o começo do século XX era aque detinha o poder do saber e o de ensinar, porém hoje vem se despontando outras formas que se estabeleceram e conseguiram respeitabilidade entre as camadas sociais, como a educação extra muro escolar. Um exemplo são as manifestações de junho de 2013 no Brasil e no mundo, que conforme Gohn (2014), essa forma da população protestar sobre as questões não atendidas pelo setor público, ou melhor, sobre a conjuntura política nacional.

A educação não formal é uma ferramenta que pode tanto servir como forma de controle ou de caminhos para libertação, como afirma Freire (1967, p.114) “Atitude dialogal à qual [...] devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação”.Podemos inferir que a Educação não formal se desenvolve nas manifestações culturais, nas organizações da

sociedade civil e nos movimentos sociais. Assim educação não formal e educação popular caminham juntas.

A educação popular tem como marco no Brasil o trabalho do educador Paulo Freire, cujo destaque aconteceu nos anos 60 e foi interrompido pouco tempo depois num período de vinte anos (1964-1985), tempo em que o país viveu sob um regime político autoritário o da ditadura militar.

Nesse contexto a democracia e a liberdade de expressão foram silenciadas por atos governamentais que determinavam como o povo brasileiro e as instituições públicas deveriam comportar-se. Nesse período a prática da tortura não se limitou às pessoas. Por mais de 20 anos no Brasil, foram torturados projetos de vida, perpassados pela mutilação de sonhos e ousadias, principalmente de pessoas vinculadas aos movimentos sociais de base, muito impulsionadas pela educação popular.

Assim, é pertinente iniciar nosso processo reflexivo com a definição do termo educação popular segundo especialistas como: Brandão (1984); Freire (1997);Passos (2007); Silva, Carvalho e Machado (2011); Gadotti (2012) e Streck (2013), para compreendermos qual a importância de não apenas conceituá-la, mas entender a relevância de sua prática no cotidiano social.

Quadro 4 - Conceito de Educação Popular

Autores	Conceito de Educação Popular
BRANDÃO (1984)	[...] A educação popular não é uma variante ou desdobramento da educação de Adultos. [...] a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. [...] a educação popular não se propõe originalmente como uma forma "mais avançada" de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo projeto educativo, desde um ponto de vista popular.
FREIRE (1997)	Educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética.
PASSOS (2007)	[...] poderá adquirir muitos outros nomes, [...] enunciando o caráter emancipatório de sua proposta libertadora, pois será o oprimido, em movimento, que conquistará a própria emancipação e autonomia.
SILVA, CARVALHO e MACHADO (2011)	[...] é aquela que possibilita, no espaço da escola, das organizações sociais, a formação dos sujeitos da classe popular, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da capacidade de autodirigir-se e ser dirigente da sociedade, numa perspectiva

	democrática, solidária e radical na dimensão da justiça social comprometida com o crescimento da consciência crítica do educando.
GADOTTI (2012)	[...] Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares.
STRECK (2013)	A educação popular é [...] aquela que assume a sua não neutralidade em favor da criação de um outro mundo, que tenha lugar para o bem viver de todos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Fazendo um paralelo entre os autores que ao definirem suas concepções de educação popularas ideias de Freire, Brandão, Passos, Carvalho e Silva, Gadotti e Streck se complementam. Freire ao definir que a educação popular feita com o povo é conhecimento é politica, ética e estética ou seja é feita com o povo de maneira a respeitar o outro sem deixar de ser ao mesmo tempo racional com sensibilidade esse é o sentido de ser estética. Para Gadotti, nasce das lutas populares mas tem como sentido o fortalecimento das mesmas. Brandão nos indica que é um trabalho politico com as classes populares. Na concepção de Passos a Educação popular visa o oprimido e é ele o oprimido que na luta conquistará sua autonomia, Para Silva,Carvalho e Machado o objetivo da educação popular é que a classe popular possa autodirigir. Streck diz que o papel da educação popular é assumir a não neutralidade e construir um outro mundo com mais justiça social.

Em seu bojo está a educação não formal indissociável da prática pedagógica da educação popular. Prática que vem ganhando notoriedade nos espaços educacionais via projetos de pesquisas de estudantes e professores de universidades brasileiras que estão buscando alargar os horizontes da pesquisa e da ciência. Trata-se de fronteiras próximas como os conhecimentos produzidos nas academias e os saberes populares, mas que não chegavam à academia por não terem a credibilidade da comunidade científica.

Em síntese, a educação popular é um processo coletivo em que a instrumentalização dos sujeitos para passagem da divisão das classes pela condição econômica para sujeitos políticos que buscam uma transformação mediante consciência que produz sobre o mundo que o cerca.

4 Onde se Ensina e Aprende

Diante da realização de leituras de diversos autores que possuem como objeto de estudo a educação, podemos afirmar que educa-se em todos os espaços de convivência, na casa na rua na escola, nos museus, nas praças, nos rios, nos campos de futebol, nas passeatas nas greves enfim em múltiplos espaços. Mas devemos considerar alguns espaços tradicionais como a escola ainda conservam valores e encantamento de sonhos e inspirações.

A escola apresenta-se, para muitos homens e mulheres, como instrumento fundamental para sua formação pessoal. Ir à escola, estar em uma sala de aula é de uma conquista pessoal imensurável para muitas pessoas, uma vez que pela escolarização se adquire capacidade para determinada função de empregabilidade e também é através dela que se conquistam os melhores postos na hierarquia política e social.

Gadotti (2005, p.3) reafirma que "as novas tecnologias de informação criam novos espaços do conhecimento. Agora além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram- se educativos". Assim a interação entre os saberes produzidos em diferentes espaços e intencionalidades tendem cada vez mais a se convergirem de forma a contribuir com a formação integral que precisa ser levada em consideração ao se tratar de educação necessária para todos os seres humanos.

Para tanto, é necessário por parte dos educadores uma visão pedagógica progressista, que considere o ato de ensinar um ato de vida e de transformação da vida. É de responsabilidade das instituições de ensino, elaborar projetos pedagógicos que tenham como princípio uma formação voltada para o cidadão sujeito da sua própria história. Assim pensar uma proposta pedagógica que leve em consideração o estudante sujeito - cidadão autor do processo de sua aprendizagem deve considerar outros lugares para além da sala de aula como espaços educativos.

5 Considerações Finais

Partindo da ideia de que, todo ato educativo precisa permitir a prática da reflexão, do diálogo e acima de tudo, possibilitar aos atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, vontade de fazer o que é necessário para que a comunidade interna e externa da escola seja inserida no processo educacional e a escola passe a ser um agente transformador da realidade social excludente em que temos vivido. Assim, conhecer os conceitos de educação apenas não transforma a realidade. Entendemos que o desafio é incluí-los em um projeto vivo

que faça diferença no dia a dia de cada comunidade. A nossa compreensão é a de que um projeto educativo só se constitui vivo na sua realização pelo trabalho de quem se propõe realizá-lo, e nesse caso tendo os educandos como sujeitos desse processo vivo.

Ao realizarmos esta pesquisa o objetivo foi de destacar a importância da educação não formal em consonância com a educação formal na consolidação da autonomia dos sujeitos. Sujeitos estes que se constituem nas pessoas em diferentes idades que buscam a escolarização. Quando Freire (1992) chama a atenção para o desenvolvimento da capacidade da leitura do mundo articulada com a leitura da palavra, ele reforça a necessidade de articularmos na mesma medida, a prática da educação formal com a educação não formal, a fim de que a educação aconteça em sua plenitude, sem que a educação sistemática se sobreponha a educação não formal e vice versa. Trata-se do desenvolvimento de uma prática educativa "embrenhada" pela vida humana em todas as suas dimensões, que envolvam diferentes saberes, cujo desenvolvimento se dá na e para a vida, portanto, destituída de privilégios em relação a tempos, espaços e atores sociais.

Referencias

ACOSTA, Alberto**. O Bem Viver. Uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária Elefante, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigue. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. - (Coleção primeiros passos; 20)

_____**Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros Voos; 22).

_____**Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Vol.10,

n.1, Jan/Jun, 2007, p.11-27.

_____ **A educação como Cultura.** – Campinas, SP. Mercado de Letras,2002.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996).LDB [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254). Disponível em<file:///D:/ARQUIVOS%20CLIENTES/Downloads/ldb_9ed.pdf>. Acesso em: 18 de mar. de 2017.

FREIRE, Paulo. **Educaçãocomoprática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1997. -(Coleção Leitura).

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011 – (coleção questões da nossa época: v. 26).

_____**Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**.–Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. In: Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 20 de jun. de 2016.

_____. A questão da educação formal/não formal. In: INSTITUTTO INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). Droit àl'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 a 22 de outubro.2005. Disponível em<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em 20 de jun.de 2016.

MARTINS, M. F. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos - Eletrônica,**Vol. 16 - n. 1 - Itajaí, jan-abr 2016.Disponivel em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/7609/pdf>. Acesso em 28 de dez.de 2016.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. – 2.ed. – São Paulo: Cortez,2010. – (Coleção questões da nossa época; v.4)

STRECK, Danilo R. Território de Resistencia e criatividade: Reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular lugar de construção social coletiva. –**Petrópolis**,** RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima. Reflexão Crítica: Elemento Estruturador da Prática Pedagógica de Educadores Populares. In: MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima. (organizadores). **Educação popular, práxis pedagógica e cidadania** – Cuiabá:EdUFMT,2011. Cap. 10, p.219-240.

SOARES, Carmen Lúcia. Educaçãofísica: **raízeseuropeias e Brasil**.4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados,2007. – (Coleçãoeducação contemporânea)

TRILLA, Jaume. A Educação não–formal: pontos e contra pontos. In ARANTES, Valeria Amorim,(org.). **Educação Formal e não- formal: pontos e contrapontos.**– São Paulo: Summus, 2008. – (Coleção pontos e contrapontos).cap. 1,p.16-53.

DIVERSIDADE CULTURAL DA FRONTEIRA OESTE DO BRASIL SOB A ÓTICA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

Hébia Tiago de Paula Monteiro (IFMT) - hebia.monteiro@plc.ifmt.edu.br

Manuela A. dos S. N. da SILVA (IFMT) – Manuela.silva@plc.ifmt.edu.br

Resumo: Esse trabalho trata-se de um relato de experiência oportunizada através de projetos de pesquisas desenvolvidos com a particiapação de bolsistas de iniciação científica no ensino médio. Os projetos: "Um estudo sobre a história e cultura dos povos tradicionais da Fronteira Oeste e Composição floristica e sua utilização em quintais urbanos de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT" foram desenvolvidos no período de agosto de 2015 a julho de 2016 através do edital 046/2015 CIC/DPI/PROPES/IFMT, e contou com a participação de sete (07) estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFMT – Campus Fronteira Oeste. O interesse pela temática surgiu pela necessidade de se realizar, de forma sistemática, o registro da História e das manifestações culturais - patrimônios materiais e imateriais – típicos da região onde está inserido o IFMT Câmpus Pontes e Lacerda. Foi feito um levantamento das pesquisas bibliográficas já publicadas sobre os povostradicionais da região e observação participante com aplicação de entrevistas com sujeitos dascomunidades estudadas. Além do fomento da iniciação científica por meio do acompanhamento dosalunos do ensino médio. Verificamos que o projeto despertou o interesse na comunidade acadêmica,sobretudo nos alunos que tem ascendência quilombola e chiquitana, que tem se sentido contemplados como estudo da temática, gerando o empoderamento dos nossos alunos e o desejo de continuidade nosestudos.

Palavras-chave: Iniciação Científica. História. Cultura. Meio Ambiente. Quintais.

1 Introdução

O presente trabalho relata a experiência vivenciada durante a realização dos projetos de pesquisa: "Um estudo sobre a história e cultura dos povos tradicionais da fronteira oeste e Composição floristica e sua utilização em quintais urbanos de Vila Bela da Santíssima Trindade– MT". Os projetos foram desenvolvidos no período de agosto de 2015 a julho de 2016 na modalidade iniciação cientifica no ensino médio através do edital 046/2015 CIC/DPI/PROPES/IFMT.

A proposição das pesquisas surgiua partir de reflexões geradas por duas situações: a primeira é o fato doInstituto Federal Campus Pontes e Lacerda – MT estar inserido na região fronteiriça entre o Brasil e a Bolívia, onde o trânsito de povos de ascendência indígena e africana/quilombola é comum, embora muitas pessoas, inclusive alunos da instituição não se reconheçam como tal e a segunda é o conjunto de leis que tratam do Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ambiente escolar e daPolítica Nacional de Educação Ambiental, dentre as quais destacamos as Leis 10.639/03 e a 11.635/08 que alteraram o artigo 26 A da LDB 9394/96.

Assim os projetosforam uma ferramenta articuladora entre a realidade local e as políticas educacionais e se tornaram um meio de condução em prol de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com o conhecimento científico através davalorização da História, memória e cultura dos povos tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas interagem.

O Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso,foi criado em 2008 como uma unidade descentralizada do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET- MT). Através da Lei nº. 11.892/2008 foiinstituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e essa transformou a unidade descentralizada em Campus.

O Campus oferece cursos de formação técnica profissional em diferentes níveis, a saber: ensino médio integrado aos cursos técnicos em Administração, Controle Ambiental e Informática;cursos subsequentesem Eletrotécnica e Quimíca; superiores em Tecnologia, bem como a Licenciatura em Física, para atender às demandas da região oeste de Mato Grosso, na fronteira entre Brasil e Bolívia. Os projetos de pesquisa: "Um estudo sobre a história e cultura dos povos tradicionais da fronteira oeste e Composição floristica e sua utilização em quintais urbanos de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT" foram desenvolvidos como a participação de estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

A região de fronteira entre Brasil e Bolívia, composta por municipios da região oeste de Mato Grosso, apresenta uma diversidade étnica e cultural que suscita a realização de pesquisas interessantes sobre a realidade local. Essa diversidade étnica e cultural é resultado dos processos de ocupação, com a presença inicialmente dos ameríndios e, posteriormente, de espanhóis, portugueses e africanos escravizados. Desde o século XVIII a fronteira oeste tem sido palco de conflitos entre diferentes grupos sociais, culturais e étnicos, revelando relações de alteridade conflituosas no cotidiano.

Ocontexto local torna a realização de projetos de pesquisa como os que aqui estão sendo relatados, trabalhos relevantes com repercursão em toda a sociedade pontes-lacerdense e, mais especificamente, na comunidade "ifetiana", demonstrando de maneira inequívoca que é possível e necessário implementar práticas que visem uma aproximação com o ambiente que nos abriga, conscientizando a todos, alunos e servidores, sobre o significado de se viver em uma zona de fronteira e da necessidade de respeitar os povos tradicionais. Em outro nível, a

contribuição se dá no despertar da consciência sobre a importância de conhecer e se fazer conhecer ao "outro", vizinhos de fronteira; bolivianos, chiquitanos e afrodescendentes que são vistos sob forte pré-conceito, fruto da ignorância que se avoluma na medida em que nada é feito para "quebrar" a barreira imaginária construída ao longo de séculos.Nesse sentido, a realização de pesquisas interdiciplares sobre o espaço fronteiriço e suas comunidades tradicionais também visa preencher lacunas, haja vista que há poucos trabalhos acadêmicos que tratam do assunto. Um desdobramento dessas lacunas ocorre na quase inexistência de referências a História de Mato Grosso e sua composição étnica nos manuais e livros didáticos utilizados pelos alunos em sala de aula.

2 Referencial Teorico

Em consonância com o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, entendemos que povos e comunidades tradicionais podem ser definidos como:

> grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto 6.040, art. 3º, § 1º).

As culturas tradicionais mantêm suas identidades, conhecimentos, saberes e os costumes fundamentados em uma relação muito forte com os valores e significados que a natureza representa. A relação homem – natureza dentro de uma visão cosmológica é o alicerce das comunidades tradicionais (povos indígenas) para a apropriação dos bens e serviços oferecidos pela natureza. A interação com a natureza, retirando dela apenas elementos necessários a subsistência e a vinculação de elementos da natureza aos cultos religiosos e éticos, é característica de comunidades tradicionais.

Atualmente pesquisadores/educadores tem procurado decifrar o modo de vida moderno da maioria das pessoas, com o intuito de estabelecer relação entre a influência da modernidade e a perda de "significados/valores" do modo de vida considerando tradicional. A tradição é definida como algo que transita entre os tempos constitui um ato de entrega dos mais velhos, de seus saberes experiências para os mais novos (ou de troca). Nos tempos modernos esse sentido de troca de saberes foi deixado de lado uma vez que a ciência passou a estudar apenas

eventos concretos, onde para ser considerado cientifico o conhecimento dever ser reproduzido e comprovado por métodos rígidos em laboratórios previamente preparados para desenvolver tal experimento cientifico.

Para Philippi Jr &Pelicioni (2005) a Educação Ambiental almeja à transformação da sociedade em busca de um presente e de um futuro melhor. É uma educação para o exercício da cidadania, que se propõe a forma pessoas que assumam seus direitos e responsabilidades sociais, a forma cidadãos que adotem uma atitude participativa e crítica nas decisões que afetam sua vida cotidiana. A educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade.

E como partes dessa utopia, a educação ambiental, têm como único objetivo o anseio por um mundo mais justo socialmente, com indivíduos conscientes do seu papel e da importância individual para a manutenção de condições essenciais para a manutenção da coletividade em um futuro bem próximo, sendo assim esse projeto dedica-se a estudar os quintais por considerar que estes são espaços culturais e manutenção da identidade de um povo.

3 Procedimentos Metodológicos

O**s** projetos de pesquisa:**"**Um estudo sobre a história e cultura dos povos tradicionais da fronteira oeste e Composição floristica e sua utilização em quintais urbanos de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT", foram desenvolvidos simultaneamente por uma equipe de professores e bolsistas. Sendo que o segundo projeto em questão tratou de um sub projeto do primeiro.Ambos, contaram com a participação de 07 (sete) bolsistas de iniciação cientifica, sendo que apenas três destes bolsistas receberam bolsas na modalidade PIBIC E.M. CNPq através do edital 046/2015 CIC/DPI/PROPES/IFMT e outros quatro alunos aceitaram ser bolsistas voluntários. O perfil dos estudantes escolhidos para compor o projeto levou em consideração a questão étnica, haja vista que quatro estudantes são afrodescentes/quilombolas e uma estudante chiquitana. Fizemos essa opção por acreditar que a possibilidade de adquirir novos conhecimentos sobre a história e cultura dos seus antepassados poderia gerar um processo de empoderamento, hipótese que se confirmou ao final dos projetos. Dois alunos que

não se enquadravam nos perfis étnicos citados também foram incorporados ao projeto por demonstrarem o interesse em estudar o tema, o que para nós – professoras coordenadoras – foi motivo de muita alegria.

Em encontros semanais a equipe se reunia em grupos de estudo para pesquisa bibliográfica e documental, para mapear o que já foi escrito sobre história dos povos tradicionais que habitam a região. O estudo foi realizado através da pesquisa em bancos de teses e dissertações, bem como em Portais de Periódicos acadêmicos de caráter científico.

Também foram realizadas visitas técnicas ao Arquivo Público do Estado de Mato Grosso e ao Herbário da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, ambos situados em Cuiabá capital do Estado. A realização das visitas técnicas nos centros de documentação foi de suma importância para que os estudantes pudessem compreender a importância do tratamento dado as fontes de pesquisa, pois os alunos puderam ter acesso ao manuseio de documentos históricos que tratam da história da ocupação da Fronteira Oeste, bem como as coleções de plantas depositadas no herbário. Entendemos que os efeitos da presença de estudantes de ensino médio nos referidos ambientes acadêmicos produzem efeitos de longo prazo para além dos limites dos projetos os quais os mesmos participaram, pois segundo o relato dos próprios alunos, eles manifestaram o desejo de findo o ensino médio, dar continuidade aos estudos na graduação.

Na segunda etapa, foram realizadas pesquisas de campo com o intuito de entrevistar os moradores mais antigos de Vila Bela da Santíssima Trindade - chiquitanos e quilombolas - patrimônios vivos da história local. Para isso, contamos com o auxílio precioso dos estudantes nascidos na região, que tem livre acesso aos anciãos da comunidade.Os dados dessa pesquisa foram obtidos através da observação participante e a utilização de entrevistas semi-estruturadas e abertas, registradas com aparelho sonoro e posteriormente transcritas. Para registrar manifestações áudios-visuais, que não podem ser registradas apenas com as gravações em áudio utilizou-semáquina fotográfica e diário de campo.

4 Resultados e Discussão

A realização dos projetos proporcionou aos estudantes envolvidos na pesquisa a formação científica e tecnológica em busca da autoria cientifica, a autonomia e a visão holística da civilização humana. O aspecto investigativo dos estudantes, das práticas culturais vivenciadas no seu cotidiano, os despertou para a ressignificação de valores e princípios individuais. A pesquisa se tornou um espaço de diálogo e de intervenção para a compreensão da relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Essa discussão ficou patente quando os bolsistas visitaram vinte e quatro (24) quintais urbanosem Vila Bela da Santíssima Trindade e Pontes e Lacerda, e por meio de entrevistas e registros fotográficos catalogaram cento e oitenta e nove (189) espécimes diferentes de plantas. Além da identificação botânica foi realizada uma descrição de como essas plantas eram utilizadas. Do total, foram identificados, trinta e dois (32) tipos diferentes, de plantas usadas na alimentação; vinte e nove (29) utilizadas como remédio; oito (08) utilizadas como decoração e três (03) são usadas em rituais religiosos.

A realização das entrevistas foi uma das experiências vividas durante a pesquisa destacada, pelos bolsistas, em seus relatórios de atividades. Os alunos consideraramo trabalho de campo como atividades que proporcionaram a eles a possibilidade de aprender a argumentar, a questionar, a duvidar, a propor, a escutar e a responder com fundamentação, a sustentar o que diz e a tomar decisões baseadas na reconstrução do conhecimento científico. Para eles o conhecimento dos grupos botânicos e das práticas culturais estudados em sala de aula os subsidiaram para entender a classificação das plantas feita pelos entrevistados. Entenderam que o conhecimento acadêmico não contrapõe o conhecimento tradicional de pessoas que vivenciam a manipulação das plantas com diferentes intenções.

Outro ponto relevante proporcionado pela pesquisa foi àconstrução de uma conexão entre a manutenção biodiversidade dos quintais urbanos e a dinâmica cultural dos povos fronteiriços. O reconhecimento dos saberes tradicionais presente na manutenção dos quintais contribui para a valorização das práticas culturais presente no cotidiano.De acordo com Amorozo (2002), os quintais são espaços de convivência, onde se reúne a família nos finais de tarde e onde os amigos são recebidos, constituindo um arranjo complexo, caracterizado por atividades experimentais simples que traduzem o manejo local. Essas práticas refletem o modo de vida do local com uma cosmologia que envolve a história de vida individual e coletiva, crenças e mitos.

Visitar os quintais para a realização das entrevistas a respeito da composição florística e o modo de utilização das plantas encontradas nesses espaços trouxe, aos envolvidos na pesquisa, uma série de relatos históricos e culturais de povos que guardam em sua memória as

lembranças de um tempo de resistências. A oralidade, o respeito da territorialidade, a circularidade e a religiosidade foi destaque nos resultados obtidos no projeto História e diversidade sociocultural dos povos tradicionais da fronteira oeste.

As entrevistas trouxeram maior clareza quanto à compreensão da dinâmica entre cultura e meio ambiente, pois as culturas tradicionais mantêm suas identidades, conhecimentos, saberes e os costumes fundamentados em uma relação muito forte com os valores e significados que a natureza representa. A relação homem – natureza dentro de uma visão cosmológica é o alicerce das comunidades tradicionais para a apropriação dos bens e serviços oferecidos pela natureza. Apesar da ressignificação dos símbolos e a interferência de valores econômicos na vida cotidiana em comunidades de povos tradicionais, é possível observar princípios culturais nas atividades produtivas e na forma de manejar os diferentes espaços naturais presentes na organização social.

Outro ponto destacado nos relatórios dos bolsistas dos projetos foi à visita técnica ao Herbário da Universidade Federal de Mato Grosso e ao Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. Visitar o espaço da Universidade em busca de informações a respeito da diversidade botânica do estado de Mato Grosso oportunizou aos estudantes entender o universo da pesquisa em um universo de plantas utilizadas por comunidades tradicionais, haja vista que projetos similares são desenvolvidos por grupos de pesquisas da Universidade em várias comunidades tradicionais do estado.

No arquivo público do estado, foi possível entender momentos históricos - através de mapas, cartas, documentos e fotografias - descritos pelos entrevistados durante a etapa de entrevista. A visita contribui para a preservação dos conhecimentos sobre a história e cultura dos grupos afro-brasileiros e indígenas que habitam no espaço fronteiriço, bem como, a valorização dos saberes desses povos tradicionais e que ainda hoje são elementos importantes na constituição de uma identidade fronteiriça.

O ápice da experiência como bolsistas de iniciação cientifica foi a participação de todo o grupo de pesquisa envolvido na realização dos projetos: “Um estudo sobre a história e cultura dos povos tradicionais da fronteira oeste e Composição florística e sua utilização em quintais urbanos de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT”, IV WORKIF – Workshop de Ensino, Pesquisa e Extensão e Inovação do IFMT. Durante o evento, realizado em Cuiabá- MT foram apresentados os resultados finais da pesquisa. Os bolsistas experimentaram de momentos acadêmicos oportunizados pelo evento (conferências, palestras e oficinas), inclusiva a apresentação do trabalho no formato de pôster.

Acreditamos também que o projeto oportunizou aos estudantes a possibilidade de integralizar o que está disposto na missão do próprio IFMT: “Preparar para a vida e para o mundo do trabalho”, pois ao longo do desenvolvimento eles puderam congregar os conhecimentos adquiridos nos cursos técnicosintegrados ofertados na instituição com os instrumentos da pesquisa.

5 Considerações Finais

Para a realização da pesquisa foi necessário estudar a história e cultura dos povos tradicionais da região e apropriação de conhecimentos das ciências ambientais. A interdisciplinaridade é um desafio prático da educação, pois apesar de muitos estudos e teorias a operacionalização da interação entre áreas distintas de conhecimento ainda é uma barreira que impede uma educação integradora. Ao desenvolver os projetos de pesquisa, buscamos trabalhar na tentativa de romper a fragmentação secular que existiu entre ciência/tecnologia e teoria/prática na pesquisa como princípio pedagógico e nas ações de extensão como forma de diálogo com a sociedade, revela- nos um formato novo de trabalhar com o conhecimento de maneira interdisciplinar (PACHECO, 2011).

A realização dos projetos possibilitou a interação entre áreas distintas de conhecimento como História, Biologia e Informática, nesse sentido, acreditamos ter contribuído para fortalecer o tripé, pesquisa, ensino e extensão no âmbito do IFMT, por meio da realização de ações que objetivaram a valorização das comunidades tradicionais e o respeito à diversidade étnico-racial.

Referências

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei 11645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996,
modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educaçãonacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História eCultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

GRÜMM, C. A. F.; VIEIRA, S. F.; BRITO, L. M**. A iniciação científica no ensino médio integrado como possibilidade de uma prática integradora**: estudo de caso através do resgaste da memória da vitivinicultura em Videira, Santa Catarina. In: COLÓQUIO NACIONAL – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013. Natal/RN. Anais. Natal/RN: IFRN, 2013.

LEITE, José Carlos. **Quilombolas do Vale do Guaporé**: modos de conhecimento e territorialidade.Cuiabá: EdUFMT; Ed. Sustentável, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Entopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Maria Fátima Roberto (Org.) **Diversidade Sociocultural em Mato Grosso**. Cuiabá:
Entrelinhas, 2008.

MONTEIRO, Hébia Tiago de Paula; JANUÁRIO, Elias. **Práticas culturais e Educação Ambiental**: avida cotidiana povo indígena Chiquitano. Cáceres: Editora UNEMAT, 2012.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo/SP: Editora Moderna, 2011.

SANTOS, Ângela Maria dos; SILVA, João Bosco da. (Org.) **História e Cultura Negra**: Quilombos emMato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print Indústria e Editora Ltda/SEDUC, 2009.

SILVA, Alcido Leite da.**A civilização pelas águas e a gente de cor**: urbanidade e relações educativas naVila-capital da capitania de Mato Grosso (1752 – 1835). Cuiabá: Edu/UFMT, 2014.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá:Entrelinhas, 2002.

VALADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Rev.bras. Ci. Soc**.[online]. 2007,vol. 22, n.63, pp.153-155. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012. Data deacesso: 20/06/2016.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONFERINDO-LHE PARTICULARIDADES

Odimar João Peripolli (PPGEdu/UNEMAT) - ojperipolli@gmail.com
Amanda P. da Silva Azinari(UNEMAT) - amandaps_jra@hotmail.com
Silvinha Poloniato(SMEC) - poloniato2014.snp@gmail.com

Resumo: Neste trabalho propõe-se trazer para a reflexão as discussões que envolvem o campo e a educação rural/no/do campo. Mais especificamente, aquestão da necessidade (ou não) de uma escola "diferente" para os povos do campo. Ou seja, uma escola que atenda as especificidades próprias do meio rural/campo e, consequentemente, uma proposta de ensino que contemple esta realidade. O campo e a cidade, ou, o meio rural e o meio urbano, são realidades que se complementa ou se opõem? Qual o papel da escola neste contexto? Estamos falando de cultura camponesa, de aspectos próprios dos povos do campo, sem, contudo, que se busquem propostas de educação que separam realidades com culturas diferentes, mas que fazem parte de um todo maior, onde cada uma das partes tem a sua própria riqueza e especificidade. O trabalho caracteriza-se como bibliográfico e documental. Asdiscussões caminham no sentido de um entendimento de quehá que se buscar uma educação que preserve as diferentes culturas e que esta seja buscada como um direito.
Palavras-chave: Educação do campo. Rural/urbano. Diversidade/unidade

1 Introdução

Neste trabalho parte-se do pressuposto de que realidades diferentes, como é o caso do campo e, consequentemente, da realidade que envolve a escola aí presente, precisam ser pensadas diferentes. O que não significa, todavia, que se parta para caminhos e entendimentos que levem à construção de antagonismos entre estas realidades, ou seja, entre campo e cidade, entre escola do campo e escola urbana. Pelo contrário, estamos falando de realidades que, cada uma com suas especificidades, formam um todo diversificado, múltiplo.

AConstituição Federal de 1988 (Art. 2005) inaugurou-se uma nova concepção de educação: educação enquanto direito de todos. As Diretrizes Operacionais (Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002) estabelecem que sejam respeitados valores, diversidades, identidades,especificidades dos sujeitos educacionais.

Neste trabalho propomos trazer para a reflexão alguns aspectos que dizem respeito à questão das especificidades relacionadas ao campo e à educação do campo. Consequentemente, as discussões que envolvem a necessidade ou não de uma proposta de educação escolar diferenciada para os filhos trabalhadores do campo. Em outras palavras, uma escola que leve em conta ou não os aspectos da cultura dos chamados povos do campo – a cultura camponesa.

Observando a literatura que trata da temáticaeducação rural, também denominada de educação do campo (com as devidas concepções de uma de outra), percebe que um grande número de pesquisadores/estudiosos trata, dentre outros aspectos, a questão do por que a nossa história tem negado aos camponeses o direito ao saber produzido na escola? Ou seja, por que estes trabalhadores

que lidam com a terra (trabalhadores do campo), com as águas (povos das águas), com a floresta (povos das florestas) sempre foram expropriados e excluídosda possibilidade do acesso ao saber formal (saber gerado dentro dos parâmetros do saber canônico ou do saber formal cultivado na academia; saber considerado como conhecimento científico; saber que resulta naquilo que denominamos conhecimento científico)? Há que se buscar uma explicação, a considerar que, ainda hoje, esta realidade se reproduz em muitas comunidades campesinas (AZINARI, 2016; POLONIATO, 2015; PERIPOLLI, 2009). Sobretudo, naqueles mais distantes dos centros urbanos e/ou em regiões pobres do país, os rincões da Amazônia.

Outro aspecto a ser considerado – também envolvendo a questão da educação– está no fato de que quando esta lhes foi possibilitada (de alguma forma), foi uma educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com professores sem a devida qualificação, transporte escolar precário, dentro outros aspectos, e que fazem do campo e da escola do campo um lugar pouco/nada convidativo à possibilidade de reproduzirem-se enquanto camponeses. Há que ressaltar o fato de que a presença (ou não) da escola na comunidade tem importância singular quanto as famílias ficarem ou não no campo, sobretudo, os que têm filhos em idade escolar.

Destas considerações introdutórias, em resumo, cabe a seguinte questão: por que de tanto descaso para com a educação da população camponesa?

Por fim, ao que nos parece, outraquestão – esta ligada diretamente com o tema proposto – se coloca como necessária: estaria a escola (rural, no/do campo), através das instituições formadoras, também comprometida com certo tipo de sociedade que não essa a qual estão inseridos os trabalhadores que vivem e trabalham no/do campo? Esta escola estaria/está ainda vinculada à concepção tradicional de ensino, “fruto de um sistema estruturado para manter o controle e o poder nas mãos de uns poucos, [...]” (FERRARO e RIBEIRO, 2001, p. 73)?

Cremos que poderíamos, neste caso, com o objetivo de suscitar as discussões, nos reportar à velha concepção de campo que ainda se reproduz, hoje, no imaginário coletivo, principalmente entre os gestores de políticas públicas, qual seja: aquela que ainda vê o campo sendo o lugar do atraso; onde vivem os jecastatus. Ou, ainda, como um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade (atribuída à cidade). Ou então, como se ali houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo, um lugar sem futuro.

Enquanto pensadores, formadores de opiniões, pensarmos a escola para os povos do campo (ou da cidade), na perspectiva de que esta sejapública, gratuita e de qualidade conforme reza a Constituição (Art.206). O que nos parece, para além do que seja legal, justo.Há que se considerar que, além da importância e significado que esta tem, ressaltam-se as características em comum de

quem a busca, ou seja, a classe trabalhadora. É desta escola que estes trabalhadores, independentemente do lugar onde moram e trabalham, dependem e precisam para ter acesso ao saber formal, à educação escolar.

As palavras de Garcia (2001, p. 11) vêm ao encontro do que defendemos ao dizer que a escola pública ainda é a "única possibilidade de democratização da educação". Sim, mesmo a "escolinha" rural, ainda existente em muitos lugares,pois, para muitos, principalmente para os filhos de trabalhadores rurais/do campo – sobretudo em lugares muito distantes dos centros urbanos, isolados de tudo - a escola, com todos os problemas existentes, possibilitará que muitos aprendam a ler, escrever/assinar o nome e a contar. Para muitos destes trabalhadores, uma oportunidade única (PERIPOLLI, 2010).

Dentro do todo que envolve estas discussões envolvendo a educação do campo, precisamos ousar,chamar a atenção para o fato de que via de regra, costuma-se deixar de lado uma questão que nos parece muito importante, qual seja: a necessidade de buscar estabelecer uma relação entre a concepção que se tem de campo, e dos sujeitos que ali vivem e trabalham (os povos do campo)e o tipo de educação/escola a eles dispensada, isto é, a qualidade de ensino. Em resumo, ao nos perguntarmos:*que escola*estes sujeitos precisam, deveríamos , também (e/ou antes) nos perguntar: *de que campo estamos falando*?

Ao que parece, esta compreensãotem sua importância na medida em que é da maneira como se concebe um e outro (este meio/campo e seus sujeitos) que são pautadas, na prática, as políticas públicas para atender as demandas que ali passam a existir. Dentre outras, a educacional. Estamos falando de uma escola em um contexto marcado por diferentes concepções de mundo. Não estamos falando de uma escola isolada, descolada de uma realidade de sujeitos que constroem suas realidades a partir do que pensam e praticam.

Acreditamos que, frente à ação violenta do capital sobre o campo e, ao desenfreado processo de exploração/expropriação dos trabalhadores, faz-se necessário, cada vez com maior intensidade, novosolhares sobre os sujeitos que ali estão. Dentre outros aspectos, uma escola construída sob novos paradigmas.Estes, obviamente, construídos pelos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam.

Diríamos que é preciso reconstruir outras concepções de campo, de trabalhador rural e, vai de regra, de educação, levando-se em consideração, necessariamente, os valores e princípios estabelecidos e vivenciados pelos seus sujeitos, o homem do campo. Estamos falando de um conjunto de ações que contemple a cultura camponesa.

Ao falarmos de cultura camponesa, estamos falando de uma realidade, cujos componentes, próprios do *ser camponês*, da classe camponesa, são diferentes e/ou mesmo antagônicos à outra

classe. Importa, portanto, que tenhamos bem presente esta assertiva, uma vez que a escola, produção/construção burguesa, procura homogeneizar os valores, os costumes, como sendo estes universais, ou seja, de todas as classes. O que, de fato, não o é. A padronização, ou uniformização, leva ao que de pior existe em termos educacionais: a alienação. Este componente, no caso do campo, segundo Fernandes (2002b), a desintegração do campesinato.

Nesta perspectiva de outro olhar que vem sendo construído, tendo à frente os movimentos sociais do campo, importa que se materialize, como resultados, um projeto que vê o campo para além daquele pensado e definido pelo projeto do capital, que vê o campo apenas sob a ótica da produção de mercadorias. Há que se construir outras formas, outros meios, outras alternativas, outras possibilidades, tanto de se produzir quanto de se fazer educação e escola. Isso significa dizer, experimentar e possibilitar novas vivências e convivências cuja matriz esteja alicerçada sobre valores e princípios que venham ao encontro das reais necessidades destes trabalhadores (PERIPOLLI, 2010).

Ao reconhecer este espaço com suas especificidades, criam-se possibilidades e necessidades de outra escola: a escola que atenda os interesses destes trabalhadores. Daqui nascerão, paulatinamente, novos significados para o campo e para a escola. Como resultado, a possibilidade do cotidiano desta escola tornar-se cada vez menos estranha aos alunos, aos educandos e à comunidade: passa a valer o que é produzido no coletivo, o que é significativo para todos e, a educação, como um direito.

O rural/campo: velhos estigmas

Em relação aos povos do campo, a visão que se tem construído, ao longo do tempo, é a de que estes carregam (ainda) traços de alguém que precisa ser "civilizado", "amansados", "urbanizados". Como diz Welchet al. (2009, p. 12 – grifo nosso), "[...] uma caricatura esgarçada do pobre coitado, isolado em grande solidão e **distanciamento dacultura oficial**, analfabeto, mal alimentado". Esta visão estigmatizada do camponês tem correspondido, e aí a importância da ressalva, a oferta de políticas compensatória, dentre outras tantas, a educacional.

Nossos trabalhos de campo (pesquisa e extensão)mostram, na prática, os reflexos desta forma de ver e conceber o campo e a forma caricata sobre o camponês: escolas/construções - velhos barracões; transporte - sucateado; professores – com pouca ou nenhuma formação; conteúdos e métodos – adaptadosda escola urbana. Com um agravante: uma cópia pobre(GRITTI, 2003).

Segundo Kolling, Nery e Molina (1999*apud* FERRARO e RIBEIRO, 2001, p. 106), ao se referirem à escola do campo, a veemno sentido de que seu compromisso esteja, basicamente, voltado

“[...] no sentido de ‘processos de formação humana’, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz”.

A importância do tema, ora abordado, está em possibilitar que as reflexões caminhem no sentido de se pensar a escola a partir de seus entornos, deixando a ela apenas suas funções específicas: produzir conhecimentos, bem como: contribuir no sentido que levem a problematização de questões teórico-práticas voltadas à proposta de uma Educação no/do Campo, tendo, como pano de fundo, a questão das especificidades do campo.

Esta forma de abordagem nos possibilitará ver a escola do campo sob outros olhares, quais sejam: a partir da realidade/meio em que esta está inserida.

Pensar a escola a partir do seu entorno, com seus sujeitos, sua cultura e das suasnecessidades, possibilitará que se construam propostas de uma educação significativa para os trabalhadores do campo. Onde o espaço escolar seja, de fato, um lugar de valorização dos mais diferentes tipos e formas de conhecimentos. Onde o espírito de pertença seja o motor que mova os mais diferentes sujeitos que buscam a escola.

Desta forma, acreditamos, teremos maiores e melhores condições de entendermos os limites e as possibilidades de uma proposta de educação escolar que, ao nos propormos contrapor a proposta oficial (excludente e classista), avance no sentido de se propor alternativas para o conjunto dos trabalhadores, quer trabalhem no campo ou na cidade.

Ainda são muito fortes, hoje, dois discursos quanto ao modo de conceber o campo: o que defende a questão das especificidades do meio, ou seja, veem o campo como possuidor de singularidades, de cultura própria, espaço/território com suas especificidades. Ou seja, o campo como uma realidade diferente da urbana.

Há, também, os que defendem que não há diferenças entre campo e cidade, pois, ambos constituem realidades sem diferenças significativas.

Vejamos, dentre outros tantos, alguns autores e suas argumentações.

“Esta escola, construída fisicamente no meio rural, foi produzida sob a lógica urbano-industrial” (GRITTI, 2000, p. 149). Para Leite (1999, p. 56), “o currículo é inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana”.

Nas palavras de Kolling, Jesus e Molina (1999, p. 15), “desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da ‘educação básica do campo’, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos quevivem no campo e do campo”. E completam (referindo-se às especificidades):

> [...] em fins de 1997, um texto provocador de reflexões que teve por título "Educação no meio rural: por uma escola do campo". Nele, além da realidade socioeconômica e cultural do mundo do campo, são abordados os conceitos de "agricultura camponesa" e de "agricultura familiar" e aponta-se para uma especificidade da educação do campo em relação à educação administrada atualmente no campo, proveniente de uma visão predominantemente urbana de educação (KOLLING; JESUS; MOLINA, 1999, p. 16).

Os críticos a esta visão dizem não ser necessário esta diferença:

> O perigo dessa divisão está em se pensar dois tipos de cidadania: a escola fornecendo conteúdos da cultura do industrialismo aos moradores da cidade e preparando os homens e mulheres rurais para um bucólico mundo de hortas e pomares que o complexo agroindustrial pretende eliminar da paisagem. São equívocos de uma política educacional que pensa o mundo de forma dual (WHITAKER e ANTUNIASSI, 1993, p. 15).

Segundo Lovato (2003, p. 109), o rural e urbanose "interpenetram para compor uma totalidade". Para a autora, "no capitalismo não há configurações para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os 'poros' do modo de produção e organização da sociedade capitalista". E conclui dizendo:

> [...], a sociedade regida pelo capital procura dissimular o antagonismo e o conflito entre as duas classes, e dos capitalistas e a dos trabalhadores. Essa é uma estratégia para manter o equilíbrio social e amenizar as tensões, para não ferir os interesses da classe capitalista (LOVATO, 2003, p.109).

Para Martins (1986, p. 99), que caminha no mesmo sentido, o "rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital".

Aqui cabem algumas questões: o capital teria submetido todas as relações de produção às capitalistas? E o caso produção camponesa? Segundo Fernandes (2002a, p. 34), as relações de produção não capitalistas (camponesas) foram e são, aos poucos, "subordinadas pelas relações capitalistas de produção e, seus valores, costumes, sendo invadida por valores burgueses".

Partindo destas afirmativas/concepções, negar-se-ia uma dessas relações de produção não capitalista, no caso, a produção camponesa, que se constitui, segundo o próprio autor, como um modo "particular de produção, como um sistema próprio de produção e uma visão de mundo particular" (FERNANDES, 2002a, p. 34).

O projeto do capitale a escola

> O entusiasmo com o êxito do I Enera levou [...], a desafiar entidades promotoras e as que apoiaram o evento para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio

> ambiente e quanto ao modo de viver, organizar família e trabalho (KOLLING, NERY e MOLLINA, 1999, p. 13 – 14).

Quando observamos o rural e o urbano, somos levados a nos perguntar: o que é de um e o que é de outro? Haveria uma fronteira entre estas realidades que ora se aproximam e ora se afastam? "Um dos principais problemas da educação é a padronização nos métodos e conteúdos ministrados. A educação formal (escola) não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais [...]" (FERNANDES, 2002b, p. 46).

Não podemos ignorar a fato de que, com o nascimento e avanço da sociedade capitalista, a escola passou a ter maior "status" dentro da sociedade. Ou seja, este espaço passou a ser um lugar privilegiado com missão de possibilitar que as estruturas e valores burgueses pudessem ser ali reproduzidos, uma vez que sem estes, esta não poderia se manter. Dentro deste cenário, à escola coube a tarefa de desenvolver as potencialidades e a apropriação de "saberes sociais". Saberes, aqui entendidos como conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pela classe dominante burguesa (FERNANDES, 2002b, p. 40).

Na perspectiva do capital a escola procura homogeneizar os valores, os costumes, a maneira de ver a realidade em seu entorno. Em outras palavras: tudo passa a ser visto sob a ótica dos valores capitalistas. Portanto, estamos falando de uma tentativa de padronização da cultura, ou seja, da cultura burguesa. Mas o que caracteriza a cultura burguesa? Aquela centrada na propriedade privada. Esta é vista como um direito *sagrado* e tudo passa a girar em torno dela. Diz-se sagrado, pois dela, seu proprietário, faz o que bem entender, ou seja, exerce seus direitos de forma absoluta, inclusive o de não produzir (PERIPOLLI, 2010).

Nesta perspectiva, a valorização do indivíduo é maior do que o coletivo; o "eu" passa a se sobrepor ao "nós"; as relações que se estabelecem são aquelas voltadas às leis do mercado, da competição, do individualismo, do lucro, da competição. O coletivo desaparece e dá lugar ao "salve-se quem puder". A terra perde sua função social (MARÉS, 2003). A Reforma Agrária se dá no plano estabelecido pelo mercado, daí o sentido de "reforma agrária de mercado" (MARTINS, 2004, p. 65). À escola cabe o papel de buscar o "conhecimento útil" eformar sujeitos "úteis" (LAVAL, 2004; JARES, 2005). Tudo com o objetivo de atender as demandas impostas pelo projeto e interesses do capital. E, neste contexto, os sujeitos/pessoas saem de cena, e entra o mercado (PERIPOLLI, 2009).

Ao falarmos da educação no estado capitalista há que se levar em conta que este necessita da escola, criação burguesa (ALVES, 2001), ou seja, esta tem a função de disseminar, semear, todo um conjunto de ideias que vão reproduzir e manter a ideologia dominante. Este, por sua vez, se apresenta como uma instituição acima de qualquer interesse de classe.

2 Cultura camponesae cultura burguesa

Quem conhece o dia a dia no campo, o trabalho com a terra, sabe que os trabalhadores que ali vivem e trabalham possuem uma cultura com costumes e valores bastante diferentes se comparados com os que vivem e trabalham no meio urbano. Ou seja, há, ali, um "mundo" diferente daquele criado pela cultura burguesa urbana. Estes, agora, "dois mundos", com o que têm de igual e de diferente, quase não se percebe, sobretudo por aqueles que não estão próximos desta realidade, o campo(PERIPOLLI, 2010).

Observa-se que, mesmo estando subordinada ao capital, a produção camponesa possui aspectos que lhes são particulares. Dentre outros aspectos, podemos destacar, basicamente: cultura centrada no trabalho, o mutirão -quando alguém da família adoece e/ou em caso de morte; na troca de dia de serviço - em épocas de plantio e de colheita; na repartição/troca da carne de porco e da banha, do bolo assado no forno à lenha - no período de maior escassez; na troca de sementes - na época do plantio; no compadrio - dar o filho para batizar; na reza/novena – datas festivas; na visita e ajuda da comadre - quando nasce um filho; no emprestar sem cobrar aluguel ou juros – períodos de carências (PERIPOLLI, 2010).

Percebe-se, basicamente, aspectos de uma cultura que traz, na sua essência, valores básicos que a caracteriza, dentro outros aspectos, pela partilha, pela solidariedade, pela comunhão entre os trabalhadores. Intrínsecos a esses, os princípios da cooperação e da cidadania. São valores, princípios, atitudes, posturas que não interessam ao capital (excludente, classista, individualista). A não ser que estes aspectos possam, de alguma forma, servir aos seus muitos interesses.

Nota-se que as transformações que vêm ocorrendo no campo, principalmente após as décadas de 1960/70, provocadas pela modernização (conservadora) do campo e a conseqüente afirmação crescente das relações capitalistas de produção, tem modificado, em muito, as relações sociais no mundo do trabalho e da produção. Este novo desenho, digamos, ou essa nova fisionomia do campo vem provocando mudanças profundas, onde a cultura capitalista urbana vem, a passos largos, destruindo (substituindo) estes valores por outros, quais sejam, aqueles impostos pela classe dominante burguesa, com o intuito de alimentar a fúria do capital (PERIPOLLI; ZOIA, 2015).

Para os autores, neste território de lutas (luta de classes), constituem-se espaços que ora se distanciam, ora de aproximam, de acordo com os interesses de cada uma. O que não podemos perder de vista, é que quem dá sustentação a esse modelo é a classe dominante burguesa (burguesia rural-urbano capitalista). A cultura burguesa constitui-se de valores e princípios diferentes, quando não antagônicos, daqueles da cultura camponesa. Portanto, estamos falando de duas realidades diferentes.

3 A unidade contraditória: nem tudo igual, nem tudo diferente...

Há, por certo, a vontade de buscarmos encontrar os limites entre o rural e o urbano. Somo como que levados/desafiados a buscar o que é de um e o que é de outro (espaços). Importa ressaltar que há que se levar em conta que só no período anterior ao capitalismo existia uma diferenciação mais aguda entre estes dois territórios. Com o advento do capitalismo, mais especificamente, com a industrialização, foi se acentuando, cada vez mais, uma maior aproximação e articulação entre a produção industrial e agrícola "como faces indiferenciadas do mesmo processo" (SILVA, 2004, p. 100).

Há que se chamar à atenção para o fato de que estamos falando em aproximação, o que não significa dizer que não existam especificidades em cada um dos modos de produção, ou seja, tanto na produção agrícola quanto na produção industrial (PERIPOLLI, 2010).

Oliveira (1994, p. 54), ao falar sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, ressalta que essa "unidade contraditória não elimina suas diferenças; ao contrário, aprofundo-as, tornando cada vez mais específica, porém, cada vez mais portadora da característica geral de ambas". Portanto, estamos falando de duas realidades, cada uma cada vez mais com as características uma da outra, formando uma nova realidade. Um todo formado de partes. Cada parte, com suas especificidades, formando um todo. Neste caso, poderíamos falar em antagonismos entre o rural e o urbano? Entre campo e cidade? (PERIPOLLI, ZOIA, 2015).

Segundo Abramovay (2003, p. 20), "não existe uma definição universalmente consagrada de meio rural e seria vã a tentativa de localizar melhor entre as atualmente existentes". Segundo autor, o que há é um traço comum ou um consenso entre os pesquisadores no sentido de que "o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades". Nas suas análises ressalta o fato de que há todo um esforço no sentido da "procura das relações entre as regiões rurais (que não podem ser definidas como as que se encontram em campo aberto, fora dos limites das cidades) e as verdadeiras aglomerações urbanas de que dependem" (ABRAMOVAY, 2003, p. 20).

Nesta perspectivaentendendo o rural e o urbano como fazendo parte de uma realidade maior, onde o antagonismo dá lugar à unidade ou complementaridade, o que nos parece essencial não é apenas buscar saber se uma determinada área ou uma região é rural ou urbana, mas quais são suas dinâmicas, sem que haja qualquer tipo de isolamento e que as pessoas que ali vivem tenham condições de viver uma vida com dignidade (PERIPOLLI, 2010).

As palavras de Abramovay (2003) são significativas na medida em que chamam a atenção para o fato de que: mais importante que os números que definem censitariamente os espaços rural e

urbano, é compreender a dinâmica regional, as relações sociais, econômicas, culturais e políticas entre o campo a cidade. Estas relações, ao mesmo tempo em que integram e aproximam o rural e o urbano, ao que nos parece, reafirmam as particularidades de cada um desse espaço. A riqueza de ambos está nestas particularidades/especificidades.

Levando estas considerações para o campo da educação, mais especificamente, para a educação do campo, há que se trazer para o rol das discussões alguns outros elementos que nos ajudarão a melhor encaminhar a temática.

Segundo Fernandes (2002b), há a necessidade de substituirmos o termo "rural"pela expressão "do campo", concebendo-o, desta forma, como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que lá vivem e trabalham.Diferentemente da ideia do campo visto apenas como um espaço territorial, demarcador de área como sinaliza o "rural".

O cultivo desta imagem negativa, estigmatizada, do campo e do camponês, tem resultado, na prática, na oferta de políticas compensatórias. Na prática, materializada em uma educação de baixa qualidade: contratação de professores sem qualificação adequada ("leigos"); veiculada em estruturas físicas precárias (barracões); transporte (sucateado); métodos e conteúdos adaptados do meio urbano e distante das preocupações e necessidades das comunidades camponesas. O número ainda significativo de analfabetos no campo vem confirmar isso. Basta que visite um assentamento de reforma agrária do INCRA (PERIPOLLI, 2009; 2010).

4 Considerações finais

As discussões e análises aqui realizadas mostram que o campo e a cidade - o rural e o urbano - enquanto espaços/territórios, embora fazendo parte de um contexto maior, com aspectos em comuns, cada um possui econserva características próprias de cada um. Estamos, portanto, falando de realidades diferentes, constituídas por trabalhadores com aspectos culturais comuns e também diferentes entre um e outro. Estes sinalizam no sentido de que, mais do que a possibilidade de se criarem barreiras, a possibilidade da unidade na diversidade: o que é de um, soma-se ao outro, formando um todo.

Ao falarmos do campo, da cultura camponesa e da escola (rural, no/do campo) , temos que ter o cuidado par não cairmos em reducionismo: sairmos em defesa de uma escola própria para o campo, pura e simplesmente. O cuidado faz-se necessário na medida em que este falso entendimento (que não tem nada com a questão das especificidades) nos levaria à construção de uma dicotomia, ainda maior, entre campo e cidade.

Defender a construção de uma escola do campo significa lutar por uma educação que venha ao encontro das necessidades, dos anseios, dos sonhos, dos camponeses. Em outros termos, que leve em conta a cultura camponesa e suas especificidades, e não que os separa de uma e/ou de realidades diferentes dentro da qual estão inseridos.

Mais: estamos falando de educação como direito. Este entendimento constitui-se num primeiro e importante passo. A construção de uma escola do campo coloca-se como o grande desafio ao poder público hoje. Mais do que a escola, ou o simples acesso, há necessidade da luta pela qualidade para todos os trabalhadores.

Acreditamos que, para que haja justiça social no campo, começando por um trabalho que resulte na conquista de uma educação de qualidade para os filhos destes trabalhadores, seja necessário reconstruir, primeiro, no imaginário coletivo, uma nova visão do campo. Este trabalho deve começar, necessariamente, pelo imaginário da população que ali vive (PERIPOLLI, 2009; 2010). É necessário que o campo seja visto como um lugar de possibilidades para além daquelas ditadas pelo projeto do capital, excludente e classista (é bom que se repita). Como um espaço de transformação pelo trabalho e que suas identidades e manifestações culturais sejam valorizadas.

Em resumo: o campo pensado e visto sob o olhar e buscas pela valorização de toda forma de vida; de vivência e convivências para além daquelas impostas pelo mercado. Essa possibilidade é real e já existe em muitos lugares, sobretudo, onde a escola tem e vem buscando formar novos sujeitos, criadores de uma nova cultura agrária: a cultura camponesa.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo**. O Futuro das Regiões Rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS; Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

AZINARI, Amanda Pereira da Silva.**Construir a Vida Numa Região de Fronteira**: trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT. Cáceres: PPGEdu/UNEMAT, 2016. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 junho de 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, MEC/CNE/CEB.

FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e Desintegração Camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato**.** In: VIEIRA, Renato G; VIANA, Nildo. **Educação, Cultura e Sociedade:** abordagens críticas da escola. Goiânia – Goiás. Edições Germinais, 2002a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada.In: CALDART, RoseliSalete; CERIOLI, Paulo Ricardo; COLLING, Edgar (orgs). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. p. 89 – 101.

FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene.**Trabalho Educação Lazer:** construindo políticas públicas. Pelotas: Educat, 2001.

GARCIA, R. Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desfio**.5. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

___. **O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Faculdade de Educação. Universidade Católica de Pelotas/RS.

JARES, Xesús. **Educar para a verdade e para a esperança:** em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LAVAL, CHRISTIAN. **A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

LOVATO, Deonice M. Castanha. **A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo.** 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS.

MARTINS, Mônica Dias.**O Banco Mundial e a Terra:** ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004.

MARTINS, J. de Sousa. **A reforma agrária e os limites da democracia na "nova república".** São Paulo: Hucitec, 1986.

MARÉS, Carlos Frederico. **A Função Social da Terra**. Porto Alegre: Sergio A. F. Editor, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo UMBELINO. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: Stédile, João Pedro (coord.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. 45 – 68.

PERIPOLLI, Odimar J.**Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense:** a mercantilização da terra e da escola. (Tese de Doutorado). PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

_____.Um Olhar Sobre (o Campo) a Educação no/do Campo: a questão das especificidades do Ensino. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemáticas.** Ano IX, nº 16 (jul./dez. 2010). Cáceres: Unemat Editora.

_____; ZOIA, Alceu. Uma Escola Para os Sujeitos do Campo: a questão das especificidades do Campo. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. v. 5, n. 1 (já./jun.). Sinop/MT, 2015.

POLONIATO, Silvinha. Concepções e Perspectivas da Educação no/do Campo no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos. Cáceres: PPGEdu/UNEMAT, 2016. Dissertação de Mestrado.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999;

SILVA, Edvaneide Barbosa da.**Educação e Reforma Agrária:** práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

WELCH, Clifford Amdrew et al. **Camponeses brasileiros**: leituras e interpretações clássicas, v. 1. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

WHITAKER , Dulce; ANTUNIASSI, M. H. Rocha. **Escola pública localizada na zona rural:** contribuição para a sua estruturação**.** Campinas: Papirus, n.33, p. 9-42, 1993.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS ATUAIS

Vanesa Alves de Morais (PPGE/GEPEQ/UFMT) vanesa_moraes@hotmail.com
Suely Dulce de Castilho (PPGE/GEPEQ/UFMT) castilho.suely@gmail.com

Resumo: A Educação Escolar Quilombola foi criada através da Resolução 04/2010. Como modalidade recém-constituída, pouco se sabe sobre sua cartografia, as pesquisas ainda são poucas, se configurando um campo aberto e inexplorado, portanto, o objetivo desta pesquisa foi responder a seguinte questão: quais foram os enfrentamentos vivenciados pela Escola Estadual Verena Leite de Brito na implantação da modalidade quilombola desde o ano de 2010? É uma pesquisa que se insere na abordagem qualitativa e o principal instrumento de coleta de informações foi a entrevista. Foram entrevistados três docentes que ministram as disciplinas da área de Ciências e Sabres Quilombolas, a saber: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social. Os resultados desvelam que as materializações das políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola caminham a passos tímidos, sem dialogar e assegurar condições dignas de trabalho e formação profissional para os docentes fica comprometido o desenvolvimento de uma pedagogia própria e o conhecimento do complexo quadro que se insere a modalidade quilombola.

Palavras-chaves: Educação Escolar Quilombola. Formação Contínuada. Políticas Públicas.

1 Apresentação

Este trabalho é um recorte de um projeto mais amplo, intitulado: Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso, desenvolvido pelos Grupos de Estudos Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e Grupo de Estudo e pesquisa sobre Educação Quilombola e do campo (GEPEQC), coordenado pela professora Dra. Suely Dulce de Castilho, orientadora. O presente texto apresentaresultado parcial de um estudo em andamento em nível de mestrado, vinculado à linha de pesquisa "Movimentos Sociais, Política e Educação Popular", do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Para compreender o contexto da educação escolar quilombola atualmente, necessário se faz mergulhar na história do Brasil, especificamente nas formações dos quilombos desde o período colonial, pois estes guardam estreitas relações. O período colonial no Brasil produziu várias cicatrizes sociais, e o sistema escravocrata representou uma dessas feridas. Apesar das condições impostas, os escravizados reagiam diante da submissão e opressão, em virtude disso,

várias estratégias eram utilizadas, dentre elas, as fugas, resultando na formação de quilombos(MOURA, 1988).

De acordo com Silva (2001), os Quilombos, Mocambos, grupos tradicionais, como são denominados, estão localizados em diversas regiões do Brasil, lutando contra todo tipo de opressão e invisibilidade social e política. Dentre as conquistas por meio das lutas sociais, a constituição brasileira de 1988 representa um avanço, no sentido de reconhecimento e visibilidade as populações afro-brasileiras, além de reconhecer as manifestações culturais e o modo de vida como patrimônio cultural brasileiro, também determinaemissões de títulos de terra definitiva, aprovada pelo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórios, aos quilombolas.

Outras lutas dosmovimentosquilombolas e negro destaca-se a busca pela escolarização, principalmente, em dimensões antirracistas e educação específica a grupo étnicos, nesse caso, os quilombolas. No entanto, Carvalho (2015) informa que, a educação realizada nas comunidades quilombolas por muito tempo ficou diluída nas políticas públicas de Educação do Campo, sem considerar suas identidades culturais. A história começa a modificar a partir de ações, intensificadas na década de 80 pelos Movimentos Sociais Negros e simpatizantes, em que, reivindicam políticas de ações afirmativas, a fim de responder os anseios das populações negras, que lutam por reconhecimento das suas identidades étnico-raciais, direito a terra e a educação.

A primeira legislação para a Educação Escolar Quilombola que a define como modalidade da Educação Básica, foi a Resolução nº 04, de 2010. Esse dispositivo legal estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 07/2010 (BRASIL, 2010).

Entretanto, apesar dos avanços em termos de legislação ser expressivos, nas escolas quilombolas espalhadas pelo Brasil, ainda há enfrentamentos e desafios de várias ordens, quais sejam: de infra-estrutura (saneamento básico, quadra de esportes, laboratório de informática, biblioteca), gestão escolar, formação de professores, materiais didáticos (BRASIL, 2015).

É nesse contexto que insere esse estudo e buscaresponder a seguinte indagação: Quais os enfrentamentos vivenciados pela Escola Estadual Verena Leite de Brito na implantação da modalidade Quilombola desde o ano de 2010?

Didaticamente este texto está estruturado da seguinte forma: o primeiro tópico consiste na problematização que se insere a pesquisa, mostrando a urgência de estudarmos a temática em questão. A segunda parte descreve os caminhos metodológicos, bem como, o campo de pesquisa, a escola e os sujeitos pesquisados.No terceiro item consta a legislação da modalidade Quilombola e todo o seu funcionamento. A quarta parte se dedica a apresentar os resultados, trazendo as vozes dos atores educacionais. A quinta e última parte faz uma reflexão sobre o texto.

2 Lócus da Pesquisa e esclarecimentos metodológicos

A Escola Estadual Verena Leite de Brito localiza-se no município de Vila Bela da Santíssima Trindade, a sudoeste de Mato Grosso, a 521 km de Cuiabá. A primeira escola formal foi construída em 1939,com o nome de "Santa Terezinha", era de caráter filantrópico e foi fundada pelo Bispo da Prelazia Franciscana de Guajará-Mirim, D. Francisco Xavier Rey, uma vez que Vila Bela estava esquecida pelo poder público.Na década de 50, por força do Decreto Lei nº 1.272 de 1952, houve alteração na razão social da escola, passado a chamar "Escola Reunidas de Mato Grosso", posteriormente muda-se para "Dr. Fernando Correa", sendo este último decreto de lei, desconhecido.

Na década de 70 muda-se o nome da escola novamente, aproveitando a ocasião da inauguração do novo prédio escolar, a comunidade de pretos em reconhecimento e gratidão aos serviços prestados, durante 25 anos pela professora Verena Leite de Brito a cidade de Vila Bela, reivindica junto aos representantes políticos a substituição do nome da Escola Estadual de I Grau " Dr. Fernando Correa" para "Escola Estadual de I Grau Verena Leite de Brito", o que de fato se concretizou através do Decreto Lei n° 1691 de 28 de dezembro de 1978 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICOESCOLA VERENA LEITE DE BRITO, 2015, p. 08).

Por regulamentação da SEDUC-MT, no ano de 2010 a Escola Verena Leite de Brito implanta no currículo a modalidade Quilombola, de forma que, na parte diversificada inclui a Área de Conhecimento Ciências e Saberes Quilombolas, integrada por três disciplinas:Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social (SEDUC-MT, 2010).

Atualmente a escola oferta o Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, Ensino Médio e Ensino Médio Profissionalizante 1º ao 3ºano, Ensino Médio EJA e Ensino Médio Campo 1º ao 3º ano,

nos períodos matutino, vespertino e noturno. Segundo o Projeto Político Pedagógico, todas as etapas e modalidades estão em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA VERENA LEITE DE BRITO, 2015).

Segundo dados da secretaria escolar, no ano de 2016, foram matriculados 1478 alunos, em 2017,1356 matrículas. No presente momento são atendidos vários alunos de comunidades quilombolas e rurais próximas a Vila Bela da Santíssima Trindade, tais como: fazendas, sítios, glebas, assentamentos, quilombos Boqueirão e Retiro, juntas, somam-se quase 90% do público atendido no período vespertino.

Além dos estudantes quilombolas, a escola também atende alunos indígenas Chiquitanos na modalidade EJA Fundamental e Ensino Médio multisseriado na escola anexa municipal Ricardo Franco, localizada no jardim Aeroporto, do outro lado do Rio Guaporé, onde se concentra a maioria da população de origem Chiquitana.

Outras quatro unidades escolares também compõe o grupo de salas anexas da escola Verena. Palmarito e Assentamento Seringal, ofertam Ensino médio regular e EJA, Itijucal, conhecido popularmente como comunidade Ricardo Franco, oferece Ensino Médio, por fim, as comunidades Guaporé, São Sebastião e Bocaína, atendem Ensino Médio Multisseriado na modalidade Quilombola.

A estrutura física da escola é grande e está bem conservada de modo geral, a escola foi construída na década de 70, seguindo um padrão arquitetônico do Ministério da Educação, possui um total de 22 salas de aula, coordenação, secretaria, diretoria, sala de professores com banheiro, laboratório de informática, laboratório de Química, Memorial, auditório, sala de rádio (educamrádio), sala de reforço, cantina, biblioteca, cozinha com refeitório e depósito para merenda, 1 banheiro masculino e 1 feminino, 1 quadra de esporte com cobertura, almoxarifado.Os banheiros masculinos e femininos para alunos são amplos e adaptados para cadeirantes.

Metodologicamente, a escolha da abordagem qualitativa, me parece ser mais coerente, tratando desse tipo de pesquisa, na área humanas. Segundo os estudiosos Bogdan e Biklen (1994, p. 25) os pesquisadores qualitativos, “estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles

interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam-se no mundo social em que vive".

Os pesquisadores defendem existir alguns elementos básicos para ser considerada uma pesquisa qualitativa: a) a fonte de dados é estudada no ambiente em que os fenômenos ocorrem naturalmente, sem interferências intencionais do pesquisador; b) Os dados da realidade são todos considerados importantes; c) há maior preocupação com o processo do que com o produto; d) o pesquisador focaliza, de modo especial, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

O principal instrumento utilizado para a coleta de dados de informações foi a entrevista, posto que, foram entrevistados três docentes: Betânia, Airton e Aldamiro, professores da Escola Estadual Verena Leite de Brito. A escolha por esses professores se justifica, pois já foram docentes das disciplinas Quilombolas, a saber: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social. Essas disciplinas no Estado de Mato Grosso, são obrigatórias no currículo das escolas estaduais quilombolas.

As entrevistas foram feitas na Escola Verena Leite, conforme o tempo e a disponibilidade de cada professor. O roteiro de entrevista procurou conhecer os enfrentamentos vivenciados na implantação da modalidade Quilombola na Escola Verena de modo geral, bem como, nas disciplinas específicas da "área de Ciências e Saberes Quilombolas" descritos acima. Na ocasião foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os professores autorizaram a gravação da entrevista.

3 Políticas Públicas de Educação Escolar Quilombola: funcionamento da modalidade

A Educação Escolar Quilombolaconforme a Resolução nº 04 de 2010é uma modalidade de ensino da Educação Básica. A instrução para a Educação Escolar Quilombola é que seja desenvolvida sob os pilares de uma pedagogia própria, que respeite as especificidades étnicocultural de cada comunidade e a formação docente também seja específica para essa realidade.No ano de 2012, através da Resolução nº 08 de 2012, definiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) (BRASIL, 2012).

As DCNEEQ estabelecem orientações para a Educação Escolar Quilombola e adefine como: escola quilombola que estiver situada em território quilombola e escolas que atendem

estudantes oriundos de territórios quilombolas. As DiretrizesCurriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, também define a Educação Escolar Quilombola, no artigo 41:

> Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010, p.13).

O currículo, por sua vez, nas etapas e modalidades, subordina-se a base nacional comum, e num movimento de articulação, amplia os conteúdos em comunicação com o global, nacional, regional e local, dessa forma, garante as especificidades próprias de escolas quilombolas, tais como: cultura, oralidade, tradições, memória, ancestralidade, lutas pela terra, estética, mundo do trabalho. As áreas do conhecimento podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, organizado por projeto de pesquisa, eixos geradores, matrizes conceituais, eixos temáticos(BRASIL, 2012).

No Estado de Mato Grosso, a modalidade Quilombola segue também, as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola conforme determinação da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT[1], a prescrição é para incluir na parte diversificada do currículo a área de conhecimento denominada de Ciências e Saberes Quilombolas, integrada pelas disciplinas: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social (SEDUC, 2010).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)na escola quilombola, para além de ser uma ação política e envolver a todos os sujeitos de forma participativa, aproposta necessita estar ancorada em conceitos que problematizam o racismo, conflitos com a terra, a importância do território, trabalho, cultura, memoria e oralidade, de forma a combater o racismo e o preconceito ainda muito presente no imaginário coletivo (BRASIL, 2012).

A atividade docente também necessita preferencialmente ser ocupada por quilombolas e a formação inicial e continuada garantir conhecimento a fim de "cobrir o complexo quadro dessa modalidade" (BRASIL, 2012, p. 51). Essa pauta da formação continuada tem sido motivo de reivindicações em todo o Brasil por parte dos gestores e docentes.

[1]Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso.

4 Desafios na implantação da modalidade Quilombola: Alguns Diálogos

No ano de 2010 a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, representada pela equipe da gerência da Diversidade, apresenta a instituição escolar Verena Leite de Brito a proposta da escola quilombola, juntamente com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. A proposta consistia, além de seguir os documentos oficiais que regulamentam a modalidade de ensino, a inclusão de uma nova área do conhecimento denominada Ciência e Saberes Quilombolas, composta das três disciplinas quilombolas, como já mencionado anteriormente.

No estado de Mato Grosso, são 18 escolas que atende essa modalidade, conforme o Censo Escolar 2015 da SEDUC-MT, destas,5 são estaduais (Quadro 1) e 12 municipais, com uma maior concentração no município de Poconé. Ademais, foram 3687 matrículas, distribuídas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (SEDUC-MT, 2015).

Quadro 1. Escolas Estaduais Quilombolas do Estado de Mato Grosso – Ano 2017

Município	Escola	Comunidades atendidas
Barra do Bugres	EE José Mariano Bento	Vão Grande Baixio
Chapada dos Guimarães	EE Reunidas Cachoeira Rica	Cachoeira Rica
Nossa Senhora do Livramento	EE Tereza Conceição de Arruda	Mata Cavalo
Santo Antônio do Leverger	EE Maria de Arruda Muller	Abolição
Vila Bela Santíssima Trindade	EE Verena Leite de Brito	Vila Bela da Santíssima, Boqueirão, Retiro

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso.

Nas Orientações Curriculares Estaduais da SEDUC-MT, a instrução é para que os professores ao definir as abordagens de temas nas áreas de conhecimento, a dinâmica metodológica de ensino aprendizagem necessita garantir os conhecimentos relativos as realidade quilombola das comunidades dos alunos, em articulação com os valores civilizatórios afro-brasileiros.

A docente Betânia, graduada em História, com atuação profissional a treze anos na Escola Verena, relata sobre o desafio que foi atender a normativa da SEDUC-MT, pois não tinha

acontecido nenhuma orientação ou formação continuada sobre a modalidade quilombola, a esse respeito diz:

> Quando pedimos orientação para a Seduc ao nos entregar a ementa das áreas de conhecimento Ciências e Saberes Quilombolas, nem eles sabiam o caminho, também não sabiam como fazer, era o desafio posto pra todos nós, então começamos o trabalho.(Betânia, Professora de História).

O Pedagogo Airton, professor da Escola Verenaa dezessete anos, também relata experiência similar:

> Eu até trabalhei essas disciplinas, antes de ter uma formação a respeito dessas disciplinas. Então a gente foi buscar, meios, recursos, conteúdo para trabalhar essas disciplinas. Então uma das grandes dificuldades que a gente teve, foi essa, eu acredito que não somente eu, como outros professores também tiveram dificuldades de estar encontrando caminhos para poder trabalhar com os alunos em sala de aula, em relação aos conteúdos (Airton, Pedagogo).

A fala dos professores evidencia uma implantação desassociado de formação continuada. A formação, somente foi acontecer nos anos de 2014à 2015, uma parceria com o MEC/SECADI/UFMT/NEPRE e a SEDUC-MT, em que, ofertaram o curso de extensão intitulado Formação de Professores das Comunidades Remanescentes de Quilombos, com uma carga horária de 180horas/aula. Nesse curso, participaram respectivamente da primeira e segunda etapa, doze professores da Escola Verena.

Importante salientar, que até o presente momento, formaram somente duas turmas, o último grupo iniciado no segundo semestre de 2015, encontra-se inacabado, sem perspectiva de retorno para finalização da formação, como esclarece o professor Aldamiro, "*eu sou da última turma que foi em 2015, mas 2016 já não houve essa formação e para esse ano [2017] a gente não sabe o que vem por ai".* A fala do professor manifesta ausência de formação continuada para as escolas quilombolas, sob a administração da SEDUC-MT.

Esse tema tem sido motivo de reivindicações pelo Movimento Quilombola, por professores e gestores atuantes em escolas quilombolas, apontados em vários documentos como:Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, construído pelo CONAE 2010; Parecer nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação, em que afirmam ser a formação de professores um desafio, com caráter de urgência, pois a consolidação da Educação Escolar Quilombola passa por esse

eixo, somente um professor bem preparado exercerá uma educação de qualidade que considere as políticas afirmativas e corrija as desigualdades educacionais históricas (BRASIL, 2012).

Segundo Carvalho (2016) a formação de professores também foi uma das reinvindicações presentes nas audiências públicas sobre educação quilombola no Estado de Mato Grosso ocorrido no ano de 2015. As reuniões aconteceram nos municípios de Barra do Bugres, Chapada dos Guimarães, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande, Poconé e Vila Bela da Santíssima Trindade. As principais reivindicações incluem a "valorização do educador quilombola; concurso específico para escolas quilombolas; acréscimo no salário dos profissionais por trabalharem em escolas distantes; graduação e pós-graduação sobre Educação Escolar Quilombola para os profissionais quilombolas; preferência aos profissionais locais na atribuição/contratação de profissionais" (ibid., p. 86-87).

Diante desses resultados, podemos afirmar que a ausência de formação é um dos grandes enfrentamentos para uma Educação Quilombola de qualidade, visto que,a formação profissional contribui para melhorar o ensino.Mas fato é, se o fazer pedagógico estiver desarticulado com os valores culturais das comunidades quilombolas, outros saberes "ditos universais" dentro da lógica eurocêntrica continuará sendo reproduzido, não acolhendo aos anseios de uma educação contextualizada que respeite os valores culturais quilombolas.

No dizer de Candau (2009), os docentes são produtores culturais, portanto tomam decisões, e na medida em que desenvolvem o trabalho docente sem formação profissional que contempla os Estudos Culturais, e aqui entendemos como sendo discussão sobre Globalização, multiculturalismo, identidade, gênero, raça, violência, exclusão social, religião, não conseguem atender a diversidade cultural dos alunos existentes no espaço escolar.

Canen (1997), também coaduna com os mesmos ideais de Candau, ao afirmar que a formação continuada em uma perspectiva intercultural crítica, pode ser o caminho para formar um professor crítico, questionador dos currículos monoculturais, dos conteúdos pré-estabelecidos e verdades unívocas, das identidades fixas, prontas e acabadas, estereótipos, preconceitos, racismo, ou seja, é estar apto a reconhecer o universo escolar como multicultural, constituído de pluralidades e diversidade de culturas.

Outro Desafio vivenciado pela escola Verena para a efetivação da modalidade Quilombola diz respeito as aulas da área de conhecimento denominada Ciências e Saberes Quilombolas, pois até o ano de 2016, estavam acontecendo no contraturno, como relata os professores:

> até o ano passado [2016] essas práticas [disciplinas quilombolas] elas eram trabalhadas no contraturno. Por esse motivo, a dificuldades de muitos alunos, pais, professores, porque era módulo, por exemplo,trabalhava um módulo, digamos PTS [Práticas tecnologia social] trabalhava dentro de uma semana, acabou, não via mais falar em PTS, hoje não, toda semana, se tá lá falando, compartilhando e trazendo a matéria. Eu penso que hoje, vai ser muito mais proveitoso, não tô dizendo que antes não tinha, mas estava um pouco comprometido (Airton, Pedagogo).
>
> .

Vejamos o que outro professor diz:

> E essas disciplinas estão no contraturno realmente, é uma das brigas que a gente está tendo com a SEDUC (Aldamiro, Professor).
>
> .

De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a Área de Ciências e Saberes Quilombolas, compostas pelas três disciplinas: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola; Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social, tem o objetivo de, "potencializar a aprendizagem a partir dos conhecimentos manipulados nas comunidades", somado as abordagens as outras três Áreas de Conhecimento, a saber, Linguagem, Ciências Humanas, e Ciências da Natureza e Matemática, para contribuir com ações significativas em práticas de cidadania na inferência da realidade local (SEDUC-MT, 2010, p. 27).

A Escola Verena Leite atende alunos de várias comunidades quilombolas próxima a Vila Bela da Santíssima Trindade,ou seja, um grande número de alunos pertence a zona rural e são moradores de comunidades quilombolas.Essa questão tem sido um dos embates vivenciados pela Escola Verena junto a SEDUC-MT, a promessa é que para o ano de 2017, essas disciplinas possam acontecer num único turno e dessa forma, contemplar os alunos moradores de comunidades quilombolas egarantir acesso ao conhecimento relativos as comunidades, seus saberes, fazeres edizeres, ancestralidade, enfim, sua relevância histórica, social e cultural.

A atividade fim da Escola Verena, como modalidade quilombola é atender principalmente alunos moradores de território quilombola, como preconiza as DCNEEQ e OCE-MT, portanto, ofertar as disciplinas e não contemplar todos os alunos, seja por quaisquer motivos, é deixar de considerar os princípios fundamentais que englobam as práticas e ações político-pedagógicas, previstos na Resolução 08/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

No Brasil,as escolas quilombolas têm enfrentado muitos desafios, como destaca o texto do IPEA[2] (2015), estes são de várias ordens: estruturais (esgoto sanitário, energia elétrica, salas de leituras, bibliotecas, laboratórios de informática, quadra de esporte, acesso a internet), materiais pedagógicos e formação docente. Em nível de legislação, muitos direitos já estão contemplados nos documentos legais, no entanto, no chão das escolas, a realidade é bem diferente, o que se apresenta por vezes, é uma educação permeada de desafios, em que o quilombola parece ainda não ser o protagonista.

5 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo demonstrar resultados parciais da pesquisa a partir das narrativas dos atores educacionais da Escola Estadual Verena Leite de Brito. Foi possível conhecer os enfrentamentos vividos na implantação da modalidade Quilombola desde o ano de 2010. Os resultados desvelam que muito há que caminhar em direção a uma Educação quilombola de qualidade, pois as materializações das políticas públicas caminham a passos tímidos, principalmente no quesito de maior relevância para sua efetivação, a formação continuada.

Uma educação de qualidade passa pelo desafio da formação profissional, o professor é um dos agentes na construção do autoreconhecimento e afirmação identitária dos alunos quilombolas, ao definir conteúdos e processos metodológicos que contribuem para a formação de valores considerados importantes para a comunidade local. Dessa forma, sem propiciar condições dignas de trabalho e formação profissional para o conhecimento sobre o complexo quadro da modalidade da Educação Escolar Quilombola, fica comprometido o desenvolvimento de uma pedagogia própria.

No estado de Mato Grosso, as cinco escolas estaduais contempladas por essas formações, nas duas turmas formadas até o presente momento, anos de 2014 e 2015 não contemplaram a totalidade de docentes e muitos que já participaram dos cursos não estão atuando nas escolas, pela rotatividade que existe,facilitada por umapolítica de estado, o que requer um repensardos

[2]O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros.

gestores responsáveis pela implementação das políticas públicas para essa modalidade, um dialogo com as escolas quilombolas sobre as necessidades formativas.

O diálogo entre escola, comunidade e SEDUC-MT se faz urgente, no quesito funcionamento das disciplinas quilombolas, pois a educação quilombola deve ser pensada em conjunto, afinal o quilombola é o protagonista, somente esse intercâmbio contínuo possibilitará que as políticas públicas se materializem no contexto escolar. Enquanto as políticas públicas atenderem aspectos gerais, os movimentos sociais precisam lutar pelo direito da sua especificidade.

Por ser uma modalidade recém criada e ter poucas pesquisas realizadas, muito pouco se sabe sobre a cartografia da Educação Escolar Quilombola, principalmente na área da formação continuada para docentes quilombolas. Esperamos que este estudo aqui apresentado possa contribuir com o debate sobre a formação profissional, de modo geral, e em particular com a formação continuada de docentes quilombolas.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. MEC.**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília.

_____**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

_____**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANEN, Ana. **Formação de professores e diversidade cultural**. In; CANDAU. Vera Maria. **Magistério:** construção cotidiana (Org.).Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Francisca EdilzaBarbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT**: avanços e desafios.Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá 2015.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo**: educação, família e culturas. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Ipea , 2015.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió-AL: EDUFAL, 2001.

Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual Verena Leite de Brito**. Vila Bela da Santíssima Trinda, 2015.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá-MT: SEDUC, 2009/2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Matrículas de escolas do Mato Grosso por modalidade e etapa** - Censo 2015.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁLOGOS INICIAIS DE UMA PESQUISA

Suely Dulce de Castilho - (PPGE/GEPEQ/UFMT) castilho.suely@gmail.com
Bruna Maria de Oliveira - (GEPEQ/UFMT) bruninha06@gmail.com
Silvana Alves dos Santos - (PPGE/GEPEQ/UFMT) silvanaalvesdossantos@hotmail.com
Vanesa Alves de Morais - (PPGE/GEPEQ/UFMT) vanesa_moraes@hotmail.com
Gonçalina Eva Almeida de Santana - (PPGE/GEPEQ/UFMT) evaquilombola77@gmail.com
Agência Financiadora: FAPEMAT/MT[1]

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as percepções de professores e gestores das cinco escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso sobre a proposta de pesquisa apresentada pela equipe do Grupo Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola GEPEQ/UFMT. Metodologicamente os dados aqui apresentados foram coletados durante reuniões realizadas em cada escola, tendo como participantes gestores, professores e servidores técnicos. Os resultados demonstram que os professores e gestores esboçaram diferentes reações diante da possibilidade de ter sua escola pesquisada e suas aulas observadas, tais como: expectativas, reinvindicações, apreensões e resistências, mas em termos gerais se sentiram esperançosos com as perspectivas que a pesquisa possa trazer, em termos de benefícios e lembranças aos esquecimentos a que essas escolas estão submetidas.

Palavras-chaves: Educação Escolar Quilombola. Pesquisa. Formação docente.

1 Introdução

O objetivo desse texto é apresentar as percepções de professores e gestores das cinco escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso sobre a proposta de pesquisa apresentada pela equipe do Grupo Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola GEPEQ/UFMT.

A Educação Escolar Quilombola se concretizou como modalidade de ensino no ano de 2012, por meio da Resolução nº 08 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ. Essa Resolução preconiza que as escolas quilombolas deverão atender em suas etapas e modalidades a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância (BRASIL DCNEEQ, 2012).

As DCNEEQ definem Escola Quilombola como: I) escolas situadas em territórios quilombolas e, II) escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. O

[1] Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT - Edital Induzido 11/2016.

currículo presente nessas escolas, em suas etapas e modalidades, subordina-se a base nacional comum, e ao mesmo tempo em que amplia seus conteúdos no sentido de garantir as especificidades próprias de escolas quilombolas. Devem focar a "cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território" (BRASIL, 2012, p. 42).

Para Castilho (2016), a Educação Escolar Quilombola se inscreve em um pressuposto que transcende aos objetivos formais da educação escolar tradicionalmente conhecida, mas abarca a finalidade de redescrever e afirmar as tradições ou traduções culturais dos quilombos; recuperar suas histórias suprimidas e reprimidas; reunir estilhaços de suas identidades; reinscrever sua comunalidade; e libertar as pessoas das amarras calcificantes dos estereótipos e de todos os negativismos lhes impostos, resgatando suas autoestima e autoconfiança.

Nesse pressuposto, a Educação Escolar Quilombola tem por objetivo ofertar uma educação que respeite a cultura, a história, a memória, o território, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas. Portanto, o professor é um dos instrumentos que conduz essa educação emancipadora, que respeite as diversidades culturais e considere a identidade quilombola. Nesse sentido, a formação inicial e continuada é fundamental para a materialização de uma educação quilombola contextualizada com as vivências, experiências e necessidades das pessoas que habitam esses territórios.

No entanto, apesar dos avanços em termos de Políticas Públicas, no chão das comunidades quilombolas existem vários desafios a serem enfrentados, para que as legislações de fato sejam implementadas, sendo a formação de professores uma dessas dimensões, pois uma educação de qualidade, emancipadora, afirmadora de identidades, passa pela preparação desses profissionais.

A pesquisa em andamento, desenvolvido pelo Grupo de estudos e Pesquisa em Educação Quilombola GEPEQ/UFMT, da qual se baseia este artigo traz em seu bojo essas preocupações. Visa construir um mapa dos saberes dos docentes dessas escolas estaduais quilombolas de Mato Grosso, a fim de contribuir para subsidiar políticas públicas para promoção políticas de formação de professores. Desse modo, a pergunta que norteia este texto é: Quais seriam as expectativas, reinvindicações, resistências expressas pelos professores das escolas pesquisadas, no momento da apresentação do projeto de pesquisa?

Os argumentos desse texto estão estruturados da seguinte forma: a introdução apresenta o objetivo do texto, problematiza a existência de politicas públicas versus a dificuldade de

implementação das mesmas, e lança a pergunta que delineia o contorno do texto. A segunda parte descreve os caminhos metodológicos e a descrição das comunidades quilombolas pesquisadas. No terceiro resenha os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. A quarta parte se dedica a apresentar as impressões e percepções das primeiras reuniões nas escolas quilombolas, bem como as análises. A quinta e última parte faz as considerações sobre o que foi escrito no texto, em seu conjunto.

2 Lócus da Pesquisa e esclarecimentos metodológicos

A presente pesquisa se insere na abordagem qualitativa, em observância à postura interpretativa encampada por Geertz (1989). Segundo esse autor, o ser humano exala significados adquiridos culturalmente e os reproduz. Portanto, fazer essa leitura implica ir além do que os olhos veem. Ou, melhor dizendo, é preciso perceber os aspectos mais sutis que permeiam o discurso sociopolítico de um povo, de um grupo, de uma comunidade, guardando a sensibilidade de ler, com os sentidos, as narrativas, os saberes e fazeres socioculturais dos sujeitos por meio dos significados que eles atribuem ao que é vivido por eles.

Como principal instrumento de coleta de dados utilizamos a observação, esta técnica de coleta de dados, exige muito mais que ver e ouvir, consiste em apreender além do que é dito, examinar nas entrelinhas da fala, o comportamento ou o silêncio expresso pelos observados. Segundo André (2012), na observação o pesquisador deve tem sempre um grau de interação com a situação estudada. Neste estudo, este momento foi concretizado nas reuniões de apresentação do projeto de pesquisa em cada uma das cinco escolas pesquisadas, nos quais participaram a maioria dos professores e gestores atuantes nas mesmas.

Os dados aqui apresentados foram coletados, nas reuniões organizadas para apresentação da proposta do projeto de pesquisa, e coleta de assinatura do diretor ou diretora de cada escola, do termo de aceite da pesquisa. As reuniões ocorreram entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017. As mesmas foram gravadas, após autorizadas por meio de assinatura dos participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fornecido pela equipe de pesquisa. Foram também feitas anotações em cadernos de campo, das observações feitas nessas reuniões.

A Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica está localizada na Comunidade Itambé/Chapada dos Guimaraes/MT, distantes 65 km da capital Cuiabá, possui aproximadamente 70 famílias, recebeu o título de quilombo pela Fundação Palmares no ano de

2005. A escola tem autorização para funcionamento desde 1939. O quadro é composto de 10 docentes, todos formados em nível superior, que atendem aproximadamente 228 estudantes, distribuídos em educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio regular e EJA, todos esses níveis e modalidade funcionam no regime multisseriado.

A Escola Estadual Maria de Arruda Muller se localiza no território quilombola Abolição/Santo Antônio de Leverger/MT a 50 km de Cuiabá. Segundo levantamentos do INCRA (2013) vivem na comunidade 20 famílias, foi certificada pela Fundação Palmares no ano de 2005. A escola teve seu funcionamento foi autorizado em 1986. O quadro docente é formado 29 professores, que atendem 454 estudantes, nos níveis de ensino Fundamental e médio diurno e EJA no período noturno.

A Escola Estadual José Mariano Bento, está localizada na Comunidade Baixio/Barra do Bugres/MT, a 240 km de Cuiabá. Vivem nesta comunidade aproximadamente 20 famílias, foi certificada pela Fundação Cultural palmares 2005. A instituição escolar foi criada oficialmente em 2010. Os professores dessa escola somam 14 e atendem 101 estudantes, distribuídos em Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

A Escola Estadual Tereza Conceição Arruda, localiza-se no Quilombo Mata Cavalo, município de Nossa Senhora do Livramento/MT, distante 60km de Cuiabá. Vivem nessa comunidade 418 famílias, a comunidade foi certificada pela fundação Palmares, em 1996. A escola atual foi oficialmente inaugurada em 2008, atende 379 estudantes nos níveis de ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Médio e Educação e Jovens e Adultos, atende moradores do quilombo Mata-Cavalo e outras circunvizinhas.

A Escola Estadual Verena Leite de Brito localiza-se no município de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, a 521 km de Cuiabá. Segundo dados do IBGE (2010) possui 14493 habitantes. Possui autorização de funcionamento desde 1978. O quadro de professores é composto de 44 docentes. Este ano 2017 encontram-se matriculados 1478 alunos, distribuídos em Ensino Fundamental, Ensino Médio normal e Profissionalizante, Ensino Médio EJA e na modalidade de educação do campo. Os resultados apresentados neste artigo trazem dados oriundos destas cinco escolas aqui descritas.

As escolas serão identificadas no corpo do texto por letra do alfabeto de A a E, na ordem em que foram pesquisadas e aqui descritas, dessa forma, serão assim nomeadas: Escola Estadual Tereza Conceição Arruda (A), Estadual Reunidas de Cachoeira Rica (B), Escola

Estadual Maria de Arruda Muller (C), Escola Estadual José Mariano Bento (D), Escola Estadual Verena Leite de Brito (E).

3 Formação de professores quilombolas e pesquisa

De acordo com Arroyo (2011), nas últimas décadas a ação dos movimentos sociais tem reivindicado um reconfigurar das identidades e das culturas docentes, no sentido de ter currículos de formação e de educação básica que atendam as identidades coletivas presentes nos movimentos sociais, quais sejam: movimento negro, movimentos feministas, movimentos LGBT, movimentos indígenas, movimentos do campo, movimentos quilombolas, entre outros. A reinvindicação destes grupos está nas lutas por reconhecimento de suas identidades e direito às suas diferenças.

Nas últimas décadas foram formuladas políticas públicas, visando implementar formações iniciais e continuada que consideram essas reivindicações, nas dimensões de pedagogia da terra, da educação do campo, da educação indígenas, da educação quilombola, com o proposito de formar docentes que deem conta de responder às necessidades existentes em cada uma dessa diversidade. Diante disso, o docente, suas identidades e culturas são inquiridas a passarem por reconfiguração.

Canen (1997) argumenta que a formação em uma perspectiva intercultural crítica é um dos caminhos para formar um professor crítico, questionador dos currículos monoculturais, dos conteúdos pré-estabelecidos, verdades unívocas, das identidades fixas, prontas e acabadas, estereotipadas, para romper os preconceitos, racismo entre outros. Estar apto a reconhecer o universo escolar como multicultural, constituído de pluralidades e diversidade é preciso um reeducar no olhar, na postura. É necessário conhecer outras literaturas, fazer outras leituras e outras reflexões.

Em termos de educação escolar quilombola, nossas pesquisas tem demonstrado que a formação do professor é um imperativo e implica a construção de novos paradigmas que lhes possibilite compreender os pressupostos dessa modalidade de educação, no sentido de prepará-lo para promover a afirmação da identidade e cultura do negro quilombola, descontruir os preconceitos e estereótipos arraigados socialmente, combater o racismo e promover autoestima do aluno negro.

Diante do exposto percebe-se a necessidade de estudo que se dedique a conhecer e compreender as necessidades formativas dos professores atuantes na educação quilombola, compreendendo seus contextos sociais, culturais, indenitários e educacionais. E assim, contribuir para estimular debates e fornecer subsídios para elaboração de propostas que visem melhor formar esses profissionais.

Segundo Carvalho (2016), só muito recentemente os movimentos sociais no campo acolheram a discussão sobre a diversidade étnico-racial e seus protagonistas. As pesquisas têm incluído no contexto das discussões sobre a luta pela terra, os temas da diversidade étnico-racial como uma categoria analítica, passando a compreender, que a luta por uma sociedade diferente, perpassa a adesão de intersecções conceituais, de classe, raça e gênero, categorias analítico-empíricas, que são constituintes das relações de poder estabelecidas na sociedade brasileira.

Segundo Gatti (2002), as pesquisas voltadas para educação, sem dúvida, deixam marcos no espaço e na cultura onde são produzidas, pelo menos no sentido dos grupos e instituições envolvidas, integrando um processo formativo que, mesmo limitado em sua abrangência imediata, alcança o social e outros âmbitos institucionais regionais pelas sucessivas turmas de educandos que as portam e transportam para outras situações.

A validade e a robustez das contribuições das pesquisas nesse campo é fundamental para uma compreensão mais profunda do fenômeno das diversidades educacionais. Nessa perspectiva, estes estudos trazem proposituras valiosas para implementações de Políticas Públicas que possam modificar as atuais estruturas educacionais vigentes. Neste sentido, Ghedin e Franco (2006), asseveram que:

> Refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de alternativas de pesquisa em Educação é de fundamental importância no momento em que a liberdade perde seu espaço para o desconhecimento, a ignorância, o fundamentalismo e a corrupção. Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (Ghedin e Franco, 2006, p. 19).

A problematização dessas questões e a promoção de discussão sobre esses grupos sociais singulares, auxiliam na elaboração de políticas públicas que podem subsidiar a formação de professores e alicerçar a construção de um projeto de educação que considere suas especificidades históricas, políticas e culturais evidenciadas pelas comunidades.

Nesse sentido, Moura (2005), reitera que:

> Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente a à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino –aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sociocultural brasileira (Moura, 2005, p. 79/80).

Nessa mesma perspectiva os estudos da professora Eliane Cavalheiro (2005), ressaltam que:

> Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantiva respeitada e valorizada (Cavalheiro, 2005, p. 11).

A maior parte dos pesquisados, embora não tendo conhecimento profundo do alcance de uma pesquisa, demonstraram entusiasmo diante da proposta lhes apresentada. Por acreditar que esta, poderá dar relevância à existência de suas comunidades, visibilidade às suas histórias e suas escolas e principalmente demonstraram esperançosos de que os resultados desta pesquisa contribua com a formação deles, de modo que suas práticas pedagógicas. Houve também alguns profissionais que se demonstraram resistentes ou receosos diante do desconhecimento do trabalho do grupo pesquisador. Embora os desafios estão sempre presente no trabalho de campo, entendemos que vale o desafio.

4 As vozes das escolas: as primeiras percepções de uma pesquisa

A presença dos pesquisadores nas escolas provocou diferentes emoções por parte dos profissionais da escola. Algumas escolas demostraram certa surpresa pelo interesse do grupo, como se dissessem o que temos de interessante que possam lhes servir? No entanto ao saber dos objetivos da pesquisa se sentiram envaidecidos por serem procurados por pesquisadores de uma instituição de reconhecimento no Estado. Outras esboçaram certo receio, insegurança, exigindo do grupo de pesquisa maiores esclarecimentos a respeito do trabalho que seria desenvolvido na escola. Após maior esclarecimento do grupo sobre a pesquisa, aceitaram participar, no entanto, uma delas exigiu como contrapartida oferecimento de um curso de extensão para seus professores, situação que foi aceita pelo grupo.

Na escola A, ficou evidente o sentimento de aceitação, de entusiasmo e acolhimento da proposta de pesquisa, como pode ser conferida na fala da professora descrita a seguir:

> *A gente agradece o interesse de estar participando do projeto entre tanta comunidade, em trabalhar conosco, a gente fica feliz porque isso motiva nossos*

> *alunos, porque se você pegar um estudo quilombola, se você pegar agora eles correm atrás estão fazendo enem, então está preocupado em conseguir o enem. Então para os nossos alunos isso é muito importante e fica feliz pelo convite em participar. E aqui os professores são parceiros, professores que não são da comunidade abraçam a causa mesmo. (professora, 2016)*

A fala da docente deixa entrever que a mesma vê a pesquisa como meio de dar relevância a necessidade formativa dos professores, capacitando-os para melhor construir conhecimentos e preparar os estudantes para concorrer com estudantes urbanos no ingresso às universidades. No diálogo com os docentes e a equipe gestora, ficou evidente a solidez dos profissionais em relação à formação política. Lutam aguerridamente pelos seus direitos, bem como, defendem suas identidades quilombola. Por outro lado, desvelaram a necessidade e dificuldade de trabalhar as disciplinas específicas, que são as disciplinas que englobam a parte diversificada na Matriz Quilombola, bem como a falta de material pedagógico específico, o que segundo eles dificultam a solidificação do currículo específico.

A escola B, foi a segunda escola pesquisada pelo GEPEQ, da mesma forma que a escola A, esta acolheu a proposta de pesquisa com entusiasmo e grande expectativa. No entanto, o que ficou relevante no discurso dos gestores dessa escola, foi a falta de reconhecimento da identidade quilombola por parte da comunidade escolar, como pode se ler na fala do diretor da escola: "*Aqui precisa de trabalho, uma conscientização de que a escola é quilombola, que tenha um valor quilombola" (Diretor, 2016). R*evelaram ainda, que a escola está em processo de construção da identidade quilombola, solicitam formação específica, principalmente no que tange as disciplinas específicas quilombolas. Problemas com transporte e rotatividade de professores e a falta de material específico, também foram citados como desafios constantes enfrentados pela escola.

Na escola C, a equipe de pesquisa foi bem recebida, no entanto, os gestores e professores esboçaram receios, em relação a proposta de estudo. Revelaram dúvidas quanto ao ser ou não ser quilombola, evidenciando que a identidade quilombola, na escola, está em construção, como pode ser conferido na fala da professora: *"acho que o projeto vem ao encontro de nossas necessidades, a gente está meio perdido: o que trabalhar? Como trabalhar? Então o projeto vem ao encontro de nossas necessidades*" (professora, 2017). Queixaram-se também da falta de oportunidade dos professores oriundos da Comunidade quilombola trabalharem na escola, visto que os professores que lá estão atualmente residem em outras localidades. A rotatividade de professores e falta de material específico são, segundo eles, entraves que dificultam a implementação do currículo específico na unidade escolar.

A escola D, também foi recepitiva com o grupo de pesquisa. Os profissionais demonstraram satisfação e empolgação com a proposta, como pode ser lido nesta fala: "*Eu no meu ver, a escola está à disposição. Se vem para nos ajudar, as portas estão abertas para vocês. A gente já teve formações, mas quanto mais melhor"* (Diretora, 2016). Os docentes e equipe gestora se mostraram sólidos na afirmação da identidade quilombola e que estão politicamente esclarecidos na busca de seus direitos, inclusive exigindo do Grupo de pesquisa benefícios, como um Curso de Extensão, segundo eles para adquirirem maior conhecimento em relação a temática quilombola. Como em outras escolas pesquisadas, reclamaram também da falta de material e formação para trabalharem com as disciplinas específicas quilombolas.

A escola E, no primeiro momento demonstrou uma certa resistência com relação a realização da pesquisa e exigiu da equipe um investimento em argumentos que os convencessem. Após muitos meses de negociação para que recebessem os pesquisadores, conseguimos enfim adentrar a escola e apresentar o projeto. Após muitas conversas, parece que conseguimos convencê-los a contribuir com nosso estudo, mostrando-lhes as possíveis contribuições que a pesquisa poderia suscitar. A escola vive um dilema entre ser ou não escola quilombola, pois atende uma diversidade cultural de alunos, o que dificulta um entendimento, por parte de alguns profissionais, da razão para atribuição de uma identidade quilombola à escola. Vejamos A fala da coordenadora:

> Aqui vai ser diferente das outras escolas quilombolas, porque nós somos a mistura. A gente fica com o pezinho meio atrás, mas assim, se for para gente somar e dividir as angústias e os problemas nos estamos aqui. Estamos precisando de ajuda, como diz a professora Roseli. Porque a formação oferecida pela seduc é 4 que vão a cada ano e por exemplo, o ensino fundamental I ninguém foi. E esse ensino fundamental precisa de ajuda também (Coordenadora pedagógica, 2017).

No entanto, ela reconhece que a pesquisa pode ser importante para pensar a formação dos docentes, como em outras escolas, aqui ouvimos queixas relacionadas à falta de oportunidade de os professores participarem de cursos de formação continuada, e vagas extensivas a todos os docentes; falaram também sobre a falta de material específico para trabalharem as disciplinas específicas quilombola. A falta de recurso também, segundo os docentes, dificulta a implementação do currículo específico.

Na análise das percepções dos professores e equipes gestoras das escolas, podemos perceber que algumas escolas têm sua identidade quilombola afirmada e fortalecida e outras ainda estão em processo de afirmação. A modalidade de educação quilombola ainda é recente,

foi instituída, pela Resolução n 08 de 2012, portanto está em fase embrionária. Estes fatores, naturalmente provocam apreensões, dúvidas e angustias em como implementá-la.

No geral as vozes clamaram por formação continuada, queixaram-se também que as poucas formações ofertadas não atendem a totalidade dos docentes e muitas vezes aqueles que participam dos cursos não permanecem na escola por conta da rotatividade que é facilitada pela política de Estado.

Os espaços formativos favorecem o diálogo e consolidam os saberes docentes, ao mesmo tempo em que, fortalece uma cultura profissional de redes de trocas de experiências e aprendizagens, podendo ainda contribuir para avançar na luta por valorização dos saberes existentes no seio das comunidades quilombolas, na medida em que fortalece a categoria profissional (NÓVOA, 1992).

Para Canen (1997) a formação de professores na perspectiva intercultural crítica é uma potencial ferramenta no sentido de formar professores questionadores, críticos frente a diversidade sociocultural existente nas escolas, que transformem suas atitudes e práticas cotidianas, que questionem currículos e identidades fixas.

A falta de recursos e material didático está entre as principais reivindicações dos professores e gestores, principalmente para trabalhar os conteúdos específicos. Isso pode ser evidenciado na fala do professor da Escola D: *"[...] a gente não encontra material, principalmente para área quilombola, você pesquisa, mas não encontra. É um trabalho danado. Material específico não tem [...]".*

Apesar da produção do material didático "História e Cultura Negra – Quilombos em Mato Grosso" a fim de atender as escolas quilombolas, em 2007 que buscou retratar a diversidade étnico racial e a realidade de Estado de Mato Grosso, a produção de material didático contextualizado, atualizado e adequado, que retrate as culturas existentes nas comunidades quilombolas mato-grossenses ainda é praticamente inexistente.

Essa conjuntura é sentida nas escolas e refletida nas vozes dos professores, como por exemplo, a docente da Escola D, que mesmo não sendo da área específica, se preocupa com essa ausência desse material: *"[...] Eu trabalho nas ciências humanas, mas nas matérias especificas, não tem nada mesmo, então material para eles trabalharem seria ideal"*.

O material didático além de ser um importante apoio para as ações pedagógicas, nele deve conter aspectos da realidade quilombola e serem articulados com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Quilombola recomendam a produção de material didático considerando as vozes das comunidades quilombolas a fim de retratar a realidade local (BRASIL, 2012).

Para o professor da Escola D*: a escola e a educação quilombola precisa buscar conhecimento e as caraterísticas da comunidade [...]*. Para Carril (2017) a construção de uma pedagogia que tenha como base a cultura e os quilombolas como protagonistas encontram um material muito rico em experiências educacionais. Isso permite que as escolas quilombolas propiciem valores culturais das comunidades e a favor da afirmação étnica.

As vozes aqui deixam entrever que a entrada de pesquisadores nas escolas, para além dos receios provocam expectativas e esperanças. São escolas e profissionais que em sua maioria vivem situação de abandono e convivem com inúmeras necessidades. Diante das carências profundas o resultado de uma pesquisa ou promessa de contribuições futuras soam como morosos. Nossa esperança é que mesmo tardia, em relação às necessidades históricas dessas escolas e comunidades, os resultados desta pesquisa sirvam, de fato, para municiar o poder público na elaboração de projetos de formação de professores entre outros.

5 Considerações finais

O objetivo do texto foi apresentar as percepções de professores e gestores das cinco escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso, sobre a proposta de pesquisa a eles apresentados, pelo grupo pesquisado GEPEC, visando conhecer os saberes que os mesmos mobilizam em suas práticas pedagógicas com vistas a construir um mapa dos saberes que circulam nessas instituições. A finalidade maior é que os dados subsidiem políticas de formação continuada para esses docentes.

Nas reuniões em que o projeto foi apresentado, o grupo pesquisador presenciou variadas reações advindas dos profissionais das escolas, destaca-se o receio, a curiosidade, a ansiedade, mas também, a esperança. Principalmente quando dizíamos que a pesquisa tinha intencionalidade maior produzir conhecimentos para subsidiar políticas de formação continuada para os mesmos. Esta é uma das principais necessidades reveladas por eles, para a efetivação de uma educação escolar quilombola que abarque as singularidades e as necessidades inscritas nas comunidades. Percebemos que grande parte das angústias vivenciadas pelos professores está relacionado às dificuldades de atender às exigências curriculares dessa modalidade de educação.

No entanto, ouvimos muitas outras queixas, vistas pelos docentes como entraves para a implementação da educação quilombola, quais seja: os docentes sentem, de certa forma, isolados do acesso à formação suficiente para prepará-los adequadamente, além de vivenciar outros abandonos, como escolas estruturalmente precárias, falta de recursos e materiais didáticos contextualizados, precariedade no transporte escolar, merenda escolar insuficiente, rotatividade dos docentes, falta de concursos específicos, precarização das relações de trabalhos e contratos, entre outros.

Todos esses entraves apontados pelos professores merecem ser objeto de reflexão profunda, mas, compreendemos que a escola e as comunidades não poderão fazer sozinhas as mudanças. É necessário a atenção de políticas públicas de Estado para viabilizar a educação adequada para os estudantes e condições dignas de trabalho para os docentes, esse é um dos desafios a serem enfrentados.

Referências

ANDRÉ. M. D. A. de.**Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-SP: Papirus, 2015.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: Editora JM, 2002.

CANDAU, V. M. **Educação Escolar e Culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANEN, Ana. **Formação de professores e diversidade cultural**. In; CANDAU. V. M. **Magistério:** construção cotidiana (Org.).Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, F. E. B. de A. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT**: avanços e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá 2015.

CASTILHO.S. D. Politicas curriculares para a educação quilombola de Mato Grosso: contexto, texto e análise. IN Casali, A. e Castilho, S. D. (Org.). **Diversidade na Educação**: implicações curriculares. São Paulo: EDUC, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa** –teorias abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, A. E. **Educação Escolar Quilombola: Uma Perspectiva Identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2015.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá-MT: SEDUC, 2009/2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Matrículas de escolas do Mato Grosso por modalidade e etapa** - Censo 2015.

SILVA, J. B. da. **Artigo 26A e seus desdobramentos no Currículo da Educação Básica de Mato Grosso**. Rev. História e Diversidade, v.8, nº1, 2016. P. 278- 288.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Silvana Alves dos Santos (PPGE/UFMT)
Silvanaalvessantos@hotmail.com
Suely Dulce de Castilho (PPGE/UFMT)
castilho.suely@gmail.com

Resumo: A educação escolar quilombola é uma modalidade de educação que imprime respeitoaos modos de ser de cada comunidade quilombola, aos seus aspectos culturais e identitários seus valores e práticas sociais, em diálogo com as grandes mudanças e transformações cotidianas que ocorrem. Sendo assim, está pesquisa tem por objetivo conhecer os saberes docentes e as práticas pedagógicas dos professores da área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias. É uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e será realizada na Comunidade Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, no Munícipio de Chapada dos Guimaraes –MT. O objetivo principal é ampliar as discussões em torno da educação formal que vem sendo ofertada em território quilombola, com recorte específico para os saberes de professores que ministram as disciplinas de língua portuguesa, arte, língua estrangeira moderna e educação física, busca compreender os saberes que os docentes da área de linguagem mobilizam em suas práticas pedagógicas. Será utilizado como respaldo teórico o método etnográfico proposto por Geertz (2012), e como instrumento de coleta de dados, a observação participante, o diário de campo, conjugados com entrevista, análise de documentos e registros fotográficos. Inicialmente os aportes teóricos serão: Moura (2005), Castilho (2011), Geertz (2012), Tardif (2014), dentre outros, cujas leituras serão realizadas ao longo da pesquisa.Espera-se que os resultadosdeste estudo possam contribuir com campo de pesquisas que focalizam os saberes docentes e a educação escolar quilombola, a fim de fomentar as discussões em torno do fazer pedagógico que vem sendo realizado nestas instituições, ser também um instrumento capaz de potencializar a elaboração e a criação de conteúdos educacionais e mudanças nas práticas docentes, servir de subsídios para políticas de formação continuada para professores.

Palavras-Chave: Quilombo. Educação. Saberes Docentes. Linguagem.

1 Introdução

Este trabalho é um recorte de um projeto mais amplo, intitulado: Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso, desenvolvido pelos Grupos de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola (GEPEQ), coordenado pela professora Dra. Suely Dulce de Castilho, orientadora. Tem por objetivo principal conhecer os saberes que docentes da área de linguagem mobilizam em suas práticas pedagógicas, no contexto da educação escolar quilombola. Objetiva ainda compreender a percepção dos docentes em relação aos processosconcernentes ao domínio de conteúdos e metodologias de ensino.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado de Mato Grosso[1], é papel da escola organizar-se de forma democrática e com equidade de representação nos espaços deliberativos. A realidade e a forma organização das comunidades quilombolas devem estar presentes na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na organização do currículo, bem como no desenvolvimento de espaços pedagógicos que propiciem a valorização da identidade quilombola, que possibilite ao aluno (a) conhecer suas origens, pois o reconhecimento e a visibilidade da história dos quilombos diz respeito à história e identidade do povo brasileiro.

Talproposta de educação além de respeitar e valorizar a contribuição destes agentes na formação da sociedade brasileira, deve ainda, como afirma Castilho (2011), "problematizar as relações raciais existentes na sociedade brasileira".Dessa forma, o papel da Educação Escolar Quilombola é mediar o saber escolar com os saberes locais, advindo da ancestralidade que formou a cultura do segmento negro no Brasil.

Para tanto, apresentamos no primeiro tópico, a problematização do tema da pesquisa, mostrando a urgência de estudarmos a temática em questão. Na sequência demostramos os caminhos metodológicos que pretendemos percorrer e por fim faremos algumas considerações iniciais.

2 Saberes Docentes no contexto da educação escolar quilombola

As escolas inseridas em comunidades quilombolas, deve valorizar conhecimento construído a partir da realidade local, além de observar os elementos constitutivos deste universo social, para que assim possam efetuar uma abordagem diferenciada do conhecimento.

Para Moura (2005), compreender e respeitar o saber que se condensa nas culturas populares é de extrema importância decifração dos pilares em que se assenta nossa formação. A cultura, enquanto universo simbólico através do qual se atribui significado à experiência de vida, orienta todos os processos de criação do homem, não só no domínio das artes, mas também no que o homem aprende ao longo de sua existência, acrescentando-se ao que já sabe por herança dos antepassados, como sua visão de mundo.

Nesse sentido Moura (2005) orienta que:

> Nas comunidades rurais negras, o uso das ervas medicinais, o modo de trabalhar a terra, de tirar dela seu sustento, as linguagens gestuais, a música, as festas, o modo de se divertir e o de morrer, cantar, dançar e rezar constituem o contexto onde se tecem

[1] Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso.

> as teias de significados que recriam incessantemente sua cultura e sua identidade contrastiva. Nas práticas dos moradores das comunidades, há um forte apelo ao reconhecimento dessa identidade como parte do grande mosaico através do qual se constrói a identidade nacional (MOURA, 2005, pag.78/79).

Castilho (2011), nos alerta que os saberes produzidos e em circulação nesse espaço tem sido historicamente produzido fora da comunidade. A maioria vem da cultura propriamente escolar e, dessa forma, o que a escola oferece a criança, em termos de saberes formais, se assemelha a um presente estranho, pouco significativo para os alunos.

Segundo a análise de Castilho (2011):

> Ao examinar o currículo em suas proposições e intenções, bem como sua materialização no espaço escolar, verifica-se que ele também instaura silenciamentos, negações e exclusões. Isso pode ser evidenciado pelas dificuldades que o negro, historicamente, tem enfrentado no processo de inserção no sistema escolar. Como o escravizado foi proibido por Lei do Ventre Livre ou, como alforriado, também não lhe foi permitido o acesso pleno a escolarização. Contemporaneamente, é permitido a ele o acesso, mas nem sempre lhe são oferecidas condições de permanência (CASTILHO, 2011, p. 163).

De acordo com os estudos de Castilho (2011), os currículos escolares, no geral,não sãopensados levando em consideração os alunos negros, uma vez que estes não são vistos, historicamente, como sujeitos com potencial para se tornarem intelectuais ou dirigentes de que tanto a nação precisa ou precisava. Ao contrário disso, o currículo era, e ainda teima ser construído para formar mentalidades cristãs, brancas, burguesas, preferencialmente masculinas.

Diante disso, indagamos, quais saberes os docentes da área de linguagem mobilizam em suas práticas pedagógicas, no contexto da educação escolar quilombola, de modo a transitar entre os saberes identitários e culturais locais e saberes globais?

3 Metodologia

O método de investigação exigidos por esta pesquisa se esboçam partir da descrição densa da etnografia proposta por Clifford Geertz (1989). Segundo esse autor, somente ao se compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimentos. Praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante(GEERTZ, 1989).

> Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele apresenta: um

> risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbertt Ryle.(GEERTZ, 1989, p.15).

Nesse sentido, para alcançarmos o intento a qual nos propusemos, utilizaremos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, em que os mesmos serão registrados por meio de diário de campo, conjugados com outros instrumentos tais como: entrevista, análise de documentos e registros fotográficos.

A pesquisa terá como lócus de investigação a comunidade e a Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica, localizada no município de Chapada dos Guimaraes, no Estado de Mato Grosso. Teremos como sujeitos da pesquisa além dos docentes, o gestor da Unidade Escolar, o coordenador pedagógico, alguns moradores da comunidade, estudantes e servidores que desenvolvem seus trabalhos na escola

A observação ocorrerá em todas as disciplinas que compõe a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, sendo elas língua portuguesa, arte, língua estrangeira moderna e educação física. Também será utilizado as entrevistas para complementar as lacunas das observações e registros fotográficos.

4 Considerações Iniciais

Torna-se relevante essa pesquisa, para compreendermos os saberes que os docentes da área de linguagem mobilizam em suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, objetiva compreender a percepção dos docentes em relação ao processo didático-pedagógico concernentes ao domínio de conteúdos e metodologias de ensino.

Para além disso, esse estudo contribuirá para fomentar as discussões em torno do fazer pedagógico em escolas inseridas em território quilombola. Pode ser também um instrumento capaz de potencializar a elaboração e a criação de conteúdos educacionais e mudanças nas práticas docentes, servir de subsídios para políticas de formação continuada para professores, guarnecer referencias para a uma compreensão ainda maior da realidade educacional nos quilombos de Mato Grosso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

_____Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola**. Cuiabá: Defanti, 2010.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MOURA, Gloria. **O direito à diferença**. In: Kabengele, Munanga. Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FALAR CUIABANO SOB O OLHAR DISCURSIVO

Criseida Rowena Zambotto de Lima (PPGEL/UFMT) – cris_zambotto@hotmail.com
Domingos Pinto de França (PPGEL/UFMT) –francismestrado@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende ampliar a discussão acerca do uso da variedade linguística do falar cuiabano, geralmente assentada nos estudos avaliativos da linguística descritiva ou da sociolinguística, inserindo-a nos estudos bakhtianianos. Esse artigo visa analisar os enunciados produzidos por uma campanha de cerveja que circulou em duas peças publicitárias veiculadas em outdoors nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande. A compreensão que guiou esse estudo ancora-se no fato de que o uso do falar cuiabano, em determinadas situações e esferas decorre da responsividade inerente a todo enunciado que fixa a posição de um sujeito social a partir de sua posição avaliativa nas relações dialógicas.As vozes sociais presentes na campanha alocaram os usos da variedade cuiabana como aquela que só pode falar "destacada" diante de outras consideradas como de prestígio. Dessa forma, os enunciados reforçam as forças de coerção da norma-padrão sobre variedades locais e reafirmam os lugares em que determinados falares podem ter voz, orientados por forças oficiais de controle do dizer, principalmente as da escola.
Palavras-chave: Dialogismo. Plurilinguismo. Falar Cuiabano.

1 Introdução

Assentados no mirante dos estudos do Círculo de Bakhtin, propomo-nos ampliar a discussão acerca do uso da variedade linguística atribuída aos cuiabanos, geralmente sob o olhar avaliativo da linguística descritiva ou da sociolinguística. Nessa perspectiva, compreendemos que o uso desse dialeto, em determinados gêneros e não em outros, em determinadas esferas, decorre da responsividade inerente a todo enunciado que fixa a posição de um sujeito social a partir de sua posição avaliativa nas relações dialógicas. Essa compreensão faz-se necessária para a construção de uma visão plural e heterogênea de língua, de modo a colaborar para o ensino-aprendizagem de forma consciente e respeitosa.

Esse artigo visa analisar duas peças de uma campanha publicitária que circulou à época da Copa do Mundo de futebol no ano de 2014. As peças foram produzidas para uma grande indústria nacional de bebida e têm em comum a temática da Copa do Mundo em Cuiabá e o uso de elementos linguísticos considerados como marcadores linguísticos identitários do falar cuiabano, foram veiculadas em outdoors nas cidades de Cuiabá e Várzea Grandeque serviram de sede dos jogos mundiais.

Do ponto de vistaestritamente linguístico, as normas se equivalem, não sãosuperiores nem inferiores umas às outras, porém seu modo de funcionamento na interação decorre de valores, escolhas e apagamentos na arena do dizer. Os estudos linguísticos acerca da norma-padrão da língua portuguesa asseveram que, como qualquer outra norma-padrão, a variedade linguística

falada por aqueles que residiam na região de maior poder político e econômico no momento da gramatização[1]determinou o sentido de língua oficial. A complexa distinção que se impõem entre as formas tidas como padrão e as outras são determinações produzidas processo histórico-político-ideológico, que levam ao preconceito linguístico, reflexo da discriminação social. Como consequência dessa padronização, as outras normas, quanto mais se distanciarem dessa língua imaginária, mais estão destinadas ao estigma e o sujeito que as falam alocados no lugar do não poder dizer.

As consequências da padronização recaem sobre a avaliação de seus falantes, desse modo algumas variedades são interditadas em determinadas esferas e permitidas apenas em alguns gêneros mais orais, menos monitorado, na linguagem do romance (na boca de alguns personagens) ou em algumas propagandas, destacando o falar local, geralmente estereotipado e ligado ao humor. Nesse sentido, a variedade padrão, código aceito oficialmente pelo poder, é associada à escrita e à tradição gramatical; inventariada nos dicionários e "[...] a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional" (GNERRE, 1985, p. 7).

Nosso olhar sobre a língua ancora-se na concepção de língua heterogênea, múltipla não reduzindo esse sentido às acepções da sociolinguística, mas compreendendo a heterogeneidade discursivamente. Como aponta Faraco, "A língua é em si o conjunto de variedades. Ou seja, elas não são deturpações, corrupções, degradações de língua, mas são a própria língua" (2008, p. 73-74).As variedades coexistem, no materializar e não dizer do sujeito que pretere uma forma à outra, naquilo que funciona como um princípio de alteridade, nas diversas maneiras de funcionamento do processo discursivo onde o outro também fala.

A importância desse olhar, da compreensão avaliativa dos fenômenos de variação linguísticas, das vozes sociais e da interação, reflete-se no currículo do ensino da língua e no modo de acolhimento das variedades dos alunos por parte dos professores na escola.

2 Estudos sobre o falar cuiabano

O falar cuiabano sempre se destacou como uma variedadepeculiar do português brasileiro. Algumas de suas características têm instigado pesquisadores a compreenderem

[1]Entendemos a gramatização, segundo a definição de Auroux (2014, p. 65), como "o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário".

fenômenos mais marcados socialmente. Nas últimas quatro décadas, destacam-se trabalhos cuja temática evidencia a especificidade desse falar. Destacamos as dissertações de Maria Luíza Canavarros Palma, *Variação fonológica na fala de Mato Grosso: um estudo sociolinguístico* (1984); de Ulisdete Rodrigues de Souza, *Fonologia do português mato-grossense: uma perspectiva crioulística* (1999); de Criseida Rowena Zambotto de Lima, *Aspectos fonético-fonológicos do Falar de Mata-Cavalo – Mato Grosso* (2005) e as teses de Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida, *Aspectos fonológicos do português falado na baixada cuiabana: traços de língua antiga preservados no Brasil* (2000), e de Rachel do Valle Dettoni,*A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso* (2003).

Além desses trabalhos, podemos citar o livro de Maria Francelina Ibrahim Drummond, *Do falar cuiabano*, (1978), que faz uma breve descrição de alguns aspectos desse falar, e o livro organizado por Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida e Maria Inês Pagliarini Cox, *Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso* (2005), que trata de aspectos históricos, linguísticos e sociais do falar cuiabano.Para além das questões relacionadas à questão da linguística histórica e da sociolinguística, há trabalhos da área de análise do discurso de francesa acerca da cuiabania, como a dissertação de José Simão da Silva Sobrinho, *Da política das identidades às identidades na política: Processos de subjetivação na espetacularização dopolítico* (2005) que discute a formulação da cuiabanidade na/pela língua, no/pelo jogo da língua na história.

Esse trabalho pretende se inserir na discussão acerca do caráter heterógeno da língua sob o viés bakhtiniano, a partir do qual o caráter heterogêneo da língua não apenas do ponto de vista linguístico, restrito a questões dialetológicas, mas em uma abordagem discursiva, segundo a qual, em uma enunciação concreta, confrontam-se diferentes perspectivas socioideológicas. Esse olhar amplia possibilidades dialógicas de aprendizagem.

2.1 A comunidade cuiabana

A comunidade cuiabana, em sua configuração atual, começou a se engendrar no início do século XVIII, a partir de um processo de contato, envolvendo, sobremaneira, os povos indígenas, que aqui viviam, e os bandeirantes paulista.Até meados do século XX, Cuiabá, longe dos grandes centros urbanos e das forças centrípetas da norma-padrão, favoreceu a permanência

de traços culturais predominantemente orais e rurais. Nesse espaço, com difícil contato com seu exterior, o contato linguístico do dialeto caipira, interiorizado pelos bandeirantes, somado às línguas aqui presentes, contribuiu para que surgisse e se conservasse essa variedade própria, como aponta Cox: "no curso de quase trezentos anos de esporádicos contatos com outras regiões do país, foi se engendrando na Baixada Cuiabana[2] uma variedade de português (2008a, p. 21).

Como conjectura Dettoni:

> Conviveram, nesta região, em diferentes momentos e em diversos graus de intensidade, as línguas indígenas nativas, a variedade castelhana da fronteira, a língua dos bandeirantes colonizadores, diversas variedades do português ali introduzidas pelos sertanistas migrantes, além da variedade falada pelos escravos. Foi nesse contexto multilíngue e multidialetal que floresceu e se fixou a variedade de português falada, ainda hoje, na baixada cuiabana (2003, p. 197).

O processo de imigração,impulsionado pela Marcha para o Oeste, iniciada por Getúlio Vargas eintensificada durante os governos militares, incentivou a colonização de Mato Grosso. Nesse período, colonizadores, oriundos, principalmente, das regiões sul e sudeste, chegaram a superar a população nativa, além de representareme apresentarem-se diante dos cuiabanos como a parte "mais esclarecida" e desenvolvida da nação. Sob esse olhar, a diferença linguística presente nos falantes do povo nativo da Baixada Cuiabana foi significada, segundo Cox (2005a) como "má diferença, como defasagem, como falta, como atraso, como um momento já superado de sua própria história".

Essa avaliação negativa dos falares cuiabanos, fortemente promovida pela mídia, acelerou a interdição de marcas linguísticas marcadamente locais. Como apontam Palma(1984) e Assis-Peterson(2005) o falar cuiabano, disputando o espaço com outras variedades linguísticas de prestígio, deixa aos poucos de ser usado em contextos públicos mais formais, e gradativamente por pessoas escolarizadas por medo da pecha de erro.

O imigrante que chegar hoje a Cuiabá certamente não ouvirá muitos desses indicadores linguísticos nos espaços urbanos, na fala dos novos cuiabanos. As marcas desse dialeto apresentam-se acantoadas na voz dos mais velhos e na de moradores de regiões ribeirinhas.Foi tanto o escárnio em torno do [tch][3] e do [dj], por exemplo, que esse traço linguístico mais

[2]Denomina-se Baixada Cuiabana a região formada pelos municípios e comunidades que devem sua origem ao rio Cuiabá e seus afluentes. Segundo Santiago-Almeida (2005, p. 21) "as águas desses rios foram utilizadas pelos monçoeiros e bandeirantes paulistas, no século XVIII, como principal caminho de acesso, principalmente, às aldeias indígenas (minas de escravos) e, depois, às minas auríferas da dita região". Tais atividades econômicas originaram o povoamento da região, provendo-a de uma base cultural e linguística determinante na formação do falar cuiabano.

[3] Optamos por não utilizar o alfabeto fonético na descrição para colaborar com leitores de outras áreas.

marcado das consoantes africadas hoje só é ouvido, no espaço urbano, como estilização do cuiabano tradicional em representações teatrais e midiáticas.

3 O fenômeno linguístico sob o olhar da linguística histórica e da sociolinguística

Santiago-Almeida sustenta a tese de que traços do falar cuiabano são arcaísmos de português que chegaram à região com a fala caipira dos bandeirantes (2005). No caso das consoantes africadas (tch)e (dj), aponta a ocorrência dessas formas em fases anteriores do português europeu. Para o autor "estão presentes em mais de uma fase da história da língua portuguesa e permanecem vivas até hoje na expressão oral de muitos cuiabanos, provavelmente porque encontrou por lá um terreno fértil, adubado com línguas indígenas, em particular o bororo, que possuem tais fonemas" (SANTIAGO-ALMEIDA, 2005, p. 87). Outro aspecto levantado quanto à variação diz respeito a palatalização da fricativa [s], inclusive no início de palavra e sílaba, "xivisxo" (serviço), como descrito por Zambotto de Lima (2005). Esses entre outros aspectos fonológicos, como já apontado anteriormente, têm sido considerados a marca registrada do falar cuiabano e, não raro, usado como uma "metonímia caricatural para designar a estranheza provocada pela variedade linguística aqui falada" (COX, 2008b), como pode-se observar nas expressões: "Cuiabano de tchapa e Cruz", "larga de moadje", "thuva tchoveu, cotchipó entcheu", "xá cara", "xá mãe".

3.1 As fricativas /ch/ e /j/ e as africadas /tch/ e /dj/

As consoantes fricativas pré-palatais surda /ch/ e sonora /j/ no falar cuiabano, comumente são pronunciadas, respectivamente, como africadas surda /tch/ e sonora /dj/: (tchegar) *chegar*, (tchá) *chá*, (cotcho) *cocho*, (putcha) *puxa*, (petche) *peixe*, (londje) *longe*, (djente) *gente*, (djá) *já*, (odji) *hoje*, (djão) *joão*.

A fricativa surda /s/ também é pronunciada no falar cuiabano como /x/[4] no início de palavra ou sílaba, como também no final de palavra: (xá) *sua*, "xivixo" serviço, (carxa) *calça*.

Convém ressaltar que esses usos são comuns nas falas dos nativos com baixa escolaridade, idosos, ribeirinhos ou rurais. Já aqueles que possuem maior grau de formação

[4] Para a pronúncia palatal o registro foi feito /x/ enquanto para a variação da palatal para a africada como /ch/.

escolar e moram em regiões centrais não se utilizam dessas expressões ou as utilizam como marcas identitárias em determinados contextos. Assis-Peterson (2005, p.195), ouvindo os cuiabanos acerca de sua língua materna, observou que "sob o impacto de forças discriminatórias e de diferentes pressões sociais a estigmatizar a pronúncia carregada dos cuiabanos, fortemente marcada pelos sons /tch/e /dj/, muitos cuiabanos viram-se obrigados a apagar traços de seu linguajar".

De acordo com Cox (2005), a voz cuiabana não pode falar em qualquer lugar, a não ser investida de caráter regionalista. Dessa forma, esporadicamente, textos publicitários de circulação regional acionam o falar cuiabano para reforçar a identidade linguística. Esse trabalho busca refletir acerca de como esse discurso se instaura na mídia local. Apresenta a análise dos aspectos fonológicos que traz à tona a retomada possível de uso do português brasileiro falado pelos cuiabanos nativos, com baixa escolaridade e escolaridade. Essas expressões simulam o falar cuiabano e retomam sua função de mercadoria simbólica[5] particulares da esfera da mídia e do turismo.

A concepção de linguagem como uma atividade dialógica, heterogênea, construída a partir da interação com o outro é um princípio da produção do chamado Círculo de Bakhtin. Sob essa visada todo discurso é construído a partir do diálogo com outros discursos. Essa orientação dialógica é considerada um fenômeno próprio da atividade discursiva, uma vez que o discurso de outremé um "sempre-presente" no discurso e não pode deixar de participar, com ele, de uma "interação viva e tensa"(BAKHTIN, 1998, p.88). O sujeito se coloca no lugar do outro e simula seu retorno ao seu lugar para pensar esse outro.

Bakhtin critica as visões sistematizantes da língua, uma vez que a língua é tomada em sua integridade concreta e viva, é linguagem em ação, na vida. Dessa maneira, "a língua e suas formas são produtos de uma prolongada comunicação social entre os membros de uma dada comunidade discursiva (VOLOCHINOV *apud* SOUZA, 2002, p. 36). Sua perspectiva de linguagem considera o todo da linguagem: a língua enquanto sistema, o sujeito e o outro, o contexto sócio-histórico político, cultural, todo o extralinguístico ou translinguístico são partes indissociáveis.

Na esfera linguística, o sujeito entra no fluxo discursivo de "aquisição" da língua em comunhão com a comunidade da qual participa. Nesse espaço de participação as interações ocorrem via linguagem, mormente, por meio de um sistema linguístico compreendido como

[5]ConsoanteBourdieu (2009).

comum aos que dele fazem uso. A interação em que ocorre o enunciado concorre para sua compreensão, assim como influencia as formas da língua, uma vez que "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação (enunciado) monológica isolada (...), mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* (enunciado) ou das *enunciações* (enunciados) " (BAKHTIN, 2014, p. 127). A língua é tomada em sua integridade concreta e viva:

> As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada (BAKHTIN, 2008, p. 415)

Nas relações, interações,reproduzem-se as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas presentes em uma dada comunidade. As posições do sujeito em relação ao objeto se manifestam de diversas formas ou mecanismos (discurso direto, indireto, indireto-livre, ironia, paródia, emprego de aspas, estilização). O sujeito lança mão das avaliações sociais atribuídas à palavra, por ele e pelo outro, em outras enunciações. O sentido constitui-se em uma resposta a algo dito antes, algo que pode ser respondido, eco e ressonância de outros enunciados, uma vez que

> (...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante (...) e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) O enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A voz é, assim, a fonte de um sentido posicionado, irrepetível, como afirma Bubnova (2011), um constante devir do sentido permanentemente gerado pelo ato-resposta, que vai sendo modificado no tempo ao ser retomado por outros participantes no diálogo.

A questão da estratificação da língua nacional está refletida na tomada de posição e nos uso(s) da língua(s), bem como no que é e pode ser considerado língua (em seu sentido oficial). São as vozes das forças centrípetas, na arenga pelo sentido, com as que agem pelas forças centrífugas disputando o terreno do poder dizer. A língua em uso constitui-se em um conjunto heterogêneo de vozes, que carregam características variacionais de diversas ordens (socioculturais, diatópicas, diafásicas e outras) e refletem/refratam tensões ideológicas, sociais e políticas, bem como suas lutas.

Para entender como isso opera no contexto avaliativo dos usos da língua precisamos recorrer ao conceito deplurilinguismo, pensado para a literatura, que, em suma, se refere "ao

conflito entre centrípeto e centrífugo, discurso oficial e não oficial dentro da mesma língua nacional" (ROBERTS *apud* MODOLO, 2016), promovendo a estratificação da linguagem, que é também uma estratificação social:

> Em cada momento da sua formação, a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos [...], mas o que é essencial, em línguas socioideológicas: sociogrupais, 'profissionais', 'de gêneros', etc. [...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1998, p.82).

A dinâmica entre vozes sociais no espaço interacional nos limites de uma "língua nacional", essencialmente heterogênea e dinâmica, possibilita a materialização das variedades de línguas/linguagens confrontando-se, em consequência da diversidade de coerções das relações sociais. A língua não se reduz, portanto, a um sistema padronizado, a uma forma para um falante "x" e outra para um "y", ou uma forma que só aparece na enunciação de um determinado sujeito, mas sematerializa por meio de vozes sociais que se cruzam dialogicamente na esfera comunicacional. Tal movimento de tensão é próprio da linguagem, é próprio do discurso, é próprio da vida.

4 O cuiabanês no discurso das peças publicitárias da campanha de cerveja

Nosso diálogo com as peças publicitárias apoia-se na compreensão de que todos os recursos utilizados na construção dos anúncios participam do processo de enunciação e apresentam de modo mais ou menos explícito a maneira pela qual outras vozes se misturam à voz do sujeito explícito da enunciação. Os *outdoors* obedecem às particularidades comuns a seu gênero, possuem um apelo objetivo, procuram ser impactantes, contribuem para a leitura dinâmica e incitam uma posição responsiva ativa nos interlocutores participantes do processo de interação.

Propomo-nos levantar a questão de que, nas peças publicitárias, o uso do material linguístico que representa a variação linguística local, não é restrito ao fenômeno de variação tal qual postulado pela linguística descritiva ou pela sociolinguística clássica, mas é próprio do plurilinguismo discursivo e da dialogia do discurso como propostos por Bakhtin.

O estudo de uma língua (compreendida em sua heterogeneidade), na perspectiva bakhtiniana, está estreitamente ligado à vida, uma vez que, por meio das relações diárias, o sujeito relaciona-se e posiciona-se frente a questionamentos e a situações. Para Bakhtin:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 260).

Desse modo, compreendemos que as escolhas linguísticasoperadas na elaboração dos *outdoors*, se deram a partir das intenções, vozes e avaliações presentes no discurso dos sujeitos no processo de interação. Assim, os sentidos construídos só são possíveis no enunciado pleno e "só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável" (BAKHTIN,2003, p. 306).

Na esteira do pensamento de que o sistema da língua, o objeto do discurso, as relações valorativas referentes ao objeto, o sujeito e o destinatário são fatores que determinam o estilo do enunciado, as duas peças publicitárias quecircularam em *outdoors* das cidades de Cuiabá e Várzea Grande à época da Copa do mundo de futebol podem mostrar como por meio do estilo do locutor, representam o valor atribuído ao falar local como identitário, podendo aquela voz cuiabana falar no contexto do "bom cuiabano", receptivo.

A campanha publicitária foi feita com o propósito de divulgar uma marca de cerveja, durante a recepção de turistas que chegavam para os jogos em Cuiabá. Todas as peças têm predominância das cores da bandeira do Brasil e da marca de cerveja em questão. Outro aspecto importante diz respeito à linguagem apelativa, própria do gênero, com uso de vocativos que colocam o diálogo com o interlocutor da propaganda, de forma mais explícita.Ademais, o que nos levou à escolha dessas peças foi o uso da variedade cuiabana, até então presente em campanhas de empresas locais, para apresentar/representar a "identidade/cultura" do falar local.

Dois enunciados destacados demonstram os usos cuiabanos: "xá, casa" e "tchega, djunto". Como tratado anteriormente, os usos da fricativa alveolar como palatal e da fricativa palatal como fricativa têm sido marcadamente associadas ao falar cuiabano e há muito consideradas como variantes de menor prestígio no mercado linguístico local. Cabe lembrar, que do ponto de vista da sociolinguística, esses usos são próprios de sujeitos moradores de regiões ribeirinhas, rurais, mais velhos e com baixa escolaridade. Como compreender, então, o uso dessas marcas em um outdoor para receber turistas?

FIGURA OUTDOOR 01

O Outdoor 01apresenta uma expressão em espanhol “Mi casa, su casa” e o uso da variação fonética na segunda parte dela, no mesmo ambiente fonético em que ocorre a variação no português: início de palavra com a fricativa alveolar: “Mi casa, xá casa”. O locutor tem como interlocutor o sujeito de língua hispânica, proveniente em sua maioria dos vizinhos que fazem uso da língua espanhola, o que faz de certa forma que se reconheça a qualidade de “acolhedor” a que é colocado o sujeito cuiabano, uma vez que a expressão latina é de grande circulação para representar a receptividade.

No outdoor 02, o locutor usa um denominativo dado pelo brasileiro ao sujeito estrangeiro: “gringo” que somado à expressão “Tchega djunto” (Chega junto) propõe ao interlocutor o sentido de um comportamento receptivo em relação a que não é nativo. O uso da variedade africada nesse contexto fonético constitui-se na grande singularidade do falar cuiabano, não é incomum ouvir dos nativos, mesmos os citadinos e escolarizados o marcador identitário: “sou cuiabano de tchapa e cruz”, o termo usado para designar o cuiabano que nasceu, vive e pretende morrer na terra natal.

FIGURA OUTDOOR 02

Interessante notar também que os traços-símbolo linguísticos da cuiabanidade “xá casa” e “tchega djunto” são destacados nas cores amarelas, o que pode corresponder a marcação da fala do outro: o locutor destaca um uso que não é o seu, não é reconhecido como normativo, mas pode circular em enunciados para atribuir uma ideia de interação íntima, de quem pode estar no meio daqueles que produzem autenticamente essa variedade. Os outros enunciados estão escritos em branco ou preto e em norma padrão.

Esses usos destacados da variedade linguística cuiabana reforçam as forças de coerção da norma-padrão sobre variedades locais e reafirmam os lugares em que determinados falares podem ser falados ou escritos, movidos por forças oficiais de controle do dizer.

Considerações

Reconhecemos que unidades da língua por si não são dialógicas, mas essas unidades em funcionamento nos enunciados são acontecimentos únicos e não repetíveis. Esse ponto de vista colabora para uma postura dialógica no processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que não se marcam apenas os aspectos estruturais do sistema linguístico, mas o processo de uso, interação da língua, sua natureza discursiva. O locutor das duas peças estabelece uma relação dialógica com a língua, com aqueles que reconhecem esses usos como locais, que os hierarquizam em variedade de prestígio ou não. Desse modo, compreendemos o funcionamento da afirmativa do Círculo de que todo enunciado é um povoado de vozes, valores e juízos que estabelecem relações dialógicas com outros enunciados já ditos anteriormente. Essas vozes sociais que alocam os usos da variedade cuiabana como aquela que só pode falar “destacada”

diante de outras consideradas como de prestígio habitam os enunciados, é a base da estratificação da língua, ou seja, do plurilinguismo.

Destarte, a variação linguística que é inerente a toda língua natural tem sua natureza discursiva. Os usos de uma ou outra variedade estão povoados de intenções discursivas, vozes sociais, acentos indispensáveis à dialogicidade, à estratificação da língua e às intenções plurilíngues.Para Severo (2011),

> As hibridações linguísticas (fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais) não são um fenômeno apenas formal-estrutural, mas político e social: as misturas possibilitam uma desestabilização da centralidade de uma língua e do mito do monolinguismo (2011, p. 108).

As variedades observadas tocam-se dialogicamente de diferentes formas. Nesse contexto plurilíngue, de línguas/dialetos em contato/conflito, tal como manifesto nos *outdoors* nos convoca à análise a partir da concepção dialógica da linguagem dos estudos bakhtinianos.

Apesar do exercício de forças centrípetas para o apagamento das formas cuiabanas de exercício da língua, o cuiabanês resiste. Aparece ainda fortemente associado à cultura local em textos de cunho cultural e turísticos ou sob a pecha da ridicularização em gêneros do humor. Mesmo assim resiste no embate por poder se representar na arena social de disputas pelas formas autorizadas em poder falar.

Observarmos os aspectos linguístico-discursivos dos usos do denominado falar cuiabano e *outdoors* instalados na capital durante a Copa do mundo de futebol, compreendendo-os como enunciados concretos, materialidade linguístico-discursiva na esfera comunicativa na qual a luta por dizer aparece como a fala do outro, mesmo que esse outro queira apagar essa variedade, acaba por colocá-la em funcionamento, colaborando para a construção de outros sentidos.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **A encenação do falar cuiabano por vozes cuiabanas.** In: Cox, M. I. P. & Santiago-Almeida, M. M. (orgs.). Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso. Cuiabá: Cathedral, 2005, p.183-212.

AUROX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Brasília: Ed. UnB, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009

BUBNOVA, T. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin.** Bakhtiniana, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011.

COX, M. I. P. e SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. ***Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso***. São Carlos: EduFMT, 2005.

COX, M. I. P.O falar cuiabano entre aspas: uma concessão à voz outra. *In:* Sírio Possenti; Roberto Leiser Baronas. (Org.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise de discurso do Brasil.** São Carlos: Pedro & João, 2008b.

COX, M. I. P.Quanto vale o falar cuiabano no mercado linguístico mato-grossense. In: Maria Inês Pagliarini Cox. (Org.). **Que português é esse? Vozes em conflito**. São Carlos e Cuiabá: Pedro & João/EdUFMT, 2008a, v. 3, p. 21-49

DETTONI, R. D. **A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana** – Mato Grosso. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MODOLO, A. D. R. Plurilinguismo e choques ideológicos: o enlace de conceitos na teoria bakhtiniana.**Anais Aled**, 2016. Disponível em http://www.revistaaledbr.ufscar.br/index.php/revistaaledbr/article/viewFile/118/112 Acesso em 27 de junho de 2017.

PALMA, M. L. **Variação fonológica na fala de Mato Grosso: um estudo sociolinguístic***o.* Cuiabá: UFMT, 1984.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. **Aspectos fonológicos do português falado na baixada cuiabana: traços de língua antiga preservados no Brasil**. Universidade de São Paulo. São Paulo: Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2000.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. In: **Vozes Cuiabanas: estudos lingüísticos em Mato Grosso**. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

SEVERO, C. G.**Questões de língua, identidade e poder: hibridismos em Timor Leste**. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 95-113, 2011.

SOBRINHO, J. S. **Da política das identidades às identidades na política: processos de subjetivação na espetacularização do político** . Dissertação (Mestrado). Cuiabá, MT: PPGEL – UFMT, 2005.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev.** São Paulo: Humanitas, 2002.

ZAMBOTTO DE LIMA, C. R. **Aspectos fonético-fonológicos do Falar de Mata-Cavalo**– Dissertação (Mestrado). Cuiabá, MT: PPGEL – UFMT, 2005.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL RURAL DE BOCAINA EM SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER/MT

Bernadeth Luiza da Silva e Lima (PMC/SME/MT) - bernadethllima@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta considerações relevantes sobre a importância da manifestação cultural e preservação do patrimônio imaterial cultural da comunidade tradicional rural de Bocaina do município de Santo Antônio de Leverger/MT. Este estudo busca reconhecer o crescimento cultural, através de projetos educativos, desenvolvendo as competências e habilidades, respeito às diferenças e fortalecimento dos grupos sociais do lugar. O estudo foi configurado na abordagem quali-quantitativa, com uma aproximação do lugar de estudo, levantamento bibliográfico, registros fotográficos e leituras através da história oral e estudo de caso. A Comunidade de Bocaina, realiza suas festividades no salão comunitário, em honra ao glorioso São Sebastião. No mês de janeiro realizam-se as novenas, louvor, práticas devocionais com intensa religiosidade e fé. Conclui-se que as festividades presentes nessa comunidade, representa a memória viva, na construção dos saberes propiciando sentimento de pertença, com sentidos e significados, ressignificando a tradição cultural marcante na sua identidade, sendo significativa de intensa visibilidade social, política e partilha de conhecimento no ser, fazer e aprender. A tradição cultural da comunidade de Bocaina, propicia uma aprendizagem continua repleta de afetividade, familiaridade e relações de poder.
Palavras-chaves: Identidade. Festividades. Bocaina. Manifestações culturais.

1 Introdução

As Comunidades Tradicionais Rurais do município de Santo Antônio de Leverger/MT fazem parte da Região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá – RMVRC são depósitos de saberes, aprendizado que são traduzidas no seu cotidiano com simplicidade, suas vivências, tradições, histórias de vida e identidade peculiares com significações traduzidas nas festividades de santos que resgata a cultura tradicional. As manifestações culturais presentes nessas comunidades tradicionais rurais, tem historicidade, com apropriação simbólicas, visíveis em seu território que constitui referência para as relações cotidianas.

O Decreto Federal nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, no Art. 3º, define

> Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (SHIRAISHI NETO, 2007, p. 202).

Sabe-se através de informações de jornais, revistas, e sites que em todo território brasileiro existem em torno de 4,5 milhões de pessoas vivendo em comunidades tradicionais correspondendo a 25% do território nacional. Destacando os seguintes povos: caboclos,

caiçaras, extrativistas, indígenas, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, entre outros (CAMPOS FILHO, 2008).

De acordo com Campos Filho (2008), são considerados tradicionais os conhecimentos, valores e práticas adquiridos oralmente dos antepassados, utilizados na construção de culturas e identidades atuais.

Assim as comunidades tradicionais utilizam os recursos naturais, os conhecimentos, as inovações e práticas e transmitidos oralmente e na prática cotidiana. Para Campos Filho (2008, p.68):

> Contemporânea e internacionalmente têm sido entendidas como populações tradicionais aquelas que usam seus ambientes de forma peculiar, desenvolvendo comumente manejo sustentado de recursos naturais em seus territórios através da história, assim como de valores, economias, tecnologias, equipamentos materiais, formas de pensar, de organização social, política e ritual que resultam em formas próprias de ser e viver. Seguem, segundo seus membros, o 'sistema dos antigos', a 'tradição do povo', olhando respeitosamente a própria história, na construção da identidade atual. Vêm sendo entendidas como opostas à modernização, esta tida como as conseqüências das tentativas de reproduzir as formas de viver e a economia do chamado 'primeiro mundo'.

Estudos têm demonstrado que modos de vida tradicionais protegem a natureza mais do que as formas de produção industriais e em escala. Isso faz com que as territorializações dessas populações sejam escolhidas para a criação de unidades de conservação. Para isso às vezes, retiram os habitantes, desorganizando seus arranjos socioculturais, penalizando e contribuindo para a extinção das populações que historicamente conservaram os ambientes, empobrecendo a diversidade cultural.

Algumas características das populações tradicionais, em geral (CAMPOS FILHO, 2008, p.70):

> Se auto identificam e são identificados por outros como grupos culturais distintos; possuem formas linguísticas, instituições sociais e políticas próprias; tem ligação intensa com o território ancestral onde habitam e desenvolvem sua sociedade e cultura; utilizam o território de modo descontínuo, com áreas em repouso e outras em uso; desenvolvem conhecimentos de seus ambientes e dos ciclos naturais, refletidos nas formas de uso e de manejo dos recursos naturais; tem tecnologias próprias com baixo impacto ambiental, adaptadas ao meio; a sustentabilidade econômica e ecológica está associada a limites na produção, que não busca aumentos de produtividade; as culturas tradicionais estão associadas a formas de produção não capitalistas; conserva patrimônio genético animal (bovino, eqüino, suíno) e vegetal, com maior autonomia na produção de sementes e formas de propagação (como ramas de mandioca); muitas vezes, utilizam recursos naturais de forma comunitária e mão-de-obra familiar.

Assim as comunidades tradicionais rurais do município de Santo Antônio de Leverger mantêm a sua identidade e as manifestações culturais estão presentes no seu território, notadamente na comunidade de Bocaina, nosso objeto de estudo. Esta comunidade rural aproveita tudo o que a natureza oferece além de mostrar a riqueza cultural nas festividades de São Sebastião, padroeiro da comunidade, quando se realiza no mês de janeiro. Tal evento é apoiado pelo governo do estado, através de projetos. Além disso, essa comunidade foi objeto de estudo numa pesquisa de doutorado (LIMA, 2013).

O presente estudo é parte de um projeto que recebeu patrocínio da Secretaria Estadual de Cultura do Estado de MT. Em conseqüência disso, durante três anos consecutivos são realizados festejos de grande porte propiciando a unidade, interação e criatividade, de forma organizada, reportando sobre as riquezas e manutenção da cultura popular, ou seja, o Cururu e o Siriri. Recebem devotos, fieis, colaboradores e promissários que participam de forma intensas em todas as etapas da realização da festa.

Para elaboração do estudo buscamos as proposições de Castells (1999), acerca do poder da identidade, que orientarão a abordagem acerca do processo político de construção da identidade coletiva das comunidades tradicionais de Varginha, Bocaina, Cerradinho e Engenho Velho, pertencentes ao município de Santo Antônio de Leverger-MT. Para Castells (1999, p. 24), "uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder".

O estudo está configurado na abordagem quali-quantitativa de acordo com García Ballesteros (1998), não começa com um conjunto de hipóteses a serem verificadas, porém, com uma aproximação ao lugar de estudo, levantando uma série de problemas e reflexões sobre ele, através da história oral e estudo de caso. Inicialmente fizemos o levantamento bibliográfico. No segundo momento, realizaram-se entrevistas com os moradores antigos, registro fotográfico, a coleta dos dados observações e leitura da paisagem.

A investigação de estudo de caso, de acordo com Gil (2008) se faz necessária para entender determinados fatos. Para o autor, faz referências sobre às investigações qualitativas, constituindo um estudo aprofundado, que pode se referir a uma pessoa, um casal, uma família ou um grupo social pequeno. Pode também consistir o estudo em poucos casos de indivíduos que apresenta as mesmas características ou variáveis a ser estudadas e analisa profundamente o fenômeno estudado. O estudo de casoserve para compreender o "por que" do comportamento, experiências e fatores pertinentes.

A religiosidade das comunidades tradicionais rurais são expressos no cotidiano de forma intensa, sendo visível em cada lugar onde moram através de imagens, símbolos, artigos religiosos, evidenciado por Ferreira (2010) com nichos repletos de imagens de santo, que são referendados com festas que guardam costumes antigos. A unidade nas comunidades acontecem através das novenas, reza do terço, missas, celebrações, e outros.

Nesse contexto, a paisagem das comunidades tradicionais rurais possui valor significativo. Parafraseando Romancini (2005), sobre o estudo da paisagem revela os saberes da comunidade, suas técnicas e rituais. Há todo um ritual que traz sentidos e de grande valor simbólico como a produção do bolo de arroz no forno de barro feito de forma artesanal, confecção do mocho, ganzá e da viola de cocho.

O conceito de cultura apresentado por Claval (1999, p. 63):

> A cultura é a soma de comportamento, saberes, técnicas, conhecimentos e valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é uma herança transmitida de uma geração a outra (...). Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo.

Nas comunidades tradicionais rurais as festividades são temporárias, sendo representações do sagrado e do profano, representam símbolos territoriais que identifica e qualifica os lugares e as paisagens (ALMEIDA, 2011), onde acontecem os festejos de forma marcante, criando significados e valores culturais. Neste sentido, as festividades expressam as formas identitárias de grupos locais, onde o motivo de encontro, de fé ou simplesmente de celebrar atrai e identificam devotos e indivíduos de mesma identidade.

1 Manifestação cultural da comunidade tradicional rural de bocaina

Manifestação cultural é toda forma de expressão dos seres humanos, seja por meio de celebrações, festejos e rituais através de linguagens, escritas ou verbais, constituída pela acumulação de saberes das comunidades como herança dos antepassados. É a valorização e o conhecimento dos bens culturais que podem contar a história de vida de um povo, sociedade e comunidade com seu conhecimento que são apreendidos com suas memórias e vivências.

É importante ressaltar que patrimônio histórico-cultural da Comunidade de Bocaina e comunidades vizinhas (Varginha, Cerradinho e Engenho Velho) tem singularidades marcantes

em seus territórios sagrados, com práticas e vivências que permeiam o espaço festivo. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO promove a identificação, a proteção e a preservação do patrimônio cultural e natural de todo o mundo, considerado especialmente valioso para a humanidade. As relações com a salvaguarda do patrimônio cultural tangível e intangível no Brasil podem ser as principais referências para as políticas nesse campo (IPHAN, 2006).

Em 1989, a Organização estabeleceu a recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular e vem, desde então, estimulando a sua aplicação ao redor do mundo. Esse instrumento legal fornece elementos para a identificação, a preservação e a continuidade dessa forma de patrimônio, assim como de sua disseminação. Dessa forma, há uma adequação da legislação, proteção e a institucionalidade da cultura brasileira para que a diversidade das expressões culturais.

As comunidades tradicionais, rurais ou ribeirinhas têm forte ligação com a natureza. Herdaram de seus antepassados os conhecimentos de suas experiências construindo significados no que se refere a sua ambiência e cultura tradicional sustentável. As manifestações culturais dessas comunidades tradicionais, tem raízes históricas, estabelecem interatividade que são traduzidos no ser, fazer e aprender sendo vivenciados e recriados com singularidades (LIMA, 2014).

A Comunidade de Bocaina é uma zona rural e faz parte do município de Santo Antônio de Leverger/MT, que ao longo do tempo preservar suas raízes culturais, desde sua fundação até atualidade situando diálogos que são vividos e aprendidos, sendo recriados com singularidade pelos grupos culturais do lugar.

Para (CASTELLS, 1999, p.22) define a identidade como a “fonte de significado e experiência de um povo”. Construindo e marcando o espaço repleto de afetividade com suas percepções e vivências construindo saberes na dimensão festiva que há mais de cem anos são realizados os festejos em honra a São Sebastião.

Assim, abordar a manifestação cultural presente na Comunidade de Bocaina: O Cururu e o Siriri. Manifestações culturais com intensa expressividade revelando o sentimento de pertencimento, contribuindo para manutenção da memória viva interagindo as gerações (adultos e jovens) do Grupo de Siriri – Flor do Cerrado.

O cururu, o siriri e o rasqueado, manifestações folclóricas típicas das comunidades tradicionais e que fazem parte da cultura popular de Mato Grosso, já poderia ter sido extintas

caso não fossem passadas de geração expressadas por versos, passos, danças, misturando sagrado e profano, efêmero e eterno e encontra-se enraizada na cultura da Baixada Cuiabana.

A identidade cultural de um povo está ligada a três grandes fatores: o histórico, o lingüístico e o psicológico, e que a consciência histórica de um povo é a defesa mais sólida contra todas as formas externas de agressão, cultural ou de natureza. Mato Grosso, ou seja, a Baixada Cuiabana é marcada pelas festas religiosas, aonde mistura o sagrado e o profano. Essas festas são importantes manifestações da cultura tradicional popular regional.

As festas tradicionais das comunidades rurais guardam uma profunda ligação com a religiosidade, e nas lendas, mitos e folguedos da época onde aparecem. A essas raízes, que se confundem com a cultura colonialista portuguesa, foi sendo adicionados elementos da cultura espanhola através da herança deixada aos povos indígenas.

A influência da população indígena na cultura cuiabana é perceptível, na alimentação, na dança do siriri e no canto do cururu como aponta Martins Júnior (2006, p. 82):

> A sua origem, ou seja, a origem da terminologia "cururu" esta vinculada as manifestações das festas indígenas, praticadas pelos nossos índios Bororós, em cujas aldeias à beira do Rio São Lourenço dançavam o "bacururu", pouco diferente do "Cururu", em que os índios dançavam em roda, alterando apenas o ritmo. Talvez da flexão do termo "bacururu" tenha surgido "Cururu", devido à proximidade dos habitantes da zona rural, com as aldeias indígenas.

A origem do nome também é controversa uma, que diz que vem de "cururu", uma planta que era cozida com o feijão servido antes do inicio das orações e da dança; e outra que remete a origem ao "sapo-cururu". Quanto a sua origem, alguns pesquisadores afirmam que é uma dança de origem tupi-guarani.

Há várias hipóteses para a origem do cururu. Alguns pesquisadores afirmam que é uma dança de origem tupi-guarani, de função ritualística. Outros a consideram uma dança que recebeu igual influência do misticismo indígena, dos ofícios jesuítas e dos africanos. Na roda do cururu, cada tocador desafia o outro, o tempo é marcado pela viola e pelo público, que acompanha cada verso e resposta.

O Cururu é uma dança de homens que, em roda, numa sala ou ao ar livre, cantam versos e toadas, ao som da Viola de Cocho e do Ganzá, em festas religiosas ou profanas. Cantando e dançando com movimentos coreográficos, atravessam as noites. Quanto ao Siriri, temos uma descrição no folheto da Exposição itinerante "Patrimônio Imaterial Mato-Grossense:

> Um dos folguedos mais populares do estado de Mato Grosso, praticado geralmente na Baixada Cuiabana, fazendo parte da maioria das festas tradicionais realizadas em

> louvor aos santos. Não se sabe ao certo a origem do Siriri. Alguns documentos informam que foi introduzido pelos bandeirantes paulistas e portugueses, nos princípios da conquista colonial. Outros indicam traços da cultura africana da região Banto e ainda de indígenas da região. A origem da palavra "Siriri" é imprecisa. Para uns, vem da palavra "otiriri" que significa extremes do século XVIII em Portugal e, para outros, significa um tipo de formigão com asas (um cupim de asas que se movimenta coreograficamente lembrando o folguedo). É um folguedo do qual participam homens, mulheres e crianças em roda ou fileiras, formadas por pares que se movimentam ao som da viola de cocho, ganzá, mocho, viola de pinho, sanfona, tamboril. O siriri é composto de cantos em versos simples que falam do dia-a-dia e de suas crenças, muitas vezes improvisados pelos tirados que se aproveitam dos fatos da atualidade para criticar, exaltar ou até mesmo para saudar alguém. É também conhecido como dança mensagem, pois é pura expressão corporal e coreografia que procura transmitir respeito e culto à amizade.

O Siriri e o Cururu são representações culturais que produzem os significados que geram a identidade, pois segundo Woodward (2000, p. 18), "a ênfase na representação e o papel da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais levam, assim, a uma preocupação com a identificação". Dessa maneira,

> A construção de uma identidade é algo complexo e que envolve vários fatores, mudando a cada realidade. Na tentativa de criar uma imagem forte na mente das pessoas, várias cidades investem no que tem de mais característico, diferenciado e atrativo, como elementos de visibilidade, partindo sempre da ideia de Castells de que toda identidade é construída e, da necessidade dos lugares em desenvolver uma imagem que os diferencie dos demais. Sendo assim, podem-se citar diversos elementos que contribuem para a construção de uma identidade territorial (TOROUCO; REYES, 2011, p. 4).

A festa religiosa de São Sebastião na Comunidade de Bocaina começa no sábado às 8:00 horas com procissão, cânticos, recitação do terço. Na sequência é celebrada a missa festiva, servido o almoço e realizado um matinê dançante. À noite chegam os cururueiros acolhidos com queima de fogos anunciando os festejos. Os cururueiros reúnem-se em frente ao altar, fazem reverências ao santo, com oração, cânticos, prosas e versos. Em seguida fazem a procissão até o levantamento do mastro e seguem com as rezas cantadas feita por um capelão com ladainha em louvor ao glorioso São Sebastião. Cantando e dançando vão contando a história dos santos e prosseguem madrugada adentro até o sol raiar. Os cururueiros cantam e dançam em dupla ou com mais parceiros, acompanhados pelo ritmo da viola de cocho e ganzá, fazem trovas, toadas, poesias, repente com assuntos do cotidiano, falando da natureza, fazendo referência ao lugar, aos convidados, aos donos da festa.

A viola-de-cocho foi reconhecida como patrimônio nacional, registrada no Livro dos Saberes do patrimônio imaterial brasileiro em 10 de dezembro de 2004. Foi o quinto bem de natureza imaterial a ser registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2013). É feita artesanalmente, de um tronco de madeira inteiriça e ainda verde, de

preferência, tipo, sarã de leite, por exemplo. É aplicado um molde com o formato da viola nesse tronco, para que o artesão possa delimitar o espaço onde deve esculpir o tronco, fazendo o contorno do instrumento externamente. Em seguida ele irá buscar contornar o instrumento pela parte de dentro. A obra estará pronta quando as paredes ficam bem finas e o tronco ganhou a forma de um cocho propriamente dito.

Segundo Romancini (2007), acompanha a viola-de-cocho, o ganzá, um instrumento de percussão feito de taquara e trabalhado ainda verde, percutido com um pedaço de osso ou ferro, e o mocho, também conhecido como tamborete ou tamborim, que é "[...] um banco cujo assento de couro é percutido com baquetas de madeira [...]" (TRAVASSOS; CORRÊA, 1988, p.1).

O ganzá é outro instrumento utilizado no cururu e no siriri. Trata-se de uma espécie de reco-reco, chamado também de "cracachá", percutido da seguinte maneira:

> As ranhuras são friccionadas por baqueta, pedaço de pau, garfo ou pedaço de osso de costela de boi. Alguns cracachás são preparados fendendo-se um dos gomos do bambu para se obter o ruído característico de madeira oca. Na falta de cracachá, usa-se prato de ágate, raspado com garfo (ANDRADE, 1981, p.34).

O ganzá é um instrumento musical medindo de 40 a70 cm, feito de bambu com ranhuras no sentido transversal ao comprimento. As ranhuras são friccionadas por uma baqueta, pedaço de pau, garfo ou até mesmo pedaço de osso de costela de boi. São feitas também de três a quatro rachaduras no sentido longitudinal do bambu, dependendo do diâmetro deste, para que o som não saia abafado. O instrumento é tocado movimentando-se um osso de costela bovina de cima para baixo e de baixo para cima. É semelhante ao reco-reco, sendo tocado para acompanhar o cururu e até o rasqueado onde o número de violas de cocho é sempre maior, pois o som do ganzá é muito alto.

Já o mocho, ou tamborete também são conhecidos como "pauzinhos" que no ritmo do siriri é tocado golpeando-se um caixote ou uma bruaca de couro bem seco e ainda um banquinho de madeira. O mocho é uma espécie de banco de madeira, em cujo assento é pregado um couro cru. É percutido com duas baquetas no assento de couro, podendo ser tocado por duas pessoas ao mesmo tempo. Não tem utilidade no cururu. O mocho e o ganzá, instrumentos característicos do siriri dança tipicamente pantaneira.

2 Projetos culturais na comunidade de bocaina

Em relação aos projetos culturais desenvolvidos na Bocaina, cabe ressaltar o grupo de Siriri Flor do Cerrado, integrado por jovens e adultos da comunidade e regiões vizinhas e estudam na Escola Estadual Faustino Dias de Amorim, localizada no Distrito de Varginha. Outro projeto é do Cururu, no qual fazem parte tocadores da Baixada Cuiabana. Neste sentido, vamos nos atentar para a compreensão da identidade da comunidade de expressões culturais, onde o território é, "uma convivalidade, uma espécie de relação social, política e simbólica que liga o homem a sua terra e, simultaneamente, estabelece sua identidade cultural" (SERPA, 2008, p. 318). Claval (1999), reconhece o indivíduo como um sistema de cultura vivenciada em um grupo.

> Cada indivíduo é portador de um sistema cultural em evolução constante, mas que é estruturado pelos valores. Estes são adquiridos pelos indivíduos no decorrer de sua trajetória de vida, ao sabor dos ensinamentos que receberam e das experiências que têm. (CLAVAL, 1999, p. 72).

A cultura, como dimensão de operações simbólicas, adere às paisagens e as constrói, conformando-as mediante vivências e significações. No caso da identidade das comunidades tradicionais, na abordagem da comunidade de Bocaina, "a herança cultural se manifesta em rituais e festas organizadas pelas pessoas que nela vivem, tornando-se um marco identitário dotados de uma identidade histórica, patrimonial e emblemática muito forte" (SERPA, 2008).

De acordo com Romancini (2007),

> O siriri é uma dança de pares cuja origem é atribuída às danças indígenas. O ritmo alegre e movimentado é obtido através de uma ou mais violas de cocho, do ganzá e do mocho. As duas coreografias básicas do siriri são a roda e a fileira. Os pares dançam batendo palmas e cantando. Ao ritmo forte e rápido da música, os dançarinos parecem não se cansar, dançando por toda a noite.

Apesar de haver pouco apoio do poder público para o fortalecimento das atividades culturais das comunidades tradicionais rurais, o projeto Siriri Flor do Cerrado foi selecionado pela Secretaria de Cultura do Estado de Mato Grosso. E, durante três anos consecutivos são realizados na comunidade de Bocaina onde há grande visibilidade, interatividade e criatividade, reportando sobre as riquezas e manutenção das manifestações culturais, ou seja, o Cururu e o Siriri. O recurso foi aplicado para a confecção de roupas, decoração, arranjos do grupo e ornamentação do andor, bandeiras, bandeirolas, pagamento de coreógrafo, dentre outros. Para os participantes do grupo, é prazeroso o envolvimento nas atividades culturais do lugar, propiciando a promoção da unidade e a formação dos grupos inclusivos. Esse sentimento de

pertencimento constitui a essência da comunidade. Destaca-se, por exemplo, a opinião de alguns. Segundo C. A., 13 anos e M. S. 14 anos,

> Dançar o Siriri é uma descontração, tem muita alegria, contagiante, a gente interage com muita gente nas festividades com o santo. No sítio é difícil ter festa. Quando tem é o melhor momento de lazer, brincar, festar. Toda vez que a professora nos chama para ensaiar não faltei nenhum dia, pra ficar bem treinada nos passos da dança do Siriri (C. A., 13 anos).
>
> Desde criança aprendi a gosta do cururu com meus pais. Eu já freqüentava as festas de santo no São Gonçalo Beira Rio. Então aprendi a tocar a viola de cocho e fazer prosa na roda do cururu. Tocar o cururu é estar envolvido com o sagrado. E São Sebastião é um santo milagroso. Amo a Bocaina (M. S. 14 anos).

A dança do Siriri na Bocaina tem intensa expressividade e visibilidade cultural, dando sustentabilidade à cultura local, contribuindo para a manutenção da memória viva, interagindo as gerações de adultos e jovens do grupo Siriri Flor do Cerrado. Segundo Lima (2012, p. 3),

> Os festejos de São Sebastião da Comunidade de Bocaina movimentam as crianças e jovens a mostrarem suas habilidades e movimentos do corpo como expressão da cultura, arte e ludicidade. A dança possibilita a educação prazerosa e prepara os jovens para uma boa qualidade de vida. É também transmitir a noção de prazer, de alegria de viver, mas como oportunidade de crescer e realizar, como meio de atingir os objetivos. A musicalidade atrelada ao movimento corporal dá uma sensação de liberdade, amor e formação da cidadania. Esta atividade desenvolve a sensibilidade e a capacidade de concentração estimulando a interação.

É assim que o siriri contagia todos os participantes batendo palmas e também os pés, de pé descalço, embalam ao som da viola de cocho, ganzá e mocho. Os que participam da dança e os que assistem também embalam na alegria dos versos e músicas com temas regionais. Como expressão musical do siriri segue os versos que são cantados na entrada do Salão de Festa São Sebastião, quando as crianças vão apresentar a dança. Reportando a identidade do grupo siriri, tem uma singularidade marcante para a comunidade de Bocaina, assim como para as comunidades vizinhas. No decorrer dos festejos as crianças apresentam a dança do siriri no domingo e na segunda-feira no qual acontece a feijoada local (LIMA, 2012). Para expressão o sentimento dos dançarinos, temos a seguir dois depoimentos, o primeiro de G. R. L, 55 anos e o segundo de M. F., 14 anos:

> Siriri é uma dança que une a comunidade, enaltece o espírito e valoriza a pessoa e a nossa cultura. Eu amo dançar o Siriri e me deixa muito motivado quando estou na dança. Gosto muito de dançar comunidade da Bocaina. Apesar de ser de origem mineira, da cidade de Alpinópolis, já me sinto da comunidade (G. R. L, 55 anos).
>
> Faz parte da cultura popular e precisa mostrar o que de melhor tem na Bocaina, que é a dança. Tudo isso acontece devido a festa de São Sebastião. A dança pra mim traz alegria para o meu coração. Fico muito contente e feliz de poder participar e dar um pouco de mim pra preservar nossas tradições culturais. Quero dançar sempre no grupo Siriri Flor do Cerrado (M. F., 14 anos).

Positivamente, esta experiência permitiu o exercício de uma proposta de educação que, conforme Morin (2002) articula o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social e, portanto, torna-se mais efetivo no que se refere aos objetivos alcançados e conteúdos construídos. Aqui, quando mencionamos os objetivos e os conteúdos estamos falando, sim, em educação, mas também, estamos destacando a superação de problemas cognitivos e de relacionamento, problemas que fazem parte do contexto escolar e com os quais o professor precisa aprender a lidar e pensar sobre. Como se observa na fala de A. J., 16 anos e M. C. S. S., 60 anos.

> Tenho orgulho de ser da Bocaina e dançar faz parte da minha cultura. Aprendi com meus pais a valorizar tudo que existe aqui. O Siriri é um momento muito importante pra mim quando vou dançar na festa de São Sebastião. Já recebi um milagre na minha saúde. Então danço pra homenagear o santo e também me sinto mais motivada e comprometida com os valores do meu povo. Fico muito feliz de estar aqui. Até mesmo ajudou nos meus estudos. Agora sou mais aplicada na escola (I. R., 16 anos).
>
> Dançar o Siriri pra mim é muita alegria. Sinto-me mais jovem. Precisamos manter a nossa cultura dos nossos antepassados. Siriri é viver, é amor, é tudo pra mim. Esse grupo foi criado pra dar uma opção na comunidade para as crianças, pra animar as festas. As crianças têm muita energia e assim a gente ta dando mais uma oportunidade. Fomos criados com essa cultura, dos nossos pais, nossos pais. A dança está viva na nossa memória e a comunidade toda gosta (M. C. S. S., 60 anos).
>
> Desde os nove anos danço o siriri. Vejo que faz parte da cultura da nossa comunidade de Bocaina. Meus pais sempre incentivaram a manter a tradição. Gosto porque traz uma emoção diferenciada de todas as outras danças, preserva a memória do lugar onde eu nasci. (A. J. C. F., 15 anos).

Em relação ao projeto do Cururu, os participantes já têm tradição de dançar, e cantar ao som da viola de cocho e ganzás, a roda do cururu é realizada somente pelos homens, faz parte das festividades da comunidade de Bocaina, sendo tradição antiga envolvendo os tocadores de cururu da Baixada Cuiabana, na atualidade são conhecidos como “mestres do cururu”. No sábado atravessando a madrugada até domingo pela manhã, no descerramento do mastro. De acordo com o Sr. S. S., 68 anos e Sr. S. R., 74 anos:

> É prazer participar da festa da Bocaina. O cururueiro é tratado com amor nessa comunidade. Todos valorizam o cururueiro. O povo tem amor, tem respeito e admiração quando estamos tocando na roda do cururu, cantando e dançando. Os participantes da roda de cururu têm alegria, são animados e envolvem todos os que estão presentes na festa. Aqui na Bocaina o cururueiro tem vez e voz. Seu Emiliano Pedroso, conhecido como Galego foi responsável pela riqueza da tradição do lugar. Desde jovem eu já participava do Cururu tocando o ganzá. Agora eu toco a viola de cocho e me sinto muito feliz de fazer parte dessa cultura. Somos muito bem tratados pela comunidade. Quando amanhece depois da descida do mastro, a equipe da cozinha prepara um saboroso revirado, servido com pão, biscoitos de fubá, francisquito, biscoito de polvilho, bolo de arroz e o chá de capim cidreira e chá mate (S. S., 68 anos).

> Sou da comunidade do Cerradinho e sempre gostei do cururu. Ao tocar ganzá de acordo com as prosas, poesia e homenagem que são feitas ao santo e apreciadores da roda do cururu sinto muito feliz por manter viva a cultura da Bocaina e das comunidades vizinha. Participo todos os anos da festa de São Sebastião. Assim, na missa e no cururu estou sempre presente (S. R., 74 anos).

As atividades festivas dão visibilidade ao patrimônio cultural imaterial, enriquecendo e valorizando as raízes históricas, com suas tradições culturais, religiosas, perpetuando a memória que são carregados de significados sociais, sendo apreendidos no seu contexto cultural, ou seja, "o significado é sempre construído culturalmente" (GEERTZ, 1989). Outro depoimento que evidencia a importância do cururu é demonstrado na fala de A. G. A., 65 anos:

> O cururu é a tradição de Mato Grosso, é o que gosto de tudo minha vida é a tradição. Uma coisa que aprendi fazer bem feito é o cururu. Graças a Deus, to muito feliz ser cururueiro. Então por isso gosto das festas de animação religiosa. É uma obrigação que a gente tem com a nossa religião. Eu já comecei a cantar cururu quando eu tinha uns 35 anos. Eu uso mais a viola-de-cocho, mas eu toco ganzá tomem. Mas o meu preferido é a viola-de-cocho, porque eu tenho mais jeito de manusear. O ganzá não sou tão bom pra tocar, e o pessoal reclama. Tem doze anos que sou coordenador do Cururu na Bocaina. Eu gosto de animar as festas de São Sebastião na comunidade da Bocaina por darem muito valor à tradição mato-grossense. Quando começa o Cururu na festa, por volta das 8h da noite, nem rádio de carro toca. Todos ficam assistindo e valorizando. Somos muito bem tratados, diferenciado do que qualquer lugar, com um grupo especial. A gente sente, canta mais bonito, capricha muito mais. Todos são muito legais com a gente. Nunca deixou nada a desejar. Como coordenador fico muito satisfeito. Eu gosto de dançar e sou bem aplaudido. No cururu nós somos só veio e não temos preocupação de adular mulher pra dançar. (A. G. A., 65 anos).

Os projetos culturais realizados na comunidade de Bocaina, enriquece os festejos de São Sebastião. Na comunidade, tem uma liderança que é senhora Maria do Carmo Silva Sigarini, funcionária pública federal (aposentada), incentiva os grupos a participarem do siriri. "antes essas crianças ficavam muito ociosas, ou seja, andavam de bicicleta, faziam rodas para jogar baralho, jogos de futebol e achou melhorar envolve-las em alguma atividade para sentirem importantes, pois estavam sempre desanimados, vergonhosos e com baixo rendimento escolar".

O grupo Flor do Cerrado adulto queixava de dores musculares, articulações, lombares e dores nas pernas e braços. Ao mudar a rotina de mexer o corpo e envolve-los nas atividades sentiram energia vitalizante e disposição para realizar as atividades. Perceberam a importância da dança para o equilíbrio, cura de doença e disposição para as atividades mais pesadas. Nesse contexto, o projeto é um desafio para melhorar nossas festividades, contribuiu para elevar auto estima e foi encarado como algo prazeroso e benéfico para todos os envolvidos nos aspectos físico, espiritual e mental.

A comunidade tradicional rural de Bocaina, é depósito de saberes construídos e repassados entre as gerações, e estes são materializados no modo de vida, com suas experiências

e práticas que são traduzidos na relação entre natureza/sociedade e usam seus conhecimentos nas mais diversas formas com o sentido de valorizar as manifestações culturais presentes na memória do povo, na sua identidade que é traduzida no sentimento de pertencimento, permeando suas histórias, vivências, crenças e valores.

Considerações finais

Contextualizando, o projeto cultural realizado na comunidade de Bocaina é significativo, repleto de afetividade e visibilidade. Considerado importante referência no modo de ser, fazer e aprender com simplicidade, remetendo a um sentimento de pertença ao lugar, contribuindo para a manutenção do patrimônio cultural imaterial. Ao longo do tempo preserva suas raízes culturais, desde sua fundação até atualidade, situando diálogos que são vividos e aprendidos, sendo recriados com singularidade pelos grupos culturais do lugar, servindo como referências às comunidades vizinhas.

O estudo evidenciou que a comunidade tradicional rural de Bocaina é fortemente marcada na sua identidade cultural (cururu e siriri), marcante na aprendizagem continua onde os conhecimentos e habilidades são transmitidos de geração à geração com trocas e convívios ampliando os sentidos significados simbólicos.

As manifestações culturais representam os valores dos grupos sociais, dá legitimidade e resgata a história da localidade, a relação de parentesco, o cotidiano e a tradição do povo que são vivenciados ao longo das décadas. Nesse sentido há uma ressignificação das práticas da cultura popular com o fortalecimento do patrimônio cultural imaterial, valorizando as raízes históricas, com suas tradições culturais, religiosas, perpetuando a memória e tradição sendo repleta de significados que são apreendidos no seu contexto social, político, cultural e ético, mantendo suas identidades e territorialidades.

Referências

ALMEIDA, Maria Geralda. Festas Rurais e Turismo em Territórios Emergentes. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciências Sociales**- Biblio 3W. Barcelona, Vol. XV, n.919, 2011.Disponível em: < http://www.ub.edu/geocrit/b3w>. Acesso em: 27/07/ 2016.

ANDRADE, J. **Cocho mato-grossense**: um alaúde brasileiro. São Paulo: Escola de Folclore, 1981.

ARIANO, H.A.; TAMASO, I.; BERTOLOTO, J.S.; PRESOTTI, T.M.B. **Exposição Patrimônio Imaterial Mato-grossense. Museu de Arte e Cultura Popular**: [s.n.]. Período da Exposição: (17 de março a 16 de abril de 2011). Centro Cultural – UFMT.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luiz F. Pimenta e Margareth C. A. Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

CAMPOS FILHO, L. V. S. Populações tradicionais. In: (Org.) MACHADO, M. F. R. (Org.). **Diversidade Sociocultural em Mato Grosso**. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2008.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERREIRA, M. S. F. D. **Lugar, recursos e saberes dos ribeirinhos do médio rio Cuiabá, Mato Grosso**, Tese (Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2010.

GARCÍA BALLESTEROS, A. (coord.) **Métodos y técnicas cualitativas em geografía social**. Barcelona: Oikos-Tau, 1998.

GEERTZ, C. A. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.** Disponível em: <http://www.iphan.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2013.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **A trajetória da salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil: 1936-2006.** Brasília: Departamento do Patrimônio Imaterial, 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFCdAnexo.do?id=582>. Acesso em: 10 set. 2016.

LIMA, B. L. S. O siriri e a invisibilidade das crianças na Bocaina. In: SEMIEDU, 2012: Das crianças nas instituições e das crianças (in/visíveis – entre a sujeição e as possibilidades criativas). **Anais...** Cuiabá-MT: UFMT, 2012.

____. **Religiosidade e empreendedorismo cultural no meio educativo:** um estudo de caso realizado na Escola Estadual "Faustino Dias de Amorim" em Varginha – Santo Antônio de Leverger, MT-Brasil, em 2013**.** 313f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Pedro Juan Caballero: Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, 2013.

_____. Ser, fazer e aprender com os saberes das comunidades rurais. In: SEMIEDUC, 2014: Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida, **Anais**... Cuiabá-MT: UFMT, 2014.

MARTINS JUNIOR, M. M. **Revendo e Reciclando a Cultura Cuiabana**. 2. ed. Editora Janina, 2006.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: O Desafio do Século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ROMANCINI, S. R. Multiculturalidade e gênero: um estudo sobre a cultura popular na baixada cuiabana. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: LOS PROBLEMAS DEL MUNDO ACTUAL. SOLUCIONES Y ALTERNATIVAS DESDE LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, 9., 2007. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

____. Entre o barro e o siriri: um estudo sobre o papel da mulher na cultura popular de São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá-MT. In: **Espaço e manifestações culturais na região de Cuiabá**, PROPEQ – UFMT/CNPq, 2005.

____. Paisagem e simbolismo no arraial pioneiro São Gonçalo em Cuiabá/MT. **Espaço e Cultura**. UERJ, Rio de Janeiro, n. 19-20, p. 81-87, jan./dez. 2005.

SERPA, A. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007.

TOROUCO, F.; REYES, P. Identidade Territorial: um processo de construção. IN: **Desenhando o Futuro**: 1º Congresso Nacional de Design, 2011.

TRAVASSOS, E.; CORRÊA, R. N **Viola de cocho**. Rio de Janeiro: Funarte/ Instituto Nacional de Folclore, 1988.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Multiculturalismo: saberes na Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica

Mabel Strobel Moreira da Silva(SME/Cuiabá e UNIVAG) – strobelmoreira@gmail.com
Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa(UNIVAG e IHGMT) –anna-edu@hotmail.com

Resumo: Pretende-se analisar os aspectos sociais e educacionais da Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, localizada no município de Chapada dos Guimarães, Mato Grosso. O referencial teórico tomacomo empréstimo, as legislações, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as discussões empreendidas principalmente porApple (2001), Tadeu da Silva (1999), Moreira (2001) e Stuart Hall (2002).Estes autores criticam a educação realizada em espaços monoculturais e dialogam a favor da afirmação cultural da condição negra e indígena com o seu papel na realidade brasileira. Portanto,favoráveis àimplementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar de modo a garantir o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas e indígenas em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.Observa-se pelos resultados parciais obtidos através da pesquisa qualitativa, bibliográfica e do método etnográfico que o desconhecimento da história e da cultura local alcança o espaço escolare provoca o esvaziamento dos conteúdosespecíficos da cultura afro-brasileira do município e de umProjeto Político Pedagógico que dialogue e incorpore os saberes locais.Pode-se considerar que os aspectos históricos e culturais de Chapada dos Guimarães não estão disponíveis ou com visibilidade merecida.Urge investigar os conhecimentos sobre o significado social da cultura afro-brasileira como condição básica na construção identitária e na própria transmissão e transição do patrimônio cultural.
Palavras-chave: Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica. Legislação quilombola. Multiculturalismo. Currículo.

1 Introdução

Existiu/Um eldorado negro no Brasil
Existiu/Como o clarão que o sol da liberdade produziu
Refletiu/A luz da divindade, o fogo santo de Olorum
Reviveu/A utopia um por todos e todos por um

Pretende-se analisar os principais aspectos culturais, sociais e educacionais da Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, com ênfase nas políticas públicas que possibilitam direcionar à educação escolar diferenciada[1]. Para isso, o marco teórico elegeu autores que tratam da educação e da cultura envoltas em uma proposta curricular vinculada ao multiculturalismo que caracteriza fortemente a sociedade brasileira. Vislumbrando a defesa de uma escola multicultural e inclusiva, trilha-se pelos estudos culturais, consubstanciados em discussões que possibilitam o diálogo com mudanças de sistemas educacionais enquanto espaços monoculturais. Articuladas com as pesquisas de campo, as discussões de Apple (2001), Tadeu da Silva (1999), Moreira (2001) e Stuart Hall (2002), acasalam-se com as reivindicações para a efetivação do desenvolvimento de atitudes, projetos curriculares e ideias pedagógicas

[1] Este artigo é parte dos resultados iniciais da pesquisa de Doutorado de Mabel Strobel Moreira da Silva intituladoEducação, história e cultura - multiculturalismo e currículo como política na produção de saberes na Educação Escolar Quilombola, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa.

que debatem a razão de ser da escola, esta vinculada à posse da terra, na altiva condição de quilombola.

Datam da segunda metade do século XVIIInotícias sobre quilombos em Mato Grosso. Como exemplo, pode-se citar o quilombo do Quariterêsituado nos arredores de Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato Grosso, às margens do rio Quarité ou Piolho, afluente da margem direita do Guaporé, que doa suas águas ao Madeira. Quariterê, queadotou a realeza como forma de governo, teve à sua frente José Piolho que, após a sua morte, passou a ser liderado por sua viúva, a rainha Tereza de Benguela, em alusão à sua procedência: província de Benguela, oeste de Angola, na costa do Atlântico. Formado por negros nascidos na África e no Brasil que fugiram das minas auríferas de Mato Grosso, índios,brancos e cafuzos, a rainha contava com um parlamento composto por capitão-mor e conselheiro.

O quilombo de Quariterê foi abatidoem 1770 pela bandeira deJoão Leme de Prado. Em 1791, nova expedição foi organizadapara capturar aqueles que, em fuga, escaparam do primeiro ataque ao Piolho. Comandada por Francisco Pedro de Melo, foi completamente destruído e, a fim de impedir outras revoltas e garantir os interesses da coroa portuguesa foi edificada, no local do quilombo do Piolho, a Aldeia Carlota, a mando do capitão-general João de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. Nessa mesma época, próximos a Quariterê, em locais de refúgio aos trabalhos forçados e à violência, outros quilombos, menores, constituíram-se em terras ao norte do arraial de São Vicente e nas vertentes dos rios Galera, Sararé, Piolho e Pindaituba. Entre os séculos XVIII e XIX, Siqueira (2002) relaciona 11 quilombos, ainda que a documentação sobre o tema seja caracterizada pela escassez de dados.

Para além dos poucos registros sobre o Quariterê ou Piolho, homenageado em 1994 pelo samba-enredo da Escola de Samba Unidos do Viradouro, “Tereza de Benguela, uma rainha negra no Pantanal”, quilombos não são históriassomente dos oitocentos e dos novecentos. Ainda que a Lei Imperial, mais conhecida por Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, libertou todos escravos que dependiam dos senhores de engenho e da elite cafeeira do Brasil, quilombos são histórias do presente! Mas, o que explica a existência de quilombos após a abolição da escravidão?

Os ex-escravos, na maioria analfabetos, sem acesso à terra e a qualquer tipo de indenização pelos anos de trabalhos forçados, vítimas de todo o tipo de preconceito, muitos permaneceram nas fazendas onde trabalhavam, vendendo sua força de trabalho em troca de sobrevivência. Anteriormente à abolição da escravidão, aLei de Terras de 1850, promulgada

por D. Pedro II, foi o primeiro passo dado à organização da propriedade privada no Brasil, pois, desde então, inexistia uma regulamentação da posse de terras. A Lei de Terras

> afirmava que os negros não tinham direito do título de propriedade. Essa proibição que foi até 1988, na concretização da Assembleia Constituinte. Em termos gerais, nos primórdios da colonização portuguesa do Brasil até a Constituição de 1988, a relação entre acesso à terra e grupos sociais é marcada historicamente por injustiças e privilégios a favor de grupos dominantes. (FONSECA; PINTO, 2015, p. 139-140).

Diante às transformações culturais, políticas, sociais e econômicas pelas quais passava o país, o governo se viu pressionado a organizar esta questão. No Art. 1º, o referido dispositivo legal proibiu "as aquisições de terras devolutas (terras do Estado) por outro título que não seja o de compra. [...]", impossibilitando os negros, então alforriados, a adquirir suas próprias terras.

A Lei de Terras,anterior à abolição da escravidão, foiaprovada no mesmo ano da Lei Eusébio de Queirós, que prognosticou o términodo tráfico negreiro intercontinental e acenou a libertação dos escravos no Brasil. Em consequência, fazendeiros e políticos proprietários de latifúndios tomaram a dianteira, pois queriam obstar que negros libertos também pudessem tornar-sedonos de terras. Ficou instituído, portanto, que a partir de 4 de setembro de 1850,a aquisição de terras se daria por compra e venda ou por doação do Estado, ou seja, estava vedada a obtenção de terras por meio de possecontinuada durante um lapso de tempo: o usucapião. Aqueles que já se encontravam estabelecidos em lotespuderam receber a titulação da terra. Para isso, impunha-se como obrigação que o pretenso proprietário residisse na localidade e, ainda, comprovasse produção.Não se tem dúvidas de quea Lei de Terras concorreu decisivamente para colocar em estado de caos a estrutura fundiária do Brasilpara privilegiar velhos fazendeiros.

Impossibilitados de comprar terras diante aos dispositivos da Lei de Terras,esta vinculada à abolição da escravatura, o Império brasileiro fixou características de propriedade privada e do trabalho assalariado. Em idêntica extensão, despojarde maneira terminante o trabalhador de seus meios de subsistência, quando impôs a venda sua força de trabalho para comprar no mercado seus meios de sustento.

Mudanças ocorreram no campo cultural, político, social e econômico dos descendentes de escravos africanos e de escravos nascidos no Brasil. Da Lei de Terras à promulgação da Constituição Federal de 1988, um longo percurso se deu para se obter direitos que realmente o governo federal assumisse uma nova postura política que ampliasse a visibilidade das lutas em prol da regularização de terras quilombolas.

Gilberto Gil também é convidado nesta discussão. O cantor e compositor da Bahia de Todos os Santos, a exaltar os mil sons do multiculturalismo brasileiro, foi premiado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) como "Artista da Paz". Em seus mais de cinquenta álbuns, traz na sua voz os quinhões das Áfricas, da Áfricaabrasileirada. De 2003, "Quilombo, o Eldorado Negro", composição musical, dele e do saudosoWaly Salomão, abre cada uma das partes que compõem este artigo.

2 História, legislação e cultura afro-brasileira

> Quilombo/Que todos fizeram com todos os santos zelando
> Quilombo/Que todos regaram com todas as águas do pranto
> Quilombo/Que todos tiveram de tombar amando e lutando
> Quilombo/Que todos nós ainda hoje desejamos tanto

Quilombos do período Colonial eImperial e quilombos da República, onde estão as diferenças? Para Fonseca e Pinto (2015, p. 138), "nos séculos XVI e XVII osquilombos se organizavamcom suas iniciativas de lutas em prol da liberdade e, nesse contexto, a organização produtiva era ponto fundamental para suas resistências, também apontados outras formas."Munanga e Gomes (2004, p. 42) explicam que de acordo com alguns antropólogos a palavra quilombo diz respeito a uma associação de homens, aberta a todos. E, ainda:

> A palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a umtipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se de um agrupamento militar composto dos *zagas* ou *imbangalas*(de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVII.

A Fundação Cultural Palmares[2], fundada pelo governo federal em 22 de agosto de 1988,tem como função "formalizar a existência destas comunidades, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania.

[2]A Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, foi "primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira" e trabalha "por uma política cultural igualitária e inclusiva, que busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. (FUNDAÇÃO PALMARES).

> O documento reconhece os direitos das comunidades quilombolas e dá acesso aos programas sociais do Governo Federal. É referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-brasileira nas escolas. (FUNDAÇÃO PALMARES)

No decorrer de sua existência, emitiu mais de 2.600 certificações para comunidades quilombolas existentes em território nacional. Uma relação emitida pela Fundação Cultural Palmares, demonstrao número de comunidades quilombos em Mato Grosso, distribuídas em seus respectivos municípios: Acorizal 02; Barra do Bugres 04;Barra do Bugres/Porto Estrela 01; Cáceres 06; Chapada dos Guimarães 07; Cuiabá 04; Nossa Senhora do Livramento 07; Novo Santo Antônio 01; Poconé 27;Poconé/Cáceres 01; Porto Estrela 01; Santo Antônio do Leverger 02; Várzea Grande 01; Vila Bela da Santíssima Trindade 09.

Para a Fundação Cultural Palmares, "quilombolas são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos". Os quilombos no Brasil eram constituídos para a recriação de formas de vidas opostas à escravocrata, nas quais todos os oprimidos eram acolhidos. Escravos aquilombados eram perseguidos e severamente castigados, muitas vezes, até à morte. Seus territórios consistiam em verdadeiras aldeias fortificadas que aglomeravam escravos fugidos das fazendas, escravos alforriados, índios e brancos pobres (HERNANDEZ, 2005)[3].

Os quilombos ou comunidades quilombolas dos primórdios da República até hojetambém são descendentes de quilombolas do período da escravidão e são ocupados por grupos predominantemente formados pela população negrade áreas rural e urbana. Sua organicidade dá-se das relações estabelecidas com a terra, meio ambiente, parentesco, ancestralidade, tradições e práticas culturais específicas à sua condição de quilombola.

As diferenças existentes entre quilombos da Colônia, do Império e da República são separadas por uma linha tênue, de pouca consistência ou espessura. Isso porque mesmo que não vivam sob o regime escravocrata, os descendentes dos quilombos ainda são vítimas de violência física e cultural. A efetivação de políticas governamentais que dizem respeito à titulação dos quilombos tem sido o maior motivo dos despejos, dos deslocamentos forçados, das prisões arbitrárias aos quilombolas que ocupam territórios historicamente ocupados por seus ancestrais. O quilombo é o espaço onde são transmitidos, de geração a geração, modos de viver que

[3]Entre os séculos XVI e XIX, estima-se que 5 milhões de africanos sudaneses e bantos, todos na condição de escravos, chegaram ao Brasil, vindos principalmente de Cabo Verde (HERNANDEZ, 2005).

garantem a segurança alimentar das famílias, com base na agricultura e na criação de animais de pequeno, médio e grande portes.

> Embora o modelo de produção utilizado pelos quilombolas secularmente venha garantindo sua segurança alimentar, ao mesmo tempo tem ocasionado um passivo ambiental significante devido a não observância daquilo que nossos antepassados já faziam, utilizando os recursos naturais de forma sustentável, como exemplo, fazendo o bom acero para o fogo não ultrapassar para outra área, não roçar as cabeceiras e as margens dos rios, retirar madeiras, lenha, cipó, palha, etc., para uso da comunidade e não para exploração comercial. (FONSECA; PINTO, 2015, p. 143).

No encalço da Constituição Federal (1988), dos Decretos Nº 4.887 (2003) e Nº 6040 (2007) e da Lei 10.639 (2003), são aqui analisadosos trâmites federais para posse de territórios tradicionais quilombolas[4]. A regularização das terras quilombolas se edifica em 1988 com a Constituição Federal. A Carta Magna, no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, determina que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". (ANGHER, 2014, p. 87). Deve-se evidenciar o papel preponderante das lutas e das mobilizações empreendidas pela população negra no Brasil na condução das reivindicações que chegaram ao cômputo governamental. Como apontam Fonseca e Pinto (2015, p. 140), destacam-se, as atuações do Movimento Negro Unificado (1978), do Centro de Cultura Negra do Maranhão (1979) e do Centro de Defesa do Negro do Pará (1980). As mobilizações efetuadas por tais movimentos culminaram no I Encontro das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, ocorrido em Brasília, no ano de 1995.

A Constituição Federal, apelidada de "Constituição Cidadã", despertou nos quilombolas a certeza da concretização de uma política efetiva, direcionada especialmente em suas demandas territoriais. De 1888 a 1988 transcorreram exatamente 100 anos da assinatura da Lei Áurea. A Carta Magna proporcionaria aos quilombolas a condição de sujeitos de direitos iguais aos de outros segmentos da sociedade brasileira. Sujeitos de direitos, mas também com direitos diferenciados: o direito de receber do governo federal o merecido e tão esperado título de propriedade sobre os territórios tradicionais[5]por eles ocupados.Entretanto, por mais de uma

[4]É rica a legislação que versa sobre os direitos destinados aos diferentes grupos sociais, étnicos e raciais na construção da nação brasileira. Cita-se, algumas: Convenção 169 da OIT (1989),Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Decreto Nº 4886 (2003), Resolução Normativa Nº 001/2003-CEE/MT.

[5] Por territórios tradicionais entende-se "os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os Arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações". (BRASIL, 2007).

década, os quilombolas assistiram a regulamentação de portarias e decretos que não contribuíram para a efetivação das titulações dos territórios tradicionais quando, até mesmo, prevaleceram entendimentos restritos da sua própria condição. O governo de Luiz Inácio Lula da Silva acende uma luz no fundo do túnel. Sem dúvida, uma retomada da esfera federal à efetivação do Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, identificando, regularizando e titulando os territórios quilombolas, levando à prática por meio de providências concretas de políticas públicas direcionadas ao atendimento dos direitos fundamentais das comunidades quilombolas.

Dois decretos, ambos na gestão do então Presidente Lula, são regulamentados. O primeiro, Decreto Nº 4.887, de 20.11.2003, "Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias" (BRASIL, 2003a). O segundo, Decreto Nº 6040,de 07.02.2007, considerado um divisor de águas no desenvolvimento das políticas direcionadas aos povos e comunidades tradicionais no país, instituiu"a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais". (BRASIL, 2007).

A Lei 10.639, de 09.01.2003 (BRASIL, 2003b), impulsiona ainda mais as discussões acerca da pluralidade cultural proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio tornou-se obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira. A escola há de empreender esforços no comprometimento ao cumprimento da lei, com fins de combater o racismo, promover a igualdade, a valorização, difusão e preservação da cultura negra, tal qual a Fundação Cultural Palmares. A instituição de ensino, obrigatoriamente, deve exercitar a cidadania em todo o espaço escolar, na garantia de direitos individuais e coletivos da população negra, reconhecendo e respeitando as identidades culturais do povo brasileiro. Ao alterar a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), "estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-brasileira'.

Ainda que a legislação brasileira preze, sem dúvida, pela construção de uma sociedade igualitária e inclusiva, livre do preconceito racial, há muito o que fazer em prol do reconhecimento das comunidades quilombolas. Faz-se necessário o comprometimento de ações mais pontuais para eliminar o racismo e promover a igualdade e a valorização, difusão e

preservação da cultura afro-brasileira e o direito ao acesso aos territórios tradicionais quilombolas.

Do início da colonização portuguesa à Constituição Federal de 1988, a relação entre acesso à terra e grupos sociais é historicamente caracterizada por injustiças e privilégios a favor de grupos dominantes. Das sesmarias à Lei de Terras, que estabeleceu a posse da terra por compra e herança, foi negado à população negra o direito aos territórios tradicionais.

3 Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica: Multiculturalismo e Projeto Político Pedagógico

Quilombo/Que todos fizeram com todos os santos zelando
Quilombo/Que todos regaram com todas as águas do pranto
Quilombo/Que todos tiveram de tombar amando e lutando
Quilombo/Que todos nós ainda hoje desejamos tanto

A Escola Estadual Quilombola Reunidas Cachoeira Rica acha-se instalada a 30 km a Noroeste da cidade de Chapada dos Guimarães, Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil, especificamente na comunidade que leva o nome do rio: Cachoeira Rica. Este rio surge da união das águas das cachoeiras do Jamacá e Geladeira e do córrego Vassoral e segue paralelo à estrada que leva ao vilarejo da comunidade, adentrando Fecho do Morro, um lugar ímpar, onde a estrada e o rio passam bem no meio de uma fenda de um grande chapadão.

A escola tem sua origem nos anos 30 como escola isolada de fazenda e escola isolada rural, consolidando-se como instituição pública de ensino em 1939, com a nomenclatura de escola reunida, por força do Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927 (MATO GROSSO, 1927). Este regulamento, conforme Silva (2015), desmembra as escolas isoladas de fazendas em escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas e cria escolas reunidas, reunião de escolas isoladas. Assim, por força da legislação, extinguiu-se as escolas isoladas Baús e Cachoeira Rica e criou-se a Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica.

Em 2005, no quase septuagenário tempo de existência, a unidade escolar ganha destaque como espaço privilegiado de saberes culturais, de relações étnico-raciais e de debate das questões afro-brasileira e quilombola, pois a Fundação Palmares, amparada pelo Decreto Presidencial nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003a), identifica nas suas mediações, as terras da Fazenda Itambé como território tradicional de povos quilombolas. Este território foi

identificado e certificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Nº 5103007, com data de publicação no Diário Oficial da União (DOU) em 25.05.2005.

Assim, ao perfazer quase setenta anos de existência, a escola recebe outra alteração de nome, passando a denominar Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica (EEQRCR). Atualmente integra o conjunto de quatro unidades da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, destinadas ao atendimento de povos remanescentes de quilombos.Entretanto, isto não significa apenas a alteração da nomenclatura de uma escola, mas a revelação deimportantíssimos acontecimentos históricosem fragmentosque ainda precisam ser desnudados, completados e complexificados pela ação pedagógica multicultural e intercultural.

Antes da identificação, a ancestralidade do povo do território de Itambé e Cachoeira Ricae seu papel na formação da sociedade localera apenas uma curva histórica, encoberta pelo manto colonialna tentativa de silenciar. E, com o passar do tempo silencioso, apagara memória afro-brasileira e africana de Chapada dos Guimarães, emergindo apenas o racismo eo preconceito presenteao negar a condição social, histórica e cultural da formação negra da localidade. Esta negação étnica e racial persiste na sociedade enos livros didáticos, como recurso de branqueamento da população e da formação de um mosaico de culturas diferentes e estáticas sem vínculos com as relações de poder.

As evidênciasda presença de outras culturas encrustadas naterritorialidade ou desterritorialidade do entorno das escolas identificadas pela Fundação Palmares remetemà necessidade de uma prática pedagógica multiculturalmente orientada e defendida por autores preocupados em marcar suas obras coma afirmação cultural da condição negra e do seu papel na realidade brasileira.Tomaz Tadeu da Silva (1999) sugere uma orientação curricular que vai além da ideia de convivência pacífica entre os indivíduosao avançar para o enfoque de um multiculturalismo crítico que compreende as diferenças culturais sem estarem separadas das relações de poder.

Na trilha de Hall (2002, p. 7), “as velhas identidades, que por tantotempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Assim, na riqueza da sua história e nos desafios encontrados, a septuagenária instituição escolar passa de isolada de fazenda para reunidas e depois para quilombola. Chega na contemporaneidadecomo desafio de demarcar um espaço pedagógico imbricado nas relações éticas e raciais, paragarantir uma proposta pedagógica de educação diferenciada e instaurar a Educação Escolar Quilombola.

O arcabouço legal da proposta pedagógica da Educação Escolar Quilombola tem sua base na Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada nos arts. 26-A e 79-B pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b) e pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). A Resolução CNE/CP 1/2004 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004b). São estes dispositivos legais impulsionadores a partir dos anos de 2000, da afirmação da diversidade cultural e da efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas. De acordo com Gomes e Jesus (2013), tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira. Mas, ainda é preciso destacar a Resolução CNE/CP nº 4, de 13.07.2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica(BRASIL, 2010a) com fundamentação no Parecer CNE/CEB Nº 7 de 09.07.2010 (BRASIL, 2010b); a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20.11.2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012a) com fundamentação no Parecer CNE/CEB Nº 16, de 05.06.2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b).

Acrescenta-se nessas normativas aResolução Nº 001 de 19.02.2013 do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2013), que dispõe sobre a oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de Educação Básica, públicos e privados do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.Esta Resolução institui procedimentos para a aplicação das leis federais Nº 10.639, 11.645 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais e para o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, na Educação Básica.

Com a intencionalidade da valorização da sua diversidade cultural apresentada em alguns pontos do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica ofertou no ano letivo de 2016 o total de 513 matrículas. São vagas para estudantes provenientes de assentamentos, fazendas, sítios e chácaras variando de 10 km a 48 km distantes da escola e matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto no sistema regular de ensino como na Educação de Jovens e Adultos. O atendimento a esses estudantes ocorre nas salas de aula da própria escola e nas salas de aula de escolas em comunidades

vizinhas. São as chamadas salas anexas[6], instaladas nas comunidades de Praia Rica, Córrego do Campo, J.J, Rio da Casca, Mata Grande e Jangada Roncador.

Em seu PPP define a escola como um espaço histórico onde se processa a construção do conhecimento a partir de uma educação emancipatória. São espaços de relações sociais entre agentes sociais, em meio aos conflitos que mobilizam a transformação social. Assim, "a educação escolar deve ser assumida como instrumento onde os valores de igualdade, responsabilidade, justiça, solidariedade e fraternidade sejam efetivamente conquistados e deixem de ser simplesmente mera declaração sem efetividade real." (MATO GROSSO, 2012). Além disso, está presente na proposta da escolaa intenção de garantir o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conforme estabelece a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b).

Além da ação pedagógica com enfoque cultural, o currículo é dotado de iniciativas com foco no meio ambiente e na sustentabilidade. Como exemplo, o projeto Itambé, que visa a instalação na escola de um viveiro com mudas de plantas nativas do bioma cerrado com a finalidade de recuperar nascentes degradadas. A iniciativa foi proposta por estudantes da 2ª fase do 3° ciclo do Ensino Fundamental. Conforme Soares, diretor da Escola 2014/2016, "a ideia da construção de um viveiro sustentável nasceu durante uma visita em uma propriedade rural da comunidade, onde os alunos tiveram a iniciativa de fazer uma limpeza em torno de uma nascente degradada pelo garimpo."

Em 2014, com a aprovação do Projeto Arte no Quilombo pela Fundação Nacional da Arte (Funarte), vinculada ao Ministério da Cultura, Soares explicou que a escola trabalha com a afirmação do negro e de sua negritude "para superar a visão deturpada, preconceituosa e para a desconstrução da imagem negativa, deturpada, pejorativa que se percebe no momento da dança, música, arte culinária, passando pela cor da pele, cabelo e lábios entre outros".

Observa-se a tentativa da escola de oportunizar uma busca do direito relativo à apropriação dos espaços culturais do local onde vivem. Entretanto, o PPP ainda evidencia umdistanciamento da história, da cultura e dos saberes locais, faltam-lheos conteúdos específicos da cultura afro-brasileira do município, a própria concepção de cultura e a necessária inter-relação dinâmica entre as culturas dos elementos éticos formadores da população. É preciso avançar para um PPP interculturalmente orientado, isto é,para além de um

[6]Considera-se como sala anexa os possíveis espaços de sala de aula fora da sede da unidade escolar localizadosem um raio de 2 Km da sede, conforme a Resolução Nº 157/2002/CEE/MT.

multiculturalismo que possa induzir a ideia de uma sociedade construída como um mosaico de culturas diferentes e estáticas.

Moreira (2001) sugere que a preocupação com a desigualdade social se preserve e se aprofunde nos estudos sobre multiculturalismo. Para o autor, as desigualdades e diferenças encontram-se inextricavelmente associadas à realidade brasileira e, por isso, a importância não somente de compreender a complexidade dessa articulação como também de formular estratégias de luta. Nesse sentido,se aproxima de Apple (2001) na defesa de teorias e práticas de reconhecimento das diferenças como o compromisso com a redistribuição da riqueza.

Em seus estudos, Moreira (2001) sugere utilizar a expressão interculturalismo, pois para ele o prefixo *inter* expressa o sentido de interação, troca, reciprocidade e solidariedade, uma inter-relação dinâmica entre as culturas. Para além do prefixo, o que confere o caráter estático, colonizador, dinâmico e descolonizador, é a concepção de cultura que escolhida, a clara expressão de um compromisso político contra toda e qualquer coerção e o debate da diferença articulada com a desigualdade social, "que nos encaminhe a desafiar, no currículo, os preconceitos, os estereótipos e os processos que nos têm categorizado e oprimido".

Considerações Finais

Está presente no PPP da Escola Estadual Quilombola Reunidas Cachoeira Rica a intenção de garantir o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme estabelece a Lei 10.639/2003. Entretanto, observa-se que o mesmo carece de fundamentaçãobaseada nas legislaçõese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,as quais pretendem orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Além disso, observa-se a necessidade do fazerpedagógicoestar intrinsecamente relacionado à realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica, uma construção pautada na realização de um diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e de seu entorno.Assim, partirdos conhecimentos tradicionais da comunidade,da sua oralidade, ancestralidade, estética, formas detrabalho, tecnologias e história quilombola;das formas por meio das quais vivenciam os seusprocessos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demaisconhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

Conclui-se, após a análise do PPP e das investigações empreendidas até o presente momento com os gestores e professores da Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica e salas anexas,que os aspectos históricos e culturais de Chapada dos Guimarães não estão disponíveis ou com visibilidade merecida. O desconhecimento da história e da cultura local alcança o espaço escolar. Consequentemente, os professores encontram dificuldades em trabalhar os conteúdos locais oriundosda cultura afro-brasileira, em desenvolver oprojeto pedagógico e currículo que dialogue e incorpore saberesperspectiva da prática pedagógica intercultural.

Assim, urge investigar conhecimentos sobre o significado social da cultura afro-brasileira em Chapada dos Guimarães e a própria transmissão e transição do patrimônio cultural,no horizonte da produção de conhecimentos marcados pela história do lugar, quando as práticas culturais são produzidas nos percursos locais em conexão ou divergência com o contexto global.

Referências

ANGHER, Anne Joyce (Org.). **VadeMecum Acadêmico de Direito**. 19ª. ed. São Paulo, 2014.

APPLE, M. **Políticas de direita e branquidade**: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. Revista Brasileira de Educação,Nº 16, 2001, p. 61-67.

BRASIL.**Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18.07.2012.

_____. **Decreto Nº 4.887 de 20 de Novembro de 2003a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 10.04.2016.
_____ . Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003b**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20/05/2016.

_____.**Decreto Nº 6.040 de 7 de Fevereiro de 2007.**Política Nacional de Desenvolvimento Sustentavel dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 10.04.2016.

_____ . **Lei Nº 11.645 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Aceso em 10.04.2016.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 17 de Junho 2004a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 24.06.2016.

_____ . **Parecer CNE/CP Nº 3 de 10 de Março de 2004b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em 10.05.2016.

_____ . **Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de julho de 2010a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20.07.2016.

_____ **. Parecer CNE/CEB Nº 7 de 09 de julho de 2010b.**Fundamenta Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20.07.2016.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 8 de 20 de novembro de 2012a.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://www.mec.gov.br/. Acesso em 20.05.2016.

_____ . **Parecer CNE/CEB Nº 16 de 5 de junho de 2012b**. FundamentaDiretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: http://www.mec.gov.br/. Acesso em 20.05.2016.

FONSECA, Ivo; PINTO, Célia. AgriQuilombos. In: CERQUEIRA, Edmilton et al. **Os povos e comunidades tradicionais e o ano internacional da agricultura familiar**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015, p. 137-145.

FUNDAÇÃO PALMARES. Palmares Fundação Cultural. Disponível em http://www.fundacaopalmares.gov.br. Acesso em 20.04.2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERNANDEZ, Leila L. **A África na sala de aula** - visita à História Contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Selo Negro, 2005.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.**Educar em Revista.** Curitiba, Nº. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública, 1927**. Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927. Palácio da Presidência do Estado, em Cuiabá, 22 de abril de 1927.
Disponível: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114996/Regulamento.MT Acesso em 20.05.2016.

_____ .**Resolução Normativa CEE/MT Nº 001 de 19.02.2013.** Dispõe sobre a oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos estabelecimentos de Educação Básica, públicos e privados, do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em http://www.cee.mt.gov.br /WMAreaPubPrincipal.aspx Acesso em 20.06.2016.

_____.**Resolução Normativa CEE/MT Nº 157 de 17.05.2002.** Regulamenta o Regime de Oferta de Educação Básica em Salas Anexas para as Escolas Públicas. Disponível em. http://www.cee.mt.gov.br/WMAreaPubPrincipal.aspxAcesso em 20.06.2016.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação/SEDUC. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica.** Chapada dos Guimarães,2012.109p.

MOREIRA, Antonio F.Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001. Nº18.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

SIQUEIRA, Elizabet Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SILVA, Marineide de Oliveira da. De aluno a professor: o cotidiano de uma escola rural da comunidade de pedras em mato grosso (1940 - 1960). UNESP, 2015. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Disponível em http://docplayer.com.br/9145877-De-aluno-a-professor-o-cotidiano-de-uma-escola-rural-da-comunidade-de-pedras-em-mato-grosso-1940-1960. Acesso em 20.05.16.

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Ademilde Aparecida Gabriel Kato (PPGEdu/UNEMAT) ademildekato@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho apresentamos recortes da pesquisa qualitativa realizada no programa de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Cuja coleta de dados se deu através de entrevistas gravadas, e observação do contexto escolar focada nas relações sociais entre alunos e alunos e professores. Os resultados apontaram forte tendência de massificação no trato da diversidade sociocultural, como mostram depoimentos de professores participantes do referido estudo. Isso nos motivou a propor o presente artigo com objetivo de discutir a educação intercultural como nova proposta educacional, não apenas por reconhecer o direito de igualdade, mas reafirmar a diferença na igualdade e, necessidade de superar a negação da singularidade do aluno pelo julgamento estereotipado, coletivizado pelo grupo a que pertence como se todos fossem "iguais".

Palavras-chave: Multiculturalismo. Interculturalidade. Educação Intercultural.

1 Introdução

As questões contemporâneas desigualdade e diversidade sociocultural ganham destaque no cenário social e político atual. Segundo Abramowicz et al (2011), tal discussão centra-se na heterogeneidade de culturas que caracterizam a sociedade atual, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, realidade em vários países do mundo. Afirmam estas autoras que a diversidade sociocultural e seus problemas se diferenciam de acordo com o seu período de emergência e relação com os demais fatores que organizam as sociedades.

As causas e os efeitos da diversidade, estão inter-relacionados ou interseccionados numa trama indissolúvel. Imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios, formas de violência e exclusão social, são as principais problemáticas que desencadearam processos de mobilização de grupos excluídos, em busca de alternativas para o enfrentamento da diversidade.

De acordo com Taylor (1997, p.83) "todas as sociedades estão a se tornar cada vez mais multiculturais e ao mesmo tempo, mais permeáveis", ou seja, cada dia mais susceptíveis às influências de processos imigratórios, o que conduz à imposição de algumas culturas sobre outras. Touraine (1997), aponta alguns fatores que contribuem para isso, como migrações, expulsões, exílio e busca por melhores condições de vida. Lembra Taylor que sociedades pluriculturais coexistiram em todas as épocas; hoje, estima-se que apenas de 10 a 15% dos países sejam etnicamente homogêneos. Vivemos o enfraquecimento das comunidades nacionais e o fortalecimento das comunidades étnicas ou, melhor dizendo, de grupos definidos

em termos de nação, etnia, religião e outras identidades que só tinham evidência em contexto social privado.

Surge então, o multiculturalismo como resposta à atual configuração política, social e cultural que, mais do que em outros tempos, expõe as "diferenças" e os "diferentes grupos". É reconhecido como estratégia política, prática que busca respostas à pluralidade cultural. Emerge do pensamento pós-crítico com perspectiva emancipadora, voltando-se à superação das desigualdades, eliminação de preconceitos e discriminação contra aqueles percebidos como "outros". A política multiculturalista é resultado de reivindicações de grupos sociais excluídos que através de movimentos, cobraram o reconhecimento de identidades culturais, o direito de igualdade e a não discriminação (CANDAU, 2002; CANEN 2007).

A palavra Multiculturalidade é polissêmica e pela dificuldade de precisão rapidamente passou a ser usada como descrição das diferenças culturais em contexto global e transnacional de país e cidades, ondecoexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, com valores, línguas diferentes e adesões religiosas também plurais. Significa tomada de consciência da presença de grupos distintos em uma mesma sociedade, resultante de diferentes interesses, discriminação e preconceito, presentes no tecido social. Grupos esses, separados geograficamente ou dividindo o mesmo espaço, criam um "mosaico cultural" ou a existência de formas culturais diversas, no interior das sociedades modernas, sem que ocorram relações de diálogo e promoção do desenvolvimento social de todos, segundo os princípios de direito de igualdade.

O Multiculturalismo preocupa-se apenas com o reconhecimento da existência das muitas culturas e, nenhuma preocupação com a identidade e particularidade de cada cultura. Hall (2003), ressalta que o multiculturalismo objetiva interpretar o que se entende por sociedade multicultural e o que se deve fazer do ponto de vista político.

> Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problema de uma realidade, ao passo que multiculturalismo é apenas um modelo ou um conjunto de modelos. O multiculturalismo visa interpretar aquilo que entendemos por sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, dizer o que devemos fazer, de um ponto de vista político, em relação a ela (HALL, 2003, p. 50).

A sociedade multicultural tem um conceito descritivo e outro prescritivo. Aponta simultaneamente para uma descrição da realidade multicultural e formas de intervenção. Descreve a existência de muitas culturas num mesmo espaço geográfico, característica das sociedades contemporâneas, e, compreensão da formação multicultural de cada contexto

específico. Entende a realidade social não como dada, acabada, mas como possibilidades de atuação e, por conseguinte, de transformação da dinâmica social.

No sentido prescritivo, é associado a projetos e conteúdos emancipatórios e contra hegemônicos, baseados em lutas pelo reconhecimento das diferenças, caracterizando-se como proposta para as relações culturais numa determinada sociedade. Como também, de reivindicação de políticas públicas para gozo e exercício do legítimo direito à cidadania e acesso aos bens e serviços oferecidos.

Para Hall (2003, p.52), o multiculturalismo "não é uma única doutrina, não se caracteriza como estratégia política, nem representa um estado de coisas já alcançado. O multiculturalismo, essencialmente se refere, e descreve uma série de processos e estratégias inacabados".

Ressalta Touraine (1997), que muitos têm uma ideia extremista acerca do multiculturalismo, o entendem como um nacionalismo agressivo. No entanto, este não intenciona fragmentar o mundo em pedaços culturais, com idealismo de homogeneidade e pureza, onde um "poder comunitário" toma lugar da unidade de uma cultura, mas, admitir que todos possam ocupar o mesmo espaço e gozar dos mesmos direitos. O autor posiciona-se contra esta preconcepção e advoga que, a *cultura de comunidade* não deve ser confundida, uma vez que as sociedades modernas não têm uma unidade cultural totalitária.

A origem do multiculturalismo é controversa, comumente relacionada à globalização embora esta, tenha aflorado discussões e preocupações com a ameaça das culturas, a pluralidade cultural não é um fenômeno da modernidade, surgiu bem antes, com a criação e organização dos Estados durante o colonialismo e processos de migração contemporâneos, resultando em Estados e sociedades multiculturais, o que é novo é a consciência da Multiculturalidade.

Um dos primeiros países a assumir o multiculturalismo foi o Canadá, adotando, em 1971 a política oficial do multiculturalismo e criando agências estatais específicas para resolver conflitos derivados de diferenças culturais. Desde 1980 o governo canadense vem intensificando o multiculturalismo como forma antidiscriminatória das relações raciais.

Nos Estados Unidos, a partir de 1980, desencadeou-se nas universidades debates sobre relações intergrupais, diversidade e sobre o que as autoridades educacionais consideravam como lutas que, provocaram divisão entre diferentes grupos de interesses e étnicos que competiam para dar forma à política e à prática educacional. Os grupos culturais subordinados, mulheres de classe trabalhadora, comunistas, negros, homossexuais, imigrantes e outros marginalizados, iniciaram uma forte crítica contra o currículo universitário tradicional, que

consideravam como a expressão de privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual.

A cultura do grupo social dominante era forjada como "cultura comum". Na perspectiva destes grupos culturais dominados, o currículo deveria incluir amostra representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas. A firma Semprini (1999, p,8), que "Essas discussões levantaram questões teóricas complexas e contraditórias, como o papel da linguagem, a construção do sujeito, a teoria da identidade e a concepção da realidade e do reconhecimento. Além de encarnar a profunda mutação nas sociedades pós-industriais (SEMPRINI, 1999, p. 8).

A necessidade de um modelo educacional que visasse à proteção de culturas minoritárias, lentamente foi se propagando pelos diferentes países, surgindo assim, movimentos sociais em prol das minorias, hoje denominados multiculturalismo. Contudo vivemos em uma sociedade multicultural no mais amplo sentido, seja devido à diversidade cultural ou aos movimentos sociais.

Conforme Peter McLaren (1997), as diferenças não têm um fim em si mesmas, mas situam-se num contexto de lutas por mudança social, contrapõem-se ao ideário neoliberal e, à globalização econômica e cultural vigente, como expressões legítimas do modelo capitalista opressor. Esse autor admite a existência de várias vertentes multiculturalistas e as nomeiam como: conservadora, empresarial, humanista liberal, liberal de esquerda, crítica e de resistência

Hall (2003), também as identifica usando termos semelhantes como multiculturalismo conservador, liberal, comercial, cooperativo e crítico. Nos deteremos, nesse momento, apenas no multiculturalismo dos tipos conservador, liberal e assimilacionista, dada a importância destes modelos para melhor compreendermos o trato da diversidade sociocultural.

O multiculturalismo conservador busca a construção de uma cultura comum, unitária e nacional, entende que a diversidade cultural, raça ou sexual deve ser assimilada pela cultura dominante. Insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. Boaventura Sousa Santos (2003, p.11) chama o multiculturalismo conservador de colonial, que consiste em admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores. Afirma que "a cultura eurocêntrica branca nunca é étnica – étnicos são os não brancos, em princípio, e, portanto, não admite a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante". Para o multiculturalismo conservador a cultura eurocêntrica "resume em si mesma, tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo", princípio do colonialismo.

A concepção do multiculturalismo liberal visa políticas de assimilação e embora, presuma que vivamos numa cultura igualitária em termos de raça ou sexo, reconhece que no sistema capitalista, há desigualdade de oportunidades educacionais nos sistemas de ensino, mas

não interferem no processo ensino/aprendizagem, preserva-o. O liberal busca integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, conforme Hall (2003, p.53) "baseia-se numa cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas, apenas no domínio privado".

Mclaren (1997) critica esta concepção, alegando que ao invés das diferenças serem consideradas como construções históricas, permeadas por relações de poder, são tratadas de forma essencialista. São submetidas aos modos de agir do poder e do privilégio que sublimam as diferenças culturais ditadas por classe, raça e sexualidade. Para Santos (2003, p.15) [...] "é uma ideia pouco abstrata e iluminista no sentido de que todas as culturas são iguais e como tais devem ser tratadas".

O multiculturalismo assimilacionista, parte do entendimento de que vivemos em sociedades nas quais nem todos os cidadãos têm as mesmas oportunidades, não existe equiparação. Essa perspectiva foi criada para favorecer a integração na sociedade e a incorporação à cultura hegemônica sob o discurso de igualdade de direitos e equiparação de oportunidade. Acredita que cada cultura tem suas raízes, mas essas são históricas e dinâmicas, não fixam as pessoas em determinado padrão cultural, pois defende que as culturas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução.

Para Canal (2008), procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Porém, não se modifica a estrutura da organização da sociedade e é justamente nesta que se encontram os mecanismos de exclusão social.

Para maior entendimento deste processo, nos reportamos ao caso dos Estados Unidos, onde as diversas culturas são assimiladas pela cultura dominante. Pautado nesta compreensão, implantaram diversas políticas para levar a cabo a visão assimilacionista, entre elas a chamada Educação Compensatória, que funciona com programas de reforço escolar para crianças, filhas de imigrantes que não dominam ou não têm o conhecimento satisfatório da língua e da cultura tradicional americana, o conhecido "déficit cultural". Deste modo a política assimilacionista – perspectiva prescritiva defende que esta favorece a integração de todos/as na sociedade e, além do mais, os incorpora à cultura hegemônica.

A perspectiva multiculturalista nos ajuda compreender a cultura de nossas escolas brasileiras e seu discurso, de que é democrática, recebe "todos" sem qualquer distinção ou discriminação. No entanto, desconsidera a cultura do aluno exigindo que este se adapte à sua cultura, ou seja, a escola não se modifica, não se adapta para receber e ensinar os "desiguais".

As estatísticas educacionais revelam o quadro triste de nossa educação cujo fracasso escolar afeta 22% dos alunos de classe desfavorecida, principalmente do Ensino Fundamental de escolas públicas, com defasagem de aprendizagem, distorção idade/ano. Resultando em reprovação e evasão escolar, quase sempre justificados pelo "déficit cultural", uma verdadeira negação da diversidade sociocultural, pois se privilegia a cultura e os saberes da classe dominante. O que nos leva a defender a urgente necessidade de se adotar uma política de educação intercultural.

2 A Interculturalidade e a Educação Intercultural

Os fenômenos sociais emergentes mostram que o caráter multicultural de uma sociedade não conduz espontaneamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social que mobilize processos interculturais. A consciência da existência das muitas culturas, a percepção de que o mundo é multicultural e que, as conquistas políticas de direito de igualdade das diferentes culturas, não têm sido suficientes para assegurar o respeito às diferenças, à singularidade, a valorização de cada grupo social, de cada indivíduo no plano pessoal e exercício da convivência harmônica.

Surge assim, a necessidade de se buscar um novo modo de pensar e agir que oriente as relações sociais na prática cotidiana, uma perspectiva intercultural que transcenda o enforque político e sociocultural do pluralismo cultural e volte-se à interação que há ou pode haver entre as diferentes culturas num mesmo ambiente, promovendo a inter-relação e o diálogo entre grupos de distintas culturas, visando eliminar preconceito e discriminação dos considerados não "iguais'.

Diferente do multicultural ou pluricultural, que se preocupa apenas em reconhecer a existência de diferentes culturas numa mesma sociedade, em que grupos distintos vivem lado a lado, sem necessariamente interagir entre si. O modelo intercultural, não só reconhece esta realidade, como também, o direito e a identidade cultural de cada grupo social e sobretudo, busca promover a inter-relação entre os diferentes agentes que convivem num mesmo contexto (FLEURI, 2001, 2003; CANDAU, 2005; CANEN 2007).

A substancial diferença entre interculturalidade e multiculturalismo é a "intencionalidade" de promover a relação entre grupos culturais diferentes, especialmente na prática educacional. São intrínsecos à multiculturalidade os fenômenos históricos de processos de imigração, êxodo e migração, intercâmbios internacionais e outros movimentos sociais. Mas quando se pensa na possibilidade de relação social entre grupos culturalmente distintos, seja na

escola ou em outros espaços sociais, indubitavelmente, há que se pensar em um projeto de educação intercultural. (DEMÉTRIO, 1994).

A concepção intercultural centra-se na cultura da desconstrução dos discursos sociais estereotipados, preconceituosos, nas atitudes de indiferença, de rejeição e intolerância para com as diferenças reveladas por várias expressões. Busca-se produzir de forma proativa, respostas concretas à diversidade sociocultural. Supõe tomada de posição do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas (CANEN; SANTOS, 2006).

Para Catherine Walsh (2006) o conceito de interculturalidade vai além da ideia de inter-relação ou comunicação. Implica processos de construção de pensamentos, vozes, práticas e poderes sociais "outros", uma forma "outra" de pensar e atuar em relação e contra a modernidade-colonialidade.

O interculturalismo é um projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio histórica, assentado na construção de uma sociedade radicalmente diferente. Trata-se de (re)conceitualizar e (re)fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências para pôr em cena e em relação equitativa, lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. Seus eixos definidores são identidade, heterogeneidade, diversidade e individualidade.

O eixo conceitual no qual situam-se as questões e reflexões emergentedo interculturalismo, se materializam em um dos mais desafiadores problemas do nosso tempo, ou seja, a possibilidade de se respeitar as "diferenças" e de "integrá-las" em uma unidade que não as anule. Isso é válido para o discurso das diferenças étnicas, culturais, socioeconômicas, físicas, intelectuais, linguísticas, religiosas, de gênero, geracionais e outras, a serem acolhidas na sociedade e na escola. Vale também, para uma educação intercultural com novas propostas educacionais, metodologias que visam à formação de novos valores, como também, a possibilidade da articulação em rede das informações, dos novos saberes e nas formas do pensamento complexo, conforme declara (TERRANOVA , 1997; CANDAU,2008).

Sánchez Montalvo (2006), faz um comparativo entre multicultural e multicuturalidade, atribui ao multiculturalismo as políticas de reconhecimento das diversas culturas e o direito de igualdade. E ao modelo intercultural, a erradicação do preconceito, estimulo ao diálogo, promoção de encontro entre pessoas de diferentes culturas e, através de uma racionalidade intercultural, assumir uma postura aberta ao ato comunicativo.

Conforme Walsh (2009) a intercultutalidade tem várias perspectivas, a primeira de caráter relacional, referindo-se ao contato e intercâmbio entre culturas e pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que podem se dar em condições de igualdade ou

desigualdade. As relações sociais entre grupos diferentes ocultam conflitos e os contextos de poder, dominação e colonial idade. Muitas vezes são de caráter individual, ocultam ou desconsideram as estruturas sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas, que põem a diferença cultural em superioridade e ou inferioridade.

A segunda perspectiva é a interculturalidade funcional, visa a inserção de determinado grupo na estrutura social vigente. Busca promover o diálogo, a convivência e a "tolerância", serve ao sistema existente, não questiona as causas da assimetria das desigualdades sociais e culturais, é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente, neutralizando-a e esvaziando seu real significado. (WALSCH ,2009).

A terceira perspectiva é a interculturalidade crítica, não parte da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Isto é, concebe que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e "branqueados" em plano superior e no inferior, os povos indígenas e afrodescendentes. Não se trata de simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente em matriz e estruturas estabelecidas. Mas de implodir, a partir da diferença, as estruturas coloniais do poder.

Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica ainda não existe, requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais. Por isso, é entendida como uma estratégia e ação permanentes de relação e negociação em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Se destina tanto a grupos minoritários, quanto maioritários.

3 Educação Intercultural e as competências dialógicas

A proposta intercultural tem estreita relação com a filosofia educacional contemporânea, que concebe a educação processo social humanizador e essencialmente vivencial, que assume a diversidade étnica, social e cultural com autêntico espírito democrático. Considera-se não só as diferenças entre pessoas e grupos, mas também, as convergências entre eles, os vínculos que os unem, são a aceitação, o compartilhamento de valores, as normas de boa convivência, os direitos humanos, a legitimidade nacional e outros pontos em comum. (SABARIEGO, 2001).

A educação intercultural é considerada como processo multidimensional que através do encontro das diferentes culturas, seus sujeitos vivem a profunda e complexa experiência de conflito e acolhimento. A pedagogia intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo, quanto a de indiferença ante o "outro" diferente.

A educação intercultural possibilita maior compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos, produtores de racismo e discriminação. Busca instrumentalizar os

jovens a reconhecerem a desigualdade, a injustiça, os estereótipos e preconceitos, capacitando-os para desafiar e tentar mudar tais situações vivenciadas. Objetiva desenvolver maior compreensão das culturas nas sociedades modernas, capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes, atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade sociocultural. Mais que uma corrente filosófica, é uma prática cotidiana e constante de respeito mútuo dos valores de cada cultura. Nanni (1998, p.50), descreve a Educação Intercultural como:

> [...] um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa, o grupo social, a cultura, a religião, a língua, a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento. Trata-se de uma inter-relação entre sujeitos. Isso significa uma relação de troca e de reciprocidade entre várias pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

A educação intercultural é uma das potenciais ferramentas para romper com o caráter homogeneizador da escola. Mas para posta em pratica precisa ser assumida pelo coletivo da escola e orientar o seu Projeto Político Pedagógico, além da disposição dos professores usa-la como instrumento para enfrentar os desafios da diversidade sociocultural dos alunos.

A escola é essencialmente o lugar das diferenças, da mestiçagem, do estranhamento. Vieira (2001, p.118), adverte que a interculturalidade não pode ser compreendida como busca de harmonia na convivência entre diferentes culturas, ou para minimizar conflitos, nem desenvolver respeito de tolerância para com as diferenças:

> [...] não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, aguentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas - e respeitadas - as identidades culturais. A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações.

Para que isso ocorra é necessário intencionalidade na proposta pedagógica e da prática dos professores e ainda, persistência de trabalho sistemático para que os alunos desenvolvam competência intercultural para a comunicação e respeito mútuo.

De acordo com Fleuri (2003), alguns indicativos revelam a perspectiva cultural assumida pelo professor em seu trabalho. Quando pautado no multiculturalismo, tende a considerar a diversidade cultural, apenas como realidade social, concebe as culturas diferentes enquanto objetos de estudos, apenas como mais um conteúdo a ser trabalhado. Entretanto, quando seu trabalho se sustenta na interculturalidade, este é orientado por um projeto com metas e objetivos para promover relações entre grupos de diferentes culturas.

Nesta perspectiva a relação entre culturas diferentes é vista como contextos complexos, que produzem confrontos, conflitos entre visões de mundo diferentes. Acredita que a interação entre pessoas de cultura diferente contribui para ampliar o horizonte de compreensão da realidade.

4 O trato da Diversidade Sociocultural na escola e a necessidade da Educação Intercultural

Neste artigo nos propomos a discutir a Educação Intercultural como nova proposta educacional, não apenas por reconhecer o direito de igualdade, mas reafirmar a diferença na igualdade e, necessidade de superar a negação da singularidade do aluno pela escola, caracterizado pelo julgamento estereotipado, coletivizado pelo grupo a que pertence como se todos fossem "iguais".

Os elementos para análise realizada, aqui, estão baseados na dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. A coleta de dados se deu através de entrevistas gravadas, observação do contexto escolar focada nas relações sociais entre alunos e alunos e professores. Os resultados coletados apontam que as relações sociais conflituosas parecem ser a problemática que mais inquieta ou incomoda a escola e aos professores. Não usam o conhecido termo "indisciplina", mas, "agressão", que parece mais intencional, mais intenso e provocador. O comportamento e a qualidade das relações sociais foram os assuntos mais reiterados pelos professores em nossa pesquisa.

Segundo os professores é recorrente entre os alunos, a agressão verbal, a zombaria, as piadas de mau gosto, os apelidos pejorativos, os maus tratos, as humilhações, a prevalência do sexo masculino sobre o feminino e atitudes de preconceitos. Muitas vezes, estes conflitos se transformam em agressão física. Afirmam que "a maioria dos alunos(as) na hora de resolver pequenos conflitos, parte para a agressão verbal e física com xingamentos, vocabulários de baixo calão. Têm o hábito de se xingarem, até nas manifestações de carinho são agressivos, ao invés de dizer oh meu amigo... Se xingam" (P4).

Alguns professores atribuem a agressividade, a falta de autocontrole nas relações sociais, o desrespeito para com o outro, como comportamento e relações próprias das pessoas de classe econômica de baixa renda, de moradores de bairros populares. Isso é percebido quando dizem "a cultura da comunidade do bairro onde vivem é incorporada e manifesta na escola" (P4).

Os professores demonstram não identificar nas relações dos alunos, outros elementos da diversidade sociocultural que também, podem ser desencadeadores de conflitos como, etnia, cor, religião, sexo e orientação sexual e outros. Para eles, estas condições não tem relação com a diversidade sociocultural dos alunos(as) e com os fenômenos sociais ocorridos na escola. Não se percebeu no grupo, preocupação em buscar as causas destas problemáticas, parece não merecer muita atenção.

Ao localizar a diversidade, na divergência de ideias e pensamentos, os professores fazem uma leitura superficial da escola, como se as muitas condições que caracterizam a diversidade, não trouxessem implicações à escola, ao trabalho do professor e as relações sociais. Estes afirmam haver entre os alunos uma suposta "igualdade" reafirmando diversas vezes "eles são todos iguais" pertencem a mesma classe social, procedem do mesmo bairro, suas famílias têm características comuns por suas condições econômicas e grau de instrução" (P.6) Como se na igualde não houve diferenças que devem ser percebidas, trabalhadas pela escola, no sentido de valorizar a singularidade de cada um e favorecer interações harmoniosas.

Embora o aluno (a) expresse em palavras e comportamentos sua real condição de vida, observamos que na escola tende-se a homogeneizar, considerar e tratar cada um como grupo, "massa" e, raríssimas vezes, como sujeitos individuais, únicos, com uma identidade que os diferencia de outros.

Observamos nos dizeres dos professores que os alunos são identificados a partir de estereótipos criados em relação a sua procedência, a condição sociocultural e familiar. "A maioria dos alunos é do bairro ou de outros circunvizinhos com os mesmos problemas sociais e classe de baixa renda. [...] é esse público marginalizado de bairros da periferia. Não há diferença entre os alunos, todos são "iguais*"* [...] "Temos alunos que o pai e a mãe estão presos. Já pegamos criança de 8 anos fumando maconha no banheiro" (P4).

A ideia equivocada de suposta igualdade é comum entre os professores ressalta Gusmão (2000):

> É frequente se ouvir que naquela escola "todos são iguais" e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabemos que essa igualdade não é real. Os alunos que ali estão têm as mais diferentes origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender. Por que, então, os dizemos iguais? Porque todos são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola. Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como a categoria índio, coloca a todos "no mesmo saco" e nega as diferenças que os tomam, cada um, sujeitos socioculturais. (p.17).

Fleuri (2003) afirma que muitas vezes as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária, índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal. Isso não permite compreender a

complexidade dos agentes das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade dos significados produzidos nestas relações.

Para este autor, que as diferenças culturais são consideradas sob uma perspectiva estereotipada, focalizando-se apenas as manifestações extremas e particulares dos fenômenos culturais. Deixando-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que estes tecem.

França (2010) confirma que há uma tendência à massificação e que muitas vezes é defendida ou usada equivocamente como igualdade:

> Atualmente observa-se uma forte tendência de se unificar o que é diverso, parece haver intenção de se admitir "uma verdade única", princípio da organização social, que pretende eliminar a diversidade ou desqualificá-la. Todavia, o que se deseja é a reafirmação do direito de sermos múltiplos e livres para escolhermos o que podemos e o queremos ser (FRANÇA, 2010, p.45).

Lembra-nos Deleuze (1991), que embora, pertençamos a um determinado grupo social, tenhamos uma condição econômica tal, uma cultura, uma religião e, esses condicionantes, possam exercer influência sobre nós, isso não anula a nossa subjetividade. Ao contrário, somos social e individual ao mesmo tempo. Para este filósofo, o conceito de sujeito impõe a necessidade de um pensamento que apela tanto para o universal, quanto para a individualização. São possibilidades que se articulam nesses papéis.

> A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem-determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então, como direito a diferença e direito a variação, a metamorfose (DELEUZE, 1991, p.113).

Ainda que o homem se situe nos dois polos, o sentido grupal não pode prevalecer sobre o individual, dependendo da situação em que ocorra esta identificação, ela pode gerar, conflitos, enfatiza Gimeno Sacristán (2008):

> Na medida em que a mistura tenha caráter massivo, seja a imposta, forçada, compulsiva ou traumática, pode provocar alterações da identidade das pessoas, insegurança e submissão, o que se traduz em uma globalização moralmente negativa que costuma ser agravada para quem sofre o rechaço das sociedades receptoras (p.37).

Os alunos são considerados "iguais" pelos professores por pertencerem à mesma classe social, viverem situações comuns na condição de vida. Serem na maioria, filhos de pais separados, com baixa escolarização ou, suas famílias terem uma estrutura não convencional e ou ainda, receberem pouca atenção e proteção desta. Esta concepção de homogeneidade é, também, observada no processo de ensino/aprendizagem. Um dos professores tenta justificar o tratamento "igual" dispensado a todos, independentemente de suas diferenças:

> A gente trata como se todos fossem iguais, porque nós professores, fomos formados nesta perspectiva, a de massificar em tudo que fazemos. Procuramos colocar tudo e todos dentro de um parâmetro, a gente prepara um único plano para uma sala de aula que é diversa, um só discurso para daquele assunto. E na sala, passa despercebido aquele que não consegue incorporar aquela cultura. O professor precisa fazer uma ponte, e, isso não é fácil para ele (P1).

Na ótica Hall (2006, p.17), as diferenças são permeadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeitos" isso é, "identidades". Cada identidade assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos. Como sujeitos advindos de um mesmo grupo social, certamente, há aspectos e situações comuns na realidade de vida de cada um desses sujeitos sociais. Contudo, há elementos particulares que também, precisam ser levados em conta, por isso, não cabe homogeneizar/generalizar os diferentes sujeitos de uma condição semelhante. É preciso reconhecer a diferença na igualdade.

O fato de considerar os alunos quase sempre no "coletivo" interfere também, na proposta de ensino/aprendizagem, porque ao negar sua cultura não se identifica as reais necessidades educacionais de cada um. Desconsidera-se sua história, a qual deveria servir de informações valiosas para indicar caminhos, proposição de alternativas pedagógicas necessárias e adequadas, para potencializar aprendizagem e a participação no contexto escolar e, consequentemente sua inclusão.

5 Conclusão

De acordo com os dados desta pesquisa, a concepção dos professores sobre a diversidade sociocultural dos alunos está relacionada ao multiculturalismo, admissão da existência das muitas culturas no espaço escolar. Reconhecimento que as diferenças geram conflitos que prejudicam as relações sociais entre os alunos e alunos e professores, como também, o processo de ensino e aprendizagem.

Isso nos mostra que a realidade multicultural, o convívio com as diversas culturas não promove o respeito às diferenças, mas geram estranhamentos, intolerâncias e até agressões verbais e até físicas. Esses comportamentos devem ser superados a partir da aprendizagem do respeito as diferenças, pautada na perspectiva da Educação Intercultural que se apresenta como proposta potencializadora do processo de humanização, convívio respeitoso entre os sujeitos de diferentes culturas. Além disso, configura-se como um olhar e atenção voltados à singularidade

e necessidades individuais, eliminando tratamentos sob o julgo da massificação e pertencimento de grupo.

Para que a educação intercultural se materialize no cotidiano da escola, é necessário que figure como questão orientadora do seu Projeto Político Pedagógico e que seja assumida como compromisso político-pedagógico, pelo coletivo da escola. A permanente reflexão sobre a prática pedagógica, assim como sobre as condições estruturais de funcionamento da escola, é fator que pode contribuir enormemente para que a escola mantenha-se fiel aos seus propósitos socioeducativos.

Referências

ABRAMOWICZ, A. RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A.C. J. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.ISSN: 2236-532Xn. 2, p. 85-97.

CANDAU, V. M. Educação e Sociedade. São Paulo, v. 23, nº. 79, p.125-161, 2002.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre Igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, jan./-abr, 2008.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação e Política, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.

DELEUZE, G; GUATTARI, Felix. Qu'est-ce que la philosophie? Paris: Les Éditions de Minuit, 1991.

DEMETRIO, D .Educare el confronto interétnico. Animazione Sociedade, deciembre 81-82, 1994.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais. Rio de Janeiro, Brasil., 2001.

_____ (org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANÇA, Cecilia. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs). O eu e o outro: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá/MT: edUFMT, 2010.

GUSMAO, N. M. M. Desafio da diversidade na escola. Mediações, Londrina, v. 5, nº 2, p 9-28, julho/dez, 2000.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
_____A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 2006.

MCLAREN, P. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

SABARIEGO, M.L. Educación Intercultural a la secundaria obligatoria: investigación evaluativa. Tese de Doctorado MIDE. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANCHES MONTALVO, I.M. Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Tese de Doctorado MIDE. Universidad de Barcelona, Barcelona, 2006.

SANTOS, B. de S. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEMPRINI, A. Multiculturalismo. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

TAYLOR, C. Multiculturalismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TERRANOVA, C. S. Pedagogía interculturale: concetti, problemi, proposte. Milano: Angelo Guerini e Associati, 1997.

TOURAINE ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

WALSH, C; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des) de un proceso. In: MATO, D. (Org.).Estudios y otras prácticas intelectuales Latinoamericanas en cultura y poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad central de Venezuela, 2002.p. 317-326.BuenosAires: Signo, 2006.

_____. Interculturalidade crítica e educação intercultural. Artigo ampliado da Expo3sição apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009

O CONHECIMENTO DO SURDO SOBRE LITERATURA SURDA

Arali Maiza Parma Dalsico (IL/UFMT) – aralidalsico5@hotmail.com[1]

Reany de Oliveira (IL/UFMT) – reanyoliveira.ufmt@gmail.com[2]

Resumo: Este artigo resultou de uma atividade de pesquisa proposta na disciplina de "Introdução aos Estudos de Literatura da Libras", no 2° semestre do curso de Letras-Libras, Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, na qual estudou-se conceitos básicos da teoria literária para iniciação eficiente na leitura crítica de textos literários, voltada a sensibilizar, principalmente, futuros professores de Libras, sobre Literatura Surda. No entanto, a atividade de aplicar um questionário, tornou-se complicada, por ter que transpor alguns desafios como: a busca dos sujeitos, a falta de domínio da Libras, a forma de abordagem, o tempo exíguo, e a minha condição de "sujeito cegado" que só percebi durante o desenvolvimento e a reflexão da atividade proposta. Inicialmente, a professora estabeleceu um questionário, que posteriormente, ao ser aplicado passou por alterações para que pudéssemos obter mais dados para análise. Ao analisar as resposta sobre a temática, constatamos que os sujeitos não tiveram acesso a Literatura Surda na escola e também não tinham conhecimento sobre o assunto. Assim é fundamental propiciar o desenvolvimento e o conhecimento da Literatura Surda, que apresenta o sujeito surdo "como presença"e não a surdez como "falta de audição", sendo necessário empoderar os sujeitos surdos com identidade de "grupo lingüístico e cultural diferente" com suas próprias lutas e reivindicações linguísticas, culturais, sociais e educacionais.
Palavras-chave: Literatura Surda. Sensibilização. Desafios.

1 Introdução

Este artigo resultou de uma atividade de pesquisa proposta pela professora Reany de Oliveira nadisciplina de "Introdução aos Estudos de Literatura da Libras", no 2° semestre do curso de Letras-Libras, Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, na qual estudou-se conceitos básicos da teoria literária para iniciação eficiente na leitura crítica de textos literários, voltada a sensibilizar, principalmente, futuros professores de Libras, sobre Literatura Surda.

No entanto, a atividade de aplicar um questionário, que inicialmente nos pareceu ser uma atividade simples, tornou-se muito complicada, ao termos que transpor alguns desafios como: a busca dos sujeitos, a falta de domínio da Libras, a forma de abordagem, o tempo exíguo, e a minha condição de "sujeito cegado" só percebida durante o desenvolvimento e a reflexão

[1] Acadêmica do 3º semestre do curso de Letras-Libras, Licenciatura/IL/UFMT (2016)
[2] Professora do curso de Letras-Libras, Licenciatura/IL/UFMT. Graduada em Pedagogia Licenciatura - Faculdades Integradas Cândido Rondon (2012). Pós-graduada em Lato Sensu em Língua Brasileira de Sinais, pela Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão (2014). Mestranda em Educação/IE/UFMT (2016)

da proposta. Inicialmente a professora estabeleceu um questionário, que posteriormente, ao ser aplicado passou por alterações, para que pudéssemos obter mais dados para análise.

2 A Literatura Surda

A atividade pedagógica proposta pela professora objetivava pesquisar o conhecimento que os surdos têm sobre Literatura Surda, tema desconhecido em muitos ambientes onde a língua de sinais não é "tolerada" e dentre esses ambientes, Karnopp em artigo de 2006, quatro anos após o reconhecimento da Libras como uma língua com estrutura própria por meio da Lei 10.436/2002, destaca a escola. Para Karnopp a Literatura Surda

> [...] começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca 'um outro lugar e uma outra coisa'. A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas (KARNOPP, 2006, p.100).

Observa-se que a Libras foi inserida como disciplina curricular obrigatória pelo Decrete nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em cursos de formação de professores "em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios". (BRASIL, 2005)

No entanto, Karnopp e Quadros (2001, p.11), observam que na década de 1950 a UNESCO (1953, p. 11), ao discutir sobre o ensino de grupos minoritários afirmou que "o melhor meio para o ensino de crianças é através da língua materna". Assim, as autoras analisam que a criança surda desde a Educação Infantil tem direito de estar num contexto que:

- ✓ oportunize a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
- ✓ propicie o desenvolvimento da estrutura gramatical da Libras
- ✓ propicie o acesso às diferentes funções e usos da Libras: informal, formal, poético e narrativas.

Damos destaque, nesta observação, para as diferentes funções e usos da Libras: "informal, formal, poético e narrativas". Mas o que vem a ser a Literatura Surda? Karnopp (2006, p.101) observa que

> Diferentes artefatos culturais são produzidos no sentido de dar sustentação a determinados discursos sobre os surdos [...] essa literatura tem sido foco de pesquisas

> na área da educação justamente por sua inserção e disseminação nas escolas, entre professores e alunos, tanto como material de instrução como de lazer.

Karnopp (2006, p.102) define Literatura Surda como sendo "a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente". Porém, praticamente inexistem textos, de literatura infantil que tem como temática a língua de sinais e a cultura surda. A autora entende que é "necessário produzir material bilíngue (língua de sinais e língua portuguesa), coletar histórias contadas por surdos e garantir a participação de surdos e intérpretes no processo de tradução de histórias sinalizadas", para desta forma, apresentar "as lutas, e as reivindicações linguísticas, sociais e educacionais dessa comunidade".

No entanto, observa-se que, nos últimos anos, a internet tornou-se grande aliada na divulgação de vídeos produzidos por sujeitos surdos e ouvintes que estudam a Libras.

Para Lopes (2011, p. 75) "existem elos subjetivos capazes de marcar e fortalecer identidades e de fazer com que os indivíduos se reconheçam" e o conhecimento da existência de uma Literatura Surda se dá como elemento de elo da identidade do sujeito surdo propondo uma outra forma de olhar, perceber, interpretar e narrar a diferença entre sujeito surdo e sujeito que não ouve.

> Nas tentativas de entender a diferença surda, argumentamos que ela não se dá no fato de um indivíduo ser surdo, mas de este viver em comunidade e compartilhar, com seus pares, uma língua visogestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço; enfim, é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença social (LOPES, 2011, p. 71).

Para serem vistos e entendidos como sujeitos surdos e não sujeitos com surdez é necessário perceber, registrar e apresentar primeiramente o sujeito surdo "como presença"e não a surdez como "falta de audição", é necessário empoderar os sujeitos surdos com identidade de "grupo lingüístico e cultural diferente" com suas próprias lutas e reivindicações linguísticas, culturais, sociais e educacionais.

3 Metodologia da Pesquisa

Na disciplina de “Introdução aos Estudos de Literatura da Libras”, a professora, disponibilizou um questionário com três questões sobre a temática “Literatura Surda”, sendo elas: 1) Você sabe o que é Literatura Surda? ( ) sim ( ) não; 2) Se sim, o que é Literatura Surda?; 3) Você aprendeu na escola ou viu o que é Literatura Surda?

A única restrição para a aplicação do questionário era que os sujeitos não fossem nossos colegas surdos do curso de Letras-Libras, Licenciatura - UFMT, pois eles já tinham cursado a disciplina.

De repente, o que parecia simples, aplicar um questionário, tornou-se uma atividade pedagógica muito complicada, pois para conseguir os dados para análise, eu teria que transpor alguns desafios. O primeiro foi encontrar os sujeitos para realizar a pesquisa, pois em meu círculo de conhecidos, fora do ambiente do curso de Letras-Libras, constatei de imediato que não havia pessoas surdas; o segundo deixou-me apreensiva, meu vocabulário em Libras ainda é limitado, insuficiente para me comunicar com as pessoas surdas; o terceiro desafio, ao encontrar os sujeitos, que atendessem aos critérios da seleção, como abordá-los sem ser inconveniente e indelicada; o quarto desafio era o pouco tempo que tínhamos para fazer o levantamento de dados sobre Literatura Surda, que deveria ser realizado em quatro dias, devido ao tempo de duração da disciplina, carga horária de 32h e era realizada em módulos. Diante disso: o que fazer? Eu não tinha a menor ideia de onde encontrar os sujeitos.

De repente, ao voltar meu interesse à busca de sujeitos surdos que circulava pelos lugares do meu cotidiano, me dei conta de que antes eu não dera a devida atenção ao fato, e como definiu Costa (2008, p.14) eles eram pessoas que estavam “na periferia do meu olhar”, invisíveis, embora, ao meu lado.

A surdez passa despercebida pelo ir e vir da multidão, não é algo visível e exposto que possa ser percebido apenas ao dirigir o olhar para uma pessoa. Assim, ao sensibilizar minha percepção, esta “literalmente culmina num ponto do mundo onde nossa visão vai ver o que não via antes” (COSTA, 2008, p.200) e nos quatro dias em que passei a buscar pessoas surdas na multidão, eu as “enxerguei”. E quando as percebi, me dei conta de que elas sempre estiveram ali, eu que não tinha o olhar sensível ao fato.

Então, percebi a partir de minha própria realidade, que ouvintes não estão atentos a existência de sujeitos surdos em seu cotidiano. Busquei informações sobre a temática

“invisibilidade” e me senti como “sujeito cegado”, sendo aquele que “forja não ter ciência do outro [...] recusa um registro: não reconhece a existência do outro” como bem descreve Costa (2008, p.376) e pessoalmente minha desatenção e condição de “sujeito cegado” incomodou-me muito.

3.1 Indo ao encontro do outro

Encontrei cinco pessoas surdas nos espaços em que eu circulava no dia a dia, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1: Local e horário de aplicação do questionário

Sujeito	Local da entrevista	Horário	Data
1	Mercado	20h	05/04
2	Farmácia	18h	06/04
3	Praça de caminhada	6h	07/04
4	Ônibus	22h	07/04
5	Mercado	19h	08/04

Optei por iniciar o questionário solicitando algumas informações de identificação dos sujeitos que considerei importantes para futuras análises dos dados coletados, para introduzir o diálogo e também para perceber se eu teria competência linguística e técnica para entendê-los, o que resultou no quadro a seguir:

Quadro 2: Identificação dos sujeitos

	Gênero	Id.	Estado Civil	Estudou?	Ocupação	Sabe Libras? Como se comunica?
1	Feminino	50	Casada	Ensino Fund.	Serviços Gerais	-Não sabe Libras -Só oraliza -Faz leitura labial
2	Feminino	25	Solteira	Ensino Médio	Funcionária Pública	-Sabe Libras - Oraliza (mas não gosta) -Faz leitura labial -Usa gestos com quem não sabe Libras;
3	Masculino	15	Solteiro	Ens. Fund. (8º ano)	Estudante	-Sabe Libras -Usa gestos com quem não sabe Libras
4	Masculino	16	Namora	Ens. Médio (1ª ano)	Trabalhando (jovem aprendiz) Estudante	-Sabe Libras -Oraliza (mas não gosta) -Usa gestos como quem não sabe Libras

5	Feminino	45	Casada	Ens. Fund. (6ª série)	Trabalha em casa/mãe de 2 adolescentes	-Não sabe Libras -Só oraliza -Faz leitura labial

Casualmente, no mercado, no bairro onde moro, durante as compras percebi uma senhora, que apesar de oralizar, sem qualquer dificuldade de pronuncia, exigia que o menino ao seu lado falasse olhando para ela. Diante de minha necessidade em cumprir a atividade acadêmica, comecei a segui-la. Eu não sabia como abordá-la. Tomei coragem e toquei seu braço, ela olhou e indaguei se era surda, ela confirmou com um gesto de cabeça, informei que fazia o curso de Letras-Libras na UFMT e iniciamos a conversa. A senhora foi muito solícita em me ajudar e assim, obtive meus primeiros dados para o questionário.

A segunda pessoa a responder o questionário, estava na farmácia fazendo compras, oralizava e também fazia gestos para a atendente no caixa. Apresentei-me, informei ser aluna do curso de Letras-Libras/UFMT e que precisava de algumas informações, as quais ela respondendo oralizando ao perceber que eu não tinha vocabulário para manter uma conversa em Libras. Ao final, ela explicou-me que não adianta muito tentar se comunicar em Libras, o ouvinte nunca entende. Ela também afirmou que não gosta de oralizar, porque as pessoas sempre pedem para ela repetir, mas já está acostumada com essa dificuldade dos ouvintes em entendê-la.

Pela manhã durante a caminhada matinal, percebi um jovem com um senhor, usavam língua de sinais para se comunicar. De repente me dei conta que eu sempre os vira ali, mas nunca dera a devida atenção e minha falta de sensibilidade incomodou-me muito. Quando eles pararam para os exercícios de alongamento, eu me aproximei e sinalizei um “oi”. Oralizando o senhor perguntou se eu era surda. Respondi em Libras que era aluna de Letras-Libras na UFMT, o rapaz entrou na conversa, mas eu tive dificuldade em compreender o que ele sinalizava e justifiquei que estava no 1º ano do curso, o senhor identificando-se como seu pai e foi o interprete.

Ao retornar da UFMT, às 22h, vi dois rapazes sentados no fundo do ônibus conversando em Libras, aproximei e dei um “oi”, os dois me encararam, tomei coragem e sinalizei informando que eu era aluna de Letras-Libras na UFMT. Eles pareceram interessados, mas logo perceberam que eu não entendia tudo o que eles sinalizavam. Um era ouvinte o outro surdo. O rapaz surdo repetia os sinais, tentando ser entendido em Libras, e insistia reforçando

a ideia de que era para eu praticar mais. O rapaz ouvinte intermediou a conversa, eles foram muito pacientes, sorridentes e brincalhões.

A última entrevistada foi indicada pela atendente de caixa do mercado, quando eu estava na fila, pois a atendente vira a entrevista que eu realizara dias antes. A senhora já sabia que eu estava entrevistando pessoas surdas e sorrindo praticamente se ofereceu para responder as questões. Em sua fala houve a seguinte frase "como eu falo bem, passo por uma 'pessoa normal', poucas pessoas percebem que sou surda."

4 Discussões e análises

Todos os cinco sujeitos ao serem indagados, se sabiam o que é Literatura Surda, responderam: "Não". Os três primeiros ao responder negativamente a 1ª questão, conversei mais um pouco e agradeci sua contribuição. No entanto, nos dois últimos sujeitos decidi modificar a pergunta introdutória e primeiro indaguei se sabiam o que era "Literatura" e obtive as seguintes respostas:

> Sim, eu sempre mostrei aos meus filhos os livros de historinhas infantis e eles gostavam muito. Brincávamos com as figuras e desenhávamos. E eles pediam pra eu contar as histórias muitas e muitas vezes. (mulher, 45 anos)

> Sim, sei. Gosto de gibis. A coleção do meu pai. Sempre li com ele. Leio também super-heróis divertidos. (adolescente, 16 anos)

Pela resposta dos entrevistados verifica-se que ambos têm ideia do que seja Literatura. Então, indaguei a eles: "O que você acha que é Literatura Surda?"

> Não sei. Livro é pra todo mundo! Surdo ou não. (Mulher, 45 anos)

> Não sei não. Acho que quando se vê em Libras as histórias que tem na internet. Eu já vi. Acho legal e gosto muito. Também tem Charlie Chaplin. Você viu? Gosta? Eu também gosto muito, muito mesmo. (adolescente, 16 anos)

Foi indagado ao adolescente como ele teve acesso a esses sites com histórias em Libras

> Achei. E gosto muito. Também meus amigos mostraram (adolescente).

Segundo Karnopp (2006, p.102), utiliza-se "a expressão "literatura surda" para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa". Na Literatura Surda entende-se e apresenta o sujeito surdo "como presença"e não a surdez como

“falta de audição”, empoderando os sujeitos surdos com identidade de “grupo lingüístico e cultural diferente” com suas próprias lutas e reivindicações linguísticas, culturais, sociais e educacionais.

Ao observar, a resposta da mulher, quando afirma: “*Livro é pra todo mundo”,* verifica-se que ela não faz ideia do que seja Literatura Surda. Talvez pela idade e o tipo de escolarização recebida, considerando historicamente a formação escolar dos surdos há 40 anos atrás, ou por apenas oralizar e, principalmente, pelo fato de não saber se comunicar em língua de sinais, e assim esteja alheia aos materiais de Literatura Surda disponíveis.

Quanto ao adolescente, por ele saber Libras e ter acesso a internet, busque sites relacionados à surdez e, como ele mesmo respondeu, sua rede de amizades indica sites com conteúdo em Libras; mesmo assim, é possível perceber que ele só demonstrou ter uma vaga ideia do que seria Literatura Surda, quando, questionado sobre a temática, parou para pensar.

Foi indagado aos dois se eles aprenderam ou se viram na escola o que é Literatura Surda. Porém, ambos responderam que na escola só estudaram sobre Literatura Brasileira. Assim, percebemos que os entrevistados não tiveram acesso a Literatura Surda na escola e também não ouviram falar especificamente sobre o assunto.

5 Considerações finais

Pelas respostas percebemos que os cinco sujeitos entrevistados não têm conhecimento do que seja Literatura Surda e que não tiveram acesso a ela na escola. No entanto, pela resposta do adolescente, verifica-se que ele identificou o que seria Literatura Surda e tem acesso a ela em sites da internet, que acessa por curiosidade ou por indicação dos amigos.

O estudo da disciplina de “Introdução aos Estudos de Literatura da Libras” e o desenvolvimento desta atividade pedagógica, propiciou minha sensibilização como futura professora de Libras, fazendo perceber-me como “sujeito cegado” insensível a presença de sujeitos surdos em meu cotidiano. Concordo com Karnopp e Quadros ao observarem que, é fundamental, oportunizar acesso a língua materna, neste caso a Libras, e que este seja o melhor meio para o ensino de crianças surdas, podendo propiciar o desenvolvimento e o conhecimento da Literatura Surda. E desta forma, possamos perceber, registrar e apresentar o sujeito surdo “como presença”e não dar destaque a surdez como “falta de audição”, é necessário empoderar

os sujeitos surdos com identidade de “grupo lingüístico e cultural diferente” com suas próprias lutas e reivindicações linguísticas, culturais, sociais e educacionais. No entanto, como em qualquer outra comunidade, o sujeito surdo também tem que se perceber, se sentir pertencente e se identificar com a comunidade surda, suas lutas e reivindicações, mas aqui entra-se num impasse, é preciso ter acesso a informações para se empoderar, lutar e reivindicar.

Referência

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm acesso em junho, 2017.

COSTA, Fernando. Braga da. **Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis**: um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. Tese de Doutorado em Psicologia - Universidade de São Paulo; 2008. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-09012009.../costafernando_do.pdf> acesso em Junho, 2017

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, jun., 2006, p.98-109. Disponivel em <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1> acesso em junho de 2017.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230. Disponível em < http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Karnopp_Muller_EducaC3A7ao_infantil_surdos_cero_seis_anos_2001.pdf> acesso em junho de 2017.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA PELOS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE HUMAITÁ-AM

João Bosco Ferreira de Souza Júnior (IFAM) – junior.bosco.15@gmail.com

Dinair Carla Lacerda Parente (IEAA/UFAM) – dinair.carla.lacerda@gmail.com

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos (IEAA/UFAM) – jusysantos29@gmail.com

Resumo:A inclusão de alunos surdos nas escolas brasileiras constitui-se uma realidade que desperta algumas indagações. Com interesse de investigar os métodos utilizados pelos professores da disciplina de Ciências com alunos Surdos de escolas Municipais de Humaitá-AM, propomos desenvolver essa pesquisa. É fato que os Surdos estão incluídos nas escolas públicas, que existem diversas leis que amparam estes educandos para que o ensino seja adaptado ás suas necessidades. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida no Brasil pela Lei 10.436/2002, e posteriormente regulamentada pelo Decreto 5626/2005. Nas escolas básicas de ensino fundamental a disciplina de ciências é de suma importância, pois é uma disciplina que envolve o dia-dia dos alunos. Não possuindo, na maioria das vezes, pessoas que possam dar apoio para esses alunos surdos, e a maioria dos professores não se preocupa, deixando esses alunos sem perspectivas de um futuro melhor. Com o objetivo principal de verificar os métodos utilizados pelos professores em escolas públicas na disciplina de ciências nas salas que apresentam alunos surdos matriculados. Para realização deste estudo bibliográfico fundamenta-se sob a perspectiva de alguns autores como Goldfeld (2002), Skliar (2005), Lopes (2007) e Laburú e Barros (2007) entre outros. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e bibliográfica, está baseada nos estudos de Deslandes (2012). Os instrumentos de coleta de dados foram: leitura analítica, fichamentos e aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas aos quatro docentes. Como resultado parcial nota-se que nas escolas municipais não há interpretes e faltam profissionais com formação continuada para atender para esses alunos.
Palavras chaves: Educação de Surdos. Disciplina de Ciências. Professores.

1 Introdução

A educação das pessoas deficientes ao longo dos anos foi modificando-se, conforme apontam Mazzotta (2011) e Freire (2008), e especificamente com relação à educação dos surdos foi o motivo dos debates, e nos dias atuais despertou em nós o interesse por conhecer melhor a história dos alunos surdos no Brasil.

Os estudos apontam que seu inicio foi no ano de 1857, no Rio de Janeiro, fundada por um professor surdo, passou-se a dizer que, quanto às situações de ensino, aqueles "infelizes" possuíam condições iguais às dos falantes (LOPES, 2007). Já no século XX todos os especialistas parecem estar convencidos que os alunos surdos devem participar de atividades organizadas pela instituição, devem trabalhar e mostrar o desenvolvimento do "potencial surdo" segundo Lopes (2007).

As metodologias para o ensino de pessoas surdas sempre estiveram pautadas no conceito da normalidade/anormalidade, com isso os pesquisadores apontam as principais formas de atendimento: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

A primeira proposta está pautada na oralização, esta abordagem teve seu auge após o Congresso de Milão em 1880 conforme aponta Goldfeld (2002, p.31) definidos como práticas escolares para alunos surdos. A autora destaca que nessa filosofia a maior parte do tempo às crianças surdas passam recebendo treinamento oral e se dedicando a aprenderem a falar.

Na década de 1970, no Brasil a abordagem disseminada foi a comunicação total, em que o surdo é visto na posição bi-cultural sob o conceito da tolerância; Goldfeld (2002, p.38) descreve que os profissionais que defendem essa metodologia não veem os surdos apenas como indivíduos com uma patologia, mas defendem a utilização de qualquer recurso linguístico, sejam em língua de sinais, ou oral ou ainda códigos manuais.

A abordagem bilingue tem como pressuposto básico que a criança surda deve adquirir como língua materna a LIBRAS e a segunda língua a língua oficial do nosso país, prevalecendo os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas (CAMPOS, 2008).

Os alunos surdos necessitam de um olhar diferente em relação aos outros alunos, já que os mesmos possuem uma diferença linguística o que requer apoio dos professores em seu cotidiano nos seus aprendizados em todas as disciplinas.

Este trabalho tem abordagem qualitativa, sendo que foi realizado em três escolas municipais. A escolha das mesmas se deu pelo fato dos alunos surdos estarem matriculados nas referidas escolas, tendo como objetivo investigar como os professores dos alunos surdos das escolas municipais de Humaitá- AM desenvolvem suas atividades na disciplina de Ciências. A curiosidade de compreender como acontece o ensino de alunos surdos surgiu pela percepção da necessidade de verificar os conhecimentos que os docentes têm sobre a LIBRAS e apontar as metodologias e recursos utilizados para o ensino/aprendizagem dos mesmos.

2 Referencial Teórico

A conquista de legitimação do direito básico dos surdos se deu a partir da Lei 10.436/2002 e posteriormente pelo Decreto 5626/2005. No Decreto também foi discriminado como seria a formação dos profissionais para atuarem com estes educandos e recentemente a Lei no 12.319, de 1º de Setembro de 2010 regulamentou a profissão dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais-TILS.

A palavra surdez tem sido empregada para designar qualquer tipo de perda de audição, parcial ou total, que pode ser temporária ou definitiva conforme aponta Magalhães (2013).

Vários eventos científicos ocorridos no Brasil demonstram o descontentamento e o repúdio da comunidade surda em relação à expressão deficiente auditivo pela conotação de incapacidade velada no termo.

De acordo com Skliar (2005), os estudos sobre surdez se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu relacionamento político.

É necessário que haja um ambiente de colaboração em que as atividades são compartilhadas entre Surdos e ouvintes, é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, conforme pontuam Carvalho e Barbosa (2008), pois assim serão respeitadas e aceitas as diferenças individuais. Portanto, observa-se a obrigação de pensar sobre uma didática flexível que dê ainda o mesmo conteúdo curricular e que respeite os alunos Surdos sem perda da propriedade do ensino e da aprendizagem dos mesmos.

Segundo, Luburú e Barros (2007), entende-se que a dificuldade para realização das mesmas está além da justificativa de falta de material e equipamentos. Esse problema pode também ter relação com a ausência de preparo por parte dos docentes, ou mesmo desinteresse destes, uma vez que se sentem desvalorizados e a profissão é tida como marginalizada, fazendo com que não sintam vontade de inovar.

Do mesmo modo, em frente aos numerosos insucessos e barreiras na escola inclusiva destes alunos surdos, a comunidade surda organizou-se e resistiu para garantir a fundamental forma de admissão social/escolar: o direito da língua. Este combate de forma alguma foi ingênuo e de simples autorização; constituíram múltiplos encontros durante décadas e que, persistem até os dias atuais.

Segundo Gonçalves e Festa (2013), para que o aluno Surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor regente tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno. Na inclusão, parte-se do pressuposto que todos os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos de igual modo. Lacerda (2006) aponta que a inclusão escolar é um processo dinâmico e gradual, que toma diversas formas a partir da necessidade dos alunos. Nesse sentido, o professor é responsável por incentivar e mediar à construção do conhecimento através da interação com o aluno Surdo e seus colegas.

Deve-se ressaltar que promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas

condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão (CURY, 1999).

Considerando a variedade de leis referentes à educação de crianças surdas, pode-se observar a interpretação educacional tornando-se comum no ensino fundamental e médio. Isso é um avanço profissional e se constitui como uma possibilidade de tornar os programas e os serviços escolares mais acessíveis às crianças surdas. Como parte da equipe profissional, o intérprete precisa ser formado e qualificado profissionalmente (REGISTRY OF INTERPRETERS FOR THE DEAF, 2000).

Na maioria das escolas públicas no Brasil em dias de hoje não possuem um intérprete ou uma pessoa qualificada para dar apoio a crianças surdas, fazendo com que essas crianças tenham dificuldade no seu ensino e aprendizagem, e também não facilitando a sua interação ou conversação com outros alunos e no futuro com a sociedade.

Determinar, por força de lei, que crianças com deficiência sejam incluídas pelo sistema regular de ensino, que não consegue dar conta, sequer dos atuais problemas como a falta de escolas e de professores é pretender uma solução ilusória. Os professores do ensino regular não têm sido capacitados para auxiliar as crianças com deficiência e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas (SCHWARTZMAN, 1997).

Na atualidade brasileira o sistema regular de ensino precisa ser ajustado o que implica em novos posicionamentos por parte dos órgãos governamentais visando que os professores sejam capacitados de forma continuada conforme descreve Magalhães (2013), a inclusão educacional constitui uma realidade e há necessidade de aperfeiçoamento dos professores para que se atendam aos alunos incluídos, e no caso dos surdos que tenham conhecimentos sobre a condição linguística destes educandos.

Os alunos surdos têm acesso garantido por lei, para frequentarem a escola regular e visualizando uma boa relação com seus alunos surdos, os professores devem ter conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a cultura surda e com isso facilitando uma conversação com esses alunos, e também ajudando uma melhor compreensão e aprendizado destes educandos.

3 Metodologia

A metodologia utilizada no presente trabalho está pautada na abordagem qualitativa, pois proporciona melhor análise de dados. O objeto de estudo serão quatro professores da disciplina de ciências que lecionam para alunos ouvintes, mas que têm em suas turmas quatro alunos surdos incluídos em salas regulares de quatro escolas Municipais de Humaitá.

A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador como aponta Deslandes (2012) sendo assim a autora relata esse tipo de pesquisa relacionado ao universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes.

Nesta abordagem os pesquisadores atuam como principal instrumento e o ambiente natural sua fonte de dados, ou seja, os pesquisadores mantém contato direto com o ambiente e a situação que está sendo objeto de estudo.

De acordo com LUDKE (1986, p.11): o pesquisador "evita definições rígidas e apriorísticas de hipóteses", e a partir do contato com a situação estudada e vai rever e aprimorar o problema da pesquisa inicial.

Para esta pesquisa fizemos a divisão em quatro etapas. Na primeira etapa fizemos uma revisão bibliográfica, com textos, leis, documentos e estudos sobre surdez na intenção que fossem lidos e entendidos pelos pesquisadores.

Já na segunda etapa fizemos observação nas escolas municipais que tinham matriculados alunos surdos e no terceiro momento foi feita a aplicação dos questionários para os professores da disciplina de ciências dos alunos surdos. Para que o pesquisador tivesse um ponto de vista dos professores sobre as suas práticas, sua trajetória profissional e se já tinham trabalhado com alunos com surdez.

No quarto momento fizemos a análise dos dados obtidos para estabelecer a relação entre os dados obtidos e as leituras na intenção de averiguar os pontos que apresentam entre a teoria e prática destes docentes.

4 Resultados

O ensino de Ciências tem sido objeto de estudo de muitos trabalhos ultimamente, onde são levantadas questões sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como a metodologia utilizada pelos professores e as formas de avaliação. Para que o ensino dos alunos surdos aconteça os docentes precisam ter conhecimentos sobre a LIBRAS, a cultura dos surdos, esses requisitos vão além do domínio de conteúdo, a aplicação dos conceitos teóricos no cotidiano, que possa fazer relação entre a teoria e prática.

Nesse estudo por meio dos estudos bibliográficos, buscou-se respostas sobre as possíveis contribuições sobre teorias metodológicas, nas atividades dos professores dentro ou fora de sala de aula, vislumbrando aprimorar condições de ensino.

Durante a observação e análise dos dados coletados nas escolas municipais, pode-se perceber que apenas 2 escolas possuem salas de atendimento educacional especializado para atender aos alunos com deficiência, e somente uma professora atende aos alunos surdos, sobrecarregando esses professores, o que por sua fez só permite que esta docente os atenda somente duas vezes por semana. Um ponto marcante dessa realidade é que durante as aulas, não há Interpretes de LIBRAS, dificultando mais ainda o aprendizado desses alunos surdos.

Na aplicação dos questionários, os resultados apontam que deste universo pesquisado há somente uma discente (1) do sexo feminino e três discentes (3) do sexo masculino. Todas as docentes são do sexo feminino. Cujo tempo de atuação como professoras varia entre 05 anos ate 10 anos. E com experiência em ministrar aulas. E suas formações são em áreas que fogem completamente da disciplina de ciências, como sendo formação em Magistério Superior e PROFORMAR.

Ao questionar quantos alunos surdos matriculados esses professores tinham no momento na disciplina de ciências, e todos responderam que somente um aluno com surdez. E que todos os professores não sabem LIBRAS, mas todos argumentaram que não sabem por que não tiveram oportunidade de aprender.

Quanto à comunicação com alunos surdos, os professores afirmaram que se comunicam com esses alunos, mas por meio de gestos e mímicas, pois elas afirmaram que os alunos surdos também não sabem LIBRAS.

Desse modo as professoras disseram que inclusão é algo novo, elas pensam que deveriam encorajar esses alunos surdos a se interessar nas aulas. Porém estas afirmaram que em suas aulas utilizam o quadro e o pincel como recursos, ou seja, não refletem sobre o motivo das

dificuldades dos surdos em aprender, não buscam metodologias diferenciadas que atinjam as necessidades desses alunos.

Desse modo nenhuma das professoras possuem formação continuada ou especialização na área de surdez, não fizeram nenhum curso de LIBRAS, e todas alegaram que não foram ofertados cursos ou formações para atuar com alunos com deficiência ou surdez. E também todas as professoras acreditam que essas formações têm um grande valor em seus trabalhos, que certamente faria diferença em seus planejamentos e exercício de suas atividades em sala de aula.

E por fim as docentes alegaram que nas escolas que trabalham, falta muito para melhorar o ensino e aprendizado para os alunos surdos, e o principal ponto destacado por elas, foi a ausência de intérpretes e uma sala.

5 Conclusão

Após análise dos dados coletados verificamos que nas escolas de ensino fundamental do Município de Humaitá não há até o momento, professoras com formação para lecionar na disciplina de ciências para os alunos surdos, o que por sua vez propicia que esses alunos fiquem isolados. Também contribui para o aumento das dificuldades para adquirir conhecimento e habilidades previstos não só na disciplina que pesquisamos, mas há dificuldades nas demais disciplinas. Tendo em vista que os gestores, professores e funcionários também não possuem conhecimentos de LIBRAS.

Nesse estudo, apontamos que a falta de intérpretes de LIBRAS em sala de aula reduz a comunicação com os profissionais da educação e com colegas de sala, pois os surdos ficam como estrangeiros no ambiente escolar, muitas informações lhes é negada por falta de conhecimento de como explicar ou como intervir, conforme já foi explicitado através dos autores que embasam esta pesquisa.

Outro ponto que cabe ressaltar é com relação ás metodologias e recursos utilizados para o ensino de ciências, é possível afirmar cabe á nós docentes repensar metodologias e investigar os assuntos sobre atendimentos a esses alunos.

Sabemos que não basta inserir em sala os alunos com surdez, mas estes educandos precisam de condições para aprender, e ainda que sua condição linguística seja respeitada. Esperamos que esta pesquisa sirva para reflexão dos docentes, que venha contribuir para a

implementação de políticas publicas, para que estas docentes se envolvam com a educação dos surdos aprimorando suas práticas para além dos muros escolares.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/ decreto/d5626.htm. Acesso em: 30/06/2015.

_____. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02. Acesso em: 25/06/2015.

_____. **Lei Nº 12.319, de 1o de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em 30/06/2015.

CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura Surda:** possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2008.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE:** Introdução à Deficiência Auditiva. (2008).Disponível em: <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf> acesso em: 13/08/2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à diferença:** um reconhecimento legal.Educação em revista, Belo Horizonte, n. 15, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_arttext> Acesso em: 13/08/2015.

DESLANDES, S. F. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual.** In: MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão.** Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/um%20olhar%20> Acesso em: 19/08/2015.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 5.ed. São Paulo: Plexus Editora,2002.

GONÇALVES, H. B. & FESA, P. S. V. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos.** Revisa Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ISSN: 2175-1773 – Dezembro de 2013.

LABURÚ, C. E. ; BARROS, M. A. & KANBACH, B. G. **A relação com o saber profissional do professor de física e o fracasso da implementação de atividades experimentais no ensino médio.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 12, n. 3, 2007.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES [online]. vol. 26, n.69, 2006, p. 163-184.

LOPES, M. C. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MAGALHÃES, Fábio Gonçalves de Lima: **O Papel do Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula Inclusiva**, Revista Brasileira de Educação e Cultura. Nº VII, jan-jun 2013. Trabalho 04. Cetro de Ensino Superior de São Gotardo. Disponível em: http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura. Acesso em 07/06/2014.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas.**3.ed. São Paulo: Cortez,2011.

RID – REGISTRY OF INTERPRETERS FOR THE DEAF. **Interpreting in Educational Settings** – K12, 2000, p. 1-3. Disponível em: <www.rid.org/UserFiles/File/pdfs/124.pdf> Acesso em: 14 de agosto 2015.

SCHWARTZMAN, J. S. **Integração:** do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M.T.E. e cols. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Senac, p. 62-66, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças, 3ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

Nelton Messias Soares[1]

Carlos Edinei de Oliveira[2]

Resumo: Na tentativa de compreender o ensino de história nas escolas, vários estudiosos recorremàs mais diversas fontes históricas da cultura escolar. O livro didático, importante ferramenta pedagógica, tornou-se alvo de questionamentos, os quais têm conduzido a um amplo campo de reflexões sobre sua utilização em sala de aula. Nesse sentido, este trabalho investigouos discursos apresentados sobre História afrodescendentede livros didáticos, visando sobretudodesconstruir "verdades absolutas" do ensino tradicional.Durante a investigação foi executada uma sequência didática referenciada nasleituras do Curso de Mestrado Profissional no Ensino de História. Essa sequência didática consistia em três etapas: 1- identificação dos conhecimentos prévios através de atividades escritas, 2- desenvolvimento de leituras de diversos textos. 3- conclusão com o refazer das atividades iniciais dos conhecimentos prévios. Os resultados mostraram a visão negativa que os alunos construíram sobreafricanidades, sendo estas consequências de práticas pedagógicasque ignoram a relevância as origens africanas na formação da cultura brasileira. São valores construídos historicamentepelas teorias racistas do século XIX e reproduzidos pelos livros didáticos, fomentando a construção do pensamento do brasileiro racista e preconceituoso.

Palavras chave: Saberescolar. Livro didático. Sociedade.

1 Introdução

As últimas décadas têm sido marcadas pelas grandes transformações políticas e econômicas, assimdiversossegmentosvêm buscando rever sua funcionalidade, pois condutas conservadoras não são mais compatíveis com os tempos atuais. Entretanto podemos observar que a escolaainda resiste a tais mudanças e muitas práticasobsoletas permanecem presentes tanto nas práticas pedagógicas dos professores quantonos recursos didáticos.

Podemos citar como exemplo o livro didático, uma vez que pesquisas que discutem sua produção e utilização tem possibilitado um amplo debate.Nesse sentido,o presente artigo buscaquestionar as diferentes percepções dos alunos em relação à cultura afro-brasileira enfatizando os mecanismos de racismo e preconceito.Pretende-se aindaproblematizar as narrativas de manuais didáticos ao abordar o ensino de história afro-brasileira, identificando os possíveis equívocos de "verdades absolutas" nas produções historiográficas.

Para construção do "corpus" teórico recorremos à pesquisa bibliográficacom base emBittencourt (2011), Nadai (1993), Schmidt (2009), discutindo diferentes abordagens do ensino de história. Para teoria da história destacamos as contribuições deChartier

[1]Professor da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. Graduado em História/UFMT e Pedagogia/UNEMAT. É especialista em Orientação Acadêmica e Psicopedagogia, mestrando no ProfHistória na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres. Atualmente, lotado nas escolas estaduais Deputado Dormevil Faria e 14 de Fevereiro, localizadas no Município de Pontes e Lacerda-MT.

[2]Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1991), mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Professor nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Licenciatura Intercultural Indígena e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

(2002),Jenkins (2007), Guimaraes (2003), dentre outros. A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 2º ano do ensino médio da Escola Estadual 14 de Fevereiro, localizada no município de Pontes e Lacerda-MT.

Inicialmente explicitamos algumas reflexões acercada representação social da história afro-brasileira e indígena no livro didático em diferentes contextos históricos, destacando interpretações históricas influenciadas por teorias racistas do século XIX e XX. Abordamos aindaas dificuldades do professor em transpor didaticamente os saberes acadêmicos, que através práticas mnemônicas valorizam apenas o conteúdo,inviabilizando operacionalização com osconceitos históricos.

Em seguida, apresentamos uma discussão sobre as estratégias de aprendizagem para a história afro-brasileira do livro didático“Historia em Movimento”(ensino médio-volume 2). Essa obra foi fornecida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo esta identificada pelo corpo docente como mais coerente com o projeto político-pedagógico da escola.

Posteriormente, o artigo discorre sobreuma sequência didática que envolve produções escritas dos alunos e comparações de narrativas de livros didáticos. Nessa atividade, os alunos expressam suas percepções em relação à cultura afro-brasileira, as quais são dialogadas com autores que discutem a temática.Acredita-se que questionar o livro didático e as práticas que o envolve possibilita compreender que oconhecimento histórico não é absoluto. Descobertas surgem constantemente e o ensino de história não pode restringir a uma verdade pronta e acabada, sua construção é permanente e fortemente influenciada pelotempo e espaço em que foi produzida.

2- O livro didático como representação social

O livro didáticoé uma ferramenta de aprendizagem rotineira na prática pedagógica dos professores. Logo, podemos observar com muita frequênciao trabalho do professor orientado por um livro didático, seja numa perspectiva tradicional ou renovada. Nesse sentido, partimos da premissa de que o livro didáticoéimprescindível na socialização dos saberes e no desenvolvimento de habilidades para vida cotidiana. Entretanto Silva (2011)salienta que devemos considerar que o livro didático é uma representação social, uma vez que transmite teorias e fenômenos que não se restringe ao plano individual. De acordo com a autora a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à sua percepção real, o que significa que a realidade é interpretada a partir de valores e crenças de uma determinada época ou sociedade.

Assim,podemos pressupor que nem sempreo livro didático foi visto como um aliado na democratização do saber, pelo contrário, reforçava os estereótipos de uma sociedade idealizada. De acordo com Bittencourt (2011) no século XIX, o livro didático esteve associado ao projeto de nação uniforme aos moldes da cultura europeia, ou seja, ignorava-se a pluralidade cultural do país.O europeu era visto como o conquistador de uma terra selvagem, sem cultura, enquanto que índios, negros e outras etnias eram, perifericamente,lembrados como culturas subalternas, que “dificultavam” o processo civilizatório.

No início do século XX, a necessidade da consolidação dos princípios republicanos difundiu-se a ideia de que somos um povo único. Gilberto Freyre, por exemplo, em seu livro

Casa-Grande e Senzala demonstra que a coexistênciaentre os diversos povos do Brasil possibilitou a "univocidade" do país, surgindo então o mito da democracia racial. O que moldou o pensamento dos brasileiros sobre as relações raciais, eliminando qualquer ideia de conflito entre as raças.

Nessa perspectiva consolidou-se nos livros didáticosum ensino de história através de ícones, ou seja, representação social destacando as histórias dos grandes heróis, os feitos de "homens corajosos" que com bravura triunfaram para o bem na nação.Com as recentescorrentes historiográficas, sobretudo oriundas da França, arepresentação social inferiorizadade alguns grupos étnicospassou a ser questionada. Segundo Chartier (2002):

> A relação de representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz que se tome o engodo pela verdade que considera sinais visíveis como indícios seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito, submissão, e um instrumento que produz imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta.(CHARTIER, 2002, p.75)

Consequentemente, novas abordagens passaram ainfluenciar produção de livros didáticos, tendo em vista que a forma como estava sendo apresentada a história de diferentes povos que compõem o Brasil não contemplava a realidade. Diante disso, leis como a 10.639 de 2003e 11.645 de 2008 têm buscado reverter essa representação inferiorizadaincluindo nos currículos a história indígena, África e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio.

3 O ensino de história afro-brasileira no livro didático

Segundo Chevarllard(1991, 45 apud MONTEIRO, 2007), o trabalho de transformar um objeto de saber em um objeto de ensino denomina-se transposição didática[3]. Para o autor, esse processo de ensino pode percorrer múltiplos caminhos, dos quais prevalece a subjetividade do professor em desvendarmecanismos latentes nos livros didáticos. Nessa proposição ressaltamos a seguinte preocupação:a utilização do livro didáticocomo oúnico recurso metodológico possibilita a transposição didática?

Para pensar tal questão devemos considerar duas situações: aescassez de materiais pedagógicos (xerox, internet, livros de apoio pedagógico) nas escolas e a didática reducionista ao livro didático. Na primeira situação podemos presumir que a maioria das escolasnão oferece o suporte necessário para que o professorpossa planejar suas aulas, falta tempo, carga horária de trabalho exaustiva, entre outras. Na segunda, podemos citar adependência excessiva do professor ao livro didático com atividades mecânicas de perguntas e respostas.Tal metodologia, ainda comum nas escolas, resulta nos casos de alunos grifando o "ponto" do livro e enumerando as respostas, inclusive indicando-as para colegas que não conseguiram "encontrar".

[3]"O pesquisador francês Yves Chevallard, especialista em didática da matemática, passou a designar tal concepção, bastante difundida, como transposição didática. Chevallard entende ser a escola parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da "noosfera", conceito correspondente ao conjunto de agentes sociais externos a sala de aula-inspectores, autores de livros didáticos técnicos educacionais, famílias. Esses agentes garantem à escola fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia". (BITTENCOURT, 2011, p.36)

A partir disso, podemos pressupor que restringir o trabalho pedagógico ao livro didático dificilmente ocorrerá transposição didática, ou seja, o saber acadêmico nãoserá transformado em um saber ensinável. De acordo com Bittencourt (2011) este métodomecânico persiste desde o século XIX e o seu objetivo é memorizar o conteúdo. Mesmo com as críticas atuais, não são raras as coleções didáticas queainda valorizam as práticasmnemônicas, sendo ainda muito comum nos livros didáticos.

Ao entender que muitos livros didáticos persistem com práticas ultrapassadas analisamos o volume 2da coleção didática "Historia em Movimento",fornecida peloPrograma Nacional do Livro Didático (PNLD)[4], sendo esta identificada pelo corpo docentecomo a mais coerente com o projeto político-pedagógico da escola.

O livro apresenta a história afro-brasileira em três capítulos: "O tráfico negreiro", "Escravidão e resistência", "O açúcar e a escravidão". Esses capítulos possuem algumas características em comum: apresentação dos objetivos na página inicial, um assunto do presente ea umasequência de atividades de sistematização do conhecimento. Ao analisaro capítulo "Escravidão e resistência"identificamos uma linguagem simples, que possibilita a compreensão dos alunos, não havendo provavelmente dúvidas expressivas quanto ao significado das palavras.

Há também alguns textos complementares que visam relacionar o conteúdo estudado com fatos do presente. Entreeleshá um pequeno texto com o título "A escravidão não acabou?" que possibilita o professor promover a reflexão sobre as relações de trabalho da atualidade. Por fim, ocapítulosugere uma pesquisa sobre a legislação trabalhista. O referido capítulo exploratambémalgumas imagens de diferentes gêneros, das quais destacam as torturas sofridas desde a África até a América. Além disso, há imagens sobre a cultura africana, destacando intelectuais negros, comidas típicas, esculturas, monumentos históricos e artefatos.

Apesar dos autores superarem algumas práticas do ensino tradicional priorizando presente-passado no capítulo observado, alguns aspectos sofreram poucas alterações.Observa-se ainda a preeminência das atividades objetivas, mecânicas de perguntas e respostas, de modo que o ensino não evidencia construçãode uma aprendizagem significativa.

Vale destacar ainda que a obra não oferece outra interpretação sobre o tema, uma vez que o texto apresenta-se numa verossimilhança, inviabilizando a problematização do texto. Segundo Guimarães:

> O livro didático parece estampar em suas páginas a verdade dos acontecimentos do passado, assepticamente preparados e apresentados ao aluno como forma de produzir seu efeito de realidade. Sua advertência pode ainda ser lida como um estímulo para a reflexão de natureza historiográfica, entendida como uma interrogação acerca dos pressupostos que viabiliza toda escrita histórica. Até mesmo aquela que constitui o livro didático de história, a partir de finalidade de tornar o passado matéria ensinável. (GUIMARAES, 2003, p.12).

Nessa perspectiva, podemos pressupor que o aluno encontrará no discurso do livro didático uma verdade incontestável, um detentor do conhecimento que deverá ser reproduzido pelo professor. Para Schmidt (2009) a sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem

[4]O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, oferendo a oportunidade do professor escolher as obras didática que mais se aproximam da realidade a qual leciona.

informações, mas onde interlocutores constroem significações e sentidos. Assim um dos desafios do historiador é realizar a função didática, adequando o conhecimento histórico as diferentes possibilidades de aprendizagem. Ainda em Schmidt (2009), o professor de história deve ajudar o aluno a adquirir ferramentas de trabalho paraaprender a pensar historicamente. Ele é o responsável em desenvolver no aluno a percepção de que o conhecimento histórico precisa ser problematizado.

Sendo assim, o livro didático analisado não oferece para o professor e o aluno os múltiplos caminhos que uma aprendizagem pode percorrer. Ele engessa o ensino ocupando o curto período de aula com reprodução de conhecimento. No entanto o livro didático pode tornar-se fundamental a partir do momento em que o professor utilize-o como um dos suportes pedagógicos, estabelecendo diálogo com outras obras, propondo análises de imagens, atividades de pesquisa, dentre outras.

4 Repensado o ensino de africanidades

Ao analisar a proposta de trabalho sobre história afro-brasileira do livro supracitado,identifiquei algumas práticas amplamente criticadas pelas pesquisas atuais,porém acreditamos que oreferido livro pode oferecer, através da intertextualidade,diversas possibilidades de um trabalho inovador. Nesse sentido,elaborei umasequência didática com o tema "Africanidades no Brasil" para ser aplicada no 2°ano do ensino médio. Asequência consiste num roteiro de três etapas:

Etapa 1-Identificar o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo da formação escolar e suas experiências nas relações sociais.Esse processo de investigação ocorreráatravés da memória[5]. Segundo Alberti (2004):

> A constituição da memória é importante porque está atrelada a construção da identidade. Ela é resultado de um trabalho de organização e seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência. (ALBERTI, 2004, p.27).

O trabalho com a memória possibilita a seleção daquilo que foi significativo para o aluno, e o resultado dessa seleção pode mostrar como os conceitos trabalhados contribuíram ou não para formação do educando. Então apresentamosa seguinte questão para resposta escrita:
- Quais as influências dos africanos na formação da cultura brasileira?

O objetivo desta questão era identificar os conhecimentos que os alunos tinham sobre a influência africana na formação cultural do Brasil que não estivessem vinculados àescravidão. Abaixo estão alguns desses relatos fielmente transcritos:

"Os africanosveio para o Brasil e trouxe a sua cultura para o Brasil a capoeira e comidas típicas como a feijoada."

"Os africanos contribuíram com danças, comidas típicas."

[5]Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p.5).

“A danças, as comidas, roupas, a capoeira, a língua e influencia religiosa.”

“Com suas danças calorosas, com suas músicas agitadas, suas comidas típicas e também suas roupas.”

“O afrodescendente, ajuda na colaboração dos brasileiros porque é uma pessoa guerreira, que sabe das belezas naturais.“A música, a linguagem, no artesanato e nas obras de arte.”

Ao analisar essas respostas verificamos que os conhecimentos descritos pelos alunos ainda são insuficientes e vagos frenteà amplitude das contribuições do povo africano na cultura brasileira. A negação da relevância cultural africana na construção do Brasil reforça o silêncio do racismo, do preconceito e das discriminações raciais nas diversas instituições educacionais. O que contribui para que as desigualdades sejam entendidas como naturais, tornando a escola um mundo distante de sua realidade. De acordo com Nadai (1993):

> Em outros termos, a seleção do que entrava ou saia dos diversos programas escolares, “o explicitado e os silêncios” (Ferro, 34), em seu conteúdo foram determinados pela ideia de nação, de cidadão e de pátria que se pretendia legitimar pela escola. Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência e ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para construção de uma sociedade democrática e sem preconceito de qualquer tipo. (NADAI, 1993, p.149)

A tentativa de reduzir a participação das origens africanas na formação cultural brasileira possibilitou que perdurasse até os dias atuais um pensamento negativo do brasileiro em relação ao povo africano. Do ponto de vista educativo podemos afirmar que a escola perde sua função social ao não desenvolver um trabalho comprometido valorização das diferenças culturais, pelo fato de que a reprodução valoresestereotipados na escola ou fora delaengendra os mecanismos segregação racial a ainda na negação da identidade cultural.

Etapa- 2 Após identificar os conhecimentos prévios, sugerimosque os alunos fizessem a leitura sobre o tema no livro da coleção “História em Movimento” e que registrassem suas dúvidas. Finalizada a leitura, incentivamososcomentários sobre os registros, os quais foram sendo descritos na lousa de modo que houvesse a interação das ideias expostas. Algumas dúvidasos próprios colegas já respondiam, outras eram explicadas pelo o professor.
Depois de lerem os textos do livro didático “história em movimento”, analisado anteriormente,fizemos a comparação com outro livro didático,“História Integrada” de Gislaine Azevedo,discutindo a mesma temática. Veja os discursos de ambos os textos:

> Nessas condições, os escravos procuravam por diversas maneiras de reagir no cativeiro.Alguns quando escapavam da vigilância do seu feitor reduziam seu ritmo de trabalho ou paralisavam a produção. Outros sabotavam as máquinas, destruíam ferramentas, incendiavam plantações.(AZEVEDO, 2013,p.65).

> A historiografia tradicional, por volta da década de 1960, insistiu em transformar o escravo num objeto passivo de sua condição. As posturas antigas valorizavam a violência excessiva e afirmava que a escravidão perdia, ao longo do processo de escravização, sua capacidade de agir, perdia a consciência, transformando-se quase

> num animal... No entanto, essas posturas são muito pouco aceitas hoje em dia e novas versões surgiram o longo processo de escravidão.(FERREIRA, 2010, p.23).

Apósa leitura, solicitamos que os alunos comentassem sobre asdiferentes formasde abordar a temática. Alguns perguntavam sobre o significado da palavra historiografia, outros acreditavam que os textos tratavam do mesmo assunto, enfim, nenhum aluno questionou a verossimilhança do primeiro fragmento. Não desenvolveram, portanto a percepção da história como uma interpretação da realidade,como se fosse possível o historiador voltar no tempo e descrever um fato exatamente como aconteceu. De acordo com Jenkins (2007):

> Nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o "conteúdo" desses acontecimentos é praticamente ilimitado. Não é possível relatar mais que uma fração do que já ocorreu, e o relato de um historiador nunca corresponde exatamente o passado: o simples volume desse último inviabiliza a história total. A maior parte dessas informações nunca foi registrada, e a maior parte permaneceu fugaz. (JENKIS, 2007, p.31).

Conforme o exposto, a escrita da história não corresponde à realidade dos fatos. O que significa que o historiador desenvolve seus estudos a partir das fontes históricas e com basenelas torna inteligível suanarrativa histórica. Logo, sua interpretação é sempre vulnerável aos questionamentos de outros historiadores, pois assim como os interesses, as perguntas mudam e novas fontes históricas vão surgindo.No ensino, tal premissa de históriapode serpensada no sentido de professores e alunos transcenderem a posição submissa ao saber do livro didático. A sala de aula não é mero espaço de passividades, pelo contrário, é onde deve prevalecer a desconstrução de tabus através da busca contínua do conhecimento.

No segundo fragmento, o termo "historiografia tradicional" permite ao professor explicar aos alunos o conceito de historiografia, destacando os fatores culturais, ideológicos, econômicos, que interferem na sua construção.É imprescindível que alunos tenham a percepção de que a história está em permanente construção.Não sendo possível, portanto, conceber uma verdade pronta e acabada, cujas ações dos indivíduos do passado, tornem referências anacrônicas para julgar o certo ou errado.

Após a leitura dos livros, apresentei outrostextos complementares,que discutiam a influência africana na formação da cultura brasileira. Os propósitos desses textos eram ir além do livro didático, ou seja, proporcionar aos alunos o contato com outras fontes, tornando a aula mais dinâmica e estimulante.Os textos abordavam informações sobre comidas típicas, como o cultivo de arroz e o seu uso como prato diário, bem como, uma variedade de vegetais, tais como, o dendê, a malagueta, o quiabo, o maxixe, dentre outros.

Os textos apresentavam também informações sobre conhecimentos técnicos e científicos nas construções das casas, prédios, igrejas, e ruas.Andrade (2001) ressalta que a forma de falar o português no Brasil tem fortíssima influência da cultura negra, que se manifesta por meio da utilização de diminutivos, pronomes e de uma série de alternativas a sintaxe portuguesa ortodoxa.

Etapa- 3 Concluídas as leituras solicitamosque os alunos refizessem as atividades da investigação inicial, ou seja, que produzissem textos abordandoo conhecimento construído nas aulas em relação à temática. Ao corrigi-los verificamos que os alunos ampliaram o nível de informações, possibilitando argumentar com mais consistência suas ideias a respeito das

relações raciais no Brasil. Mas despertou-nos atençãoo aspecto da compreensão da história como uma interpretação, na maioria dos textos verificou-setermos como “segundo os estudos”, “de acordo com as pesquisas”,“para os pesquisadores”.

> Não é mais possível falar de futuro porque as velhas teorias deterministas, de uma história positiva, uma sucessão linear e progressiva não passava de uma ilusão. Não é mais possível ver o passado porque, depois da queda do muro, é mais fácil perceber que há muitos pontos de vista convergidossobre esse passado e narrando-o de formas muitos diferentes.(RUIZ, 2010, p.77)

A presença desses termos nos textos evidencia a compreensão dos alunos de que o conhecimento histórico está em constante construção e que não existe uma direção linear na qual caminha a humanidade. É preciso que o aluno compreenda que o conhecimento histórico é mutável e que a cada época o olhar sobre os elementos do passado mudam, isto é, outros conhecimentos vãosurgindo podendo divergir oucomplementar osanteriores. Nessa dinamicidade, cabe ao professor criar condições para que o aluno se reconheça como agente histórico, entendendo que a história oficial nem sempre faz justiça aos que merecem.

Outro aspecto observado foiutilização dos conceitos nos textos. Além de empregá-los na discussão do texto, conseguiam estabelecer relações contextualizadas. O conceito de cultura, por exemplo, abordado muito além de festas, danças e comida africanas, explicitou as múltiplas manifestações, seja na ciência, linguagem, economia, etc. Enfim os alunos enfatizaram que essas manifestações foram importantíssimas na formação da cultura brasileira e que resumir a influência da cultura africana a danças e comidas seria um equívoco, porque estaríamos omitindo a construção do conhecimento da cultura brasileira, como resultado de lutas, resistências, negociações.

5 Considerações finais

As considerações desse trabalho não significa entender que o livro didático seja responsabilizado por todos os males da educação, mas desconstruir paradigmas consolidados no ensino tradicional. Mesmo assim, devemos considerar que sua utilização é complexa, exigindocautela e sensibilidade do professor no sentido de problematizar a realidade, da qual as editoras nem sempre priorizam.

Dessa forma, é imprescindível a análise crítica do professor, pois não há uma coleção que atenda estritamente as necessidades de seus alunos. O Brasil é um país de dimensão continental, compreendendo múltiplas realidades com diferentes valores e interesses. Logo, o livro didático não deve ser o “fim”, mas o “meio” pelo qual o professor direciona seu trabalho. O professor que se limita a submissão do livro didático corre o risco de reproduzir os valores ideológicos da sociedade vigente, ou seja, uma sociedade de classes permeada pela desigualdade social.

Assim, não podemos seracríticos ao escolher qualquer uma didática. Apesar de historicamentesua idealização esteve condicionada aos interesses do Estado e do capital, o livro didático tem fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem.A visão “conteúdista” ainda presente em muitas coleções pode ser repensada a partir da releitura de um determinado texto, estabelecendo relação com diversas fontes históricas. Nessa

intertextualidade,o professor pode ofereceras múltiplas percepções de determinadofato, desenvolvendo no aluno a consciência histórica numa visão contextual.

A partir desse estudo acreditamos que o professordeve superar as dificuldades impostas pelas condições de trabalho e sempre ampliar seu arcabouço teórico. Sem uma sólida formação teórica, nossa relação com o saber torna-se superficial, consequentemente restrita aos manuais didáticos com conteúdos desproblematizados e apolíticos ao mundo contemporâneo. Assim, se o objetivo do ensino da história é a formação crítica, o professor necessita ir além da abstração da informação. É preciso fazer analogias, comparar fatos, discutir interpretações históricas, enfim transpor didaticamente o conteúdo, possibilitando ao aluno um processo ativo na construção do conhecimento.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos e história oral.** Rio de janeiro. 1º ed. Editora FGV, 2004.

ANDRADE, Manoel Correa de. **O Brasil e a África.**6 ed. São Paulo: Contexto, 2001

AZEVEDO, Gislaine Campos. **História em movimento.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos métodos.**4.ed.São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula** 11ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe. **Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil.** KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas pedagógicas e propostas.** 6º ed. São Paulo: Contexto 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.**4 ed. São Paulo: Cortez. 2011

BRASIL, MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro- Brasileira. Brasília:** SECAD, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Contagem Populacional. Disponível: http://www.ibge.gov.br. Acesso: 25/04/2014.

CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes.** Trad. PatriciaChittone Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo. **Nova história integrada,** volume 2. Ed. 2. ed.Curitiba, PR. Editora Terra Sul,2010.

FERREIRA, Marieta Moraes. **Aprendendo História: Reflexão e Ensino.** Ed. Brasil, 2009.

FONSECA, Selva Guimaraes. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: SP. Papiros, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala.** 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GUIMARAES, Manoel Luiz Salgado. **A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar.** In:PESAVENTO,Sandra Jatahi. (Org.)História cultural: experiências de pesquisa. Porto Alegre. Ed. da UFRGS, 2003.

JENKINS, Keith. **A história repensada.** Tradução de Mário Vilela. 3. 3d. São Paulo: Contexto. 2007.

JESUS, Lori Hack de; CASTRO, Edmara da Costa; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (org.). **Construção Social da Ideia de Raça.** 2. ed. Modificada. Cuiabá: UAB/ EdUFMT, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, RJ. Vozes 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e prática.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Rev. Bras. de Hist. São Paulo: v. 13 n° 25/26. Set. 1993.

PEREIRA, Júlio César. *Análise de dados qualitativos:***Estratégias metodológicas para ciências da saúde, humanas e sociais.** 3º ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2004.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista Estudos Históricos. Rio de JANEIRO: VOL. 5, N. 10, 1992.

RUIZ, Rafael. **Novas formas de abordar o ensino de história.** KARNAL, Leandro. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar história/ Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Ana Célia da.**A representação social do negro no livro didático.** O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011. p.182.

O ENSINO FRAÇÕES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO E EXPERIMENTAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO

Fernanda Silva Baú (UNIR) – fer.silva.bau@gmail.com
Rosilene Santos Oliveira (UNIR) – rosilenesantos@gmail.com
Gilia Augusta da Silva Fernandes (UNIR) – gilia_augusta@hotmail.com
Marcia Rosa Uliana (UNIR) – marcia.rosa@unir.br

Resumo:O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciada com a participação em um curso de extensão oferecido pela Fundação Universidade Federal de Rondônia que tinha como um dos objetivos desenvolver um material didático para o ensino de tópicos de conteúdos de Matemática para alunos com deficiência visual. Um dos materiais desenvolvido e que é objeto de discussão desse texto, foi a Tabua de Frações, esse tinha por finalidade o trabalho pedagógico com o conteúdo de Frações. O material em questão foi desenvolvido por um grupo de quatro licenciando em Matemática e experimentado com dois estudantes, sendo um com baixa visão do 2º ano do ensino médio de escola pública e o outro um acadêmico cego do Curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição Federal. O material e pauta mostrou-se funcional no processo de ensino-aprendizagem de tópico de frações para estudante cego e com baixa visão. Além da experiência vivenciada ter proporcionado o desenvolvimento de diversos saberes que irão influenciar positivamente a nossa atuação como professores de Matemática futuramente.

Palavras-chave: Deficiência visual. Fração. Material Didático.

1 Introdução

O presente artigo surgiu a partir da experiência vivenciada durante a participação num curso de extensão realizado na Universidade Federal de Rondônia *campus* de Ji-Paraná. Curso esse que teve como um dos seus objetivos desenvolver estratégias, recursos e materiais didáticos para o ensino da Matemática a estudantes do ensino fundamental e médio com deficiência visual. O curso foi de 30 horas e teve como público alvo para professores da educação básica de âmbito municipal e estadual bem como acadêmicos de curso de Licenciatura em Matemática.

O referido curso de extensão possibilitou discussões diversas a respeito da abordagem histórica e cultural da vida social e da educação da pessoa cega, sobre o movimento da educação inclusiva. Como também de documentos oficiais que visa asseguraram os direitos sociais e a educação das pessoas com deficiência.

Ficou evidente nestas discussões, que existe na atualidade um emaranhado de leis e documentos que visa assegurar as pessoas com deficiência, dentre essas as cega e com baixa

visão, uma educação que atenda suas demandas particulares e promova seu desenvolvimento e essa deve acontecer preferencialmente nas escolas de ensino regular. No entanto, conforme abordam estudos como os de Field`s (2014), Uliana (2015) e Mantoan (2003) há um distanciamento entre o que versa os documentos e leis e o que vem acontecendo de fato nas escolas de educação básica brasileira.

Os documentos e Leis como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a Declaração de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, o Decreto nº 3.956 de 08/2001, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada em 2006, dentre outros documentos asseguram os estudantes com deficiência estudarem em escolas de ensino regular e ser atendidos em suas demandas particular num ambiente preparado para recebê-los, de forma não só estrutural como também, pedagogicamente e até mesmo psicologicamente. Conforme pode ser sintetizado neste fragmento de texto da de Salamanca:

> - as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada a maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (ONU, 1994).

Já, a LDB, Lei nº 9.394/96 estabelece diretrizes mais especificas visando assegurar a promoção da educação com qualidade para os estudantes com deficiência, neste documento concebidos com necessidades especiais, no âmbito das escolas de ensino regular. Conforme pode ser evidenciado no expresso no art. 59 da referida Lei.

> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Cabe destacar que as estatísticas revelavam que nas escolas de ensino regular se faz cada vez mais presente uma diversidade de estudantes, e muitos com variadas deficiências. Isso evidencia que os mesmos estão conhecendo e buscando, que seus direitos sejam assegurados. Portanto, ainda se faz necessário implementações de políticas públicas para assegurar não só aos cidadãos deficientes o ingresso em instituições educacionais, mas sim a reestruturação do ambiente escolar, para que possa haver uma educação de qualidade para todos. Se o estabelecido na Lei nº 9.394/96 fosse efetivado na pratica, já, teríamos uma educação de qualidade para todos. No entanto precisa-se ainda de modificações nas instalações físicas, de materiais didáticos especiais, formação adequada para os professores, mudanças de ordem filosóficas e sociológicas e em seu currículo escolar, conforme o texto publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Cabe salientar que o estudante com baixa visão e cego demanda de materiais didáticos adaptados para que o mesmo tenha por outro sentido sensorial o que o normovisuais tem pelo sentido da visão. Com isso no processo didático os sentidos mais indicados para ser explorado é o da audição e do tato, para que esse possa ter oportunidade e de aprendizagem equiparada aos demais estudantes. No caso do ensino de conteúdos matemáticos para o estudante com deficiência visual, por envolver muitas figuras, formulas, tabelas, gráficos e representações faz se necessário que seja utilizado de materiais concretos manipuláveis (FERRONATO, 2002; FERNANDES; HEALY, 2007).

Por conseguinte, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivenciada por um grupo de futuros professores de Matemática de desenvolver e utilizar/testar um material didático manipulável para estudantes com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de Frações e suas operações.

2 Ensino-aprendizagem de Frações para estudantes com deficiência visual

A disciplina de Matemática tem um papel significativo na estruturação e desenvolvimento do pensar do discente na sua formação básica, em sua inserção no mercado de trabalho, das relações sociais e da cultura (MEC-SEF, 1997). De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 25):

> Um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, impedindo o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de

> vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente.

O conhecimento matemático é importante para o desenvolvimento científico e precisa ser fundamentado nas escolas, na seleção e sequência de conteúdo, sintonizado com visão de mundo, de sociedade e de homem. A identificação dos conteúdos é um fator fundamental para que os conhecimentos matemáticos sejam vistos em sua totalidade, assim a necessidade do desenvolvimento de questões relacionadas aos números racionais, havendo uma aproximação entre a realidade e a matemática. Pois, presença da disciplina de Matemática no currículo, também de desenvolver nos alunos senso crítico para que encontrem possíveis soluções aos problemas de seu cotidiano.

Com isso o estudo de frações se faz obrigatório no currículo escolar, vindo da necessidade de representar quantidades menores que inteiros, de criar uma representação numérica. Sendo este um dos conteúdos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, por estar relacionada ao nosso cotidiano em tarefas simples como as medidas de receitas culinárias.

Os alunos geralmente encontram dificuldades na aprendizagem da fração por não compreenderem o seu conceito e nem as características particulares dos conjuntos numéricos. Conforme Nunes e Bryant (1997), os estudantes tem uma compreensão de fração, utilizam termos corretos, resolvem problemas, mas encontram muita dificuldade em aspectos cruciais. Dificuldade que aumenta ao tratar de alunos sem acuidade visual, pois há uma dificuldade na compreensão do conteúdo por não terem visão e falta de um material que auxilie nesse processo de aprendizagem (FERNANDES; HEALY, 2007).

Para Herder (1971), a experiência no campo das frações é extremamente limitada criança defronta com a ideia de metade, de um quarto, de um terço ou três quartos, mas não lida com a mesma frequência com outras frações.

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática para alunos com baixa visão e cegos, é um desafio ainda maior. Pois os conceitos ficam dispersos e inconsistentes se não forem adotados no processo de ensino-aprendizado materiais concretos para dar significado ao que está sendo estudado. Segundo Reily:

> Sem recursos especiais alunos com cegueira terão bastante dificuldade de acompanhar a matéria nas primeiras séries do ensino fundamental, bem como a partir da 5ª série, quando as exigências começam a aumentar. (REILY, 2004, p.60).

Os recursos para os deficientes visuais é um apoio tanto para o professor como ao aluno em seu processo de aprendizagem. Além de ser um estimulo para que haja um interesse no

processo de aprendizagem do conteúdo e possibilita explorar os conteúdos matemáticos e sua interação com os demais alunos. Os recursos e materiais manipuláveis para o ensino da Matemática tornam as aulas mais agradáveis e interessantes cabendo aos professores,

> Estabelecer um processo de desenvolvimento profissional, caracterizando sua prática pedagógica como inovadora e criativa, baseada no uso e na análise dos materiais e recursos, considerando-os suportes do ensino. Nesta questão, o incentivo à formação continuada e a busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor são, sem dúvida, condições cruciais para experimentos e análises do grau de inovações advindas dos materiais. (BAUMEL; CASTRO, 2003, p.106).

Já, Ferronato (2002) afirma que ensinar Matemática para os estudantes sem acuidade visual não é uma tarefa fácil, eles precisam estar em contato ao que se ensina através do tato, assim o docente da disciplina precisa utilizar materiais promovendo a visualização pelo tato. Isso beneficia não só aos alunos deficientes como também aos que não tem deficiência, pelo fato da matemática ser abstrata. A utilização desses recursos torna a mesma mais concreta e facilita a compreensão de conceitos e formulas. Deste modo, trabalhar o conceito de frações e suas operações utilizando de material de apoio ajuda não só ao aluno com deficiência visual como também ao sem deficiência.

De acordo aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), para o processo de ensino-aprendizado de educandos com deficiência visual há necessidade de confeccionar materiais táteis, e a utilização de ferramentas manipulativas. Essas ferramentas são a forma a qual o sujeito sem acuidade visual capta e processa as informações através do tato.

> Deste modo o trabalho com estes aprendizes exige a utilização de recursos, materiais que possam ser adaptados às suas necessidades específicas, ou seja, que estimule o tato, um dos principais canais de exploração (FERNANDES; HEALY, 2007, p. 68).

O recurso possibilita aos deficientes visuais um contato concreto com conteúdo aplicado, uma visualização através do tato, construindo conceitos, facilitando a sua compreensão. Com estes recursos e adaptações de materiais que já existem pode trabalhar todos os assuntos. Além de contribuir para uma interação que ocorre entre todos os alunos, tornando o aprendizado atrativo, prazerosa e divertida.

3 Aspectos metodológicos da pesquisa e o desenvolvimento do material

Este trabalho trata-se de um relato de experiência executado a partir da participação em um curso de extensão que tinha como um dos objetivos desenvolver material didático para alunos com deficiência visual.

Com isso, em grupo (quatro licenciados em Matemática) desenvolvemos um material que o denominamos *Tábua de Fração*s. Esse material foi planejado e desenvolvido com a pretensão de ser funcional no processo de ensino- de noções de proporção e operações com frações para estudantes com baixa visão e cego. No entanto, poderá ser utilizado por estudantes normovisuais, além da sua funcionalidade permite ser utilizado no ensino de diversos conteúdos matemáticos, não estando limitado ao conteúdo inicialmente proposto.

O material supracitado foi testado com dois alunos com deficiência visual. Sendo um deles com baixa visual que na ocasião da experiência estava cursando o 2° ano do ensino médio de uma escola pública de Ji-Paraná/RO e o outro é um acadêmico cego de um Curso de Licenciatura em Matemática na mesma cidade.

A participação dos dois estudantes de deu de forma voluntária e muito somou seja para o aprimoramento do material, seja pela experiência que nos futuros professores tivemos de ensinar conteúdos matemáticos para estudantes com deficiência visual.

Passaremos a relacionar os produtos utilizados na confecção do material, apresentar os passos utilizados na confecção do material e o material na versão finalizado.

Foi utilizado uma superfície de compensado (madeira) no formato quadrado de 50cm x 50cm (cinquenta centímetros por cinquenta centímetros) plainada e pintada (Figura 1). Esses procedimentos foram realizados para que não haja risco de possíveis lesões no estudante com baixa visão ou cego quando for utilizar o material. Essa superfície serve como uma espécie de tabuleiro para a realização de atividades.

Figura 1 – Placa de madeira compensada

Fonte: Foto dos autores do trabalho.

Uma manta magnética foi fixada sobre a superfície de compensado e perfurada pela metade na distância de 2cm, conforme Figura 2. A finalidade da manta magnética é fixa as peças (números em Braille) para que mantenham uma resistência e não se desprendam com facilidade ao serem movimentadas pelo estudante sem ou com baixa acuidade visual. Já, as perfurações equidistantes visam orientar o estudante a organizar os números em braille sobre a superfície.

Figura 2 – Placa de Madeira com a Manta Magnética perfurada

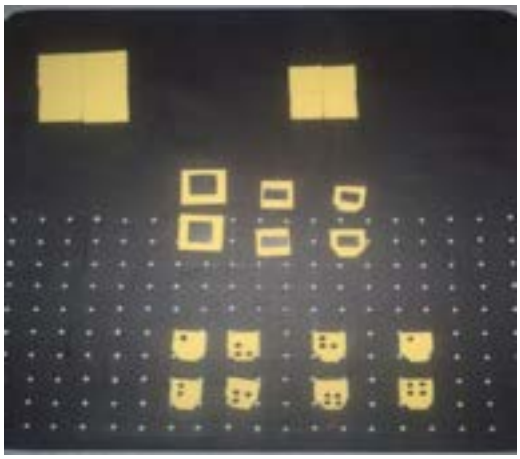
Fonte: Foto dos autores do trabalho.

Optou-se em confeccionar a numeração em Braille e figuras geométricas de EVA da cor amarela. Visto que o contraste de cor preto e amarelo potencializa o resquício de visão de pessoas com baixa visão, conforme ilustrado na Figura 3. Os números possuem dimensões 4cm x 4cm com os vértices inferiores cortados na diagonal formando uma base menor que deverá ser voltada para baixo indicando a posição superior do número, com pinos que formam um relevo perceptível ao tato não ultrapassando o EVA pintados de preto com diferentes posições condizente com o número correspondente em Braille e. Já as figuras que seve para ajudar a

construir com o estudante a ideia de proporção e razão variam em dimensões de 4cm x 4cm e 5cm x 5cm.

Cabe destacar que sob cada peça de EVA foi fixado um imã para que em contado com a manta magnética não se desprendam com facilidade e mantenham uma maior aderência ao serem movimentas.

Figura 3 – Placa com as peças



Fonte: Foto dos autores do trabalho.

A pretensão é que o material desenvolvido possa ser funcional, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem de noção de frações, operações com frações, proporção e razão quando se tem como aprendiz estudante com deficiência visual. Acreditamos que o desenvolvimento e a experimentação desse material com estudante com baixa visão e cego, influenciará na nossa prática docente por estarmos um pouco mais preparados para promoção da inclusão escolar que ainda é utopia.

4 Apresentação e análise da experiência vivenciada

Para analisar a funcionalidade do material didático desenvolvido, escolhemos experimentá-lo com dois estudantes sendo um com baixa visão cursando ensino médio e o outro cego cursando Licenciatura em Matemática. Durante a sessão de experimentação do material que durou cerca de 4 (quatro) horas, utilizou-se um gravador e uma câmera fotográfica. As atividades desenvolvidas com os estudantes ficaram distribuídas em dias diferentes e em horário oposto ás aulas de cada sujeito.

Um dos estudantes participante foi um aluno de 16 (dezesseis) anos, cursando o 2° ano do ensino médio de uma escola pública de Ji-Paraná/RO, onde estuda na referida escola desde o 3° ano do ensino fundamental. Adotamos um nome fictício para preservar a privacidade do aluno, então o chamaremos aqui de Alonso.

Alonso é bem curioso e ativo nas atividades oferecidas pela escola. Ele participa do Projeto Orquestra em Ação na escola, e destaca que esse projeto ensina os alunos e a comunidade local a tocar instrumentos musicais. Nesse mesmo projeto ele faz aulas de percussão e aulas de piano, sendo que o piano já toca há seis anos. Contudo relatou que utiliza computador com sintetizador de voz, a máquina de escrever em Braille. No entanto ele tem uma melhor participação e aprendizado nas disciplinas que envolvem mais textos, como literatura, Geografia, História, Sociologia dentre outras. Já, as que têm muitas figuras, gráficos, fórmulas como as de exatas, se sente excluso por não conseguir participar das aulas. Os seus professores dessas disciplinas não tem utilizado material adaptado para lhe possibilitar ter acesso ao conteúdo e participar das aulas.

Alonso diz que pretende fazer o Curso Superior de Direito, e que não aprecia muito a Matemática pelo fato de não conseguir entender/aprende-la.

Inicialmente foi apresentado ao estudante o material explicando sobre sua funcionalidade e fazendo a descrição das peças e de como estava posto a sua frente e também como funcionaria a atividade. Para conduzir a aplicação foi necessário fazer uma breve explicação de como funciona a barra que usamos para montar frações, já que com o código em braille pode-se fazer a representação tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação, porém é escrito em linha tudo um na frente do outro e assim, para ensinar fração desse modo dificultaria a aprendizagem do aluno.

Diante disse, fez-se uma breve descrição de como montar as frações usando a barra, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Placa com as peças

Fonte: Foto dos autores do trabalho.

Alonso conseguiu compreender com muita facilidade que as frações são partes de um todo, e desenvolveu muito rápido os exercícios de soma e subtração de frações com denominadores iguais, e mostrou muito domínio da linguagem do braile. Ao perguntar para Alonso se ele conseguia lembra-se de algum professor explicando o M.M.C (mínimo, múltiplo e comum) ele respondeu que "Sim. Lembro do mínimo, múltiplo comum. Mais nunca soube o que era".

Ao explicar o primeiro exemplo ele pediu para que fosse explicado novamente para sua melhor compreensão e em seguida, teve um excelente desempenho nas outras questões de frações com denominadores diferentes.

No final das atividades envolvendo soma e subtração das frações perguntou ao Alonso o que ele achou daquele momento, e sua fala foi bem sucinta dizendo que "gostei muito e foi bem legal", e destacou que sua maior dificuldade foi nas frações com denominadores diferentes.

Em seguida, aplicou atividades envolvendo multiplicação e divisão de frações, esse momento foi bem rápido, pois Alonso possui bastante domínio das operações básicas. Para terminar as atividades, foram feitas algumas perguntas sobre o material e se para ele precisava fazer alguma melhoria no material, ele pontuou que no espaço que foi feito para colocar as peças ficaria melhor se fizesse traços que represente as linhas do caderno.

Para identificar o segundo sujeitos usamos como nome fictício Jonas. Jonas começou os seus estudos aos 28 anos de idade na modalidade seriado. Cursou o seriado desde a 1° série até o 8° ano do ensino fundamental e o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente é um acadêmico de 38 anos, cursando o 2° período de Licenciatura em Matemática numa instituição federal. Contudo está tendo muita dificuldade por não dominar conteúdos elementares da Matemática, pois não lhe foi possibilitado segundo ele aprender os conteúdos,

pois somente lhe passava algumas definições verbais dos conteúdos trabalhados em sala de aulas.

A experimentação do material com Jonas seguiu os mesmos passos de Alonso. Inicialmente teve explicação do material e como seria trabalho, e em seguida, elucidou a utilização da barra de divisão e a montagem das frações.

No início da atividade houve por parte do acadêmico certa dificuldade na identificação dos números em braille transcrito nas peças do material. Vale ressaltar também, que ao questionar Jonas se conhecia as operações em braile sua resposta foi que não conhecia, pois, a sala de recurso onde havia aprendido o braille era trabalhada muito mais a língua portuguesa fazendo produção de texto, enquanto a matemática quase não era trabalhada. Então, reservou-se um tempo para fazer a explicação dos códigos que representavam as frações em braille.

Na elucidação das frações com denominadores iguais a maior dificuldade encontrada por Jonas, foi à identificação dos números e operações em braille. Porém na parte do fazer o M.M.C das frações Jonas teve muita dificuldade de entender todo o processo da operação, segundo ele é um processo que precisa fazer várias vezes para conseguir aprender.

Nas operações de divisão e multiplicação de frações Jonas conseguiu desenvolver bem melhor e mais rápido comparado as atividades anteriores. Segundo as considerações de Jonas o material é de fácil compreensão e que está adequado para o que foi proposto. Na Figura 5 podemos ver uma operação realizada por Jonas com frações.

Figura 5 – Operações com Frações com o segundo sujeito

Fonte: Foto dos autores do trabalho.

Nessa atividade fica evidente a importância de trabalhar materiais didáticos concretos adaptados em sala de aula, pois o aluno cego e com baixa visão necessita de algo palpável para

sentir e dar significado ao que o professor verbaliza. Confirmando assim o que defende estudos como o de Ferronato (2002), Fernandes e Healy (2007) e Uliana (2015).

Também vale ressaltar que o lúdico e os materiais concretos podem ser trabalhados com todos os alunos em sala, não somente com o aluno com deficiência, pois proporciona interação e comunicação entre os participantes. Podemos ver isso nos relatos de Santos:

> ... a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, apud SANTOS, 1997, p12).

A matemática necessita muito dessas aulas que envolvam o lúdico e os materiais concretos, pois trazem uma melhor compreensão dos conteúdos. Os resultados da experimentação do material também mostram a diferença que existe entre aluno que inicia a vida escolar na idade certa e o aluno que a inicia fora da faixa etária indicada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A criança no Ciclo de Alfabetização descreve essa importância dizendo que "É preciso considerar que as relações entre crianças, jovens, adultos e velhos se davam a partir de uma hierarquia fundamentada em grupos de idade, o que nos leva à questão da classificação das idades da vida" (BRASIL, 2015, p.11).

Foi perceptível que Alonso se desenvolveu melhor tanto nas operações matemáticas quanto no código da língua de sinais, diferente de Jonas que teve algumas dificuldades em ambas as situações. Um dos fatores que possivelmente influenciou nesse desenvolvimento diferente entre os sujeitos da pesquisa tenha sido a diferença na idade em que eles começaram a vida escolar.

Existem vários fatores para que um aluno com deficiência não inicie sua vida escolar na idade certa, mais um desses fatores são os pais que querem proteger o filho dos preconceitos, sem se dar conta que está prejudicando privando seu filho do convício social e do desenvolvimento cognitivo. Por mais que o processo de inclusão de alunos com deficiência no âmbito das escolas de ensino regular ainda seja falho, frequentar a escola, instituição social, proporciona diversos benefícios para o desenvolvimento da criança e adolescente.

A diferença entre os sujeitos tanto na idade quanto no percurso de vida socializado por ambos tornou a experiência muito enriquecedora, pois houve um contato com diferentes realidades e isso trouxe diferentes reflexões. Concluímos que independentemente da situação na qual o indivíduo possa está inserido todos podem aprender, porém uns levaram mais tempo

que outros ou precisam de mais atenção que outros, e isso cabe ao professor/educador se adaptar para conseguir alcançar os objetivos que é uma educação de qualidade para todos.

5 Considerações finais

No presente artigo destacamos a importância de utilizar materiais pedagógicos nas aulas de Matemática com estudantes que possuem deficiência visual. Apresentamos um material que pode ser confeccionado pelo próprio professor com produto de baixo custo para ser utilizado em sala de aula.

Ficou evidente que ao utilizarmos o material desenvolvido no estudo dos conteúdos de frações, facilitou não só a nossa explicação como também a compreensão dos estudantes, que ao terem contato poderão visualizar com o tato e construir suas operações pela primeira vez. Pelo observado os estudantes até o momento não haviam vivenciado a experiência de realizar atividades Matemática sistematizada e assim, conseguir entender os conceitos trabalhados.

Nesse contexto observou-se que os alunos passaram a compreender o conteúdo, proporcionando uma interação, essa que é indispensável para melhorar a aprendizagem. Logo, os alunos passaram a ter a possibilidade compreender a Matemática passando a vê-la de forma simples e agradável, e assim, contribui para estabelecer uma relação de confiança entre professor/alunos.

É indiscutível que ao trabalharmos o conteúdo de frações com o suporte do material foi de grande importância não só para o aprendizado dos discentes como também para nossa formação enquanto futuros professores. Assim como, permite minimizar o chamado choque de realidade ao atuar na profissão docente quando nos depararmos com alunos com deficiência em nossas salas de aula.

Referências

BAUMEL, R. C. R. C; CASTRO, A. M de. Materiais e Recursos de Ensino para Deficientes Visuais. In: RIBEIRO, M. L; BAUMEL, R. C. **Educação Especial:** Do querer ao Fazer. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 95 – 107.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº - 13.146, de 06 de Julho 2015:** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 06 jun. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jan. 2017.

Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERNANDES, S. H. A. A., HEALY, L. **Ensaio sobre a inclusão na educação matemática**. Revista Iberoamericana de Educação Matemática, 10, 2007, p. 59-76.

FERRONATO, R. **A Construção do Instrumento de Inclusão no Ensino de Matemática**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

FIELD´S, K. A. P. **Saberes profissionais para o exercício da docência em Química voltado à educação inclusiva**. 2014.195f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás. Instituto de Química, Programa de Pós-Graduação em Química, Goiânia. Disponível em:<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/3044>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MANTOAN, M. T. É. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnom: Editora Senac – São Paulo, 2003.

ULIANA, M. R. **Formação de professores de Matemática, Física e Química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia**. 2015. 314f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2015.

NUNES, T; BRYANT, P**. Crianças fazendo Matemática**. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

REILY, L. **Escola Inclusiva:** Linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004. (Série Educação Especial).

DIENES, Z. P. **Frações**. Trad. Maria Charlier e René Charlier. São Paulo: Herder, 1971.

O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO/A ASSISTENTESOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: REQUISIÇÕES, ATRIBUIÇÕES E DEMANDAS PROFISSIONAIS

Soraide Isabel Ferreira (PPGPS/UFMT) – ysa.ferreira21@gmail.com

Resumo: O exercício profissional do/a assistente social busca contribuir significativamente para uma intervenção crítica e propositiva frente às demandas que perpassam o contexto educacional, para tanto conecta-se com a dimensão interventiva e investigativa, a partir de análises qualificadas da realidade concreta. Desse sentido, este artigoobjetiva discutir sobre o exercício profissional do/a assistente social inserido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, destacando as requisições, as atribuições e as demandas profissionais nesse ambiente de trabalho, sinalizando para os limites e as possibilidades profissionais na política de educação. As reflexões ao longo deste artigo foram elaboradas a partir delevantamentos bibliográficos e dados iniciais da pesquisa de mestrado, bem como de observações empíricas – obtidas através dos atendimentos realizados pelo Serviço Social. Dessa forma, verificamos que a política de educação no bojo neoliberal direciona uma concepção de educação profissional para atendimento dos interesses do capital, que se expressa também no processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dois quais destacamos o IFMT. Contudo, o/a profissional orientado/a pela perspectiva do Projeto Ético-Político Profissional, tem nessa própria realidade, a possibilidade de construir e de reconstruir algumas estratégias de intervenção. A breve análise dos dados demonstram a necessidade de uma discussão mais ampla por parte da categoria profissionalacerca do exercício profissional, apontando para a uma intervenção efetiva no enfrentamento das expressões da questão socialque se apresentam na escola. Faz-se necessário também, o processo de capacitação continuada e contínua.
Palavras-chave: Política de Educação. Serviço Social. Exercício Profissional.

1 Breves considerações iniciais

A escola enquanto espaço social de diferentes níveis de formação, no modo de produção capitalista,tem se constituído como *lócus* privilegiado para a formação de quadros que assegurem o fortalecimento do capital, tanto daqueles detentores dos meios de produção, quanto dos trabalhadores que serão expropriados no processo de produção da riqueza (FREITAS; ENGLER, 2015).

Assim, a educação profissional tem seguido a conformação que legitima a relação desigual entre a burguesia e o proletariado, tida como elemento fundamental no processo de (re)produção do capitalismo, para tanto evidencia o antagonismo entre a classe que trabalha e a classe que vive do trabalho alheio, contribuindo para a desigualdade social.

Nessa direção, podemos dizer que apolítica de educação resulta de formas historicamente determinadas pelas contradições da sociedade capitalista, pelas classes sociais e pelo Estado. Ela constitui, de um lado, numa estratégia de intervenção do Estado, a partir do qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, e de outro, resulta na luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos formativos, convertendo-se em um campo de lutas entre projetos educacionais distintos de negação e de reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2013).

Todavia, dialeticamente a escola pode ser também o espaço constitutivo de ações com vistas à transformação do que está posto, na medida em que a profissão tem como um de seus compromissos éticos a defesa de um projeto societário que aponta para a construção de uma outra ordem societária, sem exploração/opressão de classe. Assim, por meio do exercício profissional o/a assistente social pode contribuir significativamente para um trabalho crítico e propositivo frente às demandas que perpassam o contexto educacional.

1 A política de educação no bojo neoliberal: concepções e objetivos da educação profissional

Ao tratar da educação frente ao receituário neoliberal, faz-se preciso destacar primeiramente, o avanço social proposto com a Constituição Federal de 1988 – CF/1988 – fruto das lutas socais, que estabeleceu a primazia do Estado na garantia de direitos à população referentes à educação, à saúde, à assistência social, entre outros direitos. No caso da educação, foi regulamentada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996[1] – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, que direciona a Política de Educação no Brasil, apresentando sua composição, seus níveis e suas modalidades de ensino.

Contudo, concomitantemente aos avanços referentes à consolidação da CF/1988 e à regulamentação da LDB/1996, a ofensiva neoliberal gerou um desmonte na conquista dos direitos nelas preconizados, visto que sofreram violentos ataques por parte das forças conservadoras/burguesas.

Dessa forma, na segunda metade do século XX, o mundo capitalista presenciou uma crise econômica seguida de uma forte recessão social, o que desencadeou novas atitudes em relação à hegemonia burguesa na esfera política. Com isso, especialmente nos anos de 1970, ocorreram inúmeras transformações no modo de produção do capitalismo, que se manifestaram por meio do neoliberalismo – expressão da reestruturação política e ideológica conservadora do capital em resposta à perda da rentabilidade e da governabilidade (SOARES, 2003).

Nesse novo estágio – caracterizado como neoliberal, o capital intensifica as estratégias de enfrentamento à crise econômica que atravessa, seguindo o consenso do projeto burguês de sociabilidade, com a intensão de obter a elevação nas suas taxas de produtividade, transformando todas as esferas da vida social em áreas potencialmente lucrativas, inclusive a

[1]Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

esfera educativa. Os neoliberalistas defendem que a crise financeira é resultado do investimento na área social, gerando uma queda no desenvolvimento econômico do país.

Com essa perspectiva, seria preciso reformar o Estado, investindo mais na economia em detrimento do social, para aumentar a lucratividade. Para tanto, os pressupostos do neoliberalismo têm como características algumas ações, dentre as quais destacamos: a desregulamentação dos mercados, a privatização do setor público e a redução do papel do Estado.

Conforme Behring e Boschetti (2011), o modelo neoliberal,se expressa na naturalização do ordenamento capitalista, nas desigualdades sociais e no desmonte das conquistas sociais da classe trabalhadora. Esse modelo tem no Estado uma mediação fundamental, de tal forma que o Estado torna-se objeto de adequação à lógica do capital mundializado, por meio de um abrangente processo de reformas que se expressa em várias áreas, sendo à área da educação uma das mais impactadas com esse padrão.

Com esse direcionamento, o ideário neoliberal exige

> [...] um Estado forte para a condução do ajuste direcionado à expansão do mercado – o que implica uma pressão para um comportamento mais autônomo dos dirigentes, até mesmo para tomarem decisões impopulares, mas tecnicamente "justificáveis" (como se houvesse somente um caminho a seguir) (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 153).

Nesse cenário neoliberal, a LDB/1996, que direciona a Política de Educação no Brasil, apresenta a composição, os níveis e as modalidades de ensino, das quais destacamos as particularidades da educação profissional, que tem entre outros objetivos, a criação de cursos voltados para a inserção no mercado de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações, sendo articulada concomitantemente ao ensino médio;subsequente – em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio ou tecnológica de graduação e pós-graduação. Em todos os níveis possibilitam a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, qualificando jovens para o ingresso no mercado de trabalho.

Não podemos deixar de considerar que a referida lei é um exemplo das tensões deflagradas na década de 1990, pois traduz algumas ambiguidades, especialmente no que se refere à educação profissional, ao reforçar a dualidade educacional na medida em quecoloca ao ensino técnico um conteúdo direcionado à instrumentalização produtiva. Assim, no âmbito da sociedade de mercado, se verifica que a educação é vista como um elemento acessório das

exigências do processo produtivo que historicamente em sofrendo alterações próprias da dinâmica de acumulação da sociedade capitalista.

> O histórico da educação profissional no Brasil traz as marcas do desenvolvimento desigual e combinado das forças produtivas desde a passagem da economia agrário-exportadora à industrialização. Sobretudo, o sentido que a educação assumiu, com o aprofundamento da industrialização, a partir doa nos de 1950, correspondeu à adequação das políticas educacionais e à teoria do capital humano (SILVA, 2013, p. 136).

Dessa forma, observa-se que educação profissional tem seguido marcas históricas de reprodução dos interesses do capital, marcada na ofensiva neoliberal pela fragmentação do trabalho, dividida entre quem gerencia as atividades de produção e quem executa o processo. Com tal configuração, esse modelo de educação segue a lógica do privado e do empresariado, atendendo interesses particulares e empresariais. Isso acentua ainda mais a relação de exploração do modelo capitalista, que requer uma massa de trabalhadores qualificados (com formação técnica), mas não necessariamente escolarizados (com formação crítica) para desenvolver atividades técnicas contribuindo para a (re)produção do grande capital.

Com isso, a partir dos anos de 1990, e principalmente pós anos 2000, a política educacional brasileira tem sido direcionada de forma cada vez mais intensa por interesses de ordem privado mercantil, tanto que a educação tem sido vista como uma “mercadoria” e não como um direito social a ser garantido pelo Estado.

> A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma relação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora. Pensar a educação nos marcos da sociedade capitalista requer pensar seu sentido hegemônico e as possibilidades de resistência e de constituição de outras formas de sociabilidade (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95).

No projeto neoliberal do capitalismo, as políticas sociais ficam em segundo plano, sendo submetidas à lógica econômica, resumindo-se a ações paliativas, focalizadas e assistencialistas, sem a presença do Estado, o qual repassa ao mercado, os serviços de (educação, saúde, entre outros). É justamente através dessa visão que a reflexão de Mészáros (2005) contribui para problematizar acerca de uma “educação para além do capital”, estabelecendo estratégias de transição para outra sociedade onde a educação adquire significativa importância.

Diante desse processo contraditório, torna-se fundamental analisar a educação, considerando a relação da educação profissionala partir do processo de sociabilidade próprios à sociedade do capital. Assim, a seguir passamos a apresentar a criação dos Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia, destacando alguns aspectos da rede de educação profissional no cenário político do governo Lula.

2 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas considerações acerca da educação profissional no governo Lula

A rede de educação profissional é centenária e ao longo da sua existência passou por várias mudanças,tanto que ao resgatar alguns aspectos históricas constatamos que em (1906) marca o início dessa rede com as Escolas de Aprendizes Artífices, passando posteriormente pela criação dos Liceus Industriais (1930), Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais (1959), em 1978 três delas se tornam Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia – CEFETs, o que foi sendo alcançado por várias Escolas Técnicas e Agrotécnicas, até se implantar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008[2]. Cabe notar que alguns CEFETs e instituições profissionais não se agregaram e, por sua vez, não se transformar em IFs, tendo como justificativa que perderiam a sua identidade.

Amais recente transformação,foi a criação dos Institutos Federais, como desdobramento da política de educação profissional do Governo Lula. Resultado dos pactos que orientam o Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE. No tocante ao ensino profissionalizante, o referido plano objetiva aumentar o número de unidades de ensino técnico nas cidades-polo de todas as regiões do país. Os cursos ofertados respeitam o potencial de desenvolvimento de cada região. Nesse direção, ocorreu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o objetivo oferecer educação pública profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, fortalecer os arranjos produtivos locais e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (POLICARPO, 2013).

Essa mudança favoreceu para que os Institutos Federais ganhassem *status* de universidade, ou seja, para efeitos de avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, são equiparados às Universidades Federais. Com o ensino superior tecnológico, o aluno tem a oportunidade de iniciar sua formação técnica no ensino médio e somar conhecimento até a pós-graduação.Com essa perspectiva, faz-se preciso destacar que o

[2]Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

processo de criação dos Institutos Federais nesse cenário tem correspondido, bem como obedecido a uma

> [...] lógica de formação que considere as demandas do presente, ou seja, pressupõe formar jovem e adulto trabalhador para a inserção produtiva imediata, aliando a instrumentalização para o trabalho ao ensino regular em todos os níveis, o que significa incorporar a qualificação do trabalhador à educação básica e ao ensino superior (SILVA, 2013, p. 139).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs comumente denominado pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, como Institutos Federais - IFs[3], tem seguido a lógica de formação da sociedade capitalista. O processo de criação dos IFs, considerou a questão da verticalização como um dos critérios mais importantes de sua implementação, tendo como justificativa que o ensino dentro de uma mesma instituição possibilitaria a otimização dos recursos humanos e financeiros, já que todos os níveis, desde o ensino técnico de nível médio até o ensino profissionalizante da pós-graduação poderá usar da mesma estrutura institucional, os mesmos laboratórios, pessoal de apoio técnico-administrativos, aliando a teoria com a prática em todos os níveis.

Dando destaque à criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, é preciso considerar o crescente desenvolvimento do agronegócio em várias regiões do estado de Mato Grosso, o que tem favorecido a implementação de uma política de educação consubstanciada na ampliação do capital, formando mão de obra para a manutenção do grande capital.

Ao dar centralidade à região de Pontes e Lacerda, é preciso notar que nas últimas décadas, ela tem apresentado importantes transformações. Antes era voltada quase que exclusivamente para o setor agrícola, em especial o da pecuária, agora abrange também o setor extrativista, o setor de geração e distribuição de energia elétrica e os setores de comércio e serviços, o que torna o município um importante polo regional de distribuição de mercadorias e ofertas de serviços diversificados.

Assim, situamos entre outros o *campus* Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste que surgiu em meados de 2008, como Unidade Descentralizada – UNED do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFET-MT. Ao final desse ano, através da Lei nº 11.892/2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e essa lei transformou a Unidade Descentralizada em *Campus*. As efetivas atividades no *campus* tiveram

[3]Seguindo o uso do Ministério de Educação e Cultura – MEC, usaremos nesse trabalho também o termo Institutos Federais – IFs.

início no dia 13 de outubro de 2008, com dois cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio (Secretariado e Edificações). Já a inauguração do Campus só foi oficializada no dia 24 de abril de 2009.

Cabe notar que o reposicionamento do foco econômico foi decisivo para definir o campus Pontes e Lacerda como uma Escola de formação profissional voltada para os setores de indústria, comércio e serviços. O *campus* oferece cursos de formação técnica profissional para atender às demandas de toda esta região e por estar situado na área de fronteira entre o Brasil e a Bolívia, também atende a uma crescente demanda de cidadãos com dupla nacionalidade – brasileira e boliviana – e cidadãos bolivianos com presença regulamentada no Brasil.

Aascensão de um governo de esquerda parecia revelar a incorporação das bandeiras de luta dos movimentos sociais da educação e o rompimento com as tradicionais políticas de separação de uma educação para o trabalho simples e uma para o trabalho complexo. Mas, a educação profissional do Ministério da Educação, no governo Lula, mostrou-se contraditória, pois embora tenha atendido às reivindicações pela revogação do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997[4], posteriormente, o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004[5]regulamenta a integração médio e técnico, posicionando-se contra à luta dos movimentos intelectuais de esquerda.

Sem alterar as condições estruturais de um educação para a elite e uma educação para o trabalhador, esse governo reforçou a dualidade estrutural, historicamente presente na educação, para o interior da dos IFs, ao implementar uma educação profissional que reforce a contradiçãoentre capital e trabalho, formando trabalhadores para a manutenção do capital. Dessa forma,

> [...] o resultado das atuais políticas é a entrada de segmentos mais ampliados dos trabalhadores na rede federal de a fim de ter acesso a modalidades de ensino restritas à instrumentalização para o trabalho subordinado, diferenciada de uma educação ampliada para acesso aos níveis mais altos de ensino e da cadeia produtiva. Ou seja, caminha-se para um democratização do ensino, porém mantendo a reprodução das segregações presentes na divisão sóciotécnica do trabalho (SILVA, 2013, p. 141).

Não podemos deixar de notar que as políticas sociais têm se mostrado simultaneamente positiva e negativa, apresentando interesses contraditórios de acordo com a correlação de forças prevalecente. É essa contradição que permite a classe trabalhadora e aos pobres em geral também utilizá-la ao seu favor. Nessa situação,

[4]Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
[5]Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

> [...] a atividade profissional é tencionada pelas contradições e antagonismos que as atravessam enquanto respostas. Ou seja: a prática do exercício profissional abre a possibilidade, posto que inscrita numa dinâmica instaurada molecularmente pelos enfrentamentos de classe e frações de classes, para que rebatam no seu referencial ideal os projetos dos vários protagonistas sócio-históricos (NETTO, 2001, p 78).

Nesse contexto, o/a assistente social tem sido requisitado/a a atuar frente às expressões multifacetadas da questão social, decorrentes de situações de opressão e de exploração geradas pelo capitalismo, evidenciada na contradição entre capital e trabalho, gerando requisições, demandas e dificuldades profissionais na área da educação.

3 O exercício profissional do/a assistente social na rede federal de educação profissional:requisições, atribuições, demandas e dificuldades profissionais vivenciadas no IFMT *campus* Pontes e Lacerda

Caracterizado como *campus* de porte médio, a responsabilidade atribuída ao *campus* Pontes e Lacerda, na ocasião de sua criação, é a de atender cerca de 1.200 alunos. Atualmente, oferta vagas em cursos de diversas modalidades de ensino: Técnico Integrado ao Ensino Médio (Administração, Controle Ambiental e Informática)Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA (Comércio), Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Eletrotécnica e Química), Superior de Tecnologia (Comércio Exterior, Eletrotécnica Industrial, Redes de Computadores) e Licenciatura (Física) e, mais recentemente, apresenta proposições para oferta de Curso Superior de Tecnologia na modalidade de Educação a Distância.Atende também os municípios de Araputanga e Jauru com o curso Técnico Subsequente (Química, Eletrotécnica e Administração).

Para tanto, conta com uma equipe multiprofissional composta por diferentes profissionais (uma assistente social, duas pedagogas, dois técnicos em assuntos educacionais e três assistentes de alunos), todos/as estão vinculados ao Departamento de Ensino, que atua junto aos coordenadores, docentes e discentes.Com o estabelecimento da Política Nacional de Assistência Social – PNAS, instituída pela Portaria Normativa nº 39 de 12 dezembro de 2007[6] e regulamentada pelo Decreto 7.234, de 19 de 2010[7], houve um notório processo de inserção de profissionais do Serviço Social na rede de educação profissional.Por meio da Instrução Normativa nº 02 de 24 de janeiro de 2012[8] houve a regulamentação da assistência estudantil no

[6]Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAS.
[7]Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.
[8]Institui e normatiza o Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Mato Grosso.

âmbito do IFMT. Assim, a partir de 2013, foram criadas mais de 15 vagas para o Serviço Social, destinadas para assistentes sociais, ampliando a atuação na rede federal de educação profissional.

Nesse contexto, ocorreu o meu ingresso como assistente social via concurso público, em 2012, com posse em 2014, para trabalhar a carga horaria 40 (quarenta) horas semanais, embora já tivesse sido aprovada a Lei 12.317, de 26 de Agosto de 2010[9] – que altera o artigo 5º da Lei 8.662, de 7 de junho de 1993[10] – Lei de Regulamentação Profissional, definindo a jornada semana de 30 horas sem a redução de salário. Como o edital não atendeu a referida lei, foi necessário protocolar um processo administrativo, seguido de um judicial, já que o primeiro foi negado por esta instituição de ensino, tornando-se preciso judicializar esse direito.

Nos últimos três anos, foi possível observar diversas requisições profissionais, das quais destacamos a atuação junto à Assistência Estudantil, Bolsa Família e Seguro de vida Escolar,que nem sempre estão relacionadas com as atribuições profissionais do/a assistentes social, bem como vivenciar inúmeras demandas sociais, que são postas cotidianamente ao Serviço Social, caracterizadas como expressões multifacetadas da questão socialque se manifestam no ambiente escolar, como drogas, violência doméstica, *bullying*, evasão escolar. Somado, consequentemente com as dificuldades no desenvolvimento do exercício profissional.

Nesse sentido, apresentamos o estudo e buscamos socializar dados iniciais da pesquisa de mestrado intitulada "O exercício profissional dos/as assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: particularidades, limites e possibilidades", cujo objetivo é analisar as demandas e as respostas do trabalho desenvolvido pelas/os assistentes sociais, tendo como parâmetro o Projeto Ético-Político Profissional.

Nas primeiras aproximações, por meio de trocas de experiências institucionais, constatamos que, tem havido uma centralidade do exercício profissional na assistência estudantil, sendo considerada a principal demanda nesse espaço educacional. O desenvolvimento desse trabalho, requer entre outras atribuições, a análise socioeconômica dos candidatos/as e o acompanhamento contínuo dos/as bolsistas durante o ano letivo. Sendo pouco destacado, o reconhecimento da inserção do/a assistente social para o ingresso, permanência e egresso dos/das estudantes no processo de escolarização, numa perspectiva de garantia como direito social. Além disso, dessa proximidade, observamos que os/as profissionais reconhecem

[9]Acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para dispor sobre a duração do trabalho do Assistente Social.
[10]Dispões sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.

a importância de trabalhar outras questões que perpassam o contexto educacional, no sentido de pensar e repensar ações para a realização de intervenções qualificadas. Somado a isso, foi pontuado acerca das indispensabilidade de condições objetivas para a realização desse trabalho.

Em síntese, ao entenderem a necessidade, bem como a relevância de propor uma intervenção efetiva e proativa no desenvolvimento do exercício profissional escolar, os/as profissionais tem procurado dar respostas às demandas que são colocadas ao Serviço Social cotidianamente.

O exercício profissional sinaliza para uma intervenção por meio das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa (GUERRA, 2012), propondo ações em prol de uma atuação crítica, propositiva e de qualidade junto à população demandante dos serviços sociais. Semelhantemente, Santos (2013) ressalta que a prática profissional interventiva requer trabalhar as três dimensões na unidade e na diversidade. Na prática interventiva do/a assistente social, escolha dos meios existentes para uma finalidade exige "[...], um conhecimento dos sujeitos que procuram por seus serviços sociais: [...] das relações sociais e pessoais que os envolvem [...] sendo assim, devem-se conhecer, também, os determinantes estruturais, ideológicos e políticos que condicionam a existência humana (SANTOS, 2013, p. 75).

Apesar da importância do trabalho na área estudantil ter se configurado como a principal requisição profissional, que nesse caso também é uma atribuição profissional, atuação do/a assistente social não se limita a isso. O Conselho Federal de Serviço Social – CFESS aponta algumas questões a serem tratadas pelo/a assistente social na escola: baixo rendimento escolar, evasão escolar, desinteresse pelo aprendizado, problemas com disciplina, insubordinação a qualquer limite o regra escolar, vulnerabilidade às drogas, atitudes e comportamentos agressivos e violentos, que se caracterizam como demandas escolares.Das situações pontuadas, nota-se que o exercício profissional na escola precisa considerar as expressões multifacetadas da questão social que se manifestam cotidianamente numa realidade complexa, marcada pelo aprofundamento das desigualdades sociais e pelos parcos investimentos no âmbito das políticas sociais (COELHO, 2013).

De acordo com Guerra (2014, p. 248), "a [...] intervenção na realidade aparece cerceada por fatores internos externos [...] alheios à vontade dos profissionais [...]". Assim, é fundamental, identificar as condições objetivas sob as quais o trabalho é realizado, pois elas dificultam e determinam o fazer do profissional.Nesse cenário, a análise das demandas e das respostas profissionais no exercício profissional por meio da dimensão interventiva tem sido apontada como uma barreira, pois, dada à complexidade das ações que envolvem a assistência estudantil, muitas vezes, os/as profissionais limitam suas atividades nesse campo, não atuando

permanentemente em outras questões escolares. Sendo agravada ainda mais com os fatores: polivalência; equipes multiprofissionais incompletas; insuficiência de recursos humanos, físicos e materiais, e relações de poder nessas instituições. No caso específico do Serviço Social, observa-se também a insuficiência do número de profissionais, um/a por*campus* para atender a demanda. Todos, somado com a dinâmica institucional e com a relativa autonomia profissional, favorecem práticas imediatas, burocráticas, pragmáticas e rotineiras.

Conforme Iamamoto (2015), essa situação propicia um quadro de angústias e de questionamentos no tocante ao papel do/a assistente social, acentuando o processo de criar, de recriar e de implementar propostas de trabalho, podendo, estimular o vazio profissional, pois

> [...] os compromissos éticos-políticos que informam o projeto profissional e as condições de sua realização – as condições e relações de trabalho em que se inserem os assistentes sociais. São elementos fundamentais e indissociáveis para permitirem a passagem do "dever ser" à efetividade das ações dos assistentes sociais nessa direção, impulsionados pelo jogo de forças sociais que se inserem (Santos 2013, p. 99).

Guerra (2014), evidencia nos seus estudos, as ausências e as insuficiências na abordagem sistemática das questões que permeiam a intervenção profissional do/a assistente social, tanto que segundo a autora, em diversas comunicações e publicações, observam e até denunciam as lacunas que envolvem o exercício profissional, contudo o tratamento dessa questão ainda encontra-se muito aquém das necessidades profissionais.

Essas dificuldades desafiam um exercício profissional de forma sistemática e articulada interdisciplinarmente, assim como o desenvolvimento das ações multiprofissionais e intersetoriais entre as políticas sociais, inviabilizando a consolidação do trabalho do Serviço Social, no que se refere à observância das competências e atribuições profissionais da área da educação, voltada para a construção de uma educação que fortaleça a emancipação (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013). Todavia, o/a profissional orientado/a pela perspectiva do Projeto Ético-Político Profissional, tem nessa própria realidade, a possibilidade de (re)construir estratégias de intervenção, norteado pelo conhecimento teórico-metodológico, que deve fundamentar o seu exercício profissional interventivo de forma ética e política.

O exercício profissional precisa se conectar com a dimensão interventiva e investigativa, a partir de análises qualificadas da realidade concreta que permita discernir as armadilhas postas pelo projeto liberal. Os serviços prestados ao usuário devem ser planejados e avaliados numa gestão democrática, de efetiva participação dos sujeitos.Nesse processo de discussão do exercício profissional, precisa ser considerado as múltiplas e contraditórias dimensões, nas quais emergem reações e contraposições sociais, expressando os antagonismos de classes e suas

relações. Considerando a dinâmica do capital, a análise do exercício profissional remete à compreensão da lógica do capitalismo, pautado na mercantilização das relações sociais

4 Considerações Parciais

A política de educação sob o bojo neoliberal temse tornado um mecanismo consolidação dos interesses do grande capital, ao disseminar os valores hegemônicos da sociedade capitalista, pautada na base da exploração do trabalhador para a obtenção de altas taxas de lucros, para a sua respectiva manutenção e sua ampliação.

Nesse contexto, a educação profissional proposta pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem seguido o direcionamento da ordem do capital, formando jovens e adultos para a inserção produtiva de modo imediato. Para tanto, incorporano seu processo formativo a qualificação do trabalhador da educação básica ao ensino superior.Isso se evidencia na criação de cursos voltados para atender a necessidade de mão de obra dos polos industriais, por meio da formação técnica de trabalhadores, assim a oferta nos *campi* seguem a demanda específica de determinada região, contribuindo muitas vezes para uma formação mercantilista.

A breve análise dos dados demonstram a necessidade de uma discussão mais ampla por parte da categoria profissional, pois a atuação do/a assistente social não se limita à assistência estudantil. É preciso apontar para um exercício profissional efetivamente interventivo no enfrentamento das inúmeras expressões da questão social, que perpassam o contexto educacional. Ademais, as ações profissionais que envolvem as dimensões individuais, familiares e coletivas precisam ser articuladas com a realidade socioterritorial.Faz-se necessário também, o processo de capacitação continuada e contínua.

Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Orgs). **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2013. p. 93-109.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011 (Col. Biblioteca Básica/Serviço Social, v. 2.).

COELHO, Marilene. **Imediaticidade na prática profissional do assistente social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF, 2013.

FREITAS, Tais Pereira de; ENGLER, Helen Barbosa Raiz. Desigualdade racial nos espaços escolares e o trabalho do assistente social. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 121, jan/mar 2015, p. 32-47.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia. Mônica dos; BACKX, GUERRA, Yolanda. (Orgs.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social:** desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, p. 39-68.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MÉSZÁROS, István**. A educação para além do capital**. 9 ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POLICARPO, Renata Raizel. **Por que as instituições mudam:** o caso do IFMT Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?:** mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SILVA, Lucilia Carvalho da. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (Orgs). **Serviço Social e Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 131-158.

SOARES, L. T. R. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Ana Beatriz Melo Zaiden (UFMT/PIBIC) anabeatrizzaidenn@gmail.com

Resumo: Na atualidade ainda vem sendo muito pertinente a discussão acerca da produção do fracasso escolar, dos alunos provenientes das camadas populares no Brasil e sobre a naturalização da educação de má qualidade e coisificação dos alunos, acarretando uma alta taxa de evasão escolar na rede pública. O fracasso escolar não é apenas responsabilidade do aluno, mas de um contesto econômico, político e social, que leva à repetência eàs práticas pedagógicas ultrapassadas devido a um sistema econômicoque sustenta os interesses da classe mais abastada. Esses alunos já nas séries iniciais sofremuma exclusão por conta de acreditarna menor capacidade dos alunos provenientes das camadas populares.O aluno que não traz uma apropriação cultural sofre preconceito na hora de se ensinar, e o processo de ensino passa a ser um depósito em que o aluno recebe o conhecimento de forma bancária. E assim é possível perceber que não é pensada a complexidade do processo de educação.Ofracasso escolar se dá devido à repetição de práticas antigas nas quais o professor não percebe o aluno comoumindivíduo em formação, e que possui conhecimento de mundo e que é possível possibilitar a esse uma aprendizagem de acordo com o contexto social no qual ele está inserido.
Palavras-chave: Fracasso escolar. Preconceito. Aprendizagem. Professor e Aluno.

1 Considerações Iniciais

No Brasil, atualmente, há uma grande desigualdade social e, por conseguinte, um número altíssimo de reprovação e evasão nas escolas públicaspor não havercondições escolares adequadas para aprendizagem e que propiciem o interesse do aluno em sala de aula.

Para que não haja uma eliminação precoce do aluno dos bancos escolares, o professor deve estar atento em suas práticas de ensino, para não resultar em um processo de seletividade prematura do aluno na escola.Isso sem contar que historicamente a escola tem um papel homogeneizador na formação do sujeito, por atender a função de um projeto de sujeito tradicional, branco, burguês e uma cultura única e dominante.

Sendo assim, novas abordagens vêm sido discutidas sobre a produção do fracasso escolar.O meio educacionalnaturaliza a educação de má qualidade nas escolas públicas e acaba sendo reprodutor e reforçador de fracassos, não buscando aprimorar suas formaspedagógicas de se pensar a educação conjuntamente com uma atitude afetiva, pautada no dialogo, com uma compreensão do aluno, combatendo a inércia, a indiferença e até mesmo a hostilidade com que os analisam, por conta do despreparo do professor para educar crianças de classe baixa. É preciso adaptar as atividades da escola àsnecessidades e possibilidades do aprendiz que auxiliem no aprendizado dessas crianças, que não as eduque de uma forma tradicional pautada numa educação burguesa, e que as vejam de uma forma plural. Todavia, na grande maioria os

alunos são considerados incapazes de aprender por serem de classes populares, e que passa por uma visão preconceituosa e estereotipada,que exclui suas experiências culturais, sociais e individuais do aluno.

De acordo com Almeida Junior (1957,p.13):

> Precisamos cuidar da produção das nossas escolas normais, visto que são cada vez mais frequentes os maus professores diplomados por elas. Algumas, ao que parece, não se preocupam com as técnicas de ensino, seus discípulos se formam sem terem tido, nesse assunto, a breve experiência. O resultado é que se vê nas estatísticas: 50%, 60% dos alunos primários desses mestres novatos não conseguem promover-se. (...) Nãoserá porventura um crime contra a criança confiá-la a professores em tais condições?

O professor sustenta em uma certa resistência às mudanças que são imprescindíveis e necessárias para construir um aluno agente de mudanças, e que reconheça e respeite a diversidade e os direitos humanos, e que não reproduza e exclua a diversidade, seja ela de gêneroou diversidade cultural.

Por conseguinte, considerando-se a dificuldadena relação em sala de aula, entre o professor e o aluno, e a maneira inadequada de lidar com as diferenças, entende-se boa parte da má vontade que o discente tem em permanecer em sala de aula, com isso produzindo uma indiferença, apatia, turbulência e agressividade na escola.De acordo com Patto (2014,p.139) as criançassão descritas pelos professores como “rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas e famintas” e as famílias “desestruturadas, ignorantes, desinteressadas”.

Sendo assim, esses alunos que não se enquadram em padrões pré-estabelecido pelo professor e pela sociedade, que as excluem,sofrem o fracasso escolar.São crianças provenientes das camadas populares e que,em suagrande maioria,não são compreendidas pelo professor, que se torna indiferente à realidade e diversidade existente na escola.Não é pensado nas questões de gênero e raça, diversidade cultura e deficiências, e com isso há uma naturalização dos problemas escolares e intraescolares. Atualmenteainda existe nas escolaso preconceito dos professores sobre a diversidade cultural. Os alunos ainda são vítimas de teoriascomo a da carência cultural, de acordo com Patto (2015),acarretando grandes consequências para a aprendizagem.Sobre isso, Patto (2015) afirma que:

> A desigualdade nas taxas de escolarização entre ricos e pobres, brancos e negros mostram também que a descriminação social e racial persiste no país. Não se podem ignorar avanços importantes, como o aumento da matrícula, em classes regulares, de alunos outrora esquecidos em classes ou escolas para alunos especiais; todavia não pode fazer vista grossa ao funcionamento escolar que mantém muitos desses alunos marginalizados e segregados no interior de classes regulares em escolas da rede pública de ensino fundamental. (PATTO,2015,p.25-26)

Portanto, a desigualdade social na escolarização afeta os pobres etem consequências na marginalização dessas crianças. A escola deveria ser agente de transformação social e lugar de luta pela igualdade, por conta que a escola é uma instituição social que tem o papel fundamental na formação de uma sociedade democrática, mas acaba sendo o lugar das diferenças que não inclui, e sim, gera o fracasso escolar que está amplamente ligado à perda de confiança do aluno na escola e na sua aprendizagem.

2 A Influência do Professor na Reprodução do Fracasso Escolar e nas Relações com as Diversidades

É de fundamental importância que oprofessor desconstrua a visão social etnocêntrica e preconceituosa que é carregada de uma crença na menor capacidade dos alunos das camadas populares e combata a teoria da carência cultural que não promove o desenvolvimento do aluno. Essa teoria vem arraigadaà concepção superficial da educação e do ato de ensinar, e que buscaum aluno ideal que atenda a suas expectativas. Consequentemente,busca nos bancos escolares os discentes que atendam as expectativas na hora de aprender, e utiliza como referência o método tradicional burguês e não o modelo atual de sociedade que apresenta uma grande desigualdade social e um ensino de má qualidade. O professor deveria ter em mente que esse aluno proveniente das camadas populares na grande maioria que já possui elementos socioculturais que foram adquiridos na sua realidade, no seu dia a dia que introduziram em sua formação como pessoa algum conhecimento de mundo que não deve ser negado.

E na relação professor e aluno, é de grande importância avaliar o contexto escolar e social, a fim de desenvolver umaprática pedagógica em que possa haver uma mútua aprendizagem não só do aluno, mas também do professor, por meio de suas análisesdo convivo em sala, a partida dessa visão de produção do conhecimento que trará resultados na aprendizagem dos alunos e contribuindo para o contexto escolar.

Desse modo Patto (2015, p. 63) afirmaque a aptidão cultural é recebida a partir da classe social em que esse aluno está incluído, o que acarretará prejuízos na transmissão e retenção do conhecimento.Por conseguintepodemos analisarque:

> Contudo, convém relembrar: numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o “talento” é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade

> de seus membros só pode resultar num grande mal-entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado.

A escola do presente não pode ser mais um modelo tradicional do passado, e deve tentar identificar as insatisfações e tensões presentes em sala aula, e que na grande maioria não são explícitas, e muito menos solucionadas, que trazer fissuras no corpo da escola, e uma má qualidade do ensino, pois essas dificuldades requerem da escolar e do professor um olhar atento e questionador,além de tempo para serem questionados e refletidos pela escola.

Se a escola não se atualizar dos questionamentos das dificuldades vividas acaba gerando uma relação conflituosa na aprendizagem do aluno, que se torna passivo,submisso, apático, ou agressivo emero expectador e receptor de conhecimento. Essa educação não traz um caráter transformador e deixa de contribuir na formação de sociedade e consequentemente de aluno, como futuro agente detransformação do meio em que está inserido.

De acordo com Almeida Junior (1957,p.13):

> Precisamos cuidar da produção das nossas escolas normais, visto que são cada vez mais frequentes os maus professores diplomados por elas. Algumas, ao que parece, não se preocupam com as técnicas de ensino, seus discípulos se formam sem terem tido, nesse assunto, a breve experiência. O resultado é que se vê nas estatísticas: 50%, 60% dos alunos primários desses mestres novatos não conseguem promover-se. (...) Nãoserá porventura um crime contra a criança confiá-la a professores em tais condições?

O aluno de hojedeveria questionara desigualdade e o preconceito que lhe são impostos por uma sociedade excludente e que não oportuniza as discussões, preconceito e diversidade. Segundo Bourdieu (1989): é “a violência que exerce também pelo poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro”. Nesta perspectiva, não se deve desconsiderar que as diferenças existam e que são impostas pela escola,e que são influenciadas por fatores culturais de sociedade, mas que não deveriam necessariamente significar exclusão social, a discriminação e coisificação do indivíduo. Deste modo, o discentedeveria buscar por uma sociedade igualitária, como principal marca o inconformismo com o presente por serem minorias que não são vistas e incluídas no ambiente social.Sendo assim a escola acaba gerando uma relação ambígua, que seria simultaneamente “lugar de descobertas e também de decepções”, pois não se sente valorizado na sua individualidade e incluído nesse universo educacional.

O professor arraigado de uma visão burocrática de aprovação que gira em torno de números e que como consequência para mostrar-se bem-sucedido na carreira docente, o “obriga” a ter um maior número de aprovação, sem pensar na precariedade do ensino que é

transmitido, e é uma meta movida muito mais por um interesse particular do que por uma visão humana de educação, e que consequentemente trará uma repercussão de aprovação da escola no meio educacional.

Isso tudo ocasiona uma baixa dedicação nos alunos que serão aprovados, atribuindo a reprovação ao aluno, e estimulando o conformismo a não produtividade do aluno e tanto o professor quanto o aluno são reféns da burocratização do ensino que elimina criatividade espontaneidade do ato de ensinar, que força o professor em cobrar de uma forma que não condis com as práticas pedagógicas e não dialógicas do ato de ensinar.

Atualmente não pode haver naeducação uma relação em que só deposite o conteúdo na mente do aluno sem ser pensado na individuação do aprendiz, e que o conhecimento tem um caráter marcante e transformador na vida do aluno pela forma que se é transmitido, buscando uma relação de diálogo, que não descarte o conhecimento de mundo que o aluno possui. De acordo com Freire (2014) a educação bancária não permite uma relação de diálogo. Parte-se do princípio que se deve ficar parado, estático, comportado para encher de um conteúdo que são retalhos de uma realidade. Em suma, "educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros".(FREIRE, 2014, p. 81)

Freire (2014) afirma ainda que por conta disso deve-se pensar numa educação que seja capaz de desenvolver no estudante um pensamento reflexivo e questionador do meio em que participa,e não conduzi-lo docilmente para ser considerado bom aluno, negando o ser individual que ele é. E com isso melhores alunos serão, sem desconsiderar sua criatividade, o que promove transformação de sua aprendizagem. A partir disso pode haver libertação e pensar nas suas atitudes com o próximo e para com a sociedade, pode haver inclusãoda diversidade que deve ser compreendida, discutida, questionada e respeitada. Por conta disso "educação inclusiva tem sido alvo de debates no Brasil e no mundo desde meados da década de 1990. Esse modelo de educação tem como princípio respeitar o ritmo de cada aluno, procurando identificar a potencialidade de cada um, valorizar a diversidade como favorecimento como processo de aprendizagem de todas e a tem classe como foco para o desenvolvimento do currículo e das práticas de ensino".(MANTOAN; PRIETO;ARANTES,2006)

Desse modo deve-se pensar os problemas da escola, o fracasso escolar,a partir de fatores intraescolares que são determinantes para as crianças carentes, de acordo com Patto (2015, p.144):

> Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para a aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que, a família, aprendeu esses conceitos, mas não o é para as que vivem em ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes economicamente favorecidas, embora ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar.

O estereótipo cultural de sociedade tradicional que gera o preconceito encontra-se arraigado no pensamento de cada indivíduo, consequentemente acaba gerando uma sociedade preceituosa com ação de exclusão e invisibilidade, e que nega a oportunidade de uma visão mais ampla de percepção e que perde a caraterística de humanidade da sociedade.

3 Consideracões Finais

Em virtude dos fatos mencionando, o professor deve analisar suas práticas pedagógicas que não estejam carregadas de preconceito e em um esforço para não aderir à concepção da carência cultural – que relaciona a pobreza e a não aprendizagem do aluno – epensar nas práticas que auxiliam na aprendizagem e na relação professor e aluno. O professor não deve perder propósito no compromisso social que ele representa no momento da transmissão do conhecimento e na reprodução do fracasso escolar, e procurar desmistificar a situação problema, e que haverá alunos que não possuem condições de aprender, porque possuem um ambiente escolar e familiar precário de qualidade que as possibilitem a aprendizagem e a auto valorização do aluno e que não analisa a potencialidade do discente produzindo o fracasso escolar por não serem vista na sua singularidade, como um ser em formação e que possui questões emocionais por conta do preconceito sofrido.

O professor não aposta no aluno e não é pensado nas bagagens culturais, sociais e familiares que o aluno possui. O trabalho do docente atualmente está sendo inadequado, na maioria das vezes por conta do despreparo para lidar atualmente com a realidade do ensino, é de se pensar que o conhecimento tem que atingir a realidade vivida do aluno e ajudar na compreensão dela, com isso trazendo uma pratica libertadora, e que não que não perca a compreensão e a valorização da diversidade de cada indivíduo.O professor não deve ficarapenas com a visão incapacitante e carente do aluno, que na grande maioria a consequência estava na falta de estimulo que esse aluno obteve nas serias inicias e que não a dispõem, e que na grande maioria são capazes e criativospelas circunstâncias suas realidadesos obrigam serem.

O fracasso também se dá por conta do docente com suas práticas com forte carga pejorativa e também, que os currículos escolares são planejados no pressuposto que o aluno já

domina certos conhecimentos e que são pré-requisito na sua formação, mas que são conteúdos de classe econômicas favorecidas, e o professor espera que já saibam.

O docente estáacostumado a se fixar em sala de aula nos que vão melhor e nos que dão menos trabalho. Só resta mesmo esperar o fracasso da escola e dos alunos que não fazem parte de um modelo ideal com uma visão tradicional burguesa, e que eles sejambem-postos e comportados, e quando não são, a consequência sofrida é a exclusão, e os taxam como carentes, deficiente e privados de cultura. Sendo assim é um modelo incompatível de aluno e que já está ultrapassado, uma vez que não se pode ser negada pelo professor a discussão das questões de gênero, diversidades culturais e acolhimento das pessoas com deficiências, pois quando não há uma estigmatização e rotulaçãonessas discussões a convivência entre aluno e professortorna-se melhor e com isso possibilita uma aprendizagem e interação em sala de aula, o que possibilita a inclusão e uma visão humana de educação. O fracasso escolar é simultaneamente um fracasso de uma sociedade e que não conduzirá a uma sociedade de indivíduos emancipados.

Referências

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel,1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 57° ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2014.

NEVES, Marcelo. Justiça e diferenças numa sociedade global complexa. In SOUZA, J. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática**. Brasília: Ed. Universidade de Brasilia, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo:anotações sobre as caraterísticas de um discurso. **Cad. Pesq.,**São Paulo (65): 72-77 maio, 1988.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA INCLUSÃO DO ENSINO REGULAR

Ivone das Dores de Jesus
Gilsene Daura da Silva Barros
Raphaela Cristina Melo Guimarães

Resumo: O referido artigo apresenta uma abordagem a respeito do processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual na inclusão do ensino regular. Tem como objetivo compreender a importância do ensino no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, tendo em vista proporcionar um melhor desempenho em sala de aula regular, mesmo que as mesmas necessitem, em alguns casos, de um tempo maior para que isso aconteça. Para o desenvolvimento da pesquisa, se fez inicialmente uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico de autores que investigaram a temática e sua relevância no processo educacional de crianças com necessidades educacionais especializadas. Como possíveis resultados, pode-se constatar que esse paradigma faz com que a escola inclusiva reflita sobre os seus princípios que vai desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço com seus colegas até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola. Assim, acredita-se que a inserção do aluno com deficiência intelectual na escola, sendo realizada dentro da proposta de inclusão no ensino regular possa constituir uma experiência fundamental no seu desenvolvimento em relação a sua aprendizagem integral como sujeito efetivo no processo de inclusão no meio da sociedade.
Palavras-chave: Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Inclusão.

1 Introdução

Nos últimos anos, observou-se a luta para incluir nas escolas regulares crianças com Deficiência Intelectual. Acredita-se que a diversidade proporciona a todos os envolvidos maiores oportunidades de aprendizagem.

Antes, a maioria das pessoas com algum tipo de deficiência eram matriculadas e frequentavam instituições ou classes especiais. A realidade de hoje é outra, pois com a inclusão, esses educandos passaram a estudar em escolas de ensino regular, diante disso, os alunos com necessidades especiais frequentam as escolas. Não basta acolher e promover a interação social. É preciso ensinar, aliás, como a própria legislação prevê desde 1988, quando a Constituição foi aprovada.

É preciso construir dentro da área educacional um sistema que promova a inclusão do aluno com Deficiência Intelectual no processo de aprendizagem, mostrar que é possível desenvolver atividades que promovam a capacidade cognitiva desses alunos inclusos na sala de aula regular.

Diante do exposto, chegou-se ao seguinte problema: o que pode ser feito para melhorar no processo de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual inclusa na escola regular?

A princípio, os caminhos eram repletos de obstáculos, dúvidas e incertezas, entretanto, havia uma certeza, fazia-se necessário a união de forças, no sentido de transformar ás ações individuais a serviço do bem coletivo, mas que isso, era preciso buscar pontos de convergências desses esforços, dá a eles uma certa organização, no sentido de solucionar o problema.

Parece oportuno, neste momento, enfatizar que o problema acabou por determinar a coletividade dos esforços no sentido de solucioná-lo, daí também é importante compreender que dele decorre o objetivo deste estudo, de compreender a importância do ensino no processo de aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual, tendo em vista proporcionar um melhor desempenho em uma sala de aula regular, mesmo que as mesmas necessitem, em alguns casos, de um tempo maior para que isso aconteça.

A pesquisa, ora apresentada, caracteriza-se por um estudo explicativo e descritivo de acordo com a Taxionomia de Vergara (2013). Explicativo porque aponta o processo de aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual em uma escola regular e descritivo porque visa descrever o ambiente físico quanto à convivência dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Quanto aos meios a pesquisa é bibliográfica, onde fará a necessidade de se recorrer a livros, periódicos, revistas, hipertextos entre outros, para elaboração do marco teórico do trabalho. Quanto a abordagem classifica-se em uma pesquisa qualitativa por se precisar fazer a interpretação dos dados colhidos.

A recuperação das ações implementadas, constituem-se de grande relevância porque permite refletir como as interações de idéias, esforços coletivos e novas tecnologias podem ser úteis no sentido de buscar soluções e alternativas que permitam a superação de problemas comuns a elementos e entidades separados pela espacialidade geográfica do problema encontrado. Deste modo, a educação da criança com D.I. sob esse aspecto, deve considerar em princípio, um trabalho de qualidade com ensino também de qualidade, levando-se em conta os saberes que foram construídos sem distanciar-se de seus limites fazer as compensações em colaboração com seu desenvolvimento, com base no comportamento natural defeituoso, aprimorar com técnicas significativas para desenvolver habilidades.

Inicialmente, apresentam-se, as diversas literaturas e legislações pertinentes ao ensino da educação especial na atual situação do processo de aprendizagem de crianças com Deficiência Intelectual; em seguida, demonstram-se os processos de aprendizagens que valorizem os princípios democráticos na inclusão escolar.

2. Histórico da Deficiencia Intelectual no Brasil

Sabe-se que no decorrer do processo histórico as pessoas com deficiência intelectual sofreram vários preconceitos e discriminações pelo desconhecimento da sociedade em perceberem que os mesmos são pessoas e que precisam do nosso reconhecimento quanto aos seus direito sem prol de estarem juntos dentro do mesmo contexto social.

Pois, segundo Mozzotta (2011, p. 16), buscando na história da educação informações sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiências, pôde-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito das diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. A falta de conhecimento sobre as estas pessoas, em muito contribuiu para que as mesmas fossem marginalizadas e ignoradas, ficando à margem da sociedade.

Contudo, vale ressaltar em Mazzota (2011, p.16) que

> A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo "parecidos com Deus", os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Cabe informar que o movimento de educação especial no Brasil foi inspirado na Europa e na América do Norte. Sendo que as primeiras preocupações em relação à educação das pessoas com deficiência, no Brasil, foram na década de 1950 do século XIX e ganham força ao longo do século XX, influenciadas por estudiosos europeus e norte-americanos, podendo ser divididas em dois períodos significativos, no âmbito da pesquisa histórica.

Mazzota (1999, p. 30) ressalta que

> [...] no segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado *Hospital Juliano Moreira*, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico.

Convém ressaltar que essa situação foi se alterando aos poucos, no inicio do século XX, sendo que nesse contexto, surgem ainda as primeiras instituições especializadas em atendimento aos deficientes mentais/intelectuais. Entretanto, Mazzota (2011, p.31) afirma que

> Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a pessoas com deficiência mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de pessoas com outras deficiências.

Dentre essas instituições, as que mais se destacaram foi o instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). O Instituto Pestalozzi foi o pioneiro a introduzir no Brasil a concepção ortopedagógica das escolas auxiliares européias e a pedagogia social,

do educador suíço Henrique Pestalozzi, este instituto foi precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil, e pela América do Sul.

Neste contexto, Mozzotta (1999, p. 51), destaca ainda as primeiras campanhas especificamente voltadas a esse público, até então esquecido pela sociedade. Assim sendo, em 1960, a campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mental (CADEME) liderada pela Instituição Pestalozzi e pela APAE, ambas do Rio de Janeiro foram instituídas pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado no Diário Oficial da União em 23 de setembro de 1960, que contou com o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido.

Ainda de acordo com Mazzotta (1999, p. 52)

> A CADEME, em seu artigo 3º definiu seu propósito de fomentar, em todo o território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional para as crianças "retardadas" e outros deficientes de qualquer idade ou sexo, [...].

Todos esses avanços na educação e nos direitos das pessoas com deficiência mental/intelectual demonstram muito bem o aparecimento de órgãos governamentais em âmbito federal, que foram conquistados, entretanto, pela forte participação dos pais e das próprias pessoas com deficiência, que, juntos, constituíram força importante para a efetivação de mudanças sociais e legislativas do país.

Ressalta-se em Mazzota (2011, p. 69), que "os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político caracterizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para os deficientes mentais e auditivos". Por essa via, suas necessidades têm chegado ao conhecimento social e governamental, assegurando-se, assim, que elas sejam sanadas e seus direitos respeitados.

A trajetória da Educação Especial no Brasil mostra o quanto à sociedade evoluiu quanto à valorização e respeito às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, em especial o deficiente mental, tanto pelas leis e decretos assegurando-os de seus direitos, com o acesso à educação especial, quanto pela conscientização da sociedade, que acreditavam que os deficientes deveriam estar excluídos por não terem participação social.

Durante o percurso histórico das pessoas com deficiência mental/intelectual observou-se mudanças significativas, visto que as práticas excludentes de ordem física, moral e social com o passar dos anos tornaram-se mais justas, proporcionando um tratamento mais humano a essas pessoas e mais tarde de reconhecimento enquanto sujeitos sociais.

2.1 Diagnóstico:

O diagnóstico é um processo muito difícil, pois engloba diversos fatores tanto genéticos quanto socioambientais da deficiência intelectual. Geralmente, a família procura por um diagnóstico quando detecta algumas características que diferenciam sua criança das outras, tais como: o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (a criança demora em firmar a cabeça, sentar, andar, falar), a dificuldade no aprendizado (dificuldade de compreensão de normas e ordens, dificuldade no desenvolvimento escolar), entre outras.

Carvalho e Maciel (2003, p. 147) ressaltam que

> O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção.

Sempre que possível o diagnóstico da deficiência intelectual deve ser feito por uma equipe profissional, composta de pelo menos um psicólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo, psicopedagogo, medico e um assistente social. Os profissionais devem atuar em equipe e ter condições de avaliar o indivíduo em sua totalidade.

Contudo Shogren (2010, p. 6) ainda registra que

> Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia.

Desse modo, considerou-se importante apresentar os critérios que orientam as práticas de diagnóstico da deficiência intelectual, bem como avaliar seus efeitos para outros campos, indicando a necessidade de serem empregadas outras formas de avaliação do desenvolvimento da inteligência em contexto e finalidades específicas – trabalho, educação etc.

Ao considerar-se o desenvolvimento do deficiente mental, temos as seguintes características (SPROVERI, ASSUMPÇÃO, 2005, p. 39):

- ✓ **Deficientes mentais profundos:** correspondem a uma pequena minoria, com déficit intelectual refletido em seu QI inferior a 20 e com nível de desenvolvimento equivalente a uma idade de desenvolvimento abaixo de 2 anos, em geral com déficits motores acentuados.
- ✓ **Deficientes mentais severos e moderados:** abrangem cerca de 0,3% de todas as crianças que alcançam alguma independência durante a infância e a adolescência. Seu grau de independência nas atividades cotidianas depende basicamente de treinamento; de modo geral, podemos pensar seu padrão de desempenho no nível do pensamento pré-operatório, de acordo com a teoria piagetiana, caracterizado por egocentrismo, irreversibilidade de funções e pensamento com

caráter predominantemente pré-lógico, com o conseqüente desenvolvimento de uma moral heterônoma.

- ✓ **Deficientes mentais leves:** é o grupo mais amplo, com cerca de 2 a 3% das crianças em idade escolar. Sua adaptação social é muito influenciada por fatores econômicos, históricos e sociais, também dependendo dos processos de treinamento e de adequação. Seu padrão de pensamento permanece, a princípio, no nível das operações concretas, segundo o modelo pisgetiano, o que nos permite imaginar sua conduta como basicamente dependente das análises realizadas sobre experiências e fatos concretos, tornando-o incapaz, portanto, de projetar sua própria experiência no tempo e no espaço.

Em razão dessa estrutura, e, sobretudo das conseqüências sociais, familiares e pessoais, os modelos de atendimento estruturam-se de forma variadas, devendo-se considerar os aspectos socioeconômicos e políticos da sociedade em que estão inseridos.

Guimarães e Santos (2013, p. 31) ressaltam que

> O comprometimento do funcionamento adaptativo é um sintoma visível no individuo com Retardo Metal, isto se refere ao modo como o indivíduo enfrenta eficientemente as exigências comuns da vida e o grau em que satisfaz os critérios de independência pessoal esperados de alguém de sua mesma faixa etária. Este funcionamento adaptativo pode ser influenciado por vários fatores, entre eles motivação, característica de personalidade, oportunidades sociais.

Ao se considerar o diagnóstico da Deficiência intelectual é necessário haver falhas tanto na questão cognitiva da criança/adulto e na questão adaptativa, pois se houver incapacidades em apenas em uma das questões não se considera como D.I.

2.2 Causas

São inúmeras causas e fatores de deficiência intelectual, mas é importante ressaltar que muitas vezes não se chega a estabelecer com clareza a etiologia da deficiência.

Rodrigues (2008, p. 30), ressalta que

> Ao considerar os fatores de risco, é importante salientar que cada fator tem peso variável na instalação da condição da deficiência; fatores observados isoladamente podem não possuir validade preditiva. Há também uma interação contínua, ao longo do tempo, entre fatores biológicos e ambientais no desenvolvimento da criança. Isso significa que as condições ambientais tanto podem atenuar como agravar os efeitos de risco, como por exemplo, o baixo grau de instrução dos pais e as dificuldades inerentes ao serviço de saúde, comumente oferecido a esta população, seja relacionado ao pré-natal, às condições de parto e ao acompanhamento do recém-nascido.

A identificação precoce dessas condições e o encaminhamento das crianças para serviços especializados possibilitam um trabalho preventivos, por meio de programas de promoção de saúde e de estimulação essencial.

Como prevenção, entendemos um ato ou efeito de evitação da ocorrência de acontecimentos prejudiciais à vida e à saúde ou minimização dos efeitos, quando o dano já ocorreu.

Segundo a AAMR (2006, p. 124) descreve os fatores de risco que provocam deficiência intelectual:

- ✓ Os fatores de risco e causas pré-natais apresentam incidência de 55% a 75%. Esses fatores incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto.(Causas de deficiência intelectual no período pré-natal).
- ✓ Os fatores de risco e causas perinatais são aqueles fatores que incidirão sobre o desenvolvimento do bebê do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê. (Causas de deficiência intelectual no período perinatal).
- ✓ Os fatores de risco e causas pós-natais são aqueles que incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência. (Causas de deficiência intelectual no período pós-natal).

Nenhuma destas causas produz, por si só, uma deficiência intelectual. No entanto, constituem riscos, uns mais sérios outros menos, que convém evitar tanto quanto possível. Por exemplo, uma doença como a meningite não provoca forçosamente um atraso mental; o consumo excessivo de álcool durante a gravidez também não; todavia, constituem riscos demasiado graves para que não se procure todos os cuidados de saúde necessários para combater a doença, ou para que não se evite o consumo de álcool durante a gravidez.

3. O Processo de Aprendizagem da Criança com Deficiência Intelectual

Neste capítulo aborda-se sobre o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, tendo em vista que a educação se compromete de maneira significativa para tornar-se fundamental as discussões que mostrem de que maneira o trabalho pedagógico realizado em sala de aula com momentos prazerosos de construção significativas.

Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 118) esclarece que “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de aprendizagens que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Entretanto é por essa via da mediação do trabalho pedagógico utilizado pelo profissional, de cujo principal fator é o processo de aprendizagem, que os conteúdos são internalizados pela pessoa deficiente intelectual como uma finalidade social vinculada à realidade do aluno. Tal mediação se faz por meio de um ensino criterioso, com objetivos bem definidos. Em nenhum momento ouviu-se falar em pessoas que nada aprendem; pois muitas vezes o pensamento fixo que o aprendizado só é verdadeiro se estiver correlacionado aos conteúdos acadêmicos.

Deste modo, a educação da criança com deficiência intelectual sob esse aspecto, deve considerar em princípio, um trabalho de qualidade com ensino de qualidade, levando-se em conta os saberes que foram construídos, sem distanciar-se de seus limites e fazer as compensações em colaboração com seu desenvolvimento, com base no comportamento natural defeituoso, aprimorar com técnicas significativas para desenvolver habilidades passam a existir, que possa superar o defeito (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

A partir das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento de toda e qualquer criança, percebe-se que é possível lançar-se na educação das pessoas com deficiência intelectual considerando que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as limitações e que são essas possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo de forma criativa.

Durante o processo de aprendizagem observa-se que a criança vai apresentando o seu ritmo próprio de aprendizagem, sendo este, um fator essencial a considerar pelos adultos responsáveis por este processo. No contexto da deficiência intelectual, o detalhamento da compreensão e atuação por parte destes agentes educativos é essencial, pelo fato da criança com D.I. não possuir as mesmas competências ao nível do domínio de conhecimento abstrato, bem como, aprendizagem autônoma. Esta justificação leva muitos autores a referir que estas crianças apresentam um ritmo mais lento, comparativamente, às crianças sem deficiência.

"A noção de aprendizagem envolve portanto, (...) comportamentos (...) relacionados a conceitos psiconeurológicos, como estímulos, condicionamentos, discriminação, memória, e (...) vai também depender do nível de cognição." (DIAMENT, 2007, p. 417).

A aprendizagem destas crianças depende de critérios de orientação, sistematização e de freqüência. Toda a ação educativa se deve levar em consideração as especificidades, no sentido de reforçar o sucesso das aprendizagens, por meio de uma planificação adequada às capacidades da criança.

Para explicitar melhor os autores afirmam que,

> O nível de aprendizagem só progredirá; através de atividades sistemáticas e também elas, progressivas. Contrariamente, a criança com D. I. terá dificuldade em associar e acomodar novas aprendizagens. A repetição de aprendizagens em diferentes ambientes será também um fator relevante e vantajoso, para que a criança com D.I. abstraia e generalize as aprendizagens, compreendendo conceito em diferentes contextos. Com a finalidade de procurar atingir o sucesso nas situações aprendizagem, ao organizar as atividades, torna-se fundamental que o adulto considere a persistência e a possibilidade de simplificar a tarefa, no sentido de inibir o fracasso. (GUIMARÃES & SANTOS, 2013, p. 39)

Deste modo, o "feedback" das aprendizagens, motivará a aprendizagem da criança com D.I, visto que ao saber que respondeu acertadamente, haverá maior probabilidade de se motivar intrinsecamente para saber mais. A motivação estaráintimamente dependente dos resultados obtidos,

do período e variação de situações de processo de aprendizagem, bem como, com a postura dedicada do adulto interveniente.

Desse modo no processo de aprendizagem, deve-se considerar a estimulação da atenção da criança com deficiência intelectual perante a situação de aprendizagem, evidencia-se como um fator motivacional para a mesma, apelando à possibilidade de apresentar essa situação de forma criativa, orientando-a e ajudando-a a enriquecer seu aprendizado de forma satisfatória.

3.1 A formação do professor

Todo professor pensa em como deve ser a sua atuação frente a seus alunos. Que metodologia deve ser utilizada, como fazer com que seus alunos aprendam como descobrir o que eles já sabem e o que ainda não sabem, enfim, tudo isso o professor se preocupa com o processo de aprendizagem de seu aluno. Diante de um aluno com deficiência intelectual não poderia ser diferente. Frente a elas, pensamos além, também em um fazer diferente, em uma forma na qual possamos ajudá-los a trabalhar suas dificuldades para se desenvolverem cada vez mais de forma plena.

Costa (2009, p. 153) diz que

> O professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial quanto o apoio contínuo ao professor em seu contexto de trabalho devem englobar conceitos e prática pedagógica que criem as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo.

É claro que a importância e significado do papel do professor não dependem exclusivamente dele. Compreendendo a escola como uma instituição social, reconhece-se que o seu valor será atribuído pela sociedade que a produz. Reconhece-se, também, que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade. Portanto, a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou a conscientização.

Para melhor compreensão desta perspectiva é interessante ler Paulo Freire (1987, p. 18) quando diz que nós professores, em geral:

> "Reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente".

Os estudos que têm sido feitos neste sentido mostram que pela educação de professores deverá passar, certamente, uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem, que derivará da recolocação do conhecimento na perspectiva histórico-social.

Como foi citado anteriormente, o professor deve ter conhecimento do que seu aluno com deficiência intelectual já sabe, do que ele já é capaz de fazer, para poder planejar ações que o possibilitem avançar e alcançar aquilo que ainda não conhece ou não aprendeu.

Segundo a revista Nova escola (2009, p. 24-25) afirma que,

> [...] é importante ter em mente o que se quer que ele aprenda, quais são os objetivos que ele deve atingir e os conteúdos a dominar. Outra tarefa é determinar as metodologias e estratégias que serão adotadas. Nesse sentido, vale lembrar que todas as atividades oferecem elementos para avaliação. Atitudes muito simples, como se reunir em grupo, permanecer sentado na carteira, se alimentar, cuidar da higiene pessoal sozinho e utilizar os materiais escolares corretamente podem ser considerados grandes avanços para estudantes com deficiência intelectual. A observação de todos no dia a dia é sempre de grande valia para o professor.

O educador não pode apenas procurar o que está errado no aluno. O importante é verificar o que ele é capaz de aprender a partir da interação com os colegas e sobre a mediação do adulto como foi citado na colocação da revista escola.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois deve ser um grande observador para poder orientar sua prática regularmente. Freire (1996, p. 2) diz que "o instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstica de faltas e necessidades da realidade pedagógica". E descreve também um dos focos para o qual o educador deve atentar para direcionar o olhar: o foco da coordenação em relação ao seu desempenho na construção da aula.

A formação do profissional envolvido com a educação especial é extremamente importante, pois possibilita um maior conhecimento sobre a área, dando o suporte necessário para trabalhar com a criança com deficiência intelectual.

Historicamente, as pessoas com deficiência, em específico, as com deficiência intelectual, foram privados de se manifestar, não podendo demonstrar seus desejos e suas vontades. Por isso, até bem pouco tempo, a escolarização desses alunos com deficiência intelectual se resumia em reproduzir algo pronto, como se eles não fossem capazes de construir seus conhecimentos. Para reverter esse quadro, o professor mediador, é aquele que irá planejar ações para que essas pessoas saia da condição estagnada e caminhem em direção à autonomia, se relacionando com outras pessoas, trocando informações, interferindo no processo de descoberta, contribuindo com suas percepções e, assim, construam seus conhecimentos.

4. A Inclusão da Criança dom Deficiência Intelectual em uma Sala Regular

A inclusão de crianças com deficiência intelectual na sala de aula comum é um desafio para o sistema de ensino. A chegada desses alunos com necessidades educacionais especiais produz impasses no cotidiano escolar. É preciso repensar as práticas pedagógicas, adequações físicas e formação dos professores. Para que a inclusão aconteça de fato, é fundamental que a escola tenha condições e que gestores, professores e a comunidade escolar estejam atentos a todos esses aspectos que são fundamentais no processo inclusivo.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 8) destaca que:

> A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso v) e '[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37).

A partir das concepções a inclusão abrange várias ações como, cultural, pedagógica, social e política, buscando o direito de todos os alunos poderem aprender, participar e estar juntos, sem nenhum tipo de exclusão. A educação inclusiva para alunos com D.I faz parte de um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, que luta pela igualdade, e que avança em relação ao ideal de justiça nas circunstâncias que revelam exclusão dentro ou fora da instituição escolar.

Para o MEC (2010, p. 09) a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Pode se observar que a inclusão não é apenas colocar um aluno com deficiência dentro das unidades escolares de ensino e achar que isso é o suficiente, o que muito se verifica, hoje, no processo de inclusão.

Se os objetivos e os conteúdos curriculares foram traçados para o aluno com deficiência intelectual de forma diferenciada, respeitando suas possibilidades e o tempo necessário para sua aprendizagem, que pode diferenciar-se significativamente de outras crianças, e se o professor pluralizou suas metodologias como meio de beneficiar a todos os alunos, supõe-se então que a avaliação se torna uma ferramenta fundamental na promoção dos ajustes necessários para garantir o desenvolvimento educacional do aluno.

Desse modo, não é o aluno quem deve adaptar-se à escola, mas, sim, é esta que, presume-se, deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social, pedagógico e político na busca pela educação na diversidade.

> A educação inclusiva orientada pedagogicamente nesse sentido parece desafiar as formas de exclusão e de discriminação, independentemente de ter se originado como resposta da sociedade à deficiência, ao gênero ou à raça, à pobreza ou à desvantagem social. É isso que a diferencia da educação das necessidades especiais tal como eram trabalhadas no final do último milênio (PAN, p.137, 2008).

No entanto, propor a educação inclusiva sem considerar a realidade de nossas escolas é, no mínimo, uma generalização que não condiz com a ética de respeito às diferenças, ou seja, uma premissa básica da inclusão.

Podemos observar que a inclusão escolar é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional.

5 Considerações Finais

Partindo do princípio de que as pessoas com Deficiência Intelectual possuem comprometimento cognitivo, porém que essa limitação não as impede de desenvolver várias atividades que oportunizarão a sua inserção no mundo da aprendizagem em uma sala inclusiva.

Percebeu-se que a educação de crianças com deficiência intelectual, apesar de todo direcionamento inclusivo ainda continua insatisfatório em vários aspectos do desenvolvimento, precisando de uma reestruturação em todo contexto educacional por meio da pratica inovadora com estratégias diferenciadas de trabalho, a possibilidade de poder intervir pedagogicamente para melhoria deste cenário local e nacional no contexto educacional, após diversos esforços para o entendimento das referidas deficiências desde o diagnóstico, até as possíveis causas e implicações no decorrer de tratamentos ou enfrentamentos de caráter pedagógico.

Estudou-se e registrou-se historicamente, as concepções, bem como as lutas e os avanços das crianças com deficiência intelectual em uma sala inclusiva em seu processo de aprendizagem, desmistificando que seriam fisicamente impossibilitadas de possuir um pensamento desvinculado de suas traumáticas experiências concretas, como também da impossibilidade de alcançar níveis mais elevados no pensamento abstrato, não limitando os sujeitos em questão, pois para todo aprendizado, o céu é o limite.

Visto que a inclusão possibilita que a criança com deficiência intelectual se torne cada vez mais autônoma, melhorando a auto-estima, seu cognitivo, a consciência corporal e a socialização com outras pessoas. Pois, pela inclusão, a criança com DI, tem a possibilidade de ampliar seu processo de aprendizado, sua verbalização e sua comunicação com as pessoas, internalizando novos conhecimentos tendo a oportunidade de desenvolver-se integralmente.

Referência

AAMR.(American Associationon Mental Retardation).**Retardo mental - definição, classificação e sistemas de apoio.** 10ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco B. (Francisco Baptista) **Deficiência mental:** sexualidade e família / Francisco Assumpção Jr., Maria Helena S. Sprovieri, - Barueri, SP: Manoel, 2005

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Ministério da educação. Disponível em: portal.mec.gov.br.

CARVALHO, E. N. S.; Maciel, D. M. M. A. (2003). **Nova concepção de deficiência mental segunda a American Associationon Mental Retardation – AAMR:** sistema 2002. Temas em Psicologia da SSP, 2(11), 147-156.

COSTA, Maria Resende da.**Educaçãoespescial:** aspectos conceituais e emergentes / organizadora: Maria Resende da Costa. – São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DIAMENT, Aron. **Aprendizagem e deficiência mental.** In OHLWELER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos Santos, ROTTA, NewraTellechea (2007). Transtornos da Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre. Artmed Editora S. A.. P. 417- 422.

ESCOLA, Nova. **Inclusão:** como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência. São Paulo, SP. 2009.

FREIRE, Madalena. **Educação o olhar da observação - Aprendizagem do olhar,** In: Observação, registro e reflexão**.** Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÂES, R. C. M.; Santos, J. N. S. **O lúdico como instrumento facilitador no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.** 65 f.: Il.Paço do Lumiar, 2013.

MOZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** História e políticas públicas / Marcos José Silveira Mazzotta. – 2. ed. – São Paulo: Coetez, 1999.

_____. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas/Marcos J. S. Mazzotta. – 6. ed. – São Paulo: Cortez 2011.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva / Miriam Aparecida Graciano de Sousa Pan. Curitiba: Ibpex, 2008.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Educação especial:** história, etiologia,
conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v.: il.

SESP/SEED/ MEC, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** A escola Comum Inclusiva, Frascículo I, Brasília, 2010.

SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, J. M., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YAGER, M. H., **Intellectual disability:** definition, classification and sujstems of support. Washington (DC): AAIDD, 2010.

VERGARA, SylviaConstant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013

PERSPECTIVAS PARA A REFLEXÃO EM TORNO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO INTEGRAL

Silvinha Poloniato(SMEEC/Sinop/MT) - poloniato2014.snp@gmail.com

Odimar João Peripolli (PPGE/UNEMAT) - ojperipolli@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva analisar as práticas pedagógicas e como estão sendo pensadas e construídas em uma escola do campo integral entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e como isso está se materializando no fazer cotidiano dos educadores/as e educandos/as na perspectiva da Educação no/do Campo. A análise desenvolveu-se numa abordagem que destaca o estudo de uma visão qualitativa de pesquisa. A pesquisa utilizou-se de técnicas como a observação, entrevistas e análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram professores, equipe gestora, pais e alunos. O trabalho mostra que os princípios pedagógicos que orientam as práticas educativas na escola estão em movimento, pois há por parte da comunidade escolar uma vontade, um querer em romper com a lógica tradicional impregnada no fazer cotidiano. Entretanto, o desconhecimento sobre o que é e como trabalhar nas perspectivas da Educação do Campo e da Educação Integral dificulta as muitas iniciativas pretendidas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação do campo. Educação integral.

1 Introdução

A educação integral e a educação do campo são temáticas que vêm ganhando destaque nas discussões educacionais atuais, principalmente devido ao aumento, nas últimas décadas, de experiências neste âmbito enquanto políticas públicas municipais, estaduais e federais, bem como ao crescimento dos debates nas universidades.

Entendemos que Educação do Campo, bem como a Educação Integraltransformam o processo educacional em uma construção contínua, se apropriam dos elementos sociais e culturaisnecessários à formação do ser humano, produzidos e acumulados,historicamente, pela humanidade. Estas concepções buscam desenvolver nos indivíduos todas as dimensões que constituem a especificidade do ser, visando formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade social.

Sendo assim a Educação do Campo, quanto à Educação Integral buscamestratégias de ensino-aprendizagem além da escola, dos conteúdos programáticos, fazendo com que oseducandos aumentem a vontade de modificar a realidade vivida. Para tanto, faz-se necessário ligar as teorias com as práticas na educação.

Para Caldart,

> A escola não é o único lugar deste desafio educativo, portanto, ela não deve deixar de assumi-lo, pela possibilidade que tem de fazer isso de modo pensado, planejado, e

> considerando/conhecendo o que é próprio a cada ciclo da vida humana, a cada etapa da evolução (2011, p.73).

Para esta autora, a escola não deve restringir-se aos conhecimentos formalizados.E, sim, "precisa trabalhar com diferentes formas de conhecimento, sempre que isso for importante para o exame das questões da vida concreta" (CALDART, 2011, p. 73).

Nesta perspectiva, a escola poderá aprender novas e diferentes maneiras de ler e escrever o mundo, construindo "uma educação relacionada com a cultura, com os valores, com o jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social" (KOLLING et al., 2002, p. 19).Ou seja, é necessário considerar os diferentes interesses dos indivíduos construindo propostas que abordam temáticas para além daquelas comumente trabalhadas em sala de aula.

Seguindo esta mesma lógica de pensamento Lopes e Galvão (2001, p. 24) afirmam que:

> A educação nunca se restringiu a escola. Práticas educativas têm ocorrido, aolongo do tempo, fora dessa instituição e, às vezes, com maior força do que se considera, principalmente em determinados grupos sociais e em determinadas épocas. A cidade, o trabalho, o lazer, os movimentos sociais,a família, a igreja [etc] foram, e continuam sendo, poderosas forças nos processos de inserção de homens e mulheres em mundos culturais específicos.

O presente trabalho,realizadoem umaescola da rede municipal que atende alunos da educação infantil e ensino fundamental, situada no campo, busca analisar as práticas pedagógicas e como estão sendo pensadas e construídas em uma escola do campo integral entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e como isso está se materializando no fazer cotidiano dos educadores/as e educandos/as.

A metodologia utilizada fundamentou-se na pesquisa-açãotendocomo princípios a relação dialógica entre educador-educando e do conhecimento da realidade. A análise desenvolveu-se numa abordagem que destaca o estudo de uma visão qualitativa de pesquisa. Esse método em educação vem se estruturando nos últimos anos com o intuito de buscar captar aspectos da realidade social (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; CHIZOTTI, 1995). A pesquisa utilizou-se de técnicas como aobservação, entrevistas e análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram professores, equipe gestora, pais e alunos. Na sequência foi realizado à análise dos dadoscoletados. Após a organização inicialdos dados, da consolidação sistemática do quadro teórico e do afunilamento do foco inicial de interesse evidenciaram-se algumas categorias sendo elas: educação integral e educação do campo.

Faremosde início como marco teórico a caracterização da concepção de Educação Integral e posteriormente sobre a concepção de Educação do Campo. Por último a contextualização da análise resultante dos dados da pesquisa.

2 Concepção de Educação Integral

A Escola de Tempo Integral foi uma ideia difundida por educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, há mais de 50 anos. A trajetória desses educadores é marcada pela busca e defesa ao direito de educação de qualidade para todos. Eles almejavam uma "escola moderna" que estivesse articulada para o bem da educação pública em todas as instituições interessadas na tarefa de proporcionar educação de qualidade.

É no pensamento de Anísio Teixeira que a perspectiva de Educação Integral em tempo integral ganha espaço:

> "(...) haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança (...) no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis" (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Seguindo esse entendimento a Educação Integral busca resgatar o contexto de vida de suas crianças, ou seja, o espaço de vivência, seja no ambiente domiciliar, seja nas ruas, praças, espaços de brincadeiras e aprendizagens que acontecem fora dos muros da escola. Espaços-tempos para a livre criação de suas culturas, onde se valoriza e se reconhece saberes, fazeres e sentimentos expressados por meio do universo simbólico e artístico.

Para Moll (2008), o patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento.

Isso significa que na Educação Integral os conteúdos científicos precisam se articular aos saberes dos alunos e comunidades, dialogando com diferentes linguagens e experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais.

Nesta perspectiva, acreditamos, compactuamos da ideia de quenão adianta, apenas, aumentar a quantidade sem melhorar a qualidade, é necessário traçar planos de ações eficazes que garantam o acesso e odireito a diversas atividades.

Observa-seque a LDB, em seu artigo 34, faz referência à jornada da formação em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino:

> Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
> § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativa de organização autorizadas nesta Lei.
> § 2º Oensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Outro ponto é que até 2024, pelo menos, metade das escolas de ensino básico ofereçam ensino em tempo integral, atendendo à, no mínimo, 25% dos estudantes. Conforme meta 06:

> Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014) .

No entanto, o debate sobre a ampliação da jornada escolar não pode vir separado de um tema fundamental: o uso e qualificação deste tempo. A própria meta 06 já indica, em suas estratégias, que o modelo escolar deve ser repensado. Na jornada ampliada, de no mínimo sete horas diárias, devem ser ofertadas "atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas" Para isto, segundo o texto do plano, é necessário realizar a "articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos" (BRASIL, 2014). .

Essa concepção tembastante significação na pedagogia de Paulo Freire (2014) que denunciava o modelo de "educação para o homem" e não "educação com o homem", visando formas de pensar a alfabetização mais além do que saber ler e escrever decodificando algo, alfabetizar seria o que se entende daquilo que se lê e escrever aquilo que se entende.

As reflexões de Paulo Freire são trazidas para entendermos que a escola integral necessita preocupar-se, sempre, com a oferta de diversas possibilidades de experimentação e aprendizagem no campo da escola.

A Educação Integral no âmbito escolar é mais que uma forma de democratização do ensino, constitui-se, ainda, como uma garantia à permanência do aluno na escola, uma vez que a aprendizagem através de projetos esportivos, artísticos, de letramento, meio ambiente, socialização, entre várias outras possibilidades, é uma oportunidade que faz a diferença para muitas crianças.

3 Concepção de Educação do Campo

Com a garantia e reconhecimento da educação como um direito de todos estabelecido na Constituição Federal de 1988(Art. 205), inaugurou-se, uma nova concepção de educação, que busca levar em conta a especificidade de cada comunidade, que respeita seus saberes, a sua cultura e os seus valores: a Educação do/no Campo.

> A gênese da palavra educação do campo demanda da ação dos movimentos organizados, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária. O termo campo nasce dessa configuração repercutindo acirradamente após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelas entidades: MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB, tinham como finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo em termos de cultura especifica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (KOLLING; NÉRY e MOLINA, 1999; p.14).

Em 1998 aconteceu a I Conferência Nacional de Educação do Campo e, como resultado deste evento, criou-se então o "Movimento por uma Educação Básica do Campo" envolvendo grupos organizados, pesquisadores do país, numa articulação para o melhoramento do ensino. Caldart (2004) afirma ser esse o momento de lutar no coletivo por uma educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo. Para a autora, "a proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações" (2004, p. 13).

Segundo Kolling, Néry e Molina (1999), a discussão principal, nessa conferência, deu-se em torno de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo.

Essa mobilização a favor da educação básica do campo liderada por entidades do porte da CNBB, do MST, do UNICEF, da UNESCO e da UnB conseguiu sensibilizar importantes setores da sociedade. Assim, em 2004 realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo. Nesse momento, ampliaram os grupos organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação. E como uma das proposições, definiram lutar para inserir os filhos dos trabalhadores do campo, em toda educação básica, bem como nas universidades públicas brasileiras, de graduações e pós-graduações (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2009).

Esse movimento tem proporcionado estudos e debates em torno da construção de uma nova proposta de educação para a escola do campo, mas não qualquer escola, não interessa a escola fundamentada no currículo urbano, e sim, uma escola voltada para as lutas das populações do campo. Assim,

> A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999, p. 15).

A Educação do Campo nasceu para superar o paradigma da Educação Rural, ou seja, para romper essa lógica educativa que, historicamente, proporcionou às classes trabalhadoras uma educação descontextualizada da sua realidade. A Educação do Campo é um desafio para o pensamento educacional, pois, precisa entender os processos educativos na diversidade de dimensões que constituem os processos sociais, políticos e culturais.

A aprovação do parecer nº 36 de 2001[1] e da Resolução nº 01 de 2002[2], expedido pela Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), possibilitou, conforme Peripolli (2009, p. 117), "[...] operacionalizar/construir novas propostas de educação para os trabalhadores do campo [...]". Nessa perspectiva, caminha Fernandes (2009, p. 136), "a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço[3] na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano".

---

[1] Texto proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo elaborado pela Conselheira Edla de Araújo Lira Soares.

[2] Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O documento é fruto da ação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), que consolidou reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos que vivem no campo, como: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros (CALDART, 2004).

[3] Além das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 01/02, ocorreram outros avanços no que diz respeito à legislação do campo. O Movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, dentre elas: Resolução CNE/CEB n° 02/08 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Parecer n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); PROCAMPO - O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – O objetivo do Programa é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (MOLINA e FREITAS, 2011). PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo – Instituído pela Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Suas ações estão voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação

Para Ribeiro (2010, p. 191), “nessa Resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida”. Partindo desse contexto, Caldart (2004) diz que, as escolas do meio rural precisam trabalhar por uma identidade própria, buscando novas formas de desenvolver o campo, com um projeto político pedagógico baseado na justiça social, na cooperação agrícola e na valorização da cultura camponesa.

Conforme elencado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do/no Campo, as escolas do campo devem ter um projeto político pedagógico que contemple a diversidade e a heterogeneidade em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração, etnia, dentre outros.

Outro aspecto a se destacar nas Diretrizes refere-se ao artigo 6º, o qual reafirma a obrigatoriedade de o poder público garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica.

Nos artigos 9º, 10º e 11º, especificam que “as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar as políticas educacionais, determinando à participação democrática dos seus protagonistas” (FERNANDES, 2009, p.143-144).

No artigo 12 das Diretrizes, determina-se que a formação dos educadores para a Educação do Campo se faça de acordo com o disposto na LDB[4], exigindo-se a incorporação, nesses processos formativos, do estudo sobre a diversidade cultural e os processos de transformação existentes no campo brasileiro, e o respeito ao “efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva” (MOLINA, 2012, p.456). Além disso, ao tratar da formação dos professores para atuar nas escolas do campo, as Diretrizes estabelecem que sejam respeitados a diversidade, a identidade, os valores e as especificidades dos sujeitos educacionais.

Um aspecto importante das Diretrizes está no fato de terem reconhecido o campo como portador de especificidades. Há que se levar em conta, que a implantação desse novo projeto de Educação no Campo implica na ruptura do atual modelo de acumulação do capital, aliada a transformação política e ética dos parâmetros que orientam as relações pessoais, interpessoais e econômicas vigentes (exploração, submissão, dominação), por uma nova proposta de educação voltada à humanização.

Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2015).

[4] Ver na LDB artigos 12, 13, 61 e 62.

4 Práticas pedagógicas na escola do campo integral

Uma das principais características da Educação do Campo, bem como da Educação Integral é a valorização dos sujeitos que as constituem. O projeto de educação, pensado para as crianças precisa considerar suas necessidades, portanto, as práticas pedagógicas não podem estar dissociadas de um processo amplo de formação humana. Segundo Caldart (2011) a escola precisa de um currículo que vise o desenvolvimento humano, que garanta o acesso a novos conhecimentos e a novas experiências de vida, que permita alargar horizontes e potencializar a condição humana.

Na pesquisa, através de observações e entrevistas, foi possível analisar a prática pedagógica na escola a partir dos conteúdos selecionados, objetivos, planejamento, metodologia, participação dos alunos, relação professor-aluno e comunidade-escola, além do processo de avaliação indicado pelos professores.

Para as observações realizadas nas turmas de Pré I e II enas turmas do 1º ao 5º ano foi elaborado um roteiro com objetivo de verificar as práticas pedagógicas na escola. Além das observações foram realizadas entrevistas com alunos, professores,pais e equipe gestora – coordenadora e diretora.

Foi identificado, pela pesquisa, que a prática pedagógica na escola tem pouca aproximação social e cultural com a realidadeem que está inserida, ocupa o espaço, pois está localizada no campo, no entanto negaa cultura dele. Os professores moram na cidadee não tem identidade para atuar em uma escola do campo.

Outro aspecto está relacionado com a Educação Integral, a escola enfrenta dificuldades para estabelecerdiálogo com o contexto naqual se estabeleceu. Deparamo-noscom umarealidade com vários empecilhos, estrutura física pequena e precária, falta de recurso financeiro, de profissionais preparados para atuar nas oficinas/projetos e proposta pedagógica desvinculada do contexto local.

Conforme destaca a professora P3:

> Eu procuro trabalhar na minha prática diária com os alunos, atividades voltadas a sua realidade, respeito a diversidade. Mas é muito difícil [...] me sinto sozinha [...] não tem recursos [materiais didáticos e financeiros], falta apoio por parte do poder público (entrevista realizada em maio./2017).

Desse modo, na referida escola, existe um limite para as ações, queas restringe a mera ocupação temporal e há um pensamento vicioso, disseminado pela maioria dos profissionais de educação.

Quanto ao planejamento das aulas, foi possível identificar que o mesmo é feito individualmente. Ao conversar com a professora P5, em relação ao seu planejamento, ela diz que "faço meu planejamento por semana, pego os conteúdos do currículo, conforme orientado por bimestre e sequência, e faço um complemento com a realidade daqui". Outra professora P9, relata que:

> Sempre procuro no livro didático alguma atividade que posso adaptar com a realidade dos alunos, como por exemplo, se vou trabalhar o tema "meio ambiente", leio com eles o texto do livro, depois relaciono com o cotidiano e retorno ao livro para eles fazerem as atividades (entrevista realizada em maio/2017).

Os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que seguem as orientações da Secretaria Municipal de Educação quanto aos conteúdos selecionados e que fazem adaptações a partir da realidade dos alunos, da comunidade.

Durante as observações realizadas nas turmas identificamos que o número de alunos,em cada sala, varia entre nove (09) a vinte (20), talvez por isso ou pela presença dos pesquisadores, havia um clima de silêncio e tranquilidade, mantido aparentemente pelo "controle" que os professores exerciam sobre as turmas. Apesar de metodologia bem peculiar, o desenvolvimento dos conteúdos não se difere muito de um professor para outro.

Os professores seguem uma rotina diária com organização da sala e oração. Os professores da educação infantil e do 1º ao 3º ano fazem, diariamente, no início da aula, leitura de história para os alunos. Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos destacou-se a presenças de aulas expositivas, leitura individual e coletiva, produção individual, debates, trabalhos em grupo, rodas de conversa, trabalhos práticos, pesquisas, desenhos, entre outros. Dois dos professores trabalham com a participação ativa dos alunos, onde a metodologia apresentou aspecto de interação social, ou seja, de caráter comunicativo.

Ao perguntar aos professores sobre o processo avaliativo,todos disseram realizar avaliações descritivas, bem como diária através de observações e diagnóstico semanal.

Os professores relataram, e foi identificado pela observação, que há projetos escolares – estes realizados nocontra turno - sendo: projeto horta (ainda em construção), datas comemorativas,projeto soletrando, jogos matemáticos, xadrez, leitura, entre outros.

Os projetos implantados para atender as crianças na Educação Integral, podem vir acooperar com a aquisição de conhecimentos, habilidades e formação da população, principalmente para os povos que habitam o campo brasileiro, pois a formação para além da escola é uma conquista dos movimentos sociais.A comunidade é pouco participativa no desenvolvimento dos projetos. A presença da comunidade ocorre somente quando há

apresentações culturaise/ou culminância dos trabalhos realizados pelos alunos. O que chamou atenção em relação aos projetos é que são organizados/pensados por um ou dois professores e eles distribuem tarefas aos demais.

A relação professor-aluno, a seleção dos conteúdos, a metodologia e demais características relevantes à prática educativa ainda se relaciona com os objetivos do processo educativo conteudista. Os professores/as procuram estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade de vida dos alunos, conforme relatado pelo/a professor/a P3: "procuro trazer os conteúdos escolares para a história dos alunos, para a sua vivência". É possível efetivar uma prática diferenciada nas escolas, caminhando para uma concepção de educação que possa ter desdobramentos no campo da emancipação social.

Neste sentido, afirma Machado,

> [...] ensinar-aprender deixará de ser menos uma questão de motivação (onde o professor motiva o aluno), e mais de significação onde o aluno possa ver um sentido real no conhecimento abordado na escola, não numa perspectiva utilitarista e pragmática, mas sim ampla e social, possibilitando a sua formação integral (2003, p. 236).

Embora práticas conservadoras estejam presentes nas atividades pedagógicas na escola, estas não são predominantes. Todos os professores/as demonstraram preocupação em articular a realidade vivida dos alunos com o contexto da sala de aula e dos conteúdos. Buscam, à sua maneira, quebrar essa concepção de educação tradicional. Mas, para a Educação do Campo e Integral isso não basta. É preciso, segundo Gritti (2003), ter clareza da forma de tratamento dispensada às experiências dos alunos, à formação dos professores, à distribuição e apresentação do espaço físico, ao desenvolvimento das atividades, aos materiais e instrumentos didáticos e pedagógicos, entre outros.

Alguns pais mostraram-se confusos com relação ao ensino a propiciar para seus filhos: lutar por uma educaçãovoltada às especificidades do campo ou permanecer com o paradigma que já conhecem.Para mãe M2, "muitos dizem que é interessante um estudo diferente, ensinar as crianças de tudo um pouco, mas se as crianças precisarem ir para cidade vão estar atrasadas". Outra mãe M5, durante a entrevista, disse não achar certo as crianças saírem da sala para fazer horta, irem à cidade em desfile e visitar museu. Para ela a escola é para aprender ler, escrever e fazer contas: "quando eu estudava tinha que copiar do quadro e ler as lições do livro para aprender. Hoje dizem que passear faz o aluno aprender". Ao que se percebe, a concepção de educação bancária está muito presente entre os (alguns) pais.

Como reverter essa situação? Ou melhor, é possível? Assim como Freire (2014), cremos que a educação precisa ser tomada como processo emancipatório e democrático, considerando os sujeitos docampo em suas identidades, sendo esta educação capaz de contribuir com o processo de transformação social.

É um processo lento e longo, porém os primeiros passos já foram anunciados na prática pedagógica desses profissionais que estão buscando conhecer e aplicar este novo projeto de educação.

5 Considerações finais

Procuramos neste trabalho trazer um pouco da Educação do Campo e da Educação Integral, sobretudo,despertar a curiosidade e estimular reflexões. Para isso, durante a construção, levantamos questões, trazendo um pouco da realidade de um caso, sem a pretensão de apresentar receitas prontas e acabadas, dogmatizadas. Pelo contrário, propomo-nos tensionar as propostasEducação do Campo e Educação Integral em uma realidade eivada de contradições, comuns ao projeto do capital, extremamente excludente e classista; projeto que expropria os sujeitos, não só quanto aos meios de produção, mas, sobretudo, ao direito do saber socialmente produzido.

Ao vivenciar experiências junto à comunidade escolar – campo empírico da pesquisa - foi possível perceber que a Educação do Campo, tanto quanto a Educação Integral embora mencionadas em leis, ainda hoje, encontram-se negligenciadas no conjunto da aplicação das políticas públicas.

Em relação à educação na escolalogo no início dos trabalhos, quando das entrevistas, podemos perceber a vontade destes em falar, dizer, ou seja,à vontade e necessidade de serem ouvidos. Neste sentido, procuramos dentro do possível,possibilitar meio (ouvir), criar condições (entrevistas) para que esta oportunidade, esse direito fosse, de fato, garantido. Portanto, mais do que falar sobre, buscamos falar com. Desta cumplicidade brotaram as palavras, ditas sem censura, sem medo, sob as mais diversas formas e tons, muitas delas marcadas pelo sentimento de indignação, como que num grito pedindo porsocorro.

A pesquisa mostrou que os princípios pedagógicos que orientam as práticas educativas na escola estão em movimento, no entanto, faltam subsídios como formação continuada, para entender como funciona este projeto.

Embora existam leis específicas que orientam as práticas pedagógicas, respeitando as diferenças e as especificidades locais, percebe-se que existe na escola adaptações quanto ao

currículo. Isso faz com que a concepção de educação materializada no cotidiano da escola tenha como base paradigmas dominantes urbanocêntricos, enraizados nas determinações capitalistas, ou seja, em valores e princípios impostos pelo projeto hegemônico do capital, como sendo universais, únicos, aceitos e vividos pelas mais diferentes classes, quer urbanas e/ou rurais/no/do campo.

No entanto, uma parte da comunidade escolar mostrou, durante a pesquisa, o interesse em mudar essa realidade. Ao mesmo tempo em que existem práticas voltadas aos interesseshegemônicos**,** há um movimento para consolidar um trabalho que priorize a identidade e realidade cultural dos sujeitos que ali vivem trabalham e estudam.

Durante a pesquisa, notamoso interesse por parte de alguns professores/as em ter uma educação na perspectiva do/no campo, pela valorização dos saberes sociais como ponto de partida para compreensão da realidade. Identificamos o desejo em concretizar uma educação realmente voltada aos interesses dos sujeitos, com um currículo que considere as especificidades do campo, do contexto onde estão inseridos. Entretanto, o desconhecimento sobre o que é trabalhar na perspectiva da Educação do Campo e, juntamente com esta, a Educação Integral dificulta as muitas iniciativas pretendidas. Ficou explícitoa necessidade de estudos que busquem conhecer estas temáticas e seus desafios, principalmente no que se refere à Educação do Campo.

Por outro lado, ouvimos pais de alunos dizerem que gostariam que seus filhos estudassem na cidade, pois, na concepção destes, "as escolas da cidade preparam para entrar na faculdade e conseguir um emprego em escritório". Ficou evidente nesta fala que, ainda, existe uma dicotomia muito forte entre as escolas da cidade e do campo. O estigma, historicamente, instalado para as escolas do campo, permanece muito vivo nos dias de hoje.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a não aceitação, por parte de alguns pais, quanto às práticas pedagógicas fora da sala de aula. Na concepção desses só há aprendizagem dentro de quatro paredes da escola. Segundo relatos de pais de alunos, levar as crianças para conhecer outros locais, participar de atividades culturais, cultivar hortaliças na escola, cuidar do espaço externo da escola e, ainda fazer uma visitação em outras moradas, é "matação de aula". Visão esta que em nada se aproxima daconcepção de Educação do Campo e Integral.

A concepção de educação formal (conteúdos historicamente sistematizado e regimentados por lei) é muito presente na escola. Para estudiosos, somente este tipo de educação (conteudista) não serve para a classe trabalhadora. É preciso ir além das quatro paredes. É preciso abrir as portas da escola para vida (PISTRAK, 2011).

A Educação do Campo, bem como a Educação Integral, são propostas baseadas nos saberes dos seus sujeitos, na experiência de vida, na luta por políticas públicas que visam o aprender num conjunto heterogêneo e multicultural. Concepções que nasceram influenciadas pela pedagogia libertadora e progressista de Paulo Freire.

De maneira geral, a concepção de educação que permeia a comunidade da escola pesquisada, ainda, em muito, se apresenta conformeos interesses da classe dominante (capitalista), pensada/idealizada por gestores que pensam o campo e a escola a partir dos parâmetros urbanos, dificultando, portanto, o distanciamento deste em relação à realidade vivenciado pelos professores do campo.

Ressalta-se o fato de que há, contudo, por parte dos professores, pais e alunos, uma vontade e iniciativas que venham ao encontro de outro projeto de educação/escola:uma educação que leve o aluno a transformar o mundo através da consciência crítica, do diálogo e, sobretudo, do trabalho coletivo. Toma-se como exemplo os projetos de formação continuada que vêm sendo desenvolvidos junto às escolas do assentamento em parceria com a Unemat/Campus Sinop e CEFAPRO/Sinop, nos últimos anos (uma edição concluída e outra em andamento – este último de iniciativa dos professores).

Fica, pois, o indicativo da escola que queremos, da escola necessária, da escola pela qual devemos lutar e cobrar dos gestores de políticas públicas para que respondam aos anseios das populações do campo.

Há que se pensar outro campo e outra escola. Cremos que a maior dificuldade ainda está em saber como fazer.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____.;CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 junho de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**, de dezembro de 1996.
_____. **Parecer CEB/CNE nº 36/01.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília/DF, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, MEC/CNE/CEB, 2002..

_____. **Plano Nacional de Educação (2014/2024).** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do movimento sem terra.** 4ª ed., São Paulo, Expressão Popular, 2004 439 p.

_____. O MST e a escola: concepções de educação e matriz formativa. In:CALDART (org.),**Caminhos para transformação da escola**:reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo, Expressão Popular, 2011. p. 63-83.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

FERNANDES, Bernado M. Diretrizes de uma caminhada.In: ARROYO et al. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2009.p. 133- 145.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed.,Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014. 253 p.

GRITTI, SilvanaM. **Educação rural e capitalismo**.Passo Fundo, UPF, 2003. 163 p.

MOLL, Jaqueline (Org.). Texto **Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral.** Ministério da Educação, Brasília, 2008.

KOLLING, Edgar. J.. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. In: KOLLING et al. (orgs). **Coletânea Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.** Brasília/DF, 2002. p. 18-25.

_____; NÉRY Irmão e MOLINA Mônica C. (orgs). **Por uma educação básica do campo (Memória)**. 3 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999. Vol. 01

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.**1 ed. RJ: DP&A, 2001. 115p.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, IlmaF. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, São Paulo, 2003. 325 p.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PISTRAK. MóisesM. **Fundamentos da escola do trabalho**.Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3ª ed., São Paulo, Expressão Popular, 2011. 192 p.

PERIPOLLI, João Odimar. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato grossense: a mercantilização da terra e da escola.** Tese (Doutorado). PPGEDU/UFRGS/RS. 276p. Porto Alegre/RS, 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1 ed., São Paulo, Expressão Popular, 2010. 455 p.

Teixeira, Anísio. **Educaçãopara a democracia.** Riode Janeiro: Ed. UFRJ. (1997). (Original publicado em 1936)

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUESTÃO DE GÊNERO: DISCUTINDO AS HISTÓRIAS DE MULHERES NEGRAS MATO-GROSSENSES NA ESCOLA

Neide da Silva Campos (COEDUC-PPGE-UFMT) – neidinhacampos@gmail.com
Sueli de Fátima Xavier Ribeiro (COEDUC-PPGE-UFMT) - sueli10xavier@bol.com.br
Beleni Saléte Grando (COEDUC-PPGE-UFMT) - beleni.grando@gmail.com

Resumo: Compartilhamos neste trabalho a experiência pedagógica que discutiu a temática de relações étnico-raciais e de gênero em uma escola, na cidade de Cuiabá-MT. O trabalho desenvolvido teve como objetivo: contribuir para que os alunos conhecessem as histórias de mulheres que em Mato Grosso lutaram por seus direitos. Através de sequências didáticas valorizamos as mulheres negras principalmente aquelas que tiveram expressividade na história de Mato Grosso. Foi organizado momentos de estudos, pesquisa campo nas cidades de Poconé e Vila Bela, análises de vídeos, tour Cultural, exposições e relatos. Buscou conhecer sobre quem foi: Tereza de Benguela, Doninha do Tanque Novo, Maria Taquara e Mãe Bonifácia. Propomosdialogar com outras histórias que não tem muita visibilidade, mas que promovem e representam as conquistas de mulheres por: dignidade, cidadania e por uma sociedade mais igualitária.Os alunos refletiram e interagiram com as histórias de mulheres que lutaram por dignidade e cidadania. Observou que algumas crianças ficaram curiosas e surpresas quando souberam que existem muitas mulheres que lutaram e foram importantes para a história de Mato Grosso. Valorizar a mulher principalmente as mulheres negras, fortaleceu discussões a respeito de gênero no chão da escola e o reconhecimento e conhecimento que há outras histórias por trás da "história oficial" que nos é contada pelos livros didáticos. Assim, a prática pedagógica possibilitou descontruir algumas visões equivocadas de como a mulher é retratada e silenciada historicamente, mostrando assim as contribuições das mulheres e o seu papel também de protagonista na nossa sociedade.
Palavras-Chave: Mulheres. Mato Grosso. Escola.

1 Introdução

Neste trabalho discutiremossobre as questões das relações étnico-raciais e de gênero a partir de uma experiência educativa na escola Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, em Cuiabá-MT. A EMEB. Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon tem como filosofia colocar em prática um currículo voltado para a formação humana, considerando que um dos princípios fundamentais é a inclusão de todos nos espaços educativos, facilitando o acesso aos bens culturais e ao conhecimento.

A escola busca atender a diversidade, de acordo com a proposta curricular da escola e também da Secretaria Municipal de Educação. Organiza o currículo por projetos de trabalhos, com alunos, professores, funcionários e os pais e procura respeitar as diferentes fases da criança, pois acredita-se que as atividades que compõem um projeto ajudam o aluno desenvolver a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

Abordaremos sobre a prática pedagógica que trouxe para o contexto da sala de aula a tematização de gênero, discutindo sobre algumas mulheres que tiveram destaque na História de Mato Grosso.

Para isso, foi organizado momentos de estudos e pesquisa no Bairro Alvorada para conhecer as mulheres de representatividade do mesmo, uma vez que é onde se situa a escola, bem como, pesquisa campo, nas cidades de Poconé e Vila Bela, análises de vídeos, tour Cultural, exposições e relatos. Buscou compreender e conhecer sobre quem foi: Tereza de Benguela, Doninha do Tanque Novo, Maria Taquara e Mãe Bonifácia. A experiência é uma síntese que se funde com a realidade e as histórias "silenciadas" e que necessitam ganhar visibilidade no contexto escolar.

2 Currículo e diversidade: tematizando as questões de gênero em sala de aula

O currículo como elemento de relações de poder instituído no espaço escolar, circunscreve em seu interior conhecimentos que são legitimados socialmente, geralmente, muitos saberes e fazeres, são ignorados ou não tematizados, pois o que permeia o currículooficial geralmente é um currículo formal, branco e machista, onde a representatividade das minorias e grupos locais quase sempre são marginalizados, como por exemplo, histórias, memórias, conhecimentos, saberes das mulheres, dos negros, dos indígenas, das comunidades ribeirinhas, etc.

No espaço escolar, geralmente consolidamos através de nossas práticas educativas, um currículo formal que muitas vezes, homogeneíza as diferenças. Contudo, é possível nesse campo de relações de poder e tensionamentos, tematizar outros saberes,o currículo pode ser pensado como algo a ser construído e transformado, como enfatizaGiroux (1997) a escola não é uma instituição que atua apenas como uma mera reprodutora do *status quo*, mas também pode ser espaço de criação, de re-criação da produção do conhecimento e de novas possibilidades de aprendizagens.

A prática pedagógica analisada neste trabalho, o currículo escolar, busca se referenciar em outras epistemologias, ao tematizar no chão da escola com a questão das mulheres negras de Mato Grosso e sua representatividade histórica.

> Todo conhecimento é impregnado pela cultura produzida nas relações sociais e as formas como a sociedade se organiza, se diferencia e divide os seus bens culturais e econômicos, pois o conhecimento e constitui de prática social. O professor, ao organizar sua prática pedagógica já evidencia os conceitos que estão por traz de suas

> práticas, pois nas relações com o Outro e o Conhecimento, evidenciam a história e a cultura que o produziu como pessoa-corpo (GRANDO e PINHO, 2016, p. 27).

A base do desenvolvimento das ações pedagógica da escola é o Projeto Político Pedagógico onde estão inseridos os PCNs, as normas da inclusão, as leis das relações étnico-raciais, gêneros e outros. Sendo constante o processo de aprendizagem, através dos cursos de capacitação e formação que a escola oferece nas Rodas de Conversas, pela Secretaria de Educação, MEC, projetos, conhecimentos teóricos e trocas de experiências.

> A organização de projetos de trabalhos do ponto de vista da globalização, [...] como um processo mais interno do que externo e as relações entre conteúdos e área de conhecimento [...] têm lugar em função das necessidades, que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazam na aprendizagem. (HERNANDEZ, VENTURA, 1998, p.63).

O trabalho teve como objetivo contribuir para que os alunos conhecessem as histórias de mulheres que em Mato Grosso lutaram pelos seus direitos e ajudaram a superar as desigualdades sócio-econômico-culturais. Procuramos através de sequências didáticas valorizarmos as mulheres negras principalmente aqueles que tiveram expressividade na história de Mato Grosso.

> Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade. (GOMES, 2007, p.25).

Propomos dialogar com outras histórias que não possui tanta visibilidade, mas que promove e representa as conquistas de mulheres por: dignidade, cidadania e por uma sociedade mais justa.Dessa maneira, buscou na incorporação no currículo de novas possibilidades de ver a história e a participação das mulheres mato-grossenses, quase sempre não retratada nos livros didáticos e-ou pouco tematizada em sala de aula. De acordo com Silva (1995).

> as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1995, p. 195).

Valorizar a mulher principalmente as mulheres negras, fortalecem discussões a respeito de gênero e as questões das Relações Étnico-Raciais que necessitam ter espaço para serem debatidos e discutidos com os estudantes. Nesta perspectiva, o que é ensinado na escola não é apenas a apropriação de um determinado conteúdo, mas antes, a apropriação de conteúdos políticos e significativos na formação dos diferentes sujeitos.

2 A experiência

A experiência surgiu através do planejamento interdisciplinar com as demais professoras da escola, pois foi estabelecido que fosse realizada uma caminhada pelo bairroonde está localizada a escola para conhecer a comunidade. A escola está situada no Bairro Alvorada, próximo à rodoviária e isso faz com que esteja sempre chegando pessoas de vários lugares de Mato Grosso e de outras regiões do Brasil e permite uma comunidade diversificada. As histórias de luta da população do Bairro por moradia e educação vem desde a década de 70 e coincidem com as lutas das mulheres do bairro pelos seus direitos. Sendo um marco que retrata essas lutas é o fato de que antigamente o Bairro se chamava Quarta Feira porque esse era o dia determinado pelas mulheres para irem lavar suas roupas em um riacho, pois não havia água encanada naquela época e só depois de questionarem politicamente conseguiram esse feito para o bairro.

Como já havíamos explorado alguns temas, como exemplo: saneamento básico, violência, machismo, desigualdade entre os gêneros, buscamos refletir sobre algumas mulheres e suas histórias, com enfoque no contexto mato-grossense.Com base nesses parâmetros organizamos junto com os alunos um questionário para nortear os trabalhos. Um dos itens versava sobre as mulheres de expressividades no Bairro Alvorada. Entre as mulheres visitadas na comunidade tivemos; as avós dos alunos moradores mais antigas do bairro, a fundadora da creche, a primeira diretora da escola e a presidenta do bairro. Após conhecer e ouvir suas histórias de lutas, fotografamos todas elas e realizamos uma exposição na escola em comemoração ao Dia das Mães com a presença de todas e na sequência os trabalhos foram aprofundando.

Em seguida debateu-se sobre a história de luta de Tereza de Benguela uma mulher que se tornou símbolo de liderança, força e luta pela liberdade. Embora sua história e trajetória sejam pouco divulgadassabe-se que no século XVIII, quando Vila Bela da Santíssima Trindade era a primeira capital de Mato Grosso ela viveu na região do Vale do Guaporé e após a morte do marido, passou a liderar a comunidade.E para compreender um pouco mais da trajetória de Tereza de

Benguela, organizamos perguntas abordando os itens: Quem foi Tereza de Benguela. Porque ela se tornou uma liderança quilombola no estado do Mato Grosso?!

Com o intuito de buscar respostas para essas indagações nessa etapa viajamos para Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato Grosso. Realizamos entrevistas e pesquisas com moradores do local e vivenciamos a Dança do Congo de origem africana representada por uma disputa do poder entre o reinado e a comunidade negra escrava. Compreendemos sobre a Dança do Chorado construída na época do colonialismo a partir deum movimento de lutas das mulheres para libertarem seus entes queridos. De acordo com Marques (2005)

> entender porque algumas práticas de dança estão histórica e geograficamente atrelada a esta ou à quem a classe social seria um passo importante para compreender os processos sociais existentes em nossa sociedade às produções artísticas. Sem criar ilusões e /ou gerar conflitos pessoas intransponíveis, por meio da dança poderíamos perceber em nossos que a convivência e a equidade entre classes são necessárias e possíveis, sem deixarmos, contudo, de lutar por uma sociedade mais justa.(2005, p.43)

Ao retornar para a escola sistematizamos os trabalhos, organizamos as coreografias com os ensaios e emmomento festivoapresentamos para a comunidade escolar.

Ao dialogar sobre mulheres benzedeiras que sofrem preconceito, um aluno e a avó confirmou que Doninha curava as pessoas com as suas rezas e plantas, viveu no município de Poconé a 102 km de distância de Cuiabá capital de Mato Grosso.

Para compreender quem foi essa mulher, organizamos aula de campoem Poconé, com alguns de seus familiares e com o pesquisador Walney de Souza Rosaque estava escrevendo um livro sobre esse assunto, cujo nome da obra era “A Fé e o Fuzil”. Walney, explicou que Doninha também era vidente,tinha muita fé e enfrentou perseguição com a estruturação políticado governo e dos militares entre o ano de 1930, época do Movimento Constitucionalista.

De acordo com o entrevistado, observou-se que entre 1934,Doninha e a população não aceitaram as decisões entre os líderes políticos de Poconé, Mato Grosso e do Brasilem relação às disputas de terras na região. Doninha foi presa e torturada considerada uma líder política,contrária aos governantes daquela época, pois a população ao se revoltar contra o governo pedia conselhos e apoio para a vidente. Segundo o pesquisador,Doninha era admirada e tinha o respeito das pessoas simples da região, mas também sofreu discriminação das lideranças políticassendo chamada de feiticeira.De acordo com Werneck e Lopes (1992):

> Umas das principais perspectivas que norteia as lutas e reivindicações por igualdade ou equidade empreendidas por mulheres e homens negras e negros, na sociedade brasileira é o sentido da dignidade. Compreende-se dignidade como um valor variável

> que reúne aquilo que diferentes grupos e indivíduos reconhecem como patamares mínimos de conforto cotidiano, que implica aspectos da vida material e psicossocial, não excluindo questões politicas, culturais e da relação com o sagrado.(WERNECK e LOPES, 1992, p.17)

Ao retornar para a escola as crianças apresentaram para a comunidade escolar o relato da história de Doninha com uma bela exposição de fotografia da visita no município de Poconé. Nessa etapa também conhecemos e depois vivenciamos a manifestação corporal local, a dança do Mascarado um folguedo autóctone da região.

No Dia Internacional das Mulheres, o dia 8 de março de 1977 foi instituído pela ONU, como Dia Internacional das Mulheres o que nos deu a oportunidade de refletir a respeito das conquistas, dos obstáculos que as mulheres ainda enfrentam para fazer valer a sua cidadania. Em reconhecimento as lutas das mulheres no Dia Internacional das Mulheres, foi realizado um "Tour Cultural", com o apoio da Secretaria de Educação de Cuiabá nos seguintes pontos: PraçaMaria Taquara que retrataahistória simples de uma lavadeira de roupas que após sua morte foi homenageada com uma estátua enome de uma praça na região da Prainha, em Cuiabá-MT.

Alguns historiadores como Aníbal Alencastroe a professora de semiótica Marília Beatriz Figueiredorelatam que Maria Taquara, era uma mulher negra que lavava roupas nas margens de um córrego no centro de Cuiabá, entre as décadas de 30 e 40. Por ser alta e magra, ganhou o apelido de Taquara.

Tornou-sesímbolo da igualdade na sociedade, pois não fazia parte da cultura feminina usar calças compridas em Cuiabá, transgredindo a regra, ela foi a primeira mulher a vestir um utensílio que era próprio do sexo masculino.Ela descia a rua com uma trouxa de roupa na cabeça todos os dias. Uma eterna rotina de uma mulher pobre, humildee trabalhadora que foi presa por usar calça compridas naquela década.Até hoje permeia no imaginário cuiabano, quem sabe uma lendatransgressora da moral e dos bons costumes, segundo a história ela sempre esteve à frente do seu tempo e sua origem e seu paradeiro é desconhecido.

Dando sequências aos trabalhos visitamos o Parque Mãe Bonifácia, local que já foi um quilombo e tem como memória a estátuada mesma. Tal monumento conta a história que uma mulher negra virou figura lendária por proteger e acobertar os negrosna época da escravidão e foi vítima dos capitãesdo mato que tentava capturar e prende-la. Ela era alforriada, curandeira e controlava o acesso aos quilombos e esse local em que ela vivia atualmente tem o seu nome Parque Mãe Bonifácia.

Em seguida no espaço escolar, foram confeccionadosbanners, cartazes e painéis com fotos e explicações. Realizamos uma exposição de todo esses trabalhos. Na oportunidade

convidamos o Artista Plástico Regis que expôs suas telas com obrasque retratam as Mulheres Benzedeiras Cuiabana que utilizam das plantas para curar as pessoas.

Lançar o olhar nos universos dessas mulheres sem visibilidade em Mato Grosso em direção ao reconhecimento das diferenças e dos vários aspectos das desigualdades de gênero, sociais, raciais, econômicas, culturais remete-se o alerta reflexivo sobre o estudo de Rodrigues (1980) sobre a "maneira pela qual cada sociedade pressiona os seus indivíduos a fazerem determinados usos de seus corpos, e a se comunicarem com eles de maneiras particulares"(1980, p.71).Valores e morais que para o autor "concebe a perspectiva para o estudo da integração sociale observações para qualquer que seja a forma pela qual as diferentes sociedades se apropriam da constituição genética da espécie humana, cada sociedade ditará normas para o relacionamento de homem e mulher e associará a cada um complexo de valores e de símbolos: divisão do trabalho, riqueza e dignidade" (p.71).

Conforme observamos, o fato de uma das mulheres estudadas ser presa e ter lutado pelo direito de cidadania e igualdade perante a sociedade, já que Maria Taquara foi presa por usar calças compridas em Cuiabá sendo que naquela época era permitido somente aos homens pois esse utensílio definia o sexo, ou seja, quem era homem e quem era a mulher. As observações nesses aspectos retomam as reflexões de Rodrigues (1980)"qualquer que seja a solução que uma sociedade adote para o problema , aqueles que observarem suas fórmulas tenderão a se considerar "felizes" por seguirem um procedimentos que acreditavam 'natural' e 'justos'"(p.79).

Os alunos refletiram e interagiram com as histórias de mulheres que lutaram por dignidade e cidadania. Observou que algumas crianças ficaram curiosas e surpresas quando souberam que existem muitas mulheres que lutaram e foram importantes para a história de Mato Grosso resignificando o papel da mulher na nossa sociedade e ampliando o pensamento e o conhecimento sobre a mulher na história e na sociedade brasileira para além da visão patriarcal enquanto "bela, recatada e do lar".

3 Considerações finais

O trabalho desenvolvido no interior da escola Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, possibilitou a realização de uma prática pedagógica interdisciplinar e que extrapolou os muros da escola. Os alunos foram provocados a pensar e a conhecer sobre as mulheres de representatividade no Bairro Alvorada em Cuiabá, bairro em que são oriundos a maioria dos

alunos que frequentam a escola e vivenciaram alguns aspectos da cultura local, como por exemplo, as danças que mais perpetua naquele espaço, ou seja, o Siriri e o Rasqueado.

O processo de produção de conhecimento estendeu para os municípios das mulheres que foram estudadas, valorizaram-setambém os saberes e conhecimentos dos alunos, pois foi em uma das aulas em diálogo com um estudante que foi possível conhecer quem foi Doninha do Tanque Novo e o que representou para a cidade de Poconé, promovendo aquilo que Paulo Freire (1996) denominou de curiosidade epistemológica.Em Vila Bela da Santíssima Trindade trouxemos o conhecimento e a manifestação corporal que representa as lutas e resistência das mulheres do período colonial através da dança do chorado.

A opção por uma aula que trouxe para o interior da escola a temática da questão de gênero contribuiu significativamente para formação dos alunos, no sentido de tecer novos olhares sobre a realidade, já que vivemos numa sociedade ainda muito machista. Valorizar a mulher principalmente as mulheres negras, fortaleceu discussões a respeito de gênero e as questões raciais no chão da escola e o reconhecimento e conhecimento que há outras histórias por trás da "história oficial" que nos é contada pelos livros didáticos. Assim, a prática pedagógica possibilitou descontruir algumas visões equivocadas de como a mulher é retratada e silenciada historicamente, mostrando as contribuições das mulheres e o seu papel também de protagonista na nossa sociedade.

Referências

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

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRANDO, Beleni. Saléte., PINHO, V. A. de. As questões étnico-raciais e a educação: Base conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das praticas corporais afro-brasileiras e indígenas. In: CORSINO, L.N.; CONCEIÇÃO , W.L. da (org.). **Educação Física escolar e relação étnico-raciais:** subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRU, 2016. p. 25-44.

HERNANDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MARQUES, I.**Dançando Na Escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do Corpo.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda. Saúde das populações negras: da conceituação as políticas públicas de direito. In: WERNECK, Jurema (Org). **Mulheres negras:** um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 1992.p. 5-23.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DO ALUNO SURDO

Renata Aparecida de Souza (PPGECM/UNEMAT) renatalibras78@gmail.com[1]

Jórcelia Erminia da Silva Carneiro (PPGECM/UNEMAT) joerminia@gmail.com[2]

Cláudia Landin Negreiros (PPGECM/UNEMAT) clnegreiros@unemat.br[3]

Maria Elizabete Rambo Kochhann(PPGECM/UNEMAT) beterambo@gmail.com[4]

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre a trajetória do ensino e de aprendizagem em Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, inclusos no ensino regular. Discutimos sobre o papel dos professores ao articularem os conteúdos matemáticos em uma abordagem bilíngue. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, os resultados apontaram, para a falta de conhecimento que os professores possuem em ministrar aulas para alunos surdos, bem como sobre a sua diferenciação linguística. Foi possível constatar também que os professores não conhecem a função do profissional intérprete em sala de aula, e dessa maneira os alunos surdos no decorrer do seu processo de escolarização inicial até o Ensino Médio passaram por situações de exclusão. Diante dessa realidade há a necessidade que se invista em políticas públicas de formação de professores no ensino da pessoa surda.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino de Matemática. Surdez.

1 Introdução

A educação especial no Brasil ainda é um dos maiores desafios presentes no sistema educacional, pois a escola não deve apenas integrar, mas, também, proporcionar oportunidades para que seus alunos participem de todas as ações propostas em sala de aula, visando o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Nesse processo de inclusão, estão as pessoas surdas que apresentam uma comunicação linguística diferenciada dos demais integrantes da sociedade, pois comunicam-se através da Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS, a qual utiliza um canal gestual/ visual.

[1]Discente do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT e Docente da rede municipal e estadual de ensino no município de Araputanga- MT.

[2] Discente do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT e Docente da rede estadual de ensino no município de Araputanga-MT.

[3]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2013). Coordenadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – PPGECM – UNEMAT – Campus de Barra do Bugres e Docente do ProfLetras – UNEMAT – Campus de Sinop.

[4]Pós-Doutora pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (2012) e pela Universidade de Aveiro (2015). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e doutorado em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Atua como orientadora de Mestrandos em dois programas de Mestrado em Ensino, o da UNEMAT e da UNIR.Docente na Unifesspa – Universidade do Sul e do Sudeste do Pará.

A língua de sinais passou, ao longo da história do surdo, por grandes preconceitos, pois para os defensores do oralismo era preciso treinar as crianças surdas para desenvolverem a fala, quaisquer métodos que impedissem esse treinamento eram considerados ineficazes.

E esse conceito têm estado até hoje em boa parte da sociedade, e se infiltrando no convívio familiar, social e educacional. Por isso, existem, ainda hoje, pessoas que desconhecem a língua de sinais e os surdos, pais que não aceitam a Língua de Sinais como um meio de comunicação e não buscam nem mesmo conhecê-la, e também que não conseguem trabalhá-la de maneira pontual na educação de alunos com surdez, respeitando sua diferenciação linguística.

Ao voltarmos nosso olhar para a educação do surdo, em uma perspectiva inclusiva podemos nos deparar com vários questionamentos a respeito do ensino da Matemática para o aluno surdo.

E um dos discursos presentes nas escolas é exatamente a dificuldade em que os professores ouvintes encontram em lidar com as questões de ensino e de aprendizagem das pessoas surdas em uma proposta inclusiva. Sendo assim, torna-se comum questionamentos de como ensinar conceitos da Matemática para um aluno que não possui sua audição preservada, que utiliza uma língua diferente do professor que ministra essa disciplina.

E nesse processo de inclusão, os surdos inclusos no ensino regular acabam sendo vítimas de um sistema que, ao longo do tempo não conseguiam implantar uma política pública de inclusão que amenizasse, de maneira pontual, essas lacunas que estão presentes historicamente no ambiente escolar inclusivo.

Diante dessa realidade este artigo apresenta reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem de Matemática na visão dos alunos surdos, sinalizantes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, inclusos no ensino regular.

A pesquisa foi realizada com três pessoas surdas, todos utilizam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em sua comunicação diária, dessas três pessoas surdas, uma concluiu o Ensino Médio nos últimos dois anos e estudou na rede pública de ensino, as outras duas pessoas estão cursando o Ensino Médio da rede pública estadual, que encerraram o Ensino Médio este ano, 2017. Dois dos sujeitos da pesquisa moram na cidade de Araputanga e apenas um reside na cidade de Diamantino, todos no Estado de Mato Grosso. A pesquisa é de caráter qualitativo, e recorrendo a pesquisa quantitativa quando necessário, pois segundo Minayo (2001, p. 22), “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se completam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Na produção de dados foi aplicado um questionário, que segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido "[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

O questionário foi elaborado contendo cinco perguntas abertas, e para Chaer et al (2012), as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante.

O trabalho contou também com revisão de literaturas especializadas na área, cujas leituras nos permitiram aprofundar as discussões e análise dos dados no viés da Alfabetização Matemática. Nesse contexto, buscamos dialogar com Viana (2014), Barreto (2014), Nogueira (2013), sobre o ensino de Matemática para alunos surdos em uma perspectiva inclusiva.

Optamos por utilizar os seguintes codinomes: Sol, Jardim e Flor, para garantir a integridade dos entrevistados.

Para tanto, o presente artigo foi subdividido, respeitando a seguinte estrutura: na primeira sessão apresentamos a Língua brasileira de sinais- LIBRAS. Em seguida, trazemos reflexões e discussões sobre o ensino da Matemática para o aluno surdo. Continuando o trabalho, discorremos sobre a metodologia de pesquisa. Em seguida apresentamos as a análise dos dados, finalizando, com as nossas considerações finais.

2 Língua brasileira de sinais - LIBRAS

Pode se dizer que existem algumas confusões entre as pessoas ouvintes ao distinguir língua de sinais em gestos ou mímicas, acreditando que todos os surdos fazem uso de uma única língua em todo território nacional e internacional. Portanto, nessa concepção as pessoas pensam que a língua de sinais é universal.

Assim como os ouvintes em diferentes países e diferentes regiões falam diferentes línguas, também as pessoas surdas, em diferentes lugares do mundo, participam de diferentes culturas, portanto, utilizam suas próprias línguas.

Por exemplo, existem as Línguas de Sinais Francesa, Portuguesa, Americana, Inglesa, etc. (FERREIRA, 2011). No Brasil, existe a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, usada por diversos grupos de surdos espalhados por todo Brasil, mas também há registro de uma outra língua de sinais utilizada pelos indígenas Urubus-Kaapor na Floresta Amazônica.

Nessa perspectiva é preciso quebrar alguns mitos que são criados em relação as Línguas de Sinais. Elas são independentes podem ser modificadas e utilizadas em diversos países, podendo mudar de dialeto de acordo com a realidade de cada região, a saber:

> Umas das crenças mais correntes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um "código" simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qual quer parte do mundo. (GESSER, 2009, p.11).

É importante também entender que a Língua de Sinais não é artificial, sendo considerada natural, tendo em vista que a mesma acompanha a evolução de um grupo cultural. (GESSER, 2009).

Da mesma forma que ela, enquanto língua, possui sua estrutura gramatical, sendo pesquisada desde 1960, ou seja, quase 300 anos, e no ano de 1960 há registros das pesquisas do linguista americano Willian Stokoe, no Brasil a partir, da década de 1970, os linguistas Robbin Battison e Edward S. Klima & Ursulla Bellugi conduziram também algumas pesquisas, principalmente aos aspectos, ao ser criado o quarto parâmetro na Libras (GESSER, 2009).

Diante desta breve definição do sistema de comunicação gestual, é necessário discutir uma das grandes correntes filosóficas que, mesmo com muitas dificuldades, devido ao preconceito que assenta sobre ela, tem conquistado seu espaço, e mesmo que sufocada pela filosofia oralista, tem obtido inúmeros resultados na educação do surdo.

Os defensores da língua de sinais defendem a importância de se compreender a pessoa surda como alguém que embora possua potencial para desenvolver a linguagem oral, apresenta uma dificuldade biológica em desenvolver a fala, uma vez que existem graus de perda auditivas que comprometem a distinção de alguns sons da fala.

Por apresentar um déficit sensorial, a pessoa surda não poderá então ser limitada a uma representação do sujeito ouvinte, pois ela não poderá oralizar da mesma forma que o grupo majoritário, ou seja, as pessoas ouvintes.

Os defensores da comunicação visual têm por objetivo valorizar a língua materna da pessoa surda, que é a Língua de Sinais, pois desde cedo a criança surda demostra, com facilidade e espontaneidade, alguns gestos criados por ela, facilitando sua expressão com a sociedade ouvinte.

Quando se valoriza essa maneira espontânea de comunicação, propicia-se, ao surdo, a construção de sua própria língua, ou seja, a sua própria forma de comunicação.

A Língua de Sinais é essencial para que a pessoa surda tenha acesso à símbolos e conceitos, objetos, e que momentos do dia-a-dia venham ter um verdadeiro significado que possam satisfazer seus anseios, fazendo-se entender e ser entendido. A linguagem dos sinais concede, então, a oportunidade para que a pessoa surda faça a construção do próprio significado, seu conhecimento de mundo, desta forma:

> Assim, é correto afirmar que as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções, e quais quer ideias ou conceitos abstratos. Tal como os falantes de línguas orais, os falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, politica, literatura, assuntos cotidianos etc. nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias, fazer apresentações acadêmicas, peças teatrais, contar e inventar histórias e piadas... (GESSER, 2009, p. 23)

Portanto, a língua de sinais, visa à inclusão cultural, o respeito e a valorização da pessoa surda e de sua língua no grupo social, tornando-o capaz de desenvolver uma nova maneira de comunicação, sendo capaz de ser entendida dentro da comunidade surda como também da comunidade ouvinte.

Assim como em diversos países, houve um tempo da proibição da Língua de Sinais, mas para consagrar as lutas dos surdos brasileiros acontece a oficialização da Língua Brasileira de sinais- LIBRAS, pela Lei 10.436/02, em 24 de abril.

Nessa lei os surdos conquistaram o direito da presença do tradutor/ intérprete de LIBRAS em diversos espaços sociais, públicos ou privados. O documento traz também, discussões sobre as questões da obrigatoriedade da implantação das disciplinas de libras na matriz curricular dos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, formação profissional de professores e instrutores de libras.

3 O Ensino de Matemática para alunos surdos

Desde o nascimento, a criança ouvinte, filha de pais ouvintes, é exposta ao mundo sonoro, e isso faz com que ela adquira a língua oral naturalmente no seu núcleo familiar. No entanto, a falta de acesso a uma língua nos primeiros anos de vida pode prejudicar o processo de construção da linguagem, bem como o desenvolvimento social. Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que:

> As línguas expressam a capacidade especifica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual- espacial que apresenta todas as propriedades especificas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas

> associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 13).

Esse processo, considerado por nós ouvintes tão "natural", não acontece da mesma forma para a criança surda, nascida em lares de pais ouvintes, pois ela adquire a língua de sinais tardiamente. Ou seja, as situações linguísticas a que a criança surda é exposta não significam para ela.

As crianças surdas ao adentrarem no ambiente escolar participam de práticas linguísticas que não fazem sentido para elas, por tratar-se de materialidades distintas: língua oral/auditiva, dos sujeitos ouvintes, e língua gestual/ visual, dos surdos, portanto, necessitam de adoção de uma abordagem bilíngue.

Quadros (2006, p. 20) diz que "As crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuanças". Verifica-se, então, que a interlocução por meio da LIBRAS produz sentidos por/para os sujeitos surdos no ambiente escolar, o que, nesse momento, é indispensável para o aprendizado e o desenvolvimento da língua.

Todavia, apenas a educação bilíngue não será suficiente para que os alunos surdos consigam se apropriar do conhecimento matemático. Nogueira e Zanquetta (2013, p. 39) enfatizam que, a escola não deve se limitar apenas a "traduzir", para a língua de sinais, metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve preocupar-se em organizar atividades que proporcionem o salto qualitativo no pensamento dos surdos.

Para tanto, faz se necessário pensar um ensino que permite ao aluno surdo avançar em seu conhecimento, cabendo ao professor repensar as práticas pedagógicas, respeitando as diferenças linguística existente na sala de aula Borges e Nogueira (2013), consideram que.

> [...] qualquer atividade que se preocupe com as especificidades de alunos surdos inclusos, com ênfase, neste caso, numa preocupação que busque uma boa comunicação nas aulas de Matemática, além de privilegiar o aspecto visual sempre que isto for possível, certamente irá atingir positivamente também os demais alunos. Isso porque não são somente os alunos surdos que podem apresentar problemas de aprendizagem quando não ocorre uma comunicação e linguagem adequadas, mas também qualquer aluno ouvinte, que comungue de uma língua comum com a professora. (BORGES; NOGUEIRA, 2013, p. 67).

Quando isso não ocorre, o conhecimento matemático para o sujeito surdo acontecerá apenas por meio de experiências visuais superficiais de maneira abstrata, faltando a ele o aprendizado da linguagem Matemática.

Cabe ressaltar que os surdos, ao longo de seu processo histórico, lutam pelo seu direito linguístico, o reconhecimento da sua língua e a sua cultura, bem como a valorização da sua maneira diferenciada de enunciar que permita inclusão social como sujeitos capazes de se relacionarem nas mais diferentes situações e ambientes sociais.

Para garantir essa inclusão, a escola assume uma função muito importante na vida dos alunos surdos, pois é considerada o segundo espaço social no qual a pessoa surda deverá ser incluída e reconhecida como um sujeito capaz de se sobressair e participar efetivamente das relações sociais, utilizando uma outra forma de interlocução que não seja a fala.

4 Metodologia

Para iniciar uma pesquisa é necessário ter algumas perguntas para serem respondidas, algo que nos inquieta no cotidiano**.** Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.13).

Em busca de obter resposta sobre o ensino e a aprendizagem das pessoas surdas na disciplina de Matemática o presente trabalho teve por objetivo apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem de Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, inclusos no ensino regular, esta pesquisa se configurou, portanto, em uma abordagem qualitativa

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Também foi utilizado como metodologia o estudo de caso, de acordo com Fonseca (2002):

> Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Em busca de aprofundar mais sobre a educação de surdos no ensino regular e seu aprendizado em Matemática a pesquisa foi realizada com 3 pessoas surdas, todos utilizam Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em sua comunicação diária, dessas 3 pessoas surdas 03 concluíram o Ensino Médio nos últimos dois anos e estudaram na rede pública de ensino e as outras duas pessoas, estão cursando o Ensino Médio da rede pública estadual são alunos que encerraram o Ensino Médio esse ano de 2017. Quatro dos sujeitos da pesquisa moram na cidade de Araputanga e apenas um reside na cidade de Diamantino, todos do Estado de Mato Grosso.

Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de coletar dados em um pequeno estudo de caso.

Atendendo a especificidade linguística dos alunos surdos optamos em fazer gravações dos sujeitos para melhor capturar todas suas informações, pois a LIBRAS é visuomotora espaço/visual, e a gravação em vídeos privilegiam o registro de imagens para melhor compreensão do que está sendo sinalizado pelos surdos, contamos com a presença de um tradutor/ intérprete de Libras para transcrever as entrevistas para a língua portuguesa.

Para tanto houve um contato antecipado com todos os entrevistados e assim combinado data e hora das entrevistas, na ocasião foi entregue também um consentimento livre esclarecido para cada um e no momento da entrega houve a presença do tradutor/intérprete para assegurar a comunicação bem como a compreensão do que estava sendo proposto no trabalho.

5 Análise dos dados

O objetivo deste trabalho foi apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem de Matemática na visão dos alunos surdos sinalizantes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, inclusos no ensino regular. Optou-se primeiramente em averiguar se os alunos surdos gostavam da disciplina de Matemática.

Dos alunos entrevistados, os três disseram que gostavam, porém todos a considerava uma disciplina de difícil compreensão, como pode ser observado nos excertos abaixo:

> **FLOR:** Sim eu gosto da disciplina na escola é a que eu mais gosto, mas Matemática não é fácil é muito difícil.
> **JARDIM**: Eu gosto de Matemática, mas Matemática muito difícil.

A Matemática é bem quista para alguns alunos surdos, porque em sua maioria eles conseguem iniciar e concluir uma atividade. Porém, o que devemos nos perguntar, é qual é o nível de compreensão que esse aluno está tendo?

O ensino de Matemática, muitas vezes, por seguir uma tendência tradicional, limita-se em passar regras, formas, técnicas, objetivando respostas únicas e corretas, reforçando mais a repetição e a memorização.

Esse tipo de ensino torna-se interessante para o aluno surdo na medida em que ele vai compreendendo os processos de regras, pois devido a sua deficiência, é muito mais visual, e isso contribui para que, de fato, ele consiga melhores resultados do que nas demais disciplina. Portanto, poderá se sobressair ao comparar os resultados nas demais disciplina que requerem do aluno uma maior compreensão, ou seja, leitura e escrita da língua portuguesa, (BORGES; NOGUEIRA, 2013).

Estudos apontam haver limites para a compreensão conceitual de conteúdos matemáticos quando a prática pedagógica do professor prioriza a memória dos alunos, valorizando a reprodução de modelos de uma única forma de linguagem, (VIANA; BARRETO, 2014, p.11).

Os autores também chamam a tenção o fato de, caso seja pedido aos alunos que façam uma interpretação de situações problemas, esses provavelmente, sentirão mais dificuldades do que as atividades que necessitam de regras e repetições, e esse resultado pode ser observado na resposta do aluno.

> **FLOR**: Eu gosto de Matemática, mas quando envolve interpretação a Matemática mais profunda é muito difícil eu vejo que é muito difícil, não sei como vou fazer, fico pensando quando eu for para a faculdade.
> **SOL:** Matemática é bom sim, mas difícil.

O que podemos perceber é que, quando o aluno é exposto à Matemática com a interpretação, sente o mesmo desafio das demais disciplinas, justamente pelo fato de não dominar a língua portuguesa. Nesse sentido, é comum ouvir alunos apontando dificuldades e, ao mesmo tempo, desinteresse por atividades que envolvam leitura e escrita (BORGES; NOGUEIRA, 2013).

Foi perguntado também aos alunos surdos se eles se lembravam de como era o ensino da Matemática quando cursavam as séries iniciais.

Um dos entrevistados disse que sim, que naquela época de criança se lembrava de como sua professora ensinava, e que conseguia se comunicar com ela utilizando a Língua de Sinais.

O professor configura-se, então, como elemento fundamental na formação discente. Necessita, assim, desenvolver um conjunto de competências que lhe permita trabalhar os conteúdos disciplinares de uma forma mais significativa para os alunos, (VIANA; BARRETO, 2014, p.13).

No entanto, essa realidade apresentada pela estudante, em que a sua professora sabia LIBRAS, não condiz com a maioria das realidades presentes nas salas de aula.

O que podemos observar na maioria das escolas são professores despreparados para o ensino de alunos surdos, contudo não se pode culpá-los, pois muitas vezes são colocados na educação de surdos sem escolha e sem preparo, (SÁ; NELSON; SÁ. NIDIA, 2015).

A falta de preparo do professor para atender a diferenciação linguística dos alunos surdos pode ser observado nos excertos abaixo.

> **JARDIM:** Quando eu nasci era surdo fui crescendo e fui para a escola, lá eu estudei com os outros alunos ouvintes, todos eram ouvintes e eu o único surdo, minha professora não sabia nada de LIBRAS apenas oralizava e eu ficava sempre calado, pois não entendia nada do que a professora explicava, fazer o que? Precisa ter paciência.

Perante o relado de Jardim, é preciso pensar como os alunos surdos estão sendo inseridos no ensino regular, pois muitas vezes o professor se sente obrigado ou até mesmo acuado para trabalhar com os alunos de educação especial, e aqui, especificamente, os alunos surdos.

Diante da política atual do Brasil de educação inclusiva, o professor sente-se sem escolha para opinar se realmente querem que os alunos com deficiência venham para as escolas de ensino regular, em contrapartida, a política de formação continuada para os professores acontece de maneira limitada, e não consegue atender a todos os profissionais diante dessa realidade.

No entanto, essa situação não pode servir de subterfúgio para que os professores não venham respeitar as heterogeneidades apresentadas em sala de aula, não se pode fechar mais os olhos para esses alunos que estão vindo para as salas de aulas necessitando serem enxergados como pessoas que possuem dignidade e tem direitos de estarem inclusos, aprendendo com os demais colegas.

O primeiro passo a ser dado é investir na formação de professores para que os mesmos possam se sentir preparados para atuar com essa nova realidade. Essas formações podem acontecer com a oferta constante de cursos, seminários, em locais onde possa haver, de fato, discussões e trocas de experiências voltadas para boas práticas com outros profissionais Viana e Barreto (2014), ressaltam que:

> O aluno com surdez, como qualquer outra criança, pode apresentar dificuldades para aprender Matemática. Se por um lado, é indispensável reconhecer que ele faz uso de outra língua – a Língua de Sinais – respeitando, portanto, as suas especificidades, o ensino dessa disciplina para esse alunado não deve ficar restrito a uma simples tradução dos conceitos matemáticos para sinais. A ação do professor deve voltar-se a um planejamento que possibilite ao aluno com surdez operar mentalmente e fazer

> associação do seu conhecimento prévio com os conteúdos escolares. (VIANA; BARRETO, 2014, p.32)

Ante essa realidade, não se pode atribuir a função de ensinar ao surdo para o tradutor/ intérprete que tem como função a tradução dos conteúdos ministrados pelo professor ouvinte para o aluno surdo.

E essa realidade pode ser observada nos relatos de todos os entrevistados, ao dizerem que quando tinham presentes o intérprete em sala a Matemática ficou mais fácil para ser compreendida porque o intérprete, além de interpretar, acabava por ensinar o conteúdo.

> **JARDIM**: Eu gosto sim de Matemática, principalmente da adição, divisão e multiplicação, antes quando eu era criança tinha bastante dificuldade, mas agora tenho menos, pois tenho intérprete em sala que sempre está junto comigo em todos os momentos me ensinando.
> **FLOR**: A Matemática é difícil sim ainda mais a do ensino médio, mas o intérprete sempre me ensina, meu professor de Matemática só oraliza.

O que podemos notar é que realmente ainda existe, nas salas de aula, o engano que a maioria dos professores tem a respeito do intérprete. Muitos pensam que a presença do intérprete é para ajudá-lo a elaborar atividades e executá-las para os alunos surdos, nessa direção, Viana e Barreto (2014) afirmam que:

> A aprendizagem implica a cumplicidade criada no ambiente de sala de aula. As intervenções do professor face a face, ao enfatizar os conceitos no quadro, ao reforçar a importância de determinados dados, são geradas nessa rede de trocas com os alunos. O aluno com surdez precisa estar atento a essas interações com o professor, com a ajuda do intérprete. Não se justifica, portanto, que a relação do surdo, em sala de aula, se dê prioritariamente com o intérprete, em detrimento da interação do aluno com o docente. (VIANA; BARRETO, 2014, p. 18)

O intérprete, como observado em nossa pesquisa, assume outras atividades, além das que lhe são inerentes, como conferir a realização de exercícios nos cadernos dos alunos surdos, (BORGES; NOGUEIRA, 2013, p. 49-50).

O professor de sala de aula deveria ser o responsável por criar situações de aprendizagem, tendo o intérprete apenas como o mediador secundário dessa relação. O intérprete não deve jamais assumir as funções que estão reservadas para o professor. (VIANA; BARRETO, 2014, p.18).

6 Considerações finais

A educação especial no Brasil ainda é um desafio a ser superado, principalmente ao se falar da inclusão dessas pessoas no ensino regular.

O presente artigo objetivou apresentar reflexões sobre a trajetória do ensino e aprendizagem de Matemática na visão de alunos surdos sinalizantes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, inclusos no ensino regular. Com as análises, foi possível verificar algumas limitações na inclusão das pessoas surdas ao observar que o percurso escolar dos alunos surdos até o ensino médio foi marcado pela falta de compreensão de sua diferença linguística.

Até ao presente momento, percebemos ainda a forte presença da filosofia oralista imperando no ensino regular.

Foi possível observar também que os professores que atuaram com esses alunos surdos não sabem a língua de sinais, portanto, a escolarização da pessoa surda continua marcada pelo forte preconceito de não pertencimento nas salas de ensino regular, ou seja, “escolas dos ouvintes”.

Ficou evidenciado que, mesmo os alunos gostando da disciplina de Matemática consideram que a mesma é uma disciplina de difícil aprendizagem.

A pesquisa demonstrou a falta de compreensão ou até mesmo a função errônea do profissional intérprete por parte do professor, ao qual delega-se a tarefa de ensinar para esse profissional que tem por responsabilidade apenas a tradução e interpretação do conteúdo ministrado pelo professor.

Diante dessa análise, acredita-se que há a necessidade de que os governos tanto Federais, Estaduais e Municipais invistam em formação continuada dos professores, especialmente, aqui tratado, neste artigo, os professores de Matemática, que estão em exercício da docência, começando na educação infantil até o Ensino Médio, para que realmente a inclusão de todos aconteça de maneira humanizada, tendo em vista, que as pessoas com deficiência ao se matricularem em uma sala de ensino regular deve contar com profissionais capacitados para exercer sua função com esse público que requer uma metodologia diferenciada e muitas vezes ficam esquecidos no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que o aprendizado de Matemática é um direito de todos, portanto, os professores de Matemática deverão assumir uma nova postura de ensino, no qual priorize o aprendizado de todos, levando em consideração a Matemática visual da pessoa surda.

Referências

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional. Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GESSER, Audrei**. O Ouvinte e a Surdez, sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. 1ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo, SP. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. **São Paulo**, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. (Org.). et al: **Surdez, inclusão e Matemática**. 1ª ed, Curitiba. 2013.

QUADROS**,** Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P**. Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ, Nelson Pereira; SÁ, Nidia Limeira. **Escolas bilíngues de Surdos: Por que não**. Manaus: EDUA, 2015.

VIANA, F. R., & BARRETO, M. C. **O Ensino de Matemática para alunos com Surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes**. Curitiba: CRV, 2014.

SABERES E FAZERES DOCENTES RELATADOS/VIVENCIADOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA DE ITAMBÉ, EM MATO GROSSO

Suely Dulce de Castilho (PPGE/UFMT)[1] – castilho.suely@gmail.com
Dionéia da Silva Trindade (UFMT) – dioststst@gmail.com
José Ferreira da Costa – (Doutorando UFMT) – jofecosta.55@gmail.com
Luciano da Silva Pereira – (UNEMAT) – luciano.educmt@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo descrever os saberes e fazeres que um professor mobiliza em suas práticas docentes e a pertinência deles para a educação escolar quilombola e sua especificidade. Metodologicamente a pesquisa é do tipo etnográfica, e os dados aqui apresentados foram coletados por meio de observação das aulas do professor e da narrativa de história de vida dele. As observações foram feitas nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e nos três anos do ensino médio, na Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica, situada na comunidade Quilombola de Itambé, em Chapada dos Guimarães-MT. Os fundamentos teóricos basilares das análises se inspiram em Castilho e Carvalho (2015), Canen e Xavier (2011), Schulman (2005), Tardif (2002), em leis específicas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) e Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010) e na literatura pertinente à formação de professores da Educação Básica. Os resultados apontam que há momentos, na aula, em que o professor ancora seus saberes e fazeres em práticas docentes mobilizadas por saberes específicos da comunidade quilombola, quando põe em discussão a questão da permanência do racismo na sociedade brasileira, trazendo exemplos para os alunos. No entanto, em outro momento, apresenta ideias incompatíveis com os objetivos das políticas afirmativas de cotas no ensino superior.

Palavras-chave: Educação quilombola. Formação de professores. Saberes docentes.

1 Introdução

O presente artigo é um recorte de um amplo projeto de pesquisa intitulado "Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso[2]", ora em andamento, cujo propósito é construir um mapa de saberes dos educadores, atuantes nas cinco escolas estaduais quilombolas de Mato Grosso. Sua temporalidade abarca o período referente aos anos de 2016-2018. Está sendo desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (GEPEQ), e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). O projeto abriga, enquanto espaço de pesquisa, cinco escolas quilombolas que integram o quadro da rede Estadual de ensino. Contudo, pela amplitude das informações coletadas, os resultados, por ora, apresentados, referem-se a um dos dados pertinentes à Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica.

[1] Coordenadora do projeto.
[2] Sediadas nos seguintes municípios de Mato Grosso: Barra do Bugres, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antônio do Leverger e Vila Bela da Santíssima Trindade (PROJETO FAPEMAT, n. 0568440, 2016).

Objetiva-se descrever saberes e fazeres que um professor mobiliza em suas práticas docentes e a pertinência deles para a educação escolar quilombola e sua especificidade, a partir de observação da prática docente e das narrativas de história de vida de um professor, atuante nos anos finais do ensino fundamental e nos três anos do ensino médio, na Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica, situada na comunidade Quilombola de Itambé, em Chapada dos Guimarães-MT.

Relevante evidenciar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) asseguram que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes advindos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem assim os seus processos próprios de ensino e aprendizagem e as suas formas de elaboração e de conhecimento tecnológico.

Se bem assim, importa destacar as considerações de Castilho e Carvalho (2015) quando em revisão sistemática, referente ao interstício temporal de quase duas décadas (1995-2014), no tocante a estudos sobre educação e quilombo, englobando o fluxo de pesquisas em teses e dissertações, no artigo intitulado *Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros*, evidenciaram a escassez da produção de pesquisas científicas acerca dessa temática no Brasil, sobretudo as que discutem a educação escolar quilombola.

Diante dessas constatações e tomando por base a necessidade de trazer à tona o debate que contemple a política educacional respeitante às comunidades quilombolas, compreendendo-as como espaços de pessoas produtoras de cultura, que lutam pela afirmação de sua pertença e pelo direito à educação escolarizada, enquanto grupo social, materializou-se este estudo focando os saberes e fazeres mobilizados por um professor em sala de aula na escola quilombola Itambé/Cachoeira Rica, em Mato Grosso.

Vale adensar que discutir a educação escolar quilombola, inclui a reflexão sobre a formação docente e suas especificidades para atuarem junto a estas comunidades. Sobre o assunto, Canen e Xavier (2011) afirmam que a formação continuada de professores constitui papel fundamental, observando que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural, no âmbito escolar, significa criar espaços e, assim, possibilitar a transformação da escola em uma ambiência, segundo a qual as diferentes identidades sejam respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. Sendo assim, perguntamos: Que tipos de saberes o professor mobiliza em sua prática docente na escola quilombola de Itambé/Chapada dos Guimarães-MT?

Este artigo divide-se em cinco tópicos. No primeiro, entreabrimos a discussão apresentando as origens da pesquisa, o objetivo e a problematização que a direcionam. No

segundo, abordamos o percurso metodológico, a descrição do *locus* da pesquisa e dos instrumentos para a coleta de informações. No terceiro, procuramos entrelaçar os aspectos teóricos para as análises e balizamento dos dados. No quarto, apresentamos os dados, bem como as análises pertinentes. O quinto tópico é dedicado às compreensões daquilo que o docente narra sobre os seus saberes e fazeres, e demais discussões afeitas aos aspectos gerais e resultados obtidos a partir do objetivo traçado.

2 Locus da pesquisa e percurso metodológico

Reunidas de Cachoeira Rica é um complexo situado no município de Chapada dos Guimarães-MT. Abarca seis comunidades quilombolas: Aricá-Açú, Cachoeira do Bom Jardim, Cansanção, Lagoinha de Cima, Lagoinha de Baixo e Itambé, todas certificadas pela Fundação Cultural Palmares desde 2005 (BRASIL, 2007).

Itambé, localizada a 65 km da capital mato-grossense, constitui uma das comunidades quilombolas, onde a pesquisa em pauta foi realizada. Agasalha em torno de 220 famílias as quais se valem economicamente da agricultura, pesca e do artesanato.

A pesquisa foi realizada, no primeiro semestre de 2017, na Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica, sediada em mata de cerrado, na comunidade de Itambé/Chapada dos Guimarães-MT. A escola é composta por 24 docentes e atende 218 alunos/as distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: fundamental, médio regular e EJA, sendo que todos esses níveis e modalidades funcionam no regime multisseriado, e dispostos na escola, e entre suas 28 salas anexas, espalhadas em três comunidades rurais adjacentes. As aulas são ministradas nos turnos matutino e noturno.

A escola desfruta de água filtrada, água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública, saneamento; acesso à internet e banda larga, entretanto o sinal é bem fraco; sala da diretoria, quadra de esporte descoberta, sala de professores, alimentação escolar para os alunos, cozinha e refeitório para preparação e distribuição da merenda escolar, banheiros amplos e limpos, com chuveiros, feminino e masculino; sala da secretaria, despensa, pátio coberto e uma biblioteca muito bem organizada. A gestão compõe-se de um diretor, uma coordenadora pedagógica e um secretário, que trabalham em parceria com o Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Escolar (CDCE).

O professor Jorge (nome fictício), o colaborador, que forneceu informações para atingirmos o propósito de nossa pesquisa, tem 32 anos, é licenciado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), reside em Chapada dos Guimarães-MT desde

que nasceu, se auto-declarou preto, tem oito anos de experiência no magistério, e leciona na Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica desde o início de 2017.

Metodologicamente, a pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Este viés ampara-se na compreensão e descrição densa, visando conhecer as práticas, hábitos, valores, significados, linguagens, tanto de grupos étnicos, instituições, quanto de pessoas individualmente (GEERTZ, 2008; ANDRÉ, 2005). Nesse particular, o professor é o protagonista, sua formação, seus conviveres, seu jeito de ser e de trabalhar, de construir seus saberes (ANDRÉ, 2005). Os principais instrumentos de coleta de dados foram a observação e a entrevista.

A técnica de observação objetivou coletar informações respeitantes aos saberes mobilizados pelo professor em sala de aula. Ela denota um instrumento de coleta de informações, substancialmente presente na pesquisa do tipo etnográfico, na medida em que o observador irá *in loco* acompanhar as vivências cotidianas dos protagonistas pesquisados, podendo então apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Como bem adita André (2005), a pesquisa etnográfica se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo assim reconstruir os processos e as relações que entremeiam a experiência escolar diária.

Para as anotações das observações, foram utilizados cadernos de registro de campo no qual anotávamos os fatos observados e demais detalhes pertinentes à pesquisa. Também lançamos mão de câmeras filmadoras que ficaram ligadas no transcorrer das aulas observadas. As filmagens como a entrevista foram feitas com a anuência do pesquisado mediante assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido, providenciado pela coordenação do projeto.

A observação foi realizada no primeiro semestre de 2007, mas focamos aqui apenas uma aula de Filosofia de uma turma multisseriada, aglutinando o 2º e 3º anos do ensino médio, ministrada pelo professor Jorge, na Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica.

Para a realização da entrevista, recorremos à técnica de história de vida, que objetivou conhecer e descrever saberes e fazeres que o professor mobiliza em suas práticas docentes e a pertinência deles para a educação escolar quilombola e sua especificidade, que ocorreu no dia 05 de maio, no interior da escola.

Importa destacar que, por questões éticas da pesquisa, ao professor cuja aula foi observada, atribuiu-se a ele o nome fictício de professor Jorge. Outro dado relevante de registro, é que as falas gravadas foram transcritas e editadas, seguindo-se as normas da língua escrita.

Nos excertos recuados, as falas do professor Jorge aparecerão em *formato itálico*.

Para as análises das informações coletadas no campo de pesquisa, socorremo-nos da interpretação densa na perspectiva de Clifford Geertz (2008), na medida em que descarta as generalizações, e busca a interpretação dos fenômenos, alicerçando-se nos sentidos e significados desses fenômenos, em meio a um universo simbólico, imersos em determinada cultura. Isso aliado às proposições teóricas apresentadas na sequência.

3 Educação quilombola e formação docente

Compreender quilombo no Brasil é perquirir significados que se reportam ao seu processo de constituição histórica e social, a aflorar a maneira de entender a essência desse grupo social a carregar definições e significações próprias.

Castilho e Carvalho (2015) afirmam que os quilombos contemporâneos[3] tem diferentes origens, como por exemplo: ocupação de terra devoluta, herança, ocupação simples, doação, compra, entre outras. Percebemos que muito mais que fazer parte de um grupo ou uma comunidade, estas trazem consigo o sentimento de pertencimento, de ligação com a terra, com as crenças e com as culturas ali partilhadas, que os tornam identitariamente distintos.

Em Mato Grosso as Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola (MATO GROSSO, 2010) asseguram que a realidade e a forma organizativa das comunidades quilombolas devem estar presentes na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), e na organização do currículo e estes devem contemplar os saberes locais a cultura e a identidade, compreender os saberes, dizeres e fazeres, assim como no desenvolvimento de espaços pedagógicos que propiciem a valorização da pertença quilombola, que possibilite aos alunos conhecerem suas origens.

Diante dessas proposições, para atender tais exigências é necessário que o professor esteja devidamente preparado, tanto no que se refere aos saberes profissionais específicos quanto na efetivação desses saberes nas práticas docentes da escola na comunidade quilombola.

Na acepção de Canen e Xavier (2011), a formação de docentes, seja em caráter inicial ou continuada, integra um lugar privilegiado não só para refletir e discutir acerca das temáticas da formação docente, como para a criação e a implementação de proposições que permitam

[3]As comunidades quilombolas contemporâneas não possuem uma população estritamente homogênea negra. Nelas estão também indígenas e brancos, formando grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.

vislumbrar novos caminhos e avanços naquilo que toca ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

André (2005, p. 112) pergunta: "É possível utilizar uma estratégia de capacitação em serviço que leve os docentes a se envolver ativamente num processo coletivo de análise de suas próprias práticas e de delineamento de alternativas visando a sua reestruturação?" Ao que ela própria responde: "[...] se quisermos formar um professor que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente, é preciso dar condições, na sua formação, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos" (p.115).

Pelo viés da análise interpretativa, observamos que as proposições dessas autoras convergem na mesma direção. Canen e Xavier (2011) e André (2005) estabelecem complementaridade entre si, na medida em que defendem que a formação de professores, inicial e continuada, tenha raiz fincada nas práticas de pesquisa, materializadas no *chão* da escola.

Ao buscar significados acerca das fontes de saberes que mobilizam o trabalho do professor nas escolas, Schulman (2005) lista quatro fontes principais da base de conhecimento para o ensino: a) formação acadêmica para ensinar a disciplina; b) materiais e contexto do processo educativo institucionalizado; c) a pesquisa, englobando a escolaridade, organizações sociais, a aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos culturais que influenciam o trabalho dos professores, e d) a sabedoria decorrente da a própria prática.

Também nesse caminho, Tardif (2002) procura identificar e definir os diferentes saberes presentes nos fazeres docentes, quais sejam: a) saberes disciplinares; b) saberes curriculares; c) saberes profissionais (incluindo os das ciências da educação e os da pedagogia); e d) saberes experienciais.

Nos saberes disciplinares, o fazer docente incorpora saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes se integram igualmente à prática docente por meio da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.

Nos saberes curriculares, vale esclarecer que, no decorrer de suas carreiras, os docentes precisam também se apropriar de saberes que podemos denominá-los de curriculares. Estes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais.

Nos saberes experienciais, os próprios docentes, no agir de suas funções e na prática de sua profissão, fomentam saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Ao entrecruzar as acepções de Schulman (2005) com as de Tardif (2002), referente à elaboração dos saberes e fazeres docentes, podemos observar que a confluência entre esses pesquisadores, incide não somente em dimensões estritamente da formação e profissionalidade, como os saberes disciplinares, curriculares/pedagógicos e experienciais, mas se constituem para além dos muros da escola e das academias universitárias, articulando-se às dimensões pessoal e social do contexto no qual o professor se insere.

Pois bem, as contribuições conceituais dos autores supracitados fornecem orientações para se compreender a atividade magisteral do professor, seus sentidos e significados, a partir de seus saberes e fazeres contextualizados, em meio à comunidade quilombola de Itambé/Chapada dos Guimarães-MT.

4 Saberes e fazeres do professor pesquisado

O professor Jorge leciona há oito anos em outras áreas do conhecimento. E, como professor de História, trabalha há seis anos. Na Escola Quilombola de Cachoeira Rica, ingressou no início de 2017, ministra as disciplinas da área de Ciências Humanas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia para o ensino fundamental e médio e turmas de EJA. O que certamente exige maior concentração de tempo e esforços na preparação de suas aulas e estudos. No entanto, ele mostrou serenidade, quando indagado sobre o fato: "*Sinto-me tranquilo e preparado na questão de ministrar aulas para quatro disciplinas diferentes*".

Os dados iniciais a merecerem destaque, oriundos das narrativas do professor Jorge, são aqueles que expressam um espelho de seu núcleo familiar em dimensões temporal e ambiental. Apreciemos seu entusiasmo ao falar de sua história:

> A minha mãe é cuiabana e meu pai é mineiro. Minha família... tem aproximadamente 60 anos que reside em Chapada. Eu sou chapadense, gosto da minha terra, adoro a minha terra. E a minha infância toda foi por essa estrada de Chapada, aqui eu construí toda minha vida nessa cidade. Estudei sempre em escola pública, essa foi minha vida aí, um resumo. (Professor Jorge. Entrevista em: 05/05/2017).

Notemos que a infância do professor Jorge é carregada de simplicidade e que a sua trajetória escolar foi edificada em escola pública. Segundo ele próprio descreveu, em outro momento: "*Meu pai é agricultor e minha mãe é dona de casa e costureira. Sou de família pobre. Consegui vencer através da boa educação que meus pais me proporcionaram, por meio da disciplina".* Implicitamente, vemos aqui situações de ensino e aprendizagem edificados em ambiência familiar, integrando a cultura pessoal do professor, sua identidade em movimento, influenciando na construção do saber e o saber ser.

Ao ser indagado como se tornou professor, obtivemos de nosso protagonista Jorge o seguinte relato:

> Tive influência de um professor. Eu tinha um professor na Chapada, foi por influência dele. Eu não gostava da disciplina História... Eu não gostava do professor de História. O outro professor lecionava História de modo diferente, porque ele abordava mais a história local, e os outros professores não abordavam, aí ele falava de Chapada dos Guimarães, a história dos bairros como se formaram. Ele tratou da história local, depois foi aprofundando mais, aí eu fiquei maravilhado, aí fui fazer esse curso de História. No primeiro vestibular que eu fiz passei. (Professor Jorge. Entrevista em: 05/05/2017).

Nessa narrativa, destaquemos a importância do professor, e o forte poder que ele tem de influenciar decisões pessoais e profissionais de um aluno. A atuação pedagógica de seu ex-professor de História, fez toda a diferença em sua escolha profissional. Por outro lado, a fala do professor mostra a diferença que faz na construção do conhecimento de um aluno, o ensino contextualizado, com significado para as suas vivências práticas. Como nos lembra Freire (1987, p.120-121) "[...] nosso papel [do professor] não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. É na realidade mediatizadora de educadores e povo [...] que buscamos o conteúdo da educação".

Perguntado a Jorge como é ser professor na escola quilombola, eis o seu posicionamento:

> Olha é maravilhoso e tranquilo. Eu penso que os alunos, quando você, eu penso que o conteúdo você tem que jogar na realidade deles, você olha para o olhar, quando você olha para o aluno e ver o olhinho dele até brilhar, quando ele sente né, o prazer de estudar (ah é isso que acontece); isso para mim é maravilhoso. Se falar para mim: olha, você quer uma vaga agora na Chapada (cidade)? Você vai ganhar mais. Eu não quero. (Professor Jorge. Entrevista em: 05/05/2017).

Ainda que Jorge resida em Chapada dos Guimarães-MT e tenha que se deslocar para a zona rural de Cachoeira Rica, todos os dias, para desenvolver suas atividades docentes, notemos, em sua narrativa, que para ele vê como vantajoso. Podemos perceber também em sua fala, que ele mobiliza, em seus fazeres pedagógicos e experiências, saberes edificados em sua vivência enquanto aluno, quando valoriza a realidade dos alunos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Percebemos, nessa prática, uma intencionalidade política, aliada aos saberes curriculares e pedagógicos (SCHULMAN, 2005; TARDIF, 2002).

Ao ser indagado sobre as dificuldades em trabalhar alguma disciplina, o professor Jorge assim se manifestou: "*Há falta de material mesmo, o conteúdo para mim é tranquilo. [...]. Porque o livro do campo é igual ao da cidade, [...]. A questão do quilombola acho que falta mais conteúdo e adequação do livro didático à realidade local"*. Castilho (2011), em suas pesquisas, afirma que os livros didáticos a que os territórios quilombolas têm acesso não trazem em seu conteúdo as vivências e experiências desses alunos e nem de qualquer outra região rural do Brasil, mas sim evidenciam textos, exercícios, imagens, gravuras, desenhos entre outros

elementos numa linguagem visual ou escrita totalmente urbana.

Sobre sua trajetória profissional, o professor relata:

> Eu fiquei dois anos no quilombo, na Escola Primavera, fica próxima à comunidade do João Carro, que pertence à Chapada dos Guimarães. Eu fiquei dois anos lá, nos anos de 2003 e 2004. Essa escola quilombola ganhou vários prêmios, como a Agenda 21, que fizemos. Ficamos em primeiro lugar no município, ganhamos como prêmio um ônibus.Este prêmio foi uma motivação para a escola continuar desempenhando um bom trabalho na comunidade e um estímulo aos seus profissionais. (Professor Jorge. Entrevista em: 05/05/2017).
> Saindo dessa escola eu fui para o Rio da Casca. No Rio da Casca foi tranquilo, foi uma escola em que a comunidade me abraçou. Eu dava aula na minha área mesmo no município; no Estado, só no segundo ano que peguei [aula] na comunidade Rio da Casca. Foi tranquila a comunidade me abraçou, gostei muito de lá.
> Aí, depois, eu fui para o quilombo de Mata Grande. A Mata Grande ali a comunidade Mata Grande é uma comunidade fechada.
> Daí, da Mata Grande, eu vim para cá (Cachoeira Rica). Aí eu contei ponto para cá, para a sede, porque aqui há várias chances, porque têm as anexas, né?

Denotamos que Jorge, em sua história profissional, coleciona várias experiências, inclusive em outras escolas quilombolas e, por conseguinte, acumulou diversos saberes e fazeres pedagógicos. Prova disso, é quando ele relata sobre a elaboração da Agenda 21, se incluindo como protagonista. Implicitamente, ele usa o verbo na primeira pessoa do plural: *nós fizemos, nós ficamos em primeiro lugar, nós ganhamos como prêmio um ônibus*. O que leva à inferência de que nas ações mencionadas, ele teve participação ativa, mobilizando saberes e fazeres no ambiente escolar.

Na trajetória profissional do professor Jorge, observamos também que há uma frequente rotatividade pelas escolas das comunidades dos distritos chapadenses. Vejamos o que ele nos diz sobre isso: "*Trocava de escolas porque sou professor contratado e, quase sempre no ano seguinte, chegava um professor efetivo, ou com mais pontuação que a minha e ficava no meu lugar*". Em comunidades quilombolas, em específico, esta rotatividade é frequente, e acaba por se tornar um problema, tanto para a escola quanto ao professor, uma vez que inviabiliza sua imersão na cultura da escola trabalhada. De outra parte, a escola também é prejudicada, na medida em que fica impossibilitada de aproveitar as experiências que o professor construiu na ambiência dessa especificidade educativa.

No que toca à construção dos saberes e fazeres, e trânsito pelas diversas escolas das comunidades sediadas em solo chapadense, Jorge avalia que a rotatividade, vivenciada por ele, tem pontos bastante positivos em relação à ampliação de seu repertório de saberes. Observemos:

> Nessas escolas que passei, convivi com realidades específicas de cada comunidade. Aprendi que cada escola rural e quilombola tem sua especificidade. Ministrei aulas na área de exatas e outras áreas de conhecimento que não fazem parte da minha formação inicial.

Os saberes e fazeres do professor Jorge, decorrentes das convivialidades e de experiências múltiplas, remetem às considerações de Schulman (2005) e Tardif (2002), quando afirmam que

na natureza dos saberes docentes, diversos fatores ou dimensões estão relacionados entre si e se expressam na história de vida do professor, como por exemplo, o tempo, o trabalho docente, a aprendizagem do trabalho, as práticas, a carreira, as experiências de vida social, pessoal e profissional, a formação inicial e continuada, a aprendizagem com os pares, o currículo e a socialização escolar, além de outros. Não há uma única fonte de saberes; eles provêm de fontes diversas.

As observações da prática pedagógica do professor, centraram-se na disciplina de Filosofia, ministrada para uma turma multisseriada do 2º e 3º ano do ensino médio, em uma sexta feira de maio de 2017, com duração de 45 minutos. O total da turma da sala é de 12 discentes. Entretanto 10 alunos se presentificaram nesse dia: 06 meninas e 04 meninos. Por razões de limites de espaço para a exposição da aula na íntegra, centremos nossos dados em dois momentos: a) abertura da aula; e b) discussão sobre políticas afirmativas no ensino superior.

Nesta aula, o professor Jorge se valeu didaticamente de aula expositiva e dialogada, e utilizou como recurso didático um texto impresso. O conteúdo trabalhado dizia respeito ao *racismo na sociedade brasileira*. Ante esse tema, observamos que o professor Jorge traz um conteúdo bastante contextualizado, tangenciando educação das relações étnico-raciais, já que trata-se de uma escola quilombola no qual deve-se entre outras, desconstruir o racismo e o preconceito racial, presentes na sociedade e reproduzida pela escola, como assegura a Lei 11.645/2008, que dentre outras estabelece no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008).

O professor Jorge iniciou a aula informando que o conteúdo proposto é a continuidade do conteúdo da aula anterior. O que denota que ele já vinha trabalhando com o tema anteriormente. Solicitou aos alunos que fizessem leitura dinâmica do texto intitulado "A permanência do racismo na sociedade brasileira"(TEIXEIRA; CAMPOS; GOELZER, 2014). Os alunos iniciaram a leitura dinâmica, isto é, cada aluno lia um parágrafo do texto, enquanto todos acompanhavam a leitura até que todos tivessem passado por este mesmo processo. Um aluno inicia a leitura do texto:

> Neste artigo pretende-se discorrer sobre o racismo no Brasil e como esse preconceito está imbricado na nossa sociedade. Além disso, analisaremos, mesmo que rapidamente, a escravidão e as teorias raciais do final do século XIX e início do XX que recaíram sobre essa camada da sociedade. (ALUNO).

Observamos que o saber aí mobilizado, discutido pelo professor Jorge, provém de fontes científicas. Estes saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, construídos nas universidades, organizados em forma de disciplinas no interior de faculdades e de outros cursos

distintos. Em determinado momento da aula, Jorge arguiu: "*O que vocês acham da cota nas universidades para negros, índios e quilombolas?*" Os alunos/as ficaram pensativos, na tentativa de emitir respostas.

O professor Jorge questionou: "*Vocês são a favor ou contra as cotas?* Dois alunos se posicionaram favoravelmente. Outras duas alunas também, uma de pele branca e outra de pele negra. Entre os 10 alunos presentes, notamos que as posições majoritárias foram favoráveis às cotas. Jorge pediu para justificarem suas escolhas. Uma das alunas respondeu: "*pela cor negra*". Jorge pergunta: "*pela cor? Porque pela cor?*".

Outro aluno de pele branca respondeu: *"[...] porque ajuda eles [pretos]*".

Jorge explica aos alunos sobre o funcionamento das cotas para ingresso nas universidades. Eis as interlocuções:

> Jorge: "A minoria... por exemplo, você está disputando uma vaga com a colega, uma vaga para o vestibular, você é branco e ela é negra. Você fez 50 pontos, ela fez só 45, aí ela entrou na cota e você ficou de fora, embora você tenha feito mais pontos. Ela passou e você não passou. É justo isso ou é outra forma de preconceito?
> Aluna: "É outra forma."

Jorge construiu todo seu argumento contrário às cotas, o que demonstra que ele desconhece os objetivos das políticas afirmativas. Ele não consegue conduzir o debate para uma visão positiva a respeito do tema. No primeiro momento, quando Jorge questiona sobre ser a favor ou contra as cotas, uma das alunas respondeu com bastante firmeza que concordava com as cotas. Depois da abordagem negativa do professor, ela mudou de opinião. É preciso compreender que a política de cotas raciais nada mais é do que uma política de reparação das desigualdades históricas sofridas pela população negra no país. Elas procuram reparar os danos dessa desigualdade.

Acabou o tempo da aula. O professor fechou o assunto argumentando sobre a necessidade de investimento nas escolas públicas e na valorização dos professores. Como atividade de avaliação, pediu aos discentes a trazerem para a próxima aula uma síntese do texto, recomendando que utilizem suas próprias palavras.

Embora há de se reconhecer o esforço do professor em ministrar uma aula contextualizada às necessidades dos alunos negros quilombolas, seu posicionamento, na aula observada, deixa entrever a necessidade de formação continuada de professores para que, nesses espaços, lhe seja oportunizado o debate sobre as políticas afirmativas para ingresso na educação superior pública. Seria importante a escola, também, se debruçar no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) e outras leituras que pudessem favorecer o conhecimento a respeito das relações raciais na sociedade brasileira.

5 Considerações finais

O objetivo deste artigo foi descrever os saberes e fazeres que o professor Jorge mobiliza em suas práticas docentes e a importância deles para a educação escolar quilombola, a partir de observações das práticas pedagógicas do professor e das narrativas de sua história de vida.

A pesquisa evidenciou que o professor mobiliza saberes de diferentes naturezas em suas práticas pedagógicas, três delas ficaram evidentes, quais sejam: os saberes experienciais adquiridos no exercício da profissão, ao longo do tempo de magistério, construídos nas diversas escolas em que atuou; saberes referenciados nas lembranças de seu antigo professor do ensino fundamental; e saberes científicos adquiridos nos espaços universitários-acadêmicos. O professor busca articular esses saberes aos saberes específicos da comunidade quilombola, quando põe em discussão a questão do racismo na sociedade brasileira, trazendo conteúdos a mostrarem como esse preconceito está implícito em nossa sociedade.

Sabe-se que os professores que trabalham em escolas quilombolas precisam discutir criticamente as relações raciais na sociedade brasileira e compreender os mecanismos de reprodução dos preconceitos atuais, e da importância das políticas de ações afirmativas, para corrigir as distorções delas advindas. Nesse particular, o professor se demonstra despreparado. Sendo assim, a pesquisa deixa entrever que há necessidade de assistencializar os docentes quilombolas com formação continuada que os prepare para enfrentar as discussões propostas pela Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola.

Ao finalizarmos este artigo, compartilhamos a reflexão de que as políticas públicas devem se concretizar de fato no *chão* da escola. A criação de espaço da formação continuada seria oportuna para o enriquecimento, a valorização e compreensão da educação escolar quilombola, em que os saberes e os fazeres dos docentes se orientem pelas legislações e orientações curriculares para essa modalidade de ensino.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) atualizadas até a Portaria n. 187/2017. Publicada no **DOU** de 12 jun. 2017. Brasília, DF, Ministério da Cultura, 2017. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/CERTIDÕES-EXPEDIDAS-ÀS-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-12-06-2017.pdf> Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: **DOU**, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CANEN. A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext Acesso em: 30 jun. 2017.

CASTILHO, S. D. de. **Quilombo Contemporâneo:** educação, família e cultura. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____; CARVALHO, F. E. B. de A. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. **Quaestio**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Coleção O mundo hoje, v. 21).

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Tradução de *The interpretation of cultores.* l. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO.**Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2010.

SCHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

Profesorado. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 20 jul. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. F.; CAMPOS,J.; GOELZER, M. M. **A permanência do racismo na sociedade brasileira.** Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-perman%C3%AAncia-do-racismo-na-sociedade-brasileira.aspx> Acesso em: 28 maio 2017.

XIRÊ, TOQUES E TAMBORES SAGRADOS: O CORPO NA MÚSICA[1]

Heloisa Lima de Carvalho[2]

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer a interface entre o corpo, música e dança na performance do Candomblé. Vislumbrando as tradições orais dos negros africanose mostrando que o corpo exerce um papel fundamental no mundo da vida se expressando através do cantar, do tocar e do dançar nos terreiros das religiões afro-brasileiras nas suas complexidades éticas e estéticas. Enfatizar a importânciada música em todos os rituais despertando os Orixás através das cantigas e dos toques dos tambores sagrados dos terreiros do Candomblé.

Palavras-chave: Corpo. Música. Candomblé.

1 Introdução

Pretendemos neste artigo fazer a reflexão acerca do corpo e seu envolvimento com a música nos terreiros do Candomblé, mostrando que este é a afirmação da existência do ser. É como corpos, como sujeitos encarnados que nos atamos ao mundo, que nele vivemos, que nele nos situamos, que conhecemos. É no mundo que nos movimentamos e ao qual atribuímos sentidos. Essa projeção do corpo no mundo. Esse corpo que conhece e que é condição de existência não cria hierarquias entre o pensar e o sentir, não os dicotomiza.

Nessa perspectiva a música está associada ao corpo humano, conforme Godinho (2006) é inevitável nessa associaçãoo fato da produção musical ser dependente da atividade física, seja nas cordas vocais, dos batimentos corporais, como também de todos os movimentos que se fazem necessários para a execução musical. O corpo está totalmente envolvido, não temos como dissociar, conformeMerleau-Ponty (1999) " eu sou meu corpo", portanto inseparável de todas as ações.

[1]Trabalho da disciplina "Tópicos Especiais em Poéticas Contemporâneas I:Pensamento Musical" do Programa do de Pós-Graduação dos Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso, ministrada pelo Professora Doutora Tais Helena Palhares.

[2]Mestranda do Programa de Pós-Graduação dos Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato grosso.

Abordaremos a contribuição dos negros africanos que aqui chegaram embarcados nos navios negreiros, na maioria banto[3], "os africanos chegam despojados de tudo, de toda e qualquer possibilidade, e mesmo despojados de sua língua. Porque o ventre do navio negreiro é o lugar e o momento em que as línguas africanas desaparecem" (GLISSANT,2001, p.18). Assim, pessoas que falavam as mesmas línguas não ficavam juntas, seja no navio negreiro, seja nas plantações, enfim nas suas atividades cotidianas foram despojados de toda espécie de elementos, mas sobretudo de sua língua, mas a memória ancestral foi preservada, permitindo que recriassem seus hábitos nas terras brasileiras.

Para Glissant (2001) os africanos se recompõem através de "rastros/resíduos" uma língua e manifestações artísticas válidas para todos. A memória musical dos cantos entoados em vários eventos, como: funerais, casamentos, batismos, que expressam vários sentimentos, dores, alegrias vindas dos seus países de origem, criando e recriando o imprevisível.

Dentre as múltiplas contribuições daremos destaque para o Candomblé, religião de matriz africana, recriada no chão das senzalas, trazida na bagagem da memória dos africanos escravizados nas terras brasileiras, por isso chamada de religião afro-brasileira, daremos ênfase a música como elemento mais importante em todos os ritos do Candomblé e para a etnomusicóloga Ângela Luhning "a música é o coração do Candomblé".(LUHNING, 1990, p.124).

Faremos a interface entre música, o envolvimento do corpo e performance musical dando foco aos instrumentos, com destaque para os tambores, porque não dizer, os tambores falantes sagrados que trazem toda vibração aos cultos, onde os corpos dos seus tocadores estão em constante sintonia possibilitando a vinda dos Orixás[4] nos corpos dos filhos e filhas dos santos, com seu som vibrante impulsionam a dança como um meio de representação do Orixá.

O corpo exerce fundamental importância nas danças rituais do Candomblé, considerado templo sagrado, guardião das divindades e é através dele que a entidade se manifesta.Todo o rito das religiões de matriz africana tem início com o xirê[5]. Qualquer que seja a festa, independente do orixá para o qual está sendo realizada há uma ordem de saudação, iniciando por Exu, saudado entes da festa, e terminando por Oxalá. Todos os orixás são saudados como veremos no decorrer do trabalho.

[3] É um termo utilizado para se referir a um tronco linguístico africano que deu origem a diversas línguas.
[4]Divindade, em termo africanizado, significa "ori" = cabeça, "xá" = iluminação, então, temos "cabeça iluminada" ou "espirito iluminado".
[55]Palavra em Ioruba que significa roda ou dança para evocar os Orixás; Sequência de toques e cantigas que são executadas na primeira parte do Candomblé

Corpo que toca, canta e dança

O corpo é elemento fundamental para a compreensão musical na forma como a sentimos, como também fazemos a representação na mente. Assim o som é associado a forma de produção e ao corpo que lhe dá vida. SegundoGodinho (2006) a música é acordada por corpos, da mesma forma que os corpos são acordados pela música. Assim, o corpo o é indissociável do conhecimento e compreensão musical, onde a mente musical é um corpo que ouve e que vê, que canta e que toca nas interações com o mundo.

Maurice Merleau-Ponty na obra *FenomenologiadaPercepção* diz que o corpo não é coisa, nem um obstáculo, mas é parte integrante da totalidade do ser humano. É afirmação da existência do ser e afirma

> meu corpo não é alguma coisa que eu tenho...eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo[...] Não contemplamos apenas as relações entre os segmentos de nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca. (MERLEAU-PONTY,1999, p. 207,208)

Dessa maneira, sintetizando o encontro entre o sujeito e o corpo, o ser humano define-se pelo corpo, significando que a subjetividade caminha paralelamente com os processos corporais. O primeiro instrumento do músico é o corpo. O instrumento torna-se extensão do corpo. O corpo não é reduzido a uma realidade fisiológica, mas a singularidade de ser no mundo, como veículo das intenções. O corpo se enraíza no espaço, como experiência vivida, dinâmica e significativa. Há um entrelaçamento nas relações entre interior e exterior, subjetividade e objetividade.

A experiência corporal dos fieis ingressantes do Candomblé passam por uma desestruturação e posterior reestruturação, sendo necessário um processo de aprendizagem corporal, ressaltando que nas religiões afro-brasileiras, a pessoa não é entendida como totalidade, mas como plural singular, ou seja, o corpo é uma das partes que unifica a todas. A percepção do corpo é flutuante, com possibilidades de sentir, cantar, dançar, dinamizando as experiências de sua própria existência.

O corpo é um templo sagrado, por excelência, uma vez que recebe os Orixás, atuando no espaço e no tempo,

> da cabeça aos pés o corpo é percebido como altar no qual se derrama o sangue do sacrifício. Cada parte do corpo está relacionada a um Orixá, as fundamentais são a cabeça (sede da individualidade e lugar preparado para a individualidade do Orixá); os seios (que dão alimentos); a barriga (lugar da transformação para a excelência: a

> geração); e os pés (que se movimentam em harmonia com a cabeça. (BARBARA, 2002, p. 66)

Assim, o corpo é considerado o lugar da sabedoria, quanto maior o nível de concentração, maior a possibilidade de escutar o próprio corpo e suas mensagens. Existe uma sacralidade envolvendo o corpo que se presentifica em cada sessão, em cada ritual nas religiões afro-brasileiras.

A música sempre esteve associada ao corpo, seja no manuseio dos instrumentos, nos cânticos rituais, nas danças, de forma mais abrangente, "o movimento corporal com que o corpo se entrega às pulsões da música, seja por meio de coreografias elaboradas, seja por meio do bater do pé ao som da música. " (GODINHO,2006, p.354). Reconhecer o corpo enquanto elemento essencial, tanto para compreender a música, como corpo central no conhecimento de nós e do mundo e de nós e da música.

Raízes africanas e música

As contribuições dos negrosadvindos da África foram significativas para a música, não somente dos ritos ditos sagrados, como também os profanos. A escravatura negra foi o alicerce da prosperidade econômica nos primeiros núcleos de colonização portuguesa, sobretudo em Pernambuco e Bahia, tendouma repercussão cultural decisiva em várias capitanias. Kiefer (1982) diz que eram descarregados nas costas brasileiras uma média anual de cinco mil escravos.Houve a contribuição direta e indireta do negro escravo, a indireta se referindo a expansão da economia com o florescimento dos canaviais e a multiplicação dos engenhos, principalmente no nordeste brasileiro. De forma direta o autor ressalta a música "com valores próprios, sumamente importante na formação da música brasileira [...] a participação do negro escravo em funções musicais eruditas ou semieruditas, de caráter evidentemente europeu. " (KIEFER, 1982, p.14).

A contribuição citada por Kiefer (1982) se refere ao "negro-escravo-músico-erudito" ou semierudito e ressalta que "Músico" significa o executante da música europeia, seja importada ou criada aqui no chão brasileiro. Conforme relatos levantados por Kiefer (1982) foi presenciado na Bahia, em 1610, "uma banda de música de trinta figuras, todas negros escravos, cujo regente era um francês provençal. " (KIEFER, 1982, p. 14). Segundo o musicólogo Jaime Diniz, citado por Kiefer, o mesmo fez um estudo da vida musical em Pernambuco, no século XVIII, relatando que as festas de Nossa Senhora do Rosário eram abrilhantadas pelos conjuntos

instrumentais dos “charamelleyros”, como também na coroação dos reis e rainhas angolas ou crioulos.

Ressaltando que o termo “charamelleyros não somente abrangia os tocadores de charamela, instrumento de palheta dupla, de som estridente, de onde descende o oboé e o fagote, eram usados também outros instrumentos de sopro.

De acordo com Nettl (1996), na América latina a música negra está presente tanto no contexto religioso quanto no profano. Nos cultos do candomblé a música assume um papel fundamental para evocar os orixás, voduns, santos...). Os africanos trouxeram na sua bagagem cultural e aqui recriaram suas crenças. Salientando que as quantidades de orixás cultuados na África eram bem maiores em relação aos cultuados aqui no Brasil. Outro fator importante é que “entre as comunidades afro americanas da América Latina um culto implica no reconhecimento das divindades africanas em um sistema de crenças fundamentalmente africana”(NETTL:1996:p.237). O autor ressalta que o sincretismo[6] foi imposto em quase todas as partes, as maiorias apresentamcaracterísticas dos cultos do cristianismo e o reconhecimento dos santos cristãos, uma questão sócia histórica, onde em cada santo católico foi assimilada a personalidade de uma divindade africana e essa equivalência entre santos e divindades foi uma forma de mascarar suas crenças nos orixás e cultos não aceitos pelos senhores de engenho.

Ainda com Nettl (1996), no Brasil os cultos recebem diversos nomes: Candomblé na Bahia, Xangô em Pernambuco, Tambor de Mina no Maranhão e Macumba nos demais estados. Os grupos da Bahia compreendem o Ketu e Jescha (Ioruba), o Gegê (Dahomey) e o Congo (Angola), os caboclos derivados de crenças ameríndias combinadas com outros cultos.Salientando que os cultos recebem vários nomes, por conta das diversas nações, diversos grupos étnicos e linguísticos que se configuram no modo como são conhecidos atualmente no Brasil.

O etnomusicólogo Gerard Béhague (1999) fez vários estudos da música nos terreiros de Salvador, dentre eles, dos cultos africanos especialmente entre os Iorubas e os Fons de Daomé e da Nigéria praticados pelos afro-baianos e ressalta que apesar da herança da estilística africana na música, houve uma elaboração local, sendo, portanto, a música de Candomblé inventada ou reinventada por interpretação própria dos baianos. Ressaltando que o fenômeno musical não pode ser tratado isoladamente do seu contexto sócio cultural.

Para esse autor o repertório musical e religioso envolve vários grupos ou nações de Candomblé que são múltiplos para explicar a verdadeira natureza das religiões afro brasileiras.

[6] Fusão de diferentes cultos ou doutrinas religiosas, com reinterpretação de seus elementos.

"Nas casas de Candomblé ortodoxas de Salvador ouvem-se cantigas de Ketu, Ijexá e Gege com sequências mais ou menos regulares para uma só cerimônia" (BEHAGUE,1999, p.131) como exemplo, no batismo dos atabaques. Já nos cultos da Umbanda[7] as cantigas têm sequencias diferenciadas. O Candomblé de Angola e de Caboclo por serem menos ortodoxos, são mais propensos a inovações. Behague(1999) destaca que em todas as cerimônias, pública ou privada dessas religiões são movidas pela música, sendo essa de caráter fundamental, como veremos nos desdobramentos desse texto.

Candomblé: religião musical e dançante

É forte o elo entre África e Candomblé, existe um resgate forte dessas raízes, não somente nos espaços dos terreiros, mas também nas músicas, cores, danças, instrumentos, arte culinária dentre outros. Nessa mistura de culturas advindas de váriasnações africanas:Nagô, Ketu, Jeje, Angola, dentre outras, nasceu o Candomblé, culto de raízes africana, porém recriada no Brasil pelos negros que vieram na condição de escravizados,houve a junção dos cultos trazidos na sua memória, a música, a dança, se proliferando através das tradições orais.

De acordo com Sloboda (2008) numa sociedade completamente oral o ganho do conhecimento não pode estar separado das interações humanas fundamentais para a comunidade. O conhecimento é preservado pelos próprios costumes e rituais que unem a sociedade. Assim as tradições orais têm sua importância, facilitando com que houvesse as contribuições afro não somente na música, mas nas danças, culinária, religião.

Um dos componentes mais importantes do saber religioso no candomblé consiste no conhecimento e domínio do seu vastíssimo repertório musical. Poderíamos dizer que para cada gesto há no candomblé uma cantiga correspondente. Para tudo se canta. Conforme Pradi (2005) para acordar, para dormir, para tomar banho, para comer. Canta-se para colher as folhas sagradas no mato, folhas tão essenciais para a manipulação do axé[8], a força sagrada da vida, e para cada folha uma cantiga específica. Há o canto para benzer os doentes e nos trabalhos de limpeza ritual do corpo e da alma. Para invocar os benfazejos ancestrais e para afastar os maus espíritos. Para realizar os sacrifícios, para oferecer as comidas.

[7]Umbanda – religião afro-brasileira religião nascida no Rio de Janeiro, entre o fim do XIX e o início do XX, que originalmente congeminava elementos espíritas e bantos, estes já plasmados sobre elementos jeje-iorubas, e hoje apresenta-se segmentada em variados cultos caracterizados por influências muito diversas: espíritas, catolicistas, indigenistas, catolicistas, esotéricas.

[8] O termo axé (de asè), termo Ioruba que significa "energia", "poder", "força".

Conforme nos informa Behague (1999) não existe cerimônia de Candomblé sem música e dança, seja ela ortodoxa ou não, essa é imprescindível em todos os ritos. É através da música que as divindades se transfiguram, a dança permite que os corpos se manifestem. Essa manifestação se produz esteticamente nos corpos, são os corpos que se movimentam. É com os corpos que os tocadores impõem os ritmos para os cânticos específicos de cada Orixá e conforme afirma Merleau-Ponty (1999) essa dualidade corpo/alma uma visão englobante, tornando estas duas dimensões uma unidade significante. O corpo é o elo entre o adepto e sua entidade espiritual, se configura como a "morada dos orixás" fazendo a conexão entre o mundo natural e sobrenatural.

Luhning (1990, p. 116) afirma que "a música na sua maior parte está direta e inseparavelmente ligada com a dança, seja a dança das filhas de santo ou dos Orixás manifestados nelas. " Desse modo música e dança expressam o caráter do Orixá, de acordo com cada divindade há uma música diferente. Assim, nas letras das cantigas [...] e também nas lendas que se contam à parte, fala-se sobre os acontecimentos míticos e históricos, qualidades, virtudes e falhas dos orixás que servem de exemplo para os homens. "(LUHNING, 1990, p. 117). Essa autora ressalta que nas festas públicas a primeira parte da festa é chamada xirê,em círculo, os/as filhos(as) de santo cantam e dançam homenageando o Orixá dono da festa, e cantam para cada Orixá três cantigas ao som dos tambores vibrantes. É através das letras das músicas que acontecem o transporte do conteúdo histórico transmitido pela tradição oral. Ressaltando que qualquer que seja a festa e independente do orixá para a qual está sendo realizada, o momento inicial é destinado a saudação e reverencia aos orixás.

Para Sloboda (2008) há diferenças significativas entre as músicas do norte e do sul da África. O norte sofreu grande influência muçulmana "a voz é soberana [...] há relativamente pouca música instrumental, e os instrumentos são comumente usados para prover acompanhamento grave ou rítmico para uma linha vocal"(SLOBODA, 2008, p. 319 Essa música estar inserida nas cerimônias e festivais religiosos. Já no Sul da África a música raramente é solistica, envolvendo grupos de pessoas. "Uma forma fundamental é o canto responsorial, no qual um solista canta uma frase curta à qual se segue uma resposta cantada por um coro" (SLOBODA, 2008, p.319), a música é polifônica e os instrumentos, principalmente os tambores, exercem grande importância.

Dentro do contexto cultural da música, Sloboda (2008) enfatiza como prioridade compreender a relação entre música e cultura, onde "os sons musicais de uma cultura são classificados de acordo com os instrumentos utilizados, como também as escalas e o sistema de geração dos meios dentro do contexto musical onde ocorre a música" (SLOBODA, 2008, p.

319). Assim, segundo esse autor existe a possibilidade de elaborar um "mapa mundi" agrupando todas as culturas.

Segundo Sloboda (2008, p. 322) "os indivíduos que são plenamente letrados podem, ao mesmo tempo, ter áreas de atividade significativas que são essencialmente orais", portanto esse autor ressalta que a distinção letrado/oral não é tão clara culturalmente falando, e acrescenta, "na cultura oral, o conhecimento e a memória presentes são os únicos guias". Dessa forma os repertórios dos cultos afro-brasileiros são realizados a partir dessas memórias dos antepassados, que é passada de pais para filhos de geração a geração.

Sloboda salienta que numa sociedade eminentemente oral, o ganho de conhecimento não pode estar separado das interações humanas fundamentais daquela sociedade, onde

> O conhecimento é preservado pelos próprios costumes e rituais que unem a sociedade. Desde que o grupo social seja estável, o conhecimento que transmite tende a ser estabilizador, confiável e suficiente para a vida. Há pequenas possibilidades de uma pessoa tornar-se contrária às regras da sociedade por desconhecer algo importante. A limitação do conhecimento àquilo que é importante o suficiente para tornar-se parte do tesouro das tradições orais garante que cada indivíduo saiba tudo aquilo do que precisa. (SLOBODA, 2008, p.323).

Assim, a transmissão oral é de suma importância, para a preservação da memória cultural embutidas em todos os rituais do Candomblé, cada um com suas especificidades, por conta das misturas sofridas desde o "convés dos navios negreiros", como nos informa Glissant (1996) a respeito das línguas variadas das nações africanas.

Ainda com Sloboda (2008, p. 324), "nas culturas orais, a música é passada de pessoa para pessoa sem uso da notação e, portanto, como conhecimento verbal, estar sujeita a mudanças no decorrer do tempo", não tendo como constatar se uma determinada performance musical é a mesma apresentada anteriormente. Para esse autor há indício de que as culturas orais guardem por muito tempo recordações musicais exatas, nota a nota, seguindo um modelo, mastambém poderá sofrer modificações, ou seja, a "música é recriada ex-voto" a cada performance.

Um fato comum nos grupos de cultos o uso predominante de padrões de chamada e resposta, onde o solista pode ser um homem ou uma mulher, apesar do coro em geral ser feminino. Segundo Nettl (1996) o coro canta de forma monódica, são raras a heterofonia entre os grupos mais aculturados. As vezes solista e coro se imbricam, as escalas são pentatônicas, sem semitons, apesar de em muitas canções se encontrarem escalas diatônicas, o tempo varia dentro de um culto para outro, em função de um ciclo particular de canção, é frequente a aceleração gradual de muitas canções na música para tambor, porque tem a função ritual. Isso varia de um culto para o outro, nos cultos Gege da Bahia tem canções de âmbito amplo, a

maioria com mais de uma oitava, fé e culto Jeje[9] menos de uma oitava. Na série de músicas à Exu no culto Ketu da Bahia os intervalos melódicos são grandes sempre que há uma alternância entre o solista e coro, as frases melódicas tendem a ser curtas.

Nessa alternância entre solista e coro estar frequentemente baseada na repetição de uma única frase com algumas variações no sentido ornamental. A maioria das canções têm forma estrófica. Convém salientar que tambémhádiferenças no movimento corporal dos adeptos, para Barbara (2002), a postura corporal como o movimento dos ombros e a expressão facial, fazem diferença nas danças dos orixás. Essa postura corporal do filho de santo tende a variar conforme a divindade. Nos orixás guerreiros, como. Xangô, Ogum, Oxaguiã e Iansã, assumem postura mais ereta olhando para cima, jáorixás mais velhos, Nana e Oxalufã assumem postura mais curvada, olhando para o chão.

O mesmo se pode afirmar das melodias nos terreiros do Candomblé não são uniformes, os cultos Gege da Bahia as cantigas são de âmbito amplo, já na série de cantigas para Exu no culto Ketu os intervalos melódicos são com frequência bastante grande, vai depender do Orixá e das nações de seus antepassados.

Assim, os estilos de canto na maioria dos cultos afro-brasileiros se assemelham a forma de cantar relaxada e aberta, muito comum na África: as vozes femininas são duras e metálicas. É frequente que tanto o solista e corocantam em falsete, o repertório é constituído por uma multiplicidade de canções dedicadas a uma determinada divindade. Os ciclos das canções são interpretados em ordem ritual conforme a tradição estabelecida. As letras aparecem em diversas línguas, desde o Ioruba (Nagô) e os mais diversos dialetos do Congo.

Instrumentos rituais: tambores sagrados

O elemento ritual e musical mais importante nos cultos do Candomblé são os tambores, sendo os mesmos considerados sagrados. “Os tambores são indispensáveis para esse tipo de ritual completo, pois se acredita que somente eles têm poder para comunicar-se com as divindades” (NETTL, 1996, p. 242). Em todos os cultos os percussionistas tocam três tambores, variando os tamanhos de acordo com cada culto ou nação.

Lühning (1996, p.115) salienta que “a música no Candomblé em várias nações, como nagô-ketu, Geje, Angola e de Caboclo, se constitui no toque de três atabaques com o agogô e um imenso repertório de cantigas.

[9] Jeje ou Gege – e o candomblé que cultua os voduns do reino de Damomé levados para o Brasil pelos africanos escravizados.

Convém salientar que na estrutura social dos cultos afro-brasileiros, as mulheres ocupam uma posição particularmente importantes, conforme Ruth Landes no livro "*Cidade dasmulheres*" onde a mesma relata sua pesquisa etnográfica nos terreiros da Bahia na década de 30. Nesse matriarcado a maioria das dirigentes as "yalorixás" ou "mães-de-santo" são mulheres, representando autoridade máxima espiritual e temporal nos terreiros, portanto, encarregadas de transmitir os conhecimentos do vasto repertório dos cânticos dos orixás e supervisionar o ensinamento da música junto aos tocadores.Sloboda (2008) enfatiza a importância da transmissão oral como garantia de preservação do conhecimento do antepassado para as novas gerações como forma de preservar as tradições culturais.

No que diz respeito aos instrumentos, Sloboda (2008) dar relevância aos tambores como instrumentos de extrema importância nos rituais, por darem vitalidade aos músicos e força rítmica por conta da repetição de padrões rítmicos curtos, "altamente complexos e em diversos patamares, produzidos por percussionistas diferentes que tocam, simultaneamente seus instrumentos rítmicos"(SLOBODA, 2008, p. 320). Isso acontece nas cerimônias do Candomblé, eles são responsáveis pela introdução dos cânticos e de fazer as mudanças dos tons de acordo com cada Orixá, por isso, os toques são contínuos.

Os tocadores dos tambores exercem uma posição elevada, segundo Nettl (1996, p. 245), "os tocadores são músicos por excelência", quem toca o tambor maior é respeitado, o toque permite que o ritmo flua dos seus dedos ágeis e seguros. Ele é quem produz o transe mediante sua manipulação, os tocadores não entram em transe[10], são responsáveis pelo xirê dos orixás. Antes de entrar nas cerimônias rituais, os tocadores passam por uma cerimônia de "confirmação" como veremos a seguir.

Os instrumentos são tocados pelos alabês[11], que são escolhidos para essa função, recebendo o nome de ogãs[12], não recebem os Orixás, como foi dito anteriormente, não se manifestam, sãoresponsáveis pelo toque dos tambores e cânticos. Conforme Barbara (2002) os ogãs passam por rituais onde ouvem todas as cantigas e deve ficar constatado que nenhuma produz efeito de transe sobre eles. "O alabê deve conhecer todos os repertórios dos toques e dos cantos e ficar atento aos seus colegas"(BARBARA, 2002, p.124). A perda do tempo por qualquer um dos tocadores prejudica a estrutura musical.

No capítulo "*Ouvir música*" Sloboda (2008) mostra a construção das formas como os ouvintes representam e memorizam as sequências musicais. Ele inicia o texto afirmando que a

[10]É um estado alterado de consciência.
[11] chefe dos tocadores de atabaques, recebe o nome de Ogã.
[12]Responsável pelos toques rituais e repertório dos cultos.

audição musical, em muitas situações, é uma tarefa passiva onde o produto principal da atividade auditiva é uma série de imagens mentais, sensações, memórias, podendo ser adicionada à audição várias atividades comportamentais, como: dançar, bater as mãos, bater os pés em resposta à música.

Esse “ouvir” é de grande importância para os ritos do Candomblé, o som é o condutor do axé, os ritmos correspondem aos movimentos “no qual cada parte do corpo está trabalhando: os pés seguem a base rítmica musical, os ombros e os braços contam as histórias, enquanto o corpo inteiro executa as variações de direção” (BARBARA, 2002, P. 122). O corpo estádividido em partes, mas se harmoniza holisticamente numa única sinfonia. O corpo na visão do Candomblé transcende o estético e o principal elo entre o homem e o sagrado através do transe dos orixás nos espaços sagrados.

A música de candomblé, basicamente africana adaptada no Brasil, é puro ritmo. Ritmos intensos produzidos por tambores que há muito invadem os terreiros santos, como também saem as ruas e avenidas da cidade no carnaval e fora dele. Através da música e da dançao ritmo ilumina o espírito.

> Nos terreiros de candomblé de tradição ioruba, fon e banta, toda a música se conduz por meio de três atabaques, tambores de uma só pele e de três tamanhos, chamados na maioria dos terreiros por sua designação em língua fon: rum (tambor), rumpi (segundo tambor) e lé (pequeno).(BARBARA, 2002, p.125)

Segundo essa autora, os tambores são considerados sagrados, o rum, no toque de transe faz as variações no xirê, só não realizando no início da festa, momento em que as filhas e filhos de santo ainda estão conscientes. Por isso no Candomblé o rum “toma conta da cabeça”, uma vez que essa tem o domínio sobre o corpo, direcionando os pés através da coluna vertebral. O rum é tocado, normalmente, com as mãos, mas vai depender do toque e da nação, podendo também ser tocado fazendo uso da baqueta e mão, é ele que dá o caráter sagrado ao ritmo. O rumpi e o lê ficam com a base rítmica que comanda os pés. Os sons mais evidenciados conduzem os movimentos corporais dos Orixás dançantes.

Ressaltando que cada atabaque no candomblé é considerado uma divindade e possui um nome secreto. Barbara (2002, p. 126) diz que “os atabaques são enfeitados com grandes laços coloridos seguindo a cor dos orixás para os quais serão tocados no dia da festa”.

A "orquestra" do candomblé se completa com o agogô, campainha metálica dupla, e o xequerê, chocalho formado de uma teia de contas cobrindo uma cabaça. Os ritmos tocados nas

cerimônias chegam a vinte modalidades, cada um dedicado a uma divindade ou a uma situação ritual específica. Para se invocarem os deuses e os agradar é preciso, antes de mais nada, conhecer seus ritmos próprios.

A música também faz parte da identidade de cada Orixá, além das cores, comidas, colares de contas, ferramentas e outros objetos. O ritmo da música de Iansã, deusa dos ventos, só pode ser o espalhafato da tempestade que se aproxima, o de Xangô nos dá a ideia da fúria dos trovões, o ritmo de Iemanjá, a senhora do mar, traduz o vai-e-vem ininterrupto das ondas do mar, o de Ogum, orixá da guerra,deve reproduzir o mesmo arrepio provocado pelo avançar dos exércitos, o de Oxum, divindade da beleza, do amor e da vaidade, só pode transmitir sensualidade e as sensações da sedução, e assim por diante. Cada deus, uma dimensão da vida; cada deus, um ritmo.

Considerações finais

Como vimos no decorrer deste estudo, tudo começou com os navios negreiros, que cruzando as águas do atlântico, trouxeram os africanos, na situação de escravizados, vítimas do tráfico para as Américas, transportando consigo seus deuses, seus costumes, suas linguagens.Concluimos quea contribuição do povo negro africano exerce fundamental importânciapara a música no chão brasileiro.muitos músicos negros cultivaram as músicas eruditas e semieruditas com padrões europeus, como os charamelleyros, que tocavam nos eventos, como também nas festas religiosasDos batuques, ao som dos tambores, contribuindo para a criação do samba e muitos outros ritmos genuinamente brasileiros

O desenvolvimento deste estudo possibilitouenfatizar as tradições orais garantindo preservaçao da memória dos antepassados se fazendo presente através dos cultos e cerimônias religiosas, como também o envolvimento coletivo nas festas e nas atividades do cotidiano.Os negros referendados nesse artigo vieram de várias nações africanas, por conta disso são múltiplas as maneiras de cultuar os orixás nos terreiros, como também os ritos recebem vários nomes, portanto há especificidades de uma casa de Candomblé para outra no que diz respeito ao repertório dos cânticos e nas varias formas de cultuar suas diivindades.

Por fim, o objetivo central deste estudo demonstrou que o corpoéo elemento fundamental daexistência do Ser, fazendo a interface com o mundo, somos nosso corpo. Nos rituais afro-brasileiros o corpo é sacralizado, considerado morada dosorixás e está entrelaçado com amúsica e a dança nos terreiros do candomblé. Destacando os tambores sagrados, como elemento

primordial, imprescindível pela vibração dos rituais, onde a dança se entrelaça ao som da música. Entre as cantigas, toques dos instrumentos e as danças rituais, nada seria possível se não existisse a ação do corpo. Afinal é o corpo que toca, canta e dança.O corpo é a energia vital para a transmissao de axé Sem o corpo, nãohádança, sem a música, nãohá axé.

.

Referências

ANAIS II SIMPOSIO LATINO-AMERICANO DE MUSICOLOGIA. A Etnomusicologia – Latino-Americana: **Algumas Reflexões sobre ideologia, história, contribuições e problemática**. Gerard Béhague. Fundação Cultural de Curitiba, 1999.

BARBARA, Rosa Maria**. A dança das Aiabas: dança corpo e cotidiano das mulheres do candomblé**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

GLISSANT, Edouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Editions Gallimard, 1996.

ILARI, Beatriz (org.): **Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção.** Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

KIEFER, Bruno. **HistóriadaMúsicaBrasileira**. Porto Alegre, Editora Movimento, 1982.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967 LÜHNING, Angela. **Música: o coração do candomblé**. Revista USP, São Paulo, nº 7, pp. 97-115, 1990. Acessado em 09/07/2016 em http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/55867

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção** (tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NETTL, Bruno. **Música folclórica y tradiciones de los continentes occidentales**. Madrid: Alianza Editorial,1996.

PRADI, Reginaldo. **Segredos guardados: orixás na alma brasileira**. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. /John A Sloboda; tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. – Londrina: EDUEL,2008.384p.

GT 4

Educação e Povos Indígenas

A COLONIZAÇÃO DO VALE DO GUAPORÉ E AS INTERFERÊNCIAS PARA OS POVOS INDÍGENAS

Armelinda Borges da Silva (PPGE/UFMT) – armelindabs@gmail.com

Resumo: Apresentamos uma parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e para esse artigo temos como objetivo desenvolver um breve histórico sobre o início da colonização do vale do Guaporé, os principais acontecimentos históricos ocorridos que desencadearam a constituição do atual estado de Rondônia e a interferência dessa ocorrência para os povos indígenas que residiam nesse território. Metodologicamente, nos valemos da pesquisa bibliográfica como fonte de busca de informações, que nos permitiu ter acesso a autores e autoras que descrevem sobre o tema abordado. Como resultados, apontamos que a colonização do vale do Guaporé interferiu no modo de vida tradicional dos povos indígenas locais. Devido os conflitos e aquisição de doenças desconhecidas vindas junto com a colonização causou uma redução populacional e inclusive extinção de sociedades indígenas. O contato dos povos indígenas à sociedade não indígena gerou uma nova demanda, como a aquisição de elementos da cultura do colonizador. Mencionamos a introdução da escola como um componente que passou a fazer parte do contexto indígena, inicialmente por imposição e atualmente como algo indispensável para viver na sociedade não indígena e lutar pelo cumprimento de direitos aos povos indígenas.

Palavras-chave: Colonização. Vale do Guaporé. Povos indígenas. Educação escolar.

1 Introdução

Apresentamos uma parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e para esse artigo temos como objetivo desenvolver um breve histórico sobre o início da colonização do vale do Guaporé, os principais acontecimentos históricos ocorridos que desencadearam a constituição do atual estado de Rondônia e a interferência dessa ocorrência para os povos indígenas que residiam nesse território.

Para o desenvolvimento desse trabalho, faremos o uso da revisão bibliográfica com a busca de obras de autores e autoras que debruçaram sobre o tema abordado. De acordo com Gil (2002, p. 44), "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Ainda nos amparamos nas contribuições do autor ao mencionar que "A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos" (idem, 2002, p. 45).

O vale do Guaporé é composto pelas adjacências do rio Guaporé e os rios que desembocam nele, sua nascente localiza na Chapada dos Parecis no estado de Mato Grosso e

deságua no rio Mamoré, no estado de Rondônia e faz a fronteira aquática em uma parte do limite entre o estado de Rondônia com a Bolívia. Compõe uma ampla diversidade na fauna e flora com belezas naturais.

É nesse contexto que segue nosso texto através de uma contextualização história sobre a chegada dos colonizadores europeus no vale do Guaporé e as interferências que repercutiram para os povos indígenas locais.

2 A colonização do vale do Guaporé

Os primeiros contatos dos colonizadores europeus com a Amazônia foram marcados por mitos e lendas sobre o território e o povo que dele faziam parte. Nas fantásticas excursões, os aventureiros citavam a riqueza mineral farta, como o ouro e a prata. Uma das lendas fabulosas e mais presente nos anos iniciais da chegada do colonizador na Amazônia foi a do El Dorado, "País fabuloso situado em algum lugar do noroeste amazônico, dele se dizia ser tão rico e cheio de tesouros que, segundo a lenda, o chefe da tribo recebia em todo o corpo uma camada de ouro em pó e a seguir se banhava num lago vulcânico" (SOUZA, 2009, p. 69).

Esses relatos contribuíram para suscitar o desejo de muitos europeus se aventurarem para a região. Vinham em busca de construir fortunas, porém, se depararam com muitos entraves e obstáculos durante a estada na Amazônia, muitos perderam suas vidas nos trajetos em decorrência de acidentes e aquisição de doenças tropicais. Um dos primeiros exploradores a adentrar em territórios amazônicos foram os irmãos Pizarro:

> Os irmãos espanhóis Pizarro, após destruírem o grande Império Inca apossando-se de todo o ouro ali acumulado, estenderam sua cobiça para além da cordilheira dos Andes, em direção ao Leste, impressionados pelas lendas a respeito do *El Dorado*, país de fabulosas riquezas, localizado junto a um imenso lago. Tal país era habitado pelas *Amazonas*, tribo guerreira, constituída somente de mulheres, exímias cavaleiras, ferozes atiradoras de flechas, verdadeiras dianas caçadoras que assaltavam e dominavam todas as outras tribos com que se defrontavam, na busca de homens para seus esposos temporários (de cuja prole matavam todos os filhos de sexo masculino), ou na defesa de suas riquezas (BRANCO, 1989, p. 19).

No ano de 1541, há informações que Gonçalo Pizarro, governador de Quito, Equador, junto ao capitão Francisco de Orllana estiveram em alguns rios formadores do rio Amazonas em busca de canela e ouro. Pizarro retorna a quito e Orllana prossegue com 55 soldados e dois frades. O Frei Gaspar de Carvajal fez um relato de sua viagem, suas escritas tornaram de grande importância histórica, porém, seus relatos são permeados por pensamentos fantasiosos (BRANCO, 1989).

Carvajal descreve os ataques das "[...] terríveis amazonas, brancas e altas, cada uma lutando como 10 guerreiros índios, algumas das quais teriam sido mortas pelos soldados da expedição" (idem, 1989, p. 20). Por esse motivo o rio percorrido pela expedição foi chamado de Amazonas. O sentido dessa palavra remete à uma palavra grega:

> Os radicais gregos que dão origem à palavra *amazonas* significam *sem seios*, originando-se de uma crença muito antiga em mulheres guerreiras que extirpavam o seio direito para melhor manejarem o arco. Segundo alguns, essa lenda teria sido originada do fato de os índios Tapajós levarem, em suas batalhas, mulheres guerreiras, de grande combatividade, nas linhas de frente. Na verdade a lenda das Amazonas é europeia, originada no mar do Norte (idem, 1989, p. 20).

O autor mencionado relata a passagem do espanhol Vicente Yáñez Pinzon no último ano do século XV, percorreu as costas do norte brasileiro, chegando a um grande mar de água doce, a foz do rio Amazonas, o qual denominou Santa Maria de la Mar Dulce. Desde então, o local tornou passagem para aventureiros em expedições.

Segundo Oliveira (2004, p. 12), "Em 1524, o sertanista Aleixo Garcia percorreu o vale do Guaporé com destino ao Peru". Já em 1542 foi registrada a passagem do espanhol Nuflo de Chaves em companhia do explorador Álvaro Cabeza de Vaca pelo rio Guaporé até o Paraguai. Em 1647, o bandeirante paulista Antônio Raposo Tavares saiu do estado de São Paulo e alcançou o vale do Madeira no percurso de três anos. Em 1650 percorreu os rios Guaporé, Mamoré, Madeira e seguiu até a foz do Amazonas em busca de riquezas minerais e indígenas para aprisioná-los (idem).

O potencial da colônia portuguesa provocou a cobiça de outros países europeus, isso ocasionou a disputa pela posse do território. Eram constantes as investidas estrangeiras, com vistas à proteção, foram construídas algumas fortificações para intensificar a guarda das fronteiras e conter as invasões e ainda a formaram núcleos populacionais para garantir a posse territorial. De acordo com Pinto (1993, p. 01-02),

> Foi após a fundação do povoado de Santa Maria de Belém do Grão-Pará, em 1616, e da expulsão, pelas forças portuguesas, dos franceses, holandeses e ingleses das feitorias instaladas na foz e no médio Amazonas, que começaram as entradas dos preadores de índios e dos coletores de drogas do sertão pelo imenso estuário.

Esse povoado deu origem à cidade de Belém do Pará. De acordo com Silva (1984), no ano de 1616, nesse local, o militar Francisco Caldeira Castelo Branco fundou do Forte do Presépio de Santa Maria de Belém. Posteriormente à construção dessa fortificação, iniciou a penetração e construção de outros fortes ao longo da bacia do Amazonas. Diversas bandeiras adentraram a Amazônia, assim,

> Las expediciones destacadas en esta zona, objetivaron mucho más la delimitación de las fronteras, ampliando las tierras de la América Portuguesa, al descubrimiento de

> metales preciosos, la realización de estudios hidrográficos, al comercio de las "drogas do sertão" (plantas medicinales, cacao, canela y otras) y la persecución de indígenas para venderlos como esclavos. Inicialmente no se pensaba promover el asentamiento del hombre ni la ocupación de la región (CAMPOS, 2005, p. 08).

No século XVIII, os rios Madeira e Guaporé, localizados no leste amazônico foram alvo do controle das fronteiras contra as investidas dos espanhóis. Aos poucos, intensificava importantes rotas fluviais de comércio nacional e internacional no entorno desses rios (TEIXEIRA; FONSECA, 2001). Além da invasão estrangeira, os portugueses também se preocupavam com os indígenas que habitavam a localidade, devido os ataques constantes.

Em decorrência do crescimento da exploração do vale do Guaporé, os colonizadores portugueses criaram estratégias para combater os ataques dos povos indígenas locais, que sentiam ameaçados pela invasão de seus territórios e tentavam expulsar os invasores. A tática desenvolvida pelos portugueses foi à vinda de missões para "apascentar" os indígenas. E nesse mesmo período, também intensificavam as missões espanholas. Esse foi mais um motivo para implantação das missões portuguesas no vale do Guaporé.

> Os índios, porém, resistiam ao aparecimento de homens de outras terras. Isto resultou na estratégia fundação de arraiais catequéticos e aldeamentos, visando a pacificação de gentios, após o que se fazia a ocupação militar. Os jesuítas, em 1669, fundaram a aldeia de Tupinambarana [deu origem à atual cidade de Parintins, no Amazonas], na foz do Madeira, e a partir daí iniciou-se a penetração nesse rio, fazendo-se instalações religiosas, até que o governador da Capitania do Grão-Pará, Gomes Freire de Andrade, pediu aos padres jesuítas que fundassem missões às margens do Madeira, preocupado que estava com notícias da presença de holandeses na região (SLVA, A. G. 1984, p. 03-04).

As bandeiras oprimiam os povos indígenas, estes eram tratados com violência e levados para serem vendidos, muitos resistentes eram mortos. As ordens religiosas e suas atuações missionárias também foram instrumentos de opressão para os indígenas. Por meio das imposições religiosas, os induziam a abandonarem suas crenças e modos culturais tradicionais, pois eram considerados (pelos missionários) atos pecaminosos, e de "desagrado a Deus". Além da catequese, coagiam os indígenas à ressignificação de seus valores culturais para adquirir elementos da cultura europeia majoritária.

A condição vivenciada pelos indígenas remete ao conceito da colonialidade do ser, que de acordo com Fleuri (2012, p. 10) "[...] é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais". A imposição colonial fez com que os povos colonizados fossem impactados em seu próprio ser. Os povos indígenas foram menosprezados e inferiorizados por sua cor de pele, bem como nos

meios de produção do trabalho para a sobrevivência e os modos culturais distintos dos padrões europeus.

De acordo com Oliveira (2000), no ano de 1687, com medo de invasões holandesas, o governador da capitania do Pará, Gomes Ferreira de Andrade, silicita aos jesuítas a fundação de missões ao longo do rio Madeira. E "Por volta de 1714, os missionários do rio Madeira já se encontravam nos limites territoriais de Rondônia" (idem, p. 22).

Em 1718, enquanto aprisionava indígenas, o bandeirante Pascoal Moreira Cabral descobriu ouro na barra do rio Coxipó-Mirim, afluente do rio Cuiabá. Notou que os habitantes indígenas da região tinham enfeites e botoques de ouro. Por conta dessa descoberta, cavaram buracos com as mãos em barrancos e confirmaram a existência do ouro na margem do rio em diversos locais. No ano de 1719, as terras cuiabanas foram povoadas pelos primeiros não indígenas. Porém, a chegada de levas de migrantes vindos de São Paulo aconteceu no ano de 1721 (PINTO, 1993).

O governador da capitania de São Paulo, Rodrigo César de Menezes enviou 308 canoas, algumas atolam no trajeto, com mais de 3.000 pessoas. Chega ao destino no dia 15 de novembro de 1726. Então, o arraial é elevado à categoria de vila, passa a ser denominado por Vila Real do Senhor Jesus de Cuiabá em 01 de janeiro de 1727 (PINTO, 1993).

A primeira missão fundada na do atual estado de Rondônia, foi construída em 1723 as margens do rio Madeira e foi desconstruída em 1728. O Padre João Sampayo fundou a aldeia de Santo Antônio, localizada na primeira cachoeira do Madeira, denominada por Cachoeira de Santo Antônio (OLIVEIRA, 2000). Porém, essa missão não alcançou as metas esperadas, pois houve ataques ferrenhos de indígenas Mura, estes vingavam a perda de parentes levados por portugueses para serem vendidos como escravos.

De acordo com o Tratado de Tordesilhas assinado em 1494 entre as coroas de Espanha e Portugal, a localidade da Amazônia correspondia à Coroa Espanhola. Porém, foi adentrada por exploradores portugueses como os bandeirantes. Com a justificativa de que os espanhóis não demonstravam interesse em explorar o local, a coroa portuguesa não acatou os limites estabelecidos pelo tratado. Os portugueses intensificavam a presença no Guaporé mesmo sem possuir direitos legais sobre o espaço. As disputas travadas entre portugueses e espanhóis pela posse da região do Guaporé gerou lutas e mortes, em consequência, as coroas dos dois países assinaram o Tratado de Madri (13 de janeiro de 1750).

Autores descrevem a atuação do brasileiro Alexandre de Gusmão para garantir a posse do Guaporé pelos portugueses. O Tratado de Madri definiu a posse do território ao colonizador, ou seja, ponderou o preceito do *uti possidetis*. Os portugueses conquistaram o direito de usufruir do espaço correspondente à margem oriental do rio Guaporé (CAMPOS, 2005; OLIVEIRA, 2000; PINTO, 1993).

Apesar de a corte espanhola e portuguesa ter assinado o tratado, os exploradores espanhóis insistiram em dominar o território e a presença dos espanhóis nos limites portugueses no vale do Guaporé persistiu. Após a conquista, para resguardar o local, a corte portuguesa determinou a construção de fortificações na fronteira demarcada pelo Tratado de Madri. As estruturas representariam a soberania portuguesa em suas construções.

Ainda construíram núcleos de povoamento ao longo dos vales do Guaporé e Madeira durante o século XVIII. Visavam intensificar a navegação nos rios Guaporé, Mamoré e Madeira, e "[...] as fortificações também serviriam como proteção e auxílio aos navegantes portugueses que estivessem trabalhando em prol da Coroa, seja na extração do ouro, na busca de novas drogas ou na captura de índios" (OLIVEIRA, 2000, p. 26).

O governo português desmembrou as terras de Mato Grosso antes pertencentes à Capitania de São Paulo. Tinha o intuito de guardar o território de constantes atritos com castelhanos, que insistiam na exploração das riquezas pertencentes à Coroa portuguesa. Com o desmembramento, o governo esperava desenvolver uma atuação mais direta no interior da região norte da colônia. Incentivou a formação de vilas, exploração de jazidas minerais e a construção de postos militares nas fronteiras castelhanas (LIMA, T., 2001).

Para Oliveira (2004), a Capitania de Mato Grosso foi criada no dia 09 de maio de 1748. O primeiro governador designado para a capitania foi o capitão general Antônio Rolim de Moura. Segundo o autor mencionado, "A capital da capitania de Mato Grosso foi fundada em 19 de março de 1952, por Antônio Rolim de Moura, na localidade de Pouso Alegre, à margem direita do rio Guaporé, e foi denominada de Vila Bela da Santíssima Trindade" (idem, p. 19).

Em 1754, Rolim de Moura percorreu os rios Guaporé e Mamoré. Ele constatou que os jesuítas espanhóis fundaram algumas missões, como a de Santa Rosa, recomendou que desocupasse as missões instaladas indevidamente nas áreas de soberania portuguesa (PINTO, 1993). De acordo com o autor "Ao assumir a posse da missão de Santa Rosa Velha, 'para usar de alguma dissimulação', denominou-a de 'Guarda de Santa Rosa Velha', erguendo nela paliçadas e deixando ali um destacamento para guarnecê-la" (p. 40).

Dentre os feitos de Rolim de Moura, construiu fortes ao longo dos cursos dos rios principais nas fronteiras para garantir a posse portuguesa. Segundo Silva (1998, p. 55, grifo do autor), "[...] em 1760, transformou a guarnição de Santa Rosa em fortim pentagonal no sistema vauban, que recebeu o nome de *Nossa Senhora da Conceição*".

Os jesuítas e autoridades espanholas ficaram insatisfeitos com a perda do controle do local. A hostilidade entre portugueses e espanhóis nas fronteiras foi causada por reflexos dos acontecimentos que estavam ocorrendo na Europa nas cortes de D. José I de Portugal e de D. Carlos II da Espanha. Com desentendimentos entre as cortes, levou à Espanha requerer o cancelamento do Tratado de Madri, por meio do Tratado de El Pardo (PINTO, 1993).

A coroa espanhola requeria as posses delineadas pelo Tratado de Tordesilhas. Para conter o domínio espanhol e o tráfego dos portugueses pelo rio Guaporé, a guarda no Forte de Nossa Senhora da Conceição foi reforçada, reequiparam com canhões, disponibilizaram mais canoas utilizada para guerra, aumentaram os homens e armamento com vistas a proteger contra investidas dos espanhóis. Em contrapartida, intensificaram as tropas espanholas e tornaram-se constantes os ataques a embarcações portuguesas.

Para Silva (1998), o militar João Pedro da Câmara substitui seu tio Rolim de Moura, chegando à Vila Bela da Santíssima Trindade em 1764. Para combater os espanhóis, contou com peças de artilharia para a proteção da fronteira do Guaporé. "Seus soldados, compostos de dragões e mulatos, foram reforçados com oficiais brasileiros recrutados dentre os paulistas e mato-grossenses por considerá-los mais afeitos às intempéries climáticas" (idem, p. 74).

Os espanhóis detinham canhões e muitos armamentos, porém, estavam em desvantagens, pois não conheciam o terreno como os militares de Câmara. De acordo com Pinto (1993) o comandante das forças espanholas construiu em frente ao Forte Nossa Senhora da Conceição, uma fortificação denominada por Pueblo Nuevo de Santa Rosa. Como resultado dessa disputa:

> D. Juan Pestana- comandante espanhol, fora, portanto, derrotado sem que os luso-brasileiros houvessem disparado um só tiro contra o exército e sem ter feito uso de suas peças de bronze. Dos dois mil homens armados que levara, ficara reduzido a setecentos e oitenta e quatro indivíduos esfarrapados e convalescentes de doenças (SILVA, 1998, p. 74-75).

O Governador do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do Marquês de Pombal, considera que a atuação dos missionários proporcionou muitos lucros para a Igreja e detrimentos ao Estado e colonos (SOUZA, 1994). Pombal já tinha interesses em dissolver a Companhia de Jesus. Esses argumentos contribuíram para o marquês acirrar sua política

antijesuítica, então solicitou ao Papa Gangareli a dissolução da Companhia de Jesus, e obteve aprovação do mesmo. Após esse veredicto,

> Os padres missionários, tanto portugueses quanto espanhóis, foram expulsos da região, sendo que os castelhanos desceram também pelo Guaporé-Madeira. Era a vitória de Pombal e de sua diplomacia, pois ao mesmo tempo os jesuítas eram expulsos de Portugal, Espanha e França. Na América do Sul eram enxotados do Peru e do Brasil (SILVA, 1998, p. 75).

Para sucessor de Câmara foi designado Luis Pinto de Souza Coutinho, chegando à Vila Bela no dia 15 de janeiro de 1768. Este foi responsável pela criação de expedições sob o comando do sargento-mor João Leme do Prado para capturar escravos foragidos (PINTO, 1993). Segundo o autor, "Outra realização do governador Luiz Pinto de Souza Coutinho foi a construção do Forte de Bragança, adiante do local onde estava o Forte de Nossa Senhora da Conceição, que teve suas instalações inundadas devido uma grande enchente" (p. 48).

Em 1772, Coutinho é substituído pelo Capitão-General Luis de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. Entre seus feitos, fundou vilas, construiu postos militares em locais estratégicos par defender o território brasileiro. Em uma expedição, desce o rio Guaporé até o Fortim de Bragança. O governador notou que o fortim era rústico e poderia não resistir aos prováveis ataques dos inimigos (LIMA, T., 2001).

Nas proximidades do Fortim de Bragança, mais distante do rio Guaporé, com vistas a evitar enchentes, Cáceres propõe a construção de um forte, que fora chamado Real Forte do Príncipe da Beira. A construção foi comandada pelos engenheiros militar Domingos Sambocetti e Alexandre José de Souza. Sambocetti faleceu de malária antes do término da construção, sendo substituído pelo sargento-mor Ricardo Franco de Almeida Serra.

Para Souza (2009) esse foi o mais impressionante dentre essas construções defensivas. O forte ocupou "[...] um terreno de mais de novecentos metros, com muralhas de dez metros de altura, quatro baluartes com canhões, residências confortáveis para os oficiais e praças, armazéns e depósitos de armas" (idem, 2009, p. 317).

Na perspectiva de Lima, A. (1997) a construção do forte visava garantir a posse da região e a livre navegação fluvial de exportação entre a Vila Bela da Santíssima Trindade (MT) e Santa Maria de Belém (PA), os dois principais polos de desenvolvimento da região. O autor complementa que "A obra empregou mais de duzentos operários especializados (pedreiros, carpinteiros, marceneiros e artífices diversos), mobilizados no Rio de Janeiro e Belém do Pará, além de mais de hum mil escravos" (idem, p. 70).

A maior força empregada na construção do forte foi composta por indígenas e negros não assalariados. Destes, muitos morreram vítimas das doenças da região, pois no período de chuvas aumentava o número de mosquitos responsáveis pelo contágio e disseminação de doenças. De acordo com Pinto (1993, p. 56):

> Nessa época, o trabalhador braçal, escravo, era considerado, também naquelas paragens, como integrante do proletariado externo da economia colonial, por alentar uma sociedade apegada ainda aos últimos resquícios do feudalismo. Embora os indígenas não fossem considerados escravos, estavam sujeitos ao mesmo regime de trabalho compulsório, sem horário e sem remuneração estipulada. [...] Mesmo assim, continuava a ter sobre si a prepotência do colonizador, que teimava em considerá-lo selvagem e desalmado e, por isso, sujeito à maldição de sua natureza.

Segundo Farias Júnior (2011) os escravos negros foram trazidos para o vale do Guaporé para realizarem o trabalho de mineradores, cuidavam de criações de gado e pequenas iniciativas agrícolas e ainda responsáveis pela edificação dos fortes construídos na região. Também eram responsáveis pela coleta das chamadas “drogas do sertão”, caçar e pescar. A escravidão no vale do Guaporé, além da vida econômica, ainda se aproveitava dos escravos como força militar para combater os castelhanos.

Para Oliveira (2004, p. 31) “A obra da construção iniciaram-se no dia 20 de julho de 1776 e no dia 20 de agosto de 1783 houve a conclusão do forte”. A construção em estilo vauban possuía quatro baluartes, estes receberam o nome de Nossa Senhora da Conceição - voltado para o Oeste, Santa Bárbara - voltado para o sul, Santo Antônio de Pádua - voltado para o Norte e Santo André Avelino - voltado para o Leste (LIMA, A., 1997). A obra representou a hegemonia da Coroa Portuguesa na época. A construção do forte levou os portugueses a tomarem posse do lado direito dos rios Guaporé, Mamoré e Alto Madeira.

Após a definição das fronteiras entre Portugal e Espanha e o fim de invasões espanholas e declínio do Império Castelhano, a função do forte perdeu sua razão, nem mesmo foi utilizado para combates. Devido à decadência do ouro e o delineamento das fronteiras cessou a perambulação pelo vale do Guaporé, pois a abundância dos primeiros tempos não permaneceu e consequentemente perdeu o interesse pela navegação no rio Guaporé. Em decorrência desses acontecimentos não foi mais necessário a permanência dos militares na fronteira, e também perdeu a serventia do Forte. O local passou a ser utilizado como presídio e abandonado posteriormente.

Nas proximidades da construção do Forte de Bragança passou a residir antigos escravos, quilombolas e indígenas da região utilizados para a sua construção (FARIAS JÚNIOR, 2011) Aos residentes do local somaram um grande número de escravos utilizados na obra do Forte

Príncipe da Beira, e após seu término, a força de trabalho dos negros também não foi mais necessária, e consequentemente, esses foram abandonados a mercê da sorte em plena floresta amazônica. Isso contribuiu ainda mais para uma dispersão pelo vale do Guaporé.

O forte ficara tempos abandonado e somente no início do século XX foi encontrado por Cândido Mariano da Silva Rondon, em decorrência da construção de um ramal de uma linha telegráfica. O que tinha de valor fora saqueado. Rondon solicita ao governo da República para abrigar no local o Sétimo Pelotão de Fronteira e em 30 de novembro de 1937 ocorreu o tombamento histórico do real Príncipe da Beira (OLIVEIRA, 2000; SILVA, 1998).

Atualmente, já decorreram mais de dois centenários da inauguração do forte, este fica localizado cerca de 25 quilômetros da cidade de Costa Marques, Rondônia. Constitui o monumento mais antigo do estado e faz parte do Patrimônio Histórico, atualmente é um local visitado por turistas e estudiosos. Restam apenas (belas) ruínas do que em séculos passados significou a magnitude do poder da Coroa Portuguesa.

No entorno do forte é habitado por remanescentes quilombolas da Comunidade de Forte Príncipe da Beira. As famílias residentes entraram com uma ação judicial pela demarcação da área de terra de 20 mil hectares que já faz parte da história da comunidade, pois o local também abriga forças do exército brasileiro. Para Farias Júnior (2011, p. 105) "Atualmente, encontra-se no forte o 1º Pelotão de Fuzileiros de Selva Destacado, sob a jurisdição do 6º Batalhão de Infantaria de Selva, vinculado à 17ª Brigada de Infantaria de Selva, sediada em Porto Velho".

Com o passar dos séculos surgiram novas formas de exploração. Após os acontecimentos mencionados, o proveito obtido foi através da coleta da seiva da seringueira[189]. A extração gerou o surgimento do 1º ciclo (com auge entre 1879 a 1912) e o 2º ciclo (1942 a 1945) da borracha. Após o cessar dos ciclos da borracha, outro grande acontecimento que contribuiu para o aumento de migrantes para o estado de Rondônia aconteceu em razão da colonização do solo para a agricultura e pecuária, que intensificou a partir da década de 1970[190].

Se até o momento a exploração procedeu através da busca de metais preciosos, das drogas do sertão, da coleta da seringa, apesar de causar estragos pra natureza e os povos indígenas, foi a partir da colonização com fins agrícolas e para a pecuária que gerou a destruição de grande parte da floresta amazônica no estado de Rondônia.

[189] Árvore nativa da floresta amazônica em que extrai uma seiva leitosa que coagula, empregada para a fabricação da borracha natural, utilizada para a confecção de vários produtos.
[190] Nesse trabalho não intensificaremos a discussão sobre os ciclos da borracha e a colonização voltada para a agricultura e a pecuária no estado de Rondônia, mas é uma proposta para desenvolver em outros artigos.

O documentário *Nas cinzas da Floresta* de Cowell e Rios (1990) faz uma denúncia sobre a derrubada de grande quantidade de áreas da floresta no estado de Rondônia, que algumas localidades possuíam solo improdutivo e devido a ausência de estudos, foram distribuídas a colonos e após os primeiros plantios já averiguaram a inutilidade para os fins que almejavam. A floresta que produziu o sustento para animais, para os povos indígenas e para o solo, foi reduzida em poucas décadas a cinzas.

Desde o início da investida dos colonizadores nas terras habitadas por várias sociedades indígenas no território que hoje está delimitado por Rondônia, interferiu no modo de vida dos habitantes tradicionais. Diversos indígenas foi alvo em diversas maneiras de exploração. Mencionamos o aprisionamento de indígenas para ser vendido pelos bandeirantes, o uso para coletas as drogas do sertão, para servirem de guia para os viajantes nas florestas, para a retirada de metais preciosos, o trabalho em construções como nos fortes, a coleta da seringa, o trabalho na agricultura nas colônias dos missionários, entre outras formas de explorá-los.

Além disso, quando havia resistência dos indígenas devido a invasão territorial, era empregada a violência para combatê-los. Os indígenas não possuíam o armamento que os invasores, como as armas de fogo, com isso muitos foram mortos. Isso somado a aquisição de doenças trazidas pelos colonizadores, "Doenças hoje banais como gripe, sarampo ou coqueluche, e outras mais graves como tuberculose ou varíola mostraram-se letais às populações nativas, que não tinham imunidade natural a esses males" (NEVES, E., 1995, p. 174) e acarretou uma matança de milhares de pessoas. Os acontecimentos causou uma redução populacional e até o extermínio de sociedades indígenas sem que restassem membros.

A relação de poder que os povos indígenas vivenciaram pode ser explicada por Quijano (2002, p. 04), quando menciona que "o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito".

De acordo com Dias (2017), com base em Quijano (2002), a o período colonial na Amazônia foi expresso pela articulação entre colonialidade do poder e o capitalismo. Quijano (2002, p. 04) expressa que "a colonialidade do poder, isto é, a idéia de "raça" como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social", enquanto o capitalismo se tornou como "padrão universal de exploração social".

Apesar de que países como o Brasil ter se tornado independente dos países europeus, restaram as repercussões do colonialismo que perduraram através da colonialidade. Na

perspectiva Fleuri (2014, p. 92) "[...] a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente" (p. 92-93). Para melhor exemplificar, mencionamos que

> No que se refere à colonialidade, que tem como um dos principais autores Quijano (1992; 2002), partimos do entendimento, concepção desse autor, de que a colonialidade tem como elemento fundamental o padrão mundial que tem na Raça, no Liberalismo, no Estado e no Eurocentrismo a forma hegemônica de saber e de poder, caracterizado por relações de assimetria, desrespeito, apropriação dos bens materiais e culturais, desprezo às formas de organização, produção, pensamento dos povos indígenas e a imposição do saber e do modo de ser, dito universal (DIAS, 2017, 17).

O modo de viver dos povos indígenas sofreu uma interferência devastadora. A redução dos territórios e o contato com a sociedade não indígena fez com que cada vez mais aumentasse a necessidade de os povos adequarem aos outros modos culturais do colonizador, com vistas a manter a sobrevivência.

Se anteriormente, a educação familiar e comunitária era suficiente para a formação do ser, para ter acesso aos saberes tradicionais, aprender a retirar o sustento da natureza através do trabalho, adquirir conhecimentos para viver em conjunto, após o contato com a sociedade não indígena, somente esses saberes passaram a ser insuficientes.

Novos elementos se tornaram necessários para sua sobrevivência, entre esses, a educação escolar foi um dos principais. Inicialmente, as sociedades indígenas que os missionários foram inseridos, impuseram que os indígenas aprendessem a falar, ler e escrever língua portuguesa. O principal motivo era realizar a leitura da bíblia e conhecer os preceitos religiosos impostos pelos missionários.

Com o passar do tempo, os próprios povos indígenas perceberam a necessidade da educação escolar, pois ao serem inseridos no modo de vida dos não indígenas, a educação é vista como uma maneira de conhecer os direitos que os povos indígenas deveriam ter acesso. Através da aquisição de conhecimentos, podem ter maiores possibilidades de realizar cobranças dos órgãos públicos e lutar para que os direitos impregnados nas leis sejam cumpridos.

Apesar das conquistas direcionadas aos povos indígenas registradas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/1996, nem todos os direitos legais que são assegurados nos documentos são executados na prática. Atualmente, o acesso a uma educação escolar indígena de qualidade ainda é uma luta dos povos indígenas.

Através da busca do cumprimento de direitos, os povos lutam pela autonomia na tomada de decisões que dizem respeito à educação escolar indígena. Ao invés de seguir o que é imposto, ensejam que cada sociedade indígena possa construir seu Projeto Político Pedagógico que

atenda as demandas da comunidade, possam escolher quais conteúdos trabalharem, reivindicar formação específica, a contratação de profissionais indígenas, entre outras demandas. Na visão de Secchi (2007, p. 15),

> Trata-se de estabelecer um conjunto de medidas que venham a viabilizar a presença e a participação indígena em todas as instâncias decisórias e em todas as etapas de realização dos projetos de seus interesses (levantamento das demandas, definição das políticas, priorização e implementação das ações, avaliação dos resultados, replicação e difusão das iniciativas exemplares, etc.). O objetivo é ampliar a *capacidade* das sociedades indígenas exercerem o controle real sobre as iniciativas de natureza econômica, política e cultural incorporada ao seu cotidiano, em decorrência do convívio intercultural.

Uma escola indígena de qualidade visa trabalhar os conteúdos universais da escola não indígena, mas também quer autonomia para trabalhar os saberes próprios, que não são valorizados pela ciência ou pela sociedade não indígena de igual forma aos outros saberes considerados universais.

3 Considerações finais

Através da escrita desse trabalho, abordamos um breve histórico sobre o início da colonização do vale do Guaporé e descrevemos alguns acontecimentos históricos que acarretaram a constituição do atual estado de Rondônia. Inicialmente houve a perambulação de aventureiros em busca de riquezas, como metais preciosos, as drogas do sertão e o aprisionamento de indígenas. Posteriormente desencadeou os dois ciclos da borracha e por último, a colonização do solo para a agricultura e a pecuária.

Todos esses impasses interferiram diretamente na vida dos povos indígenas que residiam nesse espaço. As principais causas da redução populacional indígena foram os conflitos pela posse de territórios, com perda maior aos indígenas, pois não possuíam os mesmos armamentos que os não indígenas e também, devido à contaminação por doenças adquiridas dos colonizadores.

O contato com a sociedade não indígena e seu modo de vida causou interferências para os povos indígenas, novos elementos foram inseridos na cultura dos povos, inicialmente por imposição e com o passar dos tempos, muitos passaram a ser necessários. Nesse trabalho destacamos a inserção da escola como um novo item imprescindível.

Os próprios indígenas veem como necessário, pois é uma forma de ter acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena, e por fazer parte da sociedade brasileira, precisam conhecer os direitos gerais e os específicos para os povos indígenas que cabe a eles terem acesso. Portanto, por meio da educação escolar, há maiores possibilidades de lutarem para que seus direitos sejam cumpridos.

Os acontecimentos ocorridos desde o início da passagem dos primeiros colonizadores pelo vale do Guaporé que contribuíram para constituir o cenário atual do estado de Rondônia e dos povos indígenas locais, aqui foram mencionados de maneira sucinta e ainda selecionamos alguns dos principais acontecimentos. Destacamos que devido a complexidade dos fatos, o tema merece maior aprofundamento teórico em estudos posteriores.

Referências

BRANCO, Samuel Murgel. **O Desafio Amazônico**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

CAMPOS, Neusa Moraes de. **Síntesis de la historia de Rondonia**. [S.l.: s.n.], 2005.

COWEL, Adrian; RIOS, Vicente. **Nas Cinzas da Floresta.** Direção Adrian Cowel e Vicente Rios, 52 min. Produção Verbo Filmes/Cit. 1990.

DIAS, Patrícia. **Educação intercultural e colonialidade**: uma análise do currículo da Escola-Aldeia Zarup Wej na Terra Indígena Zoró. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

FARIAS júnior, Emmanuel de Almeida. Negros do Guaporé: o sistema escravista e as territorialidades específicas. **Ruris** (Campinas), v. 5. n. 2, p. 85-116, set. 2011. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/viewFile/1467/984> Acesso em: 03 jan. 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3408/1507>. Acesso em: 14 fev. 2017.

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

LIMA, Abnael Machado de. **Terras de Rondônia**: aspectos físicos e humanos do estado de Rondônia. 3. ed. Porto Velho: Off-7 Edição Gráfica Ltda., 1997.

LIMA, Teófilo L. de. **Do Monte Nebo a Jaru**: um passado a ser conhecido. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1° e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 171-192.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. 3. ed. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora Ltda., 2000.

_____. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. 5. ed. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora Ltda., 2004.

PINTO, Emanuel Pontes. **Rondônia, evolução histórica**: Criação do Território Federal do Guaporé, fator de integração nacional. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira, v. 17. n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/issue/view/183/showToc>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SECCHI, Darci. Autonomia e Protagonismo indígena nas políticas públicas. In: JANUÁRIO; Elias; SILVA, Fernando Selleri; KARIM, Taisir Mahmudo (orgs.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena PROESI**, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2007, Barra do Bugres, MT. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos5/CadernosDeEducacaoEscolarIndigena_V5.pdf>. Acesso em 06 abr. 2016.

SILVA, Amizael Gomes da. **Conhecer Rondônia**. Porto Velho: Geográfica Editora Ltda, 1998.

_____. **No Rastro dos Pioneiros**: um pouco da história rondoniana. Porto Velho: SEDUC, 1984.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1994.

_____. **História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2009.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro. **História Regional**: Rondônia. 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONCEPÇÃO DE MULHERES INDÍGENAS DE MATO GROSSO

Juliana Martins Garcia Kuzma (PPGE/UFMT) jhumartins2015@gmail.com

Gesse Ricardi Batista Garcia (GPEA/UNIR) garciarbg.21@gmail.com

Resumo: O objetivo desse trabalho é apresentar um ensaio de minha pesquisa de mestrado que pretende analisar a contribuição da educação superior na formação e atuação de mulheres indígenas de Mato Grosso e Rondônia com recorte de gênero. A metodologia utilizada parte da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Como instrumento de coleta de dados utilizou-se da entrevista semiestruturada com três mulheres indígenas de Mato Grosso das etnias Nambikwara, Paresi e Kurâ Bakairi. No contexto indígena a divisão sexual do trabalho em algumas comunidades assemelha a sociedade não indígena. No entanto, as configurações nessas sociedades tradicionais vêm sofrendo significativas transformações no que tange as relações de gênero, considerando que as mulheres estão saindo de seus espaços domésticos e ingressando nas universidades e nos movimentos indígenas. Através das falas das professoras indígenas, percebemos que a universidade proporcionou subsídios para que as mesmas atuassem de forma mais ativa, uma vez que, a escolaridade foi fundamental no reconhecimento da sua atuação na comunidade e os cargos ocupados por elas possibilitaram mais autonomia e protagonismo em relação aos aspectos políticos na aldeia, que são quase que exclusivos dos homens. Considerando que essa pesquisa é uma previa da dissertação os resultados ainda estão preliminares e serão aprofundados no que tange as análises das entrevistas e fundamentação teórica. Será analisado na dissertação o processo de colonização como agravante nas relações de gênero no contexto indígena, principalmente no que se refere a valorização do espaço público em relação ao privado e como isso prejudica as mulheres indígenas.

Palavras-chave: Mulher indígena. Gênero. Educação Superior.

1 Introdução

A partir de 1990, as mulheres indígenas começaram a se mobilizar em busca de seus direitos e criar suas próprias organizações ou departamentos dentro das organizações já estabelecidas, mas com suas especificidades diferenciadas daquelas já existentes (SACCHI, 2003). Isso ocorreu porque a discussão de gênero no contexto amplo desconsiderou por muito tempo a mulher no plural. A mulher era universalizada, deste modo, classe, raça e etnia ficaram por fora das pautas feministas. Segundo Hooks (2015) as mulheres negras e indígenas, entre outras, não eram contempladas nos movimentos de luta pela reparação da desigualdade de gênero.

Algumas dissertações recentes (SIFUENTES, 2007; BRITO, 2016), mostram que atualmente há novas configurações sociais em algumas comunidades indígenas, como a divisão sexual do trabalho que vem sofrendo mudanças, principalmente transformações quanto à condição econômica. As mulheres indígenas estão assumindo cada vez mais os papéis que há pouco eram reservados aos homens, como os espaços públicos.

As lideranças femininas nas aldeias cresceram significativamente e a renda familiar também provém do trabalho da mulher, na área da educação, saúde, entre outros. Outro fator em destaque no trabalho de Sifuentes (2007), Brito (2016) é o aumento de mulheres ingressando nas universidades nos últimos anos, deste modo, a organização familiar nas aldeias estão em processo de modificação, tendo em vista os modelos mais antigos.

A luta das mulheres indígenas abrange pautas gerais como saúde e educação, mas também trazem às discussões temas específicos, como violência de gênero, dentro e fora da aldeia, participação nas decisões políticas do Estado e dentro de suas comunidades. As mulheres estão reivindicando sua participação e protagonismo nas reuniões, as quais as mesmas sentiram a necessidade de optar e decidir juntamente com os homens (SACCHI, 2003).

Partindo desses pressupostos, há um movimento das próprias mulheres que se iniciou há décadas, em busca de mudanças do cenário ao qual elas se sentiram incomodadas, assim reivindicaram participação política e o poder de ocupar espaços historicamente masculinos. Diante desse contexto, esse trabalho parte do seguinte questionamento: a educação superior contribui para a atuação política das mulheres indígenas? Assim, o objetivo desse trabalho é buscar compreender as contribuições da educação superior a partir das narrativas de três mulheres indígenas de Mato Grosso das etnias Nambikwara, Paresi e Kurâ-Bakairi, na perspectiva de gênero.

Este artigo está organizado em duas partes. Na primeira, faremos uma breve introdução da literatura acerca das discussões de gênero no contexto indígena; na segunda parte, faremos uma descrição e análise das entrevistas coletadas, a fim de compreender através da percepção das mulheres indígenas como a educação superior contribui para sua atuação política e social no contexto da comunidade.

2 Gênero e Mulheres Indígenas

Segundo Franchetto, Cavalcanti e Heilborn (1981, p. 16) o feminismo surge no fim dos anos de 1960, nos Estados Unidos, França, Alemanha, Itália e Inglaterra. Entre diversas reivindicações desses movimentos, "[...] há entre eles um denominador comum: o questionamento da divisão tradicional dos papéis sociais entre homem e mulher". Nesse processo, segundo as autoras, as mulheres se recusam a ser o "sexo frágil" e ampliam as discussões negando a construção social entendida como natural.

Na concepção das autoras, permeando essa discussão, a identidade de gênero inaugura nas ciências sociais um amplo campo de debates. Dois aspectos entram na discussão acerca dessa identidade: a investigação do arranjo social e a composição da identidade dos

pesquisadores. As feministas problematizaram o viés masculino, tendo em vista a predominância do homem no campo teórico. Nesse contexto, as autoras ressaltam a justaposição da linguística, isto é, a utilização de "homem" como ser humano, desta forma a mulher não era incluída.

Nesse debate de identidade feminina surge a questão: o que é ser mulher? A Antropologia foi um campo que também contribuiu para essa investigação, como observa Franchetto, Cavalcanti e Heilborn (1981). O conceito de cultura passa a ser estudado por alguns antropólogos como Tylor; Strauss e Geertz. A diversidade cultural é cada vez mais percebida através das etnografias. Visitando esses campos de estudo, as autoras afirmam que a opressão e a subordinação são apontadas em diferentes culturas como uma evidência com a qual as mulheres sofrem. Essa afirmação inicia a primeira problemática, a universalização da opressão da mulher.

Segundo as autoras o evolucionismo teria um caráter explicativo para essa universalização e naturalização da mulher. Franchetto, Cavalcanti e Heilborn afirmam que:

> Se o que induz o evolucionismo a pensar as diferentes culturas e sociedades existentes de maneira linear e progressiva é a crença na unidade básica do gênero humano, no Homem, o que permite a formulação da noção de opressão e subordinação universais da Mulher é a crença numa identidade básica, em última instancia fisiológica, de todas as mulheres (1981, p. 20).

As autoras ressaltam que a subordinação da mulher teria como base a explicação biológica, especificamente sua disposição reprodutora. Nessa perspectiva, Ortner (1979) problematizou a desvalorização universal das mulheres pelo fato do determinismo biológico. A diferença entre homens e mulheres existe, porém, essa diferença natural não pode justificar a desigualdade. A autora faz um belo debate nessa perspectiva, discorrendo sobre a natureza e a cultura.

Desta forma, as mulheres são identificadas com a natureza, os homens com a cultura. E a explicação para isso se dará pelo corpo e suas funções fisiológicas da mulher, como pelo fato da procriação. Esse fator se aproxima também das funções domésticas, como cuidar do filho/a, restringindo a mulher ao lar, e isso se dá de maneira que naturaliza esse papel feminino.

Ao homem cabe então o espaço cultural, ao qual irá exercer fora do âmbito privado e com prestígio, ao contrário do espaço da mulher. E esse binarismo de público/privado segundo a autora, irá desencadear uma relação muito assimétrica, pois o público domina o privado. E na ordem de organização social o espaço doméstico sempre fica num nível inferior, deste modo as mulheres que são confinadas a esse ambiente também são identificadas nessa ordem de inferioridade.

Uma historiadora muito importante para os estudos de gênero do Brasil é a norte-americana Joan Scott. Seu trabalho mais conhecido e utilizado é intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica.* Nesse artigo, a autora traz para a discussão uma análise histórica, onde problematiza as explicações biológicas e universais da diferença de sexo numa perspectiva social e cultural. A autora discorre críticas sobre as/os historiadores/as, antropólogos/as, teóricos/as da psicanálise que escreveram sobre a mulher sob uma visão universal, fixa e natural.

As análises de Scott (1995) acerca do conceito de gênero é extremamente crítico e acrescenta uma discussão ampla pautada nas relações, ou seja, a autora nega os determinismos biológicos e lança luz as relações de poder envolvida na diferença sexual que resulta em desigualdade. Sua concepção é que socialmente foi sendo construída essa imagem de homem e de mulher. Ela chama a atenção para as teóricas feministas trazerem o homem nessa discussão, estudar a mulher isolada não chega ao problema, pois a supremacia masculina permeia essa relação que subalterniza as mulheres e se dá em meio às relações.

No cenário em que estava sendo discutidas as diferenças sexuais através de um viés naturalista e que na Antropologia se fazia por meio das teorias de cultura, Scott (1995) amplia essas concepções para um olhar sociológico. Margaret Mead (1999) também expande esse campo com seu estudo em Nova Guiné.

Mead (1999) realizou uma pesquisa etnográfica a qual mostrou as diferentes configurações em três sociedades primitivas. O que resultou na obra *Sexo e temperamento*, a autora pesquisou essas tribos para compreender o comportamento do homem e da mulher. Sua conclusão foi que a diferença se dava em função do temperamento e não por diferença de sexo. Esse estudo de Mead desmontou os aspectos biológicos e universais aos quais estavam sendo discutidos sobre o conceito de gênero.

Mead analisou os Arapesh, percebeu que nesse grupo, homens e mulheres têm um comportamento cooperativo. O homem tem comportamento dócil, suscetível, casado com uma mulher com o mesmo temperamento. Na tribo Mundugumor, tanto homens quanto as mulheres são agressivos e violentos. Na terceira tribo, os Tchambuli, Mead ressalta que são verdadeiramente comportamentos atípicos da nossa cultura. A mulher era dominadora e o homem menos responsável e dependente. Assim ela conclui que esses temperamentos nada tinham relação com o biológico, que dizia ser a mulher o sexo frágil, passiva, submissa. Ressalta a autora que a natureza humana é flexível, sendo determinada pela cultura de cada povo.

De acordo com Paraíso (2013) a mulher indígena surgiu nos trabalhos, mais especificamente na antropologia, no final do século XX. A autora destaca a imagem de uma

indígena Caiapó exercendo um protagonismo capaz de lutar pelos seus direitos com autonomia e independência.

> Talvez uma das imagens mais marcantes, e que tenha provocado maior rebuliço na população brasileira, é e a célebre fotografia de uma caiapó ameaçando o Ministro de estradas Mario Andreazza, com seu terçado, numa discussão acerca da abertura da estrada na Amazônia (PARAISO, 2013, p. 118).

Desta forma, alguns estudos importantes que destacou a condição da mulher indígena surgiram nos trabalhos etnográficos de Betty Mindlin (1985) e Carmem Junqueira (2002). As antropólogas pesquisaram os grupos indígenas Paiter Suruí, Cinta Larga e Kamaiurá. Os relatos sobre a vida cotidiana desses povos nos permite analisar como são estabelecidos os papéis sociais entre os homens e mulheres indígenas dessas etnias.

Dessa forma, Mindlin (1985) e Junqueira (2002) mostram que a divisão de trabalho dos povos Paiter Suruí, Cinta Larga e Kamaiurá, é aquele em que os homens possuem a função da caça, pesca, entre outras funções sociais e políticas no espaço público. Já as mulheres exercem sua função na roça desde o plantio ao preparo dos alimentos, em casa e também nos cuidados com as crianças, no espaço privado. Nesta direção, de ilustração, citamos o caso da comunidade indígena Kamaiurá, onde o cotidiano de homens e mulheres é dividido nesta perspectiva:

> O marido não é nenhum tirano, mas a divisão do trabalho encerra a mulher num espaço acanhado. Enquanto o homem tem possibilidade de acumular novas experiências e aprofundar seus conhecimentos do mundo, a vida da mulher transcorre num circuito fechado de repetições, distante do poder e sem acesso às atividades que conferem maior prestígio (JUNQUEIRA, 2002, p. 33).

Segundo a autora, através dos mitos Kamaiurá, povo que se localiza no parque indígena Xingu, os homens estão postos em uma posição superior, as mulheres são excluídas desse mundo onde o homem domina. Também através das histórias contadas pelos homens ridicularizam os sentimentos e comportamentos das mulheres. Esses mitos e histórias mostram o desrespeito dos homens com as mulheres, pode ser um jeito encontrado por eles de manter domínio psicológico sobre elas.

Junqueira (2002, p. 95) traz algumas contribuições acerca do assunto através dos estudos junto aos povos Cinta Larga, residentes em Serra Morena à margem direita do rio Aripuanã, os mesmos também se localizam a leste do Estado de Rondônia e noroeste de Mato Grosso. Segundo a autora, "A mulher Cinta Larga é excluída das atividades de caça e guerra, sob alegação de ser medrosa e inábil no manejo das armas, ficando assim encerrada num universo limitado e sem possibilidade de acesso a posições de prestígio".

Mindlin (1985) relata, a partir dos seus estudos sobre os povos Paiter Suruí localizados no Estado de Rondônia, que o mundo das mulheres nessa comunidade é bem diferente dos

homens. Segundo a autora já houve antes mulher pajé, mas não existe mais, para os Suruí o fato delas terem filhos impossibilitam a rotina de provas que se submetem um pajé. Nessa perspectiva "As mulheres não estão em nenhuma chefia institucionalizada; não participam das decisões. O seu destino, o casamento, está nas mãos dos homens. São trocadas e dispostas desde que nascem, como bens" (MINDLIN, 1985, p. 71).

Paraíso (2013) destaca a participação das mulheres em movimentos indígenas, desta forma, seus papéis na comunidade não são mais exclusivos de esposas e mães. a autora destaca a educação como meio de inserção das indígenas e enfatiza que houve um aumento de mulheres ingressando nas universidades em maior proporção que os homens. Essa nova realidade muitas vezes ocasiona em separações uma vez que os maridos não aceitam suas esposas saindo de casa para estudar.

Nessa perspectiva esse cenário vem se transformando. De acordo com uma dissertação recente acerca do povo indígena Xerente localizado em Tocantins, Milhomem (2010) aponta para uma mudança na configuração dessa comunidade. A autora se depara com costumes bem tradicionais em relação as relações de gênero, tendo em vista que o homem exerce a posição de poder majoritária, ele quem assume os cargos públicos e as mulheres cabem os trabalhos domésticos.

No entanto, Milhomem (2010) enfatiza algumas mudanças desses papéis sociais ocupados por homens e mulheres, modificando as relações de gênero, a autora aponta para o "[...] ingresso no mercado de trabalho e maiores níveis de escolarização tanto na vida individual quanto coletiva dessa comunidade, principalmente para as mulheres, com a independência financeira, está trazendo maiores possibilidades de autonomia e liberdade" (MILHOMEM, 2010, p. 133). Ainda possibilita às mulheres indígenas participar ativamente na comunidade e fora dela.

Nessa primeira parte do trabalho realizei uma introdução a respeito das discussões de gênero no contexto geral e indígena. Os argumentos apresentados mostraram que as relações desiguais de gênero foram justificadas através de um viés natural e universal, desse modo, ao homem reservou-se os espaços públicos, e a mulher os espaços privados. Estudos posteriores apresentaram outros argumentos que problematizaram o determinismo biológico, assim analisaram as desigualdades de gênero como construções sociais nas relações entre o masculino e o feminino.

No contexto indígena a divisão sexual do trabalho em algumas comunidades assemelha a sociedade não indígena. A mulher se ocupa dos afazeres domésticos e cuidados dos filhos e

filhas. Ao homem, é destinado desde pequeno os trabalhos externos, como caça, pesca e liderança, assim a autoridade máxima é geralmente a figura masculina. No entanto, as configurações nessas sociedades tradicionais vêm sofrendo significativas transformações no que tange as relações de gênero, considerando que as mulheres estão saindo de seus espaços domésticos e ingressando nas universidades e nos movimentos indígenas. Assim conquistam autonomia e participam ativamente com as lideranças masculinas, bem como criam suas próprias organizações para tratar das especificidades não contempladas nas pautas gerais das lideranças masculinas.

3 A contribuição da Educação Superior: o que dizem as mulheres indígenas?

Nessa segunda parte do texto serão analisadas as narrativas de três professoras indígenas do Estado de Mato Grosso, das etnias Namikwara, Paresi e Kurâ Bakairi. O objetivo é buscar compreender suas perspectivas acerca das contribuições da Educação Superior na atuação da mulher no que diz respeito as relações de gênero. Essas narrativas compõem alguns dados preliminares produzidos no primeiro semestre de 2017 os quais são parte do processo de realização da pesquisa de mestrado que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Como recurso metodológico, utilizamos da entrevista semiestruturada como técnica para produzir os dados, tendo como referência Bogdan e Biklen (1994). Os autores afirmam que esse instrumento de pesquisa possibilita a formulação de um roteiro de entrevista, ao qual as perguntas são abertas e flexíveis. Na análise dos dados nos referenciamos em Bardin (2011) com base na técnica de categorização, que segundo a autora consiste em passar os dados da forma bruta para forma organizada.

As entrevistas foram realizadas em um evento promovido pelo programa "Ações Saberes Indígenas na Escola", ocorrido em Cuiabá-MT. O referido programa tem por objetivo principal contribuir com na formação de professores e professoras indígenas em suas práticas escolares voltadas para a alfabetização. Na oportunidade conheci algumas mulheres indígenas que estavam participando do evento, e em conversa com as mesmas aceitaram participar dessa pesquisa. Por questões éticas, os nomes das entrevistadas serão preservados, deste modo, utilizaremos como identificação PI (professora indígena) seguido do nome da etnia.

A PI Nambikwara relata a importância da universidade enquanto mediadora do conhecimento destacando sua participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como uma forma de aquisição de conhecimento fora do contexto da

aldeia. Ela destaca o valor do programa para a produção de materiais feitos pelos próprios indígenas.

> [...] teve um programa que era o PIBID, que a gente ia escrever um livro. [...] eu comecei a pesquisar artesanato, pesquisar história dos nossos saberes e também da concepção de vida da nossa comunidade. Porque o índio, passa (o conhecimento) de pai para filho, mas a gente não tem a escrita no livro, e a gente tem essa escrita, mas sempre escrita por outras pessoas que são brancas, tipo você vai escrever um livro mas você não está ali dentro. Agora não, nós vamos escrever um livro, somos tipo escritores, nós somos autores da nossa própria realidade. Então ai eu comecei a pesquisar o artesanato, e quando eu comecei a pesquisar o artesanato eu comecei a ouvir as histórias muito bonitas e eu deparei com uma realidade muito triste na minha comunidade [...] (PI NAMBIKWARA, 2017).

Na fala da professora indígena, percebemos a importância que o programa teve para fortalecimento da cultura, pois as atividades propostas possibilitaram o resgate das histórias e artesanatos que estavam adormecidas. Ao pesquisar histórias do seu povo para serem registradas em um livro, a professora enfatiza a importância dos/as próprios indígenas escreverem e estudarem sobre suas culturas. Algo que, segundo ela, é geralmente feito por não indígenas.

Durante a pesquisa ela se encanta com as histórias bonitas da a sua cultura, mas simultaneamente um sentimento de tristeza surge ao perceber que a prática do artesanato estava em desuso. A partir dessa realidade surge a proposta de criação de uma organização de mulheres com o objetivo de revitalizar a confecção dos produtos artesanais. Segundo a PI Nambikwara, isso contribuiu tanto como expressão cultural, quanto para a visibilidade do trabalho exercido pelas mulheres e na geração de renda.

> [...] eu vi que muitos artesanatos que eu pesquisei, eu consegui ver que não estava mais sendo feito. Aí como eu estava na faculdade, quando eu fui fazer a pesquisa, eram as mulheres que produziam, então foi um momento que eu criei, pensei de fazer uma organização que trabalhava a prática cultural da mulher, para quê? Para fortalecer, para resgatar alguma coisa que a gente já não fazia mais e pra trazer renda familiar para as mulheres (PI NAMBIKWARA, 2017).

A professora nesse processo criou essa organização chamada Thutalinânsu a qual as mulheres confeccionam artesanatos para comercializar. Com esse trabalho de pesquisa ela percebeu que existia essa necessidade dentro de sua comunidade, para fortalecer a cultura e dar ênfase no trabalho da mulher. Inferimos que mudam as relações de gênero com essa iniciativa, pois as mulheres começam a ter renda familiar, visto que, esse papel até então era exclusivo do homem.

Quando a mulher possui sua própria renda, as relações com o companheiro se tornam diferentes, pois ela também exerce o poder de se expressar, opinar, decidir o que irá fazer com essa renda, e com isso os homens começam a respeitar mais suas esposas, fala a professora. Nesse contexto, questionada se a educação superior contribuiu para sua compreensão sobre essa

realidade, a professora afirma: "Ela ajuda, ela ensinou o papel da mulher tipo, que nós temos capacidade de lutar, conseguir um espaço nosso e mostrar o nosso pensamento, o nosso jeito de pensar também a organização"(PI NAMBIKWARA, 2017).

Segundo a professora, na universidade ela ampliou sua visão sobre o lugar da mulher, e sua atuação se pautou nessa perspectiva. Ela destaca que a organização propiciou um contato maior com todas as mulheres, nas conversas em momentos de confecção, as indígenas expõem suas ideias. Desde a colheita de materiais até a fabricação, elas se juntam e "[...] dentro dessas atividades elas começam a conversar, vamos coletar sementes? Ai vai um monte de mulher, ai elas começam a falar o que elas acham, como estão pensando, como elas vão planejar um modo de trabalhar [...]". Destaca ainda que: "[...] é muito difícil na minha comunidade reunir elas, as reuniões que tem mais os homens que participam, eles dizem ah reunião é coisa grande." Essa concepção também está internalizada nas mulheres.

Diante esse relato percebemos que as atividades masculinas e femininas seguem a lógica daquilo que é próprio do homem e o que é próprio da mulher. Como vimos anteriormente, Ortner (1979) problematizou esses papéis masculinos e femininos, afirmou que foram naturalizados num viés biológico. Assim naturaliza-se que certas atividades já são destinadas a cada sexo. Como percebe-se na fala da colaboradora, os espaços masculinos são grandes e os femininos são pequenos. Também se observa o cuidado das crianças como tarefa feminina.

> [...] o povo Nambikwara tem a casa da flauta, que é a casa do homem, onde eles fazem suas festas, conversas, só homem. Então a mulher faz a comida, ela faz tudo, mas assim, eles que participam, assim, tipo negócios grande né, a mulher tem a organização que são as coisas menores, mais domésticos delas né, mas a gente está estudando, a gente começou a buscar, uma forma de conhecimento, pra dentro da nossa comunidade, pra ensinar os nossos filhos, a gente ensina nossos filhos a gente ensina nossas crianças, é a mãe que ensina, ela que vai estar com seus filhos, ela quem vai ensinar. E o pai ele vai ajudar, mas não tem tanto contato. Então, como eu estou falando, diante dessa realidade nossa, muitas questões do homem branco ao redor da nossa reserva, houve a necessidade da gente mulher sair, a gente mulher começar a buscar essa prática (artesanato) (PI NAMBIKWARA, 2017).

Fica evidente em sua fala que há necessidade das mulheres assumirem essas atividades que proporcionam uma renda, visto que a realidade atual exige maiores condições econômicas. Além disso as mulheres querem mais visibilidade, destaque no seu trabalho na comunidade. Outro fator pontuado pela professora é a visão de que a mulher indígena não trabalha. Esse imaginário é fruto da desvalorização do espaço doméstico:

> "[...] viemos pra fora pra estudar, buscar conhecimento pra lutar pelas nossos territórios ali dentro, e voltar pra nossa comunidade e mostrar nossa atividade, porque a gente é muito descriminado fora, sempre ouve: ah a mulher indígena não faz nada, o que você faz lá?" (PINAMBIKWARA, 2017).

A fala da PI Kurâ Bakairi vem ao encontro com essa perspectiva do imaginário social de que não se faz nada na aldeia. “Parece que na aldeia a gente não faz nada, tem um trabalho muito grande nas aldeias, fazendo tanta coisa boa sabe, [...] e não é isso, a gente vive com bastante conhecimento”. Ela enfatiza que a educação proporciona esse conhecimento amplo. Essa colaboradora é atualmente funcionária na FUNAI e foi a primeira mulher indígena a fazer mestrado em educação no Brasil.

> O mestrado foi um instrumento para eu ter acesso, pra ter acesso às pessoas, principalmente as pessoas aqui de Mato Grosso, que me conhece pelo mestrado, pela divulgação que teve na época. Me fortaleci muito, que a gente pode estar trabalhando com movimento indígena, com as mulheres, com os homens, com crianças, tanto na parte da saúde, da educação, dos movimentos sociais, e isso pra uma indígena né. Não pode ter fronteira, de caixinhas de conhecimento, a gente tem que estar em todo lugar pra contribuir (PI Kurâ Bakairi, 2017).

Sua percepção é que o espaço da mulher é em todo lugar, atuando ativamente com os homens e criando meios para crescer e fortalecer a luta indígena. Ela ainda fala sobre o título de mestrado, ressalta que para ela isso não significa ser melhor, que as pessoas dizem que isso é muito importante para ela ser a primeira mestre, segundo ela, a comunidade não a vê como uma mestre, mas destaca que é muito respeitada, quando fala é ouvida. Ela lidera também uma Instituição de Mulheres.

> Eu tenho uma liderança, Instituto das mulheres, de apoio as mulheres Bakairi, nós temos trabalhos já realizados [...]. Esse instituto nós criamos porque os homens bebiam, batiam nas mulheres, as mulheres sofriam violência, e as mulheres não podiam muito ir no pátio da aldeia, eu falei não, pra gente ter voz, tem que ter uma cadeira, e eles só respeitam por uma instituição (PI KURÂ BAKAIRI, 2017).

Para que suas demandas fossem atendidas houve a necessidade de criar esse Instituto, pois segundo ela, só assim foi possível ter esse diálogo. Mais uma vez percebe-se o destaque do público sobre o privado. Para que os homens atendessem as discussões de gênero elas tiveram que institucionalizar, ou seja, a supervalorização do espaço masculino que são as reuniões, organizações e o que fica no âmbito doméstico é desqualificado. Sobre essa discussão Okin (2008) afirma que:

> Os homens são vistos como, sobretudo, ligados às ocupações da esfera da vida econômica e política e responsáveis por elas, enquanto as mulheres seriam responsáveis pelas ocupações da esfera privada da domesticidade e reprodução. As mulheres têm sido vistas como “naturalmente” inadequadas à esfera pública, dependentes dos homens e subordinadas à família (OKIN, 2008, p. 307-308).

Okin (2008) pontua que essa questão do público/doméstico definição que ela adotou, foi tema na pauta de reivindicação feminista pelo direito de oportunidades iguais aos homens. A esfera pública era de interesse político e a esfera doméstica era responsabilidade exclusivamente

da família, delegada ao homem. Com o slogan "o pessoal é político", as feministas problematizaram a subalternização da mulher no espaço privado, ou seja, doméstico.

No contexto indígena, Segato (2012) discorre sobre a mudança nas relações de gênero no âmbito indígena devido ao processo de colonização. A autora não nega a existência de uma relação desigual de gênero, mas que a modernidade colonial fortaleceu a superioridade masculina e a subalternização feminina. E a autora enfatiza a desvalorização do espaço privado como um fator prejudicial as mulheres indígenas, que embora tenha essa relação de gênero semelhante a sociedade não indígena possuem suas especificidades. Desta forma, o trabalho feminino na aldeia perde seu valor, isso é, em relação ao masculino é considerado inferior. Como fica evidente na fala da PI Bakairi, foi necessário criar uma instituição para que as mulheres pudessem opinar.

Segundo a PI Bakairi essa organização de mulheres fortaleceu a voz e autonomia das indígenas. Antes quando elas precisavam do pátio para realizar algum evento tinha que ter autoridade do homem, agora as líderes falam "[...] vamos estar fazendo isso e vocês estão convidados, o que as mulheres tem feito é ir diretamente nas mulheres né, [...] a organização das mulheres é bem legal sabe". Ela destaca a importância da formação indígena. "Eu estou vendo muitas mulheres assumindo sala de aula [...]". A professora enfatiza que valeu a pena tanta luta a qual fez parte ativamente. Ela defende a participação da mulher nesses espaços e isso fortalece a luta indígena como um todo.

Para a outra colaboradora, Professora Indígena Paresi, a educação também possibilitou que ela ocupasse espaços de prestígio em sua comunidade. Ela enfatiza a importância de ser professora: "Sabe que a gente trabalhar na aldeia, um professor de aldeia, ele é referência, ele se torna uma pessoa muito importante na aldeia, para as pessoas da aldeia e para as pessoas que chegam na aldeia, que são os não índios". Essa professora é referência de sua aldeia, além de professora também é Cacique.

> Então, porque eu formei e depois eu me tornei Cacique também na Aldeia né. Porque como eu já falei no começo, o professor era sempre a referência da aldeia. Uma pessoa estranha chegava, procurava professora, então ai, meu irmão que morava era Cacique, ai ele saiu de lá e me deixou no lugar dele ai eu era professora e Cacique também (PI PARESI, 2017).

A condição de ser cacique foi afirmada por ela ser professora. Como é mais comum em outras etnias, a função de Cacique é exercida por homens. Esse espaço que a professora ocupa é privilegiado, como sabemos, pois tem mais visibilidade dentro da comunidade e tem o poder de decisão e é respeitado como a pessoa de maior autoridade. Segundo a professora, a sua aldeia tem muitas mulheres atuando na docência e possuem uma relação tranquila com os homens, de

acordo com ela: “[...] nas reuniões que a gente faz, as mulheres levantam, falam na frente dos homens. Então hoje, as mulheres são bem respeitadas na aldeia. O meu estudo valeu bastante para mim, me deu uma posição de respeito” (PI PARESI, 2017).

Questionada acerca da importância das mulheres atuarem nesses espaços, como escola, reuniões, movimentos, em espaços de lideranças em que podem opinar e decidir, ela afirma: “A importância (é) que a gente tira também a autoridade dos homens. Tem muitos que se acham machista, e isso daí já não é desde agora, já vem de muito tempo, que é o homem que manda, o homem que pode, o homem que sabe né, então hoje as mulheres estão estudando”. Anteriormente ela havia dito que há uma relação harmoniosa entre os homens e as mulheres atualmente, mas nessa fala fica claro que há uma relação de poder, onde o homem “manda”, mas como ela mesma destaca, essas relações estão mudando, e o nível superior possibilita que a mulher também faça uso da voz, tomem decisões, e sejam respeitadas nesses espaços.

Como diz a professora Nambikwara, assim como pensa a professora Paresi, a mulher quer trabalhar junto com os homens e mostrar para eles que devem ser parceiros nas lutas e não rivais.

> Eu sou uma mulher indígena, só porque eu sou uma mulher indígena eu tenho que ficar lá morando numa oca, ficar pelada, meu marido caçando e pescando não, eu sou indígena , eu sei a minha história, eu sei a minha língua eu sei a minha realidade, mas eu busco me adaptar a essa nova realidade que está ao meu redor, que eu busco um conhecimento, estudar, eu busco aprender a realidade dos brancos que estão ao meu redor, pra gente se integrar com as pessoas, se não a gente vai se perder no tempo, pra mulher é mais difícil (PI NAMBIKWARA, 2017).

Sua fala mostra que ocupar outros espaços fora do âmbito doméstico para as mulheres é difícil, pois há uma cobrança por parte dos homens que ela vai perder a cultura tradicional. Ela enfatiza que a realidade atual também exige que elas exerçam outras atividades, e o estudo é um caminho para isso, o conhecimento para ela é necessário para se comunicar com a sociedade e exigir seus direitos. E ser mulher é ainda mais difícil, pois estão assumindo funções que há pouco não existia.

Paraíso (2013) escreve acerca da imagem da mulher indígena no Brasil na chegada dos portugueses ao Brasil em 1500. A autora destaca que, a visão da sociedade em relação aos povos indígenas em geral ainda é estereotipada, e sua história é invisibilidade, quando não, vista de forma equivocada na literatura, porém as mulheres são mais prejudicadas ainda por diversos fatores que pesam, pois sua imagem emerge nas sombras do masculino. “Pouco se sabe de suas trajetórias e vivências e, muito menos de seus pensamentos, expectativas” (p. 106). Elas são mostradas como meros objetos.

Quando a mulher indígena assume esse papel de protagonismo em suas aldeias, rebate essa visão errônea sobre elas. O protagonismo e a autonomia nos trabalhos nas organizações, escolas, entre outros órgãos institucionais, também não são os únicos lugares de destaque das mulheres indígenas, dentro dos espaços domésticos como cuidados das crianças elas exerciam uma função necessária, sua invisibilidade não justifica o papel secundário.

Assim, destacamos que as falas se relacionam no sentido de que, a educação foi um instrumento de fortalecimento da atuação das colaboradoras. O lugar de destaque passou a ser ocupado também pelas indígenas. Embora esses papéis sociais estejam sofrendo transformações, percebe-se que os espaços privados, ocupados quase que exclusivamente pelas mulheres, são inferiorizados, em contrapartida os papéis masculinos são tidos como superiores.

4 Algumas Considerações

O objetivo desse trabalho foi apresentar um ensaio de minha pesquisa de mestrado que pretende analisar a contribuição da educação superior na formação e atuação de mulheres indígenas de Mato Grosso e Rondônia com recorte de gênero. As três entrevistas analisadas mostraram que, de diferentes formas, a educação superior foi importante na formação e atuação das colaboradoras no que tange as relações de gênero.

Através das entrevistas com as professoras indígenas, percebemos que a universidade proporcionou de diferentes formas de subsídios para que essas elas atuassem de forma mais ativa, uma vez que, segundo elas, a escolaridade foi fundamental no reconhecimento da sua atuação na comunidade e os cargos ocupados por elas possibilitaram-nas ter mais autonomia e protagonismo em relação aos aspectos políticos na aldeia, que são quase que exclusivo dos homens.

Um aspecto em comum nas falas das colaboradoras é o respeito e o poder de decisão, visto que, suas posturas na comunidade enquanto professoras são reconhecidas pelas autoridades masculinas e são ouvidas. As três professoras não precisam de autorização do homem para realizar suas atividades, como reuniões com as mulheres. A questão econômica da PI Nambikwara foi um fator relevante segundo ela, a criação a organização das mulheres para a confecção de artesanatos traz uma renda a mais para a família e as indígenas administram o dinheiro, desta forma ganham mais poder de tomar algumas decisões com o esposo.

As PI Paresi e Bakairi também tem um papel fundamental na sua comunidade, ambas têm o poder da fala e decidem junto com os lideres as questões que envolve a comunidade. Elas ressaltam a importância de sua profissão nesse contexto de atuação. A PI Bakairi hoje é muito

reconhecida por ser a primeira mulher indígena a fazer mestrado em educação, a mesma diz que isso abriu muitas portas e dentro da aldeia é muito respeitada por todos e todas. Ela faz lidera uma organização de mulheres que trata de assuntos específicos das mulheres. Essas professoras sempre foram guerreiras de sair de casa para estudar, a Educação Superior para elas foi muito importante para sua formação e atuação política na aldeia e fora dela.

Considerando que essa pesquisa é uma previa da dissertação os resultados ainda estão preliminares e serão aprofundados no que tange as análises das entrevistas e fundamentação teórica. Será analisado na dissertação o processo de colonização como agravante nas relações de gênero no contexto indígena, principalmente no que se refere a valorização do espaço público em relação ao privado e como isso prejudica as mulheres indígenas. Nos dados preliminares ficou evidente que há essa supervalorização do trabalho masculino por serem praticados fora do âmbito doméstico, como as colaboradoras abordaram as reuniões dos homens são coisas grandes, já o trabalho da mulher, embora esteja trazendo renda é considerado por elas mesmas de coisa pequena.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRITO, P. O. **Indígena-mulher-mãe-universitária**: o estar-sendo estudante na UFRGS. 2016, 127 f. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C.; HEILBORN, M. L. Antropologia e Feminismo. In: FRANCHETO, BRUNA (et al). **Perspectivas antropológicas da mulher 1.** Zahar Editoras: Rio de Janeiro. 1981.

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência política**. Brasília, n. 16, jan/abr. 2015. p. 193-210.

JUNQUEIRA, C. **Sexo e Desigualdade**: entre os Kamaiurá e os Cinta Larga. São Paulo: Olho d'ÀGUA, 2002.

MEAD, M. **Sexo e Temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

MILHOMEM, M. S. F. dos S. **As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerentes e expressão de violência**. 2010, 171 f. Dissertação (mestrado em educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

MINDLIN, B. **Nós Paiter:** os Suruí de Rondônia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

ORTNER, S. B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: **A mulher, a cultura e a sociedade**. (Coord) Michele Zimbalist Rosaldo e Louse Lamphere. Tradução de Cila Ankier e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-120.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos feministas**. Florianópolis, maio-agosto/2008, 16(2): p. 305-332.

PARAISO, M. H. B. A mulher indígena, um ente que faz história. In: GARCIA, Antonia dos Santos; GARCIA Jr., Afrânio Raul**. Relações de gênero, raça, classe e identidade social no Brasil e na França.** Rio de janeiro: Letras Capital, 2013. p. 106-120.

SACCHI, A. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Revista Antropológicas**, ano 7, volume 14 (1 e 2): 95-110 (2003).

SEGATO, Rita Laura**.** Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **Revista *e-cadernos*** *CES*. 2012. disponível em:http://eces.revues.org/1533.

SIFUENTES, T. R. **Mulheres indígenas Xerentes**: narrativas culturais e construção dialógica da identidade. 2007, 168 f. Dissertação (mestrado em psicologia), Instituto em psicologia, Universidade de Brasília, Brasília 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, jul/dez 1995, 20 (2): p. 71-99.

A SEGURANÇA PÚBLICA E A COLONIALIDADE NA RELAÇÃO COM OS INDÍGENAS

Benedito Lauro da Silva (PPGE/UFMT) – beneditolauro@gmail.com

Resumo: O trabalho analisa em que medida o Estado, utilizando do conjunto de normas do país, interfere na vida dos indígenas reproduzindo, de forma legal, a colonialidade do poder através das instituições jurídicas-policiais. O tema colonialidade faz parte da discussão deste artigo, em conformidade com os trabalhos do grupo de estudos da Modernidade/Colonialidade, cujos intelectuais, colocam a América Latina no centro dos debates críticos, problematizando as questões do nosso continente neste período pós-colonial. Tem o condão também apresentar a forma como as normas são elaboradas visando tentar compreender como as instituições se relacionam com os indígenas e a influência da colonialidade no exercício profissional dos agentes da segurança pública. Na elaboração das normas, representantes políticos e sociais, em regra agem como uma força de persuasão a serviço da classe dominante em desfavor dos socioeconomicamente menos privilegiados, necessitando que a mobilização social para que seja reconhecida a pluralidade de nossa cultura, em especial a indígena.

Palavras-chave: Segurança Pública. Indígenas. Colonialidade.

1 Os indígenas e a colonialidade

Os indígenas, habitantes originários e tradicionais destas terras atualmente denominada de Brasil, tem sido ao longo dos mais de 500 anos, subestimado, preterido e inferiorizado, inicialmente pelos colonizadores hispânicos e portugueses e mais recentemente pela constante reprodução da colonialidade, mesmo a poucos dias de completarmos 30 anos da promulgação da atual Constituição Federal, considerada a mais cidadã de todas as constituições brasileira.

O estudo da colonialidade tem sido palco de uma construção teórica de intelectuais latino-americanos, dentre eles Aníbal Quijano, que através do projeto Modernidade/Colonialidade analisam e discutem a situação da América Latina neste período pós-colonial. Utilizam o termo colonialidade para designar a forma de dominação do poder, do ser e do saber, que mesmo com o fim do colonialismo ainda impõe a racionalidade da modernidade, utilizando como referência principal o modelo americano e europeu.

De início, Dias e Secchi (2015, p. 65) ao analisar o pensamento desses estudiosos, facilita nossa compreensão ao sintetizar que “a colonialidade é a forma de expressão do

ideal colonialista que se torna hegemônico por meio um longo processo de imposição econômica, política e cultural de um padrão de poder e de saber tidos como universais".

Numa análise das relações de poder o sociólogo peruano Quijano enfatiza que,

> "O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de "raça" como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento" (QUIJANO, 2002, p. 01).

Quijano (2005, p. 107), leciona que tudo inicia com a colonização das américas, donde surge, então, "a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça [...]", fazendo com que nesse novo padrão de poder "uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros". Trata-se, portanto, de um processo de desqualificação de determinados povos ou de pessoas, que diferenciadas pelo seu fenótipo são colocadas em situação de inferioridade, condição tal que mesmo depois do fim da colonização, ainda hoje seja a marca do pensamento latino-americano.

Ao questionar sobre a maneira como naturalmente as relações de poder foram baseadas na hierarquização das raças como forma de dominação e opressão, Quijano arremata:

> "Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ieias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados." (QUIJANO, 2005, p. 118).

É utilizando da colonialidade do poder, subalternizando e invisibilizando, que determinada classe dominante destrói o imaginário do outro e reafirma o próprio imaginário colocando-se na condição de superioridade, ditando um discurso em conformidade com a sua visão de mundo. O racismo, a homofobia, o machismo e a

xenofobia são exemplos patentes da colonialidade e necessitam da imediata proteção legal.

2 As normas diante da diversidade cultural

O Brasil adotou o sistema de regramento para as condutas humanas, bem como, para as instituições públicas e particulares nos seus diferentes níveis. Essas regras apresentam-se sob variadas formas e se materializam através das constituições, leis (ordinária e complementar), medidas provisórias, decretos, súmulas, resoluções, regulamentos e manuais, que de maneira sinótica denominamos de normas jurídicas.

As normas podem apresentar-se da forma escrita e não escrita. As normas escritas são formadas por um conjunto de regras de direito positivo e redigidas na forma de um só código ou de diversas leis. As não-escritas, também conhecidas por costumeiras ou consuetudinárias originam-se das tradições, dos usos e dos costumes. (NOVELINO, 2008, p. 45).

Não é novidade que as normas existentes num determinado país são produtos da própria idealização humana. Na sua elaboração recebe a colaboração de juristas e aplicadores do direito e a eles compete a tarefa de procurar assegurar a cada ser humano o respeito que lhe é devido em uma exigência primordial de proporcionar justiça (ACKZOUL, 1998, p. 01). Assim, as normas são, na verdade, uma ferramenta nas mãos daqueles que têm o poder de usá-la, podendo, inclusive, alterá-la conforme o decurso dos acontecimentos.

As normas escritas são compostas de uma estrutura organizada para coagir o comportamento dos sujeitos a agirem conforme desejado por ela, com a perspectiva de, no caso de violação, imputar ao infrator medidas sancionadoras, que vão desde simples advertências ou multas até a segregação da liberdade (em alguns países pena de morte), com a intencionalidade, em tese, prevenir e reprimir a ocorrência de atos antissociais como forma de manter a tranquilidade social.

Ocorre que ao procurar regular o convívio social nem sempre essas normas protegem os povos originários, neste particular, os indígenas. Percorrendo o caminho histórico o Brasil passou por diversos momentos em que os legisladores criaram leis que interviram de forma catastrófica na vida dos indígenas, ora garantindo parciais direitos,

ora abolindo arbitrariamente os direitos conquistados. Tomamos resumidamente como exemplo as leis que permitiram a servidão e escravidão dos indígenas no período colonial, as normas que estimularam a integração forçada e as diretrizes que renegaram o direito do indígena à uma identidade forçando-os a adquirir uma única identidade nacional na ditadura militar, a tênue e parcial reconhecimento dos direitos originários, dentre eles o direito à terra pela Constituição Federal de 1988, cuja, não totalmente factível na prática.

O Congresso Nacional, palco das discussões políticas e instituição responsável pela elaboração das leis em âmbito nacional, contém diversas representações de grupos de parlamentares conhecidas por bancadas. Sobressaem as bancadas dos ruralistas, dos evangélicos, da bola, da bala, das empreiteiras, dos sindicatos, dentre outras. Ao longo dos tempos os indígenas não dispõem de qualquer representação parlamentar que pudesse contrapor os interesses de grupos contrários às suas pretensões. Assim, ficam totalmente impedidos de terem os seus interesses prevalecidos e, quando muito, são defendidos precariamente por parlamentares que militam em defesa das minorias.

Historicamente os indígenas têm tido uma narrativa de vida marcada por conflitos e resistência. Embora de forma genérica o indígena, ao longo dos tempos, tenha adquirido no senso comum a pecha de "selvagem", em face do uso da violência para repelir injustiças, encontramos, também, registros que a sua resistência não foi tão somente no uso da força física. Monteiro (2000, p. 117) conta que no início do século XVIII, índios escravizados ingressaram na justiça buscando o direito da liberdade utilizando fundamentos presentes na legislação que então vigorava, mesmo que num ambiente que tradicionalmente lhes é desfavorável, conforme observa o autor.

> "Ao buscar a liberdade através da justiça colonial, instituição essa que também os oprimia, os índios de São Paulo contribuíram ativamente para a desagregação da escravidão indígena. Recompensados com a liberdade, contudo, os remanescentes dos milhares de índios escravizados pelos paulistas ao longo dos anos não conseguiram recuperar sua identidade indígena, antes passando a engrossar as legiões de brancos e mestiços pobre que constituíam a maioria da população geral" (MONTEIRO 2000, p. 117).

Nota-se então que mesmo com o término do colonialismo, a presença da colonialidade sobrevive e tem sido atual e constante nas estruturas e instituições sociais, mesmo com a emancipação das colônias latino-americanas.

3 As instituições jurídicas-policiais e a colonialidade

Max Weber, sociólogo alemão, concebe que na sociedade moderna cabe ao Estado a atribuição de patrocinar o controle social mediante o uso legítimo da violência, submetendo o homem à autoridade que representa o Estado. A teoria weberiana enfatiza que com o surgimento do Estado Moderno a sociedade repassou ao Estado a atribuição de manter a ordem num determinado espaço territorial. Para tanto é através dos organismos policiais que o aparelho estatal utiliza da violência física legítima como instrumento de domínio (WEBER, 2004, p. 56).

Por tratar de um tema de enorme amplitude, neste artigo trataremos a segurança na perspectiva da proteção à vida e aos direitos fundamentais do ser humano, que anseia pela convivência pacífica e harmoniosa na sociedade. Gramaticalmente, o renomado escritor brasileiro De Plácido e Silva (1963, p. 1417) assevera que a expressão segurança possui "[...] o sentido de tornar a coisa livre de perigos, de incertezas. Tem o mesmo sentido de seguridade que é a qualidade, a condição de estar seguro, livre de perigos e riscos, de estar afastado de danos ou prejuízos eventuais".

Antes de adentrarmos no conceito de segurança pública, convém atentar para aquilo que o saudoso jurista Lazzarini recomenda ao tratar deste tema. O iminente estudioso realça que para falarmos de segurança pública exige-se o necessário cuidado de destacar que ela é um dos aspectos do conceito de ordem pública, formando uma tríade ao lado da tranquilidade pública e salubridade pública, conforme entendimento amplamente festejado por juristas nacionais e europeus (LAZZARINI, 1991, p. 26).

Grande parte dos juristas entendam a conceituação de ordem pública como vago, amplo e reconhecidamente de interpretação complexa, pois varia no tempo e no espaço e de um território para outro. É reconhecida a unanimidade de que o conceito de ordem pública seja impreciso e variável em face do momento histórico em que poderá ser apresentada (ACQUAVIAVA, 2006, p. 529). Desta forma, cada povo, país ou região estabelece, num determinado momento, aquilo que a sociedade local entende por ordem pública com base na sua valoração social.

Encontramos também com Cretella Junior *apud* Lazzarini (1994, p. 71) a lição de que a ordem pública não se concretiza apenas com a manutenção da ordem na rua, mas também com a manutenção de uma certa ordem moral. E arremata destacando que

> "[...] a ordem pública é constituída por um mínimo de condições essenciais a uma vida social conveniente, formando-lhe o fundamento à segurança dos bens e das pessoas, à salubridade e à tranqüilidade, revestindo, finalmente, aspectos econômicos (luta contra monopólios, açambarcamento e a carestia) e, ainda, estéticos (proteção de lugares e de monumentos)".

Quanto à definição da segurança pública, De Plácido e Silva (1963, p. 1417) assevera que é

> "[...] o afastamento, por meio de organizações próprias, de todo perigo ou de todo mal que possa afetar a ordem pública, em prejuízo da vida, da liberdade ou dos direitos de propriedade de cada cidadão. A segurança pública, assim, limita a liberdade individual, estabelecendo que a liberdade de cada cidadão, mesmo em fazer aquilo que a lei não lhe veda, não pode turbar a liberdade assegurada aos demais, ofendendo-a".

A atual Constituição Federal (CF) brasileira[191], promulgada no ano de 1988, em seu capítulo III do título IV, manifesta textualmente na primeira parte do artigo 144 que a segurança pública, "[...] dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio [...]".

Atentamente nota-se que o texto constitucional buscou integrar as ações do Estado e da sociedade na promoção da preservação ordem pública, visando a proteção integral das pessoas e de seus bens. Se por um lado é dever do Estado a busca de meios e ações concretas para prover o direito da segurança dos cidadãos, de outro a sociedade também é corresponsável em colaborar para a almejada ordem pública.

Na segunda parte do artigo 144 nossa Carta Magna dispõe que a segurança pública será promovida pelos seguintes órgãos estatais: Em âmbito federal pela Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal e Polícia Ferroviária Federal; no âmbito estadual pelas Polícias Civis, Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares. Nossa Lei Maior ainda autorizou, de maneira facultativa, que os municípios somem esforços e também criem suas próprias guardas municipais com a finalidade de proteger seus bens, serviços e instalações.

As atribuições e competências dos órgãos que cuidam da segurança pública estão dispostos nos parágrafos seguintes do artigo 144 da CF, devendo atuar de forma preventiva ou repressiva no tratamento dos crimes e das infrações, exercendo o seu poder

[191] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

de polícia. Na definição moderna de Di Pietro (2007, p. 103-104) poder de polícia é a "atividade do Estado consistente em limitar o exercício dos direitos individuais em benefício do interesse público".

Entretanto, independentemente do período histórico e da denominação utilizada, as instituições policiais brasileiras são frequentemente identificadas com relações de poder. São utilizadas pelo poder estatal como instrumento de controle social, na defesa de normas elaboradas por representantes políticos e sociais, em regra agindo como uma força de persuasão a serviço de uma classe dominante em desfavor dos socioeconomicamente menos privilegiados. Costa (2011, p. 03) corroborando com esse pensamento observa que "[...] a discriminação contra o pobre e minorias em ações da polícia é resultado de um modelo policial forjado sócio historicamente para atendimento do interesse das elites".

O manual do Curso Nacional de Multiplicador de Polícia Comunitária, instrumento utilizado para treinamento e orientação dos policiais brasileiros, ao abordar sobre as estruturas das instituições policiais, demonstra a pouca habilidade dos órgãos de segurança em debater sobre as diversidades que não se encaixam num padrão normativo pré-existente. E assim destaca:

> "A maioria dos órgãos de aplicação da lei, de maneira geral, são sistemas fechados, estritamente hierárquicos. Sua estrutura é frequentemente quase militar, assim como seu sistema de patentes. Operam normalmente obedecendo a uma cadeia rígida de comando, com separações estritas de poder e autoridade, na qual o processo de tomada de decisões é feito de cima para baixo. A capacidade deste tipo de organização de aplicação da lei em responder a estímulos externos fica limitada a respostas padronizadas, demonstrando pouca ou nenhuma antecipação proativa dos desenvolvimentos atuais e futuros que não se encaixem no sistema" (BRASIL, 2013, p. 230).

É sabido que as ações e operações policiais deverão pautar com base no conjunto de normas vigentes no país, sejam aquelas elaboradas pelos parlamentares, sejam as oriundas das decisões judiciais lavradas por um magistrado competente. Ocorre que o conjunto normativo, conhecido como "Direito", que legaliza a atuação jurídico-policial no seio da sociedade, também pode estar colonizado.

Bragato (2016, p. 02) leciona que qualquer instituição ou sistema pode ser colonizado e para que isso torne realidade

> "[...] basta operar de forma a perpetuar o conjunto de ideias que dá sustentação ao exercício do poder de matriz colonial. Basta negar a pluralidade e o valor

> de formas diferenciadas de ser e de se relacionar com o mundo, mantendo excluídos e estigmatizados diversos grupos e sujeitos".

No caso do Direito a autora enfatiza que por ser um conjunto de normas que regula ações, cria obrigações e direitos, tem sido utilizado como ferramenta de exclusão de certos grupos e indivíduos, de acordo com uma visão de mundo daqueles que o operam (BRAGATO, 2016, p. 02).

4 Considerações finais

Desde a colonização o relacionamento entre os povos indígenas e os não-índios tem sido marcada por uma relação assimétrica, prevalecendo a condição totalmente inferiorizada e invisibilizada dos nativos brasileiros, negando totalmente a possibilidade de sistemas jurídicos diversos que contemplassem a diversidade cultural.

As legislações nacionais, criadas e implementadas pelos representantes da classe dominante, privilegiaram as atividades políticas e econômicas em total desfavor aos indígenas, constituindo, desta forma, num exercício da colonialidade. Restaram aos povos originários conviver e resistir a um conjunto de normas exterminacionistas, integracionistas e tuteladoras, orientadas pela concepção colonizadora.

Enfim a nova Constituição Federal de 1988 outorgou condições imprescindíveis para a sua sobrevivência, reconhecendo direitos originários, defendendo a diferença cultural e ampliando garantias individuais e coletivas.

Embora essas normas representem um enorme salto na garantia de direitos aos indígenas, na prática, tem sido materializada de forma lenta, gradual e, por vezes, contrária aos interesses dos indígenas. Ao não reconhecer de imediato os direitos dos indígenas, nos últimos anos também cresceu no Congresso Nacional o número de projetos de leis que se aprovados impactarão negativamente na vida dos povos indígenas. Tem sido constante no Poder Judiciário a expedição de sentenças judiciais determinando o despejo de comunidades indígenas de suas terras, assim como, a paralisação e até a anulação de processos de demarcação de terras, reconhecidamente originárias.

E tudo isso acaba refletindo na forma de atuação dos órgãos de segurança pública que normalmente atuam em eventos de conflitos sociais envolvendo comunidades

indígenas. Além do pleno conhecimento legal e das determinações judiciais é necessário que conheçam e reconheçam a pluralidade cultural indígena, para que as suas ações sejam respaldadas no respeito à dignidade humana.

Referências

ACQUAVIVA, Marcus Claudio. **Dicionário Jurídico Brasileiro Acquaviva**. 13 ed. atualizada. São Paulo. Ed. Jurídica Brasileira, 2006.

AZKOUL, Marco Antônio. **A polícia e sua função constitucional**. São Paulo: Ed. Oliveira Mendes, 1998.

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

BRASIL, Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Curso Nacional de Multiplicador de Polícia Comunitária**, SENASP, 2013.

BRAGATO, Fernanda Frizo. **Colonialidade do Direito**. Florianópolis: Empório do Direito, 2017. Disponível em <http://emporiododireito.com.br/a-colonialidade-no-direito-por-fernanda-frizzo-bragato/> Acessado em: 22Set2016.

COSTA, Naldson Ramos da. **Modelo operacional, violência policial e democracia**. In: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche [e] RUSSO, Mauricio (orgs). Violência e Cidadania: Práticas sociológicas e compromissos sociais. Porto Alegre, Sulina; Editora da UFGRS, 2011.

De PLÁCIDO E SILVA, Oscar Joseph. **Vocabulário Jurídico**. 15 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

Dias, Patrícia; Secchi, Darci. **Povos Indígenas na América Latina: Autonomia e Educação Intercultural para a Decolonização do Saber**. Cadernos de Educação Indígena. In: Elias Januário e Fernando Selleri Silva (orgs.). Cuiabá: Editora Merireu, v.12, n.1, 2015.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAZZARINI, Álvaro. **A Segurança Pública e o aperfeiçoamento da Polícia no Brasil**. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, n. 184, p. 25-85, abr./jun. 1991.

_____ . **Limites do Poder de Polícia**. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, n. 198, p. 69-83, abr./jun. 1994.

MONTEIRO, Jhon. **O escravo índio, esse desconhecido**. IN: Luís Donisete Benzi Grupioni (org.). Índios no Brasil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2000, p. 105-120.

NOVELINO, Marcelo. **Direito Constitucional**. 2 ed. São Paulo: Editora Método, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. In Revista Novos Rumos, São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira, ano 17. n. 34.p. 4-28, 2002.

_____. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Epistemologia do Sul. Orgs. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses. - Lisboa: Almedina. CES, 2009, p. 73-117.

WEBER, Max. **A política como vocação**. Ciência e política: duas vocações. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS RELATIVOS AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO POVO RIKBAKTSA

Anderson Martins (PPGE/UFMT) – anderson.juina@hotmail.com

Resumo: Este trabalho traz os resultados preliminares de uma pesquisa relacionada ao processo de escolarização ocorrido junto ao povo Rikbaktsa, cujos membros têm os seus territórios situados na bacia do Rio Juruena, região Noroeste de Mato Grosso. A fim de se cumprir tal propósito, recorreu-se aqui a diversos instrumentos metodológicos, como a realização de entrevistas semiestruturadas junto aos integrantes daquela comunidade, além de um amplo levantamento bibliográfico em torno do objeto investigado. Neste primeiro momento, oferecemos uma breve exposição acerca dos principais fatores que propiciaram a introdução da escola na trajetória dos Rikbaktsa, dando ênfase ao processo de "pacificação" que marcou os seus primeiros encontros com os representantes da sociedade nacional. Posteriormente, pretende-se incluir nesta investigação novos elementos que nos permitam compreender de forma mais profunda o modo como o referido povo concebe a presença da instituição escolar em seu cotidiano. Neste sentido, convém destacar que a sua passagem pelo internato de Utiariti constitui um acontecimento relevante e que certamente será contemplado nas próximas etapas da nossa pesquisa, visto que ele nos remete às primeiras experiências realizadas pelos Rikbaktsa no âmbito da educação escolar.
Palavras-chave: Povo Rikbaktsa. Educação Escolar. Processo de Pacificação.

1 Introdução

Este trabalho visa identificar a forma como os Rikbaktsa concebem a presença da escola em seu cotidiano. Para isso, faz-se necessário que tenhamos uma visão prévia acerca de alguns elementos que compõem a história e a cultura deste povo. Veremos que os seus primeiros contatos com a educação escolar ocorreram no final da década de 1950, durante a sua passagem pelo internato de Utiariti. Concomitante a isto, deu-se também a ação pacificadora promovida pelos jesuítas, com vistas a solucionar os conflitos que haviam se estabelecido entre os autóctones e os seringueiros. Vale ressaltar que a presença daqueles índios na região representava um enorme desafio para a execução do projeto socioeconômico que se encontrava em curso, naquele momento, no interior do Estado de Mato Grosso. Afinal, quem são os Rikbaktsa?

2 Os Rikbaktsa

Os Rikbaktsa são reconhecidos como índios brasileiros filiados ao tronco linguístico Macro-Jê. De acordo com Rinaldo Arruda (1992), a palavra Rikbaktsa é composta pelo prefixo *Rik*, que significa "pessoa" ou "ser humano"; pelo termo *bak*, que seria um reforço de sentido para expressar a ideia de "verdadeiro"; e pelo sufixo *tsa*, que constitui uma partícula utilizada na respectiva língua para colocar o substantivo no plural. Assim, o nome *Rikbaktsa* corresponderia à ideia de que "somos gente de verdade", designando assim, o modo como o referido povo compreende a si próprio[1].

Acredita-se que eles chegavam a aproximadamente 1.300 habitantes, antes de estabelecerem os seus primeiros contatos com os não-indígenas. Viviam se deslocando de um lugar para o outro à procura de alimentos, acompanhando os diferentes ciclos da natureza. De acordo com os depoimentos prestados por alguns dos seus integrantes, eles são antigos habitantes da bacia do Juruena, onde permanecem até hoje. É óbvio que já não gozam mais da mesma liberdade que costumavam desfrutar em outras épocas, pois, com a chegada dos colonizadores àquela região, simplesmente foram proibidos de terem livre acesso às extensas áreas que antes compunham o seu *habitat* tradicional. Vejamos o que nos diz Arlindo Pudata a respeito daquele passado que, segundo nos parece, ainda se faz bastante presente na memória deste povo:

> Antigamente, a gente vivia aqui mesmo nessa região, só que era bem diferente de hoje, porque a nossa terra não tinha limite, a gente andava por todos os cantos, indo desde lá da barra do Papagaio até chegar lá embaixo no Salto Augusto. Eu conheço isso aí tudo, mas com a chegada dos 'brancos' tudo foi se modificando, daí a gente foi perdendo a nossa terra, ficando só com essa área que a gente mora hoje. Mas quase que a gente fica sem nada, porque foi muito difícil pra conseguir essa demarcação, foi preciso muita luta e teve gente que quase morreu por causa disso. (Pudata. Depoimento coletado em 15 de março de 2016)

Temos aí um breve relato obtido junto a uma liderança que nos dá uma noção sobre como eram alguns aspectos ligados ao cotidiano do povo Rikbaktsa. Percebe-se, por exemplo, que eles levavam uma vida aparentemente marcada pela ausência de certos limites territoriais, até virem a ser confrontados com a presença dos não-indígenas. A propósito, convém destacar que os espaços tradicionalmente ocupados pelo referido grupo correspondiam a uma área estimada entre cinco a doze milhões de hectares, de acordo com os levantamentos feitos por alguns

[1] Na região onde estão localizados, os Rikbaktsa são também conhecidos como *Canoeiros*, devido à notável habilidade demonstrada por eles na utilização de suas canoas. Outros ainda costumavam chamá-los de *Orelhas de pau*, visto que antigamente a maioria dos homens andava com enormes batoques de madeira pendurados em seus lóbulos auriculares (Arruda, 1992). Mas foi o Padre Adalberto de Holanda Pereira que começou a utilizar a autodenominação em 1961, quando pesquisava os mitos *Rikbaktsá* (Rodrigues, 1986, p. 133).

pesquisadores. Isso é confirmado pelo Pe. João Evangelista Dornstauder, ao tecer as seguintes observações:

> Os Rikbaktsa ocupavam uma extensa área, orçada em 50.000 km^2, se contado o território residencial e mais o de correrias, pois além de percorrerem largamente o município de Aripuanã, onde tinham algumas aldeias, também habitavam o baixo curso do Arinos, do Sangue, do Papagaio, com menos chão de correrias. Pode-se dizer que o território de movimentação habitual se restringisse a 12.000 km^2. Do Papagaio até a altura da barra do Arinos, ocupavam quase exclusivamente a margem direita do Juruena, mas, da altura da barra do Arinos para baixo, moravam na margem esquerda e vagueavam largamente pelas duas margens. Seu território ficava compreendido pelos paralelos 9º e 12º Lat. Sul e os meridianos 56º e 59º Long. W. Gr. (Dornstauder, 1975, p. 2).

Atualmente, a população Rikbaktsa conta com cerca de mil e quatrocentos habitantes, segundo dados do IBGE (CENSO 2010), cujas famílias estão distribuídas em três territórios demarcados e homologados pelo Governo Federal, a saber: a Terra Indígena Erikpatsa, a Terra Indígena Japuíra e a Terra Indígena do Escondido, encontrando-se estas situadas respectivamente nos municípios de Brasnorte, Juara e Cotriguaçu, região Noroeste de Mato Grosso. Somadas, estas três Terras Indígenas formam aproximadamente quatrocentos mil hectares, o que significa uma drástica redução territorial perto dos 50.000 km^2 anteriormente ocupados pelo referido povo.

3 A guerra contra os seringueiros

A partir destes dados, já é possível prever qual seria o desfecho daquele gradativo processo de desterritorialização que se abateu sobre a trajetória dos Rikbaktsa. Ao se depararem com o acelerado avanço das frentes extrativistas sobre os seus territórios, os autóctones se viram forçados a lutarem em defesa dos espaços tradicionalmente ocupados por eles. Iniciava-se, assim, uma dramática e sangrenta batalha entre os indígenas e os grupos invasores. De um lado, estavam os índios com os seus arcos e flechas; do outro, encontravam-se os seringueiros entrincheirados com suas armas de fogo. O resultado deste duelo não poderia ter sido muito diferente: sucessivas baixas entre os combatentes, tanto de um lado quanto do outro. Vale destacar que os Rikbaktsa se revelaram como grandes guerreiros, organizando-se estrategicamente em várias equipes para promoverem os ataques aos seus inimigos, conforme observa o Pe. José de Moura e Silva:

> Os índios Rikbaktsa aparecem, pois, pela primeira vez na História, na ocasião da abertura dos seringais da terceira borracha. Não viram com bons olhos as armas dos seringueiros, quando verificavam se essa gente nova eram Rikbaktsa vindos do céu.

> Os seringueiros afoitos declararam a guerra. Os Rikbaktsa mostraram-se excelentes guerreiros, impressionando os seringueiros com ataques armados num mesmo dia e numa mesma hora, em pontos distantes, numa ação conjunta de fôlego. Com a fama de matarem e devorarem os seus inimigos, conseguiram impor-se por bom tempo na guerra. Surgiam como espectros e se davam por desaparecidos, quando os seringueiros os procuravam nas aldeias. Utilizavam flechas incendiárias e borduna. Eram tidos como valentes e audazes. (Silva, 1975, p. 6).

Segundo o autor, estes conflitos tiveram início em meados da década de 1940, durante o *terceiro ciclo da borracha*, estendendo-se por cerca de dez anos (SILVA, 1975, p. 4). Quanto às frentes expansionistas, estas eram constituídas em sua maioria por seringueiros que haviam se instalado na região para se dedicar à extração do látex. A invasão aos territórios indígenas contou, por sua vez, com o aval do próprio Governo do Estado de Mato Grosso, visto que era este quem "arrendava as matas para a exploração da borracha nativa". A este respeito, o padre jesuíta explica que

> Tudo começou com o arrendamento indiscriminado de seringais e igualmente com a indiscriminada venda de terras. Frente à confusão reinante, após liberações fáceis, poucas pessoas se resignaram a ver a situação como passível de solução. Desses pressupostos, para a invasão das terras dos índios e daí para a guerra, não se dava mais que um passo. (Op. cit., p. 8).

Juntamente com o apoio político prestado pelos representantes do Poder Executivo Estadual – e aqui vale destacar que, na verdade, se tratava de um projeto econômico e sociopolítico bem mais amplo, cujo movimento ficou nacionalmente conhecido como a *Marcha para o Oeste* –, havia também outras formas de incentivos que eram oferecidas aos seringalistas, a fim de que estes pudessem garantir o máximo de sucesso em seus empreendimentos. Recorremos, mais uma vez, aos apontamentos feitos pelo Pe. José de Moura, o qual nos oferece as seguintes informações:

> Denominaram-se seringalistas os arrendatários. Esses, por sua vez, conseguiram do Banco de Crédito da Amazônia empréstimos favoráveis, para cobrirem as despesas de penetração, com carros e barcos; despesas de construção de ranchos e depósitos, casas dos seringueiros, chamadas feitorias; assim como alimentação, material de uso pessoal e técnico de extração de borracha. (Op. cit., p. 05)

Porém, esta política de arrendamento de terras ocorrida em Mato Grosso acabou se constituindo num sério problema para aqueles que se encontravam envolvidos mais diretamente com as atividades relacionadas à exploração da borracha, isto é, os seringueiros. Isto sem falar dos enormes transtornos que tal projeto haveria de representar na vida dos diversos povos que

habitavam esta vasta região do Noroeste Matogrossense[2]. Agora, o grande desafio que se apresentava às autoridades governamentais consistia em encontrar alguma solução para a situação de conflito que havia se desenvolvido entre os autóctones e os seringueiros. É dentro deste contexto, pois, que teve início toda uma articulação protagonizada pelos jesuítas.

4 A ação pacificadora dos jesuítas

Com o intuito de promoverem um acordo de paz junto aos diferentes atores sociais envolvidos naquele acirrado estado de guerra em curso na bacia do Juruena, alguns membros da Companhia de Jesus se propuseram a elaborar uma estratégia de pacificação[3]. À frente desta missão, encontrava-se o Pe. João Dornstauder, o qual acabou exercendo um papel determinante no processo de resolução dos conflitos que vinham se arrastando entre os índios e os seringueiros. Abaixo, segue um fragmento extraído dos diários do missionário, onde encontram-se alguns registros dos primeiros passos que foram dados por ele, no sentido de tentar convencer as autoridades eclesiásticas e políticas da época a prestarem o seu apoio ao referido projeto. Assim descreve o religioso:

> O bispo-prelado de Diamantino, informado pelo Pe. Dornstauder da situação da guerra, mandou que o mesmo Pe. Dornstauder se dedicasse à pacificação dos Rikbaktsa e ajudasse os seringueiros. O Pe. Dornstauder procurou convencer da necessidade da pacificação o S.P.I. (Serviço de Proteção aos Índios). Por infelicidade, mesmo outras pessoas interessadas intercedendo e até mesmo os seringalistas, o S.P.I. não atendeu. A Prelazia de Diamantino assumiu a responsabilidade da pacificação. (Dornstauder, 1975, p. 8).

Mais adiante, o Pe. João Dornstauder relata que ele de fato contou com o apoio moral e financeiro por parte dos seringalistas, como é o caso do Sr. Benedito Bruno, pois aquela proposta da pacificação interessava a este segmento, já que facilitaria a continuidade dos seus empreendimentos econômicos na região. A julgar pelas aparências, poderíamos dizer que os jesuítas agiram com certa parcialidade, colocando-se mais a favor dos invasores do que em

---

[2] A extensa região do "vale do Juruena", como é conhecida, abriga cerca de dez povos indígenas pertencentes a diferentes etnias, a saber: Rikbaktsa, Manoki (Irantxe), Mÿky, Pareci, Apiaká, Kawaiweté (Kayabi), Munduruku, Cinta-Larga, Enawenê-Nawê e Arara.

[3] O termo "pacificação" será aqui empregado a partir da acepção adotada pelos jesuítas dentro do contexto das relações interétnicas estabelecidas por eles junto às populações indígenas com as quais mantiveram contato, a partir da década de 1940, no interior do Estado de Mato Grosso. Veremos que, segundo o Pe. Dornstauder, a tarefa de "pacificar" os autóctones constituía uma dimensão intrínseca à própria ação missionária desenvolvida por ele junto aos respectivos grupos, enquanto resposta ao acirramento dos conflitos desencadeados entre os índios e os não-indígenas.

benefício dos indígenas. Tal suspeita torna-se ainda mais latente, ao nos deparamos com outros registros deixados pelo missionário, através dos quais ele parece manifestar uma especial preocupação com os problemas enfrentados pelos seringueiros, expressando-se da seguinte maneira:

> A maioria dos seringueiros veio trabalhar no seringal para melhorar de vida e superar mais rapidamente o seu estado de miséria. Esta esperança desvanecia-se ao surgir-lhes inesperadamente pela frente o índio. Assim, foram constrangidos a defender a vida e o pão para si e para suas famílias. Empresários e patrões, colocados em semelhante situação da presença inesperada do índio, entreviam a catástrofe econômica de maiores proporções, pois a borracha constituía importante parcela da economia nacional. Na extração do látex empataram as posses, prestígio e posição social. (Op. cit., p. 30).

Ou então, quando somos conduzidos a este outro trecho de suas anotações:

> A situação angustiante, tanto do índio, quanto do seringalista, recaiu exacerbada sobre o humilde seringueiro: falta de mantimento, quando não era servido estragado; malária e outras doenças; insetos perseguindo dia e noite; arbitrariedades da administração do seringal acompanhadas pelos imprevistos; transporte incerto; exigência de entregar a borracha que não era possível tirar; pesadelo em toda hora e todo lugar do índio presente sem se deixar ver. O resultado do inferno seringueiro era o assomo de revolta contra tudo, era o clima de ódio aos Rikbaktsa, mormente quando o sangue dos companheiros tombados aparecia grudado na feitoria, na borracha, na canoa. (Op. cit., p. 30)

Considerando-se o conteúdo destes excertos, fica evidente que o Pe. Dornstauder se demonstrava bastante sensibilizado com os problemas enfrentados pelos seringueiros, diante das circunstâncias nas quais se encontravam. Contudo, não podemos concluir que os jesuítas estivessem mais empenhados na defesa dos interesses daquele segmento do que no favorecimento aos autóctones. Até porque, há outras passagens retiradas dos seus diários em que o autor revela um profundo apreço pelos Rikbaktsa, chegando mesmo a socorrê-los, após ter se deparado com vários de seus membros em estado já bastante avançado de debilidade física, conforme os relatos que seguem abaixo:

> Dia 27[07-1958]. Visito os Rikbáktsa da vertente do Juruena. Ao atravessar o córrego da aldeia do Milho, vêm algumas crianças. O primeiro movimento delas é fugir. Param, porém, e nos acenam amigavelmente. Uma menina corre a avisar a aldeia. Nossa saudação de longe não encontra resposta entusiasmada. Rodeio a casa e entro. A maioria jaz doente. Curioso que gente sã resista no meio de doentes, principalmente algumas crianças. Íxo me convida para sentar num lugar livre, sobre talos de paxiúva. Sua, tosse, olhos inchados e lacrimejantes. Parece carregar o peito cheio de escarro. Ao tossir, pouco expectora, apesar do esforço que faz. [...] Das doze pessoas, a mulher de Íxo parece em estado grave, mas sorri com naturalidade. Também Nipói tosse muito, emagrecido, de olhos crescidos, o tórax avultando contra os membros esqueléticos. Quando de cócoras, Nipói parece estar no ponto de ser enterrado. Úmoa tosse e sua mulher emagrecida tosse de mansinho, não querendo incomodar os

> vizinhos. Sorri com naturalidade. Meguedati fala baixo com medo de tossir repentinamente no meio da palavra. Recupera-se. É o menos esquelético de todos. Úmoa e Meguedati são irmãos de Íxo. O menino Voca e a menina Tumoma, de dez anos, tossem pouco. Tipo esquisito de gripe este: sem febre, com tosse e grande mal-estar. Aplico logo injeção aos quatro mais necessitados e armamos as redes fora da casa, ao lado. A atenção e interesse logo se deslocam para o nosso canto. (Op. cit., p. 146).

Portanto, qualquer tipo de inferência que viesse a implicar na emissão de algum juízo moral acerca do posicionamento adotado pelos missionários católicos em relação aos dois grupos, indígenas e seringueiros, poderia estar sujeito a sérios e inconsequentes equívocos. A fim de evitarmos esse tipo de constrangimento – absolutamente desnecessário, segundo o nosso entendimento –, optamos por concentrar a nossa atenção em torno daqueles aspectos que realmente possam contribuir para uma compreensão mais ampla sobre os impactos decorrentes daquela intervenção pacificadora na vida dos Rikbaktsa. Aliás, o próprio Pe. João Dornstauder já havia se encarregado de esclarecer o sentido atribuído à sua missão, ao fazer as seguintes observações:

> Sob o ponto de vista sócio-humanitário, missão igual era a dos Rikbaktsa e a dos seringueiros. Duas faces de uma só moeda, como cara e coroa de um mesmo problema. Pacificar a quem quer que seja, durante uma guerra estalada, sempre vem a ser um mal menor. Não é um programa sujeito a discussões, visando a melhorias. Trata-se de salvar o possível. Utopia prever médios e longos prazos na emergência de um salvamento. Não satisfaz aos seringais e às colonizações, pois a pacificação impõe, entre e a frente conflagrada, grupos humanos neolíticos, descompassados e anacrônicos. Não satisfaz aos Rikbaktsa, porque lhes impõe a restrição do espaço vital e a forçada presença de indivíduos mal-encarados. Mas é a única opção viável. (Op. cit., p. 31).

A partir destas considerações, é possível concluir que as ações empreendidas pelos jesuítas visavam beneficiar a todos, independentemente da posição social ocupada pelos diferentes sujeitos contemplados pelo referido projeto. Em outras palavras, os propagadores da fé cristã concebiam a sua missão como uma tarefa sócio-humanitária, antes de assumi-la como uma atividade meramente religiosa. Isso não significa, porém, que os contatos estabelecidos junto aos Rikbaktsa tenham resultado necessariamente em benefícios para aquela população. A propósito, acreditamos que as únicas pessoas habilitadas a fazerem esse tipo de avaliação são os próprios membros daquela comunidade, já que foram eles os principais afetados pelas operações realizadas pelos missionários católicos e pelos seringueiros.

5 As técnicas e estratégias de pacificação

No tópico anterior, vimos quais foram os principais fatores que concorreram para a deflagração dos conflitos estabelecidos entre os Rikbaktsa e os seringueiros, destacando que aquela situação foi motivada pela intensa disputa territorial que se desenvolveu entre os dois grupos no alto curso do Rio Juruena. A questão que se coloca agora para nós diz respeito à forma como os jesuítas colocaram em prática o seu plano de pacificação social, isto é, falta explicitar os aspectos operacionais relacionados àquela intervenção sócio-humanitária. Quais foram, por exemplo, os métodos e as estratégias empregados pelos missionários para se alcançar os fins desejados?

Uma das primeiras atitudes assumidas pelo Pe. João Dornstauder, no tocante às suas operações missionárias, consistiu em tentar convencer os seringueiros a mudarem de tática: "em vez de hostilizar, entrar num jogo de trocas pacíficas com os Rikbaktsa, pois assim ambos sairiam ganhando" (PACINI, 1999, p. 32). Num segundo momento, já o encontramos estabelecendo os seus primeiros contatos com os autóctones, apresentando-se a eles de forma amigável, a fim de convencê-los a acreditar que ele era diferente dos seringueiros. Além disso, o religioso teria passado a dar presentes aos índios, utilizando-se aí de uma técnica bastante comum nesse tipo de situação. É o próprio missionário quem nos oferece maiores detalhes sobre esta etapa do seu projeto, a saber:

> Deixaremos presentes, coisas úteis, como machado, facão, continhas para colares. Mas um pano branco, levando no centro uma cruz ou também um emblema vermelho, de um grande P, cortado por um hífen, como se fosse P e F ao mesmo tempo, acompanhará vistosamente os presentes. O índio verá primeiro a bandeira ou a flâmula, depois os presentes. Levaríamos os da turma de pacificação, um pano como senha, idêntica ao símbolo posto junto dos objetos. Levaríamos no peito, no barco, no acampamento, em toda circunstância, no esforço de induzir o reflexo condicionado de bom encontro. (DORNSTAUDER, 1975, p. 45).

Ao lançarmos um olhar retrospectivo sobre a história do Brasil, veremos que a utilização de presentes durante os primeiros encontros estabelecidos entre índios e não indígenas destaca-se como uma das principais estratégias adotadas pelos colonizadores para tentar atrair a confiança dos autóctones. Em sua célebre carta ao rei de Portugal, por exemplo, o escrivão Pêro Vaz de Caminha relata que houve troca de presentes entre eles e os habitantes das "*terras de além mar*". Descreve o fidalgo português que estes receberam das mãos de Nicolau Coelho "um barrete vermelho, uma carapuça de linho e um sombreiro preto" em sinal da *amizade* que os portugueses queriam demonstrar para com os anfitriões daqueles novos territórios (Carta de Pêro Vaz de Caminha, 1500).

De modo semelhante, deu-se com a expedição comandada pelo Marechal Cândido Rondon, durante as suas viagens pelo interior do território brasileiro. Através dos relatos confeccionados por Roquette-Pinto, um dos integrantes daquela comitiva, percebe-se que a técnica apontada acima também foi empregada pelos sertanistas para se aproximarem dos nativos[4]. Vejamos como o autor descreve o primeiro encontro estabelecido entre a equipe de Rondon e os Nambiquara:

> Os Nambiquaras somente serão encontrados após um mês de viagem pelos sertões. Ao avistar os primeiros rastros e uma fogueira, a comitiva seguiu em sua direção. Lá encontrou um grupo e chamando-lhes de amigos em língua nativa, em meio à escuridão da noite, logo os atenderam. Em seguida ao encontro, a Comitiva inicia larga distribuição de presentes que passa a ser requisitada veementemente pelos indígenas. (ROQUETTE-PINTO, *apud* LIMA, 2005, p. 107).

Vista de forma isolada, a entrega de presentes aos autóctones poderia até significar um ato cheio de benevolência e generosidade por parte dos seus doadores. O problema é que esse tipo de atitude nem sempre traduz as verdadeiras intenções daqueles que a colocam em prática. Ora, basta lembrar os episódios relacionados ao majestoso "cavalo" que os gregos deram de presente aos troianos. Por trás desta iniciativa, havia um propósito bastante claro: invadir a fortaleza dos inimigos e, em seguida, aniquilá-los através do habilidoso manuseio de suas espadas.[5] Contudo, não estamos insinuando que as ações empreendidas pelos jesuítas junto aos Rikbaktsa tiveram a mesma finalidade daquele astucioso plano arquitetado pelos guerreiros atenienses. Aliás, uma das exigências feitas pelo Pe. Dornstauder aos integrantes da sua equipe de trabalho consistia exatamente na proibição do uso de meios violentos na sua relação com os índios, tal como segue:

> Proibido, em qualquer hipótese, o uso de arma contra o índio. É o ponto mais difícil da sabatina que exijo dos companheiros. O treino desta medida é severo. Hoje, repassando mais uma vez os trabalhos de preparação para o encontro que haveremos de ter com os Rikbaktsa, observo que, durante os exercícios, o pessoal das expedições se exasperava. (DORNSTAUDER, 1975, p. 45-46).

Com efeito, parece que não haveria muito sentido falar em "pacificação" sem que os seus responsáveis tivessem tomado aquele tipo de medida. No mínimo, estaríamos diante de uma situação contraditória, caso as orientações repassadas pelos missionários aos seus colaboradores tivessem seguido noutra direção, dizendo-lhes: "Caros companheiros, levem consigo as suas

---

[4] Ao comparar os feitos de Rondon com os trabalhos realizados pelos jesuítas, Pacini observa que "as técnicas e métodos de pacificação utilizados por aquele são orientações gerais que foram aplicadas, muito particularmente, pelo Pe. Dornstauder com os Rikbaktsa". A grande diferença entre Rondon e os jesuítas, segundo o autor, reside no fato de que "o primeiro visava conquistar os índios para o Brasil, ao passo que os religiosos estavam mais interessados em atraí-los para a Igreja". (1999, p. 32).

[5] Cf. HOMERO. **A Ilíada**. Trad. Fernando C. de Araújo Gomes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

armas de fogo!". Vale lembrar que o Marechal Rondon era militar e também costumava exigir dos seus subalternos um cuidado especial para com os índios, dando-lhes a seguinte ordem: "Morrer, se preciso for; matar, nunca!" No entanto, temos a impressão de que estes diferentes agentes não se davam conta de que a simples presença deles em territórios indígenas poderia representar, em si mesma, um ato de violência contra os autóctones, ainda que não houvesse da sua parte a intenção de causar qualquer tipo de dano ou prejuízo àquelas populações.

Apesar das cobranças feitas pelo Pe. Dornstauder aos seus apoiadores, a fim de se garantir o estabelecimento de uma relação pacífica junto aos indígenas, houve quem lhe desobedecesse, colocando em risco o bom êxito dos empreendimentos assumidos pelos missionários. Estamos nos referindo aqui ao caso de Domingos, um dos responsáveis pelo assassinato de um índio conhecido pelos seus pares como Tatzã. Este fato ocorreu depois de já transcorridos cerca de cinco anos do início dos trabalhos ligados ao processo de pacificação dos Rikbaktsa. De acordo com o religioso, aquela situação quase acabou fugindo ao seu controle, conforme explica abaixo:

> Dia 15 de agosto de 1962, às 13h e 30 min., estou à espera do seringueiro Aquino [...]. Domingos relata que, quando chegou à feitoria, surpreendeu os índios saindo da feitoria carregando roupa de Judite, um grande despertador e outras coisas. Recolheu tudo. Os índios "embraveceram" e ameaçaram-no, como se quisessem flechá-lo. Domingos disse que não o fizessem, porque ele era seringueiro bom [...]. Domingos desceu a buscar sernambi para fazer fogo. Naíc pescava na canoa, os dois moços ocupados no jirau, Tatsã deitou na rede, esticada bem por cima da borracha. Tatsã teria falado: "Arroz não presta! Seringueiro não presta!" E levantou-se da rede, pegando o arco. Num ímpeto descontrolado, Domingos puxou do revólver e atirou em Tatzã: "Se seringueiro não presta, então toma!" (DORNSTAUDER, 1975, p. 184-186).

Além das estratégias elencadas acima, os jesuítas se valeram também de outros recursos metodológicos, como a companhia de alguns índios pertencentes a outros grupos étnicos existentes na região, durante as primeiras fases ligadas à execução do seu projeto pacificatório. Acreditava-se que a participação destes interlocutores, como os Kayabi, poderia facilitar o processo de aproximação que os missionários pretendiam estabelecer junto aos Rikbaktsa. Ao refletir sobre os detalhes deste plano, o Pe. João Dornstauder aponta as razões que o levaram a incluir outros autóctones em sua equipe de trabalho, avaliando a presença deles como fundamental para se conquistar mais facilmente a confiança dos demais índios que haveriam de ser pacificados. Assim diz ele:

> Far-me-ia acompanhar de índios de outras tribos, mesmo difíceis de manejar e impressionados com os Rikbaktsa. Para o Rikbaktsa, não podia usar de melhor argumento do que andarem outros índios à procura dele. Isto sem contar as facilitações que os índios me trarão nas caminhadas, na discussão de rumos, na intuição do que

> fazer entre os índios. Poria em movimento o trunfo da inspiração do coração e do instinto particular, que só os índios possuem no mato. (Op. cit., p. 46).

Portanto, temos aí uma visão geral sobre as principais técnicas e estratégias utilizadas pelos jesuítas, no decorrer do processo de pacificação dos Rikbaktsa. Apenas lembrando que o emprego daqueles recursos não constitui um fato inédito dentro do contexto mais amplo das relações intersocietárias estabelecidas entre índios e não indígenas, conforme nos revelam as inúmeras obras de caráter historiográfico existentes ao nosso redor. A seguir, veremos como se deu a realização do projeto descrito acima sob uma nova perspectiva, isto é, a partir do olhar dos próprios sujeitos a quem se procurou pacificar: os índios. Deste modo, pretende-se dar a eles a oportunidade de apresentarem a sua versão sobre os acontecimentos relacionados ao seu processo de pacificação. Afinal, qual será a visão dos Rikbaktsa em torno daqueles eventos históricos? Será que realmente estavam dispostos a aceitarem o acordo de paz proposto pelos jesuítas? Ou será que o fizeram de forma involuntária, movidos apenas pelas forças das circunstâncias?

6 A pacificação sob o olhar dos Rikbaktsa

Narrar a história da pacificação dos Rikbaktsa a partir do campo de visão dos próprios autóctones representa um grande desafio para nós, visto que não há entre eles documentos que nos permitam realizar esse tipo de investigação. Isto porque não faz parte das suas práticas culturais o hábito de fixarem por escrito os principais fatos e acontecimentos que permeiam o seu cotidiano. A ausência de tais registros não nos impede, porém, de escutar o que eles têm a nos dizer sobre algumas experiências ligadas ao seu passado, visto que muitas informações ainda estão bastante presentes na memória coletiva daquele povo, mantendo-se vivas através da comunicação oral. E uma grata surpresa é observar como esta oralidade possui vínculos bem estabelecidos para que assim consigam refletir a respeito das aprendizagens históricas realizadas, mesmo que numa linguagem até mitológica.

Sendo assim, esta etapa da nossa pesquisa será pautada basicamente pelos relatos coletados junto àqueles indivíduos que chegaram a participar de forma mais direta, ou então indiretamente, dos primeiros contatos estabelecidos entre eles e os missionários católicos. Na verdade, a maioria das pessoas que tiveram a oportunidade de acompanhar um pouco mais de perto aquele processo já não se encontra mais presente na comunidade, pois o tempo se encarregou de levá-las para o mundo dos mortos. Pomy é um dos poucos sobreviventes do povo que presenciou o primeiro encontro pacífico com o Pe. Dornstauder a uma das aldeias Rikbaktsa. Numa entrevista concedida à professora Patrícia Itaibele, nossa amiga e colega de

profissão, ele relata como foi a sua experiência de encontro com o missionário, descrevendo-a da seguinte forma: "Nós foi pegar peixinho, tinha muito aqui. Aí nós voltando, apareceu eles. O padre João, barbudo, parecia um bicho. Nós correu, nunca tinha visto. Quase matei o padre João com a flecha". (2015, p. 30).

Por meio desta breve narrativa, é possível notar o enorme espanto manifestado por Pomy, ao se deparar com aquele homem estranho, enquanto desciam para apanhar peixinhos no rio. Vale ressaltar que, na ocasião, o nosso interlocutor deveria contar com cerca de dez anos de idade; portanto, ele era apenas uma criança quando se deu aquele fato. Uma das coisas que chama a nossa atenção no relato exposto acima é a forma como o autóctone descreve a aparência física daquele sujeito que vinha andando em sua direção. Pomy achou que ele fosse um "bicho", devido às longas barbas do religioso. Já o missionário, ao fazer o registro daquele episódio em seus diários, revela-nos um olhar bem diferente daquele apresentado pelo indiozinho, saber:

> Dia 30 de julho de 1957. Marchamos cedo [...]. Com meia hora de marcha, de repente, percebo um movimento por entre ramos e folhas, manchas de cor dançando. São Rikbaktsa a tirar embira de um pau. Quero ver melhor. Assoma alguém. Penso que é moça, a julgar pela impressão do momento, e trato como se fosse moça. Empunha arco e flecha. Mais tarde iria saber que era homem, o índio Pomy. (DORNSTAUDER, 1975, p. 89)

7 Pe. João Dornstauder, um ancestral Rikbaktsa

Em seu relato, Pomy também afirma que ele estava acompanhado por mais alguém, ao se deparar com a chegada do padre jesuíta. Segundo ele, tratava-se do Rafael. Há pouco tempo, tivemos a oportunidade de conversar com este grande líder comunitário e ouvi-lo contar várias histórias relacionadas à vida do seu povo, dentre elas, uma que se refere ao período da pacificação. Apesar do peso da idade, ele se mostrou uma pessoa bastante lúcida e cheia de vitalidade, fazendo algumas observações interessantes acerca do seu inesperado encontro com o Pe. João Dornstauder. Disse-nos, por exemplo, que o missionário só acabou sendo bem recebido pelos Rikbaktsa, naquela ocasião, por ter sido identificado pelos anciãos como um dos seus antepassados que havia retornado para ajudá-los a vencer a batalha contra os seus inimigos.

A propósito, trata-se aqui de uma informação que já havia sido assinalada por Odilo Pedro Lunkes (1978, p. 17-20), através de uma pesquisa realizada junto ao referido povo. Também convém ressaltar que o missionário possuía um notável espírito de liderança, o que lhe permitia conquistar mais facilmente o respeito e a confiança das pessoas com as quais mantinha contato. A mesma versão é narrada também pelo Pe. Moura (1975, p. 9), ao destacar que "um chefe

(Íxo) chegou a sonhar que aquele pacificador era um Rikbaktsa redivivo". Com estes testemunhos congruentes parece que o principal motivo da sua ascendência junto aos Rikbaktsa esteja no fato de o reconheceram como um antepassado que estava voltando para auxiliar nesta guerra contra os seringueiros.

A ênfase dada acima à forma como o Pe. João Dornstauder foi acolhido pelos Rikbaktsa não é desprovida de significado. Ao conferirem o status de "parente" a alguém que, até então, era-lhes totalmente desconhecido, os membros daquela etnia tornaram possível o bom êxito da missão assumida pelo líder religioso junto deles, no tocante ao acordo de paz que logo mais viria a ser firmado com os seringueiros. Nas palavras de Odilo Lunkes, pode-se dizer que "o método usado na pacificação foi de tal acerto e revelou tal conhecimento da índole indígena, que os próprios nativos consideraram o Pe. João como ‘um Canoeiro que voltou à tribo’" (LUNKES, s.d V, *apud* PACINI, 1999, p. 15).

8 Conclusão

Neste trabalho, trouxemos à tona os resultados preliminares de uma pesquisa que estamos realizando sobre a comunidade indígena Rikbaktsa, cujo foco consiste em investigar como se deu o processo de escolarização deste grupo e de que forma seus membros concebem a presença da escola em seu cotidiano. Vale lembrar que, até há pouco tempo, estes índios nem imaginavam o que era educação escolar, pois permaneciam completamente isolados da sociedade nacional. De acordo com os nossos levantamentos, eles passaram a conhecer esta forma de ensino só a partir de 1957, através da sua passagem pelo antigo internato dos jesuítas em Utiariti...

Num primeiro momento, fizemos uma breve exposição em torno dos principais fatores que teriam motivado o processo de "pacificação" empreendido pelos missionários católicos junto aos Rikbaktsa. Vimos que este povo se encontrava em situação de guerra contra as frentes extrativistas que haviam se instalado na região do vale do Juruena, resultando na morte de centenas de índios e seringueiros. Por esta razão, a Companhia de Jesus deu início às suas operações missionárias, a fim de promover a paz e a harmonia entre aqueles dois grupos. No entanto, sabe-se que tal projeto implicou também num gradativo e intenso processo de doutrinação religiosa dos autóctones, com o intuito de convertê-los à proposta anunciada pelos propagadores da fé cristã!

É dentro deste contexto, pois, que se insere todo um conjunto de atividades socioeducativas desenvolvidas pelos jesuítas que, um pouco mais adiante, viria a culminar na adesão dos Rikbaktsa ao processo de escolarização. Vale ressaltar que vários daqueles índios que frequentaram a escola de Utiariti acabaram se tornando professores, após o seu retorno às aldeias. Isso levou estes bravos guerreiros a mudarem o seu modo de fazer guerra, trocando a borduna pela caneta! Porém, cumpre dar continuidade à nossa investigação, no sentido de tentar aprofundar as questões já levantadas, a fim de explicitar o significado da instituição escolar no âmbito da referida comunidade.

Referências

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição.** São Paulo: PUC, 1992.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico**, 2010, p. 153. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

CAMINHA, Pêro Vaz de. **Carta do "descobrimento" do Brasil**. Porto Seguro, 1500.

DORNSTAUDER, João Evangelista. **Como pacifiquei os Rikbaktsa.** Instituto Anchietano de Pesquisas: São Leopoldo, 1975.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

LIMA, Nísia Trindade. **Introdução à Rondônia de Edgard Roquette-Pinto.** In: ROQUETTE-PINTO, Edgar. *Rondônia: anthropologia-ethnographia.* 7ª edição. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

LUNKES, Odilo Pedro. **Origem, Lendas e Costumes dos índios Rikmakca.** Separata de Estudos Leopoldenses. Ano XIII, vol. 13, nº 48. 1978.

MARTINELLO, Pedro. **A "batalha da borracha" na segunda guerra mundial e suas conseqüências para o vale amazônico.** São Paulo: Cadernos UFAC, 1988.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

PACINI, Aloir. **Pacificar: relações interétnicas e territorialização dos Rikbaktsa.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1999, 261 p.

_____. **Um artífice da paz entre seringueiros e índios.** São Leopoldo: Unisinos, 2015.

PEREIRA, Patrícia Itaibele Gomes. **Juína, a Rainha da Floresta: Uma história sob o olhar Rikbaktsa.** Disponível em: <http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20150821204931.pdf >. Acesso em: 26 mar. 2017.

PIVETTA, Darci. **Amazônia Meridional: território deflagrado, educação pacificadora.** Tese (Doutorado em Educação Pública) – PIPGE, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT. 1999, 249 p.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras. Para o Conhecimento das Línguas Indígenas.** Loyola: Campinas, 1986.

SILVA, José de Moura e. In: **Como pacifiquei os Rikbaktsa.** Instituto Anchietano de Pesquisas: São Leopoldo, 1975.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL

Sabrina da Silva Dias (PIBIC/UNIR) – performate@unir.br
Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos (UNIR) – fannybastos@unir.br

Resumo: O Programa de Assistência Estudantil é uma ação que visa conceder recursos financeiros para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados no ensino superior. No curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural os acadêmicos recebem o Auxílio Permanência Indígena, pela assistência estudantil indígena. Esta pesquisa tem como objetivo identificar o impacto da ação do Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Rondônia – UNIR na diminuição da evasão, repetência e do desempenho acadêmico insatisfatório, por razões socioeconômicas, nos discentes do curso, no período de 2009 a 2016, no *Campus* de Ji-Paraná. Para efetuar a pesquisa, foi utilizada a metodologia da pesquisa de levantamento, no qual ocorreram estudos exploratórios e descritivos dos dados que foram disponibilizados pela Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI e pela PROCEA. Foi aplicado um questionário aos estudantes, ao todo de 40 questionários, a análise das respostas do questionário indicou que há uma percepção dos discentes da importância do programa, sendo que 95% acham que não seria possível estar no curso sem o auxílio. Na análise descritiva foi possível inferir que 75% dos contemplados são do sexo masculino e 25% do sexo feminino. O percentual de evasão no curso, no período, foi de 25,52%. Em relação ao Índice de Aproveitamento Acadêmico (IA) a média foi de 75, numa escala de 0 a 100.
Palavras-chave: Programa de Assistência Estudantil. Evasão. Ensino Superior.

1 Introdução

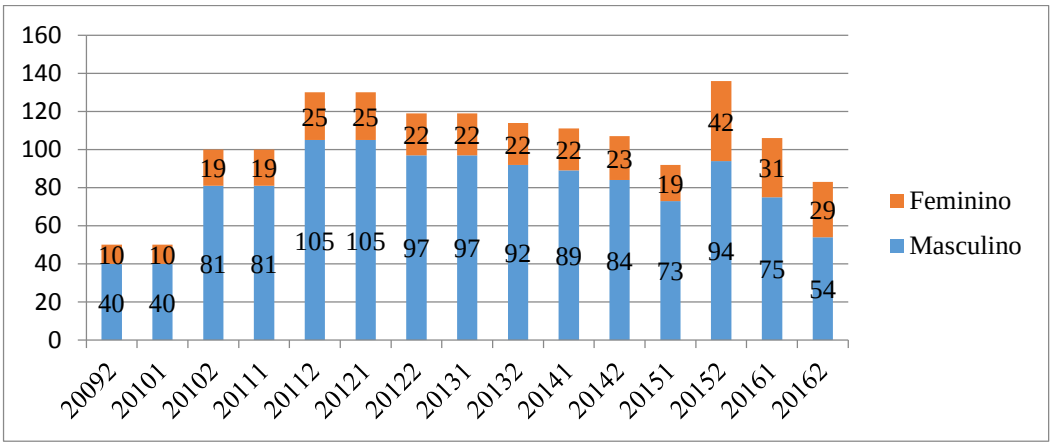
O Programa de Assistência Estudantil tem como princípio conceder bolsas e auxílios para estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o recorte da pesquisa foi analisar, no período de 2009 a 2016, o impacto do programa nos estudantes indígenas que cursavam a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, identificando a percepção do estudante, em relação a sua permanência no curso, o seu desempenho durante a graduação e o impacto na diminuição do trancamento ou abandono do curso e se contribuiu na diminuição de evasão.

A análise dos dados envolveu os aspectos descritivos da estatística e realização de cálculos que descreveram as taxas de evasão, as médias do Índice de Aproveitamento Acadêmico (IA), Índice de Aproveitamento Anual (IAA) e por meio de um questionário, obteve-se uma amostra de repetência.

2 Os matriculados no Curso de Educação Básica Intercultural

Para identificar a evolução dos contemplados com os auxílios no Programa de Assistência estudantil partiu-se do universo de matriculados no curso. O Gráfico 1 indica o quantitativo de matrículas por sexo em cada período, ou seja, o ano de 2009 no segundo semestre foi registrado como 20092, com 10 matriculados do sexo feminino e 40 do sexo masculino, totalizando 50 matrículas.

Gráfico 1 - Matriculados por sexo na Educação Básica Intercultural



Fonte: Elaborado com dados da Diretoria de Tecnologia da Informação (2016).

Os dados revelaram a predominação das matrículas do sexo masculino, com média de 75% entre 2009 a 2016. O ápice de matriculados foi no ano de 2015 no segundo semestre, contabilizando 136 matriculados.

3 O Programa de Assistência Estudantil e a Evasão, Desempenho Acadêmico e Repetência

A Tabela 1 descreve o quantitativo de benefícios alocados para o *Campus* de Ji-Paraná, o número de estudantes que receberam os benefícios/bolsas e permanecem matriculados ou concluíram o curso.

Tabela 1 - Programa de Assistência Estudantil no Curso do Intercultural

Quantitativo de Benefícios/bolsas					
Ano	Benefícios no *Campus* Ji-Paraná	Benefícios no Intercultural			
		Matriculados		Concluintes	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
2009	48	11	37	0	0
2010	100	19	81	0	0
2011	122	24	98	0	0
2012	117	22	95	0	0
2013	111	22	89	0	0
2014	105	21	84	1	0
2015	165	47	118	8	27
2016	106	31	75	2	12

Fonte: Elaborado com os dados da PROCEA (2016).

Há várias formas de calcular a Evasão, a dissertação de Hoed (2016) faz uma análise dos vários métodos para estabelecer o cálculo da evasão, utilizamos a fórmula 4 apontada pelo autor que trata da evasão anual e na Tabela 2 descreve-se o percentual em cada ano da evasão.

Tabela 2 - Evasão na Licenciatura em Educação Básica Intercultural

Evasão								
Ano	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Taxa (%)	0	0	3	8	5	6	18	17

Fonte: Elaborado com os dados da PROCEA e da DTI (2016).

Nos anos de 2012 a 2014 não ocorreu ingresso de alunos e o cálculo da evasão considerou as matrículas ocorridas no segundo semestre de cada ano. A evasão no curso em 2015 apresentou um aumento de 18% expressivo quando comparado aos outros anos.

A Tabela 3 descreve a média do Índice de Aproveitamento Acadêmico (IA) dos matriculados, cada estudante tem seu IA que é a média do desempenho (nota) nas disciplinas cursadas no semestre de cada ano. E o Índice de Aproveitamento Anual (IAA) é a média do estudante de todas as disciplinas cursadas desde que iniciou o curso. A escala de valoração é 0 a 100 pontos.

Tabela 3 - Desempenho Acadêmico na Licenciatura em Educação Básica Intercultural

Média dos Índices de Desempenho dos estudantes								
Ano	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
IA	79	79	74	71	73	79	74	69
IAA	77	77	71	74	75	76	74	77

Fonte: Elaborado com os dados da PROCEA e DTI (2016)

Na UNIR o desempenho mínimo para aprovação nas disciplinas são 60 pontos, na análise das informações da Tabela 3 pode-se perceber que os estudantes indígenas beneficiados com a assistência estudantil apresentaram, em quase todos os anos, tanto no IA como no IAA, valores superiores ao mínimo exigido, o que indica além de um melhor desempenho nas disciplinas, um registro menor de repetência.

A análise da repetência no universo de matriculados foi estabelecida por amostra vinculada a aplicação de um questionário em 2016, onde 40 estudantes responderam num total de 106, destes 12,5% tiveram alguma reprovação.

4 Considerações Finais

Considerando que nos anos de 2012 a 2014 não ocorreu entrada de alunos, ou seja, não tiveram ingressantes, os motivos apontados foram à ausência de docentes e falta de estrutura para ocorrer às aulas.

As análises das respostas ao questionário indicaram que há uma percepção dos estudantes indígenas da importância do programa, sendo que 95% acham que não seria possível estar no curso sem o auxílio. Na análise descritiva foi possível inferir que 75% dos contemplados são do sexo masculino e 25% do sexo feminino. O percentual de evasão no curso, no período, foi de 25,52%. Em relação ao Índice de Aproveitamento Acadêmico (IA) a média foi de 75 pontos.

Na análise exploratória do universo de matrículas dos estudantes do curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural, no período de 2009 a 2016, constata-se quantitativamente que o Programa auxiliou a minimizar o quadro de evasão, desempenho acadêmico insatisfatório e repetência por razões socioeconômicas desfavoráveis.

Referências

BRASIL. Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis – PROCEA da Universidade Federal de Rondônia. Dados do Programa de Assistência Estudantil, 2016.

BRASIL. Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI da Universidade Federal de Rondônia. Dados do Sistema Integrado de Gestão Universitária, 2016.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios**. Consultor Legislativo da Área XV Educação, Cultura e Desporto. Consultoria legislativa, Câmara dos Deputados, 2016.

HOED, Raphael Magalhães. **Análise da evasão em cursos superiores: O caso da evasão em cursos superiores da área da Computação**. 2016. 188 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS RIKBAKTSA: DISCURSO PÚBLICO SOBRE A LÍNGUA

Izaudrelia Samasaik Rikbaktatsa (IFMT) – E-mail: iza_samasaik@hotmail.com

Mileide Terres de Oliveira (IFMT) – E-mail: mileide.oliveira@jna.ifmt.edu.br

Resumo: Neste trabalho trazemos o povo Rikbaktsa, habitantes de 34 comunidades indígenas circunvizinhas aos municípios mato-grossenses de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara, situados a Noroeste do Estado. A proposta de nossa pesquisa é de cunho sociolinguístico, em que analisamos as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa a partir da situação de contato entre a língua rikbaktsa e o português, em que a atitude linguística consiste no saber sobre a língua e o discurso público sobre a língua. Para o referido trabalho, enfatizamos o discurso público sobre a língua a partir de uma pesquisa bibliográfica e coleta de dados realizada por meio de um questionário fechado aplicado a 18 colaboradores bilíngues rikbaktsa/português. Dos resultados encontrados, enfatizamos que a educação indígena é um mecanismo de auxílio para a preservação do idioma nativo, além da formação de professores indígenas capacitados para ministrarem aulas nas aldeias e consequentemente preservar a sua cultura.

Palavras-chave: Língua rikbaktsa. Sociolinguística. Atitudes linguísticas.

1 Os Rikbaktsa

Para além da denominação "Rikbaktsa" encontra-se algumas denominações atribuídas ao povo e sua língua: os Rikbaktsa eram denominados "canoeiros" pelos seringueiros, devido à grande habilidade no manejo de canoas, e "orelhas de pau", uma referência aos "batoques que usam nos lóbulos das orelhas" (SILVA, 2005, p. 02). Boswood (1973, p. 01) afirma que também eram conhecidos como "Aripaktsa" e "Erigbaktsa".

Os Rikbaktsa vivem em três terras indígenas na mesma região: a Terra Indígena Japuíra, a TI Escondido e a TI Erikpaktsa, num território de cerca de 320 mil hectares de mata amazônica de acordo com o Instituto Socioambiental (ISA, 2014). No site do ISA (2014) consta que a TI Japuíra possui cerca de 154.843 ha e uma população de 215 Rikbaktsa. A TI Erikpaktsa tem uma população de 676 Rikbaktsa, em cerca de 80 ha de mata amazônica. A TI Escondido, por sua vez, possui 169.649 ha e 45 Rikbaktsa (idem).

A população Rikbaktsa é dividida em duas metades: Arara Amarela (*Makwaraktsa*) e Arara Cabeçuda (*Hazobiktsa*), além de outras subdivisões em clãs[1]. Esta

[1] De acordo com Hahn (1976, p. 96 apud PACINI, 1999, p. 14-15) "os nomes dos clãs seriam não mais que nomes de famílias – patrônimos, nos quais nem todas as relações genealógicas são calculáveis. Isto

divisão inclui elementos da flora e fauna, assim como não-humanos (ARRUDA, 1992). Cada metade possui a divisão dos seguintes clãs:

> Metade MAKWARAKTSA (arara amarela):
> - Makwaraktsa (arara amarela, "puro" amarela, como dizem).
> - Tsikbaktsa (arara vermelha).
> - Bitsitsiyktsa (fruta silvestre).
> - Mubaiknytsitsa (referido ao macaco aranha, quat).
> - Zoktsa ("pau torçido", refere-se a um tipo de árvore).
> - Zuruktsa (animal feroz, mítico, aparentado à onça - parini - que hoje não existe mais)
> - Wohorektsa (uma certa árvore).
>
> Metade HAZOBIKTSA (arara cabeçuda):
> - Hazobiktsa (arara cabeçuda).
> - Umahatsaktsa (figueira).
> - Tsuãratsa (macuquinho).
> - Tsawaratsa (inajá).
> - Bitsiktsa (tucano).
> - Buroktsa (árvore, "pau leiteiro").
> - Zerohopyrytsa (jenipapo) (ATHILA, 2006, p. 178).

A caça é típica dos homens e tudo que conseguem durante a caçada é levado para suas esposas que são responsáveis pelo preparo e a distribuição para a família do caçador e para a casa dos homens, o *mykyry*. Conhecido como um tipo de casa tradicional, o *mykyry* é feita de palha de vários coqueiros como o babaçu, inajá e açaí, e as paredes são feitas de lasca destes coqueiros. As mulheres são proibidas de frequentar o *mykyry*, ou seja, apenas os homens podem utilizá-la, pois é neste local que eles trabalham, confeccionam seus artesanatos, arcos e flechas, entre outros tipos de trabalhos (idem).

Os Rikbaktsa comem peixe e apreciam as aves, tais como: gavião de penacho, araras, papagaios, macuco, marreco, entre outras, e também aproveitam as asas para a confecção dos artesanatos. A coleta de castanhas-do-pará geralmente é realizada pelas mulheres, que fazem mingau, bolo, pães e óleo para fritura. O mel também é muito consumido pelos Rikbaktsa, utilizado para adoçar os alimentos, principalmente as Chichas, tipo de bebida fermentada com banana, milho, batatas ou cará (ibdem).

Existe um ritual na etnia Rikbaktsa conhecido como *ritual da chegada*, quando um indígena ou não-indígena chega na aldeia é oferecido chicha e comida para ele, sendo uma forma de acolhida, pois compartilhar o alimento é um gesto de respeito pelo outro,

---

certamente não esclarece a associação entre os membros de clãs e os animais ou plantas aos quais os nomes dos clãs se referem. Também não esclarece como os clãs se relacionam ideologicamente e de fato".

o anfitrião oferece ao visitante uma das coisas mais valiosas para os Rikbaktsa: a sua própria comida (PACINI, 2015).

Há dois fenômenos naturais da região mato-grossense: a seca e a chuva. Nestes períodos distintos os Rikbaktsa realizam várias tarefas, como por exemplo, na seca (período que vai de maio a outubro) é o momento em que as chuvas são reduzidas, e os indígenas procuram lumas e haste para confeccionar suas flechas. Além disso, eles aproveitam a seca para realizar a derrubada da mata para o plantio, e durante este período promovem pequenas festas. Na época da chuva (que compreende novembro a maio) fazem o plantio das roças que pertencem a determinados grupos familiares. Geralmente plantam batatas, mandiocas, milho, bananas, frutas cítricas e algodão para tecer as redes. Em ambas as épocas (seca e chuva), os indígenas gostam de caçar e pescar.

Os pajés são importantes para os Rikbaktsa, orientam o povo e possuem muito conhecimento, sobretudo dos rituais e das ervas medicinas, eles são curandeiros e se comunicam com os espíritos e deuses para ajudar o povo e conservar suas tradições (PEREIRA, 2015). No ano de 2014 um grande ancião do povo Rikbaktsa faleceu, Geraldino Patamy. Em comunicação pessoal os indígenas relatam que ficaram dias velando o corpo de Geraldino e realizando o ritual da lamentação, junto com seu caixão foram deixados alguns artesanatos, produzidos por ele mesmo. Os Rikbaktsa relatam que Geraldino era tão respeitado que seu batoque na orelha era o maior entre todos os mais velhos, pois além de promover a preservação dos costumes Rikbaktsa, sempre organizava as festas e ensinava as tradições aos mais jovens.

2 O discurso público sobre a língua (SCHLIEBEN-LANGE, 1993)

O *discurso público sobre a língua*, diz respeito ao falar que retoma outros falares do mundo, ou seja, falamos outros discursos que já foram ditos em outro momento. Diante desta definição, analisamos qual a língua que os entrevistados preferem usar para escrever, qual acham *mais bonita, feia, fácil, difícil,* gostam mais de falar, falam mais no dia a dia; se há Rikbaktsa que rejeitam a própria língua; se sentem *vergonha* de falar a língua nativa; se os colaboradores acham importante que seus filhos aprendam rikbaktsa; se eles acham que a língua rikbaktsa esta desaparecendo e se há algum trabalho de preservação da língua rikbaktsa na aldeia.

Para alcançarmos tal propósito, utilizamos a técnica de coleta de dados que envolve a observação e compreensão seletiva por parte do investigador, razão pela qual

utilizamos a Técnica de Elicitação, por meio de um Questionário. A escolha de um questionário guia como instrumento de pesquisa nos possibilitou comparar um conjunto de respostas e analisar, sobretudo, as atitudes linguísticas dos indígenas, de acordo com a geração pertencente.

Elaboramos uma ficha pessoal com dados dos colaboradores, em seguida, aplicamos um questionário fechado com perguntas sobre o contato linguístico (rikbaktsa/português), as possíveis situações de interação que acontecem nos cinco domínios linguísticos sugeridos por Fishman (1995): Domínio familiar, religioso, vizinhança (aldeia), escolar e trabalho. Além disso, buscamos descrever o uso da língua rikbaktsa e do português no dia a dia.

Este trabalho limitou-se à coleta entre moradores das aldeias: Primavera, Cerejeira, Pé de Mutum, Aldeia Velha, Barranco Vermelho e Jatobá. Entretanto, enfatizamos que a coleta de dados foi realizada no município de Juína - MT, nos momentos em que os indígenas saem de suas aldeias e vão para a cidade.

Entrevistamos 18 colaboradores indígenas Rikbaktsa seguindo uma prévia estratificação que leva em conta três distintas gerações (de faixa etária também distinta). Das três gerações, o grupo da 1ª geração contempla indígenas acima de 56 anos; a 2ª geração é composta pelos colaboradores entre 26 e 55 anos; e a 3ª geração na faixa etária entre 14 e 25 anos[2]. De acordo com os dados esboçados, organizamos o quadro abaixo:

Quadro (01): *Estratificação dos colaboradores*

Origem	**Identificação do colaborador**					
1ª geração: acima de 56 anos	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
2ª geração: 26-55 anos	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12
3ª geração: 14-25 anos	3.13	3.14	3.15	3.16	3.17	3.18

[2] Todos os colaboradores assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), assim como os menores de idade tiveram os TCLEs assinados pelos pais ou responsáveis. O Comitê de Ética da UNEMAT aprovou a execução da pesquisa.

	Total: 18 colaboradores

Para compreensão das análises nos referimos aos colaboradores como 1.1, 1.2, etc., sendo que o primeiro número se refere à geração pertencente e o segundo refere se ao número do colaborador. Como por exemplo, o entrevistado 2.9 se refere a um indígena da segunda geração e o nono colaborador, enquanto a 3.18 trata-se do grupo da terceira geração e décimo oitavo entrevistado.

3 Análise linguística

Neste tópico, tratamos das atitudes linguísticas dos Rikbaktsa manifestadas diante da própria língua nativa (rikbaktsa) e a do outro (português), a partir do *discurso público sobre a língua* (SCHLIEBEN-LANGE, 1993), o outro elemento que compõe a atitude linguística, em que a variedade de fala utilizada pode possuir valores de juízo, tanto positivos, como negativos, relacionada ao modo do outro falar e do seu próprio modo de falar. Para atingirmos tal propósito, perguntamos aos colaboradores qual a língua que eles acham *mais bonita*, todos responderam o rikbaktsa:

1.1: ***Rikbaktsa**, porque é a **língua da minha etnia**.*
1.2: ***Rikbaktsa.***
1.3: *A língua do meu povo, **rikbaktsa.***
1.4: *A **língua do meu povo**.*
1.5: *O **meu idioma,** rikbaktsa.*
1.6: ***Rikbaktsa**. Por causa das tradição, música, festa de tudo que rikbaktsa tem eu acho **mais bonita.***

2.7: *O **nosso idioma.***
2.8: ***Rikbaktsa** porque é mais bonita, é a língua do meu povo.*
2.9: ***O idioma**, claro, é a **língua do meu povo**, eu acho **mais bonita**.*
2.10: ***Rikbaktsa**.*
2.11: *A língua do meu povo, **rikbaktsa é mais bonita.***
2.12: ***Rikbaktsa**. Porque eu **acho bonito falar**.*

3.13: ***Rikbaktsa**, claro, é o **nosso idioma***
3.14: ***Rikbaktsa**, porque a **minha língua é importante pra mim**.*
3.15: *Rikbaktsa, claro, é o **nosso idioma.***
3.16: *Rikbaktsa, o **meu idioma**.*
3.17: *Eu acho mais bonita a **língua rikbaktsa.***
3.18: *A **língua rikbaktsa** é mais bonita.*

A língua rikbaktsa é mais apreciada que o português. A expressão *mais bonita* é

uma atitude que reflete o sentido de pertencer à identidade étnica indígena, e é manifestado pela atitude positiva, ao considerar a língua rikbaktsa *mais bonita* que o português, mesmo que a predominância da fala seja da língua portuguesa. Quando todos afirmam *rikbaktsa*, demonstram o reconhecimento da língua rikbaktsa como o idioma próprio da etnia: *língua do meu povo, língua da minha etnia, nosso idioma, minha língua é importante pra mim.* Nas respostas, a valorização da língua rikbaktsa está relacionada à representatividade da etnia Rikbaktsa; o seu povo é considerado o mais prestigiado para o entrevistado, consequentemente a sua língua é a mais prestigiada no julgamento de valor do colaborador, pois a língua rikbaktsa é importante para a etnia:

> 1.5: *A **arma que hoje nós temos** é o nosso idioma materno.*
>
> 1.6: *Eu sinto que a língua hoje é de extrema importância, porque **é nossa identidade**, a cultura da gente é valorizada* [...]**.**

Os pronomes são argumentos de identificação cultural e linguística, conforme expresso no quadro abaixo:

***Quadro (07):** Atitudes manifestadas*

+ rikbaktsa
Minha etnia
Língua do **meu** povo
Nosso idioma
Nossa identidade

A utilização dos pronomes pessoais que indicam posse: *minha, meu, nosso, nossa,* reafirmam a identificação dos Rikbaktsa enquanto indígenas, pertencentes a etnia Rikbaktsa e que valorizam a sua cultura e a sua língua.

Weinrich (2011) afirma que atitudes positivas referentes a uma língua podem ser analisadas pelo fato de ser a língua nativa de sua comunidade linguística. O autor afirma que os falantes desenvolvem um apego emocional com o idioma de origem, o qual, muitas vezes receberam as primeiras formações[3]. Não somente no domínio familiar, mas também nos outros domínios linguísticos, em que os jovens possuem contato com seus costumes tradicionais que fazem relembrar todo sentimento de pertença a uma etnia, com uma

[3] Do texto original: "another source of positive attitudes toward a language is to be found in its very status as a mother-tongue. Most persons develop an emotional, pre-rational attachment to the language in which they receive their earliest and most fundamental training in semiotic behavior" (WEINRICH, 2011, p. 07).

história de luta e resistência de sua cultura, frente às invasões alheias. A importância da língua nativa não pode ser igualada ao uso de qualquer outra língua, para o falante nativo, a sua língua é sempre a *mais rica, mais bonita* e *mais valorizada*, o sentimento de pertencimento a uma identidade étnica é mais forte que a preferência pela língua do outro.

Indagamos aos colaboradores se eles acham importante ensinar o idioma nativo aos seus filhos e se eles saberiam ensiná-los:

> 1.1: *Sim, eu acho importante e eles sabem um pouco.*
> 1.2: *Sim, eu ensinei eles e algumas coisa eles aprenderam.*
> 1.3: *Sim, eu tento ensina pra eles.*
> 1.4: *Eu ensino meus filhos e netos e quero que eles ensinem os filhos deles também.*
> 1.5: *Sim, eu ensino eles, tem que sabe o idioma.*
> 1.6: *Sim, mas* ***eles tem que ir atrás para aprender,*** *buscar o aprendizado.*
>
> 2.7: *Eu acho importante e quero que todos aprendam, e eu vou ajuda eles a aprende.*
> 2.8: *Sim,* ***na aldeia eu falo do jeito das pessoas da aldeia*** *e eu ensino rikbaktsa.*
> 2.9: *Sim, é importante, aquilo que eu sei eu ensino desde pequeno.*
> 2.10: *Eu quero que eles aprendam e eu vou ensina o que eu sei pra eles.*
> 2.11: *Sim, eu tô tentando ensina pra eles.*
> 2.12: *Eu ensino meus filhos e quero que eles aprendam o nosso idioma.*
>
> 3.13: *Sim eu quero que eles aprendam.*
> 3.14: *Eu quero que ele aprenda, o que eu sei eu vou ensinar pra ele, mas eu queria aprende de tudo para ensinar pra ele, mas se eu falar direto no idioma com ele, ele vai prende melhor que eu.* ***Eles falam que criança é melhor pra aprender que adulto.***
> 3.15: *Eu quero que eles saibam fala o nosso idioma, e eu vou ensinar o que eu sei pra eles.*
> 3.16: *Eu vou ensinar, mas minha mãe também disse que me ajuda e eu quero que ele fale na língua do nosso povo.*
> 3.17: *Sim, eu quero que fale o nosso idioma e eu vou ajudar sim.*
> 3.18: *Eu quero que eles aprendam e minha família ensina, na escola ele também vai aprende.*

Todas as gerações querem que seus filhos aprendam rikbaktsa e afirmam que pretendem ensinar. O grupo da 1ª geração relata que *eles têm que ir atrás para aprender* (1.6), esta afirmação retoma a tradição Rikbaktsa do *rodeio*, o *mykyry*, em que os homens se reuniam e trocavam experiências e os mais novos aprendiam com os mais velhos. Mas esta iniciativa é espontânea, os próprios indígenas demonstram interesse em compartilhar estes momentos com os anciãos e assim, adquirir o conhecimento. De acordo com Athila (2006, p. 258), “algumas vezes crianças de ambos os sexos acompanham seus pais e avôs

nas atividades do *mykyry.* Eles aproveitam a oportunidade para ensinar-lhes alguma tarefa". Os mais velhos são incentivadores dos costumes indígenas e buscam transmitir para os jovens nas aldeias.

O grupo da 2ª geração também ensina seus filhos o idioma nativo, *na aldeia eu falo do jeito das pessoas da aldeia* (2.8), o *jeito de falar* na aldeia refere-se aqueles momentos em que a interação entre Rikbaktsa acontece pela língua nativa, geralmente em conversas com os mais velhos que se comunicam mais no idioma nativo.

O grupo da 3ª geração, apesar de nem todos terem filhos ainda, também querem que a futura geração aprenda o idioma do seu povo, e que desde pequeno possa aprender a língua rikbaktsa: *eles falam que criança é melhor para aprender que adulto* (3.14).

Os argumentos descritivos ou avaliativos do discurso público são os estereótipos (SCHLIEBEN-LANGE, 1993), que consistem nos julgamentos de "bonito" ou "feio", "melhor" ou "pior", etc. Perguntamos aos colaboradores qual a língua mais feia e todos afirmaram ser a língua portuguesa:

1.1: *Português.*
1.2: *O português.*
1.3: *O português mesmo.*
1.4: *O português.*
1.5: *Português é mais feia.*
1.6: *Português, mas tem muitos termos que muitas vezes lá na frente é outro termo e você acaba não entendo o significado daquela palavra, ela é complicada, mas o rikbaktsa é só um sentido.*

2.7: *Eu acho português mais feio.*
2.8: *Português é mais feio, porque não é o nosso idioma.*
2.9: *Português, porque* ***se a gente fala errado todo mundo percebe****.*
2.10: *Eu acho o português mais feio.*
2.11: *O português, porque não é do nosso povo.*
2.12: *Acho mais feio o português.*

3.13: *Português porque não é o nosso idioma mesmo.*
3.14: *Português, porque não é nossa língua.*
3.15: *Eu acho que o português é mais feio porque não é nossa língua.*
3.16: *Português, porque* ***não é nosso idioma.***
3.17: *Português é mais feio, não é o idioma na nossa etnia.*
3.18: *Português porque não é do nosso povo.*

Os Rikbaktsa sabem o português, mas acham *feia,* por não ser o idioma nativo, por ser complicado e ainda, se *fala errado todo mundo percebe* (2.9H). Como o português não é a língua da etnia Rikbaktsa, acham o idioma nativo *mais bonito* e, consequentemente, a língua do outro: o português, mais *feia.* Nesta perspectiva, a função

da linguagem consiste em transmitir informações sobre os falantes e estabelecer relações sociais, contexto em que o falante consegue descrever o seu falar a partir do falar do outro, ou seja, pelas semelhanças e diferenças que estabelecem entre as duas línguas em contato (GIMENES-MORALIS, 2000). Deste modo, em uma determinada comunidade de fala, as atitudes linguísticas exercem influências sobre o comportamento linguístico do falante. Perguntamos qual a língua mais difícil, obtivemos as seguintes respostas:

1.1: *O português, muita regra, muito termo.*
1.2: *Português*
1.3: *Português, tem muita regra.*
1.4: *O português, é complicado.*
1.5: *Português, difícil interpretar.*
1.6: *Português, tem muitos termos.*
2.7: *Rikbaktsa, é difícil escrever.*
2.8: *Eu acho difícil rikbaktsa, porque a escrita é difícil.*
2.9: *Rikbaktsa, escrever e falar, ela é uma língua muito rápida, tem que falar muito ligeiro. As vezes você não entende, para escrever é complicado.*
2.10: ***Rikbaktsa eu acho mais difícil**.*
2.11: *Rikbaktsa é mais difícil.*
2.12: ***Eu acho rikbaktsa.***

3.13: ***Rikbaktsa**, porque é difícil fala.*
3.14: ***Rikbaktsa** eu acho que é bem mais difícil.*
3.15: *Eu acho que o rikbaktsa, porque é complicado pra escreve.*
3.16: *Rikbaktsa.*
3.17: *Eu acho que é bem mais difícil rikbaktsa.*
3.18: *Rikbaktsa, porque eu não aprendi a fala desde pequena, se eu dominasse bem a minha língua eu não teria tanta dificuldade para falar.*

Em contrapartida, interrogamos qual a língua eles acham mais fácil, nos responderam:

1.3: *O Rikbaktsa, eu gosto do idioma e acho mais fácil.*
1.2: *O idioma mais fácil, o português é muito difícil, muito difícil escrever, tem muita regra.*

2.8: *Português, mais fácil, a gente acha bonito.*
2.9: *Hoje eu acho o português, porque tenho mais contato, tudo o que eu faço é em português.*

3.18: *O português, porque a gente aprende desde criança, já aprende a falar o português*
3.17: *O português, parece mais fácil que rikbaktsa, eu acho.*

O grupo da 1ª geração acha o português mais difícil, principalmente na escrita, na interpretação e ainda relatam que há muita regra, estas respostas refletem o

monolinguismo existente nesta geração antes do contato com os não-indígenas. A L1 era a língua rikbaktsa, depois aprenderam o português, e de maneira imposta, por isso a facilidade com a língua nativa, que desde pequenos conviveram e aprenderam na aldeia e apesar de ficarem anos no Internato, o idioma nativo faz parte da cultura dos Rikbaktsa.

O grupo da 2ª geração acha *mais difícil* a língua rikbaktsa, por ser diferente do português, sendo que no dia a dia usam mais o português, tanto na fala como na escrita, por isso acham mais fácil. O colaborador 2.9 H ainda diz: *tudo o que eu faço é em português*, ou seja, no cotidiano, suas tarefas e atividades são desenvolvidas em língua portuguesa, o mesmo colaborador relata sobre a língua rikbaktsa: *Às vezes você não entende, para escrever é complicado.* O uso linguístico do grupo da 2ª geração acontece mais em português, por isso a fala e a escrita em rikbaktsa é difícil para eles, pois no cotidiano não utilizam com frequência o idioma nativo.

O grupo da 3ª geração acha *mais difícil* a língua rikbaktsa, a colaboradora 3.18 M afirma que acha difícil o idioma *porque eu não aprendi a falar desde pequena,* esta geração tem como L1 o português, e o idioma nativo é aprendido no domínio familiar e escolar, mas a língua portuguesa eles aprendem desde pequenos, e é a língua mais usada, por isso acham mais fácil e possuem mais afinidade com a língua que utilizam com mais frequência.

Quando pedimos para os entrevistados qual a língua eles gostam mais, todos respondem rikbaktsa, mas quando interrogados qual a língua que mais falam no dia a dia, é unânime a resposta: *português*. Se eles preferem o idioma nativo, porque usam mais a língua do outro? Esta era a nossa inquietação enquanto realizávamos o questionário.

A partir do entendimento de estereótipo proposto por Schlieben-Lange (1993), que consiste no argumento do discurso público ou daqueles que concorrem entre si, nas respostas ao questionário existe uma atitude compartilhada pela sociedade Rikbaktsa, em que a língua nativa, gera avaliações negativas, de *vergonha*. Interrogamos: "Alguns Rikbaktsa rejeitam a própria língua?

> 1.5: *Sim. Se não tivesse* ***vergonha*** *as crianças podiam falar no idioma.*
> 1.6: *Sim. Porque* ***tem medo de falar errado****, eu tenho percebido que eles, às vezes, nem tem vergonha mas não sabe a pronúncia da palavra. É porque eles não sabem mesmo, como se conversa no idioma, no sentido que eu percebi na maioria.* ***Muitos não sabem o idioma****.*
>
> 2.8: *Sim, alguns jovens não querem falar e muitos não querem aprende, porque* ***tem vergonha de fala o idioma.***
> 2.12: *Sim, devido a falta de incentivo dos próprios pais, que dão muita*

> *liberdade, assim de viver na cidade e pega todo o costume da sociedade não-indígena.*
>
> 3.17: *Eu acho que tem, acho que* ***sente vergonha do seu próprio idioma****, eu não sei porque.*
> 3.18: *A gente, às vezes, tem até* ***vergonha de falar****, pra não falar errado.*

Os mais jovens não falam a língua rikbaktsa, discurso público instaurado acerca da desvalorização da língua nativa perante a língua portuguesa, de maior *status* na sociedade não-indígena. O discurso dos colaboradores legitima que apesar de considerarem a língua rikbaktsa a *mais bonita*, afirmam que muitos se *envergonham* em falar a própria língua nativa. Temos um conflito que nos leva a refletir quais seriam os motivos desta mudança de atitude/comportamento em relação à própria língua. Existe uma atitude negativa dos colaboradores diante da própria fala quando afirmam: *tem vergonha*. Trata-se da identidade linguística dos Rikbaktsa que se consideram indígenas, acham *bonita* a sua cultura e língua, mas não utilizam no dia a dia, pois a influência do português é tão grande que ocasiona a *vergonha* em falar sua língua nativa.

Alguns Rikbaktsa estão mais influenciados pela cultura do outro do que pela própria cultura nativa, devido, sobretudo ao convívio na cidade. Por isso, todos os colaboradores afirmam que o idioma está se perdendo, sobretudo pelo desuso e o desinteresse dos mais jovens em aprender o idioma nativo. Os colaboradores se auto avaliam como falantes da língua rikbaktsa e do português, mas o estereótipo que recobre a língua nativa, ou seja, a vergonha que os mais jovens possuem em falar a língua rikbaktsa, faz com que eles busquem afastar-se da esteriotipação e deixam de falar a língua rikbaktsa, afirmando ter vergonha de pronunciar o próprio idioma.

Pode-se definir que a

> [...] atitude é uma disponibilidade, uma tendência para agir ou reagir de um certo modo quando confrontado com certos estímulos. (...) As atitudes são reforçadas por crenças (o componente cognitivo) e geralmente atraem fortes reações (o componente emocional) que levarão a formas determinadas de comportamento (a componente de tendência expressiva) (OPPENHEIM, 1966, apud GIMENES-MORALIS, 2000, p. 38-39).

Essa concepção de Oppenheim (1966, apud GIMENES-MORALIS, 2000) considera o componente emocional como gerador de formas expressivas no comportamento, ou seja, um julgamento de valor. As marcas linguísticas *"tem medo de falar errado", "tem vergonha de fala o idioma", "sentem vergonha do seu próprio idioma",* são expressões negativas em relação ao próprio idioma, considerado

anteriormente como o *"mais bonito"*, mas agora contradito nas atitudes negativas.

Para explicar os diversos discursos que coocorrem dentro da fala de um indivíduo bilíngue, Schlieben-Lange (1993) realizou uma pesquisa sociolinguística com os moradores da vila de Bagnols-sur-Cèze (sul da França) (cf. tópico 2.4). Com o objetivo de verificar se o ocitano ainda era falado nesta vila, suas análises evidenciaram que o falante possui um *saber sobre a língua*, quando reconhece a existência e o uso da língua materna na França. Entretanto, há em seu discurso aquilo que é imposto, não há uso da língua ocitano na França, como um *discurso oficial*; e por outro lado temos a *língua falada no cotidiano*, que é o ocitano, preservado na fala entre os parentes e familiares na França (idem, p. 96).

Os Rikbaktsa possuem um *saber sobre a língua* quando reconhecem o uso da língua nativa nos domínios linguísticos, em situações de interação com falantes do idioma nativo, principalmente os mais velhos e durante os rituais. Contudo, analisamos em suas respostas que *os mais jovens não usam a língua rikbaktsa porque têm vergonha de falar o idioma nativo*, como um *discurso público sobre a língua*, pois no dia a dia os mesmos indígenas afirmam que existe momentos em que a língua rikbaktsa é utilizada, mesmo afirmando que o português é mais usado no cotidiano, existem alguns momentos em que a língua rikbaktsa também é usada.

Perguntamos aos colaboradores se a língua rikbaktsa estava desaparecendo:

> 1.2: *Sim, tá desaparecendo porque **eu ouço muito pouco**.*
> 1. 4: *Sim, tá devagar, mas tá.*
>
> 2.11: *Pra mim tá, porque **o jovem de hoje tá falando muito pouco** a nossa língua, fala mais português. Muito pouco jovem fala a língua.*
> 2.12: *Olha eu acho que em certos lugares que não tem pessoas que não incentivam, **tá desaparecendo sim**.*
>
> 3.13: *Sim, poucas pessoas falam e **esta desaparecendo mesmo**.*
> 3.16: *Eu acho que **a língua ta morrendo**, porque tem pouca gente que fala a língua.*

Os indígenas veem que a língua rikbaktsa está desaparecendo porque não se ouve mais o idioma nas aldeias. Conforme analisamos no subtópico 3.2, o saber sobre a língua como uma atitude linguística, nos domínios linguísticos familiar, vizinhança, escolar, religioso e trabalho, há a predominância do uso da língua portuguesa, e o idioma nativo é usado em algumas ocasiões restritas. O comportamento linguístico dos Rikbaktsa leva a escolha da língua portuguesa na comunicação, pois é a língua que todos entendem, assim a interação acontece de maneira satisfatória.

A atitude linguística também pode ser vista como uma reação diante de uma determinada situação. Neste caso, o contato entre o rikbaktsa e o português ocasiona reações negativas de rejeição à própria língua nativa, em contrapartida, todos afirmam positivamente que consideram o idioma nativo o *mais bonito*. Estas reações distintas são influenciadas pela intensa relação de contato entre indígenas e não-indígenas, e pela dominação da língua portuguesa. As respostas anteriores sobre o domínio linguístico apresentam que a língua rikbaktsa vem diminuindo seus lugares de predominância e o português vem sendo a principal língua usada nas interações. Este deslocamento da língua nativa para a língua oficial, o português, reforça as reações negativas em relação ao uso de um idioma em detrimento de outro.

Para Schilieben-Lange (1993, p. 97), a consciência linguística está no campo da heterogeneidade, não pode ser considerado algo homogêneo, definido naturalmente pelo falante. Entretanto, esta heterogeneidade possui uma ligação entre o *discurso oficial sobre a língua* e aquilo que consiste na *experiência cotidiana da língua*, ambas as concepções estão interligadas, mas a consciência linguística resultante do falar não é homogênea, e muitas vezes pode ser contraditória. O discurso oficial sobre a língua rikbaktsa é que ela é a *mais bonita,* mas na experiência cotidiana do uso do idioma nativo os mais jovens não utilizam a língua rikbaktsa porque *têm vergonha*. Athila (2006) relata a preocupação no desuso da língua rikbaktsa pelos mais jovens nas aldeias:

> A maior parte dos jovens, crescida e educada nos arredores do Posto missionário Barranco Vermelho, que mais tarde tornar-se-ia aldeia, apesar de compreenderem perfeitamente a língua Rikbaktsa, evitam nela expressar-se. O mais preocupante, contudo, é que os filhos destes jovens, de uma maneira geral, não têm sido socializados na língua materna, principalmente aqueles que vivem em famílias nucleares, longe de avós e bisavós. Desta forma, seu contato com o idioma nativo é muito menos constante do que o recomendável. Mesmo assim, pude gravar alguns cantos, que os tinha gravados com homens mais velhos, entoados por um menino de seis anos de idade (ATHILA, 2006, p. 55).

A língua rikbaktsa constitui a identidade étnica deste povo, e este diferencial é o que caracteriza a sua etnia. Quando os Rikbaktsa mais jovens optam por não falar sua língua nativa, eles buscam garantir a oportunidade de incluir-se socialmente, pois, a partir do momento que adquirem o "falar do outro", eles diminuem as pressões sociais resultantes do conflito linguístico existente desde a época da colonização brasileira. Contudo, a vergonha da própria língua pode caracterizar uma negação da etnia Rikbaktsa, ou seja, a negação da língua é o meio de inserção e aceitação na cultura do "outro".

Neste contexto, retomamos o conceito de insegurança linguística, "[...] quando os

falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso [...]" (CALVET, 2002, p. 72). Neste caso, o modo mais prestigioso é o português, pois há uma competência social nesta abordagem, em que o indivíduo se sente valorizado a partir do momento que usa a variedade de mais valor, a inclusão acontece pela apropriação da cultura e do falar do outro, reafirmando que não podemos separar o social do linguístico, já que ambos estão intrinsecamente relacionados. Diante desta perspectiva, perguntamos se existe algum trabalho de preservação da língua rikbaktsa nas aldeias e a maioria respondeu que na escola as crianças têm aula de idioma e podem aprender a língua nativa:

> 1.2: Hoje tem pessoas que poderiam dar aula indígena dentro da aldeia, (...) se os professores incentivassem essas pessoas para ajudar a juventude e fazer uma roda de conversa no idioma. Meu marido tem interesse de fazer uma roda de conversa e resgatar a cultura e a tradição e eu acho que poderia fazer um resgate cultural.
>
> 2.10: Mas nós estamos incentivando os professores e os alunos nas escolas para cantar na língua e aprender. No currículo tem as práticas culturais onde todo o fim de semana tem esse trabalho. Na aula de idioma tem as cartilhas.
>
> 3.16: Tem só os professores que são bilíngues e da aula de idioma na sala de aula para os alunos.

A escola é fundamental na manutenção da língua nativa de um povo, por meio de uma pedagogia que respeita e valoriza a organização social, os costumes e as particularidades da etnia. As atividades pedagógicas devem promover a comunicação na língua nativa e que os conhecimentos adquiridos possam proporcionar aos indígenas o reconhecimento pela sociedade não-indígena, garantindo condições de igualdade e autonomia para o povo. Nos Rikbaktsa a educação indígena promovida nas escolas das aldeias vem auxiliando a preservação da língua e dos costumes Rikbaktsa:

> Há escola na maior parte das aldeias, todas com professores exclusivamente indígenas. Observo que muitas destas escolas foram implantadas nas estruturas dos *mykyry,* que existem em algumas aldeias, com função muito semelhante. Muitos velhos ou indivíduos que não se adaptaram à estrutura dos Postos, pouco falando português, permanecem orientando aqueles mais jovens, com "cantos", "festas", ensinamentos sobre flechas, arte plumária, "histórias" e mitos. "Aulas" como tais podem fazer parte da programação dos professores, embora estas atividades sejam mais propriamente desenvolvidas no *mykyry* ou nas casas, no contato cotidiano entre aqueles que dominam estas técnicas e os que desejam aprendê-las (ATHILA, 2006, p. 165).

A educação é um mecanismo de preservação da língua rikbaktsa. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNei, 2008) estabelece que a educação

indígena deve favorecer as especificidades de cada etnia, buscando contemplar a realidade sociocultural de cada povo, sem seguir os modelos estabelecidos pela sociedade indo-europeia. Entretanto, muitas escolas indígenas, assim como as escolas Rikbaktsa, trabalham com os livros didáticos de nossas escolas regulares. As aulas de geografia, história, matemática etc. são ministradas com os mesmos materiais que são utilizados nas escolas dos centros urbanos. Este tipo de educação não contempla os saberes indígenas e seus costumes. É necessário incentivo do Governo para promover o desenvolvimento da educação indígena nas aldeias. Há anos que os povos indígenas vem lutando pela sua legitimação nas aldeias e seu direito de preservar seus costumes através da educação.

Considerações finais

De acordo com nossas análises realizadas durante este trabalho, há um processo de deslocamento linguístico, em que o português está dominando o espaço de propagação da língua rikbaktsa. Entretanto, também existe um processo de manutenção da língua rikbaktsa, por meio das escolas das aldeias, através do ensino da língua nativa com cartilhas elaboradas pelos próprios professores. Os mais velhos, que falam fluentemente a língua, transmitem aos mais novos seus saberes. Os Rikbaktsa têm suas particularidades, as quais devem ser abrangidas na educação, pois a cultura deve ser respeitada e voltada aos dizeres de sua etnia e aos anseios da comunidade. Além disso, os Rikbaktsa têm a AIMURIK (Associação Indígena das Mulheres Rikbaktsa), que busca incentivar a cultura e estimular a conservação ambiental, por meio da utilização de materiais da natureza necessários à confecção das peças de artesanato, bem como a utilização de plantas medicinais. Outra associação é a ASSIRIK (Associação Indígena Rikbaktsa), que ajuda os indígenas de maneira geral, buscando recursos para auxiliar as TIs. A preocupação é que esta língua não seja extinta, como tantas outras que já desapareceram ao longo dos anos, como tantas que possuem poucos ou nenhum falante, ou ainda, aquelas línguas indígenas que se foram sem deixar nenhum registro.

Referências

ARRUDA, Rinaldo S. V. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição**.Tese (Doutorado em Antropologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ATHILA, Adriana Romano. **"Arriscando corpos."** Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Rio do Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BOSWOOD, Joan. Evidências Para a Inclusão do Aripaktsa no Filo Macro-Jê. Série Lingüística, **Associação Internacional de Linguística – SIL**, Anápolis, n. 1, p. 67-78, 1973. Disponível em: http://www.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/AKMcJe.pdf. Acesso em: 01. out. 2016.

CALVET, Louis-Jean**. Sociolinguística***:* uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

FISHMAN, J. **Sociología del Lenguaje.** (Trad. Ramón Sarmiento y Juan C. Moreno). Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

GIMENES MORALIS, Edileusa. **Dialetos em contato**: um estudo sobre atitudes Linguísticas. 2000. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000215182. Acesso em:17. out. 2016.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias . Acesso em: 17. out. 2015.

ISA- **Instituto Socioambiental**. 2014. Disponível em: http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3657. Acesso em: 17. out. 2016.

MEDEIROS, Iraci Aguiar**. Inclusão Social na Universidade**: Experiências na UNEMAT. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica). Campinas: UNICAMP, 2008.

PACINI, Aloir. **Pacificar: Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Rio do Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

_____. Um artífice da paz entre seringueiros e índios. São Leopoldo: Ed.UNISINOS, 2015.

RCNEI **- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Gráfica JB, 2008.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da linguística**. Tradução de TARALLO, Fernando *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SILVA, Léia de Jesus. **Aspectos da Fonologia e Morfologia na Língua Rikbaktsa.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Unb, 2005

WEINRICH, U. **Languages in contact:** French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

COMPONDO CENÁRIOS: ENTRE A ALDEIA, A ESCOLA, A COMUNIDADE E O SER CRIANÇA CINTA LARGA

Silbene Ferreira de Arruda (PPGEdu/ UNEMAT) – silbene_arruda@hotmail.com

Alceu Zoia (PPGEdu/ UNEMAT) – alceuzoia@hotmail.com

Resumo: Este trabalho teve origem nas inquietações que implicou a pesquisa de campo sobre as comunidades indígenas da etnia Cinta Larga, tomando como recorte o ser criança *Panderééj*/Cinta Larga nas aldeias fronteiriças com o município de Aripuanã-MT. Desta forma buscamos observar os contextos das aldeias, junto às famílias e comunidades, observamos de que modo o protagonismo indígena se revela em redes de vivências cosmo culturais, fortalecendo o modo de vida, a comunhão em fazer e estar juntos na coletividade e compartilhamento dos saberes tradicionais. Neste contexto fazem parte situações concretas, educação e cultura, práticas sociais que possibilitam ir além da existência, das relações com o mundo. Nessa perspectiva, o contexto escolar, entre os desafios e as conquistas, questões que tratamos com cuidado e sensibilidade, traços desta construção são apresentada com o interesse de tornar visíveis as comunidades, a escola na aldeia, os professores e as infâncias Cinta Larga. Tendo como objetivo, refletir sobre a educação ofertada nas aldeias indígenas, a partir das experiências culturais e vivências nos diversos contextos de aprendizagens e ensinamentos. A pesquisa dialoga com a perspectiva qualitativa, do tipo etnográfico, para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, observação participante, diário de campo e pesquisa bibliográfica. A análise se pautou na descrição das relações e nas narrativas constituídas entre os sujeitos, nos diferentes contextos sociais desde a organização interna, os conhecimentos cosmo culturais, a convivência, participação na comunidade e no ambiente escolar, lugar de encontros e vivências coletivas tecidas pela presença das crianças.

Palavras-chave: Escola. Comunidade indígena. Crianças indígenas. Cultura.

1 Introdução

A história cultural dos povos indígenas são temas poucos ou de nenhuma outra forma vinculados às experiências de ensino nas instituições escolares, embora as limitações e os encontros interculturais gerem preocupações que se inserem na ausência de propostas que constituem os saberes e modos de vida indígena.

Quanto aos questionamentos, buscamos refletir, problematizar e descrever o cenário configurado no contexto escolar indígena da escola nas aldeias dos Cinta Larga pelos seus diferentes sujeitos e pelas conquistas expressas nas políticas públicas. Segundo as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2010, p. 246) "atualmente, as escolas indígenas de Mato Grosso têm como principais protagonistas os seus professores e respectivas comunidades". Trata-se de um texto que não condiz com a realidade de muitas escolas indígenas pertencentes ao Estado de Mato Grosso. Observamos na pesquisa de campo que a participação indígena ainda é uma característica mencionada apenas nos textos oficiais e nos discursos, a escola e os professores indígenas Cinta Larga estão condicionados às regras do

sistema público, isto não se aplica a todos os povos; pesquisas na área da educação mostram que grupos indígenas mantiveram resistentes as lutas pelo efetivação e participação nas diversas áreas que fundamentam a educação escolar indígena nas escolas das aldeias.

As escolas para as crianças e jovens indígenas no Estado de Mato Grosso vêm de um histórico de conflitos, onde a cultura, os costumes, o direito e a diferença foram rompidos pelo processo civilizatório; a trama desta relação está bem demarcada no contexto da história dos povos indígenas. Foi negada uma educação intercultural, um processo de escolarização de respeito à alteridade, o reconhecimento por parte da escola na questão da diversidade, a história confirma que foram perseguidos e escravizados tentou-se catequizá-los, como menciona Ângelo (2009, p. 38), "o seu processo educativo seguiu os princípios religiosos cristãos, assim como a valorização dos costumes e comportamentos da sociedade ocidental".

Neste contexto histórico e cultural complexo, a educação foi utilizada para atender aos interesses particulares do não índio com vistas à dominação e à apropriação sem medida dos conhecimentos e terras indígenas. Dentre as políticas públicas no âmbito da educação consta nos textos oficiais que a educação escolar indígena avança numa concepção pedagógica bilíngue, intercultural, específica e diferenciada com os seguintes objetivos: proporcionar aos índios a recuperação das suas memórias históricas, reafirmar as identidades étnicas, valorização das línguas e saberes tradicionais, acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional. Neste complexo e dinâmico quadro de especificidades, embora as políticas públicas concebam nos textos legais a capacidade civil e o protagonismo indígena, vivemos numa estrutura capitalista de desafios e desigualdade social. Observamos a complexidade da educação na Escola Estadual Indígena *Pasapkarééj* nas aldeias Taquaral e Flor da Selva, campos desta pesquisa. Em consonância com as políticas públicas é adequado que as ações e o diálogo intercultural com a sociedade indígena sejam o principal meio de interlocução, para consolidar os caminhos da autonomia, ampliar a participação dos sujeitos envolvidos.

É fundamental destacar que os temas debatidos neste trabalho fazem parte de um conjunto de representações nas quais as crianças estão inseridas, num processo de significação e aprendizagens peculiares a esta etnia. Apresentamos as narrativas carregadas de significados e sentimentos vivenciados na escola e nos espaços coletivos. Descrevemos a participação dos sujeitos da pesquisa no debate sobre a educação na escola da aldeia e protagonizada pela comunidade indígena. Os depoimentos que seguem, revelam como a educação na escola indígena esbarra em questões que geram descontentamento e oportunizam questionamentos sobre a função social, o modo como ocorre o processo próprio de aprendizagens das crianças e

as práticas dos cotidianos. Ressaltamos que a escola para os Cinta Larga é vista como espaço de liberdade no cenário sociocultural das aldeias Taquaral e Flor da Selva.

2 Escola Estadual Indígena *Pasapkarééj:* instituição de especificidades

> A escola é muito pequena, a molecada vai cresce e não cabe, quem que vai aprender? (Cacique *Salajap*, 60 anos, entrevista 11/05/2016).

> De vez em quando contamos as histórias das dificuldades para as crianças [...]. (Cacique *Páráá*, 42 anos, entrevista 05/10/2015).

> [...] o professor indígena não é valorizado, ele não tem todo treinamento específico pra atuar na área, eles fizeram o projeto Hayô, mas se observar o professor indígena, não sabe nem ler e escrever direito, alguns se destacam, pois se esforçam por si próprios, outros são quase colocados de goela abaixo pra eles ir trabalhar lá, muitos pensam no salário porque precisam, talvez ele gosta de dar aula mas não tem formação e nem apoio pedagógico. A gente percebe o grau de dificuldade que eles têm uns tão fazendo faculdade, mas tem dificuldade de entender os conteúdos pra poder repassar. A comunidade ela vê isso, o aluno que sai da aldeia pra estuda na cidade ele não consegue acompanhar o processo de aprendizagens como as crianças não índias (*Mbebe*, 30 anos, entrevista, 16/03/2015).

> Nosso maior problema é estar dentro da aldeia, mostrar o trabalho da escola, não temos meio de transporte. [...] realizar um bom trabalho não flui, a gente faz o que é possível daqui, mas se nós tivéssemos dentro da aldeia eu tenho certeza que seria muito melhor (*Pasap*, 33 anos, entrevista 03/05/2016).

De início, trazemos as narrativas dos sujeitos da pesquisa diante da atual conjuntura da escola e da educação, as questões administrativas, pedagógicas, a sala de aula e as diferentes práticas docentes. A escola enquanto instituição que dialoga com saberes e contextos diferenciados, em prol de práticas educacionais e características específicas que as escolas indígenas devem ter um sistema de ensino que elabore propostas nos campos interculturais e sociolinguísticos. O contexto escolar é um espaço de aprendizagens e ensinamentos entre as pessoas de diferentes idades que compõem o grupo em sala de aula. Vivenciamos diferentes assuntos referentes à educação nas aldeias indígenas, as práticas de ensino, o aspecto físico da escola, a valorização da cultura e políticas educacionais. No intuito de compreender estas questões, descrevemos os cenários da escola estadual indígena inserida nas aldeias da etnia Cinta Larga, o cotidiano indígena na escola e fora dela, nas atividades práticas que alinhavam as falas, a participação e a realidade no curso da história de um povo, cuja diferença está definida pela singularidade como fruto da sua existência. Conforme narra a história, a atenção ofertada aos povos indígenas limitava-se a ações indigenistas de dominação e inserção dos índios à sociedade nacional. O movimento indígena vem há anos, vivenciando experiências no

campo da educação. Pesquisas científicas apontam que os povos indígenas adotaram a educação como recurso de manter viva a cultura e na preparação dos jovens e crianças para lidar com a sociedade não índia (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013). Contudo a escola para os índios ou a escola indígena não foi recebida passivamente, as experiências de construção e vivências passa pela transformação, reconhecimento e respeito aos povos indígenas e suas cosmologias.

A invisibilidade histórica reduz os povos indígenas a um violento e homogeneizante processo de exclusão, tornar a escola na aldeia um espaço visível, requer que a educação escolar reivindicada pelos povos indígenas esteja contemplada e vinculada às diversidades socioculturais.

A escola indígena *Pasapkaréé*j, até então, com atendimento e estrutura física precária recebe uma nova configuração e passa a ser uma escola de responsabilidade do Estado em 11 de julho de 2003, criada pelo Decreto Estadual nº 890/04 tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO E.E.I. *PASAPKARÉÉJ*, 2013). As famílias indígenas se expandiram e formaram novas aldeias, foram construídas salas de aula anexas nas diferentes aldeias que compõem o Território Indígena. As especificidades e diferenças encontradas na escola indígena não podem ser vista de forma separada e isolada, como afirma França (2010, p. 49):

> Em um contexto como este, o diálogo, o estudo, a inquietação, a reflexão crítica sobre o mundo e nós mesmos, é importante e vital. Ao contrário do que se pode pensar, o silêncio diante dessa ordem de coisas não é inofensivo. Ele traz consequências desastrosas e causa muita dor a todos, além de funcionar como cúmplice e mantenedor daquilo que não se quer posto.

As consequências na qualidade do atendimento e acompanhamento pedagógico ficam à sombra do pouco desempenho da educação escolar indígena, percebo que as políticas públicas que preconiza a escola específica e diferenciada amargam um distanciamento significativo das realidades nas comunidades indígenas. A problemática não é recente, ainda que tenhamos muitos desafios de diferentes fatores administrativos, pedagógicos e metodológicos, a educação não resolverá todas estas questões que se perpetuam na história.

O grupo docente que configura a escola é composto por professores indígenas da respectiva etnia, na falta destes, abrem-se vagas para professores não indígenas, que estejam dispostos a morar nas aldeias. Conforme os dados coletados durante a pesquisa de campo, as salas de aula são multisseriadas compostas por estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Os professores agregam outras funções além da docência, dividem-se entre a preparação da merenda e limpeza da escola, esta realidade específica também foi observada em

outras aldeias no estado de Mato Grosso. Os professores indígenas que lecionam nas salas anexas participaram do curso de formação para o magistério, o não indígena possui o Ensino Superior. A formação de professores indígenas é uma proposta referenciada na educação diferenciada pelas políticas públicas, no entanto, na prática a efetivação da legislação ocorre parcialmente. Os professores indígenas aprovados para cursar o ensino superior, ao iniciar a formação demandará um maior esforço de aprendizagem e locomoção, ao mesmo tempo em que estudam, iniciam a profissão o trabalho em sala de aula e se formam professores. Dos professores indígenas apresentados na tabela, três estão inseridos no Projeto de Formação de Professores Indígenas Nível Superior – 3º Grau Indígena nos cursos de Pedagogia Intercultural e Ciências Sociais, pela UNEMAT, Campus de Barra do Bugres-MT.

Ao relatar sobre sua história na escola da aldeia, os professores Cinta Larga têm clareza da necessidade da formação para fortalecer a identidade étnica, a cultura e o respeito. Para tanto o 3º Grau Indígena "[...] tem como propósito formar professores indígenas em serviço para o exercício da docência nas escolas das aldeias, respeitando a cosmovisão e os valores das diferentes etnias" (JANUÁRIO, 2003, p. 125). Os professores indígenas consideram o curso superior o responsável pelo aprendizado nas questões educacionais presentes na educação escolar indígena e que através da inserção no curso superior são capazes de dialogar com as problemáticas da educação. Pensar nessa perspectiva de autonomia das escolas, nos diferentes aspectos pedagógicos, administrativos e formação de professores indígenas e não indígenas são meios de assegurar uma proposta de educação auto gestada pelos povos indígenas. Neste sentido Luciano (2006, p. 147), traz exemplos de uma educação tradicional que devem ser mantidos e valorizados, segundo o autor:

> A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha. Aprende-se a fazer canoa, cestarias. Aprende-se a cuidar da saúde, curar doenças, conhecer plantas medicinais. Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri etc. Não existe sistema de reprodução ou seleção. Os conhecimentos específicos, como o dos pajés, estão a serviço e ao alcance de todos. Aprende-se a viver e a combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos. Alunos e professores de escolas atuais ensinam novos conhecimentos aos antigos pajés, mestres e caciques tradicionais e vice versa.

Este modelo de educação tradicional citada pelo autor traz uma série de contribuições e técnicas de sobrevivência do sistema sociocultural que, se forem incorporados à educação escolar e consolidados nas práticas cotidianas, terão uma ampla e plena participação da comunidade, sendo assim o protagonismo indígena ressurge como fortalecimento da identidade

étnica e cultural. Zoia (2010, p. 78) destaca que na organização curricular deve estar contemplada a articulação entre os conhecimentos, saberes e práticas:

> No Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEIs) ficou estabelecido que, para as sociedades indígenas contemporâneas, a escola é uma instituição originária de outras formações sociais, que devem ser criativamente incorporadas por cada povo, respeitando suas especificidades. Sua readequação implica normas próprias em relação aos diversos aspectos curriculares. A organização curricular da escola indígena é um modo de concretizar o princípio do respeito aos processos próprios de aprendizagem e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Através de uma matriz curricular que agrega os conhecimentos de caráter familiar, tradicional, comunitário e uma educação não formal, tão valorizada pelos povos indígenas, com os conhecimentos universais da sociedade não índia, temos um processo educativo que se completa na coletividade e especificidade de cada povo.

Cada vez mais insistentes, os povos indígenas esperam que sejam implantados um processo de educação em que as escolas atendam verdadeiramente ao contexto entre as culturas, que os professores tenham formação especializada, que as línguas maternas de cada etnia se tornem línguas escritas, que o material didático seja coerente, produzido pelo povo e com o povo, que traga o conhecimento da própria história e valorize a identidade étnica, é o que se espera que seja feito pelo poder público, com a participação das etnias indígenas. Assim, será específica a cada comunidade indígena e diferenciada de outras escolas, ou seja, atendendo a cada grupo, etnia e sociedade.

Os desafios atuais da educação, no atendimento adequado as crianças indígenas, está na qualidade do ensino, bem como o acompanhamento e prática pedagógica, a estrutura física, a autonomia no calendário escolar respeitando os costumes e tradições fazem parte de inúmeras necessidades que encontramos.

Os povos indígenas por séculos não precisaram de escolas, quando foi instituída nas aldeias, as escolas, eram um instrumento utilizado para esmagar culturas e línguas. Agregada aos direitos legais na busca pela equidade entre os diferentes povos, a escola vem ocupando o espaço de discussões nas aldeias, de integração das culturas, de experiências de escolarização e possibilidade de emancipação. A comunidade Cinta Larga, aos poucos vem observando e manifestando seu interesse por uma educação que de fato seja efetivada na recuperação das suas memórias históricas, que alimentem a esperança com propostas concretas de uma educação intercultural.

O quadro de vulnerabilidade das populações indígenas Cinta Larga é marcado pelas condições frágeis de moradia, alimentação, saúde e o acesso à educação. O sistema escolar não

substitui as organizações internas, mas deveria se constituir, como projetos coletivos e interculturais. Nessa ótica, escola e educação podem desempenhar um papel complementar para servir aos interesses de cada etnia, passando a compor o cotidiano nas aldeias.

2.1 Escola e comunidade: espaços coletivos que constituem a vida social

> O criador já deixou nós assim, ele deixou o não índio que ia ter ferramentas, que ia ter escrita, essas coisas que eles tem, aí ele deixou nós pra ter flecha, pra ter canto, danças, rituais, pra usa ervas medicinais, pra usar a cultura. O criador já deixou nós desse jeito e essa coisa que o criador deixou pra eles é pra eles, e o que deixou pra nós é pra nós. Por isso falo que a educação veio de uma forma que a gente tem que se adapta, sendo obrigado a se adapta é por isso que a escola tinha que ao mesmo tempo ensina a gente e valoriza o que a gente tem (*Akupsanamáá*, 88 anos, entrevista em 25/02/2016).

Há razões para enfatizar as palavras ditas pelo ancião, quando menciona a valorização dos costumes e da cultura, palavras sábias, que me faz repensar o quanto a escola necessita avançar para atender ao modo de vida indígena e a educação intercultural. A história aponta que a educação esteve separada da vida do índio na aldeia, da organização social em comunidade. As formas desta organização peculiar aos povos indígenas, ainda não estão totalmente contempladas na educação, na escola e no trabalho pedagógico.

As especificidades e diferenciação, segundo Silva e Azevedo (1995, p. 162), "[...] são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma". Corroborando, é preciso assegurar a participação e controle das escolas dentro da aldeia pelas comunidades indígenas. O importante é ter presente uma educação viva e pensada, com a contribuição da comunidade nos fundamentos dos saberes tradicionais, no desenvolvimento voltado para a interculturalidade, pois a relação com a sociedade não índia é frequente, o respeito à identidade interétnicas, num viés que nenhuma seja minimizada e sim considerada e valorizada. A observação do contexto escolar desencadeou um processo reflexivo, no qual consideramos que a educação escolar indígena entre os Cinta Larga ainda não se concretizou com as especificidades de um currículo vinculado ao meio social do povo, no mais, a comunidade também não despertou para a compreensão de emancipação e participação. Neste contexto, para a comunidade, tudo o que é importante está envolvido com algum tipo de saber e com algum modo de ensinar (BRANDÃO, 2013). Espera-se que escola indígena dialogue com o contexto social e se afirme como transmissora da cultura, de identidade própria, um lugar privilegiado de conhecimentos entre os povos, de superação e construção coletiva. Para ampliar a compreensão mais crítica sobre a escola e comunidade, descrevemos

as narrativas dos sujeitos pesquisados que cotidianamente caminham nestes momentos históricos e dialogam conosco trazendo os avanços, os recuos e as contradições:

> Antigamente eles nem acreditavam em estudar. Hoje na época da colheita da castanha eles faltam bastante na escola, ficam até quinze dias sem vir à escola [...] (professor não indígena, 35 anos, entrevista 18/03/2016).

> [...] o cacique chega aqui e fala "ah mais faz tanto tempo que meu filho estuda e não sabe ler e nem escrever" é o nosso maior desafio, alfabetizar as crianças porque se eles derem conta de ler e escrever já é um avanço. [...] algumas famílias vão embora pra cidade em busca de um estudo melhor, mas vendo as dificuldades de morar na cidade acabam retornando pra aldeia [...] (*Pasap*, 33 anos, entrevista 03/05/2016).

As falas reforçam as dificuldades e contradições que geram questionamentos, foram narradas de lugares diferentes, ou seja, nas aldeias pesquisadas, percebe-se nos dois discursos que existe uma relação de preocupação com o desenvolvimento das crianças, associadas ao trabalho na coleta da castanha. Escola e comunidade, espaços de vida, de presença e igualdade linguística, social e cultural. Diante de um mundo globalizado, a comunidade indígena Cinta Larga busca atender as suas necessidades, veem a escola como um mecanismo de apropriação dos conhecimentos do mundo moderno, conforme a fala em destaque de *Pasap*, que implica uma série de questões, tomadas de decisão e discussões, a fim de direcionar a elaboração de uma proposta de trabalho que contemple os dizeres dos textos legais de uma escola específica e diferenciada.

Nestes contrastes e desafios, compreender a escola indígena como espaço que vai ao encontro dos saberes nativos, em permuta com os conhecimentos do não índio, abre a possibilidade de viabilizar caminhos na elaboração de projetos pedagógicos com estruturação e organização didática que caracterizam uma contextualização educacional dos povos indígenas.

A busca por conhecer mais sobre a escola da aldeia me levou até a sala de aula, a aproximação com as crianças foi tranquila, trazer a fala das crianças Cinta Larga para este espaço de reflexão, tem como intenção apresentar a partir delas as ações e desenvolvimento escolar. Buscamos dar visibilidade aos seus diálogos, as manifestações, à existência e percepções que têm sobre a escola. Tudo transcorreu com muita calma, sem pressa, as crianças falaram sobre a escola e como gostariam que fosse, uns com boa desenvoltura na língua portuguesa, outros foram ajudados pelos parentes traduzindo da língua materna para o português. Consideramos as falas significativas, desde aquela que soou apenas como uma pequena frase, mas traz em si significados e esperança. Transcrevemos a participação das crianças.

> “O que, mais gosto na escola é estudar, escrever, brincar e desenhar.”
> “Eu quero uma escola nova, sala grande, cozinha grande, dois andar.”
> “Na escola aprendemos muitas coisas escrever, fazer o desenho da letra, aí a gente faz o nome do animal que a professora fala.”
> “A atividade que eu mais gosto é português quero aprender a ler e matemática também” (crianças indígenas Cinta Larga, entrevista 05/05/2016).

A relação escola e comunidade está bem representada pelas crianças, são elas que participam deste espaço escolar e de tudo que acontece na aldeia, são ativas, comunicativas e possuem sonhos, observam e ensinam. Quando as crianças mencionam a escola de dois andares, fazem uma analogia com a casa do cacique, a moradia de madeira é a maior da aldeia, sua estrutura simples entre salas na parte de baixo e em cima ficam os quartos, a cozinha localizada a uma distância de cinco metros da casa principal é um cômodo espaçoso, que acolhe nos momentos das refeições. A escola inserida na aldeia em meio a natureza é uma escola em construção, em conhecimentos diversos e deve-se considerar as aprendizagens anteriores repassadas pela família e nas brincadeiras, quando a criança entra na escola, precisa encontrar aí a continuação da sua vida (ELIAS, 1997). Como lugar de vida e de relações, a escola compreendida numa perspectiva de desenvolvimento e especificidades, lugar de identidades, de sujeitos de direitos, de vida cotidiana, que se constituem em redes de relações sociais. Os encontros na escola configuram-se em momentos de troca, aprendizado e partilha com os outros. Ao observa-las, percebemos o desejo pela aprendizagem escolar, são curiosas e estão juntas o tempo todo. No fim da aula, aproximamos e perguntamos ao menino:

> Pesquisadora: “Hoje o que você fez na escola?”
> Menino: “Fiz atividade no livro, faço até a mão cansa.” (deu risadas, continuei).
> Pesquisadora: “O que mais você fez?”
> Menino: “Ouvi a professora, ajudo meus irmãos, tem lanche. Outro dia pintamos o desenho do livro.”
> Pesquisadora: “Você gosta de desenhar?”
> Menino: “Eu gosto faço macaco, tatu, aquele pássaro gavião, a professora ajuda quando a gente não sabe fazer desenho, ela faz no quadro e olho no livro também.”

As narrativas orais do público infantil indígena são construídas no cotidiano, nas muitas camadas de significação (SILVA, 1995), nos contextos de histórias, conhecimentos e partilhas de conversas, desde muito cedo as crianças estão em contato com questões complexas que aos poucos vão descobrindo e compreendendo (SILVA, 1995). As crianças menores entre 3 e 5 anos, acompanham os irmãos maiores a escola, no contexto escolar, a comunidade representada pelo cacique nas discussões sobre a escola, argumenta que o aprendizado da criança “precisa acontecer” é uma vontade coletiva, das crianças e suas famílias, ou seja, dos membros da aldeia.

O contexto histórico cultural Cinta Larga é mediado pelos saberes tradicionais, experiências e vivências. Estão presentes os conhecimentos do não índio, nesse sentido a construção e aprendizagem só podem ser coletivas, pela participação da comunidade, transformando a escola e a prática docente. Com práticas na realidade que cerca a vida dentro e fora da aldeia, sobre a escola e a comunidade Brandão (2013, p. 49) pontua:

> E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisório onde isso pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula ao educando.

Contextualizar a intricada relação, historicamente estabelecida entre a escola e a comunidade indígena é considerar a valorização e o respeito às formas de vida e cultura de cada povo, a educação assumida como responsabilidade coletiva. Neste aspecto fundamental de relações sociais, aprendizagens, práticas docentes, culturas, escolas e crianças descrevemos as ações que ocorrem no espaço escolar os cotidianos, as atividades, a participação, o comportamento, todos inseridos no contexto social, histórico e cultural, entendendo que a dimensão do desenvolvimento humano constitui-se nas múltiplas relações com o outro. O desenvolvimento da criança indígena ocorre nos espaços e nos tempos da aldeia, segue rotinas de aprendizagens culturalmente constituídas no cotidiano. Sendo assim as possibilidades do desenvolvimento humano, estão ligadas ao universo de significados e conexões entre o meio, aprendidas na vida cotidiana e entrelaçadas com as situações formais do processo de ensino/aprendizagem que caminha com a vida na aldeia.

A educação nas comunidades indígenas precisa potencializar um novo modelo educacional de integração onde cada sujeito se reconheça e ocupe os espaços de discussões superando a hegemonia do discurso dominante. Ressaltamos que um dos caminhos apontados é a participação da comunidade, na efetivação das políticas públicas e de outras ordens.

3 Considerações finais

Percorremos caminhos para buscar compreender e interagir com a cultura, a comunidade, a escola, as crianças e o seu modo próprio de aprender, adentramos na pesquisa, vivenciamos inúmeras contradições, reflexões e questionamentos sobre as questões da educação na Escola Estadual Indígena *Pasapkaréé*j, uma única escola com oito salas anexas. A lição que extraímos das experiências observadas, e acima relatadas, nas escolas das aldeias, é que é possível avançar, alimentar o sentimento da esperança na educação, pois sem ela não lutamos para obter uma educação emancipadora.

Cabe ressaltar que a diversidade cultural é uma forma de contextualizar conhecimentos e práticas, reinterpretadas e entendidas como direito de formação e desenvolvimento humano, como processo de apropriação dos diferentes saberes em todos os aspectos.

Os direitos da sociedade indígena estão entranhados em adversidades, portanto, para qualquer mudança neste processo não concluído e tortuoso, o povo indígena Cinta Larga pode construir uma história de lutas, superando os desencontros e ameaças na busca pela bravura e, principalmente, por novas conquistas, pois a sobrevivência é a maior de todas elas.

Até este momento concluímos que o contexto na escola da aldeia, ambiente coletivo onde a criança aprende e ensina na relação dos saberes tradicionais incorporados à educação, a cultura e às diferentes práticas na transmissão destes conhecimentos. Finalizamos esse diálogo sobre o contexto escolar, compreendemos que muitos olhares e outras pesquisas são necessários para novas reflexões, problematizações da educação escolar, as infâncias e comunidades indígenas, abordando diferentes temáticas como a visão da escola específica e diferenciada, contextualizando com a realidade social e cultural.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Campinas, Papirus, 1995.

ÂNGELO, Francisca Navantina Pinto de. Políticas Educacionais com os povos indígenas. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 105-109

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> acesso em: 31, ago., 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Célestin Freinet: **uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FRANÇA, Cecília de Campos. O outro e eu: que relação é esta na educação? *In:* GRANDO, Beleni Saléte. PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 41-52.

JANUÁRIO, Elias. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior: a experiência do 3º grau indígena. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. et al (orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 123-128.

LUCIANO. Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATO GROSSO. **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Pasapkaréé**j. Aripuanã, 182 p. 2013.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares:** Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Defanti, 2010.

SILVA, Marcio Ferreira. AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (orgs.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MA-RI/UNESCO, 1995. p. 149-169.

URQUIZA. Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Coleção estudos afirmativos, 1: rede de saberes**: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. *In*: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (orgs.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 67-86.

CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO ENSINO DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E INDÍGENA

Patrícia Dias (UNIR) – patriciadiasopo@hotmail.com

Quesler Fagundes Camargos (UNIR) – queslerc@gmail.com

Cristovão Teixeira Abrantes (UNIR) – cristovaoabrantes@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho pretende abordar, de forma breve, a trajetória do desenvolvimento da educação escolar indígena no País para a construção e consolidação das propostas curriculares para as escolas indígenas a partir de algumas experiências com os povos indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso a partir de um longo processo de acompanhamento da formação escolar dos professores indígenas. Adota-se como metodologia a pesquisa de revisão bibliográfica, tendo em vista a produção acerca do assunto. Com o objetivo de não se restringir a uma simples revisão de literatura, ao longo do trabalho, há várias análises crítico-reflexivas promovidas das experiências e desenvolvimento de ações de formação junto às populações indígena a fim de demonstrar o caráter da relação da língua portuguesa com as demais línguas indígenas. Embora tenha havido, ao longo da história do Brasil, um esforço enorme na intenção de fazer a integração das populações indígenas, ignorando as diferenças linguísticas, culturais e sociais, muitos povos indígenas ainda conservam as suas línguas de origem étnica e tem lutado para que sejam ensinadas em suas escolas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Currículo. Língua portuguesa. Língua indígena.

1 Introdução

Apesar de a língua portuguesa ser dominante, não é a única língua falada no Brasil. De acordo com último censo, IBGE (2010), no país têm 274 línguas indígenas em um total de 305 etnias. 17,5% dessa população não falam a língua portuguesa. No entanto, o país é considerado erroneamente por muitos como unilíngue e muitas vezes se confunde "hegemonia com unicidade" (FARACO, 2002, p. 14). Note que não se incluem aí outras dezenas de línguas que foram importadas para o Brasil, devido à vinda dos negros escravizados e dos imigrantes, como afirma Cunha (2008).

Com o advento da colonização portuguesa em 1532 no Brasil, dar-se início ao processo de sobreposição da língua portuguesa às demais línguas indígenas faladas ao longo da costa brasileira. Ao entrar em contato com outras línguas, a língua portuguesa tornar-se, nesse novo espaço geográfico, a língua oficial e nacional do Brasil.

Vale ressaltar, no entanto, que antes da chegada dos colonizadores portugueses a diversidade de línguas indígenas no Brasil era significativamente maior. De acordo com as pesquisas de Rodrigues (1993) estimava-se que fossem faladas cerca de 1.200 línguas indígenas antes da invasão portuguesa em 1500. Durante o processo de colonização, muitos povos indígenas foram dizimados física e culturalmente. Outros povos, que sobreviveram, foram submetidos a processos de

assimilação extremamente violentos, de modo que suas tradições e suas línguas foram proibidas por séculos, o que a nosso ver se mantém até os dias atuais, embora de forma um pouco mais velada. Desde então, a língua portuguesa tem reinado como dominante no país.

No estado de Rondônia, mais precisamente, dentre as 305 etnias localizadas no Brasil, há aproximadamente 50 povos indígenas que, devido ao contato com a sociedade não indígena, tem mantido níveis distintos quanto a suas condições socioculturais e linguísticas. Ademais, além da língua portuguesa, falam cerca de 23 línguas indígenas. De acordo com Rodrigues (1986, 2005), assim como ocorreram com os demais povos indígenas do Brasil, os povos indígenas de Rondônia sofreram drasticamente com os projetos de desenvolvimento na Amazônia, o que causou uma significativa de população e grandes mudanças culturais e linguísticas. Acerca da situação linguística de Rondônia, Abrantes e Isidoro (2011, p. 301) afirmam que "há povos em que a maioria da população já não fala a língua de origem étnica, enquanto outros ainda mantêm a língua em diferentes espaços sociais". Nos últimos anos, no entanto, tem havido um forte movimento desses povos, a fim de promoverem reinvindicações no sentido de defender seus territórios e garantir a valorização de suas culturas, seus conhecimentos e suas línguas.

Diante disso, é essencial que se questione o porquê de o Brasil, que é nitidamente multilíngue, muitas vezes ser considerado monolíngue, desconsiderando assim sua grande diversidade linguística. Ou ainda, não menos importante, quando se trata das línguas indígenas, geralmente fala-se em Tupí-Guaraní, com se esta fosse uma língua e não uma família linguística que agrega cerca de 25 línguas indígenas vivas?

Inicialmente é preciso ter clareza que a língua portuguesa, por ser hegemônica, é a que têm poder econômico e político, "[...] sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante." (BRASIL, 1998, p. 117).

Por outro lado, as línguas indígenas, por não exercer tal poder são pouco estudadas e muitas vezes, preconceituosamente, consideradas inferiores. O que tem levado muitas pessoas a ignorar a diversidade linguística brasileira. Pode-se afirmar que esse fato se deve às informações distribuídas pela imprensa e pelos livros didáticos, que por anos, abordou os povos indígenas de maneira genérica, desconsiderando sua diversidade e, consequentemente, suas línguas (BRASIL, 1998).

Para se ter uma ideia do estado de estudos descritivos das línguas indígenas, conforme Moore (2007b), de todas essas línguas, apenas 9% possuem uma descrição completa, com descrição da gramática, coletânea de textos e dicionário; 23% apresentam uma descrição avançada, com teses de doutorado ou muitos artigos; 34% possuem uma descrição incipiente, com dissertações de mestrado ou alguns artigos; e 29% dessas línguas não possuem trabalhos com alguma importância científica.

Além disso, segundo Moore (2007a), 23% das línguas brasileiras estão ameaçadas de extinção em curto prazo, por causa de seus números reduzidos de falantes e de baixa transmissão à nova geração.

Com o intuito de se pensar a importância do ensino das línguas indígenas nas escolas das aldeias é que apresentamos esse texto, o qual expõe reflexões a respeito do currículo da escola indígena, cujo foco principal é o ensino das línguas portuguesas e indígenas. As reflexões aqui apresentadas são o resultado conjunto de atividades desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia e no âmbito da execução do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID-Diversidade.

O presente artigo está dividido em cinco seções. Na seção 1, foram apresentadas as considerações iniciais. Na seção 2, será feita uma breve contextualização da história da educação escolar indígena no Brasil. Na seção 3, discutir-se-á a concepção de Educação Escolar Indígena. Na seção 4, será aventada uma reflexão acerca do ensino das línguas portuguesa e indígena no currículo escolar indígena. Por fim, na seção 5, encerraremos o presente artigo com as considerações finais.

2 Alguns apontamentos sobre educação escolar indígena

Ao falarmos do ensino de língua portuguesa e de língua indígena no currículo escolar indígena, devemos rever um pouco o processo histórico de construção da Educação Escolar Indígena. Como serão vistos, os fatos históricos delineiam as lutas, angústias e conquistas desses povos, nas áreas de saúde, educação escolar, território, cultura, entre outros.

A respeito da Educação Escolar Indígena, segundo Baniwa (2013), esse processo histórico pode ser dividido, resumidamente, em dois períodos distintos, tendo a Constituição Federal de 1988 como o divisor de águas entre esses dois momentos. O primeiro período da Educação Escolar Indígena, segundo esse autor, pode ser classificado entre 1500 a 1988, durante a denominada "escola para índio"[1], a qual foi comandada essencialmente pela igreja católica. Por meio dos padres jesuítas, promoveram-se ações marcadas pela negação cultural, cujo objetivo maior propunha que os indígenas fossem integrados à sociedade nacional. Durante o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), não foi muito diferente, de modo que a vida habitual, as línguas, as tradições, as culturas e os saberes tradicionais fossem completamente ignorados, negados e inclusive proibidos pela escola.

É importante notar ainda que o período que antecedeu a publicação da Constituição Federal de 1988 pode ser dividido em três momentos históricos, conforme Ferreira (2001), a saber: (i) o período colonial, com a presença da catequese jesuítica. A educação para índios, que se iniciou com

[1] Para Baniwa (2013), no período de 1500 a 1988, não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta não pressupõe nenhum nível de participação e protagonismo indígena.

a chegada dos europeus na América, tinha objetivos puramente assimilacionistas. Para Neves (2009), a educação ministrada pelos jesuítas tratou de aniquilar as culturas locais e impor um saber e um modo de viver da cultura dominante, contribuindo com os interesses da coroa portuguesa; (ii) o período de tentativas de integração dos indígenas à sociedade nacional, inicialmente pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, pela a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio de várias ações, inclusive as engatilhadas pelos missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e por outras missões religiosas, as quais causaram drásticas influências culturais e sociolinguísticas nos povos indígenas brasileiros; e, por fim, (iii) o período de formação de projetos diferenciados de educação escolar, com apoio de organizações não-governamentais e encontros de professores indígenas a partir de 1970, o que influenciou a discussão a respeito da educação escolar indígena na redação da Constituição Federal de 1988.

Como dito anteriormente, o segundo período da Educação Escolar Indígena no Brasil, apontado por Baniwa (2013), tem como marco a Constituição Federal de 1988, a qual dedica os Artigos 210 e 215 à Educação Escolar Indígena. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 15), "com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena oferece novas perceptivas, como a valorização cultural, da língua, dos costumes em geral, dentro e fora da escola nas aldeias". Nos artigos 215 e 242, da Constituição Federal de 1988, fica explícito o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições dos diferentes povos na formação do povo brasileiro.

Foi principalmente a partir dos anos de 1990 que ocorreram mudanças significativas na legislação escolar indígena, o que assegurou uma educação que valorizasse a diferença, a interculturalidade, o ensino bilíngue. Pretendia-se erguer uma escola intercultural, a fim de romper com o paradigma de uma educação utilizada como instrumento para impor os valores da cultura ocidental.

Após a Constituição Federal de 1988, devido a reivindicações dos povos indígenas e de instituições que apoiam suas causas, diversas outras leis e políticas públicas surgiram, para atender as especificidades dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito à Educação Escolar Intercultural, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998); a Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE); o Parecer14/1999 do Conselho Nacional da Educação (CNE); o Plano Nacional de Educação - PNE (2001 e 2014); as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), entre outros.

A LDB 9394/96 faz duas menções à educação escolar dos povos indígenas. A primeira trata do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino seja ministrado em língua

portuguesa, e, assegura às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, reforçando o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal (GRUPIONI, 2003). A outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 da LDB 9394/96, em que estabelece como dever do Estado a oferta de Educação Escolar Bilíngue e Intercultural aos povos indígenas com objetivos de fortalecer e valorizar práticas socioculturais e da língua indígena nas comunidades, proporcionar oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades, garantindo-lhes também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional.

Embora os direitos garantidos nas leis brasileiras representem uma importante conquista histórica dos povos indígenas, a atual legislação para a Educação Escolar Indígena sofre algumas críticas em, pelo menos, dois pontos específicos, a saber: a primeira se refere à não participação direta dos indígenas na elaboração das leis; e a segunda diz respeito à educação bilíngue. Nesse sentido, para Secchi (2003, p. 139),

> A atual legislação deixou de contemplar duas premissas fundamentais para a superação do modelo escolar integracionista, sejam, a da iniciativa e a do controle das sociedades indígenas sobre o processo de conceber, planejar, executar e gerir os seus programas educacionais. Os índios permaneceram na condição de ouvintes, e não de propositores de suas próprias políticas. Continuaram sendo expectadores, "atores coadjuvantes", sem direito de propor, sem direito de vetar, sem direito de outorgar os seus próprios direitos.

Veja ainda que, de acordo com Secchi (2003, p. 139), "um segundo aspecto problemático desse modelo de escola diz respeito à sua adjetivação como 'escola bilíngue'". Segundo esse autor, o bilinguismo sofreu inúmeras críticas, uma vez que a primeira versão da escola bilígue tratava de um "bilinguismo de transição"[2] e não a utilização regular de ambas as línguas na escola; mesmo assim, esse modelo perdurou por 30 anos, até ser substituído por outra abordagem, o "bilinguismo compulsório"[3].

Para Neves (2008, p. 2), com a implantação da educação bilíngue nas escolas da aldeia "[...] permanecia o interesse de integrar os índios à sociedade nacional, assim que os alunos aprendiam a

[2] O bilinguismo de transição ou transicional é entendido como bilinguismo no qual a língua materna é utilizada apenas como instrumento de transição para a segunda língua. Percebe-se que em algumas escolas indígenas de Rondônia lamentavelmente é o esse bilinguismo que predomina, haja vista que a língua indígena é utilizada apenas nos anos iniciais do ensino fundamental e gradativamente vai sendo substituída pela língua majoritária, que é o português.

[3] No bilinguismo compulsório, não é dado às minorias o direito de escolha. Assim, o domínio da língua majoritária é obrigatório. No caso dos povos indígenas brasileiros, é imperioso que os indígenas dominem a língua portuguesa, porque é apenas com essa língua que podem lutar contra os desmandos da sociedade não indígena envolvente. A título de exemplificação, embora o português não seja a única língua falada no Brasil, toda sua legislação é publicada apenas nessa língua.

ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que a aquisição da língua portuguesa escrita continuava a ser a grande meta".

Ainda de acordo com Neves (2008) a legislação brasileira, os documentos oficiais de forma geral e os estudos sobre educação bilíngue sugerem que o bilinguismo encontra-se em processo de consolidação nas escolas indígenas. A autora sugere ainda que há necessidade de aprofundar pesquisas a respeito dos "[...] espaços ocupados por cada uma das línguas de forma a assegurar uma educação bilíngue menos assimétrica" (NEVES, 2008, p. 3). Além do mais, a legislação brasileira acaba não considerando a diversidade de situações sociolinguísticas dos povos indígenas, tendo em vista que, por exemplo, o documento produzido pelo MEC e lançado em 1994, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, orienta que a escola indígena deverá ser obrigatoriamente bilíngue. Note que "[...] o seu ponto crítico reside na formulação como modelo tipológico obrigatório e único para as escolas indígenas" (SECCHI, 2003, p. 140), mesmo existindo populações indígenas que já não possuem mais sua língua étnica. Por essa razão, para Neves (2008), o desafio é pensar com os professores indígenas propostas de ensino efetivamente diferenciados, que possibilite uma relação menos desigual entre língua indígena e língua portuguesa na escola.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) oferece alguns subsídios e orientações, pensados junto a alguns povos indígenas, para a elaboração de currículos para a educação escolar indígena. Esse documento tem como objetivo buscar alternativas para atender aos anseios e aos interesses dos povos indígenas, em relação à educação escolar das comunidades indígenas, considerando os princípios das diferenças culturais, as especificidades de cada povo indígena e a situações sociolinguísticas.

Sabemos que os povos indígenas brasileiros convivem com a instituição escolar desde o período colonial. Historicamente, a educação escolar tem sido marcada por relações assimétricas e admistrada por interesses monoculturalistas que sempre objetivaram integrá-los à cultura da sociedade ocidental. Mesmo nos dias atuais, em que há um forte movimento a favor de se pensar em uma Educação Escolar Bilíngue ou Multilíngue, é preciso investigar de que maneira essas propostas de modelo educacional não estão eivadas por uma visão colonizadora e assimilacionista. Pode-se afirmar que, mesmo após a Constituição Federal de 1988, seguida pelas leis políticas públicas acima citadas, que garantem a especificidade da Educação Escolar Indígena, ainda há ranços dos ideais assimilacionista implícitos em programas e currículos que orientam essa instituição. As leis, diretrizes e diversas outras políticas públicas muitas vezes tentam impor lamentavelmente conteúdos alheios aos interesses dos povos indígenas, ao invés de pensar caminhos possíveis junto aos ameríndios.

3 Educação Escolar Bilíngue e Multilíngue

A situação sociolinguística de um determinado povo exerce um impacto profundo na forma como a Educação Escolar Indígena Intercultural e Bilíngue deve ser construída. Por essa razão, para se pensar em um modelo de educação bilíngue coerente com a realidade da comunidade indígena, é imprescindível que essa construção seja precedida de um estudo aprofundado da situação linguística nessas comunidades, o que permite a criação de políticas que realmente admitam a manutenção da língua indígena.

Pode-se afirmar que, conforme Butler e Hakuta (2004), as quatro dimensões que permitem a definição de critérios para se considerar o bilinguismo são as seguintes: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social. Essas dimensões, isolada e composicionalmente geram uma série de critérios que, por um lado, comportam uma classificação do bilinguismo e, por outro, possibilitam o levantamento de diferentes hipóteses a serem investigadas. Para os autores, os principais critérios que devem ser observados, portanto, são: (i) proficiência nas línguas em questão; (ii) idade de aquisição da segunda língua; (iii) organização dos códigos linguísticos, (iv) status da língua em questão; (v) manutenção da língua materna; e, por fim, (iv) identidade cultural do indivíduo bilíngue. Vale notar, no entanto, que não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de bilinguismo, como afirmam Katchan (1986), Baker e Jones (1998), Bialystok (2001), Megale (2005), Maher (2005) e Flory e Souza (2009).

Além disso, é necessário considerar a diversidade de critérios para se classificar o bilinguismo. Pode-se afirmar que os diferentes tipos de bilinguismo, que estejam ligados a diferenças individuais e de contexto social e cultural, podem estar relacionados a distintas consequências possíveis em vários campos, tais como o uso e a proficiência das diferentes línguas. No estado de Rondônia, por exemplo, há uma enorme diversidade de situações sociolinguísticas. Vejamos, por exemplo, a situação dos povos Tupí. Por um lado, há línguas aparentemente pouco ameaçadas, como é o caso das línguas faladas por povos recentemente contatados, como, por exemplo, os Amondawa e os Uru-Eu-Wau-Wau. Há povos ainda que, apesar de um longo contato com a comunidade não indígena, tem mantido a língua indígena como primeira língua, como ocorre com algumas comunidades Suruí, Gavião e Karitiana, por exemplo. Por outro lado, há algumas línguas que estão a ponto de desaparecer por completo, como é o caso, por exemplo, dos Puruborá, Aruá e Warázu.

Deve-se considerar ainda que, principalmente devido ao contato com a sociedade não indígena, são exigidas das comunidades indígenas competências comunicativas quase sempre em mais de uma língua. No caso específico das comunidades da Terra Indígena Tubarão-Latundê, por

exemplo, deve-se considerar pelo menos quatro línguas: Aikanã, Kwazá, Latundê e português. Note que, nessa situação, percebe-se que essas quatro línguas coexistem, com graus diferentes de vitalidade. Por outro lado, há aldeias indígenas em Rondônia que, embora tenham muitos povos indígenas convivendo juntos, revelam uma situação de bilinguismo dominante entre as próprias línguas indígenas. A título de exemplo, nas aldeias Baía das Onças e Ricardo Franco, localizadas na Terra Indígena Rio Guaporé, há em torno de oito a dez povos indígenas convivendo em uma mesma aldeia. No entanto, apenas as línguas Jabuti e portuguesa são diariamente faladas no interior da aldeia. Acompanhando os pressupostos teóricos de Maher (2005), acreditamos que esse bilinguismo existente nas aldeias Baía das Onças, Ricardo Franco e em muitas outras se caracteriza como bilinguismo de minorias, além de assumir um caráter compulsório. Note que o domínio da língua portuguesa é uma obrigação, mesmo no contato entre os indígenas dessa aldeia, independentemente dos domínios sociais analisados. Devido a isso, os aspectos culturais envolvidos nessas comunidades específicas estão em constante tensão.

A educação nos contextos interculturais, conforme Dias da Silva (2003), deve ser pensada como fluxos de conhecimentos os quais transitam entre fronteiras móveis, as quais são sempre recriadas. Por essa razão, "a Educação Intercultural (escolar) deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena preparando os índios para se relacionarem com a sociedade de fora, conforme o interesse de cada povo", como apontam os Referenciais Curriculares para a Educação Indígena (RCNEI/2002, p. 20).

4 Currículo e o ensino das línguas portuguesa e indígena na escola

No que trata da elaboração de uma proposta curricular para o ensino das línguas, indígena e portuguesa, na escola indígena, o RCNEI faz alguns apontamentos. A língua indígena deve sempre estar no currículo. Mas é necessário elaborar uma proposta que atenda a realidade da comunidade indígena, pois há povos em que a língua portuguesa é atualmente a língua materna. Em outras situações a língua indígena é a mais utilizada.

No caso de comunidades bilíngues (português e língua indígena), o RCNEI orienta que a língua indígena deve ser a língua de instrução e estar no currículo como disciplina. Ademais, deve ser objeto de reflexão e de estudo, tanto na oralidade quanto na escrita, o que contribui para que os estudantes aprendam mais sobre sua própria língua e ampliem suas competências linguísticas (BRASIL, 1998).

Mesmo quando a língua indígena for a segunda língua é importante que seja incluída como disciplina no currículo escolar. Devem ser incentivadas as tentativas de recuperação linguística nas

escolas, em especial quando apenas algumas pessoas idosas falam a língua indígena. Essas iniciativas podem contribuir para a revitalização, mesmo que parcial, da língua indígena. Ações como essas trazem benefícios políticos e de melhoria da autoimagem para os estudantes e toda a comunidade (BRASIL, 1998).

De acordo com o RCNEI, o ensino da língua indígena, quer como língua de instrução ou como uma disciplina específica nas escolas, tem resumidamente os seguintes objetivos: (i) possibilita que estudantes indígenas usufruam dos direitos linguísticos assegurados pela Constituição Federal de 1988; (ii) atribui prestígio às línguas indígenas, diminuído assim os riscos de perdas linguísticas; e, por fim, (iii) favorece o desenvolvimento das línguas indígenas nas competências linguísticas de fala e escrita.

Quanto ao ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, tornou-se necessário aprendê-la para lidar com os desafios do entorno regional. Para os indígenas contemporâneos, é muito importante compreender as normas do mercado de consumo, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção, as legislações e as negociações em geral. "O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas." (BRASIL, 1998, p. 121).

É por intermédio da educação que os povos indígenas têm acesso aos "instrumentos de intercâmbio com a sociedade nacional", que lhes garantem o "domínio dos códigos nacionais" (a fala e a escrita na língua portuguesa), sendo um importante "instrumento de defesa do patrimônio cultural e territorial". Desse modo, os povos indígenas depositam na instituição escolar "grande responsabilidade pela manutenção de seus costumes e tradições" (MENDONÇA, 2006, p. 13).

Ao discutirmos o ensino de língua indígena e língua portuguesa nas escolas indígenas, é impossível não sermos induzidos a levantar as seguintes questões: quais são as implicações de inserir essas disciplinas no currículo da escola indígena? Em casos de comunidade onde a língua indígena está praticamente extinta, seria possível a escola contribuir para revitalização linguística? Qual é a responsabilidade da instituição escolar nos processos de perdas linguísticas dos povos indígenas?

Para tentar responder essas questões, devemos relembrar que, historicamente, a educação escolar na vida dos povos indígenas teve como propósito integrá-los à sociedade envolvente. "As línguas indígenas eram vistas como o grande obstáculo para que isso pudesse acontecer. Daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e a 1er e escrever em português." (BRASIL, 1998, p. 119). Destarte, o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas muitas vezes exerce uma relação de hegemonia sobre a língua indígena. Como uma língua de caráter nacional, o

português tende a ocupar cada vez mais espaço no currículo escolar, que por sua vez fragiliza ou até mesmo aniquila a língua étnica.

Em relação à instituição escolar indígena, Tassinari (2001) afirma que não dá para negar que a educação escolar, imposta às populações ameríndias ao longo dos anos, tem evidenciado um efeito "demolidor" das tradições culturais, "criada por uma tradição não indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente" (TASSINARI, 2001, p. 57). No entanto, para a autora, a partir de novas perspectivas da atuação indígena na luta por uma educação que atenda às necessidades específicas de cada povo, vem sendo possível o surgimento de escolas, no cenário nacional, como espaços ressignificados. O ensino da língua indígena nas escolas pode ser apontado como um desses processos de ressigificação escolar. No entanto, como a instituição escolar que por um longo período promoveu a negação da cultura e da língua indígena poderá contribuir para manutenção ou revitalização da mesma?

De acordo com o RCNEI, "a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira." (BRASIL, 1998, p. 118). No entanto, em relação à revitalização da língua indígena, é preciso ter consciência que a instituição escolar sozinha tem suas limitações, além de esse ser um processo complexo que exige um conjunto de ações. Dentre as principais limitações da escola indígena, pode-se citar a ausência de políticas de formação continuada, a ausência de equipes multidisciplinares para atuarem junto às escolas indígenas, a inexistência de plano de carreira para os professores indígenas e a insuficiência de profissionais nas escolas indígenas.

Pode-se considerar, contudo, que, a presença da língua indígena como disciplina no currículo da escola indígena tem suas implicações, uma vez que, de acordo com Silva (1995, p. 197), no que diz respeito ao currículo devemos sempre estar atentos às questões do poder, e ao "[...] examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão". Para esse autor, devemos questionar "Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo?"

O currículo, para Silva (2001), pode ser entendido "como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes". Nesse sentido, "o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais." (SILVA, 2001, p. 200).

Embora documentos como Constituição Federal de 1988, LDB (9394/96), RCNEI (BRASIL, 1998), Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação asseguram que o

currículo das escolas indígenas deve ser construído com a participação dos professores e da comunidade, notamos que poucas instituições escolares indígenas em Rondônia constroem seus próprios currículos. Por meio de debates feitos com os bolsistas do PIBID-Diversidade, notamos uma fala recorrente em que a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia tende a impor-lhes um modelo de currículo a ser seguido.

A condensação de relações de poder gerado, de modo especial, em torno dos saberes gerados pela presença da língua indígena e língua portuguesa no currículo escolar indígena, tornou-se fundamental no processo de ressignificação da instituição escolar indígena. Embora tenhamos consciência de que algumas formas de poder são claramente mais insolentes e ameaçadoras do que outras, como nos alerta Silva (2011), acreditamos que seja possível promover uma educação em que língua portuguesa e língua indígena, em escolas com povos indígenas bilíngues, produzam relações menos assimétricas.

Para Nascimento e Urquiza (2010, p. 115) o currículo escolar indígena precisa ser revelado como uma linguagem, "[...] um evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e que no *continuum* vão sendo coletivizadas, assimiladas".

Ao falar de escola e currículo indígena estamos falando de lutas e de lugares específicos. Estamos falando de um espaço, que para Nascimento e Urquiza (2010, p. 129), "apesar de ser borrado pela idéia de redenção, tem se delineado como um espaço de dar visibilidade e validade ao saber/saberes", de constantes diálogos, negociações e ressignificações.

Desse modo, ao pensar o currículo de uma escola indígena é preciso parceria entre representantes de órgãos governamentais de educação, professores e comunidade indígena. Deve-se refletir sobre questões relacionadas com a atual situação de cada povo, quais línguas devem ser trabalhadas na escola, como trabalhá-las, discutir maneiras de trabalhar oralidade e escrita das línguas indígena e portuguesa.

5 Considerações finais

No que se refere aos povos indígenas e suas línguas é inadequado referir-se a eles no singular, diante tamanha diversidade no Brasil. Desconsiderar essa diversidade é tratar os povos indígenas de maneira genérica, desconsiderando suas culturas, saberes e valores diversos que contribuem para a ressignificação da instituição escolar. Devido a isso, a Educação Escolar Indígena deverá ser pensada a partir da perspectiva dos próprios indígenas, uma vez que eles são os conhecedores de sua cultura e sabem de suas demandas. As políticas públicas devem ser pensadas a partir do

protagonismo indígena pautado na desconstrução da colonialidade e na frutificação da Educação Escolar Intercultural.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 05.10.1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. Educar, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR 143

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO, **Anais**..., 2013. Disponível em:http://36reuniao.anped.org.br/ . Acesso em: 20 mar. 2015.

MENDONÇA, Terezinha Furtado de. **Gestão escolar interculturalidade e protagonismo na escola indígena Cadete AdugoKuiare**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

MOORE, Denny. Endangered languages of Lowland Tropical South America. In.: BRENZINGER, Matthias. **Language Diversity Endangered**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2007a.

MOORE, Denny. Línguas indígenas: situação atual, levantamento e registro. **Patrimônio - Revista Eletrônica do IPHA**, 2007b.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Aquilara A. H.Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 10, n. 1, p.113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilinguismo em sociedades indígenas. **Revista Espaço Acadêmico**, UEM, Maringá, n. 85, mensal, junho 2008.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. Congresso brasileiro de qualidade da educação, MEC, Brasília,**Anais**... 2003

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Documento de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana Kwall;SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001

DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR E A EDUCAÇÃO DO CORPO, CONCEPÇÕES DE PROFESSORES (AS) INDÍGENAS

Arlete Márcia de Pinho(PPGE/UFMT)
Beleni Saléte Grando (PPGE/UFMT)
Vilma Aparecida De Pinho (UFPA)

Resumo: Este artigo apresenta diferentes concepções de professores e professoras indígenas que lecionam como alfabetizadores nas comunidades de 7 (sete) professores indígenas de 5 (cinco) etnias distintas são, elas: Bororo, Nambikwa, Pareci, Chiquitano e Umutina. Nosso objetivo é analisar e compreender as concepções sobre a infância indígena, e para tanto abordaremos os conceitos de diferentes campos de conhecimentos para compreender as concepções de infância de diferentes tempos e povos. Nosso problema de pesquisa se ancora na colonialidade do saber e do poder, o qual pressupõe relações de fronteiras entre a cultura dos povos e a cultura da sociedade mais ampla que carrega fortemente os valores etnocêntricos de criança e de infância. A pesquisa é do tipo qualitativa com procedimentos de coleta de análise de dados repletos de sentimentos, experiências, concepções e percepções sobre o ser criança indígena. Nesse sentido, utilizaremos o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), que consiste em uma atividade semiestruturada, implantada em pesquisas de campo, por um ou mais pesquisadores com o objetivo de obter, de forma rápida novas informações acerca de um tema de interesse acadêmico, político, cultural etc. A pesquisa está em andamento e apresenta-se alguns dados preliminares ainda em etapa de análise.

Palavras-chave: Professores e Professoras Indígenas. Criança. Infância. Brincadeira.

1 Primórdios introdutórios

Este projeto de mestrado que são um recorte está sendo desenvolvido nos eventos Saberes Indígenas na escola[1], trata-se de uma Formação de Professores (as) indígenas. Essa formação tem o objetivo de promover a formação contínua de professores da educação escolar indígena, especificamente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, com recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades da organização comunitária, do multilinguísmo e da interculturalidade[2].

[1] Em suas diretrizes, a Ação Saberes Indígenas na Escola visa promover a formação continua de professores indígenas, priorizando a produção de material didático e a alfabetização em língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos, a partir dos seguintes eixos: a) Letramento em Língua Indígena; b) Letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) Letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional e d) Conhecimentos indígenas e artes verbais.(Projeto Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT Mato Grosso, (UFMT, UNEMAT), Equipe de Coordenação Responsável: Dra. Beleni Saléte Grando Dra. Áurea Cavalcante Santana, ano: 2016-2017.

[2] Considerando a gravidade do deslocamento cultural e linguístico em muitas comunidades indígenas, em decorrência, em parte, da colonização do saber imposto às escolas indígenas, a ação 'Saberes Indígenas na Escola' tem por meta criar condições interferir na Educação Escolar Indígena, implantando propostas de elaboração de materiais didáticos e estudos de alfabetização em línguas indígenas, a fim de contribuir com o acesso aos processos de ensino aprendizagem em suas respectivas etapas/modalidades de ensino.

Nesse sentido, nosso objetivo é analisar as concepções de infância indígena a partir da visão de professores alfabetizadores no âmbito de suas comunidades de 7 (sete) professores indígenas de 5 (cinco) etnias distintas são elas: Bororo, Nambikwa, Pareci, Chiquitano e Umutina. A pesquisa é do tipo qualitativa, a saber:

> A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ele trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos á operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22)

Com ênfase nessa abordagem de pesquisa seremos sensíveis aos conceitos pertinentes com diálogos críticos referentes as concepções e práticas educativas de professores e professoras indígenas na educação escolar das crianças, tendo em vista, seus modos de compreender a importância e a inserção da criança na sociedade e na cultura cosmológica do próprio povo.

O professor e a professora indígena estão na fronteira quando o grande desafio epistemológico é o ensino-aprendizagem das crianças indígenas, tendo em vista a carência de materiais específicos e currículo elaborado em sua particularidade, assim estão os desafios da interculturalidade nessa prática. Fleuri (2001) nos seus estudos sobre interculturalidade indica que "[...] interculturais também não são relações cujos significados se configuram a partir de perspectivas singulares, individuais, nem se consolidam em pouco tempo" (FLEURI, 2001, p. 11).

Diante do exposto percebemos que o processo é longo, mas ainda de acordo com o autor "[...] a formação dos padrões culturais e os processos educativos a ela inerentes, configuram-se no entrecruzamento paradoxal de muitas perspectivas que, por isso mesmo, constituem-se dinâmica e conflitivamente" (p. 11). Nesse sentido, os professores e professoras indígenas têm uma formação, são pais, avós, tios de seus alunos, atuam na escola e com determinadas concepções de criança em desenvolvimento, seja na comunidade seja na escola, são pessoas de uma determinada sociedade. Desse modo é esse povo, e essa pessoa que vai falar de educação, como está sendo o viver, o brincar e a educação dessas crianças indígenas na comunidade e na escola. Nossa análise de dados se pautará nas contribuições das literaturas no campo antropológico, filosóficos, sociológicos da infância indígena e da história.

A partir de nossas entrevistas e buscas nos teóricos nesse assunto podemos afirmar que os indígenas percebem nas crianças a necessidade de estar presente em todos os momentos com os indígenas adultos, aprendendo com brincadeiras e observadas estimuladas em suas

potencialidades e orientadas com gestos e palavras de sabedoria pelos mais velhos, sendo que são pelos ritos que a tradição se mantém viva, pelo corpo que é um instrumento como uma técnica natural.

Buscamos por conceitos do brincar e brincadeiras em Benjamin (1984, p.64) que são para ele, movimento de libertação e "não há dúvida que brincar significa sempre libertação" da criança, do ser e estar no mundo, principalmente a criança indígena que sai da aldeia com seu espaço/tempo de brincar e vai à zona urbana precisa reessignificar suas brincadeiras, no qual para Benjamin, a incompletude da criança é que torna possível a invenção.

Faremos revisões de literatura em Cohn (2013; 2014), Tassinar (2012)i, Grando (2009, 2012), essas autoras falam sobre as crianças indígenas, entre outros, serão realizadas com base no Diagnóstico Rápido Participativo (DRP). O DRP é um instrumento de coleta de dados com perguntas semiestruturada, implementada no campo, por um ou mais pesquisadores com o objetivo de obter, de forma rápida novas informações acerca de um tema de interesse acadêmico, político, cultural etc.

Também já realizamos como procedimento metodológico entrevista com professores indígenas e palestrantes que estiveram presentes no Seminário Educação - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações, realizados na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá, MT, nos dias 03 a 05 de novembro de 2016.

2 A infância, crianças indígenas

Para compreendermos o surgimento da concepção de infância pautaremos em Ariès. No século XII a sociedade medieval desconhecia a infância, a criança não tinha um papel importante na vida social. Tanto que, como analisa Ariès (1981) a partir da investigação de obras de arte da época, os pintores não a representavam em suas obras (pinturas, fotografias, esculturas). Podemos dizer que não havia lugar neste mundo para a infância. No século XIII a criança passou a ser vista mais como um adulto em miniatura; a única coisa que a diferenciava dos adultos era o tamanho, porque as roupas, as atividades, a alimentação, etc., eram iguais às dos adultos.

Nos séculos XIV e XV, com o advento da modernidade e as mudanças ocorridas na sociedade ocidental, constitui-se um sentimento de infância marcado, ainda de forma incipiente,

pela diferenciação da criança em relação ao adulto. As obras de arte à época retratavam a criança a partir de um olhar religioso sobre a infância, sobretudo, na fase gótica, em que o menino Jesus aglutinava os aspectos graciosos, ternos e ingênuos marcadores da nova condição da infância. A infância como tempo de inocência e fragilidade estaria representada através das imagens de crianças nuas ao modo de anjos ou do menino Jesus.

Nos séculos XV e XVI os valores da sociedade medieval deixam de ter influência na cultura e nas relações sociais, abrindo espaço para novas formas de pensar essas relações, assim a iconografia religiosa da infância evolui para uma iconografia leiga, onde a criança passa a ser representada através das pinturas em atividades cotidianas tais como: crianças brincando, urinando, estudando em escolas. O sentimento de infância pautado na ideia de inocência e na fragilidade da criança continua a ser recorrente, influenciando na valorização de representações da infância através do *retrato,* ao contrário de épocas anteriores em que se ter em casa um *retrato* de uma criança não era algo tão importante, pois uma coisinha que desaparecia tão cedo não era digna de lembranças (ARIES, 1981). A mortalidade infantil era algo inevitável e até naturalizado.

No início do século XVII, o retrato de uma criança sozinha passou a ser o modelo favorito das famílias, houve uma substituição de pintura por fotografia, e a criança, de certa forma, começou a ganhar seu espaço se tornando o centro da composição artística da época que refletia as transformações sociais e culturais.

Enquanto Ariès analisou a infância pela história da arte e pela iconografia que observou por pinturas e fotografias de crianças burguesas na França, Del Priore fez suas análises pela história da criança no Brasil com vários historiadores, sociólogos e com pesquisadores e professores para dar a voz a algumas das milhares de crianças anônimas brasileiras, como crianças pobres, criança escrava, indígenas, negras, abandonadas e a vida das crianças de elite também. Nas embarcações portuguesas nos séculos XVI e XVIIII havia muitas histórias de sofrimentos e mortes, sejam por trabalhos degradantes, por falta de alimentação, doenças, violências como: chicotadas, sexual, acidentes marítimas como: por falta de experiências muitos caiam ao mar e os naufrágios, que os sobreviventes eram deixados à própria sorte. À época nessas embarcações havia 4 (quatro) tipos de crianças: os grumetes que eram aprendizes de marinheiros, trabalhavam pesado como os adultos e recebiam bem menos “[...] os grumetes eram alojados a céu aberto no convés, ficando expostos ao sol e á chuva e vindo a falecer, [...] vítimas de pneumonia e queimaduras do sol [...]” (DEL PRIORE, 2004, p.26). Essas crianças

eram os que mais sofriam e os que tinham grande responsabilidade como um meio de sobrevivência.

Os pagens que serviam a nobreza e tinham o benefício de alcançar melhores cargos na marinha, quanto há esses alistamentos muitas vezes eram feitos pelos próprios pais, devido a pobreza na cidade. “Os pagens eram raramente castigados com severidade. Os grumetes, ao contrário, tal como os marinheiros, recebiam chicotadas e eram postos a ferros (acorrentados ao porão) caso desobedecessem ás ordens dos oficiais, sendo ainda por vezes ameaçados de morte.” (DEL PRIORE, 2004, p. 30).

Houve as órfãs do rei que eram meninas pobres levadas nas embarcações para ás Índias e no Brasil para o casamento, mais que muitas eram violadas ou mortas antes mesmo do seu destino. Outras crianças que eram levadas nas embarcações, eram filhos de oficiais ou pessoas que iam para outros deslocamentos como passageiros. Senão vejamos: “As crianças embarcadas em companhia de seus pais, irmãos ou tios, apesar de terem pago sua passagem, estavam condicionadas ao mesmo regime alimentar de um simples grumete”. (DEL PRIORE, p. 36).

As crianças segundo a autora eram sempre as primeiras vítimas de riscos e um dia a dia no mar, tão ou quanto mais difícil que outros tripulantes, principalmente com os ataques de piratas e corsários, que eram violentos e cruéis, quando atacavam as embarcações portuguesas, “aprisionadas após o saque a algum navio português, com anilhas de ferro nas pernas e algemas na mão, em tão mísero estado que não tinham senão a pele pegada aos ossos”. (DEL PRIORE, p. 40). Nessas embarcações, essas histórias eram de tragédias, onde ás crianças trabalhava como adultos, eram exploradas enquanto estavam vivas, pois muitas morriam antes de completarem 17 anos, as meninas eram caçadas e cobiçadas, como se fossem “um pouco mais que animais”. Devido aos muitos sofrimentos e desamor por alguns pais que os deixavam embarcar, essas crianças tornavam-se adultos pelos traumas sofridos e nunca mais seriam os mesmos.

Nessas embarcações viajavam os padres jesuítas que chegavam até aqui nas áreas brasileiras, famosos em Olinda, com objetivos de convencer aos alunos, como pessoas da fé cristã e espalhar esses valores defendidos pela Companhia de Jesus. Destaca-se, que o sentimento de infância estava sendo desenvolvido na Europa, mas nas colônias e nos países americanos os processos de colonialismo se pautavam no trato com crianças como sujeitas da educação passiva.

> É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo,

> o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria "afirmação do nascimento da infância", na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Nesse sentido, foi também esse movimento "que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o 'papel branco', a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se". (PRIORE, p. 58)

Esses padres apoiados pelos colonizadores catequizaram crianças indígenas para convencerem seus pais a não seguir suas crenças culturais que faziam na época como a: antropofagia, a nudez e a poligamia. Aprendiam em diálogo nas escolas que no início foi na língua tupi, pelo método de cantos, muita disciplina e procissões, "[...] ensinava-se a cantar e tocar instrumentos, também como forma de aprender a doutrina e os bons costumes [...]". (p. 64).

Observa-se que nosso objetivo nessa primeira parte do texto, foi argumentar que a criança na história faz parte de concepções que se pautam nas suas especificidades de desenvolvimento e de educação. Dessa forma, se a criança foi considerada um adulto em miniatura em dado momento histórico, em outros ela é vista como sujeitos de direitos e com especificidades culturais de determinado povo que observa normas e tradições para o desenvolvimento delas e sua correta integração na sociedade na qual elas vivem.

No que se refere ao desenvolvimento da criança em geral nos fundamentamos em Wallon é psicogenético e psicólogo da infância. Para ele, a psicologia da criança subsiste, de facto, na medida em que a criança tem características próprias e problemas específicos como os da educação (WALLON, 1945, p. 16). A criança em suas fases é dinâmica e precisa de cuidados constantes de adultos para intervir no desenvolvimento de suas virtudes. No que se refere ao desenvolvimento da criança em geral nos fundamentamos em Wallon é psicogenético e psicólogo da infância. Para ele, a psicologia da criança subsiste, de facto, na medida em que a criança tem características próprias e problemas específicos como os da educação (WALLON, 1945, p. 16).

> De etapa em etapa, a psicogénese da criança mostra, através da complexidade dos factores e das funções, através da diversidade e da oposição das crises que a assinalam, uma espécie de unidade solidária, tanto em cada uma como entre todas elas. É contra a Natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfose. Feita de contraste e de conflitos, a sua unidade será por isso susceptível de desenvolvimentos e de novidade. (1978, p. 215).

A criança em suas fases é dinâmica e precisa de cuidados constantes de adultos para intervir no desenvolvimento, Wallon nos seus argumentos diz que são nas trocas relacionais da criança com o outro que são fundamentais para o desenvolvimento individual. Não obstante a criança já nasce inserido em um mundo de cultura nas suas simbologias, sendo assim ficam

envolvidas na realidade e imaginação, levando-se a evolução do pensamento de cada criança que para o autor é o sincretismo.

Do ponto de vista da sociologia de infância nos fundamentamos em Sarmento (2005) para afirma que infância é uma construção social. Esse autor propõe que as investigações da sociedade adotem os pontos de vistas das crianças como sujeitas da pesquisa. O autor delimita o conceito entre infância e criança, destacando que infância significa categoria social do tipo geracional e; criança refere-se ao sujeito concreto, integrador dessa categoria geracional, e que, para além da pertença ao grupo etário, sempre é um ator social integrante de uma etnia, raça/cor, condição social, gênero etc.

> A infância é independente das crianças, estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses actores, a 'geração' está continuamente a ser 'preenchida' e 'esvaziada' dos seus elementos constitutivos. (SARMENTO, 2005, p. 4).

Compreender a infância como construção social implica ampliar a visão pautada nas categorias biológicas e psicológicas, as quais tendem a estabelecer padrões de desenvolvimento infantil, para buscar entender as interações dos sujeitos que compõe essa categoria social. Sabe-se que a infância é um fato biológico, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída.

Nesse sentido, podemos compreender que a infância vivida por uma criança indígena não é semelhante à de uma criança não indígena, especialmente, quando se vive em território de fronteiras. Grando (2009, p. 27) fundamentada em Barth indica que a identificação de um grupo especifica é a etnia, que não se limita ao conceito cultural, mas que se define por elementos culturais eleitos pelo coletivo para identificá-los. Pensando dessa forma, um grupo étnico pode "identificar como grupo, mesmo não tendo a mesma língua ou religião, não pertencendo a uma mesma nacionalidade ou território". Nesse sentido, uma mesma cultura pode agregar diferentes grupos étnicos, da mesma maneira, que um grupo étnico pode se compor com diferentes culturas.

3 O brincar: um conceito antropológico

Foi no inicio da modernidade europeia com a expansão de territórios por meio do desenvolvimento de grandes embarcações que as crianças indígenas aparecem na nossa história. Os portugueses, ao chegar às terras "descobertas" no dito novo mundo trouxeram no seu interior

de suas caravelas homens ávidos por riquezas, mas também homens imbuídos de uma perspectiva educativa religiosa no interior da qual os preceitos cristãos da igreja católica regeriam um marco educacional em terras coloniais portuguesas.

Nessa perspectiva de significados Na coleção Educação indígena Grando[3] diz: "A infância, como uma das fases mais significativas para o desenvolvimento da pessoa, é objeto de investigação recente nas sociedades indígenas". No entanto, esses estudos nos levam a refletir para além desses contextos particulares, pois evidenciam a complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginado com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte do mundo no qual foi recebida e inserida. Um mundo pensado e organizado antes de seu nascimento, mas no qual ela intervém, recriando-o e ressignificando-o, ao imitar os outros, ao assumir papéis a ela destinados, reordenando-os a partir de sua sensibilidade aguçada pelo imaginário para o novo, para a descoberta do mundo e de si mesma".

Nessa reestruturação os indígenas vem se ressignificando com suas práticas e entender o outro há uma exigência muito maior quando se é criança, ver e ouvir a criança na sua alteridade, como sujeitos reprodutores e produtores de cultura.

A criança no brincar e brincadeiras na interação com o outro significando e ressignificando a impregnação da cultural, brincando elas reproduzem o vivenciado no seu meio, usando suas imaginações representadas nos brinquedos.

> A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança. Não é uma visão realista, mas uma imagem do mundo destinada á criança e que esta deverá construir para si própria. O brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura. (BROUGÈRE, 2006, p. 9).

Assim, a infância é o momento que se apropria de imagens e de representações que são transmitidas por diversas fontes e o brinquedo é o principal meio com que a criança desperta o imaginário, representando sua realidade, ideias, fazendo-se assim com que a criança represente sua afetividade num brinquedo simbolicamente. Seguindo nessa vertente citamos Wallon (1978): "O gosto que a criança toma pelas coisas pode avaliar-se pelo desejo e pelo poder que tem de manejá-las, de modificá-las, de transformá-las". (1978, p. 215).

Seguindo nessa vertente dinâmica, segundo Marcell Mauss (2003), a noção de técnica do corpo é a partir de passos conscientes e inconscientes, de maneira histórica e etnográfica.

[3] Beleni Salete Grando, professora de Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso, coordena o Grupo de pesquisa Corpo, educação e Cultura (COEDUC), com temáticas de pesquisa e extensão: educação do corpo em relação interéticas e interculturais, cultura popular, educação indígena e educação e cultura corporal na infância.

Exemplo à aprendizagem com criança, habituando a ficar dentro d'água de olhos abertos; para controlar os reflexos perigosos, mas instintivos dos olhos, são antes de tudo familiarizados com a água, para inibir seus medos, criar certa segurança, seleciona paradas e movimento, no qual Mauss percebeu ser uma técnica de mergulho e uma técnica da educação, porque havia mudança. As técnicas do corpo variam de sociedade para sociedade. Faremos investigações na concepção de professores (as) indígenas sobre as técnicas que desenvolvem para pescar, colher frutos, andar na floresta, para confeccionar brinquedos.

Segundo Mauss (2003), a noção de natureza social do "hábitus" refere-se às formas como cada sociedade organiza suas "educações, as conveniências e as modas, os prestígios", o que implica em reconhecer que cada sociedade tem suas próprias formas de educar as novas gerações a fim de garantir as suas concepções cosmológicas, morais, éticas. (2003, p.404)

Para este autor:

> Noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submeter á mesma educação, de modo que podemos compreender a sequência dos encadeamentos. (MAUSS, 2003, p. 404).

Ao referir-se aos processos de aprendizagens, Mauss (2003, p.45) afirma que: "A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela". Com isso, assim como as crianças indígenas fazem imitando seus pais e adultos da comunidade, as meninas ajudam suas mães no cotidiano e os meninos fazem os mesmos com seus pais, seus brinquedos e brincadeiras são feitos com facilidade. Porém, segundo pesquisas etnográficas com sociedades indígenas, observa-se que as crianças não somente participam da produção cultural e social de elementos da cultura infantil, mas também da cultura material e espiritual/cosmológica de suas sociedades, como exemplificam os trabalhos de Grando et. al. (2012, p. 82):

> A Chicha, embora seja uma bebida conhecida desde a Colômbia, como uma bebida dos povos indígenas, até o Brasil, o Chiquitano não a produz a partir do milho, ou do "cabelo da espiga de milho", mas da mastigação da mandioca que é uma tarefa das crianças.[4]

Nisso, evidencia-se que as crianças têm um papel importante nas comunidades indígenas, em certa comunidade, crianças e idosos são essenciais para a garantia de que os rituais considerados sagrados ganhem a dimensão necessária para o equilíbrio entre as dimensões da vida terrena e cosmológica, sendo esses ligados a produção de alimentos (como a bebida

[4] Nota de rodapé número 26.

ritualística), e dos eventos fundamentais que marcam a vida e a morte, como os funerais, necessários para o bom andamento familiar e comunitário.

Na entrevista feita no dia 04 de maio o professor indígena Luizinho, etnia Umutina, da cidade de Barra do Bugres[5]. Ele deixa evidente a importância do aprendizado tanto dos familiares quanto da escola. Indagamos sobre como é vista a criança na sua comunidade e em sua escola:

> As crianças lá são simplesmente importante, vão vendo com os adultos tudo, de maneira bem calma, o ensinar, não tumultuado, as crianças são poucos na comunidade, facilita na aprendizagem, na comunidade-escola, o professor trabalha não só na escola, trabalha com os pais, e os pais tá sempre ajudando o professor, isso facilita a criança ter um desenvolvimento bem aplicado, porque ela vai sair dali e querer alguma coisa na vida e esse é um dever nosso passar.

Percebe-se que o professor tem a consciência da importância que as crianças indígenas têm na comunidade-escola, sendo que a criança imita os adultos, com calma, onde os pais estão sempre presentes também na escola.

4 Algumas reflexões finais

A pesquisa de mestrado ainda está em processo de investigação, mas percebemos que há muitos desafios para esses professores (as) indígenas, desde o material específico para alfabetização (educação). Entretanto, podemos perceber o protagonismo e visibilidade por parte de lideranças de professores (as) indígenas a fim de construir uma educação escolar indígena que atenta às necessidades das especificidades das crianças indígenas. Participamos de eventos com a temática indígenas e observamos os pais com seus filhos nos eventos tanto da formação quanto de seminários promovidos pelas universidades, estão sempre em busca de conhecimentos e engajados nas lutas por direitos, lutando por territórios e qualidade de vida melhor para toda sua comunidade.

[5] Entrevista realizada por Arlete Márcia de Pinho.

Referências

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajaskop. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. Coleção Questões da Nossa Época; v. 43.

COHN, C. Violência sexual e crianças indígenas em contextos de megaempreendimentos. In: PINHO V. A.; OLIVEIRA, A. C. **Direitos Infanto-juvenis e violência sexual em contextos de grandes obras:** reflexões e perspectiva. Belém: Editora Cores, 2014.

_____. Etnografias em escolas indígenas: as Kyringué da Amazônia e os Xikrin do Bacajá. In: GRANDO B. S.; CARVALHO D. C. de & DIAS T. L. (orgs). **Crianças – Infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

DEL PRIORE, Mary, **História das crianças no Brasil**, ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura:** estudo emergente. Iju : Ed. Unijuí, 2001.

GRANDO, B. S. at. al. Fabricando o corpo na fronteira: apontamentos sobre o Curussé como prática educative tradicional do povo Chiquitano. In: GRANDO B. S.; CARVALHO D. C. de; DIAS T. L. (orgs). **Crianças – Infâncias, culturas e práticas educativas**, Cuiabá – MT, EdUFMT, 2012.

_____. Corpo, Educação e Cultura. As práticas corporais e a constituição da identidade. In: GRANDO, B. S. (org). **Corpo, Educação e Cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

LUIZINHO. Professor indígena [04/Maio/2017]. Entrevistado por: Arlete Márcia de Pinho. Evento: Saberes Indígenas, UFMT, Cuiabá.

MAUSS, Marcell, **Sociologia e antropologia** Precedido de uma *Introdução à obra de Marcell Mauss* por Claude Lévi-Strauss Textos Georges Gurvitch e Henri Lévy-Bruhl Tradução Paulo Neves, 2003.

REZENDE M. A. Existem indígenas nos espaços da rua? O invisível da (in) invisibilidade. In GUIMARAES, S. T. L.; CARVALHO, C. F.; PASSOS L. A.; MARIN J. (Orgs). **RuAção:** das epistemologias da rua à politica da rua. Cuiabá: EdUFMT, Editora Sustentável, 2014. p. 233-252.

VASCONCELLOS, V. M. R. de.; SARMENTO, M. J. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS V. M. R. de. & SARMENTO, M. J. (Org). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLA URBANA: UMA REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ALZIRA MARIA DA SILVA

Fabiani Capelari Reis (EEPAMS/SEDUC) – fabianicapelari@gmail.com
Sandra Regina Braz Braz (CEFAPRO) – ayressinop@gmail.com
Elisangela Mazei da Silva Santos (EEPAMS/SEDUC) – elisangelamazei@gmail.com
Alexandra Mazei Bello (EEPM/SEDUC) – alexandramazei@gmail.com

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar um relato de experiência vivenciada com alunos indígenas na Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva, localizada no município de Colíder no estado de Mato Grosso. Decorre sobre as etnias presentes na escola, enfatizando a formação continuada de professores como um espaço primordial que contribui na superação das dificuldades vivenciadas na escola e na busca do crescimento pessoal e intelectual de cada profissional. Apresenta metodologias originadas dos estudos em grupo, buscando contribuir com a aprendizagem dos alunos indígenas, bem como a integração e acolhida dos mesmos na escola, respeitando as diversidades presentes no âmbito escolar. Trata de uma realidade vivenciada por algumas escolas do Brasil, onde famílias indígenas moram na cidade por motivos particulares, e seus filhos frequentam por um período que pode variar de meses a anos as escolas urbanas, cabendo a escola a função de ensinar conteúdos do currículo, interagir, respeitar e ajudar a superar dificuldades de integração cultural. Os resultados obtidos até o momento podem ser considerados satisfatórios, visto que tem desencadeado reflexões por parte dos educadores sobre os processos de ensinar e aprender respeitando a diversidade cultural existente entre alunos indígenas e não indígenas.

Palavras-chave: Diversidade. Aluno indígena. Metodologias.

1 Introdução

A Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva está localizada no município de Colíder-MT, atendendo alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental. O Projeto Político Pedagógico/2017 da escola é fundamentado na proposta de Ciclos de Formação , divididos em três ciclos, de acordo com fases do desenvolvimento humano: 1º Ciclo Infância, 2º Ciclo Pré-Adolescência e 3º Ciclo Adolescência. Atualmente, a escola possui um espaço físico com 9 salas de aula, laboratório de aprendizagem, quadra poliesportiva, sala de recursos, laboratório de informática, biblioteca e brinquedoteca. Seu pátio é amplo e arborizado possuindo um gramado bem cuidado.

Os alunos que frequentam a escola são moradores da zona urbana e da zona rural da cidade de Colíder. As diversidades presentes na escola são muitas, principalmente pela presença de alunos indígenas que desde a instalação da Fundação Nacional do Índio em

Colíder na década de 1990, moram na cidade por diversos motivos. Em conversa informal com a coordenação pedagógica os responsáveis por estes alunos, que geralmente são os pais, mais podem ser também os avós, foi relatado que os alunos moram na cidade pois os pais ou responsáveis trabalham na Intituto Raoni[1], que tem sede em Colíder, ou em outros órgãos ligados a FUNAI. Outro motivo apresentado é o fato dos pais cursarem o Ensino Superior em faculdades da cidade. Em levantamento feito em maio de 2017 a escola possuía um número de 235 alunos matriculados, destes 39 eram indígenas, abrangendo 6 etnias diferentes. É importante lembrar que cada etnia possui costumes peculiares e um dialeto próprio.

Diante de tão rico desafio, a formação continuada se faz peça fundamental no cotidiano da escola. Em 2017 o Orientativo do Programa Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE), publicado pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – SUFP/SEDUC/MT, enfatiza que: "O PEFE é o Programa de estudos e de intervenção pedagógica desenvolvido pelas e nas unidades escolares, elaborado a partir de um diagnóstico situacional, orientado e acompanhado pelos CEFAPROs[2]". Isso significa que as temáticas de estudos do PEFE precisam partir das necessidades vivenciadas em cada unidade escolar. O Orientativo propõe cinco ações que devem ser contempladas durante os estudos de formação:

> " 1.ª ação - estudo de temáticas [...] 2.ª ação - discussão[...] para a incorporação no plano de ensino e/ou nos planos de intervenções pedagógicas; [...] 3.ª ação - socialização de como se deu a incorporação das temáticas estudadas nos planos de ensino e/ou planos de intervenções pedagógicas; 4.ª ação - socialização dos resultados obtidos [...]5.ªação - avaliação final do processo de formação continuada […] (MATO GROSSO, 2017, p 8.).

As diversas etapas previstas no PEFE, ressaltam a necessidade dos profissionais vivenciarem a articulação entre as ações formativas e sua aplicação na prática pedagógica de maneira que percebam que essas não são isoladas e que constituem conexões entre teoria e prática, (MATO GROSSO, 2017, p. 09). Uma das temáticas de estudo para o projeto PEFE, elencada pelos professores, considerando a realidade da escola, foi, "Diversidades na escola: conhecendo nossa realidade indígena". Apresentaremos nesse texto parte dos estudos realizados sobre a temática e as contribuições desses estudos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas.

---

[1] Instituto Raoni - É considerado Organização da Sociedade Civil de Interesse Público pela Lei Federal 9.790 de 03/99, tem por objetivo defender os interesses das comunidades indígenas no fortalecimento para proteção de seus territórios.

[2] CEFAPROs – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica,

2. Os alunos indígenas da Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva

Apresentamos nesse tópico a composição das salas de aula da Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva, e parte de diagnósticos de sala de aula feitos pelos professores no início do primeiro bimestre, bem como o seu acompanhamento no segundo bimestre. Apresentamos também, alguns desafios elencados pelos professores no ensino de crianças indígenas.

Os 39 alunos indígenas da E.E. Professora Alzira Maria da Silva pertencem a 6 etnias distintas, Kaiapó, Tapayuna, Apiaká, Jurukatu, Panará, Kaiapó/Tapayuna, Panará/Kaiapó. Os alunos indígenas estão presentes em nove das onze salas de aula que a escola oferta, com ênfase no 1º ano e no 5º ano como é apresentado no gráfico a seguir. O gráfico 1 mostra a composição dos alunos da Escola Est. Professora Alzira Maria da Silva.

Gráfico 1: Fonte relatório da Escola Est. Professora Alzira Maria da Silva.

Uma parte significativa desses alunos estão matriculados principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma das dificuldades enfrentadas e que se torna um grande desafio no processo de ensino e aprendizagem é a comunicação, pois esses alunos chegam na escola sem compreender as palavras essenciais da Língua Portuguesa. No gráfico 2 apresentamos a composição das salas de aula.

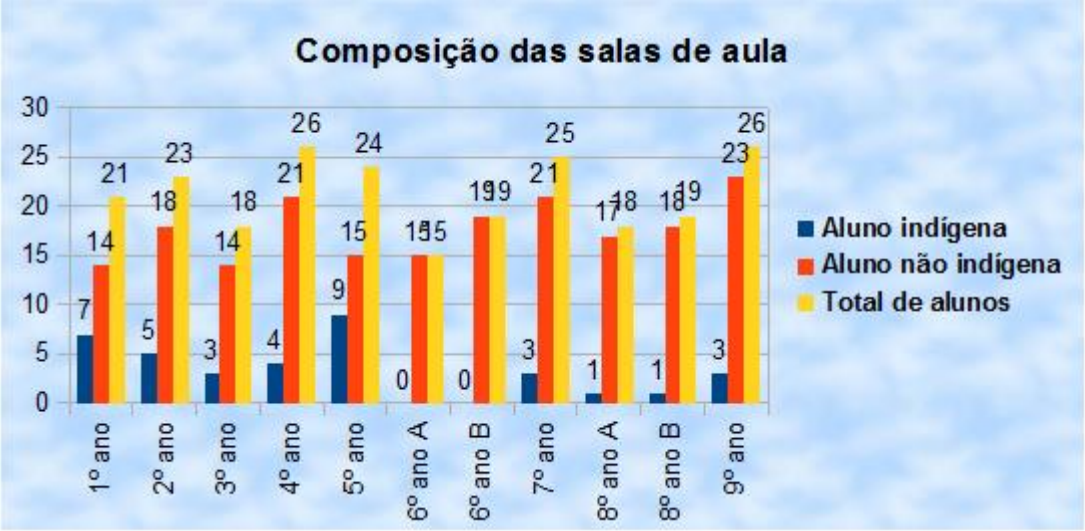


Gráfico 2: Fonte relatório da Escola Est. Professora Alzira Maria da Silva.

O gráfico apresenta que o 1º ano do Ensino Fundamental possui 21 alunos, destes 7 são indígenas, ou seja, um terço da sala de aula é indígena. A professora da turma relata no diagnóstico realizado com 2 alunos no primeiro bimestre, que: "O aluno é o primeiro ano que frequenta uma escola. Ele não entende nossa língua, fala só algumas palavras..." (Planejamento 1º Ano, 1º bimestre/2017), ela prossegue o seu diagnóstico dos alunos: "é uma criança tranquila, e tem muita vontade de aprender". A frase "tranquila e possuir vontade de aprender" aprece nos diagnósticos realizados pelos demais professores no primeiro bimestre de 2017, como uma característica marcante nos alunos indígenas, ressaltando que eles não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Assim o principal desafio presente nos relatos dos professores e em especial da professora do 1º ano que atua com os alunos na fase inicial de alfabetização, é a comunicação.

Outra sala de aula cuja a presença indígena se faz marcante é o quinto ano. O gráfico mostra que o quinto ano possui 24 alunos no total. Destes 9 são indígenas, o que equivale a 37,5 % dos alunos da sala de aula. Segundo o diagnóstico realizado pela professora do quinto ano, no primeiro bimestre todos os alunos indígenas apresentam dificuldades na leitura e na escrita, podendo o diagnóstico do aluno X ser apresentado como exemplo: "Lê com dificuldade. Precisa de ajuda para copiar, interpretar, produzir textos e nas operações matemáticas." (Planejamento 5º Ano, 1º bimestre/17). No diagnóstico do segundo bimestre a mesma professora do quito ano relata que: "O aluno teve avanços, mas precisa continuar frequentando a aula de reforço e o Laboratório de aprendizagem, pois continuam com dificuldades em desenvolver as atividades propostas."(Planejamento 5º Ano, 2º bimestre/17).

Um desafio marcante é a comunicação na língua portuguesa para os alunos que chegam das aldeias. Esta dificuldade também é vivenciada na Escola Classe do Varjão, localizada na periferia de área nobre da capital federal. Relata a Professora Priscilla Borges: “escolas urbanas aprendem a conviver com demandas dessa população. Língua é uma das maiores barreiras entre alunos indígenas e redes de ensino convencionais.” (BORGES. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-17/educar-indigenas-e-desafio-para-escolas-dentro-e-fora-das-aldeias.html>).

A dificuldade de comunicação na EE Alzira Maria da Silva também se constitui em um grande desafio, visto que a escola atende 6 etnias diferentes. Sendo assim, a comunicação entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes indígenas é dificultada, pois cada etnia possui linguagem própria.

O gráfico 3 apresenta as etnias presentes na E. E. Professora Alzira Maria da Silva.

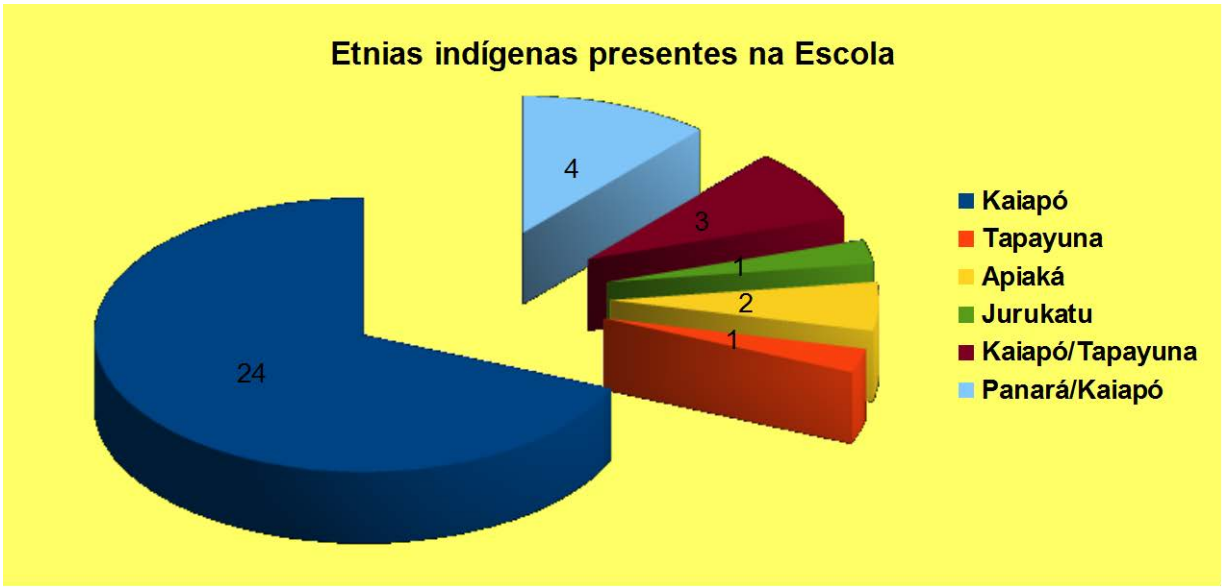


Gráfico 3: Fonte relatório da Escola Est. Professora Alzira Maria da Silva.

Podemos perceber que a etnia marcante na escola é a Kaiapó, seguida da união das etnias Panará/Kaiapó. Esta união acontece quando há a união de duas etnias em um casamento, assim a criança pertence a essas duas etnias, podendo falar a língua materna, paterna ou ambas.

Para Priscilla Borges, esta é uma realidade vivenciada por algumas escolas no Brasil, que necessita ter uma atenção dos órgãos competentes: “Não estou me sentindo aflita, porque criança aprende rápido. Mas me causa estranheza não termos gente do Ministério da Educação preocupada em saber quem está cuidando dessas crianças” (BORGES. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-

17/educar-indigenas-e-desafio-para-escolas-dentro-e-fora-das-aldeias.html>). Esta rica diversidade escolar clama por grandes desafio, respeitando e valorizando cada uma em suas particularidades. Na E.E. Alzira Maria da Silva está realidade não é diferente. Destacamos que consideramos importante que os alunos indígenas permaneçam nas aldeias e realizem seus estudos com seus pares, mas não podemos fechar os olhos para a realidade que algumas escolas urbanas estão enfrentando e defendemos a necessidade de acompanhamento e condições que garantam a aprendizagem desses alunos.

Assim sendo, a temática "Diversidades na escola: conhecendo nossa realidade indígena"foi proposta no projeto PEFE de formação contínua dos professores, no sentido de buscar aportes teórico e metodológicos que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas e consequentemente com todos os alunos da escola.

2.1 A formação contínua

A formação contínua se faz necessária em todas as profissões. Para a formação docente Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais: a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente, e o ciclo de vida dos professores. Isso significa dizer que a formação contínua precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na práxis pedagógica (pratica + teoria).

Segundo Libâneo (2002 p. 59-60), "é preciso desenvolver competências do pensar que levam a reflexão, implicando, portanto, formação, utilização funcional de conceitos, resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade."

Embora a formação contínua atenda às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

A formação contínua deve ser capaz de propiciar meios que favoreçam a reflexão do professor sobre a teoria e prática os "dois lados da mesma moeda", que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, consequentemente, que a prática proporcione melhor entendimento da teoria ou, ainda, revelar a necessidade de nela fundamentar-se.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Est. Profª. Alazira Maria da Silva, garante a formação docente com momentos de estudos, reflexões e troca de experiências necessárias para mudanças na prática pedagógica que possam refletir na melhoria constante do ensino aprendizagem dos alunos. Desta forma, uma das temáticas escolhidas, diversidades na escola: Conhecendo nossa realidade indígena, emergiu das necessidades da escola.

Uma dificuldade na seleção de materiais para o estudo da temática foi encontrar referencial teórico que aborde a educação de alunos indígenas em escolas urbanas. Os materiais disponíveis para estudo sempre se reportam para a educação indígena específica nas aldeias, como assegura a Constituição Brasileira : "Art.210…§ 2º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>).

A Lei de Diretrizes e Base no artigo 78 apresenta os objetivos da educação indígena nas aldeias:

> **Art. 78.**O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> **I**- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> **II**- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Disponível em: (<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11684035/artigo-78-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>)

Neste sentido, Borges contribui afirmando que "Em 2012, a maior parte dos 234 mil alunos indígenas estava matriculada em colégios nas aldeias. Ao todo, 2.954 escolas atendem esses alunos no País, sendo que apenas 28.972 estão em escolas urbanas. (BORGES. Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-17/educar-indigenas-e-desafio-para-escolas-dentro-e-fora-das-aldeias.html). Na busca de metodologias que auxiliasse no processo de ensino aprendizagem, Borges relata a experiência metodológica da escola do Varjão no Distrito Federal, onde as professoras confeccionaram uma espécie de dicionário para tentar melhorar a comunicação em sala de aula: "preparam um dicionário português-tupi". (BORGES. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-17/educar-indigenas-e-desafio-para-

escolas-dentro-e-fora-das-aldeias.html>).

Considerando que a comunicação é a principal dificuldade no processo de aprendizagem do aluno indígena estudando em uma escola urbana, durante estudos de formação contínua, os professores da Escola Est. Professora Alzira Maria da Silva, criaram cartazes pedagógicos com palavras chaves, utilizadas durante as aulas na Língua Portuguesa e na língua Kaiapó, partindo do pressuposto que a etnia Kaiapó tem presença expressiva na escola. Assim, esses cartazes foram confeccionados em conjunto com todos os professores, utilizando a metodologia: uma palavra em português a esquerda do cartaz, um desenho ligado a ela no centro do cartaz, e a direita, a mesma palavra em Kaiapó. Para a realização dessa atividade, os professores se reuniram, listaram palavras chaves para a comunicação em sala de aula, e uma representante da Instituto Raoni foi convidada para transcrever estas palavras para o Kaiapó. O trabalho trouxe um ânimo para os professores que puderam ver com um novo olhar seus alunos indígenas.

Os cartazes não trazem como objetivo que o professor aprenda a língua kaiapó, mas sim melhorar a comunicação inicial, essencial para a acolhida do aluno em sala de aula, e para o processo de aprendizagem. Sob esse foco, Borges contribui no sentido de ser uma possibilidade metodológica para a escola, bem como um desafio, "é um desafio que traz a oportunidade de muita reflexão e possibilidades de inovações pedagógicas na perspectiva de valorizar a diversidade sociocultural e promover uma aprendizagem significativa e contextualizada" (BORGES. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-17/educar-indigenas-e-desafio-para-escolas-dentro-e-fora-das-aldeias.html>).

Desta forma, a formação contínua lança um olhar sobre a educação indígena em escolas urbanas, como uma demanda real, atual que necessita ser estudada e compreendida pela comunidade escolar como um todo, dando ênfase ao professor, parte importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os resultados da aplicação desta metodologia, serão verificados nos próximos bimestres do ano letivo de 2017.

3. Conclusão

A educação no Brasil é viva e está em constante transformação. É preciso admitir novas realidades e aprender como lidar com elas. Se a Constituição garante a educação indígena diferenciada nas aldeias,é preciso que haja estudos e formação para a realidade dos alunos indígenas nas escolas urbanas, respeitando a aprendizagem do aluno e

valorizando a sua cultura.

A Escola Estadual Alzira Maria da Silva ao analisar sua composição, onde há 17% de alunos indígenas distribuídos em nove de suas onze salas de aula, buscou utilizar do espaço de formação contínua para criar metodologias de ensino que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos indígenas, assim tentar superar as dificuldades de comunicação, principalmente nas séries iniciais. Não se pode negar o direito de aprender, mas a escola deve ter/desenvolver meios para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça para todos, respeitando o tempo, a cultura e valorizando os saberes de cada aluno.

Conclui-se que ter alunos indígenas em escolas urbanas, mais que um desafio, é uma possibilidade de enriquecer culturalmente toda a escola. Esta realidade precisa ser pensada, e estudada como necessidade real para muitas escolas. Os alunos indígenas, bem mais que socialização e aprendizagem cultural, necessitam de conhecimentos para ajudar seu povo a lutar pelos seus direitos.

Referências

Art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11684035/artigo-78-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>). Acesso em: 30 julho 2017.

BORGES, Priscilla. **Educar indígenas é desafio para escolas dentro e fora das aldeias.** - iG Brasília | 17/03/2013. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-17/educar-indigenas-e-desafio-para-escolas-dentro-e-fora-das-aldeias.html>. Acesso em: 14 julho 2017.

CANDAU, V. M. F. **A formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G N. (Orgs). Formação de professores: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139-152.

DIAGNÓSTICO do 1º bimestre. Colíder: Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva, 2017.

Educação Escolar Indígena.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 30 julho 2017.

Instituto Raoni. Disponível em: <http://www.institutoraoni.com.br/>. Acesso em: 29 julho 2017.

LIBÂNEO, J.C. **Que destino os educadores darão à pedagogia**. In: PIMENTA, S.G. (Org.). Pedagogia: ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

_____**MATO GROSSO.** Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. Orientativo Pedagógico / 2017.

_____**PROGRAMA POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva/20017.

RELATÓRIO. Levantamento de alunos. Colíder. Escola Estadual Professora Alzira Maria da Silva, 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS PARA PEDAGOCIA SOCIAL E SUSTENTABILIDADE FLORESTAL

Fernanda de Arruda Machado (DPD/USC-ES)
fernanda.de.arruda.machado@gmail.com
José Antonio Carie Gomes (DPD/USC-ES)
joseantonio.caride@usc.es

Resumo: Este artigo reflete a educação ambiental enquanto campo de saberes e práticas para pedagogia social e sustentabilidade florestal. Com base na tese "A sustentabilidade florestal nas perspectivas da educação ambiental: um estudo de caso, Cáceres-Mato Grosso, Brasil", com a metodologia fenomenológica de Merleau-Ponty, referendada por Resende (1999), foi feita a análise compreensiva deste campo de saber, compreendendo-o como elemento catalisador, a viscosidade necessária a promoção da percepção das essências da floresta enquanto inspiração das competências da sustentabilidade florestal. Na tese foram trabalhadas as categorias da educação ambiental; a dimensão histórica; a floresta e a sustentabilidade florestal. Este artigo retrata as a educação ambiental nos três sentidos semânticos da palavra sentido, o percebido e historicamente construído, sua desmistificação e o sentido do por vir, impregnado do que se almeja promover.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Pedagogia Social. Sustentabilidade Florestal. Floresta. Metodologia Fenomenológica Merleau-pontyana.

1 Introdução

Este artigo é resultado da tese "A sustentabilidade florestal nas perspectivas da educação ambiental: um estudo de caso, Cáceres-Mato Grosso, Brasil". Com base em Resende (1999), na metodologia fenomenológica de Merleau-Ponty, foi feita a análise compreensiva de fenômeno, atendendo a tessitura dos três sentidos semânticos da palavra sentido: o de existência, da percepção; a desmistificação desses e o do por vir.

Dentro da metodologia qualitativa a tese utilizou várias estratégias de coletas de dados, porém na especidicidade da fundamentação teórica foi usada a pesquisa bibliográfica,

> Numa tese de compilação, o estudante apenas demonstra haver compulsado criticamente maior parte da literatura existente (isto é, das publicações sobre aquele assunto) e ter sido capaz de expô-la de modo claro, buscando harmonizar os vários pontos de vista e oferecendo assim uma visão panorâmica inteligente, talvez útil sobre o aspecto informativo mesmo para um especialista do ramo que, com respeito àquele problema específico, jamais tenha efetuado estudos aprofundados (ECO, 2008: 65).

No referencial teórico da tese foram trabalhados: a educação ambiental, como campo de conhecimento; a dimensão histórica, enquanto referência das relações,

condições e processos que interagem com a complexidade local da tese; a floresta como unidade da percepção e ressignificação dos sentidos; a sustentabilidade, como sentido de existência e o manejo como meio, estratégia legal e sustentável desta relação.

Este artigo reflete a educação ambiental na perspectiva dos três sentidos compreendendo como caminho fenomenológico do voltar as coisas mesmas e desvelar outras essências da floresta como dimensões da sustentabilidade florestal. Tais essências foram referências para a construção dos eixos e das atividades do projeto do Manejo Sustentável de Floresta Nativa na Fazenda Santa Fé do Machadinho, objetivo geral da tese em questão. Na perspectiva deste artigo se desdobra no objetivo geral de refletir e construir os sentidos da educação ambiental.

2 Desenvolvimento

A educação ambiental é a perspectiva pela qual se percebe a possibilidade de promover a sustentabilidade florestal. Para Lima (2005), a educação ambiental é um campo de saber constituído[1] fortalecido nas últimas décadas do século XX para compreender e responder à complexidade dos problemas expressos nas relações da sociedade, com a educação e o meio ambiente. Campo de conhecimento complexo e político. A análise crítica e integradora destes elementos inclui e articula o conjunto das

[1] A educação ambiental no Brasil é percebida e defendida como campo de conhecimento, foi apresentada por estudiosos da área como Lima e Layrargues (2011), que a destacaram no artigo "Mapeando as tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil". Baseados na Ecologia Política e na noção de Campo Social de Bourdieu para interpretar as tendências que disputam a hegemonia simbólica e objetiva do campo de conhecimento. Partem das análises das especificidades dos campos sociais para apresentar a educação ambiental como área de conhecimento que se constitui mais do que educação, com ênfase no ambiente e na atitude. Desvelam que hoje é possível compreender a impossibilidade em que em o surgimento da educação ambiental não era. Formular um conceito de educação ambiental amplo bastante para envolver o espectro do campo, já que as propostas conceituais e práticas eram tentativas de se ter a hegemonia interpretativa e política do universo socioeducativo da educação ambiental. A multiplicidade conceitual da educação ambiental é resultante de sua diversidade interna por não ter sido distinguida em sua consolidação os diferentes olhares, influenciada por diferentes correntes de interpretação da relação eu-outro-mundo, do objeto e objetivo de estudo desse campo. Por exemplo: os autores da vertente crítica desse campo trazem o viés sociológico e político da educação ambiental, e esses o enriqueceram e debateram com a introdução de alguns conceitos-chave como: cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social; mas o objeto da pesquisa é a relação ser humano com o meio ambiente. Ou seja, o artigo promove a reflexão da composição desse campo discutindo os benefícios e perdas dos processos classificatórios na consolidação e desenvolvimento do campo de conhecimento educação ambiental no Brasil justificando a percepção e luta pelo mesmo como tal.

suas relações e dimensões, trazendo para o contexto diferentes percepções do ambiente. A "percepção" vem sendo discutida desde os pré-socráticos (Chauí, 2012), resultando em várias concepções e reflexões construídas. Assim compreendida:

> Mas, quando contemplo um objeto com a única preocupação de vê-lo existir e descobrir diante de mim as suas riquezas, então ele deixa de ser uma alusão a um tipo geral, e eu me apercebo de que cada percepção, e não apenas aquela dos espetáculos que descubro pela primeira vez, recomeça por sua própria conta o nascimento da inteligência e tem algo de uma invenção genial: para que eu reconheça a árvore como árvore, é preciso que, abaixo desta significação adquirida, o arranjo momentâneo do espetáculo sensível recomece, como no primeiro dia do mundo vegetal, a desenhar a ideia individual desta árvore (MERLEAU-PONTY, 2006: 64).

A referência supracitada leva a refletir que cada qual tem o seu olhar, percepção do objeto que é visto e construído por cada um de acordo com suas experiências. Por mais que a influência cultural interaja no coletivo, a nossa percepção é única, no sentido de só nós a percebermos do modo que percebemos. Mesmo que já codificada essa é diferente e não substitui a complexidade multidimensional da própria realidade. Nas palavras de Merleau-Ponty (2006a: 64) "o verdadeiro cogito não substitui o próprio mundo pela significação mundo", mas é referência para o diálogo, para a construção dos sentidos e necessária para a sensibilização para a sustentabilidade florestal almejada.

No caso da educação ambiental as percepções desencadearam correntes que são diferenciadas. De forma bastante generalizada Hart (1993), apresenta três bases para a proposta de educação ambiental que não cabe aqui descrevê-las de forma a esgotá-las, mas registrá-las e referendá-las para a compreensão do desenvolvimento deste campo de conhecimento, a concepção positivista, a interpretativa e a crítica.

A positivista que propõe a educação ambiental sobre o ambiente tem base na teoria behaviorista, com princípio de estímulo e resposta, a proposta é pré-determinada, objetiva e sistematizada. O professor possui o conhecimento, que é transmitido por meio das disciplinas, a relação do aluno e professor é a de poder. A interpretativa que proporciona as atividades de educação ambiental no ambiente, com a tendência liberal progressista com bases construtivistas, propõe experiências no ambiente de forma semiestruturada. A crítica promove ações para o ambiente, construído de forma socialmente crítico, com base reconstrutivista e dialética, busca a construção de novos conhecimentos com questões ambientais, desafiando o poder por meio do conhecimento generativo, emergente, colaborativo e dialético.

Em outra perspectiva, Sauvè (1992), identifica novas formas de percepção do meio ambiente, ampliadas por Sato (1997) e utilizadas por Machado (2006). Em conformidade com o que nos retrata Geertz (1989) quando aborda a necessidade do cuidado ao se trabalhar a noção do ser humano para não vê-lo dissociado de seus costumes e como mero resultado do mesmo, mas compreendê-lo também como sujeitos na sua totalidade. As percepções são apresentadas dentro de um contexto histórico de vida, reflexão e ressignificação do sentido de meio ambiente. As percepções trabalhadas por Machado (2006) foram:

- ✓ a abordagem naturalista que identifica o meio ambiente como natureza, local para ser apreciado e preservado;
- ✓ a que sugere o meio ambiente enquanto visão científica, a ciência é a responsável por desvelar o meio ambiente de forma racional, metódica que tem que ser verdadeira e comprovada por meio de determinada ciência;
- ✓ a visão sistêmica, onde o ambiente se apresenta complexo, tudo interligado como na cartografia, sistema que se auto-organiza para as necessidades que surgem;
- ✓ de meio ambiente enquanto uma visão planetária, a interpretação do mesmo, ou leitura enquanto um conjunto de Planetas;
- ✓ de ambiente enquanto recurso, uma visão utilitária, este serve como meio de retirada de matéria prima, como fornecedora de recursos;
- ✓ ambiente enquanto problema, que deve ser resolvido, ou seja, o ambiente é visto como desafio a ser corrigido;
- ✓ desenvolvimentista, onde apresenta o aspecto de desenvolvimento, o progresso, o crescimento econômico que modifica o espaço;
- ✓ o biorregionalismo, que retrata as características da questão biológica da região, como o ser humano se relaciona com as características deste local;
- ✓ a etnográfica, iconologia dos seus sujeitos para representar uma realidade de uma comunidade ou um conhecimento através de seus símbolos;
- ✓ participativa, o ambiente é feito na participação com outras pessoas, na interação dos seres humanos com o meio ambiente e entre os mesmos;
- ✓ espiritualizada, entendimento da origem do meio ambiente em Deus e da presença Dele na inter-relação com o mesmo, sai do plano físico perceptível para desvelar-se em ações de Deus; e

- ✓ eco feminista, que contrapõe a racionalidade atual do capitalismo e relações de poder masculinas, de devastação e exploração.

Conhecer a existência de diferentes percepções de meio ambiente ajuda a compreender a diversidade de propostas de educação ambiental existente e considerá-las na proposta de educação ambiental para a sustentabilidade florestal na atividade do manejo da floresta nativa da fazenda Nossa Senhora de Fátima. A diversidade dos olhares mostra que existem várias formas de construir, reconstruir, leituras e interpretações, que se podem configurar em novas e possíveis ações e relações sustentáveis, a iniciar pela inclusão da diversidade no processo.

Além destas referências é importante registrar o conceito legal, institucionalizado de educação ambiental, no Brasil em conformidade com o que propõem a Política Nacional de Educação Ambiental na Lei n.º 9.795/99 e Decreto n.º 4.281/2002 registra-se:

> Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. A educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Lima (2005) apresenta a educação ambiental como um campo de saber próprio, contextualizado, revigorado e identitário em suas proposições, coerente com a educação de Paulo Freire (2011: 43), que nos apresenta que a educação tem de ser "uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política". Em outras palavras, nenhuma prática pedagógica é neutra, estão apoiados em certo modo de conceber o processo de aprendizagem, os objetos da aprendizagem, os sujeitos e as relações estabelecidas:

> Em termos sintéticos, a educação ambiental emancipatória pretende como diz o próprio nome, ampliar os espaços de liberdade de indivíduos e grupos que dela participam, transformando as situações de dominação e sujeição a que estão submetidos através da tomada de consciência de seu lugar no mundo, de seus direitos e de seu potencial para recriar as relações que estabelece consigo próprio, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante (LIMA, 2005: 104).

Reiterando a Machado (2006) quanto à percepção e a atuação no meio ambiente, o entendemos na perspectiva participativa, mas dentro da complexidade de que cada um tem uma percepção e esta se faz na relação eu-outro-mundo. É importante registrar como nos retrata Machado que a percepção pode trazer mais de um sentido para o meio

ambiente, envolver duas ou mais formas de compreender, por exemplo: pode-se observar em uma mesma relação, ou em um relato a percepção do meio ambiente enquanto recurso com nuances biorregionais. Outrossim, partir da percepção da realidade para a reflexão e desta para a opção de como fazer a relação eu-outro-mundo é condição necessária para a construção sujeito histórico e sustentável:

> Bem ao contrário desta visão objetivista - de acordo com a qual interpretar o meio ambiente seria captá-lo em sua realidade factual, descrever suas leis, mecanismos e funcionamento, trata-se, segundo uma concepção interpretativa, de evidenciar os horizontes de sentidos histórico-culturais que configuram, em um tempo específico, as relações de determinada comunidade humana com o meio ambiente. (CARVALHO, 2004: 174).

Consideração o que está supracitado envolve pensar em situações de aprendizagens que levem a refletir sobre as interpretações desveladas, questionando qual o sentido, entendimento da mesma, desmistificando a composição do sentido e especificidade apreendida. Pede que se refleta sobre quais as implicações das perspectivas apresentadas para a sustentabilidade florestal. Em outras palavras a sustentabilidade florestal na perspectiva da educação ambiental no projeto perpassa e inclui a percepção do meio ambiente, da florestal e da sustentabilidade florestal. O que por sua vez demanda que se construa e promova situações de sensibilização, de diálogos que reflitam as dimensões existentes, inclusive as necessidades específicas das pessoas físicas e jurídicas participantes do processo.

As realidades da pesquisa envolvem distintos grupos e relações. Grandes e pequenos trabalhadores rurais, ribeirinhos, comunidades tradicionais, acadêmicas dentre outras que trazem para o diálogo todo o sentido de vida, todas as bases de suas relações. Referências muitas vezes conflitantes e antagônicas na essência da existência dos mesmos, mas se relacionam com a floresta por tanto devem ser refletidas.

É importante compreender as especificidades dos sentidos de sustentabilidade florestal, seus limites e possibilidades nem cada grupo e nas interações que estabelecem. Outrossim, diversas são as formas de perceber e promover a educação ambiental, mas nem todas possuem o objetivo de promover a sustentabilidade florestal, da mesma forma diversas são as formas de perceber e mensurar a sustentabilidade florestal mas nem consideram a perspectiva da floresta enquanto Ser ao qual pertencemos, já não mais como recurso ou limitado e a serviço do ser humano.

Para que as percepções e as dimensões da floresta sejam o ponto de partida e consideradas no diálogo das relações eu-outro-floresta, promovidos pela educação ambiental, seu sentido tem como princípios: o empoderamento político, a justiça ambiental, a equidade social e a participação democrática. Pensar a educação ambiental nos remete então às relações que se estabelecem neste campo, onde existem polos distintos que se interagem como: o educador, o educando e o outro que se compõem em outras dimensões do conhecimento, do fenômeno, ou do ser. Inclui-se nesta rede a compreensão dos sentidos da complexidade estudada e o pensar a promoção da aprendizagem significativa. No caso da Tese a sustentabilidade florestal.

Nesta forma de conceber a educação ambiental, compreende-se que esta se faz na inter-relação eu-outro-mundo com os objetivos de: sensibilizar para conservar o meio ambiente, por meio da construção do conhecimento dos componentes do sistema natural; comprometer e responsabilizar, enquanto ser humano para a capacidade de avaliar e agir efetivamente na manutenção do Planeta; desenvolver a cidadania ambiental por meio da participação ativa no resgate dos direitos e promoção de uma ética conciliadora da sociedade e natureza, como forma de proporcionar a conservação da biodiversidade (Sato, 2003).

Ao abordamos o conhecimento[2] devemos considerar que o mesmo é resultado de um processo, que tem seu grau de força, de poder resultante e coerente com a utilização prática deste conhecimento nas relações dos seres humanos e deste com o meio ambiente. Considerando que o conhecimento em sua relação com poder não apenas reproduz as desigualdades, mas promove-as. É neste sentido que retratamos e valoramos os saberes e as percepções considerados um dos diferenciais e pontos de partida para a compreensão e ressignificação dos sentidos e relações eu-outro-mundo.

Para Sauvè (1994), as relações e as percepções do meio ambiente tratam a autonomia e o pensamento crítico, apresenta que os processos educativos deveriam considerar a percepção do ambiente como ponto de partida, complementada de forma cumulativa, por meio de intervenção pedagógica integrada. Tal afirmação, no projeto de sustentabilidade florestal na perspectiva da educação ambiental, compreende em partir da

[2] Para Morin (1998: 131) "o conhecimento é poder e dá poder" e estabelece relações muito mais complexas que a apropriação do saber.

percepção para dialogar com o outro considerando e buscando a sustentabilidade florestal por meio de novas relações com a mesma.

As variáveis existentes nas percepções sobre o ambiente são resultados do processo de desenvolvimento histórico do ser humano e que não é limitada, estática a uma forma, pode ser dinâmica, conjunta e aprimorada conforme refletida. Sauvè (1994) é insistente em afirmar que se faz necessária à compreensão deste processo, que as percepções podem ser utilizadas como base referencial para a reflexão crítica da relação eu-outro-mundo, em uma variável mais próxima a esta pesquisa, temos pessoa-instituição-floresta.

A natureza tem uma multiplicidade de elementos, de produtividade que envolve a compreensão de acontecimentos exteriores ao eu, aos outros e ao mundo com as relações ligadas por causalidade. O presente estudo de caso parte do ambiente floresta, um fenômeno que enquanto tal reside à fenomenologia, o ser natural não pode permanecer fora da fenomenologia e deve ter nela seu lugar, o que busca deixar de ver a floresta como "recurso" ou como algo distante por não ter sido construído por seres humanos ou ter apenas o sentido de utilidades ou produto.

A percepção da natureza, na qual se encontra a floresta, deve nos remeter a percepção de: "uma produtividade[3] que não é nossa (...) uma produtividade originária que continua sob as criações artificiais do homem" (Merleau-Ponty, 2006: 203). Percepção que demanda considerar a natureza, no caso aqui a floresta, como: atividade[4], complexidade, dinâmica; evento natural que designa a experiência perceptiva enquanto "preensão da unidade" (*unity prehension*) e a ideia da natureza como "concrescência"[5] (*concrescence*).

Compreender a partir do que é percebido possibilita a floresta Ser, com essência elucidada e reportada, ente que aparece, age, movimenta-se e se realiza indiferente da ação humana. Logo, todos os sentidos emanados da floresta, em seus diferentes estados e composições são significativos para a educação ambiental, pois são das percepções que

[3]Produção no seu sentido etimológico do latim *producere,* que significa "fazer aparecer".
[4]Da etimologia do latim de activitas, atis.
[5]Para Merleau-Ponty concrescência é onde os sentidos, sentimentos e situações do se fazer se consolidam, solidificam em testemunhos que são percebidos e descritos em um contínuo que constrói outro, um quiasma que por sua vez é retratado como contexto de não identidade, não indiferença, mas a identidade na diferença, a composição da unidade na oposição, retratando elementos que só o são sendo o outro. O quiasma é "o dentro e o fora articulados um ao outro", "diferença dos idênticos", sendo "o outro lado do outro" onde as relações são ao mesmo tempo tecidas comigo e com o outro.

dimana as atividades de sensibilizações, diálogos e ações voltadas para a sustentabilidade florestal.

A análise compreensiva da percepção correlacionada às correntes, aos conhecimentos, aos conceitos e as leis são possibilidades de ressignificação e posicionamento enquanto sujeito de construção de situações que promovam a sustentabilidade florestal. Estas devem promover aos sujeitos ao qual se relacionam a construção de situações que promovam a sua sustentabilidade. É partindo da realidade, do que faz sentido que a arte, a filosofia e outras áreas do conhecimento são bem-vindas à Tese.

A educação ambiental que se vivência e quer oportunizar é feita de cores, sabores, histórias, poesias e as expressões culturais e artísticas do local, o que possibilita a sensibilização, a reflexão e a ação do voltar às coisas mesmas, de experimentá-las na prática com referencia em um por vir voltado à sustentabilidade florestal. Aqui se inclui as dimensões excluídas, as que não foram percebidas, pois coexistem com as que já foram representadas, são levado em conta o visível e o oculto.

O tempo, o espaço e a matéria, dentre outras dimensões não são e nem aparecem como realidades justapostas, mas como uma única realidade indivisa. As junções das dimensões estão no campo da percepção como nos é retratado por Merleau-Ponty, dimensões não “separáveis”. Para uma análise ideal devem ser consideradas em sua complexidade e não reunidos em um sistema de sucessão de instantes. No que tange ao natural esse tem movimento do tempo e de suas particularidades, mas não são exclusivamente estes que o definem.

O campo da educação ambiental estuda a relação eu-outro-mundo, onde se encontra a dinâmica da sustentabilidade florestal e a compreensão da floresta no presente, no seu passado e nas suas perspectivas de futuro. No desdobramento concreto espaço-temporal, a “concrescência”, a percepção, a união eu-floresta é que dá possibilidade à sustentabilidade florestal. Nessa união eu me faço por inteira, me aproprio das lendas, dos contos, do imaginário, do que tem sentido para dar sentido ao que compreendo como parte de mim, é o que me dá identidade.

A natureza tem dentro de suas dimensões a percepção, o que a aproxima e a distancia de mim, mesmo que não haja nada entre nós. Quando percebo simplesmente percebo, não suponho as possíveis interposições entre mim e o objeto, a floresta. A proximidade é simultânea à distância, ao mesmo tempo em que se percebe transparece "a coisa que coincide consigo" e "o ser transparente pelo fato de que percebe". A distância ou a transcendência do ser em relação a nós é o que o faz acessível e sem intermediários. A educação ambiental que se percebe e quer promover está nesta tessitura, se faz com estes movimentos, só pode ser promovida na compreensão de que a floresta se desvela e esconde na relação.

Mais que transcendência a natureza é evento, ocorrência, está inteira nas suas aparições não se deixa exaurir por nenhuma delas. Imanência e transcendência são características unidas. Como nos retrata Merleau-Ponty o ser natural é algo ao qual estamos misturados sendo impossível visualizá-lo de longe. Enquanto concrescência a natureza é presença ativa que passa sempre e essencialmente, mas esse movimento de passagem não é seu atributo, já que não é reduzida à ideia de substância.

No visível e o invisível Merleau-Ponty (2014: 240) traz que a "paisagem visível sob meus olhos, não exterior é ligada sinteticamente aos [...] outros momentos do tempo e ao passado, mas que os tem verdadeiramente atrás dela em simultaneidade, dentro dela e não ela e eles lado a lado no tempo". Portanto, a educação ambiental em prol da sustentabilidade florestal tem de sensibilizar para conservar e preservar a natureza por meio da construção do conhecimento que desvele os componentes do sistema natural. Para tal é imprescindível compreender como se percebe o sistema natural, a floresta e como se estabelecem as relações. Considerará os sentidos advindos deste momento atemporal que traz todo o tempo e espaço em dinâmicas de sentido de produção do ser, do existir.

Em sentido contrário, a compreensão apresentada de educação ambiental, temos a vertente da educação ambiental para o Desenvolvimento Sustentável que adota uma visão limitada do ambiente, propõe medir e compensar os impactos e as explorações promovidas, correlacionando-os ao lucro na qual se beneficia as instituições de produção. A natureza e o meio ambiente floresta são vistos como recursos, consequentemente as diretrizes nacionais e internacionais incentivam o estabelecimento de unidades de

conservação, no intuito de ter reservas futuras de recursos e não como parte maior de uma concrescência produtiva, que abarca o pertencimento como apresentado.

A educação ambiental para o desenvolvimento sustentável tem em suas ações o incentivo a reciclagem do lixo produzido como elemento de marketing verde, como meio de compensação ao meio ambiente, em sua maioria essas atitudes mostram o volume, a quantidade como parâmetro de resultado dessas ações, geralmente estanques, que priorizam minimizar o impacto, mas nas entrelinhas visam aumentar o consumo ou o valor agregado pela divulgação do produto como “ecologicamente correto”. O foco do Desenvolvimento Sustentável é a dimensão econômica em detrimento das demais dimensões consideradas na educação ambiental apresentada.

Apesar do objetivo da educação ambiental para o Desenvolvimento Sustentável possuir ênfase no consumo e estar impregnada de prioridades que não são as essências da sustentabilidade florestal suas propostas, programas e ações podem minimizar a extração de matéria prima e a produção de lixo. Retratam o reciclar e até o reflorestamento, mas tem em seus fundamentos o meio ambiente, a natureza como recurso a serviço do ser humano e não na perspectiva de Ser independente e ao qual estamos inseridos. Outrossim, a floresta como Ser de essências e sentidos diferentes das nossas construções de produção capitalista.

A educação ambiental possui várias vertentes que podem colaborar com o meio ambiente, com a sustentabilidade ambiental uma vez que minimizam o impacto social, mas para tal há de se compreender a complexidade e as essências da floresta enquanto princípio de sustentabilidade. Tanto a floresta quanto a educação ambiental ao se abrirem para a o outro trazem a inclusão e a relação para suas ressignificaçãoes, o que possibilita novas percepções, sentidos e relações consequentemente diferentes resultados oportunizando que estes sejam em prol à sustentabilidade florestal.

Com a mesma proposta a análise crítica compressiva dos sentidos, metodologia fenomenológica de Merleau-Ponty adotada pela pesquisa, tem em si o mecanismo de perceber, desmistificar, propor e criar outras possibilidades de relações ambientais, o que por sua vez é um educar a percepção e a expressão. Este aspecto somado aos estudos do campo da educação ambiental, outrossim, da relação eu-outro-mundo, trazem a possibilidade de se incluir no processo os sentidos e essências da floresta.

Tais aspectos são importantes para a sustentabilidade florestal ao retratar a floresta como fenômeno ao qual pertencemos diferente de nós e com outras relações e sentidos de produção. Cada elemento da floresta é uma unidade de expressões e em suas ralações envolvem dimensões simbólicas que são exemplo de sentidos da floresta por nós seres humanos a nós apresentados e representados de diversas formas pela arte e na cultura. Expressões que envolvem a dimensão simbólica e representam a essência da floresta e das árvores que a compõe e a nós seres humanos também.

> Deem-nos o jardim e o prado, a ribanceira e a floresta, e reviveremos nossas primeiras venturas. O vegetal guarda fielmente as lembranças dos devaneios felizes. A cada primavera ele os faz renascer. E em troca parece que o nosso devaneio lhe dá maior crescimento, flores mais belas, flores humanas" (BACHELARD, 2013: 231-232).

A dimensão econômica se impõe à sociedade assim como ao ambiente. Porém a perspectiva da educação ambiental, ao qual se apoia esta pesquisa, tem seu histórico fundamentado nos movimentos sociais, o que faz da participação e responsabilização social para com o meio ambiente uma de suas essências. Desta forma compreendida, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA) registra tal perspectiva, quando apresenta que cabe:

> Às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente. *À sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais*" (PNEA, 1999: 65) (grifo meu).

Como nos retrata Bourdieu (2007), cada área de conhecimento traz em sua essência um sistema de pensamento, sua metodologia de pesquisa, a estrutura de formulação, de consistência e de conhecimento. Tem em sua teoria e sentido de existência uma estrutura mental e cultural da qual a pedagogia se apropria e reescreve em sentidos, onde estão as problemáticas a serem refletidas e ressignificadas.

> Espera-se, igualmente, que o exercício da problematização desenvolva um pensamento crítico, criativo e complexo sem o qual não se faz possível compreender as relações entre a sociedade, a educação e o meio ambiente. Aqui se incluem as capacidades de pensar por si próprio, de estabelecer relações e de perceber diferenças e semelhanças entre fatos e processos, de avaliar e tomar decisões autônomas, embora não isoladas dos ambientes físico e social dos quais se participa (LIMA, 2005: 102).

Neste contexto de problematização, de papéis, de identidade, de tempo e de espaços, a educação ambiental é entendida como uma construção complexa e participativa do eu-outro-mundo. No tocante a cada instituição e pessoa entrevistada no processo da tese, mostraram-se especificidades na forma de construção, aprendizado e experiência que devem ser respeitadas, valoradas e ressignificadas em meio às reflexões críticas da relação eu-outro-meio. Por tanto a proposta considerou as percepções da floresta, os papéis das instituições, as leis do manejo e unidade do ser e do por vir de cada elemento que compõe e interagem na dinâmica estudada.

Identifica-se na pedagogia social a oportunidade de promover estes sentidos e essências. Trabalhados no e como componentes das linguagens do cotidiano nas atividades que promovem as relações de sensibilização, sedimentação e concrescencia da sustentabilidade florestal.

> La Pedagogía Social, a la que habitualmente identificamos como la ciencia pedagógica que tiene por objeto de estudio la Educación Social, acredita una larga trayectoria histórica, cuyos inicios se remiten a los últimos años del siglo XIX en Alemania. Desde entonces, tanto en sus teorías como en sus prácticas, no ha dejado de insistir en la vocación cotidiana de sus realizaciones con un doble propósito: de un lado, dar respuesta a las complejas y cambiantes necessidades sociales de las personas y a su condición ciudadana, como sujetos de derechos; de otro, poner en valor las potencialidades educativas de la sociedad, reconociendo las múltiples oportunidades que los contextos sociales habilitan para un mejor desarrollo individual y colectivo. (...) la Pedagogía Social y la Educación Social pueden desempeñar en la construcción de una ciudadanía global-local alternativa, considerando los distintos âmbitos de actuación en los que se proyectan sus prácticas pedagógicas y sociales (Caride,2009: 449).

3 Conclusão

A Educação ambiental como campo de saberes e práticas para pedagogia social e sustentabilidade florestal apresenta como um dos valores da prática educativa o iniciar os diálogos por pontos comuns avançando as especificidades das percepções, expressões e interações específicas. Em pesquisas anteriores Machado (2003 e 2011) retrata que no contexto da educação ambiental, no Pantanal e no seu entorno, que inclui o município de

Cáceres- MT, onde se encontra a área do Manejo Sustentavel da Floresta Nativa da Fazenda Nossa Senhora de Fátima, aspectos comuns com as instituições locais: o local e sua dimensão histórica; as problemáticas socioambientais; as demandas legais do reflorestamento e a necessidade de uma interação que, além de promover a subsistência florestal, promova dinâmicas de relações pautadas nos princípios da educação ambiental.

A tese parte do contexto histórico local para a tessitura da analise compreensiva dos fenomenos, das suas referências legais, científicas e literárias para a compreensão dos sentios e das relações com a floresta. Como resultado desvelam-se processos e essências das especificidades da floresta, das categorias das avaliaçãoes da sustentabilidade florestal, das possibilidades que o manejo florestal promove à educação ambiental para tocar e promover o voltar à floresta, consequentemente percebê-la, interagir e expressar suas essências em práticas e ações que se efetivam como mecanismos promotores da sedimentação da sustentabilidade florestal.

A análise compreensiva e o voltar à floresta a ressignifica como fenômeno que apreende outros fenômenos; rica em percepção, em história, em expressões e em dinâmicas que incluem a diversidade e a autopoesis como sua composição. Essências importantes enquanto elementos a serem trabalhados pela educação ambiental na perspectiva da sustentabilidade florestal que envolve um contínuo e incompleto por vir em conformidade com as percepções, relações e intensões que se estabelece entre eu-outro-floresta.

Referências

BACHELARD, G. *A Água e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CARVALHO, I.C.M. e STEIL, C.A. **Ambiente & Sociedade**. v. XI, n. 2 p. 289-305 julho -dezembro. Campinas: UFSCar, 2008.

ECO, U. **Como se faz uma Tese.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, A. R. & CAPOBIANCO, J. P. R. 1997. **Mata Atlântica: avanços legais e institucionais para a sua conservação**. Documentos ISA nº4. São Paulo, Instituto Socioambiental.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. Tese (Doutorado em Ciências sociais) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei n.º 9.795/99, de 27 de abril de 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

ESCOLA APYÃWA: EM BUSCA DE UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INDÍGENA

André Wanpurã de Paula

Resumo: Após a invasão da América, a história da imposição do modelo europeu de visão de mundo, sobretudo religioso e econômico aos povos indígenas, é marcada pela tentativa de pacificá-los via catequese para a aceitação do trabalho escravo e mais recentemente, a proximidade com a sociedade envolvente e a introdução de novas tecnologias provoca impactos sobre as línguas e culturas indígenas. O genocídio gerado pelo contato de sociedades tão distintas culturalmente em um confronto desproporcional, revela que não há um caminho fácil na tentativa de manterem suas culturas, mesmo com a Constituição Federal promulgada em 1988 que contempla os direitos dos povos indígenas expressos nos Artigos 231 e 210. Garantir esses direitos em cada realidade específica tem sido um desafio e, contraditoriamente, ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos Art. 78 e 78 referentes aos processos próprios de aprendizagem, o Estado não proporciona condições adequadas ao exercício dessa diversidade. Esse texto busca uma reflexão sobre esta realidade dos povos indígenas em um contexto específico na implantação da Escola Apyãwa como uma experiência que propôs uma ruptura com os modelos seculares de educação escolar indígena.

Palavras-Chave: Educação indígena. Escola Apyãwa. Desafios. Estado Brasileiro.

1 Introdução

Começo este trabalho de modo a expor, já de início, os conflitos entre dois mundos, talvez mais por um desejo meu de lidar com as expectativas em torno do objetivo e possíveis resultados desta proposta de discussão acerca de um modelo de escola indígena, objeto deste estudo. Os Apyãwa, vivendo em um contexto de embates pela sobrevivência que gerou uma necessidade evidente de adaptar-se para o confronto há muito anunciado e inevitável, já não tinham mais como contornar o conflito da mesma forma que fizeram provavelmente por três séculos ou mais. Tratava-se de um confronto entre uma visão predadora eurocêntrica dissociada dos laços terrenos que os geram e outra perspectiva com a capacidade de entender o pertencimento interdependente entre os seres humanos e o mundo que pisam, em uma dialética que não permite imaginar o espaço vivido sem a presença humana em sintonia com o que o cerca.

A concepção atual de mundo ocidental "neoliberal" formada ao longo de séculos, é sempre carregada de "modernidade" e não é nova, ao contrário dos discursos semióticos que apresentam como novidade a globalização simbolizada como uma arca de Noé da salvação deste sistema anacrônico. Na medida em que avançamos no tempo, diminuímos a sobrevida do planeta e isto é uma consequência de uma forma de dominação usada muito antes da formulação deste "novo" modelo de governança. Esta é a escrita dos que

pretendem sempre subverter a vida dotada de humanidade com uma carga de informação com sinais trocados a fim de transformar o homem em uma ilha pseudo autônoma, em um poço de vaidades meritocráticas majoritariamente cartesianas como diz Marin (2014): "a visão ocidental de mundo está baseada principalmente sobre a dimensão do tempo racional que determina a importância da produtividade e rentabilidade".

Esta visão moderna de sociedade deturpa a humanidade como ser coletivo impondo uma busca incessante pelo desejo vazio do acúmulo e propriedade material individual para prevalecer a ideia falsa de que somos seres conectados a esse mundo. Na verdade, estamos isolados uns dos outros e fundamentalmente com a sensação da ausência de perspectivas para mudar a realidade como uma verdade absoluta, metodicamente elaborada e inculcada pelo sistema dominante provavelmente desde as sociedades mesopotâmicas, passando pelos gregos, o império romano, o catolicismo e agora, a tão difundida globalização, sempre com sua necessidade urgente de exportar algo novo, atemporal, um modelo messiânico de sociedade. Entretanto, este modo de vida continua predador travestido de moderno, seja sob a forma de organização social, uso de moeda, religião, a concepção de ciência ou métodos produtivos.

Seguindo este roteiro histórico, após a invasão da América, a história da imposição do modelo europeu de visão de mundo, sobretudo religioso e econômico aos povos indígenas, é marcada pela tentativa de pacificá-los via catequese para a aceitação do trabalho escravo. Mais recentemente, a proximidade com a sociedade envolvente e a introdução de novas tecnologias, provoca impactos sobre as línguas e culturas indígenas.

O genocídio gerado pelo contato de sociedades tão distintas culturalmente em um confronto desproporcional, revela que não há um caminho fácil na tentativa de manterem suas culturas, mesmo com a Constituição Federal promulgada em 1988 que contempla os direitos dos povos indígenas expressos nos Artigos 231 e 210. Garantir esses direitos em cada realidade específica tem sido um desafio e, contraditoriamente, ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos Art. 78 e 78 referentes aos processos próprios de aprendizagem, o Estado não proporciona condições adequadas ao exercício dessa diversidade. Esse texto busca uma reflexão sobre esta realidade dos povos indígenas considerando o contexto específico da implantação da Escola Apyãwa como uma experiência que propôs uma ruptura com os modelos seculares de educação escolar indígena.

A escola para os povos indígenas no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549 quando chega a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III composta

por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, conforme Melià (1979). A implantação desse modelo de escola tinha como perspectiva a conversão dos indígenas à fé cristã e a pacificação dos nativos "orientando-os" a aceitarem passivamente o trabalho escravo.

Este modelo de escola foi reproduzido e perpetuado por mais de 400 anos e, aos objetivos iniciais, foram agregados interesses da expansão fronteiriça agropecuária da elite brasileira que desejava "incorporá-los" à sociedade não indígena, conforme aparece explicitado no Estatuto do Índio (Art. 1º da Lei 6001 de 1973). Neste contexto, os indígenas são vistos como um entrave ao progresso e o extermínio de populações inteiras, seja pela introdução de patologias desconhecidas para as quais não tinham anticorpos ou mesmo por bombardeios com aviões, constituíam métodos diversos que serviam ao mesmo propósito: desaparecer com os povos originários desta terra.

Em meados da década de sessenta do séc. XX, a região amazônica tornou-se foco de um programa desenvolvido pela SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia), que previa, entre outras ações, a migração de um grande contingente populacional para a região, conforme o lema: "Homens sem terra para uma terra sem homens". Ignorava-se, assim, a presença milenar dos povos indígenas e das populações sertanejas e ribeirinhas que já habitavam esta região. A destinação das terras aos latifundiários criadores de gado instaurou graves conflitos pela posse da terra.

Neste contexto de confronto, as primeiras experiências de Educação Escolar Indígena fundamentadas em um novo paradigma, não colonialista, ocorreram a partir da década de setenta em nosso país. Estas experiências, de modo geral, estão articuladas com as lutas do movimento indígena em defesa de seus direitos, sobretudo, a conquista de territórios adequados ao modo de vida de cada povo. A Constituição Federal promulgada em 1988 contempla, pela primeira vez, os direitos dos povos indígenas expressos nos Artigos 231 e 210. O direito a uma educação específica, de acordo com "os processos próprios de aprendizagem" (§ 2º do Art. 210) é assegurado na Carta Magna de nosso país e reiterado na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seus Artigos 78 e 79. O Conselho Nacional de Educação editou duas Resoluções que normatizam estes direitos: a Resolução 03 CBE/CNE/1999 e a Resolução 05 CBE/CNE/2012. Outros documentos emitidos pelo MEC também balizam a organização da educação escolar indígena: as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de 1994; os RCNEIs (Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas), de 1998; o Decreto de Criação dos TEEs (Territórios Etnoeducacionais), de 2009 e as recentes Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de 2013. Entretanto, a aplicação das diretrizes explicitadas por todo este aparato legal ainda constitui um desafio para as escolas indígenas, pois o Estado continua a manter práticas homogeneizadoras que impedem o pleno reconhecimento da diversidade sociocultural brasileira.

2 Educação Apyãwa e a implantação da Escola

Historicamente, o povo Apyãwa transmite seus conhecimentos tradicionais aos descendentes de forma oral em forma de mitos, canções ritualísticas ou cotidianas, marcadores temporais e pinturas corporais, além dos artefatos de uso cotidiano contendo centenas de traçados geométricos. Estes conhecimentos vão sendo incorporados pelas crianças e paulatinamente, no dia a dia, sem a necessidade de um "espaço formal" baseado na visão antropocêntrica europeia ocidental.

A infância das crianças tem noites ricas em histórias míticas de seus heróis guerreiros, pajés e fundadores da sociedade Apyãwa, dentre outras passagens narradas ao luar no terreiro, ou nas redes no interior das casas em dias de chuva. É um evento protagonizado pelos mais velhos e que recebe toda a atenção dos mais novos criando um laço de valorização do conhecimento acumulado pelos anciões desta sociedade.

As canções deste povo têm uma importância particular na interpretação de fatos marcantes ou corriqueiro que são entoados nos rituais, caçadas, pescarias ou mesmo cotidianamente. Baldus (1970), primeiro antropólogo a visitar os Apyãwa na década de trinta, relatou que:

> Em 1935 e, ainda em 1947 encontrei em Tapiitawa um povo que, por assim dizer, vivia cantando (...) imenso era o interesse pelo canto. Ouvia-se constantemente alguém cantar ou cantarolar e como se não bastasse o número cada vez maior de suas próprias canções, queriam aprender, ainda as canções dos visitantes. (BALDUS, 1970, p. 25-26)

As músicas e melodias constituem um formato peculiar de registro e transmissão da história que, de forma lúdica, no lazer ou nos rituais a memória dessa sociedade é gravada e repassada aos mais novos sem a necessidade de uma sala, livros ou mesmo escrita (TAPIRAPÉ, Xario'i Carlos, 2009).

Em meados do século XX, o contato do Apyãwa com os não indígenas se intensifica, aumentando a pressão dos latifúndios com o objetivo de limitar os espaços territoriais do povo, alterando essa relação de educação tradicional que ganha novos

desafios. A importância de compreender a língua e a escrita da sociedade envolvente torna-se uma necessidade urgente em função do embate pela terra. Apropriar-se desses novos conhecimentos exigia uma abordagem diferente da sua forma tradicional de educar.

Assim, nos anos 70 do século passado, com o risco real de verem seu espaço territorial totalmente suprimido em função da expansão agropecuária, o que significava perder sua essência, este povo solicitou às Irmãzinhas de Jesus[1] professores que ensinassem a eles a língua portuguesa como forma de defesa, de confronto e, sobretudo, de autonomia diante das ameaças iminentes.

Foto 01: Chegada das Irmãzinhas de Jesus na Aldeia Orokotãwa, 1952.
Fonte: Acervo das Irmãzinhas de Jesus.

É um período em que a FUNAI, criada pelo governo militar do Brasil em 1967, estabelece uma parceria com o SIL, Summer Institute of Linguistics, "que conjugando métodos lingüísticos a proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, usando o chamado "bilinguismo de transição" (NOBRE, 2005, p. 48). Segundo Borges (1997, p.19) o Summer se constituiu como:

> entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como "ponte" para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português).

Era uma estratégia que combinava uma pseudo valorização da língua materna com a tese de implantar o bilinguismo na educação escolar indígena, que apresentava, entretanto, objetivos de transformar o bilinguismo oficial em método de "dominação e descaracterização cultural" (BORGES, 1997, p. 21) reformulando o que se pode chamar

[1] Religiosas de origem francesa, inspiradas em Charles de Foucault.

da salvação das almas pagãs tão propalada pelos primeiros catequistas como a solução dos objetivos civilizatórios dos nativos no início da invasão europeia.

A implantação da escola Apyãwa em 1973 buscou caminho diverso a esta lógica. É sob a perspectiva de contribuir com a autonomia de um povo contrária às políticas governamentais que, desde "a educação missionária ou escola de catequese" (MELIÀ, 1979, p. 47) buscavam "integrar" as populações indígenas com o objetivo de descaracterizá-las facilitando a ocupação de seus territórios tradicionais, que a escola Apyãwa representa não só um espaço de ensino, mas o encontro entre a educação crítica partindo da cultura, saberes e tradições articulados com a luta pela terra.

Foto 02: Capela onde funcionou inicialmente a Escola Estadual Indígena Tapirapé, Aldeia Orokotãwa.
Fonte: Acervo das Irmãzinhas de Jesus.

Nesse sentido, a experiência da escola Tapirapé foi não somente ensinar português mas viver a cultura Apyãwa para nela ancorar todo o processo de ensino-aprendizagem, rompendo inclusive com os modelos de escolas "indígenas" no Brasil herdados e fundamentados pelos moldes jesuíticos, nos quais a metodologia partia do princípio da salvação religiosa dos "selvagens", baseados nos preceitos católicos de evangelização, muito útil aos interesses do capital, desintegrando a base cultural das populações indígenas.

O modo como a instituição escolar se implantou entre os Apyãwa significou uma ruptura dos padrões colonialistas impostos aos povos indígenas em que, invariavelmente, o Estado não reconhece a validade dos conhecimentos indígenas e impõe conhecimentos produzidos em outras sociedades. Representou, também, uma alternativa inclusive aos modelos tradicionais de escola não indígena no que se refere à "educação bancária" (FREIRE, 1996, p. 13), por abordar a necessidade do aprendizado de uma segunda língua articulada à luta pela existência e busca da autonomia de um povo indígena.

Analisando este contexto histórico, é possível observar que, após quarenta anos de funcionamento da escola Apyãwa, os desafios enfrentados têm, atualmente, novos contornos, tanto relacionados à questão educacional quanto à estrutura social desta

sociedade em função da intensidade do contato com a sociedade não indígena. Estes desafios sugerem um aprofundamento dos enfrentamentos no campo da manutenção de sua língua materna, suas tradições religiosas, seus rituais e organização social que podem comprometer sua identidade como povo.

O espaço escolar como ambiente de contraposição ao avanço massivo da língua portuguesa, comportamentos e cultura seja por meio de tvs, rádios, internet ou a proximidade com as populações do entorno é fundamental como ponto de resistência à introdução de novos elementos que podem influenciar na manutenção da língua e da cultura dos Apyãwa. É, portanto, fundamental que os professores atuantes em escolas indígenas percebam o papel decisivo de suas ações como agentes ativos desse processo de educação formal em função do seu dimensionamento ideológico, que como qualquer espaço de ensino, direciona ideias como aborda Tomaz Tadeu da Silva, quando diz:

> "Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes..." (SILVA, 2015, p. 31).

Para aprofundar essa discussão, refletiremos sobre alguns pontos abordados nas entrevistas dadas em um DRP[2] por Eunice Dias de Paula, Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e Luiz Gouvêa de Paula, Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás, sujeitos diretos na criação da escola Tapirapé em 1973 e por adotarem uma metodologia que preconizava a autonomia deste povo, em consonância com a aquisição da escrita e o domínio da segunda língua, o Português.

3 Os princípios que nortearam a criação da Escola Apyãwa

[2] DRP- Diagnóstico Rápido Participativo: Método de coleta de dados desenvolvido por Whiteside (1994), uma ferramenta empregada para obter dados de campo em um curto período de tempo envolvendo diretamente os sujeitos da pesquisa.

Nas respostas dos entrevistados é possível perceber os princípios que nortearam a implantação da Escola entre os Apyãwa, por solicitação deste povo indígena. Este ponto merece ser destacado, pois este fato rompe com a prática colonizadora. As Irmãzinhas de Jesus conviviam com eles desde 1952 e não criaram nenhuma escola considerando que não era esse seu propósito e diferente das congregações que tiveram contatos com povos indígenas, elas não pretendiam catequizá-los, ao contrário, atuaram pela valorização de sua religião. A escola como entendemos, passou a fazer parte da necessidade deste povo quando os Apyãwa estavam empenhados na luta pela terra e solicitaram às Irmãzinhas professores *maira*[3] que os ajudassem a compreender o mundo não indígena e elas se dispuseram a ajudar na concretização de um projeto de educação escolarizada. A partir deste fato, nasce então uma proposta com outra abordagem relatada por Luiz Gouvêa de Paula:

> Em relação à educação escolar do povo Apyãwa, há um esforço, desde sua implantação, de se aproximar esta educação dos processos, conteúdos e estruturas educacionais tradicionais do povo. Neste sentido, a escola foi introduzida tendo como base a língua Apyãwa, os temas significativos para o povo Apyãwa e com uma forma de funcionamento que mais se adequasse ao modo de vida do povo naquele momento. A partir dessa base inicial, sempre se teve como elemento norteador o pensamento de que a escola, para ser indígena, tem que ser assumida pelo povo. Mas, para isto, foi necessário haver muita reflexão e formação sobre o que é uma escola e como deve ser uma escola específica daquele povo, visto que o modelo de educação escolar vem de fora e cumpre os objetivos impostos pela sociedade dominante. Esse processo de reflexão, formação e tomada de decisões, bem como a inserção de professores e funcionários Apyãwa em todos os níveis de funcionamento da escola foi acontecendo paulatinamente durante esses 43 anos que se passaram, desde a implantação da educação escolar entre o povo Apyãwa. (GOUVÊA DE PAULA, 2016)

No relato, observamos que houve um empenho em respeitar o processo de educação tradicional do povo Apyãwa, adequando uma instituição oriunda da sociedade ocidental ao modo de vida dos Apyãwa. A língua e os conhecimentos dos Apyãwa constituíram o cerne do currículo. O próprio funcionamento das atividades escolares se adequou ao modo de vida do povo. O princípio da autonomia dos povos indígenas também foi observado, uma vez que se tinha como objetivo que a Escola fosse assumida pelo povo. Este modelo de escola indígena influenciou na instauração de um novo paradigma:

> A Escola Apyãwa buscou desde o início a inserção na cultura, na língua e no modo de ser dos Apyãwa. Na primeira fase da Escola, em que apenas os adultos

[3]*Maira* é a palavra com a qual os Apyãwa designam os não indígenas.

> estudavam, os temas geradores como ywy ‘terra’, mani’aka ‘mandioca’ e takãra ‘casa cerimonial’ proporcionaram discussões sobre problemas reais vivenciados por eles. E isso contribuiu para a tomada de decisões relativas à defesa do território, ao plantio dos produtos tradicionais e sobre a importância dos rituais. A formação dos professores em serviço também contribuiu para que a escola tivesse autonomia no seu quadro docente, o que possibilitou acesso aos jovens e crianças ao processo de ensino-aprendizagem. A valorização cultural sempre foi trabalhada como um princípio norteador da Escola e isso foi intensamente debatido nos encontros de educação promovidos nas décadas de 80 e 90 do séc. XX, como os encontros da OPAN, do CIMI e das CPIs (Comissão de Apoio ao Índio). Todo este movimento em busca de consolidação de uma educação descolonizadora se refletiu na própria legislação que foi construída a partir da Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996. Outros povos adotaram esta filosofia de trabalho porque vinha ao encontro de uma aspiração expressada por eles mesmos desde as primeiras assembleias de lideranças acontecidas a partir de 1973. Eles percebiam que a educação até então a eles imposta tinha o objetivo de integrá-los à sociedade não indígena. (PAULA, 2016)

A escolha de temas geradores considerando o universo sociocultural dos Apyãwa revela a postura freiriana que norteou o trabalho escolar. A Escola e a vida dos Apyãwa estavam entrelaçadas, valorizando-se a formação de professores Apyãwa para se atingir o objetivo da autonomia da Escola, uma vez que se tinha claro a importância de eles mesmos assumirem a tarefa da docência. Outro ponto a ser destacado é a expansão do modelo de educação descolonizadora, que se ampliou a partir de encontros promovidos pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário), pela OPAN (Operação Amazônia Nativa) e CPI (Comissão de Apoio aos Índios). As Assembleias de Lideranças Indígenas também tiveram um papel relevante neste movimento que culminou pela inclusão de uma educação escolar indígena específica e diferenciada na legislação pertinente.

4 Os desafios enfrentados pelas Escolas Indígenas

Mesmo com o considerável aparato legislativo que garante uma educação escolar organizada segundo os princípios do bilinguismo, da interculturalidade e da comunitariedade, as escolas indígenas enfrentam desafios cotidianos como relatam os entrevistados:

> A aplicação das leis em favor de uma educação escolar indígena que se empenhe em garantir o que está prescrito na Constituição Federal sobre os direitos dos povos indígenas a uma educação escolar própria e de acordo com sua cultura está restrita a escolas indígenas isoladas e não se constitui em política efetiva assumida pelo Estado brasileiro. O que se tem, de maneira generalizada, é o controle do processo de educação escolar pelas secretarias estaduais e municipais de educação, o que resulta no enquadramento das escolas indígenas dentro dos parâmetros estabelecidos por estas secretarias

> para todas as escolas que dependem de suas administrações. Em contrapartida, o que se pode observar, hoje, é o esforço do Estado de Mato Grosso de reduzir a escola ao modelo das escolas não indígenas, com a imposição de currículo e calendário, entre outras formas de enquadramento. Os principais instrumentos dessa imposição são o controle eletrônico da vida da escola e a contratação de professores: só são contratados os professores conforme o quadro de disciplinas imposto pelo Estado; disciplinas que são excluídas pela comunidade são incluídas obrigatoriamente pelo quadro do Estado, como é o caso de ensino religioso e língua estrangeira moderna. (GOUVÊA DE PAULA, 2016)

O controle das Escolas pelo Estado é inerente à concepção do Estado homogeneizador, que, na prática, não reconhece a diversidade sociocultural apesar de que nos discursos são afirmados os direitos das "minorias". A imposição de Matrizes Curriculares e de Calendários com datas fixadas pelas Secretarias Estaduais constitui uma prática impositiva que está na contramão da legislação vigente. O controle eletrônico via digital acontece de um modo que não permite a especificidade garantida nas diversas leis. Como exemplo, é citada a Matriz Curricular que vem pronta, com os componentes curriculares pré-determinados. Assim, Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna são obrigatórios e caso a Escola não faça a atribuição de professores para estas disciplinas, o sistema não aceita a Matriz e a Escola não pode efetuar os contratos dos docentes.

Ainda em relação à Matriz Curricular, um outro aspecto grave é apontado:

> Há, na prática, o entendimento de parte do Estado de que língua e cultura indígenas são inadequadas para o processo de educação escolar. A imposição da chamada base nacional da educação vem neste sentido. Aos povos indígenas resta resistir, como eles vêm resistindo há mais de cinco séculos. A escola Apyãwa está dentro deste contexto. A resistência, a maior parte das vezes, se dá de forma velada e o que é imposto pelo Estado acaba acontecendo de modo diverso na aldeia. No entanto, os estragos feitos pela escola colonizadora podem ser irreparáveis. (GOUVÊA DE PAULA, 2016).

Dessa forma, a responsabilidade de o Estado brasileiro "respeitar e fazer respeitar" todos os bens dos povos indígenas (Art. 231 da CF/88) não é assumida, ao contrário, há um objetivo explícito de enquadramento das escolas indígenas no mesmo modelo das escolas não indígenas, negando as especificidades socioculturais presentes no país. A Base Nacional Curricular Comum, ora em discussão no Ministério da Educação, propõe a divisão dos conhecimentos curriculares em Parte Comum e a Parte Diversificada, na qual poderão ser incluídos os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Entretanto, para as Escolas indígenas, estes conhecimentos é que deveriam ser valorizados.

Não bastasse as políticas contraditórias do Estado, as línguas e culturas indígenas enfrentam hoje novos desafios impostos pelos meios de comunicação em massa introduzidos na aldeia:

> Os novos meios de comunicação introduzidos na aldeia, sobretudo TV, internet e celular, mudaram o ambiente das aldeias em relação à comunicação e ao uso e exposição às línguas. A criança que estava exposta apenas à língua indígena no seu lar, agora começa a ouvir também o português desde muito cedo. Como resultado disso, hoje se pode ouvir criança bastante pequena se dirigindo em português a um não indígena. Nas aldeias Apyãwa, a língua dos pais ainda é a língua Apyãwa, pois esta é a língua da comunicação entre as pessoas, pois, entre si os Apyãwa falam apenas em Apyãwa xe'ega. Esta é, portanto, a primeira língua falada pelas crianças e a língua da educação dos filhos. Porém, há outros povos, como os Myky, em que as crianças estão falando basicamente em português. A língua de prestígio, neste caso, é o português e os meios de comunicação vêm reforçar o uso da língua não indígena. No caso dos Apyãwa, na medida em que eles mantiverem a política de manutenção da língua indígena, transmitindo-a para seus filhos, é possível que as gerações futuras se tornem bilíngues simultâneos, podendo se comunicar na língua de seus pais e em português. Isso não é nada fácil, pois sabemos que o prestígio do português é avassalador. Mas, não é impossível de acontecer. Neste contexto idealizado, a televisão poderia contribuir para uma melhor autoestima, já que as pessoas teriam menos dificuldade para se comunicar em português com não indígenas e a televisão traria um efeito benéfico para a comunidade. As atitudes e decisões das pessoas e das comunidades vão definir este quadro. A presença da televisão nas casas proporciona também o contato com outras formas de agir segundo outros valores, como o consumismo e o individualismo, por exemplo. Notamos que já existem pessoas aderindo a estes valores próprios da sociedade capitalista. (GOUVÊA DE PAULA, 2016)

A presença invasiva das novas tecnologias facilita o uso cada vez maior da língua portuguesa, onde quase sempre a língua da sociedade dominante é a língua cercada de prestígio. Ao mesmo tempo, valores da sociedade não indígena como o consumismo e o individualismo vão adentrando nas sociedades indígenas, rompendo com as práticas solidárias de partilha. Por outro lado, Gouvêa de Paula (2016) aponta alguns benefícios veiculados pelas novas tecnologias:

> Por outro lado, o telefone e a internet, facilitaram enormemente a comunicação entre as pessoas e entre as comunidades e têm contribuído também para a busca e disseminação de informações relacionadas à aquisição e registro de conhecimentos. Do mesmo modo, há um esforço dos indígenas no sentido de dominar mais adequadamente registros em vídeos e fotografias. Quem atua em educação tem feito uso desses meios. No entanto, a infraestrutura nas aldeias é muito precária e a internet, em geral, é de péssima qualidade. De qualquer forma, do mesmo modo que a escola foi a introdutora do papel, giz, livro entre outros materiais, nas aldeias, os professores têm que fazer uso desses novos meios, que poderão contribuir não só para adquirir os conhecimentos vindos de fora, mas para fortalecer também os conhecimentos próprios de cada povo.

Na medida em que os professores indígenas dominarem as novas tecnologias, poderão fazer uso destes novos meios para manter a vitalidade das línguas e das culturas, como é o caso dos cineastas indígenas que têm produzido vários filmes e documentários baseados nos modos de vida e nas celebrações de seus povos. Paula (2016) situa os desafios da educação escolar indígena num contexto mais amplo:

> Os desafios da educação escolar indígena não estão desligados dos demais desafios que os povos indígenas enfrentam nos dias atuais. A luta pelo território levou ao recrudescimento da violência física e moral. Ataques violentos aos povos indígenas se sucedem em todos os cantos do país. Há um clima de ódio e preconceitos que facilitam estes ataques, promovido sobretudo por ruralistas que pleiteiam as terras indígenas. Isto provoca uma situação de verdadeiro etnocídio e genocídio e de extrema violência, sobretudo, em relação aos Guarani Kaiowá de MS.
> A saúde indígena também se encontra desamparada, e o governo faz sempre tentativas de terceirização deste direito que é obrigação do Estado brasileiro. O alto número de óbitos poderia ser evitado, pois crianças morrem de doenças que seriam facilmente curáveis. Pessoas com problemas graves de saúde não são encaminhadas para centros maiores. Enfim, há um quadro de negligências criminoso em relação à saúde dos povos indígenas. Em relação à educação escolar indígena, podemos apontar vários desafios, entre os quais está a dificuldade de o Estado brasileiro incorporar o respeito à diversidade sociocultural presente no país. Embora exista um conjunto de leis, resoluções, portarias e decretos favoráveis a um novo modelo de educação escolar indígena, as práticas colonizadoras continuam orientando as ações governamentais no sentido de enquadramento das escolas indígenas ao mesmo modelo das escolas não indígenas. A imposição de Matrizes Curriculares e de calendários afeta a autonomia das Escolas indígenas que veem seus PPPs desrespeitados.

Assim, os desafios que a Educação Escolar Indígena enfrenta em nosso país encontram-se no mesmo plano que a questão dos territórios indígenas, ainda não totalmente demarcados, o que provoca sérios conflitos e recentemente com vários assassinatos de indígenas.

Os povos indígenas possuem processos educativos próprios que possibilitaram a manutenção de suas sociedades desde os tempos ancestrais. Fazem parte destes processos um conjunto de conhecimentos acumulados durante milênios e que são apropriados pelas novas gerações através das narrativas orais.

Entretanto, estes processos e os conhecimentos não foram reconhecidos pelos colonizadores que chegaram a este continente no séc. XVI. As Escolas para os indígenas foram pautadas nos modelos das Escolas europeias transplantados para cá. Esta situação perdura por um longo tempo, até meados do séc. XX quando entra em cena o SIL. Esta instituição, encarregada pelo governo brasileiro de organizar a educação para os

indígenas, possui forte cunho proselitista pois o seu objetivo é a tradução da Bíblia para as línguas indígenas com a finalidade de introduzir o estudo bíblico a fim de “converter” os nativos. A Escola era organizada de modo que apenas nos dois anos iniciais vigorava a alfabetização nas línguas indígenas, introduzindo logo após este período, a língua portuguesa que prevalecia nas atividades escolares.

5 Considerações Finais

Os povos indígenas possuem processos educativos próprios que possibilitaram a manutenção de suas sociedades desde os tempos ancestrais. Fazem parte destes processos um conjunto de conhecimentos acumulados durante milênios e que são apropriados pelas novas gerações através das narrativas orais.

Entretanto, estes processos e os conhecimentos não foram reconhecidos pelos colonizadores que chegaram a este continente no séc. XVI. As Escolas para os indígenas foram pautadas nos modelos das Escolas europeias transplantados para cá. Esta situação perdura por um longo tempo, até meados do séc. XX quando entra em cena o SIL. Esta instituição, encarregada pelo governo brasileiro de organizar a educação para os indígenas, possui forte cunho proselitista pois o seu objetivo é a tradução da Bíblia para as línguas indígenas. A Escola era organizada de modo que só nos dois primeiros anos vigorava a alfabetização nas línguas indígenas, sendo que depois a língua portuguesa é que prevalecia nas atividades escolares.

A partir da década de setenta do século passado, começam a surgir experiências de escolas fundamentadas na língua e na cultura dos povos indígenas. Impulsionadas pelos próprios povos indígenas cujas vozes ecoaram nas Assembleias de Lideranças Indígenas e apoiadas por organizações da sociedade civil, estes processos de escolarização se pautaram no respeito ao modo de vida dos povos indígenas e na valorização dos conhecimentos próprios, inspirados na filosofia paulofreiriana. O caso da Escola do povo Apyãwa ilustra esta mudança no modo de se pensar escolas inseridas em comunidades indígenas.

Este novo modelo de educação escolar indígena consolidou-se com a promulgação da Constituição Federal de 1998, na qual se inaugura uma nova postura do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas. Várias leis e resoluções se seguiram, fortalecendo este novo modelo de escola que tem por princípios o bilinguismo, a comunitariedade, a especificidade e a interculturalidade.

Entretanto, constatamos que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação não conseguem assumir adequadamente estes novos modelos de Escolas e continuam a impor Matrizes Curriculares e Calendários elaborados por seus técnicos, desconhecendo, assim, a diversidade sociocultural presente em nosso país. Constatamos, assim, que as velhas práticas coloniais ainda se fazem presentes, perpetuando o objetivo de invisibilização dos povos indígenas.

Referências

BALDUS, Herbert. **Tapirapé – Tribo Tupi no Brasil Central**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

BORGES, Paulo H. Porto. **Para Lembrar do Nosso Povo**. Escolarização e Historicidade Guarani Mbya no 'Jardim das Flores'. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP. Mimeo,1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GOUVÊA DE PAULA, Luiz. **Entrevista concedida em** 07/10/2016

GORETE NETO, Maria. **Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé**. Dissertação de Mestrado apresentada ao IEL-UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio DP&A Editora. 2004.

MARIN, José. **Interculturalidad y descolonización del saber: el caso de las relaciones entre el saber y el poder,en el contexto de la Globalización**, Revista de Educação Pública, UFMT vol. 23, n. 53/1 (2014).

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

NOBRE, Domingos Barros. **Escola indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia**: sistematização de uma experiência de formação continuada. Tese de Doutorado em Educação apresentada à UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2005.

PAULA, Eunice Dias. **Entrevista concedida em** 04/10/2016

PAULA, Eunice Dias de. **A Interculturalidade no Cotidiano de uma Escola Indígena.** ***Educação Indígena e Interculturalidade***, Cadernos do Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 49, 1ª ed., 2000.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade -** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

TAPIRAPÉ, Xario'i Carlos. **Cantos de *Xakowi***. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Letras, Artes e Literatura apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.

TORAL, André Amaral de. **Os Tapirapé e sua área tradicional Urubu Branco**. In: RICARDO, Carlos A. (Org.) *Povos Indígenas no Brasil 1991/1995*. São Paulo: Instituto Sócio Ambiental, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social***. São Paulo, Editora Boitempo, 2007.

WAGLEY, Charles. ***Lágrimas de Boas Vindas* – os índios Tapirapé do Brasil Central**. Belo Horizonte, Itatiaia/EDUSP, 1988.

WHITESIDE, Martin. **Manual de Técnicas DPRR**. Comissão Nacional do Meio Ambiente. Maputo (Moçambique): CNMA, 1994

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA UM ESTUDO NO ARAGUAIA XINGU

Alícia Antonia Carneiro Rodrigues (IFMT/Campus Confresa) – aliciaarodriguesc@gmail.com
Célia Ferreira de Sousa (IFMT/Campus Confresa) – celia.sousa@cfs.ifmt.edu.br
Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues (CEFAPRO/Confresa) – ale2007.8@gmail.com
Adriane Pereira Carneiro (SEDUC/Confresa) – adriane.carneiro@hotmail.com

Resumo: O presente texto é um recorte de um projeto de extensão intitulado gênero e raça: diálogos com a educação e responsabilidade social, que tem como propósito, o desenvolvimento de ações de incentivo à leitura, estudos e reflexões sobre a história e cultura indígenas, afro-brasileira e africanas. O objetivo deste é fazer um levantamento das culturas e etnias existentes na região do Araguaia Xingu e adjacências onde apresentamos algumas questões como: direito, cidadania e cultura, tendo esses elementos como direito garantido na Constituição Federal de 1988. Mesmo com os direitos garantidos em leis, vemos que os povos indígenas ainda precisam ser respeitados como cidadãos brasileiros. Após a definição dos aportes teóricos básicos do texto (Lei de Diretrizes e Bases, Constituição Federal e as Orientações Curriculares: Educação Escolar Indígena) procuramos analisar algumas situações que foram veiculadas na mídia, que refletem as condições desses sujeitos de direitos, os povos indígenas. A pesquisa é documental de cunho qualitativa e os resultados ainda que parciais, nos permitem mostrar que há em nossa região as etnias: Karajá, Xavantes, Machacalis, Tapirapé, Canelas e outras, cada uma com suas peculiaridades. Sendo que, das etnias apresentadas percebemos entre elas um movimento que tem aumentado cada vez mais a saída de familiares indígenas de suas aldeias para residirem na cidade, fator que possibilita a inserção dos filhos às escolas não indígenas.

Palavras-chave: Cidadania. Cultura. Direito. Povos indígenas.

1 Introdução

Compreendemos que a "educação é um ato permanente" como dizia nosso saudoso Paulo Freire, sentimos então a necessidade de fazer algo que contribuísse com a valorização da diversidade cultural em nossa região. Sendo que, muitos tem sido os esforços e ações[1] no sentido de incorporarmos a cultura Afro, Africana e indígena em nosso contexto escolar, pois concordamos com Nilma Lino Gomes (2000), quando aponta

[1] Projeto "África Currículo de Todo Nós?". Projeto este, que vem sendo desenvolvido na Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto desde 2013, que tem como objetivo desenvolver e possibilitar uma visão mais ampla sobre as características étnico-culturais, sociais, políticas e econômicas, dos vários olhares que temos sobre o Continente Africano. Desenvolvendo também o senso crítico da Comunidade Escolar, sobre a cultura e história afro-brasileira, estabelecendo uma relação dialógica a partir dela, para que a mesma se construa e fortaleça a sua identidade, para que todos os envolvidos percebam-se como herdeiros dessa heterogeneidade cultural. E o projeto de extensão do Instituto Federal de Mato Grosso/Campus Confresa intitulado "Histórias e Cultura Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas: (Re) Inventando Práticas Pedagógicas que tem como objetivo geral: Valorizar no espaço escolar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classes sociais, de crenças, de sexo, de etnia outras características individuais e sociais. De modo a contribuir com a eliminação de conceitos estereotipados, sobretudo, em ambientes escolares.

que “em certos momentos as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias.”

Sabemos que embora ainda de forma incipiente, estamos caminhando para que de fato a História Afro e Africana seja de fato incorporadas em nosso contexto escolar. Mas percebemos que algo precisa ser feito para que haja uma ressignificação e implementação referente também a História dos povos indígenas em nosso meio escolar, pois o que ainda permanece são os resquícios de uma história de um povo que já habitava o Brasil tido como não civilizado. Neste sentindo, vale ressaltar que:

> Não é de hoje que a memória se atualiza para manter a cultura viva, num movimento necessário e constante. Os povos indígenas são agrupamentos humanos movidos pela atualização que a memória faz permanentemente, e que é sentida pela utilização da palavra e pelos novos elementos que ela incorpora, enriquecendo as manifestações das culturas [...] (Munduruku, 2013.p. 61)

E nos dias atuais, percebemos que, de quando em quando, chega em nossas salas de aula, alunos indígenas, fato que precisar ser melhor pensado para que possamos melhor acolhe-los e atendê-los dentro da suas especificidades.

Neste sentindo, sendo o “Brasil um país de muitas leis” muito nos alegra a implementação da lei “9394/96 que foi alterada por meio da inserção dos artigos 26 -A e 79- B, referidos na Lei nº10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro- Brasileiras e Africanas no currículo Oficial da Educação Básica.” (BRASIL, 2006. p.21).

Sendo que, em 2008 a lei de Diretrizes e Bases é novamente alterada pela Lei Nº 11.645 que passa a vigora com a seguinte redação publicada no Diário da União com a seguinte redação em seu artigo 26-A que nos apontam que:

> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL.2008)

Nesta perspectiva, muito nos incomoda o fato de vivermos no Araguaia/Xingu[2] e muito pouco ou quase nada sabermos sobre as causas: sociais, históricas, políticas e

[2] Conhecemos por região Araguaia/Xingu os municípios que se encontram localizados entre os dois importantes rios que lhe dão o nome, o rio Araguaia e o rio Xingu. A região foi incorporada à sociedade nacional na segunda metade do século passado, devido à emigração espontânea de posseiros que

econômicas para migração dos povos indígenas para a cidade. Afinal eles são nossos vizinhos, sendo assim, o objetivo desse trabalho é fazer um levantamento documental das culturas e etnias existentes na região do Araguaia/Xingu e adjacências onde destacamos algumas questões como: direito, cidadania e cultura, tendo esses elementos como direito garantido na Constituição Federal de 1988; mas que, vemos muitas vezes serem negados principalmente aos povos indígenas, que precisam protestar para terem seus direitos validados no dia a dia.

Dessa forma, as notícias publicadas na mídia nos últimos dias nos incitou a buscar leituras, estudos e reflexões com o propósito de incorporarmos a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, e nos posicionarmos contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classes sociais, de crenças, de sexo, de etnia entre outras características individuais e sociais. De modo a contribuir com a eliminação de conceitos estereotipados, sobretudo, em ambientes escolares. Pois segundo Both (2009)

> O índio citado em jornais, em manchete, muitas vezes como vítima ou herói da sociedade ganhou visibilidade como ator social que estuda e conhece os seus direitos e deveres. Formou-se uma nova imagem que dissipou muitos preconceitos, especialmente o de que os índios eram atrasados, selvagens e que não possuíam cultura. (BOLTH. 2009 p.43)

É com base neste contexto, que se consolida esta pesquisa, produto coletivo das discussões e reflexões surgidas em meio as ações do projeto de extensão intitulado gênero e raça: diálogos com a educação e responsabilidade social (IFMT/Campus-Confresa), que tem como propósito, o desenvolvimento de ações de incentivo à leitura, estudos e reflexões sobre a história e cultura indígenas, afro-brasileira e africanas, criando oportunidades para conhecimento e reconhecimento cultural, respeitando e valorizando a diversidade dos povos de nossa região. Trata-se de uma pesquisa documental, de cunho qualitativa, que se fundamenta no seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases (1996), Constituição Federal (1988) e as Orientações Curriculares: Educação Escolar Indígena (2013).

---

atravessavam o Araguaia em busca de novas terras. E depois, por conta das políticas de colonização oficiais que reconfiguraram o perfil da região, originalmente habitada por índios de várias etnias.

2 Desenvolvimento

Viver em terras mato-grossense é um privilégio para poucos, está constatação se deve ao fato de termos uma fauna e flora rica em biodiversidade. E o privilégio perpassa também pelo cultural, pois aqui em Mato Grosso sempre que vamos ao supermercado ou também nos dirigimos a estâncias de saúde[3] ou educacional[4] e comum nos deparamos com povos indígenas, fato que não é tão comum para alguns parentes e amigos nossos que moram por exemplo nos grandes centros como Goiânia e/ou Brasília.

Quando viajamos então pela viação Xavante é muito comum dividir o espaço no ônibus com índios de diversas etnias: Karajás, Xavantes, Canelas e Tapirapés. Ao dividir o trajeto da viajem com esses povos, acreditamos que o aprendizado é consequência, porque nos é proporcionado ouvir uma outra língua e ainda existe a possibilidade de apreciar pinturas corporais que os mesmos ainda exibem como forma de manifestação cultural. Sabemos que, de acordo com os dados do último Censo realizado ainda em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima –se que nos dias atuais existem mais ou menos 896,9 mil indígenas pelo Brasil afora.

E nos últimos tempos a mídia brasileira muito nos chamou a atenção quando propagou duas notícias: a primeira refere-se à reintegração de posse da Terra Indígena ao povo Xavante. E a segunda a ser noticiada se refere à Gol[5] "que pagará indenização aos povos indígenas por danos espirituais que receberão R$ 4 milhões, por causar prejuízos com acidente do avião que vão além da permanência dos destroços em suas terras". Esses fatos nos levam a crê que os povos indígenas são sujeitos de direitos e por tanto devem ser respeitados como cidadãos brasileiros.

Mas quem é esse povo? A história nos descreve que: em 22 de abril de 1500 chegava ao Brasil 13 caravelas portuguesas lideradas por Pedro Álvares Cabral, sabemos que Portugal e Espanha eram as nações mais poderosas do mundo e se lançaram ao mar em busca de novas terras para explorar. À primeira vista, eles acreditavam ter chegado na Índia, porém se enganaram e "descobriram" o nosso "amado" país, o Brasil. Chegando em nossas terras também se descobriu um povo que já vivia naquele local e tinha hábitos diferentes do que eles jamais haviam visto ou imaginado, os indígenas que de acordo com o dicionário Aurélio significa: Que ou aquele que é natural da região em que habita, sendo

[3] Hospital Municipal de Confresa
[4] Assessoria Pedagógica Confresa/Seduc
[5] Acidente aéreo de um avião da empresa Gol, caiu em terras indígenas.

assim eles foram os primeiros donos das terras, pois já residiam no local e sobreviviam da caça, da pesca e daquilo que a terra tinha a os oferecer. Com o passar do tempo e as atualizações que aconteceram e acontecem até os dias atuais, esse povo que tanto sofreu com epidemias trazidas de Portugal e Espanha, com a cultura invadida pelos que ali chegaram sem pedir licença e explorando tudo aquilo que eles chamavam de lar.

Somente anos depois que é criada em 5 de Dezembro de 1967, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) com a missão institucional de proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil na qual, um dia eles foram arrancados a força, a União poderá estabelecer, em qualquer parte do território nacional, áreas destinadas a posse e ocupação pelos povos indígenas, onde possam viver e obter meios de subsistência, com direito ao usufruto e utilização das riquezas naturais, garantindo-se as condições de sua reprodução física e cultural.

Esses dados que acima apresentamos, são informações obtidas através das aulas e dos livros de história que nos foram inculcadas ao longo do tempo. Como também a figura do índio, que nos sãos apresentadas através dos didáticos de forma bem estereotipada.

Esse povo, são os donos da terra? Ou sujeitos de direito? A Constituição de 1988 inaugura um novo momento nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas ao reconhecer e valorizar a sociodiversidade indígena e atribuir ao Estado o dever de proteger suas manifestações culturais (BRASIL. 2005). A mesma também reconhece aos índios os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, a preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural do índios.

O fato de terem direitos que a eles são merecidos por todo sofrimento vivido na luta pela sobrevivência os tornam donos das terras, porém muitas das vezes são deixados de lado pelo poder público que deixa a desejar em todas as áreas como na educação, saúde e o mais triste disso tudo é que o próprio permite que muito sangue seja derramado quando as terras indígenas não são demarcadas causando constantes conflitos entre os índios e os fazendeiros, que só visam o agronegócio e expulsam esse povo de forma violenta como se também não fossem "gente" e cidadãos de direitos.

De fato, percebemos por alguns episódios que a mídia tem divulgado nos últimos tempos é de que o povo indígena necessita de proteção. Fazemos memória a tragédia do índio Galdino que sempre é lembrado em atos de protestos no dia do índio (19 de abril):

> Há 15 anos, cinco jovens de classe média em Brasília escolhiam uma forma inusitada e cruel de se divertir durante a madrugada, depois de uma festa com os amigos. Compraram gasolina e uma caixa de fósforo, atearam fogo em um índio que dormia em uma parada de ônibus na W3 Sul, avenida de um bairro nobre da capital federal, e fugiram. O índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, de 44 anos, que estava na cidade para comemorar o Dia do Índio, acordou em chamas e horas depois morreu no hospital com 95% do corpo queimado. Os rapazes foram reconhecidos, presos e condenados a 14 anos de prisão, mas a lei brasileira garantiu que ficassem apenas oito anos na cadeia — e com direito a várias regalias. (Matéria Publicada pelo Geledés/25/05/2015).

Como podemos perceber o desrespeito com o povo indígena não foi gerado agora e vem de longa data. Outro fato que merece ser destacado e o maior ganho com a promulgação da Constituição Federal pensamos nós "os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito a diferença cultural, isto é, o direito de ser índio e de permanecer como tal". (Ministério da Educação 2005).

Neste cenário é possível observar que:

> Há um novo fenômeno em andamento no Brasil, que é a presença de indígenas em contexto urbano. Esses indígenas são oriundos de diversas regiões brasileiras e são motivados pelas mais diferentes situações, que vão desde desintegração social a que foram submetidos até o desejo de buscar novas soluções para suas comunidades originais ou contribuir para a reflexão em torno do papel dos povos indígenas no desenvolvimento do país. (Munduruku, 2013, p.69)

Nesta mesma linha de pensamento o pesquisador Both (2009), também nos aponta que:

> Quando se fala de educação escolar indígena, pode se passar a impressão de que os 'índios' não tenham educação.
> Todas as sociedades possuem sistemas próprios (ou apropriados) de educação de seus membros. As sociedades indígenas também têm suas concepções de mundo, seus valores, conhecimentos e técnicas que são transmitidas e aperfeiçoadas ao longo dos tempos e que servem como base para a construção da pessoa idealizada por cada sociedade. (BOTH, 2009, p.27)

Sobre esta situação, é comum vê nos dias atuais a quantidade de indígenas que estão deixando suas aldeias, seus costumes, sua cultura propriamente dita e mudando-se para a cidade, essa situação fica mais evidente quando observamos a quantidade desses povos que estão frequentando as escolas urbanas. Percebemos então a necessidade de esforços para compreender este fenômeno, neste sentido é que o grupo gênero e raça vem se reunindo mensalmente para discutir e debater tal fenômeno no anseio de buscar respostas.

Neste sentido, podemos dizer então que Constituição de 1988 inaugura um novo momento nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas ao reconhecer e valorizar sua diversidade, além de atribuir ao Estado o dever de proteger suas manifestações culturais (Ministério da Educação 2005). A Constituição também reconhece aos índios os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, a preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural dos índios.

3 Considerações finais

Nossos resultados ainda que parciais, nos permitem mostrar que há em nossa região as etnias: Karajá, Xavantes, Machacalis, Tapirapé, Canelas e outras. O destaque as etnias citadas se deve ao fato de que são os povos presentes em nosso contexto social e educacional, cada qual com suas peculiaridades.

Sabemos que a respeito da validação dos direitos dos povos indígenas muito já foi feito, principalmente no que diz respeito a criação de leis, porém necessitamos de mais esforços para que as mesmas possam ser implementadas e fortalecidas pela sociedade em geral.

Contudo, é importante destacar que "os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índio e de permanecer como tal". (Ministério da Educação 2005).

Assim ao nos reunirmos mensalmente para pensarmos as causas, as lutas e os direitos dos povos indígenas, percebemos que devemos fazer um levantamento mais criterioso, que possa apontar de modo quantitativo, os indígenas que se fazem presentes em nossas unidades escolares urbanas. E através dessas observações verificar o motivo pelo qual tem aumentado cada vez mais a saída de familiares indígenas de suas aldeias para residirem na cidade, fator que possibilita a inserção dos filhos às escolas não indígenas.

Após esses levantamentos o próximo passo será da voz aos sujeitos investigados para então levar esses dados para a sala de aula para que de fato a Lei Nº 11.645 possa cumprir seu papel.

Referências

BOTH. Sérgio José. **Da aldeia a cidade**: **estudantes indígenas em escolas urbanas**./ Sérgio José Both – Cuiabá: EdUFMT, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 1998. Altera, atualiza a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de março.2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã**, **etnia e raça**: **o trato pedagógico da diversidade**. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti- racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo : Selo Negro, 2000.

GRUPIONE, Luiz Donisete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena**: **Programa Parâmetros em Ação**.MEC,2001

MEC. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Cadernos de educação básica, série institucional, vol. 2. Brasília: MEC, 1993.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indigenas**. Brasilia: MEC, 1998.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Encontros de escritores e artistas indígenas**: relatórios de atividades/Daniel Munduruku. 1 ed.—São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013

PAULA, Eunice Dias. **A interculturalidade no cotidiano de uma escolar indígena**. Educação Indígena . Campinas, SP: Caderno CEDES nº49, Unicamp, 2000.

MEMÓRIAS DOS INDÍGENAS DA ESTAÇÃO PARECIS: TERRITÓRIO DE FRONTEIRAS

Rudinei Maria dos Santos (SME/AF) rudimariaeventos@hotmail.com
Cleonice Perottoni (SME/AF) – cleomarcos2005@hotmail.com
Luciana Amaral (SME/AF) lucianaamaral56@hotmail.com
Irene Pereira Freitas (SME/AF) irene_camilo@outlook.com

Resumo: O presente artigo,propõe-se a relatar as memórias dos indígenas Paresis, através do discurso de Joazito, da aldeia Paresis que, durante a implantação das linhas de correios e telégrafos, estiveram participando junto à comitiva de Rondon, bem como as consequências deste projeto de interligar os pontos lógicos para comunicação. Os que ficaram foram influenciados pelos não-indígenas, com suas forma de viver diferente, além de deixar marcas irreparáveis durante o processo de demarcação das terras, as preocupações de uma comunidade que poderia continuar usufruindo da terra e dos rios para sobrevivência de seu povo. As fontes de pesquisa utilizadas foram as entrevistas, referencial bibliográficos e fotos, onde foi possível buscar suporte teórico com Halbwachs e Norá, para ressignificar os lugares e momentos de memórias desta etnia. Novas preocupações se expandem sobre a Aldeia, que, por ventura sofreu violências sob todos os aspectos, bem como influências desastrosas a sua etnicidade. O que se teve o que se tem, são apenas restos ou lugares de memórias para recordar.
Palavras-chave: Artigo acadêmico. Modelo de artigo.

1 Introdução

Aborda-se neste trabalho o grupo indígena Paresis da Aldeia Paresi, que, no início do século XX, ocupava vasta área da Chapada dos Parecis, no estado de Mato Grosso,localizado aproximadamente a360 km da capital Cuiabá,80 km do município de Diamantino e 25 km do núcleo urbano mais próximo, que é o município de Nova Marilândia. Esses territórios habitam onze terras indígenas de extensão inferior, algumas contínuas, outras não.

Procura-se, no entanto buscar informações com relação a situação atual dos indígenas Paresis, em particular aos que ainda residem na localidade, para coletar relatos através de fontes orais, todo processo de acesso, permanecia neste espaço. É importante entender como o seu território uma vez demarcado, depois usurpado e consequentemente reconquistado foi concebido pelos seus povos, buscando através das memórias individuais e coletivas, revelando todo seu arcabouço dos processos de ocupação de "espaços" em diferentes tempos e espaços.

O objetivo foi compreender o processo de modificações territoriais e as transformações na comunidade Paresi como fruto das relações estabelecidas com os outros atores que buscaram se apropriar da Chapada dos Parecis, utilizando como principal fonte a memória dos indígenas, recorrendo aos recursos de história de fontes orais. Busca-se,também, compreender os processos que levaram os indígenas a ocuparem outros espaços, a deixar seu território e criar

outras alternativas de sobrevivência, apresentando os eventos marcantes da vida desse últimos moradores da aldeia, através das lembranças, reavivando os acontecimentos guardados em suas memórias.

Para se abordar tais questões, foi realizado uma pesquisa através de fontes orais (entrevistas filmadas) junto aos últimos residentes na aldeia e os seus familiares.Foram coletados material fotográfico, documental além das fontes bibliográficas e a memória do indígena Paresi, documentos estes que estavam sob a guarda do Indígena Joazito, guardado em sua residência na Aldeia, buscando compreender a relação destes indígenas com os lugares de suas memórias e como ocorreu a implantação da Linhas telegráficas da Estação Rondon, cortando as suas terras. O percurso utilizado para identificar quais as implicações destas ações para os membros da comunidade, as relações com os não indígenas que passaram a ocupar essa região que se caracteriza como uma frente de expansão dentro da perspectiva de Martins (2009 p. 10), recorrendo ao conceito de memória na perspectiva de Norá (1983 p. 35).

2 Os Paresi[1]

Devido às tradições de miscigenação existente na sociedade brasileira e evidentemente com os povos indígenas e segundo a concepção dos colonizadores europeus, a palavra *índio* foi inventada e utilizada de forma a generalizar um grupo de pessoas que se diferenciam em modos de vida e caracterizações culturais bem distantes do modo de ser dos grupos que a inventaram.

Para Paes(2002, p.24), os primeiros relatos de contato com os Paresi[2] datam de 1718, feitos por Antônio Pires de Campos, um bandeirante preador de índios. Com a descoberta das minas de ouro e diamante, no ano de 1718, o preamento de índios para venda como escravos foi substituído pela captura para trabalho escravo na extração dos minérios ou para trabalho como guias pelos sertões em busca de novas minas, atividade que não durou muito tempo, porém o suficiente para a ocupação dos territórios desbravados que garantiam a posse lusitana.

Com isso, levou-se ao extermínio de vários grupos indígenas na luta pela defesa de seu território. Já no século XIX, com o esgotamento do minério, a extração vegetal passou a

[1]Esclarece-se a grafia: na língua Paresi, a grafia correta é com "s", no entanto, na Língua Portuguesa, grafa-se com "c".

[2]O etnônimo Paresi é atualmente a convenção adotada pelos antropólogos para se referirem aos indígenas desta etnia. Na época histórica estudada, era através da denominação Parecis que os agentes do Estado se referiam ao grupo étnico: um etnônimo construído e atribuído por agentes externos. Todavia não podemos deixar de atentar para a autodenominação dos grupos indígenas desta etnia, que se auto referiam como Halití ou Arití no período histórico em questão. Ver MACHADO, Maria Fátima Roberto(2008).**Índios de Rondon. Rondon e as linhas telegráficas na visão dos sobreviventes Wáimare e Kaxíniti, grupos Paresí.** Tese de doutorado em Antropologia Social. Museu Nacional/UFRJ, 1994.

despertar a atenção de autoridades. A utilização do látex na manufatura dos utensílios despertou a atenção do Diretor Geral dos Índios, Antônio Luis Brandão, que informou sobre essa atividade ao Presidente da Província de Mato Grosso(SIQUEIRA, 1990, p.34).

O grupo Paresí integra o tronco ARUAK, falando a língua Paresí e apresentando algumas nuances conforme os subgrupos: Kaxiniti, Warére, Kawáli, Kozárini e Wáimare. As situações desastrosas do contato com os não-índios deixaram marcasincalculáveis no grupo Paresí. Atualmente, sobrevivem basicamente dois dos cinco subgrupos, os Kozárini e os Wáimare, que estão distribuídos pelas planícies do Chapadão dos Paresis na Área Indígena Paresi (FERNANDES,1993, p. 57).

A área habitada pelos Haliti[3] tornou-se muito importante por dois motivos: em primeiro lugar, era rica em seringais, mangabeiras, das quais se extraía o látex, e, ainda, era abundante em poaia, um arbusto cuja raiz continha propriedades medicinais; em segundo lugar, pelo caráter divisor das águas formadoras das bacias Platina e Amazônica, aproveitadas para o escoamento desses dois produtos.

Com isso, a extração do látex e da poaia trouxe à região, no início do século XX, inúmeros extrativistas, os quais se utilizavam da mãodeobra barata dos Paresí, roubavam e violentavam suas mulheres. Como se isso não bastasse, acabaram por trazer muitas doenças, como a malária e a gripe, que levaram à morte muitos indígenas.

3 Rondon nas terras indígenas

Com isso o governo efetivou a sua autoridade sobre os indígenas, e, portanto, foi pensado na construção das vias de acesso para efetivar esta meta, e as linhas telégrafas eram, naquele momento, o facilitador do transporte e da comunicação em todo espaço territorial ainda não muito explorado. Foi criado, então, um projeto denominado Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso e Amazonas, em 1907, cujo objetivo era assegurar a comunicação da capital Rio de Janeiro, com os estados desde o Mato Grosso até o Amazonas. Visava, então, a demarcar os principais pontos estratégicos do País, permitindo a comunicação e vigilância nas regiões de fronteira.

Para o governo republicano, a instalação do telégrafo não representava facilitação das comunicações entre as regiões brasileiras, mas sim penetrar, conquistar o território brasileiro, definir as fronteiras, conhecer os povos que habitavam as regiões mais longínquas, e, com isso,

[3] Haliti é a denominação que o próprio grupo se atribui.

indicou-se o Matogrossense, Candido Mariano Rondon, para dirigir os trabalhos pelo sertão. O objetivo desta etapa era atingir os estados de Mato Grosso, do Amazonas, do Pará, como também o Acre, o Purus e o Juruá, vistos naquele momento histórico como uma região extremamente isolada, perigosa e de difícil penetração.(MACIEL, 1998 p.69 a 135)

Machado (2008, p.7), descreve em seu texto que Rondon surgiu como um civilizador do sertão, que estendia as fronteiras da nação e foi com esse espírito que ele estabeleceu as relações com os Paresi dos grupos Wáimare e Kaxiniti, habitantes ao longo do território de penetração das linhas. Os Kozárini, com seu território mais a Oeste, permaneceram relativamente distantes das linhas e apenas alguns poucos se aproximaram, em decorrência de conflitos no interior do grupo endogâmico. Vizinhos dos Nambikwara, trocavam com eles mulheres e crianças, partilhando também a designação pejorativa de "cabixi", atribuída pelos Wáimare e Kaxiniti, que os consideravam os mais "selvagens", em contraste com eles, que se consideravam os *haliti,*mais "puros".

Foi nas margens do Rio *Sakore winã*, o lugar da origem mítica dos *haliti*, que Rondon instalou a estação telegráfica de "Ponte de Pedra", a segunda nas terras dos índios, a aproximadamente 90 quilômetros da primeira delas, construída nas margens do Córrego *Wazuliatiá* (ou Córrego Cágado), a estação "Parecis".(MACHADO,2008, p.7),

Portanto, ao estabelecer uma estação, ele demarcava uma área para a sua sede, sempre se apropriando do terreno das próprias aldeias, o que facilitava a utilização dos índios como mão de obra. Em suas palavras, era uma alternativa "mais justa" do que a vida nos seringais. Sendo assim, desde 1908, ele empregou os Kaxíniti e os Wáimare na manutenção do telégrafo. Na descrição da própria Comissão:

> Todos os serviços de conservação das obras da linha a partir da estação de Diamantino [a aproximadamente 90 quilômetros da estação "Parecis", em direção ao Norte] até a de Juruena, numa extensão superior a 400 quilômetros, têm estado entregues a esses índios, que deles se desempenham com muito zelo e inteligência. São eles que fazem a limpeza do picadão, reparam os pontilhões e estivados, manejam as balsas de travessia dos rios caudalosos e operam como guarda-fios. (Missão Rondon, 1916:278-279).

A Comissão Rondon esteve presente em toda extensão, contribuindo para a integração do noroeste brasileiro e para a ampliação da presença do Estado Nacional naquela região, justificando sua caracterização como Frente de Expansão conforme conceituação:

> [...] Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E sobretudo fronteira do humano. Nesse sentido, a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, por que nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora (MARTINS, 2009, p. 11).

Porém, durante o período de 1907 a 1910, a comitiva de Rondon contou com o auxílio imprescindível dos guias Paresi. Acampando nas aldeias e abastecendo-se de mandioca, polvilho e ovos, a Comissão Rondon avançou quase 1.000 quilômetros para o Norte, adentrando no então território dos temidos Nambikwara, favorecendo com o telégrafo a expansão dos seringais:

> A linha tronco penetrou no sertão bruto, atravessando os seringais do planalto dos Parecis, situado nos vales dos rios Sumidouro, Sacuriu-iná, Sangue, Cravary, Sacre, Papagaio, Burity, Saueruiná e Juruena, em cujas zonas foram inauguradas as estações telegráficas Parecis, Ponte de Pedra, Barão de Capanema, Utiarity, Juruena, Nhambiquara e Vilhena... (RONDON, 1919:15).

Analisando, então, o contexto, percebe-se que os indígenas Paresis Wáimare e Kaxiniti que conviveram com as linhas telegráficas em seu território se diferenciaram dos outros, designando-se a si mesmos como sendo "os índios de Rondon", valorizando a experiência das linhas como uma forma de destacar-se e estabelecer um contraste com os "selvagens". Enquanto outros indígenas eram considerados selvagens, sem contato, os Paresis demonstravam ser calmos e não agressivos, pelo contrário, buscavam ser passivos.

4 Os Zoromará e a Estação Paresis

João Zoromará, o chefe do grupo local, era um telegrafista, formado por outros índios Paresi na própria região. Sua família[4] permaneceu na Estação Parecis quando ela foi desativada, vivendo da plantação da roça, da coleta, caça e posteriormente, de empregos temporários como mão de obra barata nas fazendas de soja, inclusive nas dos próprios invasores, que abriram suas "propriedades" com financiamento do governo. Estes relatos são perceptíveis ainda na fala dos indígenas que permanecem ainda nas suas terras.

Durante a entrevista realizado com o indígena Paresi João Batista Zoromará, entre suas andanças pelas suas terras, conheceu o Marechal Rondon na aldeia de Capanema, e, aos 12 anos de idade, foi quando então começou a trabalhar com ele. Então ele trabalhou na aldeia em Capanema, em Utiariti, depois em Ponte de Pedra foi quando o o indígena Maximiliano

[4] Filhos de João Zoromará entrevistado Joãozito, a família era composta de :Dejair Zoromará (Dona Fia- *in memorian*), João Batista Zoromará (Joãozito)*, Ariovaldo Zoromará (Vaco - *in memorian*), Adair Zoromará (Monica- *in memorian*), José aparecido Zoromará (Zeca - *in memorian*), Dejamil Zoromará (Deja)* (*), ainda moradores da aldeia. Dejair Zoromará (Dona Fia- *in memorian*), mãe da líder da aldeia, Valmireide Zoromará(Mireide- assassinada em 2009 pelo segurança do fazendeiro vizinho), Valmir Benevides Demétrio (residente na aldeia), Valmirene Zoromará(Tatão, trabalha e mora em uma fazenda) e JucimaraZoromará(Naná, mora em Nova Marilândia).

Wáimare aposentou-se, e portanto João Zoromará assumiu suas funções na Estação telegráfica de Paresis, permanecendo até 1963, quando também veio se aposentar.

Em suas memórias, Zoromará, também conhecido em sua comunidade como (Joãozito[5]), relata a influência que a comissão teve junto aos seus familiares indígenas, pois os seringueiros confrontavam sempre com eles devido as suas terras e os mesmos estavam ficando numa situação difícil, imprensados, como relatou:

> [...] Em 70 que abriu uma lavoura e plantou, ela foi a primeira fazenda que plantou aqui no cerrado. E daí quando o povo viu que começou a matar gente por causa de terra, de tudo, porque deu produção. Daí que os caras entregou e daí que sacrificou nós, porque ficamos imprensado. Ninguém queria dar emprego pra nós. (Entrevista com João Batista Zoromará, julho 2016).

Para Joãozito, que nasceu em Capanema, também veio para aldeia Paresi, neste momento já ao lado de seu pai João Zoromará, relata que quando eles chegaram na aldeia, a quantidade de família eram impressionante, conforme cita:

> Quando vim para cá tinha umas 23 famílias. Pessoas, aí eu não sei te falar. Tinha mais ou menos umas cem, mais ou menos umas cem pessoas, lá pelos anos, parece de 1955. E hoje em 2016 tem quatro família e nove pessoas morando nas terras pareci. (Entrevista com João Batista Zoromará, julho 2016).

O que impressiona em todos os relatos do Zoromará é o fato de sua memória continuar muito viva, com detalhes impressionantes, pois relata com particularidade momentos e eventos saudosistas e muito bem preservados. Fatos e eventos estes que ocorreram na aldeia na sua infância, época da escolarização, dos militares do 5º BEC e posteriormente 9º BEC[6]- que permaneceram em suas terras com o objetivo de conservar as estradas da BR 364 (Cuiabá/Santarém) e também dos seringueiros, pequenos agricultores e dos fazendeiros. Quanto a estes últimos, as mágoas são muitas, pois, em seu depoimento, ele menciona que:

> Em 1942 Otavio Costa chegou por aqui abrindo o seringal e daí o Sr. Geraldo Cosme de Freitas veio como encarregado de barracão, tomava conta do recebimento pra fornecer os seringueiros cereais, mercadorias e buscar as borrachas dos seringueiros do mato, pesa e depois fazia e mandava pra Cuiabá. [...] daí o Geraldo não tinha pra aonde ir e ficou aí e começou a vender as terras que eram devolutos né, e tirou 100 hec. para ele naquele tempo por ser uso capeão, e foi vendendo o resto e vendendo. Ele vendia as terras nossas, foi vendendo, e depois vendeu e foi embora (Joãozito, Julho 2016).

[5]É o apelido de João batista Zoromará, é assim que toda comunidade o conhece, pois, na família,todos receberam apelidos.

[6]Batalhão de Engenharia e Construção.

5 Fronteira e seus impactos na vida dos Paresi.

Para o Joãozito, nada contribuiu para sua comunidade, muito pelo contrário, trouxeram situações conflituosas, desgastantes e seu povo sofria com esta situação. Todo desgaste de vivencias, de fronteira, e de experiências de vida, derivou das questões de terra, pois os fazendeiros e seringueiros entendiam que era muita extensão territorial sem uso pelos indígenas e que eles poderiam produzir riquezas para o País.

Essas demarcações[7] das terras, indígenas eram valorizadas por eles através dos marcos que foram fixados nas terras o que significava para eles seus limites, seu território, a fronteira com as demais moradores. Essas sociedades nativas locais acabam tendo seus modos de vida alterados, perdendo sua identidade, em que, como relata Milton Santos (1999), o território é o chão mais a identidade, que nada mais é do que pertencer àquilo que nos pertence.

Inicia-se refletindo sobre o que é a fronteira? Quem habita os confins do território brasileiro? Como sobrevivem? Quantas vidas humanas são imoladas em nome do progresso?

Neste contexto, Martins concede a palavra *à vítima.* Para o autor, "a figura central e sociologicamente reveladora da realidade social da fronteira e de sua importância histórica não é o chamado *pioneiro.* A figura central e metodologicamente explicativa é a vítima" (MARTINS, 2009, p.10).

E com relação a lugar, os indígenas Pareci apresentaram através de sua narrativa momentos marcantes para demonstrar como a frente de expansão causaram de modo salutar transtornos para sua etnia, assim descrita como dispersa pelas fronteiras geográfica, emocional e de ideologia.

Então a fronteira não se reduz à questão geográfica:

> "Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, sobretudo, fronteira do humano. Nesse sentido, a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora. É nessa dimensão, propriamente sociológica e antropológica, que investigo o tema da fronteira e os desafios que propõe em relação à sociedade em que vivemos e em relação à nossa própria condição humana" (MARTINS, 2009 p. 11).

Essa relação entre os dominado e dominante, precisamos então refletir sobre em que condições a comunidade pareci esteve por todo este tempo, contribuindo de maneira singular através de diversos serviços à disposição dos considerados "pioneiros", ou aquele que poderia reverter as convicções de vida desta etnia. Nesta situação é perceptível quando Joãozito ressalta

[7] Marco de cimento com legenda demarcando o território indígena Paresi.

que os não-índios não trouxeram nada de bom para sua comunidade, pois eles sempre estiveram na posição de serviçal, recebendo apenas o que achavam que eles mereciam. Condições estas que levaram sua população a buscar novas fronteiras.

Esta dimensão indica a necessidade de superar estudos que legitimam a ideologia do pioneiro, predominante nos estudos sociológicos, antropológicos,históricos e geográficos sobre a expansão territorial que configura a identidade nacional. Tal ideologia, que confere ao pioneiro o papel de demiurgo e herói criador, nega o essencial:

> "... o aparentemente novo da fronteira é, na verdade, expressão de uma complicada combinação de tempos históricos em processos sociais que recriam formas arcaicas de dominação e formas arcaicas de reprodução ampliada do capital, como a escravidão, bases da violência que a caracteriza. As formas arcaicas ganham vida por meio de cenários de modernização e, concretamente, pela forma dominante da acumulação capitalista, racional e moderna" (MARTINS, 2009 p.12-13).

Quando colocamos valores em determinados objetos ou situação e neste caso o pioneiro estamos considerando a determinadas pessoas uma posição que geralmente é de constrangimento com relação aos que estavam antes em determinado lugar. E conforme a história e contada e neste aspecto quando é, principalmente contada pelo civilizador, pioneiro, colono, este denota um fundo de heroísmo, de pacificador, de salvador da pátria, ressalta que todos seus esforços e todas as suas ações independentemente de quais foram (extermínio, trabalho escravo ou genocídio), são falas através da insistência, que ficam registrados pela na memória individual ou coletiva e relatava através da história..

Como frisa o autor: "A fronteira é, no fundo, exatamente o contrário do que proclama o seu imaginário e o imaginário do poder que muito frequentemente se infiltra no pensamento acadêmico" (MARTINS, 2009, p.14). Sendo assim, a fronteira é apresentada por Martins (2009), como ponto limite do território que se redefine continuamente, disputado de diferentes modos por diferentes grupos humanos.

No caso da aldeia Rondon, essa contratação torna-se visível a partir da chegada do contingente de seringueiros que cria e recria um intenso fluxo migratório, extremante instável e imprevisível diante da comunidade indígena que morava em sua expansão territorial, onde plantava, colhia, consumia, pescava e caçava em harmonia com os seus familiares.

Em sua obra, Martins assume o desafio de refletir sobre a apropriação do trabalho humano pelo capitalismo contemporâneo, em especial no que tange à relação estabelecida entre os ditos "civilizados" e os índios e camponeses no interior do Brasil.

De certo modo, instiga a pensar a *fronteira* como fio da navalha das situações limites, onde nem bem se é uma coisa nem outra, como as muitas facetas de formalidades e

informalidades das cenas urbanas também. Nessa direção, instiga à aventura de pensar o conceito para além dos territórios distantes que analisou:

> A fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano (MARTINS, 2009, p. 11).

Neste sentido, é notório perceber, nas falas de João Zoromará, os seus descontentamentos e mágoas com relação as demarcações de suas terra, ora usurpadas, ora devolvidas e por neste momento quase toda desapropriada e em mãos de agricultores que têm como lema o progresso econômico do país.

Eles, com suas poucas terras, buscam incansavelmente continuar lutando pelos seus ideais e seus antepassados. Em seus discursos, demonstra sua preocupação como será do futuro, devido a tão poucos familiares trabalhando e lutado pelas terras, pois, como citado anteriormente, 95% dos indígenas Paresis já estão morando em outras cidades, perdendo suas raízes, suas culturas, suas tradições, sua identidade

Vale ressaltar que a fronteira, como expõe o autor, pode ser vista como um espaço próprio, com dinâmicas outras. Essas fronteiras, contudo, eivadas pelos vetores de forças que são, quase sempre, mais fortes do que elas próprias, impõem novas dinâmicas e movimentos em prol da expansão do capital. Capital este que derruba as fronteiras físicas, emocionais, econômicas e de espaço, lugar e pertencimento, que também derrubou sentimentos e sonhos da família indígena Zoromará, e em especial,da líder indígena Paresi, Valmireide Zoromará, que, aos 42 anos, foi assassinada a tiros perto de Nova Marilândia, região de Diamantino, 209 quilômetros ao médio norte de Cuiabá. .

Segundo seus filhos Kleberson e Kelly Cristina Zoromará, eles estavam pescando em uma represa particular do córrego Cágado, pertencente a Sebastião de Assis, quando foram alvejados por um funcionário da fazenda, que gritava: "Seus ladrões de peixes". Todos saíram correndo e se esconderam, mas Valdenir e Valmireide foram atingidos. "Quando retornamos ao local, nossa mãe estava morta e meu pai suspirando", disseram os filhos (,Site GENTE DE OPINIÃO, 2009)[8].

O assassinato da líder da aldeia comoveu a todos e em particular aos indígenas Paresis por perder mais uma guerreira que lutava sem tréguas pelas demarcações e direito as terras.

---

[8]Jornalista **Mario Hashimoto,*(*) É editor da revista alternativa Sina, parceira da Agência Amazônia.* Fonte: Montezuma Cruz - A** Agênciaamazônia **é parceira do Gente de opinião. Disponível em** http://www.gentedeopiniao.com.br/noticia/c-r-i-m-e-india-paresi-e-morta-a-tiros-em-mato-grosso/40219**, acessado em** 07 de setembro de 2016.

Terras estas que, para eles, que nasceram e ainda permanecem no local, significa mais que moradia, mais um lugar de memórias cristalizados nas edificações em ruínas, nos objetos, nos documentos escritos, nas recordações, nas saudades dos lugares, da natureza que foram berço de infância, da juventude e vida adulta, e de seus entes queridos que por ali passaram.

Cada lugar está impregnado de lembranças e, por onde os pequenos olhos dos seus moradores percorrem, conseguem vislumbrar sua vida, suas alegrias, momento em família, com não indígenas em momentos de paz e confronto. Quando se fala que a memória individual existe, porém ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais se esta engajados.

Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que se chama de lembrança, porque se traduz em uma linguagem. De todas as "interferências coletivas" que correspondem à vida dos grupos, a lembrança é como a fronteira e o limite: coloca-se na intersecção de várias correntes do "pensamento coletivo".

Pode-se, certamente, duvidar que a dicotomia da "memória em relação ao espaço" e da "memória em relação ao tempo" seja realmente eficaz, porque a distinção entre "duração" e "espaço" permanece escolástica, como a física contemporânea a demonstrou. Ao menos, Halbwachs extrai desta distinção, como daquela que ele estabelece entre "reconstrução" operada pela memória histórica e "reconstituição" da memória coletiva, um aspecto muito útil que a morte não lhe permitiu explorar.

Se o que se vê hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjuntode percepções atuais. Tudo se passa como se confrontasse vários depoimentos. É porque concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que se pode reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo. Certamente, se a impressão pode apoiar-se não somente sobre a lembrança individual, mas também sobre a dos outros, a confiança na exatidão da evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias.

O impressionante neste momento é entender que o espaço, como sendo o resultado das relações sociais, econômicas e políticas ora dominantes, deixa marcas impressas na paisagem. É um instrumento que sedimenta recordações, registrando, assim, as informações de tempos passados que revelam a história do lugar.

Esse entendimento com relação à apropriação simbólica do espaço acumulada de sentimentos e pertinência o define como particular e o transforma em lugar. Segundo Tuan

(1983, p.6), “o espaço é mais abstrato do que o lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor [...] Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa: cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar”.

Neste sentido, é possível afirmar que o lugar é o redimensionamento do espaço dotado de sensações, afeição e referências de experiências vividas ou, como diria Ana Fani Carlos (1996, p. 16), “o lugar guarda em si, não fora dele, o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo”.

Mas um importante fato remete a refletir sobre como os lugares estão impregnados de memória e uma das facetas é entender por que, em alguns lugares, a memória se cristaliza e se refugia, e está ligada intrinsecamente aos momentos particulares e coletivos da história. Neste contexto, precisa-se ter clareza dos significados da memória para entender a história e as palavras de Norá (1993, p.9), que diz que a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. Portanto, surgem os lugares de memória que são patrimônios culturais, que podem estar atrelados a um passado vivo que ainda marca presença e reforça traços indentitários do lugar.

Porém, urge entender que a memória e a história possuem significados diferentes, pois não são sinônimos e se opõem em vários aspectos e, conforme Norá (1993, p. 9):

> História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quanto grupos existem. Que ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal (NORÁ, 1993, p.9).

Dos lugares da memória

Pode-se observar que os indígenas Parecis, consideram suas tradições, manifestações culturais e religiosase buscam agregar valores aos lugares, aos objetos, fotos e cartas(de seu pai João Zoromará, que foi grande personagem e líder da aldeia), fazendo cristalizar sua história,

buscando reviver sua memória, e, portanto, faz-se necessária a delimitação do espaço dos lugares de memória, para preservar e dar visibilidade à história e, sobretudo, a si mesmo.

Diversas populações ainda resguardam seus lugares de memória, muitas vezes individuais, e que, posteriormente, se transformam em coletivos, pois, na mistura entre a história e a memória, é esta que dita e aquela que escreve. É por isso, então, que esses dois personagens (história e memória) merecem que se detenham os acontecimentos e os livros de história, porque, não sendo mistos de memória e história, mas os instrumentos, por excelência, da memória em história, permitem delinear nitidamente o domínio.

A memória só conheceu duas formas de legitimidade: histórica e literária. Elas foram exercidas lado a lado, mas separadas até os dias de hoje. A fronteira atualmente desaparece e, sobre a morte quase simultânea da história-memória e da história-ficção, emerge um outro tipo de história, que deve seu prestígio e sua legitimidade à sua nova relação com o passado, um outro passado.

A casa de guardar fios[9] é lugar que após foi reutilizado posteriormente pela indígena Mônica Zoromará (filha de João Zoromará) e seus filhos, que os irmãos conseguiram mantê-la em relativo estado de conservação até os dias de hoje (2016).

Neste lugar, conforme relato, foi muito importante para os moradores da aldeia, pois trouxeram além de abrigo, está sendo utilizado para guardar livros, material impressos de toda a histórias e memória de seu povo, apesar da depredação de terceiros ainda encontra-se em situação de conservação

Imagens e Memórias

Outro momento especial foi buscar em suas memórias fatos importantes do período escolar. Esta fase o deixou entusiasmado, pois reportava-se então a pessoas com que até os dias atuais ainda possuem relações sociais, compartilham saudades, recordações, fotos, espaços e lugares memoráveis. Quanto à escola, menciona que:

> [...] Eu gostei muito de estudar. Era tudo de graça, os livros, cadernos, lápis o raspador. Eu gostava muito de história. De contas eu não gostava, mais aprendi melhor que os outros. Tinha recreio, nos brincava de pegador (risos) e todas as coisas, brincava tudo junto, meninas, meninos, naquele tempo tudo era simples. Naquela época ainda tinha palmatória (risos), de ficar de joelho no milho, era severo. E também ele punha um pra tomar lição e se você não soubesse, apanhava de palmatória (risos) e ainda ficava de castigo. Eu agradeço aquele tempo, porque aprendia. As pessoas fala é castigo, mais é um exemplo pra gente nos dias de hoje.(Entrevista com João batista Zoromará, 07/2016).

[9] Local designado pela Comitiva de marechal Rondon para guardar os fios que eram utilizados na manutenção das Linhas Telegráficas, construído na Aldeia Pareci.

Momento de felicidade, o que se pode perceber é que, mesmo e apesar de não concordar com a chegada dos não indígenas em suas terras, ele traz consigo boas lembranças de sua época de escolarização, de amizades, e são estas memórias que ficaram cristalizadas na sua e nas histórias de seus descendentes Parecis.

Ressalta-se então:

> A memória, onde cresce a história, que por sua vez dela se alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1990, p. 477)

Como é necessário retomar alguns pontos dahistória e descrevê-la para que outras gerações possam também beber destas informações, consegue-se visualizar como eram épocas passadas, as vidas em comunidade de indígenas e não indígenas, como se dava a resolução ou amenização dos conflitos.

Neste aspecto,segundo Pierre Norá, (1983 p.24**)**

> A memória é a vida, aberta à dialética da lembrança e da amnésia, é o lugar do presente eterno, é coletiva, enraíza-se no concreto, nos objetos e gestos, é o absoluto. A história é a reconstrução problemática e incompleta do que não mais existe. A memória é o lugar do presente eterno; a história, uma representação do passado. A memória é coletiva, enquanto a história é universal. A memória enraíza-se no concreto, nos objetos e gestos. A história vincula-se às comunidades temporais. A memória é o absoluto, enquanto que a história, o relativo. Assim constitui-se uma história crítica da memória (NORÁ, 1983, p.24)

Há discussões sobre a memória e a elaboração de relatos orais, porém, os estudiosos vêm considerando a importância dos objetos e espaço como elementos constitutivos da memória ou "lugares de memória", na expressão de Pierre Norá (1983). Os lugares de memória são, antes de tudo, *restos*. A forma extrema que subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização do mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação, valorizando mais o novo do que o antigo, mais o jovem do que o velho, mais o futuro do que o passado.

Uma das preocupações do entrevistado foi tentar imaginar como será sua etnia quando eles vierem a falecer, ou "ele", por ser um dos únicos filhos do João Zoromará, que vivenciou

todas as etapas do processo de invasão, destruição e luta e que inda permanece na aldeia Parecis, cuidando de seu maior bem: a terra.

3 Considerações Finais

Ao concluir este artigo, tem-se a consciência de que a temática não se finaliza, pois, como mencionado anteriormente, existem muitos "nós" ainda não desatados por esta etnia, bem como suas preocupações continuam ainda enraizadas na memória e na terra. É preciso ficar atento às novas estratégias utilizadas pelos agricultores, bem como pelas propostas governamentais de terras consideradas improdutivas e sem população residente.

E, portanto, é necessário continuidade aos estudos sobre as temáticas abordadas timidamente, o que significará alerta aos indígenas para as terras e a extinção de seu povo no território. O grande desafio e preocupação do entrevistado são como toda uma cultura de um povo que poderá desaparecer com o tempo. E como deixar cristalizado nos objetos e monumentos algumas histórias e outras memórias de seus ancestrais. Como manter viva toda esta cultura? Como reverter esta situação e convencer outras gerações a dar continuidade a seus povos?

Referências

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar nodo mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

DIACON, Todd A. **Rondon. O Marechal da Floresta**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

FERNANDES, Joana. Índio – **Esse nosso desconhecido.**Cuiabá: Editora da UFMT, 1993.

HALBWACHS, Maurice**. A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice/revista dos tribunais, 1990.
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: http://www.museus.gov.br/ibram/ag/oquemuseu.asp Acesso\; acesso em 20 nov. 2014.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009 (187p.) Revista Espaço Acadêmico – Nº 102 Novembro de 2009.

NORA Pierre**, entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Kloury. Projeto História. Revista do Programa de Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, SP. Brasil, p. 28-7, 1993.

PAES, M. H. R. Na fronteira: **os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos estudos culturais.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

NORMAS DOMÉSTICAS DOS PAÍSES DO MERCOSUL QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Vilson Pedro NERY
Darci SECCHI

Resumo: A configuração das fronteiras culturais do Mercosul são objeto de investigação no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural Indígena, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato. Objetiva-se entender as relações políticas, econômicas e sociais nas fronteiras dos estados *mercosulinos*, o envolvimento dos povos indígenas na criação do Mercosul e as políticas de educação escolar indígena nos ambientes jurídicos de cada país.O Tratado do Mercosul,inicialmente,envolvia quatro países:Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai,designados como*Estados Parte*, conforme dispunha o acordo, assinado em 26 de março de 1991. Mais tarde, veio a receber na condição de *Estados Associados*a adesão de outros oito países, envolvendo 100% da América do Sul.Os objetivos do Tratado sãoa integração dos estados nacionaispor meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos; a adoção de uma política comercial comum entre as nações mercosulinas; a coordenação conjunta de políticas macroeconômicas e setoriais e, por fim,a harmonização das legislações domésticas nas diversas áreas de interesse comuns. Os documentos de constituição do bloco não mencionam a existência dos povos indígenas.Esse processo de definição de novos espaços em territórios consolidados não observou e nem respeitou os interesses jurídicos dos povos indígenas, ignorando o movimento indigenista, que desde 1970, busca o protagonismo dos povos no planejamento e execução de políticas públicas que lhe são destinadas. Nesseartigo, é feito, inicialmente um levantamento sumário das normas jurídicas inseridas nas Constituições e Leis educacionais de sete países *mercosulinos* (Argentina, Bolívia, Brasil, Peru, Paraguai, Uruguai e Venezuela), de modo a identificar a ocorrência das palavras "educação", "bilíngue" e da locução "educação indígena". A partir delas, são analisados os contextos específicos em que ocorrem, bem como a sua amplitude e significado no âmbito geral daqueles documentos legais. As fontes de consulta foramo portal oficial do Mercosul na internet[1], e os sites dos ministérios da educação e dos parlamentos dos sete países.Os dados indicamum significativo interesse das nações mercosulinas com a educação escolar indígena e com o respeito e preservação das culturas dos povos ameríndios, como forma de fomento a uma educação intercultural, libertadora e bilíngue. A harmonia dessas normas domésticas com os ditames estabelecidos pela OIT 169, (acordo multilateral internalizado no direito brasileiro) é outro indicativo do grau de zelo para com os povos indígenas.

Palavras chave: Educação Indígena. Mercosul. Bilíngue.

1. Os objetivos do Tratado do Mercosul e a autonomia econômica

O Mercosul tem como objetivo principal a consolidação da integração política, econômica e social entre os países que o integram, e fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco, contribuindo deste modo para melhorar a qualidade de vida de seus nacionais. Os quatro países que inauguraram o Tratado são considerados Estados Parte, e as oito nações aderentes são consideradas Estados Associados, e a diferença reside no fato que os países "novatos" que ingressam precisam obter a aprovação de 100% dos "antigos".

[1] http://www.mercosul.gov.br/

Entre os objetivos do Mercosul,merece destaque a meta de formar um mercado comum entre seus Estados membros. O Artigo 1º do Tratado de Assunção ressalta que a criação de um mercado comum implica na livre circulação de bens, serviços e fatores de produção entre os países do bloco; no estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial conjunta em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais; na coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes; nos compromisso dos Estados Parte em harmonizar a legislação nas áreas pertinentes, a fim de fortalecer o processo de integração.

2. A legislação doméstica dos países do Mercosul sobre educação escolar indígena

A Constituição é o documento máximo da formação de qualquer país. É o instrumento jurídico pelo qual se define o regime de governo, a forma de divisão dos poderes, e de quem seriam as atribuições legislativas, jurisdicionais e executivas. O documento também trata da origem do poder, se monárquico ou popular, quais os direitos e garantias da população, inclusive aqueles que seriam oponíveis contra o Estado, os chamados *direitos civis*.

É esta norma jurídica que indica os direitos máximos, os chamados direitos constitucionais e seleciona os interesses jurídicos que terão prioridades em cada estado nacional, os chamados elementos *sócioideológicos*. Ao obter o *status* de norma constitucional, o bem jurídico possui tutela diferenciada e é protegido inclusive contra o legislador, que não pode criar norma infraconstituicional que venha a ofender direito ou interesse tutelado pela Constituição, elaborado pelo Poder Constituinte originário.

É por isso que se inserem nas Constituições, por exemplo, as políticas de proteção à educação escolar, cujos textos guardam semelhança nos diversos países mercosulinos.Lenza (2002) classifica os elementos da Constituição Federal do Brasil vigente e assim os descreve:

> Elementos orgânicos: normas que regulam a estrutura do Estado e do Poder. Exemplos: a) Título III (Da organização do Estado); b) Título IV (Da organização dos Poderes e do Sistema de Governo); c) Capítulos II e III do Título V (Das Forças Armadas e da segurança pública); d) Título VI (Da Tributação e do Orçamento);
>
> Elementos limitativos: manifestam-se nas normas que compõem o elenco dos direitos e garantias fundamentais (direitos individuais e suas garantias, direitos

> de nacionalidade e direitos políticos e democráticos), limitando a atuação dos poderes estatais. Exemplo: Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), excetuando o Capítulo II do referido Título II (Dos Direitos Sociais), estes últimos definidos como elementos socioideológicos;
>
> Elementos socioideológicos: revelam o compromisso da Constituição entre o Estado individualista e o Estado social, intervencionista. Exemplos: a) Capítulo II do Título II (Dos Direitos Sociais); b) Título VII (Da Ordem Econômica e Financeira); c) Título VIII (Da Ordem Social);
>
> Elementos de estabilização constitucional: consubstanciados nas normas constitucionais destinadas a assegurar a solução de conflitos constitucionais, a defesa da Constituição, do Estado e das instituições democráticas. Constituem instrumentos de defesa do Estado e buscam garantir a paz social (páginas 238/241).

A comparação de normas internas (ou domésticas), com as congêneres de países estrangeiros é conhecida como Direito Comparado, e a tarefa científica de interpretar e buscar sentido orgânico entre as normas édenominado Hermenêutica.

Para o jurista brasileiro Rubens França (2011):

> Hermenêutica, a despeito da acepção lata (v. título da obra), em sentido rigorosamente estrito não se confunde com interpretação do direito, pois, enquanto esta é *pragmática*, aquela é *especulativa*. A interpretação das formas de expressão do direito deve abandonar os velhos caminhos do sistema dogmático e mesmo o histórico-evolutivo, e seguir os novos rumos da criação científica. (FRANÇA, 2011, p. 155)

Conforme se demonstrará no estudo a América Latina é um espaço em constante ebulição política e social, em grande parte em razão das riquezas que possui, dito isto no plano capitalista. A Constituição de um país o identifica no plano externo e demonstra seus macros objetivos.

Segundo Pinho (2012):

> A Constituição é a lei fundamental de organização do Estado, ao estruturar e delimitar os seus poderes políticos. Dispõe sobre os principais aspectos da sua estrutura. Trata das formas de Estado e de governo, do sistema de governo, do modo de aquisição, exercício e perda do poder político e dos principais postulados da ordem econômica e social. Estabelece os limites da atuação do Estado, ao assegurar respeito aos direitos individuais. O Estado, assim como seus agentes, não possui poderes ilimitados. Devem exercê-los na medida em que lhes foram conferidos pelas normas jurídicas, respondendo por eventuais abusos a direitos individuais (PINHO, 2012, página 47).

Quanto a ocorrência de palavras ou locuções que tratam da educação escolar indígena nasconstituições dos sete países do Mercosul abordadas no presente artigo, tem-se que:

Figura 1: Constituições de sete países do Mercosul

PAÍS	CONSTITUIÇÃO FEDERAL				
	Promulgação	Quantas vezes se repetem os termos			
		Educação	Indígena	Educação Indígena	Bilingue
Argentina	22/08/1994	7	1	0	1
Bolívia	07/02/2009	46	256	0	0
Brasil	15/10/1988	58	11	0	0
Paraguai	17/01/2002	22	11	0	1
Peru	1993	28	1	0	1
Uruguai	mai/90	5	0	0	0
Venezuela	24/03/2000	24	40	0	1

Fonte: Dados coletados pelos autores

E no tocante às normas gerais de educação dos sete países pesquisados obteve-se o seguinte quadro:

Figura 2: Leis gerais de educação de sete países do Mercosul pesquisados

PAÍS	LEI DE DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO				
	A lei de educação, seu numero e a data da publicação	Quantas vezes se repetem os termos			
		Educação	Indígena	Educação Indígena	Bilingue
Argentina	Ley nº 26206, de 14/12/2006, Ley de Educacion Nacional	291	8	0	1
Bolívia	Ley nº 70, de 20/12/2010, Ley Avelino Sinani e Elizardo Peres	331	36	0	0
Brasil	Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação	243	15	0	0
Paraguay	Ley 1264, de 26/05/1998,Ley General de Educacion	303	1	0	1
Peru	Ley 28044, de 17/07/2003, Ley General de Educacion	233	5	0	2
Uruguay	Ley 18437, de 12/12/2008, Ley General de Educacion	429	1	0	0
Venezuela	Ley 5929E, de 15/08/2009, Ley Organica de Educacion	174	12	0	6

Fonte: Dados coletados pelos autores

Essas informações buscadas diretamente das normas domésticas (leis internas), identificaramo universo de interesse nacional na temática da educação escolar indígena. Além disso, os termos em destaque evidenciam a repercussão da Convenção 169 da

Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre o ordenamento jurídico doméstico mercosulino, zelando pelos interesses dos povos indígenas.

Apresentamos, abaixo os dados extraídos das Constituições dos estados pesquisados, enfatizando a busca dos termos escolhidos, como forma de indicar as salvaguardas e a existência de políticas públicas de educação voltadas aos povos indígenas.

2.1 Educação escolar indígena na Argentina

Ressalta-se, desde logo que, diferente dos demais países estudos, a Constituição da Argentinanão é recente. Seu texto básico foi aprovado no ano de 1.853, embora tenha sofrido algumas alterações nos anos de 1860, 1866, 1957 e 1994 (Ley nº 24.430 que ordena a publicação da Constituição da Nação Argentina e informa sobre o texto original de 1.853).

Na Constituição Argentina, a palavra *educação* aparece escrita sete vezes, e no principal dispositivo se prevê que seria uma competência do Congresso argentino:

> Art. 75 (...) 19 (...)
>
> Sancionar leyes de organización y de base de laeducación que consolidenlaunidad nacional respetandolas particularidades provinciales y locales; que asegurenlaresponsabilidadindelegabledel Estado, laparticipación de lafamilia y lasociedad, lapromoción de los valores democráticos y laigualdad de oportunidades y posibilidadessindiscriminaciónalguna; y que garanticenlosprincipios de gratuidad y equidad de laeducación pública estatal y laautonomía y autarquía de las universidades nacionales

Não encontramos a locução *educação indígena*, mas ao tratar sobre a competência congressual para legislar sobre políticas de educação, há previsão da interculturalidade com educação bilíngue:

> Art. 75 (...)
>
> 17. Reconocerlapreexistencia étnica y cultural de lospueblos indígenas argentinos.
>
> Garantizarelrespeto a suidentidad y elderecho a una educaciónbilingüe e intercultural; reconocerlapersonería Jurídica de sus comunidades, y laposesión y propiedadcomunitarias de lastierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para eldesarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisiblenisusceptible de gravámeneso embargos. Asegurarsuparticipaciónenlagestión referida a sus recursos naturales y a losdemásintereses que losafecten. Lasprovinciaspuedenejercerconcurrentemente estas atribuciones.

Quanto à Ley nº 26.206, de 14/12/2006, a *Ley de Educación Nacional*, elamenciona a palavra *educação* 291 vezes; *indígena* é grafado uma única vez e não há a locução *educação indígena*, ainda que a palavra *bilíngue*apareça no texto. A previsão da educação intercultural e bilíngue é expressa no dispositivo que faz descrição da estrutura do sistema educativo nacional argentino:

> ARTÍCULO 17.- La estructuradel Sistema Educativo Nacional comprendecuatro (4) niveles –laEducación Inicial, laEducación Primaria, laEducación Secundaria y laEducación Superior-, y ocho (8) modalidades.
>
> A losefectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellasopciones organizativas y/o curriculares de laeducacióncomún, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, conel propósito de garantizarlaigualdadenelderecho a laeducación y cumplirconlas exigências legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: laEducación Técnico Profesional, laEducación Artística, laEducación Especial, laEducación Permanente de Jóvenes y Adultos, laEducación Rural, laEducación Intercultural Bilingüe, laEducaciónen Contextos de Privación de Libertad y laEducación Domiciliaria y Hospitalaria.
>
> Lasjurisdiccionespodrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de laeducacióncomún, cuandorequerimientos específicos de carácter permanente y contextual asílojustifiquen.

2.2 Educação escolar indígena no Brasil

Em nosso país a Constituição Federal, publicada em 05/10/1988, traz dois dispositivos importantes sobre a temática indígena, os quais têm balizado o legislador para a produção de normas infraconstitucionais, em um capítulo especificamente destinado à temática:

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
>
> § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.
>
> § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.
>
> § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só

> podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.
>
> § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.
>
> § 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.
>
> § 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.
>
> § 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.
>
> Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Na Constituição da República Federativa do Brasil a palavra *educação* é mencionada 58 vezes, o termo *indígena* é citado 11 vezes e não consta a locução *educação indígena* e nem a palavra *bilíngue*. Pelo que se vê as entidades associativas indígenas possuem autonomia de litigar judicialmente e de representar os povos, todavia o estado intervém em todos os processos, por meio do órgão do Ministério Público.

Quanto à norma geral que trata da educação brasileira, a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação), menciona *educação* em 253 passagens e trata de *indígena* em 15 momentos, veiculando o termo *bilíngue* em uma única oportunidade, ignorando a locução *educação indígena*.

Sobre *educação* destinada aos povos indígenas:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

2.3 Educação escolar indígena na Bolívia

A Bolívia é o pais em que se localiza o maior contingente indígena do Mercosul e naquele país cerca de 70% da população se autodeclara pertencer a um povo indígena. A *Constitucion Política Del Estado Plurinacional de Bolívia* foi votada pelos congressistas em 2007 e submetida à confirmação por meio de referendo popular em 2009.

Consta em seu preâmbulo que

> "Dejamosenelpasadoel Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimosel reto histórico de construir colectivamenteel Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzarhacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida coneldesarrollo integral y conla libre determinación de lospueblos.".

Nesse documento existem algumas particularidades que decorrem da postura política adotada por seus dirigentes, na medida em que historicamente os povos indígenas estiveram à margem das decisões políticas. O Estado Plurinacional da Bolívia é formado por nove (09) Departamentos, o que se equipara às unidades federadas "estados", no Brasil. E os departamentos se subdividem em Províncias, com a respectiva capital. No que interessa à pesquisa, a Província de Chiquitos, cuja capital é San Jose, se localiza no Departamento de Santa Cruz, e é onde se encontra a maior parte da população Chiquitana.

No texto constitucional da Estado Plurinacional da Bolívia a palavra *educação* é mencionada 46 vezes e o termo *indígena* é escrito 256 vezes, não existindo a locução *educação indígena* e nem o termo *bilíngue*. Diferente das demais constituições dos países mercosulinos, o Estado Plurinacional da Bolívia traz dois preâmbulos, um deles apenas para veicular a mensagem do presidente Juan Evo Morales Ayma, indígena Aymara, que conduziu a produção da nova configuração constitucional.

Sobre *educação* a *Constitucion Política Del Estado Plurinacional de Bolívia* diz que ela é um fim e uma função essencial do estado:

> Artículo 9. Son fines y funciones esencialesdel Estado, además de los que establecelaConstitución y laley: (..)
>
> 5. Garantizarelacceso de las personas a laeducación, a lasalud y al trabajo.

Ainda que não trate de *educação indígena* e *bilíngue* de modo estanque, a *Constitucion Política Del Estado Plurinacional de Bolívia* dispõe sobre a autonomia dos diversos povos inclusive para manter seu próprio sistema judicial (art. 179), e dispõe que sua organização administrativa se divida em departamentos, províncias, municípios e territórios indígenas originários campesinos.

2.4 Educação escolar indígena no Paraguai

De acordo com a pesquisa, a palavra *educação* é mencionada no texto da *Constitución de la República de Paraguay* 22 vezes e a palavra *indígena* é citada 11 vezes, já o termo *bilíngue* é citado em uma única oportunidade.

No que interessa:

> Artículo 66 - DE LA EDUCACIÓN Y LA ASISTENCIA
>
> El Estado respetarálas peculiaridades culturales de lospueblos indígenas especialmente em lo relativo alaeducación formal. Se atenderá, además, a su defensa contra laregresión demográfica, ladepredación de su hábitat, lacontaminación ambiental, laexplotación económica y laalienación cultural.

Já a Ley 1264, de 26/05/1998, a chamada *Ley General de Educacion*, traz o termo *educação* mencionado 303 vezes e as palavras *indígena* e *bilíngue* uma única vez cada uma, sendo o dispositivo que reputamos mais protetivo:

> Artículo 2º. - El sistema educativo nacional esta formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República. Los pueblos indígenas gozan al respecto de losderechos que lessonreconocidos por laConstitución Nacional y esta ley.

A pedido do Paraguai foi adotado o Guarani como a terceira língua oficial do Mercosul, repetindo o formato doméstico, uma vez que o castelhano e o guarani já são as línguas oficiais daquele estado nacional.

2.5 Educação escolar indígena no Peru

A *Constitucion Politica Del Peru* data de 1993, portanto assim como os demais documentos dos vizinhos mercosulinos, seu texto é bem recente e pode mostrar a

tendência contemporânea das políticas estatais. Em seu bojo o termo *educação* aparece 28 vezes, e a palavra*indígena* aparece uma única vez.

Eis o dispositivo:

> Artículo 1.- Defensa de la persona humana
>
> La defensa de la persona humana y elrespeto de sudignidadsonelfin supremo de lasociedad y del Estado.
>
> CONCORDANCIAS: Ley Nº 28736 (Ley para laprotección de pueblos indígenas u organismos ensituación de aislamiento y ensituación de contacto inicial)
>
> Todo peruano tienederecho a usar supropio idioma ante cualquierautoridad mediante un intérprete. Los extranjerostienen este mismoderechocuandoson citados por cualquierautoridad.

Analisando o teor do artigo 1º, que trata dos direitos fundamentais, ele se refere ao direito de que o indígena possa usar livremente o seu idioma perante as autoridades estatais.

Considerando que desde o século XIII a civilização Inca ocupava o território do atual Peru, tendo ali a sua sede administrativa, que aquele povo exercia poderes que atingiam parte dos atuais domínios da Argentina, Chile, Equador e Bolívia, que esse povo conquistou e exerceu colonialidade sobre muitos povos conquistados, seus descendentes contemporâneos terem que garantir o "direito" de se expressar na línguaprópria se parece com uma brutal redução de influência.

Quanto à oferta de educação na língua dos povos indígenas, a previsão vem no art. 17 da Constituição Peruana, e ali está expresso que a obrigatoriedade da oferta da educação e a gratuidade aos necessitados existe, desde que o aluno possua bom rendimento escolar. É política de estado a erradicação do analfabetismo, e para isso fomenta a educação bilíngue e multicultural:

> Articulo 17 - Obligatoriedad de laeducación inicial, primaria y secundaria.
>
> La educación inicial, primaria y secundaria sonobligatorias. Enlasinstitucionesdel Estado, laeducación es gratuita. Enlas universidades públicas el Estado garantizaelderecho a educarse gratuitamente a losalumnos que mantenganunrendimientosatisfactorio y no cuentenconlos recursos económicos necesarios para cubrirloscostos de educación.
>
> El Estado garantizalaerradicacióndel analfabetismo. Asimismo fomenta laeducaciónbilingüe e intercultural, segúnlas características de cada zona. Preserva las diversas manifestacionesculturales y lingüísticasdel país.Promuevelaintegración nacional.

A *Ley General de Educación*, Ley nº 28044, foi publicada em 17/07/2003, e só não é mais antiga que a similar do Brasil, publicada em 1996, e a *Ley General de Educación do Paraguay*. A palavra *educação* foi grafada 233 vezes, o termo *indígena* foi escrito cinco vezes e a palavra *bilíngue* é mencionada duas vezes.

O que interessa à pesquisa:

> Artículo 20°.- EducaciónBilingüe Intercultural
>
> La EducaciónBilingüe intercultural se ofreceen todo el sistema educativo: a) Promuevelavaloración y enriquecimiento de lapropia cultura, elrespeto a ladiversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de losderechos de lospueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora lahistoria de lospueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiracionessociales y económicas.

Portanto a *Constitucion Politica Del Peru*garante que a educação será ofertada a todos, todavia a gratuidade depende do rendimento do aluno, e a oferta de educação bilíngue em todos os níveis é prevista na lei de educação, objetivando conscientizar o aluno sobre "losderechos de lospueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras".

Fazendo a comparação com o texto das normas existentes nos demais países mercosulinos, no Peru a defesa dos interesses dos povos indígenas é lacunosa e deixa margens àinterpretações contrárias.

2.6 Educação escolar indígena na Venezuela

A Venezuela possui uma importância incomum ao Mercosul graças às suas reservas de petróleo, que atraem os interesses de empresas petroleiras internacionais. Em determinado momento em que exercia a presidência *pro tempore* do Mercosul, os venezuelanos colocaram a questão indígena como uma das pautas, tendo ali nascido a primeira inspiração etnomulticultural.

A *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* é recente, foi promulgada em 24/03/2003, e seu texto relacionasua política de educação em 24 artigos, traz a palavra *indígena* 40 vezes, e cita o termo *bilíngue* uma única vez.

O texto prevê que a língua dos povos indígenas é também idioma oficial do estado venezuelano:

> Artículo 9. El idioma oficial es elcastellano. Los idiomas indígenas tambiénson de uso oficial para lospueblos indígenas y deben ser respetadosen todo elterritorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de lahumanidad.

A proteção da Constituição vai além da educação formal, prevê a preservação da cultura e dos métodos naturais de cultura historicamente existentes entre os povos indígenas:

> Artículo 121. Los pueblos indígenas tienenderecho a mantener y desarrollarsuidentidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará lavaloración y difusión de lasmanifestacionesculturales de lospueblos indígenas, loscualestienenderecho a una educaciónpropia y a unrégimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.
>
> Artículo 122. Los pueblos indígenas tienenderecho a una salud integral que considere sus prácticas y culturas. El Estado reconocerásu medicina tradicional y las terapias complementarias, consujeción a principiosbioéticos.

Já a *LeyOrganica de Educación*, de 15/08/2009, repete a palavra *educação* por 174 vezes, o termo *indígena* é mencionado 12 vezes e o signo*bilíngue* se repete seis vezes no texto legal.

O artigo 26 da *Ley Organiza de Educación* torna a educação bilíngue multicultural como uma das modalidades de educação oficial oferecidas pelo estado venezuelano:

> Artículo 26. Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para laatención de las personas que por sus características y condiciones específicas de sudesarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requierenadaptaciones curriculares de forma permanente o temporal conelfin de responder a lasexigencias de los diferentes niveles educativos.
>
> Son modalidades: La educación especial, laeducación de jóvenes, adultos y adultas, laeducaciónenfronteras, laeducación rural, laeducación para las artes, laeducación militar, laeducación intercultural, laeducación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley. La duración, requisitos, certificados y títulos de las modalidades del Sistema Educativo estarán definidas enlaley especial de educación básica y de educaciónuniversitaria.

Essa norma geral transfere para outras, de natureza especial, para tratar especificamente da duração de cada etapa do ensino, dos requisitos, emissão de certificados e títulos de cada uma das modalidades do sistema educativo.

2.7 Educação escolar indígena no Uruguai

A *República Oriental delUruguay* é uma associação política de todos os habitantes compreendidos dentro de seu território, conforme a dicção do art. 1º daquele documento fundamental.

O texto prevê a *educação* em todos os níveis como um dever e também uma obrigação dos pais, e inclusive oferece uma compensação financeira às famílias de prole numerosa, se necessitarem:

> Artículo 41. El cuidado y educación de loshijos para que éstosalcancensu plena capacidad corporal, intelectual y social, es undeber y underecho de los padres. Quienestengan a su cargo numerosa prole tienenderecho a auxilioscompensatorios, siempre que losnecesiten.

Já a Ley nº 18437, de 12/12/2008, a *Ley General de Educacion*, menciona o seu objeto principal, a *educação*, 429 vezes, e cita o termo *indígena* uma única vez, quando segue argumentando que o sistema deva oferecer educação multicultural:

> Artículo 13. (Fines).- La política educativa nacional tendráencuentalossiguientes fines: (...)
>
> D) Propender al desarrollo de laidentidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base delreconocimiento de ladiversidad de aportes que hancontribuido a sudesarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, lainmigracióneuropea y afrodescendiente, así como lapluralidad de expresionesculturales que enriquecensu permanente evolución.

A lei geral de educação inova em relação às similares dos países mercosulinos, e prevê um dispositivo de interpretação e integração de normas educacionais, tendo como meta dizer que educação é um direito da pessoa humana:

> Artículo 120. (Principio específico de interpretación e integración).- Para lainterpretación e integración de la presente ley se deberátenerencuentaelinterés superior del educando, que consiste enelreconocimiento y respeto de losderechosinherentes a sucalidad de persona humana. Enconsecuencia, este principio no se podrá invocar para menoscabo de tales derechos.

3. Conclusão

Pelos dados acimase percebe que as Constituiçõesdos países do Mercosul, ou especificamente das sete nações que aqui são investigadas, demonstrampreocupação com a política de *educação indígena*, ainda que em graus variados. Há harmonia com o disposto expressamente na OIT 169, com destaque para a Venezuela e Bolívia, em que essa convergência está bem caracterizada. No Brasil, mesmo que os dispositivos da Constituição Federal de 1988 sejamgarantidores de direitos aos povos indígenas, é baixa a efetividade na defesa dos interesses desses povos, ante a ausência de normas regulamentadoras.

E em sentido contrário, a Proposta de Emenda Constitucional 215 (PEC 215) que tramita desde o ano de 2015 pode afetar diretamente a demarcação de novas terras indígenas, que passaria a ser atribuição dos congressistas e não mais do chefe do executivo. As entidades do chamado *movimento indígena*[2] temem pelo retrocesso de direitos.

Interpretando os textos das constituições e das leis gerais de educação pode se concluir que eles veiculam a necessidade da educação multicultural nos ambientes domésticos, mas a colonialidade é evidenciada em grande parte desses documentos.A importância de se analisar e interpretar os textos das normas, a partir da Constituição que se situa no topo do ordenamento jurídico segundo a teoria kelseniana[3], é que se obtém a verdadeira intenção do estado para determinado assunto, no caso a *educação indígena*. Ora, quando não existe a previsão de política de *educação escolar indígena* isso demonstra que não existe uma modalidade de ensino com essas características e aí a postura seria de assimilacionismo[4] ou esta parte da população estaria invisível para as políticas públicas.

Dado que merece destaque é a observância aos limites da OIT 169, uma norma da Organização Internacional do Trabalho, documento em forma de tratado internacional que dispõe sobre as políticas de educação dos povos indígenas. O Artigo 32 trata especificamente sobre fronteiras, e dispõe que os governos devem adotar medidas

[2] Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pec2015/cartilha.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.
[3] Em "Teoria pura do Direito", Hans Kelsen descreve o ordenamento jurídico como sendo uma pirâmide, e a Constituição se situaria no topo.
[4] Por assimilacionista se entende o tratamento de desculturalização dos povos indígenas, e "integração" destes aos costumes, valores e educação dos não-índios.

apropriadas, inclusive mediante acordos internacionais, para facilitar os contatos e a cooperação entre povos indígenas e tribais através das fronteiras, inclusive as atividades nas áreas econômica, social, cultural, espiritual e do meio ambiente.

A OIT 169 permite um incremento de direitos, uma vez que diz expressamente que a aplicação das disposições da Convenção não deverá prejudicar os direitos e as vantagens garantidos aos povos indígenas em virtude de outras convenções e recomendações, instrumentos internacionais, tratados, ou leis, laudos, costumes ou acordos nacionais. Na medida em que há muitas semelhanças e convergências dos textos das leis educacionais e das constituições mercosulinas no trato da educação escolar indígena, consolidar o Mercosul a partir do protagonismo dos povos indígenas seria uma "boa prática" política e de gestão.

Referências

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto. **Educação escolar e protagonismo indígena.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

ARAÚJO, Ana Valéria et alii. **Povos Indígenas e a Lei dos "Brancos": o direito à diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acessado em: 14 de jun. 2017.

_____. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da OIT**.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2017.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

FRANÇA, R. Limongi. **Hermenêutica jurídica**. 11ª ed., São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2014.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

PESOVENTO, Adriane. **História da educação escolar indígena e colonialidade**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

REIS, Jair Teixeira dos. **Resumo de direito internacional e comunitário**. Niterói: Ímpetus, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. 4ª ed.Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

_____. **Os brasileiros: livro I, Teoria do Brasil**. 4ª ed.Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SECCHI, Darci. **Gestão escolar indígena: cenários e perspectivas.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

ARGENTINA. **CONSTITUCION DE LA NAÇÃO ARGENTINA** (de 22 de agosto de 1994). Disponível em: < http://www.constitution.org/cons/argentin.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Ley nº 26.206, Ley de Educación Nacional, de 14 de dezembro de 2006**. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BOLÍVIA. **CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA** (7 de fevereiro de 2009). Disponível em: < http://www.harmonywithnatureun.org/content/documents/159Bolivia%20Consitucion.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Ley nº 70, de 20 de dezembro de 2010. Ley de laEducación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"**, de 20 de dezembro de 2010. Disponível em: < http://senado.gob.bo/sites/default/files/leyessenadores/Ley%2870%29_0.PDF>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988** (5 de outubro de 1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp31.htm>. Acesso em 13 de jun. de 2017.

_____. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em: 13 de jun. de 2017.

PARAGUAI. **CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAI**(20 de junho de 1992). Disponível em: < http://www.bacn.gov.py/CONSTITUCION_ORIGINAL_FIRMADA.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Ley nº 1.264, de 26 de maio de 1998. Ley General de Educación**. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

PERU. **CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERU 1993**. Disponível em: <https://www.migraciones.gob.pe/documentos/constitucion_1993.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Ley nº 28.044, Ley General de Educación**, de 28 de julho de 2003. Disponível em: < http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

URUGUAI. **CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY** (Constitución 1967 conlasmodificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989).

Disponível em: < https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Ley Nº 18.437, Ley General de Educación**, de 12 de dezembro de 2008. Disponível em: < https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2324637.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

VENEZUELA. **CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**. Disponível em: < https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ven/sp_ven-int-const.html>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Ley nº 5.929E, Ley Orgânica de Educación**, de 15 de agosto 2009. Disponível em: < http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacionGO.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

O AGRONEGÓCIO E A DESTERRITORIALIZAÇÃO DOS POVOS TRADICIONAIS

Márcia Cristina Verdego Gonçalves
Irenilda Ângela dos Santos
Luara Souza e Silva

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar os impactos da desterritorialização na vida dos povos tradicionais. A crescente expansão do agronegócio a partir da década de 1970 contou com o apoio do Estado por meio da concessão de creditos rurais que posteriormente colocou o Brasil no cenário mundial como um dos maiores países agroexportador do mundo. Para isso, foi realizada uma revisão teórica acerca de conceitos do agronegocio, territorio, bem como do entendimento dos saberes tradicionais para assim estabelecermos uma relação entre os dois temas com a finalidade de observar a influência da mesma na vida dos povos tradicionais.
O avanço do Agronegócio contribuiu para expansão do setor agropecuário, que consequentemente a destruição o território dos povos indígenas, campesinos em vista da expansão territorial e da produção de lucro.

Palavras –chave: Agronegócio. Território. Desterritorialização**.**

1 Introdução

Sabe-se que atualmente o Brasil é um dos países maior exportadores agrícola mundial, juntamente com a União Europeia, dos Estados Unidos e do Canadá. É dentro deste cenário agroexportador que o agronegócio está situado. Sendo, na verdade uma integração entre o setor produtivo agrícola e pecuário, voltado para produção de insumos (fertilizantes, defensivos e sementes), máquinas e equipamentos, mas, também destaca-se nas atividades de beneficiamento, estocagem, embalagem e comercialização.

O ponto de análise proposto neste trabalho parte do estudo da expansão do agronegócio atrelada às ações e estratégias adotadas para o desenvolvimento da agricultura no Brasil, a partir das décadas de 1960-70. Nesse estudo, essas ações e estratégias são pensadas como suporte para o desenvolvimento social e econômico do país e apropriadas enquanto fundamentos de uma nova representação da agricultura capitalista que, além de escamotear a concentração de renda, terra e capital, também busca ocultar desterritorializar os povos inigenas, camponeses.

Ou seja, trata-se de um processo marcado pelo estreitamento das relações entre o Estado e uma fração da elite agrária brasileira que, em meio a uma disputa acirrada pelo controle do capital no campo, é parte constitutiva de um movimento que se traduz na manutenção e

reprodução de aspectos da "velha ordem" dominante, que, agora, são ressignificados numa nova roupagem: com o arcaico assumindo a feição de moderno em face do desenvolvimento econômico e sustentável, como forma de consolidar a expropriação da terra e o controle social do capital no campo brasileiro.

Observa-se como relevante neste trabalho que nas últimas décadas houve uma tendência de modernização da agropecuária, e um dos principais elementos nesse processo é a mecanização do trabalho para tal feito, principalmente na produção de grãos. A mecanização do trabalho no campo exigiu novas técnicas por parte dos trabalhadores. Em contrapartida as máquinas tem substituído uma quantidade considerável de trabalhadores, ocasionando desemprego. Por fim, o agronegócio transformou a agricultura em um negócio rentável regulado pelo lucro e pelo mercado mundial.

1 Agronegócio o que é?

O surgimento do agronegócio no Brasil data a decada de 1960 com o processo de modernização do campo nas regiões Sul e Sudeste, e expandiu-se para outras regiões a partir da década de 1970. Tudo isso, foi possivel em decorrencia do intensa introdução de capital no setor produtivo por meio do emprego de máquinas, insumos químicos e industriais, e a produção voltada para o mercado externo e a utlilizaçao de trabalho assalariado (PLATA, 2001).

Na verdade, trata-se de um movimento, portanto, que reforça a velha herança presente desde o início do processo de formação do povo brasileiro, quando já existia uma vasta empresa comercial que se apropriava de índios e negros como mão de obra escrava. Tomando como base as análises de Caio Prado Junior (1970), Silva (2008) afirma que o Brasil vivenciou um verdadeiro processo de colonização exploradora, responsável por exterminar parcialmente as populações indígenas autóctones, além de devastar imensas áreas do território, em proveito do lucro exacerbado. Mas no processo de devastação exterminadora de ganância, impõe-se uma dinâmica marcada pela presença de uma vasta e vetusta civilização urbana e classista, em que o Brasil

> [...] como pais rico en tierra, agua, bienes naturales y biodiversidad, atrae el capital especulativo y agroexportador, acentuando lós impactos negativos sobre los territorios y las poblaciones indigenas, quilombolas y comunidades tradicionales y campesinas (PEREIRA; ALENTEJANO, 2014, p.127).

Diante de tais características, o agronegócio ganha força no Brasil, sobretudo, a partir das décadas de 1960-70, por meio de financiamentos e acumulação de capital, e ainda via

mercantilização dos bens naturais, convertendo-se em um palanque neocolonizador. Para além desses elementos, outros fatores possibilitaram o avanço do agronegócio no cerrado brasileiro, principalmente em Mato Grosso, como o relevo constituído por planaltos e a exuberante abundância de recursos hídricos, transformando–se em área de expansão dos grandes latifúndios produtivos de grãos e pastagens (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Aqui cabe mencionar que o agronegócio – primeiramente conhecido como *agrobusiness* –, foi introduzido pelos economistas norteamericanos Ray Goldberg e John Herbert Davis, no ano de 1957, em decorrência dos problemas enfrentados pela agricultura com os setores (indústria e serviços). No Brasil foi traduzido como agronegócio, mas sua aplicação teve início apenas na década de 1990, com objetivo de contrapor a agricultura familiar desenvolvida pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), no ano de 1996 (PIRES *et al*, 2013).

A partir dessa década, o termo agronegócio torna-se sinônimo de agricultura moderna, realizada em moldes capitalistas, ligado a cadeia produtiva, visando a efetivação de uma agricultura de grande escala no país.

Os autores Davis & Goldberg (1957), definem o Complexo Agroindustrial (CAI), agribusiness ou agronegócio como

> a soma total das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas; as operações de produção nas unidades agrícolas; e o armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos com eles (DAVIS & GOLDBERG, 1957, s/p).

Nesse sentido, o agronegócio se apresenta como o

> [...] novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Constituindo numa construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista, predadora, expropriatória e excludente da agricultura capitalista" dando relevância ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias [...] (CANUTO, 2004, p 2-3).

Portanto, o novo que se coloca no cenário agrícola, representa, na verdade, uma "velha estrutura baseada no latifúndio e na exportação, aliada à nova base técnica impulsionada pela revolução verde" (OLIVEIRA, 2001, 186). E essa comentada "revolução", escamoteada no discurso de combate à fome, vem favorecer, de fato, a expansão da agricultura capitalista e a produção de *commodities*, por meio das grandes empresas capitalistas, em detrimento da apropriação da terra para trabalho dos camponeses brasileiros.

Como resultado, tem-se a derrota de uma efetiva proposta de reforma agrária, perpetuando uma situação fundiária que, em nada, altera a herança colonial do país. Em detrimento a qualquer tentativa de uso social para terras improdutivas, tem-se a manutenção de uma estrutura fundiária que expulsa e excluí parcela significativa da população do campo,

inviabilizando uma reforma agrária abrangente que, verdadeiramente, pudesse promover a distribuição de terra no país.

2 Entre a expansão capitalista e a desterritorialização dos povos indígenas

De acordo Rogério Haesbaert (2004) a concepção de território muda-se, conseqüentemente, a definição de desterritorialização. No entanto, o tratamento da desterritorialização utilizado neste trabalho será no sentido de expropriação/ retirada do territorio dos povos tradicionais.

> [...] Para uns, por exemplo, desterritorialização está ligada à fragilidade crescente das fronteiras, especialmente das fronteiras estatais – o território, aí, é sobretudo um território político. Para outros, desterritorialização está ligada à hibridização cultural que impede o reconhecimento de identidades claramente definidas – o território aqui é, antes de tudo, um território simbólico, ou um espaço de referência para a construção de identidades [...] (HAESBAERT, 2004, p. 35).

É precis entender que para os povos indígenas, quilombolas, entre outros a terra não é apenas percebida como um meio de produção, ela *representa una metáfora básica de la existencia comunitaria, cuyos significados son complejos ya que el territorio es la base de una multitud de simbolizaciones culturales [...]* (BARTOLOMÉ, 1996,p. 13).

A desterritorialização afeta os povos tradicionais, expondo-os a diversos conflitos, em que são obrigados a saírem de suas terras a mando dos grandes latifundiarios. Esse processo desterritorialização provoca nos individuos desterritorializados sentimentos de angustias, devido ao fato de terem de reconstruir um novo lugar, em outro lugar. O território é o espaço de reprodução da vida social dos povos tradicioais, é onde acontece a arte, a politica, os rituais, as festas, entre outros elementos que marcam a identidade de um povo. Na verdade os territorios tradicionaos podem ser definidos *como um espaço que envolve de organização das relações sociais, um espaço no qual se inscrevem relações sociais, visto que nela se projetou trabalho humano, o que lhe confere uma significação histórica [...] (FAULHABER, 2005, p. 242-243).*

Há que se destacar ainda que a história tem mostrado que muitas populações indígenas foram dizimadas em consequência de doenças infecciosas e parasitárias. As epidemias como virose, gripe e sarampo contribuíram para dizimar milhares de indígenas em nosso país, chegando a exterminar drasticamente aldeias inteiras, contribuindo para o comprometimento da continuidade da cultura indígena (COIMBRA JR, *et al.*, 2005).

Contribuindo com a mesma discussão, o autor José de Souza Martins (1988), destaca que a resistência dos povos indígena também teve um desfecho dramático, ou seja, o reforço dos

níveis de violência. A ocupação de seu território pelos brancos trouxe enormes consequências, uma delas são

As epidemias que se sucedem ao contacto, as alterações demográficas, [que] dizimam grupos inteiros, facções, dificultando as trocas matrimoniais e comprometendo as condições de reprodução do grupo segundo as regras da tribo (MARTINS, 1988, p.27, grifos originários).

Para melhor exemplificar o tratamento dos povos tradicionais pelo Estado Brasileiro, pode-se verificar a inexistência de dados ocorre ainda que a primeira política indigenista do país datada de 1910, por meio do Decreto nº 8.072, que regulamentava a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPILTN, como órgão integrante do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, cuja finalidade era

a) prestar assistencia aos indios do Brazil, quer vivam aldeiados, reunidos em tribus, em estado nomade ou promiscuamente com civilizados; b) estabelecer em zonas ferteis, dotadas de condições de saiubridade, de mananciaes ou cursos de agua e meios faceis e regulares de communicação, centros agricolas, constituidos por trabalhadores nacionaes que satisfaçam as exigencias do presente regulamento (BRASIL, 1910, grifos originários).

Em 1918, o SPILTN assume a denominação de Serviço de Proteção aos Índios – SPI [1], com o objetivo de prestar assistência aos índios e também para a organização de centros agrícolas, envolvendo doações de terras consideradas devolutas pelos estados, com a finalidade de desenvolver a agricultura.

Mas ao invés de uma mudança no seu direcionamento, o que se tem é um reforço da política adotada pelo governo brasileiro em determinar o "lugar do índio", "lugar" esse capaz de conciliar os interesses do desenvolvimento capitalista e a preservação da vida do indígena. Nesse sentido, o SPI consolida-se como um órgão pacificador das tensões sociais envolvendo o capitalista e o indígena, além de ter a função de silenciar movimentos sociais que lutavam pela causa indígena.

De fato, seu objetivo claro era aliviar os conflitos causados pela desterritorialização/expropriação das terras indígenas pelos fazendeiros, madeireiras, mineradoras e outras. De acordo com Luciano (2006), o SPI serviu muito mais aos interesses dos grupos econômicos do que aos interesses dos povos indígenas na garantia de seus direitos.

[1] Com essa alteração, as atividades relativas à "Localização de Trabalhadores Nacionais" são integradas ao Serviço de Povoamento do Solo, órgão vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Desse modo, a proteção dos povos indígenas estava perpassada pela lógica do mercado regional de mão de obra e que, por trás da suposta intenção de “proteção oficial”, o que se reproduzia – e ainda se reproduz – era a auspiciosa crença de "transformar os índios em pequenos produtores rurais, capazes de se autossustentarem”, ainda que em reservas de terra cada vez menores. Mas, de modo contraditório, o Relatório de Atividades do SPI, elaborado no ano de 1954, revela uma realidade indígena marcada pela apropriação de suas terras e a transformação de sua força de trabalho em mão de obra para as grandes indústrias.

Tal condição revela o modelo de agricultura baseado no monopólio da grande propriedade, com objetivo claro de extrair a renda da terra por parte de seus proprietários (OLIVEIRA, 2001). Como resultado, tem-se no Brasil o que Almeida (2006) convencionou chamar de “capitalismo atípico”, marcado por um movimento que, muitas vezes, capitalista e latifundiário se transmutam no mesmo sujeito, formando uma aliança terra-capital, com um único objetivo de obter lucro e renda (MELO, 2014).

As invasões junto às terras indígenas tem sido recorrente por um grupo que defende que seria o único com capacidade de promover o crescimento. Nessa nova ordem desenvolvimentista tudo tem incorporado a lógica do mercado, ou seja, recursos ambientais, recursos culturais, recursos humanos tem sido valorizados pelo retorno que podem gerar na ordem capitalista. E dentro deste cenário as terras dos povos indígenas têm sido expropriadas de seus donos e desviadas para outras finalidades, bem lucrativas. Em vista do lucro inúmeros povos têm sofrido o massacre, a agressão, a discriminação e o racismo em áreas pretendidas para o agronegócio (CIMI, 2012).

Outros problemas ainda aparecem no cotidiano da vida dos povos indígenas em todo o país, como por exemplo:

> [...] o extermínio tem continuado por meio terras insuficientes; da morosidade do governo na condução dos procedimentos de demarcação das terras de povos que vivem em acampamentos provisórios; do descaso nas áreas de saúde e educação; da omissão do poder público diante das agressões cotidianas, da invasão de terras por madeireiros, grileiros, fazendeiros, narcotraficantes. (CIMI, 2012, p. 18).

De acordo com CIMI (2012) os grandes empreendimentos como hidrelétricas, estradas, linhas de transmissão, hidrovias, agronegócio sobre as Terras Indígenas tem colocado em risco a vida física e cultural dos povos indígenas, bem como toda a integridade do meio ambiente e da biodiversidade. Alguns exemplos a seguir mostrarão diversos povos que tem sofrido com o ataque do agronegócio

> [...] como é o caso do povo Xavante de Marãiwatsédé, no Mato Grosso, em luta pela extrusão do seu território invadido por fazendeiros; dos Guarani Kaiowá e Terena do Mato Grosso do Sul expropriados de suas terras pelo agronegócio, vivendo em situações desumanas, muitos em acampamentos ao longo das estradas; dos Kadiwéu, também em Mato Grosso do Sul, que tiveram suas terras demarcadas há mais de 100 anos e correm o risco de serem novamente expulsos, depois de terem retornado aos seus territórios; dos Awá–Guajá (isolados e de recente contato) e demais povos indígenas do Maranhão que sofrem com a violência dos madeireiros que devastam as suas matas e que estão com suas terras invadidas; dos povos Tupinambá, Bahia, Xakriabá, Minas Gerais, Krenyê, Maranhão, e numerosos outros povos que foram expulsos de suas terras tradicionais. A crescente criminalização das ações indígenas – particularmente na Bahia, Pernambuco, Maranhão e Mato Grosso do Sul - também torna evidente a política de extermínio e de negação dos direitos de expressão, de manifestação, de cidadania e de defesa da vida. Chamam também a nossa atenção as dezenas de acampamentos à beira de rodovias, espalhados n região sul do país, nos quais os povos Guarani e Kaingang enfrentam baixas temperaturas e o perigo dos atropelamentos. (CIMI, 2012, p.18).

Os povos indígenas têm sido expropriados do seu bem mais valioso que é terra pelos grandes latifundiários. O agronegócio tem esvaziado muitas comunidades indígenas e ribeirinhas que historicamente protegeram suas terras.

Enquanto característica essencial para o processo de crescimento do capitalismo na sociedade, o processo de expropriação da terra tem como finalidade a obtenção do lucro e traz como conseqüência a destruição do meio ambiente, como forma de legitimar a produção de riquezas (MARTINS, 1980).

No entanto, há que se considerar que a terra é uma mercadoria que se distingue das demais, uma vez que não é produto do trabalho do ser humano: a mesma possui uma representação simbólica que não cabe nos contratos de compra e venda. Para além dessa condição, a sociedade capitalista também não consegue aceitar a maneira como os povos tradicionais têm trabalhado a terra, pois a entende como produção de renda, ou seja, a terra como meio de produzir mercadoria (MARTINS 1988).

Em uma formulação breve, Florestan Fernandes (1975) aponta que a formação do Brasil acontece por meio das populações indígenas, conquistadores portugueses, dos africanos trazidos como escravo, imigrantes europeus, árabes e asiáticos, entre outros que foram incorporados com trabalhadores livres. Enfim, a formação do povo brasileiro foi sendo constituída de forma equivocada e desumana, visando somente interesses econômicos. Como mencionado anteriormente, o processo de formação do povo brasileiro tem como base

> [...] uma vasta empresa comercial que utilizou índios e negros como mão de obra escrava, constituindo-se um processo de colonização exploradora que exterminou parcialmente as populações indígenas autóctones e devastou imensas áreas do território, em proveito do lucro exacerbado. (PRADO JUNIOR, 2008, p. 34).

Vale lembrar, a partir da boa herança em Marx (1983), que a produção pertence ao capitalista – dono dos meios de produção – e não ao pequeno trabalhador rural. A força de

trabalho dos campesinos, posseiros, dos indígenas, entre outros na atual conjuntura tem se tornado uma mercadoria vendida aos grandes proprietários de terra. Com a contribuição do Estado, o cerco em volta das terras dos trabalhadores rurais e até mesmo das Reservas ou Terras Indígenas tem se configurado na remoção da terra tradicional desses povos.

Ao contrário do capitalista, quando o trabalhador se apossa da terra a transforma em "terra de trabalho", transformando-a num patrimônio comum, ou seja, de todos, tornando sua posse legitima por meio do trabalho, visto que é no trabalho que reside o direito à propriedade (MARTINS, 1980).

Cabe ainda a discussão trazida por *João Marcio Mendes Pereira* e *Paulo Alentejano*, na obra *Capitalismo: Tierra y poder en America Latina (1982-2012)*, publicada no ano de 2014, que a luta dos povos indígenas e também campesinos nunca terminou no decorrer da história brasileira, cuja principal luta é pela demarcação de suas terras, o respeito a seus limites.

Assim, tal modernização na agricultura, contribuiu apenas para a derrota de qualquer proposta de uma efetiva demarcação de terra para os povos indígenas, bem como para uma reforma agrária no Brasil, em prol de um desenvolvimento capitalista no campo sob os moldes de uma estrutura fundiária pretérita, que exclui e expulsa uma parcela significativa de pessoas de suas terras (NAKATANI; FALEIROS; VARGAS, 2012). Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada **(**IPEA) revelam que

> Entre 1996 e 2005 os saldos advindos das atividades agropecuárias saltaram de 7,9 para 28,6 bilhões de dólares, alcançado 63 bilhões de dólares em 2010 (dados do Ipea). A área destinada ao cultivo da soja se ampliou de 11.487.303 para 23.290.696 hectares entre 1990 e 2010, a de cana-de-açúcar, de 4.272.602 para 9.146.615 no mesmo período. O número de cabeças de gado abatidas, entre 1990 e 2009, elevou-se de 13.374.663 para 27.974.982, e o de aves abatidas nesse mesmo período passou de 962.029.422 para 4.776.233.239 interessante notar que nas lavouras voltadas mais diretamente ao mercado interno, tais como milho, arroz, feijão e trigo, a área de cultivo pouco se ampliou, apesar do destacado aumento de produtividade, indicando que a incorporação de novas terras — o avanço da fronteira agrícola — e mesmo a reconversão de áreas mais antigas, ocorreu no sentido de uma especialização na produção de gêneros agrícolas com preços crescentes no mercado internacional (inflação de *commodities*), dos quais a soja merece destaque. (NAKATANI; FALEIROS; VARGAS, 2012, p.229, grifos dos autores).

Todo esse cenário revela o intenso e complexo processo de crescimento e desenvolvimento econômico sem alterar a propriedade fundiária. Desde a colonização portuguesa, passando pela Lei de Terras, de 1850, pelo Estatuto da Terra, de 19642, entre outros documentos, até os dias atuais, a dinâmica latifundiária permanece quase inalterada, a despeito de um intenso processo de crescimento exponencial das contradições sociais e econômicas e, até mesmo, de elevação dos níveis de expropriação e violência no contra os povos indígenas.

Como resultado, tem-se a derrota de uma efetiva proposta demarcação das terras indígenas, perpetuando uma situação fundiária que, em nada, altera a herança colonial do país. Em detrimento a qualquer tentativa de uso social para terras improdutivas, tem-se a manutenção de uma estrutura fundiária que expulsa e excluí parcela significativa da população indígena, inviabilizando muitas vezes o acesso a terra e a reprodução da vida.

Considerações finais

O atual questão em relação a terra dos povos indígenas no Brasil expressa de forma clara a subordinação de relações de produção não-capitalistas ao modo de produção capitalista. E se ainda temos sociedades indígenas que mantêm sua herança tradicional, gradativamente, essas sociedades estão sendo abolidas pelo desenvolvimento capitalista, e/ou trabalhadores assalariados de amanhã.

Trata-se, portanto, de um movimento que tem fortalecido, sobretudo, nas últimas décadas, o processo de integração subordinada que reproduz a dissolução da cultura e do modo de vida tradicional dos povos indígenas, campesinos, quilombolas, submetendo-os aos efeitos descaracterizadores e deletérios da sociedade burguesa e do Estado capitalista. Enfim, não basta efetivar ou reconhecer legalmente direitos dos povos indígenas, antes, é preciso reconhecer que a exploração, negação de direitos das sociedades indígenas expressam apenas um viés da desterritorialização/expropriação e pauperização das classes exploradas pela dinâmica de acumulação capitalista.

Entendemos que as mudanças ocorridas no mundo globalizado, por conta da política neoliberal, ao desterritorializar os povos tradicionais, desenraizam-os, tirando-lhe a identidade enquanto ser social.

Referências

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. 1996. Movimientos etnopoliticos y autonomias indigenas en Mexico. In: **Série Antropologia**, Brasília.

BRASIL. **Decreto nº 8.072**, de 20 de Junho de 1910.

CANUTO, Antônio**.** Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. **Revista Nera**, ano 7, n. 5., ago./dez. 2004.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário Povos indígenas: **aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio**. HECK, Dionísio Egon; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (orgs). Brasília (DF), 2012. 192p.

COIMBRA JR., CEA., SANTOS, RV and ESCOBAR, AL., orgs. **Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2005. 260 p. ISBN: 85-7541-022-9.

DAVIS, J. H.; GOLDBERG, R.A.. **A concept of Agribusiness. Boston**: Harvard University, 1957.

FAULHABER, Priscila. 2005. "Identidades contestadas e deslocamentos Miranha na fronteira Brasil-Colômbia". In: **Nacionalidade e etnicidade em fronteiras**. OLIVEIRA, Roberto Cardoso de.; BAINES, Stephen Grant (orgs.). Brasília: Ed. UNB. (241-269).

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no** Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1975.

HAESBAERT, Rogério. 2004. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

LUCIANO, Gersem dos Santos**. O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARTINS, José de Souza. **Não há terra para plantar neste verão*:*** o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, Karl. **O capital:** Crítica da Economia Política. v. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELO Daniel Souza; ALMEIDA; Rosemeire Aparecida de**.** Uma análise das ocupações de terra em Mato Grosso de 2000 a 2012**.** *In*: SIMPÓSIO DE GEOTECNOLOGIAS NO PANTANAL, 5., 2014. **Anais...** Campo Grande: Embrapa Informática Agropecuária/INPE, 22-26 nov. 2014. p. 290 -295.

NAKATANI, Paulo; FALEIROS, Rogerio Naques; VARGAS, Neide Cesar. Histórico e os limites da reforma agrária na contemporaneidade brasileira**. Revista Serviço Social**. São Paulo, n. 110, p. 213-240, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Longa Marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15. n. 43. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015>. Acesso em: 18 abril. 2017.

PLATA, L. **Mercado de Terras no Brasil**: Gênese, Determinação de seus Preços e Políticas, Tese de doutorado, 2001.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo:** colônia. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

PEREIRA, João Marcio Mendes; ALENTEJANO, Paulo. El agro brasileno: de la modernizacion conservadora a la hegemonia Del agronegócio. *In*: ALMEYRA, Guillermo; *et al* (Org.). **Capitalismo:** Tierra y Poder em America Latina (1982-2012). Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay. Primera edicion. México: Universidade Autônoma Metropolitana, 2014.

PIRES, Selma Sousa; *et al*. A expansão do agronegócio e a expropriação Agrária da Amazônia. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA, 29., 2013, . **Anais...** Santiago, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter**. A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. **Questão Social e Serviço Social no Brasil.** Mato Grosso: UFMT, 2008.

O XINGU E O CLAMOR DA FLORESTA: IMPACTOS DA FRENTE DE EXPANSÃO EM MATO GROSSO

Vilson Pedro Nery
Darci Secchi

Resumo: Busca-se discutir a atual legislação que protege os povos indígenas dos impactos do agronegócio no entorno dos seus territórios. O artigo tem como foco a relação do Parque Nacional do Xingu com essa nova frente de expansão, que ameaça a integridade do referido santuário ecológico e cultural. A metodologia de pesquisa utilizada pautou-se em levantamento bibliográfico e reflexão dos efeitos do samba-enredo *Xingu, o clamor que vem da florestada*, tema da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, no Carnaval de 2017. Os resultaram indicaram que a sua divulgação pelas mídias incomodou o agronegócio e retomou o debate acerca da ocupação do entorno das terras indígenas.

Palavras-chave: Indígena. Agronegócio. Xingu. Samba-Enredo.

1 Apresentação

O estado brasileiro é econômico na edição de normas de proteção aos bens e interesses jurídicos dos povos indígenas. Entre as raras iniciativas protetivas e benéficas aos indígenas está a criação do Parque Nacional do Xingu (PIX), localizado no Estado de Mato Grosso, concretizado graças aos esforços de indigenistas, como os irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas e do antropólogo Darcy Ribeiro. Ocorre que a expansão do agronegócio já ameaça à integridade do Parque Indígena do Xingu, uma vez que lavouras que se utilizam de pesticidas já se aproximam das nascentes dos rios à jusante[1] do parque. A ameaça aos indígenas inspirou o samba-enredo *Xingu, o clamor que vem da floresta*, tema do Carnaval 2017 da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense.

Busca-se neste artigo identificar algumas das normas que protegem ou interferem nos direitos indígenas, bem como as que incentivam a atuação do agronegócio, para entender se existem conflitos de interesses entre esse setor econômico e os povos indígenas xinguanos do Estado de Mato Grosso. A metodologia de pesquisa utilizada pautou-se em levantamento bibliográfico e reflexões sobre os efeitos do samba-enredo *Xingu, o clamor que vem da florestada*.

[1] Jusante é o fluxo normal da água, de um ponto mais alto para um ponto mais baixo.

2 Das normas legais aplicadas aos indígenas

Uma verificação acurada no arcabouço normativo brasileiro pode revelar que o estado nacional não prioriza a elaboração de políticas públicas destinadas a atender os povos indígenas, e essa prática vem desde o período colonial e dos tempos do Império. As poucas leis a tratar dos povos indígenas são limitadoras de direitos, da mesma forma que os decretos e normas regulamentares pesquisados não apresentam evolução protetiva. Também incidem sobre os direitos dos povos indígenas as mudanças na Constituição Federal decorrentes da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que mantém para o exercício de 2017 o montante de despesa primária paga no exercício de 2016 a setores como saúde e educação, acrescido de 7,2%. Nesse bojo, cabe ressaltar que durante 20 anos o orçamento público receberá somente a correção do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), um índice publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Logo, o congelamento de gastos públicos com escolas e serviços de saúde se estende aos indígenas.

É preocupante também o conteúdo da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215[2], que quer modificar o artigo 49 e o artigo 231 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), criando uma nova competência exclusiva do Congresso Nacional: a demarcação de terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas. A proposta já foi arquivada em uma oportunidade por ser inconstitucional, mas foi reapresentada no ano de 2012 e, na condição de Emenda à Constituição, a PEC depende apenas da vontade de deputados e senadores para sua aprovação, pois o Executivo não tem o poder de vetar. É o Congresso se autoapoderando, em detrimento dos povos indígenas.

A primeira norma jurídica formal de abrangência nacional a tratar dos interesses indígenas com algum viés protetivo foi a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850), que dispôs sobre as terras reconhecidas como devolutas pelo Governo Imperial, que ficou conhecida como a Lei de Terras e está em vigor até os dias atuais. O artigo 12 da norma tinha por finalidade reconhecer que as terras abandonadas ou desocupadas seriam tratadas como *devolutas*, aí incluídas as porções de territórios de nações indígenas, que passariam, desse modo, ao domínio imperial.

Após essa espécie de desapropriação administrativa, o governo imperial reservaria as terras devolutas para três finalidades especiais: a) colonização dos indígenas; b)

[2] Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º ambos no art. 231 da Constituição Federal.

fundação de povoações, abertura de estradas, e quaisquer outras servidões, e assento de estabelecimentos públicos; c) construção naval.

Decorridos 20 anos da edição da Lei de Terras, e já sob o regime republicano, o presidente Nilo Peçanha instituiria o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), fazendo-o por meio do Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910 (BRASIL, 1910). Consta da ementa a finalidade: "Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento." As regras e princípios do Direito Administrativo brasileiro vigentes e o ordenamento jurídico em geral vedam a criação de órgãos ou entidades por meio de decretos.

Dizia o artigo 1º que o SPI teria por finalidade a prestação de assistência aos índios que viviam aldeados, reunidos em tribos, em estado nômade ou *promiscuamente com civilizados*. A norma não explica satisfatoriamente o que seria a *convivência promíscua* dos indígenas com civilizados e não descreve objetivamente nenhuma conduta punível.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) só seria criada no ano de 1967, e isso foi concretizado por meio da edição da Lei nº 5.371, publicada 05 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967). Portanto, diferente do SPI, que era um *serviço posto à disposição* dos índios, e que seria extinto em 18 de janeiro de 1991[3], a FUNAI tem natureza jurídica de fundação pública, possui patrimônio próprio e sua missão é estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, respeitando o índio e as instituições e comunidades tribais. Visa, ainda, garantir ao índio a posse permanente das terras que habita e o usufruto exclusivo dos recursos naturais, bem como preservar o equilíbrio biológico e cultural do índio no seu contato com a sociedade nacional.

Sobre a criação de normas que afetam interesses dos povos indígenas, ainda que especificamente sobre o sistema de educação escolar indígena, é interessante a abordagem já feita[4] de que as atuais leis e regulamentos foram produzidos apenas com a *audiência* dos índios, ou *contaram com a participação* das comunidades. Ou, dito de outra forma: a legislação *admitiu* a alteridade e tolerou a diferença, mas resguardou o direito discricionário de *conceder direitos*.

[3] A extinção do SPI foi concretizada pelo Decreto nº 11, de 18 de janeiro de 1991 (depois revogado pelo Decreto nº 761, de 1993). No que nos interessa, o Decreto nº 11 aprovou a estrutura regimental do Ministério da Justiça, no bojo das reformas administrativas do governo Collor de Mello.
[4] Saiba mais: SECCHI, Darci. **Gestão escolar indígena**: cenários e perspectivas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

3 Da criação do parque indígena

Uma das conquistas dos povos indígenas foi a criação do Parque Nacional do Xingu, em 1961 (BRASIL, 1961), pelo então presidente brasileiro Jânio Quadros, que teve um curto mandato de sete meses, de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961, e essa foi a primeira terra indígena homologada pelo governo brasileiro. A criação do parque foi idealizada pelos irmãos Orlando, Leonardo e Cláudio Villas Bôas e os documentos jurídicos foram preparados pelo antropólogo Darcy Ribeiro, então servidor público do SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

Ainda que houvesse críticas à atuação de Ribeiro, segundo Silva, há de ponderar o que segue:

> Mas a indefinição do lugar índio na sociedade nacional ainda perdurou. A reconhecida etnógrafa Mariza Peirano (1981) apud LIMA (1987) explicita as dificuldades político-metodológicas do indigenista oficial e analisa a posição bordejante de Darcy Ribeiro, um de seus mais ilustres funcionários. Segundo Peirano, Darcy Ribeiro em 1954 era favorável à integração e propunha o estabelecimento de reservas indígenas para a sua vagarosa assimilação; em 1957 declarou que a principal preocupação era salvar as vidas e não as formas de vidas tribais; em 1958 integrou a Divisão de Pesquisa do Ministério da Educação; em 1962, quando feito Ministro da Educação, era favorável à incorporação, através da educação, em oposição ao isolamento. (SILVA, 2009, p 76).

O Decreto nº 50.455, de 14 de abril de 1961 (BRASIL, 1961), ao criar o espaço, xinguano, traz em seus considerandos a ideia de que o vale do rio Xingu se constitui de terras que devem ser resguardadas de exploração, e é patente a necessidade de preservação da área como reserva florestal e laboratório natural. Ainda destaca que uma grande parte do quadrante se constitui de terras pertencentes aos índios, insuscetíveis de alienação.

O Parque Indígena do Xingu localiza-se no Estado de Mato Grosso, é subordinado diretamente à Presidência da República e é formado por um polígono irregular, com área aproximada de 26.420 quilômetros quadrados. Inicialmente a área prevista era maior, e além das reservas destinadas aos povos indígenas, outro objetivo então buscado seria a criação de um parque que recebesse tratamento de área de preservação ambiental.

Passados mais de meio século de sua criação, muitas modificações ocorreram em seu entorno, principalmente decorrentes da ação antrópica. A primeira grande ameaça veio dos madeireiros, com a derrubada da floresta, e depois a maior parte dos campos

desmatados passou a ser ocupada pela pecuária extensiva, enquanto que outras áreas foram tomadas pelo garimpo.

Tal fato ocorreu no início do processo de criação do Parque, visto e descrito por Villas Bôas (2005, p. 18): “Em 1963, já havíamos conseguido criar o Parque Nacional do Xingu e as visitas começavam a chegar. De repente, morreu uma criança. Em seguida, morreu outra. Então, começamos a ficar preocupados”.

Isso quer significar que o contato do indígena, a começar das crianças, sem imunidade contra doenças de um universo desconhecido, com o não índio, é um processo de alto risco para os povos xinguanos. Pode-se deduzir, então, que as práticas agrícolas, com o uso intensivo de pesticidas lançados por aviões, são muito mais danosas e letais aos povos indígenas, e isso se agrava porque as lavouras se aproximam das nascentes dos rios que cortam o Parque Indígena do Xingu.

No século XXI, as plantações de soja e as novas cidades nascendo cercam o Parque. Enquanto no século passado existiam apenas três municípios no entorno do Parque Indígena do Xingu[5], agora esse número chega a dez cidades: Canarana, Paranatinga, São Félix do Araguaia, São José do Xingu, Gaúcha do Norte, Feliz Natal, Querência, União do Sul, Nova Ubiratã e Marcelândia.

Essa pressão externa é tratada por indígenas e ambientalistas como sendo um “[...] abraço de morte [...]” (Instituto Socioambiental, 2011), porque os problemas ambientais sofridos pelas populações do Parque vêm de fora. São o assoreamento dos rios, a contaminação das águas por mercúrio lançado pelos garimpos, os agroquímicos das lavouras, que também chegam via aérea pela pulverização feita por aviões agrícolas, prática que torna real a ameaça dos agrotóxicos às comunidades indígenas. Isso impacta no modo de viver, pois os marcadores do tempo que permitiam aos índios saber dos regimes de chuvas e quando era a hora de abrir as roças e de plantar, já não mais existem, rareiam a caça e a pesca, pondo em risco a alimentação e a sobrevivência desses povos.

O alerta sobre a ameaça advinda do setor da economia chamado *agronegócio* e os produtos tóxicos que manuseia, veio de uma escola de samba do Rio de Janeiro, a Imperatriz Leopoldinense, que preparou um desfile no Carnaval 2017 com o tema *Xingu, o clamor que vem da floresta*. A parte da letra transformada em música pelo enredo[6] foi

[5] Houve redução do nome, de Parque Nacional do Xingu (PNX) para Parque Indígena do Xingu (PIX); com a criação da FUNAI, em 1967, em substituição ao SPI, o *Parque Nacional* passou a ser designado *Parque Indígena*.
[6] Disponível em: <http://www.imperatrizleopoldinense.com.br/odesfile.html>. Acesso em: 18 fev. 2017.

composta por Moisés Santiago, Adriano Ganso, Jorge do Finge e Aldir Senna, e assim descreve o Parque do Xingu: *A reza e a magia do Pajé! Na aldeia com flautas e maracás; Kuarup é festa, louvor em rituais na floresta… harmonia, a vida a brotar sinfonia de cores e cantos no ar o paraíso fez aqui o seu lugar*.

E, em seguida, o excerto que despertou a ira dos representantes do agronegócio: *O belo monstro rouba as terras dos seus filhos, devora as matas e seca os rios, tanta riqueza que a cobiça destruiu*.

O samba-enredo causou revolta entre os produtores rurais, a ponto de ser sugerida a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Senado Federal para descobrir quem estaria financiando a escola Imperatriz Leopoldinense. A Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ) divulgou uma nota pública, afirmando que "[...] Antes de mais nada, é preciso esclarecer e reforçar que o país do samba é sustentado pela pecuária e pela agricultura." A ABCZ diz ser "[...] Inaceitável que a maior festa popular brasileira, que tem a admiração e o respeito da nossa classe, seja palco para um show de sensacionalismo e ataques infundados pela Escola Imperatriz Leopoldinense." (REZENDE, 2017).

Os representantes do agronegócio garantem que são importantes para a economia do Brasil e que a exportação das chamadas *commodities* agrícolas, produtos de baixo valor agregado, estariam ajudando no saldo da balança comercial.

Dados do Governo Federal evidenciam que foram destinados R$ 202,88 bilhões de reais em crédito para o Plano Agrícola e Pecuário do período 2016/2017, linha de financiamento destinada especialmente ao médio e grande produtor, ainda que em fevereiro de 2017 o valor tenha sido redimensionado para 185 bilhões de reais[7], trata-se de recurso público em abundância aos protagonistas do agronegócio.

Por agronegócio entende-se que seja a modalidade econômica que reúne relações comerciais e industriais que envolvem a chamada cadeia produtiva agrícola e/ou pecuária. É agropecuária a atividade que busca a utilização econômica do solo para a criação de animais. Fato é que todos os negócios relacionados à agricultura e à pecuária são chamados de agronegócio, com origem na expressão *agribusiness* do inglês[8].

É o que se conhece no Direito por empresa rural. De acordo com o Estatuto da Terra, a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (art. 4º, VI), empresa rural é o

[7] Disponível em: < http://www.agricultura.gov.br/assuntos/sustentabilidade/plano-agricola-e-pecuario-1/plano-agricola-e-pecuario>. Acesso em: 23 maio 2017.
[8] Disponível em: < http://www.ruralnews.com.br/visualiza.php?id=794>. Acesso em: 23 maio 2017

empreendimento de pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que explore econômica e racionalmente imóvel rural, dentro de condição de rendimento econômico e que explore área mínima agricultável do imóvel segundo padrões fixados, pública e previamente, pelo Poder Executivo (BRASIL, 1964). Para esse fim, equiparam-se às áreas cultivadas, as pastagens, as matas naturais e artificiais e as áreas ocupadas com benfeitorias.

Em recente publicação da revista Carta Capital[9] consta que o agronegócio exportou 60 bilhões de dólares, de janeiro a agosto de 2015, 12% a menos do que em 2014. Ainda assim, a participação na economia cresceu de 44% para 47%, com saldo de 51 bilhões de dólares no citado período. O perfil da produção, em destaque, era: complexo soja (38%); carnes (16%); produtos florestais (11%); complexo sucroalcooleiro (9%); café (7%) (DAHER, 2015).

Ocorre que o saldo positivo é inferior ao montante que o orçamento público destina em financiamento para o agronegócio, e nessa conta ainda não se incluem os chamados incentivos fiscais, que são as desonerações de tributos sobre a cadeia produtiva. Logo, considerando que o agronegócio consome energia, água, mão de obra, entre outros, há que se questionar sobre a sua viabilidade no médio prazo, inclusive antes que sobrevenha a escassez de água e a diminuição das terras agricultáveis, por saturação exploratória.

Com relação à ameaça do agronegócio sobre as terras indígenas, principalmente a que incide sobre o Parque Indígena do Xingu, conforme denunciou a Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense em seu tema do Carnaval 2017, *Xingu, o clamor que vem da floresta*, pelo menos um fato é bem visível: a invasão de terras indígenas pelo agronegócio.

O Código Florestal, a Lei nº 12.651, de 29 de maio de 2012, instituiu a obrigação de que os proprietários rurais alimentem um banco de dados chamado Cadastro Ambiental Rural (CAR) (BRASIL, 2012). Trata-se de um registro público eletrônico de âmbito nacional, obrigatório para todos os imóveis rurais, com a finalidade de integrar as informações ambientais das propriedades e posses rurais, compondo base de dados para controle, monitoramento, planejamento ambiental e econômico e combate ao desmatamento.

[9] Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-e-lider-no-agronegocio-e-isso-e-bom-900.html>. Acesso em: 18 fev. 2017.

De acordo com o parágrafo 3º do art. 29 do Código Florestal, o prazo limite para a entrega das informações do CAR é 31 de dezembro de 2017, podendo ser prorrogado por um ano, mas dependendo da edição de nova lei para essa finalidade.

Todavia, os cadastros recepcionados pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente de Mato Grosso (SEMA/MT), em 2016, indicam que o agronegócio avançou em 13 terras indígenas, nas mais diversas regiões do estado. Os dados foram analisados pela organização indigenista Operação Amazônia Nativa (OPAN) com base em informações obtidas junto à SEMA/MT, responsável por operar o sistema do cadastro eletrônico, conforme divulgou o portal de notícias G1 9 (DIÓZ, 2016).

O levantamento mostra que o sistema do CAR em Mato Grosso recebeu registros de imóveis rurais, sobrepondo-se às áreas das terras indígenas Manoki, Batelão, Piripkura, Kawahiva do Rio Pardo, Portal do Encantado, Baía dos Guató, Figueiras, Uirapuru, Wedezé, Marãiwatsédé, Urubu Branco, Cacique Fontoura e Apiaká do Pontal.

As áreas indígenas em que o agronegócio declara posse ou propriedade por meio do CAR estão localizadas no entorno de 24 municípios de diversas regiões de Mato Grosso e afetam os direitos de pelo menos dez etnias diferentes: Irantxe, Kaiabi, Chiquitano, Guató, Paresí, Xavante, Karajá, Tapirapé, Apiaká e Kawahiva.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) efetuou levantamento demográfico em 2010, buscando identificar pessoas residentes em terras indígenas[10], por condição de indígena, que se reconhecem ou não como indígenas. O Censo 2010 totalizou 567.582 indígenas no Brasil, espalhados por todas as unidades federadas, sendo que em Mato Grosso a população é de 46.564 indivíduos.

Outra área que atrai interesses do agronegócio é a Terra Indígena Portal do Encantado, pertencente ao povo Chiquitano, que foi declarada pela Portaria nº 2.219 do Ministério da Justiça, publicada em 31 dez. 2010 e em demorada fase de homologação. Possui 43.057,0000 hectares de área e abrange parte mínima de território de três municípios de Mato Grosso: Pontes e Lacerda, Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade, segundo informações da FUNAI[11].

Atualmente, residem 1.200 índios Chiquitano na TI Portal do Encantado, sendo que a população indígena Chiquitana no Brasil estaria estimada em aproximadamente

[10] Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_uf_xls.shtm>. Acesso em: 18 fev. 2017.
[11] Disponível em: < http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 23 mai. 2017

2.400 indivíduos, número que representa cerca de 5% da população total da etnia. A maioria do povo Chiquitano é encontrada no departamento de Santa Cruz, na Bolívia, na Província de Chiquitos, cuja capital é a cidade de San José.

Ainda que a Terra Indígena Portal do Encantado adentre em porção insignificante no território dos municípios mato-grossenses, o mesmo não se pode falar do agronegócio, em sua vertente que explora as *commodities* minerais. Foram identificados diversos pedidos de exploração do subsolo da reserva da Terra Indígena Portal do Encantado. A Mineração Silvana Indústria e Comércio Ltda. quer explorar ouro em duas áreas e a pessoa Jurídica CMGM Mineração Ltda. busca a exploração de cobre[12].

4 Considerações finais

Diante do exposto neste texto, conclui-se que as atividades do agronegócio avançam sobre algumas terras indígenas, como denuncia o samba-enredo da escola de samba Imperatriz Leopoldinense, e os dados inseridos livremente por produtores rurais no Cadastro Ambiental Rural demonstram isso de modo cabal. De um lado, há a conivência estatal, inclusive com a recepção de pedidos de exploração mineral sobre a Terra Indígena Portal do Encantado, violando os direitos dos Chiquitano, e, de outro, com a manutenção de injustificada dificuldade burocrática a atrasar a declaração e homologação de terras indígenas, forma prática de impedir o etnocídio. O sistema jurídico, de um modo geral, a começar pela Constituição Federal, as leis esparsas e normas regulamentares inferiores hierarquicamente, como os decretos, portarias e resoluções, têm se revelado incapazes de proteger a integridade da cultura, costumes, cosmologia e interesses jurídicos dos povos indígenas.

A riqueza produzida pelo agronegócio não é permanente, vale-se da transformação de recursos naturais, que são escassos e exaurem a capacidade da terra no repetitivo processo de produção agrícola. Ademais, há de considerar que as políticas destinadas a esse setor econômico favorecem o avanço das lavouras contra o território, a cultura e os interesses dos povos indígenas.

Uma busca no site da Imprensa Oficial de Mato Grosso mostra que somente na área tributária haviam sido editados mais de 700 decretos para tratar de questões relativas a impostos estaduais, somente no ano de 2016 (MATO GROSSO, Imprensa Oficial do

[12] Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/4156l>. Acesso em: 23 mai. 2017

Estado). O Decreto estadual nº 782 foi publicado em 28 de dezembro de 2016[13]. É claro que as atividades do setor econômico são dinâmicas e reclamam a inovação normativa permanente, ainda que os 700 decretos sejam de abrangência estadual. Mas o caso é que as normas a tratar dos povos indígenas são em pequena quantidade e em grande parte se caracterizam como redutoras de direitos; basta ver a Emenda Constitucional 95/2016, que limita despesas com educação e políticas de saúde por 20 anos. E as tentativas de modificação trazidas pela PEC 215, medida que dá aos deputados e senadores a palavra final sobre demarcação e exploração de terras indígenas e ainda permite a exploração mineral nessas áreas.

Especialmente em relação ao Parque Nacional do Xingu, fica como sugestão, e isso se justifica pelo clamor que veio da floresta e inspirou a poesia carnavalesca, e também como uma resposta aos empreendedores do agronegócio, que necessitam da opinião pública nacional e estrangeira para dar legitimação à sua prosperidade, que algumas medidas de emergência devem ser tomadas.

A primeira delas inspira-se no próprio setor agrícola, que criou os chamados *vazios sanitários*, que nada mais são do que a vedação de plantio de alguns cultivares em determinados lugares, por um tempo limitado. Esse vazio poderia ser permanente no entorno do Parque Indígena do Xingu, de modo especial, e nas demais áreas que se fizerem necessárias para proteção dos povos indígenas, da flora e da fauna envolventes, fundamentais à preservação dos modos de vida, dos artefatos e de seus costumes.

A rejeição à PEC 2015 é outra medida imperativa, eis que os projetos a ela aglutinados preveem explorações minerais em territórios sagrados e dão ao plenário do Congresso Nacional amplos poderes, inclusive para modificar áreas já demarcadas, conforme nova redação ao artigo 49, havendo previsão inclusive que se estendam esses poderes às assembleias legislativas. Sempre é bom lembrar que essa proposta já recebeu parecer negativo da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal, pois afrontaria a Carta Magna; logo, se deduzem futuras batalhas jurídicas porque a proposta foi desarquivada e retomou sua tramitação legislativa e, assim, contém *vício* ao processo legislativo.

Além dos benefícios em forma de incentivos fiscais, isenção de recolhimento de tributos e financiamento com recursos públicos subsidiados, o agronegócio avança e agrega ao seu entorno as ferrovias que cortam o país e avançam sobre os países

[13] Diário Oficial do Estado de Mato Grosso (DOE/MT) nº 26928, publicado em 28 dez 2016, página 6.

mercosulinos. Portanto, um setor tão privilegiado deve ser compelido a respeitar os direitos adquiridos dos povos indígenas, que merecem a proteção de sua cultura, espaços sagrados, terras e modo de vida.

Se o agronegócio não respeita os povos indígenas e despreza seus bens imateriais mais valiosos, que ao não índio são bens materiais suscetíveis de geração de lucro, a lei deve fazê-lo, sob pena do mundo lançar seus olhos ao Brasil e seus governantes, pela inépcia.

Referências

Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Proposta de emenda à Constituição (PEC) nº 215, DE 2000 (Apensas as PECs nºs 579/02, 156/03, 257/04, 275/04, 319/04, 37/07, 117/07, 161/07, 291/08, 411/09 e 415/09). Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º ambos no art. 231 da Constituição Federal.

_____. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Decreto nº 50.455, de 14 de abril de 1961. Disponível em: <www2.camara.leg.br/.../decreto-50455-14-abril-1961-390087-publicacaooriginal-1-p.> Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Estatuto da Terra, a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm.> Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Lei nº 12.651, de 29 de maio de 2012. O Código Florestal. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

DAHER, Rui. Brasil é líder no agronegócio, e isso é bom. **Carta Capital**, São Paulo, 25 set. 2015.

DIÓZ, Renê. Cadastros ambientais rurais ocupam áreas de 13 terras indígenas em MT, **G1 Globo MT**, 10 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/04/cadastros-ambientais-rurais-ocupam-areas-de-13-terras-indigenas-em-mt.html>. Acesso em: 6 mar. 2017.

MATO GROSSO. Decreto nº 782, de 28 de dezembro de 2016. **IOMAT**. Imprensa Oficial do Estado.

MESQUITA, Renata Valério. Xingu – 55 anos. **Revista Planeta**, São Paulo, n. 519, 19 maio 2016.

REZENDE, FAEZA. Nota de Repúdio, **ABCZ**, Uberaba, 6 jan. 2017. Disponível em: <http://www.abcz.org.br/Home/Conteudo/24896-NOTA-DE-REPUDIO>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SECCHI, Darci. **Gestão escolar indígena**: cenários e perspectivas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SILVA, Solange Pereira da. **Indigenismo alternativo**: no compasso da educação intercultural. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

VILLAS BÔAS, Orlando. **Orlando Villas Bôas:** histórias e causos. São Paulo: FTD, 2005.

OS PROBLEMAS RACIAIS, A EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO ETNICO-RACIAIS NAS UNIDADES DE ENSINO

Suzete da Silva Galdino: (PPGE/UFMT) – p.suzygaldino@hotmail.com

Resumo: A educação é um importante mecanismo de desenvolvimento integral do ser humano, podendo contribuir para diminuir a enorme desigualdade social em nosso país e por ter potencialmente força para romper com práticas arcaicas e alienantes. Nesse trabalho buscamos analisar a concepção que os estudantes possuem do Sétimo e Nono Ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Leônidas de Matos, moradores do Município de Santo Antônio de Leverger, Estado de Mato Grosso possuem quanto aos seus conhecimentos sobre a temática das questões étnico raciais no ano de 2016. A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa e a coleta de dados baseados em entrevistas estruturadas. O artigo se apoia teoricamente em Delores (2012), Munanga (2005), Gilberto Freyre (2001), Geertz (2008) entre outros. Os resultados da análise apontam que, os alunos compreendem os problemas raciais no Brasil e muitos contam que já foram vítimas de racismo, sofrido na própria escola onde estuda e em outros espaços também.

Palavras-Chave: Problemas Raciais. Pensamento Social. Educação.

1 Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho é analisar a concepção que os estudantes do Sétimo e Nono Ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Leônidas de Matos, moradores do Município de Santo Antônio de Leverger, Estado de Mato Grosso possuem quanto aos seus conhecimentos sobre a temática das questões étnico raciais no ano de 2016.

O artigo busca responder às seguintes perguntas: na comunidade escolar pesquisada, o que os estudantes pensam sobre as questões raciais? A escola consegue trabalhar com a interculturalidade? E qual concepção de ensino, pode constatar através dessas descrições realizadas pelos alunos e alunas da respectiva escola?

O texto será organizado da seguinte forma no primeiro momento a apresentação do lócus da pesquisa no município de Santo Antônio de Leverger e os sujeitos da pesquisa, alunos do sétimo e nono ano da respectiva escola. Em seguida os caminhos metodológicos utilizados para coletar e organizar os dados. Na próxima etapa, discussões de alguns conceitos pertinentes para compreensão da temática desenvolvida. A quarta etapa os dados da pesquisa sobre o ponto de vista dos alunos e a análise desses dados. Na última etapa as considerações sobre o texto abordado.

2 Lócus da Pesquisa e caminho metodológico

A pesquisa foi realizada no município de Santo Antônio de Leverger- estado de Mato Grosso localizado, na zona urbana. Trata-se de um município, onde residem entorno de 20 mil habitantes. A escola é centralizada e atende um número, superior a 600 alunos, atendidos nos períodos matutino e vespertino. A escola possui arquitetura colonial e muito bem conservada, atendendo alunos do primeiro ao nono ano. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi à entrevista estruturada, utilizada para coleta de dados e também através de observação. Para tanto foram entrevistados alunos e alunas, estudante da escola das turmas do sétimo ano C, período vespertino e nono A ano matutino.

Para o seu desenvolvimento foi realizada abordagem bibliografia considerada importante para organizar e estruturar o presente trabalho. E como instrumento de dados utilizou-se a pesquisa bibliográfica e entrevistas estruturadas. Realizadas no recinto escolar, na disciplina de geografia. Na realização da entrevista apenas duas horas foram suficiente para responder.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se desenvolve principalmente através de livros e artigos científicos, pois permite investigar diversos fenômenos, inclusive quando se trata dos dados históricos.

E a análise está ancorada na concepção de Geertz (2008), sobre a interpretação pautada na visão do entrevistado, como de primeira mão e assim buscar uma compreensão da realidade local sensível e pertinente aos aspectos socioculturais.

O tema justifica-se na perspectiva do combate aos avanços das discriminações raciais em nosso país, baseados em dados e fatores reais que ocorre com frequência em todos os âmbitos sociais e, no entanto, para muitas pessoas vivemos em um paraíso, onde a democracia racial prevalece.

3 Relembrar o passado para compreender o presente: o branqueamento como válvula de escape

Voltaremos ao tempo histórico em relação ao contexto social, político e econômico do Brasil, com objetivo de compreender como eram desenvolvidas as relações raciais em nosso país. Para tanto situaremos o Brasil, no advento da invasão dos portugueses no ano de 1.500. Atrelados à dominação europeia, para ser exata á coroa Portuguesa, o Brasil passou a ser

colonizada e ser fonte de riquezas e exploração. Nesse percurso histórico desenvolveu o sistema patriarcal, com os homens brancos no centro desse processo, em uma sociedade escravista.

Primeiramente para expandir o império de Portugal e apropriar das riquezas, no avanço do sistema utilizava-se o trabalho dos povos indígenas e em seguida os negros trazidos do continente africano ambos na condição de escravizados. Na configuração da dominação de um povo sobre o outro. Com isso frisamos o etnocentrismo a "superioridade" europeia frente a outros povos e culturas. Na equivocada interpretação do darwinismo social na seleção natural dos mais fortes sobre os mais fracos.

Lacerda (1911) afirma que, se dependesse dos povos inferiores (negros e indígenas) o Brasil estava fadado ao fracasso. Para ter o efetivo progresso era preciso investir em políticas de modernização. E só seria possível com a ocupação do território brasileiro, através da imigração dos povos europeus.

Nessa fase, citaremos Schucman (2014) onde aponta críticas ás políticas de nação baseadas nas previsões de João Baptista de Lacerda, sobre o branqueamento da população brasileira em um século, dados estes apresentado em um congresso em Londres no ano 1911, com uma política voltada para a extinção da população não branca no Brasil.

Segundo Lacerda (1911), isso seria possível através da mestiçagem, do cruzamento racial entre branco, negro e indígena e nesse processo os brancos se sobreporiam por ser uma raça predominantemente mais forte. Chegando afirmar que, em questões de décadas as populações negras e indígenas iriam declinando progressivamente e o Brasil seria um país composto apenas pela população branca. Apontamos o quadro à redenção de Cam onde evidenciava a premonição de Lacerda (1911) "concretizada", sobre a "divindade milagrosa" entre o branco e negro a origem do mestiço e posteriormente na outra geração com o branco sendo a raça predominante.

Assim, o autor vai além, atribuindo o atraso econômico do Brasil e das características de um país civilizado, moderno e urbanizado em decorrência das raças "inferiores" e a saída para a prosperidade seria a miscigenação e a sobreposição dos brancos na sociedade brasileira. Salientamos também a evidência da colaboração religiosa como subordinada às fortes ideologias dominantes e privilegiadas dos colonizadores.

Ainda, dentro dessa reflexão, podemos considerar os estereótipos negativos criados para forjar a identidade negra e indígena, de forma a segregar e marginalizar socialmente os povos citados, caracterizando-os como grupos inferiores. Tentando ao longo dos séculos, através de

políticas de estado nação, erradicar, não visibilizar e negar a cidadania brasileira aos povos negros e indígenas.

Para a elite brasileira e o poder público, o triunfo, o "progresso" só seria possível, com o incentivo em massa da imigração europeia, considerada raças "superiores, puras", trabalhadores livres que detinham o conhecimento sobre a modernidade e o progresso.

Nesse sentido, podemos citar a frase: "O puro tipo indígena, completamente selvagem, que ocupa ainda hoje pequenas regiões dispersas no norte e no centro do Brasil, tende, ele também a modificar e desaparecer" (LACERDA, 1911, p. 240).

Assim, a politica brasileira busca explicar através do biológico, social e até moral o retrocesso do país em razão das raças "inferiores", que nunca serão civilizados, portanto caberia a eles desaparecerem para dar lugar ao progresso e á um novo Brasil, próspero, moderno e urbano, desvinculando do estereotipo de um país atrasado.

Tal concepção de visão dos povos indígenas e negros pode ser destacada no apontamento de Gilberto Freyre:

> Foi formidável: mas só na obra de devastamento e de conquista dos sertões, de que ele foi guia, o canoeiro, o guerreiro, o caçador e pescador. Muito auxilio o índio ao bandeirante, mameluco, os dois excedendo ao português em mobilidade, atrevimento e ardor guerreiro, sua capacidade de ação e de trabalho falhou, porém, no rame-rame tristonho da lavoura de cana, que só as reservas extraordinárias de alegria e de robustez animal do africano tolerariam tão bem (FREYRE, 1933, p. 163).

O autor afirma algumas questões que ainda prevalecem em nossa sociedade, nas ideologias formadas pelos colonizadores e alguns teóricos conservadores dos séculos XVIII e XIX referentes aos estigmas, pejorativos e depreciativos, da população indígena como primitivos, selvagens, preguiçosos não gostam de trabalhar, etc. E à população negra apta para o trabalho pesado, propício à escravidão, insolentes, malandros, vadios, subalternos entre outros.

Sobre essa questão, Paixão (2014) enfatiza a lenda da modernidade encantada, sobre um olhar crítico ao pensamento social brasileiro sobre as relações raciais na visão de diversos autores, clássicos inclusive do culturalista Gilberto Freyre, no projeto de "modernização" conservadora do Brasil, apontado às questões dos problemas em meados do século XIX, como de classe e não de raça. Embasado em uma sociedade miscigenada, sobre o desconecto do determinismo biológico, na valorização da miscigenação através das relações inter-raciais.

De fato, tal iniciativa tem por objetivo conservar o sistema colonialista, do patriarcado, na concentração da riqueza na mão da minoria da elite brasileira e branca. Na tentativa de

acomodar os conflitos. Se o Brasil é um país miscigenado, não temos problemas raciais, muito menos políticas de ações afirmativas, de reconhecimento, pois negam a raça para não garantir direitos.

Assim, as políticas brasileiras tentam ao longo dos anos passarem uma visão de igualdade, de democracia racial, estado de direito, tentando apagar ou destorcer os fatos que ocorrem ao longo da história brasileira. Da Matta (1987), reforça a crítica na fábula ou mito das três raças, no esforço da política do estado nação em passar uma ideologia da singularidade do povo brasileiro.

Singularidade está que não existe. Pois atualmente o Brasil enfrenta uma forma sutil e silenciosa do racismo, o estrutural, que disponibiliza dos mesmos fatores de crueldade e requinte de segregações, visualizada nos aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos em grandes vantagens do branco em relação aos não brancos, seja simbólico ou material.

A invisibilidade dos povos considerados inferiores, a eliminação ou ausência da cidadania, distanciando os da igualdade social e dos direitos fundamentais de forma ética, justa e humana. Isso se justifica através da realidade do país que advém das políticas de características colonialistas eurocêntrica, com requintes de perversidade quando desabriga os verdadeiros donos desse imenso território. Seja pela ganancia do sistema capitalista, pelo acumulo de riqueza á custa de tantas vidas em busca de um progresso que dizima, destrói, massacra, corrompe, exclui, elimina e a acaba por sacrificar a natureza pelo esgotamento dos recursos naturais e impactando a vida dos próprios seres humanos.

3.1 A educação e combate do racismo na escola

Para Dolores (2004), vivemos em uma era global, no entanto o sistema não abrange de maneira igualitária todos os indivíduos, assim como em alguns países o sistema desorganiza e rompe com os laços culturais. Nesse diálogo, podemos enfatizar a necessidade do conhecimento, voltado para a inserção da cidadania com foco na educação de qualidade que avance nas respostas e solução dos problemas sociais em âmbito mundial.

Para Japiassú (1996) e Bauman (2001), estamos vivendo a fase do instantâneo, imediato e a inserção abrangente da televisão e dos demais meios de comunicação, informação e tecnologia, nos coloca em estado de dependência à informação, a um mundo sem instabilidades e cada vez menos sensível. Pois, quando perdemos nossa sensibilidade de pensar na

humanidade, em nosso próximo nos tornamos mais individualistas e egoístas, quase nada nos incomoda e muito do que aprendemos ou vivemos são substituídos por formas alienadas.

Assim, Dolores (2004) afirma o importante papel da educação frente aos desafios percorridos pela humanidade, no sentimento da solidariedade, do aprender a viver juntos, na consciência das vantagens coletivas, na compreensão mutua da responsabilidade, e na aceitação das diferenças culturais, respeitando os direitos fundamentais de cada um.

No sentido de contribuir para o crescimento do individuo, no papel educacional, na participação política à convivência com a democracia e o comprometimento renovador e progressista na sociedade. Com uma educação que além de aprender a viver juntos, aprendam a respeitar e a lutar pela dignidade humana, contra as opressões, abusos de poder das ideologias dominantes.

E o espaço escolar é uma das instituições poderosas, primordial, necessária nas perspectivas das quebras de paradigmas e inclusão social. Pois podemos através dela proporcionar um futuro próspero e igualitário para as próximas gerações.

Uma das formas de avanços significativos nas lutas contra a discriminação racial no Brasil está na criação da Lei 10.639/2003 em reconhecimento e visibilidade afro-brasileira, no estudo da história da população negra, assim como a obrigatoriedade no currículo escolar, importante mecanismo de superação do racismo e o reconhecimento social quanto sujeito da sua própria história.

Outro avanço a sociedade brasileira foi a Lei 11.645/2008 sancionada pelo presidente Luís Inácio, no dia 10 de março de 2008, que tornou obrigatório a inserção no currículo escolar a História da África e cultura afro-brasileira e indígena. Como um importante mecanismo de educar e conscientizar sobre o pertencimento étnico-racial. Para os ensinos fundamentais e médios nos estabelecimentos de ensino público e privado. Com a obrigatoriedade da inserção dos dois grupos étnicos, na visibilidade das suas lutas, da cultura, na formação e contribuições da sociedade nas questões politicas e econômicas (BRASIL, 2014).

Podemos afirmar a importância da legislação como forma de avanços na luta contra as discriminações raciais, no entanto é necessário que ocorra sua efetivação na prática, nos espaços públicos, pois somente assim ela terá significados verdadeiros e contribuirá para o combate do racismo na sociedade brasileira.

Dessa forma, para erradicar atitudes preconceituosas, devemos estar preparados para lidar com as manifestações de discriminação, pois somos produtos de uma educação

eurocêntrica e reproduzimos de forma consciente ou inconsciente o preconceito em nossa sociedade (MUNANGA, 2005). No entanto, a educação libertadora é um dos caminhos a percorrer pra tentar ampliar a reflexão, a autonomia, a auto crítica em desconstruir, desconfiar e tentar desenraizar, desenvenenar das ideologias dominantes. Para o autor somos vítimas da ideologia da democracia racial, e uma educação fortalecida poderá contribuir para um futuro mais próspero e justo.

Marin (2016) aponta que é necessário descolonizar as nossas mentes e a dos alunos e alunas para uma sociedade mais humana, fraterna e igualitária. No objetivo de desmistificar os fatores enraizados em nossa sociedade como falsas verdades, a ponto de muitos na atualidade acreditarem que vivemos em uma sociedade, onde a democracia racial prevalece e o racismo não existe.

Assim, Munanga (2005) descreve sobre os preconceitos no cotidiano escolar:

> Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações raciais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz á nossa cultura e á nossa identidade nacional. Na maioria das vezes praticam a politica de avestruz ou sentem pena dos "coitadinhos", em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, um fator de complementaridade de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 17).

O autor descreve a falta de preparo dos educadores no espaço escolar, frente aos desafios em lidar com o racismo. Salienta que, precisamos de métodos eficazes, ricos de valorização e respeito á diversidade em nosso país. Em se tratando dos métodos pedagógicos cita um fazer que vá além da atitude do fragrante escolar, e sim tornar esse momento rico em aprendizagem e conhecimento para o ambiente escolar, na quebra das rupturas, com diálogos coeso e valorativo da rica diversidade cultural brasileira.

Para Munduruku (2016), a escola é um espaço poderoso que pode possibilitar e auxiliar a sociedade em um mundo mais igualitário e humano. No entanto, as atividades escolares estão longe de compreender a urgência das causas, por não possibilitar às crianças trabalhar com as realidades que as cercam e distante das suas reais condições de crianças. Para o autor, vivemos em uma sociedade em que as crianças são formadas para viver uma vida de adulto em miniatura e pouco se trabalha para o encantamento, as diversões e as histórias.

O autor salienta os avanços com as legislações vigentes, porém enfatiza que, pela necessidade de ser obrigatório é um péssimo indicador, pois os educadores apresentam resistência para implantar o currículo e desenvolver em sala de aula.

Os professores não foram preparados para ensinar de uma maneira diferente e educar de forma eficaz e efetiva, com um novo olhar, no que diz respeito á diversidade e tolerância, aponta (MUNDURUKU, 2016). E o estudo da cultura no contexto escolar vem enriquecer as trocas de conhecimento que ocorrem dentro e fora das unidades de ensino. As instituições de ensino precisam estar atentas às questões sociais que afligem nossa sociedade, pois não podemos dentro de um espaço tão importante, tornar nosso ensino desestimulante, desinteressante, e fora da nossa realidade, não contemplando as questões que nos violenta e angustia que retira e nega nosso direito á cidadania.

4 Um olhar dos alunos sobre a população indígena, negra e o racismo no Brasil

Na primeira Etapa: Essa entrevista se transcreve sem os rigores na forma de expressão, mas no sentido dado por ela. No que se refere aos conhecimentos que os alunos e alunas sabem sobre a **população indígena**? Destacamos alguns dados coletados com alunos do Sétimo ano C, no total de oito alunos e alunas: As entrevistas procederam em duas etapas, à primeira com uma turma e depois com a outra.

> As pessoas dizem que a população indígena é como uns animais e que não sabem viver em sociedade. Sei que foram os primeiros povos americanos e que quando os portugueses chegaram fizeram eles de escravos e destruíram suas aldeias (Anny, 13 anos).
> São povos que vivem em oca e que moravam no Brasil antes da chegada dos portugueses e que se eles matarem alguém eles não serão presos.
> Camila (13 anos) Eu ouvir dizer que os povos indígenas fazem de tudo para salvar sua origem, porque as pessoas brancas não os respeitavam. Eles pensavam que os índios são assassinos só porque eles querem defender a sua família, os animais e principalmente a sua origem (Felipe, 13 anos).
> Os povos indígenas caçam suas próprias carnes, planta a sua mandioca. Vivem em harmonia. Cada aldeia tem seu cacique, andam nus, alguns usam roupas e são lindos e tem seus próprios territórios (Rayane, 14 anos).
> É uma cultura muito rica em diversidade e que os adultos contam muitas histórias para as crianças (Rodrigo, 13 anos).
> É um povo muito diferente por causa do modo de vida deles, de vestir, de comer, falar, dançar e viver a vida. Suas casas são feitas de palhas e a maioria que eu sei vivem em Mato Grosso. Também tem sua própria característica e são diferentes (Yasmin, 12 anos).
> Que lá onde eles moram tudo é natural e as casas deles são tudo de palha e eles ficam pelados e são todos pintados e tem um monte de casa de palha. E eles pegam peixe com um pau bem afiado e é só isso que eu sei do povo indígena (Anny Vitória,12 anos).

> Eu sei que eles têm muitos costumes estranhos, danças diferentes, eles acreditam em deuses, como deus sol etc. Cultivam hortaliças, plantas, legumes, para comer e fazer remédios caseiros e também usam poucas roupas (Michelli, 13 anos).

Na segunda Etapa: foi desenvolvida com alunos do 9º ano A, turma matutina, contendo dez alunos entrevistados. Propomos a seguinte questão: O que você pensa sobre os povos **negros, indígenas e o racismo no Brasil**?

Destacamos alguns dados dessa entrevista:

> Os indígenas são muito populosos, com muita cultura e diversas sociedades. Suas casas são nas aldeias e gostam muito de dançar. Vejo de modo crítico o racismo, muitos olham os negros e só por causa da cor, já dizem "esse é ladrão, presta atenção". Muitas pessoas vêm os indígenas como selvagens só porque eles vivem de acordo com a natureza, mas os indígenas que nos vê como os piores selvagens porque destruímos aquilo que a natureza constrói. Vejo o racismo como algo desnecessário, sem cabimento, para mim pessoas racistas são as menores e piores pessoas que existem. Na minha sala de aula já presenciei o preconceito contra o meu colega, o chamando de macaco, saci-pererê (Lorena, 14 anos).
>
> Atualmente as pessoas em nossa sociedade não quer ter amigos negro ou indígena. E os negros são vistos como escravos e os indígenas como animais. Os indígenas são mortos e acham que tem o poder de matá-los. Os negros como escravos vivem trabalhando para as pessoas sem receber o pagamento digno pelo seu trabalho. Sobre o racismo é uma injustiça, todos sabem que não é legal criticar as pessoas e que pode até dar cadeia no meio, mas as pessoas insistem em criticar as pessoas, pela cor da pele, a aparência e cabelo, somos todos iguais. Eu já sofri racismo na escola, na sala de aula, três alunos me chamaram de saci-pererê, tomei minha providencia, falei com a coordenadora da escola ela chamou eles, fizeram uma reunião e isso nunca mais aconteceu (Luiz Felipe, 14 anos).
>
> A nossa sociedade visualiza os negros de outra forma, diferente dos brancos. Eles são contra os negros, uns criticam a cor da pele e o cabelo. Nossa sociedade não deveria ser dessa forma, mesmo sendo negro somos seres humanos. Eu penso que é uma falta de respeito, somos todos iguais, somos seres humanos. Eu já sofri racismo na minha outra escola, uma menina me chamava de pretinha, nunca falei sobre isso para ninguém, ficava na minha, mas sei que Deus tá vendo tudo isso, por isso eu digo que não deveríamos cometer o racismo (Lucinéia, 17 anos).
>
> Os negros e os indígenas são desprezados pela sociedade, acham que não temos valor, nos enxergam como animais, lixos, horríveis. Mas para aqueles que não sabem a pele negra brilha, e brilhara muito mais. Muitos acreditam que não seriamos capazes de fazer uma empresa crescer, administrar uma escola, ou outros trabalhos, para eles só teremos valor se tivermos estudos, assim pelo menos conseguiremos chamar a atenção da sociedade (Camila, França 14 anos).
>
> Depende das pessoas, e de como elas veem os negros e os indígenas na sociedade. Porque muitas pessoas os vêm como uma ameaça para a sociedade, por causa de sua cor, religião, cultura, etc. Mas existem pessoas que os vê de forma contraria, não tem nenhum preconceito contra os negros e os indígenas e são vistos como pessoas normais sem nenhuma desigualdade. Para mim o racismo deveria acabar em nossa sociedade e no mundo. O racismo é uma forma de deixar as pessoas com baixa-autoestima, triste, isolada e excluída da sociedade. E isso é muito ruim para as pessoas (Luany, 14 anos).
>
> A sociedade ainda hoje age com muito racismo a esses dois povos, principalmente os negros, apesar de eles serem a maioria e compor uma grande parte da população brasileira, mesmo assim nós ainda descriminamos esses povos (Lucas de Souza, 14 anos).
>
> Muitas vezes as pessoas olham para os negros com olhar de preconceito racial. Muitas vezes os próprios negros se olham com certa repulsa. E acabam querendo mudar algo nele, alisando o cabelo, colocando lente de contato, etc. E os indígenas ainda vivem isolados, e extremamente excluídos da sociedade. Por conta da sua cultura, religião,

> crença e cor. E por não ter os mesmos hábitos que as outras pessoas, são vitimas de preconceito. Eu penso que o racismo não deveria existir, se você pensar bem, nosso sangue não é branco e nem negro, é vermelho, ou seja, todos têm um só sangue. E a cor da pele é o que menos importe (Miriã, 14 anos).
>
> De modo geral eles sofrem preconceito em tudo, por serem diferentes, muitas vezes são considerados "inferiores" por outras raças, sendo que somos basicamente da mesma origem e todos nós somos brasileiros. O racismo independente do motivo deve ser evitado, não tem motivo para as pessoas deixarem de ser ela mesma, por sua cor, cultura ou pelo jeito de sermos, nós devemos respeitar todos independentes da cor porque no afinal somos todos seres humanos (Thiago Guimarães, 14 anos).
>
> Olha, em minha opinião hoje em dia eles são vistos com pessoas de poucos recursos e são visto como animais. Os tratam com ódio, até parece que eles fizeram algo. Eu penso que o racismo é muita maldade, mau caráter, de pessoas que se sentem superiores e praticam o racismo. Eu tenho nojo de pessoas com este pensamento, pois praticam o racismo hoje, mas amanhã pode ser ele (ela) e a família que será afetada. Somos todos iguais, vivemos no mesmo mundo, então eu acho isto um absurdo. Meu irmão sofreu racismo na escola, ele é mais negro que eu. Uma menina branca, loira, o chamou de saci Pererê e de macaco, e ela tem praticamente a mesma idade que ele. Eu fiquei triste por isso ter acontecido com ele. Eu queria bater nela, mas meus pais disseram que temos que resolver na base da conversa. Então eu fui e disse para ela, que eles poderiam ser presos por esse ato, disse que isso é feio que as pessoas se sentem ruins, disse para ela não fazer mais isso, se não eu falaria para os pais dela. Agora ela não faz mais e isto aconteceu no ônibus escolar. E eu disse para o meu irmão se ele for vítima de racismo para me contar (Ludmila Pereira, 15 anos).
>
> Que a nossa sociedade visualiza os negros e os indígenas, como se eles fossem inferiores, por serem diferentes (Jônatas, 15 anos).

5 Análise e o olhar dos estudantes: sobre a população indígena, negra e o racismo no Brasil

A turma do sétimo ano C apresenta uma visão dos povos indígenas, ligada à natureza, enfatizam que foram os primeiros moradores desse país e continente. Salientam também a exploração sofrida com a colonização portuguesa e as discriminações que ainda sofrem na sociedade contemporânea. Os estudantes conseguem perceber a importância dos povos indígenas na proteção e conservação dos recursos naturais, Assim, como o uso dos recursos naturais para a preservação da sua cultura e manutenção de suas vidas.

O resultado da análise dos estudantes do nono ano A, apontam uma concepção mais abrangente sobre os povos indígenas e negros, e os problemas raciais. Descrevem a indignação frente aos problemas discriminatórios ocorrida na escola e em outros ambientes. Para os estudantes a escola é apontada como colaboradora na resolução dos problemas que ocorrem em seus espaços, na tentativa da conivência harmoniosa.

Dessa forma, citam os problemas raciais sofridos pelos povos indígenas e negros, vistos socialmente como inferiores e na margem social. Nesse sentido, conseguem enfatizar o racismo em suas fases cruéis e desumana quando fazem apontamentos das discriminações sofridas ou presenciadas seja na escola ou em outros espaços.

Assim, conseguem descrever as indignações frente a esse problema em nosso país e a busca por justiça seja por conta própria, através da legislação ou da ação da escola no combate à discriminação racial. Através das descrições percebemos que a interculturalidade vem ocorrendo no espaço escolar, porém precisa avançar para todas as turmas de forma mais eficaz. Pois a discriminação está presente na comunidade escolar. Nesse caso, fica evidente a necessidade de maiores abrangência na luta, no envolvimento de todas e todos, da presente comunidade escolar no combate à discriminação, na luta pelo pleno direito e exercício da cidadania.

Dessa maneira, salientamos a educação como um forte mecanismo nas lutas e rompimento dos problemas das desigualdades raciais e sociais que existem em nossa sociedade. Assim, visualizamos no percurso da história a luta do povo não branco em busca dos seus direitos fundamentais á liberdade, igualdade, identidade e a sua cidadania. Inclusive dos direitos mínimos, que foram arrancados de forma violenta, cruel e desumana, em uma sociedade colonial, hierarquizada e opressora.

Dessa forma, também visualizamos o racismo uma herança do período colonial, que deixou marcas de segregação e na pesada estratificação social, no mito da democracia racial. Nas perversas e exorbitantes desigualdades raciais, sociais, gênero e econômicas em suas diversas fases tão reais e presente na contemporaneidade.

6 Considerações

Este artigo enfocou a análise da concepção que os estudantes do Sétimo ano C e Nono Ano A do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Leônidas de Matos, moradores do município de Santo Antônio de Leverger, estado de Mato Grosso possuem quanto aos seus conhecimentos sobre a temática das questões étnico raciais no ano de 2016.

Podemos constatar através da pesquisa, que os estudantes compreendem a dinâmica negativa do racismo no Brasil, alguns já foram vítimas de discriminações ou presenciaram fora e dentro do espaço escolar, na confirmação do mito da democracia racial brasileira e a importância da luta no combate desse mal tão perverso no Brasil e no mundo.

Para maior amplitude destacaremos a importância de a escola trabalhar de forma mais ampla a interculturalidade no espaço escolar, atingindo os estudantes em sua formação para um

país mais justo em busca da sua cidadania plena. Através das políticas públicas, como ações afirmativas, legislativas, e uma sociedade atuante, na luta por um futuro próspero onde a diversidade ocorra como fatores naturais, longe de estereótipos negativos e de qualquer forma de discriminações, onde as diferenças possam ser efetivamente valorizadas e respeitadas.

Nesse percurso, visualizamos o papel educacional em integrar e libertar, das práticas alienantes, do caráter pejorativo, rompendo com estereótipos estabelecidos, combatendo as discriminações e preconceitos. Assim, colaborar nas intervenções, na ampliação do conhecimento e uma visão do belo na interculturalidade, no fortalecimento das culturas, nas interações culturais, na integração baseada no respeito à diversidade e no enriquecimento mutuo. Buscando através da educação a igualdade nas diferenças e viver de forma ética, coesa no respeito ás mais diversa manifestações culturais nesse imenso país chamado Brasil.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquid**a. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 9. ed. Brasil: Edições Câmara. Atualizada em 20/5/2014.

DA MATA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças, ou problema do racismo à brasileira. In: DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução á antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed . São Paulo: Cortez, 2012.

MARIN, José Del Carmen. Entrevista. Conferência de Abertura: "Aprender com os povos indígenas a "bem-viver": por uma educação não colonial". In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2016 - SABERES E IDENTIDADES: POVOS, CULTURAS E EDUCAÇÕES, 24, 2016. Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 3-5 out. 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. LTC Livros técnicos e científicos. Rio de Janeiro: Editora S.A., 2008.

JAPIASSÚ, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo**: as ondas do irracional. São Paulo: Letras & Letras, 1996**.**

LACERDA, João Batista. **Congresso Universal das Raças**. Rio de Janeiro, 1912.

MUNANGA, Kabengele. Conferência de Abertura. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2016 - SABERES E IDENTIDADES: POVOS, CULTURAS E EDUCAÇÕES. 2016. Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 3-5 out. 2016.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. Conferência de Abertura. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2016 - SABERES E IDENTIDADES: POVOS, CULTURAS E EDUCAÇÕES. 2016. Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 3-5 out. 2016.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada:** por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado Nação. Curitiba, Paraná: CRV, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEMAT/BARRA DO BUGRES

Regiane Cristina Custódio (UNEMAT) – regianecustodio@unemat.br

Resumo: As reflexões apresentadas neste texto se dão tendo em vistaminha atuação como professora no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unemat deBarra do Bugres. Em se tratando de um curso de formação de professores indígenas, parece pertinente a indagação: como estão sendo formados os professores indígenas no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Unemat? Qual a importância que a formação do corpo docente atuante nesse curso assume na consolidação de práticas pedagógicas interculturais no âmbito da oferta de um curso dessa natureza? Estudar a temática indígena como pesquisador/a, muitas vezes seria condição suficiente para atuar junto aos povos indígenas como professor/a? O que é necessário, além das formações de graduação e pós-graduação para exercer a docência no contexto da educação intercultural indígena? Que características pontuais os professores que ministram aulas nesse curso devem reunir para oferecer essa educação intercultural, específica e diferenciada? Motivada por essas indagações surgiu a escrita deste artigo.

Palavras-chave: Povos indígenas. Formação de Professores. Educação Intercultural Indígena.

1 Introdução

Para tecer as reflexões presentes neste textotomo por referência minha atuação como professora no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural e a leitura (dentre outras publicações) do artigo de Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar(2014) na Revista "Forum Identidades", com o título: "educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior".

No referido artigo Joelma Alencar (2014) traz os resultados de uma pesquisa que realizou estudando o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, que, como o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Universidade do estado de Mato Grosso – UNEMAT também objetiva a formação de professores indígenas.

Joelma Alencar (2014) observou e analisou qualitativamente alguns dados a partir do contexto do Curso de Licenciatura Intercultural daquela universidade. Sua pesquisa demonstrou(no que se refere à atuação de alguns professores no curso em foco)tanto a falta de formaçãoinicial e desconhecimento teórico-metodológico sobre interculturalidade, como algumaspráticas pedagógicas positivas, impulsionadas, seja pelo interesse dos professores emsuperar suas limitações, seja devido a política de formação docente desenvolvida

noCurso.Como tudo nessa vida, uma moeda tem dois lados. Aspectos não tão positivos foram constatados, mas também foram observados alguns aspectos bastante positivos.

Desde minha primeira disciplina ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em 2015 (ligada à metodologia científica), venho refletindo sobre minha prática docente no curso, mas a experiência de ministrar a última disciplina (componente curricular: Educação para a diversidade/educação e cultura: diagnóstico sócio-histórico-político do contexto dos povos indígenas) nesse semestre 2017/1 (juntamente com a professora Thereza Martha/UFMT) me fez pensar muito mais sobre minha atuação, sobre a nossa atuação como professores nesse curso que tem características bastante diferenciadas daquelas de um curso regular em que as aulas acontecem distribuídas em um semestre letivo para acadêmicos não indígenas.

Ler o texto de Joelma Alencar (2014) e observar atentamente os resultados de sua investigação soou para mim como uma segurança de que minhas inquietações não se dão num vazio. O artigo da autora trouxe inspiração e embasamento para escrever as reflexões que agora compartilho.

2 Educação e o processo "civilizador"

Em aspecto geral, conforme considera Dermeval Saviani (2010, p. 26) em "História das ideias pedagógicas no Brasil", "a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se por meio de um processo envolvendo três aspectos que estão fortemente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese". O autor aponta que no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonizaçãotratava-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se buscavam inculcar decorriam de um dinamismo externo, isto é, que vinha diretamente do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANI, 2010, p. 27)

O autor aponta uma dimensão fortemente religiosa nesse processo de educação colocada em prática no processo "civilizador" da colonização que abrangia de forma articulada, (mas não harmônica) três momentos representados pela colonização propriamente dita, conforme as palavras de Saviani (2010):

> [...] a posse e a exploração da terra subjugando os seus habitantes; a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e a conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2010, p. 29)

No nosso contexto do século XXI, ao refletirmos sobre a nossa atuação como professores no curso de Licenciatura intercultural indígena da Unemat me parece pertinente voltar nossa atenção sobre nossas práticas de ensino (e, em seguida, poderemos pensar também nas práticas de pesquisa, nos modos de fazer pesquisa considerando a realização dos trabalhos de conclusão de curso dos/as acadêmicos/as).

Voltando a falar da publicação do artigo de Joelma Alencar (2014) a autora considera que se levarmos em conta as primeiras ações de educação formalizada junto aos povos indígenas no Brasil, praticadas desde o período das missões colonizadoras, será possível perceber a inadequação e o uso de métodos e técnicas educativas que correspondam aos princípios das culturas indígenas.

Desde 1980, a educação intercultural vem sendo proposta aos contextos educacionais multiétnicos. Na formação específica para professores indígenas no ensino superior, a interculturalidade tem assumido lugar político e propositivo. Assim, parece pertinente refletirmos sobre as especificidades que esse ensino requer no que se refere às metodologia tanto no aspecto que diz respeito ao ensino, como no que se refere à pesquisa.

Como destacou Joelma Alencar (2014):

> [...] no percurso histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil,principalmente, com as conquistas advindas da Constituição de 1988, percebe-se anecessidade de ajustes qualitativos nas formas de ensino e de educação que são ofertadasno cotidiano das escolas nas aldeias. Haja vista, que a escola é um bem cultural característico da sociedade não-indígena, que foi inserida no contexto indígena, namaioria dos casos, sem que estivesse prevista no seu projeto de educação ou que o povoreceptor fosse esclarecido de sua função. (ALENCAR, 2014, P. 81)

Dessa maneira, a autora segue dizendo que para vários povos indígenas, a apropriação pela educaçãoescolarizada ocorreu a partir do pensamento de que existe uma relativa superioridade de umsaber que pode ser considerado como verdade, ou a verdade científica e confiável, e que somente com o seu domínio sealcançará o reconhecimento social e a ascensão social e profissional. E foi tal pensamento que pode ter contribuído para que os modelos de escola ocidentalizada fossem adotados nasaldeias.

3 O movimento de reivindicações por uma escola específica

Tendo em vista os modelos de escolas ocidentais implantados nas aldeias, um movimento importante começou a ocorrer no Brasil dos anos 1970. Na contramão do que vinha ocorrendo, nascia uma pauta diferente de reivindicações. Passava a existir um movimento

indígena em meados da década de 70 do século XX,que tinha como uma das pautas de exigênciachamar a atenção para que as populações indígenas tivessem o direito a processos educacionaisespecíficos e diferenciados. Assim, aconteceram algumas mudanças na Constituição de 1988 queforam desencadeando documentos e ações de resistência, que apontavam para uma novaconcepção de escola indígena, que deveria ter as seguintes características: comunitária,intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, conforme explica Alencar (2014). Nas palavras da autora:

> A construção de uma escola indígena específica, intercultural e de qualidade,aponta como princípio a troca dos modelos assimilacionistas pela implantação deprogramas de educação escolares que estejam na perspectiva do projeto de sociedade decada povo indígena (ALENCAR, 2014, p. 82).

Conforme a autora analisa, a escola pode ser considerada um espaço de fronteira, em que segundo Tassinari(1992 apud ALENCAR, 2014, p. 83) pode ser entendida como um ambiente de trânsito, articulação e troca deconhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinição indentitárias dosgrupos envolvidos no processo de educação. "Na efetivação desse modelo de educação escolarizada em contextos indígenas a garantia do espaço e do papel do professor indígena tornou-se imprescindível." (ALENCAR, 2014, p. 81-82-83).

Nesse contexto da importância do papel do professor, e considerando o curso de formação de professores indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso, cabe a seguinte indagação: como estão sendo formados os professores indígenas no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Unemat? Qual a importância que a formação do corpo docente atuante nesse curso assume na consolidação de práticas pedagógicas interculturais no âmbito da oferta de um curso dessa natureza?

Estudar a temática indígena como pesquisador/a, muitas vezes seria condição suficiente para atuar junto aos povos indígenas na condição de professor/a? O que é necessário, além das formações de graduação e pós-graduação para exercer a docência no contexto da educação intercultural indígena? Que características pontuais os professores que ministram aulas nesse curso devem reunir para oferecer essa educação intercultural, específica e diferenciada?Parece-me necessário que se construa algo mais.

Parece-me importante que estejamos atentos, na condição de professores que atuamos no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da Unemat, para não reproduzirmos (ainda que involuntariamente) práticas de características disciplinadoras remanescentes do projeto

evangelizador dos jesuítas e de outras congregações religiosas. A mim parece pertinente um olhar atento para metodologias de trabalho que contemplem a especificidade do contexto intercultural multiétnico, sobretudo, porque a educação indígena apresenta características peculiares[250].

A relação com o tempo é apenas um dos aspectos, que se aponta aqui a título de exemplo. No entanto, outras situações podem ser observadas nesse contexto intercultural multiétnico. E uma formação diferenciada e específica, demanda metodologias de ensino (e pesquisa) diferenciadas e específicas.

Pode-se pensar como proposta,na criação de momentos formativos (ou círculos formativos) com o corpo docente designado para estar em sala de aula (inclusive como condição indispensável para a atuação junto às turmas), como acontece no contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA.[251]

Considera-se que ao se desenvolver momentosde reflexão sobre a prática em coletividade pode germinar uma proveitosa reflexão sobre a organização dos planos de ensino, bem como do próprioconteúdo programático específico a ser desenvolvido em cada componente curricular. Além disso, em conjunto, pode-se pensar sobre as atividades a serem desenvolvidas como reposição parcial, reposição total e etapa intermediária, pois se entende

[250] Um aspecto importante a ser considerado diz respeito a própria relação com o tempo. O tempo cronológico que pode ser medido pelo relógio é observado pelos povos indígenas de outra maneira. No caso ocidental quando o assunto é o tempo, somos naturalmente remetidos a um conjunto de imagens e significados, todos relacionados a estações e meses, subdivisões do tempo do relógio, das datas comemorativas, dos feriados e outros, conforme destaca João Severino Filho (2010, p. 56). O autor continua: "O relógio está no pulso, nos aparelhos elétricos da cozinha, nas diversas paredes da casa, nos aparelhos celulares, nas praças públicas. Acompanhamos as horas, habitualmente. Mesmo nos feriados, nos momentos de lazer. Mesmo que não tenhamos hora marcada." (p. 56). Já os tempos indígenas, observa João Severino Filho: "Os tempos indígenas são constituídos pelo próprio indígena, não podendo haver tempo sem que não seja um tempo histórico, um tempo vivido. Apesar de descontínuo, esse tempo não é fragmentado. A vida é contínua na individualidade de ser indígena em todas as etapas, desde o nascimento, os rituais de passagem, as aprendizagens, o amadurecimento, o envelhecimento e a morte. Contudo, não é concebida na perspectiva individual, mas sim predominantemente na coletividade. Coletivamente, a vida assume um movimento circular de evolução, em que o passado e o futuro se confundem, pois, no presente, as decisões são tomadas orientadas no fato de os antepassados ainda participarem ativamente do cotidiano do povo no plano espiritual, com efetiva influência no plano físico". (SEVERINO FILHO, 2010, p. 57). Para saber mais sobre marcadores de tempos indígenas, proponho a leitura da dissertação de metrado. De SEVERINO-FILHO, João. **Marcadores de tempo indígenas**: educação ambiental e etnomatemática. 2010, 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres.

[251] Alencar (2014) relata que nos primeiros momentos nos cursos de formação promovidos pela UEPA foram observadas algumas situações gerais que soavam como limitadores das práticas docentes. Algumas delas: professores sem formação inicial e continuada com abordagem para adiversidade; desconhecimento dos amparos legais e políticas educacionais da EducaçãoEscolar Indígena; dificuldades em elaborar metodologias de ensino específicas para a formação deprofessores indígenas; desconhecimento da política indigenista da UEPA; dificuldades em elaborar material didático diferenciado para o curso. (ALENCAR, 2014, p. 88-89). Essas situações apontadas pela autora foram superadas, de um lado considerando a própria política de formação docente desenvolvida no curso, de outra parte, devido ao interesse e ao envolvimento dos professores.

que ao trabalhar coletivamente, com uma equipe de professores que se conheçam e planejam conjuntamente as atividades a serem desenvolvidas com a turma, será possível evitar que se repitam atividades já solicitadas, bem como conteúdos já ministrados anteriormente. Ademais, questões sobre como se devem proceder com as avaliações também são da maior importância e precisam ser trazidos para o centro das discussões em momentos formativos, que necessitam acontecer bem antes que se iniciem as etapas presenciais.

Os círculos formativos (ou momentos formativos, ou círculos de aprendizagem) podem proporcionar aos professores um contato mais estreito com leituras sobre a história indígena no Brasil, bem como com as discussões sobre a educação escolar indígena ao longo da história do Brasil em seus distintos períodos: Colônia, Império e República, além de possibilitar as trocas de saberes, o compartilhar de experiências entre docentes que atuam há mais tempo no terceiro grau indígena, com docentes que estão atuando a menos tempo ou que estão começando a atuar.

Conforme a própria Alencar (2014) considerou, e estou de acordo, os momentos formativos podem contribuir significativamente para a desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente com grupos de alunos não indígenas e, muitas vezes (por que não dizer) construídas pela imagem romantizada e/ou exótica do que venha a ser o indígena brasileiro.Assim, conhecer as características históricas específicas de cadapovo ao qual os acadêmicos da turma pertence, pode possibilitar aos professores que elaborem estratégias de ensino que considerem as histórias de vida dessesacadêmicos, bem como de sua comunidade e de suas identidades culturais dando lugar a uma didática intercultural.

E por falar em histórias de vida dos acadêmicos, é também de significativa importância que, na ocasião das aulas, os docentes possam ser informados das necessidades de alguns/as acadêmicos/as se ausentarem do curso (para o caso de precisarem participar de eventos simultâneos ao acontecimento das aulas), de modo que suas situações específicas possam ser consideradas a partir dessas especificidades.

Além dos momentos formativos, uma maior conexão entre a direção da faculdade indígena, a coordenação do curso e os docentes pode contribuir significativamente para o bom andamento das atividades e para a compreensão de que não se pode pensar apenas em transpor os conhecimentos “estrangeiros” no contexto indígena, e nem mesmo escolarizar os conhecimentos indígenas tradicionais. Mais do que isso, trabalhar em contexto multiétnico requer que os conteúdos (na perspectiva intercultural), sejam contextualizados sempre como produção histórica e em suas múltiplas faces dentro do tecido social. A integração entre a equipe de professores, diretoria da faculdade e coordenação do curso é extremamente necessária.

4 Considerações finais

Para finalizar, no contexto das reflexões aqui apresentadas,tomo de empréstimo(por considerar bem oportunas) as palavras de Alencar (2014):

> [...] acredita-se que os fundamentos para uma pedagogia intercultural crítica voltada à formação superior de professores indígenas, ainda encontra-se em construção. Haja vista, que a educação numa perspectiva intercultural exige a formação para metodologias de ensino dinâmicas, de intercâmbio e de superação das problemáticas indígenas, assim como atividades formativas voltadas à sensibilização para a alteridade e o acesso aos conhecimentos acumulados sobre os povos indígenas. (ALENCAR, 2014, p. 96)

Também concordo com Alencar quando a autora considera que talvez, os anseios, asinseguranças e as dúvidas dos professores universitários que se deparam com o desafio de formar professores indígenas [dentre os quais me incluo] estejam relacionados à falta de vivências na formação inicial que lhes forneçam a formação didática necessária para tal atuação, e bem pode ser isso mesmo. E ainda outro aspecto que a autora aponta está ligado a uma situação que é bastante recorrente nas universidades, de que devido aos anos de estudos em uma área específica,alguns professores e professoras consideram não serem necessárias novas formações. No entanto, quando se deparam com o processo de ensino e aprendizagem em contextos indígenas, é possível notar logo de início que há um total desconhecimento e despreparo para lidar com a pedagogia intercultural (ALENCAR, 2014).

Enfim, reforço, a mim, parece bem importante que as universidades que oferecem cursos de licenciatura intercultural indígena possam criar espaços de formação para a diversidade, de modo a possibilitar aos seus docentes a apropriação da educação escolar indígena em todas as dimensões a ela relacionadas.

Referências

ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. **Educação Intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior**. Revista "Forum Identidades". Itabaiana: Gepiadde, Ano 08, vol. 16 | jul./dez. de 2014. p. 79-98.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.**3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO-FILHO, João. **Marcadores de tempo indígenas**: educação ambiental e etnomatemática. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres.2010. 156f.

SABERES, FAZERES E *MODUS VIVENDI* DA ETNIA PARESI: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA ALDEIA QUATRO CACHOEIRAS (MT)

Zuleika Alves de Arruda (DABC/IFMT) Orientadora – zuleika.arruda@cba.ifmt.edu.br
Eduarda Oliveira Motta Souza (IFMT) – eduarda.oliveira@hotmail.com
Marcela Cruz Carlota (IFMT) – marcelaccarlota@gmail
Mayra Christiny Candido Nogueira (IFMT) – mayra.cnogueira@gmail.com
Natalia Streichan da Silva (IFMT) - natstreichans@gmail.com
Stephany Duarte Portela (IFMT) – stephanyduarte64@gmail.com

Resumo: O presente trabalho possui como objetivo apresentar o produto de uma prática pedagógica realizada pelos alunos do curso de Edificações na Aldeia Quatro Cachoeiras, localizada em Campo Novo do Parecis-MT. A prática pedagógica faz parte de um projeto maior multidisciplinar denominado " Cartografias sociais mato-grossense: olhares multidisciplinares sobre a representação e análise do espaço Geográfico" desenvolvido nos Cursos de Agrimensura e Edificações. Para compreender e atuar sobre esse espaço produzido através das diferentes temporalidades é preciso observar as permanências visíveis na paisagem e as invisíveis que estão presentes muitas vezes apenas nas representações sociais ou até no imaginário das pessoas e dos grupos sociais, as quais emergem através da fala das pessoas e de suas ações e intervenções no espaço construído. Partindo do pressuposto de que alguns saberes explicam muito de uma comunidade e do modo como ela interage com o meio ambiente, o presente trabalho buscou através do estudo do meio conhecer as práticas as técnicas, as matérias primas utilizadas nas práticas construtivas do Grupo Paresí. Como produto desse trabalho, além do painel fotográfico, será apresentado um vídeo das práticas construtivas e modus vivendi da etnia Paresi.

Palavras chave: Saberes. Fazeres. Prática construtiva. Experiência pedagógica.

1 Introdução

Os Paresi têm, no seu mito de origem, a representação da sua identidade e territorialidade na Chapada dos Parecis. O mito de origem do povo Halíti-Paresi, coletado no início do século pelo antropólogo alemão Max Schmidt, relata que um grupo de siblings (irmãos germanos) saiu do interior da terra, brotou pelas fendas, pelos buracos das rochas existentes no rio Sakuriu winã, que os imóti (não índios, “civilizados”) chamam de Ponte de Pedra ou Sucuruína, um tributário do Arinos. Ao sair das pedras, os Halíti-Paresi descobriram o mundo e todos os seus rios, seus pássaros, as árvores que existiam, mas que ainda não tinham nome. Destarte, o mito de origem do grupo Haliti-Paresi expressa o seu processo de apropriação material do espaço, bem como a qualidade subjetiva do grupo, com base em imagens, representações e projetos. Estudos etnográficos registram, ao longo dos tempos, a força deste mito na manutenção das fronteiras étnicas do povo Halíti-Paresi, alimentando a consciência de um território e de

um universo sociocultural, sempre mantido e partilhado (MACHADO, 2002).

Nesse sentido, as aldeias possuem direito exclusivo sobre os recursos de seus territórios, que contam com limites definidos, em geral um acidente geográfico, como por exemplo, cabeceiras dos rios. Para a etnia Halíti-Paresí a aldeia é uma unidade social muito significativa e seus habitantes formam um grupo social específico, cujas relações são marcadas pela solidariedade. Seus integrantes se unem para a realização de certas etapas do trabalho agrícola e eventos rituais, assim como, os produtos da caça são distribuídos por todos os membros de um mesmo grupo local.

A aldeia Quatro Cachoeiras, objeto de estudo, localizada às margens do Rio Sacre, é representada por um dos caciques mais tradicionais do povo Halíti-Paresi, o Cacique Narciso Kazaizase. A aldeia possui 98 habitantes e é o local onde ocorre anualmente o Festival de Cultura e Jogos Indígenas dos Pareci. Com cerca de 100 moradores, a aldeia é formada por muitos descendentes de Narciso – filhas, netos e bisnetos que moram nas hatis e casas de madeira e alvenaria, que circundam um pátio central que é o espaço para festas, rituais, prática do cabeça-bol (Jikunahaty) e convivência. Lá, embora os padrões de consumo estejam presentes no seu cotidiano, em meio às "hati" (casas), observam-se construções em alvenaria; ainda se constata o modus vivendi desse povo registrado na sua organização socioespacial, ou pela manutenção do uso da língua nativa (o aruák).

2 Materiais e métodos

O trabalho proposto ocorreu mediante a revisão bibliográfica e experiência vivenciada por meio do estudo do meio na Aldeia Quatro Cachoeiras, localizada em Campo Novo do Parecis- MT. Na visita técnica, por meio da entrevista semiestruturada, os alunos do curso de Edificações tiveram conhecimento prático do processo e técnicas construtivas da casa tradicional (Hati) e seu significado simbólico para esse grupo. Como registro das atividades realizadas foram coletadas imagens (vídeos e fotografias) necessárias para a construção do produto final, posteriormente divulgado para a comunidade no Evento

Áfricas/2016.

3 Práticas construtivas: a técnica e o simbólico das Hati (casa) dos Paresí

O plano tradicional concebido de uma aldeia Paresí consiste em duas háti situadas na extremidade do pátio da aldeia (watéko), em relação de oposição. A aldeia (watéko) está construída em um pátio limpo e redondo, reproduzindo o padrão tradicional de moradia típica do povo Paresí, ou seja, formado pelo pátio, a casa (Hati) e a área posterior contígua à mesma formam um todo social, num continuum que pode ser percebido como uma variação do mais ao menos social. O pátio da aldeia (watéko) é a ante-sala de uma casa; o lugar onde ocorre o encontro e as manifestações culturais.

A moradia Paresi tem o formato elíptico, com duas entradas (portas) nas extremidades: uma voltada para a nascente do sol (significado de vida) e a outra (saída) em direção ao poente (morte). A porta apresenta uma altura baixa, exigindo que o visitante se curve ao adentrar na moradia como símbolo de respeito ao anfitrião, como pode ser observado na figura 2. O simbolismo é marcante no imaginário e cotidiano desse povo, destarte, a casa também tem um significado mítico, por exemplo, é no seu interior que os mortos e seus pertences são enterrados.

Figura 2 – detalhe da porta na Hati (casa)

Fonte: Autoral (2016).

A construção Paresi possui a planta baixa elíptica, com sua estrutura de

madeira (aroeira), com pé direito alto e coberta com palha de buriti ou folhas de guariroba, possibilita uma maior ventilação e luminosidade no ambiente. A estrutura parede cobertura apresenta bastante simplificada pela disposição das ripas (taquara) sobre varas diretamente, sem necessitar reforços adicionais, como pode se observar na maquete produzida (figura 3).

Figura 3 – Maquete da Hati

Fonte: Autoral (2016).

A casa (háti) tradicional corresponde a um grupo doméstico constituído de indivíduos pertencentes a três gerações; um casal com filhos e filhas solteiros, suas filhas e/ou filhos casados e a terceira geração, formada pelos netos e netas. Na casa tradicional (Hati), existe uma classificação interna, demarcando três espaços, basicamente: os situados nas extremidades são designados hitihozóa; a parte onde está o fogo é denominada irikátiaose e o espaço central, designado kotázakõ.

Para os Paresí, a casa é um centro social fundamental onde se realiza parte das festas de chicha, as meninas púberes ficam em reclusão, se prepara a comida, tem-se relações sexuais, nascem os filhos e enterram-se os mortos. A casa também constitui palco de todas as decisões, pois, constitui o lugar onde os homens se encontram para conversar sobre atividades realizadas ou a serem realizadas, planejar festas e desfrutar das horas livres.Atualmente, o interior da casa (hati) é marcado pela presença de objetos domésticos modernos, reflexo do acesso às novas tecnologias informacionais e energia elétrica, que tem alterado a configuração espacial e as práticas cotidianas desses povos. Hoje em dia, na aldeia constata-se uma nova configuração espacial pela presença de moradia construída de alvenaria

e habitada por uma única família.

3 Considerações finais:

A inserção do espaço vivido no ensino da geografia possibilita despertar a criticidade do educando como evolução ativa desse processo. Nesse sentido, a prática pedagógica realizada, possibilitou a compreensão dos conceitos científicos partindo do concreto para o abstrato.

Referências

MACHADO, M. F.Roberto.**"Estação Parecis**: um território expropriado". Fórum: Indigenismo e Antropologia da Ação: 25 anos identificando terras indígenas. Cuiabá, 1 de Agosto, 2002.

SANTOS, M. **Território e dinheiro**. Território, Territórios, Niterói-RJ: PPGEO-UFF/AGB, p. 17-38, 1996.

SOCIOLINGUÍSTICA CONTATO ENTRE RIKBAKTSA E PORTUGUÊS

Mileide Terres de Oliveira (IFMT) – E-mail: mileide.oliveira@jna.ifmt.edu.br

Izaudrelia Samasaik Rikbaktatsa (IFMT) – E-mail: iza_samasaik@hotmail.com

Resumo: A proposta de nosso trabalho é de cunho sociolinguístico, da corrente teórica da *Sociologia da Linguagem*, no qual buscamos ponderar acerca das atitudes linguísticas dos Rikbaktsa a partir da situação de contato entre a língua rikbaktsa e o português. Para o referido trabalho, utilizamos pesquisa bibliográfica e coleta de dados realizada por meio de um questionário aplicado a 30 colaboradores bilíngues rikbaktsa/português. Dos resultados encontrados, enfatizamos que os Rikbaktsa possuem um *bilinguismo individual*, pois possuem no seu repertório linguístico duas línguas, L1 e L2, sendo a língua rikbaktsa e o português. Além disso, há nas aldeias um *bilinguismo social*, pois há coexistência da língua nativa e do português, caracterizando uma situação de diglossia e bilinguismo, pois os falantes bilíngues sabem identificar o uso linguístico de ambas as línguas dentro da comunidade Rikbaktsa. Por fim, identificamos o deslocamento linguístico da língua rikbaktsa na comunidade indígena. Este deslocamento trata-se do desaparecimento da língua nativa, que vem paulatinamente perdendo seus lugares de propagação e dando lugar ao português, que está presente em todas as interações nos *domínios linguísticos* – familiar, escolar, vizinhança, religioso e trabalho. As causas deste processo de deslocamento linguístico estão relacionadas a fatores históricos, como o internato Utiariti, onde muitas crianças órfãs foram enviadas na época da pacificação e eram obrigadas a se comunicar somente em português. Diante desta situação, a educação indígena é um mecanismo de auxílio para a preservação do idioma nativo nas aldeias, sobretudo da formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias.

Palavras-chave: Atitudes Linguísticas. Língua Indígena. Língua Portuguesa.

1 Introdução

A situação de diversidade linguística e cultural vivenciada pela etnia Rikbaktsa, situada no Noroeste do Estado de Mato Grosso, próxima aos municípios de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara, em 34 comunidades indígenas com cerca de 1.411 pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). A língua falada pelos Rikbaktsa leva o mesmo nome de sua etnia. Tal língua é, geneticamente, classificada como pertencente ao tronco linguístico macro-jê (BOSWOOD, 1971; RODRIGUES, 1994). Os falantes Rikbaktsa estão em contato com a língua oficial brasileira, o português [1], a qual vem cada vez mais influenciando a comunidade indígena, o que resulta também em grandes mudanças na vida social e cultural desse povo.

[1]O português é considerado como a língua nacional oficial, conforme prevê o Art. 13 da Constituição Federal de 1988: "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil". Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10640315/artigo -13-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em: 20, Jun. 2015.

A presente pesquisa busca analisar as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa frente à situação de contato linguístico que se dá entre a sua língua nativa[2] e a língua oficial, o português, por meio do aporte teórico sociolinguístico, cuja corrente é a da *Sociologia da linguagem*, embasado nos estudos de Fishman (1971; 1974; 1995), nas definições de bilinguismo individual e social introduzidas pelos estudos de Weinreich (2011) e Atitudes Linguísticas a partir de Schilieben-Lange (1993). Por isso, como objetivos específicos desta pesquisa buscamos: Identificar e analisar as atitudes linguísticas dos falantes bilíngues Rikbaktsa em relação a sua língua nativa (rikbaktsa) e a do outro (português), considerando o *saber sobre a língua* (SHLIEBEN-LANGE, 1993).

Para alcançar nossos objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e posterior coletas de dados em que aplicamos um questionário a 30 falantes Rikbaktsa[3]. As coletas de dados foram realizadas na cidade de Juína-MT quando os indígenas frequentavam o município para realizar seus afazeres pessoais, e, pelas respostas adquiridas, descrevemos a situação de contato linguístico instaurada e analisamos as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa.

2 Atitudes linguísticas: saber sobre a língua (SCHLIEBEN-LANGE, 1993)

A *Sociologia Descritiva da linguagem* explica as regras sociais da conduta linguística e as atitudes relacionadas à língua de uma comunidade (FISHMAN, 1995), apresentamos neste tópico *o saber sobre a língua* (SCHLIEBEN-LANGE, 1993) como uma atitude linguística. Para atingir tal propósito, perguntamos aos Rikbaktsa como denominam as línguas que falam e todos responderam:

1.1: Rikbaktsa e português.
1.2: A nossa língua rikbaktsa e o português.
1.3: Rikbaktsa e português.

2.7: O nosso idioma, rikbaktsa e o português.
2.8: Eu falo em português e falo na língua.
2.9: Rikbaktsa, o nosso idioma e também o português

3.13: Rikbaktsa e português.
3.14: O português e rikbaktsa.
3.15: Português e rikbaktsa.

[2] *Língua nativa* ou *idioma nativo* é entendido neste trabalho como a língua rikbaktsa, falada pela etnia Rikbaktsa em estudo.
[3] Todos os colaboradores assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), assim como os menores de idade tiveram os TCLEs assinados pelos pais ou responsáveis. O Comitê de Ética da UNEMAT aprovou a execução da pesquisa. Conforme CAAE: 19129113.7.0000.5166 – Parecer 890.225.

A partir destas respostas, apontamos a concepção de *saber sobre a língua*, observando que nossos entrevistados são conhecedores do seu falar, ou seja, do seu idioma nativo: a língua rikbaktsa, mas também reconhecem outra língua que não é a nativa de sua etnia: o português. Os colaboradores reconhecem a coexistência dos dois sistemas linguísticos na mesma comunidade.

Perguntamos aos entrevistados como aprenderam a língua rikbaktsa. E eles responderam:

> 1.3: Com **minha mãe**, na aldeia mesmo, sempre fala o idioma.
> 1.4: Com **minha mãe**, na aldeia.
> 1.5: Me interessei, dai **meu pai me ensinou**, mas **os mais velhos** também. Eu gostava muito de sentar com eles, **era o rodeio**, só sentava os homens e onde nóis combinava o trabalho, a caçada e só no idioma e eu me interessei e aprendi muitas coisas, aprendi a cantar, a fazer o velório, aprendi um pouco a história de passado, de como é o clã, a pintura e as festas. Principalmente nós homens aprendia muitas coisas com o material de artesanato e dai você vê cada tipo de clã que a pessoa é.
> 1.6: Com **meus pais** na aldeia e **os mais velhos** também me ensinaram o idioma.
>
> 2.7: Aprendi com os **meus pais** e também com os **anciãos**.
> 2.8: Minha **mãe**, meu **pai** e os **mais velhos** também me ensinaram.
> 2.11: Aprendi com **minha mãe, meu tio** e **os mais velhos** da aldeia.
> 2.12: Aprendi com minha **mãe** e **meus avós** também.
>
> 3.13: Aprendi **na escola**, com as cartilhas. E **as pessoas mais experientes** que falavam no idioma com nóis.
> 3.14: Aprendi um pouco com os **meus pais**, **os mais velhos** também falam e na **escola** tem as aulas de idioma.
> 3.15: Minha **mãe** me ensino, **minha vó** também e o **professor** na aula de idioma.
> 3.18: Aprendi com **meus pais**, **os mais velhos** também ajudam e na escola com o **professor** que ensina nas cartilhas o idioma.

Os colaboradores dos grupos da 1ª e 2ª geração relatam que aprenderam a língua rikbaktsa com os pais e parentes no domínio familiar e os mais velhos na aldeia. O grupo da 3ª geração, por sua vez, aprenderem com os pais, com os mais velhos e na escola nas aulas do idioma, em que utilizam cartilhas elaboradas pelos professores Rikbaktsa para aprender a língua do seu povo.

Os anciãos são os maiores conhecedores da língua rikbaktsa e possuem o interesse de ensinar os costumes, compartilham momentos de conversas e ensinamentos com os mais jovens. De acordo com Pacini (1999, p. 93), “os homens tomavam a frente na organização das malocas, na caça e no preparo da roça; iniciativas essas prioritariamente masculinas articuladas através do *mykyry* que lhes permitiam um domínio da organização social (...)”. O rodeio, citado pelo colaborador 1.5 H, era um costume do povo Rikbaktsa,

em que os homens se reuniam para planejar seus afazeres e nestes momentos havia a troca de experiências.

O *saber sobre a língua*, enquanto uma atitude linguística, consiste numa prática linguística que esta intrinsecamente relacionada aos outros elementos que compõe um *saber a língua*, como o domínio e o uso linguístico. A *Sociologia Descritiva da linguagem* nos auxilia a estabelecer os padrões gerais do uso da língua rikbaktsa e portuguesa na comunidade indígena Rikbaktsa, por meio dos comportamentos linguísticos em relação à língua e seus usuários.

No questionário buscamos descrever a organização social do uso da língua: quando, com quem e onde os Rikbaktsa usam o português e a língua nativa nos momentos de interação, ou seja, quais os *domínios linguísticos* dos Rikbaktsa.

O domínio linguístico consiste na organização social do falante no uso linguístico, em que o indivíduo escolhe uma língua para interagir em uma determinada situação (APPEL; MUYSKEN, 1987). Um falante bilíngue pode na sua casa na aldeia durante o almoço com seus pais conversar em rikbaktsa ou em português e será compreendido normalmente, mas se ele se deslocar para a cidade e estiver em um restaurante comendo com pessoas do centro urbano ele terá que se comunicar em português, porque são falantes da língua portuguesa e não entenderiam se ele falasse em rikbaktsa. Appel e Muysken (idem, p. 27) chamam a atenção para estas *normas sociais gerais*, em que em determinados locais o falante bilíngue é 'obrigado' a se comunicar em uma determinada língua para que seja compreendido. Neste caso, na cidade de Juína, com juinenses, os Rikbaktsa precisam se comunicar em português para que possa haver compreensão de ambas as partes.

Para demonstrar a funcionalidade da *Sociologia Descritiva da linguagem*, Fishman (1995) afirma que os membros de uma mesma comunidade nem sempre utilizam a mesma língua e o mesmo comportamento em relação à língua em todos os momentos de interação social. Para identificar estes domínios linguísticos, perguntamos aos entrevistados qual a língua que eles usam quando encontram seus pais, irmãos/irmãs, professor (a) ou vizinho (a) na cidade de Juína-MT e eles nos responderam:

1.5: Só falo em português.
1.6: Falo mais em português.

2.10: Sempre português.
2.11: Português.

> 3.16: Só em português mesmo.
> 3.17: Português.

Todos os colaboradores responderam que sempre utilizam o português.

Em relação ao domínio familiar, perguntamos qual a língua usada entre marido/mulher e pais/filhos, todos responderam que nestas situações de interação a língua mais usada é o português. Entretanto, há algumas exceções:

> 1.1: Mais português, **as vezes no idioma**.
> 1.2: Mais português, **pros neto eu to ensinando o idioma**, alguma coisa eles já entendem.
> 1.3: A maioria das vezes, **mais em português**.
> 1.4: **As vezes usa o idioma pra se comunica**, mas quase sempre é português.
>
> 2.7: Eu uso mais o português, só que as vezes se tem alguém que entende, **eu falo no idioma**
> 2.8: As vezes nóis **fala no idioma**.
> 2.9: Um pouco **em português e um pouco na língua**, mas mais português.
>
> 3.13: Só **português** mesmo.
> 3.14: Mais **português.**
> 3.15: Pelo que a gente percebe é **mais português**, só os casais mais idosos que usam o idioma.

O uso linguístico do português é predominante no domínio familiar, mas o grupo da 1ª e 2ª geração relatam que também podem usar a língua rikbaktsa, apesar de ser pouco frequente. O saber sobre a língua, para Schlieben-Lange (1993), é o reconhecimento que os falantes têm da sua própria língua nativa e também reconhecem aquilo que é diferente a ela, ou seja, a língua do outro.

Weinreich (2011) afirma que podemos definir o falante bilíngue a partir do seu grau de conhecimento em ambas as línguas e as diferenças existentes entre elas. A língua rikbaktsa e o português possuem filiações tipologicamente distintas. A primeira trata-se de uma língua indígena pertencente ao tronco linguístico macro-jê, e a outra é uma língua indo-europeia de características muito diferentes.

Arruda (1992), antropólogo que conviveu anos com os Rikbaktsa, já havia identificado em sua Tese de Doutorado a perda paulatina do idioma nativo, pois a língua utilizada nas aldeias era mais o português, enquanto a língua rikbaktsa era pouco falada, sobretudo pela “geração Utiariti”.

Segundo Fishman (1971), nos estudos sobre comportamento linguístico, o domínio familiar é fundamental, pois, geralmente, começa na família o incentivo ao uso de uma língua em determinados locais. O domínio é uma esfera social que reúne pessoas por interesses em comum em um ambiente delimitado. Fishman (idem, p. 20) afirma que

o domínio linguístico é uma "construção sociocultural abstrata de comunicação", em que estão relacionados os falantes, os locais, as instituições de uma sociedade, podendo distinguir padrões sociais e comportamentos individuais. A construção desta abstração sociocultural só é possível por meio da análise da escolha que o falante faz do uso da língua nos momentos de interação (ibdem).

Weinrich (2011) afirma que a influência de uma língua sobre a outra pode ser explicada por meio do condicionamento das inter-relações sociais no comportamento da fala dos indivíduos bilíngues, através da relação entre as duas línguas dentro da comunidade linguística. Esta influência pode ser medida por uma pergunta que o pesquisador faz sobre as características do comportamento de fala do indivíduo em alguns discursos, ou seja, sobre a escolha de uma língua em um determinado ambiente. Apesar de não identificar esta relação entre escolha da língua e ambiente de interação como domínio linguístico, o autor já considerava que existiam certos locais em que uma língua era mais utilizada que outra.

Para analisarmos as normas gerais do uso da língua rikbaktsa e do português, perguntamos aos colaboradores qual a língua usada no domínio da vizinhança (aldeia), entre amigos (adultos e crianças):

> 1.3: Também **mais português**.
> 1.6: Também, **eu ouço só português**.
>
> 2.7: Sempre é mais o **português que se fala**.
> 2.9: Lá na aldeia **eu falo em rikbaktsa e português,** porque tem alguns que **se comunicam na língua.**
>
> 3.17**:** Só falo em **português**.
> 3.18: **Português**.

Os grupos da 1ª, 2ª e 3ª geração relatam que falam mais o português durante as interações no domínio vizinhança, que seria a convivência na aldeia com os amigos, apesar do colaborador 1.4 do grupo da 1ª geração relatar que conversa em rikbaktsa com os mais velhos que sabem o idioma: *os mais velhos conversam e falam na nossa língua*, assim como, o colaborador 2.9 do grupo da 2ª geração afirma que se comunica na língua nativa com aqueles que *só se comunicam na língua*, ou seja, os mais velhos que falam pouco o português. A 3ª geração relata que fala mais o português, pois nota-se que a língua portuguesa é aquela que todos entendem e sabem falar, por isso a comunicação pode ser estabelecida. Em seguida, indagamos o uso linguístico no domínio escolar, entre colegas e professor/aluno:

> 1.1: No **internato era só português**, na aldeia eu não estudei, mas os jovens falam mais português.
> 1.2: Eu não estudei aldeia, mas todo mundo fala que na escola é mais **português**.
> 1.3: Na escola tem **mais o português.**
>
> 2.7: Usa mais o **português**.
> 2.8: Também, só **português.**
> 2.9: Quando os professores **ensinam o idioma eles usam a língua rikbaktsa.**
>
> 3.13: Mais português, só na **aula de idioma** que dai usa a língua.
> 3.14: mais português, tem aula que usa as **cartilhas,** pra aprende o idioma, dai usa a nossa língua.

Para o grupo da 1ª geração o domínio escolar é o Utiariti, em que aprendiam com os padres e freiras, por isso afirmam que só falavam português, pois era obrigado, e não tinham aula do idioma nativo. Às vezes, conversavam em rikbaktsa quando: *aparecia algum Rikbaktsa* (1.4), mas a única escola que frequentaram foi o Internato em Diamantino-MT.

No domínio escolar o grupo da 2ª geração relata que prevalece o uso da língua portuguesa, mas nas aulas de idioma nas escolas indígenas os professores falam a língua rikbaktsa para ensinar seus alunos.

No grupo da 3ª geração, prevalece o uso do português, mas usam também a língua rikbaktsa nas aulas de idioma, nas escolas indígenas, pois esta geração frequentou as escolas nas aldeias e aprenderam o idioma com professores, mas eles afirmam que: *o professor fala em português e no idioma* (3.18), ou seja, nestas aulas usa-se também a língua portuguesa.

Diante das respostas elaboramos um quadro de atitudes manifestadas pelos colaboradores diante do uso linguístico no domínio escolar:

Quadro (01): Atitudes manifestadas

+ português	+ rikbaktsa
Usa mais o português	**Usa** a língua
Usam mais o português	Tem aula que **usa** as cartilhas
	Usa o idioma
	Usam a língua rikbaktsa

A utilização do verbo usar demonstra que a língua possui uma utilidade, algo que se pode usar em um determinado momento e depois optar por outra. Como usamos no dia-a-dia uma determinada coisa ou objeto e depois podemos não usar mais. Diante disso, as respostas dos colaboradores são atitudes tanto do saber sobre a língua, quanto do

discurso público sobre a língua, resultante da situação de contato entre a língua rikbaktsa e o português, em que aos poucos os indígenas Rikbaktsa estão abandonando a sua língua nativa.

A Sociologia Descritiva da linguagem propõe que a escolha de uma língua em certos domínios linguísticos pode não ser apenas uma questão de preferência individual, mas também está relacionada às funções que estas relações estabelecem e interferem nesta escolha (FISHMAN, 1995). Para analisar a função que a língua rikbaktsa pode ter no domínio religioso perguntamos qual a língua usada na interação entre pastor ou padre/indígenas:

> 1.3: Tem a **bíblia traduzida em rikbaktsa**.
> 1.5: No idioma, ritual da lamentação, mesma coisa que velório, e quando esta no final da festa, principalmente o dono da festa que chama o pessoal pra buscar o mingau, a chicha, o biju, a batata, estas coisa, dai **fala só no idioma** e chama a pessoa pelo nome no idioma.
>
> 2.10: Lamentação, seca e chuva **é tudo o idioma** e eu entendo um pouco e acompanho.
> 2.12: ritual nosso mesmo **é na língua rikbaktsa**.
>
> 3.16: o padre Balduino também falava na nossa língua rikbaktsa, mas a missa ele **celebrava em português**.

Nos grupos da 1ª e 2ª geração, o domínio religioso trata-se dos rituais realizados nas aldeias, próprios da etnia Rikbaktsa, em que usam o idioma nativo: *fala só no idioma* (1.5). A 2ª geração ainda afirma: *eu entendo um pouco e acompanho* (2.10), os rituais acontecem na língua rikbaktsa e este costume é preservado nas aldeias. O ritual da lamentação é fúnebre e se refere as reclamações e choros que os Rikbaktsa fazem do falecido

A lamentação é realizada até hoje nas aldeias Rikbaktsa; este ritual do funeral é preservado pelos Rikbaktsa. O grupo da 3ª geração relata que apesar de o padre Balduíno saber falar a língua rikbaktsa, suas celebrações eram realizadas em português, ou seja, a interação entre padres/pastor e os indígenas é estabelecida pela língua portuguesa e o uso do idioma nativo acontece nos rituais dos Rikbaktsa, que para eles tem sentido religioso. A escolha de uma ou outra língua reflete a situação de bilinguismo nas aldeias, em que há o uso de ambas as línguas em algumas atividades e a paulatina soberania do português quando algumas atividades são apenas interagidas na língua portuguesa, como por exemplo as celebrações religiosas feitas por padres ou pastores nas aldeias.

Indagamos aos colaboradores sobre o domínio do trabalho, entre colegas:

> 1.6: **Mais português**, quando fazemos artesanato, porque **a maioria não conversa mais na língua.**
>
> 2.9: Quando tem aquele que fala mais na língua **a gente se comunica no idioma.**
>
> 3.16: Mais português, as pessoas que conheço **falam mais português**.

No domínio do trabalho prevalece o uso do português, o grupo da 1ª geração relata que alguns Rikbaktsa estão deixando de falar o idioma nativo, mas ainda existe alguns que se comunicam pela língua rikbaktsa. Nota-se por meio das respostas dos colaboradores, que a língua mais usada nas aldeias é o português, conforme afirma a 3ª geração: *as pessoas que conheço falam mais português* (3.16), então a comunicação é estabelecida pela língua dominante.

Perguntamos aos nossos colaboradores se existe algum lugar na cidade de Juína em que os Rikbaktsa podem usar apenas a língua nativa para se comunicar. A colaboradora 1.6 relata que, às vezes, na CASAI eles brincam no idioma e conversam entre eles. O indígena 1.5 ainda acrescenta: *A não ser que eu encontre alguém mais velho da aldeia,* se os Rikbaktsa encontram alguém da aldeia que fala o idioma, pode haver a possibilidade de se comunicarem em rikbaktsa.

Para Weinreich (2011) o bilinguismo individual trata-se do uso de duas línguas (L1 e L2) por um mesmo indivíduo, analisamos que todos os entrevistados usam a língua rikbaktsa e o português. Todos os colaboradores sabem a língua portuguesa e o idioma nativo, ou seja, sabem duas línguas, por isso analisamos que se trata de falantes bilíngues que reconhecem a organização social do comportamento linguístico, pois sabem dizer quando é usada uma língua e quando se utiliza a outra.

Diante das respostas coletadas, analisamos que os falantes Rikbaktsa possuem um *bilinguismo individual*, pois sabem e usam as duas línguas (L1 e L2), sendo que a escolha linguística poderá depender da organização social do uso linguístico na comunidade, conforme estuda a *Sociologia Descritiva da linguagem.*

Na perspectiva de Ferguson (1974), analisando as diferentes funções das duas línguas, em que o português é a língua dominante, por ser a língua oficial de uso formal, utilizada e ensinada nas escolas. E a língua rikbaktsa tem uso informal, ensinada apenas nas escolas indígenas e não é a língua oficial do país. Os Rikbaktsa podem ser considerados uma comunidade diglóssica porque aparentemente o português e o rikbaktsa convivem dentro da mesma sociedade de maneira “estável”, mesmo a língua dominante

sobrepondo a língua dominada em várias situações. Entretanto, são poucas as situações em que a língua rikbaktsa é utilizada, o seu uso é restrito ao domínio familiar em algumas situações em que se encontram os mais velhos e pode haver uma comunicação no idioma nativo e podendo acontecer também no domínio vizinhança, escolar, no trabalho, ou até mesmo fora da aldeia. Neste contexto, não importa onde, mas quem é o interlocutor, ou seja, um falante Rikbaktsa quando encontra outro falante do idioma nativo pode-se estabelecer uma comunicação em rikbaktsa, assim como durante os rituais nas aldeias. Por outro lado, na maioria das situações, a língua predominante na comunicação é o português.

Considerando a definição de Fishman (1971) de que a comunidade diglóssica pode ser definida a partir do contato entre duas línguas, sem que tenham uma relação genética comum, podendo ter origens distintas, consideramos o caso do rikbaktsa, língua indígena pertencente ao tronco linguístico macro-jê; e o português, língua românica, considerada uma língua indo-europeia que se originou da evolução do latim.

De acordo com as respostas dos colaboradores, o bilinguismo individual consiste na existência de duas línguas em um mesmo indivíduo, os Rikbaktsa sabem o português e o rikbaktsa. O bilinguismo social também está presente entre os Rikbaktsa quando os entrevistados relatam os usos das línguas rikbaktsa e português nos domínios linguísticos e nos momentos de interação, em que em algumas ocasiões usam o português e em outras utilizam o rikbaktsa, analisando que os Rikbaktsa vivem uma situação linguística de diglossia e bilinguismo.

Há sempre uma hierarquia quando duas línguas coexistem em um mesmo espaço, um idioma é escolhido para determinados momentos, esta é a base da diglossia. Ambas as línguas, a língua rikbaktsa e o português, possuem uma relação estável, como no caso do Paraguai apresentado por Fishman (1995) em que ambas as línguas (espanhol e guarani) possuem uma distribuição funcional diglóssica determinada. Entre os Rikbaktsa, há uma delimitação funcional de ambas as línguas, em que todos os falantes se reconhecem como bilíngues, e sabem identificar o uso linguístico das duas línguas.

Antes dos primeiros contatos com os não-indígenas, a língua rikbaktsa era a L1 do povo, a língua majoritária, que passou a ter o uso restrito em ocasiões específicas, como nos rituais religiosos próprios da etnia Rikbaktsa, como o ritual da lamentação, e quando é necessário estabelecer a comunicação com um ancião, que ainda detém o conhecimento da língua nativa e sabe pouco o português, ou ainda, em conversas esporádicas entre Rikbaktsa, em frases soltas que geralmente acontecem no domínio

familiar ou nas aulas do idioma nativo nas escolas das aldeias. A língua portuguesa, por sua vez, era inicialmente usada pelos Rikbaktsa que foram levados ao Utiariti e foram obrigados a aprender a língua oficial do Brasil, o português. A língua portuguesa se propagou e hoje é considerada a língua dominante e a mais usada. Assim, as duas línguas sofreram mudanças no uso linguístico, o comportamento linguístico dos Rikbaktsa sofreu alterações ao longo dos anos, e estas mudanças propiciaram o surgimento de falantes bilíngues e as situações de diglossia analisadas neste trabalho.

No Brasil podemos pensar na situação diglóssica que provavelmente viviam os diversos povos que habitavam o território nacional durante o período colonial e do Império, sendo que um terço da população eram portugueses e os outros dois terços eram africanos, indígenas e seus descendentes (LUCCHESI, 2015).

No início do século XX, quase 60% da população brasileira era descendente de africanos e indígenas, mais de 75% eram analfabetos e menos de 10% residiam nos centros urbanos. Estas pessoas eram marginalizadas pelos seus falares distante da maneira como a metrópole portuguesa falava. Entretanto, se no Brasil a polarização sociolinguística "deixou de opor línguas distintas – o português da elite colonizadora *versus* as línguas indígenas e africanas dos grupos subjugados – ela ainda se manteve, no limiar do século XX, muito próxima a uma situação de *diglossia*" (LUCCHESI, 2015, p. 88). Neste sentido, a situação diglóssica do Brasil seria caracterizada pela coexistência de várias línguas no país, sendo que a língua da metrópole era imposta pela classe dominante, em detrimento à diversidade linguística existente no território brasileiro.

De acordo com Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004 apud LUCCHESI, 2015, p. 114), o Brasil vive atualmente um *multilinguismo localizado,* pois o português é a língua materna de aproximadamente 98% da população e apenas 1% é composto pelos remanescentes povos indígenas que ainda preservam suas línguas nativas. O restante da população é constituído pelos imigrantes, sobretudo europeus e asiáticos.

Considerações finais

Desde o início da colonização do Brasil há registros dos contatos linguísticos existentes no território. Com a chegada das populações europeias, africanas e asiáticas,

viu-se necessário a aprendizagem da língua dos ameríndios que viviam nas terras brasileiras para poder dominar o seu espaço. Diante desta situação, a metrópole envia para o Brasil a Companhia de Jesus, que tinha como objetivo converter os indígenas à fé cristã. Os jesuítas aprendiam a língua dos indígenas e depois ensinavam a língua portuguesa e os obrigavam a seguir os costumes não-indígenas. Ao longo dos anos, a situação de contato linguístico foi sendo intensificada no Brasil, principalmente pelos fluxos migratórios oriundos da exploração dos recursos naturais. Diante desta situação, na década de 50, surge a *Linguística de Contato* com o intuito de estudar os fenômenos linguísticos que resultam dos contatos de línguas.

Retomando nosso percurso sobre as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa diante da situação de contato entre a língua nativa e o português, primeiramente descrevemos a visão atual dos Rikbaktsa diante dos primeiros contatos com os não-indígenas. As primeiras relações não foram amistosas e trouxe muitas mortes por epidemias, sobretudo a malária. Entre 1956 e 1962, foi criado o projeto de *pacificação* com o intuito de amenizar as mortes entre os Rikbaktsa e os seringueiros. Durante este período, alguns Rikbaktsa receberam qualificação profissional por meio de cursos para aprender a cuidar dos doentes e saíam com o padre Balduíno pelas aldeias para ajudar o povo. Os colaboradores narram que nesta época havia aproximadamente 180 indígenas, eles estavam sendo dizimados, e as crianças órfãos levadas para o Utiariti. Quando o Internato fechou e as crianças voltaram para as aldeias, começaram a acontecer alguns casamentos entre os próprios indígenas, fazendo com que a população aumentasse.

Mesmo assim, houve uma mudança no repertório linguístico dos Rikbaktsa, pois aqueles que foram para o Utiariti sabiam apenas a língua nativa e, ao retornar para as aldeias, voltaram falando *mais português.* Os colaboradores relatam que antigamente a língua rikbaktsa predominava nas aldeias em todos os domínios, mas com o passar do tempo o português prevaleceu, por isso analisamos que os Rikbaktsa são bilíngues individuais, porque reconhecem o uso de ambas as línguas, ou seja, possuem um *saber sobre a língua*.

Além disso, há nas aldeias um bilinguismo social, diante da situação de *bilinguismo e diglossia,* pois os colaboradores identificam os domínios linguísticos de utilização da língua rikbaktsa e do português. Existe uma organização no uso linguístico, em que os colaboradores revelam a escolha de uma língua ou outra nos momentos de interação. O uso da língua rikbaktsa é restrito ao domínio familiar, ou quando se encontram com algum indígena Rikbaktsa que sabe falar o idioma nativo, e isso pode

acontecer em qualquer domínio linguístico, como no trabalho, vizinhança, escolar, familiar ou religioso. Destaca-se o domínio religioso nos rituais próprios dos costumes Rikbaktsa, em que se utiliza apenas o idioma nativo, como por exemplo o ritual da lamentação, da seca e da chuva. No domínio escolar, os Rikbaktsa têm a aula do idioma, em que os professores indígenas ensinam a língua nativa por meio de cartilhas e nestes momentos o uso da língua rikbaktsa prevalece.

O que mudou desde os primeiros contatos dos Rikbaktsa com os não-indígenas até os dias atuais foram os usos funcionais das línguas rikbaktsa e portuguesa, e consequentemente, seus domínios linguísticos. Depois da pacificação e do retorno das crianças órfãos para as aldeias, a situação sociolinguística do povo mudou, tornaram-se uma comunidade diglóssica e bilíngue, o português e a língua rikbaktsa estão presentes nos usos funcionais da língua, e o português vem dominando a maioria das interações.

Diante disso, o processo pelo qual podemos sucintamente esboçar neste trabalho diz respeito ao deslocamento da língua rikbaktsa que está perdendo seus domínios linguísticos dentro da comunidade linguística rikbaktsa. É necessário que sejam criadas políticas linguísticas de preservação da cultura/língua rikbaktsa. Por fim, a preocupação em formar indígenas capacitados para ministrar aulas nas aldeias é fundamental para o enriquecimento da própria cultura. O indígena busca uma qualificação profissional voltada para as particularidades de sua etnia, pois deverá retornar às aldeias aquilo que aprendeu em sua qualificação, num processo de valorização da cultura, no caso, a Rikbaktsa.

Referências

APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Language contact and bilingualism.** London: Amsterdam Academic Archive, 1987.

ARRUDA, Rinaldo S. V. **Existem realmente indígenas no Brasil?** São Paulo: Perspectiva, 1994. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n03_11. Acesso em: 20. out. 2016.

____. **Os Rikbaktsa: mudança e tradição.** Tese (Doutorado em Antropologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ATHILA, Adriana Romano. **"Arriscando corpos."** Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Rio do Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BOSWOOD, Joan. **Algumas funções de participante nas orações Rikbaktsa.** Série Linguística. Brasília: Summer Institute of Linguistics (SIL). n.3, p.7-33. 1974b.

____. Evidências Para a Inclusão do Aripaktsa no Filo Macro-Jê. Série Lingüística, **Associação Internacional de Linguística – SIL**, Anápolis, n. 1, p. 67-78, 1973. Disponível em: http://www.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/AKMcJe.pdf. Acesso em: 01. Out. 2016.

____.**Citações no Discurso Narrativo da Língua Rikbaktsa.** Série Linguística. Brasília: Summer Institute of Linguistics (SIL). n.3, p.99-129.1974a. Disponível em: http://www-01.sil.org/americas/brasil/publcns/ling/RKDisc.pdf. Acesso: 01. Out. 2016.

____.**Phonology and morphology of Rikbaktsa and a tentative comparison with languages of the Tupi and Jê families.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Mémoire de maîtrise en Linguistique: Reading University, 1971.

____. **Quer falar a língua dos canoeiros?** Rikbaktsa em 26 lições. Cuiabá: Associação Internacional de Linguística–SIL, Brasil, 1978.

FERGUSON, C. A. **Diglossia.** In: FONSECA, Maria S. V.; NEVES, Moema F. (Orgs.). *Sociolinguística***.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

FISHMAN, J. A Sociologia da linguagem. Trad. de Álvaro Cabral *In:* FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolingüística.** Rio de janeiro: Eldorado, 1974.

____. **Sociología del Lenguaje.** (Trad. Ramón Sarmiento y Juan C. Moreno). Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

____. **The Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When.**1971. In:PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet. *Sociolinguistics***.**Australia: Peguin Books Ltd, 1971.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** 2010. Disponível em:.

ISA- **Instituto Socioambiental**. 2014. Disponível em: http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3657. Acesso em: 17. Out. 2016.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

PACINI, Aloir. **Pacificar: Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Rio do Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras. **Com Ciência, Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, SBPC, Linguagem: cultura e transformação, n. 23, agosto de 2001. Disponível em: http://www.comciencia.br-reportagens-linguagem/ling13.htm. Acesso em: 01. Jun. 2017.

____. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da linguística**. Tradução de TARALLO, Fernando *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

WEINREICH, U. **Languages in contact:** French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

UM EXERCÍCIO ETNOGRÁFICO: OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA ALDEIA TRÊS JACU-MT

Alex Feitosa Oliveira PPGEL/UFMT
Giselle Marques Ramos de Oliveira PPGEL/UFMT

Resumo: Neste estudo, apresentamos um exercício etnográfico relacionadoàs noções de patrimônios materiais/imateriais e, também, tratamos de questões que dizem respeito à convivência de línguas em uma comunidade indígena. Para a elaboração deste trabalho, refletimos sobre as perspectivas teóricas de Fonseca (2009), Franchetto (2007) e Gonçalves (2007). Inicialmente, ponderamos sobre as noções de patrimônios. Na sequência, apresentamos nossas reflexões a partir de observações realizadas em visita à comunidade indígena Três Jacu, localizada no município de Sapezal-MT. Como resultado parcial, trazemos à tona alguns dados que evidenciam o modo como os informantes percebem a problemática em torno dos patrimônios imateriais, além dos conflitos linguísticos existentes naquele contexto.

Palavras-chave: Exercício etnográfico. Noções de patrimônios. Convivência entre línguas.

1 Introdução

Este trabalho representa um exercício etnográfico com o intuito de explorar temas pertinentes e é resultado de um trabalho final da disciplina "Tópicos Especiais em Antropologia I: Patrimônios e Antropologia", no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS)[1]. As nossas observações foram realizadas sobre a aldeia Três Jacu, localizada no município de Sapezal-MT. Buscamos, a partir de um olhar caracterizado pelo estranhamento, problematizar e compreender, em alguma medida, como são percebidas as noções de patrimônio materiais/imateriais pelos indígenas dessa comunidade, alémde explorar a situação multilíngue do espaço que habitam.

Inicialmente, interessa-nos aqui, estabelecer um breve diálogo entre alguns estudiosos da Antropologia, Sociologia e da Linguística a fim de estabelecer laços entre as diferentes percepções que são incorporadas aos conceitos de patrimônios. Certamente, existe uma grande variedade de sentidos que são incorporados a tais conceitos, dependendo do contexto e, principalmente, da cultura a qual nos referimos ou estamos inseridos. Segundo

[1] Em consonância com as práticas da pesquisa de Mestrado, a produção deste artigotrouxe dados relevantes para a dissertação de um dos autores, Alex Feitosa Oliveira, cujo título é "Aspectos Linguísticos e Sociolinguísticos de uma comunidade Wakalitesu/Nambikwara". Importa ressaltar que, em algumas partes do texto, há relatos em 1ª pessoa do singular que se referem ao trabalho de campo do autor. As demais constatações de cunho teórico, registradas em 1ª pessoa do plural, foram realizadas pelos dois autores deste artigo.

a socióloga Maria Cecília Londres Fonseca, a noção de *patrimônio* provoca no senso comum uma percepção limitada, a de um conjunto edificado de monumentos que devem ser preservados a qualquer custo (FONSECA, 2009).

Essa ideia inicial está centrada na necessidade de incitar políticas próprias de tombamentos que contribuempara preservações de edificações e obras de arte, cuja perda seria irreparável. No entanto, essa acepção nos provoca o entendimento de que tais práticas devem estar sempre associadas à conservação e imutabilidade de bens.

A autora entende que devemos ampliar tal noção, já que, mesmo os patrimônios edificados, obras de artes ou lugares, por exemplo, são dotados de narrativas que servem de estratégias simbólicas e históricas que garantem o reconhecimento de múltiplas identidades de uma determinada comunidade e, inclusive, de uma nação. Na tentativa de trazer ao nosso trabalho uma visão mais abrangente, consideremos a imaterialidade ou a intangibilidade patrimonial, apontada pela autora: "[...] a imaterialidade é relativa e, nesse sentido, talvez, a expressão "patrimônio intangível" seja mais apropriada, pois remete ao transitório, fugaz, que não se materializa em produtos duráveis". (FONSECA, 2009, p. 66).

A ampliação da noção de patrimônio possibilita que os olhares para os patrimônios indígenas, como suas diferentes línguas antes consideradas inferiores sejam reconhecidas. Ao tratar dessas questões, a autora pondera "[...] para cientistas, o objetivo pode ser o de viabilizar a pesquisa sobre modos de vida sustentáveis ou sobre diversidade do desenvolvimento humano como evidenciado, por exemplo, em milhares de línguas hoje ameaçadas de extinção". (FONSECA, 2009, p. 73). É preciso também considerar os critérios de vitalidade de línguas ameaçadas de extinção, publicados pela Unesco (MOSELEY, 2010), assim, entendemos que todas as línguas indígenas brasileiras correm o risco de desaparecer.

Ressaltamos que a noção ampliada de patrimônios nos possibilita problematizar outras questões, que não as somente de tombamentos em edificações, ou mesmo da objetificação de um dado elemento cultural, mas sim, de um possível diálogo entre ambas as dimensões de qualquer bem que transita entre a materialidade e a imaterialidade. Pretendemos discorrer, brevemente, sobre as acepções vinculadas ao termo "Patrimônio" e, por fim, apresentar o nosso exercício etnográfico.

2 Noções de patrimônio

A antropologia permite-nos considerar, dentre outras inúmeras questões relevantes, a noção de patrimônio enquanto uma categoria de pensamento, ou seja, analítica. Os estudos do antropólogo José Reginaldo Gonçalves, alertam-nos para o caráter milenar dessa categoria e o perigo de uma apreensão enraizada por um pensamento ocidental que muitas vezes universaliza seus inúmeros sentidos. Desse modo, o autor afirma:

> Muitos são os estudos que afirmam que essa categoria constitui-se em fins do século XVIII, juntamente com os processos de formação dos Estados nacionais. O que não é incorreto. Omite-se no entanto o seu caráter milenar. Ela não é simplesmente uma invenção moderna. Está presente no mundo clássico, na idade média e a modernidade ocidental apenas impõe os contornos semânticos específicos que ela veio assumir. Podemos dizer que ela também se faz presente nas chamadas sociedades tribais. (GONÇALVES, 2007, p. 109).

Assim, na verdade, cada cultura dará o tom semântico para a construção da categoria a qual nos referimos. O autor traduz também, uma percepção relacionada ao "colecionamento", que significa, em outras palavras, a coleção de objetos móveis e imóveis que são valorizados e apropriados por um determinado grupo social. No entanto, essa própria noção possui uma acepção distinta a depender do grupo o qual estamos inseridos ou pertencemos.

Tomemos, como exemplo, algumas particularidades da etnia indígena Nambikwara. O antropólogo suíço Lévi-Strauss fazendo referência à cultura material desses povos afirma: "todos os bens dos Nambiquara cabem facilmente na cesta carregada pelas mulheres durante a vida nômade". (LÉVI-STRAUSS, 1979, p. 272). A partir desse valioso comentário, compreendemos que a percepção quantitativa de objetos não era expressiva no determinado momento de sua pesquisa.

Em um trabalho mais recente, a historiadora Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa, aponta que os Nambikwara, de modo geral, seguem sem a preocupação de acumular bens materiais sejam eles artesanais ou industrializados "Têm por princípio possuir o estritamente necessário para prover suas necessidades imediatas". (COSTA, 2009, p. 28).

Assim, corroboramos com o pensamento de Gonçalves (2007), ao considerar que nem todas as sociedades constituem o propósito de acumular e reter bens, assim como, desenvolvem entre seus pares, noções distintas e complexas sobre os patrimônios que necessitam ser investigadas com foco na possibilidade de transitar analiticamente entre os diversos mundos sociais e culturais.

3 Línguas em perigo

Segundo Mori (2013), no período da chegada dos portugueses ao Brasil, existiam pelo menos mil línguas, das quais apenas 15% são produtivashoje. A situação sociolinguística que se configura no país é diversa. No contexto do estado de Mato Grosso, há pesquisas que apontam o baixo número de falantes nativos em línguas maternas indígenas. Ao tratar desse contexto, Stella Telles, linguista da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) publicou uma gramática das línguas Latundê e Lakodê (grupos da etnia Nambikwara), em que registrou a existência de apenas dez falantes da língua Latundê e uma única falante da língua Lakondê. (TELLES, 2002).

Nessa mesma esteira, Áurea Santana, linguista da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), chama-nos a atenção para os grupos em que a língua portuguesa possui o *status* de língua materna, como é o caso dos Arara, Umutina, Guató e Chiquitano (SANTANA, 2010).

Entendemos que o desaparecimento das línguas ancestrais acarreta prejuízos de toda ordem nos âmbitos individual e coletivo, por isso, acreditamos na relevância de estudos que versem sobre a revitalização e fortalecimento das línguas étnicas em comunidade indígenas. Cabe ressaltarque a vitalidade de uma língua não é programada tecnicamente, uma vez que as línguas são produtos de uma história e, principalmente, da prática dos falantes, podendo evoluir e/ou retroceder sob a pressão ou fatos históricos e sociais (CALVET, 2007).

Entendemos que a cobrança feita em relação à valorização da diversidade dos povos indígenas e, também, na preservação das línguas em que se expressam é, naverdade, uma tentativa de desenvolver posturas de fortalecimento e reconhecimento desses povos enquanto sujeitos importantes na construção da identidade nacional.

Segundo Franchetto (2005), após a explosão do tema *línguas em perigo ou línguas ameaçadas de extinção,* a noção de língua como patrimônio adquiriu novas conotações, que estão associadas à língua e à cultura. Essas acepções entre pesquisadores e membros da comunidade indígena não eliminam, no entanto, as possíveis contradições, pois se de um lado temos o discurso oficial de preservação, de outro, as práticas locais se contradizem em certos momentos.

4 Um exercício etnográfico

A primeira visita à comunidade Três Jacu ocorreu em agosto de 2016; naquele momento, tive a oportunidade de entrevistar alguns indígenas com o intuito de esclarecer questões pertinentes à pesquisa de Mestrado. Após a transcrição das entrevistas, pudemos perceber que o termo "patrimônio" apareceu em suas falas. A partir disso, realizei o levantamento teórico acerca da temática que envolve os patrimônios e sua possível relação com as línguas indígenas.

A minha última visita ocorreu durante o mês de dezembro de 2016, durante quatro dias. Na ocasião, oferecemos um curso de Linguística Básica[2] aos residentes da aldeia investigada. Para o exercício etnográfico, realizado neste trabalho, utilizamos os registros feitos a partir de observações não controladas, diário de campo e entrevistas.

O curso em questão foi realizado em uma sala de aula, da Escola Municipal Indígena Wakalitesu, que está localizada no centro da aldeia, próxima ao posto de saúde e ao centro cultural. A sala de aula, espaço físico do nosso curso, possui uma porta e quatro janelas que permaneceram abertas durante todas as nossas discussões. O espaço conta também com um grande ventilador, um quadro de giz, uma mesa e suas cadeiras escolares possuem uma capacidade para acomodar, no máximo, vinte pessoas. Tivemos como suporte próprio dois computadores e um projetor que foram levados por nós até a localidade.

Durante as aulas, decidimos não dispor as cadeiras de forma organizada, o formato assemelhou-se ao de um círculo. É importante dizer que algumas pessoas participaram através das janelas gradeadas; estes observavam o conteúdo discutido e, quando estavam à vontade, entravam na sala para intervir.

Contamos com a presença de um grupo bastante diversificado; os indígenas participantes apresentaram faixa etária de 13 a 55 anos, grupo composto por homens, mulheres e pequenas crianças. Além dos que efetivamente estiveram durante todas as aulas, contamos com a presença de lideranças que se dispuseram a nos ouvir em momentos distintos.

4.1 O início do curso

[2] O curso foi ministrado pela professora Dra. Áurea Cavalcante Santana durante os dias 15, 16 e 17 de dezembro de 2016.

No primeiro dia do curso, apresentamos o caminho metodológico que pretendíamos percorrer ao longo da nossa visita. Durante as discussões iniciais, todos assinaram uma lista de presença, elaborada anteriormente, para a garantia dos certificados. Foi possível identificar, a partir dos registros, que estávamos diante de um grupo diverso; refiro-me à origem étnica de cada indígena, revelada a partir dos próprios nomes e algumas poucas cópias de documentos que foram entregues. Dentre os sobrenomes registrados, estavam: Irantxe, Negarotê, Nambikwara, Paresi e Wakalitesu[3].

Destaco três falas para entender a dinâmica do local, as explicações ocorreram ao longo dos encontros:

i) A professora Leda[4], ao informar como havia se estabelecido na comunidade, revelou: "Meu pai era Nambikwara e minha mãe Paresi, eu sou mistura, mas me considero Nambikwara e gosto dos costumes do povo".

ii) Nessa mesma esteira, Carlos Terena prontificou-se, em um outro momento, a falar de sua origem: "Minha mãe é branca e meu pai da etnia Terena. Eu já vivi na cidade e também gosto de morar aqui. Aqui é tranquilo e fica perto da cidade".

iii) Ao tentar entender a dinâmica dos povos, naquele pequeno contexto, o senhor Marcos Wakalitesu, em um tom de brincadeira, disse em voz alta: "Eu sou o único Wakalitesu daqui, né? Tenho no registro o nome, o resto pode até ter nascido aqui, mas eu sou Wakalitesu".

Entendemos que, a partir do exposto, estávamos diante de um contexto multiétnico e pouco conhecido.

4.2 A hora do intervalo

Durante o curso os indígenas foram expostos a distintos temas e foram os atores principais das discussões; dentre os nossos objetivos estava o de esclarecer o nosso trabalho, de caráter linguístico. Os olhos atentos ao horário do intervalo pareciam buscar a solução para algo que não conseguíamos ver.

No segundo dia de aula, ao tratar especificamente da língua Wakalitesu/Nambikwara, ouvi o termo "patrimônio" relacionado à língua indígena. A professora Leda foi a primeira a utilizá-lo: "Os mais velhos precisam entender que é importante falar com os seus filhos na língua. Porque é um patrimônio do povo, né? Eu

[3]Negatorê e Wakalitesu são grupos pertencentes à etnia Nambikwara.
[4]Por questões éticas, optamos por atribuir nomes fictícios aos informantes.

falo sempre isso". A informante parece entender a língua Wakalitesu como um patrimônio que deve ser repassado e mostra durante a sua fala uma grande preocupação com a vitalidade da língua ao tratar da transmissão entre os mais velhos e os mais jovens.

Durante o nosso chuvoso intervalo, pedi à professora Leda alguns minutos para uma conversa. Entre os artesanatos que ela havia levado para comercializar, iniciamos o nosso diálogo. Com um sorriso no rosto, ela respondia as minhas dúvidas de maneira calma e de modo bastante atencioso. Ao tratar da problemática que envolve os patrimônios, a professora afirmou: "Alex, é assim: Eu entendo que patrimônio é o que a gente tem de mais valioso, é uma identidade, e uma língua é uma identidade. Quando a gente esteve agora em Brasília, eu fiquei um pouco envergonhada porque eles querem saber algo na língua e eu não falo nem Paresi e nem Nambikwara".

A partir do exposto por Leda, percebe-se que o "patrimônio linguístico" é entendido como um meio a reforçar a identidade indígena. A professora se utilizou do domínio das línguas ancestrais para exemplificar o seu modo de ver a temática.

4.3 Diálogos espontâneos ao final das aulas

Em meu diário de campo, há alguns registros dos momentos em que os indígenas fizeram uso de suas línguas ancestrais durante a realização do curso. A alternância de códigos ocorreu, em grande medida, por homens e mulheres mais velhos. Entre algumas motivações está o fato de discordarem de algo, como registrei ao final da última aula: "Eles estavam conversando em português, mas, no momento em que José discordou de Carlos Nambikwara, eles passaram a falar em Wakalitesu" (DIÁRIO DE CAMPO, p. 4).

Posteriormente, ao questioná-los sobre o uso da língua Wakalitesu/Nambikwara, os dois concordaram que é um modo mais fácil de discutir e, além disso, é um código linguístico que utilizam para entrar em acordo sem que outros percebam; nesse caso, referiam-se à nossa presença e, também, a situações comuns quando vão até a cidade de Sapezal.

Entre os mais jovens, a língua portuguesa foi a mais utilizada em sala de aula. Por outro lado, ainda que as observações relevem isso, houve, durante algumas entrevistas realizadas ao final dos encontros, a necessidade da autoafirmação indígena através do domínio da língua Wakalitesu/Nambikwara, como disse Felipe: "Na aldeia a língua deve ser muito valorizada, pois, ela é muito importante para nós. Eu sei falar algumas palavras e gosto".

Consideramos que a língua Ancestral e o Português servem, nessa relação, para integrar os sujeitos que ali convivem, sejam indígenas da mesma etnia ou não, e, também, funcionam como importantes fontes de poder cultural/linguístico.

Nessa perspectiva, o cenário físico do nosso curso funcionou como um espaço de luta pelo reconhecimento e valorização da língua Wakalitesu/Nambikwara e, ao mesmo tempo, cede um grande espaço à língua Portuguesa que permitiu a nossa comunicação.

5 Considerações

Evidenciamos, em nosso trabalho, algumas noções sobre os patrimônios a partir dos estudos da socióloga Maria Cecília Londres Fonseca (2009), que aponta, entre outras questões, uma noção de patrimônio que transitando entre a materialidade e imaterialidade.

Em seguida, destacamos uma referência dos estudos antropológicos, José Reginaldo Gonçalves (2007); centramos-nos em sua noção de patrimônio enquanto categoria de pensamento. No intuito de problematizar essa questão, buscamos evidenciar, a partir das contribuições de Lévi-Strauss e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa, ambos estudiosos da cultura material e imaterial Nambikwara, que cada comunidade dará o tom semântico para a categoria a qual nos referimos.

Por fim, o estudo trouxe questões relacionadas a observações realizadas em minha última visita à aldeia Três Jacu, em Sapezal-MT. Dividimos o exercício etnográfico em três momentos essenciais para as nossas aulas. De modo simples, o momento inicial serviu para verificar que estávamos diante de um contexto multiétnico, o que significou uma grande fronteira simbólica entre o “outro” e o “eu”.

Em nossa primeira visita, o termo “patrimônio” se mostrou recorrente nas falas dos indígenas e nos motivou a realizar um levantamento teórico em relação ao tema. A “hora do intervalo” representou um momento importante para as discussões realizadas aqui e, a partir da fala de uma professora, pudemos entender brevemente o que ela entende por “patrimônio”.

Ao final, os “diálogos espontâneos” surgiram para esclarecer questões pertinentes à problemática das línguas que convivem na comunidade. De uma forma ou de outra, é interessante perceber o modo como a língua Wakalitesu/Nambikwara e a língua Portuguesa ocupam espaços valiosos de enunciação, pois é por meio das interações

que questões identitárias são elaboradas constantemente. Nesse sentido, observamos que a língua Wakalitesu/Nambikwara é o elemento que caracteriza a autonomia do grupo dominador de um código restrito, os falantes da língua Ancestral que, a nosso ver, detêm um bem cultural e garantemo poder de alternância entre os códigos linguísticos, se assim desejarem.

Referência

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf >. Acesso em: 28 de maio de 2016.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: Ipol, 2007.

COSTA, A. M. R. F. M. **Além do artefato**: cultura material e imaterial Nambiquara.Cuiabá: Editora da Universidade de Mato Grosso, 2009.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas em perigo e línguas como patrimônio imaterial: duas ideias em discussão. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**: patrimônio imaterial e biodiversidade. n. 32, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo. **Antropologia dos Objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro: MINC-Coleção Museu, memória e cidadania, 2007.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da *pedra* e *cal*: Por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (orgs.). **Memórias e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos.** Lisboa: Edições 70, 1979 (Perspectivas do Homem).

MORI, Angel. 2013. Entrevista de Angel Corbera Mori (Unicamp) à revista eletrônica Terra da Gente (19/abril/2013). Disponívelem:<http://www.etnolinguistica.org/media:19abr2013>.Acessoem: 10 dez. 2016.

MOSELEY, Christopher. (Ed.) **Atlas of the World's Languages in Danger**. 3. ed. Paris, FR: Unesco Publishing, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>. Acesso em: 22 dez. 2016.

RODRIGUES, AryonDall'Igna. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SANTANA, A. C. A linguística como disciplina nos cursos de formação de professores indígenas - uma experiência no projeto hayô – magistério intercultural. **IV Fórum de Educação e Diversidade**. Disponível em: <need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

TELLES, Stella. 2002. **Fonologia e Gramática Latundê/Lakondê.** Amsterdã: VrijeUniversiteit.

VOZES DA FLORESTA: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO CURRÍCULO DE ESCOLAS PÚBLICAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENA

Deloise Ângela Amorim de Lima (UNIR/PPGEE/MEPE) – amorim.deloise@gmail.com
Patrícia Dias (UNIR) – patriciadiasopo@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do ensino de história e cultura dos povos indígenas na educação escolar indígena a partir da análise do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), bem como, evidenciar possibilidades de uma educação voltada a desconstruir preconceitos por meio das exigências da Lei 11.645 de 2008 que garante o ensino de História e cultura indígena no currículo escolar em todo o país. O presente estudo aborda o ensino de história e cultura indígena como ferramenta imprescindível para contribuir na construção de diálogos interculturais na escola, na perspectiva de reconhecimento e valorização da diversidade cultural no país. Desse modo acreditamos que seja possível construir uma educação voltada ao respeito as diferenças, aos povos indígenas em âmbito nacional, regional e local. Os pressupostos metodológicos baseiam-se na pesquisa bibliográfica e documental, por meio de análise do RCNEI e destacando as contribuições da Lei 11.645/2008 para o currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino de História e cultura dos povos indígenas. Currículo intercultural. Lei 11.645/2008.

1 Introdução

> Vi armar uma arapuca
> com a isca do progresso
> quem comer deste feitiço
> desconhece o seu lugar
> seu lugar... seu lugar... seu lugar.
> (Tawaraná - Josino Medina)

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do ensino de história dos povos indígenas em escolas indígenas a partir da análise das orientações curriculares específica para esta instituição, bem como discutir a respeito das possibilidades para as escolas não indígenas com a implantação da Lei 11.645/2008, que garante o ensino de História e cultura indígena no currículo escolar.

A construção de práticas pedagógicas diferenciadas para ensinar história e cultura dos povos indígenas no currículo das escolas públicas e privada no país tem sido um grande desafio. E vale questionar, como estabelecer uma relação entre o ensino de história e cultura ameríndia para as escolas indígenas e não indígenas? Ou ainda, qual o tipo de prática pedagógica que poderia ser pensado para atender as essas demandas? Pensando sobre esses questionamentos e que desenvolvemos esse artigo.

Metodologicamente, este trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e na pesquisa da análise documental, o Referencial Curricular para Escolas

Indígenas RCNEI/1998 e a Lei 11.645/2008. Para melhor organização do artigo dividimos-lo em duas sessões na primeira abordamos o RCNEI e as implicações para o ensino da história e cultura indígenas em escolas nas aldeias, a segunda sessão discute a importância da lei 11.645/2008 nas escolas não indígenas, por assegurar o ensino da história e cultura dos povos indígenas nesta instituição e, por último apresentamos as considerações finais.

2 Ensino de História e cultura dos povos indígenas: O RCNEI em prol da memória e afirmação étnica.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1998, este documento foi considerado um marco na história da educação escolar indígena, pois, contou com a participação de professores e lideranças indígenas em sua elaboração, evidenciando o protagonismo indígena nas discussões e construção de leis e políticas públicas.

Sabe-se que, historicamente, a educação escolar na vida dos povos indígenas tem sido conduzida com propósitos integracionistas, segundo Candado (2006), "na educação brasileira, de herança européia, o ensino de História foi introduzido para reproduzir um tipo de história "encomendada" pelos dirigentes políticos da sociedade nacional". Pode-se afirmar que por séculos a história brasileira foi contada apenas na versão dos colonizadores, ignorando completamente os povos indígenas sobreviventes que tem muito a dizer sobre o processo de colonização e integração que sofreram.

Para Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 62), acrescenta-se além do foco principal a inclusão da língua portuguesa no currículo das escolas indígenas "[…] Mas ela inclui, além das práticas curriculares que conformam tempos, espaços e relacionamentos específicos da cultura escolar, outros componentes curriculares, dentre eles a história." Deste modo, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) no sentido de perceber o porquê e para que estudar história nas comunidades indígenas propõe práticas pedagógicas para abordagem de um conteúdo que atenda a especificidades de cada povo indígena do país.

Como indicou Bittencourt (1994, p. 106), "[…] ao se introduzir os estudos de História para as sociedades indígenas, surge obrigatoriamente a questão das formas de relações estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na maioria das vezes, por conflitos e violência." Nesse sentido, nota-se que a escola desenvolve papel ambíguo na educação indígena, pois ao mesmo tempo em que amplia as formas culturais de comunicação interculturais, também substitui sua cultura pelo saber projetado conforme interesses,

hegemônicos mediante uma escola que elege os saberes a serem transmitidos no currículo escolar.

Assim o ensino de História nas escolas indígenas deve assumir outra perspectiva, valorizando os saberes e práticas tradicionais, ancestrais, orais etc. destes povos, uma vez que, a História enquanto constitui-se como disciplina no Brasil "[…] propunha criar os fundamentos da unidade e da hegemonia nacional, enfatizando os fatos políticos e afirmando o Estado como gestor e controlador da nação. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 62)

Na perspectiva da representatividade e identidade étnica, o ensino de História, de acordo com relatos, descritos no RCNEI indígena (1998), docentes da região do Acre: Pianko, Asheninka, Joaquim Maná e Kaximawá ressaltam a importância de realizar pesquisas para escreverem sobre a história de seus povos a partir de suas perspectivas. Estes professores afirmam que, "[…] A história que a gente vê escrita só registra os acontecimentos do povo dos historiadores, dos brancos, para dizer que são os poderosos." (BRASIL, 1998, p. 195).

Para Bittencourt (2009, p. 121) a história contato na perspectiva do colonizador serviu a princípio "[...] para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado – nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. A contribuição de seu ensino para a constituição da identidade permanece, mas não se limita a constituir e forjar uma identidade nacional".

É importante compreender, que é possível formar identidade mediante currículo escolar, especialmente por meio do ensino de História, associada a concepções da História, e da construção da memória de um povo, legitimado por relações de poder, de quem domina o universo da escrita, que a sociedade incorpora como sendo legitimo nos processos históricos. Por outro lado é possível também construir identidades, por meio dos conteúdos escolares, visando a valorização e respeito as diferenças étnicas, culturais, sociais.

A esse respeito, os conteúdos curriculares, de acordo com Silva (2011, p. 197) devemos estar atentos as questões do poder, e ao "[...] examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão". Para esse autor, devemos questionar "Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo?"

As propostas abordadas do RCNEI e demais referenciais para a educação indígena, tenta restabelecer uma História diferente, pautadas no reconhecimento da diversidade e no surgimento de novos conceitos nas tendências contemporâneas, e nesse caso as sociedades

esquecidas e marginalizadas pela historiografia brasileira e "eurocêntrica" agora colabora na transformação das mentalidades pautadas na discriminação e desrespeito ao outro.

Por uma educação diferenciada e específica, o ensino de História deve atender a necessidade de cada povo, rememorando suas memórias, respeitando a diversidade cultural e sua identidade. No entanto, questionam-se as práticas de ensino sejam eficazes e transformadoras. Vale ressaltar na integra demandas de docentes indígenas, como exemplo, citadas pelo professor Bruno Kaingang, do Paraná, conforme (BRASIL, 1998, p. 79).

> Quero que seja incluído como objetivo: Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade que possibilitem novas formas de atuação. E que nesse questionamento que alunos e de modo geral as pessoas daquela comunidade vão tornar-se sujeitos capazes de atuarem na transformação da sua realidade e ter uma compreensão maior dos problemas que as comunidades enfrentam. Atualmente, o conjunto de preocupações que norteia o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola leva ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, tais como: atenção ao conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para problemas detectados na comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentira social; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, seja dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. É de se ressaltar o papel central da História para alicerçar a prática da cidadania, especialmente ao colocar em evidência a diversidade das culturas que integram a história dos povos.

Este e outros depoimentos enunciados pelo RCNEI, indígena (1998) demonstram nos relatos de alguns professores (as) respostas unânimes a respeito da importância do ensino da História do próprio povo, suas lutas e resistência, nas escolas indígenas. Deste modo, ressaltamos a importância de pesquisas que continuem refletindo para que serve ensinar História em escolas indígenas.

Apesar da trajetória, conflituosa que a Escola ter se constituído imposta as populações indígenas, impondo-lhes outras culturas, outros modos de vida, inicialmente e em vários momentos não respeitando suas tradições, costumes, crenças, mitos etc. No entanto, a escola pode representar para determinadas experiências vividas pelos povos indígenas como ferramenta para afirmação de suas identidades étnicas. Deste modo com o auxilio do componente curricular de História.

Deste modo, ao registrar as fontes orais tais como: os mitos, narrativas diversas, memórias, costumes, valores, etc. De modo que, […] os registros de relatos não deve servir

para interromper o processo de permanente reconstrução de seus significados. (BRASIL, 1998, p. 203). De outra forma, outras práticas construídas na perspectiva dos povos indígenas, podem também contribuir para a construção de práticas pedagógicas diferenciadas para ensinar a história e cultura indígenas no âmbito do currículo de escolas não indígenas do Brasil. De modo que, indagações a respeito de uma lei que garanta o ensino de história e cultura indígena na sala de aula, na atualidade, ainda continuam pertinentes, pois estas fontes, por mais que tenham avanços nos estudos e pesquisa precisam ser criteriosamente fundamentadas e cuidadosamente divulgada, compartilhada nas escolas.

Embora, a escola ainda é concebida de modo que o conhecimento escolar é imposto por outra cultura. Tendo em vista que estes conhecimentos transitam de maneira conflituosa nos currículos. O ensino de História nas escolas indígenas, mediante diálogos interculturais e interculturalidade critica (WASH, 2009) pode ser um instrumento favorável para atender as duas demandas uma ensino especifico e diferenciado para os povos indígenas e a partir daí contribuir no cumprimento da exigência da implementação da Lei 11.645 de 2008.

Nesse sentido, em relação a obrigatoriedade do ensino de História e cultura indígena nas escolas públicas e privadas do país. Bergamaschi e Gomes, (2012) argumentou que: se os povos indígenas lutaram por seus direitos não podem deixar de se preocupar em mudar as concepções equivocadas e preconceituosas existentes até os dias atuais. Deste modo, os povos indígenas devem ter "[…] o cuidado necessário que as escolas não-indígenas tenham a mão informações mais dignas, apoiadas em conhecimentos respeitosos e que sua história e sua cultura sejam efetivadas […]" (p. 55).

3 A Lei 11.645, 2008 como possibilidade de um currículo multicultural

Considerando as demandas dos povos indígenas por uma educação diferenciada, intercultural e especifica, no âmbito educacional e educação escolar, destaca-se também a necessidade da inclusão da temática indígena na Educação Básica, em instituições não indígenas, conforme afirma o parecer 14 publicado pelo Ministério da Educação (MEC).

Questões abordadas na sessão anterior continuam pertinentes, pois, como afirma Medeiros (2012) há avanços nos estudos realizados a respeito dos povos indígenas, mas principalmente em se tratando dos livros didáticos como no ensino de história, os mesmos continuam sendo mencionando de forma genérica e com alguns estereótipos em destaque, tais como: o uso do termo "índio". Embora "[...] com algumas exceções quando se fala dos povos

contemporâneos e são apresentados distintas etnias, sem necessariamente aprofundar sobre suas especificidades." (Medeiros, 2012, p. 55) e ainda:

> Eles reclamam ser reconhecido como povos culturalmente distintos e como sujeitos da história - e de sua participação na chamada história do Brasil. Mas também é importante estudar os povos indígenas porque os não índios têm o direito de conhecer a diversidade e de saber que os seus modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes. [...] Assim como os índios, os não-indígenas também têm o direito de conhecer o seu passado a partir da oportunidade de estudar a história de seu território e de uma ancestralidade ameríndia que geralmente não é sequer reconhecida. (MEDEIROS, 2012, p. 50-51)

Nesse sentido, Baniwa, (2006) argumentou que o termo "índio", ao longo da história foi utilizado de modo equivocado. Posteriormente o termo indígena passou-se por processo de aceitação pelos indígenas como meio de reivindicações enquanto grupo e demandas em comum. Todavia há uma diversidade de povos cada um com suas especificidades, como exemplo: língua, religião, cosmologia, modos de vida e sobrevivência, história etc. Dentre outras questões, no âmbito escolar, o direito a diferença é uma das principais reclamações dos povos indígenas, principalmente quando se refere aos territórios da educação. Ainda conforme Medeiros (2012) parafraseando Bonin (2007): "[…] Esse "índio" geralmente é retratado pelo ensino de história a partir de estereótipos que simplificam, essencializam, ficção representações e reduzem as complexidades do outro a um conjunto mínimo de signos". […] (MEDEIROS, 2012, p 55)

Contextualizando, atualmente, a partir das inferências observadas no âmbito das relações interpessoais, muitas vezes, os indígenas são retratados como violentos e que as leis brasileiras os protegem além da garantia de direitos comum a todos, NO estado de Rondônia, por exemplo, perdura a ideia que os indígenas recebem salário vitalício do Estado, prevalecendo a noção, equivocada, que os indígenas são tutelados pelo Estado.

Vale ressaltar […] "outras noções que são ainda mais preconceituosas: por um lado, os índios são selvagens, primitivos, preguiçosos, canibais, poligâmicos; por outro, são ingênuos, inocentes, bondosos e protetores do meio ambiente." (MEDEIROS, 2012, p. 55). No geral, se uma pessoa de origem indígena comete algum erro, ou crime, a responsabilidade remete-se a todo o povo ou comunidade indígena.

Para tanto, Medeiros (2012, p 55-56) argumenta que:

> [...] esses sinais diacríticos impostos pelo pelos não índios são muito específicos e descontextualizadas, ignora uma riqueza cultural e a multiplicidade de modos de vida e levam aos indígenas que não se enquadram neste modelo a causar estranhamento e a não serem reconhecidos como índios. É importante destacar que as origens destes

> estereótipos estão na historiografia, principalmente na dicotomia entre índios bravos e dóceis, cunhada no período colonial e registrado na história Nacional pelo Instituto Histórico e geográfico brasileiro (IHGB).

Segundo esta autora, (2012, p. 56) "Vivemos um momento de avanços teóricos e de ampliação de Pesquisas na temática indígena. Nos livros de currículos escolares, já se sentem essas transformações. No entanto, ainda se percebe permanências da velha tradição historiográfica - O que é natural, pois ela atuou por praticamente cinco séculos e deixou um legado de muita força."

Atualmente, sabe-se que há muitas possibilidades de se trabalhar a temática indígena em sala de aula a fim de desmistificar tais preconceitos. Deste modo, no que competem as ações dos educadores, no processo de apreender as ferramentas disponíveis e de acordo com Medeiros (2012, p. 56), "[...] aceitar o desafio de romper com as velhas formas de abordar a temática indígena e de ensinar que […] são sujeitos da história e tem um universo rico e diverso do qual temos muito a aprender."

Importante destacar as inúmeras contribuições que herdamos dos povos indígenas no Brasil, mas a sociedade brasileira em sua maioria nos âmbitos sociais e institucionais ainda não as reconhece. Estas contribuições perpassam os modos de vida, a cultura, a história, os meios econômicos, o meio ambiente a herança linguística etc. Conforme vimos em publicações tais como: A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus, organizado por Aracy Lopes da Silva e Luis Donizete Benzi Grupioni, tendo a primeira publicação em 1998; A Temática Indígena na Escola: subsídios para os professores, de Ana Piñón e Pedro Paulo Funari, (2011); dentre outros. Anterior e posterior a publicação da Lei que obriga o estudo da temática indígena no currículo escolar.

Nessa perspectiva, de valorizar as diferenças étnicas e culturais na escola, a Lei 11.645/2008 tem se tornado tema de muitas discussões nos últimos cinco anos. Para Silva, Neves e Dias (2016, p. 04) é essencial que o currículo escolar aborde a diversidade dos povos indígenas, pois a prática dos conteúdos exigidos pela Lei – o estudo da história e da cultura indígena – pode "[...] contribuir para que os/as estudantes tenham acesso a essas saberes, proporcionando o ensino de um currículo diversificado, intercultural e em decorrência disso, um olhar mais respeitoso para as culturas."

> Ao trazer para a escola as discussões relacionadas à história e a cultura indígena exigido pela Lei 11.645/2008 para as práticas do ensino pode proporcionar o conhecimento da diversidade cultural presente nas sociedades indígenas, que muitas vezes não é representado no currículo e no livro didático das escolas não indígenas e

> o vir a conhecer poderá contribuir para a diminuição ou prevenção de formas de preconceitos e estereótipos existentes. (SILVA; NEVES; DIAS, 2016, p. 07).

Além do mais, para as mesmas autoras, "É preciso trazer a diversidade cultural existentes na sociedade brasileira para as discussões no currículo: o negro, o indígena, o morador do campo, o ribeirinho, o quilombola, para que possam ser vistos e refletidos no ensino". (Ibid. p. 07).

De acordo com Neves (2013) o cumprimento da Lei 11.645/2008 é um mecanismo que auxilia na redução do racismo, preconceito e a discriminação étnica racial, na esperança de contribuir para uma convivência social igualitária, na qual se possa valorizar as diferenças e identidades.

Desse modo, acreditamos que as aproximações entre o ensino da história e cultura dos povos indígenas tanto nas escolas indígenas como nas não indígenas ocorrem exatamente na possibilidade de diminuir preconceitos e valorizar as diferentes identidades, culturas, saberes. Tanto o RCNEI para com a Lei 11.645/2008 garante o ensino da história e cultura dos povos indígenas nas escolas, cabe as instituições escolares e os/as professores/as pensar propostas curriculares que abordem temas sobre as diferenças locais.

4 Considerações finais

Quanto a demandas supracitadas, tais como: o ensino de história na escola indígena e não indígena. Inferimos que as aproximações são possíveis. A nosso ver há complementaridade, uma necessita da outra. Embora, há as especificidades a serem consideradas, bem como prática pedagógica especifica para cada realidade, pois deve-se considerar o contexto da sala de aula, tanto a indígena quanto a não indígena. Em ambos os contextos há interculturalidade, pluralidade de cultura, de modos de vida, de concepções etc.

Deste modo, o (a) docente deve valer da formação continuada no intuito de pensar práticas pedagógicas diferenciadas para ensinar a história e cultura dos povos indígenas no currículo das escolas públicas e privada do país e também no interior das escolas indígenas respeitando um currículo próprio e diferenciado. No entanto, como estabelecer uma relação entre o ensino de história de forma especifica para as escolas indígenas com o ensino da história e cultura indígena na escola não indígena? Que prática pedagógica diferenciada poderia ser pensada para atender as duas demandas?

As questões iniciais nortearam a reflexão, tendo como objetivo principal refletir acerca do ensino de história na educação escolar indígena a partir da análise do Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) bem como, para as escolas não indígenas na perspectiva de atender as exigências da Lei 11.645 de 2008 que obriga o ensino de História e cultura indígena no currículo escolar.

Porém não foi possível pensar uma prática pedagógica diferenciada para atender as duas demandas, não esgotando aqui esta possibilidade, podendo ser assunto para próxima proposta, tendo como anúncios os pressupostos de um processo que deve considerar o contexto da sala de aula, construindo e reconstruindo, pois cada sala de aula, seja indígena ou não indígena, tem suas especificidades a serem consideradas.

Entendemos que seja relevante para cada sujeito conhecer, reconhecer, valorizar sua própria história. E esse conhecimento pode contribuir para erradicar progressivamente os preconceitos e discriminações sofridos pelos povos indígenas, foco principal nesta reflexão.

E com isso, inferimos que o papel de toda a comunidade escolar é imprescindível neste processo. No ensino de história, na atualidade é possível pela diversidade de fontes que podem ser valorizadas tais como: a memória, a tradição oral, dentre outros, todas possíveis para valorizar não somente as fontes escritas, mas também as fontes orais.

Por outro lado no que se refere ao ensino de História e cultura indígena na escola pública e privada do país, conforme exigências da Lei 11.645 de 2008 entendemos que houve avanços, especialmente na reformulação dos livros didáticos em âmbito nacional, mas ainda abrange a temática de forma genérica, com algumas especificações. No entanto, no que se refere a temática regional e local há muitas lacunas a serem superadas.

Referências

BANIWA, Gersem. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Ensino de História para populações indígenas, Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set.1994. Disponível em: <http://rbep. inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1982/1951>. Acesso em 04 jul: 2017.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 23/06/2013.

_____.Ministério da Educação e do Desporto, Secretária da Educação Fundamental. Referencial Nacional para as escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2009

CANDADO, A. R. Rejane. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: Cultura e Conhecimento no Ensino de História. Campo Grande, 2006. 105p. (Dissertação Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco/ UCDB.

GRUPIONI, L. D. B. Experiência e desafios na formação de professores Indígenas no Brasil. Em aberto, Brasília, v.20, n. 76, p. 13-18, fev 2003. Disponível em: http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1155/1054 acesso em: Acesso em: 05 jul 2017.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Ensino de História: memória e oralidade na aldeia Kaingang do Morro do Osso. METIS: história & cultura – v. 7, n. 14, p. 173-183, jul./dez. 2008

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a lei 11.645: (in) visibilidades no ensino da história do Brasil. In.: ZEN, Maria Isabel H. Dalla; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). Povos indígenas & educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

NEVES, Josélia Gomes. Currículo Intercultural: processo de aplicação da Lei 11.645 /2008 nas escolas públicas da Amazônia. Revista Partes: SP. 2013. Disponível em: http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/. Acesso em: 17 de outubro de 2016.

SILVA, Armelinda Borges da; NEVES, Josélia Gomes; DIAS, Patrícia. A Lei 11.645/2008 e os Povos Indígenas: Possibilidade de um Currículo Intercultural Escolar na Floresta. Revistas Partes, Nº 15, Set. de 2016. Disponível em < http://www.partes.com.br/2016/01/11/a-lei-11-6452008-e-os-povos-indigenas-possibilidade-de-um-curriculo-intercultural-escolar-na-floresta/. Acesso em: 25 de jul. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GT 5

Educação e Psicologia

A EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA E O PROCESSO EDUCATIVO HISTÓRICO-SOCIAL COMO FERRAMENTAS DE AUTO-ACEITAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DE CRIANÇAS[1]

João Gabriel de Siqueira Pinheiro da Silva (UFMT) - jgjoaogabrielsiqueira@gmail.com[2]

Thais Priscila Marques (UFMT) - thaispmarques@hotmail.com.br[3]

Amailson Sandro de Barros (Departamento de Psicologia/UFMT) - amailsonbarros@gmail.com[4]

Resumo: No quarto semestre, o curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) disponibiliza a disciplina Estágio Básico em Contextos Comunitários, possibilitando a inserção dos alunos, desde a graduação, em comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social. É possível afirmar que a preparação dos estudantes para a sua posterior inserção, em campo, evita a influência da visão fatalista de sociedade, muito presente, ainda, nos discursos dominantes e, infelizmente, em alguns equipamentos do SUAS, entre eles, os CRAS. Na experiência vivenciada pelos autores do presente relato, a inserção, em campo, ocorreu em um CRAS localizado em um bairro da periferia do município de Cuiabá. Nesse local, os estagiários foram encaminhados ao setor de fortalecimento de vínculos, frequentado pelas crianças da comunidade, ponto onde decidiram desenvolver suas observações e a pesquisa requerida pela disciplina. Por meio da observação participante, foram verificadas, entre as questões que poderiam ser trabalhadas, a reprodução de discursos racistas e a dificuldade de realizar tarefas em grupo. Desse modo, fazia-se necessária a proposição de intervenções que possibilitassem a integração dos sujeitos e a conscientização acerca das dimensões política, histórica e social das questões étnico-raciais. Utilizando a Educação Biocêntrica e a valorização de acessórios de diferentes culturas africanas, entre eles, turbantes e tranças, como recursos para a promoção do fortalecimento de vínculos comunitários, a conscientização e o resgate da História das minorias étnico-raciais, percebeu-se uma aceitação maior, por parte desses sujeitos, à estética negra, bem como o desenvolvimento de inter-relações mais afetivas e emancipadas socialmente.
Palavras-chave: Psicologia Social Latino-Americana. CRAS. Educação Biocêntrica. Cultura afro-brasileira.

1 Introdução

No quarto semestre, o curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) disponibiliza, entre as disciplinas obrigatórias, o Estágio Básico II, que se dá em contextos comunitários, entre os quais se encontram, principalmente, os CRAS (Centros de Referência em Assistência Social) e os CCIs (Centros de Convivência de Idosos).

[1]O presente artigo consiste na adaptação de um relatório da disciplina Estágio Básico II do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá (estágio em Psicologia Social e Comunitária), ministrada e orientada pelo Professor Doutor Amailson Sandro de Barros, no semestre 2016/2.

[2] Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Email: jgjoaogabrielsiqueira@gmail.com

[3] Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Bolsista PIBIC FAPEMAT. E-mail: thaispmarques@hotmail.com.br ORCID ID: 0000-0003-2141-4539.

[4] Coordenador e professor do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá. Email: amailsonbarros@gmail.com

Entre os objetivos deste estágio, deve-se atentar às finalidades de dar um retorno à sociedade do que é produzido na Academia, proporcionar a inserção do aluno em um possível futuro ambiente de trabalho, de modo que ele possa, durante a graduação, acumular experiências, e promover a consciência social e crítica para formar profissionais que almejem a transformação social, ao invés da reprodução da ordem estabelecida e da manutenção do fatalismo.

A preparação teórica do Estágio Básico em Contextos Comunitários conta com aulas baseadas na leitura de inúmeros artigos, por meio dos quais os alunos podem entender melhor os conceitos, aprofundar-se e apropriar-se dos temas relativos à prática e refletir sobre os melhores modos de agir, na condição de estagiários de Psicologia e futuros psicólogos, em uma comunidade.

Após a entrada em campo, faz-se necessário levar às aulas de orientação de estágio, as demandas encontradas na comunidade, de modo a pensar o contexto, os sujeitos, as atitudes necessárias por parte dos profissionais envolvidos e as intervenções necessárias para o "pontapé inicial" da promoção de autonomia dos sujeitos e da comunidade como um todo.

Em relação aos aspectos teóricos, deve-se ressaltar que a abordagem utilizada é a Psicologia Social Comunitária Latino-Americana, a qual tem um viés libertador (emancipador) e uma base epistemológica materialista (histórica e dialética), sendo pensada e planejada para o contexto das nações da América Latina. Isso se deve ao fato dessas nações terem muitos aspectos históricos e sociais em comum, como o passado colonialista de exploração e a interferência dos Estados Unidos da América sobre sua política, principalmente, ao longo do século XX, quando, inclusive, foram apoiadas, por essa potência, inúmeras ditaduras militares nesses países, fato que contribuiu para a manutenção das estruturas sociais vigentes e das opressões. Sílvia Lane, Martín Baró, Maritza Montero e Paulo Freire (este autor, em interface com a Pedagogia) são alguns dos principais expoentes dessa perspectiva teórica e prática da Psicologia.

2 Referencial teórico

O CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) é um equipamento que deve se fazer presente em comunidades onde há risco e vulnerabilidade social, fortalecendo os vínculos

familiares e comunitários e possibilitando a emancipação dos sujeitos. Assim sendo, diferencia-se, em sua atuação, das práticas assistencialistas, possuindo, como finalidade, a emancipação política, social e econômica da comunidade de forma crítica, reflexiva e criativa.

Com a consolidação do trabalho dos psicólogos na área da Assistência Social, em 2005 (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME apud DA SILVA; CORGOZINHO, 2012), observou-se a necessidade de apoio teórico, para esses profissionais, na Psicologia Social Comunitária (baseada nos autores da Psicologia Social Latino-Americana), cuja base epistemológica é o materialismo marxista (histórico e dialético), tendo em vista que o trabalho nos CRAS, CREAS e CCIs (equipamentos disponibilizados pelo Sistema Único de Assistência Social - SUAS) exige, por parte de todos os profissionais, intervenções psicossociais (PAIVA; YAMAMOTO, 2010) de cunho coletivo, envolvendo as famílias e a comunidade, pois a subjetividade individual está imersa em um contexto mais amplo, na qual se forma e a qual é capaz de, também, formar o contexto social.

A Psicologia Social Comunitária é uma abordagem que se propõe a pensar a subjetividade em um contexto que se encontra além das demandas individuais, proporcionando, ao sujeito, além da aceitação e do acolhimento, a capacidade de refletir, criticamente, acerca de seu contexto e dos meios através dos quais é possível lutar por direitos, inserir-se na sociedade, tornar-se autônomo e promover a cidadania em sua comunidade. Essa atuação da Psicologia, voltada à promoção de bem-estar social (YAMAMOTO, 2007 apud XIMENES; PAULA; BARROS, 2009), principalmente, em meio às classes populares, é, portanto, uma forma não individualizante de semear a saúde mental.

Uma reflexão válida referente ao conceito de não individualização (e que demonstra o impacto do contexto social sobre a subjetividade dos indivíduos, nele, inseridos) se dá a partir do pensar acerca das questões sociais que geram o adoecimento (físico e psicológico) do sujeito, como, por exemplo, desemprego, LGBTfobia, sexismo, racismo, estereotipia, estigmatização, preconceito contra suas crenças religiosas (ou contra a ausência delas), falta de creches e/ou escolas, no bairro, para seus filhos, precariedade da estrutura de sua residência, endividamento com bancos, amigos e/ou agiotas, deficiência dos hospitais e transportes públicos, entre outras situações de risco e vulnerabilidade social (DE PAIVA; YAMAMOTO, 2010), as quais se fazem presentes no cotidiano de minorias sociais de sociedades capitalistas e/ou pouco flexíveis em relação aos padrões convencionados. Assim sendo, de acordo com a perspectiva da

Psicologia Social Comunitária, mais importante do que patologizar ou tratar o indivíduo, é transformar a sociedade (XIMENES *et al.*) por meio de sua própria ação (do sujeito (indivíduo)), processo gradual, visto que opressões, historicamente, estabelecidas, geralmente, são tidas como naturais pela comunidade e pela ideologia dominante (fatalismo). Além disso, é preciso haver multidisciplinaridade, tendo em vista que um trabalho amplo e complexo na área da Assistência Social deve envolver psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, técnicos e/ou outros profissionais que possuam capacitação para propor intervenções coletivas e, por meio delas, promover o estreitamento de vínculos familiares e comunitários (DA SILVA; CORGOZINHO, 2012), realizando um trabalho de prevenção da violação de direitos e de emancipação política, social e econômica. Deve-se frisar, inclusive, que o trabalho de promoção da emancipação de sujeitos exige, desses profissionais, o compartilhamento e a criação conjunta (com os sujeitos da comunidade) de propostas sociais críticas, reflexivas e criativas.

O fatalismo, como mencionado anteriormente, é a crença na naturalização dos fenômenos sociais e na consequente culpabilização dos sujeitos por sua própria exclusão (ANSARA; DO AMARAL DANTAS, 2010). Como as opressões foram, historicamente, estabelecidas, os profissionais que trabalham na área da Assistência Social devem estar conscientes de que o trabalho de conscientização, aproximação e transformação ocorre de modo gradual e em comunhão com a comunidade, ou seja, sem hierarquização ou imposição, mas com diálogo horizontal, respeitoso e capaz de despertar o interesse dos sujeitos imersos na comunidade. Não podem, porém, os psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais se deixar influenciar pelo pensamento fatalista, uma vez que, por meio dele, choca-se com o propósito da existência dos CRAS (equipamentos responsáveis por programas socioassistenciais em comunidades em situação de vulnerabilidade social), CREAS (equipamentos responsáveis pelos sujeitos que já tiveram seus direitos violados e, portanto, vínculos rompidos com suas famílias ou com a comunidade) (DA SILVA; CORGOZINHO, 2011) e CCIs.

Em relação às demandas da comunidade, é possível afirmar que os profissionais da Assistência Social devem pesquisá-las, de modo a conhecer, inclusive, as instituições locais que possuem projetos sociais (como igrejas e ONGs, por exemplo) para se envolver, ainda mais, com as histórias de vida dos sujeitos, e, no caso dos psicólogo, proporcionar mudanças, possibilitar que ocorra a transformação da realidade social, de modo que, a partir de um contexto

mais justo, o impacto social sobre as subjetividades seja positivo para os sujeitos, que, em consequência disso, devem passar a vivenciar a experiência da saúde mental.

Uma observação importante é o fato de que o psicólogo deve estar, nesse processo de empoderamento e inclusão, atento às políticas públicas, tendo a sua implementação como um dos meios de garantir direitos sociais. Guareschi, Comunello, Nardini, e Hoenisch, por exemplo, definem as políticas públicas da seguinte forma: "o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas" (apud DA SILVA; CORGOZINHO, 2012).

É possível concluir que os psicólogos e os outros profissionais envolvidos com a Assistência Social, devem se comprometer com a emancipação da comunidade (SCARPARO; DE FÁTIMA GUARESCHI, 2007) combatendo o fatalismo dentro das instituições, na comunidade e na sociedade como um todo, de modo a estar pronto para exigir, das Prefeituras e Secretarias de Assistência Social, os direitos da comunidade e o cumprimento das políticas públicas.

No que tange ao caso específico do CRAS onde foram realizadas as intervenções contidas no presente relato, pode-se afirmar, apropriando-se de Andino (2009), que o trabalho de Educação Biocêntrica com crianças em situação de vulnerabilidades social contribui com diversas atividades e modos para fortalecer seus vínculos, além de possibilitar que sejam trabalhadas questões, como a criatividade, a sexualidade e a saída da lógica de sala de aula.

Flores (2006) conceitua a Educação Biocêntrica, como uma educação que foca na afetividade da pessoa, tanto consigo, quanto com o próximo e com o meio em que se está presente:

> a Educação Biocêntrica considera a afetividade e o amor incondicional ao semelhante e a tudo o que é vivo como única forma de promover o encontro do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que vive, e de levá-lo à harmonia com a natureza e à paz entre os povos. (FLORES, 2006)

As atividades biocêntricas envolvem brincadeiras em que estão muito presentes o tocar e o sentir, como, por exemplo, a biodança, que, além de trabalhar a afetividade, trabalha com o controle da agressividade e a interação com o outro e/ou o meio - tudo isso intermediado pela música.

Como benefícios da biodança, Pinho, Castro, Ximenes, Moreira e Barreto (2009) colocam o desenvolvimento psicológico, físico e emocional, pois a biodança envolve o afeto, as emoções e a participação em grupo.

> utilizada para facilitar o desenvolvimento da identidade pessoal, pois para além dos instrumentais reflexivos e intelectuais, envolve o corpo, a expressão estética, as emoções e o encontro humano nos processos de aprendizagem e crescimento.(PINHO *et al.*, 2009, p. 35)

É importante mencionar, também, que a maior parte das crianças frequentadoras do CRAS no qual se desenvolveu a presente pesquisa é negra. Sendo assim, deve-se destacar que, ao tratar a criança negra, deve-se entender que a cultura negra não é o padrão. Mesmo sendo, majoritariamente, formado por crianças negras, por exemplo, o público do referido CRAS não possuía contato com sua História, fato sobre o qual é possível traçar reflexões a partir dos autores da Silva e de Souza (2013), que abordam a temática do estabelecimento do branco como norma única de humanidade, ou seja, a temática da "branquidade normativa", fato descrito como característica hierarquizante das mais arraigadas e que atua de forma a construir o branco como norma, e o negro, no caso, como o outro. No ambiente social, também, é assim. O padrão branco, a não representação e a ausência da História e cultura negras repercutem na não identificação com a estética negra da criança, fazendo com que essa identidade negra não seja presente. Com as brincadeiras lúdicas, portanto, tem-se um meio afetivo e criativo de (re)construir essa valorização da cultura africana e, desse modo, resgatar a identidade negra das crianças e sua autoestima.

3 Metodologia

A metodologia utilizada, neste estágio, consistiu na observação participante, isto é, os estagiários, num primeiro momento, observaram a dinâmica de funcionamento do CRAS que frequentaram, o qual se localiza em um bairro da periferia do município de Cuiabá (MT), e as demandas e necessidades de uma parte significativa de seus frequentadores (no caso, das crianças que participam de atividades educativas complementares às da escola de segunda à quarta-feira (fortalecimento de vínculos)). Em seguida, apresentaram propostas de intervenções para trazer à tona reflexões relativas à realidade desses sujeitos e mostrar-lhes que existem alternativas ao fatalismo e a questões que aparecem, com muita frequência, em suas relações, como, por exemplo, a dificuldade de trabalhar em grupo (somente, através da união é possível

que uma comunidade possa exigir seus direitos, tornar-se autônoma e realizar o enfrentamento político em prol do bem-estar coletivo) e o uso de expressões racistas e de referências pejorativas ao cabelo crespo, mesmo sendo a maioria da comunidade formada por pessoas negras. Este fato específico demonstra o quanto o racismo é estrutural em nossa sociedade, de modo que nem mesmo as pessoas mais atingidas por essa prática estão livres de reproduzi-la, mesmo que o façam sem a consciência total de sua dimensão social e política (estereotipia, rotulação e estigmatização de pessoas negras, por exemplo, bem como de sua cultura)).

A observação do cotidiano e o seu registro num diário de campo são procedimentos importantes em uma pesquisa de observação participante, os quais foram, inclusive, realizados, semanalmente, pelos estagiários, de modo que, além de registros nos cadernos, foram utilizados relatórios semanais, os quais deveriam ser entregues nas aulas de supervisão. Neles, constam as atividades realizadas na rotina das crianças, as falas sociais, a dinâmica de funcionamento do equipamento, o relacionamento entre as crianças e os estagiários e, por último, as intervenções realizadas com as crianças (os sujeitos sociais e comunitários que foram o foco das atividades reflexivas propostas).

Para Cardona, Cordeiro e Brasilino (2014, p. 127-128), "Conviver para observar situa a observação em uma perspectiva que busca dar visibilidade às contradições e possibilidades de produzir sentidos no processo de pesquisa". Isso significa que a observação deve ocorrer de modo profundo e sensível, captando os contrastes (como, no caso, o fato de pessoas negras e pardas reproduzirem o discurso racista dentro de sua comunidade), e de maneira a não culpabilizar os sujeitos sociais, uma vez que essa prática seria fatalista e improdutiva. Cardona *et al.* demonstram, também, que, o profissional que se encontra preparado contra as armadilhas do fatalismo busca possibilidades, pois, apesar de todas as dificuldades sociais provocadas pela ausência do Estado nas comunidades populares, o conhecimento possibilita o enfrentamento e a reivindicação de direitos. A partir dessa perspectiva, atuar com os sujeitos, ouvindo-os e permitindo que eles se emancipem é o primeiro passo para que a comunidade se mobilize e se mova rumo à garantia de direitos, cidadania e bem-estar social. No momento em que são vistas possibilidades para a transformação, como já mencionado por Cardena *et al.*, a pesquisa adquire um sentido, um valor para além da produção acadêmica.

Assim sendo, faz-se importante destacar que as intervenções propostas devem consistir em experiências significativas para os sujeitos sociais nos CRAS, Centros de Convivência e

demais equipamentos sociais. Não se deve, por exemplo, ter a intenção de levar um conhecimento à comunidade, fato que cria hierarquização, mas deve-se propor a criação de um espaço de discussão conjunta de soluções para os problemas enfrentados por ela. No caso específico do CRAS pesquisado, por exemplo, percebeu-se o gosto dos sujeitos sociais por funk e, por isso, esse foi o estilo de música principal utilizado, nas intervenções, para que as experiências se tornassem significativas, relacionadas à realidade dos sujeitos.

4 Discussão das intervenções

No primeiro dia de intervenções, conversou-se, primeiramente, com as crianças, sobre o encerramento do processo de estágio, devido à necessidade de permitir que elas elaborassem a construção dessa nova etapa, visto que havia sido estabelecido um vínculo. Depois, foi-lhes, então, esclarecido que seria importante, para elas, aprender novas brincadeiras, pois, assim, mesmo após a saída de campo dos estagiários, elas poderiam continuar a fazê-las.

Após o primeiro momento, em que foi firmado o contrato psicológico com as crianças (acordo para que elas participassem se, assim, desejassem, e, também, opinassem e fizessem sugestões), deu-se início à atividade da biodança por meio de um questionamento: "Qual é a função do CRAS? ", pergunta que foi respondida com os seguintes dizeres: "o CRAS existe para a gente não ficar na rua", "é para brincar", "é para dar o Bolsa Família". Após ouvir, atentamente, as crianças, os estagiários completaram suas respostas com a afirmação de que o CRAS possui, também, a função de fortalecer vínculos, como, por exemplo, o de amizade, presente entre elas.

A primeira atividade consistiu na liberdade para dançar sozinho e com os amigos. Foram-lhes demonstradas algumas formas de dançar (individualmente e com um amigo) e, em seguida, observou-se a adesão, de grande parte das crianças, à brincadeira. A música de fundo era, inicialmente, lenta, relaxante.

Em seguida, ao som de músicas mais relacionadas à realidade das crianças, foi-lhes proposto o "pega-pega abraçando", brincadeira em que um grupo de crianças deveria, de mãos dadas, correr, abraçar e tocar em outras crianças, que, assim, entrariam no grupo também e partiriam, com o conjunto, para abraçar outras crianças. Essa brincadeira, foi muito bem-sucedida. Percebeu-se o empenho das crianças nesse processo e o quanto elas se divertiram e fortaleceram seus vínculos, agindo, sempre, livremente.

Depois do “pega-pega”, foi-lhes apresentada a brincadeira “o chefe manda”, na qual uma criança deveria começar a dançar, e as outras deveriam imitar seus passos. Inicialmente, percebeu-se que as crianças se sentiam um pouco tímidas, mas, incentivamos pelos estagiários, que, juntamente, com elas, também, brincaram, no decorrer da atividade, todas elas passaram pela função de chefe.

Após a realização das atividades de biodança, os meninos pediram para jogar futebol, e, numa tentativa de unir meninos e meninas, pensou-se em trabalhar a biodança durante os jogos, delegando, às meninas, a função de líderes de torcida. Esta atividade proporcionou, também, um esforço empático para acolher as meninas, conversar com elas e deixá-las livres para que, ao som das músicas, procurassem suas parceiras e dançassem do modo que se sentissem melhor. Algumas, porém, preferiram, apenas, relaxar ao som das músicas, e sua vontade foi respeitada.

No segundo dia, na parte da manhã, foram trabalhadas as questões étnico-raciais com as crianças, tendo em vista as observações acerca da reprodução do discurso racista por elas, mesmo sendo, em sua maioria, negras. Para isso, foram convidamos dois acadêmicos, os quais, respectivamente, ajudaram os estagiários nas funções de narrar a história da beleza africana e das origens dos antepassados da maioria das crianças e fotografar os penteados e amarrações de turbantes.

A intervenção foi muito bem-sucedida, tendo em vista que meninos e meninas concordaram com a amarração de turbantes e, também, brincaram de colocar turbantes uns nos outros. Muitas crianças, principalmente, as meninas, gostaram do uso de barbante para trançar o cabelo e, assim, perceberam e sentiram a beleza da cultura africana, marcadamente, em suas peles (negras, em geral) e em seus cabelos. Elas, após aprenderem a trançar, “embelezaram” os cabelos de suas companheiras do equipamento, permitindo, assim, a interação e o compartilhamento de conhecimentos entre elas.

No terceiro dia de intervenções (último dia de estágio), houve a proposição de que as crianças assistissem a vídeos curtinhos sobre abuso sexual, gravidez na adolescência, cabelo crespo, drogas lícitas e ilícitas, violência doméstica, direitos das crianças e funções do CRAS. Houve, porém, uma grande dificuldade para unir as crianças e incentivá-las a assistir aos vídeos, principalmente, devido às pressões dos meninos para jogar futebol. Apesar das tentativas de acordo e diálogo, as dificuldades persistiram, tendo sido possível, contudo, concluir a exibição dos vídeos. Após essa etapa, percebeu-se que, mesmo não prestando muita atenção, as crianças

sabiam quais eram os temas que haviam sido discutidos, de modo que foi possível conversar um pouco sobre algumas temáticas, dentre as quais se destacaram a violência doméstica e as funções do CRAS.

Em seguida, como complemento à proposta de vídeos preventivos, propôs-se uma brincadeira de teatro e percebeu-se que as crianças começaram a brincar de policiais e gravidez – um menino colocou uma bola dentro da camisa e ficou, assim, durante, bastante tempo. Esse fato demonstrou que as temáticas da gravidez na adolescência e das drogas, também, chamaram a atenção delas, de modo que elas precisaram, por meio de suas brincadeiras, significar, externalizar e organizar, psíquica e coletivamente, essas temáticas.

No final da intervenção, todos os presentes brincaram de dançar funk, cada um do seu jeito. Foi a brincadeira que teve maior adesão no dia, fato que demonstra a importância desse estilo musical em suas vidas. Obteve-se, também, uma nova interação de conhecimentos, em que cada criança compartilhou aquilo que sabia fazer e ensinou àqueles que se sentiam instigados a aprender com o colega.

5 Considerações finais

Conclui-se, com base nos estudos realizados ao longo do referido semestre, na inserção no ambiente de estágio e nas intervenções, que é importante considerar o potencial da comunidade. Não se deve, em momento algum, acreditar no conceito, posto pelas classes dominantes, de fatalismo, pois, por mais sucateadas que estejam as condições de trabalho da área da Assistência Social, as possibilidades de atuação existem e dependem do enfrentamento político, do envolvimento com a comunidade e do engajamento dos profissionais dessa área para serem postas em prática. Acreditar, portanto, na transformação da comunidade em um ambiente crítico e capaz de reivindicar seus direitos e trabalhar, coletivamente, para garanti-los não é ser utópico, mas, socialmente, comprometido com o bem-estar da comunidade.

Essa transformação pode ocorrer por meio de intervenções significativas, coletivas e referentes às demandas da comunidade, de modo a possibilitar a discussão e a construção de propostas que a possibilitem, promovendo a inclusão e a emancipação política, econômica e social da comunidade. Devido à recusa em relação à crença no conceito de fatalismo, buscou-

se um diálogo horizontal com as crianças, permitindo sua liberdade de expressão, sem censuras, nem preconceitos, de modo a promover experiências significativas.

Por fim, é importante ressaltar que as referidas intervenções são parte dos passos iniciais, originados no semestre anterior, para o trabalho, com as crianças, sobre sua emancipação em relação aos discursos dominantes a respeito de etnia e sobre a importância e a possibilidade de criar vínculos e trabalhar em grupo, uma vez que isso pode ser divertido, enriquecedor e um passo a mais na questão da consciência social. Afinal, conhecer o outro, aquele que integra a mesma comunidade que o "eu", e ter empatia por ele são uma forma inicial de despertar a humanização das inter-relações sociais.

Referências

ANDINO, Gastón. Metodologias e práticas de educação biocêntrica com crianças em situação de risco. **Revista Pensamento Biocêntrico**, n. 11, 2009.

ANSARA, Soraia; DO AMARAL DANTAS, Bruna Suruagy. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, 2010.

CARDONA, Milagros García; CORDEIRO, Rosineide Meira; BRASILINO, Jullyane. Observação no cotidiano: um modo de fazer pesquisa em psicologia social. **IN: SPINK, M. Jet al. A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro/RJ: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, p. 31-57, 2014.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

DA SILVA, Janaína Vilares; CORGOZINHO, Juliana Pinto. Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e psicologia social comunitária: possíveis articulações. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 23, 2012.

DA SILVA, Paulo Vinícius Baptista; DE SOUZA, Gizele. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 47, 2013.

DE PAIVA, Ilana Lemos; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do "terceiro setor". **Estudos de psicologia**, v. 15, n. 2, p. 153-160, 2010.

FLORES, Feliciano Edi Vieira. Educação Biocêntrica: por uma educação centrada na vida. **Biocêntrico**, v. 2, p. 43-59, 2005.

PINHO, Ana Maria Melo de; CASTRO, Geísa Sombra de; XIMENES, Verônica Morais; MOREIRA, Carolina Pinheiro; BARRETO, Gabriela Pimentel. Psicologia Comunitária e Biodança: contribuições da categoria vivência. **Aletheia**, n. 30, p. 27-38, 2009.

PINTO, Fernanda. Dançar a Vida Na Escola: A Biodanza enquanto instrumento e mediador da introdução da Educação Biocêntrica em contexto escolar. **Monografia de Titulação apresentada à Escola de Biodanza SRT de Portugal**, 2014.

SCARPARO, Helena; DE FÁTIMA GUARESCHI, Neuza Maria. Psicologia social comunitária e formação profissional. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 19, 2007.

XIMENES, Verônica Morais; PAULA, Luana Rêgo Colares de; BARROS, João Paulo Pereira. Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 4, p. 686-699, 2009.

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL HOJE E SUAS INTERSECÇÕES COM AS HUMANIDADES NA PERSPECTIVA DO CEJA

Graciela Constanino (IEL-Unemat) - gracielaconstantino6365@gmail.com
Claudineia Marinho das Flores (IEL-Unemat) – neiaflores7@gmail.com
Heliz Marinna Marques Vilasboas (IEL-Unemat) – helizmarinna87@gmail.com

Resumo: Vislumbra-se comunicar um Projeto do PIBID/PED/CAC/UNEMAT realizado no CEJA Prof. Milton Marques Curvo, do município de Cáceres-MT, objetivando informar e discutir sobre a teoria e a prática da orientação profissional hoje e suas intersecções com as perspectivas do ensino na modalidade diferenciada: Ceja. Compreendendo-se que a valorização da diversidade etnicorracial e cultural na formação das humanidades devem ser pesquisadas e legitimadas. Identificar essas questões na escola é reconhecer-se como próprio sujeito construtor e intervertor na sociedade de informação. Utiliza-se de uma metodologia intervencionista que pesquisa e a extensão universitária, conforme preconiza o PIBID, utilizando-se dos instrumentos: questionários, avaliações de desempenho anuais categorizados de acordo com a maior frequência de sentidos de respostas (Bardin, 2010), jogos dramáticos do psicodrama (BUSTOS, 2008), dinâmicas de grupo, palestras, oficinas pedagógicas. Obteve-se ate o momento discussões acerca das (des) construção paradigmáticas excludentes para com as humanidades, a inserção de conhecimentos referentes as Profissões, analises de categorias de preferencias profissionais, expectativas e interesses e formas de lazer presentes na cultura dessa população.

Palavras-chave: Orientação Profissional. Humanidades. Inclusão. CEJA.

1 Introdução

Pretende-se neste artigo comunicar o trabalho realizado no EJA do CEJA Prof. Milton Marques Curvo, em Cáceres-MT, em parceria com o PIBID/PED/CAC/UNEMAT, a fim de discutir sobre as intersecções da Orientação profissional Educação de Jovens e Adultos e suas problematizações. Compreende-se que a valorização da diversidade etnorracial e cultural na formação deve ser pesquisada e legitimada. Reconhecer essas questões na escola é reconhecer-se como próprio sujeito construtor e interventor da história nesta sociedade de informação.

O Brasil é um país de extensa diversidade étnico-cultural, devido essa diversidade a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais preconiza que para a educação das Relações étnicas, as unidades de ensino apresentem uma emenda voltada para a pesquisa e interação no contexto escolar. Assim esta unidade de ensino, sendo conhecedora da realidade busca envolver seus educandos e educadores em projetos que visem não deixar que a desinformação e o preconceito caminhem juntos.

Para isso nossa equipe de dezesseis (16) bolsistas acadêmicas do curso de pedagogia, três (03) supervisoras escolares e coordenação desse Projeto do PIBID/UNEMAT/CAPES corrobora por meio de práticas inclusivas da interface Pedagogia/ Psicologia e Psicopedagogia com os profissionais da educação desta Escola, sendo-os comprometidos com a qualidade de ensino e desenvolvem nas sala de aula, através dos temas transversais como a pluralidade cultural, atividades que permitem aos educandos compreender a cidadania como forma de participação social e cultural; a posicionar-se de modo crítico e construtivo diante de atitudes preconceituosas, a conhecer características sociais, materiais e imateriais e culturais, valorizando as culturas existentes em nosso país e respeitando a pluralidade cultural.

Pois, conforme Helena Theodoro (2005: 83 apud Kabengele) "a pluralidade faz surgir um pais feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindos de tradições diversas (...)" formam a cultura brasileira, e o negro é parte desse fazer no Brasil "a população afro-descendente tem características culturais marcantes e peculiares, que precisam ser mais estudadas e entendidas já que a contribuição dos inúmeros países africanos é significativa para todos os setores da vida brasileira.

A escola deve estimular o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem pra a produção de conhecimentos, partindo da cultura dos estudantes, da cultura local para que o ensino seja utilitário e estabelecendo diálogo com outras culturas. Não se pode negar também que os saberes tradicionais e os costumes passados e perpetuados através das gerações, historicamente constituídas.

Essa população vulnerável sócio-culturalmente, por serem estudantes de parcos recursos, do ponto de vista psicológico enfrenta um embate ainda mais desafiador que a escola pública uma vez que, sofreram uma desvalorização no processo de construção identitária devido ao mecanismo de exclusão que sonda os menos favorecidos sócio- economicamente, sendo-os vitimados por uma construção histórico-cultural de impossibilidades diversas, especificamente, de acesso anterior ao processo de escolarização do ensino, e de acordo com o no Projeto Político Pedagógico do EJA, em fóruns e seminários de discussões, identifica-se uma população historicamente excluída, e que são funções "reparadora, equalizadora e qualificadora" do Estado, ou seja, promover o acesso a essa população, ao processo de escolarização, para tentar minimizar o processo histórico de exclusão desses sujeitos, utilizando-se de diversas práticas pedagógicas diferenciadas que buscam melhor atingir e motivar seus alunos no desenvolvimento de habilidades e aprendizagens em geral (Livros Didáticos do Ceja/MEC).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Ceja, trata-se do desenvolvimento de uma formação inclusiva e de identidades dentre outras especificidades: de sujeito críticos, reflexivos, cooperativos, democráticos e autônomos, não alheios à sociedade e que valorizem a sua própria cultura local, para que dessa forma, tornem-se cidadãos capacitados para interpretar a sociedade e a cultura nas quais estão inseridos, primando pelo respeito às diversidades.

Nesse sentido esse Projeto do Pibid/Pedagogia/Cáceres atendendo ao tripé ensino-pesquisa e extensão, colabora para novos vislumbres no processo de profissionalização dessa população e por meio de uma metodologia específica, objetiva minimizar a dúvida do jovem estudante da EJA no processo de escolhas ou (re) escolhas profissionais, para que sejam mais assertivas e prazerosas diante do cenário local e regional, de escassas oportunidades de empregos.

A Educação Profissional hoje ao remodelar-se e adaptar-se ao ensino-aprendizagem para melhor (re) adaptar-se e popularizar-se ao mercado global toyotista, de relações humanas horizontais, isto é, mais autênticas, sinceras, flexíveis e transparentes, objetiva intervir internacionalmente desde a educação infantil ao ensino médio, conforme já com os países europeus, tais como a Alemanha, a Itália e a França, para o direcionamento dos alunos de acordo com aptidões e capacidades nas diversas ciências. Conforme Bernard Jenschke, presidente da Associação Internacional de Orientação Profissional "hoje ela ainda é uma importante maneira de dar suporte aos indivíduos para gerenciar suas vidas e carreiras" (2002, p. 23) em conivência com suas habilidades construídas sócio-culturalmente e escolhas mais bem satisfeitas e prazerosas.

E, esse Projeto oriundo do Projeto-tese da autora está possibilitando por meio dos instrumentos mediadores para o processo de aquisição da Profissionalização um dos objetivos do CEJA, atingir seus propósitos de além de colaborar com a qualidade de ensino nessa modalidade o de proporcionar um maior conhecimento sobre as profissões e o processo de escolhas das profissões.

Nessa perspectiva, identificou-se que os instrumentos utilizados até o momento, a saber, questionários investigativos, palestras sobre as profissões, jogos dramáticos, dinâmicas de grupo, oficinas dirigidos ao processo de escolha profissional, as avaliações de desempenho anuais e diálogos e reflexões na temática Educação profissional nessa Escola de modelo diferenciado de Ensino, de acordo com dados categorizados de acordo com a maior frequência

de sentido das respostas" (BARDIN,2010) estão oportunizando um contato maior com a realidade do mundo de trabalho atual. Como também uma maior compreensão acerca dos anseios, sonhos e expectativas da criança, do jovem e dos adultos dessa realidade, ampliando percepções acerca do processo educacional do EJA como um todo, isto é inclusivo e profissionalizante.

A partir dos resultados parciais alcançados observa-se hoje que houve uma otimização de novas práticas pedagógicas para a formação profissional tanto dos acadêmicos/ bolsistas quanto dos alunos do Ceja. Sendo que, as avaliações são satisfatórias e denotam credibilidade e uma otimização de discussões e reflexões nas escolas na perspectiva de contribuir para os objetivos da EJA e sua educação inclusiva, assim como promover possibilidades de escolhas mais assertivas e de (re) construção do complexo espontaneidade/ criatividade, de valorização humana e legitimação da igualdade social.

2 Desenvolvimento

Hoje vislumbra-se a Orientação Profissional, conforme Constantino (2009) enquanto formação, como um eixo educativo desde a educação infantil ao ensino médio rumo a escolhas profissionais mais bem adaptadas a cultura do adolescente, já que cumpre o papel de "orientar", "ajudar" pessoas em suas escolhas profissionais, nas decisões de curso e ocupações geradoras do auto sustento, da realização pessoal e a assumirem tarefas na vida adulta menos duvidosas e sim, prazerosas.

Diante dessas perspectivas, identificou-se até esse momento de três anos de execução desse Projeto na Escola "Milton Marques Curvo" (CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos), que há uma necessidade e expectativa de continuidade do Projeto, pois nas avaliações dirigidas aos gestores, compreendeu-se que devido as intervenções das palestras nas escolas para professores e técnicos, jogos dramáticos e brincadeiras outras práticas diferenciadas, tais como visitas aos laboratórios e salas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), dinâmica de grupo, oficinas pedagógicas em eventos locais e regionais, revistas e murais com explicações sobre as Profissões dentre outras, têm ocasionado uma otimização da temática como um todo.

Foi identificado nas Categorias de Análises (BARDIN, 2010) por ocasião da pesquisa-tese[1] que norteou a confecção esse Projeto, que há uma desconsideração por parte das políticas públicas quanto a Educação Profissional em nosso país hoje, restringe-se ao âmbito privado, em clinicas de psicologia, escolas particulares e cursinhos vestibulares em um formato elitista e psicométrico, um modelo distante da educação como um todo e do novo formato da Orientação profissional, na qual segundo Ferreti (1997) hoje o desenvolvimento profissional caracteriza-se como resultante da interação das experiências vividas e das solicitações da cultura e da história.

Tal descaso em longo prazo tem distanciado ainda mais o jovem de sua escolha de profissão e as escolas de maneira geral não oportunizam uma efetiva discussão e reflexão sobre a Profissão e o exercício profissional, as habilidades necessárias a cada profissão, e a satisfação e contentamento em exercê-las, uma vez que as escolhas errôneas geram insatisfação pessoal e profissional, com o tempo e em uma esfera mais ampla, desvaloriza-se ainda mais o trabalhador brasileiro, comprometendo-lhe a saúde, pois escolhas assertivas favorecem a satisfação pessoal e profissional, gerando prazer e contentamento no exercício profissional (CARVALHO, 1995); já trabalhadores insatisfeitos consideram suas atividades enfadonhas e entediantes e, muitas vezes, em função disso, se deprimem e adoecem.

Segundo Arantes (2002) sobre a Orientação Profissional atualmente, reformula-se, se transforma revendo seus paradigmas e reorganizando suas técnicas e procedimentos, reorganiza seus critérios de maturidade para as escolhas profissionais baseados nas características de personalidade, tais como a determinação, a responsabilidade, a autonomia, o autoconhecimento, conhecimento da realidade educativa e sócio-profissional, e também inclui outros conforme solicitação do mercado — a flexibilidade, a resiliência sendo-a a capacidade de auto superação de problemas e está relacionada com a autoestima, a valorização pessoal e profissional, as relações humana horizontais: sinceras, autentica e transparentes.

Hoje, há um aumento significativo de novas profissões no mercado devido as rápidas transformações globais, confundindo e causando mais dúvida na escolha da profissão, diante das tantas novas existentes. A teoria da Psicologia pioneira e "de ponta" que mais atende a necessidade do mercado toyotista de relações humanas horizontais, isto é, transparentes,

[1]Doutora em Educação, linha de pesquisa: Psicopedagogia, Àrea: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação/Sub-área: Psicologia Genética e Educação do PPGEDU-Faculdade de Educação/Unicamp/Universidade de Campinas-SP.

sinceras e flexíveis em que se possibilita reflexões e discussões grupais nessa temática é o *Psicodrama,* utilizando-se dos jogos dramáticos voltados para a orientação profissional.

A Orientação Profissional hoje, no mundo 'globalizado" é necessária desde os primeiros anos da escolarização, pois cumpre o papel de "ajudar", "mediar" as decisões de cursos, as ocupações geradoras de auto sustento, a realização pessoal, uma formação de identidade profissional mais satisfeita e competente, e nesse sentido faz-se um trabalho de psicoprofilaxia.

A psicoprofilaxia pode ser compreendida como uma atividade balizada "na análise psicológica e mediante o emprego de recursos e técnicas da psicologia, procurando desenvolver as potencialidades do ser humano, seu amadurecimento como indivíduo e, finalmente suas felicidades" de acordo com BOHOSLAVSKY (2003, p. 11).

Quanto a globalização (SANTOS, 2006), produz uma massificação cultural, um descentramento de sujeito (HALL, 1999) e com a diluição das fronteiras culturais, as identidades ficam homogêneas, distanciam-se das origens, das raízes e são subjetivadas de acordo com o consumo ditado pela órbita do mercado (GUATARRI E ROLNIK, 2000) Toyotista, com a produção no "just in time", a terceirização da mão de obra, o trabalho em equipe e a horizontalização das relações humanas.

Políticas públicas direcionadas à Orientação Profissional, informando as novas profissões, incentivando diálogos, reflexões e eixos teóricos e práticos direcionados a sanar a dúvida do jovem diante da escolha de profissão, minimizam a desinformação na realidade local, em que há parca discussão sobre o assunto Orientação Profissional. E, quando há vislumbres nessa área, ocorre apenas no último ano do ensino médio de acordo com os dados coletados na tese-pesquisa que norteou esse Projeto do PIBID/UNEMAT/CAPES. Assim, a dúvida e o descontentamento relativo as escolhas profissionais de jovens universitários têm causado evasões em cursos da Universidade de Mato Grosso.

Concomitante a essas ideias, este Projeto intervém no âmbito psicopedagógico, subsidiandoas discentes Pibidianas da Pedagogia do Campus de Cáceres/Unemat e futuras professorasem conhecimentos referentes ao processo de formação inclusiva e de profissionalização, da formação da identidade hoje, por meio da proposição e não impondo atividades, sempre permitindo escolhas e opções, auxiliando por meio das práticas psicopedagógicas diferenciadas, por exemplo, os jogos psicodramáticos, as dinâmicas de grupos, os questionários investigativos, palestras informativas dentre outras citadas, um

centramento do sujeito, a partir da consciência de si, do outro,da valorização humana, da motivação para um vislumbre de ingresso em uma Universidade, do desenvolvimento do complexo espontaneidade/criatividade, características necessárias e coniventes aos objetivos do PPP (Projeto politico e pedagógico do Ceja “Prof. Milton Marques Curvo).

Tais objetivos no que tangem a aceitação da diversidade cultural atingem diretamente a (des) construção paradigmáticas excludentes para com as humanidades colaborando com transformações inclusivas de sentidos e significados na compreensão das diferenças étnico raciais, nas relações dos diversos gêneros, das diversas religiões e toda a mestiçagem cultural brasileira, por meio de práticas pedagógicas e interdisciplinaridades, em que esse Projeto do Pibid soma saberes e práticas necessárias tanto para a discussão e reflexão acerca das humanidades diversas no Ceja, para as discentes/ estagiarias do Curso de Pedagogia como também com práticas da teoria da psicologia: Psicodrama voltadas para o processo de profissionalização.

O psicodrama pedagógico também esta presente nos livros didáticos da Eja para auxiliar nas intervenções pedagógicas dirigidas no processo de profissionalização de sua educação inclusiva, colaborando uma formação humana diferenciada, por meio de conhecimentos do teatro espontâneo (MORENO, 1993) e dos jogos dramáticos (BUSTOS, 2005) .

Utilizando-se da interpretação, expressão corporal, a entonação da voz, a interação social, jogos dramáticos de mimicas, jogos de socialização, de desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade, dramatizações, alguns dos principais elementos do teatro, ou seja, os elementos narrativos de expressões verbais e não-verbais de uma história, um fato, uma situação no momento atual, em que se possa realizar uma intervenção cênica do problema, seja com relação ao processo ensino-aprendizagem ou nas dúvidas quanto as escolhas profissionais e o mundo do trabalho.

Em meados do século XX, o médico romeno Jacob Levy Moreno (1889-1974), apropriou-se desses elementos do teatro e os ampliou para o uso terapêutico. Surgiu, assim, o psicodrama. O psicodrama é um método que visa à investigação e ao tratamento de indivíduos com distúrbios psicológicos. Ao criar o psicodrama, MORENO (1993) defendia que o teatro poderia auxiliar as pessoas em tratamento psicológico a permitir-lhes entrar em contato com seus conflitos internos, compreendendo-os melhor e os resolvendo.

Na técnica desenvolvida por Moreno (1993), um grupo de atores, com a orientação de um terapeuta ou psicopedagogo compartilha suas histórias e escolhe um tema para ser dramatizado, O próprio grupo participa da encenação, interpretando papéis diversos e compondo personagens da história de vida dos próprios participantes, culminando em técnicas desenvolvidas por BUSTOS (2005).

Metodologicamente, esse Projeto atende ao tripé Universitário: ensino, pesquisa e extensão, utilizando-se de pesquisa qualitativa e intervencionista em que no âmbito do ensino e da pesquisa, de leituras de textos das áreas da Pedagogia, Psicologia, Psicodrama e Psicopedagogia, com reflexões e discussões o Ceja e sua educação inclusiva e também a divulgação das profissões e suas funções, o processo de profissionalização no mercado atual, a orientação profissional hoje, como também atividades intervencionistas em salas de aula da Eja com jogos dramáticos da teoria do psicodrama, dinâmicas de grupo, palestras e oficinas pedagógicas, na perspectiva de informar e orientar melhores e mais bem adaptadas e menos errôneas escolhas profissionais.

Por meio do instrumento do Questionários sobre as escolhas de profissões e da realização de Avaliações anuais dirigidas aos gestores que foram codificados de acordo com maior "núcleos de sentido" de Bardin (2010), identificou-se Categorias de analises que possibilitaram a compreensão das escolhas pessoais e profissionais de expectativas e preferencias da população da EJA.

Nos dados de maiores frequências obtidos nos questionários foram investigados e percebidos de acordo com as seguintes Categorias: Cursos Universitários e profissionalizantes; Interesses, expectativas e lazer; Locais de lazer, de maiores escolhas, obtendo como resultados: o de Computação, de direito, de medicina, de enfermagem, de pedagogia, de administração de empresas e o da academia da polícia militar (PM). E os Profissionalizantes: de informática, de Modelo, de Jogador de futebol, de Motorista, de promotor de vendas e Sistema de informação. Já nas categorias referentes aos Interesses, expectativas e lazer: obteve-se o Futebol, o basquetebol, a natação, o balé, a música, os jogos e vídeo games, o desenho gráfico os exercícios físicos, as atividades artísticas, e a confecção de artesanatos, as maiores escolhas. Por fim, os Locais de lazer, os de maior frequência foram a praça Barão do Rio Branco, o cinema, o Rio Paraguai.

Quanto as análises obtidas nas avaliações dos gestores na Coordenação de Área Pedagogia/Unemat e Coordenadoria Geral do PIBID/UNEMAT/CAPES demonstraram

satisfação por esse Projeto em Orientação Profissional, sendo-o oportuno no momento histórico do mundo dito ‘globalizado’ (SANTOS, 1999) mas excludente aos de pouco acesso a mídia globalizada e têm colaborado com conhecimentos teóricos e práticos a respeito da diversidade, da adolescência, da identidade em tempos globais, educação inclusiva, como também com intervenções extensionistas que sensibilizam as relações interpessoais e atentam para as Profissões tais como, as brincadeiras com jogos dramáticos do Psicodrama e dinâmicas de grupo, oficinas pedagógicas, palestras, murais informativos, folders e Cd-room voltados para conhecimentos sobre Orientação Profissional.

3 Conclusões

Esse trabalho visa divulgar um Projeto do PIBID/PED/CAC na temática Orientação Profissonal informando suas intersecções com o Projeto Politico Pedagógico do CEJA (Centro Educação de Jovens e Adultos) conforme as perspectivas didáticas-pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (Ministério de Educação e Cultura). Compreendendo-se que a valorização da diversidade etnorracial e cultural na formação de atuais e futuros profissionais da educação deve ser problematizada e legitimada. Uma vez que, identificar essas questões na escola é reconhecer-se como próprio sujeito construtor e interventor da história nesta sociedade de informação da “ (HALL, ...era das incertezas” .

Para a efetivação dessas proposições há nesse Projeto do PIBID/UNEMAT/CAPES uma equipe de dezesseis (16) bolsistas acadêmicas do curso de pedagogia, três (03) supervisoras escolares e uma coordenadora, intervindo por meio de uma teoria e prática inclusivas da interface Pedagogia/ Psicologia e Psicopedagogia na formação discente, nas salas de aula de alunos e aos profissionais da educação desta Escola.

Identificou-se que há um comprometimento com a qualidade de ensino e desenvolvido nas sala de aula, uma vez que houve leituras e discussões sobre os temas transversais dos PCNs sobre a pluralidade cultural presente no público-alvo dessa modalidade de ensino: EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que as atividades realizadas permitem aos educandos compreender o conceito e o exercício da cidadania como forma de participação social e cultural; a posicionar-se de modo crítico e construtivo diante de atitudes preconceituosas, a (re) conhecer e valorizar as características sociais, materiais e imateriais das

culturas existentes em nosso país respeitando a pluralidade cultural e os princípios de igualdade de direito.

O Brasil é um país de extensa diversidade étnico-cultural, devido essa diversidade a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam que hajam nas unidades de ensino do Ceja emendas voltadas para pesquisas e interações interdisciplinares no contexto escolar para uma educação inclusiva, portanto de aceitação e respeito, nas Relações étnicas, de gênero e de religião.

Dessa maneira, a partir dos resultados obtidos até o momento torna-se significativa essa divulgação para potencionalizar as intersecções na teoria e prática da orientação profissional nas perspectivas educacionais inclusivas do Ceja que atendem jovens e adultos em período de profissionalização.

A orientação profissional hoje remodela-se para atender o processo de ensino-aprendizagem (Ferreti,1997) e com esse modelo este Projeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência) vislumbra informar na teoria e na prática intervenções dirigidas ao processo de escolha profissional de acordo com a área de preferencia, de expectativa, como em países europeus, para que a profissão escolhida seja prazerosa e que promovam a realização pessoal e profissional, pois as desprazerosas e frustrantes podem ocasionar evasões dos cursos profissionalizantes e Universitários.

Através dos instrumentos interventores do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme preconiza o Programa, tais como os questionários, as avaliações anuais aos gestores, a pesquisa bibliográfica e as intervenções de jogos dramáticos (Moreno, 1993) e dinâmicas de grupo, e as palestras, promovem a discussão e reflexão de textos de interfaces Psicologia/Pedagogia e Psicopedagogia, oportunizando o conhecimento das profissões, a conscientização de si e da realidade, o centramento do sujeito, o aumento da auto-estima e consequente valorização humana e também a aquisição de autonomia e o desenvolvimento do complexo espontaneidade/criatividade.

Os dados obtidos nos instrumentos da pesquisa Categorizaram dados informados nos questionários obtiveram-se nas analises das Categorias dos Cursos de preferencias e de maior frequência de respostas foram nos Cursos Profissionalizantes: os de Informática, promotor de vendas, modelo, jogador de futebol, cabeleireiro (a) como também os universitários de direito, enfermagem, pedagogia e o da academia da polícia militar (PM).

Nnas Categorias referentes aos interesses, expectativas e lazer, as respostas de maiores frequências foram as atividades ao ar livre, os exercícios físicos, as atividades artísticas, as atividades envolvendo práticas manuais (artesanatos), sendo obtidos também dados sobre os locais de acesso de maior preferencias, sendo-os: a praça Barão do Rio Branco, o cinema e campo de futebol.

Nas análises obtidas nas avaliações dos gestores na Coordenação de Área Pedagogia/Unemat e Coordenadoria geral do PIBID/UNEMAT/CAPES demonstraram satisfação por esse Projeto, em relação à temática Orientação Profissional, sendo-o oportuno no momento histórico do mundo dito 'globalizado' (SANTOS, 1999) e apresentando conhecimentos teóricos e práticos a respeito da diversidade, da adolescência, da identidade em tempos globais, exclusão e educação inclusiva, como também brincadeiras e jogos, oficinas pedagógicas, palestras, e outras práticas diferenciadas., como também esse Projeto do Pibid, as analises identificaram que proporciona a aproximação e parceria da Universidade do Estado de Grosso e o Ceja.

Nas avaliações do trabalho desenvolvido até o momento, se identificou que os gestores do Ceja relataram "com maior frequência de sentidos nas respostas" (BARDIN, 2010) que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece oportunidade de vivenciar, refletir, questionar sobre o tema "Orientação Profissional". Sendo possível perceber que as atividades desenvolvidas por esse Projeto neste ambiente escolar, além de informar conhecimentos sobre as Profissões objetiva também a longo prazo minimizar escolhas profissionais errôneas que oneram os gastos públicos.

De acordo com relatos das bolsistas estagiárias esta possibilitando uma melhor formação acadêmica, como também uma maior compreensão acerca dos anseios, sonhos e expectativas do jovem adolescente hoje em tempos de globalização com relação a profissão do futuro e a (re) construção do conhecimento na temática Orientação Profissional.

Ainda sobre os instrumentos do Projeto em comento, os dados obtidos sugerem que promove-lhes a oportunidade de discussão e reflexão acerca da formação de professores hoje, no mercado multifacetado de novas profissões e de futuras escolhas profissionais, mais conscientes e autônomas, tanto para as bolsistas-discentes do curso quanto ao alunos da Escola de jovens e adultos.

Em feixe inicial, o Projeto está atendendo a expectativa e a necessidade da comunidade, conforme as primeiras avaliações e questionários demonstrando sua relevância

científica. Fundamentando-se na formação da ‘condição humana, no autoconhecimento, na auto-superação, e na valorização humana, isto é, na consciência de sí e dos outros, do desenvolvimento do complexo espontaneidade/criatividade e do papel social e inclusivo da modalidade diferenciada de ensino CEJA.

Esse Projeto intervencionista inovador é uma colaboração para a maximização dessa área do conhecimento e conforme a pesquisa, tem sido relevante para a formação discente das bolsistas/estagiárias da Pedagogia, para os alunos das escolas e para a Educação profissional como um todo, devido sua ação psicoprofilática na formação dos alunos do ensino fundamental e médio da EJA, ou seja, de cunho preventivo e informativo dirigidos aos futuros trabalhadores dessa Escola, na expectativa de escolhas menos errôneas e mais prazerosas.

A divulgação desse Projeto do PIBID/CAPES faz-se necessária, pois conforme o Ministério da Educação e Cultura – MEC, o crescente número de evasões nos cursos universitários, gerados pelas escolhas errôneas, oneram sobremaneira os gastos públicos. Nessa perspectiva, o Projeto terá continuidade até o ano letivo de 2018, data em que completam os quatro anos previstos para o seu desenvolvimento e execução.

Compreendeu-se que por meio da demanda social identificada no CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” que há uma expectativa de práticas pedagógicas diferenciadas do Projeto, vislumbrando escolhas profissionais mais assertivas do futuro profissional e, dessa maneira, uma tentativa de em longo prazo, contribuir com a minimização das evasões nos cursos e o impacto orçamentário administrativo, em função das vagas ociosas.

Finalizando também por meio das avaliações dirigidas aos professores e gestores das escolas e do PIBID/UNEMAT/CAPES percebeu-se que esse Projeto promove a aproximação, a parceria entre a Escola e a Universidade, bem como uma otimização da área de Orientação Profissional na Educação.

Essa população vulnerável sócio-culturalmente, por serem estudantes de parcos recursos, do ponto de vista psicológico enfrenta um embate ainda mais desafiador que a escola pública uma vez que, sofreram uma desvalorização no processo de construção identitária (Rolnik, 2000) devido ao mecanismo de exclusão que sonda os menos favorecidos sócio-culturalmente sendo-os vitimados por uma construção histórico-cultural de impossibilidades diversas, especificamente, de acesso anterior ao processo de escolarização do ensino, e de acordo com o no Projeto Político Pedagógico do EJA, em fóruns e seminários de discussões,

identifica-se uma população historicamente *excluída*, e que são funções "reparadora, equalizadora e qualificadora" do Estado, ou seja, promover o seu acesso.

A ação dramática presente nos Jogos da teoria do Psicodrama utilizados também pelo Livros didáticos/MEC do CEJA, objetiva promover uma formação teórica na temática e também uma prática de intervenção, em que possibilite-se o desenvolvimento do complexo espontâneo-criativo dos alunos e discentes/estagiários, harmonizando e auxiliando a (re) organização interna, consciência de si e do outro, isto é, o centramento de sujeito e sua valorização cultural.

Observa-se também que com a experiência grupal vivenciada pelas bolsistas/estagiárias desse Projeto do PIBID e pelos alunos por meio dos jogos dramáticos da Teoria do Psicodrama, dinâmicas de grupo, oficinas pedagógicas e palestras, balizamnovos conhecimentos, novos valores, hábitos, costumes e identificações, se auto definem, aprendem a desempenhar novos papéis sociais e profissionais, sem perderem os significados culturais locais, uma vez que são valorizados em sua próprias brincadeiras e jogos, em suas tipicidades, em sua cultura.

Finalizando, observou-se que esse Projeto PIBID/CAPES/PROEG/UNEMAT em que trilha por paradigmas solidários, interativos e emancipatórios e inclusivos faz-se conivente com os do CEJA e que também que a temática Orientação Profissional, está sendo otimizada também em discussões com os professores e gestores no EJA "Prof. Milton Marques Curvo", por meio das palestras e oficinas pedagógicas em eventos locais, assim como as visitas a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) condições necessárias para que fomente-se a Orientação Profissional e que os conhecimentos sejam multiplicados, nas escolas, na comunidade acadêmica, no município, e onde tais saberes forem necessários.

Referências

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio; *et al.***Adolescência normal**: **um enfoque psicanalítico.** Tradução de Suzana Maria Garagorey Ballve. Porto Alegre: Editora Artmed, 1981.

ARANTES, Valério José. **Psicodrama e orientação profissional**. Campinas, São Paulo: Tese de Livre Docência. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2002.

ASSIS, S.G. **Resiliência**: Enfatizando a proteção dos adolescentes (UNICEF). Porto Alegre: Editora Artimed, 2006. 144 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luiz Antero Neto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977. 225 p.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica.** Tradução de José Maria Valeije Rojart. 11 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.

BUSTOS, Dalmiro M. Psicodrama: aplicações da técnica psicodramática. Tradução Lucia Neves e Ruth Reijtman. Terceira edição revisada e ampliada. São Paulo: Ágora, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2008.

CARVALHO, J. Maria Margarida M.J. **Orientação profissional em grupo**. Campinas. São Paulo: Editora Psy, 1995.

CASTANHO, G.M.P. **O adolescente e a escolha profissional**. São Paulo, Ed. Paulineas, 1998.

CONSTANTINO, Graciela. **Teoria e prática em orientação profissional**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP: 2009.

_____. **As articulações sociopsicopedagógicas entre as culturas da criança pantaneira e da escola: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2001.

_____. **Teoria e Prática em Orientação Profissional em tempos de globalização**. Revista da Faculdade de Educação. Unemat/Cáceres-MT, v. 20, ano 11, jul/dez. 2013. ISSN 1679.4273. (IP)

EJA Moderna: **Educação de Jovens e Adultos**/ organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virgínia Aoki- 1. Ed- São Paulo: Moderna, 2013.

ERIKSON, Erik. H. **Identidade, juventude e crise;** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

FERRETI, Celso. Uma nova proposta de orientação profissional. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogiadaautonomia**. 25ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões.** 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. (Livros Técnicos e Científicos) 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LCT

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3ª edição. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.

JENSCHKE, Bernhard. **Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional**. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (orgs.); *et al.*: **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2002.

LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (orgs.); *et al.***Técnicas e jogos grupais para utilização em orientação profissional**. In: **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2002.

MORENO, Jacob Levi. **Psicodrama** (Tradução de Álvaro Cabral). 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

ROLNIK,S;LINS;D.(orgs.);etal.**Culturaesubjetividade**:saberesnômades.Campinas,SãoPaulo :EditoraPapirus,2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SANTOS, Boaventura. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

APONTAMENTOS SOBRE A IDEIA DE FORMAÇÃO HUMANA EM VIGOTSKI COM BASE NA TEORIA CRÍTICA

Nivaldo Alexandre de Freitas (PPGEdu/UFMT/CUR)

nivaldofreitas@ufmt.br

Resumo: Esta comunicação é o relato parcial de uma pesquisa ora em andamento acerca da noção de formação humana em algumas teorias de desenvolvimento. Especificamente aqui se traz alguns apontamentos sobre essa noção em Vigotski. A ideia de formação humana é advinda da teoria crítica, que a compreende como elemento voltado à emancipação, tendo como aspectos fundamentais a questão da autonomia e da experiência formativa. Expõe-se alguns aspectos da teoria de Vigotski, como o papel da linguagem e da memória, bem como a ênfase que o autor dá à história em sua teorização em torno desses aspectos. E por fim se tece algumas considerações críticas à teoria de Vigotski com base na teoria crítica, como a questão da insuficiente crítica à mediação em sua obra, o que impede de pensar com mais ênfase o papel da cultura e de sua história na formação humana.
Palavras-chave: Formação humana. Teoria Crítica. Desenvolvimento.

1 Introdução

Esta comunicação tem como tema refletir sobre a noção de formação humana existente em alguns textos de Vigotski. A ideia de formação humana, por sua vez, advém da teoria crítica da sociedade.

Os pedagogos e os psicólogos da educação têm trabalhado hegemonicamente com modelos teóricos sobre o sujeito produzidos há tempos e em terras distantes. São exemplos dessa produção a epistemologia genética de Jean Piaget, o modelo sócio-histórico de Lev Vigotski e a psicanálise de Freud. Apesar inegáveis as contribuições desses autores é necessário o questionamento acerca de sua adequação no contexto brasileiro atual, principalmente quando se reflete acerca da formação cultural que deve fazer face aos problemas que a sociedade brasileira enfrenta hoje.

Caberia perguntar até que ponto os modelos europeus, usados por psicólogos e educadores brasileiros, devem ser parâmetros teóricos para se pensar a aprendizagem e o desenvolvimento humano em terras brasileiras que trazem marcas singulares, apontadas por sociólogos brasileiros, como Sergio Buarque de Holanda, e por educadores, como Lauro de Oliveira Lima e Paulo Freire.

A violência, por exemplo, tem sido um elemento presente na sociedade brasileira, com tonalidades singulares, advindas de uma história de séculos de escravidão, de inúmeras guerras civis declaradas, e constante guerra civil travada nas periferias do país. Essa condição deixa marcas profundas na subjetividade. Percebe-se que a formação, pensada tanto de modo mais amplo, como a mais restrita, a formação escolar, não têm feito face a esse contexto social, uma vez que não tem formado sujeitos capazes de elaborar a própria história e a história brasileira.

Ao contrário, a formação humana não tem sido capaz de evitar a homogeneização, para a qual contribui a indústria cultural, responsável, entre outros agentes, para a constituição de uma sociedade autoritária e mesmo, infelizmente, fascista.

Por isso, é preciso pensar modelos psicológicos de sujeito a partir da ideia de formação humana, ou por meio dessa categoria. É preciso pensar os elementos internos e externos à escola que pressionam pela uniformidade. Isso implica em pensar os elementos da dinâmica social e seus reflexos na subjetividade que obstam o contato e a aceitação da diferença. Para tanto é preciso uma teoria capaz de pensar tanto o todo como o particular, inclusive os elementos que não estão à mostra, expostos, mas ocultos ou mesmo mascarados por outros conjuntos de ideias. Para se pensar tal problemática é profícuo o referencial da teoria crítica da sociedade.

A teórica crítica, em sua primeira geração, contou com teóricos como Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse, que se puseram a pensar as condições para o fascismo no século XX, inclusive as condições subjetivas. Um dos temas trabalhados, principalmente por Adorno, foi a questão da formação que seria necessária para fazer face ao fascismo. Adorno teorizou sobre a formação pela metade, uma falsa formação, que estaria facilitando a aceitação de ideais autoritários.

A questão da pseudoformação não se refere mais somente à esfera pedagógica, dizia Adorno (1996). O que antes era formação cultural agora se converte em pseudoformação socializada em meio à onipotência do espírito alienado, e este não precede a formação cultural, mas a segue. Somente uma teoria que tome o todo mais amplamente pode entender como a pseudoformação pode ser a forma dominante da consciência atual, apesar de todo o esclarecimento que foi possível atingir.

Se a formação é a cultura apropriada subjetivamente e se ao tratar das coisas humanas ela se converte em um valor, um bem de consumo, então a formação se dissocia das coisas humanas, e tal formação já é uma das formas da pseudoformação. Para Adorno mostrar que a pseudoformação está socializada, que faz parte do espírito objetivo, ele aponta sua abrangência

também na própria filosofia. A pseudoformação tende a ser a formação que perdeu a tensão entre seus dois extremos fundamentais, a transcendência de sua finalidade e a simples adaptação. A formação que se desprende das bases materiais e das necessidades dos humanos não pode mais ser formação para o homem.

Mas qual seria a utilidade da formação nessa sociedade desigual? Deveria possibilitar a formação de pessoas racionais e livres para um dia ser possível uma sociedade livre. (ADORNO, 1996, p.239)

De certa forma é a essa finalidade que Adorno conclama a educação, especialmente depois da ocorrência da concreta regressão da humanidade à barbárie: depois de Auschwitz. Só faz sentido uma educação que possa evitar a repetição dos campos de concentração. Porém, Adorno sabe das dificuldades que obstam tal projeto de esclarecimento, pois as tendências sociais à regressão são prementes, desde a relação perturbada com o corpo à fetichização acentuada da técnica, o que o leva a afirmar em relação a essa tendência: combatê-la seria o mesmo que ir contra o espírito do mundo. (ADORNO, 2000, p.133)

Embora os fundamentos econômicos não tenham se alterado, a ideologia que encobre a divisão entre dominantes e dominados alterou-se, o que Horkheimer e Adorno (1985) já expunham no texto sobre a indústria cultural. As barreiras sociais são percebidas como cada vez mais fluidas e a falsa ideia de que os bens culturais estão ao alcance de todos mantém tudo inalterado, já que uma verdadeira apropriação desses bens, uma apropriação de um modo vivo, requer um real processo de formação (ADORNO, 1996, p.242), mas que é sub-rogado pela pseudoformação, dificultando para os dominados, e tendencialmente também para os poderosos, a possibilidade da autonomia.

Adorno aponta uma questão que se já era patente em sua época, atualmente é ainda mais preocupante. Trata-se da perda da capacidade das pessoas experienciarem efetivamente as ideias: nada retém já o espírito para um contato corporal com as ideias. (ADORNO, 1996, p.247) A ingenuidade e a ignorância poderiam, segundo o autor, levar a uma consciência crítica, já que as pessoas não estariam totalmente domesticadas. Mas a pseudoformação e a própria indústria cultural não deixam espaço para a ingenuidade e para a ignorância. Aqueles que passaram a vida toda por uma formação estritamente técnica, e ainda muitas vezes de má qualidade, se veem aptas a impor suas opiniões sobre os mais diversos temas mediante o juízo de que estão bem informadas pela revista semanal, pelo jornal e pela TV. Mas em poucas horas se esquecem do livro que leram ou da informação que vivenciaram e já estão a procura de outros

produtos culturais para alimentar sua pseudoformação. Adorno enfatiza que o entendido e o experimentado pela metade é, pois, pseudoentendido e pseudoexperimentado, e não constitui um grau elementar de formação, mas sim seu inimigo mortal. (ADORNO, 1996, p.255)

A formação técnica, portanto, não leva à emancipação. Vê-se, todavia, que a própria psicologia científica tem se tornado tecnicista, ao simplesmente aplicar conceitos de Piaget ou de Vigotski sem pensar na atualidade dessas teorias, sem relacioná-las à ideia de formação humana.

Criticar, porém, não significa rejeitar, mas apontar os limites da teoria. A partir da ideia de formação expressa pelos pensadores da teoria crítica é possível pensar, por exemplo, os limites das teorias de Vigotski. Além disso, é preciso analisar, com a ajuda da produção teórica brasileira, as especificidades da formação na atualidade e no Brasil.

2 Alguns elementos da teoria de Vigotski para pensar formação humana

Devido a sua filiação metodológica ao marxismo, Vigotski propõe uma psicologia capaz de pensar a formação do indivíduo, considerando suas raízes históricas e sociais e suas mediações. Segundo o próprio autor, sua teoria pode contribuir para a esfera da educação. Vigotski (1998) argumenta que a maturação do indivíduo não pode ocorrer como um processo passivo, pois é em sua ação em torno da aprendizagem que se dá o desenvolvimento. Assim, os processos de aprendizado e desenvolvimento não coincidem. A zona de desenvolvimento proximal permite propor a fórmula segundo a qual o "bom aprendizado" é aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998, p.117)

Assim, o objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é revelar ao professor:

> como os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado escolar são "embutidos na cabeça" de cada criança. A revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de importância primordial para a análise psicológica e educacional. (VIGOTSKI, 1998, p.118-119)

A educação escolar devia se esforçar por compreender e criticar os mediadores da formação social da mente, mas pela citação acima é possível perceber que a preocupação de Vigotski está centrada no desenvolvimento. Porém, não parece haver consideração sobre a

finalidade do desenvolvimento: desenvolver-se para onde e para quê? Estaria no horizonte teórico de Vigotski a preocupação com a autonomia do sujeito?

O autor se pôs a pensar acerca da relação entre o desenvolvimento da inteligência prática na criança e sua relação com a linguagem. Tal relação revela uma integração entre fala e raciocínio prático (inteligência das ações) ao longo do desenvolvimento. Ao fazer isso, Vigotski supera, certamente, concepções mecanicistas e biológicas do desenvolvimento. A fala, para Vigotski, possui um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Ela é índice de atividade simbólica, organiza o processo de uso de instrumento e produz novas formas de comportamento:

> Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VIGOTSKI, 1998, p.33)

Os experimentos de Vigotski mostram dois fatos importantes: 1. a fala é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. 2. Quanto maior a complexidade da ação, maior é a importância da fala na operação como um todo. Um salto importante no desenvolvimento é quando a fala socializada é internalizada: ela adquire uma função intrapessoal, além da interpessoal. Vigotski percebe que as crianças desenvolvem suas atividades de acordo com uma forma social de pensamento. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.

O autor ressalta também a diferença entre instrumento e signo: a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente e leva a mudanças no objeto: serve ao controle da natureza. Já o signo constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; ele é orientado internamente: serve ao controle do comportamento. (VIGOTSKI, 1998)

Vigotski também buscou pensar a memória em sua obra, tentando sempre superar o que entendia como “crise da psicologia”, o fato de que havia diferentes interpretações sobre um mesmo fator. No caso da memória, Vigotski (1999) via uma “crise” na diferença de sua descrição: ou ela era reduzida a um evento orgânico, o que dificultava pensar seu caráter

histórico, ou era pensada de maneira idealista, o que lhe retirava seu substrato corporal, que Vigotski também tinha interesse em estudar.

Um autor como Bergson colocava o tal dualismo de forma exemplar: *Matéria e Memória*, obra fundamental de Bergson, descreve duas memórias: "a do cérebro e a do espírito". (VIGOTSKI, 1999, p.164) Mas segundo Vigotski, Bergson desconsiderou a memória do cérebro e tomou partido da memória do espírito como a que se articulava às funções superiores dos humanos, chegando a afirmar que a memória do espírito era absolutamente independente da matéria.

Defensor de certa psicologia científica, Vigotski defendia que introduzir o ponto de vista histórico na reflexão sobre o sujeito não significava abandonar a procura pelas regularidades que podem ser encontradas a partir do substrato orgânico:

> E, junto com a introdução do ponto de vista histórico em psicologia, salta para primeiro plano a interpretação especificamente psicológica dos fenômenos estudados e das regularidades que os regem. Esta intervenção parte da convicção de que existem regularidades psicológicas especiais, conexões, relações e dependência, que é preciso estudar como tais, ou seja, psicologicamente. (VIGOTSKI, 1999, p.169)

A memória para Vigotski é relacionada a outros elementos psicológicos e orgânicos, como a percepção. Apesar de reconhecer a possibilidade de operar com a memória em correlação com o desenvolvimento social, trata-se sempre de uma memória que é construída em meios cognitivos, em decorrência da atenção.

Todavia, é digno de nota que o pensador que se preocupou com a história na psicologia e tenha pensado a própria natureza como histórica, não tenha enfatizado que a memória não é um invariante humano. Ou seja, Vigotski parece não se preocupar se a memória estaria em declínio devido aos rumos históricos da civilização. A mesma reflexão o autor também não aplica à atenção.

Tanto em suas concepções de linguagem como de memória e atenção parece faltar considerações acerca dos mediadores que estão presentes ao longo do processo de formação do sujeito. A ausência de críticas aos mediadores da formação pode fazer com que o aprendizado de conhecimentos objetivos sejam desvinculados da totalidade histórico-social, não permitindo a tensão entre pensamento e realidade, ou entre o conhecimento conquistado e a realidade.

O brinquedo, por exemplo, é fator importante para o sujeito, segundo Vigotski (1998, p.134), pois é elemento que leva ao desenvolvimento e também permite a divisão entre trabalho e o brincar. Além disso, o brinquedo ajuda a estabelecer a subordinação a regras e a renúncia de agir sob impulsos imediatos. Mas não há crítica sobre o tipo de brinquedo que faz o sujeito subordinar-se a regras e aprender o que é o trabalho, uma vez que o brinquedo também se constitui por mediações da cultura. Também o autor não questiona sobre as regras, que se constituem de modo contraditório nesta sociedade, e sobre o caráter ideológico do trabalho, principalmente em uma época que já se podia antever o acirramento dos dilemas do mundo do trabalho.

A mesma problematização poderia ser aplicada em relação ao computador como mediador no ensino. O uso do *datashow* ajuda a organizar o conteúdo, mas é o computador que organiza pelo aluno, retirando dele a possibilidade de uma organização própria, singular, segundo seus esquemas perceptivos e intelectuais que já são suficientemente usurpados pela indústria cultural. Além disso, o computador tem sua origem na necessidade da produção econômica. Trazê-lo para a esfera da educação, sem críticas, é impregná-la de elementos da racionalidade técnica que nem sempre caminha junto com uma educação para a emancipação. (CROCHÍK, 2003)

3 Críticas à Vigotski com base em Freud e na teoria crítica

Em certo sentido, não é exagero adjetivar a psicanálise como sendo uma psicologia histórico-cultural, uma vez que esses elementos têm espaço nas formulações teóricas de Freud, embora seu método interpretativo procure pela descrição do indivíduo. Freud acabou por ensinar acerca da construção de um método que busca atingir efetivamente o objeto ao invés de sobrepor-se a ele.

O histórico-cultural é percebido na psicanálise freudiana em interpretações como a que faz Marcuse, segundo a qual a psicanálise permite a compreensão de tendências sociais que estão ocultas, como dão testemunhos textos como o Mal-estar na civilização e Totem e Tabu. Freud fala de um indivíduo que precisou se dividir e ocultar parte da realidade de si mesmo para poder viver. Ainda seguindo Marcuse, já na década de 1960, afirmava que algumas

categorias da psicanálise se encontravam obsoletas. Hoje, sem precisar discordar desse autor, outras categorias estão ainda mais atuais, de forma que a psicanálise permite pensar tanto a cultura como o movimento de seu objeto na história. Isso permite chamá-la, talvez com mais propriedade do que em Vigotski, de uma psicologia histórico-cultural.

Isso não implica dizer que Vigotski estava errado, mas sim é importante perceber que todas as teorias sofrem de um mesmo mal: são contraditórias porque nasceram em uma época contraditória, e é preciso luta para que todas elas sejam superadas, porque dizem acerca de um indivíduo que tem sua liberdade e suas possibilidades obliteradas.

No caso da teoria de Vigotski, se é verdade que ela contém inspiração marxista, é preciso lembrar o quão terrível é um mundo que necessita ser explicado pelo marxismo, porque é um mundo que se sustenta na exploração de um homem por outro homem. É preciso uma grande luta para que um dia ela e todas as outras psicologias estejam, enfim, completamente anacrônicas.

4 Considerações finais

Os elementos apresentados nesta comunicação se encontram ainda em germe, já que se trata de elementos de uma pesquisa ainda em andamento.

Pretendeu-se fornecer, em primeiro lugar, a ideia de formação no âmbito teórico da teoria crítica, em segundo, alguns aspectos da teoria de Vigotski que podem ajudar a pensar a formação humana e, finalmente, alguns aspectos da teoria de Vigotski passíveis de crítica, à luz das questões sobre formação apresentadas inicialmente.

Espera-se seguir no aprofundamento dessas questões para poder delimitar melhor alguns aspectos teóricos da obra de Vigotski que merecem críticas por não atentarem à formação para a emancipação, estando muitas vezes mais próximos da ideia de adaptação a uma sociedade que tende à irracionalidade.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação.** RJ: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. In **Educação & sociedade**, ano XVII, n. 56, dezembro 1996.

CROCHÍK, J. L. Teoria crítica e novas tecnologias da educação. In PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A.; COSTA, B. C. **Tecnologia, Cultura e Formação... ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

MARCUSE, H. A obsolescência da psicanálise. In **Cultura e sociedade.** Volume II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Beatriz Pinto VIANA ((Mestranda em Sociologia/UFMT) – viana.bia@hotmail.com

Marilene MARZARI (Doutora/UFMT) – marilenemarzari@uol.com.br

Hidelberto de Sousa RIBEIRO (Doutor/UFMT)- hidelbertos@uol.com.br

Resumo: O presente artigo visa apresentar algumas reflexões a respeito da pesquisa de mestrado em Sociologia que está em andamento na UFMT. O estudo se fundamenta na Teoria das Representações Coletivas, a partir de Durkheim e das Representações Sociais (TRS) de Moscovici, Jodelet entre outros, para analisar a concepção representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Cuiabá-MT. A escolha da teoria das Representações Sociais se deu, especialmente devido à importância que ela atribui aos fenômenos sociais que circulam e orientam as ações dos grupos, propiciando uma melhor compreensão do objeto em estudo. A metodologia de pesquisa a ser utilizada será a qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto de pesquisa. Ela permite, ainda, uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, que serão fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Para tanto realizaremos a coleta de dados por meio de observação,entrevista semiestruturada e questionário com questões relacionadas aos dados pessoais do sujeito e sobre suas representações de religião. As seguintes categorias orientam a análise da pesquisa: Representação social; Religião; Relações Sociais e, Diversidade religiosa. Vale ressaltar que a presente pesquisa se encontra em fase de aprofundamento teórico e coleta de dados. Assim, esperamos que o estudo possa contribuir para uma reflexão a respeito da prática docente em relação às questões que envolvem a representação de religião.
Palavras-chave: Religião. Representação Social. Professor.

1 Introdução

O interesse pela problemática envolvendo a "Representação social de religião" surgiu a partir de nossa experiência como professora de Sociologia no Ensino Médio, quando vivenciamos alguns conflitos, durante as aulas, envolvendo os conteúdos relacionados à religião, mais especificamente, na unidade do livro didático de Sociologia: Volume Único: Ensino Médio[1], que trata da "Religião e Sociedade". Durante o desenvolvimento dos conteúdos percebemos que havia uma diversidade religiosa entre os estudantes que questionavam os conteúdos abordados a partir de seus referenciais religiosos, suas crenças, suas opiniões e suas culturas, entre outros, que acabavam desencadeando discussões mais acirradas e, até certo ponto, com a intolerância em relação às questões religiosas.

[1] - ARAÚJO, Silvia Maria, Maria Aparecida Bridi, Benilde Lenzi Motim. Sociologia: volume único: ensino Médio, 1.ed. São Paulo: Scipione, 2013

Esses acontecimentos nos levaram a dialogar com outros professores de Sociologia que atuam na mesma escola e em outras instituições de ensino e, para nossa surpresa, esses acontecimentos também se encontravam presente quando os professores abordavam questões referentes à religião.

Vale ressaltar que a religião sempre esteve presente na sociedade, sendo um elemento central na vida dos sujeitos, por ocupar um lugar no universo semântico constituído de crenças, de fé, de superstições, de heresia, de mitos, entre outros presentes nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Percebemos que a religião se manifesta na modernidade de um modo extremante diversificada, rompe com as barreiras dos tempos, reduz o papel do monopólio institucional religioso e cria mecanismos simbólicos, capazes de fornecerem sentido e permitir aos indivíduos vivenciar novas experiências, produzir e reproduzir significados no meio que o indivíduo está inserido.

Nesse contexto, são visíveis os extremismos religiosos que se manifestam de diferentes formas de sincretismo e de ecumenismos, laços estreitos entre religiões, evoluções em crenças flexíveis e pragmáticas, como alguns dos diversos fenômenos sociais que permeiam a sociedade e independente de cada cultura religiosa, existem normas de valores que devem ser respeitados por todos.

Isso mostra que as diferenças estão presentes também na escola e, consequentemente, nas salas de aula e se manifestam nas formas de pensar, de acreditar, de se vestir, de se comportar, de se relacionar, de agir e reagir diante de determinadas práticas pedagógicas. Nessas práticas estão presentes as músicas, os símbolos, os gestos, os dogmas e as concepções ligadas também às questões religiosas. Daí a importância de quem atua na escola em estar atento para as ações que envolvem as diferenças e possam contribuir para que os estudantes se sintam respeitados em suas escolhas, principalmente em relação à religião.

Assim, a sala de aula se constitui num espaço para a reflexão a respeito dos limites e das superações das diferenças religiosas. No entanto, requer do professor conhecimentos teórico-práticos para lidar com a complexidade que o tema religião exige. Nesse sentido, não podemos deixar de pontuar que os professores que atuam na escola trazem uma carga de experiências, de representações sobre o mundo que se traduzem em valores morais, éticos, religiosos, culturais, apreendidos por meio das crenças, dos dogmas, da fé, da ideologia, dos princípios e dos

símbolos que fazem com que deixem ou não de lado suas convicções durante o exercício da prática docente.

Essas questões nos motivaram a realizar a pesquisa que envolve as representações sociais de religião dos docentes de Sociologia que atuam no Ensino Médio das escolas de Cuiabá.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar a concepção representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam do Ensino Médio das escolas estaduais de Cuiabá-MT e como específicos: Conhecer a representação social de religião dos professores de Sociologia; compreender o processo de constituição de religião na educação escolar e, relacionar a representação dos professores a respeito de religião com o processo de ensino.

A metodologia de pesquisa constitui o caminho que o investigador percorrerá na busca por responder à questão de investigação. A pesquisa qualitativa possibilita entender o que está para além das aparências, do visível e do que é perceptível, uma vez que se preocupa com as dimensões da realidade que se manifesta nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem entre outros das pessoas envolvidas no estudo.

Para se atingir os objetivos propostos, a pesquisa conta com uma abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), permite a obtenção de dados descritivos, por meio do contato direto do pesquisador com a situação que está sendo estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e tendo a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes.

Sendo assim, utilizaremos como procedimentos metodológicos o questionário, e a realização de entrevistas semiestruturadas para aprofundamento dos dados obtidos. A princípio, será aplicado junto a eles um questionário com perguntas fechadas para saber qual o perfil dos professores de Sociologia do Ensino Médio da cidade de Cuiabá. Dentre essas perguntas utilizaremos a evocação de palavras para identificar as representações sociais que eles possuem, sobre o tema já citado anteriormente. A questionário, como já foi dito, será para complementar e aprofundar a investigação.

Compreendemos que, conforme afirmam Ludke e André (1986, p. 33) “[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados [...] esta é, aliás, umas das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”.

Dentre os variados tipos de entrevista optamos pela entrevista semiestruturada, que parte

de um esquema básico, mas que não é rígido dando liberdade para que o entrevistador realize as adaptações que considerar necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em relação a isto, consideramos que, [...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, e onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Para que as entrevistas sejam analisadas da melhor maneira possível, priorizando a fidedignidade das respostas, elas serão gravadas e transcritas. A pesquisa utiliza-se também, como metodologia, a teoria das representações sociais, que vem nos auxiliando na compreensão do atual e poderá propiciar buscar uma reflexão para a melhoria das práticas educacionais. Quanto à análise dos dados, obtidos por meio dos questionários, esta será feita de acordo com o software EVOC, e os dados das entrevistas realizadas, serão sistematizados através da análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Os sujeitos da pesquisa são aproximadamente 10 professores de Sociologia formados em Ciências Sociais que atuam no ensino médio da rede pública estadual de Cuiabá/MT.

2 Os Estudos sobre Representação

Existe em cada indivíduo algo que os toca incondicionalmente. Isso é formado por um conjunto de normais sociais e educacionais que faz do ambiente social, visto como estranho, em algo familiar. Esse processo cria as representações sociais e, ao mesmo tempo, classifica-as, ordena-as e adéqua-as ao mundo social. Esse conjunto de ideias está intimamente associado ao conceito de representação social decorrente das relações estabelecidas entre os membros de um determinado grupo social.

As reflexões a respeito do conceito de representações sociais têm sido objeto de diversas disciplinas como a filosofia, a sociologia, a psicologia social, a história, a antropologia, entre outras, e esse conceito tem possibilitado o estudo de relações complexas entre sujeitos e sociedade, nas quais se recuperam e evidenciam articulações entre as dimensões cognitiva, afetiva e social.

Estudar as representações implica em compreender uma série de comportamentos sociais, fato que se constituiu em preocupação para a Sociologia. No entanto, os estudos sobre representação social ganham maior ênfase com a Psicologia Social, ao centrar seus estudos no indivíduo e na sua articulação com a sociedade, tornando-se um instrumento de compreensão e de transformação da realidade. O coletivo era preocupação dos estudos sociológicos enquanto resultado de uma ordem moral coletiva.

Assim, entre as diferentes áreas do conhecimento, a Sociologia inaugurou, cientificamente, os estudos a respeito do conceito de representação, sendo Durkheim o primeiro a utilizar a expressão "*representações coletivas"*. Esse conceito compõe o quadro teórico da relação indivíduo – sociedade, formando uma coletividade, na medida em que fixa os contornos e reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados.

Os estudos de Durkheim sobre as representações coletivas desencadearam a criação do conceito de representações sociais, introduzido pelo Psicólogo Serge Moscovici, em 1961, despertando interesse de muitos intelectuais franceses. Esse conceito introduzido na Psicologia Social por Moscovici, na obra *La psychanalyse, sonimage et sonpublic*, busca compreender como e o que ocorre quando um conhecimento científico permeia a estrutura social externa à sociedade. Daí a ênfase recair sobre o estudo do indivíduo no interior do grupo e de sua participação na construção da realidade social. Moscovici embasa seus estudos na Sociologia de Durkheim, na Psicologia de Jean Piaget e de Lev V. Vygotsky e na Psicanálise com Sigmund Freud.

Nesse sentido, a Sociologia se fundamenta na teoria das representações coletivas de Durkheim que traz como tema central de suas pesquisas os conceitos de representações, fatos sociais, força material, valor simbólico, resistências às mudanças e solidificação cultural, sendo as instituições sociais aquelas que propiciam as formas de ações e a compreensão do mundo social.

Na Psicologia Moscovici busca nos estudos de Jean Piaget a maneira como se estrutura e se configura o desenvolvimento da criança, por meio de representações e imagens, nos diferentes estágios de desenvolvimento, uma vez que ela é capaz de interagir e se adaptar ao meio em que se encontra inserida. Dos estudos de Vygotsky traz a noção de desenvolvimento e transformação dos saberes que não ocorrem de maneira linear e progressiva, mas por meio da interação e coexistência de diferentes saberes que, constantemente, transformam e recriam os

conhecimentos de uma sociedade. Por fim, da Psicanálise de Sigmund Freud, Moscovici se preocupa em compreender como os processos inconscientes determinam à produção dos saberes sociais. Uma das produções decisivas para Moscovici é a "*Teoria Sexual Infantil*"[2] por discutir como a criança quer saber e como o desejo de saber se intercala com o jogo entre os que querem e os que detêm o saber. A partir disso, a criança constrói seu universo e o relaciona com o do adulto. Nessa relação, o poder da transmissão cultural permite ou interdita a transmissão do conhecimento.

Esses teóricos contribuem para que, nos últimos anos, a Teoria das Representações Sociais ganhe espaço nas diversas áreas do conhecimento. Embora cada teoria apresente posições ora divergentes ora confluentes são importantes no sentido de demarcarem uma nova teoria social, mostrando que sujeito e sociedade caminham justos. Essa nova teoria mostra que o objeto de estudo – indivíduo - decorre de sua relação com a sociedade.

2.1 A Teoria das Representações Sociais:

O aporte escolhido foi a Teoria das Representações Sociais, tal como proposta por Moscovici (1978; 2003) e complementada por Jodelet (2001). Devido a sua especificidade nos estudos de fenômenos sociais que circulam e orientam as ações dos grupos, constituiu-se como pertinente para compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao ser docente, especialmente pelo seu viés psicossociológico, que propõe tornar passível a compreensão os fenômenos sociais.

Nesse sentido, Moscovici se interessa em investigar as mudanças ocorridas na sociedade e como elas refletiam nas representações coletivas e individuais. Para o referido autor, as representações coletivas não eram átomos irredutíveis, mas verdadeiras, assim como as "teorias do senso comum", "ciências coletivas *sui generis*", por meio das quais se constrói uma realidade social. Além de se comunicarem entre si, as representações sociais são dinâmicas e refletem um determinado modo de compreender a vida e de ver o mundo.

Diferente do pensamento de Durkheim, Moscovici diz que o indivíduo não é

[2] FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

simplesmente um receptor estático de informações, de ideologias, de crenças e de valores, mas indivíduos dinâmicos que estabelecem formas de pensar, de agir e de explicar os fatos e os objetos. A partir deles, criam-se e recriam-se teorias, produzem-se conhecimentos e elaboram-se temas, por meio dos conhecimentos do cotidiano e do senso comum, que dão sentido ao conhecimento científico.

Se, para Durkheim, a ação dos indivíduos não influência diretamente no fenômeno social, apesar de estarem associados, não dependem da natureza pessoal dos indivíduos, isso acontece porque as representações coletivas são vistas como independentes e existem no seio da sociedade.

Moscovici o indivíduo tem um papel atuante e particular na construção das representações sociais, pois:

> [...] a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Nessa perspectiva, Moscovici inova o conceito de representação social ao elaborar uma compreensão que envolve os conceitos sociológicos e psicológicos e isso se torna uma referência à psicanálise defendida por diferentes estudiosos franceses. Para esse autor, as representações sociais "[...] são entidades quase tangível, que circulam, cruzam e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano" (MOSCOVI, 1978. p. 41).

Assim, as representações são sempre um produto da interação dos sujeitos com os objetos ou com outros sujeitos, sendo que a comunicação se constitui e se configura, dentro de qualquer situação tênue. Essa representação social se constitui como:

> Um sistema de valores, noções e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilidade que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhe um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2015, p. 21).

Corroborando com as ideias de Moscovici, a pesquisadora Jodelet apresenta a noção de Representação Social como:

> [...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitada dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET 2001, p.22).

Nessa perspectiva, a representação social se constitui em conhecimento prático que vincula o sujeito ao objeto e, ao mesmo tempo, qualifica esse conhecimento prático a partir das experiências e do que é produzido como referências e condições empregadas na maneira de agir e de pensar dos indivíduos em sociedade. Diante disso, as representações sociais tomam forma e se configuram a todo instante. Além disso, elas fornecem referenciais interpretativos, tanto para torná-las visíveis como inteligíveis, em diferentes contextos da prática social. Nesse sentido, "[...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas" (ABRIC, 1998, p. 28).

Dessa maneira, a Teoria das Representações Sociais está intimamente relacionada com os conhecimentos práticos presentes entre nós em termos de identidades, de tradições e de culturas que dão sentido à nossa maneira de viver. É uma forma específica de conhecimento que se origina do saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados.

Vale ressaltar que Moscovici avança em suas discussões a respeito das representações sociais na Psicologia Social, alicerçando-se no senso comum e mostrando que a aprendizagem se constitui nas essências das práticas sociais, ricas em substâncias simbólicas e dotadas de conhecimento científico. Para ele, o senso comum tem se constituído num guia para os estudos das representações sociais, pois os sujeitos estão inseridos dentro de distintas proporções e com saberes distintos como as crenças, os mitos, as ciências, as ideologias, entre outras. Dessa forma,

> [...] existe uma necessidade continua de reconstruir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão em que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseados nos troncos das teorias e ideologias que lhe transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômeno à parte (MOSCOVICI, 2015, p. 48).

Nessa perspectiva, o senso comum está presente no cotidiano e constantemente criado e recriado pela sociedade, a partir da produção de conhecimentos cotidianos, científicos e tecnológicos. Isso se evidencia por meio das maneiras com que os sujeitos expressam seus conteúdos, suas imagens simbólicas oriundas da ciência, da linguagem e dos diferentes comportamentos sociais.

Com isso, as representações sociais são capazes de romper com as fronteiras dos saberes científicos ao criarem possibilidades de compreensão da realidade vivida pelos sujeitos em suas experiências cotidianas. Ao se conceber o senso comum como o *locus* de experiências que produz e reproduz saberes, revela como a sociedade se constitui e se comporta socialmente.

Vale ressaltar que, as representações sociais nada mais são do que as decodificações do mundo, a partir daquilo que foi sendo construído socialmente enquanto valores, atitudes, ideias, normas, preconceitos, estereótipos entre outros, com os quais os sujeitos categorizam e interpretam a realidade na qual estão inseridos, como o fenômeno social da religião.

2.2 A importância das religiões na construção das representações sociais

A partir das discussões dos autores acima citados, a respeito das representações coletivas e individuais, buscamos compreender como as representações são construídas pelas religiões. As representações sociais que as religiões desencadeiam tornam-se fenômeno social, cuja função é de organizar o real e dar, ao mesmo tempo, sentido as coisas e a existência humana. O papel social das religiões é de manter cristalizados os valores e as ideias de um grupo e/ou indivíduos que se reconhecem, em função desse valores e ideias, mesmo que a subjetividade seja muito mais ampla e complexa. Daí a importância de se compreender como as representações se perpetuam nesses grupos, na maioria das vezes, de forma naturalizada. Por isso é que, de um lado, deixam de ser questionadas e, de outro, ratificam as memórias coletivas.

Nesse sentido, percebemos que os mecanismos de representações sociais formam elos e imagens por se apropriam e reproduzirem valores, costumes, visões de mundo e pensamento e, quando não, ocultam saberes. É por meio dos tabus, dos interditos e dos 'discursos evasivos' que as representações ganham formas diferentes de interpretação, ou seja, de narrativas e de significados.

Em relação a isso, Durkheim (1989) diz que as representações são naturalizadas e corporificadas sem, ao menos, serem percebidas pelos indivíduos, uma vez que possuem forças morais com poder coercitivo. Diante disso, uma coerção social não se confunde com uma coerção física, ainda que possa ter os mesmos efeitos, uma vez que seu caráter moral e religioso exerce sobre o indivíduo o *dever ser*.

Exemplo de coerção social, em nosso cotidiano, é quando se impõe obrigações aos indivíduos submetendo-os, a cada instante, a um dever: "Você deve amar o seu próximo", "Você não deve matar", "Você não deve roubar ou cobiçar as coisas alheias", "Você deve fazer isto ou aquilo...", "Você NÃO deve fazer .... Em síntese, os indivíduos são obrigados a cumprirem as normas sociais, a fim de que os valores sejam reforçados. Os reforços das normas morais são importantes por fazer com que a vida e as ações coletivas sejam balizadas por essas prescrições e proibições, na maioria das vezes, sem que percebamos que estamos reproduzindo, a todo o instante, os valores morais e os preceitos religiosos. Nesse sentido,

> Pouco importa a natureza daquilo que é proibido ou imposto aqui e acolá. O principal é que as relações entre os homens são definidas pelo sentido que eles conferem às fórmulas 'você deve' e 'eu devo', e pelos objetos aos quais eles as aplicam. Elas fazem da sociedade uma criação moral (MOSCOVICI, (2011, p.52).

Desse modo, percebemos como a força da religiosidade se manifesta de maneira eficaz e dinâmica e, ao mesmo tempo, o quanto a coletividade se torna coerente, quando há convergência de ideias entre seus membros. Com isso, as crenças se tornam visíveis e as divergências entre o sagrado e o profano cada vez mais nítidas.

Dessa maneira, "[...] a força religiosa que dela emana agirá sobre cada um impedindo-o de confundi-los ou de transgredir os seus limites. O interdito é assim redobrado pela distinção inveterada entre os dois mundos que se excluem mutuamente" (MOSCOVICI, 2011, p. 58).

Moscovici ressalta ainda que a religião:

> [...] é o sinônimo dessa pressão. Ela tem de paradoxal o fato de ser feita de coisas nas quais não podemos acreditar: palavras, gestos, pedras, pedaços de madeira e outras. Ou de coisas que ali estão para representar aquilo em que não podemos acreditar: o fim do mundo, a ressurreição dos mortos, alianças com os céus. Mas, quando nos faz incessantemente acreditar no absurdo ou, o que significa o mesmo, nas forças impalpáveis, ela nos demonstra a potência dos vínculos entre nós e reforça a sua coesão, a chaga aberta de uma religião, mas também o balsamo que a cicatriza (MOSCOVICI, 2011, p. 53).

Essa questão da adequação das normas morais à realidade social desencadeada pela religiosidade também foi discutida por Durkheim, na obra As *Formas Elementares de Vida Religiosa* (1912) quando evidencia que em todas as sociedades existem religião ou religiões e que elas se constituem como algo eterno aos sujeitos e destinam-se a manutenção de a todos os símbolos particulares, nos quais o pensamento religioso envolve-se nos diferentes tempos e espaços.

Observamos que a religião, enquanto um dos aspectos da identidade pessoal e grupal, se constrói e se reconstrói no tempo e no espaço das sociedades, de forma intencional e coesa. Com isso, a religião se auto-afirma baseando-se no passado e se legitima ao garantir sua segurança ontológica, por meio da reflexividade, das releituras e das ressignificações no presente e no futuro.

Nessa dinâmica, a religião está presente e é constantemente fortalecida pelas gerações, em que todas as suas nuances e diferenças ocupam lugar nos espaços, seja no trabalho, no lazer, na família, na escola e na subjetividade dos indivíduos, mesmo que não percebam. Para o teólogo e filósofo Rubem Alves a religião: “Está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. O estudo da religião, portanto, longe de ser uma janela que se abre apenas para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos” (ALVES, 2014, p. 13).

Talvez isso aconteça e nem sempre seja perceptível porque a religião exerce uma camuflagem na leitura de mundo que dificulta o indivíduo de separar as dimensões biológica, psicológica, social e espiritual. Por se constituir num ‘ser finito’ teme o que possa vir a ocorrer após a morte, ao mesmo tempo, almeja desvendar os mistérios da origem humana.

De acordo Rubem Alves, “[...] a religião nasce com o poder que os homens têm de dar nomes as coisas, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundaria e coisas nas quais seu destino, sua vida e sua morte se dependuram” (ALVES, 2014, p.25). Todavia,

essa é a razão pelo qual o indivíduo faz abstração dos sentimentos e experiências pessoais para a pós-morte conseguir alcançar os frutos do sagrado.

Diante disso, as religiões são fenômenos duplamente sociais pelo fato de estarem presentes em qualquer momento histórico, em todas as gerações e servirem ~~e~~ de arcabouços para as explicações do mundo, de onde viemos, o que estamos fazendo aqui e para onde vamos após a morte. Elas se constituem, por meio da oposição entre o sagrado e o profano, como forma de manter um estado de ordem e coesão da vida em sociedade. Se utiliza de mecanismos a todo instante, constrói e reconstrói os valores morais, econômicos, políticos, culturais e sociais, na tentativa de legitimar os fatos e as questões do mundo.

Por fim, percebemos que o mundo das representações sociais é vasto e complexo, uma vez que permeia a realidade, seja no campo político, econômico, social, cultural, educacional ou religioso. Nesse processo, o indivíduo se torna o ator principal na sociedade, pois ele penetra no tempo e no espaço, por meio de experiências vividas, de crenças, de intuições, de convicções, de certezas, de sonhos e de expectativas, a qual captura e sistematiza apenas parte do real.

Na pesquisa bibliográfica priorizamos a análise dos conceitos de representações coletivas, sociais e de religião. Dentro desta parte do levantamento não encontramos nenhum título que tratasse da representação social de religião dos docentes de sociologia do Ensino Médio, até a presente data.

Entretanto o presente trabalho encontra-se em estudo do referencial teórico e da coleta de dados. Esperamos que o estudo traga contribuições significativas para a formação de professores e, também, para o ensino de religião nas aulas de Sociologia.

3 Considerações Finais

As representações sociais de religião não se reduzem a um sistema cognitivo, mas se constituem nas relações estabelecidas história de vida dos sujeitos, por meio das práticas sociais que se dão no dia a dia das instituições e grupos sociais como: família, escola, religião entre outras. Dessa forma, podemos dizer que professoresorganizam suas aulas a partir do sentido e do significado de religião construídos no decorrer da história de suas vidas.

Sabemos que os desafios da pesquisa são muitos, principalmente, por adentrarmos na subjetividade do sujeito e tratarmos de um tema considerado “tabu” para uma parcela

significativa da sociedade. Porém, acreditamos que esta pesquisa possa trazer olhares sobre o tema de religião abordado pelos professores em sala de aula, principalmente no ensino médio.

Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. & OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p.27-38.

BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. 1941 – Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez…[et al.]. – Porto: Porto Ed., c1994 336 p.: il.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **As regras do método sociológico**. 6.ed. São Paulo: Nacional, 1978.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano:** a essência das religiões. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva:** Política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

_____. **A Sociologia.** 4 eds. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Em Defesa da Sociologia**: ensaios, interpretações e tréplicas. São Paulo: Editora, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTOSCHULZE, C. M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. p. 9- 35. (Coletâneas da ANPEPP, 10).

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj**,** 2001. p. 17-44.

_____. La representación social: fenómenos, concpeto y teoria. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**: Didática. São Paulo: v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MASSENZIO, Marcello. **A História das Religiões na Cultura Moderna**. São Paulo: Hedra, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.45- 66.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). – 3. Ed. – 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM ESPAÇO PARA MULHERES NA ESCOLA

Adriana Martins de Oliveira (IFMT- Bela Vista)
adriana.martins@blv.ifmt.edu.br
Francismeiry Cristina de Queiroz (IFMT- Bela Vista) -
francismeiry.queiroz@blv.ifmt.edu.br

Resumo: Este artigo é fruto de um projeto de extensão voluntário realizado com alunas do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Cuiabá- Bela Vista. Neste projeto, vislumbrou-se a discussão de temas referentes a disparidade entre os gêneros, saúde e violação de direitos das mulheres. O projeto se efetivou no espaço escolar num horário extracurricular. A realização estruturou-se em 09 (nove) oficinas, com no máximo 15 (quinze) participantes alunas do ensino médio, com duração de 01 hora e 30 minutos, sendo a periodicidade quinzenal. Percebemos através das narrativas das alunas que as mesmas sentem a disparidade existente entre os gêneros de uma forma muito brusca e a falta de liberdade no tocante a sexualidade feminina. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de convívio social a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões. É num contexto de ataques que a educação vem sofrendo no Brasil em meio a esta crise política e principalmente democrática, que podemos ver tão nitidamente a importância da educação abrangendo a dimensão política. É hora de exigir que políticas de combate às desigualdades de gênero e sexualidade precisam ser implementadas e o exercício da cidadania garantido.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Saúde.

1 Introdução

A discussão sobre o que é ou não dever da escola na educação dos estudantes está mais do que nunca muito em pauta atualmente. É possível verificar isso por meio dos inúmeros ataques que a educação vem sofrendo no Brasil em meio a esta crise política e principalmente democrática. É nesse cenário que podemos ver tão nitidamente a importância da educação abrangendo a dimensão política e seus enlaces, as diversidades culturais, os saberes e suas práticas.

Nesse sentido, a proposta desse artigo é apresentar um projeto de extensão voluntário que propomos para as alunas do IFMT Campus Cuiabá-Bela vista, e refletir a partir da realização do mesmo sobre a importância de vislumbrarmos práticas transdisciplinares na escola.

O projeto vislumbrou a discussão de temas referentes a como é ser mulher na sociedade atual, englobando aspectos tais como disparidade entre os gêneros, saúde, qualidade de vida, padrões de beleza e violação de direitos, para propiciar as participantes a construção consciente

da pessoa que querem ser, de maneira positiva e integral, transformando-as em agentes de mudança de suas próprias vidas e de sua comunidade.

A demanda para realização do projeto surge da atuação diária na educação básica, mais especificamente no ensino médio, onde, nós profissionais, nos deparamos com situações cotidianas de desigualdade entre os gêneros. Tais como exposição de fotos íntimas de alunas, relacionamentos abusivos, em alguns casos violência física e psicológica, responsabilização da mulher no caso de gravidez indesejada, assédios e outros.

Percebemos que essas situações vivenciadas na escola e fora dela, estão diretamente ligadas com a construção da subjetividade das alunas, afetando-as em sua autoestima. Nesse sentido, retomamos Baccega (2004) para pensar que o universo de cada indivíduo é formado pelo diálogo de discursos, no qual seu cotidiano está inserido. E é a partir dessa materialidade discursiva que se constitui a subjetividade. Logo, a subjetividade nada mais é que o resultado multifacetado que cada indivíduo carrega. Baccega (2004), acredita que na complexidade desse encontro – comunicação/educação – os sentidos se ressignificam, e a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação e de inter-relacionar conhecimentos, torna-se indispensável. É necessário, então, esse estreitamento dos temas atuais na educação.

1.1 Gênero e Sexualidade

Retomamos uma autora clássica para entender essa visão machista sobre as mulheres. Freidan (1971) em sua obra *Mistica feminina* discorre sobre o papel da mulher e suas consequências, ampliando a visão da sociedade sobre os impasses da vivência feminina. Apesar de o discurso ser conhecido e debatido por longos anos, em relação a emancipação das mulheres e a igualdade de direitos, observa-se que ainda na atualidade a realidade apresenta-se contrária. Muitas mulheres ainda se reduzem a sombra da atuação de seus filhos ou maridos, mas agora sob o manto de outras justificativas camufladas pela “mística”, que variam desde o cultural, o religioso, o social, ou mesmo práticas atávicas, que limitam suas vidas, vontades e desejos. A autora afirma que a mística é sutil, mas forte, capaz de trazer consigo o argumento de que pertence à mulher o espaço doméstico e o enaltecimento de tais atividades, bem como, possibilidades condicionadas a sua anatomia, ou seja, a maternidade.

Entendendo essa mística que vivenciamos em nossa sociedade, buscamos proporcionar um lugar na escola onde as mulheres pudessem falar sobre suas vivências. Essas vivências

abrangem uma infinidade de questões, entre as quais está a sexualidade. Compreendendo como a mulher está em relação a sua sexualidade e a disparidade que existe entre meninos e meninas nessa questão.

Embora depois da década de 70 muito tenha sido produzido sobre as relações de gênero em nossa sociedade, atualmente com o aumento dessas discussões nas redes sociais, trouxe, por um lado o fortalecimento de um movimento militante em prol da igualdade entre os gêneros e de outro uma desacerbada proliferação de falácias sobre a luta que as mulheres enfrentam, questões relativas à sexualidade e outros.

Marcondes (2012) faz uma análise de como a sexualidade é tratada nos documentos oficiais da educação básica, suas finalidades, contribuições e limites para a atenção sobre a diversidade entre os sujeitos. O que não se pode deixar de destacar é a confusão que comumente se faz em torno do termo identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade. A perspectiva de gênero contribui para a análise da sexualidade, pois refuta a interpretação de que o ser masculino e feminino é imutável pensando de um viés puramente biológico, mas considera a sexualidade como fruto culturalmente constituído, experiências do sujeito e desenvolvimento da sua individualidade.

Segundo Baroni e Junior (2009), o termo "**gênero**" muito usado e às vezes confundido com outro intimamente ligado ao termo "**sexo**" se difere em seus significados, pois segundo Delamont (1976, p.26) apud Baroni e Junior (2009), a palavra gênero deve ser utilizada para "*mencionar todos os aspectos não biológicos das diferenças que separam os estilos de vida masculino e feminino*". Desta forma não se deve citar as funções dos sexos, pois as funções das pessoas na sociedade estão relacionadas, essencialmente, não com a biologia, mas sim com o comportamento social.

Como afirma Louro (1996) apud Marcondes (2012) gênero fundamentalmente é uma construção social e, portanto, histórica, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e masculino, social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos masculino e feminino se transformam ao longo do tempo.

A autora indaga se estes princípios são explicitados de forma clara nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e se abarcam a discussão das identidades de gênero, compreendermos por tais identidades que é a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico. Trata-se da convicção íntima de uma pessoa de ser do gênero masculino (homem) ou do gênero feminino (mulher). (Manual de Comunicação ABLGBT, 2010, p.16 apud MARCONDES, 2012).

1.2 Saúde da mulher

Falar de saúde do adolescente implica em falar em conhecimento do próprio corpo, direitos sexuais, prevenção de doenças e gravidez. Nesse sentido temos como fundamental a cartilha do Sistema Único de Saúde (SUS) que tange a população jovens e seus direitos sexuais. O reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos entre os direitos fundamentais da população jovem está alinhado aos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro durante a Conferência Mundial de Direitos Humanos, Viena 1993; na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), Cairo 1994; bem como aos princípios da Convenção para Erradicar, Sancionar e Punir a Violência contra as Mulheres (CEDAW), também de 1994. Esses eventos e os documentos deles derivados, em especial o Programa de Ação da CIPD, foram essenciais para a inserção das e dos adolescentes como sujeitos do direito à saúde sexual e reprodutiva a ser alcançado por normas, programas e políticas públicas.

No Brasil, o Ministério da Saúde por intermédio do departamento de DST/AIDS e hepatites virais e o Ministério da Educação, implantaram, desde 2003, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), que consiste em "integrar os setores da educação e saúde para o desenvolvimento de ações voltadas à promoção das saúdes sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens e para a redução de sua vulnerabilidade às DSTs e à AIDS".

É necessário a análise do panorama quanto à utilização da prevenção de gravidez. Oliveira Et al (2014) ao pesquisar a iniciação sexual e métodos de contracepção em escolas conclui que em ambas as escolas, são poucos os adolescentes que buscam orientações médicas sobre os métodos utilizados, 32% na escola pública e 26% na escola privada. Assim, pode-se perceber

que há automedicação entre adolescentes e fica evidenciada a não participação médica no planejamento reprodutivo.

O estudo de Lacerda (2010) apud Oliveira Et al (2014) também encontrou dados semelhantes no que se refere à não participação profissional no planejamento reprodutivo dos adolescentes. Com isso vemos a necessidade da conscientização da mulher sobre a sua saúde, conhecimento de seu corpo e os métodos que podem ser utilizados, sempre visando a procura de profissionais específicos e a quebra desse tabu ao falar sobre corpo e sexo.

1.3 Violência contra a mulher

Com relação à violência contra a mulher, Saavedra (2010) trabalha com a prevenção da violência entre casais de jovens. Essa possibilidade não é muito discutida, quando entende-se que é necessário agir sob a agressão já realizada. Porém, a autora traz a ótica de prevenção primária do problema, e com resultados muito promissores.

Isso significa orientar os jovens sobre as características de um relacionamento abusivo e como identificá-lo. As relações abusivas são caracterizadas por jogos de controle, violência, ciúmes, abstinência sexual e frieza emocional. É difícil identificar uma pessoa abusiva. Costuma ser esperta e pode facilmente fazer com que você pense que não é boa ou bom o suficiente e que tudo é por sua culpa.

Ainda no tocante a violências, também abordamos o assédio de todas as formas. Correia e Carrieri (2014) alegam que na tentativa de caracterizar o processo de assédio, tem como origem um ato inofensivo, quase imperceptível.

Já com relação aos direitos da mulher, a conjuntura brasileira aponta sérios retrocessos e desafios para a garantia e ampliação dos direitos das mulheres. Existe uma ofensiva e histórica desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Os homens continuam ganhando cerca de 30% a mais que as mulheres e quando ser fala de mulheres negras, a situação das ocupações com relação ao trabalho são mais precárias e desprotegidas. Os dados da violência contra a mulher no Brasil também sinalizam a dimensão dos nossos desafios e comprovam a persistência do patriarcado no país, além de atestar a ausência de políticas capazes de prevenir e enfrentar a violência.

Diante da precarização das políticas sociais, da deterioração dos salários, do desemprego, da violência e das cotidianas ameaças de retrocessos para os direitos das mulheres, com destaque para os sexuais e reprodutivos, não nos resta outro caminho, a não ser o fortalecimento das lutas.

Nesse sentido, devemos lutar pela garantia de direitos a todas as mulheres. Direito à cidade, à autonomia de seus corpos, à sua sexualidade e à vida. É dever continuarmos nas lutas em prol de políticas públicas que se comprometam com o fim da violência contra as mulheres, contra o assédio, contra o machismo, contra a cultura do estupro, que culpabiliza as mulheres, e, por fim, contra a sociedade patriarcal, que perpetua seus mecanismos de exploração e opressão.

Vale ressaltar a importância do diálogo entre as mulheres, da amizade e da troca de informação como base do enfrentamento de algumas questões complexas do dia a dia. É importante que as estudantes quebrem entre si essa barreira do diálogo e inimizades e se fortaleçam. A empatia nesse contexto dá complementaridade a esse sentimento de grupo, tendo como principal característica a *'habilidade de se colocar no lugar do outro'*. Para que assim, as participantes do grupo possam dialogar com colegas, amigas, parentes sobre os assuntos apresentados, orientando-as e estabelecendo com outras uma relação de empatia.

2 Metodologia

As participantes priorizadas nesse projeto foram alunas do ensino médio do IFMT Campus Cuiabá-Bela Vista. O projeto se efetivou no espaço institucional no qual encontra se instalada a escola, num horário extracurricular. A realização desse projeto estruturou-se em 09 (nove) oficinas, com no máximo 15 (quinze) participantes, com duração de 01 hora e 30 minutos, sendo a periodicidade quinzenal.

As oficinas, apesar de serem planejadas, sempre seguiam o curso que as participantes se propunham a seguir. A prioridade sempre na escuta das questões colocadas por elas, sem que respostas de imediatas fossem emitidas, mas que as levassem cada vez mais a questionar.

As oficinas eram compostas de dinâmicas de interação de grupo, debates entre as alunas, narrativas pessoais, aplicação de questionários entre outros. Cabe ressaltar que utilizamos uma

caixa de dúvidas, sugestões e elogios anônimos que foi de grande utilidade durante os encontros.

3 Resultados e discussão

Na primeira oficina foi realizada uma dinâmica inicial de apresentação do grupo, onde a equipe executora se apresentou e discorreu sobre o projeto a ser iniciado, foi ressaltada a importância das discussões entre as participantes, e principalmente do respeito e sigilo das informações do grupo. Foi realizado também a aplicação de um questionário base, com perguntas fechadas sem identificação, para verificação do conhecimento das participantes sobre os temas propostos, seus interesses e a necessidade do grupo.

Desde esse primeiro encontro com as alunas os questionamentos e discussões propostos por elas eram intensos. Ouvimos algumas frases que nos chamaram a atenção para a importância desse espaço: *Eu não posso falar de sexo com meus pais, mas meu irmão fala.* E também: *Os meninos vão medir o pinto no banheiro, e a gente não fala dessas coisas com ninguém.*

Então, trouxemos a tona algumas obras e autores que falam desse processo de disparidade entre os gêneros e a falta de liberdade no tocante a sexualidade feminina. Entendemos como de suma importância a realização dos encontros e proporcionarmos esse ambiente de escuta, acolhimento e de certa forma, orientação.

Na segunda, terceira e quarta oficinas tratamos sobre as questões relativas ao corpo da mulher, a saúde e qualidade de vida. Começamos com o paradigma do conhecimento do próprio corpo. Colocamos em pauta porque o conhecimento do corpo do homem soa muito comum e em se tratando do corpo da mulher se tem uma grande estranheza. A parte biológica foi didaticamente apresentada, assim como as dúvidas depositadas na caixa sempre trazidas à tona.

O Ciclo menstrual, os métodos contraceptivos e as DST (doenças sexualmente transmissíveis), foram temas dos encontros seguintes. Essas questões são de suma importância, pois, por exemplo, as DSTs/HIV e gravidez na adolescência colocaram a sexualidade no conjunto de preocupações mais amplas como o direito à informação, autodeterminação pessoal, à consideração para com o outro e ao respeito às diferenças (SIMÕES, 2007).

Nesse projeto e em outros estudos (Nery, Feitosa, Souza e Fernandes, 2015) é evidente observar que as meninas relatam que para os garotos as abordagens sobre sexualidade é mais fácil, pois eles são mais desinibidos e, muitas vezes, iniciam uma vida sexual mais cedo que as meninas. Isso é explicado pela forma diferenciada de cada gênero viver sua sexualidade. Típica da maioria das sociedades ocidentais, a mulher tem sua sexualidade reprimida e deve vivê-la de forma impingida, limitada, sujeita a proibições e pudores, o que contribui para um aumento da falta de esclarecimentos. Essa diferenciação na vivência das questões sobre a sexualidade é uma grande preocupação, pois colocam as adolescentes em risco. Foi perceptível identificar que muitas delas não reconhecem que o sexo oral é um ato sexual e que a realização do mesmo pode transmitir doenças, caso não haja um método contraceptivo.

No quinto encontro tratamos de sexo, uso de camisinha e como é a iniciação sexual das mulheres. Compartilhamos histórias e narrativas pessoais. Nos chamou atenção que as narrativas, na maioria das vezes, tinham em comum a "satisfação do parceiro", mesmo que esse quisesse sexo sem proteção e num momento ou de uma forma que não era de acordo com o desejo da mulher. Nesse sentido, trouxemos novamente a questão sobre os papéis desempenhados pelos gêneros e como está imbuído na vivência da mulher ter que sempre consentir, agradar e servir a alguém.

Com esse gancho sobre o desejo da mulher e a pressão para agradar, consentir e ser desejada por um homem, partimos ao sexto, sétimo e oitavo encontro onde através da tentativa resolução de problemas abordamos o assédio moral, sexual, compartilhamento indevido de fotografias, estupro e violências contra a mulher.

Nessas oficinas tentamos abordar os conceitos individuais de violência e assédio. O que cada uma entende por assédio e violência, e partindo disso compreender como suas vivências as afetam. Foi unânime o incômodo das participantes com cantadas e assobios em ruas públicas, assim como também nos casos de violência física e psicológica, e quase todas as participantes já haviam presenciado uma situação de violência contra a mulher.

Assim, trouxemos o debate sobre o enfrentamento dessas situações. O que fazer, como agir e a quem recorrer. Foram dadas algumas orientações jurídicas, mas sempre ressaltando a importância de se discutir esses assuntos em sala de aula, em casa e com amigos, para que cada uma delas possam ser agentes de mudança no seu próprio convívio.

No último encontro, realizamos a avaliação com os estudantes, pois entendemos ser de suma importância haja vista que nesse momento é que se problematiza as possibilidades e potencialidades para a compreensão do surgimento, desenvolvimento e função do projeto. Todas avaliaram positivamente, inclusive nos solicitaram que não se encerrasse, mas que esse espaço fosse efetivado como um lugar de discussão e escuta sobre as vivências do cotidiano no que diz respeito a gênero.

4 Considerações finais

Com base nas percepções construídas durante as oficinas, ficou evidente que as adolescentes não possuem informações suficientes para identificar as forma de contágio e prevenção das DST´s. Também é claro que ainda há um pudor em conhecer o próprio corpo. As questões de disparidade entre os gêneros são sentidas pelas mesmas, mas não há espaço de discussão, nem em casa e nem na escola. Dessa forma é de suma importância projetos nas instituições de ensino, principalmente, que tenham como objetivo a orientação e educação sexual, discussões sobre gênero e empoderamento das mulheres.

Conclui-se então, que a sexualidade e gênero faz parte da sociedade, e é uma questão de cidadania. Neste sentido, o entendimento dessas questões deve proporcionar uma reflexão voltada para as múltiplas formas de manifestações humana e o lugar que estas manifestações ocupam em nossa sociedade, como o sexo, o desejo, o medo, o amor, o corpo biológico e os papéis sociais/sexuais (Henique, Alexandre, Gonçalves e Pasa, 2014). Acreditamos que essa invisibilidade, dificulta ao combate de situações de preconceito e violência dentro das escolas contra educandos/as homossexuais ou com comportamento fora do “socialmente aceitável”, a reprodução da concepção sobre a heterossexualidade como padrão, haja vista que, foi verificado que tal valor é uma construção histórica, carregado de ideologias defendidas em épocas específicas, impossibilita assim a defesa do ideal de cidadania, considerado a equidade entre os sujeitos como finalidade da educação defendida na LDB.

Pesquisas e ações envolvendo sexualidade, sexo e gênero devem ser entendidas como promoção de atividades que levem o estudante a problematizar, levantar questionamentos e

ampliar o leque de conhecimentos e de opções sobre métodos anticoncepcionais, respeito a diversidade, planejamento familiar, desejos, dentre outras questões.

Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões. É hora de exigir que o direito à educação seja assegurado a qualquer cidadã ou cidadão brasileira/o e, para isso, políticas de combate às desigualdades de gênero e sexualidade precisam ser implementadas e o exercício da cidadania garantido.

Referências

BACCEGA, M.A. Comunicação/educação: apontamentos para discussão. **Comunicação, midia e consumo**. v1 n1. 2004. Acesso em:Http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/16

BARONI, M; VENDITTI JUNIOR, R. Abordagem do conteúdo sexualidade nas aulas de educação física escolar no ensino médio: estratégias e propostas. **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 14 - Nº 131 - Abril de 2009, Acesso em:http://www.efdeportes.com/.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças Sexualmente Transmissíveis**. Manual de Bolso. Brasília-DF, 2000.

FRIEDAN, Betty. **MÍSTICA FEMININA - O livro que inspirou a revolta das mulheres americanas**. Tradução portuguesa por Editora Vozes Limitada. Rio de Janeiro, 1971.

HENRIQUE V. H. O, ALEXANDRE, M, GONÇALVES, G. K. PASA, C. M. **Sexualidade e Educação:** concepção dos alunos do ensino médio de uma escola pública, MT, BRASIL. Biodiversidade - V.13, N2, 2014.

MARCONDES, M. Ensino de sociologia em debate, revista eletrônica Lenpes-Pibid, de ciências sociais – UEL, **A diversidade em Debate**: Uma analise da sexualidade proposta na educação, V Seminário de Estágio de Sociologia, no dia 23 de novembro de 2012.

NERY, I. S., FEITOSA, J. J.M., SOUSA, A.F. L., FERNANDES, A. C. N. Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. **Acta Paul Enferm**. v..28, n.3, p. 287-92, 2015.

SEGATO, Rita Laura. **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela**. In: Série Antropologia, n. 236, 1998.

SIMÕES, C. **Comportamentos de risco na adolescência.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2007.

VEREDIANO, V. **Sexualidade na escola: um estudo com alunos do ensino fundamental II de uma escola particular da cidade de Registro**, SP. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 19, Nº 191, Abril de 2014.

INFLUÊNCIAS DOS GÊNEROS NAS CARREIRAS DE COMPUTAÇÃO E TECNOLOGIAS DURANTE O ENSINO MÉDIO

Karen da Silva Figueiredo (PPGE/UFMT) – karen@ic.ufmt.br

Cristiano Maciel (PPGE/UFMT) – cmaciel@ufmt.br

Resumo: A escolha de uma profissão é uma das primeiras grandes responsabilidades exigidas aos jovens, um momento de decisão que geralmente é engatilhado no período do ensino médio e últimos anos da adolescência. Neste período, os gêneros e suas relações atuam limitando a liberdade de escolha dos e das jovens, influenciando a forma como concretizam as suas decisões ao longo do ciclo de vida. O objetivo deste trabalho é iniciar uma discussão sobre como os gêneros podem influenciar nas tomadas de decisão profissional das jovens por seguirem carreiras e cursos de ensino superior consideradas pouco tradicionais para mulheres nas áreas de computação e tecnologias a partir de uma perspectiva teórica da psicologia do desenvolvimento da carreira, com ênfase na autoeficácia, e uma compreensão dos seus entrelaçamentos com os estudos de gênero.
Palavras-chave: Gênero e tecnologia. Gênero e carreira. Desenvolvimento da Carreira no Ensino Médio.

1 Introdução

A escolha de uma profissão é uma das primeiras grandes responsabilidades exigidas aos jovens, um momento de decisão que geralmente é engatilhado no período do ensino médio (MCWHIRTER et al., 2000). Durante a adolescência, o número de habilidades percebidas pode aumentar, afetando o sentimento de número de opções de carreira viáveis para os jovens (GOTTFREDSON, 2002, p.134). Considerando que a escolha profissional impacta não somente a dimensão da carreira, mas também outras dimensões pessoais como família, lazer, saúde, etc., é de fundamental importância que esta escolha seja feita pelos jovens com consciência dos seus interesses e habilidades e total liberdade para priorizarem os seus valores pessoais.

Segundo Saavedra (2009), o gênero[1] destaca-se como uma das barreiras que mais limita a liberdade de escolha dos e das jovens, influenciando a forma como concretizam as suas decisões ao longo do ciclo de vida. Taveira (2000) distingue o gênero como variável capaz de

[1]Nesta pesquisa, utiliza-se o conceito de gênero como concebido por Joan Scott, não como uma característica biológica ou categoria socialmente imposta ao corpo. Mas, como elemento social não binário construído e descontruído nas relações sociais, sendo o gênero uma maneira primária de significar relações de poder. Desta forma, o gênero (ou os gêneros) é uma ferramenta analítica e ao mesmo tempo política (SCOTT, 1995-2010).

influenciar na exploração e indecisão profissional, interferindo na concretização de projetos de carreira.

Dados quantitativos apontam que a presença feminina em cursos de ensino superior da área de computação e tecnologias é muito baixa quando comparada a outras áreas (PORTAL BRASIL, 2015). Em 1991, as mulheres somavam 34,9% dos alunos matriculados em cursos de ensino superior de computação e suas tecnologias, em 2013 passaram a representar 15,53% dos ingressantes, e destas apenas 13,6% concluem o curso, segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2015).

Entretanto, pesquisas mostram que o número de jovens de ambos os gêneros que se interessam por estas áreas de conhecimento é praticamente idêntico até os treze anos de idade (SAAVEDRA et al., 2010). A partir dos treze anos, é possível verificar o decréscimo no número de jovens do gênero feminino que escolhem estes domínios tipicamente masculinos, em todos os níveis de ensino subsequentes.

Paridade de acesso das jovens nos cursos de computação não é uma questão somente de equidade de gênero. Muzi e Da Luz (2012) destacam que a baixa participação feminina em cursos superiores de Computação e suas tecnologias não é prejudicial somente para as mulheres, mas sobretudo para essas áreas de conhecimento e principalmente para a sociedade que não pode contar com a contribuição de metade da população na busca do desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e principalmente social do país.

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho é propor uma discussão preliminar de como os gêneros podem influenciar nas tomadas de decisão profissional das jovens por seguirem carreiras e cursos de ensino superior em computação e tecnologias a partir de uma perspectiva teórica da psicologia do desenvolvimento da carreira e uma compreensão dos seus entrelaçamentos com os estudos de gênero.

2 Estudos de gênero e Psicologia do Desenvolvimento da Carreira

Na psicologia moderna é possível encontrar pesquisas com diferentes posturas teóricas e posicionamentos epistemológicos no domínio dos estudos de gênero. Taveira e Nogueira (2004, p.59) apresentam três tipos de perspectivas teóricas da psicologia, baseadas na tipologia dos modelos de crítica feminista à ciência estruturada por Harding (1986), são estas: a **perspectiva empirista**, a **perspectiva de "*standpoint*" feminista** e a **perspectiva pós-moderna**.

A **perspectiva empirista**, também conhecida como paradigma tradicional e ainda predominante na psicologia, tem como característica a objetividade e possui duas abordagens principais: a abordagem essencialista e a abordagem de ênfase na socialização. Na abordagem essencialista, que prevalece na primeira metade do século XX, sexo e gênero aparecem como equivalentes e os estudos apontam diferenças inatas e estáveis entre homens e mulheres. Assim, o gênero é considerado uma propriedade estável, inata e bipolar, de caráter determinista, apenas para diferenciação sexual (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.59). Nesta perspectiva, homens e mulheres são, por natureza, aptos para determinadas atividades, cabendo aos homens o trabalho duro e intelectual e às mulheres o cuidado do lar, dos filhos e profissões que remetam a este tipo de atividade.

Já a abordagem de ênfase na socialização, que dominou a psicologia social durante das décadas de 60 e 70, propõe a socialização do gênero, que deixa de ser concebido como inato e passa a ser reconhecido como o resultado de forças sociais e culturais. A masculinidade e a feminilidade são vistas nesta abordagem como características socialmente aprendidas, de acordo com o que é apropriado para as normas da sociedade.

Apesar de enfatizar que o gênero é aprendido e não inato, a diferença entre inato e aprendido limita-se à semântica, ao considerar que as fontes de socialização e o sistema social das relações de gênero são pouco discutidos e questionados, e que o gênero aparece de forma praticamente imutável ao longo da vida (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.61). A socialização dos papéis de gênero toca a dimensão da carreira, determinando os universos de profissões do masculino e do feminino, estando o conhecimento científico e tecnológico associados ao universo do masculino.

A **perspectiva de "*standpoint*" feminista** emergiu nas décadas de 70 e 80, distanciando-se da busca por objetividade e neutralidade da abordagem empirista, centralizando os estudos, que na maioria das vezes eram escritos por mulheres, nas mulheres e nas suas experiências particulares. Nesta perspectiva, os estereótipos sociais sobre o feminino são rejeitados e como estratégia de fuga dos estereótipos, os estudos celebram uma natureza especial das mulheres, consequentemente, enfatizando mais do que negando diferenças inatas entre os sexos (HARTSOCK, 1990, p. 172).

Algumas abordagens da perspectiva de *"standpoint"* feminista tentam reaproximar a mulher da tecnologia na carreira, todavia por meio de analogias e eufemismos sobre a conexão da natureza feminina com a tecnologia. Assim, resgatam novamente a predisposição para o

cuidado e o trabalho manual como elemento da mulher, fazendo alusão, por exemplo, às redes tecnológicas com teares artesanais, ao trabalho repetitivos em montagens como apropriado para delicadeza feminina, às maquinarias como organismos que precisam de cuidados especiais (PLANT, 1993).

Por sua vez, na **perspectiva pós-moderna**, que aparece nos trabalhos a partir da década de 80, o gênero assume um caráter construcionista social, como produto ideológico emergente das relações e dos discursos da sociedade. Esta perspectiva desafia o caráter natural das diferenças de gêneros e sustenta que todas as características sociais significativas dos gêneros são ativamente construídas e não biológicas, permanentemente socializadas ou estruturalmente impostas como nas perspectivas anteriores (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 67).

Seguindo o desenvolvimento das perspectivas teóricas sobre gêneros na psicologia moderna, é possível notar a evolução com o passar do tempo da forma como os gêneros são tratados nas teorias da psicologia do desenvolvimento da carreira.

Até da década de 60, observa-se a **perspectiva vocacional dos traços**, de caráter empirista e essencialista, que atribui grande importância às características e traços estáveis da personalidade (como os interesses e aptidões) e não faz distinção entre sexo e gênero. Estes estudos de desenvolvimento da carreira focam em responder sobre as diferenças entre escolhas de cursos e profissões por homens e mulheres sem desenvolver esforços para tentar explicar porque ou como estas decisões são tomadas, tomando quase como causa natural, fortalecendo estereótipos sociais relacionados aos gêneros (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 69).

Após a década de 60, surge a **perspectiva desenvolvimentista da carreira** que começa a abordar as bases psicológicas dos processos de tomada de decisão relacionados à carreira, trajetória e subjetividade da vida profissional, bom como a relação entre formação, trabalho e demais dimensões da vida. A visão sobre a carreira na perspectiva desenvolvimentista enfatiza o estudo do desenvolvimento individual relacionado à carreira, caracterizado pela mutabilidade. A noção de carreira passa a ser um conceito centrado na pessoa e não tanto na escolha da carreira como na perspectiva anterior (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 70-71).

Embora a maior parte das pesquisas tivessem suas raízes na perspectiva psicológica empirista e de socialização do gênero, alguns trabalhos já abriam as portas para a incorporação das perspectivas “standpoint” feminista e pós-moderna, mostrando como os valores culturais e as relações sociais assumem um papel importante no desenvolvimento da carreira, com impactos distintos para homens e mulheres (BROWN, 2002, p. 85-206).

É importante ressaltar ainda que muito da linha desenvolvimentista avançou com análise principalmente da trajetória masculina. Como consequência, surgem modelos conceituais específicos para descrever a carreira das mulheres, em que se destacam os papéis familiares desempenhados pelas mesmas (FITZGERALD; FASSINGER; BETZ, 1995). Porém, o aumento do número de mulheres trabalhando fora de casa fez desaparecer esse conjunto de trabalhos, dando lugar para os estudos que procuram diferenciar as mulheres que escolhem profissões tradicionais daquelas que escolhem profissões em domínios tradicionalmente associados aos homens.

Estudos longitudinais da década de 80, sugerem que diferentes experiências de socialização dos homens e das mulheres, dão origem a um padrão mais complexo do desenvolvimento da carreira das mulheres. Começam a discutir sobre a existência de barreiras, internas e externas, com as quais as mulheres se confrontam, tais como a baixa autoeficácia acadêmica, a existência de poucos modelos femininos e poucas oportunidades, o conflito casa-carreira, entre outros (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 72).

Na década de 90, como parte da linha de estudo desenvolvimentista, emerge uma nova perspectiva teórica: a **perspectiva sociocognitiva da carreira** cunhada por Lent, Brown e Hackett (1994). Esta perspectiva considera os processos autorreflexivos que inclui percepções e significados mais íntimos que as pessoas constroem e exibem sobre as suas próprias capacidades e competências, bem como sobre os acontecimentos e não acontecimentos da sua vida e carreira, e que determinam o comportamento de carreira ao longo da vida, tanto das mulheres, como dos homens (TAVEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 73).

Esta perspectiva marca um avanço considerável na abordagem de gênero em relação à carreira, evidenciando o papel que fatores contextuais dos ambientes, desde os mais próximos (família, escola, ambientes de trabalho e comunidade), até os mais distantes (governo e políticas sociais, educativas, econômicas), desempenham na construção individual e social do gênero e no comportamento e desenvolvimento de carreira.

Desta forma, por se tratar de uma teoria abrangente com relação às influências dos gêneros e demais fatores internos e externos na carreira, a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento da Carreira de Lent, Brown e Hackett (1994-2002) é a teoria adotada como âncora teórica deste trabalho e descrita na seção a seguir.

3 A Teoria Sociocognitiva da Carreira

A Teoria Sociocognitiva da Carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 2002), do original em inglês *Social Cognitive Career Theory*, complementa e constitui ligações conceituais com outras teorias de desenvolvimento da carreira[2], abrangendo definições cognitivas e construtivistas sobre as capacidades humanas de influenciar seu próprio desenvolvimento e meio (e ser influenciado por este).

As teorias de carreira anteriores utilizavam como base a aprendizagem social e a Teoria Sociocognitiva da Carreira foca na aprendizagem cognitiva, com um viés construcionista. A sua base teórica principal é a teoria social cognitiva da aprendizagem (BANDURA, 1986) que considera a existência de uma relação mútua de troca entre indivíduo e ambiente, segundo as interrelações da tríade do determinismo recíproco fatores pessoais, como estados afetivos e cognitivos e características físicas, comportamentais e ambientais. Com esse sistema tríade, as pessoas são produtoras e produtos dos seus ambientes (LENT; BROWN; HACKETT, 2002, p. 258-261).

Lent, Brown e Hackett adaptaram, elaboraram e estenderam os aspectos da teoria de Bandura (1989) que pareceram ser mais relevantes para o processo de formação de interesses, seleção de carreira e desempenho profissional, incorporando três variáveis centrais desta teoria: a **autoeficácia**, as **expectativas de resultado** e os **objetivos pessoais**. Na Teoria Sociocognitiva da Carreira essas variáveis são vistas como blocos construtores básicos do desenvolvimento da carreira e representam mecanismos centrais pelos quais os indivíduos são capazes de moldar e exercitar seu ativismo pessoal.

Das três, a **autoeficácia** é a mais importante e foi a que recebeu a maior atenção na literatura de carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 2002, p. 262). A autoeficácia refere-se às crenças dos indivíduos sobre suas "capacidades de organizar e executar sequências de ações necessárias para alcançar determinados tipos de desempenho" (BANDURA, 1986, p.391). Aplicando este conceito no domínio deste trabalho, a autoeficácia das jovens em executar atividades no campo da tecnologia e ter um bom resultado reflete o quanto elas acreditam que isso seja possível de ser feito por elas.

[2] A Teoria Sociocognitiva da Carreira não faz distinção entre interesses, escolhas e desempenhos acadêmicos ou de carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 2002, p. 264), ou seja, quando articula sobre carreira, está incluindo também a dimensão acadêmica. Neste trabalho, adota-se essa mesma perspectiva.

As crenças de autoeficácia são adquiridas e modificadas via quatro fontes principais de experiências de aprendizagem (BANDURA, 1995, p. 3-5):

- experiências pessoais de resultados de desempenho – ex. experiências positivas e negativas das jovens enquanto realizando atividades do domínio tecnológico/computacional;
- experiências vicárias – ex.: experiências de aprendizagem baseadas na observação de experiências e resultados obtidos por outras pessoas no domínio tecnológico/computacional;
- persuasão social – ex.: experiências baseadas no incentivo ou desencorajamento ao realizar atividades domínio tecnológico/computacional;
- e estados psicológicos e afetivos – ex.: como as jovens sentem-se ao realizar atividades domínio tecnológico/computacional e com que outros tipos de experiências elas associam esse estado.

Embora os efeitos destas fontes dependam de uma série de fatores, as realizações pessoais são vistas como a fonte mais potente de autoeficácia, pois a experiência de sucesso em determinada tarefa ou domínio de desempenho tende a aumentar a autoeficácia, enquanto falhas repetitivas a reduzem (LENT; BROWN; HACKETT, 2002, p. 262). Neste sentido, a falta de acesso e contato com tecnologia e atividades associadas para as meninas dificulta o desenvolvimento de uma autoeficácia positiva para elas neste domínio, fato que geralmente acontece considerando fatores socioculturais em que são criadas.

As **expectativas de resultado** são crenças pessoais sobre as consequências ou resultados de realizar determinados comportamentos. Enquanto a autoeficácia foca nas capacidades das pessoas, as expectativas de resultado envolvem a imaginação das consequências de executar determinado comportamento, por exemplo, uma adolescente que não tem contato com atividades computacionais pode acreditar que se ela tentar fazer algo nesta área terá resultados negativos e nunca tentar.

As expectativas de resultado desempenham papel principal na motivação de comportamentos e envolvem crenças de reforço e recompensa, crenças sobre a realização da ação em si e sobre as consequências para a pessoa. Estas crenças são adquiridas por meio de experiências de aprendizagem similares às crenças de autoeficácia e são também influenciadas

por ela quando os resultados são determinados pela qualidade do desempenho (LENT; BROWN; HACKETT, 2002, p. 262-263).

Os objetivos estão presentes em todas as teorias de carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 1994). Os **objetivos pessoais** são definidos como "a determinação para engajar em uma atividade particular ou para efetuar determinado resultado futuro" (BANDURA, 1986). As crenças de autoeficácia e de expectativas de resultado afetam os objetivos que são selecionados e o esforço gasto em buscar alcançar estes objetivos. Em contrapartida, influenciam o desenvolvimento da autoeficácia e das expectativas de resultado, já que permanecer em um objetivo pode melhorar a autoeficácia e as expectativas de resultado.

Assim, uma jovem que possui baixa autoeficácia no domínio tecnológico e possui expectativas de resultado negativas quanto a executar uma atividade, pode nunca criar o objetivo pessoal de se engajar neste tipo de atividade, da mesma forma que uma jovem que esteja engajada o suficiente em fazer um curso de computação, por exemplo, pode elevar a sua autoeficácia e gerar expectativas de resultados positivos ao permanecer no curso e viver experiências de aprendizagem positivas para ela neste domínio.

4 O papel da Autoeficácia

Crenças de eficácia refletem avaliações de capacidade. A autoeficácia representa o quanto um indivíduo acredita que pode (é capaz de) realizar determinada atividade, dentro de um domínio de funcionalidade. A autoeficácia percebida está relacionada às crenças de pessoas nas suas capacidades de produzirem determinados resultados (BANDURA, 1997).

A autoeficácia influencia as pessoas a pensarem erraticamente e estrategicamente, de forma otimista ou pessimista. Este conjunto de crenças atua nas escolhas, nos desafios e nos objetivos que as pessoas traçam para si, nos seus níveis de compromisso e de esforço para realizar determinados empreendimentos, nos resultados que esperam dos esforços produzidos e o quanto perseveram diante de obstáculos. Também influencia suas resiliências à adversidades, a qualidade das suas vidas emocionais e o quanto de estresse e depressão elas experienciam ao lidar com demandas taxativas do ambiente, as escolhas de vida que fazem e os feitos que realizam (BANDURA, 2006, p. 309).

Toda extensão da influência da autoeficácia descrita acima pode ser pensada na dimensão da carreira. A autoeficácia tem sido o tópico individual mais popular de investigação nas

pesquisas de psicologia de desenvolvimento da carreira. Muitos estudos examinam a relação da autoeficácia com interesses, escolhas acadêmicas, indicadores de desempenho, entre outras variáveis. Outros estudos, assim como este, examinam as diferenças de gêneros relacionadas à autoeficácia na carreira.

Compreender a relação das jovens com sua autoeficácia durante o ensino médio e últimos anos da adolescência é importante para o desenvolvimento de métodos que fomentam a autoeficácia durante os anos escolares, quando a autopercepção e as crenças de carreira dos adolescentes tendem a ser mais maleáveis, um pouco antes de estabilizarem (ROJEWSKI; YANG, 1997).

Segundo a Teoria Sociocognitiva da Carreira, tais métodos devem garantir que as crenças de autoeficácia dos adolescentes sejam relativamente coerentes com suas habilidades em desenvolvimento, e não construídas baseadas informações imprecisas e percepções equivocadas, uma vez que os adolescentes tendem a desenvolver crenças de eficácia irreais, por exemplo comparando suas conquistas em um domínio com as conquistas de um adulto já profissional na área (LENT; BROWN; HACKETT, 2002, p. 287-288). No caso da tecnologia, percebe-se que há a necessidade de desenvolver ações para que as meninas tenham contato com esse domínio, ações afirmativas para a inclusão das jovens nesse setor e a divulgação de informações sobre a área e *role models* femininos para inspirá-las a desenvolverem uma autoeficácia positiva com relação à área.

Além da faixa-etária, as crenças de autoeficácia também estão presentes de formas diferentes entre os gêneros. As relações entre os gêneros e a socialização dos papéis de gênero tendem a enviesar o acesso às fontes de eficácia, fortalecendo a autoeficácia para atividades tradicionalmente femininas, mas limitando a autoeficácia em domínios não tradicionais, como é o caso da computação e tecnologias em geral (BETZ; HACKETT, 1981, p. 400).

Assim, a busca pela carreira das jovens pode ser restringida pelos efeitos limitadores da baixa autoeficácia, considerando que as barreiras impostas pelo ambiente (e.g. cultura, falta de oportunidades, etc) podem ser internalizadas na forma de viés nas crenças de autoeficácia. Portanto, a análise da autoeficácia é útil para promover sistemas de apoio sem estereótipos de gênero em domínios de desempenho não tradicionais (LENT; BROWN; HACKETT, 2002, p. 283-284), como é o caso da área de computação e suas tecnologias.

5 Conclusões

Apesar da escolha de uma profissão já não ser necessariamente uma decisão para a vida toda, é um ponto colocado para os jovens como uma grande responsabilidade, culminando usualmente no período do final da adolescência e anos do ensino médio sobre qual caminho seguir: procurar determinado emprego, fazer um curso técnico ou de nível superior em determinada área do conhecimento. Como a tomada de decisão é importante nos anos do ensino médio, os jovens examinam a carreira sob uma perspectiva de avaliação da sua autoeficácia (TAYLOR; BETZ, 1983).

Segundo Saavedra (2009), a autoeficácia pode afetar os interesses de carreira das jovens. Para a autora as adolescentes evitam as áreas de computação e tecnologias por uma série de fatores, tais como: dificuldade de realização pessoal com a matemática, pouca exposição a modelos de mulheres em domínios não tracionais, maiores níveis de ansiedade nas tarefas associadas ao masculino, especialmente na matemática e menor encorajamento de prosseguirem em uma carreira profissional.

Pode concluir-se que, de uma forma geral, *"meninas e mulheres possuem expectativas de autoeficácia a carreiras mais baixas e menos generalizadas do que os homens"* (SAAVEDRA, 2009), explicando assim a subexploração das suas capacidades em áreas não popularmente consideradas femininas e a limitação de suas escolhas profissionais.

Este artigo discutiu de forma introdutória a influência dos gêneros nas tomadas de decisão profissional das jovens por seguirem carreiras e cursos de ensino superior em computação e tecnologias a partir de uma perspectiva teórica da psicologia do desenvolvimento da carreira e seus entrelaçamentos, com ênfase no desenvolvimento das crenças de autoeficácia.

Face ao exposto, uma das perspectivas futuras de pesquisa é a investigação da relação das alunas e sua autoeficácia com a área da computação e suas tecnologias e a influência da autoeficácia na tomada de decisão por carreiras e cursos de ensino superior nesta área, por meio de estudos qualitativos e quantitativos, considerando as variáveis culturais brasileiras e o cenário atual do ensino no país.

Referências

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, Frank; URDAN, Timothy C. **Self-efficacy beliefs of adolescents**, IAP, 2006. v. 5, p.307-337.

BANDURA, Albert. Human agency in social cognitive theory. In: **American psychologist**, 1989. v. 44, n. 9, p. 1175-1184.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy in changing societies.** Cambridge university press, 1995. 334p.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control.** Worth Publishers; 1st edition, 1997. 604p.

BETZ, Nancy E.; HACKETT, Gail. The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. In: **Journal of counseling psychology**, 1981. v. 28, n. 5, p. 399-410.

BROWN, Duane (Ed.). **Career choice and development**. John Wiley & Sons, 2002. 560p.

FITZGERALD, Louise F.; FASSINGER, Ruth E.; BETZ, Nancy E. Theoretical advances in the study of women's career development. In: WALSH, W.; OSIPOW, S. H. **Career counseling for women.** Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995. p.67-109.

GOTTFREDSON, Linda S. Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In: BROWN, Duane. **Career choice and development.** John Wiley & Sons, 2002. v. 4, p. 85-148, 2002.

HARDING, Sandra G. **The science question in feminism**. Cornell University Press, 1986. 271p.

HARTSOCK, Nancy. Foucault on power: a theory for women?. In: DAVIS, Kathy; LEIJENAAR, Monique; OLDERSMA, Jantine (Ed.). **The gender of power.** SAGE Publications Ltd., 1990. v. 162, p. 157-175.

INEP. **Resumo Técnico da Educação Superior 2013**. Diertoria de Estatísticas Educacionais DEED, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília-DF, 2015. 82p.

LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail. Social cognitive career theory. In: BROWN, Duane. **Career choice and development.** John Wiley & Sons, 2002. v. 4, p. 255-311, 2002.

LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: **Journal of vocational behavior**, 1994. v. 45, n. 1, p. 79-122.

MCWHIRTER, Ellen Hawley; CROTHERS, Marciana; RASHEED, Saba. The effects of high school career education on social–cognitive variables. In: **Journal of Counseling Psychology**, 2000. v. 47, n. 3.

MUZI, Joyce Luciana Correia; DA LUZ, Nancy Stancki. Relações de gênero na UFTPR: participação das mulheres na produção científica e tecnológica. In: **Gênero e Tecnologias. Tecnologias do Gênero**, EdUFMT, 2012. p. 69-84.

PLANT, Sadie. **Zeros and ones**. Doubleday Books, 1997.

PORTAL BRASIL. Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores. Educação, 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>. Acesso em: 01 junho 2017.

ROJEWSKI, Jay W.; YANG, Baiyin. Longitudinal analysis of select influences on adolescents' occupational aspirations. In: **Journal of Vocational Behavior**, 1997. v. 51, n. 3, p. 375-410.

SAAVEDRA, Luísa. Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais. **Guião de educação - Género e cidadania.** Lisboa, CIG, 2009.

SAAVEDRA, Luísa. Assimetrias de Género nas Escolhas Vocacionais. In: **Guião de educação - Género e cidadania.** Lisboa, CIG, 2009.

SAAVEDRA, Luísa; TAVEIRA, Maria do Céu; SILVA, Ana Daniela. A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Factores explicativos e pistas para a intervenção. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2010. v. 11, n. 1, p. 49-59.

SCOTT, Joan W. Gender: Still a useful category of analysis? In: **Diogenes**, 2010. v. 57, n. 1, p. 7-14.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria de análise útil.** Revista Educação & Realidade, 1995. v. 20, n. 2.

TAVEIRA, Maria do Céu. **Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.

TAVEIRA, Maria do Céu; NOGUEIRA, Conceição. Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In: COELHO, Helena; OLIVEIRA, Helena; LEONARDO, Joana. **Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações**, Almedina, 2004. p.57-81.

TAYLOR, Karen M.; BETZ, Nancy E. Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. **Journal of Vocational Behavior**, v. 22, n. 1, p. 63-81, 1983.

INTERVENÇÕES EM CONTEXTO DE SAÚDE MENTAL: GRUPO DE ADOLESCENTES DO CAPSI CURUMIM

Naiana Marinho Gonçalves (Mestranda PPGE/UFMT) – goncalvesnai@gmail.com

Ruzia Chaouchar dos Santos (Mestranda PPGE/UFMT) – ruziachauchar@hotmail.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Docente do Departamento de Psicologia/UFMT e do PPGE/UFMT)– freire.d02@gmail.com

Resumo: O presente artigo, trata-se de uma abordagem psicossocial, e se propõe a debater o potencial da narrativa como um procedimento de intervenção capaz de promover processos terapêuticos em grupos de adolescentes do CAPSI Curumim, situado no município de Cuiabá. A apreensão dos fenômenos psicossociais se fundamenta na interlocução teórica entre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria das Representações Sociais, apoiada na Abordagem Ontogenética das Representações Sociais. Em diálogo, articulou-se tais proposições com os estudos teóricos sobre narrativas. O procedimento metodológico empregado se inspirou nos contornos da abordagem etnográfica, ao adotar-se a técnica de observação participante combinada com a promoção de oficinas socioafetivas em modalidade grupal, as quais foram delineadas tomando a narrativa e a ludicidade como técnicas de intervenção. As informações geradas foram integradas em torno de um estudo de caso grupal que foi analisado compreensivamente.

Palavras-chave: Adolescência. Saúde Mental. Representações Sociais.

1 Introdução

A presente investigação, apoia-se na abordagem psicossocial, e se propõe a desenvolver reflexões sobre o potencial da narrativa como instrumento de intervenção na discussão sobre o ser adolescente, com um grupo de adolescentes do Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil (CAPSI) do município de Cuiabá-MT, mediante a apresentação de um Estudo de Caso em grupo (ANDRÉ, 2003).

Este trabalho é fruto de experiências acadêmicas vinculadas ao Projeto de Extensão intitulado *Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e Pedagogia* (ANDRADE, 2015) ao longo do desenvolvimento das disciplinas de *Estágio Supervisionado Específico I e II*: Intervenções em Processos de Saúde e Sofrimento Psíquico realizada por duas estagiárias e um estagiário de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Cuiabá-MT.

A construção de modelos de intervenção em saúde mental para crianças e adolescentes que partem de novas focalizações, quais sejam as que buscam se distanciar da antinomia normal/patológico, propostas pelas diretrizes do SUS (2004, 2005), constituem-se em exercício recente no contexto brasileiro. Neste processo de negociação de significações que permeia o campo da atenção à saúde mental, há uma adesão aos discursos hegemônicos embasados em paradigmas manicomiais, como também se percebe a emergência de novas representações de sofrimento psíquico, fundamentadas em perspectivas de cuidados que consideram o imprevisível como uma lógica possível.

O aporte teórico adotado articula a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001; 2007) com a teoria histórico cultural (PRESTES, 2010; VIGOTSKI, 2009; 2010), em diálogo com a abordagem ontogenética das representações sociais (CASTORINA, 2010; 2013; DUVEEN, 1995). Em adição, ancora-se nas contribuições dos estudos teóricos sobre narrativas (BRUNER, 1997; 2001; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Utilizou-se também as reflexões sobre adolescência (AGUIAR, OZELLA, 2008; BOCK, 2007; CHECCHIA, 2006, 2010) embasadas em premissas que a compreende como uma categoria socialmente construída.

O procedimento metodológico empregado orientou-se pelos contornos etnográficos. No primeiro momento realizou-se a observação participante (EZPELETA; ROCKWELL, 1986) e, posteriormente, a promoção de oficinas socioafetivas (ANDRADE, 2015), que se configuraram enquanto espaços construídos com a intencionalidade de privilegiar a narrativa e a ludicidade como ferramentas interventivas. Estas foram planejadas inspirando-se nas contribuições de Jodelet (2007) sobre práticas de intervenção social

Os conteúdos advindos das intervenções psicossociais foram a partir de uma análise compreensiva dos fenômenos encontrados, sendo delineados enquanto um Estudo de Caso.

.

2 O fenômeno do desenvolvimento humano sob o enfoque da abordagem psicossocial

Os fenômenos psicossociais analisados no contexto de desenvolvimento das intervenções durante o período do Estágio Supervisionado Específico (ESE), componente

obrigatório da formação em psicologia com duração de dois semestres, no currículo da UFMT, campus Cuiabá, tais como o processo da adolescência, do sofrimento psíquico e a medicalização foram analisados sob a ótica da interlocução entre a psicologia histórico-cultural e a teoria das representações sociais, que foram fundamentais para a ruptura com um fazer clínico individualizante, fundamentado no paradigma biomédico.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é inicialmente desenvolvida a partir da tese de doutorado de Serge Moscovici, finalizada em 1961, intitulada "A Psicanálise, sua imagem e seu público" (*La psychanalyse, son image et son publiquc*). A TRS não se consolida apenas enquanto uma nova metodologia de pesquisa no campo da Psicologia Social, como também se apresenta enquanto ruptura epistemológica com os modelos funcionalistas e positivistas de teorização psicológica, apontando para a construção e defesa de uma visão calcada na indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, externo e interno, objetividade e subjetividade.

Por isso, convém anunciar ao/a leitor (a) que a abordagem psicossocial é assumida como premissa guia desta investigação, a qual partilha da compreensão de que a constituição do individual e do social se dá de maneira dinâmica e conjunta, ou seja, o sujeito não é visto como ser isolado, mas ativo, que se constitui na indissociabilidade da relação com o outro, ao criar e partilhar significações sobre a realidade.

Olhar o contexto de saúde mental privilegiando a proposição elucidada, permite o distanciamento do pensamento reducionista que promove a individualização dos processos psicossociais, ancorado em antinomias entre sujeito e sociedade, possibilitando a problematização de perspectivas que ignoram que os atores sociais se constituem socialmente e, de modo concomitante, atuam na constituição do contexto social em que estão inseridos.

Abric (1998) reflete que Moscovici ao iniciar sua corrente de pensamento, assume um olhar integrador sobre o sujeito e suas interações, embasado na rejeição às lógicas antagônicas entre indivíduo e sociedade. Dito de outra forma, "[...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos" (MOSCOVICI, 1969 *apud* ABRIC, 1998). Partindo desta acepção, o sujeito conceituado por Moscovici distancia-se dos conceitos tradicionalistas de representação fundamentados em modelos dualistas de relações sujeito-objeto, que possui herança na filosofia

cartesiana e em suas categorizações demasiadas entre mente e corpo, Eu e Outro, sujeito e mundo (JOVCHELOVITCH, 2008).

Conforme Moscovici (2003) sugere, as representações sociais podem ser compreendidas como uma forma específica de entender e comunicar o que o sujeito já sabe. “[...] E, ao fazê-lo; “corporificam idéias em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem, com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas”. (p.46). Sob este aspecto, Moscovici (2003) sublinha ainda que as representações sociais emergem com o propósito de familiarizar a novidade, em que o não familiar é reapropriado a um sistema de referências preexistente, as quais são formadas por dois processos imbricados: objetivação e a ancoragem.

A dinâmica de objetivação concerne ao mecanismo mais atuante em relação a ancoragem, ao possibilitar tornar os conceitos abstratos em concreto, materializando as abstrações em imagens. À medida, “[...] une a ideia de não familiaridade com a de realidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 71). A ancoragem, por sua vez, corresponde ao processo que busca transformar elementos perturbadores, estranhos, não usual em um domínio familiar, de conhecimentos e valores preexistentes, a partir dos fenômenos de classificação e nomeação, que acontecem de modo indissociável. A classificação corresponde a inscrição de um conjunto de normas, regras e valores que são convencionadas com a intencionalidade de nomear que algo é, ou não é, apropriado, referente ao demais sujeitos pertencentes a sociedade.

Em seu artigo “Imbricações entre as Representações Sociais e Intervenção”, Denise Jodelet (2007) debate sobre as relações entre as representações sociais e práticas interventivas, entendendo que a teoria das representações sociais pode servir como um importante instrumento de transformação da realidade social e das relações psicossociais. Neste texto, são também propostas três esferas de pertencimento das representações sociais: da subjetividade, da intersubjetividade e da trans-subjetividade.

A esfera da subjetividade, por vezes, toma às pessoas como indivíduos que não estão isolados, se construindo “como atores sociais ativos e caracterizados por sua inscrição social que remete a dois aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve sempre em um contexto social” (JODELET, 2007, p.61). A dimensão da intersubjetividade diz respeito às dimensões das representações que são elaboradas na interação entre indivíduos, a partir das elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta. Já a transubjetividade

compõe-se tanto por processos subjetivos quanto intersubjetivos, sendo que tal esfera pertence ao espaço público e social.

A utilização das representações sociais para a análise de um contexto de saúde mental em crianças e adolescentes, e mais especificadamente dos CAPSI, não é iniciada por esse trabalho. Entretanto, a utilização desse referencial de leitura de mundo em um contexto de estágio curricular, sobre uma proposta de pesquisa-intervenção, propõe indagações para pensar sobre as possibilidades de formação em psicologia para além do modelo clínico-individual, hoje hegemônico nos cursos de graduação, de forma que abarque a análise dos processos psicossociais e o campo da Psicologia Social.

A Teoria Histórico-Cultural propõe que a formação do desenvolvimento humano tem uma gênese social que não pode ser desconsiderada, ao se refletir sobre os processos que constituem esta formação. Neste sentido, as visões naturalistas que concebem o desenvolvimento humano como um processo maturacional linear, e decorrente de estruturas filogenéticas já estruturadas nas crianças ao nascer, são contrapostas pela visão da histórico-cultural, a qual se fundamenta na dialética para pensar os fenômenos, a partir da complexidade de relações envolvidas entre os determinantes filogenéticos, ontogenéticos e histórico-culturais.

A visão dialética instituída no modo de pensar os fenômenos, a partir de *unidades*, que permeia a consideração destas complexas relações é construída embasada na filosofia proposta pelo materialismo histórico dialético. É com base nessa lógica de unidade e da mútua influenciação, que a formação da consciência, e de outras formações psíquicas superiores como o pensamento lógico, a vontade, e a memória consciente serão compreendidas.

Dessa maneira, o processo de desenvolvimento em meio à cultura e o de apropriação e enraizamento na mesma, possibilita aos sujeitos reestruturarem-se psiquicamente, à medida em que, pela apropriação dos saberes e conhecimentos da sociedade mudam suas próprias personalidades, e ao passo em que transformados, transformam também o meio onde se inserem. Por outras palavras, “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 24 apud SILVA, 2014, p.21). Deste modo, podemos pensar que a consciência enquanto fenômeno psicológico é produto das relações sociais e históricas, que o sujeito estabeleceu durante suas interações com o meio.

Prosseguindo com a interlocução proposta, a aproximação entre a TRS e a Psicologia do Desenvolvimento se dá com os trabalhos de Gerard Duveen, que inicialmente realizam sínteses com a psicologia genética de Jean Piaget e o estruturalismo genético de Lucien Goldmann. Apesar de construir a maior parte de sua teoria sobre aportes piagetianos, Duveen (1995), a partir do estudo da ontogênese das representações sociais, inicia o diálogo com a Teoria de Vigotski. Tal interesse se deu com os estudos de Vigotski sobre o processo de internalização, caracterizado enquanto um processo ativo no qual os indivíduos se apropriam dos instrumentos culturais e constituem sua subjetividade. O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente pode ser utilizado como exemplo, em que um conhecimento (cultural) de determinado grupo é apreendido a partir da interação social, na qual se pode fazer uma aproximação com as transformações microgenéticas das representações sociais (CASTORINA, 2010).

Como apresenta Castorina (2013), a TRS e a Teoria Histórico-Cultural apresentam alguns marcos gerais de aproximação: (1) ambas as teorias se inserem no debate contemporâneo relativo às vinculações históricas entre os indivíduos e a cultura; (2) aproximações na concepção de sentido comum, e as relações entre esse "senso" comum e o conhecimento científico; (3) problematização do caráter social da vida psíquica e questionamento de como são produzidos os fenômenos subjetivos no processo de apropriação cultural; e (4) utilização de um marco epistêmico dialético.

Ao conceber o adolescente a partir da perspectiva psicossocial e histórico-cultural do desenvolvimento humano, é possível pensar numa articulação com a noção de narrativa proposta por J. Bruner (1997, 2001). Tal diálogo teórico permite refletir sobre a importância da narrativa como um instrumento potencializador do desenvolvimento humano que pode ser utilizado na atenção à saúde mental, pautado, na valorização do discurso do sujeito, seja ele fragmentado, incoerente, contraditório, aos olhos dos padrões normativos da sociedade.

Nesse processo, a narrativa pode ser vista como uma proposta terapêutica que possibilita potencializar e dinamizar mudanças no paradigma saúde-doença, a partir do reconhecimento do sujeito enquanto protagonista da construção de si e nos impactos desta na constituição do meio em que se insere. A este respeito, Jovchelovitch e Bauer (2002) ao citarem Roland Barthes, argumentam que toda experiência pode ser expressa de forma narrativa, que é infinita em sua variedade e universal. Nas palavras destes autores,

> [...] a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com a boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida." (p.91).

Sob esta premissa Bruner (1997), esclarece que uma das formas de ter acesso e interpretar os dados da cultura é pela via da narratividade, que promove a mediação da própria experiência e configura a construção da realidade. Nessa perspectiva, torna-se importante acrescentar que, tanto a cultura como seus artefatos culturais podem ser apreendidos como "[...] o modo de vida e pensamento que construímos, negociamos e institucionalizamos e que, por fim (depois que tudo estiver resolvido), acaba por se chamar 'realidade'" (BRUNER, 2001, p. 89). Convergindo com esta ideia, Molon (1999) argumenta que o ser humano constitui-se pelas significações culturais, mas estas concernem à própria ação, não existindo em si, ao se dá no momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significá-las. Ou seja, só há significação quando significa para o sujeito e este adentra o mundo destas, quando há o reconhecimento do outro.

Apreende-se, então, que o sujeito social se constitui na relação pelo reconhecimento do eu no reconhecimento do outro, em processos reflexões reversíveis, isto é, o eu se constitui pelo outro, ambos mediados socialmente, na medida em que o contato com o outro permite o reconhecimento do outro, e neste processo se dá o auto-conhecimento. (MOLON, 1999). Contudo, "[...] o conhecimento não é só reconhecimento, o ato de conhecer pressupõe a experiência e a imaginação, o mundo do imaginário e do possível diferente do mundo do real mas que está estreitamente relacionado com a realidade social." (p.136).

Desta forma, pode-se dizer, que pela via da narrativa o ser humano ao criar situações imaginárias apropriar-se tanto da cultura como de seus artefatos culturais. E por intermédio da significação de suas vivências, atravessadas pelo mecanismo de *reelaboração criativa* (VIGOTSKI, 2009), este pode atribuir novos sentidos sobre a sua realidade social, o que possibilita ao sujeito assumir novas formas de participação na cultura, onde está inserido.

Sendo assim, mediante o diálogo teórico explicitado anteriormente, pode-se dizer a narratividade se constitui em uma modalidade discursiva que se apropria de diferentes modalidades de linguagem, sendo este um processo que pode atuar enquanto atividade guia, potencializadora do desenvolvimento da construção de si, e, na relação com o outro. Ao levar em conta tais análises acerca do potencial das narrativas, compreende-se que estas, ao serem

partilhadas no interior do grupo terapêutico de adolescentes, possibilitam a elaboração tanto no âmbito individual como grupal das vivências que ativam dinâmicas subjetivas, que são qualitativamente distintas.

Neste sentido, este trabalho compreende que a representação de qualquer experiência de vida é, desse modo uma narrativa, e os sujeitos utilizam tal discurso como uma ferramenta, no intuito de organizar a sua relação com o mundo, permitindo a comunicação entre sujeitos e a passagem da totalidade às partes de modo recíproco. Percebe-se também que a narrativa é um discurso que se apropria de diferentes modalidades de linguagem, e que pode assumir o caráter de atividade-guia e de potencializadora do desenvolvimento de construção de si na relação com o outro. Dessa forma, a narrativa como processo de mediação e a atividade-guia, atua no nível do desenvolvimento iminente do sujeito, e propicia uma dinâmica que pode contribuir para este se (re)organizar nos processos de elaboração da consciência de si, do outro, do mundo.

3 Percursos Metodológicos

Como explicitado anteriormente, o presente estudo foi realizado no CAPSI *Curumim*, situado no município de Cuiabá-MT. O Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil do município de Cuiabá-MT (CAPSI Curumim) é uma unidade de atenção à saúde mental que recebe semestralmente estagiários/as de psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, a partir dos Estágios Básicos, que apresentam um caráter de observação com a finalidade de compreender as práticas e processos de trabalho, e organização das demandas executadas nos serviços que compõem a rede de atenção psicossocial. O presente trabalho foi a primeira proposta de estágio de intervenção supervisionado realizado na unidade.

A opção pelo trabalho com grupos de adolescentes vinculados a esta unidade de serviço fundamentou-se em diálogos tecidos entre a equipe técnica deste CAPSI junto ao Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), que culminou em uma parceria de trabalho inserido no Projeto de Extensão *Rede de apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia* (ANDRADE, 2015), com o intuito de promover reflexões sobre formas de atendimento aos(as) adolescentes.

No decorrer das experiências vividas em campo de estágio, fundamentadas na abordagem inspirada em contornos etnográficos, adotou-se a técnica de observação participante (EZPELETA; ROCKWELL, 1986) a fim de identificar os significados compartilhados em torno dos(as) adolescentes integrantes dos grupos terapêuticos acompanhados na unidade de saúde. Nos primeiros momentos, os as(o) estágiárias(o) visaram apreenderas histórias destes(as) ator(atrizes) sociais, ainda que de maneira breve, mediante suas próprias narrativas, a partir da leitura do Projeto Terapêutico Individual, como também tomando em consideração as trocas sociais entre as profissionais técnicas ao longo das reuniões de equipes assistidas.

Neste processo, foram priorizadas as realizações de intervenções psicossociais em modalidade de *oficinas socioafetivas* (ANDRADE, 2015), que eram promovidas em consonância com o cronograma de atividades de tal dispositivo de saúde mental, de modo que aconteceram uma vez por semana, com horário de duração variável entre uma e duas horas, dependo das especificidades das atividades desenvolvidas, considerando a dinâmica processual de tempo e em conformidade com a construção subjetiva de cada usuário. O grupo era formado, usualmente, entre uma a três técnicas de distintas modalidades profissionais, por três estagiárias(o) de psicologia e a participação dos(as) adolescentes, que se constituía em média por dois a seis partícipes, sendo que a faixa etária deles variava entre 14 a 25 anos.

A promoção de oficinas socioafetivas (ANDRADE, 2015) configurava-se na criação de espaços construídos com a intencionalidade de privilegiar a narrativa e a ludicidade como ferramentas interventivas, potencializadoras do desenvolvimento e de processos de aprendizagem. Estas foram planejadas inspirando-se nas contribuições de Jodelet (2007) sobre práticas de intervenção social, entendendo que toda intervenção pressupõe necessariamente a consideração das representações sociais como parte integrante da construção dos fenômenos psicossociais. Para além disso, as pesquisas aplicadas, em acordo com a referida autora são importantes pois nelas:

> [...] existe uma complementação entre as práticas de pesquisas focalizadas em teoria e em problemas sociais, ou porque a compreensão angariada em um campo de aplicação particular serve para a abertura, a avaliação e o desenvolvimento dos modelos teóricos. Estas últimas propostas são particularmente relevantes para o estudo das representações sociais relacionadas ao conhecimento do cotidiano e à experiência vivida (JODELET, 2005), que devem ser estudadas através de seu contexto de produção e circulação. (JODELET, 2007, p.51).

A partir da proposição da narrativa como um importante dispositivo de intervenção psicossocial, os/as adolescentes do grupo realizado na segunda-feira foram convidados/as a elaborar uma narrativa coletiva, a partir da apresentação de uma *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2015). Esta pode ser definida como o tipo de estrutura narrativa que possui o potencial de estimular a criação de novas narrativas, a partir da utilização de instrumentos mediadores de interações sociais, tal como, filmes, imagens, situações problemas, músicas, pequenas histórias, dentre outros recursos abertos à imprevisibilidade.

Tais oficinas foram planejadas alicerçando-se na proposição de construção de uma narrativa grupal, que seria delineada por intermédio da articulação dos enredos elaborados por cada adolescente no interior das trocas sociais em grupo, mediante a apresentação de uma narrativa encorajadora, a imagem do Curumim, um indígena criança que se encontrava parcialmente imerso na água, a imagem fora impressa em papel A4 e disponibilizada ao grupo de adolescentes durante as sessões. A opção por esta imagem expressou a intencionalidade do projeto em trabalhar com a marca identitária da unidade de saúde, que possuía este nome, e, sobretudo, pela imagem do Curumim escolhida ter expressado o potencial de incitação de metáforas que remetiam a processos sobre familiar/não familiar, controle/descontrole, conforme a própria produção de sentidos dos adolescentes atribuída a esta imagem, no decorrer das oficinas realizadas nas sessões.

Os conteúdos provenientes das intervenções realizadas em campo, foram relatados em Caderno de Campo, estes dados gerados foram tomados como fonte primária de informação, os quais serão integrados em torno de um Estudo de Caso grupal que será esboçado posteriormente, analisado sob o prisma da técnica de análise compreensiva.

4 Os Desbravadores: estudo de caso grupal

A construção de uma narrativa em grupo propiciou a emergência de uma diversidade de processos de significação, contribuindo para a criação de um espaço terapêutico, de trabalho com as potencialidades desses/as adolescentes, ressignificando assim suas vivências marcadas pelo sofrimento psíquico, pelo diagnóstico psiquiátrico e pelas dificuldades de enquadramento nos rótulos de normalidade, e nos padrões culturais instituídos hegemonicamente. O foco nos processos psicossociais visualizando o desenvolvimento das potencialidades humanas e de sua capacidade criadora, permitiu a existência das possibilidades de um trabalho em psicologia, em uma unidade de atenção à saúde mental, para além dos paradigmas da clínica tradicional, sendo uma abordagem psicossocial que buscou não se estruturar na doença e/ou nas limitações, mas acompanhar processos subjetivos singulares, as potencialidades individuais e a construção de narrativas comuns e uma identidade grupal, de um nós.

Partindo-se desta compreensão, a construção de uma análise dos processos psicossociais desencadeados ao longo da construção da narrativa intitulada pelos(as) adolescentes por *"Os Desbradores",* pode-se delineada em duas categorias de análise: (1) processos de negociação, (2) a construção do nós. É fundamental salientar que essas duas dimensões se inter-relacionam dialeticamente, não se configurando enquanto etapas lineares de um desenvolvimento ideal, e nem como relações independentes, pois sem a consciência do eu e do outro dificilmente seria possível estabelecer processos de negociação, por conseguinte de uma identidade coletiva (nós) e de uma narrativa em comum. Entretanto, estes processos intersubjetivos estão a todo momento se reconfigurando e se transformando, dentro da dialética das relações humanas.

4.1 Caminho(s) trilhados no *Desbravamento*: processos de negociações entre o Eu-Outro

No decorrer das primeiras sessões terapêuticas acompanhadas, observou-se que os saberes que guiavam a interação social entre os/as adolescentes ancoravam-se em pressupostos mais individualizados, de modo que não havia um reconhecimento grupal, ainda que as práticas propostas pela equipe da unidade fossem estruturadas pela modalidade do trabalho em grupo, em consonância com a orientação do Projeto Terapêutico Global da instituição (CIAPS, 2015). Os pressupostos mais individualizados, observados durante o período de entrada em campo, eram desvelados durante a sessão terapêutica em diferentes formas de expressão, tais como a

não permanência de alguns sujeitos do grupo, na sala de realização da oficina junto com os demais integrantes, na recorrência de faltas nas sessões, além de uma mínima interação espontânea entre sujeitos, as quais surgiam após mediação da técnica de referência da equipe com questões tais como, *"como estão se sentindo hoje?"*, *"como foi o final de semana de vocês?"*, "*como está organizada a rotina de vocês para esta semana?"*, e para aqueles(as) que frequentavam o contexto escolar, "como vai a escola?".

Identificou-se também um conjunto de adolescentes heterogêneo, com diversos níveis de comprometimento psíquico. Diante do cenário observado, foram propostas atividades para estes(as), com a intencionalidade de trabalhar com maior foco os pontos de compartilhamento percebidos até aquele presente momento nas observações das sessões realizadas, um dos mais evidentes, foi o interesse por desenhos, tanto as séries assistidas em TV quanto por livros, animes, filmes. Partindo da proposição em assistir juntas e juntos Os Cavaleiros do Zodíaco foi possível mediar reflexões acerca do potencial que o ato de narrar possui na interpretação da realidade, no enfrentamento de conflitos vivenciados na adolescência.

4.2 A emergência do nós

Este exercício, da busca por espaços estruturados por afinidades em comum dos e das adolescentes, permitiu o início do processo de construção de narrativas em nível individual e grupal, que pode ser compreendido na sistematização de distintos momentos vividos na dinâmica do grupo, durante o período de intervenção da pesquisa, expressos na construção dos personagens elaborados individualmente na constituição da história e de seu protagonista, criado coletivamente, o Curumim. Uma das ancoragens do discurso sobre a adolescência presente na narrativa construída pelo grupo de adolescentes – Os Desbravadores - é a conquista da autonomia. Ao longo da história elaborada, o tornar-se adulto delineado pela construção do enredo é repetidamente marcado por situações que expressam o desejo por vivenciar o desconhecido fora do controle dos adultos/responsáveis.

Foi possível notar a aparição de relações mais coerentes com uma dimensão grupal após repetidas sessões que buscaram ser estruturadas por proposições em comum, construídas coletivamente com o grupo de adolescentes. Esta sequência de sessões, conforme os

pressupostos expressos anteriormente, foi iniciada com a sessão em que a proposta de construção de uma narrativa coletiva foi anunciada, após apresentação da imagem do Curumim como narrativa encorajadora.

5 Considerações Finais

A utilização da narrativa enquanto um instrumento psicoterapêutico, situada a partir da criação de um espaço constituído pela narratividade, ou seja, aberto para modificações e para a imprevisibilidade de ações e comportamentos, que foram os princípios guia para a criação dos espaços das oficinas socioafetivas, foi imprescindível para a consolidação de um espaço que oferecesse uma estrutura de oportunidades, que pudesse alcançar a zona de desenvolvimento iminente dos sujeitos em grupo, tanto para os adolescentes, quanto para o desenvolvimento de habilidades dos estagiários. Pois é importante ressaltar que este trabalho da forma como foi construído, nunca antes houvera sido desenvolvido pelos estagiários presentes na unidade.

Ainda durante o período de estágio, foi marcante a dificuldade em encontrar um lugar para os/as adolescentes no CAPSI, sendo este fato não apenas fruto de uma dinâmica institucional particular, porém também determinado pelo próprio não lugar da adolescência na sociedade, compreendida enquanto uma fase de instabilidade e rebeldia, que parece mais mobilizar o poder público na construção de políticas de segurança pública (o adolescente enquanto problema social), do que políticas públicas voltadas para o campo da Educação e/ou da Saúde.

Referências

ABRIC, J.C.. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-46.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática Pedagógica. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

AGUIAR, W. M J.; OZELLA, S. **Desmistificando a concepção de adolescência.** Cadernos de pesquisa, V. 38, n.133, p.97-75, jan/abr.2008.

_____. ANDRADE, D. B. S. F. **Rede de apoio à Infância**: interfaces com a Psicologia e Pedagogia. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BOCK, A. M. B. **Adolescência como uma construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), V.1, n.1, p. 63-76, jan/jun. 2007.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A cultura da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CASTORINA, José Antônio. A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs). **Representações sociais:fronteiras, interfaces e conceitos.** Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 37-63.

CASTORINA, José Antonio. **The ontogenesis of social representations:** a dialectic perspective. Papers on Social Representations. Peer Reviewed Online Journal. Vol. 19.1. 2010, p. 18.1 – 18.18. Disponível em: <http// www.psych.lase.ac.uk/psr/>. Acesso em 30 de julho de 2015.

CIAPS ADAUTO BOTELHO. Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil. CAPSI Curumim. **Projeto Terapêutico Global – 2015.** Cuiabá: SES/MT, 2015.

CHECCHIA, A. K. A. **Adolescência e Escolarização numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar.** Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2010.

_____. **O que os jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, 234f.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (orgs). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é Quase a Mesma Coisa: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no Campo Educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

SILVA, Eliza Moura Pereira da Silva. **Representações Socioespaciais da Cidade de Cuiabá – MT, segundo crianças**. 2014. 249 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores**.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta Aula: A questão do Meio na Pedologia.** Tradução de Márcia Pileggi. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p.681-701.

MANOEL BOMFIM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: FALANDO UM POUCO DE HISTÓRIA

Fernanda Cândido Magalhães (PPGPSI-UFMT)
fernanda.candido2010@gmail.com

Resumo: Teórico da Educação e Psicologia, Manoel Bomfim atua no início do século XX em diversas áreas do conhecimento, deixando relevantes produções sobre a História do Brasil e da América Latina, Sociologia, Medicina, Zoologia, Botânica, livros didáticos da Língua Portuguesa, Educação e Psicologia, sendo estas duas últimas o foco deste trabalho. Tal versatilidade é executada pelo autor com brilhantismo na escrita, entretanto, com o passar dos anos, seus trabalhos tiveram pouco destaque, e, por consequência, ficaram esquecidos pela academia. Na busca por explorar a produção atual sobre Manoel Bomfim, realizou-se levantamento dos trabalhos acadêmicos, tendo como base de dados o portal de teses e dissertações da CAPES, artigos e trabalhos completos que circulam na rede mundial de computadores nas últimas décadas. Foram detectadas cerca de quatro dezenas de trabalhos, sendo 20 teses ou dissertações e 22 artigos ou trabalhos completos, publicados entre 1990 e 2009. Foi possível depreender que se trata de importante personagem na história da ciência no Brasil, com especial destaque ao campo educacional, no qual atuou por anos, bem como à Psicologia. A ausência de teses e dissertações na área da Psicologia aponta que o resgate precisa ser observado pelos programas de pós-graduação, pois muitos de seus ensaios podem ser cotejados com importantes teóricos da Psicologia do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação. Psicologia. Manoel Bomfim. Pensamento e linguagem.

1 Introdução

Para tratar de teórico tão desconhecido, tanto na área da Educação como da Psicologia, iniciamos com o pergunta: Quem foi Manoel Bomfim e qual o significado deste teórico para a Psicologia? Falar sobre Bomfim é reportar-se à história do Brasil, no final do século XIX e início do século XX, período de transição do regime político em nosso país. Neste contexto, contempla-se a diversidade das produções deste autor para o desenvolvimento de várias áreas de conhecimento no Brasil, no entanto, o direcionamento deste ensaio é abordar brevemente a história e a influência que exerceu e ainda exerce na academia.

A diversidade dos estudos realizados por Bomfim se traduzem em escritos sobre História do Brasil e da América Latina, Sociologia, Medicina, Zoologia, Botânica, além de livros didáticos, dos quais alguns de Língua Portuguesa, em parceria com Olavo Bilac. Em Educação e Psicologia destacam-se: Lições de pedagogia (1915), Noções de psycolhogia (1916), Pensar e Dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem (1923), O methodo dos testes (1926) e Cultura do povo brasileiro (1932). (ANTUNES, 2001)

Com o passar dos anos, mesmo diante do brilhantismo de sua escrita, seus trabalhos tiveram pouco destaque, e, consequentemente foram esquecidos ao longo do tempo. Dante

Moreira Leite, em *O Caráter Nacional Brasileiro*, qualificou Bomfim como ensaísta que passou despercebido e, ao analisar esse esquecimento, Leite (1968, p.251) analisa que isso se deu pelo "[...] fato de Manoel Bomfim estar adiantado com relação aos intelectuais de seu tempo, ou pelo fato de ser capaz de propor uma perspectiva para a qual esses intelectuais não estavam preparados". Exemplo desta forma destoante de seus pensamentos percebe-se em sua análise sobre o povo brasileiro, pois, enquanto o atraso do nosso povo era compreendido como uma diferença natural entre as raças, Bomfim já falava da necessidade em superar tais limitações pela educação.

Os conteúdos deste trabalho foram organizados em duas etapas: primeiramente, breve apresentação da biografia de Bomfim; na sequência levantamento das produções acadêmicas sobre este teórico na atualidade, tendo como base de dados o portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os artigos e trabalhos completos que circulam na internet nas últimas décadas.

2 A vida do sergipano Manoel Bomfim: um breve histórico.

Em 1868, nascia o sergipano Manoel José de Bomfim, filho do vaqueiro Paulino José e da senhora Maria Joaquina, uma viúva que na ocasião do casamento estava com 26 anos, oito anos mais velha que seu marido.

Aos 17 anos, Bomfim se distancia da família e do engenho de seu pai para cursar os preparatórios em Aracaju, e, no ano seguinte, iniciar o curso de medicina na Bahia, sendo que dois anos após transferiu-se para a cidade do Rio de Janeiro. Dando sequência aos seus estudos, defende sua tese intitulada *Das nefrites,* em 1890, que foi aprovada com distinção. (AGUIAR, 2000).

Sua chegada ao Rio de janeiro foi marcada pelo fervor do movimento republicano, ao qual Bomfim apresenta suas críticas, visto que, em sua visão, as propagandas republicanas esbarraram em três tipos de distorções, conforme relata Aguiar (2000, 137) "[...] ser uma iniciativa militar, ter como base a ideologia positivista e o liberalismo demagógico de juristas."

Seu envolvimento político foi crescente e isso fez com que tecesse críticas ao militarismo e ao tenentismo da década de 20, alegava que estas ideias políticas não tinham alcance e, tão pouco, foram transformadoras, conforme se esperava do ideal republicano que substituiu o império.

O envolvimento social, político e acadêmico desse homem foram notáveis em seus escritos, com a marca da indignação sobre assuntos polêmicos de sua época. Dentre eles, Aguiar (2000) destaca que, pouco após do lançamento da teoria darwinista sobre a evolução humana, Manoel Bomfim condena o uso abusivo da obra de Darwin, no que diz respeito à análise sobre a desigualdade inata entre as raças.

Neste mesmo âmbito, é preciso analisar o histórico de Bomfim e as influências que sofrera com a crise econômica enfrentada pelo país e a relação direta desse período com a escravidão. Deste modo, Aguiar (2000, p. 91) afirma que "Não é impossível imaginar que a conjuntura crítica da economia canavieira e a inexorável agonia da escravidão, fenômenos que Bomfim presenciou tão de perto, não o tenham impressionado, e muito, estimulando a sua imaginação, e delineando certos traços marcantes de seu caráter."

Aguiar (2000) relata ainda que em virtude desse posicionamento político contra o militarismo de Floriano, Bomfim sofre perseguições e, motivado pela possibilidade de ser preso, muda-se para a cidade de Mococa, interior de São Paulo, em 1893, onde se dedicou exclusivamente à medicina. Entretanto, sua atuação como médica, acontece somente por quatro anos; posteriormente, sua área de trabalho passou a ser exclusivamente a educação.

Importante destacar que um evento marcante influenciou a desistência do exercício da medicina, a morte de uma de suas filhas, Maria, que, ainda com dois anos incompletos contraiu uma gripe; no entanto, isto foi considerada por Bomfim como sendo apenas um simples resfriado, mas as complicações evoluíram e levaram ao óbito da criança. (AGUIAR, 2000).

Sobre sua trajetória educacional o levantamento de Priori e Candeloro (2009, p. 1) aponta que:

> Em maio de 1896, Manoel Bomfim foi convidado pelo então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Francisco Furquim Werneck de Almeida, para ocupar o cargo de subdiretor do *Pedagogium*, cargo que assumiu em 25 de junho daquele ano. [...] o *Pedagogium* tinha a função de coordenar e controlar as atividades pedagógicas do país e de ser um centro impulsionador e estimulador de reformas e melhorias para o ensino público, em contraponto à situação sofrível da realidade escolar brasileira.

Com isso, se percebe que este foi um grande personagem do contexto educacional brasileiro que, em meio às atividades do *Pedagogium, em 1902*, sob os auspícios da prefeitura do Rio de Janeiro, foi estudar em Paris, na Sorbonne, com Alfred Binet e George Dumas, teóricos da psicologia científica. (MACHADO; PORTUGAL, 2009).

A partir daí há um estreitamento do teórico com a Psicologia, com especial destaque às formas de analisar a relação entre indivíduo e a sociedade, o que lhe conferiu uma característica

de caminhar na contra mão daquilo que se discutia sobre o assunto na época em que viveu. Nas palavras de Bomfim (1923):

> A psicologia jamais será elucidada, jamais se definirão as suas leis, se continuamos a estudar o homem-espírito com o simples critério de observação e experimentação, em individualidades isoladas, como fazemos para definir os processos de pura fisiologia nutritiva. [...] A psicologia humana é, sobretudo, o viver social, refletido em atividades na consciência individual [...].

Tais posicionamentos conferem a Bomfim, não somente uma importante inserção nas produções sobre Psicologia no Brasil, mas, em especial, a relevância destes escritos como alicerce à Psicologia Social brasileira.

De acordo com Jacó-Vilela (2004, p. 158)

> Manoel Bomfim responde por uma produção em que está sempre presente o interesse pela formação da cultura brasileira e a importância da educação popular. [...] Seus trabalhos considerados de Psicologia *tout court*, como "Pensar e dizer" – estudo interessantíssimo sobre os processos psicológicos do pensamento e da linguagem, no qual há uma crítica, ainda hoje pertinente, ao uso da experimentação na investigação desses processos, são hoje totalmente desconhecidos.

Assim sendo, com o objetivo de tentar uma aproximação com temas da Psicologia trazidos nos escritos de Bomfim, deste ponto em diante serão apresentados alguns dos assuntos desta obra produzida em 1923 - *Pensar e Dizer: um estudo do símbolo no pensamento e na linguagem.*

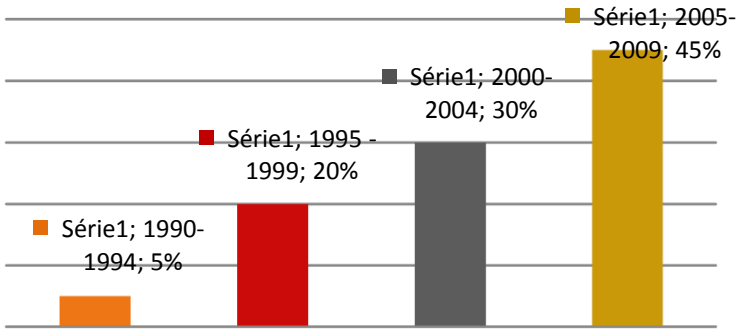
3 As produções sobre Manoel Bomfim na atualidade.

De acordo com a biografia do autor viu-se que foi considerado *um rebelde e, assim, foi esquecido,* passou *despercebido*. Tais características despertaram interesse em realizar uma investigação sobre a atual produção acadêmica acerca deste teórico e seus escritos. Diante disso, em maio de 2010, fez-se um levantamento, tendo como fonte de dados o portal da CAPES e as publicações acadêmicas que circulam na internet. Foram detectadas 20 teses ou dissertações e 22 artigos ou trabalhos completos, publicados entre os anos de 1990 e 2009, sendo encontrado apenas um da década dos 70.

Serão apresentadas, primeiramente, as produções da teses e dissertações brasileiras, que foram classificas por período, região e área em que foram produzidas e, posteriormente, dados sobre os artigos e trabalhos completos, sendo acrescentada a classificação dos temas trabalhados.

No que diz respeito ao período analisado, nota-se que a cada quinquênio as produções das teses e dissertações apresentaram números crescentes, numa evolução média de 13% a cada período.

Gráfico 5 – Período em que foram publicadas as teses e dissertações sobre Manoel Bomfim

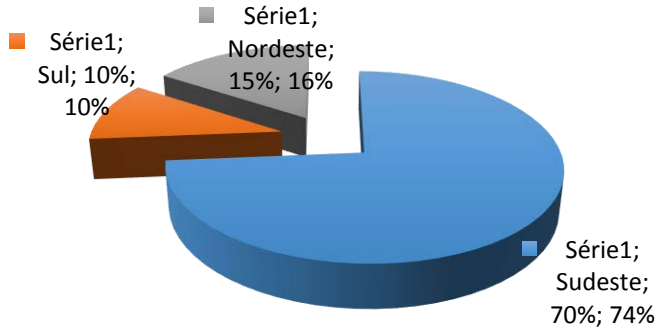


No último intervalo de tempo apresentado aconteceram algumas iniciativas na área da Psicologia para a divulgação desse teórico. Machado e Portugal (2009) falam que "Um interesse renovado pela produção de Bomfim relacionada à psicologia parece ter surgido recentemente com a iniciativa do Conselho Federal de Psicologia ao publicar em 2006 a segunda edição de *Pensar e Dizer*, compondo a *Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira".*

Também, em 2005, o ano de comemoração do centenário da obra *América Latina males de origem*, engendrou a realização de um Colóquio sobre Manoel Bomfim, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujas produções constam neste levantamento.

Outro dado levantado acerca dessas produções foi o local das instituições em que foram produzidas, conforme mostra o gráfico que segue, tendo em vista realizar um mapeamento da circulação dos escritos deste teórico no Brasil.

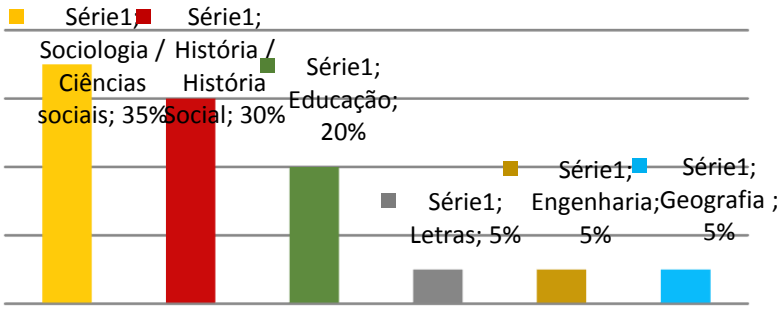
Gráfico 6 – Região do país onde as produções teses e dissertações foram realizadas



Fica evidente a concentração na região Sudeste, reflexo do maior número de instituições de ensino superior com programas de pós-graduação no país. No entanto, sabe-se que muitos profissionais de outras regiões brasileiras deslocam-se para os grandes centros em busca da formação acadêmica e depois retornam aos seus estados munidos de conhecimentos sobre o teórico.

No gráfico seguinte podem ser vistas as áreas de conhecimento em que foram produzidos os trabalhos.

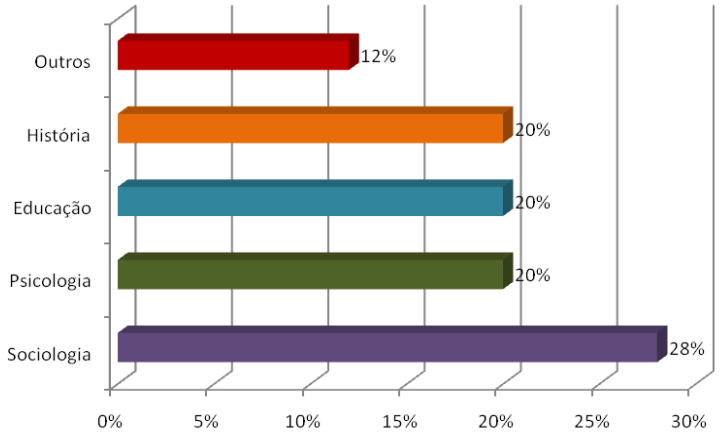
Gráfico 7 – Área de produção das teses e dissertações sobre Manoel Bomfim.



O que se percebe diante desse gráfico é que os programas de pós-graduação que mais se voltaram a estudar Manoel Bomfim e suas teorias foram: Sociologia, Ciências Sociais, História e História Social, que juntos ultrapassam 60% do total. Chama a atenção a ausência da Psicologia dentre estas áreas, tendo em vista a relevância do teórico em sua história. Além do legado registrado em sua produção teórica, destaca-se entre seus feitos, a instalação do primeiro laboratório de Psicologia no Brasil, em 1906, nas instalações do *Pedagogium*, no Rio de Janeiro.

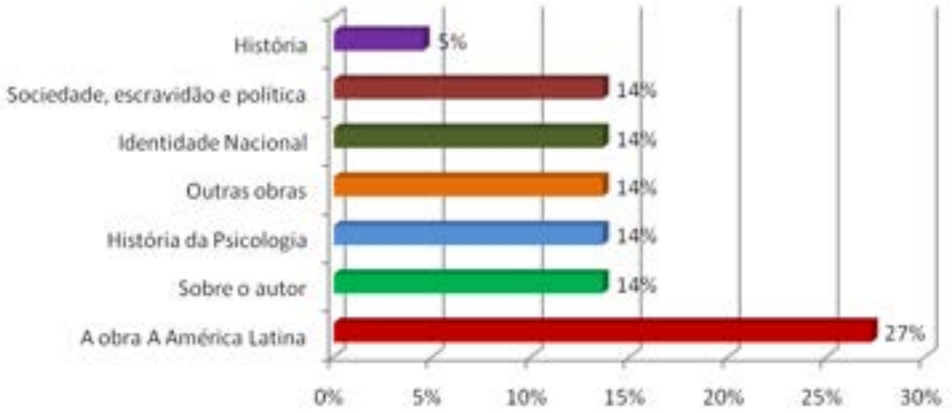
Agora, passando a apresentar as 22 publicações de artigos e trabalhos completos que foram localizados na rede mundial de computadores, verifica-se no gráfico de número 4 que a Psicologia finalmente apareceu entre as áreas de produção dos trabalhos.

Gráfico 8 – Área de produções dos artigos e trabalhos completos sobre Manoel Bomfim



Apesar de se perceber um pequeno destaque nas produções de Sociologia, o que se nota é um equilíbrio entre os números das diversas áreas. Então, para uma apresentação mais detalhada sobre estes trabalhos, formulou-se o gráfico seguinte para apurar os temas discutidos nos artigos e trabalhos completos em aparece Manoel Bomfim.

Gráfico 9 – Temas trabalhados nos artigos e trabalhos completos sobre Manoel Bomfim

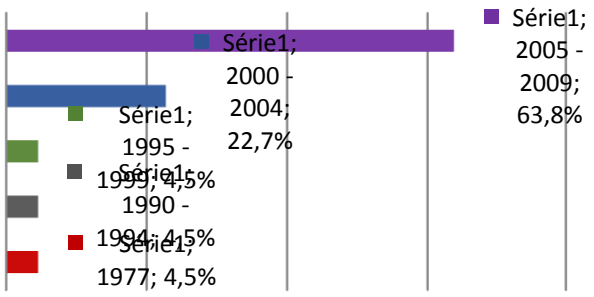


América Latina males de origem, publicada em 1905, apresenta reflexões de Bomfim sobre o "caráter nacional" o que se estende fazer parte do pensamento social brasileiro. O que aconteceu com esta obra retrata bem o quanto este teórico ficou esquecido por anos, e somente no centenário surgiram trabalhos que versam sobre este importante texto.

Conforme ponderou Alves-Filho (2006) na apresentação do Colóquio Manoel Bomfim, a segunda edição desta obra aconteceu somente no ano do falecimento do autor, quase 30 anos após a primeira e, com isso, não se encontra citações sobre ele entre as décadas de 30 e 70.

Essa constatação pode ser confirmada também nos dados desta investigação em que se detectou somente um trabalho no final da década dos 70, conforme apresenta o gráfico 6:

Gráfico 10 – Ano de publicação dos artigos e trabalhos completos



Assim como os resultados das teses e dissertações mostrados no gráfico 1, nota-se uma produção crescente sobre Bomfim, com especial destaque ao último quinquênio que concentrou mais de 60% do total.

Apontamentos e reflexões finais

Neste breve resgate sobre Manoel Bomfim foi possível depreender que foi um grande personagem na história da ciência no Brasil, com especial destaque à Educação e à Psicologia; no entanto, o esquecimento é o que mais marcou sua trajetória.

Em sua biografia encontra-se a superação do sergipano que saído do trabalho braçal no engenho da família, chega a formar-se médico no Rio de Janeiro, tendo sua tese aprovada com distinção.

O exercício da medicina pouco ficou registrado em sua carreira, pois foi na educação, no comando do *Pedagogium*, que Bomfim se destacou publicamente e foi neste contexto educacional que aconteceu sua aproximação com a Psicologia.

Ao estudar a história da Psicologia, tanto se ouve dizer que Wundt instalou o primeiro laboratório de Psicologia, na Alemanha, em 1879, mas raramente se vê relatado que foi obra de Bomfim a instalação do primeiro laboratório de Psicologia no Brasil, em 1906.

E, na diversidade de suas produções, “Pensar e Dizer” pode ser considerada uma de suas maiores contribuições à Psicologia e consequentemente à Educação. Nesta obra o autor fala das contribuições do social para a formação da consciência individual, nessa relação destaca-se o valor da sociedade para a constituição da subjetividade. Entretanto, tais proposições foram desvalorizadas por seus contemporâneos. Como se sabe este é um dos importantes alicerces da Psicologia Social.

Com isso, talvez por ser incompreendido, tenha ficado esquecido, embora, conforme sinalizam os números das produções acadêmicas na atualidade está ocorrendo um resgate e

Bomfim tem sido reconhecido e valorizado por seus feitos. Por outro lado, a ausência de teses e dissertações em Psicologia sinaliza que este resgate e a devida valorização precisam ser mais bem observados por nossos programas de pós-graduação.

Referências

AGUIAR, *R. C.* **O rebelde esquecido:**tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de janeiro: Topbooks, 2000.

ANTUNES, M. A. M. Manoel José do Bomfim (1868-1932). In: CAMPOS, R. H. F. **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil.** Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2001.

BOMFIM, M. **Pensar e dizer. Estudo do symbolo no pensamento e na linguagem**. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923. [Reeditado em 2006 pela editora Casa do Psicólogo patrocinado pelo Conselho Federal de Psicologia].

ALVES-FILHO,Aluizio. Colóquio Manoel Bomfim: apresentação. In: **Revista de Ciência Política.** n.31. set./out. 2006. s.l.Disponível em: http://www.achegas.net/numero/31/col_apres_aluizio_31.pdf. Acesso em: 28 mai. 2010.

JACÓ-VILELA, Ana Maria.Psicologia: um saber sem memória? In: **Mnemosine** Vol. 1, nº0, p.156-161. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/clio1/umsabersemmemoria.htm. Acesso em: 28 mai. 2010.

LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1968.

MACHADO, Fernando Mello; PORTUGAL , Francisco Teixeira. O pensamento e a linguagem na psicologia de Manoel Bomfim. In. **XV Encontro Nacional da Abrapso**. Maceió, 2009. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/288.%20o%20pensamento%20e%20a%20linguagem%20na%20psicologia%20de%20manoel%20bomfim.pdf. Acesso em: 27 mai. 2010.

PRIORI, Ângelo; CANDELORO, Vanessa Domingos de Moraes. A utopia de Manoel Bonfim. In: **Revista Espaço Acadêmico,** n. 96, mai 2009. Acesso em: 28 mai. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1989.

MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR E TDA/H: APROXIMAÇÕES COM O FRACASSO ESCOLAR

.

Warley Carlos de Souza
UFMT/CUA/EF
E-mail: warleycarlos@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho procurou confrontar a produção acadêmica sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Foram realizadas leituras de prontuários médicos, seguida de entrevista junto aos profissionais responsáveis pela elaboração do diagnóstico. No contexto escolar, a pesquisa se desenvolveu tendo como base primeiramente a observação dos alunos diagnosticados com o transtorno. Tal observação foi seguida de entrevista junto aos professores que atuavam diretamente com os alunos. Junto às famílias, a pesquisa se desenvolveu por meio de entrevista com os responsáveis juridicamente pelas crianças. Nos contextos pesquisados, é premente encaminhar a necessidade de uma formação educacional em que os professores, com seus respectivos conteúdos estejam no centro das ações desempenhadas pelos sistemas educacionais. Ainda, que ocorra maior aproximação entre os segmentos pesquisados, ou seja, que o conhecimento médico, não seja reinante aos demais segmentos (família e escola), que as práticas médicas não sejam hipervalorizadas, como sendo a única capaz de reconhecer, lidar e "curar" as crianças com o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

Palavras-chave: Medicalização., Fracasso Escolar.Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

1 Introdução

Altamente contestado, polemizado o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, juntamente com suas características secundárias, tem chamado a atenção de toda comunidade escolar, bem como de pesquisadores.

O referido transtorno esta amalgamado ao processo de medicalização dos educandos no interior da escola, pois, as características descritas pela medicina ao estabelecer o diagnóstico, apresenta como única possibilidade de revertê-lo, a medicação, que em alguns casos somente acentuam os comportamentos indesejáveis no contexto escolar, uma vez que, o efeito colateral da medicação é o acirramento dos comportamentos indesejados na escola, dentre eles, a indisciplina.

O processo de escolarização passou a ser visualizado em tempos rígidos, em séries, associada a separação por idade e por sexo. Dessa forma, projetar o que se poderia e deveria aprender passou a ser a tônica da educação moderna. Tal processo depositou sobre as crianças

que não aprendem no tempo esperado o fardo de serem consideradas deficientes ou, no mínimo, como ineficientes para o processo de ensino e aprendizagem devendo, em decorrência disso, serem encaminhadas aos sistemas parapedagógicos.

Portanto, a instituição escola, em meio a essa ambivalência, objetivada pensar e a solucionar os grandes problemas sociais, não pode ser caracterizada como uma ilha, onde todos os problemas sociais são encontrados em seu interior e assim, solucionados. Assim, as atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Nesse sentido, a educação escolarizada constitui a legalização do sujeito na sociedade, quer na ordem prática (por meio da alfabetização, da preparação para o trabalho ou mesmo da concessão de diplomas), quer na ordem do valor.

O TDA/H corresponde a uma síndrome caracterizada por comportamento hiperativo e inquietude motora, desatenção marcante, falta de envolvimento persistente nas tarefas e impulsividade. Esses problemas devem ser evidentes em mais de uma situação social e se mostrarem excessivos no contexto em que ocorrem em comparação com o que seria esperado de outras pessoas com a mesma idade e nível de inteligência (LIMA, 2005).

Sob este prisma, considerou-se, ao longo deste estudo, que a caracterização sobre o educando com TDA/H, no ensino fundamental, seria um produto da história da humanidade, que se confunde com a história da educação. Para tanto, o ponto de partida para compreensão desse objeto foi como ocorre o atendimento às crianças diagnosticadas com o referido transtorno (TDA/H). Para tanto, tornou-se necessário conhecer, descrever, analisar e refletir, como são produzidos os laudos médicos, em uma unidade de saúde pública que realiza o diagnostico na cidade de Goiânia.

Para objetivação desse conhecimento foram, selecionados crianças entre sete e dez anos diagnosticadas com o referido transtorno. Nessa direção, foram selecionados e lidos dois mil e quinhentos prontuários. Diagnósticos esses que ocorreram nos últimos cinco anos na cidade, ou seja, dos anos dois mil ate dois mil e seis. Ainda para entendimento da construção do laudo médico, foram realizadas entrevistas com a equipe multiprofissional que realiza o mesmo.

Esse momento foi seguido, de observação não participante, realizada em cinco escolas do ensino fundamental, com os alunos estando matriculados freqüentando o segundo ciclo. A observação foi seguida de entrevista realizada com professores que lidavam diretamente com o educando.

O terceiro passo, foi realização de entrevista com os pais/responsáveis por esses educandos no contexto familiar.

2 A pesquisa

A leitura dos prontuários revelou processo de adoecimento das crianças e conseqüente medicalização das mesmas, cujos responsáveis procuraram ou foram encaminhados pelas escolas à unidade de saúde, pois, a mínima suspeita do transtorno, faz com que as crianças sejam medicalizadas, ainda, com a indicação da medicação ocorrendo no primeiro encontro com o médico. Esse processo, conjugado à falta de objetividade de outras áreas do conhecimento como a psicologia, a educação física e a arte terapia[1], fortalece sobremaneira as práticas médicas, o que por sua vez, subjuga as outras áreas do conhecimento que atuam junto aos médicos.

Coadunado ao processo de medicalização, a leitura dos prontuários, nos apresentou, que o processo de construção do diagnóstico não se pauta em critérios claros e objetivos (ao menos descritos), pois, nos levou a conjecturar que o diagnóstico é realizado apenas com base na queixa da família ou da escola e na experiência profissional do médico. O que acontece neste CAPSI[2], Centro de Apoio Psicossocial Infantil, em específico, contraria as resoluções do Ministério da Saúde que preconiza, no mínimo, cinco atendimentos para elaboração de um possível laudo. A pesquisa revelou que já no primeiro encontro crianças são medicadas e somente posteriormente ocorre a solicitação de exames complementares, que normalmente não dizem respeito ao "diagnóstico" dado, mas sim, ao acompanhamento de um possível efeito colateral da medicação prescrita ou de uma possível intoxicação.

Essas características denotam que o trabalho em equipe como é preconizado pelo Ministério e Secretarias de saúde, não foi visualizado no contexto dessa unidade de saúde. Os médicos são 'soberanos' na construção do diagnóstico do TDA/H, mesmo que a equipe tenha uma hipótese diagnóstica quando do atendimento do profissional da medicina, tal hipótese é sumariamente desprezada e a medicação é prontamente indicada.

[1] Essas áreas mencionadas são atendimentos oferecidos pela unidade de saúde, seja na forma atendimentos ou de oficinas.
[2] Centro público responsável pela realização do diagnóstico na cidade de Goiânia.

Ainda, o que demonstra a fragilidade do diagnóstico do referido transtorno é a falta de coesão entre a equipe que constrói o laudo, pois a leitura dos prontuários revelou hipóteses diagnósticas diferentes, bem como com CID, Código Internacional de Doenças, diferentes, um na capa e outro no decorrer do prontuário isso, denota uma divergência entre a equipe, ou seja, de um lado profissionais que objetivam de forma mais ampla a construção de um provável diagnóstico, do outro lado, profissionais que objetivam de forma restrita a construção do laudo e acredita que a medicação é a única possibilidade de tratamento do TDA/H.

As entrevistas com os profissionais da saúde que elaboram o laudo, revelou que existe uma proteção ao médico, que dá poder e status social a toda equipe. Entretanto, questiona-se o poder pleno e absoluto atribuído ao médico na construção do laudo do TDA/H e conseqüente medicalização, mas que se sentem sem amparo.

Os processos encontrados no decorrer da pesquisa na unidade médica, deixa a família refém do poder médico, pois, nenhum outro profissional entende seu filho melhor que esse, acredita a família, por outro lado, embora a família busque autonomia, com o passar do tratamento, o processo de prisão branca torna-se mais evidente, uma vez que, somente esse profissional pode indicar a medicação, que mesmo por horas transforma seus filhos em disciplinados e ordeiros. Nessa direção, a autonomia tão sonhada pela família, não se materializa nesse tipo de tratamento, em função de individual, ou seja, a autonomia perpassa pelo reconhecimento no coletivo, o que a medicação por sua vez não pode efetivamente garantir, assim, o tratamento médico, com base na medicação, nesse contexto, adoece a criança e como conseqüência sua família.

Dessa forma, embora os alunos sejam encaminhados pela escola, a pesquisa revelou que a relação entre escola e saúde se limita meramente no encaminhamento do aluno, que por sua vez, é medicalizado, restando a escola e a família somente a administração da medicação, não existe necessariamente um diálogo entre as partes.

Sumariamente a observação no contexto educacional nos revelou, submissão dos professores em relação ao corpo diretivo da escola, que se manifesta na dependência em relação aos profissionais que atuam como especialistas fora do contexto educacional, ou seja, médicos, psicólogos, dentre outros.

Notadamente, os professores se mostraram descontentes com sua sala de aula e com sua atuação, nesse espaço todos os alunos que apresentam as mais variadas disfunções comportamentais e orgânicas não correspondem às suas expectativas, o que objetivamente faz

com que o professor não se reconheça em seu trabalho. Isso ocasiona sua desistência do processo de ensino-aprendizagem .

Outro aspecto observado, foi a objetivação de salas especiais, em que, todos os alunos com problemas orgânicos são colocados em uma sala, revivendo contexto presente na história da educação brasileira na década de 1980. Tal procedimento fere substancialmente a lógica da educação nacional, que objetiva a inclusão e, sobretudo, a lógica interna presente nos ciclos de formação e desenvolvimento humano[3], que prevê a diversidade como princípio básico de sua existência, diversidade essa, de professores e alunos. Fere sobretudo, ao professor que sem perspectivas na relação de ensino aprendizagem desiste dessa relação.

Esse modelo de organização, que segrega os segregados, pode se chamar de organização branca, pois não é oficial, objetiva aos professores a sua condição de submissão em relação às práticas médicas, ou seja, o professor não se apresenta com um conhecimento de especialista, que o coloca sempre dependente de outros profissionais que não estão no interior da escola.

Isso gera um discurso preconceituoso e negativo nas mais variadas narrativas sobre os alunos, por parte do sistema educacional, conseqüentemente de professores e técnicos educacionais. Termos como: "'burro', 'preguiçoso', 'imaturo', 'nervoso', 'baderneiro', 'agressivo', 'deficiente', 'sem-raciocínio', 'lento', 'apático', são expressões utilizadas pelos professores, que se tornam porta-vozes de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira" (PATTO, 1997, p. 287).

No contexto escolar, a pesquisa revelou que o que ocorre na relação entre escola e saúde, também se aplica no interior das escolas, a saber a falta de diálogo entre os professores é marca *sine qua non,* o que transforma os problemas pedagógicos em problemas pessoais dos professores, que se encontram apenas para reclamar de suas salas, conseqüentemente de seus alunos, com esse processo a reclamação se estendendo as famílias.

Assim, por mais que se pense em modelos e organização escolar, esses são na maioria das vezes suplantados pelo poder das práticas médicas, que em última instância acabam por dizer: quem pode ou não ser alfabetizado. O que dificulta sobremaneira a relação entre professores e alunos, que não se baliza mais no processo de ensino aprendizagem, passando a ser balizado, nas condições orgânicas, bem como, na dosagem da medicação e o tipo de

[3] Esse é o modelo de organização que figura na cidade de Goiânia, em que, os alunos são matriculados e organizados em três ciclos.

medicação que é ministrada aos alunos. Deste modo, as práticas médicas são capazes de redimencionar as relações no interior das famílias, ou seja, as relações pais e filhos, não sendo balizada no diálogo como preconizado, mas sendo balizada na medicação com isso ocorrendo no interior da escola, o que objetiva que as práticas médicas constroem o que venha ser normal nos aspectos morais e éticos, no interior das famílias e das escolas.

Nessa direção, a visita domiciliar nos revelou famílias também aprisionadas ao "poder" médico, não possuindo informações sobre o que representa o transtorno, que somente recebem e administram a medicação indicada.

Por outro lado, embora as famílias administrem a medicação, essas não sabem porque o fazem, uma vez que, os aspectos morais e éticos que a medicina afirma que precisam ser moldados por meio da medicação, são considerados normais para os familiares, gerando assim, grande conflito entre o diagnóstico e o que o mesmo representa socialmente, pois, em seu interior, seus filhos são 'normais' atende as solicitações e expectativas da família, o que objetivamente não pode ser caracterizado como deficiente ou 'transtornado', assim, o laudo de TDA/H, desfigura a história da família e patologiza os comportamentos de seus pais, uma vez que, se apresentam nas mesmas condições comportamentais de seus filhos.

Concomitante a esse processo pode-se destacar o processo de pedagogização, pois os dispositivos que pedagogizam as relações e o conhecimento produzido na escola são responsáveis pelo tédio, à medida que é por meio de sucessivas divisões e naturalizações do processo que se atualiza a lógica que exclui a diferença. Pedagogizar implica dar forma às ações, às situações, tendo como referência os modelos, os padrões convencionais, aceitos socialmente como normais (ROCHA, 2003).

Diante disso, o bom professor(a) é apresentado como aquele(a) que mantém a disciplina da turma, em consonância com que é prescrito como comportamento nos laudos médicos, assim, o professor para ser bom, precisa conhecer a literatura médica. Ser bom professor é premiar, ou castigar, sobretudo para corrigir. O processo disciplinar, isto é, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, ambas coordenadas, permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os alunos, o que relega o processo de ensino aprendizagem ao segundo plano.

O conflito entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil, faz com que a escola perca sua condição de instituição, distanciando-se cada vez mais das crianças e dos jovens que não atendem ao "padrão" ou não acreditam na escola, tornando o espaço

escolar um dos espaços sociais mais violentos existentes na atualidade devido à falta de articulação entre o mundo que rodeia a escola e o vivido em seu interior.

O processo de adoecimento mencionado relacionado ao processo de medicalização, conduzido pelo discurso psicologizado que impera nos contextos pesquisados, levou para o interior da escola o discurso das mais variadas patologias, ou seja, o TDA/H, a dislexia, a assomatognosia, discalculalia etc. Tais patologias requerem especialistas para cada uma delas, seja no interior da escola, seja no encaminhamento do estudante. Esse discurso, por sua vez, legitima o não-aprendizado, a evasão e, consequentemente, o fracasso escolar, justificando o não-envolvimento e a falta de esforço da escola para com esse tipo de educando.

Diante disso, a escola é transformada em um minicentro de saúde, que requer a presença de psicólogo, psiquiatra e médico generalista, transformando o professor, a cada momento, em um profissional paramédico. Isso acaba acarretando um entendimento de educação advindo dos profissionais da saúde.

Então, vejamos, a indisciplina deixa de ser um problema pedagógico e assim, deixa de ser pensada pelos professores e órgãos responsáveis, passando a ser tratada como problema de saúde, portanto, médico. Dessa forma, os problemas pedagógicos deixam de existir passando a existir somente os problemas médicos, o que inviabiliza a resolução desse problema no interior das unidades escolares.

Ao reduzirmos as chances de vida tanto no aspecto social como escolar desse sujeito, nesse caso em função do laudo de TDA/H, a escola, juntamente com outras áreas do conhecimento, gera e administra uma legião de educandos que perdem a possibilidade de se tornarem humanos por não apresentarem condições de serem humanizados/civilizados por essa instituição.

Ainda, a criança, quando estigmatizada, tem sua auto-imagem negativada; ela aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais” e adquire as crenças da sociedade mais ampla. Os padrões incorporados a tornam intimamente suscetível ao que os outros vêem como defeito, levando-a, em alguns momentos, a concordar que, na verdade, ela está abaixo do que deveria ser. A vergonha está sempre presente quando ela percebe que um de seus atributos é impuro (GOFFMAN, 1982).

O estigma instaurado no contexto da escola, está presente nas avaliações, nas aulas de maneira geral, transformando-se em uma forma de controle e de civilidade. Dessa forma, o envergonhamento vê-se uma disjunção em relação à boa imagem “que pretende ter de si, sente-

se rebaixado aos próprios olhos (LA TAILLE, 2000). O sentimento de vergonha incide diretamente sobre as representações de si".

Tais características objetivam a tensão no ambiente escolar, tornando o medo da punição e da vergonha eminentes nas relações escolares. Os docentes têm vergonha de não "fazerem" com que seus alunos aprendam, bem como de não se reconhecerem neles e em seu trabalho. Sua punição se manifesta em assumir as "piores" salas da escola, já que estão fadados a ensinar aos alunos que não vão aprender, ou seja, seus ensinamentos se destinam aos alunos que "não vão aprender" em função do laudo já professado.

Aos alunos, o fato de frequentarem uma sala em que o aprendizado não é a tônica configura-se como o maior castigo e vergonha, uma vez que passam a ser reconhecidos pela sala que ocupam e até pelo local que habitam na sala de aula e, primordialmente pelo CID (Código Internacional de Doenças) .

Essas regras não estão descritas no currículo ou nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas, mas a lógica fabril que impera no contexto escolar ranqueia professores e alunos e, apesar de não estarem claras, são eficazmente aplicadas, ou seja, um modelo de educação que legitima os alunos ordeiros, educados e civilizados.

A palavra "regra" pode, entre outras funções, expressar a idéia de um regulamento tácito ou explicitamente formulado por meio de proibições, exigências e permissões (como as de trânsito, de um jogo ou dos estatutos de um clube), ou, ainda, preconceitos morais e religiosos que visam guiar a ação de um indivíduo (como mandamentos bíblicos) (CARVALHO, 1996).

As regras organizam, nesse sentido, as relações sociais, mas no interior da escola tem como valor, além de organizar, formar o sujeito. Assim, o laudo médico funciona como regra, pois, uma vez elaborado (fundamental lembrar que não cabe contestação), o educando deve tornar-se obediente, resignado, dócil, não resistente à figura de "autoridade" do professor, isto é, deve conformar-se, visto ser esta sua última oportunidade de permanecer na escola, mas na condição de "doente".

Dessa forma se há uma doença, deve existir um tratamento, que com as características da medicina ocidental, são em sua grande maioria com bases em medicação, no caso do TDA/H, os estimulantes, as drogas mais comumente utilizadas no tratamento têm-se mostrado bastante eficaz na melhora do comportamento, do desempenho acadêmico e do ajustamento

social para aproximadamente 50 a 95% das crianças, mas na realidade, alerta Barkley (2002), a medicação não pode ajudar a todas as crianças.

O observado na escola não se parece em nada com a descrição realizada na literatura médica, pois encontramos crianças agitadas, amedrontadas, acuadas, e todos (família e escola), clamando por aumento na dosagem da medicação. Tampouco visualizamos educandos com comportamentos tão indisciplinados, mesmo com o uso da medicação.

Ao reafirmar os benefícios dos estimulantes para os estudantes, a literatura médica desconsidera o que significa não aprender nos mais variados meios sociais e sentidos sociais, o que significa não saber em uma sociedade que busca a informação a qualquer preço e custo, numa sociedade que conhecimento é poder.

Ainda, na lógica posta, a medicação seria capaz de dar ao aluno condições de aprender tudo, sem a necessidade de disciplina, ou seja, a disciplina e a capacidade de aprender estaria na medicação e não mais no esforço entre aluno e professor, mas sim na relação aluno medicação (ritalina), o que por sua vez, tornaria a figura do professor "obsoleto" nas relações escolares, O docente é, assim, apenas um "facilitador" e não mais aquele que ensina e que planeja a ação educativa.

Ao somarmos esses fatores é evidente que as práticas médicas consideram a educação apenas controle do corpo, disciplinamento que se não for consolidado no seio da família ou da escola o será por meio da ação da medicação indicada (ritalina).

Essa lógica faz com que a autoridade se desloque da figura do professor e, conseqüentemente, dos pais, para a ação da medicação. Assim, a relação professores/pais, alunos/filhos, deixa de ser mediada pela disciplina externa, passando para uma disciplina interna ao sujeito, nesse caso "dada" pela ritalina.

Assim, o "tamanho" da disciplina e do controle do corpo depende da dosagem do remédio, o que objetiva uma dose contundente e certeira, a dosagem ideal capaz de controlar e disciplinar o corpo do estudante/filho.

A lógica que permeia a indicação da medicação é o total controle, porém, a não previsibilidade de alguns efeitos transforma a medicação num jogo de "azar", pois alguns apresentam os efeitos esperados e outros não. Portanto, alguns se tornaram "dóceis", "disciplinados", e outros não.

Os que não apresentam comportamentos "dóceis" são considerados como efeitos colaterais e precisam, portanto, de um aumento da dosagem da medicação ou de sua troca,

sempre por uma medicação mais “forte”, mas sem tampouco alcançar o efeito esperado, também será considerada errada. Isso gera um círculo vicioso, pois um comportamento que não cessa leva a uma medicação cada vez mais “forte”, e uma indisciplina cada vez mais evidente.

São descritos como efeitos colaterais: diminuição do apetite, insônia, ansiedade, irritabilidade ou tendência ao choro e, ainda, na maioria dos casos, os efeitos colaterais, na verdade, são bem leves, bem como, dor no estômago e dor de cabeça (BARKLEY, 2002).

Os efeitos colaterais listados pelo autor, sobretudo a ansiedade, juntamente com a irritabilidade, nos fazem supor que a medicação utilizada para “tratar” os efeitos do transtorno se transformam no próprio transtorno, ou seja, os efeitos colaterais da medicação indicada para o tratamento do TDA/H aumentam os comportamentos indesejados nos educandos no interior da escola. Assim, os comportamentos indesejados na sala de aula, seja: não permanecer sentado, de fazer muito barulho quando estão brincando, de interromper as conversas, é potencializado com os efeitos colaterais pela ingestão da medicação, o que leva a um aumento de sua posologia (dose), o que, conseqüentemente, transforma como prioritário no tratamento as conseqüências e não as causas.

A medicação não apaga, efetivamente, os efeitos causados pela falta do trabalho coletivo que apresenta a escola na atualidade, sobretudo nas escolas pesquisadas, assim a dissolução da autoridade, as injustiças que são cometidas nas escolas, bem como os efeitos causados pelos diagnósticos equivocados e precipitados realizados pelos médicos nos serviços de saúde.

A medicação se apresenta como um castigo, gerando o distanciamento físico das crianças com o transtorno, das consideradas normais, o que objetiva uma busca incansável das primeiras por justiça, nos espaços por elas freqüentado, sobretudo a escola. Essa busca se confunde com os efeitos colaterais da medicação, assim, quanto mais se aumenta a posologia da medicação, maior a busca pela justiça, objetivando assim uma maior punição.

3 Algumas Considerações

Não se trata, de questionar a existência do referido transtorno, nem atribuir-lhe somente uma causa orgânica ou biológica, mas também de acreditar que a sociedade, via desenvolvimento tecnológico, ‘solicitou’, criou e gerenciou crianças com a marca do TDA/H,

em nome da adaptabilidade e, consequentemente da 'nova' noção de emprego, o da empregabilidade.

Por outro lado, cabe questionar o uso político do TDA/H, seus efeitos na vida do sujeito, pois, como visualizado na pesquisa, a falta de critérios para realizar o laudo incorre no uso político do referido transtorno, estigmatizando e fragilizando, sobretudo, as crianças já fragilizadas socialmente, as mais pobres. É de fundamental importância esclarecer que TDA/H e pobreza não são sinônimos, mas estão intrinsecamente articulados.

Sumariamente, o uso da ritalina modifica a noção de disciplina e de autoridade, entendidas como sendo construídas nos contextos sociais e desse modo, ela é inerente a um conjunto de pessoas que se responsabilizam pela criança, com isso se aplicando também ao professor. Com a medicação, a disciplina passa a ser um conceito individual consequentemente biológico, ou seja, dá a entender que a criança está por sua conta e risco. Nessa direção, a escola não precisa mais debater questões disciplinares e pedagógicas, basta aumentar a dosagem da ritalina e obter, assim, "maior" disciplina, enfim, a resolução dos problemas disciplinares e pedagógicos são resolvidos encaminhando os alunos aos serviços de saúde.

Por outro lado, quanto mais a medicação é utilizada nos diferentes espaços, nesse caso a família e a escola, mais se distanciam os atores envolvidos na educação, das análises sociais/históricas que poderiam ajudar a compreender tal fenômeno. Haja vista, que a indisciplina e educandos que não aprendem sempre existiram nas escolas, por que somente agora, nesse momento histórico, são tratados como "doentes"?

Emerge a "pedagogia dos resultados", que seduz o sujeito com a ideia de estar sempre aberto ao "novo". Dessa forma, temas como cidadania e solidariedade se distanciam da escola, sendo substituídos pela noção de empreendedorismo e voluntariado. Associando à noção de competência, habilidade, ou seja, podendo-se usar tudo mesmo sem conhecer o que se está sendo utilizado e, com essa idéia, as crianças aprenderiam sozinhas, as que não aprendem são doentes, sobretudo, nesse momento histórico, as com TDA/H.

Nesse contexto, a escola protetora e acolhedora não se evidencia, pois os mais fracos são expostos em função de suas condições econômicas, financeiras, por suas dificuldades em acompanhar as idealizações que figuram na escola e, por fim, por serem considerados doentes transtornados.

Por fim, a pesquisa mostra que o grande debate entre sujeitos civilizados e incivilizados perde força para a ação bioquímica no interior da escola, pois a noção de civilidade

passa a ser dada pela quantidade da medicação que se ingere diariamente. Igualmente, uma criança civilizada passa a ser um educando medicado.

Algumas considerações podem ser feitas a partir dos resultados dessa pesquisa na perspectiva de contribuir para melhor compreensão do TDA/H bem como na superação das questões apresentadas como obstáculos na escolarização desses educandos.

Fundamentalmente, as ações humanas, sobretudo, as escolares se caracterizam como coletivas, nesse sentido, a realização de trabalhos conjuntos entre os mais variados professores, coordenadores, técnicos/funcionários, visando "crescimento" dos alunos como pessoas e como estudantes.

Nessa direção o projeto político-pedagógico se apresenta como um instrumento concreto na efetivação dessas ações, desde que, debatido por seus pares possam indicar o que e como assumiram as responsabilidades.

Reuniões constantes entre professores e coordenadores, marcadas com antecedências para discutirem:

- aspectos ligados ao desenvolvimento do trabalho com as classes, especialmente, focado aos alunos que apresentam mais dificuldades e/ou necessitam de um atendimento mais específico;
- trocar de idéias com os alunos sobre como estão se sentindo no grupo, bem como ouvir sugestões dos próprios, visando à superação ou minimização dos problemas; discussão com os alunos sobre o que cabe a cada um fazer para o grupo funcionar melhor; as sugestões das professoras são importantes na manutenção do diálogo com os alunos;
- levantamento das opiniões de educadores e funcionários (todos) da escola sobre estratégias que poderão ser postas em prática, priorizando as medidas preventivas e educativas;
- supervisão de educadores e funcionários no recreio mediante um rodízio previamente elaborado; discussão de formas de avaliação das atividades;
- leituras e discussões de textos que possam subsidiar a atuação conjunta entre alunos, educadores e famílias, de modo que todos possam participar das decisões;
- convites a profissionais para, ocasionalmente, participarem das reuniões;
- análise das produções dos alunos por meio da observação de cadernos, exercícios propostos em folhas, do tipo de empenho em desenhos, pinturas, recortes, colagem, dramatizações; discussão dos progressos obtidos;
- na construção do conhecimento quais as linguagens que são predominantes; discutir essas observações com as famílias (sem cobranças), orientando-as;

- valer-se da literatura como forma de implementar o gosto pela leitura; supervisionar trabalhos expressivos em duplas, individuais ou em grupos pequenos;
- utilizar o mural para fixar os trabalhos de todos os alunos ou de parte da turma, se o espaço não for suficiente.

Enfim, não se trata de culpar os professores, médicos e pais, pelo transtorno, pois, o mesmo embora seja 'orgânico' sua manifestação é social, assim, o TDA/H pode ser considerado como um caso clínico, uma invenção pedagógica e acima de tudo uma solicitação social

Finalizando, é necessário fortalecer as ações dos professores no contexto escolar, fortalecendo sua formação coletiva no interior da escola, que essa por sua vez, possa possibilitar uma leitura da realidade mais próxima possível do cotidiano dos alunos, e que se possa compreender as questões econômicas, as questões sociais e as questões pedagógicas e fundamentalmente que os professores possam atuar onde necessariamente apresentem competência, ou seja, nos aspectos pedagógicos.

Referencias:

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: 4ª ed, 1988.

LA TAILLE, Yves de. **A Questão da Indisciplina**: ética, virtudes e educação. In: DEMO, Pedro (org). **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação – Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIMA, Rossano Cabral. **Somos todos desatentos**: o TDA/H e a construção de bioidentidades - Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não aprendem na escola, Campinas – SP: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 2001.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A Higienização dos Costumes. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: FAPESP, 2003.

PATTO, Maria Helena de Souza. A Família Pobre e a Escola Pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar -** 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

O ATENDIMENTO AS CRIANÇAS COM QUEIXA ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO NO CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS DE CACOAL E ESPIGÃO DO OESTE-RO

Flora Lima Farias de Souza (PPGE/UFMT) –floralfarias@gmail.com

Kelly Jessie Queiroz Penafiel (UNIR) – kellyjessierm@gmail.com

Resumo: O presente texto versa sobre a discussão do Fracasso Escolar e suas nuances relacionadas a queixa escolar bem como as tratativas apresentadas por três escolas de dois munícipios localizados no inteiror do estado de Rondônia. Busca-se apresentar à luz da psicologia escolar crítica a trajetória das respostas a não aprendizagem trazidas pela ciência ao longo da história. De acordo com Patto (1999) as explicações desde os primórdios centram-se na culpabilização do sujeito e sua família, seja pelo viés das teorias racistas ou da carência cultural. Os dados foram coletados seguindo o critério dos anos de 2011 a 2016 e apontam que as justificativas relacionadas ao sujeito ainda estão presentes no interior das escolas, que recorrem aos serviços de saúde e profissionais das àreas da Psicologia em especial, caracterizando as questões escolares na perspectiva medicalizante.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Queixa Escolar. Culpabilização.

1 Introdução

O fracasso escolar tem sido um dos mais graves problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro há vários anos. De acordo com estudos e pesquisas, sabe-se que tal ocorrência está presente em todos os níveis de ensino, e com uma grande incidência nos anos iniciais da escolarização. Embora os dados estatísticos apontem que 97% das crianças e adolescentes pertencentes a faixa etária de 7 a 14 anos estejam na escola, (IBGE, 2010). Os dados tem ilustrado que o nível de proficiência em alfabetização matemática e na língua materna estão abaixo dos índices satisfatórios.

De acordo com a última avaliação do Programme for International Student Assessment (PISA) realizada em 2016. “Entre as 72 nações, o relatório mostrou o País na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. Em ciências, os alunos brasileiros obtiveram 401 pontos contra 493 pontos da média da OCDE[1], em leitura, 407 pontos ante 493, e em matemática, 377 pontos contra 490.” (INEP, 2016).

Embora autoras como Collares e Moysés (1996), Patto (1999) e Proença (2002) tenham contribuído, com suas pesquisas e estudos, para desmistificar a responsabilidade dos indivíduos

[1]Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

no insucesso escolar, apontando para a produção escolar deste fracasso, a realidade das estatísticas parece indicar que o problema persiste.

O presente texto visa discutir o atendimento realizado à queixa escolar em três escolas pública e privadas situadas no interior do estado de Rondônia. Trazendo no bojo as discussões das contribuições de autores/as relacionados a Psicologia escolar crítica visando provocar reflexões acerca do contexto patologizante e de culpabilização aos sujeitos, seja o professor ou o aluno/a.

No primeiro momento propomos uma discussão acerca da trajetória histórica do fracasso escolar e suas justificativas analisada à luz da Psicologia Escolar Crítica. Em seguida será feita a análise dos dados coletados em três escolas acerca da tratativa às queixas escolares apresentadas em três escolas: uma privada e duas públicas da rede estadual do munícipio de Cacoal e Espigão do Oeste, ambas localizadas no interior do estado de Rondônia.

2 Fracasso escolar: De quem é a culpa?

Os estudos sobre o fracasso escolar no Brasil incluem necessariamente os trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1997, 1999), pois a autora, além de fazer uma análise histórica das origens das explicações para o baixo rendimento escolar, quebra paradigmas estabelecidos na área ao construir uma crítica às explicações predominantes que responsabilizavam única e exclusivamente as vítimas — geralmente crianças e jovens de meios populares — pelo fato de não aprenderem na escola. A autora modifica o foco das análises ao afirmar que o fracasso escolar é algo produzido e não inato, como defendiam a maioria das teorias.

Na retrospectiva histórica construída pela autora, fica evidente que teóricos e estudiosos utilizaram-se várias vezes de pressupostos ditos científicos para defender a supremacia de um grupo sobre o outro, sempre buscando ideologicamente ignorar ou disfarçar diferenças sociais e econômicas. Assim, em determinados momentos da história, utilizaram-se argumentos racistas para defender a pseudo-superioridade dos brancos sobre os negros.

As primeiras explicações para os problemas de aprendizagem, surgiram no campo da medicina e atribuíam aos fatores biológicos as causas dos problemas. Essas explicações estavam centradas nas noções de congenitalidade e hereditariedade. Ou seja, todas as perturbações apresentadas no processo de aprendizagem que não tivessem origem em lesão

cerebral, eram explicadas como retardos na maturação ou a um equipamento genético defeituoso.

Posteriormente, a partir dos primeiros trabalhos de avaliação da inteligência por meio dos testes criados por Binet e Simon, na França em 1904, tem início a era da psicometria e o fracasso passou a ser explicado por meio de déficit intelectual, ou seja, baixo Quociente Intelectual (QI).

A aplicação dos referidos testes acabou por selecionar como bem sucedidos os membros de determinadas classes sociais, forçando a reformulação das explicações psicométricas. Assim, na década de setenta surge uma teoria oriunda dos Estados Unidos que ganharia força e grande repercussão no mundo todo, inclusive no Brasil: a da *Carência cultural*, cuja maior característica era atribuir à pobreza e à falta de "cultura" a causa do fracasso escolar. Tal posicionamento da ciência da época buscava justificar cruelmente no plano racional a hierarquia social (SNYDERS, 1981). Conforme esclarece Patto (1999), as explicações baseadas na hereditariedade e na raça como determinantes do comportamento humano haviam perdido força e com base nos dados que apontavam os negros e os pobres como aqueles que obtinham os piores resultados nos testes psicológicos, começa a ser construída uma nova explicação:

> [...] a explicação começa a deixar de ser *racial* – no sentido biológico do termo – para ser *cultural*. [...] os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que freqüentemente consideram 'primitivos', 'atrasados' e 'rudes' grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante. (PATTO, 1999, p. 68 – Grifos da autora).

Dando continuidade ao conjunto dessas explicações relativas aos problemas de aprendizagem, o fato das crianças não apresentarem o rendimento estabelecido pela escola, ou esperado pelos/as educadores/as não é encarado como uma simples dificuldade a ser superada juntamente com a professora. É visto como doença. A transformação dos problemas escolares em problemas de saúde é denominada, segundo Aquino (1997) *patologização do cotidiano escolar.* Para o autor, a psicologia é a maior colaboradora para o crescimento desta concepção. "[...] a *biologização* e a *psicologização* das causas do erro/fracasso do aluno findaram por instaurar um amplo processo de *patologização* do cotidiano escolar." (AQUINO, 1997, p. 97 – Grifos do autor).

Sobre o processo de *biologização* do ensino, Collares e Moysés (1996) afirmam que a fácil aceitação por parte dos/as docentes de tal processo se deve ao fato de ver nele uma saída

para livrar-se da "culpa" pelo fracasso. "Ao biologizar as questões sociais atingem-se dois objetivos complementares: isentar de responsabilidades todo o sistema social, inclusive em termos individuais, e usando a expressão de Ryan: 'culpabilizar a vítima'." (p. 28).

O peso da culpa do fracasso escolar da criança, recai sobre os ombros dos pais, que segundo a opinião dos diferentes segmentos educacionais, não dão estruturação familiar, ocasionando nestas crianças um déficit cognitivo, afetivo e cultural. "A maioria das causas dos problemas de aprendizagem são localizadas nas crianças e em seus pais." (Collares e Moysés, *apud* Souza 1997). Ainda sobre este viés, Snyders (1981) comenta sobre os rótulos que as áreas médicas e das Ciências Naturais ajudaram a criar e institucionalizar numa perversa cumplicidade ideológica com a Pedagogia. Para o autor a manutenção dessa visão médica sobre os fenômenos históricos e sociais se sustenta na medida em que contribui para a conservação da sociedade de classes.

Os pais provenientes das camadas populares recebem com estranheza o fato de seus filhos estarem necessitando de acompanhamento médico, pois segundo Freller (2004, p.68) "Muitas vezes não acham necessário tal processo, já que o filho não apresenta problemas em casa, só na escola." Entretanto, sucumbem à força de laudos ou veredictos emitidos por "autoridades" médicas, psicológicas ou pedagógicas. Assim, crianças que já são vítimas da má distribuição de renda são atendidas nas piores escolas por professores/as frustrados/as, mal remunerados/as, cujas relações com os pais/comunidade, como afirma Patto (1997, p.59), "[...] são autoritárias e produtoras de estigma e exclusão".

A exclusão social a que muitas crianças pobres estão submetidas fora da escola parece confirmar-se pela exclusão produzida dentro das escolas, quando estas, por aguardarem aluno/a ideais, rejeitam as crianças reais que adentram os espaços escolares. Sobre o comportamento, o jeito de ser e de aprender dessas crianças é que a escola se "queixa".

3 O que tem sido feito com as crianças que engrossam os números do fracasso escolar?

Após um levantamento em três (03) escolas nas cidades do estado de Rondônia (Cacoal e Espigão do Oeste), pode-se verificar que o trabalho do profissional psicólogo é utilizado somente com os alunos que já estão com alguns problemas, deixando de lado os trabalhos de prevenção. Por procedimentos éticos as instituições participantes foram numeradas em Escolas 01,02 e 03.

Entre as queixas apresentadas estão: indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Nas instituições, onde foram realizados os levantamentos, as formas de encaminhamento seguem o mesmo estilo: os professores encaminham para a equipe pedagógica (diretora, supervisora, orientadora), após observação, entram em contato com os pais e se sugere um encaminhamento para o psicólogo ou outro profissional. A escola 01 informou que o encaminhamento é realizado a um profissional da rede pública ou ao CERNIC (Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal).

As devolutivas por parte dos profissionais apresentadas na escola 01 são em formas de relatórios de Hipótese Diagnóstico (HD) e laudos, tanto dos psicólogos quantos dos outros profissionais.

A escola 2, é uma instituição privada situada no munícipio de Cacoal atende Educação Infantil, Fundamental e Médio, conta com uma profissional exclusiva para o atendimento à demanda dos alunos/as que apresentam queixa escolar, realidade que difere das escolas públicas.

A profissional descreve que, quando o aluno chega até ela é verificado o que está acontecendo e é elaborada ações com os professores para a mudança. Visão essa que colabora com Freller (2004), quando traz que o professor entrega o "aluno difícil" para o profissional, que para ele é mais habilitado para lidar com ele, quando na verdade esse trabalho deveria ser feito em conjunto, como descreveu a psicóloga da escola pesquisada.

A profissional ainda descreve que quando necessário as crianças são encaminhadas para psiquiatras ou outros profissionais da área da saúde.

Ao final da intervenção a psicóloga descreve que sempre há uma devolutiva para os pais. "É um trabalho em conjunto, onde se envolve pais e professores". A orientadora da escola 02 descreveu que grande parte dos problemas estão relacionados a situações de casa, que se refletem na escola.

Em Espigão do Oeste, a Escola 03, é uma instituição pertencente a rede pública estadual que atende aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, relata que grande parte dos encaminhamentos encontram-se em torno da fase de alfabetização bem como os alunos/as com queixa escolar são encaminhados paraprofissionais relacionados a área da saúde tais como: Psiconeurologistas e fonoaudiólogo.

Quando questionada a equipe gestora sobre as devolutivas e comunicação entre o serviço de atendimento e a escola, a orientadora afirma que há devolutiva por parte do

profissional ao qual foi encaminha o aluno. E o trabalho, pós encaminhamento, é baseado no direcionamento dado pela devolutiva.

Realizamos uma análise em relação ao quantitativo de alunos e alunas que apresentaram queixa escolar no período de 2011 a 2016 nas referidas escolas.

Uma grande dificuldade encontrada na coleta dos dados deu-se a ausência ou insipiência da compilação e organização dos dados relacionados ao encaminhamento dos/as estudantes com queixa escolar. Os poucos documentos encontrados não apresentavam a especificação do encaminhamento, ou seja, não é possível caracterizar os motivos dos atendimentos, embora seja presente nos discursos das orientadoras pedagógicas – primeiras profissionais solicitadas na tratativa da queixa escolar- que os motivos predominantes são as dificuldades de aprendizagem ou comportamento dito irregular.

Embora a linha de análise dos encaminhamentos fossem os anos de 2011 a 2016, os dados disponibilizados pela escola 01, foram apenas os do tempo de permanência de contratação da profissional de Psicologia, as informações dos anos anteriores a 2016 não se encontravam organizadas e por esse motivo não tivemos acesso. De acordo com a psicóloga, no primeiro semestre foram atendidos sete meninos e quatro meninas, sendo distribuídos da Educação Infantil ao nono ano do Ensino fundamental.

Na escola 02 não havia os dados dos encaminhamentos sistematizados, contamos com a estimativa da profissional da Orientação Escolar, prevendo uma média de cerca de 300 alunos/as encaminhados/as, sendo que 60% eram meninos e 40% meninas. De acordo com a profissional a escola precisa de mais formação e profissionais para amenizar essa situação, em especial um trabalho com as famílias.

Enquanto que na escola 03 foi encaminhado uma média de 20 alunos/as entre a Educação Infantil e o Ensino médio, **s**endo 8 meninas e 12 meninos.

Os números maciços de meninos no encaminhamento corroboram aos estudos apresentados por Proença (2010), que as queixas relacionadas às crianças do sexo masculino giram em torno da indisciplina enquanto que para as meninas os problemas são relacionados a dificuldade de aprendizagem no campo da leitura e escrita. O que é destacado por Proença (2010) que essa diferença está relacionada a “estereótipos de uma sociedade machista”. Onde, o masculino deve ser agressivo e o feminino passivo.

Quando indagadas sobre a relação de gênero presente nos encaminhamentos nenhuma das profissionais apontaram alguma causa ou explicação para a discrepância entre os

encaminhamentos dos meninos, a orientadora da escola 02 informou que nunca tinha reparado sobre esse fator.

Ao que se refere ao ambiente familiar, o discurso por parte da escola é unânime no que cerne as variáveis que interferem positivamente e negativamente da vida escolar dos indivíduos, como os entrevistados relataram, quando a família é presente a probabilidade do resultado positivo ser alcançado é bem maior do que quando a família é ausente.

Quando a família é ausente a escola acaba fazendo outros papéis que não são seus, principalmente as escolas públicas, onde o ensino é mais fragilizado, considerando todos os campos desse ambiente onde o sujeito está inserido como, situação financeira, situação afetiva/emocional/social da família, situação da instituição/escola, percebe-se que os problemas de queixas escolares abrange um campo muito maior do que pode ser visto, as patologização de alunos vem aumentando e não vem trazendo resultados e sim aumentos negativos em todos os lados.

4 Considerações Finais

A ampliação do ingresso dos alunos e alunas à Educação Básica não tem sido garantia de sucesso.

Em relação aos dados coletados é possível identificar situações semelhantes as apresentadas nos estudos desenvolvidos por Patto ainda na década de 1980. A dificuldade de organização e caracterização das queixas escolares apresentadas pelas instituições colaboradoras ilustram que o discurso culpabilizante e patologizante ainda é vigente nos discursos dos profissionais diretamente envolvidos.

A não aprendizagem ou o comportamento inadequado ilustram os principais motivos do insucesso escolar de um/uma aluno/a, apresentando que dentro das escolas participantes a centralização ao sujeito é vigente às explicações de fracasso escolar.

As fragilidades nas formações dos agentes escolares apontadas pelos teóricos da Psicologia Escolar não foram superadas. A família é apontada como a principal agente de mudança do cenário de não aprendizagem que assola os índices de avaliações externas, como o Pisa.

Ao recorrer para os serviços de saúde, a escola aponta que o insucesso escolar ainda não é visto como um fenômeno social que necessita de políticas públicas nas formações iniciais dos

profissionais, pelo contrário, as discussões relacionadas as soluções estão sendo terceirizadas para área da saúde. Ocasionando na medicalização das discussões e reforçando os estereótipos de segregação da causa e efeito, recaindo sob o sujeito e/ou família a culpa do não sucesso escolar.

Referências

AQUINO, J.G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In.: AQUINO, J.G. (org) **Erro e fracasso na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 1997 (pp.91-110).

COLLARES. C. A. L. e MOYSÉS. M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

FRELLER, C.C. Crianças portadoras de queixa escolar: Reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M e SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (pp.67-81).

IBGE, **Censo 2010/2011.** Disponível em < http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html> Acesso em jul./2017.

INEP. **O Brasil no PISA**. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em jul./2017.

PATTO, M.H.S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP.** v.8, n.1, 1997, (pp.-47-62)

_____ **A produção do fracasso escolar: Historias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. 458 p.

PROENÇA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: _____; MACHADO, A. M. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, M.P.R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M e SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (pp.17-34)

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. Ed. Lisboa: Moraes Editares, 1981.

O PROCESSO DE TORNAR-SE GRUPO EM SUPERVISÃO NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Ana Rafaela Pecora (DP/PPGPSI/UFMT) – arpecora@terra.com.br
Angelina Enéas de Moura Azevedo (DP/UFMT) – angelina.azevedo@gmail.com
Luana Aparecida Xavier Ribeiro(DP/UFMT) – luanaaribeiro@gmail.com
Josemeire Lucilia da SilvaStatella (DP/UFMT) – josemeireluciliasilva@hotmail.com

Resumo: O relato de experiência e as reflexões teóricas aqui apresentadas partem da prática de supervisão de estágio, com ênfase em psicoterapia, ofertada no último ano do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (2016/2 e 2017/1), cujo pressuposto teórico é aAbordagem Centrada na Pessoa (ACP), de Carl Rogers (1902-1987). Rogers em sua *Teoria das Relações Humanas*, de forma ampla, e de *Psicoterapia*, particularmente, defende que é inerente ao humano a tendência a atualização de seus potencias, desde que haja um clima relacional que o facilite. Nesse sentido, o autor postula a necessidade do terapeuta em desenvolver atitudes básicas, facilitadoras, de *consideração positiva incondicional*, *compreensão empática* e *congruência*, que possibilitem o livre curso da *tendência ao crescimento*. Além da ambiência psicoterápica, outro lócus fértil para o desenvolvimento e vivência de tais atitudes é o espaço da supervisão. É nossa intenção aqui, explicitar como esse espaço pode e deve se beneficiar do clima facilitador, e, ainda, como o processo de se tornar grupo em ACP é dependente de tal clima. Aqui nos apoiamos na *Teoria dos Grupos de Encontro*, de Rogers, que considera haver nos processos grupais um desenvolvimento expresso por fases que vão desde hesitação e resistência à expressão pessoais, passando pela expressão de sentimentos negativos, até as fases de expressão de sentimentos positivos e intimidade, e mudanças de comportamento no grupo. Ao considerar nossa experiência percebemos ter percorrido essas fases, e, inda, o clima facilitador vivenciado possibilitou o crescimento grupal e pessoal dos participantes.
Palavras-chave: Abordagem Centrada na Pessoa. Grupo de Supervisão. Grupo de Encontro. Atitudes Facilitadoras.

1 A Abordagem Centrada na Pessoa e o Grupo de Encontro

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é uma teoria desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987), atuante na Terceira Força em Psicologia, a Psicologia Humanista. Rogers foi precursor na pesquisa científica do processo de psicoterapia, tendo formulado algumas teorias, dentre as quais a *Teoria da Psicoterapia*, das *Relações Interpessoais Humanas*, da *Personalidade* e de *Grupo de Encontro*. De sua prática e pesquisas iniciais no âmbito da psicoterapia, cuja formulação teórica ficou conhecida como *Psicoterapia Centrada no Cliente*, Rogers amplia sua atuação para trabalhos com grupos e soluções de conflitos nesses, e a pesquisar e teorizar sobre outras áreas, como Educação, organizações, considerando as relações interpessoais humanas não somente na relação terapeuta-cliente, em psicoterapia, mas também as relações entre pais e filhos, professores e alunos, empregador e empregado, sempre ressaltando as potencialidades subjetivas, o poder da comunicação para as relações bem-sucedidas, o potencial de crescimento das pessoas grupos.

Para o autor, a Abordagem Centrada na Pessoa tem como foco primordial a saúde do indivíduo, dessa forma descarta qualquer rótulo ou diagnóstico de doenças impostos por outras teorias da Psicologia que se apoia no modelo médico de atuação. Rogers defende que a pessoa possui em si a capacidade para o crescimento e que, através de sua própria experiência, é capaz de transformação, aceitação das diferenças, diminuição das defesas, aumentando seu potencial de consciência, constituindo uma mente madura e saudável, possibilitando mudanças na personalidade e na forma de perceber o mundo e de se relacionar.

Através dessa premissa, Rogers enfatizou a importância da relação entre terapeuta e cliente no processo de mudança, sendo que os recursos para esse processo é inerente ao indivíduo, não havendo necessidade de direcionar ou conduzir a vida do mesmo. Nesse sentido, o autor postula a necessidade do terapeuta em desenvolver atitudes básicas, facilitadoras, de *consideração positiva incondicional,* de não julgamento e de consideração com as pessoas sem impor condições, independente do que é ou faz; *compreensão empática,* por meio do qual é possível se colocar e aproximar do outro e sua experiência, buscando ver e perceber o mundo como se fosse este; e *congruência* que está relacionada ao estado de acordo e coerência interna. Essas atitudes, segundo o autor, possibilitam o livre curso da tendência ao crescimento (ROGERS, 1942/2005; 1961/1991; 1959/1977; 1980/1983).

Tendo por fundamento a tendência direcional ao crescimento e as atitudes facilitadoras (ROGERS1980/1983), a ACP percorre algumas fases, a saber: (1) *Psicoterapia não-diretiva* (1940-1950); (2)*Reflexiva* (1950-1957); (3) E*xperiencial* (1957-1970); (4) *Coletiva ou inter-humana* (1970-1987). As três primeiras fases explicitam os trabalhos de Rogers no âmbito da psicoterapia e a *Coletiva ou inter-humana,* à criação e desenvolvimento dos *Grupos de Encontro*. (MOREIRA, 2010).

Rogers (1970/2002) formular a sua teoria dos processos grupais, observando e explicitando as fases desse processo. Vários fatores como o medo do julgamento, ansiedade, nervosismo, desconfiança, são obstáculos conflituosos impostos inicialmente nesses grupos. Aos poucos percebe-se que cada indivíduo vai buscando formas de se inserir e se relacionar, experienciando sentimentos de uns com os outros, e consigo mesmo nesta relação, ao ponto que aos poucos o grupo vai desenvolvendo sua própria identidade e com ela a aceitação e o auto regulação e crescimento (ROGERS, 1959/1977; 1970/2002).

Levando-se em consideração esses aspectos, é possível considerar que os grupos ocorrem mediante a troca de experiências seja ela negativa ou positiva, onde se faz necessário ter um facilitador para mediar os conflitos de relação e comunicação, que surgem durante o processo de funcionamento grupal – esse facilitador, da mesma forma que nos processos de ajuda da relação dual, como a psicoterapia, também precisa desenvolver as chamadas *atitudes facilitadoras*, consideradas anteriormente. Interessante notar que após um período de inquietações e conflitos, os grupos tendem ao estabelecimento de relações de confiança (ROGERS, 1959/1977).

Segundo Rogers (1970/2002), o processo de crescimento dos grupos ocorre em 15 fases, sendo elas: (1) fase de hesitação e de andar às voltas; (2) resistência à pressão ou exploração pessoal; (3) descrição de sentimentos passados; (4) expressão de sentimentos negativos; (5) expressão ou exploração de material com significado pessoal; (6) expressão de sentimentos interpessoais imediatos no grupo; (7) desenvolvimento de uma capacidade terapêutica no grupo (8) aceitação do Eu e começo de mudança; (9) o estalar de fachadas e de máscaras; (10) o indivíduo é objetivo de reação por parte dos outros; (11) fase de confrontação,; (12) início de uma relação de ajuda interpessoal, fora das sessões de grupo, (13) o encontro básico; (14) expressão de sentimentos positivos e maior intimidade; e, (15) mudanças de comportamento no grupo. É oportuno considerar que nem todas essas fases são explicitadas, e que nem sempre elas se apresentam de forma sequencial na experiencia.

Sob esse pilar basilar, e refletindo sobre o processo de formação de estagiários e/ou terapeutas iniciantes, e do processo de se tornar grupo em ACP, em supervisão, percebemos que além da ambiência psicoterápica, outro lócus fértil para o desenvolvimento e vivência das *atitudes facilitadoras* é o espaço da supervisão.

É nossa intenção, assim, explicitar como esse espaço pode e deve se beneficiar do clima facilitador, e, ainda, como o processo de se tornar grupo em ACP é dependente de tal clima. Nos apoiaremos na *Teoria dos Grupos de Encontro*, de Rogers, e as fases explicitadas pelo autor.

2 O processo do grupo em supervisão na ACP

O grupo de supervisão a que nos referimos é constituído por um professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso e alunos/estagiários do último ano do curso de graduação em Psicologia (nos semestres letivos de 2016/2 e 2017/1), que realizam suas práticas na ênfase curricular: Saúde e sofrimento psíquico, com ênfase em psicoterapia, cujo pressuposto teórico é a Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers.

A supervisão por ser uma modalidade de grupo, e ao estar embasada na Abordagem Centrada na Pessoa, segundo Carrenho (2010), deveria ser chamado de intervisão ou multivisão, pois não se tem a intenção do supervisor ensinar o psicoterapeuta em formação, mas sim um aprendizado de mão dupla, permitindo que o profissional busque ajuda, se aceite e respeite sua intuição no atendimento com o seu cliente.

Assim, sendo a supervisão uma atividade específica e essencial do profissional Psicólogo, cabe ao supervisor em ACP a facilitação do processo grupal, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional, o desenvolvimento das atitudes facilitadoras e a vivência do processo grupal, conforme proposição de Rogers. Sendo assim, o supervisor lida diretamente com as reflexões e compreensão dos processos psicológicos de cada relação que os estagiários mantem com seus clientes, bem como as limitações experienciadas pelos supervisionados, que, através dessa experiência coletiva, pode alcançar crescimento pessoal e das competências e habilidades necessárias para o exercício profissional, onde aí se inclui as *atitudes facilitadoras.*

As supervisões ocorreram semanalmente, com duração de quatro horas e foram realizadas ao longo de dois semestres letivos, sempre às segundas-feiras no período vespertino. Essas, conforme assinalado, não atendem somente ao intuito de considerar o relato e discussão dos casos atendidos no Serviço de Psicologia Aplicada, mas o de oportunizar aos estagiários um espaço para se verificar as afetações de cada atendimento e a vivência de um processo grupal, fundamentais para o processo de tornar-se terapeuta e o alcance de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao analisar as supervisões percebemos que percorremos as quinze fases descritas por Rogers em sua teoria de *Grupo de Encontro*. De início, o grupo explicitou um movimento de *hesitação*. Nós, estagiários e integrantes do grupo, sentíamos confusos, tentando se aproximar mais intimamente um do outro, mas em um movimento tímido. Evitávamos exposição, como também falar sobre os atendimentos. Sentíamos também perdidos pela falta de direcionamento por parte da facilitadora (supervisora).

A segunda fase, segundo Rogers (1970/2002), é marcada pela *resistência à expressão ou exploração pessoal*, e, nesse aspecto, o grupo tentava se expressar, porém o fazia com muito receio e, muitas vezes, não sendo congruentes com o que realmente estavam sentindo. O medo de serem julgados diante da inexperiência e não aceitos pelo grupo, deixavam explícitas as defesas.

A *descrição de sentimentos passados*, aspectos da terceira fase, foi marcada por momentos carregados de sentimentos individuais e frequentes, mas apontados como exteriores ao grupo, parecendo testar a confiança entre os membros. Essa fase foi perceptível quando os integrantes começaram diminuir as defesas e perceber uma abertura no grupo para falar de seus sentimentos.

Ocorre na quarta fase a *expressão de sentimentos negativos*, e estes se fizeram explícitos em discussões acaloradas em relação aos membros do grupo e ao facilitador (supervisor). Nesses momentos os membros do grupo demandavam por atenção e tempo reservado na supervisão, acusando aos colegas por uso excessivo do espaço e ao supervisor por não direcionar e distribuir o tempo de forma equitativa.

A *expressão e exploração de material com significado pessoal*, quinta fase, foi notória quando os integrantes passaram a se ver como parte do grupo e corresponsáveis pelo processo. Os membros passaram a se integrar e confiar um nos outros, bem como a trocar intimidades e se permitir experimentar liberdade de traçar a "viagem ao centro do eu". O grupo passou a ter confiança uns nos outros e a se sentir mais à vontade para expressar seus sentimentos sem muitas defesas, percebendo-se responsáveis e livres para se arriscar no grupo.

Na sexta fase, após alguns meses de supervisão, percebeu-se a *expressão de sentimentos interpessoais* imediatos no grupo, confirmando a experiência de confiança e congruência na relação, podendo experienciar os sentimentos que estavam presentes durante a supervisão sem a preocupação de que o outro tomaria como ofensa ou algo pessoal, percebendo este como um processo do grupo e do tornar-se terapeuta em supervisão em grupo.

O *desenvolvimento de uma capacidade terapêutica no grupo*, é a sétima fase. Percebeu-se que os supervisionados compreendiam seus colegas muito além do que eles traziam para o grupo, adotando uma postura de ajuda no desenvolvimento do outro, a fim de facilitar a interação grupal. Os sentimentos passaram a ser acolhidos, as intuições consideradas e a expressão de compreensão empática presente.

A oitava fase, *aceitação do eu e começo da mudança* ocorreu no momento em que os integrantes começaram a aceitar verdadeiramente o seu "eu", vindo a compreender cada membro do grupo, sem necessidade de imposições, construindo seu autoconhecimento e favorecendo o crescimento.

No estalar das fachadas, nona fase, surgiram alguns desconfortos no grupo por diferenças de ideias e movimentos. Esses desconfortos puderam não apenas serem sentidos, mas explicitados, ajudando no fortalecimento do grupo.

Na décima fase, em que *o indivíduo é objeto de reação por parte dos outros*, foi experienciado por meio de *feedback,* com o intuito de se colaborar para o crescimento.

Na confrontação, décima primeira fase, notou-se que em alguns momentos surgiram confrontos entre os integrantes do grupo, por vezes positiva e negativa, eram vistas como conceitos pessoais que causam inquietações e afrontamentos, essa fase demonstra uma aceitação, compreensão e expressão de respeito.

Com referência a décima segunda fase, percebe-se as relações de ajuda fora das supervisões, onde os membros do grupo passam a explicitar *capacidade terapêutica acentuada*. Esta fase possibilitou aos supervisionados a construção de amizades verdadeiras, permitindo com que a relação se expandisse para fora dos grupos de supervisão, de modo que os sentimentos puderam ser compreendidas fora daquele ambiente.

O *encontro básico,* situado na décima terceira fase, está marcado por forte mudança de experiência da relação do grupo, uns com os outros naquele exato momento. Os supervisionados mergulharam nos relatos de cada cliente, podendo experimentar na supervisão compreensão empática, sendo possível vivenciar a experiência do outro pela fala como se estivessem no atendimento, se aproximando das angústias e alegrias vivenciadas.

Nesta décima quarta fase, mesmo sem ter chegado ao fim dos encontros de supervisão, percebemos a *expressão de sentimentos positivos e intimidade*, o fortalecimento, e autenticidade de cada um no grupo, os laços estão mais fortes, o que possibilitou maior intimidade entre os supervisionandos, numa expressão de carinho e amizade.

Na última fase proposta por Rogers – *mudanças de comportamento no grupo,* fica visível entre expressões verbal e não verbal o bom funcionamento e a relação do grupo. Esse processo

foi muito marcado e relatado por todos os supervisionados que conseguiram perceber o quanto o grupo evoluiu, o quanto tantas coisas que antes eram incapacitantes, já não estão presentes.

Em todas essas fases, fomos percebendo nosso crescimento e do grupo, em supervisão na ACP, possibilitando com que todos os membros se tornassem mais congruentes com seus sentimentos, que reflete nos atendimentos psicoterápicos prestados. Em virtude desse processo complexo, Rogers (1970/2002), entretanto, não descartou riscos que podem vir a acontecer, caso o facilitador não seja capacitado e experiente, de modo a possibilitar com que o grupo e seus membros alcance crescimento.

3 Considerações finais

Diante de todas as angústias que são peculiares ao período de término da graduação, as inseguranças e incertezas são o que mais norteiam os graduandos. Na formação em Psicologia as inseguranças vão desde a escolha da Abordagem teórica, campo de atuação, continuidade de formação, à instabilidade de não ser mais aluno, percebendo a responsabilidade na atuação diante de pessoas em sofrimento psíquico. O grupo de supervisão, neste contexto complexo, tanto agrega um estudo técnico-teórico da prática psicoterápica desenvolvida, quanto o desenvolvimento e construção do terapeuta, possibilitando uma base de apoio e crescimento para os supervisionados.

O grupo de supervisão em ACP propiciou a percepção e desenvolvimento desses dois aspectos, o técnico-teórico e o desenvolvimento dos membros do grupo. O crescimento dos membros do grupo e o desenvolvimento das atitudes facilitadoras alcançados pelos membros do grupo, foram diretamente sentidos nos atendimentos psicoterápicos prestados a comunidade. Na medida que os supervisionandos obtinham uma maior liberdade no grupo, aceitação pessoal e do outro, alcançando flexibilidade, autenticidade, congruência, fica explícita a importância do grupo de supervisão no processo de tornar-se terapeuta centrado na pessoa.

Diante do exposto, reafirmamos a importância que o *grupo de supervisão* teve em nosso processo de formação pessoal e profissional, possibilitando a construção, ainda que inicial, do nosso jeito de ser terapeuta. No momento atual vivenciamos as angústias do término desse grupo que nos foi tão necessário e significativo para nossa formação.

Referências

CARRENHO, Ester. **Praticando a abordagem centrada na pessoa: dúvidas mais frequentes**. Márcia Tassinari, Marcos Alberto da Silva Pinto. São Paulo: Carrenho Editorial, 2010.

MOREIRA, Virginia. Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 4, p. 537-544, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000400011&lng=en&nrm=iso>. access on 20 July 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000400011.

ROGERS, Carl Ransom. R. **Psicoterapia e Consulta Psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 1942/2005.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se Pessoa**. 4ª ed. brasileira. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira: Martins Fontes, 1961/1991.

ROGERS, Carl Ransom. **Grupos de encontro**. 8ª. ed. Tradução: Joaquim L. Proença. São Paulo: Martins Fontes, 1970/2002.

ROGERS, Carl Ransom. **Um Jeito de Ser**. São Paulo: E.P.U., ROGERS, C. R. Um Jeito de Ser. São Paulo: E.P.U., 1980/1983.

ROGERS, Carl Ransom, KINGET, G. Mariam. **Psicoterapia e Relações Humanas: Teoria e prática da terapia não diretiva**. Belo Horizonte: Interlivros, Vol. 1, 1959/1977.

O USO DA MÚSICA EM INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS COM GRUPO DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

Amailson Sandro de Barros (UFMT) - amailsonbarros@gmail.com

Caroline Weber de Miranda (UFMT) – carolweber00@gmail.com

Resumo: Este trabalho está baseado em uma pesquisa bibliográfica e exploratória que teve como objetivo geral, verificar o uso da música em propostas de intervenções psicossociais com mulheres vítimas de violência, a partir das abordagens teóricas da psicologia social comunitária e da educação popular freireana. Para isso, foi realizada uma busca por artigos na base de dados scielo, tendo como recorte temporal o período de 2010 a 2015. Foi encontrado apenas um trabalho, a partir das discussões teóricas da educação popular, que a música durante o processo de intervenção com um grupo de mulheres vítimas de violência conjugal. A análise do manuscrito possibilitou o entendimento de temas e conteúdos trabalhados com o grupo de mulheres vítimas de violência por meio do uso da música (eixo I) e as possíveis contribuições psicossociais da intervenção para o processo de superação da violência sofrida pelas mulheres (eixo II). Concluímos que produções sobre o uso da música em propostas de intervenções psicossociais com mulheres vítimas de violência são escassas ou praticamente inexistentes, se consideradas pelo viés teórico da psicologia social comunitária, entretanto, os resultados do único artigo encontrado, revelam o potencial do uso da música para o processo grupal.

Palavras-chave: Intervenção Psicossocial. Música. Violência Contra Mulher.

1 Introdução

O presente texto busca refletir o uso da música como instrumento de intervenção psicossocial em situação de violência contra mulheres. Trata-se de uma reflexão norteada pelos referenciais teóricos da Psicologia Social Comunitária que entrelaçada a Educação Popular Freireana possibilita o entendimento do termo "intervenção psicossocial" como um ato libertador e pedagógico, de construção de saberes e cidadania (FREITAS, 1998, 2010; FREIRE, 2010).

No campo da psicologia social comunitária, a intervenção psicossocial corresponde a um conjunto de ações realizadas com o indivíduo e a comunidade, não como "soluções remediativas" (GUZZO, MOREIRA, MEZZALIRA, 2013), mas como possibilidades de fortalecer a autonomia dos sujeitos e mobilizá-los a interferir na realidade e modificá-la. Essas considerações, não são deslocadas do entendimento do "sofrimento ético-político" (SAWAIA, 2014) vivenciado nas condições de risco ou situações de vulnerabilidade social. Sofrimento que expõe as "afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas" e "retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a

dor de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade" (idem, p.106).

Outra perspectiva que a psicologia social comunitária remete ao termo "intervenção psicossocial" é a de ação transformadora, tanto do sujeito quanto da sociedade. Nessa medida, busca-se romper com o instrumentalismo e dogmatismo presente em muitas propostas de intervenções, que acabam por universalizar o processo interventivo, sem deterem-se às reais problemáticas do cotidiano dos sujeitos. Uma intervenção psicossocial também deve primar pelos efeitos políticos que as ações interventivas podem mobilizar no coletivo e para isso a participação é fundamental.

Considerando os objetivos norteadores, o método e as técnicas adotadas, as intervenções psicossociais podem ocorrer de modos diferentes: *a priori* e *a posterior*, e nesta pode inclusive ter ou não a participação dos sujeitos no processo decisório das ações a serem realizadas pelo grupo ou comunidade (FREITAS, 1998).

No modo *a priori*, por exemplo, os objetivos da intervenção são estabelecidos previamente pelos profissionais, antes mesmo deles conhecerem a realidade e as demandas concretas das pessoas com as quais irá intervir. Os limites das ações interventivas são mais delimitados e centralizados nos profissionais responsáveis pela intervenção. Os sujeitos beneficiados pela intervenção assumem uma posição de receptores dos serviços e o do conhecimento da equipe técnica, aos moldes de uma educação bancária (FREIRE, 2010).

Já na intervenção pensada *a posteriori*, após o contato com as pessoas ou a comunidade e levantamento de suas demandas, a equipe técnica pensa o quê fazer, define os objetos do trabalho e constrói o plano de intervenção. Por outro lado, há também a possibilidade da equipe técnica estabelecer uma relação horizontal com as pessoas e de forma participativa e colaborativa definirem coletivamente as problemáticas e as ações para seu enfrentamento e superação (FREITAS, 1998).

A intervenção psicossocial também exige interdisciplinaridade e apoio da rede intersetorial. O que pressupõe cooperação e diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e campos de atuação e de atendimento (FREITAS, 2015; DIAS, 2015; ABADE, 2014).

É importante pontuarmos que a construção de um projeto de intervenção psicossocial, orientado pela perspectiva da psicologia social comunitária (FREITAS, 2015; SÁNCHEZ, 2012, MONTERO, 2012) deve protagonizar um posicionamento ético-político, pautado pela racionalidade crítica e revolucionária. Se o que se busca é contribuir para uma sociedade mais

justa e digna, as necessidades concretas postas dentro das possibilidades históricas e sociais dos sujeitos, não devem estar deslocadas das/nas ações interventivas, sob pena de causar entre os envolvidos, no processo de intervenção, um estranhamento entre o elaborado e o realizado.

Nessa concepção, a intervenção psicossocial deve mobilizar o rompimento de pensamentos prefixados, deterministas e fatalistas, proporcionando a projeção de sentimentos e ações reflexivas que contribuam com o cuidado mútuo, a solidariedade, a cooperação e a formação de uma consciência crítica entre os participantes desta intervenção (DIAS, 2015; FREITAS, 2010; SEKEFF, 2002).

2 O uso da música em intervenções psicossociais no contexto de violações de direitos: Breves apontamentos

O uso da música no trabalho de intervenção psicossocial está ligado à premissa de que as manifestações artísticas possuem uma dimensão social e subjetiva que pode contribuir para o processo de conscientização e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários mais afetivos e comprometidos com o bem-estar pessoal e social.

Acreditamos que a música, assim como outras atividades artísticas, quando inseridas de forma reflexiva e vivencial, nas propostas de intervenções psicossociais, pode contribuir para despertar emoções silenciadas, para a ressignificação de sofrimentos e para a mediação na comunicação entre as participantes da intervenção. A música torna pública, expressões que ocorrem no âmbito privado para além do entretenimento (FRITH, 1987, IN MAHEIRIE, 2010, p.13).

De acordo com Souza (2014), a música é um fato social que faz parte da socialização dos seres humanos e tem potencial de mobilização e agregação. Ela pode atuar como um "canal de comunicação pelo qual as pessoas podem ser alcançadas, atingidas, comprometidas e apoiadas" (idem, p.19).

Experiências de projetos sociais comunitários que se utilizaram da música como meio para o desenvolvimento de trabalhos de intervenção com pessoas em situação de vulnerabilidade e risco social, indicam, por exemplo, a contribuição de seu uso para o processo de superação de situações de opressão, integração social e emancipação (NASCIMENTO, 2014; FIALHO, 2014), possibilitando espaços de trocas, convivências e novas experiências de conhecimentos e aprendizagem libertadora (MACIEL, 2014).

A música como recurso produtor de novas significações consegue despertar novas perspectivas sobre questões antes destorcidas, ou seja, a ressignificação da própria identidade, a integração de pessoas, a redução da ansiedade e a produção de uma auto estima positiva, além de melhorar a qualidade de vida dos sujeitos proporcionando ganhos significativos nas dimensões da criatividade, da cognição e autonomia dos indivíduos (ANDRADE E PEDRÃO, 2005).

Compreendemos a partir dos resultados de outros estudos, que a música contribui para a construção de subjetividades e de resistências, agencia significados, sentidos e emoções, e como narrativa pode oferecer elementos reflexivos para o enfrentamento de mecanismos de exploração/dominação (NASCIMENTO, 2014; FIALHO, 2014; MACIEL, 2014, ANDRADE E PEDRÃO, 2005) presentes nas relações de gênero e poder, que ocultam e justificam a violência contra mulheres

Para Freitas e Weiland (2014), deve haver por parte do profissional que utiliza a música como meio de intervenção, uma compreensão sócio-histórica dos processos psicossociais que estão presentes nas relações cotidianas e comunitárias das pessoas que pela intervenção musical serão beneficiadas. Neste sentido, é essencial compreender a música como uma prática social (KLEBER, 2014) que combina o cultural, o sensorial, o simbólico e o emocional (SOUZA, 2014a, 2014b), num contexto que reproduz objetivamente o que constitui a sociedade e a subjetividade humana. A música entendida como linguagem, contribui para a construção de sujeitos singulares e coletivos (MAHEIRE, 2001 in MAHEIRE, 2010).

Trata-se, a partir da psicologia social comunitária, entender seu uso como práxis ético-política e afetiva que incide sobre possibilidades de escolha e de criação de formas de enfrentamento da realidade com vistas a mudanças sociais (FREIRE, 2005; FREITAS, 2003; MARTÍN-BARÓ, 2017).

A reflexão sobre o uso da música em intervenções psicossociais com mulheres vítimas de violência parece, então, fazer algum sentido, posto que a música é aqui entendida como uma forma de linguagem reflexiva-afetiva (MAHEIRE, 2010) situada em um momento histórico-social e mediadora da constituição dos sujeitos. Isto implica no entendimento de que o uso da música no atendimento psicossocial a mulheres vítimas de violência pode ser um instrumento capaz de oferecer elementos que potencializem o enfrentamento desta violência e o combate a sua banalização no cotidiano.

Em busca dessa possibilidade do uso da música em processos de intervenção psicossocial com mulheres vítimas de violência, realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de verificar a produção científica sobre este tema.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória realizada a partir de artigos publicados no período de 2010 a 2015, disponíveis na base de dados *SciELO (Scientific Electronic Libray Online).* Para a busca dos artigos adotamos as palavras-chave: música, intervenção psicossocial, violência contra mulher, grupo de mulheres.

Como critérios de inclusão dos artigos para este estudo foram considerados os seguintes pontos: a) trabalho com grupo de mulheres vítimas de violência; b) uso da música no processo de intervenção com mulheres vítimas de violência; c) trabalhos escritos em português com referenciais teóricos da psicologia social comunitária e/ou da educação popular freireana. Foram excluídos trabalhos fora do recorte temporal estabelecido para esta pesquisa e publicações que não estavam em consonância com os referenciais teóricos aqui apresentados. Para efeito desta exposição, o material coletado foi organizado em dois eixos temáticos:

I) Temas e conteúdos trabalhados com o grupo de mulheres vítimas de violência por meio do uso da música.

II) Possíveis contribuições psicossociais da intervenção para o processo de superação da violência sofrida pelas mulheres.

4 Apresentação E Discussão

Considerados os critérios de inclusão e exclusão adotados para esta pesquisa, apenas um artigo (RAMOS e OLTRAMARI, 2010) foi encontrado. Nesse artigo, a abordagem teórica que norteou as atividades de intervenção com o grupo de mulheres vítimas de violência foi a da Educação Popular Freireana. Evidenciamos nessa única produção que a intervenção realizada aconteceu via grupo reflexivo. Não foi encontrado nenhum artigo no campo da Psicologia Social Comunitária.

O grupo reflexivo é entendido pelos autores como um espaço de reflexão, que por meio da troca de saberes e compartilhamento de sentimentos e vivências proporciona identificações e diferenciações entre as participantes, possibilitando a busca de alternativa e de enfrentamento da violência. De acordo com os autores, o grupo reflexivo não é um grupo terapêutico, mas acaba tendo

efeito terapêutico e contribuindo para a formação de uma rede de apoio social e afetivo entre as participantes.

I) Temas e conteúdos trabalhados com o grupo de mulheres vítimas de violência por meio do uso da música

O uso da música no grupo reflexivo de mulheres envolveu basicamente o contato das participantes com as letras de canções escolhidas previamente pela equipe técnica, com o intuito de problematizar e refletir com as participantes, temas como: o cotidiano do trabalho doméstico; a relação homem e mulher, bem como, o homem real e o homem pensado, buscando assim refletir sobre o que se esperava e se reprovava deles durante o relacionamentoe o papel da mulher no cotidiano das relações familiares e sociais.

As músicas trabalhadas pelo grupo foram:

a) *Cotidiano* (Chico Buarque), cujo conteúdo retrata a vida cotidiana de um casal e associa a figura da mulher ao espaço privado do lar e do cuidado com o marido e os afazeres domésticos. Como narrativa, a música "Cotidiano" possibilita a reflexão sobre a função da mulher em uma sociedade pensada a partir do homem, e ao mesmo tempo revela questões desgastantes do cotidiano da classe trabalhadora.

b) *Valsinha (*Chico Buarque), música que retrata a mudança da relação entre um casal que antes marcada pelo abandono toma um novo rumo a partir de mudanças afetivas positivas.

c) *Cara Estranho* (Banda Los Hermanos) aborda questões relacionadas ao processo de escolhas e de aprovações que cotidianamente se vivem nas relações interpessoais.

d) *Homens* (Dupla Sertaneja Milionário e José Rico), que aborda o amor não correspondido. Nesta música, o personagem-narrador, adverte outros homens sobre o perigo de amar e não ser amado.

e) *Safado, cachorro, sem-vergonha* (Banda Babado Novo), cujo conteúdo retrata também a vida de um casal em que a mulher trabalha fora de casa, enquanto o marido fica em casa, no "colchão e fronha".

Essas músicas possibilitaram ao grupo de mulheres a problematização de conteúdos relacionados ao medo de enfrentar os problemas da vida, questões de gênero, relações de poder, sexualidade, família, afetividade, recortadas por questões da violência contra as mulheres, não apenas relacionando as relações homens e mulheres, mas como problemática que envolve a sociedade de maneira geral.

II) Contribuições psicossociais da intervenção para o processo de superação da violência sofrida pelas mulheres

A intervenção realizada com mulheres vítimas de violência, a partir do grupo de reflexão, aponta como resultados: a tomada de consciência das participantes sobre a situação abusiva vivenciada; as participantes como agentes multiplicadores de conscientização para a diminuição da violência; o protagonismo e a responsabilidade das participantes no processo de superação da violência, passando a se reconhecerem como agentes ativas na relação conjugal e social.

O trabalho com o grupo de mulheres possibilitou às participantes novas formas de agir e pensar (RAMOS e OLTRAMARI, 2010), o que foi percebido através dos relatos das mesmas e que sinalizam para um movimento de luta pela garantia pelos direitos de liberdade das mulheres em relação aos homens.

Para Ramos e Oltramari (idem), os resultados obtidos pelo grupo reflexivo revelam a potencialidade do trabalho com as mulheres vítimas de violência e proporciona o entendimento da necessidade de se lançar um olhar crítico, dialógico e criativo sobre as demandas que surgem no processo grupal. E um dos meios encontrados pelos autores, para dar voz ao sofrimento ético-político dessas mulheres vítimas de violência foi utilizando a música como via de acesso às questões concretas e subjetivas que envolvem o fenômeno da violência.

Pode-se dizer que usar a música para problematizar questões relacionadas à vida cotidiana das participantes do grupo de reflexão, contribuiu para potencializar as discussões sobre a violência sofrida e as desigualdades entre mulheres e homens tanto no contexto familiar como nos mais diversos espaços sociais, e assim, ressignificar seu uso nas relações conjugais.

5Considerações finais

Embora os estudos que abordem o uso da música em propostas de intervenções psicossociais com mulheres vítimas de violência sejam escassos, podemos perceber que este recurso pode dar suporte para atividades reflexivas com vista ao processo de conscientização dessas mulheres. Obviamente, que o caminho percorrido até aqui, ainda demonstra a necessidade de se pensar a música no seu “forte potencial de mobilização e agregação” (SOUZA, 2014a, p.16) de grupos e comunidades. Sendo necessários inclusive que mais estudos

empíricos sejam realizados para verificar esta possibilidade e aprofundar a relevância das contribuições do uso da música em situações de violação de direitos.

A análise do material coletado levanta a possibilidade que o uso da música tem em desenvolver valores éticos e mudanças positivas na trajetória de vida das pessoas. Cabe também à psicologia social comunitária o desafio de envolver a música no campo de suas atuações e projetos, visando assim a construção de saber acerca do potencial desta arte nas ações coletivas e no processo grupal.

Referências

ABADE, F.L. Intervenção psicossocial e atuação profissional na assistência social. In: ROMAGNOLI, R.C.; MOREIRA, M.I.C. (orgs). **O Sistema Único de Assistência Social – SUAS: a articulação entre psicologia e o serviço social no campo da proteção social, seus desafios e perspectivas**. Curitiba, Editora CRV, 2014, pp. 139-160.

ANDRADE, Rubia L. P.; PEDRÃO, Luiz J. Algumas considerações sobre a utilização de modalidades terapêuticas não tradicionais pelo enfermeiro na assistência de enfermagem psiquiátrica. *Revista Latino-americana de Enfermagem.* v. 13 n. 5 p. 737-42; setembro-outubro 2005. Dísponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a19.pdf>. Acesso em: 23 Mar 2016.

DIAS, M.S.L. A intervenção e as dimensões da práxis em psicologia social comunitária. In: In: DIAS, M.S.L.; BEATRIZ, M.Z. (orgs). **Práticas do psicólogo em políticas públicas**. Curitiba; Juruá, 2015, pp.43-58.

FIALHO, V.M. Ser professor de música em projetos sociais: aspectos da formação e atuação In: SOUZA, J. e outros (org). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, pp.123-136.

FREIRE, P. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, M. F. Q. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicol. Reflex. Crit**. 1998, vol.11, n.1, pp.175-189.

FREITAS, M.F.Q. Políticas públicas e psicologia social comunitária: interfaces e desafios. In: DIAS, M.S.L.; BEATRIZ, M.Z. **Práticas do psicólogo em políticas públicas**. Curitiba; Juruá, 2015, pp.29-41.

FREITAS, M.F.Q. Práxis e ética na psicologia social comunitária: possibilidades de transformação social na vida cotidiana. In: PLONER, K.S.; MICHELS, L.R.F.; SCHLINDWEIN, L.M.; GUARESCHI, P.A. (orgs.) **Ética e paradigmas na psicologia social**. Porto Alegre, ABRAPSOSUL, 2003.

FREITAS, M.F.Q. Tensões na relação comunidade-profissional: implicações para os processos de conscientização e participação comunitária. In: LACERDA JR, F.; GUZZO, R.S.L. **Psicologia e Sociedade: interfaces no debate sobre a questão social**. Campinas, São Paulo: Alínea Editora, 2010, pp. 83-98.

FREITAS, M.F.Q.; WEILAND, R.L. Música e projetos sociais comunitários: o que as publicações da ABEM têm revelado? In: SOUZA, J. e outros (org). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, pp.63-94.

GUZZO, R.S.L.; MOREIRA, A.P.G.; MEZZALIRA, A.S.C. Intervenção psicossocial: teoria e prática na inserção do psicólogo em instituições públicas de ensino. In: BERNARDO, M.H.;

GUZZO, R.S.L; SOUZA, V.L.T. **Psicologia Social: perspectivas críticas de atuação e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Alínea editora, 2013, pp. 69-90.

KLEBER, M. Música e projetos sociais. In: SOUZA, J. e outros (org). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, pp. 27-50.

MACIEL. E.M. A música como fator de integração social no sertão da Bahia. In: SOUZA, J. e outros (org). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, pp.95-108.

MAHEIRIE, K. A música como foco nas pesquisas: alguns acordes na partitura da psicologia social. In: ZANELLA, A.V.; MAHEIRIE, K. (orgs.). **Diálogos em psicologia social e arte**. Curitiba: Editora CRV, 2010, pp. 39-50.

MARTÍN-BARÓ, I. O psicólogo no processo revolucionário (1980). In: MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais** (tradução Fernando Lacerda Júnior). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, pp.25-29.

MONTERO, M. **Hacer para transformar: el método em la psicologia comunitaria**. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2012.

NASCIMENTO, A.D. Entre a música e a escola: um relato de pesquisa em projetos sociais de curta duração. In: SOUZA, J. e outros (org). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, pp.109-122.

RAMOS, M. E.; OLTRAMARI, L. C. Atividade reflexiva com mulheres que sofreram violência doméstica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 30, n. 2, p. 418-427, 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 dez 2016. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200015.

SÁNCHEZ, A. Técnica y política en la intervención psicosocial. In: ALFARO, J.; SÁNCHEZ, A.; ZAMBRANO, A. (orgs). **Psicología comunitaria y políticas sociales: reflexiones y experiencias**.Buenos Aires: Paidós, 2012, pp. 77-110.

SAWAIA, B.B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B.B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.99-120.

SEKEFF, MARIA L. **Da música, seus usos e recursos.** São Paulo**:** UNESP, 2002.

SOUZA, J. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: SOUZA, J. e outros (org). **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014a, pp.11-26.

SOUZA, J. Música, educação e a vida cotidiana: Apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53 p. 91-111, jul./set. 2014b. Editora UFPR

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL HOJE E SUAS INTERSECÇÕES COM AS HUMANIDADES NA PERSPECTIVA DO CEJA

Graciela Constanino (IEL-Unemat) - gracielaconstantino6365@gmail.com
Claudineia Marinho das Flores (IEL-Unemat) – neiaflores7@gmail.com
Heliz Marinna Marques Vilasboas (IEL-Unemat) – helizmarinna87@gmail.com

Resumo: Vislumbra-se comunicar um Projeto do PIBID/PED/CAC/UNEMAT realizado no CEJA Prof. Milton Marques Curvo, do município de Cáceres-MT, objetivando informar e discutir sobre a teoria e a prática da orientação profissional hoje e suas intersecções com as perspectivas do ensino na modalidade diferenciada: Ceja. Compreendendo-se que a valorização da diversidade etnicorracial e cultural na formação das humanidades devem ser pesquisadas e legitimadas. Identificar essas questões na escola é reconhecer-se como próprio sujeito construtor e intervertor na sociedade de informação. Utiliza-se de uma metodologia intervencionista que pesquisa e a extensão universitária, conforme preconiza o PIBID, utilizando-se dos instrumentos: questionários, avaliações de desempenho anuais categorizados de acordo com a maior frequência de sentidos de respostas (Bardin, 2010), jogos dramáticos do psicodrama (BUSTOS, 2008), dinâmicas de grupo, palestras, oficinas pedagógicas. Obteve-se ate o momento discussões acerca das (des) construção paradigmáticas excludentes para com as humanidades, a inserção de conhecimentos referentes as Profissões, analises de categorias de preferencias profissionais, expectativas e interesses e formas de lazer presentes na cultura dessa população.

Palavras-chave: Orientação Profissional. Humanidades. Inclusão. CEJA.

1 Introdução

Pretende-se neste artigo comunicar o trabalho realizado no EJA do CEJA Prof. Milton Marques Curvo, em Cáceres-MT, em parceria com o PIBID/PED/CAC/UNEMAT, a fim de discutir sobre as intersecções da Orientação profissional Educação de Jovens e Adultos e suas problematizações. Compreende-se que a valorização da diversidade etnorracial e cultural na formação deve ser pesquisada e legitimada. Reconhecer essas questões na escola é reconhecer-se como próprio sujeito construtor e interventor da história nesta sociedade de informação.

O Brasil é um país de extensa diversidade étnico-cultural, devido essa diversidade a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais preconiza que para a educação das Relações étnicas, as unidades de ensino apresentem uma emenda voltada para a pesquisa e interação no contexto escolar. Assim esta unidade de ensino, sendo conhecedora da realidade busca envolver seus educandos e educadores em projetos que visem não deixar que a desinformação e o preconceito caminhem juntos.

Para isso nossa equipe de dezesseis (16) bolsistas acadêmicas do curso de pedagogia, três (03) supervisoras escolares e coordenação desse Projeto do PIBID/UNEMAT/CAPES corrobora por meio de práticas inclusivas da interface Pedagogia/ Psicologia e Psicopedagogia com os profissionais da educação desta Escola, sendo-os comprometidos com a qualidade de ensino e desenvolvem nas sala de aula, através dos temas transversais como a pluralidade cultural, atividades que permitem aos educandos compreender a cidadania como forma de participação social e cultural; a posicionar-se de modo crítico e construtivo diante de atitudes preconceituosas, a conhecer características sociais, materiais e imateriais e culturais, valorizando as culturas existentes em nosso país e respeitando a pluralidade cultural.

Pois, conforme Helena Theodoro (2005: 83 apud Kabengele) "a pluralidade faz surgir um pais feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindos de tradições diversas (...)" formam a cultura brasileira, e o negro é parte desse fazer no Brasil "a população afro-descendente tem características culturais marcantes e peculiares, que precisam ser mais estudadas e entendidas já que a contribuição dos inúmeros países africanos é significativa para todos os setores da vida brasileira.

A escola deve estimular o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem pra a produção de conhecimentos, partindo da cultura dos estudantes, da cultura local para que o ensino seja utilitário e estabelecendo diálogo com outras culturas. Não se pode negar também que os saberes tradicionais e os costumes passados e perpetuados através das gerações, historicamente constituídas.

Essa população vulnerável sócio-culturalmente, por serem estudantes de parcos recursos, do ponto de vista psicológico enfrenta um embate ainda mais desafiador que a escola pública uma vez que, sofreram uma desvalorização no processo de construção identitária devido ao mecanismo de exclusão que sonda os menos favorecidos sócio- economicamente, sendo-os vitimados por uma construção histórico-cultural de impossibilidades diversas, especificamente, de acesso anterior ao processo de escolarização do ensino, e de acordo com o no Projeto Político Pedagógico do EJA, em fóruns e seminários de discussões, identifica-se uma população historicamente excluída, e que são funções "reparadora, equalizadora e qualificadora" do Estado, ou seja, promover o acesso a essa população, ao processo de escolarização, para tentar minimizar o processo histórico de exclusão desses sujeitos, utilizando-se de diversas práticas pedagógicas diferenciadas que buscam melhor atingir e motivar seus alunos no desenvolvimento de habilidades e aprendizagens em geral (Livros Didáticos do Ceja/MEC).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Ceja, trata-se do desenvolvimento de uma formação inclusiva e de identidades dentre outras especificidades: de sujeito críticos, reflexivos, cooperativos, democráticos e autônomos, não alheios à sociedade e que valorizem a sua própria cultura local, para que dessa forma, tornem-se cidadãos capacitados para interpretar a sociedade e a cultura nas quais estão inseridos, primando pelo respeito às diversidades.

Nesse sentido esse Projeto do Pibid/Pedagogia/Cáceres atendendo ao tripé ensino-pesquisa e extensão, colabora para novos vislumbres no processo de profissionalização dessa população e por meio de uma metodologia específica, objetiva minimizar a dúvida do jovem estudante da EJA no processo de escolhas ou (re) escolhas profissionais, para que sejam mais assertivas e prazerosas diante do cenário local e regional, de escassas oportunidades de empregos.

A Educação Profissional hoje ao remodelar-se e adaptar-se ao ensino-aprendizagem para melhor (re) adaptar-se e popularizar-se ao mercado global toyotista, de relações humanas horizontais, isto é, mais autênticas, sinceras, flexíveis e transparentes, objetiva intervir internacionalmente desde a educação infantil ao ensino médio, conforme já com os países europeus, tais como a Alemanha, a Itália e a França, para o direcionamento dos alunos de acordo com aptidões e capacidades nas diversas ciências. Conforme Bernard Jenschke, presidente da Associação Internacional de Orientação Profissional "hoje ela ainda é uma importante maneira de dar suporte aos indivíduos para gerenciar suas vidas e carreiras" (2002, p. 23) em conivência com suas habilidades construídas sócio-culturalmente e escolhas mais bem satisfeitas e prazerosas.

E, esse Projeto oriundo do Projeto-tese da autora está possibilitando por meio dos instrumentos mediadores para o processo de aquisição da Profissionalização um dos objetivos do CEJA, atingir seus propósitos de além de colaborar com a qualidade de ensino nessa modalidade o de proporcionar um maior conhecimento sobre as profissões e o processo de escolhas das profissões.

Nessa perspectiva, identificou-se que os instrumentos utilizados até o momento, a saber, questionários investigativos, palestras sobre as profissões, jogos dramáticos, dinâmicas de grupo, oficinas dirigidos ao processo de escolha profissional, as avaliações de desempenho anuais e diálogos e reflexões na temática Educação profissional nessa Escola de modelo diferenciado de Ensino, de acordo com dados categorizados de acordo com a maior frequência

de sentido das respostas" (BARDIN,2010) estão oportunizando um contato maior com a realidade do mundo de trabalho atual. Como também uma maior compreensão acerca dos anseios, sonhos e expectativas da criança, do jovem e dos adultos dessa realidade, ampliando percepções acerca do processo educacional do EJA como um todo, isto é inclusivo e profissionalizante.

A partir dos resultados parciais alcançados observa-se hoje que houve uma otimização de novas práticas pedagógicas para a formação profissional tanto dos acadêmicos/ bolsistas quanto dos alunos do Ceja. Sendo que, as avaliações são satisfatórias e denotam credibilidade e uma otimização de discussões e reflexões nas escolas na perspectiva de contribuir para os objetivos da EJA e sua educação inclusiva, assim como promover possibilidades de escolhas mais assertivas e de (re) construção do complexo espontaneidade/ criatividade, de valorização humana e legitimação da igualdade social.

2 Desenvolvimento

Hoje vislumbra-se a Orientação Profissional, conforme Constantino (2009) enquanto formação, como um eixo educativo desde a educação infantil ao ensino médio rumo a escolhas profissionais mais bem adaptadas a cultura do adolescente, já que cumpre o papel de "orientar", "ajudar" pessoas em suas escolhas profissionais, nas decisões de curso e ocupações geradoras do auto sustento, da realização pessoal e a assumirem tarefas na vida adulta menos duvidosas e sim, prazerosas.

Diante dessas perspectivas, identificou-se até esse momento de três anos de execução desse Projeto na Escola "Milton Marques Curvo" (CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos), que há uma necessidade e expectativa de continuidade do Projeto, pois nas avaliações dirigidas aos gestores, compreendeu-se que devido as intervenções das palestras nas escolas para professores e técnicos, jogos dramáticos e brincadeiras outras práticas diferenciadas, tais como visitas aos laboratórios e salas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), dinâmica de grupo, oficinas pedagógicas em eventos locais e regionais, revistas e murais com explicações sobre as Profissões dentre outras, têm ocasionado uma otimização da temática como um todo.

Foi identificado nas Categorias de Análises (BARDIN, 2010) por ocasião da pesquisa-tese[1] que norteou a confecção esse Projeto, que há uma desconsideração por parte das políticas públicas quanto a Educação Profissional em nosso país hoje, restringe-se ao âmbito privado, em clinicas de psicologia, escolas particulares e cursinhos vestibulares em um formato elitista e psicométrico, um modelo distante da educação como um todo e do novo formato da Orientação profissional, na qual segundo Ferreti (1997) hoje o desenvolvimento profissional caracteriza-se como resultante da interação das experiências vividas e das solicitações da cultura e da história.

Tal descaso em longo prazo tem distanciado ainda mais o jovem de sua escolha de profissão e as escolas de maneira geral não oportunizam uma efetiva discussão e reflexão sobre a Profissão e o exercício profissional, as habilidades necessárias a cada profissão, e a satisfação e contentamento em exercê-las, uma vez que as escolhas errôneas geram insatisfação pessoal e profissional, com o tempo e em uma esfera mais ampla, desvaloriza-se ainda mais o trabalhador brasileiro, comprometendo-lhe a saúde, pois escolhas assertivas favorecem a satisfação pessoal e profissional, gerando prazer e contentamento no exercício profissional (CARVALHO, 1995); já trabalhadores insatisfeitos consideram suas atividades enfadonhas e entediantes e, muitas vezes, em função disso, se deprimem e adoecem.

Segundo Arantes (2002) sobre a Orientação Profissional atualmente, reformula-se, se transforma revendo seus paradigmas e reorganizando suas técnicas e procedimentos, reorganiza seus critérios de maturidade para as escolhas profissionais baseados nas características de personalidade, tais como a determinação, a responsabilidade, a autonomia, o autoconhecimento, conhecimento da realidade educativa e sócio-profissional, e também inclui outros conforme solicitação do mercado — a flexibilidade, a resiliência sendo-a a capacidade de auto superação de problemas e está relacionada com a autoestima, a valorização pessoal e profissional, as relações humana horizontais: sinceras, autentica e transparentes.

Hoje, há um aumento significativo de novas profissões no mercado devido as rápidas transformações globais, confundindo e causando mais dúvida na escolha da profissão, diante das tantas novas existentes. A teoria da Psicologia pioneira e "de ponta" que mais atende a necessidade do mercado toyotista de relações humanas horizontais, isto é, transparentes,

[1]Doutora em Educação, linha de pesquisa: Psicopedagogia, Àrea: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação/Sub-área: Psicologia Genética e Educação do PPGEDU-Faculdade de Educação/Unicamp/Universidade de Campinas-SP.

sinceras e flexíveis em que se possibilita reflexões e discussões grupais nessa temática é o *Psicodrama,* utilizando-se dos jogos dramáticos voltados para a orientação profissional.

A Orientação Profissional hoje, no mundo 'globalizado" é necessária desde os primeiros anos da escolarização, pois cumpre o papel de "ajudar", "mediar" as decisões de cursos, as ocupações geradoras de auto sustento, a realização pessoal, uma formação de identidade profissional mais satisfeita e competente, e nesse sentido faz-se um trabalho de psicoprofilaxia.

A psicoprofilaxia pode ser compreendida como uma atividade balizada "na análise psicológica e mediante o emprego de recursos e técnicas da psicologia, procurando desenvolver as potencialidades do ser humano, seu amadurecimento como indivíduo e, finalmente suas felicidades" de acordo com BOHOSLAVSKY (2003, p. 11).

Quanto a globalização (SANTOS, 2006), produz uma massificação cultural, um descentramento de sujeito (HALL, 1999) e com a diluição das fronteiras culturais, as identidades ficam homogêneas, distanciam-se das origens, das raízes e são subjetivadas de acordo com o consumo ditado pela órbita do mercado (GUATARRI E ROLNIK, 2000) Toyotista, com a produção no "just in time", a terceirização da mão de obra, o trabalho em equipe e a horizontalização das relações humanas.

Políticas públicas direcionadas à Orientação Profissional, informando as novas profissões, incentivando diálogos, reflexões e eixos teóricos e práticos direcionados a sanar a dúvida do jovem diante da escolha de profissão, minimizam a desinformação na realidade local, em que há parca discussão sobre o assunto Orientação Profissional. E, quando há vislumbres nessa área, ocorre apenas no último ano do ensino médio de acordo com os dados coletados na tese-pesquisa que norteou esse Projeto do PIBID/UNEMAT/CAPES. Assim, a dúvida e o descontentamento relativo as escolhas profissionais de jovens universitários têm causado evasões em cursos da Universidade de Mato Grosso.

Concomitante a essas ideias, este Projeto intervém no âmbito psicopedagógico, subsidiandoas discentes Pibidianas da Pedagogia do Campus de Cáceres/Unemat e futuras professorasem conhecimentos referentes ao processo de formação inclusiva e de profissionalização, da formação da identidade hoje, por meio da proposição e não impondo atividades, sempre permitindo escolhas e opções, auxiliando por meio das práticas psicopedagógicas diferenciadas, por exemplo, os jogos psicodramáticos, as dinâmicas de grupos, os questionários investigativos, palestras informativas dentre outras citadas, um

centramento do sujeito, a partir da consciência de si, do outro,da valorização humana, da motivação para um vislumbre de ingresso em uma Universidade, do desenvolvimento do complexo espontaneidade/criatividade, características necessárias e coniventes aos objetivos do PPP (Projeto politico e pedagógico do Ceja “Prof. Milton Marques Curvo).

Tais objetivos no que tangem a aceitação da diversidade cultural atingem diretamente a (des) construção paradigmáticas excludentes para com as humanidades colaborando com transformações inclusivas de sentidos e significados na compreensão das diferenças étnico raciais, nas relações dos diversos gêneros, das diversas religiões e toda a mestiçagem cultural brasileira, por meio de práticas pedagógicas e interdisciplinaridades, em que esse Projeto do Pibid soma saberes e práticas necessárias tanto para a discussão e reflexão acerca das humanidades diversas no Ceja, para as discentes/ estagiarias do Curso de Pedagogia como também com práticas da teoria da psicologia: Psicodrama voltadas para o processo de profissionalização.

O psicodrama pedagógico também esta presente nos livros didáticos da Eja para auxiliar nas intervenções pedagógicas dirigidas no processo de profissionalização de sua educação inclusiva, colaborando uma formação humana diferenciada, por meio de conhecimentos do teatro espontâneo (MORENO, 1993) e dos jogos dramáticos (BUSTOS, 2005) .

Utilizando-se da interpretação, expressão corporal, a entonação da voz, a interação social, jogos dramáticos de mimicas, jogos de socialização, de desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade, dramatizações, alguns dos principais elementos do teatro, ou seja, os elementos narrativos de expressões verbais e não-verbais de uma história, um fato, uma situação no momento atual, em que se possa realizar uma intervenção cênica do problema, seja com relação ao processo ensino-aprendizagem ou nas dúvidas quanto as escolhas profissionais e o mundo do trabalho.

Em meados do século XX, o médico romeno Jacob Levy Moreno (1889-1974), apropriou-se desses elementos do teatro e os ampliou para o uso terapêutico. Surgiu, assim, o psicodrama. O psicodrama é um método que visa à investigação e ao tratamento de indivíduos com distúrbios psicológicos. Ao criar o psicodrama, MORENO (1993) defendia que o teatro poderia auxiliar as pessoas em tratamento psicológico a permitir-lhes entrar em contato com seus conflitos internos, compreendendo-os melhor e os resolvendo.

Na técnica desenvolvida por Moreno (1993), um grupo de atores, com a orientação de um terapeuta ou psicopedagogo compartilha suas histórias e escolhe um tema para ser dramatizado, O próprio grupo participa da encenação, interpretando papéis diversos e compondo personagens da história de vida dos próprios participantes, culminando em técnicas desenvolvidas por BUSTOS (2005).

Metodologicamente, esse Projeto atende ao tripé Universitário: ensino, pesquisa e extensão, utilizando-se de pesquisa qualitativa e intervencionista em que no âmbito do ensino e da pesquisa, de leituras de textos das áreas da Pedagogia, Psicologia, Psicodrama e Psicopedagogia, com reflexões e discussões o Ceja e sua educação inclusiva e também a divulgação das profissões e suas funções, o processo de profissionalização no mercado atual, a orientação profissional hoje, como também atividades intervencionistas em salas de aula da Eja com jogos dramáticos da teoria do psicodrama, dinâmicas de grupo, palestras e oficinas pedagógicas, na perspectiva de informar e orientar melhores e mais bem adaptadas e menos errôneas escolhas profissionais.

Por meio do instrumento do Questionários sobre as escolhas de profissões e da realização de Avaliações anuais dirigidas aos gestores que foram codificados de acordo com maior "núcleos de sentido" de Bardin (2010), identificou-se Categorias de analises que possibilitaram a compreensão das escolhas pessoais e profissionais de expectativas e preferencias da população da EJA.

Nos dados de maiores frequências obtidos nos questionários foram investigados e percebidos de acordo com as seguintes Categorias: Cursos Universitários e profissionalizantes; Interesses, expectativas e lazer; Locais de lazer, de maiores escolhas, obtendo como resultados: o de Computação, de direito, de medicina, de enfermagem, de pedagogia, de administração de empresas e o da academia da polícia militar (PM). E os Profissionalizantes: de informática, de Modelo, de Jogador de futebol, de Motorista, de promotor de vendas e Sistema de informação. Já nas categorias referentes aos Interesses, expectativas e lazer: obteve-se o Futebol, o basquetebol, a natação, o balé, a música, os jogos e vídeo games, o desenho gráfico os exercícios físicos, as atividades artísticas, e a confecção de artesanatos, as maiores escolhas. Por fim, os Locais de lazer, os de maior frequência foram a praça Barão do Rio Branco, o cinema, o Rio Paraguai.

Quanto as análises obtidas nas avaliações dos gestores na Coordenação de Área Pedagogia/Unemat e Coordenadoria Geral do PIBID/UNEMAT/CAPES demonstraram

satisfação por esse Projeto em Orientação Profissional, sendo-o oportuno no momento histórico do mundo dito ‘globalizado’ (SANTOS, 1999) mas excludente aos de pouco acesso a mídia globalizada e têm colaborado com conhecimentos teóricos e práticos a respeito da diversidade, da adolescência, da identidade em tempos globais, educação inclusiva, como também com intervenções extensionistas que sensibilizam as relações interpessoais e atentam para as Profissões tais como, as brincadeiras com jogos dramáticos do Psicodrama e dinâmicas de grupo, oficinas pedagógicas, palestras, murais informativos, folders e Cd-room voltados para conhecimentos sobre Orientação Profissional.

3 Conclusões

Esse trabalho visa divulgar um Projeto do PIBID/PED/CAC na temática Orientação Profissonal informando suas intersecções com o Projeto Politico Pedagógico do CEJA (Centro Educação de Jovens e Adultos) conforme as perspectivas didáticas-pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (Ministério de Educação e Cultura). Compreendendo-se que a valorização da diversidade etnorracial e cultural na formação de atuais e futuros profissionais da educação deve ser problematizada e legitimada. Uma vez que, identificar essas questões na escola é reconhecer-se como próprio sujeito construtor e interventor da história nesta sociedade de informação da “ (HALL, ...era das incertezas” .

Para a efetivação dessas proposições há nesse Projeto do PIBID/UNEMAT/CAPES uma equipe de dezesseis (16) bolsistas acadêmicas do curso de pedagogia, três (03) supervisoras escolares e uma coordenadora, intervindo por meio de uma teoria e prática inclusivas da interface Pedagogia/ Psicologia e Psicopedagogia na formação discente, nas salas de aula de alunos e aos profissionais da educação desta Escola.

Identificou-se que há um comprometimento com a qualidade de ensino e desenvolvido nas sala de aula, uma vez que houve leituras e discussões sobre os temas transversais dos PCNs sobre a pluralidade cultural presente no público-alvo dessa modalidade de ensino: EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que as atividades realizadas permitem aos educandos compreender o conceito e o exercício da cidadania como forma de participação social e cultural; a posicionar-se de modo crítico e construtivo diante de atitudes preconceituosas, a (re) conhecer e valorizar as características sociais, materiais e imateriais das

culturas existentes em nosso país respeitando a pluralidade cultural e os princípios de igualdade de direito.

O Brasil é um país de extensa diversidade étnico-cultural, devido essa diversidade a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam que hajam nas unidades de ensino do Ceja emendas voltadas para pesquisas e interações interdisciplinares no contexto escolar para uma educação inclusiva, portanto de aceitação e respeito, nas Relações étnicas, de gênero e de religião.

Dessa maneira, a partir dos resultados obtidos até o momento torna-se significativa essa divulgação para potencionalizar as intersecções na teoria e prática da orientação profissional nas perspectivas educacionais inclusivas do Ceja que atendem jovens e adultos em período de profissionalização.

A orientação profissional hoje remodela-se para atender o processo de ensino-aprendizagem (Ferreti,1997) e com esse modelo este Projeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência) vislumbra informar na teoria e na prática intervenções dirigidas ao processo de escolha profissional de acordo com a área de preferencia, de expectativa, como em países europeus, para que a profissão escolhida seja prazerosa e que promovam a realização pessoal e profissional, pois as desprazerosas e frustrantes podem ocasionar evasões dos cursos profissionalizantes e Universitários.

Através dos instrumentos interventores do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme preconiza o Programa, tais como os questionários, as avaliações anuais aos gestores, a pesquisa bibliográfica e as intervenções de jogos dramáticos (Moreno, 1993) e dinâmicas de grupo, e as palestras, promovem a discussão e reflexão de textos de interfaces Psicologia/Pedagogia e Psicopedagogia, oportunizando o conhecimento das profissões, a conscientização de si e da realidade, o centramento do sujeito, o aumento da auto-estima e consequente valorização humana e também a aquisição de autonomia e o desenvolvimento do complexo espontaneidade/criatividade.

Os dados obtidos nos instrumentos da pesquisa Categorizaram dados informados nos questionários obtiveram-se nas analises das Categorias dos Cursos de preferencias e de maior frequência de respostas foram nos Cursos Profissionalizantes: os de Informática, promotor de vendas, modelo, jogador de futebol, cabeleireiro (a) como também os universitários de direito, enfermagem, pedagogia e o da academia da polícia militar (PM).

Nnas Categorias referentes aos interesses, expectativas e lazer, as respostas de maiores frequências foram as atividades ao ar livre, os exercícios físicos, as atividades artísticas, as atividades envolvendo práticas manuais (artesanatos), sendo obtidos também dados sobre os locais de acesso de maior preferencias, sendo-os: a praça Barão do Rio Branco, o cinema e campo de futebol.

Nas análises obtidas nas avaliações dos gestores na Coordenação de Área Pedagogia/Unemat e Coordenadoria geral do PIBID/UNEMAT/CAPES demonstraram satisfação por esse Projeto, em relação à temática Orientação Profissional, sendo-o oportuno no momento histórico do mundo dito 'globalizado' (SANTOS, 1999) e apresentando conhecimentos teóricos e práticos a respeito da diversidade, da adolescência, da identidade em tempos globais, exclusão e educação inclusiva, como também brincadeiras e jogos, oficinas pedagógicas, palestras, e outras práticas diferenciadas., como também esse Projeto do Pibid, as analises identificaram que proporciona a aproximação e parceria da Universidade do Estado de Grosso e o Ceja.

Nas avaliações do trabalho desenvolvido até o momento, se identificou que os gestores do Ceja relataram "com maior frequência de sentidos nas respostas" (BARDIN, 2010) que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece oportunidade de vivenciar, refletir, questionar sobre o tema "Orientação Profissional". Sendo possível perceber que as atividades desenvolvidas por esse Projeto neste ambiente escolar, além de informar conhecimentos sobre as Profissões objetiva também a longo prazo minimizar escolhas profissionais errôneas que oneram os gastos públicos.

De acordo com relatos das bolsistas estagiárias esta possibilitando uma melhor formação acadêmica, como também uma maior compreensão acerca dos anseios, sonhos e expectativas do jovem adolescente hoje em tempos de globalização com relação a profissão do futuro e a (re) construção do conhecimento na temática Orientação Profissional.

Ainda sobre os instrumentos do Projeto em comento, os dados obtidos sugerem que promove-lhes a oportunidade de discussão e reflexão acerca da formação de professores hoje, no mercado multifacetado de novas profissões e de futuras escolhas profissionais, mais conscientes e autônomas, tanto para as bolsistas-discentes do curso quanto ao alunos da Escola de jovens e adultos.

Em feixe inicial, o Projeto está atendendo a expectativa e a necessidade da comunidade, conforme as primeiras avaliações e questionários demonstrando sua relevância

científica. Fundamentando-se na formação da ‘condição humana, no autoconhecimento, na auto-superação, e na valorização humana, isto é, na consciência de sí e dos outros, do desenvolvimento do complexo espontaneidade/criatividade e do papel social e inclusivo da modalidade diferenciada de ensino CEJA.

Esse Projeto intervencionista inovador é uma colaboração para a maximização dessa área do conhecimento e conforme a pesquisa, tem sido relevante para a formação discente das bolsistas/estagiárias da Pedagogia, para os alunos das escolas e para a Educação profissional como um todo, devido sua ação psicoprofilática na formação dos alunos do ensino fundamental e médio da EJA, ou seja, de cunho preventivo e informativo dirigidos aos futuros trabalhadores dessa Escola, na expectativa de escolhas menos errôneas e mais prazerosas.

A divulgação desse Projeto do PIBID/CAPES faz-se necessária, pois conforme o Ministério da Educação e Cultura – MEC, o crescente número de evasões nos cursos universitários, gerados pelas escolhas errôneas, oneram sobremaneira os gastos públicos. Nessa perspectiva, o Projeto terá continuidade até o ano letivo de 2018, data em que completam os quatro anos previstos para o seu desenvolvimento e execução.

Compreendeu-se que por meio da demanda social identificada no CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” que há uma expectativa de práticas pedagógicas diferenciadas do Projeto, vislumbrando escolhas profissionais mais assertivas do futuro profissional e, dessa maneira, uma tentativa de em longo prazo, contribuir com a minimização das evasões nos cursos e o impacto orçamentário administrativo, em função das vagas ociosas.

Finalizando também por meio das avaliações dirigidas aos professores e gestores das escolas e do PIBID/UNEMAT/CAPES percebeu-se que esse Projeto promove a aproximação, a parceria entre a Escola e a Universidade, bem como uma otimização da área de Orientação Profissional na Educação.

Essa população vulnerável sócio-culturalmente, por serem estudantes de parcos recursos, do ponto de vista psicológico enfrenta um embate ainda mais desafiador que a escola pública uma vez que, sofreram uma desvalorização no processo de construção identitária (Rolnik, 2000) devido ao mecanismo de exclusão que sonda os menos favorecidos sócio-culturalmente sendo-os vitimados por uma construção histórico-cultural de impossibilidades diversas, especificamente, de acesso anterior ao processo de escolarização do ensino, e de acordo com o no Projeto Político Pedagógico do EJA, em fóruns e seminários de discussões,

identifica-se uma população historicamente *excluída*, e que são funções "reparadora, equalizadora e qualificadora" do Estado, ou seja, promover o seu acesso.

A ação dramática presente nos Jogos da teoria do Psicodrama utilizados também pelo Livros didáticos/MEC do CEJA, objetiva promover uma formação teórica na temática e também uma prática de intervenção, em que possibilite-se o desenvolvimento do complexo espontâneo-criativo dos alunos e discentes/estagiários, harmonizando e auxiliando a (re) organização interna, consciência de si e do outro, isto é, o centramento de sujeito e sua valorização cultural.

Observa-se também que com a experiência grupal vivenciada pelas bolsistas/estagiárias desse Projeto do PIBID e pelos alunos por meio dos jogos dramáticos da Teoria do Psicodrama, dinâmicas de grupo, oficinas pedagógicas e palestras, balizamnovos conhecimentos, novos valores, hábitos, costumes e identificações, se auto definem, aprendem a desempenhar novos papéis sociais e profissionais, sem perderem os significados culturais locais, uma vez que são valorizados em sua próprias brincadeiras e jogos, em suas tipicidades, em sua cultura.

Finalizando, observou-se que esse Projeto PIBID/CAPES/PROEG/UNEMAT em que trilha por paradigmas solidários, interativos e emancipatórios e inclusivos faz-se conivente com os do CEJA e que também que a temática Orientação Profissional, está sendo otimizada também em discussões com os professores e gestores no EJA "Prof. Milton Marques Curvo", por meio das palestras e oficinas pedagógicas em eventos locais, assim como as visitas a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) condições necessárias para que fomente-se a Orientação Profissional e que os conhecimentos sejam multiplicados, nas escolas, na comunidade acadêmica, no município, e onde tais saberes forem necessários.

Referências

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio; *et al.***Adolescência normal**: **um enfoque psicanalítico.** Tradução de Suzana Maria Garagorey Ballve. Porto Alegre: Editora Artmed, 1981.

ARANTES, Valério José. **Psicodrama e orientação profissional**. Campinas, São Paulo: Tese de Livre Docência. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2002.

ASSIS, S.G. **Resiliência**: Enfatizando a proteção dos adolescentes (UNICEF). Porto Alegre: Editora Artimed, 2006. 144 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luiz Antero Neto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977. 225 p.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica.** Tradução de José Maria Valeije Rojart. 11 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.

BUSTOS, Dalmiro M. Psicodrama: aplicações da técnica psicodramática. Tradução Lucia Neves e Ruth Reijtman. Terceira edição revisada e ampliada. São Paulo: Ágora, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2008.

CARVALHO, J. Maria Margarida M.J. **Orientação profissional em grupo**. Campinas. São Paulo: Editora Psy, 1995.

CASTANHO, G.M.P. **O adolescente e a escolha profissional**. São Paulo, Ed. Paulineas, 1998.

CONSTANTINO, Graciela. **Teoria e prática em orientação profissional**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP: 2009.

_____. **As articulações sociopsicopedagógicas entre as culturas da criança pantaneira e da escola: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2001.

_____. **Teoria e Prática em Orientação Profissional em tempos de globalização**. Revista da Faculdade de Educação. Unemat/Cáceres-MT, v. 20, ano 11, jul/dez. 2013. ISSN 1679.4273. (IP)

EJA Moderna: **Educação de Jovens e Adultos**/ organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virgínia Aoki- 1. Ed- São Paulo: Moderna, 2013.

ERIKSON, Erik. H. **Identidade, juventude e crise;** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

FERRETI, Celso. Uma nova proposta de orientação profissional. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogiadaautonomia**. 25ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões.** 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. (Livros Técnicos e Científicos) 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LCT

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3ª edição. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.

JENSCHKE, Bernhard. **Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional**. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (orgs.); *et al.*: **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2002.

LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (orgs.); *et al.***Técnicas e jogos grupais para utilização em orientação profissional**. In: **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2002.

MORENO, Jacob Levi. **Psicodrama** (Tradução de Álvaro Cabral). 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

ROLNIK,S;LINS;D.(orgs.);etal.**Culturaesubjetividade**:saberesnômades.Campinas,SãoPaulo :EditoraPapirus,2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SANTOS, Boaventura. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

PESQUISA COM O MÉTODO PSICANALÍTICO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Pedro Felipe Furlaneto Nava (PPGPSI/UFMT) – pedrofelipen@outlook.com

Vera Lúcia Blum (UFMT) – verablum@terra.com.br

Resumo: Este ensaio discute as bases epistemológicas paa a pesquisa com o método psicanalítico. São abordadas as críticas e comentários dos filósofos da ciência Karl Popper e Thomas Khun sobre a teoria e métodos psicanalíticos, sobretudo aquelas que dizem respeito à refutabilidade e falseabilidade do conhecimento. Passando pela formação médica e científica de Sigmund Freud na Universidade de Viena e seus estudos posteriores com Charcot e Breuer, discutimos as bases e concepções da pesquisa com o método psicanalítico procurando compreender como o discurso da Verdade amalgado ao discurso científico se reflete nas pesquisas realizadas com o método psicanalítico, sobretudo em programas de pós-graduação em psicologia.
Palavras-chave: Psicanálise. Epistemologia. Metodologia.

1 Introdução

Este pequeno ensaio visa discutir as questões epistemológicas relacionadas à pesquisa psicanalítica. A psicanálise constitui-se como campo de conhecimento na virada do século XIX para o século XX e surge como força contrária aos estudos psicofísicos e ao laboratório de Wundt em Liepzing. A psicanálise rompe com o dualismo descartiano propondo um novo paradigma de compreensão e investigação dos processos mentais, ancorando-se sobretudo no conceito de conflito entre diferentes instâncias psíquicas qualitativa e constitutivamente inconscientes, ou seja, sem acesso direto à consciência. O aforismo freudiano de que o eu não é senhor de si, exemplifica a base sobre a qual a psicanálise se constitui. A inovação da teoria e do método psicanalíticos representaram impactos tão fortes na cultura que não passaram desapercebidos entre os filósofos da ciência. Entre discussões sobre a cientificidade ou não da psicanálise, uma das inúmeras críticas veio de Karl Popper acerca da forma como a psicanálise construía conhecimento. Pela lógica Popperiana, a psicanálise não poderia constituir conhecimento científico pela dificuldade de aderir à falseabilidade (Silvino, 2013). Em Oliveira (2012) podemos encontrar algumas considerações sobre a crítica de Popper à psicanálise:

> As objeções que Popper faz à cientificidade da psicanálise são compatíveis com os pontos de vista que desenvolve no que consideramos a primeira fase de sua epistemologia. Estava então voltado para o estabelecimento de um critério de demarcação entre ciência e pseudociência, servindo a psicanálise – assim como a astrologia – como um bom exemplo da segunda (pseudociência), sobretudo por não

> oferecer possibilidade de ser testada por algum enunciado básico que a refutasse. Não teria a psicanálise previsões arriscadas que pudessem servir como experiências cruciais refutadoras. Além do mais, o que insinua na crítica às observações clínicas é que estas não só seriam teorias que interpretariam os dados, mas que, na melhor das hipóteses, cairiam nos velhos vícios dos processos indutivos. (...) Está também implícito na primeira objeção – "excessiva capacidade explicativa" – o uso de hipóteses ad hoc pela psicanálise, pois, só assim poderia explicar tantos fenômenos. O uso de tal tipo de hipótese (ou seja, hipóteses auxiliares que não podem ser testadas independentemente) imunizaria a teoria psicanalítica de qualquer refutação. (p.74)

Oliveira (2012) consegue resumir a principal crítica que a psicanálise recebe enquanto campo produtor de conhecimento. Curiosamente, Freud teve uma formação científica clássica enquanto médico neurologista. Isso se refletiu na psicanálise em um intenso rigor metodológico, que culminou na fundação e organização da Associação Psicanalítica Internacional em 1910, como organização que cuidava do saber psicanalítico, nessa época já bastante difundido e sofrendo, ao que considerava Freud, distorções.

2 Desenvolvimento

As inquietações de Freud deram-se no âmbito justamente da falha do modelo teórico-explicativo da etiologia da histeria. As histéricas de Charcot não apresentavam traços ou lesões fisiológicas que pudessem explicar as disfunções e manifestações somáticas daquilo que convencionava-se denominar histeria. O interesse de Freud partiu da constatação de que as lembranças evocadas por meio do método hipnótico eram da ordem de vivências traumáticas. Ao rememorá-las, as pacientes livravam-se dos sintomas histéricos.

Posteriormente, por divergências teóricas entre Breuer e Freud, os caminhos do pai da psicanálise afastaram-se dos do médico austríaco. Freud pode dar continuidade aos estudos da histeria pela perspectiva do tratamento com palavras abandonando a técnica da hipnose. A formação médica de Freud influenciou fortemente seu pensamento que afirmava que a psicanálise era uma ciência natural, tendo ligações com a fisiologia mecanicista e uma biologia funcionalista (Figueiredo, 2014; Bianco, 2003).

Para além disso, a psicanálise recebeu influência de paradigmas românticos de movimentos científicos. Isto quer dizer que a psicanálise também ocupou-se dos sentidos, das interpretações dos fenômenos. Há uma aproximação entre ideais funcionalistas e românticos,

pois ao mesmo tempo em que Freud diz que o conflito psíquico é estruturante e constituinte da psiquê, também diz que há uma função na expressão desse conflito (Figueiredo, 2014).

Concomitante ao tratamento dos pacientes por meio de uma escuta diferenciada, Freud construía a teoria psicanalítica com base nas evidências e dados desses atendimentos. A teoria psicanalítica foi constituída por meio de estudos de caso, de caráter eminentemente qualitativo. A lógica Freudiana de construção do conhecimento partia do caso individual para a compreensão do universal da cultura e constituições humanas. O mérito estava em universalizar as estruturas psíquicas e particularizar como essas estruturas se expressavam por meio dos sujeitos em suas singularidades. Vemos aí novamente, a tentativa de aproximação de forças citadas anteriormente. De um lado algo universal compartilhado pela espécie humana, de outro, as expressões individuais desse universal.

Há que se considerar também que a ciência é um discurso, tal qual o discurso religioso ou do senso comum, no sentindo de ofereceram interpretações e leituras de realidades e fenômenos cotidianos. O que a difere das demais é a estruturação desses discursos e os alvos dele. Diferentemente de Karl Popper, Thomas Kuhn (apud Francelin, 2004) afirma que "a ciência se desenvolve a partir de revoluções científicas que ocorrem em intervalos específicos (geralmente grandes) de tempo" (p.31). O pensamento de Khun também vai dizer que a ciência é um discurso que se legitima por meio da aceitação do grupo.

Neste momento podemos apontar para duas direções, de um lado temos os filósofos da ciência teorizando e debatendo as questões referentes aos modos de produção do conhecimento científico, exemplos desses pensadores são Renné Decartes, Bacon e Emmanuel Kant que lançam luzes e bases para se pensar quais caminhos se caracterizam como ciência ou não. Em outra direção, temos a psicanálise enquanto teoria e campo de conhecimento, com seu sistema de produção de conhecimento. E a questão do método psicanalítico e a pesquisa em psicanálise são, hoje, questões que parecem gerar mais repercussão entre os próprios pesquisadores psicanalistas do que a grupos externos. Exemplo disso, tem sido a produção psicanalítica acerca das bases e modelos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em psicanálise (Bianco, 2003; Sisson, Winograd, 2010; Lustoza, Oliveira, Mello, 2010; Coelho e Santos, 2012; Minerbo e Figueiredo, 2006). z

O que Bianco (2003) traz como contribuição é que a pesquisa em psicanálise é forjada em meio a constituição histórica da própria teoria psicanalítica, fazendo com o método de

pesquisa possua uma especificidade. Mas juntamente a isso, também tem no horizonte o rigor que todas as pesquisas científicas prescindem.

Como fora comentado acima, dentro do movimento psicanalítico parece haver uma forte discussão acerca das questões epistemológicas e metodológicas concomitantes ao estatuto científico da teoria. Essas discussões, mais que atuais, iniciam-se junto com o nascimento da psicanálise. Tal qual aponta Bianco (2003) as discussões dividiam-se entre os estudos da eficácia da psicoterapia psicanalítica. Os vieses desses estudos e discussões eram claramente empiristas-pragmáticos, tendo como proeminentes os teóricos de tradição anglo-saxônica. De outro lado encontraremos a discussão acerca do estatuto científico da psicanálise. Essa questão remonta desde A Interpretação dos Sonhos, quando a obra de Freud foi acusada de ficção, literatura. Traduzindo: não científica. A discussão sobre a cientificidade ou não da obra freudiana nunca se esgotou, inclusive será retomada adiante.

Para tanto pretendo apontar como essa discussão se insere dentro de um modelo de pesquisa qualitativo que faz uso de amostragem por conveniência e estudos de caso para compreensão de fenômenos. A pesquisa qualitativa é aquela em que são priorizados a compreensão dos fenômenos e seus sentidos em detrimento das que buscam generalização e descoberta de leis universais. O estudo de caso é uma ferramenta metodologia de pesquisa qualitativa que é apontada por Yan (1990) como a que atende as necessidades de pesquisa quando se tratam de questões atuais sobre as quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre variáveis. Nesse sentido, uma proposta de pesquisa para a pós-graduação, sobretudo para cursos de mestrado, que faça uso do estudo de caso deve ter uma amostra pequena, visto que grandes amostras podem gerar grandes quantidades de material impossíveis de serem analisados dentro dos períodos consensualmente fixados para um curso de mestrado, que tem sido de 24 meses. A caracterização de uma amostra também é importante pois é preciso delimitar dentro do universo os sujeitos em potencial que podem ser a fonte de dados do fenômeno que se pretende estudar.

Relações interpessoais, relações institucionais, representações sociais de um povo, população ou comunidade e seus costumes podem ser objetos de compreensão e o estudo de caso é uma das muitas metodologias que podem colaborar no acesso à esses fenômenos. Porém, é importante que o problema de pesquisa esteja posto de maneira minimamente clara. A dúvida ou inquietação do pesquisador podem surgir em meio às vivências do pesquisador e é isso que

Minerbo (2000) discute em sua tese, ao fazer todo um percurso teórico-argumentativo de que o objeto de pesquisa não está pronto, mas se constitui em uma relação entre o pesquisador e aquilo que irá forjar um objeto a ser pesquisado e de que 'método' é um termo ultrapassado para se referir às práticas de pesquisa na pós-modernidade.

Método é, pois, um termo indissociavelmente ligado ao campo epistemológico moderno. O pós-modernismo o substitui por **estratégias** [de aproximação ao objeto] ou **debates**. (Minerbo, 2000; p.30)

A considerações que Minerbo aponta são fundadas no pensamento de P.M. Rosenau. As bases da pesquisa são repensadas e caracterizadas, não se tratando apenas de mudanças semânticas, mas de postura crítica "com relação a certas características básicas utilizadas na produção do conhecimento". (p.30). Seguindo, as questões entre pesquisador e objeto são revistas, sendo que admite-se que não há mais dicotomias entre os dois. O que se tem são recortes, delimitações e aproximações. Também há a prerrogativa de que as categorias de verdade são definidas em função de convenções linguísticas partilhadas socialmente e o conhecimento sempre será conhecimento sobre uma parte ou pedaço. (Minerbo, 2000).

Retornando às questões da pesquisa qualitativa com método psicanalítico, podemos fazer o paralelo de que a escuta psicanalítica pode ser operada por meio de entrevistas abertas, que possuem a característica de permitir que os sujeitos discorram livremente sobre um tema proposto. A entrevista aberta, segundo Minayo (1993 *apud* Boni e Quaresma, 2005;)

> é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (p.74)

Novamente o pesquisador deve se questionar acerca do tipo de metodologia (ou aproximação/ debate) que pretende realizar. E a metodologia qualitativa é a mais indicada para os casos que estamos debatendo pois Yin (1990) aponta questões que o pesquisador deve realizar na formulação de seu problema de pesquisa. Ele deve levar em conta questões como o nível de controle do pesquisador sobre as variáveis/comportamento, o tipo de questões de pesquisa postas e o grau ou foco em questões contemporâneas ou históricas.

A psicanálise é uma teoria que além de orientar a coleta dos dados por meio de uma técnica, também serve como matriz de análise e compreensão desses dados. Ferrajão e Lisboa (2015) apontam que

> o campo de estudo da psicanálise é de natureza eminentemente subjetiva, não possuindo a materialidade dos objetos físicos das ciências naturais (Hinshelwood, 2013), necessitando, por este motivo, de uma abordagem específica para a sua investigação (Caper, 1994; Green, 2003). (p.63)

Enquanto teoria e prática, a psicanálise apresenta um *modus operandi* e orienta que a construção do saber psicanalítico se faz sobre uma tríade. Freud ([1922] 1996) vai definir a psicanálise enquanto

> o nome de (1) procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método para o tratamento de distúrbios neuróticos e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina (p.253)

Sendo assim, a teoria psicanalítica se constitui por meio da pesquisa dos processos mentais e inconscientes orientadas pelo método da associação livre de palavras do sujeito e da atenção flutuante do analista, podendo gerar mudanças para aquele que se submete ao processo analítico.

Esse modo com o qual a psicanálise produzir conhecimento também recebe críticas pensamento de Popper pois ao mesmo tempo em que é teoria analítica-interpretativa, ela também é método da coleta dos dados, constituindo-se um sistema teórico-metodológico fechado que não permite (ou dificulta) as discussões vindas de outros sistemas externos. Porém, a crítica a um sistema fechado que se retroalimenta, encontrando respostas e explicações em si mesmo é válida desde que compreendamos que outros sistemas teóricos, sejam eles psicológicos ou não, orientam suas buscas pelo encontro de elementos hipotetizados ou teorizados previamente. Ou seja, outros sistemas científicos também encontrarem algo que já procuravam. Silva e Macedo (2016) ao referirem-se à Garcia-Roza apontam que

> uma teoria científica não emerge de uma mera observação dos fatos. De acordo com o autor, aquele que procura conhecer determinado fenômeno está implicado subjetivamente, realizando uma observação a partir de um lugar teórico, o que possibilita produzir construções teóricas criadas com a finalidade de uma nova inteligibilidade. (p.523)

Parece-me que outro ponto a ser levado em conta é a natureza do objeto de pesquisa da psicanálise. Diferentemente das ciências naturais que conseguem delimitar seus objetos no

tempo e no espaço, o inconsciente psicanalítico é um construto impossível de ser apreendido enquanto matéria. Essa característica do objeto somada ao método de pesquisa dificilmente de ser objetivável faze a psicanálise pagar um preço alto dentro do rol das disciplinas que ostentam o estatuto da cientificidade. Mas, mais uma vez, apostamos que uma saída possível é a compreensão de que, ao falarmos de ciência, estamos lidando, sobretudo, com estatutos discursos compartilhados por grupos.

Porém, a psicanálise, apesar das críticas que recebe, possui um rigor metodológico na produção do conhecimento. Esse rigor da psicanálise é marca do rigor da formação médica de Freud. A escuta psicanalítica difere das outras escutas por estar atenta para elementos que não são elementos do cotidiano. Hermann (1991 *apud* Minerbo, 2013) diz a ela que tem como o primeiro movimento uma escuta descentrada, fora da rotina de conversa cotidiana.

> a escuta do analista também recorta o discurso do analisando, mas não aleatoriamente. É um recorte que procura colocar em evidência algo da ordem do infantil e o processo acaba por ressignificar a história emocional. (MINERBO, 2013; p.46)

Por consequência, a análise dos dados sempre aponta para as incertezas, uma vez que em se tratando de compreensão de fenômenos significativos não se sabe de antemão o que será encontrado, até que os sujeitos possam dizer de suas significações. O que podemos antecipar é que a teoria psicanalítica propõe uma construção-interpretação dos casos. Para a construção dos casos, são necessários os relatos dos sujeitos; para a interpretação teórica é fundamental a consulta aos pressupostos basilares freudianos.

Outro ponto fundamental para um pesquisador iniciante em psicanálise que faz uso dos estudos de caso como ferramenta de pesquisa é a supervisão clínica e também a análise da contratransferência, como nos orienta Ferrajão e Lisboa (2005), a fim de não tornar o processo uma análise ‘selvagem’.

A teoria psicanalítica nasce na privacidade segura dos consultórios e se constitui enquanto campo de conhecimento que passa a ser usado para compreender as situações fora do consultório também. Porém não se trata de fazer a clínica no sentido *stricto sensu,* mas levar uma escuta diferenciada para os espaços extra consultório, a escuta clínica. Essa escuta diferencia-se das outras escutas por estar voltada para as questões do infantil, da manifestação dos atos falhos, do irrisório e não manifesto.

3 Considerações finais

Por fim, a questão da cientificidade pode ser vista como um discurso entre outros discursos. Na sociedade ocidental a ciência ganha estatuto de verdade e por isso tem se a sensação de que aquilo que não é ou se afasta dos preceitos do que é considerado ciência sofre críticas por, em consequência, não ter o status de verdade. A psicanálise é uma teoria com um século de existência e parece não só desafiar mas também questionar os discursos que se apresentam como discursos da Verdade. É inegável que, apesar das intermináveis discussões sobre o estatuto científico da psicanálise, ela influenciou (e ainda influência) a cultura ocidental e seus conceitos extrapolam o campo científico e adentram ao campo do senso comum. Não é intenção e não é mérito fechar as questões que foram apresentadas, pelo contrário, o trabalho teve justamente a intenção de apresentar as aberturas e fissuras que coexistem no campo de saber psicanalítico.

A psicanálise continua sendo uma teoria do psiquismo humano que continua a produzir conhecimento e influenciar práticas profissionais independentemente de um consenso definitivo sobre sua posição entre o rol das ciências

Referências

BIANCO, Anna Carolina Lo. Sobre as bases dos procedimentos investigativos em psicanálise. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba , v. 8, n. 2, p. 115-123, Dec. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 July 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712003000200003.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 31 jul. 2017. doi:http://dx.doi.org/10.5007/%x.

COELHO, Daniel Menezes; SANTOS, Marcus Vinícius. Apontamentos sobre o método na pesquisa psicanalítica. **Analytica**. - n. 1, jul. / dez. 2012 . - São João del-Rei : UFSJ, 2012.

FIGUEIREDO, Luis Claudio. **Matrizes do Pensamento Psicológico**. Petrópolis: Vozes, 2014

_____; MINERBO, Marion. Pesquisa em psicanálise: algumas idéias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo , v. 39, n. 70, p. 257-278, jun. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 31 jul. 2017.

FRANCELIN, Marivalde Moacir. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ci. Inf.**, Brasília , v. 33, n. 3, p. 26-34, Dec. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000300004&lng=en&nrm=iso>. accesso em 31 de julho 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652004000300004.

Freud, Sigmund. Dois verbetes de enciclopédia. Em Sigmund Freud, **Além do princípio do prazer, psicologia em grupo e outros trabalhos**. Vol XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1922]

FERRAJÃO, Paulo Correa; LISBOA, Rui Aragão. O estudo de caso como metodologia de investigação psicanalítica. **Revista de Psicanálise da SPPA**, v. 22, n. 1, p. 51-70, abril, 2015.

LUSTOZA, Rosane Zétola; OLIVEIRA, Katya Luciane de; MELLO, Bianca Novaes de. Produção científica no contexto psicanalítico (2002-2009). **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba , v. 15, n. 2, p. 161-169, Aug. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712010000200004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 31 de julho de 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712010000200004.

MARION, Minerbo. **Estratégias de investigação em psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. **Neurose e não-neurose**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013

OLIVEIRA, Paulo Eduardo (org). **Ensaios sobre o pensamento de Karl Popper**. Curitiba: Circulo de Estudos Bandeirantes, 2012

SILVA, Clarice Moreira da; MACEDO, Mônica Medeiros Kother. O Método Psicanalítico de Pesquisa e a Potencialidade dos Fatos Clínicos. **Psicol. cienc. prof**., Brasília , v. 36, n. 3, p. 520-533, Sept. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000300520&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 de julho de 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001012014

SILVINO, Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje?.**Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 27, n. 2, p. 276-289, June 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200009&lng=en&nrm=iso>. acesso em 31 de julho de 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000200009.

SISSON, Nathalia; WINOGRAD, Monah. A Ciência de Freud: introdução ao problema da cientificidade da psicanálise. **Fractal, Rev. Psicol**., Rio de Janeiro , v. 22, n. 1, p. 67-84, Apr. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100006&lng=en&nrm=iso>. acesso em n 31 de julho de 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922010000100006.

Yan, Robert K. **Case study research: Design and methods**. California: Sage Publications, 1990.

PSICOLOGIA HOSPITALAR E A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Vanessa Lopes Barbosa (UFMT) – psicologia.vanessa.lopes@gmail.com
Ana Rafaela Pecora(DP/PPGPSI/UFMT) – arpecora@terra.com.br

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo explicitar a experiência e aprendizados obtidos no Estágio Supervisionado Específico 1 e 2, realizados no último ano do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso. A prática foi desenvolvida no Hospital Júlio Müller (HUJM), localizado na cidade de Cuiabá-MT, e fundamentado pela perspectiva Humanista em Psicologia, sob o enfoque da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), proposta teórica do psicólogo americano Carl Rogers. As supervisões do estágio ocorreram semanalmente sob orientação da docente, e os atendimentos foram realizados nos leitos da enfermaria da Clínica Médica do HUJM. Os acolhimentos realizados foram relatados durante a supervisão, onde experiências, dificuldades, angústias e expectativas foram compartilhadas. Nesse espaço, ainda, a supervisora acolhia e refletia sobre a postura e condutas dos estagiários, sobretudo com relação ao manejo e desenvolvimento de atitudes facilitadoras do crescimento, condizentes com a proposta teórica da Abordagem Centrada na Pessoa e a compreensão do campo emocional dos clientes. A atuação na ambiência hospitalar foi vivida por algumas fases geradoras de angustia, sentimento de impotência, confusão, mas também por construção da compreensão e aprendizados. Alguns dificultaram foram notadas, como a interrupção dos atendimentos por membros da equipe ou familiares; demandas da equipe de saúde que não correspondiam as necessidades dos pacientes; pedidos, especialmente dos médicos, para se realizar intervenções diretivas e de aconselhamento aos pacientes, contrastando com a proposta da ACP que é a de criar uma atmosfera permissiva, interventiva, mas sem ser intrusiva e direcional.
Palavras-chave: Abordagem Centrada na Pessoa. Psicologia Hospitalar. Relato de Experiência.

1 Introdução

O Estágio Supervisionado Específico (ESE) é uma disciplina do currículo do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, e tem por objetivo proporcionar ao estudante um contato inicial com o exercício da profissão, colocando os alunos do 9º e 10º semestre em prática, diminuindo a distância entre o campo de atuação e a sala de aula, possibilitando, desta forma, uma articulação da teoria com a prática psicológica.

No Estágio Supervisionado fundamentado pela Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), ênfase teoria do estágio experienciado, os acadêmicos têm a oportunidade de conhecer o contexto Clínico e Hospitalar, e as possibilidades de atuação do Psicólogo nesta áreas. As supervisões ocorreram semanalmente sob orientação da docente, e os atendimentos foram realizados no leito da enfermaria da Clínica Médica do Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM), instituição localizada na cidade Cuiabá-MT. O HUJM é um hospital escola da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com todos os seus leitos dedicados ao SUS, e

serve de campo de estágio de alta qualidade para os estudantes de Psicologia, Medicina, Nutrição, Enfermagem, Fisioterapia, Serviço Social.

Os acolhimentos realizados foram relatados durante a supervisão, onde experiências, dificuldades, angústias e expectativas foram compartilhadas no grupo de supervisão. Nesse espaço, ainda, a supervisora acolhia e refletia sobre a postura e condutas dos estagiários, sobretudo com relação ao manejo e desenvolvimento de atitudes facilitadoras do crescimento, condizentes com a proposta teórica da Abordagem Centrada na Pessoa e a compreensão do campo emocional dos clientes.Além dos relatos de experiência durante a supervisão, também foi entregue o relatório de cada atendimento feito durante a semana. Com relação aos atendimentos, esses ocorreram duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras.

2 Psicologia hospitalar e as equipes multidisciplinares

A Psicologia hospitalar é um campo de entendimento e acolhimento dos aspectos psicológicos em torno do adoecimento, cuja finalidade é ajudar o paciente a atravessar a experiência do adoecimento. Geralmente esse processo, o de adoecimento, chega na vida das pessoas como um susto, desarrumando a vida e sacudindo sua subjetividade. Neste cenário, o trabalho do psicólogo emerge como oferta de presença e escuta, ajudando o enfermo durante o período em que vai ficar internado. Enquanto a medicina objetiva curar a doença, a psicologia hospitalar busca reposicionar o sujeito em relação a ela(SIMONETTI, 2004).

O objetivo principal do trabalho do psicólogo hospitalar é auxiliar o paciente em seu processo de adoecimento, visando à minimização do sofrimento provocado pela hospitalização. Os psicólogos hospitalares atuam como intérpretes das demandas do paciente, da família e da equipe multiprofissional. Equipe multiprofissional de saúde define-se como uma associação de pessoal da saúde, de formação diversa, justificada por possuir um fim último, a saber, a responsabilizar-se pela saúde global de um indivíduo e de sua comunidade. (MONIZ, 2003, apud BRUSCATO, W.L. BENEDETTI, C. ALMEIDA, 2004).

Desta forma, o psicólogo atua como facilitador do diálogo entre essa tríade, e presta apoio psicológico a família, assim como esclarecimento de suas dúvidas, sendo que este deve levar em consideração um leque amplo de atuações, tendo em vista a pluralidade das demandas.

Assim, pode-se afirmar que o psicólogo que se encontra em um ambiente hospitalar tem várias responsabilidades, tais como:

> Esclarecer sobre acontecimentos biológicos que provocam mudanças significativas na vida das pessoas; informar sobre causas, consequências e tratamento de doenças que os pacientes apresentam; assegurar a adesão ao tratamento; auxiliar na adaptação à nova condição de saúde; propiciar trocas de experiência entre pessoas que enfrentam situações semelhantes; criar oportunidades de contato com a equipe para esclarecer dúvidas; comunicar normas e rotinas de determinada unidade; e avaliar a qualidade dos serviços oferecidos pela instituição (TONETTO, 2007 apudJUCÁ-VASCONCELOS, 2011, p.275).

No hospital Júlio Müller, além do acolhimento aos pacientes, o psicólogo também participa da visita médica e da reunião multiprofissional que acontece pela manhã as quintas-feiras em conjunto com a equipe multiprofissional de saúde. A visita médica consiste em passar nos leitos da enfermaria visitando cada paciente e perguntado como este está, como passou a noite, ou se tem alguma queixa referente a rotina hospitalar e os cuidados médicos. Essa é uma boa oportunidade para o psicólogo perceber se o paciente está com alguma demanda seja de ordem fisiológica, seja socioeconômica ou psicológica. Já a reunião multiprofissional de saúde consiste em discutir os casos mais relevantes, sob uma perspectiva biopsicossocial.

É importante enfatizar que o indivíduo hospitalizado é diferente daquele que procura o consultório, pois este traz uma demanda espontânea, uma demanda psicológica específica. Conforme destaca Lobo e Vieira (2012):

> A atuação do psicólogo na área hospitalar acontece de maneira diferente da clínica tradicional, pois existem diversos limites institucionais que permeiam o trabalho psicológico em tal contexto. Além disso, é importante que o profissional aborde os temas da hospitalização, considerando o significado destes na vida do paciente.[...] Tais características não são possíveis quando pensamos na realidade institucional, pois os atendimentos acontecem pela iniciativa do profissional, não é estabelecido o contrato terapêutico, as interrupções são constantes (equipe médica, de enfermagem, de limpeza), e o sigilo fica prejudicado já que o atendimento no leito não oferece nenhum tipo de privacidade, sendo separado por poucos metros um paciente do outro. Portanto, o psicólogo precisa ter claro que sua atuação no contexto hospitalar não é psicoterápica dentro dos moldes do setting terapêutico. (LOBO; VIEIRA, 2012, p.3-4).

A inserção do psicólogo no hospital gera qualidade e amplia a promoção de saúde. Outro fator de extrema importância é a formação da equipe multidisciplinar da área da saúde, formada por médicos, enfermeiros, psicólogos, nutricionista, assistente social, fisioterapeut. Cada profissional interage de acordo com a necessidade de proporcionar melhorias a saúde dos pacientes. Segundo Jucá-Vasconcelos (2011, p.272):

> A interlocução entre a psicologia e a medicina, assim como com as outras especialidades, pode tentar assegurar a resolução, em tempo hábil, de problemas, bem como amenizar a angústia dos profissionais frente a alguns temas. Isso porque, o hospital é um ambiente que pode mobilizar afetos de amor, de tristeza ou até mesmo de ódio pelas situações críticas que ocorrem. Nas reuniões médicas podem aflorar tais sentimentos e o psicólogo pode presenciar e responder à demanda da equipe no momento em que aparecerem, caso participe das reuniões de equipe.

Portanto, a oferta dos serviços de psicologia é um benefício em instituições onde existem reuniões entre os profissionais da saúde que compõem a equipe multiprofissional.

3 Abordagem Centrada na Pessoa

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) foi criada pelo psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers. Essa Abordagem psicológica tem o diferencial de centrar-se no desenvolvimento do potencial humano sem direcionar seu comportamento, mas facilitar o desenvolvimento da pessoa. Segundo Rogers (1983), a ACP não busca "ajustar" a pessoa a sociedade, pois se acredita que o processo de desenvolvimento é de responsabilidade da própria pessoa, ou seja, vê o ser humano como um todo, e procura olhar não só a pessoa, mas toda a vivência, toda a experiência que traz aquele que vem em busca da ajuda psicológica. Inicialmente e ao atuar no campo da psicoterapia o autor nomeou sua proposta de *Terapia Não-Diretiva*, segundo o postulado de que o terapeuta não deve dirigir o cliente, não deve fazer julgamentos sobre os sentimentos deste, e não deve oferecer sugestões ou soluções. Com a proposta mais sedimenta, veio a ser conhecida como *Terapia Centrada no Cliente*.

Usando o termo cliente ao invés de paciente, Rogers enfatiza a importância da pessoa em procurar a ajuda, controlando seu destino, e superando suas dificuldades. Essa auto direção desempenha um papel vital na terapia centrada no cliente, pois a relação terapêutica pode levar a *insights* e mudanças duradouras e significativas na personalidade dos clientes.

O terapeuta que se utiliza da ACP deve-se esforçar para criar um ambiente terapêutico de não-julgamento, independentemente do local a onde esse acolhimento aconteça, com empatia, permitindo que os clientes liderem a discussão e não tentando dirigir o cliente em uma direção específica, demonstrando dessa forma consideração as pessoas acolhidas.

Um terapeuta centrado no cliente necessita desenvolver em si três atitudes facilitadoras, a saber: a congruência, a consideração positiva incondicional e a compreensão empática. De

acordo com Rogers (1983), essas condições devem estar presentes para que se crie um clima facilitador de crescimento. Com relação a congruência, o autor considera que quanto mais o terapeuta estiver em um estado de acordo interno, mais facilmente conseguirá ajudar o cliente a se perceber e a mudar e crescer de modo construtivo. A atitude de consideração positiva incondicional é notada mediante uma consideração de auto valia pelo outro independentemente do que quer que o cliente seja. A compreensão empática, por sua vez, permite se colocar no lugar do outro, a fim de verificar como o cliente se vê, captando com precisão os sentimento e significados pessoais vivenciados no momento e comunicando a esse a compreensão. (ROGERS,1983).

Segundo o autor, (ROGERS, 1983), se essas condições facilitadoras estiverem presentes, ocorrerão mudanças efetivas na personalidade e no comportamento, isso equivale dizer que se o terapeuta aceita incondicionalmente o cliente como ele é, não importando o que o esse cliente está enfrentando, ou experimentando, ele consegue estabelecer um ambiente terapêutico favorável que facilita o processo de mudança, fazendo com que esse cliente expressa as suas verdadeiras emoções sem medo de rejeição. Com relação a compreensão empática, o terapeuta precisa ter uma postura reflexiva, agindo como um espelho dos sentimentos e pensamentos do cliente. O objetivo é permitir que o cliente obtenha uma compreensão mais clara de seus próprios pensamentos, percepções e emoções internas.

Exibindo essas três condições é possível ajudar os nossos clientes a crescerem psicologicamente, e a se tornarem pessoas mais autoconscientes, alterando o seu comportamento através da auto direção, pois todo ser humano possui uma *tendência direcional ao crescimento*, que é a capacidade inata que todo organismo possui, e que nos impulsiona para o desenvolvimento de todas as nossas potencialidades, entre elas a capacidade de lidar com as nossas dificuldades e com os outros, promovendo o nosso processo de mudança e crescimento psicológico. Vejamos o que Rogers considera a respeito:

> Os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a auto compreensão e para a modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima, passível de definição, de atitudes psicológicas facilitadoras. (ROGERS,1983, p.38).

Para Rogers, assim, as atitudes facilitadoras promovem a atualização do indivíduo em qualquer relação interpessoal, seja na terapia, ou em qualquer outra relação onde o objetivo seja o desenvolvimento da pessoa. No ambiente hospitalar percebe-se o quanto essas atitudes

facilitadoras ajudam no processo terapêutico e até no restabelecimento físico-emocional desses pacientes.

4 Os Processos de tornar-se terapeuta sob o referencial da Abordagem Centrada na Pessoa

Segundo Rogers (1974), o processo dos clientes em psicoterapia pode ser mensurado, mediante um continuum de mudanças, a saber: (1) mudança em relação a sentimentos; (2) mudança no modo de vivenciar; (3) mudança nas concepções pessoais; (4) mudança na comunicação do Eu; (5) mudança em relação a problemas; (6) mudança nas relações interpessoais.

Entretanto, não é apenas o cliente que alcança mudanças durante o processo terapêutico, pois o terapeuta também é tomado por sentimentos e expectativas que o transformam. Segundo Alves e Lima (2012), são quatro as fases atravessadas pelo terapeuta que trabalha com o referencial teórico da Abordagem Centrada na Pessoa: (1) Fase de angustia; (2) Fase de construção da compreensão; (3) fase em que o psicoterapeuta tem a sensação de retrocesso; (4) Fase de separação.

Segundo a autoras a primeira fase é carregada de angústia e ansiedade frente à queixa e à solicitação do cliente, que se misturam à autopercepção de uma disponibilidade para estar com o cliente. Essa fase também é marcada pelo sentimento de confusão e de esperança de que a tudo possa ser resolvido durante a supervisão. Já a segunda fase é marcada pela construção da compreensão do psicoterapeuta em que se faz presente um sentimento de alívio pelo entendimento obtido. Na terceira fase, em que o psicoterapeuta tem a sensação de retrocesso, faz emergir um sentimento de tristeza, pois os sentimentos de confusão e angústia voltam a afligir o psicoterapeuta. E, por fim, a quarta fase é a da separação, no caso dos psicoterapeutas/alunos, o desligamento iminente, há também a tristeza pela separação que se faz acompanhar da constatação de sua própria evolução na aprendizagem.

5 Considerações finais

Apesar da importância da participação do psicólogo no contexto hospitalar, nas visitas médicas e nas reuniões multiprofissional, pois este propicia questões subjetivas que possam ser ponderadas pelos demais integrantes da equipe multiprofissional, alguns atravessadores, marcaram minha passagem pelo Hospital Júlio Müller.

Durante a minha prática tomando como base a teoria da ACP, pude perceber tanto algumas das fases do processo contínum (ROGERS, 1974) em alguns pacientes, como também senti as fases de se tornar um terapeuta, citadas por Alves e Lima (2012). Em boa parte da experiência foi difícil estabelecer o primeiro contato com os pacientes, como também estabelecer uma relação com as pessoas hospitalizadas, pois o acolhimento psicológico acontecia uma, ou no máximo três vezes, pois no hospital são raros os pacientes que permanecem internado por mais de um mês na Clínica Médica.

Além disso, as solicitações de atendimento psicológico vieram em decorrência da equipe médica e multiprofissional, e não de uma demanda espontânea do paciente. E o fato da solicitação vir da equipe medica e não do paciente, me deixou por algumas vezes apreensiva, angustiada e ansiosa.

Com relação a "escuta" no ambiente hospitalar, muitos atravessadores dificultaram com que essa fosse praticada com qualidade, pois os atendimentos psicológicos em algumas ocasiões eram interrompidos ou pela equipe de serviços gerais, pela equipe de enfermagem, acompanhante do paciente, equipe da capelania ou outro membro da equipe multiprofissional. O fato de estar em um ambiente hospitalar, ainda, causava constrangimento para alguns pacientes, pois fiavam receosos de que alguém pudesse escutar suas queixas.

Outro atravessador que dificultou os atendimentos e que se evidenciou como fator de insegurança, angustia, dúvidas e medo no início do estágio foi a resistência de alguns pacientes em querer ser acolhidos, mesmo quando era nítido a necessidade desse processo.

Por fim, a crença por parte da equipe multiprofissional de que o psicólogo exerce um poder persuasão sobre o paciente, de que vai conseguir convencer o paciente a falar sobre o seu diagnóstico, quando esse se nega a falar sobre o assunto, ou aconselhar o paciente ou o

acompanhante para se alimentar, ou convencer o paciente e a família a aceitar um diagnóstico complexo, foi algo presente durante o estágio.

Tivemos que lidar o tempo todo com esses intervenientes que se mostraram contrastantes aos princípios norteadores da Abordagem Centrada na Pessoa que não julga, não convence, não analisa e nem interroga seus clientes. Ao contrário disso, a proposta visa a criação de uma atmosfera permissiva, interventiva, mas sem ser intrusiva e direcional.

Referências

ALVES, Vera Lucia Pereira; LIMA Daniela Dantas. Os primeiros passos no processo de tornar-se psicoterapeuta sob o referencial da Abordagem Centrada na Pessoa. **Revista brasileira de psicoterapia**. 2012; 14(1):58-70.

BRUSCATO, W.L. BENEDETTI, C. ALMEIDA, S. R. ORG. **A prática da psicologia hospitalar na Santa Casa de São Paulo**: novas páginas em uma antiga história. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

JUCÁ-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. **Psicologia e Visita médica:** construção e reconhecimento de um lugar para o psicólogo hospitalar.Revista IGT na Rede, V.8, Nº 15, 2011, Página 276 de 278 < Disponível em http://www.igt.psc.br/ojs/ ISSN 1807-2526 >Acesso em: 25 jul. 2017.

LOBO, Bruna Trevizoli Ferraz; Vieira, Érico Douglas. **A prática de estágio em psicologia em uma instituição de saúde de jataí-go:** evolução pessoal e aprimoramento professional. Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus Jataí-UFG <Disponível em https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/20384/20304> Acesso em: 25 jul. 2017.

ROGERS, Carl. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU,1983.

SIMONETTI, Alfredo. **Manual da psicologia hospitalar:** o mapa da doença. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RELIGIÃO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Beatriz Pinto VIANA ((Mestranda em Sociologia/UFMT) – viana.bia@hotmail.com
Marilene MARZARI (Doutora/UFMT) – marilenemarzari@uol.com.br
Hidelberto de Sousa RIBEIRO (Doutor/UFMT)- hidelbertos@uol.com.br

Resumo: O presente artigo visa apresentar algumas reflexões a respeito da pesquisa de mestrado em Sociologia que está em andamento na UFMT. O estudo se fundamenta na Teoria das Representações Coletivas, a partir de Durkheim e das Representações Sociais (TRS) de Moscovici, Jodelet entre outros, para analisar a concepção representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Cuiabá-MT. A escolha da teoria das Representações Sociais se deu, especialmente devido à importância que ela atribui aos fenômenos sociais que circulam e orientam as ações dos grupos, propiciando uma melhor compreensão do objeto em estudo. A metodologia de pesquisa a ser utilizada será a qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto de pesquisa. Ela permite, ainda, uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, que serão fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Para tanto realizaremos a coleta de dados por meio de observação,entrevista semiestruturada e questionário com questões relacionadas aos dados pessoais do sujeito e sobre suas representações de religião. As seguintes categorias orientam a análise da pesquisa: Representação social; Religião; Relações Sociais e, Diversidade religiosa. Vale ressaltar que a presente pesquisa se encontra em fase de aprofundamento teórico e coleta de dados. Assim, esperamos que o estudo possa contribuir para uma reflexão a respeito da prática docente em relação às questões que envolvem a representação de religião.
Palavras-chave: Religião. Representação Social. Professor.

1 Introdução

O interesse pela problemática envolvendo a "Representação social de religião" surgiu a partir de nossa experiência como professora de Sociologia no Ensino Médio, quando vivenciamos alguns conflitos, durante as aulas, envolvendo os conteúdos relacionados à religião, mais especificamente, na unidade do livro didático de Sociologia: Volume Único: Ensino Médio[1], que trata da "Religião e Sociedade". Durante o desenvolvimento dos conteúdos percebemos que havia uma diversidade religiosa entre os estudantes que questionavam os conteúdos abordados a partir de seus referenciais religiosos, suas crenças, suas opiniões e suas culturas, entre outros, que acabavam desencadeando discussões mais acirradas e, até certo

[1] - ARAÚJO, Silvia Maria, Maria Aparecida Bridi, Benilde Lenzi Motim. Sociologia: volume único: ensino Médio, 1.ed. São Paulo: Scipione, 2013

ponto, com a intolerância em relação às questões religiosas.

Esses acontecimentos nos levaram a dialogar com outros professores de Sociologia que atuam na mesma escola e em outras instituições de ensino e, para nossa surpresa, esses acontecimentos também se encontravam presente quando os professores abordavam questões referentes à religião.

Vale ressaltar que a religião sempre esteve presente na sociedade, sendo um elemento central na vida dos sujeitos, por ocupar um lugar no universo semântico constituído de crenças, de fé, de superstições, de heresia, de mitos, entre outros presentes nas esferas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Percebemos que a religião se manifesta na modernidade de um modo extremante diversificada, rompe com as barreiras dos tempos, reduz o papel do monopólio institucional religioso e cria mecanismos simbólicos, capazes de fornecerem sentido e permitir aos indivíduos vivenciar novas experiências, produzir e reproduzir significados no meio que o indivíduo está inserido.

Nesse contexto, são visíveis os extremismos religiosos que se manifestam de diferentes formas de sincretismo e de ecumenismos, laços estreitos entre religiões, evoluções em crenças flexíveis e pragmáticas, como alguns dos diversos fenômenos sociais que permeiam a sociedade e independente de cada cultura religiosa, existem normas de valores que devem ser respeitados por todos.

Isso mostra que as diferenças estão presentes também na escola e, consequentemente, nas salas de aula e se manifestam nas formas de pensar, de acreditar, de se vestir, de se comportar, de se relacionar, de agir e reagir diante de determinadas práticas pedagógicas. Nessas práticas estão presentes as músicas, os símbolos, os gestos, os dogmas e as concepções ligadas também às questões religiosas. Daí a importância de quem atua na escola em estar atento para as ações que envolvem as diferenças e possam contribuir para que os estudantes se sintam respeitados em suas escolhas, principalmente em relação à religião.

Assim, a sala de aula se constitui num espaço para a reflexão a respeito dos limites e das superações das diferenças religiosas. No entanto, requer do professor conhecimentos teórico-práticos para lidar com a complexidade que o tema religião exige. Nesse sentido, não podemos deixar de pontuar que os professores que atuam na escola trazem uma carga de experiências, de

representações sobre o mundo que se traduzem em valores morais, éticos, religiosos, culturais, apreendidos por meio das crenças, dos dogmas, da fé, da ideologia, dos princípios e dos símbolos que fazem com que deixem ou não de lado suas convicções durante o exercício da prática docente.

Essas questões nos motivaram a realizar a pesquisa que envolve as representações sociais de religião dos docentes de Sociologia que atuam no Ensino Médio das escolas de Cuiabá.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar a concepção representação social de religião dos professores de Sociologia que atuam do Ensino Médio das escolas estaduais de Cuiabá-MT e como específicos: Conhecer a representação social de religião dos professores de Sociologia; compreender o processo de constituição de religião na educação escolar e, relacionar a representação dos professores a respeito de religião com o processo de ensino.

A metodologia de pesquisa constitui o caminho que o investigador percorrerá na busca por responder à questão de investigação. A pesquisa qualitativa possibilita entender o que está para além das aparências, do visível e do que é perceptível, uma vez que se preocupa com as dimensões da realidade que se manifesta nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem entre outros das pessoas envolvidas no estudo.

Para se atingir os objetivos propostos, a pesquisa conta com uma abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), permite a obtenção de dados descritivos, por meio do contato direto do pesquisador com a situação que está sendo estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e tendo a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes.

Sendo assim, utilizaremos como procedimentos metodológicos o questionário, e a realização de entrevistas semiestruturadas para aprofundamento dos dados obtidos. A princípio, será aplicado junto a eles um questionário com perguntas fechadas para saber qual o perfil dos professores de Sociologia do Ensino Médio da cidade de Cuiabá. Dentre essas perguntas utilizaremos a evocação de palavras para identificar as representações sociais que eles possuem, sobre o tema já citado anteriormente. A questionário, como já foi dito, será para complementar e aprofundar a investigação.

Compreendemos que, conforme afirmam Ludke e André (1986, p. 33) “[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados [...] esta é, aliás, umas das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências

sociais".

Dentre os variados tipos de entrevista optamos pela entrevista semiestruturada, que parte de um esquema básico, mas que não é rígido dando liberdade para que o entrevistador realize as adaptações que considerar necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em relação a isto, consideramos que, [...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, e onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Para que as entrevistas sejam analisadas da melhor maneira possível, priorizando a fidedignidade das respostas, elas serão gravadas e transcritas. A pesquisa utiliza-se também, como metodologia, a teoria das representações sociais, que vem nos auxiliando na compreensão do atual e poderá propiciar buscar uma reflexão para a melhoria das práticas educacionais. Quanto à análise dos dados, obtidos por meio dos questionários, esta será feita de acordo com o software EVOC, e os dados das entrevistas realizadas, serão sistematizados através da análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Os sujeitos da pesquisa são aproximadamente 10 professores de Sociologia formados em Ciências Sociais que atuam no ensino médio da rede pública estadual de Cuiabá/MT.

2 Os Estudos sobre Representação

Existe em cada indivíduo algo que os toca incondicionalmente. Isso é formado por um conjunto de normais sociais e educacionais que faz do ambiente social, visto como estranho, em algo familiar. Esse processo cria as representações sociais e, ao mesmo tempo, classifica-as, ordena-as e adéqua-as ao mundo social. Esse conjunto de ideias está intimamente associado ao conceito de representação social decorrente das relações estabelecidas entre os membros de um determinado grupo social.

As reflexões a respeito do conceito de representações sociais têm sido objeto de diversas disciplinas como a filosofia, a sociologia, a psicologia social, a história, a antropologia, entre outras, e esse conceito tem possibilitado o estudo de relações complexas entre sujeitos e

sociedade, nas quais se recuperam e evidenciam articulações entre as dimensões cognitiva, afetiva e social.

Estudar as representações implica em compreender uma série de comportamentos sociais, fato que se constituiu em preocupação para a Sociologia. No entanto, os estudos sobre representação social ganham maior ênfase com a Psicologia Social, ao centrar seus estudos no indivíduo e na sua articulação com a sociedade, tornando-se um instrumento de compreensão e de transformação da realidade. O coletivo era preocupação dos estudos sociológicos enquanto resultado de uma ordem moral coletiva.

Assim, entre as diferentes áreas do conhecimento, a Sociologia inaugurou, cientificamente, os estudos a respeito do conceito de representação, sendo Durkheim o primeiro a utilizar a expressão "*representações coletivas"*. Esse conceito compõe o quadro teórico da relação indivíduo – sociedade, formando uma coletividade, na medida em que fixa os contornos e reconhece o direito de explicar os fenômenos mais variados.

Os estudos de Durkheim sobre as representações coletivas desencadearam a criação do conceito de representações sociais, introduzido pelo Psicólogo Serge Moscovici, em 1961, despertando interesse de muitos intelectuais franceses. Esse conceito introduzido na Psicologia Social por Moscovici, na obra *La psychanalyse, sonimage et sonpublic,* busca compreender como e o que ocorre quando um conhecimento científico permeia a estrutura social externa à sociedade. Daí a ênfase recair sobre o estudo do indivíduo no interior do grupo e de sua participação na construção da realidade social. Moscovici embasa seus estudos na Sociologia de Durkheim, na Psicologia de Jean Piaget e de Lev V. Vygotsky e na Psicanálise com Sigmund Freud.

Nesse sentido, a Sociologia se fundamenta na teoria das representações coletivas de Durkheim que traz como tema central de suas pesquisas os conceitos de representações, fatos sociais, força material, valor simbólico, resistências às mudanças e solidificação cultural, sendo as instituições sociais aquelas que propiciam as formas de ações e a compreensão do mundo social.

Na Psicologia Moscovici busca nos estudos de Jean Piaget a maneira como se estrutura e se configura o desenvolvimento da criança, por meio de representações e imagens, nos diferentes estágios de desenvolvimento, uma vez que ela é capaz de interagir e se adaptar ao meio em que se encontra inserida. Dos estudos de Vygotsky traz a noção de desenvolvimento

e transformação dos saberes que não ocorrem de maneira linear e progressiva, mas por meio da interação e coexistência de diferentes saberes que, constantemente, transformam e recriam os conhecimentos de uma sociedade. Por fim, da Psicanálise de Sigmund Freud, Moscovici se preocupa em compreender como os processos inconscientes determinam à produção dos saberes sociais. Uma das produções decisivas para Moscovici é a "*Teoria Sexual Infantil*"[2] por discutir como a criança quer saber e como o desejo de saber se intercala com o jogo entre os que querem e os que detêm o saber. A partir disso, a criança constrói seu universo e o relaciona com o do adulto. Nessa relação, o poder da transmissão cultural permite ou interdita a transmissão do conhecimento.

Esses teóricos contribuem para que, nos últimos anos, a Teoria das Representações Sociais ganhe espaço nas diversas áreas do conhecimento. Embora cada teoria apresente posições ora divergentes ora confluentes são importantes no sentido de demarcarem uma nova teoria social, mostrando que sujeito e sociedade caminham justos. Essa nova teoria mostra que o objeto de estudo – indivíduo - decorre de sua relação com a sociedade.

2.1 A Teoria das Representações Sociais:

O aporte escolhido foi a Teoria das Representações Sociais, tal como proposta por Moscovici (1978; 2003) e complementada por Jodelet (2001). Devido a sua especificidade nos estudos de fenômenos sociais que circulam e orientam as ações dos grupos, constituiu-se como pertinente para compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao ser docente, especialmente pelo seu viés psicossociológico, que propõe tornar passível a compreensão os fenômenos sociais.

Nesse sentido, Moscovici se interessa em investigar as mudanças ocorridas na sociedade e como elas refletiam nas representações coletivas e individuais. Para o referido autor, as representações coletivas não eram átomos irredutíveis, mas verdadeiras, assim como as "teorias do senso comum", "ciências coletivas *sui generis*", por meio das quais se constrói uma realidade social. Além de se comunicarem entre si, as representações sociais são dinâmicas e refletem um

[2] FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

determinado modo de compreender a vida e de ver o mundo.

Diferente do pensamento de Durkheim, Moscovici diz que o indivíduo não é simplesmente um receptor estático de informações, de ideologias, de crenças e de valores, mas indivíduos dinâmicos que estabelecem formas de pensar, de agir e de explicar os fatos e os objetos. A partir deles, criam-se e recriam-se teorias, produzem-se conhecimentos e elaboram-se temas, por meio dos conhecimentos do cotidiano e do senso comum, que dão sentido ao conhecimento científico.

Se, para Durkheim, a ação dos indivíduos não influência diretamente no fenômeno social, apesar de estarem associados, não dependem da natureza pessoal dos indivíduos, isso acontece porque as representações coletivas são vistas como independentes e existem no seio da sociedade.

Moscovici o indivíduo tem um papel atuante e particular na construção das representações sociais, pois:

> [...] a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Nessa perspectiva, Moscovici inova o conceito de representação social ao elaborar uma compreensão que envolve os conceitos sociológicos e psicológicos e isso se torna uma referência à psicanálise defendida por diferentes estudiosos franceses. Para esse autor, as representações sociais "[...] são entidades quase tangível, que circulam, cruzam e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano" (MOSCOVI, 1978. p. 41).

Assim, as representações são sempre um produto da interação dos sujeitos com os objetos ou com outros sujeitos, sendo que a comunicação se constitui e se configura, dentro de qualquer situação tênue. Essa representação social se constitui como:

> Um sistema de valores, noções e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilidade que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhe um código para

> nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2015, p. 21).

Corroborando com as ideias de Moscovici, a pesquisadora Jodelet apresenta a noção de Representação Social como:

> [...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitada dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET 2001, p.22).

Nessa perspectiva, a representação social se constitui em conhecimento prático que vincula o sujeito ao objeto e, ao mesmo tempo, qualifica esse conhecimento prático a partir das experiências e do que é produzido como referências e condições empregadas na maneira de agir e de pensar dos indivíduos em sociedade. Diante disso, as representações sociais tomam forma e se configuram a todo instante. Além disso, elas fornecem referenciais interpretativos, tanto para torná-las visíveis como inteligíveis, em diferentes contextos da prática social. Nesse sentido, "[...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas" (ABRIC, 1998, p. 28).

Dessa maneira, a Teoria das Representações Sociais está intimamente relacionada com os conhecimentos práticos presentes entre nós em termos de identidades, de tradições e de culturas que dão sentido à nossa maneira de viver. É uma forma específica de conhecimento que se origina do saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados.

Vale ressaltar que Moscovici avança em suas discussões a respeito das representações sociais na Psicologia Social, alicerçando-se no senso comum e mostrando que a aprendizagem se constitui nas essências das práticas sociais, ricas em substâncias simbólicas e dotadas de conhecimento científico. Para ele, o senso comum tem se constituído num guia para os estudos das representações sociais, pois os sujeitos estão inseridos dentro de distintas proporções e com

saberes distintos como as crenças, os mitos, as ciências, as ideologias, entre outras. Dessa forma,

> [...] existe uma necessidade continua de reconstruir o 'senso comum' ou a forma de compreensão em que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. Do mesmo modo, nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseados nos troncos das teorias e ideologias que lhe transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômeno à parte (MOSCOVICI, 2015, p. 48).

Nessa perspectiva, o senso comum está presente no cotidiano e constantemente criado e recriado pela sociedade, a partir da produção de conhecimentos cotidianos, científicos e tecnológicos. Isso se evidencia por meio das maneiras com que os sujeitos expressam seus conteúdos, suas imagens simbólicas oriundas da ciência, da linguagem e dos diferentes comportamentos sociais.

Com isso, as representações sociais são capazes de romper com as fronteiras dos saberes científicos ao criarem possibilidades de compreensão da realidade vivida pelos sujeitos em suas experiências cotidianas. Ao se conceber o senso comum como o *locus* de experiências que produz e reproduz saberes, revela como a sociedade se constitui e se comporta socialmente.

Vale ressaltar que, as representações sociais nada mais são do que as decodificações do mundo, a partir daquilo que foi sendo construído socialmente enquanto valores, atitudes, ideias, normas, preconceitos, estereótipos entre outros, com os quais os sujeitos categorizam e interpretam a realidade na qual estão inseridos, como o fenômeno social da religião.

2.2 A importância das religiões na construção das representações sociais

A partir das discussões dos autores acima citados, a respeito das representações coletivas e individuais, buscamos compreender como as representações são construídas pelas religiões. As representações sociais que as religiões desencadeiam tornam-se fenômeno social, cuja função é de organizar o real e dar, ao mesmo tempo, sentido as coisas e a existência humana. O papel social das religiões é de manter cristalizados os valores e as ideias de um grupo e/ou

indivíduos que se reconhecem, em função desse valores e ideias, mesmo que a subjetividade seja muito mais ampla e complexa. Daí a importância de se compreender como as representações se perpetuam nesses grupos, na maioria das vezes, de forma naturalizada. Por isso é que, de um lado, deixam de ser questionadas e, de outro, ratificam as memórias coletivas.

Nesse sentido, percebemos que os mecanismos de representações sociais formam elos e imagens por se apropriam e reproduzirem valores, costumes, visões de mundo e pensamento e, quando não, ocultam saberes. É por meio dos tabus, dos interditos e dos 'discursos evasivos' que as representações ganham formas diferentes de interpretação, ou seja, de narrativas e de significados.

Em relação a isso, Durkheim (1989) diz que as representações são naturalizadas e corporificadas sem, ao menos, serem percebidas pelos indivíduos, uma vez que possuem forças morais com poder coercitivo. Diante disso, uma coerção social não se confunde com uma coerção física, ainda que possa ter os mesmos efeitos, uma vez que seu caráter moral e religioso exerce sobre o indivíduo o *dever ser*.

Exemplo de coerção social, em nosso cotidiano, é quando se impõe obrigações aos indivíduos submetendo-os, a cada instante, a um dever: "Você deve amar o seu próximo", "Você não deve matar", "Você não deve roubar ou cobiçar as coisas alheias", "Você deve fazer isto ou aquilo...", "Você NÃO deve fazer .... Em síntese, os indivíduos são obrigados a cumprirem as normas sociais, a fim de que os valores sejam reforçados. Os reforços das normas morais são importantes por fazer com que a vida e as ações coletivas sejam balizadas por essas prescrições e proibições, na maioria das vezes, sem que percebamos que estamos reproduzindo, a todo o instante, os valores morais e os preceitos religiosos. Nesse sentido,

> Pouco importa a natureza daquilo que é proibido ou imposto aqui e acolá. O principal é que as relações entre os homens são definidas pelo sentido que eles conferem às fórmulas 'você deve' e 'eu devo', e pelos objetos aos quais eles as aplicam. Elas fazem da sociedade uma criação moral (MOSCOVICI, (2011, p.52).

Desse modo, percebemos como a força da religiosidade se manifesta de maneira eficaz e dinâmica e, ao mesmo tempo, o quanto a coletividade se torna coerente, quando há convergência de ideias entre seus membros. Com isso, as crenças se tornam visíveis e as divergências entre o sagrado e o profano cada vez mais nítidas.

Dessa maneira, "[...] a força religiosa que dela emana agirá sobre cada um impedindo-o

de confundi-los ou de transgredir os seus limites. O interdito é assim redobrado pela distinção inveterada entre os dois mundos que se excluem mutuamente" (MOSCOVICI, 2011, p. 58).

Moscovici ressalta ainda que a religião:

> [...] é o sinônimo dessa pressão. Ela tem de paradoxal o fato de ser feita de coisas nas quais não podemos acreditar: palavras, gestos, pedras, pedaços de madeira e outras. Ou de coisas que ali estão para representar aquilo em que não podemos acreditar: o fim do mundo, a ressurreição dos mortos, alianças com os céus. Mas, quando nos faz incessantemente acreditar no absurdo ou, o que significa o mesmo, nas forças impalpáveis, ela nos demonstra a potência dos vínculos entre nós e reforça a sua coesão, a chaga aberta de uma religião, mas também o balsamo que a cicatriza (MOSCOVICI, 2011, p. 53).

Essa questão da adequação das normas morais à realidade social desencadeada pela religiosidade também foi discutida por Durkheim, na obra As *Formas Elementares de Vida Religiosa* (1912) quando evidencia que em todas as sociedades existem religião ou religiões e que elas se constituem como algo eterno aos sujeitos e destinam-se a manutenção de a todos os símbolos particulares, nos quais o pensamento religioso envolve-se nos diferentes tempos e espaços.

Observamos que a religião, enquanto um dos aspectos da identidade pessoal e grupal, se constrói e se reconstrói no tempo e no espaço das sociedades, de forma intencional e coesa. Com isso, a religião se auto-afirma baseando-se no passado e se legitima ao garantir sua segurança ontológica, por meio da reflexividade, das releituras e das ressignificações no presente e no futuro.

Nessa dinâmica, a religião está presente e é constantemente fortalecida pelas gerações, em que todas as suas nuances e diferenças ocupam lugar nos espaços, seja no trabalho, no lazer, na família, na escola e na subjetividade dos indivíduos, mesmo que não percebam. Para o teólogo e filósofo Rubem Alves a religião: "Está mais próxima de nossa experiência pessoal do que desejamos admitir. O estudo da religião, portanto, longe de ser uma janela que se abre apenas para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos" (ALVES, 2014, p. 13).

Talvez isso aconteça e nem sempre seja perceptível porque a religião exerce uma camuflagem na leitura de mundo que dificulta o indivíduo de separar as dimensões biológica, psicológica, social e espiritual. Por se constituir num 'ser finito' teme o que possa vir a ocorrer após a morte, ao mesmo tempo, almeja desvendar os mistérios da origem humana.

De acordo Rubem Alves, “[...] a religião nasce com o poder que os homens têm de dar nomes as coisas, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundaria e coisas nas quais seu destino, sua vida e sua morte se dependuram” (ALVES, 2014, p.25). Todavia, essa é a razão pelo qual o indivíduo faz abstração dos sentimentos e experiências pessoais para a pós-morte conseguir alcançar os frutos do sagrado.

Diante disso, as religiões são fenômenos duplamente sociais pelo fato de estarem presentes em qualquer momento histórico, em todas as gerações e servirem ~~e~~ de arcabouços para as explicações do mundo, de onde viemos, o que estamos fazendo aqui e para onde vamos após a morte. Elas se constituem, por meio da oposição entre o sagrado e o profano, como forma de manter um estado de ordem e coesão da vida em sociedade. Se utiliza de mecanismos a todo instante, constrói e reconstrói os valores morais, econômicos, políticos, culturais e sociais, na tentativa de legitimar os fatos e as questões do mundo.

Por fim, percebemos que o mundo das representações sociais é vasto e complexo, uma vez que permeia a realidade, seja no campo político, econômico, social, cultural, educacional ou religioso. Nesse processo, o indivíduo se torna o ator principal na sociedade, pois ele penetra no tempo e no espaço, por meio de experiências vividas, de crenças, de intuições, de convicções, de certezas, de sonhos e de expectativas, a qual captura e sistematiza apenas parte do real.

Na pesquisa bibliográfica priorizamos a análise dos conceitos de representações coletivas, sociais e de religião. Dentro desta parte do levantamento não encontramos nenhum título que tratasse da representação social de religião dos docentes de sociologia do Ensino Médio, até a presente data.

Entretanto o presente trabalho encontra-se em estudo do referencial teórico e da coleta de dados. Esperamos que o estudo traga contribuições significativas para a formação de professores e, também, para o ensino de religião nas aulas de Sociologia.

3 Considerações Finais

As representações sociais de religião não se reduzem a um sistema cognitivo, mas se constituem nas relações estabelecidas história de vida dos sujeitos, por meio das práticas sociais que se dão no dia a dia das instituições e grupos sociais como: família, escola, religião entre

outras. Dessa forma, podemos dizer que professoresorganizam suas aulas a partir do sentido e do significado de religião construídos no decorrer da história de suas vidas.

Sabemos que os desafios da pesquisa são muitos, principalmente, por adentrarmos na subjetividade do sujeito e tratarmos de um tema considerado “tabu” para uma parcela significativa da sociedade. Porém, acreditamos que esta pesquisa possa trazer olhares sobre o tema de religião abordado pelos professores em sala de aula, principalmente no ensino médio.

Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. & OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p.27-38.

BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. 1941 – Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez…[et al.]. – Porto: Porto Ed., c1994 336 p.: il.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **As regras do método sociológico**. 6.ed. São Paulo: Nacional, 1978.

_____. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano:** a essência das religiões. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva:** Política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

_____. **A Sociologia.** 4 eds. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Em Defesa da Sociologia**: ensaios, interpretações e tréplicas. São Paulo: Editora, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTOSCHULZE, C. M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. p. 9- 35. (Coletâneas da ANPEPP, 10).

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj**,** 2001. p. 17-44.

_____. La representación social: fenómenos, concpeto y teoria. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**: Didática. São Paulo: v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MASSENZIO, Marcello. **A História das Religiões na Cultura Moderna**. São Paulo: Hedra, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.45- 66.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). – 3. Ed. – 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMEB SILVA FREIRE

Sandra Cristina Melo (Coordenadora/SME) – sancri40@gmail.com
Iury Lara Alves (SME/UFMT) – laraalves.iury@gmail.com
Daniela Barros da Silva Freire Andrade (IE/UFMT) – freire.d02@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo de caso das vivências e significações de um grupo de Professores de uma escola Municipal de Cuiabá-MT sobre sua prática educativa frente ao novo Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da Unidade Escolar, que tem como pressuposto a utilização de uma narrativa com personagens e elementos locais que funciona como fio condutor de todo o processo curricular da unidade educacional, bem como trás a tona conceitos importantes que deverão embasar a práxis educativa desse grupo de professores, tais como: a reflexão sobre atividades e conteúdos, a valorização do saber da criança, aspectos téóricos sobre a relação entre o universo adulto e o universo infantil e o protagonismo da criançã frente ao seu processo de ensino e aprendizagem. Os materiais coletado para a discussão das ações desse grupo de professores se deu no período de Setembro de 2015 a Setembro de 2016, por meio de anotações em caderno da coordenadora, reuniões pedagógicas e eventos educativos na instituição. O referencial teórico utilizado será a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2003), pois, a referida teoria nos auxilia na compreensão das significações, escolhas, atitudes e práticas constituídas pelo sujeito ao interpretar sua realidade cotidiana. Os resultados indicam, a partir dos episódios selecionados que o Projeto Representacional presente no P.P.P. ao entrar em contato com as representações geram pontos de tensão, descobertas, e novos desafios frente ao fazer pedagógico, o que promove o ir e vir de sua práxis educativa.
Palavras-chave: Representações Sociais. Narrativa**.** Formação Docente. Autorias Infantis.

1 Introdução

A construção do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da uma Unidade Educativa é um momento de vivências e reflexões sobre a realidade vivida por um grupo de profissionais que pretendem alinhar suas representações sociais sobre como ensinar. Portanto, mostrou-se um momento rico de envolvimento, tensões, e decisões que impulsionarão as práxis adotadas pela unidade.

No período de setembro de 2015 a setembro de 2016 a equipe da EMEB Silva Freire se dedicou a realizar estudos e vivências que culminaram neste Projeto Representacional. O trabalho formativo foi realizado nos encontros de Roda de Conversa, onde estudávamos os pressupostos que embasavam nossas decisões quanto à organização do currículo, nas Reuniões de Planejamento Coletivo onde vivenciávamos o planejamento das ações práticas a serem adotadas com as crianças. O desafio imposto ao grupo de professores era vivenciar uma nova forma de pensar e agir na educação dos adultos e crianças envolvidos no processo ensino aprendizagem delineados na nova proposta educativa.

Neste contexto o presente artigo se dispõe a analisar as representações sociais dos professores sobre o projeto representacional que apesar de ser consensuado coletivamente, trazia em seu bojo provocações, questionamentos e mudanças nas suas representações socias quanto ao ser criança, ensino aprendizagem, relação adulto criança.

Adotamos os aspectos teóricos das Representações Sociais como base por entender que estas representações interferem na ação dos professores em suas decisões pedagógicas sendo possível assim perceber o distanciamento entre o desejado e o realizável na implantação das ações pedagógicas. Como síntese das análises dos episódios selecionados e expostos neste estudo podemos afirmar que o Projeto Representacional simbolizado pelo P.P.P ao entrar em contato com as representações individuais dos professores geram pontos de tensão que promovem o ir e vir de sua práxis.

2 Formação docente: aspectos teóricos em diálogo

A formação continuada dos professores ao dialogar com todos os envolvidos no processo educativo e utilizar a narrativa como instrumento desencadeador das ações formativas exerce um papel estratégico no processo, pois media as relações entre eles, verificando as necessidades do grupo e procurando caminhos para a sua satisfação, propiciando que aja um espaço de "troca de experiências", numa interação humana, envolvimento emocional, prazer, compromisso em articulação com o trabalho pedagógico, exercido de modo articulado.

Para Candau "o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola estimulando os processos coletivos de reflexão e intervenção na pratica pedagógica concreta" (CANDAU, 2003, p. 55-58).

Para Kamer *apud* Mediano (2003, p. 93), a formação continuada no espaço da escolar proporciona um clima de confiança entre os participantes, para que exponham suas ideias e deixem emergir os seus conflitos, favorecendo a construção da autonomia do professor e sua capacidade criativa.

Garrido (2007, p. 9) afirma que o trabalho do coordenador é promover a formação continuada em serviço favorecendo a tomada de consciência dos professores em ações e conhecimento do contexto escolar onde atuam.

Com base nestes pressupostos e utilizando a narrativa como expressão do pensar do grupo que compõem a comunidade escolar da EMEB Silva Freire em Cuiabá-MT, observou-se a possibilidade de aproximar o querer do fazer, o pensar do praticar, solidificando, dessa forma, os pressupostos inclusos no Projeto Político Pedagógico que passa da intenção para a ação.

2.2 Representações Sociais e Educação

O estudo em representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por representações sociais, se compreende:

> [...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico [...] (JODELET, 2001, p. 22)

Assim, as representações sociais a partir de suas relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. Há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social.

Neste trabalho buscou-se identificar como as representações sociais são associadas ao imaginário dando ênfase a o caráter simbólico da atividade representativa de educar por um grupo de professoras que partilham uma mesma condição e, ou experiência social, frente a uma nova proposta pedagógica apresentada por uma escola municipal de Cuiabá-MT.

Moscovici (2003) afirma que o papel da representação social é transformar o não familiar em familiar. Isso não é uma tarefa simples, complementa o autor, pois não é fácil transformar palavras não familiares, idéias ou seres, em palavras comuns, próximas e modernas. Para tornar o não familiar em algo familiar faz-se necessário por em funcionamento dois mecanismos, definidos pelo autor como *ancoragem e objetivação.*

Segundo o autor:

> A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (*op cit.,* p. 78)

.

Nessa perspectiva, as representações sociais de um grupo de professoras sobre a formação docente continuada e seu exercício educativo diário evidenciam em suas práticas educativas, o projeto representacional presente no Projeto Político Pedagógico da instituição educativa, que tem como pano de fundo, a utilização de uma narrativa como fio condutor de sua proposta curricular. aliado a sua forma de conceber a educação.

Bruner (2014) destaca que o compartilhamento de histórias e, ou narrativas ajuda a promover a coesão de um grupo em torno dessa gama de saberes.

Dessa maneira, Segundo Teibel (2017), a narrativa pode ser considerada como um instrumento promotor de um projeto representacional, pois, ao ser partilhada, repõe algumas significações em detrimento de outras, mantendo-as vivas na memória coletiva, de forma a favorecer o processo de mediação com a realidade em determinado sentido. Consequentemente, na medida em que tais saberes delineiam aspectos da realidade, ao mesmo tempo acabam por fortalecer certas características de uma identidade grupal em torno do papel a ser desenvolvido em relação à realidade descrita.

3 Construção Metodológica

Para a coleta dos dados que serão utilizados neste artigo, a coordenadora utilizou de anotações em caderno de campo/coordenadora, os materiais elencados serão: o atendimento na hora atividade dos Professores, as Rodas de Conversas Formativas mensais e anotações sobre eventos educativos ocorridos na Unidade Escolar, no período de Setembro de 2015 a Setembro de 2016.

O material produzido apresenta-se por meio de conversas formais e informais, narrativas reflexivas, e conteúdos espontâneos produzidos pelos professores durante os momentos formativos e de práticas educativas na escola.

Para a análise dos dados utilizar-se-á também a proposta pautada pelas orientações dos núcleos de significações que busca a partir do que foi dito pelo sujeito entender aquilo que não foi dito, partindo do empírico para zonas mais profundas de sentido na perspectiva de compreensão do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2006) aliados às representações sociais inscritas em suas ações e falas (MOSCOVICI, 1978, 2003).

4 Apresentação e Discussão dos dados

Para apresentação e análise comprensiva do material coletado, organizou-se dois eixos de conteúdos selecionados para discussão. São eles:

Eixo I – **Autoria da criança no processo ensino aprendizagem**

> "se eu ouvir as crianças quanto vou trabalhar o conteúdo" (Fala da Professora M em uma reunião de estudos, quando falamos sobre a importância de ouvir as crianças (Outubro/2015).

Nesta fala a Professora **M.** expressa sua dificuldade em adotar uma práxis educativa, que considere o conhecimento prévio da criança para a construção de novos conceitos escolares. Sua fala evidencia uma forma de organização do conteúdo curricular bastante ancorada em pressupostos educacionais conservadores, que estão mais preocupados com o conteúdo do livro didático, do que com as construções diárias das crianças. Tal movimento tambám anuncia que para Professora **M.** o trabalho do professor é apenas objetivado na forma de conteúdo.

A seguir a fala da Professora **F.** revela como as possibilidades da ação educativa pode se ampliar, quando o professor está aberto para ouvir as crianças em sala de aula.

> Em uma orientação educacional em hora atividade. Perguntei a Professora F.:
>
> Por que iria trabalhar planetas neste bimestre? E, ela respondeu: Porque ao conversar com as crianças sobre meio ambiente as crianças falaram sobre o aquecimento global [...] um assunto puxou o outro quando trabalho assim eles querem sempre mais [...] eles querem ir a fundo [...] ai eles me sugam [...] e eu saio cansada da sala (Maio/ 2016).

A narrativa da Professora **F.** ao justificar o porquê de trabalhar determinado conteúdo, revela uma prática educativa ancorada em uma práxis reflexiva da ação de ensinar do professor. Tal exercício, de considerar o que as crianças elencam em sala de aula, no planejamento pedagógico, mostra uma representação de Professora mais afinada com pressupostos educacionais contemporâneos presentes no PPP da unidade, que enfatizam a importância de dar voz e vez as crianças em instituições escolares.

Neste diálogo a professora ao relatar sua prática, mostra o quanto ao ouvir a criança o trabalho pedagógico é enriquecido de possibilidades, as crianças como autoras do seu processo de aprender são representadas como ávidas para apreender o mundo o que exige do professor energia para a pesquisa e dinamicidade do trabalho pedagógico.

No episódio a seguir a Professora **Ma.** fala sobre a utilização da narrativa e dos processos de negociação em sala de aula.

> ‘depois de muitas conversas do que pode, o que é correto ou não [...] ele assistiu um filme com excelente comportamento algo impossível meses atrás, hoje ele enfrentou filas sem brigar’ (Setembro, 2016).

Ao relatar sua prática com um aluno considerado de difícil envolvimento na rotina escolar, a Professora **Ma.** expressa em sua fala, processos de ancoragem, no que se refere a maneira como um aluno ‘deveria’ se comportar no ambiente escolar. Ou seja, revelando sua

representação do que é ser criança e comportamento social da mesma na escola. A Professora **Ma.** também apresenta o papel do diálogo como recurso de negociação.

Eixo II – **O Projeto Politico Pedagógico como Projeto Representacional**

A caixa de Bugrinho[275] como representação simbólica do Projeto Político Pedagógico adotado pela unidade escolar.

> Era dia do Evento: Oficina de Convivência com os Pais na escola. Ao preparar a decoração para receber os pais, decidi colocar um baú grande que tinha a imagem de Bugrinho, nosso patrono, feito pelos estágiários de Psicologia/UFMT na entrada da escola.
> Ao se depararem com o baú, alguns professores tiraram fotos entrando no mesmo. Nesse momento, a Professora C. disse:
> "eu não entro nesta caixa de jeito nenhum" (Setembro, 2015).

Ao analisarmos esta fala da Professora **C.** e o contexto em que unidade educativa se encontrava, observamos que neste momento a caixa simbolizava o Projeto Político Pedagógico que estava em construção e processo de inserção na Unidade escolar. Em sua fala, a Professora **C.** parece anunciar que estão colocando em xeque sua representação acerca de ser adulto em relação com o universo infantil. Não "entrar na caixa", representa neste momento, não aderir a ludicidade como estratégia do processo ensino aprendizagem, demonstrando assim, a personificação da resistência ao Projeto Representacional embutido no P. P. P. da escola e os processos de objetivação e ancoragem suscitados pelo projeto em suas representações sociais.

No episódio a seguir tem-se a narrativa da Professora **CL.** na Roda de Conversa em momentos de formação em serviço.

> 'O projeto é flexível e torna-se um momento rico para o aluno ele esta pintando ele esta desenhando ele esta produzindo ele esta conhecendo'

Neste diálogo a Professora **CL.** coloca a criança como protagonista de seu processo de apropriar-se do conhecimento, ancorando-se no pressuposto de que o projeto possibilita a autoria da criança na medida que propicia a atuação da mesma.

Considerações Finais

[275] Bugrinho, que menino é esse? (autoria de Daniela Freire) – Apresenta a narrativa de vida e obra do patrono da Unidade Escolar. Bugrinho era o apelido de Benedito Santa`Ana da Silva Freire quando criança. Na EMEB Silva Freire existe um leque de atividades, ações e eventos que fazem uso dessa narrativa presente na literatura matogrossense.

A Formação Continuada no lócus da unidade educativa articulada por uma coordenação pedagógica atenta e paciente frente as representações sociais de cada professor e do grupo, que considera a representação social do fazer educativo na dinâmica das relações sociais suscitada pelos processos de objetivação e ancoragem, tensões, conflitos, resistências e proposições de mudanças significativas que terão impacto na implementação do P.P.P. bem como, na promoção de uma práxis educativa mais reflexiva revelando alguns limites e possibilidades, enfrentados por cada ator social que compõe o cenário educativo nesse processo. Conduzindo assim, as transformações aproximando o desejável do viável .

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

Jodelet, D. **As representações sociais um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-43.

Moscovici, S. **A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Moscovici, S. Representações sociais: investigação em psicologia social**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Teibel, E. N. H. **Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis**. Tese de Doutorado IE/UFMT 2017.

Bruner, J. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. Tradução de Fernando L. Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CANDAU, V.M.F **Universidade e formação de professores: que rumos tomar?** In_____(Org)Magistério, construção cotidiana. 5 ed. Petrópolis, Vozes,2003.c2 30-50p

_____Formação continuada dos professores : tendências atuais.In:_____Magistério, construção cotidiana.5 ed. Petrópolis, Vozes 2003.c. 3 51 – 68p.

Garrido, E. **Espaço de formação continuada para professor – coordenador.** In Bruni, E. B.G: Almeida , L. R; CHRISTOV, L. H. S(Org). O coordenador pedagógico e a formação docente. 8.ed. São Paulo, Edições Loyola ,2007,cp 1,9-15p

GEGLIO,P.C. **O Papel do coordenador pedagógico na formação em serviço**, In PLACCO, V,M,N,S; Almeida , L.R O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola . 3 ed. São Paulo, Edições Loyola,2005, cp 9 113 -120p

VIVÊNCIAS E SIGNIFICAÇÕES DE UMA CRIANÇA HOSPITALIZADA COM SÍNDROME DE ESÔFAGO DE BARRET

Cledione Ramos Cardoso Vieira[1] (UFMT) – cledionecardoso@gmail.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT)[2] – freire.d@terra.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivoapresentar um estudo de caso sobre as vivências e significações de uma criança diagnosticada com síndrome do Esôfago de Barret, por meio do qual foi possível analisar os resultados das práticas psicológicas no atendimento multidisciplinar orientada pela perspectiva da teoria histórico cultural (VIGOTSKI, 2009; 2010 e 2012) e pela noção do adulto atípico (CORSARO,2005). As práticas de atendimentos foram realizadas por uma estagiária do décimo semestre do curso de Psicologia. Os atendimentos ocorreram no leito e na brinquedoteca da enfermaria pediátrica do Hospital Universitário Júlio Muller. Os materiais gerados para a discussão do caso se deu através de caderno de campo e dos desenhos da criança. A proposta de Aguiar e Ozella (2006) favorece a apropriação de significações constituída pelo sujeito ao interpretar a realidade.
Palavras-chave: Vivências. Significações. Hospitalização.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo de caso sobre as vivências e significações de uma criança internada com síndrome do Esôfago de Barret. As análises empreendidas buscaram apresentar resultados das práticas psicológicas no atendimento multidisciplinar. As práticas de atendimento psico- terapêutico foram realizadas no contexto do Estágio Supervisionado Específico II (ESE II) com ênfase em processos de saúde e sofrimento psíquico do curso de Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT.

O estágio em contexto hospitalar se justifica por ser o hospital uma instituição de atuação do psicólogo. Este, acontece especificamente na enfermaria pediátrica e o modelo de atuação é pautado na abordagem psicossocial que leva em conta a mediação entre a criança e os paradigmas hospitalares, bem com o estranhamento da criança frente o adoecimento e a hospitalização. Deste modo, a abordagem psicoterapêutica considera a importância do processo de interpretação da realidade pela criança no intuito de transformar o que é estranho em algo familiar. Neste processo intenta-se que a criança consiga minimamente atribuir significações

[1] Discente do curso de psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT, bolsista de Iniciação Científica (PIBIC 2016/2017), membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância. Email: cledionecardoso@gmail.com

[2] Psicóloga. Doutora em Psicologia da Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT), coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN). Email: freire.d@terra.com.br

frente ao seu processo de adoecimento, bem como participar de maneira ativa do seu tratamento conforme sugere a noção de auto-cuidado.

O Hospital Universitário Julio Muller (HUJM) trata-se de uma instituição hospitalar que é referência no tratamento de doenças crônicas e a maioria das internações se dão por encaminhamentos de outras unidades de atendimentos. A maior parte das crianças ali internadas passam por longos períodos de hospitalização e apresentam recorrência de internações, o que permite a criação de vínculos dos estagiários com as mesmas.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar a abordagem multidisciplinar que tem como principal ferramenta de trabalho a política de humanização, ao destacar a importância de reconhecer na criança um ator social, com capacidade de elaborar significações singulares sobre sua vivência, e que necessita, por parte dos adultos, da promoção de oportunidades para que elas expressem seus afetos envolvidos nesse processo.

2 A Teoria Histórico Cultural e o desenvolvimento humano

Entre os anos 1928 a 1932 na Rússia, Vygotsky criou a teoria histórico-cultural. Priorizava o estudo das funções psicológicas superiores, buscava a gêneses e a natureza dos processos psicológicos e ressaltou o papel ativo do homem e da cultura. Sobre isso, Molon (1999) escreve que "(...) o desenvolvimento cultural humano encontra sustentação nos processos biológico, no crescimento e na maturação orgânica, formando um processo complexo, em que o biológico e o cultural constituem-se mutuamente no desenvolvimento humano" (p. 6).

Ao elaborar a concepção histórico-cultural, Vigotski se preocupava com a natureza social das funções psíquicas superiores, sendo algumas: conceitos, memória, imaginação, linguagem, e a capacidade de elaboração. Para o autor, a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano.

Vigotski não descartava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirma que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio (PRESTES, 2012).

Vigotski (2010) apresenta seu ponto de vista sobre o desenvolvimento infantil, anunciando a influência do meio nesse processo e reforçando a importância das relações estabelecidas entre a criança e seu meio social como fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Portanto, trata-se de uma relação em que o meio é considerado para além do ambiente de regras onde ocorre determinado processo e, deste modo, a relação com o meio é revestida de significados culturais e sociais, nas quais o meio é entendido como ambiente psíquico, cultural e mental. Assim, as funções psíquicas superiores são de origem sociocultural, mas emergem com base em processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas).

Nestes termos, o meio é concebido como uma espécie de fonte de desenvolvimento que apresenta um modelo ideal ou final que interage com o repertório primário da criança, de tal modo que, no decorrer do processo, uma determinada ação se constitui como aquisição interna da criança: "As forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se translada em medida significante ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões externas de sua vida" (VIGOTSKI, 2009, p. 07). Compreende-se que o desenvolvimento na criança surge a princípio como forma de comportamento coletivo, influenciado por saberes sociais que direcionam os modos de interação das crianças e que se torna posteriormente, individual, por meio da internalização das práticas culturais, passando a atuar no plano psicológico.

É importante destacar, que o plano individual não se constitui em uma mera transposição do social. O sujeito nesse processo modifica o social, ao transformá-lo em psicológico e, com isso, em uma relação dialética com o meio, cria a possibilidade do novo. Essa influência é significada a partir dos registros de vivência da criança. Vivência neste sentido é uma posição íntima da pessoa a respeito de um determinado momento da realidade. É um processo e significação de si, devendo ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade "Toda a vivência é vivência de algo" (VIGOTSKI, 2009, p. 05).

> A vivência é *uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado* – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

Portanto, uma mesma situação é vivenciada por diferentes sujeitos de acordo com seus registros anteriores, de modo que na relação da criança com o meio, isto é, o meio como entorno, não existe em absoluto, mas na relação singular com a criança. Nestes termos, o meio é concebido como uma espécie de fonte de desenvolvimento que apresenta um modelo ideal ou final que interage com o repertório primário da criança, de tal modo que, no decorrer do processo, uma determinada ação se constitui como aquisição interna da criança: "As forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se translada em medida significante ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões externas de sua vida" (VIGOTSKI, 2009, p. 07).

A linguagem aparece na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2010) como um instrumento fundamental da constituição do homem. Ela funciona como um elemento que media a comunicação entre os indivíduos e o estabelecimento de significados compartilhados. Além disso, ela é também constitutiva do pensamento na realização de atividades internas. A palavra, compreendida como um signo é capaz de representar um objeto na consciência, de forma que é por meio da mediação simbólica que os processos de funcionamento mental serão fornecidos pela cultura (AGUIAR E OZELLA, 2006).

Vigotski (2001) *apud* Prestes (2012) destaca que a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em algum momento do desenvolvimento se unem, formando o pensamento verbal. A fala das pessoas ao redor pode continuar sendo a mesma quando a criança tem seis meses, um ano e meio, três anos e meio, isto é, as quantidades de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem no que se refere a seu nível cultural, ao vocabulário, à correção, à erudição de estilo podem permanecer sempre os mesmos, mas qualquer um entende que esse fator, inalterado ao longo do crescimento, possui um significado diferente quando a criança entende a fala, quando esta não a entende de fato e quando ela se situa entre ambos os estágios e está apenas começando a entendê-la. (VIGOTSKI, 2010).

Considerando o caráter sócio-hitórico do desenvolvimento infantil, através da relação com o outro, mediada pela linguagem, percebe-se que é nas diferentes formas de interação com os adultos que as narrativas das crianças vão se realizando, e nessas articulações as crianças vão aprendendo modos de dizer, nos diversos contextos de suas experiências de vida. Ao narrar suas histórias, as crianças vão deixando as suas marcas, falam sobre a vida, a importância dela, realçando a singeleza, a emoção e a força que os relatos adquirem nas narrativas da experiência da vida (PRESTES, 2009).

Para Bather (1976) *apud* Kishimoto (2007, p. 430), "a narrativa ocorre em linguagem articulada, oral ou escrita, imagem fixa ou móvel, gesto, mito ou lenda, tragédia, drama, comédia, pantomina, pintura, virtual, cinema, histórias em quadrinhos, situações diversas e conversação". A criança mostra intencionalidade, em ações de saber-fazer, a partir do momento que nasce, seja relacionada à alimentação, percepção ou atenção, locomoção e interação com membros da espécie.

Sobre a zona de desenvolvimento iminente, que é uma forma de atribuir importância para a ação colaborativa com outras pessoas em relação à promoção do desenvolvimento dessas funções, Vigotski (2010) escreve que a criança vai depender das intervenções e mediações de um Outro para se tornar um indivíduo aculturado. Ele demarca a esfera dos processos em via de maturação, na qual a criança consegue resolver determinadas situações a partir da relação estabelecida com algumas indicações orientadoras do meio. Este conceito reforça a importância das relações estabelecidas entre a criança e seu entorno social como fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, reiterando a necessidade desse meio apresentar a possibilidade de acesso da criança às formas finais desse desenvolvimento para que haja sua internalização.

O autor acredita que, crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento de modo que esta poderá amanhã realizar com mais independência o que hoje precisa da colaboração e orientação, o que demonstra os campos das funções intelectuais em amadurecimento, as funções em estágio iminente de desenvolvimento.

Vigotski (2008) considerou também a brincadeira como atividade importante para guiar o desenvolvimento infantil, na medida em que esta pode demostrar, tornar claro as possibilidades da criança. Zona de desenvolvimento iminente caracteriza aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outro. Por zona de desenvolvimento real entende-se o nível de desenvolvimento no qual a criança atua competentemente sem ajuda, já no nível de desenvolvimento iminente a criança resolve problemas a partir da ajuda do outro. é o que acontece sem ajuda, o iminente é o que a criança consegue com a ajuda do outro. "A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência" (VIGOTSKI, 2008 *apud* PRESTES, 2012, p.35).

Imbricada com a zona de desenvolvimento iminente estão as atividades de reprodução e criação. A primeira surge sob forma de imitação, calcada nas experiências anteriores e a segunda está ligada a questão da imaginação. A atividade de reprodução, também denominada de reconstituidora ou reprodutiva, tem sua atuação intimamente relacionada à memória, ou seja,

caracteriza-se em repetir ou reproduzir marcas criadas anteriormente e, tais características favorecem a perpetuação de impressões precedentes: “É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (VIGOTSKI, 2009, p. 12). Já a atividade criadora se realiza na criação do novo em qualquer instância do mundo externo ou interno, e envolve a ideia de que os processos criativos oferecem elementos novos, a partir da reelaboração de materiais e conhecimentos já disponíveis na realidade do indivíduo. Essa atividade traz em sua base, um processo de apropriação de conhecimentos adquiridos no decorrer de cada história de desenvolvimento pessoal: “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Portanto, a atividade criadora está no fundamento de todos os aspectos da vida cultural, de modo que todo material produzido pelo homem no mundo da cultura, tem sua base na imaginação e criação: “[...] podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada” (VIGOTSKI, 2009, p. 15).

Com essas proposições, compreende-se que o desenvolvimento na criança surge a princípio como forma de comportamento coletivo, influenciado por saberes sociais que direcionam os modos de interação das crianças e que posteriormente, por meio da internalização das práticas culturais, se tornam funções do plano psicológico. É importante ressaltar, entretanto, que o plano individual não se constitui em uma mera transposição do social. O sujeito nesse processo modifica o social, ao transformá-lo em psicológico e, com isso, em uma relação dialética com o meio, cria a possibilidade do novo.

3 Os paradigmas da hospitalização

Hoje em dia, procurar e ser atendido em uma instituição hospitalar é algo muito comum e que ocorre com muita frequência. A pessoa que procura esse espaço espera encontrar uma equipe multiprofissional, composta das mais variadas especialidades que o atenda com agilidade e profissionalismo.

Há alguns séculos atrás não era assim. Segundo Foucault (1984), o hospital como uma instituição médica, destinada à cura, surgiu em torno de 1780, de modo que antes do século XVII era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres. O autor explica que

> [...] O personagem ideal do hospital, até o século XVIII, não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo. É alguém que deve ser assistido

> material e espiritualmente, alguém a quem se deve dar os últimos cuidados e o último sacramento. E o pessoal hospitalar não era fundamentalmente destinado a realizar a cura do doente, mas a conseguir a própria salvação. Era um pessoal caritativo – religioso ou leigo – que estava no hospital para fazer uma obra de caridade que lhe assegurasse a salvação eterna (FOUCAULT, 1984, p. 101-102).

Além de um lugar de assistência, o hospital era também um espaço de separação e exclusão, que mantinha os doentes afastados com o intuito de evitar o contágio da população. Neste período, nem o hospital era uma instituição médica que tinha objetivo terapêutico, nem a medicina era uma prática que se constituía ligada ao hospital.

O que culminou a reforma nos hospitais iniciando pelos hospitais marítimos, foram as desordens econômicas e não a consideração ao ser humano. A partir de então o hospital começa a se transformar em um espaço terapêutico, o médico apresentou-se como principal responsável pela organização hospitalar, havendo uma inversão hierárquica na qual ele assume o poder em detrimento da comunidade religiosa que organizava o hospital até então. "O conhecimento que os profissionais tinham era mais sobre o doente do que sobre as doenças. Houve, depois, uma progressiva aquisição de informações sobre fisiopatologia e etiopatologia das diferentes afecções" (CAMPOS, 1995, p.20). Então, o hospital é parte integrante de uma organização médica e social, com a função de proporcionar para a população uma completa assistência, tanto curativa como preventiva. É a representação do direito inalienável que o ser humano tem de gozar saúde.

Segundo Heywood (2004), até o século XIX, a Medicina deixava a saúde infantil aos cuidados das parteiras e outras mulheres. Mas, ainda no século XIX, começaram a acontecer transformações nas atitudes em relação à saúde infantil. O ambiente hospitalar durante o período de internação frequentemente é visto pela criança como algo ameaçador e agressivo, pois este se trata, de um momento em que esta é afetada pelos acontecimentos que ocorrem no hospital e a perda de sua rotina, pois está sempre exposta a pessoas estranhas, alarmes, máscaras, cateter, agulhas e etc. A doença faz surgir na vida da criança um novo contexto, e precisa de recursos psicológicos para que a criança possa se adaptar à situação imposta pela condição do adoecimento.

Para Sarti (1988) *apud* Lima (2004) a criança hospitalizada tem duas fontes de ansiedade, em que a primeira é externa, diretamente relacionada com os fatos concretos e reais advindos do ambiente hospitalar e a outra é interna, decorrente dos estados de angústia e ansiedade provocados pela a doença ou pela a ideia que a criança possui desta. Desse modo, considera-se importante a atribuição de atenção especial à comunicação da equipe de saúde

com a criança doente para além do contato com os familiares, pois a criança tem o direito de saber o que se passa com ela de acordo com suas possibilidades de compreensão, além de os esclarecimentos dos fatos do que está ocorrendo ser de extrema importância, pois processo de internação pode gerar medos e incertezas, caso não lhe seja atribuída atenção necessária.

A preocupação com o bem-estar da criança internada em instituições hospitalares começou a ser debatida em 1959 com a publicação do Relatório Platt, levando pais e profissionais a discutirem e analisarem o processo de hospitalização, procurando alternativas para "humanizar" a experiência da internação da criança. Um dos aspectos abordados no relatório foi a inserção de familiares com a finalidade de acompanhamento da criança durante sua estadia nos hospitais. Dessa forma, em 13 de julho de 1990 foi promulgada a lei nº 8069 que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente e dispõe, no seu Artigo 12, que (...) "os estabelecimentos de saúde devem proporcionar condições para a permanência, em tempo integral, de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de crianças e adolescentes" (BRASIL, 1990, p.16). O reconhecimento da importância do vínculo afetivo criança-família faz com que se tenha um novo olhar aos serviços hospitalares, que são levados a adotar o paradigma da humanização nos atendimentos hospitalar.

4 Material e Método

O estudo foi realizado na enfermaria pediátrica do HUJM. Foram realizadas 8 sessões psicoterápicas com H. B. S. e 4 atendimentos com sua mãe. Os conteúdos gerados foram registrados no caderno de campo e devidamente analisados segundo as orientações de Aguiar e Ozella (2006) acerca da identificação de núcleos de significação. Segundo esta orientação busca-se, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito, partindo do empírico para zonas mais profundas de sentido na perspectiva de compreensão do sujeito.

Neste sentido foram destacados episódios que, segundo critério qualitativo, delinearam núcleos de significações que possibilitam uma leitura de alguns aspectos do processo de elaboração psíquica da criança em questão.

5 Análise compreensiva do caso

Campos (1995) escreve que ser hospitalizado é um acontecimento que necessita de uma adaptação às mudanças na rotina de uma pessoa, o que nem sempre é fácil. Quando a criança adentra o hospital, ela chega como tutorada e ao longo de suas vivências, quando lhe é permitida

a inserção no âmbito do compartilhamento de significados, vai se recuperando, reorganiza internamente os conteúdos tornando-se seu próprio tutor provido de maior capacidade de auto-regulação. Neste processo, o estranho vai se tornando familiar.

H.B.S[3] é um garoto de 5 anos de idade (na data da internação) mora em uma cidade no interior do estado. A mãe relata que H. era uma criança alegre, sociável e muito afetivo com os familiares e os colegas na vizinhança. A partir dos dois anos de idade, H.B começa a queixar-se constantemente de fortes dores na região abdominal, e com isso apresenta rejeição aos alimentos em uma tentativa de evitar a dor. A partir de então, a mãe percebe mudança no seu comportamento. H. foi ficando mais retraído, nervoso, e as vezes agressivo com o irmão mais velho, além de não apresentar mais o mesmo interesse pelas brincadeiras com os colegas. Com as frequentes idas ao hospital, por motivo das dores estomacais, os médicos descobriram que H. estava com um quadro de anemia avançado. A partir de então tratava-se das dores pautando-se no quadro anêmico. A mãe não percebeu melhoras no filho e então pediu para a equipe do hospital da cidade onde mora, encaminhá-lo para um hospital na capital do Estado a fim de encontrar a cura. Além da anemia profunda, a equipe descobriu, depois dos exames, que as dores de H. era decorrente da síndrome do Esôfago de Barret[4].

Na primeira internação H. ficou aproximadamente 45 dias hospitalizado e segundo as informações da mãe a criança não tinha históricos de internações longas, e por várias vezes ao chegar no leito da criança para o atendimento, a estagiária encontrava H. encurvado em uma posição de 180º, que segundo ele era para "sentir menos dor". Na segunda internação, quatro meses após a primeira, ele permaneceu por apenas dois dias no hospital. Foram realizados 6 atendimentos no leito na primeira internação, 3 destes com a mãe ao lado nos momentos iniciais dos atendimentos e na segunda internação 2 atendimentos na brinquedoteca da pediatria do hospital.

[3] Será utilizada apenas as iniciais dos nomes para preservar a identidade da criança

[4] Rodrigues (2004) escreve que o esôfago de Barrett é causado por uma agressão da porção inferior do esôfago durante muitos anos, pelo refluxo gastroesofágico, que é quando o conteúdo ácido do estômago volta para o esôfago. Ocorre como uma reação de defesa do organismo em resposta à agressão decorrente do refluxo.

6 A narrativa como âncora no processo de significação da criança no enfrentamento da dor

H.B.S conseguiu falar das suas emoções e sentimentos, quando é apresentado a ele a narrativa da criança onça[5]. "*Você é uma criança onça H. B ?"* ele sorriu e respondeu: *"sou!", você é uma criança onça brava, medrosa ou corajosa?* perguntou a estagiária. *"Eu sou uma criança onça brava"* disse ele. *"E quando é que você vira uma criança?"* perguntou a estagiária *"quando eu fico bravo",* respondeu. *"E quando é que você fica bravo?"* perguntou a estagiária. *"Eu fico bravo",* respondeu *"e o que você faz quando você fica bravo"? "quando eu fico bravo eu bato, eu jogo as coisas no chão eu quebro as coisas" .Então uma criança brava faz tudo isso?* perguntei *"arram" disse ele. "e você nunca ficou uma criança mansa?"* perguntei*, "Ah! Depois que passa a raiva eu fico manso, eu relaxo".* (nota do caderno de campo 23/02/2017).

Durante esse encontro, uma técnica de enfermagem entrou no quarto para realizar procedimentos medicamentosos, H. pegou a máscara da onça que estava em cima da cama e colocou-a no rosto enquanto a técnica colocava o medicamento no soro e ficou olhando para ela sem falar nada. A técnica perguntou: *"Você está uma onça hoje H.?"* eu complementei. *"que onça você está sendo agora H.?"* ele sorriu. (nota do caderno de campo 23/02/2017).

Quando a estagiária fala da metáfora da criança, podendo ser uma criança- onça medrosa, brava ou corajosa, e a criança entende o que foi dito por ela, aconteceu uma ligação de rede de significados como possibilidades de novas significações, estas associadas a imagem de crianças partícipe de seu próprio tratamento cujas emoções, ao serem significadas, se transformam em afetos inteligíveis e comunicáveis. H. pode ter se apresentado como uma criança brava na tentativa de Significação da dor prolongada, aspecto que ativava conteúdos negativos nos discursos dos adultos que tendiam a associar agressividade com problemas de caráter. Criança com medo e criança corajosa foram anunciadas como possibilidades de novas significações estas associadas a imagem de crianças partícipe de seu próprio tratamento cujas emoções, ao serem significadas, se transformam em afetos inteligíveis e comunicáveis.

O ato de narrar é um movimento que capacita o narrador para acessar presente passado e futuro, ativando suas memórias vividas ou imaginadas de acordo com seus recursos criativos e reprodutivos. A narrativa está presente no diálogo, no contar e recontar de histórias, nas

[5] História contada semanalmente na pediatria do hospital onde a criança estava internada, tanto no leito quanto na brinquedoteca por uma estagiária de psicologia da UFMT através de um projeto de extensão: "Binje: em busca de autorias infantis" , pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância – GPPin.

atitudes que resultam da integração de várias linguagens e na brincadeira, dando sentido ao mundo e tornando primordial sua inclusão no dia a dia infantil.

Em certo momento do atendimento H. pediu para a estagiária desenhar a casa dele e ele começou pintá-la com duas cores. *"esta é a cor da sua casa?"* Perguntou a estagiária. *"Não, mas posso pintar da cor que eu quiser não posso?" "Claro!*" respondi.

H. estava por 3 anos convivendo com uma dor que fugia do seu controle. Ele se reconhecia como uma criança sujeita a passividade, mesmo que esta não fosse sua opção principal. Esse exercício de querer controlar algo, por mais simples que seja pode ser uma manifestação do protagonismo que ele gostaria de exercer nas demais atividades cotidiana e até do seu próprio corpo, mas perde esse protagonismo para a dor que domina toda a sua dinâmica diária. (nota de caderno de campo 06/03/2017).

Considerando o caráter histórico cultural do desenvolvimento infantil, através da relação com o outro, mediada pela linguagem, percebe-se que é nas diferentes formas de interação com os adultos que as narrativas das crianças vão se realizando, e nessas articulações as crianças vão aprendendo modos de dizer, nos diversos contextos de suas experiências de vida. Ao narrar suas histórias, as crianças vão deixando as suas marcas, falam sobre a vida, a importância dela, realçando a singeleza, a emoção e a força que os relatos adquirem nas narrativas da experiência da vida (PRESTES, 2009).

5 A Zona de Desenvolvimento Iminente auxiliando H.B.S a compreender a doença

Em um dos dias de atendimento perguntei ao H. o que ele sabia sobre as dores que ele sentia e se ele gostaria de saber por que doía tanto. Ele disse que não sabia e que gostaria de saber. Utilizei um copo com água para a intervenção, pedi para ele visualizar em que altura estava a água no copo, então solicitei que ele apertasse no meio do copo e a água subiu. Nesse processo de subir da água, expliquei para ele, que era isso que estava acontecendo com ele, todas as vezes que chegava algum alimento no estômago dele o ácido deste subia para o esôfago causando a inflamação, em consequência disso, as dores. Durante a intervenção solicitei que ele colocasse a mão no corpo dele, onde doía e ajudei-o a localizar a região do esôfago e a do estômago. Ele ficou bem atento a explicação. Ao fim da intervenção pedi a ele se ele poderia repetir o que eu tinha explicado e se ele tinha entendido qual o objetivo da intervenção. Ele disse que sim, e repetiu com as palavras dele: "*quando chega comida aqui* (sinalizando com a mão) *sobe isso aqui (*apontando para o copo com água*) e aí dói aqui"*(sinalizando com a mão) (nota de caderno de campo 13/02/2017) .

Outro dia, ao chegar próximo ao leito, abaixei-me para ficar da mesma altura que ele e disse: "*imagina o que eu trouxe aqui"*! *"hum.... eu sei, é aquele negócio"*. Disse ele. *"que negócio?"* perguntei. *"Aquele que você colocou na minha barriga aquele dia"* e sinalizou. *"Ah! O copo que eu usei para mostrar para você porque você sente dor?"* perguntou a estagiária. *"não é?"* "*não é*!" respondi. *"Mas você lembra o que eu falei para você naquele dia?Você pode explicar?"* Ele colocou a mão no estômago e subiu um pouco e disse: *"a água daqui vai parar bem aqui aí dói*".(nota caderno de campo 23/02/2017).

Pode-se considerar que as ações realizadas com a participação da criança promovem vias de desenvolvimento, estas, porém, de acordo com os estudos de Prestes (2012), não são pré-determinadas, uma vez que o desenvolvimento infantil não acontece de forma linear, espontânea e natural, trata-se de um processo intrinsicamente relacionado à apropriação da cultura em que a criança se encontra inserida. Assim, é possível identificar níveis distintos de desenvolvimento de acordo com a capacidade de reprodução e criação da criança. Vigotski (2010) afirma que a criança conseguirá realizar (explicar, nesse caso do H) de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com ajuda e orientação de outra pessoa. As funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, consequentemente, transferirem-se para o nível de desenvolvimento mental real da criança.

H. sabia da dor e que para amenizar esta dor ele se posicionava em um ângulo de 180º, quando a estagiária apresenta a metáfora do copo com água e explica a doença, a dor passa a fazer sentido para ele. H. começa a dar nome ao desconhecido, a compreender o mecanismo básico da produção da dor remete a um processo por meio do qual H. pode conferir inteligibilidade às emoções. Tal processo, ao mesmo tempo que contribui para que a criança compreenda a sua condição orgânica, amplia o seu repertório possibilitando que H. comunique seus afetos e crie estratégias de enfrentamento do sintoma, a princípio intuitivamente (ficar de cabeça para baixo), em colaboração e com a aprendizagem social cada vez mais intencional e auto-iniciada.

6 O hospital: para além da cura, agora tem marcas de relações

H. ficou bem, teve alta hospitalar para continuar o tratamento em casa, com retorno marcado para revisão médica. Nesse retorno a estagiária encontrou a criança na brinquedoteca do hospital e ele apresentou expressões de que se lembrava da mesma. No segundo encontro a criança convidou a estagiária para brincar no espaço da brinquedoteca e a mesma aproveitou

para conversar sobre a re-internação: "*Como foi para você voltar ao mesmo hospital e encontrar algumas das pessoas que estava com você da outra vez?"* Perguntou a estagiária. "legal" "*eu não gostei de ter me tirado do quarto novo e ter me colocado no quarto antigo*[6]*"*(antes dessa fala, a mãe da criança tinha dito que estava chateada de ter que ficar no quarto antigo, pois lembrava muito uma criança amiga de quarto do H.B e que viera a falecer). E continuou: *"Tia, eu arrumei dois amiguinhos na minha escola. A Maria e o ... não me lembro o nome dele*". E você fez mais amigos ? *"você é minha amiga". "Sério? Então você lembra sempre de mim?" "Às vezes. Só quando eu venho aqui no hospital"*.

Continuamos a brincar por mais um momento e ele pediu papel para desenhar. Desenhou o coringa do Batman e disse que era ele. Depois disse que iria desenhar a estagiária e ele no mesmo papel. Desenhou duas vezes, olhou para o rosto da estagiária e disse: *"Vou fazer você alegre".* (é importante ressaltar que nos primeiros atendimentos H. não desenhava e dizia que tinha medo dos colegas rirem se ele desenhasse feio). Em seguida pediu para a estagiária desenhar todos os membros da família dele e insistia para ela lembrar os nomes dos mesmos. No mesmo dia H. teve alta hospitalar. Ele levou consigo um desenho do coringa, que ele dizia ser ele e deu o outro para a estagiária e levou também o desenho da sua família desenhado pela estagiária. (nota de caderno de campo 13/06/2017).

É muito perceptível que para H. a significação do hospital ganhou novos contornos. Desta feita, percebe-se que o espaço hospitalar é representado como um lugar cuja função está para além da cura, o mesmo ganhou novos significados orientados pelas memórias vivido bem como pela dimensão relacional. Ao dizer que não gostou de estar no quarto antigo, isso pode se relacionar com as lembranças de suas vivências pessoal anteriores e o que esse espaço significa para si. Ele acredita que ao chegar no hospital ele tem uma amiga para brincar com ele. Consegue se reafirmar e colocar suas ideias no papel através do desenho. É importante dizer que a melhora na sua saúde pode ter colaborado trazendo mais segurança. Para H. o hospital é um lugar com uma história de vivências, não apenas para ser medicado e fazer os exames. H. encontrou nesse ambiente um repertório pessoal que tem uma história e uma significação para ele, sendo humanizado pelas relações e pelos vínculos construídos.

Vigotski (2009) escreve que é na relação do sujeito com o meio que as possibilidades do novo acontece. Essa influência é significada a partir dos registros de vivência da criança. Vivência neste sentido é uma posição íntima da pessoa a respeito de um determinado momento

[6] A clínica pediátrica passou por reformas e ganhou três quartos novos.

da realidade. É um processo e significação de si, devendo ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade "Toda a vivência é vivência de algo" (VIGOTSKI, 2009, p. 05).

Assim, a dimensão dos efeitos da doença na vida de crianças em tratamento de saúde, é vivenciada de forma singular, ao mesmo tempo em que se evidenciam marcas da construção social e do desenvolvimento desta. Os efeitos permitem novas combinações nas quais o processo criativo da criança ampara-se em situações específicas de suas vivências, de um modo que lhe permita construir uma história que dá contornos à sua situação atual (CARVALHO, 2017).

7 Considerações finais

A discussão do caso do H.B.S, apresenta a importância das práticas psicológicas nos espaços multidisciplinares, nessa ocasião, no ambiente hospitalar. Da relevância de se discutir sobre a doença juntamente com o paciente, desde que este tenha interesse e se sinta tranquilo para falar e ouvir sobre o adoecimento, falar sobre as implicações que o mesmo traz para a vida, sua origem, seu desenvolvimento e tratamento.

Ao se tratar de uma clínica pediátrica destaca-se a importância da postura do adulto atípico frente à criança que se sente deslocada da sua referência de lugar e como a narrativa pode auxiliar a criança a ressignificar esse espaço.

Em suma, é de interesse do psicólogo avaliar como a doença está inserida na estrutura psíquica na dimensão subjetiva do paciente, quais os limites entre o real e o imaginário, as fantasias que estão em cena, pois a doença se insere e se articula em cada um, tendo diferentes sentidos e significados. A atuação do profissional psicólogo se orienta para além do diagnóstico; cabendo a este pensar, nesse contexto a relação da criança com o hospital e com o processo de hospitalização, buscando mediações no sentido de propiciar significação frente ao que lhe é desconhecido e se estas estão fazendo sentido para ela. Em adição, destaca-se que a inserção do psicólogo no hospital coloca-se para além dos sintomas, considerando as características sociais da população atendida, a cultura que o paciente está inserido, as possibilidades de acesso da população aos serviços e a relação dessas frente aos paradigmas da hospitalização. Ele colabora com os esclarecimentos pertinentes aos fatos que estão ocorrendo com a criança, pois quando esta entende sua participação no processo da cura, a possibilidade de lidar melhor com suas emoções, são aumentadas possibilitando à criança artefatos de enfrentamento das

situações, além de propiciar que melhore sua ação frente a equipe médica, na introjeção de remédios e na compreensão dos diagnósticos, sendo estas vertentes importantes para uma significação da vivência hospitalar orientada pelo auto – cuidado e pelo desenvolvimento integral das crianças.

É importante ressaltar que os atendimentos psicoterápicos realizados com a criança, a postura de adulto atípico e a protagonização da criança nesse contexto hospitalar, só foi possível por que essas práticas estão ancoradas nos paradigmas da humanização, historicamente situada.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia, Ciência e Profissão. Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 14.04.2017

CAMPOS, T.C.P. **Psicologia Hospitalar: a atuação do psicólogo em hospitais**. São Paulo: EPU.1995.

CARVALHO, I. A . **"É MAIS OU MENOS MUITA COISA": Significações da dieta para crianças com diagnóstico de doença real crônica em acompanhamento ambulatorial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT. 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Tradução Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância:** Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
KISHIMOTO, T. M. **Bruner e a brincadeira**.In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998. p.139-153.

LIMA, M. G. S. Atendimento psicológico da criança no ambiente hospitalar. In: BRUSCATO, W. L.; BENEDETTI, C.; LOPES, S. R. A. (Org.). **A prática da psicologia hospitalar na Santa Casa de São Paulo: novas páginas de uma antiga história**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 82-87.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Seminovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

RODRIGES, M.A.**Esôfago de Barrett e displasia: critérios diagnósticos.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-24442004000300009 acesso em 05 de julho de 2017.

VIGOTSKI, L. S . Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701. 2010.

VIGOTSKI, L. S. I**maginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

GT 6

Educação Ambiental, Comunicação e Arte

A ARTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO QUILOMBO DE MATA CAVALO NA ESCOLA ESTADUAL TEREZA CONCEIÇÃO DE ARRUDA

Cristiane Carolina de Almeida Soares (PPGE/UFMT) – pedrapapeletesoura@gmail.com

Resumo: A arte e a educação ambiental na escola de Mata Cavalo, bem como as práticas e materiais didáticos especificamente voltados ao quilombo é uma das formas de trazer visibilidade e resistência a um contexto de aprendizagem rico, porém excludente e vítima de preconceito. O objetivo deste artigo é compreender como a arte e a educação ambiental estão presentes na Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda. Para contextualizar as observações feitas na escola quilombola, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica e a observação participante. Foi possível perceber a presença da arte como um dos importantes componentes da educação ambiental, que concilia a cultura e a natureza por meio de várias linguagens, metáforas e símbolos. A participação dos estudantes e da comunidade nas expressões artísticas é bastante expressiva, legitimando a luta, valorizando a identidade e promovendo a visibilidade deste povo.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Cultura. Arte. Quilombo Mata Cavalo. Escola quilombola.

1 Introdução

Desde o mês de agosto de 2015, tenho acompanhado as atuações do GPEA – UFMT (Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte) – que reúne pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso – vêm desenvolvendo, há mais de dez anos, uma infinidade de pesquisas, ensino e extensão na comunidade quilombola de Mata Cavalo, mais especificamente no espaço da Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda (SILVA, 2015).

A partir desta aproximação com o cotidiano de Mata Cavalo, e de forma ainda mais frequente quando ingressei no Mestrado em Educação e me integrei ao GPEA-UFMT, vislumbrei a possibilidade de pesquisar a presença da arte e da educação ambiental dentro da escola desta comunidade. Por meio da observação participante em processos formativos, eventos do calendário escolar e festas tradicionais, busquei também uma pesquisa bibliográfica acerca destes temas, verificando também a presença de práticas e materiais didáticos especificamente voltados à cultura quilombola na escola.

Desta forma, pesquisei livros, artigos, dissertações e teses, encontrando informações epistemológicas e práticas no ambiente escolar de Mata Cavalo, além de publicações em periódicos, anais de eventos científicos e cadernos pedagógicos que abordam os aspectos que perpassam pelos objetivos desta pesquisa, por meio de manifestações culturais desta comunidade, e com essas referências surgiram novas perspectivas. Pelo fio condutor da arte e

da educação ambiental, entrelaçam-se conceitos que valorizam as práticas populares de origem afrodescendente em um local repleto de táticas de luta e fortalecimento de esperanças.

Após um significativo período de convívio dentro da escola de Mata Cavalo, percebi o amplo potencial para a escrita deste trabalho. O objetivo deste artigo é compreender como a arte e a educação ambiental estão presentes na Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda, e de que forma estes conceitos são disseminados nesta comunidade.

O aporte metodológico que utilizei este artigo é a revisão bibliográfica, junto às observações participantes feitas no cotidiano escolar e nos eventos da comunidade, que acontecem dentro da Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda. Estes estudos representam também um recorte da minha dissertação de Mestrado, intitulada de *Conexões de Cultura e Natureza no Mapeamento da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo: Esperançar com a Educação Ambiental*[7].

Dentre os referenciais teóricos encontrados para orientar o presente trabalho, em consonância com as observações dos processos formativos, oficinas e mapeamentos realizados pelo GPEA – UFMT em Mata Cavalo, foi possível entrelaçar conhecimentos epistemológicos que referenciam as práticas observadas na pesquisa da arte e da educação ambiental na escola da comunidade quilombola. Desvelando um novo olhar sobre a arte e tudo o que ela tem representado junto à educação ambiental, descubro-a enquanto ciência que oferece possibilidades de resistência por meio da conexão entre cultura e natureza (SILVA, 2011), por meio de manifestações culturais que trazem como legítimos a história e os valores de um povo oprimido e marginalizado pela perda de seus ecossistemas originais.

2 Desenvolvimento

2.1 O quilombo Mata Cavalo e o ensino escolarizado

A comunidade quilombola Mata Cavalo se localiza no município de Nossa Senhora do Livramento, no estado de Mato Grosso, representa um território rico em saberes, fazeres e também de conflitos (SOARES, 2016). Sua história é marcada por exclusão social, racismo e uma infinidade de preconceitos que resultaram de uma política excludente, fazendo com que seus habitantes sofram as consequências que perduram até os dias atuais.

[7]Essa dissertação de Mestrado tem como orientadora a professora Dr.ª Regina Aparecida da Silva e como coorientadora a professora Dr.ª Michèle Sato.

A comunidade rural negra de Mata Cavalo surge na década de 80 do século XIX, após a doação de terras que D. Anna da Silva Tavares fez aos seus trinta e quatro escravos, ratificando o testamento de seu falecido esposo, doando a Leopoldino A. Costa as terras que faziam parte da sesmaria Boa Vida, onde, ao norte, a sesmaria Mata Cavalos foi vendida ao negro Marcelino Paes de Barros, fazendo com que alguns escravos se tornassem proprietários de terras em Nossa Senhora do Livramento (BARROS, 2007).

O povo deste quilombo adquiriu suas terras por doações ou compra pelos antigos ex-escravos, que foram, por muito tempo, perseguidos, humilhados, presos e expulsos de suas casas e sítios por fazendeiros. Suas necessidades básicas como moradia, coleta de lixo, postos de saúde são deficientes e até ausentes, muitas vezes pelo descaso do poder público (SIMIONE, 2008).

Há mais de cem anos Mata Cavalo sofre consequências da discriminação racial, sendo vítima de exclusão e preconceitos. Ainda assim, esse grupo possui uma cultura singular e insiste em expressar suas manifestações artísticas como artesanato, culinária, música, aspectos espirituais legitimados nos terreiros, nas festas de santo, na dança do congo e em muitas outras riquezas. Há que se reconhecer essa diversidade cultural, que deve ser passada dos mais velhos aos mais jovens, com a preservação de seus costumes e tradições, pois representam um referencial histórico legítimo do nosso país (SOARES, 2016).

Atualmente, há em Mata Cavalo somente a Escola Estadual Professora Tereza Conceição Arruda - nome dado em homenagem à professora quilombola, que foi uma forte aliada na luta pela educação naquela região - inaugurada em 2012 (SANTOS, SILVA, SATO, 2015). Desde a instituição deste espaço escolar, surge um ambiente para diálogos por meio de reuniões da comunidade, nas festividades das datas comemorativas da escola, na tradicional Feira Cultural – que acontece em celebração ao Dia da Consciência Negra – nos cursos, oficinas e processos formativos, que movimentam e motivam moradoras/es da região.

A escola de Mata Cavalo segue seu planejamento de atividades e atende a algumas especificações do âmbito escolar que agregam aspectos comuns à grande parte das instituições de ensino. Porém, uma escola que está inserida em uma área de quilombo, tem suas particularidades e precisa promover a valorização da cultura e da arte das/os quilombolas, que enriquecem este espaço de aprendizagem.

Desta forma, percebemos que é preciso fortalecer a educação ambiental em Mata Cavalo, em todos os instantes, sem restringi-la a ações pontuais e em datas específicas do calendário escolar. No sentido de proteção ecológica e inclusão social, compreendemos que os

prejuízos, conflitos e injustiças ambientais sempre afetam primeiramente as comunidades tradicionais, indígenas e grupos menos favorecidas economicamente (SATO; PASSOS, 2009).

2.2 O GPEA e a Casa da Cultura da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo

A partir do ano de 2006, o GPEA – UFMT passou a desenvolver pesquisas, ensino e extensão juntamente com a comunidade de Mata Cavalo, fortalecendo laços de amizade entre os momentos de pesquisa e diálogos. Desta união de saberes acadêmicos e tradicionais, muitos projetos renderam frutos às pessoas daquela região, trazendo uma bagagem de conhecimentos populares fundamentais a este grupo pesquisador que se pauta em Educação Ambiental como um de seus princípios de atuação.

Este grupo pesquisador acredita no engajamento político e militante na minimização dos prejuízos em detrimento das diferenças, que atingem com maior rigor as comunidades em situação de vulnerabilidade socioambiental. Em busca das táticas de aprendizagens coletivas contra os efeitos nocivos da globalização, fazemos uma educação ambiental política e não-neutra, com ações que possam amenizar as consequências das cercas que segregam mundos tão desiguais (SATO; SENRA, 2009).

> Com financiamentos nacionais e estrangeiros, o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental vai se consolidando na educação popular com as comunidades, especialmente as chamadas vulneráveis do ponto de vista econômico. Entretanto, também atua no sistema escolarizado, percebendo a importância da escola, principalmente nas regiões rurais, e orienta-se pelas invenções dos projetos ambientais escolares e comunitários (SATO; SENRA, 2009, p. 141-142).

A Educação Popular é um dos fortes preceitos do GPEA, desde 1997. Prezamos por um trabalho com as comunidades, construindo conhecimentos na troca de saberes, buscando a prática da liberdade, luta e a resistência. Longe de seguir os formatos educacionais formais, institucionalizados no espaço escolar, a educação que acreditamos promove a inclusão por meio dos coletivos educadores, e processos educativos com o povo e para o povo, buscando transformação e o equilíbrio social e ambiental (SENRA, 2009).

> [...] à medida que optamos pela vida e pelos "esfarrapados do mundo" a educação popular vem agregar significados às experiências de pesquisa e militância em EA [educação ambiental]. Por isso, propomos a pensar e sustentar a educação ambiental popular (MOREIRA, 2017, p.44).

Conforme afirma Moreira (2017, p.45) a pesquisa do GPEA "está alicerçada nos princípios da educação ambiental e da educação popular, ou seja, nos princípios da Educação Ambiental Popular". Nossos fundamentos entrelaçam conceitos e práticas fortalecedoras da justiça social e ambiental, em favor dos movimentos sociais e dos grupos vulneráveis.

Em 2015, o GPEA promoveu um processo formativo em Educação Ambiental ligado à proposta de Escolas Sustentáveis com atividades semanais envolvendo professores, estudantes, servidores, pais e comunidade. Um dos resultados foi a elaboração do Projeto Ambiental Escolar Comunitário (PAEC) em que a comunidade decidiu realizar um desejo antigo: construir um espaço educador sustentável denominado Casa da Cultura Quilombola de Mata Cavalo (SILVA, 2015).

A construção da Casa da Cultura envolveu funcionários da escola, estudantes, membros da comunidade quilombola, do GPEA e estudantes de graduação, e pelo trabalho de muitas mãos, buscou aspectos de sustentabilidade e de ancestralidade. A casa foi feita de barrote (pau a pique) como o costume dos ancestrais quilombolas. O chão batido é de cupim. Na busca de conforto térmico, há cobertura de telhado verde de grama e um pequeno sistema de captação de água por uma cisterna. O interior desta casa-museu é organizado com um fogão de barro, rede, pote de água, artefatos tradicionais, artesanatos produzidos pela comunidade, fotografias e os mais variados registros que mostram a identidade, a luta, a arte, os saberes e as tradições (SILVA, 2015).

A realização de um sonho coletivo das/dos quilombolas por meio da Casa da Cultura representa a valorização da riqueza cultural da comunidade, conduzindo um mergulho na compreensão dos modos de vida do quilombo, situando-os nos espaços histórico-sociais onde vivem, construindo seus significados (SILVA, 2015), tendo como fio condutor a educação ambiental popular e a educomunicação, contribuindo para a visibilidade deste grupo, no desejo de incentivar a autonomia e inclusão da formação das políticas públicas para a valorização de suas histórias.

2.3 A arte e a Educação Ambiental na escola quilombola de Mata Cavalo

Um território de lutas, com todas as dificuldades que a comunidade quilombola enfrenta, ainda busca se fortalecer e resistir nos espaços das poucas escolas que foram construídas em Mata Cavalo, onde ocorrem mobilizações, formações políticas, festas, rezas e reivindicações. Em torno do espaço escolar institucionalizado, outras educações foram construídas por meio de histórias e elementos legítimos deste grupo, fomentando a aprendizagem, a participação coletiva e sentido crítico (SENRA, 2009). Atualmente, a única escola de Mata Cavalo reúne as mais diversas formas de resistência da comunidade.

As manifestações culturais que acontecem no cotidiano da comunidade quilombola de Mata Cavalo demostram se constituir enquanto formas de resistência, emergem em forma de

arte e se manifestam nas paredes da escola, no linguajar das pessoas, nas histórias que os mais velhos contam aos mais jovens, na comida típica servida como merenda escolar, nas festas de santos, nos terreiros, no artesanato produzido por um povo que cria e refaz o que os seus ancestrais ensinaram.

Dentre estas manifestações culturais quilombolas que pude presenciar, provavelmente a mais esperada pela comunidade é a *Feira Cultural de Mata Cavalo*, que tradicionalmente acontece na escola: em comemoração ao Dia da Consciência Negra, apresenta trabalhos das/os estudantes que, com o apoio das/os professoras/es, procuram mostrar um pouco da história e da cultura quilombola. Conta com a venda de comidas típicas, artesanatos confeccionados pelos membros da comunidade, apresentações do grupo de dança Hop Quilombola, do Siriri, Cururu e a exposição de artefatos históricos que vêm do tempo dos escravos. Toda a comunidade se mobiliza para participar deste importante acontecimento, na luta da comunidade quilombola, e que também movimenta o comércio local, promovendo a geração de renda para as famílias da região.

A partir da construção e da inauguração da Casa da Cultura Quilombola de Mata Cavalo, em 2015, resultante de um desejo antigo da comunidade que emergiu em um processo formativo em Escolas Sustentáveis proposto pelo GPEA, foi materializada uma referência cultural que representa o trabalho coletivo entre os quilombolas, estudantes e professores da UFMT, dando visibilidade à tradição (MOREIRA, 2017). Esta casa acabou se tornando um importante espaço cultural para o povo deste quilombo.

Conforme Moreira (2017), uma das formas que a comunidade de Mata Cavalo busca na valorização de seus conhecimentos tradicionais é a permanente construção de um currículo significativo para o quilombo. Assim como as outras escolas, possui elementos fundamentais para a educação da escola de educação básica, e busca, em algumas práticas escolares, a contextualização quilombola em aulas específicas.

Na busca de valorizar os saberes e a cultura de Mata Cavalo, nesta unidade escolar são ministradas três disciplinas que trabalham a realidade do quilombo, sendo elas: *Tecnologia Social (TS)*, que busca o desenvolvimento de técnicas com baixo custo, para resolver problemas sociais; as *Práticas Culturais e Artesanato Quilombola (PCAQ)* que contextualizam e ensinam o artesanato quilombola; e as *Práticas Agrícolas Quilombolas (PAQ)* que tratam do cultivo da terra por meio da agricultura tradicional e a valorização das ervas nativas da região (MOREIRA, 2017).

Segundo os relatos das professoras, a Secretaria Estadual de Educação não fornece material didático especifico para estas práticas, ficando a critério e interesse delas a busca de

conteúdos pela internet. Acabam por utilizar, em muitas situações, os cadernos pedagógicos e mapas produzidos em parceria do GPEA com a comunidade, resultantes da sistematização de pesquisas que aconteceram em Mata Cavalo. De acordo com Moreira (2017) das demais disciplinas comuns trabalhadas na escola, somente a Geografia, História e Biologia procuram, sob alguns aspectos, contextualizar as questões ambientais enfrentadas pelos quilombolas.

> Percebemos que as educadoras da escola têm trabalhado a história no sentido de valorizar a cultura quilombola, no entanto, a dimensão ambiental e sua relação com a cultura, bem como a necessidade da conservação para a manutenção do modo de vida, necessita ser ainda mais trabalhada (MOREIRA, 2017, p. 128).

Na escola de Mata Cavalo, onde há integração entre a sabedoria popular e o ensino escolarizado, se tornou um espaço aberto a muitas trocas de conhecimento. As professoras da escola e alguns membros da comunidade relatam a parceria de entidades que trazem cursos, palestras e oficinas, como o CONAC (Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas), o GRUCON (Grupo de União da Consciência Negra), a FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), a UFMT por meio do GPEA (Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte) e NEPRE (Núcleo de Estudos de Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação), dentre outras entidades. Esta comunidade, acolhedora por natureza e sedenta de conhecimentos para permanecer na luta por dias melhores, ainda consegue ensinar, aprender e perseverar em um contexto desigual e excludente.

2.1 A cultura como forma de resistência no quilombo de Mata Cavalo

Partindo do conceito de quilombo: é uma palavra que significa ‘campo de iniciação’, se originou dos povos de língua bandu, trazidos da África para serem escravizados no Brasil. O quilombo africano, em seu amadurecimento, recrutava homens de linhagens estrangeiras aos seus grupos de origem, submetidos a um ritual de iniciação dos jovens para adquirirem qualidades de grandes guerreiros, com o objetivo de integração e unificação, porém nunca ficando presos aos modelos ideológicos excludentes. O quilombo africano é um modelo de organização que abrigou diversas etnias, assim como o quilombo brasileiro, que se abriu aos oprimidos (negros, índios e brancos), reconstruído para se opor à estrutura escravocrata, se organizando para fugir das senzalas e plantações, também resistindo aos modelos ideológicos excludentes (MUNANGA, 1996).

Os quilombos, nos dias de hoje, definidos enquanto focos de resistência ao escravismo colonial promovem a organização e a luta pela posse definitiva de suas terras e a legitimação

de direitos das/os negras/os que foram escravizadas/os. Conforme Leite (2000, p. 333), “Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, consequentemente, uma reflexão científica em processo de construção”. Os quilombos atuais não se referem somente ao passado, enquanto remanescentes de escravos: representam novos sujeitos, demandam ações e políticas de reconhecimento social e cultural. As/os quilombolas são bastante questionados acerca da legitimidade das suas reivindicações e dos seus direitos e persistem em lutar, em conformidade com suas condições, valores e práticas culturais (LEITE, 2000).

Os aspectos culturais são fundamentais na valorização da tradição afrodescendente entre as/os quilombolas, onde o preconceito frequentemente tenta depreciar seus costumes, em detrimento dos interesses impregnados pelos valores sociais das culturas dominantes. Em conformidade com o pensamento de Freire (1975), a cultura que provém das metrópoles, dos interesses do colonialismo impõe que a classe dos dominados deve assimilar os mitos dos dominadores, que promovem a “cultura do silêncio”, retirando a autenticidade da sociedade dominada, tornando-a apenas um eco da voz das sociedades dominantes.

É notável nos relatos das professoras da escola, que os preconceitos que as/os quilombolas ainda sofrem já chegaram a intimidar algumas pessoas da comunidade, e as práticas dos quilombos nem sempre são bem recebidas na região de Nossa Senhora de Livramento. O racismo ainda é muito presente, mesmo em um local repleto de comunidades quilombolas; pessoas foram discriminadas no comércio, nas ruas, nas escolas tradicionais, por serem afrodescendentes e moradoras/es do quilombo, muitas vezes com agressões verbais: um contexto cruel e excludente que ainda insiste em perdurar.

> Oito são as causas propulsoras dos conflitos: disputa por terra, especulação Imobiliária, desmatamento, pecuária, queimadas, garimpagem de ouro, disputa por água e uso de agrotóxicos. Nesta trama de disputa territorial e conflitos socioambientais a educação escolarizada tem se constituído em forte tática de luta e resistência, que por meio das disciplinas curriculares, dos projetos escolares e do cultivo de vínculos fecundos entre escola e comunidade vem tateando caminhos possíveis para fortalecer a luta pelo território e por uma vida digna (MOREIRA, 2017, p. 6).

Contudo, as mobilizações realizadas na escola reforçam as táticas de luta e resistência desta comunidade, que mesmo em situação de exclusão, vítima de diversas formas de preconceito, reúne forças para lutar contra a triste realidade que enfrentam no seu dia a dia: falta de postos e agentes de saúde, conflitos socioambientais e a escassez de muitos recursos fundamentais à sobrevivência humana. Estes fatos reforçam a importância das constantes formações que acontecem na escola, que, sob a perspectiva da Educação Ambiental e da arte,

luta pela valorização dos conhecimentos das/dos quilombolas como um dos aspectos fundamentais de reconhecimento cultural.

3 Considerações Finais

Por meio das observações participantes do cotidiano da Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda, foi possível perceber a presença muito forte dos aspectos da cultura e da arte quilombola nos mais diversos contextos: na confecção de artesanatos e adereços para decorar a escola; nos ensaios e apresentações do grupo Hope Quilombola (uma releitura da dança praticada pelos seus ancestrais) liderado pela professora de Artes,na busca da expressividade com indumentárias e pinturas corporais de referência africana. A participação das/os estudantes e da comunidade no campo das artes é bastante expressiva, legitimando a cultura quilombola, valorizando a identidade e promovendo a visibilidade deste povo.

> Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1975, p. 109).

Neste contexto de pesquisa, foi possível perceber a presença da arte como um dos importantes componentes da educação ambiental, que concilia a cultura e a natureza por meio de várias linguagens, metáforas e símbolos(SATO; PASSOS, 2009). Muitas pesquisas, publicações, cadernos pedagógicos e processos formativos já surgiram de Mata Cavalo: há um arcabouço teórico a ser estudado, mas ainda há muitos temas e assuntos a serem pesquisados ali. Contudo, ter a oportunidade de conhecer esta comunidade e fazer parte de um grupo pesquisador que realiza trocas tão fecundas é proporciona experiências repletas de aprendizagens.

Referências

BARROS, Edir Pina de. **Laudo Pericial Histórico-antropológico.** Mato Grosso: Justiça Federal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação, uma antropologia ao pensamento de Paulo freire. Cortez e& Moraes, São Paulo, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil:questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Florianópolis, v. 04, n. 02, p. 333-354, 2000. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em: 20 mai. 2016.

MOREIRA, Déborah Luíza. **Território, luta e educação:** dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Cavalo.2017, 160f.Dissertação(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p.58-63, dez-fev., 1995-1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>. Acesso em: 03 setembro. 2016.

SANTOS, Elizete Gonçalves dos; SILVA, Regina Aparecida da; SATO, Michelè Tomoko. A percepção de gênero e ambiente das (os) estudantes da comunidade quilombola de Mata Cavalo. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], p. 148-163, nov. 2015. ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://seer.furg.br/remea/article/view/4728/3394>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SATO, Michèle; QUADROS, Imara; ALVES, Maria Liete; et al. **Comunidade Quilombola de Mata Cavalo, Mato Grosso, Brasil.** Caderno Pedagógico. Cuiabá, 2010.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-educação-ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 14, p. 43-59, 2009.

SATO, Michèle; SENRA, Ronaldo. Estrelas e constelações aprendizes de um grupo pesquisador. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO-Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 14, n. 2, p. 139-146, 2009.

SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza. **Por uma Contrapedagogia Libertadora no Ambiente do Quilombo Mata Cavalo.** 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: http://gpeaufmt.blogspot.com.br/p/banco-de-tese.html#uds-search-results>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SILVA, Regina Aparecida. Inauguração da Casa da Cultura da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo. **GPEAUFMT**, Cuiabá, novembro. 2015. Seção Escolas Sustentáveis. Disponível em: <http://gpeaufmt.blogspot.com.br/search/label/Escolas%20Sustent%C3%A1veis>. Acesso em: 29 jul. 2016.

SILVA, Regina. **Do invisível ao visível:** o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos. Disponível em: http://gpeaufmt.blogspot.com.br/p/banco-de-tese.html#uds-search-results>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SIMIONE, Roberta Moraes. **Território de Mata Cavalo:** Identidades em movimento na Educação Ambiental.2008. 142f.Dissertação(Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: http://gpeaufmt.blogspot.com.br/p/banco-de-tese.html#uds-search-results>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SOARES, Cristiane Carolina de Almeida. In: ANPED CENTRO OESTE, n 13, 2016, Brasília. A Casa da Cultura da comunidade quilombola de Mata Cavalo: diálogos entre a escola, a comunidade e a universidade. **Anais...**Brasília: Encontro da Pesquisa em Educação Centro Oeste, 2016. p. 1-6.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENTENDIMENTO DOS PROBLEMAS AMBIENTAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Daiane Rodrigues (DEA/UNIR) – ddaiane25@gmail.com

Renata Gonçalves Aguiar (DEA/UNIR) – rgaguiar@unir.br

Resumo:A forma inadequada que o homem vem utilizando os recursos naturais tem provocado a degradação do meio ambiente. Diante desse fato é de suma importância a conscientização dos cidadãos quanto às suas atitudes e a educação ambiental surge como instrumento capaz de promover essa mudança. A educação ambiental deve ser inserida no aprendizado desde a infância, para que o desenvolvimento intelectual esteja baseado também na construção de valores e atitudes de preservação do meio ambiente. Buscando enfatizar essa linha educacional e a fim de verificar se a educação ambiental pode acarretar mudanças no entendimento sobre os problemas ambientais, foi realizada uma pesquisa-ação com duas turmas de quinto ano da Escola Rio Urupá no município de Ji-Paraná-Rondônia. Para tal, foi utilizado questionário para analisar o avanço no entendimento ambiental dos alunos selecionados antes e depois da aplicação de atividades de educação ambiental, utilizando os temas: resíduos sólidos urbanos, poluição hídrica e poluição atmosférica. Os dados obtidos nos questionários foram tabulados e as análises foram realizadas conforme o teste mais adequado, sendo esses a análise percentual, teste de proporção de duas amostras e o teste qui-quadrado. Os resultados evidenciaram que com a aplicação da educação ambiental obteve-se uma melhora significativa do entendimento que os alunos participantes da amostragem desenvolveram sobre os problemas ambientais. Dessa forma, evidencia-se a importância da inserção da educação ambiental na formação intelectual de crianças e adolescentes, sendo a escola o espaço ideal para difusão dessas informações.

Palavras-chave: Meio ambiente. Resíduos sólidos urbanos.Poluição hídrica.Poluição atmosférica.

1 Introdução

O modo inadequado que o homem vem utilizando os recursos naturais tem trazido muitas consequências, sobretudo para o meio ambiente que está sendo cada vez mais degradado (MEDEIROS; RIBEIRO; FERREIRA, 2011). Esse quadro de degradação ambiental que os ecossistemas estão enfrentando, fruto da industrialização e do consumismo desenfrado, remete à reflexão sobre quais medidas devem ser tomadas objetivando a preservação dos recursos naturais para as futuras gerações.

> Com o mundo cada vez mais globalizado, a sociedade mais violenta, o acelerado crescimento das cidades e a supressão de espaços verdes, as pessoas diminuem seu contato direto com os elementos da natureza, sendo obrigadas a ficarem trancadas em casa, tendo como fonte de lazer o uso das tecnologias (MEDEIROS et al., 2011). A crise nomeada de ambiental, na verdade é uma crise originária de um modelo de desenvolvimento insustentável, pois além de causar problemas ambientais, também causa diversos problemas sociais (LANA, 2015).

A reflexão sobre essa temática não é algo tão simples, haja vista os hábitos e valores pessoais terem sido construídos com base em uma sociedade consumista. Tal fato tem proporcionado consequências desastrosas, principalmente para o meio ambiente, pois o homem

proporciona essa degradação para obter vantagens financeiras (GEORGIN; OLIVEIRA, 2014).

É preciso que ocorram mudanças de tais hábitos e, para que isso aconteça, é necessária à conscientização de que os recursos naturais não são infinitos e que a difusão de informações sobre o atual quadro ambiental que o planeta se encontra é o marco inicial dessa mudança.

A produção e difusão de conhecimentos são pilares básicos da educação escolar para formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. As questões ambientais devem ser trabalhadas com toda sociedade, principalmente nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais serão adultos mais preocupados com o meio ambiente (MEDEIROS et al., 2011).

Por esse motivo a educação ambiental nas séries iniciais tem sido uma ferramenta indispensável para atuar na transformação de comportamentos nocivos ao meio ambiente pois, é na idade escolar que se inicia o processo de formação da personalidade, além da agregação de valores antes não conhecidos ou distorcidos pelo mercado consumista.

Zanardi (2010) relata ainda que a educação ambiental tem sido considerada um problema em vez de ser uma solução, pois altera o padrão de vida consumista que a sociedade vive e, se tal educação fosse inserida no aprendizado desde a infância e de forma gradual, não seria um problema e sim uma forma de construir valores e atitudes que se transformariam em um diferencial na preservação do meio ambiente.

Objetivando a formação de um cidadão consciente e crítico e a fim de verificar se os trabalhos educativos, no que tange a educação ambiental, modificam a forma como os alunos entendem os problemas ambientais, foi realizada uma pequisa-ação com alunos do quinto ano de uma escola pública de Ji-Paraná – Rondônia, abordando temas relacionados ao meio ambiente e conservação dos recursos naturais, dentre eles: resíduos sólidos urbanos, poluição hídrica e poluição atmosférica, com a finalidade de identificar e avaliar o avanço no entendimento dos estudantes sobre os problemas ambientais.

Para alcançar os objetivos foram realizadas aulas e oficinas referentes aos problemas ambientais e realizado um estudo comparativo sobre o entendimento dos alunos com base em dados obtidos através de questionário antes e após o desenvolvimento das atividades.

2 Material e métodos

As pesquisas foram desenvolvidas no primeiro semestre do ano letivo de 2016 com as duas turmas de estudantes do quinto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos Rio Urupá, localizada em Ji-Paraná - Rondônia. Tal instituição de ensino foi selecionada devido à manifestação de interesse em atividades voltadas ao meio ambiente por parte da supervisão.

O quinto ano foi selecionado por causa do interesse dos professores e por estarem em acordo com a redação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do Ministério da Educação (MEC), que busca garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012). Neste caso, a alfabetização se justifica em decorrência necessidade de preenchimento de questionários por parte dos alunos.

O desenvolvimento desse trabalho teve como primeira atividade a aplicação de um questionário, composto por dez perguntas do tipo fechada, aberta e mista, com ênfase nos problemas ambientais.

A segunda atividade contou com palestras, oficinas e jogos educativos para a fixação do aprendizado, nas quais foram abordados temas relativos aos resíduos sólidos urbanos, poluição hídrica e poluição atmosférica em três dias diferentes. A terceira e última atividade foi a aplicação do mesmo questionário.

Participaram das atividades 48 estudantes com idade entre dez e doze anos e no final dos trabalhos foram selecionados 32 questionários válidos para a pesquisa, sendo adotados alguns critérios para essa seleção. Um deles foi a obrigatoriedade de participação nos três encontros, haja vista todo o conteúdo de aprendizagem ter sido distribuído em três partes distintas. Outro critério de exclusão se baseia na rasura do questionário, visto que os questionários rasurados foram descartados.

Esta pesquisa se fundamenta na técnica da pesquisa-ação, que consiste em uma metodologia que propõe uma ação de transformação da realidade, produção de conhecimento, e da transformação de condutas do indivíduo. Para isso, é necessário o envolvimento do pesquisador como agente responsável por intervir na produção do conhecimento (TANAJURA; BEZERRA, 2015).

Sendo assim, todo o conteúdo foi exposto de forma educativa para facilitar o aprendizado

dos alunos, além do espaço de tempo reservado para que as crianças pudessem elucidar eventuais dúvidas a respeito do assunto tratado.

Os dados obtidos nos questionários foram tabulados no programa Excel 2010 (MICROSOFT, 2010) e as análises estatísticas dos dados foram realizadas no programa Action Stat Pro versão 3.1 (ESTATCAMP, 2016). As questões foram analisadas conforme o teste mais adequado, utilizando análises percentuais, estatística não paramétrica com a aplicação doteste qui-quadrado de Pearson.

Para tal foi estabelecido um nível de significância $\alpha=0,05$, ou seja, o teste propôs um nível de confiança para a análise de 95%, dessa forma o p-valor (nível de significância observado) deve ser menor ou igual a 0,05 para que haja diferença significativa na distribuição das amostras.

A estatística não paramétrica dispensa a normalidade dos dados e os grupos analisados devem ser relativamente grandes (pelo menos cinco observações em cada categoria), portanto, os itens das questões que tiveram menos de cinco marcações no questionário anterior às atividades aplicadas foram desconsiderados na análise estatística.

3 Resultados e discussão

3.1 Meio ambiente

A primeira parte do questionário foi composta por quatro questões que procuravam verificar o conhecimento dos alunos sobre assuntos relacionados à educação ambiental e ao meio ambiente em geral.

O primeiro item do questionário visou conhecer de que forma os alunos preferem discutir e entender os problemas ambientais. Tal questão foi importante para a elaboração das atividades subsequentes, procurando despertar maior interesse e, consequentemente, fosse alcançado o objetivo de melhorar o entendimento sobre os problemas ambientais.

A título de esclarecimento, o termo antes que aparecerá nas tabelas se refere aos resultados obtidos antes da pesquisa-ação, ou seja, aulas e oficinas referentes aos problemas ambientais, o termo depois, consequentemente, se refere aos resultados obtidos após a pesquisa-ação.

A frequência das respostas da primeira questão pode ser observada na Tabela 1, onde foi verificada que antes, aproximadamente 44% dos alunos preferiam discutir e entender os problemas ambientais por meio de atividades ecológicas, jogos, brincadeiras educacionais e músicas, índice que passou a ser de 60% após a pesquisa-ação.

Tabela 1 – Frequência das repostas da questão 1: Como você prefere discutir e entender os problemas ambientais?

Opções	Antes	Depois
Através de palestras	07	08
Através de vídeos	05	03
Através da internet	06	02
Através de atividades ecológicas, jogos, brincadeiras educacionais e músicas	14	19
Outros	00	00

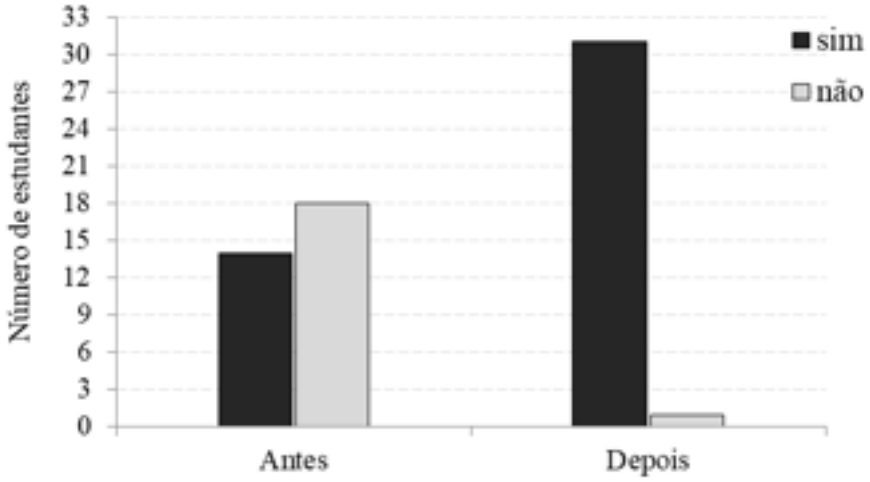
Fonte: Elaborada pelos autores.

O teste qui-quadrado, revelou que para a alternativa “através de palestras” e “através de atividades ecológicas, jogos, etc”, obteve-se o p-valor igual a 0,76 e a 0,21, respectivamente, o que indica que não há evidências de que houve diferença significativa nos resultados antes e depois das atividades para ambas alternativas.

Na segunda questão procurou-se saber se a escola oferece eventos que tratam sobre meio ambiente, a frequência das respostas está ilustrada no Gráfico 1.

Aplicando o teste de proporção de duas amostras, no questionário aplicado antes e depois das atividades de educação ambiental, em ambos os itens, obteve-se p-valor inferior ao nível de significância adotado de 0,05, portanto, há evidências para inferir que houve diferença significativa entre os conjuntos de respostas dos alunos. Passando de 43,8% para 96,9%.

Gráfico 1 – Frequência das repostas da questão 2: Você já participou de alguma atividade na escola que tratava sobre Meio Ambiente?



Fonte: Elaborado pelos autores.

A terceira questão teve como objetivo verificar o conhecimento que os alunos possuíam sobre o significado de meio ambiente. Durante as palestras foi explicado o conceito de meio ambiente, quais elementos que fazem parte do mesmo e como funciona a interação do ser humano com os ambientes naturais e artificiais. Dessa forma, os resultados obtidos no início e no final da pesquisa-ação podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 – Frequência das repostas da questão 3: Para você, o que significa "Meio Ambiente"?

Opções	Antes	Depois
É o ambiente natural, onde vivem somente as plantas e os animais	16	02
Lugar onde vivem as plantas, os animais e os seres humanos	11	30
Não sabe	05	00
Outros	00	00

Fonte: Elaborada pelos autores.

Considerando que o primeiro item a ser marcado está incorreto, por delimitar o conceito apenas às plantas e aos animais, que o segundo item está correto, por abranger o ser humano como parte do meio ambiente e desconsiderando os alunos que assinalaram o item "não sabe", a aplicação do teste de proporção revelou um p-valor inferior ao nível de significância adotado (p-valor < 0,001), permitindo constatar que há diferença significativa entre os resultados obtidos antes e depois das atividades aplicadas.

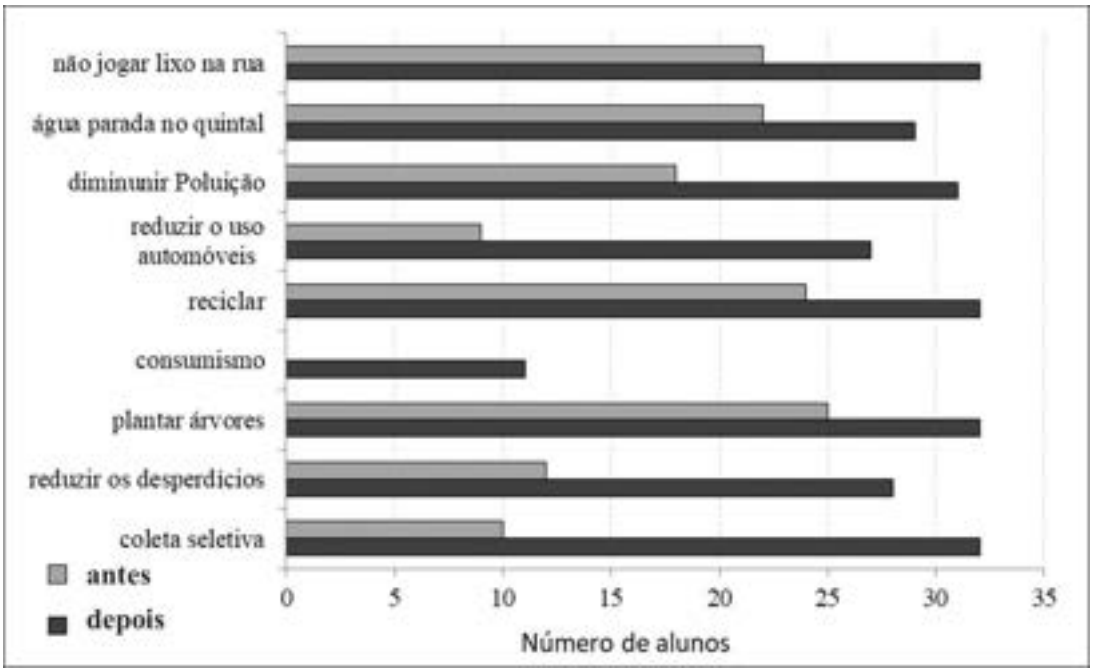
Analisando o percentual de marcações para o item considerado como correto, antes da

aplicação das atividades obteve-se 34,4% e depois das atividades obteve-se 93,8%, podendo ser observada uma diferença positiva no entendimento dos alunos.

Percebe-se o quanto é complexo o conceito de meio ambiente através da pesquisa desenvolvida por Cabral, Ribeiro e Hrycyk (2015), onde os resultados também mostraram que tal conceito é confuso por parte dos discentes e que, mesmo após o desenvolvimento de atividades relativas ao meio ambiente, não foi possível obter resultado que abrangesse o total de alunos, pois os entrevistados, em sua maioria, não se sentiam parte do meio ambiente.

A quarta questão tratava do conhecimento que os alunos teriam sobre assuntos relacionados à educação ambiental, sendo dispostas onze alternativas de múltiplas escolhas. O resultado obtido nessa questão foi bastante satisfatório, como pode ser observado no Gráfico 2, pois houve um avanço no conhecimento acerca de assuntos relacionados à educação ambiental.

Gráfico 2 – Frequência das repostas da questão 4: O que você acha que tem mais a ver com educação ambiental?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma análise percentual calculada pela fórmula de variação percentual (VP = (V_{atual} / $V_{anterior}$) – 1 x 100), permite observar na Tabela 3, a melhora no entendimento ambiental dessa questão na forma de grandezas percentuais.

Onde: VP é a variação percentual; V_{atual} é a variação obtida no questionário depois das atividades e $V_{anterior}$ é a variação que se obteve antes das atividades serem desenvolvidas.

Tabela 3 – Variação percentual dos resultados da questão 04

Itens	Antes	Depois	Variação Percentual
Não jogar lixo na rua	68,75	100,00	45,45
Água parada no quintal	68,75	90,62	31,81
Diminuir poluição	56,25	93,87	66,88
Reduzir o uso de automóveis	28,12	84,37	200,04
Reciclar	75,00	100,00	33,33
Consumismo	00,00	34,37	34,37
Plantar árvores	78,12	100,00	28,00
Reduzir os desperdícios	37,50	87,50	133,33
Coleta seletiva	31,25	100,00	220,00

Fonte: Elaborada pelos autores.

O entendimento ambiental relativo à redução do uso de automóveis, reduzir os desperdícios e coleta seletiva, apresentaram um avanço superior a 100% o que demonstra uma melhora expressiva do entendimento que os alunos tinham a respeito do tema. Os itens que tratavam sobre não jogar lixo na rua, reciclar, plantar árvores e coleta seletiva foram unanimamente compreendidos pelos alunos que ainda não tinham conhecimento sobre o tema.

3.2 Resíduos sólidos urbanos

A segunda parte do questionário foi composta por duas questões que versavam sobre a destinação dos resíduos sólidos urbanos. Dessa forma a questão 5 procurou conhecer a forma de destinação dos resíduos na residência de cada aluno participante da pesquisa. A frequência das respostas dessa questão está descrita na Tabela 4.

Aplicando o teste qui-quadrado para o resultado do questionário antes e depois das atividades desenvolvidas, para o item “caminhão de lixo faz coleta”, obteve-se um p-valor = 0,151, tal valor não permite dizer que houve diferença significativa entre o conjunto de respostas e percebe-se que a maioria dos alunos já tinha conhecimento sobre a destinação dos resíduos da residência.

Tabela 4 – Frequência das repostas da questão 5: Qual a forma de destinação do lixo da sua casa?

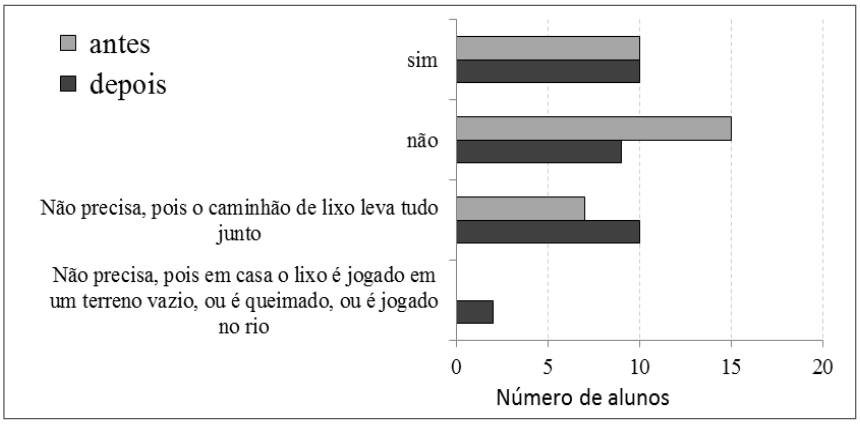
Opções	Antes	Depois

Queimado	00	00
Caminhão de lixo faz coleta	30	32
Deixa ao redor da casa	01	00
Enterrado	00	00
Jogado no rio	00	00
Jogado em um terreno vazio	00	00
Não sabe	01	00
Outros	00	00

Fonte: Elaborada pelos autores

A questão 6 indagou os estudantes sobre a separação dos resíduos domiciliares e a frequência das respostas pode ser observada no Gráfico 3, que evidenciou a necessidade de explorar melhor o tema proposto. A análise estatística dos dados, aplicando o teste qui-quadrado mostrou que para todos os conjuntos de respostas o p-valor ficou acima do nível de significância adotado ($\alpha = 0,05$), dessa forma não há evidências suficientes para concluir que houve diferença significativa entre os conjuntos de respostas.

Gráfico 3 – Frequência das repostas da questão 6: Na sua casa alguém separa o lixo do restante do lixo úmido antes de jogar fora?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Estudo realizado em Ji-Paraná por Santos (2011) indica que a composição de matéria orgânica nos resíduos do município equivale a 61,6% e cerca de 28,4% dos resíduos são recicláveis. Sendo assim, é de extrema importância a orientação e conscientização da população do município quanto à separação de tais resíduos, para otimizar a separação dos recicláveis realizada pela cooperativa do município.

Em Ji-Paraná iniciou-se a implantação da coleta seletiva pela empresa Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Ji-Paraná - COOCAMARJI, porém a coleta seletiva foi

suspensa por falta de incentivos fiscais do município. Atualmente a cooperativa informou que opera na separação de cerca de 5% de resíduos recicláveis como os plásticos, metal e papelão dos resíduos coletados pelos caminhões, prensa esses recicláveis e vendem para empresas que reciclam tais resíduos situados em outros Estados.

Tais fatores demonstram a necessidade de educação ambiental para orientação no que tange à disposição dos resíduos, além da inserção de políticas públicas para implantação da coleta seletiva, visto que muito material com potencial de reciclagem está deixando de ser utilizado no município.

3.3 Poluição hídrica

A terceira parte do questionário, composta por duas questões, trata sobre a poluição dos corpos hídricos. Na questão 7 foi verificado o entendimento sobre a escassez dos recursos hídricos e a frequência das respostas pode ser observada no Gráfico 4, onde os resultados se mostraram satisfatórios, haja vista que os alunos que, no início da pesquisa-ação, marcaram que o problema da escassez de água seria mentira, ao final das atividades educativas, assinalaram a questão correta, mostrando um avanço no entendimento a essa questão.

Gráfico 4 – Frequência das repostas da questão 7: Quando você ouve falar que a água do mundo está acabando, qual sua opinião sobre esse assunto?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observou-se mudança expressiva ao analisar os dados do item considerado correto (que pode ser verdade, pois a água está cada dia mais poluída), antes das atividades contava com 62,5% das opiniões e depois das atividades avançou para 90,6%, apresentando uma melhora de 45% no entendimento relacionado a essa questão.

Aplicando o teste de qui-quadradro de Pearson, todos os itens da questão 7 apresentaram p-valor < 0,01, evidenciando que houve diferença nas respostas dos questionários de antes e depois das atividades desenvolvidas. Dessa forma foi possível inferir que o avanço no entendimento dessa questão por parte dos alunos foi significativo.

Tratando da poluição dos corpos hídricos foi questionado aos alunos quais as atitudes que poderiam ser tomadas para contribuir com a conservação, a qualidade e uso responsável da água (questão 8). A frequência das respostas pode ser visualizada na Tabela 5.

Tabela 5 - Frequência das repostas da questão 8: Para contribuir com a conservação, a qualidade e uso responsável da água, cite algumas possíveis atitudes a serem tomadas

Opções	Antes	Depois	p-valor
Não jogar lixo na margem de rios e igarapés	26	32	0,010
Desligar o chuveiro ao se ensaboar e não tomar banhos demorados	22	26	0,248
Aproveitar a água utilizada para lavar roupa na limpeza da casa e do quintal	16	30	< 0,001
Acumular água da chuva para limpar casa, lavar calçadas, lavar o carro, etc.	09	21	0,002
Não sabe	03	00	0,076
Outros. Cite	00	00	-

Fonte: Elaborada pelos autores.

É possível observar que houve um avanço significativo no entendimento de três dos itens propostos, percebendo-se a necessidade de explorar melhor as questões sobre economia de água ao tomar banho, pois a diferença entre o antes e o depois dessa atividade não foi significativa.

Desse modo pode-se constatar que a população tem conhecimento da degradação dos corpos hídricos, porém não pratica de forma efetiva ações que visam diminuir as fontes poluentes desses recursos, justificando a necessidade emergente de intensificar trabalhos de educação ambiental.

3.4 Poluição atmosférica

A última parte do questionário também foi composta por duas questões que tratavam sobre a poluição atmosférica. Assim, a questão 9 investigou o que é feito com as folhas caídas das árvores na residência dos participantes. A frequência das respostas dessa questão, assim como o resultado do teste qui-quadrado de Pearson pode ser observada na Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência das repostas da questão 9: Na sua casa, o que é feito com as folhas de árvores que caem no chão?

Itens	Antes	Depois	p-valor
Queimadas	04	01	0,162
Jogadas na rua ou em terreno vazio	00	02	0,150
Colocadas em saco de lixo	21	25	0,266
Não sabe	04	01	0,162
Outros	01	01	1
Em branco	02	02	1

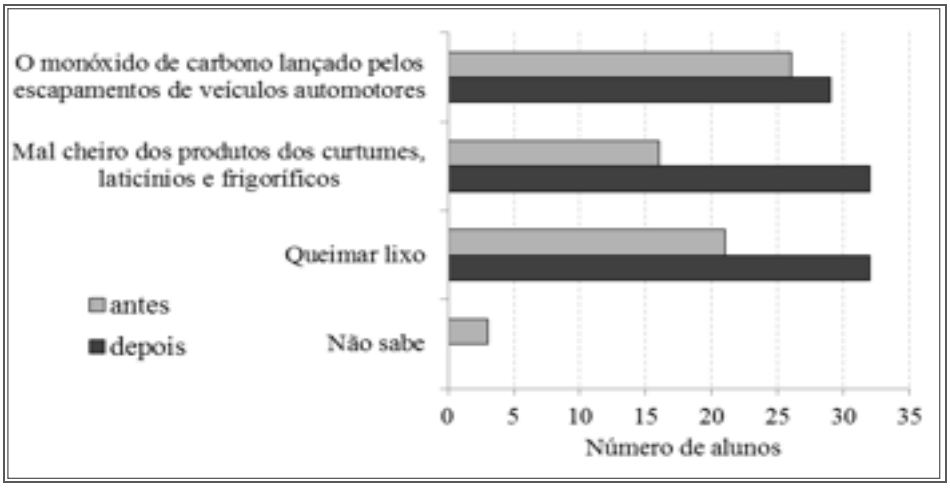
Fonte: Elaborada pelos autores.

Nenhuma das análises apresentou uma diferença significativa entre os resultados de antes e depois da aplicação das atividades. A intenção dessa questão era conscientizar os alunos participantes do quanto os pequenos focos de queimadas podem prejudicar a qualidade do ar, porém no momento da análise não foi possível identificar se a mudança na marcação do item que dizia que as folhas eram queimadas realmente foi objeto de conscientização, proporcionando uma mudança de atitude, ou foi apenas uma mudança no entendimento de que as folhas não deveriam ser queimadas.

Na questão 10 foi questionou sobre o que os alunos acreditam poder poluir o ar, a frequência das respostas dessa questão está ilustrada no Gráfico 5.

Analisando os resultados observou-se que, para o item que aponta o monóxido de carbono como agente poluente, houve uma melhora no entendimento de 11,5%. O item que discorria sobre mal cheiro produzido por algumas indústrias proporcionou um avanço de 100% no entendimento a essa questão. O item que discorre sobre a queima dos resíduos apresentou um avanço de 52,4% no entendimento que os alunos possuíam antes da aplicação das atividades.

Gráfico 5 – Frequência das repostas da questão 10: Para você, o que poderia poluir o ar?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Muitas dessas fontes poluentes poderiam ser minimizadas com uma conscientização da população sobre o assunto e, deve-se frisar a importância da educação ambiental como o instrumento mais eficaz para estabelecer uma postura sustentável e ambientalmente consciente.

A análise geral dos resultados se mostrou positivo, sendo possível concluir que a atividades desenvolvidas na Escola Rio Urupá com os alunos do quinto ano, proporcionou uma expressiva melhora no entendimento dos problemas ambientais.

4 Considerações finais

Os resultados obtidos evidenciaram que com a aplicação de atividades e palestras que versam sobre educação ambiental, obteve-se uma melhora significativa do entendimento que os alunos participantes desenvolveram sobre os problemas ambientais. Utilizando de métodos estatísticos e análises percentuais, foi possível discutir com mais segurança os resultados obtidos na pesquisa-ação com os alunos do quinto ano da Escola Rio Urupá.

No que se refere ao interesse pelo tipo de atividade para facilitar a aprendizagem, observou-se que a preferência dos alunos participantes está voltada para atividades dinâmicas, onde todos possam interagir e sanar as dúvidas assim como explanar situações vivenciadas pelos mesmos.

Em relação ao conceito de meio ambiente notou-se que houve melhora considerável no entendimento, restando uma parcela de 6,2% de alunos para a qual haveria necessidade de aprofundar o ensino sobre o tema. Sobre o entendimento que os alunos possuíam acerca da educação ambiental, com a aplicação das atividades, foi possível melhorar, fornecendo novos conhecimentos acerca do tema.

Sobre a destinação e acondicionamento dos resíduos sólidos urbanos, percebeu-se que houve melhora no entendimento sobre o assunto, no entanto há a necessidade de explorar melhor o tema proposto, principalmente sobre a separação desses resíduos.

Os resultados sobre a qualidade e a economia dos recursos hídricos também foram satisfatórios, pois os participantes compreenderam a importância da conservação dos recursos hídricos para a qualidade de vida das pessoas, faltando explorar melhor sobre a economia da água ao tomar banho, visto que em nossa região muitos acreditam equivocadamente ser a água um recurso infinito.

Os trabalhos relacionados à poluição atmosférica refletiram positivamente no que tange aos tipos de emissores poluentes, sendo necessária uma atividade mais elaborada em relação à queima de folhas e galhos das árvores no ambiente urbano.

Por fim foi possível verificar que a educação ambiental é um instrumento eficaz para estabelecer uma postura sustentável e ambientalmente consciente, por esse motivo é evidente a importância da inserção da educação ambiental em todos os níveis sociais, principalmente na formação de crianças e adolescentes, sendo a escola o espaço ideal para difusão dessas informações.

Referências

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Ações do Pacto e Define suas Diretrizes Gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 129, p.22, 05 jul. 2012. Seção 1.

CABRAL, F. F.; RIBEIRO, I de L.; HRYCYK, M. F. Percepção ambiental de alunos do 6º ano de escolas públicas. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria,v. 14, n. 2, p. 151-161, maio/ago. 2015.

ESTATCAMP. **Action 3.1**. São Carlos, 2016. Disponível em:<www.portalaction.com.br>. Acesso em: 31 ago. 2016.

GEORGIN, J.; OLIVEIRA, G. A. Práticas de conscientização ambiental em escolas públicas de Ronda Alta/RS. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, Santa Maria, v. 14, n. 3, p. 3378-3382, maio/ago. 2014.

LANA, Z. M. de O. A educação ambiental diante da problemática socioambiental na ideologia capitalista. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 106-114, jan./abr. 2015.

MEDEIROS, A. B. de; MENDONÇA, M. J. da S. L.; SOUSA, G. L.; OLIVEIRA, I. P. de. A Importância da Educação Ambiental na Escola nas Séries Iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, São Luís de Montes Belos, v. 4, n. 1, p. 2-4, set. 2011.

MEDEIROS, M. C. S.; RIBEIRO, M. da C. M.; FERREIRA, C. M. de A. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. **Revista Eletrônica Âmbito Jurídico: Caderno Ambiental**, Rio Grande, n. 92, ano XIV, p. 4, jul. 2011.

MICROSOFT. **Excel 2010**. California, 2010. Disponível em: <https://office.microsoft.com/en-us/excel>. Acesso em: 31 ago. 2016.

SANTOS, L. R. **Caracterização Física dos Resíduos Sólidos Urbanos do Município de Ji-Paraná – Rondônia**. 2011. Monografia (Bacharelado em Engenharia Ambiental)– Departamento de Engenharia Ambiental, Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2011.

TANAJURA, L. C.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-Ação sob a Ótica de René Barbier e Michel Thiollent: Aproximações e Especificidades Metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p.10-23, jan./jun. 2015.

ZANARDI, B. N. **Concepções de Educação Ambiental de Graduandas de Pedagogia.** 2010. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas)–Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo,2010.

A METODOLOGIA DO MAPA SOCIAL EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE: REFLEXÕES DO MAPEAMENTO SOCIAL DAS COMUNIDADES DO CERRADO DO PANTANAL EM POCONÉ, MATO GROSSO

Rafael Martine (PPGE/UFMT) – rafamartine@hotmail.com

Regina Aparecida da Silva (PPGE/UFMT) – regina.ufmt@gmail.com

Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra (IFMT) - bolinhasenra@yahoo.com.br

Resumo: Este texto apresenta reflexões das interfaces da metodologia Mapa Social e as teorias de Paulo Freire, apresentaremos parte dos resultados da pesquisa em desenvolvimento junto às comunidades da área rural do município de Poconé, Mato Grosso, uma região autodenominada como Cerrado do Pantanal. A pesquisa está sendo produzida com o objetivo de construir um mapa cultural deste recorte geográfico, proporcionando a compreensão do universo social-cultural-ambiental dos grupos sociais que ali habitam. A metodologia escolhida para esta pesquisa é o Mapa Social, cuja característica marcante é a composição coletiva por meio das autonarrativas e autodenominações dos sujeitos da pesquisa, essa metodologia em diálogo com a perspectivaFreiriana, busca proporcionar voz aos sujeitos invisibilizados pela lógica neoliberal. **Palavras-chave:** Educação Ambiental. Mapa Social. Cultura. Cerrado do Pantanal

1 A Educação Ambiental e o Mapa Cultural

Este trabalho é um resultado prévio da pesquisa de Mestrado em Educação que está em desenvolvimento, cujo objeto é a elaboração de um mapa cultural que contará com as expressões culturais das comunidades localizadas na região autodenominada por seus moradores como Cerrado do Pantanal, na área rural do município de Poconé, Mato Grosso (MT).

Neste trabalho teceremos conexões entre a cultura popular, educação ambiental e as teorias de Paulo Freire, cujo veículo metodológico será o Mapa Social, metodologia desenvolvida pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Dessa forma, evidenciaremos nossas primeiras reflexões em torno desta composição que passeia entre os saberes e fazeres populares do ponto de vista da educação ambiental, nos territórios do Cerrado do Pantanal e o no diálogo com as teorias de Paulo Freire.

Existem inúmeros entendimentos sobre Educação Ambiental (EA), desde aquela com visão e atividades que busca uma sensibilização, especialmente, sobre o descarte de resíduos na natureza e sobre a reutilização ou reciclagem de materiais inorgânicos, até o pensamento mais elaborado sobre EA, como entendimentos e práticas naturalistas e espiritualizadas, cuja extensão pode abarcar uma vasta gama de saberes e fazeres, desde o convívio mais cuidadoso com a natureza e suas sensibilizações sobre este viés ou estudos voltados ao entendimento

técnico/político relacionados às questões de demarcação de terras, legislação e fiscalização e outras tendências que não citamos nesta apresentação. Assim, a EA é um universo composto por diversos entendimentos, mas, que culminam sempre para a melhoria (ou assim deveria ser) das relações entre pessoas, sociedades e a natureza.

Se tratando das pesquisas e demais trabalhos desenvolvidos pelo GPEA percebem-se uma espiral de ações que compreende as relações entre ambiente/educação/comunicação/arte/grupos sociais/justiça climática/conflitos socioambientais e outros. Conforme percebo e sinto (agora, como elemento deste grupo pesquisador), o núcleo desta espiral esta ancorado na busca pelo bem-viver, com justiça e cuidados entre os seres-humanos e a natureza.

A proposição da elaboração do mapa cultural das Cerrado do Pantanal, surge na perspectiva de compreender os modos de vida dessas comunidades que se caracterizam pela relação estruturada, entendida e inseparável com a natureza, habitualmente diferente da ideologia cosmopolita e da economia capitalista. Mapear a cultura de uma região é visibilizar o que pode estar sendo invisibilizado, certamente isto varia conforme os interesses entre grupos. No caso do GPEA, o interesse é compreender e evidenciar os saberes e fazeres de grupos que historicamente convivem de maneira mais cuidadosa com a natureza. Revela-se assim a importância desta pesquisa, que busca compreender este "conviver" e que poderá compor estes registros cartográficos através do mapa cultural.

A cultura não é uma dimensão social estática, ou seja, cristalizada e imutável, ela sofre suas transformações através de inúmeros fatores (SANTOS, 1987), todavia, ao longo da história das colonizações, muito se afirmou sobre uma suposta hierarquização cultural, demarcando limites ente o erudito e o popular, este último como inferior e assim sendo, deveria ser substituído pela cultura da aristocracia, pois o ponto de referência era o observador. Na contramão deste raciocínio, que fertilizou pensamentos e políticas eugenistas, é que nossa proposta de pesquisa surge como um olhar de dentro para fora, por meio deste método de autonarrativa e autoafirmação do Mapa Social, soberanamente na visão do ser da natureza e sujeito da cultura (BRANDÃO, 2002) é que buscaremos registrar e substanciar a cultura das comunidades desta região.

"Cada realidade cultural tem sua lógica interna" (SANTOS, 1987) e neste viés de investigação traremos as considerações dos sujeitos que em meio aos "fios da Vida", em memória, em palavras, em gestos, em sentimentos, (BRANDÃO, 2002) vivenciam a cultura no Cerrado do Pantanal no município de Poconé-MT e, quiçá, as visões de como estas expressões

culturais foram criadas e recriadas, antevendo o sentido das relações com a natureza. No espírito místico do camponês, como podemos ler em Brandão (2002, p. 16), tecendo seus comentários sobre as características do que chama "espírito" ou elemento especial dos seres humanos:

> Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: *cultura*.

Conforme as formulações de Barth (1998; 2000 apud SATO, et al, 2013, p. 49), um grupo étnico parte de uma complexidade de elementos identitários que são validados pelas autodenominações de suas culturas, o Mapa Cultural do Cerrado do Pantanal no Município de Poconé/MT se ocupará na valorização das expressões culturais para futuras pesquisas e demais ações que visem à sobrevivência destas comunidades, cujas orientações para tal pesquisa buscaremos autoras como Silva, Sato, Jaber-Silva, outras e outros da vertente que compõe a Educação Ambiental:

> Ancorados na tríade *habitantes-hábitos-habitats*, buscamos compreender as identidades dos grupos sociais mapeados, suas diferentes racionalidades e modos de vida que demarcam as características de seus territórios – numa relação intrínseca entre cultura e natureza. (SILVA, 2011. p. 9)

Para evidenciar o universo campesino nesta região e suas expressões culturais, este projeto busca dar visibilidade à cultura popular do Cerrado do Pantanal, ou seja, através da curiosidade ingênua transformada em curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002) buscamos compor um mapa cultural, cuja composição deverá conter a própria autoria dos habitantes do Cerrado do Pantanal (usando-se como metodologia o Mapa Social) e apresentar ao universo científico, o que pode acarretar em ações que para promover reflexões sobre a manutenção destas comunidades resistentes ao descaso histórico e institucionalizado em que estão (ou poderão estar) perdendo sua cultura e, com ela, sua identidade.

2 Metodologia do Mapa Social

Nessa pesquisa, os caminhos percorridos estão sendo direcionados pela metodologia MAPA SOCIAL, conforme a descrição de Jaber-Silva (2012, p. 52):

> Essa metodologia foi concebida pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte-GPEA, na perspectiva de desenvolver um caminho que levasse ao mapeamento das identidades e territórios, das culturas, dos processos de conflitos e injustiças ambientais do Estado de MT. Foi apresentada e defendida pela primeira vez por Silva (2011), referencial que nos ancoramos para subsidiar teoricamente a metodologia.

Esta metodologia vem sendo utilizada e aperfeiçoada pelo GPEA desde o ano de 2008, cujo objetivo é afirmar (do invisível ao visível) o reconhecimento de grupos sociais invisibilizados principalmente pela ação predatória da hegemonia capitalista.

Como o fruto desta pesquisa visa localizar e estudar expressões culturais ou linhas de cultura, a metodologia do Mapa Social "vem reforçar que, nesses ambientes diversos, sempre coexistiu um rico mosaico cultural de identidades que, muitas vezes, pela força hegemônica foi invisibilizado e/ou pouco conhecido" (SILVA; JABER-SILVA, 2015, p. 204).

Assim, em cada espaço geograficamente estudado, não obstante a construção de novas possibilidades para a permanência e autonomia destas famílias e comunidades que "lutam pelo reconhecimento de suas múltiplas identidades, da defesa de diferentes territorialidades" (SILVA, 2011, p. 48), poderão ser construídos subsídios para políticas públicas que as protejam da implacável colonialidade, o caminho da pesquisa é o MAPA SOCIAL, explicitado nas palavras de suas autoras Sato e Silva (2012, p. 14):

> A metodologia conta, essencialmente, com as autonarrativas dos representantes de vários grupos sociais. Com o objetivo de identificar os diferentes grupos sociais, e, além disso, ouvi-los para que, na narrativa de autodenominação compreendêssemos a essência dessas identidades, que constroem diferentes significados coletivos, e atuam nas diferentes regiões mato-grossenses.

Dessa forma, tal projeto visa o olhar de dentro para fora, ou seja, a própria comunidade indicando suas expressões culturais, no sentido de construção participativa do mapa que deverá demarcar pontos, linhas e redes de cultura, dando destaque para a identidade e modos de viver destas comunidades.

3 A teoria Freiriana e a metodologia Mapa Social

Paulo Freire foi uma voz ativa no campo da educação e das relações sociais, consagrado internacionalmente por seu espírito revolucionário dispensa delongas em apresentações.

Freire elabora seu pensamento na ética universal do ser humano, onde propõe uma sociedade mais igualitária, retirando a exploração entre as pessoas que visa o lucro e a fortuna de poucos. Tais reflexões são expostas pelo educador, Patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612), baseadas no marxismo e que o ajudaram a estruturar sua pedagogia libertadora. Seu pensamento busca a horizontalização entre educadores e educandos, promovendo uma educação que valoriza o conhecimento prévio do indivíduo, usando o arcabouço cultural, indispensável no letramento e demais conhecimentos escolares: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2002, p.27).

Em sua obra, este pensador combate a ideologia fatalista, que limita o campo de ação e de reação das pessoas oprimidas pela lógica capitalista que reduz a capacidade humana de superar situações impostas por grupos ou classes. Assim, tal como Marx, Freire propõe o espírito revolucionário em resposta ao fatalismo da ideologia dominante, onde a educação libertadora é ferramenta indispensável para a conscientização de seres condicionados que devem reagir à hipertrofia do condicionamento. Neste viés, reconhecendo o ser humano como seres inacabados, não determinados, o autor chama a atenção para o amadurecimento da autonomia dos indivíduos, através dela em que sejam criadas atitudes ou modos de vida que não se prendam no determinismo, uma vez que defende um futuro problemático e não inexorável, ou seja, o futuro pode ser construído com inúmeras possibilidades através de posturas revolucionárias que podem transformar o mundo com "a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (FREIRE, 2002, p. 41), negando o futuro pré-determinado conforme o interesse de pessoas e grupos poderosos que visam exclusivamente à preservação do "*status quo".*

Parte desta compreensão de mundo e da realidade traz a importância para a experiência histórica, política, cultural e social nas práticas pedagógicas progressistas, destacando que "a questão da identidade cultural de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental" (FREIRE, 2002, p. 24).

Compreender o universo cultural é parte da proposta revolucionária de Paulo Freire, pois, dentro de sua metodologia proposta, é necessário reconhecer e valorizar a "leitura do mundo", "conhecer as manhas", bem como, a "cultura de classe" (FREIRE, 2002, p. 49,77). Estes aspectos devem compor o primeiro passo em busca dos demais objetivos educacionais, sendo

assim, o conhecimento cultural deve ser compreendido, especialmente se tratando de comunidades desprivilegiadas, que foram defendidas e abordadas nos trabalhos de Paulo Freire: "não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito" (FREIRE, 2002, p. 49).

Escolhemos esses aspectos da Teoria Freireana destacados acima, para iniciar as reflexões e relações dessa teoria com a metodologia Mapa Social, pois coadunam na luta por uma sociedade mais igualitária, o não conformismo com o "*status quo",* movendo-se autonomamente em outra direção quandomotivados pelos sonhos coletivos e por posturas revolucionárias, a importância da valorização e dos respeito as diferentes identidades culturais, que mesmo em frente ao coletivo, tão importante nas lutas sociais e comunitárias, reconhece e valoriza a individualidade do sujeito e sua forma de ler o mundo, a vida, a natureza, as sociedades, valorizando e reconhecendo os saberes populares.

4 O agronegócio e os conflitos no Cerrado do Pantanal

O município de Poconé está localizado no sudoeste do Estado de MT, conta com aproximadamente 31.779 habitantes numa área de 17.141,399 km² que pertence aos biomas: Cerrado e Pantanal. Sua economia é composta majoritariamente por serviços e agropecuária (IBGE, 2017). Em Poconé encontram-se grandes empresas mineradoras, fazendas com a criação de gado para corte, e recentemente, a introdução das monoculturas, como a soja e o milho. Não obstante, o perímetro rural também abriga centenas de famílias que sobrevivem do agroextrativismo, pesca, agricultura familiar e na produção de doces e farinhas. Estas famílias estão organizadas em comunidades tradicionais, quilombolas, pantaneiras, camponesas, ribeirinhas e assentamentos, conforme o Mapa dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso (SILVA, 2011).

Na contramão destas formas sustentáveis e ambientalmente mais cuidadosas, nesta região vivencia a exploração do meio ambiente com o avanço do agronegócio que promove o desmatamento do Cerrado e a contaminação da água e do solo pelo uso intensivo de agrotóxicos (SILVA, 2011), estudos já realizados indicam conflitos socioambientais neste município, envolvendo os grupos sociais Pantaneiros *versus* produtores rurais/garimpeiros/turistas e caçadores (JABER-SILVA, 2012). Os motivos destes conflitos são o assoreamento dos rios, o desmatamento, a poluição hídrica, impactos ambientais ligados à chegada da monocultura; a extração ilegal de minérios, a pesca predatória e a matança de animais silvestres. Atividades de

exploração do meio ambiente, quase sempre como fonte de riqueza para poucos, na lógica do lucro, submetendo a natureza sob aos interesses do capital.

Esta relação de exploração do meio ambiente para a obtenção de lucro é confirmada com a posse de poucos fazendeiros que detém extensões gigantescas de terras para o cultivo de monoculturas (de soja majoritariamente) e do plantio de pastagens para a pecuária. Percebe-se assim, a força do agronegócio que comprime as famílias que dividem suas cercas com as lavouras ou com o pasto, comprometendo a forma mais respeitosa e cuidadosa que essas comunidades estabelecem com a natureza, cuja vertente ideológica é muitas vezes mística: a natureza como provedora do existir. Oliveira afirma que em sociedades sustentáveis existe uma espécie de "inclinação avessa ao avanço da lógica capitalista [...] cujos territórios se constroem manifestações ricas de significados e de vida" (2011, p. 37). Assim, historicamente, o nivelamento cultural, ou seja, colocar estas sociedades fragilizadas pelo avanço do capital no mesmo e rígido esquema de etapas jamais foi salutar (SANTOS, 1987) aos povos e comunidades

Esses fortes impactos na natureza são provocados pela crescente introdução da monocultura de soja e da derrubada do Cerrado para o plantio extenso de pastagens. Visivelmente por meio de imagens de satélite e quando percorremos as estradas que levam às comunidades, as fazendas que derrubam o Cerrado estão cada vez maiores e mais presentes na paisagem que antes era tomada pela beleza natural do Cerrado do Pantanal.

As Árvores como o Cumbaru (Dipteryx alata),, o Pequizeiro (Caryocar brasiliense), a Macaúba ou Bocaiúva (Acrocomia aculeata); e ervas medicinais como a Arnica (Lychnophora ericoides) e o Velame-do-campo (Croton campestris) pertencentes à flora nativa estão desaparecendo da paisagem, conseqüente a fauna é afetada, como o desaparecimento de peixes nos riachos que estão cada dia com menor fluxo de água, conseqüência direta do desmatamento de suas margens e da terra arada que é levada para seus leitos com as chuvas, como a invasão mais freqüente de insetos nas hortaliças e frutas produzidas pelos agricultores familiares e com o diminuição de diversos animais como o Tatu (Dasypodidae) e o Tamanduá-bandeira (Myrmecophaga tridactyla).

As comunidades pertencentes na região denominada Cerrado do Pantanal são majoritariamente produtores da agricultura familiar, artesãos e extrativistas. Com os impactos mencionados acima, a existência destas comunidades está ameaçada pelo agronegócio que varre o espaço em busca do lucro desmedido de poucas pessoas.

Neste sentido, atrelando a Educação Ambiental com raízes na militância pelo direito em viver em consonância com a natureza, buscando o diálogo entre as comunidades e entre

academia e comunidades é que foram realizados pelo GPEA em novembro de 2016 e em junho de 2017 o I e o II Mapeamento Social dos Povos do Cerrado do Pantanal, respectivamente na comunidade quilombola Laranjal e na comunidade Bandeira.

Trata-se de um encontro entre os habitantes desta região que discutiram a formas de permanência no território e o direito de coletar o fruto das árvores nativas que contribuem na alimentação e na renda de inúmeras famílias. Estes encontros permitem a ampliação da discussão da importância de preservação e do uso sustentável da biodiversidade e do ecossistema local.

Durante o mapeamento são divididos grupos de trabalho – GT´s compostos de moradores, um facilitador (a) que provoca as discussões através de um roteiro semiestruturado, um relator (a) que registra os relatos e elabora um relatório final do grupo. É importante destacar que existem dados que são coletados a partir da sensibilidade do pesquisador (a), principalmente na observação do convívio entre as pessoas, na relação respeitosa com a natureza, capturando quadros revelados nas emoções destes moradores.

Dessa forma, os mapeamentos sociais possibilitam, através da metodologia mapa social, a coleta de dados para pesquisas, entrevistando os moradores de diversas comunidades, que relatam suas perspectivas e anseios, possibilitando a imersão de pesquisadoras e pesquisadores na realidade e o imaginário das pessoas que compõem a história viva daquela região, neste sentido é impossível esquecer a teoria freiriana que emerge ao campo científico o valor da leitura do mundo.

5 O Cerrado do Pantanal em Poconé e sua cultura

Através de visitas em campo e durante o II Mapeamento Social dos Povos do Cerrado do Pantanal nos dias 3 e 4 de junho de 2017 na comunidade Bandeira, tivemos a oportunidade de abrir um eixo cultural no roteiro de entrevista. Neste eixo conseguimos captar o relato de moradores de algumas comunidades sobre a cultura em que vivem. Ainda neste mapeamento social, conseguimos registrar em vídeo a entrevista individual de moradores de diferentes comunidades abordando exclusivamente aspectos culturais.

Dessa forma, explicitaremos em blocos a relatoria sobre os dados captados em campo e, posteriormente, traçaremos linhas reflexivas buscando a configuração do mapa cultural.

5.1 A cultura da comunidade Bandeira

As entrevistadas e entrevistados autodenominam a comunidade como tradicional, estabelecida há várias gerações naquele local. Narram que as expressões culturais mais fortes da comunidade são suas festas, que são realizadas há muitos anos, inicialmente eram realizadas nas casas das famílias em celebração aos santos padroeiros. Atualmente são realizadas três festas que serão descritas resumidamente:

- ✓ Nossa Senhora Auxiliadora, cujo dia da Santa é 24 de maio. A festa na é realizada na sede da comunidade com a ajuda de diversas famílias, da associação de moradores e da Igreja Católica. Nossa Senhora Auxiliadora é a padroeira da comunidade, sua festa é o maior evento cultural da comunidade e envolve grande parte das famílias. A festa dura o dia todo, toda a alimentação da festa é servida gratuitamente, desde o café da manha e o almoço. A festa atrai centenas ou milhares de pessoas, conta com religiosidade através da celebração da Santa Missa, com baile e música ao vivo com bandas de lambadão.

- ✓ Nossa Senhora Aparecida – Dia 12 de outubro. Uma festa pequena, onde são servidos bolos e doces às crianças.

- ✓ Santa Luzia – Noite de 12 e 13 de dezembro. Festa particular na casa de um morador, nela são realizadas a reza e o jantar.

Os relatos contam que às vezes dançam Siriri nas festas, mas não tem um grupo formado, disseram que todos sabem os passos. Se tratando de música, uma moradora entrevistada relatou que a preferência é a música sertaneja.

Em termos religiosos a comunidade é predominantemente católica, entretanto, indicaram que existem os outros seguimentos religiosos: Adventistas, Assembleianos, Testemunhas de Jeová e um morador Budista. Na comunidade é encontrado apenas o templo da igreja Católica, a Capela de Nossa Senhora Auxiliadora. Distantes poucos quilômetros da sede da comunidade, existem dois cemitérios, os corpos dos moradores falecidos são enterrados ali na comunidade mesmo, cujo velório geralmente é na capela.

Sobre medicina alternativa, as mulheres relataram que conhecem um pouco sobre plantas medicinais, que as usam principalmente para o preparo de chás. Disseram que existe "uma ou outra" mulher que benze, mas que tal prática só funciona para quem acredita. Uma das entrevistadas relatou que benzeu o próprio filho e o curou de um cobreiro.

A alimentação cotidiana das famílias é basicamente através do arroz e feijão (únicos produtos que são produzidos na comunidade), galinha caipira, carne de porco, peixe, verduras e legumes regionais, principalmente mandioca e banana. A moradora entrevistada ressalta que eles têm o costume de preparar os alimentos com banha de porco ao invés do óleo de soja.

Como principal diversão eles apontam o jogo de futebol, onde são realizados semanalmente jogos e periodicamente torneios. A comunidade tem um belo campo de futebol, conta com um time um formado por moradores e recebe outros times para jogos amistosos e torneios.

5.2 A cultura da Comunidade Barreirinho

A comunidade Barreirinho é autodenominada como tradicional. O morador entrevistado apontou que existe a produção artesanal da Banana "Chip´s" e uma ou duas moradoras produzem tapetes e roupas. Suas famílias são predominantemente católicas, conta com o único templo religioso a Capela de Santa Terezinha, padroeira da comunidade. Sua festa é celebrada no dia 1 de outubro, com missa, procissão e almoço. Na comunidade existe um grupo de Cururu que se apresenta durante a festa e, em relação à dança, apesar de não haver um grupo formado, os participantes da festa dançam o Siriri. Na comunidade ainda é realizada a festa São Sebastião no mês de julho.

O entrevistado relatou que entende a cultura como a dos camponeses, plantando, roçando, cuidando de animais, "cada um" tem um pedaço de terra e cuida de sua família. As atividades de plantio continuam e até aumentaram, segundo o morador, mas as festas diminuíram, existiam outras celebrações, como a do Espírito Santo e Nossa Senhora, o entrevistado acredita que estas festas acabaram por conta da falta de interesse das novas gerações.

Outra diversão e atividade desenvolvida entre as famílias é o futebol, cujo time da comunidade já foi muito respeitado nas décadas de 1980 e 1990, segundo relatou o entrevistado, mas, hoje em dia, o time enfraqueceu significativamente pela mudança de muitos moradores para a cidade.

Nos finais de semana em Barreirinho as famílias têm suas atividades na igreja, onde tem divisões de trabalho, como a do grupo responsável pela música nas atividades religiosas.

Sobre a alimentação, no cotidiano das famílias são consumidos: arroz com feijão, carne com banana, costela com abobora e demais legumes.

5.3 A cultura da Comunidade Laranjal

Em Laranjal, comunidade autodenominada quilombola, são realizadas as festas São Sebastião, padroeiro da comunidade, em janeiro e de São Benedito em julho, sendo esta ultima a maior celebração. Nesta festa é levantado o mastro e servida o jantar, após realizam as rezas, feita as orações eles e elas cantam e dançam o Cururu e Siriri, mesmo não tendo grupos formados. E moradora entrevistada afirma que uma festa que se tornou tradição na comunidade é a Festa junina, nela são realizados a comercialização de produtos específicos, como maçã-do-amor e pescaria. Na entrevista a moradora conta que as pessoas gostam e participam do baile que é uma forma de confraternização.

A religião predominante é a católica. A moradora relata que pessoas se reúnem todos os domingos para rezarem, estes encontros acontecem em um barracão em frente à escola da comunidade. Ainda nas atividades religiosas existe o grupo de jovens, que se reúnem e desenvolvem diversas atividades. Refletindo sobre o passado e o presente, a moradora revela que a devoção está diferente, pois, antigamente apenas rezava e hoje são realizados encontros de evangelização e também prosseguem os encontros de oração.

Durante a entrevista, a moradora apontou como diversão das famílias as festas de aniversário e o futebol, que na comunidade tem um time grande que já participou e ganhou campeonatos regionais.

Sobre a alimentação na comunidade, conforme os relatos, durante as festas de santos são preparadas carne com banana, arroz, feijão, farofa de banana. Se a festa for um casamento a refeição é diferente, passando a ser um churrasco com mandioca. No cotidiano é consumido arroz, feijão, carne com banana, carne com mandioca. Na comunidade existem pessoas que produzem artesanalmente doces de leite e de mamão.

A moradora entrevistada aponta que a cultura no passado era a de comunidade tradicional e hoje é mais quilombola, que a cultura esta mudando bastante, especialmente nas brincadeiras de crianças que estão mais interessadas por televisão e por videogames.

5.4 A cultura da Comunidade Agroana Giral

Esta comunidade surge de um assentamento rural, são 173 famílias divididas numa região bem extensa em relação a outras comunidades cujas famílias moram mais próximas.

Grande parte das famílias era de Cuiabá, especialmente do bairro Pedra 90, conta o morador entrevistado.

Na comunidade existem os templos da Igreja Católica, da Assembléia de Deus e da Congregação Cristã do Brasil. Em junho é realizada a festa de Santo Antônio e São João. A festa é organizada pela associação da igreja e festeiros. São realizados almoços para arrecadar recursos para a festa, nestes almoços são servidos peixes, carne de galinha ou carne com mandioca. Durante as festas é dançado o Siriri, apesar da comunidade não ter um grupo formado. O morador entrevistado revela que desde o começo do assentamento, por volta do ano 2000, já existiam as festas de santo.

A comunidade é a maior produtora de hortaliças da região, produz artesanalmente doces de mamão, cidra, abobora e capim cidreira desidratado. Esta produção é organizada em uma associação, cuja marca é "Família da Terra: do Cerrado para sua mesa".

A alimentação cotidiana das famílias é baseada no consumo de galinha caipira, arroz, feijão, peixes, verduras e legumes.

No aspecto de lazer e esporte, a comunidade tem seu campo e time de futebol e que este participa dos torneios regionais.

O morador entrevistado entende que a cultura dos moradores desta comunidade é trabalhar na produção de hortaliças e demais produtos regionais.

5.5 A cultura na Comunidade Zé Alves

A comunidade Zé Alves é autodenominada como tradicional. Seus moradores são predominantemente católicos, contam uma capela, cuja santa padroeira é Nossa Senhora de Lurdes. Segundo o morador entrevistado, aos domingos os moradores rezam na igreja, lêem o Evangelho e fazem a reflexão em torno do tema.

Na comunidade é realizada a festa de São Pedro e São Paulo, cuja descrição será mais detalhada, pois, além da entrevista durante o II Mapeamento Social dos Povos do Cerrado do Pantanal, tivemos a oportunidade de observar presencialmente esta festa.

A festa é realizada há aproximadamente 15 a 20 anos, narra o entrevistado, morador há 60 anos nesta comunidade, cujo padroeiro é São Pedro.

O objetivo da festa é celebrar o santo, assim, não tem fins lucrativos. A maioria das atrações da festa são gratuitas, como as apresentações artísticas (cururu e banda de lambadão), o café da manhã, vinho e pinga, tira gosto (churrasco de carne bovina e mandioca cozida), almoço e sobremesa.

Antes da festa, cerca de um ano antes, é escolhido um rei ou rainha para ajudar na realização, esta pessoa precisa ajudar doando um boi para o churrasco, outras pessoas podem ajudar no que puderem, doando ¼ de boi, uma banda de boi, 1 "sacolão" de alimentos e em outras demandas.

Durante os nove dias que antecedem a festa, algumas pessoas da comunidade de juntam para rezarem um Terço diariamente. Na véspera da festa é montado o altar com a imagem de São Pedro e de outras entidades, como São Benedito e Nossa Senhora Aparecida.

No dia da festa, às 8 horas, são levantados os mastros: um de São Pedro e outro de São Pedro e São Paulo, após os cururueiros começam a cantar até aproximadamente 11 horas.

O café da manhã é servido após o levantamento dos mastros e fica na mesa até as 9:30 horas com bolos, biscoitos, chá e café.

As mulheres são responsáveis pela produção destes alimentos que são servidos no café da manhã, no almoço e na sobremesa, alguns deles são produzidos dias antes, como os bolos, doces e biscoitos. Os homens são responsáveis pelo abate dos bois e o preparo do churrasco. Para esta festa foram preparados 6 bois de aproximadamente 250 kg cada.

No almoço foram servidos: arroz, feijão, sarapatel, carne de panela, dobradinha, farofa de carne, farofa de banana, vaca atolada e salada. Como sobremesa foi servido: doces de leite, de laranja e furrundu (doce tradicional da região, preparado com o tronco e a fruta do mamoeiro e melado de cana).

Durante a observação, percebemos o respeito entre todos os participantes da festa, não havendo brigas ou desentendimentos. Houve também jogo de baralho e uma cama elástica (pula-pula) para as crianças, muita dança e alegria. Vimos muitos jovens pedindo "bença" para pessoas mais idosas. Interessante notar que ao pé do altar dos santos ficavam garrafas de bebidas alcoólicas, tal como se observa nos congás (altares da religião umbanda).

A festa se encerra por volta das 18 horas. O morador entrevistado informou que haviam aproximada 2 mil pessoas participando da festa, recordou que já houve ano em que a festa contou com mais de 5 mil pessoas.

A comunidade Zé Alves desenvolve a Agricultura Familiar, produzindo mandioca, milho, feijão, cana-de-açúcar, aboboras, hortaliças, tomate, galinha caipira, gado de leite, doces e rapaduras.

No cotidiano da comunidade, a alimentação básica é arroz, feijão, carne bovina, peixe, galinha caipira, ovos de galinha, abobora, mandioca, banana, faria de mandioca e verduras.

O morador entrevistado relata que a cultura tradicional esta sumindo, que os jovens não cantam o cururu, não fazem a reza cantada e muitos não dançam o baile. Ele acredita que o

motivo do enfraquecimento da cultura tradicional é porque hoje existem outros tipos de cultura que chegam até os mais jovens por veículos de comunicação como a televisão.

6 Conclusão

Através de todos estes aspectos teóricos (abordando Paulo Freire), metodológicos (descrevendo o Mapa Social), observações diretas e subjetivas em comunidades e nas entrevistas com seus moradores e moradoras, podemos configurar uma relação entre o universo do Cerrado do Pantanal no município de Poconé-MT com a Cultura Popular e a Educação Ambiental.

A cultura e a política são colocadas no centro do próprio acontecer da educação na teoria de Paulo Freire (BRANDÃO, 2014, p. 6), sem as quais não se dará a educação libertadora, aquela que é capaz de proporcionar a autonomia necessária para se reconhecer como indivíduos inacabados e transformadores da realidade. Conforme descrito na seção 4 Tradição e agronegócio: conflitos no Cerrado do Pantanal, se não houver uma postura de subversão ao reacionarismo neoliberal, a cultura das comunidades tradicionais e quilombolas da região tende a desaparecer do mapa, através de êxodo rural ou por meio da invasão cultural do pólo erudito/dominante sobre a cultura popular (BRANDÃO, 2014, p. 2).

Seguindo esta linha teórica, propomos o Mapa Cultural como pesquisa que poderá subsidiar o entendimento da cultura como um pilar essencial (ou talvez o inicial) para a educação ambiental popular, podendo ser reconhecida e trabalhada pelas pessoas da comunidade ao "ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura" (FREIRE, 2013 apud BRANDÃO, 2014, p.5), numa postura ambiental de reconhecer *movimentos de cultura popular* como possíveis *movimentos populares*, através das manifestações culturais (festas, torneiros, missas, procissões e outros) em que poderão criar discussões sobre união na comunidade e entre as comunidades na busca do fortalecimento político dos moradores, que poderão se articular num corpo coletivo capaz de elaborar estratégias de resistência frente aos conflitos enfrentados ou em potencial.

Assim, destacamos as conexões entre a teoria de Paulo Freire, a metodologia do Mapa Social e na construção do Mapa Cultural das comunidades pertencentes ao Cerrado do Pantanal em Poconé-MT tendo a Educação Ambiental como base:

> É sobremaneira, buscar a construção de sociedades sustentáveis, tendo a educação ambiental como inspiração filosófica em três dimensões intrinsecamente conectadas:

a) uma dimensão teórica e conceitual que movimenta o campo epistemológico da educação ambiental; b) um fazer, agir e atuar na prática reflexiva e metodológica das vivências e com-vivências; c) um alicerce que se torna o substrato de nossos valores, crenças, fé e um corpo ético que torna o substrato deontológico com perfil político. (SILVA; JABER-SILVA, 2015, p. 203).

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A **educação como cultura**. Campinas: Mercado das letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinqüenta anos atrás. **EJA em debate**. Florianópolis, ano 3, n.4, 2014. Disponível em <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1692#.WWkiQfnyuUu>. Acesso em 14 jul. 2017.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=510650>. Acesso em 14 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coletivo Sabotagem, 2002.

JABER-SILVA, Michelle T. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso**: denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência. São Carlos: 2012. 253f. Tese (Doutorado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, UFSCar.

OLIVEIRA, Herman Hudson. **Dança do Congo:** educação, expressão, identidade e territorialidade. Cuiabá: 2011, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SATO, Michèle. et al. **Mapeando os territórios e identidades do Estado de Mato Grosso, Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SILVA, Regina Aparecida. **Do invisível ao visível:** o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso - Brasil. São Carlos: 2011, 222f. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, UFSCar.

SILVA, Regina Aparecida; SATO, Michèle. **Mapa social:** mapeando os grupos sociais do estado de Mato Grosso-Brasil**.** Cuiabá: EdUFMT, 2012.

SILVA, Regina. JABER-SILVA, Michelle T. O mapa social e a educação ambiental, diálogos de um mapeamento participativo no Pantanal, Mato grosso, Brasil. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v.24, n.55, p.201-221, jan. /abr. 2015.

A SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICADE MERLEAU-PONTY

Fernanda de Arruda Machado (DPD/USC-ES) - fernanda.de.arruda.machado@gmail.com

José Antonio Caride Gomes(DPD/USC-ES) - joseantonio.caride@usc.es

Resumo: Este artigo é resultado da tese "A sustentabilidade florestalnas perspectivas da educação ambiental: um estudo de caso, Cáceres-Mato Grosso, Brasil". Com base em Resende (1999), na metodologia fenomenológica de Merleau-Ponty, foi feita a análise compreensiva de fenômeno, atendendo a tessitura dos três sentidos semânticos da palavra sentido: o de existência, da percepção; a desmistificação desses e o do por vir.No referencial teóricoda tese foram trabalhados: a educação ambiental, como campo de conhecimento; a dimensão histórica, enquanto referência das relações, condições e processos que interagem com a complexidade local da tese; a floresta como unidade da percepção e ressignificação dos sentidos; a sustentabilidade, como sentido de existência e o manejo como meio, estratégia legal e sustentável desta relação. Este artigo retrata o capítulo da sustentabilidade e suas interfaces com a sustentabilidade florestal inspirados nas dimensões da floresta.

Palavras-chave: Sustentabilidade Florestal. Floresta. Metodologia fenomenológica Merleau-pontyana.

1 Introdução

A pesquisa vem da necessidade de pensar e construir outras formas de perceber e de se relacionar com a floresta, considerando que as praticadas, na maioria dos casos, são de apropriações e extração, desmatamento e monocultura, portanto, não promovem a sustentabilidade florestal. Traz como cerne o envolver e ampliar o "ser floresta", conforme a proporção da expansão dos estudos da sustentabilidade florestal, esses aumentam o ser sujeito ecológico, sujeito de sustentabilidade florestal.

Conquanto, pesquisar e refletir sobre a sustentabilidade florestal envolve perspectivas do ser humano e do meio ambiente no contexto de quem, o que, por que e como se faz, no caso da tese estas são biorregionais[283]. Os saberes são construídos na vivência, no enraizamento no mundo. Uma característica densa pelas práticas e pela própria pesquisa, ao tocar as problemáticas e percepções socioambientais locais e na busca de solução para as mesmas na realidade das instituições; possibilidades identificadas no diálogo e em conformidade com as condições do Manejo Sustentável de Floresta Nativa na Fazenda Nossa Senhora de Fátima.

[283]Biorregionalismo é a conexão intrínseca entre as comunidades humanas e a comunidade biótica, assim como no caso do Pantanal e dos pantaneiros que buscam sua sobrevivência.

Esta forma de vida é compreendida como a essência da cultura pantaneira, tem intrínseca a condição de existência no local com a do local, respeita e usa o ecossistema de forma a coexistir em conformidade com ele. Porém, esse fenômeno é aberto e dinâmico, com mudanças mais perceptíveis e rápidas a cada nova geração que assume a gestão das fazendas que compõe o Pantanal e o seu entorno. Influenciadas pela produção capitalista, pelas novas tecnologias e com a demanda de mais rentabilidade, as novas interações, em sua maioria, trazem mais ênfase nos valores econômicos em detrimento aos saberes e a culturas construídas em comunidade no Pantanal.

A floresta é complexa e multidimensional, tecida em diversidade. Diferencial que demanda mais abertura para ser compreendida e abarcar a natureza-floresta enquanto fenômeno na qual pertenço. Para compreender a sustentabilidade florestal é necessário discorrer a sustentabilidade. Várias são as áreas que a estudam nos dias de hoje, como olhares e interpretação diferenciados. Considerando toda a complexidade do fenômeno e as diversas leituras, reflexões existentes e possíveis, são ponderadas algumas nuances que se desvelaram o diferencial da sustentabilidade florestal na perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty.

2 Desenvolvimento

O que valida que a percepção do fenômeno não é estática e possui dimensões que se desvelam no decorrer do tempo em coerência com as utilizadas. Historicamente, a reflexão sobre a sustentabilidade se dá pelo filtro da economia e da ecologia, que apresentava como referência de sustentabilidade ecossistêmica um suposto “equilíbrio”. Vários autores mostravam e atacavam a ênfase dada a preocupação com o crescimento econômico, alertando para a necessidade de se pensar tal obsessão: Kapp, Georgescu-Roegen em 1960; Galbraith 1958 e Mishan, 1967.

Claramente denunciada com a série *EconomicResearch: RetrospectandProspect, do National Bureau ofEconomicResearch* (NBER), no quinto livro de William D. Nordhaus e James Tobin, 1972, no quinto capítulo os indicadores de sustentabilidade com limitações a produção. Promovida pela discussão de Nordhaus& Tobin (1972: 1) atribuída ao ecólogo Paul

Ehrlich: “Devemos adotar um estilo de vida que tenha como objetivo o máximo de liberdade e felicidade para o indivíduo, não um máximo Produto Nacional Bruto” (PNB).

No conjunto de alvos ocultos refletidos por Nordhaus e Tobin, estava o efeito do aumento populacional sobre o crescimento da produção, a perda dos recursos naturais em consequência do crescimento. Uma das questões discutida foram as qualidades das medidas usadas para avaliar o crescimento econômico, se essas eram referências para os estudos sobre indicadores de sustentabilidade. Queriam demonstrar que o progresso indicado pelas medidas da contabilidade nacional convencional (como Produto Nacional Bruto ou Produto Interno Bruto) não são referências que desaparecem quando trocadas por uma medida orientada para o bem-estar. Estudos e análises foram feitas, com retirada e inclusão de componentes não correlacionados ao bem-estar de outros que o promoviam, mesmo que não ligados à produção. Como resultado ouve a construção de uma “Medida de Bem-estar Econômico”, medida de consumo em vez de produção.

A história da construção das referencias das medidas da sustentabilidade mostra que esta passa a considerar a depreciação e o produto líquido, em vez do bruto. Na sequência é introduzida a ideia de consumo de nível *per capita* que não passa a para o aumento da produtividade do trabalho denominada "sustentável”. Significa que se o a avanço sobre parte dos frutos do progresso se dão quando o consumo *per capita* exceder este nível dito "sustentável”. Na conclusão, a Medida de Bem-estar Econômico (MEW) é comparada aos resultados obtidos sobre o produto líquido, em vez de compará-los ao Produto Nacional Bruto. Apesar do avanço de tentar calcular a sustentabilidade, não houve estimativa dos danos ambientais ou depleção da natureza nos cálculos pela Medida de Bem-estar Econômico Sustentável. Este pode ser considerado o mais antigo exercício de corrigir o cálculo do Produto Interno Bruto incluindo a sustentabilidade ao desenvolvimento.

O “Índice de Bem-estar Econômico Sustentável" data de 1989, do economista ecológico Herman E. Daly em parceria com o teólogo John B. Cobb Junior, no livro “For the Common Good” repercutiu na prática dos cálculos de no mínimo onze países. Outras obras contribuíram com a reflexão da sustentabilidade, como a iniciativa do Japão o “Bem-estar Nacional Líquido” de 1974 e a obra do economista grego XenophonZolotas de 1981.

A sustentabilidade vem sendo cada vez mais discutida e as formas de calculá-la mais detalhada, como no caso dos dois índices ISEW e GPI e do livro “Os novos indicadores de

riqueza", de Jean Gadrey& Florence Jany-Catrice, 2006, que ilustram três gráficos dos declínios do bem-estar sustentável por habitante nos anos de 1974 a 1990, nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Suécia. As críticas a estes métodos se relacionam à precificação dos danos ambientais comparados aos ganhos de lazer e de trabalho doméstico.

Considera-se que os cálculos apresentam valores especulativos, pois por mais que os economistas e ecólogos se esforcem para aperfeiçoar os métodos de valoração monetárias dos prejuízos ou dos ganhos, as grandezas estudadas não possuem valor no mercado. Mas, na falta de outras formas de calcular os processos de indenizações utiliza-se algum destes métodos. Tais métodos, no entanto, não atendem as questões sociais no trato de atribuir grandezas monetárias às catástrofes, às poluições e para as questões como o cuidado das mães aos seus filhos ou dos familiares aos idosos.

Os indicadores podem mostrar a evolução divergente entre o desempenho de uma economia e até do bem-estar e a qualidade de vida de uma população, mas estas não medem a sustentabilidade. A sustentabilidade envolve a garantia das condições necessárias para o futuro. Compreendendo esta incoerência em 2004 houve a mudança da denominação do Índice de Bem-estar Econômico Sustentável de Daly e Cobb Junior, que pode avaliar razoavelmente o progresso de um país, mas o progresso não é o bem-estar sustentável.

Na análise destes indicadores observam-se a ênfase no controle, na manutenção e na substituição das condições naturais o que conjuntamente com o obstáculo metodológico da precificação dos recursos naturais estratégicos, o que desvela controversas que não são convincentes ou persuasivas enquanto indicadores de sustentabilidade, apesar dos esforços e apoio do Banco Mundial. O que mostra que nem uma das três abordagens revela a sustentabilidade socioeconômica e a análise da qualidade de vida que vem dele. Nem o método contábil ou estatístico é capaz de gerar uma única fórmula sintética em que ambos estejam expressos.

Apesar dos avanços dos índices estes não geraram um indicador que avalie a sustentabilidade, já que é baseado em produto interno, nacional, bruto ou líquido. Neste contexto, observam-se três abordagens: a construção de ecléticas coleções ou *dashboards;* os índices compostos ou sintéticos que apresentaram várias dimensões, com variáveis geralmente advindos das coleções e os índices de pressão sobre recursos, que retratam o sobre consumo e o subinvestimento.

As coleções ou *dashboards* são ótimas bases de dados, mas por serem heterogênias não poderiam ser consideradas como indicadores. Os índices compostos/sintéticos a proposta de Yale e de Columbia (ESTES et al., 2005) de construção de um Índice de Sustentabilidade Ambiental (ESI, sigla em inglês) e o Índice de Desempenho Ambiental (EPI, sigla em inglês) foram as mais populares, porém a mistura de variáveis distintas os tornam, do ponto de vista estatístico, precários.

Nos indicadores de pressão sobre os recursos dois se destacam pela sua visibilidade: a Poupança Líquida Ajustada (ANS, sigla em inglês) e a famosa Pegada Ecológica (*EcologicalFootprint*). O primeiro é conhecido como poupança genuína e genuíno investimento, voltado à avaliação das riquezas estocadas, já não mais nos fluxos de renda de consumo ou de produção, como surgiram inicialmente os indicadores. Baseia-se na ideia que a sustentabilidade demanda estoque de riqueza ampliada (*extendedwealth*), que deve ser mantida. Entendendo que o estoque agrega recursos naturais, capital físico/produtivo e capital humano.

Lawn (2006) apresenta que a melhor forma de usar os indicadores para a sustentabilidade na orientação de política é um consórcio de indicadores, valendo-se de indicadores de bem-estar conjuntamente com outros voltados à pressão sobre os recursos. Porém, ele alerta que a combinação torna a possibilidade inviável de trabalhar com indicadores, visto a dificuldade de encontrar o mais significativo e coerente.

Com outra perspectiva, onde a abordagem monetária não é enfatizada em detrimento das demais dimensões, temos a Pegada Ecológica, essa envolve bons indicadores de sustentabilidade e pela sua abordagem é compreendida pela população. O objetivo da pegada envolve mostrar a capacidade regenerativa da biosfera, que está sendo usada em atividades humanas (consumo). Este indicador foi proposto por Wackernagel&Rees (1995), é promovido por diversas instituições como: *Global Footprint Network, RedefiningProgress* e *World Wide Fund.*

Os problemas técnicos apresentados desta proposta foram apresentados em três relatórios: *CommissariatGénéralauDéveleppementDurable* (2009), *Le Clézio* (2009) e *Stiglitz-Sen-Fitoussi* (2009), tem ênfase na incoerência metodológica. Por exemplo: a biocapacidade[284] de uma área cultivada deveria ser aferida pelo rendimento da fertilidade do solo no futuro, seu

[284]Entende-se por biocapacidade a tendência biológica que representa a capacidade dos ecossistemas em produzir materiais biológicos úteis e absorver os resíduos gerados pelo ser humano.

rendimento "sustentável" e não pelo rendimento observado na sua produtividade. Essa mesma incoerência se dá na avaliação da biocapacidade das pastagens que traz o déficit ecológico das terras equivalentes ao déficit comercial da área analisada.

Na área da agropecuária esta forma de análise não traz déficit ou superávit ecológico, segundo Bergh&Verbruggen (1999). Ele argumenta que é inerente à pegada um viés contrário ao comércio internacional. Mostra pela comparação a inversa biocapacidade de países com altas e baixas densidades populacionais, como suas trocas comerciais não são indicadores de insustentabilidade ou sustentabilidade a menos que se pretenda alguma análise da autonomia relativa à sua autarquia.

Numa situação semelhante os métodos de cálculos das áreas construídas, áreas florestais e de pesca mostram deficiências nos seus resultados, pois admite que uma substituição de florestas por terras cultivadas o que aumenta a biocapacidade disponível. Com isso melhora o déficit ecológico, o que não tem sentido extinguir a biodiversidade pela monocultura. Tal crítica é importante, principalmente para mostrar que nas concepções de indicadores, como da pegada, existem ponderações intrínsecas.

As versões mais recentes do cálculo da pegada ecológica enfatizam que o superávit ecológico de um país não é critério de sustentabilidade e deve ser comparado à biocapacidade global em vez de local (Moran, 2008). O que torna a pegada ecológica um indicador de insustentabilidade global e não indicador de sustentabilidade local.

Desvela-se com esta reflexão, que é necessário voltar à ideia de medir as várias pressões humanas sobre os ecossistemas e comparar a capacidade de suporte. Todavia, sem incluir indicadores que agreguem valores com sua modificação natural, uma vez compreendido que a sustentabilidade está correlacionada a biodiversidade, o que não é o que se tem praticado, exemplo: comparar a emissões de carbono da área de floresta nativa com a da floresta plantada. A emissão da primeira é menor, mas sua diversidade é maior.

Além dos três movimentos e da pegada ecológica na busca da sustentabilidade florestal há ainda a tentativa de construir um sistema de contabilidade nacional que considere o meio ambiente. Levando em conta que as controvérsias deste contexto tendem a ampliar-se em vez de serem minimizadas; foi apresentado em 2007, na revista *EcologicalEconomics* consagrada ao *System of Environmental andEconomicAccounts*de 2003, as Contas Ambientais que são

alternativas sugeridas para a incorporação das variáveis ambientais na mensuração das atividades econômicas.

De acordo com Robinson (2004)**,** uma prerrogativa para dar credibilidade ao conceito de desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento e a adoção de métodos de avaliação de sustentabilidade combatendo o que denominou "ambientalismo cosmético" ou "hipocrisia verde", referindo-se a promoção de produtos e serviços que assim se dizem sem a avaliação da sua colaboração para o meio ambiente.

São vários os termos usados atualmente pela indústria, tais como: desenvolvimento sustentável, sustentabilidade e produção sustentável, que geram dúvidas de que sentido esta é sustentável? Como se mede essa sustentabilidade? O que deve ser considerado na avaliação sustentável? Até que ponto o processo e o produto são sustentáveis? São questões que demandam a delimitação de critérios de sustentabilidade de cada atividade específica, dos aspectos que devem ser considerados, a metodologia e técnicas de coleta de dados, os valores a serem adotados e o nível de precisão da triangulação destes dados. Com isso as informações serão claras ao público envolvido na área.

A partir das mensagens e recomendações que estão no *ReportbytheCommissiononMeasurementofEconomicPerformanceand Social Progress* (Stiglitz-Sen-Fitoussi, 2009), referir-se aos indicadores de sustentabilidade é considerar suas contribuições. A comissão mostrou que existem três problemas que não devem ser misturados nem isolados. Medir o desempenho econômico, medir qualidade de vida ou bem-estar e a sustentabilidade do desenvolvimento, pois esses envolvem indicadores distintos e diferentes.

Apesar do que sugeria o rascunho do relatório em junho de 2009, no relatório final os responsáveis da comissão acabaram por tomar distância da abordagem promovida pelo Banco Mundial e apresentam a necessidade de que os indicadores ambientais da sustentabilidade sejam físicos e que para mensurar a sustentabilidade deve-se usar um conjunto de indicadores e apresentar os estoques necessários ao bem-estar humano. A sugestão é buscar indicadores não monetários que mostrem os níveis de perigos dos danos ambientais, como os associados à mudança climática, dando a compreender que se as emissões de carbono das economias fossem melhores calculadas, seriam indicadores de contribuições à insustentabilidade, conjuntamente, com medidas semelhantes para os recursos hídricos e para a biodiversidade. Por fim, apresenta

uma definição de sustentabilidade: “a questão é sobre o que nós deixamos para as futuras gerações e se lhes deixamos recursos de todos os tipos para que possam desfrutar das oportunidades ao menos equivalentes às que tivemos” (Stiglitz-Sen-Fitoussi, 2009: 250).

As mensagens referentes aos indicadores de sustentabilidade sugerem que para medir sustentabilidade são necessárias projeções e não apenas observações; exigem necessariamente respostas prévias as questões normativas e envolvem o contexto internacional, pois o problema é global com dimensão ambiental o que pede contribuições dos países.

Outras categorias refletem a sustentabilidade no decorrer desses anos, porém as reflexões das mesmas desvelam que as dimensões ecológicas e econômicas por si só não dão conta desse fenômeno, pois pensar e medir a sustentabilidade considerando apenas as dimensões econômica e física limita o fenômeno a um estado, desconsiderando a sua dinâmica de resiliência.

Essa base foi contestada com a ascensão do conceito de resiliência: capacidade do sistema de se organizar, resolver-se, adequar, manter suas funções e estrutura e tirar benefícios ao enfrentar distúrbios. O ecossistema quando capaz de se sustentar e continuar existindo, mesmo que distante do equilíbrio imaginário é resiliência. Essa constatação leva à comparação entre a biocapacidade de um determinado local e as pressões a que são submetidos, seus ecossistemas pelo aumento do consumo de energia e matéria por sociedades humanas e suas decorrentes poluições.

A perspectiva biofísica se ergue contra todas as demais tentativas de construir e padronizar os índices de sustentabilidade. Nega que a economia seja um sistema autônomo, entendendo que é um subsistema dependente da evolução darwiniana e da segunda lei da termodinâmica, sobre a inexorável entropia. A sustentabilidade só existe com a minimização dos fluxos de energia e matérias que atravessam os subsistemas, o que demanda desvincular avanços sociais qualitativos e os aumentos quantitativos da produção e do consumo.

Tal confusão e incoerência explica a falta aceitação de um indicador econômico para a sustentabilidade. A Agenda 21 na conferência Rio-92 impulsionou a demanda por esse indicador. E em 1996, com a adoção dos “Princípios de Bellagio” (IISD 2000) iniciou-se um caminho que parecia seguro, contudo, os balanços da subsequente proliferação de indicadores reunidos por Lawn (2006) mostraram que os métodos propostos para a avaliação e o monitoramento da sustentabilidade permaneciam elusivos.

Nesse sentido, houve uma tendência a selecionar poucos índices que juntos permitissem uma avaliação da sustentabilidade em suas várias dimensões. Destaca nesta perspectiva as recomendações de Murray Patterson (2002, 2006) ao governo da Nova Zelândia. Sugere que fosse medida pelo Indicador de Progresso Genuíno (GPI na sigla em inglês) a dimensão econômica, a dimensão social pelo *"New ZealandDeprivation Index"*, e a dimensão ambiental por um novo índice composto a ser construído, que cobrisse todos os aspectos do ambiente biofísico e do funcionamento ecológico.

A Sustentabilidade Categórica de *Sachs* é inspirada em IgnacySachs (2002), que geralmente usa conceitos como: Ecodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável. Termos utilizados na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo, na Suécia. Evidencia-se nesse contexto a sensibilidade entre os países pobres a favor do crescimento dos países ricos que propõe o crescimento zero. Conflitos advindos da visão de desenvolvimento e o papel do meio ambiente para cada país. Para discussão dos governantes dos países e de seus representantes foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

O Conselho Administrativo do Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente em Genebra, na Suíça, em junho de 1973, criou o termo "ecodesenvolvimento", formulado pelo canadense Maurice Strong, Diretor Executivo do programa, ampliado por Ignacy Sachs que incluiu ao conceito as questões sociais, de gestão participativa, de ética e cultural. Seis aspectos devem guiar o desenvolvimento: satisfação das necessidades básicas; solidariedade com as gerações futuras; participação da população envolvida; preservação dos recursos naturais e do meio ambiente; sistema social que garanta o emprego, a segurança social e o respeito a outras culturas e a programas de educação.

O conceito de desenvolvimento passa a ter o sentido qualitativo e geracional, até então não considerado. A concepção de desenvolvimento inclui o Produto Interno Bruto e mostra a preocupação com os impactos sociais, ambientais e intergeracionais por ele gerado. Tal perspectiva traz em si um novo significado na forma de ver o mundo e na relação do ser humano com o meio ambiente. Para Strong as regiões rurais da África, da Ásia e da América Latina ampliaram as extrações dos recursos naturais e o uso do solo para pagar suas dívidas externas e promoveram o desenvolvimento industrial da Europa.

Sachs, na teoria do Ecodesenvolvimento expressa de forma teórica à relação existente entre a má distribuição de capital dos frutos do crescimento econômico, dos impactos, desequilíbrios ambientais resultantes da incorporação das matérias-primas da natureza nos meios de produção com a dinâmica acelerada dos meios de produção.

> Promover o Ecodesenvolvimento é, no essencial, ajudar as populações envolvidas a se organizar, *a se educar,* para que elas repensem seus problemas, identifiquem suas necessidades e seus recursos potenciais para conceber e realizar um futuro digno de ser vivido, conforme *os postulados de Justiça Social e de Prudência Ecológica* (Sachs, 2002: 20-21) (grifo meu).

As medidas propostas por Sachs foram criticadas principalmente pelo impacto conflituoso com os interesses das concepções teóricas de crescimento das sociedades industrializadas. Desvela que para as teorias do desenvolvimento a geração de desigualdade social e econômica era essencial para a sua permanência na dominação do processo de produção. Questiona a sociedade do bem-estar e os níveis crescentes de produção, considerando os limites físicos ambientais, sociais e culturais, expressados no esgotamento dos recursos naturais, da crise de energia e nos desequilíbrios ambientais.

Outra contribuição à sustentabilidade foi feita por Dag Hamarskjöld. Em seu relatório expressa a ideia da relação meio ambiente e atividades humanas. O destaque a essa veio apenas na realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como ECO-92. Outrossim, em seu histórico de fundação a Dag-Hammarskjöld, patrocinou com o Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente (PNUMA) e treze organizações da Organização das Nações Unidas, pesquisadores e políticos de quarenta e oito países um projeto que resultou no Relatório Dag-Hammarskjöld, também conhecido como Relatório Que Fazer. Mostra a relação entre as atividades humanas e a degradação ambiental.

Esse relatório transcende e acirra as discussões expressas na Declaração de Cocoyoc, em 1974, na cidade do México. Enfatiza a problemática do abuso de poder e apresenta a relação do poder interligada a degradação ecológica. Mostra que no período colonial dos países subdesenvolvidos os colonizadores europeus concentraram o seu domínio nas terras mais férteis.

O relatório *Brundtland*é mais uma contribuição na categoria sustentável. Resultado do trabalho da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento criada em 1983, pela Organização das Nações Unidas, presidida por GroHarlemBrundtland e MansourKhalid.

Com base na avaliação dos dez anos da Conferência de Estocolmo, com objetivo de promover resultado formal das discussões feitas nas audiências em todo o mundo nas regiões desenvolvidas quanto nas em desenvolvimento, com líderes de governo e o público sobre questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento como agricultura, silvicultura, água, energia, transferência de tecnologias e de Desenvolvimento Sustentável.

Por meio de reuniões públicas o processo possibilitou que diferentes grupos expressassem seus pontos de vista. Esse relatório também denominado "Nosso Futuro Comum" trouxe o termo Sustentabilidade como o processo que: "satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades". O conceito de Desenvolvimento Sustentável passa a ser compreendido como resultante da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Apresenta a incompatibilidade do Desenvolvimento Sustentável, da produção e consumo nos padrões existentes, com isso a demanda de uma nova relação "ser humano e meio ambiente", a conciliação das questões ambientais e sociais.

O relatório *Brundtland* traz os problemas ambientais, como o aquecimento global e a destruição da camada de ozônio. Exibe uma preocupação com a velocidade das mudanças serem maiores que a capacidade de avaliar e de propor soluções. Registra uma lista de ações e metas a serem realizadas no âmbito internacional, definiu como agentes as diversas instituições multilaterais. Traz, dentre outras sugestões, a diminuição do consumo de energia, o aprimoramento de tecnologias de fontes energéticas renováveis e a ampliação da produção industrial nos países não industrializados, com tecnologias ecologicamente adequadas a sustentabilidade.

A sustentabilidade é apresentada em sete dimensões, ou áreas da sustentabilidade: social, envolve a qualidade de vida; econômica, com regularização do fluxo de investimentos, compatibilidade entre produção e consumo; ecológica, mínimo uso da natureza, sistema de sustentação da vida e construção de regras de proteção desta; cultural, respeito aos diferentes valores dos povos, incentivos aos seus processos de mudança; espacial, equilíbrio entre o rural e o urbano, de migrações, da desconcentração das metrópoles, da adoção de práticas agrícolas menos agressivas à saúde e ao ambiente, do manejo sustentável das florestas e da industrialização descentralizada; pela política no Brasil, pela evolução da democracia representativa para sistemas descentralizados e participativos, maior autonomia dos governos

locais e de recursos; ambiental, equilíbrio dos ecossistemas, fim da pobreza, da exclusão e compreensão das dimensões anteriores em processos complexos.

A crítica apresentada a esse relatório e seus movimentos refere-se aos resultados advindos estão abaixo das expectativas e da complexidade de estipular e acordar os limites de emissões e proteção da biodiversidade, principalmente dos países mais desenvolvidos. A "Categoria da Sustentabilidade" é referência quando a temática envolve ações de preservação e de conservação do meio ambiente.

É importante desmistificar a serviço de quem está à sustentabilidade proposta, considerando que é incoerente pensar para as gerações futuras enquanto permanecemos com o excesso de consumo por uma pequena parcela de seres humanos e outras em estado de miséria. Isso inclui também pensar no uso do meio ambiente pelas comunidades locais que se encontram em condições precárias e às vezes de extrema pobreza em contrapartida garantir reservas para os grandes produtores. Pensando em comunidades e sociedades a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu como sociedade sustentável a que pode atender às suas necessidades atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras. Definição vaga já que não trata a questão do uso não sustentável de recursos não renováveis e outros, mas não respondem e desvelem para quem é essa sustentabilidade.

> Sustentabilidade não é um problema técnico que pode ser resolvido por meio da escolha de práticas sustentavelmente adequadas (reciclagem de resíduos, por exemplo), propostas por especialistas em várias áreas de conhecimento. Ainda que se reconheça a importância da ciência e da tecnologia no processo de busca da sustentabilidade, sua contribuição é condição necessária, jamais suficiente. Pois quando se fala em sustentabilidade há sempre que se perguntar: 'sustentabilidade do que, para quem, quando, onde, por que, por quanto tempo' (...) Na verdade, o que está em debate é o caráter da relação sociedade natureza a ser construída para a constituição de 'um outro futuro', liberto da lógica da economia de mercado, cujo processo instituinte comece por criar um outro presente diverso do atual. Nesta perspectiva a sustentabilidade comporta múltiplas dimensões (Marrul, 2003: 95).

A sustentabilidade refere-se ao meio, as condições, as situações que trabalhem a adversidade com o mínimo de impacto. É a própria possibilidade de promover as condições da sustentabilidade, incluindo-se nesta a percepção de fenômeno, de complexidade (do ser economicamente, ecologicamente e socialmente sustentável e inconcluso) e produtiva.

A percepção da natureza, na qual se encontra a floresta, deve nos remeter a percepção de: "uma produtividade[285] que não é nossa (...) uma produtividade originária que continua sob as

[285]Produção no seu sentido etimológico do latim *producere,* que significa "fazer aparecer".

criações artificiais do homem" (Merleau-Ponty, 2006: 203). Percepção que demanda considerar a natureza, no caso aqui a floresta, como: atividade[286], complexidade, dinâmica; evento natural que designa a experiência perceptiva enquanto "preensão da unidade" (*unityprehension*) e a ideia da natureza como "concrescência"[287] (*concrescence*).

Isso só é possível quando todos da comunidade estiverem conscientes de que fazem parte do meio ambiente. A saúde do ecossistema é a nossa, satisfazer suas necessidades sustentáveis é satisfazer a nossa e promover a qualidade de vida. É nesse contexto que a especificidade da sustentabilidade florestal deve se desenvolver.

> A natureza em nós tenha alguma relação com a Natureza fora de nós, é necessária até mesmo que a natureza fora de nós nos seja desvelada pela natureza que nós somos. O que buscamos é o *nexus* [...] Bergson: seja qual for nossa natureza do mundo e do Ser, nós lhe pertencemos. Pela natureza em nós podemos conhecer a natureza e reciprocamente é de nós que falam os seres vivos e o próprio espaço, trata-se de captar no exterior os raios que convergem para o foco do Ser. Não se trata mais de ordenar as nossas razões, mas de ver como tudo isso se mantém junto (Merleau-Ponty, 2013:197).

3 Conclusão

Várias são as referências de como se promover e até contabilizar a sustentabilidade, percebida como um produto, um resultado, um prêmio ou meta a ser alcançada. Mas os critérios continuam vagos e os questionamentos ampliaram-se. Para quem é a sustentabilidade? Com que critérios e categorias aferir a sustentabilidade?

Muitas são as iniciativas de construção dos sistemas de avaliação e monitoramento do uso da floresta como tentativa de garantir a sustentabilidade florestal e de contribuir com a operacionalização da certificação florestal para a articulação entre os objetivos, as estratégias e as ações operacionais do planejamento florestal. Como desvelada a sustentabilidade é um fenômeno de várias dimensões, onde a especificidade da floresta traz como seu elemento as essências da floresta como referencia. Dentre elas destacam-se: sua diversidade, produtividade, autopoesise suas dimensões simbólicas.

[286]Da etimologia do latim de activitas, atis.

[287]Para Merleau-Ponty concrescência é onde os sentidos, sentimentos e situações do se fazer se consolidam, solidificam em testemunhos que são percebidos e descritos em um contínuo que constrói outro, um quiasma que por sua vez é retratado como contexto de não identidade, não indiferença, mas a identidade na diferença, a composição da unidade na oposição, retratando elementos que só o são sendo o outro. O quiasma é "o dentro e o fora articulados um ao outro", "diferença dos idênticos", sendo "o outro lado do outro" onde as relações são ao mesmo tempo tecidas comigo e com o outro.

A sustentabilidade florestal deve ser pensada coerente a polissemia da floresta. Deve considerar,mas transcender as referências existentes que priorizam o viés econômico e fazer projeções. Considerar as formas de interações das comunidades biorregionais de forma diferenciada das comunidades de produçãoou de consumo intensivo e das que já degradaram seus ambientes naturais.

Para além de se limitar nas categorias gerais deve considerar as especificidades locais, de forma não só a estipular critérios, mas de apreender as relações das comunidades com a floresta, levando em conta suas histórias, lendas e outras formas de expressões que referenciam o que esta desvela e oculta enquantoSer. Compreender que a floresta é fenômeno de sentidos antagônicos, como: vida e morte; enraizamento e transcendência à outras dimensões. Nestes sentidos toca quem a experimenta e se dispõe percebê-la em suas essências que por sua vez podem sensibilizar para a sustentabilidade florestal coerente a sua complexidade.

Referências

LAWN, P. (Ed.) **Sustainable Development Indicators in Ecological Economics.**Cheltenham UK: Edward Elgar, 2006.

MARRUL FILHO, S. **Crise e sustentabilidade no uso dos recursos pesqueiros**. Brasília: IBAMA, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **A Natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Coleção Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NORDHAUS, W. D.; TOBIN, J.**Is growth obsolete?** In: Economic Research: Retrospect and Prospect. New York: NBER, 1972.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Lei n.º 9.795/99,* de 27 de abril de 1999.

SACHS, I. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável** (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

STIGLITZ-SEN-FITOUSSI. **Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.**Paris: 2009.

ARTE E EDUCAÇÃO: PROMOVENDO A TOPOFILIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Eurico Cabreira dos Santos (E. E. Criança Cidadã) - dossantoseurico@gmail.com

Sonia Maria de Oliveira (E. E. Criança Cidadã) - Sonia_1_3@hotmail.com

Resumo: A Arte é uma atividade cultural que promove o bem estar das pessoas e contribui de maneira significativa para ampliar a relação afetiva entre o sujeito e o ambiente físico do lugar onde se vive. Neste sentido o objetivo deste estudo foi proporcionar atividades culturais aos alunos e colaborar para melhorias no processo ensino e aprendizagem. A pesquisa de cunho qualitativa foi realizada em Cáceres – MT, na escola Estadual Criança Cidadã com alunos do ensino fundamental envolvendo atividades de fanfarra, aulas de dança e de violão. O projeto atende aproximadamente 200 pessoas nas três atividades, onde participam alunos da escola, alunos egressos e pessoas da comunidade. As aulas ocorrem durante quatro dias da semana no contra turno e/ou depois do horário das aulas da base comum, quando os alunos são atendidos por professores e instrutores que colaboram com a escola voluntariamente. Consideramos que os resultados pedagógicos são interessantes, possibilitando a participação e o aprendizado dos alunos e da comunidade em algumas das atividades de Artes oferecidas pela escola. Percebe-se que a participação nas aulas do projeto é considerada boa e também colabora com as outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento no que se refere à frequência, participação, e melhorias nos índices de aprendizagens e fortalece o diálogo com a comunidade.

Palavras-chave: Atividades culturais. Diálogo. Parceria interdisciplinar.

1 Introdução

O nosso País, de dimensões continentais, possui uma riqueza e uma diversidade cultural que precisa ser valorizada, bem como, incorporada ao projeto educacional das escolas, onde através das diferentes atividades de Artes possa ir conquistando a atenção das crianças, jovens e adolescentes para que se envolvam nesse movimento cultural visando à formação humana.

Nesta perspectiva, a Escola Estadual Criança Cidadã ousou sonhar com novas oportunidades culturais aos seus jovens estudantes, criando o "Projeto Fanfarra" no ano de 2000, com apoio financeiro do Programa Xané, que possibilitou a aquisição de instrumentos musicais, contando com o apoio e interesse dos profissionais da escola. Além disso, esta também recebeu apoio de outras instituições, que foram fundamentais para o sucesso do projeto, a exemplo do 2° Batalhão de Fronteira de Cáceres que nessa oportunidade disponibilizou um profissional do seu quadro, este com formação em instrumentos de percussão, para contribuir na formação dos alunos participantes da fanfarra (GUSMÃO e BENEVIDES, 2010).

Hoje, o projeto já gerou frutos, oportunizando a milhares de jovens vivenciarem uma atividade cultural, e ainda conta com o apoio dos alunos egressos, que retribuem os conhecimentos recebidos, se destacando como instrutores voluntários na preparação dos alunos ingressantes e no aperfeiçoamento dos alunos mais experientes.

No contexto atual a escola atende no projeto fanfarra, aproximadamente 100 alunos em dois turnos (matutino e vespertino) que, em função do trabalho realizado pela escola no projeto, o interesse dos jovens e adolescentes vem aumentando anualmente, inclusive com lista de espera de muitos alunos para participar desse movimento cultural, que desperta a curiosidade nestes, em aprender a tocar alguns dos instrumentos da fanfarra.

Na atualidade temos a utopia de ampliar a qualidade e a diversidade sonora da fanfarra escolar, considerando que é uma atividade pedagógica atrativa e que manifesta o brilho no olhar e desperta o interesse das crianças. Tais fatos são revelados, na procura dos alunos e familiares para participar do projeto, nas cenas contagiantes eternizadas pelas imagens das várias apresentações e no desejo coletivo da escola em manter, e na medida do possível ampliar a participação dos alunos neste cenário cultural.

Neste sentido, a proposta busca atingir na sua execução, três dimensões conforme sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, “Essa concepção propõe uma relação entre ler obras de arte (crítica e estética), contextualizar (relação entre arte e as outras áreas do conhecimento) e fazer (a prática)” (FRANGE, 2003 apud MATO GROSSO, 2010, p.70).

A proposta busca também acenar com a possibilidade de aumentar o grau de topofilia dos alunos com a escola, pois na compreensão de Tuan “Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico (2012, p. 5)”. Neste sentido, esperamos que com esse trabalho pedagógico possamos revestir esse laço afetivo dos alunos com a escola e contribuir para a conquista de melhores resultados no processo ensino aprendizagem.

Este estudo está relacionado ao contexto do desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar de Arte na escola – PRINART. Tal projeto já vem sendo desenvolvido nesta escola da rede estadual há cinco anos, tendo inicialmente como primeira atividade, a prática com instrumentos de percussão, que compõem a Fanfarra da unidade de ensino. Entretanto, este ano procurou-se ampliar a oportunidade de atividades diferenciadas de Artes na escola, visando atender às necessidades dos alunos e pessoas da comunidade.

Neste sentido o Projeto Prinart, para além da fanfarra, aceitou o desafio de organizar duas turmas para as atividades de aulas de violão e um grupo para a atividade de dança de salão. As atividades do projeto de Arte tiveram uma boa aceitação pelos alunos e comunidade. As vagas destinadas a cada uma das atividades quando abertas, são esgotadas rapidamente, sendo a fanfarra ainda a mais procurada, tendo a necessidade de que seja feito um seletivo para mudança de instrumento dentro da fanfarra, bem como para os alunos que desejam ingressar nessa iniciação musical.

As atividades de Artes têm um papel fundamental na escola permitindo aos alunos, professores e à comunidade, vivenciarem outras modalidades de ensino oferecido, que também colaboram para formação do sujeito no que tange à solidariedade, responsabilidade, interação social, respeito, cooperação, cidadania, entre outras capacidades importantes para a formação do ser humano. Assim, esta proposta pedagógica tem o objetivo de promover a relação afetiva entre o aluno e o ambiente escolar buscando melhorias no desenvolvimento pedagógico na dimensão interdisciplinar.

2 Desenvolvimento

2.1 Breve Quadro Teórico

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, historicamente a Arte está presente no currículo escolar desde a década de 1970 como Educação Artística, entretanto, não se constituía em disciplina e/ou atividade educativa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Passadas algumas décadas e com a promulgação da lei n. 9.394/96, a Arte ganha *status* de disciplina e o ensino conquista espaço e se constitui em componente curricular obrigatório, abrangendo todos os níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, conforme definido pelo art. 26, § 2º desta lei (PCNs, 1997).

Referindo-se à Arte, Mato Grosso destaca que:

> A Arte possui a importante função de possibilitar o encontro do ser consigo mesmo, de si com os outros e com a totalidade da realidade humana. Ao interagir com a arte adentramos no resgate da dimensão do sonho, da imaginação e da criação de diferentes formas comunicativas e permitimos o encontro entre o que é particular produto de um sujeito ou de uma determinada cultura, e o que é universal, produto da experiência humana. (MATO GROSSO, 2000, p. 141)

Ainda nesta perspectiva, Mato Grosso (2000) acrescenta que a Arte na escola se revela como uma possibilidade para as crianças vivenciarem suas corresponsabilidades pelos destinos de uma vida cultural nas dimensões individual e coletiva, com dignidade, sem excluir pessoas por qualquer tipo de preconceito.

Nessa linha de raciocínio, Lima e Mello (2013) acredita que a arte não é somente um campo diferenciado de atividade social, mas também se constitui em um modo de vivenciar a cultura, de trabalhar o lado sensível e o imaginário, atingir a sensação de prazer e construir a identidade simbólica de um povo, em função de uma prática teórica transformadora.

Percebe-se também que a Arte/educação é fundamental na construção do conhecimento, no desenvolvimento da criatividade e, mais precisamente, na constituição do ser cidadão, como um sujeito crítico e partícipe de seu contexto social. (MATO GROSSO, 2010).

Embora essa atividade cultural seja importante na formação do ser humano, ela possibilita maneiras diferentes de ser compreendida e praticada entre crianças e adultos, pois, no entendimento de Sans,

> A arte é vista e sentida de maneiras diferentes por crianças e adultos. Para o adulto está associada ao belo, às exposições, a museus, à estética. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois "a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar" (SANS, 1995, p. 21 apud COLETO, 2010, p.140).

Neste contexto, a arte é uma maneira de propiciar à criança uma forma de expressar seus sentimentos e ideias, exercer a sua criatividade, possibilitando que seu lado afetivo seja colocado em destaque. Considerando essa observação voltada para o âmbito escolar, percebe-se claramente como as artes são primordiais para a interação social dos alunos e como os educadores podem utilizar desse recurso para isso. (SILVA et al, 2010, p.98).

Entretanto como vimos, a Arte pode contribuir de maneira significativa para a formação humana e com essas atividades, os professores não devem ter a preocupação em formar pintores, escultores, peritos em artes, 'dançarinos e instrumentistas' (grifo nosso), mas devem buscar ampliar o conhecimento e sensibilidade dos alunos tornando-os indivíduos criativos e dinâmicos inseridos no contexto da sociedade (Coleto, 2010).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, são quatro grandes temas que formam as atividades de Artes, ou seja, a Música, a Dança, as Artes Visuais e o Teatro. A proposta de trabalho da escola com a Arte na atualidade está contemplada na prática por dois desses temas, que são a música e a dança.

Com relação à música na educação básica, esta ganhou apoio na forma da lei nº11.769/2008 quealterou a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde prevê a obrigatoriedade do ensino de música em sala de aula com ênfase na seguinte redação:

> O artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo 6º. Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo. (BRASIL, 2008 *apud* CAETANO e GOMES, 2012, p. 76).

Considera-se que essa garantia na forma da lei, se constitui em uma conquista importante para o ensino da música e para sociedade, entretanto, na prática esses direitos previstos em lei, ainda não acontecem na sua plenitude, pois, observa-se que nas escolas da rede pública de ensino, com poucas exceções, não são oportunizadas atividades de arte musical aos alunos, ou seja, ter a lei não é garantia de recebimento dos direitos conquistados, se isso não for proporcionado pela educação.

Outra atividade que também está contemplada pela Arte é a dança, que segundo Batista (2015), a define como "Arte de movimentar expressivamente o corpo seguindo movimentos ritmados, em geral ao som da música", permitindo a aproximação das pessoas, o diálogo, a troca de saberes, a amizade e o desenvolvimento da cultura musical.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais revelam que a Arte da dança está presente nas diversas culturas humanas e sempre integrou os diferentes campos do trabalho, as religiões e as diversificadas atividades de lazer. A humanidade sempre privilegiou a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza humana. (PCNS, 1997)

Baseado nesses pressupostos, a dança é uma atividade que pode e deve fazer parte do currículo escolar, visando proporcionar aos seus alunos um tipo de arte que gera participação, sensação de prazer, de movimentos, de alegria e bem estar, pois, através desse trabalho, eles ganham experiências e sensibilidade musical que podem contribuir para desenvolver o seu potencial. Outro fator relevante da música é apontado pelos PCNs (1997), onde se sugere que:

> O aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros (colegas e adultos), para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias. Essa é também uma maneira de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas. Tal fruição enriquecerá sua própria criação em dança (PCNs, 1997, p.50).

A partir desse breve contexto sobre as atividades de Arte podemos verificar várias habilidades que os alunos poderão desenvolver durante as aulas relacionadas ao trabalho da

Arte na escola. Pode-se dizer que além dessas conquistas individuais do aluno, essas atividades revelam outras qualidades pedagógicas que fortalecem o coletivo, possibilitando o diálogo com a comunidade, a prática interdisciplinar entre as disciplinas e/ou áreas do conhecimento e interferindo de forma significativa na presença nas aulas de modo geral e melhorias no aproveitamento do processo ensino aprendizagem.

3 Metodologia

A proposta de cunho qualitativo Lüdke e André (1986); Bogdan e Biklen, (1994)está sendo realizada em Cáceres – MT no período de março a dezembro de 2017 na Escola Estadual Criança Cidadã, cenário do estudo onde ocorrem as atividades do projeto Prinart. Tal atividade existe há mais de uma década, com a implantação da fanfarra que anualmente oportuniza a formação de vários jovens nos instrumentos de percussão, sendo que este ano foram implantadas duas novas atividades, a saber, as aulas de Dança e de Violão.

Para o ingresso nas atividades da fanfarra são abertas inscrições e em seguida é feito um seletivo para escolher os alunos que tiverem mais habilidades com os instrumentos; ainda no caso de acesso à fanfarra, existe a possibilidade de ingresso levando-se em consideração as dificuldades dos alunos em sala de aula na questão disciplinar ou deficiência de aprendizagem. Outro critério a considerar é o ano de matricula, sendo admitidos alunos que cursam do 3° ao 9° ano. As aulas práticas são realizadas por instrutores voluntários egressos do projeto, com a frequência de quatro vezes por semana, juntamente com um professor que coordena as atividades e realiza os estudos teóricos com os alunos, sobre os diversos temas relacionados ao assunto tratado.

No caso das atividades para aulas de violão, inicialmente priorizou-se os alunos com dificuldades pedagógicas, como também na parte disciplinar, com histórico de desmotivação, e/ou falta de interesse nos estudos, considerando que a escola atualmente possui apenas 14 instrumentos disponíveis. Outro fator levado em consideração para o ingresso nas aulas de violão foi o aluno que já possui o instrumento, ser aceito para participar das atividades de iniciação prática com o instrumento. O projeto conta com dois instrutores voluntários que ministram as aulas duas vezes na semana, com uma turma no período matutino e outra no vespertino.

Já para as atividades de dança de salão, as vagas foram abertas a todos os alunos que estudam a partir do 6° ano e para pessoas da comunidade, considerando que o Orientativo Pedagógico do Projeto Prinart (2017, p.95) permite a participação de alunos egressos, pessoas da comunidade e parceiros em até 15% do percentual de alunos matriculados, em relação ao número de alunos da escola. As aulas acontecem duas vezes na semana no período noturno, com apoio de um grupo estabelecido na cidade, o Grupo de Dança Cia. Marino, que através de sua equipe, disponibilizou instrutores voluntários que colaboram com a escola nesta atividade de Arte.

4 Resultados e Discussão

As atividades de Arte como mencionadas anteriormente, são importantes para a socialização, interação, disciplina e respeito à diversidade, características interessantes para avançar na perspectiva da formação humana do sujeito aprendiz.

A partir desse trabalho com as atividades de Arte na escola, esta tem conseguido, dentro de suas possibilidades e limites, oportunizar às crianças, adolescentes, jovens, pessoas da comunidade e alunos egressos a participarem de algumas ações educativas de caráter lúdico, que colaboram na sua formação pedagógica e contribuem de maneira significativa para ampliar essa relação afetiva entre as pessoas e o ambiente físico, como sugere Tuan.

Pode-se considerar que é difícil mensurar os ganhos que a escola, as crianças e as famílias têm com essas atividades de Arte, entretanto, podemos considerar que as conquistas são variadas na parte disciplinar, pois embora as atividades sejam realizadas em horários inversos aos turnos de aula e/ou em horários após as aulas, a participação é muito significativa, com poucas faltas e desistências dos alunos. Conquistas interessantes são observadas na socialização, intercâmbio cultural e troca de experiências, possibilitando ganhos na formação e no aprendizado cultural da música e da dança

Através dessas atividades de Arte na escola, hoje temos mais de 200 alunos inscritos, que toda semana participam na fanfarra, nas aulas de violão ou na dança, buscando aprender a tocar algum instrumento de percussão, a dominar as notas musicais do violão ou praticar alguns dos ritmos musicais da dança de salão.

A escola tem sido reconhecida na comunidade cacerense e em alguns dos municípios da região, onde constantemente a fanfarra é convidada para participar em eventos festivos nas escolas e na comunidade, em aniversários das cidades e/ou instituições. Além dessa vitrine para divulgar o trabalho da escola, os alunos revelam com entusiasmo o brilho no olhar, ao participar desses tipos de atividades, onde eles são o centro das atenções e demonstram orgulho e alegria em representar bem a escola.

Outros fatores interessantes que chamam a nossa atenção é, durante a apresentação dos alunos, principalmente quando os eventos culturais são promovidos pela escola, onde as famílias participam, geralmente presencia-se cenas de pura emoção de muitos professores e pais ao assistirem os seus alunos e/ou filhos se apresentando com habilidades nos instrumentos musicais ou nas danças. Essas atitudes revelam que o projeto vem conquistando seus objetivos, que é de aproximar as pessoas e fortalecer o diálogo entre a escola e a comunidade, como também motivar as crianças, jovens e adultos a participarem das atividades de Artes na escola.

Ainda nesta linha de raciocínio outra conquista importante é o atendimento a um aluno com deficiência, que ganhou a oportunidade nas atividades do projeto, e por meio da atividade musical tem chamado a atenção. Este aluno foi diagnosticado com autismo leve, conforme relatos da mãe e da professora, confirmados pelo laudo médico. Nesse caso, foi-lhe oportunizado participar de aulas de violão e da fanfarra e após algumas aulas ele fez a escolha em participar da fanfarra e os resultados surpreendem a cada dia, com o bom desempenho no instrumento. De acordo com o relato da mãe, o menino melhorou muito o seu comportamento, está mais calmo e participa das atividades com os colegas normalmente. Para a professora, esse aluno também tem surpreendido na realização das atividades em sala de aula e apresentou significativas melhoras em seu comportamento e na maneira de se relacionar com os seus colegas.

5 Considerações Finais

O projeto de atividades de Artes na escola vem revelando que é um importante evento para os alunos, no sentido de oportunizar o ingresso em atividades que geram interesse, participação, e permanência nos estudos. Além disso, consideramos importante destacar que em função de o bairro onde a escola se localiza ser em área periférica da cidade, poucas são as oportunidades de atividades Arte/culturais para os alunos. Às vezes as únicas oportunidades de atividades dessa natureza são oferecidas somente na escola, pois o poder aquisitivo das famílias não oferece possibilidades de investir nessa área de formação aos seus filhos.

Na escola o projeto tem demonstrado ser fundamental para contribuir na formação humana, para o desenvolvimento intelectual e cognitivo na dimensão interdisciplinar dos estudantes, assim como proporciona ganhos nas relações afetivas, de cooperação, de sensibilidade e de troca de conhecimentos.

Embora as atividades de Arte acrescentem várias características qualitativas ao ser humano, podem ganhar compreensões equivocadas no ambiente escolar por parte dos pais e profissionais da educação, que às vezes cobram atitudes do professor do projeto de Arte, sugerindo-lhe punição aos alunos, em função de fatos que ocorrem nas salas de aula durante as disciplinas curriculares. Acredita-se que essas atividades extracurriculares são importantes e podem contribuir e colaborar com outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento no sentido de diminuir a indisciplina, a falta de interesse dos alunos durante as aulas, manter a frequência e a participação nas aulas, o respeito aos professores, funcionários, e aos colegas, assim como, contribuir para o bom desempenho escolar.

Os resultados conquistados alimentam o sonho de que as atividades de Arte vêm atendendo aos seus objetivos, que é de colaborar na formação e no desempenho dos alunos nas diferentes atividades pedagógicas que a escola oferece e oportuniza atividades que estimulem a participação, o interesse e ampliam essa relação de amor e feliz convivência entre os alunos e a escola.

Referências

BATISTA, Odenil. **Projeto Dança de Salão é o Bem Estar da População.** História da dança de Salão; Ritmos. Cáceres – MT, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:** fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação.Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, Monica Cristina; GOMES, Roberto Kern.**A Importância da Música na Formação do Ser Humano em Período Escolar**. Educação em Revista, Marília, v. 13, n. 2, p. 71-80, Jul.-Dez., 2012.http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista /article/view/3288/2548 - acesso 27/março/2017

COLETO, Cristina Daniela. **A Importância da Arte para a Formação da Criança** – Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010 – ISSN 1807-9539

GUSMÃO, Cleide Aparecida F. S.; BENEVIDES, Dalva Moro. **Projeto Fanfarra.** Escola Estadual Criança Cidadã. Cáceres – MT. 2010

Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. https://presrepublica.jusbrasil.com.br/ legislacao/93321/lei-11769-08 - acesso 08/06/2017

LIMA, Cynthia da Silva; MELLO, Leila Mara**. A importância da música no processo de aprendizagem.** Ciência Atual | Rio de Janeiro | Volume 1, Nº 1 • 2013 | inseer.ibict.br/cafsj | Pg. 97-106

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá: Seduc. 2000.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas de Linguagem:** Educação Básica/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

Orientativo Pedagógico **Projeto Prinart** . Secretaria de Estado de Educação. 2017

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina. Eduel. 2012. http://www.oziris.pro.br/enviados/201342123755.pdf - acesso 27/março/2017

SILVA et al. **Fazendo arte para aprender:** A importância das artes visuais no ato educativo. PUC Minas.Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral **http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850/5029 -** acesso 27/março/2017

AS MULHERES NEGRAS E AS SUAS LUTAS PARA A JUSTIÇA CLIMÁTICA

Cássia Fabiane dos Santos Souza (PPGE/UFMT) – cassiaufmt@gmail.com
Michèle Sato (PPGE/GPEA-UFMT) – michelesato@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva compreender os meios de lutas das mulheres negras e suas percepções acerca da justiça climática. Utilizando da cartografia do imaginário entrelaçaremos diversas conexões à construção de um mapeamento de táticas de lutas, considerações educativas e resistências contra os modelos excludentes da sociedade que também promovem a degradação ambiental. Consideramos que os atributos de lutas podem garantir que elas almejam políticas públicas mais inclusivas, coincidentes com a pauta da justiça climática.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Táticas de lutas. Justiça Climática. Sociedades Sustentáveis.

1 Introdução

As mulheres negras têm sido parte importante da sociedade brasileira como grupo social específico que luta por justiça social e inclusão social, sua atuação e força política pode ser vista desde o regime escravocrata até os dias de hoje. De fato, as lutas das mulheres negras por equidade se desenvolvem ao longo dos séculos e devemos reconhecer que têm sido parte fundamental dos amplos segmentos que constroem cotidianamente o Brasil como uma nação justa.

Reconhecendo o papel preponderante da mulher negra, esta pesquisa pretende ouvir e dar audiência a algumas lideranças femininas negras que lutam cotidianamente por uma sociedade mais justa e digna. Destarte, pelas vivências das pesquisadoras em espaços de diálogos e lutas com essas mulheres, além de publicações acadêmicas e mídias sociais, percebemos que as principais bandeiras de lutas delas são: melhores condições de saúde, combate ao racismo e a violência, luta por direitos humanos e educação de qualidade para todos.

Diante desse contexto, surge a questão central desse projeto de pesquisa: compreender como as lideranças que defendem as principais bandeiras das mulheres negras percebem o componente ambiental. Desejamos investigar se essas mulheres compreendem a relação intrínseca que existe entre suas lutas e a defesa por justiça ambiental. Além disso, se entendem e como associam a sua bandeira de luta com o cenário posto de mudanças climáticas e (in)justiça climática.

Para isso, propomos registrar as narrativas das histórias de vida de dez lideranças femininas negras, dando relevo nas questões centrais que suscitam essa pesquisa. Buscando nas

narrativas a interface entre mulheres negras e mudanças climáticas, especificamente, em como estas mulheres são e serão afetadas por tais mudanças.

2 Desenvolvimento

Segundo o Painel Intergovernamental em Mudança do Clima – IPCC, aqueles que possuem menos recursos serão o(a)s que mais dificilmente se adaptarão e, portanto, são os mais vulneráveis.

De acordo com o Relatório Especial do IPCC, as mulheres e meninas representam atualmente 72% do total de pessoas que vivem em condições de extrema pobreza no mundo. Em função disso e da combinação de uma série de outros fatores socioeconômicos e culturais, elas representam hoje as maiores vítimas de desastres provocados por eventos climáticos extremos, como inundações e furacões.

Compreenderemos o universo do qual ela faz parte, refletindo de que maneira essas lideranças tem aliado suas lutas a discussão ambiental? Como elas acreditam que esse contexto de mudanças climáticas vai afetar as mulheres negras? Como é a percepção do ambiente em suas histórias de vida?

Pesquisas feitas em periódicos e principais publicações da área nota-se que nas pautas tão emergenciais da luta das mulheres negras a questão ambiental está invisibilizada. Temos muitas dificuldades de nos sentirmos parte integrante da natureza, isto devido a séculos de pensamento moderno, quando o ser humano foi apartado do Meio Ambiente, passando a se considerar superior e que, como tal, deveria subjugar a natureza e dominá-la.

Somente a partir da década de 90 que houve um grande crescimento científico nas pesquisas em Educação Ambiental. Esses novos trabalhos reformularam e ampliaram a visão da concepção de Educação Ambiental, que antes era muito focada na natureza e nos movimentos de “conservacionismos extremos” e no “mito da natureza intocada”, para uma percepção social e cultural adequada à dimensão ambiental (SATO, 2003.p.254).

A educação ambiental é muito além dessa visão limitada de conservação. Almeja a transformação social.

> A educação ambiental deve ser historicamente acumulada e densamente transgressora, para que as múltiplas racionalidades se encontrem com a paixão, o brincar e a imaginação nos seus desejos de renovação e dialoguem com as ancestralidades que os ventos, os rios e os mares escrevem nas paisagens brasileiras e sul-americanas. (SATO, GAUTHIER E PARIGIPE, 2005 p.107)

Esta proposta de pesquisa está inscrita no projeto de pesquisa REDES DE PESQUISA EM MATO GROSSO – 2016, da Rede de Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA)[1], envolvendo pesquisadores de 13 entidades, que representam 10 universidades, 2 entidades governamentais e 1 entidade não governamental, num total de 10 instituições brasileiras e 3 estrangeiras.

A REAJA baseia-se num conceito de justiça climática que transcende o debate da mudança climática, incidindo o foco no modelo insustentável de desenvolvimento e consequente geração de desigualdades.

> Os efeitos drásticos desta alteração terão proporção, magnitude e escala de forma desigual e injusta, acometendo mais as camadas economicamente desprivilegiadas, os que vivem na periferia, aqueles que estão à margem da história ou de maneira inviabilizada pela sociedade competitiva e que ainda mantém o modelo de crescimento econômico como meta do bem-estar humano (SATO, 2016 p.11).

Estamos na fase de entrevistas, neste momento, podemos apresentar 4 "pontos pivotantes" [**corpos instantâneos**] que se entrelaçam, dialogam e se conectam em "linhas de fuga" [**multiplicidade**]. "*Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo". (DELEUZE, 2010, p. 15)*

Nosso roteiro de entrevista compreende um olhar para as seguintes reflexões:

- Dentre os diversos sonhos que você deve ter, qual deles relaciona-se com a mulher negra?
- Uma referência de mulher negra. Quem te inspira/inspirou?

[1]O REAJA,que é uma rede multidisciplinar, busca compreender os fenômenos climáticos e os desastres, atuando na educação popular com comunidades vulneráveis como indígenas, canoeiros, ribeirinhos, pescadores, quilombolas e grupos de mulheres e também buscaremos compreender o fenômeno perceptivo do clima entre estudantes e professores da educação básica.

- Você já atuou em algum movimento, ONG ou plataforma política? Como é a luta? Com quem, contra quem?
- Há um movimento mundial intitulado “Justiça ambiental”, que conclama que os desastres ambientais afetarão os economicamente desfavorecidos (dar ex). Você concorda? Acredita que a pauta social deva dialogar com a ambiental?
- Você considera que a humanidade está em crise? Por que há crise? Você arrisca algum palpite? Nesta crise, o ambiente tem conexão?
- Cientistas afirmam que os desastres climáticos atingirão mais mulheres e crianças, em especial as negras. Acha que isso é pertinente? Justificar.
- As mulheres sempre foram responsáveis pelo acesso e uso da água no âmbito familiar. A previsão da escassez da água é alarmante e as mulheres sofrerão para ter acesso. Para você, o que é a água?

3 Considerações finais e/ou conclusões

Com esta pesquisa buscamos perceber a construção dos saberes das mulheres negras, em suas interações nos movimentos sociais, procurando compreender se elas, através de suas práticas cotidianas, de seus hábitos, de seus costumes, promovem ações para uma sociedade sustentável.

A partir das entrevistas realizadas podemos perceber que as mulheres negras não percebem o ambiente como parte intrínseca de suas lutas porque, historicamente, combatem uma injustiça ainda preconceituosa e raivosa.

Contudo, ao remeter a dimensão ambiental mais visível em seus cotidianos, a crise civilizatória desenha uma multiplicidade de fatores, com clara conexão entre cultura e natureza.

Referências

DELEUZE, G. e GUATTARI, F., **Mil Platôs**. São Paulo, Editora 34, 2010.

SATO, Michelle. SANTOS, José Eduardo. Tendências nas Pesquisas em Educação Ambiental. in: NOAL, Fernando O. BARCELOS,Valdo H(orgs.). **Educação Ambiental e Cidadania: Cenários Brasileiros**. Santa Cruz do Sul.EDUNISC, 2003.

_____, GAUTHIER, Jacques; PARIGIPE, L. "Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética", em Sato, M. e Carvalho, I. (org) **Educação Ambiental – pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005

_____. **PROJETO REDES DE PESQUISA EM MATO GROSSO** – 2016, da Rede de Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA). UFMT-PPGE, GPEA.

AULAS DE CAMPO INTEGRADAS: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Lucas de Albuquerque Oliveira (Professor/SEDUC) - ironxx_us@yahoo.com

William Benedito G. de Arruda (Professor/SEDUC) - williambenedito2015@hotmail.com

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão sobre ensino, construção de um conhecimento interdisciplinar e metodologias que colocam a juventude como protagonista do ensino médio. Os jovens da contemporaneidade não são estudantes desinteressados, eles têm muita sede, impulsionada pelas novas mídias e tecnologias. A escola tem o papel de motivá-los e descobrir formas de interagir com essa nova realidade. A partir disso, buscamos corrigir as distancias entre os interesses dos jovens e o currículo escolar. Mecanismos tão simples como a pesquisa e aulas de campo podem dar um salto dentro de uma instituição escolar. O objetivo deste pôster é analisar e pensar como uma prática interdisciplinar e a *pesquisa* como princípio pedagógico poderiam contribuir para uma maior aproximação da escola e do aluno na construção do conhecimento das juventudes do ensino médio. Como metodologia adotamos a análise dos dados obtidos através de *aulas de campo* realizadas pelas disciplinas de Geografia e Sociologia com os alunos da Escola Estadual Adalgisa de Barros. Essas atividades foram desenvolvidas entre os anos de 2013-2016, e tem um olhar voltado para a *pesquisa* como princípio pedagógico buscando um protagonismo dos estudantes na construção de seu conhecimento. Neste texto trataremos destas temáticas tendo como fundamentação autores que retratam a importância da pesquisa na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Médio. Interdisciplinaridade. Pesquisa.

1 Introdução

A Escola Estadual Adalgisa de Barros surgiu em 1965 no município de Várzea Grande. Seu nome é uma homenagem à professora Adalgisa Gomes de Barros, pelo trabalho que esta desenvolveu em prol do magistério na comunidade. A pequena escola tinha quatro salas de aulas e uma secretaria, atendendo em média setenta alunos. O prédio mais parecia uma residência do que uma escola.

Em 1995, mudou para endereço atual na Avenida Pedro Pedrossian, no centro de Várzea Grande, e se consolidou como escola exclusiva de Ensino Médio. A escola possui 6 laboratórios sendo 2 de informática, 1 de física, 1 de química, 1 de biologia e 1 de matemática, além de biblioteca e refeitório.

A escola possui três modalidades de ensino: Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP) e Ensino Médio por Semestralidade. O Programa Ensino Médio Inovador surge para a melhoria do ensino público no Brasil. Junto a ele temos uma ampliação na carga horaria do aluno chegando a mil horas anuais e o Programa de Redesenho Curricular (PRC), além dos laboratórios de

ensino voltados para atividades práticas. O curso técnico, denominado EMIEP (Ensino médio integrado à Educação Profissional), tem como objetivo proporcionar aos seus estudantes um diferencial na formação para o mercado de trabalho. Este curso possui uma carga horária estendida em 200 horas para atender a preparação técnica em Tecnologia da Informação. Já o Ensino Médio por Semestralidade ocorre no período noturno e tem esse formato para atender ao seu público que é majoritariamente trabalhador.

A escola possui professores das cidades de Cuiabá e Várzea Grande, oriundos tanto da comunidade local como de outros estados. Hoje temos quatro professores que são ex-alunos da escola. Além disso, existem professores que lecionam lá a mais de quinze anos. Recebemos uma grande diversidade de alunos oriundos de bairros de toda cidade com realidades socioeconômicas e interesses distintos. Mas a discussão na sala dos professores em todos os períodos é a mesma. Já se tornou máxima dizer que os estudantes são desinteressados. Neste trabalho vamos discorrer sobre como quebrar alguns entraves em relação ao ensino que se passam na maioria das salas de aula. É de suma importância penetrar sobre este tema, pois a escola necessita avançar no diálogo sobre uma de suas características, que é ser uma *escola de massas* (GOMES, 1987) e uma escola de Ensino Médio Inovador. Essa característica de atender a uma diversidade de estudantes é muito boa, mas viemos aqui pensar em como proporcionar qualidade social no ensino e na construção do conhecimento (DOURADO & OLIVEIRA, 2009).

Os jovens da contemporaneidade não são estudantes desinteressados, eles têm muita sede, impulsionada pelas novas mídias e tecnologias. A escola tem o papel de motivá-los e descobrir formas de interagir com essa nova realidade (BRASIL, 2013). A partir disso, buscamos corrigir as distancias entre os interesses dos jovens e o currículo escolar. Mecanismos tão simples como a pesquisa e aulas de campo podem dar um salto dentro de uma instituição escolar.

As aulas de campo começam dentro da própria sala de aula. É no conteúdo diário que elas surgem, como um complemento ao currículo escolar. O planejamento das disciplinas de Sociologia e Geografia são compostos de diversos temas e abordagens afins. E portanto, são um campo frutífero para uma construção de conhecimento interdisciplinar. Surge então o dilema de como tratar de tais temas para que sejam interessantes para o alunado. O mecanismo das aulas de campo são o momento da consecução da aprendizagem, e que chama a atenção do jovem pelo seu aspecto prático e ativo.

Ao longo de um bimestre inicialmente os estudantes são chamados para discutir os temas em sala de aula, ler os capítulos, fazer atividades. Ao anunciar a aula de campo e sua temática os professores aguardam a participação dos jovens. A eles são distribuídos temas de pesquisa e tarefas de acordo com cada assunto abordado em sala. Estes temas serão estudados em casa pelos estudantes e serão expostos, discutidos ou servirão de ferramenta durante o processo da aula de campo.

A aula de campo tem duração de um dia de trabalho. Ela se constitui de visitas e/ou explanações sobre temáticas ligadas a urbanização, cidades e educação ambiental. É pelo fato de ter tarefas e resolver, desafios a percorrer que os estudantes se motivam a pesquisar, fazer e construir um conhecimento crítico sobre aquilo que veem ou discutem.

Ilustração 1 – Discussão da pesquisa em uma Aula de Campo

Fonte: William Bendito Gonçalves de Arruda.

A contextualização do conhecimento através da *pesquisa* como princípio pedagógico das aulas d campo é uma pratica benéfica à formação integrada. Ela vai além de mera repetição de conteúdo vistos nos livros. Ela se torna uma estratégia de análise da realidade social pelos estudantes. “Trata-se de um processo, então, que provoca a investigação coletiva, um interrogar permanente sobre a cotidianidade contraditória e, muitas vezes perversa, frente ao próprio papel que deve cumprir a escola.” (BRASIL, 2013).

Este processo de ensino-aprendizagem é uma forma de estimular o estudante a construir seu próprio conhecimento. Ele estimula a curiosidade, e seu papel de protagonista diante dos colegas a partir da construção de uma explicação sobre a realidade vivida. Nas aulas de campo diversas vezes os estudantes são estimulados a realizar entrevistas com moradores, apresentar os locais de visitação, proporcionar analises sobre aquilo que está sendo pesquisado e interagir entre si buscando sanar desafios e questionamentos. Esse

embate de modelos explicativos e teorias é uma forma de estimular a construção e desconstrução de conceitos. Desta forma a metodologia referida estimula a construção do conhecimento mediante uma relação entre a teoria e prática, destacando os jovens como protagonistas do ensino médio, e buscando desenvolver os diferentes tipos de inteligência deles (ANTUNES, 2002).

A pesquisa estimula o estudantea buscar uma construção de conhecimento de forma integrada e sustenta uma sociabilização intensa com os colegas de sala. Assim eles podem percorrer caminhos e construir conceitos, mais do que meramente aprender conhecimentos e regras prontas (BRASIL, 2013). O princípio pedagógico da pesquisa está emcompreender a ciência na dimensãometodológica e na perspectiva filosófica. De forma a conciliar teoria e prática na construção do conhecimento.

Referências:

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as Inteligências Múltiplas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II:**o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV**: áreas de conhecimento e integração curricular. Curitiba: UFPR/Setor de Educação; 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, p. 201-215, 2009.

GOMES, Calos Alberto. A interação seletiva na escola de massas. **O Ensino**, nº 18, 1987.

CONSTRUÇÃO DE PLUVIOMENTRO A PARTIR DE MATERIAIS DE BAIXO CUSTO, COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Juliana Aparecida da Silva Pereira (UNEMAT) – julianapereira137@gmail.com

Vânia Cristina Destro(UNEMAT)- vaniadestro@hotmail.com

Christiano Michel Fernandes Freitas(UFG) – christiano.michel@hotmail.com

Resumo: Este trabalho se trata da construção de pluviômetros a partir de materiais de baixo custo. Essa construção foi desenvolvida em uma oficina ofertada pela Universidade Estadual de Mato Grosso *Campus* de Barra do Bugres, em parceria com escolas estaduais, logo o público alvo foram alunos do ensino fundamental e médio. Objetiva-se no presente estudo relatar a experiência relacionada entre instrução de trabalho e construção da experiência. A oficinateve a duração de 3 (três) horas foi realizada dentro do evento "Cultura Científica e a Popularização da Ciência em Mato Grosso" realizada em 28 de novembro á 03 de dezembro de 2016, nas cidades de Diamantino e Barra do Bugres.Foram ofertadas 15(quinze) vagas para a oficina,foi adotado como método: (i) técnica instrucional baseada em exposição dinamizada;(ii) aulas expositivas; (iii) prática lúcida e por fim; (v) oferecido aos alunos todo o material didático.Conclui que é de suma importância no processo de formação dos alunos a educação ambiental, para que haja um maior entendimento sobre o que é ciência, e como podemos usa lá no nosso dia a dia, através de materiais didáticos recicláveis.

Palavras Chaves: Rede de ensino público. Universidade. Educação. Material reciclável.

1 Introdução

O processo educativo interdicisplinar possibilita aos alunosde ensino médio e fundamental uma formação ampla e variada. Dentre diversas temáticas destacam-se os estudos relacionados ao meio ambiente, que por sua vez, sofre com o aumento poluição e aquecimento global.

Segundo Dallas (2009, p. 8):

> O aumento médio da temperatura da atmosfera próxima à superfície da Terra, que também pode ocorrer por causas naturais ou pelas ações do homem. Portanto, aquecimento global é um aumento na temperatura, ao passo que mudança climática é um conceito mais amplo e indica que estão ocorrendo outras variações além do aumento da temperatura. O consenso científico diz que ambos levam às mesmas e terríveis consequências.

De acordo com Assunção (in Philippi Jr; Roméro; Bruna, 2014, p.181), deve se adotar medidas de prevenção:

> A busca de soluções para o problema da poluição do ar deve começar pela sua prevenção. Prevenir significa evitar a geração de poluentes, com a utilização de processo industrial e de combustíveis menos poluentes, além de medidas de redução de consumo de produtos poluidores e de energia, enquanto controlar refere-se a medidas de tratamento de emissões de poluentes.

No que se refere á preocupação com a educação ambiental destacam-se os trabalhos de(Sato; Santos, 2003)onde a prática de educação ambiental deve ser de forma disseminada, de forma que construa valores, adquira conhecimentos e elucide conceitos, qualificando o indivíduo e a sociedade para a tomada de decisões.

Segundo (Hammes, 2004, p.128).

> O processo cognitivo de apreensão de uma informação ou estímulo presente no ambiente próximo ao indivíduo […] que efetivamente contribui para a conscientização […] e está diretamente relacionada com a forma de se relacionar com as questões ambientais.

A prática de oferecer aos alunos oficinas propiciam aos mesmos uma abordagem prática e consequentemente mais interesse pela pesquisa e extensão, provocar essa mudança ainda no ensino fundamental e médio. O evento que estes alunos vão participar até o final do Ensino Médio, servirá como incentivo para seguir no ensino superior, através de eventos como Feira de Ciência, oficinas, cursos, exposições, entre outros, pois será um embasamento na escolha de um curso superior de sua afinidade, além de lhe proporcionar um contato direto com a Universidade, outrora também é torná-los conscientes sobre a preservação do meio ambiente com materiais reucicláveis.

Para contribuir na formação de alunos de ensino médio é necessário adaptar novas tipologias de ensino, com materiais didáticos e reutilizáveis que podem ser encontrados no cotidiano do adolecente. Sabe se que as instituições escolares brasileiras não oferecem condições para, sozinhas, cumprirem a tarefa de discutir aspectos mais abrangentes da cultura científica com a população (Csikszentmihalyi E Hermanson, 1995 Apud WolinskiEt Al, 2011). Tendo em vista a importância de ir modelando o ensino destes alunos, buscar se adaptar novos materiais didáticos a realidade vivida.

Para Fazenda (1991):

> Não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se todo o indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação.

Sabe se que evolução tecnológica tem possibilitado os constantes aumentos resíduos sólidos. Esta possibilita que as pessoas tenham necessidades cujo aparentemente não precisariam, são uma mudança constante, produtos novos mais potentes, fazendo com que o antigo seja obsoleto, são novas embalagens, novos designers, é a necessidade do empresário de

inovação para aumentar as vendas e consequência deste é o aumento desastroso de poluição no mundo.

A ciência difundida através de materiais recicláveis nas escolas se tem criado o hábito de educação ambiental e seleção do lixo desde a fase incial, mas as dimensãos no campo ambiental são extensas, e até então crianças e adolescente não tem a noção de como resíduos sólidos, liquídos e gasosos são prejuciais ao meio ambiente, com a utilização da prática interdisciplina da oficina favorece um contato direto com a reutilização de materiais recicláveis na contrução do pluviômetro, essa prática é muito bem visto no meio educacional.

Praticar ciência com os alunos do ensino médio e fundamental é preciso mostrar a eles que a reutilização gera economia e preserva o meio ambiente.

Tem se como intuito principal da oficina aproximar as escolas da rede pública com a universidade, a partir da construção de um equipamento de medição climático de baixo custo (pluviômetro) bem como também, demonstrar outros equipamentos existentes e suas funcionalidades na pesquisa e extensão.

O objetivo do artigo foi relatar a experiência com alunos do ensino médio, dentro da universidade, no que se refere á oficina ministrada.

2 Materiais e Métodos

Esta oficina consistiu em um relato de experiência que descreve aspecto vivenciado como ministrante de oficina, na oportunidade de evento dentro da Universidade em parceria com as escolas estaduais de rede pública de ensino. Trata se de um olhar qualitativo e descritivo, que abordou a união de escola e universidade, A oficina foi realizada na Universidade do Estadual de Mato Grosso *Campus* de Barra do Bugres, realizado em 28 de novembro á 03 de dezembro de 2016, nas cidades de Diamantino e Barra do Bugres.

Para a construção do pluviômetro de baixo custo, são necessários a providencia dos seguintes materiais:

30 garrafa pet (recomendável que seja reta/sem curvas), 30 régua de papelão duro escolar, 60 bolinhas de god transparentes (conhecidas popularmente como bolitas), 15 estiletes, 10 fita adesiva polisil pequena de cor vermelha, 01 corante líquido de cor azul, 01 corante líquido de

cor vermelho. Observação: É importante que a fita adesiva pequena e o corante sejam da mesma cor, para melhor observação.

3 Resultados e Discuções

Após a apresentação e os ensinamos podemos ter como resultado final o pluviômetro a partir de material reciclável, que ele deverá ser usando quando fazer a medição de mm (milímetros) de aguá advindas da chuva.

Espera se que esta interdisciplinaridade tenha causado impacto nos alunos na conscietização da preservação do meio ambiente.

4 Conclusão

Conclui se a importância desse elo interativo entre as escolas e universidades reforça a formação do aluno. Nesse sentido que ele se recordará desses momentos vividos no decorrer da educação básica eposteriomente ser influenciado por estas experiências, que o ajudará na escolha de um curso superior.

Essa interdisciplinalidade ainda que ofuscada entre universidade e escola de ensino fundamental e médio da rede pública, no intuito de provocar mudanças e posteriormente despertar para práticas extensionistas derivar se através da oficina, mostrar que a ciência está presente no dia a dia.

Referências

ASSUNÇÃO, J. V. Controle ambiental do ar In PHILIPPI JR, A; ROMÉRO, M. A; BRUNA, G. C. **Curso de gestão ambiental.** 2 ed. São Paulo: Manole, 2014. Cap. 5, p. 143-194.

DALLAS. N. **Como tornar sua empresa ecologicamente responsável.** Coleção Desenvolvimento Profissional. Você S/A. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

FAZENDA, I. C. A**. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

HAMMES, V.S. **Percepção Ambiental.** In: Hammes, ValeriaSucena. Proposta metodológica da macroevolução. São Paulo: Globo, 2004.

SATO, M.; SANTOS, J.E. **Tendências nas pesquisas em educação ambiental**. In: NOAL, F.O.; BARCELOS, V.H.L. (Orgs.). **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 253-283.

WOLINSKI, A. E. et al**. Por que Foi Mesmo que a Gente Foi Lá?: Uma Investigação sobre os Objetivos dos Professores ao Visitar o Parque da Ciência Newton Freire-Maia**. Química nova na escola. v. 33, n. 3. 2011.

DIÁLOGOS DAS MULHERES QUILOMBOLAS DO MUTUCA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Rosana Manfrinate(PPGE/UFMT) rosmanfrinate@gmail.com

Giseli Della Nora (PPGE/UFMT) giseli.nora@gmail.com

Denize Aparecida Rodrigues de Amorim(PPGE/UFMT) – denize.enildo@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o diálogo sobre Educação Ambiental junto às mulheres do Mutuca, uma das seis comunidades do Complexo Quilombola Mata Cavalo, que aconteceu durante o curso "As fazedoras de saberes: Diálogos das Mulheres quilombolas do Mutuca com a Educação Ambiental, Gênero e Justiça Climática", realizado no local, pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) entre os meses de agosto a outubro de 2016..A metodologia utilizada inseriu-se na perspectiva da Educação Popular de Paulo Freire, concebendo as oficinas como os círculos de cultura, onde cada encontro abrangeu um tema específico. Foram realizadas várias oficinas elaboradas pelas próprias mulheres, entre elas soberania alimentar, mulheres históricas, o território do quilombo e as festas tradicionais. Acreditamos então que esse saber feminino, passado de geração a geração, é uma forma de se fazer Educação Ambiental, um fazer que ao fugir do formalismo ganha os contornos do mundo vivido, a solidariedade da experiência, apontando rumos que podem fazer parte de um aprendizado não só de mulheres, mas de toda uma comunidade e que a mulher do quilombo Mutuca tem buscado de todas as formas ocupar os espaços de luta para defender sua família, seu território e sua história. Talvez seja esse o grito das comunidades que deva ser escutado como resposta ao processo desumanizador das mudanças climáticas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Mulheres Quilombolas. Mudanças Climáticas.

1 Apresentação

No contexto mundial das mudanças climáticas, os vários relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) [1] apontam que estamos chegando a uma situação extrema de devastação que afeta diretamente o clima da Terra. Muitos pesquisadores já falam em mudanças globais pela magnitude das consequências. Sabemos, por pesquisas, que de uma maneira ou de outra seremos todas/os atingidas/os por esse fenômeno, entretanto, alguns são mais vulneráveis que outros devido à dependência de sua sobrevivência estar diretamente ligada à natureza, como é o caso das comunidades tradicionais[2].

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) foi criada em 1988 para fornecer avaliações abrangentes do estado dos conhecimentos científicos, técnicas e socioeconômicas sobre as alterações climáticas, as suas causas, os impactos e as possíveis estratégias de resposta. http://www.ipcc.ch/home_languages_main_spanish.shtml. Consulta 20/11/2016

[2]São comunidade Culturalmente diferenciados que territórios, e que se reconhecem por sua forma de organização social, pela sua utilização da natureza, por sua história, e pela forma que podemos chamar de sustentável com que lidam com a subsistência da vida, fazem parte desses grupos quilombolas, pantaneiros, ciganos, quebradeiros de coco etc.(PORTO GONÇALVEZ,2006)

E nesse contexto correlacionamos a vulnerabilidade às Mudanças Climáticas e ao entendimento de Injustiça Climática (MILANEZ, 2011), pois ocorre quando uma determinada comunidade tem que suportar sozinha uma carga maior de degradação ambiental e maiores consequências das mudanças climáticas em nome do chamado bem-estar e desenvolvimento da sociedade.

Entretanto, mesmo dentro das comunidades vulneráveis, alguns indivíduos são mais vulneráveis que outros, uma vez que isso dependerá da maior ou menor condição da pessoa em gerir crises. Dentro dessa vulnerabilidade maior estão sendo consideradas as mulheres das comunidades que exercem, em seu dia a dia, diversas atividades, tanto domésticas como profissionais, ligadas ao ambiente principalmente à água.

Historicamente a mulher é responsável pelo cuidado da família, que inclui todos os serviços domésticos da casa, o cuidado com as crianças e com os idosos. Por sua vez, a lida diária das mulheres rurais também está acrescida do cuidado com a horta e o pomar do quintal da casa e dos animais domésticos. Para Marcon e Sauci (2008, p.56), é atribuído à mulher o título de cuidadora, pois no domicílio, ela está sempre disponível às solicitações dos seus familiares, nos cuidados com a higiene, na alimentação, no tratamento dos enfermos.

Nesse contexto de "cuidadora" da família, a mulher tem no elemento água sua grande companheira de lida, pois está estreitamente ligada a todas as atividades domésticas exercidas pela mulher e, tal como a mulher, a água se dilui em cuidar e garantir o bem-estar de todas e todos.

Por essa identificação e pelas diversas lutas feministas por mais inclusão da mulher nas instâncias de decisões, o espaço feminino na participação de decisões na gestão público do chamado "recursos hídricos" começa a ser reconhecido.

E por isso entendemos que é de extrema importância que se faça um debate sério e consistente por meio da Educação Ambiental com as mulheres das comunidades sobre Mudança Climática e a busca pela Justiça Climática. Porém, esse debate necessita de uma visão ampla sobre o assunto que não seja focado apenas no fenômeno físico das Mudanças Climáticas, mas que se pense em suas causas, sobre quem é mais vulnerável e qual a possibilidade de resistência a esse fenômeno.

Pensamos assim na Educação Ambiental que não se intitula solucionadora de problemas estanques, mas que evidencia conflitos, proporciona debates, valoriza a diversidade e a identidade e, acima de tudo, respeita e busca a dialogicidade entre as várias formas de saberes como alternativas para a sustentabilidade.

Com tais considerações, foi concebida a oficina pedagógica *"As fazedoras de saberes: Diálogos das Mulheres Quilombolas do Mutuca com a Educação Ambiental, Gênero e Justiça Climática*", num diálogo entre o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA, da Universidade Federal de Mato Grosso e a Associação da Comunidade Negra Rural Quilombo Ribeirão da Mutuca - MT – Acorquirim.

Assim esse artigo tem o objetivo de apresentar os resultados da discussão sobre as mudanças climáticas, gênero e justiça climática, num movimento de troca de saberes entre a academia e a as mulheres dessa comunidade .

O GPEA sempre foi um grupo pesquisador que alia a pesquisa acadêmica à militância, privilegiando o intercâmbio de saberes com as comunidades vulneráveis. Trabalha com o protagonismo dos sujeitos na perspectiva da Educação Popular, entendendo que não existe saberes mais ou menos importantes, mas saberes diferentes e que a cultura, a história e a natureza fazem parte desses saberes, como nos ensinou o grande educador brasileiro Paulo Freire.

Mutuca é uma comunidade quilombola que fica localizada no município de Nossa Senhora do Livramento a **60**quilômetros de Cuiabá, capital de Mato Grosso, onde moram 130 famílias. Descendentes de pessoas que foram escravizadas, a comunidade se estabeleceu ali há mais de um século. No passado, viveram muitos episódios de perseguições, despejos, injustiças, violência por conta dos fazendeiros da região que não admitiam que a comunidade fosse a verdadeira dona da terra.

A comunidade quilombola do Mutuca faz parte do Complexo do Quilombo Mata Cavalo, o qual tem sua população dividida em seis comunidades, com várias denominações utilizadas pelos moradores no processo de identificação das famílias: Comunidade Estiva (Ourinho); Comunidade Mata Cavalo de Baixo; Comunidade Mata Cavalo do Meio; Aguaçu (Passagenzinha); Comunidade Mutuca e Comunidade Mata Cavalo de Cima.

Atualmente, por conta da forte resistência da comunidade em continuar no território, enfrentando os fazendeiros, instalou-se um tempo de paz quanto aos despejos e às perseguições. Entretanto, a comunidade ainda sofre com a falta de políticas públicas referentes às condições de sobrevivência. No quilombo não tem posto de saúde, saneamento básico, nem coleta de lixo, assistência rural ou assistência em relação a qualquer crise hídrica.

Porém, por mais que vivam situações adversas, a Comunidade Mutuca tem uma grande atuação coletiva, reúnem-se em trabalhos coletivos, festas, orações, reinvindicações e cursos. E assim buscam formas de a cada dia tornarem-se resistentes a dificuldades que os afligem.

Há 10 anos, o GPEA já participa de projetos nesse território quilombola. Com a Comunidade deMutuca e, especialmente, foi sugerido pelo GPEA uma oficina pedagógica que faz parte das ações do projeto "EDUCAÇÃO AMBIENTAL ÀS MUDANÇAS CLIMÁTICAS", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso - FAPEMAT, e que também tem interface com o Projeto "Redes de Educação Ambiental e Mudanças Climáticas", do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) do Governo Federal do Brasil.

Pelos motivos já expostos, o público da oficina justificou-se em atender somente às mulheres e, na Comunidade Mutuca denota-se grande protagonismo feminino já que, além dos seus afazeres domésticos, muitas são professoras, outras são lideranças do movimento quilombola e a maioria também é agricultora familiar, sendo por conta dessa profissão também fornecedoras de produtos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Assim é necessário que essas mulheres conheçam a problemática das mudanças climáticas e estejam atuantes nessa discussão. Nesse aspecto, entendemos também que pensar sobre a cultura, história e território seja de extrema importância relacionarmos à problemática em questão.

2 O Fazer da Oficina

Para iniciar as conversas com a Comunidade Mutuca, o GPEA elaborou um pequeno esboço da proposta, que foi levado às lideranças do Mutuca, que então nos ajudaram a definir sobre as diversas temáticas, o período e também sobre todo o andamento das oficinas.

Havia, entre as organizadoras, um desejo de que os resultados da aprendizagem e da construção coletiva da oficina fosse consolidado em algum produto concreto, que se tornasse algo que as mulheres de Mutuca pudessem usar posteriormente. Mais uma vez, em conjunto, foi decidido que poderia ser uma publicação que evidenciasse as oficinas e

os trabalhos apresentados. E, depois de meses de idas e vidas, acordos e acertos, demos início às oficinas no galpão da Comunidade Mutuca.

Éramos ao todo 32 mulheres quilombolas e 6 membros do GPEA e, no início, começamos a nos reunir aos sábados às 13:00 horas e as oficinas deveriam ir até às 17:00 horas. Entretanto, nesse período do ano nessa região de Mato Grosso, a temperatura chega fácil aos 40 ou 42 graus, o que tornava tudo muito penoso, mas mesmo assim com o calor ninguém foi embora antes da hora. Mas em comum acordo, decidimos mudar os horários para o período da manhã, aos sábados, o que tornou as oficinas mais agradáveis.

A metodologia utilizada inseriu-se na perspectiva da Educação Popular de Paulo Freire, concebendo as oficinas como os círculos de cultura, onde cada encontro abrangeu um tema específico.

> (...) O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de "temas de dobradiça" — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. (Freire & Betto, 1985:14-15).

Buscando o diálogo de saberes, as oficinas sempre foram realizadas com a apresentação dos conhecimentos existentes sobre os temas pela utilização de informações sistematizadas em apresentações e filmes, utilizando computador e datashow, músicas e outras dinâmicas pedagógicas de modo a suscitar revelações das experiências locais. Após a apresentação inicial, procurando o aprofundamento da temática em questão, todas as integrantes do curso se organizavam em pequenos grupos para a produção de material, músicas, danças, teatros, inventários das questões em discussão.

Os temas, ao longo do curso, foram organizados conforme segue:

ANO 2016	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	CH
13/08	História de vida das mulheres quilombolas: a importância da nossa identidade	8h

20/08	Valorização de Mulheres: nossos direitos, deveres e conquistas	8h
03/09	Orgulho dos quitutes quilombolas: revelando as delícias da nossa terra. Soberania alimentar	8h
10/09	Os festejos e a alegria quilombola: organizando os ritos em calendários cíclicos	8h
17/09	Diálogos e orientação da pesquisa de campo	8h
24/09	Roda de culturas e saberes: Encerrando, mas não terminando	8h
TOTAL	Seis (6) Encontros	48h

Tudo o que foi visto e conhecido durante as oficinas serviu de base para os trabalhos finais, que se tornariam material para a publicação acordada como produto final do curso. Assim foram escolhidos quatro temas principais e trabalhados em quatro grupos:

- A Natureza do quilombo;
- Mulheres Históricas: Mulheres de luta, parteiras, benzedeiras, rezadeiras e festeiras;
- Calendário de festas: nossa forma de celebração;
- Comidas típicas, receitas e seus ingredientes.

Esses trabalhos foram apresentados no último dia de oficina denominada de "Roda de cultura e saberes: Encerrando, mas não terminando". Assim tudo o que foi construído pelo grupo, tanto nos dias das oficinas, como no trabalho de campo que foi orientado por cada uma/um de nós do GPEAdas quilombolas. Assinamos todas juntas, pois entendemos que foi uma linda partilha, na qual cada uma escreveu sua parte.

Vale aqui uma observação: em termos de conteúdo, nunca foi nossa ideia usarmos termos técnicos ou aulas especificas sobre mudanças climáticas, como algumas tentativas de mitigação requeridas pelo chamado "desenvolvimento sustentável", pois entendemos que isso está fora do contexto do quilombo. Antes de tudo, é preciso entender, juntamente com seus próprios moradores esse universo quilombola, saber quais são suas vulnerabilidades ante a ameaça das mudanças climáticas, valorizar seu modo de vida ao invés de impor formas de lidar com o meio ambiente, às quais, na verdade, apenas mantém a invisibilidade desses grupos.

Não foi à toa que, em uma atividade da oficina, foi pedido para as mulheres que dissessem palavras que representassem seus desejos para o quilombo e as mais citadas foram: Respeito e União. Respeito à identidade quilombola e a tudo que ela representa

inclusive seu território, sua natureza conservada e sua vida longe da ameaça das mudanças climáticas. E união é a de seu povo, de sua luta e de quem com eles se solidarizam.

> Neste cenário inóspito não é fácil encontrar o ninho dos sonhos. Só se encontra porque a caminhada não é solitária, e é preciso saber dar as mãos com pessoas que teimam em assoprar a brisa em grandiosas extensões, levando algum acalento da alma até para territórios longínquos". (Sato 2014)

Com tais premissas da Educação Ambiental apresentadas, foramentão partilhadas experiência tanto das mulheres quilombolas da Associação Mutucacomo do GPEA neste diálogo educativo.

3 As mulheres do Mutuca: suas raízes históricas, lutas e bênçãos

O inicio das oficinas era compreender como as próprias mulheres se compreendiam dentro do território, pois compreendermos que isso também era falar sobre a Educação Ambiental, uma que seguíamos na caminhada, entendendo que a construção de gênero no Quilombo Mutuca e suas identidades estão ligadas aos territórios em que as quilombolas vivem. Assim também, por sua ligação com a terra pela qual lutam e a maneira como elas se relacionam com o seu próprio ambiente, no movimento de pertencimento ao lugar e no reconhecimento do valor de ser quilombola (MANFRINATE, 2011).

E, consequentemente, também sabemos que esse mundo feminino quilombola, tão ligado ao ambiente, será muito afetado pelas consequência das mudanças climáticas, pois todos os vínculos de sobrevivência econômica, cultural e históricas estão ligados a esse território: a água, o solo, a vegetação, os animais. É nesse território peculiar onde a vida e a experiência se reproduzem, assim como as identidades são formadas e transformadas.

Não adiantava chegar com "receitas" prontas, era importante que elas mesmas dissessem quem são e o como gostariam de serem vistas. Assim a história de vida de cada uma delas era importante, como em cada pequeno universo feminino, por sair da invisibilidade, a luta quilombola pela terra e por políticas públicas dava as mãos à natureza e às várias mulheres que existem dentro de cada uma das presentes.

Por isso, como primeira atividade do curso, pedimos que se apresentassem pelo nome e sugerimos que escolhessem, se caso fossem uma árvore ou uma planta do cerrado, qual delas seria e que explicassem o porquê de tal escolha.

Muitas escolheram plantas medicinais e comestíveis pela sua importância para a vida de todas; algumas escolhas também se deram por memória dos tempos vividos, evocando as lembranças: “escolhi essa planta porque eu a comia quando era pequena”, ou “porque minha mãe fazia chá dela quando era pequena para mim”, ou “porque minha avó falava muito nessa planta”.

E assim, aos poucos, foram nos revelando que existe uma grande ligação da memória com a natureza do quilombo e com os saberes por esse povo construído.

Ao se identificar com uma planta, a pessoa diz muito sobre si mesma, não tudo, mas muito. Diz de suas memórias, dos seus gostos, das suas vivências, do lugar de onde veio e de sua identidade.

Por isso, ao falarmos de identidade no quilombo, não podíamos apenas situar numa descrição de cada uma daquelas mulheres que estavam no curso, pois: o que é a identidade? E sobre qual identidade estamos falando? Essas foram as perguntas que foram levadas para o curso.

A identidade é o que somos e tem a mistura da nossa história, do mundo em que vivemos, podemos ser uma ou várias, podemos mudar ao longo da vida, dentro de nós há uma porção de outros “eus” nos empurrando para diferentes direções (HALL, 2006). Assim, no quilombo, encontramos as agricultoras, as professoras, as mães, as filhas, as festeiras, as dançarinas, as artesãs, as donas de casa, entre tantas outras.

Entretanto, essas mulheres nos mostraram também que há um encontro desses diversos “eus”, pois quando perguntadas como elas se descreviam, altivamente disseram: “quilombolas”.

Quilombolas como identidade que une todas as outras, a pluralidade de mulheres, mas tínhamos ainda outra questão para as quilombolas:

“Qual é a beleza e a dificuldade de ser quem você é?”

Quase em uníssono elas respondiam a dificuldade é o racismo e o preconceito que ainda sofremos. Entendemos então o quanto ainda o peso das perseguições do passado e do racismo ainda é intenso.

Sobre a beleza, elas não deixaram dúvidas, a beleza é ser “negra e lutadora”, para elas viver a beleza é ter encontrado no quilombo a força da resistência ao racismo que as querem submissas. É viver num território que se levanta como um legado dos antepassados que ousaram sonhar com a liberdade, quando lhes era proibida. A beleza de

ser quilombola está no falar, na cor da pele, no sorriso gostoso, na segurança de uma terra que não será tomada ou de uma casa que não será destruída por um confronto com os fazendeiros.

Essa, mais do uma beleza plástica, se constitui como uma beleza da importância de se afirmar sob a identidade quilombola. No Brasil durante mais de 300 anos foi utilizada a mão-de-obra escrava. Pessoas eram trazidas do continente africano, de forma cruel e desumana, para trabalharem à força para enriquecer uma elite branca. Para justificar a escravidão, foram usados não só a violência física, mas inventaram valores, na qual a mulher negra e o homem negro não eram dignas/os de confiança, não eram inteligentes, não eram bonitas/os, não eram capazes, enfim que não eram gente, não eram pessoas como qualquer outra e por isso não deveriam ter direitos, apenas deveres, trabalho pesados e castigos (VIOTTI, 2008).

E mesmo depois do fim da escravidão, essa forma de pensamento continuou dentro da nossa sociedade, fazendo com que a negra e o negro continuassem discriminadas/os, sendo exploradas/os e sofrendo injustiças. Tudo que fizesse lembrança à negritude, era comparado a coisa ruim: como a cor, o cabelo, a religião, o cheiro, o corpo.

Nesse ponto, há de considerar também um movimento contrário, não só a construção da identidade, mas também a desconstrução das identidades, a negritude construída pelos brancos e destruída pelas próprias negras e pelos próprios negros e reconstruída sob outro valores e sentimentos, agora muito mais sensíveis. E quando se assume a identidade negra e quilombola, está se assumindo como um ser histórico que luta e que lutou para sair da invisibilidade, que sabe que tem direitos e que tais foram conquistados e não dados. Que faz justiça a tantas negras e negros que morreram, lutando por justiça. E se assume também a luta pela cidadania da geração futura que cada vez mais quebra as injustiças e avança para o mundo de exigência de equidade e respeito.

Essa constatação nos levou a outro ponto do curso: a nossa conversa sobre a sexualidade, gênero, e as políticas para as mulheres.

3.1 Sexualidade e Gênero

Buscamos mostrar no curso a construção da questão de gênero como uma construção cultural, marcada por preconceitos e lugares que apontam as normas do que devem ser comportamentos masculinos e femininos.

Gênero, por ser uma construção social, também está eivado de preconceitos, e exige um papel social. Vivemos em sociedade e ela se articula em função da cultura, memória e história. Somos educadas nesse contexto sociocultural. O que quer dizer que agir e sentir-se como mulher e como homem depende também de cada cultura.

Essa cultura ligada ao gênero ainda entende o poder masculino como dominante e com direitos de subjugar as outras orientações sexuais e, principalmente, a mulher, por meio de várias formas de violência, conforme apresentamos durante a aula do curso.

A partir da década de 1980, a violência contra a mulher passa a ser vista como crime. Em 1985 se cria a primeira Delegacia das Mulheres no Estado de São Paulo, e se espalham por todo o Brasil.A Delegacia da Mulher da cidade de Cuiabá foi a segunda a ser criada no Brasil e existe até hoje. Porém, a questão de gênero e a violência de contra a mulher ainda apresentam muitos desafios, principalmente à questão da mulher negra.

Ainda hoje temos uma grande defasagem de igualdade na condição em que vive a mulher negra, resultado da sua história na qual foi vítima da violência, do descaso e da marginalização, primeiro na sua condição de escrava e depois na condição de ex-escrava. Com pouco acesso à escola, relegada a serviços braçais e ao subemprego, o mapa da sua inserção no mercado de trabalho é considerado preocupante e desvantajoso.

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas-IPEA, em parceria com a Secretaria Especial de Política para as Mulheres, ambos do Governo Federal, que analisou dados socioeconômicos da população brasileira de 1993 até 2007, relacionando com a cor e o sexo, concluiu-se que o salário médio de uma mulher negra, nesse período, corresponde apenas a 34% ou 39% (varia de acordo com a região do Brasil) do salário de um homem branco. Também nesse período, se um homem branco recebia em média R$ 1.200,00, a mulher negra recebia R$ 400,00. Essa pesquisa mostrou também que odesemprego atingiu 12,5% das mulheres negras, contra 5,7% dos homens brancos. As negras representam um contingente significativo entre as trabalhadoras informais sem acesso à previdência social. Além disso, aproximadamente, 75% das trabalhadoras domésticas infantis são meninas negras (IPEA, 2009).

De acordo com Walkiria Santos (2009, s/p), mesmo com diploma universitário, muitas mulheres negras não conseguem exercer as profissões para as quais foram formadas e, quando se analisa a questão da saúde, é apontado um quadro mais problemático. Em 2004, 44% das mulheres negras não fizeram seus exames ginecológicos e de prevenção ao câncer de mamas, sendo que no mesmo período a incidência de casos de contaminação pelo vírus HIV subiu de 36% para 42%, enquanto

que nas mulheres brancas tal taxa vem caindo a cada ano. Na análise dessa pesquisadora, muito disso deve-se a implementação de políticas de cunho genérico que, numa sociedade ainda racista e com desigualdades, não alcança os problemas que as mulheres negras enfrentam.

Entretanto, existe outro lado dessas mulheres que também não podemos deixar de fora, um lado muito pouco mostrado, o lado da resistência a todas essas agruras pelas quais elas passam. O lado da escrava que servia na Casa Grande e que levava informações dos senhores aos outros negros, fomentando rebeliões e fugas.

Também o lado das mulheres negras do Brasil atual que, mesmo com desvantagem econômica e social, continuam lutando e procurando cada vez mais seu espaço, seja nas academias, na vida política ou brigando por suas heranças culturais e seus territórios como é o caso do Mutuca.

Mostrar a liderança e o poder dessas mulheres é revelar que situações caóticas podem ser revertidas desde que seja por meio da consciência de si mesmo, de sua história e, através dessa história, se educar coletivamente, mas não pela educação opressiva das escolas ou bancária, como diria Paulo Freire, mas uma educação para viver a liberdade de sua cultura, seus direitos e cidadania:A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa-se a acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo (FREIRE, 1994, p 78)

Outro ponto que nos chamou a atenção, nesse tema, é como ele não diz respeito apenas às quilombolas, mas também as nós que fomos as orientadoras, foi quando conversamos juntas sobre a violência que sofríamos, sobre o que achávamos de nossa situação. E o mais emocionante foi que num desabafar de experiências tanto nossas como delas, na hora da avaliação proposta para o curso elas disseram: “só tivemos coragem de contar nossa situação, nesse curso, porque vocês também tiveram, com a gente, contando a de vocês”.

Após o término dessa e das outras temáticas do curso, foi propostoentão que a turma, dividida em grupos, elaborasse trabalhos que, abordando esses mesmos temas, contassem sobre o mundo do quilombo.

Um pequeno grupo ficou responsável pelo tema das mulheres históricas do quilombo Mutuca, mas não necessariamente apenas de uma mulher, mas como se ajudavam mutuamente numa vida difícil, onde a coletividade era tudo que possuíam para poder prosseguir.

O título do trabalho em grupo ficou assim: Mulheres Históricas, Mulheres de luta, benzedeiras, parteiras, festeiras e rezadeiras.

Nessa apresentação, elas trouxeram toda a memória de um cotidiano onde exerciam suas funções em comunhão com as necessidades dos territórios. As mulheres narram em seu trabalho que antigamente no quilombo Mutuca não havia nenhum tipo de assistência por parte do poder público, qualquer ajuda em um momento de urgência vinha das pessoas da própria comunidade. Por isso era muito importante a função exercida pelas parteiras e pelas benzedeiras.

As parteiras são figuras essenciais durante toda a gestação e não somente no parto. Era sempre uma mulher mais velha, muitas vezes uma avó do quilombo, que desde os primeiros meses dava conselhos sobre a gestação, media a barriga da grã vida para ver se estava se posicionando bem, passava chás que fariam bem ao intestino, escalda-pés para os inchaços e prévia o possível dia do parto de acordo com a lua da semana. Chegado o dia do parto, aos primeiros sinais de dores da parturiente, ela era acionada, tomando o total controle da situação, comandando a todos em sua volta para que não faltasse nada à futura mãe e à nova vida que estava para nascer.

Ela dizia como deveria se posicionar os forros no chão, para a hora do parto, as rezas que deveriam ser entoadas, ordenava quem ficava na casa e quem deveria sair, para assim garantir o sossego do momento tão importante. Já com o bebê em mãos, era ela que conhecia as ervas e raízes que seriam usadas como chás e unguentos que seriam usados para cuidar tanto do umbigo do recém-nascido quanto do útero da mãe.

Mas o trabalho da parteira não terminava com o nascimento, cabia a ela também, durante todo o período de resguardo pós-parto, o acompanhamento, observando se a dieta da mãe estava correta, tanto na questão dos alimentos que eram proibidos nesse período, como os alimentos chamados “remosos”, ou seja, gordurosos, como os que poderiam proporcionar a produção de leite. Acompanhavam também o recém-nascido, verificando a cicatrização do umbigo, se estava mamando normalmente e com todas as funções do corpo normais.

Se a parteira é um pessoa importante durante a gestação e para início da vida, outra mulher também se faz presente em toda a vida dos quilombolas: a benzedeira. Essa era uma função extremamente necessária. Além de benzer de inúmeras doenças, inclusive picadas de cobras, doenças de peles e até ossos que se quebravam ou torciam, a benzedeira também cuidava dos males da alma que atrapalhavam o andamento da vida.

A “benzeção” era um trabalho divino, que nem todas podiam exercer. As escolhidas, por vocação ou por algum designo do destino, eram sempre iniciadas por algumas das anciãs benzedeiras que lhes ensinavam as orações, que só deveriam ser pronunciadas nos momentos em que estavam sendo utilizadas em algumas benção. Fazia parte também dos ensinamentos das novas benzedeiras o conhecimento da flora do cerrado para a colheita das ervas, flores, cascas de árvores e sementes que serviriam como base para chás, unguentos, xaropes e beberagens que eram receitadas como acompanhamento para as bênçãos.

As mulheres, durante a apresentação do trabalho em grupo, continuam contando: “não tínhamos médicos, não tínhamos farmácia, não tínhamos nada, só umas às outras e assim fazíamos”

Existe também a rezadeira, essa pessoa entoa orações e novenas, além das situações oficiais como, por exemplo, as cerimônias fúnebres. No quilombo existem orações para todas as situações: para situações de falta de chuva, para saúde, para proteção e cuidado. A fé é o ponto de acolhimento e consolo da luta e sofrimento, e, como demonstração, as alunas fizeram uma entoação, cantando em uma só voz uma reza cantada, pedindo chuva:

Oh meu são Francisco ramais a terra de flor
Mandar uma chuva para molhar esse chão;
Oh meu São Francisco pelo seu cordão,
Mandai uma chuva para molhar esse chão;
Oh meu São José ramais a terra de flor;
Mandai uma chuva em vosso louvor.

É interessante observar que a escassez de água no quilombo já é um fenômeno antigo, que nunca foi resolvido pelo poder público, e que com as consequências das mudanças climáticas tendem a piorar.

É importante então que sejam pesquisadas formas de resistências a esses problemas, não apenas no âmbito tecnológico, mas principalmente que venham da expressão e das identidades dessas próprias mulheres que estão na linha da vulnerabilidade, pois por elas perpassam saberes que conjugam ao longo de gerações de mulheres, cuidados com a vida dos familiares com a natureza.

> Essas mulheres partilham concepções com as comunidades às quais pertencem, nas quais os seres humanos e animais, em correlação com o ambiente, não estão separados, nem separados da vida social, nem tampouco são reduzidos à condição de suporte, ou se prestam a ser matéria-prima para a

> vida humana, mas fazem parte desta (TORNQUIST, LISBOA e MONTESYMA, 2010. P.865)

Mas talvez o ponto mais emocionante das narrativas sobre as mulheres do quilombo foi, sem dúvida, a força da luta e a resistência para permanecer no território. Isso se deve muito a força das mulheres que sempre enfrentaram com valentia a exploração e a cobiça das terras do quilombo por parte dos fazendeiros.

Entre essas mulheres, se destacou um nome:Rosa Domingas, mãe e avó de muitas das cursistas. Representa a força das mulheres quilombolas, unia várias funções importantes no quilombo: parteira, benzedeira, além da conselheira e líder. Compreendeu desde cedo a necessidade de defender o território para a sobrevivência do seu povo.

Mesmo sofrendo com as injustiças, nunca arredou o pé do território do Mutuca. Ensinou a luta, transmitindo aos que ficaram não só o saber que herdara de seus ancestrais, mas também a esperança de um futuro no qual eles seriam definitivamente reconhecidos como donos da terra. Mutuca é o território que pertence a essas mulheres e elas nos mostraram em suas apresentações que o que tem aprendido e vivido, conhecem a natureza, aprendem com ela e a recebem como sabedoria.

Essa noção de pertencimento utilizada aqui é a almejada pela Educação Ambiental, na qual a relação entre os seres e a natureza passa pelos diversos sentidos, construindo uma identidade humanitária, referenciada pela ética e sustentabilidade, transformando valores, comportamentos, atitudes com pessoas capazes de dar um direcionamento a um novo paradigma (SÁ, 2005, p.248).

E assim, no curso, fomos enfatizando, portanto, a visão de Educação Ambiental pautada na perspectiva de reconhecimento do território, identidade, pertencimento, e que intrinsecamente não deixam de falar da dimensão política, referenciada por Sato & Passos (2003, p.25):

> A dimensão política da Educação Ambiental, que diz respeito ao entendimento da identidade social e cultural de uma comunidade e a luta por seu território, onde tem suas raízes, seus significados simbólicos, através do manejo de suas práticas com a natureza sendo impossível manter suas tradições sem o local em que vivem.

E é nesse sentido de colocar como princípio básico da Educação Ambiental o respeito pela diversidade cultural, social e biológica que reforçam a articulação dos saberes entre a sociedade com a comunidade e a academia (TRISTÃO, 2007, p.88), ajudando na visibilidade das injustiças que as pessoas vem sofrendo.

Para Boaventura de Souza Santos, nosso mundo moderno está apoiado na invisibilização de grupos, que os tornam ausentes numa imposição do saber formal, criando o que ele chama de monocultura do saber, pois para ele não existe saber geral e sim tipos de saber. "Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber", (Santos, 2007, p.78).

Quando consideramos que todo saber é importante, entendemos que o saber do cotidiano feminino pode fazer diferença na busca de uma compreensão da sustentabilidade, pois a Educação Ambiental ao privilegiar outros olhares metodológicos pode ser o espaço onde a diversidade de sentidos das relações de gênero e o meio ambiente se fazem presentes na discussão de políticas públicas. Mas isso se dá não de uma forma apenas técnica, mas simbólica e cultural, com o alcance do imaginário de sentidos, saberes e identidades das mais diversas mulheres.

Cuidados femininos que se misturam com os mesmos cuidados com os quais se preocupa a Educação Ambiental. Cuidado com o outro, com o ambiente, com o território, com o ser em construção de sua identidade. Elementos que se complementam e que recebem a identidade construída e circunscrita à territorialidade onde a mulher, por meio do cuidado, celebra a vida.

> Gerando e vigiando a vida com seus cuidados, em suas pequenas e grandes temporalidades e territorialidades, em suas formas cotidianas e nos longos tempos da história, elas estão também no mundo do trabalho, para além do espaço da casa, do labor doméstico, abertas ou escondidas (...) Nos espaços públicos da vida em comum: na escola, nas ruas, nos bares, nas praças, nos conventos, nas prisões, nos mercados, nos palcos, nos parlamentos, nos tribunais, nas estradas, nos hospitais, nos prostíbulos e em outros tantos e variados tempos e espaços do campo e da cidade, de ontem e hoje (TEIXEIRA e LOPES, 2008.p.29).

Aliada aos discursos ecológicos e, para além deles, a Educação Ambiental trabalha na tentativa de que os indivíduos voltem a se sentir pertencentes ao ambiente como sujeitos naturais e históricos, levando-os à redescoberta das tradições, da sua cultura e dos saberes. Ao mesmo tempo, a Educação Ambiental oportuniza a sensibilização para a conscientização ética que se faz necessária para a tomada de decisões e escolhas que impliquem mudanças tanto na sociedade como no meio ambiente.

A participação nesses espaços então passa também a ser um processo pedagógico que propicia não só a consciência ambiental, mas também a consciência de um ser pertencente ao mundo, pois entendemos que:

> "(...) toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona.A consciência de si dos seres humanos implica consciência das coisas, da

> realidade concreta em que se acham como serem históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva" (FREIRE, 1999.p.171).

Acreditamos então que esse saber feminino, passado de geração a geração, é uma forma de se fazer Educação Ambiental, um fazer que ao fugir do formalismo ganha os contornos do mundo vivido, a solidariedade da experiência, apontando rumos que podem fazer parte de um aprendizado não só de mulheres, mas de toda uma comunidade.

Pois há de se compreender que a sustentabilidade não é uma busca apenas da ciência, mas de inúmeras vozes que a seu modo falam e cantam em prol do meio ambiente e da humanidade e se transferem para as políticas públicas. De acordo com Leroy (2010, p.128),

> (...) as políticas públicas devem possibilitar a existência de uma sociedade em que todos tenham a cidadania reconhecida, criando condições para que a massa da população, vivendo na indigência e na pobreza, possa sair dessa situação; assegurar que, no futuro, o território esteja em condições de sustentar e permitir a reprodução da vida e da sociedade, em condições ecologicamente saudáveis e socialmente justas.

No decorrer do curso, a mulher do quilombo Mutuca nos ensinou que tem buscado de todas as formas ocupar os espaços de luta para defender sua família, seu território e sua história. Talvez seja esse o grito das comunidades que deva ser escutado como resposta ao processo desumanizador das mudanças climáticas.

Um grito quilombola que não exclui, que interage com a natureza sem destruí-la, se apoia no coletivo e partilha saberes. Num processo de re-existência, como movimento que tanto reage a uma ação imposta, como também existe e persiste em suas lógicas tradicionais mesmo diante da imposição de uma matriz exploradora e excludente. Compreendemos, portanto, que se mostra assim a importância de encontro entre a comunidade e a academia.

Referências

COSTA, EmiliaViottida.**A abolição.** 8ed. SP. UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** 2. ed. rev. São Paulo: EDUNESP, 1994.

FREIRE, Paulo.**Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade. São Paulo** DP&A, 2006.

LEROY, Jean Pierre. Territórios do Futuro: educação, meio ambiente e ação coletiva. RJ. Lamparina, 2010.

MANFRINATE, Rosana. HISTÓRIAS FEMININAS: Resistência e Educação no Quilombo de Mata Cavalo. 2011. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2003. v.1.

SANTOS,Walkyria Chagas da Silva. A mulher negra brasileira. http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_03/N2/Vol_iii_N2_377-400_.pdf.

SATO, Michele; PASSOS, Luiz Augusto. *De asas de jacarés e rabos de borboletas à construção fenomenológica de uma canoa*.in: SATO, M. CARVALHO,I.(orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o **direito e a política na transição paradigmática** 7 ed. São Paulo Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro(org). **A mulher vai ao cinema**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica,2008.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigma.**UFES/2007 . Disponível em: <

http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3691--Int.pdf >

DIÁLOGOS INICIAIS ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA, A METODOLOGIA DO MAPA SOCIAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DAS VIVÊNCIASCOM AS COMUNIDADES DO CERRADO DO PANTANAL

Aleth da Graça Amorim – alethamorim89@gmail.com
Regina Silva – regina.ufmt@gmail.com

Resumo: As reflexões presentes surgem a partir das vivências nos Seminários de mapeamento social das comunidades do Cerrado do Pantanal realizado pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental e Arte (GPEA) nacomunidade de Laranjal nos dias 27 e 28 de novembro de 2016 e na comunidade Bandeira nos dias 27 e 28 de maio de 2017, na cidade de Poconé – Mato Grosso. E traz como objetivo a discussão acerca da metodologia mapa social em diálogo como aporte teórico da psicologia social comunitária, a fim de refletir sobre as possibilidade da utilização desta metodologia nas práticas psicológicas e, como esta pode ou não fomentar a participação social nos grupos envolvidos.

Palavras-chave: Mapa Social. Educação Ambiental. Psicologia Social Comunitária. Participação Social.

1 Reflexões iniciais

As reflexões presentes surgem a partirdas vivências nos mapeamento social das comunidades do Cerrado do Pantanal realizado pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental e Arte (GPEA) nacomunidade de Laranjal nos dias 27 e 28 de novembro de 2016 e na comunidade Bandeira nos dias 27 e 28 de maio de 2017, na cidade de Poconé – Mato Grosso. E traz como objetivo a discussão acerca da metodologia mapa social em diálogo como aporte teórico da psicologia social comunitária, a fim de refletir sobre as possibilidade da utilização desta metodologia nas práticas psicológicas e, como esta pode ou não fomentar a participação social nos grupos envolvidos.

A Psicologia Social Comunitária não é uma mera definição nominal, mas uma delimitação de princípios teórico-metodológico-práticos e intencionalidade. Freitas (2009), define que:

> A psicologia (social) comunitária utiliza-se do enquadre teórico da psicologia social, privilegiando o trabalho com os grupos, colaborando para a formação da consciência crítica e para a construção de uma identidade social e individual orientadas por preceitos eticamente humanos. (FREITAS, 2009, p.73)

Compreende o ser humano sócio historicamente em que se constrói e constrói o meio social em que vive buscando apreender a realidade em sua totalidade e concretude ultrapassando o individual e particular. Também, busca atuar junto as relações cotidianas e processos psicossociais possibilitando a construção de uma consciência crítica e de uma convivência humana, participativa e solidária.

A participação social aqui compreendida como uma relação mútua de transformação, em que a pessoa que participa, constrói e modifica o objeto e é assim modificado por ele, sendo também uma possibilidade de auto realização e liberdade na medida em que pode decidir e contribuir para a transformação das forças sociais e satisfazer suas necessidades individuais e coletivas. Para Monteiro (1996), importante psicóloga venezuelana, essa relação é muito mais complexa em que a participação é um elemento fundamental para que as ações se desenvolvam em uma comunidade e assim possam ser ditas comunitárias. Apresenta-se como aspectos da participação "a atuação conjunta de um grupo que compartilha dos mesmos objetivos e interesses; É um processo que reúne ao mesmo tempo aprendizagem e ensinamentos" (MONTEIRO, 1993, s.p.).

Também se destaca na participação social a produção de uma mobilização da consciência em respeito às circunstancias, causas e efeitos da vida trazendo novos comportamentos e formas de aprender diante dela. Esse agir virá acompanhado da colaboração e organização.

> É uma ação que vai acompanhada de colaboração. Co-laborar, é dizer, trabalho compartilhado em diferentes graus de intensidades e implicação; A co-relação (relação compartilhada) se refere não só a ação física, mas também ao aporte de ideias, de recursos materiais e espirituais (p.e.: utensílios, ferramentas, dinheiro, no primeiro caso; apoio moral, palavras de felicitações, de consolo, de animo, no segundo). Organização, direção, execução e tomada de decisões compartilhadas pelas pessoas que forma o grupo envolvido na ação participativa. As atividades destinadas a obter as metas comuns são desenvolvidas a partir dessa organização (MONTEIRO, 1996, p.9. nossa tradução).

Outros elementos que se destacam no processo da participação é a comunicação de forma horizontal entre os participantes em que é estimulada a troca entre conhecimentos e informações, a capacidade de analisar em conjunto o trabalho executado, as decisões tomadas, as necessidades e papéis desenvolvidos por cada um. A solidariedade e troca de serviços, ajuda, conselhos tanto de quem dirige como de toda a comunidade, sendo que o compromisso se apresenta em diversos graus e o envolvimento

se dará por ele, pelo sentido de identidade, a cogestão e colaboração e o benefício tanto individual e coletivo.

Neste sentido Demo (1946), filósofo com atuação sistemática em política social, destaca que participação não pode ser entendida como dádiva, concessão ou como algo preexistente, e sim uma conquista em que se supõe compromisso, envolvimento, presença em ações arriscadas e temerárias e que não pode ser controlada. E tem como objetivo a autopromoção, realização da cidadania, implementação de regras democráticas de jogo, controle do poder, controle da burocracia, negociação e cultura democrática.

Por isso, ao pensar a participação social enquanto uma categoria se aponta a necessidade de identificar, estimular e compreender os aspectos do seu desenvolvimento visto que ela não está dada, é construída em comunidade e pela comunidade em movimento e envolve tanto o nível individual como coletivo. Sendo que para apreendê-la é preciso considera-la dentro do que se chama de processo grupal.

Para Lane (1984), uma das percussora da psicologia social comunitária no Brasil, essa participação estaria na produção da ação grupal, tanto em torno de uma tarefa ou tendo em vista um objetivo comum. E aponta que "seria processo de produção o grupo se organizar, assumir papéis, realizar tarefas, em outras palavras, seria se produzir como grupo, ou seja, a práxis grupal" (LANE, 1984, p.79).

Também é importante destacar que a participação está ligada ao exercício da democracia e se apresenta pelos diferentes níveis tanto pontuais como uma participação máxima, e se relaciona com os níveis baixos à máximos de compromissos.

2 A Metodologia Mapa Social

O Mapa Social (MS) é uma metodologiade mapeamento participativoelaborada e desenvolvida pelo GPEA que tem como objetivo registrar grupos sociais, identidades, territórios, culturas, impactos, conflitos ambientais, táticas de resistências, formas de organização e participação social. Tudo parte dasauto narrativas dos participantes das pesquisas. SILVA e JABER- SILVA (2015), pesquisadoras na Educação Ambiental e que desenvolvem a metodologia do MS,apontam que mapear as identidades dos grupos sociais vulneráveis e grupos em processos de resistência e suas relações com o ambiente, vulnerabilidades, conflitos, assim como os processos de injustiças ambientes nos territórios é a proposição central dessa metodologia. E destacam que:

> O Mapa Social busca registrar identidades, territórios e conflitos socioambientais vivenciados pelos grupos sociais por meio das autodenominações e auto narrativas. Torna-se um percurso dialógico importante para a educação ambiental, por evidenciar a relação intrínseca entre cultura-natureza, corroborando com entendimento que a perda de um implica no desaparecimento do outro. (SILVA e JABER-SILVA, 2015, p.201).

A elaboração do mapeamento se dá pela e com a comunidade etraz viva uma Educação Ambiental engajada, mobilizadora e estimuladora da transformação social e promotora de cidadania. SILVA e JABER- SILVA (2015) também defendem uma Educação Ambiental que busca a construção de sociedades sustentáveis que tem como inspiração os seguintes princípios filosóficos:

> a) Uma dimensão teórica e conceitual que movimenta o campo epistemológico da educação ambiental; b) um fazer, agir e atuar na prática reflexiva e metodológica das vivencias e com vivencias; c) um alicerce que se torna o substrato de nossos valores, crenças, fé e um corpo ético que torna o substrato deontológico com perfil político. (SILVA e JABER-SILVA, 20015, p. 203).

Para estas pesquisadoras o processo de mapear se apresenta como um instrumento para a reflexão e ação em que busca a participação social e é visto como um "panorama da situação atual, um retrato – sempre temporário – das identidades e conflitos que pulsam nos territórios". (SATO, 2013, p.38).

Vale destacar que o MS desde o seu início teve por fim dar visibilidade aos grupos sociais que na sua grande maioria foram marginalizados e desconsiderados nas políticas públicas do estado de Mato Grosso. Por isso, sempre tem presente uma crítica ao projeto dominante do agronegócio e como este provocam diretamente conflitos socioambientais. Sato et. Al. (2013) destacam:

> Estamos cientes que o universo mapeado não esgota os inúmeros enfrentamentos existentes e ainda não visíveis, mas denunciam uma parte dos problemas desta imposição dos grandes projetos e reflete uma parcela importante dos casos de conflitos. Estes são expressões do modelo de desenvolvimento adotado que leva a destruição dos ecossistemas e o aniquilamento de formas singulares de modos de vidas. (p.38)

Além de possibilitar o trabalho de temas do cotidiano da comunidade, fomentar um pensar e fazer que reflita as tramas territoriais, os significados comuns e dos desafios da sustentabilidade socioambiental do território, as práticas do mapa social e a divulgação dos resultados obtidos tem subsidiado a elaboração de políticas públicas e se apresentado

como forma de denúncia da violação de direitos de segmentos sociais vulneráveis, assim como, uma forma de reconhece-los e de fortalecer suas lutas.

Desta forma, os dois mapeamentos realizados em Poconé, conforme descrito acima, tiveram como metodologia o mapa social, sendo que os dados coletados para elaboração desse trabalho se deram por observação participante, diário de campo, entrevistas abertas não estruturadas e participação nos grupos de trabalhos dos mapeamentos.

3 Mapeando as comunidades do Cerrado do Pantanal: reflexões do processo

O mapeamento conta com uma fase anterior de preparação, pesquisa e organização para sua realização, porém, focaremos as reflexões nos dias da realização dos seminários de Mapeamento Social, que aconteceramnos dias 27 e 28 de novembro do ano de 2016, na comunidade quilombola do Laranjale nos dias 27 e 28 de maio de 2017, na comunidade de Bandeira, na cidade de Poconé – Mato Grosso. Vale ressaltar, que o objetivo aqui não é trazer os dados e resultados obtidos com o Mapa Social, visto que isto se dará em outras publicações do grupo pesquisador. Os apontamentos se darão nas reflexões do processo de aplicação do mapa a luz da Psicologia Social Comunitária, e como este processo de mapeamento pode, ou não, fomentar a participação social das comunidades envolvidas.

O primeiro mapeamento que foi em Laranjal, teve como objetivo a aplicação do mapa social e contou com a participação de, aproximadamente, 35 pessoas com idade entre 6 e 60 anos, garantindo assim a representação de 10 comunidades do Cerrado do Pantanal. Também estavam representadas duas associações, uma cooperativa e a central das cooperativas da região e se fez presente também um vereador recém-eleito pelas comunidades. O primeiro momento ocorreu a apresentação das pessoas participantes, uma explanação sobre os objetivos do mapeamento e os objetivos do GPEA. Em seguida, houve a colocação das expectativas e percepções de quem participava. Neste momento, os participantes realizaram um amplo relatodas lutas das comunidades, tentativas organizativas frustradas e outras com êxitos, apontamentos de novos projetos e as principais dificuldades que enfrentavam com a expansão da soja na região, visto que, essa expansão atinge diretamente a principal atividade que é o extrativismo do cumbaru e traz impactos danosos não só para a saúde,como para toda a vida nas comunidades. Após, foram organizados os Grupos de Trabalhos (GT) e em seguida retornaram para o grande grupo em que cada um apresentou uma síntese do que foi mapeado e abria-se para os apontamentos necessários. Já o segundo dia, a organização da comunidade estava voltada

para debater a construção de um projeto de lei em que as comunidades estão envolvidas e teve uma ligação direta com a mobilização e organização do dia anterior. O projeto de lei visa legalizar o livre acesso para a coleta do cumbaru e também proibir o corte das árvores. Por isso, se debateu os impactos da derrubada das árvores de cumbaru pelos grandes fazendeiros, qual a capacidade de produção da comunidade e suas formas de organização. Quais os caminhos e lutas a serem feitas para garantir a aprovação, a aplicabilidade e fiscalização da lei.

A outra aplicação do MS se deu na comunidade Bandeira e seguiu os mesmo processos organizativos, de mobilização e metodológicos que o primeiro seminário. Nesse segundo encontro estiveram presentes pessoas que participaram do primeiro encontro, entretanto, a maioria foram pessoas novas e um menor número de comunidades representadas. No primeiro momento: apresentou-se o processo e resultados preliminares do primeiro mapeamento. Também houve um espaço para apresentação sobre as instituições que estavam que contribuíram na organização do II Seminário, tais como o organização não-governamental, Instituto Caracol (Icaracol) e o próprio GPEA. Seguiu-se com uma breve fala do lançamento do caderno de conflitos agrários 2016 feito pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Em seguida, foram divididos GT por comunidades próximas, os GT buscou levantar a história da chegada das moradoras nas comunidades, a história das comunidades, os processos de transformações ambientais, levantamento sobre a biodiversidade, sistema de produção e uso de tecnologias, como também, as expressões culturais e artísticas presentes nas comunidades. Além disso, se apontou as táticas de lutas, resistências e as formas de organização política/social das comunidades. Paralelo a este processo todas as pessoas foram convidadas a escreverem, em papeis coloridos em uma árvores, os sonhos para o futuro do Cerrado do Pantanal. Após, o processo nos GT, houve a socialização dos dados obtidos. Já no segundo dia, a cooperativa se manteve à frente da organização e trouxe como proposta encaminhar questões acerca da extração e venda do cumbaru.

4 A metodologia do mapa social e a participação social:reflexões e apontamentos

Os territórios mapeados são decomunidades que enfrentam cotidianamente os impactos do agronegócio, sendo que na aplicação do Mapa Social, esses impactos e conflitos foram evidenciados pelas narrativas, reforçando as denúncias e as reflexões de que esse modelo é perverso, desumanizante, e causa grande impacto na vida das pessoasque ali vivem. Também, pela sua aplicação foi possível identificar as dúvidas e certezas em torno da construção da vida no campo, sua pertença ao território e as identidades.

O Mapa Social também possibilitou uma mobilização das comunidades participantes, ao mesmo tempo em que se tornou um espaço de fala e escuta, em que puderam pensar sobre a própria realidade enquanto comunidades do Cerrado do Pantanal, e o que isso significa. Pois, foi possível se reconhecerem ao identificarem as especificidades das suas realidades, e a causa e impacto da invasão do agronegócio nesta região.

A partir, do MS identificou-se uma capacidade organizativa já presente em associação e cooperativas, também, se destaca auto-organização das mulheres, que mesmo com entraves, conflitos e dificuldades sempre se mantem atuantes.Mesmo a aplicação do MS ter sido apenas no primeiro dia, algumas práticas foram estendidas para o segundo, como a inscrição e o respeito as falas, a participação da juventude e mulheres, a importância da pontualidade, etc. Sendo que foi possível observar uma grande expectativa em torno do projeto de lei e como o Mapa Social fomentou pensarem em atuações coletivas e integibilidades mútuas, tanto no nível institucional como em outras formas de luta. Pelo Mapa Social também identificou a troca de saberes, os conhecimentos e aprendizados já presentes no que tange a organização e lutas, assim como, o compartilhamento de práticas que já acontecem nas comunidades.

Durante o mapeamento foi bastante apontado pela comunidade os diferentes trabalhos que serão necessários a partir da aprovação da lei, assim como, a implicação e papel das cooperativas. Assim, se destacou a importância da organização coletiva e a participação de todas as comunidades nesses processos. Embora, se destacam algumas lideranças que fazem um movimento dúbio de autoridade ao mesmo tempo que se estimula o envolvimento de todas, foi possível identificar muitas pessoas animadas e dispostas. A partir, do MS, tiraram metas e estabeleceram os próximos passos das comunidades, como mobilizar outras comunidades que não estavam ali representadas, realizar um próximo encontro, ir a prefeitura, reunião com o defensor público, etc.

Com a contribuição das facilitadoras do mapeamento analisaram caminhos já percorridos, erros e acertos. Exercitaram a comunicação horizontal e estimularamo respeito das falas principalmente em relação ao gênero e idade. Também, foi possível observar graus de compromissos, em que algumas pessoas se apresentam mais envolvidas e animadas e outras desestimuladas ou descreditadas. O encontro também se configurou também como um espaço de fortalecimento, das esperanças e sonhos coletivos e comunitários.

5 Considerações finais

Portanto, a aplicação do MS das comunidades do Cerrado do Pantanal estimulou a organização da comunidade, a participação social e o compromisso em diferentes níveis, e possibilitou que as comunidades apontassem os próximos passos a serem percorridos. Foi um espaço de fortalecimento comunitário em que sobressaíram as certezas diante os desafios. Também apresentou um papel aglutinador e possibilitou uma primeira aproximação entre todos os membros, um ponto de contato.

Visto que o MS trabalha com as necessidades e expectativas reais, as comunidades puderam pensar sobre suas práticas. E por isso, esta metodologia apresentou-se como uma forma de inserção para a psicóloga social comunitária que tem em vista uma atuação constante e presente junto as comunidades, pois possibilita identificar as potencialidades, limitações, conflitos, e interesses tanto individuais como coletivos.

Foi possível através da aplicação do MS, conversas individuais e observações, identificar os sofrimentos decorrente do avanço do agronegócio na região e da ausência do Estado. Ao mesmo tempo em que se sentem pequenos diante do tamanho do poder dos grandes fazendeiros, conseguiram refletir que só a organização coletiva e comunitárias possibilitará um enfrentamento real ao agronegócio na região.

Assim, podemos afirmar que o MS ajuda a identificar os níveis de participação e compromisso das comunidades e, desta forma, é também capaz de fomenta-las. Possibilita a criação de vínculos entre os membros da comunidade, assim como com as(os) pesquisadoras(es). Sendo que é um espaço de escuta, fala e acolhimento, estimula a movimentação da comunidade para a solução dos seus conflitos e possibilita que se pensem juntos em práticas mais democráticas, desde divisão de tarefas, almoço coletivo até a organização coletiva para reivindicarem direitos.

Sendo assim, através do MS foi possível identificar os níveis de participação dos seus membros e os processos em que a comunidade se encontra. Assim como, entender suas principais necessidades e desejos. Sendo que estas comunidades trazem em si suas histórias e com ela a força de enfrentamento, em que a participação em diferentes níveis sempre se fez presente e necessária em sua constituição. É importante destacar que o MS traz também elementos que servem de um subsídio para traçar os próximos passos dentro do processo grupal.

Desta forma, a partirdas vivências de mapeamento social das comunidades do Cerrado do Pantanalfoi possível pensar as contribuições para as práticas da psicóloga social comunitária inserida neste contexto. Visto que esta metodologia possibilita apreender o movimento das comunidades, o nível de organização, de participação e compromisso. Assim, uma psicóloga inserida no processo de aplicação do MS pode se apropriar dos elementos trazidos para reflexões de suas próximas práticas com as comunidades de forma de identificar, desenvolver, estimular e fortalecer a participação social. Considera-se também que o MS é uma metodologia importante a uma educação ambiental comprometida política e criticamente, diante disso, vem ao encontro das práticas da construção do projeto de compromisso social da psicologia.

Totalmente possível essa articulação entre a metodologia MS, a psicóloga social comunitária e a educação ambiental, pois estes comungam de muitos princípios comuns, tem seus aportes teóricos e metodológicos aproximados, e podem, conjuntamente engajar-se nas lutas coletivas das comunidades mapeadas.

Referências

DEMO, Pedro. Política social e participação. In: Pedro Demo. **Participação é conquista:** noções de política social participativa.3.ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 5-17.

FREITAS, Maria F.Q. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: Práticas da psicologia em comunidade das décadas de 60 a 90, no Brasil. In: Regina Helena de Freitas Campos (Org.). **Psicologia Social Comunitária**: da solidariedade à autonomia**.** 15.ed. – Petrópolis,RJ: Vozes,2009, p.54-80.

LANE, Silvia T. M. O processo grupal. In: Silvia T. M. Lane/Wanderley Codo (Orgs). **Psicologia Social**: O homem em movimento**.** 3.ed. – São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 78-97.

MONTERO, Maritza. La participación: significado, alcance y limites. In:MaritzaMontero. et al.**Participacion âmbitos, retos y perspectivas.** Edição CESAP - Caracas, Venezuela: 1996. p.7-20.

SILVA, Regina A.JABER-SILVA, Michelle. O mapa social e a educação ambiental, diálogos de um mapeamento participativo no Pantanal, Mato Grosso, Brasil. **R. Educ. Públ**. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 201-221, jan./abr. 2015.

SATO, Michèle Sato *et al*..Caminhos e passos do Mapa Social: a insurgência de uma metodologia nos mapeamentos participativos. In: COLOQUE O AUTOR DO LIVRO. **Mapeando os territórios identidades do Estado de Mato Grosso, Brasil.** Cuiabá: EdUFMT, 2013. P.24-39:

DISCIPLINA ELETIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: MEIO AMBIENTE NOS JORNAIS

Sebastiana L.A.Reis (SEDUC/E.E.NILO PÓVOAS) - slareis@hotmail.com
Ananda C. De O. Miranda (SEDUC/E.E.NILO PÓVOAS) - anandacefet@hotmail.com
Manoelle da S.Melquiades (SEDUC/E.E.NILO PÓVOAS) - manufilosofia@hotmail.com

Resumo: O ensino médio em tempo integral objetiva a formação de jovens autônomos, competentes e solidários. Para tanto, são disponibilizados diversos mecanismos que auxiliam o desenvolvimento do protagonismo juvenil e projeto de vida. As disciplinas eletivas, no currículo do Ensino Integral ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Para que essas disciplinas sejam realmente atrativas para os estudantes, no Ensino Integral cada unidade tem liberdade para definir quais serão suas eletivas. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais. Na Escola Plena Nilo Póvoas, no período letivo 2017, primeiro semestre, foram oferecidas nove temas diversificados para disciplina eletivas. Dentre elas, Meio Ambiente impressos nos jornais, foi contemplada e objeto deste trabalho.

Palavras Chaves: Disciplinas Eletivas. Meio Ambiente. Jornais.

1 Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral. Definem-se como disciplinas eletivas aquelas constantes da matriz curricular para opção do aluno. As disciplinas eletivas são de livre escolha do aluno regular, para fins de enriquecimento cultural, de aprofundamento e/ou atualização de conhecimentos específicos que complementem a formação acadêmica. É parte integrante da matriz curricular, componente integrante do currículo pleno, para efeito de conclusão de curso. (FACULDADE DE SÃO VICENTE, 2011).

Entendendo que a Disciplina Eletiva enquanto eixo metodológico interdisciplinar deve promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos e a leitura de jornais estimula os alunos a escrever, a argumentar e a trabalhar em grupo. O jornal é um extraordinário material pedagógico porque traz para a sala de aula a sociedade e suas necessidades reais. Diante dos pressupostos, propomos um tema diversificado "Extra! Extra! Meio Ambiente virou noticia!" com objetivo de levar os alunos investigar a contribuição da mídia para o Meio Ambiente impressos em jornais do Estado de Mato Grosso.

2 Metodologia

Os jornais analisados pelos alunos foram doados pela Empresa Gazeta de Comunicações, do Estado de Mato Grosso. Foram analisados jornais publicados nos últimos 3 meses (abril a junho/2017). Para análise dos temas meio ambiente, os alunos liam os jornais e registravam os temas por meio de uma planilha. Foram analisados: 1) a relevância do tema e qual o período; 2) Correlação com os problemas locais atuais e sua divulgação nos jornais; 3) Analisar as características das informações: - informativa, educativa, apresentou estratégias de ação (Conservação ou Preservação) e/ou soluções. Para análise dos dados, os alunos usaram a amostragem, tabelas, gráficos e dados estatísticos.

3 Resultados e Discussões

Foram analisados 60 jornais nos meses de abril, maio e junho de 2017. Do total analisados, foram divulgados 17 temas ambientais diferenciados. Nos três meses, os temas analisados foram publicados 105 vezes. Os três temas mais divulgados foram: Ecologia (20 vezes), Agricultura/pecuária (14 vezes) e Água/saneamento (12 vezes). Para a formação geral do estudante, a presença do jornal se justifica porque a leitura crítica do jornal aumenta sua cultura e desenvolve suas capacidades intelectuais. (SILVA, 2010).

Ao longo do tempo, a mídia impressa vem contribuindo para discussões com temas de interesse da sociedade em geral. É um meio das pessoas adquirirem conhecimento e refletirem sobre variados assuntos, podendo até mesmo mudar hábitos e opiniões (BARBOSA, 2014). A preocupação internacional com o meio ambiente fez com que os jornalistas brasileiros também começassem a refletir sobre o assunto Ao longo do trabalho, os estudantes observaram que o tema “Meio Ambiente” mereceu pouco destaque nos jornais analisados. As notícias, hoje, são pautadas principalmente através de assuntos polêmicos como mudanças climáticas, desastres ecológicos, e extinção de espécies, assuntos voltados para o interesse do público. Foi analisado também, que a forma de divulgação mais utilizada foi a de Reportagem e Manchetes. Geralmente, a manchete veio como título da noticia, na primeira página, com destaque. Na página que estava publicada a noticia, a reportagem foi a mais utilizada. As noticias sobre meio ambiente, foi mais informativas do que educativa. Geralmente, baseado em testemunho, pesquisa ou entrevista. O acesso às informações por diferentes linguagens como texto,

fotografia, desenho e gráficos contribuem para o desenvolvimento da competência da leitura e será base para a criação de um pensamento crítico e reflexivo sobre o que se lê, preparando o aluno para o exercício da cidadania (RIDOLFI; AMARAL;SILVA, 2017).

4 Conclusões

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e, devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum. Na disciplina eletiva visando o tema meio ambiente impressos nos jornais ampliou o universo dos alunos, ajudou a formar leitores competentes e tornou as aulas mais interessantes.

Referência

BARBOSA, Verônica Machado J**ornalismo e Meio Ambiente: um estudo de recepção da temática ambiental inserida em um jornal de Santa Maria/RS,** 2014. Monografia de Especialização-Curso de Especialização em Educação Ambiental Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2014.

FACULDADE DE SÃO VICENTE: Regulamento das disciplinas eletivas e optativas. Pg.2. (Resolução 26 de janeiro de 2011).

RIDOLFI, Juliana Seixas, Marco Antonio do AMARAL, and Maria Sueli Ribeiro da SILVA. **"O trabalho de leitura em jornal em sala do curso de ciências contábeis:** um relato de experiência."da leitura do jornal para a sala de aula de língua portuguesa. Disponível em docplayer.com.br/20484269-O-trabalho-de-leitura-em-jornal-em-sala-do-curso-de-ciencias. pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SILVA, Haidê "O Professor e a Leitura do Jornal". Da leitura do jornal para a sala de aula de Língua Portuguesa. 2010. **5º Seminário Nacional O professor e a leitura de jornal**/UNICAMP/EDUCAÇÃO. Julho.2010. Disponível em: <http://www.alb.org/arquivo-morto/5seminario/CADERNO.pdf>. Acesso em: 13 junho 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS PARA PEDAGOGIA SOCIAL E SUSTENTABILIDADE FLORESTAL

Fernanda de Arruda Machado (DPD/USC-ES) - fernanda.de.arruda.machado@gmail.com

José Antonio Carie Gomes (DPD/USC-ES) - joseantonio.caride@usc.es

Resumo: Este artigo reflete a educação ambiental enquanto campo de saberes e práticas para pedagogia social e sustentabilidade florestal. Com base na tese "A sustentabilidade florestal nas perspectivas da educação ambiental: um estudo de caso, Cáceres-Mato Grosso, Brasil", com a metodologia fenomenológica de Merleau-Ponty, referendada por Resende (1999), foi feita a análise compreensiva deste campo de saber, compreendendo-o como elemento catalisador, a viscosidade necessária a promoção da percepção das essências da floresta enquanto inspiração das competências da sustentabilidade florestal. Na tese foram trabalhadas as categorias da educação ambiental; a dimensão histórica; a floresta e a sustentabilidade florestal. Este artigo retrata as a educação ambiental nos três sentidos semânticos da palavra sentido, o percebido e historicamente construído, sua desmistificação e o sentido do por vir, impregnado do que se almeja promover.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Pedagogia Social. Sustentabilidade Florestal. Floresta. Metodologia fenomenológica Merleau-pontyana.

1 Introdução

Este artigo é resultado da tese "A sustentabilidade florestal nas perspectivas da educação ambiental: um estudo de caso, Cáceres-Mato Grosso, Brasil". Com base em Resende (1999), na metodologia fenomenológica de Merleau-Ponty, foi feita a análise compreensiva de fenômeno, atendendo a tessitura dos três sentidos semânticos da palavra sentido: o de existência, da percepção; a desmistificação desses e o do por vir.

Dentro da metodologia qualitativa a tese utilizou várias estratégias de coletas de dados, porém na especidicidade da fundamentação teórica foi usada a pesquisa bibliográfica,

> Numa tese de compilação, o estudante apenas demonstra haver compulsado criticamente maior parte da literatura existente (isto é, das publicações sobre aquele assunto) e ter sido capaz de expô-la de modo claro, buscando harmonizar os vários pontos de vista e oferecendo assim uma visão panorâmica inteligente, talvez útil sobre o aspecto informativo mesmo para um especialista do ramo que, com respeito àquele problema específico, jamais tenha efetuado estudos aprofundados (ECO, 2008: 65).

No referencial teórico da tese foram trabalhados: a educação ambiental, como campo de conhecimento; a dimensão histórica, enquanto referência das relações, condições e processos que interagem com a complexidade local da tese; a floresta como unidade da percepção e ressignificação dos sentidos; a sustentabilidade, como sentido de existência e o manejo como meio, estratégia legal e sustentável desta relação.

Este artigo reflete a educação ambiental na perspectiva dos três sentidos compreendendo como caminho fenomenológico do voltar as coisas mesmas e desvelar outras essências da floresta como dimensões da sustentabilidade florestal.Tais essências foram referências para a construção dos eixos e das atividades do projeto do Manejo Sustentável de Floresta Nativa na Fazenda Santa Fé do Machadinho, objetivo geral da tese em questão. Na perspectiva deste artigo se desdobra no objetivo geral de refletir e construir os sentidos da educação ambiental.

2 Desenvolvimento

A educação ambiental é a perspectiva pela qual se percebe a possibilidade de promover a sustentabilidade florestal. Para Lima (2005), a educação ambiental é um campo de saber constituído[1] fortalecido nas últimas décadas do século XX para compreender e responder à complexidade dos problemas expressos nas relações da sociedade, com a educação e o meio ambiente. Campo de conhecimento complexo e político. A análise crítica e integradora destes elementos inclui e articula o conjunto das suas relações e dimensões, trazendo para o contexto diferentes percepções do ambiente. A "percepção" vem sendo discutida desde os pré-socráticos (Chauí, 2012), resultando em várias concepções e reflexões construídas. Assim compreendida:

> Mas, quando contemplo um objeto com a única preocupação de vê-lo existir e descobrir diante de mim as suas riquezas, então ele deixa de ser uma alusão a um tipo geral, e eu me apercebo de que cada percepção, e não apenas aquela dos espetáculos que descubro pela primeira vez, recomeça por sua própria conta o nascimento da inteligência e tem algo de uma invenção genial: para que eu reconheça a árvore como

[1]A educação ambiental no Brasil é percebida e defendida como campo de conhecimento, foi apresentada por estudiosos da área como Lima e Layrargues (2011), que a destacaram no artigo "Mapeando as tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil". Baseados na Ecologia Política e na noção de Campo Social de Bourdieu para interpretar as tendências que disputam a hegemonia simbólica e objetiva do campo de conhecimento. Partem das análises das especificidades dos campos sociais para apresentar a educação ambiental como área de conhecimento que se constitui mais do que educação, com ênfase no ambiente e na atitude. Desvelam que hoje é possível compreender a impossibilidade em que em o surgimento da educação ambiental não era. Formular um conceito de educação ambiental amplo bastante para envolver o espectro do campo, já que as propostas conceituais e práticas eram tentativas de se ter a hegemonia interpretativa e política do universo socioeducativo da educação ambiental. A multiplicidade conceitual da educação ambiental é resultante de sua diversidade interna por não ter sido distinguida em sua consolidação os diferentes olhares, influenciada por diferentes correntes de interpretação da relação eu-outro-mundo, do objeto e objetivo de estudo desse campo. Por exemplo: os autores da vertente crítica desse campo trazem o viés sociológico e político da educação ambiental, e esses o enriqueceram e debateram com a introdução de alguns conceitos-chave como: cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social; mas o objeto da pesquisa é a relação ser humano com o meio ambiente. Ou seja, o artigo promove a reflexão da composição desse campo discutindo os benefícios e perdas dos processos classificatórios na consolidação e desenvolvimento do campo de conhecimento educação ambiental no Brasil justificando a percepção e luta pelo mesmo como tal.

> árvore, é preciso que, abaixo desta significação adquirida, o arranjo momentâneo do espetáculo sensível recomece, como no primeiro dia do mundo vegetal, a desenhar a ideia individual desta árvore (MERLEAU-PONTY, 2006: 64).

A referência supracitada leva a refletir que cada qual tem o seu olhar, percepção do objeto que é visto e construído por cada um de acordo com suas experiências. Por mais que a influência cultural interaja no coletivo, a nossa percepção é única, no sentido de só nós a percebermos do modo que percebemos. Mesmo que já codificada essa é diferente e não substitui a complexidade multidimensional da própria realidade. Nas palavras de Merleau-Ponty (2006a: 64) "o verdadeiro cogito não substitui o próprio mundo pela significação mundo", mas é referência para o diálogo, para a construção dos sentidos e necessária para a sensibilização para a sustentabilidade florestal almejada.

No caso da educação ambiental as percepções desencadearam correntes que são diferenciadas. De forma bastante generalizada Hart (1993), apresenta três bases para a proposta de educação ambiental que não cabe aqui descrevê-las de forma a esgotá-las, mas registrá-las e referendá-las para a compreensão do desenvolvimento deste campo de conhecimento, a concepção positivista, a interpretativa e a crítica.

A positivista que propõe a educação ambiental sobre o ambiente tem base na teoria behaviorista, com princípio de estímulo e resposta, a proposta é pré-determinada, objetiva e sistematizada. O professor possui o conhecimento, que é transmitido por meio das disciplinas, a relação do aluno e professor é a de poder. A interpretativa que proporciona as atividades de educação ambiental no ambiente, com a tendência liberal progressista com bases construtivistas, propõe experiências no ambiente de forma semiestruturada. A crítica promove ações para o ambiente, construído de forma socialmente crítico, com base reconstrutivista e dialética, busca a construção de novos conhecimentos com questões ambientais, desafiando o poder por meio do conhecimento generativo, emergente, colaborativo e dialético.

Em outra perspectiva, Sauvè (1992), identifica novas formas de percepção do meio ambiente, ampliadas por Sato (1997) e utilizadas por Machado (2006). Em conformidade com o que nos retrata Geertz (1989) quando aborda a necessidade do cuidado ao se trabalhar a noção do ser humano para não vê-lo dissociado de seus costumes e como mero resultado do mesmo, mas compreendê-lo também como sujeitos na sua totalidade. As percepções são apresentadas dentro de um contexto histórico de vida, reflexão e ressignificação do sentido de meio ambiente. As percepções trabalhadas por Machado (2006) foram:

- ✓ a abordagem naturalista que identifica o meio ambiente como natureza, local para ser apreciado e preservado;
- ✓ a que sugere o meio ambiente enquanto visão científica, a ciência é a responsável por desvelar o meio ambiente de forma racional, metódica que tem que ser verdadeira e comprovada por meio de determinada ciência;
- ✓ a visão sistêmica, onde o ambiente se apresenta complexo, tudo interligado como na cartografia, sistema que se auto-organiza para as necessidades que surgem;
- ✓ de meio ambiente enquanto uma visão planetária, a interpretação do mesmo, ou leitura enquanto um conjunto de Planetas;
- ✓ de ambiente enquanto recurso, uma visão utilitária, este serve como meio de retirada de matéria prima, como fornecedora de recursos;
- ✓ ambiente enquanto problema, que deve ser resolvido, ou seja, o ambiente é visto como desafio a ser corrigido;
- ✓ desenvolvimentista, onde apresenta o aspecto de desenvolvimento, o progresso, o crescimento econômico que modifica o espaço;
- ✓ o biorregionalismo, que retrata as características da questão biológica da região, como o ser humano se relaciona com as características deste local;
- ✓ a etnográfica, iconologia dos seus sujeitos para representar uma realidade de uma comunidade ou um conhecimento através de seus símbolos;
- ✓ participativa, o ambiente é feito na participação com outras pessoas, na interação dos seres humanos com o meio ambiente e entre os mesmos;
- ✓ espiritualizada, entendimento da origem do meio ambiente em Deus e da presença Dele na inter-relação com o mesmo, sai do plano físico perceptível para desvelar-se em ações de Deus; e
- ✓ eco feminista, que contrapõe a racionalidade atual do capitalismo e relações de poder masculinas, de devastação e exploração.

Conhecer a existência de diferentes percepções de meio ambiente ajuda a compreender a diversidade de propostas de educação ambiental existente e considerá-las na proposta de educação ambiental para a sustentabilidade florestal na atividade do manejo da floresta nativa da fazenda Nossa Senhora de Fátima. A diversidade dos olhares mostra que existem várias formas de construir, reconstruir, leituras e interpretações, que se podem configurar em novas e possíveis ações e relações sustentáveis, a iniciar pela inclusão da diversidade no processo.

Além destas referências é importante registrar o conceito legal, institucionalizado de educação ambiental, no Brasil em conformidade com o que propõem a Política Nacional de Educação Ambiental na Lei n.º 9.795/99 e Decreto n.º 4.281/2002 registra-se:

> Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. A educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Lima (2005) apresenta a educação ambiental como um campo de saber próprio, contextualizado, revigorado e identitário em suas proposições, coerente com a educação de Paulo Freire (2011: 43), que nos apresenta que a educação tem de ser "uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política". Em outras palavras, nenhuma prática pedagógica é neutra, estão apoiados em certo modo de conceber o processo de aprendizagem, os objetos da aprendizagem, os sujeitos e as relações estabelecidas:

> Em termos sintéticos, a educação ambiental emancipatória pretende como diz o próprio nome, ampliar os espaços de liberdade de indivíduos e grupos que dela participam, transformando as situações de dominação e sujeição a que estão submetidos através da tomada de consciência de seu lugar no mundo, de seus direitos e de seu potencial para recriar as relações que estabelece consigo próprio, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante (LIMA, 2005: 104).

Reiterando a Machado (2006) quanto à percepção e a atuação no meio ambiente, o entendemos na perspectiva participativa, mas dentro da complexidade de que cada um tem uma percepção e esta se faz na relação eu-outro-mundo. É importante registrar como nos retrata Machado que a percepção pode trazer mais de um sentido para o meio ambiente, envolver duas ou mais formas de compreender, por exemplo: pode-se observar em uma mesma relação, ou em um relato a percepção do meio ambiente enquanto recurso com nuances biorregionais. Outrossim, partir da percepção da realidade para a reflexão e desta para a opção de como fazer a relação eu-outro-mundo é condição necessária para a construção sujeito histórico e sustentável:

> Bem ao contrário desta visão objetivista - de acordo com a qual interpretar o meio ambiente seria captá-lo em sua realidade factual, descrever suas leis, mecanismos e funcionamento, trata-se, segundo uma concepção interpretativa, de evidenciar os horizontes de sentidos histórico-culturais que configuram, em um tempo específico, as relações de determinada comunidade humana com o meio ambiente. (CARVALHO, 2004: 174).

Consideração o que está supracitado envolve pensar em situações de aprendizagens que levem a refletir sobre as interpretações desveladas, questionando qual o sentido, entendimento

da mesma, desmistificando a composição do sentido e especificidade apreendida. Pede que se reflete sobre quais as implicações das perspectivas apresentadas para a sustentabilidade florestal. Em outras palavras a sustentabilidade florestal na perspectiva da educação ambiental no projeto perpassa e inclui a percepção do meio ambiente, da florestal e da sustentabilidade florestal. O que por sua vez demanda que se construa e promova situações de sensibilização, de diálogos que reflitam as dimensões existentes, inclusive as necessidades específicas das pessoas físicas e jurídicas participantes do processo.

As realidades da pesquisa envolvem distintos grupos e relações. Grandes e pequenos trabalhadores rurais, ribeirinhos, comunidades tradicionais, acadêmicas dentre outras que trazem para o diálogo todo o sentido de vida, todas as bases de suas relações. Referências muitas vezes conflitantes e antagônicas na essência da existência dos mesmos, mas se relacionam com a floresta por tanto devem ser refletidas.

É importante compreender as especificidades dos sentidos de sustentabilidade florestal, seus limites e possibilidades nem cada grupo e nas interações que estabelecem. Outrossim, diversas são as formas de perceber e promover a educação ambiental, mas nem todas possuem o objetivo de promover a sustentabilidade florestal, da mesma forma diversas são as formas de perceber e mensurar a sustentabilidade florestal mas nem consideram a perspectiva da floresta enquanto Ser ao qual pertencemos, já não mais como recurso ou limitado e a serviço do ser humano.

Para que as percepções e as dimensões da floresta sejam o ponto de partida e consideradas no diálogo das relações eu-outro-floresta, promovidos pela educação ambiental, seu sentido tem como princípios: o empoderamento político, a justiça ambiental, a equidade social e a participação democrática. Pensar a educação ambiental nos remete então às relações que se estabelecem neste campo, onde existem polos distintos que se interagem como: o educador, o educando e o outro que se compõem em outras dimensões do conhecimento, do fenômeno, ou do ser. Inclui-se nesta rede a compreensão dos sentidos da complexidade estudada e o pensar a promoção da aprendizagem significativa. No caso da Tese a sustentabilidade florestal.

Nesta forma de conceber a educação ambiental, compreende-se que esta se faz na inter-relação eu-outro-mundo com os objetivos de: sensibilizar para conservar o meio ambiente, por meio da construção do conhecimento dos componentes do sistema natural; comprometer e responsabilizar, enquanto ser humano para a capacidade de avaliar e agir efetivamente na

manutenção do Planeta; desenvolver a cidadania ambiental por meio da participação ativa no resgate dos direitos e promoção de uma ética conciliadora da sociedade e natureza, como forma de proporcionar a conservação da biodiversidade (Sato, 2003).

Ao abordamos o conhecimento[2] devemos considerar que o mesmo é resultado de um processo, que tem seu grau de força, de poder resultante e coerente com a utilização prática deste conhecimento nas relações dos seres humanos e deste com o meio ambiente. Considerando que o conhecimento em sua relação com poder não apenas reproduz as desigualdades, mas promove-as. É neste sentido que retratamos e valoramos os saberes e as percepções considerados um dos diferenciais e pontos de partida para a compreensão e ressignificação dos sentidos e relações eu-outro-mundo.

Para Sauvè (1994), as relações e as percepções do meio ambiente tratam a autonomia e o pensamento crítico, apresenta que os processos educativos deveriam considerar a percepção do ambiente como ponto de partida, complementada de forma cumulativa, por meio de intervenção pedagógica integrada. Tal afirmação, no projeto de sustentabilidade florestal na perspectiva da educação ambiental, compreende em partir da percepção para dialogar com o outro considerando e buscando a sustentabilidade florestal por meio de novas relações com a mesma.

As variáveis existentes nas percepções sobre o ambiente são resultados do processo de desenvolvimento histórico do ser humano e que não é limitada, estática a uma forma, pode ser dinâmica, conjunta e aprimorada conforme refletida. Sauvè (1994) é insistente em afirmar que se faz necessária à compreensão deste processo, que as percepções podem ser utilizadas como base referencial para a reflexão crítica da relação eu-outro-mundo, em uma variável mais próxima a esta pesquisa, temos pessoa-instituição-floresta.

A natureza tem uma multiplicidade de elementos, de produtividade que envolve a compreensão de acontecimentos exteriores ao eu, aos outros e ao mundo com as relações ligadas por causalidade. O presente estudo de caso parte do ambiente floresta, um fenômeno que enquanto tal reside à fenomenologia, o ser natural não pode permanecer fora da fenomenologia e deve ter nela seu lugar, o que busca deixar de ver a floresta como “recurso”

[2]Para Morin (1998: 131) "o conhecimento é poder e dá poder" e estabelece relações muito mais complexas que a apropriação do saber.

ou como algo distante por não ter sido construído por seres humanos ou ter apenas o sentido de utilidades ou produto.

A percepção da natureza, na qual se encontra a floresta, deve nos remeter a percepção de: "uma produtividade[3] que não é nossa (...) uma produtividade originária que continua sob as criações artificiais do homem" (Merleau-Ponty, 2006: 203). Percepção que demanda considerar a natureza, no caso aqui a floresta, como: atividade[4], complexidade, dinâmica; evento natural que designa a experiência perceptiva enquanto "preensão da unidade" (*unityprehension*) e a ideia da natureza como "concrescência"[5] (*concrescence*).

Compreender a partir do que é percebido possibilita a floresta Ser, com essência elucidada e reportada, ente que aparece, age, movimenta-se e se realiza indiferente da ação humana. Logo, todos os sentidos emanados da floresta, em seus diferentes estados e composições são significativos para a educação ambiental, pois são das percepções que dimana as atividades de sensibilizações, diálogos e ações voltadas para a sustentabilidade florestal.

A análise compreensiva da percepção correlacionada às correntes, aos conhecimentos, aos conceitos e as leis são possibilidades de ressignificação e posicionamento enquanto sujeito de construção de situações que promovam a sustentabilidade florestal. Estas devem promover aos sujeitos ao qual se relacionam a construção de situações que promovam a sua sustentabilidade. É partindo da realidade, do que faz sentido que a arte, a filosofia e outras áreas do conhecimento são bem-vindas à Tese.

A educação ambiental que se vivência e quer oportunizar é feita de cores, sabores, histórias, poesias e as expressões culturais e artísticas do local, o quepossibilita a sensibilização, a reflexão e a ação do voltar às coisas mesmas, de experimentá-las na prática com referencia em um por vir voltado à sustentabilidade florestal. Aqui se inclui as dimensões excluídas, as que não foram percebidas, pois coexistem com as que já foram representadas, são levado em conta o visível o oculto.

[3]Produção no seu sentido etimológico do latim *producere,* que significa "fazer aparecer".
[4]Da etimologia do latim de activitas, atis.
[5]Para Merleau-Ponty concrescência é onde os sentidos, sentimentos e situações do se fazer se consolidam, solidificam em testemunhos que são percebidos e descritos em um contínuo que constrói outro, um quiasma que por sua vez é retratado como contexto de não identidade, não indiferença, mas a identidade na diferença, a composição da unidade na oposição, retratando elementos que só o são sendo o outro. O quiasma é "o dentro e o fora articulados um ao outro", "diferença dos idênticos", sendo "o outro lado do outro" onde as relações são ao mesmo tempo tecidas comigo e com o outro.

O tempo, o espaço e a matéria, dentre outras dimensões não são e nem aparecem como realidades justapostas, mas como uma única realidade indivisa. As junções das dimensões estão no campo da percepção como nos é retratado por Merleau-Ponty, dimensões não "separáveis". Para uma análise ideal devem ser consideradas em sua complexidade e não reunidos em um sistema de sucessão de instantes. No que tange ao natural esse tem movimento do tempo e de suas particularidades, mas não são exclusivamente estes que o definem.

O campo da educação ambiental estuda a relação eu-outro-mundo, onde se encontra a dinâmica da sustentabilidade florestal e a compreensão da floresta no presente, no seu passado e nas suas perspectivas de futuro. No desdobramento concreto espaço-temporal, a "concrescência", a percepção, a união eu-floresta é que dá possibilidade à sustentabilidade florestal. Nessa união eu me faço por inteira, me aproprio das lendas, dos contos, do imaginário, do que tem sentido para dar sentido ao que compreendo como parte de mim, é o que me dá identidade.

A natureza tem dentro de suas dimensões a percepção, o que a aproxima e a distancia de mim, mesmo que não haja nada entre nós. Quando percebo simplesmente percebo, não suponho as possíveis interposições entre mim e o objeto, a floresta. A proximidade é simultânea à distância, ao mesmo tempo em que se percebe transparece "a coisa que coincide consigo" e "o ser transparente pelo fato de que percebe". A distância ou a transcendência do ser em relação a nós é o que o faz acessível e sem intermediários. A educação ambiental que se percebe e quer promover está nesta tessitura, se faz com estes movimentos, só pode ser promovida na compreensão de que a floresta se desvela e esconde na relação.

Mais que transcendência a natureza é evento, ocorrência, está inteira nas suas aparições não se deixa exaurir por nenhuma delas. Imanência e transcendência são características unidas. Como nos retrata Merleau-Ponty o ser natural é algo ao qual estamos misturados sendo impossível visualizá-lo de longe. Enquanto concrescência a natureza é presença ativa que passa sempre e essencialmente, mas esse movimento de passagem não é seu atributo, já que não é reduzida à ideia de substância.

No visível e o invisível Merleau-Ponty (2014: 240) traz que a "paisagem visível sob meus olhos, não exterior é ligada sinteticamente aos [...] outros momentos do tempo e ao passado, mas que os tem verdadeiramente atrás dela em simultaneidade, dentro dela e não ela e eles lado a lado no tempo". Portanto, a educação ambiental em prol da sustentabilidade florestal tem de

sensibilizar para conservar e preservar a natureza por meio da construção do conhecimento que desvele os componentes do sistema natural. Para tal é imprescindível compreender como se percebe o sistema natural, a floresta e como se estabelecem as relações. Considerará os sentidos advindos deste momento atemporal que traz todo o tempo e espaço em dinâmicas de sentido de produção do ser, do existir.

Em sentido contrário, a compreensão apresentada de educação ambiental, temos a vertente da educação ambiental para o Desenvolvimento Sustentável que adota uma visão limitada do ambiente, propõe medir e compensar os impactos e as explorações promovidas, correlacionando-os ao lucro na qual se beneficia as instituições de produção. A natureza e o meio ambiente floresta são vistos como recursos, consequentemente as diretrizes nacionais e internacionais incentivam o estabelecimento de unidades de conservação, no intuito de ter reservas futuras de recursos e não como parte maior de uma concrescência produtiva, que abarca o pertencimento como apresentado.

A educação ambiental para o desenvolvimento sustentável tem em suas ações o incentivo a reciclagem do lixo produzido como elemento de marketing verde, como meio de compensação ao meio ambiente, em sua maioria essas atitudes mostram o volume, a quantidade como parâmetro de resultado dessas ações, geralmente estanques, que priorizam minimizar o impacto, mas nas entrelinhas visam aumentar o consumo ou o valor agregado pela divulgação do produto como “ecologicamente correto”. O foco do Desenvolvimento Sustentável é a dimensão econômica em detrimento das demais dimensões consideradas na educação ambiental apresentada.

Apesar do objetivo da educação ambiental para o Desenvolvimento Sustentável possuir ênfase no consumo e estarimpregnada de prioridades que não são as essências da sustentabilidade florestal suas propostas, programas e ações podem minimizar a extração de matéria prima e a produção de lixo. Retratam o reciclar e até o reflorestamento, mas tem em seus fundamentos o meio ambiente, a natureza como recurso a serviço do ser humano e não na perspectiva de Ser independente e ao qual estamos inseridos. Outrossim, a floresta como Ser de essências e sentidos diferentes das nossas construções de produção capitalista.

A educação ambiental possui várias vertentes que podem colaborar com o meio ambiente, com a sustentabilidade ambiental uma vez que minimizam o impacto social, mas para tal há de se compreender a complexidade e as essências da floresta enquanto princípio de

sustentabilidade. Tanto a floresta quanto a educação ambiental ao se abrirem para a o outro trazem a inclusão e a relaçãopara suas ressignificaçãoes, o que possibilita novas percepções, sentidos e relações consequentemente diferentes resultados oportunizando que estes sejam em prol à sustentabilidade florestal.

Com a mesma proposta a análise crítica compressiva dos sentidos, metodologia fenomenológica de Merleau-Ponty adotada pela pesquisa, tem em si o mecanismo de perceber, desmistificar, propor e criar outras possibilidades de relações ambientais, o quepor sua vez é um educar a percepção e a expressão.Este aspecto somado aos estudos do campo da educação ambiental, outrossim, da relação eu-outro-mundo, trazem a possibilidade de se incluir no processo os sentidos e essências da floresta.

Tais aspectos são importantes para a sustentabilidade florestal ao retratar a florestacomo fenômeno ao qual pertencemos diferente de nós e com outras relações e sentidos de produção. Cada elemento da floresta é uma unidade de expressões e em suas ralações envolvem dimensões simbólicas que são exemplo de sentidos da floresta por nós seres humanos a nós apresentados e representados de diversas formas pela arte e na cultura. Expressões que envolvem a dimensão simbólica e representam a essência da floresta e das árvores que a compõe e a nós seres humanos também.

> Deem-nos o jardim e o prado, a ribanceira e a floresta, e reviveremos nossas primeiras venturas. O vegetal guarda fielmente as lembranças dos devaneios felizes. A cada primavera ele os faz renascer. E em troca parece que o nosso devaneio lhe dá maior crescimento, flores mais belas, flores humanas" (BACHELARD, 2013: 231-232).

A dimensão econômica se impõe à sociedade assim como ao ambiente. Porém a perspectiva da educação ambiental, ao qual se apoia esta pesquisa, tem seu histórico fundamentado nos movimentos sociais, o que faz da participação e responsabilização social para com o meio ambiente uma de suas essências. Desta forma compreendida, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA) registra tal perspectiva, quando apresenta que cabe:

> Às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente. *À sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais*" (PNEA, 1999: 65) (grifo meu).

Como nos retrata Bourdieu (2007), cada área de conhecimento traz em sua essência um sistema de pensamento, sua metodologia de pesquisa, a estrutura de formulação, de consistência e de conhecimento. Tem em sua teoria e sentido de existência uma estrutura mental e cultural da qual a pedagogia se apropria e reescreve em sentidos, onde estãoas problemáticas a serem refletidas e ressignificadas.

> Espera-se, igualmente, que o exercício da problematização desenvolva um pensamento crítico, criativo e complexo sem o qual não se faz possível compreender as relações entre a sociedade, a educação e o meio ambiente. Aqui se incluem as capacidades de pensar por si próprio, de estabelecer relações e de perceber diferenças e semelhanças entre fatos e processos, de avaliar e tomar decisões autônomas, embora não isoladas dos ambientes físico e social dos quais se participa (LIMA, 2005: 102).

Neste contexto de problematização, de papéis, de identidade, de tempo e de espaços, a educação ambiental é entendida como uma construção complexa e participativa do eu-outro-mundo. No tocante a cada instituição e pessoa entrevistada no processo da tese, mostraram-se especificidades na forma de construção, aprendizado e experiência que devem ser respeitadas, valoradas e ressignificadas em meio às reflexões críticas da relação eu-outro-meio. Por tanto a proposta considerou as percepções da floresta, os papéis das instituições, as leis do manejo e unidade do ser e do por vir de cada elemento que compõe e interagem na dinâmica estudada.

Identifica-se na pedagogia social a oportunidade de promover estes sentidos e essências. Trabalhados no e como componentes das linguagens do cotidiano nas atividades que promovem as relações de sensibilização, sedimentação e concrescencia da sustentabilidade florestal.

> La Pedagogía Social, a la que habitualmente identificamos como laciencia pedagógica que tiene por objeto de estudiolaEducación Social, acredita una larga trayectoria histórica, cuyos inicios se remiten a los últimos añosdelsiglo XIX enAlemania. Desde entonces, tanto ensusteorías como en sus prácticas, no ha dejado de insistir enlavocación cotidiana de sus realizacionesconun doble propósito: de un lado, dar respuesta a lascomplejas y cambiantes necessidades sociales de las personas y a sucondiciónciudadana, como sujetos de derechos; de otro, poneren valor las potencialidades educativas de lasociedad, reconociendolasmúltiples oportunidades que los contextos socialeshabilitan para unmejordesarrollo individual y colectivo. (...) laPedagogía Social y laEducación Social puedendesempeñarenlaconstrucción de una ciudadanía global-local alternativa, considerando los distintos âmbitos de actuaciónenlos que se proyectan sus prácticas pedagógicas y sociales (Caride,2009: 449).

3 Conclusão

A Educação ambiental como campo de saberes e práticas para pedagogia social e sustentabilidade florestal apresenta como um dos valores da prática educativa o iniciar os diálogos por pontos comuns avançando as especificidades das percepções, expressões e

interações específicas. Em pesquisas anteriores Machado (2003 e 2011) retrata que no contexto da educação ambiental, no Pantanal e no seu entorno, que inclui o município de Cáceres- MT, onde se encontra a área do Manejo Sustentavel da Floresta Nativa da Fazenda Nossa Senhora de Fátima, aspectos comuns com as instituições locais: o local e sua dimensão histórica; as problemáticas socioambientais; as demandas legais do reflorestamento e a necessidade de uma interação que, além de promover a subsistência florestal, promova dinâmicas de relações pautadas nos princípios da educação ambiental.

A tese partedo contexto histórico local para a tessitura da analise compreensiva dos fenomenos, das suas referências legais, científicas e literárias para a compreensão dos sentios e das relações com a floresta. Como resultado desvelam-se processos e essências das especificidades da floresta, das categorias das avaliaçãoes da sustentabilidade florestal, das possibilidades que o manejo florestal promove à educação ambiental para tocar e promover o voltar à floresta, consequentemente percebê-la, interagir e expressar suas essências em práticas e ações que se efetivam como mecanismos promotores da sedimentação da sustentabilidade florestal.

A análise compreensiva e o voltar à floresta aressignifica como fenômeno que apreende outros fenômenos; rica em percepção, em história, em expressões e em dinâmicas que incluem a diversidade e a autopoesis como sua composição. Essências importantes enquanto elementos a serem trabalhados pela educação ambiental na perspectiva da sustentabilidade florestal que envolve um contínuo e incompleto por vir em conformidade com as percepções, relaçõese intensões que se estabelece entre eu-outro-floresta.

Referências

BACHELARD, G. **A Água e os Sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CARVALHO, I.C.M. e STEIL, C.A. **Ambiente & Sociedade**. v. XI, n. 2 p. 289-305 julho - dezembro. Campinas: UFSCar, 2008.

ECO, U. **Como se faz uma Tese.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, A. R. & CAPOBIANCO, J. P. R. 1997. **Mata Atlântica: avanços legais e institucionais para a sua conservação**. Documentos ISA nº4. São Paulo, Instituto Socioambiental.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. Tese (Doutorado em Ciências sociais) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei n.º 9.795/99, de 27 de abril de 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS GRANDES CENTROS COMERCIAIS DE CUIABÁ: O DISCURSO E O SILÊNCIO

Lucy Ferreira Azevedo (UNIC/PUC) – lucyfazevedo@gmail.com

Solange Cruz (UNIC/SEMA) – solangecruz@sema.mt.gov.br

Dolores A. Garcia (UFMT/UNIVAG) – doloresgarcia.1411@gmail.com

Resumo: Cuiabá é a capital de Mato Grosso e, como uma cidade de porte médio, tem centros comerciais cuja origem é de comerciantes do próprio estado, além de lojas que fazem parte de redes nacionalmente implantadas. O foco da leitura foi Educação Ambiental Urbana e a participação do empresariado local, uma vez que, como se percebe, campanhas educativas são fragilmente desenvolvidas quase sempre pelas instâncias oficiais, nem sempre com um planejamento permanente em prol da sustentabilidade do bem comum nos locais de grande movimentação de pessoas que ocupam o mesmo espaço para compras ou lazer. Educação Ambiental no sentido de entendê-la como uma ação que deverá formar indivíduos mais críticos e participativos, para além do equívoco de que Educação Ambiental restringe-se apenas à Ecologia. Nesta perspectiva, este artigo pensa os mitos como mediadores do encontro homem com o sagrado, combate entre a razão e o afeto para o entendimento dos valores comuns. Assim, tem como objetivo geral a sensibilização em relação ao meio ambiente da cidade. Para tanto, o estudo, com a pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizado em um *shopping Center* temático – com os homens da América, no qual delimita-se a cultura de Mato Grosso. Em paralelo, discutem-se as orientações legais, para posteriormente fazer algumas reflexões/leituras sobre os mitos (narrativas) locais e Educação Ambiental Urbana.
Palavras-chave: Cultura. Educação ambiental Urbana. Legislação Ambiental Urbana.

1 Introdução

Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, pode ser considerada uma capital de porte médio e, como todas as cidades brasileiras, apresenta um determinado nível de desenvolvimento sociopolítico-educacional que necessita essencialmente, ainda, de Educação Ambiental . Considera-se relevante, portanto, a reflexão sobre a convivência harmoniosa da população com o meio ambiente urbano.

Este texto teve sua origem por ocasião da construção da proposta temática de um determinado *shopping,*cujos sinais interpretáveis direcionavam-se à cultura local prioritariamente e a de outros países das três Américas. Um estudo, pois, qualitativo.

Sendo Cuiabá uma cidade multicultural, o jogo das linguagens das comunidades discursivas e dos sistemas intersubjetivos, assim como as maneiras de construir o mundo em sua existência concreta, nos processos de interação, estimulam algumas reflexões acerca da cidade. Reflexões que, segundo Propp (2015) devem levar em consideração

questões sociais, culturais e que dependem dos envolvidos no processo, além de ser influenciadas pelo espaço e tempo.

Diante disso, objetiva-se com este estudo básico, qualitativo e descritivo, caracterizado como estudo de caso, refletir sobre a sensibilização em relação ao meio ambiente da cidade, responsabilidade de todos, uma vez que a participação do empresariado junto à massa populacional em termos de educação para o meio ambiente parece ser inócua. Para tanto, pretende-se discutir os sentidos que emanam do diálogo estabelecido entre obras de arte construídas no local comercial ou sobre o seu silêncio por meio de leitura semiótica.

A pesquisaexplorou, então, o cenário deum *shopping Center*, local com mais motivos temáticos em relação à cultura do Centro Oeste e das Américas . Este espaço foi descrito e considerado aqui como o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito (ORLANDI, 1988, p. 21), pois é sabido que, no discurso e na ação dialógica, o falante se reconhece, adquire identidade, educa-se.

Diferentemente do Brasil, em países desenvolvidos como a França, apenas como uma breve abonação, este discurso educacional apresenta-se em campanhas oficiais constantes e permanentes contra o comportamento tido como incivilizado nos ambientes públicos; informações sobre boa nutrição e exercícios físicos (*manger/buger na França*); orientações gerais sobre cortesia, tolerância, entre outros. Todos estampados em *mini-doors* e/ou *out-doors* por toda a cidade. Contrariamente, em ônibus ou em cidades como um todo, no Brasil, constatam-se propagandas comerciais sem nenhuma ou pouquíssima preocupação educativa. O povo é, assim, sempre, o maná que dá e nem sabe que, em relação ao exercício da cidadania, a troca entre um e outro - o comprador e o empresário – poderia ser mais justa e completa.

Pensar-se sobre a troca proporcionada pela motivação/sensibilização dentro das relações na *urbis. A* leitura semiótica dos *corpora,* então, e mais os direcionamentos basilares encontrados em GILBERTO FREIRE, CLIFFORD GEERTZ e LÚCIA SANTAELLA, e outros teóricos. Construções sobre o que é Educação Ambiental Urbana; Cultura e legislação ambiental urbana e, por fim, Educação é compromisso de todos – análise dos *corpora.*

2 O Que é Educação Ambiental Urbana

A Ecologia, Biologia, Geografia e Zoologia são as Ciências Ambientais que, na ação interdisciplinar, permitem ao Educador propor reflexões sobre Educação Ambiental. Assim, por meio de ações educativas, é possível chamar a atenção dos educandos (dentro ou fora da escola) para as soluções possíveis surgidas dos impactos causados pelo homem ao meio ambiente que, em essência, é o verde, o ar, os animais, o solo, as águas, os lugares públicos, os locais privados, ou seja, cenários onde o homem pode viver com respeito à biodiversidade para hoje e amanhã conseguir a sustentabilidade para si mesmo e para a comunidade mundial. Nesta perspectiva, a "Selva de Pedra"(grifo nosso) também é o meio em que se vive, portanto, *locus* de promover a proteção ou o prejuízo que são socioambientais, porque a crise ambiental presenciada hoje é também de valores que envolvem Ética e humanidade, História e o homem e, como consequência, homem e natureza.

Em breve apanhado histórico, a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, o homem começou a super exploração dos recursos naturais, pois o crescimento demográfico começou a exigir mais, provocando, como consequências, mudanças climáticas, buraco na camada de ozônio, espécies ameaçadas, dificuldade de acesso à água, erosão do solo, transumância humana, tudo aquilo que levou a população planetária à pobreza e desigualdade social.

O panorama complexo planetário que se apresenta, segundo alguns autores, têm equação, embora quase sempre falte consciência política para as mudanças, quando o confronto existe entre poder econômico e sustentabilidade. Existem leis para a preservação do homem e da natureza e o Brasil tem uma legislação bem completa sobre o meio ambiente, no entanto, na Educação – uma das formas de luta, não a única - em todos os sentidos, parece ser um problema gigantesco e nem sempre os temas ambientais são uma prioridade.

Os textos lidos nos *corpora* propostos e expostos ambientes analisado, ou seja, no *shopping temático*, pode-se perceber a omissão ou talvez a desinformação do empresariado com a Educação. A linha teórica da Análise do Discurso Francesa que, segundo STRONGOLI (1996, p.160), seria oportunamente facilitadora para que ficasse claro que os textos - verbais ou não verbais – podem oportunizar o exame das condições de produção de sentido (naturais do escritor), as de consumo (próprias do leitor), as de circulação (contextualizadas pela cultura) e, principalmente, a condição resultante da

interação de todas estas condições. Interação como ação entre vários interlocutores, dialogia possibilitadora de formação, porque jogo de ideias (LYOTARD,2015), afirmação de uma linha de reflexão crítica, na qual cada ato é ligado ao outro e assim sucessivamente para construir caminhos, firmar identidade e auxiliar no construto de escolhas saudáveis para cada um e solidárias para toda a comunidade urbana. Para isso, a Educação Ambiental (EA), conforme FREIRE (1997), deve ser crítica e visar combater o comportamento irresponsável, assim, um verdadeiro ensino libertador, que, na observação deste trabalho, também é um envolvimento multidisciplinar.

Em locais com massa populacional em circulação, que os frequenta para lazer ou aquisição de bens e mercadorias, a Educação Ambiental pode ampliar conhecimentos de maneira geral. Aspectos da flora, da fauna, o cuidado com o espaço que é de todos, estímulo ao respeito a diferentes hábitos urbanos, culturas e tradições, principalmente em um país miscigenado e multicultural como é o Brasil, podem e devem acontecer; sensibilizar para o aqui e agora, para a preservação do homem e sua dependência de recursos na *urbis*, porque se acredita não ser cultural o cidadão urbano fazer a conexão feita comumente pelos ambientalistas, em sentido mais amplo, homem/natureza.

A ligação entre a preservação da natureza física e humana, na cidade onde cidadão habita e/ou convive, tem como estrutura a cultura – no sentido de a cultura ser produção e construção de um povo, na sua relação com o mundo da natureza e da sociedade. Desta forma, envolve a educação libertadora de Freire, já mencionada anteriormente, eco da identidade individual que um ensino para o coletivo pode promover. Bordieu acrescenta, nesta perspectiva, que a identidade é também a somatória de patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelecem a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade (BORDIEU, 2004, p.112). Assim, a identidade é resultado de uma construção cultural que é política, como uma identidade. Deste modo, da mesma forma, forja politicamente as suas escolhas, dentro de seu acervo de experiências, ou seja, voltamos à base que é a cultura. Escolher, então, entre preservar ou não o *locus* urbano é ação que deve ser planejada e executada por todas as instituições privadas ou públicas muito além da escola, para que faça parte dos processos cognitivos do homem e que o orientarão para o saber/ ser no seu grupo.

A incorporação dos resultados da análise ora em pauta é *condition sine qua nom* para a qualidade de vida nos ambientes urbanos. Pois de cada dez habitantes do Brasil, oito moram em cidades. E, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2005, o Brasil já havia alcançado uma taxa de urbanização de 84,2% e, de acordo com

algumas projeções, até 2050, a porcentagem da população que vive em centros urbanos deve alcançar 93,6% (SILVA, 2012, p.25). Assim, esse processo de urbanização continuará operando profundas consequências sociais, econômicas e políticas, com sérias transformações no meio urbano. Situação que corrobora com esse fato é que segundo Dias os ecossistema urbanos, como o seu intenso metabolismo do cotidiano, muitas vezes terminam consolidando imagens e conceitos normalmente ligados a esterilidade como, cidades são florestas de concreto (DIAS, 2000, p.257). O que leva a crer que a sustentabilidade urbana é um dos grandes desafios dos tempos atuais. Nesse contexto, é possível que se implantem mais *shoppings* e grandes estabelecimentos comerciais altamente frequentados que deverão já ser projetados considerando-se as necessidades basilares da sustentabilidade socioambiental -fruto da incorporação da Educação Ambiental para a vida na formação da população.

A Educação Ambiental, Educação que liberta e transforma, em ambientes extra escola, aguça a criação de possibilidades de solução dos problemas a partir da organização das informações produzidas (não só copiladas), das perguntas surgidas, das análises críticas, concomitantemente a todas as direções que uma experiência - o que é interdisciplinar – pode levar para a mudança importante de atitudes e pensamentos. Uma mudança de consciência ambientalista, exatamente a culminância onde projetos querem chegar, se criados em função dos jovens frequentadores de espaços públicos e particulares, sempre baseados no respeito a todas as formas de vida e culturas. Jovens que caminham em direção a novas experiências para se sentirem mais fortes e felizes. Talvez, até mais para o saber ser e conviver, em contraponto com o ter.

Para que esta concepção de educação possa ser desenvolvida a contento, torna-se imprescindível a aplicação de metodologias baseadas em abordagens socioculturais, onde a Educação Ambiental possa contribuir para que os diversos grupos sociais e as pessoas de forma individual estabeleçam um processo de conscientização que os auxilie no entendimento dos processos da evolução histórica da humanidade, na qual os problemas ambientais são também problemas sociais, levando o homem todo dia a novos desafios, provocados pela subtração dos ambientes naturais e dos urbanos mimetizados de naturais.

O panorama mostra os ambientes de *shoppings* e outras instâncias comerciais como possibilidades para formas mais inteligentes de se lidar com ambientes fechados (cercados), respeitando o homem como uma espécie biológica - *Homo sapiens* – com suas características bio-psíquico-sociais e espirituais, como um ente autor e ator da sua

história de vida, caminhando para a cultura da natureza- uma fascinante percepção de que somos parte da natureza, resultado de intrigantes processos evolutivos que podem proporcionar ao homem uma harmonia e o frescor de qualidade de vida.

Nesse sentido, Leff (1996, p.128) argumenta que a EA adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável, uma vez que se trata de um processo histórico que reclama o compromisso do Estado e da cidadania para elaborar projetos nacionais, regionais e locais. A EA deve se definir por um critério de sustentabilidade, que corresponda ao potencial ecológico e aos valores culturais de cada região.

Outro entendimento é que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explicita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsável por levá-lo adiante (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 80 *apud* Carvalho, 2004, p.155).

Em suma, entendemos que a prática da Educação Ambiental, iluminando o *modus operandi* dos ambientes em pauta, deve contribuir de modo recíproco entre a qualidade de vida dos frequentadores e os interesses dos administrados locais.

2.1 Legislação Ambiental Urbana

A percepção dos problemas ambientais, generalizada a partir dos anos 1970, quando surgem com mais frequência, em âmbito internacional, manifestações ecológicas e questionamentos relacionados aos impactos das atividades humanas sobre a natureza e sua interface com os aspectos econômicos e sociais, tem gerado o uso e a disseminação de diversos termos para identificar problemas e soluções de ordem teórica e prática: ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, degradação ambiental, preservação do meio ambiente, etc (LIMA e RONCAGLIO,2001,p.54).

No âmbito das leis e acordos, têm-se diversas publicações que partem desde o nível internacional, demonstrando que a preocupação e o comprometimento de cada agente no processo de degradação urbana e/ou na busca de equacionar os problemas decorrentes da interação entre ambiente natural e ambiente construído desenvolvem-se com a maturidade do entendimento de que o ser humano bio-psíquico-social é influenciado pelos serviços que a natureza disponibiliza para ele. Reafirmando, foram publicados e editados diversos instrumentos legais e normas técnicas que objetivam

conciliar as interpelações existentes entre homem e os ambientes naturais e urbanos. Documentos consensuados, resultados de reflexões de diversos eventos internacionais como Estocolmo (1972), Tbilisi (1977), Rio (1992), Rio (+ 20) e diversos outros tratados nortearam e norteiam a política brasileira com as publicações de instrumentos legais e normas técnicas.

Nessa perspectiva, temos a Constituição Federal (1988) que destaca, no artigo 225, que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá- lo para as presentes e futuras gerações. Antecedendo, temos a lei da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei Federal n° 6938/1981) que dispõe sobre a gestão ambiental destacando direitos e deveres dos quais aqui enfatizamos os Estudos de Meio Ambiente que culminam nos relatórios de Impacto Ambiental (EIA-RIMA).

Os estudos, assim, nos relatórios, confirmam que os empreendimentos (por ex. *Shoppings*) devem implantar medidas mitigadoras que maximizem os impactos positivos e que minimizem os impactos negativos. Pensando nesses últimos, os *shoppings* e outros empreendimentos devem desenvolver programas e/ou ações de redução de efeitos e danos ao meio ambiente. Programas baseados na educação ambiental como concepções, princípios e instrumentos que contribuam para uma Vida de Qualidade.

Contextualizado, o Brasil possui uma legislação abrangente em vários temas como de **Parcelamento do Solo Urbano (Lei nº 6.766 de 19/12/1979 que e**stabelece as regras para loteamentos urbanos, proibidos em áreas de preservação ecológicas, naquelas onde a poluição representa perigo à saúde e em terrenos alagadiços; **Lei Patrimônio Cultural Decreto-lei nº 25 de 30/11/1937)** que organiza a Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, incluindo como patrimônio nacional os bens de valor etnográfico, arqueológico, os monumentos naturais, além dos sítios e paisagens de valor notável pela natureza ou a partir de uma intervenção humana.

A Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental - ProNEA - e dá outras providências, foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. O Programa Nacional de Educação Ambiental destina-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade - ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política - ao desenvolvimento do País, para a melhor qualidade de vida da população brasileira, com

envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições.

O Programa Nacional de Educação Ambiental representa um constante exercício de Transversalidade, criando espaços de interlocução bilateral e múltipla para internalizar a educação ambiental no conjunto do governo, contribuindo assim para a agenda transversal, que busca o diálogo entre as políticas setoriais ambientais, educativas, econômicas, sociais e de infra-estrutura rumo a sustentabilidade. Nesse programa, aponta-se a Educação Ambiental Urbana (EAUrb) como uma alternativa de ensino nos grandes centros urbanos, pois as cidades continuam crescendo por todo o mundo, consumindo recursos naturais e também contribuem para uma perda sensível da qualidade ambiental, especialmente relacionada aos recursos hídricos. Dentro desse panorama, a educação e sensibilização das gerações presentes e futuras possuem um valor indiscutível no processo de mudança de atitude, criando novas alternativas aos problemas trazidos pelo nosso estilo de vida.

Com o desenvolvimento intelectual e avanços na maturidade social (sociabilidade), estados e municípios editam instrumentos legais que dispõe sobre o tema Educação Ambiental pensando em suas características específicas. Nessa conjuntura, é publicada a Lei Estadual nº 7.888/2003 que dispõe sobre a EA em Mato Grosso. Baseado nesse arcabouço legal, os gestores privados devem instituir a EA de forma a contribuir para a melhoria da qualidade de vida de seus trabalhadores – com empregos mais verdes - e das pessoas que direta e indiretamente se relacionam nesses locais sem que, entretanto, não se confundam com os trabalhos de responsabilidade socioambientais, mas que podem ser entrelaçados. Aqui vale a pena destacar o que o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) define empregos verdes como trabalhos em diversas áreas que contribuem para a preservação ou restauração da qualidade ambiental. Acrescentamos também que implantar espaços semelhantes a "terrários" em espaços urbanos, como *shoppings*, podem ser atrativos empresariais considerando interesses contemplativos da espécie *Homo sapiens*.

Outro instrumento legal que relaciona-se ao tema é a Lei nº 10.257/01 que instituiu o Estatuto da Cidade, condicionando seu crescimento ao bem estar de seus habitantes e disciplinando o estudo de impacto de vizinhança para empreendimentos e serviços que possam interferir com o meio ambiente urbano e com a sadia qualidade de vida.

A contemplação é útil porque estimula o exercício da mente do homem, cujas criações, instrumentos e máquinas mudam e melhoram a natureza, para satisfazer as

crescentes necessidades humanas. O homem é, num sentido muito integral, parte da natureza; desenvolve-se em seu meio e é afetado pelo mesmo. (...) Embelezar a natureza significa embelezar o próprio homem, suas cidades e seus espaços (HENRIQUE, W. 2009, p. 42).

3. Educação Ambiental e Cultura - Leitura Semiótica

A educação ambiental tem como base o respeito pela diversidade natural e cultural, que inclui as especificidades de classe, etnia e gênero, (Naime& Garcia, 2004). Então, no estudo dos mitos e lendas – captados no *shopping* temático de Cuiabá - busca-se interpretar semioticamente as possíveis contribuições para o entendimento das questões ambientais, a fim de reunir subsídios (teóricos/epistemonológicos) para a construção de mais alternativas ecologicamente possíveis. "nesta perspectiva, nossas crenças, nossos ritos e mitos são nossos companheiros inseparáveis. Porque os mitos acompanham nossa imaginação desde as mais remotas épocas (. BARCELOS, 2001).

> O mundo social não funciona somente em termos de consciência, mas também de prática [...]As comunidades detêm conhecimentos próprios, entretanto, não utilizam a linguagem para legitimar esse saber. Há a sabedoria que flui de uma relação que poderia envolver diversas formas de conhecimento, num entrelaçamento inseparável da biodiversidade com a cultura local" SATO &PASSOS (2002, p.25)

A cultura é, pois, todos esses registros que, lidos criticamente, fortalecem opiniões e atitudes. Aqui, cultura como em GEERTZ (1973, p. 24), em que a "cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processo; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade."

A escola, então, deve observar e trabalhar mais um currículo na vida, como também observar criticamente as indicações oficiais do Ministério da Educação. Propõe-se, para isso, o currículo real que, buscado na vida, a partir do formal, interpreta vivências de professores e alunos a partir de suas reflexões cotidianas. Um currículo que, além da crítica do que se vive, incorpora a interdisciplinaridade. A vida é, pois, matéria-prima, espaço de política cultural e produção de novos valores. Neste caminho, há um currículo oculto que recria e transgride. Representa, então, o olhar das relações de poder e a desmistificação dos rótulos que representam juízos de valores estagnados.

Continuando com GEERTZ,(1973,p.15): "O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando,como Max Weber, que o homem é um

animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado."Como teia, a cultura está intrinsecamente ligada à EA, assim como não pode estar desvinculada das outras questões humanas que, sempre, aparecem num *continuum*, como na natureza em que fenômenos podem ser previsíveis. Da mesma forma, outros fatores, por pertencerem à órbita do que é humano, envolvem os afetos, a emoção, o carinho, o desejo e a vontade de conservar.

A partir daí, a exploração dos mitos, narrativas, crenças coletivas que, diferentemente da razão pregada como verdade única, na pós-modernidade, representam uma forma livre de pensar. Faz parte do pensar com emoção.

Leituras são propostas logo de entrada de um *shopping temático local que, por serem belas e locais, são índices instantâneos do incomum, e este* grande painel não tem exploração dentro do espaço de convivências. Ao longo do corredor de entrada, o cliente é recebido por imagens da igreja tradicional da cidade de Cuiabá, animais e povos nativos. São ícones locais que levam à sensação de pertença da população e identificação com a grandeza natural local: pássaros, onças, a cobra d´água e homens em seu *habitat*: água *e a canoa*. Em entradas estratégicas, estão nativos, símbolos das três Américas, embora todos passem por elas sem consideração alguma, uma vez que não há informação mais precisa e nem motivação para tal.

Dentro do ambiente, estão dispostos os mitos, como o minhocão no confronto com o índio, ícone cobra grande que traz o índice medo/curiosidade pela presença do monstro. O minhocão e sua narrativa – em Mato Grosso "O Minhocão do Pari" - é um dos principais mitos locais. Símbolo de força que a natureza mostra ao homem.

O Minhocão do Pari (Pari-bairro de Cuiabá) vive na água que agora já não é limpa e o pescador sofre com a falta do peixe que em tempos idos era abundante.

Esta reflexão sobre qualidade da água não é feita e a população não tem consciência de que rio é depósito de lixo sólido, falta de esgoto tratado dentre outros motivos . E crianças passeiam pelas águas do Pantanal do passado, por meio das pinturas e esculturas regionais. O possível guardião das águas (minhocão) fica no plano da fantasia.

Continuando o passeio entre os espaços, cabeças de animais pantaneiros saem das paredes, como uma presença, porém ignorada sua significação/presença no mundo. Do mesmo modo, o homem é visto no passado, sem que nenhum movimento cultural mostre

a participação dos Povos da Selva na vida moderna. Muitos índios estão expostos, descritos em sua fortaleza corpórea, seus ornamentos, porém não há discussão sobre sua importante participação na sociedade moderna.

A igreja estampada em paredes, ícone, coração da cidade, aparece sem que se mostre aos jovens suas relações com a cultura local e como acontece a condução do homem ao encontro com o sagrado . A religiosidade, índice amor e devoção, traduzida apenas na imagem da igreja, poderia ser mais demontrada. Seus cantos, danças, culinária, rezas poderiam ser sabidas em mostras culturais e apresentado seu calendário anual que, hoje, tem a frequência de um público cada vez mais velho, porque a presença do jovem está a cada dia mais rara. Todos fazendo,nesta singela igrejinha, culto ao santo mais representativo da cidade, São Benedito, motivo de festas e outras ações que são desenvolvidas durante todo o ano, para diferentes intenções.

Em um espaço de trânsito, quase desapercebida, está uma indígena Norte-americana. No caso, um ícone mudo, embora o silenciamento tenha total relação com os também nativos silenciosos da América do Sul. Na relação, o índice de lástima pelo que se perde na não comunhão. Ambos são, assim, símbolos de passado, seres inexistentes na sociedade atual. Perdem-se, mais uma vez, então, o meio ambiente e as narrativas que estes povos teriam para harmonizá-lo.

4. Considerações Finais

Em termos de Meio Ambiente e cidadania no Brasil, tanto no campo quanto na cidade, é uma conjuntura ainda sem rumo. O problema se agrava quando, além do poder oficial, cidadãos que poderiam ampliar as discussões e resoluções do problema ambiental não sabem ou se omitem de sua participação.

Segundo Duarte (2005), o objetivo da Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores que poderiam modificar as atitudes do ser humano. Conscientização que poderia levar à prática de decisões na condução da melhoria da qualidade de vida.

O *shopping* que foi explorado aqui como *corpora*, muito mais rico em expressões, embora aqui esteja apenas como pequena abonação, é um painel exato de que a beleza, sempre necessária pois, conforme Zumthor (1993,p. 139), “A voz poética assume a função coesiva e estabilizante sem a qual o grupo social não poderia sobreviver (...) está aí principalmente para vender.

Nesta perspectiva, pessoas passeiam pelos espaços públicos e não são estimuladas a pensar para minimizar a pressão antrópica sobre os recursos naturais e, consequentemente, sobre a biodiversidade. Como cada comunidade responde conforme sua cultura, precisa ser esclarecida sobre o problema. Fernandes *et al.*, (2005) esclarecem que, embora a sociedade perceba os problemas ambientais, as pessoas ignoram as origens, consequências e formas de enfrentamento dos problemas. Conservar o meio ambiente, campo ou cidade, é uma questão de criticidade em primeiro plano, postura que deve ser estimulada por todas as instituições e participação coletiva de todos os segmentos.

Conclui-se, pois, que levantar a problemática de que todos são responsáveis pela Educação Ambiental – que deve ser estimulada não só na escola - pode contribuir para demonstrar um pouco a realidade vivenciada por uma cidade localizada em um paraíso natural que é Mato Grosso.

Levantar, pois, esta problemática de preservação do Meio Ambiente poderia ter início com oficinas nos grandes espaços de casas comerciais, com brincadeiras educativas, elaboração de materiais a partir de sucatas, enfim, criar vivências a partir do tema.

Referências

BRASIL, Constituição de 1988.

_____ Educação como Instrumento de Gestão Ambiental numa perspectiva transdisciplinar. São Paulo, s.d. (2012)

_____Educação Ambiental de Mato Grosso,2003.

_____Estatuto da Cidade,2001.

_____Lei do Pareimônio Histórico e Artístico Nacional,2001.

_____Parcelamento do Solo Urbano,1979.

_____Política Nacional de Ed.Ambiental,PRONGA,2002.

_____Política Nacional do Meio Ambiente,1981.

ANPPAS, 2., 2004, Indaiatuba. *Anais...* Belém: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2004.

BARCELOS. V.H.L Texto literário e ecologia: A contribuição das idéias de Octávio Paz às questões ecológicas contemporâneas, Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001

BORDIEU. Pierri , O poder simbólico. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil,2004,p.112.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004, p. 155. IN: PIMENTA, S. G., LÉA, das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1, p. 80. (Docência em Formação).

CASTRO.R.S. (orgs.). Educação ambiental; repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 221-252.

DIAS, G.F. Educação Ambiental – Princípios e Práticas. São Paulo, 2000.

FERNANDES, R. S. et al. O uso da percepção ambiental como instrumento de gestão *em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental*. In: ENCONTRO DA 34

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saber necessários prática educativa.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p.165

LEFF, E. Las universidades y la formación ambiental. In: Revista de ciências humanas. Revista de ciências humanas Florianópolis, v. 14. n. 20, p. 103-124, 1996.

LYOTARD,NAIME & GARCIA, R..; Percepção Ambiental e Diretrizes para compreender a questão do Meio Ambiente. Novo Hamburgo. FEEVALE, 2004.

SATO, Michèle & PASSOS, L.A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminha para a cidadania. In. LOUREIRO, C.F.B.; LAYARGUES, 2002,.P.7

SILVA et al. Educação como Instrumento de Gestão Ambiental numa perspectiva transdisciplinar. São Paulo, s.d.

ZUMTHOR, P. Poesia do espaço. In: MENEZES, P.(org.) Poesia sonora: poéticas experimentais da voz do século XX.São Paulo: Educ, 1992

WEBLIOGRAFIA

CAMPBELL, J.; F. FLOWERS.B.S. (orgs.). O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.2 ª ed São Paulo: Cortez,1995

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONFLITOS, LUTAS E RESISTÊNCIA

Jakeline Modesta Almeida Fachin[1] (UFMT)
Regina Aparecida Silva[2](UFMT)
Débora E. Pedrotti Mansilla[3] (UFMT)

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar um pouco da pesquisa de Mapa Social que vem sendo realizada pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Artes (GPEA/UFMT) no Município de Poconé -MT e discutir brevemente a importância de uma escola territorializada que considere os saberes e os fazeres da comunidade na qual está inserida para planejar as suas práticas pedagógicas, buscando compreender como os/as educadores/as percebem os conflitos socioambientais vivenciados pela comunidade, partindo do mapeamento de conflitos realizado nas comunidades da região do Cerrado do Pantanal, bem como se a escola exerce uma educação que contribua para o fortalecimento das resistências e lutas. Para isso, será utilizada uma proposta metodológica denominada Mapa Social, que dá a possibilidade de mapear identidades, territórios, conflitos e táticas de resistência, e uma abordagem qualitativa com técnicas de pesquisa participante, no intuito de uma pesquisa ética, alicerçada no compromisso social e ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Currículo. Educação do Campo.

1 Introdução

Mato Grosso é um estado que compreende em seu território três biomas importantes: Cerrado, Amazônia e Pantanal, e uma região com características especiais denominada de Araguaia. Esses biomas revelam uma riqueza em biodiversidade e sociocultural, reconhecida nos diversos grupos sociais que formam um estado constituído por índios, negros, quilombolas, ribeirinhos, comunidades tradicionais, migrantes, entre outros, que carregam consigo a complexidade de uma identidade cultural milenar. Na perspectiva de mapear esses grupos sociais e "[...] dar visibilidade a este belo mosaico cultural[...]" (SILVA; SATO, 2012, p.09), o GPEA – Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte, desde 2008 desenvolve projetos e pesquisas de mapeamento de identidades, comunidades, territórios e conflitos socioambientais no Estado de Mato Grosso (SILVA, 2011; JABER-SILVA, 2012).

Nesse mapeamento social, Silva (2011), mapeou somente no município de Poconé, 44 comunidades, dentre elas, 17 pantaneiras e 27 quilombolas. Essa grande diversidade social encontram-se ameaçadas pelo crescimento hegemônico e desenfreado

[1]Mestranda em Educação. Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte (GPEA-UFMT). jake.fachin@gmail.com
[2]Orientadora e Prof.ª Dr.ª da UFMT, Cuiabá-MT. rasbio@gmail.com
[3]Coorientadora e Prof.ª Dr.ª da UFMT, Cuiabá-MT.deborapedrotti@gmail.com

do agronegócio, "[...] caracterizado pela violência de suas práticas de concentração de terras, convertendo gigantescas áreas de matas em monoculturas, em pecuárias, em usinas hidrelétricas e em outras atividades que visam o lucro imediato, expropriando grupos sociais vulneráveis e provocando significativos conflitos socioambientais." (JABER-SILVA; SATO, 2012, p. 09). Um exemplo dessa ameaça às comunidades é o crescimento acelerado da soja nas ultimas décadas, sendo o estado de Mato Grosso, o maior produtor do país. O Pantanal, que antes era considerado um ambiente inóspito para a produção de soja, teve um crescimento de 39% na área plantada no período entre 2002 a 2012 (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE, 2014). Além da soja, a pecuária em larga escala também ameaçado essa rica diversidade sociocultural oferecendo grande perigo aos povos e comunidades que vivem numa relação de interação e proteção com o ambiente. O latifúndio tem representado uma ameaça ao modo de vida desses grupos sociais da Brasil e da Baixada Cuiabana, aumentando a quantidade de conflitos em todas as regiões.

Para Henri Acselrad (2004, p.26), os conflitos ambientais

> [...] envolvem grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos.

Esses mapeamentos foram realizados juntamente com as comunidades localizadas entre norte e nordeste do município de Poconé, que estão à aproximadamente 100 km da capital Cuiabá, em uma área de transição entre Cerrado e Pantanal. Por estarem em áreas mais elevadas, não alagável, com características desses dois biomas, os moradores dessa região se autodenominam de "Comunidades do Cerrado do Pantanal". Participaram destes dois momentos comunidades tradicionais, assentamentos, quilombos e comunidades ribeirinhas. Algumas famílias vivem de pequenas plantações para subsistência, produzindo cana de açúcar, mandioca, banana, hortaliças e outras. Outros se utilizam do extrativismo vegetal do cumbaru, pequi e mangaba como fonte de alimentação e para a renda local. Grande parte dessas famílias sobrevive da agricultura familiar e são associadas à cooperativa mista de produtores rurais de Poconé LTDA – COMPRUP, responsável por embalar e comercializar os produtos. Contudo, a expansão da monocultura de soja no Pantanal, oferece grande risco aos ecossistemas e às comunidades que ali estão, muitos vivem do extrativismo da castanha de cumbaru

(*Dipteryx alata*) cumbaruzeiros já foram derrubados, dando lugar a imensas plantações de soja ou pastos, impedindo que as comunidades que vivem da extração do cumbaru, exerçam suas atividades e representando uma ameaça aos modos de vida dessas comunidades, destruindo as bases naturais que, são fonte de vida dessas populações.

Esse modelo de desenvolvimento excludente e degradante que marginaliza os diversos grupos sociais que hoje se encontram em condição de vulnerabilidade leva à expulsão de algumas comunidades do campo, ou a conflitos que podem resultar em tentativas de assassinato, e até a morte (JABER-SILVA. 2012). Essas situações tem ganhado força, violando os direitos das comunidades tradicionais, camponesas, quilombolas e indígenas.

2 Desenvolvimento

Diante desse cenário de conflitos, resistência e luta, muitas escolas do campo quando considera o contexto e as culturas das comunidades onde estão inseridas para planejar suas práticas pedagógicas, desempenham papel importante na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, contribuindo para formação de sujeitos conscientes de seu papel histórico que lutam, resistem e persistem. Esses sujeitos são os que sentem na pele os efeitos de uma realidade perversa e excludente, mas que não se conformam com ela e, sobretudo lutam para continuarem existindo. Para Caldart (2002, p.27),

> A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Questões que hoje são tão latentes nas comunidades do campo como desmatamento, falta de água, monocultura e os problemas causados pelo uso abusivo de agrotóxicos que contamina o ar, a água, e o solo, causando graves danos a saúde dos seres humanos, devem ser incorporadas no currículo da escola e nas práticas pedagógicas dos/as educadores/as. Um currículo deve abordar as tradições culturais e epistemológica dos grupos sociais.

Se recorrermos à etimologia da palavra, currículo vem do latim *curriculum*, e significa pista de corrida, e nessa corrida, nos tornamos o que somos. Para Silva (2010, p.15), "[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente,

centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” Uma escola que não somente esta inserida na comunidade, mas que realmente esteja pela comunidade, com a proposta de envolver escola-comunidade. “Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo.” Caldart (2002, p.27). Uma educação construída com a participação, vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo, na perspectiva do dialogo e respeitando as diferenças.

Um currículo que considera as lutas e que incorporam essas temáticas, reconhecendo os diferentes grupos sociais, fortalece a resistência e prepara os sujeitos para permanecerem na comunidade, conhecendo sua realidade e lutando para transformar “as condições atuais de sua desumanização.” (CALDART, 2002, p.30).

Nesse sentido, é possível inferir que a instituição Escola, numa sociedade dividida em classes, longe da neutralidade, contribui para manutenção de uma ordem dominante.Nas comunidades do campo, que vivenciam conflitos e sofrem com o sistema hegemônico de dominação, as escolas deveriam contribuir para fortalecer a luta, e para a transformação social dos diversos grupos que vivem no campo. A escola precisa estar atenta às necessidades, e estar **na** e **pela** comunidade, numa relação onde não se separa escola e comunidade, num tipo de interação onde a escola serve para fortalecer o enfrentamento de conflitos, tornando os sujeitos conscientes de seu papel social, potencializando a identidade camponesa, incluindo do trabalho e cultura como processo educativo.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é relatar um pouco do projeto de Mapa Social que o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Artes (GPEA/UFMT) vem desenvolvendo no Município de Poconé -MT e discutir brevemente a importância de uma escola territorializada que considere os saberes e os fazeres da comunidade na qual está inserida para planejar as suas práticas Pedagógicas.

Para alcançar o objetivo de mapear os grupos socias e os conflitos socioambientais utilizamos a proposta metodológica denominada Mapa Social (SILVA, 2011), que “considera as autonarrativas dos grupos sociais envolvidos nos conflitos uma forma de conhecer a realidade, por vezes negada neste Estado” (JABER-SILVA, 2012, p.11). Segundo Silva,

> essa metodologia se faz em uma trajetória contrária à colonialidade, pois buscamos reconhecer o Outro sempre negado no processo histórico de ocupação de MT, reconhecer as identidades de resistência e registrar por meio

> das narrativas a existência de diversos grupos sociais historicamente invisibilizados e os conflitos socioambientais encarados no espaço de vida e de luta. (SILVA, 2011, p. 47).

Por meio dessa metodologia, é possível mapear identidades, territórios, conflitos e táticas de resistência. O GPEA desde 2016 vem desenvolvendo projetos e pesquisas neste município. Em 2016, os pesquisadores/as realizaram o primeiro seminário de Mapa Social que, contou com a participação de nove comunidades, em 2017, um segundo seminário foi realizado e contou com a participação de 15 comunidades. Nestes momentos as principais causas propulsoras de conflitos denunciadas por essas comunidades foram: desmatamento, uso abusivo de agrotóxico, disputa por água, disputa por terra e queimadas. Uma destas comunidades é o Quilombo Nossa Senhora Aparecida do Chumbo que tem sofrido com a expansão do agronegócio que por meio desmatamentos vem convertendo extensas áreas de Cerrado em desertos verdes com plantio de monoculturas. Neste local a escola Municipal Nossa Senhora Aparecida está localizada de frente para lavoura de soja e toda população vem sofrendo com pulverização de agrotóxicos. Por esse cenários que aponta para acirramento de conflitos socioambientais escolhi esta comunidade para desenvolver essa pesquisa.

A partir do mapeamento de conflitos, será realizado entrevistas semiestruturadas com 30 pessoas (entre educadores/as, educandos/as, funcionários/as da escola, e moradores) e círculos de diálogos com participação de educadores/as dos anos finais do ensino fundamental e EJA, gestão escolar, estudantes e moradores/as da comunidade, afim de fortalecer os vínculos e formar uma grande comunidade aprendente para perceber como os conflitos socioambientais mapeados estão incluídos no currículo escolar e nas praticas pedagógicas. Para Brandão (2005, p.90),

> o trabalho é mais fecundo quando em uma *comunidade aprendente*, todos tem algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar. Lugares de trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vidas e de afetos onde a *aula expositiva*pode ser cada vez mais convertidas em *círculos de diálogos.* (Grifos do autor).

Por comunidade aprendente, compreende-se pela inter-troca de saberes entre as pessoas que estão *se* ensinando e aprendendo nos diversos espaços de interação, onde "ninguém e*nsina* ninguém, porque o *aprender* é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal". (BRANDÃO, 2005, p.86). Nessa interação entre sujeitos, construir de forma coletiva e democrática, práticas pedagógicas que possibilite que os educadores/as

se apropriem dos mapas e incluam em suas práticas pedagógicas essas questões que são vivenciadas cotidianamente por esses grupos sociais.

É preciso considerar que Pesquisadores que utilizam as técnicas de entrevista devem ter cuidado para não estabelecer uma comunicação violenta, típico de uma entrevista pouco planejada. Para Bourdieu (1997, p.695)

> Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de intrusão sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca.

Em nossa pesquisa buscaremos além de estabelecer uma comunicação não violenta, fazer o que Boudieu (1997, p. 699) denomina de *"exercício espiritual",* tomando cuidado com o conteúdo da pergunta, com o tom que usa, além de "se colocar em seu lugar (do entrevistado) em pensamento".

3 Considerações finais

Consideramos que o mapeamento de conflitos socioambientais realizado com as comunidades do Cerrado do Pantanal é uma forma de conhecer a realidade existente, possibilitando uma visão dos grupos sociais, dos conflitos e das táticas de resistência existentes na região, oportunizando visibilidade às comunidades que são invisibilizadas por um sistema econômico que segrega e exclui. Levar esse mapeamento para o contexto da escola é uma forma de exercer uma educação que contribua para o fortalecimento das resistências e lutas.

O modelo de desenvolvimento excludente e degradante que marginaliza os diversos grupos sociais que hoje se encontram em condição de vulnerabilidade leva à expulsão de algumas comunidades do campo, ou a conflitos que podem resultar em tentativas de assassinato, e até a morte (JABER-SILVA. 2012). Essas situações tem ganhado força, violando os direitos das comunidades tradicionais, camponesas, quilombolas e indígenas.

Este mapeamento dos conflitos socioambientais e a compreensão do papel da escola no fortalecimento das lutas tem o potencial de valorizar a identidade social do grupo além de poder ajudar a comunidade na busca de alternativas aos conflitos e no

fortalecimento da educação e da resistência.

Os resultados do mapeamento pode contribui com a comunidade na busca por seus direitos socioambientais, além de auxiliá-los na exigência por políticas publicas de proteção socioambiental e fortalecer o processo educativo por meio dos resultados desta pesquisa auxiliando-os no planejamento pedagógico e valorizando a cultura/identidade e o território/ambiente da comunidade pesquisada, além de aumentar a visibilidade deste grupo e de suas lutas cotidianas.

Acreditamos que a compreensão de como a educação escolar se organiza para o enfrentamento dos dilemas socioambientais pode dar subsídios para o planejamento do processo educativo.

Referências

ACSERALD, Henri (Org.). As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro. Relume Dumará. 2004.
BOURDIEU, Pierre (dir.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCHLESINGER, Sergio. **Pantanal por inteiro, não pela metade**. Soja, hidrovia e outras ameaças à integridade do Pantanal. Mato Grosso, Brasil, 1ª edição, 2014, Publicação: The Ecosystem Alliance. Disponível em: <https://fase.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/rev_PORT_pantanal_fase_MT.pdf1>. Acesso em: 20 de junho 2017.

JABER-SILVA, Michelle; SATO, Michèle. **Mapeamento dos Conflitos Socioambientais de Mato Grosso:** escala de resistência e ritmos de esperanças. Cuiabá, MT, UFMT, 2012.
JABER-SILVA, Michelle. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso**: denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência. 2012. 253 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

KOLLING Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo, ofs; CALDART Roseli Salete (Org). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção,** 4ª edição, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SILVA, Regina; SATO Michèle. **Mapa Social:** mapeando os grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil, Cuiabá; UFMT, 2012, 64 p.

SILVA, Regina. **Do invisível ao visível: o mapeamento dos grupos sociais do estado Mato Grosso – Brasil**; 221f. Tese (Doutorado e Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010

ETNOECOLOGIA COMO INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Me. Sebastião dos Santos[1] (moringa_03@hotmail.com - E. E. (Onze de Março)
Dr. Aguinel Messias de Lima[1] (aguinelsc@gmail.com - E. E. (Onze de Março)

Resumo: Este artigo discute os conceitos e aplicabilidade dos estudos etnoecológicos no intuito de propiciar o ensino aprendizagem de forma sistematizada dentro dos espaços escolar, ou seja, a necessidade da conexão e integração dos conhecimentos populares com os conhecimentos científicos no âmbito da escola. O etnoconhecimento pode discutido de forma dialógica dentro da perspectiva do saber popular, que vai desde o preparo de um chá, até a escolha da erva, passando pela identificação dos animais pelos pios, corres e período em que pode ser observados em ambiente natural. Porém as pessoas que detém esse conhecimento são as mais idosas e experientes e que convivem com e no ambiente num determinado período de tempo, e são repassados através de conversas e hoje poucos interessados pelos jovens que são mais imediatistas e ligados a tecnologias. Tendo sendo citadas dez etnoespécies de plantas: cajá, pitanga, leiterinha, pau de alho, algodão, manga, pitomba, araticum, jatobá, lorna, sete copas, sucupira, guatambu, assim como seu uso e local onde pode ser encontrado no ambiente; e animais foram citados dez como as principais características fisiológicas e período de avistamento, sendo: cascavel, capivara, jibóia, tatu liso, anta, biopeva, jacaré, caititu, arara e coelho. Tendo como resultados a interação aluno/comunidade/ambiente, onde os mesmos puderam vivenciar na pratica uma nova experiência e estar inserido em um ambiente diferente da sala de aula e o conhecimento pronto, tornaram autores do conhecimento.

Palavras chave: Educação publica. Campo. Conhecimento. Saberes.

1 Introdução

A escola como centro de formação acadêmica e humana, deve ser responsável por incentivar a interação entre o conhecimento científico e popular através das comunidades, para estimular e valorizar os saberes tradicionais (FREIRE, 1989; VASCONCELLOS, 2010).

Segundo Ramires, Molina, Hanzak (2006, p. 102), a etnoecologia é o "estudo das interações entre a humanidade e o resto da ecosfera, através da busca da compreensão dos sentimentos, comportamentos, conhecimentos e crenças a respeito da natureza" (...).

O Conhecimento Ecológico Tradicional (CET) pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos, práticas e crenças acumuladas, passadas por gerações através da transmissão oral, sobre as relações entre seres vivos e seu ambiente. (BERKES et al., 2000; MIRANDA e HANAZAKI, 2007). Para Begossi (2004), este conhecimento é traduzido no contato direto com os recursos naturais, na observação diária desses recursos e na dependência econômica de recursos aquáticos e da vegetação que representam

relações ecológicas em seu sentido estrito. Concorda Barros (2012, p.291), que esses conhecimentos dessas sociedades tradicionais se faz necessário, pelo fato de depender diretamente da natureza, retirando seus recursos necessários para sua subsistência e manutenção de sua cultura. Confirmado por Oliveira et al. (2014, p. 11), que quanto maior a diversidade e união de saberes nas ciências, melhor será o aprendizado de forma permanente nos jovens.

O CET pode contribuir para proteção de habitats e espécies culturalmente importantes e ameaçadas de extinção, além de colaborar para o planejamento e conservação da biodiversidade, mantendo a diversidade ecológica e genética e os processos evolutivos. Fraser et al. (2006). Os saberes locais demarcam a identidade das comunidades e devem ser valorizado como patrimônio cultural (BARROS, 2012, p. 309). Para Junk e Da Silva (1999, p. 17), "estudos etnológicos mostram que o homem, desde o começo da colonização da América Latina, aproveitou-se preferencialmente das grandes planícies inundadas", devido à facilidade de obter água, alimento e proteção contra seus inimigos.

Há duas visões de conhecimento discutidas por Amorozo (2002), a da Ciência que apresenta uma visão global do conhecimento, e do Saber Local que apresenta uma visão particular. Desta forma, o diálogo entre o saber local (na região do Cerrado do Alto Paraguai e Diamantino) e cientifico (da escola) contribui na construção de novos conhecimentos importante para evolução do ensino aprendizagem dos estudantes. Carvalho (2009) destaca o papel do professor é o de construir com os alunos a passagem do saber cotidiano para o saber científico, por meio da investigação e do próprio questionamento acerca do fenômeno estudado.

Desta forma, a aula campo é a oportunidade de contextualizar o ensino de maneira a incorporar as vivências concretas e diferenciadas nos espaços de interesses dos estudantes (SILVA, 2013; BRASIL, 2006). O ensino escolar que valoriza o contexto cotidiano do aluno (inserir as aulas dentro de situações locais ou regionais) e de forma interdisciplinar (relacionar o tema com outras áreas dos componentes curriculares) constitui em momentos de aprendizagem significativo para a vida escolar e social dos estudantes.

A escola, como espaço educativo de transformação socioambiental, deve intervir nas questões ambientais e de sustentabilidade do município, regionais e globais. Corrobora Freire (2001, p. 96) que [...] "as escolas e as práticas educativas que nelas se

dão não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo". Da mesma forma, não deve acontecer uma separação entre o que a educação sugere e o que a vida exige**.**

A instituição escolar precisa cada vez mais assumir o seu papel de integrar o conhecimento do contexto local e o da academia, promovendo o ensino significativo na vida dos estudantes, motivando, assim, a sua participação como cidadão ativo nas ações de melhoria da qualidade do ambiente.

Para Sé (1999, p. 61) as "informações geradas podem ser integradas ao contexto cientifico ecológico para bacia hidrográfica" regional. O autor (p.62) menciona que o ambiente de vivência é entendido como "gerador de sua quotidianidade e processador de conhecimentos científicos". É necessário revê-las e buscar o aprofundamento teórico para melhorar estas ações partindo dos "conhecimentos práticos" dos professores da escola (LEME, 2006).

Para Sé (1999, p. 57), falta o reforço teórico-conceitual para dar sentido à prática e superar os saberes socialmente construídos no espaço escolar. Para o autor, as atividades educativas são relevantes para aquisição de posturas cientificas, e ainda, apresentam riquezas de informações para o trabalho nas escolas. Essas atividades são alternativas para se evitar os "mecanismos viciados" das aulas tradicionais e desenvolver valores humanos, como responsabilidades individuais para com o trabalho coletivo. Desta forma, Lima (2010), considera estas e as outras práticas realizadas é o potencial que a escola dispõe para colocar os estudantes em contato direto com o real, e assim, despertar-lhes, o senso crítico em relação às questões socioambientais.

As atividades de aprendizagem em ambiente natural favorecem ao aluno sentir o ambiente (calor, frio, vento, som da natureza, texturas, formas e odores diversos) e essa interação homem e natureza estimula o aprendizado, despertando a curiosidade (SENICIATO e CAVASSAN, 2004, p. 145).

> [...] podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se **"materializa"** diante dos olhos estarrecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa "excursão recreativa" sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento (DE MARCOS, 2006, p. 106. grifo do autor).

Porém, ao retornar das atividades extraclasses, deve haver um processo de socialização e apresentação dos conhecimentos dos alunos envolvidos, para que todos melhorem o conhecimento, através das diversas visões do ambiente natural (OLIVEIRA et al., 2014, p. 7).

Para tanto, a conexão dialógica proporcionada pela escola, entre o conhecimento adquirido no espaço local pelos estudantes e professores devem circular no âmbito escolar de forma ascendente e em espiral a fim de possa superar os saberes vividos e transformar a vida social dos estudantes.

2 Material e métodos

O Alto Paraguai com área de 1.846,295 Km^2 e uma população de 10.066 (IBGE, 2015). A cidade teve origem na mineração de ouro e diamante, com aglomerados de barracas de garimpeiros e foi revolvida pelas dragas em busca de minérios e pedras preciosas, recebendo o atual nome em 1948 (CNM, 2015, p. 1a/b). O município de Diamantino com uma área de 8.230,096 km^2 e população de 20.341 habitantes (IBGE, 2015).

Segundo SILVA (2007) a ocupação de Diamantino ocorreu por fases, comum nesse período: Criado o arraial em 1820, em 1920 atingiu o status de Vila e chegando a município somente em 1920, graças ao processo de mineração de outro e diamante que ocorria na região.

Essa região sempre foi ocupação por índios de varias etnias, tais como: Apiaka, Kayabi, Mundukuru, Umutina, Nambikuara, Pareci e Rikibatisa e Bakairi, com seus 225.654.000 $km^{2,}$ vindo a ser desmembrados para formar os municípios de: Alto Paraguai, Nortelândia, Portos dos Gaúchos, Tangará da Serra, São Jose do Rio Claro, Tapurah, Lucas do Rio Verde e Nova Mutum (SILVA, 2007, p. 15, 17 e 19).

O território de ambos os municípios estão localizados no Bioma de Cerrado (IBGE, 2015). As cidade de Alto Paraguai e Diamantino estão localizadas na micro região do Alto Paraguai, onde estão as nascente: Sete Lagoas e Paraguaizinho que formadoras do rio Paraguai, na Chapada dos Parecis.

Atualmente, a principal fonte econômica é a prática da agricultura comercial. O município de Alto Paraguai sofre as consequências com atividade de extração de minérios em anos anteriores, mas, atualmente estão implantando as atividades de agropecuária (IBGE, 2015).

Foi realizado o plano das ações da aula campo com antecedência para obtenção dos objetivos estabelecidos. Conforme Santos e Silva (2014, p.2), o bom planejamento com roteiros definidos é importante nas aulas extraclasse, para que todos possam ter

conhecimento das atividades no decorrer do tempo em que estão a campo, e com isso não venha ocorrer imprevistos, vindo assim, prejudicar o processo ensino aprendizagem.

O deslocamento do percurso do município de Cáceres a até Diamantino, a 450 quilômetros. A aula campo foi realizada no período noturno para melhor aproveitamento do tempo na rodovia e da atividade em campo.

Os planejamentos aconteceram em 04 fases estabelecidas:

1) Pesquisa de temática 'Ocupação e desenvolvimento de MT' e discussão de fundamentos teóricos dos aspectos históricos, geográficos e biológicos para contribuição do aprendizado no decorrer da aula de campo, para ampliação e integração dos conhecimentos nos componentes curriculares (Geografia, Biologia e História);

2) Reunião para informação sobre o preenchimento dos formulários (para autorizações dos pais por serem menor de idade e seguro viagem), o transcurso, a participação e segurança dos estudantes na excursão (durante a viagem) e incursão (nos dois municípios) durante a expedição cientifica;

3) Descrição de relatórios e apresentação dos resultados alcançados pelos estudantes, em forma de seminários, de modo a promover a circulação do conhecimentos obtidos no decorrer da expedição cientifica.

As coletas de dados foram realizadas através de práticas de campo por meio de observações *in locus* na região do Alto Paraguai e Diamantino, com a participação 45 dos estudantes do curso técnico em Meio Ambiente (TeMA) - Ensino Médio Integrado (EMIEP) da Escola 'Onze de Março'. Sé (1999, p. 47), reforça que o trabalho de campo é relevante para buscar "nova possibilidade de melhor desenvolver sua capacidade de descobrir e ganhar novos olhares" no processo de compreensão de sua realidade" Para (Oliveira et al., 2014, p.3), a aula campo é um complemento da aula teórica expositiva porem no ambiente natural e isso desperta maiores interesses entre os alunos e professores.

Para tanto, realizou técnica da entrevista direcionada a 20 pessoas da cidade, com idade acima de 50 anos, por meio de uso de roteiro de perguntas semi estruturadas e de conversas informais, que sucederam entre os dias 17 e 18 de Janeiro de 2014, durante a expedição cientifica. Os dados coletados foram sistematizados e analisados de acordo com as observações *in loco*, descrições das respostas nos formulários e relatos do caderno de campo.

3 Resultados e discussão

Os moradores entrevistados possuem mais de 50 anos de idade, e estes, residem no local partir de 10 anos, por residirem por maior tempo e experiência de vida na região, certamente, obtiveram maior conhecimento da biodiversidade do Cerrado. Ao contrário, aqueles que chegaram recentemente, não possuem tais conhecimentos, dado pouca vivência na região.

Parte da biodiversidade do bioma Cerrado foi perdida e foram substituídas pelas pastagens e lavouras para atendimento do mercado interno. A WWF (2015) afirma que entre 2010 e 2011, o Cerrado perdeu 12% de sua área natural para atividades da agropecuária.

Os entrevistados destacaram as principais características das etnoespécies, como: habitats, as partes anatômicas utilizadas, as categorias de uso e origem destas plantas encontradas na região. (Tabela 01)

Tabela 01- Plantas do Cerrado ou exótica que foram citadas pelos moradores e seu uso.

Nome comum	**Etnocategoria de uso**	**Parte utilizada**	**Habitat**	**Origem**
Cajá	Alimentação humana (suco) e animal	Fruto	Margens de rios e quintais	Nativa
Pitanga	Alimentação humana (suco) e animal	Fruto	Região seca	Nativa
Leiterinha	Medicinal (chá)	Folha	Quintais	Exótica
Algodão	Medicinal	Folha curada no vinho	Cerrado aberto	Nativa
Losna	Medicinal (chá)	Folha	Quintais	Exótica
Jatobá	Medicinal e madeira	Seiva e casca do fruto	Cerradão	Nativa
Pitomba	Alimentação humana e animal	Fruto	Cerrado	Nativa
Araticum	Alimentação humana e animal	Fruto	Campo	Nativa
Angico	Curtimento de pele	Seiva	Cerrado	Nativa
Manduvi	Alimentação humana e animal, confecção de ninho para araras.	Amêndoas, caule	Cerradão	Nativa
Sucupira	Medicinal	Casca	Cerrado	Nativa
Mangava	Alimentação e medicinal	Folha e fruto	Cerrado	Nativa
Sangra D'água	Medicinal	Folha	Beira de córrego	Nativa

Guatambu	Medicinal e cabo de ferramenta	Folha	Cerrado	Nativa
Jabuticaba do mato	Alimentação humana e animal	Fruto	Cerrado	Nativa

As principais categorias de uso foram: o fruto para o uso na alimentação humana e animais; as cascas e a seiva do caule, as folhas para uso medicinal. Estas plantas, em sua maioria são nativas e pertencem aos habitats naturais de margens de córregos ou rios, ou em fragmento de vegetação com indivíduos remanescentes do bioma Cerrado. Há alguns indivíduos exóticos, citados pelos moradores, de outros biomas presente no perímetro da cidade.

As plantas são recursos naturais utilizados no cotidiano pelos humanos para melhorar a qualidade de vida. Deste modo, as interações dos humanos, com os vegetais, são importantes para diversas culturas e são manifestadas pelas formas de uso na alimentação, medicinal, construção de civil, fabricação de utensílios para trabalho, e dentre outros.

Foram citadas na pesquisa 10 etnoespécies de animais, como: anta com 22%, cascavel e boipeva, com 14% cada; jibóia e tatu liso, com 11%, cada; caititu, jacaré, arara, coelho e capivara, com 8% cada. Entre eles, destacaram três grupos de vertebrados, dentre eles: 05 mamíferos, 04 répteis, 01 ave. Todos estes animais são de habitats terrestres e/ou dependente de locais com lagoas ou rios para sobrevivência. Foram mencionados animais peçonhentos que representa riscos aos moradores, embora, não relatados acidentes com os mesmos. Não mencionaram nenhum indivíduo do grupo dos peixes, embora, os dois municípios são banhados pelo rio Paraguai e seus tributários (Tabela 2)

Tabela 02- Etnoespécies de animais do Cerrado citados pelos moradores.

Nome comum	Características morfológicas	Hábitos	Habitat	Observação
Jibóia	Lisa, com manchas claras na pele	Matutino ou vespertino	Proximidade de água	Venenosa
Cascavel	Escura, movimentação rápida tem chocalho	Diurno e noturno	Qualquer lugar	Venenosa
Capivara	Cabeluda, gosta de água	Matutino e vespertino	Beira de rio ou lagoa	Vive em bando
Tatu liso	Casco duro e unhas grandes	noturno	Qualquer lugar	Vive sozinho

Caititu	Preto, peludo e presas grandes	Diurno e noturno	Na lavoura e mato	Vive em bando
Jacaré	Escuro e com couro grosso	Diurno e noturno	Na água	Vive sozinho
Boipeva	Pequena e agressiva.	Diurno	Qualquer lugar	Venenosa
Anta	Grande, bicuda e tem três dedos	Diurno e noturno	Cerrado e lavoura	Vive sozinha
Arara	Pena azul, sonorização em evidencia	Matutino e vespertino	Nas copas das árvores e coqueiros	Vive em casais ou mais.

A aquisição do conhecimento sobre as etnoespécies pelos moradores informantes ocorreram porque eles obtiveram experiência com ambiente local, e considerando que são nativos da região, ou porque migraram para região, antes da década de 1980. Neste período, o Cerrado ainda estava preservado, mas nestes últimos anos, vem sofrendo com a prática do desmatamento para ocupação da produção agrícola e pastagem, sendo intensificada nas duas ultimas décadas (IBGE, 2015).

4 Considerações finais

O conhecimento etnoecológico está presente na memória dos moradores que observaram e vivenciaram o ambiente com maior tempo local. Neste espaço- tempo é que o aprendizado é repassado entre gerações, dos mais idosos, para os mais jovens, uma representação da cultura imaterial que são manifestados nas comunidades dentro de um contexto de preservação da cultura e ambiente, sendo muitas vezes, ignorado pelos mais jovens e pelo espaço escolar.

Os alunos do curso EMIEP da escola Onze de Março tiveram a oportunidade compreender prática de campo, as diferenças do meio biótico e abiótico na natureza como: os sons, a água, pássaros, o vento, o ar puro e animais. E assim, entender e relacionar de forma concreta, a teoria discutida e circulada em sala de aula. Deste modo, o real é apresentado nas mais variadas formas, tons e odores, de modo a efetivar o conhecimento. E, sendo assim, um momento significativo para melhor assimilação e compreensão da ciência, por haverem novos espaços para indagações de conteúdo concreto e ideal e para incentivo dos sujeitos no processo ensino- aprendizagem de forma interdisciplinar.

Referencias

AMOROZO, M. C. M. **A perspectiva etnobotânica e a conservação de biodiversidade**. In: Congresso da Sociedade Botânica de São Paulo, XIV, Rio Claro: UNESP, 2002. 2p

AZEVEDO, M. A; SILVA, C. D; MEDEIRO D. L. M. **Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil.**Holos, Ano 31, Vol. 4, 2015.

BARROS, F. B. **Etnoecologia da pesca na Reserva Extratrivista riozinho do Anfrísio -Terra do Meio, Amazônia,Brasil.** Amazônica 4 (2): 286-312, 2012.

BEGOSSI, A. ECOLOGIA HUMANA. In: BEGOSSI, A. (Org.): 13-36 **Ecologia de Pescadores da Mata Atlântica e da Amazônia**. São Paulo, NUPAUB-USP/HUCITEC/FAPESP/NEPAN-UNICAMP. 2008.15p. 2004.

BERKES, F.; COLDING, J.; FOLKE, C..**Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. Ecological applications.** 2000. 10(5):1251-1262.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Secretaria de Educação Básica. Brasília**: MEC. v. 2. , 2006.

CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2009. p. 1-17.

CASARIN, R. **Caracterização dos principais vetores de degradação ambiental da bacia hidrográfica Paraguai/Diamantino**. 2007. 169 p. Tese (Doutorado em Geografia) Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2007.

CNM - **Confederação Nacional dos Municípios.** http://www.cnm.org.br/municipios/ 2016 Acessado em 17/05/2016.

DE MARCOS, V. Trabalho de campo em geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia** n. 84. São Paulo, jul. 2006, p. 105-136.

DEL RIO, V.; O. L. **A percepção ambiental**: a experiência brasileira. Rio Claro-SP: Studio Nobel; São Carlos: UFSCar, 1996. pp 3 – 22

FELÍCIO, H. M. S. **Integração curricular: desafios de uma parceria interinstitucional**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 214 - 231. Programa de Pós-graduação Educação.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2016. Brasil em Síntese Mato Grosso Diamantino. www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=510350&lang

LAYRARGUES, P. P**.** A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental**.** In: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano:** O meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2001

LEFF, E. (coord.) **A complexidade ambiental.** São Paulo - SP: Cortez, 2003. 342 p.

MARIN, A. A**. Percepção ambiental e imaginário dos moradores do município de Jardim - MS.** 2003. 317 p. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) CCBS/PPERN, UFSCar, São Carlos - SP, 2003.

MATIAS, A. R. C; FERNANDES, J. S.; SANTOS, S.; PINTO, E. M. Aula a campo como ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem de geografia: reflexões sobre o curso TeMA da escola Estadual 'Onze de Março'. VII congresso brasileiro de geógrafos. **Anais**. Agosto 2014 Vitoria E. Santo. <http://agb-portoalegre.webnode.com.br/products/vii-congresso-brasileiro-de-geografos-cbg-2014>.

MIRANDA, T. M. & HANAZAKI, N. 2007. A variação do conhecimento ecológico local segundo o gênero e idade de moradores das Ilhas do Cardoso (SP) e de Santa Catarina (SC). **Anais** do VIII Congresso de Ecologia do Brasil. Caxambu – MG. 2007.3p

OLIVEIRA, A. A.; PAZ, O. L. S.; RODRIGUES, T. M.; FRICK, E. C. L. A EXPERIÊNCIA DA AULA DE CAMPO: O ENSINO DA GEOGRAFIA ALÉM DA SALA DE AULA. **IV seminário internacional de educação** - 2014 Pinhais PR.

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. **Travessias da aula em campo na geografia escolar:** a necessidade convertida para além da fábula. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p.195-209, jan./abr. 2009.

PCBAP - **Plano de conservação da bacia do alto Paraguai:** diagnóstico dos meio físico e biótico. Meio físico. Vol.II Tomo I. Brasília: Projeto. Pantanal. Programa Nacional do Meio Ambiente - PNMA, 1997. 433 p

PEDRINI, A. G. **Metodologia em educação ambiental**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007

Ramires, Milena; Molina, Silvia Maria Guerra; Hanazak, Natalia. **Etnoecologia caiçara: o conhecimento dos pescadores artesanais sobre aspectos ecológicos da pesca**. Biotemas, 20 (1): 101-113, março de 2007.

SANTOS, S; SILVA, M. M. Aula campo como ferramenta interdisciplinar no processo ensino aprendizagem no curso técnico em meio ambiente: Relato de experiência. Anais. SemiEDu , 2014-**Seminário de educação UFMT**, 2014 "Modos de ler- escrever" em meio a vida.

SÉ, J. A. S. **Educação ambiental nas bacias hidrográficas do rio Monjinho e do Rio Chibarro:** ciência, educação e ação nos cotidianos de São Carlos e Ibaté (SP). 1999. 254 p. Tese de doutorado (Ciência da Engenharia Ambiental). - Escola de Engenharia de São Carlos-USP, São Carlos-SP, EESC/USP, 1999.

SENICIATO, T; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

SILVA, J. M. **Diamantino: 2007 anos /José de Moura e Silva.** 3. ed. Rev. E aum. Cuiabá, MT: Entrelinha, 2007.

Silva, J. R. S. 2013. Concepções dos professores de botânica sobre ensino e formação de professores, **Tese** (Doutorado) - Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. Departamento de Botânica, 208p.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas: Papirus, 2010.

WWF World Wide Fund for Nature **O Futuro do Cerrado que queremos. <http://www.wwf.org.br/informacoes/noticias_meio_ambiente_e_natureza/?49562>**

Acesso em 17 de maio de 2016.

FESTAS TRADICIONAIS DO QUILOMBO MUTUCA/MT: BRINCANDO E APRENDENDO A SER DESTA TERRA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Denize Aparecida Rodrigues de Amorim (PPGE/UFMT) – denize.enildo@gmail.com
Michèle Sato (PPGE/UFMT) – michelesato@gmail.com
Lucia Shiguemi Isawa Kawahara (GPEA/SEMA) – kawahara.lucia@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o diálogo sobre festas tradicionais e Educação Ambiental junto às mulheres do Mutuca, uma das seis comunidades do Complexo Quilombola Mata Cavalo, que aconteceu durante o curso "As fazedoras de saberes: Diálogos das Mulheres quilombolas do Mutuca com a Educação Ambiental, Gênero e Justiça Climática", realizado no local, pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) entre os meses de agosto a outubro de 2016. O tema integrador "festas tradicionais" foi abordado em três momentos diferentes, tendo por objetivo conhecer os entrelaçamentos entre Festas Tradicionais e Educação Ambiental e os saberes e afetos envolvidos,aprendendo em comunhão sobre a realidade do Mutuca aliado aos conhecimentos sobre justiça climática e mudanças climáticas. As oficinas foram ministradas em aulas expositivas e dialogadas, com elaboração de trabalhos em grupos, sempre incentivando a participação e a troca de conhecimentos. Compreendemos assim a importância da partilha de conhecimento e incentivamos o seu registro, como saber de uma comunidade que tem história na sua imensa festividade e união, uma partilha que os membros da comunidade fazem anualmente, celebrando a fé, religiosidade e a colheita dos frutos da terra. A Educação Ambiental nos proporciona esse entrelaçamento que ao dialogarmos sobre as coisas da terra, aprendendo mais em comum sobre as pessoas, o ambiente e o planeta.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Festas Tradicionais. Mulheres Quilombolas. Mudanças Climáticas.

1 Apresentação

Este artigo é a uma reflexão acadêmica de um tema integrador do curso "*As fazedoras de saberes: Diálogos das Mulheres quilombolas do Mutuca com a Educação Ambiental, Gênero e Justiça Climática"*, realizado pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), junto às mulheres da Comunidade Quilombola do Ribeirão do Mutuca, em Mato Grosso. O apoio financeiro foi obtido mediante um projeto apresentado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), tendo como autoras as doutorandas em Educação, Rosana Manfrinate e Gisele Dalla Nora, ambas do GPEA/IE/UFMT, com a orientação da professora doutora Michèle Sato. Este curso teve como objetivo oportunizar a discussão sobre as mudanças climáticas, gênero e justiça climática, num movimento de troca de saberes entre a academia e a comunidade.

A Comunidade Ribeirão do Mutuca, ou simplesmente Mutuca, está localizada dentro do Complexo Quilombo Boa Vida de Mata Cavalo, no município de Nossa Senhora do Livramento, situado na região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá, em Mato

Grosso. O GPEA já atua há 10 anos com pesquisa, extensão e militância em Mata Cavalo, tendo relevantes e importantes estudos e trabalhos sobre o mesmo, sempre realizado em coletivo. Mata Cavalo localiza-se:

> Encontra-se próximo à rodovia MT-060 que dá acesso ao município vizinho de Poconé (FERREIRA, 2001). Mata Cavalo possui 11.722 hectares e é dividida em seis associações distintas matriculadas em cartório: Mata Cavalo de Cima; Ponte da Estiva (Fazenda Ourinhos); Ventura Capim Verde; Mutuca; e Mata Cavalo de Baixo. As seis associações formam o complexo Quilombo Boa Vida Mata Cavalo. (SATO et. al, 2008, p. 160).

O presente artigo tem como objetivo apresentar a narrativa de um trabalho coletivo do último tema integrador do curso mencionado, o qual foi denominado no projeto de "Arte e Festa - Calendário cíclico das festas de Mutuca". Importante destacar que os demais temas foram: As mulheres quilombolas no território do Mutuca: suas raízes históricas, lutas e bênçãos; A vida no quilombo: harmonia e respeito à natureza; e os quitutes quilombolas, revelando as delícias do Quilombo de Mutuca: Identidade e Soberania Alimentar. Ao todo, participaram das oficinas 32 mulheres quilombolas e 7 membros do GPEA. O curso foi realizado em seis oficinas, tendo uma carga horária de 48 horas, com atividades aos sábados, e em sua maior parte as oficinas foram realizadas no período da manhã, entre os meses de agosto a setembro de 2016, no espaço da Associação da Comunidade Negra Rural Quilombo Ribeirão da Mutuca - MT – Acorquirim.

A justificativa de dialogar sobre festas neste curso é por ser muito presente nas comunidades tradicionais, sendo muito utilizado no diálogo da Educação Ambiental, portanto uma oportunidade de conhecer os entrelaçamentos dos saberes e afetos da região, bem como também aprender em comunhão sobre sua realidade aliados aos conhecimentos da academia sobre justiça e mudanças climáticas. O quilombo de Mutuca já é famoso até na capital Cuiabá pela festa da Banana, que no calendário da comunidade realiza-se no primeiro domingo de julho.

Mas os temas justiça e mudança climática se inserem num contexto de uma comunidade social muito vulnerável frente a esta realidade já pulsante no plante, assim também o GPEA vem abordando em todas as pesquisas e estudos esta questão, por considerarmos que:

> (...) compreendemos que as mudanças climáticas serão dramáticas e as consequências serão catastróficas. Contudo, reconhecemos que as calamidades socioambientais não afetarão a humanidade de forma homogênea, senão contraditória, desigual, injusta e comprometerão muito mais as parcelas economicamente desfavorecidas, como os povos indígenas, ribeirinhos, canoeiros, pescadores artesanais, mulheres, crianças e idosos, entre outros grupos sociais expostos aos riscos em função da vulnerabilidade econômica. (REDE INTERNACIONAL DE PESQUISADORES EM JUSTIÇA CLIMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016, p. 8)

Com tais entrelaçamentos, o tema está apresentado neste artigo em quatro itens, como se estivéssemos preparando e festejando uma festa, seguindo o rito de uma celebração de natureza religiosa, conforme a própria comunidade celebra em vários momentos.

No primeiro item, denominado Preparando a festa – envolvimento inicial, relatamos como o tema foi abordado na comunidade e o que nos motivou a trabalhar sobre as Festas neste curso. No item Passando a Bandeira - o processo coletivo, descrevemos as três oficinas realizadas sobre a temática e apresentamos os resultados práticos: o calendário anual de festas e o detalhamento das quatro principais festas (destacadas por elas mesmas) e celebradas da comunidade quilombola de Mutuca. Em Missa e Baile - desfrutando da festa, abordamos de modo reflexivo como é o processo da Educação Ambiental trabalhado no tema Festas e, em diálogo com alguns pensadores e pensadoras, discutimos os fatores educacionais envolvidos e o entrelaçamento da teoria e prática nesta ação educativa. Por fimem Descerrando o mastro - para iniciar outras festas, é o processo avaliativo, apontando uma sugestão de um projeto de futuro para que a comunidade busque registrar mais ainda suas memórias, envolvendo mais quilombolas, apontando os destaques de cada festa e com imagens (fotografias, vídeos, desenhos, etc.), com a finalidade de enaltecer as resistências do povo negro por meio das festas.

Importante ressaltar que esta narrativa deve ser considerada como um trabalhe de partilha de saberes das acadêmicas, autoras deste artigo, e das quilombolas, sendo descrito com todo afeto por nove mulheres, apresentado de modo ritualístico semelhante a festas: um trabalho coletivo sobre "Arte e Festa - Calendário cíclico das festas de Mutuca". Participaram deste relatado as quilombolas: Anísia Ferreira de Jesus da Silva, Jéssica Loreane da Silva, Leila Ferreira da Silva, Lemárcia Ferreira da Silva, Maria Renata de Jesus e Narcisa Ferreira de Jesus.

2 Preparando a festa: envolvimento inicial

O tema Festas, inicialmente, foi trabalhado na oficina de 10 de setembro de 2016, realizado no período da manhã, com a apresentação da educadora Lucia Shiguemi Isawa Kawahara, auxiliada por todas do GPEA, e buscou estabelecer a relação das festas e o meio ambiente, propiciando momentos de participação de todas as cursistas na apresentação coletiva das formas de organização, realização e sistematização do calendário das festas. Este tema entrou nas oficinas do curso para conhecermos mais a relação das festas e o ambiente do quilombo, bem como se buscava saber se como a fauna e flora do Mutuca apareciam na realização dos festejos, como importantes celebrações na história da resistência do quilombo como saberes cultivados por todas e todos na comunidade.

Notadamente, umas das expressões culturais mais fortes de todas as comunidades são as festas que elas realizam de geração a geração, marcando a união do local. Assim, percebemos logo de início a importância da elaboração de um registro sobre as festas (calendário e descrição), pois a memória oral ainda é comum entre as comunidades tradicionais e talvez a escrita das festas ainda não ocorra porque as narrativas orais são linguagens mais acessíveis pelos habitantes. Contudo, ao mesmo tempo, as mulheres quilombolas demonstraram também tal desejo e anunciaram a necessidade de ter as histórias destas festas registradas de algum modo no Quilombo para todo o mundo conhecer sua cultura.

Figura 1: Oficina de Apresentação do tema Festas, pela educadora Lucia Shiguemi Isawa Kawahara, na oficina de 10 de setembro de 2016, em Mutuca/MT

Foto: Denize A. R. Amorim (GPEA/UFMT)

2.1 Passando a Bandeira - o processo coletivo

Os princípios que orientaram o percurso de todo o curso realizado em Mutuca buscavam, sobretudo, a construção sempre coletiva e participativa dos saberes, e assim foi também feita a sistematização dos conhecimentos compartilhados. Desta forma, o processo de trabalho com o tema Arte e Festa - Calendário cíclico das festas de Mutuca foi tratado durante o curso em três momentos, detalhados nos próximos itens.

2.2 Momento de sensibilização e fundamentação

Em 10/09/2016 foram apresentadas as relações das celebrações e o meio ambiente e como atividade prática desta oficina foi elaborado um calendário sobre tais eventos que ocorrem na localidade. A educadora Lucia Shiguemi Izawa Kawahara trouxe sua experiência de pesquisa de doutoramento (2012 a 2015) realizado na comunidade de São

Pedro de Joselândia, em Barão de Melgaço, Mato Grosso e também na comunidade de Noto, no Japão - onde a mesma ficou 4 meses, estudando o tema, em 2013.

Já nos cumprimentos iniciais da apresentação, foi realizada uma dinâmica de sensibilização: todas foram convidadas a participar da dança da cultura japonesa, que relembra o momento de ida para o trabalho dos mineradores, denominada “Tankoobushi”. Tal dança foi importante para a motivação, pois demonstrou como a cultural celebrada fortalece os laços de uma comunidade em qualquer lugar do mundo.

Descontraídas com a dança coletiva, o tema da oficina foi desenvolvido em aula expositiva e dialogada, com duração de aproximadamente 1 hora de apresentação, trazendo a relação dos ritos das festas do quilombo com o ambiente. O processo estimulou a exposição dos relatos das participantes sobre a cultura celebrada relacionada com a terra e a religiosidade, elementos importantes nas celebrações.

Após o intervalo, foi estimulado que as participantes relatassem sobre as festas da comunidade, sendo feito a sistematização de acordo com a finalidade de sua celebração: festas religiosas, festas de datas comemorativas e festas de produtos da terra.

Em uma grande roda com todas foram compartilhadas memórias dos saberes, sabores, sons e textura das festas. Os depoimentos foram organizados na ordem cronológica, sendo solicitado que abordassem quais festas eram celebradas em cada mês, com base no que a comunidade realiza e participa. Segue o resultado do calendário anual de festas da comunidade quilombola do Ribeirão do Mutuca, sendo que aquelas consideradas mais importantes foram: São Gonçalo, São Benedito, Festa de Nossa Senhora Aparecida e Festa da Banana.

Quadro 1 - Calendário Anual de Festas Religiosas na Comunidade Mutuca

Denominação da Festa	Tipo de festa	Local	Data ou Mês
Santo Reis	---		06/Jan
São Gonçalo	Promessa	Na casa da Narcisa – Mutuca	10/Jan
São Gonçalo	Promessa	No casa do Chico Carrão – Livramento	10/Jan
São Sebastião	----		20/Jan
São José	Promessa	Na casa da tia Leopoldina - Mata Cavalo de Cima	19/Mar
São Bento	----	Livramento	21/Mar
São Benedito	----	Livramento	19/04 a Maio
São Benedito	----	Na casa do Tio Clemêncio – Mutuca	2° Domingo de Maio
Nossa Senhora Aparecida	----	Casa da Alice	Maio
Santo Antônio	----	Pico – Aguaçu/Mata Cavalo	13/Jun
São João	----	Casa da Lucia	23/Junho
São Pedro	----		
São Bartolomeu (Não pode Trabalhar)	----		24/Ago
Nossa Senhora do Livramento	----		08/Set
Senhor Divino	----	Casa de Paulina	09 e 10/ Set
Festa de Nossa Senhora Aparecida	---	Casa de Idelfonsia	12/Out

Fonte: Apresentação sobre as festas na Comunidade Mutuca pelas mulheres quilombolas, na oficina de 10/09/2017
Nota: (**---**) Não foi relatado.

Quadro 2 - Festa de lutas cívicas ressaltada pela mulheres do Mutuca

Denominação da Festa	Data ou Mês
Dia da Consciência Negra (Na Escola em Mata Cavalo)	20/11

Fonte: Apresentação sobre as festas na Comunidade Mutuca pelas mulheres quilombolas, na oficina de 10/09/2016

Quadro 3 - Festa dos Produtos da Terra na Comunidade Mutuca

Denominação da Festa	Data ou Mês
Festa da Banana (Na Associação de Mutuca)	1° Domingo de Julho

Fonte: Apresentação sobre as festas na Comunidade Mutuca pelas mulheres quilombolas, na oficina de 10/09/2016

A lista de festas, descritas nos quadros, é uma relação elaborada e apresentada na oficina de 10/09/2016. Contudo, sabemos que possa existir na Comunidade mais festas, principalmente as denominadas por elas como "Festa de Promessa", categorizada neste curso como Festa Religiosa, pois geralmente são festas familiares os quais convidam todo o quilombo, indo para além das fronteiras do mesmo.

2.3 Momento de trabalho em grupo e preparo do material

Na segunda oficina, de 17/09/2016, todas as cursistas tiveram a oportunidade de escolher o tema de seu interesse para finalização do curso em outra data e, assim, foram formados quatro (4) grupos distintos. O grupo de trabalho "Calendário de Festas e Danças (Siriri/Cururu e Dança do Congo/ Danças do São Gonçalo)" foi um 4 escolhidos. Nesta oficina, levantamos e registramos os depoimentos em detalhes das festas consideradas principais e destacadas como as mais importantes da comunidade.

Figura 3 - Momento de escolha das principais festas do Mutuca/MT em 17/09/2016

Foto: Denize A. R. de Amorim (GPEA/UFMT)

O grupo formado pelas mulheres quilombolas colheu o depoimento das mulheres mais antigas do quilombo, para a formação em detalhes da festa. As integrantes do GPEA mediaram este momento para a formalização do registro.

Figura 4- Colhendo os relatos das festas de Mutuca/MT na oficina de 17/09/2016

Foto: Denize A. R. de Amorim (GPEA/UFMT)

Com base no calendário elaborado no encontro passado, as integrantes do grupo conversaram longamente sobre a importância de cada festa e as característica das mesmas. Escolheram assim as quatro festas mais significativas para o grupo: São Gonçalo, São Benedito, Festa de Nossa Senhora Aparecida e Festa da Banana.

2.4 Momento de socialização: apresentação das principais festas do Mutuca

No dia 24/09/2016 foi a apresentação dos trabalhos dos quatro grupos como finalização do curso, e no grupo das Festas, o tema foi apresentado pela quilombola, professora Lemárcia Ferreira da Silva, com a leitura detalhada de cada uma delas e apresentadas em data show algumas fotos da Festa da Banana da comunidade. Cabe ressaltar que outras festas também foram relatadas como importantes, como a de Semente em Jangada, que em 2016 foi realizada em 22 de outubro, e a Festa de São Benedito, em Nossa Senhora do Livramento, onde tem a dança do congo que, segundo elas, nasceu

neste quilombo do Mutuca. Contudo, na metodologia do curso, cada grupo pode escolher 4 principais produtos do seu tema integrador, e ficando a seguir detalhadas as quatro festas, escolhidas pelas mulheres quilombolas.

2.4.1 Festa de São Benedito e São Gonçalo

A festa é realizada nacasa de Dona Maria Renata de Jesus. É Comemorada no dia de São Gonçalo: 10 de janeiro, ou no final de semana depois do aniversário do santo. A sua preparação inicia-se com as bandeira de esmolas para a festa, de casa em casa. A bandeira vai aos sítios da região, também vai à cidade de Nossa Senhora do Livramento e até a cidade de Várzea Grande, sendo chamada Bandeira de Doação. Uns oito dias antes da festa, são preparados por elas os licores, bolos, doces, a lingüiça, etc. No sábado da festa, são preparadas pelos festeiros as barracas, o altar e as bandeirolas. Assim a festa inicia-se no sábado, chegando ônibus, vindos de Poconé, Várzea Grande e Cuiabá. Antigamente, antes da realização da festa, havia missa com batizados. Hoje, tem a reza cantada. Após a missa ou reza, há o quebra-torto com farofa de carne moída. Depois, é a preparação do almoço pelos festeiros. A partir das 7h da noite, é feito a roda do cururu e o levantamento do mastro. Depois, novamente, vem a reza cantada. Após, acontece o jantar e, a partir da meia-noite, tem a dança do siriri. No domingo, desce o mastro às 5h, sendo realizada a Dança de São Gonçalo até às 7h da manhã. Às 8h, é servido o chá-com-bolo. No domingo, há almoço e o baile.

2.4.2 Festa de São Benedito

É realizada naCasa de Clemêncio e da Dona Anísia, em um domingo no mês de maio é celebrado o dia todo, às vezes acontece de ser no dias das mães. A programação da festa inicia-se com uma reza. Após, acontece o quebra-torto, com farofa de carne moída. São servidas bebidas como licor de guaraná, café e guaraná. Tem almoço às 11h. O baile inicia-se por volta das 13h, ficando à tarde inteira, e à noite tem a dança siriri.

2.4.3 Festa de Nossa Senhora Aparecida

Esta festa é realizada na Casa de Idelfonsia (irmã de Narcisa, de Renata, de Justina) no dia 23 de outubro. Dias antes da data da festa, é realizada a bandeira de doação que percorre também em Várzea Grande. A programação da festa começa de manhã com o chá com bolo e a dança do cururu - esta dança é realizada em Nossa Senhora do Livramento e no Mutuca. Às 9h, acontece o levantamento do mastro e a reza cantada. Ao meio dia, é servido o almoço e inicia o baile até às 20h.

2.4.4 Festa da Banana

Esta festa é realizada pelaAssociação da Comunidade Negra Rural Quilombo Ribeirão da Mutuca - MT – Acorquirim. Acontece desde 2009 no primeiro domingo de julho. Iniciou-se como uma festa simples, hoje participam até 2 mil pessoas! Iniciam-se os preparativos no mês de abril, com a confecção de artesanato d boneca, bolsas, doces, feitos da palha de banana. Os artistas da região se apresentam nesta festa. A comida tem a banana como ingrediente em todos os pratos e bebidas: farofa, frango, licor. O artesanato é vendido, tendo por elemento a fibra da banana: bonecas, bolsas, balinhas, caixinhas para vinhos e doces.

3 Missa e Baile: desfrutando da festa

Sempre iniciamos as nossas oficinas, pontuando a importância dos princípios da Educação Ambiental, os quais respeitam as diversidades e a necessidade de se perceber os valores locais como fundamentos primordiais que precisam ser retomados e respeitados. Conversamos sobre o quanto o esquecimento ou a desvalorização do dito “tradicional” ou “selvagem” ou “subdesenvolvido” nos trouxeram, dentre esses as crises socioambientais e a miséria da condição humana da atualidade. Pois bem sabemos que Sabemos que todo processo educativo e de luta pelos direitos socioambientais deve ter como base a compreensão e leitura de mundo, assim como Paulo Freire nos ensina sobre, pois:

> Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na

> *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 52-53).

Desta forma, a Educação Ambiental deve reconhecer e incentivar os eventos culturais como espaços em que possamos realmente vivenciar a produção de memória, de identidade ligada afetivamente ao espaço social de seus participantes.

Nas oficinas, pontuamos a urgência da consolidação de políticas que atendam à necessidade e às realidades das comunidades que não podem ser simplesmente colocadas dentro de um padrão de lógica diferente do quilombo. Os membros das comunidades tradicionais requerem respeito e atenção no tocante à manutenção de suas identidades singulares. Lembramos da própria "Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural" que afirma o seguinte:

> A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem às minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (Art. 4.º)[1].

Assim, no diálogo e na valorização das diferentes identidades, cada qual com seu jeito de ser e viver pode pensar em possibilidades de bem-viver das pessoas e não do mercado. Precisamos pensar em uma educação com um processo coletivo, contínuo e afetivo de ação-reflexão-ação por sociedades sustentáveis como acreditamos e pelos quais militamos.

Entendemos no curso que é importante mantermos a formação de coletivos capazes de mobilizar e reivindicar os direitos de seus interesses. As comunidades tradicionais, no caso do Quilombo, em seu terreno sociocultural, nos revelaram valorosos saberes construídos em relação direta com o meio ambiente. No quilombo, ainda faz-se necessário criar tática diversas de comunicação e fortalecimento dos elos entre as gerações e os seres deste local.

Compreendemos que as festas tradicionais fortalecem a coletividade, pois pela prática do trabalho comunitário e solidário da organização e realização das mesmas, observamos o prevalecimento do coletivo sobre o individualismo.

---

[1]UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> Acesso em 15/07/2017.

Nas comunidades tradicionais, a educação que acontece na vivência cotidiana e o fazer coletivo, por exemplo, em suas festas, fortalece a "identidade que se expressa e se afirma na articulação da natureza e cultura, que se consubstancia, de forma eminente, na trajetória de um currículo educacional." (PASSOS; SATO, 2002, p. 09).

Nas festas das comunidades tradicionais existe um campo de força maior em conjunto com os grupos de afetos e afetados, onde a relação direta com a cultura local possibilita a reelaboração da responsabilidade ambiental e reforça o sentimento de pertencimento para compreensão do mundo que precisa ser repensado.

A existência da coletividade em espaços de comunidades aprendentes e a valorização dos momentos culturais são fundamentais nos dias atuais. Tal espaço deve ser visto não apenas como necessidade local ou meramente ambiental que precisa ser cuidado e preservado, mas, fundamentalmente, deve ser considerado como parte integrante de um conjunto; a terra e os seres vivos e não-vivos formam um conjunto único (Merleau-Ponty, 2006) indivisível, inseparável portador de direitos e respeito.

Na organização e realização das festas tradicionais é possível observar a aprendizagem dos quatro pilares da educação do século XXI (Delors, 2012) para a formação integral dos cidadãos, sendo eles: Aprender a Aprender; aprender a Fazer; aprender a Ser; e aprender a Conviver. Tais pilares podem ser considerados como correspondentes às três dimensões fundamentais da Educação Ambiental: Epistemológica, Praxiológica e Axiológicas (Sato; Passos, 2002).

Aprendemos a ser e conviver (dimensão axiológica) na festa, por exemplo, quando temos uma relação respeitosa que os participantes estabelecem com os seus vizinhos, na colaboração e solidariedade de variadas formas, no compartilhar da fé e nos sentimentos de partilha de valores, alegria e vida em comum.

Muito se aprende a aprender (dimensão epistemológica), ao se participar de uma festa, pois em sua celebração recuperamos importante história e memória da comunidade, além da aprendizagem das músicas, coreografias e performances artístico-teatrais. O etnoconhecimento do preparo das iguarias dos banquetes ofertados (alguns vendidos), geralmente produzidos com os frutos da terra, na relação com o ambiente daquela territorialidade, sempre na coletividade. Este saber é obra de uma aprendizagem alcançada na convivência e no partilhar dos espaços e tempos comuns, na presença transgeracional da comunidade, avôs, pais, filhos e netos; netas, filhas, mães e avós,

construindo conhecimentos e sentimentos de pertença e amor pela cultura e territorialidade pantaneira.

A aprendizagem do fazer (dimensão praxiológica) se mostra em cada trabalho realizado, nos detalhes da ação conjunta desenvolvida na estruturação, organização e condução da festa. As crianças aprendem, desde pequenas, a dançar o siriri; decorar do salão; participam da confecção dos doces e aprendem a fazer seus quitutes preferidos. Enfim, elas aprendem a fazer, a ser e saber no próprio exercício de ajudantes oficialmente convocados pelos seus responsáveis, ou até mesmo na simples brincadeira ao redor dos adultos e, assim, vão aprendendo sem dissociar a teoria da prática. E assim podemos compreender o significado da Educação Ambiental, em suas múltiplas dimensões:

> Compreendo que ela seja um campo do conhecimento próprio e não se caracteriza como simples ferramenta, pois encerra uma ética, dimensões conceituais e práticas próprias. Em outras palavras, há uma tríade filosófica do axioma, epistemologia e práxis que configuram a Educação Ambiental como um saber próprio que se sustenta *per se*, sem se configurar como uma metodologia para um objetivo maior. (SATO, 2006, p. 275)

Compartilhamos, assim, a compreensão de que necessitamos de uma formação que realmente demonstre a inseparável relação do ser humano com o meio ambiente, que valorize a cultura da comunidade como conhecimento de ligar o bem viver das pessoas e da natureza. No fortalecimento das relações pelas ações da tradição da comunidade, podemos relembrar sempre que somos todos responsáveis por este mundo que vivemos.

4 Descerrando o mastro - para iniciar outras festas

Na avaliação deste tema, foi relatada pelas participantes a importância das festas como momento de celebração da amizade dentro da comunidade, um tempo de relembrar as danças, de preparara comida e a bebida. As festas relatadas em Mutuca são em sua maioria um agradecimento de fé e religiosidade por mais um ano de vida, e há festas como um agradecimento a terra pelos seus frutos, quando da festa da Banana, por exemplo. Em todas elas são cultivadas as danças e músicas do quilombo, mantendo o modo de ser e viver da comunidade.

As festas numa comunidade aprendente são a celebração das resistências, da esperança e da sua caminhada. Neste sentido, é importante que a comunidade tenha a possibilidade de ampliar a feitura do calendário de festas como um projeto de futuro, na qual possa usar a narrativa das festas, eternizada na escrita a sua resistência, sua luta e sua história (Amorim, 2011). Tais processos alimentam o sentido de pertencimento à comunidade e renovam a esperança de luta de diretos, mas essencialmente de partilhas:

> Queremos multiplicar experiências interativas, cooperativas, participativas e conectivas, e se intercambiamos, de muitas maneiras, as palavras e os gestos que aprendemos uns dos outros e, juntos, buscamos encontrar e decifrar sentidos para nossas vidas e os nossos destinos, é porque o impulso mais original em nós é o da troca, da reciprocidade e da partilha. (BRANDÃO, 2005, p.91)

O calendário de festas poderá, assim, ser mais enriquecido de relatos de mais participantes quilombolas, colhidos no tempo das festas do Quilombo, inserindo as memórias das gerações, tanto de relatos orais como também de imagens dos arquivos de família e da comunidade (Kawahara, 2015). Este tema abre possibilidades de um calendário do bem viver que tenha como tema integrador as festas: momentos da celebração de união, partilha e agradecimento de toda a comunidade no Ribeirão de Mutuca.

Referências

AMORIM, D. A. R. **O processo educativo na formação de um grupo de trabalho de mobilização social no caso do zoneamento de Mato Grosso**. 215f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2011.

BRANDÃO, C. R. **Aprender o amor –** Campinas, SP: Papiros, 2005

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

KAWAHARA, L. S. I. **Currículos Festeiros de Águas e Outonos:** Fenomenologia Da Educação Ambiental Pós-Crítica. 293 fs. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2015.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção.** 3.ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2006.

REDE INTERNACIONAL DE PESQUISADORES EM JUSTIÇA CLIMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016). **Projeto: REDES DE PESQUISA EM MATO GROSSO** – UFMT/UNEMAT: 2016. 32p. **no prelo**

SATO, Michèle; JABER, Michelle; SILVA; Regina; QUADROS, Imara; KAWAHARA, Lúcia, S.M; SENRA, Ronaldo; SIMIONE, Roberta; PERUARE, Mariléia Taiua; RAMIRES-JR, Jorge; ACCO, Graciela. **Nossa palavra é sim.** Revista de Educação Pública: Cuiabá. v. 17 n. 33, 2008. p. 159-173

SATO, M.; PASSOS, L.A. Biorregionalismo: Identidade Histórica e caminhos para a cidadania. In:LOUREIRO, F., LAYARGUES, P.; CASTRO, R. (org) **Educação Ambiental:** repensando o Espaço da cidadania.São Paulo: Cortez, 2002. p. 221 – 252.

SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora.** São Carlos: Rima, 2006. 604p

INJUSTIÇA CLIMÁTICA NO QUILOMBO DE MATA CAVALO, MATO GROSSO, BRASIL

Michelle Jaber-Silva (UFMT-REAJA-GPEA)[1] – michellejaber@gmail.com

Déborah L.M.S. Santos (REAJA-GPEA -Instituto Caracol)– demoreiranx@gmail.com

Resumo: O estado de Mato Grosso, localizado na região central do Brasil possui grande diversidade de ecossistemas, associada a toda está diversidade encontramos grande riqueza de povos e populações que vivem em estreita relação com ambiente. Contudo, essa sociodiversidade vem sendo ameaçada pela expansão do agronegócio, hidronegócio e mineração, como é o caso da comunidade Quilombola de Mata Cavalo. A luta pelo território quilombola sempre foi acompanhada da luta por educação escolarizada, por entenderem que uma escola no quilombo contribuiria para territorializar ainda mais a luta. O quilombo está localizada na região rural de Nossa Senhora do Livramento, distante aproximadamente 60km da capital Cuiabá. O Objetivo desta pesquisa foi mapear impactos ambientais que interferem nas mudanças do clima e que tendem a afetar a vida da população do quilombo. Para obter as informações que compõem esta pesquisa utilizamos a metodologia MAPA SOCIAL. Sabemos que nem todas as pessoas dos municípios, dos estados, do país e do mundo serão afetados da mesma maneira pelas mudanças climáticas, diante disto conhecer as principais atividades relacionadas com esta mudança que as comunidades têm vivenciado e pensar coletivamente formas de fortalecer a resistência destas populações e formas de minimizar os impactos causados por essas alterações é também uma maneira de contribuir para justiça climática.

Palavras-chave: Quilombo. Resistência. Mudança Climática. Justiça Climática.

1 Introdução

Historicamente, os grupos sociais cujo modo de vida tem profunda relação com o ambiente circundante vivem em situação de tensão em função de um sistema que transforma tudo em mercadoria: terra, água e biodiversidade. Essa lógica moderna monoculturalista ameaça culturas e existências de diversos grupos colocando em situação de vulnerabilidade grande quantidade de pessoas que na disputa por seus territórios lutam para poder existir e sofrem com as consequências da devastação ambiental que muitas vezes alteram drasticamente seus modos de vida.

O sistema capitalista com sua lógica desenvolvimentista degrada os seres humanos e a natureza, poluem terra, água e ar contribuindo severamente para mudanças ambientais global. Ocasionando o movimento forçado de grupos vulneráveis,

[1] Rede Internacional de Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA). Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte (GPEA-UFMT)

consequência desse desenvolvimento iníquo que altera as condições ambientais e acelera as mudanças climáticas. Haesbaert (2009) entende como próprio da reprodução do capital o alimentar constante do movimento, seja pelos "processos de acumulação, com a aceleração do ciclo produtivo [...], seja pela dinâmica de exclusão que joga uma massa enorme de pessoas em circuito de mobilidade compulsória na luta pela sobrevivência cotidiana." (HAESBAERT, 2009, p.22).

Diante do disto, queremos mapear os impactos ambientais que contribuem para as mudanças climáticas e que interferem na qualidade de vida da população do quilombo para posteriormente propor um projeto de intervenção junto à Escola local e a comunidade para fortalecer resistência e minimizar os impactos, contribuindo para promoção da justiça climática. Utilizamos o termo **justiça climática** por compreendermos que as consequências e os impactos das alterações climáticas não recaem de maneira igualitária sobre todas pessoas, mais uma vez serão as populações negras, os povos indígenas e as populações de baixa renda que são e serão os mais atingidos pelas mudanças e alterações do clima.

2 Desenvolvimento

O ***Mapa Social*** possibilita por meio das narrativas que sujeitos registrem seus modos de vida, suas lutas e formas de organização, fortalecendo assim a identidade, "narrar-se é também um processo de construção identitária que revisita o pretérito ajustando a existência presente." (SILVA, 2011, p.46). Revisitar a memória por meio das narrativas é fundamental para compreensão de como os impactos ambientais e afetam o modo de vida.

Compõem os resultados desse trabalho as informações produzidas no processo formativo em Escolas Sustentáveis[2] durante o encontro em que dialogamos sobre o Mapa Social de Mato Grosso (MT) (SILVA, 2011) e o Mapa dos Conflitos MT (JABER-SILVA, 2012). Neste encontro participaram 64 pessoas sendo elas: moradores/as, estudantes e funcionários/as da escola. O outro encontro de mapeamento foi realizado com um grupo menor, do qual participaram quatro moradores da comunidade, quatro professoras e quatro estudantes.

[2] Link para o vídeo sobre o processo formativo: https://www.youtube.com/watch?v=lYmUbnn_LSQ&t=16s

A Comunidade Quilombola de Mata Cavalo luta há 126 anos pelo território que lhes foi doado por Ana Tavares ("dona" dos negros/as escravizados), em 1886, mas após a morte da doadora, em 1889, iniciou-se sistemático processo de expropriado por fazendeiros e garimpeiros, com conivência do Estado. Para viver num espaço constituído historicamente os/as quilombolas enfrentaram situações degradantes. Referimo-nos ao território quilombola como espaço concreto em que as relações cotidianas se dão, como lugar de identidade, do vivido, do pertencimento, do imaginário e do sonho (MEDEIROS, 2009).

Porto, Pacheco e Leroy (2013), revelam o quanto os moradores do meio rural têm sofrido com as consequências do modelo de "des-envolvimento" desigual assentado na concepção utilitarista do ambiente, essas populações são as mais atingidas (60,9%) por conflitos, embora apenas 15,6% da população brasileira se encontrem nessas áreas. Para Pacheco e Faustino (2013, p.99) essa disparidade ocorre porque são nas gigantescas "terras exigidas pelo hidro e agronegócio" que vivem os povos indígenas, as populações quilombolas e comunidades camponesas.

Os moradores denunciam que as atividades realizadas pelos expropriadores têm degradado o cerrado, e levado a perda significativa de espécies do bioma. As principais atividades econômicas desenvolvidas no território quilombola pelos expropriadores foram: pecuária e garimpagem de ouro, que por sua vez, geraram alteração da paisagem e impactos ambientais, que como dito anteriormente lesa a natureza e a humanidade. Para desenvolverem a pecuária, os fazendeiros desmataram extensas áreas e plantaram capim *braquiaria*, ocasionando perda nas interações ecológicas e queda na biodiversidade e contribuindo para alterações no clima. Outra conseqüência da pecuária é a queimada ilegal, que ocorre principalmente nos meses de agosto a novembro, no período de estiagem. As queimadas além do empobrecimento do solo, afeta a fauna local e traz graves problemas de saúde à população, contribuindo para o aumento da temperatura e mudanças no global.

3 Considerações finais

Os expropriadores do território quilombola promovem desmatamentos, queimadas, garimpagem de ouro, atividades que vem degradando o solo, causando perdas de biodiversidade, alterando as paisagens, assoreamentos dos corpos d'água, alterações

no clima e na disponibilidade de água, o que tem gerando inúmeros conflitos socioambientais.

A morosidade na regularização fundiária, o descaso por parte do Estado de Mato Grosso, e o abandono pelo poder municipal se traduzem em precarização das condições de vida no quilombo, omissão que somada às ações dos fazendeiros e garimpeiros com as atividades de degradação ambiental contribuem para alterações climáticas e agravamento da situação de insegurança e instabilidade, afetando a qualidade de vida, agravando os conflitos internos e fragilizando laços de solidariedade tão importantes para vida em comunidade.

Referências

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização Do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2009. 396p

JABER-SILVA, Michelle. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso**: denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência. 2012. 253 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs). **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. Editora: Expressão Popular. São Paulo – 2009. 365 p.

PACHECO, Tania; FAUSTINO, Cristine. A iniludível e desumana prevalência do racismo ambiental nos conflitos do Mapa. In: PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre (Orgs.). **Injustiça ambiental e saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013. p. 73-114.

PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre (Orgs.). **Injustiça ambiental e saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013. p. 73-114.

SILVA, Regina. **Do invisível ao visível**: o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil. 221f. Tese (Doutorado e Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

INJUSTIÇAS AMBIENTAIS RELACIONADAS À ÁGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NA SOBERANIA ALIMENTAR DA COMUNIDADE ZÉ ALVES – POCONÉ/MT

Priscilla Mona de Amorim[1] (GPEA/UFMT) – priscillaamorim.pma@gmail.com

Eronaldo Assunção Valles[2] (PPGE/UFMT) – naldovalles@gmail.com

Resumo: Buscamos compreender por meio deste artigo as injustiças ambientais relacionadas a água e suas implicações na soberania alimentar da comunidade Zé Alves – Poconé/MT. Para alcançar nosso objetivo temos como aporte metodológico o Mapa Social, que nos proporciona evidenciar a existência desses grupos sociais vulneráveis, assim como, as injustiças ambientais contra eles desencadeados. Realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco camponeses desta comunidade. Por meio destas entrevistas compreendemos que as injustiças ambientais estão presentes no cotidiano dessa comunidade e têm afetado diretamente no acesso e qualidade da água na comunidade, e consequentemente na soberania alimentar dessas pessoas que estão perdendo a capacidade e o direito de produzir seu próprio alimento. Acreditamos ser necessário um olhar diferenciado para essas injustiças e essas pessoas, que vivem às margens da sociedade e são esquecidas intencionalmente pelo Estado.

Palavras-chave: Água. Soberania alimentar. Injustiças Ambientais.

1 Introdução

A água possui enorme valor econômico, ambiental, cultural e social, no entanto, um dos principais desafios na atualidade, além do acesso de todos a este bem natural, é o atendimento à demanda por água de boa qualidade. O acesso à água tem se tornado limitado, não apenas pela diminuição na quantidade deste bem natural em nosso planeta, mas principalmente pelas limitações impostas sobretudo às pessoas vulneráveis socioeconomicamente.

Os impactos causados pela escassez, acesso limitado e má qualidade da água influenciam diretamente na soberania alimentar de pessoas que tem as fontes naturais de água – rios e córregos – como principais meios de conseguir alimentos, seja por meio da pesca ou pelo acesso à água para as plantações (roças) ou para criação de animais. Sendo

[1] Graduada em Geografia, mestra em Educação e membra do REAJA (Rede de Justiça Climática e Educação ambiental).
[2] Graduado em Geografia, mestrando em Educação e membro do REAJA (Rede de Justiça Climática e Educação ambiental).

assim, a garantia do acesso à água em condições de potabilidade está intrinsecamente ligada a soberania alimentar, tendo em vista que a água faz parte de toda a cadeia produtiva.

A soberania alimentar está ligada ao direito dos povos de produzirem seus próprios alimentos, tanto para a própria alimentação, quanto para atender a necessidade de ter alimentos em quantidade e qualidade para todos, garantindo um direito básico e primordial que é a alimentação. Para isso, o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado é de fundamental importância para garantir a soberania alimentar, neste sentido a água é primordial, pois ela é vital à toda forma de vida no planeta.

> A soberania alimentar é um direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica, e seu direito de decidir seu próprio sistema alimentício e produtivo. Isto coloca aqueles que produzem, distribuem e consomem alimentos no coração dos sistemas e políticas alimentarias, por cima das exigências dos mercados e das empresas (VIA CAMPESINA, 2007).

Essa pesquisa foi realizada com camponeses da comunidade tradicional Zé Alves, localizada às margens da rodovia MT- 451, conhecida como Rodovia Adauto Leite no município de Poconé-MT, a aproximadamente 110 Km da capital Cuiabá. Essa comunidade tem sofrido grandes consequências com a inserção do agronegócio na região em que vivem. A introdução desse modo de produção, principalmente, as monoculturas tem provocado a destruição da natureza, sobretudo as fontes naturais de água das comunidades que estão sendo poluídas e/ou extinguidas pelos grandes produtores da região.

Concordamos com Acselrad (2009) quando aponta que as injustiças ambientais se configuram quando recai desproporcionalmente sobre os mais pobres e os grupos étnicos desprovidos de poder a maior parte dos riscos ambientais socialmente induzidos, seja no processo de extração dos elementos naturais, seja na disposição de resíduos no ambiente. Compreendemos que é sobre as pessoas pobres que recaem não apenas os danos da injustiça ambiental, mas também todas as mazelas econômicas e sociais da humanidade. As populações desfavorecidas economicamente e socialmente vulneráveis são ignoradas pelo poder público, fato que pode ser considerado além de descaso, uma intencionalidade.

Pelas características físicas, ambientais e sociais de Mato Grosso em consonância com uma matriz econômica altamente predatória responsável por inúmeros impactos ambientais, torna-se em um espaço fecundo para a emergência de conflitos socioambientais. Por um lado, o interesse pelo lucro a qualquer custo que inevitavelmente divergem dos interesses dos grupos sociais, que historicamente, ocupam esses espaços e

tem uma relação de sacralidade, espiritualidade, reprodução social e cultural e de (r) existência por seus territórios.

Nesse contexto nossa pesquisa se propõe a compreender as injustiças ambientais relacionadas a água e suas implicações na soberania alimentar da comunidade Zé Alves – Poconé/MT. Para alcançar nosso objetivo temos como aporte metodológico o Mapa Social, partindo do pressuposto que o avanço da fronteira agrícola para a área de transição entre o cerrado e o pantanal mato-grossense têm gerado conflitos socioambientais onde os grupos sociais vulneráveis são os mais prejudicados, sobretudo, por seus territórios e seus modos de vida que estão sendo ignorados em detrimento de um modelo de produção hegemônico, que tem negado a existência de outros grupos com temporalidades e racionalidades distintas.

Nesse sentido, é importante evidenciar a existência desses grupos, assim como, as injustiças ambientais contra eles desencadeados, nesta perspectiva justifica-se a metodologia do Mapa Social, que foi criada e desenvolvida no âmbito do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) que tem como objetivo dar visibilidade aos diferentes grupos sociais de Mato Grosso, baseada na autodenominação e nas narrativas dos próprios sujeitos pesquisados (SILVA, 2011; JABER-SILVA, 2012).

Com o propósito de alcançarmos o objetivo proposto, realizamos entrevistas semiestruturada com cinco camponeses dessa comunidade, que por meio das entrevistas puderam evidenciar os fatores que contribuem para a perpetuação dos problemas relacionados com a água na comunidade e consequentemente a influência dessas adversidades na soberania alimentar.

2 Comunidade Zé Alves – Poconé/MT

Temos como local de estudo a comunidade tradicional Zé Alves, localizada no município de Poconé/MT, que surgiu em consonância com a construção da rodovia MT – 451. De acordo com relatos dos moradores desta comunidade o primeiro morador foi o senhor Manoel de Moraes, que mudou com sua família para essa região em meados de 1960, oriundos de um retiro de uma fazenda vizinha. Posteriormente com a mudança da família Ponce se formou um pequeno arraial com predominância dessas duas famílias.

Atualmente vivem nesta comunidade dez famílias que obtêm renda por meio da criação de pequenos animais, plantação de roças, acesso às políticas públicas do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) - que compra 30% da alimentação escolar da agricultura familiar - e não fogem à realidade da maioria dos agricultores familiares que recebem aposentadoria oferecida pelo governo.

O único local coletivo da comunidade é a igreja, em que os moradores se reúnem uma vez por semana para participarem da missa. Havia uma escola na comunidade que atendia as crianças, mas em consonância com a realidade das comunidades vizinhas, esta escola foi fechada e se encontra abandonada e sucateada, fato que exige o deslocamento dos estudantes para escolas de outras comunidades (Chumbo ou Cangas), que ficam cerca de 15 quilômetros distante da comunidade Zé Alves.

O arraial passou a se configurar como Comunidade Zé Alves a partir de 1976 por influência do movimento Paroquial coordenado pelo Pe. Joaquim Tebar Fernandez, conhecido como Pe. Xim, personalidade muito conhecida em Poconé pelos seus inúmeros trabalhos desenvolvidos tanto em aspectos espirituais como materiais que influenciou diretamente na organização das comunidades rurais do município.

A passagem de um pequeno arraial para a organização em comunidade, e posteriormente, em comunidade de produtores rurais, conforme relato dos moradores é fruto dos trabalhos paroquiais. Sendo assim, a teologia como sua dimensão histórica mobilizou e contribuiu significativamente na organização dessa comunidade, assim como, na formação de inúmeras outras comunidades nesta região.

Foi criada no ano 1988 na comunidade Zé Alves a Associação de Pequenos Produtores Rurais Nossa Senhora de Lurdes, com sua sede nesta referida comunidade. A associação tem como objetivo a prestação de serviços que possam contribuir para o fomento e racionalização as explorações agropecuárias com o intuito de melhorar as condições de vidas dos moradores associados. A criação de associações nesta região foi estimulada pela Igreja, representada na figura do Pe. Joaquim, que fazia parte da metodologia do movimento da Teologia da Libertação.

Concordamos com Doimo (1986) quando relata que essa forma de organização social comunitária que valoriza a solidariedade, as relações interpessoais, participação coletiva nas tomadas de decisões, etc., contrapõe valores fundamentais do capitalismo que é a competitividade, individualismo e a atomização social.

É somente, a partir do empoderamento dos grupos sociais que estão sendo esmagados, marginalizados, expulsos, violentados, explorados e invisibilizados na luta

pela sua dignidade e pela transformação da realidade, através da práxis, que é a reflexão e ação social com engajamento político na busca de novas formas de organização societárias.

Posteriormente com o crescimento de comunidades de agricultores na região com produções diversificadas, criaram em 1992 a Cooperativa Mista de Produtores Rurais de Poconé (COMPRUP) aumentando as redes comunitárias e consequentemente a capacidade de distribuição dos alimentos produzidos na região. A criação da cooperativa chega a beneficiar até 35 comunidades durante o ano. Isso só é possível pela capacidade que a cooperativa tem de acesso às políticas públicas e aos programas do governo federal para comercialização e distribuição dos alimentos produzidos pelas comunidades.

2.1 Injustiças ambientais no territórioe a ameaça à soberania alimentar da comunidade Zé Alves – Poconé/MT.

A introdução das monoculturas soma-se às outras atividades consolidadas que provocam a degradação ambiental na região, sendo elas a pecuária extensiva e a atividade de extração mineral – os chamados garimpos. Atividades com altos custos ambientais e sociais que trazem lucro para uma pequena elite deixando os grupos sociais mais vulneráveis com todo o ônus oriundos destas atividades. Esse cenário, não é uma problemática que afeta apenas as comunidades do cerrado do pantanal e, sim, a retórica da prática dominante de desenvolvimento, que busca e almeja o lucro a qualquer custo.

Desde 1950, com o chamado desenvolvimento regional, essas áreas se tornaram objeto de interesse de latifundiários, inicialmente com a pecuária. Posteriormente, impulsionados por programas governamentais como o Proálcool, em meados de 1970, foi instalada no distrito de Chumbo (Comunidade Quilombola a aproximadamente 14 km de Zé Alves) a usina de Álcool Pantanal Ltda (ALCOPAN) que deu início a introdução da monocultura de cana-de-açúcar em uma área de 6 mil hectares (ALMEIDA, 2015), sendo esta usina responsável por inúmeros impactos sociais, ambientais e econômicos para as comunidades locais.

Os empreendimentos que são geradores das injustiças ambientais contam em grande medida com a anuência do Estado e com a manipulação através dos meios de comunicação que apresenta esse modelo de exploração e expropriação da natureza e dos

grupos sociais como o único meio de gerar riqueza, atingir o progresso e o acúmulo do capital.

Nas entrevistas os camponeses da comunidade Zé Alves narraram alguns fatores que têm influenciado no acesso aos elementos naturais, principalmente, a água, tendo em vista que muitas vezes as nascentes não estão dentro de suas propriedades e depende da consciência e conservação dos que utilizam do córrego a jusante de onde a comunidade se encontra. Todavia, a construção de açudes para represamento de água para o gado é um dos fatores que têm prejudicado na dinâmica natural dos córregos e impactado na comunidade, como podemos compreender com as falas de nossos entrevistados:

"Os fazendeiros chegaram de entupir vários lugares de nascente de água. Isso aí é um que faz acabar. Entope pra fazer esse açude, me disseram que entupiram lá em cima, um cara que entupiu o córrego pra represar a água por causa do gado. E aí nunca mais, desceu água, aqui desce aquela água da serra que descia e desaguava no córrego Formiga."

"Esse Corguinho [Formiga] daí onde nós morava […]. Era o lugar melhor que existia prá nós pescar quando chegamos aí. Eles entupiram lá em cima, agora não corre uma gota de água. Ave Maria! Pegava um bagrão desse tamanho, lobó. Agora não pega mais nada; nada ... seco... seco. Por que eles entulharam lá em cima, foram fazendo desmatamento e jogando os entulhos tudo no córrego assim, acabou o córrego."

Foram inúmeros os impactos causados pela usina relatados durante as entrevistas, entretanto, iremos evidenciar neste momento, os impactos relacionados à água que os agricultores da comunidade Zé Alves percebem em seu cotidiano. Por meio das entrevistas compreendemos que o acesso à água pelos moradores desta comunidade é limitado não apenas pela disponibilidade deste elemento natural no ambiente, mas principalmente pelas barreiras impostas pelos grandes fazendeiros que dominam a região.

Os moradores desta comunidade tem os córregos que os cercam não apenas como fontes de água, mas também como fontes de alimentos. Por meio dos relatos percebemos que a destruição e os limites impostos ao acesso nestas fontes de água compromete ainda a soberania alimentar destas pessoas que vivem às margens de um poder hegemônico que desconsidera a necessidade e o direito que todos têm em relação à água e ao alimento.

> "O córrego Formiga o pessoal desmatou a cabeceira, o pessoal das furnas, acabou a mina quase secando, diminuiu bastante. Daí veio o pessoal da usina desmatou tudo aí na frente do mato, veio com o trator e gradeou, ali é meio dislançante, daí veio a chuva e foi tudo para a cabeceira, que soterrou ali."

> "A usina chegou, meteu a máquina e desmanchou tudo aí, a usina de cana. Desmanchou tudo, se você ver agora não tem água, chega até um pedaço e não passa. Eles desmanchou, gradeou, entupiu tudo e acabou com o córrego. Hoje você passa lá, não acha que era um córrego, antes nós até pescava lá, pegava até lambari. Nem pra tomar banho, acabou de uma vez, tinha muita água."

Além dos impactos ambientais a usina tinha um histórico de descumprimento da legislação trabalhista. A usina pertencia ao grupo Zulli e estava em processo de recuperação judicial desde janeiro de 2009, após ter contratado inúmeros trabalhadores do nordeste e não ter pago os salários ao final da safra de 2008, foi constatado o descumprimento da lei desde 1997, nas primeiras vezes em que auditores e procuradores do Trabalho fiscalizaram as instalações e as condições oferecidas aos empregados da usina. Em 2005, foram resgatadas, ao menos 400 pessoas em condições análogas à escravidão. Desde 2006, a Alcopan consta na lista suja do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) no cadastro de empregadores flagrados utilizando mão de obra em condições análogas à escravidão. Em 2012 foi decretada a falência da usina (MATO GROSSO, 2014).

Recentemente, com a falência da usina, as terras destinadas à monocultura da cana estão sendo substituídas gradativamente para a monocultura de soja, fato que tem deixado os camponeses apreensivos quanto ao futuro da comunidade, oriundos do impacto que acompanha a monocultura de soja, relatam:

"Aqui pra nós tem essa questão dos conflitos, por causa que agora tem essa vinda dos agrotóxicos que está pra tudo quanto é tempo, a soja, os fazendeiros que passa pra matar os matos, matar as sujeiras, os capins que atrapalha as plantas [...]. Por que você não pode tomar água em qualquer canto, em qualquer córrego, qualquer represa. Daí você precisa ter o poço, e esse poço sempre nas comunidades ele não dá bem, não é tudo que é de acordo de funcionar um poço bem, sempre tem um conflitinho de discussão por causa de água, por causa do atraso da água."

Com o desmatamento, a perda das fontes naturais de água e o represamento dos córregos tem diminuído as fontes de água em que a comunidade tem acesso, conforme narra o entrevistado, atualmente, a água da comunidade vem de um poço semi-artesiano que foi construído na comunidade, entretanto, tem se demonstrado insuficiente para o abastecimento de toda a comunidade, causando conflitos internos entre os moradores. Outra ameaça, oriunda da perda do acesso aos córregos, que consequentemente dificulta o acesso aos alimentos e que tem trazido prejuízos à comunidade Zé Alves, é a deterioração do córrego Formiga, este que era fonte de alimentos, de maneira direta através da pesca e indiretamente por ser utilizada nas roças e para a criação de animais.

"No Córrego Formiga, não tem mais peixe, por que tamparam a cabeceira dele. [...] Taparam a cabeceira aí parou de vir água. Eles represaram. Deu choque ambiental. Eu cheguei de denunciar, mas não valeu de nada, porque as autoridades não veio nem ver."

Com a destruição do córrego Formiga, este que era a principal fonte de água e pesca da comunidade, os moradores da comunidade passaram a utilizar outros meios para continuar tendo acesso aos peixes, como relata um dos entrevistados:

"[...]Eu pesco na represa de conhecidos e por aqui tem bastante criame de tambaqui e a gente compra. Tem lá pra baixo, nesses tempos atrás nós íamos pescar lá pra trás, na Bahia do Jatobá. Mas agora passou a cerca lá, ele fechou no cadeado e não deixa mais pescar. Esse açude que fizeram ali foi denunciado muitas vezes, o pessoa da Furna lá, daqui também já denunciou mas nada ocorre."

"Antes tinha peixe para subsistência, nós íamos a tarde ou às vezes na madrugadinha, antes você ia lá para pegar um peixe pro almoço você ia lá e pegava. Hoje você pode ir lá bater anzol que não vem nada.[...] hoje nós vamos ter que andar 50 km lá na agroana no córrego do Macaco que nós vai em caravana lá consegue matar. Ou você vai ter que ir na piscicultura, nos tanque e comprar."

A retórica de garantir o direito à alimentação, não passa de uma justificativa para empregar um modelo de produção "alimentar" que não tem nenhuma preocupação com o social, menos ainda com o ambiental, é um modelo que visa apenas o lucro e não mede as consequências para obtê-lo. A agricultura industrial não tem na sua essência o objetivo de solucionar o problema da fome (produção de alimentos), pois segue a lógica do mercado internacional que se pauta na acumulação de riqueza e consequentemente no que

atrai mais lucro, um exemplo é a destinação de grandes extensões de áreas agricultáveis para a produção de ração e biodiesel, além do comércio de commodities.

> O domínio de produção é hoje uma arena onde o ideológico procura impor-se cada vez mais brutalmente como uma necessidade de sobrevivência do sistema. Desde que o ato de produzir é também o ato de produzir espaço, a gênese deste se realiza sob o signo da ideologia, desde que a criação mercantil do espaço é em si mesma um jogo especulativo, um ato enganador. O marketing do espaço impõe o engano como se fosse a verdade (SANTOS, 2004, p 265).

Esse mesmo modelo que atualmente, se coloca como o principal responsável por estar "solucionando" o problema da segurança alimentar mundial, utilizando de práticas totalmente insustentáveis está na verdade impactando diretamente na vida do planeta, colocando em risco o acesso à água e a soberania alimentar das atuais e futuras gerações.

A agricultura merece maior atenção quando o assunto é água, pois além de ser o setor que requer maior consumo de água, a aplicação de agrotóxicos tem grande poder de devastação sobre este elemento natural por meio da contaminação de nascentes, rios, solos e direta, ou indiretamente, os próprios seres vivos. Nesse sentido, Porto-Gonçalves explica que:

> A agricultura é responsável pelo consumo de 70% da água de superfície no planeta! Assim é todo o sistema agrário-agrícola que está implicado no "ciclo da água"! [...] Em todo o mundo, a indústria é responsável pelo consumo de 20% da água superficial. Todo o sistema industrial se inscreve, assim, como parte do "ciclo da água" e, deste modo, vai se mostrando toda a complexidade da relação sociedade-natureza implicada no ciclo da água (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 151).

A prerrogativa de aumentar consideravelmente as áreas para a pecuária e as monoculturas, perpetuando o modelo de produção alimentar atual e que tem se desenvolvido por meio da expropriação da fauna e da flora silvestre e das populações mais vulneráveis, impondo-se como único caminho possível para solucionar a problemática da fome, não passa de uma tentativa de mascarar suas verdadeiras causas, que é de um sistema econômico que favorece a desigualdade, a concentração da terra e da riqueza, a predominância desenfreada do mercado e o descaso com a natureza.

3 Considerações sobre a pesquisa

As comunidades do Cerrado do Pantanal, especialmente a comunidade Zé Alves vivem atualmente acuadas e reféns de um modelo de produção que deposita sobre elas

todas as injustiças ambientais, desconsiderando suas necessidades de acesso à água e aos alimentos provenientes deste bem natural que é essencial à todos, independente da classe social ou econômica que se encontram.

Não devemos considerar a destruição das fontes de água nesta região como sendo um problema que afeta apenas as pessoas que vivem nesta comunidade, mas que tem implicações direta em todo um ecossistema em que milhares de vidas (humanas, animais e vegetais) são destruídas cotidianamente em razão da predominância de monoculturas que pouco ou nada servem à soberania alimentar desta comunidade ou ao nosso país, considerando que a maior parte das produções de monoculturas são para exportação.

As alternativas encontradas pelos nossos entrevistados para ter acesso à água ou aos alimentos que são provenientes dela, não condizem com a realidade socioeconômica desta comunidade, considerando que a maioria obtém renda por meio de pequenas produções provenientes da agricultura. Assim, quando surge a necessidade da construção de um poço, da compra de alimentos que seus rios e córregos não produzem mais ou o deslocamento para outras comunidades para ter acesso à estes elementos básicos da natureza o quesito financeiro influencia diretamente ao acesso.

A realidade desta comunidade não destoa da realidade de milhares de famílias que vivem e dependem do campo hoje no Brasil. As injustiças ambientais estão presentes em seu cotidiano de muitas formas, estas injustiças têm afetado diretamente no acesso e qualidade da água na comunidade, e consequentemente na soberania alimentar dessas pessoas que estão perdendo a capacidade e o direito de produzir seu próprio alimento. Acreditamos ser necessário um olhar diferenciado para essas injustiças e essas pessoas, que vivem às margens da sociedade e são esquecidas intencionalmente pelo Estado, este que historicamente atende o lado que o proporciona maior lucro e condiz com os interesses dos que ocupam o poder.

Referências

ACSELRAD, Henri. **O que é justiça ambiental** / Henri Acselrad, Cecília Campelllo do A. Mello, Gustavo das Neves Bezerra. –Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. **Comunicação e cultura**: práticas cotidianas e construção da cidadania na comunidade quilombola Campina de Pedra, município de Poconé-MT, Tese (doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, 2012.

CONCEIÇÃO, F. S. Da territorialização camponesa à territorialização do Agronegócio: Um estudo Geográfico da questão agrária em Santarém e Belterra/PA. **Revista Presença Geográfica**. v. 2, n.2, p. 55 – 69, Porto Velho, 2015.

DOIMO, A.M. Os rumos dos movimentos sociais nos caminhos da religiosidade. *In*: KRISCHKE, P., MAINWARING, S (org.) **A igreja nas bases em tempo de transição (1974-1985).** Porto Alegre, LPM / CEMEC, 1986.
VIA CAMPESINA. Fórum Mundial pela Soberania Alimentar. **Declaração de Nyélény**. 2007. Disponível em: <https://nyeleni.org/spip.php?article327> . Acesso em 26/06/2017.

JABER-SILVA, M. T. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso:** denunciando injustiças ambientais e denunciando e anunciando resistência / Michelle Tatiane Jaber da Silva – 253 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

MATO GROSSO.Ministério Público do Trabalho. **Caso Alcopan**: MPT recorre de decisão que reduziu valor de dano moral coletivo. Publicado em 03 de Dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.prt23.mpt.mp.br> Acesso em: 10/07/2017.
PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental** / Carlos Walter Porto-Gonçalves; organizador Emir Sader. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica / Milton Santos (1926-2001) – 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

VIA CAMPESINA. **Declaração de Nyéléni**, Fórum pela soberania Alimentar, 2007. Disponível em: https://nyeleni.org/spip.php?article327 Acesso em 15 de julho de 2017.

INJUSTIÇAS AMBIENTAIS RELACIONADAS COM A ÁGUA SOB O OLHAR DA COMUNIDADE ESCOLAR DO QUILOMBO MATA CAVALO/MT

Priscilla Mona de Amorim[1] (GPEA/UFMT) – priscillaamorim.pma@gmail.com

Resumo: Essa pesquisa tem como objetivo compreender a percepção da comunidade escolar do quilombo Mata Cavalo em relação às injustiças ambientais associadas à água. Para alcançar o objetivo proposto temos como aporte metodológico a Cartografia do Imaginário, que mostra que o pesquisador não deve se apegar apenas aos resultados finais, mas às experiências e sensações adquiridas ao longo do caminho que percorreu. Realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco quilombolas da comunidade escolar e ainda observação direta do cotidiano quilombola. Compreendemos que além do descaso por parte do poder público, ainda recai sobre as pessoas desfavorecidas economicamente todas as injustiças ambientais, as consequências da degradação ambiental, e principalmente, a destruição das fontes naturais de água, sendo estas pessoas as que menos contribuem com a desvastação dos elementos naturais.

Palavras-chave: Água. Injustiças ambientais. Quilombo. Mata Cavalo.

1 Introdução

Compreendemos que a água é essencial para a manutenção da vida de todos os seres vivos, mas os conflitos que a tem como motivação crescem a cada dia e alguns fatores contribuem para o aumento destes conflitos, como o aumento no preço dos alimentos, a má gestão dos bens naturais e as mudanças ambientais, são motivos que influenciam estes conflitos e também as injustiças ambientais. Ao considerarmos que a água é um bem comum e se administrada de forma justa e igualitária compreendemos que todos podem ser contemplados com este elemento natural, evitando assim conflitos, guerras e injustiças ambientais.

A resistência aos processos de degradação da natureza é importante para a manutenção da vida em nosso planeta. São as pessoas com maior poder aquisitivo e econômico que mais contribuem para a degradação da natureza, e são as pessoas mais pobres e marginalizadas pela sociedade que sofrem as consequências destes processos de degradação. Diante desta enorme desigualdade e injustiça surge o termo 'Justiça Ambiental'.

[1]Graduada em Geografia, mestra em Educação e membra do REAJA (Rede de Justiça Climática e Educação ambiental).

Esta pesquisa foi orientada por Regina Aparecida da Silva e Michèle Sato, que devido às normas do evento, atingiram o limite de autoria no envio de trabalhos, não podendo constar na autoria deste trabalho.

> Para designar esse fenômeno de imposição desproporcional de riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais tem sido consagrado o termo justiça ambiental. [...] Essa noção tem sido utilizada, sobretudo, para constituir uma nova perspectiva a integrar as lutas ambientais e sociais (ACSELRAD, 2009, p. 9).

Considerando que é sobre as pessoas pobres que recaem não apenas os danos da injustiça ambiental, mas também todas as mazelas econômicas e sociais da humanidade, temos como local desta pesquisa a comunidade quilombola de Mata Cavalo, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento/MT. Esta comunidade sofre historicamente com o descaso do poder público, que não atende às suas necessidades básicas e ainda as consequências das injustiças ambientais.

Com o objetivo de compreender as injustiças ambientais relacionadas à água que afeta essa comunidade temos como aporte metodológico a Cartografia do Imaginário, elaborada por Michèle Sato. Esta que proporciona muitas formas de interpretar as descobertas surgidas durante o estudo e valoriza todos os ângulos da pesquisa. Para alcançar o objetivo proposto foi realizada entrevistas semiestruturadas com cinco pessoas da comunidade escolar[2] e ainda a observação direta do cotidiano no quilombo Mata Cavalo.

2 O olhar da comunidade escolar do quilombo Mata Cavalo sobre as injustiças ambientais relacionadas com a água

Historicamente a comunidade quilombola de Mata Cavalo sofre com o descaso por parte do Poder Público, que não garante aos quilombolas seus direitos básicos, como o acesso à saúde, saneamento básico e água potável. A falta de água é apontada pelos moradores como o maior problema na comunidade atualmente, este problema afeta a todos e é agravado com as ações dos fazendeiros e garimpeiros que provocam desmatamentos e erosões. Os conflitos socioambientais são agravados pelo embate com os fazendeiros. Desta forma:

> Os povos quilombolas vêm enfrentando um processo longo de conflitos ambientais centrados essencialmente nas disputas pelos seus territórios e na luta pelo reconhecimento de seus direitos ancestrais. Os conflitos com os fazendeiros fizeram com que muitos quilombolas abandonassem suas terras, mesmo com um refluxo recente podemos perceber que muitos dos seus hábitos foram alterados pela privação do contato com o território (SILVA, 2011, p. 149).

[2] Utilizamos o termo comunidade escolar por compreender que os estudantes, funcionários da escola e a comunidade em torno da escola têm boa e constante relação, sendo impossível dissociar a escola da comunidade.

Os quilombolas de Mata Cavalo consideram a água como algo importante e essencial à vida, tanto que diante das compreensões água e vida parecem se tornar algo singular. A água, para esta comunidade, ultrapassa o sentido de ser apenas um bem natural e essencial à vida, pois dos relatos dos quilombolas depreende-se que a água apresenta um valor afetivo e imaterial inestimável. Percebemos isto por meio das relações estabelecidas entre a comunidade e as fontes de água no quilombo, como, por exemplo, os córregos.

"Antigamente a gente usava a água dos córgos para beber, cozinhar, tomar banho, lavar roupas, dava até para pescar peixes pequenos."

Os quilombolas apontam as ações humanas diante deste elemento natural como uma das principais causas destas mudanças, além das ações dos fazendeiros da região que muitas vezes privavam os quilombolas de ter acesso a água. O córrego que antes era o principal meio de conseguir água na comunidade deu lugar aos poços, e alguns quilombolas veem esta mudança com bons olhos.

"[...]Estão usando as nascentes para garimpo. [...] O povo não conhecia esse negócio de poço, pegava água no rio, lavava roupas. Tinha fazendeiros que não deixavam as pessoas pegarem água nos rios. Muitas pessoas esperavam chover para pegar água que ficava nos buracos do asfalto e a água era muito suja, pegavam de possas de lama."

A origem da água utilizada pelos quilombolas em suas casas já não é mais a mesma de seus antepassados que tinham os córregos da comunidade como fonte de água. Ainda hoje alguns quilombolas fazem uso da água dos córregos, mas não com a mesma frequência de antigamente, pois naquele período era a única opção para os que possuíam poucos recursos financeiros.

"A gente tinha que pegar água na cabeça, pegar água longe. [...] passamos um tempão sofrendo porque não tinha dinheiro para comprar bomba para puxar água, era na cabeça, quando conseguia alguma charrete, ia de charrete."

A opinião dos quilombolas em relação à melhoria de acesso à água na comunidade é a construção de poços artesianos. Para eles a construção de mais poços na comunidade resolveria a maioria dos problemas.

"Eu acho que pode melhorar se construir poços semi-artesianos. Não precisa ser na casa das pessoas se não pode afetar os lençóis freáticos, mas distribuir pela comunidade nos locais onde têm mais moradores."

Temos o conhecimento de que os elementos naturais disponíveis para nossa sobrevivência são limitados, no entanto, nossas atitudes diante deles pouco consideram os seus limites. A falta de água não é um problema exclusivo da comunidade quilombola de Mata Cavalo, este é um problema que atinge milhares de pessoas em nível mundial, assim como os conflitos e as injustiças ambientais.

3 Considerações sobre a pesquisa

É importante considerar que as pessoas que mais sofrem com os impactos causados pelas mudanças ambientais e climáticas sobre a água são as pessoas que vivem às margens da sociedade em diversos aspectos, principalmente quando se trata de acesso a serviços públicos de qualidade. São as pessoas desfavorecidas economicamente que tem contato com as águas dos córregos e rios poluídos, e por não possuírem recursos financeiros não podem pagar por água de boa qualidade para consumir, tendo as águas poluídas de suas comunidades como única alternativa de acesso a água.

A globalização tem o poder de transformar o mundo em questão de minutos e infelizmente ninguém está isento deste movimento que transforma culturas, saberes, costumes e um povo. A crença e o desejo de resolver os problemas na individualidade enfraquecem a coletividade e a força comunitária, trazendo à tona a visão típica desenvolvimentista. Os quilombolas que buscavam água com a lata d'água na cabeça, ou os poucos que ainda fazem isso, preferem uma bomba d'água que leve até eles de forma mais confortável e rápida a água que precisam. As novas tecnologias têm a vantagem de facilitar nossas vidas em muitos aspectos, mas é necessário ter discernimento para optar pelo que nos ajude de forma completa e, principalmente, respeitando nossas culturas e a natureza.

Referências

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecilia Campello da Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SILVA, Regina Aparecida da. **Do invisível ao visível:** o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil / Regina Aparecida da Silva. 222f. Tese (Doutorado) – São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

MAPEAMENTO DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NAS COMUNIDADES DO CERRADO DO PANTANAL- POCONÉ/MT

Jucieli Bertoncello (PPGE/UFMT) - jucielibertoncello@hotmail.com
Michelle Tatiane Jaber-Silva (PPGE/UFMT) - michellejaber@gmail.com

Resumo: Neste artigo apresentaremos alguns resultados da pesquisa de mestrado em andamento que busca compreender a percepção da juventude camponesa sobre os conflitos socioambientais e as mudanças climáticas nas comunidades do Cerrado do Pantanal localizadas no municipio de Poconé-MT. Abordaremos neste trabalho as causas propulsoras de conflitos socioambientais mapeados durantes os seminários de mapeamento social realizado com a participação de comunidades do campo situadas na região norte do Pantanal Mato-grossense, local conhecido como "Cerrado do Pantanal". Entende-se que conflitos são decorrentes das disputas desiguais entre grupos sociais vulneráveis que tem sua cultura, identidade e território ameaçadospor grupos dominantes, especialmente do agronegócio, que transformam os bens naturais em recursos para atender a lógica economicista, pautadas no produtivismo e consumismo. Nossa proposição investigativa apoia-se no método qualitativo, tendo como táticas metodológicas o Mapa Social que tem como objetivo evidenciar os grupos sociais invisibilizados e as injustiças ambientais que se transformam em conflitos à medida que resistência e mobilização vão se instaurando nos territórios. Compreende-se que nas comunidades do Cerrado do Pantanal as atividades relacionadas a exploração dos bens naturais por meio do desenvolvimento e expansão dos latifúndios de monoculturas de soja, o uso abusivo de agrotóxicos, as disputas por terra, as disputas por água e garimpo são causas propulsoras de conflitos. Portanto, dar visibilidade as causas propulsoras de conflitos e aos grupos sociais presentes nesse território, representa mais que uma tática de democratização das informações, mas a busca por uma sociedade mais justa e sustentável.

Palavras-chave: Mapeamentos participativos. Conflitos socioambientais. Cerrado do Pantantal.

1 Introdução

O destino escolhido para essa caminhada coletiva realizado por grupo pesquisador foram duas comunidades localizadas a aproximadamente 110 km da capital Cuiabá na MT– 451 (Rodovia Adauto Leite), município de Poconé-MT, sendo a comunidade tradicional Nossa Senhora de Lurdes (mais conhecida como Comunidade Zé Alves) e a Comunidade Remanescente Quilombola Laranjal. Por estarem localizadas em uma área de transição entre o Bioma Cerrado que possui características peculiares e marcantes como a presença dos chapadões, árvores de pequeno porte com troncos e galhos retorcidas, vegetações rasteiras, rica biodiversidade e estações secas e chuvosas bem definidas e o Bioma Pantanal que destaca-se pela diversidade de sua fauna e flora, além de ser a maior planície alagável do mundo, os grupos que habitam essa região se autodenominam como povos do Cerrado do Pantanal. Desse modo, nesse trabalho buscamos apresentar os conflitos socioambientais vivenciados por esses povos e evidenciar as causas propulsoras desses conflitos. Recorremos aos mapeamentos

participativos para obtenção das informações dessa pesquisa. Vale destacar que embora o *lócus* da pesquisa seja apenas com os jovens de duas comunidades, foi necessário compreender todo o contexto em que estão inseridos, desse modo, os mapeamentos realizados envolvem várias comunidades da região e abarcam jovens e adultos.

Esses biomas apresentam características peculiares, belezas incalculáveis, uma rica biodiversidade e sociodiversidade que vem sendo alterados por esse modelo econômico que se caracteriza pela concentração de terras, transformações de gigantescas áreas em monoculturas, em pecuária, em usinas hidrelétricas e outras atividades que visam lucro imediato, negligenciando as identidades dos diferentes grupos sociais presentes nesses territórios (JABER-SILVA, 2012). Em meio a essa diversidade de dois biomas, os avanços acelerados dos latifúndios de monoculturas têm colocado em risco a existência de comunidades tradicionais e dos grupos sociais vulneráveis, muitos se sentem ameaçados pois os proprietários das grandes fazendas, continuam utilizando práticas de violência, opressão, exploração e expulsão dos povos do campo, das florestas e das águas desde o Brasil colônia. Consequentemente, por meio do controle territorial tem impedindo que populações do campo tenham acesso as áreas produtivas e consigam permanecer nos territórios, mantendo viva sua cultura, identidade e a forma de se relacionar com a natureza.

Na tentativa de permanecer nos territórios do campo as comunidades do Cerrado do Pantanal, assim como, os povos indígenas, seringueiros, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, profissionais/artesanais, retireiros do Araguaia entre tantos outros grupos sociais mapeados por (SILVA, 2011) estão se organizando coletivamente e resistindo/re-existindo a todos os tipos de violência e violação de direito provocados por esse "[...] processo moderno-colonial de acumulação capitalista. Têm resistido contra a devastação de territórios que, cada vez mais, se mostram como de interesses que vão além dos que estão diretamente ali implicados" (PORTO-GONÇALVES et al, 2016, p.85). A lógica de acumulação economicista do capital, que nessa região se dá por meio da produção de grãos, provoca cada vez mais situações de injustiças ambientais, ações devastadoras na natureza são realizadas constantemente para atender as demandas do mercado e interesses de uma pequena parcela da população. O crescimento econômico pautado nos modos de produção capitalista antropocêntrica, na ocupação da natureza de forma avassaladora e agressiva desconsiderando as diferentes formas de vida presente nos territórios, tem provocado efetivamente em maior e menor escala conflitos socioambientais.

Para Cosme (2016) os conflitos socioambientais ocorrem quando diferentes sujeitos sociais constroem relações entre sociedade-natureza de maneira oposta/antagônica, essa lógica iniciada em 1500 durante todo o percurso colonizatório se perpetua atualmente na sociedade moderna, consequentemente grupos sociais foram e ainda continuam sendo violentamente reprimidos e oprimidos. Acserald (2004) compreende que os conflitos são ocasionados devido à resistência de grupos sociais distintos quando tem sua cultura, identidade e seu território ameaçado por impactos ambientais decorrentes da ação de outros grupos transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos.

Nesse sentido, Jaber-Silva (2012) entende que os conflitos tornam-se visíveis quando um dos grupos tem a continuidade do seu modo de vida ameaçado por impactos ambientais indesejáveis. Assim, "nos espaços que se estabelecem os conflitos socioambientais não estão em disputa somente os bens e os serviços ecossistêmicos, mas também as formas distintas de apropriação dos territórios, assim como, a manutenção da cultura" (p.17). A autora ressalta ainda que o Mato Grosso é composto por um espaço de descontinuidades e contradições, ou seja, "de um lado, uma natureza de complexa biodiversidade, composta por um mosaico de ricos biomas, somado a uma diversidade imensa de comunidades e de povos que vivem em múltiplos espaços" e do outro lado geralmente separados apenas pelas cercas " [...] gigantescas áreas de pecuária, de monoculturas de soja e de algodão, de usinas hidrelétricas e de outras atividades impactantes, algumas vezes, desenvolvidas sem amparo legal e, em sua maioria, sem o compromisso ético socioambiental necessário" (JABER-SILVA, 2012, p.68).

Os cenários conflituosos da modernidade não são ações pontuais e momentâneas que nasceram hoje advindas das relações entre sujeitos desiguais ou decorrentes dos modelos de desenvolvimento adotados, compreende-se que são reações desse processo histórico de ocupação realizados pelos colonizadores europeus que escravizaram negros africanos, utilizando-se da violência física e simbólica para dominar e explorar os povos indígenas que habitavam esse território, além de iniciar a devastação da natureza através da retirada do pau-brasil para sua comercialização. Evidentemente, as raízes das mudanças climáticas, dos conflitos e das injustiças socioambientais nascem desse período histórico e se perpetuam a mais de 500 anos afetando diferentes grupos sociais e seus territórios. Essa situação fica clara ao observamos a realidade das comunidades localizadas no Cerrado do Pantanal, de um lado a introdução da monocultura de soja, pecuária e garimpo que ocupam agressivamente os espaços naturais visando o lucro de

forma imediata, e do outro os os/as moradores/as das comunidades tradicionais, quilombolas e assentamentos que permanecem nos territórios exprimidos tentando coexistir com as monocultura, insistindo e mantendo suas formas de plantar/colher baseados na agricultura familiar.

As modificações no campo, trazido pela lógica de acumulação de capital, representada pelo agronegócio e de suas monoculturas de exportação "[...] transformando os alimentos em *commodities*, intensifica, por diversas estratégias, a superexploração dos camponeses" [...] (MOLINA, 2015, p.13). Países como o Brasil que são exportadores de *commodities* estão mais suscetíveis aos conflitos socioambientais, podendo ocorrer durante a extração dos elementos da natureza, da geração de energia utilizada ou na produção de mercadorias, além de serem associados a ocupação de terras; a poluição causada por fábricas, veículos e depósitos de resíduos; as minas de ferro; fundições, siderúrgicas e fábricas de alumínio; extração e refino de petróleo ou de gás; ou ainda a extração de material de construção (PORTO; MILANEZ, 2009).

Diante dessa realidade, para responder um dos objetivos desta pesquisa, mapear os conflitos socioambientais da região Cerrado do Pantanal, recorremos a metodologia Mapa Social (SILVA, 2011) criada e desenvolvida do âmbito do GPEA. Ao adotar a metodologia Mapa Social é fundamentalmente importante compreendermos que os mapas nem sempre foram utilizados para esta função, para Porto (2013) os mapas criados na perspectiva dos movimentos sociais, das populações tradicionais, das comunidades impactadas pelos projetos desenvolvimentistas se tornam um mecanismo de lutas e resistência, servindo para tonar visíveis os conflitos e injustiças socioambientais provenientes desses projetos econômicos e políticos governamentais que discrimina, impacta e coloca em situações de vulnerabilidade as populações que vivem nos territórios do campo. Para facilitar a compreensão dessa realidade dividimos este artigo em dois momentos distintos, primeiro apresentaremos como se deram os seminários de mapeamentos participativos e, posteriormente, as causas propulsoras de conflitos socioambiental mapeados.

2 Seminários de mapeamento social participativos das comunidades do Cerrado do Pantanal

O I Mapeamento Social das Comunidades do Cerrado do Pantanal foi realizado nos dias 26 e 27 de novembro de 2016 na comunidade quilombola Remanescente Quilombola Laranjal. Contou com a participação de aproximadamente quarenta participantes que moram em dez comunidades da região, sendo elas: comunidade Quilombola Laranjal, comunidade Tradicional Zé Alves, comunidade Tradicional Barrerinho, comunidade Tradicional Rodeio, comunidade Tradicional Maravilha, comunidade Tradicional Água Vermelha, comunidade Tradicional Forquilha, Assentamento Cavalo Branco,Assentamento Agroana Giral e o Assentamento Campo Limpo.

O encontro foi realizado pelo GPEA em parceria com a Cooperativa Mista de Produtores Rurais de Poconé (COMPRUP), Instituto Caracol (IC) - uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos de caráter socioambientalista, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Unidas (INAU). Os convites foram feitos durante as pesquisas de campo nas comunidades por nós pesquisadores/as e pelo presidente da COMPRUP. Compreendemos esses momentos empíricos de fundamental importância, pois além de apresentarmos o objetivo do encontro realizamos rodas de conversas com lideranças das comunidades a fim de conhecer a realidade que estão inseridos. Para Minayo (2007, p.61) o trabalho de campo "[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os 'atores' que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico [...]". Nesses momentos percebemos que apesar dessas comunidades apresentarem características culturalmente diferenciadas, sendo quilombolas, assentamentos e comunidades tradicionais todas estão sofrendo com a introdução da monocultura de soja.

Iniciamos o seminário apresentando os resultados do Mapa Social (SILVA, 2011) e do Mapa dos Conflitos (JABER-SILVA, 2012) de Mato Grosso, esse momento possibilitou uma visão panorâmica dos grupos sociais e os conflitos em todo o Estado de Mato Grosso. Em seguida as lideranças das comunidades por meio das narrativas de vivências nos apresentaram reflexões sobre como é o território onde vivo, quais as principais dificuldades, quais os principais problemas, e como a juventude tem se envolvido na comunidade.

No segundo momento, foram divididos em quatro Grupos de Trabalho (GT) tendo como critério as comunidades mais próximas territorialmente, somente um dos grupos não foi possível utilizar desse critério já que compareceu apenas um representante da comunidade Maravilha, cada grupo contou com o auxílio de um facilitador e um relator que conduziu as discussões com um roteiro de perguntas semiestruturadas estimulando os diálogos entre os participantes. Também disponibilizamos mapas da região em uma escala de 1:250.000 de acordo com a localização geográfica das comunidades e imagens de satélites na escala de 1:250000, esse momento teve como objetivo localizar no mapa as comunidades, identificar as principais causas propulsoras de conflitos socioambientais existentes e os grupos sociais envolvidos. Pedimos também para que sinalizassem no mapa da região de Poconé-MT as associações, grupos sociais existentes e quais são os locais de referência como escola, associação, igrejas, campo de futebol, etc.

Posteriormente, um representante de cada grupo/comunidade apresentou os resultados demarcados no mapa e os diálogos durante os GT. No segundo dia as lideranças das comunidades junto com a COMPRUP conversaram sobre a possibilidade da elaboração de uma proposta da Lei do Cumbaru Livre semelhante a Lei do Babaçu Livre vigente no estado do Maranhão, assegurando que o Cumbaru e outras espécies nativas do Cerrado do Pantanal utilizadas para o extrativismo não sejam derrubadas pela introdução da monocultura de soja. Compreendemos que essas práticas têm alterado o ambiente, afetado a cultura e a economia local e são causas propulsoras de conflitos socioambientais.

Para melhor compreender a realidade dessas comunidades nos dias 03 e 04 de junho de 2017 realizamos o II Mapeamento Social das Comunidades do Cerrado do Pantanal em Bandeira, utilizando-se da mesma dinâmica de organização visitamos aproximadamente vinte comunidades, fizeram-se presentes aproximadamente cinquenta participantes que se dividiram entre as comunidades Laranjal, Zé Alves e Bandeira, além das comunidades Sucupira e Serragem localizadas no Município de Livramento que ficaram sabendo mapeamento e foram denunciar os conflitos e injustiças ambientais. Tivemos o apoio da FAPEMAT, CNPQ, INAU e a Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE) e realização IC, Comissão Pastoral da Terra (CPT), COMPRUP, Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IF), GPEA e UFMT.

No primeiro dia além de validar as causas propulsoras de conflitos socioambientais, a CPT realizou o lançamento de caderno de Conflitos no Campo 2016. Em seguida

organizamos as comunidades em quatro GT tendo como objetivo realizar o mapeamento cultural e dos conflitos, a metodologia utilizada contou com duas Estações, a primeira sobre ONTEM os participantes relataram o contexto histórico das comunidades, se existia conflitos, quais as mudanças ambientais e climáticas que ocorreram, na segunda estação sobre o HOJE relataram questões referente a natureza e os sistemas de produções, a Cultura, presença de grupos sociais e conflitos socioambientais e as táticas de lutas e organização.

No segundo dia os participantes pensaram juntos caminhos de curto, médio e longo prazo para o fortalecimento da cadeia agroextrativista vegetal na região, tendo o Cumbaru como o principal produto. O fortalecimento do agroextrativismo é um mecanismo de resistência ao avanço das monoculturas para que também possam permanecer nos territórios.Porém, essa expansão somada a utilização de agrotóxicos tem influenciado a migração do campo para a cidade, consequentemente temos a formação de uma outra estrutura de campo, um campo sem vida, sem história, sem cultura, sem grupos sociais, sem biodiversidade, um campo que morre para atender as demandas da produção de *commodities.*

3 Causas propulsoras de conflitos socioambiental mapeados

Antes de apresentarmos as narrativas das lideranças sobre as causas propulsoras de conflitos socioambientais, Martinez-Alier (2007) afirma que devemos compreender os conflitos enquanto produtos das desigualdades e contradições decorrentes dos processos econômicos e sociais de desenvolvimento que provocam embates e injustiças entre diferentes grupos. Somando-se a isso ressalta que conflitos são gerados nesse rearranjo de processos econômicos, possuem origem interna e externa, por exemplo, a expansão do cultivo de transgênico é um caso que predominam interesses alheios, as produções de soja combinam atores nacionais e internacionais, indicando uma complexa teia de relações entre produção, circulação e consumo. Situações dessa natureza geram "[...] impactos que não são solucionados pelas políticas econômicas ou por inovações tecnológicas e, portanto, atingem desproporcionalmente alguns grupos sociais que muitas vezes protestam e resistem" [...] (MARTINEZ-ALIER, 2007, p.34).

Como resultado dessas relações desiguais populações camponesas, quilombolas, indígenas, assentadas e tantas outras que atribuem significados e relações diferenciadas com natureza estão sendo cada vez mais afetadas por conflitos e injustiças socioambientais. Nas comunidades em que realizamos os mapeamentos participativos seis foram as causas propulsoras dos conflitos socioambientais, entre elas: *disputas por terras* entre quilombolas e fazendeiros na comunidade quilombola Laranjal; *desmatamentos* realizados tanto por fazendeiros ou moradores/as da própria comunidade; *uso de agrotóxicos* utilizados nos latifúndios e nas monoculturas que provocam a contaminação dos rios e a morte dos peixes; *disputa por água* entre quilombolas e quilombolas na Comunidade Laranjal, nas comunidades Rodeio, Água Vermelha e Barreirinho conflitos por água entre moradores/as e fazendeiros decorrentes da construção de tanques no rio; *garimpo* na comunidade Maravilha provocando a contaminação dos rios por mercúrio e a morte de peixes na região e as *queimadas ilegais* na comunidade Barreirinho.

Nesta pesquisa consideramos que é nas disputas por terras que estão as raízes de mais de 500 anos conflitos socioambientais, para Jaber-Silva (2012) conflitos pela posse de terra são históricos, representam a dominação e o poder de um grupo sobre outro, assim, sua dominação, invasão e concentração implicam em outras disputas como o acesso a água e a outros bens naturais que serão evidenciados por meio das narrativas das lideranças. No quilombo Laranjal a liderança narra que "[...] *está em conflito por terra, não tem como negar, o pessoal do INCRA sempre está aqui lutando por essa batalha junto com nós, as casinhas tudo na beira da estrada" (Dorothy Stang)*[1].

A comunidade de Laranjal encontra-se confinada entre as cercas dos latifúndios e a estrada que dá acesso à comunidade aproximadamente há trinta anos, impossibilitados de realizar qualquer atividade produtiva seja de subsistência ou comercialização. A coleta do Cumbaru nas fazendas da região era uma forma encontrada para complementar a renda familiar extremamente baixa, porém com a substituição das pastagens pelas monoculturas de soja, essa atividade deixou de ser realizada, as árvores de Cumbaru foram derrubadas para dar espaços a soja, restando-lhes a opção de vender a força de trabalho para os

[1]Para preservar a identidade das lideranças utilizaremos outros nomes a elas/eles, os nomes usados são de lideranças assassinadas em conflitos.

grandes proprietários de terra da região. Em relação a essa situação a liderança de Laranjal relata que antigamente a:

> "[...] fazenda era do Laércio, Laércio permitia a nossa entrada lá, a partir que ele vendeu que entrou Daniel que está lá. Ele chegou e destruiu em 2005, foi nessa época que apareceu lá que aumentou o desmatamento. Quando desmatou não teve conflito não. A gente é fraca, como você vai bater de frente com os fazendeiros sozinho, até mata a gente, hoje é a primeira vez que nós falamos disso, que ninguém nunca nem lembro. Pelo levantamento que o INCRA tá fazendo, nois vamos pegar uma região de pouco Cumbaru" (Dorothy Stang).

A narrativa evidencia a situação de opressão e violação de direitos individuais e coletivos que os/as moradores/as sofrem em virtude da morosidade da justiça brasileira em assegurar a regularização fundiária. Acreditamos que o silenciamento em relação à situação que se encontra a comunidade ocorre devido a história de violência empregada contra seus antepassados, marcadas pelas tentativas de assassinatos, ameaças de morte, expulsão das terras, violência física e psicológica praticadas por jagunços contratados.

Nesse cenário conflituoso, Moreira (2017) ressalta que a morosidade para implementar políticas de regularização fundiária contribui significativamente para a precariedade na qualidade de vida das populações nas comunidades quilombolas. Na compreensão de Silva (2015, p.45) o estado é "[...] detentor da forma de violência passiva, quando por omissão não evita que os povos do campo sejam vítimas da violência física, psicológica ou até mesmo moral". A situação da comunidade Água Vermelha não é muito diferente do quilombo Laranjal.

> "A gente ganhou a casa do Nossa Terra Nossa Gente, só que não ganho terra, ficou impedido de pegar terra em outro lugar para trabalhar, tem uns que tem 20 equitare, outros tem três equitare, outros tem dois equitare, outros tem um, outros tem meio. Nós estamos rodeados por fazendeiros. São 80 famílias pertinho, antigamente não teve divisão, não teve separação de terra, morava tudo livre. Os fazendeiros foi comprando de outros donos que tinha a terra maior, foi cercando, as vezes pegou até pedaço que não era para pegar. Antigamente comprava 10 hectares e cercava 20 hectares, e assim foi espremendo nós, nós foi ficando naquela situação. É até difícil conseguir um recurso para trabalhar, porque não tem terra para trabalhar. Até mesmo o corgo né, o fazendeiro lá em cima fez tanque de peixe, quando chega um tempo esse tanque dele desbarrancou tudo, o corgo que nos tinha um tanque bonito foi tudo, acabou tudo, estragou tudo. Agora que estão produzindo soja, antigamente era só pasto" (Maria do Espírito Santo).

Novamente observamos resquícios de uma história conflituosa envolvendo ocupação das terras de maneira fraudulenta. O cenário histórico brasileiro se divide entre

aqueles que muito tem com grande concentração de terra, renda e poder voltados para projetos desenvolvimentista e aqueles que pouco tem como as populações campesinas, pequenos agricultores, quilombolas sendo violentados pela ausência de políticas que assegure direitos básicos de sobrevivência. Porto (2013, p.140) compreende que a "expansão dos monocultivos e do agronegócio de exportação tem sido responsável por inúmeros impactos socioambientais e de saúde pública que se encontram por trás dos numerosos conflitos ambientais no campo". Para sua expansão constantes desmatamentos são foram e continuam sendo realizados. No assentamento Agroana Giral uma das lideranças diz que:

> "Desmatamento esse existe, a gente quer saber como a gente barra, compra e começa a desmatar. Tem grandes fazendas, mas ainda não temos o uso de agrotóxicos perto, está indo daqui para lá agora, tomara que não atravesse o Macaco. Agora a gente queria ver se conseguia um jeito de poder fazer um documento para essas pessoas, que a gente possa denunciar e ser cumprido essa ordem, porque não adianta nada eu denunciar e ficar por isso mesmo. Denunciar e ter a lei que te protege, você até quer denunciar só que não pode" (Antônio Costa Dias).

Os conflitos relacionados aos monocultivos tem se tornado cada vez mais comum. A liderança do assentamento Cavalo Branco afirma que "*lá é tranquilo, não tem conflito, lá pertinho não tem soja não*" (*Lourival Costa Santana*), na comunidade tradicional Água Vermelha a liderança relata que "[...] *tem fazendeiros ao redor. Mas não é conflito de briga, as vezes o conflito é assim, nem todos os fazendeiros aceitam de catar o Cumbaru na propriedade, não sente compaixão das pessoas de colaborar*" [...] (*Maria do Espírito Santo).* Em relação aos depoimentos observamos compreensões diferenciadas sobre conflitos, no depoimento da primeira liderança fica visível que a ausência de conflitos está relacionada ao distanciamento da monocultura de soja, no segundo depoimento pode-se diz que a presença dos monocultivos é motivo de impactos indesejáveis, conflitos e injustiças socioambientais que transformam a vida e a cultura das comunidades, colocando-os em situações de vulnerabilidade. Na compreensão de Porto (2013, p.133) os:

> Monocultivos representam a negação da agroecologia e da agricultura familiar justa e sustentável; a biodiversidade é compreendida como 'praga' a ser combatida numa guerra química contra a natureza, marcando o caráter químico-dependente desse modelo de produção agrícola que pretende transformar a natureza em um grande empreendimento fabril.

De qualquer forma a expansão dos monocultivos representa nesta região a principal atividade econômica geradora de conflitos e injustiças socioambientais. Ressaltamos que conflitos não são necessariamente embates de natureza física com assassinatos, para Jaber-Silva (2012, p.34) possuem os de natureza simbólica "[...] com a destruição de bens imateriais, discriminações, perda da autonomia, comprometimento da qualidade de vida, desrespeito aos bens comuns e modos de vida e a violação dos direitos" [...] e os de natureza material que ocorre através da exploração, expropriação e apropriação dos bens naturais para a produção do agronegócio afetando diretamente a vida dos grupos vulneráveis.

Deste modo, Viégas (2009) nos faz re-pensar que o mundo humano é simbolicamente construído, assim, existem concepções múltiplas de valores e interesses referentes ao trato da natureza ou do meio ambiente, nesse sentido, as relações estabelecidas entre natureza e ser humano tornaram-se relações condicionadas, isto quer dizer que atores sociais atribuem diferentes significados aos bens naturais e ao território, ou seja:

> "[...] o "meio ambiente" pode ser lido como um campo de disputa estabelecido fundamentalmente no plano simbólico e o "conflito ambiental" como luta também de significações, como uma espécie particular de conflito social que envolve diferentes representações sobre meio ambiente na disputa entre outros modos de uso e apropriação, material e simbólica, de territórios (p.146).

No contexto de desenvolvimento o fortalecimento dessas atividades econômicas provoca conflitos socioambientais entre grupos sociais e os donos dos monocultivos, eles eclodem nesta região quando a grande maioria dos donos de latifúndios não permitem a entrada dos extrativistas nas propriedades para realizarem a coleta do Cumbaru ou de outras espécies nativas na região, outro fator é a derrubada das árvores base na alimentação e na comercialização de muitas famílias. Como consequência tem se desenhado um cenário de conflitos materiais e simbólicos silenciados, o silenciamento por parte dos grupos que estão sendo invisibilizados nos territórios tem se dado pelo medo das ameaças que podem sofrerem. Uma das lideranças da comunidade Água Vermelha afirma:

> "[...] não tem nem como ir contra, nois não pode fazer nada contra eles, eles têm o poder. Tem um fazendeiro lá ao redor que é amigo, ele não impede de

> tirar o Cumbaru, ele nasceu e criou ali, crescemos juntos, tem outro fazendeiro que não deixa entrar para tirar o Cumbaru" (Maria do Espírito Santo).

Reconhecemos que relações de amizade entre donos dos latifúndios e/a moradores/as das comunidades são frequentes nessa região, acreditamos que essa relação construída ocorre pelo fato da grande maioria dos/as moradores/as venderem a mão de obra para os latifundiários e o medo de perder a única opção de emprego faz com que estabeleçam essa relação. Essa perspectiva se fortalece ao observamos as narrativas da grande maioria das lideranças das comunidades, ao relatar sobre a introdução das monoculturas e utilização de agrotóxicos nos monocultivos ou nas áreas de pastagens, afetando diretamente a vida dos moradores/as e eles nada fazem para mudar essa situação.

Entende-se que nessa relação "[...] é a cultura dominante que opera e legitima as distinções, definindo posições sociais, subculturas e sistemas simbólicos, obrigando dominados a se definirem sempre em referência à distância que mantêm em relação à cultura dominante" (VIÉGAS, 2009, p.149), essa relação de dominação de uma classe sobre a outra se materializa nas comunidades do Cerrado do Pantanal. Nesse sentido, Acserald (2004, p.23) menciona que conflitos devem ser compreendidos tanto nos espaços de apropriação material e simbólico dos recursos do território.

> Ambos são, por certo, espaços onde desenrolam-se as lutas sociais em geral, onde o modo de distribuição de poder pode ser objeto de contestação. No primeiro espaço, desenvolvem-se as lutas sociais, econômicas e políticas pela apropriação dos diferentes tipos de capital, pela mudança ou conservação da estrutura de distribuição de poder. No segundo, desenvolve-se uma luta simbólica para impor as categorias que legitimam ou deslegitimam a distribuição de poder sobre os distintos tipos de capital.

Para o autor, no primeiro caso relacionado ao meio ambiente, as disputas são decorrentes das apropriações dos rios entre populações ribeirinhas e projetos elétricos, entre seringueiros e latifundiários. Nesta pesquisa, ocorrem por meio dos embates silenciados entre comunidades tradicionais e os donos dos grandes latifúndios de monoculturas que não permitem a entrada nas fazendas para realizarem a coleta do Cumbaru e demais espécies nativas da região quando ocorre a derrubada para a introdução da monocultura, segundo a liderança da comunidade Água Vermelha "[...] *lá a turma pegava também, lá derrubou fazer o que. O que a gente tem é só o quintal da casa*" (*Maria do Espírito Santo).*Em relação ao segundo espaço de conflitos evidenciado por Acserald

(2004) se refere as representações que se dão através das disputas entre distintas formas sociais de apropriação dos territórios.

Consideramos que populações tradicionais de extrativistas e camponeses sofrem com as pressões e expansões das atividades economicistas capitalistas vigentes, pautada por critérios de crescimento econômico de natureza produtivista e consumista, essa visão desrespeita a vida humana e os ecossistemas, bem como a cultura, valores dos povos nos territórios onde os investimentos e cadeias produtivas se concretizam, consequentemente produzem reações por parte de movimentos sociais, grupos e populações que se sentem atingidos em seus direitos fundamentais como saúde, trabalho, cultura, preservação ambiental e uso de espaços, bens e serviços públicos (PORTO, MILANEZ, 2009; ACSERALD, 2004). Essa situação de revolta fica clara no depoimento da liderança do Assentamento Agroana Giral:

> "Diz que no Pantanal não pode plantar soja, quero saber onde está essa lei para nos poder buscar ela, para nos poder colocar em cima da mesa para esses produtores saber que não pode plantar soja aqui no Pantanal, fazer valer a lei. Se eles quer plantar soja, eles que vai para onde pode plantar soja, apesar que faz mal, mas lá eles optou por morar lá, nós optamos por morar aqui, não queremos química. Agora quem quiser plantar com veneno, vai plantar onde pode plantar. A única reclamação é do veneno que tá chegando na nossa comunidade e nós não tem como barrar isso, porque os grandes têm uma grande quantidade de terra e a gente é pequeno, um passarinho chega lá e fala não põe fogo, não arranca a árvore, ele vai brigar comigo, quem sou eu para brigar? Aqui no Pantanal não era para ter plantação de soja, então retira a soja daqui, nós é mais do que eles, eles podem ter terra mais do que nós, mas nós é mais do que eles" (Antônio Costa Dias).

Esse sistema produtivo utiliza-se de uma grande quantidade de agrotóxicos que atingem não só as lavouras, mas, casas, escolas, causando impactos que afetam diretamente a vida dos povos do campo, como: a destruição dos ecossistemas; assoreamento e contaminação de mananciais hídricos como nascentes, córregos e rios; contaminação do solo, do ar, do lençol freático e coloca em risco a vida e a saúde das populações que convivem diariamente nos territórios com as aplicações de agrotóxicos nas monoculturas. No quilombo Laranjal uma das lideranças relata que: "*quando bate esse veneno parece que está dentro da casa, pode ser de noite, é muito forte ele faz mal para a gente. Até um dia eu sai daqui com aquele senhor do Jejum para denunciar*" (*Dorothy Stang).* A mesma situação ocorre na comunidade Forquilha:

> "O impacto que tem é a soja que está ai, os agrotóxicos. Aqui não precisa ir muito longe não, essa fazenda aqui do lado bate veneno mês a mês, aqui é só área de pastagem, limpa a pastagem com veneno só. Aqui tinha muito Cumbaru foi tudo desmatado era uma das maiores fazendas, tinha muito Cumbaru, muito pé de Cumbaru, foi todos desmatados" (Oziel Alves Pereira).

De acordo com os dados divulgados em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Mato Grosso é o maior produtor se soja com 30, 7 milhões de toneladas ou 27% do total nacional, esses dados demonstram que as pulverizações nas áreas plantadas para manter o padrão de qualidade também ocorreram em grande quantidade. Outro fator relevante apresentado pela comunidade Agroana Giral é referente a ausência ou morosidade das leis brasileiras que pouco tem feito para regularizar situações de envenenamento das populações que vivem no campo, porém, a comunidade Forquinha ainda acredita que a única solução está na:

> "[...] força do poder lá em cima, do poder judicial, se você for bater de frente nois pequeno com os fazendeiros, se sabe que cada um tem uma índole, você sabe se medir as forças não vai valer a pena. Acho que temos que achar meios para o poder judiciaria intermediar essa situação, porque só a força entre nois não vai resolver nada" (Oziel Alves Pereira).

Observamos que os/as moradores/as de algumas comunidades ainda acreditam no poder das leis brasileiras, mas elas pouco fizeram até os dias de hoje para assegurar direitos que são comuns a todos. Nota-se que o uso de agrotóxicos tem como objetivo não apenas matar as "ervas daninhas e os microorganismos", mas também provocar a morte da biodiversidade e das populações que sobrevivem no campo, isso fica claro quando Fideles (2006) relata que o Brasil em 1975 institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Agrícola (PNDA) que incentivava e exigia o uso de agrotóxicos nas monoculturas, oferecendo ainda investimentos para financiar a compra desses insumos, essa manobra tinha como objetivo ampliar a indústria que passaria de 14 fabricas em 1974 para 73 em 1985.

Além da utilização constante de agrotóxicos, moradores/as relataram outros impactos ambientais que são causas propulsoras de conflitos socioambientais nesta região. Uma das lideranças da comunidade Barreirinho ressalta que: "*tem queimada ilegal, ano passado ficou branco de peixe, foi procurar o fazendeiro, jogou veneno no pasto ai veio a chuva, não era ninguém o culpado. Matou todos os peixes, os rios estão*

secando em virtude do assoreamento provocados pelos desmatamentos" (Raimundo Lopes Pereira). A mesma situação é vivenciada na comunidade Rodeio:

> "Queimada ilegal, você não sabe de onde veio, desmatamento dos fazendeiros. No caso lá do Rodeio, tem o Rio Taquaral, a uns oito anos atrás entrou e desmatou toda a nascente do Rio Taquaral lado a lado. No Taquaral também tem a questão dos agrotóxicos. No Rio Figueira tava tendo um conflito por causa do peixe, fizeram uma barreira para pegar água, o fazendeiro foi lá é fechou o rio, a SEMA de Poconé foi lá e desobstruiu" (Aldo Aparecido Carlini).

As queimadas ilegais geralmente são realizadas por agricultores ou pecuaristas para desmatarem grandes áreas a fim de iniciar as monoculturas ou outras atividades agrícolas, essas ações têm provocado a degradação ambiental, o empobrecimento do solo, afeta também imensamente a fauna e a flora local, além disso, o fogo causa emissões de gases que agravam o aquecimento global. Jaber-Silva (2012) ressalta que os impactos decorrentes das queimadas são constantes e associados à dinâmica do desmatamento, da degradação, da exploração madeireira e atingem diretamente a vidas dos povos do campo contribuindo para o aumentando dos casos de doenças respiratórias, perda de suas roças e, algumas vezes, da própria moradia.

Neste cenário, conflitos envolvendo a apropriação da água têm sido cada vez mais comuns, na comunidade Laranjal ocorre entre quilombolas e quilombolas, conforme relata a liderança: "o projeto quando foi feito, furou o poço aqui na parte mais baixa, lá na parte mais alta a água não chega. Lá tá sem poço, Rio mais próximo é o Corcunda, ele seca e fica só os poços". Além disso, observamos a ausência de corpo d'água em grande abundância na comunidade, os desmatamentos promovidos principalmente pelos donos dos latifúndios, somado aos assoreamentos das nascentes dos córregos e rios são fatores que tem contribuído para a diminuição da disponibilidade dos recursos hídricos na região. Essa situação fica clara no depoimento da liderança da comunidade Zé Alves:

> "Nós tivemos um problema com o nosso rio aqui, foi de acordo com o desmatamento na cabeceira lá em cima. Esse riozinho não secava. Então depois que veio "na verdade era da usina", o fazendeiro doou um pedaço para a usina na época que plantou a cana, a monocultura da cana e ai ele rebentou tudo. Ele gradeou a cabeceira e a enxurrada veio para o Corguinho, e hoje ele seca" (Izaul Brito dos Santos).

Refletindo sobre a disponibilidade e escassez da água, Porto-Gonçalves (2016) e Amorin (2017) afirmam que conflitos que derivam da apropriação do uso e controle da

água tendem a aumentam, isso se justifica pelo fato que antigamente a escassez de água atingia somente populações com menos poder econômico, atualmente esta problemática atinge a todos/as independente da classe social. Outra causa propulsora de conflitos envolvendo água são os garimpos realizados na proximidade da comunidade Maravilha:

> "Lá na comunidade Maravilha o conflito que dá lá é garimpo, lá passa o rio Piranema, próximo a Maravilha, Boi de Carro, Bitencourt, tá assoreando tudo o rio e contaminando com mercúrio, desce para o Pantanal, a cabeceira dele está sendo desmatada até próximo a nascente, só não entrou porque se entrar atolava, porque é brejo. Tem propriedade do outro lado da nascente que já fizeram dreno na cabeceira do Piranema e plantaram pasto para os animais e do outro lado soja que está chegando. Esse Piranema passa na comunidade Maravilha e no PA Modelo. Hoje não existe mais peixe, o rio se transformou só em Loleia de garimpo e mercúrio. Um estudo feito pela Universidade os peixes estavam sendo contaminados lá no rio Bento Gomes onde o Piranema desagua. O rio Bento Gomes desagua no Pantanal, então acredito que as espécies de peixe estão contaminadas pelo mercúrio e a água de péssima qualidade, muita ferrugem, não tem como você atravessar porque lá virou uma areia movediça, então isso é uma reclamação constante dos moradores/as. Nas baias onde a lama do garimpo vai os animais estão atolando e morrendo, isso já foi debatido a nível de município, mas até agora nada foi feito" (Joaquim Pereira Veras).

Como podemos observar o desmatamento somado as atividades de garimpagem com a utilização de mercúrio tem provocado sérios impactos socioambientais, entre elas a contaminação das águas, ar, solo, a morte dos peixes afetando diretamente a vida dos moradores/as desta comunidade. Além dos desmatamentos e garimpo, a drenagem dos cursos d'água para a plantação de pastagens também tem causado revolta, já que essa ação afeta diretamente a fauna e flora a região. Com base em Milanez et. al (2013) a intensificação das atividades mineradoras nos territórios ocasionam inúmeros impactos socioambientais, afetando diretamente a vida dos grupos sociais que dependem diretamente do meio ambiente, como a agricultura, a pesca, o turismo, entre outras, além disso, podem ser fontes geradoras de agravos a saúde da população. Portanto, diante da expansão dos conflitos e injustiças socioambientais no cenário atual torna-se necessário repensar a apropriação e utilização dos bens naturais.

4 Considerações finais

Os seminários de mapeamento nas comunidades do Cerrado do Pantanal revelaram um cenário com seis forças motrizes que provocam conflitos e injustiças socioambientais, entre elas: *disputas por terra, desmatamentos, uso de agrotóxicos, disputa por água, garimpo e queimadas ilegais*. Compreendemos que situações dessa natureza são decorrentes desse modelo de desenvolvimento voltado para a intensificação dos latifúndios de monoculturas que altera os espaços de vida dos povos do campo, das florestas e das águas. Nessa viagem marcada por conflitos e injustiças socioambientais compreendermos que os conflitos mapeados são complexos, para solucioná-los exigem ações de curto, médio e longo prazo, que incluam mudanças estruturais nos sistemas de produção e consumo das sociedades capitalistas, bem como nas políticas públicas e nas práticas das instituições (PACHECO, PORTO, ROCHA, 2013).

Diante dessa realidade as comunidades já estão se organizando na tentativa de resistirem ao avanço dos monocultivos, pois os impactos provocados vão além dos desmatamentos que altera diretamente a cultura e a economia dos grupos sociais locais que sobreviviam do extrativismo vegetal, essas atividades atingem o solo, a água e o ar em virtude da grande quantidade de agrotóxicos que são utilizados para manter um padrão de qualidade e produção. Também provocam danos sociais, prejudicando a saúde dos trabalhadores/as do campo que mesmo não estando diretamente em contato com os agrotóxicos recebem danos diariamente. Portanto, acreditamos que os mapeamentos participativos propostos pelo grupo pesquisador com as comunidades tradicionais e grupos sociais vulneráveis, além de dar visibilidades aos que permanecem invisíveis para a sociedade tem contribuído com o fortalecimento das lutas contra esse modelo de desenvolvimento economicista.

Referências

ACSELRAD, Henri. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, Henri. **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004.

AMORIM, Priscilla Mona de. **Latas d'água nas cabeças:** percepções sobre natureza e cultura na escola e na Comunidade quilombola de Mata Cavalo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

COSME, Claudemir Martins. Crítica à transformação capitalista da água em mercadorias: águas para a via, não para a morte. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; ANDRADE, Thiago Valentim Pinto (orgs.). **Conflitos no Campo – Brasil 2016.** Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2016.

FIDELES, N. Impactos da Revolução Verde. **RadioagenciaNP**, São Paulo, set.2006.

JABER-SILVA, Michelle Tatiane. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso:** denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência. Brasil, 253f. Tese (Doutorado e Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

MARTÍNES Alier, Juan. **O ecologismo dos pobres:** conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MILANEZ, Bruno [et al]. Injustiça Ambiental, Mineração e Siderurgia. In: PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre. **Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: LEÃO, Geralda; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs). **Juventudes do campo.** 1. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. --(Coleção Caminhos da Educação do Campo).

MOREIRA, Déborah Luíza. **Território, luta e educação:** dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Cavalo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

PACHECO, Tania; PORTO, Marcelo Firpo; ROCHA, Diogo. Metodologia e resultados do mapa: uma síntese dos casos de injustiça ambiental e saúde no Brasil. In: PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre. **Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013.

PORTO-GONÇALVEZ, Carlos Walter [et al]. Os cerrados e os fronts do agronegócio no Brasil. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; ANDRADE, Thiago Valentim Pinto (orgs.). **Conflitos no Campo – Brasil 2016.** Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2016.

PORTO, Marcelo Firpo; MILANEZ, Bruno. Eixos de desenvolvimento econômico e geração de conflitos socioambientais no Brasil: desafios para a sustentabilidade e a justiça ambiental. **Ciência & Saúde Coletiva**, 4(4): 26-27, 2009.

PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre. **Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013.

SILVA, Regina Aparecida da. **Do invisível ao visível:** o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil. 221f. Tese (Doutorado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

SILVA, Rosangela Rodrigues da Silva. Modelo estruturado para concentração e apropriação capitalista. In: WERNER, Inácio; SATO, Michèle (Orgs.). **Relatório dos direitos humanos e Terra:** Mato Grosso 2015. Cuiabá: Fórum de Direitos Humanos e da Terra de Mato Grosso, 2015.

VIÉGAS, Rodrigo Nuñez. Conflitos ambientais e lutas materiais e simbólicas. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, p. 145-157, jan./jun. 2009.

MAPEAMENTO SOCIAL EM COMUNIDADES DO CERRADO DO PANTANAL: DAS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS AOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

Eronaldo Assunção Valles[1](PPGE/UFMT) – naldovalles@gmail.com
Michelle Jaber-Silva[2](PPGE/UFMT) – michellejaber@gmail.com
Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra[3](PPGE/IFMT) – bolinhasenra@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo apresentamos parte da pesquisa de mestrado em andamento, realizada em comunidades situadas na região denominada de Cerrado do Pantanal, localizadas no município de Poconé – MT.Na primeira etapa desta pesquisa foi realizado o I Mapeamento Social em comunidades do cerrado pantanal, em novembro de 2016, com objetivode identificar os grupos sociais locais eàs injustiças ambientais que ameaçam sua reprodução social e cultural. Neste sentido, este artigo tem o intuito de descrever como foi a realização do mapeamento e discutir alguns elementos que foram levantados.Temos como aporte metodológico o Mapa Social, que foi criado e desenvolvido no âmbito do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte (GPEA), essa metodologia tem como objetivo evidenciar os grupos sociais e as injustiças ambientais sofridas por eles, por meio dasautonarrativas. Os resultados deste primeiro mapeamento evidenciam que o avanço da fronteira agrícola para a região do Pantanal mato-grossense tem ocasionado o desmatamento de vegetações relevantes para a soberania alimentar das comunidades pesquisadas. Além do desmatamento para a introdução da monocultura de soja, soma-se o garimpo e a pecuária que são atividades que trazem lucro para uma minoria, enquanto as populações mais vulneráveis ficam com o ônus desse modelo de exploração.

Palavras-Chave: Injustiça ambiental. Comunidades do Cerrado do Pantanal. Educação ambiental.

1 Introdução

A realização do I Mapeamento Social das comunidades do cerrado do pantanalsurge a partir de denúncias[4] da derrubada de árvores do Cumbaru - também chamado de baru, cumaru, castanha de burro, coco barata e coco feijão –(nome científico *Dipteryxalata)*para o enfraquecimento dos grupos sociais que sobrevivem do extrativismo vegetal na região norte do município de Poconé/MT. Essa região é reconhecida por esses grupos como "cerrado do pantanal", por estarem localizados em uma região de transição entre os dois biomas (Pantanal e Cerrado). A partir dessas denúncias o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte (GPEA) buscou parcerias com a Cooperativa Mista de Pequenos Produtores Rurais de Poconé (COMPRUP) para juntos compreenderem o contexto local e as injustiças ambientais existentes.

O desmatamento para a introdução da monocultura de soja se junta a pecuária e ao garimpo,comoatividades com alto grau de impacto ambiental onde o ônus recai de

[1] Mestrando em Educação, UFMT e membro do REAJA (Rede de Justiça Climática e Educação Ambiental)
[2] Orientadora e membro do REAJA (Rede de Justiça Climática e Educação Ambiental)
[3]Coorientador e membro do REAJA (Rede de Justiça Climática e Educação Ambiental)
[4] Denúncia publicada pelo Relatório de Direitos Humanos e da Terra de Mato Grosso – 2015.

forma desproporcional aos agentes envolvidos.Neste campo de disputas os grupos sociais mais vulneráveis são os mais prejudicados, sobretudo, seus territórios e seus modos de vida que estão sendo ignorados em detrimento de um modelo de produção hegemônico, que tem negado a existência de outros grupos com temporalidades e racionalidades distintas.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo que de acordo com Gamboa (2003) prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos. Neste sentido apresenta caráter compreensivo e interpretativo que pretende recuperar a subjetividade dos fenômenos sociais e se pautar por modelos consensuais como critérios de verdade.

Nessa pesquisa utilizamos comoaporte metodológico o Mapa Social, criado e desenvolvido no âmbito do GPEA, e tem como objetivo dar visibilidade aos diferentes grupos sociais de Mato Grosso, baseado na autodenominação e nas narrativas dos próprios sujeitos pesquisados (SILVA, 2011; JABER-SILVA, 2012).

O mapa social reconhece que existem grupos que foram negados no tocante ao processo histórico de expansão do uso e ocupação do território mato-grossense, sendo assim, o mapeamento desses grupos se faz importante, pois busca dar visibilidade a grupos sociais que foram marginalizados possibilitando o fortalecimento destes povos, primeiramente para a defesa e autonomia de suas identidades, territórios e na formulação de políticas públicas que respeitem as características dos diferentes grupos sociais presentes no Estado (SILVA, 2011).

Porto et al (2013) destaca que identificar, sistematizar e publicizar os conflitos socioambientais por meio das lutas contra o ocultamento dos conflitos e as injustiças ambientais é uma forma de democratização das informações, evidenciando não só os impactos sociais e ambientais como outras faces perversas do modelo de desenvolvimento econômico, politico e cultural dominante no Brasil e no mundo.

2 Mato Grosso: Terra do Agronegócio e das injustiças ambientais

Mato Grosso se destaca no cenário nacional como o estado do Agronegócio, que contribui para o crescimento econômico do país e leva o título de celeiro do mundo pela quantidade e capacidade de exportação de grãos e outros produtos provenientes do agronegócio (carnes, algodão etc.). Porém, esse modo de produção baseado na monocultura, no uso abusivo de agrotóxicos, na concentração de terra e de renda e no

descaso com a natureza é um modelo condenável pelas suas práticas insustentáveis de produção alimentar. Além disso, é responsável pela invisibilidade e injustiças a inúmeros grupos sociais, provocando ainda danos ambientais queafetam, principalmente, as populações mais vulneráveis, acometendo sobre elas todas as adversidades resultantes desse modelo de apropriação da natureza configurando o estado de Mato Grosso como um território marcado por injustiças sociais.

> A reafirmação da hegemonia do agronegócio nos planos econômicos, políticos e ideológico pode ser atribuída à reatualização do pacto de economia política que vigora no mundo rural brasileiro desde nossos primórdios coloniais. No presente momento, a expressão material dessa hegemonia se traduz no avanço das fronteiras agrícolas sobre os ecossistemas naturais, principalmente nos biomas Amazônia e Cerrado, e sobre territórios ancestralmente ocupados por populações tradicionais, o que em grande medida explica o recrudescimento dos conflitos agrários, cuja geografia coincide em largos traços com a relocalização produtiva do agronegócio (ALTIERI, 2012 p.11).

O cenário de devastação e expropriação segue a lógica de um sistema econômico que procura externalizar os custos para obtenção do lucro. Não é por coincidência, que sistematicamente os empreendimentos que apresentam os maiores danos ambientais são destinados aos países, regiões e grupos sociais mais pobres. Cunhou-se o termo de injustiça ambiental a este fenômeno de imposição desproporcional aos riscos ambientais às populações mais vulneráveis que são menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais (ACSELRAD, 2009).

Porto et al (2013) destaca que as situações de injustiça ambiental são consequências de disputas politicas e simbólicas pelo território que ocorrem quando um determinado grupo se utiliza do poder para impor projetos e aplicações de recursos nos territórios, a medida que os grupos atingidos vão instaurando resistência e mobilização, essas injustiças ambientais tendem a se transformar em conflitos que permanecem invisíveis para a sociedade diante das assimetrias de poder.

Em Mato Grosso se observa claramente o que a assimetria de poder tem ocasionado tendo em vista que o avanço da fronteira agrícola provocou/provoca o acirramento dos conflitos socioambientais, sobremaneira, por ser um Estado que possui uma localização geográfica privilegiada, contendo em seus limites territoriais três importantes biomas, sendo eles: Cerrado, Amazônia e Pantanal. Além das características ambientais, possui também, um vasto mosaico cultural de identidades composto por povos indígenas, quilombolas, agricultores familiares, seringueiros, camponeses, pescadores profissionais/artesanais, ribeirinhos, retireiros do Araguaia, entre outros (SILVA, 2011). Grupos com modos de vida diferenciados de se relacionar com o

ambiente, que atribuem significados distintos ao território, e que inevitavelmente divergem do interesse dos grupos dominantes do agronegócio gerando um território marcado por conflitos.

Para Jaber-Silva (2012) o principal fator do conflito está no modelo de produção que se caracteriza pela violência de suas práticas de concentração de terras, transformando gigantescas áreas em monoculturas, em pecuária, em usinas hidrelétricas e em outras atividades que visam o lucro imediato, negligenciando outras formas de vida e provocando significativos conflitos socioambientais.

> [...] Temos, portanto, um campo que é alvo da apropriação por meio as ações hegemônicas e um território que esta em constante disputa. Enquanto para o campesinato a terra é a sua condição substancial para a manutenção de ser modo vida, sendo a principal fonte de onde provém a subsistência familiar, para o agronegócio a terra é um espaço de produção de mercadoria, isto é, local de produção carregado de um aparato cientifico e tecnológico que visa, sobretudo, atender a uma demanda das grandes corporações internacionais, tratando-se como um evento geográfico, excludente e contraditório, pois se ampliam as relações capitalistas de produção no campo e suscitam a globalização da economia (CONCEIÇÃO, 2015, p. 57).

A pesquisa em educação ambiental assumida pelo GPEA quer adentrar para além do ideário neoliberal do desenvolvimento sustentável que está pautada em um discurso recursista/reducionista sem combater a lógica de um sistema econômico que está alicerçado no acúmulo do capital e no consumo demasiado causando uma imensidão de degradação ambiental e desigualdade social. Localizado em Mato Grosso no "epicentro" do Agronegócio selvagem onde o "poder econômico de ruralistas e grandes produtores da monocultura, a ecologia de resistência quer brandar contra a fome e desigualdade social geradas pelo acúmulo do capital da minoria" (SATO; SENRA, 2009, p. 142). É em consonância com os princípios, saberes e fazeres deste grupo pesquisador que se constroem as bases desta pesquisa ao passo que argumentava Darcy Ribeiro "faço política e faço ciência movido por razões éticas" (RIBEIRO, 1995, p.17).

2.1 I Mapeamento social das comunidades do cerrado do pantanal: Diálogo entre o GPEA e as comunidades pantaneiras

É nesta perspectiva que esta pesquisa busca revelar os danos ambientais e a injustiça ambiental a que essas comunidades estão expostas, baseada nos princípios de Educação Popular Freireano e de uma Educação Ambiental que evidencie as raízes das

desigualdades socioeconômicas e ambientais responsáveis por gerar conflitos. Neste sentindo, o GPEA recorre a Paulo Freire, principalmente a Educação Popular, na perspectiva de dar visibilidade a grupos que possuem outros tipos de saberes e que não devem ser negado. Esse é o ideal de educação que seguimos, que procura aliar a pesquisa acadêmica (episteme) e a militância (práxis), no que Freire considera como teoria e práxis. Sonhamos com uma sociedade menos desigual, mais justa e humana, "não sou teimoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico" (FREIRE, 1992).

> [...] a pesquisa realizada no âmbito dos espectros estrelares do GPEA não pergunta somente o que aprender, como ensinar, quando dialogar ou com quem educar. Nossa pesquisa indaga também contra quem podemos usar a força sinérgica da educação para que a pesquisa construa táticas da ecologia de resistência, essencialmente porque sabe que este planeta é formado pelos territórios construídos com múltiplas identidades: de dominadores e de "miseráveis da Terra" (SATO; SENRA, 2009).

Uma das questões centrais da educação popular é a de possibilitar as classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, demonstrar sua visão de mundo e de romper o silêncio ao qual em sua situação de oprimido era fadado, por um processo individual e coletivo de libertação para que se percebam enquanto sujeitos da história.

Começa-se assim um processo de desconstrução de um discurso pragmático, que sugere que o sujeito simplesmente se adapte as injustiças sofridas, como se o futuro fosse pré-dado, em uma ótica determinista, onde nada pudesse ser feito, como se não pudesse dar-se de outra forma, negando o direito de sonhar e a possibilidade de projetar outro mundo possível. Quanto mais se aproximam e aceitam o discurso pragmático mais distante estarão de exercitarem a aprendizagem política de comprometimento com os seus sonhos.

> [...] Era como se, de repente, rompendo a "cultura do silêncio", descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também que seu discurso crítico sobre o mundo, sobre o seu mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação [...](FREIRE, 1992, p.20).

Jaber-Silva (2012) destaca o fato de que atualmente o Pantanal é uma das regiões brasileiras com a maior concentração de terra, que é herança do Brasil colonial onde imperava o sistema sesmarial, por outro lado apresenta inúmeras comunidades que resistem e sobrevivem no Pantanal. Para se ter noção da quantidade de comunidades que residem em Poconé, das 69 Comunidades Quilombolas do Estado de Mato Grosso, 27 estão situadas no município, que soma-se as outras comunidades pantaneiras e assentamentos. É uma região com diferentes grupos sociais que são culturalmente

diferenciados e que tem relações distintas com o território, aliada ao cenário de invisibilidade que estão submetidos por grupos dominantes se traduz em um território marcado por injustiça ambiental.

São comunidades que possuem valiosos saberes de modos de produção com seus sistemas com base ecológica, que mantém uma valiosa biodiversidade genética e promovem a regeneração e a preservação da biodiversidade e dos bens naturais. Mas, que não tem o devido reconhecimento, pois possuem valores antagônicos ao modelo de produção do agronegócio, que invisibiliza e marginaliza os saberes locais.

Sendo assim, faz-se necessário discutir as condições sociais, econômicas e ambientais desse conjunto de comunidades com o objetivo de identificar quais são os fatores que contribuem para que estejam em condições de vulnerabilidade social e quais são as vias de fugas (táticas) para que possam gozar de uma condição de vida mais digna.

Partimos do conceito de tática descrita por Michel De Certeau (1994)que preconiza a tática como a arte do fraco que de dentro do campo de visão do inimigo se aproveita das fendas, das brechas e dos espaços que se encontram no seio das estratégias dominantes para prever saídas.É nesta perspectiva de encontrar saídas e propor formas coletivas de ação dentro de contextos adversos que a reflexão e ação política, calculada e planejada se faz necessária para fortalecer as comunidades, resguardando o seu direito de (r-) existir.

> [...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que agilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia(CERTEAU, 2004, p, 100-101).

Neste sentido, foi realizado nos dias 26 e 27 de novembro de 2016 nacomunidade quilombola Laranjal o I Mapeamento Social das comunidades do Cerrado do Pantanal, que contou comaproximadamente 40 participantes, sendo a maioria de agricultores/as familiares e extrativistas que representavam dez comunidades entre elas tradicionais, quilombolas e assentamentos, participaramdeste mapeamento as comunidades: Laranjal, Zé Alves, AgroanaGiral, Campo Limpo II, Água Vermelha, Forquilha, Barreirinho, Rodeio, Cavalo Branco e Maravilha. Este encontro foi realizado pelo GPEA em parceria

com a COMPRUP e o Instituto Caracol (uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos de caráter socioambientalista).

Apesar de ter inúmeras comunidades com características distintas culturalmente, sendo entre comunidades quilombolas, assentamentos e comunidades pantaneiras o encontro entre elas leva em consideração que todas estão inseridas em uma mesma realidade que é a ameaça ao território ocasionado pela introdução da monocultura de soja na região. Por mais que o território tenha representação distinta para cada grupo social, todos dependem da manutenção do território como forma de garantir sua reprodução social e cultural.

OI Mapeamento Social das Comunidades do Cerrado do Pantanal, no decorrer de duas etapas. Primeiramente, foi mostrado o contexto em que surgiu o Mapa Social de Mato Grosso elaborado por Silva (2011) com o objetivo de mapear e identificar os diferentes grupos sociais e suas características social, histórica e cultural. Destacando a importância de dar visibilidade a esses grupos sociais, frente a pressão e violência desencadeada contra eles.

Dentro do contexto de processos de violência foi apresentado o Mapa dos Conflitos Socioambientais do Estado de Mato Grosso elaborado por Jaber-Silva (2012) com o objetivo de apresentar um panorama geral do território mato-grossense relacionados aos conflitos socioambientais e quais os grupos envolvidos nos conflitos. O objetivo de apresentar os grupos sociais e as injustiças ambientais geradoras dos conflitos no estado, é de demonstrar que as pressões e violências sofridas por essas comunidades são em escala reduzida os problemas existentes em todo o Estado, ocasionadas principalmente pelo agronegócio e sua lógica destrutiva de produção “alimentar”.

A proposta foi dialógica e em todos os momentos os participantes das comunidades se pronunciaram a respeito de sua identidade, seus costumes e a importância de seus territórios para a manutenção e sobrevivência no campo, assim como as injustiças ambientais que exercem influência direta no cotidiano das comunidades.

A capacidade de resistência e de não passividade frente aos processos de expropriação dos grupos sociais e de seus territórios se traduz em um cenário profícuo para a existência de conflitos socioambientais, onde os pecuaristas, grandes garimpeiros e recentemente os grandes agricultores desenvolvem atividades com alto grau de impacto ambiental, como o desmatamento – que potencializa os processos de assoreamento dos solos e dos rios e perca da biodiversidade local - contaminação do solo e dos mananciais de água (rios e córregos) pelo uso de agrotóxicos e metais pesados (mercúrio) utilizados

nas lavouras e garimpos, respectivamente, que trazem impactos indesejáveis e influencia diretamente nas atividades desenvolvidas pelas comunidades.

Figura 1: I Mapeamento social das comunidades do Cerrado do Pantanal

Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2016.

Posteriormente, na segunda etapa do Mapeamento, as comunidades foram divididas em quatro grupos, tendo como critério para divisão as comunidades mais próximas, com exceção do grupo 4 que ficaram comunidades distantes pois havia apenas um representante da comunidade Maravilha, ficando em cada grupo um facilitador e um relator para auxiliar nas ações. Com o objetivo de localizar no mapa sua comunidade e apontar/identificar os conflitos socioambientais e os grupos envolvidos.

Foram disponibilizados mapas da região na escala de 1:250000 que continha informações da hidrografia, estradas e curva de nível, foram também disponibilizadas imagens de satélites na escala de 1:250000 com 3 séries temporárias sendo de 2006, 2011e 2015 onde é possível visualizar as alterações no uso do solo na região, ocasionada principalmente pelo desmatamento.

No terceiro momento, em questionamento levantado por representantes da cooperativa diagnosticaram que a retirada de algumas árvores típicas do cerrado, tais como cumbaru, pequi, mangaba, entre outras, que contribuíam na renda e na alimentação das comunidades estavam desaparecendo frente ao avanço do desmatamento para a introdução da monocultura de soja, sendo assim, levantaram questionamento sobre a necessidade de ter uma lei no âmbito municipal que protegesse algumas dessas espécies, principalmente as que contribuem diretamente na alimentação e na renda.

A grande maioria dessas comunidades exercem atividades de produção alimentar para subsistência e para a venda. A produção é muito diversificada, que vai desde a produção de hortaliças, verduras, doces, frutas, ovos, criação de gado (corte e leiteiro), criação de porcos, galinhas, leite e seus derivados (queijo, requeijão, doces), rapadura, melado de cana, açúcar mascavo, farinha de mandioca, etc. Além do extrativismo vegetal, com destaque ao Cumbaru (*dipeteyx alaba*), pequi (nome cientifico), mangaba (nome cientifico) e babaçu (nome cientifico), entre outros. Estão sendo formados alguns grupos de mulheres que trabalham com plantas medicinais, entre estes grupos está o da Comunidade Quilombola Laranjal. Tem muitos outros alimentos produzidos que não foram apontados, mesmo assim, se percebe uma grande variedade de alimentos produzidos.

Por outro lado, foram apontados muitos conflitos que tem influencia direta na organização e no cotidiano das comunidades. Causados, sobremaneira, por atividades desenvolvidas por um seleto grupo de grandes proprietários de terra que desenvolvem atividades como a pecuária, extração mineral de ouro (garimpo) e as monoculturas, em um passado recente de cana, e o aumento das monoculturas de soja. Empreendimentos que vem trazendo profundas transformações no ecossistema local, que tem impactado os grupos sociais mais vulneráveis. De todas as atividades apontadas como geradoras de conflitos socioambientais, apenas uma (garimpo), não esta relacionada com o agronegócio, os conflitos serão tratados individualmente mais adiante.

Dentre os dados levantados, percebe-se que a maioria dos conflitos narrados/apontados durante os dois mapeamentos tem, primeiramente, ligação com uso e ocupação do espaço, materializado pela disputa por grupos diferentes em aspectos ligados a natureza, mais especificamente, aos sistemas ecológicos, ou seja, ocorre a disputa pelo uso/controle dos componentes bióticos (fauna, flora) e abióticos (rocha, solo, água, clima) do ecossistema local.

As comunidades vêm tentando se organizar para resistir ao avanço da monocultura de soja, que tem tirado dessas comunidades a sua principal fonte de renda, dificultando a permanência dessas pessoas no campo. As lideranças destas comunidades tem se articulado para discutir táticas de resistência e ações coletivas de enfretamento. Uma das possibilidades que se apresenta é uma proposta de lei municipal intitulada “Baru livre” (baru é o nome comercial do cumbaru), tendo como base a Lei do Babaçu Livre do estado do Maranhão, que busca proibir a derrubada do cumbaru e de outras espécies do cerrado que possuem valor simbólico, nutricional e econômico para essas comunidades.

Os empreendimentos que são geradores da injustiça ambiental contam em grande medida com a anuência do Estado e com a manipulação através dos meios de comunicação que apresenta esse modelo de exploração e expropriação da natureza e dos grupos sociais como o único meio de gerar riqueza, atingir o progresso e o acúmulo do capital. Nesse sentindo é de fundamental importância a formação de redes e o engajamento dos movimentos sociais nas lutas por justiça ambiental no Brasil.

Entretanto, estas comunidades tem consciência da dificuldade de se articular uma política que beneficie pequenos produtores, principalmente da agricultura camponesa. Compreendem que o estado de Mato Grosso, se orgulha de se intitular como estado do agronegócio, não querendo a permanência destas comunidades no campo, sobretudo por representar uma afronta, pois a agricultura camponesa de base familiar se apresenta como um modelo sustentável de produção alimentar, pautado no uso racional do solo, protegendo nascentes, possibilitando renda às famílias, enfim, apresenta-se num modelo ideológico e econômico contrário ao defendido pelo agronegócio.

3 Considerações sobre a pesquisa

A realização do encontro com os grupos sociais possibilitou por meio do diálogo e das problemáticas por eles levantadas conhecer as pressões e as injustiças ambientais sofridas pelos grupos sociais, que tem gerado um cenário de pobreza, miséria e discriminação. Porém, só o reconhecimento da violação dos direitos não é capaz de criar um movimento de mobilização popular para o enfrentamento. Conforme afirmaSherer-Warren (2011) é necessário uma consciência de classe coletiva de que a condição de degradação socioambiental é consequência de injustiças históricas, ambientais, econômicas e culturais oriundas do colonialismo e do neocolonialismo econômico.

As táticas nesse contexto ganham grande relevância, pois possibilitam a organização, união, mobilização e participação de criar mecanismos de resistência dentro da realidade de cada comunidade. A comunicação entre grupos sociais diferentes possibilita a troca de experiências e abre caminhos para construir táticas de resistência que permitam a permanência dos grupos sociais nos territórios. Mas as táticas de resistências conforme afirma Certeau(1994)são ganhos imediatos e não acumulativos dentro das fendas que o projeto de dominação impõe, sendo assim, para além de medidas emergenciais reconhecemos a necessidade de mudanças estruturais de longo prazo para romper as opressões impostas por esse modelo desenvolvimentista.

É em grande medida por acreditar que nesses territórios residem grupos sociais com conhecimentos e saberes de uma via harmoniosa com a natureza que defendemos uma educação ambiental popular que luta pela construção de uma sociedade mais justa, como destaca Paulo Freire uma sociedade forjada por eles, na luta diária na construção de uma sociedade em outros parâmetros e não somente no poderio econômico, que inclua em vez de excluir os diferentes.

Referências

ACSELRAD, Henri. **O que é justiça ambiental** / Henri Acselrad, Cecília Campelllo do A. Mello, Gustavo das Neves Bezerra. –Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 3ª ed – Petrópoles, RJ: Vozes, 1998.

CONCEIÇÃO, F. S. Da territorialização camponesa à territorialização do Agronegócio: Um estudo Geográfico da questão agrária em Santarém e Belterra/PA. **Revista Presença Geográfica**. v. 2, n.2, p. 55 – 69, Porto Velho, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido /** Paulo Freire.17ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAMBOA, S.A.S**.,** Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismo e falsos dualismos. **Revista Contrapontos,** v.3, n.3, p. 393-405, Itajaí, set/dez. 2003.

HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. Revista de Gestão Integrada em saúde do trabalho e meio ambiente, 3(1), artigo 2, Janeiro/Abril (2008). Consultada a 20.03.2017, Disponível: em www.interfacehs.sp.senac.br.

JABER-SILVA, M. T.. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso:** denunciando injustiças ambientais e denunciando e anunciando resistência / Michelle Tatiane Jaber da Silva – 253f. Tese (Doutorado). Programa€ de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

PORTO, Marcelo Firpo. **Injustiça Ambiental e saúde no Brasil**: o Mapa de Conflitos. / organizado por Marcelo Firpo Porto, Tania Pacheco e Jean Pierre Leroy. Rio de Janeiro: Editora: FIOCRUZ, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª Edição, São Paulo, Companhia das Letras – 1995.

SATO, Michèle**;** SENRA. Ronaldo**.** Estrelas e Constelações: Aprendizes De Um Grupo Pesquisador. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**. Vol. 14(2). 2009, p. 139-145**.**

SILVA, R. **O mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil** /Regina Aparecida da Silva.221 f. Tese (Doutorado e Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

MAPINHA SOCIAL DA COMUNIDADE DO CERRADO DO PANTANAL

Raquel Batista Ramos (PET/UFMT) – kell.kell_38@hotmail.com

Amanda Martíns de Espíndula Areval (PPGE/UFMT) – espindula123@gmail.com[1]

Resumo: Esse artigo é fruto do seminário de mapeamento socioambiental realizado junto à comunidades do cerrado do pantanal no município de Poconé - MT, desenvolvido pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As comunidades que participaram deste mapeamento sofrem com o avanço da monocultura de soja na região e a exploração dos bens naturais, o uso abusivo de agrotóxicos, as disputas por terra e as disputas por água e garimpo, impondo aos que fazem parte deste grupo condições de vulnerabilidade e injustiça ambiental. O mapa social, que utilizamos como metodologia, surge como possibilidade de dar visibilidade a estes grupos, além de possibilitar o diálogo para a construção coletiva de táticas de resistências para o enfrentamento de tais impactos sofridos. Porém, para este artigo, trazemos especificamente as atividades desenvolvidas com as crianças durante o mapeamento, que aqui chamamos de "Mapinha Social", cujo objetivo é compreender como as crianças percebem os conflitos socioambiental sofridos na comunidade e quais as possibilidades de enfrentamento destes conflitos. Durante estes momentos pudemos observar a importância de oportunizar mais momentos de reflexões e troca de saberes com as crianças para que consigam compreender os conflitos enfrentados pela comunidade e se fortalecer na intenção de construir táticas de resistência para o grupo.
Palavras-chave: Mapa Social. Educação Ambiental. Crianças.

1 Introdução

Nosso lócus de pesquisa são as comunidades do cerrado do pantanal, localizadas no município de Poconé-MT, a 100 km da capital Cuiabá, com aproximadamente 44 comunidades pantaneiras que associadas à COMPRUP. Estas comunidades são culturalmente diferenciadas entre quilombos, comunidades tradicionais, assentamentos e ribeirinhos, que sobrevivem basicamente de pequenas plantações (cana-de-açúcar, banana, mandioca, abóbora e de outras hortaliças) e da atividade de extrativismo vegetal (cumbaru, pequi e mangaba).

Estes grupos sofrem com o avanço da monocultura de soja na região e a exploração de seus bens naturais, com o uso abusivo de agrotóxicos, com as disputas por terra, com as disputas por água e garimpo, o que os condiciona à condições de vulnerabilidade e injustiça ambiental.

Na tentativa de mapear os conflitos existentes nestas comunidades e suas causas propulsoras, o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte (GPEA),

[1]**Regina Aparecida da Silva** (UFMT) – Orientadora - rasbio@gmail.com

junto a Cooperativa Mista de Produtores Rurais de Poconé (COMPRUP), Instituto Caracol (IC), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Unidas (INAU) realizaram em 2016 o I Mapeamento Social das Comunidades do Cerrado do Pantanal, nos dias 26 e 27 de novembro, na comunidade remanescente quilombola Laranjal. Nesta etapa participaram cerca de quarenta participantes que moram em dez comunidades da região, que são elas: comunidade quilombola Laranjal, comunidade tradicional Zé Alves, comunidade tradicional Barrerinho, comunidade tradicional Rodeio, comunidade tradicional Maravilha, comunidade tradicional Água Vermelha, comunidade tradicional Forquilha, assentamento Cavalo Branco, assentamento Agroana Giral e o assentamento Campo Limpo, onde coletivamente, através da auto narrativa foram mapeados as causas propulsoras dos conflitos socioambientais sofridos pelas comunidades.

Em um segundo momento, nos dias 03 e 04 de junho de 2017, foi realizado o II Mapeamento Social das Comunidades do Cerrado do Pantanal em Bandeira, com a participação de aproximadamente cinquenta pessoas que se dividiram entre as comunidades Laranjal, Zé Alves e Bandeira, além das comunidades Sucupira e Serragem localizadas no Município de Livramento. Tendo para esta etapa apoio da FAPEMAT, CNPQ, INAU e a Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE) e realização IC, Comissão Pastoral da Terra (CPT), COMPRUP, Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IF), GPEA e UFMT.

Nosso foco para esta escrita será os seminários de Mapeamento Social desenvolvido nestas comunidades, mais especificamente, os momentos de diálogo e atividades desenvolvidos junto às crianças durante II mapeamento social, que vamos chamar de Mapinha Social.

2 Metodologia

Utilizamos neste artigo a metodologia do Mapa Social, pois, tem o compromisso de dar voz às comunidades em situações vulneráveis que não estão sendo contempladas na elaboração de políticas públicas no Estado de Mato grosso. O Grupo de Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), do qual fazemos parte, no intuito de dar visibilidade aos grupos

vulneráveis, desenvolve desde 2008 uma metodologia de Mapeamento Social em diversas comunidades do Estado de Mato Grosso.

De acordo com Silva e Sato (2012) o mapeamento conta com as autonarrativas dos representantes de vários grupos sociais, buscando compreender as diferentes identidades e seus diferentes significados. Os grupos sociais mapeados pelo GPEA são grupos que "lutam pelo reconhecimento e pelo fortalecimento de suas identidades". Para as autoras os sujeitos das comunidades "que na invenção e na reinvenção das suas resistências tornam se protagonistas de lutas em distintas e importantes frentes".

Dar visibilidade aos grupos tem sido o principal objetivo deste projeto, pois o GPEA compreende que o mapeamento é um importante instrumento de reflexão e ação dos sujeitos envolvidos com o processo de democratização. Conforme Silva, Jaber e Sato (2015), o mapeamento rompe com a "cultura do silêncio", pois, "procura fortalecer a formulação de políticas públicas participativas que estejam em consonância com as realidades vividas".

> A metodologia do mapa social torna-se extremamente valiosa mediante ao leque de informações que podem ser por ela extraída. Contudo, ressaltamos a imensa responsabilidade que é assumida, tornando assim, uma ousada e complexa proposta que exige comprometimento e muita dedicação, não somente de um pesquisador, mas sobremaneira de um coletivo que esteja disposto a encarar o desafio. (SILVA, JABER SATO, 2015).

Considerando a seriedade e relevância desta pesquisa, este artigo visa a responder os seguintes questionamentos: é possível a participação das crianças das comunidades pesquisadas, de maneira que estas possam contribuir com as suas experiências? Como as crianças veem os conflitos sociais de sua comunidade? Como utilizar os conhecimentos destas crianças na construção deste Mapeamento Social da Comunidade do Cerrado do Pantanal?

Para tentar responder estes questionamentos, descreveremos as atividades desenvolvidas junto às crianças durante o II Mapeamento Social da Comunidade do Cerrado do Pantanal realizado nos dia 03 e 04 de Junho de 2017, na Comunidade Tradicional Bandeira, pautados nas auto narrativas, rodas de conversa, atividades artísticas e a construção coletiva da arvore dos sonhos.

II MAPEAMENTO SOCIAL – POCONÉ / FOTOS: ARQUIVO DO GPEA

3 Mapinha Social

Para Silva 2012, é preciso sonhar e ter esperança, é primordial que as concepções de mundo dos povos esquecidos, sejam vistas num "processo democráticos, em eterna construção e reconstrução, capaz de conciliar a diferença, a diversidade, a equidade, a consciência e a defesa do direito à dignidade e à autonomia de todos os povos".

Nesta perspectiva o conceito de Educação Ambiental (EA) aqui abordada, parte do pressuposto de que a EA é muito mais que reciclagem de materiais descartados na natureza, e conforme orienta Silva, Jaber, Sato (2015), ela se "ingressa ao campo da promoção da cidadania participativa".

Para Senra, Sato e Oliveira (2009, p.22) "abordar a dimensão ambiental implica iniciar a reflexão desde a nossa ecologia interna, isto é nossas identidades, nossos valores, nossas percepções, acerca do mundo e dos fenômenos". A Educação Ambiental é compreendida em três dimensões, sendo o (EU) a identidade do sujeito, o (OUTRO) que são as relações sociais e o (MUNDO) o lugar em que se vivi.

Assim, pautados nesta educação ambiental política e crítica, a metodologia utilizada no Mapinha Social na Comunidade Tradicional Bandeira teve o mesmo objetivo do

projeto macro, que se apoia em Sato, Silva e Jaber (2014), que apresenta uma proposta de pesquisa comprometida com os grupos sociais e os conflitos socioambientais de todo o território Mato grossense, no intuito de fortalecer as diferentes culturas e na "ousadia da reconstrução de sociedades sustentáveis resignificar valores como justiça ambiental, pertencimento e democracia".

As atividades desenvolvidas com as crianças, aconteceram em forma de roda de conversa, incentivando a auto narrativa, onde foi possível conhecer cada uma das crianças, as comunidades de onde vieram e suas percepções sobre o ambiente. A proposta era ampliar a discussão de modo que as crianças fossem colocando suas inquietações, sugestões, queixas e até suas alegrias de forma lúdica e prazerosa, manuseando massinhas de modelar, tintas, lápis de cor e canetinhas para expressar suas percepções sob suas vivências.

Para que o diálogo com as crianças fosse algo divertido e prazeroso buscou-se entender a ludicidade que, segundo Ferreira (2008), é uma forma de diversão, de recreação, de atividade não séria e que, é possível sobre o olhar atendo dos pesquisadores extrair destes momentos, respostas para questões complexas como no mapeamento social. Nesse sentido, voltamos o olhar para a importância do registro, com o intuito de conhecer melhor cada criança, valorizar suas produções, acompanhar suas experiências e suas vivências.

É assim que :

> Especialistas em educação veem o brincar, especialmente o imaginativo, como tendo um papel crucial no desenvolvimento de capacidades como solução de problemas, criatividade e flexibilidade nas crianças pequenas. Nós acreditamos que, por meio do brincar, as crianças podem praticar habilidades e vir a compreender o mundo que as cerca. [...] (MOYLES, 2006).

Neste contexto, as atividades propostas foram desenvolvidas durante dois dias, concomitante ao mapeamento social desenvolvido junto aos adultos da comunidade. No primeiro dia contamos com a participação de 12 crianças entre 1 à 13 anos de idade, no segundo dia foram 14 crianças, com as mesmas idades sendo que 5 delas não haviam participado no dia anterior. Foram desenvolvidos trabalhos com massinha de modelar, pinturas cor lápis de cor, giz de cera, tinta guache e no segundo dia os sujeitos puderam montar a árvore dos sonhos. Foi brincando que as crianças puderam relatar suas vivências, seus conflitos e descobrir sua forma de resistência.

MAPINHA SOCIAL DO CERRADO DO PANTANAL– EXPOSIÇÃO DE ARTES,

II MAPEAMENTO SOCIAL – POCONÉ / FOTOS: ARQUIVO DO GPEA

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Assim se desenvolveu a pesquisa na Comunidade Tradicional Bandeira.

Na construção da árvore dos sonhos cada uma das crianças mostraram suas preocupações com o conforto de sua família. Foram catalogadas frases como: “que todas as pessoas cuidem dos rios”; “transportes seguro para as crianças”; “todos cuidando dos animais”; “nada de desmatamento”; “uma escola de qualidade”; “um posto de saúde”; “mais emprego na comunidade”.

Compreendeu-se que é possível a participação das crianças na formulação de políticas públicas, como nos mostra o documento da Rede Nacional Primeira Infância da Secretaria Executiva/OMEP (2011), que garante que é possível escutá-las, com uma metodologia simples e direcionada pelo professor/educador, pois elas participam do processo, basta somente fazer as perguntas certas e saber “Como colocar suas vontades, desejos, necessidades na balança em que pesamos as demandas, elegemos as prioridades,

decidimos as ações voltadas ao seu atendimento? Como tornar seus pensamentos, percepções e sentimentos matéria do nosso cotidiano fazer pedagógico"?

Foi assim que se obteve o resultado esperado, com a participação e o envolvimento das crianças nas atividades propostas com desenhos, massinhas de modelar, pinturas livres e uma conversa informal, as crianças expressaram o que sentem, pensam e vivem sobre diversos temas e também o amor que sentem pela comunidade.

Ouvir o que elas tinham a dizer foi o grande desafio a ser vencido pela dupla de pesquisadoras. Mas através do contato com a obra "Deixa eu falar" do Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, na condição de membro da Rede Nacional Primeira Infância – RNPI, que facilitou e possibilitou o desenvolvimento do projeto Mapinha Social.

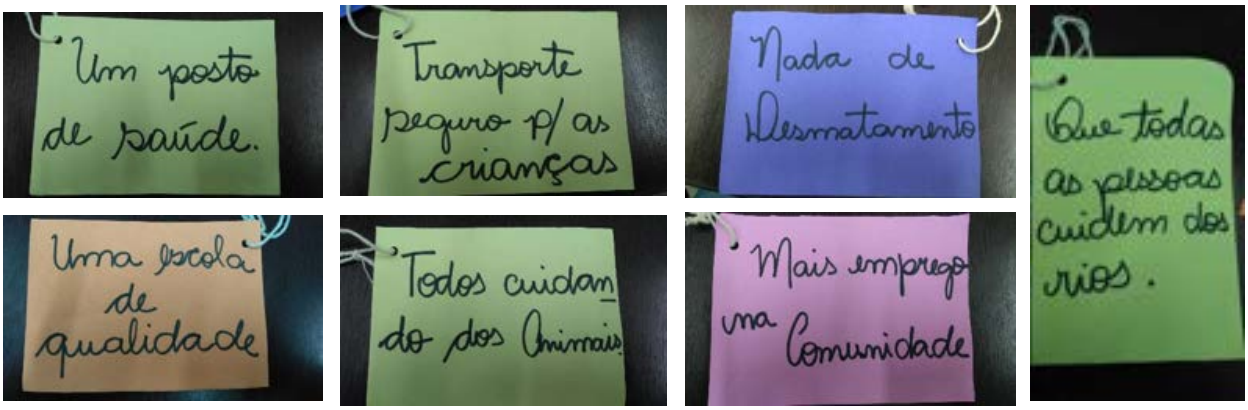
> [...] incentivar novas práticas educativas comprometidas com os direitos da criança, e que busquem articular suas experiências e saberes com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2001).

E para considerar a fala e o conhecimento das crianças do campo é preciso reconhecer e respeitar as diversidades existentes nos campos brasileiros. De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 30/2001 é preciso:

> [...] definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012), "a imagem de uma criança universal é construída pelas próprias crianças nos contextos sociais e culturais, nas conversas e espaços coletivos". No esforço de entender esta construção e dar visibilidade a estas vozes, buscou-se uma relação de troca de conhecimento, pois a escuta só foi possível mediante a importância que as crianças tem na construção da sua cidadania.

MAPINHA SOCIAL DO CERRADO DO PANTANAL - ÁRVORE DOS



4 Considerações

A vivência dos seminários de mapeamento social nos possibilitou conhecer os complexos conflitos que tem impactado fortemente as comunidades do Cerrado do Pantanal, acentuando assim, as injustiças socioambientais provocadas por disputas por terra, desmatamentos, uso de agrotóxicos, disputa por água, garimpo e queimadas ilegais.

Mas, durante a construção do Mapinha social, tivemos a possibilidade de compreender a dimensão que estes espaços de diálogo podem atingir. Nestes muitos momentos, mesmo conhecendo a realidade das injustiças socioambientais relatada pelos adultos durante o I Mapeamento, não ouvíamos das crianças sobre dificuldades ou conflitos. Para eles a relação com os grandes fazendeiros é “tranquila, eles dão emprego”, “o transporte escolar é muito ruim e dá medo de andar, mas ao menos tem transporte”, “se ficar doente precisa ir pra outro município, aqui não tem nem posto de saúde”. Somente depois de muita conversa e questionamentos é que eles perceberam que poderiam buscar melhorias; que ter um transporte de qualidade, um posto de saúde e uma escola melhor é direito de todos.

Diante dessas novas reflexões durante a construção do mapinha social vemos a importância de uma educação crítica e política em todos os espaços. Seja em casa ou nos espaços sociais, mas principalmente que as escolas propiciem diálogos que façam que todas as crianças possam refletir sobre a realidade em que vivem e se percebam capazes de buscar táticas de resistência e mudança diante de tantas injustiças sociais que ainda

enfrentam. Transformando assim a árvores dos sonhos que construíram coletivamente em sonhos possíveis.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Coordenação Geral de Educação Infantil. OMEP. BRASÍLIA. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** PARECER N.º: 36/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jul. 2017

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília. 2004. 156 p.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio.** 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

LOPES, Denise Maria de carvalho. Brincos: linguagem, brincadeira e educação de crianças. In: Antônia Fernanda Jalles; Keila Barreto de Araújo. (Org.). Arte e Cultura na Infância. Natal RN: EDUFRN, 2011, v. 1, p. 1-300.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar.** Artmed. Porto Alegre – RS. 2006.

SENRA, Ronaldo; SATO, Michele; OLIVEIRA, Herman de. Projeto Ambiental Escolar Comunitário. In: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Processo formador em educação ambiental a distância: modulo 4. Projeto ambiental escolar comunitário. Brasília: MEC SECADI, 2009.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Educação Infantil do Campo. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

SILVA, Regina Aparecida da. **Do invisível ao visível:** o mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil. 221f. Tese (Doutorado e Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

SILVA, Regina; SATO, Michele. **Mapeando os grupos sociais do estado de Mato Grosso.** UFMT, 2012. 64 P.

SILVA, Regina; JABER, Michelle; SATO, Michele. O mapa social e a educação ambiental:diálogosde um mapeamento participativo no Pantanal, Mato Grosso, Brasil. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 201-221, jan./abr. 2015.

NECESIDADES E DESAFÍOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA OS PROFESSORES DO MUNICIPIO DE RIBEIRÃO CASCALHEIRA - MATO GROSSO

Eciele Aparecida da Silva (SEDUC) - ecieleap@hotmail.com

Marina de Freitas Assis (UNOPAR) - marinafreitasassis@hotmail.com

Zilma Freitas de Jesus Assis (SME) - zilma_dr@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma análise da formação continuada em educação ambiental dos professores do município de Ribeirão Cascalheira - Mato Grosso, com o objetivo de analisar o domínio e a preparação dos mesmos, para enfrentar os desafios da educação ambiental e suas necessidades locais. Uma das analises realizadas com os professores é se há uma prática educativa sistemática e eficiente sobre as questões ambientais no município. Verifica-se que 76,1% dos professores são graduados universitários, mas sua formação não demonstra ser adequada e suficiente para trabalhar a temática. Entre os entrevistados, 59% disseram que não obteve formação, 30% falaram que sim, e 11% não responderam. Percebe-se na rotina de trabalho dos professores, que eles ainda não têm os conhecimentos teóricos e práticos necessários, para desenvolver a temática em correspondência com as leis regidas no país. O que sugere uma estratégia de formação continuada em educação ambiental correspondente com os problemas ambientais que enfrentam e sua aplicação real no seu fazer pedagógico.

Palavras chave: Meio Ambiente. Educação Ambiental. Formação Continuada.

1 Introdução

Esta investigação promove uma visão geral sobre a situação ambiental, as percepções e o nível de formação continuada em Educação Ambiental (EA) dos professores das escolas do município de Ribeirão Cascalheira- MT, como informação de vital importância para que a comunidade escolar possa enfrentar a realidade ambiental no seu entorno, e dar resposta às necessidades e desafios que estas expõem para a formação em EA, tanto dos próprios professores como de seus alunos.

Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais propôs a inserção da EA na matriz curricular como um tema transversal, isto é, ela não se constitui como uma disciplina isolada do currículo, mas permeia todas as áreas do conhecimento, partindo do pressuposto de que a dimensão ambiental também engloba os aspectos sociais, econômicos e políticos. Uma segunda forma propõe que o professor eleja questões específicas dentro da EA para serem desenvolvidas através de projetos, buscando fontes financiadoras e desenvolvendo conteúdos que não sejam passíveis de serem esgotados com propostas das diversas áreas do conhecimento.

Metodologicamente, qualquer estudo que se realize sobre a problemática ambiental e sua relação com a situação e desenvolvimento da educação ambiental não pode realizar-se, nem compreender-se descontextualizado e isolado de igual situação a nível mundial, continental, regional e especialmente local. Nesse sentido, toda investigação que segue esse curso terá que considerar o geral e o particular em seu vínculo dialético.

Pois o ser humano utiliza os recursos naturais de forma irracional, causando efeitos negativos no ambiente e a vida já esta sendo ameaçada, precisando analisar as situações sociais com a dimensão ambiental, envolvendo a comunidade local com o meio educacional a fim de proporcionar uma aproximação que culmine em uma maior interação no processo ensino-aprendizagem e assim transformando a qualidade de vida dessa região.

2 A problemática ambiental no município Ribeirão Cascalheira.

Igual a outros países, o processo degradativo do meio ambiente no Brasil tem sofrido durante anos, foi proporcional ao processo histórico de interação dos seus habitantes com seu meio natural e social. Embora seja certo que no período anterior à chegada dos portugueses a população indígena vivia em harmonia com a natureza e explorava de forma sustentável os recursos naturais, a partir da colonização lusitana se inicia um processo de degradação ascendente que chega até nossos dias.

Para Martine (1993), os principais problemas naturais que repercutem no mundo até hoje em dia se manifestam na perda da biodiversidade, o efeito estufa e os danos a camada de ozônio, entre outros.

As investigações sobre os problemas ambientais, ao igual às provocações e desafios da Educação Ambiental EA, podem manifestar-se no entorno local, regional e global; entretanto, podem apresentar-se de maneira diferente ou interrelacionadas em dependência do contexto e suas condições concretas.

A adoção de uma política de amparo ao meio ambiente mais eficiente, mediante leis mais rigorosas, com professores mais comprometidos e um processo de formação ambiental mais adequado e permanente, unido a uma política que priorize mais investimentos em investigações dos problemas ambientais, com estratégias pedagógicos ecologicamente sustentáveis e incentivos em geral, propiciam alternativas viáveis para

minimizar os danos ao meio ambiente natural e social que ocasionam as comunidades humanas.

Entretanto, são evidentes os desafios que apresentam ante a deterioração do meio ambiente a nível planetário, a adoção de uma educação ambiental dirigida a toda população e em especial às comunidades escolares, resulta um elemento de vital importância para minimizar os riscos e obrigações que implica a crescente degradação ambiental. Para isso é necessário contar cada vez mais com professores melhor formados na temática nas instâncias locais, daí a importância da realização de investigações que tratem esta problemática a esse nível.

Aqui se aborda a realidade do meio ambiente do município Ribeirão Cascalheira-MT e a situação na EA, que apresentam os professores em sua comunidade escolar para enfrentar e definir as necessidades e desafios de uma educação ambiental adequada do município.

Este município brasileiro foi criado em três de maio de 1988, através da Lei q 5.267. Localiza-se a 12º56'30" sul e a 51º49'27" oeste, a uma altura de 386 metros sobre o nível do mar, encontra-se a 960 km da capital estadual – Cuiabá, e possui uma superfície de 11,356.472 . Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010 sua população, agrupada em várias comunidades, foi estimada em 8.881 habitantes.

A base principal da economia municipal é a atividade agropecuária, com criação de gado para corte, e em menor medida a atividade leiteira; embora atualmente esteja sendo substituída paulatinamente pela monocultura da soja.

Como este município está situado em uma região de transição entre a vegetação da Mata Amazônica e o Cerrado, encontramos na região diferentes tipos de solos e conseqüentemente uma diversidade de flora e fauna. Geralmente, os solos são pouco férteis, especialmente os localizados nas áreas de Cerrado, os quais requerem um manejo adequado quanto à fertilização e os recursos freqüentemente inacessíveis para os agricultores familiares locais, tanto pela carência de uma assistência técnica como pela escassez de fomentos financeiros.

O clima é tropical semi úmido, com temperaturas que oscilam entre 15 e 38º C e apresentam duas estações bem definidas, uma de seca entre os meses de junho e setembro e outra chuvosa entre outubro e maio.

Os principais rios do município são: Rio das Mortes, São João; Suia Missú, Suiazinho, Ribeirão Bonito e outros.

Existem várias comunidades rurais assentadas em áreas pertencentes ao Estado que foram ocupadas por camponeses, e só algumas já estão autorizadas legalmente pelo Incra, e a grande maioria ainda está em processo de legalização. Em sua infra estrutura vial, o município é cortado por 110 km da estrada federal, a BR-158, possui perto de 1900 km de estradas intermunicipais. Entretanto, muitas dessas vias não se encontram em bom estado de conservação.

Os três principais problemas meio ambientais existentes no município são:

a) Afetações pela queima dos pastos, também de árvores à beira dos rios e vales em função de aumentar o gado pecuário, assim como em menor grau para a semeia de cultivos destinados à subsistência, como a soja e outros, feitos que provocaram uma grande deterioração dos chãos.

b) Depreciação dos solos, não somente em suas condições químicas, biológicas e físicas, mas também pelo grave problema da erosão, que danifica igualmente os mananciais da região.

c) Enfermidades respiratórias causadas pela fumaça proveniente da queima indiscriminada tanto nas áreas rurais como urbana.

A estes três problemas se somam outras enfermidades comuns de saúde na população do município causados pela situação ambiental como são: infecções parasitárias, anemia, desnutrição, desidratação, diarréia; além de outras enfermidades crônicas degenerativas e endêmicas como a hanseníasis (lepra), a hipertensão, a malária, a leishmaniose (mal do Chagas) e com uma menor incidência a febre amarela e a dengue.

A degradação da meio ambiente em Ribeirão Cascalheira e a injustiça social, como fenômeno sócio ambiental, geralmente foi visto como expressão do fracasso de um projeto de desenvolvimento dos governos federais e estaduais, na aplicação de políticas neoliberais onde os grandes fazendeiros sempre eram os mais beneficiados, pois recebiam não só apoio político, mas também os maiores recursos financeiros.

Entretanto, embora estes pudessem as principais causas, a resposta a esta situação é muito mais complexa, já que a deterioração do meio ambiente natural e social do município se iniciou desde sua fundação, e requer repostas/soluções de caráter social, político e econômico que carecem os danos sofridos.

Como parte da possível resposta à situação meio ambiental que apresenta este município em suas dimensões natural e social, é possível e necessário desenvolver uma educação ambiental para toda a população, apoiada nos requisitos e necessidades que implica uma solução às condições ambientais locais.

Essa formação deve estar dirigida em especial às comunidades escolares, a fim de minimizar com projeção de futuro os riscos que implica a circunstância sócio ambiental existente.

Atualmente todo professor, como profissional da educação no exercício de suas funções, tem entre outras a tarefa de formar uma consciência ambiental nos alunos, mas antes ele mesmo deve receber formação, devido a isso tem que preparar-se para os desafios inerentes ao modelo de ensino que essa dimensão reclama.

Para conhecer qual é o domínio teórico e prático sobre meio ambiente e educação ambiental dos professores desse município, as autoras do presente artigo lhes aplicaram uma série de perguntas e entrevistas com o objetivo de realizar uma análise dos mesmos e determinar as condições que tem para avançar no ensino da EA adequada a sua localidade. A esses efeitos se analisam as potencialidades existentes no conjunto de professores para envolver-se em trabalhos de EA, tanto no referido a sua própria formação como para o desenvolvimento de projetos deste tipo.

Ao analisar o nível escolar dos docentes pode-se constatar que a grande maioria dos professores investigados é formada em diversas especialidades de corte pedagógico: 37,5% em Pedagogia de nível superior e 10,9% de nível médio em Magistério. Outros 38,9% são graduados de diferentes carreiras de nível superior e 12,5% não responderam (Ver Tabela 1).

Tabela 1. Titulação dos professores pesquisados por áreas do conhecimento

	Escolas Municipais				Escola Estadual				Total Geral	
Título/formação	Área urbana	Área rural	Sub total	%	Área urb.	Área rural	Sub total	%	Graduado	%
Pedagogia	12	4	16	43,2	5	3	8	29,6	24	37,5
Letras	1	-	1	2,7	2	-	2	7,4	3	4,7
Matemática	1	1	2	5,4	4	-	4	14,8	6	9,4
Geografia	-	-	-	-	1	-	1	3,7	1	1,5
Química	-	-	-	-	-	1	1	3,7	1	1,5
Biologia	2	1	3	8,1	2	-	2	7,4	5	7,8
Historia	1	1	2	5,4	2	-	2	7,4	4	6,2
Educ. Física	-	-	-	-	3	-	3	11,2	3	4,7
Magistério	1	4	5	13,5	-	2	2	7,4	7	10,9
Ensino médio regular	-	-	-	-	1	1	2	7,4	2	3,1
Não responderam	5	3	8	21,6	-	-	-	-	8	12,5
Total	23	14	37	100	20	7	27	100	64	100

Fonte: Pesquisa dos autores.

Segundo estes dados o nível de escolaridade do conjunto de professores poderia ser considerado como uma fortaleza que permitiria realizar um adequado processo de educação ambiental neste município. Entretanto, tem que se ter em conta que a formação recebida na graduação nem sempre ofertou aos formados o nível de conhecimentos necessários para transmitir a seus alunos uma formação em educação ambiental à altura de suas necessidades e da problemática ambiental local.

Isso pode comprovar-se na pesquisa aplicada aos professores a qual comprovou que muitos não possuem uma concepção clara sobre o que se entende por meio ambiente em geral, não podem oferecer um conceito de meio ambiente amplo, embora alguns chegam a destacar elementos essenciais que expressam seu significado.

Entre as dificuldades encontradas na concepção sobre meio ambiente apresentada pelos professores pesquisados, estavam a de só ver o meio ambiente como meio natural, identificando-o unicamente com os recursos naturais ou como espaço físico, sem compreender seu aspecto social ou se sentir inserido.

Entretanto, resultou paradoxal já que a maioria compreendia a relação existente e necessária entre o homem e o meio ambiente, a necessidade de seu cuidado e amparo, assim como sua importância para todos os seres vivos.

Em geral, pode-se constatar que a maioria dos professores de Ribeirão Cascalheira define um conceito estreito e limitado de meio ambiente, não possuem um domínio amplo sobre a temática que abrangesse seus dois aspectos: o natural e o social, circunscrevendo-o geralmente ao primeiro deles, o qual se viu posteriormente refletido em sua apreciação do que devia ser a educação ambiental.

A maior parte dos professores, tanto os do meio urbano como o rural, vê a EA somente em função de conscientizar às pessoas no dever de cuidar o meio ambiente natural, afirmam que essa educação está comprometida em ensinar ao ser humano só a conservar, preservar e valorar o espaço onde vive.

Consideram que uma sensibilização bem aplicada da EA pode conscientizar às pessoas contra as agressões ao meio natural, ao manifestar verdadeira preocupação pela fauna e a flora.

Eles definem o estudo da EA como uma maneira de saber conviver em equilíbrio dentro de toda a diversidade, respeitando, cuidando, amando e protegendo o meio ambiente natural; pois só dessa forma pode-se alcançar uma boa qualidade de vida.

Por essa razão, os cursos de formação em EA a partir destes conceitos se fazem necessário como ponto de partida para aprofundar os conteúdos de meio ambiente e educação ambiental, sublinhando a relação dialética entre ambos e no tratamento às dimensões social e natural.

É possível obter o anteriormente exposto, pois 92,0% dos professores opinam que é uma necessidade para todas as áreas do saber que os professores possuam conhecimentos teóricos e práticos sobre a EA (Ver: Tabela 2).

Tabela 2. Opinião dos professores sobre as necesidades de conhecimentos sobre a Educação Ambiental

Respostas	ÁREA RURAL			ÁREA URBANA			TOTAL GERAL	
	Esc. Estad.	Esc. Mun	Total	Esc. Estad.	Esc. Mun	Total	Total	%
a) É imprescindível em todas as áreas do conhecimento	6	12	18	18	23	41	59	92,0
b) Podem ser úteis só em áreas muito específicas do conhecimento	-	1	1	1	-	1	2	3,0
c)Não responderam	1	1	2	1	-	1	3	5,0
d) Total	7	14	21	20	23	43	64	100,0

fonte: Perguntas realizadas pelos autores

Eles sugeriram também que se criasse uma disciplina específica para trabalhar a EA que tome conteúdos de todas as áreas e níveis do conhecimento, a fim de formar uma cultura ambiental nos alunos. Isto último resulta contraditório e se explica porque na prática os professores, por diversas razões, não sugerem que a EA se trate transversalmente nas disciplinas que trabalham como devia ser.

Apesar de que a grande maioria dos professores é formada em nível superior, 66 % do total deles manifestou que seus conhecimentos não eram suficientes para proporcionar aos alunos uma prática ambientalista adequada às necessidades do município do Ribeirão Cascalheira (Ver: Tabela 3)

Tabela 3. Opinião dos professores sobre seu conhecimento a respeito da Educação Ambiental

PERGUNTAS	**ÁREA RURAL**			**ÁREA URBANA**			**TOTAL**	
	E. Est.	E. Mun.	Total	E. Est.	E. Mun.	Total	Total	%
São suficientes	2	3	5	7	6	13	18	28,0
Não são suficientes	4	10	14	12	16	28	42	66,0
Não responderam	1	1	2	1	1	2	4	6,0
Total	7	14	21	20	23	43	64	100,0

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores

Quanto aos tipos de cursos sobre a EA que consideram necessários na formação do professor para garantir um ensino com qualidade, os professores das escolas rurais e urbanas foram receptíveis e criativos, embora recomendem que os cursos devam responder a suas necessidades, motivações e valorações como profissionais. Eles avaliam também que carecem abranger a todos os membros da comunidade escolar (diretores, professores e equipe técnica).

Ao serem pesquisados sobre a formação continuada em EA recebida se pode afirmar que geralmente os professores não têm recebido uma formação sistemática quanto a temática, alguns cursos tinham acontecido antes e depois da graduação, mas de forma isolados, mas não orgânica e sistematicamente organizados em função de complementar sua formação, tendo em conta a problemática ambiental local.

Os profissionais afirmam possuir conhecimentos sobre a EA, responderam que os mesmos os tem recebido como parte de sua educação familiar e que são complementados mediante a educação formal no transcurso de sua vida.

Outra das respostas solicitadas aos professores foi a respeito de se existe ou não uma prática educativa sistemática e eficiente sobre as questões ambientais no município de Ribeirão Cascalheira. Aqui, 59% dizem que não existem, 30% afirmam que sim e os demais não respondeu.

Aqueles que afirmam existir assinalam que esta prática é realizada através de projetos já pensados por pessoas que não vivem ou conhecem a realidade local, e que não são processos de educação permanentes além não incorporarem as famílias (Ver Tabela 4).

Tabela 4. Opiniões dos professores se existem ou não uma prática educativa sistemática e eficiente sobre a problemática ambiental.

RESPOSTAS	**AREA RURAL**			**AREA URBANA**			**TOTAL**	
	E. Est.	E. Mun.	Total	E. Est.	E. Mun.	Total	Total	%
Existe	1	5	6	8	5	13	19	30,0
Não	5	8	13	11	14	25	38	59,0
Não responderam		1	1	2	1	4	5	7	11,0
Total	7	14	21	20	23	43	64	100,0	

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores

Entretanto, se torna contraditório por que ao perguntar aos professores se eles trabalham a problemática ambiental em suas classes, mais 83% destes afirmam que sim e 14% disse que não. Isso resulta conflitante, pois eles mesmos negam a existência de uma prática sistemática da EA no município e suas respostas não ser consistentes e convincentes ao explicar como é essa pratica por sua parte, alegam realizam sozinhos mediante projetos, investigações de campo e conscientizando aos alunos sobre os problemas (Ver Tabla5).

Tabela 5. Opiniões dos professores sobre seu trabalho a respeito da problemática ambiental em suas classes.

RESPOSTAS	**AREA RURAL**			**AREA URBANA**			**TOTAL**	
	E. Est.	E. Mun.	Total	E. Est.	E. Mun.	Total	Total	%
Realiza			6	11	17	14	22	36	53	83,0
Não realiza			-	2	2	6	1	7	9	14,0
Não responderam			1	1	2	-	-	-	2	3,0
Total	7	14	21	20	23	43	64	100,0		

Fontes: Pesquisa realizada pelos autores

3 Considerações finais

Pode-se concluir que o município do Ribeirão Cascalheira- MT apresenta uma condição do meio ambiente que vem deteriorando sistematicamente com o tempo, resultado de uma relação homem natureza inadequada e requer um tratamento urgente por parte de todos seus habitantes, e em particular, por parte dos professores; a fim de que orientem para que as gerações presentes e futuras convivam em harmonia com a natureza. Como fizeram os antepassados que viveram na região.

Espera-se que os resultados desta investigação contribuem também, para o processo de uma educação ambiental que se desenvolve nas escolas embasadas nas leis e parâmetros que regem a educação ambiental do país, superando as dificuldades existentes que tem entre suas causas, que é uma desprovida formação continuada para os professores no seu desempenho profissional.

O perfil analisado dos professores locais demonstra que estes não possuem conhecimentos teóricos e práticos necessários para conduzir a temática da educação ambiental em correspondência com as leis que regem o país e que possa dar resposta à situação do meio ambiente existente nesse município. O qual requerer estratégias de formação continuada sobre a temática correspondente com a problemática ambiental que devem enfrentar.

Por isso é de grande importância a compreensão global dos professores sobre a necessidade de possuir uma adequada formação em educação ambiental e sua aplicação real no seu fazer pedagogo e nas condições do município. , assim como seu papel na educação da comunidade escolar.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclo: Apresentação dos temas transversais**.** Brasília: Mec/Sef,2001.436 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Meio Ambiente e Saúde. 2.ed RJ. DP&A, 2000.128.p.

LIMA, Gustavo. Formaçãoe Dinâmicado Campodaeducação ambiental no Brasil:emergência,identidades, desafios.(TESE DOUTORADO). Em Lima, Gustavo Ferreira da Costa. L628f Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios. Tese de **Gustavo Lima** - REASul www.reasul.org.br/mambo/files/**GustavoLima**_teseUNICAMP.pdf acesso em: 04 de julho de 2015.

MARTINE, G. **"A demografia na questão ecológica: falácias e dilemas reais"** In: MARTINE, G. (org.) **População, meio ambiente e desenvolvimento: verdades e contradições.** Campinas, Ed. da UNICAMP, (1993), P. 9-19.

Câmara Municipal de Ribeirão Cascalheira .http://es.wikipedia.org/wiki/Ribeir%C3%A3o_Cascalheira. Acesso em 11 de julho 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=510718 Acesso em: 16 de julho de 2017.

O ENSINO DE CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELAÇÃO DO RIO COM A VIDA COTIDIANA

Gabriel de Miranda Soares Silva (GEOGRAFIA/ UFMT) – soares13miranda@gmail.com
Míria Brandão de Araujo (PPGGEO/ UFMT) – airim_br@hotmail.com
Suellem Lopes dos Santos (GEOGRAFIA/ UFMT) – suellem.lsantos@gmail.com
Giseli Dalla Nora (GEOGRAFIA/ UFMT) – giseli.nora@gmail.com

Resumo: A cartografia é uma das subáreas da geografia e uma das principais finalidades do surgimento da ciência geográfica, já que neste primeiro momento era utilizada quase que exclusivamente para fins militares. Neste artigo iremos apresentar a experiência desenvolvida na disciplina de projetos educativos em cartografia, presente no curso de licenciatura em geografia da UFMT, onde foi realizada a construção de um projeto junto a uma escola do campo, que pertence a um assentamento rural ligado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Os conceitos trabalhados na aula balizaram- se entre a hidrogafia presente nos conceitos de bacia e as ordens de rios, a cartografia presente nas cartas topográficas analisadas pelos alunos do curso e por fim um debate que tange os estudos de geografia agrária, sendo discutidos: temas de luta pela consquista e permanência na terra, o acesso à água e o pertencimento ao lugar. Identificando assim como os campones e os militantes dos movimentos sociais utilizam essa ferramenta. Evidencializando o conhecimento vivenciado e as diversas relações com o espaço, buscando empregar os conceitos contidos em sala de aula e relacioando-os com os do cotidiano, identificando assim as identidades geradas e o sentimento de pertencimento dos alunos.

Palavras-chave: Ensino. Cartografia. Educação do Campo.

1 Introdução

A cartografia uma das subáreas da geografia é uma ferramenta importante de luta, no início da formação da ciência geográfica esta era utilizada totalmente para fins militares, como aponta Lacoste (2006), que a geografia “serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”.

A educação no campo é o espaço de luta dos camponeses e de seus filhos. O lugar onde são travadas diversas batalhas cotidianamente. Apresentamos neste artigo a realidade vivida no assentamento rural Roseli Nunes, que fica localizado entre os municípios de Mirassol D'Oeste, Curvelândia e São José dos Quatro Marcos, todos pertencentes ao estado de Mato Grosso, possuindo maior espaço territorial no município de Mirassol D'Oeste, onde fica localizada a escola estadual Madre Cristina, onde as atividades foram realizadas.

Apontaremos aqui os relatos de experiência adquiridos durante o curso de geografia, na construção da disciplina de Projetos Educativos em Cartografia, onde tivemos a oportunidade de trabalhar com a escola do assentamento, desenvolvendo projetos para os alunos da escola, além de destacar a realidade da educação do campo, as contradições encontradas nas políticas públicas de educação camponesa e os diversos desafios encontrados pelos profissionais.

O projeto desenvolvido teve como tema a análise da bacia hidrográfica: relação do rio com a vida cotidiana, onde se pretendia propor que os alunos realizassem uma análise crítica da carta topográfica, delimitando a bacia hidrográfica e identificando os rios e córregos presente no assentamento. Assim buscando relacionar como esta bacia hidrográfica se caracteriza na vida destes alunos, e qual a relação dos rios e córregos em seu cotidiano.

A atuação dos movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), as dificuldades de acesso à água, devido à existência de relevo cárstico e a apropriação dos lotes em torno do assentamento pelo latifúndio ligado ao agronegócio. Estes temas se apresentam como temas coadjuvantes neste território de lutas vivenciados pelos alunos da unidade educacional.

Nossa proposta é evidenciar como as relações cotidianas servem para exemplificar os conceitos apresentados em sala de aula, assim facilitando a compreensão dos alunos durante a aula, e intensificando as identidades geradas com camponeses e alunos, propiciando assim uma educação do campo de qualidade.

2 Educação do Campo

A educação do campo não é tema recorrente nos cursos de formação de professores no Brasil, a ideia de uma educação urbana é comum, que como futuros professores não nos damos o trabalho de pensar em trabalhar em uma escola do campo. Este tema é recente nos cursos de licenciatura, já que necessitamos estarmos preparados para atuar nas mais distintas áreas.

Os projetos idealizados para a educação no campo estavam ligados à lógica de desenvolvimento rural, priorizando os sujeitos sociais do campo, contrapondo o modelo de desenvolvimento, que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de

terra no Brasil. Assim ao se idealizar o projeto de educação camponesa deveriam se levar em consideração um projeto maior de educação como coloca Molina e Freitas (2011, p. 19).

> [...] a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas.

A educação do campo pode ser compreendida de diversas formas, de acordo com as afirmações de Fernandes (2006, p. 2), que coloca a questão da educação do campo como territórios e setores, onde se interagem, destacando que não podemos compreender o campo como simplesmente espaço de produção de mercadorias.

3 O Ensino de Cartografia

A cartografia é uma das subáreas de estudo da geografia, está ligada aos estudos e confecções de mapas, cartas e elementos gráficos que representam o espaço geográfico em estudo.

Fernandes (2008) coloca que o mapa, termo mais utilizado na língua portuguesa e habitualmente empregue como sinônimo de carta é o objeto central da Cartografia. De fato, seja enquanto instrumento a utilizar (para ver ou para ler), enquanto objeto a conceber e elaborar, ou enquanto documento de estudo.

O mapa é o aglutinador de toda a área de conhecimento da Cartografia. Mas não se confunda mapa/carta com Cartografia. De fato, mapa é a representação gráfica, a imagem/objeto, enquanto a Cartografia é a ciência que trata da concepção, produção, utilização e estudo documental dos mapas.

Os mapas que visualizamos nos guias, jornais, livros didáticos e atlas, são resultados de uma história de estudos teóricos e de informações técnicas. A cartografia no momento atual se apoia no auxílio das novas tecnologias, reproduzindo mapas cada vez mais precisos (ALMEIDA, 2016).

Para as confecções de mapas não basta apenas, selecionar alguns botões em algum software de mapeamento, ou reproduzir uma série de traçados e vias em uma folha de papel, sob está prerrogativa Almeida (2016, p. 13) aponta:

> [..] a elaboração dos mapas não é determinada pela técnica; os mapas expressam ideias sobre o mundo, criadas por diversas culturas em épocas diferentes. [...] os mapas, portanto, só podem ser devidamente compreendidos se vistos no contexto histórico e cultural em que foram produzidos, o que significa entender também os limites técnicos de cada época, evitando o equívoco de confundir essas limitações com intenções políticas.

Nos parâmetros curriculares nacionais (PCN), se apresenta como um dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, no final do ensino fundamental I, início do ensino fundamental II, e na primeira série do ensino médio.

No ensino fundamental o aluno irá trabalhar com questões relacionadas à alfabetização cartográfica, construindo as capacidades de localização no espaço através do seu próprio corpo, como os conceitos de direita e esquerda, como através de elementos astronômicos como a Lua e o Sol. Já no ensino médio, teoricamente o aluno, já será capaz de compreender os conceitos de orientação e localização, tecendo uma análise e síntese sobre mapas e cartas (SIMIELLI, 2015).

Além de que é importante ressaltar que os conteúdos relacionados à cartografia, devem ser bem trabalhados nos anos iniciais do ensino de geografia, já que são de fundamental importância em toda a trajetória do aluno em todas as fazes no ensino, onde conteúdos relacionados irão se apresentar no decorrer dos anos, os croquis. Mapas e cartas presentes nos livros didáticos e em outras matérias pedagógicas utilizadas pelos professores.

No cotidiano nas salas de aulas, nem sempre os alunos chegam ao ensino médio distinguindo estes temas, já que a formação de professores de Geografia, em parte é direcionada a área de geografia humana, deixando de lado os elementos de geografia física e cartografia, como aponta Simielli (2015, p. 102).

> Os professores que têm formação mais direcionada para a geografia humana, geralmente trabalham menos com as correlações cartográficas. A maior parte das correlações é feita com base no ponto de vista natural e a síntese, que é o nível mais complexo, passa a ser mais bem trabalhada no final do ensino médio, desde que para isto o professor tenha condições intelectuais e segurança para acompanhar os alunos nesta última fase de trabalho.

Na construção do projeto, buscamos correlacionar os elementos essenciais de cartografia, já que quando se planeja uma aula deve-se levar em consideração o conhecimento do aluno, onde este possui um pertencimento ao lugar em que vive.

Definimos como objetivo a delimitação de uma bacia hidrográfica em cartas topográficas, assim além dos conteúdos relevantes a cartografia, os alunos deveriam obter conhecimentos relacionados à hidrografia, que lhe foram apresentados no primeiro

momento da aula. E em seguida foram trabalhados os conceitos relacionados à cartografia, como: curva de nível, cotas altimétricas e alguns elementos gráficos contidos em cartas topográficas.

Assim os alunos além de identificar os rios e córregos presente no assentamento, analisam toda a bacia hidrográfica a qual o assentamento pertence, compreendendo assim todo o conceito de bacia hidrográfica, definido por Cristofoletti (1980, p.103), que aponta:

> [...] área drenada por um determinado rio ou por um sistema fluvial. A quantidade de água que atinge os cursos fluviais está dependência do tamanho da área ocupada pela bacia, da precipitação total e de seu regime, e das perdas devidas à evapotranspiração e à transpiração.

Desta forma o aluno irá analisar a bacia hidrografia a partir das condições de relevo, como fator determinante nas características de formação dos rios, e sua influência na paisagem. Identificando o uso dos rios que pertencem a bacia do assentamento, em relação a questão como uso cotidiano, doméstico e sua contaminação. Mostrando os pontos estratégicos de uso caracterizados e identificados pelos alunos, para assim entender a relação da realidade sobre a questão hídrica no assentamento.

4 Relação do Rio com a Vida Cotidiana

Na vida camponesa os elementos das paisagens do campo fazem parte da vida cotidiana daqueles que ali estão inseridos, o rio que além de fazer parte desta paisagem, se apresenta de forma significativa, já que é uma das opções de abastecimento de água.

No assentamento existem dois grandes fluxos de água que podem ser observados na figura 1, ao norte o Rio dos Bugres, e o centro do assentamento o córrego Corgão a parte norte do assentamento.

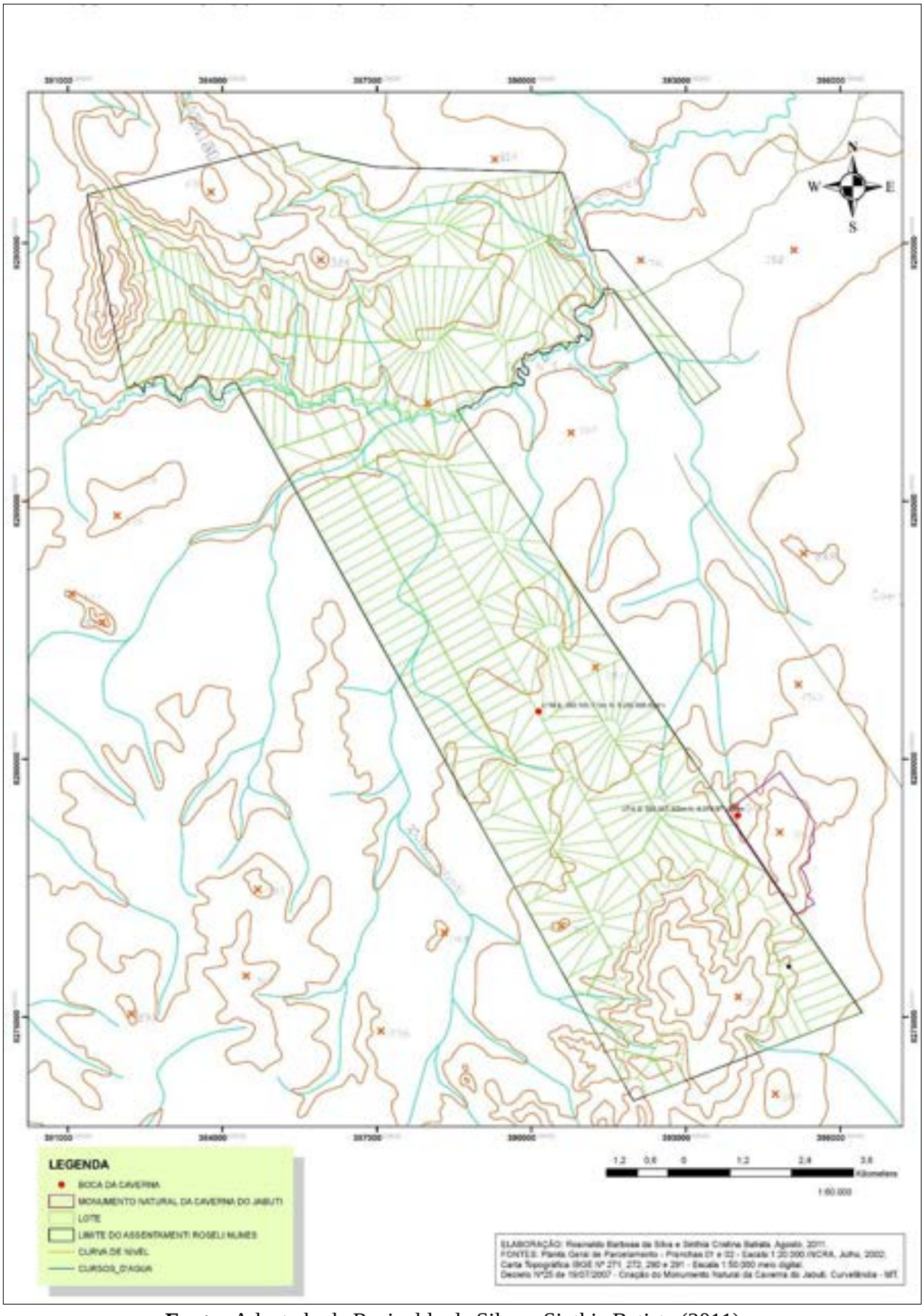
O acesso à água no assentamento se apresenta como problema para alguns dos assentados, já que em grande parte da região sul do assentamento está sobre uma área de relevo cársico, contendo uma área de rochas provenientes da província serrana e do cinturão orogênico Paraguai – Araguaia, responsáveis pela formação rochosa na entrada da cidade de Cáceres- MT, Godoi (2013) aponta que o problema da água é um dos principais desafios que os moradores do Roseli Nunes enfrentam.

As dificuldades das famílias em relação ao acesso à água se dão devido à ausência de estudos prévios sobre a rede hidrográfica local e o respeito dos limites dos lotes e a demanda de água (GODOI, 2013). Desta forma as relações com o acesso à água e o rio se apresentam de forma diferente de aluno para aluno.

Ao final das atividades propostas pelo projeto, orientamos aos alunos que realizassem um mapa mental, apresentando a visão deles do rio, e sob esta atividade tivemos como analisar as diversas formas de como o rio se apresenta na vida cotidiana destes.

Os relatos foram diversos, pois alguns alunos observam o rio como um elemento da paisagem no caminho da escola, para outros o rio se apresenta como um obstáculo a ser vencido, devido que nos períodos de cheia o rio ultrapassa a ponte e não permite que ocorra o acesso de transporte como o ônibus escolar chegue às residências para levar os alunos a escola.

Figura 1: Rios e Curvas de Nível no Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Adaptado de Rosinaldo da Silva e Sinthia Batista (2011).

5 Considerações Finais

A educação no campo apresenta uma série de elementos que são passivos de serem compreendidos antes de uma análise conclusiva. Para se trabalhar com alunos do campo, inicialmente é necessário compreender o contexto no qual estes alunos estão inseridos, analisar as contradições no espaço em que vivem e o acesso de políticas públicas que na maioria das vezes são ineficientes para sanar as dificuldades encontradas pelos professores e gestores da educação no campo.

A escola onde se baseia esta pesquisa encontra, com uma boa infraestrutura, porém nem sempre foi assim, já que como o assentamento ao qual ela está inserida, é parte de assentamentos das políticas de reforma agraria do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), assim sendo ignora por anos pelo estado. As conquistas colhidas na atualidade pela escola e fruto de muita luta no passado, pelos que ali se encontram assentados.

No contexto geral da educação camponesa, os profissionais que ali se encontram possuem formação na área diferente, ao qual são habilitados a atuar, porém com a falta de profissionais e a distância a se percorrer a chegar nestas escolas, estes profissionais acabam por ser a única opção para os alunos, assim transmitindo um conhecimento não tão preciso, podendo causar uma série de problemas no decorrer da carreira acadêmica destes alunos.

No que tange o ensino de geografia as bases teóricas e metodológicas da geografia devem ser apresentadas e compreendidas pelos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental II, assim no decorrer do tempo o aluno irá adquirir uma capacidade cognitiva maior de compreender os conceitos de geografia.

Com a experiência de alguns educadores que ao chegar às séries finais do ensino médio, muito não são capazes nem de se localizar no espaço, muito menos compreender e sintetizar as informações contidas em mapas. Dessa forma cabe ao professor, buscar resgatar estes conhecimentos, para que estes alunos possam compreendam o básico dos assuntos relacionados não só a cartografia mais a geografia como um todo.

A cartografia pode se transformar em uma ferramenta de luta pela permanência na terra, já que através desta os alunos do assentamento podem observar os vários elementos presentes nos mapas, cartas e imagens de satélites ao qual, são apresentados aos alunos durante a realização do projeto.

No assentamento podemos demostrar aos alunos que, ao compreender a cartografia eles podem basear- se compreender os vários conflitos existentes ali, assim se utilizando desta ferramenta como auxilio na luta pela permanência da terra.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa:** iniciação cartográfica na escola. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Ministério da Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental/** Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CRISTOFOLETTI, Antonio. **Geomorfologia.** 2 ed. São Paulo: Blucher, 1980.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo.** Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

GODOI, Dayane Pricila Alves. **A demanda por água no Assentamento Roseli Nunes: A viabilidade de implantação de um sistema de cisternas.** (TCC Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

GODOI, Dayane Pricila Alves. **A luta pela persistência na terra frente aos problemas hídricos no assentamento Roseli Nunes – MT.** (Dissertação de Especialização em Organização socioeconômica e política de desenvolvimento territorial nos assentamentos de reforma agrária) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; DE ABREU FREITAS, Helana Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2015.

LACOSTE, Yves. **A geografia:** isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra. 12 ed. Campinas: Papirus, 2006.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **A geografia na sala de aula.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

O ESPAÇO ESCOLAR E O ENSINO MÉDIO: PENSANDO E CRIANDO ESPAÇOS SUSTENTÁVEIS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ricardo Cardoso (EAAR/SEDUC-MT) – r_cardoso23@hotmail.com
Maria AugustaCellos (EAAR/SEDUC-MT) – mcellos94@gmail.com
Giseli Dalla Nora (PPGG/UFMT) – giseli.nora@gmail.com

Resumo: O Projeto "O espaço escolar e o Ensino Médio: pensando e criando espaços sustentáveis no ambiente escolar" tem por objetivo atuar junto a estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio – o PIBIC/EM na Escola Estadual "André Avelino Ribeiro", no sentido de "despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino médio da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas". O projeto busca, por meio do espaço escolar, estimular a vocação e interesse para a Pesquisa cientifica, fortalecendo e relação universidade e educação básica e produzindo saberes nas pesquisas em Ciências Humanas. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados obtidos durante a execução do PIBIC – EM Geografia na Escola Estadual "André Avelino Ribeiro" em Cuiabá- MT. Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, desenvolvida na perspectiva da pesquisa-ação.

Palavras chave: Ensino Médio. Espaços Sustentáveis. PIBIC.

1 Introdução

Na atualidade, o tema que envolve a sustentabilidade se faz importante diante das demandas do mundo moderno, em função das muitas transformações ocasionadas pela ação humana na natureza.

No Brasil grandes legislações estão impondo ajustes na forma de trabalhar, como a Política Nacional de Resíduos Sólidos, que entrou em vigor no final do ano de 2010 e que tem reflexos profundos na gestão pública e privada de resíduos, e a Política Nacional de Mudanças Climáticas, que coloca o país na liderança mundial para a implantação de uma economia com baixas emissões de carbono (CO^2), o principal gás causador das mudanças climáticas. (SEBRAE, 2015).

Trabalhar de forma a respeitar os conceitos de sustentabilidade significa possuir informação e conhecimento para que as pessoas possam ter na sustentabilidade um aliado estratégico para a sobrevivência.

Desenvolver nas pessoas o senso de responsabilidade com o meio ambiente e com a sociedade na grande maioria das vezes amplia a margem de lucro e aumenta o valor das empresas e de seus produtos.

A gestão eficaz de recursos hídricos se reflete diretamente na redução de custos com esse insumo, assim como a eficiência energética, seja no consumo de eletricidade ou de combustíveis tem um impacto positivo direto, com a redução de despesas na conta de luz ou na bomba de combustíveis. Agir como alguém que atribui valor na sustentabilidade significa ter clareza quanto a importância da alteridade, que na visão de Dussel (2006), tem a ver com o respeito ao outro e igualmente ao planeta, nossa casa maior.

Neste sentido, a educação consiste na base para desenvolvimento do processo de mudança. Ou seja, o movimento educacional se apresenta como possibilidade de criação de escolas sustentáveis, assim como a criação de espaços educadores sustentáveis no ambiente escolar.

Segundo Trajber e Sato (2010) os espaços educadores sustentáveis consistem em espaços que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Trata-se de espaços com capacidade para manter uma relação de equilíbrio com o meio ambiente, de forma a compensar seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas.

O Projeto "O espaço escolar e o Ensino Médio: pensando e criando espaços sustentáveis no ambiente escolar" tem a pretensão de atuar junto a estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio – o PIBIC/EM na escola estadual André Avelino Ribeiro. O PIBIC/EM tem por objetivo "despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino médio da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas".

Assim, o projeto busca, por meio do espaço escolar, estimular a vocação e interesse para a Pesquisa cientifica, fortalecendo a relação universidade e educação básica e produzindo saberes nas pesquisasem Ciências Humanas. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados obtidos durante a execução do PIBIC/EM Geografia na escola estadual André Avelino Ribeiro em Cuiabá- MT.

2 Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é qualiquantitativa, uma vez que trabalha com ideias e conceitos, porém, também com números.

A percepção de Moreira (2002), é a e que a diferença entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa vai além da simples escolha de estratégias de pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados. Para o pesquisador, "[...] não faz nenhum sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito". Neste sentido, "[...] só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda" (DEMO, 2002, p.35).

Faz-se necessário que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa, e não o contrário, com o propósito de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. Diante do exposto, o projeto foi desenvolvido por etapas sendo:

2.1 Conhecendo a escola

A Escola Estadual André Avelino Ribeiro localizada no bairro Morada da Serra I, em Cuiabá-MT, foi criada no dia 05 de outubro de 1980. Recebeu a denominação "André Avelino Ribeiro" em homenagem ao professor de mesmo nome, que em vida prestou relevantes e notáveis serviços em prol da educação.

Figura 1 – Localização da Escola André Avelino Ribeiro

Fonte: Google Maps.

O primeiro momento da pesquisa foi o reconhecimento da escola e da sua importância para a região em que se localiza. Assim, identificou-se que a escola funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Atendendo ao ensino médio regular e técnico. O período matutino tem aproximadamente 650 alunos. O período vespertino tem em seu registro de alunos matriculados 586 e o período noturno 282, totalizando mais de 1500 alunos que residem nos bairros da Morada da Serra e regiões próximas.

2.2 Percepção do corpo discente sobre os problemas ambientais na escola

Realizou-se uma entrevista no dia 16 de março de 2017 com os alunos matriculados nos três períodos da escola com o objetivo identificar os assuntos e temas ambientais que mais chamavam a atenção dos alunos. Essa pesquisa atingiu 594 alunos.

2.3 Entrevistacom os gestores e funcionários

Em outro momento da pesquisa realizaram-se as entrevistas com os gestores da escola e com as merendeiras identificando os gastos com a limpeza da escola e o desperdício de alimentos.

2.4 Pesagem dos resíduos sólidos

Foi realizada a pesagem do lixo produzido na escola e identificou-se a quantidade media produzida por semana.

2.5 Intervenção

Na última etapa, já com o diagnóstico da situação dos resíduos sólidos, pensou-se em ações de intervenção que deverão ser realizadas na escola no próximo ano do projeto que se inicia em agosto de 2017 e vai até julho de 2018.

3 Resultados

3.1 Consulta ao coletivo

A entrevista aplicada aos alunos da escola André Avelino Ribeiro abordou os seguintes temas: desperdício de água, consumo de energia ou resíduos sólidos, deixando espaço para outros temas que por ventura surgissem durante o trabalho. Os alunos do turno matutino, em sua maioria, escolheram os resíduos sólidos como maior problema da escola, já o turno vespertino se dividiu entre os resíduos sólidos e a água e o os alunos do noturno optaram em sua maioria pelos resíduos sólidos. Neste contexto os resíduos sólidos foi o assunto apontado como objeto de estudo. O segundo tema mais apontado pelos alunos foi o desperdício de água.

3.2 Entrevista com a Gestão Escolar

Foi produzido um instrumento de pesquisa, para ser utilizado na entrevista do diretor. Onde se elaborou perguntas sobre os dados financeiros da escola.Tendo as

informações da gestão escolar, formularam-se os resultados.Tendo obtido os resultados, levantou-se a questão dos tipos de resíduos que se gera na escola, são eles: orgânico e inorgânico.

Foram propostos quais seriam os dias da coleta seletiva do lixo, que é: segunda quarta e sexta-feira. Geram-se alguns tipos de questões a respeito dos gastos com produtos de limpeza que a escola tem, onde se tem a informação de que é gasto em média, R$ 12,5 mil por ano. Em razão dos gastos, houve-se a idéia de analise da escola, para formular uma média de quantas vezes se limpa a escola, e quanto de resíduo "lixo" se gera por dia. Resultaram-se que a escola é limpa três vezes por dia e é gerada uma média de 15 sacos de lixo por dia que a escola é limpa.

3.3 Entrevista com as Merendeiras

Neste instrumento de pesquisa foram utilizadas perguntas para as merendeiras dos períodos matutino vespertino e noturno da escola buscando na prática a reutilização dos resíduos orgânicos gerados pela escola e verificando se a destinação deles está de acordo com as normativa da SEDUC. A primeira pergunta foi sobre qual tipo de alimentos presentes na merenda escolar mais sobram e as respostas foram semelhantes em todos os períodos onde elas falaram que o alimento que mais sobra e a salada de almeirão a outra foi sobre o reaproveitamento dos resíduos, onde houve controversas entre as merendeiras do vespertino e as do matutino e noturno, as do vespertino dizem que é feita a compostagem já, as outras dizem que não há nenhuma forma de reutilização, foi também perguntando aonde estava sendo jogado o lixo e as respostas foram todas iguais está sendo jogado no lixo comum, ou seja sem nenhuma separação, a última mas não menos importante foi como seria jogado os lixo(resíduos sólidos) todas responderam que ele deveria ser jogado de forma separada entre resíduos orgânico e inorgânico.

3.4 Estimativa da quantidade de resíduos produzidos na escola estadual André Avelino Ribeiro

Após ampla pesquisa e discussão o PIBIC/EM decidiu trabalhar com os resíduos sólidos na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, a fim de saber quanto estão sendo produzidos no período de umasemana. Durante a pesagem desses resíduos sólidos foi

realizado a separação desse material em orgânico e inorgânico, como mostra a tabela 1 e 2.

Tabela 1: Material orgânico pesado

Data	*Quantidade (sacos de lixo)*	*Quilogramas (Kg)*
Segunda-Feira 08/05/2017	6(seis)	26,950
Terça-Feira 16/05/2017	3(três)	27,800
Quarta-Feira 17/05/2017	2(dois)	11,000
Sexta-Feira 19/05/2017	4(quatro)	29,800
Total	15 (quinze)	95,550

Fonte: Pesagem realizada em maio 2017.

Tabela 2: Material inorgânico pesado

Data	*Quantidade (sacos de lixo)*	*Quilogramas (Kg)*
Segunda-Feira 08/05/2017	18(dezoito)	114,500
Terça-Feira 16/05/2017	18(dezoito)	96,550
Quarta-Feira 17/05/2017	22 (vinte e dois)	123,800
Sexta-Feira 19/05/2017	12(doze)	70,150
Total	70 (setenta)	405,000

Fonte: Pesagem realizada em maio 2017.

3.5 Ações de intervenção para a continuidade do projeto

Ao pensar no meio ambiente precisamos nos conscientizar das diversas questões relacionadas ao resíduo sólido produzido. Nesta direção e em virtude do diagnóstico feito com a gestão da escola, com as merendeiras e com as pesagens dos resíduos sólidos se identificou alto índice de geração de resíduos. Diante disso, propuseram-se sete ações de intervenção na escola com o objetivo de diminuir a geração desse material.

Considerando que todos os dias, se produz na escola grande quantidade de resíduos, pretende-se com essas ações de intervenções mudar a visão sobre esses materiais que são

produzidos pela comunidade escolar, além de repensar hábitos de descarte corretos. Além disso, buscar parcerias com entidades que possam fornecer coletores para os diferentes tipos de resíduos produzidos.

Tabela 3: Ações de intervenção

Ação	*Data*
1 – Conscientização de toda comunidade escolar sobre a questão dos resíduos sólidos.	Setembro de 2017
2- Separação de lixo orgânico e inorgânico.	Setembro de 2017
3 - Reaproveitamento de papéis	Outubro de 2017
4 – Criar espaços para receber o óleo doméstico residual.	Outubro de 2017
5 – Reutilizar água do ar condicionado	Fevereiro de 2018
6 – Criar espaço para receber materiais para reciclagem e passar para cooperativas (plásticos, vidro, alumínio, papel ...);	Março de 2018
7 – Criar espaço para a compostagem;	Abril de 2018

Fonte: Ações a serem executadas de setembro de 2017 a abril de 2018.

4 Considerações finais

Ressignificar as práticas pedagógicas e comportamentos no ambiente escolar não é uma ação simples. A implantação de espaços educativos sustentáveis se caracterizam como inovações necessárias diante das demandas da atualidade. A Escola Estadual André Avelino Ribeiro, busca mediante desenvolvimento do projeto PIBIC/Geografia ampliar os conceitos e metodologias referentes à promoção da sustentabilidade, obtendo resultados satisfatórios e assim, desenha novas possibilidades de ação e transformação.

Até o presente instante, a interação e sensibilização dos alunos diante das mudanças ocorridas em função do desenvolvimento do projeto PIBIC/Geografia tem sido positivas, de forma a refletir na comunidade , que visualiza a escola como exemplo de benfeitorias ambientais, influenciando práticas e ações sustentáveis nas casas dos estudantes.

A escola, mediante desenvolvimento do PIBIC Geografia, fomentou e realizou a inserção de espaços educadores sustentáveis, mediante práticas simples de ação e atuação

no espaço escolar, buscando desenvolvimento de ações e comportamentos mais adequadas em termos energéticos, ecológicos, físicos e pedagógicos.

Ao analisarmos a implantação dos espaços educadores sustentáveis mediante prática educativa dos atores integrantes desse contexto, podemos afirmar que ,essa é uma ferramenta metodológica mediadora essencial do processo ensino-aprendizagem para promover a educação para a sustentabilidade.

Neste contexto, o PIBIC/Geografia, em conciliação com o desenvolvimento da prática educativa docente via Educação Ambiental na escola se apresenta como eficientes, porque se transforma em um Programa permanente em integração com o currículo, a gestão e a comunidade escolar. Os resultados positivos só aconteceram em função da prática de uma gestão democrática, aliada a inclusão de conhecimentos e saberes de práticas sustentáveis articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola, modificando o espaço físico e buscando tecnologias apropriadas visando a eficiência dos recursos naturais e da destinação adequada de resíduos sólidos.

Como resultado das muitas ações pedagógicas teremos uma escola mais limpa, com uma coleta seletiva regular e com alunos e profissionais mais comprometidos com a preservação do meio ambiente. Para que tudo isso aconteça se faz necessária a colaboração de todos que compõe a comunidade escolar.

Referências

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002

DUSSEL, H**. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares da Educação Básica**. SEDUC MT. Cuiabá. Gráfica DEFANTI. 2010.

OLIVA, J. T. **Ensino da Geografia: um retardo desnecessário**. IN: CARLOS, A. F. A geografia em sala de aula. São Paulo. Contexto. 1999.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

PONTUSCHKA. N. N. e OLIVEIRA, A. U. de. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

REIS, João. **Cidadania na escola: desafio e compromisso**. Inforgeo, 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000. Disponível em http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091905_Inforgeo_15_p113a124.pdf. acessado em 14 de março de 2012.

OS APRENDIZADOS NAS VIAGENS DE BICICLETA: UM DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO ENTRE MERLEAU-PONTY E TIM INGOLD

Júlio Resende (IFMT-GPEA/UFMT): julio.resende@cba.ifmt.edu.br
Nelson Quadros[1] (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO): nelson.quadros@fjp.gov.mg.br

Resumo: O objetivo deste artigo é reinterpretar as experiências dos cicloturistas em viagem de rota pela Estrada Real, em Minas Gerais, por meio de um diálogo epistemológico entre a fenomenologia das diferentes, mas dialogantes percepções entre o filósofo Merleau-Ponty e o antropólogo Tim Ingold. Foram realizadas vinte e oito entrevistas com cicloturistas que pedalaram pelas montanhas mineiras e cidades históricas. Também foi feita uma viagem de bicicleta de dezessete dias por estes caminhos para que as interpretações das experiências estivessem intimamente relacionadas ao fenômeno investigado. Estas viagens proporcionaram intensos aprendizados aos cicloturistas e apontam alternativas pedagógicas relevantes no marco de um currículo diferenciado que exige novas ultrapassagens de liberdade e aprendizagem.

Palavras-chave: Cicloturismo. Fenomenologia da Percepção. Percepção Ambiental.

1 Apresentação

Tudo está em constante movimento. As árvores brotam, crescem e morrem. Os pássaros aprendem a voar, constroem ninhos e ensinam seus filhotes a sobreviver. As crianças brincam, os adolescentes namoram, os adultos trabalham e os velhos contam histórias. Os municípios surgem, os bairros crescem e os gestores propõem soluções para seus problemas. Os humanos também estão em constante movimento pelo mundo e se reconhecem como uma metamorfose ambulante, assim como cantou Raul Seixas. Apesar deste fluxo indissociável do mundo e das pessoas, persiste na sociedade contemporânea a ilusão da separatividade entre humanos e natureza. Nas grandes cidades, as pessoas vivem em escritórios, salas de aula, carros e ônibus. Quando podem, controlam o som, o cheiro e o clima destes ambientes. O cotidiano acelerado, comandado pelo relógio industrial, dificulta na compreensão da re-ligação entre o eu-outro-mundo. E educação bancária (FREIRE, 1978), por sua vez, cumpre sua função de formar alunos com pouca autonomia, frágeis na criticidade e sem capacidade de colaboração. Os trezes anos obrigatórios de sala de aula traumatizam a maior parte dos estudantes, que saem dali com pouco conhecimento de si mesmo, baixa inteligência emocional e uma corporeidade pouco desenvolvida.

[1]Orientador da Dissertação de Mestrado intitulada "Cicloturistas e suas Percepções Ambientais: Um estudo na Estrada Real", defendida em outubro de 2008.

Uma viagem de bicicleta pode proporcionar ao cicloturista uma forma peculiar de conhecer lugares e pessoas. Ao percorrer diversos tipos de estradas, relevos, vegetações, climas e cidades, os eles percebem o ambiente diferentemente de qualquer outro tipo de turista ou morador por causa das características do movimento peculiar à bicicleta. Trata-se de uma rica experiência em que o mundo é percebido intensamente pelo sentir, ver, cheirar, degustar e ouvir dos viajantes. Buscando superar a crise socioambiental e também a crise deste modelo bancário de educação, este artigo aponta a riqueza de aprendizados nestas viagens de bicicleta. Seu objetivo foi reinterpretar as experiências dos cicloturistas em viagem de rota pela Estrada Real, em Minas Gerais, por meio de um diálogo epistemológico entre a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1971) e a percepção ambiental de Tim Ingold (2000).

O antropólogo inglês Tim Ingold (2000) traz relevantes contribuições à epistemologia ecológica na medida em que seu trabalho proporciona avanços na superação da dicotomia entre humano e natureza, principalmente a partir da integração de fundamentos da antropologia, da filosofia, da psicologia e da biologia. A fenomenologia da percepção pontyana foi um de suas principais referências para a construção de sua ecologia da vida e do seu conceito de percepção ambiental. Para Merleau-Ponty (1971), não há separabilidade entre as pessoas e o mundo, assim como corpo e mente. Sua fenomenologia retorna aos fenômenos e aponta a primazia da percepção na co-emergência entre o mundo e as pessoas. A percepção se dá, neste caso, por meio do engajamento intencional do corpo no mundo. Também em concordância com esta fenomenologia, Ingold (2000) aponta a educação da atenção como a forma como a cultura, indissociável da paisagem, segue seu dinamismo por meio das pessoas, sempre em movimento constante em um mundo também em constante transformação. Ambos enfatizam a interdependência do eu-outro-mundo e trazem contribuições relevantes à criação de pedagogias que contribuam para a superação das crises civilizatórias.

2 Caminhos metodológicos

Este artigo é uma reinterpretação das experiências dos viajantes de bicicleta, que foram sujeitos de pesquisa de uma dissertação de mestrado sobre os cicloturistas e suas experiências nas montanhas mineiras (RESENDE, 2008). Esta pesquisa ressaltou os intensos aprendizados dos viajante, bem como trouxe contribuições ao planejamento e

organização do turismo nos municípios que recebem estes tipos de turistas. De lá para cá, os estudos continuaram e se aprofundaram com foco na educação ambiental, na filosofia, na fenomenologia e em sociedades sustentáveis. Ao conhecer de forma mais madura as obras de Merleau-Ponty e Tim Ingold, surgiu a inquietação para reinterpretar as experiências dos cicloturistas, mas agora em diálogo com a filosofia, por meio fenomenologia da percepção, bem como com a antropologia, por meio da percepção ambiental.

Para a dissertação, foram entrevistados 28 cicloturistas, que realizaram viagens de rota pela Estrada Real, em Minas Gerais, Brasil. Suas experiências tiveram durações, distâncias e destinos variados, mas todos eles experimentaram a percepção da paisagem a dez quilômetros por hora por diversos dias seguidos. Alguns viajaram por mais de vinte dias. As perguntas feitas a eles tiveram como objetivo conhecer suas motivações de viagem, seus aprendizado e suas percepções sobre a paisagem e sobre eles mesmos. Todas as citações realizadas nesta pesquisa foram devidamente autorizadas pelos entrevistados.

Numa perspectiva fenomenológica, o conhecimento científico não pode ser pensado sem a subjetividade de que o produz. A percepção dos autores é parte integral desta construção. Neste sentido, foi muito importante para a interpretação destas experiências, a viagem realizada pelo autor, com duração de 17 dias, desde Ouro Preto, em Minas Gerais, a Paraty, no Rio de Janeiros, pelos caminhos da Estrada Real. Foram percorridos mais 600 quilômetros. Ao longo do caminho, vários dias foram compartilhados com outros cicloturistas que faziam a mesma rota. A vivência inesquecível nas montanhas e nas cidades históricas foram fundamentais para a realização desta investigação científica.

3 A fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty

Sobre a fenomenologia, Merleau-Ponty (1971) considera que é o "[...] ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração com sua gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela [...]" Trata-se de uma filosofia que tem como foco os fenômenos e não somente análises que podem ser feitas deles.

"O mundo está aí antes de qualquer análise que eu possa fazer dele e seria

> artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que religariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto, ainda que umas e outras sejam justamente os produtos da análise e não devam ser realizadas antes dela" (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 8).

Descartes, por meio de seu método da dúvida, concluiu que pensava, logo existia *(cogito ergo sum).* Ao colocar à prova o mundo que o cercava, os pensamentos se apresentaram com a única possibilidade de garantia de sua facticidade. Haveria, assim, um mundo interno, feito de pensamentos, em contraposição a mundo externo, feito de coisas e pessoas. Entretanto, este mundo exterior, não seria diretamente acessível. Não haveria sentido nas coisas por si próprias, mas apenas pensamentos sobre elas. O mundo, neste caso, seria o que pensamos dele.

> O Cogito desvalorizava a percepção do outro, me ensinava que o Eu não é acessível senão a si mesmo, posto que me definia pelo pensamento que tenho de mim mesmo e que estou evidentemente só em tê-lo, pelo menos neste sentido último (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 10).

A esta forma compreender a existência, Ponty chamou de visão intelectualista. Em aparente oposição a esta compreensão, está o empirismo, ligado à ciência clássica. Por esta perspectiva, o mundo e as coisas têm um sentido inerente, independentemente do humano. Ao investigar uma pedra, o cientista descobre seu peso, sua composição mineral e até sua idade. Para esta parte da ciência, as características da pedra existem independente da percepção. É realmente muito convincente a ideia que uma maçã tem o mesmo peso e a mesma composição biológica em qualquer lugar da Terra e que estas características podem ser mensuradas por outros cientistas. No entanto, para os namorados, uma maçã pode significar amor, assim como para os fãs de Woody Allen, pode representar Nova York. Esta abordagem subjetivista contribui para mostrar que um fenômeno não pode ser compreendido de forma integral. A ciência não seria, portanto, a visão de todos os ângulos e nem a visão de ângulo nenhum. Ela é sempre um ponto de vista. Para Ponty, esta conclusão não diminui sua importância, apenas relativiza suas verdades. Por ser feita por rigorosos métodos científicos, ela pode ser verificada por muitas pessoas, o que a torna uma visão coletiva e compartilhada, que tem sua relevância. O mesmo pode ser dito sobre a filosofia. Já a arte, diferentemente, pode trazer verdades pessoais, na medida em que a criação apresenta mundos infinitos. Neste caso, uma das relevâncias da arte seria exatamente propor novas interpretações.

O intelectualismo e o empirismo parecem apresentar concepções antagônicas.

Segundo Ponty (1971, p. 72) “[...] enquanto o corpo objetivo tornava-se um exterior sem interior, a subjetividade tornava-se um interior sem exterior, um espectador imparcial.” De um lado, o mundo subjetivo existiria apenas como ideias sobre as coisas. Por outro, o mundo objetivo seria formado por objetos, com sentidos inerentes, independentemente de qualquer interpretação. Para Ponty (1971, p.16), “[...] a mais importante aquisição da fenomenologia é sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo e o extremo objetivismo em suas noções do mundo ou da racionalidade.” Não, por meio desta compreensão, como delinear separações claras entre o ‘fora’ e o ‘dentro’. A percepção humana se dá por meio de um engajamento intencional e corpóreo no mundo, que coloca as pessoas sempre situadas, tanto no espaço quanto no tempo. Há uma coemergência entre ‘as ideias sobre o mundo’ e ‘o mundo sobre as idéias’. O mundo surge com as pessoas. Não o mundo que estava aí antes do ser humano, mas o mundo percebido. Assim, o cogito de Ponty (1971) permite a existência do outro, embora indissociável do eu e do mundo. Em outras palavras, juntos, em movimento intencional, situados, percebemos e, logo, existimos. Embora haja individualidade, não é possível traçar linhas divisórias precisas entre as pessoas e a paisagem.

> Na percepção, não pensamos no objeto e não nos pensamos como pensante, estamos no objeto e nos confundimo-nos com este corpo. Nesta camada originária do sentir que se encontra na condição de coincidir verdadeiramente com o ato da percepção e de abandonar a atitude crítica, vivo a unidade do sujeito e a unidade intersensorial da coisa. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 244).

A corporeidade também é fundamental para a fenomenologia da percepção e, portanto, para uma investigação de cunho fenomenológico. “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é para uma pessoa viva juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 94)”. Não é possível haver uma separação entre corpo e mente, pois esta se sustentaria apenas a partir de uma visão objetiva, de quem observa o corpo exteriormente, ou partir de uma visão subjetiva, que compreende a mente interiormente. O ato perceptivo é realizado por um corpo integral, que sente, pensa e age no mundo. Segundo Ponty (1971, p. 158), “no corpo, aprendemos a conhecer esse nó da essência e da existência que reencontraremos em geral na percepção.” O ato perceptivo é, portanto, o que une o eu-outro-mundo, de um só golpe. “O corpo próprio está no mundo como o coração no organismo: ele mantém continuamente em vida o espetáculo visível, ele o anima e o nutre interiormente, forma com ele um sistema (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 210).”

4 A percepção ambiental de Tim Ingold

O antropólogo inglês Tim Ingold (2000) traz relevantes contribuições à epistemologia ecológica, aprofundando o diálogo entre a fenomenologia da percepção, a psicologia ecológica de Gibson (1979), a antropologia, a biologia, propondo assim a ecologia da vida. A obra de Ponty é tomada por ele como referência na construção de seu conceito de percepção ambiental. Seu trabalho foi também fortemente influenciado pela psicologia ecológica de Gibson (1979), chamada de percepção visual. Para esse autor, percepção é um processo ativo e exploratório de recolhimento de informação realizado pelo ser como um todo – mente e corpo – no ambiente. Aquele que percebe é um agente que, propositadamente, procura informação e significado no ambiente. Para que esse processo ocorra, é necessário olhar, ouvir, degustar, tocar e cheirar. As informações existentes são inesgotáveis e as formas de interpretá-las também. O modo como as pessoas percebem as coisas é influenciado pela cultura e reflete-se na forma de agir. Para o autor, aprender não é transmissão de informação, mas educação da atenção.

A fenomenologia, representada, sobremaneira, pelo trabalho de Merleau-Ponty (1971), também considera o organismo no engajamento prático, no seu ambiente, como ponto de partida. Ingold (2000) avançou em certos pontos mais do que o trabalho de Gibson (1979), que considerava o ambiente como relativamente permanente, ou seja, suas possibilidades já estariam dadas antes mesmo de os organismos viverem nele. Ao contrário, para a fenomenologia, o mundo surge com suas possibilidades na medida em que surgem as pessoas. Nesse sentido, não é possível pensar uma separação precisa entre eles.

O trabalho de Ingold (2000) é motivado pela questão sobre o porquê de pessoas advindas de diferentes contextos, colocadas em um mesmo ambiente, diferenciarem-se no que fazem com as possibilidades desse ambiente. Trata-se, portanto, de uma pergunta antropológica. Esta constatação foi exemplificado por Boullón (2002) da seguinte forma:

> [...] Um turista que, depois de uma nevada, passeia por uma trilha que cruza um campo cultivado, e conforme avança vai descobrindo muitas coisas que chamam sua atenção, como os reflexos da luz no chão ou as formas da neve nos galhos das árvores próximas de uma área semeada. Sem dúvida, ele verá a paisagem de maneira diferente de um camponês que cultivou essa terra, que só vê na neve um fator adverso que arruinará sua colheita. É possível que,

> simultaneamente, um vendedor ambulante ou um aldeão só percebam o frio e uma profunda sensação de incômodo e de rejeição para com a neve que dificulta seu percurso (BOULLÓN, 2002, p. 120).

Para muitos antropólogos esse fato acontece por causa das variações culturais das pessoas, mas, para o Ingold (2000), acontece por causa de variações de habilidades que são desenvolvidas e incorporadas ao organismo humano por meio da prática e do treinamento em um determinado ambiente. Habilidades são as capacidades de ação e percepção do indivíduo como um todo – mente e corpo – situado em um ambiente de estrutura complexa. Elas são tanto biológicas quanto culturais e não são transmitidas de geração em geração, mas são "re-desenvolvidas" e incorporadas em cada organismo humano, em desenvolvimento, por meio da prática de tarefas específicas. O estudo dessas habilidades necessita que o praticante seja situado no contexto de um ativo engajamento com o seu ambiente. O autor entende que organismo e ambiente se desenvolvem mútua e constantemente.

Ao fazer uma discussão sobre como o conhecimento é passado de geração em geração e como é o funcionamento deste processo, Ingold (2000) argumenta que a simples transferência de informação não é suficiente para que esse processo ocorra. Informação não é sinônimo de conhecimento. A capacidade de aprender está relacionada à capacidade de situar tais informações e de entender seus significados por meio da percepção do ambiente. O desenvolvimento dessa capacidade é feito pelo contato direto com as coisas, seja ele pela visão, tato, olfato, paladar ou audição. O conhecimento é passado de uma geração à outra por meio de pistas que, segundo o autor, tratam-se de marcos que condensam um conjunto de experiências em uma orientação única que abre o mundo para a percepção em profundidade. Nesse sentido, pistas são chaves para a percepção e, quanto mais chaves uma pessoa tem, maior sua percepção do mundo. É por meio da aquisição progressiva de tais chaves que as pessoas aprendem a perceber o mundo a sua volta. Cumpre ressaltar que as chaves auxiliam as pessoas a descobrirem o significado pessoal dos componentes do ambiente e não decodificam a realidade para estas pessoas.

Na tentativa de colaborar para o entendimento desse processo de interdependência e coemergência do 'mundo exterior' e do 'mundo interior', Ingold (2000) dedica parte de seu trabalho ao estudo dos sentidos da visão e da audição, bem como sua relação com o movimento humano. Ao revisar estudos realizados pela antropologia dos sentidos, este

autor afirma haver uma tradição no ocidente em estabelecer um forte contraste entre a visão e audição. Segundo ele, o argumento utilizado é de que o som penetra e a visão isola, que o mundo auditivo é dinâmico e o mundo visual estático, que ouvir é participar enquanto ver é observar a distância. Sob essa perspectiva, visão e audição seriam opostos e trabalhariam isoladamente. Outra tradição é o entendimento de que a visão é hegemônica no ocidente, como se fosse privilegiada em relação aos outros sentidos.

A partir da complexidade perceptiva e da constante variação da imagem ambiental, os nossos sentidos também são afetados de várias formas. Em um ambiente onde a capacidade de mudança é muito grande, a visão, sem dúvida, é o sentido mais utilizado. (ADDISON, 2003, p.38) Mais uma vez, Ingold (2000) constrói sua argumentação em outro sentido. Mas, antes de expor seus argumentos, faz-se necessário explicar mais alguns aspectos do entendimento de Gibson (1979) sobre percepção. Para esse autor, é preciso parar de pensar os sentidos como meios da informação chegar à mente, pois, nesse caso, restaria a ela realizar apenas cálculos. Boullón (2002, p. 154), por exemplo, é um dos autores que entendem a percepção dessa forma e argumenta que o [...] humano percebe a paisagem por meio de seus sentidos e que, por este canal, os estímulos, que eles captam, chegam ao cérebro [...] Na consciência, as sensações se registram em forma de imagens que depois o pensamento assimila, dissipa, penetra, dissocia, recompõe e elabora.

Portanto, sob esse ponto de vista, a mente trabalharia separadamente dos sentidos, apenas registrando as informações captadas por eles no ambiente. Para Gibson (1979), baseado em Ponty, percepção não se trata de uma mente funcionando como um computador em um corpo. Percepção é direta e trata-se de uma atividade exploratória de um organismo no ambiente. O autor diz ser errado pensar os olhos, as orelhas e as superfícies sensitivas da pele como simples locais onde se situam células receptoras que estão conectadas ao cérebro. Ao contrário, eles devem ser entendidos como partes integrais de um corpo que está continuamente em movimento, ativamente explorando o ambiente em busca de sobrevivência no mundo.

Gibson (1979) defende que os sentidos não funcionam separadamente. Os olhos, por exemplo, assim como as orelhas, fazem parte da cabeça que, além de se movimentar, está acoplada a um corpo que também se movimenta. Quando uma pessoa se vira para

ouvir algo que chamou sua atenção, obrigatoriamente os olhos se movimentam junto com a cabeça e com o corpo, todos fazendo parte do mesmo processo de percepção. Portanto, olhar, escutar e tocar não são atividades separadas, elas são diferentes partes da mesma atividade que é a do organismo como um todo no seu ambiente.

Para Gibson (1979), visão, assim como audição e tato, ocorre ao longo do tempo porque uma pessoa percebe um objeto passando os olhos por ele, como se fosse o toque das mãos. As formas desse objeto são percebidas no decorrer de um movimento. Assim, visão passa a ser também uma forma de participação e não um ato passivo como entendido pela antropologia dos sentidos.

Uma vez expostos importantes aspectos do entendimento de Gibson, Ingold (2000) utiliza a experiência de cegos e de surdos para a construção de sua argumentação. Segundo ele, é preciso superar o entendimento de que a audição é temporal e a visão espacial. Embora haja o argumento de que a audição é suspendida ao longo do tempo porque os sons emitidos não podem mais ser ouvidos, o autor utiliza o exemplo do cego e da chuva dado por Hull (apud INGOLD, 2000) para contradizer tal argumento. As gotas d'água, por serem percebidas não de um único ponto, mas de todo o ambiente, revelam os detalhes da superfície em que caem.

> A experiência do cego se torna também espacial na medida em que a chuva produz uma experiência acústica contínua. Ela "[...] proporciona ao cego o que o sol proporciona a quem enxerga, banha o mundo em som assim como o sol o banha em luz" (INGOLD, 2000, p.271, tradução do autor).

Ao pesquisar a experiência dos surdos, Ingold (2000) afirma que as pessoas também ouvem com o corpo e com os olhos. Segundo o autor, elas sentem em toda a superfície do corpo a vibração produzida pelos sons e conduzida através do ar. Essa forma de audição é muito importante para a percepção dos cegos, mas também é utilizada por aqueles que enxergam e, muitas vezes, passa despercebida.

Dando prosseguimento ao seu argumento, Ingold (2000) escreve sobre a capacidade de intercâmbio entre a percepção visual e auditiva: Se a audição é um modo participativo de engajamento com o ambiente [...] é porque as pessoas ouvem com os olhos e também com as orelhas. É exatamente a incorporação da visão no processo da percepção auditiva que transforma a audição de passiva em ativa. [...] É também a incorporação da audição

no processo da percepção visual que converte um passivo espectador em um ativo observador. (INGOLD, 2000, p.277, tradução do autor).

Ingold (2000), concordando com Gibson, chega à conclusão de que os olhos e as orelhas não funcionam como mecanismos separados para registrar as sensações, mas são partes do corpo como um todo, no ambiente. Para o autor, a atividade de percepção consiste no movimento desse corpo e a qualidade da experiência, seja luz ou som, é intrínseca ao movimento dele, ao invés de ser entendida pela mente depois da informação ter chegado a ela. Tanto para Ponty, quanto para Ingold, os sentidos não são, portanto, veículos da percepção e não funcionam como captadores de informações da paisagem. Eles são indissociáveis entre eles e também do ato perceptivo, que é tanto reflexivo quanto pré-reflexivo

5 A Educação ambiental nas viagens de bicicleta

Segundo Ponty (1971), a percepção se dá movimento intencional do corpo no mundo, Um turista, em determinada região, percebe seu entorno por meio da influência dos meios de transporte que utiliza para viajar. Neste estudo, buscou-se realizar uma discussão sobre os aprendizados dos cicloturistas, por meio de suas experiências em viagem de bicicleta. Este meio de transporte pode proporcionar uma forma especificamente intensa de perceber o ambiente por causa das características de seu movimento como sua baixa velocidade, ausência de barulho de motor e trabalho físico do corpo. Um cicloturista, ao percorrer os mais variados tipos de vias, tem a oportunidade de degustar, ouvir, cheirar, ver e sentir intensamente a paisagem. A experiência, aqui relatada pelos próprios viajantes, apresenta-se como uma maneira peculiar de vivenciar o ambiente, interagir com as pessoas que nele habitam, aprender sobre a região e descansar da vida cotidiana. A percepção das pessoas é também diretamente influenciada pelo ambiente percebido. Uma grande cidade, uma serra ou uma praia oferecem elementos e possibilidades diferentes para quem os percorre. Neste artigo, trabalhou-se a percepção dos cicloturistas nas montanhas da Estrada Real, onde percorreram suas serras, rios, matas e cerrados; suas pequenas cidades, distritos e vilas. Estas experiências apontaram ricos aprendizados e novas possibilidades pedagógicas, em contraposição à educação bancária. Segundo Carvalho e Steil (2009, p. 90):

> Apropriando-se da contribuição de Gibson (1979), Ingold vai compreender a aprendizagem como um processo ligado ao modo como habitamos o mundo, que se realiza por meio da educação da atenção. Assim, a aprendizagem se torna inseparável da vida da pessoa no mundo e se estende por a sua toda a vida em interação com os seres que habitam a mesma paisagem.

Esta compreensão foi fortemente influenciada pela fenomenologia da percepção de Ponty (1971), que defende a não separabilidade entre corpo e mente, bem como entre humano e natureza. A percepção se dá pelo engajamento intencional no mundo por meio da corporeidade. A viagem possibilita aos cicloturistas uma intensa interação com o ambiente e, por isso, geram aprendizados intensos. A bicicleta não tem teto, janelas ou o barulho do motor que os distanciem do seu entorno. Ela os obriga, de forma prazerosa, a sentir a neblina do amanhecer, o calor do meio dia, a chuva da tarde e o frio da noite; a ver o relevo, a fauna, a flora e as pessoas; a ouvir os rios, os pássaros, as músicas dos quintais e os centros das cidades; a degustar a poeira da estrada, o suor do rosto, o pastel da venda, o feijão feito na hora e a carne de panela bem temperada. Ao contrário da pedagogia bancária, não há, nestas viagens, separação de saberes e muito menos quatro paredes cinzas que afastam o aprendiz do mundo e seus sentidos.

Segundo o viajante Francisco Marcos[2], viajar de bicicleta é perceber o mundo de "[...] um ângulo diferente, é ter um outro ponto de vista." O fato da percepção se dar por meio do movimento e da qualidade da experiência, assim como afirma Ingold (2000), explica o porquê da bicicleta proporcionar uma forma de perceber diferenciada. O seu movimento é um mais veloz que andar a pé e mais lento que veículos motorizados. O corpo precisa trabalhar em constante diálogo com aspectos do ambiente, como o terreno, o relevo e clima. Nas descidas, é possível observar a paisagem ao redor. Nas subidas, este corpo ampliado, ou seja, ciclista e bicicleta, se tornam unidade e precisam de movimentos concentrados e precisos para ganhar as serras. Nas retas, o coração desacelera com o vento no rosto. Nota-se, portanto, que a percepção está intimamente ligada à forma como nos locomovemos pela paisagem.

A intensa interação entre os cicloturistas e o ambiente faz com que se divirtam, descansem, conheçam lugares novos, estejam com os amigos e se aventurem. Algumas

[2]Todos os entrevistados autorizaram a utilização de seus nomes verdadeiros. Mesmo assim, de acordo com a orientação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, preferimos utilizar apelidos inventados para a apresentação das opiniões aqui nesta investigação.

dessas diferenças foram bem captadas na fala de um entrevistado. De acordo com o viajante João Batista, “a percepção é bem diferente de um carro. Há uma interação com o ambiente. Eu sinto o frio, o calor e o vento. Converso com as pessoas. Eu paro para ver o pássaro ou para qualquer outra coisa interessante. De bicicleta, fico livre e focado no ambiente.”

A energia que movimenta a bicicleta é a do próprio viajante. Nas palavras de um cicloturista entrevistado, “as distâncias são vencidas pelo próprio esforço.” Além de ser um motivo de orgulho por parte dos cicloturistas, percorrer paisagens com o próprio esforço faz com que a percepção aconteça de forma intensa. Uma serra não é somente percebida por um mirante ou pela janela de um ônibus, mas na medida em que cada metro é percorrido lentamente. De bicicleta, é preciso pedalar para se aproximar, subir, descer e distanciar-se dela. Um terreno arenoso, por exemplo, necessita de um esforço maior do que uma estrada de terra batida e faz com que o cicloturista perceba, nos músculos, as variedades de solo. A paisagem, assim como afirma Ingold (2000), é incorporada pelas pessoas ao longo dos percursos. As subidas não são apenas observadas no conforto do banco de um carro, mas apreendidas pelo músculo. É por isso que estes viajantes são capazes de lembrar detalhes dos caminhos percorridos anos depois das experiências. Já na sala de aula, os estudantes fazem questão de esquecer as informações decoradas logo após o término da prova final.

Segundo um cicloturista entrevistado, a viagem nunca é monótona porque “a mudança de paisagem acontece o tempo inteiro.” Em um mesmo dia, é possível pedalar por cidades, matas, campos e fazendas. A velocidade média da bicicleta faz com que a paisagem se apresente em um lento movimento que, segundo outro entrevistado, torna sua percepção mais apurada, ao perceber “[...] as coisas com maior riqueza porque teve tempo de analisar nos mínimos detalhes [...]” Dessa forma, ao mesmo tempo em que a paisagem muda constantemente, suas características são percebidas em baixa velocidade.

Para Ingold (2000), a percepção se dá por meio da utilização dos sentidos de forma indissociável e do movimento do corpo no ambiente. De bicicleta, o corpo, ativo por causa do exercício físico constante, contribui para condicionar a percepção do viajante. Ao relatarem suas percepções ambientais, os cicloturistas descreveram diversos momentos do funcionamento do corpo ao longo das horas e horas que pedalaram. André relatou o

seguinte: “O esforço físico e a adrenalina ativam a sensibilidade do corpo em vários sentidos.

Quando você está trabalhando os músculos, você trabalha a percepção. Sente na pele o tato. Se chover, molha. Se fizer sol, queima. Se fizer frio, sente o frio.” (HENRIQUE) Em muitos momentos, a concentração do viajante se volta para a respiração com o intuito de otimizar o esforço físico. Segundo Bruno, “[...] a respiração em cima da bicicleta ativa funções cerebrais e deixa o corpo mais ativo [...]”, perceptivo. Henrique disse que “o olfato fica mais aguçado por que o pulmão funciona a todo vapor [...]”, deixando entrar e sair mais ar. Ronaldo percebe que, “com o pulmão mais aberto e o vento constante, o corpo inala muito oxigênio e os odores são mais absorvidos, possibilitando sentir melhor os cheiros do ambiente.”

A bicicleta, ao proporcionar ao cicloturista um movimento diferenciado com relação à sua velocidade, faz com que o ambiente da viagem seja percebido de forma singular. Muitos entrevistados fizeram essa correlação entre a velocidade e a percepção. Para eles, o movimento proporcionado pela bicicleta faz com que o ambiente seja percebido de forma intensa, o que pode ser exemplificado pelas palavras de Artur, ao dizer que [...] A baixa velocidade da bicicleta proporciona uma maior percepção das coisas. A gente vê até a borboleta voando do seu lado, ouve o barulho da água e dos pássaros. Ao trazer o conceito antropológico de educação da atenção à fenomenologia, Ingold (2000) argumenta que as habilidades são centrais para a compreensão de como as sociedades constroem seus olhares, sentidos e relações com as paisagem. Para ele, habilidade são tanto culturais quanto biológicas. Elas não são aprendidas apenas pela transferência de informações, mas re-desenvolvidas. Enquanto na sala de aula a prioridade é a quantidade de conteúdo a decorar, nestas viagens, re-desenvolve habilidades do ser engajado no mundo.

Durante a viagem, a velocidade da bicicleta se altera constantemente ao longo do percurso porque os diferentes terrenos e relevos proporcionam mobilidades diferentes. Uma íngreme descida de asfalto pode levar os cicloturistas a velocidades maiores que 70 km/h. Segundo um cicloturista entrevistado, “quando a velocidade é alta, o vento é forte e a audição fica quase nula. É preciso prestar muita atenção na estrada.” Outros cicloturistas relataram que as descidas de serra são bons momentos para descansar, alinhar

a coluna, deixar o vento bater no peito, relaxar e admirar o entorno. A temporalidade é outro fator importante para a compreensão da percepção fenomenológica de Ponty (1971). O tempo é indissociável do espaço e, principalmente, de quem o percebe. Nas cidades, o relógio industrial comanda a vida das pessoas e ajuda a criar a ilusão de um tempo natural, que existiria independente das pessoas. Nestas viagens, a velocidade média a dez por hora, influencia a percepção e faz com que os ciclistas compreendam o passar do tempo de forma diferente do cotidiano. A paisagem passa junto com o tempo e parece que cada momento é experimentado com presença e atenção plena, ou seja, com a intenção da mente junto ao corpo.

As montanhas fazem parte de toda a rota da Estrada Real e também da experiência dos cicloturistas que pedalaram pela região. Muitos relataram que não há um só dia em que não seja preciso subir uma serra. Para eles, as serras não são problemas, mas enriquecem a viagem: “As pessoas me colocavam a serra (do espinhaço) como obstáculo, mas não vi a serra dessa forma. A vontade de subir era grande. Eu poderia subir 3 vezes. Eu gosto de passear em lugares bonitos. A serra é linda. Para mim, subir a Serra foi um presente de Deus.” (ÂNGELO) Para Fátima, “o Espinhaço (Serra) é muito especial: os bichos, as samambaias, as matinhas com borboletas, os macacos. Até o cheiro da canela de ema quando queima é maravilhoso.”

As serras também possibilitam ampla visão do entorno. As bicicletas, diferentemente dos carros ou dos ônibus, não precisam fazer com que os cicloturistas parem em mirantes para apreciar com liberdade de movimento as vistas. Durante todo o ato de pedalar, é possível girar o tronco ou a cabeça para apreciar detalhes da imensidão de montanhas. Os viajantes podem também modificar levemente o traçado da bicicleta para observar melhor um lado ou outro da paisagem. O aprendizado sobre o relevo é muito grande, assim como pode ser observado pelas palavras de um viajante:

> Eu estava em uma montanha chamada Morro Redondo. Dava para ver a Serra do Caraça ao Sul, onde passei no dia anterior. À esquerda, dava para ver a Serra dos Alves e Cabeça de boi, onde passaria perto, um dia depois. Dava para ver também a montanha perto de Itambé (do Mato Dentro) em que passaria no mesmo dia. (AROLDO)

O barulho do atrito do pneu nos terrenos é também uma forma de percebê-los. Cada tipo de estrada proporciona um barulho diferente. Segundo Daniel, o cicloturista “[...]

percebe muito o chão: a poeira, a lama, a terra branca ou vermelha. Os barulhos são diferentes. O chão é muito importante para o rendimento da viagem. É preciso estar muito atento a ele."

Os cicloturistas relataram muitos encontros com animais, durante as viagens. Para eles, a velocidade da bicicleta e sua baixa emissão de ruídos fazem com que os animais não tenham tempo de fugir. Ao longo de uma trilha que percorreu na Serra do Cipó, Leonardo contou que viu um esquilo e um macaco, animais que não veria de carro. Artur, o seu companheiro de viagem, disse que "[...] nem sabia que existia esquilo na região [...]" e completou: "[...] a facilidade de ver os animais é muito grande, e a de parar a bicicleta para observar também." Outro cicloturista relatou com entusiasmo que um dia viu um gato do mato preto e grande que, segundo ele, parecia uma oncinha. Em um alto de serra, Uirá e Ricardo relataram que um enxame de abelhas os atacou. Ser picado por abelhas é também uma intensa forma de perceber o ambiente e sua fauna.

Enquanto os professores das salas de aulas da pedagogia bancária se mostram fatigados e adoentados com a falência deste modelo de educação, muitos deles juntam parte de seus salários para viajar no final de ano. O anúncio das férias é tão feliz para os estudantes quanto para os mestres. Por meio das mais variadas formas de viajar, as pessoas estão encontrando novos sentidos à vida. No movimento em paisagens distintas e sem a pressão do cotidiano, as pessoas se abrem ao novo, comem comidas diferentes e dançam novas músicas. Diante destas características existenciais das viagens, os cicloturistas se atiram na paisagem, vulneráveis ao clima, percorrendo cidades, vilas, trilhas, campos rupestres e matas. Estes corpos, num movimento intencional no mundo, com abertura ao novo, por meio das emoções, mas também por meio de uma refinada interdependência entre os sentidos, percebem intensamente a paisagem que os criam, mas que também é criada por eles, num só golpe perceptivo. Se por um lado Ponty (1971) sedimentou um caminho filosófico à indissociabilidade entre eu-outro-mundo, Ingold avançou nesta compreensão aprofundando o diálogo entre a antropologia, a biologia, a psicologia e a geografia. Por certo, em busca da superação das crises na sociedade e na educação, as viagens de bicicleta, sob a luz da fenomenologia, apontam alternativas pedagógicas relevantes e merecem ser mais refletidas pelos pesquisadores, professores e estudantes.

Referências

ADDISON, Ester Eloisa. A percepção ambiental da população do município de Florianópolis em relação à cidade. 2003. 152 f. Dissertação de Mestrado (Engenharia de Produção) – Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 6a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BOULLÓN, Roberto C. Planejamento do espaço turístico. Bauru: EDUSC, 2002.

GIBSON, James J. **The ecological approach to visual perception.** Boston: Houghton Mifflin, 1979.

INGOLD, Tim. The Perception of the Environment: essays in livelihood, dwelling and skill. Abingdon: Routledge, 2000.

ISABEL, Carvalho; STEIL, Carlos. O habitus ecológico e a educação da atenção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **In: Revista Educação e Realidade.** P. 81 a 94. Porto Alegre, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Rio de Janeiro: Freitas Barros, 1971.

RESENDE, Júlio. **Cicloturistas e suas percepções ambientais: um estudo na Estrada Real.** Defesa em: 22/10/08. 141 folhas. Dissertação – UNA Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

PROCESSO PERMANENTE DE APRENDIZAGEM DO CURSO: "MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – UM DIÁLOGO INICIAL, 2017"

Lucia Shiguemi I. Kawahara (SEMA/MT)– luciakawahara@sema.mt.gov.br

Jane Aparecida da Silva (SEMA/MT) **–** janesilva@sema.mt.gov.br

Poliana Ferreira do Couto (SEMA/MT e IFMT) **-** polianacouto@sema.mt.gov.br

Resumo: O presente trabalho busca compartilhar as aprendizagens alcançadas pelos educadores ambientais da Secretaria de Estado do Meio Ambiente de Mato Grosso – SEMA/MT no caminhar da formulação, reformulação e oferta do curso de formação de multiplicadores em Educação Ambiental. No contexto, do Projeto "Mato Grosso Sustentável", financiado pelo Fundo Amazônia – BNDES/2017, foram realizados 7 cursos nos municípios de Cláudia, Colíder, Juruena, Guarantã do Norte, Juara, Nova Monte Verde e Confresa. O Curso na perspectiva pós-crítica buscou manter a indissociabilidade da dimensão axiológica, epistemológica e praxiológica da Educação Ambiental, desejando evitar a mera visão comportamental, imediatista e descontextualizada da relação sociopolítica de cada localidade. O desafio de realizar a formação nos municípios que distam da capital mato-grossense levou a superintendência a ofertar parte dos conteúdos na modalidade à distância. Tal tentativa mostrou-se inadequada ao atendimento do público alvo almejado, apesar da excelente avaliação recebida pelos cursistas a equipe técnica percebeu a necessidade de reforçar a integração e o fortalecimento do diálogo e ações de planejamento dialógico, intra e interinstitucional para a construção de políticas públicas mais inclusivas e justas. Os resultados apontam ainda, que a Educação Ambiental, mais do que nunca, requer de todos nós adaptações, criatividade para resistir, humildade para fazermos reflexões e amorosidade para continuarmos buscando coletivamente, alternativas socioambientais sustentáveis.

Palavras Chaves: Educação Ambiental. Formação de Multiplicadores. Currículo Pós-Crítico.

1 O contexto e as demandas

Gosto de ser gente porque, inacabado,
sei que sou um ser condicionado mas,
consciente do inacabamento,
sei que posso ir mais além dele.

~ Paulo Freire[1]

O atual modelo de consumo exacerbado está levando ao avanço do desflorestamento, à poluição e assoreamento dos mananciais de água, à extração ilegal de recursos naturais, à exploração humana, às doenças, aos conflitos agrários, à invasão de terras indígenas e unidades de conservação diminuindo de forma crescente a qualidade ambiental e de vida dos mato-grossenses. A manutenção de um ambiente saudável é

[1]FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (p. 53).

resguardada pela Constituição Nacional e toda a Legislação Ambiental nos três níveis de governo, em conformidade com as diretrizes internacionais atuais.

Tal contexto aponta para a urgência em se tratar as questões ambientais com responsabilidade legal e moral dos órgãos gestores e da sociedade em geral para à construção de políticas públicas e um dos importantes meios é por meio da continuidade das ações de formação e informação.

A Secretaria de Estado do Meio Ambiente - SEMA, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC são os órgãos gestores da Política Estadual de Educação Ambiental. À SEMA compete a coordenação da Educação Ambiental não formal, entendendo esta como

> [...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Política Estadual de EA – LEI 7.888/03).

Nesta perspectiva, a gestão da Educação Ambiental na SEMA fica a cargo da Superintendência de Educação Ambiental – SUEA/SEMA que busca a inclusão, justiça social e descentralização da gestão ambiental; propondo, entre diversas ações, realizar a formação inicial e continuada às diferentes esferas da sociedade.

A SUEA tem ofertado cursos de formação inicial e continuada como espaços participativos e formativos, sendo uma das ações importantes desta superintendência a oferta do curso: "MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – UM DIÁLOGO INICIAL" que tem como objetivo formar multiplicadores em Educação Ambiental. O Curso busca manter a indissociabilidade da dimensão axiológica, epistemológica e praxiológica da Educação Ambiental (SATO, 2009), desejando evitar a mera visão comportamental, imediatista e descontextualizada da relação sociopolítica local.

Em 2015, Mato Grosso, ao participar da Conferência do Clima (COP 21) em Paris, trouxe para o estado, a responsabilidade de realizar "a expansão e aumento da eficiência da produção agropecuária e florestal, a conservação dos remanescentes de vegetação nativa, recomposição dos passivos ambientais e a inclusão socioeconômica da agricultura familiar e populações tradicionais". (DECRETO 468/2016)[2]. Em 2016 foi instituído um

[2] Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Ano CXXV, Cuiabá, quinta-feira, 31 de março de 2016, nº 26749, pag. 02. file:///C:/Users/luciakawahara/Downloads/diario_oficial_2016-03-31_completo.pdf (acesso em 15/08/2016).

Comitê Estadual interinstitucional para alcançar a responsabilidade assumida internacionalmente e propor estratégias em três principais eixos, a saber: Produzir, Conservar e Incluir (PCI). À SEMA coube a incumbência de perseguir o eixo CONSERVAR, com a meta de se manter 60% da cobertura vegetal nativa, reduzindo o desmatamento e eliminando o desmatamento ilegal até 2020, além da recuperação de 2,9 milhões de hectares de Área de Preservação Permanente e Reserva Legal - APP E RL[3], tudo isto na contramão dos encaminhamentos desenvolvimentistas internos do estado.

Neste contexto, soma-se que a SEMA faz parte do Projeto "Mato Grosso Sustentável", com o encargo de realizar o título: 3.3 - capacitações para a formação de multiplicadores, financiado pelo Fundo Amazônia – BNDES. O Projeto "Mato Grosso Sustentável"teve início em 2014 e tem a previsão para conclusão em 03 de julho de 2017. À SUEA coube a responsabilidade em ofertar a formação de multiplicadores em educação ambiental com a propositura do Curso "Diálogo Inicial" com reformulações que incluíram o sistema de Educação à Distância para garantir os conteúdos necessários na formação dos multiplicadores. Em nossa superintendência, compreendemos a formação para além da mera capacitação, pois

> A formação implica um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção de novas capacidades para compreender e intervir na transformação do mundo.
>
> A formação vai além de um processo de capacitação que busca reciclar e ajustar as habilidades profissionais às novas funções e normas ecológicas dos processos produtivos e para a criação e controle das novas tecnologias; por sua vez, ultrapassa a assimilação passiva e a reprodução acrítica e um modelo global homogêneo, que é questionado pelos interesses e perspectivas que definem o campo diverso e conflitivo do desenvolvimento sustentável. (LEFF, 2001, p. 254).

A SUEA tem o orgulho de levar à comunidade matogrossense o curso Diálogo Inicial com o desígnio de construir espaços de esperanças, buscando consolidar novas possibilidades, reconhecendo as diferentes formas culturais e identitárias de cada território, fortalecendo o sentimento de pertencimento pela Educação Ambiental Pós-Crítica.

A Educação Ambiental Pós-Crítica é entendida como necessário no contexto em que o processo da globalização e dissolução das fronteiras, quando tudo parece ser varrido pela globalização dos valores ocidentalizados e modelos ditados pelo capital, existe, ao

[3]http://www.mt.gov.br/-/mato-grosso-vai-apresentar-estrategia-para-reduzir-fortemente-emissao-de-co2 (acesso em 12/08/2016).

mesmo tempo, um fortalecimento e reconhecimento de diferentes culturas e identidades diversas. Como Stuart Hall registra, há um movimento de valorização das identidades, culturas, subjetividades, das "minorias" e do "multicultural", vivenciamos uma grata "proliferação subalterna da diferença":

> De fato, há dois processos opostos em funcionamento nas formas contemporâneas de globalização, o que é em si mesmo algo fundamentalmente contraditório. Existem as forças dominantes de homogeneização cultural, [...]. Mas, bem junto a isso estão os processos que vagarosa e sutilmente estão descentrando os modelos ocidentais, levando a uma disseminação da diferença cultural em todo o globo. (HALL, 2009, p. 44)

Tal contexto nos traz o desafio de compreender o panorama educacional para além das relações econômicas e de classes, colocando em xeque as diversas referências curriculares e sociais até hoje suficientes para explicar o nosso mundo.

Para além da vertente Tradicional e Crítica, Tomás Tadeu da Silva avança demonstrando a atual necessidade de uma concepção Pós-Crítica da Teoria Curricular e afirma:

> Sendo "pós", ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornam aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2005, p. 147).

A perspectiva Pós-Crítica admite a ambiguidade da realidade que nos cerca e percebe as questões da subjetividade e da identidade não apenas como questões de luta de classes. O multiculturalismo e as multirreferências são considerados para se incluir no currículo, superando a universalização eurocêntrica e as demandas concernentes às relações de etnia, gênero, sexualidade, identidade e poder são demandas para além da analogia econômica do capitalismo. São estas questões que devem ser respeitadas e ponderadas como basilares na construção da prática pedagógica do currículo pós-crítico.

Em Mato Grosso a perspectiva Pós-Crítica se faz imperativa, uma vez que a imensa presença pluricultural de povos e comunidades com identidades diferenciadas precisam ser valorizadas e reconhecidas como preciosidades à construção políticas públicas com alternativas socioambientais sustentáveis e mais justas.

2 O desenho e os ensejos

Como já fora sinalizado pelos resultados de pesquisas em escalas internacionais como a Avaliação Ecossistêmica do Milênio (AEM-ONU) e ou Painel intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC-ONU), ou nacionais como as "Diretrizes para a formulação de políticas públicas em mudanças climáticas no Brasil" (OBSERVATÓRIO DO CLIMA), bem como "Pegadas Ecológicas" (WWF-Brasil), entre outros, a crise socioambiental está instalada no planeta e todos os estudos indicam a necessidade urgente de formulações de políticas públicas para a mitigação dos impactos ambientais atuais.

Ao se pensar a gestão ambiental, a tendência se instaura na busca da Educação Ambiental como mero instrumento e estratégia administrativa. No entanto, em tempos em que o mundo inteiro sinaliza a necessidade de reestruturar os rumos da humanidade para enfrentar a crise socioambiental, já é sabido que não bastam respostas tecnológicas ou instrumentos administrativos para a indispensável transformação global. Urge a compreensão da necessidade de mudanças culturais, de concepções de mundo e de mudanças de comportamentos por meio das políticas públicas, possíveis pelos processos da Educação Ambiental.

Fazem-se imperativas a transformação e a ruptura paradigmática, o estabelecimento de novas formas de relacionamentos com o ambiente; criação de alternativas de apropriação de recursos e fontes energéticas, enfim, tais mudanças são requeridas em nível individual e coletivo.

A Educação Ambiental como processo mobilizador e transformador deve ser trabalhada sistêmica e transversalmente, orientando intervenções pedagógicas contextualizadas onde o diálogo com a comunidade deve ser considerado como protagonismo e não apenas como instrumento. A SUEA busca realizar a interação e interlocução com a sociedade por meio de processos democráticos de diálogo e participação coletiva, principalmente pela oferta dos cursos de formações junto às comunidades.

A reformulação do curso Diálogo Inicial, em 2017, foi necessária, pois no contexto do Fundo Amazônia, os municípios contemplados estão localizados na região do bioma Amazônia, distantes de Cuiabá; bem como a dificuldade em deslocar uma numerosa equipe técnica por um período prolongado. O curso em sua versão inicial era ofertado

durante uma semana inteira em período integral, isto se mostrou inadequado; fundamentalmente, pois os cursistas apresentavam dificuldade em dedicar uma semana inteira em período integral à formação, visto que a maioria dos cursistas é formada por trabalhadores, donas de casa e estudantes.

A possível resolução encontrada foi a parceria estabelecida com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC que possui infraestrutura para preparo e oferta da Educação à Distância, foi possível manter o conteúdo mínimo da proposta inicial por meio de vídeo aulas.

A SUEA propôs o curso com o desígnio de manter a indissociabilidade da formação de valores e atitudes (aprendizagem atitudinal); com bases científicas e conceituais (aprendizagem conceitual), associadas às práticas e procedimentos sustentáveis (aprendizagem procedimental), buscando a formação integral dos multiplicadores. Adotou-se assim, um currículo que integre as aulas presenciais e à distância, incluindo apresentação e estudos de conteúdos específicos da área ambiental e também de momentos em que os cursistas expõem e propõem possíveis formas de enfrentamentos aos problemas locais com os saberes de sua comunidade. Tal processo dialógico de aprendizagem seria sistematizado em forma de elaboração final dos Planos de Enfrentamentos de Problemas Ambientais – PEPA pelos cursistas. A SUEA, desta forma, buscou consolidar a propositura de formar sujeitos autônomos, capazes de buscar soluções coletivas para os problemas comuns na sua própria territorialidade, especificamente do bioma Amazônia, ou seja,

> Está focada nas pedagogias problematizadora do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o "lugar" ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. (LOUREIRO, 2004, p.81).

O curso reformulado foi estruturado em quatro módulos, sendo organizados em um primeiro módulo introdutório presencial (16 horas); segundo e terceiro módulo na modalidade à distância ofertada na plataforma de Educação à Distância da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC, com o acompanhamento dos tutores da SUEA. No segundo módulo (38 h), o cursista tem acesso às vídeos-aulas oferecidas pelos servidores da SEMA de diferentes áreas técnicas, seguidos de exercícios com questões dissertativas para auxiliar o cursista a sistematizar a aprendizagem do conteúdo proposto. No terceiro módulo (30 h), de posse dos conhecimentos sobre as principais temáticas ambientais, os cursistas trabalham a elaboração dos seus PEPA e preparam a apresentação

de suas ideias no quarto e último módulo. O quarto módulo (16 h) presencial, por meio de uma aula de campo buscar-se-á uma reflexão in lócus do conteúdo estudado e por fim, os cursistas apresentam seus respectivos trabalhos (PEPA).

Estabeleceu-se como objetivo geral a formação de multiplicadores em Educação Ambiental com a compreensão do sistema ambiental na perspectiva da relação indissolúvel das dimensões ambiental, social, econômica e cultural, por meio da aprendizagem de conceitos, procedimentos e valores para formação da cidadania ecológica comprometida com a busca construção de sociedades sustentáveis.

Foram considerados como necessários ao alcance do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Sensibilizar os participantes a se tornarem multiplicadores ambientais para a construção de sociedades sustentáveis;
- ✓ Realizar reflexões acerca de temáticas sobre gênero, justiça socioambiental, importância da valorização da territorialidade, identidade e cultura local como base para resistência, luta e estabelecimento de alternativas sustentáveis à crise socioambiental dos dias atuais;
- ✓ Elucidar as bases legais como instrumento para a gestão ambiental e exercício da cidadania;
- ✓ Apresentar as políticas ambientais e os principais programas de gestão integrada, descentralizada e participativa como necessidade intrínseca na atualidade;
- ✓ Oportunizar a reflexão sistêmica das esferas governamentais e não-governamentais no encaminhamento das políticas públicas e gestão ambiental;
- ✓ Esclarecer o valor do licenciamento ambiental como instrumento fundamental à gestão responsável dos recursos naturais;
- ✓ Elucidar o papel da fiscalização, do monitoramento ambiental como avaliação permanente e responsável dos recursos naturais;
- ✓ Contextualizar a discussão das questões ambientais integradas como necessidade que urge a todos os cidadãos planetários;
- ✓ Compreender os atuais problemas ambientais como resultantes de ações humanas para que cada cidadão assuma responsabilidades e exerça o controle social;

- ✓ Demonstrar por meio de experiências diversas as possibilidades reais de mudanças de comportamento para a mitigação de passivos ambientais e prevenção de impactos negativos.
- ✓ Formar multiplicadores com responsabilidades ambientais e aptos para elaborar propostas coletivas de soluções de problemas comuns de seu município.

A estruturação curricular, principalmente a modalidade à distância ocorreu em parceria com as demais superintendências da SEMA e com a SECITEC. O planejamento dialógico e participativo, inter e intra-institucional buscou alcançar os objetivos propostos, além de evitar a duplicidade e a ausência de conteúdos basilares. Foram 20 palestras que os técnicos das diversas superintendências da SEMA se dispuseram a gravar e ofertar suas contribuições na plataforma da Secretaria de Ciência e Tecnologia, intercaladas por exercícios que deveriam ser respondidos à medida que os cursistas assistissem às aulas. Hospedamos na plataforma, sugestões de filmes e textos complementares àqueles que desejassem aprofundar seus conhecimentos. Chat com os orientadores dos PEPAS também foram previstos para facilitar o andamento da elaboração dos projetos.

O Curso teve por meta atender 50 pessoas por município, sendo estes provenientes das diferentes esferas sociais, não existindo pré-requisitos para a participação.

Os procedimentos didáticos assumidos não se resumiram em palestras ou treinamentos, mas se orientaram pela metodologia participativa que valorizou os conceitos existentes e os diferentes saberes dos envolvidos, para a construção conjunta de novos conceitos e práticas voltadas às sociedades sustentáveis. Buscou-se a reflexão do contexto e dos textos apresentados de forma expositiva, dialogada e problematizada e pelas atividades de sistematização da aprendizagem em cada eixo temático.

Com base na perspectiva de que a Educação Ambiental deve contribuir com o processo dialético entre o Estado e Sociedade Civil que possibilite construções de políticas públicas (SORRENTINO, 2005), a formação considerou a construção de boas relações interpessoais como basilar ao sucesso do curso. Assim, as dinâmicas de acolhimento e socialização foram consideradas tão importantes quanto às atividades conceituais, pois segundo Paulo Freire, acreditamos que um verdadeiro diálogo se constrói pela amorosidade da qual carece o mundo atual.

Figura 10 - Dinâmica de Grupo em Juara

Foto: Jane Silva (SEMA/MT)

Uma das grandes contribuições que a SUEA tem levado aos municípios é o fato de demonstrar que a instituição ambiental está aberta ao diálogo e acolhimento dos saberes locais, enfatizando a importância do envolvimento e do comprometimento entre e dos multiplicadores, o curso enfatizou a premissa de que:

> Se existir alguma receita, a única que deve ser seguida ancora-se nas palavras de Platão: "*para educar, necessita-se de Eros*". Isso significa que necessitamos de paixão, prazer e amor pelo conhecimento e pelas pessoas. Sem isso, não é possível reinventar a Educação Ambiental. (PASSOS; SATO, 2002-b, p. 13).

A avaliação foi realizada pela apresentação e entrega dos PEPA desenvolvidos pelos próprios cursistas. Produto que serviu como critério para a certificação (100 h) de cada participante pela SEMA. Os PEPAs em formato de painel (0,90 x 1,20 cm) foram apresentados na Semana do Meio Ambiente, 2017.

3 O desenrolar e as dificuldades

Em conformidade ao cumprimento do Projeto “Mato Grosso Sustentável”, sob o título: 3.3 - capacitação para a formação de multiplicadores, financiado pelo Fundo Amazônia – BNDES, o curso foi realizado no período de março a junho/2017, nos sete municípios polos, a saber: Cláudia, Colíder, Juruena, Guarantã do Norte, Juara, Nova Monte Verde e Confresa.

Figura 2- Cursistas do Município de Cláudia

Foto: Lucia Kawahara (SEMA/2017)

Na primeira etapa presencial do curso, estiveram presentes 324 cursistas, envolvendo 21 municípios participantes nos 7 municípios polos. Realizaram a formação, representantes dos mais diversos seguimentos da sociedade: servidores públicos, universitários, agricultores, comerciantes, gestores, empreendedores, donas de casa e

pessoas desempregadas com interesse em aprimorar seus conhecimentos. A diversidade não se limitou apenas à variedade dos seguimentos da sociedade, mas acolheram-se desde pessoas sem o domínio da leitura-escrita e até aos pós-graduandos onde todos compartilharam saberes e experiências em diálogo respeitoso e construtivo.

> É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento cientifico. (SOUZA SANTOS, 1988, p.70).

Apesar do entusiasmo e da boa mobilização realizada e a expressiva participação no primeiro módulo, infelizmente, a modalidade da Educação à Distância não se mostrou promissor, pois além da dificuldade dos cursistas em acessar e utilizar a plataforma virtual, a capacidade da internet no interior de Mato Grosso ainda se revelou abaixo do necessário para se utilizar o site da SECITEC.

Tal situação exigiu da SEMA, a reformulação e adequação do currículo para não excluir aqueles com dificuldades de cumprir a etapa não-presencial. Assim que detectamos a situação dos diversos cursistas com o trato da internet, realizamos a reformulação do curso gravando DVDs com as vídeos-aulas, com os conteúdos complementares e com os exercícios hospedados na plataforma virtual para distribuirmos aos cursistas já na primeira etapa presencial. Nos municípios que já havíamos trabalhado, propomos assistir as vídeos-aulas na segunda etapa presencial (quarto módulo), para não prejudicar a compreensão do conteúdo mínimo proposto no curso.

Uma quantidade expressiva de cursistas acusou dificuldades provenientes pela falta de familiaridade com a plataforma, não conseguindo efetivar a inscrição e outros, ao fim de grandes transtornos, quando a inscrição era concretizada, enfrentaram o problema da internet para acessar as vídeos-aulas. Alguns tiveram até mesmo dificuldade em criar emails para realizar o cadastro e assim, acabaram por desistir do curso, tais problemas desta proposta à distância demonstrou ser inviável para o público a que se destina o curso de formação de multiplicadores em educação ambiental.

Apesar do esforço da equipe da SUEA em incentivar os cursistas para que não desistissem do prosseguimento dos estudos, ao retornar no quarto módulo, a evasão foi um agravante que não conseguimos evitar.

Ao final do curso nos 7 municípios, foram emitidos 241 certificados e foram apresentados 36 PEPAs.

Figura 3 - Apresentação do PEPA em Guarantã do Norte

Foto: Lucia Kawahara (SEMA/2017)

Apesar dos números estarem abaixo da meta inicial, aqueles que insistiram e permaneceram até o último módulo trouxe-nos resultados para além de apenas um plano ou projetos, muitos já apresentaram produtos de ações que realizaram ao longo dos dois meses em que estiveram incumbidos de apenas planejar; demonstraram que não devemos nos preocupar apenas com números de certificações, mas sim com a qualidade e do comprometimento dos multiplicadores formados. Remetendo-nos a compreender que "Para isto é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos."(SOUZA SANTOS, 1988, p. 68).

4 As aprendizagens e a esperança

As reflexões após a finalização do processo de formação nos 7 municípios da Amazônia, após quase 20.000 km percorridos com uma equipe de quatro técnicos de campo (educadores da SUEA que se deslocaram para os municípios para a realização do curso nas duas fases presenciais) são várias, desde as aprendizagens pessoais, aos ajustes de competência técnica, institucional e principalmente como cidadãos mato-grossense, que nos fazem lembrar do comprometimento da qual Paulo Freire preconizava, que a "Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo." (1996, p. 72).

A imensidão territorial do nosso estado levou-nos a tentar utilizar o sistema do ensino à distância como uma possibilidade de realizar a inclusão de pessoas que normalmente não dispõe de condições à realização de cursos presenciais nas grandes cidades. Infelizmente, constatamos que a inclusão digital ainda é uma realidade distante em nosso estado, provavelmente tal realidade enfrentada em nosso contexto específico no curso "Diálogo Inicial" pode demonstrar que esta questão esteja diretamente ligada à demanda da inclusão social no nosso estado.

> Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo. Mas esse não é um processo individual, mas que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos conjuntos de transformação da realidade socioambiental. (GUIMARÃES, 2004, p.29).

Neste processo formativo, reiteramos a urgente necessidade da integração das diversas instâncias governamentais e não-governamentais na formulação de políticas públicas e do diálogo intra e interinstituições. Demonstram a necessidade de fortalecimento de instâncias como a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental – CIEA, a Rede Matogrossense de Educação Ambiental –REMTEA, grupos de movimentos sociais, buscando compreender e planejar, de forma coletiva e interligada, ações que atendam as necessidades dos diferentes grupos sociais do nosso estado, principalmente das comunidades mais vulneráveis.

Tal experiência nos leva a reafirmar a necessidade da Educação Ambiental democrática, sensível, apta a ouvir e dialogar no chão das pessoas próprias, próximas a elas, necessitamos de educadores ambientais que estejam junto às comunidades para ouvi-las:

> A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p. 93).

As avaliações positivas e gratificantes dos cursistas fizeram com que a SUEA continue a compreender que a Educação Ambiental realmente é um processo constante de criar e recriar amorosamente, caminhos para a construção de alternativas mais sustentáveis e justas. Na esperança de continuar a aprendizagem, a equipe de educadores ambientais da SUEA/SEMA já está em pleno processo de estudo e planejamento para os cursos a serem ofertados no segundo semestre/2017.

"A vida é o que fazemos dela.
As viagens são os viajantes.
O que vemos não é o que vemos
Senão o que somos. "

Fernando Pessoa

Referências

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

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Critica.In:LAYRARGUES,PhilippePomier (coord.)-**Identidades da Educação Ambiental Brasileira-** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. (p. 25 a 35).

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende [et. Al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. -** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In:LAYRARGUES,PhilippePomier (coord.) - **Identidades da Educação Ambiental Brasileira-** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. (p.65 a 84).

PASSOS, Luis Augusto e SATO, Michèle. Estética da Carta da Terra: pelo prazer de (na tensividade) comviver com a diversidade! In: RUSCHEINSKY, A. (org). **Educação Ambiental – abordagens múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 15-36.

SATO, Michèle. O instituído e o instituinte na era de aquário. **Revista SINA,** Mato Grosso: ano 3. Setembro/2009. p. 17,18.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências da transição para uma ciência pós- moderna.** Estudo- avançado. [Online]. 1988. Vol. 2, n°2. p. 46- 71.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo.8. ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SORRENTINO, Marcos. COLETIVOS EDUCADORES In: FERRARO Jr, Luiz Antonio (org). **Encontro e Caminhos**. MMA, 2005.

PROJETOS AMBIENTAIS ESCOLARES COMUNITÁRIOS: CAMINHOS PARA A SUSTENTABILIDADE NAS ESCOLAS ESTADUAIS

Andréia da Silva Pereira Franceschetto (SEDUC/MT) – andreia.esilvas@gmail.com

Marlene Silva de Almeida Pereira (SEDUC/MT) – marlene.pereira.bio@gmail.com

Resumo: No que concerne ao seu financiamento, a Educação Ambiental (EA) sempre constitui-se um desafio. Após importantes eventos no cenário nacional, renova-se no contexto da educação estadual, a proposta de financiamento de projetos de EA por meio de edital. A questão do financiamento é um dos principais fatores que influenciam a não-realização da EA nas escolas, neste intuito, a publicação de um edital desta natureza busca atender a demanda, pois, medidas que incentivem financeiramente os projetos e ações de EA são essenciais. Este artigo objetiva refletir sobre as temáticas referentes aos projetos de educação ambiental submetidos a participação no edital de PAEC, a fim de compreender o contexto de sua produção, ressignificar e valorizar as práticas e ações propostas nos mesmos. Ao todo foram avaliados 103 projetos que foram agrupados nas categorias que seguem, de acordo com o seu tema principal para melhor compreensão: a horta escolar, canteiro, jardinagem e paisagismo; conservação do meio ambiente; adequação do espaço físico; sensibilização ambiental; viveiro; com-vida; saúde, educação e meio ambiente; reutilização e reaproveitamento de material e fortalecimento da identidade. É importante considerar que tais propostas iniciam o diálogo da EA no currículo e propõe um processo de transição dos projetos educativos para uma proposta mais alinhada aos PAECs, de forma que, a proposição do edital fomentou essa discussão a fim de que seja possível avançarmos para uma EA crítica e como uma ação permanente e articulada ao PPP.

Palavras-chave: Educação Ambiental. PAEC. Comunidade.

1 Introdução

A Educação Ambiental (EA) em sua multiplicidade de adjetivações, seja de caráter formal ou não-formal, enfrenta no cenário da política pública, uma crise no que concerne ao seu financiamento. Isto se dá não só pelo contexto político econômico atual, pois, a discussão sobre o financiamento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) permeia o campo do fortalecimento da EA há muito tempo.

Neste sentido,ampliar o cardápio depossibilidades de recursos por meio de novas estratégias proporcionará um avanço para o financiamento da EA, porém, mais que avanços, são necessáriossaltos, como afirma Soterro & Sorrentino (2010).

Após o cenário de realização das conferências de meio ambiente, publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), a discussão do

Programa Nacional de Escolas Sustentáveis, renovaram no contexto da educação estadual, a proposta de financiamento de projetos de EA por meio de edital.

Tal ação já refletida no Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO, 2014) constitui a estratégia que visa:

> [...] 22. Fomentar parcerias com órgãos gestores da política ambiental estadual e municipalpara abertura de editais anuais de apoio a projetos de Educação Ambiental, visando sua concretização nas escolas e em espaços não escolarizados [...].

Com intuito de reiterar a importância dessa ação, é assegurada uma iniciativa por meio do Plano Estratégico 2017 – 2026 (MATO GROSSO, 2016) que busca "GarantirProjetos Ambientais Escolares Comunitários- PAECs articulados ao Projeto Político Pedagógico que promovamasustentabilidade, garantindo recursos financeiros para sua concretização". Assim sendo, o Núcleo de Educação Ambiental na Educação (NEAE) por meio do Plano de Trabalho Anual (PTA) busca apoiar financeira e pedagogicamente os projetos ambientais escolares comunitários que contribuam com as diretrizes pedagógicas para construção de espaços escolares sustentáveis e a inclusão da temática socioambiental no currículo escolar.

A questão do financiamento é um dos principais fatores que influenciam a não-realização da EA nas escolas, conforme dados do diagnóstico do ano de 2016 (FRANCESCHETTO, ULIANA & PEREIRA, 2016) a maior dificuldade apontada pelas escolas que responderam à pesquisa, foi a precariedade de recursos financeiros (46%), de tal maneira, medidas que incentivem financeiramente os projetos e ações de EA são essenciais.

Neste intuito, a publicação de um edital desta natureza busca atender a demanda com a finalidade de:

> Apoiar e incentivar, pedagógica e financeiramente os PAECs [...] o desenvolvimento de práticas educativas, que estejam em consonância com os princípios filosóficos e pedagógicos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e no Projeto Político Pedagógico da escola (SEDUC, 2016).

Assim sendo, este artigo objetiva refletir sobre as temáticas referentes aos projetos de educação ambiental submetidos a participação no edital de PAEC, a fim de

compreender o contexto de sua produção, ressignificar e valorizar as práticas e ações propostas nos mesmos.

2 Contexto Do Financiamento Dos Projetos Educacionais Na Rede Estadual De Educação De Mato Grosso

Até o ano de 2012 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) realizava um processo público de seleção de projetos pedagógicos escolares, que buscava dar apoio financeiro às práticas educativas com caráter inovador com o objetivo de:

> Amparar e impulsionar, pedagógica e financeiramente, os Projetos Pedagógicos Escolares, aprovados de acordo com este Edital, incentivando o desenvolvimento de práticas educativas, que estejam em consonância com os princípios filosóficos e pedagógicos, contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e no Projeto Político Pedagógico da escola (MATO GROSSO, 2012).

Neste edital o planejamento deveria considerar uma ou mais das seguintes linhas temáticas: educação científica; educação ambiental; direitos humanos; história e cultura afro-brasileira e africana; história e cultura indígena: cultura e artes; jogos escolares; horta pedagógica; e outras propostas na área da educação.

A partir do ano de 2012 não foram mais lançados editais de financiamento, sendo a escola a responsável por priorizar o atendimento às suas necessidades, conforme planejado em seu PPP/PDE. Contudo, outras propostas de financiamento da educação incorporaram os aspectos da EA recentemente, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis, que desde a sua primeira edição em 2013 visa incentivar a "institucionalização da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, com objetivo de apoiar a implementação de projetos de pesquisa e intervenção em escolas da educação básica com vistas à criação de espaços educadores sustentáveis" (BRASIL, 2013).

3 Conhecendo Os Projetos Ambientais Escolares Comunitários: Propostas Em Transição

A abertura do edital de projetos se deu no final do mês de maio do ano de 2016, e por razão do movimento de greve ao qual a rede estadual aderiu, o prazo de recebimento de propostas para o edital foi prorrogado. Por fim, recebemos 103 propostas que foram submetidas a avaliação de uma comissão composta por 12 profissionais da educação de diversos segmentos: assessoria pedagógica de Cuiabá e Várzea Grande, coordenadoria de diversidades, coordenadoria de educação escolar indígena, coordenadoria de educação de jovens e adultos, coordenadoria de projetos educativos, formador do CEFAPRO do pólo de Cuiabá, gerência de educação ambiental, gerência de educação do campo.

Neste processo, a comissão utilizou-se de uma ficha de avaliação com os principais critérios como o cumprimento das normas estabelecidas no Edital 001/2016: ter sido elaborado de forma autônoma, superar a realização de atividades pontuais; considerar em seu planejamento um ou mais eixos temáticos, além de outros elementos como pode ser visto no quadro abaixo (quadro 1).

Quadro 1 - Critérios adotados para avaliação dos projetos ambientais escolares comunitários

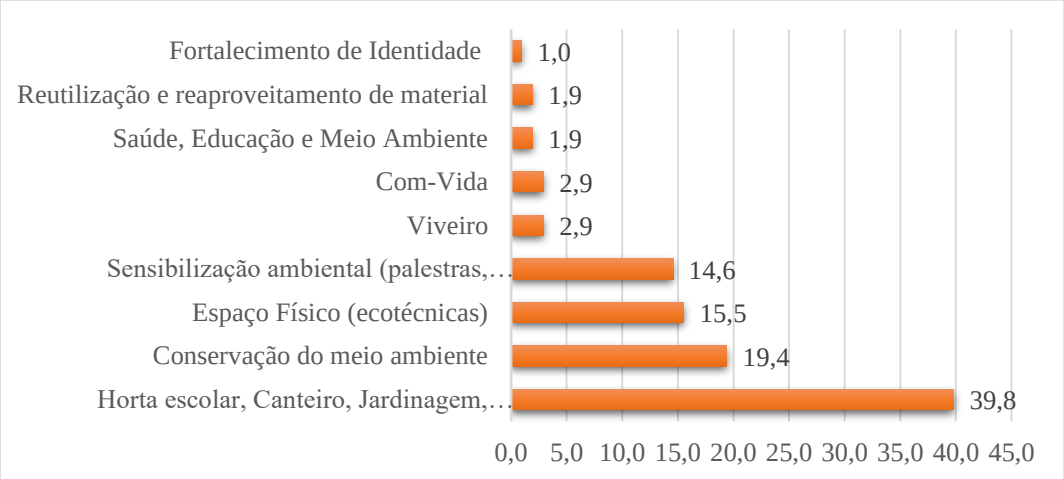
	CRITÉRIOS
1	Cumpre às normas estabelecidas neste Edital.
2	Foi elaborado de forma autônoma, seguindo a dinâmica da realidade local, envolvendo a comunidade na elaboração da proposta, buscando aprofundar o contato escola-comunidade
3	Supera a realização de atividades pontuais, possibilitando a incorporação nos processos curriculares ou a construção de caminhos pedagógicos alternativos ligados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP)
4	Abarca em seu planejamento um dos eixos temáticos
5	A justificativa explica a relevância do projeto para os envolvidos e justifica sua necessidade e importância.
6	A metodologia é coerente com a proposta apresentada

7	Resultados esperados: mantem coerência com os objetivos e a justificativa.
8	Recursos Materiais: Descreve todo e qualquer material necessário para a execução do projeto.
9	Recursos Financeiros: Consta o valor total do projeto – o que será financiado pelas parcerias/interfaces e o valor a ser financiado pela SEDUC.
10	Apresenta cronograma de Execução com previsão de execução de cada uma das etapas
11	Avaliação: Prevê a metodologia de acompanhamento e avaliação, ao alcance dos objetivos e dos resultados esperados.
12	Possui viabilidade e exequibilidade
13	Contempla uma ou mais áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática; e Ciências Humanas.

Fonte: SEDUC/GEEA (2016).

De uma maneira geral, os projetos recebidos foram agrupados de acordo com o seu tema principal para melhor compreensão, conforme visto no gráfico 1.

Gráfico 1 - Agrupamento dos temas abordados nos projetos ambientais escolares comunitários



Fonte: construção das autoras.

As temáticas mais representativas foram: a horta escolar, canteiro, jardinagem e paisagismo com 39,8 %, seguido das atividades voltadas à conservação do meio ambiente

19,4%, e ainda, adequação do espaço físico (15,5%) e o tema da sensibilização ambiental com 14,6%.

Conforme dito anteriormente, o modelo de financiamento de projetos por meio de edital pode ter influenciado a quantidade razoável de projetos com temáticas como a horta escolar em detrimento de propostas mais focadas nas características de PAEC, já que por alguns anos esta prática já era incentivada nas escolas, de tal maneira, as hortas acabaram fazendo parte da linha temática que mais se aproximou da discussão ambiental nas unidades escolares, ainda que necessitem incorporar importantes elementos de ressignificação pedagógica.

Na categoria dos trabalhos com a horta escolar percebe-se que o objetivo de sua implantação está aliado ainda a outras atividades similares, assim, os projetos associam atividades como: horta e canteiro; horta, jardinagem e paisagismo; horta, jardinagem e sensibilização ambiental; horta e sensibilização ambiental.

Em sua grande maioria os projetos de horta escolar pedagógica visam despertar o interesse pela alimentação saudável, buscando além da discussão sobre a cultura alimentar, abordar as práticas agroecológicas, inclusive com grande representatividade nos espaços urbanos, enfatizando a importância da produção e consumo de alimentos orgânicos.

Os projetos abordam a importância da prática interdisciplinar e trazem elementos de discussão da EA no currículo ao abordar os saberes tradicionais da comunidade em relação ao consumo e uso medicinal de plantas.

Ao mencionar que a sensibilização ambiental é um dos seus objetivos, os projetos de horta escolar trazem à tona a necessidade de compreender a relação ser humano-natureza, a produção dos alimentos por meio da agricultura familiar, preservação e conservação ambiental por meio da cultura orgânica, manuseio da terra e cultivo de plantas como uma forma de despertar o interesse por práticas sustentáveis.

De tal maneira, tais objetivos circulam na intencionalidade das escolas em fazer EA por meio das práticas ligadas à horta escolar, contudo, há ainda a necessidade de estreitar tais pretensões com as metodologias, atividades e formas de avaliação da aprendizagem,que possam imprimir um diálogo imprescindível com o projeto político pedagógico.

Outro tema recorrente, a conservação do meio ambiente se expressa em processos voltados ao gerenciamento de recursos hídricos, resíduos sólidos, reflorestamento e degradação ambiental.

A conservação ambiental proposta centra-se em ações voltadas à limpeza da margem de rios, reflorestamento de áreas degradadas, aproveitamento de água, o gerenciamento dos resíduos sólidos com propostas de trabalho com "reciclagem", que é um termo recorrentemente utilizado, ainda que de forma errônea, já que a maioria dos projetos prevê exclusivamente atividades de reutilização e reaproveitamento de materiais recicláveis.

É preciso reiterar a importância do cuidado com a plantação de espécies inadequadas, a previsão medidas de segurança, autorização dos pais e do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), o acompanhamento das atividades e, principalmente, prever um diálogo sobre as condições ambientais de forma a permitir que as áreas do conhecimento possa contribuir para a compreensão dos conflitos socioambientais da comunidade, pois, a ação não pode ser isolada e precisa retornar a discussão ao espaço escolarizado realizando a inserção dos conhecimentos concernentes a EA, conforme preceituam asDCNEA sobre a importância da "revisão de práticas escolares fragmentadas" (BRASIL, 2012).

Em grande parte, os projetos mencionam como justificativa destas ações, a importância de se cuidar do meio ambiente e que ações como limpezas de rio e reflorestamento de áreas são importantes para a o processo de conscientização dos estudantes. Compreendemos que tais ações fazem parte deste processo de sensibilização, contudo, de forma isolada não promoverão a criticidade necessária para se pensar as questões ambientais de maneira significativa, de forma a superar o modelo ingênuo de EA que não traz impacto para o currículo.

De tal maneira, para ir além das ações pontuais e ter um impacto positivo na aprendizagem, é necessário que as atividades estejam acompanhadas de discussões em sala de aula, trazendo a contribuição de cada disciplina e área do conhecimento para que os estudantes apreendam o contexto a partir do qual se dão as questões emergentes em cada realidade.

Isso nos remete a importante questão da EA escolarizada e sua centralidade nas questões ambientais de forma isolada, excluindo outros aspectos que estão intimamente

ligados às questões socioambientais, em especial no que se refere ao cenário brasileiro e seu histórico nesta área.

Os projetos que trazem objetivos de implantação de ecotécnicas no espaço físico, envolvem ações como arborização, paisagismo e jardinagem; aproveitando espaço ocioso no ambiente escolar, realizando a implantação de espaços verdes, que promovam a coletividade e a interação. Além disso, buscam promover a inserção de soluções de baixo impacto no que concerne a implementação de sistema de captação e armazenamento de água da chuva, telhado verde, horta, pergolado, cisterna, biodigestor, dentre outras ações que nem sempre estão ligadas a existência da Com-Vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola), mas que em alguns casos aparece como a instituição integradora das ações.

Os projetos que abordam a questão da sensibilização ambiental trouxeram atividades como: palestras, campanhas, aulas de campo, gincana, bem como ações que visam promover a conservação do ambiente escolar. Neste sentido, há a necessidade de compreender de que forma tais ações deixarão uma *pegada ecológica curricular*, ou seja, de que forma é possível articular o trabalho realizado nas datas comemorativas, no trato de temáticas específicas de cada unidade escolar, como a questão da conservação do patrimônio, com a transversalidade a que se propõe o diálogo da EA.

Na categoria de construção de viveiros (2,9%), temos uma ação voltada para a implantação deste projeto como forma de criação de um espaço educador que crie dialogo entre as disciplinas e com a comunidade. Tais projetos são motivados também pela necessidade de recuperação de áreas na comunidade.

As ações que envolvem a Com-Vida (2,9%) busca integrar a comunidade escolar no trato das questões socioambientais na busca de melhorias no ambiente escolar.

Com o objetivo de trabalhar temas voltados para Saúde, Educação e Meio Ambiente (1,9%), nesta categoria teremos ações voltadas ao uso de repelentes naturais no controle de insetos vetores, incentivando o cultivo de plantas de uso medicinal com essa característica, além disso, projetos desta natureza que prevê o resgate do conhecimento tradicional na utilização de plantas medicinais na comunidade para promover o trabalho educativo ambiental.

Já na categoria de projetos de reutilização e reaproveitamento de materiais (1,9%) como madeira, pneu e óleo de cozinha, temos ações próximas daquelas que propõem o

trabalho com ecotécnicas, mas que aqui se diferenciam pela proposição de realização de ações partindo do reaproveitamento dos mesmos.

Finalmente, apenas 1% deste universo de propostas, trata da questão do fortalecimento da identidade de um povo indígena, a fim de superar a fragilização histórica sofrida em sua cultura.

É importante considerar que tais propostas iniciam o diálogo da EA no currículo e propõe um processo de transição dos projetos educativos para uma proposta mais alinhada aos PAECs, de forma que, a proposição do edital fomentou essa discussão a fim de que seja possível avançarmos para uma EA crítica e como uma ação permanente e articulada ao PPP.

O PAEC parte da premissa que escola e comunidade são espaços complementares e para fazer sentido, as ações devem advir de sua própria realidade, não se constituindo em atividades pontuais, mas que sejam incorporados nos processos curriculares ou na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola (MATO GROSSO, 2004).

Na perspectiva da consolidação dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários, muito ainda há que se avançar para alcançar uma construção coletiva, com a participação da comunidade do entorno para além das ações de culminância dos projetos. Assim sendo, os projetos selecionados foram as propostas que trouxeram mais destas características primordiais.

4 Considerações Finais

A ressignificação necessária no que concerne aos projetos de horta pedagógica, se aplicam em outras propostas que, sem a articulação pedagógica podem servir a uma ação sem a apropriação dos princípios da EA. Portanto, se reconhecermos que a EA representa um ato pedagógico cotidiano, o mesmo deve enraizar-se nos movimentos políticos das proposições pedagógicas (Projeto Político-Pedagógico - PPP), e promover mudança curricular através da transversalidade, de forma a organizar o trabalho pedagógico para o atendimento desta intencionalidade.

Compreendemos que o primeiro passo neste longo caminhar é estabelecer uma boa relação com a sua comunidade, e inicialmente, conhecer o que a comunidade tem a dizer,

em seguida, valorizar os conhecimentos que possui, sua cultura e tradição, desmitificando o equívoco de achar que só a escola oferece conhecimentos.

Ainda, o que pode contribuir em muito para a realização dos projetos aqui mencionados é considerar que, o mesmo deve ser construído, executado e avaliado por toda a comunidade, a fim de representar uma ação efetiva do PPP da escola, os mesmos não apenas "participam" da execução, mas, de todas as etapas.

A compreensão de que as ações podem ser construídas COM a comunidade e não apenas PARA a mesma, ainda está ausente em muitas propostas, geralmente, a comunidade é alvo apenas da apresentação do projeto, para além do CDCE, que é uma instância de representatividade, é preciso prever ações que busquem o estreitamento das relações escola-comunidade.

Portanto, se reconhecermos que a EA representa um ato pedagógico cotidiano, o mesmo deve enraizar-se nos movimentos políticos das proposições pedagógicas (Projeto Político-Pedagógico - PPP), e promover mudança curricular através da transversalidade.

Referências

BRASIL.RESOLUÇÃO Nº 18, DE 21 DE MAIO DE 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP Nº 14/2012**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jun. 2012a. Seção 1, p. 18. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10955&Itemid=> Acesso em 02 mar. 2015.

FRANCESCHETTO, Andréia da Silva Pereira; ULIANA, Edna & PEREIRA, Marlene Silva de Almeida. A Educação Ambiental nas Escolas Estaduais de Mato Grosso: Horizontes e Perspectivas. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 24., 2016, Cuiabá. **Anais eletrônicos...**Cuiabá: UFMT, 2016. Disponível em: <www.ufmt.br/semiedu2016.>. Acesso em: 20mar. 2017.

MATO GROSSO. **Projeto de Educação Ambiental – PrEA.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.Cuiabá: Tanta Tinta, 2004.

MATO GROSSO. EDITAL Nº. 018/2012/GS/SEDUC/MT. EDITAL DE APOIO A PROJETOS PEDAGÓGICOS ESCOLARES PARA 2013. **Diário Oficial [do Estado de Mato Grosso]**, Mato Grosso, MT, n.25917, 26 OUT. 2012, p. 14 -15.

_____.**Plano Estadual de Educação**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: 2014.

_____.**Plano Estratégico 2017 – 2026**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: 2016.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/Gerência de Educação Ambiental. **Ficha de Avaliação dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários** (não publicado), 2016.

_____. **EDITAL N° 001/2016/GEEA/CDD/SUDE/SEDUC/MT - Edital de Apoio a Projetos Ambientais Escolares Comunitários - PAEC 2016**(não publicado), 2016.

SOTERO, João Paulo; SORRENTINO, Marcos. A Educação Ambiental como PolíticaPública: Reflexões sobre seu Financiamento. **Anais do V Encontro da ANPPAS**. UFSC,Florianópolis: ANPPAS, 2010.

PROTAGONISMO DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTRA O *AEDS AEGYPTI*

Maria Augusta Fink Dantas (Academica/IFRO) – srafink35@gmail.com
Michel dos Santos Martins (Academico/IFRO) – michelsantosm77@gmail.com
Lucimar de Freitas Novais – (Docente/ IFRO) – lucimar.freitas@ifro.edu.br

Resumo: As epidemias de dengue espalharam-se rapidamente pelo mundo nas últimas décadas, o comportamento das doenças infecciosas tem mudado em todo o mundo. O combate do *Aedsaegypti* e a divulgação dos sinais e sintomas das arboviroses têm contado com medidas de educação em saúde, com finalidade de promover a mobilização da população em geral. Com esse foco educativo, desenvolveu-se o Projeto Dengue, Chinkungunya, Zika nos espaços escolares e outros setores da sociedade, por alunos e professores. Dessa forma o objetivo desse trabalho é analisar as atividades desenvolvidas durante o projeto e apresentar ações que possam implementar novas execuções do projeto. Consideramos, portanto que este trabalho apresenta uma possibilidade de ação do protagonismo do educando. Neste contexto, não houve apenas divulgação de informações, mais também estimulo a mudança de atitude. Diante disto, para a educação em saúde, esta investigação pode contribuir no que se refere à estrutura dos projetos que vem sendo desenvolvidos com o intuito de envolver a comunidade, baseados essencialmente na divulgação de informações.

Palavras-chave:*Aeds aegypti*. Educação Ambiental. Alunos.

1 Introdução

As arboviroses são caracterizados por um grupo de doenças virais, transmitidas por vetores. Estas têm sido reconhecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um problema global de saúde pública, em virtude de sua crescente dispersão territorial e necessidade de ações de prevenção e controle cada vez mais complexos (WLHO, 2009).

O *Aeds aegypti* é um mosquito transmissor de doenças como a dengue, a febre amarela, a febre chikungunya, e o vírus zika. É originário do Egito, na África e vem se espalhando pelas regiões tropicais e subtropicais do planeta desde o século 16. No Brasil, o vetor chegou ainda no período colonial ‘’ o mosquito veio nos navios com os escravos’. O *Aeds aegypti* foi descrito cientificamente pela primeira vez em 1762, quando foi denominado *Culex aegypti.* O nome definitivo veio em 1818, após a descrição do gênero aedes. Em território nacional, desde o seu início do século 20, o mosquito já era considerado um problema. Á época, no entanto, a principal preocupação da febre amarela.

‘’na campanha contra a febre, o *Aedes aegypti* foi erradicado do Brasil usando inseticida químico’’.

Porém, não demorou muito para o mosquito voltar e se espalhar pelo extenso território brasileiro. Em meados dos anos de 1980, o *Aedes aegyti* foi reintroduzido no pais, por meio de espécies que vieram principalmente de Cingapura. Hoje, conforme estudiosos falar em erradicação é algo improvável. ‘’o fato de usarmos muitos inseticidas químicos fez com que sejam selecionados os mosquitos mais resistentes. A resistência atual desses vetores é muito grande, justamente por isso, tende se a diminuir ao máximo o uso de inseticida químico’’, esclarece Capurro.

Desde 1986, vários estados brasileiros já conviveram com epidemias de grandes proporções. O estado do Rio de Janeiro tem um papel importante no quadro epidemiológico da dengue no Brasil, pelo fato de ser o primeiro estado do país a registrar a circulação concomitante de 3 tipos de vírus, 1, 2 e 3 (DEN- 1, DEN-2 e DEN-3), tendo consequentemente, uma alta taxa de incidência da doença e um grande numero de casos registrados a cada epidemia ocorrida.

As epidemias de dengue espalharam-se pelo mundo a uma velocidade impressionante ocorrendo pela primeira vez em diversos países, afetando dezenas de milhões de pessoas (PIGNATTI, 1995; DONALISIO, 1995).

Os casos mais graves da doença, a febre hemorrágica de dengue e a síndrome de choque, estão explodindo. Entre 1986 e 1990, foi relatada media anual de 277.692 casos, em anos prévios (HARVARD WORKING GROUP, 1995; HALSTEAD, 1992).

No período de 1986 a 1998, foram notificados no Brasil de 1.672.883 casos de dengue clássica, havendo a circulação dos sorotipos DEN-1 e 2, principalmente. Em relação a dengue hemorrágica, no período de 1990 a 1999, ocorreram 888 casos, sendo que destes 39 foram a óbito.

Nas últimas décadas, o comportamento das doenças infecciosas tem mudado em todo o mundo. O aparecimento de ‘novas doenças’ tem sido atribuído às mutações dos vírus e de outros micróbios ou como resultado de evoluções ocorridas nos patógenos.

O combate do *Aeds aegypti* e a divulgação dos sinais e sintomas das arboviroses tem contado com medidas de educação em saúde, com finalidade de promover a mobilização da população em geral. A participação social nas medidas preventivas é

fundamental para evitar a transmissão da dengue, com eliminação dos focos do vetor em locais com água acumulada.

Com esse foco educativo, desenvolveu-se o Projeto Dengue, Chinkungunya, Zika nos espaços escolares e outros setores da sociedade, por alunos e professores. Discutindo assuntos e ações relacionados ao combate das arboviroses transmitidas pelo mosquito *Aedsaegypti,* com a finalidade de colaborar com ações sociais na prevenção dos vírus.

Dessa forma o objetivo desse trabalho é analisar as atividades desenvolvidas durante o projeto e apresentar ações que possam implementar novas execuções do projeto.

2 Material e método

O projeto ocorreu no ano de 2016 e participaram do desenvolvimento, os estudantes de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - Pibid do IFRO – Campus Colorado do Oeste e posteriormente, alunos de terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo de Assis Ribeiro no município de Colorado do Oeste - RO.

Os dados apresentados neste trabalho consistem num relato de experiência e o tipo de pesquisa é a descritiva e qualitativa.

3 **Resultados e Discussão**

O projeto propôs uma intervenção na manutenção da saúde ambiental, conscientizando a comunidade escolar e seu entorno sobre a importância e a manutenção do ambiente domiciliar preservando de infestação por *Aeds aegypti,* bem como, manter a cidade limpa e conscientizada acerca dos problemas causados pelo vetor Aeds.

Para isso, os alunos do Pibid ministraram uma palestra com o tema "*Aeds aegypti* e seus arbovirus", sob orientação da professora da disciplina de Biologia, para alunos do ensino médio de 1º a 3º ano e depois turmas de terceiro ano passaram a fazer parte do projeto.

As outras etapas do projeto, foram:

- Limpeza da escola realizada com uma turma de alunos do 3º ano e duas turmas de 5º ano.
- Limpeza da Praça dos Imigrantes realizada pelos alunos de 3º ano e acadêmicos do Pibid-IFRO.
- Limpeza da Praça da Rodoviária feita pelos alunos do 3º ano juntamente com o Pibid.
- Palestra administrada por duas alunas do terceiro ano aos alunos de 6º a 9º ano, na escola Paulo de Assis Ribeiro.
- Mobilização no transito com panfletagem, adesivo e conscientização as doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*, ocorrido em dois momentos. Nesta atividade participaram também os alunos da guarda-mirim e profissionais do CIRETRAM (Circunscrição Regional de Transito) e alunos do 2º e 3ºano.
- Palestra aos estudantes da guarda-mirim administrada por duas alunas de terceiro ano.

O projeto *Aedes aegypti* tratava-se de um projeto de conscientização dos problemas que o mosquito causa e também as formas de prevenção. Teve apoio de toda a escola e também da comunidade o principal alvo do mesmo.

O encerramento do projeto aconteceu na escola Paulo e Assis Ribeiro e se deu da seguinte maneira:

- Busca dos dados sobre os números de casos de dengue chicungunya e Zica vírus no posto de saúde Jois Antônio.

- Montagem do gráfico com os índices de infectados no ano de 2016.

- Confecção do banner ilustrativo com dados pesquisados no posto de saúde acerca do número de infectados no ano de 2016.

- Diante disso, foi feita uma exposição com amostras do que foi trabalhado durante o projeto.

O encerramento se deu com uma exposição aberta ao público e a toda comunidade escolar, principal alvo do projeto em questão.

No fim do projeto foi notaria a satisfação dos alunos envolvidos e também dos professores, não somente por atribuição de nota e sim também, por ter ganhado reconhecimento da população que adotou o projeto e foram receptivos no momento da abordagem no transito.

O ganho não foi somente da entidade escolar, mais também da população que puderam tirar suas duvidas acerca dos sintomas, diferença entre as doenças da dengue, chinkungunya e zika, por alguns dos vírus serem principalmente descobertos há pouco tempo.

Este tema embora muito conhecido deve ser mais comentado dentro e fora de sala de aula, pois foi notória a percepção da dificuldade dos alunos e também de suas duvidas acerca do tema. Havia muitas perguntas acerca do assunto debatido principalmente na administração das palestras que foram feitas.

Seja qual for o conceito ou a melhor definição, o importante é criar e aperfeiçoar a consciência do grupo ou individuo com o meio ambiente e com as problemáticas acerca da proliferação de insetos e mosquitos devido à sujeira do meio ambiente.

O projeto se deu de forma a incentivar os moradores da cidade acerca da importância do cuidado com suas casas, vizinhança e terrenos. No entanto, muita coisa ainda há de ser feita acerca do assunto em questão. Muitas pessoas não possuem consciência do risco que pode trazer a vida, não somente deles, mas também da sociedade que convive em seu mesmo meio.

O projeto foi bem desenvolvido, mas para novas aplicações do projeto acredita-se que poderia ser feita algumas visitas na casa dos moradores, fazendo uma vistoria e uma breve explicação acerca do tema, nos bairros que os alunos moram. Assim, os alunos estariam mais integrados com o que acontece em seus bairros. Conversando com os moradores, tirando dúvidas e aconselhando com medidas preventivas de modo a buscar o menor índice de casos das doenças em questão.

Orientando assim os moradores a zelar pelo seu quintal cuidando de foças, caixa de água, vasos de plantas, ou até mesmo garrafas, tampas, qualquer espécie de objeto que possa acumular água parada e assim evitando a proliferação do mosquito.

O assunto em questão por se tratar de saúde pública poderia ter sido mais debatido dentro de sala de aula. De modo a dialogar sobre o assunto e assim disseminar uma

opinião mais crítica, o debate poderia ser feito de forma descontraída com uma mesa redonda ou umas simples trocas de informações e sugestões.

A forma pela qual as crianças foram abordadas foi de fundamental importância, pois de forma que elas foram ensinadas elas transmitiam a outras pessoas e principalmente seus pais o que haviam aprendido em sala de aula e com a limpeza da escola.

O projeto foi passado para a sociedade em geral explicando seus perigos, causas, consequências, como agir, como tomar uma melhor atitude, em causas de sintomas das doenças foram passadas orientações de como proceder ao tratamento de início procurando um médico.

A questão da educação ambiental se evidencia, efetivamente, por um conjunto de problemas de degradação do meio ambiente. Frente as grandes questões ambientais, a ação educativa deve se voltar para a defesa dos direitos da cidadania, na busca de melhores condições e qualidade de vida (OLIVEIRA, 2000, p.118).

> Considera-se com pressuposto que os trabalhos de educação devem partir de uma abordagem que se fundamente na vivencia intensa e intima com as comunidades e no respeito aos diferentes saberes, criando condições para que cada grupo envolvido explicite o fazer educacional que lhe seja adequado (OLIVEIRA, 2000, p.120).

Um dos fatores que contribui para a proliferação de insetos são o desmatamento e o aquecimento global, aliado ao aumento populacional desordenado. Relacionou que ‘‘os desmatamentos tiveram que abrir solo para mais moradias e plantios, e assim o homem entrou em contato mais próximo com os mosquitos. ’’ (UJVARI, 2007).

4 Conclusão

Este trabalho apresenta uma possibilidade de ação do protagonismo do educando. Tornar os alunos agentes protagonistas no controle da doença permitiu que eles realizassem uma investigação nos seus domicílios, na escola e na vizinhança, bem como proporcionou outras atitudes relacionadas: realização de palestras divulgação de informações através de folhetos produzidos por eles próprios.

Neste contexto, não houve apenas divulgação de informações, mais também estimulo a mudança de atitude. De acordo com Donalisio et al. (2001) a escola além de ser um importante meio na difusão de informações sobre a dengue atua como fonte geradora de conhecimentos, a manutenção e ampliação das atividades educativas tornam se otimizadas quando ocorrem nessas instituições, já que possuem bom rendimento e baixo custo. Diante disto, para a educação em saúde, esta investigação pode contribuir no que se refere à estrutura dos projetos que vem sendo desenvolvidos com o intuito de envolver a comunidade, baseados essencialmente na divulgação de informações.

Referências

DONALISIO, M.R., ALVES, M.J.C.P., VISOCKAS, A. Inquérito sobre conhecimentos e atitudes da população sobre a transmissão do dengue – região de Campinas São Paulo, Brasil – 1998. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop**., 34 (2): 197 – 201. 2001.

LENZI, Márcia de Freitas; COURA, Lea Camillo. Prevenção da dengue: a informação em foco. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 37, n. 4, p. 343-350, 2004.

DONALISIO, M.R.C. O enfrentamento de epidemias: as estratégias e perspectivas do controle do dengue. Campinas. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências Médicas. Universidade de Campinas, 1995.

HALSTEAD, S. B. The XX th century dengue pandemic: need for surveillance and reaserch. Rapp. trimest. statist. sanit. mond. 45: 292-298, 1992.

HAVARD WORKING GROUP. New an resurgent diseases. The failure of attempted eradication. The ecologist. vol 25,n.1, january/february, 1995.

PIGNATTI, M. G. Saúde e Ambiente: as práticas sanitárias para o controle da dengue no ambiente urbano no Estado de São Paulo (1985-1995). Campinas, 1995. (Dissertação de mestrado, UNICAMP, FCM).

PIGNATTI, M. G.; MAYO, R. C.; ALVES, M. J. C. P.; SOUZA, S. S. A. L.; MACEDO, F.; PEREIRA, R.M. Leishmaniose tegumentar americana na região nordeste do Estado de São Paulo- Brasil. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical. 28(3): 243-247, jul-set, 1995.

PIGNATTI, Marta G. Saúde e ambiente: as doenças emergentes no Brasil. **Ambiente & sociedade**, v. 7, n. 1, p. 133-144, 2004.

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, JUSTIÇA CLIMÁTICA E EDUCAÇÃO POPULAR

Déborah L.M.S. Santos (REAJA/GPEA/Instituto Caracol)[1] – demoreiranx@gmail.com
Herman Hudson de Oliveira (REAJA/GPEA/Instituto Caracol)
Amanda Amerval (REAJA/GPEA/UFMT)
Regina Aparecida Silva (REAJA/UFMT)
Michelle Jabber (REAJA/UFMT)

Resumo: Este curso propõe uma prática progressista, favorecendo o diálogo de saberes para concreção da Educação Ambiental Popular. Nasceu com a intenção de evidenciar as interfaces dos princípios e dos campos de atuação da Educação Ambiental e Educação Popular. Embasadas/os na pedagogia de Paulo Freire e na Educação Ambiental fenomenológica, propomos estudos e diálogos nessas áreas do conhecimento com o intuito de fortalecer o debate sobre Educação Ambiental Popular. O curso foi aberto para comunidade acadêmica e não acadêmica, com horária total de 40 horas e encontros semanais. Participaram desta formação 25 pessoas: acadêmicos de graduação; pós-graduação; militantes dos movimentos sociais de Mato Grosso; e educadores/as da rede estadual e municipal de educação.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Justiça Climática. Educação Popular.

1 Introdução

Compreendemos que natureza e cultura são dimensões inseparáveis e que uma prática educadora progressista pode contribuir para sensibilizar os seres humanos sobre a necessidade de uma mudança coletiva de hábitos, comportamentos e de consumo. A financeirização da biodiversidade e a degradação ambiental são resultantes de um sistema que beneficia uma minoria e impõe os custos da exploração ambiental a toda sociedade. Neste modelo os bens naturais são vistos apenas pelo viés da utilidade e do lucro.

Assim, percebemos que as instituições de ensino, com prática educacional bancária não questionadora, contribuem para manutenção desta lógica que inviabiliza a vida em toda sua riqueza. Em contraposição, propusemos dialogar com a comunidade acadêmica e não acadêmica sobre Educação Ambiental e Educação Popular; esta proposta ganhou relevância quando consideramos o atual estado de degradação dos ecossistemas, a aceleração das mudanças no clima e a necessidade de uma prática educativa política e

[1] Rede Internacional de Educação Ambiental e Justiça Climática (REAJA). Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte (GPEA-UFMT)

engajada de educadores/as, capaz de sensibilizar para a urgência de construirmos sociedades sustentáveis.

A forma encontrada para facilitar o trânsito de acadêmicos e trazer pessoas fora deste ambiente foi através de um curso de extensão que, portanto, proporcionasse um diálogo tanto com a comunidade acadêmica estritamente quanto com a comunidade externa sobre um viés de Educação Ambiental, justiça climática e Educação Popular. A fim de localizar esta tipologia educativa foi necessário apresentar o histórico da Educação Ambiental e da Educação Popular e reconhecer as diferentes correntes e concepções da Educação Ambiental. Desta forma pudemos refletir sobre a concepção de Educação para Paulo Freire ao apresentar brevemente a concepção Educação Ambiental trabalhada pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental Comunicação e Arte (GPEA/UFMT) e fortalecer a Educação Ambiental Popular.

2 Desenvolvimento

Este curso foi idealizado e conduzido pelo GPEA/UFMT em parceria com a organização não-governamental Instituto Caracol (ICA) e o grupo Pet Conexões de Saberes “Diferentes Saberes e Fazeres na UFMT”. Foi aberto à comunidade acadêmica e à comunidade externa e contou com a participação de 25 pessoas: acadêmicos de graduação; pós-graduação; militantes dos movimentos sociais de Mato Grosso; e educadores/as da rede estadual e municipal de educação. Partimos da dialogicidade como prática pedagógica e do "diálogo de saberes como pressuposto epistemo-praxiológico" (SATO e SENRA, 2009, p.140).

Concretamente o processo formativo foi realizado por meio de encontros presenciais semanais utilizando a metodologia dos círculos de cultura, obviamente inspirados em Paulo Freire (1981). Estes encontros semanais, totalizando oito momentos de 5h de carga horária em cada um deles onde foram utilizados textos vídeos e dinâmicas para potencializar o debate. Os textos utilizados em cada encontro foram enviados com antecedência aos participantes para leitura prévia com a finalidade de aprofundar o diálogo nos temas propostos.

A presença maciça de uma tipologia de Educação Ambiental ou de tipologias encontradas em Sauvé (2005) se revelou como um ponto de apoio ao contraponto

desejável em relação ou na direção de uma tipologia socioambiental de caráter crítico. Portanto, elementos e conceitos, também críticos, presentes nas obras de Paulo Freire e Adriano Nogueira (1993), Michèle Sato (2008), deram sustentáculo crítico à discussão conceitual sobre Desenvolvimento Sustentável e Sociedades Sustentáveis. Desta forma as práticas educativas puderam também ser identificadas de acordo com suas filiações e vínculos ora mais tradicionais, ora mais progressistas.

3 Considerações finais

Este processo formativo foi um rico momento de diálogo e de valorização dos diferentes saberes; a heterogeneidade de participantes enriqueceu as discussões, justamente nos elementos que denotaram as relações entre cultura e natureza. Nesse diapasão a educação ambiental popular se fortaleceu no tocante às discussões mais avançadas no viés da justiça ambiental. Nesta, a criticidade se constitui na percepção de que fenômenos sociais têm estreita relação com processos de degradação ambiental na medida em que as raízes do problema são de origem comum. Mais do que isso: é possível afirmar que a percepção dos participantes em relação às formas e bandeiras de luta não estão dissociadas tanto da construção de saberes acadêmicos quanto de processos emancipatórios na medida de seus possíveis diálogos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE. Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popula r. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

SATO, Michèle. Em busca de sociedades sustentáveis. **Pátio** - Revista Pedagógica: Educação para o desenvolvimento sustentável. Porto Alegre: ano XII, mai/jul, 2008, p. 55-59.

SATO, Michèle; SENRA. Ronaldo. Estrelas e Constelações: Aprendizes De Um Grupo Pesquisador. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**. Vol. 14(2). 2009, p. 139-145.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele e CARVALHO, I.C.M (org) **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RISCO DE DESASTRES NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E AS VULNERABILIDADES DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Giselly Gomes (PPGE/UFMT) – gomes.giselly@gmail.com

Michèle Sato (PPGE/UFMT) – michelesato@gmail.com

Resumo: Em tempos de plena expansão dos mecanismos de informação e comunicação, o tema dos impactos das mudanças climáticas ainda são pouco difundidos entre boa parte da população, ignorando os alertas dos especialistas. O cenário revela que alguns grupos sociais estão mais exposto à situações de risco de desastres, os quais têm grande relação com questões socioambientais. De tal modo, este trabalho busca compreender acerca da concepção de risco à desastre no contexto das mudanças climáticas entre as pessoas com deficiência visual (PcDV), por considerá-las enquanto grupo social em situação de vulnerabilidade. Em uma vertente qualitativa e de inspiração na pesquisa exploratória, realizamos entrevistas semiestruturadas com um grupo de 06 pessoas privadas total ou parcial da visão, associadas à AMC (Associação Mato-grossense de Cegos), em Cuiabá-MT. O tema abordado mostrou-se receptivo entre todos(as) entrevistados(as), evidenciando-se enquanto importante campo de pesquisa e ação em educação ambiental e educação inclusiva.

Palavras-chave: Mudanças climáticas. Risco de desastres. Vulnerabilidade. Educação ambiental. Educação inclusiva.

1 Introdução

Sob o foco da Educação Ambiental, este trabalho se propõe em compreender acerca da concepção de risco de desastre no contexto das mudanças climáticas, junto à 06 pessoas privadas total ou parcial da visão, que estão associadas à AMC (Associação Mato-grossense de Cegos), em Cuiabá-MT.

Nossa motivação perpassa a necessidade em se problematizar a natureza do termo "desastres naturais", os quais compreendemos, também, como "[...]resultado das relações sociais, ou seja, considera-se que para a configuração de um desastre não se depende somente de uma ameaça natural, mas sim de uma dada organização social" (MARCHEZINI, 2014, p. 175).

Diante da constatação de que a maioria da população brasileira não está bem informada sobre as mudanças climáticas (NOBRE, 2015), a criação de espaços por meio dos quais os povos oprimidos (FREIRE, 1987) possam se manifestar, constitui-se em importante tática para construir mecanismos de resistência contra os modelos de desenvolvimento insustentáveis à manutenção da vida (SATO, 2013).

Considerando que grandes mudanças ambientais, tais como as causadas pelos “desastres naturais”, também afetarão a prevalência de deficiências, presumimos que a inclusão de pessoas com deficiência (PcD), no contexto das pesquisas sobre riscos de desastres, implica no reconhecimento da participação social das mesmas enquanto um de seus diretos.

2 Desenvolvimento

Diante das evidências científicas sobre a vulnerabilidade em que estamos sujeitos frente às mudanças climáticas, destacando que os maiores prejudicados estão entre os grupos sociais mais pobres (MILANEZ; FONSECA, 2011), e que entre os subgrupos as PcD são as mais vulneráveis (GERALDI, 2009), realizamos uma pesquisa exploratória, com recorte ao campo da deficiência visual, buscando compreender como 06 pessoas com deficiência visual (PcDV), associadas à AMC, em Cuiabá, concebem os riscos de desastres no contexto das mudanças do clima. Entrevistas semiestruturadas conduziram o diálogo sobre a compreensão acerca das mudanças climáticas e os riscos de desastres, condição de vulnerabilidade; e o papel da educação nesse contexto. Em cumprimento às diretrizes éticas da pesquisa envolvendo seres humanos, os(as) entrevistados(as) são aqui identificados por codinomes, atribuídos por eles(as) e também por esta pesquisadora, idade e a especificidade da deficiência visual.

As narrativas revelaram uma compreensão crítica sobre as causas e efeitos das mudanças climáticas e sua relação com situações de desastres, indicando a ação humana como a principal responsável.

> Muitas vezes sabemos de algum tipo de desastre, que fica sutil perceber que aquilo é resultado da ação humana. Mas como a gente não tem todo esse conhecimento científico pra perceber claramente, às vezes passa por perceber como consequência da própria natureza. Por ex., uma tempestade incomum, ou outro fenômeno da natureza incomum... de certa forma, passa batido para a maioria das pessoas que compreende como um evento da natureza apenas (MURDOCK, 33 anos, cego).

> O culpado pelas mudanças climáticas é a própria demanda da sociedade. É o preço do progresso... A questão de desmatamento, descarte inadequado de lixo no ambiente, contaminação por agrotóxico... (MARCONI, 50 anos, baixa visão).

Os desastres naturais são descritos como eventos da natureza, ou resultantes da ação antrópica, e foram mais relacionados às situações de enchente e alagamentos, remetendo à catástrofes ocorridas em algumas regiões do Brasil, aos alagamentos de ruas em muitos bairros cuiabanos, e à memória da grande enchente ocorrida em 1974 em Cuiabá, que inundou bairros próximos ao rio Cuiabá, como o tradicional bairro do Porto onde, inclusive, localiza-se a AMC.

Concordaram que as PcDV constituem um grupo social em situação de vulnerabilidade frente aos impactos das mudanças do clima, especialmente porque sofrem com as barreiras arquitetônicas.

> [...] eu falo por mim, que já caí várias vezes na rua depois de chuvas... as calçadas esburacadas no meu bairro ficam cobertas por poças de água, e causa quedas... para uma pessoa cega total, a situação é ainda mais grave (SORRIDENTE, 35 anos, baixa visão).

> Em uma situação de chuva, aquele barulho, aquela água... a pessoa com deficiência visual não sabe para onde vai (ATLETA, 40 anos, baixa visão).

> A orientação da pessoa com deficiência visual em uma situação dessa é precária diante de muito barulho, que faz com que se perca os referenciais,... (MURDOCK, 33 anos, cego).

Considerando um cenário de chuvas, independentemente de seu volume, todas as pessoas sofrem transtornos. Porém, as PcDV, que já enfrentam uma série de adversidades diárias, encontram esses transtornos em maiores proporções, podendo necessitar de ajuda especial, principalmente ao serem resgatados por profissionais da Defesa Civil. E nesse aspecto, ficou ainda mais evidente a compreensão da vulnerabilidade.

> [...]vulnerabilidade é um ponto de fraqueza que não depende do meu controle, ou que muitas vezes não está sob o meu controle. E esse controle teria que ser

> feito por outras áreas que vão fechar esses pontos de vulnerabilidade... independentemente de um dado local ser suscetível à riscos de desastres, ao menos o conhecimento sobre isso é fundamental à todas pessoas com deficiência, da mesma forma que é fundamental que a equipe técnica da defesa civil, por ex., seja preparada para o atendimento de uma pessoa com deficiência... E deveria ser obrigatório que todas as instituições tivessem um setor de estudo focado nas deficiências em geral (MURDOCK, 33 anos, cego).

Os processos educativos foram enfatizados nas falas como fundamentais para a superação das vulnerabilidades a que as PcDV estão sujeitas.

> Como professora, considero que a escola trabalha de forma muito superficial sobre as mudanças climáticas... A informação é transmitida, porém precisa ser problematizada. E as universidades também têm esse papel. Mas quando eu fiz a graduação, tive apenas um módulo de educação ambiental durante os 04 anos do curso de Pedagogia... Acredito que seja um assunto que deveria ser mais enfatizado nas universidades. (SORRIDENTE, 35 anos, baixa visão).

> Assuntos como educação ambiental e sustentabilidade devem estar mais presentes nas escolas e associações (MURDOCK, 33 anos, cego).

3 Considerações finais

Apesar dos inúmeros avanços no aparato legal a favor das PcDV, nota-se que elas ainda encontram diversas barreiras, destacando as de acessibilidade nas vias públicas, fazendo com que fiquem mais dependentes de outras pessoas, e também mais vulneráveis às situações de riscos, a exemplo dos desastres relacionados às chuvas. Destarte, cabe à defesa Civil apropriar-se das especificidades da vulnerabilidade das PcD, e implementar processos formativos voltados ao atendimento desse grupo.

Reconhecemos os esforços governamentais, mas concordamos com Sulaiman e Jacobi (2013) de que a educação ambiental crítica potencializa as ações de prevenção dos desastres, superando a visão cientificista e comportamentalista da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDEC), que não questiona a construção social do risco.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, Débora. Pessoas com deficiência visual: do estigma às limitações da vida cotidiana em circunstâncias de riscos e de desastres relacionados às chuvas. **Sociologia dos desastres – construção, interfaces e perspectivas no Brasil**/ organizado por Norma Valencio, Mariana Siena, Victor Marchezini e Juliano Costa Gonçalves – São Carlos: RiMa Editora, 2009. Disponível em: Acesso em: 09 jul. 2017.

MARCHEZINI, Victor. A produção simbólica dos desastres: composições, seleções e recortes. INTERSEÇÕES, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 174-196, jun. 2014. Disponível em: Acesso em: 23 jun 2017.

MILANEZ, B.; FONSECA, I. F.; Justiça climática e eventos climáticos extremos: Uma análise da percepção social no Brasil. **TERCEIRO INCLUÍDO**, Goiânia, **v.1, n.**2, Artigo 13, p. 82-100, 2011.

NOBRE, C. **Carlos Nobre: "O Brasil não está preparado para se adaptar ao antropoceno"**, em entrevista exclusiva para a revista Época. [18 dez. 2015]. Entrevistador: Bruno Calixto. Disponível em: <http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2015/12/carlos-nobre-o-brasil-nao-esta-preparado-para-se-adaptar-ao-antropoceno.html> Acesso em: 26 abr. 2016.

SATO, Michèle et al. **Mapeando os territórios e identidades do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. 203p.

SULAIMAN, S. N.; JACOBI, P. R. Os desafios e potencialidades da articulação entre educação ambiental e prevenção de desastres naturais no Brasil. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia-GO. Disponível em: Acesso em:

UMA ESCOLA NO QUILOMBO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, LUTAS E RESISTÊNCIAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MATA CAVALO

Adrianny de Arruda Abreu[1](PPGE/UFMT) – adrianny.dptmatematica@gmail.com

Resumo: Este projeto busca compreender as relações de identidades e a importância que uma escola no quilombo tem para o fortalecimento das resistências e lutas pelo reconhecimento e seus direitos ancestrais, seus territórios e ambientes preservados. A pesquisa será desenvolvida na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo que está situada no Município de Nossa Senhora do Livramento – MT. Vivem na comunidade 418 famílias, organizadas em seis associações que formam o complexo Quilombo Boa Vida Mata Cavalo. Os moradores da comunidade de Mata Cavalo lutam por seu território e direito ao acesso as políticas públicas básicas como a educação, a saúde, ao transporte e ao saneamento básico. Essa é uma pesquisa qualitativa, ancorada na metodologia pesquisa participante, que surgiu dentro de unidades de ação social que atuam junto a grupos ou comunidades populares, essa metodologia permite ao pesquisador ter relação com o pesquisado, numa interface sujeito-sujeito, pois todas as culturas são fontes de saberes e conhecimento. Acreditamos que uma escola no quilombo, fortalecida pelo elo escola-comunidade e com um currículo que engloba os aspectos da cultura quilombola, vem contribuir de forma significativa no fortalecimento das identidades, das lutas e resistências pelo território e pelos seus direitos.

Palavras-chave: Educação. Resistências. Comunidade Quilombola.

1 Introdução

Habitar e cultivar a terra nos interiores de todas as regiões do Brasil foi umas das táticas de sobrevivência dos povos negros quilombolas. Viver em territórios longe dos centros urbanos, de modo a dar continuidade a sua existência:

> A invisibilidade dos grupos rurais negros no Brasil é a expressão máxima da ordem jurídica hegemônica e também expõe uma forma de violência simbólica. Sua característica principal é a criminalização daqueles que lutam para permanecer em suas terras (LEITE, 2010, p.18).

Desde o século XVI, os quilombos situados no Brasil vêm demonstrando exemplos de resistência sócio-política e cultural. Na comunidade Quilombola de Mata cavalo não é diferente. Localizada há aproximadamente 50 km de Cuiabá - MT, no município de Nossa Senhora do Livramento. Suas terras são cortadas pela rodovia MT-060, que liga Cuiabá a cidade de Poconé (SILVA; SATO, 2010, p.10). De acordo com o Laudo Antropológico (BARROS, 2007), vivem em Mata Cavalo 418 famílias, organizadas em seis associações que formam o complexo Quilombo Boa Vida Mata Cavalo. Situada na zona rural, a comunidade sempre enfrentou dificuldades como o acesso a água, a permanência nas suas terras e a ausência de políticas públicas básicas como o acesso à educação, a saúde, ao transporte e ao saneamento básico.

Apesar das dificuldades sofridas os moradores do quilombo Mata Cavalo ainda resistem e lutam por seus direitos. De acordo com Barcelos (2010, p. 105):

> Impossível dissociar essa comunidade do seu espaço geográfico primordial. O chão, expressão de sonhos e possibilidades, que muitas vezes foi irrigado com o vermelho tom da intolerância, testemunha o vigor e a determinação dos homens, mulheres e crianças gerados na mais pura têmpera dos ideais da resistência, criando e recriando constantemente um modo de vida peculiar. Esse mundo dinamicamente dividido entre o velho e o novo conserva a "aura da negritude" de seu universo quilombola cultivando tradições que vão se obliterando sem, contudo, perder sua essência primeira, uma essência que não é somente africana, mas afro-brasileira, resultante do encontro de etnias e do caráter híbrido de sua sociedade.

Um povo que:

> No presente, a terra é o centro de existência e resistência dessas comunidades camponesas. Para os moradores da Comunidade Negra Rural Mata Cavalo, a terra, longe de representar um bem econômico, é o lugar onde se situam os parentes, a raça, onde vige a memória, a tradição, onde se ordena o passado, o presente e o futuro. É um espaço de luta, de lágrimas, de sangue. É também um lugar de liberdade, de alegres festejos, de fé e continua sendo, como nos primórdios, o lugar de refúgio para os parentes escravizados pela exclusão dolorosa da cidade (CASTILHO, 2011, P. 51).

2 Uma escola, várias conquistas

Umas das conquistas da comunidade é a Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, que foi inaugurada em 2012. Pois, considerando que a educação é um dos direitos humanos básicos para a formação do indivíduo, os moradores da comunidade lutaram e ainda lutam para conquistar não só o direito ao acesso à escola, mas principalmente as condições de permanência e bom aproveitamento, e além disso ter o poder de atuar e escolher um currículo que atenda às suas especificidades e contemple sua cultura, seus valores e sua identidade. A educação quilombola é compreendida como um processo amplo que inclui a família, as relações de trabalho, com o sagrado e a vivência na escola, nos movimentos sociais e nas associações das comunidades (SILVA, 2007).

Temos como uns dos objetivos compreender como a educação contribui na construção da identidade dos moradores, no fortalecimento das resistências e o reconhecimento de seus direitos ancestrais, e de seus territórios quilombolas. A educação quilombola tem como referência valores culturais, sociais, históricos e econômicos das comunidades. Para tanto, a escola deve se constituir como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao

território. A educação não é isolada, ela se conecta com os moradores da comunidade, com o sagrado, a ancestralidade, as relações de trabalho e com os movimentos sociais.

Castilho (2011), em seu Livro Quilombo Contemporâneo: Educação, família e culturas, destaca que os pais/avós de Mata Cavalo acreditam na importância da escola e em suas promessas, como qualquer família das sociedades contemporâneas. Considerando que no caso do quilombo Mata Cavalo, a fé na educação permeia desde a formação do quilombo.

Por essa pesquisadora, ser quilombola, crescer e viver na comunidade de Mata Cavalo a metodologia que será utilizada no presente trabalho, é a pesquisa participante. É importante de acordo com Brandão (1984, p.11):

> Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua própria história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante - onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento mais de reconquista popular.

A pesquisa participante surgiu dentro de unidades de ação social que atuam junto a grupos ou comunidades populares (BORGES, BRANDÃO, 2007). É preciso conhecer a comunidade para transforma-la, o pesquisador tem uma relação com o pesquisado de sujeito-sujeito, pois todas as pessoas e todas as culturas são fontes de saberes e conhecimento.

Para realizar os objetivos da pesquisa será realizado registros a partir das narrativas dos moradores da comunidade através de entrevista semiestruturada aberta. Também será realizado registros de documentos históricos que retratam o percurso da história da educação dentro da comunidade e filmagens das entrevistas. Os entrevistados serão moradores, professores e estudantes que estudaram/trabalharam nas escolas que já existiram dentro da comunidade e escolas que situam fora da comunidade, e na atual escola inserida dentro da comunidade a Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda.

3 Considerações finais

As concepções que envolvem a educação no contexto quilombola deve propiciar um processo formativo em que o empoderamento das pessoas, possa interferir em sua realidade local, buscando construir nos moradores autonomia política, conhecimentos, consciência política e histórica.

Essa pesquisa contribuirá para o movimento de resistência no território e poderá fomentar a reflexão que a educação pode influenciar na luta e na consolidação do território. Isso se torna essencial para um povo que deposita sua esperança de dias melhores na educação e qualidade de vida de seus moradores.

Referências

BARROS, Edir Pina de. **Laudo pericial histórico-antropológico**. Mato Grosso: Justiça Federal, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante:** um momento da educação popular. Revista Educação Popular. Uberlândia. v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

_____. Pesquisa participante. In: **Pesquisar – Participar**/ Carlos Rodrigues Brandão (org.). São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 9-16.

BRASIL. **Decreto federal no.4.886/2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Brasília, 2003.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo:**Educação, famílias e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

BARCELOS, Silvânio Paulo de. Mata Cavalo: o negro e a identidade quilombola no mundo globalizado. **Revista Espaço Acadêmico**, v.10, n.110, p. 101-107, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. In: **Cadernos de Debates Nova Cartografia Social**: Territórios quilombolas e conflitos/Alfredo Wagner Berno de Almeida (Org.)... [et al]. – Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.

SILVA, Delma Josefa da. Educação quilombola: um direito a ser efetivado. **Recife: Centro de Cultura Luiz Freire**, 2007.

SILVA, Regina; SATO, Michèle. A territorialidade das comunidades quilombolas do Estado de Mato Grosso. In: PPLA 2010: SEMINÁRIO POLÍTICA E PLANEJAMENTO, 2, 2010. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ambiens, 2010.

USO DE PLANTAS MEDICINAIS E MÍSTICO-RELIGIOSAS POR BENZEDEIRAS E CURANDEIROS, MATO GROSSO, BRASIL

Margô De David (SEDUC/MT) – margodedavid@hotmail.com
Maria Corette Pasa (PPGCFA/UFMT) - pasamc@brturbo.com.br

Resumo: A pesquisa foi realizada com benzedeiras e curandeiros no sul do estado de Mato Grosso. Objetivou efetuar um levantamento etnobotânico, através da catalogação, sistematização e análise das principais espécies vegetais utilizadas como medicinais e místico-religiosas na região, bem como o resgate do etnoconhecimento e as práticas culturais das pessoas na busca de tratamento e a forma terapêutica aplicada em cada caso. A metodologia consistiu de pré-teste, entrevista semiestruturada e aberta, turnê guiada, observação direta e história de vida. Os registros de imagens e informações foram feitos, respectivamente, através de câmera fotográfica digital e diário de campo. Foram citadas 127 espécies de plantas medicinais e místico-religiosas pertencentes a 54 famílias botânicas. As principais formas de tratamento usadas foram a benzeção, a oração, o passe, os banhos, o chá e a garrafada. Quanto ao modo de preparo das plantas o chá foi o mais representativo (63%) e a parte vegetal mais utilizada foi a folha.
Palavras-chave: Benzer. Curar. Etnobotânica.

1 Introdução

Através da história da humanidade percebemos a vasta relação do homem com os recursos vegetais. No Brasil e em outros países tem ocorrido um avanço no interesse pelo conhecimento, utilização e comercialização de plantas medicinais e produtos fitoterápicos, o que tem proporcionado uma grande expansão desse mercado.

Segundo Amorozo e Gely (1998), planta medicinal é toda espécie vegetal com valor curativo para determinada comunidade, aproveitada para um ou mais fins específicos, empregadas na prevenção, no tratamento e na cura de distúrbios, disfunções ou doenças do homem e animais.

O conhecimento, o cultivo, a coleta e o uso de plantas medicinais são práticas rotineiras na medicina popular. Desta forma,as plantas medicinais estão entre os principais recursos manejados por diversas comunidades, sendo responsáveis pela inter-relação entre as pessoas e o ambiente natural (BEGOSSI et al, 2002; MIRANDA e HANAZAKI, 2008).

A medicina popular é de início, uma medicina tradicional e sua forma de transmissão é oral e gestual, através do ‘ouvir-falar’ e ‘ver-fazer’, que ocorre por meio da família ou dos vizinhos (PORTUGUAL, 1987). Entretanto, esta prática não é somente herdada, mas também acrescida e diversificada através dos relacionamentos existentes

entre as pessoas de diferentes regiões do país, e os raizeiros são em parte responsáveis por tais práticas.

Benzedeiras, curandeiros, raizeiros e parteiras assumem um papel importante, indicando plantas para efeito de cura ou como amuletos protetores, estando esta forma de uso da flora presente na cultura popular. Portanto, atuam como mediadores entre o ser humano e o sagrado, devendo conservar o ritual de rezas, cruz e fórmulas (AMOROZO, 2004; MACIEL e GUARIM NETO, 2006). Assim, constituem um grupo de pessoas praticantes de determinados saberes. Ora atuam com os saberes de uma medicina prática e popular, ora com a religiosidade, geralmente unindo ambas.

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento etnobotânico, através da catalogação, sistematização e análise das principais espécies vegetais utilizadas por benzedeiras e curandeiros, bem como o resgate do etnoconhecimento e as práticas culturais das pessoas na busca de tratamento e a forma terapêutica aplicada em cada caso.

2 Material e métodos

O estudo foi realizado no sul do estado de Mato Grosso, compreendendo os municípios de Rondonópolis, Dom Aquino, Itiquira, Jaciara, Juscimeira, Pedra Preta, São José do Povo e São Pedro da Cipa.

Os dados foram coletados através da aplicação de entrevistas com benzedeiras e curandeiros entre o período de março a novembro de 2016. O procedimento metodológico abordou Tratamento Qualitativo envolvendo as seguintes técnicas: Pré-teste, Observação Direta, Entrevistas dos tipos Semiestruturada e Aberta, Turnê Guiada e História de Vida. Essas técnicas serviram para obtenção dos dados referentes aos aspectos sociais, econômicos e culturais das benzedeiras e curandeiros, levantamento etnobotânico das plantas usadas, procedimentos de preparo e modos de uso. Foi utilizada máquina fotográfica digital para armazenar imagens que envolveram as entrevistas, o manejo com as plantas e outros símbolos, além de diário de campo com a finalidade de registrar as informações e acontecimentos pertinentes à pesquisa.

3 Resultados e discussão

Participaram do estudo mulheres (60%) e homens (40%) com idade entre 51 a 89 anos. A escolaridade dos informantes variou de Ensino Fundamental incompleto a Ensino Superior e Pós Graduação a nível de Mestrado. Com relação ao aspecto religioso 60% é católica e os demais são espíritas (30%) e um percentual menor frequenta a umbanda. Além de serem benzedeiras e/ou curandeiros, exercem outras atividades: comerciante, através de fábrica e comércio de velas; artesãos; costureira; do lar; professor universitário; sacerdote umbandista; vendedor; aposentado a maioria.

Para as práticas de benzeção, a maioria diz ter aprendido o ofício com familiares, em muitos casos mesmo na infância, outros reconhecem que benzer é um dom herdado naturalmente desde o nascimento. Nas rezas ou orações realizadas durante a benzeção são utilizadas formas oficializadas da Igreja Católica, associadas com palavras ou expressões de cunho popular. O Pai-Nosso, a Ave-Maria e outras orações específicas para cada tipo de tratamento foram relatadas pelos entrevistados. Segundo Cunha e Assunção (2017), a força da benzeção não está apenas no ramo, nem apenas nas palavras escritas ou na fé. Se assim fosse, qualquer um poderia benzer, qualquer oração ou santo poderia valer como benzeção, qualquer um que crê poderia tornar-se um benzedor. Entretanto, os curandeiros são praticantes principalmente do espiritismo e da umbanda e, segundo relatos conseguem entrar em contato com forças superiores, usam vestimentas especiais e implementos religiosos próprios.

As plantas utilizadas por benzedeiras e curandeiros são também chamadas de ‘folhas’, ‘ervas’, ‘ramos’, recebem este nome de acordo com os ritos e procedimentos executados para algum tipo de tratamento de saúde física, mental ou espiritual. Algumas espécies devem ser coletadas seguindo-se rituais complexos para não perder o seu ‘poder de cura’. Dessa forma, foram relatados pelos depoentes: “... quando arranca uma raiz, deve tapar o buraco..” “... a ‘casca de pau’ deve ser tirada de baixo para cima para ter o efeito desejado...”.

As procedências das plantas são, principalmente, do quintal e das matas, e em alguns casos adquiridos com raizeiros. O cultivo das plantas no quintal facilita a sua aquisição para o preparo dos remédios caseiros, bem como nos processos dos rituais religiosos como os benzimentos.

Foram citadas 127 espécies vegetais pertencentes a 54 famílias botânicas. Algumas das plantas utilizadas são: alecrim (*Cinnamomum zeylanicum* Blume.), guiné (*Petiveria alliaceae* L.) e arruda (*Ruta graveolens* L.), usadas para benzer; folha seca de alfazema (*Lavandula angustifolia* Mill.) e alho (*Allium sativum* L.) para fazer defumação e espantar as coisas ruins de dentro de casa. Nas garrafadas e nos banhos também são utilizados vários tipos de plantas: casca de romã (*Punica granatum* L.), barbatimão (*Stryphnodendron adstringens* Mart), sangra d'água (*Croton urucurana* Baill.) e noz moscada (*Myristica fragans* Houtt.) para garrafadas no combate a inflamação de garganta, diarreia e doenças sexualmente transmissíveis; sabugueiro (*Sambucus australis* Cham. & Schltdl) e picão (*Bidens pilosa* L.) no cozimento para banhos em casos de erisipela, sarampo, catapora.

4 Considerações finais

As plantas medicinais e místico-religiosas ocupam um lugar de destaque no cotidiano de benzedeiras e curandeiros, tanto para o preparo de chás, banhos e garrafadas, como para o benzimento e proteção. Além das plantas, também são utilizados outros adereços como velas, cruz, imagens de santo, água, gestos e rezas.

As categorias de usos não apresentam impactos na ecologia das espécies e suas populações, pois sua utilização se dá em pequena escala e promove a conservação das espécies no bioma local. Diante deste estudo é possível afirmar que além das plantas, a religiosidade e a fé são as bases do poder para a cura das enfermidades física, psíquica ou da alma.

Estudos desta natureza contribuem para o resgate, o registro e a divulgação desta prática, valorizando o etnoconhecimento e conservando a biodiversidade vegetal.

Referências

AMOROZO, M. C. M. Pluralistic medical settings and medicinal plants use in rural communities, Mato Grosso, Brazil. **Journal of Ethnobiology**, Denton, v. 24, n. 1, p. 139-161, 2004.

AMOROZO, M. C. M.; GELY, A. Uso de plantas medicinais por caboclos do Baixo Amazonas. Barcarena, PA, Brasil. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**, Série Botânica, Belém, v. 4, n. 1, p. 47-131, 1998.

BEGOSSI, A.; HANAZAKI, N.; TAMASHIRO, J. Y. Medicinal plants and the Atlantic Forest (Brazil): knowledge, use and conservation. **Human Ecology**, Ithaca, v. 30, n. 3, p. 281-299, 2002.

MACIEL, M.; GUARIM NETO, G. Um olhar sobre as benzedeiras de Juruena (Mato Grosso, Brasil) e as plantas usadas para benzer e curar. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**, Ciências Humanas, Belém, v. 2, n. 3, p. 61-77, 2006.

MIRANDA, T. M.; HANAZAKI, N. Conhecimento e uso de recursos vegetais de restinga por comunidades das ilhas do Cardoso (SP) e de Santa Catarina (SC), Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, Feira de Santana, v. 22, n. 1, p. 203-215, 2008.

PORTUGUAL, F. **Rezas, folhas, chás de Rituais dos Orixás: folhas, sementes, frutos e raízes de uso litúrgico na Umbanda e no Candomblé com uso prático na medicina popular**. São Paulo: Ed. Tecnoprint, 1987. 153 p.

CUNHA, L. A.; ASSUNÇÃO, L. C. Abençoada cura: poéticas da voz e saberes de benzedeiras. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 9, n. 27, p. 189-227, 2017.

GT 7

Educação em Ciências Naturais

A ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE EQUILÍBRIO QUÍMICO NO LIVRO DIDÁTICO QUÍMICA CIDADÃ

Maiane França de Sales – fsmaiane@gmail.com
Larissa Pereira de Moura–larissamoura40@gmail.com
Natália Nascimento Neves –nnascimentoneves@gmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza– gahelyka@outlook.com

Resumo: O livro didático tem um papel fundamental na prática docente, sua finalidade é facilitar o processo de aprendizagem, visando propor um referêncial teórico conciso. Tal ferramenta não é a única nas salas de aula, contudo, ainda se mantem como um dos recursos didáticos mais utilizados. Este trabalho constitui-se como um recorte de uma pesquisa maior, e para tanto objetivou-se saber como o conteúdo de Equilíbrio Químico é trabalhado na Coleção Química Cidadã. Nos moldes de uma pesquisa com abordagem qualitativa, os dados apresentados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, preenchido por professores de uma escola pública da cidade de Rio Branco no estado do Acre. Os resultados indicam que os autores apresentam uma proposta contextualizada e problematizadora com o intuito de provocar a reflexão dos conceitos que envolvem o conteúdo de Equilíbrio Químico, além de indicarem caminhos para que o professor não direcione suas aulas pelo tradicionalismo, mas que pondere entre atividades dinâmicas e contextualizadas.

Palavras-chave: Livro Didático. Aprendizagem. Equilíbrio Químico.

1 Introdução

Distribuído pelo Governo Federal desde o ano de 2007 para o componente curricular Química às escolas públicas brasileiras, o livro didático tem o objetivo de proporcionar ao estudante a compreensão dessa ciência como instrumento no processo de formação cidadã (VASCONCELLOS, 1993). Assim como qualquer outro meio que se propõe a facilitar o aprendizado ele é considerado recurso didático, sendo que em pleno século XXI, ele ainda é um dos mais utilizados, chegando a alguns momentos ser o único material didático de contato direto dos estudantes, além de ser gratuito.

Segundo Lopes "Olivro didático aparece no cenário da educação brasileira como um dos principais instrumentos de apoio aos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da Química." (LOPES 1992 *apud* WILLI; BRAGA; ROBAINA 2009, p. 60). Nota-se que o livro didático é elemento básico no processo de ensino aprendizado e sua escolha tem sempre que ser baseada na melhoria deste processo, com intuito de facilitar e aproximar a realidade com o que está sendo ensinado ao aluno, levando em consideração o contexto histórico-social do estudante.

Seu papel principal é instrumentalizar o professor, de forma que ele seja capacitado e motivado a ampliar “o horizonte” de seus alunos, despertando sua criatividade, estimulando sua vontade de descobrir e construir seu próprio conhecimento (WARTHA; FALJONI-ALÁRIO, 2005). Nesse sentido, a escolha do livro didático de Química que melhor se enquadre ao contexto da comunidade escolar é fundamental para que os objetivos de cada atividade sejam alcançados.

Nesse sentido, nosso objetivo consiste em descrever como o conteúdo de Equilíbrio Química é abordado no Livro Didático Química Cidadã, atualmente adotado nas escolas em que há atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Química UFAC.

2 Metodologia

A metodologia abordada nesta investigação é de caráter qualitativo, para a coleta dos dados apresentados a seguir utilizou-se questionário semiestruturado e análise de documentos oficiais. Participaram da pesquisa inicial três professores supervisores do PIBID/Química, os questionários foram preenchidos pelos professores da disciplina de Química da escola Heloísa Mourão Marques.

A partir das respostas dos professores no questionário, o conteúdo e o livro didático foram selecionados e analisados. Os dados coletados a partir da análise do livro didático estão descritos e discutidos na seção a seguir.

3 Resultados e Discussão

Ao todo participaram da pesquisa três professores de Química, que trabalham na Escola Estadual Heloísa Mourão Marques, desenvolvendo atividades de supervisão também com o PIBID/Química da UFAC. Ao serem questionados sobre quais eram os conteúdos onde sentiam maiores dificuldades, todos os professores responderam ser aqueles que envolvem cálculos químicos e dentre eles o conteúdo de Equilíbrio Químico foi o citado.

Em seguida perguntou-se no questionário qual o livro didático adotado por eles na escola em que lecionam e, então os docentes afirmaram que utilizavam a Obra Química Cidadã, dos autores Wildson Santos, Gérson Mól e colaboradores.

Ao analisar o livro Química Cidadã, foi possível perceber que o mesmo apresenta uma vasta problematização, nele são abordados itens como meio ambiente e sociedade, os autores apresentam também experimentos ressaltando sempre os cuidados necessários com a segurança em laboratório. Com uma linguagem clara, eles apresentam exercícios para serem resolvidos tanto na sala de aula como atividades para casa, com o objetivo de fixar o conteúdo estudado.

Foi possível verificar que o livro Química cidadã se apropria de uma abordagem atenta às mudanças educacionais onde problemas e as situações diárias são expostas e discutidas a fim de que se construa uma relação entre o ensino e o cotidiano dos estudantes da educação básica, principalmente por trabalhar de maneira reflexiva questionamentos contextualizados.

4 Considerações Finais

Com a Elaboração desta pesquisa, baseada na análise do conteúdo de Equilíbrio Químico no Livro Química cidadã, foi possível concluir que o mesmo apresenta uma abordagem contextualizada, onde na maioria das vezes é possível encontrar a relação com o cotidiano, permitindo assim que o estudante tenha uma compreensão mais clara e se torne um agente construtor daquilo que está aprendendo.

Os autores elaboraram o livro de maneira que as aulas não sejam demasiadamente monótonas, proporcionando liberdade para ir além do tradicionalismo, uma vez que são apresentados textos relacionados com os assuntos, modelos de experimentos em laboratório, atividades para serem realizadas fora da sala e uma linguagem acessível.

5 Referências

SANTOS, W.; MÓL, G. **Química Cidadã**. 2.ed. São Paulo: 2013. v. 1, 320 p. (Química Cidadã).

VASCONCELLOS, C. S. 1993. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

WARTHA, E. J.; FALJONI-ALÁRIO, A. 2005. A contextualização no ensino de química através do livro didático. **Química Nova na Escola**. N. 22, p42-47, 2005

WILLI, N. N; BRAGA, P. D. R; ROBAINA, J. V. L. Avaliação do livro didático. **VIDYA.** v. 29, n. 1, p. 59, jan-jun 2009.

A ATUAÇÃO DO PIBID/QUÍMICA/UFMT NA ESCOLA PLENA: FOMENTANDO AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

NatáliaÁvilaMoraes –nataliamoraes13@hotmail.com
Amanda Katiélly Souza Silva – amandaquimica2014@gmail.com
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro - marcelufmt@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa do tipo qualitativa baseado em relato de experiência sobre a integração do PIBD/QUÍMICA/UFMT com o novo modelo de ensino público escolar adotado no Estado de Mato Grosso- a Escola Plena que tem como principal objetivo fomentar as práticas educacionais através das contribuições para ambas as formações: tanto a dos alunos inseridos na escola de tempo integral, quanto aos futuros professores de Química que tem a oportunidade auxiliar, elaborar e vivenciar novas experiências de iniciação à docência, que tem sido consolidadas em parceria com a escola Estadual Nilo Póvoas, oferecendo possibilidades de crescimento pessoal e contribuindo para a formação profissional, ampliando um forte trabalho baseado no desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais visandoum futuro que traga a mudança na educação para todos.

Palavras-chave: Pibid. Escola Plena. Ensino de Química.

1 Introdução

Nos últimos anos o Governo do Estado de Mato Grosso apresentou um programa de ações e investimentos da educação pública em Mato Grosso que visandoa melhoria dos resultados do Estado no IDEB,ENEM, a redução da evasão escolar, a valorização e a capacitação dos profissionais da Educação, e a criação de processos de gestão padronizados e capacitação de Gestores Escolares, com a implementação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – denominadas “Escolas Plenas” (SEDUC, 2017).

Este novo modelo de ensino público em tempo integral adotado em quatorze escolas do Estado de Mato Grosso, sendo seis delas na cidade de Cuiabá, além de Várzea Grande, Araputanga, Rondonópolis, Barra do Garças e Sorriso no ano de 2017, que tem como ponto central o protagonismo dos alunos que participam ativamente dos estudos em disciplinas regulares, e também emdisciplinas eletivas, estudos orientados, práticas experimentais, elaboração de um projeto de vida além da preparação para o mercado de trabalho. O PIBID/QUÍMICA/UFMTbuscando articular práticas inovadoras no âmbito da formação docente, tem consolidado ações em parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso e a Escola Estadual Nilo Póvoas- uma das escolas de Cuiabá-MT que adotou o modelo de Escola Plenatendo em vista em comum, a disseminação do conhecimento

científico, e a formação do indivíduo criando uma troca de experiência em via de mão-dupla do conhecimento para todos os envolvidos.

O enfoque deste trabalho encontra-se na perspectiva de relato de experiência onde o objeto de estudo propõe reflexões sobre a escolade tempo integral, o incentivo ao protagonismo do aluno defendido pelo modelo das Escolas Plenas, seu papel social, e a educação através da ação docente no processo de ensino- aprendizagem trazendo uma reflexão sobre a atuação dos bolsistas do programa PIBID no espaço escolar, assim como das atividades realizadas e formações das mesmasque são articuladas com a realidade da profissão vivenciada pelos pibidianos em Química(PÁDUA, 2014).

2 A Escola De Tempo Integral E Seus Objetivos

A Escola Plena tem em sua estrutura como base de sustentação os Quatro Pilares da Educação segundo Jacques Delors, (aprender a *ser*,*fazer*, *conviver* e a *conhecer*), Educação Interdimensional, Pedagogia da Presença, e Protagonismoque compreende um processo educativo alicerçado na arte de influenciar e ser influenciado.

Segundo COSTA(2015, p. 08),opera um currículo plenamente integrado entre as diretrizes e parâmetros nacionais e/ou locais, e as inovações concebidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.Os objetivos primordiais da Escola Plena é garantir uma aprendizagem de qualidade, por meio da qual o estudante atribua sentido e significado ao conhecimento de modo que esta (a escola) promova seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões humanas (corpo, intelecto, espírito e emoção) (ICE, 2015).Desta maneira, a formação dos estudantes da Educação Básica na Escola Plena,busca-se o desenvolvimento do aluno com um todo, ampliando as diversidades potencialidades do indivíduo, na forma intelectual, física, moral, espiritual e emocional, na busca de um cidadão crítico e reflexivo.

Com a ampliação da jornada escolar, o currículo em tempo integral amplia-se a profundas mudanças em termos de conteúdos, métodos e gestão buscando assegurar que as aprendizagens adquiridas na escola possibilitem aos alunos o desenvolvimento de múltiplas capacidades não só intelectuais, mas também agregando valores na vida pessoal, social e profissional futura, tendo como objetivo a articulação e integração das disciplinas regulares durante a sua carga horária, além das atividades eletivas diferenciadas que são desenvolvidasfavorecendo o desenvolvimento do educando em

diversas áreas podendo contar com espaços de convivência, biblioteca, laboratório além das salas temáticas que implicam levar em conta o modo como as abordagens pedagógicas se distribuem no espaço interno da escola, e o modo como ela se insere no entorno social, ou seja, a escola dialoga com o espaço que ocupa na sociedade como equipamento de educação e cultura. (ICE, 2015).

3 A Integração do PIBID com a Escola Plena

A implementação deste modelo de Escola Plena em Mato Grosso, em especial no município de Cuiabá-MT, permite não só os avanços na vida escolar de quem cursa o EnsinoMédio, mas também abre oportunidades de vivência para futuros professores aprimorarem as práticas docentes, e se constituírem neste processo, que é proporcionado através de observações, regências, entre outros, como é o caso do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES que tem como objetivo elevar a qualidade do ensino básico e incentivara formação de professores.

No ano de 2017 o PIBID/QUÍMICA/UFMT, tem consolidado ações em parceria com a Escola Estadual Nilo Póvoas, sendo ela uma das escolas inclusas no modelo de tempo integral visando à busca de práticas inovadoras no âmbito da formação docente, além da contribuição que é dada como fomento nas práticas educacionais escolares, em específico sobre a disciplina de Química, que além de aulas teóricas propicia aos alunos os conhecimentos práticos através de aulas experimentais que são propostas no laboratório de Ciências da escola.

Juntamente com a professora supervisora do projeto na escola, os pibidianos em Químicaacompanham as aulas de Química, ajudam a preparar e aplicar aulas experimentais,contendo temáticas diversificadas e interdisciplinares, direcionadas ao cotidiano dos estudantes,contribuindo para o desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes do Ensino Médio aprendam como abordar objetivamente fenômenos, e como desenvolver soluções para problemas complexos do nosso dia a dia. Dessa forma, os bolsistas PIBID em Química tambémauxiliamno desenvolvimento e funcionamento do currículo da disciplina fazendo reflexões sobre as necessidades formativas que os futuros professores precisam buscar para romper as visões

simplistas sobre o processo de ensino de Ciências e Química. (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011).

4 Considerações Finais

Aorefletir sobre a atuação e a contribuição do programa PIBID/QUÍMICA/UFMT, evidencia-se que o PIBID traz experiência de iniciação à docência para acadêmicos da licenciatura, oferecendopossibilidades de crescimento pessoal e contribuindo para a sua formação profissional, e também auxiliam nas atividades diferenciadas de ensino-aprendizagem em Química desenvolvidas na escola Estadual Nilo Póvoas, baseado no desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais visandoum futuro que traga a mudança na educação para todos.

Dessa forma, Moran afirma que,

> As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectuais emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que sabiam motivar e dialogar. Pessoas que valham a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos. (2000, p. 25).

Sendo assim, há a necessidade de se repensar criticamente o papel social da educação e as finalidades da escola, que precisa estar cada vez mais conectadas às dinâmicas da sociedade contemporânea, que exige que as práticas educativas interajam com as transformações e propostas pela atualidade.

Os estudantes do Ensino Médio da Escola Plena, se veem entusiasmados pelo novo modelo de escola proposto, tendo em vista o incentivo ao protagonismo defendido pela proposta de formação, que além de elevar os padrões de qualidade da educação, introduz sentidos e significados para alunos ao introduzir em seu currículo além das disciplinas regulares, as disciplinas eletivas[1], e a elaboração de um projeto de vida além da preparação destes jovens para o mercado de trabalho.

[1] Um caminho de diversificação das experiências escolares com objetivo de aprofundar, enriquecer e ampliar os estudos relativos às áreas do conhecimento contempladas na base nacional comum.

Referências

CARVALHO, A.M.P.; PÉREZ, D.G,. **Formação de Professores de Ciências.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ICE. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha.** 1 Ed.2015

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2000.

PÁDUA, E. M. M,. **Pesquisa e complexidade: estratégias metodológicas e multidimensionais**. Curitiba: CRV, 2014.

SEDUC. **Secretaria de Estado de Educação de Esporte e Lazer.** Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Governo-lan%C3%A7a-o-maior-programa-de-educa%C3%A7%C3%A3o-da-hist%C3%B3ria-de-MT.aspx>. Data de acesso: 26/07/2017.

A EXPERIMENTAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA PLENA DE TEMPO INTEGRAL NILO PÓVOAS EM CUIABÁ-MT

Amanda Katiélly Souza Silva – amandaquimica2014@gmail.com
Isabela Camacho Silveira – silveiraisabelacamacho@gmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza – gahelyka@outlook.com

Resumo: Este trabalho aborda a experimentação no ensino de Ciências e Química, e suas contribuições para a formação cidadã dos estudantes da Escola Estadual em Tempo Integral Nilo Póvoas em Cuiabá-MT. Pois a experimentação tem se constituído como uma ferramenta importante e auxiliar ao trabalho docente, de maneira a atrair e incentivar a participação dos estudantes do Ensino Médio nas aulas de Química. O objetivo é desenvolver atividades experimentais contextualizadas no ensino de Química durante as aulas de Prática Experimental nos primeiros anos do Ensino Médio. Nesse sentido, a questão norteadora é: Como utilizar atividades experimentais cotidianas de forma a contextualizar os conceitos químicos trabalhados? Para elucidar a questão norteadora, foram desenvolvidas atividades no laboratório de Ciências durante as aulas da disciplina de prática experimental, que está na estrutura curricular diversificada das Escolas em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso, aplicando aos estudantes questionários no intuito de verificar as contribuições dessas práticas experimentais na compreensão dos conteúdos e conceitos de Química. Pretende-se, portanto, com os resultados obtidos nessa pesquisa orientar e contribuir com debates envolvendo atividades experimentais, contextualização e o ensino de Química, e consequentemente a melhorar o Ensino de Química no Estado de Mato Grosso e no país.
Palavras-chave: Atividades Experimentais. Contextualização. Ensino de Química.

1 Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando se fala na aprendizagem de Química, geralmente expressa-se nas formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos, que a trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos. O ensino da Química, possibilita aos estudantes a aproximação com o trabalho de investigação científica e tecnológica, como atividades institucionalizadas de produção de conhecimentos, bens e serviços.

A Química tem sido ensinada como uma "ciência metódica e previsível, impossibilitando ao aluno o seu reconhecimento como atividade em constante desenvolvimento" (ZULIANI e ÂNGELO, 2010, p. 70). Nesse contexto, ensinar Química tem se tornado cada vez mais desafiador, fazendo-se necessário que os professores desenvolvam ações que contribuam para formar cidadãos que tenham uma efetiva

consciência da importância do componente curricular Química, aliado a uma capacidade crítica.

A experimentação vem sendo utilizada no Ensino de Ciências (Química, Física, Biologia) com o intuito de melhorar a aprendizagem do conteúdo científico. No Ensino de Química em especial, elatem se destacado como um desdobramento importante, principalmente para estudantes de Ensino Médio, por contribuiro processo de ensino aprendizagem dos conteúdos ministrados, proporcionando melhor compreensão dos fenômenos químicos, facilitando a aprendizagem de conceitos e suas relações, leis e princípios, aumentar hábitos investigativos, técnicas e manuseio de aparelhos.

Dessa forma, Zuliani e Ângelo acreditam que a realização das aulas práticas:

> [...] priorizem o estabelecimento de atividades centradas nos processos criativos e cognitivos, privilegiando a ação do aluno enquanto construtor de seu próprio conhecimento, e fundamentadas no modelo construtivista de aprendizagem (2010, p. 70).

As aulas experimentais vinculam-se a proposição de experimentos associados aos conteúdos estudados nas aulas teóricas de Química, de modo a exemplificar por meio do uso de materiais comunssituações cotidianas. Normalmente são aulas práticas elaboradas com o intuito de despertar o interesse dos estudantes para a investigação científica.

Para Merçon,

> A contextualização das atividades práticas possibilita a correlação entre os conteúdos da Química e o cotidiano dos alunos, contribuindo para a formação da cidadania. Estas atividades demonstraram-se um importante fator na motivação dos alunos para o ensino de Química (2003, p. 1)

O ensino da Química deve ser útil ao estudante de modo a prepara-lo para a vida, para tanto sustenta-se a ideia de que é necessário contextualizar o ensino de Química, com situações relacionadas as vivências dos estudantes. Santos e Schnetzler (2000), afirmam que a participação direta e ativa dos estudantes nas atividades práticas, promove o desenvolvimento de habilidades básicas para a formação cidadã dos mesmos.

Diante deste contexto, o presente trabalho pretende abordar aspectos da experimentação, e suas contribuições nas aulas de Química realizadas na escola de tempo

Integral da rede estadual Nilo Póvoas no município de Cuiabá-MT. Por meio da participação direta e ativa dos estudantes nas atividades propostas.

2 Procedimentos Metodológicos

Na parte metodológica, assume-se os pressupostos da pesquisa qualitativa. E para os registros de informações, aplicou-se um questionário aos estudantes das turmas do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Nilo Povoas, situada no município de Cuiabá-MT.

A escola conta com cinco (05) turmas do 1º ano do Ensino Médio com aproximadamente trinta (30) estudantes cada e, dessas turmas participaram da pesquisa um total de vinte e cinco (25) estudantes. O questionário foi aplicado aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, resguardando o seu anonimato.

Adiante, apresenta-se os textos de pesquisa da pesquisa empreendida.

3 Análise e Discussões

O questionário aplicado foi dividido em dois blocos, o primeiro de identificação eo segundo blocoacerca das dificuldades encontradas pelos alunos nos conceitos da Química e a parte experimental com abordagem cotidiana e de maneira geral os resultados do primeiro bloco indicaram que os 25 estudantes participantes desta pesquisa, apresentam faixa etária entre os 15 e 18 anos.

Os resultados da segunda parte indicam limitações enfrentadas pelos estudantes na compreensão dos conceitos relacionados aos conteúdos do componente curricular Química.Dentre as limitações enfatizadas pelos estudantes estão as dificuldades com cálculos matemáticos, aplicados na Química, contudo, há estudantes que relatam não terem dificuldades na compreensão dos conceitos, quando estão sempre em contato com a professora.

Ao serem questionados sobre qual a diferença entre as aulas teóricas e experimentais, os estudantes foram unanimes em dizer que sim, há diferenças entre as

duas aulas, como diz o estudante A:“*Sim, pois na aula experimental podemos aprender como fazer, e na aula teórica sabemos como são feitos” (Estudante A).*

Assim como o Estudante A, os demais colaboradores da pesquisam, argumentam que para eles as duas aulas são diferentes e, que as aulas experimentais são aulas que ilustram o que eles aprendem nas aulas teóricas. Segundo eles as aulas ficam *“bem mais dinâmicas” (Estudante B)*.

Em seguida eles foram questionados sobre como as experimentações tem contribuído na assimilação dos conceitos químicos quando contextualizados com situações cotidianas, segundo os estudantes colaboradores da pesquisa, as aulas têm ajudado na compreensão dos conceitos trabalhados em sala, e nas relações que eles constroem com o cotidiano.

O Estudante C, diz que:

“*Compreendo melhor as substâncias que usamos no dia-a-dia” (Estudante C).*

Foi solicitado também, que os Estudantes listassem as atividades experimentais cotidianas das quais haviam participado durante esse ano, dentre as atividades realizadas os estudantes destacaram a “*Química do Bolo*”, atividade experimental que contextualiza reações químicas e estequiometria de reação a partir da produção de um bolo simples.

Foi citada também, a “*Química da Cebola*”, que trata da formação de compostos sulfonados – chuva ácida; “*Química da Maionese*”, que aborda conceitos sobre misturas homogêneas, misturas heterogêneas, agente emulsificante, emulsão, coloides e“*Química do Chocolate*”, a partir da abordagem de conceitos como lipídeos, substâncias químicas, compostos orgânicos e, alimentação balanceada.

De maneira geral todos os estudantes que participaram da pesquisa, apontaram as contribuições, e as limitações vivenciadas com aulas teóricas e práticas, contudo suas respostas indicam que apesar das limitações, como a falta de reagentes, vidrarias, e até mesmo a própria estrutura física do laboratórioque têm as aulas, as mesmas contribuem para a aplicação prática dos conhecimentos químicos no cotidiano.

4 Considerações Finais

Conforme explicitado neste trabalho, a experimentação pode propiciar grande contribuição no processo de ensino-aprendizagem de Ciências e Química. O uso dessa ferramenta no ensino deve ser escolha dos próprios professores com intuito de promover o aprendizado de novos conceitos e procedimentos.Conclui-se, portanto, que a experimentação se mostra como uma forma de melhorar a compreensão dos alunos sobre os fenômenos, que muitas vezes, se explicados em aula convencional, não resulta o mesmo processo de aprendizagem. Pois a aprendizagem de conteúdos conceituais, e procedimentais são enriquecidos por meio de atividades experimentais cotidianas, fazendo com que os estudantes se tornem protagonistas na construção do seu conhecimento.

5 Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ensino Médio. Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias.

MERÇON, F. A Experimentação no Ensino de Química. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003, Bauru. Disponível em:<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL016.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2017.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Educação em Química: compromisso com a cidadania, 2º Ed.; Ijuí, Editora Unijuí, 2000.

ZULIANI, S. R. Q. A.; ÂNGELO, A. C. D. A Utilização de Metodologias Alternativas: o método investigativo e a aprendizagem de Química. In: NARDI, R. (Orgs.). Educação em Ciências: da Pesquisa à Prática Docente. 4 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

A IMPORTÂNCIA DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

Wélida NevesMartins-welidaneves12@gmail.com

Pedro MartinsSousa-pedro.sousa@cfs.ifmt.edu.br

Ismael AlvesJunior – ismael.alves@pdl.ifmt.ed.br

Agnaldo Gonçalves BorgesJúnior- agnaldo.borges@cfs.ifmt.edu.br

Resumo: Os jogos didáticos constituem-se como ferramentas fundamentais e que podem contemplar o ensino de diversos conteúdos das ciências (por exemplo, em Biologia) aplicados em salas de aula. O uso de jogos é uma forma dinâmica de atrair, aguçar e desafiar os discentes, fazendo com que estes realizem pesquisas para resolverem os problemas desafiadores propostos pelos próprios jogos. Objetivou-se a confecção de jogos didáticos, para serem utilizados como ferramentas de complementação do ensino de Biologia. O trabalho foi desenvolvido no Laboratório de Física do IFMT, *Campus* Confresa. Realizou-se estudos bibliográficos, levantamento do histórico da biologia e de conceitos básicos sobre origem e evolução da vida, que nem sempre são bem compreendidos pelos estudantes através de uma aula teórica meramente expositiva. Os jogos foram testados na Semana Acadêmica em 2016, com estudantes dos cursos de Licenciaturas em Biologia, Física e Química. Ao desenvolver o trabalho observou-se que os jogos propiciaram um momento de aprendizagem interativo e significativo, pautado no lúdico com abordagem de conceitos científicos da área. Os participantes da Semana Acadêmica das Licenciaturas demonstraram muito interesse pelos jogos e declararam que aquela metodologia de trabalho é muito interessante e que conseguiram rever conceitos científicos, ora considerados complexos. Dessa forma, observa-se uma aceitação significativa e que os estudantes consideram importante ferramenta para a aprendizagem. Isso demonstra a necessidade de se desenvolver a prática de jogos e uso em sala de aula, vislumbrando a melhoria do ensino e aprendizagem de biologia.

Palavras-chave: Confecção de jogos didáticos. Jogos de Biologia. Ensino e aprendizagem.

1 Introdução

Os jogos didáticos em sua maioria são ferramentas fundamentais para estarem contemplando o ensino de diversos conteúdos das ciências aplicados em salas de aula, pois estes são uma forma dinâmica de atrair, aguçar e desafiar os discentes, fazendo com que estes realizem pesquisas para resolverem os problemas desafiadores propostos pelo próprio jogo. Os jogos aplicados à Biologia podem complementar o ensino e

aprendizagem de conteúdos abordados por docentes que ministram a mesma, sendo os jogos meios lúdicos, facilitadores e uma forma de estar instrumentalizando o ensino.

> O uso do lúdico para ensinar diversos conceitos em sala de aula – tais como charadas, quebra-cabeças, problemas diversos, jogos e simuladores, entre outros – pode ser uma maneira de despertar esse interesse intrínseco ao ser humano e, por consequência, motivá-lo para que busque soluções e alternativas que resolvam e expliquem as atividades lúdicas propostas (LIMA; VENÂNCIO 2014, p. 14, apud OLIVEIRA; SOARES, 2005).

Além disso, os jogos didáticos não possuem a função de estar substituindo uma aula preparada, simplesmente estão como auxiliadores, devendo no que lhe diz respeito, serem até mesmo uma forma de o professor estar avaliando o desempenho dos estudantes após estudarem determinado assunto abordado, possibilitando a análise de que se resta alguma dúvida por parte dos próprios. É fundamental também para que o professor possa fazer um auto avaliação, a partir da avaliação de desempenho dos discentes em relação ao jogo ou jogos aplicados.

Sobretudo, estes jogos permitem que os professores diferenciem suas metodologias de ensino, saindo de certa forma, do método tradicional, ao qual na maioria das vezes compreende às aulas expositivas, de leituras e debates, não havendo assim, ou havendo mas de forma escassa, a participação dos estudantes, prejudicando na aprendizagem dos mesmos. Os jogos presentes sejam na Biologia, ou outras ciências, são um meio de atrair a atenção dos estudantes e referir determinada matéria de forma dinâmica e divertida, possibilitando que os alunos participem das aulas de forma interativa e prazerosa, e não como se fosse apenas uma obrigação. É interessante enfatizar que os jogos permitem ao estudante, estar desenvolvendo o raciocínio lógico.

> O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 2006, p.28).

Assim, os jogos didáticos devem estar sempre como contribuintes no processo de ensino e aprendizagem, sendo vistos como um reforço. Como destaca Brasil (2006), utilizar jogos como instrumento pedagógico não se restringe a trabalhar com jogos prontos, nos quais as regras e os procedimentos já estão determinados; mas,

principalmente, estimular a criação, pelos alunos, de jogos relacionados com os temas discutidos no contexto da sala de aula.

Portanto, o referido trabalho objetivou demonstrar o quanto os jogos didáticos são ferramentas essenciais que complementam o ensino de Biologia e até outras Ciências, busca destacar que os mesmos são uma forma instrumental, dinâmica e interativa de ensino e aprendizagem, e que podem ser aplicados em sala de aula de Biologia. Neste sentido, objetivou também, a confecção de jogos didáticos, para serem utilizados como ferramentas de complementação do ensino de Biologia

2 Metodologia

O trabalho foi desenvolvido por intermédio de pesquisas e revisão de literatura, onde levando em consideração a importância dos jogos didáticos, foi desenvolvido no laboratório de Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT/ *Campus* Confresa), jogos da memória para o ensino de Biologia.

Confeccionou-se dois jogos da memória para a aplicação em Biologia, abordando conceitos sobre as teorias da origem e evolução dos seres vivos e os biólogos que apresentaram contribuições de grande relevância para o avanço da ciência. O jogo da "Memória dos Biólogos", é composto por 30 cartas de tamanho 11X8 cm, em que 15 das 30 cartas são descrições dos Biólogos, suas conquistas, ou seja, informações pelas quais estes são mais reconhecidos, nas outras 15 cartas encontram-se as imagens dos Biólogos.

Já o jogo da "Memória das Teorias sobre Origem e Evolução da Vida", também é composto por 30 cartas de tamanho 10X6 cm, das quais 15 são descrições das teorias e experimentos desenvolvidos por cientistas que defenderam tais teorias, e as 15 restantes possuem o nome das teorias e dos cientistas. As cartas foram projetadas pela utilização de ferramentas do pacote Office, e confeccionadas ou impressas em papel fotografia, em impressora colorida.

Ressalta-se ainda, que nos dois jogos o discente terá que ao jogar, relacionar a imagem do Biólogo com sua respectiva descrição, ou relacionar a definição das teorias e experimentos com seu nome e nome dos cientistas, ao retirar duas cartas. Os jogos foram testados com 20 estudantes, durante a Semana Acadêmica dos cursos de Licenciaturas em Biologia, Física e em Ciências da Natureza com Habilitação em Química, objetivando a aceitação do mesmo e perceber o grau de satisfação pelos participantes da atividade de jogar.

3 Resultados e Discussão

Confeccionou-se dois jogos, com características e/ou semelhantes ao do tradicional jogo da memória: “Memória dos Biólogos” (Figura 1) e Memória da Teorias Sobre Origem Evolução da Vida” (Figura 2). Criou-se para estes jogos as regras gerais específicas.

Figura 1 – Cartas do jogo da Memória dos Biólogos

Fonte: Do Autor (2016)

Figura 2 – Cartas do jogo da Memória das Teorias Sobre Origem e Evolução da Vida

Fonte: Do Autor (2016)

Regras do jogo

- ✓ A partida se inicia com um dos jogadores retirando uma carta, no qual este terá que encontrar o seu par, isto é, relacionando a imagem do Biólogo com sua descrição (ou vice-versa relacionando a descrição com a imagem, vai depender da carta que o jogador retirar), com uma outra carta que será retirada, ou no caso de ser o jogo da "Memória das Teorias sobre origem e Evolução da Vida", ao retirar a carta o jogador terá que relacionar a definição da teoria ou experimento com seu nome ou nome do cientista que elaborou o experimento, respectivamente ou vice-versa;
- ✓ Se o jogador acertar ele contínua, se errar o mesmo passa a vez para seu adversário;
- ✓ Se o jogador encontrar cartas iguais, ou seja, duas cartas com descrição ou duas cartas com imagens dos Biólogos, este retorna as cartas para o seu lugar e passa a vez ao adversário, ou no caso do jogo das Teorias sobre Origem e Evolução da Vida, caso o jogador retire duas cartas com descrição ou duas cartas com nome dos cientistas ou das teorias, retorna as cartas para os devidos lugares e passa a vez para seu adversário;
- ✓ Aquele que retirar e acertar o maior número de pares, ganha a partida;
- ✓ Sugere-se também que o estudante ao acertar o par de cartas, faça a leitura das informações da carta e demonstre aos demais estudantes que estão jogando, para

aprimoramento do conhecimento. Porém, isto fica a critério do professor, podendo este adaptar as regras e também conteúdos abordados.

Observou-se que os estudantes demonstraram uma predileção maior pelo jogo dos biólogos. Enquanto, a maioria dos participantes demonstrou mais satisfação com este jogo, a opção em jogar com o jogo "Teorias sobre a Origem e Evolução da Vida", atingiu cerca de 60% do público amostrado. Isso pode estar relacionado à maior complexidade dos conceitos. No entanto, os que jogaram demonstraram domínio sobre o jogo e razoável compreensão dos conceitos.

Conforme afirmam Fulan; Pires; Santos (2014), o uso de jogos pedagógicos facilita o processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois completam as falhas deixadas pelo processo de transmissão e recepção do conhecimento.

Ademais, as atividades lúdicas, em especial o jogo didático (JD), são uma alternativa viável e interessante para aprimorar as relações entre professor – aluno – conhecimento (PEDROSO, 2009, p.2). Ou seja, permite o compartilhamento e construção de saberes.

4 Considerações Finais

Com base no que foi desenvolvido, pode-se afirmar que é possível inovar por meio da criação dos jogos, que são um meio alternativo de integrar as aulas de Biologia, que por sua vez, aborda conteúdos extensos e que a certo ponto, podem tornar-se maçantes. Como foi mencionado, desenvolveu-se os jogos da memória, aos quais não foram aplicados em sala de aula ainda, mas possuem esta finalidade.

Todavia, evidencia-se que tal proposta de aplicação de jogos didáticos em sala de aula para complemento do trabalho do docente ao abordar um determinado conteúdo, seja estes propostos pelos jogos aqui discutidos e destacados, seja outros conteúdos, é válida, pois como já foi relatado, os jogos permitem a instrumentalização. E como afirmam Barreto et al. (2013), o jogo educativo contribui ativamente para a formação social de modo a trabalhar o companheirismo, honestidade, obediência, colaboração, competição e iniciativa.

Referências

BARRETO, L. M. et al. **Jogo Didático como Auxílio para o Ensino de Zoologia de Invertebrados.** Recife, 2013. Disponível em:<http://www.unicamp.br/simcbio/wp-content/uploads/2014/09/SELEÇÃO-DE-CULTURAS-DE-Cladosporium-PARA PRODUÇÃO-DE-ENZIMAS.pdf>, Acesso em: 25 de Outubro de 2016.

FULAN, J. A.; PIRES, J. do C.; SANTOS, D. A. dos. **Considerações sobre a utilização de jogos pedagógicos no ensino de botânica em uma escola pública no interior do amazonas.** v. 7, n. 12, Rev. Simbio-Logias, 2014. Disponível em: <http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/consideracoes-sobre-a-utilizacao-de-jogos-pedagogicos.pdf>, Acesso em: 13 de Julho de 2017.

LIMA, S. N. et al. **Jogos Didáticos em Química: Proposta de um novo jogo para o Ensino de Química Orgânica**. Revista Brasileira de Ensino de Ciências Naturais (RBECN) Belém, 2014. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/rbecn/article/view/476/421>, Acesso em: 25 de Outubro de 2016.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol. 02, 135 p. Disponível em:http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_2_internet.pdf>, Acesso em: 25 de Outubro de 2016.

PEDROSO, C. V. **Jogos Didáticos no Ensino de Biologia: Uma Proposta Metodológica baseada em Módulo Didático**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR. Paraná, 2009. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2944_1408.pdf>, Acesso em: 13 de Julho de 2017.

A UTILIZAÇÃO DA TEMÁTICA CULINÁRIA COMO SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA

Agnês Mie Sakamoto – miesakamoto@hotmail.com
Natália Ávila Moraes – nataliamoraes13@hotmail.com
Elane Chaveiro Soares (PQ/UFMT) - elaneufmt@gmail.com

Resumo: Ao analisar o Ensino de Química durante a formação inicial no curso de licenciatura em Química da UFMT, o distanciamento existente em relação aos conhecimentos adquiridos no dia-a-dia e o conhecimento científico na educação básica foi um ponto negativo, e diante deste fato, resultou-se em um trabalho de conclusão de curso que traz a Culinária como temática para a o ensino de Química, apresentando uma possibilidade de resgate ou melhoria para o ensino com foco na experimentação, através de sequências didáticas tendo como foco principal a aproximação do conteúdo programático de Química com o cotidiano dos estudantes, promovendo o estímulo e interesse dos estudantes.O tema escolhido para a proposta de sequência didática foi a Maionese, utilizando-a como um procedimento simples ou como um conjunto de atividades conectadas, visando melhorar a dinâmica nas aulas, e permitindo um favorecimento do processo ensino-aprendizagem. A proposta de sequência didática permitiu conhecer diversas metodologias para diminuir a fragmentação no ensino de Química e aproximar as situações do cotidiano com a ciência.

Palavras-chave: Sequência didática. Culinária. Ensino de Química.

1 Introdução

Durante a formação inicial na licenciatura em Química da UFMT, algumas observações tornaram evidente o distanciamento que é bastante acentuado em relação às muitas situações empíricas e experimentais problematizadas, durante o ensino de Química na educação básica. Tais ressalvas se tornaram evidente durante a realização dos Estágio Supervisionados e no Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Pesquisa – PIBID.

Esta percepção levou a afirmar a necessidade da reaproximação de situações habituais dentro do conteúdo programático de Química, para promover o estímulo e o interesse do estudante em aprender ciências.

Dessa forma, apresentamos o resultado do trabalho de conclusão de curso que traz a Culinária como temática para a o ensino de Química, na possibilidade de resgate ou melhoria para o ensino com foco na experimentação, tendo como objetivo desenvolver a habilidade de construir sequências didáticas (SD) que possibilitam a melhora na prática

docente e que promovam a aprendizagem de conceitos químicos aos alunos da educação básica.

Consideramos a importância deste assunto por estar presente no cotidiano, o que nos permite apresentar uma nova forma de ver o mundo como é apresentado no PCN (2000), além de proporcionar um espaço para a construção do pensamento químico e reelaboração de visões da realidade.

2 Desenvolvimento

A temática mostra-se inicialmente extensa, tendo a variedade de desenvolver diversos conteúdos da disciplina de Química, entretanto alguns conceitos químicos foram escolhidos a serem ensinados pela proposta da sequência didática, sendo voltados a uma melhor compreensão de alimentos relacionado à culinária.

O tema escolhido foi a Maionese, tendo como problemática a possibilidade utilizar este tema como um procedimento simples ou como um conjunto de atividades conectadas entre si, planejadas e bem delimitadas, com procedimentos integrados que promovam uma melhor dinâmica no processo de ensino-aprendizagem?

No atual contexto escolar ensinar Química empregando a culinária como "desculpa" está embasada em trabalhos e livros desenvolvidos a partir dessa temática, como "O que Einstein disse ao seu cozinheiro: a ciência na cozinha" (WOLKE, 2003), "Um cientista na cozinha" (THIS, 2007) e artigos da Revista Química Nova na Escola. Ela se faz pertinente devido aos resultados positivos discutidos em alguns trabalhos já publicados e apresentados. Este traz horizontes para o docente que tem a possibilidade de abordar diferentes temáticas o que atrai, estimula, instiga e proporciona uma compreensão de atividades relacionadas com o cotidiano.

Utilizando as perspectivas para o ensino de Química que intencionam o despertar da curiosidade dos alunos por problematizações que levam em consideração os conhecimentos do senso comum e a realidade escolar, trazendo também o significado e aplicação dos conceitos de Química no contexto do estudante e ampliando sua visão sobre o estudo da disciplina para melhor compreensão da realidade, foram realizados diversos minicursos durante projeto de extensão Semana de Minicursos das Práticas de Ensino de Química – SEMIPEQ e no Projeto Novos Talentos (PNT/CAPES/UFMT), onde a

temática era a culinária, sendo possível notar-se que este título chamava a atenção dos alunos, permitindo uma motivação individual e aguçando a curiosidade para descobrir o que seria abordado. Outro aspecto é o interesse que acontece de maneira espontânea, permitindo conhecer os saberes empíricos dos discentes, e por meio disto o professor pode ampliar os saberes dos alunos adicionando o conhecimento científico.

A escolha dos conteúdos e de que maneira abordar são questões fundamentais para o sucesso da sequência didática para tal faz-se necessário criar situações didáticas variadas, levando em consideração a realidade escolar, em que seja possível relembrar os conteúdos abordados em diversas situações. Sendo necessário um planejamento que abrange distintas modalidades de organização como projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas.

A proposta para utilizar um processo metodológico-didático, a sequência didática, nos permite discutir o que é uma sequência didática, segundo Oliveira (2013) e Zabala (1998), a sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas em etapas e conectadas entre si, utilizada como estratégias e planejamento para ensinar conteúdos disciplinares de maneira interligada, visando uma melhor dinâmica nas aulas, o que favorece o processo ensino aprendizagem. a utilização de sequências didáticas no ensino de Química vem crescendo gradativamente e ganhando espaço por apresentar diferentes pontos positivos e minimizar a fragmentação no ensino.

A sequência didática com a temática maionese mostra como sua versatilidade é variada, desde seu rico contexto histórico da invenção da maionese até os diversos conteúdos químicos. Foram escolhidos três conteúdos chaves, substância e mistura, sistemas homogêneos e heterogêneos e densidade; partindo do planejamento de atividades conectadas entre si, na duração de 50 minutos sendo desenvolvida em quatro aulas.

No que abrange a avaliação desta sequência didática elaborada, foi realizado um questionário com trezes questões objetivas e dissertativas, onde parte delas permite ao avaliador justificar a resposta buscando um melhor aprendizado, utilizando a crítica como aprendizagem. Os avaliadores foram quatro professores da rede pública de ensino que já participaram ou são supervisores do PIBID/QUÍMICA/CUIABÁ.

3 Considerações finais

Os resultados obtidos demonstram que a SD é um instrumento de aprendizagem válido, que deve ser aproveitado pelos docentes desde que os mesmos adaptem a SD ao seu contexto de realidade escolar. Corroboram também, que o empenho do professor, no exercício de sua profissão é a peça fundamental para o êxito da aplicação da sequência didática. Percebemos, que na avaliação o fator tempo é relativamente pouco, na qual para obter um melhor resultado na sua aplicação é necessário dividir os conteúdos em mais aulas.

Com isso espera-se um melhor rendimento escolar não somente de modo quantitativo na aprendizagem dos estudantes, mas também qualitativo, levando em consideração a alfabetização científica dos discentes que possibilita tornar-se um cidadão crítico. Além de permitir ao professor maior autonomia e flexibilidade nas intervenções dos conteúdos sugeridos para o ensino de Química na educação básica.

Compreendemos que a sequência didática e sua aplicação, necessita de estudos e metodologias com várias didáticas, o que permite uma melhoria no processo ensino-aprendizagem e um ensino com menos fragmentação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 2o Ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

FISHER, L. **A ciência no cotidiano: Como aproveitar a ciência nas atividades do dia-a-dia.** Tradução de Helena Londres. – 1 ed. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 2004.

MENDONÇA, M. F. C.; PAIVA, P. T.; MENDES, T. R.; BARRO, M. R.; CORDEIRO, M. R.; KIILL, K. B. A Água da Fonte Natural: Sequência de Atividades Envolvendo os Conceitos de Substância e Mistura, **Revista Química Nova na Escola**, v. 36, p. 108-118, maio 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PÁDUA, E. M. M. **Pesquisa e complexidade: estratégias metodológicas e multidimensionais**. Curitiba, PR: CRV, 2014. 33

SANTOS, W. L.; MALDANER, O. A. **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Ed Unijuí, 2011.

THIS, H. **Um cientista na cozinha**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2007. (Capítulo "A maionese", página 45 – 49).

WOLKE, R. L. **O que Einstein disse ao seu cozinheiro: A ciência na cozinha**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

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

AVA MOODLE: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS POSSIBILIDADES DE USO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ricardo Gonzaga Sales– rgonzaga99@gmail.com

Irene Cristina de Mello – icmello@terra.com.br

Resumo: Gradativamente as instituições de ensino têm incorporado as tecnologias em suas práticas educativas, aspirando à melhoria e evolução de suas ações pedagógicas. Neste sentido, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) mostram-se bastante eficientes com possibilidades de interação, interatividade e adaptação aos mais distintos contextos, propósitos e níveis educacionais. Este artigo tem como objetivo apresentar as percepções de docentes de Biologia sobre as possibilidades de uso do AVA *Moodle* na educação superior. Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Em termos metodológicos, utilizamos o estudo de caso com abordagem qualitativa. Para sua execução foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática e também uma revisão sistemática da literatura. Na produção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada em conjunto com um questionário para levantamento do perfil do docente participante da pesquisa. Os resultados demonstram que os docentes que participaram do estudo possuem nível de excelência em suas respectivas áreas de formação e têm a percepção das várias possibilidades de uso do AVA *Moodle* nas atividades didáticas pedagógicas dos cursos, contudo essas ainda não são implementadas por eles.

Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem. *Moodle*. Ensino de Biologia. Educação superior.

1 Introdução

A influência das tecnologias digitais está em franca expansão e representa uma necessidade nas mais variadas tarefas do cotidiano, bem como na aquisição de informação e aprendizagem de muitos indivíduos. Gradativamente as instituições de ensino têm incorporado essas tecnologias em suas práticas educativas, aspirando à melhoria e evolução de suas ações pedagógicas, haja vista algumas dessas ferramentas tecnológicas possuirem grande potencial pedagógico para mediação dos processos de ensino e aprendizagem na educação presencial e na educação a distância.

No Brasil, as bases legais para Educação a Distância (EaD) são estabelecidas pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e Portaria Ministerial nº 301 de 07/04/1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância (BRASIL, 1998). O Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas da EaD em 2001, regulamentadas em 2005. O Decreto 5.622, de 19/12/2005 regulamentou o art. 80 da LDB, que trata do desenvolvimento e a veiculação

de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 2005).

Por iniciativa da reitoria da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi constituído em fevereiro de 1992, Grupo de Trabalho com objetivo de criar um Programa de Formação de Professores e a elaboração de um curso de licenciatura a distância, para os professores em serviço no estado de Mato Grosso. Ao final de 1992, elaborou-se uma proposta de criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD[1]), alocado no recém-criado Instituto de Educação.

A política de gestão da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso é descentralizada, de modo a funcionar no interior dos institutos e faculdades, em núcleos e coordenações específicas. Atualmente, a instituição oferece na modalidade a distância cursos de graduação, de pós-graduação *Lato Sensu*, de aperfeiçoamento e de extensão, com mais de cinco mil estudantes matriculados em trinta e um polos de apoio (UFMT, 2016). A oferta de cursos a distância e também de disciplinas de cursos da educação presencial é disponibilizada por meio de um programa para gestão de cursos na Internet: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem é uma plataforma digital que disponibiliza acesso a uma variedade de ferramentas virtuais para aprendizagem, utilizando vários tipos de mídias (filmes, textos, vídeo aulas, simuladores virtuais, animações, bibliotecas virtuais, buscadores, entre outras). Em uma descrição técnica sobre AVA, Bassani (2006) caracteriza-o desta forma:

> Tecnicamente, um AVA é um sistema computacional implementado por meio de uma linguagem de programação, que reúne num único software, possibilidades de acesso online ao conteúdo de cursos. Oferece também diversos recursos de comunicação, interação e construção entre os sujeitos que participam do ambiente (BASSANI, 2006, p. 8).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem possuem aplicabilidade tanto na educação *online* como na educação presencial, sendo que estes não suprimem os espaços presenciais, mas o ampliam (KENSKI, 2012). Assim os ambientes virtuais representam

[1] NEAD, Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT. **Educação a Distância**. Disponível em http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/2285. Acesso em 02/06/2016.

mais que apenas novos formatos de se aprender, mas também trazem consigo novas formas de ensinar (MAZZARDO, 2005).

A plataforma *Moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem que traz consigo a oportunidade de construção de práticas educacionais mais abertas e flexíveis, com versatilidade metodológica, de espaço e de tempo: "[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2011, p. 8).

Até o presente momento, o *site* oficial[2] do *Moodle* na internet informa a distribuição de cerca de 79.500 registros em 233 países. O Brasil ocupa o terceiro lugar no *ranking* TOP 10 de registros do *Moodle*, com mais de 4.500 registros (MOODLE, 2017).

O AVA *Moodle* mostra-se bastante eficiente com possibilidades de interação, interatividade e adaptação aos mais distintos contextos, propósitos e níveis educacionais. Neste sentido, vislumbrando a necessidade do conhecimento, aprendizado e utilização dessa Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) no âmbito educacional, a Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicadas a Educação (STI), da Universidade Federal de Mato Grosso, propôs o curso "*Ambientes Virtuais de Aprendizagem em contexto de educação presencial: utilização e criação de cursos virtuais*", oportunizando aos professores e professoras da instituição conhecer o uso da plataforma, de forma que esse instrumento possa ser utilizado em sua prática pedagógica.

No curso, os professores conheceram algumas ferramentas existentes no ambiente virtual de aprendizagem e, também aprenderam como trabalhar em nível de editoração desse ambiente de modo a estruturar sua sala de aula virtual. Devido à integração intermediária do AVA com o sistema acadêmico da Universidade Federal de Mato Grosso, a partir do curso, o professor recebeu nesse ambiente virtual suas disciplinas ofertadas para o semestre vigente e os seus alunos devidamente cadastrados.

Considerando que a maioria dos docentes da UFMT participou do curso oferecido pela STI, para uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem em contexto da educação presencial, uma inquietação surgiu no sentido de analisar qual a percepção dos docentes quanto ao uso dessa ferramenta nos cursos de graduação da instituição.

[2] Página oficial do *Moodle* na internet: <www.moodle.org> Acesso em 18 abr. 2017

O estudo apresentado neste artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Esse recorte tem como objetivo apresentar as percepções de docentes de Biologia, da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá, sobre as possibilidades de uso do AVA *Moodle* na educação superior.

2 Metodologia

Na realização do estudo utilizou-se a abordagem qualitativa que possui como fonte direta dos dados o "ambiente natural" e o como principal instrumento o "pesquisador" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em termos metodológicos, utilizamos o estudo de caso objetivando conhecer em profundidade uma determinada situação: quais as percepções de docentes de Biologia sobre a utilização do AVA *Moodle*, em um local específico (neste caso, os cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá).

Sobre o estudo de caso, Yin (2010, p. 24) nos diz que "como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados".

Para execução deste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática AVA e plataforma *Moodle*, objetivando obter referencial teórico para o desenvolvimento do estudo. Uma revisão sistemática da literatura também foi implementada, tendo como guia as especificações de Dresch; Lacerda; Antunes Júnior (2015). Os autores apresentam as revisões sistemáticas da literatura como:

> [...] estudos secundários para mapear, encontrar, avaliar criticamente, consolidar e agregar os resultados de estudos primários relevantes acerca de uma questão ou tópico de pesquisa específico, bem como identificar lacunas a serem preenchidas, resultando em um relatório coerente ou em uma síntese (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JÚNIOR, (2015), p. 33).

Essa revisão sistemática identificou pesquisas já realizadas sobre a temática: AVA como apoio ao ensino presencial na educação superior, trazendo informações importantes

sobre o assunto. Como base de dados da pesquisa, foi definido o Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Os cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá, constituem o *lócus* do estudo. A UFMT oferta o curso de Ciências Biológicas em dois graus distintos (bacharelado ou licenciatura) tendo como sede desses cursos o bloco do Instituto de Biociências. A definição dos sujeitos foi feita por adesão voluntária, tendo como critérios de seleção, ser docente do quadro de professores dos cursos de Ciências Biológicas e ter realizado o curso "*Ambientes Virtuais de Aprendizagem em contexto de educação presencial: utilização e criação de cursos virtuais*", proposto pela Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicadas a Educação (STI) da Universidade Federal de Mato Grosso. Após serem convidados pessoalmente pelo pesquisador, nove docentes dos cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura e/ou Bacharelado) aceitaram participar do estudo.

Para a produção dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada em conjunto com um questionário para levantamento do perfil do docente participante da pesquisa. O questionário de perfil do docente está dividido em quatro partes. A primeira parte refere-se aos dados pessoais do docente (nome, idade, sexo e contatos). A segunda parte versa sobre a formação acadêmica do docente (curso de graduação e qual a sua maior titulação, com os respectivos anos de conclusão). A terceira parte trata das experiências do docente com tecnologias (quando começou a utilizar o computador, como se considera em relação ao uso do computador e da internet, e se já participou de cursos/aulas a distância). A quarta parte aborda a atuação profissional (situação funcional, jornada semanal de trabalho, tempo de serviço na UFMT, se ministra aulas na graduação, pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu* e quais as disciplinas ministradas na graduação no período acadêmico 2016/2).

3 Resultados e discussão

Apresentamos a seguir o perfil dos docentes participantes do estudo, bem como os resultados das entrevistas realizadas, que versam sobre o uso do AVA *Moodle* nas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), verificando sua percepção quanto às possibilidades de uso da plataforma na educação superior.

3.1 Perfil dos docentes participantes do estudo

Os dados obtidos mediante entrevista semiestrutura (perfil do docente) são apresentados na Tabela 1 e representam a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Para fins de identificação, foi atribuída para cada indivíduo a letra "D" seguida de um numeral, em respeito ao anonimato proposto aos participantes da entrevista no início da produção dos dados.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

	D1	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**D7**	**D8**	**D9**
Sexo	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.
Idade	40	67	60	40	54	41	58	44	41
Curso Superior	Ciências Biológicas	Lic. Bach. História Natural	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Lic. Ciências Biológicas	Lic. Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Ano de Conclusão	1997	1972	1981	1998	1986	2000	1982	1995	1999
Maior Titulação	DR	MS	DR	DR	DR	DR	DR	DR	DR
Ano de Conclusão	2005	2012	2006	2007	2006	2008	1997	2010	2003
Ano que começou a usar computador	1994	1993	1981	1994	1993	1994	1993	1995	1996
Como se considera em relação ao uso do computador	Uso contínuo	Médio	Ótimo	Interme-diário	Interme-diário	Interme-diário	Interme-diário	Interme-diário	Uso todas as possibili-dades
Como se considera em relação ao uso da internet	Uso diário e contínuo	Utilitário / Facilita-dor	Ótimo	Bom conheci-mento	Avança-do	Interme-diário	Frequente	Interme-diário	Frequente
Já fez algum curso ou aula a distância? Quantos?	NÃO -	NÃO -	SIM 2	NÃO -	SIM 2	NÃO -	SIM 2	SIM 2	SIM Vários
Instituto / Faculdade ao qual está vinculado na UFMT	Instituto de Biociên-cias	Instituto de Biociên-cias	Instituto de Biociên-cias	Instituto de Biociên-cias	Instituto de Biociên-cias	Instituto de Biociên-cias	Instituto de Biociên-cias	Instituto de Biociên-cias	Instituto de Biociên-cias

Situação Funcional	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Jornada de trabalho	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE
Há quanto tempo trabalha na UFMT?	7	42	35	6	23	4	28	4	12
Ministra disciplinas[3]	G-M	G-M	G	G	G	G-M	G-E-M-D	G-E-M	G-M

Fonte: Perfil do docente (entrevista semiestruturada elaborada pelo autor).

A amostra é composta por nove docentes dos cursos de Ciências Biológicas da UFMT, *campus* Cuiabá, dos quais cinco são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A idade dos docentes está entre 40 e 67 anos, sendo que cinco deles estão na faixa dos 40-50 anos, três na faixa dos 51-60 e um com mais de 60 anos de idade. Quanto a formação acadêmica oito deles possuem graduação em Ciências Biológicas obtida entre os anos de 1981 e 2000 e pós-graduação em nível de doutorado com título obtido no período entre 1997 e 2008. Um dos entrevistados é formado em Licenciatura e Bacharelado em História Natural no ano de 1972, com pós-graduação em nível de mestrado obtida em 2012 e doutoramento em andamento.

Podemos verificar que os docentes participantes do estudo possuem nível de excelência em suas respectivas áreas de formação, e em uma análise inicial e menos aprofundada do dado "ano de conclusão" da pós-graduação, podemos inferir que todos tiveram contato direto com as tecnologias digitais, ao menos a partir de sua formação acadêmica na pós-graduação. Para Valente (2003), essa realidade não é garantia de melhor/maior domínio das tecnologias nas práticas didáticas pedagógicas, pois para que as tecnologias digitais possam promover o aprimoramento e mudança na qualidade de ensino, há necessidade de oferta de condições apropriadas aos professores para que tenham a compreensão de como interagir com essas ferramentas em seu fazer pedagógico.

Em relação ao uso da internet três docentes responderam que usam de forma frequente ou diária e contínua, dois consideram-se usuários intermediários, dois como usuários ótimo ou avançado e outros dois consideram a internet um ambiente ótimo, utilitário/facilitador. Quatro nunca participaram de curso ou aula a distância e outros cinco

[3] Cursos onde o docente ministra disciplinas: **G** - graduação **E** - especialização **M** - mestrado **D** - doutorado

já fizeram dois ou mais cursos ou aula a distância. Para Valente (2003), a formação dos professores para uso das tecnologias deve ocorrer "no local de trabalho e utilizar a própria prática do professor como objeto de reflexão e de aprimoramento, servindo de contexto para a construção de novos conhecimentos". (VALENTE, 2003, p. 3).

O fato de todos os docentes serem do regime de dedicação exclusiva pode ser um fator positivo uma vez que suas atividades laborais são exercidas em sua totalidade na UFMT, possibilitando uma maior interação com as ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela instituição. Acreditamos que o equilíbrio entre o número de professores com mais de 20 anos de serviço e professores com menos tempo na instituição, possa propiciar trocas de experiências de forma positiva para ambos, uma vez que estes últimos geralmente utilizam as tecnologias de informação e comunicação com maior frequência desde a graduação. Os saberes dos docentes, conforme nos aponta Tardif (2011), também estão relacionados com suas experiências sociais e atividades cotidianas. Os professores são sujeitos que vivem experiências no tempo e mudam sua prática no encontro com outros sujeitos em espaços e tempos distintos, como museus, teatros, cursos de formação continuada e eventos acadêmicos.

3.2 Percepção dos docentes sobre as possibilidades de uso do AVA *Moodle*

Os docentes expressaram em suas respostas que o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle:* apresenta novas possibilidades de trabalhar conteúdos e interagir com os alunos em um ambiente diferente da sala de aula; pode trabalhar a distância em uma disciplina presencial (quando não puder estar presente em uma determinada aula); acompanhamento da resolução das atividades propostas pelo professor aos alunos no ambiente virtual; recurso de comunicação a distância com toda a turma matriculada na disciplina; é um ambiente oficial da instituição onde podem ser disponibilizados para os alunos os conteúdos, a ementa, o cronograma e os compromissos oficiais da disciplina, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Percepção dos docentes sobre as possibilidades de uso do AVA *Moodle*

Docente	Resposta do docente à entrevista
D2	*"... a gente percebe que existem outras possibilidades de você trabalhar determinados conteúdos e também de você interagir com o aluno em ambiente que não só a sala de aula. Basicamente uma extensão da sala."*
D4	*"... conhecer como é que funciona e as possibilidades de se trabalhar a distância... Por exemplo, talvez em um período que você precisa fazer uma viagem, uma semana que você precisa fazer uma viagem, então, você pode deixar uma série de atividades para serem feitas e você tem esse contato com os alunos, pois o ambiente te mostra até quem entrou nas atividades, você consegue acompanhar (eu uso muito)."*
D5	*"Eu tive uma introdução básica sobre o AVA."*
D6	*"... o AVA como um recurso de comunicação na necessidade de eu, por exemplo, me ausentar ou não estar presente no momento que eu preciso contatar os alunos, porque nem sempre o e-mail coletivo é a melhor forma."*
D7	*"Para me introduzir no mundo virtual. Para me mostrar que havia essa possibilidade de uso, para facilitação da minha atividade docente."*
D8	*"... serviu para me mostrar que eu tenho esse ambiente virtual de aprendizagem, que eu posso utilizar nas minhas aulas e devo utilizar. Nesse sentido ele me despertou, mas é bem complicado para trabalhar, ele não é intuitivo. Então você vai meio que errando e acertando aí você acaba desistindo."*
D9	*"... um ambiente oficializado pela universidade aonde eu disponibilizo para os estudantes conteúdo, ementa da disciplina, cronogramas, datas e os compromissos oficiais das disciplinas, eu tenho no AVA. E aí como é um portal oficial para a universidade, os estudantes não podem falar que eu estou oferecendo essas informações de forma restrita."*

Fonte: Respostas dos docentes (entrevista semiestruturada elaborada pelo autor).

Constata-se que os docentes demonstraram ter a percepção das várias possibilidades de uso do AVA *Moodle* nas atividades didáticas pedagógicas, porém sua implementação ainda não se mostrou efetiva.

Para Esteve (1994), a escassez de tempo, a atividade burocrática complementar, o grande número de aulas e a incorporação dessa tecnologia na sua prática pedagógica, que

na maioria das vezes não possui preparo para inseri-la, causam desconforto ao docente o que o leva a não realiza-las. Essa realidade de desconforto, também pôde ser percebida nos docentes participantes da pesquisa.

Segundo Kenski (2012), os cursos de formação podem proporcionar aos docentes condições para que sejam criadores e críticos dessa nova forma de ensinar mediada pela tecnologia, possibilitando assim a superação de diversos obstáculos que existem ou possam surgir entre o docente e tecnologia. Contudo essa formação não deve se restringir somente a disponibilização de técnicas de informática para o docente incluir na sua atuação em sala de aula.

Concordamos com Valente (1993), ao apontar que a capacitação através de cursos de formação deve possibilitar uma transformação "na maneira do profissional da educação ver sua prática, entender o processo de ensino-aprendizagem e assumir uma nova postura como educador". (VALENTE, 1993, p. 115-116).

4 Considerações finais

Percebemos que em relação ao uso do computador e da internet os participantes do estudo demonstram familiaridade e que de certa forma utilizam essas tecnologias com facilidade. Pouco mais da metade dos docentes entrevistados possuem experiências com a educação a distância, contudo o fato de não terem experiência com educação a distância não limitou sua atuação no AVA *Moodle*, ao menos no que tange a comunicação com os alunos e disponibilização de documentos referentes às disciplinas na plataforma.

Os docentes percebem o AVA *Moodle* como uma tecnologia com grande potencial de auxílio e mediação na educação superior. Podendo propiciar a interação e ampliação dos espaços educativos para além da universidade, estimulando a troca de informações, a colaboração, além de promover a construção do conhecimento pelo aluno.

Contudo, diante dos resultados, observou-se que a realização de atividades pedagógicas das disciplinas diretamente na plataforma foi relatada somente por dois docentes. Esta situação nos leva a inferir que a instituição conseguiu inicialmente sensibilizar os professores e professoras para o uso desse ambiental virtual na educação superior. Porém, nos parece que a oferta de formação continuada para utilização do AVA *Moodle,* ainda é uma necessidade com vistas à consolidação desse processo inicial.

Referências

BASSANI, Patrícia B. S. **Mapeamento das interações em ambiente virtual de aprendizagem:** uma possibilidade para avaliação em educação a distância.2006. 184p. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Portaria nº 301, de 07/04/1998. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação e do Desporto**, Brasília, DF, 09 abr. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

DRESCH, Aline; LACERDA. Daniel P.; ANTUNES JÚNIOR, José A. V. **Design Science Research:** método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. 3 ed. Barcelona: Piados, 1994.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÜDKE, Hermengarda A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.**São Paulo: EPU, 1986.

MAZZARDO, Mara D. **As Potencialidades dos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem, para a Internet, na Formação Continuada de Professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 19 ed. Campinas –SP: Papirus, 2011.

MODULAR OBJECT-ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT - MOODLE.Disponível em: <https://moodle.org> Acesso em: 18 abr 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/2285>. Acesso em: 02 jun. 2016.

VALENTE, José. A. Diferentes usos do computador na educação. **Em Aberto**, Brasília, n.12, p.3-16, jan/mar. 1993.

_____, José A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola.** Campinas: UNICAMP/Nied, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4.ed. Traduzido por Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CTSA NO ENSINO DE QUÍMICA: A UTILIZAÇÃO DO TRADICIONAL CHÁ DE BOLDO (Peumus boldus) PARA ENSINAR FUNÇÕES ORGÂNICAS

Natalia Nascimento Neves – nnascimentoneves@gmail.com
Larissa Pereira de Moura – larissamoura40@gmail.com
Maiane França de Sales – fsmaiane@gmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza – gahelyka.pantano@gmail.com

Resumo: O ensino tradicional de Química que visa a mera transmissão e memorização de conteúdos contribui pouco para a formação de um cidadão crítico e socialmente participativo, capaz de utilizar o conhecimento químico relacionando-o ao seu contexto social e ambiental. Visando romper com a visão dogmática da ciência que o presente trabalho se dispõe a utilizar o conhecimento tradicional do uso de plantas medicinais, em especial o Boldo, para ensinar conteúdos de Química Orgânica. Como proposto pela abordagem CTSA, visar o estabelecimento de relações entre o conhecimento científico, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente, buscando o engajamento ativo dos alunos em seu processo de aprendizagem. Construir o conhecimento científico alicerçado no conhecimento tradicional. Tendo em vista essa abordagem CTSA e os saberes tradicionais, objetiva-se,ao final do projeto, a elaboração de uma apostila que utilize as estruturas dos compostos presentes no Boldo para ensinar Funções Orgânicas.

Palavras-chave:CTSA. Boldo. Ensino de Química Orgânica.

1 Introdução

Os povos tradicionais apresentam uma gama de conhecimentos relacionados ao uso dos recursos naturais, dentre ele ode plantas com fins medicinais. Esse conhecimento é passado de geração em geração ao longo tempo, tais costumes permeiam o cotidiano de muitas populações amazônicas até hoje.

Tendo em vista esse conhecimento como sendo um conhecimento prévio de muitos estudantes que habitam na região Norte é que se propõe a utilizar tal tema como problematização inicial para o ensino de Química Orgânica. Essa contextualização atua em conformidade com a perspectiva Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente (CTSA) para o ensino de ciências que, de acordo com Santos e Schnetzler,

> [...] centra-se no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão por meio de uma abordagem que inter-relacione ciência, tecnologia e sociedade, concebendo a primeira como um processo social, histórico e não dogmático (2010, p. 78-80).

No cenário de ensino em que a perspectiva CTSA é abordada de maneira ativa, não haverá somente a construção de conhecimentos por parte do professor, mas sim a formação de um cidadão-aluno, para que tal construa o conhecimento de maneira que atue ativamente no âmbito social-tecnológico onde o conhecimento químico tem um papel de grande relevância para a investigação do desenvolvimento socioeconômico e de produção de bens interferindo diretamente no cotidiano das pessoas. A valorização do conhecimento tradicional e contextualizado do estudante resulta em uma ampliação do processo ensino-aprendizagem e, quando tais conhecimentos são aliados às práticas de pesquisas experimentais como veículo de contextualização, tem-se então o exercício efetivo da educação química.

2 A utilização do Boldo para ensinar funções orgânicas de forma contextualizada

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 no art. 35 estabelece como um dos intuitos da educação básica no ensino médio, além da consolidação do conhecimento do nível fundamental, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos possibilitando uma relação entre a teoria, a prática e a formação ética e cidadã de forma a esmerar o aluno como pessoa humana dando-lhe autossuficiência intelectual para a formação do pensamento crítico. A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser panejado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências práticas que se pretende desenvolver ao longo do Ensino Médio.

Para isso, o conhecimento em Química não deve ter base somente nos conceitos em si, deve-se ampliar o entendimento desses conhecimentos para outros âmbitos, tais como social, ambiental e tecnológico.

Essa é a proposta da perspectiva CTSA, que se preocupa com o estabelecimento de relações significativas entre o conteúdo a ser ensinado e o contexto histórico e social do estudante. Por meio da inserção de conteúdos socialmente relevantes facilitando a aprendizagem e motivando os discentes a estudar Química, e que possam utilizar o conhecimento químico para entender a realidade em que vivem(FIGUEIREDO; RODRIGUES, 2014).

Levar em conta os aspectos culturais e sociais é importante na contextualização, além disso, em um país com dimensões continentais como o Brasil, temos a regionalidade

como fator influente da visão de mundo, e das relações entre sociedade e meio ambiente. Ao ensinar ciências, e de um modo mais específico a Química, é importante identificar os aspectos da cultura regional o qual pode ser utilizado a favor da contextualização de conteúdos e conceitos científicos.

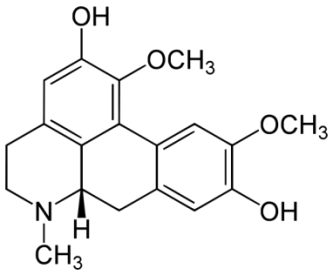
Os povos tradicionais amazônicos, indígenas ou não, são conhecidos pelo uso medicinal das plantas. Esse conhecimento é ensinado de geração em geração, e faz parte do cotidiano de muitas famílias atualmente. Entre os diversos usos das plantas, destaca-se o uso com fins terapêuticos por meio de chás. Esse fato quase sempre se deve alto custo dos medicamentos industrializados, por dificuldades ao acesso ao sistema público de saúde ou a busca por opções terapêuticas naturais que estejam mais próximas à sua realidade.

Partindo do pressuposto de que muitos estudantes, em especial os que vivem na região amazônica, conhecem a respeito do uso medicinal de algumas plantas, é que se sugere o uso do tradicional chá de boldo para ensinar Química Orgânica. Com o objetivo de contextualizar o conteúdo químico e tornar mais relevante o estudo de funções orgânicas, ter como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno a respeito do tradicional chá(JÚNIOR; SILVA, 2016).

As indicações para o uso fitoterápico do boldo são: doenças de fígado e vesícula biliar; perturbações digestivas daí resultantes, disfunção hepatobiliar, obstipação, leves espasmos gastrointestinais, enxaquecas relacionadas à disfunção biliar e como diurético (CUNHA; SILVA; ROQUE, 2010).

A composição química responsável pela ação farmacológica do boldo é constituída por alcaloides de núcleo isoquinoleico, dos quais a boldina (Figura 01) se apresenta em maior quantidade, cerca de um terço dos alcaloides totais (0,25 a 0,50%), flavonoides (pneumósido, boldósido), taninos. O óleo essencial do boldo é constituído principalmente por hidrocarbonetos monoterpênicos (α-pineno, β-pineno, p-cimeno), é composto também por monoterpenos oxigenados (cineol, ascaridol, linalol, terpineol, eugenol e outros); glúcideos, lipídeos (CUNHA; SILVA; ROQUE, 2010).

Figura01 – Boldina, principal alcaloide encontrado no Boldo responsável pela ação farmacológica



Fonte: Adaptado de Schwanz (2006).

Esses óleos essenciais, por sua vez, têm estruturas químicas onde podem ser encontradas diversas funções orgânicas, fator esse que possibilita o seu uso no ensino de Química Orgânica.

Nesse sentido propõe-se a utilização de problematização inicial a partir da utilização das fórmulas estruturais dos compostos presentes no boldo para identificação de funções orgânicas, de maneira que os conteúdos selecionados a partir da problematização desenvolvida possam contribuir para a autonomia do estudante na construção do seu próprio conhecimento.

3 Considerações finais

Apesar das recentes e vastas discussões a respeito da importância da contextualização no ensino de Ciências, ainda se pode perceber as marcas de um ensino que privilegia apenas os aspectos cognitivos e o cumprimento do programa da disciplina e do calendário escolar em detrimento de um ensino dinâmico, atrativo, participativo e que poderá resultar em ações construtivistas de conhecimento.

Uma característica marcante do conhecimento químico consiste na utilização de fórmulas, símbolos e representações peculiares, ensinar esses conceitos de maneira tradicional geralmente torna o ensino sem sentido e desmotivador ao estudante, já que não apresenta ligação relevante em sua vivência cotidiana. É com o objetivo de aproximar o conhecimento químico ao cotidiano do aluno que o presente artigo traz como sugestão a utilização de uma abordagem contextualizada para o ensino de Química, a partir da temática Boldo, ressaltando a importância dos saberes tradicionais de cada região, visando a problematização inicial que envolva temas comuns ao cotidiano na Amazônia Ocidental.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, A. P.; SILVA, A. P.; ROQUE, O. R. **Plantas e produtos vegetais em Fitoterapia.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 176-177.

FIGUEIREDO, M. C.; RODRIGUES, M. A. A abordagem CTSA na Licenciatura em Química: caminhos para uma alfabetização cidadã. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. Manaus, V. 7, n. 13, p. 181-192, 2014.

JÚNIOR, A. I. D.; SILVA, J. R. R. T. Isômeros, funções orgânicas e radicais livres: análise da aprendizagem de alunos do ensino médio segundo a abordagem CTS. **Química Nova na Escola.** São Paulo, V. 38, n. 1, p. 60-69, 2016.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. Ijuí: Unijuí, 2010.

SCHWANZ, M. **Desenvolvimento e Validação de método analítico para Qualificação da Boldina em *Peumus boldus* Mol.(Monimiaceae) e Avaliação Preliminar de sua estabilidade.** 2006.123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2006.

CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DE CIÊNCIA ARTICULADO COM A REALIDADE

Elisete Martins Soares– elisete.soares@ifro.edu.br

Resumo: Este artigo versa sobre a necessidade do currículo ser constituido de maneira significativa e ao mesmo tempo atraente para os alunos. O currículo retrata a educação, cuja finalidade deve ser socializar, integrar saberes e conhecimentos para a melhoria da sociedade e das pessoas que nela estão inseridas. Constatamos que o currículo, mesmo com as inúmeras mudanças na sociedade, ainda reproduz os interesses sociais e políticos das classes dominantes. Relacionar os anseios por uma sociedade mais justa, moderna e sem desigualdades ao universo escolar é função da escola. Para contextualizar o currículo, e dessa forma o Ensino de Ciências por ele orientado, há a necessidade de alicerça-lo a práticas significativas e ao mesmo tempo desafiadoras para os estudantes. Nesse sentido, destacam-se os temas sociocientíficos. O ensino de Ciências carece de movimentos inter/transdisciplinares que sejam apoiados e desenvolvidos por todos os envolvidos no processo educacional: a comunidade, a escola, gestores, pais e professores, estes últimos com necessidades de formação contínua para compreender, avaliar e articular as novas metodologias com os anseios da comunidade escolar. Assim um ensino de Ciência contextualizado, ou seja, menos fragmentado proporcionará aos estudantes uma aprendizagem realmente significativa para sua vida em sociedade.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Ciências. Inter/transdisciplinaridade.

1 Introdução

O mundo tem se transformado rapidamente nas últimas décadas. Nesse sentido, ao considerarmos a escola como meio socializador há necessidade de desenvolver um currículo contextualizado para que a educação tenha funcionalidade e significado quando a relacionarmos com outras áreas da sociedade.

O currículo necessita propor atividades que promovam a integração dos conteúdos, que são muitas vezes trabalhados de forma esporádica sem contextualização. Nessa perspectiva, ao inserir nas aulas questões sociais, presentes na comunidade onde o aluno está inserido, acredita-se que o ensino tenha mais significado, estimulando uma participação mais ativa e dinâmica do estudante.

A educação orienta o desenvolvimento de uma sociedade, pois através dela o conhecimento é compartilhado e difundido. Todavia, para que isso ocorra, o currículo precisa ser inovador para que a educação não se torne um veículo de interesses sociais, que prolifere apenas valores e crenças dos grupos dominantes[1].

[1] Os grupos dominantes, segundo Freire (2013), defendem uma sociedade dividida em classes. Portanto, para esse grupo tem que se conservar uma estrutura socioeconômica onde se possa manter a existência de uma classe dominada.

Pensando no ensino de Ciências, percebemos que inovar significa empregar situações de ensino que tornem mais expressivas as situações de aprendizagens. Há algum tempo propostas de ensino inter/transdisciplinar vem sendo incorporadas no contexto escolar, e mais recentemente, estudos de diversos autores propõe o uso de temas sociocientíficos, baseados em propostas de cunho local, para se conduzir os estudos e as discussões de professores e alunos acerca dos conteúdos curriculares e extracurriculares.

Pereira (2010) expõe que, geralmente a natureza dos temas sociocientíficos é polêmica ou controvérsia, podendo ser considerados por uma série de perspectivas, não possuindo conclusões simples e envolvendo na maioria das vezes aspectos morais e éticos. Portanto, explorar temas relevantes presentes na vida dos estudantes, que os excitem e desafiem, contribuem para a construção de um saber mais integrado entre o estudante, à educação, sua região e o mundo.

A utilização de temas sociocientíficos, atrelados a um ensino inter/transdisciplinar, estaria de acordo às propostas curriculares atuais, embasados em novas metodologias de ensino, formas de abordagem do conteúdo, novas relações com o conhecimento, novas formas de avaliação, das relações entre professor, aluno e sociedade.

Vários aspectos devem ser analisados ao se propor um ensino de Ciências inter/transdisciplinar baseado em temas sociocientíficos, entre eles a formação dos docentes, pois muitos deles não tiveram em sua graduação experiência com metodologias que abordassem a utilização de temas sociocientíficos voltados para as inter-relações Ciências-Tecnologia-Sociedade (CTS) no contexto escolar.

Tenredo-Vieira (2006, apud BATISTA, 2014, p.20) descreve que “a metodologia inadequada na formação dos professores nas instituições de ensino superior retrata uma prática pedagógica limitada para a promoção de uma educação CTS”. Para Batista (2014) isso ocorre por que a maioria dos professores foca nos aspectos conceituais da Ciência que não apresentam as exigências formativas para a implementação de um ensino contextualizado com temas sociocientíficos.

2 Problematizar a educação transforma a sociedade

A história da educação mundial nos alimenta de anseios e dúvidas sobre qual o melhor método, o melhor estímulo e recursos para que se tenha uma educação verdadeiramente significativa para os estudantes. Observamos que a sociedade evolui

rapidamente, principalmente em relação às tecnologias, entretanto ainda hoje, a forma de se abordar a educação continua estagnado como décadas atrás.

Muitas escolas, mesmo que involuntariamente, reproduzem valores de grupos sociais "dominantes", assim como era feito na Babilônia onde as escolas públicas tinham a intenção de impor os valores dos conquistadores.

A luta por uma educação de qualidade, comprometida com a construção de saberes e conhecimentos acompanha a própria evolução dos seres humanos, desde os primeiros filósofos e pensadores a Santo Agostino, que afirmava que "o saber não é transmitido pelo mestre ao aluno já que a posse da verdade é uma experiência que vem do interior das pessoas" (ARANHA, 2006, p. 113), passando por Lutero que propunha jogos, exercícios físicos, músicas como meio de fortalecer o conhecimento, por Hegel onde a educação consistia em formar o homem ele mesmo, compreendemos o quão complexo é o ato de ensinar.

Durante toda a evolução da sociedade foram propostas inúmeras teorias e metodologias de ensino. No Brasil a metodologia de Paulo Freire influenciou a forma de se ver a educação, até então a escola pública mesmo com algumas tentativas de torná-la universal e igualitária para todos, sempre ficou voltada para os interesses das classes dominantes, que buscavam na escola profissões que os ajudassem a continuar no poder, e aos setores menos favorecidos da sociedade eram ofertados cursos de qualificação para o trabalho, na sua maioria mecânicos.

Em 1962, em Angicos, Rio Grande do Norte, Paulo Freire alfabetizou trezentos trabalhadores em 45 dias, a repercussão desse fato foi tão intensa que Freire foi convidado a compartilhar esse método em favelas de Recife, pelo na época governador Miguel Arrais. O Governo Federal considerando os resultados deste trabalho em Pernambuco interessou-se pelo projeto almejando alfabetizar cerca de dois milhões de adultos no país, entretanto, com o golpe militar esse projeto não foi concretizado. (ARANHA, 2006)

Mesmo não conseguindo expandir suas ideias de alfabetização naquele momento Paulo Freire fez história na educação, tanto brasileira como mundial, orientado por percepções e inquietações como:

> [...] vivemos numa sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Se a vocação humana de se realizar só se concretiza pelo acesso aos bens culturais, ela é "negada da injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio da liberdade, da justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada". (ARANHA, 2006, p. 337)

Freire (2013) defende que não basta que o oprimido tenha consciência da opressão, mas que lute para transformar essa realidade. Com as propostas de Paulo Freire podemos perceber que o aluno não deve ser tratado como um mero receptor de conceitos, mas que ele seja crítico perante as informações que lhe são repassadas, para o autor a educação deve ser problematizadora para que os alunos tenham consciência do mundo que os cercam.

Para Morin (2008) há necessidade de um princípio de explicação que vá além da simplificação, o autor define este princípio como da Complexidade, que segundo ele procuraria além de distinguir e analisar o precedente, também deveria estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido, no caso o objeto e o ambiente, a coisa observada e seu observador. Morin (2008, p.30) destaca que "hoje, há de se insistir fortemente na utilização de um conhecimento que possa servir a reflexão, mediação, discussão, incorporação para todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida".

3 Currículo: concepções e propostas para o ensino de Ciências

Quando pensamos em currículo algumas vertentes devem ser analisadas como: o que se deve ensinar ou o que os estudantes devem aprender? O que realmente se transmite e se assimila? Quais métodos e processos de ensino seriam mais significativos?

A escolha do currículo influenciará tanto na compreensão que o aluno terá sobre a sociedade, como na consolidação das mudanças almejadas para que ela seja mais humana e justa.

Influenciados por agencias internacionais (Unesco; Cepal; Banco Mundial)[2], que influenciam direta ou indiretamente nas políticas públicas da educação, as escolas brasileiras seguem uma proposta nacional comum de conhecimento, dando a impressão que todos vivem em uma mesma realidade sem diferenças. Com essa proposta a sociedade capitalista se destaca, pois os conhecimentos são transmitidos para atenderem as

[2] Canan (2016) expõe as influencias que organismos internacionais como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Cepal (Comissão Econômica para a América Latina) e o Banco Mundial exercem em países da América Latina e Caribe, impondo o cumprimento de metas que implicam na construção de políticas públicas de atendimento às áreas social e da educação em troca de financiamentos de projetos. Disponível em: http://mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-04-08-16-22-46-35.pdf.

necessidades do mercado de trabalho. Esta visão está consolidada através das políticas educacionais brasileiras, que nos fazem perceber estratégias para se manter uma hegemonia burguesa.

A nova forma de se entender os conhecimentos produzidos nas Ciências tem provocado uma busca por reformas educacionais e consequentemente uma reformulação no currículo.

No Brasil os Parâmetros Curriculares Nacional - PCNs, anunciados como proposta flexível (BRASIL, MEC, 1997, p. 13), já traziam uma ideia de "sociedade do conhecimento", contudo essa imagem não pode ser considerada em si mesma, pois as instituições necessitam de financiamentos, e estes são em grande parte restritivos.

Assim, a autonomia do currículo se depara com a necessidade de recursos e infraestrutura, que estão intrinsicamente relacionados às politicas de avaliação quantificadora de uma serie de índices de qualidade da educação, tornando-se verdadeiros mecanismos de aprovisionamento dos conteúdos que compõem o currículo escolar.

Os sistemas de ensino tem autonomia para organizar o seu currículo, contudo essa escolha deve estar vinculada as diretrizes nacionais para que os conteúdos tenham conformidade com a base nacional comum. O Artigo nº 26 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 já estabelecia que:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Em algumas instituições o ensino médio é profissionalizante, desse modo, o aluno além da base nacional comum deverá ter conhecimentos e experiências capazes de solucionar problemas relacionados à sua área de formação profissional.

O Regimento Geral do Instituto Federal de Rondônia[3], instituição que oferta ensino técnico concomitante ao médio, no seu Art. 195, descreve que os currículos, da instituição, devem atender à lógica de formação, à identidade institucional, à transdisciplinaridade e à interface entre os Campus. O inciso 2º, desse artigo, traz que a identidade institucional é constituída por procedimentos educativos que caracterizem a formação para a cidadania e o mundo do trabalho, envolvendo os eixos de ensino,

[3] Disponível em: http://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/397-regimento-geral-do-ifro-res-n-65-consup-ifro/file

pesquisa e extensão integrados e a abordagem de temas relacionados ao desenvolvimento regional.

Infelizmente, mesmo com essas propostas significativas de ensino, voltadas para a formação social atrelado ao contexto regional, ainda constatam-se muitas discussões sobre como consolidar na prática esse currículo. Ao se tratar da seleção dos conteúdos curriculares, muitos estudantes, como também alguns profissionais atuantes nessas instituições, expõem que os assuntos que são cobrados em processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM não são atendidos nessa modalidade de ensino. Confirmamos, com essas experiências, que por mais que se tente consolidar um ensino voltado para as características regionais, não se deixa de lado as cobranças de um currículo nacionalmente selecionado por gestores que favorecem as classes dominantes.

> Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna. (FERNANDES (Org.), 2007, p. 06).

Segundo Edgar Morin (2013, p.31) "Um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo um conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente".

Para contextualizar o ensino de Ciências é interessante incorporar no currículo questões com aspectos sociocientíficos (ASC). O objetivo da utilização desses aspectos podem relacionar-se a cinco categorias: Relevância; Motivação; Comunicação; Análise e Compreensão (RATCLIFFE, 1998; RYDER, 2001 Apud SANTOS, 2002)

Wildson Santos expõe que:

> A mediação das questões relativas à ciência e tecnologia, nesse sentido, poderia ser desenvolvida a partir do que estamos denominando de ASC, ou seja, de questões ambientais, políticas, econômicas, éticas, sociais e culturais relativas à ciência e tecnologia. A abordagem desses aspectos no currículo de ciências teria o papel de contribuir para o letramento científico e tecnológico na perspectiva humanista. (SANTOS, 2002 p. 49)

Dessa forma, ao se considerar a concepção de letramento científico, almeja-se que a parceria entre a utilização de temas sociocientíficos e o ensino de Ciências direcione o fazer educativo, de forma que o conhecimento seja significativo e útil para os alunos, através de uma educação cujo processo de ensino e aprendizagem busque a compreensão do mundo tecnológico com base nos valores humanos.

Com isso a escola deixará de exercer apenas o papel de preparar as pessoas para exercer suas funções sociais, como a empregabilidade, estará também oportunizando a intensificação da aprendizagem e da autonomia dos alunos em relação à busca de aprendizagens que o levem a liberdade de escolha construindo seu próprio caminho, sua própria existência.

4 Morin, Ciência e transdisciplinaridade

O grande desafio do currículo é ser ao mesmo tempo significativo e interessante para os alunos. Esses estudantes se deparam com uma infinidade de dados que, com os atuais meios de informação e comunicação, são disseminadas de forma instantânea. Diante disso, a escola e seus conteúdos tornam-se muitas vezes ultrapassados perante das aspirações dos alunos.

Deparamo-nos com alunos desejando desvendar os segredos dos jogos de smartphones, games, computadores, e totalmente desmotivados para os assuntos que estão inclusos no currículo escolar. Porque isso ocorre? Ocorre porque nesses meios os alunos são constantemente desafiados e esse desafio os faz pensar e construir seus próprios caminhos para a aprendizagem daquele enigma. Ao contrário nas escolas os assuntos são tratados de forma tradicional, onde o professor transmite uma informação, muitas vezes fragmentada, e o aluno recebe como algo mecânico.

Para Morin (2008), o excesso de informação sem a possibilidade de articulação é fragmentada, e assim, de uma possibilidade de reflexão pequena, pois o excesso culmina numa falta de vontade de refletir. O autor insiste que o progresso dos conhecimentos especializados que não se comunicam uns com os outros provoca uma regressão do conhecimento geral, sendo as ideias gerais ocas e abstratas.

Para Thomas Kuhn (Apud. Morin, 2008, p. 137) “o desenvolvimento da ciência não se efetua por acumulação dos conhecimentos, mas por transformações dos princípios que organizam o conhecimento. A ciência não se limita a crescer; transforma-se”. Em consonância, Morin expõe que vivemos atualmente com os princípios que corresponde à idade clássica, do século XVIII ao fim do século XIX, e esses são princípios que devem ser transformados, visto que ocorre uma dissociação entre o sujeito e o objeto.

Morin (2008) destaca que “cada vez mais as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não

se consegue conceber a sua unidade". É preciso, segundo o autor, ir além da interdisciplinaridade trabalhada nas escolas, e consolidar o que o autor traz como transdisciplinaridade. Para o autor a ciência nunca teria sido Ciência se não tivesse sido transdisciplinar. Morin deixa explicito que a verdadeira questão não esta em "fazer transdisciplinar" e sim "que transdisciplinar é preciso fazer".

Precisamos, segundo Morin:

> promover uma nova transdisciplinaridade que possa fazer com que os domínios científicos se comuniquem, sem operar a redução. Para tal necessita-se de um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo separe e associe que conceda os níveis de emergência da realidade sem o seduzir as unidades elementares a as leis gerais, tudo isso avesso ao paradigma de simplificação (redução/separação). (MORIN, 2008, p. 38).

Para o autor, é preciso encontrar o caminho para alcançarmos um pensamento multidimensional que integre e desenvolva formalização e quantificação, mas que não se restrinja a isso. Nessa perspectiva, para Morin, o método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca datá-los por concluídos, destacando ainda que:

> "[...] um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação, ao passo que um universo em desordem não conseguiria constituir organização, ou seja, incapaz de conservar a novidade e consequentemente a evolução e o desenvolvimento". (MORIN, 2008, p.202).

Para o autor é necessário conceber um universo hibrido entre ordem, desordem, interação e organização, trabalhando com a incerteza, incitando o que ele chamou de o pensamento complexo. Cabe destacar que para Morin "atingir a complexidade significa atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho". (MORIN, 2008, p.195)

Esse pensamento complexo citado por Morin, poderia se destacar nas instituições de ensino, por meio de projetos articulados que contemplassem os anseios locais, atrelando o ensino ao seu cotidiano, de forma que o estudante pudesse compreender que conjuntamente pode discutir pontos de vista e buscar alternativas para a solução de um problema.

5 A formação de professor no cenário atual da educação

De nada adianta ter um currículo de Ciências considerado inovador somente no papel. Toda execução e consolidação do currículo se desenvolverão através das práticas dos responsáveis em coloca-lo em ação, os professores.

Morin descreve que:

> "[...] temos que caminhar para uma concepção mais enriquecida e transformada da ciência, onde o objeto se comunique como sujeito, assim como a antropossociologia com as ciências naturais, para assim, diante fatos produzirem um pensamento capaz de conceber um enraizamento dos valores numa cultura e numa sociedade, isso sem esquecer que é necessário desintegrar as falsas certezas e as psedo-respostas quando se quer encontrar respostas adequadas". (MORIN, 2008, p. 122).

Sabe-se que a evolução e a forma de se estabelecer novos conhecimentos se propagam velozmente e que hoje a formação do professor não dá conta dessa demanda. O professor como pesquisador é fundamental, porém se faz necessário possibilitar a construção de um currículo renovador, onde tanto o professor quanto o aluno possam ser o mediadores desta construção.

Para Sacristán (2000), a formação do professor não costuma ser das mais adequadas quanto ao nível e a qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática.

Sabendo que, o currículo não se determina como um programa de ensino e que a sua execução se faz em um ambiente repleto de subjetividade e complexidade é que se torna necessário uma avaliação sobre como se baseia e se executa a prática pedagógica. "Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas" (LIBÂNEO, 2002, p. 07. Apud NETO, s/d).

Nesse sentido, Libâneo evidencia que é essencial que o professor estabeleça uma crítica perante o regime e a sua atuação educacional. Apesar da sua formação não possibilitar subsídios e competências para isto, ele como participante da ação curricular tem o dever torná-la eficiente com a sua prática.

Mellado e González (2000 In Pérez, 2010) consideram que o conhecimento profissional para ensinar Ciências é complexo, porque integra saberes docentes epistemologicamente diferentes do professor, de acordo com as experiências vivenciadas em cada momento de sua preparação profissional. Nessa perspectiva, Pérez (2010, p.57)

expõe que “A Formação Continuada de Professores de Ciências, não pode ser reduzida a um processo individual, pelo contrário faz parte de um processo contextualizado de acordo com a dinâmica da escola e sua complexa organização”.

Deste modo, para que a Formação Continuada dos Professores de Ciências seja socialmente contextualizada é preciso que os professores participem ativamente dessa formação, buscando desenvolver uma cultura de colaboração, onde a autonomia escolar sobressaia perante processos organizacionais tradicionais de ensino.

> [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p.30).

Ao tratarmos sobre a formação dos professores na perspectiva de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), ainda enfrenta-se uma grande desafio, pois muitos professores ainda trazem consigo crenças tradicionais de ensino.

Para ultrapassar a barreira de certas crenças, Pérez (2010) destaca que ao considerarmos os professores como intelectuais transformadores, estamos reivindicando sua capacidade de refletir e agir de acordo com seu próprio raciocínio, podendo os professores posicionarem-se diante dos problemas particulares de seu ensino e das políticas curriculares que regulam seu trabalho.

Assim, a formação crítica do professor implica em investir maiores esforços na busca por uma autonomia docente, diante de seu papel nas escolas como profissional da educação, como também diante dos problemas políticos relacionados com as diferentes formas de entender seu trabalho.

Pérez (2010) considera que uma forma de oferecer possibilidades de realização da autonomia docente nos processos formativos, seria trabalhar os elementos centrais que a constituem, em termos de responsabilidade ética, compromisso social e competência profissional.

6 Considerações finais

Percebemos que apesar das propostas curriculares culminarem, em alguns casos, em uma diferenciação entre o ensino ofertado a grupos sociais distintos, ela tem imensurável importância como veículo de transformação da sociedade.

Necessitamos questionar e adaptar o currículo, pois muitas vezes ele impõe conteúdos que se não forem contextualizados tornam-se insignificantes para os alunos. Portanto, um currículo não pode ser constituído dentre os muros da escola, sua formulação deve observar o contexto social e real dos envolvidos. É necessário compreender que currículo não significa apenas conteúdos a serem seguidos.

Ao abordar temas sociocientíficos na educação trazemos para discussão os assuntos vivenciados pelos estudantes. Ao se desenvolver uma cultura de resolução de problemas relacionados ao local onde vivem, estes estudantes serão desafiados a resolver um problema que é de seu interesse. A educação estará cumprindo seu papel de formar cidadãos reflexivos e críticos diante das situações e acontecimentos ocorridos na sociedade.

Outro ponto positivo de se abordar temas sociocientíficos na escola é a possibilidade de se conduzir uma educação de forma transdisciplinar onde as disciplinas possam "conversar entre si", superando a abordagem fragmentada dos conteúdos que ainda estão presentes em muitas instituições.

Como diria Morin (2008) é necessário atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho, ou seja, alcançar o que o autor chamou de complexidade.

Destarte, para que o currículo e o ensino de Ciências tenham significado há de contemplar uma formação crítica para aqueles profissionais que são responsáveis por orientar os estudantes para conquista de seus saberes e conhecimentos. Os professores como agentes transformadores que são, devem, apesar das dificuldades existentes, se manterem atualizados para conseguir acompanhar as mudanças frenéticas que ocorrem na sociedade atual.

Portanto, com um currículo centrado no desenvolvimento local, com alunos desafiados a resolver os problemas que lhes afetam, com professores atualizados e

buscando construir um ambiente colaborador, pautado em temas sociocientíficos trabalhados de maneira inter/transdisciplinar, a educação tende a cumprir seu papel perante a sociedade.

Referencias

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. Editora Moderna. 3º ed. São Paulo. 2006.

BATISTA, Rivana Souza. **Contribuições das práticas pedagógicas colaborativas produzidas com temas sociocientíficos no Pibid de Química.** Dissertação(mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. 2014**.** Disponível em: http://educimat.vi.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2015/10/ Disserta%C3%A7%C3%A3o-Rivana-Souza-Batista-pdf-09-03.pdf> Acesso em 10 de jun. de 2016.

BRASIL - MEC Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº. 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ L9394.html>Acesso em: 15 ago. 2016.

_____-MEC Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01> Acesso em: 15 ago. 2016.

FERNANDES. Claudia Oliveira (org.). **Indagações sobre currículo**: **currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> Acesso em 18 de jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra. 15 ed. Rio de Janeiro. 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência e Complexidade**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória. 11ª edição. Ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. 2008.

_____**- Educação e Complexidade. Os Sete Saberes e Outros Ensaios**. Editora Cortez. 6ª edição. São Paulo. 2013.

NETO, Pucci. **A Inclusão Digital Docente: do giz a era computacional**. Revista multidisciplinar da UNIESP saber acadêmico - n º 07 - Jun. 2009/ ISSN 1980-5950 Disponível em: < http://www.uniesp.edu.br/revista/revista7/pdf/14_inclusao_digital.pdf> Acesso em: 15 ago. 2016.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Portugal. 2009. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/planejamento

-2017-fevereiro/ProfessoresImagensdoFuturoPresente.pdf>. Acesso em 19 mai. 2016.

PEREIRA, Rafael Gonçalves**. O conhecimento mobilizado por estudantes do Ensino Médio na formulação de argumentos sobre temas científicos e sociocientíficos**. 2010. Biblioteca digital de dissertações e Teses da USP. Dissertação de mestrado Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-31052012-110401/pt-br.php Acesso em 18 mai. 2016.

PÉREZ, Leonardo Fábio Martinez. **A Abordagem de questões sociocientíficas na formação continuada de professores de ciências: Contribuições e dificuldades**. Tese UNESP, Bauru 2010. Disponível em:<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/ 102011/martinez perez_lf_dr_bauru.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 de mai. de 2016.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. **Aspectos sócio-científicos em aulas de Química**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte. 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IOMS-5KZJL9> Acesso em: 05 de mai. de 2016.

ENSINO DE QUÍMICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE: ANÁLISES E REFLEXÕES

Andréia Andreóli Silvestre UFG/IFMT – deia.andreoli@gmail.com

Sandra Valéria Limonta Rosa UFG – sandralimonta@gmail.com

Resumo: Diante da concepção de vários autores sobre a maneira que o ensino de Química vem sendo trabalhado na educação do nosso país, na região Centro-Oeste este mesmo ensino não tem se mostrado diferente. Para este trabalho trouxemos a problematização sobre o ensino de Química, com o objetivo promover análises e reflexões sobre o estado da arte do que vem sendo estudado e pesquisadonos programas de Pós-graduação na região Centro-Oeste sobre o ensino de Químicano período de 2011 a 2015.Com a consolidação do ensino de Química é perceptível que com o passar dos anos o número de produções acadêmicas vem crescendo, principalmente pelo crescimento dos Programas de pós-graduação e consequentemente o aumento do número de oferta de vagas. Como vimos na problematização do ensino de Química, este ensino pouco tem contribuído para a formação de indivíduos ativos na sociedade, ou seja, conscientes sobre as transformações que ocorrem no mundo em que está a sua volta. As metodologias utilizadas em sala de aula contribuem para que esta realidade citada acima ainda seja vivenciada, acreditamos que esta realidade não é só da região Centro-oeste, mas do ensino de Química em geral no Brasil. Por esta razão se explica o maior número de pesquisas trazendo como objetivo o foco temático, conteúdo/método/metodologia, como uma proposta de modificar a realidade já vivenciada, trazendo contribuições para o ensino de Química.

Palavras-chave: Ensino de química. Estado da arte. Análises e reflexões.

1 Introdução

O ensino de Química na concepção de alguns autores, ainda aparece distante de um ensino que contemple a formação de indivíduos mais ativos na sociedade, ou seja, de cidadãos conscientes sobre as transformações que ocorrem no mundo em que está a sua volta.

Segundo Santos e Schnetzler (1997) é necessário que os cidadãos saibam se posicionarem de maneira crítica frente aos problemas em geral, tanto os de ordem ambiental ou os de aplicações tecnológicas, buscando soluções para resolver os problemas sociais. Na concepção dos autores, isto só é possível se este indivíduo obtiver conhecimento químico necessário para compreender o mundo em que está inserido, desde saber sobre a utilização das substâncias, até sobre como se posicionar criticamente perante os problemas que necessitam de conhecimento científico, podendo exercer a cidadania.Não podemos deixar de mencionar também que o ensino da Química como mostra Schnetzler (2010), é caracterizado pela abordagem de três níveis: o

fenomenológico, o representacional e o teórico-conceitual. Todos estes níveis são voltados para a compreensão da Química como uma Ciência que estuda a transformação dos materiais e substâncias, porém estes níveis exigem grande nível de abstração mental, pois trabalham muito com modelos conceituais, exigindo do professor uma ótima formação teórica, além de uma efetiva base metodológico-didática.

É importante também recordarmos que a maneira como a Química se constituiu enquanto Ciência e enquanto disciplina escolar, principalmente no Brasil, vem influenciando até hoje a forma de como o ensino da Química é trabalhado em nossas escolas. Chassot (1995, 1996, 2007) mostra algumas reflexões sobre isto, segundo o autor, a preocupação em se ensinar conhecimentos químicos ou em se fazer pesquisas, chegaram de maneira tardia no Brasil. No século XVI o Brasil foi colonizado pelos portugueses e estes se concentraram na exploração de produtos, visando à comercialização dos mesmos, não se tinha a preocupação com o desenvolvimento do ensino das Ciências, justificando um dos motivos que o ensino da Química como disciplina demorou a integrar os cursos de Ciências. Vale ressaltar que práticas que envolviam conhecimentos químicos na produção de medicamentos, extração de elementos químicos, produção de bebidas, tinturas, entre outras atividades, já eram desenvolvidas no Brasil. Essas práticas eram desenvolvidas pelas pessoas que aqui habitavam, mesmo sem a consciência de que o que praticavam, seriam conhecimentos que ajudaria a constituir, o que ainda estava por vir, uma Ciência de conhecimentos sistematizados que hoje conhecemos comoQuímica.Chassot (2007) cita também a influência da igreja na educação escolar do mundo ocidental, no qual trouxe muitas influências de ordem dogmática a nossa educação.

Diante de várias questões, procuramos trazer para este trabalho algumas problematizações a respeito do ensino de Química, ensino este que tem demonstrado de acordo com Chassot (2000), um ensino com ênfase na memorização, classificação e quantidades de dados, um ensino dogmático, abstrato e não histórico.

Após compreendermos o contexto sobre alguns problemas vivenciados pelo ensino de Química, trazemos este trabalho com o objetivo de promover reflexões sobre uma análise das pesquisas dos programas de Pós-graduação da região Centro-oeste de 2011 a 2015, do que vem sendo pesquisado e problematizado para o ensino de Química.

A pesquisa proposta neste trabalho é proveniente de parte de um capítulo da dissertação de mestrado de uma das autoras, no qual foi realizado o estado da arte do vem

sendo trabalhado e pesquisado no ensino da Química nos Programas de Pós-graduação da região Centro-Oeste, no período de 2011 a 2015.

2 Percurso Metodológico

Nesta pesquisa um estudo sobre o estado da arte foi realizado sobre as pesquisas dos programas de Pós-graduação da região Centro-oeste, no período de 2011 a 2015. “As pesquisas denominadas “estado da arte” ou estado do conhecimento”, são consideradas de caráter bibliográfico, com o intuito de trazer discussões e mapear as produções acadêmicas de diversas áreas do conhecimento (FERREIRA, 2002). É importante mencionarmos que para esta análise utilizamos uma revisão bibliográfica com o levantamento de teses e dissertações dos programas de Pós-graduação que contemplam o ensino de Química, analisando somente os títulos e resumos desses trabalhos dos últimos cincos anos (2011 a 2015).

2.1 Etapas da pesquisa

Foram analisadas as principais instituições de ensino superior pública, privada da região Centro-oeste dos programas de pós-graduação para o ensino de Química. Esta analise foi realizada pela busca nos sites dos programas de pós-graduação, além de repositório institucionais, e do TEDE (sistema de publicação eletrônico de teses e dissertações). No total foram analisadas 10 universidades e 12 programas de Pós-graduação de acordo com as instituições mostradas no quadro abaixo:

Quadro n° 1- Programas de Pós-graduação das Instituições pesquisadas

IES	SIGLA	UF	CURSO
Universidade de Brasília	UNB	DF	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC-GO	GO	Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática
Instituto Federal de Goias	IFG	GO	Programa de Pós-graduação em Educação Para Ciências e Matemática

Universidade Estadual de Goiás	UEG	GO	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Universidade Federal do Mato grosso do Sul	UFMS	MS	Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	MS	Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências Naturais e Matemática
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática
Universidade Estadual de Mato Grosso	UNEMAT	MT	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade de Cuiabá e Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia	UNIC/IFMT	MT	Programa de Pós-Graduação em Ensino

Fonte: Elaborado pela autora.

Após fazer o levantamento de todas as instituições citadas acima e de seus respectivos programas, o próximo passo foi delimitar os anos de interesse de nossa pesquisa e fazer o levantamento das dissertações e teses que contemplaram o ensino de Química.Como o número de trabalhos foi considerado grande, catalogamos os 70 trabalhos para facilitar o entendimento, com as seguintes informações: universidade, data de defesa, foco do trabalho, palavras chave, proposta, metodologia e resultado. Vale ressaltar que duas instituições tiveram dois programas diferentes analisados, foram elas UFG e UFMT, como mostra o quadro n°1.Depois desta etapa inicial, tivemos que verificar qual era o foco destes trabalhos, se eram com objetivos ligados no aluno ou no professor. Após a catalogação fizemos um levantamento em relação ao foco temáticodividimos com os seguintes descritores: experimentação, Educação ambiental, currículos e programas, formação de professores, história das Ciências/ Química, conteúdo/método/metodologia, jogos didáticos/pedagógicos, tecnologia da informação e comunicação, relação Ciência, Tecnologia e Sociedade, inclusão escolar, ambientes virtual de aprendizagem, formação continuada e formação de conceitos.

3 Resultado e discussões

As análises foram feitas sobre os Programas de pós-graduação para o ensino de Química, porém a maioria dos Programas de pós-graduação para o ensino de Química não aparecem sozinhos e sim contemplados em programas de pós-graduação para o ensino de Ciências. Foram analisados 697 títulos e resumos de trabalhos, sendo

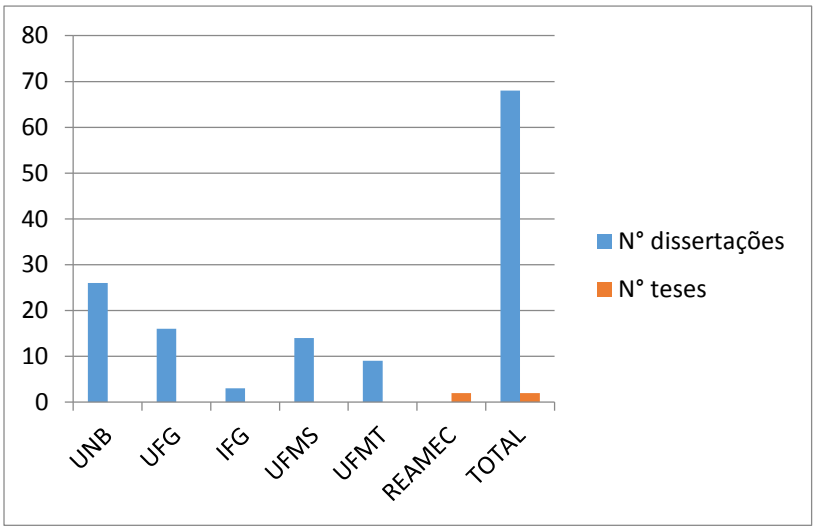
encontradas 530dissertações e 167 teses desses programas para os anos de 2011 a 2015. A análise desses resumos visou descobrir as concepções e propostas discutidas pelos pesquisadores da área de Química de como vem sendo trabalhados os conceitos científicos em Química na região Centro-oeste. Como o número de trabalhos para os anos especificados foi numeroso tivemos como critério a leitura apenas dos resumos destes trabalhos, no total foram encontrados 70 trabalhos para o ensino de Química, sendo 68 dissertações e 2 teses.

Foram analisados 12 programas de Pós-graduação, onde 6 são acadêmicos e 6 profissional, porém 4 programas destes são novos, não fornecendo trabalhos para os anos de interesse de nossa pesquisa.Desses 12 programas só aparece um de doutorado que é o do REAMEC[1], por isto no resultado das pesquisas aparecem 68 dissertações e 2 teses para o ensino de Química no período pesquisado. Segundo dados da CAPES (2010) 1,7% dos 2840 programas de Pós-graduação eram de doutorado, 38,4% de mestrado acadêmico, 8,7% de mestrado profissional e 51,2% de mestrado/doutorado. Portanto, a superioridade de dissertações em relação às teses para o ensino de Química, pode ser explicada também por este fato que é bem evidente na região centro-oeste, onde a oferta de vagas para programas de doutorado que contempla o ensino de Química é pequena.

A quantidade de trabalhos por instituição de ensino foram as seguintes, como mostra o gráfico de n° 1 abaixo:

[1]É oferecido e coordenado por uma Associação de Instituições de Educação Superior da Amazônia Legal Brasileira, intitulada como Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC apresentando as seguintes linhas de pesquisa: Formação de professores para a Educação em Ciências e Matemática e Fundamentos e metodologias para a Educação em Ciência e Matemática.Este programa que analisamos faz parte da UFMT.

Gráfico n° 1: Quantidade de trabalhos do ensino de Química da região Centro-oeste do período de 2011 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro item que analisamos foi quanto ao objetivo do trabalho estar com foco voltado no alunou ou no professor, que são considerados os principais "atores" no processo de ensino-aprendizagem. Dos 70 trabalhos analisados concluímos que 52,86% focaram o aluno como objeto de pesquisa, 22,86% tiveram o professor como foco da pesquisa, 17,15% tiveram tanto o professor quanto no aluno como foco e 7,15% não relacionaram o professor e nem o aluno diretamente em suas pesquisas. Na tabela abaixo, vamos analisar as instituições pesquisadas e a quantidade desse dado discutido acima:

Tabela n° 2: análise do foco em relação ao objeto de pesquisa

Instituição	Quantidade de trabalhos	Foco no aluno	Foco no professor	Foco no aluno e professor	Outros
UNB	26	17	5	04	-
UFG	16	7	03	03	3
UFMS	14	10	02	01	01
UFMT	09	01	06	02	
IFG	03	02	-	1	-

REAMEC/ UFMT	02	-	01	01	

Fonte: elaborada pela autora.

Conforme já foi levantado o número de trabalhos foi muito numeroso, optamos for fazer uma divisão de descritores em relação o foco temático desses trabalhos, vale ressaltar que um mesmo trabalho pode ter apresentado mais de um foco temático. Após a análise desses trabalhos constatamos que o foco temático, conteúdo/método/metodologia foi o que mais se apresentou nas pesquisas, aparecendo 30 vezes, depois a experimentação apareceu 21 vezes e com 14 vezes ficou a formação de professores.

Os conceitos químicos aparecem abordados nestes trabalhoscomo um dos objetivos principais dentro do processo do ensino-aprendizagem. Vamos mostrar após a análise destes trabalhos quais foram os temas ou assuntos mais vistos ou pesquisados nos programas de Pós-graduação da região Centro-oeste de 2011 a 2015: sequências didáticas relacionadas a conceitos químicos, propostas de ensino por temas, produção e implementação de material didático, implementação de módulo didático para investigar o processo de ensino-aprendizagem relacionando conceitos químicos, adaptação de roteiros de aulas experimentais, atividades experimentais problematizadas, proposição didática, proposição didática na perspectiva de Vigotski, elaboração de textos de divulgação científica com a atividade experimental como norteadora, proposta de componente curricular, elaboração de estratégias conceituais e metodológicas para formação de futuros professores de Química, elaboração página da web para inclusão de alunos com deficiência, experimentação na perspectiva da politécnica, proposta baseada na contextualização e interdisciplinaridade, desenvolvimento de animação digital, teste e discussão de hipóteses para explicar o conceito em Química (perspectiva das teorias de Piaget e Ausubel), pesquisa ação, verificação e discussão das concepções dos alunos relacionados a conceitos químicos, propostas de jogo para inclusão de alunos com deficiência, curso de formação continuada trabalhando modelos e modelagem, abordagem de conceitos de átomo nos livros didáticos numa abordagem histórico e experimental, análise de proposição didática, propostas por meio de oficinas temáticas relacionadas a conceitos químicos, compreensão discurso ambiental de professores em formação na perspectiva crítica, elaboração conceitual a partir das interações discursivas,

aprendizagem colaborativa, potencial do ensino da computação quântica com abordagem problematizadora com enfoque CTS, conceitos químicos relacionados ao enfoque CTS, abordagem ambiental nos livros didáticos, investigação e caracterização da ação dos alunos em sala ao utilizarem diferentes ferramentas culturais na aprendizagem (bases teóricas de James Wertsch e Bakhtim), análise de livros didáticos.

Ao analisar a metodologia utilizada nestes trabalhos a abordagem qualitativa foi a que mais apareceu, sendo empregada em 29 pesquisas, foram citados também o levantamento bibliográfico, metodologia de Kozel, entrevistas e questionários, pesquisa quantitativa, de caráter emancipatório, análise de discurso, análise documental, estudo de caso, atividades experimentais, sequência didática e módulo didático.

Vale ressaltar que as instituições UEG, UEMS, UNEMAT, UNIC/IFMT não apareceram no quadro de produções de trabalhos, pois essas Instituições criaram seus Programas de pós-graduação recentemente, não produzindo trabalhos para os anos de interesse de nossa pesquisa, ou seja, de 2011 a 2015.

4 Considerações

Acreditamos que compreender o que vem sendo pesquisado e estudado no decorrer dos anos é desafiador, principalmente para determinada área de ensino, estes tipos de pesquisa traz muitas reflexões, contribuindo para a descoberta de tendências, caracterização e compreensão do que vem sendo estudado em determinada área de conhecimento, podendo ainda mostrar indicativos do que ainda não foi pesquisado.

Com a consolidação do ensino de Química é perceptível que com o passar dos anos o número de produções acadêmicas vem crescendo, principalmente pelo crescimento dos Programas de pós-graduação e consequentemente o aumento do número de oferta de vagas. As instituições com mais produção de trabalhos para o ensino de Química da região Centro-oeste foram a UNB e UFG, podemos relacionar o grande número de trabalhos produzidos pela UNB pelo fato da mesma ter ofertado o primeiro Programa de Pós-graduação da região Centro-Oeste, iniciando suas atividades em 2003. Outro dado interessante é que todas as produções acadêmicas para o ensino de Química são provenientes de instituições públicas.Ao analisarmos o Programa da PUC-GO que é uma instituição privada que traz grandes contribuições de produção acadêmica, percebemos que a mesma não apresenta um programa específico para o ensino de Química, e mesmo

analisando o programa de Pós-graduação em Educação da instituição, não encontramos nenhum trabalho para o ensino de Química.

Depois da análise do que vem sendo pesquisado no ensino de Química percebemos que poucas pesquisas tiveram a preocupação em investigar os seguintes temas: Evasão e egresso; história das Ciências ou ensino das Ciências; Filosofia das Ciências; avaliações de maneira em geral (tanto em sala de aula, quanto dos exames nacionais, como ENEM ou ENADE); políticas públicas; Programas que possam beneficiar, ou beneficiam, ou possam ser criados para o ensino de Química; organização da escola.

Como vimos na problematização do ensino de Química, este ensino pouco tem contribuído para a formação de indivíduos ativos na sociedade, ou seja, conscientes sobre as transformações que ocorrem no mundo em que está a sua volta. As metodologias ainda utilizadas em sala de aula contribuem ainda para que esta realidade citada acima seja vivenciada, acreditamos que esta realidade não é só da região Centro-oeste, mas do ensino de Química em geral no Brasil. Por esta razão se explica o maior número de pesquisas trazendo como objetivo o foco temático, conteúdo/método/metodologia, como uma proposta de modificar esta realidade e trazer contribuições para o ensino de Química.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Avaliação dos cursos de mestrado e doutorado do Brasil*. CAPES: 2010.

CHASSOT, Attico. *Para que (m) é útil o ensino?* Canoas: ULBRA: 1995.

CHASSOT, A. I. Uma história da educação química brasileira: sobre seu início discutível apenas a partir dos conquistadores. Episteme, V. 1, n. 2, p. 129-146, 1996.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica*: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 1ª ed. 2000.

CHASSOT, Attico. *Educação consciência*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n° 79, Ago. 2002.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Educação em química: compromisso com a cidadania.*Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Apontamentos sobre a História do Ensino de Química no Brasil. In: SANTOS, Wildson Luiz P. dos; MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs). *Ensino de Química em Foco.* Ijuí : Unijuí, 2010. p.52 a 75.

EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NA UFAC

João Lucas Araujo de Souza – quimicaufac.joaolucas@gmail.com
Ana Cristina Cruz – cristina_mat@hotmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza – gahelyka@outlook.com

Resumo: Ser professor no Brasil nem sempre é a primeira escolha de muitos graduandos dos cursos de licenciatura e a porcentagem de estudantes que concluem os cursos é pequena quando comparada a quantidade que abandona a graduação ou muda de curso. Contudo, o que chama a atenção são os motivos pelos quais os estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura permanecem, principalmente nos cursos de licenciatura em Química, já que está ciência é considerada difícil. Nesse sentido, está pesquisa objetiva-se a identificar os motivos que levaram os alunos do curso de licenciatura em química na UFAC escolherem o curso, e ainda investigar as expectativas deles em relação a área escolhida. Com elementos de uma pesquisa qualitativa, os estudantes do primeiro período preencheram um questionário semiestruturado. Os resultados indicam que a maioria não teve boas aulas de química no ensino médio e, esse é um dos motivos para estarem em um curso de química, além disso, o curso tem se mostrado interessante e alguns tem se sentido motivados a continuar.

Palavras-chave: Ensino de química. Expectativas e motivações. Licenciatura em química.

1 Introdução

O interesse pela docência tem diminuído no Brasil e a falta de profissionais formados para atuar nas salas de aula das escolas públicas têm ganhado destaque nas pesquisas em educação. Faltam profissionais, principalmente nas áreas de Química, Física e Matemática, por outro lado o número de jovens que ingressam nos cursos de graduação em algumas dessas licenciaturas é cada vez menor (ARAUJO; SALES; NASCIMENTO, 2014).

No ensino de química essa realidade não é diferente, a área tem sofrido um declínio no que se refere a formação de profissionais habilitados para atuarem nas salas de aula, são poucos os estudantes que concluem os cursos de graduação em Licenciatura em Química, o que se percebe é o pouco ou nenhum interesse por parte dos alunos para continuarem no curso.

Ao ingressarem na graduação em Licenciatura em Química, os estudantes buscam por aulas dinâmicas e atrativas, visto que a profissão nem sempre é o fator principal para a escolha do curso, contudo a realidade que vivenciam é outra, normalmente o curso é regado de provas e trabalhos que não possibilitam aplicação ou contextualização com os conhecimentos cotidianos, as aulas de laboratório quando realizadas, são apenas para

comprovação do que é trabalhado nas aulas teóricas sem nenhuma contextualização ou problematização, que provoquem a construção do conhecimento científico.

É necessário que o curso de licenciatura em Química "promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc." (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Nesse sentido, está pesquisa objetiva-se a investigar quais as expectativas e as motivações dos estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre (UFAC).

2 Metodologia

Com abordagens de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), os resultados obtidos foram coletados por meio de um questionário semiestruturado aos estudantes do primeiro período letivo do curso de graduação em licenciatura em Química da UFAC.

Ao todo participaram da pesquisa dezessete (17) estudantes regularmente matriculados no curso e ingressantes do atual semestre letivo 2017/1, nesta pesquisa os denominamos de colaboradores. Os dados coletados e analisados são discutidos a seguir.

3 Resultados e Discussão

Os resultados apresentados foram obtidos a partir das respostas disponibilizadas no questionário, as perguntas tinham como intuito identificar as expectativas e as motivações dos estudantes ingressantes com no curso, visto que até o momento eles já cursaram 50% do semestre letivo.

De maneira geral 100% dos estudantes são oriundos de escolas públicas, cerca de 52,9% deles disseram que as aulas de química no ensino médio eram regulares, visto que a maioria todos alegaram não terem tido aulas práticas experimentais durantes os três últimos anos do segundo grau.

Segundo os participantes da pesquisa, todas as aulas de Química no ensino médio, podem ser caracterizadas pelo uso de metodologias expositivas o que ternavam as aulas monótonas e desinteressantes. Ao serem questionados se a componente química no ensino

médio atendeu as expectativas deles ao final do terceiro ano, cerca de 82,4% disseram não, e alguns complementou dizendo:

"Decidi fazer Química para aprender mais sobre a matéria" – Colaboradora A

Aos serem questionados sobre as expectativas na graduação cerca de 35,5% dos estudantes ingressaram no curso com o intuito de seguirem a carreira docente, porém a grande maioria, cerca de 47% ingressou apenas por achar a área específica da Química algo interessante.

Ao serem questionados sobre as aulas experimentais realizadas na graduação os colaboradores foram unanimes em dizer que não tiveram aulas experimentais, alegando que experimentos não faziam parte da rotina deles nas aulas de química, o que nos permite pensar que o primeiro contato deles com um laboratório foi na universidade.

4 Considerações Finais

De maneira geral os resultados indicam que a maioria dos estudantes não ingressam no curso de licenciatura em Química da UFAC, com o objetivo de ser professor, principalmente porque durante o ensino médio o interesse pelo componente curricular foi diminuindo a cada ano letivo, já que na sua maioria as aulas eram desinteressantes e sem relação com as práticas experimentais.

Os resultados indicam ainda que fatores intrínsecos foram os que mais influenciaram os estudantes pela escolha da Licenciatura em Química na UFAC, alguns ingressaram a fim de aprender mais sobre a ciência Química, já que no ensino médio as experiências vividas não foram satisfatórias, outros demonstram interesse pela área de ciências exatas e há ainda os que tem apresso pelo ambiente escolar. Há também os que intencionam concluir o curso, mas não garantem atuar na área após formados, isso porque cogitam fazer concurso público que exija no mínimo a formação de graduação.

Apesar das dificuldades e limitações que o professor enfrenta nas salas de aulas brasileiras, noticiadas todos os dias não parece desmotivar os estudantes ingressantes na Licenciatura em Química da UFAC. Há também as limitações que as instituições de

ensino superior tem vivenciado nos últimos anos, mas ainda assim percebe-se que para alguns dos recém-ingressantes à UFAC tem proporcionado acesso a informações e vivencias nunca experenciadas antes, e isso os tem motivado a seguir no curso de Licenciatura em Química.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. **Saberes Docentes e Formação Inicial de Professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2017.

ARAÚJO, C.M.; NASCIMENTO, M.A.; SALES, W.J.H.; NASCIMENTO, M.C. **Motivações e Perspectivas dos Alunos do Curso de Licenciatura em Química do IFPI-Campus Parnaíba**. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2014/trabalhos/13/4919-17425.html>. Acesso em 04 de julho de 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994.

JOGANDO COM A QUÍMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eraci Martins da Fonseca Valentim – eracimartins@yahoo.com.br

Josicléia Leite de Oliveira–josi_leiteoliveira@hotmail.com

Resumo: Pesquisas na área de Educação em Ciências apontam as atividades envolvendo jogos como um tipo de recurso e estratégia estimuladora de aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho apresenta um relato de experiência envolvendo a atuação da professora de Química e bolsista do PIBID/QUÌMICA/UFMTjunto aos alunos, em atividades com finalidade de verificação de aprendizagemdos conteúdos ensinados na sala de aula de Química de nível médio.Nesse contexto foram desenvovidas diversastrabalhos envolvendo adaptações de jogos presentes no cotidiano dos alunos aos conceitos de Química apresentados nos livros didáticos. Nesse interim, grande partedemostraram interesse e envolvimento nas atividades propostas. As impressões e questionamentos originadosdurante a reelaboraçãoe aplicação dos jogos, possibilitoua professora identificarmelhoro nível de conhecimentodessesalunos em relação aos conceitos já estudados e com isto, direcionar as aulas no sentido de intervir em nível conceitual e avançar no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos. Ensino de Química. verificação de aprendizagem.

1 Introdução

As questões que envolvem este trabalho compartilham da concepção de que a escola deve ser vista como um ambiente de aprendizagem, e numa visão mais global, considerada um importante mecanismo da sociedade, não só para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, mas para outros aspectos que envolvem inserção pessoal, relações interpessoal, etc (Coll& Solé, 2007).

Na escola o profissional professor também constrói o seu saber, por meio das relações interpessoais e experiências vividas na prática docente, quando ensina Química em meio a desafios que envolvem questões sociais e culturais associada ao currículo escolar(RIBEIRO,2016)

Nesse contexto,oprocesso de ensino e aprendizagem de conceitos de Química exige que professores e alunos sejam ativos em sala de aula,de forma que possam partir do senso comum para chegar a uma melhor compreensão da realidade (SOARES, 2012).

Diante deste entendimento podemos dizer que a escola que recebe os indivíduos da sociedade atual, diversificados quanto ao seu capital intelectual, cultural, social e outros aspectos, exige em seu contexto estratégias didáticas envolventes tendo como

princípio a construção de conhecimento, para que possa cumprir com seu papel na formação do cidadão.

Sendo assim, com base nas perspectivas acima e pautado em estudos como o de Cunha (2012), onde aponta atividades envolvendo jogos comoum tipo de recurso e estratégia estimuladora de aprendizagem,apresentamos os resultados e conclusõesobtidos a partirdeatividadesensino envolvendo a adaptação de jogos[1] presentes no cotidiano dos alunos aos conceitos tratados nos conteúdos de Química do livro didático de Ensino Médio.

2 Desenvolvimento

As atividades apresentadas neste trabalhoforamdesenvolvidasna Escola Estadual Pascoal Ramos (EEPR), no município de Cuiabá-MT,comtrês turmas de 1ª ano do Ensino Médio Inovador[2]. As aulas foram planejadas e conduzidas pelo professor supervisor da disciplina e bolsistas do PIBID/QUÍMICA/UFMT. Considerando o tempo de realização destas atividades até resultarem nos jogos, foram utilizadasnove aulas de cinquenta minutos, sendo três em cada turma.Entre uma aula e outra, as atividades iniciadas e não finalizadas por uma turma, eram desenvolvidas na sequência por outra turma.

A seguir apontamos algumas imagens que podem dar uma ideia da metodologia empregada nas aulas.

[1] Jogos de tabuleiro: Batalha Naval, Jogo da Roleta e Jogo da Velha.

[2] Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) - O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, buscando a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em 10 de junho. 2017).

Figura 1 – Aspecto visual das aulas durante as atividades de adaptação dos jogos

Fonte: Próprio autor(2015).

No desenvolvimento dos jogos lúdicos, pode-se comtemplar os seguintes conceitos químicos:constituição, propriedades e transformações da matéria;Propriedadesfísicas e químicas dos grupos da tabela Periódica;Ligações Químicas, características das substâncias iônicas e moleculares e geometria molecular.

O resultado desse trabalhoculminou em uma mostra dos jogos produzidos nas aulas de química, em evento educativo realizado na escola. A figura abaixo ilustraesse momento.

Figura 2 – Alunos jogando durante o evento

Fonte: Próprio autor (2015).

3 Considerações finais

Desde as primeiras aulas houve envolvimento e interesse da maioria dos alunos pelas atividades propostas.Os alunos se apresentaram com maior grau de liberdade de

expressão, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais leve e propício para perceber seus conhecimentos em relação aos conteúdos já estudados, e com isto, favoreceu o direcionamento da aula no sentido de avançar no aprofundamento de seu nível conceitual (MACHADO; MORTIMER, 2007).

O contexto de sala de aula, ao observar os alunos jogarem, percebemos certo empenho dos que sabiam os conceitos químicos envolvido no jogo, em explicar para os colegas os conhecimentos exigidos para jogar. Quando evidenciamosa dificuldade de entendimento dos conteúdos envolvidos no jogo, por parte de algunsalunos, realizamos a intervenção, e com isso evidenciamos maior grau de atenção e interesse deste em aprender.

O resultado deste relato de experiência, possibilitou-seo levantamento com mais precisão do nível de aprendizagem dos alunos a partir dos materiais produzido, poisestratégias metodológicas que envolvem jogos, quando bem planejadas e conduzidas, podem e favorecem o ensino e aprendizagem de Química.

Referências

COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C (Org) **O construtivismo na sala de aula**. Tradução: SCHILLING. C. Ática: São Paulo, 6ª ed. 9ª impressão, 2006. 221p.

CUNHA. M. B. Jogos no Ensino de Química: ConsideraçõesTeóricas para sua Utilização em Sala de Aula, **Química Nova na Escola**, v. 10, 2009. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/edicoes. php>. Acesso em: 19julho 2015.

MACHADO. A. H; MORTIMER. E. F. Química para o ensino médio: Fundamentos, Pressupostos e o Fazer Cotidiano. In: MALDANER. O. A ; ZANON, L. B (org). **Fundamentos e Propostas de Ensino deQuímica para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p.21-41.

RIBEIRO. M. T. D.**Saberes Científicos e Pedagógicos de Conteúdo Expressos por Professores Egressos do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência em Química da UFMT**. 2016. 161 f. Tese ((Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2016.

SOARES. E. C. **O professor de química e a epistemologia da prática pedagógica :limites e desafios para a inovação**. 2012. 169 f. Tese ((Doutorado em Educação) – Fac. de Educação – PUCRS, Porto Alegre, 2012.

JOGOS NO ENSINO DE GENÉTICA: UMA PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM DA 1ª LEI DE MENDEL

Juciley Benedita da Silva– jucibsilva@hotmail.com
Nelson Antunes de Moura–nelsonmoura@unemat.br
Fabio Caires de Oliveirafabiocairesde@gmail.com
Marli Plein Enzweiler–marplein@htmail.com

Resumo: Uma prática pedagógica exitosa depende dos recursos que se utiliza para o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, muitos professores se inquietam em busca do melhor recurso para facilitar a compreensão dos seus alunos sobre o conteúdo estudado. Nesse sentido, o jogo pedagógico tem se destacado como facilitador da aprendizagem na sala de aula. Desta maneira, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir o jogo didático "Simulação de Cruzamentos no Monoibridismo" de autoria de Pliessnig e Menta (2009) enquanto recurso para o ensino da "primeira Lei de Mendel" discutido em ciências naturais no 8º ano do ensino fundamental. O jogo como atividade lúdica para o ensino de ciências foi proposto durante a disciplina de Ensino de Genética e Evolução Orgânica[1]. A pesquisaqualitativade caráter participante contou inicialmente com a busca na web e em revistas voltadas ao ensino de genética, todavia o grupo optou por desenvolver o jogo ora apresentado aos demais colegas da disciplina de Ensino de Genética e Evolução Orgânica como uma alternativa para o ensino de Genética. Com resultado tivemos discussões voltadas às possibilidades e limitações do jogo para o ensino de ciências.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Primeira lei de Mendel. Jogo didático.

1 Introdução

O ensino de Genética, em especial as Leis de Mendel são conteúdos explorados tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Embora seja um tema que desperta o interesse dos discentes, sua abordagem muitas vezes é vista pelos docentes com certo receio, pois se revela como um conteúdo de maior complexidade que exige do discente maior grau de abstração.

Nesse contexto, a ludicidade tem sido empregada como uma estratégia para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interessante e enriquecer a prática pedagógica de muitos professores. Os recursos lúdicos oportunizam maneiras dinâmicas de construir o conhecimento científico em diversas modalidades, área de conhecimento, além de possibilitar uma abordagem concreta do tema.

Segundo Luckesi (2005), as atividades lúdicas não se restringem a brincadeiras e jogos, mas toda e qualquer atividade que proporciona uma experiência de plenitude, isto é, que nos envolve por inteiro. No entanto, o autor discute que:

[1] Disciplina optativa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - Nível Mestrado Acadêmico - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbour - Barra do Bugres.

> Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2005, p. 2).

Para Santin (2001, p. 21) "o lúdico seria aquela dimensão vivenciada de quando se pratica alguma atividade enquanto diversão". Todavia, tais características podem ser evidenciadas na composição dos jogos didáticos, o qual pode ser definido como:

> aquele que está diretamente relacionado ao ensino de conceitos e/ou conteúdos, organizado com regras e atividades programadas e que mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa do jogo, sendo, em geral, realizado em sala de aula ou no laboratório(CUNHA, 2012, p.95).

Nesse viés, considera-se que o jogo didático é uma opção viável e interessante que pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, precisa ser pensado pedagogicamente. Isso requer planejamento e intenções bem definidas do que se quer com essa atividade lúdica. Nessa perspectiva, o educador ao inserir "uma atividade lúdica na sala de aula ele precisa ficar consciente que seu fim último é fazer o aluno migrar do interesse pelo jogo(aquilo que o movimenta, inicialmente) para o estudo (motivo final almejado)" (NETO, 2016, p.184).

Entretanto, quando utilizado com objetivos claros, o jogo didático pode ser um recurso potencializador da aprendizagem, pois proporciona diversão enquanto se aprende. Através de atividades lúdicas pode-se discutir conceitos e colocá-los em práticas, além de promover a socialização entre alunos/alunos e professor/alunos.

Sobre jogo, Moratóri (2003) discute:

> Um jogo, para ser útil no processo educacional, deve promover situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo aos aprendizes uma autoavaliação quanto aos seus desempenhos, além de fazer com que todos os jogadores participem ativamente de todas as etapas (MORATÒRI, 2003, p. 9).

Neste sentido, o jogo pode ser considerado um recurso importante na prática pedagógica do professor, uma vez que este possibilita ao aluno construir estratégias para superar os desafios que lhe são postos. Cunha (1998) argumenta que o jogo didático visa facilitar a aprendizagem de maneira prazerosa.

No entanto, com a intenção de facilitar o ensino de ciências, em especial os conteúdos relacionados à Primeira Lei de Mendel, abordados inicialmente no ensino fundamental, propomos no decorrer deste estudo apresentar e discutir uma proposta de jogo didático voltado ao ensino da Primeira Lei de Mendel.

Embora o tema integre um dos eixos de aprendizagem do ensino médio, noções básicas de genética são exploradas no ensino de citologia, um dos conteúdos dadisciplina de Ciências Naturais, visando a construção de pré-requisitos para aprendizagens mais complexas posteriormente.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto, desenvolveu-se um estudo qualitativo de caráter participante, uma vez que o jogo didático foi apresentado aos demais colegas da disciplina de Ensino de Genética e Evolução Orgânica como uma alternativa para o ensino de Genética, com discussões voltadas às possibilidades e limitações do jogo para o ensino de ciências.

2 Objetivo

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir o jogo didático "Simulação de Cruzamentos no Monoibridismo" como recurso para o ensino da Primeira Lei de Mendel explorada no ensino de ciências, 8º Ano do ensino fundamental.

3 Metodologia

A proposta da elaboração deste artigo teve início nas aulas da disciplina de Ensino de Genética e Evolução Orgânica do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática –PPGECM - Nível Mestrado Acadêmico - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbour - Barra do Bugres.

Tivemos como proposição do docente da disciplina pensar em uma maneira lúdica de ensinar a primeira Lei de Mendel. Nesse sentido, pensamos em um jogo didático como alternativa para envolver alunos do 8º Ano com a intenção de trabalhar noções básicas de genética sobre monoibridismo e a Primeira Lei de Mendel no ensino fundamental. A ideia foi formar pré-requisitos para aprendizagem mais complexa sobre a temática no ensino médio.

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, desenvolveu-se um estudo qualitativo de caráter participante, uma vez que o jogo didático foi apresentado aos demais colegas da disciplina de Ensino de Genética e Evolução Orgânica como uma alternativa para o ensino de Genética, com discussões voltadas às possibilidades e limitações do jogo para o ensino de ciências.

Obtivemos o jogo "Simulação de Cruzamentos no Monoibridismo" de Plienssnig e Menta (2009) fazendo uma busca na web. Além deste, encontramos outros jogos, porém, após consenso do grupo, optamos por desenvolvê-lo.A aplicação do recurso em sala contou com a participação dos demais colegas da disciplina. Assim, simulamos uma aula colocando os demais colegas na situação de alunos, os quais deveriam jogar, interagir com o recurso e, ao mesmo tempo, pensar nas possibilidades e limitações evidenciadas na aplicação desse recurso. O desenvolvimento da atividade gerou um debate produtivo, com sugestões e apontamentos sobre o ensino da temática em estudo, assim como sua viabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

4 Referencial teórico

O jogo é uma das atividadeslúdicas mais utilizadas pela humanidade. De maneira diferenciada, devido à evolução tecnológica o ato de jogar sempre esteve presentes nas vidas de todos os povos. Muitos estudiosos discutem sobre os benefícios do jogo para a vida das pessoas, pois além de melhorar e fortalecer as relações humanas no que se refere ao aspecto afetivo e social, é também um potencializador do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Miranda (2002, p. 22), "o jogo proporciona o exercício do intelecto, por lidar com a observação, a memória, a imaginação, o vocabulário e outras dimensões da natureza humana". Nesse sentido, muitos professores têm buscado, através dos jogos, criar situações lúdicas de aprendizagens, tendo em vista tornar o ato de aprender e ensinar em uma relação mais interessante entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Sobre a proposição de jogos no processo de ensino e aprendizagem, Fialho (2008)argumenta que:

> É muito importante que haja uma relação com a aprendizagem, de forma que seja marcado por um envolvimento, tanto do professor, quanto do aluno. E, neste envolvimento, ambos estão sendo, à sua maneira, inseridos no processo ensino/aprendizagem, e experimentando o prazer das apropriações e da construção do conhecimento (FIALHO, 2008, p. 12300).

A exploração do jogo precisa ter caráter lúdico a fim de facilitar a aprendizagem, no entanto nessa dinâmica o professor não é somente aquele que ensina, mas o parceiro que ajuda o aluno a aprender. A esse respeito Pinto (2009) argumenta que:

> As relações entre as pessoas presentes, tradicionalmente, no ensino de Ciências são feitas através da relação aluno-professor; é quase sempre conflituosa, devido aos diferentes objetivos dos docentes e dos discentes. Nesse aspecto, os jogos se colocam como uma forma mais harmônica de manter uma relação interpessoal entre os participantes da prática pedagógica, pois o foco se desloca para uma atividade lúdica em comum diferentemente das atividades tradicionais realizadas na sala de aula (PINTO, 2009, p.27).

Atividades lúdicas como os jogos, proporcionam momento de harmonia que além de facilitar a aprendizagem, proporciona uma convivência saudável aos envolvidos. Desta maneira, estamos buscando sair da rotina da aula tradicional sem abrir mão de ensinar o conteúdo programado aos alunos.

Ao ensinar ciências, muitas vezes deparamos com conteúdos abstratos, complexos e de difícil compreensão. Diante desse desafio, é preciso pensar em alternativas que permita o aluno a manipulação de recursos que o leve a compreender e construiros conceitos científicos.

Enquanto joga, o sujeito interage com seus pares, vivencia conflitos, situações problemas e, consequentemente, busca resolvê-lo. Campos*et al* (2003) argumentam que:

> Neste sentido, o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, ajuda a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (CAMPOS*et al*., 2003, p.48).

Diante dos apontamentos que argumentam a favor do emprego da ludicidade na aprendizagem através do jogo, é importante levar em consideração a atuação do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de atividades lúdicas.

O jogo não pode ter um fim em si mesmo. Portanto, ao propor atividades para ensino e compreensão de conceitos, faz se necessário que o professor conheça o jogo que pretende utilizar, para, além disso, ter a clareza do que pretende com tal atividade.

5 Confecção do jogo

Para a confecção do jogo “Simulação de Cruzamentos no Monoibridismo”, sugere-se o envolvimento dos alunos, pois trata-se de um recurso complementar ao estudo realizado anteriormente como, por exemplo, após uma aula expositiva na qual o professor já abordou os conceitos, posteriormente propõem-se tal atividade com a finalidade de melhor compreensão do conteúdo.

Para esta produção é necessário duas caixa de sapato com tampa e EVA de duas cores diferentes. De acordo com Pliessnig e Menta (2009), os alunos deverão ser orientados a recortar 64 peças quadradas de EVA de 1cm² na cor verde e 64 peças de cor amarela, conforme a Figura 1.

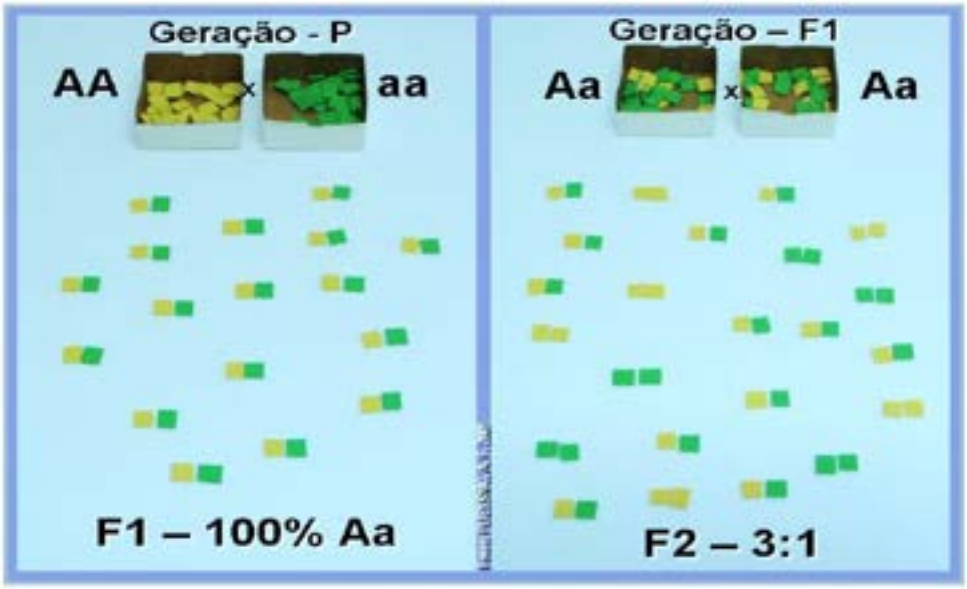


Figura 1. Modelo de peças de EVA para confecção do jogo didático da Primeira Lei de Mendel. FONTE: Pliessnig e Menta (2009).

Após obter aspeças aos alunos,são dadas as seguintes informações:

Cada peça representa um gene para uma determinada cor da semente da planta de ervilha (amarela ou verde).

Cada combinação de “duas peças” representa os dois genes presentes no ZIGOTO que dará origem a uma planta de ervilha.

Durante a formação dos gametas esses genes se separam (Meiose) para se combinarem novamente na fecundação.

O gene para sementes amarelas é dominante sobre o gene para sementes verdes, assim, quando um zigoto apresentar um gene de cada tipo o resultado será ervilha amarela.

As diferenças entre os termos HOMOZIGOTO e HETEROZIGOTO.

Dados as orientações necessárias, as peças devem ser colocadas em caixas diferentes, uma para as amarelas e outra para as verdes. Ao jogar, na sua vez, cada jogador deve retirar simultaneamente uma pecinha de cada caixa até que as finalize. Dessa maneira, fará a representação da formação do zigoto. Nessa dinâmica o aluno deverá anotar o tipo de ervilha que surgiram nesse primeiro cruzamento da Família 1 (F1).Em seguida para a obtenção da Família 2 (F2), os alunos devem ser orientados a colocarem as peças obtidas por cada jogador em caixas diferentes e sem olhar, cada um da dupla tira uma peça de cada caixa simultaneamente até esvaziá-la.

Nesse contexto, convém lembram os alunos que ao fazer os sorteios e formar os pares, os genes dominantes virão antes dos recessivos; os dominantes serão representados pela letra maiúscula (papel colorido) e os recessivos, pela letra minúscula (papel transparente).

6 Resultados e Discussão

As discussões propostas pelo grupo apontam que, de fato, é necessário um conhecimento prévio do estudante. Logo,é interessante que o professor realize a exposiçãodo conteúdo“Primeira Lei de Mendel” e, num segundo momento,proponha o jogo “Simulação de Cruzamentos no Monoibridismo”.

A organização em duplas e/ou grupo são aspectos importantes evidenciados pelos professores, visto a interação e a troca de saberes a serem construídos no decorrer da atividade proposta.

No inicio da atividade cada indivíduo deverá escolher uma peça nas caixas simultaneamente, formando paresao final, que são colocados sobre a mesa.Uma adaptação proposta pelo grupo foi que, ao esgotar as peças formando 64 pares, que o professor enquanto mediador questione esses resultados, o que significa esses pares?

Sendo apontado que uma alternativa viável seria a confecção de cartões com questões que as duplas deveriam resolver, caso errem, passa a vez para a dupla seguinte. Marca pontos a dupla que tiver maior número de acertos.

Após essa primeira etapa, os pares sobre a mesa são recolocados dentro das caixas(32 pares cada uma). Assim, a dinâmica sugerida foi que um dupla ficasse encarregada de escolher ervilhas VERDES a partir dos genes sorteados (AA, Aa) a outras

ervilhas AMARELAS (aa). Ao montar os pares,marca pontos a dupla que tirar o maior número de pares correspondentesà cor de ervilhas que escolheram. Depois de esgotados os cartões da caixa, é o momento do professor mediar a discussão e provocar questionamentos que instiguem os alunos a pensar que conceitos estão envolvidos nessa atividade e o que os resultados nos mostram?

Essas provocações foram fomentadas pelo grupo, uma nova rodada de questões surpresa na forma de cartões poderia ampliar essa discussão e propiciar o aprofundamento do tema.

Após o término das questões propostas, as discussões estimuladas pelos professores que participaram da dinâmica evidenciam a necessidades das questões atenderem ao nível de ensino que se destina o recurso, número maior de questões, visto que utilizamos apenas 06 cartões pergunta.

Ainda, sugere-se a replicação do material de modo que a cada quatro alunos pudesse ter um exemplar do jogo e há necessidade dessa retomada das questões que estão por traz da atividade lúdica e dos desafios colocados pelos jogos.

Sugere-se também algum brinde aos vencedores e as duplas que acertarem as questões surpresas voltadas à atividade como forma de incentivá-los. Assim, ao término da segunda etapa, as duplas dos diferentes grupos devem ter um espaço reservado para discussão coletiva onde o professor,enquanto mediador, descreve os resultados encontrados no quadro para que possam ser discutidos à luz dos conceitos envolvidos que ainda merecem ser retomados.

Por exemplo, quem seria o dominante? Quais as probabilidades encontradas? Quantas ervilhas verdes seriam formadas na primeira geração? Qual o fenótipo da ervilha que tem Aa?

Quanto à utilização em sala de aula, as discussões pós-aplicação evidenciam que a utilização desse jogo didático em sala de aula se torna viável se aplicado em duplas ou em grupo devido às possibilidade de interação e motivação proporcionada pela atividade. Todavia, aponta que o conhecimento prévio do professor sobre o recurso e o planejamento dos objetivos quepretende alcançar são requisitos básicos antes de se iniciar uma atividade com jogos.

Assim,aponta que com algumas adaptações,o professor tem duas possibilidades de aplicação desse recurso. A primeira pode se dar a partir da explicação do conteúdo a ser explorado, ou seja, a Primeira Lei de Mendel e, posteriormente, a atividade com o jogo didático para a fixação e construção de alguns conceitos envolvidos.

Uma segunda opção evidenciada pelo grupo seria inserir o jogo didático e explicar as regras. Orientar como deveria ser feita as escolhas e, no decorrer do jogo, apresentar as ideias de Mendel, explorar os aspectos visuais observados e sua relação com os conceitos de genética envolvidos, a partir de uma prática investigativa e problematizadora capaz de migrar o interesse do jogo para a aprendizagem de conceitos básicos relacionados ao ensino de Ciências, o que, necessariamente, é mais complexa do que a primeira, mas quando devidamente planejada, poderia trazer resultados significativos para o ensino e aprendizagem de ciências.

7 Considerações finais

A experiência de ensino com o jogo didático "*Simulação de Cruzamentos no Monoibridismo*", vivenciada por professores na disciplina de Ensino de Genética e Evolução Orgânica trouxeram novas contribuições que enriquecem o debate e podem aprimorar tanto o recurso quanto a prática metodológica dos professores ao abordar ou criar um recurso didático do tipo jogos para o ensino de ciências. Nesse sentido, os apontamentos e observações revelam que os jogos como simulação de cruzamentos no monoibridismo podem, na visão dos docentes, ser uma alternativa viável capaz de auxiliar o ensinoda 1ª Lei de Mendel no ensino fundamental.Enquanto pratica, os aspectos lúdicos do jogo didático possibilita o aluno manipular e envolver-se em situações de aprendizagem que podem levá-lo aentender eassimilar conceitos estudados.

As adaptações propostas ao recurso vão ao encontro do referencial teórico na medida em que apontam a necessidade de uma avaliação prévia do recurso por parte do professor antes decolocá-lo em prática, assim como evidenciar que o real sentido da utilização dos jogos didáticos no ensino é possibilitar que, ao final do processo, o aluno passa migrar seu interesse inicial do jogo para a aprendizagem de conteúdos(NETO, 2016).

Consideramos que o jogo é um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem que precisa permear as nossas práticas pedagógicas, tendo em vista propiciar a interação, a integração e a socialização nos ambientes de aprendizagem. No entanto, faz-se necessáriobastante cuidado ao levar um jogo para a sala de aula.

Mais do que uma avaliação do jogo didático, a presente prática revelou elementos teóricos e metodológicos que merecem ser discutidos ao se desenvolver uma atividade de ensino com jogos. Nesse sentido, a análise do jogo didático apresentado e discutido atendeu as expectativas dos docentes, com pequenas ressalvas ou adaptações.

As observações e discussões apontam que a questão metodológica pode ser o diferencial quando se espera como resultado final a construção do conhecimento científico voltado ao ensino de Primeira Lei de Mendel. Desse modo, ambos visualizam possibilidades de aplicação e utilização desse recurso em diferentes níveis de ensino, respeitadas suas peculiaridades e grau de complexidade.

Sem perder de vista as questões que estão por traz dos jogos, os objetivos claros do que se pretende em relação à aprendizagem, de modo que o jogo didático possa ser utilizado eexplorado como um recurso de apoio, não podendo ter um fim em si mesmo.

Referências

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos de Ensino**, v. 3548, 2003.

CUNHA, M.B. Jogos no ensino de Química: considerações teóricas sobre sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**. v.34, n.2, 2012.

CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta.** Rio de Janeiro: FAE. 1988.

FERREIRA et al, 2010. Cruzamentos Mendelianos: O bingo das ervilhas. **Genética na Escola**, v. 05, n. 12, 2010.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. *In:***Congresso Nacional de Educação**. p. 12298-12306.2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2005.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem.**UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.

NETO, H. S. M. **O lúdico no Ensino de Química na perspectiva Histórico-Cultural**: além do espetáculo, além da aparência. Curitiba: Editora Prismas, 2016. 234p.

PINTO, L. T. **O uso dos jogos didáticos no ensino de ciências no primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal pública de Duque de Caxias**, 2009, IFF - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências.

PLIESSNIG, A. F.; MENTA, E. **Genética: Monoibridismo e a 1ª Lei de Mendel**, *In:*Portal do professor. Acesso em 18 de novembro de 2016.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Edições EST/ESEF-UFRGS, 1994.

MOSTRA BRASILEIRA DE FOGUETES: DESPERTANDO O INTERESSE DO ALUNO PELO ENSINO DE FÍSICA

Marcelo Luiz da Silva – marcelo.silva@alf.ifmt.edu.br

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines- bethmartines@gmail.com

Resumo: Aulas de física cheias de fórmulas, cálculos e conceitos que se distanciam do cotidiano dos alunos têm feito com que a maioria destes se afaste desta área de conhecimento e de profissões que exigirão conhecimento de física, pois a escola, via de regra, tem desenvolvido nos jovens uma verdadeira aversão à esta disciplina. Muitos estudos demonstram que despertar o interesse do aluno é fundamental para a aprendizagem de qualquer conteúdo, nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a potencialidade da utilização da Mostra Brasileira de Foguetes como ferramenta didática para despertar no aluno o interesse por conteúdos de física. As atividades relatadas nesta pesquisa foram desenvolvidas com alunos do 1°Ano do ensino médio no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Alta Floresta entre os meses de fevereiro e maio deste ano. Estas atividades foram acompanhadas por anotações em caderno de campo e no final do processo os alunos responderam um questionário sobre as atividades desenvolvidas. Os dados coletados, até o momento,indicam que a mostra de foguetes pode seruma ferramenta bastante útil para despertar o interesse dos alunos pelas ciências, facilitando a aprendizagem e possibilitando aos alunos a externalização de conceitos aprendidos.

Palavras-chave: Lançamento oblíquo de foguetes. Ensino de Física. Motivação.

1 Introdução

Temos observado em nossa prática docente que aulas de física na educação básica, baseadas num formalismo matemático, com a apresentação de fórmulas e resolução de inúmeros exercícios, tem feito com que boa parte dos alunos criem aversão pela física, ou apenas possibilitam uma aprendizagem mecânica dos conceitos com a finalidade de aprovação na disciplina, o que tem resultado numa dificuldade dos estudantes relacionarem os conceitos físicos com o seu cotidiano ou com temas de seu interesse.

Sabendo-se que, para que se tenha uma aprendizagem significativa de qualquer conceito é necessário que o aluno apresente predisposição para aprender (AUSUBEL, 1980), inúmeros trabalhos vêm sendo realizados nos últimos anos com a intenção de despertar no aluno o interesse pela física.

Dessa forma, algumas propostas vêm sendo apresentadas ao longo dos últimos anos, buscando despertar nos jovens o interesse pelas ciências naturais, como é o caso de intervenções como: uso de historinhas em quadrinhos no ensino de física (ABIBI; TESTONI, 2004) que busca na produção de tirinhas uma proximidade dos alunos com os conceitos físicos; produção de paródias pelos alunos para aprenderem os conteúdos de

trabalho e conservação de energia (SILVA, 2012); realização de atividades experimentais com materiais de baixo custo para o ensino de densidade e pressão hidrostática, com a apresentação de experimentos prontos e a produção de experimentos pelos alunos (SILVA, 2017).

A intervenção proposta neste trabalho busca aproximar o conteúdo científico das atividades cotidianas dos alunos, tentando despertar o interesse pelas ciências, através da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), oportunizando a transposição de conceitos teóricos para atividades práticas, onde os alunos precisam construir seus foguetes e bases de lançamentos, podendo ser classificada como uma atividade interdisciplinar, relacionando os conceitos de física, química e matemática.

No Instituto Federal de Mato Grosso – *Campus* Alta Floresta, os alunos do 1°Anosão obrigados a participarem da mostra de foguetes local, que faz parte da programação da MOBFOG, fazendo com que os alunos possam transpor para a prática experimental conceitos aprendidos nas aulas de física, química e matemática ou vice-versa. Neste ano, esses alunos faziam parte de quatro turmas, sendo duas turmas do curso técnico em administração e duas turmas do curso técnico em agropecuária, ambas com ensino médio integrado.

Para iniciar as atividades os alunos foram divididos em grupos e participaram de uma oficina sobre confecção de bases e foguetes como sugerido pela organização da MOBFOG. As atividades foram desenvolvidas ao longo de pouco mais de um bimestre e serão detalhadas a seguir.

2 Procedimentos metodológicos

Para organizar as atividades extraclasse, foram criadas oficinas de instrumentação e prática tanto para a construção das bases e dos foguetes e seus lançamentos. Estas oficinas ocorreram em dois sábados letivos, no mês de março deste ano, no período matutino, com as quatro turmas separadamente, tendo duração deuma hora e quarenta minutos (2 aulas) cada oficina.

Na semana que antecedeu as oficinas, os alunos organizaram as equipes, que poderiam ser compostas por duplas ou trios, e receberam uma lista com os materiais, que seriam utilizados na atividade. Os materiais deveriam ser providenciados pelas equipes para realização das atividades com auxílio dos instrutores. Os alunos foram incentivados a reciclarem o máximo de material possível, coletando por exemplo restos de canos em

obras pela cidade, ou ainda, garrafas pet e papelão nos centros de reciclagem ou no comércio local.

As oficinas foram ministradas pelos professores de física e química da instituição, com o auxílio de quatroalunos monitores do 3° ano que já participaram da fase nacional de lançamentos de foguetes de garrafa pet. Estes alunos monitores circulavam pela sala auxiliando os demais alunos na montagem de seus protótipos e comentando sobre as suas experiências em anos anteriores do evento.

As atividades foram realizadas em sala de aula, com as equipes trabalhando separadamente e simultaneamente (Figura 1), sendo incentivados a realizar alterações no projeto original, visando a melhoria de seu protótipo.

Figura 1.Oficina de construção das bases de Figura 2. Uma equipe construindo seu foguete.
lançamento e dos foguetes.

Fonte: Fotos do acervo do pesquisador 1, 2017.

Durante as oficinas os alunos também receberam orientações sobre o uso de equipamentos de proteção individual (EPIs) e as demais normas de segurança sugeridas pela MOBFOG para realização de lançamentos.

Durante as oficinas os alunos também receberam orientações sobre o uso de equipamentos de proteção individual (EPIs) e as demais normas de segurança sugeridas pela MOBFOG para realização de lançamentos.Após a realização das oficinas os alunos foram incentivados a realizar pesquisas com a finalidade de melhorar seu desempenho na competição que ocorreu quase dois meses depois das primeiras atividades.

Ao final da primeira oficina ocorreram os lançamentos demonstrativos (Figura 3), realizados pelos alunos monitores, no terreno que fica atrás do prédio do IFMT – *Campus* Alta Floresta. Os lançamentos ocorreram no intervalo das atividades, entre as oficinas das turmas A e B, assim o número de alunos que acompanharam os lançamentos foi superior ao número de participantes de cada oficina separadamente.

Figura 3. Lançamentos demonstrativos com uso de equipamentos de segurança.

Fonte: Fotos do acervo do pesquisador 1, 2017.

As aulas de física seguiram o conteúdo programático como previsto no projeto pedagógico do curso, mas foram utilizados os foguetes de garrafa pet como tema gerador de praticamente todos os subtemas abordados em cinemática e dinâmica.

Na primeira semana de maio, no período matutino, ocorreu a III Mostra de Foguetes do IFMT *Campus* Alta Floresta, em uma área ampla e aberta, localizada atrás do Campus, e o evento foi aberto à visitação da comunidade. Por se tratar de um dia letivo, todos os alunos da instituição foram convidados a participar das atividades, com a obrigatoriedade de participação apenas dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio.

Dos 390 alunos da Instituição, 382 alunos se inscreveram, divididos em 137 equipes, que realizaram lançamentos por baterias de 10 grupos, simultaneamente. Após todos os grupos realizarem seu primeiro lançamento, foi realizada uma segunda rodada, seguida de uma terceira rodada para grupos que realizaram pelo menos um aborto[1] em seus lançamentos.

Um mês após a realização dos lançamentos, os alunos do 1°Ano foram convidados a responder um questionário sobre a sua participação na MOBFOG e a aprendizagem ocorrida durante este processo.

Os questionários foram lidos pelo professor antes dos alunos começarem a respondê-lo e logo após a leitura foi dito aos alunos que o questionário seria respondido sem nenhum tipo de identificação e solicitado que as respostas fossem individuais e que eles fossem honestos ao responder as perguntas. Para que os alunos percebessem que não haveria identificação e ficassem mais à vontade para realizar as respostas, o professor saiu da sala logo após realizar as instruções, retornando somente após 15 minutos

[1] Considera-se que ocorreu um aborto no lançamento de foguetes de garrafa pet quando por algum motivo o foguete não saiu da base e o registro de segurança é aberto para liberação da reação química entre o vinagre e o bicarbonato de sódio.

decorridos. Os dados fornecidos por este questionário serão discutidos na próxima seção em relação com os demais dados coletados.

3 Análise e discussões

Atualmente, o Instituto Federal de Mato Grosso – *Campus* Alta Floresta possui 390 alunos nos cursos técnicos em Administração e em Agropecuária integrados ao ensino médio. Destes alunos, 382 se inscreveram para participar na III Mostra de Foguetes do *Campus,* ou seja, se excetuarmos os 147 alunos de primeiro ano do ensino médio que foram obrigados a participar do evento e participam desta pesquisa, teremos uma inscrição voluntaria de 235 alunos (96,7% dos alunos dos segundos e terceiros anos)o que demonstra o grande interesse dos alunos pelo lançamento de foguetes que já está na terceira edição no IFMT – *Campus* Alta Floresta.

Entre os alunos que participaram desta pesquisa, 74 são do sexo masculino (52,5%) e 67 são do sexo feminino (47,5%). Todos os alunos são menores de idade, com uma concentração maior de alunos com 15 anos (73%), indicando que a maioria dos alunos concluiu o ensino fundamental na idade esperada.

Quanto à conclusão do ensino fundamental, apenas 16 alunos (11,4%) estudaram na rede particular, enquanto 125 alunos (88,6%) estudaram na rede pública estadual ou municipal. A grande maioria dos alunos (82,3%) estudou em escolas do município de Alta Floresta, e os demais estudaram em outros municípios mato grossenses, todos na região norte do estado.

Quanto a naturalidade, 97 destes alunos (68,8%) são alta florestenses, 26 alunos (18,5%) nasceram em outras cidades do estado de MT e 18 alunos (12,7%) vieram de outros estados antes da conclusão do seu ensino fundamental.

A maioria dos alunos (92,9%) reside com seus pais ou avós e apenas 10 alunos (7,1%) deixaram suas famílias em cidades vizinhas e vieram para Alta Floresta para estudar, residindo com irmãos, primos, tios, amigos ou sozinho.

Antes de iniciar as atividades propostas foi solicitado aos alunos que formassem equipes para participar da Mostra de Foguetes: as equipes foram formadas por alunos da mesma série e curso, podendo ser de turmas diferentes. Inicialmente os alunos se mostraram motivados a trabalharem com lançamentos de foguetes, pois as atividades tradicionais em sala de aula eram sempre seguidas de perguntas como “quando vamos fazer os foguetes?”, “quando vai ser o negócio do foguete?”, “a gente não vai mais mexer

com os foguetes?", "quando é a competição dos foguetes". Isto porque no primeiro dia de aula, em fevereiro, os alunos foram avisados que participariam da X MOBFOG e as oficinas de construção da base e do foguete ocorreram apenas na segunda quinzena do mês de março.

Durante as oficinas os alunos aprenderam a montar as bases e a confeccionar os foguetes conforme as instruções da MOBFOG, produzindo uma modelo simples, mas funcional (Figura 4), que pode ser utilizado para lançamentos, mas que não deve resultar em distancias superiores a 100m.

Figura 4. Base de lançamento e protótipo sugeridos pela MOBFOG

Fonte: Instruções X MOBFOG, disponível em http://www.oba.org.br/sisglob/sisglob_arquivos.

Por se tratar de uma competição, com intuito de obter um maior alcance possível, os grupos foram incentivados a realizarem pesquisas e melhorarem seus protótipos. Assim, todas as equipes realizaram pelo menos uma alteração em seus protótipos, destacando as alterações nos bicos e aletas (Figura 5), visando maior estabilidade no voo. De modo geral, os bicos de garrafa pet foram substituídos por bicos de papel cartão ou pasta catálogo e os pesos de bexiga com água foram substituídos por massas de modelar, por massa de pão e por pedras agrupadas por vela derretida. As aletas não sofreram tantas mudanças no material, a maioria delas continuaram sendo produzidas de papelão, mas quase todos foguetes alteraram suas dimensões ou o formato.

Como a MOBFOG não indica uma garrafa pet específica, vários tipos de garrafas foram utilizados durante a competição, desde as garrafas de refrigerantes de diferentes volumes até a garrafas plásticas que coagulante de leite.

Figura 5. Protótipos produzidos pelos alunos com adaptações diversas do modelo da MOBFOG.

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos a pedido do professor para confecção de relatórios, 2017.

Em relação às bases, boa parte das equipes percebeu que o peso do foguete com vinagre e bicarbonato de sódio faziam com que a base se inclinasse para baixo, assim, as alterações realizadas na base buscavam superar esse problema encontrado. A solução realizada por todas as equipes que encontraram este problema foi a colocação de um suporte de apoio (Figura 6) que sustentava o peso e mantinham os lançamentos em 45 graus aproximadamente.

Figura 6. Bases produzidas pelos alunos.

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos a pedido do professor para confecção de relatórios, 2017

Outra preocupação em relação aos protótipos era a vedação, pois o sistema sugerido pela MOBFOG não estava suportando pressões acima de 100 psi[2], causando vazamento antes dos lançamentos. Como solução os grupos aumentaram o número de anéis de vedação e o número de camadas de fita crepe sobre esses anéis. Esta solução foi sugerida pelos monitores que auxiliaram na execução das oficinas, sendo acatada pelas equipes que apresentaram este problema.

Cerca de um mês após a participação na MOBFOG, os alunos do primeiro ano responderam um questionário, para verificar se os alunos haviam se interessado na atividade, quais os pontos positivos e negativos da Mostra, quais sugestões eles dariam para o aprimoramento da atividade, como foi desenvolver um trabalho em equipe e o que eles aprenderam durante as atividades da Mostra de Foguetes.

A primeira pergunta (fechada) foi sobre a participação, sem obrigatoriedade, em uma próxima edição da MOBFOG:"Se não for obrigado, você participará da Mostra de Foguetes em 2018?". Apenas 11 alunos (7,8%) disseram que não, enquanto 130 alunos (92,2%) disseram que participariam da edição 2018 mesmo que não sejam obrigados. Assim como já havia acontecido com os demais alunos das turmas anteriores (hoje nos 2º. e 3º. Anos) , os alunos que ainda não tinham contato com lançamento de foguetes demonstraram interesse na atividade proposta, condição necessária para que ocorra uma aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1980).

A segunda pergunta era aberta e os alunos poderiam responder o que quisessem: "Quais os pontos positivos da mostra de foguetes?". A leitura das respostas permitiu agrupá-las nas seguintes categorias: **trabalho em equipe** foi destacado como ponto positivo por 35 alunos (24,8%);**incentiva ou facilita a aprender física e química** foram as respostas de 26 alunos (18,4%), o que demonstra que a MOBFOG pode servir como um tema gerador para atividades interdisciplinares; **aquisição de novos conhecimentos** foi destacada como ponto positivo por 20 alunos (14,18%) e a **atribuição de notas a essa atividade** foi destacada como ponto positivo por 19 alunos (13,4%), o que demonstra o interesse por outro tipo de avaliação que não sejam as tradicionais provas.O trabalho em equipe foi incentivado para a formação dos trios ou duplas para a competição e todas as atividades avaliativas do bimestre eram baseadas nas atividades das equipes. A seguir, ilustramos algumas destas categorias com algumas das respostas dos alunos.

"É ótimo para entender as reações químicas e como a física e a química trabalham juntas (quando é aplicada corretamente)."(Aluno A).

[2] Psi é uma unidade de pressão que equivale a aproximadamente $68x10^{-3}$ atm.

*“O principal ponto positivo é a aperfeisoação [sic] [aperfeiçoamento] do que aprendemos dentro da sala sobre lançamento oblíquo e a parte de química.”***(**Aluno B).

“A nova experiência, um jeito diferente de aprender química e física e o trabalho em grupo.”(Aluno C).

A terceira pergunta procurava identificar pontos negativos da Mostra: “O que você mudaria na mostra de foguetes?”. Praticamente metade dos alunos (49,6%) disse que não mudaria nada, mas algumas sugestões se destacaram em número de ocorrências, foi o caso da mudança na organização dos lançamentos, como ampliação das raias, mudança de direção, mudança de local e ampliação do local, sugeridas por 18 alunos (12,7%). Também foi sugerida por 12 alunos (8,5%) a ampliação do tempo para lançamento, que no evento era de apenas 5 minutos por equipe, por existir um número elevado de equipes para apenas um período de lançamentos.

“Organizar mais as raias e ter mais tempo para o lançamento.” (Aluno D).

“Apenas as raias, achei meio estreitas...”(Aluno E).

Tirar a obrigatoriedade de participação na mostra foi sugerida apenas por 2 alunos (1,4%), o que foi surpreendente, pois acreditava-se inicialmente que este seria um dos fatores de maior reclamação
pelos alunos. Além disso, os alunos que acabariam com a obrigatoriedade de participação, sugerem um tipo de incentivo para participar, como vemos na resposta do Aluno F.

“Eu não faria por obrigação e sim por livre e espontânea vontade, porém para quem participasse haveria uma nota extra.”(Aluno F).

A quarta pergunta era sobre a experiência de se trabalhar em equipe: “Como foi trabalhar em equipe?”. As respostas indicando uma boa relação com o trabalho em equipe (como bom, divertido, ótimo, legal e interessante) foi apresentada por 109 alunos (77,3%), o que indica que esse tipo de atividade pode ser uma boa maneira de criar mais união entre os colegas de sala, buscando superar limites e compartilhar conhecimentos.

"Foi bom, aprendi que sozinho não conseguimos fazer muitas coisas, mas em equipe cada um ajuda o outro e isso é bom." (Aluno G).

A quinta pergunta era sobre a aprendizagem durante a Mostra: "O que você aprendeu com as atividades da Mostra de Foguetes? (Fique à vontade para descrever qualquer tipo de aprendizagem e/ou conhecimento)". Quase metade dos alunos (48,9%) falou sobre o processo de reação química entre o bicarbonato de sódio e o vinagre, o que destaca o potencial desta atividade para o ensino de química. A montagem da base e do foguete foi destacada por 35 alunos (24,8%), referindo-se a melhorias ou ainda ao primeiro contato com esta ação. A aerodinâmica foi lembrada por 19 alunos (13,4%) destacando a necessidade de se estudar sobre o assunto para tornar o voo do seu foguete mais estável. Outros temas relacionados à física também foram lembrados pelos alunos, como pressão, ação e reação, aceleração e desaceleração, gravidade, trajetória, velocidade e deslocamento. Um fato curioso é que 16 alunos (11,3%) disseram que a mostra lhes ensinou a trabalhar em equipe, assumindo funções e compartilhando ideias e a gostarem de física e/ou química.

"Aprendi a escutar a opinião do próximo."(Aluno D).

"Aprendi que a física e a química não é só uma coisa tediante[sic] [entediante], *a mostra de foguete ensina muito nesse critério."*(Aluno H).

"Bom, eu nunca vi uma forma de trabalho assim, eu tive um conhecimento muito bacana, não sabia que bicarbonato com vinagre fazia uma simples garrafa pet ir tão longe..." (Aluno I).

Aprendizagens pessoais que podem ser transpostas para o dia-a-dia, evidenciando que o lançamento de foguetes vai além da prática experimental por si só,também foram destacadas em algumas respostas, como:

"A dedicação faz tudo dar certo" (Aluno J).
"Não precisa de ponto [nota] *para motivação"*(Aluno K).
"Aprendi a procurar ajuda"(Aluno L).
"Aprendi a me organizar"(Aluno M).
"Aprendia competir"(Aluno N).
"Aprendia ter mais calma" (Aluno O).
"Aprendia reciclar"(Aluno P).

Estas respostas podem sugerir que a Mostra de Foguetes permitiu criar em nossa instituição **(sub)comunidades de aprendizagem**: um conceito usado porBruner (2001) para um tipo ideal de sala de aula, em que seus membros se especializam em aprender e na qual o professor não se sinta onipotente e monopolizador das ações e reflexões, mas todos "constroem 'andaimes' uns para os outros", desenvolvem "a capacidade de julgar, tornem-se autoconfiantes e capazes de trabalhar bem uns com os outros." (BRUNER, 2001, p. 29-30). Nestassubcomunidades "os membros do grupo devem se ajudar mutuamente a ver o estado da situação e aprender o macete da função" que deve ou está desempenhando no grupo, através de uma pedagogia interativa e intersubjetiva. Ao contrário do que dizem os críticos tradicionais, Bruner defende que essas subcomunidades de aprendizagem "não reduzem o papel do professor nem sua 'autoridade'. O que acontece é que o professor assume a função adicional de incentivar outros a compartilhá-la." (p. 30).

A participação de vários monitores (aprendizes mais experientes) ao lado dos professores, compartilhando com estes as tarefas de orientar as equipes em busca das soluções dos seus problemas ao longo da atividade e o próprio trabalhos dos alunos dentro das equipes são exemplos de que as subcomunidades de aprendizagem funcionaram durante o desenvolvimento do projeto e que podem ser reativadas a qualquer tempo, de forma intencional daqui para a frente.

4 Considerações finais

A participação voluntária de mais de 96% dos alunos da instituição demonstram que a MOBFOG tem despertado nos alunos o interesse pela participação em olimpíadas científicas, além de incentivar uma competição saudável, onde as equipes buscam superar seus limites e trocar conhecimento. Esse interesse na mostra de foguetes é confirmado pelos 92,2% de alunos que afirmaram ter interesse em participar de outras edições da MOBFOG mesmo que não sejauma atividade obrigatória.

O grande envolvimento dos alunos nas atividades experimentais propostas são comprovadas pelas alterações realizadas em suas bases e foguetes, objetivando um melhor desempenho no seu lançamento oblíquo, o que demonstra que esta atividade possibilita ao aluno o primeiro contato com a pesquisa. Além de proporcionar a

oportunidade de trabalhar em equipe, aprendendo a compartilhar opiniões e a tomarem decisões, dividindo funções e responsabilidades.

A MOBFOG também propicia um ambiente favorável ao ensinointerdisciplinar de física e química, como lembrado por mais de 18% dos alunos, cabendo aos professores destas disciplinas aproveitarem a Mostra como tema gerador em suas aulas, podendo inclusive realizar planejamentos interdisciplinares.

A satisfação em participar desta atividade também é destacada pelo fato de que mais de 49% dos alunos não mudaria nada na Mostra de Foguetes. Além disso, as sugestões de alterações, em sua maioria, estavam relacionadas com a logística do evento, cabendo à organização discutir sobre as sugestões dadas e decidir sobre a possibilidade de acatar as mesmas.

Desse modo, a análise dos dados desta pesquisa evidenciam que os alunos se sentem motivados ao se envolverem com as atividades propostas pela MOBFOG, externalizando conhecimentos adquiridos em sala de aula e buscando novas informações através de pesquisas, experimentações investigativas e trabalho em equipe. Além disso, vale destacar que a MOBFOG possibilita aos professores de ciências da natureza relacionarem seus conteúdos com a atividade experimental investigativa, criando subcomunidades de aprendizagem.

Referências

ABIB, M. L. V. S. ; TESTONI, Leonardo A . **A utilização de histórias em quadrinhos no ensino de física: uma proposta para o ensino de inércia.** Enseñanza de las Ciencias, Granada., v. extra, p. 1-5, 2005

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional** (2 ed.). Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

BRUNER, J.**A cultura da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SILVA, M. L. **Paródia:** uma ferramenta metodológica no ensino de física sobre trabalho e energia. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de ciências naturais) – Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2012.

SILVA, M. L. O uso de materiais de baixo custo para experimentação nas aulas de densidade e pressão hidrostática. **Revista Prática Docente**, v. 2, n. 1, p. 62-70, jan/junho 2017.

MUSEU DIDÁTICO INTERATIVO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA PARA O ENSINO MÉDIO

Daiana Dal Pupo– daianadalpupo@gmail.com

Alessandra Torrezan Sanches Dantas– aletorrezan@gmail.com

Resumo: Um dos conteúdos de Ciências Naturais do Ensino Médio que está presente em nosso cotidiano é a radioatividade, porém, o que se observa é que vem sendo trabalhado de maneira superficial e desinteressante. Cabe ao educador encontrar estratégias para tornar o ensino desse conteúdo mais atrativo a fim de promover uma aprendizagem significativa. Relatamos aqui, uma proposta realizada com os alunos do IFMT campus Sorriso, o projeto "Museu pedagógico interativo da radioatividade", onde o estudante, guiado por um mediador entra em contato com vários estímulos com o intuito de promover o pensamento reflexivo e a construção de conhecimento. Observando a participação e interesse dos alunos, evidenciamos que a intervenção contribuiu para que o educando deixe de ser um sujeito passivo de sua aprendizagem, para um sujeito ativo e de postura crítica, relacionando os conceitos científicos com seu cotidiano.

Palavras-chave: Radioatividade. Ensino de Química. Atividades Experimentais.

1 Introdução

A Química é a ciência que estuda a matéria, as transformações por ela sofridas e as variações de energia que acompanham estas transformações. Para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, de forma que desenvolva competências e habilidades que capacite o aluno para analisar e atuar criticamente em situações do cotidiano, é essencial estabelecer relações entre o contexto e o cotidiano, além de ser importante a associação da temática envolvida com a prática.

É fato que, na maioria das vezes, as aulas de Química limitam-se a uma mera exposição de definições e leis, sem conexão com cotidiano e sem significado, assim, muitos alunos consideram a disciplina de difícil compreensão, distante da sua realidade e sem aplicabilidade, o que acaba tornando as aulas e a disciplina desinteressantes (LIMA ; ALVES,2016). Para Silva et al (2011), uma das grandes questões que envolvem o ensino de ciências é quanto à escolha da modalidade didática adotada pelo professor, sendo a aula expositivo-teórica a mais utilizada, muitas vezes a única, provavelmente por ser de fácil aplicação. Para mudar esta situação negativa do ensino, é preciso que haja uma mudança de atitude do professor, buscando metodologias diferenciadas que despertem o

interesse e contextualizem os conteúdos levando o aluno a entender a importância do conhecimento e aplicá-lo na compreensão dos fatos que os cercam.

Um dos conteúdos de Ciências Naturais do Ensino Médio que indiscutivelmente está presente em nosso cotidiano é a radioatividade, tanto na geração de energia elétrica a partir de fissão nuclear, nas bombas atômicas, na medicina como tratamento de câncer e exames clínicos, na datação de fósseis, na radiação de alimentos para esterilização, na datação de fósseis e em várias outras aplicações. Sem deixar de citar também, os riscos oferecidos pela radiação, os acidentes nucleares, as contaminações que provocam sérias doenças e a produção de resíduos altamente perigosos.

No entanto, o que se observa é que esse conteúdo vem sendo trabalhado de maneira superficial, sem relacionar os conceitos químicos com o contexto onde o aluno está inserido (PINTO e MARQUES, 2010). A história da radioatividade também acaba sendo suprimida, privando os alunos de terem uma visão de como foi construído o conhecimento com os poucos recursos disponíveis na época, as limitações e os desafios dos pesquisadores, sendo fundamental para ressaltar o papel da ciência como parte da cultura humana, acumulada ao longo dos séculos, com a qual a Educação Científica efetivamente emancipadora deve estar sempre preocupada (TRINDADE ; TRINDADE,2007).

Partindo desses pressupostos, cabe ao educador encontrar estratégias para tornar o ensino de radioatividade mais atrativo a fim de promover uma aprendizagem significativa. Relatamos aqui, uma proposta realizada com os alunos do segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos e Técnico Integrado em Agropecuária do IFMT campus Sorriso, para o ensino da radioatividade, o projeto “Museu pedagógico interativo da radioatividade”. Nessas perspectivas o trabalho teve como objetivos (i) explicar conceitos relacionados à radioatividade de maneira atrativa (ii) entender a história da radioatividade e construir conceitos reais a respeito do assunto (iii) reconhecer as aplicações e discutir as consequências do uso radioatividade.

2 Metodologia

A realização do projeto ocorreu por meio de uma exposição interna no IFMT-Campus Sorriso para alunos de quatro turmas do segundo ano do ensino médio. Participaram do planejamento e execução professores de Química, Física e Biologia e alunos bolsistas do projeto. O museu interativo foi preparado em uma sala escurecida, onde os conceitos eram explicados utilizando estratégias como: vídeos, músicas, jogos de quebra-cabeças, painéis (túnel do tempo), figuras, maquetes e experimentos. Ao final os alunos participavam de um jogo de perguntas sobre os conceitos expostos.

A figura 1 retrata algumas atividades e os assuntos abordados. Nas imagens “A” e “C” conceito e tipos de radioatividade; na imagem “B” o histórico; “D” a natureza das emissões; imagem “E” aplicações, fissão nuclear e bombas atômicas; “F” usinas nucleares e acidentes nucleares e na imagem “G” fluorescência.

Figura 1 – Atividades utilizadas no Museu Interativo da Radioatividade

Os assuntos relacionados à radioatividade e suas implicações no mundo atual, foram abordados num processo de experimentação e contextualização, possibilitando um ensino mais significativo e interativo. Em grupos, orientados por mediadores, os alunos passavam por estações onde acompanhavam as atividades, o conteúdo era explanado de forma a aguçar a participação estimulando debates e discussões. Para isso, o mediador deve estar atento ao perfil do grupo visitante, dominar os conceitos que a exposição apresenta e estar aberto a ouvir e dialogar com o aluno para a construção de novos conhecimentos resultantes desta interação (BONATTO et al, 2009).Nas aulas subsequentes à exposição do museu interativo, os conteúdos foram revisados e para finalizar foi realizado um debate sobre a aplicabilidade da radioatividade nos dias atuais, suas vantagens e consequências.

3 Resultados e discussões

Observando a participação e interesse das turmas, evidenciamos que a intervenção motivou e despertou o interesse dos alunos, atingindo um de nossos objetivos, ministrar uma aula atrativa. Foi notável por meio de seus questionamentos e proposição de hipóteses, que a ferramenta aguçou a criatividade, desenvolvendo a capacidade de observação e registro de informações. A grande maioria foi capaz de relacionar o resultado do experimento com o fenômeno natural abordado, construindo novas estruturas de significados de maneira significativa (MOREIRA,1999).Isso pode ser constatado pelas repostas dadas às indagações dos mediadores, como também na participação do jogo de perguntas e respostas , ficando evidente que os conceitos ficaram claros e que os alunos se sentiram motivados a continuar o debate posteriormente em sala.

4 Considerações Finais

É possível realizar práticas interdisciplinares e contextualizadas dentro do ensino de ciências que sejam verdadeiramente significativas para os alunos, pois quando o conceito é trazido de uma forma diferenciada, fora do ambiente formal, aliando diferentes formas de abordagem, o interesse e motivação dos alunos são evidentes, contribuindo para a aprendizagem do conteúdo. Contudo, o professor necessita assumir a responsabilidade de encontrar estratégias para aulas que sejam motivadoras e interessantes. No nosso caso, percebemos que as experiências que propusemos não foram auto-suficientes, elas precisaram de mediadores que participaram, instruindo e agindo intencionalmente na mudança ou melhor estruturação dos conceitos trazidos pelos alunos. Com a analise dos resultados,concluímos que a ferramenta utilizada foi eficaz para o entendimento da radioatividade contribuindo para que educando deixe de ser um sujeito passivo de sua aprendizagem, para um sujeito ativo e de postura crítica, relacionando os conceitos científicos com seu cotidiano.

Referências

BONATTO, De O.M. P.; BEVILAQUA, D. V.; SILVA, A. C.; FREITAS, C. S.;MACEDO, A., GALVÃO, F. W.;NOGUEIRA, V. S. Iniciação a química no museu da vida, fiocruz: avaliando atividades experimentais interativas da bancada de Pasteur . **Anais**...VI Enpec.2010.Florianópolis.

LIMA, J. O. G.; ALVES, I. M. R. Aulas experimentais para um ensino de Química mais significativo. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 428-447, jan./abr. 2016.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

PINTO, G. T.; MARQUES, D. M. Uma proposta didática na utilização da história da ciência para a primeira série do Ensino Médio: a radioatividade e o cotidiano. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces.** ISSN 2178-2911, v. 1, p. 27-57, 2010.

SILVA, F. S. S. ; MORAIS, L. J. O. . Dificuldades dos professores de Biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz(MA). **Revista Científica da Unisulma** UNI, Imperatriz, p. 135 - 149, 01 jul. 2011.

TRINDADE L. dos S. P;TRINDADE, D. F. **Os caminhos da ciência e os caminhos da educação em sala de aula**: Ciência, História e Educação na Sala de Aula .São Paulo: Madras, 2007.

NOÇÕES DE NUTRIÇÃO ANIMAL PARA CRIANÇAS NA SEGUNDA INFÂNCIA: RELATO DE CASO

Camila de Gaspari– camiladegaspari1@gmail.com
Viviani Arruda e Souza–viviani_arruda@hotmail.com
Theresa Nicolle Dornelas Angerame– nicolledornelas.nd@gmail.com
Thelma Michella Saddi– thelma.saddi@gmail.com

Resumo: Uma dieta adequada é fundamental para a saúde de cães e gatos. Considerando que, muitas vezes, as intoxicações acontecem acidentalmente por desconhecimento dos alimentos nocivos, objetivou-se conscientizar crianças em idade de segunda infância sobre os alimentos permitidos ou não aos cães e gatos. Para tal, foi utilizada uma palestra de trinta minutos, cujo tema abordava a nutrição de pequenos animais. Sequencialmente, uma atividade de pintura foi entregue para ser realizada em casa e devolvida no dia seguinte. Os dados foram submetidos à análise estatística descritiva. Das crianças que devolveram a atividade, 100% (16/16) citaram a ração como alimento permitido. Petisco comercial também foi citado como apropriado para cães e gatos para 81,25% (13/16) dos mesmos. Em contrapartida, leite e café, os quais não devem ser ofertados, foram recomendados por 12,5% (2/16), bem como 6,25% (1/16) dos indivíduos escolheram a opção cenoura. As opções abacate, maçã, banana, osso de galinha e bebida alcoólica tiveram contagem de 0% (0/16). O fato das crianças (100%) elegerem a ração como alimento adequado para cães e gatos, juntamente com petiscos comerciais (81,25%), demonstra que uso da linguagem adaptada à idade promoveu um *feedback* positivodo público-alvo. A palestra gerou um canal de comunicação eficiente, com captação e compreensão da mensagem. Por se tratar de uma fase em que boa parte da personalidade humana se forma, a introdução dessa atividade é importante para incentivar o indivíduo a crescer com conceitos corretos, diminuindo os casos de intoxicação alimentar e aumentando o cuidado e o respeito aos animais.

Palavras-chave: Alimentação. Extensão. Intoxicação. Pequenos animais.

1 Introdução

Fundamental para o bem-estar de cães e gatos, uma dieta adequada é aquela que contém nutrientes essenciais, na quantidade e proporções corretas (CASE; CAREY; HIRAKAWA, 1998). No entanto, o hábito cotidiano de oferecer alimentos humanos, muitas vezes tóxicos, aos carnívoros domésticos (PIRES et al., 2011), pode causar reações que afetem os vários sistemas do organismo animal.

A intoxicação, muitas vezes acidental, acontece devido ao desconhecimento do proprietário dos potenciais efeitos tóxicos e das substâncias nocivas contidas nos alimentos fornecidos aos animais domésticos. Como exemplo, um dos maiores causadores de intoxicação de pequenos animais é o chocolate (PELUSO; TUDURY, 2010) que, por conter a teobromina e a cafeína, pode causar aumento da pressão arterial,

nervosismo, inquietude, tremores, convulsões, epilepsia e até morte (SAMPAIO; DELLA FLORA; ROSSATO, 2010).

Por se tratar de uma etapa de amadurecimento das habilidades e potencialidades, a segunda infância deve ser aproveitada para aprendizagem e conscientização infantil (MONTEIRO; OLIVEIRA; RONDON, 2013), pois as crianças são multiplicadores de conhecimento, inclusive em seu ambiente familiar.

Nessa perspectiva, objetivou-se enfatizar junto às crianças a importância do uso da ração animal como alimentação balanceada e também evidenciar quais os alimentos mais comuns causadores de intoxicação alimentar a fim de esclarecer o que deve ou não ser fornecido e quais são as consequências caso o animal os consuma.

2 Material e métodos

A pesquisa foi desenvolvida em agosto de 2016, com crianças de 6 a 7 anos de idade, estudantes de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola particular de Cuiabá, Mato Grosso. Para levantamento dos dados, foi ministrada uma palestra de trinta minutos por acadêmicos de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Mato Grosso cujo tema foi "nutrição de animais domésticos", enfatizando os alimentos permitidos e proibidos para cães e gatos. Sequencialmente, foi entregue uma atividade de pintura às 24 crianças presentes para ser feita em casa e devolvida no dia seguinte. Na atividade pedia-se que fossem pintados os alimentos permitidos aos animais de estimação. Os desenhos contidos eram: chocolate, osso de frango, cenoura, cebola, abacate, maçã, banana, bebida alcóolica, petisco comercial de cães, leite, café e ração e tinha como objetivo verificar a absorção do conteúdo ministrado durante a palestra. Utilizou-se estatística descritiva para a análise dos resultados.

3 Resultados e discussão

Das 24 crianças (100%) que assistiram ao seminário e que receberam as atividades, 16 (66,66%) as devolveram aos professores de classe. Deste total, por meio de análise estatística descritiva verificou-se que 100% (16/16) dos alunos completaram a atividade colorindo o desenho da ração como alimento permitido, acertando a atividade. Assim, foi possível observar que a partir do uso de uma linguagem, verbal e não verbal, adaptada à

faixa etária (6 a 7 anos), conseguiu-se um *feedback* positivodo público-alvo e a palestra apresentada funcionou como um eficiente canal de comunicação, compreensão e captação da mensagem. Altermann (2010) já se referia à necessidade de adaptações na linguagem para atingir resultados favoráveis.

Além disso, 81,25% (13/16) das crianças pintaram também o petisco comercial como sendo um alimento apropriado. Durante a palestra foi informado que estes também poderiam ser ofertados, entretanto, a ração foi ressaltada como a principal e melhor opção alimentar.

Ao falar dos alimentos comuns do cotidiano nutricional dos humanos com potencial tóxico aos carnívoros domésticos, como chocolate, alho e cebola, foram destacados os sintomas apresentados, em caso de intoxicação. Na atividade, nenhuma das crianças (0%, 0/16) apontou cebola, alho, bebida alcoólica ou chocolate como apropriado para cães e gatos.

Leite e café foram apontados por 12,5% (2/16) como permitidos aos *pets*. Tal equívoco, no que se refere à escolha do leite, pode ser explicado devido ao fato de que informações erradas são difundidas via desenhos animados e filmes que imprimem no subconsciente a ideia de que gatos bebem e adoram leite. Sabe-se, entretanto, que após o desmame, o leite não é mais essencial aos mamíferos, pois há um declínio na capacidade de digerir a lactose e a possibilidade de intolerância alimentar ao leite aumenta (AGAR, 2001).

Observou-se que 6,25% (1/16) dos indivíduos escolheram a opção cenoura e, tanto a abacate, maçã quanto banana tiveram contagem de 0% (0/16). Durante as palestras não foi citado ou incentivado o fornecimento de frutas e legumes, para que as crianças pudessem perceber a necessidade e importância do uso exclusivo da ração, difundindo essas informações, no seu círculo social. Segundo Ramos (2016), conscientizar as crianças faz com que elas levem informações para as famílias, pois compartilham as experiências em casa.

Osso de frango não foi apontado em momento algum (0/16) como alimento permitido e desejável na alimentação de cães e gatos.

O Brasil é o quarto país com o maior número de animais de estimação (IBGE, 2013), demonstrando que a maioria das famílias convive cotidianamente com cães e gatos. Acredita-se que a melhor maneira de estimular a curiosidade infantil seja através

de temas que fazem parte do seu cotidiano e que elas já tenham algum conhecimento prévio (MONTEIRO; OLIVEIRA; RONDON, 2013). Isso foi verificado, visto que todas as crianças envolvidas na atividade já tinham estabelecido algum contato com cães e/ou gatos no seu cotidiano.

4 Conclusão

O trabalho realizado nos permitiu verificar que crianças na segunda infância absorvem bem as informações sobre noções de nutrição animal, a elas repassadas. Por se tratar de uma fase em que boa parte da personalidade humana se forma, a introdução dessa atividade é uma iniciativa positiva não só para que haja uma diminuição de casos de intoxicação alimentar, mas também o aumento do respeito e da preocupação com o bem-estar animal.

Referências

AGAR, Sandie. **Small Animal Nutrition**. London: Butterworth- Heinemann, 2001. 187p.

ALTERMANN, D. Escreva como o seu público escreve.**Midiatismo**, 18 mai. 2010. Disponível em: < http://www.midiatismo.com.br/escreva-como-o-seu-publico-escreve > Acesso em: 23 out. 2016.

CASE, Linda P.; CAREY, Daniel P.; HIRAKAWA, Diane A**. Nutrição Canina e Felina.Manual para Profissionais.** Madrid: Harcourt Brace de España S.A., 1998. 424 p.

Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE).**População de animais de estimação no Brasil - 2013 - Em milhões.** Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/camaras-setoriais-tematicas/documentos/camaras-tematicas/insumos-agropecuarios/ibge-populacao-de-animais-de-estimacao-no-brasil-2013-abinpet-79.pdf/view> Acesso em: 23 jul. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Gutierrez; OLIVEIRA, Alexandra M. Da Silva; RONDON, Gislei A.de Souza. Metodologia de projetos na educação infantil: valores, saberes e desafios. **Revista Educação e Linguagem**, Cuiabá, v. 7, n. 1, p. 40-53, jan. 2013.

PELUSO, Emília Miranda; TUDURY Eduardo Alberto. Alimentos cotidianos tóxicos para cães e gatos. In: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 10., 2010, Recife. **Anais...** Recife: UFRPE, 2010.

PIRES, Paula Gabriela da Silva; RODRIGUES, Débora Carvalho; MENEZES, Barreto Felipe; OLIVEIRA, Mariana Pires de; SAMPAIO, Camila Graeff; AZAMBUJA, Samantha Alves; MAIER, João Carlos. Fornecimento de alimentos cotidianos para cães e gatos e possíveis efeitos tóxicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE MEDICINA VETERINÁRIA, 38., 2011, Florianópolis.**Anais...**Florianópolis: SBMV, 2011. Disponível em: < http://www.sovergs.com.br/site/38conbravet/resumos/589.pdf. > Acesso em: 23 out. 2016.

RAMOS, Gabriella. UFJF-GV leva projeto EducAnimal a crianças de Governador Valadares. **Universidade Federal de Juiz de Fora**, Governador Valadares, 19 out. 2016. Disponível em: < http://www.ufjf.br/campusgv/2016/10/19/ufjf-gv-leva-projeto-educanimal-a-criancas-de-governador-valadares/ > Acesso em: 23 out. 2016.

SAMPAIO, Amanda Bisso; DELLA FLORA, Ana Maria Vidotto; ROSSATO, Cristina Krauspenhar. Intoxicação por chocolate em cães. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 13., 2010, Cruz Alta.**Anais...**Cruz Alta: Unicruz, 2010.

O ENSINO DE QUÍMICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ COM O USO DE VÍDEO DOCUMENTÁRIO

Maria Paula Paulino Ramos P. de Castro (E.E. André Avelino Ribeiro – Seduc/MT)– mpprcastro@gmail.com

Elisandra Chastel Francischini Vidrik(Seduc/MT) – elichastel@hotmail.com

Ivan Carlos da Silva(E.E. André Avelino Ribeiro – Seduc/MT) - ivancarlosmt@hotmail.com

Eneida Aparecida Jezur Kato(E.E. André Avelino Ribeiro – Seduc/MT) – eneida_bio@yahoo.com.br

Resumo: Nos últimos tempos temos vivenciado a imersão em grande escala das tecnologias na sociedade. Segundo Santaela (1996), o indivíduo se desenvolve e interage com o mundo, empregando suas diversas capacidades de expressão por meio de variadas linguagens constituídas de signos orais, textuais, gráficos, sonoros, etc. As mídias passam a configurar novas maneiras para os indivíduos empregarem e ampliarem suas possibilidades de expressão, constituindo novas interfaces para captarem e interagirem com o mundo. De acordo com Hiller (2013), na escola tradicional o professor era o único detentor do conhecimento e, o responsável pela transmissão do saber aos alunos; entretanto com os novos desafios inseridos em um mundo cada vez mais tecnológico e, de fácil acesso, foi necessário ao professor repensar o seu modelo metodológico de ensino a fim de cativar e atingir os objetivos da aula em consonância com o mundo atual. Neste sentido foiempregado em algumas aulas de química no ano de 2016 o vídeo documentário intitulado: "O Veneno Está na Mesa"(TENDLER, 2011) com objetivos de trabalhar assuntos da Química e, Educação Ambiental (EA) simultaneamente, com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Cuiabá; pois segundo a legislação em vigor no Brasil, a EA deve ser fortalecida enquanto "prática educativaintegrada, contínua e permanente e de forma transversal e interdisciplinar"(BERNARDES e PRIETO, 2013). A metodologia empregada para verificação da aprendizagem foi narrativas escritas elaboradas pelos alunos de forma individual sobre as temáticas relatadas no vídeo epesquisa bibliográfica
.

Palavras-chave: Ensino. Química. Educação Ambiental. Vídeo.

1 Introdução

Hoje, vivemos em um mundo com diversas transformações. Essas transformações vêm aumentando especialmente, pelos avanços científicos e tecnológicos que em conjunto com as mudanças sociais e econômicas, revolucionaram as maneiras como nos comunicamos e nos relacionamos com as pessoas, objetos e com o mundo a nossa volta. Desta forma, diminuíram-se as distâncias, aumentaram-se as fronteiras, ou seja, estamos vivendo no mundo globalizado onde as novas mídias estão inseridas em todas essas mudanças (FELISBERTO et al. 2011; MELLO 2009) .

O termo tecnologia, geralmente nos remete a ideia de complexos artefatos tecnológicos, de forma que não reconhecemos e que empregamos diversas tecnologias que já estão presentes no nosso dia-a-dia tais como: lápis, canetas, óculos, talheres, etc.

A palavra tecnologia originou-se do grego tekhno-(de tékné, ‘arte’) e logia (de logos, ou ‘linguagem, proposição’). Tecnologia, portanto é um termo usado para atividades de domínio humano, ancorada no conhecimento, manuseio de um processo e/ou ferramentas e que tem a possibilidade de promover mudanças aos meios por resultados adicionais competência natural, obtendo assim, uma evolução na capacidade das atividades humanas, desde o início dos tempos, denominadas revoluções tecnológicas**.** (NCE/USP, 2003). Assim a tecnologia pode ser vista, como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus processos etc.

Entende-se por mídias uma terminologia usada para: suporte de difusão e veiculação da informação (rádio, televisão, jornal), para gerar informação (máquina fotográfica e filmadora) ou ainda como uma informação é transformada e disseminada (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital, etc.) e seu aparato físico tecnológico utilizado no registro de informações (fitas de videocassete, CD-ROM, DVDS) (NCE/USP, 2003).

Há na atual conjuntura um imenso desafio para a escola em encontrar uma solução para acrescentar as mídias na educação, tendo em vista sua presença inegável na sociedade. De acordo com FELISBERTO et al. (2011):

> As mídias na educação beneficiam ambos os lados, alunos e professores, pois através dessa tecnologia permite-se que ambos se conectem e fiquem mais próximos com o mundo virtual. O aluno necessita do acompanhamento do professor para que de fato ocorra o aprendizado utilizando as ferramentas tecnológicas. Dessa forma, o auxílio do professor contribui para que o aluno seja estimulado a pensar, fazendo relações com o que já sabem e o conhecimento que deve ser trabalhado na escola.

A inserção das Tecnologias Digitais (TD) na educação proporcionaram várias vantagens tanto para os professores quanto para os alunos. Destas vantagens podemos destacar: planejamento das aulas pelo professor de forma mais dinâmica e interativa de suas disciplinas, conduzindo o aluno a um aprendizado através de pesquisas, blogs, textos, jogos educativos on-line etc.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs):

> Os conhecimentos difundidos no ensino da Química permitem a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação. Para isso, esses conhecimentos devem traduzir-se em competências e habilidades cognitivas e afetivas. Cognitivas e afetivas, sim, para poderem ser consideradas competências em sua plenitude.Enfim, as competências e habilidades cognitivas e afetivas desenvolvidas no ensino de Química deverão capacitar os alunos a tomarem suas próprias decisões em situações problemáticas, contribuindo assim para o desenvolvimento do educando como pessoa humana e como cidadão (BRASIL, 1999).

Frente a esta realidade em um mundo cada vez mais tecnológico, buscou-se trabalhar conteúdos de Química e Educação Ambiental (EA) concomitantemente, pois que de acordo com a Lei 9795 de 1999, a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua permanente e de forma transversal e interdisciplinar (BERNARDES; PRIETO 2013). Essas aulas foram realizadas através de pesquisa bibliográfica e, principalmente com o uso de vídeo que segundo Moran 2009:

> As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. As crianças e os jovens leem o que pode visualizar, precisam ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Leem nas diversas telas que utilizam: da TV, do DVD, do celular, do computador, dos games. Os vídeos facilitam a motivação, o interesse por assuntos novos. Os vídeos são dinâmicos, contam histórias, mostram e impactam. O emprego desta tecnologia.

2 Justificativa

As últimas décadas do século XX ficaram marcadas por mudanças nas organizações sociais, políticas, econômicas, científicas e culturais. Essas mudanças estimularam o progresso das pesquisas científicas e do avanço dos meios tecnológicos de informação e comunicação. Tais transformações chegaram à educação brasileira e, foi incorporada no final do século XX e, vem estimulando o repensar da educação brasileira quanto à necessidade de transformações em seus espaços, tempos e modos de trabalhos referentes ao acesso à rede mundial de computadores – a internet por meio da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) (SILVA, 2004).

O acesso à informação e comunicação, bem como às novas mídias e tecnologias permitem segundo Almeida (2001), a formação de comunidades de aprendizagem que priorizam a elaboração do conhecimento, a formação continuada, a gestão administrativa, pedagógica e de informações. Contribuem para a inserção de novos ambientes de aprendizagem que ultrapassam o ambiente escolar e levam à produção de conhecimentos. As tecnologias tais como: computador, internet, as redes, o celular, a multimídia estão causando notável mudança na sociedade e, as mídias passam a configurar novas maneiras para os indivíduos empregarem e ampliarem suas possibilidades de expressão, constituindo novas interfaces para captarem e interagirem com o mundo. Sob a luz dessa discussão, Moran (2008) nos diz:

> Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender, a construir modelos diferentes dos que conhecemos até agora. Ensinar e aprender hoje não se reduz estar um tempo numa sala de aula. Implica em modificar o que fazemos dentro da sala de aula e organizar ações de pesquisa e de comunicação que permitam a professores e alunos continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas na Internet, onde encontram textos, novas mensagens, salas de aula virtuais, possibilidade de orientação à distância, etc.

De acordo com Mello (2009) a velocidade com as quais as tecnologias da informação e comunicação se impõem mundialmente estas se transformou como um dos mais importantes fatores que influenciam na dinâmica cultural, econômica e política das sociedades. Conforme aponta Almeida apud Mello (2009):

> Estamos cada vez mais impregnados de imagens, cuja intensa transmissão eletrônica propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual não só pelo conhecido fonético-silábico das nossas línguas, mas também imagens-sons.

A luz desta discussão foi empregada às mídias eletrônicas: vídeo, som, computador para assistir o vídeo documentário denominado: “O Veneno está na Mesa” (TENDLER, 2011) para compreender e aprimorar os conhecimentos em química e educação ambiental com alunos dos terceiros anos do ensino médio.

Segundo a literatura o conceito de “narrativa” é empregada enquanto expressão semelhante de “história” e nas palavras de Reis (2008):

> Academicamente, o termo narrativa diz respeito geralmente à estrutura, ao conhecimento e àscapacidades necessárias para a construção de uma história. As histórias são caracterizadas por um argumento envolvendo (1) personagens, (2) um princípio, um meio e um fim, e (3) uma sequência organizada de acontecimentos.

Todavia a expressão narrativa é defendida de forma mais abrangente por vários pesquisadores na educação, dentre os quais destacamos Connely e Clandinin, 1988 apud Reis 2008, pois para tais estudiosas, a narrativa está inserida dentro de um contexto de ação humana e, desta forma precisa ser estudada em um contexto social e educativo. O termo narrativa e história qualificam um fenómeno básico da vida e da educação.

De acordo com os PCNs:

> A interpretação do mundo através das ferramentas da Química, é essencial que se explicite seu caráter dinâmico. Assim, o conhecimento químico não deve ser entendido como um conjunto de conhecimentos isolados, prontos e acabados, mas sim uma construção da mente humana, em contínua mudança. A História da Química, como parte do conhecimento socialmente produzido,deve permear todo o ensino de Química, possibilitando ao aluno a compreensão do processo de elaboração desse conhecimento, com seus avanços, erros e conflitos (BRASIL, 1999).

O método empregado para análise desse estudo através do vídeo documentáriofoi àelaboração de narrativas escritas pelos alunos sobre o documentário e,pesquisas bibliográficas no livro didático de química.

3 Resultados e discussão

O Brasil no cenário mundial é um dos maiores produtores de alimentos como algodão, madeira, biocombustível, celulose etc. e, de acordo com Pignati et al (2014) um dos maiores consumidores também de agrotóxicos. Dentre todos os estados da federação Mato Grosso foi apontado como o maior consumidor nacional de agrotóxicos, configurando 18,9% do total, seguido de São Paulo (14,5%), Paraná (14,3%), Rio Grande do Sul (10,8%), Goiás (8,8%), Minas Gerais (9,0%), Bahia (6,5%), Mato Grosso do Sul

(4,7%), Santa Catarina (2,1%) e 10,4% pelos demais estados. (PIGNATI et al 2014). O autor nos mostra que:

> Dentre os vários impactos desta cadeia produtiva do agronegócio, os de maior relevância para a saúde do trabalhador, da população e do ambiente são as poluições e intoxicações agudas e crônicas relacionadas aos agrotóxicos. Neste processo agroquímico dependente, os fazendeiros, ao pulverizarem esses venenos, contaminam a lavoura, o produto, o meio ambiente, os trabalhadores e a população do entorno, com o objetivo de atingir o alvo ou as "pragas da lavoura" (inseto, fungo ou erva daninha) que se desenvolvem dentro das plantações.

Tal fato corroborou para muitas pesquisas científicas pelas Universidades locais do Estado e, estes dados despertou o interesse de dar publicidade a este tema nas aulas de química da educação básica em Cuiabá. Esse trabalho foi realizado com 05 turmas do terceiro ano do ensino médio em uma escola pública de Cuiabá no primeiro bimestre de 2016. Iniciamos o ano letivo estudando temas voltados para química orgânica e no final do segundo bimestre de 2016 trabalhamos os haletos orgânicos e educação ambiental através do livro didático, pesquisas bibliográficas sobre o uso dessas substâncias e, como atividade final assistimos durante as aulas o vídeo “O Veneno está na Mesa” (TENDLER, 2011). Através das pesquisas bibliográficas e do filme podemos compreender a composição química dos agentes químicos empregados na agricultura, legislação ambiental, a Revolução Verde após a segunda guerra mundial, a comercialização e as doenças causadas pelo uso inadequado de agrotóxicos, a agricultura orgânica etc. Para verificação da aprendizagem e, síntese dos estudos realizados através da pesquisa bibliográfica e o filme foi solicitado uma narrativa escrita individual de cada aluno em cada série. Foram selecionados aleatoriamente, conforme demonstrado abaixo, três narrativas dos alunos definidos como aluno 1, 2 e 3.

Aluno 1:

> A Revolução verde foi realizada com o intuito de modificar drasticamente o sistema de produção agrícola mundial que de fato aconteceu, no entanto, os agrotóxicos utilizados nesses produtos causam sérios danos ao meio ambiente, à saúde humana e a dos animais. A produção em larga escala desses alimentos faz com que o prelo dos mesmos abaixem e consequentemente sejam comprados por uma maior parcela de pessoas, sendo elas a maioria pobres. As pessoas cujo modo de vida é melhor, mais caro e mais saudável que a maioria

> podem ter o luxo de optar por alimentos mais saudáveis e normalmente os grandes agricultores e donos de empresas milionárias que produzem venenos fazem parte de tal classe.
>
> Resumidamente, os únicos que morrem e vão continuar a morrer por causa disso são as pessoas mis humildes e que muitas vezes nem sabem e que estão comendo. Para as empresas, enquanto forem lucrativo para elas, as mesmas vão continuar produzindo.

Aluno 2:

> Esse documentário traz a verdade sobre os alimentos que colocamos em nossa mesa, acreditamos estar consumindo alimentos saudáveis quando na verdade o nosso país é o maior consumidor de agrotóxicos, cada brasileiro consome, em média 5,2 litros por ano.

Aluno 3:

> No vídeo mostrado na sala, vimos que os agricultores pra combater as pragas em suas safras usam agrotóxicos fortíssimos que até mesmo faz mal para saúde do agricultor que aplica. As pesquisas mostraram uma série de alimentos (frutas e verduras) envenenadas com muito agrotóxico, esses alimentos foram barrados por que se ingeridos pode causar até a morte. Existem meios de plantar sem agrotóxico, mas a maioria dos agricultores tenho certeza que não sabem. Tudo o que comemos tem agrotóxico no meio e, isso é ruim para a saúde, mas tenho certeza que isso vai mudar.

Na dimensão da Educação, a Educação Ambiental é assumida como atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012)

4 Considerações finais

Na atualidade há entre o humano e a máquina há uma linha muito próxima e, segundo Silva apud Mello (2009):

> Podemos considerar que passou a existir entre um (corpo humano) e outro (corpo elétrico) um fluxo indistinto, de bits e bytes, tornando-os corpos

> humano-eletrônicos, sobretudo nos fazendo despertar para o fato de que a tecnologia não é apenas uma relação social, mas uma relação social fundamentalmente ambígua e indeterminada.

A implantação das Tecnologias digitais em ambiente escolar conforme destaca Felisberto (2011) é imprescindível e imutável, pois cria chances para o aluno de aprender com o emprego da tecnologia, entretanto faz-se necessário a formação permanente dos docentes, acesso de todos os estudantes as tecnologias e melhorias das estruturas físicas das unidades escolares para que possa ser obtido o aprendizado de forma significativa e coerente com a realidade.

Os resultados obtidos através das pesquisas bibliográficas e sobre as narrativas individuais após os alunos terem assistido o vídeo documentário: "o Veneno Está na Mesa" (TENDLER, 2011), nos permite concluir que as aulas atingiram os objetivos propostos, pois a grande maioria dos alunos de todas as turmas conseguiu correlacionar conteúdos de química e educação ambiental, após assistirem o vídeo e realizarem pesquisas bibliográficas sobre os temas abordados no filme. Tal fato foi exemplificado através das 03 (três) narrativas demonstrativas descritas pelos próprios alunos neste trabalho. As principais abordagens comentadas nas narrativas foram: o uso indiscriminado no Brasil e, em Mato Grosso de agrotóxicos; as doenças causadas na população e, exemplificadas no vídeo documentário pelo uso inadequado dessas substâncias; a contaminação da fauna e da flora pelo uso abusivo dos agroquímicos e a possibilidade da agricultura orgânica enquanto solução para tais problemas.

Diante das narrativas elaboradas por nossos alunos obtivemos o mesmo consenso de Sato (2001) ao dizer:

> Apontar as dificuldades da EA é ultrapassar as formas tradicionais do olhar reprovativo, de notas ou na busca de culpados. Insere-se na condição de sair dos extremos "confinamento-ufania" ou do "otimismo-pessimismo" e abrir novos horizontes onde é possível enxergar as estrelas.

Referências

ALMEIDA, Maria Elisabeth B. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, Fernando (organizador). **Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. MCT/PUC SP São Paulo. 2001.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; PRIETO, Élisson Cesar. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU. 15.6.2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília:MEC, 1999.

FELISBERTO, Michele Gomes et al. MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.

HILLER, E. Vídeos como ferramenta para promover a aprendizagem significativa deconceitos de física de termodinâmica. Cuiabá: Edemar Hiller, 2013. Disponível em: <http://fisica.ufmt.br/pgec/>. Acesso em: 10 de Julho de 2017.

MELLO, Irene Cristina de. **O Ensino de Química em Ambientes Virtuais**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. 2008. 2013.

MORAN, José Manuel. Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção. **Entrevista publicada no Portal do Professor do MEC em**, v. 6, 2009.

NCE/USP. **Módulo Introdutório: Integração de Mídias na Educação.** USP São Paulo. 2003.

PIGNATI, Wanderlei; OLIVEIRA, Noemi Pereira; SILVA, Ageo Mário Cândido da. Surveillance on pesticides: quantification of use and prediction of impact on health, work and the environment for Brazilian municipalities. **Ciência&saúde coletiva**, v. 19, n. 12, p. 4669-4678, 2014.

REIS, Pedro. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, p. 17p.-34p., 2008

SANTAELLA, L (1992). **Cultura das mídias** (2ª Ed. 1996) SP: Experimento.

SATO, Michèle. Debatendo os desafios da educação ambiental. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRÓ-MAR DE DENTRO**. 2001. p. 14-33.

SILVA, Maria da Graça Moreira. **Novos Currículos, Novas Aprendizagens.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação e Currículo. PUC SP. São Paulo. (2004).

TENDLER, Silvio.**O Veneno Está na Mesa.** Direção: Brasil. 2011. 50 min. Documentário.

O MODELO DE CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (MTSK) E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE FÍSICA

Stela Silva Lima[1] (PPGEN/IFMT) – stela.lima@cba.ifmt.edu.br

Luzinete Duarte Costa[2] (PPGEN/IFMT) – luzinete_biolu@hotmail.com

Jeferson Gomes Moriel Junior[3](PPGEN/IFMT) – jeferson.moriel@cba.ifmt.edu.br

Geison Jader Mello[4] (PPGEN/IFMT) – geison.mello@cba.ifmt.edu.br

Resumo: Diversos estudos já foram conduzidos com o intuito de identificar e desenvolver o conhecimento necessário ao professor para o ensino, no entanto não há para a disciplina da física um modelo que permita a sistematização destes conhecimentos. Esta lacuna impacta na profissionalização da docência e consequentemente na qualidade do ensno da física em nossas escolas. Dentre as diversas modelagens existentes destaca-se, por sua evolução conceitual e seu caráter especializado, o modelodo Conhecimento Especializado de Professores de Matemática, o MTSK. O objetivo deste trabalho é avaliar as potencialidades doMTSK como base conceitual para modelar o Conhecimento Especializado de Professores de Física, PTSK. Para tantoo presente trabalho percorre a evolução dos modelos iniciais, que apresentam caráter generalista, por abrangerem diversas disciplinas, para a abordagem especializada deste conhecimento, que se consolida no MTSK. Na sequência, considerando-se o percurso das pesquisas com o MTSK, discutem-sepossíveis benefícios para o ensino da física com oestabelecimento do modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Física, PTSK, baseado no MTSK.Frente aos fatos apresentados os autores defendem que a definição do modelo PTSK permitirá a identificação e o desenvolvimento dos conhecimentos especializados do professor de física, contribuindo assim para melhoria do ensino da disciplina.

Palavras-chave: Conhecimento Especializado de Professores. Física. Ensino.

1 Introdução

Inúmeros esforços tem sido dispendidos ao longo dos anos,por diversos pesquisadores,para melhor identificação e desenvolvimento dos conhecimentos necessários aos professores para ensinar (ROWAN et al, 2001;LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2008;MORIEL JUNIOR, 2014).Apesar deste empenho há ainda pouca sistematização na identificação dos conhecimentos necessários à profissão docente (FERNANDEZ, 2015). Fato este que afeta o reconhecimento da profissão, a qualidade da formação inicial e continuada dos professores e a qualidade do ensino nas escolas (LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2008; LUTTENEGGER; MORRISON, 2015; KRATZ; SCHAAL, 2015).

[1] Mestranda em Ensino, Campus Cuiabá, Instituto Federal de Mato Grosso.
[2] Mestranda em Ensino, Escola Estadual Júlio Müller, Barra do Bugres.
[3] Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Campus Cuiabá, Instituto Federal de Mato Grosso.
[4]Doutor em Física Ambiental, Campus Cuiabá, Instituto Federal de Mato Grosso.

Nesta perspectiva o conhecimento necessário ao professor para o exercício da docência vem sendo foco de diversos estudos ao longo das últimas décadas (SHULMAN, 1986, 1987;HALIM; MEERAH, 2002; SOSA, 2010; CARRILLO et al, 2014; CONTRERAS-GONZÁLVEZ et al, 2017). Estas pesquisas buscam não apenas identificar de modo sistemático os conhecimentos dos professores, mas também desenvolver ferramentas que permitam o aprimoramento da formação dos profissionais do ensino (LOUGHRAN et al, 2001; BALL; THAMES; PHELPS, 2008; SALVADOR; ROLANDO; ROLANDO, 2010; NOVAIS, 2015; KARAL; ALEV, 2016).

Especificamente no caso da disciplina da físicamais de 55% dos professores que atuam no ensino médio brasileiro não possuem formação superior na área da disciplina, destes 34% não possuem formação superior de licenciatura, ou bacharelado com complementação pedagógica (BRASIL, 2017).

Sabe-se que o profissional que atua como professor de física sem formação especializada não apresenta conhecimento suficiente do conteúdo para ministrar as aulas e que suas limitações se estendem aos demais aspectos dos saberes docentes (ALMEIDA; FENANDES, 2016), pois o conhecimento demandado dos professores para o ensino ultrapassa o mero conhecimento do conteúdo, abrangendo também a pedagogia usada para o ensino deste conteúdo ao aluno (SHULMAN, 1986).

Desta forma percebe-se que a melhoria do aprendizado da física pelos estudantes depende diretamente da capacitação dos professores, que por sua vez está relacionada à qualidade de sua formação (LUTTENEGGER; MORRISON, 2015). E para o planejamento adequado de cursos de formação uma condição que deve ser atendida é a identificação sistemática dos conhecimentos necessários ao professor para ensinar os conteúdos da disciplina (FERNANDEZ, 2011).

Aliteratura não identifica modelos específicos para caracterização e desenvolvimento do conhecimento especializado de professores de física. Por isso, acredita-se que a definição de um modelo, com foco preciso na disciplina da física,seja o primeiro passo a ser dado para identificação dos conhecimentos necessários para docência da física. Neste sentido, o objetivo do trabalho é avaliar as potencialidades do modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Matemática - MTSK[5]como base

[5] Todas as siglas deste modelo foram definidas em inglês por seus autores. MTSK é a siglaeminglês para *Mathematics Teacher´s Specialized Knowledge*

conceitual para estabelecer-se o modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Física, PTSK[6].

Para tanto apresenta-se a evolução do conceito de conhecimento do professorpresente em diversos modelos identificados na literatura, para diferentes disciplinas, (LOUGHRAN et al, 2001;BALL; THAMES; PHELPS, 2008; FERNANDEZ; GOES, 2014; CARRILO et al, 2014;KARAL; ALEV, 2016; FLORES et al, 2016) para o conceito de conhecimento especializado de professoresapresentado pelo modelo MTSK,desenvolvido pelo grupo coordenado por José Carrillo (CARRILLO et al, 2014).

Estabelecido o marco teórico, expõe-se os potenciais benefícios para o ensino da física com a definição o modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Física, PTSK, tendo-se por base o percurso das pesquisas com o MTSK.

Apresentar proposta de modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Física, PTSK, baseado no MTSK é o objetivo da pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora, sob orientação do terceiro autor. Esta investigação também está inserida em uma das temáticas de investigação da Rede Iberoamericana MTSK (redmtsk.com), coordenada pelo quarto autor.

2 O conhecimento do professor

O conhecimento do professor para ensinar é o que o habilita para o exercício da docência, sendo este a base fundamental que o docente deve possuir para caracterizar-se como profissional do ensino e estar apto ao exercício adequado da atividade (SHULMAN, 1986; 1987; ROLDÃO, 2007; FERNANDEZ; GOES, 2014). "... o conhecimento passa pela reflexão do saber fazer, elevando a prática a um nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e intenção" (FERNANDEZ, 2015, p. 5).

O fato do conhecimento necessário ao professor ultrapassar o conhecimento do conteúdo e englobarconhecimentos pedagógicos aplicados à disciplinaé reconhecido na comunidade acadêmica (SHULMAN, 1986; 1987; LOUGHRAN et al, 2001;BALL; THAMES; PHELPS, 2008; CARRILO et al. 2014). Porém, caracterizar detalhadamente quais são estes conhecimentos, como se relacionam e como orientam as ações de ensino, ainda é um desafio a ser superado.

[6]Siglaeminglês para: *Physics Teacher's Specialized Knowledge*. Optou-se pormanter a padronização da nomenclatura do modelo na língua inglesa conforme feito pelos autores do MTSK

Os estudos relativos à identificação dos conhecimentos dos professores tem seu marco inicial nos trabalhos de Shulman (1986, 1987) que define sete categorias para os conhecimentos fundamentais dos professores: 1) Conhecimento específico do tema; 2) Conhecimento curricular; 3) Conhecimento pedagógico do conteúdo; 4) Conhecimento pedagógico geral; 5) Conhecimento dos estudantes e suas características; 6) Conhecimento do contexto educativo; e 7) Conhecimento dos fins propósitos e valores educacionais e suas bases filosóficas e históricas.

Dentre os sete conhecimentos identificados o que tem maior destaque na comunidade científica é o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, PCK[7], que engloba conhecimentos da pedagogia, do conteúdo, dos estudantes e do contexto da aprendizagem (NOVAIS, 2015).

Apesar de amplamente utilizado ao longo das últimas décadas e ainda hoje ser uma ferramenta aplicada para identificação e desenvolvimentos dos conhecimentos dos professores (ROWAN et al, 2001; HALIM; MEERAH, 2002; EYLON; BAGNO, 2006; ETKINA, 2010;KRATZ; SCHAAL, 2015; KARAL; ALEV, 2016) o modelo do PCK, mesmo abordando o conhecimento específico do conteúdo, apresenta características generalistas pois aborda diversas disciplinas de modo idêntico, sem reconhecer as especificidades de cada uma delas.

1.1 O conhecimento especializado de professores

A necessidade de modelos específicos para identificação dos conhecimentos dos professores em cada disciplina evidencia-se no desenvolvimento de variantes do PCK com foco específico. São identificados na literatura científicamodelos do conhecimento do professor específicos para disciplinas distintas[8], tais como a química, a biologia e a matemática.

Como exemplos destas variantes do PCK tem-se voltado para o ensino daQuímica oModelo de Domínio de Conhecimentos de Professores de Química e Suas Manifestações, desenvolvido por Rollnick em 2008 (NOVAIS, 2015). Nas Ciências

[7] Sigla em inglês para *Pedagogical Content Knowledge*

[8] Os modelos mencionados ao longo do artigo não serão exauridos por não ser esta a proposta deste trabalho. Para maior detalhamento destes modelos recomenda-se que sejam consultadas as referências citadas.

Biológicas difundiu-se o uso do modelo do Conhecimento Tecnológico, Pedagógico do Conteúdo, TPCK[9], (SALVADOR; ROLANDO; ROLANDO, 2010).

No âmbito da disciplina da física não foram identificados, na revisão bibliográfica feita até o presente momento, modelos específicos para caracterização do conhecimento dos professores. A maior proximidade conceitual identificada foi com a abordagem feita em modelos desenvolvidos voltados para o ensino de ciências, dentre os quaisa proposta mais recente, que representa a evolução de modelos anteriores, é o Modelo da Cúpula do PCK[10]. Nestemodelo são definidos cinco conhecimentos base: da avaliação, do conteúdo, dos alunos, conhecimento pedagógico e curricular. (FERNANDEZ, 2015).

A disciplina com maior desenvolvimento de modelos específicos para investigação dos conhecimentos necessários para prática docente é a matemática (GOES, 2014). Os modelos desenvolvidos também se basearam inicialmente no modelo PCK de Shulman, como nas demais ciências.

O modelo Conhecimento Matemático para o Ensino, MKT[11] (BALL; THAMES; PHELPS, 2008),representou uma evolução significativa no estudo dos conhecimentos mobilizados pelos professores para o ensino de matemática (LEIRIA, 2013) ao introduzir o conceito de Conhecimento Especializado do Conteúdo, SCK[12].

O modelo MKT é composto por dois conjuntos de conhecimentos, sendo cada um deles formado por três subdomínios. O Conhecimento do Conteúdo é composto pelo Conhecimento Comum do Conteúdo, Conhecimento Especializado do Conteúdo e Conhecimento do Horizonte Matemático. Já o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é formado pelo Conhecimento doConteúdo e dos Estudantes, ConhecimentodoConteúdo e doEnsino e Conhecimento do Conteúdo e do Currículo (BALL;THAMES; PHELPS, 2008).

No MKT o Conhecimento Especializado do Conteúdo, SCK, é descrito como aquele conhecimento indispensável ao professor e único de sua profissão. A introdução deste conceito é considerada um dos principais aportes feitos pelo modelo(ESCUDERO; FLORES; CARRILLO, 2012).

[9] Sigla em inglês para *Technological Pedagogical Content Knowledge*.
[10] A conferência Cúpula do PCK (*PCK Summit*) foi realizada em 2012 com a participação de trinta grupos de pesquisadores em ensino de ciências que trabalham com PCK (incluindo física, química e biologia). Como fruto desta conferência foi estabelecido o modelo da Cúpula do PCK para o ensino de ciências.
[11]Siglaeminglêspara *Mathematical Knowledge for Teaching*
[12] Sigla em inglês para *Specialized Content Knowledge*

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo SIDM[13], coordenado por José Carrillo da Universidade de Huelva, que utilizaram o MKT como ferramenta analítica para identificação dos conhecimentos dos professoresidentificaram lacunas conceituais na descrição dos subdomínios deste modelo (CARRILLO et al, 2013; 2014).

Uma destas lacunas refere-se à dificuldade de delimitação entre os subdomínios do Conhecimento Comum do Conteúdo e do Conhecimento Especializado do Conteúdo por esta classificação apresentar significativa dependência das crenças do pesquisador acerca do conhecimento do aluno. Outraconcerne a impossibilidade de desvincular-se os subdomínios doConhecimento do Conteúdo e dos Estudantes e do Conhecimento Especializado do Conteúdo (ESCUDERO; FLORES; CARRILLO, 2012).

Estas constatações levaram ao aprimoramento da conceituação de especialização relacionada aos conhecimentos dos professores de matemática.

1.2 O conhecimento especializado de professores de matemática

Como uma resposta as limitações levantadas nas pesquisas do grupo SIDM foi elaboradoo modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Matemática, o MTSK (CARRILLO et al, 2014). Este apresenta a abordagem que o conhecimento do professor é aquele associado com o objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, a matemática. Assim a especialização deixa a perspectiva restrita, Conhecimento Especializado do Conteúdo, e passa para uma perspectiva abrangente, Conhecimento Especializado de Professores de Matemática, (ESCUDERO; FLORES; CARRILLO, 2012).

O MTSK está focado na disciplina da matemática tanto na dimensão do conteúdo como na dimensão didática do conhecimento do professor, este modelo "concentra a sua atenção no conteúdo matemático e, com maior precisão, sobre as diferentes formas de se envolver totalmente com o conteúdo matemático enquanto ensina" (LEIRIA, 2013, p. 25).

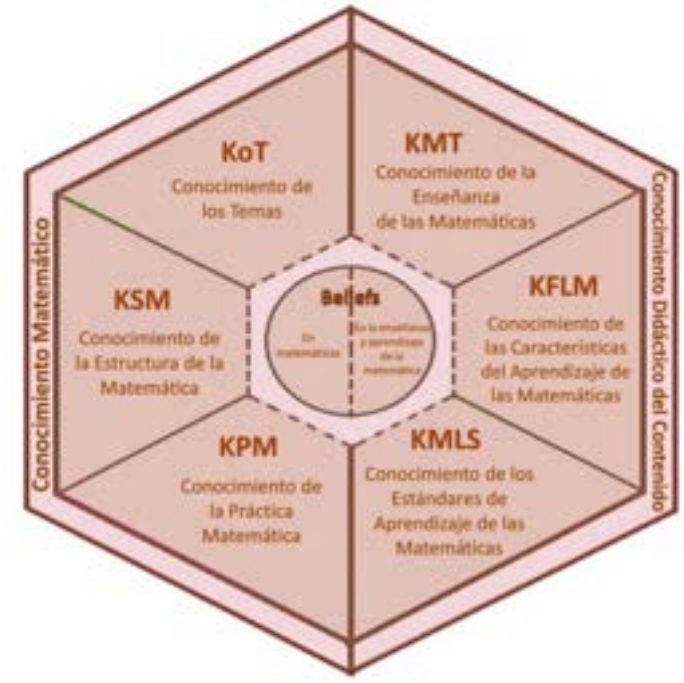
No MTSK todos os conhecimentos abordados são especializados, focados no exercício do ensino da matemática. Este modelo apresenta em sua configuração dois domínios, o Conhecimento Matemático, MK[14], e o Conhecimento Didático do Conteúdo,

[13]Sigla em espanhol para: *Seminario de Investigación en Didáctica de la Matemática*.
[14]Sigla em inglês para: *Mathematical Knowledge*.

PCK[15]. Estes domínios são divididos em três subdomínios cada, conforme a **Figura 11**. No centro do modelo têm-se as crenças dos professores sobre a matemática e sobre o ensino e aprendizagem da matemática que dão sentido às ações dos professores.

Os subdomínios do MTSK apresentam-se todos focados na disciplina matemática, inclusive os relativos ao conhecimento didático. Os subdomínios podem ser caracterizados conforme descrito no **Quadro 4**.

Figura 11 – Modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Matemática (MTSK)



Fonte: Contreras-Gonzálvez et al. (2017).

[15] Sigla em inglês para: *Pedagogical Content Knowledge*.

Quadro 4 – Subdomínios do MTSK

Conhecimento Matemático (MK)
Conhecimento dos Tópicos (KoT[16]): foca o conhecimento dos tópicos da matemática isoladamente, dos procedimentos, definições, propriedades, aplicações e fenômenos em que objetos matemáticos tem origem.
Conhecimento da Estrutura da Matemática (KSM[17]): refere-se às conexões inter-conceituais entre tópicos de diferentes áreas da matemática assim como as relações entre tópicos elementarese avançados, prévios e futuros.
Conhecimento da Pratica da Matemática (KPM[18]): sobremodos de produzirmatemática, elementos que estruturam uma demonstração e estratégias para argumentar, generalizar e explorar matematicamente.
Conhecimento Didático do Conteúdo (PCK)
Conhecimento do Ensino de Matemática (KMT[19]): inclui teorias (formais e pessoais), estratégias e atividades de ensino, como as tendências em educação de matemática, explicações instrucionais, os diversos modos e recursos para apresentar um conteúdo.
Conhecimento das Características da Aprendizagem de Matemática (KFLM[20]): sobre como os alunos aprendem os conteúdos matemáticos, sua forma de interagir com os conteúdos (como estratégias comuns de resolução de problemas), as características do processo de compreensão, erros comuns, dificuldades e a linguagem comumente usada por eles ao lidar com o conteúdo. Também estão incluídas teorias (formais e pessoais) sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação àmatemática.
Conhecimento das Normas da Aprendizagem de Matemática (KMLS[21]): refere-se às especificações curriculares, normas mínimas, formas de avalição para progressão do aluno e objetivos de desempenho de organismos externos. Também são parte o conhecimento de resultados de pesquisas na área de educação matemática e opiniões de professores experientes sobre o sucesso no ensino.

Fonte: Carrillo et al. (2014,tradução nossa).

1.3 O conhecimento especializado de professores de física

Na revisão bibliográfica realizada para verificar a existência de modelos específicos para os conhecimentos dos professores de física, observou-se que as pesquisas conduzidas para identificação e desenvolvimento destes conhecimentos são em sua maioria baseadas no modelo genérico do PCK (HALIM; MEERAH, 2002; EYLON; BAGNO, 2006;KARAL; ALEV, 2016).

A falta de delimitação em alguma disciplina é reconhecida pelo próprio criador deste modelo como uma das suas fraquezas (PCK SUMMIT,2012). Desta forma parece razoável que para identificação de conhecimentos de professores de física faça-se o uso de um modelo específico, ou especializado, para tal disciplina.

[16]Siglaeminglês para: *Knowledge of Topics*
[17]Siglaeminglês para: *Knowledge of the Structure of Mathematics*
[18]Siglaeminglês para: *Knowledge of Practices in Mathematics*
[19]Siglaeminglês para: *Knowledge of Mathematics Teaching*
[20]Siglaeminglês para: *Knowledge of Features of Learning Mathematics*
[21]Siglaeminglês para: *Knowledge of Mathematics Learning Standards*

Considerando o fato do foco central do MTSK ser a especialização do conhecimento para sua área de estudo, sem a inclusão de conhecimentos genéricos, este modelo apresenta grande potencialidade como ponto de partida para a definição de um modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Física, PTSK.

Iniciar e avançar na definição do modelo PTSK é o foco da dissertação de mestrado em desenvolvimento da primeira autora, sob a orientação do terceiro autor. Esta investigação também está inserida em uma das temáticas de investigação da Rede Iberoamericana MTSK (redmtsk.com), coordenada pelo quarto autor.

2 As potencialidades do MTSK

O MTSK aborda o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático como especializados de modo diverso do MKT, no qual o aspecto especializado do conhecimento estava focado estritamente em um subdomínio do conhecimento do conteúdo, SCK(ESCUDERO; FLORES; CARRILLO, 2012). Esta perspectiva conceitual é uma evolução única nos diversos modelos presentes na bibliográfica, o que levará ao estabelecimento do PTSK alinhado aos conceitos de especialização do conhecimento dos professores. Fato que reforçaa necessidade de conhecimento especializado para exercício atividade de ensino da disciplina, o que implica em uma formação especializada. Estas concepções, uma vez estabelecidas, auxiliarão na profissionalização e valorização dos professores de física (MORIEL JUNIOR; WIELEWSKI, 2017).

O MTSK permite que os conhecimentos dos professores sejam identificados em diversos cenários tais como no planejamento de aula, na sala de aula, em discussões entre pares (FLORES;ESCUDERO; AGUILAR, 2013) e na realização de oficinas (MORIEL JUNIOR, 2014), o que facilitará a aplicação do PTSK como ferramenta de identificação do conhecimentos necessários para o ensino da física.

A viabilidade do MTSK como ferramenta analítica para identificação dos conhecimentos mobilizados pelos professores de matemática para o ensino de tópicos específicos é demonstrada por trabalhos como a tese de doutorado de Moriel Junior (2014) na qual foram identificados de modo sistemático dos conhecimentos para o ensino de divisão de frações.

Após a identificação sistemática dos conhecimentos especializados do professor para o ensino de determinado tópico é viável o uso deste banco de dados para a elaboração de questões específicas com finalidade diagnóstica e potencial formativo para professores

elicenciandosde modo a auxiliar no desenvolvimento do conhecimento especializado para ensinar matemática destes (MORIEL JUNIOR et al, 2017).

Desta forma a potencialidade do MTSK não se limita a identificação dos conhecimentos dos professores, estende-se ao desenvolvimento de atividades formativas baseadas na identificação realizada contribuindo para melhoria da formação dos professores.

3 Considerações finais

Frente à característica conceitual de especialização dos conhecimentos de professores para o ensino do modelo MTSK, ao fato deste permitir a identificação de tais conhecimentos em diversos cenários, à viabilidade de seu uso como ferramenta analítica para identificação dos conhecimentos mobilizados pelos professores para o ensino de tópicos específico e ao uso destebanco de dados para elaboração de atividades formativas argumenta-se favoravelmenteà efetiva investigação de um modelo do conhecimento especializado de professores de física, PTSK, que tenha como base conceitual o modelo MTSK.

Defende-se o uso do MTSK como ponto de partida por entender-se que o aprofundamento em modelos mais genéricos, como o Modelo da Cúpula PCK, não cumprirá o papel de caracterizar de modo único o conhecimento especializado que o professor de física deve dominar para o ensino da disciplina.

A transposição do modelo MTSK para disciplina da física, para estabelecer-se o PTSK é objetivo de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora, sob orientação do terceiro autor. E está inserida em uma das temáticas de investigação da Rede Iberoamericana MTSK (redmtsk.com), coordenada pelo quarto autor.

Resultados iniciais de análise de episódios de ensino parecem confirmar a expectativa inicial de que fossem identificadas lacunas em um modelo PTSK baseado diretamente no MTSK, pois a física possui características distintas da matemática.

Um aspecto especialmente importante no ensino de física é a realização de atividades experimentais.Como será enquadrado o aspecto experimental do conhecimento especializado que um professor de física deve possuir no PTSK por transposição direta? Será possível enquadrar este conhecimento em um dos seis subdomínios já estabelecidos? O enquadramento feito será baseado em análises excessivamente subjetivas, tal como ocorria no MKT?

A busca por estas respostas e para outros questionamentos que inevitavelmente surgirão com o avançar das pesquisas permitirão o estabelecimento de um modelopara oConhecimento Especializado deProfessoresde Física, PTSK, que seja coerente com as características únicas da disciplina.

Definido o modelo será possível realizar a determinação sistemática do conhecimento especializado de professores de física, o que permitira uma melhor formação profissional, maior reconhecimento da profissão docente como uma atividade que requer formação especializada e consequente melhoria na qualidade do processo de ensino da física.

Referências

ALMEIDA, V. B., FERNANDES, G. W. R. A habilitação para a prática pedagógica: um estudo com professores de outras áreas para o ensino de física. **Revista Científica Vozes dos Vales**, Periódico Científico Eletrônico, 2016.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? **Journal of teacher education**, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Comp.). **Censo escolar da educação básica 2016:** Notas estatísticas. Brasília, 2017. 29 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acessoem: 09 jul. 2017

CARRILLO, J.; AVILA, D. I. E.; MORA, D. V.; MEDRANO, E. F. **Un marco teórico para el conocimiento especializado del professor de matemáticas**, Universidad de Huelva Publicaciones, 2014.

CARRILLO, J.; CLIMENT, N.; CONTRERAS, L. C.; MUÑOZ-CATALÁN, M. C. **Determining Specialised Knowledge For Mathematics Teaching**. In: UBUZ, B.;HASER, C. et al. (Ed.). VIII Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 8).8. Antalya, Turkey: Middle East Technical University, Ankara, v., 2013. p. 2985-2994.

CONTRERAS-GONZÁLVEZ, L. C. et al.**Introducción al modelo MTSK: origen e investigaciones realizadas.**Universidad de Huelva, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313824049_Introduccion_al_modelo_MTSK_origen_e_investigaciones_realizadas>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ESCUDERO, D. I.; FLORES, E.; CARRILLO, J. **El Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas**. In: XV Escuela de Invierno en Matemática Educativa, 15 ed., 2012, México. Anais... Mexico, 2012. p. 35-42.

ETKINA, E. Pedagogical content knowledge and preparation of high school physics teachers. **Physical Review Special Topics: Physics Education Research,** New Brunswick, v. 6, n. 2, p.1-26, 31 ago. 2010. American Physical Society (APS).

EYLON, B.; BAGNO, E. Research-design model for professional development of teachers: Designing lessons with physics education research. **Physical Review Special Topics - Physics Education Research,** [s.l.], v. 2, n. 2, p.1-14, 21 set. 2006. American Physical Society (APS).

FERNANDEZ, C. PCK - **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Campinas, SP. Atas... Rio de Janeiro, RJ: ABRAPEC, v. 1. p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0370-1.pdf> acessado em: 15/05/17 as 17:19

FERNANDEZ, C.; GOES, L. F. **Conhecimento pedagógico do conteúdo: estado da arte no ensino de ciências e matemática**. In: GARRITZ, A. et al. (Org.) Conocimiento Didáctico del Contemdo: Uma perspectiva Iberoamericana. 1ed. Saarbrucken, Alemania: Editorial Académica Española, 2014 p. 65-99.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, volume 17, número 2, p.500-528, maio-ago 2015.

FLORES, E. ESCUDERO, D. I. AGUILAR, A. **Oportunidades que brindan algunos escenarios para mostrar evidencias del MTSK**. Em: XVII Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática , Bilbao, p. 275-282, 5 set. 2013.

FLORES, E. et al. El Papel del MTSK como Modelo de Conocimiento del Profesor en las Interrelaciones entre los Espacios de Trabajo Matemático. **Bolema: Boletim de Educação Matemática,** [s.l.], v. 30, n. 54, p.204-221, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

GASPAR, A. **Atividades experimentais no ensino de Física – Uma nova visão baseada na teoria de Vigotski**. Livraria da Física, 1ª edição, 2014.

GOES, L. F. **Conhecimento Pedagógico do conteúdo: estado da arte no campo da educação e no ensino de química**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2014.

HALIM, L.; MEERAH, S. M. M.>. Science Trainee Teachers' Pedagogical Content Knowledge and its Influence on Physics Teaching. **Research In Science & Technological Education,** [s.l.], v. 20, n. 2, p.215-225, dez. 2002. Informa UK Limited.

KARAL, I. S.; ALEV, N. Development of pre-service physics teachers' pedagogical content knowledge (PCK) throughout their initial training.**Teacher Development,** [s.l.], v. 20, n. 2, p.162-180, 14 mar. 2016. Informa UK Limited.

KRATZ, J.; SCHAAL, S. Measuring PCK – Discussing the Assessment of PCK-related Achievement in Science Teacher Training.**Procedia - Social And Behavioral Sciences,** [s.l.], v. 191, p.1552-1559, jun. 2015.Elsevier BV.

LEIRIA, A. C. C. **Conhecimento e práticas profissionais de duas professoras quando ensinam representação gráfica estatística.** 2013. 390 f. Tese (Doutorado) - Curso de Didática da Matemática, Ciências, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.

LOUGHRAN, J., MILROY, P., BERRY, A., GUNSTONE, R.; MULHALL, P. Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaPeRs.**Research in Science Education**, v. 31, n. 2, p. 289-307, 2001.

LOUGHRAN, J.; MULHALL, P.; BERRY, A. Exploring Pedagogical Content Knowledge in Science Teacher Education.**International Journal Of Science Education,** [s.l.], v. 30, n. 10, p.1301-1320, 13 ago. 2008.

MORIEL JUNIOR, J. G. **Conhecimento especializado para ensinar divisão de frações**. 2014. 162 p. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM/REAMEC) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

MORIEL JUNIOR, J. G.; TEIXEIRA, M. C.; SILVA FILHO, V. P.; ZIMMERMANN JUNIOR, C. Questões para potencializar o conhecimento especializado para ensinar divisão de frações. In: CIEM, 2017, Canoas. **Anais…** Canoas, 2017. p. 1-12.

MORIEL JUNIOR, J. G.; WIELEWSKI, G. D. Base de conhecimento de professores de matemática: do genérico ao especializado **(no prelo). Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 2017

LUTTENEGGER, K. C. MORRISON, A. D. Measuring Pedagogical Content Knowledge Using Multiple Points of Data. In: **The Qualitative Report** 2015 Volume 20, Number 6, How To Article 1, 804-816

NOVAIS, R. M. **Docência universitária**: a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Física, ao Instituto de Química, ao Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015

PCK Summit Keynote: Dr. Lee Shulman. Colorado Springs, 2012. (72 min.), son.,color. Legendado. Disponível em: <http://pcksummit.bscs.org/node/68>. Acesso em: 14 maio 2017

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **RevistaBrasileira de Educação**, volume 12, número 34, jan/abr., 2007.

ROWAN, B. SCHILLING, S. G. BALL, D. L. MILLER, R**. Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys**: An Exploratory Study. 2001. Disponível em
<http://sii.soe.umich.edu/newsite_temp/documents/pck%20final%20report%20revised%20BR100901.pdf>. Acesso em 17/05/17

SALVADOR, D. F.; ROLANDO, L. G. R.; ROLANDO, R. F. R. Aplicação do modelo de conhecimento tecnológico, pedagógico do conteúdo (TPCK) em um programa on-line de formação continuada de professores de Ciências e Biologia. **Rev. electrón. investig. educ. cienc.**, Tandil , v. 5, n. 2, p. 31-43, dic. 2010.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Education Researcher**. Feb. 1986: 4-14.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard EducationalReview**. Feb. 1987: 1-22.

SOSA, J. E. P. **Conocimiento didático del contenido sobre la representación de datos estadísticos:** Estudios de casos con profesores de estadistica en carreras de psicología y educación. 2010. 456 f. Tese (Doutorado) - Curso de Didática da Matemática, Departamento de Didáctica de La Matemática y de Las Ciencias Experimentales, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2010.

PERSPECTIVAS DE UMA DOCENTE APOSENTADA SOBRE AS AULAS DE CAMPO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA

Dóris Cristina Silva - dorisufmt@yahoo.com.br

Irene Cristina de Mello – icmello@terra.com.br

Resumo: A utilização de diferentes estratégias metodológicas na formação do professor de Biologia pode favorecer a qualidade da mesma, pois possibilita um ensino que extrapole a idéia de "transmissão" de conteúdos fragmentado e descontextualizado. Considerando esta variedade de estratégias, a aula de campo é vista por vários autores,dentre eles, Trevisan (2016), como um recurso que pode contribuir significativamente para a construção do conhecimento, pois possibilita ao estudante vivenciar o concreto, propiciando uma aprendizagem por meio da problematização e contextualização do conteúdo. Assim,o presente artigo tem como objetivo compreender a perspectiva de uma docente aposentada, que possui vasta experiência em práticas com aulas de campo, sobre esta estratégia metodológica na formação dos professores de Biologia. Destacamos que este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, que investiga as aulas de campo no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o papel das mesmas como estratégia metodológica na formação inicial de professores para a educação básica.Para este artigo, apresentamos uma análise pautada na entrevista com a docente Rosa sobre as aulas de campo na formação do professor de Biologia. Dado o exposto, na perspectiva da docente a aula de campo é "indispensável" para construção dos saberes docentes na formação do professor de Biologia.Porém, para que toda sua potencialidade seja explorada é preciso considerar as etapas de planejamento, desenvolvimento, exploração do resultados e avaliação.

Palavras-chave: Aula de campo. Formação inicial docente. Ciências Biológicas.

1 Introdução

Uma das características da sociedade contemporânea é a influência da tecnologia e da ciência, que se apresentam em constante evolução no nosso diaa dia. Nesse contexto, a educação científica poderá ter uma função importante na formação dos sujeitos tanto como profissionais ou cientistas, como na formação de cidadãos críticos, atuantes e conscientes do seu papel na sociedade.

Mesmo diante de toda evolução que vivenciamos, sabemos que no ensino de Biologia prevalece ainda, na maioria dos casos,um modelo de ensino compreendido na "transmissão de informações" desconexas e sem sentido para os alunos, restrito às aulas expositivas, conteudistas e com a mínima participação dos alunos.Porém, ao longo dos tempos, o perfil dos estudantes modificou-se e já não se aprende mais como antes, na divisão entre pensamento e ação, na memorização e fragmentação do conteúdo dissociado da realidade. Ampliaram-se o reconhecimento de outros espaços educativos, dentre eles destacamos: os ambientes naturais, a rua, o museu, a internet, entre outros.

Por sua vez, a formação docente também se alterou (ou deveria ter sido alterada) para atender essa nova demanda de sujeitos. No caso da formação de professores de Ciências Naturais as evidencias mostram que ainda necessita de mudanças significativas e (re) adequações. Segundo Moura (2006), a ação docente no ensino de ciências precisa pautar em uma perspectiva crítica, ser agente de transformação, de forma que seus alunos sejam capazes de mudar a sociedade e estarem aptos a viver nela. A sociedade é dinâmica, os estudantes se transformaram e a formação de professores precisa acompanhar essas mudanças.

Há um consenso entre vários autores para que no ensino de Ciências, os professores associem as exposições de temas científicos às aulas práticas em vários espaços, como museus, parques, ambientes naturais, laboratórios e/ou outros recursos didáticos que aproximem os alunos aos objetos das ciências em debate (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2003, DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNANBUCO, 2011).

Dentre as diversas aulas práticas que o professor da área de Ciências tem a possibilidade de recorrer, a aula de campo pode constituir-se em uma estratégia metodológica de potencial diferenciado visando a construção do conhecimento do estudante.Todavia é importante que as mesmas sejam bem planejadas, com objetivos definidos para que sejam executadas de forma a explorar todas potencialidades do ambiente e para que posteriormente sejam também avaliadas (VIVEIRO; DINIZ, 2009, MARANDINO et al., 2009, TREVISAN, 2016, entre outros).

O tema da pesquisa decorre da importância da formação docente inicial e a relação dessa formação com o desenvolvimento de aula de campo, pois em campo o estudante está em contato direto com o objeto de estudo, possibilitando uma aprendizagem pautada na problematização e contextualização do conteúdo. Apresença da aula de campo no processo de formação inicial, permite ao futuro professor construir sentidos e significados entre o que foi visto nas aulas de campo das disciplinas acadêmicas e o que poderá ser concretizado por ele nas aulas de Biologia da educação básica, capacitando-o, inclusive para a realização de aulas de campo com seus alunos, por isso é importante a discussão pedagógica durante a realização destas aulas, não priorizar apenas os conteúdos específicos.

Diante destes aspectos, o presente artigo tem como objetivo compreender a percepção de uma docente aposentada, que possui vasta experiência em práticas com aulas de campo, sobre esta estratégia metodológica na formação dos professores de Biologia. Destacamos que este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla

desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, que investiga as aulas de campo no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o papel das mesmas como estratégia metodológica na formação inicial de professores para a educação básica.

2 Referencial teórico

Existem muitos aspectos que permeiam a formação docente, mas neste estudo daremos ênfase na questão dos saberes docentes. São vários os estudos que têm discutido os diferentes saberes ou conhecimentos (conteúdo, curriculares, pedagógicos, experenciais) que são ou devem ser atribuídos aos professores durante a sua formação inicial e/ou sua prática pedagógica (PIMENTA, 2005;SHULMAN, 2004 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007;TARDIF, 2012). Desmistificar e transformar a visão simplista da atividade docente é importante para a formação de professores em todas as áreas do conhecimento.

A atividade docente não é algo simples e natural, é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, é uma construção social que implica escolhas pessoais do melhor caminho, possibilitando uma reflexão do seu trabalho, construindo e reconstruído constantemente sua prática docente, em busca de uma educação de qualidade (TARDIF, 2012).

De acordo com Krasilchik (2004) nos currículos escolares, a finalidade do ensino de Biologia é desenvolver a capacidade de pensar lógica e criticamente. Dificilmente esse ideal é alcançado, uma vez que na prática de sala de aula, a realidade é de um ensino autoritário e diretivo, em que toda a iniciativa e oportunidade de discussão dos alunos são restringidas, ou seja, apenas transmitem conhecimento. A mesma autora ainda afirma que a função social do ensino de Biologia deve favorecer no dia a dia para aumentar o entendimento que o indivíduo tem da sua própria organização biológica, do lugar em que ocupa na natureza e na sociedade e na oportunidade de interferir na dinamicidade dos mesmos, mediante uma ação mais coletiva, visando a melhoria da qualidade de vida.

Dada a importância do ensino de Ciências/Biologia é essencial que se compreenda a importância da necessidade de uma formação inicial de professores de qualidade, pois a mesma objetiva preparar o docente para trabalhar com seus alunos utilizando-se de diversas estratégias metodológicas, expandindo assim, as possibilidades de aprendizagem do discente. Todavia, muitas vezes, os conteúdos são trabalhados desvinculado da realidade, dos aspectos históricos e das questões sociais. O reflexo dessa prática

pedagógica nos educandos é apenas a memorização dos conteúdos, tornando a vivência de aula pouco produtiva.Portanto, “o que vai determinar o aprendizado do estudante, nos vários níveis de ensino, em detrimento de conteúdos decorados que são esquecidos após as avaliações, são as formas didáticas que os docentes irão utilizar” (SILVA-JUNIOR, BARBOSA, p.1, 2009).

Dentre as diversas modalidades didáticas, elegemos as aulas de campo como uma estratégia metodológica nos cursos de formação inicial docente em Ciências Biológicas.A definição desse tipo de atividadepor Fernandes (2007, p.22) é “toda aquela que envolve o deslocamento dos alunos para um ambiente alheio aos espaços de estudo cotidianos na escola”. Para Dourado (2001), os trabalhos de campo são atividades realizadas ao ar livre, utilizando-se de materiais presentes no meio ambiente e onde os fenômenos ocorrem.

Na literatura encontramos várias terminologias: aulas de campo, atividades de campo, trabalho de campo, excursões, estudo do meio, viagem de estudo, visita, etc. (VIVEIRO E DINIZ, 2009; FERNANDES, 2007). É importante ressaltar que independente da denominação, concordamos com Viveiro e Diniz (2009), quando nos referimos a aula de campo em Ciências/Biologia, de maneira geral,

> [...] associamos a ideia de uma estratégia de ensino onde se substitui a sala de aula por outro ambiente, natural ou não, onde existam condições para estudar as relações entre os seres vivos ali presentes, incluindo a interação do homem nesse espaço, explorando aspectos naturais, sociais, históricos, culturais, entre outros. Pode ocorrer em um jardim, uma praça, um museu, uma indústria, uma área de preservação, um bairro, incluindo desde saídas rápidas ao entorno da escola até viagens que ocupam vários dias (VIVEIRO E DINIZ, 2009 p. 2-3).

As potencialidades das aulas de campo são ressaltadas por vários autores, Gardner (2000 apud CARBONEL, 2002) afirma que a mente é capaz de aprender e reter melhor as informações quando o corpo interage de modo ativo no estudo de lugares, já as experiências em que o sujeito é passivo acabam tendo um impacto de curta duração e diminuem-se com o tempo.Segundo Seniciato (2006), a aula de campo em ambientes naturais é mais eficaz que aulas teóricas, por propiciar uma visão mais integrada dos fenômenos e um maior envolvimento emocional com o assunto, favorecendo o aumento do conhecimento.

Além disto, é possível e importante uma integração dos diferentes componentes curriculares em todas as fases do trabalho, do planejamento à avaliação. Um ensino organizado com uma prática interdisciplinar objetiva formar alunos com uma visão global

de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos que adquiriram” (MORIN, 2007, p. 31).

3 Metodologia

Para esta pesquisa, realizamos um estudo de cunho qualitativo,por ser a abordagem que consideramos mais apropriada para a obtenção de informações a respeito das questões que cercam o papel da aula de campo, no curso de formação docente inicial. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa pode ser entendida como:

> [...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Esta investigação qualitativa possui elementos de um estudo de caso, “que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89). Para tanto, um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, utilizadas visando obter informações dos sujeitos envolvidos no processo de realização das aulas de campo nas disciplinas do curso.As entrevistas semiestruturadas, “centram-se em tópicos determinados, ou podem ser guiadas por questões gerais” (MERTON; KENDALL, 1946 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

O contexto estudado são as aulas de campo no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMT, campus Cuiabá. A escolha do mesmo foi considerando que dentre os cursos na área de Ciências Naturais e Matemática, este curso é um dos que mais utiliza a aula de campo como estratégia metodológica na UFMT, para a formação inicial docente.

Para este estudo, selecionamos como sujeito uma docente aposentada do referido curso, que possui ampla experiência com a estratégia metodológica aula de campo em sua prática docente. Faremos a análise pautada em sua entrevista sobre as aulas de campo na formação do professor de Biologia.

Para a análise das entrevistas elaboramos categorias de codificação para fins de organização e análise das mesmas.

> O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidade e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.124).

Apresentamos a seguir, a sistematização e análise da entrevista realizada com a docente Rosa, em respeito ao anonimato nomeamos a mesma com este pseudônimo. Considerando a extensão da entrevista, para este artigo apresentamos a discussão de apenas algumas categorias, dentre elas: motivações para trabalhar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMT, saberes necessários para a prática docente, estratégias metodológicas, projeto pedagógico do cursos e a aula de campo em componentes curriculares, a importância e concepção da aula de campo na formação inicial docente, construção dos conhecimentos/saberes (conteúdo, pedagógico, curriculares), procedimentos didáticos e dificuldades na realização das aulas de campo,interdisciplinaridade e aula de campo.

4 Resultados e discussões

A entrevista realizada com a docente foi dividida em três blocos, a saber: Caracterização dos sujeitos; sobre o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e sobre as aulas de campo no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

4.1 Caracterização da docente

Quanto ao perfil da docente Rosa, destacamos que ela tem 64 anos de idade, formou-se em 1976, no curso de História Natural, na Universidade Federal de Mato Grosso. É importante ressaltar que alguns cursos de graduação não eram Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, pois considerando o ano de formação, os mesmos se apresentavam com outras nomenclaturas. A entrevistada possui 40 anos de docência, desses, 20 anos são como docente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFMT, desde 1977. Quanto a formação em nível de Pós-Graduação, ela possui o título

de Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Ressaltamos também, que Rosa atualmente é aposentada, exerce uma função administrativa na instituição e atua como docente convidada em Programas de Pós-Graduação da UFMT. A escolha, ainda assim, desse sujeito, foi considerando o período de ingresso e atuação como docente no curso Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMT, além da larga experiência em utilizar aulas de campo em suas práticas formativas de professores de Biologia.

A carga horária de trabalho da entrevistada é 20 horas semanal, nela considera-se as horas trabalhadas atualmente, ou seja, nas funções descritas acima.

Como podemos observar, o perfil da entrevistada é de uma docente que sua formação inicial foi em uma época que ainda não existia o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mas sim o curso de História Natural e durante a graduação ela já desempenhava a função de professora, assim, quando ingressou como docente no ensino superior, a mesma já conhecia a realidade da educação básica.Além do mais, foi uma das primeiras a ingressar como docente no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMT, o que possibilitou sua participação e colaboração em vários momentos até a consolidação do mesmo.

4.2 Sobre o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Iniciamos nossa entrevista com algumas questões introdutórias, para depois discutirmos as questões sobre a aula de campo, mais especificamente.

Assim, perguntamos a docente Rosa sobre as suasmotivações para trabalhar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMT, ela afirmou que já era professora da educação básica e que tinha uma grande intenção de se envolver com o objeto de estudo da Biologia para aprofundar na ciência, que, realmente, era o que gostaria de fazer, ser professora.Podemos destacar na resposta, o exercício da docência na área de Ciências/Biologia da docente Rosa, antes mesmo de concluir o curso de formação inicial, época (década de 70) em que a legislação não exigia formação em nível superior para atuar na educação básica.

Compreendemos que para o exercício da profissão docente são necessários saberes próprios para a função, logo, indagamos a docente Rosasobre seu entendimento por saberes docentes, o que o professor precisa saber para exercer a profissão, considerando

o processo de formação inicial. Ela considera que as formações acadêmica e científica não são suficientes para formar o professor, é preciso buscar essa formação do ensinar e nesse sentido, sua formação deixou muito a desejar sobre este enfoque educacional e acrescenta que hoje, os cursos de licenciatura já estão mais preparados para esta formação pedagógica.

É importante destacar nesta questão, o reconhecimento da necessidade de um saber para a prática docente que vai além do conteúdo específico da disciplina Biologia, quando ela diz sobre a necessidade do saber pedagógico, além do científico. E ainda complementa, afirmando

> [...] no caso das Ciências Biológicas, temos uma grande parte de professores que estão dando aula na licenciatura, mas que nunca pararam para refletir sobre ensino.Eles são pesquisadores, são bacharéis e não tiveram essa formação metodológica do campo da educacional, que é fundamental para quem vai dar aula. (Entrevista docente Rosa).

Para Tardif (2012), o principal desafio que as instituições devem enfrentar é o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo, e assim o justifica: vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas.

Deste modo, é possível que em um curso de licenciatura, os docentes evidenciem mais os conhecimentos da disciplina, saberes específicos, do que os saberes pedagógicos, experienciais, também necessários para exercer a função docente. Portanto, é importante considerar os saberes docentes, as habilidades profissionais que definem a especificidade da ação docente visando uma formação de professores que tenham práticas docentes eficientes.

As estratégias metodológicas utilizadas pelo docente são importantes para uma prática pedagógica de qualidade, assim, perguntamos a docente quais as estratégias ela considera importante para a formação do professor de Biologia, visando o desenvolvimento de seu trabalho como docente, além disso, questionamos se já utilizou alguma estratégia diferenciada para tornar o conteúdo mais compreensível aos alunos.

A docente Rosa afirma ser de grande importância que os estudantes tenham a vivência nos diversos espaços em que os processos biológicos acontecem, por isso ela sempre utilizou várias estratégias metodológicas de ensino, dentre elas, a aula de campo, mesmo quando não era possível ir para lugares mais distantes, na época em que havia

grande dificuldade de transporte na instituição, ela realizava as aulas de campo no entorno da universidade.

> [...]eu vejo como importantíssimo, estratégias metodológicas que permitemao aluno vivenciar aquilo que ele será no futuro, para aquilo que ele está se preparando, através das visitas técnicas, dos seminários, dos debates, das aulas de campo. No nosso caso, a Ciências Biológicas, é impossível você pensar em alguém que vai ensinar em Biologia que não tenha essa vivência no espaço em que os processos biológicos acontecem e são tão diversos os espaços de aprendizagem fora da escola, da sala de aula, muito rico e quanto mais diversos ele for, melhor será a sua prática [...]. (Entrevista docente Rosa).

Krasilchik (2004), Viveiro e Diniz (2009), entre outros autores defendem o pluralismo metodológico em qualquer curso, pois a utilização de uma variedade de recurso motiva os alunos, atendendo as diferenças individuais, contribuindo dessa forma para uma aprendizagem mais significativa. Além do mais, não há um único caminho que conduza com segurança à aprendizagem, pois sãoinúmeras as variáveis que se interpõem nesse processo. Assim, a escolha da estratégia metodológica vai depender do conteúdo e dos objetivos selecionados, público-alvo, do tempo e dos recursos disponíveis.

Quanto a elaboração do Projeto Pedagógico e da matriz curricular do curso, a docente Rosa, afirma que vivenciou diferentes situações até a consolidação do atual curso Licenciatura em Ciências Biológicas, inicialmente como estudante do curso de História Natural, depois quando este curso deixou de existir e instituíram as licenciaturas curtas, que funcionou por dez anos e depois deste período, já como docente na UFMT, quando instituíram as licenciaturas plenas.

> [...] viemos daquele sufoco, daquela coisa obrigada e passamos a exercitar um trabalho coletivo dentro dos nossos sonhos, daquilo que pensávamos que era importante para formação dos nossos alunos. [...]. Quando o curso de História Natural finalizou, não fomos nós quem construímos o projeto pedagógico, uma pessoa da reitoria que foi designada para escrever o projeto pedagógico para executarmos, foi desta maneira. Quando fomos executar o nosso projeto pedagógico, esse dos dez anos depois, que eles chamam de reconversão, foi um momento muito bonito, muito gostoso [...] um curso que construímos, com aquilo que a gente acreditava que era bom e tudo mais. Então assim, foi uma experiência muito boa, muito boa mesmo, isso se deu há trinta anos atrás.Depois disso, o curso passou por várias outras reformulações e que eu participei de todas elas, de uma maneira ou de outra, como professora, como membro de colegiado, como convidada [...]. (Entrevista Rosa).

Durante todos esses processos de construção e reformulações do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Rosa expõe que sempre participou de alguma forma, como professora, como membro do colegiado de curso e

depois de aposentada, como professora convidada e afirma que a aula de campo sempre esteve presente como estratégia metodológica no curso de formação de professores de Biologia, pois "[...] o campo é espaço de aprendizagem fundamental na formação de um professor de Biologia ou de um biólogo, isso eu falo para você com toda a minha experiência, de toda a minha vivência. [...]" (Entrevista docente Rosa).

Portanto, a docente contribuiu significativamente na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e durante as reestruturações do mesmo.

4.3 Sobre as aulas de campo no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Durante a sua formação inicial no curso de Licenciatura em História Natural, a docente Rosa afirmou que participou de várias aulas de campo. Questionamos como foram essas aulas, qual foi a importância delas em sua formação docente inicial e Rosa declara que as aulas de campo foram muito importantes para sua formação e complementa que apesar das dificuldades à época,principalmente de transporte, os estudantes juntamente com os docentes sempre procuravam alternativas para realização das aulas de campo.

> Olha, as aulas de campo para mim foram o que me sustentou até hoje, me sustentaram no sentido das minhas convicções profissionais. [...] Nós fizemos uma vez um movimento aqui na universidade, na graduação, para conhecermos o Estado, do ponto de vista acadêmico mesmo, como espaço de aprendizagem e não tínhamos recursos para isso, a universidade não tinha recurso.Então, nós começamos a fazer um movimento, nós estudantes, para conseguirmos recurso, para isso, a gente vendia picolé no campo de futebol, a gente fazia festinha, tudo o que fosse possível para conseguirmos dinheiro(Entrevista docente Rosa).

Ainda sobre as contribuições das aulas de campo para sua formação inicial, a docente afirma que como já era docente na educação básica, ela também procurava realizar aula de campo com seus alunos, quando não conseguiam transporte, as mesmas eram realizadas no pátio da escola, na praça em frente à escola, no próprio bairro.

> [...]eu era estudante e já estava como professora na educação básica. Para você ver como que era, eu dava aula no São Gonçalo, eu estimulava os meus alunos a fazerem a mesma coisa e assim, era muito filho de empresário, que diziam: "professora nós conseguimos o ônibus", íamos com a cara e com a coragem, nunca pensei nessa história...fiz muitos trabalhos assim(Entrevista docente Rosa).

Como podemos observar, o fato de participar das aulas de campo em sua formação inicial docente, contribuiu para que a docente Rosa, também utilizasse esta estratégia metodológica, com seus alunos na educação básica. Portanto, é importante que haja reflexões sobre esta modalidade didática nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, inclusive a partir da vivência dos estudantes em experiências formativas com aula de campo. (TREVISAN, 2016).

Ainda na sequência, pedimos a docente que fizesse um comparativo entre as aulas realizadas durante a sua formação inicial e as aulas ministradas por ela no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMT e a resposta foi a seguinte:

> Quando eu vim para dar aula, a conversa era outra, a gente já tinha transporte, a gente planejava. Nos primeiros anos era de Kombi, colocávamos os alunos na Kombi, as vezes iam duas Kombis e nunca deixei de fazer...eu só deixei de fazer uma aula, que não tinha transporte (Entrevista docente Rosa).

Destacamos que ao comparar as aulas de campo vivenciadas e as aulas de campo ministradas pela docente Rosa, ela afirma que quando começou sua prática docente as condições para se realizar uma aula de campo eram maiores e os procedimentos didáticos melhor elaborados, planejados, quando comparados a época em que era estudante. Portanto, com o tempo, houve uma melhoria quanto ao transporte, por exemplo e a forma de execução dessas aulas.

A docente Rosa também nos respondeu sobre a sua concepção de aula de campo, e declara

> Simples, com poucas palavras, um espaço de aprendizagem significativa. [...] é onde o aluno dá sentido, ele vê o sentido daquilo que ele está construindo, da aprendizagem que ele está construindo porque ele está diante do objeto que está estudando. O que é o campo nesse sentido, no sentido da aprendizagem? É qualquer coisa que está fora da sala de aula.Então, essa aula de campo pode ser aqui, do outro lado da universidade, fora dessa parede, pode ser numa indústria, no museu[...]olha as oportunidades que você tem de fazer, de dar significado para o aprendizado quando você vai para o museu, quando você vai para uma indústria (Entrevista docente Rosa).

Vários autores, dentre eles podemos citar Marandino (2009), Viveiro e Diniz (2009), Fernandes (2007), Dourado (2001), entre outros,compartilham da mesma concepção exposta pela docente e ainda vão um pouco além, pois afirmam que a aula de campo é uma atividade realizada fora do ambiente da sala de aula, ao ar livre, em parques, museu ou em uma cidade distante, o que permite um contato mais direto com o

conhecimento abordado, de forma que ele interaja em situações reais, confrontando teoria e prática, permitindo que o aluno construa o conhecimento e não sejam mero receptores de informações.

Sobre a construção dos conhecimentos/saberes docentes (conteúdo, pedagógico e curricular), indagamos a docente Rosa se aula de campo contribui para a construção dos mesmos, a entrevistada afirma: “ela é indispensável. Porque se você vai trabalhar a disciplina de ecologia, como que você trabalha com uma disciplina que fala sobre meio ambiente, ecossistemas, interação de seres vivos e meio ambiente, sem que ele veja isso no campo? ” (Entrevista docente Rosa). Sobre o conhecimento pedagógico, a mesma relata: “Eu não consigo conceber o meu conhecimento pedagógico, sem que eu tivesse a experiência com o concreto [...]” (Entrevista docente Rosa).

Quantoao conhecimento curricular, Rosa acredita que a aula de campo é necessária para o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. “[...]A aula de campo faz parte do meu planejamento, ela é parte do meu conteúdo, da minha estratégia, do meu objetivo. Se não ela não faz sentido, ela não é uma aula de campo, ela é passeio [...]” (Entrevista docente Rosa).

Dessa maneira, a aula de campo faz parte do programa de ensino, devendo ser planejadas, com objetivos claros, para que a mesma não caracterize um passeio, mas sim aula, com a finalidade de construção do conhecimento.

Ao ser solicitada para descrever os procedimentos didáticos das suas aulas de campo, a docente Rosa diz que “[...] as aulas de campo têm o antes, o durante e o depois [...]. ” (Entrevista docente Rosa). A mesma relata que inicialmente fazia todo planejamento, desde o agendamento junto ao setor de transporte, questões de logística, do roteiro de paradas, da aula como um todo e durante as mesmas buscava-se explorar ao máximo as oportunidades existentes, conforme os objetivos propostos.Algumas aulas aconteciam também durante o percurso da viagem, eram geralmente, as mais curtas, outras, as mais longas, professores de outras áreas da Biologiaparticipavam, se dividiam em grupos por área de conhecimento (fauna, flora, entre outros), estabeleciam um tempo, e os estudantes faziam rodízio, participando em todos os grupos, cada equipe com um professor e ao retornar, os estudantes faziam um relatório e socializavam os mesmos em sala de aula.

De acordo com Marandino et al (2009) é importante planejar adequadamente uma aula de campo, ter clareza nos objetivos ao levar os alunos para essas aulas, para que essa atividade não se banalize e tenha seu potencial reduzido. Além do mais, é fundamental

considerar o papel do professor, como agente capaz de oportunizar mediações nesse processo e que o mesmo possibilite o diálogo com os estudantes, não permitindo que apenas predomine a sua fala. E reforça, "a atividade de campo, por si só, não resolve os problemas do ensino, sendo fundamental organizar as situações de mediação entre o conhecimento presente nos ambientes e objetos e o público " (MARANDINO et al, 2009, p.148).

Perguntamos a docente se em algum momento, as aulas de campo realizadas por ela, aconteciam de maneira interdisciplinar e verificamos que Rosa, inicialmente respondeu que sim, mas ao exemplificar, percebemos que eram aulas com docentes de diversas áreas do ensino de Biologia, mas não necessariamente de outras disciplinas do curso.

> Os alunos eram da minha disciplina e eu trazia um professor para vir junto comigo. Naquela minha disciplina, a parte que era, principalmente o pessoal da área da fauna porque eu não sou, eu não tenho muito conhecimento de fauna, então eu sempre gostei de ter alguém de fauna comigo, que explorava essa área que eu não tinha tanta segurança e assim o trabalho era fabuloso (Entrevista docente Rosa).

Ao questionarmos se acontecia, em algum momento, aulas de campo com docentes de outras disciplinas, ela afirmou que sim, mas que dessa maneira era mais difícil acontecer, pois as turmas são heterogêneas, nem sempre eles são docentes dos mesmos alunos, no entanto reconhece que isso seria o ideal, até mesmo para otimizar tempo e recurso.

Alguns autores, dentre eles, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) evidenciam a possibilidade de potencializar as aulas de campo, quando as mesmas são realizadas numa perspectiva interdisciplinar, pois a presença de docentes de diferentes disciplinas facilita a execução da aula de campo, tendo em vista a formação específica de cada um. Além disso, um plano de ensino fundamentado nessa metodologia realiza um movimento de compreensão do espaço social, físico e biológico, possibilitando uma visão integradora da realidade.

Em vários momentos, durante a entrevista, diversas dificuldades para a realização das aulas de campo com os estudantes foram relatadas. Ao abordarmos o assunto com a docente Rosa, ela relatou como dificuldades: falta de transporte e auxílio aula de campo aos alunos (considerando a época em que era docente do curso), interferência no planejamento das aulas de outros colegas docentes. Os estudantes precisam cursar um programa de disciplinas do curso, que, geralmente, são ministradas concomitantemente,

assim, em alguns momentos o estudante perde alguma atividade da outra disciplina que está sendo ministrada em sala de aula ou o docente que está em sala de aula, deixa de fazer o que havia planejado, uma avaliação, por exemplo, para não prejudicar os estudantes que estão em aula de campo.

Atualmente, na Universidade Federal de Mato Grosso, podemos constatar que a questão da falta transporte e o auxílio aula de campo aos estudantes, já não são mais empecilhos, porém a dificuldade de planejar as aulas de campo, de forma a não prejudicar as aulas dos docentes de outras disciplinas que não estarão em campo, mas sim em sala de aula, ainda existe. Esta pode ser uma oportunidade de se pensar em uma aula de campo numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo outros docentes e disciplinas ministradas, favorecendo a exploração das potencialidades dessa estratégia metodológica e a construção do conhecimento do estudante de forma interligada, contextualizada e não fragmentada.

Esses foram alguns aspectos discutidos em entrevista com a Rosa e que selecionamos para apresentação neste artigo de forma a expor a visão de uma docente aposentada do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UFMT, sobre as aulas de campo na formação do professor de Biologia.

5 Considerações finais

A entrevista com a docente Rosa trouxe muitas contribuições para nossa investigação, pois além de ser ex-aluna, quando o curso era instituídocomo Licenciatura em História Natural, ela também foi uma das primeiras a ingressar como docente no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMT. Portanto, ela vivenciou momentos em aulas de campo como aluna da UFMT, e posteriormente, como docente na instituição.

Durante toda a entrevista, observamos um entusiasmo da docente ao falar sobre os potenciais da aula de campo na formação docente.Apesar de não estar mais ministrando aulas na graduação, ela afirma que sempre quando pode, realizou aulas de campo com os estudantes, pois acredita que é uma estratégia metodológica “indispensável”, de grande importância para a formação inicial dos professores de Biologia que irão atuar na educação básica, ou até mesmo no ensino superior. Para ela é uma forma do estudante estar diante do objeto a ser estudado, o que propicia a construção de uma aprendizagem mais significativa e os espaços para aprendizagem, além da sala de aula, são

diversificados, o campo pode ser tanto um ambiente natural, como um museu, por exemplo.

A docente Rosa, em relação aos procedimentos didáticos para a realização de uma aula de campo,enfatizou a importância das fases de planejamento, execução e avaliação, para que a mesma não se caracterize apenas como um passeio e de fato contribua para a construção dos conhecimentos.

Vale destacar que na época de sua formação as dificuldades para a realização das aulas de campo eram maiores, porém até mesmo os estudantes buscavam alternativas para possibilitar a realização desse tipo de aula. Na perspectiva da docente Rosa, mesmo quando ainda estava em formação inicial na graduação, ela valorizava a realização das aulas de campo na docência da Biologia, na educação básica. Ela relatou-nos que também utilizava essa estratégia metodológica com seus alunos e, provavelmente, a experiência acadêmica dela em aulas de campo, tenha contribuído sobremaneira para que a mesma utilizasse esse tipo de estratégia no exercício da docência.

As perspectivas e percepções da docente Rosa sobre as aulas produzem evidências do quão importante são essas atividades na formação inicial do professor de Biologia, como estratégia metodológica na construção da diversidade de saberes, tão necessárias à profissão docente, de forma a preparar os futuros professores para uma adequada inserção da aula de campo em sua prática pedagógica.

Ademais, nos permite um entendimento que essas aulas vão além de uma saída de sala, à medida que requisitam um planejamento adequado, com objetivos claros, um processo avaliativo efetivo, no sentido de explorar toda sua potencialidade como estratégia pedagógica capaz de contribuir não somente para construção de saberes técnico-científico da biologia, mas também para os saberes pedagógicos.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à
teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciênciasfundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOURADO, L. **Trabalho prático (TP), trabalho laboratorial (TL), trabalho de campo (TC) e trabalho experimental (TE) no ensino das ciências** – Contributo para uma clarificação de Termos. In: VERÍSSIMO, A.; PEDROSA, M. A.; RIBEIRO, R. (Coord.). Ensino experimental das ciências: (re) pensar o ensino das ciências, 2001. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~amateus/Docs/OtherPub/RepensarOEnsinoCiencias.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. São Paulo: 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ciencias/Teses/TeseJoseArturBarroso.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed., São Paulo: EDUSP, 2004.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. (orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, F. M. T. de. **Professores de ciências em ação**: uma perspectiva de formação docente. 2006. 198f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação/ Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/'Dissertacao%20Marconcio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-34.
PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SENICIATO, T. **A formação de valores estéticos em relação ao ambiente natural nas Licenciaturas em Ciências Biológicas da UNESP**. 2006. 197f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2006.

SILVA-JUNIOR, A. N. da; BARBOSA, J. R. A. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. **Democratizar**, v III, n 1, jan. /abr. 2009. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/revistas-faetec/revista-democratizar/category/6-democratizar-v3-n1> Acesso em: 10 jul. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissinal**.13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TREVISAN, I. **Aula de campo na formação inicial de professores de ciências: articulações e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2016.

VIVEIRO, A. A. & DINIZ, R. E. da S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**. Vol. 2, nº 1. 2009. Disponível no link: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO BRASIL A PARTIR DO SEU PERCURSO HISTÓRICO

Eliane Morigi (PPGE-UFMT) - emorigi@yahoo.com.br
Irene Cristina de Mello (UFMT) – icmello@terra.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns elementos reflexivos na busca pela compreensão de questões que permeiam a área de Ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Registros das últimas décadas, como artigos, atas de eventos, relatórios de grupos de pesquisa, teses e dissertações, permitem recuperar informações dos caminhos traçados pela pesquisa que compõe a história em ensino de Ciências Naturais no país. A interpretação dessas pesquisas subsidiam questionamentos, tais como: de que forma o ensino de Ciências Naturais no Brasil se transformou ao longo das últimas décadas? Que elementos reflexivos essa história apresenta que nos dá evidências de influências em educadores e educandos pelo ensino de Ciências? Para buscar entender estas questões, o presente estudo realizou uma pesquisa bibliográfica, traçando um breve histórico do ensino de Ciências Naturais. Para tanto, ancorou-se em estudos sobre o ensino de Ciências no Brasil elaborados por Krasilchik (1987; 2000), Auler& Delizoicov, (2006), Rosa, (2005) entre outros. Os resultados obtidos destacam a relação entre ensino de Ciências e cidadania, passando de uma fase de apresentação da Ciência como neutra para uma visão interdisciplinar, porém, ainda com práticas conservadoras. Conclui-se que o contexto da pesquisa científica, suas consequências sociais, políticas e culturais são elementos marcantes, que o processo de alfabetização científica dos educandos raramente chega auma compreensão integrada dos conceitos científicos envolvendo suas conexões e vínculos com as diversas disciplinas, levantando reflexões sobre a formação de educadores e sua prática docentes.
Palavras-Chave: Ensino em Ciências Naturais. História. Formação de Professores.

1 Introdução

O desenvolvimento científico e tecnológico torna-se prioritário para o mundo globalizado e para a sociedade contemporânea. Contudo, o ensino de Ciências Naturais nas escolas da educação básica brasileira é questionado pelos estudantes e considerado pouco significativo. Por sua vez, os professores sentem dificuldades de tornar esse ensino atrativo e, progressivamente, menos pessoas se interessam pelo entendimento dos conhecimentos científicos, tornando-se um ciclo vicioso e de difícil rompimento.

Essa falta de importância na aprendizagem das Ciências Naturais tem sido objeto de muitas pesquisas científicas ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, questiona-se: Como o ensino de Ciências Naturais no Brasil se transformou ao longo das últimas décadas? Que elementos reflexivos essa história apresenta que nos dá evidências de que possa ter influenciado negativamente o interesse de educadores e educandos pelo ensino de Ciências?Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns elementos reflexivos constante na história do ensino de Ciências Naturais no Brasil, na incessante busca pela compreensão das questões que permeiam este campo de investigação.

Para dar conta do objetivo proposto neste trabalho buscou-se em acervos bibliográficos produzidos pelas academias brasileiras traçar um breve histórico do Ensino de Ciências Naturais no Brasil, sua origem, tendências, iniciativas, movimentos, pesquisas no campo da docência e politicas públicas que influenciam diretamente educadores e consequentemente educandos na educação básica e ensino médio brasileiro.

Como é sabidamente elucidado, a educação em ciências sempre esteve ligada ao progresso científico de um determinado país, de forma específica, e ao desenvolvimento científico mundial, de forma mais geral. Durante quase quatrocentos anos de vida, nos períodos colonial e imperial, a educação brasileira privilegiava uma formação escolar aos estudantes que recusava o conhecimento em Ciências Naturais. Mesmo no início da República até a primeira metade do século XX, o ensino de Ciências mostra-se incipiente (UNTAR, 2008) e o entendimento desta história pode contribuir sobremaneira para as políticas públicas vindouras.

2 Breve e marcante História das Ciências Naturais no Brasil

Tomando como marco inicial a década de 50, é possível reconhecer nestes últimos 67 anos movimentos que refletem diferentes objetivos da educação modificados evolutivamente em função de transformações no âmbito da política e economia, tanto nacional como internacional.

O ensino de Ciências no Brasil, ganha força a partir do momento em que se pensa uma política de desenvolvimento industrial, a partir de um modelo nacional desenvolvimentista dos anos 50 e, mais acentuadamente, na década de 70, com o projeto de crescimento acelerado do Regime Militar (1964-1985). Isso porque a ditadura militar em 1964 mudou o cenário político do país, e também o papel social esperado da escola. No contexto da Teoria do Capital que se expande no Brasil em fins dos anos 60 e início dos anos 70, verifica-se a interferência mais direta dos Estados Unidos na política educacional brasileira. Esta influência pode ser verificada nos materiais didáticos produzidos para o ensino de Ciências Naturais à época.

A Biologia, a Física e a Química, nem sempre foram objeto de ensino nas escolas. O espaço conquistado por essas ciências no ensino formal (e informal) seria, segundo Rosa (2005, p. 89), consequência do *status* que adquiriram principalmente no último século, em função dos avanços e importantes invenções proporcionadas pelo seu desenvolvimento, provocando

mudanças de mentalidades e práticas sociais. A inserção do ensino de ciências na escola deu-se no início do século XIX quando o sistema educacional centrava-se principalmente no estudo das línguas clássicas e da Matemática, de modo semelhante aos métodos escolásticos da idade média.

Já naquela época as diferentes visões de ciência dividiam opiniões. Havia os que defendiam uma ciência que ajudasse na resolução de problemas práticos do dia a dia.Outros enfocavam a ciência acadêmica, defendendo a ideia de que o ensino de ciências ajudaria no recrutamento dos futuros cientistas. A segunda visão acabou prevalecendo e embora essa tensão original ainda tenha reflexos no ensino de ciências atual, este permaneceu bastante formal, ainda baseado no ensino de definições, deduções, equações e em experimentos cujos resultados são previamente conhecidos (ROSA, 2005).

A revolução industrial deu novo poder aos cientistas institucionalizando socialmente a tecnologia. Este reconhecimento da ciência e da tecnologia como fundamentais na economia das sociedades levou à sua admissão no ensino com a criação de unidades escolares autônomas em áreas como a Física, a Química e a Geologia e com a profissionalização de indivíduos para ensinar estas áreas.

A ciência no período de 1950 e 1960 é um reflexo da situação do mundo ocidental, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e pela industrialização, o desenvolvimento tecnológico e científico provocou choques no currículo escolar. Esses reflexos foram sendo sentidos pelos países que saiam da guerra, onde os recursos bélicos foram de fundamental importância para que os cientistas aumentassem ainda mais o prestígio que já tinham e começassem a enxergar as escolas como um potencial de atuação. HURD[1] (1961) (KRASILCHIK, 1987, p. 6), chamava essa fase de “período de crise no ensino de Ciências” em virtude do surgimento de grandes projetos que alteraram os programas das disciplinas científicas nos Estados Unidos, países europeus e regiões influenciadas por esses.

O contexto da Guerra Fria, da revolução cubana de 1959 e do lançamento do satélite Sputinik[2], em 1957, pelos soviéticos, levou os Estados Unidos da América a criarem um mecanismo de alinhamento do bloco capitalista no continente Americano. Esse mecanismo foi

[1]HURD, P. H. Biological in American Schools. Nº 1 EUA, AIBS, 1961, p. 108.
[2]Sputinik 1, o primeiro satélite artificial do mundo. Com o tamanho de uma cesta de basquete, pesando 89,082kg. O SPUTNIK 1 foi lançado em 4 de outubro de 1957 pela União Soviética, levando 98 minutos para orbitar a Terra em seu caminho elíptico. Esse lançamento conduziu a novas descobertas políticas, militares, tecnológicas e científicas e iniciou a era espacial e a corrida entre EUA e União Soviética.

chamado de Aliança para o Progresso e tratava-se de um acordo de ajuda econômica e social dos Estados Unidos da América (USA) para os países da América Latina.

Em síntese, esse evento do lançamento do satélite Sputinik gerou nos EUA uma ampla reformulação no ensino de Ciências, formando na escola secundária cursos das Ciências que identificassem e incentivassem jovens talentos a seguir carreiras científicas, investindo recursos humanos e financeiros na produção dos projetos de Física (*Physical Science Study Commitee* – PSSC), de Biologia (*Biological Science Curriculum Study* – BSCS), de Química (*Chemical Bond Approach* – CBA) e Matemática (*Science Mathematics Study Group*-SMSG). Esses projetos ficaram conhecidos universalmente por suas siglas e tendo como consequências a incorporação do conhecimento científico nos currículos escolares, a formação de uma elite que garantisse a hegemonia norte-americana na conquista do espaço, e a substituição dos métodos expositivos pelos ditos 'ativos' (laboratório), (KRASILCHIK, 1987).

Para Santos e Greca (2006), estes projetos iniciais de ensino tiveram a preocupação de proporcionar uma visão globalizada de cada campo e com os processos de sua produção e desenvolvimento realizados pelos cientistas. Segundo as autoras, a compreensão do que era ciência, sua produção e validação pela comunidade científica, encontrava-se fortemente apoiada na concepção positivista de ciência e na crença de que a aplicação de seus resultados pudesse resolver os graves problemas que afligiam a humanidade, bem como prever e evitar que novos problemas surgissem.

Esse período foi marcante na história do ensino de Ciências e até hoje influencia as tendências curriculares de várias disciplinas do Ensino médio e fundamental. Ao longo dessas últimas décadas, as modificações no contexto político, econômico e social resultaram em transformações das políticas educacionais e em mudanças no ensino de Ciências.

No Brasil, houve uma expansão da rede pública de ensino, a criação de projetos de ensino de Ciências com produção de textos, material experimental e treinamento de professores. Em 1967 foi criada a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC).

Segundo Krasilchik (2000), no Brasil ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título: A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Uma das transformações

pretendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[3] era de substituir os métodos tradicionais pela metodologia ativa, cujo objetivo era de proporcionar ao aluno maior liberdade e autonomia no tocante ao conhecimento. A proposta incluía a substituição dos métodos expositivos pelos chamados métodos ativos (laboratório). As aulas práticas deveriam propiciar atividades que motivassem e auxiliassem os alunos na compreensão de conceitos. Essa seria uma didática mais eficiente na "transmissão" das informações do que aquela de mera aula expositiva, seriafazer com que o aluno pensasse, entendesse e fizesse o experimento, ou seja, o chamado 'aprender fazendo'. Um grupo no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), em São Paulo, sob a liderança de Isaias Raw[4], aspirava à melhoria do ensino de Ciências. Este grupo contava com professores que buscavam a atualização do conteúdo ministrado, tanto na teoria como na prática.

O Ministério da Educação também oportunizava cursos de capacitação pela Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES). O principal objetivo desses cursos era capacitar professores não habilitados, uma vez que os licenciados não se dedicavam ao magistério e as aulas das disciplinas científicas ficavam sob a responsabilidade de médicos, engenheiros, farmacêuticos e bacharéis.O grande objetivo do programa oficial e dos textos básicos era transmitir informações, conceitos, fenômenos, modelos e objetos. Não se discutia, no entanto, a relação da Ciência com o contexto econômico social e político, nem os aspectos tecnológicos e suas aplicações práticas.

Com o passar do tempo, constatou-se a necessidade da formação de equipes heterogêneas, diversificando as competências, para elaboração dos projetos curriculares. Foi então que surgiram os 'Centros de Ciências', que eram instituições permanentes que cuidavam da produção, aplicação e revisão dos materiais.

No período de 1960 a 1970, as transformações políticas e sociais foram muito importantes para a estrutura curricular do ensino de Ciências. Os grandes projetos, segundo Krasilchik (1987, p. 9), passaram a

[3]O Manifesto da Educação Nova defendia os princípios de um sistema educacional público, gratuito, obrigatório e leigo, que seriam inseridos na Constituição Federal. Também reclamava flexibilidade, diversidade e delegação do controle administrativo e financeiro aos estados. Buscava, ainda, diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de Educação.

[4]Professor Emérito da Universidade de São Paulo, com especialização em Ciências Biomédicas. Liderança científica no Instituto Butantan desde 1985. Fundou e dirigiu o Centro de Biotecnologia responsável pelas inovações tecnológicas de produção de soros e vacinas, no período de 1985 a 2002,reconhecidas internacionalmente.

> Permitir a vivência do método científico como necessário à formação do cidadão, não se restringindo mais apenas à preparação do futuro cientista. Esta nova postura marca uma diferença fundamental, em relação às etapas anteriores. Começava-se, assim, a se pensar na democratização do ensino destinado ao homem comum, que tinha que viver com o produto da Ciência e da Tecnologia e do qual se requeria conhecimento, não apenas como especialista, mas também como futuro político, profissional liberal, operário, cidadão enfim.

O foco principal das ações nesse momento passou a ser o homem comum, pois até então, somente a observação para a constatação de fatos e a manipulação de equipamentos é que eram enfatizados.

Em 1966, o IBECC recebeu recursos da Fundação Ford para o treinamento de líderes que atuariam posteriormente nos seis Centros de Ciências criados em 1965, pelo MEC: o Centro de Ciências do Nordeste (CECINE), o primeiro a ser implantado e os outros, fundados subsequentemente – CECIRS em Porto Alegre, o CECIMIG, em Belo Horizonte, o CECIGUA, no Rio de Janeiro, o CECISP, em São Paulo e o CECIBA, em Salvador. Esses centros tinham como objetivo treinar professores e produzir e distribuir livros-texto e materiais para laboratório para as escolas de seus respectivos estados.

Segundo Krasilchik (2000), ao IBECC coube a importante tarefa de treinar líderes e administradores para atuar nos centros recém-criados. Algumas dessas instituições com trajetórias e vocações diferentes persistem até hoje, como a de Belo Horizonte, estreitamente associada à Faculdade de Educação da UFMG, e o Centro do Rio, hoje mantido pela Secretaria de Ciência e Tecnologia. Os outros desapareceram ou foram incorporados pelas universidades onde passaram a se estruturar grupos de professores para preparar materiais e realizar pesquisas sobre o ensino de Ciências.

Com a expansão dos programas de pós-graduação e delineamento de uma área específica de pesquisa – Ensino de Ciências – as organizações acadêmicas assumiram a responsabilidade de investigar e procurar fatores e situações que melhorassem os processos de ensino-aprendizado nesse campo. Esse movimento ocorre agora nos Centros de Ciências ou nas Universidades e ganha atenção das autoridades federais e instituições internacionais, estabelecendo programas como o Premem (Projeto de Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática) e o SPEC (Subprograma de Educação para a Ciência), vinculado a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Pró Ciências e os programas de educação científica e ambiental do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). No plano internacional o processo foi equivalente (KRASILCHIK, 2000).

Na busca de caminhos que propiciassem mudanças curriculares, foi criada uma nova comunidade acadêmica, a dos educadores em Ciência, que se preocupa com o significado das disciplinas científicas no currículo. A vitalidade dessa comunidade foi evidenciada com o aparecimento de revistas que relatam experiências e pesquisas no campo do ensino de Ciências.

Várias universidades organizavam cursos de graduação, pós-graduação, produção de material e programas de aperfeiçoamento de docentes.

Nessa época foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4024[5], de 21 de dezembro de 1961 – que ampliava o currículo de Ciências. Foi incluída, desde a 1ª série do curso ginasial, a disciplina Iniciação à Ciência; e aumentada a carga horária das disciplinas científicas Física, Química e Biologia. Os projetos americanos – traduzidos e adaptados ao Brasil pelo IBECC – foram usados nos cursos colegiais brasileiros. Para atender à nova legislação, o IBECC elaborou o projeto Iniciação à Ciência que enfatizava a investigação dos fenômenos e a elucidação de problemas. A aula prática era uma importante meta a ser atingida, com o objetivo do aluno aprender-fazendo.

Em 1968 os universitários reivindicavam o aumento de número de vagas, o que resultou no crescimento da rede privada de ensino superior. A grande proliferação de universidades teria resultado na enorme quantidade de profissionais mal-preparados.

No período de 1970 a 1980, tornou-se mais intenso o interesse pela educação ambiental, em virtude do desenvolvimento industrial acelerado e sua consequente agressão ao ambiente. Isso trouxe mais um objetivo ao ensino de Ciências: "o de fazer com que os alunos discutissem também as implicações sociais do desenvolvimento científico" (UNTAR, 2008 p. 33).

Sob a concepção de educação baseada no modelo norte-americano, para Gadotti (2008) escondia-se a ideologia desenvolvimentista visando o aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. Supostamente norteada para uma filosofia voltada para a vida, esta escola voltava-se à industrialização, à "modernização", formando, no curso secundário, mão-de-obra especializada (Lei 5. 692/71[6]). Esta interferência tornou-se clara e aberta a partir de 1964, com o golpe militar e, em especial, após 1968. Com o acordo MEC/ USAID (United States Agency for International Development), em 1966, definiu-se que a formação técnica profissional seria a ideal para a educação brasileira. O texto da lei valorizou as disciplinas

[5]Lei Ordinária que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
[6]Lei Ordinária que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino médio e Ensino Fundamental, e dá outras providências.

científicas, mas na prática foram bastante atingidas. As disciplinas instrumentais ou profissionalizantes obstruíram o currículo, sem nenhum benefício à formação profissional. A desvalorização da escola pública aconteceu então com a perda de sua identidade. Os cursinhos cresceram e forneciam cursos regulares de ensino médio e ensino fundamental, com a preocupação de repassar informações e de preparar o aluno para o vestibular.

Em 1972, o Governo Federal apoiou o ensino de Ciências, por meio do Programa de Extensão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que patrocinou projetos em instituições como os Centros de Ciências e Universidades. O Ministério da Educação e Cultura, por meio do PREMEN, apoiou a nova modalidade de licenciatura regulamentada pela Resolução CFE nº 30/74, que tinha como um de seus pilares a proposta de Ciência Integrada, difundida pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

No período de 1980 a 1985 os professores, organizados em associações de classes, e com o objetivo de garantir melhores condições salariais, de trabalho, e maior participação em decisões, reivindicam um bom ensino de Ciências que não fosse elitizado. Naquela época, a influência da informática afetou profundamente as concepções de educação. Os responsáveis pelo ensino de Ciências exigem decisões e mudanças curriculares, tanto dos conteúdos como na metodologia usada em sala de aula. Esse período foi marcado também pelo desenvolvimento de materiais que levam ao exercício de tomada de decisões como jogos e o uso de computadores no ensino.

Em 1983, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Subprograma de Educação para a Ciência (SPEC), que seria um novo projeto para melhoria do Ensino de Ciências e Matemática, com o objetivo de identificar, treinar e apoiar lideranças, aperfeiçoar a formação de professores e promover a busca de soluções locais para a melhoria do ensino e estimular a pesquisa e implantação de novas metodologias.

O ensino participativo e integrador em que o aluno teria participação ativa na construção do conhecimento científico surgiram com os anos 80. Correntes da psicologia demonstram a existência de conceitos científicos intuitivos, espontâneos, alternativos ou ainda, pré-concepções acerca dos fenômenos naturais na mente das crianças.

Além disso, a partir dos anos 80 houve no ensino de Ciências a inclusão de temas relativos ao meio ambiente, saúde, relações entre indústria, agricultura e ciência e tecnologia, que apresenta a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (Santos e Mortimer, 2003, p. 96). Também, a abordagem interdisciplinar no ensino Ciências se deu com maior intensidade a

partir dessa mesma década. É nesse sentido, que posteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) agregaram aspectos relativos à interdisciplinaridade e CTS.

A ciência era vista como uma atividade neutra, de domínio exclusivo de um grupo de especialistas, que trabalhava desinteressadamente e com autonomia na busca de um conhecimento universal, cujas consequências ou usos inadequados não eram de sua responsabilidade. Segundo Santos e Greca (2006), essa crença perdeu força na década de 70, pois os profissionais formados para aplicar os resultados dos avanços científicos e tecnológicos começaram a ter dificuldade em dar conta dos problemas e "parecem ter perdido o rumo de suas atividades à medida que o seu conhecimento adequava-se cada vez menos às situações práticas demandadas pela sociedade".

AULER e DELIZOICOV (2006),fizeram uma extensa revisão bibliográfica relativa às visões simplistas e deformadas da Ciência transmitidas pelo ensino, dentre elas: empírico-indutivista; a-histórica e dogmática; individualista-elitista e socialmente descontextualizada.

O questionamento destas visões e sua superação são urgentes para uma concepção epistemológica mais consistente no ensino de ciências. Segundo levantamento de Auler e Delizoicov (2006), no contexto brasileiro, ainda são incipientes as pesquisas envolvendo a compreensão de professores sobre interações entre CTS.

Nos anos 90 do século XX, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a qual estabelece, no parágrafo 2º do seu artigo 1º, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O artigo 26 preconiza que "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e em cada sistema de ensino". A formação básica do cidadão na escola fundamental exige o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O ensino de 2º Grau, agora denominado ensino médio tem a função de consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho e a cidadania para continuar aprendendo, além, da formação ética, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos.

Embora a lei indique precariamente os valores e objetivos da educação nacional, espera-se que a escola forme o cidadão-trabalhador-estudante quando, por exemplo, determina em seu artigo 80: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada."

Tenta-se colocar em prática essas prescrições legais por meio de políticas centralizadas no MEC e que são detalhadas e especificadas em documentos oficias, abundantemente distribuídos com os nomes de "parâmetros" e "diretrizes curriculares"(BRASIL, 1996). Fazem parte ainda desses "indicativos políticos" diversos instrumentos de avaliação externas em que se explicitam as reais intenções da reforma proposta pelo governo. (KRASILCHIK, 2000, p.87).

Que tipos de conteúdos deve abordar um currículo de ciências naturais que alfabetize cientificamente e prepare para a cidadania? Para Hodson (1994), os alunos devem aprender ciência, aprender a fazer ciência e aprender sobre a ciência. Na prática, o currículo de Ciências de 6º a 9º ano (antigas 5ª a 8ª série) do ensino fundamental que vem norteando o ensino brasileiro em tempos atuais ainda mantém uma abordagem estanque e fragmentada dos conteúdos, predominantemente do tipo factual e conceitual.

Nesse currículo fragmentado os conteúdos de Ciências costumam ser assim divididos: no 6º ano: ar, água e solo; no 7º: seres vivos; no 8º: corpo humano e no 9º: Química e Física. Em geral, os conteúdos são estudados de forma desconectada entre si e com a realidade do aluno. Percebe-se também uma valorização dos conteúdos da Biologia nesse currículo, o que provavelmente se dá pelo fato da maioria dos professores de Ciências dos anos em questão ter formação nessa área e nela apresentar maior segurança conceitual. A maior parte dos livros didáticos existentes no mercado editorial ratifica essa organização estanque, fragmentada e "biologizante" do currículo de Ciências. Quando autores de livros ousam propor uma coleção com abordagem menos linear e fragmentada, rompendo com a organização tradicional, têm pouco sucesso na adoção pela maioria dos professores, que parecem se sentirem mais seguros em utilizar livros da linha tradicional.

Nos anos 2000, agora século XXI, muitos são os projetos de ensino de Ciências, tais como: experimentoteca do ensino médio, Mão na Massa, Pró-Ciências, Capacitação e atualização de professores, Programa de Valorização da Educação Científica, dentre outros, com o objetivo de promover o ensino de ciências por experimentos.

O Censo Demográfico de 2010, apontava que 15% dos brasileiros aos oito anos de idade são analfabetos. A Prova ABC, uma avaliação amostral feita em 2011 pelo Movimento Todos pela Educação, em parceria com o Instituto Paulo Monteiro/Ibope e a Fundação Cesgranrio, também encontrou resultados desanimadores na alfabetização das crianças.Segundo GOMES[7]

[7]Ana Valeska Amaral Gomes, Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia

(2012) há mais de uma década do século XXI o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) oferece evidências empíricas indiretas de que há falhas no processo de alfabetização de crianças, o que acaba se refletindo nos resultados de aprendizagem dos alunos no 5º ano do ensino fundamental. É nesse contexto que no ano 2012 o Ministério da Educação por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 institui O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destinado a beneficiar os alunos matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental.

No ano seguinte é instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, onde representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa ensino médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do ensino médio, que inicia no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa.

Na atualidade é sancionadaa Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Visa mudar o currículo do ensino médio retomando o ensino profissionalizante. Segundo o MEC, o currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas. A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. As disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos.

Mas o que esses novos programas apontam para o Ensino de Ciências Naturais?As reflexões sobre o ensino de ciências naturais no Brasil a partir do seu percurso histórico apresentadonesse trabalho, norteado por pesquisadoressupracitados, demonstram que a alfabetização científica dos educandos e educadoresencontra-se longe de ser a ideal.Os novos programas implantados pelas políticas públicas educacionais brasileiras retornam a momentos

históricos que já haviam sido superados, delineando assim,um futuro indefinido do Ensino de Ciências Naturais no Brasil.

Resultados e Discussões

A análise da história do Ensino de Ciências Naturais no Brasil ao longo dessas últimas décadas, mostra modificações em função de fatores políticos, econômicos e sociais que resultam, por sua vez, em transformações das políticas educacionais, em função das quais ocorreram mudanças no ensino de Ciências (Quadro 1).

Quadro 1

Tendências do Ensino de Ciências Naturais no Brasil de 1950-2017			
Tendências do Ensino de Ciências no Brasil	**1950 Guerra Fria**	**1970 Guerra Tecnológica**	**1990 – 2017 Globalização**
Objetivo do Ensino	• Formar Elite • Programas Rígidos	• Formar Cidadão-trabalhador • Propostas Curriculares Estaduais	• Formar Cidadão-trabalhador-estudante • Parâmetros Curriculares Federais
Concepção de Ciência	• Atividade Neutra	• Evolução Histórica • Pensamento Lógico-crítico	• Atividade com Implicações Sociais • visão interdisciplinar
Instituições Promotoras de Reforma	• Projetos Curriculares • Associações Profissionais	• Centros de Ciências, Universidades	• Universidades e Associações Profissionais • Mec
Modalidades Didáticas Recomendadas	• Aulas Práticas	• Projetos e Discussões	• Jogos: Exercícios no Computador • Projetos: PNAIC; PNFEMdentre outros

Fonte: Adaptado e complementado a partir dos estudos de Krasilchik (2000).

Embora os objetivos e modalidades didáticas recomendadas para o Ensino de Ciências mudem no decorrer da história, a ciência que é ensinada nas escolas, ainda sustenta uma imagem idealizada e distante da realidade do trabalho dos cientistas, omitindo antagonismos, conflitos e lutas que são travadas por grupos responsáveis pelo progresso científico. A consequência disso é a construção de uma visão ingênua de uma ciência altruísta, desinteressada e produzida por indivíduos igualmente portadores destas qualidades. A tendência dos

educadores em reproduzir o discurso hegemônico dos objetivos educacionais inovadores, mas não efetivamente promover mudanças na prática, que se mantém conservadora e reprodutivista.

3. Considerações Finais

A história do Ensino de Ciências Naturais no Brasil destaca a relação entre Ensino de Ciências e cidadania, transformando-se de uma fase de apresentação da Ciência como neutra para uma visão interdisciplinar.Nela, o contexto da pesquisa científica e suas consequências sociais, políticas e culturais são elementos marcantes.

A história do Ensino de Ciências Naturais traz elementos reflexivos que nos dá evidências de que possa ter influenciado negativamente o interesse de educadores e educandos pelo ensino de Ciências, quando destaca, que o processo de alfabetização científica dos estudantes raramente chega ao estágio que Krasilchik (1987) denomina "multidimensional", no qual se tem uma compreensão integrada dos conceitos científicos envolvendo suas conexões e vínculos com as diversas disciplinas. Para autora, o "estágio funcional", no qual o educando define os termos científicos sem compreender plenamente seu significado ainda é o predominante ao fim da Educação Básica.

Percebe-se ainda, que objetivos e modalidades didáticas recomendadas no percurso da história de Ciências não garantem o desenvolvimento da docência compartilhado pela comunidade educacional, no qual todos podem aprender, criando ações desafiadoras, tanto para o educador quanto para o educando.De modo que, refletindo e atuando, possam empreender-se num processo de indagação orientada, alimentando o interesse, a construção dos conceitos científicos, a autoestima e a autoconfiança, ingredientes indispensáveis para desenvolver a criatividade de ambos em sala de aula.

Promover a qualidade do ensino de Ciências Naturais no Brasil visando à formação básica do cidadão na escola fundamental, onde exige o pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das ciências naturais, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, requer uma formação inicial e continuada dos educadores, que possibilite a construção "clara" de conceitos científicos e metodológicos, que mesmo mediante as adversidades existentes no dia a dia da docência, o ensino-aprendizagem de Ciências Naturais aconteça prazerosamente.

Estas reflexões sobre a história do ensino de Ciências Naturais no Brasil, permite observar as escolas brasileiras como refletoras das mudanças na sociedade – política, econômica, social

e culturalmente. A cada novo governo ocorre um surto reformista que atinge principalmente os ensinos básico e médio, acarretando nos educadores, apenas mudançasno discurso do ensino de Ciências. O atual movimento de reforma do ensino médio é um processo de mudança nacional com uma forte tendência à volta ao papel centralizador do Estado para emissão de normas e regulamentos.

Referências

AULER, D., & DELIZOICOV, D. **Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências.** Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006. Acesso 03/07/2017.

BRASIL, Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário**, 1996.

GADOTTI, Moacir et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21.** Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, 2008.

HODSON, D. **Hacia un enfoque más critico del trabajo de laboratorio.** Enseñanza de las Ciencias, 12 (3), 299-313, 1994.

KRASILCHIK M. **O Professor e o currículo das Ciências.** São Paulo:Editora da Universidade de são Paulo, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências.** São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

ROSA, M. I. P. (org) **Formar: encontros e trajetórias com professores de ciências.** São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

SANTOS, F. M. T. e GRECA, I. M. (orgs). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias.** Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.

SANTOS, W. L. P. D., & MORTIMER, E. F. **Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências.** Ciência & Educação (Bauru), 7(1), 95-111, 2001.

SCHNETZLER, Roseli P. **"Contribuições, limitações e perspectivas da investigação no ensino de ciências naturais."** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 9 (1998): 386-401.

UNTAR, Saad. **A Química no ensino fundamental e os conhecimentos dos professores das escolas municipais da cidade de Varzea Grande – MT.** Cuiabá: UFMT/IE, 2008.

GT 8

Educação Matemática

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO 6º ANO: SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EXPERENCIAIS DO PROFESSOR PEDAGOGO

Rosilda da Silva Fonseca (PPGE/UFMT)
rosildasilfon@gmail.com
Gladys Denise Wielewski – (PPGE/UFMT)
gladysdw@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivoanalisar, dentre os Saberes descritos por Tardif (2011), os Saberes da Formação Profissional e os Experienciais e como eles são utilizados pelo professor pedagogo ao ensinar os conteúdos de matemática no 6º ano - 3ª etapa do 2º ciclo do Ensino Fundamental na cidade de Cuiabá-MT. Essa atribuição deveria ter ocorrido logo após a implantação do Ciclo de formação na sua Rede Municipal de Educação no ano 2000 denominado de Escola Sarã – Cuiabá nos Ciclos de Formação. Essas aulas até então eram ministradas por professores de área. Com a implantação do ensino de 9 anos, Cuiabá viu sua demanda de aluno crescer e tendo como foco a melhoria na qualidade do ensino dos anos iniciais, em um acordo feito com o estado, deu início ao redimensionamento gradativo do terceiro Ciclo de Formação para rede estadual de ensino. Isso fez com que, os professores pedagogos assumissem de fato esta etapa final, tornando-se professor regente. Para nossa pesquisa convidamos especificamente professores pedagogos que atuam com o ensino da matemática há pelo menos um ano, onde responderam um questionário de caracterização pessoal e uma entrevista na modalidade semiestruturada que foi gravada em áudio, explicitando como se deu a articulação entre esses saberes da docência com a teoria aprendida na academia.
Palavras-chave: Saberes Docentes. Formação de Professores. Matemática.

1 Introdução

Há tempos o Ministério da Educação vem fazendo mudanças em relação ao tempo da escolarização da Educação infantil ao Ensino Médio, buscando encontrar uma educação de qualidade. Uma das mudanças ocorreu em 6 de fevereiro de 2006, com a Lei nº 11.274, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. O objetivo desta aprovação foi tornar possível a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro.

Cuiabá capital de Mato Grosso, sentiu o reflexo dessa mudança com o aumento de alunos na sua demanda escolar. Considerando esta questão, governantes do município iniciou o redimensionamento gradativo dos anos finais, ou seja, do 3º Ciclo para a Rede Estadual, gerando com isso, uma mudança na atribuição de aula do professor pedagogo.

> [...] O poder público, através da rede Municipal e estadual, atende a 81,8%.

> Entre ambas há um equilíbrio no quantitativo de atendimento. Entretanto é recomendável a adoção de parcerias, como p.ex. o redimensionamento da rede, como meio para o exercício do regime de colaboração. Com a rede pública redimensionada em Cuiabá será possível ao Estado e ao Município concorrerem para a qualidade do ensino e não para a oferta de matrículas. Assim, o Município deve concentrar esforços técnicos e recursos financeiros naquilo que lhe é obrigatório unilateralmente: o atendimento da educação infantil. Como a partilha de obrigatoriedade pelo ensino fundamental é de ambas as dependências, o Município poderia se especializar no atendimento das séries iniciais, mais próximas da educação infantil, enquanto o Estado se especializaria nas séries finais, mais próximas do Ensino Médio. Este de exclusiva obrigatoriedade do Estado (CUIABÁ, MT**,** 2010, p. 31).

Essa quebra na sequência dos Ciclos, gerou uma problemática, porque até então as aulas do 6º ano[1] que eram ministradas por professores de área afins, foram assumidas de fato pelo professor pedagogo.

O interesse pelo tema da Pesquisa, nasceu de minha experiência profissional como professora na rede municipal de ensino de Cuiabá-MT. Sou efetivada na rede municipal de Cuiabá desde 2000, ministrando aulas no antigo sistema seriado da 6ª a 8ª série do Ensino Fundamental, denominado hoje de 7º ao 9º ano. Permaneci em sala de aula até 2014, quando fui convidada a integrar o quadro de Assessores Pedagógicos da Diretoria de Ensino da SME. Como Assessora, minha atuação está voltada especificamente para a Formação Continuada dos professores pedagogos do 2º Ciclo (4º, 5º e 6º anos) e os professores de Matemática do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos)[2]. Nesse contato que passei a ter junto aos pedagogos, percebi um desconforto em relação ao ensino dos conteúdos de matemática do 6º ano, pois alguns deles estavam tendo dificuldades em ensiná-los.

A Matemática segundo Ponte (1992), é uma ciência muito antiga, e faz parte das matérias das quais são ensinas nas escolas há séculos.

> A Matemática é geralmente tida como uma disciplina extremamente difícil, que lida com objectos e teorias fortemente abstractas, mais ou menos incompreensíveis. Para alguns salienta-se o seu aspecto mecânico, inevitavelmente associado ao cálculo. É uma ciência usualmente vista como atraindo pessoas com o seu quê de especial. Em todos estes aspectos poderá existir uma parte de verdade, mas o facto é que em conjunto eles representam uma grosseira simplificação, cujos efeitos se projectam de forma intensa (e muito negativa) no processo de ensino-aprendizagem (PONTE, 1992, p. 1-2).

Para entender essa nova atribuição para os professores pedagogos, trouxemos como aporte teórico Tardif (2011), que nos permitiu realizar nossa investigação. O autor

[1] Onde se lê 6º ano, estamos nos referindo – 3ª Etapa do 2º Ciclo do Ensino Fundamental
[2] 3º Ciclo se refere ao 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

diz que o professor para atuar na sua profissão docente, precisa ter como referência alguns campos dos saberes. Nossa pesquisa, abordou dois desses saberes docentes, o Saber da Formação Profissional e o Saber Experiencial, necessários à formação acadêmica do professor pedagogo para que ele possa atuar no ensino de matemática no 6º ano do Ensino Fundamental.

Pretendemos com este artigo, analisar como se dá a articulação entre esses saberes da docência com a teoria aprendida na academia em relação a essa nova atribuição.

2 Saberes docentes à formação inicial docente no Ensino Superior

Tardif (2011), relata que o saber docente é um Saber plural, formado de outros saberes, sendo assim, é um saber fundamentalmente heterogêneo. Esses Saberes são constituídos pelas competências, conhecimentos, habilidades.

Como proposto, trazemos de nossa pesquisa, nesse momento, dois Saberes, o Profissional e o Experiencial. Para Tardif (2011, p. 36), o Saber profissional é aquele proveniente das Instituições de ensino superior, ou formação continuada de professores. São os saberes pedagógicos, os conhecimentos adquiridos sobre os processos de ensino e aprendizagem, procedimentos didáticos, práticas educativas, normas e regras do processo educativo, envolvendo, principalmente, o "saber-fazer" e o "saber-ser" transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. Ainda de acordo com o autor, o Saber Experiencial é um saber existencial, pois está ligado à experiência de trabalho como docente, à própria vivência, à sua identidade. Em Tardif (2011, p. 50), "os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração". Portanto, os saberes experienciais, são formados pelos outros saberes, pois o professor precisa conhecer, utilizar esse conhecimento para depois obter as experiências.

3 A organização da educação básica no brasil

O Ciclo de Formação foi implantado em substituição ao Sistema de Seriação, mudança citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394, Art. 23 aprovada em 20 de dezembro de 1996, que diz:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDBEN, 1996 p. 8).

Segundo Mainardes (1998), a proposta da eliminação da reprovação (promoção automática) foi divulgada no Brasil na década de 80 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Somente alguns estados como: São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás entre outros implantaram o Ciclo, inicialmente compreendia somente os dois primeiros anos de escolaridade, não havendo reprovação do 1º para o 2º ano.

3.1 Escola Sarã - Ciclo em Cuiabá – MT

Em Cuiabá o Ciclo foi implantado na sua Rede Municipal de Ensino no ano 2000, chamado de Escola Sarã – Cuiabá nos Ciclos de Formação, veio com uma proposta de ser flexível, à medida que os alunos vão construindo suas competências e conhecimentos, vão também enriquecendo sua vivencia com outras informações e conhecimentos para continuidade da aprendizagem. A proposta trouxe também alguns benefícios como aulas de reforço em horário contrário aos das aulas, e a avaliação será sempre contínua.

O tempo escolar no qual se refere o Ciclo em Cuiabá, está dividido em etapas de acordo com cada fase do desenvolvimento do aluno. O ensino fundamental foi dividido em três Ciclos e estes subdividido em três Etapas cada um, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Enturmação nas Escolas da Rede Municipal de Cuiabá

1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo

1ª Etapa - 1º ano (6 e 7 anos)	1ª Etapa – 4º ano (9 e 10 anos)	1ª Etapa – 7ª ano (12 e 13 anos)
2ª Etapa – 2º ano (7 e 8 anos)	2ª Etapa – 5º ano (10 e 11 anos)	2ª Etapa – 8º ano (13 e 14 anos)
3ª Etapa - 3º ano (8 e 9 anos)	3ª Etapa - 6º ano (11 e 12 anos)	3ª Etapa – 9º ano (14 e 15 anos).

Fonte: autora, baseado no projeto Sarã, 2000, p. 66.

De acordo com a proposta, nesse critério de enturmação, os alunos de mesma idade teriam mais facilidade no convívio social, na construção da sua autoimagem e identidade. "A enturmação por idade é flexível; devemos considerar o desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo do educando como critério fundamental" (CUIABÁ, MT, 2000, p. 65).

> O tempo; é uma dimensão básica da aprendizagem. Mas tem que ser pensado: não basta mais tempo (criança não é fruta que "amadurece" com o simples passar do tempo). Tem de ser um tempo devidamente trabalhado: rico em interações e articulado a uma organização curricular cíclica, qual seja, os conteúdos não são trabalhados de forma linear, mas são retomados em diferentes situações possibilitando novas aproximações do aluno, bem como o aprofundamento e a expansão dos conceitos estudados. (VASCONCELLOS, 1999, p. 85 apud TAVARES, 2010, p. 88).

O documento Cuiabá (2010), diz que ainda existem desafios em relação a "defasagem idade/série, a evasão, a permanência do aluno no ensino Fundamental" (Cuiabá,2010 p.32), de uma utilização de metodologias diferenciadas que incidem na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

4 Método de produção de dados

As técnicas utilizas por nós como instrumento para produção dos dados foram: questionáriocaracterização do professor e entrevista semiesturada gravada em áudio. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o termo "dados", refere-se a coleta de informações,

documentos, uma pista que os investigadores vão em busca para estudar e formarem uma base para sua análise.

> Os dados também incluem materiais que os investigadores registram activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diálogos, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.149).

Nesse tipo de abordagem podemos auxiliar o participante da pesquisa apresentando um roteiro para a produção dos dados, proporcionando a ele mais confiança e segurança nas respostas.

Segundo Tardif (2011, p. 205), "análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados". Essa análise tem como objetivo divulgar o que encontramos.

4.1 Critérios de Seleção dos professores

O *lócus* da nossa investigação foram escolas da Rede Pública Municipal de Cuiabá - MT e os participantes da pesquisa os pedagogos que fizessem parte do quadro de funcionários da SME efetivo ou interino, e que estivessem trabalhando com o ensino dos conteúdos de Matemática no 6º ano há pelo menos um ano. A escolha desses critérios visou assegurar conhecimento e prática, pois entendemos que os saberes da experiência construídos com prática contribuem para apreender os saberes necessários à docência.

A pesquisa foi desenvolvida em 9 escolas municipais localizadas em diferentes regionais da Cidade. Para esse artigo fizemos um recorte e apresentamos o resultado de 1 escola onde a entrevista se deu com 2 pedagogos que atenderam aos critérios nomeados por nós. A escola recebeu a denominação de "EMEB Alfa 1". E para resguardar as identidades os pedagogos usamos os codinomes de Alfazema e Orquídea. As escolas citadas

4.1.1 Caracterização da escola, pessoal e formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa

Os dados dos Quadros abaixo, foram produzidos através de um questionário de caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa contendo 4 perguntas sobre seus dados pessoais, **escolaridade, experiência profissional e sobre o ensino dos conteúdos de Matemática.** 8 perguntas da sua Experiência Profissional e 3 perguntas sobre a carga horária dispensada ao ensino dos conteúdos de Matemática. Aplicamos também um questionário semiestruturado que continha quatro perguntas sobre os Saberes: da Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais. Essas perguntas nos possibilitaram conhecer algumas características da prática docente, e sobre ensino dos conteúdos da matemática no 6º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Perguntas sobre aCaracterização das Escolas

ESCOLAS	Ano da Fundação da Escola	Níveis de Ensino	Nº de salas de aulas	Nº de turmas 6º ano	Nº de professores
ALFA 1	Decreto de criação: Nº. 1828/ 08 de Fevereiro de 1988 - reconhecida pela portaria nº 145, de 28 de julho de 2003	Ensino Fundamental: 1º Ciclo e 2º Ciclo de formação humana	10	3	15 professores (efetivos e interinos). 1 professor Articulador Educa Mais. 1 professor de sala de Apio

Fonte: Resposta do Questionário

Quadro 3 – Perguntas sobre aCaracterização da Formação Acadêmica

Identificação		Graduação em Pedagogia		Pós-Graduação - Especialização		Pós-Graduação - Mestrado	
Nome	**Sexo**	**Instituição**	**Ano**	**Instituição**	**Ano**	**Instituição**	**Ano**
Alfazema	F	Unirondon	2000	Afirmativo	2015	----	----
Orquídea	F	FIVE/VG Faculdade Integrada de Várzea Grande - MT	2005	UCB Universidade Católica de Brasília	2007	----	----

Fonte: Resposta do Questionário.

Quadro 4 – Perguntas sobre aCaracterização profissional dos sujeitos

Nome	Tempo de docência (Anos)?	Vínculo com a escola? (E) Efetiva (I) Interina	Turno que trabalha? (M) Matutino (V) Vespertino	Quantos alunos por turma?	Jornada de trabalho semanal? (h)	Você trabalha em outra escola?	Exerce outra profissão?	Quanto tempo leciona no Ensino Fundamental			Sobre o ensino de matemática		
								Rede Municipal (Anos)?	Rede Estadual (Anos)?	Rede Privada (Anos)?	Quantas aulas por semana?	Carga horaria semanal?	Tempo de duração de cada aula (h)?
Alfazema	18	E	M/V	27	40	N	N	2	16		8	8	1
Orquídea	20	I	M	25	20	S	N	5	17		4	4	1

Fonte: Resposta do Questionário.

Quadro 5 – Perguntas sobre a Formação inicial para docência

NOMES	1 - O que te levou a optar pelo Curso de Pedagogia?
Alfazema	Fiz Curso técnico de Contabilidade, não quis fazer magistério achei que não tinha muito a ver comigo, logo que eu terminei o técnico fui trabalhar em uma escola particular, já no primeiro ano eu me encantei pela educação e pela pedagogia e resolvi fazer Curso de Pedagogia.
Orquídea	Eu sou de uma família de professores, então você acaba se espelhando neles e depois eu me apaixonei pela pedagogia, principalmente pelo 2º Ciclo. Não que eu não saiba alfabetizar, mas, eu enquanto pedagoga acho que no 2º Ciclo eu me saio melhor.

NOMES	2 - Você acredita que sua formação inicial foi suficiente para sua prática docente em Matemática no 6º ano? Justifique sua resposta?
Alfazema	Verdadeiramente não. Nem de longe foi capaz de me subsidiar pra dá aula pro 6º ano. Eu acredito que a rede nos jogou no 6º ano sem a gente ter essa formação. Você lembra do seu tempo de faculdade de pedagogia, e aí você fala gente, não tinha nada disso aqui lá pra mim trabalhar, e aí você se ver num primeiro momento numa ilha totalmente cercado precisando nadar em algum outro lugar, é exatamente assim a gente sente.
Orquídea	Não. A matemática no meu curso de pedagogia foi uma matemática estatística, não é essa matemática do nosso cotidiano, nosso alvo era mais a alfabetização. A matemática vem lá ..., mas é uma matemática estatística só, não é essa matemática funcional que nós temos no nosso

	dia-a-dia. Hoje a matemática é inovadora, a cada dia tem algo diferente para você aprender.

Fonte: Recorte de falas dos entrevistados.

Diante das falas em relação aos Sabres da Formação Profissional, podemos destacar que as professoras Alfazema e Orquídea não tinham a pedagogia como sua primeira opção de Curso Superior. Somente após terem contato com a educação ou com alguém mais próximo que se viram apaixonados pela docência.

Em relação a pergunta da Formação Inicial para docência, as professoras foram categóricas em afirmar que o Curso de Pedagogia que fizeram não lhes deu uma base para se trabalhar os conteúdos da Disciplina de matemática no 6º ano. O Curso de Pedagogia é voltado para alfabetização.

Quadro 6 – Perguntas sobre osSaberes Experienciais

NOMES	1 - Ao longo de sua prática o que te ajudou a trabalhar os conteúdos de matemática?
Alfazema	Foi a experiência com meu filho, que foi meu professor durante o ano. Ele falava, assim, mais mãe eu tenho que dar aula agora toda semana de matemática, toda vez que vai mudar de conteúdo? Eu falei toda semana, até eu terminar o ano letivo. E fui buscar experiência com professores de outras redes e da própria escola do meu filho. O pedagogo tem que ser artista para conseguir.
Orquídea	Foi quando eu cheguei no professor de matemática e fui honesta, eu não estou entendendo, você me ensina? A gente tem que ser humilde pra aprender. Depois que você aprende, a cada experiência ela é mais saborosa. Então você vai vivenciando a matemática e observando que ela acompanha você em tudo na vida.

NOMES	5 - Como foi sua experiência ensinando matemática no 6º ano?
Alfazema	Eu sou formada em pedagogia e depois fiz História. Trabalhava com 2º Ciclo - 6º ano, com disciplina de História na rede estadual. Quando eu passei no concurso na Rede Municipal pra trabalhar no 6º ano, aí falei, e agora? Não é só história, Língua Portuguesa. É ciências, é matemática. Que eu vou fazer? Será que eu vou dá conta? Mas quando chegou lá pelo final do 2º bimestre eu tava gostando de matemática, coisa que eu não gostava. Achei muito gratificante.
Orquídea	No primeiro momento pra mim foi com medo né. Será que eu vou dar conta, será que eu vou conseguir e depois foi só prazer e diversão. Hoje eu posso falar que eu gosto da Matemática, é difícil falar assim que você

	gosta, mas eu gosto. A matemática é um leque novo que eu estou descobrindo. Ainda não estou cem por cento.

Fonte: Recorte de falas dos entrevistados.

Em relação aos Saberes Experienciais, quando questionados sobre o que te ajudou na sua prática, a professora Alfazema deixou evidente que foi a experiência e a ajuda que ela teve no decorrer do ano letivo. Ajuda essa vinda do seu filho e de outros professores. A professora Orquídea, relatou também que pediu ajuda de professores de matemática para desenvolver sua prática.

Questionadas sobre suas experiências ensinando matemática, as duas professoras tiveram o mesmo questionamento. Será que eu vou dar conta, será que eu vou conseguir? Mas, pelo que podemos notar, elas ao final do ano letivo estavam gostando da matemática, e se descobrindo professoras que ensinam matemática.

5 Considerações Finais

A pesquisa realizada nos possibilitou observar que as duas professoras entrevistadas, no primeiro momento não tinham optado por ser professoras, mas após terem o primeiro contato com a educação, se apaixonaram pela docência. Concordam que a Formação Inicial não lhes deu uma base para trabalhar os conteúdos de matemática do 6º ano. Que a ajuda que tiveram para trabalhar os conteúdos foram as experiências vividas com amigos, famílias. Tiveram que estudar, pesquisar muito para conseguirem ministrar os conteúdos. Portanto, utilizam os Saberes da Experiência.

Com o resultado da construção dos dados da pesquisa, foi possível identificar fragilidades do ensino de Matemática na Formação Inicial docente no Ensino Superior que habilite o pedagogo assumir as aulas do 6º ano, etapa final do 2º Ciclo. Acreditamos que em virtude dessas mudanças, sugerimos que os Cursos de Pedagogia promovam alterações na sua matriz Curricular, buscando a articulação entre teoria e prática dos conteúdos de matemática na realidade atual do pedagogo em relação a esta Etapa final do 2º Ciclo.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, LDBEN, Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996, da Educação Básica - **A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>
Acesso em 23/fev/2017

BRASIL, Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. **Aprova Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> - Acesso em 02/out/2016

CUIABÁ, MT, Lei 5.367 de 22 de dezembro de 2010. **Aprova o Plano Municipal de Educação, e dá outras providências**. Disponível em:
<www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/plano%20municipal%20de%20educacao.doc>
Acesso em20 de março de 2017

MAINARDES, Jefferson. **A promoção automática em questão:** argumentos, implicações e possibilidades. Disponível em:
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1029/1003> Acesso em 20 de março de 2017

PONTE**,** João Pedro da. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação**,***Educação Matemática:*** *Temas de Investigação* (pp. 185-239). Lisboa: IIE Disponível em:http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/curso_rio_claro.htm Acesso em 20 de março de 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional** – 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES,Arlete de Fátima. **Proposta de ciclos:** estudo sobre a Escola Sarã de Cuiabá - MT, à luz das políticas públicas de inclusão. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo - São Paulo

ESTADO DA ARTE DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE METACOGNIÇÃO NA MATEMÁTICA NO PERÍODO DE 1986 A 2016 NO BRASIL

Mariana Figueira Secafim (PPGE/UFMT)
marianasecafim@gmail.com
Marta Maria Pontin Darsie (PPGE/UFMT)
marponda@uol.com.br

Resumo: Apresentamos nesse trabalho o resultado do Estado da Arte sobre pesquisas que tem como objeto a metacognição no ensino-aprendizagem da matemática. Nosso objetivo foi mapear as dissertações e teses defendidas no Brasil, no período de 1986 a 2016 e conhecer as produções sobre o tema. Foram analisadas trinta e nove pesquisas, sendo vinte e quatro dissertações e quinze teses. Com base nas leituras das produções foi possível analisar as principais temáticas abordadas nas pesquisas, a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa, além de verificar o referencial teórico. Encontramos como um dos resultados que a temática mais frequente em pesquisas com metacognição se referem a contribuição desta para a aprendizagem dos alunos. Conforme a metodologia, a abordagem qualitativa e o estudo de caso apresentam-se mais frequentemente. Identificou-se, quanto o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem matemática, maior incidência das pesquisas no Ensino Fundamental e Médio regular, e poucos estudos na Educação de Jovens e Adultos – EJA e ensino superior. Os resultados revelam a necessidade de mais pesquisas sobre a temática em todas as modalidades e níveis de ensino, principalmente no ensino de jovens e adultos e no nível superior.
Palavras-chave: Metacognição; Mapeamento; Matemática; Estado da Arte.

1 Introdução

A Educação Matemática tem apresentado ampla inquietação em relação à aprendizagem dos conteúdos matemáticos em se tratando dos alunos da Educação Básica, sendo necessário discussões em relação a esta temática. São frequentes questionamentos como: *Por que alguns alunos aprendem mais rápido que outros? Como explicar tal conteúdo matemático para melhor entendimento dos alunos? É possível mudar a prática pedagógica melhorando o processo de aprendizagem?*

Dessa maneira, percebemos que são inúmeros os estudos que procuram apontar possibilidades de ensino para que os alunos compreendam os conteúdos que lhes são ensinados, porém nota-se que a maioria dessas pesquisas são voltadas para a Educação Básica regular e poucas pesquisas com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no ensino superior. Nesse sentido, pretende-se com uma pesquisa de mestrado estudar estratégias metacognitivas que auxiliem na aprendizagem de frações dos alunos da EJA.

Sabe-se que a escola tem que possibilitar aos alunos a formação dos conceitos matemáticos, prezando um ensino de qualidade. Assim, é frequente pesquisas sobre como se dá a aprendizagem dos alunos, no entanto, na década de 70, o psicólogo especialista

em Psicologia Cognitiva Infantil John H. Flavell estabeleceu o termo metacognição, que está relacionado a consciência e controle de como se dá seus próprios processos cognitivos, ou seja, a consciência do que o aluno sabe o do que ele não sabe. (Flavell, 1976 *apud* Murad, 2005, p. 11)

Desse modo, buscamos mapear e sistematizar, por meio do Estado da Arte, as pesquisas existentes no Brasil no período de 1986 a 2016 que tem como objeto a metacognição no ensino-aprendizagem da matemática. Porém, por se tratar de um termo relativamente recente, com a utilização de alguns descritores, na busca foi encontrado a primeira pesquisa no ano de 1997.

O presente estudo é relevante pois fornece um panorama das pesquisas realizadas no país sobre a temática, auxiliando na compreensão do termo. Esse trabalho compõe parte da pesquisa de metrado realizada pela autora.

2 Metodologia da pesquisa

Foi realizado um estudo do tipo Estado da Arte sobre as pesquisas realizadas no Brasil no período de 1986 a 2016, com o objetivo de mapear e discutir as produções científicas, especialmente dissertações e teses, que discorrem sobre metacognição no ensino-aprendizagem da matemática, expondo uma análise dos estudos efetuados. A busca foi realizada no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nas Bibliotecas Digitais das Universidades.

Apesar da pesquisa ter sido realizada no período de 1986 a 2016, somente foi encontrada pesquisa da temática metacognição no ensino-aprendizagem da matemática a partir de 1997. Sendo assim, percebemos ser um assunto recente e ainda pouco explorado no ramo da pesquisa científica.

A pesquisa foi realizada a partir de palavras-chave como “metacognição na matemática”, “metacognição no ensino de matemática” e “metacognição e ensino-aprendizagem de matemática”. Analisamos 39 pesquisas, sendo 24 dissertações e 15 teses.

Foram realizadas leituras dos materiais encontrados, obtendo informações referentes ao ano de publicação, à instituição do programa de pós-graduação, ao estado

brasileiro onde cada pesquisa foi realizada, a temática principal, a abordagem e o tipo de pesquisa.

3 Mapeamento sobre as pesquisas de metacognição no ensino-aprendizagem de matemática

Realizando o mapeamento das pesquisas científicas sobre a temática foram analisadas 39 pesquisas, sendo 24 dissertações de mestrado e 15 teses de doutorado. Fez-se uma leitura para extrair informações. Como não foi encontrada nenhuma pesquisa entre 1986 e 1996, a tabela 1 que mostra a quantidade de pesquisas publicadas em cada ano no país inicia-se a partir de 1997.

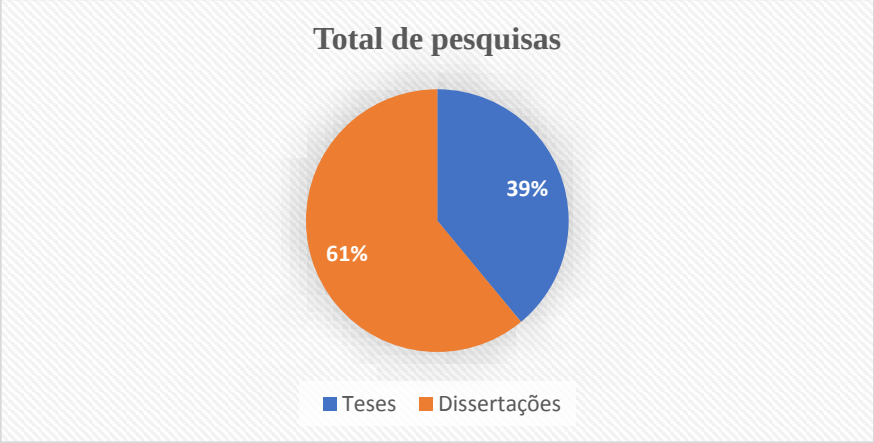
Tabela 1 - Quantidades de pesquisas que discutem metacognição na matemática no período de 1997 a 2016.

Ano de Defesa	Número de Dissertações	Número de Teses	Total de Produções
1997	1	0	1
1998	0	0	0
1999	0	0	0
2000	0	0	0
2001	0	0	0
2002	1	0	1
2003	1	2	3
2004	0	0	0
2005	0	2	2
2006	0	0	0
2007	2	0	2
2008	1	1	2
2009	2	4	6
2010	3	0	3
2011	2	1	3
2012	2	0	2
2013	3	2	5
2014	3	1	4
2015	1	1	2
2016	2	1	3
Total de Produções	24	15	39

Fonte: Dados do levantamento da pesquisa

Pode-se perceber que o quantitativo de produções é maior nos programas de mestrado, porém não exageradamente, quantificando aproximadamente 61% do total de produções, como podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Total de dissertações e teses



Fonte: Dados do levantamento da pesquisa

Um dado relevante é quanto ao gênero, das trinta e nove pesquisas analisadas 72% são do sexo feminino, logo percebe-se maior incidência de mulheres nas produções envolvendo este tema.

Outro aspecto pertinente é o quantitativo de produções por estados brasileiros, como podemos observar na tabela 2, apresentada abaixo. Nota-se maior existência de pesquisas nos estados da região sudeste, onde estão concentradas 54% das pesquisas. Em contrapartida, na região Norte não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o tema metacognição no ensino-aprendizagem da matemática nesse período.

Tabela 2 - Levantamento das produções por estados brasileiros

Estados	CE	BA	PE	MG	MT	DF	SP	ES	RJ	RS	PR
Dissertações	1	2	1	2	2	2	7	2	1	3	1
Teses	0	0	2	0	0	1	7	1	1	2	1

Fonte: Dados do levantamento da pesquisa

Vale salientar que embora as pesquisas sobre metacognição sejam inferiores às outras temáticas da educação, verifica-se um avanço nessas pesquisas, sobretudo na última década.

Quanto as instituições de ensino, 82% das pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação de instituições públicas, sendo a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) a instituição que possui maior número de pesquisas, quatro dissertações e uma tese.

4 Quanto a abordagem e do tipo de pesquisa

Agora será exposto a abordagem de cada pesquisa analisada bem como o tipo de pesquisa.

Como retratado na tabela abaixo, constata-se que em se tratando de metacognição no ensino-aprendizagem da matemática existe uma maior incidência de pesquisas qualitativas, quantificando 49% do total de pesquisas.

Tabela 3 - Levantamento quanto à abordagem

Abordagem	Quantidade	Porcentagem (%)
Qualitativa	19	49
Quantitativa	5	13
Quantitativa e qualitativa	15	38

Fonte: Dados do levantamento da pesquisa

Para Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa, os pesquisadores frequentam continuamente os ambientes de estudos, tornando-se o instrumento principal, além de interessarem por como se deu o processo da investigação. Para o investigador todos os dados são significativos, sendo assim um estudo descritivo. Dessa forma, a abordagem qualitativa proporciona maior clareza do objeto de pesquisa.

Sobre os tipos de pesquisas podemos verificar os dados na tabela 4. Vale ressaltar que não foi possível identificar o tipo de pesquisa em uma das dissertações que possui abordagem quantitativa.

Tabela 4 - Tipos de pesquisas

Tipo de Pesquisa	Dissertações	Teses
Estudo de caso	4	5
Experimental	4	4
Pesquisa de campo	2	2
Quase-experimental	4	0
Pesquisa-ação	3	1
Descritiva	2	2
Exploratória	2	1
Intervenção	2	0

Fonte: Dados do levantamento da pesquisa

Identifica-se a maior parte das pesquisas correspondendo ao tipo de estudo de caso e pesquisa experimental, onde houve nove e oito pesquisas, respectivamente, quantificando um total de 44% das pesquisas.

Nota-se que geralmente o tipo de pesquisa é decidido a partir do problema da pesquisa, com o objetivo de esclarecer ou até mesmo solucionar tal problema.

Foi possível identificar instrumentos de coletas de dados como: entrevista, observação, pré-teste, pós-teste, diário de campo, questionário, análise documental e gravação de vídeo.

5 Em relação as principais temáticas

Com base na análise das dissertações e teses foi possível identificar as principais temáticas abordadas nas pesquisas em questão, como podemos ver na tabela 5.

Tabela 5 - Levantamento das principais temáticas abordadas

Principais temáticas	Dissertações	Teses
Aprendizagem dos alunos	12	5
Formação de professores	5	4
Desenvolvimento metacognitivo	2	2
Avaliação formativa	1	0
Prática pedagógica	2	0
Monitoramento metacognitivo	1	1

Saberes profissionais	0	2
Estratégias de estudo	1	0
Processos metacognitivos	0	1

Fonte: Dados do levantamento da pesquisa

Observa-se que a temática mais frequente é a *aprendizagem dos alunos*, totalizando 44% das pesquisas. Sendo elas os estudos de Jalles (1997), Lautert (2005), Mello (2008), Pupin (2009), Castro (2009), Araújo (2009), Bona (2010), Aguiar (2011), Leite (2011), Sedrês (2013), Sperafico (2013), Vertuan (2013), Tôrres (2014), Tanikawa (2014), Ribeiro (2014), Oba Becker (2016) e Castro (2016). Apesar de cada uma delas possuir seu ponto de vista todas abrangem contribuição da metacognição na aprendizagem dos alunos.

Assim, Jalles (1997) propõe verificar se instrução de estratégias cognitivas para crianças pré-escolares melhoram a performance em atividades que exijam raciocínio espacial. Os estudos de Lautert (2005) aborda a teoria dos campos conceituais de Vergnaud e pretende investigar o resultado de uma intervenção sobre o conceito de divisão. Mello (2008) propõe investigar a existência de relações entre a argumentação, a metacognição e o desempenho na solução de problemas aritméticos de divisão, tendo como base o construtivismo piagetiano, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e a teoria dos campos conceituais de Vergnaud.

A pesquisa de Pupin (2009) investigou com um ambiente lúdico a eficácia de procedimento do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, utilizando problemas aritméticos verbais, contribuindo para o ensino de matemática. Castro (2009), a partir do estudo de uma turma, analisou os motivos dos alunos ficarem em dependência na disciplina de matemática.

A tese de Araújo (2009) foi um estudo de caso com o intuito de analisar a relação entre contrato didático e metacognição na resolução de problemas algébricos. Os estudos de Bona (2010), que teve como base a teoria piagetiana, objetivava criar indicadores e categorias que compõem o modelo de Portifólio de Matemática como instrumento de avaliação e estratégia de aprendizado.

Aguiar (2011) realizou um estudo experimental com o intuito de investigar como a assistência de um agente conversacional, dotado de uma base de conhecimento criada a partir de representações dos processos cognitivos dos estudantes talentosos, contribui

para o aprimoramento das habilidades cognitivas de outros estudantes durante uma resolução de problemas.

A partir de um estudo de caso, Leite (2011) investigou a eficiência do uso de estratégias metacognitiva na resolução de problemas matemáticos na EJA. A dissertação de Sedrês (2013) na tentativa de minimizar as possíveis dificuldades dos estudantes, abordou o uso da escrita matemática no ensino na álgebra.

A pesquisa de Sperafico (2013) baseada na teoria piagetiana teve como finalidade identificar a existência de relação entre a competência cognitiva, o uso de estratégias metacognitiva e a compreensão do erro na resolução de problemas algébricos. A pesquisa de Vertuan (2013) objetivou investigar o que evidenciam ou revelam as atividades de Modelagem Matemática em relação ao monitoramento cognitivo dos estudantes.

Tôrres (2014) fez uso da teoria dos campos conceituais de Vergnaud com o intuito de identificar e analisar a produção de conhecimentos matemáticos em diferentes graus de formalização e explicitação oral e escrita, de caráter cognitivo e metacognitivo. Tanikawa (2014) caracterizou o monitoramento metacognitivo e examinou as possíveis relações com o pedir ajuda, o autoconceito e motivação dos estudantes. Já Ribeiro (2014) objetivou analisar as estratégias de aprendizagem em alunos da EJA.

Oba Becker (2016) verificou as diferenças entre estudantes que têm o material escolhido pelo professor para o estudo e alunos que buscam suas próprias fontes. Por fim, o estudo de Castro (2016) apoiado em material manipulativo, jogos e em discussão coletiva teve a finalidade de investigar a influência de uma intervenção pedagógica para a construção do conceito de Sistema de Numeração Decimal por parte dos alunos.

São abordados por Oliveira (2002), Sousa (2007), Zimer (2008), Silva (2009), Justo (2009), Zocolotti (2010), Zanon (2011), Araújo (2014) e Utisumi (2016) os estudos com a temática *formação de professores*.

A dissertação de Oliveria (2002) aborda os aspectos metacognitivo na aprendizagem e no ensino em professores-acadêmicos, no contexto da resolução de problemas matemáticos. A pesquisa de Sousa (2007) possuiu uma abordagem construtivista, onde objetiva investigar as atividades metacognitivas desenvolvidas pelos professores de matemática, explicitando e discutindo os principais aspectos do trabalho pedagógico do professor com a álgebra.

A pesquisa construtivista de Zimer (2008) tem o objetivo de conhecer de que maneira o futuro professor estabelece conexões entre suas concepções e a prática

pedagógica pré-profissional, permitindo a compreensão de como ele aprende a ensinar matemática.

Silva (2009) analisou aprendizagens de professoras em um grupo de estudos sobre matemática nas séries iniciais e Justo (2009) implementou um programa de formação continuada junto a um grupo de professores de duas escolas para proporcionar a eles avanços no conhecimento do processo de ensino e aprendizagem do campo conceitual aditivo.

Zocolotti (2010) investigou as potencialidades de estruturação e condução de uma disciplina com vistas a desenvolver os processos reflexivos e de autorregulação da aprendizagem por estudantes que cursavam a licenciatura em matemática. Zanon (2011) objetivou compreender conhecimentos, crenças, concepções e aprendizagens de professores sobre matemática e seu processo pedagógico.

A pesquisa de Araújo (2014) pretendeu identificar as contribuições da metacognição na formação continuada de professores, para que estes percebam como pesquisadores suas práticas, potencializando a aprendizagem e o ensino. Utisumi (2016) possui o objetivo de configurar os saberes necessários aos docentes universitários (os formadores).

Em relação ao *desenvolvimento metacognitivo* foi identificado quatro pesquisas, sendo Murad (2005), Magalhães (2009), Yahata (2012) e Lucena (2013). O estudo de Murad (2005) verificou se a auto-avaliação e/ou a avaliação do parceiro são instrumentos eficazes para a construção e desenvolvimento da metacognição, melhorando assim o processo de ensino-aprendizagem. Magalhães (2009) analisou se o trabalho cognitivo gerado pela utilização de mapas conceituais alavanca o desenvolvimento de estratégias metacognitivas nos estudantes.

Yahata (2012) verificou em duas turmas se desenvolveriam habilidades metacognitivas e se estas habilidades foram importantes na resolução de problemas. Lucena (2013) investigou em que proporção as atividades de livros didáticos de matemática poderiam favorecer, durante a resolução, o desenvolvimento de estratégias metacognitivas dos estudantes.

Avaliação formativa é apontado por uma pesquisa, sendo a dissertação de Maciel (2003), que pretendeu contribuir para a reflexão sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem na área de matemática.

Duas dissertações indicam diretamente a *prática pedagógica*. Freire (2010) reflete sobre a temática do erro no âmbito escolar, relacionando-se a sua gestão pedagógica no

contexto do ensino da matemática. E Santos (2015) investiga como um grupo de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental analisam o papel da metacognição tendo como base o desenho, a valoração e o redesenho de tarefas de alta qualidade metacognitiva.

O *monitoramento metacognitivo* foi identificado na pesquisa de Zampieri (2012) com o intuito de investigar o monitoramento metacognitivo de crianças durante a realização de três subtestes e na pesquisa de Pascualon-Araújo (2015), que investigou a correlação entre o desempenho na Escala de Metacognição e na Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental.

Ferreira (2003) e Rodrigues (2013) tratam sobre os *saberes profissionais*. A pesquisa de Ferreira (2003) tem o intuito de responder quais as contribuições a participação de um grupo de trabalho colaborativo, voltado para o aprofundamento dos saberes profissionais e processos metacognitivos pode trazer para o desenvolvimento profissional de professores de matemática. Rodrigues (2013) investigou as possibilidades e limites de um grupo de trabalho de professores de matemática, que utilizam softwares educacionais, constituir-se como espaço de desenvolvimento profissional.

Tratando de *estratégias de estudo* identificamos a pesquisa de Pereira (2007) que objetivou investigar, entre estudantes universitários de graduação em matemática, estratégias de estudo deliberado e percepções sobre o ensino e aprendizagem, em termos de metacognição e auto regulação.

Processos metacognitivos foi identificado na tese de Chahon (2003) onde o objetivo da pesquisa foi investigar os processos metacognitivos de que faz uso o jovem aprendiz.

Por fim, nota-se que a álgebra é o conteúdo matemático mais frequente, e que a maioria das pesquisas são realizadas no Ensino Fundamental e Médio regular, e poucas no ensino da EJA e no ensino superior, o que ocasiona maior interesse na nossa pesquisa, que possui o enfoque no ensino da Educação de Jovens eAdultos.

6 Considerações Finais

A finalidade desse trabalho foi mapear, analisar e conhecer as pesquisas que fazem interface com a metacognição na matemática, a fim de auxiliar na nossa pesquisa de mestrado, em relação as temáticas, as metodologias e o aporte teórico.

A pesquisa fez um estudo bibliográfico das produções realizadas no Brasil, durante o período de 1986 a 2016, compreendendo o quão restrito ainda é essa temática.

Podemos perceber que a maioria dessas pesquisas são realizadas por instituições públicas, totalizando 82% das produções. A universidade com o maior número de pesquisas é a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, totalizando cinco pesquisas das trinta e nove analisadas, sendo quatro dissertações e uma tese.

Também é possível verificar que a maior concentração de pesquisas nessa área é nos programas de mestrado, com 61% das pesquisas analisadas, e dos trinta e nove autores, vinte e oito são do sexo feminino.

Quanto a abordagem das pesquisas, nota-se que das trinta e nove analisadas, dezenove são qualitativas, quinze se valeram da abordagem mista, qualitativa e quantitativa, e apenas cinco da abordagem quantitativa.

As principais temáticas abordadas pelas pesquisas conceberam a sistematização em nove categorias, são elas: aprendizagem dos alunos (17), formação de professores (9), desenvolvimento metacognitivo (4), prática pedagógica (2), saberes profissionais (2), monitoramento metacognitivo (2), avaliação formativa (1), estratégias de estudo (1) e processos metacognitivo (1).

Foi feito um mapeamento sobre os tipos de pesquisa utilizado nos trinta e nove trabalhos, e como resultado obteve-se pesquisas do tipo estudo de caso (23%), experimental (21%), pesquisa de campo (10%), quase-experimental (10%), pesquisa-ação (10%), descritiva (10%), exploratória (8%) e pesquisa de intervenção (5%), lembrando que não foi possível identificar o tipo de pesquisa em um dos trabalhos analisados.

Os instrumentos de coleta de dados que foram identificados são: entrevista, observação, pré-teste, pós-teste, diário de campo, questionário, análise documental e gravação de vídeo.

Por fim, ao analisar as pesquisas percebe-se que ainda há a necessidade de pesquisar outros assuntos que abarcam a Educação Matemática, permitindo por exemplo discussões e estudos na região Norte do país, onde não foi encontrada nenhum estudo com essa temática durante esse trabalho.

Referências

Aguiar, Eliane Vigneron Barreto. **Aprimoramento das habilidades cognitivas de resolução de problemas com o apoio de um agente conversacional.** 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Araújo, Denise de Fátima de. **As contribuições da metacognição na formação continuada de professores**: uma experiência rumo à aprendizagem e ao ensino. 2014. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

Araújo, Lúcia de Fátima. **Rompendo o contrato didático:** a utilização de estratégias metacognitivas na resolução de problemas algébricos. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** Fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

Bona, Aline Silva de. **Portfólio de matemática:** um instrumento de análise do processo de aprendizagem. 2010. 404 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Castro, Roseanne Araújo de. **Alunos em dependência em matemática no curso técnico de construção de edifícios integrado com o ensino médio no CEFETES:** uma análise de seus motivos. 2009. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

Castro, Viviane Oliveira de. **A construção do conceito de sistema de numeração decimal durante a alfabetização matemática:** uma proposta de intervenção de ensino. 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores de Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

Chahon, Marcelo. **A Metacognição e a Resolução de Problemas Aritméticos Verbais em Sala de Aula**: pesquisa e intervenção. 2003. 115 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

Ferreira, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Freire, Paula Ferreira. **A Gestão Pedagógica do Erro em Aulas de Matemática:** Reflexões e Desafios. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

Justo, Jutta Cornélia Reuwsaat. **Resolução de Problemas Matemáticos Aditivos:** possibilidades da ação docente. 2009. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Lautert, Síntria Labres. **As dificuldades das crianças com a divisão:** um estudo de intervenção. 2005. 325 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

Leite, Eliana Alves Pereira. **Estratégias metacognitivas na resolução de problemas matemáticos:** um estudo de caso com estudantes da educação de jovens e adultos. 2011. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

Lucena, Alexandre Marcelino de. **A Metacognição no Livro Didático de Matemática:** Um Olhar Sobre os Números Racionais. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural e Pernambuco, Recife. 2013.

Maciel, Domício Magalhães**. A avaliação no processo ensino-aprendizagem de matemática, no ensino médio:** uma abordagem sócio-cognitivista. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Magalhães, André Ricardo. **Mapas conceituais digitais como estratégia para o desenvolvimento da metacognição no estudo de funções.** 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Mello, Telma Assad. **Argumentação e metacognição na solução de problemas aritméticos de divisão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Murad, Raissa Rodrigues. **Auto-avaliação e avaliação do parceiro:** estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. 2005. 123 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

Oba Becker, Mateus Henrique. **Autorregulação da Aprendizagem em matemática:** uma experiência com alunos de ensino médio.2016. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

Oliveira, Ana Fanny Benzi de. **Metacognição e resolução de problemas matemáticos na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2002. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

Pascualon-Araujo, Jussara Fátima. **Escala de metacognição:** evidências de validade, precisão e estabelecimento de normas. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Pereira, Marcos Antônio. **Estratégias de estudo deliberado e percepções sobre o ensino de matemática em contexto universitário.** 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

Pupin, Roselaine Cristina. **Habilidades metacognitivas em matemática**: desenvolvimento por meio de problemas aritméticos verbais com história no ambiente lúdico de aprendizagem de realidade suplementar. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

Ribeiro, Jaciara Batista. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2014, 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

Rodrigues, Gislaine Maria. **Desenvolvimento profissional em um grupo de trabalho:** professores de matemática que ensinam por meio de softwares educacionais. 2013. 291 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

Ruffino, Cristina Marcia Caron. **O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico:** um estudo exploratório. 1997. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

Santos, Silmary Silva dos. **Análise de Uma Experiência com Tarefas Matemáticas que Exploram a Dimensão Metacognitiva.** 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia, Jequié, 2015.

Sedrês, Aruana da Rosa. **Escrita matemática:** uma possibilidade para o ensino diferenciado de Álgebra. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

Silva, Sandra Aparecida Fraga da. **Aprendizagens de professoras num grupo de estudos sobre matemática nas séries iniciais**. 2009. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

Sousa, Adilson Sebastião de. **Metacognição e ensino da Álgebra:** análise do que pensam e dizem professores de Matemática da educação básica.2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Sperafico, Yasmini Lais Spindler. **Competências cognitivas e metacognitivas na resolução de problemas e na compreensão do erro:** um estudo envolvendo equações algébricas do 1º grau com alunos do 8º ano. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Tanikawa, Helena Akemi Motoki. **Monitoramento metacognitivo:** um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

Tôrres, Patrícia Lima. **Identificação e análise de conhecimentos numéricos de pessoas jovens e adultas, em explicitações orais e escritas, de caráter cognitivo e**

metacognitivo. 2014. 101 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Utsumi, Luciana Miyuki Sado. **Um Estudo Sobre os Saberes Formativos do Formador de Professores de Matemática do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** 2016. 375 f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

Vertuan, Rodolfo Eduardo. **Práticas de monitoramento cognitivo em atividades de modelagem matemática.** 2013. 248 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade de Londrina, Londrina, 2013.

Yahata, Edson Akira. **O Desenvolvimento de Habilidades Metacognitivas Na Resolução De Problemas De Análise Combinatória.** 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio De Janeiro, 2012.

Zampieri, Marília. **Investigação do monitoramento metacognitivo de crianças diante de medidas de capacidades intelectuais.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Zanon, Thiarla Xavier Dal-Cin. **Formação continuada de professores que ensinam matemática:** o que pensam e sentem sobre ensino, aprendizagem e avaliação. 2011. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

Zimer, Tania Terezinha Bruns. **Aprendendo a ensinar matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2008. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Zocolotti, Alexandre Krüger. **Práticas Reflexivas Na Sala De Aula: Uma experiência na formação de professores de Matemática.** 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CONFECÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS UTILIZANDO MATERIAIS RECICLÁVEIS

Flávia dos Santos Pimenta[1](IFMT)
Samira Peruzzo[2](IFMT)
Aparecida De França Villwock[3] (IFMT)

Resumo: Levando em consideração as dificuldades que os professores enfrentam para trabalhar a disciplina de matemática, e tendo em vista que atualmente os jogos são uma boa opção de método para aplicar o conteúdo, despertar o interesse dos alunos, e, consequentemente, obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, nos foi proposto na disciplina de Práticas de Ensino o desafio de desenvolver jogos relacionados com conteúdos matemáticos utilizando materiais recicláveis. Este artigo foi desenvolvido a partir destes jogos produzidos onde são descritos os materiais utilizados, bem como sua aplicação e os conteúdos abordados. Estes jogos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da memorização, criação de estratégias, entre outros. Com a produção desses jogos, além de ampliar os nossos materiais didáticos, estaremos proporcionando aos alunos uma aprendizagem divertida e consequentemente esperamos que eles comecem a gostar da disciplina de matemática.

Palavras-chave: Matemática. Jogos. Material Reciclável.

1 Introdução

A matemática é uma disciplina de suma importância, reconhecida e percebida pela maioria dos indivíduos, mas, ainda assim ela é uma das, se não a, disciplina mais temida e, em alguns casos, odiada pelos alunos. Segundo Dante (1998), essa falta de apreço a matemática pode ser atribuída ao fato dos professores geralmente exagerarem no treino de algoritmos, de regras que não se aplicam a situações reais, além de tentar envolver o aluno em aplicações que se resolve de forma mecânica, fazendo com que este não consiga desenvolver o raciocínio lógico e matemático capaz de aplicar estes conhecimentos em situações diferentes. Para tentar minimizar os efeitos causados por esse "medo" que muitos alunos têm em relação a matemática, um dos métodos ao qual os professores têm comumente recorrido é a utilização de jogos nas aulas de matemática.

Assim, considerando a importância dos jogos nos foi proposto obter novos recursos didáticos para o ensino da disciplina de Matemática e o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da turma do 5º semestre de Licenciatura Plena em Matemática do IFMT – Campus Juína, na disciplina de Práticas do ensino, com a confecção de jogos matemáticos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de matemática.

[1]flavyasantos_0304@hotmail.com
[2]samy_80p@hotmail.com
[3]aparecida.villwock@jna.ifmt.edu.br

2 Jogos Matemáticos

Os jogos matemáticos são um grande aliado do professor de matemática para tornar as aulas mais dinâmicas, e estes se bem aplicados podem trazer resultados muito satisfatórios. Entretanto é necessário se ter o cuidado de não usar o jogo apenas como uma brincadeira para passar o tempo, e sim ter um planejamento e um objetivo ao usá-lo durante as aulas, e que o professor sempre acompanhe e os oriente, como relata Vandresen (2013 p.20):

> Para que os jogos sejam eficientes na aprendizagem dos alunos eles precisam ser estudados e analisados, pois, eles devem estar associados aos conteúdos e objetivos propostos, porque aqueles que são dados ao acaso, e que não passam pela experimentação e pesquisa, são ineficazes.

Assim, sabendo relacionar um jogo de maneira planejada com o conteúdo trabalhado, é possível que se obtenha um resultado positivo com relação a aprendizagem dos alunos.

3 Jogos produzidos

Foi proposto pela professora que a turma se dividisse em dois grupos, e que estes confeccionassem jogos matemáticos, e que buscassem utilizar materiais recicláveis ou de fácil aquisição. Na escolha dos jogos a serem desenvolvidos foi dada preferência a jogos que envolvessem mais de um jogador, pois além de trabalhar os conceitos em si, é imprescindível o trabalho em equipe. E foram levados em consideração os seguintes critério para a escolha dos jogos:

> "Critérios para um bom jogo. Para ser útil no processo educacional o jogo deve
> 1. Propor algo interessante e desafiador para as crianças.
> 2. Permitir as crianças uma autoavaliação quanto ao seu desempenho.
> 3. Permitir aos jogadores participarem ativamente, do começo ao fim do jogo" (KAMII;DEVRIES,2009).

Assim, se utilizarmos um bom jogo este tornará a aula mais atrativa, despertando o interesse do aluno.

Imagem 1 – Jogo do rato

Fonte: Própria

Este jogo é composto por funções de primeiro e segundo grau, funções modulares e funções exponenciais, e pelos gráficos correspondentes às funções. É chamado de jogo do rato, por possuir uma carta intrusa que é um rato e está ali para atrapalhar. Os materiais utilizados foram:Papel A4 (folha sulfite), Papel cartão, Cola de papel, Tesoura e Impressora.

Nas folhas A4 foram impressas as cartas, em um tamanho que possibilitasse o manuseio como cartas de baralho. Estas cartas são divididas em dois grupos: um com as funções, e outro com os gráficos correspondentes as funções do grupo anterior. Após a impressão, foram coladas em uma folha de papel cartão e recortadas.

Imagem 2 – Jogo da velha 3D

Fonte: Própria

Este jogo trabalha o raciocínio lógico, assim como o jogo da velha comum. Porém, este exercita um pouco mais o cérebro, por se tratar de algo que utiliza três dimensões (altura, largura e comprimento). Os materiais utilizados foram: 1 isopor, 16 palitos de churrasco, 64 tampinhas de garrafa de duas cores diferentes (32 de cada cor) e 1 prego (para furar as tampinhas).

Todas as tampinhas foram furadas, um buraco grande o suficiente para passar, sem dificuldades, um palito de churrasco.

Imagem 3 – Jogo da velha com raízes quadradas

Fonte: Própria

Este jogo é semelhante com o tradicional jogo da velha, porém adaptado para se trabalhar com raízes quadradas. Ele envolverá estratégias, raciocínio rápido na resolução das raízes quadradas envolvidas e consequentemente ajuda a memorização das mesmas. Os materiais utilizados foram: Papelão, E.V.A, Tesoura, Régua, Cola quente, Pincel atômico, Tampas de garrafas pet e Fita adesiva.

4 Considerações finais

Assim é importante que os métodos de ensino do professor não se baseiem apenas em aplicar conteúdo e cobrá-lo em provas e trabalhos, ele precisa saber desenvolver coisas novas e métodos alternativos, capazes de atrair a atenção dos alunos e incentivá-los a aprender os conteúdos.

Utilizar jogos pode ser um dos métodos mais eficazes para atingir esse objetivo, sendo assim uma boa alternativas para uma aprendizagem diferenciada é o uso de jogos e brincadeiras educativas, no qual a criança irá adquirir conhecimento brincando.

Referências

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei n° 9394/96**. Brasília: 1996.

DANTE, L. R. Didática da resolução de problemas de matemática. São Paulo: Ática, 1998.

KAMII,Constance: DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget.** – ed. Ver.- Porto Alegre: Artmed,2009.

MACHADO, Aparecida Itamara. **O lúdico na aprendizagem da matemática.** Monografia - UAB/UNB. p.58. Brasília: 2011.

VANDRESEN, Elisângela Estadim. **Importância do lúdico nas aulas de matemática.** Monografia – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. p.46.Ivaiporã:2013

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Thais Aparecida de Freire Lira (IFMT)[1]
Joselaine Maria dos Santos (IFMT)[2]
Jefferson Bento de Moura (IFMT)[3]

Resumo: A formação inicial do professor é um tema que vem sendo discutido em diversos fóruns educacionais, pois o sistema educacional sofre inúmeras mudanças. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Matemática IFMT Campus Juína, a partir de experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), desenvolvido junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no primeiro contato dos bolsistas com o Ensino Fundamental Anos Finais, as dificuldades apresentadas pela falta de preparo por parte dos acadêmicos, perante a falta de Didática no decorrer do curso e a importância do PIBID na construção do conhecimento do estudante.
Palavras Chave: Formação. PIBID. Experiência.

1 Introdução

O presente trabalho, visa apresentar as dificuldades encontradas pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), desenvolvido junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), na Escola Municipal Paulo Freire, tanto por parte da formação dos bolsistas quanto a deficiência do sistema de ensino atual.

O PIBID é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e visa aperfeiçoar e preparar os acadêmicos para a prática docente. O mesmo tem como objetivo facilitar a adaptação dos acadêmicos de licenciaturas com a realidade escolar. No Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Juína vem sendo desenvolvido junto ao curso de Licenciatura Plena em Matemática desde o ano de 2013. No ano de 2016 o programa era desenvolvido na Escola Estadual Dr. Artur Antunes Maciel e no IFMT Campus Juína, a partir do no ano de 2017 passou a ser desenvolvido também junto a Escola Municipal Paulo Freire. A Escola Paulo Freire está incluída as escolas prioritárias do município e os acadêmicos bolsistas do IFMT Campus Juína se depararam com uma nova realidade.

O objetivo do artigo é abordar que a formação inicial do licenciando em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – Campus Juína não condiz com a realidade em sala de aula do ensino fundamental, pois a formação didática dos acadêmicos não está voltada para o ensino básico de matemática.

[1]Campus Juína - thaisfreirelira@hotmail.com
[2]Campus Juína - joselainemariadossantos@gmail.com
[3]Campus Juína - jefferson.moura@jna.ifmt.edu.br

Sendo assim, os Bolsistas do PIBID encontram dificuldades ao ministrarem conteúdos iniciais de matemática. Apesar de saber o conteúdo, a forma que a Didática é trabalhada no curso de licenciatura, não é voltada para o ensino dos alunos que apresentam certo grau de dificuldade.

2 Formação Acadêmica

A formação dos educadores encontra-se fragilizado já que durante o percurso da faculdade de licenciatura em matemática, as matérias pedagógicas não despertam interesses nos alunos, quando a maiorias as vezes as mesmas são consideradas desnecessárias.

O processo formativo acadêmico é feito através de um ideal formativo, quando colocado com a realidade de sala de aula não atende as carências e exigências estipuladas pelo sistema educacional contemporâneo.

As Diretrizes curriculares para os cursos de matemática alegam que um professor egresso de um curso de licenciatura em matemática tenha uma preparação adequada e um processo continuo de formação.

> Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática
> - Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
> - Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
> - Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina. (Brasil, 2001, pág. 03)

Percebe que as Diretrizes indicam que os licenciados em matemática tenham um conhecimento prévio do contexto da sala de aula, para que os mesmos após sua formação consigam desenvolver seu papel de educador, conseguindo interpretar as condições locais que o inserem e buscar novos métodos de ensino para as mudanças constantes no sistema de ensino.

> O educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. (Brasil, 2001, pág. 06)

Seguindo a proposta curricular institui uma figura de um novo profissional com maior experiência ao termino de sua graduação com esse intuito a CAPES lançou oPIBID, o qual o futuro profissional docente pode ir aplicando suas metodologias em diferentes realidades,

proporcionando ao bolsista um prévio conhecimento da sala de aula e do funcionamento do ambiente escolar.

3 Contribuições do PIBID

O programa PIBID contribui com formação profissional fornecendo o primeiro contato com sala de aula, onde os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar a realidade do ensino público brasileiro.

> Nesse contexto o PIBID surge como importante ferramenta para uma melhor formação de professores, uma vez que o programa faz parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, concedendo bolsa aos estudantes de graduação dos cursos de licenciaturas no intuito de inserir os graduandos no âmbito escolar, proporcionando um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. (ROMAGNOLLI; SOUZA; MARQUES,2014, pág. 04).

Os bolsistas do PIBID ganham um destaque a mais em comparação aos outros acadêmicos, pois estão vivenciando a realidade do professor em sala de aula.

Os acadêmicos de licenciatura sendo futuros educadores devem estar sempre buscando aprimorar-se, já que o professor é um auxiliador da construção do conhecimento do aluno e o PIBID é um programa de incentivo à docência, onde tem oportunidade de estar se preparando para sala de aula e melhorando cada vez mais a qualidade de suas aulas, desenvolvendo novas capacidades como educador.

4 PIBID na Escola Municipal Paulo Freire

Ao iniciar o projeto na escola Paulo Freire foi complicado, já que os bolsistas encontravam dificuldades de como trabalhar, para que os alunos apresentassem um desenvolvimento e conseguissem acompanhar normalmente os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sendo uma realidade desconhecida para alguns dos acadêmicos bolsista, pois era o primeiro contato direto com o ensino fundamental.

Trabalhando com alunos percebeu que alguns tinham dificuldades em reconhecer sinais e letras, tendo que trabalhar com esses alunos uma alfabetização matemática, a qual para os acadêmicos foi um grande desafio, porque durante a formação a Didática trabalhada não supre as necessidades do ensino fundamental, após reunião foi sugerido que as aulas fossem diferenciadas, então nas aulas de reforço buscamos trazer algo diferente do que eles estavam acostumados a ver em sala de aula, exemplo jogos que envolvia operações básicas e para os que ainda não sabiam ler alguns jogos de “encaixar”.

Para o melhor desempenho dos bolsistas junto com o ensino fundamental foi desenvolvido inicialmente jogos matemáticos, os quais despertaram interesse dos alunos, notando assim a importância de aplicação de novas metodologias no ensino da matemática. Após descobrir quais as reais dificuldades dos alunos, passou a trabalhar os conteúdos focado em sanar as mesmas.

5 Considerações Finais

Neste trabalho procuramos mostrar a importância de um programa, neste caso o PIBID, que oferece aos acadêmicos uma oportunidade de aperfeiçoar e preparar os acadêmicos e os mesmos constroem novas metodologias de ensino durante esse período.

As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos foi a falta de preparo para ensinar elementos básicos, pois durante o decorrer do curso de licenciatura não tem uma preparação Didática para a real situação do sistema educacional, já que esse se encontra com problemas.

Aos alunos beneficiados com o projeto, nota uma melhora em seu desenvolvimento em sala de aula e dentro do projeto, o qual esses alunos passaram a terem interesse pelo conhecimento ofertado com novos métodos.

Referências

BRASIL, **Ministério da Educação**, Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf.Acesso em: 06 de julho de 2017

Fiori, Angelo Fernando; Trevisan, Eliane; Marchi, Aline, **dificuldades de aprendizado em matemática: PIBID como possibilidade.** UNOCHAPECÓ, 2012.

Fonseca, Jussara aparecida da; Mauricio Ramos Lutz, **PIBID matemática: algumas contribuições para a formação inicial de professores.** ULBRA, 2013.

ROMAGNOLLI, Camila; SOUZA, Sara de Lins; MARQUES, Rodrigo Andrade, **os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior.** 2014

Santos, Genivaldo de Souza, **contribuições do PIBID na formação inicial e continuada do professor de filosofia**. UNOESTE.

PERFIL DOS ACADEMICOS EGRESSOS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA DO IFMT – CAMPUS JUÍNA DE 2017

Luiz André Mota (IFMT) – luizandremotta@gmail.com
Flávia dos Santos Pimenta (IFMT) – flavyasantos_0304@hotmail.com
Jefferson Bento de Moura (IFMT) – jefferson.moura@jna.ifmt.edu.br

Resumo:O trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem por finalidade descrever o perfil do acadêmico ingresso no curso de Licenciatura Plena em Matemática do IFMT – Campus Juína. Foi aplicado um questionário aos alunos ingressos no ano de 2017 com 31 perguntas, divididas em três eixos: Informações pessoais, aspectos socioeconômicos e aspectos socioculturais. O objetivo deste artigo é levantar dados que possam servir de apoio para os professores e a própria instituição, trazendo informações relevantes que possam ajudar os mesmos, tanto na parte pedagógica, quanto no âmbito social. Os dados foram tabulados e gerados alguns gráficos com as informações mais relevantes do questionário. Foi possível constatar que a maioria dos acadêmicos tem entre 20 e 30 anos, são do gênero masculino, solteiros, trabalham e não tem filhos. Sendo que a maioria ingressou no IFMT através de vestibular simplificado, escolheram o curso por considerar baixa concorrência pelas vagas e afirmam terem facilidade pela disciplina.

Palavras-chave: Matemática; Perfil do acadêmico; Entrevista.

1 Introdução

A crescente ampliação de vagas no ensino superior é resultado de políticas públicas, que democratizaram o acesso as universidades. Cotas raciais, financiamentos e bolsas são as principais causas da crescente alta das matriculas.

Fazendo um breve relato histórico a respeito de acesso à educação superior, podemos notar alguns fatores relevantes no processo de construção de uma sociedade mais igualitária. Segundo relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) comprovam este fato. No ano de 2011 havia pouco mais de três milhões de matriculas em cursos superiores, sendo que em 2013 essa quantidade ultrapassou os sete milhões (IBGE, 2013). Porém, essa realidade não representa de forma igualitária a população brasileira, no qual quem ocupa as vagas em universidades mais concorridas são brancos e pertencentes a classes sociais mais privilegiadas.

Então, traçar o perfil dos estudantes do curso de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT) – Campus Juína, irá contribuir de forma significativa para conhecer quais são as origens desses acadêmicos, podendo fazer uma avaliação de forma ampla através do questionário aplicado.

O IFMT – Campus Juína está localizado no setor Chácara, zona rural do município. O mesmo, está inserido na segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica, lançada em 2007. O curso de Licenciatura Plena em Matemática nasceu da necessidade de profissionais da área da região, no qual o Campus está inserido.

Sendo assim, o presente artigo possui por finalidade traçar o perfil dos alunos egressos no ano de 2017/01 no curso de matemática do IFMT – Campus Juína. Foi aplicado um questionário aos acadêmicos, no qual foi dividido em três fases: Informações Pessoais; Aspectos Socioeconômicos; Aspectos Socioculturais

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, tendo como base as informações obtidas a partir do questionário aplicado. Foi aplicado ao total 31 questionários, com 38 perguntas de múltipla escolha e 1 pergunta discursiva. Os dados foram tabulados no Excel, formando uma série de dados que foram tabulados, gerando porcentagens e gráficos, sendo que na análise dos dados optou-se por expor gráficos das informações consideradas de maior relevância.

Estas informações são relevantes para construir um panorama geral dos ingressos no curso, pois a partir destas informações, será possível identificar diversos fatores que podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem, evasão escolar, dificuldades na disciplina, entre outros.

2 Analise dos dados

Após tabulação dos dados, foi constatado que na turma ingressante no curso de licenciatura plena em matemática, o número de homens é muito superior ao número de mulheres, no qual o total de pessoas do gênero masculino é de 70%, enquanto apenas 30% representa pessoas do gênero feminino.

A maioria dos acadêmicos tem entre 20 e 30 anos, sendo que a grande massa é solteiro e não tem filhos. Dos 31 entrevistados, 28 residem no município de Juína e apenas 03 são de outros municípios.

Em relação a cor/raça, 14 pessoas se auto declararam brancas, 13 se declararam pardas e 04 pessoas se declararam pretas. O que chama atenção é que a maioria das pessoas que se auto declaram pardas ou pretas, não se consideram negras, sendo que 70% das pessoas pardas e/ou pretas não se auto declaram negras.

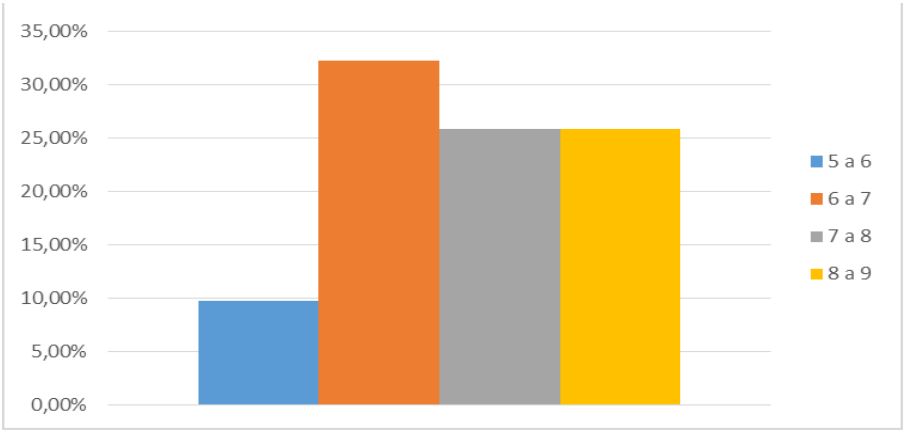
Apenas 1 (um) aluno realizou ensino médio em escola da rede privada, sendo que a grande maioria realizou ensino médio em escola pública. Dos entrevistados, 51% terminaram o ensino médio entre 01 e 03 anos, totalizando a maioria dos alunos.

Em relação de forma de conclusão do ensino médio, 12% afirmam que terminaram pela prova do Enem, 6% através da EJA, 19% através do ensino Técnico/Tecnológico, 57% regular e 6% exames supletivo. Desta forma pode-se observar que as modalidades de ensino estão bem diversificadas. Isso pode ser refletido em sala de aula, no qual cabe ao professor observar tal situação, caso houver necessidade.

Quando questionado sobre o motivo da escolha do curso, duas alternativas se destacaram, a primeira era a baixa concorrência pelas vagas e a segunda "outros", justificado pela maioria como falta de opção. A maioria do entrevistados disseram que pretendem trabalhar na área que realizou o curso, complementando que desejam trabalhar e continuar a estudar.

Todos os entrevistados asseguraram que gostam de matemática e a maioria afirmaram que tem facilidade com a matéria, mesmo com desempenho regular, pela maioria, no ensino médio:

Gráfico 1 – Desempenho em Matemática no Ensino Médio



Fonte: IFMT – Campus Juína

Percebe-se que a maior parte dos entrevistados, durante o ensino médio, ficavam com média em matemática entre 06 e 07. Mesmo a maioria afirmando que tem facilidade com a disciplina, a nota dos mesmos pode ser considerada regular.

Desta forma, pode-se ter uma visão mais ampla a respeito dos alunos egressos no curso de Licenciatura Plena em Matemática, uma vez que estes dados podem ser relevantes

para possíveis intervenções futuras, contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma plena.

3 Considerações finais

Desta forma, pode-se perceber que a principal porta de acesso ao curso dar se através do vestibular simplificado, no qual se concentra mais pessoas do sexo masculino, em sua grande maioria brancos de classe média. A questão da identificação racial é bastante discrepante, no qual a maioria das pessoas que se consideram pardas ou pretas, não se consideram negras. São estudantes que terminaram o ensino médio a pouco tempo e afirmam que tem facilidade com o curso.

Portanto, analisar o perfil desses estudantes é de fundamental importancia, pois a partir destes dados muitos fatores podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e também de questões de políticas públicas dos mesmos, sendo que estes serão os futuros professores que irão conduzir o conhecimento matemático das futuras gerações.

Referências

ALVES, Mauro Mateus; ZANIOLO, Larissa Marchi; SILVA, Fabio Bernardo da; TANEDA, Marco. **Perfil Do Acadêmico Ingressante no Curso de Matemática De Uma Faculdade do Noroeste do Estado de Mato Grosso, Brasil.**

BARBOSA, Valci Aparecida; LIMA, Elizeth Gonzaga Dos Santos. **Democratização Do Acesso à Educação Superior: O Programa de Integração ede Inclusão Étnico-Racial – PIIER/Unemat nas Vozes dos Sujeitos.** Unemat, 2012.

BRASIL. Lei 12.711 De 29 de Agosto de 2012. Publicada no Diário Oficial da União em 30 de Agosto de 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística et al. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2013**. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Ações Afirmaticas, Ensino Superior e Educação Matemática**. Unesp, Rio Claro – SP, 2015.

PIBID E SUA IMPORTANCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Joselaine Maria dos Santos [1]
Thais Aparecida de Freire Lira[2]
Jefferson Bento de Moura[3]

Resumo: A formação inicial do professor é um tema que vem sendo discutido em diversos fóruns educacionais, pois o sistema educacional sofre inúmeras mudanças. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Matemática IFMT Campus Juína, a partir de experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), desenvolvido junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no primeiro contato dos bolsistas com o Ensino Fundamental Anos Finais, as dificuldades apresentadas pela falta de preparo por parte dos acadêmicos, perante a falta de Didática no decorrer do curso e a importância do PIBID na construção do conhecimento do estudante.
Palavras-Chave: Formação. PIBID. Experiência.

1 Introdução

O presente trabalho, visa apresentar as dificuldades encontradas pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), desenvolvido junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), na Escola Municipal Paulo Freire, tanto por parte da formação dos bolsistas quanto a deficiência do sistema de ensino atual.

O PIBID é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e visa aperfeiçoar e preparar os acadêmicos para a prática docente. O mesmo tem como objetivo facilitar a adaptação dos acadêmicos de licenciaturas com a realidade escolar. No Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Juína vem sendo desenvolvido junto ao curso de Licenciatura Plena em Matemática desde o ano de 2013. No ano de 2016 o programa era desenvolvido na Escola Estadual Dr. Artur Antunes Maciel e no IFMT Campus Juína, a partir do no ano de 2017 passou a ser desenvolvido também junto a Escola Municipal Paulo Freire. A Escola Paulo Freire está incluída as escolas prioritárias do município e os acadêmicos bolsistas do IFMT Campus Juína se depararam com uma nova realidade.

O objetivo do artigo é abordar que a formação inicial do licenciando em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – Campus Juína não condiz com a realidade em sala de aula do ensino fundamental, pois a formação didática dos acadêmicos não está voltada para o ensino básico de matemática.

[1](IFMT - Campus Juína) - joselainemariadossantos@gmail.com
[2](IFMT – Campus Juína) - thaisfreirelira@hotmail.com
[3](IFMT – Campus Juína) - jefferson.moura@jna.ifmt.edu.br

Sendo assim, os Bolsistas do PIBID encontram dificuldades ao ministrarem conteúdos iniciais de matemática. Apesar de saber o conteúdo, a forma que a Didática é trabalhada no curso de licenciatura, não é voltada para o ensino dos alunos que apresentam certo grau de dificuldade.

2 Formação Acadêmica

A formação dos educadores encontra-se fragilizado já que durante o percurso da faculdade de licenciatura em matemática, as matérias pedagógicas não despertam interesses nos alunos, quando a maiorias as vezes as mesmas são consideradas desnecessárias.

O processo formativo acadêmico é feito através de um ideal formativo, quando colocado com a realidade de sala de aula não atende as carências e exigências estipuladas pelo sistema educacional contemporâneo.

As Diretrizes curriculares para os cursos de matemática alegam que um professor egresso de um curso de licenciatura em matemática tenha uma preparação adequada e um processo continuo de formação.

> Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática
> - Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
> - Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
> - Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina. (Brasil, 2001, pág. 03)

Percebe que as Diretrizes indicam que os licenciados em matemática tenham um conhecimento prévio do contexto da sala de aula, para que os mesmos após sua formação consigam desenvolver seu papel de educador, conseguindo interpretar as condições locais que o inserem e buscar novos métodos de ensino para as mudanças constantes no sistema de ensino.

> O educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. (Brasil, 2001, pág. 06)

Seguindo a proposta curricular institui uma figura de um novo profissional com maior experiência ao termino de sua graduação com esse intuito a CAPES lançou oPIBID, o qual o futuro profissional docente pode ir aplicando suas metodologias em diferentes realidades, proporcionando ao bolsista um prévio conhecimento da sala de aula e do funcionamento do ambiente escolar.

3 Contribuições do PIBID

O programa PIBID contribui com formação profissional fornecendo o primeiro contato com sala de aula, onde os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar a realidade do ensino público brasileiro.

> Nesse contexto o PIBID surge como importante ferramenta para uma melhor formação de professores, uma vez que o programa faz parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, concedendo bolsa aos estudantes de graduação dos cursos de licenciaturas no intuito de inserir os graduandos no âmbito escolar, proporcionando um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. (ROMAGNOLLI; SOUZA; MARQUES,2014, pág. 04).

Os bolsistas do PIBID ganham um destaque a mais em comparação aos outros acadêmicos, pois estão vivenciando a realidade do professor em sala de aula.

Os acadêmicos de licenciatura sendo futuros educadores devem estar sempre buscando aprimorar-se, já que o professor é um auxiliador da construção do conhecimento do aluno e o PIBID é um programa de incentivo à docência, onde tem oportunidade de estar se preparando para sala de aula e melhorando cada vez mais a qualidade de suas aulas, desenvolvendo novas capacidades como educador.

PIBID na Escola Municipal Paulo Freire

Ao iniciar o projeto na escola Paulo Freire foi complicado, já que os bolsistas encontravam dificuldades de como trabalhar, para que os alunos apresentassem um desenvolvimento e conseguissem acompanhar normalmente os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sendo uma realidade desconhecida para alguns dos acadêmicos bolsista, pois era o primeiro contato direto com o ensino fundamental.

Trabalhando com alunos percebeu que alguns tinham dificuldades em reconhecer sinais e letras, tendo que trabalhar com esses alunos uma alfabetização matemática, a qual para os acadêmicos foi um grande desafio, porque durante a formação a Didática trabalhada não supre as necessidades do ensino fundamental, após reunião foi sugerido que as aulas fossem diferenciadas, então nas aulas de reforço buscamos trazer algo diferente do que eles estavam acostumados a ver em sala de aula, exemplo jogos que envolvia operações básicas e para os que ainda não sabiam ler alguns jogos de “encaixar”.

Para o melhor desempenho dos bolsistas junto com o ensino fundamental foi desenvolvido inicialmente jogos matemáticos, os quais despertaram interesse dos alunos, notando assim a importância de aplicação de novas metodologias no ensino da matemática. Após descobrir quais as reais dificuldades dos alunos, passou a trabalhar os conteúdos focado em sanar as mesmas.

4 Considerações Finais

Neste trabalho procuramos mostrar a importância de um programa, neste caso o PIBID, que oferece aos acadêmicos uma oportunidade de aperfeiçoar e preparar os acadêmicos e os mesmos constroem durante esse período seu perfil profissional.

As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos foi a falta de preparo para ensinar elementos básicos, pois durante o decorrer do curso de licenciatura não tem uma preparação Didática para a real situação do sistema educacional.

Aos alunos beneficiados com o projeto, nota uma melhora em seu desenvolvimento em sala de aula.

Referências

BRASIL, **Ministério da Educação**, Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf.Acesso em: 06 de julho de 2017

Fiori, Angelo Fernando; Trevisan, Eliane; Marchi, Aline, **dificuldades de aprendizado em matemática: PIBID com o possibilidade.** UNOCHAPECÓ, 2012.

Fonseca, Jussara aparecida da; Mauricio Ramos Lutz, **PIBID matemática: algumas contribuições para a formação inicial de professores.** ULBRA, 2013.

ROMAGNOLLI, Camila; SOUZA, Sara de Lins; MARQUES, Rodrigo Andrade, **Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior.** 2014

Santos, Genivaldo de Souza, **contribuições do PIBID na formação inicial e continuada do professor de filosofia**. UNOESTE.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In UIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd **Caderno de Formação**: Formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.33-58, v.9

A CONTRIBUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PERIÓDICO IMPRESSO 'JORNAL EXPIA!' PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Elainy de Andrade[1]
Markus Henrique Gomes de Souza Bruno[2]
Renato Bruno de Jesus Machado[3]

Resumo: O objetivo deste artigo é fazer um relato da participação no projeto de extensão Jornal $e^x\pi a$! e refletir sobre o pensamento matemático que é provocado pela produção e publicação de mídia impressa produzida no Curso de Licenciatura Plena em Matemática e também o quanto isto contribui para a formação de seus discentes. Recorremos ao acervo histórico do jornal e as atas de reuniões de pauta onde ficam registrados as discussões realizadas pelos discentes e docente coordenador do projeto, onde é possível perceber a construção de uma discussão sobre a escrita matemática. Percebemos que o Jornal $e^x\pi a$! é um projeto que possibilita a fomentação do pensamento matemático ainda na graduação e contribui para um ensino da disciplina Matemática com a contextualização histórica e filosófica.
Palavras-chave: Jornal Matemático. Pensamento Histórico-Matemático. Educação Matemática.

1 Introdução

O jornal é um meio de comunicação antigo, caracterizado por informações impressas que visam levar conteúdo relevante para as comunidades, sendo que foi o primeiro espaço de atividade profissional do jornalismo (SOUSA, 2006). O $e^x\pi a$! (lê-se Expia!) é uma publicação voltada à comunidade do Curso de Licenciatura Plena em Matemática, desenvolvido por docentes e discentes do Departamento de Matemática da UFMT – Campus Cuiabá.A publicação é produto do projeto de pesquisa do Professor Vinicius Machado Pereira dos Santos – editor do periódico, atuante na área da Educação Matemática pelo Departamento de Matemática desde 1989.

O $e^x\pi a$!surgiucom a proposta de, por meio das características de um jornal, informar a comunidade do curso de Licenciatura em Matemática a respeito de eventos, artigos e curiosidades, com uma publicação a cada mês. Em cada edição, temos o espaço da coordenação, trazendo recados do coordenador e do colegiado de curso, novidades e programas de interesse da comunidade acadêmica, artigos escritos por professores e alunos, tirinhas e charges, além de desafios matemáticos para quebrar a cachola do leitor.

O ato de escrever parece sempre bem distante dos alunos que cursam graduação em Matemática e o $e^x\pi a$! se mostra como uma oportunidade para que os alunos pratiquem a escrita,

[1] (DMAT/UFMT) – elainy93@gmail.com
[2] (DMAT /UFMT) – mhgsbruno@gmail.com
[3] (DMAT /UFMT) – renatobrunoo@hotmail.com.br

exercitem o pensamento matemático e tenham acesso a uma formação mais completa em História e Filosofia da Educação Matemática e da Matemática.

2 Desenvolvimento

Na primeira publicação em fevereiro de 2016, o periódico teve por nome o título "*Time's Math*", que por crítica de leitor, teve seu nome alterado para $e^x\pi a!$. O jornal já contou com a contribuição direta de pelo menos 12 estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Matemática. A cada edição são convidados um professor e um estudante para compartilhar seu conhecimento matemático – estudantes e professores de variados cursos. É também disponibilizado um espaço para recados da coordenação, em que o Colegiado do Curso informa seus alunos das novidades que circulam em suas reuniões. Fechando as edições, tem-se a "Hora da Aventura", em que o leitor se vê desafiado a solucionar problemas matemáticos. Garantindo o humor, conta-se também com tirinhas e charges envolvendo assuntos matemáticos, que tem por objetivo provocar a reflexão sobre diferentes assuntos inerentes a ciência Matemática e a carreira de professor de Matemática. Sugestões de pautas, artigos e mudanças são sempre bem recebidas e ainda, se conta sempre com a leitura crítica dos leitores do periódico para a melhoria das publicações do $e^x\pi a!$.

No processo de produção do jornal, é exigido dos alunos participantes o exercício da norma culta da língua portuguesa, na correção de artigos e na escrita de textos que incentivem a leitura do jornal como uma tarefa divertida e recompensadora de se fazer, por meio da curiosidade pelo desconhecido. Os alunos são convidados a sair da rotina, a escrever sobre Matemática não só por meio de suas simbologias e linguagem rigorosa, mas a abrir diálogo sobre curiosidades matemáticas que muitas vezes, por força de cumprimento de ementa, são deixadas em suspenso.

A História da Matemática como ferramenta de contextualização e introdução a assuntos matemáticos complexos é evidenciada nos artigos presentes nas publicações. A publicação de junho de 2017 do $e^x\pi a!$conta com o artigo "Topologia e seus destinos", escrito pelo professor Dr. Djeison Benetti do Departamento de Matemática da UFMT; ali a topologia, considerada uma face mui abstrata da Matemática - a qual não faz parte da grade do curso de forma exclusiva como disciplina - é apresentada de mãos dadas com a História e Filosofia da Matemática, aventurando-se numa forte relação com a psicanálise de Lacan. O contexto histórico e o enlace com a Filosofia da Matemática proporcionam uma leitura mais agradável e envolvente, prática

que pode ser trazida a realidade da sala de aula e trazer resultados positivos para a interação dos alunos com a Matemática. A disciplina deixa de ser uma peça solta e se mostra como peça de um grande quebra-cabeça, passando a ter significado histórico.

Os alunos que produzem o jornal têm a oportunidade de ter contato com conhecimento matemático que nem sempre faz parte da grade oficial do curso. A interdisciplinaridade presente nos textos publicados pelo jornal contribui para enriquecimento cultural e educacional dos formandos de Matemática, em especial na área da Educação Matemática. Devido à grande complexidade das disciplinas curriculares de Matemática, grande parte dos discentes acabam deixando de lado as matérias que se preocupam em provocar a construção de um pensamento histórico-matemático apurado. O que é um fator contribuinte para o que, segundo Dalmolin dos Santos (2009), é um dos problemas vivenciados no ensino da Matemática, que se caracteriza na pretensão de ensinar a Matemática sem contar a sua história, sem contextualizar com a realidade sociocultural.

Alguns leitores do jornal dizem pela primeira vez ter tido contato com a Matemática de um ponto de vista mais amigável, percebendo que a Matemática vai muito além das suas duras definições. O que se apresenta com um ponto positivo, pois quebra-se a ideia de que a Matemática é uma disciplina "impossível de se entender", ideia presente no imaginário dos alunos (SILVA, 2017). A Educação Matemática sai da sala de aula para ser discutida nas rodas de conversa através do jornal, meio pelo qual é possível proporcionar conteúdo de fácil leitura e de qualidade. Os desafios matemáticos propostos pelo $e^{x}\pi a!$contribuem ainda mais para essa discussão em grupo, incentivando não só o trabalho em conjunto, mas também a discussão sobre a Matemática ali envolvida.

3 Considerações finais

A importância do acesso ao tipo de conteúdo publicado no $e^{x}\pi a!$se evidencia ao notar que o curso de Licenciatura Plena em Matemática tem sua grade curricular tida como um meio termo entre um curso de licenciatura e um curso de bacharelado em Matemática. A necessidade de se trazer a reflexão do ponto de vista filosófico e educacional da ciência proporciona a vivência, a inclusão e a identificação do conteúdo para si, por parte dos alunos participantes.Os alunos que produzem o Jornal $e^{x}\pi a!$desenvolvem um pensamento em relação a Matemática como uma disciplina histórica e filosófica. A produção do jornal proporciona reflexão sobre Matemática do ponto de vista educacional; os alunos que escrevem e também os leitores,

sempre que necessário, sabem que podem recorrer a História da Matemática para facilitar a aprendizagem da disciplina por meio de uma contextualização, papel para o qual estão sendo preparados e o $e^{x}\pi a$! tem contribuído para isto.

Referências

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media.** Porto, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf>. Acesso em 12 jul. 2017.

SANTOS, Inês Grasiela Dalmolin dos. **Educação Matemática e Mídias Tecnológicas: uma possibilidade para a ação educativa?** 2009. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Curitiba, 2009.

BIFFI, Darcy de Liz. **JORNAL DE MATEMÁTICA – Uma experiência de estágio.** In: SEMINÁRIO DO 16º COLE VINCULADO 15: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2006, Lages. Lages: UNIPLAC, 2006. Disponível em: <*https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss14_04.pdf*>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SILVA, Alvaro Júnio Bertipaglia da. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE MATEMÁTICA DA UFMT – CAMPUS CUIABÁ.** Cuiabá: UFMT, 2017.

SABERES DE POVOS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Kécio Gonçalves Leite (DEINTER/UNIR) [1]
Francieli Bogorni Pena de Moraes (DME/UNIR) [2]
Maicon Serrão Gavino (DME/UNIR) [3]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar o tratamento dado aos saberes tradicionais de povos amazônicos em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática da região norte do Brasil. Baseia-se teoricamente em pressupostos da Educação Matemática sobre produção de conhecimentos matemáticos em diferentes culturas, e nos conceitos de interculturalidade e hibridismo cultural dos Estudos Culturais. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo qualitativo de abordagem interpretativa, adotando para análise de dados o percurso gerativo de sentido da semiótica greimasiana. Como resultados, espera-se construir um panorama atual da formação inicial de professores de matemática na região norte do país, a partir da análise dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos por instituições da região, no que diz respeito especificamente à abordagem de conhecimentos de diferentes povos e culturas existentes na Amazônia.
Palavras-chave: Licenciatura em matemática. Região Norte. Povos tradicionais.

1 Introdução

Este trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento no contexto da reflexão sobre as características inerentes à formação inicial de professores de matemática, assumindo a seguinte questão de investigação: Como estão contemplados e tratados a etnomatemática e os saberes de povos tradicionais da Amazônia nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática da Região Norte do Brasil? Caracteriza-se como um subprojeto de um programa de pesquisa do GROEPEM – Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (UNIR/CNPq), em andamento, intitulado “Panorama da Formação Inicial de Professores de Matemática na Região Norte do Brasil”.

Assume-se como objetivo geral da pesquisa analisar o tratamento dado à etnomatemática e aos saberes tradicionais de povos amazônicos em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática da região norte do Brasil, e como objetivos específicos verificar a existência das categorias *etnomatemática* e *saberes tradicionais de povos amazônicos* em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática da região norte do Brasil; identificar tendências e níveis de regionalização dos cursos de formação de professores de matemática quanto às demandas socioculturais dos povos da Amazônia; produzir novos conhecimentos regionais no campo da Educação Matemática; e abordar a formação inicial de

[1]– kecioleite@unir.br
[2]– franbogorni@gmail.com
[3]– maiconserrao57@gmail.com

professores de matemática na região norte do Brasil à luz dos conceitos de interculturalidade e hibridismo cultural.

2 Fundamentação teórica

Pressupostos teóricos contemporâneos e as atuais diretrizes de formação inicial de professores têm induzido a reorganização das bases das licenciaturas no país, para abranger, para além de aspectos gerais da docência, características específicas dos contextos socioculturais em que os cursos estão inseridos.Assim, entende-se, conforme Serrazina (2012) e Pimenta e Lima (2012), que a formação inicial de docentes na contemporaneidade exige uma multiplicidade de conhecimentos que vão além daqueles envolvidos no ensino de conteúdos curriculares.

Nesse sentido, a pesquisa orienta-se teoricamente por pressupostos da Educação Matemática, segundo os quais, ao longo da história da humanidade, cada povo ou grupamento humano desenvolveu saberes e fazeres matemáticos próprios, como respostas às necessidades de sobrevivência ou de transcendência sobre diferentes contextos naturais ou socioculturais (D'AMBROSIO, 2011), sendo necessário que tais saberes e fazeres estejam presentes em cursos de formação inicial de professores.

No caso específico da Região Norte do Brasil, dada sua diversidade cultural, faz-se necessário também incluir na reflexão sobre formação inicial de professores aspectos teóricos relativos a cultura e identidade cultural. Por isso, a pesquisa também se orienta pelos conceitos de interculturalidade e hibridismo cultural abordados pelos Estudos Culturais (CANCLINI, 2011; BHABHA, 2010).

3 Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação do tipo documental de abordagem qualitativa, tomando como fonte de dados o conjunto formado por todos os atuais projetos pedagógicos de cursos (PPC's) de Licenciatura em Matemática oferecidos por instituições públicas e privadas da região norte do Brasil. Uma das características da investigação do tipo documental "é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias" (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 176).

Com base nesta definição do tipo de pesquisa adotado, assume-se que os PPC's são documentos oficiais, disponíveis em arquivos públicos ou páginas de Internet institucionais, podendo ainda ser acessados por requerimento endereçado às instituições responsáveis por cada curso de Licenciatura em Matemática da região norte do Brasil.

Quanto à organização, sistematização e análise dos dados produzidos, a pesquisa proposta vale-se do percurso gerativo de sentido da semiótica greimasiana, entendida como uma teoria geral da significação, que busca explicitar as condições de produção de sentido em um texto (LEITE, 2014; GREIMAS; COURTÉS, 2012). Assim, com base no percurso gerativo de sentido aplicado à análise semiótica dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos por instituições da região norte do Brasil, espera-se construir um panorama atual da formação inicial de professores de matemática, no que diz respeito especificamente à abordagem discursiva e ao tratamento dado, no conjunto dos PPC's, aos conhecimentos de diferentes povos e culturas existentes na região.

4 Resultados

Como resultados da produção de dados, foram identificados até o momento 56 projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática na Região Norte do país, incluindo-se instituições públicas e privadas. O próximo passo da pesquisa será realizar a análise desse conjunto de PPC's, com vistas a verificar como estão contemplados e tratados a etnomatemática e os saberes de povos tradicionais da Amazônia em tais cursos.

Espera-se verificar, nas próximas fases da pesquisa, que os conhecimentos tradicionais de povos da Amazônia e a etnomatemática são categorias presentes, em diferentes graus, nos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos por instituições da região norte do Brasil, visto que a formação inicial de professores deve atender, para além de aspectos gerais da docência, características específicas dos contextos socioculturais em que estão inseridos.

Assim, entende-se que os cursos de formação de professores devem assumir um grau de regionalização, que possibilite a futuros docentes orientar suas ações para a promoção da interculturalidade, introduzindo pela instituição escolar a fusão de elementos culturais locais, nacionais e globais, inicialmente distintos, e por vezes antagônicos, mas capazes de originarem novas manifestações culturais, híbridas e nem sempre facilmente resolvidas.

Nesse contexto, é fundamental a inclusão de conhecimentos de populações e povos tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores do campo, de comunidades suburbanas etc) nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, como atitude de valorização dos diferentes grupos sociais e como ação de contraposição à discriminação e à invisibilização que historicamente se impõem aos conhecimentos de tais povos e populações.

5 Considerações finais

A formação inicial de professores precisa ser reconhecida como instância de interações entre conjuntos de saberes e fazeres de contextos culturais específicos, e não como espaço de hierarquização de culturas e saberes, com prevalência dos saberes ditos universais. Tal perspectiva impõem aos cursos de licenciatura na contemporaneidade a necessidade de abordar, regionalmente, formas próprias de existência de povos tradicionais e seus saberes, com vistas à promoção da interculturalidade.

Nesse sentido, as próximas fases dessa pesquisa abordarão as tendências e níveis de regionalização dos cursos de formação de professores de matemática da região Norte do Brasil quanto às demandas socioculturais dos povos da Amazônia, como contribuição à produção de novos conhecimentos regionais no campo da Educação Matemática. Para tanto, buscar-se-á analisar o conjunto formado por todos os projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática da região norte do Brasil, com vistas à construção de um panorama crítico da formação inicial de professores de matemática no que diz respeito especificamente ao tratamento dado aos saberes de povos e populações tradicionais da Amazônia em tais cursos.

Referências

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2011.

D'AMBROSIO, U**. Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, K. G. **Nós mesmos e os outros:** Etnomatemática e Interculturalidade na Escola Indígena Paiter. 2014. 409f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SERRAZINA, M. L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 266-283, maio 2012. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355>. Acesso em: fev. 2017.

O ENSINO DE GEOMETRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO ESTADO DE MATO GROSSO – (1960-1970)

Marta Maria Gama[1]

Laura Isabel Marques V. de Almeida[2]

Resumo: Este trabalho é parte da Pesquisa em desenvolvimento do Programa de Pós Graduação de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá-UNIC. O projeto intitulado "O ensino de geometria e a formação das professores primários no estado de Mato Grosso – (1960-1970)"vinculado aoGrupo GHEMAT[3], insere-se no campo de estudos da História da Educação Matemática. O objeto de estudo centraliza-se em investigar e analisar a presença da Geometria na formação de professores primários do Instituto Madre Marta Cerutti[4] em Barra do Garças/MT. O período a ser pesquisado é a década de 1960, época em que a referida escola foi criada.

Palavras-chave: Instituto Madre Marta. Formação de Professores. Geometria.

1 Introdução

A Pesquisa em desenvolvimento é parte do Programa de Pós Graduação de Mestrado da UNIC. O projeto intitulado "O ensino de geometria e a formação dos professores primários no estado de Mato Grosso – (1960-1970)", estávinculado aoGrupo GHEMAT[5] e insere-se no campo de estudos da História da Educação Matemática. O objeto de estudo centraliza-se em investigar e analisar a presença da geometria na formação de professores primários no Instituto Madre Marta Cerutti[6] (IMMC) em Barra do Garças/MT[7].

1.1 O despertar para a pesquisa

[1] (UNIC) – mgpedagoga@hotmail.com

[2] (UNIC) - lauraisabelvasc@hotmail.com

[3] Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT), coordenado pelo Professor Wagner Rodrigues Valente da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP.

[4] *O Instituto Santa Marta foi fundado 30 de setembro de 1961. Criou a Escola Normal em 1967 com a finalidade de formar professoras para a região no Curso de Magistério.*

[5] Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT), coordenado pelo Professor Wagner Rodrigues Valente da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP.

[6] O Instituto faz parte da Inspetoria Nossa senhora da Paz de Cuiabá, fundado em 1967 com a finalidade de formar "professoras" para a região de Barra do Garças no Curso de Magistério, dirigido pelas Irmãs Salesianas de Dom Bosco – FMA –Filhas de Maria Auxiliadora. Madre Marta Cerutti foi uma " Missionária dedicada, que prestou grandes serviços, tanto no plano religioso quanto no educacional." Art 1º do Projeto de Lei 008 de 1985, apresentado à câmara de vereadores, solicitando que a Irmã tivesse seu nome em uma via pública, antes denominada Ualapites, localizada em Barra do Garças/MT.

[7] Emancipada em 15 de setembro de 1948, da década de vinte ao final da década de quarenta do século XX a cidade de Barra do Garças era conhecida como Barra Cuiabana. Fonte: Ribeiro (2005, p. 50).

Durante três décadas atuei na Educação Básica ocupando as mais diversas funções pedagógicas[8]. No período em que trabalhei nessa etapa de ensino passei a sentir as primeiras "angústias" em relação ao papel da escola enquanto espaço e síntese de uma sociedade cujo sistema é capitalista. Pensava sobre esses aspectos sociais e me perguntava como era possível a escola ser lugar de criação, construção e reconstrução de saberes, com essa variável. Em 1999, após concluir o curso de Pedagogia e começar uma especialização[9], fui convidada a ministrar aulas na UNIVAR[10], faculdade onde havia me formado.

A partir daí as inquietações aumentaram, por entender que a contribuição na formação de professores seria mais complexa e desafiadora. Esse novo desafio tornou-me uma profissional ainda mais determinada, no sentido de acreditar que por meio da educação é possível diminuir as desigualdades sociais e torná-la mais justa. As interrogações continuavam, principalmente quando pensava nas bases epistemológicas dos professores formadores. Essas reflexões me acompanharam ao longo dos anos, principalmente quando comecei a conviver com as principais dificuldades dos graduandos de Pedagogia, na disciplina de Matemática. Lembro-me, que ao fazer magistério[11], a matemática já era colocada em segundo plano em detrimento das inúmeras "didáticas". Só tive aulas dessa disciplina no 1º Ano Colegial Normal, lembrando que a atenção era dada às técnicas de ensinar, não havia preocupação de viabilizar, para o aluno, um conhecimento matemático significativo. Em se tratando de geometria a situação era bem pior, ou seja, não existia no currículo.

O ingresso no Mestrado em Ensino, na área da educação matemática, me oportuniza adentrar no mundo da pesquisa assumindo o ofício de historiadora. Não deixo de ser pedagoga, mas passo a mergulhar em um universo desconhecido, desafiador, em busca de fontes documentais e orais[12] e vestígios sobre o ensino da geometria na escola primária da cidade de Barra do Garças.

Ao iniciar as leituras, percebi que as discussões em torno da geometria no primário não são recentes. A primeira legislação do ensino primário, em 1827, levantou várias discussões em torno do ensino dessa matéria. Para Silva & Valente[13] (2014, p. 10) pesquisar o passado da geometria, contribui para analisar como as dinâmicas de transformações dessa matéria escolar

[8] Professora da Educação Básica, Ensino Superior, Gestão Escolar. Assessora Pedagógica da Secretária Municipal de Educação (2005-2007).
[9] Didática e Metodologia: Questões da prática (UFMT) e Docência no Ensino Superior (FACISA).
[10] Faculdades Unidas do Vale do Araguaia
[11] Fiz magistério em Feira de Santana-Bahia. A opção pelo curso se deu em função da necessidade de formação para uma atuação efetiva.
[12] Professoras e alunas do Magistério no IMMC
[13] "A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais" obra organizada por Silva & Valente, 2014, p. 15.

chegaram aos tempos presentes. Em sua obra, os autores apresentam resultados das enérgicas discussões na recém-instituída Casa Legislativa[14]. Segundo o projeto, os professores ensinariam a ler, escrever e contar, além da gramática e conceitos morais e religiosos. Para as meninas seriam nomeadas mestras que as ensinassem, entre outros atributos, a bordar e costurar. Um dos deputados por nome de Ferreira França[15] discutiu o método e propôs a prática das principais operações de aritmética e resolução prática dos problemas de geometria elementar. [...] "Não quero que o mestre ensine ou aponte o que é linha reta, quero que tome o compasso, descreva um triângulo sobre uma linha; isto não custa nada e é coisa mais fácil possível (p. 183)".

1.2 Irmãs Salesianas e a educação em Barra do Garças/MT

As Irmãs Salesianas tiveram papel fundamental na oferta educacional para os moradores de Barra do Garças/MT. Chegaram a cidade, após oito anos de emancipação, em 1956, para dirigir a Escola Cristino Cortes[16]. Foram diretoras da escola até 1970, mas nesse interim, no ano de 1967, as Irmãs fundaram o Instituto Madre Marta, próximo à escola que dirigiam. O intuito era formar "professoras" para a região, no curso de Magistério e abrigar, em regime de internato, as meninas[17] que estudavam na Escola Cristino Cortes. Educam, até hoje a partir dos ideais educativos de D. Bosco e Madre Mazzarello [...] formar alunos para serem "honestos cidadãos e bons cristãos. "

1.3 Fundamentação teórico metodológica

A pesquisa centra-se na centra-se na abordagem histórico-cultural e fundamenta-se nos estudos de historiadores contemporâneos, como DOMINIQUE JULIA (2001, 2002), que destaca o conceito de cultura escolar; ANDRÉ CHERVEL (1990), a história das disciplinas

[14]Lugar onde "os parlamentares que defendiam a inclusão da geometria venceram o debate e, dessa forma, a disciplina foi inserida no rol de saberes a compor o ensino primário. [...] A obra, A instrução e o Império[14], Lei de 15 de outubro de 1827, apresenta as várias tentativas, sem sucesso, de oferta de instrução popular. Após sucessivos fracassos, a Câmara dos deputados acatou de sua comissão técnica, um projeto de lei, considerado "modesto" criando, "[...] escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos (p. 180)."

[15] Antonio Ferreira França (1771-1848) baiano, formado em matemática, filosofia e medicina. Ministrou aulas de aritmética, geometria e grego.

[16]Um dos primeiros líderes da região, que se preocupava com a escolarização dos moradores de Barra do Garças. Construiu uma pequena casa que passou a ser utilizada como escola. Também tomou a iniciativa de contratar algumas professoras, que além de atenderem as famílias abastadas, alfabetizaram as crianças pobres do povoado., introduzindo-as no processo de ensino formal.

[17] Haviam meninas internas e não internas, sendo que as primeiras, na parte da noite voltavam para o Instituto e as que não eram internas, iam para suas casas passar a noite.[17] Em 1969 inicia-se o Curso Primário, completado mais tarde com o Ensino Fundamental, 1ª `8ª séries, Educação Infantil e Ensino Médio.

escolares; MICHEL DE CERTEAU (1982), a operação Historiográfica, ROGER CHARTIER (1982), conceito de apropriação, FARIA E VIDAL (2000), as práticas escolares, LE GOFF(2003) história e memória, VALDEMARIM (1998), ALMEIDA (2006) e VALENTE (2006-2014) que discutem o modo de fazer pesquisa em Educação.

2 Primeiras considerações

No decorrer dessa pesquisa analisaremos a presença (ou não) dos saberes geométricos no Curso Magistério nas falas de ex professores e ex alunos do Instituto Madre Marta Cerutti. Nessa perspectiva, aprofundar a investigação, certamente contribuirá com os elementos que constituiram a cultura escolar de outrora, trazendo novas compreensões e interpretações, na tentativa de responder muitas questões que instigam os pesquisadores do campo da Educação Matemática.

"A matemática é o alfabeto com o qual DEUS escreveu o universo..." (Pitágoras)

Referências

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de. Ensino de matemática nas sériesiniciais no estado de Mato Grosso *(1920-1980):* uma análise das transformações da cultura escolar. 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CERTEAU, M. A escrita da história. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

JULIA. D. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n.1, jan/jun.2001, p.9-43.

LE GOFF, J. História e Memória. 2.ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MOACYR. P. (1936). A intrução e o império. 1º v. Brasiliana Eletrônica. [Disponível na internet: http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol/texto, acesso em 29/06/2017.]

SILVA. Maria; VALENTE, Wagner (Orgs.). A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais. Campinas, Papirus, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se brem para o mundo interpretado. In. SOUZA, R. F.; VALDEMARIN. V. T.; ALMEIDA. J. S. O legado educacional do século XIX. Araraquara. Ed. da UNESP, 1998, p. 63 a 105.

A POTENCIALIDADE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO MEDIADORES DE APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaine da Silva Fernandes Soares [1]
Elizete Pereira da Cruz Santos[2]
Natasha Edy Ferreira Pinheiro[3]

Resumo:O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas por um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB) do curso de pedagogia da UFMT na realização de jogos e brincadeiras durante as aulas de matemática. As atividades são realizadas na EMEB. Dr Orlando Nigro, situada na cidade de Cuiabá-MT, tendo como colaboradores um grupo de dezenove crianças do 1º ano do 1º ciclo. Para compreendermos melhor a importância dos jogos e brincadeiras no ensino da matemática trouxemos para as discussões os autores Leontiev (2006); Smole, Diniz e Cândido (2000). A partir das nossas reflexões percebemos que os jogos e brincadeiras no ensino da matemática além de despertar o interesse das crianças são importantes ferramentas para o desenvolvimento de noções matemáticas.

Palavras-chaves Relatos de experiências. Jogos e Brincadeiras. Superação de Dificuldades.

1 Introdução

Este trabalho tem como base expor experiências formativas de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), área de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá. O grupo é composto por cinco alunas do curso de graduação, sendo quatro alunas do segundo ano e uma aluna do quarto ano.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como objetivos principais incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente, promovendo a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras. Além disso, o programa oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas.

2 Desenvolvimento

[1](UFMT) – elaine21cba@gmail.com
[2](UFMT) – ezpcsantos@gmail.com
[3](UFMT) – naty_ferreira15@hotmail.com

O grupo de bolsistas iniciou suas atividades no programa PIBID no dia 16 de fevereiro de 2017, sob a supervisão da professora Natasha Pinheiro e dos coordenadores Adelmo[4] e Cândida[5]. As atividades são realizadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental da EMEB Dr. Orlando Nigro, situada no bairro Pedregal na cidade de Cuiabá – Mato Grosso.

O referido grupo e a supervisora se encontram toda segunda-feira na sala do PIBID na Universidade e na escola colaboradora do projeto. Nesse encontro o grupo realiza o planejamento das atividades que serão desenvolvidas ao longo da semana, elaboram as atividades a serem aplicadas, realizam a escolha dos livros para a leitura deleite, confeccionam materiais e jogos pedagógicos para auxiliar o trabalho em sala de aula, realizamdiálogos acerca das observações feitas pelas bolsistas em relação às crianças da turma.

O estar em sala propicia ao grupo vivenciar diferentes experiências, conhecer melhor a realidade das crianças, suas dificuldades e observar a prática pedagógica da professora regente. Além dessas experiências, podemos buscar estratégias para conciliar a teoria vista na sala de aula da Universidade e a realidade vivenciada na escola. Nesse sentido buscaremos aqui correlacionar as experiências com os objetivos propostos pelo programa e evidenciar em que sentido as experiências têm contribuído para a nossa formação enquanto futuras pedagogas.

3 Relatos de experiências e resultados

Partindo das observações em sala de aula percebemos as dificuldades das crianças para realizar as atividades propostas, especialmente na área de matemática. Dentre a turma, observamos que grande parte das crianças apresentam dificuldades no reconhecimento e registro dos números, na organização da sequência numérica e contagem.

Com o intuito de auxiliá-los durante as atividades de matemática realizadas em sala e em outros ambientes da escola iniciamos a construção de alguns jogos e materiais para ajudar na superação de dificuldades, facilitando a sua compreensão e aprendizado durante a realização das atividades.Buscamos ainda, utilizar brincadeiras para despertar o interesse delas em participar das atividades propostas. A partir das brincadeiras, as crianças podem desenvolver melhor os seus raciocínios, além de expressar seus desejos e sentimentos, aprende a conviver e respeitar diferentes pessoas. Sobre isso Leontiev (2006, p. 125) explica que

[4]Adelmo Carvalho da Silva -Doutor em Educação. Professor da UFMT/IE/DOE.
[5] Cândida Soares da Costa - Doutora em Educação.Professora da UFMT/IE/DTFE.

> A brincadeira aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. [...]

Com o objetivo de ajudar as crianças no reconhecimento de números e relacionar quantidades (inicialmente até dez) confeccionamos um jogo feito com rolos de papel higiênico e palitos de picolé. Pintamos os rolinhos com tinta guache e em cada um foi colado um número de E.V.A. Nas atividades que envolviam as noções matemáticas de contagem, a criança colocava no rolinho somente a quantidade de palitos correspondente ao número.

O jogo foi utilizado com as crianças que mais tinham dificuldade, sentávamos ao lado da criança durante a atividade proposta, elas manuseavam os palitos na tentativa de encontrar a quantidade correta. Com essa primeira experiência notamos que houve um avanço significativo não só no reconhecimento dos números como também na relação das quantidades. Tivemos a oportunidade de observar melhor as estratégias que cada um utiliza no momento de separar as quantidades e perceber que o manuseio de materiais concretos facilita o seu raciocínio.

Outro jogo proposto para as crianças foi o das argolas. Além de promover a interação da turma, o mesmo possibilita o desenvolvimento da coordenação motora e percepção visual bem como trabalhar a relação número/ quantidade. Levamos a turma para um espaço mais aberto próximo ao parque, organizamos os materiais e explicamos como a brincadeira seria realizada. As crianças, uma a uma jogavam as argolas nas garrafas e no final faziam a contagem de quantas haviam acertado. Sentimos que só o fato de estarmos em um ambiente diferente já despertou muito o interesse delas em participar da atividade proposta. A realização da dinâmica foi vivenciada pela bolsista Elaine que relatou em seu caderno de campo que "a atividade possibilitou as crianças perceberem no plano real como se dá a soma, não ficou só no abstrato, eles puderam vivenciar essa experiência como agente ativo do processo."

Em consulta aos cadernos de campo, encontramos também um relato da bolsista Elizete dizendo que “na atividade de matemática, quando as crianças estavam realizando a adição ela pode perceber que algumas crianças tinham dificuldade em fazer a operação”. Interviu utilizando o dado como material concreto para ajudar as crianças a assimilarem os conceitos e contribuir na resolução das atividades. Relata ainda que pediu que uma criança viesse a frente e jogasse o dado para cima uma vez, apresentando uma quantidade. Jogou novamente e em seguida registrava o resultado no quadro.

No caderno da bolsista Letícia encontramos o relato de suas experiências no campo da matemática. Para esse momento é possível notar em seus relatórios que quase sempre há a utilização de materiais concretos para auxiliar nas atividades, tendo em vista que as

mesmaspartindo do concreto tornam-se mais fáceis de serem realizadas. Letícia relata que“notou a agilidade das crianças na resolução dos probleminhas propostos”.

4 Algumas considerações

Alguns autores apontam a importância e as possibilidades de desenvolvermos os conteúdos matemáticos de maneira lúdica, com jogos e brincadeiras, pois os mesmos facilitam a compreensão das crianças durante as atividades propostas. Os professores devem buscar sempre novas estratégias na sala de aula para que as crianças superem as dificuldades apresentadas no dia-a-dia.

Percebemos que as estratégias acima mencionadas contribuem muito no aprendizado das crianças, visto que o manuseio de materiais concretos e os jogos despertam mais o interesse delas em participar, além de facilitar a resolução dos probleminhas propostos, propiciando para as crianças um aprendizado mais significativo.Para Smole, Diniz e Cândido

> De fato, enquanto brinca a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparar quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez 55 durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético. Por outro lado, brincar é uma oportunidade para perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e fazer estimativas envolvendo todas essas grandezas. (2000, p. 16)

Diante disso, observamos que os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como recurso pedagógico no ensino de matemática, propiciando as crianças diferentes experiências, tornando assim o aprendizado mais prazeroso. Os jogos e brincadeiras podem se tornar importantes ferramentas na prática pedagógica do professor, possibilitando as crianças momentos de satisfação, motivação e interação.

Referências

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKYI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

SMOLE, Kátia Stocco. Diniz Maria Ignez. Cândido, Patrícia. **Brincadeiras matemáticas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

A TECNOLOGIA COMO PROPOSTA PARA AUXILIAR O ENSINO DE FRAÇÃO EM APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

Romario Carmo da silva [1]
Diego Curzel [2]

Resumo: O presente artigo consiste uma proposta metodologica para o ensino de frações. Ao decorrer do trabalho, serão identificadas as maiores dificuldades encontradas no processo de aprendizagem destes conteúdos por parte dos alunos das primeiras séries do colégio Dr. Arthur Antunes Maciel; serão ainda analisadas com particularidades destas dificuldades e com estas demandas, apresentar um método que atrairia a atenção por parte do aluno. Atualmente o uso das tecnologias está sendo muito difundido no meio educacional, no entanto ainda podem ser melhor utilizadas. Os bolsistas de projeto PIBID que atuam na respectiva escola estarão implementando a utilização de um programa educacional matemático chamado Kbruch com o intuito de atrair com maior ênfase a atenção, auxiliar os professores das respectivas séries e colaborar no entendimento dos educandos em relação as frações e suas operações.
Palavras chave: Fração. Educação Matemática. Tecnologia. KBruch.

1 Introdução

O ensino matemático muitas vezes caracterizado por aulas expositivas aonde o professor chega à sala expõem o conteúdo e faz perguntas aos alunos ou atividades propostas para fixação, fazendo com que o aluno seja um mero transmissor dos conteúdos a chamada “decoreba”.

> A utilização e a exploração de aplicativos e/ou softwares computacionais em Matemática podem desafiar o aluno a pensar sobre o que está sendo feito e, ao mesmo tempo, levá-lo a articular os significados e as conjecturas sobre os meios utilizados e os resultados obtidos, conduzindo-o a uma mudança de paradigma com relação ao estudo, na qual as propriedades matemáticas, as técnicas, as ideias e as heurísticas passem a ser objeto de estudo. AGUIAR, (2008, p.64)

Ao trazer algo diferente e que possa transformar de modo a fazer com que o aluno reflita sobre o que esta aprendendo, trabalhando com o estudo de frações, buscando sempre uma reflexão com o concreto e com a realidade algo palpável e que pode ser caracterizado como material de estudo, um exemplo de como pode ser trabalhado é o lúdico.

> A palavra lúdica vem do latim **ludus** e significa brincas, Neste brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também á conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do individuo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo. Santos (2010, p.2)

Em primeiro momento será proposto à utilização de um programa onde se pode trabalhar o estudo de frações e como isso pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, mas levando sempre uma base teórica para que o aluno possa desenvolver seus próprios resultados e suas duvidas sobre o que será desenvolvido.

2 Informatica e Educação

[1] (IFMT-JUINA)-romariocarmoje@gmail.com
[2] (IFMT-JUINA)-curzel_@hotmail.com

Até implantação da política de Informática Educativa, alguns educadores consideravam como tecnologia educacional o uso de televisões, rádio, retroprojetores, projetor de slides, entre outros. Jogos como dominó, e cruzada de palavras eram utilizados em formatos impressos. Dessa forma, a tecnologia ficava restrita à exposição de conteúdo, com poucas opções realmente interativas.

Com a imersão no programa governamental PROINFO, a utilização e desenvolvimento de tecnologias interativas, sejam estas informatizadas ou não, propiciaram o desenvolvimento do aprendizado do aluno, na medida em que, estes tiveram a oportunidade de criar e compartilhar as atividades que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Santana (2012), alguns educadores consideram que a simples utilização desses meios é suficiente para garantir um "avanço" na educação. Entretanto, só o uso não basta, uma vez que se as tecnologias educacionais não forem bem utilizadas, garantem novidade por algum tempo, mas não asseguram que realmente aconteça uma melhoria significativa na educação.

Segundo DIANA DOMINGUES, Communication arts for a new spatial sensibility (v24,N.2,1991). A história mostra que civilização nunca voltou para trás, que as descobertas e inventos são acumulados e servem de *background* pra os inventos. E como decorrência, a vida vem se transformando, com uma série de tecnologias que aplicam nossos sentidos e nossa capacidade de processar informações. E, a mente humana, uma vez que teve suas dimensões ampliadas, não volta mais a seu tamanho original.

Com a criação de projetos voltados para a implantação de recursos tecnológicos nas escolas e também a formação de educadores, iniciou-se uma demanda por desenvolvimento de ferramentas como hardwares e software para utilização por esses educadores. Nesse sentido, utilizar destes artifícios é primordial para o avanço da educação brasileira, pois em toda profissão exige que o profissional esteja em uma formação constante, até mesmo porque o mundo está em uma constante evolução.·.

3 Educação matemática

Assim como a matemática passou por diversas transformações e mudanças durante milhares de anos e ainda continua se transformando e nos propiciando novos avanços em diversas áreas, a educação matemática passa por transformações a forma de abordar os conceitos matemáticos com os alunos muda com o passar dos anos mesmo que de forma vagarosa, neste tópico será abordado às opiniões de especialistas sobre educação matemática.

Segundo Vergnaud (1990; 1993; 1994), apud Bezerra, ao ampliar seu campo conceitual o aluno consegue resolver novos problemas e em contextos diferenciados. Trazer conceitos novos em que pode envolver a realidade do aluno com o conteúdo em sala de aula, fazer com que o aluno entenda que a matemática esta presente no seu dia a dia não apenas em atividades propostas pelo professor em sala de aula.

Nunes e Bryant (1997), apud Bezerra, sugerem que provavelmente, tornamo-nos cegos ou rejeitamos formas de conhecimento matemático aprendias fora da escola. Utilizar de meios diferenciados como proposta para melhorar o conhecimento dos alunos a cerca do conteúdo em sala, fazendo com que ele reflita a necessidade de interpretar o conhecimento adquirido em diferentes contextos.

Referências

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto.**As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem.**Mestre em Educação Matemática pela Universidade Santa Úrsula /RJ. Professora de Matemática do CEFET Campos/UNED Macaé.Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/outros/Aguiar_Rosane.pdf>. Acesso em: 31 julho. 2017.

BEZERRA, Francisco José Brabo**. Introdução do conceito de Números fracionários e suas Representações: Uma abordagem criativa para sala de aula.** Dissertação (mestrado)-PUCSP São Paulo: s.n. 2001. Disponível em :<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18487/1/dissertacao_francisco_bezerra.pdf>. Acesso em: 25 junho. 2017.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Professora Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) Assunción – PY – Dissertação apresentada em 01/2010. Disponível em :<http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf> . Acesso em : 23 maio. 2017.

DOMINGUES, Diana. **A Humanização das Tecnologias pela Arte**. In: DOMINGUES, Diana (Org.). A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RELAÇÕES ENTRE MÚSICA E MATEMÁTICA: O ENSINO DE FRAÇÕES EQUIVALENTES

Janiely de Souza Dias [1]

Resumo: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso em andamento e tem por objetivo apresentar as possíveis relações existentes na história da música e história da matemática com o ensino de frações equivalentes. O trabalho é pesquisa bibliográfica que busca mostrar que as relações entre a Matemática e a Música existem desde a antiguidade com os experimentos de Pitágoras no monocórdio, descobrindo a razão matemática através da escala musical. Percebe-se uma ligação entre essas duas "artes" na observância de padrões rítmicos e melódicos e nas proporções entre os valores das figuras musicais, ambos associados à ideia de fração. Dessa forma, com este artigo podemos verificar que o conceito de frações equivalentes pode ser compreendido por meio dos tempos das figuras musicais.

Palavras-chave: Música. Matemática. Frações.

1 Introdução

No decorrer desse artigo será brevemente apresentada a história da música e história da matemática e as suas possíveis relações, após essa análise, abrangerá o assunto sobre essa relação com o ensino de frações equivalentes. O principal objetivo é ajudar na compreensão do conteúdo, pois existe uma grande dificuldade na maioria dos alunos para compreenderem fração.

Podemos basear-se no filosofo Pitágoras que teve uma contribuição significativa para o início da relação da música com a matemática, pois em uma de suas viagens quando, por um acaso, passava-se em frente à uma oficina onde se batia numa bigorna com cinco martelos, e essas batidas produzia tanto sons harmônicos como ruídos, o que chamou a atenção dePitágoras. Assim, ao analisar essa relação das batidas do martelo com o som produzido ele descobriu a razão matemática.

A proposta é, por meio de símbolos, valores e tempos musicais chegar a uma relação fracionaria com a matemática, pois tanto a música quanto a matemática estimulam o raciocínio logico requerendo atenção, concentração e autodisciplina, essas características que auxiliam para um bom desempenho em matemática.

2 Breve História da Música

[1](IFMT – Campus Juína) – janielydias15@gmail.com

Podemos dizer que a música é um exercício de aritmética secreto, e muitas vezes aqueles que a ela se entrega não percebe que maneja números.

Segundo Shoenberg,

> Música é a sucessão de sons e combinações de sons organizados de modo a exercer uma impressão agradável ao ouvido e sua impressão à inteligência é ser compreensível, estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais e esta influência nos faz viver num paraíso de desejos preenchidos ou em um inferno sonhado. (SCHOENBERG)

Não se sabe a data precisa da criação da música, mas alguns historiadores acreditam que foi logo após o começo da linguagem falada, e um dos filósofos que revolucionou a música podemos dizer que foi Pitágoras, por curiosidade, ao ouvir a batida de martelos em uma bigorna, ele fez algumas análises e descobriu a razão matemática, e utilizando o monocórdio descobriu as notas musicais formando a escala que conhecemos até o dia de hoje. As primeiras manifestações musicais que se tem registro eram em rituais, cerimônias, comemorações, utilizando somente a voz e sons corporais, posteriormente foram incluídos os instrumentos musicais.

3 Breve história da matemática:

A matemática surgiu conforme a necessidade humana em resolver situações como: contar, trocar, comprar, vender e calcular,foramalgumas das necessidades que surgiram a partir do momento em que o homem deixou de ser nômade para viver em sociedade. Os primeiros registros de uso da matemática em antigas civilizações, como a babilônia era a demarcação de terras em torno do rio Nilo sem intenção de sistematizar. Com a civilização grega, por volta do século V a. C., encontramos os primeiros registros da sistematização da matemática. A qual era supervalorizada pelos gregos.

“Pode-se dizer que a matemática primitiva se originou em certas áreas do Oriente Antigo primordialmente como uma ciência prática para assistir a atividades ligadas à agricultura e à engenharia. ” (Eves 2011, p.57)

Houve um grande período da Idade Média, em que se fazia mais importante estudar os interesses da Igreja. Porem com a chegada da burguesia, a Reforma Protestante e o Renascimento, mudam-se novamente as concepções deliberando a importância do homem e de seu trabalho. Já na Idade Moderna, com o Iluminismo e o Racionalismo, vários filósofos e matemáticos dão importância à matemática novamente surgindo novas ideias matemáticas.

4 Frações Equivalentes na Música

A música é dividida em quatro partes sendo: melodia, harmonia, ritmo e timbre, O ritmo é um número em movimento.

Pitágoras no final do século 6 A.C, é conhecido pelo seu teorema sobre os lados de um triangulo retângulo, mas também foi ele que construiu a primeira escala musical, que foi fundamental para a afinação dos instrumentos na época, desde que Pitágoras iniciou o estudo dos sons do martelo batido em uma bigorna ele analisou a relação entre o peso ou o tamanho dos instrumentos e o som produzido por eles, então os diferentes sons estavam relacionados ao peso de cada martelo, para estudar essa relação Pitágoras usou o monocórdio, que também conhecido como monocórdio de Pitágoras.

O filosofo percebeu que, independente do tamanho inicial da corda, havia três sons que combinavam bem, com o som da corda solta, a corda quando tocada na metade de seu comprimento, produzia um som mais agudo que o da corda inteira, o mesmo som, equivalente ao Primeiro. Outros dois sons consoantes descobertos por Pitágoras foram aqueles que se ouve quando tocamos a corda na altura de 2/3 e na altura de 3/4 do seu comprimento.

Monocórdio: instrumento de uma corda só, presa sobre uma caixa cáustica, dois cavaletes fixos e um cavalete móvel, assim Pitágoras ouvia o som de uma corda com diversos comprimentos, deslocando o cavalete para frente e para trás, marcando os pontos onde o som era agradável e também desagradável, ele investigou a relação entre os comprimentos das cordas e os sons consonantes, tendo a seguinte conclusão.

Tabela 1 – Relação entre os comprimentos das cordas e os sons consonantes

Razão	Consonâncias perfeitas	Nome atual
1:1	Unison	(DÓ – DÓ)
1:2	Diapason	(Mi grave – Mi agudo)
2:3	Diapente	(MI – SI)
3:4	Diatessaron	(MI – LA)

Fonte: Autoria Própria

Pensando nessa combinação Pitágoras resolveu construir uma escala musical, formada por sete notas com a oitava que é equivalente, mas para isso tem alguns princípios de construção: Equivalência (oitava): divisão da corda na razão de ½; Unidade: divisão progressiva da corda na razão de 2/3 de seu tamanho (ciclo de quintas); Limites: entre a corda toda e sua metade (oitava) .

Toda nota é equivalente quando a divisão é exatamente igual a metade. Pitágoras trabalhou a escala musical baseada em números racionais e chegou em uma escala musical consistente.

5 Considerações finais

O objetivo proposto inicialmente fora alcançado, pois era relacionar música e matemática com frações equivalentes.

E quando se aplicada em sala de aula, transforma uma aula “tradicional” e uma aula lúdica e divertida, levando o conteúdo de Matemática à interdisciplinaridade, mostrando aos alunos que a disciplina de Matemática existe diferente métodos de ensinar para facilitar o aprendizado.

Conclui - se que ensinar frações por meio da música, é um método atrativo e agradável, além de permitir um aprendizado de forma concreta e intuitiva, pode ser uma forma divertida e lúdica de despertar o interesse de alunos pelas aulas de matemática.

Referências

CAMARGOS. Chrisley Bruno Ribeiro. **Manual Didático para Projetos Envolvendo Matemática e Música**. Ouro Preto. Departamento de Matemática, 2010. Disponível em: Acesso em: 20/07/2017

NUNES. Rodrigues Machado. **Relação entre Matemática E Música: Uma Proposta para o Ensino de Frações Equivalentes e Proporções no Sétimo Ano.** 2012. Disponível em: Acesso em 20/07/2017

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Curitiba: SEED, 2014.

PEREIRA, Marcos. **Matemática e Música de Pitágoras aos dias de hoje** / Marcos Pereira – 2013 91p.

A MODELAGEM MATEMÁTICA NA PRODUÇÃO CASEIRA DE CROSTOLI

Maicon Dione Sampaio de Mello[1]
Vanderson Pereira Nicchetti[2]
Vanessa Priscyla de Jesus[3]

Resumo: Os objetivos desta pesquisa são: mostrar que por meio da modelagem pode-se ter um ensino de matemática trabalhando com situação do mundo real, não se restringindo a uma matemática apenas pura. A situação problema envolvida no modelo, é sobre a produção de crostoli, popularmente conhecida como cueca virada, que serve como complemento da renda familiar de uma cidadã na cidade de Juína – MT no bairro módulo 05. A produção se dá duas vezes por semana e o preço dos produtos e serviços utilizados é referente ao ano de 2017. O intuito é: criar um modelo matemático que detecte os gastos que se terá na produção de cueca virada, em seguida estipular uma porcentagem de lucro desejado pela produtora e qual o lucro real, tendo em vista que, se trata de uma produção caseira em que não há uma contabilidade sistematizada. Para atingir os objetivos, a metodologia usada foi de caráter qualitativo, que contou com pesquisas prévias sobre a modelagem matemática e histórica sobre o tema, além da entrevista para coleta de dados. Nos resultados constatou-se que é possível a criação um modelo matemático a partir da situação a cima, que contribuiu para o controle de gastos, a obtenção de lucro e como contextualização para aprendizagem em sala de aula. Conclui-se que por meio desse modelo matemático é possível trabalhar com os conteúdos de regra de três simples, matrizes, média aritmética, matemática financeira, porcentagem, proporção e operações fundamentais.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. Conteúdos Matemáticos. Ensino e Aprendizagem.

1 Introdução

Este trabalho foi desenvolvido na disciplina de Modelagem Matemática, oitavo semestre do Curso de Licenciatura Plena em Matemática no IFMT-Campus Juína no ano de 2017, sobre o custo de produção e preço de venda de Crostoli, conhecido popularmente pelo nome de cueca virada, para a obtenção de lucro, com o intuito de abordar os conteúdos de matrizes, razão e proporção, média aritmética, tabelas, porcentagem e matemática financeira, elaborando um modelo matemático que poderá ser aplicado em sala de aula e ao mesmo tempo contribuir para o controle do custo-benefício deste produto, satisfazendo assim esta pesquisa. A Modelagem Matemática é o processo que descreve os fenômenos do mundo real através de uma linguagem matemática, que normalmente se dá através de símbolos e equações, denominado Modelo Matemático.

2 Desenvolvimento

[1](IFMT – Campus Juína) – maicon_sampaiodemello@hotmail.com
[2](IFMT – Campus Juína) – vanderson_nicchetti@hotmail.com
[3](IFMT – Campus Juína) – vanvan_pry@hotmail.com

2.1 Referencial teórico

2.1.1 Modelagem matemática

Pode-se definir modelagem matemática como o processo de se obter um modelo (BIEMBENGUT; HEIN, 2014), utilizando-se de situações do dia a dia, exigindo assim que o seu criador tenha um conhecimento matemático significativo, pois se for um conhecimento básico o modelo será delimitado por uma matemática elementar. Segundo Biembengut e Hein (2014), além de conhecimento de matemática, o modelador precisa ter uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas.

A condição necessária para que um professor implemente modelagem no ensino, conforme Biembengut e Hein (2014) é, ter audácia, grande desejo de modificar sua prática e disposição de conhecer e aprender. Juntamente a isso, é essencial que ele tenha embasamento na literatura disponível sobre modelagem matemática, alguns modelos clássicos e sobre pesquisas/experiências no ensino. Assim através do seu conhecimento teórico ele vai conseguindo desenvolver a modelagem matemática na prática.

2.1.2 Trabalho informal

No Brasil, discutiu-se muito, na década de 90, sobre a inserção de trabalhadores sem vínculo empregatício que foi o principal fator na mudança da economia brasileira, argumenta Correa e Lopes (2009). A real realidade do país e a necessidade em buscar uma fonte de renda para a sobrevivência fez com que as pessoas procurassem realizar serviços sem que suas atividades fossem registradas, assim como deve ser feito, para garantir seus direitos como cidadão em relação as autoridades públicas.

É nessa busca de uma vida digna para si próprio e sua família que surge o trabalho informal, sejam pais ou mães garantindo o pão de cada dia, filhos ajudando na renda familiar ou até mesmo donas de casa buscando contribuir com a renda do marido ou de sua família. ALMEIDA, CARMO e SILVA (2013) abordam que “o trabalhador vivendo um momento de necessidade, em busca de alguma renda para conseguir sustentar sua família, e sem ter um trabalho com a carteira assinada que o deixaria mais seguro, vai à busca de alguma atividade que lhe traga remuneração”.Desta forma, uma pessoa dona do próprio negócio, denominada autônoma, utiliza dessa estratégia de sobrevivência como alternativa de seguir sua vida adiante.

2.1.3 Custo de produção

Para se fabricar um produto é necessário que o produtor utilize vários meios para conseguir chegar ao resultado desejado. Seráutilizada matéria-prima, fonte de energia, suplementos, aluguel, mão-de-obra, tempo hábil, água, entre outros.

Partindo disso podemos definir custos de acordo com BRUNI e FAMÁ (2012, p. 5):

> Representam os gastos relativos a bens ou serviços utilizados na produção de outros bens ou serviços. Portanto, estão associados aos produtos ou serviços produzidos pela entidade. Como exemplos de custos podem ser citados os gastos com matérias-primas, embalagens, mão de obra fabril, aluguéis e seguros de instalações fabris etc.

Além disso, é importante definirmos despesas que segundo BRUNI e FAMÁ (2012, p. 5):

> Correspondem a bem ou serviço consumido direta ou indiretamente para a obtenção de receitas. Não estão associadas à produção de um produto ou serviço. Como exemplos de despesas podem ser citados gastos com salários de vendedores, gastos com funcionários administradores etc.

2.2 Metodologia

Está estruturada através do levantamento bibliográfico, para a construção de ideias e embasamentos teóricos acerca do assunto, coleta de dados no local de produção, matematização e modelo matemático. A coleta das informações foi feita através do acompanhamento do processo de produção, entrevista com a fabricante e anotações da receita utilizada. A pesquisa foi realizada com uma dona de casa que trabalha com esse ramo alimentício apenas para o complemento da renda familiar. Sua fabricação acontece duas vezes na semana, na qual foram coletadas e comparadas as produções de cueca virada para a obtenção dos resultados.

2.3 Resultados e discussões

Sabendo que o valor total da venda foi de R$ 125,00 (valor total de 25 bandejas) e o custo de produção total de R$ 56,67, aplica-se no modelo matemático estabelecido para a obtenção de lucro:

$$L = VT - CP$$

$$L = 125 - 56{,}67$$

$$L = R\$\ 68{,}33$$

Logo, o lucro obtido para produção de cueca virada foi de R$ 68,33.

O modelo matemático a seguir, pode-se obter o preço por bandeja (PB) através do cálculo efetuado pela soma do lucro desejado (LD) com o custo de produção (CP) e dividido pelo número de bandejas produzidas (n), conforme modelo abaixo:

$$PB = \frac{LD + CP}{n}$$

A vendedora deseja adquirir R$ 4,00 de lucro por bandeja. Com isso, o lucro desejado é de R$ 100,00. Substituir os valores na fórmula:

$$PB = \frac{100 + 56{,}62}{25}$$ LD = R$ 100,00; CP = R$ 56,62; n = 25

$$PB = R\$\ 6{,}26$$

Logo, o preço por bandeja deve ser R$ 6,26.

3 Conclusão

Através dessa investigação foi possível verificar a validade do modelo desenvolvido, beneficiando a dona de casa, pois a mesma ao determinar o valor de venda das bandejas estava obtendo lucro. Com isso, pode-se notificar que a mesma não tinha o controle do verdadeiro lucro obtido, pois na sua concepção o custo de produção estava relacionado somente com gastos dos ingredientes sem levar em consideração os que não estão diretamente ligados na fabricação da massa. Esta situação-problema pode ser proposta em sala de aula como estratégia de ensino da matemática no Ensino Médio, com objetivo de despertar o interesse dos alunos ao mesmo tempo em que aprendem a arte de modelar.

Referencias

ALMEIDA, M. G. et al. **O trabalho informal como alternativa no mundo de trabalhoatual.**Disponível:<http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-12758-08072013-174708.pdf>**.** Acesso em: 10 jan 2017.

BIEMBENGUT, M. S. HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. 5. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

CORREA, R. O, LOPES, J. L. **Mercado de trabalho informal: um comparativo entre o Brasil e Paraná numa trajetória de "10" anos.**Disponível em**:** http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciencias_sociais/11_CORREA_LOPES.pdf. Acesso em: 09 jan 2017.

BRUNI, A. L. FAMÁ, R. **Gestão de Custos e Formação de Preços**. 6ª ed. São Paulo – Atlas, 2002.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO REALIZADA PELO PROJETO PIBID DE MATEMÁTICA

Andressa Pires Marassi[1]
Paulo Sérgio Lopes da Silva[2]

Resumo: Este artigo teve por objetivo analisar a visão dos alunos do ensino médio na olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas, onde é pesquisado as dificuldades encontradas durante a realização da avaliação da Obmep e na matemática básica dos mesmos. Paralelo a isto, observamos alguns dos motivos que submetem aos alunos a não obterem nota suficiente para ganharem premiações na segunda fase. A pesquisa foi realizada através de um questionário com dezessete perguntas, respondido por alunos participantes do projeto Pibid de Matemática que estão matriculados no segundo e no terceiro ano do ensino médio da escola estadual Doutor Artur Antunes Maciel. Nossas conclusões foram, que os alunos entrevistados gostam da disciplina de matemática mas alegam possuírem falta de domínio nos conteúdos necessários para prova, portanto para suprir isto, propomos a esses alunos a implantação de um grupo de estudos apoiado pela escola e pelo projeto Pibid de Matemática com o intuito de ajuda-los nesses obstáculos.
Palavras-chave: Obmep. Dificuldades. Matemática. Alunos.

1 Introdução

Neste trabalho apresentamos um estudo das dificuldades encontradas pelos alunos do ensino médio durante a realização da avaliação da Olímpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e os motivos desses alunos não conseguirem passar a segunda fase de seus respectivos níveis, compreendendo também suas dificuldades na matemática de um modo geral.

Com base nos dados analisados da pesquisa, foram observados dificuldades em matemática básica, dificuldades nos problemas trazidos pela Obmep, deficiências em relação ao domínio de conteúdo e a falta de um preparatório para a Obmep.

2 A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep)

Criada pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) juntamente com a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), a Obmep é um projeto de estímulo ao estudo da matemática, tendo como alvo principal as escolas públicas, a mesma é realizada apenas em território nacional, e vem acontecendo desde 2005.

[1](IFMT) andressa.marassi2017@gmail.com
[2](IFMT) paulo.silva@jna.ifmt.edu.br

As avaliações da Obmep são divididas em três níveis diferentes que ocorre de acordo com o grau de escolaridade. Logo, os alunos que conseguem obter notas altas na segunda fase de seus respectivos níveis recebem a menção honrosa, e dependendo da quantidade de acertos, ganham medalhas, e consequentemente Bolsas de Iniciação Científica Junior. (OBMEP, 2017, Site).

3 A Obmep no estado de Mato Grosso e na cidade de Juína.

De acordo com o site da Obmep, no estado de Mato Grosso (MT) apenas quinhentos e setenta e dois alunos conseguiram obter uma premiação na última edição, sejam elas medalhas ou menção honrosa. O que é algo a ser questionado, uma vez que, no ano em questão milhares de alunos fizeram a primeirae a segunda fase da olimpíada.

Na última edição de 2016, dentre 141 municípios pertencentes ao estado de Mato Grosso, onze tiveram alunos selecionados para recebimento de premiações, vale ressaltar que doze alunos foram selecionados e três desses, conseguiram adquirir medalha de ouro. Dentre esses, nenhum aluno é do município de Juína.

4 A Obmep na escola estadual Doutor Artur Antunes Maciel

A escola estadual Doutor Artur Antunes Maciel está localizada no município de Juína-Mato Grosso. Segundo dados fornecidos pela escola, tem-se matriculados oitocentos e setenta e três alunos no total.

A primeira fase da olimpíada foi aplicada para todas as turmas, e dentre elas quarenta alunos foram classificados para segunda fase da Obmep. Quais seriam os obstáculos encontrados por esses alunos para não terem êxito na olimpíada? Questões como estas viabilizas a presente pesquisa, o questionário aplicado contém dezesseis perguntas fechadas e uma pergunta aberta. Submetendo aos alunos à refletirem quais são as suas dificuldades com a matemática básica, consequentemente com a realização da avaliação da Obmep.

5 Análise dos dados pesquisados

Os dados obtidos teve-se a partir da análise da pesquisa com os vinte e seis alunos, no qual 69% dos alunos são do sexo feminino e 31% do sexo masculino, com idades entre quinze e dezoito anos.

Ao examinarmos as dificuldades desses alunos, constatou-se que muitos ainda não estão preparados para a Obmep, onde 99% dos alunos confirmam que se os docentes de matemática trabalharem os conteúdos específicos da Obmep, teriam um melhor desempenho.

Nos resultados onde 0% dos alunosnão obtém nenhum tipo de premiação, fomos pesquisar quais são os motivos que os impedem e os obstáculos encontrados.Colocamos no questionário supostos motivos que os levam a deixar em branco uma questão ou até mesmo arriscar alguma das alternativas, e foi levantado nos dados a falta de domínio nos conteúdos.

6 Considerações Finais

Portanto, conclui-se que os entrevistados dispõem de deficiências no domínio de conteúdo e dificuldades na matemática básica, o que os prejudicam na realização da Obmep. Para sanar esse problema, sugerimos um grupo de estudos com o intuito de preparar esses alunos especificamente para Obmep.

O grupo de estudos seria ministrados pelos bolsistas do Pibid de Matemáticae os conteúdos trabalhado, seria as provas dos anos anteriores e conceitos básicos de matemática. O mesmo teve 73% de aprovação dos alunos.

Referências

BIONDI, Roberta Loboda; VASCONCELLOS, Lígia; FILHO, Naercio Menezes; **"Avaliando o impacto da OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - na qualidade da educação",** rev. Economia, do LACEA, v. 12, n. 2, "Spring 2012", p.143-170. Disponível em: <http://server22.obmep.org.br:8080/media/servicos/recursos/251396.o >. Acesso em 03 de julho de 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso Online. **Mato Grosso – Juína**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510515&search=mato-grosso|juina >. Acesso em 05 de julho de 2017.

OBMEP, **Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas**. Acesso Online. Obmep (2017). Disponível **em:** <www.obmep.org.br>. Acesso em 17 de abril de 2017.

QEdu. **Lista completa de escolas, cidades e estados**. Acesso Online. Disponível em:<http://www.qedu.org.br/busca/111-MT/91-cuiaba>. Acesso em 05 de julho de 2017.

SANTOS, Jean Martins de Arruda; HENRIQUE, Marcos Luiz. **A olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (obmep): experiências e perspectivas dos alunos do ensino médio.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA8_ID4921_06082015110535.pdf >. Acesso em 08 de julho de 2017.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PROFISSÃO DOCENTE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Eliana Alves Pereira Leite (DME/UNIR) – eliana.leite@unir.br
Alice Vieira do Nascimento (UNIR) – vieiraalice.av259@gmail.com
Hemerson Milani Mendes (UNIR) – hemersonviolino@gmail.com
Emerson da Silva Ribeiro (DME/UNIR) – emerson@unir.br[1]

Resumo:O presente trabalho trata de uma proposta de pesquisa, que tem como principal objetivo investigar que tipos de conhecimentos necessários à profissão docente constam nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) dos cursos de Licenciatura em Matemática da região Norte do Brasil, integrando o programa de pesquisa do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GROEPEM), intitulado "Panorama da Formação Inicial de Professores de Matemática na Região Norte do Brasil". A fundamentação teórica será subsidiada por autores da área da Educação e do campo da Educação Matemática que abordam sobre a formação inicial de professores. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa e se caracteriza como uma investigação do tipo documental, uma vez que a obtenção dos dados necessários ocorrerá a partir da análise de fontes documentais que se referem aos PPC's de instituições públicas e particulares que ofertam o curso presencial de Licenciatura em Matemática na região Norte do país.Espera-se que os resultados oportunizem a construção de um panorama a respeito dos conhecimentos docentes preconizados na formação inicial de professores de Matemática da região Norte brasileira.
Palavras-chave: Formação inicial; Professor de matemática; Projetos Pedagógicos de Curso; Região Norte.

1 Introdução

A formação do professor consiste em um processo contínuo que pode ser oportunizado em diferentes contextos formativos, dentre os quais se destaca a formação inicial, que "visa sistematizar alguns dos conhecimentos profissionais e, portanto, necessários à prática docente, tais como: do currículo, da área específica, didático-pedagógico, avaliação, de como organizar e gerir uma sala de aula, entre outros" (LEITE, 2016, p. 43). Desse modo, a formação inicial enquanto espaço formativo constituído deve ser caracterizado como um "momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada" (MIZUKAMI, 2008, p. 216).

Assim, para a pesquisa ora proposta se definiu buscar compreender, a partir dos PPC's, a respeito de que formação tem sido oportunizada aos professores de Matemática na região Norte do Brasil e para isso definiu-se como objetivo o de investigar que tipos de conhecimentos necessários à profissão docente constam nos Projetos Pedagógicos de

[1]Por conta da limitação da quantidade de autores por trabalho, estabelecida pelo evento, não foi possível incluir o nome de Marta Maria Pontin Darsie (PPGE/UFMT) que também se constitui em autora da presente pesquisa.

Cursos (PPC's) dos cursos de Licenciatura em Matemática da região. Cabe destacar que a pesquisa integra o programa de pesquisa do Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GROEPEM), intitulado "Panorama da Formação Inicial de Professores de Matemática na Região Norte do Brasil".

2 Conhecimentos necessários à profissão docente

Em pesquisas e debates sobre a construção de uma base ou repertório para o ensino, encontra-se uma diversidade de termos, dentre eles destacam-se os termos conhecimentos e saberes. Deste modo, optou-se por adotar o termo conhecimento ao invés de saberes, competências ou habilidades. Isso ocorre por se compreender, com base em Fiorentini, Souza e Melo (2001, p. 312), que o conhecimento é "uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia". Enquanto que "o saber se constitui mais dinâmico, e, portanto, menos sistematizado, agregando de forma mais explícita as práticas, as experiências e os fazeres construídos pelo professor na atividade docente".

Na literatura de formação de professores, tanto no cenário nacional quanto internacional, há diferentes autores que sistematizaram conhecimentos necessários à profissão docente, especialmente dos que são mobilizados no ato de ensinar. Dentre eles, serão apresentados somente os sistematizados por Albuquerque et. al. (2005). Haja vista que as discussões desta pesquisa dizem respeito aos conhecimentos necessários para o futuro professor de Matemática, bem como se compreende que a formação inicial se constitui em um importante espaço formativo para a construção desses conhecimentos profissionais. Assim, tem-se:

> conhecimento relativo à natureza da Matemática; conhecimento relativo aos conteúdos matemáticos; conhecimento relativo aos objetivos curriculares; conhecimento relativo à forma de apresentar as ideias de modo a que sejam aprendidas pelos alunos; conhecimento relativo à forma como os alunos compreendem e aprendem os conteúdos matemáticos; conhecimento relativo à gestão da sala de aula (ALBUQUERQUE, *et al.*, 2005, p. 14).

Ter o conhecimento relativo à natureza da Matemática e aos conteúdos matemáticos propicia ao professor, segundo Albuquerque et al. (2005, p. 14), citado por Leite (2016, p. 67), segurança ao ensinar, de modo que, ao sentir-se à vontade quando ensina, o professor será "capaz de relacionar ideias particulares ou procedimentos dentro da Matemática, de conversar sobre a Matemática e de explicitar os juízos feitos e os significados e razões para certas relações e procedimentos".Outro conhecimento é o que

se remete ao currículo, visto que os referidos autores afirmam que “o professor tem que ter o conhecimento do currículo, que inclui o conhecimento relativo aos objetivos curriculares e o conhecimento relativo à forma de apresentar as ideias para poderem ser ensinadas” (p. 14).

Quanto ao conhecimento relativo à forma como os alunos compreendem e aprendem os conteúdos matemáticos, Albuquerque et al. (2005, p. 15) salientam que se constitui em essencial, tendo em vista que permite ao profissional docente “perceber que os alunos podem aprender Matemática, [...] desde que envolvidos em tarefas adequadas e num contexto de sala de aula em que as interações professor/aluno e aluno/aluno sejam valorizadas”. Por fim, o conhecimento relativo à gestão da sala de aula, segundo Albuquerque et al. (2005 apud LEITE, 2016, p. 69), é imprescindível para o professor, “especialmente por considerar que esse profissional tem que ter condições de garantir a organização do seu trabalho junto aos seus alunos, visto que esse aspecto pode influenciar desde o comportamento dos estudantes, perpassando pela organização das atividades propostas e podendo desse modo repercutir na aprendizagem dos alunos”.

Para a construção desses conhecimentos profissionais suscitados aqui, Albuquerque et al. (2005, p. 15) destacam a relevância da formação inicial, de modo que o futuro professor possa ter os conhecimentos de Matemática, história e didática da Matemática, “de pedagogia (nomeadamente ao nível da gestão curricular), de psicologia de aprendizagem, de sociologia da educação, de história e filosofia da educação, e saber integrá-los”. Além disso, é preciso que o professor possua “instrumentos de análise e de reflexão sobre sua prática, sobre o seu significado, sobre o tipo de conteúdos a trabalhar, sobre como ensiná-los e sobre como seus alunos os aprendem”.

3 Metodologia

A pesquisa proposta trata-se de uma investigação do tipo documental, que para Severino (2011, p.122-123) é aquela quetem “como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos [...]”. Sendo que em tais casos, “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2011, p. 122-123).Desta forma, a investigação do tipo documental é justificada devido à fonte de dados da pesquisa se compor de documentos, caracterizados pelos PPC’s dos cursos presenciais de Licenciatura emMatemática. Além disso, considera-se que esta pesquisa será submetida,

com base em Bogdan e Biklen (1994), aos pressupostos da abordagem de investigação qualitativa. O processo de sistematização e análise dos dados produzidos se apropriará das técnicas e procedimentos da análise de conteúdo.

4 Considerações finais

Apesar de não se ter a garantia de que o que consta nos PPC's está efetivamente sendo oportunizado para os futuros professores, considera-se que eles expressam de algum modo a identidade do curso, visto que são apresentados os conhecimentos, saberes e habilidades que se julga necessários para formação do futuro professor, bem como o perfil que se projeta para o egresso, evidenciando, portanto, a concepção que subjaz à formação de professor no curso.

Na tessitura deste texto foi possível verificar alguns dos conhecimentos que são necessários à profissão docente, sistematizados por Albuquerque et al. (2005), que dizem respeito especificamente ao professor de Matemática, bem como consideram que eles devem ser oportunizados, como ponto de partida, no âmbito da formação inicial. Assim, espera-se que os resultados da pesquisa oportunizem a construção de um panorama a respeito dos conhecimentos docentes preconizados na formação inicial do professor de Matemática da região Norte brasileira.

Referências

ALBUQUERQUE, C.; VELOSO, E.; ROCHA, I.; SANTOS, L.; SERRAZINA, L.; NÁPOLES, S. **A matemática na formação inicial de professores.** Lisboa: APM e SPCE, 2006. (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

LEITE, E. A. P. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da Educação Básica.** 269f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas**. In: NACARATO, Adais Mendes (org), PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisa.**1ª. ed. –Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 213-231.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA (1890-1960)

Mariana Gomes de Oliveira[1] (UNIC) – marianagoliveira12@gmail.com
Laura Isabel Marques V. de Almeida[2] (UNIC) - lauraisabelvasc@hotmail.com

Resumo: O presente estudo é parte inicial da Pesquisa em desenvolvimento do Programa de Pós Graduação de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá/UNIC. O projeto intitulado **"A avaliação de Matemática na perspectiva histórica – (1890-1960)"** vinculado aoGrupo GHEMAT[3], insere-se no campo de estudos da História da Educação Matemática. Tem como objeto de estudo analisar o processo avaliativo da disciplina de Matemática na perspectiva histórico-cultural. Nosso intento é compreender a historicidade da disciplina de matemática, especialmente no que se refere aos instrumentos de avaliação do período delimitado, as provas oficiais e os exames admissionais.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino de Matemática. Escola Primária.

1 Introdução

Este estudo tem como objetivo as práticas avaliativas de professores da escola primária, tendo como o objeto de estudo as provas e os exames admissionais de tempos históricos diferentes, que ao longo do período de escolarização foram sendo desenvolvidos no âmbito da história da educação matemática. Em particular, da "história da avaliação na disciplina de matemática".

Temos a intenção de compreender como ocorreram os processos e dinâmicas dessas práticas avaliativas e, por conseguinte, analisar a cultura escolar da época, a história da educação que levaram professores e, em específico, o professor de matemática, a avaliar seus próprios alunose os rituais de preparação para a semana de provas.

[1]Mestranda do Curso de Pós Graduação do Mestrado em Ensino/UNIC e Professora do Ensino Superior da Universidade de Cuiabá.
[2]Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação da Universidade de Cuiabá – UNIC.
[3] Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT), coordenado pelo Professor Wagner Rodrigues Valente da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP.

2 Fundamentação teórico-metodológica

A pesquisa será desenvolvida na perspectiva histórico-cultural, abordará os conceitos de operação historiográfica (Certeau, 1982), apropriação (Chartier, 1990), disciplina escolar (Chervel, 1990), cultura escolar (Julia, 2001), documento/monumento (Le Goff, 2003), avaliação (Almeida,2003-2010) e história da educação matemática (Valente, 2003-2008).

As fontes serão constituídas com documentos oficiais e escolares, relativos à disciplina Matemática e, também, com depoimentos de protagonistas de momentos históricos que marcaram a história do ensino de matemática nas escolas públicas Mato Grosso.

A história da educação brasileira, em particular da avaliação da aprendizagem escolar, revela a longa trajetória que teve que ser percorrida até os dias atuais. Essa alteração no processo avaliativo, introduzida ao longo dos anos no cotidiano escolar pelas provas e exames admissionais, por certo, provocaram muitas turbulências. Pelo que se nota na historia da legislação brasileira, a todo tempo, circulares e portarias foram elaboradas para tentar controlar os imprevistos dessa modificação no tradicional sistema de exames, realizados por muitos professores de matemática que traziam a marca da impessoalidade nessa disciplina escolar.

Segundo Julia (2002) conhecer a trajetória de uma disciplina, na perspectiva da história cultural, requer um olhar minucioso para as finalidades do ensino, dos conteúdos a serem ensinados e suas formas de apropriação pelos professores e alunos. Uma fonte que abrange esse singular movimento de três ângulos é constituída, como afirma o autor, pela produção discente, sejam por meio de diários de classes, registros pessoais ou cadernos escolares, por guardarem vestígios das práticas e normas predominantes nos códigos pedagógicos de um determinado tempo histórico.

Esse historiador sugere que ao olhar as provas, buscando compreender as transformações ocorridas em uma disciplina escolar é um gesto que permite interrogar acerca da longa tradição e do consenso que pairam sobre as finalidades do ensino e sobre a suposta imutabilidade da cultura escolar (2002, p.38).

Ao pesquisarmos a cultura escolar e as práticas avaliativas de professores que ensinaram Matemática na escola primária em outro tempo histórico que consideramos como fontes relevantes para o presente estudo, cadernos de planos de professores, as

provas e os exames admissionais da disciplina de matemática, momentos que antecederam e marcaram as práticas desses professores nas escolas públicas.

De acordo com Pinto (2014, p. 131), o primeiro desafio é assumir o ofício de historiador para investigar a história da cultura escolar. O segundo desafio é a escolha de documentos que contenham vestígios da prática cultural. A autora acrescenta que no caso da cultura escolar, documentos que interessam a quem está investigando são "portadores de normas, códigos e condutas escolares".

As disciplinas escolares, compreendidas como um produto cultural, responsáveis pela transmissão de conteúdos e saberes escolares, além de seu rol programático, são também constituídas pelo aparato didático-pedagógico que orienta seu ensino. Concebida como uma construção escolar, uma disciplina escolar, pelos códigos próprios criados para seu funcionamento, ajuda a moldar a cultura escolar. Nessa perspectiva, as práticas de ensino, sob o olhar da história cultural, são práticas culturais, um espaço de excelência repleto de códigos pertinentes para serem decifrados em uma história das disciplinas escolares (PINTO, 2014, p. 131).

De acordo com a autora (2014), as práticas de ensino, sob a contemplação da história cultural, é um lugar de excelência cheio de códigos conexos para serem compreendidos em uma história das disciplinas escolares. Porém a história das práticas culturais é a mais complexa de reconstruir, como ressalta Julia (2001) apud Pinto (2014, p. 2).

São práticas que não deixam traços. Entretanto, reconhecendo a restrição da localização das produções escolares, o historiador recomenda "fazer flecha com qualquer graveto", recomendando analisar diversos materiais, sejam anais escolares, de alunos e professores, sejam os que estejam em livros didáticos, fontes que poderão ser comparadas com reformas educacionais e programas prescritos para o ensino, no intento de produzir história de uma disciplina, advertindo que os textos normativos sempre precisam nos remeter às práticas.

Como produção material de uma cultura escolar, os instrumentos que apresentaremos ao longo de todo o trabalho, constituem preciosas fontes informativas para a compreensão não apenas dos conteúdos que foram prescritos para um determinado momento da educação brasileira, mas para compreendermos as transformações que ocorreram ao longo dos anos.

De acordo com Faria e Vidal (2000), uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas escolares. Aliás, para alguns

de nós, o estudo das práticas é a pedra de toque da renovação dos estudos históricos em Educação.

Julia (2001) afirma que conceber a cultura escolar, como objeto histórico, consiste em analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores desse espaço.

Segundo o autor, implica também em definir a transmissão como elemento central desse processo, tendo-se o cuidado de não fazer exclusivamente uma análise ideológica. Com esse entendimento, o intento de compreensão das transformações dessa cultura, vivenciada pelos protagonistas, implica em trazer como problematização central as questões relacionadas às práticas avaliativas que emergiram no cotidiano da escola primaria nos tempos históricos diferentes. Será, pois, neste contexto que as práticas dos sujeitos ocorrem, a partir de ações de reprodução dos regulamentos e programas prescritos, sobretudo, de relações complexas estabelecidas com tais imposições, com tramas de sociabilidades com seus pares e com outros sujeitos implicados nas relações mais extensas, de amplas negociações, de conflitos, de burlas, de transgressões, de criação e de resistência.

A relevância da metodologia de natureza histórico-cultural, não coloca como partes distintas as dimensões que envolvem a pesquisa, isto é, a teoria e a prática, os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade escolar; os dados relevantes e irrelevantes, cientificamente; os observadores e observados; o conteúdo e a forma, entre outros. Ao contrário, ao trabalharmos nesta perspectiva, mergulhamos na riqueza vivida no interior da cultura escolar, nas ações concretas de professores e alunos, para tentarmos entender e explicar as situações de ensino-aprendizagem, bem ou mal sucedidas no passado, analisando os elementos que as caracterizavam.

Referências

ALMEIDA, Laura I. M. V. de. Concepções de Professores em Avaliação e Educação Matemática: encontros e desencontros. **Dissertação (**Mestrado em Educação) /UFMT, 2006.

ALMEIDA, Laura I. M. V. de. Ensino de matemática nas sériesiniciais no estado de Mato Grosso *(1920-1980):* uma análise das transformações da cultura escolar. 2010. 230 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CERTEAU, M. A escrita da história. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, Pannonica, **Teoria e Educação,** 1990, p. 177-229.

FARIA FILHO, Luciano Mendes e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** n. 14. São Paulo: Anped, 2000, p. 19-34.

JULIA. D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, n.1, jan/jun.2001, p.9-43.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACDO, E. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2.ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

PINTO, Neuza Bertoni. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

VALENTE, W. R. No tempo das provas orais: subsídios para a história da educação matemática no Brasil. **Anais da XI CIAEM**. Blumenau/SC: FURB, 2003.

_____, W.R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930.** São Paulo: Editora Annablume/FAPESP, 2a. ed 2007.

_____, W. R. (org.) **Avaliação em Matemática: História e Perspectivas Atuais**. Campinas, SP: Papirus. 2008.

SÓLIDOS DE PLATÃO E KEPLER: OCTAEDRO E PEQUENO DODECAEDRO ESTRELADO

Milena Dutra Sanábria (IFMT - Campus Juína) – milena.dutra1998@hotmail.com
Maurilio Trindade Júnior (IFMT - Campus Juína)– maurilio.trindade@hotmail.com

Resumo: Atualmente os poliedros são apresentados de forma geral no ensino fundamental e ensino médio com ênfase nos "Sólidos de Platão", sendo eles o cubo, o octaedro, dodecaedro, icosaedro e o tetraedro.O presente artigo tem por objetivo apresentar informações acerca do octaedro e do pequeno dodecaedro estrelado, além de propiciar um recurso didático que pode ser utilizado pelo professor de matemática para despertar no aluno um maior interesse nas aulas de geometria, como uma forma de aprendizagem mais dinâmica. O método para o desenvolvimentodeste trabalho foi baseado em revisão bibliográfica de estudos desenvolvidos anteriormente sobre o tema, apresetando uma breve biografia sobre Platão e Kepler, e tem por objetivo fornecer uma forma complementar de estudo sobre esses sólidos. Desenvolveu-se um tutorial explicando a construção dos dois poliedros (octaedro e pequeno dodecaedro estrelado), o octaedro a partir de sua planificação em papel e o pequeno dodecaedro estrelado por meio de origami.

Palavras-chave: Poliedros. Octaedro. Pequeno Dodecaedro Estrelado.

1 Introdução

Os poliedros estão presentes nas nossas vidas a todo momento, desde o formato de uma geladeira em nossa cozinha ou no formato de um armário em nosso local de trabalho. Percebe-se os poliedros inclusive em grandes obras arquitetônicas atuais e do passado, como as pirâmides do antigo Egito, o que de certa forma nos leva a ter a certeza de que os mesmos sempre estiveram presentes na vida de nossos antepassados.

Pode-se dizer, ao olhar-se para o passado, que os poliedros eram admirados por vários filósofos e artistas. Platão, por exemplo, passou parte de sua vida estudando sobre poliedros, associando-os aos quatro elementos básicos (fogo, terra, ar, água). Um outro exemplo é a representação do poliedro conhecido atualmente como pequeno dodecaedro estrelado, feita pelo pintor italiano Paollo Eccello em um mosaico da Catedral de São Marcos, em Veneza, no ano de 1430.

No ensino médio e no ensino fundamental é dada maior atenção aos sólidos de Platão, no entanto, não de forma aprofundada e os sólidos de Kepler nem são citados. Não podemos ignorar a existência dos vários poliedros, como os de Euclides, Arquimedes, etc. No entanto, ao longo deste artigo, serão focados apenas os poliedros de Platão e Kepler-Poinsot, com ênfase no octaedro e no pequeno dodecaedro estrelado.

O presente trabalho, feito a partir de revisão bibliográfica, é composto pela descrição histórica sobre Platão e Kepler, pelas definições e conceitos essenciais para o estudo dos poliedros e a descrição dos dois sólidos em foco. Também será apresentado um tutorial ensinando como montar os sólidos, um por meio de sua planificação e o outro por origami. Para facilitar a compreensão do texto, será abordado de forma breve alguns conceitos geométricos essenciais a compreensão do texto.

2 Desenvolvimento

2.1 Conceitos geométricos essenciais

A palavra poliedro é originária do grego e significa “muitos lados” (poli = muitos; edro = lados). Para a compreensão dos poliedros, é preciso primeiramente saber o que são polígonos convexos e regulares. Segundo Dolce e Pompeo (1993), polígono pode ser definido da seguinte forma:

> Dada uma sequência de pontos de uma plano (...) com n≥3, todos distintos, onde três pontos consecutivos não são colineares, considerando-se consecutivos (...) assim como , chama-se polígono à reunião dos segmentos . (DOLCE; POMPEO, 1993, p.132)
>
> .

Em outras palavras, um polígono é uma figura plana formada por determinado número de pontos, sendo esse número maior ou igual a 3, de modo que não sejam colineares, pertencentes a uma mesma linha e todos coplanares, pertencentes ao mesmo plano. Outra definição importante está relacionada aos polígonos convexo e não-convexo, juntamente com as definições de poliedros convexos e não convexo.

> É um polígono convexo se, e somente se, a reta determinada por dois vértices consecutivos quaisquer deixa todos os demais (n-2) vértices num mesmo semiplano dos dois que ela determina. (DOLCE; POMPEO), 1993, p.134).

Um polígono não convexo é todo aquele que não respeita essa implicação.

Conforme Dolce e Pompeo (2005, p. 128), poliedro é a reunião de um número finito de polígonos planos convexos, sendo que dois polígonos não estão num mesmo plano e cada lado de polígono não está em mais que dois polígonos. E para que o poliedro seja convexo, o plano de cada polígono deixa os demais polígonos num mesmo semi-espaço.

Um poliedro é dito regular quando suas faces são polígonos regulares e congruentes e seus ângulos poliédricos são congruentes. De acordo com Eves (2011, p.114) um poliedro é regular se suas faces são polígonos regulares congruentes e, em cada vértice, o mesmo número de face se encontrem.

2.2 A vida de Platão

Aristócles, apelidado de Platão devido aos seus ombros largos, nasceu em 427 a.C. na cidade de Atenas, na Grécia, ou nas suas proximidades. Filho de uma nobre família de Atenas Platão desde criança recebeu educação especial, tornando-se desde cedo, discípulo de Sócrates ao qual passou a admirar profundamente.

Inicialmente, como filho de aristocrata e parente próximo de autoridades politicas, Platão se voltou a área da política, tanto que muitos de seus trabalho foram voltados a esta área, como "A República". Apesar disso, ao ver seu mestre Sócrates ser acusado de corromper a juventude e condenado a morte injustamente em 399 a.C., Platão acaba se desiludindo da política e se volta inteiramente a filosofia.

Prosseguindo com seus estudos, Platão viajou pelo mediterrâneo. O filósofo estudou Geometria com Euclides em Megara, (cidade antiga da Grécia e hoje destruída), astronomia no Egito antigo, aperfeiçoou-se em matemática na cidade de Cyrene (norte da África). Platão manteve contato com matemáticos da escola de Pitágoras e dentre os diversos pensadores desta escola. Platão manteve fortes laços com Arquitas (428-347 a.C.), um grande matemático, filósofo e um dos últimos Pitagóricos de seu tempo, que passou a Platão uma visão matemática.

Ao voltar a Atenas, Platão fundou a Academia, uma instituição de investigação cientifica e filosófica, que reuniu grandes nomes da geometria. Platão dirigiu a Academia até a sua morte, no ano de 347 a.C., por volta de seus oitenta anos.

2.2.1 Contribuições matemáticas

As contribuições de Platão para a área da matemática não foram significativas, tanto é que ele nem era considerado matemático. No entanto, a relevância deste filosofo consta no amor que o mesmo possuía pela disciplina. De acordo com Eves (2011, p. 131-132) Platão tinha a convicção de que a matemática refinava o espírito e, portanto, todo filósofo deveria dedicar-se a seu estudo.

Uma de suas contribuições para o desenvolvimento da matemática foi na área da geometria. Além da criação de sua "Academia", é atribuída a Platão a descoberta dos cinco poliedros convexos regulares, que atualmente são chamados de Sólidos Platônicos ou Poliedros de Platão. São eles: Tetraedro, Cubo, Octaedro, Dodecaedro e Icosaedro.

Os elementos que compõem os Sólidos de Platão podem ser observados na tabela abaixo.

Tabela 1 - Sólidos platônicos

Poliedros	Nº de faces	Nº de arestas	Nºde vértices
Tetraedro	4	6	4
Cubo	6	12	8
Octaedro	8	12	6
Dodecaedro	10	30	20
Icosaedro	20	30	12

Fonte: Arquivo pessoal.

Segundo Dolce e Pompeu (2005, p.130), os poliedros de Platão são apenas aqueles que possuem todas as faces com o mesmo número de arestas, todos os ângulos poliédricos com o mesmo número de arestas e vale a relação de Euler[1].

Apesar de serem conhecidos atualmente como "Poliedros de Platão", o octaedro, dodecaedro, cubo, icosaedro e tetraedro já eram conhecidos dos pitagóricos:

> O primeiro escólio desse livro observa que se "irá tratar dos sólidos de Platão, assim chamados erradamente, porque três deles, o tetraedro, o cubo e o dodecaedro se devem aos pitagóricos, ao passo que o octaedro e o icosaedro se devem a Teeteto. (EUCLIDES, apud EVES, 2011, p. 114).

Platão se encantou tanto pelos cinco poliedros que dedicou um estudo profundo a ambos, relacionando a eles os elementos básicos: água, fogo, ar e terra.

> Os sólidos Platônicos têm um lugar proeminente na filosofia de Platão, que associava os poliedros regulares aos elementos clássicos (terra, ar, água e fogo) e, portanto à própria constituição do universo (MOL, 2013, p.52).

2.2.2 Octaedro

O octaedro (octa = oito; edro = lados) é um poliedro regular composto por oito faces sendo cada face um triângulo equilátero, possuindo seis vértices e doze arestas. O sólido obedece a relação de Euler.

Para o filosofo Platão, o octaedro representava o elemento ar pois, de acordo com a sua teoria, os átomos de ar tinham a estrutura de um octaedro regular. Cada vértice deste poliedro é formado por quatro faces.

2.2.2.1 Dualidade do Octaedro

Certos poliedros, principalmente os de Platão e os de Kepler possuem o seu dual. O dual de um poliedro para pode ser definido da seguinte forma:

[1]Relação de Euler: Lei estabelecida por pelo matemático e físico suíço Leonhard Euler que firma a relação entre o número de vértices (V), arestas (A) e faces (F) de um poliedro convexo (V – A + F = 2).

> [...]dois poliedros são chamados de duais quando um está dentro do outro, de tal forma que os vértices do poliedro que está no interior tocam as faces do poliedro exterior somente no ponto central de cada face. E para se obter o ponto central de uma face é necessário que se determine o ponto de encontro das bissetrizes dos ângulos da face do poliedro. (KALEFF, 2003, apud MOHR; PACHECO, 2014, p. 5).

A partir da definição de dualidade, o dual de um octaedro é o cubo e o dual do cubo é o octaedro.

Figura 12: *Dual de um octaedro*
Fonte: Edumatec[2].

2.2.2.2 Processo de montagem o octaedro

A confecção de um octaedro, de modo bastante simples, pode ser feita a partir da planificação do sólido. O processo de montagem do sólido está descrito na tabela abaixo.

Tabela 2 - Montagem do Octaedro

1. Desenho do octaedro com a utilização de caneta, régua e compasso.	**2. A partir do processo de dobra e colagem da figura ao lado, monta-se o octaedro.**

Fonte: Arquivo pessoal.

2.3 Johannes Kepler

Johannes Kepler nasceu em 27 de dezembro de 1571 na cidade de Weil Der Stadt, na Alemanha. Desde pequeno Kepler teve contato com a astronomia o que levaria o mesmo a trilhar os caminhos da matemática e ao estudo da geometria espacial. A família de Kepler,

[2]Disponível em: <http://www.edumatec.mat.ufrgs.br/login/webfolio/homepage/glicerio/poly.html> acesso em março de 2017.

formada por um pai mercenário, mãe e avó “feiticeiras”, irmãos que como Kepler padeciam constantemente de doenças levariam o mesmo a seguir o caminho do protestantismo.

> [...]o início das relações problemáticas com a família, as quais sempre lhe incutiram um misto de desespero e angústia perante o mundo. De fato, a família Kepler pode muito bem lembrar as famílias descritas nos romances de Dostoiévsky: brigas intermináveis entre avós, pai, mãe, tios, irmãos faziam parte do cotidiano. (MOURÃO, apud TOSSATO, 2003, p. 2).

No entanto, ao conhecer Michael Mastlin (1550-1631), Kepler se voltou para a área da matemática e astronomia. Foi Michael, que se tornou seu mentor, o responsável por apresentar a Kepler as duas teorias do sistema solar, a heliocêntrico e a geocêntrica, e o convívio entre os dois levou a nascer dentro de Kepler o gosto pela astronomia.

Kepler trabalhou com Tycho Brahe, importante astrônomo da época, no ano de 1600 e, em 1601, ocupou o cargo de Matemático Imperial na côrte de Rodolfo II (1552-1612) permanecendo no cargo até o ano de 1612.

Em seguida, ocupou o cargo de matemático na Província de Lins onde veio a falecer em 1631. Durante esse tempo, Kepler desenvolveria as três leis da gravitação universal e os sólidos de Kepler, também conhecidos como Poliedros de Kepler-Poinsot.

Os elementos básicos desses sólidos estão apresentados abaixo na Tabela 3.

Tabela 3 - Sólidos de Kepler-Poinsot

Poliedros	**Nº de faces**	**Nº de arestas**	**Nºde vértices**
Pequeno dodecaedro estrelado	12	30	12
Grande dodecaedro estrelado	12	30	20
Grande dodecaedro	12	30	12
Icosaedro estrelado	20	30	12

Fonte: Arquivo pessoal.

2.3.1 Pequeno dodecaedro estrelado

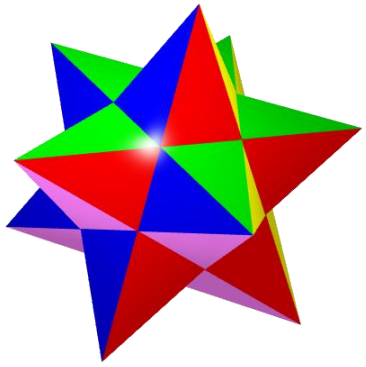


Figura 2: *Pequeno Dodecaedro Estrelado*

Fonte: Los Matemáticos[3].

O pequeno dodecaedro estrelado surge a partir da construção de uma pirâmide pentagonal em cada uma das 12 (doze) faces do dodecaedro de Platão. Desse modo, cada uma das doze faces do dodecaedro se tornam pentagramas. São esses pentagramas que são as faces do poliedro.

Figura 3: *Surgimento da face do Pequeno Dodecaedro Estrelado*
Fonte: Arquivo Pessoal

Desse modo, o pequeno dodecaedro estrelado possui doze faces que são pentagramas congruentes, assim podendo ser considerado um poliedro regular, porém não-convexo. Esse sólido possui doze faces, trinta arestas e doze vértices.

2.3.1.2 Processo de montagem do pequeno dodecaedro estrelado

A confecção do pequeno dodecaedro estrelado pode ser realizada a partir da técnica de origami4. Para a construção, utiliza-se papel específico para origami ou mesmo papel-cartão. É necessário 30 (trinta) folhas do papel escolhido com as dimensões de um quadrado (quanto maior o quadrado, melhor para fazer as dobraduras e os encaixes necessários). Está descrito na tabela abaixo, o processo de preparação do molde que será utilizado para a montagem do sólido.

Tabela 4 - Confecção dos moldes para a monagem do pequeno dodecaedro estrelado

1. Pegar um dos 30 quadrados.	**2. Dobrar o papel ao meio..**	**3. Com a dobra na vertical, dobrar para o meio em ambos os lados de acordo com a imagem abaixo.**

[3]Disponível em <http://losmatematicosifdpag.blogspot.com.br/2015/11/poliedros-regulares.html>. Acesso em Março de 2017.
[4]Origami: arte ou técnica de representar seres ou objetos a partir apenas do processo de dobrar papel.

4. Vire o papel e, com o lado oposto ao das últimas dobras, junte novamente com a dobra central vertical.

5. O passo anterior deixará o molde dessa maneira na frente.

6. Nesse momento, a parte de trás do molde estará assim.

4. Vire o papel e, com o lado oposto ao das últimas dobras, junte novamente com a dobra central vertical.

5. O passo anterior deixará o molde dessa maneira na frente.

6. Nesse momento, a parte de trás do molde estará assim.

7. Com a parte da frente pra cima, faça uma dobra horizontal de acordo a figura

8. Com o molde dessa maneira, faça uma dobra seguindo o tracejado dos dois lados.

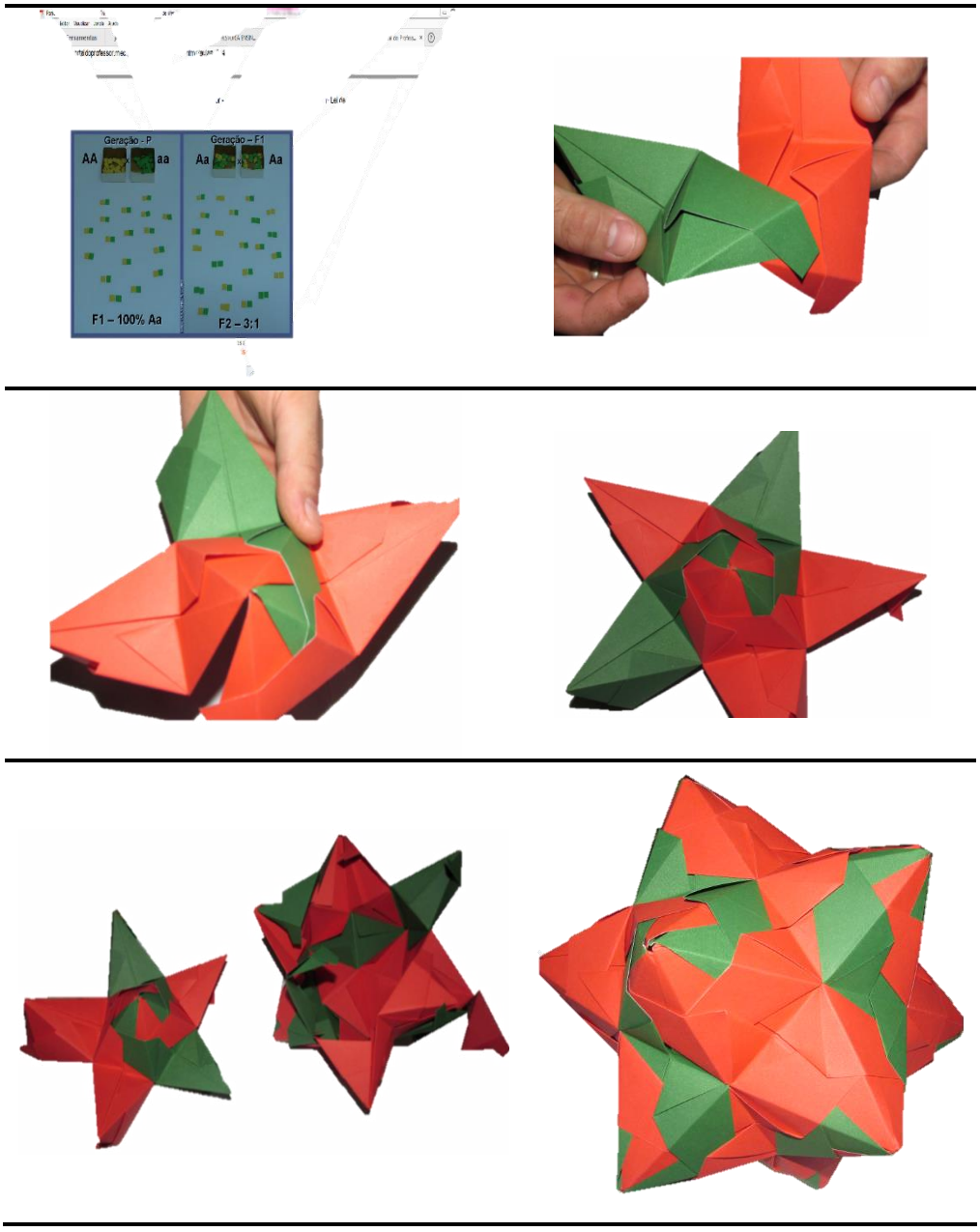
9. Abra os moldes pela ponta dos triângulos. Dobre de acordo com a figura.

10. Abra o molde e está finalizado.

Fonte: Arquivo pessoal.

Com os moldes já prontos, seguir o processo de montagem de acordo com as imagens da tabela abaixo até formar todo o poliedro.

Tabela 5 - Processo de encaixe dos moldes



Fonte: Arquivo pessoal.

3 Considerações finais

Como se percebe, as informações referentes aos poliedros de Platão e Kepler-Poinsot, mais especificadamente do Octaedro e do pequeno dodecaedro estrelado são extensos, o que de

certa forma vira um fator desmotivacional ao professor que pretende apresentar em sala ou a um leigo que pretende estudar sobre os mesmos,

Para facilitar o entendimento e o esclarecimento apresentou-se uma introdução a alguns conceitos de Geometria Plana e Geometria Espacial, como polígonos e poliedros planos e convexos, facilitando o entendimento do artigo.

Com os processos de montagem ensinado neste trabalho, é possível qualquer leigo montar o pequeno dodecaedro estrelado e o octaedro, não desconsiderando no entanto a complexidade estrutural do poliedro estrelado, o que poderia gerar certa dificuldade e frustração a princípio.

O estudo desses sólidos de maneira mais aprofundada demonstra o quão complexa é o conhecimento já estabelecido em relação a eles e que a dificuldade em apresentar eles em sala reside em parte neste ponto.

Referências

DOLCE, Osvaldo; POMPEU, José Nicolau. **Fundamentos da matemática elementar 10: geometria espacial, posição e métrica**. – 6. ed. – São Paulo: Atual, 2005.

DOLCE, Osvaldo; POMPEU, José Nicolau. **Fundamentos da matemática elementar 9: geometria plana**. – 7. ed. – São Paulo: Atual, 1993.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática** / Howard Eves; tradução Hygino H. Domingues. 5a ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

FRANCISCO. Patrick. **Johannes Kepler-Biografia-Vida e Obra**. 26 de Outubro de 2013. Disponível em<http://www.siteastronomia.com/johannes-kepler-biografia-vida-obra> Acesso em: Abril de 2017.

MOL, Rogério Santos. **Introdução à história da matemática**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

TOSSATO. Claudemir Roque. **Copernicanismo e realismo: rumo à unificação entre astronomia e cosmologia**. Disponível em<http://www.scientiaestudia.org.br/revista/PDF/01_04_07_Resenha.pdf>. Acesso em: Abril de 2017.

MOHR, Ana Regina da Rocha; PACHECO, Leila Leatrice Saldanha. **Poliedros duais e a geometria sendo ensinada de forma construtiva**. Disponível em <https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/CC_Mohr_004.498.660-25.pdf>. Acesso em: Abril de 2017.

UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ANOS INICIAIS

Peterson da Paz – SEMED – Vilhena/RO - petersondapaz@gmail.com

Resumo: As dificuldades enfrentadas por alunos em conteúdos mais complexos da matemática trabalhada nos anos iniciais evidenciam uma lacuna na formação dos professores que atuam nessa etapa da educação básica. É notório o empenho de muitos professores que ensinam matemática nos anos iniciais em alterar suas práticas pedagógicas, porém esbaram em dificuldades de diversas naturezas. Este trabalho objetiva relatar uma experiência vivenciada durante um curso de formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental realizada durante os anos de 2013 e 2014 na rede municipal de ensino de Vilhena - RO. O curso teve como proposta básica identificar por meio de simulados da Prova Brasil os descritores de habilidades de matemática que os alunos apresentavam menor desempenho e desenvolver coletivamente propostas de trabalho visando sanar possíveis dificuldades nos conteúdos envolvidos. A ação formativa se desdobrou em sete momentos distintos que se entrecruzaram e se complementaram entre si: estudo teórico, diagnóstico da situação, tabulação e socialização dos resultados, atividade de formação com professores, planejamento coletivo, desenvolvimento de atividades com alunos e socialização e reflexão. Com essa iniciativa foi possível criar um espaço colaborativo para reflexões teóricas e práticas sobre temas fundamentais da educação matemática e dos desafios encontrados no ensino-aprendizagem da disciplina no âmbito escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Matemática; Anos iniciais.

1 Introdução

O histórico das redes públicas de ensino revela o empenho da maioria dos professores que ensinam matemática em alterar suas práticas pedagógicas. Muitas vezes movidos pelo elevado grau de insatisfação dos alunos pela disciplina, pelos baixos índices de aproveitamento, entre outros fatores. No entanto, o empenho dos professores em efetivar mudanças em suas práticas nem sempre recebe respaldo e o apoio necessário.É nesse contexto que se insere a formação continuada de professores, que por ocorrer durante o exercício da profissão pode propiciar uma melhor compreensão em relação aos conteúdos ensinados, assim como de conhecimentos pedagógicos e curriculares quesão essenciais para o desenvolvimento da docência.

Este trabalho relata uma experiência vivenciada nos anos de 2013 e 2014 durante o desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental realizada na rede municipal de ensino de Vilhena - RO.

A formação foi organizadana perspectiva de se constituir em um espaço para reflexões teóricas e práticas sobre temas fundamentais da educação matemática e dos desafios encontrados no ensino-aprendizagem em âmbito escolar, proporcionando aos docentes subsídios para desenvolverem práticas educativas que visem à construção de conhecimentos,

bem como discutir instrumentos de avaliação externa e utilizá-los como diagnósticos para implementação de estratégias formativas e de ensino.

Para isso, construímos instrumentos que se configurou como diagnóstico das principais dificuldades dos alunos em conceitos básicos da matemática, os quais são requeridos em avaliações em larga escala, particularmente a Prova Brasil. Após identificar as habilidades com desempenho mais deficitárias dos alunos, foram trabalhadas alternativas metodológicas para enfrentar e superar as lacunas nessas habilidades. Tal trabalho requereu a aplicação de avaliações similares à Prova Brasil, a tabulação, apresentação e reflexão sobre os resultados e posterior elaboração e aplicação de planejamentos inovadores, norteados na perspectiva da participação do docente como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e o aluno como construtor de seu próprio conhecimento.

2 Desafios de Ensinar matemática nos anos iniciais

O contato com o mundo, realizado por meio das interações, fazem das crianças seres ativos que aprendem e constroem hábitos diversos. É notório que ao chegar à escola muitas ideias matemáticas já foram construídas pelos alunos. Reconhecer as interfaces entre tais ideias e o que é ensinado não se configura tarefa simples. Por vezes os conteúdos trabalhados na escola não se relacionam ao modo como o conhecimento é aplicado na realidade do aprendiz. Fato que ocasiona um descompasso entre a matemática escolar e as ideias aprendidas na vivência diária.

Percebe-se que logo nos primeiros momentos de escolaridade as crianças tendem a exercer um elevado grau de interesse pelos objetos da matemática e já possuem uma maneira particular de pensar e de comunicar suas ideias que dificilmente coincide com as formalidades do contexto escolar. Como observa Carvalho (2009), a sala de aula não é ponto de encontro de alunos totalmente ignorantes com o professor totalmente sábio. Ela é um recinto de interação entre alunos com conhecimentos do senso comum que buscam a aquisição de conhecimentos sistematizados e professores cuja principal competência deve ser de mediar o acesso do aluno ao universo de conhecimento organizado. É essencial que o aluno transcenda seu conhecimento inicial, utilizando-o como um aspecto parcial das noções que está estudando. Entretanto, a ânsia pela sistematização em detrimento da compreensão, segundo Muniz (2009) constantemente presente no ensino da matemática, inibe a curiosidade nata do mundo infantil e acarreta um sentimento de aversão à disciplina. Diante disso, resta aos alunos a fatídica passividade que se

colocam ante as aulas, na espera que o professor, ou em outros casos o livro didático, lhe mostre o caminho para realização das monótonas tarefas matemáticas.

Um dos objetivos da educação matemática é evitar tal cenário. Nesse sentido, a escola, em particularmente o professor, possui o papel de propor situações potenciais que levem os aprendizes a perceber a insuficiência de seus procedimentos, estimule-os a pensar matematicamente e envolver-se nas atividades com prazer. Isso favorecerá a constituição de esquemas mentais que paulatinamente serão suporte para construção e posterior sistematização dos conhecimentos trabalhados (MUNIZ; BERTONI, 2008).

Nota-se a importância do professor nesse contexto, particularmente os que atuam nos anos iniciais. Um profissional que recebe uma formação generalista e que precisa ensinar todas as disciplinas da matriz curricular, algumas vezes sem ter autonomia em relação ao conteúdo que está trabalhando (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009). Para conduzir satisfatoriamente tal situação implicaria uma formação que fornecesse uma visão ampla, tanto das diferentes áreas do conhecimento, quanto das metodologias de ensino de cada uma. Um referencial teórico diversificado para que compreendessem a complexidade do processo educativo e conhecessem razoavelmente os conteúdos desenvolvidos na etapa onde atua (PRESTES, 2004). No entanto, alguns estudos indicam que, de modo geral, a formação desses profissionais apresenta uma série de lacunas em conceitos básicos e seu ensino.

A pesquisa de Curi (2004) evidencia a pouca presença de conteúdos matemáticos e de suas didáticas nos currículos dos cursos que habilitam para o magistério nos anos iniciais. Muitos desses cursos, quando oferecem a disciplina de matemática, enfatizam a revisão de conteúdos anteriormente "aprendidos" no Ensino Fundamental e deixa em segundo plano a perspectiva do ensino. Quando o caráter metodológico é destacado, a tendência é se restringir à instrumentalização dos futuros professores com estratégias ou sequências didáticas que, segundo Prestes (2004, p. 79), "são abandonadas no decorrer de suas vivências pedagógicas em sala de aula e substituídas pelos métodos de aprendizagem vividos pelos mesmos enquanto ainda estudantes da educação básica".

O quadro desenhado pelas pesquisadoras é preocupante (mesmo após mais de uma década aparenta não ter sofrido grandes modificações), pois se no decorrer de sua formação inicial o futuro docente não se deparar com experiências que o faça sentir-se capaz de construir algum conhecimento matemático e de entender os conceitos que outrora ensinará, dificilmente aceitará que seus alunos sejam capazes disso. Diferentemente, se durante sua formação for estimulado

a compreender aspectos do conhecimento matemático e sentir o prazer de aprendê-lo, o professor formará uma nova visão sobre a matemática e, consequentemente, sobre as potencialidades de seus alunos (CARVALHO, 2009).

As falhas inerentes ao processo formativo potencializam os desafios próprios da docência, e constantemente expõem professores diante da necessidade de ensinar conteúdos específicos que algumas vezes nem teve oportunidade de aprender durante sua vivência como estudante. Certamente os reptos postos a formação de professores para atuar nos anos iniciais são grandes. Mesmo assim, não podemos admitir que nossos alunos passem por essa etapa da escola básica sem construir uma base sólida de conhecimentos elementares da matemática, já que a história evidencia a importância desse conhecimento no desenvolvimento intelectual e sua utilidade na vida de crianças e adultos.

É comum observar no dia a dia escolar constantes dificuldades encontradas frente aos temas que envolvem matemática, algumas devido ao fato das poucas relações desse conteúdo com os conhecimentos mobilizados pelos estudantes fora da escola. Muitos alunos sofrem ao se depararem com situações-problema para as quais são requisitados conhecimentos básicos da matemática em sua resolução, evidenciando a fragilidade da formação matemática geralmente adquirida na escola.

Na ótica de Bittar e Freitas (2005), as dificuldades para o aprendizado da matemática não se originam na matemática, pois esta ciência possui muitos valores estéticos próprios, apresenta uma coerência interna e é útil para resolução de problemas da realidade. Os autores também não acreditam que o problema esteja nas pessoas, ou seja, que exista um grupo pequeno de predestinados a se dar bem e gostar de matemática. Para eles qualquer indivíduo tem condições de compreendê-la, de apreciá-la e de "produzir" matemática. Logo, se o problema não está na matemática e nem nas pessoas, então pode estar no modo de apresentação de um ao outro. Destacam também que não se trata de creditar toda a culpa das dificuldades enfrentadas por alunos no aprendizado da matemática aos professores. Verdadeiramente, não podemos delegar aos docentes toda a responsabilidade pelo baixo aproveitamento constatado na aprendizagem matemática, há inúmeros fatores que corroboram para isso. Concordamos com eles quando afirmam que se o modo de tratamento dado à matemática, em muitos casos, não tem sido adequado, faz-se necessário que o professor repense sua postura pedagógica, procure melhorar seu entendimento em relação aos conteúdos a ser ensinados e, prioritariamente, sobre as formas de ensinar e aprender para se ajustar às recomendações didáticas atuais (BITTAR; FREITAS, 2005).

Em contrapartida, é consenso que a formação do professor não se resume a conclusão de um curso superior, seja ele qual for, mas se realiza cotidianamente em seu próprio ambiente de trabalho, a sala de aula. Muitos obstáculos encontrados no fazer pedagógico nem mesmo são mencionados durante a formação inicial, por isso a importância de se instituir momentos de interação e socialização entre professores, nos quais impere o debate sobre suas dificuldades, favorecendo as trocas de experiências e motivando reflexões sobre as próprias práticas.

Pelo exposto acreditamos que há necessidade de trabalharmos por uma aproximação do saber escolar com a vida cotidiana, de modo a contribuir que professores possam mediar situações matemáticas mais profícuas aos alunos construírem conhecimentos matemáticos, o que permitiria tanto a avaliação formativa ou processual como também melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Foi nessa perspectiva que a proposta de trabalho hora relatada caminhou, visando discutir o ensino-aprendizagem em matemática na rede municipal de ensino de Vilhena de modo a propor situações que contribuam para a aproximação das práticas pedagógicas aos parâmetros atuais para a disciplina e, consequentemente, aumentar a proficiência dos alunos em avaliações de larga escala, como a Prova Brasil.

3 O Curso de Formação Continuada

Ao levar em consideração a preocupação com a construção de conhecimentos, procedimentos e atitudes positivas em matemática e seu ensino, a proposta de formação ancorou-se em dois pilares básicos: a reflexão e a socialização de experiências. O primeiro diz respeito aos momentos que se espera proporcionar para que os participantes reflitam sobre a sua própria prática; e o segundo visa, após a reflexão sobre a prática, a busca de alternativas para reestruturação do fazer pedagógico e sua socialização ao grupo, possibilitando que os próprios participantes sejam os agentes de sua formação.

Nessa perspectiva, o curso de formação teve como objetivo identificar por meio de simulados da Prova Brasil os descritores de habilidades de matemática que os alunos apresentavam menor desempenho e desenvolver coletivamente propostas de trabalho visando sanar possíveis dificuldades nos conteúdos envolvidos. Participaram dos encontros prioritariamente professores de 5° ano (que é a turma que realiza a Prova Brasil), porém haviam alguns que atuavam em 4º anos.

Em 2013 foram 33 professores matriculados, 22 frequentaram até final. Já em 2014 iniciamos com 41 matrículas, mas devido a inúmeras ocorrências de falta de professores na rede, muitos tiveram que assumir uma segunda turma e acabamos concluímos com apenas 16 frequentes.No primeiro ano foram realizados doze encontros formativos, já no segundo foram treze encontros, em ambos os casos com quatro horas de duração.

Além das atividades realizadas presencialmente foram realizadas diversas ações que transcendiam os momentos dos encontros, tais como confecção de itens para composição dos simulados, aplicação e correção de simulados, tabulação de dados dos simulados em planilha eletrônica, desenvolvimento de atividades com alunos etc. De modo sintético, pode ser dito que a ação formativa se desdobrou em sete momentos distintos que se entrecruzaram e se complementaram entre si, conforme pode ser notado no quadro 01 a seguir:

Quadro 1: Os diferentes momentos da proposta de formação

Momentos	Descrição
Estudo teórico	Introdução de aspectos teóricos sobre alguns pressupostos da educação matemática, avaliação da aprendizagem, a matriz de referências da Prova Brasil entre outros assuntos.
Diagnóstico da Situação	Aplicação de instrumento diagnóstico junto aos alunos para constatação dos conteúdos provenientes dos descritores com menor desempenho.
Tabulação e Socialização dos Resultados	Tabulação dos resultados dos simulados em planilha eletrônica e apresentação dos índices gerais e de cada uma das turmas atendidas pelos professores participantes do curso.
Atividade de Formação com Professores	Oferta de minicurso, estudo teórico e oficina aos professores enfocando os conteúdos matemáticos inerentes aos descritores com baixo desempenho.
Planejamento Coletivo	Elaboração coletiva de sequências de atividades para aplicação em sala baseada nas propostas trabalhadas nos minicursos ou oficinas.
Desenvolvimento das Atividades com alunos	Aplicação do planejamento elaborado pelos professores em suas respectivas turmas, levando em consideração a realidade local.
Socialização e Reflexão	Apresentação pelos professores dos resultados do trabalho realizado em sala, discussão das dificuldades e reflexão sobre as aprendizagens, tanto dos discentes como dos docentes.

Fonte: Curso de Formação Continuada em Educação Matemática

Em cada ano foi aplicado um simulado. O primeiro deles, aplicado em 2013, ocorreu após o terceiro encontro de formação. Este instrumento foi organizado sem a participação dos professores participantes, devido os mesmos não se sentirem aptos a criarem os itens de acordo com os descritores da matriz de referência da Prova Brasil (BRASIL, 2009), como o curso previa. A aplicação desse instrumento evidenciou um desempenho médio menor que 15% para

os três itens que envolviam números racionais (frações), menor que 20% no item que requeria a habilidade de resolver problemas contendounidades de medidas padronizadas e menor que 25% no que tratava das relações entre os lados de um quadrilátero, além de outros descritores considerados críticos por apresentarem desempenho inferior a 40%.

Com isso, foi desenvolvido com os participantes um minicurso de 8 horas sobre frações que contemplou as diferentes representações de um número racional e os diferentes significados das frações; três oficinas de 4 horas sobre figuras planas e tridimensionais, grandezas e medidas e resolução de problemas; também foram planejadas coletivamente diversas sequências de atividades inspiradas nas propostas metodológicas apresentadas nas oficinas e minicurso, as quais em sua maioria, logo em seguida, foram trabalhadas com os alunos em sala de aula (alguns professores não tiveram segurança suficiente para colocar em prática o que foi planejado); e, por fim, foi realizada a socialização e reflexão dos resultados percebidos juntos aos alunos.

O segundo simulado, aplicado em 2014, foi todo organizado pelos participantes e foi aplicado apenas após o sexto encontro de formação, devido a necessidade de um tempo maior de estudo para compreender os descritores, o modo de organização de itens que compõe avaliações em larga escala, o aprofundamento de aspectos relativos à educação matemática e as funções da avaliação da aprendizagem. Vale ressaltar que mais da metade dos matriculados eram novos integrantes e não conheciam a metodologia empregada no ano anterior. Desse modo, foi interessante observar que os 15 remanescentes foram solidários e colaboraram grandemente para aprendizagem dos novos colegas nesse período inicial.

Como a grande maioria dos alunos que compunham as turmas dos professores participantes não haviam sido avaliados anteriormente, o resultado da aplicação do segundo simulado foi semelhante: os itens referentes aos números racionais novamente apresentaram os piores resultados. Também foram considerados críticos os itens que contemplavam a resolução de problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão de números naturais e o que requeria conhecimentos sobre as características do sistema de numeração decimal. Novamente foram organizadas atividades de formação com os professores, planejamento coletivo, desenvolvimento de atividades com os alunos e socialização e reflexão dos resultados.

Nos dois anos do curso, sempre no último encontro, os participantes responderam um questionário com dez questões a respeitos das percepções dos participantes em relação à

proposta de formação e seus resultados. O quadro 02 apresenta alguns depoimentos provenientes de recortes desses questionários:

Quadro 02: Percepção dos participantes sobre alguns aspectos do curso

Sobre utilizar simulados da Prova Brasil como instrumento diagnóstico
"Trabalhar com os descritores foi impar, vejo que trabalhando os descritores, por meio de resolução de problemas, além de ser proveitoso, trabalham-se todos os conteúdos simultaneamente, sem as separações que estávamos acostumados a ver" (Prof. A).
"A discussão e elaboração dos simulados, a partir dos descritores, foi uma experiência única. A formação me fez pensar que pode se usar as avaliações externas no ambiente escolar como ponto de partida para a construção do aprendizado de novos conteúdos" (Prof. B).
Sobre o planejamento coletivo e socialização de experiências
"*A parte que foi mais útil para mim foi o planejamento em grupo de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Isso possibilitou uma verdadeira troca de experiência entre os professores do município e o resultado com os alunos também foi ótimo"* (Prof. C).
"O compartilhamento de experiências também nos ofereceu novos caminhos para a mudança da prática pedagógica" (Prof. D).
Sobre a percepção dos participantes a respeitodo curso ao inicia-lo e ao concluir
"Antes tinha muitas expectativas e ao mesmo tempo um pouco de medo de deixar a desejar, mas com o tempo notei que estávamos todos ali para tirar dúvidas, dividir técnicas que funcionaram e aprender juntos (Prof. E).
"Quando iniciei o curso pensei que seria um trabalho somente sobre a Prova Brasil, quando foi acrescentado mais conteúdos achei maravilhoso" (Prof. F).
Sobre os resultados do curso na formação dos participantes
"Antes do curso eu tinha uma ideia mecanizada do processo de aprendizagem da matemática, pois foi assim que aprendi, mas com o curso pude perceber que este processo pode ser dinâmico, prazeroso e, no entanto, mais fácil de aprender" (Prof. E).
"Sempre tive alguma insegurança em matemática, pois meus professores não conseguiram fazer uma base sólida para construção do aprendizado, através deste curso consegui perceber coisas que antes pareciam distante da minha realidade, e a partir dos nossos encontros já comecei a praticar em sala nossos aprendizados, fazendo meu dia-a-dia em sala de aula mais rico e prático" (Prof. G).

Fonte: Curso de Formação Continuada em Educação Matemática

4 Considerações Finais

Ocursode formação aqui relatado possibilitou unir duas áreas bastante controversas no âmbito escolar, quais sejam: a questão da avaliação em larga escala e o ensino de matemática. Ao acreditar na constituição de uma alternativa com condições de apoiar mais diretamente professores em seus processos de formação no que tange à matemática e seu ensino, a intenção foi de criar uma iniciativa capaz de influenciar o quadro educacional em matemática na rede municipal de Vilhena - RO, que mesmo passando por alterações positivas nos últimos anos,

possivelmente fruto de políticas públicas adotadas em âmbito nacional e local, bem como do esforço dos principais atores do processo que são os professores, ainda carece, com base no conjunto de resultados das avaliações oficiais, que tal avanço continue e se solidifique.

Essa iniciativa possibilitou criar um espaço colaborativo para reflexões teóricas e práticas sobre temas fundamentais da educação matemática e dos desafios encontrados no ensino-aprendizagem da disciplina e, consequentemente, mudar a concepção de alguns professores em relação à matemática e seu ensino. Apesar do pouco alcance, acreditamos que o caminho mais promissor para uma mudança no quadro atual do ensino de matemática passa por ações como esta que vise despertar professores em atuação para reflexão sobre sua prática. Que atenda algumas carências conceituais das quais a formação profissional não foi capaz de suprir, apresente amatemática como corpo dinâmico de conhecimento que deve ser construído e não transmitidoe que os motive a buscar novas estratégias e recursos metodológicos mais condizentes com as propostas atuais provenientes da educação matemática.

Referências

BRASIL. **Orientações para professores – SAEB/Prova Brasil.** Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009.

BITTAR, Marilena; FREITAS, Luis Carlos Magalhães de. **Fundamentos e Metodologias de Matemática para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental.** 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2005.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do Ensino de Matemática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CURI, Edda. **Formação de Professores Polivalentes:** uma análise do conhecimento para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2004.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Diversidade dos conceitos das Operações e suas implicações nas Resoluções de classes de situações. In: GUIMARÃES, Gilda Lisboa; BORBA Rute Elizabete de Souza Rosa (org.). **Reflexões sobre o Ensino de Matemática nos anos iniciais de escolaridade.** Brasília: SBEM, 2009, p. 101-118.

MUNIZ, Cristiano Alberto; BERTONI, Nilza Eigenheer. **Conhecimento Matemático em ação.** BOLETIM SALTO PARA O FUTURO, SEED-MEC; Ano XVIII, 17, 2008, p. 40-58.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda L. da Silva; PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglion. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PRESTES, Liliane Madruga. A Formação Matemática docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e perspectivas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 71-90, 2004. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/246/449>, acesso em dezembro de 2016.

HISTÓRIA NA MATEMÁTICA: ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Renatto Bambulin Germano (MATEMÁTICA/IFRO)
renatto.kcoal@gmail.com
Sirley Leite Freitas (DAPE/IFRO) – sirley.freitas@ifro.edu.br
Cleberson (MATEMÁTICA/IFRO) – renatto.kcoal@gmail.com

Resumo:O presente artigo tem como objetivo mostrar a importância de se utilizar a história na matemática no ensino da matemática, uma vez que se torna necessário o uso de estratégias e metodologias diferenciadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem frente à prática de métodos tradicionais, sendo esse um dos problemas que ocasionam a falta de interesse, a descontextualização e a falta da interdisciplinaridade das disciplinas. A história poderá sanar esses problemas, se aplicados corretamente. Assim, neste estudo são sugeridas algumas formas de aplicação da história na matemática para melhorar a qualidade das aulas.Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica a respeito da história na matemática, destacando e relacionando ideias de diferentes autores. Buscou-se a partir dessas leituras apresentar possibilidades metodológicas e estratégicas de ensino que contribuam para uma melhora no ato de lecionar sugerindo a história da matemática como forma de quebrar a barreira do tradicionalismo utilizado em aulas de matemática.

Palavras-chave: Matemática. História da Matemática. Metodologia. Prática Pedagógica.

1 Introdução

A matemática ensinada de maneira como é atualmente está longe de ser uma disciplina "agradável" aos alunos e são poucos aqueles que sentem prazer em realizar cálculos ou resolver problemas matemáticos.

A ausência de prazer ou ânimo em se fazer algo está relacionado a uma falta de familiaridade ou um desconhecimento que resulta na ausência de interesse, porém a matemática não poderia ser vista de forma desconhecida pelos alunos, uma vez que está presente desde cedo em suas vidas (LOPES, FERREIRA, 2013). São inúmeros exemplos em que a matemática aparece ou acontece, quando constroem pipas, jogam jogos como dama, xadrez, bingo, ao identificar o número da casa, ao comprar algo e pedir troco, saber o que é Quilograma ou Quilômetro e várias outras situações.

Partindo do princípio de que o professor deverá ser o facilitador do conhecimento ao aluno, então o educador deve procurar ferramentas ou estratégias de modo que facilite a busca do conhecimento pelo aluno, essa procura deve ser feito por interesse ou por prazer e não apenas por ter que buscar (FREIRE, 2011).Uma das ferramentas que o educador poderá utilizar está em suas metodologias de ensino da matemática e a história aparece como uma das principais formas de ajudar o professor e os alunos a obterem êxito no ensino-aprendizagem.

Todavia é preciso compreender sua utilidade como metodologia alternativa para o ensino de matemática. Assim, o presente estudo tem por objetivo mostrar a importância de se utilizar a história da matemática e como aplicá-la em sala de aula.

Cabe salientar que este estudo foi desenvolvido a partir de um recorte de um projeto de pesquisa intitulado "Metodologias para o Ensino da Matemática e sua Utilização em uma Escola do Município de Cacoal-Rondônia", que foi desenvolvido entre o período de agosto de 2015 a setembro de 2016, pela professora, coordenadora do projeto, e por um grupo de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia/IFROCampus Cacoal. Assim, o texto foi elaboradoabordando as informações coletadas por meio de pesquisas em sítios virtuais, livros, artigos científicos e documentários referentes a metodologias no ensino da matemática, especialmente a história da matemática.

2 Importância da história na matemática

É importante utilizar estratégias diferenciadas para auxiliar no ensino-aprendizagem na educação matemática, e as metodologias aparecem como algo relevante para esse auxílio. Uma das metodologias que o professor poderá utilizar em sala de aula é a história da matemática. Como diz Lopes e Ferreira (2013, p. 5), "com origem grega, a palavra *metodologia* significa "percorrer um caminho". A abordagem histórica dos conteúdos matemáticos é um dos caminhos que o professor pode escolherpara mediar a construção do conhecimento".

Uma das vantagens ao colocar a história no contexto da matemática pode ser a solução das eventuais perguntas: "Onde o aluno vai utilizar isso em sua vida?", ou "para que serve a matemática ou determinado conteúdo da disciplina?", e também as perguntas do tipo "porque?". O que acontece em ambientes escolares é que, quando o aluno com dúvida em determinado assunto pergunta ao professor o porquê daquilo, e de forma equivocada, talvez por falta de conhecimento, muitos professores respondem "por que é assim", passando uma ideia de que aquele conteúdo sempre foi assim e sempre será, isso poderá trazer para o aluno um sentimento de verdade absoluta, fazendo como que o aluno deixe de ser crítico e autônomo. A matemática pode ser vista por dois modos diferentes, aquela vista nos livros didáticos, de forma pronta e harmoniosa, em que não há espaço para questionamentos ou críticas. E pode ser vista da maneira como ela começou entendendo seu desenvolvimento progressivo e as transformações que sofreu. Ao ser vista nesse modo, surgem diversas dúvidas, questionamentos e contradições, que para superá-los necessitam de um estudo e uma reflexão para logo surgirem novas dúvidas e contradições (CARAÇA, 1998). Se queremos que nossos alunos sejam críticos e autônomos

temos que encarar a matemática de uma maneira histórica, uma vez que, abre um leque enorme de questionamento e contradições. E para solucionar essas dúvidas se faz necessário o estudo e a pesquisa, sendo importante termos crianças com essas atitudes. É preciso lembrar que a falta de métodos e incentivos de estudo é um dos vários problemas que acontece na educação brasileira e o uso da história da matemática pode mudar a maneira como os educandos observam os conteúdos matemáticos e até adquirirem novos hábitos de estudo.

Para introduzir a história da matemática, não há necessidade de uma formação completa em história, porém se o educador fez uma boa formação e deu uma certa importância ao curso de história da matemática em sua graduação, este terá facilidade e com certeza encontrará melhores caminhos para utiliza-lo dentro ou fora de sala de aula. Mas aqueles professores que se formaram há muito tempo e não mantiveram seus estudos, ou que não tiveram a oportunidade de fazerem um bom uso no curso de história da matemática em sua carreira, também poderá utilizar conteúdo desta disciplina em suas aulas, apenas terá que se dedicar mais os estudos e pesquisa.

> [...]é importante dizer que não é necessário que o professorseja um especialista para introduzir História da Matemáticaem seus cursos. Se em algum tema o professor tem umainformação ou sabe de uma curiosidade histórica, devecompartilhar com os alunos. Se sobre outro tema ele nãotem o que falar, não importa. Não é necessário desenvolverum currículo, linear e organizado, de História da Matemática.Basta colocar aqui e ali algumas reflexões. Isto pode gerarmuito interesse nas aulas de Matemática. E isso pode ser feito sem que o professor tenha se especializado em Históriada Matemática (D'AMBROSIO, 1996, p.13).

Os argumentos a favor do uso da história na matemática nos mostram sua importância em ser utilizada em sala de aula como estratégia para o ensino-aprendizagem. É provável que o professor encontre muitos empecilhos, mas se este profissional tiver uma formação continuada, fazer sempre uma reflexão sobre sua prática pedagógica e buscar a pesquisa como caminho terá grandes chances de vencer os problemas que podem existir em seu trabalho.

3 Propostas de integração da história na matemática

É válido considerar que é mais do que seguro a importância de se utilizar a história da matemática para o ensino da matemática, sendo que essa estratégia abre um leque de possibilidades para o ensino e ajuda os alunos a terem uma melhor compreensão do conteúdo, seja pela quebra de rotina ou pela motivação que pode ser construído ao ser introduzido de forma correta.

Porém, educadores deverão tomar cuidado ao utilizar a história da matemática, além dos problemas que o professor poderá enfrentar como já mencionado anteriormente, o

educador não poderá fazer a contextualização históricas sem a devida atenção ao que está ensinando, pois como tudo na história há uma quantidade elevada de fatos, datas e nomes que bombardeará o aluno de informações. Assim o educador deve ter o cuidado para não pecar com o excesso e sim primar pela qualidade, visto que o bombardeamento desnecessário pode prejudicar o "pensar" de forma crítica e autônoma. O professor deve considerar a história da matemática "como um recurso didático com muitas possibilidades para desenvolver diversos conceitos, sem reduzi-la a fatos, datas e nomes a serem memorizados" (BRASIL, 1998, p. 43).

3.1 História em quadrinhos

Uma ótima dica que Silva e Victer (2015) apresentam é a de utilizar a história da matemática de forma diferente e original, em que buscam a quebra da rotina escolar, uma das causas do cansaço e desânimo que a escola pode passar aos alunos, caso as aulas não seja bem ministradas, como o uso frequente de aulas tradicionais. O projeto com o intuito de diminuir as aulas tradicionais, que geralmente são expositivas com listas imensas de exercícios a serem resolvidos, usam algo que está no cotidiano do aluno de ensino fundamental que são as histórias em quadrinhos. Uma das leituras preferidas de crianças nessa faixa etária.

A proposta é justamente ensinar de uma forma que envolvam as crianças, deixando de lado os textos formais para algo que está no dia a dia da criança, trazendo mais prazer ao aprender matemática. O projeto é desenvolvido em três etapas, na primeira é realizado um teste para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, na segunda é apresentada uma história em quadrinhos de um determinado tema que nos exemplos dados pelos autores foi sobre as equações quadráticas e a terceira etapa o professor apresenta os conceitos sobre o tema e depois conduz a aula numa sequência didática em sintonia com o tema histórico apresentado (SILVA; VICTER, 2015).

Esta dica é válida por ser algo diferente e que pode fazer com que as crianças do ensino fundamental apreciem a matemática de uma forma que eles não estão acostumados a ver em sala de aula, que poderá resultar positivamente, uma vez que muitos autores relatam e buscam é uma aula dinâmica e não aquela tradicional, que muitos professores estão acostumados em lecionar.

3.2 Problemas clássicos gregos

Na história da matemática existem vários problemas, os mais conhecidos sãos os clássicos gregos, que durante anos ficaram e assombraram a cabeça de muitos. Dentre eles aqui serão destacados três.

O primeiro problema se refere a quadratura do círculo, este não houve lendas em torno dele, por isso é considerado o mais famoso. Este problema trata-se de construir um quadrado com área igual de um círculo dado, e quando se fala em construir só é válido para os problemas quando é realizado com lápis, régua e compasso, uma das regras dos problemas clássicos gregos (CRIPPA, 2010).

O segundo problema é a trissecção do ângulo que apenas com régua e compasso teríamos que dividir em três partes iguais um ângulo dado. Este é o único problema que há casos de ser possível a sua resolução como no caso dos de 90 graus e de 120 graus, porém se torna impossível em sua maioria (ROONEY, 2012).

O último problema é a duplicação do cubo que diz respeito a construção de um cubo de volume igual ao dobro de um cubo dado, sendo construindo apenas com lápis, régua e compasso. Nesse problema grego existe algumas lendas que o envolve. Uma delas diz que o oráculo Delos, consultado para livrar sua nação de uma praga, mandou que construíssem um altar com o dobro do volume do existente, este possuía uma forma cúbica (RONNEY, 2012). Uma outra lenda diz que o rei de Creta, Minos, mandou duplicar o volume do altar que tinha feito em homenagem a seu filho Glaucus, porém foi construído de forma errada, em vez de duplicar como foi dito, duplicaram os lados do altar (FERREIRA, 1996).

Esses problemas foram importantes para a matemática uma vez que por meio do esforço de pensadores é que novas teorias foram construídas, principalmente nas secções cônicas e nos estudos de curvas. E depois de tanto esforço no século IX é que foi estabelecido a impossibilidade de se resolver os três problemas com o uso de lápis, régua e compasso (RONNEY, 2012).

Uma boa indicação de utilizar a história no ensino é dada por Ferreira (1996) sobre a duplicação do cubo, que foi inspiradora para matemáticos e que pode servir de forma motivadora para alunos. No trabalho de Ferreira, é apresentado dados sobre as tentativas de resolução do problema no decorrer da história e como foi importante para a descoberta de novas teorias. Outras alternativas seria levar para a sala de aula os outros problemas ou todos e mostrar um pouco da matemática antiga.

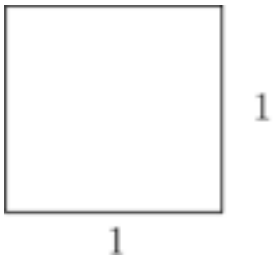
Se torna interessante utilizar os problemas clássicos gregos no ensino, em especial a duplicação do cubo, que a seguir será apresentado uma forma de como aplicar o problema em sala de aula.

Primeiramente o professor pode explicar e contar a sua história e os mitos que o envolve, trazendo um incentivo a curiosidade nos alunos.

Após ter apresentado a história do problema de duplicação do cubo, o professor antes de sugerir que os alunos tentam solucionar o problema, pode iniciar com uma problemática mais simples, como a duplicação de um quadrado. No primeiro instante se torna pertinente o esforço dos alunos para a resolução da duplicação, depois de um tempo determinado pelo professor, o educador poderá explicar passo a passo a demonstração da duplicação do quadrado:

- ✓ Se temos um quadrado de lado 1, como mostra a imagem;

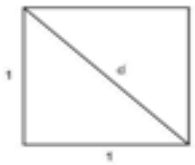
Figura 1 – quadrado



Fonte:http://www.matika.com.br/images/359/quadrado_un.svg

- ✓ Sabemos pela propriedade do quadrado que a medida de todos os lados possui o mesmo valor, que no nosso caso é 1. Para duplicarmos vamos traçar uma diagonal entre os vértices do quadrado;

Figura 2 – quadrado diagonal

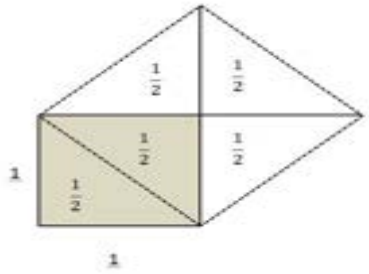


Fonte:https://ricardosandoval.files.wordpress.com/2009/08/quadrado-lado-1.jpg?w=257&h=254

- ✓ Após termos traçado a diagonal, observamos que o quadrado foi dividido em 2 partes iguais e que cada parte equivale à metade da área do quadrado original;
- ✓ Se cada parte do quadrado original equivale a $\frac{1}{2}$ da área do quadrado, então se nós colocarmos 4 partes juntas, teríamos um novo quadrado com o dobro de área do

Figura 3 – quadradonovo

primeiro, pois 4 vezes a metade (um sobre dois) será dois, Como mostra a figura;



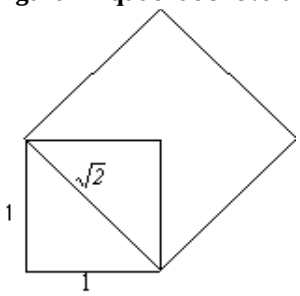
- ✓ Podemos observar que cada diagonal é o lado do novo quadrado duplicado, para encontrarmos a nova área do quadrado, podemos aplicar o teorema de Pitágoras em um dos triângulos formado depois de ter sido traçado a diagonal no quadrado original, sendo os lados do quadrado original os dois catetos e a diagonal a hipotenusa, pois é o lado que está oposto ao ângulo de 90 graus, para resolver segue a equação;

Fonte:http://1.bp.blogspot.com/-g1fe5QuX6F8/UtPolB8mtFI/AAAAAAAAAAD8/JoB73wSDrew/s1600/Capturar3.PNG

$$d^2 = 1^2 + 1^2$$

$$d = \sqrt{2}$$

Figura 4– quadradonova área



Fonte: http://www.prof2000.pt/users/miguel/tese/imagens_cap2/capitu45.gif

A área do quadrado novo será seu lado ao quadrado que resultará em dois, que é o dobro da área do quadrado original (FERREIRA, 1996).

Após ter sido mostrado passo a passo a duplicação do quadrado, pode ser sugerido aos alunos tentar ou buscar por meio de pesquisas as alternativas de encontrar a duplicação do cubo. Sendo que a pesquisa é importante para o desenvolvimento do aluno em sua formação.

3.3 Fórmula de Bhaskara

Um dos conteúdos marcantes desde os anos finais ensino fundamental até o ensino médio é a resolução de equações quadráticas, um aluno que deu a devida importância na disciplina de matemática, com certeza lembra da famosa fórmula de Bhaskara, no formato "$ax^2 + bx + c =$

0”, que muitos livros didáticos associam ao matemático hindu Bhaskara (1114-1185). Porém, para alguns autores como Celestino e Pacheco (2010) consideram inapropriada esta associação, pois não há evidências diretas para a estruturação da fórmula.

É válido destacar que há mais de quatro mil anos existiam problemas relacionados a equação do segundo grau, foi encontrado em placas de argilas na mesopotâmia e em papiros no Egito, e desde então os homens buscam a resolução por diversas maneiras, logo após o aparecimento destes problemas na mesopotâmia e no Egito, Euclides em seu livro “Elementos” também menciona a resolução de problemas de áreas que comportam como caso típico de equações do segundo grau. Depois os hindus e os Árabes contribuíram com resoluções desses tipos de problemas e por fim Descartes e Viète resolveram com outros métodos a equação do segundo grau, já com o uso de letras para representar o coeficiente das equações (PEDROSO, 2010).

Podemos observar na história que matemáticos contribuíram para a resolução da equação do segundo grau, porém damos o nome ao hindu Bhaskara. Se torna interessante o professor durante os conteúdos de equações quadráticas, trazer uma breve história da equação do segundo grau, mostrando algumas contribuições de matemáticos e a do hindu Bhaskara, explicar alguns conceitos e por fim trazer alguns questionamentos que poderão ser abordados em grupo na sala de aula:

- ✓ Quem foi Bhaskara;
- ✓ Por que a fórmula se chama Bhaskara;
- ✓ Por que ela não possui outro nome;
- ✓ Qual foi a contribuição de Bhaskara para a fórmula;

Esta pequena abordagem histórica feita pelo professor poderá diminuir dúvidas de perguntas de muitos alunos que dizem não saber o sentido da equação do segundo grau, não entendem onde podem usar aquilo, mas ao trazer os problemas e suas resoluções ocorridos na história pode haver uma compreensão e entendimento do que estão fazendo em sala de aula, tornando uma aula mais contextualizada.

4 Considerações finais

As aulas ministradas por antigos professores devem ser diferentes das aulas que devemos ministrar atualmente, naquela época não existia computador, smartphone e para a maioria nem havia televisão. Como pode um professor dar a mesma aula de seus antigos educadores em tempos totalmente diferente? Os alunos de nossos tempos possuem tablets e celulares que

conseguem qualquer informação em questões de segundos, devemos estar preparados para isto. Os professores não são mais aqueles que transmitem as informações, mas sim aqueles que orientam na busca e filtram quais informações devem ou não serem procuradas e adquiridas.

Já que devemos sempre aprimorar nossa forma de lecionar, uma boa estratégia para que haja um interesse e uma contextualização da matemática está na inserção da história da matemática no ensino. Por causa da história o aluno pode observar que a matemática que estudamos hoje passou por diversas transformações até que chegasse na atual. A matemática também está em constantes modificação, sempre deverá ser questionada e verificada. Uma boa maneira de impor o questionamento é o advento de história de um certo conteúdo, afim de obter uma maior compreensão do que está aprendendo e naturalmente aparecerá as dúvidas e os anseios.

Ao adicionar histórias interessantes para seus alunos, os professores poderão quebrar a rotina de aulas expositivas e lista de exercícios, que cansam seus alunos, além de tornar as aulas mais prazerosas. Todavia, é válido ressaltar que, não é tão simples introduzir a história no ensino da matemática, existe algumas dificuldades que o professor irá enfrentar como a falta de uma formação adequada ou o desinteresse por parte do aluno, mas o que não pode ocorrer é a desistência, é necessário lutar pela profissão e aprimorar sempre nossos conhecimentos, se os educadores quiserem mudar a educação brasileira terão que se esforçar muito e não se acomodar.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARAÇA, B. J. **Conceitos Fundamentais da Matemática.** Lisboa: Gradiva, 1998.

CELESTINO, K. G; PACHECO, E. R**. Observações sobre Bhaskara.** Universidade Estadual do Centro-Oeste, Departamento de Matemática, Guarapuava, 2010.

CRIPPA, D. A solução cartesiana da quadratura do círculo**. Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 597-621, 2010.

D'AMBROSIO, U. História da Matemática e Educação. **Cadernos CEDES 40 - História e Educação Matemática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FERREIRA, E. S. História da Matemática e Educação. **Cadernos CEDES 40 - História e Educação Matemática.** Campinas, SP: Papirus, 1996, p.18-28.

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

LOPES, L. S.; FERREIRA, A. L. A. **Um olhar sobre a história nas aulas de matemática.**Pontifícia Universidade Católica de *Minas* Gerais, Instituto de Ciências Exatas e informática, 2013.

PEDROSO, H. A. Uma breve história da equação do 2º grau. **Revista eletrônica de matemática**. n. 2, 2010.

ROONEY, Anne. **AHistória da matemática**: Desde a criação das pirâmides até a exploração do infinito. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2012.

SILVA, T. F. F; VICTER, E. F. **Equação do segundo grau: contextualização histórica através do uso de história em quadrinhos no ensino da matemática.** III Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática: questões atuais 2015, 2015.

MÉTODOS NUMÉRICOS NO ENSINO MÉDIO PARA RESOLUÇÃO DE SISTEMAS LINEARES

Maurilio Trindade Junior (IFMT/Juína) – maurilio.trindade@hotmail.com
Heliel Costa Teles (IFMT/Juína) – heliel.teles@jna.ifmt.edu.br

Resumo:O atual ensino de sistemas lineares no ensino médio se restringe ao tratamento de sistemas lineares 2x2, 2x3, e 3x3 na grande maioria dos livros didáticos, em casos raros até sistemas 4x4 , além de apresentar apenas alguns métodos de resolução de sistemas, como o método da comparação, da substituição e o método da eliminação para sistemas 2x2 e os métodos de Cramer e o de Escalonamento para sistemas até 3x3. Tendo em vista a riqueza de métodos de resolução de sistemas lineares existes, desenvolveu-se a proposta de ensino aqui presente, buscando proporcionar ao aluno do ensino médio um maior aprofundamento no tema e uma continuidade em seus estudos. Neste artigo, elaboramos uma proposta de ensino de métodos numéricos classificados como, métodos diretos, para resolução de sistemas lineares, mais precisamente os métodos de Pivotação Completa, Fatoração LU e Eliminação de Jordan. Também é desenvolvido neste trabalho a resolução de um problema prático utilizando o método de Gauss e a Fatoração LU, visando comparar a utilidade de ambos. Inicialmente se desenvolveu uma revisão bibliográfica de livros, artigos e teses de mestrado já aprovados sobre o tema, além de revisão de documentos oficiais como as orientações curriculares para o ensino médio. Após a revisão, elaborou-se a presente proposta de ensino para professores do ensino médio, visando melhorar o ensino de sistemas lineares.

Palavras chaves: Sistemas de equações lineares. ensino médio. métodos diretos. Cramer.

1 Introdução

O atual artigo é resultado dos estudos desenvolvidos na disciplina de calculo numérico por meio do projeto de pesquisa, financiando pelo FAPEMAT, intitulado ESTUDO DE MÉTODOS NUMÉRICOS APLICADOS AOS VOLUMES DAS PRESTAÇÕES DE CHUVA NA CIDADE DE JUÍNA.

Durante os estudos da disciplina de cálculo numérico, necessária ao desenvolvimento do projeto, nos deparamos com uma variedade de métodos de resolução de sistemas lineares cuja existência não é apresentada no ensino médio, ao qual se restringe a apresentação de alguns métodos de resolução de sistemas, como o de Cramer e o Método de Escalonamento.

Apesar do conteúdo de calculo numérico ser apresentado apenas no ensino superior, os métodos de Pivotação Completa, Fatoração LU e de Cholesky, eliminação de Jordan e os métodos interativos de Gauss-Seidel e Jacobi não apresentam a necessidade de conceitos matemáticos avançados para sua aplicação.

Diante dessas constatações, procurou-se desenvolver uma proposta de ensino dos métodos diretos aplicados ao ensino médio com o objetivo de levar os estudantes a se aprofundar no assunto de sistemas lineares, que é de estrema relevância na atualidade, em diversos ramos do conhecimento, especialmente na engenharia e na informática.

Inicialmente desenvolvemos um estudo bibliográfico de livros, artigos, teses e dissertações de mestrado além de revisão de alguns documentos oficiais, como as orientações curriculares para o ensino médio.

Após a revisão bibliográfica, mostramos o funcionamento dos métodos diretos na resolução de sistemas de equações lineares, e apresentamos maneiras de o professor abordar os métodos em sala de aula e para finalizar, damos sugestões de futuros trabalhos que possam ser desenvolvidos sobre o tema.

2 Fundamentação teórica

NEVES (2009) desenvolveu um estudo abordando a aparição de matrizes, sistemas de equações lineares e determinantes nos currículos do ensino médio, e segundo a mesma, nos meados dos anos 60, com o Movimento da Matemática Moderna (MMM) o sistema de ensino passou por uma grande revolução, com a inserção de nova grande curricular, o que incluiu os conteúdos de Matrizes.

Para alguns pesquisadores, o corpo de conhecimento da álgebra linear, que abrange os conceitos de matrizes, determinantes, e sistemas de equações lineares, é "provavelmente o mais anacrônico e mal concebido de todo o programa de Matemática do Ensino Médio" (LIMA, 2001, p.465 apud NEVES,2009,p.13).

Atualmente, as orientações curriculares para o ensino médio mencionam apenas a abordagem de sistemas lineares 2x2, 2x3 e 3x3 em sala de aula, indicando o uso do processo de escalonamento, além de interpretações geométricas no plano cartesiano nos casos de sistemas com duas equações e duas incógnitas, enfatizando o uso de operações elementares, conhecido como método de escalonamento.

> A resolução de um sistema 2 X 2 de duas equações e duas variáveis pode ser associada ao estudo da posição relativa de duas retas no plano. Com operações elementares simples, pode-se determinar a existência ou não de soluções desse sistema, o que significa geometricamente os casos de intersecção/coincidência de retas ou paralelismo de retas. A resolução de sistemas 2 X 3 ou 3 X 3 também deve ser feita via operações elementares (o processo de escalonamento).(Orientações curriculares para o ensino médio, 2006, p.78).

Ainda de acordo com as orientações curriculares para o ensino médio, para sistemas lineares 3x3 é recomendável o abandono da regra de Cramer por ser um método laborioso e capaz de resolver apenas sistemas que possuem apenas uma solução.

> Quanto à resolução de sistemas de equações 3 X 3, a regra de Cramer deve ser abandonada, pois é um procedimento custoso(no geral apresentado sem demonstração, e, portanto de pouco significado para o aluno), que só permite resolver os sistemas com solução única. (Orientações curriculares para o ensino médio, 2006, p.78).

Importante notar que as orientações curriculares para o ensino médio citam apenas sistemas lineares de pequeno porte, além de dois métodos de resolução de sistemas, o de escalonamento e o de Cramer, desconsiderando a aplicação deste em sistemas 3 x 3.

Segundo FERREIRA (2013) a apresentação de sistemas lineares no ensino médio é feita de forma superficial e induz os alunos a acreditar que tudo o que existe sobre sistemas lineares é apresentado ali, fazendo o aluno perder o interesse em se aprofundar sobre o assunto.

> Aparentemente a apresentação é sucinta e superficial, podendo levar os alunos a acreditar que tudo que existe de sistemas lineares se finda ali, sem identificar quaisquer aplicações. As situações problema são sugeridas para até três incógnitas. Não se trabalham aplicações dos sistemas para a percepção de sua importância cientifica e também industrial. Dessa maneira não se favorece a concepção de continuidade do conteúdo, não se abordando aplicações mais sofisticadas para que aprimorem os problemas propostos, impedindo uma cisão mais generalista do tema. (FERREIRA, 2013, p.17)

MATOS (2009) analisou como os conteúdos de matrizes, sistemas de equações lineares e determinantes são abordados no ensino médio por meio da analise comparativa entre *Exame de Textos: Análise de Livros de Matemática para o ensino médio (2001)* e o *Guia do Livro Didático(2012)*, confirmando a tendência na eliminação do método de Cramer nos materiais estudados, indicando por consequência a diminuição das opções do professor ao planejar suas aulas.

BATTAGLIOLI (2008),desenvolveu a análise de três livros aprovados pelo MEC para o ensino médio, sugerindo ao final de seu estudo que os registros gráficos deveriam ser mais explorados em sala de aula, pois possibilita que o aluno tenha mais facilidade em entender o conjunto solução de um sistema, além de criticara falta de registros gráficos de sistemas 3 x 3.

CHIARI (2011) discorreu sobre o uso do escalonamento por alunos do ensino médio, tecendo com base nos documentos oficiais e outras teses de mestrado, fortes críticas a Regra de Cramer a ao ensino de determinantes, indicando de forma tímida a inviabilidade de se aplicar o método e sugerindo a exploração de sistemas de ordens de grandeza distintos de 3 x 3, além de sugerir o uso de outros métodos para resolução de sistemas de equações lineares.

JUNIOR (2015) desenvolveu um estudo aplicado com implementação de métodos iterativos e computacionais para resolução de sistemas de equações lineares com alunos do 2º Ano do ensino médio, propondo ao final do trabalho, a pesquisa e aplicação de outros métodos de resolução de sistemas lineares, além dos métodos iterativos, que motivem os alunos nas aulas de sistemas de equações lineares.

Podemos notar por meio desta breve revisão bibliográfica a preocupação de muitos pesquisadores quanto ao ensino de sistemas de equações lineares, principalmente no que tange ao fornecimento de poucos métodos de resolução de sistemas no ensino médio e representação geométrica das soluções de um sistema, além da falta do uso de tecnologia em sala de aula.

Neste trabalho nos atemos em apresentar uma proposta de ensino com métodos de resolução de sistemas de equações lineares não apresentados no ensino médio, como a Fatoração LU e estratégias de Pivotação total junto com Escalonamento (Método da Gauss) e o método de eliminação de Jordan.

3 Definições fundamentais

Nesta parte do artigo apresentamos algumas definições fundamentais para a compreensão dos métodos numéricos que se seguirão, como a definição de sistema de equações lineares. Não nos atemos ao processo histórico do surgimento dos sistemas de equações lineares, procurando não nos estender, apesar de entendermos que o processo histórico é importante para a melhor compreensão do tema, no entanto, não faz parte do objetivo principal deste artigo.

Definiremos primeiramente, a ideia de matrizes, embora não seja o tema principal deste artigo, sua abordagem se faz necessário, apesar disso, não desenvolveremos o tema, apenas abordaremos algumas ideias fundamentais.

“Dados dois números m e n naturais e não nulos, chama-se matriz m por n (indica-se m x n) toda tabela M formada por números reais distribuídos em m linhas e n colunas”(IEZZI.1977.p.35-D)

Caracterizamos matrizes por letras maiúsculas do alfabeto e cada elemento por uma letra minúscula com subscrito duplo, representados genericamente pelas letras i e j (a_{ij}) onde o i representa a linha e j a coluna onde esta localizado o elemento.

Designamos diagonal principal de uma matriz, todos os elementos onde $i=j$, isso quer dizer, diagonal principal é formado por todos os elementos tal que a linha em que o elemento se encontra é igual ao numero da coluna.

Iniciando o tema sistemas de equações lineares, LAY(2012,p.2), fornece a seguinte definição de equação linear:

Uma equação linear, nas variáveis $x_1 \ldots, x_n$ é uma equação que pode ser escrita na forma

$$a_1x_1 + a_2x_2 + \ldots + a_nx_n = b$$

onde b e os coeficientes $a_1, \ldots, a_n$ são números reais ou complexos, geralmente já conhecidos.

Após a definição de equação linear, é definido o que é considerado um sistema de equações lineares.

Um sistema de equações lineares (ou sistema linear) é uma coleção de uma ou mais equações lineares envolvendo as mesmas variáveis, digamos $x_1 \ldots, x_n$.

De forma geral, usaremos a notação usada por RIBEIRO (2010,p.161) para sistemas de equações lineares.

$$S = \begin{matrix} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 + a_{13}x_3 + \ldots + a_{1n}x_n = b_1 \\ a_{21}x_2 + a_{22}x_2 + a_{23}x_3 + \ldots + a_{2n}x_n = b_2 \\ \ldots \quad \ldots \quad \ldots \quad \ldots \quad \ldots \quad \ldots \quad \ldots \quad \ldots \quad \ldots \\ a_{m1}x_1 + a_{m2}x_2 + a_{m3}x_3 + \ldots + a_{m4}x_n = b_m \end{matrix}$$

Em que:

- $a_{11}, a_{12}, \ldots, a_{1n}, a_{21}, a_{22}, \ldots, a_{2n}, \ldots, a_{m1}, a_{m2}, \ldots, a_{mn}$são os coeficientes das incógnitas;
- $x_1, x_2, x_3, \ldots, x_n$são as incógnitas;
- $b_1, b_2, b_3, \ldots, b_n$são os termos independentes.

Dois sistemas lineares são equivalentes, quando o conjunto solução de um é também solução do outros.

Para facilitar, chamaremos sistemas de equações lineares apenas de sistema linear daqui por diante.

4 Métodos numéricos para resolução de sistema linear

Após a definição de sistemas lineares, elemento fundamental em nosso estudo, traremos nesta parte do artigo o funcionamento de alguns métodos numéricos diretos, suas definições e algumas propriedades.

É importante ressaltar que não apresentaremos aqui as demonstrações dos teoremas que sustentam os métodos numéricos apresentados nesta proposta de ensino, por serem extensas e custosas ao aluno, nos atemos apenas ao funcionamento dos métodos e suas aplicações.

4.1 Pivotação completa

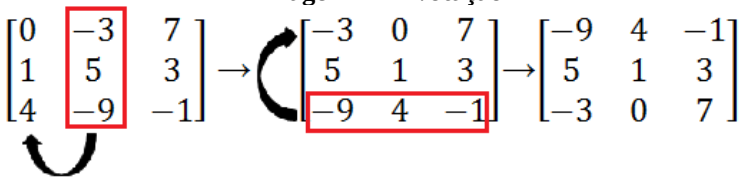
A estratégia de PIVOTAÇÃO completa é uma técnica que pode ser utilizada durante o processo de escalonamento, portanto, a mesma serve como uma ferramenta que permite eliminar erros de arredondamento durante os cálculos.

A necessidade do uso desta estratégia surge quando o elemento a_{11} do sistema linear é zero ou muito próximo de zero, o que pode gerar propagação de erros em um sistema de cálculos computacional.

> "Em qualquer calculadora ou computador os cálculos são efetuados com aritmética de precisão finita, e pivôs próximos de zero dão origem a multiplicadores bem maiores que a unidade que, por sua vez, origina uma ampliação dos erros de arredondamento"(RUGGIERO,1996.p.127)

A estratégia consiste, resumidamente, em escolher o maior numero em módulo, entre todos os elementos do sistema que ainda atuam no processo de eliminação e por meio de operações elementares, transferi-la como elemento pivô do processo de eliminação.

Imagem 1 - Pivotação



Fonte: O Autor.

O processo de PIVOTAÇÃO é simples e fácil de entender, podendo levar o aluno a compreender melhor a maneira como as calculadoras e computadores processam os cálculos com sistemas lineares para reduzir erros.

4.2 Método de jordan

"Consiste em operar transformações elementares sobre as equações do sistema linear dado até que se obtenha um sistema diagonal equivalente",(BARROSO,1987. P.28).

Podemos dizer que o método de JORDAN é um refinamento do método de escalonamento, gerando não uma matriz triangular superior, mas uma matriz diagonal principal.

Para facilitar a compreensão, apresentamos abaixo um dispositivo prático que pode facilitar os cálculos.

Resolvamos o sistema linear.

$$\begin{aligned} 2x + y + z &= 1 \\ x - y - z &= 2 \\ -x - y + z &= -2 \end{aligned}$$

Tabela 1 - Eliminação pelo método de Jordan

Linhas	Coeficientes das incógnitas	Termos independentes	Multiplicadores	Transformações
(1) (2) (3)	$2 \quad 1 \quad 1$ $1 \quad -1 \quad -1$ $-1 \quad -1 \quad 1$	1 2 -2	1 $-1/2$ $1/2$	$-\frac{1}{2} * (1) + (2)$ $\frac{1}{2} * (1) + (3)$
(1) (2) (3)	$2 \quad 1 \quad 1$ $0 \quad -3/2 \quad -3/2$ $0 \quad -1/2 \quad 3/2$	1 $3/2$ $-3/2$	$2/3$ 1 $-1/3$	$\frac{2}{3} * (2) + (1)$ $-\frac{1}{3} * (2) + (3)$
(1) (2) (3)	$2 \quad 0 \quad 0$ $0 \quad -3/2 \quad -3/2$ $0 \quad 0 \quad 2$	2 $3/2$ -2	0 $3/4$ 1	$0 * (3) + (1)$ $\frac{3}{4} * (3) + (2)$
(1) (2) (3)	$2x \quad 0y \quad 0z$ $0x \quad -\frac{3}{2} * y \quad 0z$ $0x \quad 0y \quad 2z$	2 0 -2		
Solução	(x=1, y=0 , z= -1)			

Fonte: O Autor.

4.3 Fatoração lu

Tendo a equação matricial Ax=b, temos que:

"O processo de fatoração para resolução deste sistema consiste em decompor a matriz A dos coeficientes em um produto de dois ou mais fatores e, em seguida, resolver uma sequência de sistemas lineares que nos conduzirá á solução do sistema linear original." (RUGGIERO,1996.p.132)

Desta forma, tendo a matriz dos coeficientes A, se pudermos fazer a fatoração, teremos A=LU, onde a matriz L é triangular inferior e a matriz U uma matriz triangular superior, teremos:

(LU)x = b e fazendo Ux = y → Ly = b

E após determinar y:

Ux=y

Há varias formas de se obter as matrizes L e U, uma delas é por meio do Método de escalonamento de Gauss aplicado a matriz A. Desta maneira, teremos que U é a matriz escalonada A e a Matriz L será formada pelos multiplicadores obtidos durante o processo. Para sermos breve, usaremos o exemplo solucionado no método de Jordan, no entanto, usaremos o método de Gauss para resolvê-lo.

Imagem 2 - Escalonamento por Gauss

$$A=\begin{bmatrix}2 & 1 & 1\\ 1 & -1 & -1\\ -1 & -1 & 1\end{bmatrix}$$

(L1) = Linha 1
(L2) = Linha 2
(L3) = Linha 3

1º Passo

$$\begin{bmatrix}2 & 1 & 1\\ 1 & -1 & -1\\ -1 & -1 & 1\end{bmatrix}$$ *(-1/2)*(L1)+(L2)*
(1/2)(L1)+(L3)*

2º Passo

$$\begin{bmatrix}2 & 1 & 1\\ 0 & -3/2 & -3/2\\ 0 & -1/2 & 3/2\end{bmatrix}$$ *(-1/3)*(L2)+(L3)*

$$\begin{bmatrix}2 & 1 & 1\\ 0 & -3/2 & -3/2\\ 0 & 0 & 2\end{bmatrix}$$ (Aqui temos a matriz A já escalonada)

Fonte: O autor.

Dessa forma teremos que:

$U=\begin{bmatrix}2 & 1 & 1\\ 0 & -3/2 & -3/2\\ 0 & 0 & 2\end{bmatrix}$ e $L=\begin{bmatrix}1 & 0 & 0\\ -(-\frac{1}{2}) & 1 & 0\\ -1/2 & -(-\frac{1}{3}) & 1\end{bmatrix}$

Podemos dizer que a matriz L é uma matriz triangular inferior, formada pelos multiplicadores (sublinhados de vermelho na imagem) obtidos durante o escalonamento de A, onde a 1º coluna da matriz L, abaixo da diagonal principal, é preenchida pelos multiplicadores do 1º passo com o sinal invertido, a 2º coluna, abaixo da diagonal principal, pelos multiplicadores do 2º passo, com sinal também invertido, e assim sucessivamente.

Podemos verificar se as matrizes são verdadeiras multiplicando L*U = A.

De forma geral temos:

$$L=\begin{bmatrix}1 & 0 & 0\\ -m_{21} & 1 & 0\\ -m_{31} & -m_{32} & 1\end{bmatrix} \qquad U=\begin{bmatrix}a_{11} & a_{12} & a_{13}\\ 0 & a_{22} & a_{23}\\ 0 & 0 & a_{33}\end{bmatrix}$$

Onde m é o multiplicador.

Sabendo como encontrar as matrizes L e U, e já tendo obtido ambas para a nossa matriz A, vamos montar os sistemas de equações.

(LU)x=b

Ux = y

1º) Ly = b (após determinarmos y)

2º) Ux=y

Tendo:

$U=\begin{bmatrix}2 & 1 & 1\\ 0 & -3/2 & -3/2\\ 0 & 0 & 2\end{bmatrix}$ e $L=\begin{bmatrix}1 & 0 & 0\\ -(-\frac{1}{2}) & 1 & 0\\ -1/2 & -(-\frac{1}{3}) & 1\end{bmatrix}$

$b=\begin{bmatrix}1\\ 2\\ -2\end{bmatrix}$ → (Matriz dos termos independentes)

1º) $\begin{bmatrix}1 & 0 & 0\\ 1/2 & 1 & 0\\ -1/2 & 1/3 & 1\end{bmatrix}\begin{bmatrix}x_1\\ y_2\\ z_3\end{bmatrix}=\begin{bmatrix}1\\ 2\\ -2\end{bmatrix}$

2º) $\begin{bmatrix}2 & 1 & 1\\ 0 & -3/2 & -3/2\\ 0 & 0 & 2\end{bmatrix}\begin{bmatrix}x\\ y\\ z\end{bmatrix}=\begin{bmatrix}x_1\\ y_2\\ z_3\end{bmatrix}$

Aparentemente, a fatoração LU parece desnecessária e sem grande utilidade pois, poderíamos ter encontrado a resposta para o problema utilizando a Matriz escalonada U, no entanto, ela é muito útil pois, tendo o sistema Ax=b, mudando a matriz b, podemos obter imediatamente os valores das incógnitas procuradas, pois em ambos os sistemas, possuímos um produto de matrizes onde a matriz das constantes já esta escalonada.

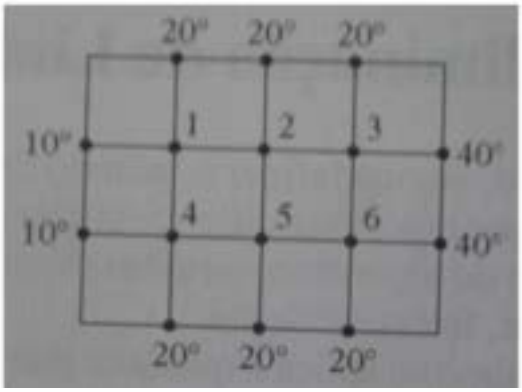
"As vantagens dos processos de fatoração é que podemos resolver qualquer sistema linear que tenha A como matriz dos coeficientes. Se o vetor b for alterado, a resolução do novo sistema será quase que imediata" (RUGGIERO,1996,p.132).

Como o fator de U é obtido por meio do escalonamento, é possível usar o processo de pivotação para reduzir erros nos cálculos. É importante ressaltar que, para existir os fatores L e U, o determinante de A deve ser diferente de zero. Devido a isso, o aluno pode disponibilizar de um segundo método, fora o de CRAMER, onde se utiliza a ideia de determinante.

5 Aplicação

Aplicação 1(LAY , 2012, p.11) Escreva um sistema de seis equações cuja solução fornece estimativas para as temperaturas $t_1, \dots, t_6$. Resolva o sistema de equações.

Imagem 3 – Aplicação 1



Fonte : Adaptado de Lay (2012)

Montando o sistema:

$$\begin{matrix} t_1 = (20 + 10 + t_2 + t_4)/4 \\ t_2 = (20 + t_1 + t_3 + t_5)/4 \\ t_3 = (20 + t_2 + 40 + t_6)/4 \\ t_4 = (t_1 + t_5 + 10 + 20)/4 \\ t_5 = (t_2 + t_4 + t_6 + 20)/4 \\ t_6 = (t_3 + t_5 + 40 + 20)/4 \end{matrix} \rightarrow \begin{matrix} 4t_1 - t_2 - t_4 = 30 \\ 4t_2 - t_1 - t_3 - t_5 = 20 \\ 4t_3 - t_2 - t_6 = 60 \\ 4t_4 - t_1 - t_5 = 30 \\ 4t_5 - t_2 - t_4 - t_6 = 20 \\ 4t_6 - t_3 - t_5 = 60 \end{matrix} \rightarrow$$

$$\begin{matrix} 4t_1 - t_2 - 0t_3 - t_4 - 0t_5 - 0t_6 = 30 \\ -t_1 + 4t_2 - t_3 - 0t_4 - t_5 - 0t_6 = 20 \\ 0t_1 - t_2 + 4t_3 - 0t_4 - 0t_5 - t_6 = 60 \\ -t_1 - 0t_2 - 0t_3 + 4t_4 - t_5 - 0t_6 = 30 \\ 0t_1 - t_2 - 0t_3 - t_4 + 4t_5 - t_6 = 20 \\ 0t_1 - 0t_2 - t_3 - 0t_4 - t_5 + 4t_6 = 60 \end{matrix}$$

(Sistema elaborado)

Para fins didáticos e por necessidade, resolveremos primeiramente pelo método de Gauss, apresentado no ensino médio:

Sistema inicial

$$\begin{matrix} 4 - 1 + 0 - 1 + 0 + 0 = 30 \\ -1 + 4 - 1 + 0 - 1 + 0 = 20 \\ 0 - 1 + 4 + 0 + 0 - 1 = 60 \\ -1 + 0 + 0 + 4 - 1 - 0 = 30 \\ 0 - 1 + 0 - 1 + 4 - 1 = 20 \\ 0 + 0 - 1 + 0 - 1 + 4 = 60 \end{matrix}$$

1º Passo

$$\begin{matrix} -1 + 4 - 1 + 0 - 1 + 0 = 20 \\ 0 - 1 + 4 + 0 + 0 - 1 = 60 \\ 0 + 0 - 1 + 0 - 1 + 4 = 60 \\ 0 - 4 + 1 + 4 + 0 - 0 = 20 \\ 4 - 1 + 0 - 1 + 0 + 0 = 30 \\ -1 + 0 + 0 + 4 - 1 + 0 = 30 \end{matrix}$$

2º Passo:

$$\begin{matrix} -1 + 4 - 1 + 0 - 1 + 0 = 20 \\ 0 - 1 + 4 + 0 + 0 - 1 = 60 \\ 0 + 0 - 1 + 0 - 1 + 4 = 60 \\ 0 - 4 + 1 + 4 + 0 - 0 = 20 \\ 0 + 15 - 4 - 1 - 4 + 0 = 110 \\ 0 - 4 + 1 + 4 + 0 + 0 = 10 \end{matrix}$$

3º Passo:

$$\begin{matrix} -1 + 4 - 1 + 0 - 1 + 0 = 20 \\ 0 - 1 + 4 + 0 + 0 - 1 = 60 \\ 0 + 0 - 1 + 0 - 1 + 4 = 60 \\ 0 + 0 - 4 - 1 + 4 + 0 = -40 \\ 0 + 0 + 56 - 1 - 4 - 15 = 1010 \\ 0 + 0 - 15 + 4 + 0 + 4 = -230 \end{matrix}$$

4º Passo:

5º Passo

$$\begin{aligned} -1+4-1+0-1+0 &= 20 \\ 0-1+4+0+0-1 &= 60 \\ 0+0-1+0-1+4 &= 60 \\ 0+0+0-1+8-16 &= -280 \\ 0+0+0-1-60+209 &= 4370 \\ 0+0+0+4+15-56 &= -1130 \end{aligned} \qquad \begin{aligned} -1+4-1+0-1+0 &= 20 \\ 0-1+4+0+0-1 &= 60 \\ 0+0-1+0-1+4 &= 60 \\ 0+0+0-1+8-16 &= -280 \\ 0+0+0+0-68+225 &= 4650 \\ 0+0+0+0+47-120 &= -2250 \end{aligned}$$

6º Passo

$$\begin{aligned} -1+4-1+0-1+0 &= 20 \\ 0-1+4+0+0-1 &= 60 \\ 0+0-1+0-1+4 &= 60 \\ 0+0+0-1+8-16 &= -280 \\ 0+0+0+0-68+225 &= 4650 \\ 0+0+0+0+0+2415/68 &= 65550/68 \end{aligned}$$

$$t_1 = \frac{120}{7}\ t_2 = \frac{150}{7}\ t_3 = \frac{190}{7}\ t_4 = \frac{2370}{7}\ t_5 = \frac{150}{7}\ t_6 = \frac{190}{7}$$

Abaixo, tabela com as operações realizadas em cada passo:

Tabela 2 – Operações elementares realizadas

Passos	Operações	Multiplicadores
1º	$L_5 \leftarrow 4 * L_1 + L_5$	4
	$L_6 \leftarrow (-1) * L_1 + L_6$	-1
2º	$L_4 \leftarrow (-1) * L_2 + L_4$	-1
	$L_5 \leftarrow 15 * L_2 + L_5$	15
	$L_6 \leftarrow (-4) * L_2 + L_6$	-4
3º	$L_3 \leftarrow 15 * L_3 + L_3$	15
	$L_4 \leftarrow (-4) * L_3 + L_4$	-4
	$L_5 \leftarrow (-1) * L_3 + L_5$	-1
4º	$L_4 \leftarrow (-4) * L_3 + L_4$	-4
	$L_5 \leftarrow (56) * L_3 + L_5$	56
	$L_6 \leftarrow (-15) * L_3 + L_6$	-15
5º	$L_5 \leftarrow (-1) * L_4 + L_5$	-1
	$L_6 \leftarrow (4) * L_4 + L_6$	4
6º	$L_6 \leftarrow (\frac{47}{68}) * L_6 + L_6$	47/68

Fonte : O Autor.

Podemos perceber o quanto é laborioso realizar a série de operações elementares realizadas acima para o método de Gauss, o mesmo se sucederia para o método de Jordan e por isso não realizaremos a resolução com o mesmo, para não nos estendermos.

Agora cabe a pergunta, e se mudássemos as temperaturas iniciais das bordas? Teríamos que fazer tudo novamente? , Não haveria outra forma de fazer mais rápido? Vamos então realizar a Fatoração LU e tirar algumas conclusões.

Usando a Fatoração LU no exercício anterior e tendo a equação Matricial: Ax=b

Matriz A = $\begin{bmatrix} -1 & 4 & -1 & 0 & -1 & 0 \\ 0 & -1 & 4 & 0 & 0 & -1 \\ 0 & 0 & -1 & 0 & -1 & 4 \\ 0 & -4 & 1 & 4 & 0 & -0 \\ 4 & -1 & 0 & -1 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 0 & 4 & -1 & 0 \end{bmatrix}$ X $\begin{bmatrix} t_1 \\ t_2 \\ t_3 \\ t_4 \\ t_5 \\ t_6 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 20 \\ 60 \\ 60 \\ 20 \\ 30 \\ 30 \end{bmatrix}$

Fazendo A=LU

O Det de A é diferente de zero, pois, escalonando A, temos uma matriz triangular superior, onde todos os elementos da diagonal principal são diferentes de zero, logo, podemos concluir que seu determinante é diferente de zero.

Matriz U : $\begin{bmatrix} -1 & 4 & -1 & 0 & -1 & 0 \\ 0 & -1 & 4 & 0 & 0 & -1 \\ 0 & 0 & -1 & 0 & -1 & 4 \\ 0 & 0 & 0 & -1 & 8 & -16 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 47 & +225 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & \frac{2415}{68} \end{bmatrix}$

Usando os multiplicadores encontrados pelo método Gauss:

Matriz L: $\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 4 & 1 & 0 & 0 \\ -4 & -15 & -56 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & 4 & 15 & -4 & -(\frac{47}{68}) & 1 \end{bmatrix}$

Com (LU)x=b e fazendo Ux = y temos:

Ly = b

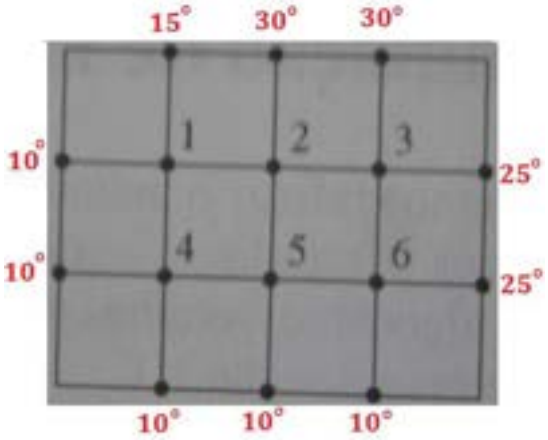
$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 4 & 1 & 0 & 0 \\ -4 & -15 & -56 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & 4 & 15 & -4 & -(\frac{47}{68}) & 1 \end{bmatrix}$ x $\begin{bmatrix} t_1' \\ t_2' \\ t_3' \\ t_4' \\ t_5' \\ t_6' \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 20 \\ 60 \\ 60 \\ 20 \\ 30 \\ 30 \end{bmatrix}$

Ux=y

$\begin{bmatrix} -1 & 4 & -1 & 0 & -1 & 0 \\ 0 & -1 & 4 & 0 & 0 & -1 \\ 0 & 0 & -1 & 0 & -1 & 4 \\ 0 & 0 & 0 & -1 & 8 & -16 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 47 & +225 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & \frac{2415}{68} \end{bmatrix}$ x $\begin{bmatrix} t_1 \\ t_2 \\ t_3 \\ t_4 \\ t_5 \\ t_6 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} t_1' \\ t_2' \\ t_3' \\ t_4' \\ t_5' \\ t_6' \end{bmatrix}$

Troquemos agora as temperaturas da borda, como se segue na imagem:

Imagem 4 - Aplicação 2



Fonte: Adaptado de Lay (2012)

Os valores de cada linha da matriz b é a soma das temperaturas próximas a cada ponto:

$$\begin{bmatrix} 25 = 10 + 15 \\ 30 = 30 + 0 \\ 55 = 30 + 25 \\ 20 = 10 + 10 \\ 10 = 10 + 0 \\ 35 = 10 + 25 \end{bmatrix} \rightarrow b = \begin{bmatrix} 25 \\ 30 \\ 55 \\ 20 \\ 10 \\ 35 \end{bmatrix}$$

(Substituindo no sistema de equações)

Ly = b

$$\begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 4 & 1 & 0 & 0 \\ -4 & -15 & -56 & 1 & 1 & 0 \\ 1 & 4 & 15 & -4 & -(\frac{47}{68}) & 1 \end{bmatrix} x \begin{bmatrix} t_1' \\ t_2' \\ t_3' \\ t_4' \\ t_5' \\ t_6' \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 25 \\ 30 \\ 55 \\ 20 \\ 10 \\ 35 \end{bmatrix}$$

$$t_1' = 25 \quad t_2' = 30 \quad t_3' = 55 \quad t_4' = -230 \quad t_5' = 3870 \quad t_6' = 55750/68$$

Ux=y

$$\begin{bmatrix} -1 & 4 & -1 & 0 & -1 & 0 \\ 0 & -1 & 4 & 0 & 0 & -1 \\ 0 & 0 & -1 & 0 & -1 & 4 \\ 0 & 0 & 0 & -1 & 8 & -16 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & -68 & +225 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & \frac{2415}{68} \end{bmatrix} x \begin{bmatrix} t_1 \\ t_2 \\ t_3 \\ t_4 \\ t_5 \\ t_6 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 25 \\ 30 \\ 55 \\ -230 \\ 3870 \\ 55750/68 \end{bmatrix}$$

$$t_1 = 11.198 \quad t_2 = 18.383 \quad t_3 = 17.866 \quad t_4 = 16.408 \quad t_5 = 19.469 \quad t_6 = 23{,}084$$

O conjunto solução, com o auxilio de uma calculadora, pelo método de Fatoração LU, é quase imediato, reduzindo o esforço para realização do calculo. A Fatoração LU é usada em sistemas onde os valores de “estrada” (valores da matriz b) variam, gerando uma infinidade de sistemas lineares com soluções diferentes, sendo assim, este método proporciona uma maior rapidez em resolvê-los do que o método de escalonamento, principalmente quando o sistema linear tem grandes dimensões.

Há várias formas de se calcular os fatores L e U, no entanto, pelo método apresentado aqui, é necessário aplicar o método de Gauss, o que pode tornar o exemplo um tanto custoso. No escalonamento da matriz inicial, procuramos evitar trabalhar com frações durante o processo para reduzir o numero de cálculos, o que justifica a permuta entre as linhas do sistema.

Conclusão

Caso seja posto em prática em sala de aula, sugerimos que seja dada a matriz já escalonada, com todo o processo descrito na tabela. Também sugerimos a abordagem de outros problemas, neste exemplo, apresentamos um problema relacionado a temperaturas, mas devemos ter em mente que imagem da figura pode representar o esquema de um circuito elétrico, ou o tráfego do centro de uma cidade, onde se conhece os valores de entrada e saída do sistema, mas não o que acontece dentro do sistema para aquele valores.

Sugerimos também a abordagem, inicialmente, de sistemas lineares 3x3 antes de se aplicar a Fatoração LU em sistemas de maior porte. Também sugerimos o uso de um software para minimizar os cálculos.

Os métodos numéricos apresentados neste artigo, caso expostos no ensino médio, podem motivar os alunos a continuar os estudos sobre resolução de sistemas lineares, preparando-os para o ensino superior, além de proporcionar a sensação de continuidade no conteúdo, pois, os métodos apresentados neste trabalho utilizam a ideia do escalonamento (Método de Gauss), tanto o de Jordan como a fatoração LU .

O método de Jordan pode ser apresentado como um refinamento do método de escalonamento de Gauss e o processo de pivotação como uma ferramenta de melhoria do conjunto solução ao aplicar-se tanto o método de Gauss, Jordan e inclusive a fatoração LU.

O uso de determinantes na fatoração LU pode fortalecer a importância dos determinantes no ensino, neutralizando a ideia de que, determinantes somente serve para a Regra de CRAMER.

Referências

BARROSO, Leônidas Conceição, ET AL. **Cálculo Numérico (com aplicações)**. São Paulo, HARBRA, 2º Ed. 1987.

BATTAGLIOLI, Carla dos Santos Moreno. **Sistemas Lineares na Segunda Série do Ensino Médio: Um Olhar Sobre os Livros Didáticos**. Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. São Paulo, 2008.

BRASÍLIA : Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Volume 2. 135 p. 2006.

CHIARI, Aparecida Santana. **A Utilização do Escalonamento na Resolução de Sistemas Lineares por Alunos do Ensino Médio**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Campo Grande-MS , 2011.

FERREIRA, Ana Eliza Gonçalves. **A Importância dos Sistemas Lineares no Ensino Médio e a Contribuição Para a Matemática e Suas Aplicações**. Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática em rede nacional. Ponta Grossa, 2013.

IEZZI, Gelson ; HAZZAN Samuel. Fundamentos da Matemática Elementar. São Paulo, Atual, Ed. 1977.

JUNIOR, Alterno Jerônimo. **Implementação de Métodos Iterativos e Computacionais para Resolução de Sistemas de Equações Lineares**: um Estudo Aplicado. Dissertação (Mestrado- Mestrado Profissional em Matemática) --Universidade de Brasília, 2015.

LAY, David. **Álgebra Linear e suas aplicações** : Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Ciêntificos,2.Ed. 2012.

MATOS, Victor Fernando. **O Ensino de Sistemas de Equações Lineares**: uma Abordagem Geométrica. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Uberaba – MG, 2013.

NEVES, Késia Caroline Ramires. **Um exemplo de Transposição Didática**: o caso das Matrizes. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá. Maringá – 2009.

RUGGIERO, Márcia A. Gomes, ET AL. **Cálculo Numérico** : Aspectos teóricos e Computacionais. São Paulo, 2º Ed, MAKRON *books* , 1996.

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS ENTRE 2012 A 2017

Camile de Araujo Aguiar(PPGE/UFMT)- camilearaujo2009@gmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar o levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas nos Programas de Pós-Graduação, no período entre 2012 a 2017. A partir da pesquisa foram localizados vinte e oito trabalhos, sendo três teses e vinte e cinco dissertações que discutem a temática Matemática e a Educação Infantil.A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, tendo como fonte dos dados os sites do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. A partir da leitura das dissertações e teses definimos cinco eixos de análise: número de dissertações e teses, região do programa de pós-graduação, opção metodológica e o tema de estudo. Constatamos que na Região Centro-Oeste ocorreu um aumento significativo nas produções científicas com o tema Matemática e Educação Infantil com 17% igualando com a Região Sul, na Região Nordeste localizamos 14% e na Região Norte não identificamos produções com o tema. Os temas pesquisados dizem respeito a elaboração e as manifestações das noções matemáticas pelas crianças; as concepções, representações e práticas pedagógicas de professores; a formação inicial e continuada; o currículo e as propostas pedagógicas da Educação Infantil e a análise de livros didáticos na Educação Infantil. Consideramos que ainda há muitos aspectos a serem investigados acerca da educação matemática na Educação Infantil.

Palavras-chave: Pesquisa bibliográfica. Educação Infantil. Matemática.

1 Introdução

Ao nascermos somos inseridos em universo cultural e em uma sociedade sistematizada. Esse sentimento de pertencimento nos proporciona a troca de experiências e se organizando em novos saberes que nos auxiliam na construção dessa cultura social recém-adotada.

A Educação Infantil a cada dia está conseguindo mais visibilidade e participação na sociedade. Os movimentos sociais e fóruns de discussões sobre a infância oportunizam diálogos e proporcionam uma mudança conceitual da Educação Infantil.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases LDB/96, criou-se RCNEI/1998 (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) como um marco orientador curricular da Educação Infantil.

Com a Lei nº 12.796, há a ampliação do período escolar de oito para nove anos que garante a Educação Básica para as crianças de quatro a dezessete anos, as crianças têm o direito a uma vaga na escola mais cedo e passa a ser de responsabilidade municipal desde então.

Em 2013 houve uma reformulação do currículo da Educação Infantil com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o ensino passa a ser contemplado por campos de experiências, voltado à perspectiva da criança em dar significado a sua própria experiência.

O desenvolvimento das diferentes linguagens e principalmente ada matemática se tornam um dos meiosintegradores nesse ambiente escolar onde é fundamental a formação integral do

indivíduo e não somente em uma transmissão de conhecimentos e regras, pois é um conhecimento que foi estruturado culturalmente ao longo da evolução humana.

A matemática viabiliza a elaboração de um pensamento organizado criando situações de resolução de problemas do nosso cotidiano, uma sistematização do pensamento que move a produção do conhecimento humano.

Assim um dos principais papéis da Educação Infantil é proporcionar à criança pequena um espaço para que ela socialize, vivencie e construa esse pensamento matemático potencializando seu desenvolvimento nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais uma forma de complementar a ação da família.

Conseguimos com essa pesquisa realizar um levantamento bibliográfico das produções científicas realizadas dos Programas de Pós-Graduação onde foram investigados ao todo vinte e oito trabalhos, três teses e vinte e cinco dissertações que discutem a temática Matemática e Educação Infantil.

2 Metodologia da pesquisa

Para o presente trabalho tomamos como referência um estudo bibliográfico de teses e dissertações publicadas nos Programas de Pós-Graduação, público e privado, que discorrem sobre a Educação Infantil e a Matemática entre os anos de 2012 a 2017. O objetivo dessa pesquisa foi identificar as produções científicas publicadas com esta temática utilizando uma abordagem quantitativa e para estruturar e articular de forma qualitativa os resultados.

Utilizamos os sites que disponibilizam por intermédio de endereço eletrônico as produções científicas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e sites de instituições de Programas de Pós-Graduação.

Conseguimos analisar até o momento vinte e oito produções: três teses e vinte e cinco dissertações de instituições de ensino superior no país. “Para efetivar a pesquisa foram utilizados os descritos como “Matemática e Educação Infantil”, “Pré - Escola e Matemática”, “Educação Matemática e Infância” e “Matemática e Criança”.

Os estudos bibliográficos de Schaida e Palma (2013) apresentaram a análise de vinte e quatro dissertações e três teses publicadas entre 2007 a 2011 e contribuíram para essa pesquisa, pois buscamos a organização e tabulação de dados de forma semelhante.

Este artigo vem trazer o resultado da análise dessas produções em que se constituem o retrato das pesquisas que abordam a temática Matemática e educação Infantil.

3 O retrato das pesquisas que abordam a temática matemática e educação infantil

A partir das pesquisas realizadas, relacionamos vinte e oito trabalhos científicos em que organizamos em tabelas que vem mostrando os dados quantitativos e que estão abaixo apresentados.

Tabela1 - Pesquisas que abordam a Matemática na Educação Infantil

Ano da defesa	Número de Dissertações	Número de Teses	Total de produções
2012	1	0	1
2013	5	1	6
2014	3	0	6
2015	8	2	10
2016	6	0	6
2017	2	0	1
Total	25	3	28

Fonte:Dados levantados pela pesquisadora.

Um apontamento expressivo que conseguimos identificar nos dados são as produções de dissertações e teses, do total das produções 11% representados por doutorados mostrando um número pouco significativo em relação ao enfoque da pesquisa.

Ressaltamos também um dado importante observado em Schaida e Palma (2013) foi em relação gênero dos pesquisadores em sua maioria feminino apenas dois autores são do sexo masculino, fato que se atribui por ser a Educação Infantil ainda mais atrativa aos profissionais femininos que reflete também no interesse do tema da pesquisa.

Na tabela 2 conseguimos verificar as produções científicas publicadas por regiões.

Tabela 2 – Regiões brasileiras em que as pesquisas foram realizadas

Regiões/localidade	Dissertações	Tese
Norte	0	0
Centro-Oeste	5	0
Nordeste	4	0
Sudeste	12	3
Sul	5	0

Fonte:Dados levantados pela pesquisadora.

Na Região Sudeste concentra-se a maior parte das produções de dissertações e teses com 53% em contraparte, outro elemento que transpareceu nos dados e que nos leva a reflexão foi que na Região Norte não estão disponíveis, mas que provavelmente existam produções científicas com o tema da pesquisa. São perceptíveis as diferenças entre as regiões, todavia observamos que neste período houve um aumento significativo nas produções da Região Centro

- Oeste com o total de 17%, igualando com a Região Sul. A Região Nordeste também apresentou um número significativo de produções 13% do total do país.

Com relação às instituições de ensino 72% dos estudos foram realizadas em instituições públicas e 28% nas privadas. Ressaltamos que os movimentos e as discussões sobre a busca da qualidade na Educação Infantil tenha influenciado o aumento gradativo e o interesse dos Programas de Pós-Graduação em pesquisar e publicar pesquisas com essa modalidade de ensino.

Vamos expor a seguir a abordagem metodológica das pesquisas e das dissertações e teses analisadas. A tabela 3 demostra um resultado expressivo nas pesquisas na área da educação, todas as produções são de abordagem qualitativa.

Tabela3 - Qual a abordagem das pesquisas no período entre 2012 a 2017

Abordagem	Quantidade	Percentual
Qualitativa	28	100%
Quantitativa	0	0%

Fonte:Dados levantados pela pesquisadora.

A abordagem qualitativa trabalha as descrições dos dados permitindo uma proximidade nas respostas na área da educação, uma forma de representar a sua própria linguagem ampliando o conhecimento a respeito do campo de conhecimento na tentativa de um mergulho significativo na compreensão mais aprimorada dos sujeitos.

No instrumento coletado conseguimos organizar e apontar os temas onde classificamos em sete categorias que vamos apresentar na tabela 3: criança, professor, formação continuada, documento, currículo, análise de livro e concepções de professor.

Tabela3 - O tema de estudo indicado nas pesquisas entre 2012 a 2017

Temas	Dissertação	Tese
Elaboração e as manifestações das noções matemáticas pelas Crianças	8	1
Concepções, representações e práticas pedagógicas de Professores	9	-
Formação Inicial e Continuada	3	2
Currículo e as propostas pedagógicas da Educação Infantil	3	-
Análise de Livros didáticos na Educação Infantil	2	-

Fonte:Dados levantados pela pesquisadora.

As pesquisas sobre a *elaboração e as manifestações das noções matemáticas pelascrianças*, representa 32% das produções. Jacomeli (2013) estudou como as crianças de cinco anos se manifestam oralmente vivenciando as atividades orientadoras de ensino sobre contagem no contexto de lendas dentro de um espaço não formal-ONG. Ferro (2016) investigou as manifestações das linguagens matemáticas feita por 24 crianças de 3 e 4 anos na Educação Infantil em uma escola e sua contribuição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores considerando a matemática como um dos instrumento simbólico, controlando diferentes quantidades, grandezas e formas. Comerato (2013) analisa a manifestação da ludicidade através do brincar e ouvir histórias com um grupo de 20 crianças em uma escola particular de Educação Infantil como expõem seus modos de pensar matematicamente aprendendo sobre os números. A pesquisa de Silva (2016) foi realizada com duas turmas de Educação Infantil com atividades que promoveram situações em que as crianças pudessem mobilizar e ampliar as noções matemáticas especialmente as noções espaciais. Souza (2015) investigou o trabalho de problematização de medidas e estimativas na Educação Infantil a partir de um olhar na etnomatemática próximo à fronteira de Brasil e Venezuela. Moreira (2016) mostra o aprendizado matemático utilizando o jogo Tangram através das lendas do surgimento do jogo, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II com os alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro. Os alunos ouvem a lenda, montam o Tangram e depois são sugeridas atividades de Geometria e Álgebra utilizando os recursos tecnológicos. Na Educação Infantil foi introduzido o conceito de vértice e conceito de retas paralelas. A pesquisa de Chistè (2015) é uma produção de imagens feitas por crianças na Educação Infantil daquilo que nos parece espaços lúdicos de exploração do mundo a matemática como forma de identidade. Sua tese vem com a proposta de pensar a infância com as imagens registradas por crianças de uma instituição pública. Arnold (2016) realizou a pesquisa em sua turma de Educação Infantil identificou e classificação livros de leitura para turma em que a matemática fizesse presente e acompanhando o planejamento, aplicação e análise de sequências didáticas de alguns livros mapeados. Lopes (2015) analisou o jogo dos pratinhos em formato de *software* em atividades matemáticas e possíveis contribuições e implicações pedagógicas na construção do conceito de número por crianças no processo de alfabetização matemática.

Com 32% das pesquisas o tema *concepções, representações e práticas deprofessores* Silva (2016) trazem as narrativas de professores, coordenadores e diretores com o trabalho desenvolvido com a matemática no processo de transição da pré-escola (Educação Infantil) para o ensino fundamental. Em sua pesquisa Moura (2015) realizou com 6 professores que ensinam Matemática na Educação Infantil, conhecendo a trajetória desses professores que formação

receberam, e que práticas realizam através das narrativas orais. Amorim (2016) em sua pesquisa evidenciou as contribuições da Atividade Orientadora do Ensino (AOE) que desencadeou mudanças das práticas de 8 professores na Educação Infantil na organização do ensino das noções matemáticas no contexto escolar onde eles manifestam dificuldades em organizar e desenvolver atividades matemáticas que possam ser superadas se pautando na psicologia Histórico-cultural, através do Curso de Extensão Universitária. Fonseca (2013) analisa e compreende a prática pedagógica da sala de aula da Educação Infantil relacionando as atividades do desenvolvimento matemático. Camargo (2014) investigou com as professoras da Educação Infantil planejam, desenvolvem e analisam as tarefas baseadas no currículo da rede municipal de Itatiba – SP. Cavalcante (2015) buscou identificar que saberes os Pedagogos que lecionavam na pré-escola compreende sobre a orientação espacial. Ciríaco (2012) em sua pesquisa averiguou o trabalho pedagógico de professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, como se dá essa transição, se os professores estão preparados e como está sendo feita esta iniciação matemática, se está contribuindo ou dificultando esse processo. Schaida (2014) investiga as concepções de professoras da Educação Infantil sobre infância, educação infantil, matemática na Educação Infantil. Bispo (2017) a pesquisa trouxe uma análise de como professoras da sala ambiência trabalham, compreendem e identificam a matemática na Educação Infantil.

Em relação à *formação inicial e continuadade professores* são 18% dos trabalhos, em que Azevedo (2013) compreende que o conhecimento e a prática docente referente à Educação Matemática na Infância identifica o fazer profissional construindo e resinificando os conhecimentos científicos matemáticos desses professores que participam do grupo. Feitosa (2015) pesquisou as dificuldades que as professoras tinham ao escrever os relatórios avaliativos das crianças e quais eram essas dificuldades em trabalhar os conceitos lógico-matemáticos surgindo um grupo de estudos com oficinas para discutir, refletir e repensar a prática pedagógica e oferecer propostas inovadoras para as crianças, construindo conceitos norteadores para uma educação matemática na formação continuada para Educação Infantil.Rocha (2014) com sua pesquisa vem investigar quais os saberes que professores da Educação Infantil manifestam em relação à vivência matemática das crianças enquanto estavam em formação no contexto da Atividade Curricular de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE). Souza (2016) pesquisou o curso semipresencial de contação de histórias e Matemática e quais possíveis relações no ensino de grandezas e medidas, analisando e refletindo sobre a formação continuada de professoras do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Brito (2015) estuda a formação do professor para os conhecimentos matemáticos (conteúdos específicos e práticos)

que tinha relação direta com a matemática e/ou Educação Infantil e mencionavam direta ou indiretamente nas propostas curriculares do curso de Pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia.

O*currículo e as propostas pedagógicas da Educação Infantil* são 11% apontados por Euzebio (2015) que analisa dos RECNEI e sua pesquisa buscou compreensão das relações entre criança, infância e conhecimento matemático com base na Teoria Histórico Cultural. Carcanholo (2015) em sua pesquisa estuda a sistematização dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o uso de jogos voltado às crianças de 5 a 7 anos, suas contribuições no desenvolvimento da prática pedagógica e aprendizagem significativa, podendo ser uma alternativa metodológica ao ensino de Matemática que superem essa deficiência existente nesse ensino, através de uma pesquisa documental e bibliográfica.Silva (2013)em sua pesquisa identificou que diretrizes estão presentes nos RECNEI para o ensino da Matemática na Educação Infantil.

Sobre a *análise de livrosdidáticos* com 7%, Fernandes (2017) analisa as atividades de matemática que promovem a construção do número pelas crianças pequenas contidas na coleção de livros didáticos Buriti Mirim da Editora Moderna. Cruz (2013) investigou como vem sendo trabalhada a classificação na Educação Infantil considerando as atividades propostas nos livros didáticos de Matemática e a atuação das professoras em sala em que foi analisada 10 coleções de livros didáticos de Matemática da Educação Infantil.

4 Considerações finais

Organizamos um mapeamento bibliográfico com um texto descritivo das produções realizadas no Brasil sobre o tema. Conhecer as pesquisas que possuem a área de intenção da Matemática na Educação Infantil foi o nosso objetivo em relação às produções, tema, metodologia e referencial teórico.

Nas pesquisas apontamos que a maioria das produções são pesquisas dissertativas 89% no total e 11% produções de tese. Dos vinte e oito autores das produções científicas apenas dois são do sexo masculino.

Outro ponto importante no estudo foi que não identificamos produções com a temática na Região Norte. Na Região Sudeste concentra a maior parte das produções com 53%. Um ponto positivo foi o aumento de produções na Região Centro-Oeste com 17%, equiparando com a Região Sul e a Região Nordeste está com 14% das produções com o tema.

Quanto ao vínculo às instituições onde foram realizadas as pesquisas de dissertações e teses, 72% são públicas e 28% privadas.

Em relação à abordagem identificamos neste trabalho que todas as pesquisas encontradas apresentaram a abordagem qualitativa.

Sobre os temas discutidos nas produções conseguimos organizar em cinco categorias 32% discorrem sobre a elaboração e a manifestação das noções matemáticas pelas crianças e com também 32% sobre concepções, representações e práticas de professores, 18% teve como objeto de estudo a formação inicial e continuada, 11% pesquisaram sobre o currículo e as propostas pedagógicas da Educação Infantil e 7% das pesquisas analisaram os livros didáticos.

Acreditamos que os assuntos em relação ao tema Matemática e Educação Infantil não se encerram aqui a pesquisa realizada ainda permitirá muitas discussões e apontamentos sobre os estudos com o tema Matemática e Educação Infantil.

Referências

BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /— Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.

AMORIM, Gisele Mendes. **Matemática na educação infantil**? Contribuições da atividade orientadora de ensino para a (re) organização da prática docente. 2015. 187f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós – Graduação em Educação. Guarulhos- SP, 2015.

ARNOLD, Denise Soares. **Matemáticas presentes em livros de leitura**: possibilidades para a educação infantil. Porto Alegre, 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Matemática Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Porto Alegre- RS, 2016.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil:** o movimento de um grupo de professoras em processo de formação de um grupo de professoras em processo de formação continuada. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos – SP, 2013.

BISPO, Jaqueline Freire. A Matemática nas salas ambiência em escolas de Educação Infantil no município de Cuiabá. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado)- Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Cuiabá-MT, 2017.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRITO, Miriam Ferreira de. **Cursos de licenciatura em pedagogia das Universidades Estaduais da Bahia**: análise da formação matemática para Educação Infantil. 2015. 167 fls. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Graduação em Educação Matemática. São Paulo-SP, 2015.

CAMARGO, Giancarla Giovanelli de. **Práticas de professores da educação infantil no desenvolvimento curricular em matemática**. 2014.151 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Francisco. Programa de Pós-graduação *Scricto Sensu*. Itatiba, 2014.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza, 1976. **Os jogos como alternativas metodológica no ensino de matemática**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia-MG, 2015.

CAVALCANTE, Cristiane de Oliveira. **A orientação espacial na pré-escola**: analisando saberes docentes. 2015. 123 f Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2015.

CHISTÈ, Bianca Santos. **Devir-criança da Matemática**: experiências educativas infantis imagéticas / Bianca Santos Chistè. 2015. 106 f. Tese (Doutorado) Universidade Paulista. Instituto de Goeciências e Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Matemática. Rio Claro-SP, 2015.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com ampliação do Ensino fundamental**. 2012. 306 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente-SP, 2012.

COMERLATO, Lisiane. **Situações matemáticas**: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil. Porto Alegre, 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre - RS, 2013.

CRUZ, Edneri Pereira. **Classificação na Educação Infantil**: o que propõe os livros e como é abordada por professores. 2013.170 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Recife-PE, 2013.

EUZEBIO, Juliana da Silva Criança. **Infância e conhecimento matemático**: um estudo a partir da teoria histórico-cultural. 2015. 191 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.Florianópolis, SC, 2015.

FAZENDA, Ivani. et al. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FEITOSA, Maria Rosemary Melo. **Educação matemática e arte na infância**: uma utopia transdisciplinar possível. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal - RN, 2015.

FERNANDES, Eunice Ramos de Carvalho. **Educação infantil**: a construção do número em atividades contidas em um livro didático de matemática. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho .Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. São Paulo – SP, 2017.

FERRO, Lussuede Luciana de Sousa. **A criança da Educação Infantil e a Linguagem Matemática:** Relações Interdependentes no Processo de Ensino e Aprendizagem. 2016.163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá-PR, 2016.

FONSECA, Ana Cristina. **Saberes matemáticos**: continuidade ou descontinuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade em Educação. Programa em Pós-Graduação em Educação. Campinas- SP, 2013.

JACOMELI, Cristiane Vinholes. **Práticas de contagem no contexto de lendas manifestações orais de crianças de cinco anos em atividades orientadoras de ensino**. São Carlos, 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado) 2013. 129 f. Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos-SP, 2013.

LOPES, Francisco Régis Ferreira. **Software educativo, lúdico e interativo, como recurso didático em apoio à construção do conceito de número por crianças em processo de alfabetização matemática.** 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília-DF, 2015.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativa de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e ausências da matemática escolar. Itatiba, 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Francisco, Programa de Pós-Gradusção *Stricto Sensu*. Itatiba, 2015.

MOREIRA, Paula Burkardt. **Proposta para o ensino de matemática através da construção e aplicação do Tangram**: da Educação Infantil ao ensino fundamental II. 2016. 70 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Matemática. Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, Maria José da Silva. **Saberes docentes**: vozes de professores da infância sobre a educação matemática para crianças. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos-SP 2014.

SCHAIDA, Lysania Frisséllli Ferreira dos Santos. PALMA, Rute Cristina Domingos da Palma. **Matemática e Educação Infantil**: análise das dissertações e teses defendidas no Brasil no período de 2007 a 2011. Artigo Publicado no XI ENEM – Encontro de Educação Matemática. PUC – Curitiba/ PR, 2013. DUVIDA

SCHAIDA, Lysania Frysselli Ferreira dos Santos. **Educação Infantil e Matemática**: concepções e conhecimentos de professoras que atuam na pré-escola. 2014.191 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Cuiabá-MT, 2014. DUVIDA

SILVA, Lezi Aparecida da. **Matemática na escola: Narrativas sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2016,144 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Cuiabá-MT, 2016.

SILVA, Simone de Oliveira Andrade. **Políticas da Educação Infantil e o Ensino da Matemática**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

SILVA, Suelene de Rezende e. **As brincadeiras e as noções espaciais na Educação Infantil**. 2016.176f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Cuiabá-MT, 2016.

SOUZA, Aldiléia da Silva. **Trabalhando com unidades de medida e estimativas na Educação Infantil**. 2015. 98 p. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário UNIVATES

Curso de Ensino de Ciências Exatas. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional. Lajeado-RS, 2015.

SOUZA, Marinalva Conceição de. **Conhecimentos de grandezas e medidas de professoras dos anos iniciais a partir da literatura infantil**. 2016.184 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática *campus* Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória – ES, 2016.

MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE FUNÇÃO AFIM

Eder Joacir de Lima (PEBTT/IFMT) – eder.lima@odl.ifmt.edu.br
Carlos Rodrigues da Silva (UFMT/CUA) – carlosro.ufmt@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta o relato de uma atividade de modelagem matemática que foi desenvolvida com uma turma de 1° ano do curso Técnico em Logística do IFMT- Campus Primavera do Leste, durante as aulas de matemática, enquanto os alunos estudavam o conteúdo de função afim. Em um primeiro momento esse conteúdo foi abordado de forma tradicional, através de exposições teóricas, deduções de fórmulas, análise de exemplos e resolução de exercícios. Em seguida foi introduzido uma problemática envolvendo os custos, receitas e lucros, em função de uma variável, e foi proposta uma coleta de dados no comércio e pequenas empresas de Primavera do Leste, com o objetivo de a partir desses elaborar modelos matemáticos de funções afim que ajudariam a encontrar a resposta para o problema levantado, além de revisar e reforçar os conceitos sobre função afim. Após foi realizado uma avaliação com o objetivo de comparar o ensino-aprendizagem dos conceitos quando abordados através do método tradicional, e utilizando a modelagem matemática. Ao final percebeu-se que houve maior interesse participação dos alunos quando os conceitos teóricos forma abordados através do processo de modelagem matemática, além dos resultados referentes a aprendizagem dos alunos terem sido mais satisfatórios. Com isso verificamos que a modelagem matemática pode ser uma metodologia de ensino eficaz, e espera-se que esse trabalho estimule outros professores a adotar esse método para o ensino de matemática.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. Função Afim. Ensino-Aprendizagem.

1 Introdução

Nos dias atuais o ensino de matemática nas escolas de educação básica tem enfrentado uma série de críticas, e um dos fatores que contribui para esse cenário é o baixo desempenho dos alunos em avaliações externas, o que faz com que o Brasil figure entre os piores em rankings de rendimento escolar. Um estudo desenvolvido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) divulgado em fevereiro do ano de 2016, avaliou em 64 países o rendimento escolar dos alunos, e em matemática o Brasil aparece em 58° lugar entre os 64 avaliados. Segundo o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da OCDE, 67,1% dos alunos brasileiros entre 15 e 16 anos (faixa etária avaliada) apresentam baixa performance em matemática, estando abaixo do nível 2 (numa escala de 1 a 6). A organização considera que alunos nessa situação terão dificuldades na escola, e mais tarde no mercado de trabalho, podendo inclusive não prosperar socialmente.

Outro alvo de críticas é a metodologia adotada pelos docentes para ensinar as teorias relacionadas a esta disciplina. Os alunos encontram dificuldades nessas avaliações porque nelas encontram exercícios totalmente diferentes dos que estão acostumados a resolver em sala de aula. Isso acontece nos casos em que o professor se preocupa apenas a ensinar a teoria matemática, esquecendo de contextualizar a mesma com a vida social do aluno.

Dessa forma, essas críticas e questionamentos devem levar os docentes a refletir e procurar novos métodos para ensinar matemática em sala e aula. E um desses novos métodos é a Modelagem Matemática, que segundo Bassanezi (2004), consiste essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual. No entanto, Modelagem Matemática não é apenas estudar um problema do cotidiano do aluno, criar um modelo matemático desse problema e resolvê-lo, preocupando-se apenas com o processo de modelagem e as técnicas matemáticas aplicadas. Além disso o importante na Modelagem Matemática é que o aluno durante o caminho crie estratégias de ação sobre a realidade.

Sendo assim foi proposto, em uma turma de 1° ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) campus Primavera do Leste, uma comparação entre o método tradicional de ensino, e a modelagem matemática como estratégia no processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo previsto no currículo dessa turma. Primeiro foi utilizado a metodologia tradicional de ensino para abordar o estudo de funções afim, na sequência foi proposta uma atividade de modelagem matemática envolvendo o mesmo conteúdo. Ao final avaliou-se o desempenho e rendimento dos alunos quando comparado as duas metodologias utilizadas.

2 Regras gerais de formatação

2.1 Modelagem Matemática como uma Estratégia de Ensino Aprendizagem

As metodologias de ensino utilizadas pelos professores de matemática, tem rendido bons debates, pois em parte desses casosé utilizado o método tradicional de ensino, restringindo-se a demonstrações abstratas do conteúdo feita no quadro de maneira repetitiva e resolução de exercícios de fixação, visando à memorização desses conceitos pelos alunos. Segundo Correa e Maclean (1999), o professor deve abandonar, tanto quanto possível, o método expositivo tradicional, em que o papel dos alunos é quase cem por cento passivo, e procurar, seguir o método ativo, estabelecendo diálogo com os alunos e estimulando a imaginação destes, de modo a conduzi-los, sempre que possível, à redescoberta.

Esse processo causa desinteresse em aprender matemática em grande parte dos educandos, pois vivemos numa época em que devido aos grandes avanços tecnológicos está cada vez difícil conseguir a atenção dos alunos com esse tipo de aula.

Por esse motivo os educadores matemáticos devem estar preocupados em buscar métodos e estratégias alternativas de ensino-aprendizagem que tenham por objetivo facilitar a

compreensão e utilização das teorias abordadas em sala de aula, uma vez que a educação em nível nacional tem por fim o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos. Um desses métodos novos de encarar as dificuldades em ensinar Matemática é a Modelagem, que pode ser tomada tanto como um método científico de pesquisa, como uma estratégia de ensino aprendizagem nas aulas de matemática, que vem se mostrando muito eficaz.

A Modelagem Matemática vem sendo utilizada por vários autores, mas de maneiras diferentes. Há os que enxergam a modelagem como um método de trabalho para matemáticos. Para estes a modelagem é entendida como sendo um processo de abstração em que a partir de um problema real são levantadas hipóteses e então é criado o modelo, que é resolvido por técnicas matemáticas e o seu resultado é analisado como sendo ou não válido, caso não seja, dados são incluídos ou modificados para que o processo seja refeito e os resultados alcançados. Este método é bastante técnico e utilizado por pesquisadores da matemática aplicada. Conforme Bassanezi (2004), "os matemáticos aplicados estão frequentemente à procura de modelos matemáticos que traduzam uma compreensão aprofundada de situações reais, visando sobretudo uma possível tomada de posição com relação aos abjetos estudados".

Para outros autores a Modelagem Matemática é uma alternativa pedagógica, onde um problema não necessariamente matemático é abordado por meio da matemática. Para Biembengut (2002, p.18) o processo de modelagem define-se como:

> [...] um caminho para despertar no aluno o interesse por tópicos matemáticos que ele ainda desconhece, ao mesmo tempo em que aprende a arte de modelar, matematicamente, isso porque é dada ao aluno a oportunidade de estudar situações problema por meio de pesquisa, desenvolvendo seu interesse e aguçando seu senso crítico.

Para essa autora a Modelagem Matemática é uma forma de despertar nos alunos o interesse em resolver os conteúdos em sala de aula, a partir de situações problemas ligados ao seu cotidiano, percebe-se então que a preocupação maior nesse caso é que o educando apenas chegue ao aprendizado matemático, quando este é atingido encerra-se o processo de modelagem.

Todaviaesse propósito não é o único que pode ser atingido ao utilizar a Modelagem Matemática como uma estratégia de ensino, além disso podemosa partir dos resultados obtidos levar o alunoa refletir sobre a realidade representada pelo modelo matemático obtido, pois o processo de modelagem é formado, a partir de problemas reais que fazem parte da realidade do aluno, que é ao mesmo tempo observador e integrante dela. Para Gazzeta (1989, p.29):

> O modelo situa-se no nível do indivíduo e é criado por ele como instrumento de auxílio para a compreensão da realidade. A estratégia da modelagem, ou seja, o

> caminho da criação do modelo, é o processo mediante o qual se definem as estratégias de ação do indivíduo sobre a realidade.

Dessa forma a modelagem em sala de aula não se resume apenas em analisarmos problemas do cotidiano do aluno, criarmos um modelo transformando esse problema em linguagem matemática e resolvê-lo. Muito mais que isso a modelagem como método de ensino se refere ao processo de observação da realidade do aluno, onde o mesmo a partir de seus questionamentos se defronta com problemas que, ao serem resolvidos devem modificar tanto sua ação, como sua forma de observar tal realidade, criando assim no mesmo um processo continuo de análise e crítica da realidade em que ele está inserido.

Gazzetta (1989) desenvolveu um processo de modelagem, baseada nas concepções de autores como Bassanezi e D'Ambrosio, conforme a figura 1.

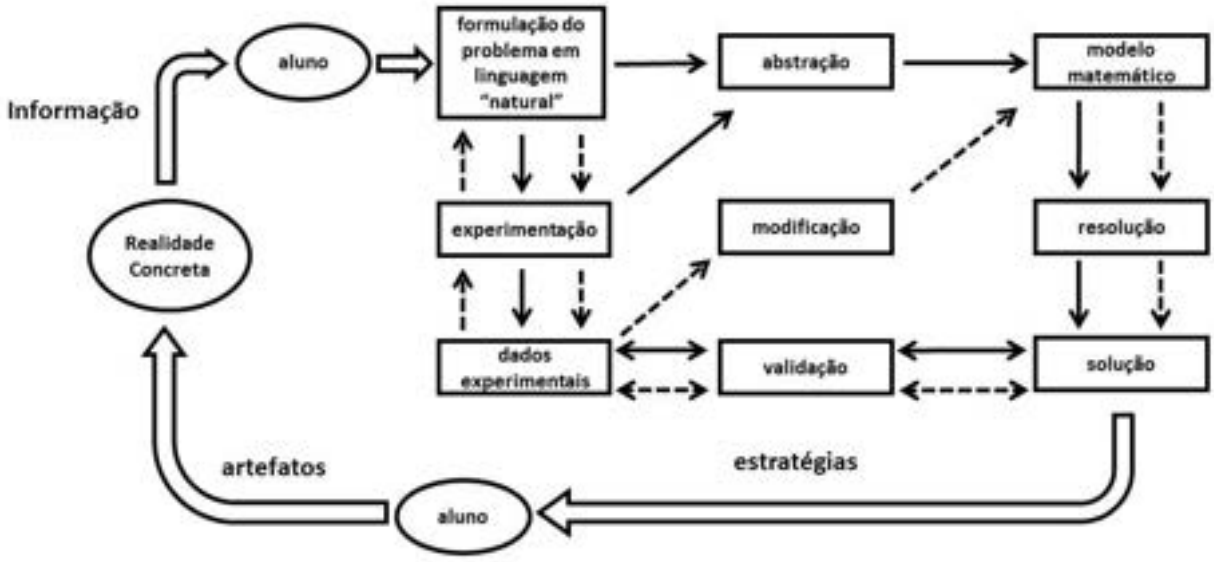


Figura 1: Processo de Modelagem

Fonte: GAZZETTA (1989)

Para Gazzeta (1989) este processo é bastante complexo. Pois o aluno partindo de uma realidade concreta, através de informações, percorre um longo caminho de ida e volta que envolve:

- FORMULAÇÃO DO PROBLEMA- Onde o aluno a partir de informações retiradas da realidade concreta formula o problema em linguagem "natural".

- EXPERIMENTAÇÃO- Em que se obtém dados experimentais ou empíricos que auxiliam na compreensão do problema , modificação do modelo e decisão de sua validade.
- ABSTRAÇÃO- Formulação do problema real em linguagem natural, e construção de leis empíricas que serão testadas a partir dos dados experimentais.
- RESOLUÇÃO- Processo onde o modelo matemático é montado substituindo-se a linguagem natural por uma linguagem matemática.
- VALIDAÇÃO- Comparação dos dados obtidos pela resolução dos problemas matemáticos e os dados reais.
- MODIFICAÇÃO- Que acontece quando o grau de aproximação entre os dados reais e a solução do modelo não é aceito, deve-se modificar as variáveis ou a lei de formação e com isso o próprio modelo original é modificado e o processo se inicia novamente.
- APLICAÇÃO- Após todo o processo se a modelagem for eficiente permitirá fazer previsões, tomar decisões, explicar e entender, participando do mundo real com capacidade de interferir no meio.

A Modelagem Matemática é um processo dinâmico, que nos permite fazer uma leitura da realidade em que estamos inseridos, de uma forma crítica, nos possibilitando definir estratégias de ação sobre a mesma (Gazzetta, 1989).

3 Modelagem de Funções Custo, Receita e Lucro

A atividade de modelagem descrita a seguir foi desenvolvida na turma de 1° ano do Curso Técnico em Logística Integrado ao Ensino. Como função afim é um dos conteúdos presentes no currículo dessa turma, surgiu a curiosidade de utilizar a modelagem matemática de situações reais envolvendo problemas relacionados com a área do curso, como uma estratégia de ensino-aprendizagem em sala de aula, objetivando motivar os alunos a estudarem os conceitos matemáticos relacionados com esse tipo de função, a partir do processo de modelagem.

O Curso Técnico em Logística está diretamente relacionado com a área de Administração e Economia, e uma das principais atribuições desse profissional é diminuir custos e aumentar o lucro de uma empresa.

Considerando isso, uma importante aplicação da matemática, que pode estar relacionada com essa área, são as funções: custo, receita e lucro.

Segundo Silva (2016), a função custo está relacionada aos gastos efetuados por uma empresa, indústria, loja, na produção ou aquisição de algum produto. O custo pode possuir duas partes: uma fixa e outra variável. Assim o custo num determinado período de tempo pode ser obtido através da expressão:

$$C = CF + CV$$

Onde: C = custo total, CF = custo fixo, e CV = custo variável

Já a receita está relacionada com o faturamento bruto de uma empresa, dependendo do número de unidades vendidas ao preço de mercado, de um determinado produto nesse período de tempo. Podemos obtê-la através da expressão:

$$R = P.X$$

Onde: R = receita, P = Preço de mercado, e X = número de unidades vendidas

O lucro líquido nesse determinado período de tempo pode ser obtido através da subtração da receita total R pelo custo total C. Assim:

$$L = R - C$$

Onde:L = lucro líquido, R = receita e C = custo total

Dessa forma, foi proposto aos alunos da turma de 1° ano do Curso Técnico em Logística, que realizassem uma pesquisa em empresas, lojas ou industrias da cidade, com o objetivo de obter dados referentes ao custo fixo mensal dessa empresa, custo variável em função de uma certa quantidade de produção e venda no mês, e o preço de mercado que o produto é comercializado. A turma foi dividida em grupos para a realização desse trabalho. A situação a seguir refere-se ao texto elaborado por um desses grupos.

"Uma microempresa fabrica e comercializa bolsas femininas tricotadas a mão. Para manter essa microempresa em funcionamento há um custo fixo mensal de aproximadamente R$ 3200,00 (três mil e duzentos reais), que envolvem despesas como: aluguel, energia, água, telefone e salário de ajudantes. Além disso há um custo variável aproximado de R$ 22,00 (vinte e dois reais) por bolsa produzida, que envolve gastos com a matéria-prima necessária para a produção de 1 bolsa. Cada bolsa é vendida por R$ 65,00 (sessenta e cinco reais) ".

Após a coleta de dados, os alunos foram questionados em sala de aula sobre qual seria o lucro líquido mensal da empresa, levando em consideração os dados obtidos na pesquisa.

Para responder ao questionamento o grupo elaborou os seguintes modelos matemáticos:

3.1 Função Custo $\mathbf{C(x)}$

O custo total mensal C é soma do custo fixo (Cf) com o custo variável (Cv), ou seja, sendo (Cf) = 3200 e (Cv) = 22.x (onde x é a quantidade de bolsas tricotadas) então:

$$\boldsymbol{C(x) = 22.x + 3200}$$

3.2 Função Receita $R(x)$

Como o preço de venda de cada bolsa produzida é R$ 65,00 e admitindo que o preço de venda independe de outros fatores, então a receita (faturamento bruto) da microempresa em função da quantidade x de bolsas produzidas e vendidas, é:

$$\boldsymbol{R(x) = 65.x}$$

3.3 Função Lucro L(x)

O lucro líquido mensal $L(x)$ dessa microempresa será uma função afim obtida pela diferença entre a função receita e a função custo:

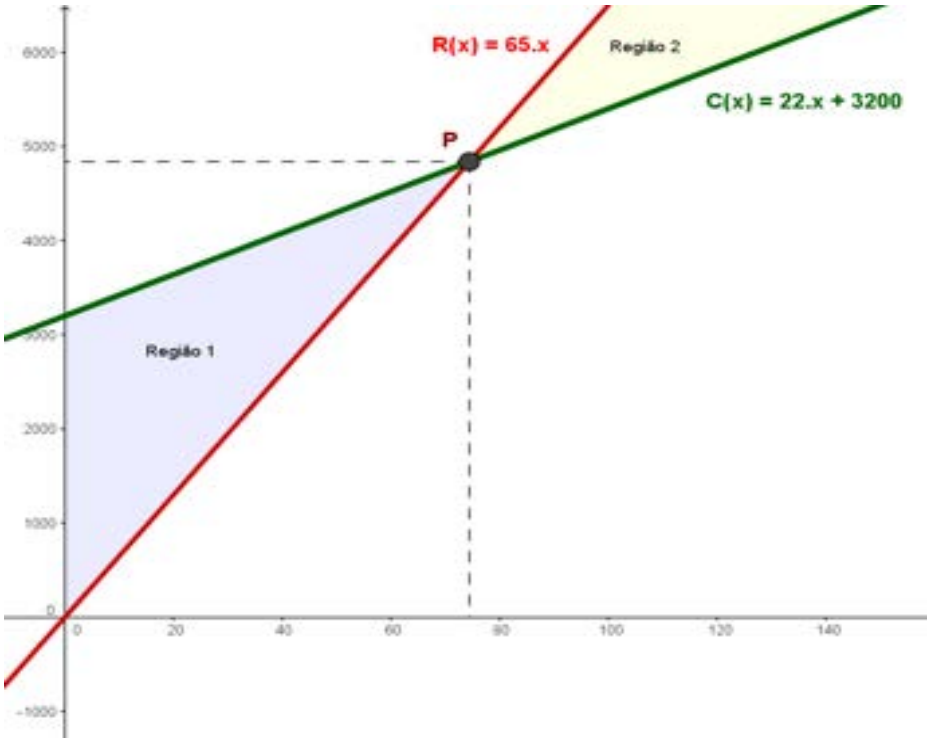
$$L(x) = R(x) - C(x) \Longrightarrow L(x) = 65x - (22x - 3200) \Longrightarrow \boldsymbol{L(x) = 43x - 3200}$$

Sendo assim, o lucro líquido mensal está em função da quantidade (x) de bolsas produzidas e comercializadas em um determinado mês.

Após criados os modelos matemáticos, foi proposto uma lista de atividades aos alunos com o objetivo de aprofundar os conceitos envolvendo função afim e função linear. Em uma dessas atividades envolvendo a função lucro, os alunos construíram uma tabela, atribuindo diferentes valores a variável independente (x), e aí observaram que dependendo da quantidade unidades (x) produzidas e comercializadas a empresa terá prejuízo ou lucro em um determinado mês.

Construindo o gráfico das funções custo C(x) e receita R(x) para a situação descrita anteriormente temos:

Figura 2: Gráfico das funções custo e receita



Fonte: Dados coletados por um grupo de alunos do Curso Técnico em Logística IFMT/PDL

Pode-se verificar que as retas se interceptam no ponto $P\left(\frac{3200}{43}, \frac{208000}{43}\right)$, chamado de ponto crítico, pois em P a microempresa não levará prejuízo nem lucro, já que a receita será suficiente para igualar o custo total.

Observa-se ainda, que se tomar qualquer ponto da região 1 do gráfico, então C(x) > R(x), logo se em um determinado mês forem produzidas menos de 75 bolsas, haverá prejuízo. Se tomar um ponto da região 2 percebe-se que R(x) > C(x), ou seja, a partir de 75 bolsas produzidas e comercializadas a microempresa terá lucro.

De posse desses conhecimentos, os alunos retornaram ao local de coleta dos dados com o objetivo de informar aos proprietários sobre as possibilidades de lucro ou prejuízo num determinado mês.

4 Resultados

Ao final do processo de modelagem, os alunos foram convidados a responder um questionário, onde puderam expor os conceitos matemáticos relacionados a função afim que haviam aprendido com a atividade, e comparar os métodos de ensino utilizados, uma vez que os mesmos já haviam estudado o conteúdo de função afim, através do método tradicional como geralmente a maioria dos professores faz em sala de aula, onde a metodologia utilizada gira em torno de exposições teóricas, deduções de fórmulas e teoremas, resolução de exemplos e exercícios de fixação. Aproximadamente 83% deles, disseram ter compreendido melhor o conteúdo através da atividade de modelagem matemática, e relataram que a principal causa disso foi o fato de que os problemas abordados na atividade de modelagem, estavam relacionados com a área do curso deles (Logística).

Além desse questionário foram aplicadas duas avaliações teóricas relacionando os conceitos de função afim, onde os alunos deveriam demonstrar a compreensão em relação ao domínio, imagem e contradomínio da função afim, representação gráfica, raízes, sinal e aplicação da função afim e linear na resolução de problemas. A primeira avaliação foi aplicada após o conteúdo ser introduzido de forma tradicional, e a segunda ao final da realização da atividade de modelagem matemática. As notas obtidas pelos alunos nessas avaliações podem ser verificadas na tabela a seguir:

Tabela 1 – Resultados das avaliações aplicadas

Aluno	Nota da 1ª Avaliação	Nota da 2ª Avaliação
01	4,2	9,5

02	6,0	7,0
03	7,5	8,0
04	2,3	5,0
05	6,5	10,0
06	6,5	9,5
07	4,3	5,0
08	6,8	8,5
09	5,5	9,5
10	7,0	6,0
11	4,0	6,0
12	4,2	5,0
13	7,4	5,0
14	5,1	7,0
15	9,0	8,5
16	8,0	8,0
17	8,5	9,5
18	6,9	9,5
19	7,4	8,0
20	9,7	7,5
21	4,0	9,5
22	5,1	7,0
23	7,8	6,0
24	4,6	5,0
25	1,9	3,0
26	9,4	10,0
27	9,8	10,0
28	6,5	7,5
29	5,4	7,0
30	8,7	9,0

Fonte: Autor

Analisando os resultados dessas avaliações percebe-se que na primeira 40% dos alunos ficaram abaixo da média considerada pelo IFMT (6,0 pontos), já na segunda apenas 20% dos alunos ficaram abaixo da média. Fazendo uma análise individual, constatou-se que 80% dos alunos obtiveram um desempenho melhor na segunda avaliação. Quanto a média geral da turma nas duas avaliações, na primeira prova a média foi 6,3 e na segunda prova passou para 7,5. Dessa forma os resultados mostram que o desempenho de um grande número de alunos melhorou na segunda avaliação, que foi aplicada após o desenvolvimento da atividade de modelagem matemática.

5 Considerações finais

O processo de ensino-aprendizagem deve ser voltado não apenas para a formação do cidadão, mas de pessoas ativas e preocupadas com o ambiente onde estão inseridas. Assim os professores devem preocupar-se em buscar metodologias eficazes capaz de provocar no educando a compreensão, reflexão e mudança da realidade em que vivem.

> [...] a Modelagem Matemática como estratégia de ensino-aprendizagem pode ser entendida como um método eficaz para isso, uma vez que reúne as qualidades para

> tal. Ela faz uso do cotidiano do aluno ou então de algo que é de seu interesse, mesmo que não faça parte do seu dia a dia. Ao tentar desenvolver a capacidade do indivíduo de solucionar problemas, habilita-o a organizar dados, observar situações e objetos, abstrair e compreender certos limites, demonstrar hipóteses, pesquisar conhecimentos teóricos e práticos, conhecer o processo de desenvolvimento e organização da matemática e desenvolver seu senso crítico para poder concluir se o modelo atingido condiz com o fenômeno observado. Ou seja, através da Modelagem, pode-se atingir não somente os objetivos gerais como também os objetivos parciais do ensino (SANTOS e MACLYNE, 2007).

Diante do exposto percebe-se que a modelagem matemática pode ser uma importante estratégia de ensino-aprendizagem para que os alunos compreendam conceitos teóricos a partir de situações relacionadas ao cotidiano deles. Além de servir como estimulo a pesquisa, uma vez que os alunos mesmos vão a campo em busca de dados para a elaboração dos modelos matemáticos.

O objetivo inicial desse trabalho foi confrontar dois métodos de ensino, sendo que pôde-se perceber que os resultados referentes ao processo de ensino-aprendizagem do conteúdo tratado, foram mais significativos quando abordados através de uma metodologia mais dinâmica, que busca estabelecer uma relação entre a teoria e o cotidiano dos alunos. Portanto conclui-se com isso que a modelagem matemática pode ser uma metodologia eficaz uma vez que os modelos elaborados estejam relacionados ao dia-a-dia dos estudantes, e espera-se que esta atividade relatada motive os colegas professores de matemática a pesquisar mais sobre o assunto e desenvolver mais atividades como essa em suas aulas, com o objetivo de confrontar os resultados obtidos quando comparados aos métodos tradicionais de ensino. Porém “todavia, não se pode ignorar que migrar de uma situação de aulas expositivas seguidas de exercícios para situações que integram na sala de aula atividades investigativas como a Modelagem Matemática, requer entrar numa aparente zona de risco” (Almeida, Silva e Vertuan, 2012: 24).

Referências

ALMEIDA, L. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. Modelag**em Matemática na Educação Básica**. Contexto. São Paulo – SP. 2012.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino Aprendizagem com Modelagem Matemática**. Contexto. São Paulo – SP. 2004.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. Contexto. São Paulo – SP. 2000.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. **Era uma vez ... um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática**.Psicol. Reflex. Crit**.** Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 173-194, 1999 .Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acessoem 29/10/2016.

GAZZETTA, Marineusa. **Modelagem Como Estratégia de Aprendizagem de Matemática emCursos de Aperfeiçoamento de Professores**. Dissertação de Mestrado. UNESP: Rio Claro – SP. 1989.

GLOBO, **Brasil reduz alunos sem conhecimento básico de matemática, mas continua atrás em ranking**. Disponível em:<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/brasil-reduz-alunos-sem-conhecimento-basico-de-matematica-mas-continua-atras-em-ranking.html>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

SANTOS, Cícero; MACLYNE, Diógenes. **A Modelagem Matemática Como Estratégia no Ensino-Aprendizagem**. In Anais IX Encontro Nacional de Educação Matemática. Belo Horizonte - MG, 2007.

SILVA, Marcos Noé Pedro Da. **"Matemática na Economia: Função Custo, Função Receita e Função Lucro "**; *Brasil Escola*. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/matematica/matematica-na-economia-funcao-custo-funcao-receita-.htm>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

NARRATIVAS DOCENTES DE VIVÊNCIAS DISCENTES: O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO CUA/UFMT NA MEMÓRIA DE SEUS EGRESSOS

Wanderleya Nara Gonçalves Costa (ICET/CUA/UFMT) – wannara@ufmt.br
Admur Severino Pamplona (ICET/CUA/UFMT) – admursp@hotmail.com

Resumo: Este estudo buscou respostas para a questão: quais fatores os estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário do Araguaia da Universidade Federal de Mato Grosso destacaram, em seus relatos memorialísticos, como os mais influentes na sua formação profissional docente?Tendo como foco a cultura escolar da região, pautamo-nos em teorias sobre memória docente e narrativas sobre si para analisar os relatos de sete professores de matemática que concluíram a formação inicial na Instituição. Procurando identificar como eles percebem/analisam suas experiências pessoais no Curso, metodologicamente, seguimos a perspectiva benjaminiana, nas quais as narrativas são observadas como mônadas - pequenas crônicas que expõem fragmentos de histórias pessoais, mas que, juntas, exibem a capacidade de dar sentido a um contexto maior. Então, das memórias, emergiram: a) as experiências positivas e as negativas, b) o ambiente social vivido e percebido na relação com os colegas, c) a caracterização das práticas dos professores formadores e principalmente, d) sentimentos, sensibilidade, auxílio mútuo e amizade. As narrativas, juntas, revelaram, sobretudo, sujeitos, espaços e saberes que foram historicamente se agregando em torno de alguns projetos e programas tais como o PET, o PIBID, o LEMA e a Tutoria. As memórias dos egressos evidenciaram que estes espaços foram capazes de engendrar estratégias formativas pautadas na problematização da ação docente que ocorre também por meio da pesquisa e da extensão. Principalmente, mostraram que esses projetos e programas foram palco desensibilidades comunicáveis que fazem dos egressos parceiros na formação dos atuais licenciandos.
Palavras-chave: Memória docente.Narrativas sobre si. Egresso. Mônada. Licenciatura em Matemática.

1 Introdução

A fundação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) ocorreu em 1970 e onze anos após se deu a criação do Centro Pedagógico de Barra do Garças (CPBG), por meio da Resolução 013/81 do Conselho Diretor da UFMT. No novo centro passaram a funcionar os cursos de Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura Curta em Ciências com Habilitação em Matemática e Biologia. Este último curso, em 1987, foi extinto e dando origem a outros dois: Licenciatura Plena em Matemática e Licenciatura Plena em Biologia.

De fato, o Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário do Araguaia, sediado em Pontal do Araguaia/MT, foi criado por meio da Resolução n. 002/87 do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (CONSEPE). A primeira seleção de alunos para o curso foi no segundo semestre de 1987. Deste modo, em 2017, o Curso completou trinta anos e, ao comemorar esta data, o grupo PET Matemática Araguaia (Programa de Educação Tutorial) organizou uma série de atividades, no que foi auxiliado pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e por estudantes estagiários. Neste contexto, por meio do projeto de extensão "Fios que entrelaçam saberes:

Licenciatura em Matemática, trinta anos de história", dentre várias realizações, temos trabalhado para constituir um banco de memórias – composto por coleções de documentos, entrevistas gravadas em vídeo e depoimentos escritos por ex-alunos, dentre outros.

Para a obtenção dos depoimentos escritos pelos estudantes egressos, enviamos correspondência eletrônica para 30 ex-alunos do Curso solicitando que elaborassem um texto sobre sua graduação, algo que pudesse ser lido pelos estudantes atuais e compreendido como uma partilha de experiências e saberes. Demos um prazo de uma semana e solicitamos que os textos nos fossem enviados por e-mail. Recebemos respostas de vários ex-alunos, mas apenas sete sujeitos enviaram narrativas. Já na primeira leitura, percebemos que as memórias e os saberes nelas expressos, quando problematizadas coletivamente, continham um potencial formativo relevante para o processo de aprendizado profissional dos atuais estudantes, para além da constituição de uma memória coletiva sobre o Curso. Relembrando algumas reflexões do filósofo Walter Benjamin sobrenarrativas e memórias, formulamos, então, a seguinte questão:quais fatores os estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso destacaram, em seus relatos memorialísticos, como os mais influentes na sua formação profissional docente?

Para dar a conhecer as respostas à questão colocada, apresentamos nas seções seguintes os nossos percursos e as motivações que nos levaram a assumir as narrativas dos egressos do curso como mônadas. Então, argumentamos que, juntas, elas podem servir para incitar à reflexão e, talvez, ocasionar a mudança de posturas – não só no contexto do Curso, mas também em outras licenciaturas. Depois apresentamos um entrecruzamento das narrativas para destacar algumas influências formativas apontadas pelos egressos do Curso e, ao final, fizemos nossas considerações sobre elas.

2 Porque registrar e analisar as memórias dos estudantes egressos

Ao nos voltarmos para a história do Curso de Licenciatura em Matemática do CUA/UFMT, num primeiro momento, colocamos em foco a figura do professor formador em Pamplona e Costa (2017). Contudo, no processo de formação de um banco de memórias sobre o Curso, também consideramos importante analisar as reflexões dos ex-alunos acerca de sua formação, descobrir as memórias que possuem sobre os elementos históricos e sociais, os saberes e as práticas que, segundo sua percepção, mais contribuíram para a constituição de sua identidade profissional. Afinal, "é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar" (PIMENTA E LIMA, 2004, p.62)

É verdade que a construção da identidade profissional docente ocorre por meio de um longo percurso que atravessa não só a vida profissional desde a fase de opção pela profissão; ela remonta a uma fase anterior, pois desde a infância frequentamos a escola – local onde, principalmente, se dá a ação do professor. Em complementação, a formação docente vai muito além do curso de licenciatura, pois a identidade profissional docente continua a se constituir, individual e coletivamente, a partir de outros estudos e de experiências. Nestas circunstâncias, é sempre interessante olhar para as histórias de vida dos professores, pois mesmo que se refiram aos primeiros momentos formativos, as memórias destes profissionais são capazes de revelar vivências, criações, dilemas, contradições e ambiguidades importantes para a compreensão do fazer docente e do cotidiano escolar (GOODSON, 1992).

As narrativas memorialísticas, afirma o filósofo Walter Benjamin (1989), são reveladoras de uma memória que não trata apenas de acontecimentos, mas que também estão repletas de reflexões sobre as experiências, de afetividade, de sensibilidade, de subjetividade, de esquecimento e de entrecruzamento. Por isto, na perspectiva de Benjamin, o ato de narrar implica colocar em evidência as experiências e trazer à tona as antigas narrativas do ponto de vista cultural. "Dessa forma, o narrador benjaminiano traz consigo a característica do saber aconselhar, que é entendida menos como uma forma de saber responder perguntas do que dar sugestões." (ROSA e RAMOS, 2008, p.568)

É justamente o que buscávamos – conselhos dos estudantes egressos para os estudantes atuais que pudessem promover reflexões e mudanças de postura. Então, na pesquisa, seguindo ainda os passos de Benjamin (1989) e de Rosa e Ramos (2008), as narrativas memorialísticas produzidas pelos egressos do Curso são apresentadas sob a forma de mônadas. Cabe explicar que, na perspectiva benjaminiana, mônadas são pequenas crônicas que expõem fragmentos de histórias pessoais, mas que, juntas, exibem a capacidade de dar sentidos a um contexto maior. Ou, como afirmam Rosa et al (2011, p. 203 e 204)

> Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos. (...)A imagem da mônada, utilizada por Walter Benjamin em seus escritos, é inspirada, segundo referências do próprio autor, na "Monadologia" de Leibniz. As mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais.

Isto posto, vejamos as escritas dos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática do CUA/UFMT:

1) Lembranças da universidade
2)

Sou Elienai Resende Nunes, tenho 26 anos e sou professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Mato Grosso campus Confresa. Ingressei na universidade em 2007 e finalizei o curso em 2010. Foi um período curto, mas que ficou marcado em minha memória, tenho certeza que levarei estas lembranças por toda minha vida.

Cada professor, cada colega tem um lugar reservado em minha memória e em meu coração. Foram tantos amigos, uns ficaram por um curto período de tempo, pois foram desistindo ao longo da caminhada, outros permaneceram ali juntos até o último minuto. Não posso deixar de destacar meus parceiros de estudos, amigos que levarei para a vida toda (Cristine Moraes, Tayane Santos, Thaygra Américo, Alcyr Nascimento, Diego Negreiro, Josiel da Veiga,), foram dias, noites, feriados e até aniversários juntos, formamos uma família, compartilhamos risos, choros, piadas, dúvidas, desesperos e soluções. Não esquecendo ainda dos professores (Admur, Wanderleya, Shirley, Rosimeire, Rossean, Odorico, Nara, Valéria, Jocirei, Carlos, Daniel, Juan, Márcio (meu orientador), Márcia, Júlio, Cailey, e outros que talvez eu tenha me esquecido) que, de modo geral e de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, cada um a seu modo, uns um pouco mais permissivos outros um pouco mais rigorosos, mas sempre de forma marcante e tenho muito que agradecê-los.

Enfim, o Curso de Licenciatura em Matemática do CUA/UFMT me proporcionou realizar o meu sonho, contribuiu e continua contribuindo para o meu desenvolvimento profissional. Tenho somente que agradecer a todos os professores e colegas que me permitiram ser parte desta história, sem vocês nada disto teria acontecido.

3) Doces Recordações

Cristine Moraes dos Anjos

Ao receber a proposta de escrever um texto sobre minhas experiências vivenciadas durante os cinco anos de graduação em Licenciatura em Matemática na UFMT campus Pontal do Araguaia, fui acometida por um sentimento dúbio; satisfação em poder descrever um percurso tão marcante e ao mesmo tempo preocupação em como resumir em um pequeno texto um período tão intenso. Assim, para tentar atender essa proposta, procuro iniciar a tarefa falando sobre as pessoas que convivi e o legado que elas deixaram em minha trajetória.

Então, inicio citando aqueles com quem tive o primeiro contato ao ingressar nesta graduação, os meus amigos e colegas de classe, pessoas tão distintas que à sua maneira contribuíram para que eu crescesse pessoalmente. Para conseguirmos superar as dificuldades

encontradas nas disciplinas cursadas, formamos um grupo de estudos com pessoas com maiores afinidades no perfil estudantil e nos reuníamos todos os fins de semana para tentarmos compreender aqueles "tenebrosos" exercícios de Desenho Geométrico e Geometria Analítica Vetorial. Ao tempo que estudávamos, nos divertíamos com nossas próprias dificuldades. Elienai, a moça determinada da turma, sempre nos surpreendendo com as respostas corretas, Thaiane, Alcyr, Josiel, Márcia Gabriela, Diego e Taygra eram o restante do grupo que animava meus fins de semanas. Dessa amizade nos tornamos quase irmãos com o intuito sempre de sermos professores de matemática.

Como há alguns contratempos no decorrer do curso, esse grupo sofreu várias alterações perdendo alguns componentes e ganhando outros, como meus colegas Fabrício, Tiago Martins e a grande companheira e amiga Luana Vieira que ingressaram no ano posterior e muito contribuíram para meu êxito na conclusão do curso.

A seguir falo também daqueles que foram os maiores responsáveis pela formação do perfil de educadora que tenho hoje e, sem dúvida, os co-autores do sucesso profissional que alcancei, meus professores. Cada um deles, com seus perfis e características diversas, teve sua parcela de contribuição; aqueles mais frios e distantes me obrigaram a ter iniciativa de estudar por conta própria, os mais exigentes me levaram a maior dedicação e capricho ao trabalho e os mais compreensivos despertaram em mim a vontade de vencer. Assim, digo que todos eles: Daniel, Jocirei, Júlio César, Márcia, Karine, Carlos, Adilson, Juan, Jhonathan, Max, Wanderleya, Admur, Márcio e Renato e alguns que posso ter me esquecido de citar deixaram marcas significativas na minha vida pessoal e profissional.

Em um parágrafo especial quero citar aqueles que, ao mesmo tempo, foram amigos e professores: Jhonatan, Max, Vinícius e Valdiego. O fato de ingressarmos na graduação quando eles ainda eram alunos nos proporcionou a amizade e imediatamente após a sua formatura, eles retornaram como docentes, o fez com que fôssemos alunos deles. Pessoas maravilhosas que enquanto professores eram sérios, comprometidos e exigentes e enquanto amigos eram divertidos, ouvintes e companheiros. Essa experiência nos ensinou muito sobre o profissionalismo.

Ao terminar de falar sobre as pessoas ainda quero ressaltar mais uma das experiências que vivi nesse curso, que contribuiu muito positivamente na minha formação. A participação no grupo PET. Como foi bom participar desse programa. Nele desenvolvemos ainda mais o trabalho em equipe, características de liderança e fomos estimulados a ler muito, a escrever e apresentar trabalhos em eventos acadêmicos. Me recordo bem da minha primeira comunicação oral no III Engem em Iporá-Go, como foi sufocante, mas evoluí muito com esses trabalhos. E

sobretudo a experiência foi riquíssima e meus colegas foram muito companheiros sendo eles: Fabrício, Tiago, Raiane, Marlene e Fernanda e os orientadores, Wanderleya e Admur, muito dedicados. Valeu muito ter participado desse trabalho.

Tudo isso foi tão forte e significativo, a ponto de confundir com minha própria vida. Pois quando concluí a graduação ainda me vi cotidianamente indo à UFMT, como se não compreendesse que aquela etapa havia sido concluída ou se não quisesse me separar daquele espaço tão contagiante. A graduação foi um período longo -cinco anos- que passou muito rápido, talvez pelo envolvimento ou pelo grau de intensidade que tudo aconteceu, mas me marcou e significou muito, e que vale a pena ser lembrado e compartilhado.

4) 30 anos do curso de Matemática

Maria Fernanda Vieira Dias

Recebi o convite dos professores Admur, Márcia e Wanderleya para sintetizar a minha trajetória pela UFMT em homenagem aos 30 anos do curso de Matemática. Por onde começar é a primeira questão que vem em mente. Nossa, parece que foi outro dia que corria pela "arena" na UFMT, quando ainda criança ia ao campus com a professora Adarcy e seus filhos, meus amigos de infância, por coincidência professora do curso de matemática. Em 2006, retornei ao campus como aluna do curso de Licenciatura em Matemática, por muitas vezes pensei em desistir já que meu trabalho não permitia a dedicação que gostaria de ter durante o curso. A minha força de vontade e o exemplo que tinha na imagem de muitos professores me fizeram continuar. Tive certa vez a oportunidade de participar como bolsista em alguns projetos.

No primeiro ano fui voluntaria, já no segundo ano em 2007 como bolsista no LEMA (Laboratório de Ensino de Matemática Professora Adarcy Siqueira Paiva Miguez, a mesma da minha infância), fui orientada pela professora Marcia Dias, que fora minha professora também no ensino médio. Trabalhávamos com jogos matemáticos que aplicávamos depois em seminários, semana de formação, simpósio, que tinham como público alvo os alunos do curso e professores das escolas de ensino fundamental e médio, desenvolvendo assim atividades lúdicas que introduziam a matemática nas escolas de forma divertida.

Posteriormente, em 2014, tive a oportunidade de ser tutora do "Projeto de Tutoria" onde o público alvo eram alunos da UFMT com o objetivo de suprir à necessidade de equiparação dos estudos da educação básica fundamental a compreensão dos conteúdos iniciais da graduação. Juntamente com dois colegas, Paulo Rogério e Bruna Fernanda, ministrávamos aulas aos alunos buscando fugir do tradicional através de jogos, brincadeiras e utilizamos um programa para trabalhar com gráficos (Geogebra), apostila de apoio e slides, buscando interagir

com os alunos de forma mais dinâmica. O projeto me deu oportunidade de apresentar dois artigos no Congresso do Enalic (Encontro Nacional de Licenciatura), os artigos também foram publicados na revista do curso de matemática da UFMT. Pela experiência que tive, sugiro que todos os alunos deveriam participar de ao menos um congresso em outra universidade apresentando artigos e assistindo palestras, é uma troca única e inspiradora.

Tive o prazer de acompanhar em 2014 o PIBID, que vejo como um paralelo ao estágio, ou melhor um complemento, já que o estágio, além de rápido, é um processo avaliativo constante e no PIBID é possível que o aluno teste novas ideias e projetos com retorno imediato e interação com a escola, alunos e os professores. Além da ação nas escolas, os alunos escrevem artigos, ministram cursos, participam de congressos e palestras, completando assim sua formação.

Esses projetos são fundamentais para formação do professor de matemática e marcantes na vida acadêmica dos alunos, é onde colocamos em prática todo o aprendizado do curso. São muitas memórias, mas as mais marcantes estão relacionadas aos períodos em que fui bolsista ou voluntaria em projetos do curso de matemática, a troca de conhecimento com outros colegas e com os professores é incrível e motivadora.

Durante o curso encontrei professores que nos motivavam e acreditavam em nosso potencial mesmo quando achávamos que era o fim, e claro aqueles que nem vale a pena lembrar, afinal em todos os lugares encontraremos obstáculos, basta pular ou desviar deles para conquistar o que se deseja.

Em 2014, depois de pausar e voltar ao curso algumas vezes, tive a honra de conclui-lo. Agradeço aos professores que tiveram paciência e sensibilidade de perceber que mesmo diante das adversidades eu não desistiria e quão importante era concluir este curso. Planejo fazer mestrado e depois doutorado. O tempo não me assusta.

5) Memórias do curso superior

Patrícia Costa

No ano de 2006, na busca por cursar um ensino superior, me vi obrigada a optar pelo curso de licenciatura plena em matemática, já que por questões financeiras não podia realizar o tão desejado curso de direito. Quando iniciei o curso pensava em conclui-lo com o intuito de fazer um concurso que exigisse nível superior e nem me passava pela cabeça exercer a profissão para qual estaria sendo preparada.

Lembro que em um dos primeiros dias de aula, a professora de prática de ensino, perguntou para todos os alunos o porquê tinham escolhido o curso de matemática e para a minha

surpresa a grande maioria estava ali, ou pensava estar, pelo mesmo motivo que eu. A professora disse que em todas as turmas tinha sempre alguém que dizia que não iria dar aulas, mas que depois de formado acabava mudando de opinião e que deveríamos ter consciência de que sairíamos da universidade formados professores de matemática e que então tivéssemos o compromisso de nos preparar para ser bons professores mesmo que depois não exercêssemos a profissão.

Refleti muito sobre o que escutei durante aquela aula e mesmo tendo a convicção de que não iria ser professora pensei que não me custava dedicar um pouco nas disciplinas que me possibilitaria, caso fosse necessário, desempenhar um bom papel.

No primeiro ano de graduação comecei a participar dos projetos relacionados ao laboratório de ensino e aprendizagem de matemática e a cada atividade que realizava eu me via mais envolvida nos projetos. Fui bolsista durante toda a graduação e tive a oportunidade de participar de diversas atividades que me fizeram ver o professor com um olhar diferente do que eu tinha no inicio da graduação. Por muitas vezes, em meio às discussões sobre vivências de sala de aula, eu me via pensando em como reagiria em determinadas situações.

Durante os estágios busquei experiências diferentes das já vivenciadas nos projetos realizados e então tive a oportunidade de conhecer a realidade das salas de jovens e adultos e das salas especiais. Sai do estágio com um ponto de interrogação sobre a inclusão escolar, mas com a certeza de que estava preparada para encarrar uma sala de aula.

No final de 2010, então formada, já estava eu buscando por informações sobre como fazer para conseguir aulas. No início de 2011, quando me dei conta, estava muito feliz por estar exercendo a profissão de professora e podendo colocar em prática tudo o que tinha aprendido durante a graduação e nos projetos desenvolvidos como bolsista.

Enquanto professora, tive a oportunidade de participar do PIBID como professora supervisora e foi uma experiência que me possibilitou refletir sobre as minhas atitudes e metodologias de ensino. Hoje já estou há seis anos na educação e tenho sempre buscado melhorar a minha prática em sala de aula. Fiz especialização em Atendimento Educacional Especializado e graças aos excelentes professores que tive durante a graduação, posso dizer que sou professora de matemática e que tenho buscado a cada dia proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem mais significativa.

6) Carta de agradecimento

Antonio Eduardo da Silveira Pacheco

Ao curso de licenciatura em matemática deixo meus agradecimentos, nesses 30 anos de curso, o que superam os meus 25 vividos, passei por um curto prazo de tempo, que sentirei falta pelo resto de minha vida. Meu ingressar foi meio que acidental, pois não era o que almejava como uma futura profissão, até pelo qual a profissão de professor de matemática não são todos que quando criança desejam seguir.

Nessas condições apaixonei pelo curso e pelo papel de ser educador, mesmo conhecendo os desafios e as barreiras que viriam a me encontrar futuramente, coisas para as quais os professores comentavam, partilhavam e alertavam viriam a ser úteis. Terminei o curso e posteriormente comecei a ser um professor, descobri e partilho agora que vida de professor não é monótona, muito pelo contrário, sempre aprendemos novos truques, quer por boas experiências ou quer por experiências horríveis, o que não muda muito da época de aluno.

Na época de aluno cada qual faz seu "guia de sobrevivência", aquele velho guia, tenho que resolver essa lista e tirar 5 na prova, ou ainda, devo entregar uma narrativa ou irei conhecer um professor bravo. Com isso, levamos para nossa vida profissional, professores que marcaram a nossas vidas, disciplinas que fizeram virar noites estudando, narrativas que salvaram nossas notas, enfim são tantas lembranças que hoje lembradas fazem eu e meus colegas nos divertirmos.

Quem nunca reclamou do recebimento da bolsa? Ou dos trabalhos passados, de notas que poderiam ser melhores, ou de um salgado caro da cantina, ou da falta dela, ou das greves. Alunos tendem a ser parecidos, isso torna a história do curso mais interessante, são alunos, os professores, os coordenadores, que mesmo com suas singularidades acabam se tornando uma família, mesmo que momentaneamente.

Não posso deixar de mencionar as amizades que foram feitas durante o curso. Durante o último ano foi uma agonia, pois sabia que no dia depois da colação nada se passaria de lembranças que marcaram nossas vidas, que mesmo sendo 3000 horas de curso, pode ser consideradas poucas as que passamos com nossos companheiros, mesmo tendo a oportunidade de ir para lugares que jamais pude ir na minha vida, foi passageiro. Por isso, meus agradecimentos.

7) Narrativa para comemorar os 30 anos do curso de matemática

Fares Frades Coelho

No ano letivo de 2006, ingressei no Curso de Licenciatura em Matemática CUA/UFMT, mas não tinha ideia do que me esperava, tive que aprender realmente a estudar, pois estava acostumado com o ritmo do ensino médio. No começo tudo parece difícil e ter que adaptar a

nova realidade não é fácil, principalmente porque também trabalhava e tinha que aprender a organizar o tempo para conseguir ter êxito em aprender.

Neste mesmo ano, buscando novas experiências, participei da III Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática realizada no Instituto de Matemática e Estatística da UFG, Campus Samambaia, onde visualizei e deslumbrei-me com a possibilidade e diversidade de assuntos que podemos trabalhar com a matemática. Tive contato com pessoas de diferentes estados onde as interações proporcionaram a possibilidade de ouvir sobre os objetos de trabalhos que estudavam. Essa observação fortaleceu a vontade de fazer parte desse universo, foi quando consegui, além de conhecer a UFG, assistir as palestras enriquecendo meus conhecimentos.

Tentando visualizar novas possibilidades de aplicação da disciplina no ensino básico, participei como voluntário e executor no programa LEMA nos anos 2007 a 2009, onde participei de oficinas de jogos matemáticos e estudos para a confecção de materiais destinados às atividades de extensão. Durante este período, tivemos contato com alunos de escolas da região; esse ato facilitou e desenvolveu habilidades/metodologias iniciais de ensino, facilitando o estágio realizado na escola. Ao começar, no ano de 2008, o estágio, verifiquei que ainda tinha e tenho muito a aprender, pois ensinar não é uma coisa fácil, e principalmente fazer o aluno ter interesse pelo assunto trabalhado não é simples, mas naquele momento a dificuldade maior era controlar a ansiedade, o nervosismo e a timidez.

No período de Agosto de 2008 a julho de 2009, orientado pela Profa. Dra. Wanderleya Nara Gonçalves Costa como bolsista do CNPQ, conseguindo vivenciar a pesquisa cientifica. No decorrer dos estudos, vivenciei a dificuldade para conseguir estruturar artigos, que transmitam de forma leve as informações pesquisadas a partir do levantamento de dados e de bibliografias elencadas. Essa pesquisa possibilitou-me participar do X Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado na cidade de Salvador-BA, em 2010. Lá apresentei a comunicação científica extraída da pesquisa, no início pensei que seriam estudantes de graduação que iriam ouvir a apresentação, quando cheguei e começaram as apresentações dos participantes, quase tive um infarto, eles eram, na grande maioria, professores e coordenadores de curso de mestrado; mas como eu já estava lá, apresentei! Tentei controlar o nervosismo, mas isso não é fácil para um aluno de graduação.

Estudando a disciplina de álgebra abstrata me identifiquei e gostei, mas em análise não tive a mesma identificação, apesar do professor Dr. Adilson Berlatto ter ministrado as duas disciplinas, talvez porque estava com pouco tempo para conseguir estudar de forma aprofundada os conceitos, refazendo os exercícios, mas apesar de tudo aproveitei o máximo que o momento me proporcionava.

No ano de 2009, no ultimo ano da graduação, estava tenso tentando terminar a monografia, fazendo as disciplinas e ainda trabalhando como professor contratado no estado de Mato Grosso, foi um ano que pensei que não ia conseguir concluir com êxito. A função de professor requer tempo para planejar as aulas, corrigir avaliações e deixar os diários em dia e além de tudo isso tinha que conseguir estudar para todas as disciplinas. Neste ano, teve a disciplina de variáveis complexas, fizemos um grupinho para estudar para as avaliações, ajudei os amigos ensinando-os com o que tinha aprendido, mas quando fiz a prova não me sai muito bem, e eles conseguiram ter um desempenho bom, nesse momento pensei que reprovaria na disciplina e iria ficar mais um ano; no entanto, consegui finalizar a disciplina! Foi estressante, mas finalizei o ano. Agora, era participar da colação de grau! Esse dia foi muito aguardado, quando aconteceu fiquei muito feliz, pois tinha finalizado mais um ciclo em minha vida.

A todos os professores do curso, agradeço! Pois todos contribuíram para formar o profissional que sou hoje. Ministrando minhas aulas, vejo-me espelhando em ações realizadas pela professora Me. Márcia Dias que em muitos momentos agia pacientemente pra explicar os conteúdos em sala.

Fares Frades Coelho em Barra do Garças- MT, 30 de outubro de 2016

8) Momento produtivo

Paulo Rogério Batista da Costa

Eu tinha o desejo de participar do programa tutoria desde o primeiro semestre de 2014 quando a ementa era logaritmo e exponencial, porém não pude devido ao choque de horário com outras disciplinas. Fiquei triste ao ver vários colegas indo e vindo para a sala do LEMA num horário que me via impossibilitado. A princípio queria participar só para contar horas, pois estava precisando, no entanto, quando ouvia os comentários sobre o que estavam aprendendo ali, não me segurei e disse para mim mesmo que no próximo semestre eu participaria. Me informei e descobri que o tema do próximo semestre era trigonometria, conteúdo cujo conhecimento desejava desenvolver, aliás eu já havia feito algumas apresentações em minicursos na faculdade, o meu pensamento era participar como ouvinte, pois não conhecia o programa.

Para a minha surpresa, antes de me inscrever para participar como ouvinte, o professor Admur me procurou e me fez o desafio de ser um dos tutores junto com as minhas colegas Maria Fernanda e Bruna Sato - que estava desenvolvendo um trabalho com o uso do Geogebra o que seria apropriado para o estudo de trigonometria. Diante do desafio, do gosto que tenho por trigonometria, da equipe formada, dos recursos que estariam disponíveis no laboratório e

do conhecimento de como funcionava o programa, aceitei o desafio e me inscrevi como um dos tutores do programa tutoria do segundo semestre de 2014.

Parte do desafio era que a equipe desenvolvesse um trabalho criativo e original onde utilizássemos o máximo possível de metodologias para levar os alunos à compreensão dos conteúdos estudados. (...) Os alunos eram universitários em sua maioria calouros do curso de Química, Física, Engenharia e Matemática. Alguns que já haviam participado do programa no semestre anterior, outros interessados em desenvolver o conhecimento num ambiente totalmente novo para eles e aqueles que eram curiosos, que queriam conhecer o programa, saber se era necessário para o seu crescimento cognitivo.

A equipe formada por mim, Maria Fernanda e Bruna Sato teve algo em comum, todos nós formarmos em 2014. Parecia que tínhamos sido escolhidos a dedo, criou-se uma harmonia tão perfeita que nós três naquela sala parecíamos um. (...) O professor Admur foi o nosso coordenador, orientador e professor. Sem a ajuda dele não conseguiríamos realizar esse trabalho com a desenvoltura com o qual se deu, ele sempre se reunia conosco, falava da necessidade de nos reunirmos a sós também, nos motivava, se mostrava feliz com o nosso trabalho, tirava as nossas dúvidas e quando apresentávamos vários caminhos a seguir, ele sugeria qual era o melhor. Nos deixava à vontade para apresentar as aulas e demonstrava total confiança no programa. Um dia, quando fomos apresentar um jogo de dominó de ângulos, ele brincou com a gente, foi um dia inesquecível ver o nosso professor nos ajudando a criar regras para aquele jogo e depois brincar com a turma. (...) Este foi um momento produtivo, pois os alunos aprendiam se divertindo, ajudavam-se mutuamente na coleta dos dados e dos cálculos (...).

Expostas as mônadas, continuamos a seguir as sugestões de Rosa e Ramos (2008) ─ para quem o exercício de adensamento das narrativas deve ser feito com a finalidade de "trazer vivências e rememorações cheias de significados, que possuem o entrecruzamento de tempos, espaços e visões" (p. 573). Cabe pontuar ainda que uma "mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador" (ROSA et all, 2011, p. 205). É a partir deste entendimento que, no próximo item, as vivências acima relatadas serão re-significadas.

3 Entrecruzando memórias

Cada acontecimento produz diferentes significados para quem o vivencia e, de forma semelhante, sua rememoração engendra sentimentos diversos para aqueles que os narram.

Deste modo, como afirma Larrosa (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Entretanto, um olhar que busque entrecruzar narrativas coloca em movimento tempos, espaços e experiências. Isto permite complementações, atualizações, releituras e reelaborações que poderão tornar mais evidentes as reflexões dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática do CUA/UFMT acerca dos fatores que mais influenciam sua formação profissional. Em face disto, ao entrecruzamos as histórias de vida e os relatos dos sete professores que compartilharam suas memórias do curso, observamos, em especial, que os sujeitos destacaram as práticas, os modelos e as performances que lhe acionaram dispositivos de produção do sentido de ser professor. Sobretudo, o Curso/Universidade é lembrado como lugar de socialização, de encontro, de instituição de amizades que se perpetuaram.

4 Considerações Finais

Do exposto, concluímos que, como resposta à questão de pesquisa “quais fatores os relatos memorialísticos dos estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso destacaram como os que mais influenciam na sua formação profissional docente?”, podemos citar: a) as experiências consideradas positivas e as que marcaram negativamente, b) o ambiente social vivido e percebido na relação com os colegas, c) a caracterização das práticas dos professores e principalmente, d) sentimentos, sensibilidade, o auxílio mútuo e a amizade.

Ressaltamos ainda que as narrativas revelam sujeitos, espaços e saberes que foram historicamente se agregando em torno de alguns projetos e programas tais como o PET, o PIBID, o LEMA e a Tutoria – que se mostraram como espaços capazes de engendrarem estratégias formativas pautadas na problematização da ação docente que ocorre também por meio da pesquisa e da extensão, num trânsito permanente entre Teoria e Prática. Principalmente, que esses projetos e programas foram palco desensibilidades comunicáveis que fazem dos estudantes egressos parceiros na formação dos atuais licenciandos.

Referências

BENJAMIN, Walter. ***Obras escolhidas I*** – Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.*In*: NÓVOA, António (Org.).***Vidas de professores***. Portugal: Porto, 1992. p.63-78.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.***Revista Brasileira de Educação***, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

PAMPLONA, Admur S.;COSTA, Wanderleya N.G.. O percurso histórico do curso de Licenciatura em Matemática da UFMT no Vale do Araguaia. *In*: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA,13. São Paulo, 2017. ***Anais do XIII EPEMConexões entre a prática docente e a pesquisa em Educação Matemática*.** São Paulo: SBEM-SP, 2017. v. 1. p. 1-11. (CD)

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro. ***Estágio e docência***. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSA, Maria I. P.; RAMOS Tacita A. 2008. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. ***Revista Brasileira de Educação***, v. 13, n. 39, Rio de Janeiro, set/dez, 2008.

ROSA, Maria I. P;RAMOS Tacita A.; CORRÊA, Bianca R.; ALMEIDA JUNIOR Admir Soares de. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo ***Currículo sem Fronteiras***, v.11, n.1, p.198-217, Jan/Jun 2011.

ETNOMATEMÁTICA: SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Renatto Bambulin Germano (MATEMÁTICA/IFRO) – renatto.kcoal@gmail.com
Sirley Leite Freitas (DAPE/IFRO) – sirley.freitas@ifro.edu.br
Cleberson (MATEMÁTICA/IFRO) – renatto.kcoal@gmail.com

Resumo:O presente artigo tem por objetivo mostrar a importância da etnomatemática no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho se fundamenta basicamente em pesquisa bibliográfica e foi desenvolvido nas aulas de Metodologia de Ensino, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia/IFRO-*Campus* Cacoal. Assim, o texto foi elaborado mediante a informações coletadas por meio de pesquisas em sítios virtuais, livros, artigos científicos e documentários referentes as metodologias no ensino da matemática, especialmente, a história da Matemática. Pretende-se a partir dos estudos mostrar a importância das matemáticas contidas em diferentes grupos sociais. E que ao trazer o cotidiano do aluno para sala de aula pode resultar em uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática. Etnomatemática. Metodologia. Prática-Pedagogicas.

1 Introdução

Tem-se discutido que alunos em sua caminhada pelo ensino básico estão perdendo a motivação ao conhecimento, o que era prazer e vontade em aprender está se perdendo ao longo do ensino fundamental e médio. Esta ausência de vontade pode estar relacionada a falta de familiaridade ou um desconhecimento com o que se aprende e que resulta em desinteresse, mas a matemática ou qualquer outra disciplina não poderia trazer esta desmotivação ao aluno, uma vez que a matemática está presente no dia-a-dia do educando (LOPES, FERREIRA, 2013). Assim, apesar de a matemática estar presente no início de nossas vidas, em muitas situações, mesmo que sendo considerada uma das principais matérias escolares, pessoas a temem ou a detestam (PANCIERA, 2016).

Se o conhecimento que o professor estiver ensinando não consentir ao nível cognitivo de desenvolvimento do aluno, terá dificuldades em conceber a informação, uma vez que este conhecimento não faz parte de seu cotidiano. Dessa forma, se torna necessário uma contextualização do conhecimento para que o conteúdo tenha significado para o aluno.

> [...] entendemos que o conhecimento terá significado para o aluno desde que efetivamente faça parte de sua vida. Quando o referido conhecimento respeita suas expectativas e anseios, possibilitando ao mesmo ser capaz de se incluir nos espaços de tomadas de decisão da sociedade com posicionamento crítico e consciente, ele então passa a ganhar sentido pleno no rol de perspectivas do aluno. Ou seja, ao se apropriar do conhecimento como instrumento crítico e consciente de sua formação intelectual e social, o aluno oportuniza agregar significado ao referido conhecimento(REIS, 2010, p. 21).

Reis (2010), afirma que para o conhecimento se torne significativo esse deve participar

de sua vida e cultura. No campo da Educação Matemática, há muitas pesquisas defendendo a necessidade de vincular o saber escolar e o saber cotidiano, ora como motivador, ora como possibilitador de um ensino com significado(MONTEIRO, 1998). A educação matemática vem propondo estratégias para sanar o problema da descontextualização em metodologias, e uma delas será abordada no presente artigo: a etnomatemática.

Ubiratam D'Ambrosio considerados por muitos o pioneiro das pesquisas e também considerado o pai dessa metodologia, nos dá uma definição em uma das suas primeiras pesquisas: "[...] etnomatemática é matemática praticada dentro de um grupo culturalidentificável, tal como sociedades nacionais tribais, grupos de trabalho,categorias de crianças de uma certa faixa etária, classes profissionais, classes trabalhadoras, etc." (D'AMBROSIO, 1990, p. 18).

Para Ubiratam (1990) não existe uma única matemática, mas sim aquelas que cada grupo étnico a possui e assim devemos respeitar todas as matemáticas que existem nos grupos étnicos.

2 Metodologia

O presente artigo foi desenvolvido a partir de discussões ocorridas nas aulas de Metodologia de ensino da Matemática do quarto período, do curso de Licenciatura em Matemática, no ano 2016,do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO/*Campus* Cacoal e se fundamenta basicamente em pesquisa bibliográfica.

O texto foi elaborado por meio da sintetização das ideias, abordando as informações coletadas, como também, dados levantados por meio de pesquisas em sítios virtuais e livros, artigos científicos referentes a etnomatemática. Foi identificado e selecionado o material bibliográfico pertinente, o segundo passo foi a leitura e fichamento em formato digital do material selecionado com identificação de obras, dos autores e suas ideias centrais. O terceiro passo foi a elaboração de uma lista de palavras-chave referentes a assuntos relevantes para a pesquisa que facilite a localização dos temas no material fichado no momento de construção do relatório final. E, por último, a análise do conteúdo do material para a conclusão da pesquisa.

O tema abordado se refere a etnomatemática, um programa de estudos que valoriza as diversas matemáticas que existem nos diversos grupos, culturas, famílias e agremiações. Sendo importante a retomada da significação dos diversos costumes, modos de entender a vida, de inferir e de pensar por parte dos povos que são marginalizados por não fazerem parte da cultura hegemônica.

3 Etnomatemática

A etnomatemática é aquela matemática praticada pelos grupos étnicos, e esses grupos possuem uma cultura (D'AMBROSIO, 2015). Porém, o que é cultura? Para D'Ambrosio o

cotidiano de grupos, famílias, agremiações, comunidades, profissões e de nações se dá em diversas regiões do planeta e de formas distintas e cada um desses grupos possuem linguagens, sistemas de explicações, cultos, religiões e costumes que são compartilhadas pelo grupo e que cada grupo possui costumes diferentes uns dos outros.

É válido afirmar que, cada cultura possui uma matemática, mas a única matemática considerada "superior" e científica é aquela oriunda dos europeus, ficando as outras matemáticas inferiorizadas: "Estudando a História das Ciências podemos observar uma totaldesvalorização das culturas e produções não ocidentais, onde a equivalênciaentre as sentenças: ciência e ocidente é a única verdade aceitável" (ESQUINCALHA, 2004, p. 2).

Porém, para (D'Ambrosio, 1998) ciência não é somente aquela construída na academia e de forma formal, mas sim um corpo de conhecimentos organizados e hierarquizados de acordo com uma complexidade, realizado pelo homem na sua vontade de desvendar a ordem harmônica e natural e de entender o comportamento físico, emocional e psíquico de si mesmo e de outros. Segundo Esquincalha (2004), de acordo com a definição de ciência por D'Ambrosio todas as culturas, sociedades, classes profissionais e grupos identificáveis possuem a sua ciência ou etnociência.

Se cada grupo étnico possui sua ciência, então porque desprezar as ciências que não são oriundas do centro-europeu? Esta pergunta remete ao o que a etnomatemática propõe:

> Em todas as culturas, ao longo da história, o conhecimento é gerado por necessidade de resposta a situações diferentes e está ligado a um contexto histórico, político, social e cultural. Portanto, o homem constrói seus conhecimentos de acordo com a realidade em que vive e nesse conhecimento fica cravada sua história com uma visão própria de mundo, suas crenças, seus mitos, seus rituais, suas noções de tempo e espaço. Mais do que recuperar saberes matemáticos passados e presentes de grupos culturais, a proposta da Etnomatemática tem interesse em dar visibilidade aos saberes de grupos culturais marginalizados por não fazerem parte de uma cultura hegemônica, de um grupo dominante (MORAES; ROLKOUSKI, [s. d.], p. 6).

Segundo Knijinik (2006, p. 22), quando a etnomatemática se dedica a investigar os conhecimentos culturais de determinados grupos étnicos em diferentes dimensões, mostrando seus modos de medir, inferir, raciocinar, calcular, contesta o que tem sido apontado como "conhecimento acumulado". Sendo esses modos de construir conhecimento, estabelecendo diferentes formas de raciocinar e de ver o mundo, considerados como não ciência, estando desvalorizado porque estão fora do padrão de produção cientifica definida pela sociedade ocidental.

Esses diferentes conhecimentos que existem nos variados grupos étnicos estão em transformação. "[...]houve o reconhecimento[..]que de alguma forma,todas as culturas se

influenciam, até mesmo aquelas que já foram extintas nos processos de colonização deixaram marca na cultura de seus colonizadores" (ESQUINCALHA, 2004, p. 2-3). Nesta perspectiva, é válido mencionar que, todo grupo étnico formado por costumes, linguagens, cultos, ritos e maneiras de pensar tem sua importância no contexto mundial e que não podem ser inferiorizadas por não serem iguais a cultura do que é considerada pelo ocidente o padrão em que se produz ciência.

E de mesmo modo não podemos inferiorizar nossa própria cultura em detrimentos das outras e nem inferiorizar diferentes culturas, devemos respeitar e aceitar o que é novo e como o outro pensa.

> A opção da aceitação do novo, sem perder o elo com as tradições, deve ser do grupo cultural. Isto não significa, porém, que se deva abandonar um modelo em detrimento do outro, pois não existe um modelo melhor do que o outro, o que existe são diferenças que fazem parte de uma realidade e que chega "de maneira natural e através de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, a ação pedagógica (FERREIRA, 1993 apud ESQUINCALHA, 2004, p. 11-12).

Muitas formas matemáticas estão sendo silenciadas pelas culturas superiores, uma vez que, estas formas ditas inferiores também compreendem ciência segundo D'Ambrosio e que isto acaba acarretando uma mistificação na matemática inferindo que a matemática formal é a única verdadeira e real.

> Saberes que, produzidos pelas camadas populares que vivem no meio rural, por não serem produzidos por aqueles grupos que são legitimados em nossa sociedade como os produtores de ciência, ficam silenciados, num processo de ocultamento que certamente produz relações de poder muito particulares (KNIJNIK, 1997, p.38).

Para Conrado (2006, p. 80) definir estritamente etnomatemática é impossível, uma vez que, definir significa estabelecer limites, que vai de encontro a sua proposta. E para isto no máximo é apresentado a noção como sendo um ramo de pesquisa quando ao reconhecimento do outro, do seu modo de viver, agir e pensar; diferença entre homens, povos, grupos e etnias a própria noção de cultura.

D'Ambrosio nos passa a noção do que é a etnomatemática em sua terminologia.

> Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo etnos](D'AMBRÓSIO, 2015, p.60).

Nas diversas culturas da história, o conhecimento é gerado pela necessidade de resposta da mais diversas situações que o indivíduo enfrenta e está ligado a um contexto histórico, político, social e cultural. E, neste sentido, o homem constrói seu conhecimento de acordo com a realidade que ele vive. A etnomatemática pretende não somente resgatar o conhecimento de diversas culturas, mas também dar visibilidade aos saberes de povos que estão marginalizados por não fazer parte de uma cultura hegemônica (MORAES; ROLKOUSKI, [s. d.]).

4 Etnomatemática no âmbito da educação

Educadores e pesquisadores na linha de pesquisa da Educação Matemática vem discutindo demasiadamente o problema da falta de contextualização que ocorre nos conteúdos de matemática. E para sanar este problema autores têm estudado a forma de como o educador pode trazer o cotidiano do aluno para a sala de aula. "[..]trazer as questões do cotidiano para a sala de aula significa partir darealidade contextual dos alunos, reconhecer e valorizar o saber local de seus alunos eenvolvê-los nas discussões a partir de suas necessidades"(PANCIERA, 2016, p. 5).

Esse consentimento de trazer o dia a dia do aluno para seu ambiente de estudo traz diversas vantagens no processo de ensino-aprendizagem, não somente em matemática, mas também em seu desenvolvimento intelectual. "Ao valorizar os conhecimentos cotidianos do aluno, buscando, a partir dele, um aprofundamento lógico-formal, estamos potencializando sua capacidade criativa e de resolução de problemas" (JUNIOR, 2006, p. 187).

Para Piaget (apud KAMII, 1991, p. 63),

> [...] todo estudante normal é capaz de um bom raciocínio matemático se sua atenção está concentrada sobre assuntos de seu interesse, e se por esse método as inibições emocionais, que com frequência fazem-no sentir-se inferior nessa área, são removidas. Na maioria das aulas de matemática, toda diferença está no fato de que se pede ao estudante para aceitar uma disciplina intelectual já totalmente organizada fora dele mesmo, ao passo que, no contexto de uma atividade autônoma, ele é chamado a descobrir as relações e ideias por si mesmo, a recriá-las até que chegue o momento de ser ensinado e guiado.

O aluno somente terá interesse no conteúdo se este fizer parte de sua realidade, caso contrário haverá uma retração, pois é mais difícil entender o novo do que o que já está em sua realidade. Se torna necessário uma busca pela realidade sociocultural do aluno, e esta é o princípio da etnomatemática que se baseia em trazer a realidade social do educando e os conhecimentos matemáticos que este traz de casa (SILVA;NEHRING; POZZOBON, 2012).

Ao trazer a realidade do aluno para a sala de aula, o professor estará possibilitando uma

visão crítica da realidade, utilizando elementos de natureza matemática. Como por exemplo a análise de preços, de contas, de orçamentos, construção de pipas e inúmeros outros exemplos que pode estar na realidade do aluno. Proporcionando uma excelente material pedagógico.

Os pesquisadores Esquincalha (2004) e Bandeira (2007), relata que a proposta da etnomatemática é tornar a matemática viva, relacionando situações reais no tempo e no espaço. Por meio de questionamento do aqui e agora. O professor pode criar situações envolvendo o meio cultural e social, em que o aluno faz parte, para que o mesmo consiga dar significado nos conceitos e relacionar os conteúdos estudados com a sua realidade pessoal no dia a dia.

Além de trazer vantagens no processo ensino-aprendizagem, em uma questão política a etnomatemática pode ajudar na luta contra o racismo, colonialismo, imperialismo e marginalização de povos, sociedades e culturas. E, desta forma, irá mostrar com igual valor, os conhecimentos de diversos povos. Inferindo o respeito mútuo e a diminuição da discriminação de povos e culturas marginalizados (BILL BARTON, 2002).

> Desta forma, a escola como uma organização educadora na perspectiva da Etnomatemática provoca um redimensionamento no saber escolar, sendo a escola não apenas uma instituição que transmite o conhecimento científico, mas também um espaço de comunicação de diferentes saberes, que incorpora a realidade, incluindo todos os saberes de todas culturas (MONTEIRO, 2006, p. 445 apud MORAES; ROLKOUSKI, [s. d.], p. 7).

A etnomatemática abre caminho para uma educação renovada, sendo possível estimular a criatividade e a motivação do aluno, permitindo-lhe o fazer e o saber matemático de diferentes culturas(PANCIERA, 2016).

Segundo Bello (2006), a etnomatemática possibilita ao professor se colocar em um processo de tensão, de “confronto entre os diferente tipos de saberes”, que se torna possível a comunicação entre esses saberes, os saberes dos povos e os sitematizados nas disciplinas.

É possível observar que há cada vez mais pesquisa em torno da etnomatemática, tornando-se significativa no âmbito científico e ganhando aos poucos seu espaço. Porém, deve ser utilizada mais na prática escolar, pois pouco ainda se discute o tema dentro das escolas.

5 Considerações finais

Espera-se que este trabalho mostre a importância dos costumes, linguagens, modos de pensar de outros povos que são inferiorizados pela dita cultura hegemônica. E que professores na intensão de fazer seu papel como educador possa perceber que a etnomatemática busca uma melhoria escolar em que conteúdos que vem de uma base curricular, na maioria das vezes não estão inseridos na vida de estudantes. O que mais se tem discutido é a inserção das situações do

cotidiano do aluno para a sala de aula, de certo modo a etnomatemática vem sanar problemas como a descriminação de povos e culturas que são considerados marginalizados.

No que diz respeito ao educador cabe nos perguntarmos o que está sendo trabalhado em sala de aula. Será que suas aulas estão formando pessoas com as mínimas condições que a escola propõe? Cabe um repensar por parte dos educadores de todas as áreas do conhecimento. Os professores devem desenvolver uma atitude investigativa frente ao conhecimento e à realidade, configurar como mediadores de diversas culturas. Desse modo, o professor deverá investigar e pesquisar a realidade de seus alunos para que possa intervir e trazer estratégias metodológicas para sala de aula.

Referências

BANDEIRA, F. A. Etnomatemática: uma construção pedagógica em ação**.***In:* IX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO matemática, 9. ed. **Diálogos entre a Pesquisa e a Prática Educativa**. Natal:UFRN, 2007, p.8.

BARTON, B. **Ethnomathematics and Indigenous People's Education**. In: CD ROM do II CIEM, 2002.

BELLO, S. E. L. Etnomatemática e sua relação com a formação de professores: alguns elementos para discussão. In: WANDERER, G. K. Fernanda. OLIVEIRA, C.José (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores.**SantaCruz do Sul: UNISC/EDUNISC, 2006, p. 377-395.

CONRADO, A L. Etnomatemáticas: sobre a pluralidade nas significações do programa etnomatemática. IN: RIBEIRO, José de Pedro Machado Ribeiro; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (orgs.)**. Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006, p. 75-87.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ESQUINCALHA, A. C. Etnomatemática: Um Estudo da Evolução das Ideias.*In*: VIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8º, 2004. Recife. **Educação Matemática: um compromisso social**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2004, p.8-11.

JUNIOR, G. C. Etnomatemática: reflexões sobre a prática docente. IN: RIBEIRO, José de Pedro Machado Ribeiro; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (orgs.).**Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006, p. 185-194.

KAMII, C; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. As novas modalidades de exclusão social – Trabalho, conhecimento e educação.**Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 4, p. 35-42, jan./fev./mar./abr., 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_01_INDICE.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2016.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. **Etnomatemática – currículo e formação de professores**. 2.ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

LOPES, L. S.; FERREIRA, A. L. A. **Um olhar sobre a história nas aulas de**

matemática. Pontifícia Universidade Católica de*Minas*Gerais, Instituto de Ciências Exatas e informática, 2013.

MONTEIRO, A. **Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1998.

MORAES, A. R. S. A.; ROLKOUSKI, E.**Considerações sobre etnomatemática e suas implicações emsala de aula.**[s. d.].Disponível em:<http://www.diaadia educacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2430-8.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

PACIERA, L. M.**Valorizando o saber matemático dos educandos da eja: trabalhadores do comércio.**Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jne2008/ Trabalhos/41.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

REIS, J. F. **Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Pedagogia Dialógico-Libertadora: contextos ecaminhos pautados na realidade sociocultural dos alunos**. 16 dez. 2010. 146f. (Mestrado em Educação Ciências e Matemática) – Universidade federal de Goiás. Goiânia, 2010.

SILVA A. J. S.; NEHRING C. M.; POZZOBON M. C. C.**Formação do professor de matemática e aperspectiva da etnomatemática em eventoscientíficos.**Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/CC/CC_Santos_da_Silva_Ana_ Julia.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

FINALIDADES DO ENSINO DA MATEMÁTICA: ANÁLISE DE RELATOS DE PROFESSORAS DO PRIMEIRO CICLO

Lenir Tomazeli (PPGE/UFMT) – lenirtomazei@gmail.com
Rute Cristina Domingos da Palma (PPGE/UFMT) – rutecristinad@gmail.com

Resumo: Neste artigo apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento sobre formação continuada, especificamente a política de formação continuada do estado de Mato Grosso, denominada Projeto de Estudo e Intervenções Pedagógicas (PEIP), implementada em 2016, prevendo estudos e projetos voltados para a superação das dificuldades dos alunos detectadas nas avaliações externas e internas de língua portuguesa e matemática. Muda-se o foco da formação continuada das necessidades formativas dos professores para as necessidades de aprendizagem dos alunos. Nosso objetivo, neste texto, é analisar o que dizem as professoras e coordenadora do primeiro ciclo de uma escola estadual do município de Cáceres-MTacercadas finalidades que atribuem ao ensino da matemática. Nos fundamentamos em D'Ambrósio (1993), Nacarato (2011 e 2013), Fiorentini (1995), Moretti (2015), Chacón (2003), Palma (2011) e Palma e Darsie (2013). A pesquisa se caracteriza numa perspectiva qualitativa, do tipo exploratória e foi desenvolvida com cinco professoras que atuam no primeiro ciclo e uma coordenadora pedagógica. Para a produção de dados utilizamos entrevistas que foram realizadas com as professoras e a coordenadora, caderno de campo, registros avaliativos e observação. Os resultados indicam que a finalidade para o ensino-aprendizagem da matemática no primeiro ciclo apresentada pelas professoras e coordenadora está relacionada à dimensão utilitarista, revelando uma concepção instrumentalista da matemática. Além disso, há valorização de técnicas das operações aritméticas, com ênfase no ensino dos números e operações, em detrimento dos demais conceitos matemáticos. .

Palavras – chave: Matemática. Ensino-Aprendizagem. Finalidades.

1 Introdução

Em 2016, a Secretaria de Educação do Estado institui uma nova proposta de formação, substituindo o Projeto Sala de Educador pelo Projeto de Estudo e Intervenções Pedagógicas (PEIP) destinado aos docentes, conforme Portaria nº161/2016/GS/SEDUC/MT, publicada em Diário Oficial no dia 14 de Abril de 2016. Foi previsto a realização de estudos, pesquisas e projetos de intervenção pedagógica que deveriam ter foco na análise de necessidades de aprendizagem em língua portuguesa e matemática dos estudantes, visando à superação das dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, também, a aprendizagem docente.

É nossa intenção investigar como a formação continuada PEIP é concebida e desenvolvida por professores que ensinam matemática no primeiro ciclo em uma escola estadual do município de Cáceres-MT. Isto porque a nova proposta deslocou o foco da formação das necessidades formativas do professor para as necessidades de aprendizagens dos alunos e interessou-nos acompanhar o período em que ocorreu o processo de mudança.

O objetivo geral da nossa pesquisa é *analisar como os professores compreendem e*

desenvolvem as ações que envolvem os conhecimentos matemáticos no PEIP. Para este texto temos como objetivo analisar o que dizem as professoras e coordenadora do primeiro ciclo de uma escola estadual do município de Cáceres-MT acerca das finalidades que atribuem ao ensino da matemática.

A referida portaria, em seu Artigo 3º, § 2º orienta que "Os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenções pedagógicas deverão ter o foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas em língua portuguesa e matemática ou potencializar a aprendizagem discente" visando a melhoria na qualidade da educação.

O orientativo, sinaliza em (MATO GROSSO, 2016, p. 42-43) que no momento de elaboração do PEIP, os profissionais da escola devem realizar estudos sobre os resultados das avaliações externas, Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (ADEPE-MT1) e internas que dão indicativo sobre a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática, utilizando-os como elementos de diagnóstico para rever o planejamento das ações pedagógicas na escola com o fim de assegurar o direito à educação.

Considerando que a portaria que versa sobre o PEIP (p. 50), determina que "de modo articulado, cada um dos envolvidos no processo educativo assuma suas responsabilidades pela melhoria da qualidade da educação", e considerando ainda, que o ensino da matemática no primeiro ciclo requer que o professor tenha conhecimentos e concepções sobre a matemática e os processos de aprender e ensinar matemática, a análise que pretendemos realizar requer a compreensão das finalidades e concepções de matemática que permeiam a escola, por acreditar que as mesmas podem influenciar no que se concebe como educação matemática e no que o professor espera de um processo de formação continuada. Mais especificamente, interessa-nos, neste texto, compreender qual a finalidade de ensinar matemática no primeiro ciclo.

Concordamos com Fiorentini (1995) quando considera que a melhoria na qualidade do ensino está relacionada com as concepções pedagógicas e determinações socioculturais e políticas da qual estão filiados os responsáveis pelo processo educativo, ao afirmar que:

> Há, entretanto, diferentes modos de conceber e ver a questão da qualidade do ensino da Matemática. Alguns podem relacioná-la ao nível de rigor e formalização dos conteúdos matemáticos trabalhados na escola, Outros, ao emprego de técnicas de

[1] Trata-se de uma avaliação em larga escala que necessita que os envolvidos no processo educativo se apropriem dos resultados produzidos incorporando-os às suas reflexões formativas e práticas, com o objetivo de contribuir para a elaboração e preposição de ações de melhoria da qualidade da educação ofertadas pelas redes públicas de ensino de Mato Grosso. Em 2016 os estudantes das escolas estaduais de Mato Grosso foram avaliados nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. O Programa avaliou estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio.

> ensino e ao controle do processo ensino/aprendizagem com o propósito de reduzir as reprovações. Há ainda aqueles que a relacionam ao uso de uma matemática ligada ao cotidiano ou à realidade do aluno. Ou aqueles que colocam a Educação Matemática a serviço da formação da cidadania (FIORENTINI, 1995, p. 2).

Desta forma, podemos constatar que a matemática que é vivenciada na escola nem sempre é a mesma que os proponentes e elaboradores dos documentos orientativos, dos currículos, das avaliações externas almejam alcançar com as constantes propostas de mudanças nas políticas educacionais implementadas nas escolas.

> À primeira vista, poderíamos supor que seria suficiente descrever os diferentes modos de ensinar a Matemática. Porém, logo veremos que isto não é tão simples e muito menos, suficiente, uma vez que, por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de Matemática e de Educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e das finalidades que o professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem (FIORENTINI, 1995, p. 4).

O autor afirma que não basta descrever os diferentes modos de aprender e ensinar matemática, mais importante é destacar o que está "implícito ou explícito" em cada ato, em cada escolha e isto requer que saibamos qual a finalidade do ensino da matemática, ou seja, qual o objetivo de ensinarmos matemática na escola, especificamente para crianças de seis a oito anos.

Quanto a finalidade, o ensino da matemática deve contemplar duas importantes dimensões, uma que capacita o indivíduo para o exercício pleno da cidadania, que D'Ambrósio (1993, p. 16) associa ao valor utilitário e significa "[...] desenvolver a capacidade do aluno para manejar situações reais, que se apresentam a cada momento, de maneira distinta" e a outra, associada ao valor formativo, que visa o desenvolvimento do raciocínio lógico, o pensamento cognitivo, que potencializa a aquisição do conhecimento, não só o matemático, mas também o das demais áreas do conhecimento.

Referindo-se ao valor formativo do ensino da matemática, D'Ambrósio (1993, p. 18) afirma que:

> [...] devem-se introduzir jogos matemáticos, bem como questões sobre séries numéricas, números primos e, sobretudo, geometria dedutiva. Os teoremas têm, hoje em dia, pouco valor como resultados, mas mantêm seu valor como um modelo de desenvolvimento lógico-formal. O manejo de hipóteses e resultados prévios para se alcançar novos resultados é muito importante para o desenvolvimento do raciocínio.

Não se trata de dar mais ênfase a uma dimensão e ignorar a outra. Moretti (2015, p.28) aponta que os professores devem explorar "a relação entre os conceitos e seus usos sociais [...]", e a "[...] mediação dos docentes durante todo o processo de resolução é condição fundamental para explicitar o conceito presente no contexto explorado, superando a atividade apenas

empírica e favorecendo o desenvolvimento do pensamento teórico (MORETTI, 2015, p. 28-29). É isto que torna o ensino-aprendizagem da matemática mais significativo.

Além das dimensões utilitária e formativa, D'Ambrósio (1993) elenca mais três dimensões que justificam o ensino da matemática na escola: a cultural, por ser parte integrante de nossas raizes culturais; a sociológica pela sua universalidade; e a estética, por sua beleza própria.

Assim, visando ter subsídios teóricos para analisar criticamente as diferentes formas de ensino-aprendizagem e as finalidades da matemática, bem como as práticas formativas ocorridas na escola, trazemos os estudos realizados por Chacón (2003, p. 64) que reforça a visão de que as concepções epistemológicas da matemática que o professor tem influenciam em sua prática de ensino.

> Um dos pontos-chaves na produção de mudanças em didáticas da matemática e na aplicação de reformas educativas é o professorado. Em grande parte, os avanços dependem, essencialmente, das mudanças produzidas no professor, como indivíduo, em sua aproximação ao ensino e à aprendizagem da matemática e em suas crenças.

Chacón (2003, p. 61) busca em Thompson (1992) a definição de concepções "como uma estrutura mental geral, que abrange crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e semelhanças". A autora, baseando-se em Thompson (1984) e Ernest (1988) destaca três concepções ou sistemas de crenças sobre a natureza da matemática que estão "arraigados nas diferentes visões da filosofia da matemática": a) visão utilitarista; b) visão platônica; e a c) Perspectiva de resolução de problemas; que organizamos em um quadro que será exposto a seguir:

Quadro 1 – Concepções de matemática segundo Chacón

	Concepção de matemática	**Concepção de ensino**
Visão utilitarista	Matemática como uma caixa de ferramentas. A matemática torna-se acumulativa na medida em que existem objetivos externos que ela pode ajudar a conseguir. O fim que persegue a criação do conhecimento matemático é o desenvolvimento de outras ciências e técnicas. A matemática como um conjunto de fatos não-relacionados.	Um instrumentalista ensina de maneira prescritiva, enfatizando regras e procedimentos.
Visão Platônica	Matemática como corpo estático e unificado de conhecimento. A matemática, então, somente se descobre, não se cria.	Um platônico ensina enfatizando o significado matemático dos conceitos e da lógica dos procedimentos matemáticos.
Perspectiva de resolução de problemas	Visão dinâmica da matemática como um campo de criação humana em contínua expansão, no qual serão gerados modelos e procedimentos que são aprimorados	Um matemático que estiver na linha de resolução de problemas enfatizará atividades que levem o

	como conhecimentos. A matemática como algo aberto e seus resultados permanecem abertos à revisão.	estudante a interessar-se por processos gerativos da matemática.

Fonte: Organizado pela autora – Síntese das Concepções de Matemática (CHACÓN, 2003, p. 64 a 66).

Em pesquisa desenvolvida, Nacarato (2011, p. 25), revela que entre os modelos apresentado por Chacón (2003), a visão utilitarista da matemática "é o que se faz mais presente no discurso das alunas da pedagogia – algumas delas já atuando como profissionais por serem portadoras de diploma de magistério, em nível de ensino médio".

A perspectiva de resolução de problemas, apresentada por Chacón (2003, p.66), onde a matemática é vista de "forma dinâmica, como criação humana em contínua expansão", a resolução de problemasé utilizada como desencadeadora de todo o processo de ensino-aprendizagem, e é aqui que nos posicionamos pois concebemos a matemática comoconhecimento dinâmico, elaborado ao longo da história, fruto das necessidades humanas, que envolve aspectos históricos, sociais e estéticos em sua constituição.

2 Metodologia

A opção pela abordagem qualitativa se deu porque nossa pesquisa "[...] é focalizada no indivíduo, com toda sua complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente sociocultural [...] conforme caracteriza D'Ambrósio (1996, p. 130).

Escolhemos a pesquisa exploratória que nos possibilitou produzir os dados aqui utilizados ao explorar a temática por meio de entrevistas com as professoras que atuam no primeiro ciclo, identificadas pelos codinomes Jade, Ágata, Pérola, Esmeralda e Rubi, em uma escola da rede estadual, identificada como escola Gemas, localizada no município de Cáceres-MT e com a coordenadora responsável por coordenar os trabalhos pedagógicos dos professores do primeiro ciclo, Turquesa.

Tivemos acesso também aos registros avaliativos da coordenadora Turquesa e de três professoras, além dos planejamentos diários de todas as participantes e dos cadernos de cinco alunos, sendo um de cada turma, que possibilitaram uma visão geral de como foi o processo de ensino da matemática no primeiro ciclo na escola pesquisada em 2016.

3 Análises dos dados

Ao questionarmos as professoras participantes da pesquisa sobre "qual a finalidade para ensinar matemática no primeiro ciclo", Jade, Esmeralda e Rubi demonstraram ter uma visão instrumentalista da matemática, suas falas revelaram que o principal objetivo para ensinar matemática está voltado apenas para aplicação prática, conforme podemos constatar nos recortes de suas falas:

> Na nossa vida tudo é matemática. Não tem como fugir. Todo lugar, então não tem como deixar. A matemática está no dia-a-dia. Tem que saber como lhe dar com os números, contas, horas, tudo, tudo. Matemática está presente em tudo (Entrevista individual, Jade – Profª 1º ano).
> Até porque tudo é matemática. Eu falo pra eles, tudo é matemática. Tudo eles têm que saber. Olhar preços no supermercado, o valor da roupa e também a questão, por exemplo se eles têm uma mesada, eu falo pra eles que tem que saber investir esse dinheiro. Se vocês ganham dinheiro do pai e da mãe não é para sair gastando o dinheiro. Tem que saber economizar. (Entrevista individual, Rubi– Profª 3º ano)
> Eu acho que a matemática está no dia-a-dia deles. Eles estão fazendo matemática mesmo sem estarem sabendo. Desde brincar, de correr, de subir, de descer é a matemática. É pra tudo, raciocínio, cálculo, tudo que eles forem fazer eles precisam da matemática. [...]. (Entrevista individual, Esmeralda – Profª 3º ano)

Ágata reforça a mesma dimensão que Jade, Esmeralda e Rubi apresentam e demonstram, na parte final de sua fala, que não vê sentido em ensinar matemática de forma abstrata. Ela acredita que para construir conceitos matemáticos no primeiro ciclo é necessário relacionar sempre com situações práticas, o que nem sempre é possível.

> É mais a função prática, usual da matemática no dia-a-dia. É a questão de construção de conceitos em cima do que vai vivenciando na prática. Mesmo que ele (o aluno) não faça uma conta mas ele sai com alguém que faz uma compra. Porque a matemática já está na vida dele, a gente só está formalizando uma vivencia que ele já tem assim na alfabetização que é a formação de conceitos mesmos, próprios do que ele já vivencia. Isso no primeiro ciclo porque o segundo já vai pra um lado tão mais abstrato que eu não sei nem pra que que a gente ensina aquelas coisas (risos). (Entrevista coletiva, Ágata – Profª 2º ano).

Pérola é a única que direciona sua fala para a importância da matemática no primeiro ciclo como base para os anos posteriores de escolaridade, indicando inclusive consequências caso os alunos não aprendam os conteúdos indicados no primeiro ciclo.

> Eu vejo assim que é uma sequência pra vida dele pro estudo da matemática, porque chegando no sexto ano já vai aprofundando mais né. As atividades de matemática vão ficando mais pesada, se ele não tem um entendimento, se ele não tem uma base no início da vida dele, na aprendizagem da matemática ele vai sofrer as consequências lá na frente. Vai tirar notas baixas, não vai entender. (Entrevista individual, Pérola – Profª 2º ano).

A fala de Pérola também demonstra uma limitação do ensino da matemática porque a criança, para atribuir sentido ao que faz, precisa compreender a matemática no momento atual e não apenas para o futuro.

As falas revelaram que a primeira visão apontada por Chacón (2003), a instrumentalista, ainda prevalece no ensino da matemática nas práticas das professoras do primeiro ciclo. Para este autor um professor que é considerado um "instrumentalista ensina de maneira prescritiva, enfatizando regras e procedimentos", ou seja, é preciso aprender matemática para resolver os problemas do dia-a-dia.

Podemos destacar, como consequências posteriores da visão utilitarista para o ensino-aprendizagem da matemática, o que Nacarato (2011, p. 26) chama de "reducionismo da

matemática escolar" em que utiliza-se, na maioria das vezes, de "procedimentos de cálculos", pois o professor geralmente ensina o que considera útil, prático, possível de ser usado no dia-a-dia, focando no ensino dos numerais e as quatro operações, de forma repetitiva, com muitas cópias e exercícios de fixação, o que não garante o desenvolvimento da capacidade de usar esses conhecimentos em situações reais uma vez que o ensino de técnicas desprovido de significado acaba sendo prejudicial ao desenvolvimento do raciocínio.

O reducionismo do currículo praticado no primeiro ciclo faz com que a criança seja privada de construir conceitos matemáticos necessários nesta fase de desenvolvimento e que pode prejudicar sua aprendizagem nos anos posteriores, como por exemplo, conteúdos relacionados a geometria e medidas, que necessitam ser introduzidos no primeiro ano e aprofundados nos anos posteriores do ensino fundamental. Por não compreenderem a necessidade do seu ensino os professores acabam protelando, ou seja, deixando-os para serem trabalhados nos próximos anos, gerando um acúmulo de conteúdos a serem trabalhados.

Apesar de as professoras e a coordenadora associarem o ensino da matemática a seu valor utilitário, ao analisarmos os planejamentos e os cadernos dos alunos, percebemos a constância de uma prática repetitiva, com exercícios tipo "arme e efetue" no ensino da matemática. Segundo D'Ambrósio (1993, p. 16) não é assim que os alunos obtém a "[...] a capacidade de manejar situações novas, reais [...]" e não é assim que a matemática "pode ser útil como instrumentador para a vida" somente com a formulações de problemas significativos que raramente são encontrados em nossas escolas.

Nesse contexto, consideramos necessário saber quais conteúdos de matemática a coordenadora e as professoras consideram importante ensinar no primeiro ciclo.

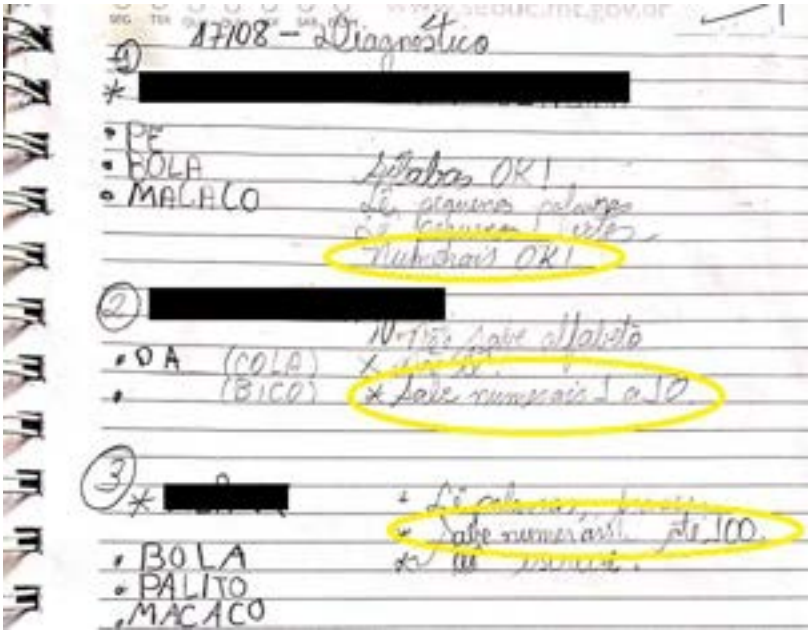
Em entrevista, a coordenadora, que fez a avaliação da aprendizagem dos conteúdos de matemática previstos para as turmas do primeiro ciclo, demonstrou contentamento ao dizer que:

> Então, na matemática eu achei que estava melhor até do que em português. Apesar de que estão todos num nível muito bom, porque eles já estão alfabetizados né. Posso te dizer que a grande maioria já está, o terceiro ano por exemplo está perfeito. Eu tenho até... (levantou-se nesse momento e pegou um caderno no armário onde registrava informações das avaliações feitas para me mostrar). A grande maioria sabe os numerais até o 100, a turma do primeiro aninho né. Continhas simples, as mais elaboradas não sabem. No segundo, a grande maioria está bem. Os do terceiro, numerais eles estão bem, a maioria ok nos numerais. Eu vou mostrando e trabalhando a sequência, vou mostrando salteado. Assim, eu mostro os numerais, as continhas mais simples. [...] (Entrevista individual, coordenadora Turquesa)

Afala de Turquesa mostra que o que ela considera importante ensinar nesta fase de desenvolvimento é a aprendizagem dos numerais e das quatro operações. Ela afirma que as turmas estão muito bem em matemática, pois já reconhecem os numerais.

Tivemos acesso ao caderno de registros das avalições individuais dos alunos do primeiro ciclo que Turquesa mencionou na fala anterior e verificamos que as únicas observações referentes aos conteúdos de matemática no primeiro ano são dos numerais, como podemos verificar a seguir:

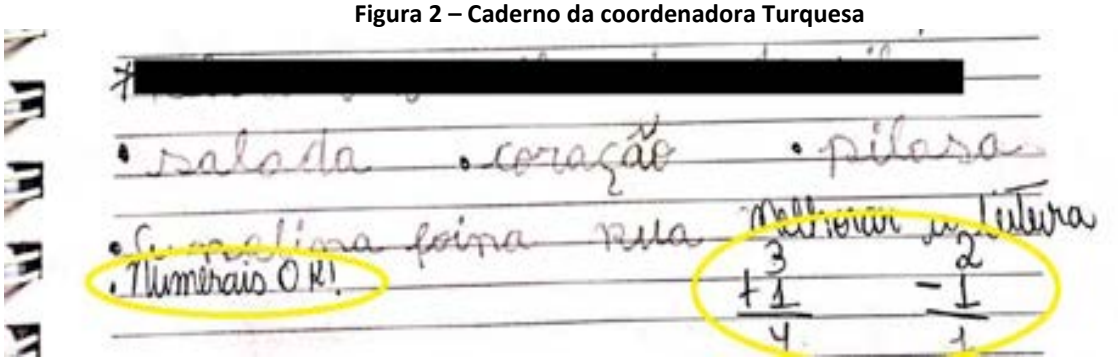
Figura 1 – Caderno da coordenadora Turquesa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Todos os alunos foram avaliados pela coordenadora, que concluiu que a turma está muito bem, pois sabem os numerais de 0 a 10. As outras turmas do primeiro ciclo, além da observação dos numerais aparecem também operações de adição e subtração, como no modelo abaixo.

Figura 2 – Caderno da coordenadora Turquesa

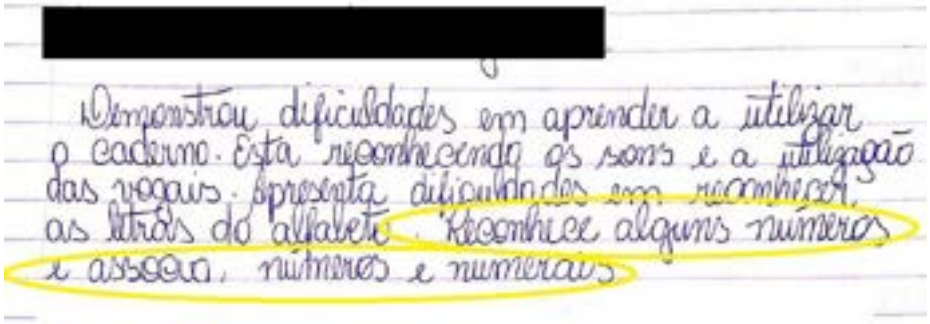


Fonte: Acervo da pesquisadora

Observamos que em nenhum momento aparecem os outros blocos de conteúdos, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação, que são previstos nos documentos curriculares nacionais e estaduais, somente o bloco dos números e operações.

A professora Jade, que atua no primeiro ano, também tem a mesma visão pois disse em entrevista: "estou sentindo que eu estou com uma turminha que está pegando bem, bem mesmo a matemática. A coordenadora já avaliou". Também tivemos acesso ao seu caderno de registros avaliativos e das quarenta e duas páginas encontramos apenas oito anotações, sendo que cinco diziam que os alunos reconhecem alguns números e associa números e numerais e três não reconhecem os numerais. Apesar de não especificar no registro os números e numerais a que se refere são os numerais de 0 a 10. O que confirma a ênfase que é dado ao eixo dos numerais no primeiro ciclo.

Figura 3 – Caderno da professora Jade



Fonte: Acervo da pesquisadora

As anotações que trazemos nos cadernos de registros avaliativos revelam que o que as professoras e coordenadora consideram importante ensinar no primeiro ciclo são os números e as quatro operações. Tais registros reforçam a fala das professoras de que os alunos estão muito bem em matemática, o que demonstra falta de conhecimento curricular.

De acordo com o relato das professoras, ao serem questionadas sobre quais são as dificuldades em matemática encontradas nas análises das avaliações que realizam, a resolução de problemas foi a mais indicada pelas participantes da pesquisa.

> Eu vejo que é entender problemas. A interpretação do problema. Eles conseguem fazer as contas, são bons de matemática só que a questão da interpretação que ainda falta melhorar. Que é a dificuldade deles. Quando eu passo um problema eu peço pra eles lerem o que está pedindo. Se eles não conseguem a gente lê, relê, lê, até eles entenderem. A dificuldade é assim de saber se é de mais ou é de menos (risos). Essa é a dificuldade. (Entrevista individual, Rubi– Profª 3º ano)

Analisando os cadernos dos alunos é possível notar que somente após passar diversas vezes algoritmos de adição que a professora passava problemas de adição e assim continuava com cada operação aritmética.

A resolução de problemas nessa perspectiva se dá de forma equivocada, com atividades do tipo "arme e efetue" que em nada ou em muito pouco ajudam no processo de ensino-aprendizagem.

> [...] a inserção dos alunos no mundo dos problemas matemáticos escolares tem sido determinada pela sequência de conteúdos apresentados nos livros didáticos, em que a resolução de problemas aparece, com frequência, após o trabalho desenvolvido com as operações aritméticas. O professor apresenta problemas de adição após trabalhar com os alunos a técnica de adição; propõe problemas de subtração após os alunos conhecerem a técnica da subtração; e assim sucessivamente. Dessa forma, o aluno, depois de resolver alguns problemas, percebe que não precisa mais analisar os outros enunciados, basta retirar os nímeros do texto e fazer a conta que foi trabalhada anteriormente (PALMA; DARSIE, 2013, p. 13).

Em consequência da prática, em que as crianças usam mecanicamente a técnica para resolver problemas, poda-se a criatividade e a autonomia dos mesmos, fazendo com que utilizem, com frequência maior a cada ano, a pergunta tão conhecida para os que já passaram pelas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, *O problema é de mais ou é de menos*? Isso porque, nesta prática, segundo Palma e Darsie, (2013, p. 14) a " finalidade do professor, ao propor resolução de problemas matemáticos, é a de exercitar os algoritmos anteriormente trabalhados. Acredita-se que, pela repetição e pela memorização, os alunos aprendem os conhecimentos matemáticos."

Não há dúvidas sobre a importância da resolução de problemas no processo ensino-aprendizagem no primeiro ciclo, porém é preciso rever a forma como é utilizado pois pode tanto desenvolver o raciocínio lógico, a construção dos conceitos matemático, a criatividade na busca de estratégias próprias e a autonomia do aluno quanto a dependência constante do professor, a passividade, se tornando um indivíduo facilmente manipulável, incapaz de contestar, argumentar ou defender uma ideia, apenas obedecer.

> A importância da resolução de problemas tem ocupado lugar de destaque nos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar. Há um consenso entre as pesquisas desenvolvidas em diferentes áreas – Matemática, Psicologia, Educação -, ao considerarem que a resolução de problemas é um elemento imprescindível no desenvolvimento do raciocínio lógico e na construção significativa dos conhecimentos matemáticos (PALMA, 2011, p. 168).

Na mesma perspectiva, Nacarato (2013, p. 34) diz que "[...] os alunos precisam resolver problemas para aprender matemática, e não aprender matemática para aplicar em resolução de problemas."

Reconhecendo a importância da resolução de problemas no ensino da matemática. A autora destaca ainda que:

> A matemática escolar dos anos iniciais precisa ser pautada na construção de significados, e essas são decorrentes do trabalho com resolução de situações-problemas que sejam instigantes aos alunos e os coloquem na condição de aprender matemática. Trabalhar com matemática nessa perspectiva pressupõem que a sala de aula seja um espaço onde o aluno tenha que se posicionar, tomar decisões, argumentar e comunicar suas ideias. Para isso, a resolução de problemas se constitui num campo fértil de trabalho. Ou seja, aprender matemática é aprender a resolver problemas (NACARATO, 2013, p. 33).

O trabalho das professoras do primeiro ciclo, no ano de 2016, na escola pesquisada priorizou o ensino de números e operações aritméticas. Os demais conteúdos matemáticos que deveriam ser contemplados, ou não foram contemplados, ou apresentados apenas superficialmente, através de atividades impressas e sem sequência.

4 Conclusão

A análise feita até o momento nos mostra que as professoras que participaram desta pesquisa, quando questionadas sobre a da finalidade da matemática no primeiro ciclo, arfirmaram que ensinam matemática devido seu valor prático o que revela a concepção de ensino-aprendizagem instrumentalista, pois para elas, a matemática está no dia-a-dia e não faz sentido ensinar o que não é útil. Concordamos com as professoras e consideramos que esse é uma aspecto muito importante, no entanto, como já sinalizado no texto, outras dimensões precisam ser consideradas como a cultural, a formativa, a universal e a estética.

As professoras manifestaram ausência de conhecimento curricular quando não cumpriram os blocos de conteúdos previsto para o primeiro ciclo e ao considerarem que os alunos estão bem sucedidos por conhecerem os numerais e as quatro operações.

Além disso, os dados revelaram que suas práticas são marcadas por atividades onde se ensina primeiro a técnica para depois propor resolução de problemas, e quando apresentam situações problema seguem o modelo dos livros.

É importante que os professores tenham a possibilidade de avançar em suas concepções sobre a matemática, a aprendizagem e o ensino da matemática, para que possam planejar e desenvolver aulas mais significativas para as crianças do primeiro ciclo.

Referências

CHACÓN, Inés Maria Gómez. **Matemática emocional**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

D'AMBROSIO, Hubiratan. Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo-SP: Ática, 1993**

MATO GROSSO. Portaria nº 161 de 14 de abril de 2016**. Secretaria de Estado e Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT.**

MORETTI, Vanessa Dias Moretti. Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: Princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.**

NACARATO, Adair Mendes**.** Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: Appris, 2013.**

_____; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglion. A matemática nos anos iniciais**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.**

PALMA, Rute Cristina Domingos da; DARSIE, Marta Maria Pontin. Resolução de problemas matemáticos no contexto escolar**: o vivenciado e o proposto. In: DARSIE, Marta Maria Pontin; PALMA, Rute Cristina D. da (Org.) Resolução de problemas; algumas reflexões em Educação Matemática. Cuiabá: EdUFMT, 2013.**

PALMA, Rute Cristina Domingos da; Análise da produção de um aluno considerado malsucedido na resolução de problemas matemáticos**. In: Revista Psicopedagogia. São Paulo: 2011 v. 28 ed. 86, p. 167-177.**

POTENCIALIDADES DE ATIVIDADES BASEADAS NAS CATEGORIAS DO COTIDIANO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elias Won Ancken da Silva
(Professor da Educação básica**) –** eliaswonancken@gmail.com
Edson Pereira Barbosa
(UFMT/*Campus* Sinop) – edsonpbmt@gmail.com

Resumo: Nesse texto apresentaremos uma experiência do uso de atividades baseadas em categorias do cotidiano ensino da matemática a um grupo de alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos; (CEJA) Benedito Sant'Anna da Silva Freire de Sinop, Mato Grosso. Como referencia teórico-metodológica adotamos o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) (LINS, 1999, 2012) e a ideia de leitura plausível como atitude para produzir e analisar dados. No desenvolvimento relatamos e analisamos as discussões relacionadas a dois problemas e verificamos que no processo de tomada de decisão foram mobilizados significados matemáticos e não matemáticos, avaliamos a participação dos alunos e discutimos a postura do professor para desenvolver atividades contextualizadas em situação escolar.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos.; Categorias do Cotidiano.Modelo dos Campos Semânticos.

1 Introdução

Esse trabalho foi elaborado como parte dos requisitos para conclusão do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop (MT), teve comoobjetivos de desenvolver e investigar o uso de categorias do cotidiano para o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e está inserida no contexto do projeto de pesquisa "o uso de categorias do cotidiano no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática".

Inicialmente, a equipe de pesquisadores envolvida no projeto selecionou, elaborou e discutiu problemas baseados em categorias do cotidiano que poderiam compor uma proposta de formação de professores que ensinam matemática. Na segunda fase da pesquisa, foram propostas,como espaço formativo, as formações de grupos de trabalho nos quais professores que ensinam matemática se encontrem com objetivo de compartilhar entraves, potencialidades e realizações de suas práticas profissionais uns com os outros.

Nessa fase, a equipe de pesquisadores buscou conhecer e avaliar as potencialidades das atividades e dos grupos de trabalhos, como espaço de formação continuada.Para isso realizou experiências de grupos de trabalho em cinco cidades: Sinop (MT), Bagé (RS), Campo Grande (MS), São João Del Rey (MG) e Diadema (SP).

Segundo Almada (2016) e Barbosa (2016), as avaliações das experiências que ocorreram em Sinop (MT) e São José Del Rey (MG)indicaram que os grupos de trabalhos com problemas baseados em categorias do cotidiano foram promissores, como espaço de formação continuada de professores de matemática. No sentido de que os professores produziram e compartilharam significados matemáticos e não matemáticos ao falarem dos problemas propostos. Mas também, houve por parte dos professores a sugestão de que alguns problemas fossem aplicados na educação matemática. Ao participar dessa discussão, assumimos o objetivo de investigar o uso de problemas baseados em categorias do cotidiano na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Aoadotar atividades baseadas em categorias do cotidiano busca-se colocar o aluno como coparticipante da sua formação escolar, além de fazer que o mesmo vá à procura das ferramentas matemática ou não, para resolver um problema onde o aluno realiza uma tomada de decisão.

E ao professor, cabe uma postura de mediador, que esteja disposto a conhecer e avaliar através da leitura plausível o que seus alunos estão produzindo; Segundo Lins (1999, p.23) "Toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor", e passar pelo processo de descentramento; que segundo Oliveira (2012, p.154) "passa pelo esforço de tornar-se sensível ao estranhamento do outro e de entender do que o outro fala – almejando que possamos compartilhar nossos modos de produção de significado".

Para conduzir as discussões dos problemas em sala de aula, procuramos adotar como postura didática naperspectiva apresentada por Lins (1999, p. 85).

> Não sei como você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos.

Para verificar as potencialidades dos problemas baseados em categorias do cotidianoem um ambiente de sala de aula com jovens e adultos procurou-se responder as seguintes indagações;

1. A discussão de problema baseados em categoria do cotidiano contribui para uma educação matemática contextualizada na EJA?
2. Quala postura do professor para discutir problemas baseados em categorias do cotidiano em sala de aula?

3. O que os alunos falam ao se depararem com problemas baseados em categorias do cotidiano?

Para buscar resposta a essas indagações, foram selecionados seis problemas elaborados e discutidos no âmbito do projeto uso de categoria do cotidiano no desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática[1]para serem aplicados em uma turma do 2º ano do 2º segmento do CEJA. As atividades foram aplicadas em um encontro de cinco horas.

Para iniciar as discussões, os alunos foram divididos em grupos com o objetivo de construir um espaço de diálogo no qual todos participassem dos debates dos problemas propostos facilitando a mediação do professor pesquisador.

Esse modelo de organização em grupos facilitou as orientações do professor e possibilitou que alunos mais reservados participassem das discussões iniciais. Após os alunos resolverem cada problema em seu grupo de estudo, foi proposta a apresentação das respostas formuladas nos grupos. Nessa ocasião, cada grupo teve a oportunidade de apresentar e defender seus argumentos, haja vista, que os problemas eram de resposta abertas, ou seja, não há resposta certa ou solução única, ésituações, que levam os indivíduos participarem de uma discussão de ideias e de tomadas de decisões.

Os encontros foram organizados e analisados utilizando a metodologia da investigação da prática docente, verificando os alunos e o professor frente à aplicação de atividades baseadas em categorias do cotidiano, buscando produzir novos conhecimentos através da resolução e o debate de ideias. Essa técnica metodológica qualitativaproporciona ao professor uma investigação de sua pratica diária e a participação como professor pesquisador de sua própria aula, mantendo uma postura de mediador, e facilitador do processo de ensino, como descreve PONTE, (2002, p.1):

> Na concretização da sua missão, o professor actua a diversos níveis: conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projecto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. Em todos estes níveis, o professor defronta-se constantemente com situações problemáticas. Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados com boa vontade e bom senso, tendo por base a sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não conduz a soluções satisfatórias. Daí, a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática.

O registro dos dados produzidos foi realizado por meio de vídeo gravações, gravações de áudios, caderno de campo dos alunos e caderno de campo do professor pesquisador. No final do encontro, os participantes relataram suas experiências na aula, propiciando conhecer as

[1] Esse projeto contou com apoio financeiro do CNPq por meio do Edital Universal – MCTI/CNPq nº 14/2014.

opiniões a respeito dos problemas, dos conhecimentos adquiridos e suas considerações sobre essa experiência de ensino.

2 Desenvolvimento

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino caracterizada pela inclusão de pessoas adultas e/ou jovens que apesar de não ter a formação escolar concluída, esses já possuem conhecimentos adquiridos nas experiências vivenciadas no meio em que foram inseridos, conhecimentos esses que podem ser relacionados e utilizados através da relação teoria e praticas; os conceitos teóricos do ensino escolar com as pratica vivenciada.

Nessa experiência, para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, buscou-se por organizar o ambiente da sala de aula de modo que ocorresse a troca de experiências entre alunos e professores, sem que os significados matemáticos aniquilassem outras discussões e outros significados.

> Uma discussão a respeito dos enunciados de atividades matemáticas podem também alinhavar uma discussão da natureza das discussões matemáticas que são feitas na escola, o que em última instancia poderia levar à uma problematização do que é, ou mesmo deveria ser, a matemática escolar. A tradição dos conteúdos, das temáticas e da organização curricular muitas vezes dificulta olharmos para outras possibilidades, ou mesmo notar possíveis incoerências naquilo que fazemos. (Viola, 2016, p. 2)

Em busca de ampliar, compreender, exercitar, e avaliar as possibilidades, propomos utilizar as atividades ou problemas baseados em categorias do cotidiano como forma do aluno da EJA construir "a ponte" entre os conhecimentos práticos já adquiridos, com a teoria matemática. E ao mesmo tempo, utilizar a matemática como possibilidade de ver o mundo de forma diferente, que pode às vezes, propiciar outros modos de solucionar problemas.

Quando falamos em contextualização, não significa trazer exemplos de fora da sala de aula com o único objetivo de introduzir um conceito matemático, como explicam LINS e GIMENES:

> (...) não basta trazer para a escola a tarefa para produzir com base nela apenas significados da escola. Qual o sentido de dizer "Vamos fazer papagaios!" com a intenção única de falar de simetria, triângulos, cálculo de hipotenusas e de áreas, e – pior ainda – para terminar fazendo o mesmo papagaio de sempre? Alguns dos significados básicos que os papagaios têm na rua estão ligados à beleza e ao equilíbrio: Por que não colocar o desafio de fazer um papagaio diferente, mas que seja tão bom quanto o comum? Numa situação dessas, é preciso discutir e explicitar; i) o que é que faz o papagaio comum funcionar; e, ii) qual o "papagaio dos sonhos", o que envolve discussões sobre beleza, forma e tamanho. Num processo como esse, afirmações sobre a "geometria" do papagaio seriam feitas e possivelmente gerariam outras, abrindo-se

> a possibilidade da intervenção legítima do professor para trazer novas possibilidades. A noção de equilíbrio, por exemplo, (...) pode ganhar novos significados, possivelmente matemáticos, na medida em que novas formas são propostas. (LINS e GIMENEZ, 1997, p. 27)

Neste sentido, contextualizar o ensino da matemática é dar solução a um problema do cotidiano trazido à sala de aula, utilizando se necessário os conhecimentos matemáticos, e não usar o problema apenas como exemplificação ou introdução dos conteúdos matemáticos.

Nesse trabalho utilizaremos à compreensão de categoria do cotidiano ou categoria da vida cotidiana, com as atividades desenvolvidassem um pensar cientifico, ou seja, são situações simples e diárias que um indivíduo pratica na sua vida cotidiana. Conforme explica Oliveira (2011, p. 43):

> No fluxo da vida, o que fazemos em nossas ações mais ordinárias, no acordar, se alimentar, ao nos locomovermos; o que nos orienta em nossos fazeres, digamos, não especializados, do dia-a-dia, da vida cotidiana, não são saberes oriundos de desenvolvimentos ou elaborações científicos. E, relacionadas a esses fazeres não especializado, estão o que Lins (2006) chama de categorias da vida cotidiana.

2.1 Os alunos da EJA frente a atividades baseadas em categorias do cotidiano

Durante a aplicação dos problemas percebemos que os alunos se envolveram nos debates, eles concordavam ou discordavam dos assuntos de cada atividade, e defenderam suas respostasperante os colegas, argumentando e explicando seus posicionamentos.

Em alguns momentos, o professor pesquisador teve que intervir, por exemplo, em uma discussão que envolveu no debate de um dos problemas o tema, a ética, dois alunos começaram a discutir suas opiniões políticas, e assim, poderiam se prolongar no assunto e desviar o sentido original do problema.

Para apresentar a dinâmica da aula vamos descrever dois problemas discutidos com os alunos e suas opiniões sobre esses problemas. Salientamos que os nomes dos alunos serão preservados e para isso, cada aluno escolheu um nome fictício para representá-lo.

Problema 01:DECIDINDO UMA COMPRA

Kátia usa uma bicicleta para ir e voltar do trabalho, duas vezes ao dia, e à noite para ir e voltar da faculdade e está com a seguinte dúvida. Comprar uma moto por meio de financiamento, por meio de um consórcio ou comprar uma bicicleta elétrica. Faça uma lista de comentários quaisquer sobre essa situação. É possível elaborar um modelo matemático que ajude a pessoas como Kátia a tomarem essa decisão? Se sim, elabore-o. Se não, justifique.

R$ 8.900,00

Prazo disponível no consórcio:

- 36x R$348,64
- 60x R$217,57

Prazo disponível no financiamento:

- 25x R$521,71
- 50x R$275,76
- 72x R$201,97
- 80x R$190,13

R$ 2.920,00

10x de R$ 292,00 s/ juros

Os alunos apresentaram diferentes posições para resolver o problema, em nossas leituras, identificamos pelo menos quatro direções: comprar a moto, como comprar a moto, comprar a bicicleta elétrica e não comprar a moto e nem a bicicleta. Dos que defenderam a compra da moto, apresentam argumentos favoráveis a essa decisão, e outros indicam a melhor forma de adquirir esse veiculo.

Segue alguns enunciados com os motivos para Kátia comprar a moto.

- ✓ **Rodrigues** — Não compensa comprar a bicicleta elétrica, porque vai gastar mais com energia, fora que a bicicleta pode deixar ela a pé, porque pode descarregar a bateria, então é melhor juntar o dinheiro e comprar moto à vista.
- ✓ **Bahia** — compensa você comprar a moto, pois a moto tem maior durabilidade.
- ✓ **Antônio:** — Kátia deveria comprar a moto sim, pois a moto dará a ela mais agilidade comodidade, é muito mais rápido, dá a ela um pouco mais de gasto do que a bicicleta elétrica, mas se ela levar em conta as tantas voltas que ela dá por dia, o tempo que ela gasta com a bicicleta e o tempo que ela irá ter a mais com a moto, a moto é muito mais rápida.
- ✓ **Mari**a — Eu compraria a moto é vantagem, o preço da bicicleta está muito alto.

Percebemos que os alunos apresentam diversos argumentos baseados em categorias não matemáticos para justificar a compra da moto pela personagem do problema: não gastar com energia elétrica; durabilidade da moto; o conforto; a economia de tempo na locomoção e; a insegurança em relação à durabilidade da bateria da bicicleta elétrica.

Essas justificativas favoráveis à compra da moto representam situações da vida cotidiana que foram elencadas na "tomada de decisão" desses alunos, e que eles utilizam de experiências vivenciadas para ajudar Kátia na escolha do produto.

Outro conjunto de enunciados diz respeito a compra da moto:

- ✓ **Kethelyn Lorrany** — Eu no lugar de Kátia compraria a moto em 50 vezes de R$ 217,57 sem juros.

- ✓ **Edson** — Eu compraria a moto por um motivo de ser mais rápido ao ir e vir no trabalho e menos cansaço. Compraria no financiamento, com entrada de dois mil e pagaria 50 vezes R$217,57. Um preço bem acessível.
- ✓ **Vereador** — No caso Kátia, deveria comprar uma moto por meio de consórcio no prazo de 60 vezes porque a moto é muito econômica e não desvaloriza tanto quando ela quiser vender.
- ✓ **Turuna** — O valor de gasto de uma estudante é muito alto, é melhor comprar a moto se possível à vista no valor de R$ 8.900,00.

Alguns dos alunos que defendem a compra da moto opinaram qual forma de pagamento seria melhor para Kátia, e qual seria o melhor plano de pagamento. Nesse momento o professor pode contribuir com os alunos, utilizando da matemática como uma ferramenta que pode ajudar e subsidiar a tomada de decisão.

Nesse caso, as categorias da matemática foram incluídas na discussão com o propósito de contribuir na tomada de decisão dos alunos. Após conhecer as justificavas ou motivos a as categorias que influenciam e ou levam os alunos a uma tomada de decisão. Nesse caso, a intervenção ocorre quando oprofessor já conhece "onde os alunos estão", e negocia uma nova proposta para eles avançarem na discussão e chegam a novas soluções ao problema. Conforme descreve Lins (1999, pg.85); "negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos".

Para evidenciar e colocar as categorias matemáticas em discussão, primeiro organizamos uma tabela apresentando os valores finais das três formas de pagamento sugerido no problema as propostas de compra e o tempo em meses para ajuntar o valor para comprar a moto à vista aplicando o valor mensal de cada plano na poupança, como mostrar a Tabela 01:

Tabela 01: Planos de pagamento e tempo de poupança para o acumular o valor da moto à vista

À vista	Consorcio	Poupando	Financiamento	Poupando
R$ 8.900,00	36x R$318,64 = **11.471**	27 meses	25x R$521,71 = **13.042**	17 meses
	60x R$217,57 = **13.054**	40 meses	50x R$275,76 = **13.788**	30 meses
			72x R$201,97 = **14.541**	40 meses
			80x R$190,13= **15.210**	43 meses

Tabela 1: Formas de pagamento. Elaborada pelo autor.

Com base tabela 01 foi possível colocar em discussão aspectos que envolvem a tomada de decisão em relação à compra da moto. A aluna Kethelyn Lorrany, por exemplo, defendeu a compra da moto por meio do financiamento em 50 vezes "sem juros", indicou a necessidade de debater o que é financiamento. Isto foi possível com a sugestão de que os alunos calculassem a diferença do valor final a ser pago em um financiamento em 60 vezes com o preço á vista, e

comparar em quanto tempo uma pessoa conseguiria comprar uma moto poupando o mesmo valor das parcelas do financiamento. Em contraposição foi avaliado que, nessa hipótese, o comprador teria uma economia, mas não poderia usufruir da moto antes de ter o valor total para a compra à vista. Também foi possível discutir como as taxas estão presentes nessa forma de financiamento e como determinar o valor as taxas dos juros, as vantagens e desvantagens dessa forma de pagamento.

Para o aluno Vereador, o consorcio seria sua escolha na compra da moto, e a forma de pagamento em 60 vezes de R$217,57. Nesse caso o professor pode propor aos alunos calcular o valor da taxa, e juntos analisar as proposta do consórcio, destacando seus pontos positivos e negativos e comparando, também, com proposta de poupar os valores referentes a parcelas. Também foi debatido que no consórcio há a variável sorte, pois Kátia poderia ser contemplada nos primeiros meses o que seria interessante, mas também tem a possibilidade de ter acesso à moto apenas no sexagésimo mês.

Outra intervenção necessária referente à fala do aluno vereador é quando ele diz; “a moto é muito econômica e não desvaloriza tanto”. O professor pode trazer para o debate uma tabela desvalorização da moto, com base na tabela FIPE (Fundação e Instituo de Pesquisas Econômicas[2]).

Tabela 2: Valor e taxa de desvalorização da moto em anos.

Ano de uso	Meses de uso	Desvalorização	% da desvalorização do valor à vista
1	12	**R$ 8.445,00**	- 5,11%
2	24	**R$ 7.658,00**	-13,95%
3	36	**R$ 6.705,00**	-24,66%
4	48	**R$ 5.859,22**	-34,17%
5	60	**R$ 3.961,00**	-55,49%
6	72	**R$ 3.750,00**	-57,87%

Tabela 2:Desvalorização da moto. Elaborada pelo autor com base na tabela FIPE

Alguns alunos recomendavam a compra da bicicleta elétrica:

[2]A tabela FIPE pode ser acessada em http://motos.icarros.com.br/tabela-fipe/index.jsp

- ✓ **Paz e amor** — Kátia deveria comprar a bicicleta elétrica pelo fato de ser mais barato e não gastar Gasolina e a Kátia economizaria muito para percorrer o seu trajeto durante o dia para o trabalho e à noite para ir à faculdade iria ser um bom investimento.

Essa aluna demonstra na sua decisão levar em consideração unicamente o preço do combustível, para ela a compra da bicicleta elétrica é um bom investimento, justificando-se pela economia do combustível.

Nessa situação, o professor pode propor uma comparação do consumo de energia utilizado para carregar a bateria da bicicleta elétrica e sua durabilidade em quilômetros percorridos com o consumo da gasolina de uma moto. Esse é um exercício interessante porque demandou conhecer outras unidades de medidas, como o Wattts e o Kilowatts.

Para isso realizamos o exercício com um kit de 500w. O consumo máximo desse kit é de 180w por hora. Para descobrir o consumo, precisa-se converter watts em hilowatts.

$$\frac{180}{1000} = 0{,}18W$$

O valor do kW por hora em Mato Grosso é de R$ 0,49 por kW/h.

Assim, para obter o consumo total, multiplicamos 0,18kW por 6 (a bateria leva seis horas para uma carga completa) e depois por R$ 0,49.

$$0{,}18kW/h \times 6 = 1{,}08kw/h$$

$$1{,}00kW/h = R\$\ 0{,}49$$

O custo aproximado de uma carga completa da bateria será de aproximadamente R$ 0,52. Com uma carga completa tem autonomia para 40 km.

Verificou-se que em média uma moto do modelo apresentado na ilustração tem consumo de gasolina aproximado de 45km/l. Portanto a um custo de R$ 3,61.

Outros alunos apresentavam motivos para que Katia não comprasse nem um dos dois meios de transporte.

- ✓ **Marcos** — Em minha opinião ela deveria comprar a moto apesar de gastar mais combustível, os benefícios são incomparáveis a uma bicicleta elétrica. A não ser que ela não tenha habilitação e não consiga fazer lá, aí não tem opção tem que comprar a bicicleta elétrica.
- ✓ **Maria** — No meu caso, eu terminaria primeiro a faculdade, depois compraria a moto à vista, por que não sei se termino a faculdade.

Marcos coloca em discussões um detalhe importante em sua tomada de decisão, “a não ser que ela não tenha habilitação, e não consiga fazer lá”, isso significa uma situação que é comum no meio em que vivem esses alunos que pessoas sem habilitação comprem moto. Nesse caso a turma concordou que a melhor compra é a bicicleta.

Percebemos que Marcos utiliza de uma categoria que não depende da matemática para tomar sua decisão, mas que Kátia deveria também incluir no planejamento o tempo e o recurso necessário para adquirir a habilitação. O que demandaria de quatro a seis meses e mais R$ 1500,00 aproximadamente.

Para Maria, não compensa adquirir nem um dos dois meios de transporte, já que não se sabe se a Kátia vai conseguir terminar ou desistir antes de concluir a faculdade, essa é uma tomada de decisão que utiliza de uma situação da vida cotidiana, onde o aluno leva em consideração outros fatores que contribuíram em sua escolha.

Nesse problema, pudemos verificar que o objetivo não era saber se a resposta do aluno estava certa ou errada, pois não existe uma única resposta, mas a construção de enunciados considerados legítimos no interior da atividade, ou seja, valoriza-se a produção de significados.

Problema 2: Compra verdura orgânica ou não

Para alguns, vale a pena procurar por elas e até pagar um pouco a mais; a recompensa é um alimento mais Saboroso, livre de agrotóxicos e mais amigável ao meio ambiente. Mas há os que defendam que, sob o ponto de financeiro, o produto orgânico é mais caro e, portanto, não faz diferença a forma como o alimento é produzido. E para você, qual a sua escolha, de exemplo e defenda seu posicionamento.

Com relação a esse problema os alunos também produziram distintos enunciados, alguns defendendo a compra dos produtos orgânicos e outros justificando o não consumo desses produtos devido o alto preço.

Por exemplo, o senhor Bahia diz que:

Bahia — No caso eu preferia comprar os produtos sem agrotóxicos, mesmo pagando mais caros, pois economizaria na saúde.

Para o senhor Bahia a compra do produto orgânico é essencial para possuir uma qualidade de vida, e economizar nos gastos com a saúde, mesmo pagando a mais pelo produto orgânico.

Já outros alunos justificaram o não consumo devido ao preço:

- ✓ **Edson** — Produto orgânico é saudável para saúde, mas os preços da maioria dos produtos são mais caro.
- ✓ **Márcia** — Sim, se não fossem tão caro, o produto orgânico é melhor para a nossa saúde, mais infelizmente nossa alimentação, não é das melhores, por causa do preço.
- ✓ **Rodriques** — Eu acho que compensa comprar o melhor produto, mas, às vezes, o dinheiro que a gente tem só da pra comprar o mais barato.
- ✓ **Maria** — Eu compro sempre com agrotóxicos por ser mais barato, o orgânico sei que é bom e saudável, mas prefiro o preço.

Em geral, reconhecem que os produtos orgânicos são mais saudáveis e sua importância para ter uma saúde de qualidade, apesar de apontarem o preço como um empecilho na compra desses produtos.

Para os demais alunos o produto orgânico é muito caro e eles têm como preferência os produtos de menor preço, alguns citam que os produtos orgânicos são pouco produzidos no Brasil, ou que o governo não ajuda e não incentiva na produção e compra dos produtos orgânicos, conforme a resposta da Maria, ela sabe que é bom e mais saudável o produto orgânico, mas prefere o de menor preço.

- ✓ **Marcos** — Eu acredito que os orgânicos funcionam para as pessoas que são doentes e precisam não podem comer os alimentos processados. Para quem come carne de boi precoce porco de granja e frango de granja. Que são só os orgânicos sem contar os refrigerantes, sorvetes, margarina, requeijão eu acho que não adiantaria nada comer frutas e verduras orgânicas.

Já na fala de Marcos demonstra uma preocupação em relação a outros produtos como as carnes, produtos processados, produtos industrializados que geralmente utilizam substanciasquímicas e aditivos que podem ser nocivo à saúde.

Para Marcos, esses produtos não se classificam como orgânicos ou convencionais, além disso diz que: produto orgânicos são recomendados“só para pessoas doentes”. Com base nessas falas percebe a necessidade da intervenção do professor para agregar para a discussão o que são produtos orgânicos e produtos convencionais.

No processo de mediação o professor não interfere diretamente na resposta do aluno, mas busca meios para demonstrar a necessidade do aluno rever sua opinião, no exemplo acima, para intervir na fala de Marcos, o professor apresenta dois textos para o debate com ênfase de evidenciar o quem são os produtos orgânicos e os convencionais, a sua importância para saúde e para o meio ambiente.

Nesse mesmo problema, o aluno Vereador produziu o seguinte enunciado:

Vereador — Para comprar banana eu pego a mais madura porque é melhor e um alimento livre de agrotóxicos.

Para discutir a diferença de preço dos produtos orgânicos para os convencionais, o professor pode trazer para a discussão uma tabela de preço comparando os dois tipos de produtos, possibilitando ao aluno uma analise melhor das afirmações anteriores de que o produto orgânico é muito mais caro que o convencional.

Nesse momento o professor tem a possibilidade de intervir e demonstrar que o produto pode estar maduro, mas se o mesmo foi utilizado agrotóxico na sua produção, aquela substancia podem estar presentes e ser nocivo à saúde.

Observamos que nas discussões ocorridas na sala em relação a esse problema não houve demanda para a produção de significados que justificassem trabalhar qualquer conteúdo matemático.

Com esse tipo de atividade, com o procedimento metodológico proposto, é importante que o professor busque ser mediador no decorrer do processo, sem impor seus interesses, seus conhecimentos e sua forma de pensar, produzindo uma forma de educar diferenciado das propostas tradicionais de ensino.

No entanto, como já observaram avaliações dos professores em Barbosa (2016), o professor precisa assumir a responsabilidade da gestão do currículo, pois o cumprimento do conteúdo programático é uma demanda do exercício da docência no contexto escolar.

3 Considerações e perspectiva.

O uso de problemas baseados em categoria do cotidiano para o ensino da matemática na modalidade EJA, por essa experiência,apresentaram excelente potencial para o desenvolvimento de atividades contextualizadas. Pois permitiram a criação de um ambiente onde ocorreram discussões e reflexão a respeito dos temas indicados pelos problemas. No entanto, consideramos tão importante quanto as atividades a postura do professor para a condução de atividades contextualizadas.

Os alunos se envolveram nas atividades e demonstraram motivação para elaborar e construir as respostas, também indicou e percebeu que a matemática trabalhada na Educação de Jovens e Adultos pode ser contextualizada, inclusive podendoajudar na tomada de decisão da vida real.

Na avaliação, um dos alunos descreveu que o ensino da matemática ofertado na escola, seguia o modelo de ensino tradicional, apresentando formulas, exemplos de resolução e atividades de cálculos matemáticos, acrescentando que, por estarem cansados, devido ao trabalho, não sentiam motivação em estudar a matemática.

Nesse trabalho observamos que os alunos relacionaram diferentes referencias e situações de suas vidas aos problemas propostos em sala, isso ampliou as discussões e os debates dos problemas. São esses momentos em que o aluno interliga o aprendizado da sala de aula ha situações vivenciadas em sua vida cotidiana, concretizando de fato uma aprendizagem significativa.

Com relação a posturado professor, identificamos a necessidade de preparação e cuidado com a postura, principalmente nos momentos de discussões dos problemas, buscando a forma mais adequada para contribuir com as ideias apresentadas pelos alunos. Também podemos observar que nem sempre, ao discutir um problema contextualizado, as discussões demandarão por produção de significados matemáticos e nesses casos cabe ao professor ter a maturidade para gerir o currículo de modo a atender as demandas curriculares sem colocar as categorias da vida cotidiana apenas como desculpa para ensinara matemática escolar.

Na pesquisa, ao analisarmos as vídeo-gravações, percebemos que certas intervenções do professor pesquisador inibiram a fala dos alunos, esses fatos ocorreram devido a forte influencia da educação tradicional na formação profissional do professor. Na perspectiva da educação tradicional o professor detém todo o conhecimento e o aluno tem o dever de aprender.Com base nessa vivência, o professor acaba intervindo nas discussões e resoluções dos problemas, fugindo da proposta de um professor mediador.

Referencias

BARBOSA, E.P. Quando professores de matemática discutem atividades baseadas em categorias do cotidiano, 2016. XVIII ENDIPE, CUIABÁ-MT.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 75-94.

_____ Design e Implementação de um programa de formação continuada de professores de Matemática. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq para obtenção de bolsa produtividade. 2006.

OLIVEIRA, V. C. A. Sobre as ideias de estranhamento e descentramento na formação de professores de Matemática. In: LAUS, C. et al. (Orgs.). Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 199 – 216.

PONTE, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM.

VIOLA DOS SANTOS, J. R. Potencialidades de atividades baseadas nas categorias do Cotidiano para a formação de professores de matemática 2016. XVIII ENDIPE, CUIABÁ-MT.

Anexos

1. Um problemão no setor de trocas!!!

O Sr. Lucas Silva e Silva, responsável pelo setor de trocas de produtos no SUPERMAT está muito confuso. O Sr. Gregório, nosso cliente desde a inauguração, esteve no setor de eletrodomésticos e comprou uma TV no valor, de mil reais pagou e levou o produto para casa. Reapareceu no setor no dia seguinte e perguntou se podia trocá-la por uma Smart TV que valia dois mil reais. A troca foi autorizada. O Sr. Gregório então se preparava para sair da loja levando a nova TV, quando Lucas, naturalmente, exigiu mais mil reais pela troca do produto. Indignado, Gregório falou que já tinha pagado a ele no dia anterior o valor de mil reais e que acabava de lhe devolver uma TV no valor de mil reais. Portanto, nada mais lhe devia. Saiu então da loja, deixando Lucas desorientado. Então, Lucas, o que você irá fazer a respeito?

2. DECIDINDO UMA COMPRA.

Kátia usa uma bicicleta para ir e voltar do trabalho, duas vezes ao dia, e à noite para ir e voltar da faculdade e está com a seguinte dúvida. Comprar uma moto por meio de financiamento, por meio de um consórcio ou comprar uma bicicleta elétrica. Faça uma lista de comentários quaisquer sobre essa situação. É possível elaborar um modelo matemático que ajude a pessoas como Kátia a tomarem essa decisão? Se sim, elabore-o. Se não, justifique.

3. Thomaz Esfirras

Thomaz Esfirras é uma lanchonete que cobra de seus clientes de uma maneira diferenciada. Os salgados ficam em gôndolas e os refrigerantes ficam em geladeiras a disposição dos clientes. Estes se servem à vontade e quando vão pagar o caixa pergunta quanto eles comeram e beberam. Você acha que o dono do Thomaz Esfirras tem prejuízo por cobrar dessa maneira?

4. Compra verdura orgânica ou não.

Para alguns, vale a pena procurar por elas e até pagar um pouco a mais; a recompensa é um alimento mais Sab oroso, livre de agrotóxicos e mais amigável ao meio ambiente. Mas há os que defendam que, sob o ponto de financeiro, o produto orgânico é mais caro e, portanto, não faz diferença a forma como o alimento é produzido. E para você, qual a sua escolha, de exemplo e defenda seu posicionamento.

5. Cooperativa de créditos

O Sr. Antonio, outro bom cliente da loja, passou pelo setor financeiro do SUPERMAT, onde funciona uma espécie de cooperativa de créditos. Nessa cooperativa os clientes podem fazer depósitos em dinheiro e retiradas como uma verdadeira agência bancária. Os juros cobrados são melhores que os dos bancos tradicionais e, por isso, muitos clientes optam por usar vários serviços da agência e não apenas os cartões da loja, que também são administrados por essa cooperativa.

Acontece que o Sr. Antonio entregou mil reais ao caixa solicitando um depósito em sua conta. Ao fazer a operação financeira, o caixa se enganou e lançou a ação como uma retirada. Quando estava chegando a sua casa, o Sr. Antonio, ao conferir o seu recibo, percebeu o engano do caixa e retornou ao SUPERMAT para resolver a situação. O caixa que o havia atendido não estava mais presente. Então, o gerente do setor financeiro foi chamado, e resolveu a situação:

Pediu que o caixa conferisse os valores recebidos para depósitos e as retiradas realizadas naquele dia e constatou que realmente houve o erro. E, imediatamente, solicitou que o caixa fizesse o depósito na conta do Sr. Antonio no valor de 1000 reais. Ao que o Sr. Antonio imediatamente contestou: "- Não, você deve depositar 2000 reais em minha conta!"

Quem está certo?

6. Garantia estendida

Muitas lojas que vendem eletrodomésticos vendem junto o que eles chamam de “garantia estendida”. Por exemplo, para uma lavadora de roupas que custa R$ 1.034,99 reais (e já tem garantia de um ano), você pode comprar, por R$ 185,16 uma garantia para mais um ano e, por R$ 271,38 uma garantia para mais dois anos.

Você compraria (ou já comprou) uma garantia estendida deste tipo? Explique seus motivos o mais claramente possível.

Supondo que o valor, no caso acima, é justo, você acha razoável dizer que é melhor nem comprar aquela marca e modelo de lavadora?

Que informação você utilizaria para calcular um valor justo para aquela garantia estendida?

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UTILIZANDO ESTATÍSTICA EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA – ENEM E OBMEP – IFMT/CAMPUS JUÍNA

Jefferson Bento de Moura (IFMT-CAMPUS JUÍNA) – professor.je@gmail.com

Weslayne dos Santos Medeiros (IFMT- CAMPUS JUÍNA) – weslaynesm@gmail.com

Resumo: O presente artigo é parte de um projeto em desenvolvimento no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – Campus Juína. É uma pesquisa bibliográfica de tem como objetivo apresentar o projeto "Laboratório de Educação Matemática: Utilizando Estatística em Avaliações de Larga Escala – ENEM e OBMEP". O desenvolvimento de um projeto de Laboratório de Educação Matemática no IFMT Campus Juína tem por finalidade proporcionar um ambiente favorável à formação dos alunos tanto do ensino médio técnico, bem como, alunos do ensino superior da área de matemática. Para tanto, far-se-á, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica que buscará abrangeralgumas bibliografias já tornadas públicas em relação ao tema de estudo com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi descrito. A pesquisa buscará examinar os sistemas de avaliação em larga da educação básica brasileira, com destaque para os sistemas nacionais ENEM e OBEMEP e a experiência de aplicação no IFMT Campus Juína. Os resultados esperados buscarão além de apresentar o desenho, conceitos e objetivos dos principais sistemas de avaliação, procura-se discutir algumas fragilidades sistêmicas que dificultam o uso dos resultados das avaliações nas escolas e sistemas de ensino.

Palavras-chave: Educação; Avaliação em Larga Escala; Matemática.

1 Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Juína, desde 2011 realiza a oferta o curso de Licenciatura Plena em Matemática, que tem como objetivo de contribuir para a melhoria da educação praticada nas escolas da região de abrangência deste Instituto, através da busca de alternativas que tragam respostas cada vez mais satisfatórias aos desafios e dificuldades interpostos. Especialmente no que se referem à formação/capacitação dos professores, em seus conhecimentos, concepções, posturas e atitudes, enquanto profissionais munidos do princípio da educação continuada e qualificada.

A direção do campus Juína recentemente disponibilizou um ambiente para a coordenação do curso de Licenciatura Plena em Matemática para criação de um Laboratório de Matemática e Física.

Pensando no espaço disponibilizado propomos o projeto "Laboratório de Educação Matemática: Utilizando Estatística em Avaliações de Larga Escala – ENEM e OBMEP". O desenvolvimento de um projeto de Laboratório de Educação Matemática no IFMT Campus Juína tem por finalidade proporcionar um ambiente favorável à formação dos alunos tanto do ensino médio técnico, bem como, alunos do ensino superior da área de matemática; promover grupos de estudos; construir materiais manipuláveis para a prática pedagógica das disciplinas de Matemática, Estatística e Física e de

compartilhar este espaço e materiais com as escolas de Ensino Fundamental e Médio do município de Juína.

Nos últimos anos tem crescido a preocupação com a qualidade no ensino no Brasil. Basicamente, matérias como Português e Matemática se apresentam como parâmetros para indicar se o ensino tem sido bem trabalhado ou não. Em relação à Matemática, tem aumentado muito a importância do Ensino de Estatística. Exames nacionais, como o ENEM, têm cobrado muito Estatística em suas últimas avaliações.

A inclusão dos conceitos básicos de Estatística e Probabilidade no currículo da Educação Básica, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, possibilita um grande avanço na formação para a cidadania. Geralmente não vemos a Estatística separada da Probabilidade, mas é fácil distinguir suas fronteiras e contextos.

Este presente trabalho é o ponto inicial das pesquisas desenvolvidas na execução do projeto é uma pesquisa de cunho bibliográfico com o objetivo de apresentar as ações que serão desenvolvidas ao longo da execução do projeto. O projeto Laboratório de Educação Matemática: Utilizando Estatística em Avaliações de Larga Escala – ENEM e OBMEPvisa apresentar uma forma diferente de trabalhar Estatística, buscando realizar um mapeamento dos principais conteúdos que vem sendo cobrados em avaliações de larga escala, bem como, o nível de conhecimento de cada conteúdo. A partir dos resultados iremos verificar se o nível de cobrança nas avaliações de larga escala é condizente com a ementa que tem sido trabalhada no IFMT Campus Juína.

De acordo com Afonso (2009), as experiências de avaliação em larga escala foram introduzidas no cenário educacional brasileiro em um contexto de mudanças arquitetadas pelo Estado tendo em vista a recomposição de seu poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação. Consubstanciadas nesse ideal, as reformas educacionais das últimas décadas vêm sendo marcadas pela implantação de um sistema nacional de avaliação dos alunos, das escolas, das redes e, a partir de 2012, também dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A expressão “em larga escala” refere-se à abrangência e extensão alcançadas (DURLI; SCHNEIDER, 2010). Compreende testes e exames aplicados a um conjunto de estudantes, escolas e redes de ensino, dependendo dos objetivos a que se destinam. Os exames a que nos referimos são dispendiosos, mobilizam número elevado de pessoas e consomem um tempo considerável de aplicação na sala de aula e, ainda, segundo Sousa (2003), têm sido uma das forças motrizes das estratégias de regulação dos currículos na educação básica.

No Brasil, a elaboração e a normatização dessas avaliações estão ao encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), que monitoram todo o processo e divulgam os resultados por escola, por município, por rede e

por estado da federação. As avaliações em larga escala diferenciam-se das centradas nos indivíduos, cujo foco é a aprendizagem do aluno e cuja responsabilidade pela preparação recai sobre o professor.

O projeto buscará examinar os sistemas de avaliação da educação básica brasileira, com destaque para os sistemas nacionais e a experiência de IFMT Campus Juína. Os resultados esperados buscarão além de apresentar o desenho, conceitos e objetivos dos principais sistemas de avaliação, procura-se discutir algumas fragilidades sistêmicas que dificultam o uso dos resultados das avaliações nas escolas e sistemas de ensino.

2 Educação e Avaliação de Larga Escala

O conceito de educar consiste na capacidade de o educador despertar o interesse do aluno. O governo federal do Brasil utiliza-se de avaliações de larga escala desde 1989, o modo como o governo brasileiro vem fazendo uso das avaliações de larga escala, é bem conveniente, existem vários exemplos bem populares, podemos citar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), provinha Brasil, e também a OBMEP que está sendo o nosso objeto de estudo.

O principal aspecto desse tipo de avaliação é encontrar a carência no sistema educacional brasileiro, Schneider (2010) defende que a expressão "em larga escala" refere-se à abrangência e extensão alcançada. Portanto, utilizando-se desse método fica fácil de verificar a deficiência e tentar ajustar, talvez o modo como os estudantes encare esse tipo de avaliação que possui tanta divulgação, talvez intimide, pois não existe aquela explicação por parte da instituição que se candidatou como concorrente para mudar o conceito do aluno. O Brasil, por meio do INEP/MEC [1], tem realizado várias avaliações de larga escala, com o intuito de crescente de melhorar, segundo Freitas (2007, p.01), o "monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução de qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino".

2.1 Avaliação de Larga Escala

No Brasil, o sistema de avaliação educacional evoluiu muito nos últimos anos. O MEC/INEP têm promovido várias avaliações em larga escala para educação básica e o ensino superior, que englobam diferentes programas, tais como: O SAEB que foi consolidado na segunda metade dos anos de 1990, o ENEM, o ENCCEJA, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, SINAES. Esse crescente interesse

[1]O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (**Inep**) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

pela avaliação dos sistemas educacionais teria como motivação, segundo Freitas (2007, p. 01), o "monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino." E a autora afirma que a as duas vias pelas quais se deu a emergência da avaliação em larga escala na regulação da educação básica foram à pesquisa e o planejamento educacional.

Fala-se muito em avaliação externa e avaliação em larga escala. Nesse sentido Werle (2010) descreve que a primeira "pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais" (WERLE, 2010, p. 22). A segunda "é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino" (2010, p. 22). E a autora conclui dizendo que a avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas e que essa ideia de associar o termo avaliação externa com a informação de que ela é em larga escala é que vai indicar o tipo de avaliação e sua abrangência.

As avaliações em larga escala: a) fornecem dados sobre determinadas áreas do conhecimento, certos temas, certos aspectos. Elas têm um foco muito definido. b) Usam metodologias diferentes: podem ser realizadas através de testes aplicados aos alunos ou através da avaliação de cursos e instituições. c) Os implementadores são pessoas que apesar de terem domínio técnico da avaliação, não pertencem ao dia a dia da escola. Geralmente, as avaliações são elaboradas pelo corpo de funcionários do Governo ou por agências especializadas contratadas por ele (WERLE, 2010). De acordo com Werle (2010), as avaliações em larga escala são projetos em longo prazo, geralmente acontecem de dois em dois anos, são avaliados resultados em leitura e resolução de problemas e no médio, também, competências cognitivas, os dados são vinculados ao SAEB e são apresentados: por região, estado, município, escola, zona urbana ou rural, escola pública ou privada, níveis de ensino, séries, a análise quantitativa é realizada por meio de gráfico e tabelas "possibilitando comparações e o ordenamento na forma de ranking" (WERLE, 2010, p. 25).

2.2 Exame Nacional do Ensino Médio

Em 1998 o governo federal do Brasil criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da educação básica. Durante mais de dez anos este exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior. Os exames de seleção, os concursos vestibulares ao ensino superior, eram formulados por equipes locais país afora e formatos diferentes ocorriam nas diversas universidades. Da heterogeneidade entre os distintos concursos decorria certa diversidade cultural e de formação dos ingressantes no ensino superior.

A partir de 2009 medidas governamentais estimularam o uso do ENEM não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como forma de acesso ao ensino superior no Brasil. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas.

Um dos aspectos positivos de um exame nacional e de um sistema como o Sisu é o favorecimento da mobilidade dos estudantes para instituições de ensino superior nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas desloquem-se para outras mais desenvolvidas. Esta mobilidade é interessante não somente para a criação de lideranças em todos os estados da federação, mas igualmente para estabelecer um ambiente multicultural em nossas universidades.

Entretanto o sucesso efetivo deste sistema depende de que as provas do ENEM sejam bem formuladas, apresentando questões consistentes com a avaliação das habilidades e competências preconizadas para o Ensino Médio, garantindo a mobilidade pretendida através da diversidade entre os ingressantes.

Segundo o discurso oficial, a adoção do ENEM/Sisu contribuiu para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), favorecendo de fato a mobilidade acadêmica e induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Entretanto a mobilidade resultante do uso de ENEM/Sisu ainda é baixa. Dados de 2012 demonstram que a mobilidade entre os estados é de somente 13,2%, consistindo, principalmente, de estudantes oriundos dos estados mais ricos (o PIB foi usado como principal indicador de riqueza). Os estados mais ricos da federação têm dominado significativamente a "exportação de alunos", contribuindo majoritariamente para a mobilidade por intermédio da conquista de muitas vagas fora deles. Considerando-se a mobilidade apenas para os seis estados mais ricos do país (SP, RJ, MG, RS, PR e BA, em ordem decrescente de PIB), vê-se claramente que os estados mais ricos dominam amplamente esse tipo de movimento estudantil. Assim, contrariamente ao que o governo afirma os estados mais pobres não conseguem exportar seus alunos para os seis estados mais ricos do Brasil, sendo suas vagas ocupadas pelos estudantes oriundos desses mesmos estados mais ricos. Segundo os dados, os estudantes paulistas dominam amplamente esse tipo de mobilidade.

2.3 Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

A OBMEP é uma realização do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), com o objetivo de despontar novos talentos na área, estimulando o estudo da matemática. Os alunos das escolas públicas foram submetidos à primeira avaliação da OBMEP em 2005, que trazia consigo o lema

“Somando Novos Talentos”, por ser a primeira observa-se que houve uma grande participação, mesmo os candidatos não sabendo muito sobre a finalidade e para que realmente servisse, podemos considerar como motivo a proposta de revelar talentos ou as oportunidades que são oferecidas, passados 12 anos desde a primeira prova aplicada, contamos com 12 concluídas e premiadas, a décima terceira está em andamento.

Dados obtidos;

	Escolas		**Alunos**			**Municípios**	
no	**Aª fase**	**1ª fase**	**2ª fase**	**1ª fase**	**2ª fase**	**1ª fase**	**2ª fase**
005	2 1.031	3 9.074	2 20.831	10.5 7.725	45 3,50%	9 1,90%	9
006	2 2.655	3 9.661	2 81.705	14.1 .661	29 4,50%	9 2,40%	9
007	2 8.450	3 5.483	3 41.732	17.3 0.333	78 8,10%	9 6,90%	9
008	2 0.397	4 5.913	3 26.029	18.3 9.998	78 8,70%	9 6,90%	9
009	2 3.854	4 9.387	3 98.710	19.1 1.139	84 9,10%	9 8,10%	9
010	2 4.717	4 9.929	3 65.928	19.6 3.000	86 9,16%	9 8,30%	9
011	2 4.691	4 9.935	3 20.068	18.7 8.566	81 8,90%	9 8,10%	9
012	2 6.728	4 0.770	4 66.371	19.1 3.871	82 9,42%	9 8,50%	9
013	2 7.144	4 2.480	4 62.859	18.7 4.826	95 9,35%	9 8,83%	9
014	2 6.711	4 1.302	4 92.526	18.1 7.446	90 9,41%	9 9,41%	9
015	2 7.580	4 2.316	4 72.333	17.9 9.018	88 9,48%	9 7,62%	9
016	2 7.474	4 3.232	4 39.424	17.8 3.889	91 9,59%	9 9,05%	9
017	2 3.230	5 ***	* 40.170	18.2 **	** 9,57%	9 ***	*

Tabela 6. **Fonte:** Adaptado do site OBMEP.

Analisando a tabela, podemos observar na primeira fase, que a primeira edição contou com 31.031 escolas e 10.520.831 participantes já a décima segunda edição contou com 47.474 escolas e 17.839.424 participantes, havendo um aumento percentual de 52,99% e 69,56% conforme sequência acima, os obtidos no site da OBMEP, que apesar de essa ser a porcentagem geral, é fácil de notar que em alguns anos essa quantidade decresceu, porém em percentuais menos relevantes, conforme podemos avaliar melhor na tabela a seguir;

	Escolas		**Alunos**		**Municípios**	
Ano	**1ª Fase**	**2ª fase**	**1ª fase**	**2ª fase**	**1ª fase**	**2ª fase**
2005 - 2006	5,23%	2,02%	3 4,80%	-93,52%	1,0%	0,50%
2006 - 2007	1 7,75%	1 9,63%	2 2,28%	253 0,84%	3,60%	4,50%
2007 - 2008	5,06%	1,21%	5,68%	1,2 4%	0,60%	0,00%
2008 - 2009	8,56%	9,67%	4,76%	6,4 7%	0,40%	1,20%
2009 - 2010	1,97%	1,38%	2,43%	2,6 0%	0,06%	0,20%
2010 - 2011	-0,06%	0,02%	-4,81%	-5,15%	-0,26%	-0,20%
2011 - 2012	4,56%	2,09%	2,38%	0,6 5%	0,52%	0,40%
2012 - 2013	0,89%	4,19%	-2,11%	15,90%	-0,07%	0,33%
2013 - 2014	-0,92%	-2,77%	-3,04%	-4,96%	0,06%	0,58%
2014 - 2015	1,86%	2,46%	-1,21%	-2,03%	0,07%	-1,79%
2015 - 2016	-0,22%	2,16%	-0,74%	2,8 0%	0,11%	1,43%
2016 - 2017	1 2,12%		2,25%		-0,02%	

Tabela 7. **Fonte:** Adaptado do site OBMEP

Desde a realização da primeira avaliação matemática em 2005, percebemos que não houve alterações no critério de avaliação, esta não vem sendo questionada na área das políticas públicas, sabe-

se que é uma avaliação de larga escala, que é conveniente, pois possibilita uma melhoria na educação e na forma de ensinar. Há também a necessidade de saber se a participação na OBMEP estimula estudantes a buscar novos conhecimentos em Matemática.Segundo Nascimento e Oeiras (2006), competições escolares como as Olimpíadas de Matemática são atividades pedagógicas capazes de provocar desenvolvimento intelectual, autonomia, estímulo ao trabalho individual ou mesmo em equipe, objetivando aperfeiçoar conhecimento de natureza matemática.

A OBMEP foi organizada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, em parceria com o Ministério da Educação, e com o apoio do Instituto de Matemática Pura e Aplicada e da Sociedade Brasileira de Matemática, responsáveis pela Direção Acadêmica da OBMEP. A OBMEP tem como objetivos: estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas; contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica; identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas; incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional; integrar as escolas públicas com as universidades públicas, com os institutos de pesquisa e com as sociedades científicas; e promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento (OBMEP, 2008).

A OBMEP é dirigida aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos alunos do Ensino Médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais, sendo realizada em três níveis: Nível 1 (alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental), Nível 2 (alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Nível 3 (alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio). As provas dos Níveis 1, 2 e 3 são constituídas de duas fases. Disputam a Primeira Fase todos os alunos inscritos pelas escolas públicas que participam da OBMEP. Classificam-se para a Segunda Fase, um total de 5% dos alunos inscritos pela escola em cada nível. Cabe a cada escola selecionar os alunos com melhor desempenho na Primeira Fase, que participarão da Segunda Fase, e também fixar previamente critérios de desempate a serem aplicados, se necessário, de modo a não exceder sua cota em cada nível.

A OBMEP premia os alunos com medalhas de ouro, medalhas de prata, medalhas de bronze e certificados de menção honrosa, além de Bolsas de Iniciação Científica Júnior do CNPq. Também são premiados com cursos de atualização e aperfeiçoamento, no IMPA, os professores das escolas públicas responsáveis pela inscrição dos alunos. As escolas públicas são premiadas com equipamentos de informática e bibliotecas. Os municípios são premiados com troféus e construção de quadras de esporte. Todas essas premiações seguem critérios vinculados à premiação e pontos obtidos pelos alunos, descritos no Item 7 do Regulamento da OBMEP (OMEP, 2008).

É importante enfatizar como o projeto das OBMEP foi apresentado à comunidade escolar e à sociedade brasileira: “Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): um projeto de inclusão social e científica inspirado no Projeto NUMERATIZAR do estado do Ceará” (OBMEP, s.d.).

O título desse projeto ressalta que a utilização de Olimpíadas de Matemática, como base de um projeto cujo um dos objetivos é o desenvolvimento de estratégias que possibilitem melhorar a qualidade do Ensino de Matemática na Educação Básica, encontra suas origens no Projeto NUMERATIZAR: "Descobrir, divulgar e aprimorar os talentos de nossa juventude é a forma mais efetiva e rápida de inclusão social." (Projeto NUMERATIZAR, apud OBMEP, s.d., p. 6).

Esse caráter inclusivo associado à OBMEP fica explícito na análise de sua estrutura de funcionamento, com suas Coordenações Regionais preocupadas em viabilizar a participação de alunos das mais diferentes regiões do país. Além disso, a sistemática de premiação segue o que tradicionalmente é utilizado nas competições olímpicas (medalhas e menções honrosas), mas proporcionou um avanço considerável na condução das atividades que dão sequência à premiação dos alunos: a premiação de escolas que se destacaram em diferentes contextos regionais, a premiação de professores que coordenaram as atividades nessas escolas e, principalmente, a possibilidade de que alunos premiados possam aprofundar seus conhecimentos em uma série de atividades realizadas no IMPA.

3 Laboratório de Educação Matemática

O Laboratório de Educação Matemática - LEM deve ser entendido como um agente de mudança num ambiente onde se concentram esforços de pesquisa na busca de novas alternativas para o aperfeiçoamento do curso de licenciatura em matemática, bem como do currículo dos cursos de ensino fundamental e médio. Ainda a autora diz que: O LEM contribui na formação de professores de Matemática com duas abordagens:

> a primeira seria no desenvolvimento profissional, ao permitir ações que possibilitem aos futuros professores vivenciarem situações adversas na sala de aula, onde o licenciando como futuro professor, com a colaboração do professor formador, e dos demais colegas, simularia diversas situações de sala de aula. A segunda seria a contribuição do LEM na formação do professor pesquisador, quando as atividades desenvolvidas tenham um caráter de contribuir para que o professor possa refletir sobre sua prática de sala de aula, aplicando metodologias de ensino-aprendizagem que contribuam para uma atividade docente de forma investigativa. TURRIONI (2006, p. 63)

Segundo Rego e Rego (2006) O LEM constitui um importante espaço de experimentação para o aluno e em especial, para o professor, que tem a oportunidade de avaliar na prática, sem as pressões do espaço formal tradicional da sala de aula ampliando sua formação de forma critica e reflexiva.

Lorenzato (2006, p.7) diz que, "para muitos professores, todas as salas de aula e todas as suas aulas devem ser um laboratório onde se dão as aprendizagens de Matemática" para ele essa concepção é uma utopia que enfraquece a concepção do LEM, pois essa ideia pode induzir professores a não tentar construir o LEM em certo lugar da escola.

Percebemos que não é possível atribuir uma única definição para o LEM, porque existem vários objetivos para seu uso e diferentes organizações de sua estruturação. O que podemos afirmar é que o

LEM é um ambiente propicia aos professores e alunos uma alternativa para expandir a criatividade, enriquecer as atividades de ensino-aprendizagem, desenvolver atividades exploratórias à descoberta de caminhos e soluções aos desafios propostos, favorecendo a percepção de padrões, de regularidade, de explicitar as relações matemáticas identificadas durante a experimentação.

Com isso podemos observar que o LEM é um espaço rico para o desenvolvimento das atividades citadas, contribuindo para a formação de diferentes estratégias de ensino que busquem melhorar a prática educacional.

4 Metodologia da execução do projeto

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 155) a pesquisa "é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais." Trata-se aqui, portanto, de explicar os caminhos e os procedimentos metodológicos que serão seguidos na pesquisa, a fim de assegurar a execução dos objetivos propostos, contribuindo para que se consiga fazer a interpretação dos dados mantendo o rigor científico.

Quanto aos fins, a pesquisa terá dois enfoques: exploratória e explicativa. Exploratória porque o tema tem sido pouco explorado, o que torna difícil formular hipóteses claras e objetivas. Segundo Gil (1999, p. 43), a finalidade de uma pesquisa exploratória é "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais preciosos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores". O enfoque explicativo aprofunda o conhecimento da realidade, pois explica o porquê dos fatos. De acordo com Gil (1999, p. 44) esse tipo de pesquisa tem como "preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos". Visa a esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno.

Para tanto, far-se-á, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, Marconi e Lakatos relatam que a pesquisa bibliográfica:

> abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi descrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 183).

Por sua vez, a pesquisa de campo "é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles" (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 186).

Para coletar as informações utilizaremos um questionário com questões abertas e fechadas para elaborar um perfil do aluno pesquisado e entender se as respostas coletadas confrontam com os dois primeiros itens dos objetivos que estão propostos no regulamento da OBMEP e do ENEM. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de fazer a análise e interpretação do material obtido.

A amostra a ser estudada será de alunos dos cursos técnicos e professores de Matemática do IFMT Campus Juína. Após a coleta dos dados será realizada a análise e interpretação das informações coletadas.

De acordo com Chizzotti (2001, p. 98) "o objetivo da análise de conteúdos é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas." Dessa forma, na análise das respostas, pretende-se mostrar em forma de tabelas e gráficos os resultados das perguntas fechadas e uma interpretação descritiva para os resultados das perguntas abertas estabelecendo uma relação entre os dados empíricos e a teoria.

5 Considerações finais

O sucesso escolar dos estudantes em avaliações de larga escala, especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, dependem de estímulos que a avaliações podem provocar no estudante por meio de seus resultados. Neste aspecto, concordamos com Lorenzato, (2006a, p. 01) quando destaca que o sucesso dos estudantes diante aos desafios matemáticos depende da relação estabelecida desde os primeiros dias escolares entre a Matemática e o aluno. Esta relação pode ser gerada com a intervenção do professor. Portanto, o papel que o professor desempenha é fundamental na aprendizagem e a metodologia de ensino por ele adotado é determinante para o comportamento dos estudantes.

A sala de aula é um ambiente propício para discussões de conhecimentos e inovações dos saberes para o desenvolvimento de desafios matemáticos. Ao propor um desses desafios, o professor pode ficar surpreso ao deparar com resposta inimaginável realizada pelo estudante.

> Ao longo dos anos de magistério, o professor constata que os alunos apresentam inúmeras diferentes respostas, raciocínios, observações e soluções diante dos mesmos fatos, exercícios, problemas. Materiais didáticos ou indagações. [...] Ao tentar ensinar, inevitavelmente ele aprende com seus alunos (LORENZATO, 2006, p. 9).

Para o estudante obter sucesso em um desafio matemático é necessário que tenha motivos para buscar soluções. Sendo assim, o desafio só se concretiza se os objetos e os motivos convergirem para um mesmo propósito (resolução), dando-se isso num contexto social determinado. Segundo Leontiev (2001), a existência e criação de uma atividade são decorrentes de uma necessidade pessoal. Contudo, segundo o autor, a necessidade não é compreendida como o motivo da atividade. "Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se 'objetiva' nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que a estimula" (LEONTIEV, 2001, p. 68).

Concordamos com Cedro (2008, p. 41) quando menciona que a atividade de aprendizagem faz com que os estudantes se apropriem dos conhecimentos, por meio da realização das ações de aprendizagem, que são dirigidas à resolução das tarefas de estudos. As necessidades e motivos da atividade, a fim de identificar e caracterizar as ações de aprendizagem e as tarefas de estudos. Para tanto é necessário que exista um mecanismo ou recurso que aguce curiosidades pessoais dos estudantes e os incentivem a realizar a avaliação. Os motivos somente se tornam geradores de sentido a partir do momento que eles coincidirem com o seu objetivo.

Buscamos por meio do desenvolvimento do projeto Laboratório de Educação Matemática: Utilizando Estatística em Avaliações de Larga Escala – ENEM e OBMEP, mostrar que a participação dos alunos bolsistas e colaboradores nas atividades desenvolvidas no projeto são de grande importância para sua formação, ampliando a percepção e capacidade para lidar com problemas vivenciados no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem; Despertar maior interesse nos estudos científicos, mostrando um número razoável de aplicações dos conteúdos estudados, tidos, apenas, como conhecimento teórico para muitos; Estudo e análise das questões de provas dos anos anteriores pelo bolsista e professor responsável, bem como, socialização e discussão das questões com os demais alunos; Melhora no desempenho dos alunos na prova do ENEM e da OBMEP.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CEDRO, W.L. O motivo e a atividade do professor de Matemática uma perspectiva histórico-cultural. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos, Eletrônica**. v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ ago. 2011. Disponível em: . Acesso em: 16 jun. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEONTIEV, A. N. **Actividade Consciência e Personalidade**. Tradução Maria Silvia Cintra Martins, 1978.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. Campinas. Autores Associados, 2006a. (Formação de Professores).

LORENZATO, Sergio (Org.). **O Laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Editores Associados, 2006.

LORENZATO, S. **Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis**. In: _____ (org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores - Campinas. SP: Autores Associados, 2006. p. 3 – 37.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO. Márcio Góes; OEIRAS. Janne Y. Y. **Olímpico: Um Ambiente Virtual para Competições Escolares Via Internet**, Belém, PA: UFPa, 2006.

OBMEP. **Perguntas Freqüentes**. s.d. Disponível em: .Acesso on-line em 16 ago. 2017.

RÊGO. R. M. RÊGO, R. G Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de Matemática. In:_____(Org).**O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**- Campinas.SP:Autores Associados, 2006.

SILVA, R. A. **O uso de material didático de manipulação no cotidiano da sala de aula de matemática**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2012.

SOUSA, Sandra Maria Zakia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.
TYLER, R. W. Basic Principes of curriculum and instruction.Chicago: The University of Chicago, 1949.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

EIXOS FUNDAMENTAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA NO CEJA DA ESCOLA ESTADUAL LICÍNIO MONTEIRO- VÁRZEA GRANDE/MT

Gisselda Mattana[1]

Resumen: Este artículo tiene como objetivo básico discutir los ejes fundamentales para la implementación de una propuesta de enseñanza de matemáticas en el CEJA de la escuela estatal Licínio Monteiro en Várzea Grande / MT. Se trata de una investigación de cuño bibliográfico y documental, con mayor énfasis en los estudios de y sobre Paulo Freire. Se llega a la conclusión que los ejes fundamentales están en el repensar el tipo de escuela que tenemos, repensar también las concepciones de matemáticas y su enseñanza, así como las demás áreas, así como la búsqueda irrevocable de la realidad del alumno como base de una metodología y la exigencia de un profesor diferente para implementar tal metodología.
Palabras-Clave: Escuela. Matemáticas. CEJA.

1 Introdução

> Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) são educandários especializados na educação de jovens, cujo atendimento volta-se a adultos e jovens com mais de 15 anos no Ensino Fundamental e mais de 18 anos no Ensino Médio. Conforme a Secretaria de Educação de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), surgiram em 2008 com a necessidade de caracterizar um espaço que atenda as especificidades da EJA, e com a seguinte proposta pedagógica: [...] "diferenciada com as seguintes ofertas: Matrícula por áreas de conhecimentos; Matrícula por disciplina e Aplicação de Exame Supletivo on-line anualmente". (LEÃO et al, 2015).

A escola estadual "Licínio Monteiro" constitui-se num destes centros na região central da cidade de Várzea Grande/MT e, em sua grande maioria, a idade dos alunos está entre 16 a 70 anos, oriundos das classes sociais D e E, ou seja, em condições econômicas menos privilegiadas.

Tal centro vem evidenciando esforços no sentido de garantir um ensino, o mais eficiente possível, a esta clientela de uma heterogeneidade muito grande e, por tratar-se de uma forma de oferta bastante diferenciada, necessitamos de maior aprofundamento.

Procura-se, através deste artigo, motivado inicialmente pelo interesse com o trabalho desenvolvido com a matemática, discutir eixos básicos que possam nortear as ações que possam ser desenvolvidas nesta proposta também na matemática e em todos os ângulos.

Uma vez que o tema em questão diz respeito à educação de jovens e adultos, a reflexão, aqui, quer privilegiar os estudos de Paulo Freire, que entre os teóricos sobre o assunto, constitui-se um marco importantíssimo na inclusão desta clientela na história deste país e, a partir dela,

[1] Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo UPF/RS, Mestre em Educação pela Universidade de Santa Clara – Cuba. Professora de Matemática no CEJA da escola estadual Licínio Monteiro de Várzea Grande. E-mail: gisseldamattana@gmail.com.

oferece elementos para a reflexão em geral. Privilegiar não significa excluir, portanto, a contribuição de outros autores também vem agregar elementos a esta reflexão.

Trabalhar com esta clientela e com um tipo de oferta de ensino bastante diferenciada, nos faz perguntar: qual a concepção de escola que devemos ter? Qual o papel e que tipo de matemática deverá nortear o caminho? Qual a linha mestra na busca de metodologias e o tipo de professor para construi-las?

2 Mudanças no Tipo de Escola

Para quem, parou de estudar, não é fácil querer voltar para aquele lugar tão rígido, que falava coisas totalmente desligadas da sua realidade. Lugar que lhe selecionava através de notas, ou que dizia que tudo que você sabia era apenas mitologia diante do universo da ciência.

Com certeza, ao voltar, ou a ter a possiblidade de volta, o aluno deve pensar muito. É certo que ele pretende voltar, pois a falta de escolaridade tem trazido problemas para a sua vida profissional, mas voltar não deve ser um martírio.

Muitas vezes o aluno da educação de jovens e adultos, ao voltar encontra aquela mesma escola hostil que o fez abandonar os estudos.

Zaccur (2012), nos fala de um tipo de escola que devemos rever:

> Enquanto instituição que opta pelo controle e avaliação do aprendido pelo metro do ensinado, a escola termina discriminando classes e culturas, linguagens e saberes. A pedagogia da exclusão vai submetendo contingentes de alunos a seleções sucessivas. Cumprindo, portanto, um papel na manutenção do modo excludente, a escola segue selecionando, inicialmente, quem pode e quem não pode aprender a ler, depois quem deve e quem não deve permanecer na escola, destinado à maioria o papel de consumidor acrítico da palavra de outros, e à minoria privilegiada o papel de produtor. O que o sistema não leva em conta é que a condição de sujeito cognoscente inerente ao homem faz dele necessariamente um produtor de linguagem. (p. 36-37).

É preciso, na modalidade do CEJA rever o tipo de escola que temos e que queremos. É preciso que mudemos *"a cara da escola"*:

> No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de **mudar a cara da escola** (Grifo nosso). O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente. (FREIRE, 1991:74).

Nesta citação de Freire, agora como secretário de educação da cidade de São Paulo, fala de seu velho sonho desde os tempos da utilização dos termos dominantes e dominados,

uma escola que inclua os excluídos deve ser diferente e, para nós, que militamos agora neste meio, é fundamental esta reflexão.

Fica, aqui, uma dica de Freire para repensarmos o tipo de escola:

A ESCOLA

"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz." (ESCOLA, 2012)

3 O Papel da Matemática

Quando falamos com a maioria das pessoas que abandonaram a escola, um dos principais motivos deste abandono está ligado à disciplina de matemática. Ela constitui-se como o verdadeiro *"bicho papão"* responsável pela grande maioria das reprovações.

Tais comentários que percebemos pela experiência diária, são também objetos de pesquisa como a de Baraldi (1999), que analisando as concepções de matemática e sua

influência no ensino, sejam as clássicas e também através de pesquisa sobre as concepções de alunos, faz a seguinte interpretação:

> As visões de Matemática de nossos alunos, portanto, mostraram-se multifacetadas, apresentando características entendidas dentro de várias concepções. No entanto, o que de comum sobressai, é que em nenhuma das visões encontramos aspectos geométricos e aspectos políticos, culturais, sociais e de um processo de construção. Ainda percebemos que a Matemática sempre se caracterizou como uma verdade inquestionável, descontextualizada, abstrata e como um incessante trabalho com números e fórmulas, que muitas vezes não possuía nenhum significado. Também, caracteriza-se como uma ciência autoritária, impondo sempre aos alunos seus conceitos e constituindo seus professores como donos da verdade, reduzindo os estudantes a meros receptáculos e sem poder de decisão (...). (p.95).

A mesma autora, acima citada, fala também da matemática como fator de exclusão na escola:

> No entanto, a Matemática, dentro deste **quadro de deteriorização** (grifo nosso), vem se desqualificando cada vez mais como disciplina escolar e seu ensino continua resultando em altos índices de reprovação. Além disto, mesmo quando não há reprovação e o aluno segue a sequência das séries, o que podemos verificar, pela experiência, é que o domínio do conhecimento entre os escolarizados além de não comportar conceitos essenciais – que deveriam ter sido assimilados nos programas de estudos – se reduz a um punhado de conceitos e técnicas memorizadas de maneira desconexa... (BARALDI, 1999: 36).

Este quadro de deteriorização se configura, para a autora, como um ensino que não consegue resultar em aprendizagens que sejam significativas, ou seja, que estejam ligadas ao dia-a-dia, permitindo ao aluno resolver problemas e tomar decisões.

Entretanto, embora tenha maior ênfase, não é apenas a matemática que se caracteriza como uma *ciência autoritária*, que *impõe conceitos* e que *constitui seus professores como donos da verdade*, *reduzindo os estudantes a meros receptáculos sem poder de decisão*. Outras disciplinas também se reduzem a um *punhado de conceitos e técnicas memorizadas de maneira desconexa* e também são fatores, em percentual talvez menor, de exclusão.

Portanto, além de repensarmos a *"cara da escola",* precisamos também repensar, no caso específico da matemática, a própria visão de matemática, mas repensar também as visões das demais disciplinas.

Neste sentido, embora a ênfase de nossa prática seja a matemática, serão apresentados a seguir eixos que envolvem todas as disciplinas oferecidas aos alunos do CEJA.

4 Linhas Metodolgógicas e Perfil do Professor

Até o presente momento temos alertado para dois eixos fundamentais para o trabalho com jovens e adultos, a mudança da "cara da escola" e o repensar da matemática em particular e as outras disciplinas em geral. Entretanto, para darmos continuidade à nossa reflexão utilizaremos o trabalho de CARMO (2007), que ao pesquisar a identidade do pensamento pedagógico brasileiro em Paulo Freire, nos aponta caminhos importantes como eixos para a implementação, não só da matemática, mas também das outras disciplinas constantes no CEJA.

> Esses caminhos, que como já dito se entrecruzam, podem resumir-se em dois essenciais: o compromisso irrevogável pela realidade local e sua preocupação por uma intelectualidade com características diferentes:
>
> **1. A identidade da educação e do pensamento pedagógico exigem um compromisso irrevogável pela realidade local.**
>
> 1.1 O processo educacional não pode ver o ser humano fora de sua realidade histórica e cultural. A educação deve ser um processo, não de acomodação, e sim de integração do ser humano ao seu contexto.
>
> 1.2 A educação tem que levar em conta o papel de transformação da sociedade e para que isso ocorra deve levar *"ao homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito"*, o que significa que ela deve promover sua humanização. A humanização do ser humano deve vir de uma educação que, ao contrário da bancária, faça problemática a realidade, não pelo silêncio, e sim pelo diálogo. Professores e alunos devem ser sujeitos do processo.
>
> 1.3 Os temas e conteúdos programáticos desta educação não podem ser buscados fora das relações *ser humano-mundo*. Os conteúdos e temas não podem ser feitos em gabinetes ou despachos, e sim sustentados na realidade dos educandos e com eles.
>
> 1.4 Esta realidade necessita de um canal de participação. Tal canal de participação deve ter como aspiração a de abrir caminhos para que os oprimidos tenham voz e vez na escola e na sociedade. Este canal é a democratização da escola vista como a abertura para a realidade cultural da comunidade de seus alunos.
>
> **2. Una intelectualidade com características diferentes**
>
> 2.1 Una intelectualidade diferente daquela que se nega a fazer educação a partir de nosso aqui e agora. Tal intelectualidade é diferente daquela que se crê dona do saber que pode salvar a todos, que considera o povo como inculto e sem nenhuma contribuição ao processo educacional.
>
> 2.2 O professorado é também um intelectual e, de sua postura como tal, depende a prática educativa e as possíveis mudanças para o futuro da sociedade.
>
> 2.3 O intelectual não pode colocar-se na posição de ser superior que tem a sabedoria e que a ensina aos ignorantes. A posição do intelectual educador deve ser de quem humildemente comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo.
>
> 2.4 Um intelectual que perante as ideias externas não busca simplesmente fazer uma acomodação, e sim uma adaptação a seu contexto.
>
> 2.5 Um professorado sem arrogância e autoritarismo; com compromisso ético para com o educando, respeitando-o e respeitando sua palavra e sua maneira de dizê-la; carregado de amor por seus alunos, que promove uma atmosfera de alegria no espaço pedagógico, que converte o ato de estudar menos enfadonho e mais agradável, que seja tolerante, em fim, que possua a capacidade de sonhar e ter esperança contra qualquer fatalismo.[2] (CARMO, 2007, p.112-113).

[2]Esos caminos, que como ya ha sido dicho se entrecruzan, pueden resumirse en dos esenciales: *el compromiso irrevocable por la realidad local y su preocupación por una intelectualidad con características diferentes:*

1. La identidad de la educación y del pensamiento pedagógico exigen un compromiso irrevocable por la realidad local.

1.1 El proceso educacional no puede ver el ser humano fuera de su realidad histórica y cultural. La educación debe ser un proceso, no de acomodación, sino de integración del ser humano a su contexto.

1.2 La educación tiene jugar el papel de transformación de la sociedad y para que eso ocurra debe llevar *"al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de ser sujeto"*, lo que significa que ella debe promover su humanización. La humanización del ser humano debe provenir de una educación que, al contrario de la bancaria,

Analisemos, pois estes caminhos, para o autor caminhos de identidade do pensamento pedagógico brasileiro, para nós elementos para a implementação da proposta de matemática do CEJA da escola estadual Licínio Monteiro de Várzea Grande/MT.

A identidade da educação e do pensamento pedagógico exige um compromisso irrevogável pela realidade local. Para nós a implementação de uma proposta de ensino de matemática no CEJA deve passar também por este compromisso irrevogável com a realidade do aluno e nossos esforços devem ser no sentido de relacionar nossos conteúdos sempre com esta realidade, não promovendo acomodação do estudante ao seu contexto e sim procurando integrá-lo a tal contexto. O que a matemática, história, geografia, língua portuguesa e demais disciplinas podem contribuir para a sua realidade, não o acomodando na mesma, mas integrando-o a ela. A educação bancária, que produz acomodação, não é dialógica, baseada na superposição dos homens aos homens. Esta educação:

> Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha a autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela **realidade** (grifo nosso), portanto na inter comunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí é que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma **realidade** (grifo nosso)". (FREIRE, 2002: 64)

Para isto, com certeza, o caminho deve ser o diálogo entre professor e aluno, onde ambos sejam entendidos como sujeitos do processo ensino e aprendizagem e não objetos do mesmo. As metodologias e as formas de avalições devem ser produto deste diálogo e não

---

haga problemática la realidad, no por el silencio, sino por el diálogo. Profesores y alumnos deben ser sujetos del proceso.

1.3 Los temas y contenidos programáticos de esta educación no pueden ser buscados fuera de las relaciones *ser humano-mundo*. Los contenidos y temas no pueden ser hechos en gabinetes o despachos, sino sustentados en la realidad de los educandos y con ellos.

1.4 Esta realidad necesita de un canal de participación. Tal canal de participación debe tener como aspiración la de abrir caminos para que los oprimidos tengan voz y voto en la escuela y en la sociedad. Este canal es la democratización de la escuela vista como la apertura hacia la realidad cultural de la comunidad de sus alumnos.

2. Una intelectualidad con características diferentes

2.1 Una intelectualidad diferente de aquella que se niega a hacer educación a partir de nuestro aquí y ahora. Dicha intelectualidad es diferente de aquella que se cree dueña del saber que puede salvar a todos, que considera al pueblo como inculto y sin ninguna contribución al proceso educacional.

2.2 El profesorado es también un intelectual y, de su postura como tal, depende la práctica educativa y los posibles cambios para el futuro de la sociedad.

2.3 El intelectual no puede colocarse en la posición de ser superior que tiene la sabiduría y que la enseña a los ignorantes. La posición del intelectual educador debe ser de quien humildemente comunica un saber relativo a otros que poseen otro saber relativo.

2.4 Un intelectual que ante las ideas externas no busca simplemente hacer una acomodación, sino una adaptación a su contexto.

2.5 Un profesorado sin arrogancia ni autoritarismo; con compromiso ético hacia el educando, respetándolo y respetando su palabra y su manera de decirla; cargado de amor hacia sus alumnos, que promueve una atmósfera de alegría en el espacio pedagógico, que convierte el acto de estudiar menos engorroso y más agradable, que sea tolerante, en fin, que posea la capacidad de soñar y tener esperanza contra cualquier fatalismo.

impostas por entidades superiores como livros didáticos, ou demais autoridades do ensino ou da escola. Os conteúdos também não devem ser impostos fora da relação professor e aluno.

A realidade do aluno deve ter um canal de participação e os alunos devem ter voz e vez dentro do processo democrático da escola que deverá ser construído e reconstruído a cada dia.

Além deste compromisso irrevogável com a realidade do aluno, CARMO (2007), fala também de uma intelectualidade diferente que aqui, falaremos da necessidade de um professor diferente.

Uma das diferenças básicas deste professor é que ele não se considera dono do saber e vê o aluno como um produtor deste saber, construído no processo de ensino e aprendizagem. O saber do aluno deve ser incorporado ao processo de ensino e aprendizagem e a postura do professor como intelectual deverá ser a de respeitar e utilizar este saber. E Freire, nos alerta sobre os perigos deste intelectual que não respeita os outros saberes:

> Um dos obstáculos a nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com nossos esquemas teóricos montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como se sabem. Não nos interessa saber o que homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem, não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo (...). Interessa-nos, pelo contrário, que 'conheçam' o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários, elitistas, reacionários, não importa que digamos de nós mesmos que somos avançados e pensamos dialeticamente. (1995:58)

Outra característica deste professor diferente deve ser a humildade de comunicar um saber relativo ao aluno que também possui um saber relativo. Uma humildade capaz de entender o aqui e o agora do aluno:

> É preciso que o (a) educador(a) saiba que o seu 'aqui' e o seu 'agora' são quase sempre o 'lá' do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu 'aqui-agora', o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu 'aqui-agora', com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu 'aqui' para que este sonho se realize tem que partir do 'aqui' do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do 'aqui' do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega **lá**, partindo de **lá**, mas de um certo **aqui**. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os 'saberes de experiência feitos' com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 2001:59)

Este professor deve também, diante das teorias de autores estrangeiros, procurar não acomodá-las ao nosso contexto e sim adaptá-las a ele. Piaget e Vigotsky possuem muitas contribuições na área da matemática e, sem dúvida seus ensinamentos são importantes desde que adaptados a nossa realidade. Não devemos acomodar teorias e sim adaptá-las.

Arrogância e autoritarismo devem desaparecer deste professor diferente. Deve aumentar o respeito pelo educando e a sua maneira de viver e ser. Este professor deve tornar o ambiente mais alegre e o ato de estudar menos enfadonho sendo capaz também de sonhar e ter esperança.

Aqui estão apresentados os eixos básicos para a construção de uma metodologia de ensino e os eixos de uma postura de professor, que com certeza poderá contribuir e muito para novos avanços na educação em geral e para a educação de jovens e adultos em particular.

5 Considerações

Na introdução deste trabalho nos propomos discutir eixos básicos que poderiam nortear as ações que poderiam ser desenvolvidas na proposta de implementação do ensino de matemática no CEJA da escola Licínio Monteiro e, logo de início, admitimos que tais eixos poderiam ser base também para as demais áreas.

Verificamos que a concepção de escola deve ser repensada no sentido de ser menos discriminatória e, no fundo seja menos exclusiva. Verificamos também que a matemática tem um papel também bastante exclusivo, ao mesmo tempo em que, de maneira autoritária, não leva em conta os saberes dos alunos, impondo conceitos e colocando os alunos como meros receptáculos sem poder de decisão. Entretanto, vimos que tais obstáculos, embora com maior incidência na matemática, não são exclusivos desta disciplina e que, portanto, todas as áreas devem ser revistas.

Ao analisarmos a questão metodológica e o tipo de professor verificamos dois eixos básicos a mais a serem analisados. A base fundamental da metodologia a ser construída deve passar pelo irrevogável compromisso com a realidade do aluno e que isto acaba também exigindo um tipo de professor diferente que não se posicione, se não, a partir desta realidade.

Os eixos fundamentais para a implementação de uma proposta de ensino de matemática no(CEJA)da escola estadualLicínio Monteiro de Várzea Grande/MT passam por uma nova visão e tarefa da escola, uma nova visão do papel da matemática como disciplina e um compromisso irrevogável com a realidade do aluno a partir de um professor diferente, conforme apresentamos acima.

Tais eixos, não se referem somente ao ensino da matemática, mas ajudam a implementar propostas em todas as áreas. No caso específico da matemática, uma vez colocadas

as posturas apresentadas neste texto, tornam mais viáveis algumas metodologias como o ensino e aprendizagem significativa que tem por base o respeito à realidade do aluno. Torna viável também a chamada metodologia da situação-problema.

Entretanto tais métodos, embora sejam já defendidos por alguns autores para o ensino da matemática não devem ser exclusivos para ela, podendo, a partir de nossos eixos básicos, ser utilizados, com sucesso nas demais áreas, mas que deverão ser ampliados em demais estudos.

O intuito deste texto, embora tenha a preocupação específica com a área de matemática, foi encontrar pressupostos básicos que nos permitam construir as bases de um ensino diferente para uma clientela também diferente e que se constitua como princípio para novas criações, seja na matemática como nas demais áreas que envolvem a educação de jovens e adultos.

Referências

BARALDI, Ivete Maria. **Matemática na escola:** que ciência é esta? Bauru: EDUSC, 1999.

CARMO, Ilso Fernandes do. **La identidad del pensamiento pedagógico brasileño en Paulo Freire.** Cienfuegos, Cuba, 2007. Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Tesis de doctorado. Centro de estudios de la didactica y la direccion de la educacion superior.

ESCOLA – Poema de Paulo Freire. 2012. Disponível em:<https://tiaeron.wordpress.com/2012/04/28/escola-poema-de-paulo-freire/>. Acesso em 01 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança:**um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Política e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 23).

LEÃO, Marcelo Franco; OLIVEIRA, Eniz Conceição; PINO, José Claudio Del; FREITAS, Maria Cristina Szczesny de. **Centros de educação de jovens e adultos: uma forma de ofertar educação a quem não teve oportunidade na idade própria em Mato Grosso.** Revista Thema. 2015. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/275/153>. Acesso em 01 jul. 2017.

ZACCUR, Edwiges. **Fala português, professora**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares:** ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v. 42).

A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Cristine Moraes dos Anjos - cristine.anjos@cfs.ifmt.edu.br

Resumo: Visto as dificuldades enfrentadas pela educação atualmente, alguma alternativa no processo de ensino tem sido proposta com o intuito de melhorar a aprendizagem dos estudantes, e é nesse cenário que as metodologias ativas de ensino vem se apresentando cada vez mais. Ao focarmos na disciplina de matemática esta realidade se repete, para tanto nesta pesquisa buscamos investigar com tem se sido utilizado as metodologias ativas no ensino de matemática, para isso realizamos uma revisão bibliográfica interativa, levantando nos principais periódicos de matemática como tem se dado as pesquisas nesta área e quais os fatores positivos e os desafios enfrentados no uso destas metodologias, assim observamos que já está bem presente o usa das metodologias, algumas com mais incidência que as outras e o importância do uso delas tem sido muito mais enfatizadas que os desafios.
Palavras chave: Metodologias Ativas. Ensino de Matemática. Importância e Desafios.

1 Introdução

Um dos maiores desafios da educação tem sido motivar os alunos a aprender o que é ensinado na escola. Considerando a gama de informações que atualmente eles têm acesso e a velocidade com que a coisa tem mudado, o ensino escolar bancário e tradicional tem se mostrado cada vez mais obsoleto e ineficiente. Neste cenário que novas formas de trabalhar o ensino se apresentam. A Aprendizagem Ativa tem se manifestado muito presente neste objetivo, embora ela não seja um mecanismo recente como aponta DIESEL et.al, 2017

> Cabe destacar que sua essência não se constitui em algo novo, pois, ainda segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rosseau (1712-1778), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria. (DIESEL et.al, 2017).

Com o intuito de tornar o aluno mais estimulado e participante do seu processo de aprendizado é que a metodologia ativa vem cada vez mais enfaticamente sendo trabalhadas, pois como cita BERBEL 2011 “as metodologias ativas trazem novos elementos às aulas, apresentando potencial para despertar a curiosidade do aluno e novas perspectivas de ensino ao professor”

O baixo desempenho de grande maioria dos alunos na disciplina de matemática, tem sido um dos desafios da educação brasileira. Embora todos sabemos da importância dessa disciplina na vida das pessoas ainda não conseguimos encontrar uma solução para diminuir o problema do baixo aprendizado de matemática.

Diante de tal realidade as metodologias ativas também têm sido usadas como tentativa de melhor dinamizar este trabalho, buscando tornar os estudantes mais atuantes na construção do seu conhecimento e desta maneira motivando-os para o estudo da disciplina.

Buscaremos então nesta pesquisa levantar como tem sido realizado os trabalhos com as metodologias ativas envolvendo o ensino de matemática, no propósito de identificar como vem

acontecendo essas intervenções, quais as abordagens adotadas e se realmente essas metodologias tem proporcionado um avanço positivo para o ensino da matemática no Brasil.

Como em alguns momentos nos deparamos com trabalhos sobre o tema utilizando os termos Metodologias Ativas e ora Aprendizagem Ativa/Colaborativa, iniciaremos fazendo uma revisão bibliográfica com intuito de caracterizar cada uma das abordagens e assim melhor definir qual delas utilizaremos em nosso trabalho. Posteriormente fazermos o levantamento junto aos principais periódicos de divulgação de pesquisas de ensino de matemática os trabalhos relacionados ao tema pesquisado.

2 Metodologias Ativas e Aprendizagem Ativa

Diante desta atual realidade de modernização, busca-se muito mudar estratégias de ensino-aprendizagem com o intuito de proporcionar resultados mais positivos para a educação, com ênfase na matemática, visto que esta disciplina se desponta em resultados negativos nas avaliações de aprendizado dos estudantes. É neste contexto que as metodologias ativas de ensino têm se apresentado como mecanismos que vem atendendo essa necessidade conforme BARBOSA et.al,2013 apud SILBERMANN,1996 “aprendizagem ativa é uma estratégia de ensino muito eficaz, quando comparada com os métodos de ensino tradicionais. Com métodos ativos, os alunos assimilam maior volume de conteúdo, retêm a informação por mais tempo e aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer”.

Em alguns trabalhos ela se apresenta como Metodologias Ativas de Ensino, conforme estamos utilizando nesta pesquisa, já há autores que denominam Aprendizagem Colaborativas/Cooperativas de Ensino ou apenas Aprendizagem Ativa, assim discutiremos as definições no intuito de justificar nossa utilização neste trabalho.

Para NASCIMENTO et.al, 2016 as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA do inglês, Active Learning Methods; WELTMAN, 2007) consiste em um movimento intenso que envolve os estudantes de maneira dinâmica, reflexiva, curiosa, criativa e motivadora e que colabora com a construção do conhecimento. Afirma ainda que elas conduzem a um processo dinâmico em que os alunos são desafiados através de problemas a pesquisar e encontrar solução.

Na mesma linha de pensamento vem DIESEL, 2017 et.al apud PEREIRA,2012 definindo as Metodologias Ativas como todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

Corroborando com os apontamentos anteriores, BERBEL,2011 coloca

> Que este método se contrapõe ao método tradicional de ensino-aprendizagem, no qual o professor ministra aulas no modelo de palestras e o estudante recebe as informações de modo passivo (BONWELL & EISON, 1991). Informações obtidas por meio deste último método são, em geral, apenas retidas ou memorizadas, colocando os estudantes na posição de simples expectadores do mundo, diferente das metodologias ativas que permitem que o estudante atue de modo a promover seu próprio desenvolvimento, alcançando níveis mais complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações (BERBEL, 2011).

E complementa ainda afirmando que as metodologias ativas podem despertar a curiosidade dos alunos, à medida que eles se insiram na teorização e venham trazer elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor

Já segundo Bastos, 2006, as Metodologias Ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, visando encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo.

Concordando com o que foi apontado anteriormente por BERBEL, 2011 vem Araújo, 2015" colocando que a metodologia ativa está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor".

E por fim BORGES e ALENCAR, 2014 conclui a definição de Metodologias Ativas dizendo que

> Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES e ALENCAR, 2014, p.120).

Assim definida e discutida as características das metodologias ativas discorreremos sobre os conceitos de aprendizagem ativa ou colaborativa.

Aprendizagem ativa é um conjunto de práticas pedagógicas centradas no aluno de forma que ele aprenda os conhecimentos propostos por meio da interação entre ele e os outros colegas, estimulando o pensamento crítico (PAIVA, 2016).

E ainda afirma que O termo aprendizagem ativa engloba outros termos como aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa. Sendo que a primeiraÉ uma situação na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo junta e a segunda tende a ser mais estruturada na sua abordagem à instrução em pequenos grupos do que na aprendizagem colaborativa.

Já BARBOSA et.al, 2013 coloca que aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. E afirma ainda que

> Nota-se que a aprendizagem ativa trabalha com estratégias para intensificar a aprendizagem do aluno, o que leva o professor a ter uma posição funcional ao ensinar, pois, tem que recorrer a novos estudos e selecionar informações adequadas que se encaixem a aprendizagem efetiva, assim diferenciando-se das aulas rotineiras com caráter passivo (BARBOSA et.al, 2013).

E para concluir PAIVA, 2016 aponta que Aprendizagem ativa redefine a prática de aula de um ponto de vista estático do aprendizado, onde o conhecimento é transmitido para as mentes vazias e passivas dos estudantes, para um aprendizado dinâmico onde, através de atividades baseadas em projetos, colaborativas e centradas em soluções de problemas, os estudantes desempenham um papel vital na criação de novos conhecimentos que podem ser aplicados a outras áreas acadêmicas e profissionais.

Assim a partir dessa discussão observamos que as metodologias ativas são mecanismos utilizados ou ferramentas utilizadas para proporcionar no estudante uma Aprendizagem Ativa, ou seja a construção de um conhecimento significativo que possa resgatado em qualquer momento de busca posterior.

Dessa forma como nosso intuito nesta pesquisa é conhecer os mecanismos que tem sido utilizado pelos professores e pesquisadores de ensino de matemática na busca pela construção de conhecimento significativo de matemática, abordaremos enfaticamente as metodologias ativas de ensino de matemática.

4 Metodologia da Pesquisa

Com intuito de dimensionar a presença das Metodologias Ativas no ensino de Matemática, nas pesquisas buscamos realizar uma revisão bibliográfica interativa.

> A revisão bibliográfica interativa tem o potencial de promover os estudos de revisão em diversas áreas do conhecimento, mantendo o rigor metodológico das revisões sistemáticas. O método de revisão integrativa permite a combinação de dados da literatura empírica e teórica que podem ser direcionados à definição de conceitos, identificação de lacunas nas áreas de estudos, revisão de teorias e análise metodológica dos estudos sobre um determinado tópico. A combinação de pesquisas com diferentes métodos combinados na revisão integrativa amplia as possibilidades de análise da literatura.(MENDES, 2008).

Assim conseguimos acompanhar como ela vem se apresentando no cenário da pesquisa científica, quais as contribuições para a dinamização das aulas de matemática e os desafios encontrados. Para tanto pesquisamos nos principais periódicos como BOLEMA, ZETETIKE e REVISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DA PUC-SP.

Inicialmente buscamos as publicações que apresentassem no título os termos Metodologias Ativas e Ensino de Matemática, como não encontramos dados passamos a procurar as publicações que apresentassem os mesmos termos nas palavras chave; ainda assim os resultados foram ínfimos. Dessa forma optamos pesquisar os termos Metodologias Ativas e Aprendizagem Ativas, e a partir da leitura dos resumos levantarmos apenas os que se referissem ao ensino de matemática, conforme será demonstrado a seguir.

5 Resultados

Com base nas quantidades levantadas referentes a cada periódico, tivemos os dados dos quadros abaixo

Quadro 1: Quantidade de Trabalhos Sobre Metodologias Ativas de e Ensino de Matemática Encontrados

Periódico	**Pesquisas**
BOLEMA	4
ZETETIKE	4
REVISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÀTICA DA PUC-SP	2

Visto que o objetivo desta revisão é identificar como tem se apresentados as sequências didáticas envolvendo metodologias ativas e ensino de matemática, levantando a importância e os desafios enfrentados em cada uma, veremos tais situações no quadro a seguir

Quadro 2: Trabalhos sobre Metodologias Ativas de Ensino de Matemática

Base	**Título**	**Autor**	**Importância**	**Desafios**
Bolema	Interações dialógicas em atividades de Modelagem Matemática	Elaine Cristina Ferruzzi, Lourdes Maria Werle de Almeida	Propiciam a participação ativa do aluno, contribuindo para o estabelecimento de interações geradoras de aprendizagem	----------
	Tarefas Alternativas para o Ensino e a Aprendizagem de Funções: análise de uma intervenção no Ensino Médio	Renata Cristina Geromel Meneghetti* Julyette Priscila Redling*	Favorecem uma aprendizagem mais significativa aos alunos, permitindo lhes maior compreensão conceitual, e tornam-se ainda mais potentes	Manifestação de um estranhamento inicial.

			quando se considera o contexto sócio-cultural dos alunos	
	Constituição de Comunidades de Práticas Locais e o Ambiente de Aprendizagem da Modelagem Matemática: algumas relações	Bárbara Cândido Braz Lilian Akemi Kato	A escolha do tema da atividade pelos alunos gerou consequências positivas. O estudo de um tema com referência na realidade vivenciada pelos alunos envolvidos, permitiu que uma variedade de tipos de discussões fosse gerada.	----------
	Experienciando Materiais Manipulativos para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática	Claudemir Murari	Podem propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades de visualização, de desenho, de argumentação, de compreensão e percepção do espaço e de construção de modelos, e podem servir como instrumentos para uma leitura integrada do mundo à sua volta.	Torna-se necessário elaborar atividades que favoreçam desenvolver e aperfeiçoar as estruturas lógicas de pensamento, que tenham por resultado prático o estabelecimento de condições para aquisição de outros conhecimentos, os quais podem colaborar para que os estudantes tomem decisões conscientes.
Zetetike	Modelagem Matemática: um ambiente de aprendizagem para a implementação da Educação Estatística no Ensino Médio	Luzinete de Oliveira Mendonça Celi Espasandin Lopes	Os resultados encontrados evidenciaram que o ambiente de Modelagem pode contribuir para a Educação Estatística, já que essa vivência se mostrou propícia para o desenvolvimento do raciocínio estatístico.	----------
	Simetria no Ensino Fundamental através da Resolução de Problemas: possibilidades para um trabalho em sala de aula	Gilberto Vieira Rosa Monteiro Paulo Norma Suely Gomes Allevato	A resolução de problemas mostrou-se significativa à aprendizagem do aluno, favorecendo a constituição de um ambiente de investigação em que, pelo diálogo, a compreensão ia se expondo, se	----------

			articulando em modos de interpretação e fazendo sentido ao grupo de alunos.	
	Articulação entre Literatura Infantil e Matemática: intervenções docentes	Ana Paula Gestoso de Souza Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	É possível fazer as intervenções necessárias para possibilitar o avanço de sua aprendizagem e, assim, valorizar mais a elaboração dos alunos e suas produções do que o pensamento perfeito ou a aprendizagem correta.	Intervenções docentes, as situações problemas apresentadas ao aluno devem originar nele o motivo para aprender e a necessidade de o fazer, acarretando definições de ações, levantamento de hipóteses, escolha dos dados e dos procedimentos a serem utilizados na busca pela solução do problema e gerando a aprendizagem
	O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes Luciana Figueiredo Lacallo Arrais Paula Tamyris Moya Lucinéia Maria Lazaretti	É responsável por promover o desenvolvimento da personalidade, da imaginação, da memória, da atenção, da concentração, da linguagem, da abstração, da generalização, do raciocínio lógico, enfim, das funções psicológicas superiores	----------
Revista de educação Matemática da PUC-SP	Reflexões acerca da aprendizagem baseada em problemas na abordagem de noções de cálculo diferencial e integral.	Débora Vieira de Souza Rogério Ferreira da Fonseca	São mais motivados a aprender, tornam-se mais comprometidos com suas aprendizagens; há uma maior significação em relação aos conceitos trabalhados e, o que foi aprendido, passa a ser mais duradouro, não pela prática de memorizações; há um reconhecimento maior de que os conceitos são úteis às suas carreiras	Podem ocorrer possíveis imprecisões acerca do conhecimento de teorias mais avançadas; os alunos podem sentirse frustrados por não desejarem trabalhar em grupos; dificuldades do professor em abordar conteúdos de diversas áreas do conhecimento por meio de problemas ou mesmo para direcionar o trabalho em grupos; há uma

			(desenvolvem habilidades e competências elementares ao seu campo profissional); desenvolvem habilidades essências ao trabalho em equipe; tendem a comunicar-se eficientemente, de modo oral, escrito e gráfico; aumento da capacidade de resolução de problemas; possibilita mudanças de posturas e atitudes; tornam-se mais críticos e autônomos;	preocupação maior em relação ao tempo disponível para realização de pesquisas fora da sala de aula; dificuldades em relação ao uso/organização de espaços para se promover as interações entre os grupos; dificuldade do docente em elaborar/construir problemas motivadores que estejam associados às profissões e, ainda, com aspecto transdisciplinar;
	Aprendizagem de Estatística por meio de projetos no Ensino Médio da escola pública	Mariana Ribeiro Busatta Barberino Marcos Nascimento Magalhães	O uso de projetos no ensino de Estatística contribuiu, efetivamente, para o aumento do letramento estatístico dos estudantes, considerando o desenvolvimento alcançado nos elementos do Componente de conhecimento e do Componente de disposição, Conforme indicados por Gal	----------

6 Considerações Finais

Diante dos dados levantados é notório que a utilização das metodologias ativas de ensino veio para somar positivamente para o aumento da qualidade da educação. Visto pela frequência em que elas vêm sendo utilizadas e também pelos resultados positivos elencados pelos pesquisadores conforme podemos acompanhar no quadro acima.

Além disso muitas das pesquisas encontradas não apontam os desafios enfrentados ao utilizar estas metodologias, visto que podem ter sidos superados durante a execução das

atividades ou mesmo tenham sido irrelevantes no resultado final. Já das pesquisas que apontam os desafios, ora elas se apresentam colocando como sugestões de atitudes e ações que podem facilitar o uso das metodologias ativas, ora apontando as possíveis situações de desequilíbrio que podem vir a ocorrer no intuito de orientar os possíveis leitores no sentido de precaução ao planejar suas atividades utilizando metodologias ativas de ensino de matemática.

Observa-se ainda dos dados trabalhados que algumas metodologias têm sido trabalhadas comais frequência que outras, sabemos a partir dos conhecimentos de educação matemática que existe uma variedade maior de metodologias ativas que podem ser trabalhadas no ensino de matemática, porém aqui encontramos utilização recorrente da modelagem matemática e da Resolução de Problemas, demonstrando assim que ainda existe muito a ser pesquisado e publicado nesta área.

Com relação ao segmento de ensino abordado nas pesquisas, notamos uma contemplação positiva pois há trabalhos que envolvem desde a educação infantil aos que envolvem a graduação, sobretudo a formação de professores tornando assim mais acessível a utilização dessas metodologias pelos futuros professores, e confirmando a sua importância no processo ensino-aprendizagem.

Portanto foi notável os apontamentos da importância da utilização da Metodologias Ativas na construção de uma Aprendizagem Ativa, foco no processo de ensino atual. Os dados encontrados mostram que o emprego adequado destas metodologias leva a participação ativa dos alunos, favorecem uma aprendizagem mais significativa, permitindo lhes maior compreensão conceitual e sobretudo permite que uma variedade de tipos de discussões seja gerada.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza.Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: REDE NACIONAL DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO, 1994, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 1994. p. 16-29.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias Ativas, 2006. Disponível em:<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>, Acesso em: 01 de julho de 2017

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, n 32, p. 25-40, 2011.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n. 04, p. 119-143, Jul/Ago 2014.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann.Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema,** Lajeado-RS, v. 14, n. 1 Pág. 268 a 288 Disponível em:http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Acesso em: 01 de julho de 2017.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 17, n. 4, Dec. 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 01 de julho de 2017.

NASCIMENTO, Tuliana Eusébio; COUTINHO,Cadidja, Alda Leila Santos.Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência Online,**Alto Uruguai,Pág. 134 a 153 Disponível emurisantiago.br/multicienciaonline/adm/.../7a8f7a1e21d0610001959f0863ce52d2.pdf Acesso em: 01 de julho de 2017.

PAIVA,Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim.Metodologias ativas de ensinoaprendizagem: revisão integrativa.SANARE, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. - 2016

PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: O USO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA MISTA

Admur Severino Pamplona (ICET/CUA/UFMT) – admursp@hotmail.com
Wanderleya Nara Gonçalves Costa (ICET/CUA/UFMT) – wannara@ufmt.br

Resumo:O artigo problematiza a relação entre abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas presentes nas pesquisas brasileiras sobre o Professor que Ensina Matemática (PEM) por meio da questão: de que forma a abordagem metodológica mista está presente nas pesquisas sobre o PEM? Nosso objetivo é contribuir para esboçar o perfil dos trabalhos da área na tentativa de constituir elementos que levem a uma percepção mais abrangente acerca do design das pesquisas sobre o PEM.Como desdobramento de uma pesquisa nacional do tipo estado da arte, examinamos, de forma exploratória e qualitativa, 47 teses e dissertações de abordagem metodológica mista. Então, verificamos que, dentre os métodos qualitativos utilizados na composição metodológica mista das pesquisas, predominaram a Pesquisa Participante e o Estudo de Caso. Em complementação, apuramos que o uso dos métodos quantitativos ocorreu na primeira fase das investigações, quando o objetivo mais presente era caracterizar o PEM e/ou de suas condições de trabalho. Os resultados da pesquisa dão fortes indicativos de que muito se precisa avançar na construção de aportes teóricos que deem conta da pesquisa de abordagem mista, notadamente quando esta ocorre sob um ponto de vista de um único paradigma.

Palavras-chave: Estado da arte; Mapeamento;Abordagens metodológicas mistas; Professor que ensina Matemática.

1 Introdução

Uma análise acerca do uso das abordagens metodológicas mistas em trabalhos científicos produzidos por programas de pós-graduação brasileiros e que versam sobre o professor que ensina matemática se justifica pela possível controvérsia paradigmática. A polêmica surge devido à diversidade de concepções teóricas de ciência, de conhecimento e de método, dentre outras e, deve-se, em especial, ao fato de que posturas e princípios científicos tidos com incontestáveis no século passado foram cedendo lugar à atitude crítica com relação à abordagem metodológica qualitativa e/ou quantitativa de um fenômeno. A partir de então, desmistificou-se a concepção de que método científico seja um procedimento regulado por normas rígidas e, atualmente, concebe-se que há tantas articulações metodológicas quantos forem os problemas analisados.

Neste nosso trabalho, o debate acima citado está associado aos resultados do Projeto de Mapeamento e Estado da Arte da Pesquisa Brasileira sobre o Professor que Ensina Matemática (PEM). Na pesquisa, proposta pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática − GEPFPM[1] e coordenada pelo Prof. Dario Fiorentini, o campo de conhecimento considerado é o das pesquisas sobre o professor que ensina matemática

[1] Trata-se de um grupo interinstitucional, com sede na FE/Unicamp que congrega pesquisadores de cinco universidades paulistas: Unicamp, Unesp/Rio Claro, UFSCar, PUC-Campinas, Universidade São Francisco (USF).

(PEM). Este tema congrega não somente pesquisas voltadas à formação inicial e continuada de professores, mas também pesquisas que envolvem aspectos tais como práticas profissionais, saberes ou conhecimentos docentes, identidade profissional, trajetória de professores, crenças e concepções de professores ─ que estão nitidamente relacionados à vida, à formação e ao desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática, seja este profissional vinculado à Licenciatura em Matemática ou ao curso de Pedagogia. Para a análise dos trabalhos acerca deste tema, foi adotado um recorte temporal que nos remeteu a teses e a dissertações produzidas em programas nacionais de pós-graduação em Educação ou em Ensino, no período de 2001 a 2012.

Então, foram encontrados 858 trabalhos que foram analisados por uma equipe composta por mais de trinta pessoas que formavam uma rede de pesquisadores interdependentes e interconectados, pertencentes a diversas instituições públicas e privadas do País das cinco regiões do Brasil. Este grupo foi dividido em subequipes, que se dedicaram a diferentes aspectos e contextos presentes nas teses e dissertações.

Cabe elucidar que a pesquisa, de âmbito nacional, foi desenvolvida em três momentos. O primeiro compreendeu a definição do *corpus* e a sistematização das teses e dissertações em planilhas. O segundo momento foi o mapeamento e a análise dos trabalhos organizados segundo a sua região de origem, tomando como referência aspectos tais como: tema de pesquisa, vinculação acadêmica, data de publicação, focos de análise, referenciais teóricos e procedimentos metodológicos, dentre vários outros. Os resultados desta fase da pesquisa foram apresentados em Fiorentini, D.; Passos, C.L.B. & Lima, R.C.R (2016).Finalmente, na terceira fase da pesquisa, as análises sobre algumas destas dimensões foram aprofundadas.

A investigação, como um todo e em cada um dos seus três momentos, se inscreve na modalidade *estado da arte* ou *estado do conhecimento* que, segundo Ferreira (2002, p.257), compreende investigações que procuram "mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares".

O trabalho ora apresentado, que é resultado do terceiro momento da pesquisa, foi por nós orientado para um olhar acerca dos procedimentos metodológicos dos trabalhos. A este respeito, a segunda fase da pesquisa já havia apontado que 775 teses ou dissertações (aproximadamente 90,3%) dos trabalhos analisados adotaram abordagens qualitativas de pesquisa. Já as pesquisas quantitativas situaram-se num polo oposto de preferência, visto que 16 trabalhos, isto é, aproximadamente 2% dos estudos, utilizaram esta abordagem metodológica. Contudo, os autores de 47 teses e dissertações (5,5%) consideraram que o uso de apenas uma destas abordagens era insuficiente para abarcar a realidade analisada; então, em seus trabalhos, foi adotada uma abordagem metodológica mista, que articula o uso tanto

métodos qualitativos quanto quantitativos de pesquisa. Cabe reportar ainda que,das 858 pesquisas analisadas, em aproximadamente 2,2% os autores não situaram a abordagem metodológica utilizada e também não foi possível identifica-la.

No aprofundamento das análises que se seguiram, na divisão de trabalhos para as subequipes do projeto, coube-nos esmiuçar as pesquisas de abordagem metodológica mista. Então, neste contexto, passamos a questionar acerca das principais características das pesquisas de abordagem mista sobre o Professor que Ensina Matemática (PEM), pois sentíamos a necessidade de delinear o caminho tomado nas pesquisas sobre o PEM que escolheram esta abordagem híbrida. Então, formulamos aquela que seria nossa questão de pesquisa: de que forma a abordagem metodológica mista está presente nas pesquisas sobre o PEM?

Ao responder a esta indagação, nosso objetivo é contribuir para, em conjunto com os resultados apresentados pelas outras equipes que compõem o projeto nacional, esboçar o perfil dos trabalhos que investigam o Professor de que Ensina Matemática. Assim, pretendemos congregar esforços aos do grupo nacional para perceber e promover o desenvolvimento desta área de pesquisa.Perseguindo este intento, apresentamos neste texto, na próxima seção, um breve histórico acerca das discussões paradigmáticas sobre a abordagem metodológica mista. Em seguida, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados no mapeamento e na análise das 47 investigações cujos autores utilizaram esta abordagem metodológica[2]. Adiante, nos voltamos para a caracterização destes trabalhos e para a análise da sua estrutura metodológica.

2 Da abordagem metodológica mista

No século XIX, uma das questões cruciais de filósofos e de pesquisadores na área das, até então incipientes, ciências humanas era “se a vida social humana podia ou devia ser investigada com os métodos das ciências físicas”, hegemônicas e com grande prestigio. Santos Filho (2002, p.15) destaca que duas posições foram assumidas diante desse problema. Uma defendia a unidade das ciências, isto é, que em todas as ciências se usaria a mesma metodologia: o que hoje denominamos de “abordagem quantitativa”. A outra posição era favorável à tese da peculiaridade das ciências sociais e humanas e, portanto, defendia uma metodologia científica específica para estas ciências, o que hoje denominamos de “abordagem qualitativa”.

[2] A listagem dos trabalhos analisados foi colocada no apêndice deste texto.

Em vista disto, “a partir da década de 80, os paradigmas de pesquisa dominantes nas ciências sociais e da educação têm sido o quantitativo-realista e o qualitativo-idealista” (Santos Filho, 2002, p.14). Ainda segundo esse autor, um terceiro paradigma, inspirado especialmente nos neomarxistas, passou a desafiar a hegemonia dos dois anteriores a partir da década de 70 e a tratar as categorias quantidade e qualidade na perspectiva da dialética materialista.

Desta forma, temos hoje três grandes paradigmas no que se refere à produção de conhecimento científico: um que trata as categorias segundo uma abordagem quantitativa, outro que trata as categorias utilizando uma abordagem qualitativa e um terceiro que as trata de forma mista, visto que, por exemplo, ao se assumir uma perspectiva dialética materialista, compreende-se que toda realidade é movimento e que este assume formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra, requerendo, portanto, a conjugação constante de ambas as abordagens.

Neste sentido, Minayo (1994) destaca que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado por meio de métodos e técnicas qualitativas, e vice-versa. De forma complementar Freitas, H.; Oliveira, M; Saccol A.Z & Moscarola, J. (2000, p. 105) ressaltam que “não há obrigação alguma de se eleger apenas um método; cada desenho de pesquisa ou investigação pode fazer uso de diferentes métodos de forma combinada, o que se denomina de multimétodos, ou seja, aliando o qualitativo ao quantitativo”.

Assim, surgem estudos nos quais métodos e técnicas quantitativas e qualitativas de pesquisa são usadas paralela ou sequencialmente, assumindo um estatuto igual ou diferente quando se coletam e analisam os dados. Não raro, a literatura distingue um trabalho que faz uso das abordagens qualitativa e quantitativa em diferentes momentos da pesquisa e aquelas investigações que, ao longo do tempo, utilizam tanto uma abordagem quanto outra como uma metodologia única. Dal-Farra e Lopes (2013) afirmam que, mesmo que não façam tal distinção, alguns autores compreendem a abordagem qualitativa e quantitativa da pesquisa a partir de um único paradigma, enquanto outros o fazem a partir de um pluralismo paradigmático.

Na linha dos que veem unidade paradigmática na relação entre quantidade e qualidade, uma interessante explanação da perspectiva dialética é apresentada por Santos Filho e Sánchez Gamboa (2002). Contudo, autores tais como Creswell (2007) discutem a questão da vinculação da pesquisa de abordagem metodológica mista ao Paradigma Pragmático - que emerge da preocupação específica com as aplicações práticas para solucionar as questões de investigação.

Neste sentido, Rosa, Oliveira e Orey (2015) também discutem o método misto de pesquisa na Educação Matemática.

De modo geral, qualquer que seja a perspectiva paradigmática, os autores que discorrem sobre a abordagem metodológica mista usam as denominações quali-quantitativa ou quanti-qualitativa, seja para indicar a ênfase ou a ordem do uso de uma abordagem ou de outra, entretanto, o termo mais utilizado tem sido metodologia mista. O fato é que, nos trabalhos desenvolvidos a partir desta opção metodológica, permeia a ideia de se abarcar tanto as particularidades quanto a universalidade do fenômeno em foco na pesquisa. Em vista disto, as pesquisas de abordagem mista se colocam no centro de muita discussão.

3 Dos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho

Para identificar, dentre as 858 teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação brasileiros no período de 2001 a 2012 e que tiveram como tema o Professor que Ensina Matemática, os trabalhos de abordagem metodológica mista, utilizamos os resultados disponibilizados por cada uma das subequipes e, ainda, os trabalhos completos que compõem o *corpus*. De fato, para elencarmos as pesquisas que seriam analisadas, passamos por diversas fases de leituras e discussões o que nos levou elencar 47 trabalhos ─ 5,48% ─ que adotaram abordagens qualitativa e quantitativa.

Dito isto, a seguir apresentamos as pesquisas que utilizaram abordagem metodológica mista, quanto às características ditas externas ─ região, programas de pós-graduação e orientadores ─ e quanto às características internas ─ natureza, procedimentos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.

4 A caracterização das pesquisas de abordagem metodológica mista sobre o PEM quanto à região e aos programas de pós-graduação

Entre as pesquisas de abordagem mista, 78% são de mestrado e 22% de doutorado. A região sudeste, que comporta o maior número de pesquisas nacionais sobre o PEM, se mantém à frente quanto ao número de pesquisas que utilizam, em conjunto, abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa. Por outro lado, a Região Nordeste, que comporta o terceiro maior número de pesquisas sobre o PEM, ficando atrás da região Sul, inverte esta ordem quando se trata da realização de pesquisas que usam métodos mistos, visto que, quanto ao uso dessa abordagem, ocupa o segundo lugar ─ como ilustra a tabela a seguir.

Tabela 1 - Número total e distribuição por região geográfica brasileira de pesquisassobre o Professor que Ensina Matemática, produzidas entre 2001-2012 nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Ensino e que utilizaram abordagem metodológica mista.

Região	Nº Total de pesquisas sobre o PEM		Nº de pesquisas de abordagem mista	
Região Norte	51	5,95%	5	10,64%
Região Nordeste	110	12,82%	11	23,40%
Região Centro-oeste	86	10,02%	0	0,0%
Região Sudeste	480	55,94%	26	55,32%
Região Sul	131	15,27%	5	10,64%
Total	**858**	**100%**	**47**	**100%**

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em cada região do País, observa-se uma predominância do uso da abordagem mista de pesquisa em torno de alguns estados: na região Norte – Pará (60%), na região Nordeste, - Ceará (36%) e Pernambuco (36%), na região Sudeste - São Paulo (34%) e na região Sul - Paraná (60%). Esta predominância de determinados estados pode ser mais bem compreendida por estar vinculada à produção de determinadas instituições/programas de pós-graduação, ou mesmo a orientadores específicos.

Por exemplo, cinco instituições paulistas apresentaram trabalhos que optaram pelo uso conjunto das abordagens qualitativa e quantitativa de pesquisa, quando vinte instituições do estado de São Paulo produziam pesquisas sobre o PEM. Em particular, os dois programas da PUC/SP ofereceram dez trabalhos desta natureza, perfazendo 20% do total nacional e 62,5% da produção paulista de pesquisas com abordagem metodológica mista.

5 O delineamento das pesquisas das pesquisas de abordagem metodológica mista sobre o PEM quanto à sua natureza

A recolha de dados a partir de fontes diretas, por meio da pesquisa de campo ou empírica, predomina entre as investigações de abordagem mista, embora também ocorram pesquisas de outra natureza. Quanto a isto, note-se que as fichas de análise utilizadas para o mapeamento das pesquisas trazia, como uma de suas opções, o conjunto de termos “teórica, bibliográfica ou documental”, como consta na tabela que instrui este item. Todavia, no caso particular das pesquisas de abordagem qualitativa e quantitativa, a análise direta das teses e dissertações permitiu verificar que todos os estudos associados a esta abordagem e marcadas neste item foram documentais, e não bibliográficos ou teóricos.

Tabela 3- Distribuição de todas as pesquisas nacionais sobre o Professor que Ensina Matemática e das pesquisas de abordagem metodológica mista segundo sua natureza

Natureza da Pesquisa	Número total de pesquisas sobre o PEM	Número de pesquisas sobre o PEM que usaram abordagem mista
Empírica ou de campo	742	39
Teórica, bibliográfica e documental	124	6
Autobiográfica	18	0
Não explicita	19	6
Total	903	51

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ainda a respeito da natureza da pesquisa, sobressai o número de pesquisadores que não a declaram, pois quando se considera todas as pesquisas sobre o PEM entre 2001 e 2012 o índice é de 2,1%, enquanto nas pesquisas de abordagem mista o índice é de 11,76%.

6 Os procedimentos das pesquisas de abordagem metodológica mista sobre o PEM

Embora poucos autores discutam,nos trabalhos analisados, a concepção de pesquisa de abordagem metodológica mista, a preocupação em explicar as razões para a sua adoção é uma constante. Entretanto, os pesquisadores não costumam se alongar ao fazê-lo, apenas afirmando, na maioria dos trabalhos, que, no fenômeno sobre o qual se debruçam, existem tanto dados qualitativos quanto quantitativos que seria interessante analisar. Há que se destacar ainda que, de modo geral, os pesquisadores não utilizam uma fundamentação metodológica que assuma a perspectiva uni paradigmática, mas tratam, em separado, as categorias quantitativa e qualitativa de sua pesquisa.

Assim, vários pesquisadores explicitam o tipo de pesquisa adotada. Entretanto, é duas vezes e meia maior a ocorrência, entre as pesquisas de abordagem metodológica mista, da não explicitação dos métodos de pesquisa adotados, se compararmos a ocorrência deste mesmo fato entre as pesquisas sobre o PEM de modo geral. Esta não explicitação foi mais observada nos trabalhos antigos. Pensamos que isto em parte se explica porque ainda hoje é relativamente pequena a bibliografia nacional que discute a abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa. Ainda assim, não é um despropósito realçar a advertência de Günter (2006, p. 207) de que é "difícil aproximar-se de um tema de pesquisa a partir de paradigmas distintos. [...], entretanto,

uma abordagem mista não necessariamente implica numa algaravia metodológica". De todo modo, a tabelaabaixo detalha as análises acerca dos métodos qualitativos adotados nas pesquisas de abordagem mista.

Tabela 4 - O uso do Método Qualitativo nas pesquisas sobre o Professor que Ensina Matemática de 2001-2012 produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Ensino (PEM) e que utilizaram abordagem metodológica mista (AMM).

Tipo de pesquisa	PEM	%*	AMM	%*
Etnográfica ou participante	231	26,92	16	34,04
Estudo de caso	239	27,85	7	14,89
Laboratório ou experimental	36	4,19	6	12,76
Bibliográfica, documental	105	12,23	8	17,02
História oral ou de vida	48	5,59	0	0
Pesquisa ação	53	6,17	2	4,20
Pesquisa colaborativa ou com grupos colaborativos ou em comunidade de prática	51	5,94	1	2,12
Pesquisa da própria prática	20	2,33	2	4,25
Estado da arte, metanálise	05	0,58	0	0
Não indica	100	11,65	14	29,78
Combina dois ou mais tipos	14	1,63	9	19,14
Pesquisa narrativa	03	3,49	0	0
Outras	92	10,72	1	2,12

Fonte: Dados da pesquisa

*Obs.: Os percentuais foram tomados com relação ao corpus: 858 e 47.

7 Os instrumentos adotados para a coleta ou construção de dados das pesquisas de abordagem metodológica mista sobre o PEM

Nas pesquisas de abordagem mista, o instrumento mais frequente é o questionário, visto que trinta e sete dentre as quarenta e sete pesquisas o empregaram (78,72%). Entretanto, há que se destacar que a entrevista também tem grande utilização entre elas, pois vinte e quatro investigadores optaram por este instrumento (51,06%). Em dez trabalhos, o uso da entrevista

se deu de forma conjunta (21,28%) com outro instrumento de coleta ou construção de dados e, nestes casos, o questionário foi empregado como técnica preliminar principalmente para caracterizar os sujeitos e para escolher aqueles a serem entrevistados numa segunda etapa da pesquisa; quando o investigador buscava acesso mais amplo, sobretudo, às crenças, concepções e até mesmo a sentimentos dos professores que ensinam matemática.

Realmente, sucede que, nas pesquisas que constituem o nosso *corpus*, foi mais comum que a recolha e análise de dados quantitativos ocorressem com o uso de questionários e no início da investigação. Assim, segundo a classificação de Creswell (2007), a maioria das pesquisas de abordagem mista sobre o PEM são do tipo exploratória sequencial quanti-quali, visto que iniciam com coleta de dados e análise quantitativa e, posteriormente, são realizadas a coleta e análise de dados qualitativa e a interpretação de toda a análise.

Quanto aos outros instrumentos de coleta ou construção de dados, constatamos o emprego de: diário de campo em três pesquisas; videogravação e/ou audiogravação em duas; relato ou narrativa também em duas; observação e registro de aulas em seis e protocolos em três pesquisas.

Observamos ainda que vinte e seis trabalhos utilizaram um só instrumento de produção de dados, onze pesquisas se ancoraram em associações entre dois instrumentos, enquanto nove investigadores elegeram três diferentes instrumentos para a coleta ou construção de dados e apenas um utilizou quatro instrumentos.

8 Considerações finais

Inserindo-se nas pesquisas de "estado da arte", neste trabalho, buscamos traçar o perfil das pesquisas produzidas no período de 2001 a 2012 em programas de pós-graduação em Educação ou em Ensino, que têm como foco o Professor que Ensina Matemática e que tenham utilizado tanto métodos qualitativos quanto quantitativos de pesquisa. Para tanto, lidamos com parte dos dados que nos foram disponibilizados pelos pesquisadores integrantes da equipe nacional que congregou esforços para realizar o Mapeamento e o Estado da Arte da Pesquisa Brasileira sobre o Professor que Ensina Matemática (PEM). Identificamos, então, 47 trabalhos – teses ou dissertações – que passaram a constituir nosso *corpus* de pesquisa.

Interagimos com a produçãoacadêmica que compõe o *corpus* para identificar e quantificar dados tais como locais de produção dos trabalhos e instrumentos metodológicos

utilizados, dentre outros. Então, observamos que os trabalhos acadêmicos sobre o Professor que Ensina Matemática que utilizaram a abordagem metodológica mista apresentaram como características: *i*) uma alta incidência nas pesquisas de natureza Empírica ou de campo; *ii*) o uso predominante da Pesquisa Participante e o Estudo de Caso entre os métodos qualitativos; *iii*) questionário e a entrevista, com predomínio do questionário, como instrumentos preferidos para a produção de dados. Com relação às regiões do País das quais os trabalhos se originam: a sudeste apresentou a maior incidência absoluta na produção de trabalhos, o que se deve à sua maior produção acadêmica, porém, relativamente à sua produção, a região nordeste tem a maior produção de pesquisas com esta abordagem.

De modo geral, percebemos certa dificuldade que os autores sentiram em discutir e justificar o método de pesquisa híbrida que escolheram para desenvolver suas teses ou dissertações. Assim, os resultados desta pesquisa dão fortes indicativos de que muito se precisa avançar na construção de aportes teóricos que deem conta da pesquisa de abordagem mista, notadamente quando esta ocorre sob um ponto de vista de um paradigmático único.

Resta-nos, na sequência do trabalho, analisar ainda o foco temático dos trabalhos que compõem nosso *corpus,* de modo a revelaruma das importantes facetas das pesquisas que utilizam tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa na construção de conhecimentos sobre o professor que ensina matemática.

Referências

ALBUQUERQUE, Célia Sandra Carvalho de. **A utilização dos jogos como recurso didático no processo ensino–aprendizagem da matemática nas séries iniciais no estado do Amazonas**. 2009. 119p. Dissertação(Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia - Linha de pesquisa: Meios e Recursos Didáticos Pedagógicos para o Ensino de Ciências na Amazônia) Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2009. Orientador: Josefina Barrera Kalhil.

ALVES, José Flaudemir. **A formação do professor e a prática escolar: dilemas e perspectivas para o ensino de matemática com pesquisa**. 2004. 135p. (Mestrado em Educação - Área: Ensino Superior) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCCamp, Campinas-SP. 2004. Orientadora: Elisabeth Adorno de Araújo.

BERNARDES, S.T.A.; SILVA E.C.F & SILVA, S. H. M. Estudos acadêmicos sobre o professor: um recorte na produção da Região Centro-Oeste. **Educação Unissinos** (Online), 16, pp.108-122, 2012.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAL-FARRA, R.A.; LOPES, P.T.C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, 24(3), pp.67-80, set./dez, 2013.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C.L.B. & LIMA, R.C.R. (orgs).**Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática**: período 2001-2012. UNICAMP/FE: Campinas-SP, 2016.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M; SACCOL A.Z & MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, 35(3), pp.105-112, jul, 2000. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_survey.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

GUNTER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília. 22(2), pp.201-210, mai-ago, 2006.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico:** pesquisa qualitativa em saúde. 2ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

ROSA M; OLIVEIRA, D.P.A ; OREY, D.C. Delineando e Conduzindo o Método Misto de Pesquisa em Investigações em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, 8, pp.749-769, 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. 2ed. Maceió: Edufal, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Fundamentos para La investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Magistério. (Colección Mesa Redonda; n.66), 1998.

Apêndice

ARAÚJO, Letícia de Castro. **Concepções e competências de um grupo de professores polivalentes relacionadas à leitura e interpretação de tabelas e gráficos**. 2007. 167p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo. 2007.

ARDILES, Roseline Nascimento de**. Um estudo sobre as concepções, crenças e atitudes dos professores em relação à matemática**. 2007. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Psicologia Desenvolvimento Humano e Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidades Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas. 2007.

BARROS, Ana Maria dos Santos. **Educação matemática no ensino de ciências**: contribuições da teoria dos conjuntos na educação de jovens e adultos-uma proposta metodológica. 2011. 171p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia)Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2011

BIGATTÃO JUNIOR, Pedro Alceu. **Concepção do professor de matemática sobre o ensino da estocástica**. 2007. 150p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP. São Paulo. 2007.

BRITO, Cristina Leite de Brito. **Saberes mobilizados na escolha de software por professores de Matemática**. 2006. p.183. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BRITO, Maria Dilma Ponte de**. Representações sociais dos professores de matemática do ensino fundamental acerca dos alunos da escola pública**. 2009. p.113. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

CALSON, Marcos Leomar. **A formação do professor dos anos iniciais e suas concepções sobre o ensino de matemática.** 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2009.

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. **Tecnologias da Informação e da Comunicação e Formação de Professores**: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada, 2011, 224p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CASTRO, Franciana Carneiro de. **O trabalho do professor de matemática: a confluência da experiência profissional com a formação acadêmica**. 2010. 290p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP. São Paulo. 2010.

COSTA, Nívia Maria Vieira. **A resolução de problemas aditivos e sua complexidade**: A previsão dos professores e a realidade dos alunos. 2007. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas - Área de concentração: Educação Matemática) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belem, 2007.

CROSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Representações sociais do professor de matemática sobre interdisciplinaridade.** 2003. p.129. Dissertação (Mestrado em Educação)) Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2003.

CRUZ, Fátima Maria Leite. **Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores sobre o fracasso escolar em matemática**. 2006. 363 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FARIA, Paulo César de. **Atitudes em Relação à Matemática de Professores e Futuros Professores**. 2006. 332p. Tese (Doutorado em Educação – Área temática: Escola, Cultura e Processos de Aprendizagem Escolar. Linha de pesquisa: Educação Matemática.) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2006.

FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. **A Inserção e Vivência da Mulher na Docência da Matemática: Uma Questão de Gênero.** 2006. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação,UFPB, João Pessoa.

GAZIRE, Priscila Rodrigues. **A inserção curricular do computador na formação inicial do professor de Matemática**: o que revelam os estudantes de uma licenciatura, 2009, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação)Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GIBIM, Gabriela Faria Barcelos. **História da disciplina escolar matemática e formação de professores**, 2012. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GOMES, Maria Izabel Lages Martim. **Avaliação de um Curso de Licenciatura em Matemática, modalidadea distância, de uma Universidade Pública**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Departamento de Matemática, Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012.

GONÇALVES, Mauro César. **Concepções de professores e o ensino e Probabilidade na escola básica**. 2004. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo. 2004.

GOULART, Marceli Behm. **A Formação de Formadores e a Integração do Computador na Licenciatura de Matemática**. 2009. 205f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2009.

JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. **Resolução de problemas matemáticos aditivos**: possibilidades da ação docente. 2009. 197 p. Tese (Doutorado em Educação - Linha de Pesquisa: Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

KALEFF, A. **Da rigidez do olhar euclidiano às (im)possibilidades de (trans)formação dos conhecimentos geométricos do professor de Matemática**. 2004. 450 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004.

KOCHHANN. Maria Elizabete Rambo**. GESTAR: Formação de Professores em Serviço e a Abordagem da Geometria.** 2007. 273 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Bauru. 2007.

LIMA, Jucimara Bengert. **Formação Continuada e Desempenho Estudantil: o caso de Araucária – Paraná**. 2010. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação - Área Temática Educação e Trabalho, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Tecnologia. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

MACHADO, Cacilda Tenório Oliveira. **Concepções epistemológicas e experiências de professores de matemática sobre números fracionários: as implicações em suas práticas na 5ª série do ensino fundamental**. 132p. Dissertação (MA em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, Departamento de Educação, UFRPE, Recife – PE.

MAIA, Dennys Leite. **Ensinar Matemática com o uso de tecnologias digitais**: um estudo a partir da representação social de estudantes de pedagogia. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Formação de professores) Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MARQUES , Elizabeth Ogliari. **Resultados de testes de larga escala: um ponto de partida para ações de formação continuada de professores em matemática**. 2008. 134p. Diss. MA em Ensino de Matemática. Instituto de Matemática. UFRJ, RJ.

MEDEIROS, A. P. M. **Semelhança de triângulos: dos livros do passado à formação continuada de professores via EaD**. 2012. 120 f. Dissertação (MA em Educação Matemática) – Universidade Severino Sombra, Vassouras, Estela Kaufman Fainguelernt.

MEDEIROS, Licia Giesta Ferreira de. **Dando movimento à forma: as transformações geométricas no plano na formação continuada a distância de professores de Matemática**. 2012. 125p. Dissertação (MP em Educação Matemática) – Universidade Severino Sombra, Vassouras.

MORAES, Rodolfo Gregório. **Geometria dinâmica como alternativa metodológica para o ensino de geometria**: experiência em um curso de licenciatura em matemática. 2012. 164 p. Diss (MP em Ed Mat) - USS, Vassouras.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam matemática sobre o fenômeno da deficiência**. 2012. 202p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo. 2012.

NEVES, Liliane Ferreira das. **Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática**. 2002. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidades Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas-SP. 2002.

OGLIARI. Cassiano Roberto Nascimento. **O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da matemática**. 2012. 261p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo. 2012.

OLIVEIRA, Antonio Roberto de. **O projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática como artefato social**. 2008. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE. Presidente Prudente-SP. 2008.

ORTENZI, Alexandre. **A relação professor-aluno: contribuições para o ensino da matemática**, 2006. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Ensino Superior) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCCamp, Campinas-SP. 2006.

PONTES, Mércia de Oliveira. **Interação entre estruturas algébricas e geométricas na prática pedagógica do professor de matemática da 8ª Série do ensino fundamental**. 2007. p.108. Dissertação (Mestrado em Educação) – UECE, Fortaleza, 2007.

RIBEIRO, José Odair. **Leitura e interpretação de gráficos e tabelas: um estudo exploratório com professores**. 2007.167p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP. São Paulo. 2007.

RIPARDO, Ronaldo Barros. **Na arena da produção textual: os professores de matemática em cena**. 2009. p.180. Trabalho – UFPA, Belém, 2009.

SANTOS, Leila Muniz. **Concepções do professor de matemática sobre o ensino de álgebra**. 2005. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo, 2005.

SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga. **Ensino, aprendizagem e prática avaliativa de professores de matemática, em escolas de ensino médio, na cidade de Fortaleza-Ceará**. 2006. p.195. Tese (Doutorado em Educação) .Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

TEIXEIRA JUNIOR, Valdomiro Pinheiro. **Avaliação formativa no ensino da matemática: um estudo a partir das correções de prova de professores de matemática**, 2012. 132p. Dissertação de MA. PPGECM/IEMC/UFPA, Belém/PA, 2012.

TEIXEIRA, Alexis Martins. **O professor, o ensino de fração e o livro didático: um estudo investigativo**. 2008. 195p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

TRIGO, Carmen Esperanca Cesar. **Análise de uma experiência de intervenção pedagógica com uso de experimentos matemáticos: discutindo a importância da extensão universitária na formação docente**. 99 p. Diss(MP em Ensino de Ciencias) - IFRJ, Nilopolis, 2011.

VASCONCELOS, Francisco Ricardo Nogueira de. **O jogo como recurso pedagógico na formação de professores de Matemática**. 2011, 143p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - Área de concentração: Ensino de Matemática) Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

VIEIRA, Kleber Mendes. **O ensino do conceito de angulo: limites e possibilidades**. 2010.p. 149. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010

YAMANAKA, Otávio Yoshio. **Estudo das concepções e competências dos professores: a passagem da aritmética à introdução da representação algébrica nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Luciane Reichert Costa (PPGE/UFMT) – lucianereichertcosta@gmail.com
Marta Maria Pontin Darsie (PPGE/UFMT) – marponda@uol.com.br

Resumo: Este texto apresenta algumas considerações sobre a possibilidade de intervenção pedagógica a partir dos resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso - ADEPE/MT/2016. DARSIE (1996), HOFFMANN (2005) e LUCKESI 2002 apontam para a necessidade da avaliação diagnóstica por ser um instrumento que permite ao professor verificar em qual nível de aprendizagem o aluno se encontra e a partir dos resultados obtidos, planejar para que o aluno possa avançar no processo de aprendizagem. Os dados da ADEPE/MT/2016 apresentam os resultados por turma e por aluno permitindo a intervenção pedagógica individualizada, por grupo ou por turma, possibilitando avanços no processo de aprendizagem. A análise quantitativa e qualitativa dos resultados possibilitou aos professores verificar em qual nível de aprendizagem seus alunos se encontram e a partir destes resultados, intervir para que os alunos possam obter avanços na aprendizagem.

Palavras-chave: ADEPE. Avaliação. Intervenção. Aluno. Aprendizagem.

1 Introdução:

A avaliação é um instrumento que proporciona ao professor uma reflexão sobre os objetivos, estratégias e métodos de sua prática pedagógica. Para Darsie (1996) a avaliação, enquanto instrumento da aprendizagem, como fonte de informações dos processos, ganhos e perdas, sucesso e fracasso do aluno poderá reorientar, permanentemente, a aprendizagem e ainda, favorecendo a retroalimentação adequada aos alunos (e ao próprio professor), contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Mas, em muitas situações do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é um instrumento classificatório, representada por números que, por sua vez, são somados e divididos, resultando numa média.

A avaliação classificatória exerce uma função burocrática com o objetivo de classificar o aluno no final de um período durante o ano letivo, não oportunizando a reflexão para que professores e alunos possam compreender o erro e construir um aprendizado a partir da descoberta.

> Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros e resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2005 p.17).

Assim, entende-se a necessidade de refletir sobre a função da avaliação na perspectiva da construção do conhecimento, para que a ação avaliativa possa contribuir para avanços e melhorias em todo o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação é primordial na ação educativa, por consistir na coleta de dados e na análise qualitativa dos resultados que fornecerão os elementos e subsídios que fundamentarão a elaboração do planejamento do professor que, por sua vez, estará refletindo e avaliando sua prática: “O que meu aluno não compreendeu?” e “Por que não compreendeu?”.

Nesta perspectiva, Hoffmann (2005, p.35) orienta sobre a avaliação que permite a aprendizagem de professores e alunos no processo avaliativo, bem como, a análise dos resultados obtidos e a reflexão sobre o currículo, qual o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas.

Dessa forma, a avaliação deve ter seu foco voltado para aprendizagem do aluno, promovendo seu desenvolvimento na construção do conhecimento.

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta que permite conhecer a realidade do processo de ensino e aprendizagem, possibilitado ao professor verificar o conhecimento prévio de cada aluno, acompanhar seu desenvolvimento e compreender suas dificuldades.

> Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnostica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. (LUCKESI 2002, p.82).

Dessa maneira, a avaliação diagnóstica tem como objetivo orientar o professor no encaminhamento de seu planejamento e sua prática pedagógica, uma vez que possui os dados que identificam a realidade do aluno envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

A nova função da avaliação, segundo Darsie (1996), é a de ser diagnóstica, contínua, investigativa e, sobretudo, dialógica. Uma avaliação entendida como instrumento impulsionador da aprendizagem, um momento a mais para aprender e ao mesmo tempo ser possibilitadora da investigação didática, ou seja, promotora da melhoria do ensino.

Dessa maneira, a avaliação consiste na função de diagnosticar os conhecimentos dos alunos,fornecendo dados para que o professor possa refletir e repensar sua prática pedagógica, revendo alguns conceitos a partir dos conhecimentos construídos e das dificuldades apresentadas pelos alunos.

A análise qualitativa dos resultados obtidos nas avaliações realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem permite a professor diagnosticar as dificuldades dos alunos, oportunizando a intervenção pedagógica com o objetivo de corrigir falhas no processo, retomando alguns conceitos para que o aluno possa construir seu conhecimento.

Neste sentido, parte-se do princípio de que a avaliação é inerente a todo processo educativo uma vez que ela determina o 'que ensinar', 'por que ensinar', 'como ensinar', e 'quando ensinar'.

2 Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso - ADEPE/MT/2016

Darsie (1996) ressalta que a avaliação de larga escala, assim como a avaliação da aprendizagem na escola devem ser instrumentos diagnósticos das necessidades no sentido de oportunizar uma (re)tomada de decisão, busca na melhoria dos saberes e da qualidade desejada.

Neste sentido, a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso - ADEPE/MT/2016 [1]é uma avaliação externa em larga escala com o objetivo deproduzir e disseminar informações que subsidiem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica.

Os resultados da ADEPE/MT/2016 apresentam o diagnóstico das necessidades de aprendizagens dos estudantes, permitindo o planejamento, execução e orientação de ações e políticas públicas focadas na melhoria da educação, possibilitando a implementação de ações mais consistentes e condizentes com o nível de proficiência apresentado pelos estudantes, promovendo a equidade de oportunidades para todos.

As informações produzidas pela ADEPE/MT/2016 são de fundamental importância para orientar ações no sistema de ensino, permitindo o acompanhamentoda aprendizagem dos estudantes, em que é possível observar as características do ensino ofertado e contribuindo para a tomada de decisões no âmbito das salas de aula, das escolas e da rede de ensino.

A ADEPE/MT/2016 avaliou mais de cento e vinte mil estudantesdos segundo, quarto, sexto e oitavo anos do Ensino Fundamental e dos primeiro e segundo anos do Ensino Médio das quatrocentas e sessenta e nove escolas urbanas de Ensino Regular e de doze escolas de educação do campo e duas escolas de educação quilombola (selecionadas, por questão de logística pela proximidade do perímetro urbano)da rede pública estadual de ensino, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

[1] As informações referentes à ADEPE/MT/2016 foram extraídas do site: http://www.adepemt.caedufjf.net

A matriz utilizada para sua elaboração da ADEPE/MT/2016 tem como referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, em que foram analisados, por amostragem, os registros de conteúdos nos diários eletrônicos de professores de escolas estaduais (como será avaliado o perfil de entrada dos estudantes, os diários consultados foram do ano anterior ao que o estudante avaliado está cursando), as matrizes curriculares das escolas estaduais, dentre outros instrumentos.

A elaboração dos itens da ADEPE-MT, aplicação dos testes e divulgação dos resultados está baseada no método da Teoria Clássica dos Testes (TCT) em que, espera-se que estudantes obtenham notas mais altas em testes fáceis e notas mais baixas em testes difíceis e consisteno percentual de acertos em relação ao total de itens do teste, apresentando também o percentual de acerto para cada descritor avaliado e no método da Teoria de Resposta ao Item (TRI) que é um conjunto de modelos matemáticos no qual a probabilidade de acerto a um item é calculada em função da proficiência do estudante, sendo a proficiência uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um estudante.

3 Resultados da ADEPE/MT/2016

A ADEPE-MT não visa fazer escalonamento de Escolas, mas conhecer as necessidades de aprendizagem dos nossos estudantes para desencadear ações de intervenção pedagógica, para isso foi disponibilizado um *login* e uma senha para cada escola que participou da avaliação, assim cada escola tem acesso somente aos resultados dos alunos que realizaram a avaliação nessa escola.

Os resultados de cada escola estão disponíveis em: http://www.adepemt.caedufjf.net, sendo que cada escola tem acesso (com login e senha) aos resultados de seus alunos por turma ou individual, em que é possível observar quais descritores estavam presentes na avaliação de cada aluno e se acertou ou não a questão relacionada ao descritor ou a porcentagem de acertos da turma em cada descritor.

O acesso aos resultados possibilita que gestão, equipe pedagógica e professores se apropriem desses resultados através de leituras e estudos que permitem a compreensão dos mesmos para que sejam utilizados no planejamento de ações pelos professores e equipe pedagógica.

Na ADEPE/MT/2016 foram aplicadas questões de múltipla escolha e com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa (capacidades de leitura e reflexão sobre os usos da língua) e matemática (análise e resolução de problemas).

Neste trabalho estaremos apresentando apenas os resultados da disciplina de matemática das turmas do oitavo (8º) ano de uma escola[2] urbana do município de Sinop/MTuma vez que a análise e compreensão desses dados possibilitam a reflexão sobre a necessidade de intervenção pedagógica para melhoria da proficiência.

3.1 Os resultados obtidos na ADEPE/MT/2016 – matemática

A Escola Estadual X está organizada por ciclos de formação humana, ofertando o primeiro, segundo e terceiro ciclo (do 1º ao 9º ano) do Ensino Fundamental de nove anos.

A tabela a seguir apresenta a porcentagem de acertos em cada descritor das turmas de oitavo ano do terceiro ciclo da Escola Estadual X [3]– Sinop/MT:

Tabela 1 – Porcentagens (%) de acertos / 8º ano / Matemática / Escola Estadual "X"

Resultado de Aluno																									
ADEPE-MT 2016 / 3º CICLO - 8º ANO / MATEMÁTICA / ESTADUAL - URBANA / MATO GROSSO / SINOP / EE X /																									
Turma	D016EF	D03	D04	D066EF	D23	D27 SAEB 9EF	D28 SAEB 9EF	D28	D29	D30	D33	D436EF	D44	D476EF	D49	D54	D55	D56	D58	D59	D61	D63	D71	D72	D73
A	86	41	71	80	32	60	20	37	62	4,6	45	25	22	100	62	31	48	43	30	25	29	41	53	75	25
B	100	33	63	57	46	86	100	52	69	12	70	33	22	57	41	30	61	37	28	30	35	20	63	79	22
C	89	33	79	78	49	78	57	37	55	9,7	63	29	15	67	58	52	55	45	18	19	37	22	67	61	24
D	50	31	78	75	37	63	75	25	46	9,4	37	25	18	83	61	37	53	41	23	21	16	26	53	68	10
E	100	38	70	71	52	100	38	35	66	20	49	38	16	56	52	50	70	43	24	36	44	21	58	73	26
F	67	33	65	20	34	80	33	18	58	13	48	0	29	75	45	41	41	18	25	33	41	7,7	48	56	39

Fonte:adaptado de http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/aluno.jsf

A partir da análise quantitativa, observa-se que os descritores D03, D30, D43/6EF, D44, D58, D59, D61, D63 e D73 estão críticos, uma vez que a média percentual de acertos de todas as turmas está abaixo de cinquenta por cento (50%).

[2] O nome da escola não será citado neste trabalho uma vez que os dados dos resultados da ADEPE/MT/2016 são confidenciais. Por questão de sigilo, neste trabalho, chamaremos a referida escola de Escola Estadual X.

[3] Os dados referentes ao nome da escola e código da turma foram retirados da tabela para garantir a privacidade da escola e o sigilo dos resultados.

Conforme a Matriz de Referência da ADEPE/MT/2016 – 8º ano do Ensino Fundamental – Matemática (anexo I) temos a seguinte descrição das habilidades: D03 - Classificar triângulos por meio de suas propriedades; D30 - Utilizar o cálculo de volumes/capacidade na resolução de problema; D44 - Executar expressões numéricas com números racionais; D58 - Executar algoritmo de resolução de uma equação polinomial de 1º grau; D59 - Executar algoritmo de resolução de uma inequação polinomial de 1º grau; D61 - Utilizar equação ou inequação polinomial de 1º grau na resolução de problema; D63 - Executar o cálculo do valor numérico de uma expressão algébrica; D73 - Resolver problemas envolvendo medidas de tendência central. A Matriz de Referência da ADEPE/MT/2016 – 6º ano do Ensino Fundamental – Matemática (anexo II) apresenta a seguinte descrição da habilidade do D43/6EF - Executar cálculos com números racionais.

A análise qualitativa aponta para o descritor D43/6EF - Executar cálculos com números racionais como sendo o mais crítico, uma vez que no oitavo ano os estudantesdeveriam estar com o conhecimento relacionado a esse descritor consolidado, por ser um descritor da matriz de referência do sexto ano do Ensino Fundamental. Como o descritor D43 da matriz de referência do sexto ano não está consolidado, automaticamente os estudantes apresentarão desafios em relação às habilidades do descritosD44 - Executar expressões numéricas com números racionais da matriz de referência do oitavo ano.

4 Projeto de Intervenção Pedagógica: Números Racionais

A análise quantitativa e qualitativa dos resultados foi realizada na Escola Estadual X por meio de oficinas coordenadas por formadores do CEFAPRO/Sinop em momentos de estudo. Proporcionando aos professores e equipe pedagógica uma reflexão sobre sua prática pedagógica possibilitando a diversificação de métodos e estratégias no processo de ensino e aprendizagem.

Os dados obtidos na análise quantitativa e qualitativa das turmas dos 8º anos do Ensino Fundamental apresentaram as dificuldades dos alunos, sendo que os professores e equipe pedagógica identificaram o descritor D43/6EF - Executar cálculos com números racionais como sendo o mais critico, necessitando intervenção imediata.

Assim, professores e equipe pedagógica da Escola Estadual X verificaram a necessidade do desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica relacionado ao tema: Operações com Número Racionais.

5 Considerações Finais

A avaliação diagnóstica possibilita a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, no sentido de identificar os avanços e dificuldades na aprendizagem de seus alunos, possibilitando o planejamento de métodos e estratégias com o objetivo de superar os desafios de aprendizagem dos alunos.

A avaliação diagnóstica permite ao professor detectar eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos, podendo ser realizada no início do processo, bem como no meio ou no final deste, possibilitando a revisão e retomada de alguns conceitos no planejamento de ações para que o aluno possa avançar no processo de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica é um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem por proporcionar uma visão a partir da leitura da realidade orientando a reflexão e a ação pedagógica, definindo os encaminhamentos adequados para a aprendizagem.

O projeto de intervenção pode proporcionar a abordagens de conceitos que os alunos apresentaram dificuldades conforme os dados da avaliação diagnóstica, podendo ser um método eficiente para que se possa alcançar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Referências

ADEPE/MT/2016. Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.adepemt.caedufjf.net> acesso em 27 de jul. 2017.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Avaliação e Aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 99, 1996.
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:Mito & Desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

Anexo I

MATRIZ DE REFERÊNCIA - MATO GROSSO - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
MATEMÁTICA

DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	ENTRADA	SAÍDA
	ESPAÇO E FORMA		
D03	Classificar triângulos por meio de suas propriedades.	X	X
D04	Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.	X	X
D09	Utilizar as relações entre as medidas dos ângulos formados entre uma reta transversal e um feixe de retas paralelas para se obter a medida de um ângulo especificado.		X
D18	Utilizar elementos de um polígono convexo na resolução de problema.		X
D19	Reconhecer o círculo, a circunferência ou seus elementos.		X
GRANDEZAS E MEDIDAS			
D23	Utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.	X	X
D28	Utilizar o perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.	X	X
D29	Utilizar área de figuras bidimensionais na resolução de problema.	X	X
D30	Utilizar o cálculo de volumes/capacidade na resolução de problema.	X	X
NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES			
D33	Corresponder números reais a pontos da reta numérica.	X	X
D44	Executar expressões numéricas com números racionais.	X	
D49	Utilizar números racionais envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.	X	X
D54	Utilizar porcentagem na resolução de problema.	X	X
D55	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.	X	X
D56	Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.	X	
D57	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.		X
D58	Executar algoritmo de resolução de uma equação polinomial de 1º grau.	X	

D59	Executar algoritmo de resolução de uma inequação polinomial de 1º grau.	X	
D60	Executar algoritmo de resolução de um sistema linear de duas equações polinomiais de 1º grau, com duas incógnitas.		X
D61	Utilizar equação ou inequação polinomial de 1º grau na resolução de problema.	X	X
D62	Utilizar sistema de equações polinomiais de 1º grau na resolução de problema.		X
D63	Executar o cálculo do valor numérico de uma expressão algébrica.	X	X
D64	Executar a simplificação ou a expansão de expressões algébricas.		X
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO			
D71	Resolver problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.	X	X
D72	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.	X	X
D73	Resolver problemas envolvendo medidas de tendência central	X	X

Fonte: adaptado de http://www.adepemt.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/ADEPE-2016-MATRIZ-MT-8EF-C01.pdf

Anexo II

MATRIZ DE REFERÊNCIA - MATO GROSSO - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
MATEMÁTICA

DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE	ENTRADA	SAÍDA
ESPAÇO E FORMA			
D01	Identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço.	X	X
D02	Identificar representações de figuras bidimensionais.	X	X
D04	Classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.	X	X
D05	Identificar representações de figuras tridimensionais.	X	X
D06	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações.	X	X
D08	Identificar posições relativas de retas no plano (paralelas e concorrentes).	X	X
D10	Identificar simetrias ou eixos de simetria em figuras geométricas planas.	X	
D11	Corresponder uma figura plana à sua imagem, obtida por meio de uma transformação no plano: redução, ampliação.	X	X
D12	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giro, identificando ângulos retos e não retos.	X	X
GRANDEZAS E MEDIDAS			
D23	Utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.	X	X
D24	Utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.	X	X
D27	Corresponder cédulas e/ou moedas.	X	
D28	Utilizar o perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.	X	X
D29	Utilizar área de figuras bidimensionais na resolução de problema.	X	X
NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E FUNÇÕES			
D31	Reconhecer características do sistema de numeração decimal.	X	X
D32	Identificar composições ou decomposições de números naturais.	X	X
D33	Corresponder números reais (IN/Q) a pontos da reta numérica.	X	X
D43	Executar cálculos com números racionais.	X	X
D47	Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.	X	X
D49	Utilizar números racionais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.	X	X
D50	Utilizar mínimo múltiplo comum ou máximo divisor comum entre números naturais na resolução de problema.		X
D52	Reconhecer diferentes representações de um número racional.	X	X
D53	Reconhecer fração como representação associada a diferentes significados.	X	X
D54	Utilizar porcentagem na resolução de problema.	X	X
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO			
D68	Identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas.	X	
D69	Identificar dados apresentados por meio de gráficos.	X	
D71	Resolver problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.	X	X
D72	Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.	X	X

Fonte: adaptado de http://www.adepemt.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/05/ADEPE-2016-MATRIZ-MT-6EF-C01.pdf

POR QUE OS ALUNOS NÃO GOSTAM DE MATEMÁTICA?

Samanta Margarida Milani (IFRO) – samanta.milani@ifro.edu.br

Resumo:O presente artigo relata a experiência de uma pesquisa de mestrado realizada com alguns alunos do 3° ano do Ensino Médio do curso de agropecuária do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Campus Ariquemes. O objetivo teve como fator principal verificar o grau de importância de aulas nada convencionais, com a utilização de materiais manipuláveis e concretos, para que haja a construção do conhecimento, um aprendizado sólido e significativo.Utilizou-se uma abordagem qualitativa e ao mesmo tempo quantitativa, na expectativa de uma abrangência maior, através de um questionário contendo questões abertas e fechadas, com escolhas simples ou múltiplas. Diante desta pesquisa pôde-se perceber a ligação entre a aprendizagem e a metodologia que os conteúdos são apresentados, pois grande parte dos alunos alega não gostarem da disciplina de Matemática por que não a entendem e que aulas diferenciadas são as que eles mais recordam.

Palavras-chave: Ensino da Matemática. Metodologias Diferenciadas. Aprendizagem Significativa.

1 Introdução

A disciplina de matemática na maioria das vezes é vista como a grande "vilã" e é temida por um número significativo de alunos, que se estende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Como sabemos os conteúdos matemáticos são interligados, ou seja, o que se aprende nas séries iniciais, se estende ao longo das demais séries, fazendo-se necessário o aprendizado e o entendimento de mecanismos matemáticos desde o Ensino Infantil, como destaca Lima,

> Um aluno pode, por exemplo, saber praticamente tudo sobre a Proclamação da República Brasileira e ignorar completamente as capitanias hereditárias. Mas não será capaz de estudar Trigonometria se não conhecer os fundamentos da Álgebra, nem entenderá essa última se não souber as operações aritméticas (Lima, 1995).

Observa-se que a dificuldade que muitos alunos sentem em relação à disciplina tem início na matemática básica e permeia outros conteúdos. Deve-se tentar resgatar esse aprendizado encontrando métodos eficazes que preencham essas lacunas. Muitas vezes de forma somente abstrata e apenas com o auxílio da lousa e dos livros, ensina-se matemática ainda por métodos tradicionais, em meio a tantas informações e agilidade da tecnologia, esses métodos não são eficientes para prender por muito tempo a atenção dos alunos. É certo que dependendo do conteúdo, mudar o método de explicar se torna trabalhoso e cansativo, porém outros são possíveis, sem muito trabalho, apresentá-los de forma lúdica e concreta, facilitando o entendimento dos mesmos.

É significativo o número de alunos que alegam não gostar de matemática, particularmente pelo fato de não compreendê-la e perante essa deficiência sentem-se incapazes de resolver algoritmos matemáticos, aceitando que esta disciplina é muito complexa desistindo

de tentar aprendê-la. Todos esses pré-julgamentos a respeito da matéria, ocasionam diversos fatores que dificultam ainda mais o interesse em desvendá-la.

O presente trabalho buscou mostrar a importância da realização de aulas diferenciadas para a construção do aprendizado significativo e concreto, que nem mesmo o tempo é capaz de apagar esses conhecimentos, diferentemente das aulas habituais, que grande parte dos educandos memorizam métodos objetivando somente a aprovação na disciplina.

2 Desenvolvimento

A seguir são descritos a abordagem metodológica, assim como as características dos sujeitos da pesquisa e a análise do questionário.

2.1 Abordagem Metodológica da Pesquisa

Este trabalho advém do conhecimento empírico, ou seja, obtido por meio das experiências vividas em sala de aula, através de ações não planejadas. Com intuito de colher dados que comprovem esse conhecimento, pensou-se em uma pesquisa que respondesse questionamentos que tivessem ligação direta com a aprendizagem de conteúdos matemáticos, facilitando o entendimento do real motivo dessa disciplina ser tão temida e difícil.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa e ao mesmo tempo quantitativa, na expectativa de uma abrangência maior, que pudesse apresentar resultados pontuais e não fragmentados, imprimindo um diferencial aprofundado, oportunizando respostas mais claras e precisas. Não querendo, com isso, apresentar respostas prontas e acabadas, ou generalizar o processo, mas encontrar indicadores que possam auxiliar na obtenção de soluções.

Não obstante, para Goldenberg (2007):

> A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos. (GOLDENBERG, 2007, p. 62)

Ao utilizar a mescla de abordagens (qualitativa e quantitativa), pretende-se dar vasão a uma proposta que forneça maiores insumos ao trabalho, podendo alcançar diferentes olhares para a mesma dificuldade, e consequentemente, propor alternativas para suplantar tais adversidades.

2.2 Sujeitos da Pesquisa

Inicialmente os alunos responderam um questionário que abordava perguntas referentes a que forma a disciplina de matemática estava sendo ensinada; as experiências que já tiveram durante o período escolar com a matemática lúdica e concreta e de quais momentos se recordavam das aulas de matemática dentro do âmbito escolar.

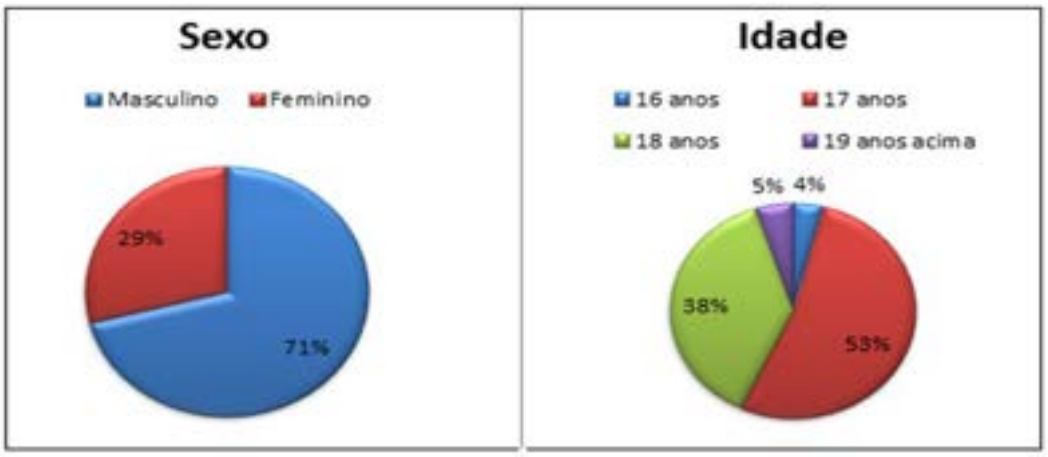
Os sujeitos da pesquisa foram aproximadamente 52 alunos, porém responderam ao questionário 48 alunos, de duas turmas do 3° ano (3° A e 3° B) do Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia do curso técnico de Agropecuária no campus de Ariquemes. O fato dos alunos questionados estarem terminando o Ensino Médio favoreceu para que obtivéssemos respostas importantes relacionadas as aulas de matemática, dentre essas, quais eles consideravam especiais e o porque dessas distinções. A investigação também permitiu entender melhor as justificativas para o não gostar da disciplina.

2.3 Análise do Questionário

O trabalho de pesquisa teve como propósito fundamental demonstrar a falta de interesse em aprender matemática apenas pelos métodos tradicionais e também sua ligação direta com a dificuldade em entender o conteúdo, acarretando na desmotivação e frustração por parte dos alunos. A não concentração gera a dificuldade, e um dos motivos que impede ainda mais essa falta de atenção é que esta geração de alunos nasceu em contato com a tecnologia, responsável por um turbilhão de informações, eles jogam, assistem e escutam ao mesmo tempo, logo apenas prestar a atenção no professor por muito tempo se torna uma atividade cansativa e exaustiva.

A pesquisa foi aplicada em duas turmas do 3° ano do Ensino Médio, do curso de agropecuária do Instituto Federal de Rondônia – campus Ariquemes no ano letivo de 2016, contando com 48 alunos na faixa etária entre 16 a 21 anos, sendo que a maioria possui 17 anos e são do gênero masculino, conforme ilustrado no gráfico da figura 1.

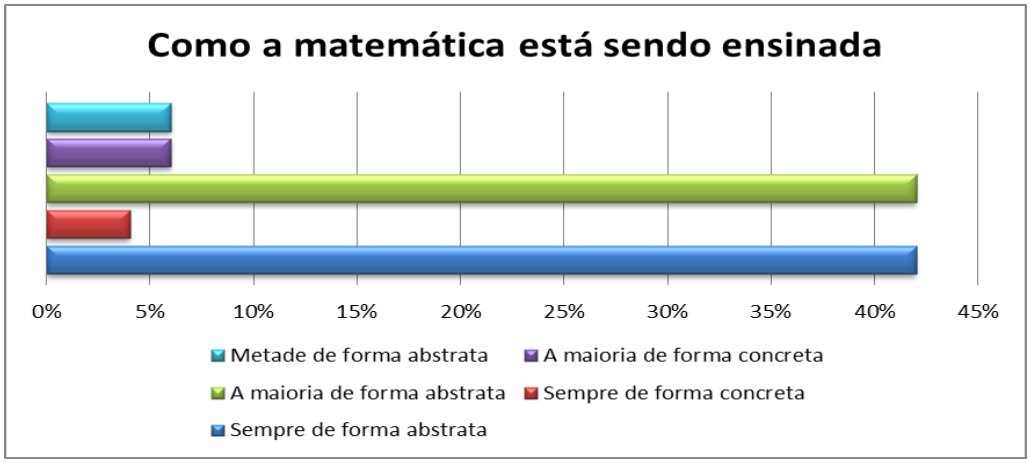
Figura 1- Gênero e Idade dos alunos entrevistados.



Fonte: Própria autora.

No questionário os alunos responderam a questões abertas e fechadas, com escolhas simples ou múltiplas. Dos quarenta e oito alunos entrevistados, nota-se a predominância de aulas abstratas em matemática, podemos verificar pela figura 2 que mais de 40% dos alunos afirmam ter aulas a maioria de forma abstrata, enquanto apenas 6% consideram a maioria de forma concreta.

Figura 2 - De que forma a matemática está sendo ensinada.



Fonte: Própria autora.

Podemos perceber a ausência do aprendizado na disciplina com aulas diferenciadas que explorem o potencial do educando, restringindo-o apenas a um espectador e não a descobridor do tema em investigação. Normalmente não é dado ao aluno à oportunidade de criar algo, ou uma nova solução, limitando ele a passividade gerando o desinteresse. Segundo D' AMBROSIO (1989), sabe-se que:

> A típica aula de matemática em nível de primeiro, segundo ou terceiro graus ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante. O aluno, por sua vez, copia da lousa para o seu caderno e em seguida

> procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor (p. 1).

Figura 3 - Indicadores da aceitabilidade da disciplina.

Fonte: Própria autora.

Nota-se também nesta pesquisa, diante da análise do gráfico da figura 3 e perante as respostas dos alunos que existe uma relação de causa e efeito entre achar a matemática uma matéria difícil e por este motivo denominá-la de chata e consequentemente não gostar da disciplina, tornando a dificuldade uma condição para o não gostar. Segundo os alunos que disseram não gostar da disciplina 78% (14 alunos) afirmaram que não gostam porque não a entendem, podemos observar pelo relato do aluno A "Não gosto muito porque ela é muito complicada de entender e exige muito do aluno".

Entretanto podemos considerar o contrário a essa ideia também como verdadeira, pois, muitos alunos consideram a matemática uma matéria chata gerando assim a falta de interesse em aprendê-la e tendo como resultado a dificuldade em seu aprendizado, ou seja, o não gostar gera o achar difícil e o não querer aprender. Segundo o aluno B "Nas aulas que eu me dedicava, naquelas de fórmula de Bháskara. Muitas das aulas eu gostava, mas quando eu não me interessava e não prestava atenção eu não achava interessante". Tanto o aluno A, quanto o aluno B disseram que a disciplina não é de fácil compreensão e também alegaram que um dos motivos dessa dificuldade encontrada por eles, é a falta de atenção, condição necessária para sua aprendizagem. Os demais 22% (4 alunos) responderam que não gostam da disciplina porque ela é ensinada de uma forma muito abstrata ocasionando a complexidade da mesma. O aluno C relatou "No geral as aulas são muito saturadas de conteúdo abstrato, e que faz com que se perca o interesse".

De acordo com THOMAZ (1999):

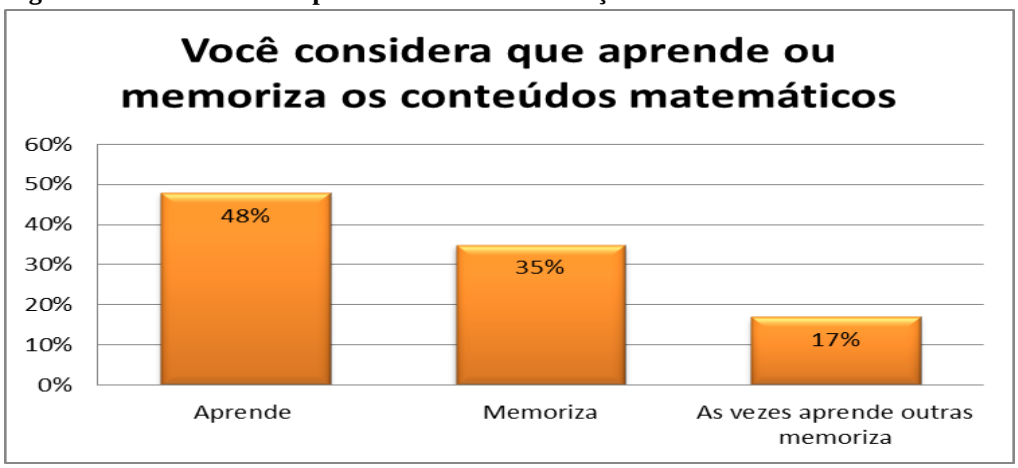
> A Matemática é uma disciplina que se destaca em relação às outras, muito mais pela dificuldade que representa para muitos alunos do que pela sua importância enquanto área de conhecimento. Dificuldade entendida como algo complexo, complicado, custoso de entender e de fazer.

Ainda de acordo com Thomaz (1999), o não entendimento da disciplina está diretamente ligado com o gostar e o não gostar, ou seja, se você compreende a matemática, isto implica que você gosta dela e se não a entende, logo não gosta "A dificuldade em Matemática, além de consciente para os alunos é colocada como o principal motivo de não gostarem desta disciplina, é um fator marcante na vida da maioria dos estudantes, é algo que tem proporcionado resistência ao aprender".

Essa prática tradicional de lecionar que estamos habituados, ou seja, damos a nossos alunos tudo mastigado, pronto e acabado, eles não precisam desvendar e nem criar nada, ensinamos que basta repetir o algoritmo ou substituir os valores na fórmula e pronto a resposta é esta. Eles por desinteresse ou incapacidade nem questionam de onde surgiu aquela fórmula ou por que ela é verdadeira. Será que eles aprendem ou apenas reproduzem o que ensinamos? Exercícios repetitivos não proporcionam o aprendizado, mais sim exercitam a memória, pois quanto mais vezes o fizermos, mais fácil recordaremos.

E eles, nossos alunos, julgam que aprendem ou que memorizam o que ensinamos em sala de aula?

Figura 4 - Indicadores de aprendizado ou memorização.



Fonte: Própria autora.

Nota-se através do gráfico da figura 4 que o percentual é relevante de alunos que julgam apenas memorizar os conteúdos matemáticos, pois são indícios que eles não tem segurança de conseguir resolver um problema quando este não se iguala ao que o professor explicou, como indaga D'AMBROSIO (1989)

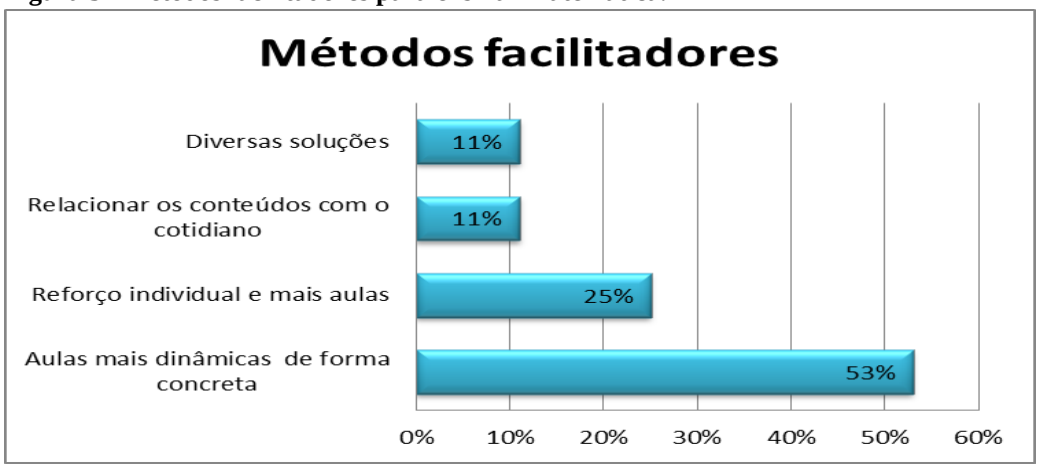
> Para o entendimento de muitos professores o aluno, aprenderá melhor quanto maior for o número de exercícios por ele resolvido. Será que de fato essa resolução de exercícios repetitivos de certos algoritmos e esquemas, de solução geram o aprendizado?(p. 2).

Muitos professores tem uma maneira errônea de acreditar, que uma grande quantidade de atividades parecidas se transformam em aprendizado, e por este pensamento passam muitas tarefas, mas sabemos que nem sempre isso é verdadeiro, ainda de acordo com a autora,

> Muitas vezes o aluno demonstra, através de respostas a exercícios, que aparentemente compreendeu algum conceito matemático; porém, uma vez mudado o capítulo de estudo ou algum aspecto do exercício, o aluno nos surpreende com erros inesperados. (D'AMBROSIO, 1989, p. 2)

Perante esta circunstância, é lançada para nós docentes o desafio de encontrarmos formas para tornar a matemática nossa aliada em busca de um ensino mais completo, menos superficial, que transforme nossos alunos em seres pensantes, capazes de interpretar e encontrar soluções diferentes para um mesmo problema. Podemos observar de acordo com o gráfico da figura 5 alguns métodos que os alunos consideram importantes para que ocorra um aprendizado sólido.

Figura 5 - Métodos facilitadores para ensinar matemática.



Fonte: Própria autora.

Segundo D'AMBROSIO (1989) para que de fato aconteça o aprendizado temos que optar por práticas que "colocam o aluno como o centro do processo educacional, enfatizando o aluno como um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento", invertendo a real situação "onde o professor passa a ter um papel de orientador e monitor das atividades propostas aos alunos e por eles realizadas" (p. 2).

Se pudéssemos voltar ao tempo da escola para alguma aula, será que iriamos escolher um dia "normal", ou algum momento diferente do que estávamos habituados a ter, algum

momento que quebramos a rotina, e que por isso nos marcou e nos proporcionou um conhecimento que nem com o passar dos anos se apaga?

O foco desta pesquisa se deu no decorrer desta pergunta, o que os alunos recordam das aulas de matemática? A mudança de hábito e a preparação de outra metodologia para se ensinar realmente são significativas? Pensando nesta questão, foi lançada uma pergunta que pudesse demonstrar a importância de uma aula diferenciada, “Durante sua vida escolar, houve alguma aula de matemática, que teve um significado especial, que tenha sido importante, e que se recorda até hoje”?

Mais da metade dos entrevistados responderam que sim, 65% (31 alunos), dentre as respostas as que mais aparecem são: as aulas com brincadeiras, com alguma dinâmica, com o uso de materiais concretos, saídas a campo com conteúdos trigonométricos, assim como as aulas que eles aprenderam e dominaram o conteúdo.

Figura 6 - Indicadores das aulas jamais esquecidas.

Fonte: Própria autora.

Vale ressaltar alguns comentários, de aulas que se eternizaram para os educandos. De acordo com o aluno D “Recordo de uma aula da qual fizemos experimentos matemáticos legais uma aula diferente e divertida longe do quadro” e segundo o aluno E “Em um dia tivemos aula diferenciada. Nosso professor nos trouxe amarelinha, onde tínhamos que somar, subtrair e multiplicar, jogo da dama, xadrez e vários outros”. Esses dois alunos são exemplos de que práticas educativas diferenciadas resultam em um momento prazeroso, dando um novo significado para a aprendizagem, lembrando é claro que aulas como estas, exigem por parte dos professores uma maior preparação para que o seu real objetivo, que é o aprendizado, aconteça.

Outros alunos alegaram que as aulas que eles mais gostaram foram aquelas que tiveram maior domínio do conteúdo e que esta aprendizagem gerou neles um sentimento de confiança, ou seja, eles se sentiam capazes de resolver um algoritmo ou um problema com aquele determinado assunto. Podemos perceber esta satisfação na resposta dada pelo aluno F “No 9° ano quando o professor nos ensinou Bhaskara e passou prova e eu tirei 10 nela, nunca mais esqueci como fazer essa conta” e também pelo aluno G “Quando eu aprendi o conteúdo”.

3 Conclusão

A pesquisa buscou mostrar que a disciplina de Matemática se for ser ensinada e apresentada de diversas maneiras, utilizando uma metodologia que se difere das trabalhadas cotidianamente em sala de aula, relacionando o conteúdo com nosso dia a dia e com os objetos que nos cercam, tornando os assuntos mais interessantes e significativos, construindo o objetivo em estudo, pode trazer um resultado positivo não apenas para o momento que a aula acontece mais para os demais dias de sua vida escolar e acadêmica.

A escola possui um público de alunos que fazem parte de uma nova geração, conhecidos por estudantes digitais, pois, utilizam cada vez mais a tecnologia, eles se comunicam, fazem atividades de lazer e estudam com o uso constante da internet. Esse fato tem seu lado positivo, porque dá a eles a oportunidade de adquirir conhecimentos que vão além dos expostos em sala de aula, e tem seu lado negativo, onde não há uma limitação para o uso excessivo de aparelhos celulares, e de diversos aplicativos. Esta falta de controle ocasiona a dispersão de um número significativo de alunos, impossibilitando que os mesmos consigam se concentrar nas atividades ou explicações do professor, ocorrendo desta maneira o não comprometimento com o aprendizado.

Neste contexto se destaca uma real vantagem em trabalhar com materiais concretos, palpáveis e confeccionados pelos próprios estudantes, para então aprender suas propriedades e até mesmo provar na prática conceitos estabelecidos apenas pelo livro didático, ou enunciados pelo professor. Os alunos por se sentirem motivados, participam mais das aulas e por alguns instantes se desligam do mundo lá fora. Automaticamente nessas situações a concentração é maior e o interesse também. E como já foi dito por eles, essas são as famosas “aulas

inesquecíveis", que ficam eternizadas, pelo simples fato de prestar atenção, resultando no aprendizado significativo e se estendendo ao longo dos anos nessas lembranças especiais.

Por meio do questionário e de acordo com as respostas dadas pelos alunos, pode-se comprovar que é fundamental aprender a disciplina, para então gostar da mesma. Muitos alegaram não entender o conteúdo e não gostar da matéria, pela dificuldade de concentração. E que em aulas que prendam a atenção dos alunos e que estes se sintam capazes de executar a atividade proposta pelo professor, têm um resultado benéfico tanto para os alunos que participam e aprendem como para o docente que se satisfaz com o aprendizado de seus alunos.

Ao propor atividades como essas, podemos nos surpreender com a criatividade e iniciativa demonstradas pelos alunos, eles se interessam e se dedicam muito mais do que quando são relegados ao papel de mero espectador. Diante de um trabalho que exige maior participação deles do que do professor, eles se empenham e se destacam, muito mais do que em aulas comuns ao dia a dia.

Infelizmente nem tudo é um mar de rosas, pois não podemos deixar de mencionar os inúmeros desafios encontrados ao realizar uma aula diferenciada. No primeiro instante, é de fundamental importância que o professor tenha pleno domínio do material utilizado e como o mesmo poderá servir como instrumento facilitador, para que ocorra o aprendizado. E esta etapa requer tempo, tanto para confeccionar os objetos que serão utilizados, como para preparar as atividades estratégicas, buscando atingir o objetivo de ensinar. Tempo muitas vezes escasso por "n" motivos, seja pelo cumprimento da ementa anual, ou pela longa e exaustiva jornada de trabalho. Ainda assim, temos o dever de nos mobilizar e de pesquisar constantemente meios que possam resgatar o interesse para a construção do conhecimento dos nossos alunos, pois enquanto educadores e formadores de opiniões, devemos acreditar que pequenos atos farão a diferença.

Referências

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19).

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LIMA, Elon Lages. **Sobre o ensino da Matemática**. Revista do professor de matemática. São Paulo, n. 28, p.1-5, 1995.

THOMAZ, T.C. **Não gostar de Matemática: que fenômeno é este?** Cadernos de Educação/UFPel, Pelotas, n. 12, 1999.

LUDICIDADE NA SALA DE AULA:SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM UTILIZANDO JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Juscilene Andreia de Oliveira- juscilene.andreia@hotmail.com

Resumo: O presente artigo pretende abordar a importância da ludicidade, para a superação das dificuldades de aprendizagem na educação infantil sendo este um desafio constante a ser enfrentado pela educação formal. Pesquisamos como os jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir com a professora regular da sala, através de Projeto inovador, para superação das dificuldades de aprendizagem do conteúdo de somar e subtrair. Assim, como objetivo, visa sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos e promover a participação da professora regente na realização de jogos, brinquedos e brincadeiras, assim compreender os benefícios que o lúdico pode proporcionar a aprendizagens das crianças em sala de aula. Ressalta a necessidade de novas práticas pedagógicas na escola e aos educadores, e que esses, comprometidos com a formação de indivíduos, sejam capazes de desenvolver, de forma contínua, mecanismos e ações eficazes para a formação inicial dos alunos, dando-lhes mais autonomia no pensar, ensinando-lhes a expressar suas próprias ideias e opiniões, construindo sua visão sobre o mundo em que ele está inserido. A revisão da bibliografia proporcionou referências teóricas para as discussões acerca do tema, contribuindo para a análise dos dados, coletados através de pesquisa de campo.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem.Jogos. Brinquedos. Educação Infantil.

1 Introdução

A educação é um processo amplo e complexo, que abrange diversos sujeitos em diferentes modalidades de aprendizagem, distinguidos pelo jeito de aprender.

Essa pesquisa buscou entender como o lúdico pode ser um facilitador na aprendizagem de crianças de 5 anos e sua não utilização pode ser a causa do crescimento do número de alunos que ao saírem da educação infantil apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente sem o domínio das quatro operações matemática, as crianças estão matriculados em uma turmade educação infantil II.

A pesquisa tipo estudo de caso possibilitou acompanhar as atividades docentes e os avanços dos alunos, no intuito de confrontar teoria e prática no âmbito escolar. Estruturei minha investigação na sala de aula, com vinte e cinco alunos, sendo que desse total 10 alunos apresentaram defasagem na alfabetização.

Neste sentido, a investigação proposta neste estudo consiste em identificar e detectar se as ações das práticas educativas, sobre ludicidade, cuja finalidade é superar as dificuldades apresentadas pelos alunos e adequar seus conhecimentos ao ano escolar em que estão matriculados, terão resultado satisfatório, onde todos os alunos atingirão as metas propostas.

Essa pesquisa se ateve sobre como os jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir com a professora regular na solução de problemas de alfabetização de alunos participantes de do projeto sobre ludicidade de uma escola municipal de educação infantil

O objetivo dessa pesquisa foi o desenvolver novas práticas pedagógicas para a superação das dificuldades de aprendizagem, através de ações responsáveis e coerentes que contribuam para a construção do sucesso escolar de um grupo de dez alunos com dificuldades de aprendizagem e propor soluções para esse fenômeno.

Essa pesquisa se mostrou relevante pelo fato de considerar fundamental ao professor a diversidade cultural dos alunos como ponto de partida para o trabalho educativo, no sentido de valorização do conhecimento por ele trazido e da capacidade de aprendizagem de cada um.

2 Algumasabordagens sobre o brincar

O brincar vem sendo discutido a partir de abordagens culturais que analisam o jogo como expressão de cultura especificamente infantil, abordagem psicológica que vê o jogo como forma de compreender melhor o funcionamento das emoções e das personalidades das pessoas. E a abordagem educacional estuda as contribuições do jogo para educação, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Conforme a LDB, escola é o local de aprendizagens amplas, de acordo com a idade de cada um, sendo um direito da criança, deve-se adotar linguagem adequada para cada faixa etária: "[...] Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspecto físico, psicológico, intelectual e social, [...]". (BRASIL, 1996, Art. 5º).

Nas atividades lúdicas a criança encontra seu entendimento, pois o lúdico é a linguagem que a criança entende. Infelizmente muitos professores de educação infantil ainda pensam que os jogos, os brinquedos, e as brincadeiras são passa tempo, atividades para preencher o horário que sobrou no final das aulas. Para Kishimoto: "Jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral." (2006, p.95)

Kishimoto acrescenta o entendimento de Caillois (1958) que introduz novos elementos característico do jogo: o seu caráter improdutivo e a incerteza. O jogo, nessa perspectiva:"[...] não cria nem bens, nem riquezas, é uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe" (1996, p.24).

A criança ao brincar não espera nada a não a pura e simples diversão, quando perguntamos para uma criança "como foi a aula hoje", se teve a presença do lúdico a resposta será " a aula hoje foi muito divertida", muitas vezes só com a presença de simples manuseio com balões seja para proporcionar a brincadeira, ou como atividades dirigidas.

3 Superar as dificuldades é responsabilidades de todos

Uma das questões que vem sendo foco de estudiosos e educadores, está em atender as crianças para que não sejam diagnosticadas precocemente como crianças com "problemas mentais leves", por apresentarem "problemas emocionais", "distúrbios" ou "dificuldade de aprendizagem", levando muitos alunos ao fracasso escolar.

É na escola que se cria expectativa sociais e quando uma criança não apresenta os resultados cognitivos esperados em sua maioria ela já é tachada de crianças com déficits intelectuais reais que se confunde com crianças que veem de ambiente sócio-econômico desprivilegiado, causando problema educacionais e, consequentemente, caracterizando a deficiência mental leve.

A diferença entre deficiência mental leve e fracasso escolar vem sendo questionada, por não se chegar a um consenso sobre ambas as dificuldades e quando é uma e não outra. Antes mesmo de sofrerem um intervenção pedagógicas muitas crianças são colocadas em salas de apoio, ou sala de superação, sem ao menos ter a chance de trabalho de forma diferenciado, como a utilização de jogos por exemplo.

Os espaços educacionais precisam ser pensados e vistos de modo que favoreça a ludicidade no seu dia a dia, isso conforme Andrade está distante da realidade das escolas públicas, que segundo Andrade:

Ao analisarmos a forma como o brincar vem sendo tratado nas práticas educacionais em geral e na Educação Infantil, identificamos questões que apontam para a idéia de que as instituições educacionais organizam as suas rotinas de modo a impedir ou restringir a manifestação lúdica.[...] (2011, p.15)

Por estes motivos de ausência de ludicidade na educação infantil da escola pesquisada, este texto se não surtir efeitos imediatos, vai fazer com que os profissionais possam refletir sobre sua prática docente.

A escola não vem cumprindo com o seu papel que é de adaptar, ajustar os alunos a sociedade criando possibilidades de socialização no seu interior, respeitando a diversidade existente tanto diversidade de raças, linguística e cultural. Num passado as pessoas eram taxadas conforme sua capacidade imediata, aquelas que conseguiam se destacar tinha o dom, muitos alunos eram visto como com problemas de aprendizagem ou até não tinha dom para os estudos como explica Magda Soares:

> A função da escola, segundo a *ideologia do dom*, seria pois, a de *adaptar*, *ajustar* os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeita-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição.(1997, p.16)

Hoje isso tudo vem sendo muito debatido e discutido, mas em outros tempos a escola não via a possibilidade de ser ela a responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno. Ou que ela também deveria agir de modo a contribuir para sua integração na escola, hoje diferente do passado é levado em conta o tempo do aluno, sua história de vida, assim agir de modo a facilitar e ser também responsável pela alfabetização e progresso contínuo dos educandos.

4Metodologia utilizada na pesquisa

O presente artigo utilizou-se de pesquisa do tipo Estudo de Caso, com uma revisão da bibliografia referente ao tema e com aplicação de instrumentos de coleta de dados como entrevista, questionário e observação *in loco*. Os dados foram coletados utilizando-se técnicas características da pesquisa qualitativa. A pesquisa de campo realizou-se em

uma escola pública municipal que se localiza Cuiabá/MT. Esta atende alunos da Educação Infantil e 1º Ciclo do ensino fundamental.

O método conhecido como estudo de caso vem ganhando cada vez mais espaço no contexto educacional. Trata se de um método que tem como objetivo tornar público conhecimentos acerca de casos isolados.

Para isso, essa pesquisa foi do tipo estudo de caso. Conforme Vieira: "O estudo de caso parte de um levantamento geral das condições e realidades específicas que se apresentam ao pesquisador, quando ele se coloca diante do objeto de pesquisa". (2012, p. 28)

Acompanhamento sistemático de um caso individual, propõe geração de novas teorias na maioria das vezes. A partir da compreensão de um caso específico tira-se conclusões válidas para casos semelhantes. O estudo de caso, se faz necessário para assim explicar os motivos que se pode encaixar o lúdico nas aulas da sala pesquisada como um interessante facilitador para melhorar o nível de aprendizagem das crianças de 5 anos ao saírem da educação infantil rumo as séries iniciais do ensino fundamental. Vieira resume que: "O objeto do estudo de caso, por seu turno, é a análise profunda de uma unidade de estudo. Visa o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular [...]" (2012, p.28)

Foram utilizados instrumentos de coleta de dados como entrevistas, questionários, e observação *In Loco*. Os dados foram coletados também mediante análise de documentos, utilizando-se técnicas características da pesquisa qualitativa. Foi feita uma análise qualitativa dos dados coletados, mantendo o foco às informações individuais da professora regente, que faz um período de sondagem para saber o nível de aprendizagem de cada aluno e também foi realizada observações durante as aulas.

Sobre a técnica de observação Vieira:

> Assim sendo, a etnografia consiste no método de estudos e de observações voltado para a análise de grupos sociais. Para isso, utiliza-se de levantamentos de dados e de observações acerca das características gerais e específicas do grupo, permitindo comparações. Os estudos etnográficos valem-se, também, das informações contidas em publicações censitárias e das pesquisas de campo, além de vastas consultas aos materiais bibliográficos. (2012 p. 46)

Assim obter uma descrição densa, mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas ou crianças no caso a sala de aula, foco da pesquisa fazendo os significado das perspectivas imediatas do que os alunos já sabem e de como aprendem.

Na entrevista, Vieira (2012) objetivo é extrair informações dos entrevistados para que possa, assim, ser considerado fontes dos dados obtidos. A entrevista poderá ser por quatro formas: Face a face; em grupos; por telefone e por correspondência.

Os questionários, entrevistas e as observações in loco foram aplicados à professora regente da sala de aula pesquisada, e terão como base sua concepção sobre o que pensa do lúdico como proposta de intermediação para superação das dificuldades na aprendizagem. Também foi aplicado um questionário, entrevista e observação in loco para alguns pais.

Para entender como pensam e seus pontos de vista com relação ao nível de aprendizagem das crianças, foram pesquisados as coordenadoras pedagógicas e a diretora da escola para que seus pontos de vista possam trazer melhor embasamento e importância na aplicação do projeto na obtenção de bom resultado para a pesquisa em questão. Foram pesquisados o professor regente e também alguns alunos

O método de análise dos dados coletados foi o dialético, Vieira (2012) sintetiza que a análise de dados em pesquisa qualitativa identifica etapa importante que o pesquisador ira seguir tais como redução de dados, isso servirá para não desperdício de tempo e facilitando a compreensão da proposta a ser trabalhada para melhor aproveitamento dos dados essenciais a pesquisa.

Com isso, podemos perceber que, o método dialético, é o que melhor se encaixa para essa proposta de pesquisa, por permitir, uma análise mais completa e humana dos dados que foram coletados.

5Análise dos dados coletados

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.B.), Ministro Marcos Freire em Cuiabá/MT.

Esta Escola oferece Educação Infantil e 1º Ciclo ensino fundamental e atende aproximadamente 800 alunos, distribuídos em 34 classes, nos turnos matutino e vespertino. Muitos profissionais colaboram para o seu funcionamento: diretor, e duas

coordenadoras pedagógica e professoras pedagogas, além de dois professores de Artes e dois professores de Educação Física. Para área de Educação Infantil os professores tem especialização em Educação Infantil. Também atua na Escola uma professora multifuncional e duas professoras de apoio, para atender as crianças com dificuldade de aprendizagem, a multifuncional que trabalha com alunos com necessidades educativas especiais. Além dos técnicos existem também na escola 11 Cuidadora de Alunos especiais, esses pessoas acompanham as crianças com necessidades especiais.

O primeiro contato com essa turma deu-se no início do 1º Bimestre, quando a professora, já preocupada com os resultados após as avaliações diagnósticas de início do ano do 1º bimestre, A professora fez avaliação individualizada, com as crianças juntamente com a profissional multifuncional e também pelos relatórios de observação diária e individualizada dos mesmos, constatou que umas 10 crianças apresentava problemas vinculados à alfabetização. Ou seja, ao saírem da Educação Infantil, elas não estavam aptas para seguir no ensino fundamental.

Com esse enfoque, a Escola sentiu a necessidade de se propor o Projeto jogos, brinquedos e brincadeiras, aonde durante duas horas/aula semanais, sendo uma horas/aula as segundas-feiras e uma horas/aula as terças-feiras. a A professora multifuncional vem até a sala da professora regular e leva os 10 alunos com dificuldade para outra sala, que é a sala da multifuncional trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais. No segundo dia é proposto a aulas de uma hora com os jogos, para todos os alunos da sala.

De acordo com o Projeto político-pedagógico da escola pesquisada: “A ludicidade deve fazer parte da programação diária dos docentes em formas musicais, histórias, filmes, jogos e brincadeiras nos trabalhos com educação infantil da escola”. (EMEB, 2016, p. 25).

Para a referida pesquisa, usaram-se três instrumentos diferentes: a entrevista e o questionário para a professora e a observação *in loco*. A entrevista realizou-se com a professora usando somente o diálogo, por meio de uma conversa informal. O questionário foi elaborado na perspectiva de investigar os comportamentos, características e o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos com dificuldades. No mesmo sentido, fez-se uma observação *in loco,* observando a professora e os alunos, em duas visitas semanais, totalizando o período de seis horas, no turno vespertino.

A sala analisada pertence a Educação Infantil II. A turma tem vinte e cinco alunos, com idades de 5 (cinco) anos. Essa classe é muito heterogênea no conhecimento e no comportamento: enquanto há alunos que sabem muito, há alunos com muitas dificuldades que precisam constantemente de uma atenção especial; enquanto há alunos quietos, há outros barulhentos demais.

A primeira observação da classe foi realizada num dia de aula regular: os alunos aguardam o início das aulas no pátio da escola. Ao soar o sinal, eles esperam a professora em fila, na quadra onde é feita a acolhida com a orientação do diretor e coordenadoras de alunos. Os professores vão chegando e se colocam em frente as filas com seus alunos, após acolhida e oração proferido pela equipe gestora, cada professora vai caminhando em direção as salas seguidos pelos seus alunos.

Alguns alunos estão inquietos, conversam sem parar, resistem em ocupar seus lugares e levantam alguns questionamentos sobre onde devem sentar-se, o horário da Educação Física que terão naquele dia, e quanto à ausência de um colega etc. Após todos sentarem-se e as devidas explicações, os alunos realizam as atividades de rotina: eles permanecem conversando por algum tempo, logo eles saem para pegar 0 1º lanche, a Educação Infantil recebe dois lanches, um ao entrar pela manhã 7:15 e outro ás 8:30, após lanche eles colocam os cadernos na mesa da professora, ela vai colando atividades xerocadas nos cadernos, chama seus alunos que enquanto ela faz a colagem, conversam, correm, falam, brigam e gritam, a professora continua seu trabalho de colagem tranquilamente, não se incomodando com o barulho a algazarra causada pela falta do que fazer das crianças.

Em seguida a professora explica como devem fazer a atividades coladas no caderno de sala, alguns entendem, outros continuam sentados, mas não fazem, outros falam: - professora não sei como fazer, ela briga e manda que faça, “que preguiça menino”, senta e vai fazer, senão você fica sem recreio. Quem consegue fazer as atividades tenta ajudar aqueles que não consegue, mas este logo desistia, a professora continua em seu lugar cobrando que todos terminem, em seguida e faz novas colagem no cadernos, a próxima atividade é de pintura de algum desenho animado, as crianças tem dúvida sobre de que cor pintar o Mikei, então ela explica que cada um deve escolher a cor que mais gostam.

As crianças começam com alvoroço de novo, tem crianças rolando no chão, outras brincam com brinquedos trazidos de casa, outras comem seus lanches e outras se juntam no fundo da sala para brincar. A professora grita com eles, mas fazem de conta que ninguém disse nada, a professora se irrita, grita, gesticula e nada das crianças ouvirem. Toca o sino para o 2º lanche do dia, a professora manda que façam fila para buscar o lanche, alguns entram na fila e outros continuam sentados, pegam seus lanches trazidos de casa e comem, ali mesmo nos seus lugares, os outros vão em fila pegar o lanche, ai voltam para sala com os pratos de comida na mão, entram na sala e se sentam nas suas mesas, terminados de comer levam os pratos para cozinha, permanecem ali na sala em meia a bagunça, esperando tocar o sino para saírem para o recreio. Soa o sino todos saem na maior algazarra e alegria, correndo mais que podem para brincar no recreio.

Após recreio é dia da televisão, a professora coloca um desenho, muitas crianças diz que já assistiu aquele desenho, elas se sentam no chão e ficam apenas alguns minutos assistindo, como a maioria já viu, logo se dispersão, começam a conversar de outros assuntos, enquanto isso a professora corrigi os cadernos e cola novas atividades, a certa altura na sala, o barulho já se ouve nos corredores, a professora ameaça dizendo que vai desligar a televisão, as crianças nem ligam, eles pedem a ela que troque o desenho, mas ela diz que não tem outro e que da próxima vez trará outros desenhos.

A sala em análise não demonstra disciplina, as crianças ficam muito tempo sem ter o que fazer, a professora não tem domínio sobre os alunos, muitos alunos fazem bagunça por não terem o que fazer, muitas das crianças trazem brinquedos de casa e ficam por ali pela sala, eles dizem não saber fazer alguma atividade e acabam passando o dia de aula, 4 horas com suas dúvidas, no final fecham os cadernos e vão para casa sem ter completado a lição, em muitos cadernos a professora faz a correção e fecha o caderno, no outro dia a cena se repete.

Numa quarta-feira é dia de aula de Educação Física, segue a rotina, acolhida na quadra em seguida os alunos seguem a professora até suas salas. Neste dia a professora regente, fica na sala dos professores fazendo o planejamento de aula da semana ”hora atividade”, todos os professores tem um dia de “hora atividade” durante a semana, eles planejam nesse dia o que vão aplicar durante a semana e também neste dia recebem pais de alunos para conversarem, aqueles pais que queiram falar sobre seus filhos.

A professora de quarta já entra e falam com eles e eles a ouvem, ela manda que sentem cada um em lugares de livre escolha, então entram e sentam nos lugares de

sempre. Ela manda que não tirem os caderno das mochilas, por que não vão precisar de cadernos nesta aula. Ela distribui um pedaços de cabo de vassoura para fazer som, as crianças sentam-se em circulo no chão e a professora ensina como cada um deve proceder, esses alunos nem parece os mesmos da professora regente, nesta aula elas ouvem os comando, tem bom comportamentos, ficam concentrados. Nesta aula eles tem participação ativa, embora seja para todos seguir os toque feito pela professora, existem a liberdade e autonomia, onde cada um produz o som a sua maneira, eles tem a oportunidade de sair do convencional, a sula segue uma rotina divertida com material manipulável, ao mesmo tempo em círculos eles olham cada um, conversam sobre os instrumentos e dão muitas risadas quando alguém erra a batida do instrumento feito de cabo de vassoura.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> "Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato das crianças desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais". (BRASIL, 1998, p.22)

Ao estarem em contato com uma aula de acordo com suas necessidades e capacidades, que são aulas como esta de Artes, onde a professora guardou os cadernos e propôs uma aula diferenciada, como se fossem brincar, ficaram em posição circular, produzindo sons com cabos de vassoura cortadinhos em pequenos pedaços, as crianças entraram em contato com seu mundo, o lúdico tem o potencial de causar interesse e entusiasmo nas crianças, nessa aula, pude perceber seus entusiasmo, até por parte daqueles mais agitados e briguentos.

Após essa atividade ela pede que voltem para seus lugares, mas que fiquem sentados em silêncio, eles obedecem, estão felizes, concentrados, ela distribui folhas para que eles pintem um desenho com instrumentos musicais.

Os relatos da professora enfatizam sua trajetória desde o início do ano nesta sala, em como, nas primeiras semanas de aula se sentiu desestimulada ao encontrar na classe crianças de níveis muito diferentes que era preciso atender simultaneamente, e que, para

poder atender com sucesso essas crianças com dificuldades, apesar das dificuldades enfrentadas ela não mencionou nenhuma modificação nas estratégias de suas aulas.

Em reunião na escola, o diretor chamou atenção que muitos professores estavam extrapolando a cota para xerox e disse ainda que muitos pais estavam reclamando junto a equipe gestora que seus filhos estavam com aprendizagem em defasagem. E também foi falado nessa reunião que as crianças ainda na educação infantil tinham que saber fazer cópia do quadro negro, mesmo na educação infantil os professores deveriam procurar novas alternativas educacionais para que não excedessem o uso de xerox.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, através do Projeto jogos, brinquedos e brincadeiras receberão um ensino diferenciado, onde suas dificuldades são trabalhadas individualmente, com elaboração de exercícios diferenciados, respeitando-se o ritmo de desenvolvimento de cada um, levando-se em conta suas dificuldades para que haja resultados positivos na aprendizagem.

Quanto à seleção dos alunos para participarem do Projeto, a professora enfatiza como alvo, dez alunos com problemas de alfabetização. Os alunos foram selecionados a partir da análise dos relatórios e resultados das avaliações, que indicam o nível que os alunos se encontram nas dificuldades de aprendizagem.

No primeiro dia a professora chega acompanhada dos doze alunos até a sala de aula designada a realizar o Projeto. Como nesta sala não há aulas regulares, somente para atender os alunos com necessidades especiais no contra turno, o projeto aconteceram ali e também na sala de aula em dias alternados, duas vezes por semana.

Primeiramente a professora fez uma reflexão com a turma sobre o motivo de estarem tendo essas aulas diferenciadas, que devem aproveitar ao máximo da oportunidade, pois foram aulas com jogos, brincadeiras e materiais diversificados. Enfatizou que cada um deles é especial, desde modo tinha as suas necessidades e individualidades. Os alunos ficaram atentos e participaram do diálogo colocando suas limitações, como também fizeram colocações em relação aos colegas.

Para um levantamento dos conhecimentos das crianças sobre as operações matemática de somar e subtrair, a professora propôs a atividade de contagem e agupamento dois a dois de tampinhas de garrafas. Para isso ela distribui, as tampinhas para auxilia-los, folhas brancas e pede aos alunos, que escrevam seu nome (a maioria dos alunos copiam do seu crachá). Ela vai até a lousa e orienta-os a escreverem e lerem os

numerais até 15, em seguida pede que faça duas somas e duas subtração, a maioria não consegue fazer : 3+3=5 , 7-2=5, 4+3=7, 8-4=4.

Antes dessa atividade as crianças com a ajuda da professora realiza um pingo na sala"pintandoo sete", é distribuído cartelas numeradas com números que vai de 2 a 12, bem no centro da cartela tem números 7 e dois dados para cada dupla, a professora ajuda a organizar a brincadeira, nessa atividade vão fazer adição e subtração brincando além de cálculo mental.

A sala foi dividida em dupla, as dupla cada um com sua cartela do jogo "pintando o sete," dois dados, material confeccionado manualmente, e lápis de cor, na medida que se joga os dados, a dupla faz a soma da quantidade e vinte o resultado na tabela, assim segue as duplas, jogando, conversando, se divertindo e aprendendo, os ganhadores é dupla que pinta todos os números sete da cartela ou a dupla que completar a cartela.

Nesse jogo todos conseguem aprender soma, subtração e calculo mental sem muito esforço, quem não conseguiu entender de primeira logo pega o jeito, pois sempre tem alguém ajudando, ensinando e liderando, entre eles mesmo vão se organizando.

Terminado o pingo, vão realizar os cálculos nas folhas, aí é a maior dificuldade, não sabem como fazer apesar das explicações no quadro do passo a passo. Perguntam tentam, andam com as folhas nas mãos, até que bate o sino e todos guardam seus materiais, sem conseguir entender ou fazer as atividades.

Após a aula a professora pergunta do que mais gostaram, eles falam que gostaram do jogo com dados e perguntam quando terão mais jogo, ficam muito animados e felizes ao falarem do que gostam, brincar enquanto aprendem.

Ficou uma segunda atividade com material manipulável para próxima aula que é: "Colheita e Maças": neste jogo foi utilizado uma grande arvore feita de EVA verde com marrom, maças que pode ser de EVA, papel cartão ou outro material, os sinais - + = e fichas com sentenças matemáticas: 2+3+5, 5+2=7, assim por diante, neste jogo eles começam a conceituar adicionar e subtrair, manuseando as maças hora no cesto, hora na árvore.

Num total de 25 alunos da sala, dez alunos não consegue identificar e nem escreve os números, escrevem seu nome com ajuda dos crachás, mas demoram muito nessa atividade. Eles precisam de ajuda individualizada da professora que vai na cadeira de cada um auxiliando-os, mas eles não entendem o significados das atividades proposta.

A professora chama cada aluno até a sua mesa para escreverem e lerem uma frase para ela realizando a investigação da hipótese alfabética de cada um, descobrindo como os alunos pensam a escrita. Nesse levantamento a professora relatou que: 8 alunos escrevem sem nenhum critério e para ler apontam tudo de uma só vez (pré-silábicos), 1 alunos escrevem usando uma letra para cada emissão sonora, mas sem valor sonoro correspondente (silábicos) e 1 aluno escreve utilizando uma letra para cada sílaba, mas sem o valor sonoro correto.

A professora pontuou no questionário que foi muito importante fazer a sondagem no início das aulas do Projeto, tanto para conhecer melhor o que seus alunos já sabem, como para agrupá-los em dupla de maneira produtiva e planejar atividades adequadas para que eles aprendam mais.

Terminada esta investigação e a atividade proposta anteriormente (operações matemáticas e escrita com leitura de uma frase e escrita de algumas palavras taís como: massinha, cabeça, cotovelo – MINHA CABEÇA DOÌ, O tempo da aula do projeto também acabou e todos voltaram para a sala regular.

Na Nova LDB, no artigo 32º, inciso III, salienta que a aprendizagem deve ser garantida a todos os alunos: "[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores". (BRASIL, 1996). Portanto é preciso considerar todas as dificuldades, tonando o processo de aprendizagem efetivo e significativo.

Com esta sondagem, a professora relata que os alunos se encontram assim: 10 alunos conhecem as letras do alfabeto, mas não conhecem os valores sonoros (pré-silábico), 2 alunos são silábico com valor sonoro. Não tem familiaridade com os números, para elas as expressões numéricas não têm significados. Diante deste resultado, é possível notar quanto os alunos avançaram e o quanto são capazes de perceber seus próprios avanços.

Os relatos mostram que a professora está encontrando algumas dificuldades sim, principalmente quando, na ânsia de fazer o seu trabalho, não se consegue o resultado esperado tão rápido. Reafirma essas declarações no questionário, e revela que com esta sala ela tem enfrentado um turbilhão de emoções: euforia, cansaço, frustração, conquistas, alegria, descobertas, dificuldades, enfim, mas os avanços na aprendizagem dos alunos e seu recente entendimento sobre como eles aprendem, o que pensam e do que precisam

para seu aprendizado, estão enriquecendo sua prática pedagógica e oportunizando o seu crescimento profissional.

6 Considerações finais e/ou conclusões

A aprendizagem não é feita de certezas, mas de inquietações, de crises e dúvidas que nos projetam às novas descobertas.

A qualidade da educação não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta de todos os profissionais para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução.

É necessário que os profissionais estejam comprometidos, disponham de tempo, vontade e de recursos para trabalhar. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tem um bom potencial para trabalhar com crianças, elas gostam muito, interagem, se comunicam e aprendem os conteúdos, porque tomam conhecimento dos conceitos, na alfabetização o profissional precisa deixar as crianças entenderem os conceitos seja de matemática, português, história ou geografia. As brincadeiras também por agir cognitivamente, emocionalmente faz com que a criança tenha autonomia e entenda e aprenda por si mesmas.

Nas brincadeiras elas tem o domínio da linguagem simbólica, brincando a criança se apropria de elementos da realidade imediata de tal forma a lhe atribuir novos significados, isso ocorre por meio da imaginação e imitação da realidade.

Com essa pesquisa, podemos concluir que, na atuação do professor é necessário que seja incorporado como característica essencial, a atenção especial para cada sujeito. Observando atentamente os processos de ensino-aprendizagem identificamos sua evolução ou ainda algumas dificuldades presentes. Quer também, não existem respostas prontas ou receitas para educar, e sim reflexões e ações que possibilitam pensar em melhores caminhos para nossos alunos.

Referências

BRASIL. MEC - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 11/02/2017.

BROUGÊRE, Gilles, **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Wajskop, Gisele, São Paulo: Cortez, 1995. In: FREIRE Andrade Daniela Barros da Silva , **Pedagogia da infância educação e ludicidade**. Cuiabá: UFMT, 2011.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

EMEB Ministro Marcos Freire. **Projeto político-pedagógico - PPP.** Cuiabá-MT, 2016.

ESTEVE. José M. A Terceira revolução educacional:a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004. *In:* GIROTO, Juliana. **O Psicopedagogo institucional:** novas atitudes para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Projeto de pesquisa, FAEL, 2015.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001. *In:* GIROTO, Juliana. **O Psicopedagogo institucional:** novas atitudes para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Projeto de pesquisa, FAEL, 2015.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko, **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.**9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 23/01/2017.

_____. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf . Acesso em: 28/02/2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social.São Paulo: Ática, 1997.

VIEIRA, Jóse Guilherme Silva.**Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Fael, 2012.

LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 23/01/2017.

FORMAÇÃO CONTINUADA NO MATO GROSSO: ANÁLISE DO PROJETO DE ESTUDOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Marcela Bonet Becher Schavaren (PPGE/UFMT) – marcelabbschavaren@gmail.com
Rute Cristina Domingos da Palma (PPGE/UFMT) – rutecristinad@gmail.com

Resumo: Neste trabalho apresentamos um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento sobre a formação continuada, proposta pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), intitulada: Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), implementada no ano de 2016. Neste texto analisamos a portaria que normatizou a formação, que propõe estudos, pesquisas e projetos de intervenções com foco na análise de necessidades de aprendizagem dos alunos, buscando superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar as aprendizagens. Realizamos uma pequisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, cujos instrumentos utilizados foram: questionários de caracterização dos professores e da escola, entrevistas semiestruturadas, e as portarias que instituiu o PEIP. Compreendemos que a Formação continuada orientada pelo documento não surgiu das necessidades formativas dos professores. A portaria já estabelecia um rol de textos para estudos e atividades, propostos sem a participação dos professores, coordenadores e diretores. Os cronogramas estabelecidos para os estudos e outras fases da formação não foram executados dentro dos prazos estabelecidos na portaria. Além disso, os relatórios não foram concebidos pelos professores como um instrumento desencadeador de registros reflexivos.O desenvolvimento e as análises dos dados da pesquisa fundamentam-se ao tratar de formação continuada em Nòvoa (1995), Garcia (1999), Imbernón (2016) e formação continuada em matemática, Nacarato (2006) e Palma (2010).

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Matemática. Estado de Mato Grosso.

1 Introdução

Em 2016, a SEDUC/MT instituiu uma nova proposta de formação, substituindo o Projeto Sala de Educador (PSE) pelo Projeto de Estudo e Intervenções Pedagógica (PEIP) destinado aos docentes, conforme descrito na Portaria nº161/2016/GS/SEDUC/MT.

Dada a mudança da política de formação do Estado de Mato Grosso, nesta pesquisa, interessa-nos investigar a formação continuada denominada PEIP, realizando neste texto, uma análise parcial da referida portaria, justificando-se pela necessidade de verificarmos e compreendermos como os professores de matemática se posicionam em relação a formação.

Neste texto nos deteremos na apresentação da analise que realizamos da portaria, cujo critério para seleção dos dados ora, discutidos limita-se à apreensão das orientações contidas na mesma, justificando-se pela necessidade de verificarmos e compreendermos como a formação continuada para professores de matemática no ensino médio, estão evidenciadas nas políticas de formação continuada do Estado de Mato Grosso, através da instituição da portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT.

Optamos por desenvolver a pesquisa em uma Escola Estadual do município de Paranaíta, situada no perímetro urbano, que atende o Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e adultos, com dois professores de matemática que atuam no Ensino Médio Regular e participaram da formação do PEIP no ano de 2016.

2 O ensino da matemática no Ensino Médio e a formação de professores

O Ensino Médio brasileiro representa os três últimos anos da etapa final da Educação Básica e muito se discute, atualmente, sobre a restruturação e reformulação do Ensino Médio. Em meio às situações de atender os desafios que o Ensino Médio vem enfrentando, principalmente os relacionados com a apresentação dos resultados das avaliações de larga escala, precisamos avaliar dentro de nossas escolas como se dá o processo de ensino e como ele vem acontecendo de maneira a superar essas dificuldades, enfrentando a dualidade entre a formação profissional e a formação geral.

Muitos são os desafios que se destacam fundamentado na nova configuração do Ensino Médio e inúmeras questões são desencadeadas apoiado na nova legislação, nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento a Implementação das Escolas de Ensino Médio em tempo integral, alterando a LDB 9394/96, originando mudanças para a educação brasileira, versando sobre a organização pedagógica e curricular do Ensino Médio e sobre as regras dos usos dos recursos públicos para a educação. Segundo Kuenzer (2017), Motta e Frigotto (2017), essas modificações poderão restringir as oportunidades educacionais com a flexibilização do currículo, o aumento de carga horária, uma vez que os alunos do Ensino Médio são trabalhadores, a partir desta reformulação será necessário agregar forças para construir estratégias eficientes para essa nova realidade do Ensino Médio no Brasil.

As escolas e os professores estão inseridos num contexto de muitas reflexões, que vem nos assolando diante as modificações que ocorrem em nossa sociedade, tanto científicas como tecnológicas. Por estar intimamente ligados ao processo educacional, compreendemos que o envolvimento dos professores é essencial na busca de novos conhecimentos, considerando que a formação docente requer algumas mudanças e muitos são os caminhos a serem percorridos tanto na formação inicial, como continuada de professores.

Ao tratarmos da formação inicial consideramos que o professor vem vivenciando processos que se desenvolvem ao longo de sua vida, "a formação inicial [...] deve ser destacada como um momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma sistemática, fundamental e contextualizada" (MIZUKAMI, 2013, p. 216).

A formação não acontece de maneira isolada, mas está inserida num contexto histórico da construção social, “a formação está indissociavelmente ligada ‘produção de sentido’ sobre as vivências e sobre as experiências” (NÒVOA, 1995, p.26). A formação dos professores quando acontece de maneira isolada pode contribuir para a aquisição de conhecimentos, mas só quando se desenvolvem estudos e atividades no coletivo que as mesmas fazem sentido, como afirma Nóvoa (1995, p. 27):

> Práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnica, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A formação como espaço para a reflexão de aprendizagens, tanto dos alunos como de professores, nos levam a caminhar em direção à solução de problemas que nos deparamos em nossas salas de aulas, com nossas próprias práticas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, Imbernón (2016) salienta que a formação deve partir das reais necessidades dos professores, a tomada de decisões e o clima nas escolas, a descentralização, mudanças da organização da formação, a construção de um projeto coletivo são os pilares para a formação centrada no professor “[...] para mudar a educação, é preciso mudar o professorado, e que a formação é uma boa ferramenta, mas não a única nem apenas ela, mas deve ser acompanhada de mudança no ambiente onde esse professorado realiza seu trabalho docente”(IMBERNÓN, 2016, p. 145).

O processo de formação poderá levar o professor a buscar a revisão das estratégias consideradas importantes em suas práticas pedagógicas, com possibilidades de inovação, buscando novas metodologias e desenvolvendo novas habilidades de maneira a contextualizar seu planejamento, considerando o contexto social em que os alunos estão inseridos, buscando a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem. Por conseguinte:

> [...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e da equipe coletivamente. Ou seja, precisa pôr sobre a mesa o que faz em sala de aula e na escola, o que implica não apenas mudar a localização, mas também a metodologia da formação permanente. (IMBERNÓN, 2016, p. 148)

Acreditamos que a escola necessita ser o foco da formação dos professores uma vez que este espaço proporciona aos professores trocas de experiências e é o espaço onde o professor está inserido. Desta forma as discussões estendem-se as formações continuadas específicas para professores que ensinam matemática, como sintetiza Nacarato (2006, p.137):

> [...] o que as pesquisas brasileiras sobre formação de professores de matemática vêm revelando não diferem muito da formação em outras áreas do conhecimento e convergem para as discussões internacionais sobre o assunto. O professor vem sendo considerado um produtor de saberes e um ator do processo educacional que precisa ser ouvido e deve participar dos projetos que lhe dizem respeito, quer no âmbito das políticas públicas, quer no âmbito do contexto escolar. O professor passa a ser visto como o protagonista do processo educativo.

Ao propiciar a formação de professores de matemática, deve-se levar em conta a construção dos saberes docentes, e como eles servirão para ensinar os conteúdos em sala de aula, "as pesquisas vêm evidenciando a necessidade de que, em programas de formação, os conteúdos matemáticos sejam visitados e revisitados, mas é necessário pensar sob que olhar isso deveria acontecer" (NACARATO; PAIVA, 2013, p.14).

Em nossas escolas observamos a necessidade de que essa formação continuada para os professores de matemática aconteça para que juntos possam tirar dúvidas, encontrar soluções no coletivo sobre as práticas docentes, refletindo sobre sua formação bem como serem autores principais deste processo, tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos alunos verificadas em sala de aula.

Durante o processo de formação os professores ao adquirirem os conhecimentos e elaborá-los para serem vivenciados na sala de aula devem "[...] assegurar que aprendizagem dessa apropriação seja desenvolvida de forma ativa e efetiva pelos alunos, de maneira a possibilitar não só a compreensão do que está sendo ensinado, mas potencializá-lo para a elaboração de novos conhecimentos" (PALMA, 2010, p. 43), a autora nos reporta para a formação inicial, porém tais considerações cabem também para a formação de professores de matemática do Ensino Médio.

O processo formação continuada de professores torna-se importante quando este está associado à necessidade formativa dos professores e possa ser um espaço de socialização, reflexão e novas aprendizagens sobre a docência.

3 Metodologia

Os dados discutidos são provenientes da análise das orientações contidas nas portarias:nº161/2016/GS/SEDUC/MT, publicada em Diário Oficial no dia 14 de Abril de 2016 e a portaria nº 322/2016/GS/SEDUC/MT, publicada em 23 de setembro de 2016 que normatizaram a formação continuada no ano de 2016, em todas as escolas do Estado.

Utilizamos a abordagem qualitativa do tipo exploratória e ao analisar as portarias sobre a formação continuada, nos detivemos na descrição das etapas da formação, a metodologia para os estudos coletivos, elaboração e execução do PEIP, a avaliação, dentro outros, relacionam a formação dentro da escola, considerando os movimentos de mudanças nos processos de estudos, além disso, utilizamos o questionário para a caracterização da escola π e dos professores e a entrevista semiestruturada.

4 A Formação continuada em Mato Grosso: a portaria nº 161/2016//GS/SEDUC/MT

Para iniciarmos as análises da portaria nº 161/2016//GS/SEDUC/MT, buscamos compreender como a formação continuada no Mato Grosso vem sendo estabelecida. A SEDUC/MT, através dos CEFAPROS tem desenvolvido ações coletivas de formação através de um documento intitulado: Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, com o objetivo de delinear as diretrizes da formação inicial e continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual em Mato Grosso, propondo uma:

> [...] concepção de formação que possibilite a articulação do desenvolvimento profissional, compreendido como processos contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção metodológica dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto, orientando para a sua formação. (MATO GROSSO, 2010, p 13-14).

Desta forma, o documento destaca que a formação deve ser concebida: "[...] como todo o processo formativo que ocorre depois da formação inicial, seja em nível médio ou superior", o mesmo documento compreende a formação como um "processo permanente, contínuo, não pontual, realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e articulada à jornada de trabalho"(MATO GROSSO, 2010, p. 15).

Segundo a Política de Formação de Mato Grosso (2010), a formação continuada não deve ser entendida como correção da formação inicial, mais sim como construtora da

gestão democrática e da organização da vida social da comunidade escolar, sendo considerada como espaços para construções e socializações de conhecimentos docentes.

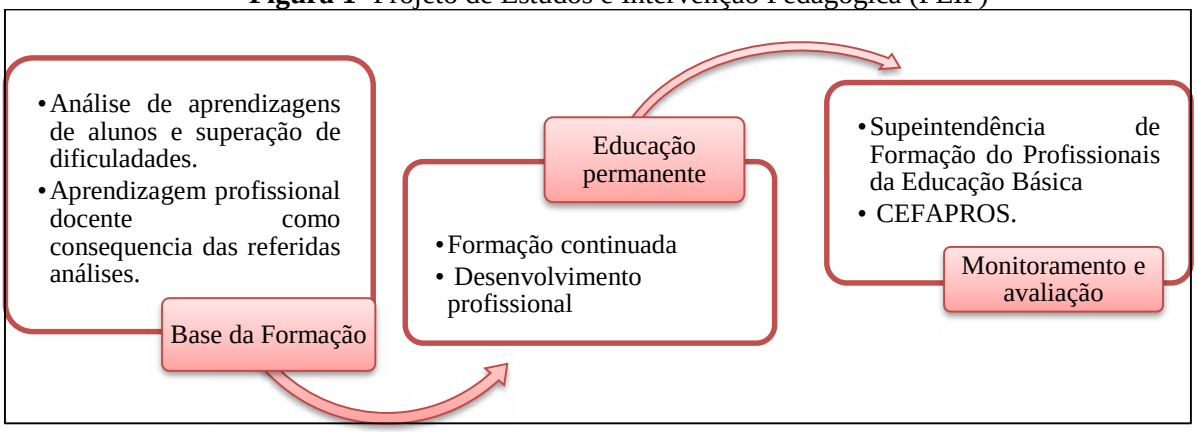
A formação continuada no estado se concretizou mediante a elaboração e execução do Projeto Sala de Professor/Educador que se estendeu desde 2003, quando o primeiro orientativo foi publicado, se estendendo até o ano de 2015.

No ano de 2016, a SEDUC/MT, instituiu o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Projeto de Formação Continuada dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE), via portaria n.º 161/2016, como projetos experimentais da Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica.

Nosso enfoque, neste texto, será o PEIP, analisando como a formação foi determinada e descrita na portaria, que é composta de oito artigos e um anexo único, contendo um orientativo para a Formação e Desenvolvimento Profissional na Escola /2016, bem como, a percepção dos professores sobre a formação.

Com o intuito de oferecer elementos para interpretação e inferências sobre o Projeto de Formação proposto, organizamos na figura com a base da organização da Formação.

Figura 1- Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP)



Fonte: Mato Grosso, 2016. Organização da pesquisadora

No art.3º, § 2º, o texto destaca que o PEIP tendo como "foco a análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar aprendizagem discente, por outro lado, a aprendizagem profissional docente". Esta proposta de formação continuada constitui o Núcleo do Desenvolvimento Profissional da Escola- NDPE, e coordenado pelo coordenador pedagógico da escola.

Neste processo cabe à escola destinar espaços específicos e condições estruturais para o funcionamento do NDPE, a partir publicação da referida portaria. A execução do PEIP deveria ser realizada por docentes em regência, professores articuladores e professor de laboratório de aprendizagem, e suas intervenções junto aos alunos.

No art. 5º a referida portaria descreveu dois enfoques denominados de Educação Permanente: a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente. Para a SEDUC/MT a Formação Continuada é "aquela que tem sido realizada pelas instituições formadoras, [...] por agentes de formação, [...] ofertadas na modalidade de cursos, oficinas, seminários, supervisão, ciclo de estudos, palestras workshop, etc" (MATO GROSSO, 2016, p. 41), com certificações e financiamentos.

No que se refere ao desenvolvimento profissional, segundo a portaria "é um processo de médio a longo prazo" sendo:

> [...] processos de levantamento de necessidades de aprendizagem, na superaçãodas dificuldades de aprendizagem, na potencialização da aprendizagem, na participação dos professores na definição da ação de intervenção pedagógica, nos conteúdos concretos a serem apreendidos, [...] **nos contextos de aprendizagem (formação centrada na escola)**, na relevância da formação centrada nas práticas pedagógicas, no impacto na aprendizagem dos estudantes e na aprendizagem profissional. (MATO GROSSO, 2016, p. 41, grifo nosso).

Concordamos com Marcelo (1999, p. 171) que a escola é o "lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas de ensino", pois o professor aprende, construindo seu conhecimento em conjunto com toda a equipe docente que faz parte do processo da formação, além disso, consideramos que a formação centrada na escola nos possibilita resolver os problemas que surgem durante o fazer pedagógico, e propor a melhor maneira de solucioná-los.

4.1 Orientativo para a Formação e Desenvolvimento Profissional na Escola/2016

A reorganização das políticas educacionais do Estado do Mato Grosso, considerou a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE/MT[1]) e o

[1] Avaliação em larga escola, inserida na reorganização das Políticas Públicas Educacionais do Estado de Mato Grosso, como ação estratégica, objetivando produzir e disseminar informações que subsidiem a reflexão do professor sobre a sua prática. A partir de uma matriz de referencia os alunos das escolas estaduais do 2º, 4º 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio realizaram testes de Língua portuguesa e matemática, no ano de 2016, sendo sintetizados em uma escala de proficiência caracterizando os padrões de desempenho.

Programa de Gestão para Resultados em Educação, dentre outros, como orientadores relativos a elaboração e efetivação do PEIP.

Segundo a portaria as avaliações externas e internas, dão indicativos das proficiências dos alunos, desta forma os professores devem utilizar seus resultados como subsídios para a reflexão de sua prática pedagógica e as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, o projeto de Estudos e Intervenções Pedagógicas (PEIP) se constitui de um instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas.

A proposta de formação continuada do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica foi dividida em duas etapas: a primeira correspondeu à elaboração de um cronograma de estudos que contemplasse as seguintes temáticas: projeto de intervenção, avaliação educacional e pesquisa ação; e a segunda, compreendeu a execução do PEIP, momento em que o professor precisava articular seus estudos com o planejamento e desenvolvimento das ações em sala de aula. A seguir trataremos sobre os estudos coletivos que subsidiaram a elaboração do PEIP.

4.1.1 Dos estudos coletivos que subsidia a elaboração do PEIP

Ao estabelecer os estudos coletivos as ações comtemplaram duas etapas, as quais consideramos a seguir:

I Etapa do PEIP – Estudo coletivo com temáticas propostas

Nesta etapa, de acordo com a portaria, a escola, sob a coordenação do coordenador pedagógico deveria organizar um cronograma de estudos coletivos para os professores com as seguintes temáticas propostas: Projeto de intervenção, pesquisa-ação e Avaliação Educacional.

A seguir apresentamos um rol de sugestão de textos como sugestões de leituras, em que destacamos que a aquisição das referências para o estudo das temáticas deveria ser responsabilidade da escola ou do CEFAPRO, previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Projeto pedagógico de Desenvolvimento do CEFAPRO (PPDC).

Quadro 1- Referências para os estudos coletivos

Temáticas propostas	Referências sugeridas

Projeto de intervenção	CORTESÃO, L. Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In: LEITE,E. ; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M.R. Trabalho de projecto, vol.2, 3ª ed. Porto: Afrontamento, 1993. LEGRAND, L.A pedagogia do projecto. In: LEITE,E. ; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M.R. Trabalho de projecto, vol.2, 3ª ed. Porto: Afrontamento, 1993. VILLAS BOAS, B. M. de F. *Projeto de intervenção na escola*: Mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino*: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, p. 69-84, 2006.
Pesquisa-ação	ABDALLA, M. DE F.B. A pesquisa ação na análise do trabalho docente. VI Seminário Redestrado – Regulação Educacional e trabalho Docente, 06 e 07 de novembro de 2006, UERJ – Rio de Janeiro. Disponível em: www.fae,ufmg.br/estrado/cd_viseminario/...3/a_pesquisa_acao.doc. TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, V.31, p. 443-466, set. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
Avaliação Educacional	CARVALHO, Rosenei Bairros de Freitas. Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação: (Mato Grosso – Brasil). Tese de doutorado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. FERNANDES, D. (Orgs.). Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011. FREITAS, L. C. de *et al*. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009. HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005. _____. Avaliar para promoveras setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001. SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J. ; ESTEBAN, M.T. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Fonte: Mato Grosso, 2016, p. 41-42. Organização da pesquisadora.

Ao enfatizar sobre as temáticas propostas e ao finalizar os encontros de formação e desenvolvimento profissional, os professores devem ser "[...] capazes de compreender e responder de forma crítica e proativa, com base nas referências estudadas, nas práticas de avaliações que têm sido feitas e nas necessidades de aprendizagens diagnosticadas dos estudantes (resultado das avaliações)" (MATO GROSSO, 2016, p. 42), algumas questões sobre os textos estudos como: O que é avaliação educacional? Para que serve a pesquisa-ação?, entre outras, visando subsidiar a elaboração de um Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica, considerando os resultados da ADEPE/MT ou a partir de outros resultados: IDEB, ANA, ENEM, etc., e dos resultados das avaliações internas.

Para atender as necessidades de aprendizagens dos alunos, cada escola deveria elaborar o seu projeto de estudos e intervenção pedagógica composto por três macros ações, que destacamos a seguir:**Ação 1**- Estudo Gerais - Estudo dos temas: Avaliação Educacional, Projeto de intervenção, e Pesquisa-Ação (1º semestre); **Ação 2**- Planejamento da Intervenção pedagógica (2º semestre); **Ação 3** - Intervenção (na regência), estudos específicos e a socialização (2º semestre).

Seguindo essas orientações a coordenadora da escola π, organizou o cronograma de estudos que foi alterado no decorrer do ano letivo devido a Greve dos servidores estaduais, no período de 31/05/17 a 05/08/17, porém durante as nossas observações relatadas no caderno de campo essas atividades descritas no cronograma não foram efetivadas, principalmente quando se tratava da socialização e o planejamento das intervenções.

II Etapa do PEIP – Realização das ações de intervenção e estudos específicos

O documento que regulamentou a formação dividiu este percurso em três momentos para a construção e execução do PEIP, que deveria ser elaborado no tempo da hora atividade, ficando a critério da escola, incluir ou não, os "objetos de aprendizagem" dos programas.

O primeiro momento foi apresentado como "Etapa de aquisição e compilação dos referenciais e estudo das temáticas propostas, elaboração do cronograma de estudos ao CEFAPRO", com uma carga horária de 4 (quatro) horas de "atividade semanal" (MATO GROSSO, 2016, p. 43). Segundo a portaria as escolas poderiam organizar seus estudos em dias e horários conforme a decisão coletiva, desde que cumprissem 4 horas semanais, onde seriam discutidos os textos em leitura e registro reflexivo individual e socializados nos trinta minutos iniciais do próximo dia de formação com a organização do coordenador pedagógico ou um mediador de estudos.

Ao analisar a portaria constatamos que em todo o Estado os professores deveriam realizar o estudo dos mesmos textos, embora viessem como sugestão de leitura. Outro ponto a ser destacado é sobre os prazos estabelecidos para a efetivação das etapas do PEIP nas escolas. De acordo com o caderno de relatórios da formação dos professores colaboradores, as primeiras leituras da portaria aconteceram a partir do dia 28/04/2016, sendo que o período de estudo do documento e aquisição do material sugerido tinha o prazo final em 20/04/2016. Desde o início observamos que os prazos estabelecidos não condiziam com a realidade da Escola π.

A se tratar dos estudos específicos, por disciplina, especificamente da matemática, sendo nosso objetivo e analisar como os professores de matemática do ensino médio compreendem, desenvolvem e avaliam essa formação, pudemos observar que um único texto foi sugerido para estudos relacionados com a matemática, foi: GITIRANA, Veronica. Práticas avaliativas em língua portuguesa e matemática. Avaliação em Matemática. Porém, esse texto não foi lido, pois no dia 08/12/16, destinado a formação,

os professores de matemática não participaram devido estarem fazendo fechamento de diários eletrônicos, cumprindo com os prazos estabelecidos pela secretaria da escola. Entendemos que a formação deve partir das reais necessidades dos professores, a tomada de decisões e o clima nas escolas, a descentralização, mudanças da organização da formação, a construção de um projeto coletivo são os pilares para a formação centrada no professor, considerando todos os envolvidos no ambiente escolar.

Outro aspecto relacionado na portaria n º 161/2016 foi sobre o registro reflexivo, elaborado individualmente com a "finalidade de potencializar as discussões, fortalecer o processo de formação e desenvolvimento profissional docente" (Mato Grosso, 2016, p. 43), conforme modelos preestabelecidos no documento, ao observar os relatórios e as narrativas dos professores pudemos perceber que não foi um instrumento desencadeador de registros reflexivos.

Entendemos que a troca de experiências dos professores são momentos que deveriam ser suscitados durante o processo de formação, assim como os registros dos aspectos relevantes de um estudo podem ampliar os conhecimentos sobre determinados assuntos. De acordo com Ghedin (2020, p. 135) "a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências". Quando o professor reflete sobre sua prática, compreendemos que o processo pedagógico poderá ser modificado. Além disso, o professor poderá "refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos" (GHEDIN, 2002, p. 135).

Para que a formação continuada busque alcançar os objetivos de incentivar a reflexão dos professores e de que as suas práticas sejam (re) orientadas é necessário "uma proposição crítica da organização e da metodologia da formação", acreditando que o processo da formação deva "ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática" (IMBERNÓN, 2016, p. 148).

O segundo momento a portaria determinava as seguintes formações: a) Formação de professores formadores, que abordava as disciplinas de português, matemática e temas sugeridos para estudos coletivos; b) formação dos coordenadores pedagógicos pelo CEFAPRO e c) elaboração dos subprojetos de intervenção por disciplina e estudos específicos (MATO GROSSO, 2016, p 45). Várias foram as datas estabelecidas na portaria para as formações dos formadores, porém vale ressaltar que nenhuma delas foi realizada no tempo previsto.

Após esse período de formação que seria maio a junho, os professores teriam que elaborar os subprojetos de intervenção por disciplina e estudos específicos para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Sendo que as ações de intervenção deveriam acontecer no período de regência, onde os professores precisariam articular a aprendizagem da formação com o desenvolvimento profissional.

A data para o envio do PEIP aos CEFAPROS teria de ser até o final do mês de junho para que o órgão pudesse avaliar e dar a devolutiva para a escola, com parecer, autorizando o início das ações de intervenções, até final do mês de julho.

A estrutura do PEIP seguiria conforme o modelo estabelecido no documento, apesar de ser modificada com a portaria nº 322/2016/GS/SEDUC/MT, que alterou o processo de construção e execução do PEIP, no Anexo I e o cronograma de estudos devido a greve dos servidores estaduais.

No terceiro momento, o de socialização, as escolas poderiam organizar um "Seminário de Experiências de Intervenção Pedagógicas" (MATO GROSSO, 2016, p. 46), com no mínimo quatro horas de carga horária, sob a coordenação do Diretor e do coordenador pedagógico, e se necessário, contar com a ajuda dos assessores pedagógicos e do CEFAPRO.

Realizamos uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória, porém, ao acompanhar a formação na escola π, observamos que o terceiro momento da formação não aconteceu, uma vez que nem as atividades propostas foram contemplas durante esta experiência de formação, como a própria SEDUC/MT, descreve no início do documento.

A portaria também especifica as atribuições de todos os profissionais da educação, envolvidos no processo, bem como, a previsão dos recursos financeiros necessários à execução do PEIP.

4.1.2 Do monitoramento e avaliação da formação e desenvolvimento profissional

A função de monitorar, avaliar, orientar e realizar as intervenções da implementação da Política de Formação e Desenvolvimento Profissional, foi dada ao CEFAPRO. Segunda a portaria essas ações são necessárias para verificar os avanços no processo formativo, pois muitas vezes os professores desanimam frente aos obstáculos a serem superados, acabando "por participar da formação contínua, apenas motivados pela certificação, para garantir a contagem de pontos" (MATO GROSSO, 2016, p. 47).

Essa observação que a portaria apresenta fica evidenciada na fala da professora Margarida: [...] estou ficando louca das ideias. E tem que continuar. [...] pra que eu vou fazer, pra que? Se eu quiser adquirir conhecimento não vai ser lá na sala do educador não, a gente faz na maioria das vezes por conta da questão da pontuação (Margarida- E2).

Compreendemos que apesar da SEDUC, estar preocupada com o monitoramento, os professores não consideraram a formação como um momento de trocas de experiências e aprendizados, com influência na melhoria das suas práticas pedagógicas. Apresentamos a seguir, no quadro 2, a síntese do monitoramento que deveria ter sido realizado durante o processo de formação.

Quadro 2- Monitoramento do PEIP

<table>
<tr><td rowspan="4">MONITORAMENTO DA FORMAÇÃO
Orientação do Planejamento, a execução e a avaliação da formação e do desenvolvimento profissional</td><td>Momento antes</td><td colspan="2">Avaliar o planejamento do PEIP elaborado pela escola, antes de sua execução.</td></tr>
<tr><td>Momento durante</td><td colspan="2">Momento onde o formador, coordenador ou professor mediador de estudos deve observar o desenvolvimento do planejamento, fazer as intervenções, observar se as temáticas impactaram as práticas pedagógicas.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Momento depois</td><td rowspan="2">Duas avaliações</td><td>Escola – Após cada encontro ou ao final de cada temática o formador, o coordenador, o professor mediador retomas as anotações para a avaliação formativa.</td></tr>
<tr><td>CEFAPRO – Equipe responsável pela formação contínua, após o acompanhamento da formação na escola.</td></tr>
</table>

Fonte: Mato Grosso, 2016. Organização da pesquisadora.

A portaria estabelece que a avaliação deva considerar: a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e a Avaliação Somativa, esse conjunto de avaliações deve "contribuir para evidenciar as necessidades formativas para melhoria das práticas profissionais" (MATO GROSSO, 2016, p. 48). Dentro dos processos de formação, pudemos observar que a apenas o coordenador pedagógico enviou ao CEFAPRO um relatório de avaliação da formação desencadeada na escola "π":

> Sabemos que para a nossa formação é necessário que tenhamos experiências com a realidade do aluno, e o projeto de intervenção vem nos auxiliar a ter uma dimensão dessa realidade. [...]A intervenção provoca em nós o desejo de mudar a realidade encontrada, que muitas vezes não oferece subsídios suficientes para um ensino de qualidade, de modo particular de cada disciplina. [...]Foram utilizados como auxilio para a intervenção estudos sistemáticos de textos literários, jornalísticos, revistas, referente às disciplinas, jogos, cartazes entre outros.Os recursos utilizados torna a aula atraente, conseguindo desta forma ter a atenção e participação de grande parte da turma. (Relatório de avaliação encaminhado ao CEFAPRO da escola "π").

De acordo com as vozes dos professores colaboradores, percebemos que a avaliação relatada não se relaciona com os momentos de formação vivenciados, porém pudemos perceber que apenas a professora Margarida realizou atividades de intervenção na disciplina de matemática, e quando observamos uma de suas aulas de intervenção, apenas dez alunos participaram da atividade proposta, então quando o relatório descreve "participação de grande parte da turma", compreendemos que o relatório de avaliação diverge da formação realizada.

Para subsidiar teoricamente a portaria do PEIP, especificamente, registra em suas referências algumas legislações: Constituição Federal (1988), A LDB (1996), a Lei complementar nº 50 (1998) e um parecer nº 879/UAS/2012 – AD 52. Ao tratar de projeto de intervenção se apoiam em Veiga (2006), Villas Boas (2010). Ao estabelecer a função do professor dentro do PEIP, cita Weiz (2003), monitoramento e avaliação, De Ketele, et al (1994), resultados e feedback das avaliações, em Vianna (2003) e Boston (2002), além das referências citadas no quadro 1, que foram os textos selecionados para o estudo dos professores.

5 Algumas considerações

O trabalho apresentou e discutiu a Formação continuada no Mato Grosso, a partir das análises da portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, referente a sua implementação, desenvolvimento no ano de 2016 e início de 2017, quando se encerrou o ano letivo devido a greve dos servidores públicos. A partir da análise das portarias pudemos elencar alguns aspectos da formação que foi desenvolvida na escola π, as quais destacamos a seguir:

- ✓ Compreendemos que a Formação continuada orientada pelo documento não surgiu das necessidades formativas dos professores. A portaria já estabelecia um rol de textos para estudos e atividades,propostos sem a participação dos professores, coordenadores e diretores.
- ✓ O relatório reflexivo foi proposto como instrumento de sistematização dos estudos, no entanto a portaria indicava modelos que deveriam ser seguidos pelos professores. Nesse movimento, constatamos que os professores não atribuíram sentido a essa determinação e não realizaram os registros.
- ✓ Os cronogramas de estudos, apesar de terem sido elaborados pelos coordenadores, com os textos preestabelecidos no documento, não foi cumprido. Pudemos constatar que nem mesmo a Secretaria de Educação, conseguiu se organizar para

o cumprimento dos prazos estabelecidos para que a formação efetivamente ocorresse.

Entendemos que a formação continuada a ser realizada no contexto escolar, demanda de muita articulação e envolvimento de todos os profissionais, e para que esse envolvimento se faça presente, é necessário que a formação seja configurada a partir das necessidades manifestadas por professores e a equipe pedagógica das unidades escolares. Como sinaliza Novòa (1995) a formação deve promover o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores-** Para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

MATO GROSSO. **Portaria nº161 de 14 de abril de 2016.** Secretaria de Estado e Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá – MT.

_____. Portaria nº 322 de 22 de setembro de 2016. **Secretaria de Estado e Educação do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá-MT.

_____. A formação continuada de profissionais da educação básica. Superintendência de Formação. Mato Grosso, 2010.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In. : (Orgs.) NACARATO, Adair M; PAIVA, Maria Auxiliadora V. **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NACARATO, A. M. **A formação do Professor de Matemática**: pesquisa x políticas públicas. In: Contexto e Educação, ano 21, n. 75, 2006.

_____. ; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática:** perspectivas e pesquisas.3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓVOA, António. **A formação de professores e profissão docente**. In: _____. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

PALMA, Rute Cristina Domingos da. **A produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 204 p. Tese de Doutorado - Campinas, SP, 2010.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUESTÃO DE GÊNERO DISCUTINDO AS HISTÓRIAS DE MULHERES NEGRAS MATO-GROSSENSES NA ESCOLA

Clemilson C. do Nascimento (PPGE/UFMT) -clemilson_dire@hotmail.com
Adelmo Carvalho da Silva (PPGE/UFMT) -adelmoufmt@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado, em desenvolvimento, intitulada: Práticas pedagógicas dos professores que ensinam geometria no 6º ano do Ensino Fundamental. Tem como objetivo compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores que ensinam Geometria no 6º ano do Ensino Fundamental na rede pública da cidade de Campo Verde. Adotaremos a pesquisa qualitativa e para análise dos dados produzidos, será utilizado o método de análise de conteúdo com perspectiva de abordagem interpretativa. Busca-se responder à questão que norteia essa pesquisa: Como se desenvolve a prática pedagógica dos professores que ensinam Geometria no Ensino Fundamental? Os dados produzidosaté o momento revelaram que os professores possuem uma visão superficial da importância do ensino dos conteúdos geométricos, tanto para o desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como para a construção do conhecimento matemático. Que o ensino da Geometria ainda enfrenta resistência entre os professores, fato diretamente ligado aos problemas relacionados a formação dos mesmos, tanto na Educação Básica como na Licenciatura e perceptíveis ao longo do processo de observação da condução das aulas, uma vez que as mesmas apresentaram problemas relacionados a saberes e práticas pedagógicas.
Palavras-chave: Prática Pedagógica**.** Ensino de Matemática**.** Geometria.

1 Introdução

Quando falamos a respeito do ensino e aprendizagem relacionada à Matemática o cenário que se enxerga não é nada animador. As problemáticas enfrentadas pelo Brasil e por alguns países pelo mundo a respeito dessa importante área de conhecimento tem chamado a atenção, apesar de alguns avanços. Investimentos em pesquisa, capacitação de docentes e em políticas voltadas a Educação Básica e Superior, ainda têm se mostrado ineficazes perante o desafio maior; a superação das dificuldades imposta pelo processo de ensino/aprendizagem que está disciplina impõe.

No Brasil os alunos têm sido submetidos às constantes avaliações de rendimento relacionadas à aprendizagem dos conteúdos matemáticos, entre elas SAEB[1] e PISA[2] e os resultados não tem se mostrado satisfatórios, como nos afirmar Soares (2008):

> Desde que o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB- realizou sua primeira avaliação em 1995, ficou comprovada a baixa aprendizagem de competências e habilidades dos nossos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.(SOARES 2008, p.16)

[1]O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira.
[2]O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Esse baixo rendimento apresentado pelos alunos nessas avaliações, demonstra claramente que o sistema tem falhado, e uma reformulação em relação ao ensino e a aprendizagem da Matemática se faz necessário. Marim (2010), denota que a chance de sucesso no processo de ensino da Matemática perpassa por uma reorganização de alguns atenuantes envolvidos no mesmo:

> Acredita-se que é possível reorientar o ensino da Matemática, de modo a torná-lo uma experiência escolar de sucesso. Isso pressupõe naturalmente uma intervenção nos mais diversos níveis, incluindo as práticas pedagógicas, o currículo, o sistema educativo e a própria sociedade em geral, promovendo uma visão dessa disciplina como uma ciência em permanente evolução, que procura responder aos grandes problemas de cada época. (MARIM, 2010, p.40

Não é de hoje que se discuti a melhor forma de se obter êxito no processo de ensino relacionado à Matemática. Considerada como uma disciplina de grande relevância para a construção cognitiva do aluno, seu ensino ainda tem provocado angustias e sentimentos, prazeres e dores, tanto para quem ensina, como para quem se pré-dispõe a aprender.

Em meio às contestações acerca da qualidade do sistema de ensino, está o professor, agente direto desse processo e que injustamente tem sido responsabilizado pelo seu fracasso. Porém, é importante evidenciar que o professor não pode e nem deve ser responsabilizado sozinho pelo fracasso do sistema educativo, contudo não se pode eximi-lo da parte que lhe compete.

Atualização, responsabilidade, reflexão e avaliação devem ser ações presentes do cotidiano pedagógico do professor e deve partir dele a mudança necessária para reverte esse cenário, que se inicia prioritariamente pela reflexão de sua atuação como profissional da docência, como nos afirmar Marim (2010) ao declarar que:

> [...], é importante que o docente repense sua ação-tendo como referências os dados de sua realidade e os estudos e pesquisa existentes- seus métodos, estratégias e metodologias, buscando melhorar os seus conhecimentos, participando de diferentes programas e oportunidades de formação, pois em tempos atuais o curso de graduação é apenas uma base inicial, necessária, mas bastante insuficiente, para enfrentar os desafios do ensino e da aprendizagem. (MARIM, 2010, p.41)

Pensando nos desafios que a profissão docente impõe, principalmente os relacionados ao ensino e a aprendizagem da Matemática, a formação continuada surge como opção de aprimoramento e reflexão em prol a consolidação dos saberes pedagógicos necessários à

formação da autonomia profissional do professor, fato que segundo Contreiras (1995) apenas se consolida por intermédio da reflexão na ação e para tanto se faz necessário à compreensão dessa ação por meios teóricos e/ou pelo ato da pesquisa.

Assim a pesquisa cumpri o papel de investigar as **práticas pedagógicas dos professores que ensinam Geometria no 6º ano do Ensino Fundamental** na rede pública de ensino da cidade de Campo Verde- MT, como forma de contribuir para uma reflexão que possibilite novas formas de se pensar o ensino da Geometria.

2 O ensino da matemática e a da geometria

O tratamento instrumental para o ensino da matemática tem se tornado recorrente ao ponto de ser mais relevante que a compreensão racional do que se ensina. Em outras palavras, as ações pedagógicas não têm comtemplado a interação, especificidades e a capacidade dos alunos em construir o próprio conhecimento, como referenciado nos PCN's (1998):

> Assim o professor deve organizar seu trabalho de modo que os alunos desenvolvam a própria capacidade para construir conhecimentos matemáticos e interagir de forma cooperativa com seus pares, na busca de soluções para problemas, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.(BRASIL,1998, p.63)

Isto posto, fica evidente que um ensino com características mecanicista não produzirá a compreensão do que se propõe ensinar. Para Silva (2009) apenas o saber fazer não dá conta desse processo e propõe o desenvolvimento de uma **prática** que supere a ideia da racionalidade prática. Silva (2009) revela que o ensino de matemática com essas características é utilizado por grande parte das escolas de Ensino Fundamental, uma vez que, as mesmas reproduzem um processo de ensino baseado essencialmente em atividades mecânicas, com a ação rotineira de enunciar, decorar e aplicação de regras associados a símbolos.

O processo de concepção do saber matemático deve transcender o egocentrismo, de que apenas a exposição verbal aliada a atividades de caráter repetitivas bastam para que se tenham a apreensão desses saberes. Há uma necessidade imprescindível de que se desenvolva a interação, objeto / sujeito para que se conceba o conhecimento, fato que está em consonância com as ideias de Floriani (1998):

> Uma operação é construída pelo sujeito e nunca impressa. Não havendo imitação interiorizada da ação, também não haverá aquisição duradoura. A participação do aluno é imprescindível. O conhecimento é adquirido pela interação entre sujeito e objeto: à assimilação do objeto pelo sujeito corresponde a adaptação do sujeito ao objeto, até ser atingida a equilibração, estado dinâmico de acomodação ao novo conhecimento.(FLORIANI 1998, p.71)

Assim, é importante que se ressalve que ao chegarem à escola, os alunos já trazem consigo um cabedal de saberes, ideias e intuições que são construídas por intermédio de experiências vivenciadas em seu grupo sociocultural. Portam ideias básicas para classificar, ordenar, quantificar e medir, fruto de suas necessidades cotidianas, fato que os levam a desenvolver uma inteligência essencialmente prática, que permite que eles reconheçam problemas, busqueme selecionem informações, tomem decisões e, fatores importantes para lidar com a atividade matemática.

Essa capacidade prática deve e pode ser potencializada na escola por intermédio do desenvolvimento do pensamento geométrico, uma vez que os mesmos auxiliam na transposição de informações concretas para abstratas,Fainguelernt (1995), e "[...] na resolução de problemas do cotidiano e na realização de descobertas que torna o aluno mais independente no processo de aprendizagem'', BRASIL (1997, p. 33).

A transposição de uma realidade concreta para uma abstrata torna o ensino da geometria determinante para construção cognitiva do aluno, visto que, ele proporciona a habilidade para o enfretamento de situações lógico-dedutivas partindo de premissas concretas até alcançar as abstratas, fator relevante para o processo de construção do conhecimento matemático. Veronese (2009) ao citar Ponte, reforça esse fato, quando fala que:

> O ensino da geometria é particularmente propício, porque contribui para perceber aspectos essenciais da atividade matemática, tais como a formulação e teste de conjecturas e a procura de demonstrações de generalizações. (VERONESE, 2009, p. 43).

Porém, o ensino dessa importante área da matemática tem sido preterido por grande parte dos docentes até hoje. O ensino da geometria ainda continua sendo vítima de uma cultura de menosprezo, que atravessa gerações e se perpetua entre professores com mais ou menos tempo de trabalho docente.

Esse abandono tem provocado reflexos quanto a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, uma vez que o conhecimento geométrico é o responsável direto pelo desenvolvimento do poder de descrição e argumentação do aluno, PCN´s (1997), dando-lhe a capacidade intuitiva de propor conjecturas e justificar ideias, fatores importantes para o entendimento dos conteúdos matemáticos.

Entre os fatores responsáveis pelo descaso com relação ao ensino dos conteúdos da Geometria a pesquisa evidencia: a (1) influências diretas do MMM (Movimento da Matemática Moderna); (2) alunos/professores que não aprenderam geometria na Educação Básica; (3) poucas aulas dedicadas ao estudo da Matemática e suas áreas no curso de pedagogia; (4) formação deficitária dos futuros professores licenciados em Matemática e a (5) não compreensão da importância dos conteúdos geométricos para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

3 A pesquisa

Em dias atuais, pesquisas relacionadas ao campo educacional se aproximam cada vez mais da racionalidade técnica empregada nas Ciências da Natureza. Os modelos epistemológicos empregados, apresentam similaridades em relação a sua objetividade, o que tem provocado uma proximidade conceitual aparente. Assim, esse modelo de pesquisa, tem se tornado uma importante ferramenta de produção e/ou reflexão dos processos relacionados às áreas da antropologia e educação.

O artigo é um recorte de uma pesquisa intitulada: **Práticas dos professores que ensinam Geometria no 6º ano do Ensino Fundamental**, que tem como objetivo compreender as**práticas** empregadas por 03 (três) professores licenciados em matemática, que trabalham em 03 (três) escolas públicas da cidade de Campo Verde com codinomes A, B e C, ao ensinar conteúdos relacionados a geometria no 6º ano do Ensino Fundamental.

Ciente que a particularidade dos sujeitos participantes denotaria uma análise em diferentes perspectivas com relação a **prática**, uma vez que a mesma se constrói ao longo do tempo e de forma particular, a escolha de um método de pesquisa que respeite essas peculiaridades é fundamental para o êxito da mesma.Assim, optou-se pelo método da**pesquisa qualitativa**, entendendo que o mesmo, apresenta elementos para uma melhor produção e análise dos dados.

Para MINAYO (2001, p.14) apesquisa **qualitativa** "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis".

Bogdan e Biklen (1994) trazem sua contribuição ao elencarem 5 aspectos essenciais da investigação qualitativa: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha dos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para produção de dados foram utilizados como instrumentos: **entrevista, questionário, análise de documento e observação.**Sendo os dados produzidos, em sua maioria de caráteressencialmente subjetivos, pois retrataram aspectos singulares da vida profissional, crenças e concepções desses sujeitos, optou-se por um método de análise que desse conta de interpretar essa subjetividade, uma vez que, esses dados não se apresentam de forma clara ao investigador, assim nos afirma Gerhardt (2009):

> Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os autores sociais compartilham na vivência de sua realizada. (GERHARDT, 2009,p. 84)

Para Triviños (1987), esse material produzido (dos questionários, entrevista semi-estruturada, observação livre, documentos legais e oficiais) sob o propósito das teorias, encontrados na análise das respostas dos sujeitos e na análise documental servirão ao propósito para elaboração de um esquema de interpretação e de perspectivas dos fenômenos a serem estudados. No tanto, MATOS (2001, p.65) faz um alerta para alguns obstáculos que devem ser superados ao se realizar a análise dos dados: " (a) a ilusão do objeto mostrar-se exatamente como é; (b) a preocupação maior com as técnicas e métodos do que com a riqueza do material; (c) a dificuldade de relacionar teorias e conceitos com os dados coletados". Para Triviños (1987) apenas os saberes que o investigador possui acerca do conteúdo da pesquisa proporcionarão a superação dos obstáculos acima citados.

Acreditamos que os dados produzidos e posteriormente transcritos e analisados, corroborem para compreender as **práticas** utilizadas pelos professores investigados quanto ao ensino da Geometria no 6º ano, para tanto utilizaremos o método de **análise de conteúdo com perspectiva de abordagem interpretativa**.

3.1 Etapas de desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa obedeceu algumas etapas de produção e de análise de dados no intuito de cumprir seu propósito; a de compreender a **prática** dos professores em relação ao ensino dos conteúdos geométricos. No total são seis etapas distintas entre si, articuladas e planejadas, desde a escolha dos sujeitos, produção e análise de dados.

Segundo Silva (2009) "o planejamento da pesquisa pode ser pensado de duas maneiras distintas. Inicialmente com um mínimo de estruturação prévia, sendo o foco e as categorias teóricas definidas no decorrer de investigação". Com essa fala o autor relata que o processo de investigação da pesquisa pode oferecer sequencias estruturais bem definidas e a outra parte vai sendo organizada no decorrer da investigação, como é o caso do foco e das categorias teóricas. Segundo o mesmo autor essas especificidades da pesquisa exigem que o investigador tenha maturidade para entender a complexidade de seu objeto, pois o não entendimento pode trazer atrasos e produzir dados de caráter não relevantes à pesquisa.

Em primeiro momento o pesquisador visitou as unidades escolares que seriam possíveis locais da pesquisa. Teve o primeiro contato com responsáveis diretos dessas unidades, diretores e coordenadores, explicou a motivação e como se daria os processos necessários para realização da pesquisa e por fim, assinou-se o termo de consentimento para que a pesquisa pudesse ser realizada. As unidades escolhidas seguem o critério estabelecido para realização da pesquisa; unidades que ofereçam o 6º ano do Ensino Fundamental.

No segundo momento, houve uma conversa informal com os sujeitos escolhidos para pesquisa; professores licenciados em Matemática e que estão trabalhando no 6º ano do Ensino Fundamental das unidades escolhida. O pesquisador apenas explicou aos sujeitos os objetivos da pesquisa, a motivação para realização da mesma, porque se escolheu pesquisar **práticas**relacionadas ao ensino da Geometria e como funcionará o processo de observação em sala. Esse contato inicial serviu ao propósito para preparar os sujeitos investigados.

Em um terceiro momento os 03 professores participantes da pesquisa, responderam a um questionário**(Q1)** fechado e depois participaram de uma entrevista semi-estruturada**(E1).** Com os resultados obtidos pelo questionário, traçou-se um perfil profissional e acadêmico desses professores, apurando titulação, formação continuada e tempo de exercício docente. A entrevista evidenciou, crenças, atitudes, angustias e concepções desses sujeitos em relação ao ensino da matemática e geometria, fatores importantes para compreensão de aspectos ligados a **prática** dos mesmos.

Em um quarto momento foi feita uma análise de alguns documentos oficias das unidades escolares. Documentos que regulamentam e proporcionam sustentação teórica as ações docentes; e que na pesquisa serviram ao propósito de descrever aspectos de caráter metodológicos, curricular e estrutural das entidades investigadas. Os documentos investigados foram o PPP, Plano Anual.

Em um quinto momento se estabeleceu a realização da pesquisa *in loco*, realizada por intermédio da observação das ações pedagógicas diárias dos sujeitos. Convém ressaltar que o pesquisador em sala assumiu uma postura de neutralidade, apenas observou-se e tomou nota de aspectos relevantes para o entendimento da **prática** utilizada pelo professor regente ao se ensinar os conteúdos matemáticos e geométricos.

Em um sexto momento as observações anotadas no caderno de campo, serviram ao propósito de registrar ações e atitudes do professor em sala, para se compreender a **prática** em relação ao ensino da geometria. As anotações, transcrição das entrevistas, respostas do questionários e análise documental foram organizados em etapas de análises para tecer prévios paralelos entre a ação pedagógica apresentada pelo docente e o corpo teórico da pesquisa.

4 Análise parcial

O objeto a ser observado e analisado é a **prática** do professor. Todos os dados produzidos até aqui, juntam-se para tecer bases epistemológicas essenciais ao prévio entendimento das **práticas**dos sujeitos investigados, com relação ao ensino da geometria no 6º ano do Ensino Fundamental.

Exporemos em seguida, uma análise prévia das primeiras impressões colhidas até aqui, fruto de um entrelaçamento trino (questionário, entrevista e observação), concepções que esses professores possuem acerca do ensino da matemática e geometria.

4.1 **Análise prévia dos dados produzidos**

Os sujeitos participantes da pesquisa são professores das escolas A, B e C licenciados em Matemática e que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental. Como o objeto dessa pesquisa é a **prática** dos professores que atuam e ensinam Matemática no 6º ano, à escolha dos mesmos respeitou esse critério. Foram escolhidos 03 (três) professores, sendo um professor de cada escola, que receberão os codinomes de P1, P2 e P3, para que se preserve o anonimato.

A transcrição dos resultados obtidos com a aplicação do Q1 proporciona primeiras impressões acerca dos sujeitos investigados e algumas considerações pertinentes se fazem necessárias e já podem ser tecidas. Temos que os sujeitos P1 e P3 tem um tempo de docência que revelam terem uma experiência docente maior que P2. Esse fato se faz importante pois, Segundo Zaballa(1995) a união da experiência e conhecimento pode torna os professores aptos a realizar o oficio que lhes compete, pois através dessa união se desenvolve os saberes pedagógicos dos professores. Esses saberes se fazem importante no trabalho docente, pois através dos mesmos os professores mediam e desenvolvem todas as ações envolvidas no processo educativo.

Outro dado importante em relação aos sujeitos, diz respeito a reflexão em relação ao processo do ensino dos conteúdos, os sujeitos P2 e P3 responderam que promovem essa reflexão sempre e o sujeito P1 às vezes. As respostas no Q1 apontam para o fato de se buscar refletir sempre o que se ensina e como fazê-lo, fato que está em consonância com as ideias de Contreras (2002), segundo ele o docente deve pautar pela constante reflexão acerca de sua prática e essa reflexão depende do conhecimento da profissão adquiridos ao logo da experiência como tal.

Os três sujeitos relataram que a maior dificuldade enfrentada ao desenvolver seu oficio; é reter a atenção dos alunos, fato confirmado pela observação, e quesegundo Zaballa (1995) tem ligação direta com ações pedagógicas pensadas e planejadasenvolvidos na escolha e/ou na instituição de uma prática que serve a determinado propósito. Ao se observar a condução das aulas apenas por intermédio de um verbalismo puro Floriani (1998), percebemos que os sujeitos se contradizem quando dizem optarem por uma metodologia diferenciada e uma reflexão sobre a ação pedagógica.

Quando questionados sobre a importância da Matemática como disciplina e para o desenvolvimento cognitivo dos alunos o P3 afirma que:

> [...] a matemática é importante para a gente não só porque nós a usamos no dia-a-dia, mais porque a matemática abre a mente... ela nos possibilita pesquisarmos sobre muitas coisas em si, que sem ela a matemática não seria capaz. (EntrevistaP3)

Já P1afirma que "a matemática no meu caso é uma disciplina apaixonante, a importância é que todo ser humano tem que saber matemática porque o dia-a-dia da gente é baseado nessa disciplina. Geralmente todos os alunos que vai bem nela, se dá bem na vida. "

Os sujeitos P1 e P3referem-se a importância da matemática como ciência essencial para a vida do ser humano, destacam sua importância em nosso dia-a-dia para resolução de problemas do nosso cotidiano. P3ainda reforça que a matemática "abre a mente e possibilita apesquisa sobre outras coisas", mostrando está em consonância com o que os PCN's (2001) falam acerca da importância da mesma, assim:

> A constatação de sua importância apoia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio logico dedutivo do aluno. (BRASIL, 2001, p.15)

Quando perguntados como eram as aulas de geometria quando cursaram a Educação Básica P1,relata que " na época que eu fiz o primário e o fundamental quase não existia geometria na escola, já no ensino médio tinha alguma coisa. No caso a gente estudou, fizemos vários desenhos no quadro e no caderno, mais teoria. "

Já P2relatou; "para falar a verdade não me recordo, lembro do Ensino Médio, no Fundamental não me lembro. ". Contudo P3fez um relato com mais riqueza de detalhes:

> [...] hum... da primeira à quarta série, não me lembro que fazia Geometria.... Eu ouvir falar na palavra Geometria eu estava no 9º ou 7º ano, foi que vim aprender, mais na minha época eu não aprendi sobre geometria do sexto. Eu vim aprender mais sobre geometria no final e no magistério, a geometria de construir as pirâmides, triângulos, retângulos mais construção mesmo, não as formulas, trabalhar a matemática na geometria. (Entrevista P3)

Esse descaso tem influência direta no que se tem ensinado acerca da geometria nessas etapas do ensino fundamental, segundo Nacarato (2002):

> [...] nas séries do ensino fundamental o ensino desse conhecimento ou é deixado de lado ou normalmente é reduzido ao reconhecimento de figuras geométricas e cálculos de área e perímetro.[...] Por outro lado, nas series finais do Ensino Fundamental, esse ensino privilegia o aspecto formal acreditando-se que os alunos já possuem condições para trabalhar com dedução típica da geometria. (NACARATO, 2002, p.66 e p.84)

Para Nacarato (2002) o fato de a Geometria ser deixada de lado no ensino fundamental e apenas abordar o reconhecimento das figuras geométricas, está condicionada a falhas na formação do professor. Para a autora os cursos de formação ainda reproduzem um modelo pautado na racionalidade técnica, por conseguinte os futuros docentes acabam por reproduzem esse modelo em sala. Fato evidenciado nas observações ao se notar um certo desconforto dos professores investigados ao introduzirem conteúdos relacionados a geometria.

A fala de Nacarato (2002) expressa exatamente às concepções colhidas na E1 em relação ao curso de formação inicial dos investigados, pois quando perguntados se a licenciatura tem contribuído para orientação de sua prática, todos foram unânimes ao afirmarem que os curso de formação deixou a desejar em relação aos conteúdos relacionados a geometria. O sujeito P3fez uma observação interessante ao dizer: “ acho que as faculdades, elas não visam isso, acho que a formação do professor não tem muita formação na Geometria, deixa um pouco a desejar. ” (Entrevista P3)

Ao serem perguntados sobre como eles estão vendo o ensino da Geometria na rede pública, P1“ acredito que a quantidade de aula é pouca para se trabalhar os conteúdos de Geometria e Matemática e falta muito material para geometria principalmente para prática. ” (Entrevista P1). Já para P2“ a geometria tem sido deixada por último acompanha os livros. Trabalha-se o básico do básico. ” (Entrevista P1). P3faz uma reflexãosobre o que ouve em ambiente escolar, segundo o ensino da geometria:

> [...] olha eu acho que a Geometria tem deixado muito a desejar, não pelos alunos em querer conhecer, mais dos professores... tem professor, eu ouço, professores que dizem que não gostam de geometria, que deixa o conteúdo para o final, se der tempo faz, se não der tempo não faz. [...] E de um a quatro, a geometria, eu vejo que os professores falam que não gostam de Geometria, eles não têm habilidade em geometria. (Entrevista P3)

Para Lorenzato (1995, p.4), “professores que não aprenderão Geometria não sabem ensiná-la ”, assim a tendência é que esses conteúdos sejam deixados em segundo plano ou até mesmo preteridos pela maioria dos professores da educação básica. Esse fato explica um pouco a visão que esses professores têm acerca do ensino dos conteúdos relacionado à Geometria, uma vez que eles têm como base a própria experiência, pois segundo seus relatos vivenciaram o abandono dos conteúdos geométricos ao longo de sua formação.

Quando perguntados sobre a importância dos conteúdos geométricos para vida de seu aluno apenas P1 e P3 souberam opinar.

Segundo o sujeito P1: [...] “eu acho que você aprendendo Geometria por exemplo, no dia-a-dia, se você andar na cidade você já vê muitas coisas sugestiva da geometria, no aluno você pode desenvolver o interesse de ser um arquiteto, engenheiro. ” (Entrevista P1)

Ao ser indagada acerca da importância dos conhecimentos geométricos P3responde“ela é importante para o aluno porque ela abre o horizonte, acho que você saber geometria ... o aluno saber geometria lá fora fica mais fácil.”(Entrevista P3)

Outro fato importante e merece ressalva, está no fato de muitos professores não reconhecerem a importância em se ensinar os conteúdos geométricos. Portanto além dos professores superarem a barreira que seus saberes pedagógicos lhes impõem acerca do ensino da Geometria, é preciso que eles entendam que os conteúdos geométricos são primordiais a formação do pensamento matemático de seus alunos.

A cumplicidade dos conceitos geométricos promove a complementação dos saberes necessários ao desenvolvimento de habilidades importantes para que o aluno ultrapasse as etapas que elevam o seu nível de abstração, como nos pode afirmar Pavanello (1989):

> A geometria apresenta-se como um campo profícuo para o desenvolvimento da “capacidade de abstrair, generalizar, transcender o que é imediatamente sensível ”- que é um dos objetivos do ensino da matemática- oferecendo condições para que níveis sucessivos de abstração possam ser alcançados.(PAVANELLO, 1989, p. 182)

O que se percebe nas falas dos sujeitos acerca da importância dos conceitos geométricos para o aluno, fica apenas restrito a importância de se relacionar as figuras como objetos do dia-a-dia ou na escolha de uma profissão. Em nenhum momento foi expressa a importância dos conteúdos da Geometria para o desenvolvimento do conhecimento Matemático em um nível mais complexo de abstração dos mesmos, servindo ao propósito de auxílio para aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Para tanto a proximidade prática inicial dos conteúdos matemáticos, e em posterior o estudo de sua estrutura abstrata, revela a importância de se trabalhar o pensamento geométrico, pois é ele que proporcionará um grau de maturidade de abstração necessária à compreensão dos mesmos, permitindo que o aluno possa “passear” entre conceitos de cunho concreto e abstrato.

As etapas que constituem os processos que elevam o nível de abstração do aluno, deve seguir um caminho de ordem sistêmica, pois alcançadas etapas iniciais dos processos de abstração ele deve continuar elevando esse nível mais e mais de maneira progressiva, Pavanello (1989).Assim, a relação entre Matemática e Geometria não pode ser tratada como algo isolado, pois em muitos momentos seus conceitos se entrelaçam produzindo conformidades entre si de forma conceitual recíproca.

5 Consideração finais

O artigo se propõe a trazer uma visão acerca de uma pesquisa que ainda se encontra em construção e tem como objeto a análise das práticas utilizadas por 3 (três) professores que ensinam Geometria no 6º ano do Ensino Fundamental na rede pública da cidade de Campo Verde –MT.

Sendo um recorte de pesquisa o presente artigo apenas cumpre o propósito de uma análise parcial da produção de dados já realizados até o presente momento. Espera-se que eles comecem a desvelar ou dar subsídios que ajudem a responder à questão que norteia a pesquisa: Como se desenvolve a prática pedagógica dos professores que ensinam Geometria no Ensino Fundamental?

Os dados produzidos até o momento revelam que os professores possuem uma concepção muito superficial da importância do ensino da Geometria para o desenvolvimento cognitivo do seu aluno, por apenas se aterem a visões superficiais da relação de representação das figuras comuns da geometria e as do espaço cotidiano.

Nenhum deles reconhece a Geometria como uma parte importante para a aprendizagem da Matemática, pelas falas consideram as duas matérias distintas, de concepções diferentes.As primeiras impressões dão conta que não se estabelece uma relação unívoca entre os conceitos matemáticos e geométricos, fato observado, uma vez que exercícios que podiam ter um trato geométrico e matemático, apenas tiveram um apontamento matemático.

De acordo com as falas dos sujeitos, todos não tiveram uma formação satisfatória em relação aos conteúdos geométricos tanto na Educação Básica como na Formação Acadêmica. Reconhecem que o ensino da Geometria ainda enfrenta a resistência por parte de muitos professores, mais não souberam relatar os motivos, apenas suposições como: pouco aulas, falta de materiais, apoio apenas no livro didático ou mesmo, a opção do professor em não gostar da

Geometria. Em nenhum momento relacionaram o abandono da Geometria ao despreparo do professor.

Enfim, o que observa é que a geometria ainda continua sendo colocada a um segundo plano o que tem negligenciado sua importância dentro do processo da construção cognitiva do aluno. Os professores reconhecem que os cursos de Licenciaturas, curso de formação continuada, apenas lhes proporcionaram bases superficiais ao que compete o ensino da mesma, porém não há consenso em se buscar uma solução para esse impasse, o caminho ainda tem sido o abandono de seu ensino. Ao propor uma obrigação moral vinculada a profissão do magistério, Contreras (2002) discuti o grau de compromisso e a identificação que o professor deve assumir acerca de suas ações pedagógicas, por conseguinte, fazer ou não a diferença na vida de seu aluno, está intimamente ligado a esse fator.

Referências

BOGDAN, RC; BIKLEN, S. K .**Investigação Qualitativa em Educação Matemática**: uma introdução a teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed – Brasília: A Secretaria, 2001.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática/Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,126p,1997.

CONTREIRAS, José. **Autonomia dos professores.** Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira .Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

FAINGUELERNT, E. K. **O ensino de geometria no 1º e 2º grau**. Educação matemática em revista, nº 4, p. 45-52, Edição especial, 1995.

FLORIANI, José Valdir. **Da prática à teoria: reflexões de um professor de matemática**/ José Valdir Floriani; orientador Ubiratan D'Ambrosio.- Florianópolis, s.n; 131 p. Il. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina,1989

GERHARDT, Tatiana Engel et al;**Métodos de pesquisa / coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso deGraduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LORENZATO, S. **Por que não Ensinar Geometria?** Educação Matemática em Revista, SBM, p.3-13, 1995. Edição, 1995.

MARIM, Vlademir; OLIVEIRA; Cristiane Coppe (Org.), **Educação matemática: contextos e práticas docentes.** Campinas- SP: Editora Alinea,2010.

MATOS, K.S.L., VIEIRA. S.V. **Pesquisa Educacional**: o prazer de conhecer.Fortaleza: Demócrito Rocha, p. 143, 2001.

MINAYO, M. C. de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria método e criatividade.Petrópolis, Rio de Janeiro ,p.80, 2001.

NACARATO, Adair Mendes. **A Geometria no Ensino Fundamental**: fundamentos e perspectivas de incorporação no currículo das series iniciais. In: SISTO, F.F et al. Cotidiano escolar questões de leituras, matemática e aprendizagem. Petrópolis-RJ, p 84 99, 2002.

PAVANELLO, R. M. **O Abandono do Ensino de Geometria: Uma Visão Histórica**.Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas-SP. Fermino Fernandes, DOBRANSZKY, Enid Abreu, MONTEIRO, Alexandrina (Orgs.),1989.

SOARES, Luiz Havelenge, Aprendizagem significativa na educação matemática: uma proposta para a aprendizagem de geometria básica/ Luiz Havelange Soares- João Pessoa, 137 p: il. Dissertação (Mestrado) – UFPB/ CE,2008.
SILVA, Adelmo Carvalho, **Reflexão sobre a matemática e seu processo de ensino aprendizagem**: implicações na (re)elaboração de concepções e práticas dos professores. Tese de doutorado, UniversidadeFederal da Paraíba, ano de 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva, 1928- **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/ Augusto Nibaldo Silva Triviños.- São Paulo: Atalas, 1987.

VERONESE, Paula C. de Faria, **O ensino de Geometria no Ciclo II do Ensino Fundamental**: **Um estudo analítico**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP, Marília, 2009.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar.Tradução, Ernani F. da F.Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica, Nalu Farenza. Artmed S.A. Porto Alegre-RS. Reimpressão, 2010.

UMA ABORDAGEM DOS POLIEDROS REGULARES: TETRAEDRO E GRANDE DODECAEDRO

Joselaine Maria dos Santos (IFMT – Campus Juína) joselainemariadossantos@gmail.com
Domingas Botelho Teles (IFMT – Campus Juína) domingastels@hotmail.com
Thainara Thais de Oliveira Brandão (IFMT – Campus Juína) thainaraob.14@gmail.com
Heliel Costa Teles (IFMT- Campus Juína) heliel.teles@jna.ifmt.edu.br

Resumo: Neste trabalho, propomo-nos a apresentar os sólidos platônicos e os sólidos de Kepler, duas grandes figuras importantes para o meio matemático, principalmente, por suas contribuições à Geometria. Platão, um reconhecido filósofo grego, que desenvolveu seu interesse pela matemática. Os cinco poliedros regulares convexos ficaram conhecidos na história devido a um famoso texto de Platão conhecido como Timeu, no qual Platão associa os mesmos aos elementos da natureza. Sendo Tetraedro, Cubo, Octaedro, Dodecaedro, Icosaedro. Dentre os cincos sólidos platônicos damos ênfase ao Tetraedro, como um dos elementos principais do nosso trabalho. O tetraedro é uma pirâmide regular tendo as seis arestas congruentes entre si, sendo este conhecido como o pai dos poliedros platônicos, representa o elemento fogo, pois segundo Platão seu átomo teria a forma de um poliedro com quatro lados. Johannes Kepler foi um dos maiores cientistas do seu tempo, tinha interesse nas relações matemáticas e nos objetos do universo. Os sólidos ditos de Kepler são poliedros regulares não convexos, existindo apenas quatro: Pequeno Dodecaedro, Grande Dodecaedro, Grande Dodecaedro Estrelado, Grande Icosaedro. Nos poliedros de Kepler damos ênfase ao Grande Dodecaedro que faz parte da segunda estrelação do dodecaedro, possuindo a mesma forma que o pequeno dodecaedro estrelado, havendo como diferença entre eles, somente o tipo de faces, que são faces com forma de pentagramas. O presente artigo tem como objetivo ajudar a aprimorar o conhecimento geométrico do leitor, facilitando a percepção e a identificação de cada sólido pelo mesmo.
Palavras chaves: Geometria. Poliedros. Platão. Tetraedro. Kepler.

1 Introdução

Este trabalho tem como tema central os poliedros de Platão e os poliedros de Johannes Kepler, proveniente de um trabalho da disciplina de Geometria Espacial proposta pelo professor ministrante.

Em razão da dificuldade de visualização dos poliedros e até mesmo de identificação, inicialmente foi proposto a construção dos mesmos para ajudar neste processo de assimilação e auxiliar na solução destes problemas. Tendo ponto de partida para a resolução deste problema a construção dos mesmos e como etapa final a elaboração deste artigo para um maior conhecimento histórico-matemático.

Neste contexto iremos explorar sua história e suas características, analisando profundamente apenas um dos sólidos de Platão sendo este o Tetraedro e nos sólidos de Johannes Kepler apenas o Grande Dodecaedro.

No decorrer deste mostraremos também a origem da geometria e dos poliedros e suas definições, citaremos alguns matemáticos que contribuíram para o estudo dos mesmos.

2 Geometria: Origem e Importância

A provável origem da palavra geometria, vem das medições de terrenos na agrimensura no antigo Egito, mostrando deste então sua importância pois a mesma vinha para sanar as dificuldades encontradas referentes ao uso da terra. Tem sua origem grega do termo *geometrein*, significando medições de terra (*geo* = terra, *metrein*= medição).

Martins relata que, ano após ano, o rio Nilo transbordava do seu leito natural, espalhando um limo sobre os campos ribeirinhos, que na época se circunscrevia a uma estreita faixa de terras a margens do rio. Devido as inundações os marcos de delimitação entre os campos desapareciam e para demarcarem novamente os limites, existiam os "puxadores de corda", conhecidos como "harpedonaptas" que faziam as remarcações. Para a realização do trabalho eles utilizavam do conhecimento intuitivo do triângulo retângulo de lados 3, 4 e 5.

Em seu trabalho, Martins afirma que os conhecimentos mais antigos a respeito da Geometria vêm das construções das pirâmides e templos realizados pelas civilizações Egípcia e Babilônicas. Muitas outras civilizações antigas possuíam conhecimentos de natureza geométrica, desde a civilização babilônica à civilização chinesa, passando pela civilização Hindu. Dos povos babilônicos provinham conhecimentos matemáticos provenientes da agrimensura e do comércio. Já civilização Hindu conhecia o teorema sobre o quadrado da hipotenusa de um triângulo retângulo.

Eves (2011), também destaca em seu livro *A Introdução à história da matemática*, de que "À geometria babilônica se relaciona intimamente com a mensuração prática".

Ressalta ainda em seu livro que, devido ao tipo de materiais de escrita sobre os quais as descobertas se preservavam, há dificuldades em encontrar esse tipo de registro, uma vez que tanto os povos primitivos indianos, quanto os chineses usavam materiais muito perecíveis, como casca de bambu e árvores; os egípcios usavam pedra e papiros e os povos babilônicos usavam tábulas de argila cozidas.

Cerca de sete séculos antes de Cristo na Grécia antiga, a Geometria como ciência dedutiva teve início, graças aos esforços de muitos notáveis antecessores de Euclides, como Tales de Mileto

(640-546a.C), Pitágoras (580-500 a. C) e Eudoxo (408- 355 a. C).

Euclides (323-285a.C), provavelmente discipulo da escola platônica-pitagórica, organizou as matérias de seus mestres de modo sistemáticos, com definições e princípios, levando em conta a via dedutiva à que Platão faz referência. Seu livro "Elementos" que é constituído por 13 volumes contribuiu muito no desenvolvimento da geometria.

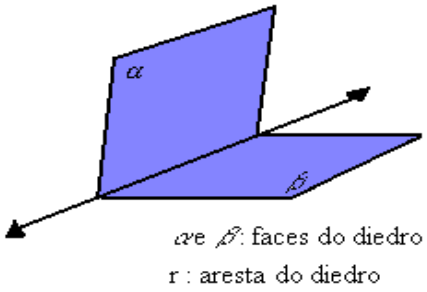
> "Euclides produziu sua obra memorável, os Elementos, uma cadeia dedutiva única de 465 proposições compreendendo de maneira clara e harmoniosa geometria plana e espacial, teoria dos números e álgebra geométrica grega". (Eves,1992)

3 Poliedros Regulares

Antes de definirmos o que é poliedro regular, primeiramente definiremos diedro.

Segundo Dolce (2013), *diedro*, ou *ângulo diédrico* é a reunião de dois semiplanos de mesma origem não contidos no mesmo plano. A origem comum dos semiplanos é a aresta do diedro e dos semiplanos são suas faces, como mostra a figura 1.

Figura 13 – Diedro



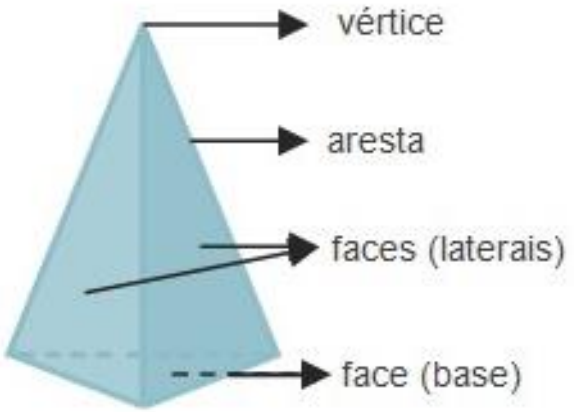
***Fonte**: < somatematica.com.br/emedio/espacial/espacial6.php>*

Assim, alfa e beta são dois semiplanos de mesma origem *r*, distintos e não opostos.

> **Poliedro** é uma reunião de um número finito de polígonos planos, de tal forma que a interseção de dois polígonos distintos seja uma aresta comum, um vértice comum, ou vazia. Lima apud Batista (2017).

São figuras geométricas espaciais formadas por três elementos básicos: arestas, faces e vértices, representados na figura 2.

Figura 14- Elementos de um Poliedro



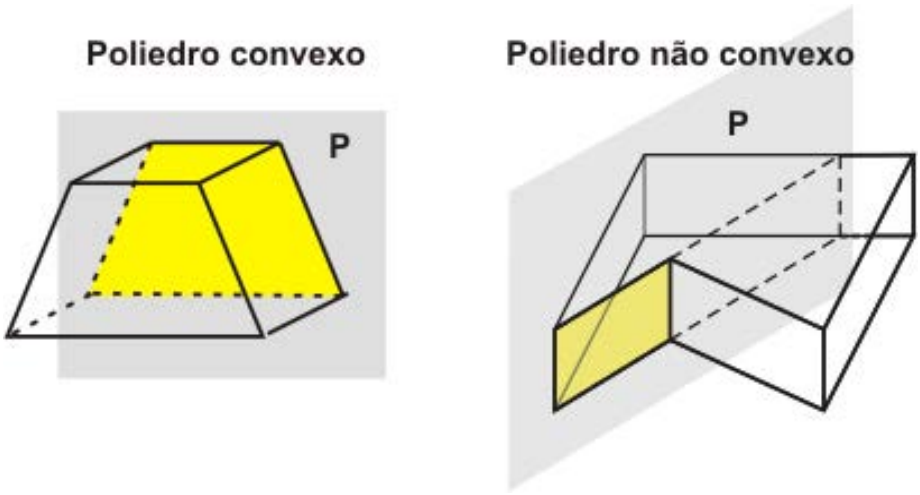
Fonte:</www.obichinhodosaber.com/2010/03/11/matematica-5%C2%BA-i-solidos-geometricos-2-poliedros-e-nao-poliedros>

Ainda na classificação de poliedro, temos os convexos e não convexos

> Todo poliedro limita uma região do espaço chamada de interior deste poliedro. Dizemos que um poliedro é convexo se o seu interior C é convexo, isto é, quando qualquer segmento de reta que liga dois pontos de C está inteiramente contido em C. Em um poliedro convexo toda reta não paralela a nenhuma de suas faces o corta em, no máximo, dois pontos. Lima apud Cardia (2014).

Sartor (2013) afirma que se poliedros convexos são aqueles onde quaisquer dois pontos pertencentes a ele ou seu interior definem um seguimento, então podemos dizer que os poliedros onde isso não acontecem são chamados não convexos. Figura 3.

Figura 15-Poliedros convexos e não convexo



***Fonte**:<objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/10483/open/file/geo1001.htm>*

Dolce (2013), um poliedro convexo é regular quando:

i. Suas faces são polígonos regulares congruentes;

ii. Seus ângulos poliedros são congruentes.

> Um poliedro convexo é regular quando todas as suas faces são polígonos regulares iguais (mais precisamente, congruentes) e, além disso, em cada vértice do poliedro concorre o mesmo número de arestas. Tais poliedros são conhecidos como poliedros de Platão (Lima, apud Cardia, 2014)

Sartor (2013), em seu trabalho diz que dependendo da definição adotada, é possível existir cinco poliedros regulares ou infinitos. Poliedros regular é todo poliedro onde suas faces são polígonos regulares congruentes e seus vértices são congruentes, existem nove poliedros regulares: os cinco de Platão e os quatros de Kepler-Poinsot.

4 Platão

Platão foi um filósofo grego e admirador da matemática, nasceu em Atenas, provavelmente

em 427-347 a.C. Pertencia a uma das mais nobres famílias de aristocratas de Atenas. Seu nome verdadeiro era Aristócles, mas recebeu o apelido de Platão, que em grego significa "de ombros largos". Tornou- se discípulo de Sócrates aos 20 anos, após a morte de seu mestre, Platão resolveu deixar a cidade ingressando em uma longa viagem, desde o norte da África até a Itália, nessas andanças tomou contato com os ensinamentos pitagóricos.

Em 388a.C, viajou para a Magna Grécia com o intuito de conhecer melhor as comunidades pitagóricas, nesta viagem conheceu Dionísio I que o convidou para ir a Siracusa, na Sílicia. Platão tinha como objetivo implantar ali seus ideais políticos e, no entanto, acabou se desentendendo com o tirano local e retornou para Atenas.

Quando retornou à Atenas por volta de 387a.C fundou sua escola filosófica "Academia" onde guiava e inspirava o desenvolvimento da atividade Matemática, ficando conhecido como “O criador de Matemáticos”. Diz a história que se achava inscrito sobre a porta da Academia a seguinte frase: "*Que ninguém que ignore a Geometria entre aqui*". Tal foi a influência de Platão, que sua academia subsistiu após sua morte, sendo fechada 8 séculos depois pelo imperador Justiniano.

5 Poliedros de Platão

Conforme Martins, Platão 350a.C foi o primeiro a demonstrar que existem apenas 5 poliedros regulares convexo: O Cubo, Tetraedro, Octaedro, Icosaedro e Dodecaedro. Ele e seus seguidores estudaram estes sólidos com tal intensidade, que eles se tornaram conhecidos como “poliedros de Platão”.

> São conhecidos assim porque no *Timeu,* Platão associou os poliedros regulares aos elementos da natureza.
>
> Tetraedro representa o fogo, pois seu átomo teria forma de um poliedro com quatro lados.
>
> O Cubo único poliedro regular com seis faces quadrangulares, representa a terra porque Platão acreditava que átomos da terra seriam cubos, os quais permitiam ser colocados perfeitamente lado a lado, dando lhes estabilidade.
>
> O Octaedro representava o ar, pois o modelo de Platão para o átomo de ar era um poliedro de oito faces.

> O Icosaedro representava a água porque acreditava que átomos de água teriam formas de icosaedros;
>
> Por fim, o Dodecaedro representava o universo, porque o cosmo seria constituído por átomos em forma de dodecaedro. (Pereira, 2011)

Dolce (2013), afirma que um poliedro é chamado Platão se, e somente se, satisfaz as três seguintes condições:

i. Todas as faces têm o mesmo número (n) de arestas;

ii. Todos os ângulos poliedros têm o mesmo número (n) de arestas;

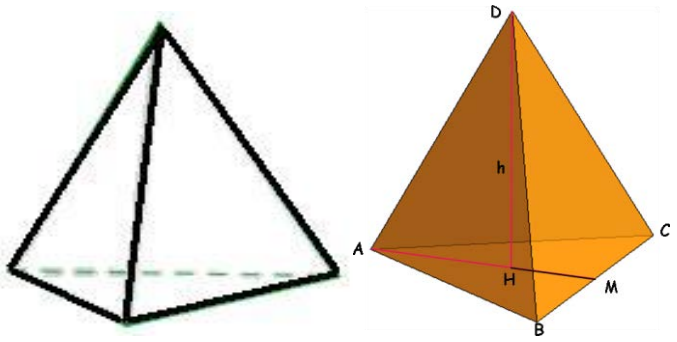
iii. Vale a relação de Euler (V-A+F=2).

Como relatado no início deste trabalho, nos sólidos de Platão teremos como foco apenas o tetraedro. Dolce (2013), define que tetraedro é uma pirâmide regular e tetraedro regular é um tetraedro que tem as seis arestas congruentes entre si.

O Tetraedro trata-se de um a figura geométrica espacial formada por quatro triângulos equiláteros, triângulos que possui lados e ângulos com medidas iguais, possui quatro vértices, quatro faces e seis arestas. É representante do elemento fogo, pois, segundo Platão o átomo do fogo teria forma de um poliedro com quatro lados. O mesmo é considerado pai de toda a família de poliedro, é a partir dele que são feitos os demais.

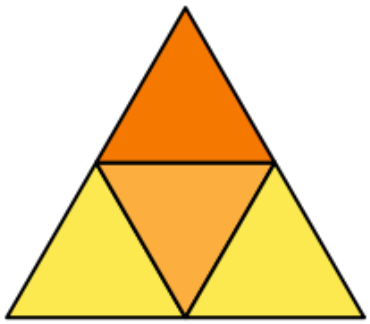
É considerado um caso particular de pirâmide regular de base triangular. Figura 4.

Figura 16-Tetraedro



Fonte:<<*sci-culture.com/br/matematica/geometria/poliedros/poliedros-geometrias-da-natureza-parte-4.html*>

Figura 17-Planificação do Tetraedro



Fonte:<pt.wikipedia.org/wiki/Tetraedro>

Na figura 5, podemos observar na planificação do tetraedro os quatro triângulos que o formam. Com base nesta planificação, houve a construção do sólido e consequentemente o desenvolvimento deste artigo.

6 JohannesKepler

Johannes Kepler nasceu na Alemanha (1571-1630), queria tornar ministro luterano, mas, devido seu grande interesse pela astronomia mudou de ideia e resolveu estudar Matemática Universidade de Tubingen, sendo que, na época, o curso de matemática incluía geralmente quatro

disciplinas: Aritmética, Astronomia, Geometria e Música.

Tinha interesse nas relações matemáticas entre os objetos do universo. Baseado na filosofia de Platão procurou desenvolver um modelo para o Sistema Solar. Que na época só se conheciam seis planetas e segundo Kepler deveriam ser harmonizados com os poliedros de Platão.

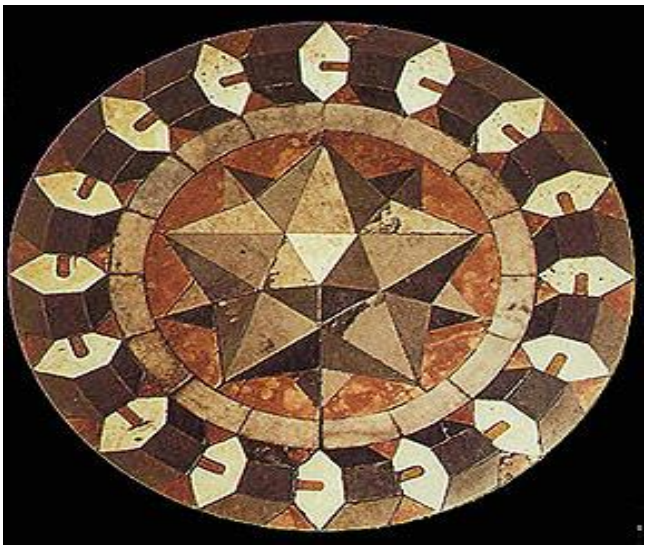
7 Poliedros de Kepler-Poinsot

Os poliedros de Kepler-Poinsot são quatros, o Pequeno Dodecaedro Estrelado, o Grande Dodecaedro, o Grande Dodecaedro Estrelado e o Grande Icosaedro.

> Os poliedros de Kepler-Poinsot são poliedros não convexo cujas faces são polígonos regulares congruentes, e cuja os ângulos poliédricos também são congruentes. As faces desses sólidos podem ser convexas e não convexas. (Sartor, 2013)

De um ponto de vista matemático, os referidos poliedros foram estudados pela primeira vez por volta do ano 1600 pelo cientista alemão Kepler estudou os dois primeiros e os descreveu em sua obra *Harmonice Mundi*, mas eram já desde há muito tempo conhecidos: o pequeno dodecaedro estrelado, por exemplo, encontra-se representado um pavimento da basílica de San Marcos, em Veneza, no embutido em mármore de 1420, atribuído a Paolo Uccello, representada na figura 6.

Figura 18- Mosaico de Paolo Uccello



***Fonte**:<servercronos.net/bloglgc/index.php/monelle/2008/08/01/paolo_uccello_pintor_de_marcel_schwob>*

O Grande dodecaedro estrelado foi publicado por Wenzel Jamnitzer, em 1568. Já os últimos dois foram descobertos por Louis Poinsot, em 1809. Sendo que Poinsot ficou conhecido pela sua dedicação à Geometria.

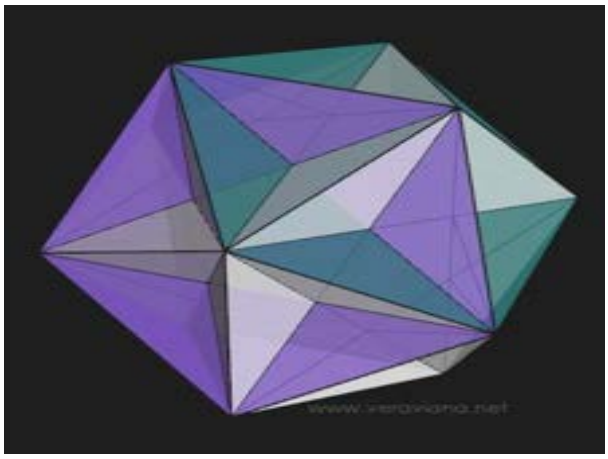
Como já mencionado, iremos focar em apenas um dos poliedros de Kepler-Poinsot, sendo este, o Grande Dodecaedro.

O Grande Dodecaedro é a segunda estrelação do dodecaedro. Se prolongarmos as faces do pequeno dodecaedro estrelado, obtemos o grande dodecaedro, cujas as faces em número de 12 são de novo pentágonos regulares. Figura 7.

Segundo Sartor (2013), da mesma forma que o pequeno dodecaedro estrelado possui doze faces, trinta arestas e doze vértices, o grande dodecaedro também apresenta as mesmas características. A diferença entre eles é o tipo de faces (que são faces com forma de pentagramas).

Sartor (2013), o Grande dodecaedro também satisfaz as definições de poliedros regulares, pois o mesmo apresenta polígonos regulares congruentes com faces e vértices congruentes.

Figura 19- Grande Dodecaedro-



Fonte: <veraviana.net/keplerpoinsot.html>

A figura 8, mostra a planificação do Grande Dodecaedro, nela podemos visualizar a quantidade de faces que o mesmo possui, e suas faces em forma de pentagramas. A construção deste sólido foi feita a partir desta planificação.

Figura 8- Planificação do Grande Dodecaedro

Fonte: *es.iff.edu.br/softmat/projetotic/poliedros/kepler-poinsot-solidos-e-planificacoes*

8 Considerações Finais

Durante o desenvolvimento deste trabalho percebemos o quão vasto é este assunto, e o quanto o mesmo é aplicado em nosso cotidiano. Durante os vários séculos os poliedros auxiliaram muitos

pesquisadores de diversas disciplinas e sendo utilizado até os dias atuais.

Sendo aprimorados os conhecimentos como graduandos já que durante a pesquisa grande foi a aprendizagem o que facilita na percepção e identificação dos poliedros em questão. Durante seu desenvolvimento percebemos também a necessidade de que em um futuro próximo é preciso escrever mais sobre o assunto, levantar e discutir muitos pontos importantes que aqui foram deixados de mencionar e que merecem uma atenção particular, como demonstrações de teoremas e dos cálculos de suas áreas, base volume entre outros.

Deixamos para o leitor algumas referências de alguns artigos, livros e trabalhos que valem a pena dar uma olhada com atenção pra um maior aprofundamento e compreensão do tema aqui proposto.

Referênciass

BATISTA, Silvia & BARCELOS, Gilmara. Projeto "TIC no Processo de Ensino de Ensino e Aprendizagem de Matemática'. Disponível em: <http://www.es.iff.edu.br/poliedros/definicoes.html>. Acesso em: 29 de março de 2017, às 11:20

BOYER, C. História da Matemática. Trad. Elza Gomide, São Paulo, Edgard Blücher, 1974. Apud Cardia 2014.

CARDIA, Lynk dos Santos. Uma Abordagem do Ensino De Geometria Espacial. Disponível em <http://www.impa.br/opencms/pt/ensino/downloads/PROFMAT/trabalho_conclusao_curso/2014/lynk_cardia.pdf> Acesso em: 21 de março de 2017, às 01:06:04.

DOLCE, Osvaldo & Pompeu, José Nicolau. Fundamentos de Matemática Elementar,10: Geometria Espacial, posição e métrica -7. ed.- São Paulo: Atual, 2013.

EVES, Howard. Introdução à História da Matemática. Tradução Hygino H. Domingues. 5a ed. – Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2011

LIMA, Elon Lages. Medida e Forma em Geometria – Comprimento, Área, Volume e Semelhança. Rio de Janeiro: SBM. Apud Cardia 2014.

MARTINS,Thatielle Demski &VIVIANE, Goldoni. Descobrindo os Poliedros de Platão. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/minicursos/descobrindoospoliedros.pd>. Acesso em: 26 de março de 2017, às 15:19:33

SARTOR, Nayara Longo. O Universo dos Poliedros Regulares. Disponível em: <http://bit.profmat-sbm.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/560/2011_00464_NAYARA_LONGO_SARTOR.pdf?sequence=1> Acesso em: 24 de março de 2017, às 11:57.

UBIRATAN D'AMBROSIO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL NO PERÍODO DE 1985 A 2015

Emerson da Silva Ribeiro (DME/UNIR) – emerson@unir.br
Moab Marques da Silva (FAPERO/UNIR) – moab.academicounir@gmail.com

Fernanda Silva Baú (PIBIC/UNIR) – fer.silva.bau@gmail.com
Eliana Alves Pereira Leite (DME/UNIR) – eliana.leite@unir.br

Resumo: Ubiratan D'Ambrosio é considerado um dos principais referenciais no campo da Educação Matemática, sendo que sua contribuição não se circunscreve ao âmbito científico, estendendo-se para práticas sociais em espaços escolares e não escolares quanto ao ensino-aprendizagem da Matemática. Nesse contexto, considera-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é contemplada. Assim, buscou-se neste trabalho identificar e analisar como as obras de D'Ambrosio têm sido referenciadas nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Norte do Brasil no período de 1985 a 2015. Metodologicamente o trabalho assumiu características de estudos do tipo estado da arte e a abordagem qualitativa, sendo de caráter exploratório e bibliográfico, cujo material de análise se compôs de 15 dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Norte do Brasil no período de 1985 a 2015. Como resultados, constatou-se que as obras de D'Ambrosio foram utilizadas nas pesquisas analisadas para referenciar aspectos concernentes ao contexto histórico da Educação Matemática no Brasil durante a década de 1970 a 1980, e ainda sobre Etnomatemática, Modelagem Matemática e História da Matemática, com foco no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Além disso, quanto às obras de autoria de D'Ambrosio referenciadas nas pesquisas analisadas, destacou-se a recorrência aos livros intitulados *Da Realidade à Ação: Reflexões em Educação e Matemática* (1996) e *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade* (2001), além da menção de capítulos de livro e palestra proferida em eventos de autoria de D'Ambrosio.
Palavras-Chave: Educação Matemática. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pesquisas. D'Ambrosio.

1 Introdução

A Educação Matemática no Brasil apresenta um número significativo de pesquisas, com diversos programas de pós-graduação na área, contando ainda com eventos nacionais e regionais em todo território nacional, favorecendo seu reconhecimento como campo profissional e de pesquisa, inclusive por outras áreas do conhecimento, como no caso da criação do seu Grupo de Trabalho (GT-19) junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desde 1998(LEITE; RIBEIRO, 2013; RIBEIRO, 2014).

Na trajetória histórica da Educação Matemática no cenário internacional e nacional, embora não se tenha um consenso em relação a determinados aspectos da Educação Matemática, principalmente no que se refere ao seu objeto de estudo, destaca-se que é possível constatar que em discussões apresentadas por pesquisadores da área, há uma convergência em considerar o processo de ensino-aprendizagem da Matemática e consequentemente aos níveis e contextos educativos que gravitam em torno dessa área, que se constitui enquanto campo profissional e de pesquisa (LEITE; RIBEIRO, 2013).

Em corroboração com esse aspecto, destaca-se Pais (2008, p. 10), que ressalta que o objeto de estudo da Educação Matemática "é a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino e à aprendizagem da Matemática, nos diversos níveis de escolaridade, quer seja em sua dimensão teórica ou prática".

Em virtude disso, assim como Ponte (2008, p. 55), compreende-se a Educação Matemática com abrangência em três campos:

> Por um lado, a educação matemática constitui um campo de práticas sociais, cujo núcleo são as práticas de ensino e de aprendizagem de professores e alunos, mas que inclui igualmente outras vertentes como as práticas de apoio à aprendizagem extraescolar e a produção de materiais didáticos. Por outro lado, a educação matemática constitui um campo de investigação acadêmica, onde se produz novo conhecimento sobre o que se passa no campo anterior. E, por outro lado ainda, é um campo de formação, onde se transmite esse conhecimento a novas gerações de professores e de investigadores e também aos professores em serviço.

Dessa caracterização, define-se a Educação Matemática vinculada às relações que se estabelecem no ensino e aprendizagem da Matemática no contexto escolar envolvendo professores e alunos, incluindo ainda outros aspectos de ordem sociocultural que influenciam a interdependência aluno-professor-conhecimento matemático.

Delimitado o objeto de estudo da Educação Matemática e considerando ainda sua organização temática ao longo de sua consolidação enquanto campo profissional e científico, eis que se tem a emergência da Educação Matemática de Jovens e Adultos em linhas de trabalho da Educação Matemática no atendimento às características peculiares do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (RIBEIRO, 2014). Nesse sentido, cabe destacar que a EJA não pode ser considerada apenas como "uma modalidade de oferta de educação básica ou profissional, mas como uma ação pedagógica que tem um público específico, definido também por sua faixa etária, mas principalmente por uma identidade delineada por traços da exclusão sociocultural" (FONSECA, 2005, p. 11-12).

Assim, de acordo com Ribeiro (2014), o termo Educação Matemática de Jovens e Adultos surge da interface da Educação Matemática e da EJA, duas áreas de relevância socioeducacional, tendo como pressuposto a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da Matemática para jovens e adultos de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada, e consequentemente marcados pela exclusão social e cultural, "envolvendo todas as práticas capazes de contribuir para com as atividades educativas e a atuação profissional e de formação junto a essa modalidade, principalmente no estabelecimento da tríade educando-professor-matemática" (RIBEIRO, 2014, p. 48).

Em virtude da necessidade de se consolidar um campo de pesquisa nessa temática e assumir a proposição de Jóia (1997, p. 31) quando ressalta "que a Educação Matemática de Jovens e Adultos está à espera de adquirir corpo próprio, constituindo um campo de preocupações e problemas específicos", é que se defende a realização de investigações nessa temática; e diante disso, que apresenta-se o presente trabalho que teve por objetivo identificar e analisar como as obras de D'Ambrosio têm sido referenciadas nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Norte do Brasil no período de 1985 a 2015.

Vale ressaltar que este trabalho se trata de um recorte de uma pesquisa, em andamento, intitulada "Estado da Arte da Pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos: um estudo das teses e dissertações produzidas no Brasil entre 1985 e 2015". Pesquisa esta vinculada ao Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC), com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO); e integrada ao Grupo Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GROEPEM).

Por se tratar de uma pesquisa que se insere no campo da Educação Matemática e congrega a modalidade EJA, salienta-se que este trabalho resultou da análise das bases de sustentação teórica de teses e dissertações em Educação Matemática de Jovens e Adultos, sendo esse um dos objetivos da pesquisa supracitada. Desse modo, primeiramente foi desenvolvido um trabalho (PAULA *et al.*, 2017) que consistiu na análise teórica das pesquisas defendidas na região Norte do Brasil de 1985 a 2015, tendo Paulo Freire como aporte teórico, visto que o mesmo se constituí na principal referência em relação à EJA. Com a finalidade de ampliar o estudo, nessa mesma perspectiva, buscou-se no presente trabalho verificar nas pesquisas identificadas na mesma região geográfica e dentro do mesmo período temporal, como as obras e teorias de D'Ambrosio têm sido referenciadas nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos. Haja vista que o pesquisador se constitui como a principal referência da Educação Matemática no cenário nacional.

De acordo com Santos (2007, p. 258): "Ubiratan D'Ambrosio pode ser colocado entre os teóricos mais influentes não apenas no campo da Educação Matemática, mas da Educação em geral". A fim de mencionar a relevância desse pesquisador, sobretudo para

o campo da Educação Matemática, Domite (2007, p. 1) ressalta que dentre as suas contribuições o "papel e o valor de D'Ambrosio como historiador e filósofo da educação talvez seja uma questão de reconhecida realização intelectual, uma vez que é na educação matemática onde ele tem exercido grande influência".

Isso demonstra que a trajetória histórica de Ubiratan D'Ambrosio está diretamente ligada, em muitos aspectos, com a própria história da Educação Matemática no Brasil (SANTOS, 2007). Portanto, evidencia a relevância de se verificar nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos quais obras de D'Ambrosio têm sido mencionadas, bem como que aspectos e discussões relativas às suas teorias têm subsidiado tais pesquisas.

2 Metodologia da Pesquisa

Metodologicamente o presente trabalho se tratou de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que Bogdan e Biklen (1994) destacam algumas características que foram contempladas no referido trabalho, tais como: o pesquisador é o principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; e a análise dos dados tende a ser indutiva.

Cabe destacar ainda que este trabalho apresentou características dos estudos do tipo estado da arte, que de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 103): "Tendem a ser mais históricos e procuram inventariar, sistematizar e avaliar a produção científica numa determinada área (ou tema) de conhecimento, buscando identificar tendências e descrever o estado do conhecimento de uma área ou de um tema de estudo".

Do ponto de vista da natureza metodológica, este trabalho assumiu um caráter exploratório e bibliográfico, tendo se proposto identificar e analisar como as obras de D'Ambrosio têm sido referenciadas nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Norte do Brasil no período de 1985 a 2015.

A fonte inicial de acesso a essas pesquisas foi o trabalho de Baú et al.(2016)[1], que apresentou um panorama das teses e dissertações em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas no Brasil no período de 1985 a 2015, agregando um total de 211

[1] Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5577_3113_ID.pdf>.

pesquisas (26 teses e 185 dissertações). Posteriormente, foram feitas buscas nos portais do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público; e nas bibliotecas digitais de programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*. Sendo que para tanto foram utilizadas as palavras-chave: Educação Matemática de Jovens e Adultos, Matemática e Educação de Jovens e Adultos, Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, foram localizadas mais 21 pesquisas, totalizando 232 entre teses e dissertações em Educação Matemática de Jovens e Adultos no período de 1985 a 2015, sendo que das quais, 15 foram defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Norte do Brasil, e que, portanto, passaram a compor o material de análise deste trabalho. Assim, de posse dessas 15 pesquisas, identificou-se que 09 apresentavam como suporte teórico as obras de Ubiratan D'Ambrosio, bem como verificou-se que perspectivas teóricas e obras em específico recorreram à fundamentação nesse autor.

3 Interpretação e discussão dos dados

No mapeamento das pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos foi identificado um total de 15 na região Norte, sendo todas dissertações (**Quadro 1),** abordando diversos enfoques investigativos.

Quadro 5 - Teses e dissertações defendidas na região Norte no período de 1985 a 2015

Ano	Autoria	IES	Orientador	Título
2003	Lênio Fernandes Levy	UFPA	Adílson Oliveira do Espírito Santo	Os professores, uma proposta visando à transdisciplinaridade e os atuais alunos de Matemática da educação pública municipal de jovens e adultos de Belém, Pará
2004	Osvando dos Santos Alves	UFPA	Tadeu Oliver Gonçalves	Saberes produzidos na ação de ensinar Matemática na EJA: contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA
2006	Ana Maria Sgrott Rodrigues	UFPA	Rosália Maria R. de Aragão	... A minha vida seria muito diferente se não fosse a Matemática... O sentido e os significados do ensino de Matemática em processos de exclusão e de inclusão escolar e social na Educação de Jovens e Adultos
	Jeane do Socorro C. da Silva	UFPA	Renato Borges Guerra	Matemática na EJA: uma proposta para trabalhadores da construção civil
	Renata Paixão Coroa	UFPA	Tadeu Oliver Gonçalves	Saberes construídos pelos professores de Matemática em sua prática docente na Educação de Jovens e Adultos
2007	Edilene Farias Rozal	UFPA	Adílson Oliveira do Espírito Santo	Modelagem matemática e os temas transversais na Educação de Jovens e Adultos

2008	Maria do Socorro Alencar Fonseca	UFPA	Francisco Hermes Santos da Silva	As relações afetivas nas aulas de Matemática na EJA mediadas pelo quadro de escrever
	Maria Vani M. Almeida	UFPA	Francisco Hermes Santos da Silva	A linguagem matemática e os registros semióticos no quadro de escrever nas aulas da EJA
	Silvia Danielle da C. Smith	UFPA	Adílson Oliveira do Espírito Santo	Modelagem Matemática gerando um ambiente de ensino e aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos
2010	Reginaldo de Lima Pereira	UFPA	Marisa Rosani A. da Silveira	Interpretação de textos matemáticos: dificuldades na resolução de problemas de Geometria Plana
	Robson André B. de Medeiros	UFPA	Marisa Rosani A. da Silveira	Linguagens e aprendizagem da Matemática na EJA: desafios, preconceito linguístico e exclusão
2011	Ana Maria dos S. Barros	UEA	Ronaldo Luiz Nagem	Educação matemática no ensino de ciências: contribuições da teoria dos conjuntos na Educação de Jovens e Adultos – uma proposta metodológica
	Flávio Nazareno Araújo Mesquita	UFPA	Renato Borges Guerra	As dinâmicas praxeológicas e cognitivas e a construção do conhecimento didático do professor de matemática
2012	Carlos Alberto G. Assunção	UFPA	Renato Borges Guerra	Ecologia de um saber matemático em um Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA): o método de redução à unidade nas praxeologias da Escola Cepe
	Otavio Augusto do E. Santo Barros	UFPA	Marisa Rosani A. da Silveira	Cotidiano no ensino e aprendizagem de Matemática: reflexões no PROJOVEM Urbano

Fonte: Elaborado pelos autores deste texto com base em informações disponibilizadas no trabalho de Paula et al. (2017).

Em uma perspectiva mais panorâmica, verificou-se que no Quadro 1 não foi encontrado nenhuma tese, apenas dissertações. Sendo que das 15 pesquisas, 14 foram defendidas na Universidade Federal do Pará (UFPA), e 01 na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Isso mostra certa predominância das pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos na região Norte vinculadas à UFPA, e a carência de pesquisas nessa temática em outras Instituições de Ensino Superior (IES) nos demais estados que compõem essa região geográfica do país: Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins.

No que diz respeito à questão temporal, vale destacar que somente depois de quase 15 anos após a publicação da primeira pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos no Brasil, com a dissertação de Newton Duarte defendida em 1987 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foi que se identificou a primeira pesquisa sobre esse tema na região Norte, que foi a dissertação de Lênio Fernandes Levy, defendida junto à UFPA em 2003.

Outro ponto importante a ser destacado quanto a essas pesquisas, ainda em observância ao que se evidenciou no Quadro 1, foi a não continuidade de pesquisas que

abordam Educação Matemática de Jovens e Adultos na região Norte do país, sendo que após o ano de 2012 não foram identificadas mais pesquisas, bem como nos anos de 2005 e 2009 também não se localizou pesquisa nessa temática. Considera-se preocupante o fato de haver uma baixa produção de pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos, principalmente por essa temática se referir aos processos educativos em Matemática na modalidade EJA, e consequentemente pelo entendimento de que o desenvolvimento de pesquisas nessa temática pode:

> [...] contribuir para o entendimento dos aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática na EJA, e dos elementos relativos à pesquisa, à formação de professores, às propostas curriculares e metodológicas, às práticas e saberes docentes, e a outros contextos que gravitam em torno desse campo iminente, reconhecido, ainda "timidamente", sob a denominação de Educação Matemática de Jovens e Adultos (RIBEIRO, 2014, p. 20).

Assim, após a apresentação de uma perspectiva mais panorâmica, cabe evidenciar os aspectos referentes ao objetivo estabelecido neste trabalho. Dessa maneira, salienta-se que das 15 dissertações mencionadas, 09 recorreram a Ubiratan D'Ambrosio como aporte teórico, sendo: Levy (2003), Alves (2004), Rodrigues (2006), Silva (2006), Rozal (2007), Almeida (2008), Assunção (2012), Barros (2011), e Barros (2012).

Para melhor visualização e compreensão dos dados, optou-se em organizá-los em três eixos temáticos: *Ubiratan D'Ambrosio: um enfoque nos aspectos históricos da Matemática e da Educação Matemática; Tendências da Educação Matemática no ensino-aprendizagem da Matemática;* e *As obras de D'Ambrosio referenciadas nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos da região Norte.*

3.1 Ubiratan D'Ambrosio: um enfoque nos aspectos históricos da Matemática e da Educação Matemática

Na trajetória histórica da Educação Matemática no Brasil, D'Ambrosio é reconhecido como uma das principais referências. Isso ocorre tanto por teorizar sobre o que é Educação Matemática, e a respeito das tendências em Educação Matemática, assim como por ter contribuído para a consolidação, no cenário nacional, da Educação Matemática enquanto campo profissional e de pesquisa.

Desse modo, verificou-se que 03 dissertações (Levy, 2003; Barros, 2011; Rozal, 2007) se apoiaram em D'Ambrosio para apresentar aspectos históricos da Matemática e da Educação Matemática, corroborando com Santos (2007) e Domite (2007) a respeito da importância de D'Ambrosio no surgimento da Educação Matemática no Brasil.

Em relação a momentos históricos, a pesquisa de Levy (2003) elucidou, com base em D'Ambrosio (1993), que o processo de desenvolvimento do conhecimento teve alguns desafios enfrentados por algumas civilizações (como os árabes e gregos), que por sua vez contribuíram para a ascensão do conhecimento em diversas áreas como Engenharia, Artes, Matemática, dentre outras. Na referida pesquisa D'Ambrosio fora utilizado para sustentar teoricamente o que tange a questão histórica do conhecimento matemático em si, ou seja, o autor referendou-se em D'Ambrosio para tratar de marcos importantes que ocorreram durante o desenvolvimento da Matemática. Sendo assim, esta foi a única pesquisa que não abordou sobre a história da Matemática sob um viés voltado especificamente para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, mas para abordar aspectos históricos da Matemática.

Por sua vez, Barros (2011) foi além de aspectos históricos da Matemática em si, trazendo elementos da história da Educação Matemática, destacando aspectos relacionados à década de 1970, como é o caso do Movimento da Matemática Moderna e o surgimento da Educação Matemática no Brasil em oposição a esse movimento.

Rozal (2007) apresentou em sua dissertação uma espécie de minibiografia de D'Ambrosio, esclarecendo sua trajetória acadêmica e universidades em que o mesmo estudou. Além do mais, nessa perspectiva histórica, Rozal (2007, p. 30) destacou que D'Ambrosio fora um dos precursores da Modelagem Matemática no Brasil:

> Nas décadas de 1970 e 1980, o professor Ubiratan D'Ambrosio, representante brasileiro na comunidade internacional de Educação Matemática, promoveu cursos e coordenou projetos na Universidade de Campinas (UNICAMP) que contribuíram para a formação de grupos em Matemática Aplicada, Biomatemática e em Modelagem.

D'Ambrosio, por ser reconhecido enquanto uma referência na trajetória histórica da Educação Matemática no Brasil, também deu suas contribuições relacionadas a diferentes tendências da Educação Matemática, dentre as quais a Modelagem Matemática. Considera-se que a atuação de D'Ambrosio quanto a esse aspecto se refere à compreensão dele quanto ao que é Educação Matemática caracterizada como uma "área de conhecimento interdisciplinar envolvendo, além da própria matemática, conhecimentos de sociologia e política, psicologia e ciências da cognição, antropologia e história, artes e comunicação, e inúmeras outras áreas" (D'AMBROSIO, 1997, p. 11).

3.2 Tendências da Educação Matemática no ensino-aprendizagem da Matemática

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática se constitui no objeto de estudo da Educação Matemática (FIORENTINI; LORENZATO, 2006; PONTE, 2008; PAIS, 2008). Assim, quando se trata dos espaços escolares ou acadêmicos é nesse processo que se constitui a tríade saber-professor-aluno, sendo que nesse contexto é que estão inseridas as pesquisas de Levy (2003), Alves (2004), Rodrigues (2006), Silva (2006), Almeida (2008), Barros (2011), Barros (2012) e Assunção (2012).

Neste caso, os referidos pesquisadores destacaram algumas tendências da Educação Matemática que podem ser utilizadas como estratégias metodológicas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, entre elas: Modelagem Matemática, história da Matemática e Etnomatemática, sendo a história da Matemática uma das tendências tratadas por D'Ambrosio que mais se destacou juntamente com a Etnomatemática.

Dessa maneira, observou-se que das 09 pesquisas que usaram D'Ambrosio como aporte teórico, 07 dissertações, de alguma forma, recorreram às suas obras para fundamentar as discussões sobre alguma das tendências da Educação Matemática citadas.

No que diz respeito às pesquisas que abordaram aspectos sobre a história da Matemática, teve-se: Alves (2004), Rodrigues (2006), Silva (2006) e Barros (2011).

O foco da pesquisa de Alves (2004) foi a formação de professores, e assim evidenciou a importância de que na formação inicial se propicie a construção de saberes docentes para atuar na EJA, dentre os quais destacando como fundamental saber ensinar

Matemática utilizando a história da Matemática. Desse modo, com base em D'Ambrosio (2000), Alves (2004, p. 69) destacou que:

> Ninguém contestará que o professor de Matemática deve ter conhecimento de sua disciplina. Mas a transmissão desse conhecimento através do ensino depende de sua compreensão de como esse conhecimento se originou, de quais as principais motivações para o seu desenvolvimento e quais as razões de sua presença nos currículos escolares. Destacar estes fatos é um dos principais objetivos da história da Matemática.

Para Alves (2004), em conformidade com D'Ambrosio (2000), as finalidades educacionais da história da Matemática estão firmadas em quatro pontos: mostrar que a Matemática é uma manifestação cultural de todas as civilizações, de várias gerações; mostrar que a Matemática escolar é apenas uma, das diversas formas de Matemática desenvolvida pela humanidade; destacar que a Matemática teve sua origem nas culturas da antiguidade mediterrânea e se desenvolveu durante a Idade Média e somente a partir do século XVII se organizou como um corpo de conhecimentos, com uma característica própria; e por último, destacar que, após o século XVII a Matemática foi incorporada aos sistemas escolares dos povos colonizados, tornando-se indispensável a todos em consequência do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico, e avaliar as consequências socioculturais dessa incorporação.

Na pesquisa de Rodrigues (2006) foi abordado, dentre outros aspectos, sobre a necessidade de se considerar as questões culturais e históricas na construção do conhecimento matemático, que se remete à história da Matemática. Nesse sentido, Rodrigues (2006, p. 188) mencionou, em consonância com D'Ambrosio (2004), que:

> A escritura e a Matemática se desenvolvem em simbiose, sob a influência de inúmeros fatores naturais e culturais. Portanto, há a necessidade de dispensar à Matemática um tratamento de caráter inter-relacional com as demais formas de cultura, uma vez que se desenvolvem simultaneamente e se delineiam de acordo com suas especificidades e características próprias.

Isso mostra a importância de se compreender a Matemática a partir de uma visão holística da história e cultural que, portanto, "implica para os professores construir estratégias de ação que possibilitem desenvolver um processo pedagógico de educação matemática com jovens e adultos, de modo a contribuir com a construção da autonomia desses alunos" (RODRIGUES, 2006, p. 188).

Silva (2006) também destacou a necessidade de se utilizar no processo de ensino-aprendizagem da Matemática a história da Matemática, e quanto a isso recorreu a D'Ambrosio (1996) e salientou que a disciplina de Matemática deve ser vista pelo professor como uma "estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo da história,

para entender e conviver com a realidade sensível perceptível e com seu imaginário naturalmente dentro do contexto natural" (SILVA, 2006, p. 62). O fato do professor ensinar Matemática de forma contextualizada, seja historicamente, socialmente e culturalmente possibilita a atribuição de significado aos conteúdos matemáticos, oportunizando, sobretudo, para os estudantes da EJA, uma aprendizagem significativa.

Ainda em relação à importância da história da Matemática no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, Barros (2011) destacou que, segundo D'Ambrosio (1996, p. 30), "conhecer, historicamente, pontos altos da Matemática de ontem poderá, na melhor das hipóteses, e de fato faz isso, orientar no aprendizado e no desenvolvimento da Matemática [...]"

Quanto à Etnomatemática, na qual D'Ambrosio se constitui em referência nacional e internacional, 06 dissertações se fundamentaram no referido autor para subsidiar as discussões a esse tema, sendo Alves (2004), Rodrigues (2006), Silva (2006), Almeida (2008), Barros (2012) e Assunção (2012).

As pesquisas de Rodrigues (2006), Almeida (2008) e Barros (2012) não recorreram às obras de D'Ambrosio para conceituar o que é Etnomatemática, mas para abordar sobre a sua importância na consideração da existência do conhecimento em contextos socioculturais distintos, saberes escolares e não escolares, como se pode constatar em Almeida (2008, p. 17) recorrendo aD'AMBROSIO (1996), mencionando que tais conhecimentos "nos conduz a atribuir à Matemática o caráter de uma atividade inerente ao saber humano, praticada com plena espontaneidade, resultante de seu ambiente sociocultural e consequentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido".

Já as pesquisas de Alves (2004), Silva (2006) e Assunção (2012) utilizaram de forma semelhante a teoria de D'Ambrosio para definir Etnomatemática, fazendo uso da junção dos termos *techné*, *mátema* e *etno*, como consta em Silva (2006, p. 48), ao salientar que a Etnomatemática pode ser compreendida como "[...] os modos, estilos, artes, técnicas (*tica*) de explicar, aprender, conhecer, lidar com (*mathema*) o ambiente natural, social, cultural e imaginário (*etno*)".

No que tange à Modelagem Matemática, verificou-se que somente a pesquisa de Rozal (2007) se fundamentou em D'Ambrosio para subsidiar a discussão teórica sobre a referida tendência. De acordo com Rozal (2007, p. 32), com base em D'Ambrosio (1996,

p. 11), a Modelagem Matemática se caracteriza em "um processo muito rico de encarar situações reais e culmina com a solução efetiva do problema real e não com a simples resolução formal de um problema artificial". Cabe destacar que Rozal (2007), além de D'Ambrosio, recorreu ainda a pesquisadores da Educação Matemática que discutem sobre Modelagem Matemática, como: Burak, Biembengut, e Bassanezi. Na referida pesquisa foi evidenciado que para D'Ambrosio (1996), segundo Rozal (2007, p. 39): "Quando um educando cria modelos que lhe permitirão elaborar estratégias para que o mesmo seja resolvido, ele está utilizando a Matemática dentro de um ambiente onde a Modelagem está sendo utilizada como uma estratégia pedagógica".

Na tessitura desse eixo, verificou-se que quanto às tendências aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática (história da Matemática, Modelagem Matemática e Etnomatemática), D'Ambrosio trata das suas potencialidades e contribuições não apenas para a construção do conhecimento matemático de forma mais significativa, mas também como um instrumento formativo para o desenvolvimento de uma pessoa ativa, criativa, e autônoma intelectualmente com condições de exercer plenamente a cidadania.

3.3 As obras de D'Ambrosio referenciadas nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos da região Norte

Na análise das obras de D'Ambrosio utilizadas nas 09 pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos analisadas neste trabalho, constatou-se a existência de 13 obras referenciadas, não levando em consideração as mesmas publicações com edições de anos diferentes ou que posteriormente tiveram sua inserção em outras obras das quais foram referenciadas.

Dentre essas obras de D'Ambrosio, a mais referenciada foi o livro intitulado *Da Realidade à Ação: Reflexões em Educação e Matemática* (1996), constando em 05 pesquisas: Alves (2004), Silva (2006), Rozal (2007), Almeida (2008) e Barros (2012). Na sequência, teve-se os livros *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade* (2001) e *Educação Matemática da teoria à prática* (2003), sendo ambos referenciados em 04 pesquisas: Alves (2004), Silva (2006), Barros (2011), Assunção (2012); e Rodrigues (2006), Silva (2006), Barros (2011) e Assunção (2012) respectivamente.

Além dessas três obras de destaque, D'Ambrosio também foi referenciado nas pesquisas analisadas por meio dos seguintes escritos de sua autoria: *Etnomatemática*

(1990); *A era da consciência: Aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil* (1997), artigo publicado na biblioteca eletrônica Scielo; *Educação para uma sociedade em transição* (2001*)*; e *Educação Matemática* (2002), publicado na revista Educação Matemática em Revista.

E ainda houve escritos de D'Ambrosio que foram referenciados nas dissertações analisadas advindas de livros e capítulos de livros de outros autores, ou de palestra, como: *A transdisciplinaridade como acesso a uma história holística* (1993), tratando-se de um livro escrito em conjunto com Pierre Weil e Roberto Crema; *Tempo da escola e tempo da sociedade* (1998), sendo um capítulo do livro *Formação de Professores*, escrito por Raquel Volpato Serbino; *A interface entre História e Matemática: Uma visão histórico-pedagógica* (2000), tratando-se de um capítulo do livro *Facetas do Diamante: Ensaios sobre Educação Matemática e História da Matemática*, de autoria de John Andrew Fossa; *A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF como critério de avaliação da qualidade do ensino de Matemática* (2004), sendo um capítulo do livro *Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas - reflexões a partir do INAF 2002*,organizado por Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca; *Um enfoque transdisciplinar à educação e à história da Matemática,* tratando-se de um capítulo do livro *Educação Matemática - pesquisa em movimento* (2004), organizado por Marcelo de Carvalho Borba e Maria Aparecida Viggiani Bicudo; e *Desafios da Matemática no Novo Milênio* (2001), concernente uma palestra realizada no I SIPEM.

4 Considerações

Neste trabalho, que buscou identificar e analisar como as obras de D'Ambrosio têm sido referenciadas nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu da região Norte do Brasil no período de 1985 a 2015, verificou-se que, das 15 pesquisas da referida região, 06 dissertações não mencionaram D'Ambrosio em seus respectivos estudos.

No que diz respeito às 09 pesquisas restantes que apresentaram como suporte teórico as teorias de D'Ambrosio, destacou-se o fato de ter sido abordado em uma perspectiva histórica a contribuição de D'Ambrosio na Educação Matemática, bem como também recorreu-se às suas discussões sobre oprocesso de ensino-aprendizagem da Matemática, sobretudo acerca das tendências em Educação Matemática, em especial a

Etnomatemática, aparecendo em 06 das 09 dissertações que se apoiaram em D'Ambrosio como aporte teórico. A obra de D'Ambrosio mais citada foi *Da Realidade à Ação: Reflexões em Educação e Matemática* (1996), sendo referenciada em 05 dissertações.

Assim, foi possível constatar que apesar de D'Ambrosio não se constituir especificamente como uma referência para a Educação Matemática de Jovens e Adultos, se fez uso de suas teorias nesse contexto devido à forte ligação que há entre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática na EJA e a Etnomatemática, tendência na qual D'Ambrosio é referência internacional. Quanto ao fato de haver 06 pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos que não se utilizaram das suas obras, tem-se que isso pode estar relacionado ao surgimento de novos pesquisadores nessa temática, abordando não apenas sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, mas também acerca da modalidade EJA.

Contudo, considera-se que a emergência de novos pesquisadores não substitui e nem desconsidera o papel relevante de D'Ambrosio para a Educação Matemática de Jovens e Adultos, tendo em vista sua grande importância como referência para o campo da Educação Matemática. Destarte, espera-se que este estudo possibilite reflexões sobre a importância das teorias de D'Ambrosio não apenas para o campo da Educação Matemática, mas também para o contexto da Educação Matemática de Jovens e Adultos.

Referências

ALMEIDA, M. V. M. **A linguagem matemática e os registros semióticos no quadro de escrever nas aulas da EJA**. 2008. 116f. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.

ALVES, O. S. **Saberes produzidos na ação de ensinar Matemática na EJA**: contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA. 2004. 166f. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.

BAÚ, F. S.; SILVA, M. M.; RIBEIRO, E. S.; LEITE, E. A. P. Panorama da pesquisa brasileira em Educação Matemática de Jovens e Adultos (1985-2015). In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2016, **Anais do 12º Encontro Nacional de Educação Matemática**. São Paulo: SBEM/UNICSul, 2016. p. 1-12. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6979_3851_ID.pdf>.

BARROS, A. M. S. **Educação Matemática no ensino de Ciências**: Contribuições da teoria dos conjuntos na Educação de Jovens e Adultos – uma proposta metodológica.2011. 170f. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:**Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

D'AMBROSIO, U. **Introdução**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Mapeamento de Educação Matemática no Brasil – 1995: Pesquisas, estudos, trabalhos técnico-científicos por subárea temática. 2. ed. Brasília: MEC/INEP, 1997. p. 11-12.

DOMITE, M. C. S. Ubiratan D'Ambrosio e a Etnomatemática. 2007. In:VALENTE, V. R. (org.). **Ubiratan D'Ambrosio**: conversa, memória, vida acadêmica, orientandos, educação matemática, etnomatemática, história da matemática e inventários sumários do arquivo pessoal. São Paulo: Annablume/CNPQ. (no prelo).

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

JÓIA, O. Cuatro preguntas sobre la educación matemática de jóvenes y adultos. In: UNESCO-SANTIAGO. **Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos**. Santiago/Chile: UNESCO/OREALC, 1997, p. 27-34.

LEVY, L. F. **Os professores, uma proposta visando à transdisciplinaridade e os atuais alunos de Matemática da educação pública municipal de jovens e adultos de Belém.**Pará. 2003. 139f. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática***:* Uma análise da influência francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PONTE, J. P. A investigação em educação matemática em Portugal: realizações e perspectivas. In: LUENGO GONZÁLEZ, R.; GÓMEZ-ALFONSO, B.; CAMACHO-MACHÍN, M.; NIETO, L. B. (eds.). **Investigación en educación matemática XII**. Badajoz: SEIEM, 2008. p. 55-78.

RIBEIRO, E. S. **Estado da arte da pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos**: Um estudo das teses e dissertações defendidas no Brasil na primeira década do século XXI. 2014. 330f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ppgecem/arquivos/9537b0c1429b7bc12570bd49dc25b952.pdf>.

RODRIGUES, A. M. S. ... **A minha vida seria muito diferente se não fosse a Matemática... O sentido e os significados do ensino de Matemática em processos de exclusão e de inclusão escolar e social na Educação de Jovens e Adultos.** 2006. 213f. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.

ROZAL, E. F. **Modelagem Matemática e os temas transversais na Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 164f. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém.

SANTOS, B. P. **Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio**:Contribuições para a formação do professor de Matemática no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, J. S. C. da. **Matemática na EJA**: Uma proposta para trabalhadores da construção civil. 2006. 139f. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas: Processos de Ensino e de Aprendizagem na Área de Educação Matemática) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém.

CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES FORMADORES DO CENTRO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CUIABÁ MT

Rosenilda Rocha Bueno UFMT/IE roserbueno@hotmail.com
Adelmo Carvalho da Silva– orientadoradelmoufmt@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem a finalidade apresentar as concepções sobre a prática pedagógica de professores formadores do Centro de Formação de professores da Educação Básica – CEFAPRO de Cuiabá. Este artigo foi desenvolvido a partir dos estudos realizados por um grupo de mestrandos na disciplina intitulada "Construção do Objeto", do curso de Pós Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática *stricto sensu* da UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. Ao decorrer do semestre, os participantes compartilharam reflexões teóricas sobre o objeto de sua pesquisa, que posteriormente será abordada para conclusão da dissertação de mestrado. Neste período, os diálogos em torno do conceito de prática pedagógica despertou-me o interesse na busca de relacionar a teoria e prática. Desta forma, este artigo traz os resultados dessa incursão, que consistiu num questionário fechado aplicados a duasprofessoras formadoras do CEFAPROde Cuiabá-MT. As professoras são Licenciadas em Matemática e mestres em Educação. Teoricamente destaco a definição conceitual referenciada por Fernandes (2008), Freire (1986) e ainda Sacristán e Pérez e Goméz (1998), entre outros. Para tanto esta pesquisa se utiliza dos pressupostos da pesquisa qualitativa, definida por Lüdke e André (1986) como o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito do mesmo, fazendo-se isso a partir do estudo de um problema, tendo em vista a possibilidade à coleta de dados e a verificação pretendida, ao facilitar maior proximidade com o tema.Diante das reflexões desenvolvidas e os achados da pesquisa, podemos notar que ainda prevalece o conceito de prática pedagógica associada a técnica de ensino.

Palavras-chave:prática pedagógica; atividade crítica;intencionalidade

1 Introdução

A adoção de uma nova postura educacional é, na verdade, a busca de um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem, que é baseado numa relação obsoleta de causa-efeito. Procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida, conduzindo a novas formas de relações interculturais. Essas relações caracterizam a educação de massa e proporcionam o espaço adequado para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade, dando origem a uma nova organização da sociedade, (D'AMBROSIO, 2009).

Sendo assim, percebe-se o ambiente escolar como espaço de acolhimento de todas as diversidades e neste processo a prática pedagógica do professor é permeada por concepções teóricas e metodológicas.

Nessa linha de pensamento, Sacristán e Pérez Goméz (1998) definem o ensino como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios e procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Essa compreensão é reafirmada por Freire (1986)quandoparte de uma concepção de prática pedagógica adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade.

Nesta perspectiva, Fernandes (1999) entende prática pedagógica como prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Percebe-se assim que a realidade vivenciada na atualidade direciona-nos para o repensar da prática pedagógica como atividade crítica de maneira a propiciar aos alunos a apropriação do conhecimento científico e inserção desses sujeitos na prática social.

Desta forma, este artigo traz os resultados dessa incursão, que consistiu num questionário fechado aplicados a duas professoras formadoras do CEFAPRO. As professoras são Licenciadas em Matemática e mestres em Educação. Neste sentido, o textotem a finalidade apresentar as concepções que essas professoras estabelecem acerca de prática pedagógica.

Para tanto, esta pesquisa se utiliza dos pressupostos da pesquisa qualitativa, definida por Lüdke e André (1986) como o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito do mesmo, fazendo-se isso a partir do estudo de um problema tendo em vista a possibilidade à coleta de dados e a verificação pretendida, ao facilitar maior proximidade com o tema.

Para coleta de dados foi utilizado questionário fechado com o objetivo de responder às seguintes perguntas: o que é prática pedagógica? E qual a característica de uma boa prática pedagógica?

Os argumentos discorridos neste texto estão organizados da seguinte forma: Introdução, que apresenta a problematização do tema, os objetivos e as perguntas da pesquisa. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados. A segunda parte discute conceitos importantes sobre a prática pedagógica. Em seguida, apresenta-se as narrativas coletadas e esboça as análises. Para conclusão, são tecidas as considerações no que diz respeito ao tema do texto em seu conjunto.

2 Prática Pedagógica: o que é?

O histórico que temos é de uma prática do professor vista como reprodutora de uma educação bancáriaenenhum pouco reflexiva, desta forma, o seu trabalho foi desenvolvido como de um profissional detentor do saber e responsável pela transmissão de conhecimento.

Neste contexto, o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática.A esse respeito Freire (1996 p. 38) afirma que:

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Para o mesmo autor, o professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Nesta abordagem, Fernandes (1999)ressalta que a prática pedagógica é prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Sendo assim, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Caldeira e Zaidan (2010) enfatizam os seguintes aspectos que marcam as particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica: *"sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais".*

Portanto, os modelos de produção do conhecimento nesta sociedade contemporânea, foram alterados e consequentemente a forma de conceber a vida, na qual, conduzem como afirma Santos (1987) para uma transição paradigmática. Percebe-se que essas mudanças impactam sobremaneira o ambiente educativo.

O desafio posto é superar os modelos de ensino consolidados pelo mecanicismo que foram estabelecidos como absolutos e nesta perspectiva,que o professor seja capaz

de reconstruir constantemente sua prática pedagógica, tendo em vista, que esta dependerá da concepção que atribui a sua prática.

Neste processo, Freire (1996) ressalta a importância da relação professor/aluno ao destacar que: *"quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"*. E por meio desta interação e diálogo compartilhem juntos novas possibilidades de produção e construção de saberes.

De acordo com essas definições as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e essas intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios diferenciados.

3 Análise

Como foi abordado na introdução desse texto, o objetivo da produção é relacionar a teoria e prática em torno do conceito de prática pedagógica.

Para isso, refletimos teoricamente e neste momentoé hora de trazer os resultados dessa incursão,com a finalidade apresentar quais as concepções que asprofessoras entrevistadas estabelecem acerca da prática pedagógica.

Desta forma, a coleta de dados consistiu num questionário fechado, aplicados a duas professoras formadoras do CEFAPROde Cuiabá-MT, na qual, as respostas retornaram por meio de gravação. As professoras são Licenciadas em Matemática e mestres em Educação.

Neste percurso, o problema da pesquisa foi evidenciado da seguinte forma: Qual a concepção de prática pedagógica dos professores formadores do centro de formação e atualização dos profissionais da educaçãobásica?

Para tanto,foi utilizado os pressupostos da pesquisa qualitativa, definida por Lüdke e André (1986) como o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito do mesmo, fazendo-se isso a partir do estudo de um problema tendo em vista a possibilidade à coleta de dados e a verificação pretendida, ao facilitar maior proximidade com o tema.

Desse modo, foi organizado um roteiro com o objetivo de responder às seguintes perguntas:

1) O que é prática pedagógica?
2) Qual a característica de uma boa prática pedagógica?

Da entrevista com as professores A e B, revelam que:

> “A prática pedagógica, envolve desde o momento do planejamento do estudo do professor, o planejamento em si, o que ele vai fazer, quais são os objetivos que ele pretende alcançar, se faz uma avaliação diagnóstica, e depois ele entra com um plano de intervenção aonde tem as dificuldades e as defasagem na aprendizagem do aluno.” (Prof: A)

> “Prática pedagógica é tudo aquilo que o professor faz em sala de aula ou seja são as ações pedagógicas que o professor realiza para desencadear as aprendizagens com os alunos, porém, essas práticas precisam estar conectadas a um contexto social e a realidade do aluno.” (Prof: B)
> “O que caracteriza uma boa prática pedagógica é o professor ter o total conhecimento da sua turma, saber trabalhar detalhadamente cada aluno qual é a principal defasagem na aprendizagem, ou se o aluno é dotado de altas habilidades. É conhecer cada aluno e ter nas suas anotações as singularidades e especificidades dos alunos.” (Prof: A)

> “Uma boa prática pedagógica é aquela que consegue envolver os estudantes, em que o aluno não é um mero receptor de conhecimentos. Quando a prática pedagógica é boa, o aluno é protagonista da produção do conhecimento. Na matemática, por exemplo, é preciso que haja esclarecimento sobre a função social da matemática, por não estar limitada apenas a sala de aula.” (Prof: B)

Percebe-se que prática pedagógica para a (Prof: A)perpassapor etapas de planejamento e estabelecimento de objetivos, avaliação, bem como, de intervenção pedagógica direcionada as aprendizagens, ou seja, abrange apenas os aspectos cognitivosdos alunos. Em contrapartida na fala da (Prof: B), observa-se que a concepção avança no sentido de abordar as ações pedagógicas que contemplem a aprendizagem para além da sala de aula, pois, destaca o contexto social. Sendo assim, como foi mencionado em páginas anteriores elencado por Freire o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática.

Cabe ressaltar Caldeira e Zaidan (2010) sobre os seguintes aspectos que marcam as particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica: “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”.

Entretanto, este artigo toma como referência o conceito de prática pedagógica na perspectiva de Fernandes (1999), e é concebida como prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Ao considerar o que é uma boa prática pedagógica para (Prof: A), é perceptível em sua definição restrita a métodos e técnicas, quando afirma que o professor precisa conhecer cada aluno e ter nas suas anotações as singularidades e especificidades dos

mesmos. Já a (Prof:B), apresenta que é preciso que haja esclarecimento sobre a função social da matemática, por não estar limitada apenas a sala de aula, neste aspecto, evolui para o ambiente externo da sala de aula, e não apenas as questões de memorização, no entanto, ainda não concebe a prática pedagógica como atividade crítica de sua prática e da consciência das intencionalidades.Assim, ao considerar tais respostas das professoras entrevistadas, percebe-se que é comum considerar que prática pedagógica e prática educativa sejam termos idênticos.

O conceito descrito nas falas das professoras, aproxima-se da abordagem de Zabala (1998, p. 16) sobre prática educativa: "a estrutura da prática obedece múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc."

Deste modo, o referido autor enfatiza 3 dimensões da prática educativa que são definidas como: conceitual: aborda o que ensinar e tem como ponto de partida o conhecimento prévios dos alunos; procedimental: está relacionada ao como ensinar e envolve os mecanismos para atender a diversidade dos alunos; atitudinal: refere-se a aplicação da aprendizagem do aluno na prática.

No entanto, Sacristán e Pérez Goméz (1998) que definem o ensino como atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios e procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Deste modo, Freire (1996, p. 38), descreve que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, e assim, o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

De fato, é notável as mudanças na sociedade e consequentemente a importância de se repensar os modos de produção de conhecimento e desenvolvimento da prática pedagógica de maneira a contribuir na formação de cidadãos capazes de atuar criticamente diante da realidade social. Porém, as concepções de prática pedagógica definidas pelas professoras ainda estão permeadas pela condução meramente de técnica.

4 Considerações finais

Diante das reflexões desenvolvidas e os achados da pesquisa, podemos notar que ainda prevalece o conceito de prática pedagógica associada a técnica de ensino.

É importante salientar, que não é possível discordar que o processo de ensino e aprendizagem é permeado por questões metodológicas, e que o estabelecimento de técnicas não sejam relevantes.

No entanto, como ressalta Freire (1986) a educação não é só uma questão de métodos e técnicas, mas que para além disso, perpassa pelo estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. E nesta perspectiva como possibilidade para que as pessoas desenvolvam uma visão crítica que lhes permitam "ler" a sua própria realidade, e desta forma mobilizarem-se diante das necessidades postas, modificando a realidade.

Diante dessa compreensão de prática pedagógica entendida como prática social e histórica, e ao reconhecer que a realidade é transformadapela ação dos homens e que da mesma forma o homem é modificado nesse movimento.

Para tantoéfundamental que o professor desenvolva a sensibilidade para reconhecer que, existe esse processo de transformação subjetiva, e que não apenas modificaas representações dos envolvidos, mas como possibilidade de mobilização para a produção eressignificação dainterpretação do fenômeno vivido.

Referências

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionarioverbetes&id=328>.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: Da teoria á prática. 17ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2009.

FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha davida-de-senha a auladialógica**? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FREIRE, P. **A educação como práticada liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

_____. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

GEOMETRIA COMO CONTEÚDO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA GEOMETRIA NO BRASIL

Kássia Anita de Freitas Rodrigues Ferreira (PPGE/UFMT) – kassiaele@gmail.com
Adelmo Carvalho da Silva (UFMT) – adelmoufmt@gmail.com

Resumo:O presente trabalho objetiva-se compreender por meio de fatos históricos, a construção dessa cultura geométrica, ou seja, da geometria efetivamente presente em nossas salas de aula. Embora saibamos das várias mudanças que o próprio sistema educacional desde suas primeiras organizações sofreu, é válido a compreensão dessas mudanças e também entender como a organização das disciplinas que deveriam ser abordadas para a formação básica dos alunos. Este texto traz uma visão de como a geometria surge e como esta se consolida como conteúdo escolar, marcada por sua característica utilitarista que no decorrer do tempo se resume a construções geométricas. Traremos também um breve relato da influência do Movimento da Matemática Moderna nas mudanças curriculares do ensino de Geometria

Palavras-chave: Geometria. Disciplina Escolar. História da Geometria.

1 Introdução

A matemática sempre foi considerada uma ciência difícil reservada para poucos, desde o momento em que a matemática torna-se um campo de conhecimento, ela já estava ligada a uma ciência nobre, por se tratar de alguns conceitos que não estavam relacionados a atividades manuais, embora saibamos que a Matemática nasce de uma necessidade humana. Segundo D´Ambrosio (2005) as ideias matemáticas, particularmente comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir, são formas de pensar presente em toda espécie humana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) destacam que o conteúdo de aprendizado deve conter elementos do domínio vivencial dos alunos, a fim de propiciar um espaço de significação dos conceitos estudados no ambiente escolar. No tocante à matemática os PCN afirmam que a disciplina tem valor formativo e também instrumental. No que se refere a esse valor formativo, o documento aponta que a matemática contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes cuja a utilidade transcende a própria matemática enquanto disciplina escolar, formando o aluno apto a resolver problemas, criando situações novas e outras capacidades. Sobre o caráter instrumental, os PCN indicam que aluno veja a matemática no Ensino médio como o conjunto de técnicas e estratégias a serem aplicadas não somente na matemática, mas em todas as áreas de conhecimento, bem como em atividades profissionais. “Não se trata de os alunos possuírem muitas e sofisticadas estratégias, mas sim de desenvolverem a iniciativa e a segurança para adaptá-las a diferentes contextos, usando-as adequadamente no momento oportuno.” (BRASIL, 19998, p. 40)

No decorrer do texto os PCN apresentam ainda que para além dessas duas características, a matemática também deve ser vista como ciência, com suas características e estruturas específicas.

> É importante que o aluno perceba que as definições, demonstrações e encadeamentos conceituais e lógicos têm a função de construir novos conceitos e estruturas a partir de outros e que servem para validar intuições e dar sentido às técnicas aplicadas. A essas concepções da Matemática no Ensino Médio se junta a idéia de que, no Ensino Fundamental, os alunos devem ter se aproximado de vários campos do conhecimento matemático e agora estão em condições de utilizá-los e ampliá-los e desenvolver de modo mais amplo capacidades tão importantes quanto as de abstração, raciocínio em todas as suas vertentes, resolução de problemas de qualquer tipo, investigação, análise e compreensão de fatos matemáticos e de interpretação da própria realidade. (BRASIL, 1998, p.40-41)

A geometria faz parte dessa matemática, que auxilia no processo de desenvolvimento do pensamento matemático e por isso pode ser capaz de levar o aluno a uma compreensão mais conceituada e estruturada do pensamento matemático. Ensinar geometria é importante, pois ela sempre ocupou e ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento do conhecimento matemático. Sabemos que a geometria foi uma das grandes contribuições para o desenvolvimento do pensamento matemático no que diz respeito ao rigor e formalidade, levando a Matemática a desenvolver-se no pensamento algébrico e assim construir e organizar demonstrações e desenvolver o raciocínio lógico dedutivo. O ensino da Geometria no Brasil, desde os primeiros movimentos para a organização escolar no Brasil foi introduzido já como um conteúdo prático. As primeiras noções e o objetivo de aprender geometria na escola estava direcionado a compreender como calcular área, medir e compreender as principais figuras geométricas.

Vale uma pequena reflexão de como a geometria é facilmente relacionada a sua aplicabilidade prática, não que isso seja de tudo ruim, mas cabe-nos questionarmos ou mesmo compreendermos o que mais ela pode nos trazer. Como fala Lorenzato (1995) existem problemas que só podemos resolver com conhecimentos geométricos, aprender geometria capacita o indivíduo a um pensamento matemático capaz de fazer generalizações e deduções que em nenhuma outra área da matemática é possível. “A Geometria desempenha um papel integrador entre as diversas partes da Matemática, além de ser um campo fértil para o exercício de aprender a fazer e aprender a pensar” (Fainguelernt, 1999, p.49-50).

Por isso entender que o ensino de geometria vai além de simplesmente calcular área e volume, mas nos dá capacidade de pensar de forma lógica e abstrair conceitos mais complexos. No decorrer do texto veremos a evolução do que chamados da geometria como conteúdo

escolar, como se originou e como o Movimento da Matemática Moderna (MMM) influenciou diretamente no ensino de geometria, principalmente no Brasil.

2 A Geometria como disciplina escolar

O ensino de geometria no Brasil desde o início do movimento para organização da escola brasileira foi marcado com peculiaridades em sua abordagem e principalmente o enfoque ao qual foi inserida na escola como conteúdo escolar. Nestes primeiros anos de estruturação de um sistema de ensino no Brasil, a geometria apresenta-se como uma *geometria prática*. Vejamos sua construção enquanto disciplina escolar.

De acordo com Silva e Valente (2014) o ensino de geometria no curso primário remete-se às primeiras décadas do século XIX. Segundo esses autores e de acordo com pesquisas da historiadora Circe Bittencourt, háevidências que os primeiros debates sobre a educação nacional é basicamente a tradução da obra de Condecert, para este autor é nos estudos do segundo ano do curso primário que devem ser ensinadas as primeiras noções de geometria, que deverá se encaminhar para os estudos de agrimensura, ou seja, o ensino de geometria no curso primário brasileiro é voltado para um ensino prático, uma geometria prática.

> Desde Condorcet, em sua versão adaptada por Martim Francisco, a primeira referência a constituir parâmetro para a organização da escola de primeiras letras no Brasil indica que o ensino de geometria deveria ter caráter prático; um ensino que pudesse dar condições para certo exercício profissional, para a medida de terrenos, para a agrimensura. Assim, a geometria para os que iniciam a escola constitui saber específico, técnico, instrumental. [...] (VALENTE e SILVA, 2014, p.23)

Percebemos que desde o início do ensino no Brasil, a noção utilitarista da geometria faz-se presente. Após seguir as orientações dos escritos de Condorcet, surge uma obra de Francouer[1], tal obra releva certas singularidades a começar pelo título que inclui o termo "prática"; *Princípios do desenho linear compreendendo os de geometria prática pelo método do ensino mútuo.* Nesta obra surgem algumas atividades propostas em quatro níveis, como;

> [...] dividir um segmento em seis partes iguais; por um ponto fora de uma reta, construir uma perpendicular à reta; construir um triângulo equilátero; dividir um ângulo em dez partes iguais [...] construir trapézio, sendo dadas as bases e altura; construir um paralelepípedo. [...] construir uma circunferência, sendo dados o centro e o raio; circunscrever um quadrado num círculo dado; inscrever um octógono regular

[1] Louis-Benjamin Francoeur (1773-1849) francês, matemático, seguiu carreira militar e acadêmica. Foi pioneiro em sintetizar os conteúdos de desenho para as escolas de ensino mútuo.

> num círculo[...] construir um transferidor, construir uma elipse etc." (VALENTE, SILVA,2014, p. 27-28)

Percebe-se aqui uma mudança na compreensão do ensino de geometria, àquela geometria prática, voltada a sistemas de agrimensura passa então à construção geométrica. Vale ressaltar como aponta Silva e Valente (2014) que tais atividades não eram propostas para utilizar as ferramentas de desenho como régua, compasso, esquadro entre outros instrumentos. As atividades deveriam ser realizadas pelo desenho em si, ou seja, os alunos eram levados a desenhar à mão livre e com precisão. Percebemos que no livro proposto por Holanda Cavalcanti a geometria somente se tornaria prática se os alunos desenvolvessem essas habilidades à mão livre, nota-se ainda que àquela geometria prática ligada a atividades de medidas e agrimensura começa a ser deixada de lado, levando à transformação do significado de geometria prática. Daí surge, segundo Valente e Silva (2014), uma geometria escolar. A partir daí começa a surgir livros didáticos que direcionam essa "geometria escolar", ou seja, focalizada nos desenhos e formas geométricas.

No período intitulado República Velha, datado de 1890 a 1930 a consolidação e a organização do ensino primário é iminente nessa época. Surge em São Paulo os grupos escolares, na fase que São Paulo sofre expansão econômica cultural, a escola também sofre modificações e progressos. Assim, como a geometria, os livros produzidos nessa época sofrem algumas modificações, mas ainda trazem desenhos e formas geométricas, conceitos e definições dos objetos geométricos, como é o caso do livro; *Desenho linear ou Elementos de geometria prática popular* de Abílio Cesar Borges.

> O livro de Abílio Borges insere-se na continuidade de etapa anterior de inclusão dos conhecimentos geométricos nos anos iniciais escolares. [...] Assim é considerado o desenho como antecedente da geometria, leva em conta o que estava assento como desenho linear, desenho à mão livre, rumo à organização do saber geométrico. Esse tipo de organização, ao que tudo indica, iluminou novas propostas republicanas para o tratamento da geometria. Esse saber deveria ser ensinado, precedido do desenho. (VALENTE; SILVA, p. 51-52, 2014)

No ano de 1894 a Livraria Francisco Alves publica a primeira obra didática para o ensino primário de geometria em tempos republicanos, intitulado; *Primeiras noções de geometriaprática*, com autoria de Olavo Freire, essa obra será referência para o ensino de geometria até aproximadamente a primeira metade do século XX.

> Em síntese, a geometria proposta no livro de Freire pode ser interpretada como uma *geometria prática*, na medida em que os conceitos estudados são relacionados com objetos da cotidiana, porém a presença de construções geométricas de maneira contínua e crescente representa um novo enfoque para o caráter prático da geometria,

> ou seja, a praticidade na ação de construir objetos geométricos com régua e compasso [...] (VALENTE; SILVA, p. 56, 2014).

A geometria considerada prática, limitou-se na construção de desenhos geométricos utilizando régua e compasso, pelo menos no tange o ensino dos anos iniciais, corroborando assim para a consolidação dessa geometria escolar que se caracteriza principalmente nessa geometria prática.

Nas primeiras décadas do século XX, a geometria sofre alterações nas reformas educativas que se sucedeu, uma dessas alterações é a forma de iniciar o conteúdo de geometria, que anteriormente se configurava do plano para o espaço, e na primeira reforma de 1905 há uma inversão nesse início do espaço para o plano. Com abordagem do método analítico, cartilhas começam a circular nos grupos escolares, partindo do todo para as partes, daí a problemática no ensino de geometria, como ir do "espaço" para o "plano" se as construções geométricas são feitas no plano? Permanece posteriormente a proposta do livro de Freire, a construção geométrica permanece, como que uma forma de necessidade para mostrar que o ensino da geometria deva ser prático, e para esses praticar geometria está ligado a utilização de instrumentos para a construção de figuras. Essa percepção começa a mudar a partir do Movimento da Matemática Moderna (MMM) onde o início do ensino de geometria, não passará mais pelas construções geométricas, mas tomará então novos rumos. O tópico a seguir irá ajudar na compreensão desta mudança no ensino da matemática, com o foco na geometria.

3 Matemática Moderna e a Geometria

No ensino de Matemática, o movimento derivado da corrente estruturalista que considera a análise das relações entre parte e todo, ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna (MMM), que elegeu três estruturas matemáticas centrais: as estruturas topológicas, algébricas e de ordem. Esse movimento vigorou em meados da década de 60, teve influências da psicologia, nas ideias de Jean Piaget, na matemática o MMM sofreu influências de um grupo de matemáticos franceses com o pseudônimo de Nicholas Bourbaki, preocupados em estruturar o ensino da matemática da época. Esse grupo atuou com forte influência na revolução do currículo de matemática.

Lorenzato (1995) aponta que a mais prejudicada por esse movimento, foi à geometria, pois o grupo Bourbaki propunha um estudo puramente topológico para o ensino desta, e consideravam a geometria euclidiana (muito presente nos currículos escolares) um dos conteúdos da "matemática clássica" definida por Jean Dieudonné, um dos membros do grupo

Bourbaki, como conceitos anteriores a ano de 1800. O grupo procurava uma forma de modernizar a matemática, inserindo conteúdos que até então não se faziam presente nos currículos tanto de nível básico como superior.

> Pouco a pouco, desenha-se uma ideia geral que será precisada no século XX, a de estrutura na base de uma teoria matemática; é a consequência da constatação de que aquilo que desempenha o papel primordial numa teoria são as relações entre os objetos matemáticos que aí figuram, antes da natureza desses objetos, e que, em duas teorias diferentes, pode acontecer que haja relações que se exprimem da mesma maneira nas duas teorias; o sistema destas relações e as suas é uma estrutura às duas teorias. (Dieudonné (1990, p. 118) apud Pires (2006, p.114))

O grupo Bourbaki, numa redefinição de objetos e métodos, reduz a geometria Euclidiana (ou a geometria elementar) a apenas um capítulo de álgebra linear. A posição contrária à geometria euclidiana assumida pelo grupo se fundamenta na falta de atualização de visão dessa geometria, essa oposição à geometria euclidiana é bem corrente em grupos de matemáticos.

Esse movimento iniciou com bastante força primeiramente na Europa, tomando por base os estudos de psicologia de Jean Piaget. Na teoria de Piaget os processos de pensamento organizam-se de forma estruturada, parecidas com as noções matemáticas e a organização feita por Bourbaki. Sobre esse prisma começa a surgir alguns livros didáticos que entrarão com muita ênfase nas escolas de muitos países e no Brasil não foi diferente.

Segundo Valente e Silva (2014) a obra de Zoltam Paul Dienes que desenvolve uma sistematização teórica sobre como crianças aprendem um conceito matemático, baseados em Piaget e Bourbaki tem grande influência nos livros didáticos que surgiram nesta época.

> A geometria é a exploração do espaço. Uma criança, desde seu nascimento, explora o espaço. Primeiramente o olha, depois o sonda com seus braços e pernas visando a descoberta, e enfim se desloca nele. É preciso um tempo bastante longo para desenvolver as ideias de perspectiva, de distância, de profundidade; noções como a de *dentro* e *fora, diante* e *atrás* e *depois,* e assim por diante. (...) As primeiras noções de geometria não tem nada a ver com a medida. Uma criança preocupa-se muito pouco com a distância exata dos objetos, de seus movimentos ou do ângulo sob o qual as coisas são vistas. (DIENES; GOLDING 1977, p.1 *apud* VALENTE; SILVA, 2014, p. 72)

Entre os anos de 1966 à 1967, é lançado uma coleção intitulada *Curso moderno de matemática para escola elementar,* das autoras Manhúcia Perelber Liberman, Anna Franchi e Lucília Bechara, ambas com formação em licenciatura em matemática. Essa coleção didática marca o ensino de geometria logo nas primeiras séries, com uma abordagem da geometria de uma nova vertente, a coleção traz em sua estrutura esse novo jeito de organização matemática

que o MMM apresentava. No primeiro volume as autoras não abordam a geometria, iniciam os estudos com classificação de objetos de acordo com as propriedades destes, como forma, tamanho, cor e outros. Segundo Silva e Valente (2014) às primeiras atividades decorrem no estabelecimento de correspondências entre as propriedades destes objetos pelos alunos. Essas relações entre as formas e as propriedades do objeto já é um prenúncio do método intuitivo, que tem por premissa um ensino, uma educação pelos sentidos. Vimos então neste manual uma nova abordagem do ensino de matemática que trás para as crianças esse primeiro contato com a matemática moderna.

> Uma análise mais acurada mostra, no entanto, que o emprego da cor e da forma não é feito simplesmente por serem propriedades de fácil observação para as crianças. Note-se: a atividade pede que os alunos estabeleçam relações entre as propriedades no sentido de construir a noção de *correspondência um a um entre os conjuntos* e comparar o número de elementos entre dois conjuntos. Esta é a proposta central: preparar o aluno para o conceito de número como um invariante de dois conjuntos. Assim, as figuras geométricas não são empregadas com o fim de inicar o estudo de geometria.[...] (SILVA; VALENTE, 2014, p.75)

Notamos que a intenção das autoras se direciona para uma abordagem das figuras geométricas que não visa o estudo destas, ou sua construção, mas as utilizam como objeto levando o leitor a fazer relações com propriedades que lhes são visíveis, sensíveis.

A grande mudança no ensino de geometria aparece forte no terceiro volume que traz conteúdos de noções geométricas. Há neste volume a introdução de estudos de conceitos topológicos (como dentro, fora, aberto e fechado), tratam de curvas abertas e fechadas, interior das curvas fechadas simples, e por fim expõe os lados retos, polígonos, triângulos e quadriláteros. Para Silva e Valente (2014), uma das características fortes do MMM é a linguagem de conjuntos que permeia todos os níveis de ensino, que trouxe uma forma diferenciada de abordar as relações geométricas. As autoras contemplam em seus livros essa linguagem mais apurada. Para bem exemplificar trouxemos aqui um trecho do livro que exemplifica bem o uso dessa linguagem de conjunto, bastante evidente; “Tradicionalmente dizíamos que $\overline{AB}$ é igual a $\overline{RS}$**,**mas desde que segmento de reta é um conjunto de pontos, não é mais possível usar-se a palavra igual, pois o conjunto $\overline{AB}$ não tem os mesmos elementos que $\overline{RS}$.” (Silva; Valente 2014, apud Liberman, Bechara Sanchez e Franchi 1975, v.2, p.27)Vale ressaltar que essa foi uma das contribuições do MMM para o ensino de matemática, a linguagem de conjuntos.

O que se pôde perceber nesta mudança de abordagem foram que os estudos de novos conceitos de topologia introduzidos, aparecem de forma introdutória, não são explorados em

estudos posteriores ou retomados. “A visão mais evidenciada da geometria estudada se verifica na linguagem e não propriamente nos conceitos topológicos em si.” (SILVA; VALENTE, 2014, p. 78)

Mesmo em meio a esse contexto revolucionário característico do MMM, que trouxe ao cotidiano escolar novos conceitos, nota-se no decorrer desse caminhar que a escola não se desprendeu da geometria escolarizada, pois mesmo que as páginas dos livros trouxessem algo de topologia, logo surgia também a geometria “antiga”, a geometria euclidiana, que de acordo com Silva e Valente (2014) não há em obra didática alguma uma linha contínua entre os elementos topológicos, projetivos e euclidianos, pelo contrário, apresentava-se alguns elementos topológicos e seguia para a geometria euclidiana.

Notamos que o MMM retoma o caminho inverso daquele explícito por Piaget em seu livro *Psicogênese e história das ciências*, diante daquele caminho histórico, mas além disso, quem se prejudicou foi a cultura escolar já estabelecida, que após as investidas dessas propostas ditas modernas, retoma a geometria euclidiana como forma elementar de introduzir e ensinar geometria, visto que foi esta geometria (a euclidiana) que se criou e tornou-se a “geometria escolar” adotada por essa cultura. Como fala Lorenzato (1995, p.4) “A proposta da Matemática Moderna de algebrizar a geometria não vingou no Brasil, mas conseguiu eliminar o modelo anterior, criando assim uma lacuna nas nossas práticas pedagógicas, que perdura até hoje. ”

4 Considerações Finais

O presente texto os fez compreender por meio de fatos históricos, a construção da cultura geométrica, ou seja, como essa geometria difundida nas escolastornou-se conteúdo escolar. Embora saibamos das várias mudanças que o próprio sistema educacional desde suas primeiras organizações sofreu, é válido a compreensão dessas mudanças e também entender como a organização das disciplinas que deveriam ser abordadas para a formação básica dos alunos. Este texto trouxe-nos uma visão de como a geometria surge e como esta se consolida como conteúdo escolar, marcada por sua característica utilitarista que no decorrer do tempo se resume a construções geométricas.

Podemos perceber também como o Movimento da Matemática Moderna trouxe algumas significativas mudanças para o ensino de geometria, seja nos currículos seja na prática de alguns professores, mas podemos identificar que apesar das várias mudanças pela qual passou o pensamento geométrico como conteúdo escolar, sabemos o quão importante é aprender geometria, para o desenvolvimento do próprio raciocínio matemático dos alunos.

Referências

BRASIL. Secretaria de ensino fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: SEF/MEC, 1998.

D´AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica. 2005.

FAINGUELERNT, E. K. **Educação Matemática: representação e construção em geometria**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

LORENZATO, S. **Por que não ensinar Geometria?** Educação em Revista –Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBM, ano 3, n. 4, p. 4 –13, 1º sem. 1995.

PIRES, R. C. **A presença de Nicolas Bourbaki na Universidade de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

PINTO, N.B; VALENTE, W.R. Quando a geometria tornou-se moderna: Tempos do MMM. In: SILVA, M.C.L. VALENTE, W.R. **A geometria nos primeiros anos escolares:** História e perspectivas atuais. Campinas : Papirus editora, 2014.

NOÇÕES DE MATEMÁTICA QUE CRIANÇAS DE CINCO ANOS MANIFESTAM PORMEIO DAS BRINCADEIRAS

Rosemare Conceição da Cunha–EMEB Dr. Orlando Nigro
rosemare.cunha@hotmail.com
Michelle Cristine Pinto Tyszka Martinez (SME/EI – UNIVAG/PED) –
michelle.crisp@hotmail.com

Resumo: Na educação infantil as brincadeiras têm papel primordial no desenvolvimento e aprendizado da criança. O presente trabalho teve o objetivo investigar quais noções de matemática crianças de 5 anos manifestam por meio das brincadeiras de amarelinha, boliche e bola ao cesto. Muitas vezes o ensino da matemática fica relegado a um segundo plano, perdemos assim a oportunidade de ensinar de maneira prazerosa e criativas utilizando as brincadeiras. Brincando a criança estimula a compreensão do mundo que a cerca, suas percepções a cerca das brincadeiras e uma vivência real. As brincadeiras são utilizadas nas situações educativas com a intencionalidade de auxiliar a aprendizagem, mas para isso é necessário o uso de estímulos externos e a interação com companheiros de brincadeira da mesma faixa etária. Neste formato estão incluídas as brincadeiras tradicionais, que possuem em si a força de uma expressão oral, manifestação cultural transmitida de geração a geração, traz a presença do lúdico e do imaginário, desenvolvendo formas de convivência social e transmitem o prazer de brincar. Foi desenvolvida uma proposta de intervenção com brincadeiras como: Amarelinha, Boliche e Bola ao cesto, a fim de observar as noções matemáticas que as crianças da Pré-escola II de 5 anos manifestam.
Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Noções matemáticas.

1 Introdução

A partir da monografia do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pensada a partir dos eixos das interações e brincadeiras, originou-se este artigo.

Nessa perspectiva, o desejo em investigar as noções matemáticas na Educação Infantil surgiu do desejo de melhorar e repensar sobre a prática em sala de aula. Nesse processo foi possível perceber que o ensino da matemática muitas vezes foi ficando em segundo plano e o tempo dedicado à Linguagem era sempre privilegiado. Quando desenvolvia uma proposta pensada na matemática, geralmente não partia das brincadeiras, essenciais para a aprendizagem na educação infantil.

A participação e envolvimento no Curso de Especialização, emergiu em reflexões sobre a prática e a matemática na Educação Infantil de tal maneira que o foco de investigação da monografia evidenciou-se por meio da indagação: **quais noções de matemática crianças de 5 anos manifestam por meio das brincadeiras de amarelinha, boliche e bola ao cesto?**

Na pretensão em responder a indagação a pesquisa foi desencadeada com um olhar sobre a infância, as brincadeiras e a matemática na Educação Infantil.

Posteriormente, apresentamos a análise e interpretação dos dados. A análise considerada indicou que as crianças evidenciaram uma ampliação de vocabulário e de algumas noções de matemática relacionadas às noções espaciais e numéricas.

A pesquisa finaliza com as considerações finais onde apresentamos as reflexões que emergiram no e do processo da formação continuada da pesquisadora e na construção da monografia.

2 Brincadeiras no espaço da Educação Infantil

O brincar para a criança é muito importante, pois é na brincadeira que ela imita gestos, e atitudes dos adultos e vivencia o mundo real do qual faz parte.

Enquanto brinca a criança se depara com desafios e problemas que precisa resolver, cria uma imagem de respeito a si mesma, manifesta gostos, dúvidas, conflitos e constrói noções de representações do mundo, de si mesma e do outro com o qual se relaciona, esta relação permite uma organização do pensamento de como agir em sociedade para o bem comum. (KATIA STOCCO SMOLE, MARIA IGNEZ DINIZ, PATRICIA CÂNDIDO, 2000).

Nos dias atuais a escola acaba sendo o espaço mais apropriado para que as crianças realizem suas brincadeiras coletivas, pois em casa nem sempre há espaços adequados e seguros para que aconteçam os encontros com os colegas de brincadeiras. O brincar é para a criança um momento de criação e representações sobre si e o mundo que a cerca.

A educação infantil é uma fase muito importante para a criança construir significados e se desenvolver em todos os sentidos, e precisa ser um espaço onde as brincadeiras estejam presentes frequentemente.

As brincadeiras e jogos tradicionais tiveram ao longo da história um papel importantíssimo no desenvolvimento sócio afetivo e intelectual da criança, principalmente porque brincar em grupo permite a criança lidar com diferenças e conflitos e assim acaba percebendo que precisa respeitar regras para bem conviver com o outro e ser bem aceito no grupo. Brincando em grupo a criança organiza melhor seu pensamento, refletindo a respeito do que falar e fazer para ser compreendida.

2.1 As Brincadeiras e a Matemática

Na matemática a ação pedagógica precisa pautar no trabalho coletivo a fim de estimular situações que favoreçam o desenvolvimento da sociabilidade e interação, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos, possibilitando a aprendizagem mais significativa.

As brincadeiras são utilizadas assim como instrumentos e estratégias de aprendizagens, o reconhecimento e a utilização de atividades corporais, podem constituir em um meio para que as crianças aprendam noções e conceitos matemáticos corporais e espaciais.

Na matemática utilizar as brincadeiras infantis como atividades diárias, abre espaço para a exploração de ideias acerca dos números de forma diferente da convencional. Enquanto brinca a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparação de quantidades, seriação por cores e tamanhos, identificar algarismos, adicionar pontos que fez nas brincadeiras (SMOLE et al, 2007).

Brincar também é uma oportunidade de perceber a distância, a duração do tempo, a velocidade, a força e assim fazer estimativas envolvendo tais grandezas. Esses aspectos poderão ser descritos nas produções das crianças, que utilizando o desenho revelam percepções geométricas, detalhes muito importantes desenvolvidos na situação e momentos da brincadeira.

A brincadeira precisa ser desafiante, com situações que façam as crianças pensarem e exercitarem a criatividade, para que se sintam capazes de resolver situações e enfrentar as dificuldades que surgirem.

É necessário criar situações onde o raciocínio lógico da criança seja estimulado, para que ao surgir situações problemas, saiba como as resolver.

Criar situações onde as ideias de todos sejam ouvidas e as discussões onde haja raciocínio sejam valorizadas e as crianças possam ser ouvidas, questionar e buscar soluções em grupo. A ação pedagógica precisa ser pautada em trabalhos coletivos onde a cooperação e o respeito ao outro seja desenvolvido, onde um escute o que o outro tem a dizer e a interação aconteça.

Os movimentos corporais são importantes ferramentas para que as crianças aprendam noções e conceitos matemáticos. Na educação infantil as crianças por meio dos movimentos ampliam suas noções corporais e espaciais e assim aprendem mais.

Brincando em atividades onde os diferentes movimentos corporais sejam vivenciados, a criança se desenvolve nos aspectos físicos e motores e assim começa a entender os significados de sua movimentação. Percebem que os movimentos lhe oferecem possibilidades de deslocamento ao caminhar, correr, saltar, rolar, manipular objetos, arremessar, agachar, produzindo efeitos e ações.

O jogo/ brincadeira é utilizado nas situações educativas com a intencionalidade de estimular a aprendizagem, mas essa estratégia requer a disponibilização de estímulos

externos e a influência dos companheiros de brincadeiras. Neste formato estão incluídas as brincadeiras tradicionais, que possuem em si a força de uma expressão oral, manifestação cultural transmitida de geração a geração, traz a presença do lúdico e da situação imaginária, desenvolvendo formas de convivência social e transmitem o prazer de brincar.

O registro das brincadeiras feitos pelas crianças por meio de desenhos é muito importante, pois é através deste que elas podem destacar o que fizeram, o que foi marcante e significativo para elas e também perceberem tudo o que se passou na brincadeira. O desenho deixará claro ao professor o aspecto que cada criança percebeu com mais intensidade e interesse. Para a criança o desenho é sua primeira linguagem de expressão, nele estão impressos suas vivências e percepções do mundo que as cerca.

3 Proposta de Intervenção

Na proposta, apresentamos a sequência das atividades planejadas e desenvolvidas com a turma. Destacamos as brincadeiras de amarelinha, boliche e bola ao cesto.Público/faixa etária: crianças de 5 anos

Período: matutino

Tempo Estimado: 4 dias.

Brincadeiras: Amarelinha Tradicional, Boliche, Bola ao cesto!

Objetivos (com as crianças)

- Comunicar conhecimentos prévios sobre cada brincadeira;
- Brincar de amarelinha tradicional, de boliche e de bola ao cesto;
- Explorar movimentos que envolvem a motricidade ampla e fina;
- Participar na realização das brincadeiras;
- Exercitar o equilíbrio ao pular com um pé só, no diagrama de amarelinha tradicional, ao arremessar a bola ao cesto e em sentido aos pinos do boliche;
- Comunicar hipóteses por meio das narrativas orais,
- Comunicar representação de si e dos colegas por meio da brincadeira e de registros pictóricos e orais;
- Explorar contagens e registros de quantidades;
- Explorar vocabulário de noções espaciais.

Conteúdos

- Relação do corpo no espaço;

- Equilíbrio;
- Localização: posição, direção, distância;
- Formas;
- Controle de quantidades;
- Número objeto.

3.1 As Brincadeiras da vez: amarelinha, boliche e bola ao cesto!

O nome da brincadeira nada tem a ver com a cor, esta brincadeira surgiu na França e o nome era “marelle”, soava aos ouvidos dos portugueses como diminutivo de amarelo deste modo surgiu assim o nome amarelinha (Portal livre esportes. Disponível em: <http://www.livresportes.com.br/reportagem/jogo-de-amarelinha).

A palavra original se referia a um pedaço de madeira, ficha de jogo ou pedrinha. Esses objetos eram usados no jogo para marcar o progresso do jogador.

Para se jogar amarelinha é necessária uma superfície plana, um giz para riscar o diagrama no chão e pedras de acordo com o número de participantes. O diagrama deve ser traçado no chão com um círculo céu ou inferno, onde se começa o jogo, seguido por dez retângulos onde se começa o jogo, agrupados de maneira alternada com um e dois retângulos.

A pessoa que iniciar o jogo joga a pedra dentro do limite do diagrama, quem errar perde a vez. Não se deve pular dentro do retângulo onde caiu a pedra. A brincadeira consiste em pular com um pé ou dois pés, de acordo com os desenhos no chão, na volta abaixa antes do retângulo onde a pedra caiu, pegando a mesma. O jogo termina quando a pedra cair em todas as casas numéricas desenhadas no chão, ganha quem conseguir completar todas as casas numéricas.

Existem outras maneiras de brincar substituindo a pedra por sacos de areia ou outro objeto qualquer, iniciando o jogo pela terra para se chegar ao céu, as casas numéricas podem ser triângulos em vez de retângulos, dentre outras formas geométricas.

Brincamos na escola num desenho de retângulos e semicírculos desenhados e pintados no chão com tinta, utilizamos uma tampinha de garrafa em vez de pedrinha, obedecemos as regras criadas com a turma e não finalizamos as casas numéricas, optamos por fazer três rodadas apenas.

3.1.2 Boliche

A história do boliche é indefinida, pois há várias versões, uma delas é que um arqueólogo encontrou na tumba de uma criança egípcia um jogo semelhante ao boliche, com pinos e bolas primitivas.

O boliche tem como objetivo arremessar uma bola pesada para acertar 10 pinos de madeira em forma de garrafas, quanto mais pinos forem derrubados, mais pontos o jogador acumula. Ganha quem acumular mais pontos na partida.

Há uma lenda que diz que guerreiros de tribos antigas no final das batalhas se divertiam usando os ossos das coxas dos inimigos como alvo do crânio, colocavam dentro deste o dedo polegar e um outro qualquer na cavidade dos olhos. (Portal imply. Disponível em: <http://www.imply.com/br/produto/historia_boliche/38).

Brincamos no interior da sala de aula, utilizamos uma bola de papel para realizar os arremessos. Estipulamos como regras respeitar o limite (distância) para arremessar a bola, atrás do fio de barbante colado no chão, e que cada criança ao arremessar e derrubar as garrafas realizaria a contagem colocando as garrafas novamente na posição vertical. Faríamos 3 rodadas por participante.

3.1.3 Bola ao cesto

Não existe um histórico do surgimento desta brincadeira, creio que foi sendo aprimorada do basquete por ser jogado com bola e ter o cesto como objeto de arremesso.

As crianças ganharam folhas de revistas para amassar e confeccionar três bolas.

Estipulamos uma distância marcada com barbante preso ao chão com fita adesiva para que as crianças se posicionassem para realizar os arremessos, cada uma teria direito a três tentativas. Brincamos na sala de aula, após três rodadas estas foram questionadas oralmente bolas acertaram dentro do cesto.

Após a brincadeira as crianças fizeram um belo desenho na lousa e na folha demonstrando como foi brincar/jogar , quantos arremessos acertaram.

4 Análise e discussão dos dados

As brincadeiras selecionadas possibilitam a interação, o movimento, a participação, a curiosidade, o levantamento de hipóteses, a comunicação de conhecimentos prévios e ampliação de noções matemáticas.

A brincadeira da Amarelinha na Pré escola é importante para a criança, pois desenvolve a consciência corporal, a capacidade de se equilibrar e saltar em um pé só, trabalhar as regras e as habilidades intelectuais ligadas ao desenvolvimento emocional e motor e também as noções espaciais e numéricas.

Foi possível refletir o quanto foi significativo para elas, brincar, pular, jogar a tampinha, perceber os números, os desenhos de registro da brincadeira/jogo revelam que os números estão presentes no cotidiano escolar e as crianças o identificam e fazem contagens sem estranhamento.

Brincando de amarelinha as crianças desenvolveram noções de espacialidade percebendo onde poderiam se locomover, pulando pra frente, passando por cima e; o equilíbrio, um exemplo dessa situação foi quando Ma disse a Lu: não pisa ai com dois pés, é de um pé só, referindo-se à linha do diagrama da amarelinha, mostrando-se atenta e à brincadeira e interagindo com o colega. As noções de geometria foram expressadas por meio das narrativas quando na roda Is e So disseram: na amarelinha era pra pular dentro do quadrado e retângulo, utilizando um vocabulário identificando as formas do diagrama e mostrando o quanto acham semelhantes o quadrado e o retângulo.

As crianças mostraram-se atentas, observadoras no desenvolvimento da brincadeira e aguardaram o momento da "vez" com animação. Algumas disseram: agora é minha vez, sou eu agora! Enquanto outros diziam: não! É a minha vez!

Segundo Vigotsky (1984), a brincadeira cria para a criança uma "zona de desenvolvimento proximal" que é a distância entre o nível do desenvolvimento atual determinado pela capacidade de resolver independente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema com a orientação de um adulto ou um companheiro mais capacitado. Para ele a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra.

A brincadeira, atividade dominante na infância, tendo em vista as condições reais de vida da criança e o lugar que esta ocupa na sociedade, é a maneira principal que esta criança utiliza para começar a aprender. (VIGOTSKI, 1984). Para Vigotski a brincadeira,

[...] cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no

futuro tornar-se-ãoseu nível básico de ação real e moralidade. (1984:114).Concordamos com o autor, pois foi possível perceber que a maioria das crianças estabeleceram relações com a brincadeiras e suas regras. Isso fica explícito ao analisar os desenhos, pois os números estavam presentes, bem como o diagrama com os quadrados ou retângulos, que ficaram bem marcados nos registros da brincadeira e a forma espontânea de brincar após esta experiência.

Jogar Boliche na Pré escola é para a criança uma atividade motivadora, pois desenvolve o trabalho com as regras e as habilidades intelectuais ligadas ao desenvolvimento emocional e motor e também as noções espaciais, contagem oral e registro de quantidades.

Nessa brincadeira as crianças manifestaram algumas noções matemáticas como percepção e noção espacial, pois precisavam respeitar a marca feita no chão a fim de realizar dali os lançamentos da bola; arremesso, pois ao arremessar a bola para derrubar as garrafas puderam perceber a forma mais adequada de fazer isso; força, ao visualizar onde a bola parava puderam perceber o quanto de força precisavam dispora fim de acertar as garrafas; quantificação e registro de numerais por precisarem contar as garrafas que conseguiam derrubar e registrar por meio de riscos no cartaz iam contanto oralmente e ao fim registraram os resultados finais; relação entre número e quantidade podiam perceber a quantidade contando e o número correspondente que precisavam registrar .

A brincadeira Bola ao cesto na Educação Infantil é bastante prazerosa, desenvolve a coordenação viso motora e geral, a noção espacial, permite a criança a observância de regras, exercitar a força, a atenção e a concentração, além da quantificação de bolas acertadas no cesto.Nessa brincadeira as crianças manifestaram algumas noções matemáticas como o lançamento, pois perceberam que precisavam lançar na direção do cesto a fim de acertar a bola dentro; força através das tentativas percebiam que a força precisava ser usada com maior ou menor intensidade a fim de acertar o alvo; concentração para observar e mirar a bola dentro do cesto; Quantificação ao realizarem 3 lançamentos, pois precisaram contar a quantidade de acertos seus e dos colegas; observação de regras como não ultrapassar a marca feita no chão e ter que acertar a bola dentro do cesto e; noção espacial a fim de observar o limite de espaço que tinha para se locomover.Os registros pictóricos da brincadeira de bola ao cesto, revelam o momento da brincadeira e algumas relações que estabeleceram com as noções matemáticas. Conforme o registro percebe-se que a criança representou um dos momentos em que arremessou a bola ao cesto, indicando que já havia acertado uma bola.

5 Considerações Finais

Essa pesquisa teve como objetivo observar quais noções matemáticas crianças de 5 anos de uma turma da pré-escola mobilizam a partir das brincadeiras de amarelinha, boliche e bola ao cesto.

No desenvolvimento da pesquisa foi possível identificar que as crianças compreenderam as brincadeiras brincando com prazer e alegria, percebemos que ampliaram a noção espacial como dentro e fora, em cima e embaixo, utilização de regras esperando sua vez na brincadeira, a linguagem para se comunicar a respeito de ações que saiam fora das regras estipuladas e até mesmo para incentivar outros colegas nas brincadeiras, a criatividade na hora de realizar os desenhos, a memorização sobre onde pular utilizando um ou dois pés na amarelinha por exemplo, e a interação no grupo durante as brincadeiras realizadas

Após a realização do plano de ação observamos que as crianças ficaram mais organizadas para brincar, fazendo filas e respeitando a vez do colega, ajudando umas às outras na realização das brincadeira e na maneira de brincarem espontaneamente, aprendendo a dividir e na utilização de limites e regras brincando com brinquedos ou livres no pátio.

Nos registros das brincadeiras orais ou por meio de desenhos, percebemos a presença dos números surgirem espontaneamente por parte deles, apesar de não ter sido o foco principal puramente o conhecimento matemático de numerais, mas que este fosse construído com a necessidade de se resolver problemas no convívio social, no caso nas situações lúdicas nas brincadeiras realizadas. Nessas situações as crianças quantificaram as bolas que entraram no cesto, iam contando juntos com os colegas quantas bolas os colegas acertavam no cesto, os pinos derrubados e os que teimavam em ficar em pé no boliche, identificaram os numerais no diagrama da amarelinha citando para os colegas não pisarem no número tal onde estava a tampinha.

Enquanto brincavam as crianças foram incentivadas a contar, comparar as quantidades, identificarem os numerais e assim iniciar o desenvolvimento das noções matemáticas, seja na percepção da distância dos pinos do boliche, do cesto da bola ao cesto, na velocidade da bola quando arremessada, da força que poderiam por no lançamento desta, na duração do tempo das brincadeiras, na quantidade de garrafas

derrubadas, do numeral onde caiu a tampinha no diagrama da amarelinha, das formas geométricas presente na amarelinha, aprenderam brincando.

Estes aspectos foram observados nas produções das crianças, que ao desenhar revelaram suas percepções dentro das situações de brincadeiras, pois a maioria desenhou o diagrama da amarelinha de acordo com suas percepções, na brincadeira bola ao cesto quem não conseguiu acertar a bola dentro desenhou-a fora do cesto, são desenhos que retratam de maneira clara e evidente os conceitos aprendidos.

Foi prazeroso e gratificante enquanto intermediadora e incentivadora das crianças nas brincadeiras/jogos realizadas perceber as situações riquíssimas de aprendizagem criadas por meio das ações realizadas.

Apresentamos indicativos da necessidade de novas pesquisas na primeira etapa da Educação Básica especialmente no que se refere à matemática na Educação Infantil, pois, na realidade sabemos que a ênfase ainda prima pela Linguagem.

Referências

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. **Resolução de Problemas : Matemática de 0 a 6.** Porto Alegre: Artmed, 2000, p.60.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patricia. **Jogos de matemática de 1º a 5º ano**. In série Cadernos do Mathema Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L.S. (1984). **A formaçao Social da mente**. Sao Paulo: Martins Cortez.

Portal livre esportes. Disponível em: <http://www.livresportes.com.br/reportagem/jogo-de-amarelinha.

Portal imply. Disponível em: <http://www.imply.com/br/produto/historia_boliche/38.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO PRIMEIRO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

Sandro Luiz Leseux (PPGE/UFMT) - leseux_sandro@hotmail.com
Lucenildo Elias da Silva (PPGE/UFMT) - lucenildoelias@yahoo.com.br
Marta Maria Pontin Darsie (UFMT) - marponda@uol.com.br

Resumo: O presente artigo teve por finalidade apresentar algumas reflexões a respeito de metodologia de ensino da matemática, formação inicial de professores que atuam no primeiro Ciclo de Formação Humana do ensino fundamental e sobre a aprendizagem ou não aprendizagem da matemática nos três primeiros anos do ensino fundamental. A base para as reflexões dessas temáticas foi o curso de formação em educação matemática realizado com professores que atuam nos três primeiros do ensino fundamental, tendo como propósito pensar nos desafios da educação e da aprendizagem matemáticas nas escolas municipais de Comodoro-MT. Esse curso de formação além de propiciar reflexões sobre o movimento contemporâneo da educação matemática potencializou o olhar para a própria formação inicial e prática de ensino da matemática que vem sendo modelo nas escolas municipais atualmente. Por meio de uma abordagem qualitativa, o texto apresenta ainda, o resultado de duas questões do teste avaliativo de matemática, o qual foi pensado e elaborado pelos professores participantes do curso e aplicado aos alunos do 4º ano do ensino fundamental da mesma rede de ensino.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino. Formação Inicial. Aprendizagem Matemática.

1 Introdução

A avaliação de desempenho dos alunos em matemática nas últimas décadas tem estado em foco em vários sistemas de inferências de aprendizagem escolar na educação básica. Nessas avaliações a apropriação dos conceitos da matemática, tem ficado em última posição quando se trata de qualidade e nível de aprendizagem.

Os estudos realizados nas últimas décadas têm apontado os vários fatores que implicam diretamente na qualidade do ensino e consequentemente na aprendizagem dos alunos. Dentre esses fatores merecem destaque a metodologia de ensino praticada pelos professores, estrutura física das escolas, investimento de recursos insuficiente, políticas públicas inadequadas e formação inicial, continuada e desvalorização dos profissionais da educação.

O cenário da educação pública em Comodoro-MT, não é diferente do observado a nível nacional. Desde os três primeiros anos de escolaridade os alunos já apresentam expressivas dificuldades de aprendizagem dos conceitos matemáticos estudados ao longo do primeiro Ciclo de Formação Humana. E as causas desse cenário podem estar

relacionadas com os vários fatores destacados acima. No entanto, buscou-se nesse artigo discutir a fragilidade da formação inicial dos professores no que se refere ao campo teórico e metodológico da matemática ensinada na escola, em que, consequentemente produz uma prática de ensino ainda embasada nos fundamentos da escola tradicional.

Toda a discussão e dados apresentados no texto foram produzidos a partir do curso de capacitação o qual foi realizado no segundo trimestre deste ano com professores pedagogos que atualmente estão atuando no primeiro Ciclo de Formação Humana. O objetivo deste curso foi provocar os professores quanto ao ensino tradicional da matemática e seus limites visando à superação deste com base na perspectiva construtivista. Desse modo os mesmo foram levados a refletir sobre o cenário do ensino e da aprendizagem matemática nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro Ciclo de Formação Humana) levando em conta principalmente a metodologia de ensino praticada e os resultados desta na aprendizagem ou não aprendizagem da matemática de seus alunos. Inicialmente, o curso contaria com a participação de mais de 20 professores, porém devido a questões internas das escolas e interesse do professor, apenas 7 participaram efetivamente.

Assim, por meio de uma abordagem metodológica qualitativa (BOGDAN E BIKLEN 1994, p.16) este texto está estruturado em quatro partes, as quais descrevem sobre as reflexões, debates, considerações e atividades que ocorreram no decorrer do curso. Para tanto, a discussão apresentada aqui partiu de três questões centrais: Qual modelo metodológico de ensino esses professores praticam no processo de ensino da matemática? A formação básica e inicial desses professores ofereceu embasamento metodológico e teórico da matemática para que os mesmo se sintam capazes de ensinar matemática no primeiro Ciclo de Formação Humana? O ensino da matemática no primeiro Ciclo de Formação Humana está atingindo os objetivos de aprendizagem esperados?

As possíveis respostas dessas questões norteadoras se pautam no discurso dos professores participantes e no teste avaliativo realizado pelos alunos da primeira fase do segundo Ciclo de Formação Humana (4º ano) que os mesmo professores elaboraram, aplicaram, sistematizaram, e apresentaram no último encontro da capacitação com a presença de professores, coordenadores, diretores e secretária de educação da rede municipal de ensino. Desse modo, está parte introdutória destaca a finalidade desse texto,

a abordagem metodológica, questões norteadoras, bem como ainda, a principal fonte de embasamento pela qual permeia toda discussão apresentada neste artigo.

A segunda parte traz uma abordagem sobre o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental segundo alguns autores, dentre outros (DARSIE, 1999; SANTOS, 2014; ANTUNES, 2010), e textos oficiais, como Orientações Curriculares para Matemática (OCM) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), especificamente com relação aos aspectos do ensino tradicional da matemática e seus limites, tendo em vista à superação deste com base na perspectiva construtivista.

Na terceira trata-se da formação básica e inicial dos professores pedagogos, os quais de acordo com a organização do sistema de educação do país são aqueles que em sua maioria trabalham na etapa que compreende a alfabetização dos alunos. Sendo assim, além de trazer algumas considerações segundo a literatura com relação à temática, buscou-se também dar enfoque ao discurso dos professores sobre a própria formação inicial e também a respeito da necessidade da formação continuada específica na área de matemática.

Com a intencionalidade de fomentar ainda mais as questões abordadas na segunda e terceira parte, na quarta parte é apresentada uma análise do desempenho de 187 alunos em duas atividades do teste avaliativo realizado pelos alunos do 4º ano do ensino fundamental (1º fase do 2º Ciclo de Formação Humana). Por fim, na última parte foram feitas algumas considerações sobre o curso de formação realizado com os professores bem como ainda, a respeito dos resultados do teste avaliativo realizado pelos alunos.

2 Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental

Os nove anos de Ensino Fundamental nas escolas estaduais estão organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1° Ciclo – infância; 2° Ciclo – Pré-adolescência; 3° Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96-LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. A rede municipal de ensino de Comdoro-MT por não ter sistema próprio de ensino segue a mesma organização de acordo com as normas e orientações educacionais do Estado.

De acordo com as Orientações Curriculares para Matemática (OCM), “no primeiro Ciclo de Formação Humana, a organização do pensamento da criança de seis a oito anos se processa por meio de estruturas lógicas concretas que são constituídas na sua interação com o outro e com a realidade”. O texto oficial destaca ainda que nessa perspectiva, “o processo de Alfabetização e Letramento Científico possibilita que os(as) estudantes, a partir do seu contexto, vivências e experiências, compreendam e utilizem as linguagens e as tecnologias como forma de comunicação e interação com o mundo” (MATO GROSSO, 2010, p. 12).

Darsie (1999) aponta sob a luz do paradigma do construtivismo que o processo de aprendizagem matemática se dá não somente pelo movimento do que foi construído enquanto conhecimento, mas também como este foi construído, sendo necessário ainda compreender o caminho que o aluno segue para construção deste conhecimento. Nesta perspectiva o “foco central não é mais o que nós fazemos ou ensinamos, mas como a criança se desenvolve, ou como as crianças aprendem” (DARSIE, 1999, p. 16).

A mesma autora referenciando (CARVALHO, 1992) destaca os três pressupostos para o desenvolvimento do ensino embasado na teoria do construtivismo. “1) o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento; 2) o conhecimento é um contínuo, isto é todo o conhecimento é construído a partir do que já está construído; 3) o conhecimento a ser ensinado deve partir do conhecimento que o aluno já traz para a sala de aula” (DARSIE, 1999, p. 16 apud CARVALHO, 1992).

Segundo Santos (2014), historicamente as motivações pelas quais o conhecimento matemático vem sendo construído revela-se em dois tipos. A primeira se caracteriza como externas “relacionadas à necessidade humana que emerge da relação do homem com a natureza, das práticas sociais e culturais” e a segunda como internas, “que são fomentadas no próprio processo de sistematização e registro das ideias matemáticas [...] (SANTOS, 2014, p. 45)

Para o mesmo autor a prática do ensino da matemática no ensino fundamental apoia-se numa ou noutra das duas motivações e em diferentes teorias de aprendizagem.

> [...] há práticas escolares predominantemente que enfatizam de modo restritivos a função formal das noções, da linguagem e dos processos matemáticos, daí priorizar o trabalho com procedimentos, técnicas, com algoritmos, definições e utilização de problemas padronizados e exercícios repetitivos. [...] há também práticas que se esforçam para levar em conta um significado referencial para as situações, os problemas e para a linguagem matemáticas, daí as tentativas de contextualização das situações-problemas, de

> utilização da história das noções matemáticas, do recurso a materiais manipuláveis, jogos etc. (SANTOS, 2014, p. 46).

De acordo com Antunes (2010), "Aprender é se informar e, dependendo da natureza da informação, aprender pode também se transformar", em que a aprendizagem transformadora é "**processo**que começa como confronto entre a realidade do que sabemos e **algo novo que descobrimos** ou mesmo uma nova maneira de se encarar a realidade" (ANTUNES, et. al. 2010, p. 18-19,grifo do autor).

Tratando-se do que se espera que o aluno dos três primeiros anos do ensino fundamental aprenda de matemática, as OCM do estado de Mato Grosso, estabelecem os objetivos de aprendizagem matemática para o primeiro Ciclo de Formação Humana. Dentre os objetivos destacam-se:

Quadro 1 - Parte dos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos no primeiro Ciclos de Formação Humana de acordo com as OCM

1. Realizar diferentes agrupamentos e reagrupamentos na contagem e nas operações fundamentais.
2. Interpretar e produzir escritas numéricas de acordo com as regras e símbolos do Sistema de Numeração Decimal.
3. Calcular o resultado das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais.
4. Identificar e representar algumas unidades de medidas de tempo, comprimento, sistema monetário, massa, área e volume.
5. Identificar e representar algumas formas geométricas.
6. Conhecer os diferentes significados da adição ou subtração, multiplicação e divisão nas situações-problemas com o uso de estratégias pessoais e de técnicas convencionais ou não-convencionais.
7. Resolver situações-problemas que envolvam a construção de algoritmo para o cálculo de resultados das operações fundamentais com números naturais.

Fonte: Mato Grosso (2010, p. 15-16) – trechos extraídos do documento.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é outro documento oficial que foi lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2014 para definir intencionalidade e objetivos para os três primeiros anos do ensino fundamental, uma vez

que no ano de 2013 a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) passou a fazer parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo o Ministério da Educação oPNAIC é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, estados, municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014). E a ANA, sendo uma avaliação externa tem por objetivo aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas (INEP, 2015).

O quadro abaixo apresenta os Eixos Estruturantes e Habilidades de matemática esperadas para os estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental de acordo com a matriz de referência do SAEB.

Quadro 2 - Habilidades de matemática estabelecidas pelo SAEB para o terceiro ano do Ensino Fundamental

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Documento Básico Brasília. DF. Julho 2013 (p. 19)

D’Ambrosio (2012) faz críticas a essas avaliações externas, as quais reafirmam a estrutura de um currículo nacional e obrigatório. Para o autor, estes testes padronizados são obsoletos uma vez que estão na contra mão das novas conceituações de educação, tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista cognitivo.

> [...] É uma ilusão napoleônica acha que um currículo obrigatório, que atenda a todo país, terá qualquer efeito no melhoramento da educação. O que há de mais moderno em educação trata o currículo como definido com a base na classe, isto é, combinado – alguns dizem mesmo contratado – entre alunos, professores e comunidade. O currículo vai refletir aquilo que é necessário, de acordo com o que é possível, respondendo as características locais. (D’AMBROSIO, 2012, p. 60).

Assim, sabe-se que atualmente o currículo é apontado como um dos fatores que tem contribuído para o fracasso do processo de ensino e aprendizagem especialmente nas escolas públicas. Dentre tantos fatores que implicam negativamente na qualidade do ensino da matemática, a formação inicial do professor é outro que tem ficado em destaque entre a crítica.

3 Formação inicial e o papel do professor que atua no primeiro Ciclo de Formação Humana

O processo de aprendizagem da matemática em seu aspecto formal e sistematizado inicia-se nos primeiros anos do ensino fundamental, onde são construídas as bases para a formação matemática. Nesta etapa, em geral, tem-se como professores de todas as áreas do conhecimento os pedagogos que são profissionais graduados em cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Assim, ao falar sobre a formação inicial de professor é de suma importância pensar na formação matemática necessária ao aluno da etapa fundamental da educação básica. Pois se entende que a formação do aluno em matemática depende diretamente das orientações curriculares e metodológicas do professor.

Santos (2014) destaca que o trabalho do professor embasado nos aspectos e fundamentos das orientações curriculares e metodológicas perpassa pelas competências de:

> [...] concepções relativas à disciplina e ao seu objeto de estudo, concepções relativas ao ensino e aprendizagem da disciplina, definição de objetivos e expectativas a serem alcançados tendo em vista os sujeitos e o contexto, elementos conceituais, procedimentos metodológicos e recurso didáticos-

> pedagógicos que estejam de acordo com tais concepções (SANTOS, 2014, p.44).

A organização do sistema educacional do Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Base (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a qual foi alterada recentemente pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Embora não seja uma realidade em todas as escolas públicas do país, historicamente a maioria dos professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental tem a formação inicial em pedagogia. A realidade das escolas municipais de Comodoro vai além desse cenário, pois após o redimensionamento das etapas do ensino fundamental a rede municipal ficou a cargo da oferta do primeiro e segundo ciclos (faixa etária de 6 a 12 anos). E a rede estadual responsável pela oferta do terceiro ciclo (faixa etária de 12 a 15 anos). Com isso, atualmente se tem professores formados em pedagogia ensinando matemática até no final do segundo ciclo (sexto ano).

Não se tem a pretensão de desqualificar a qualidade da formação desses professores e tão pouco a competência teórica e metodológica especifica da matemática dos mesmos. Entretanto, é preciso lembrar que além da tarefa de alfabetizar na leitura e escrita para além da mecanização, tem-se também a missão de ensinar bem a matemática. Embora que ensinar bem matemática não está intrinsicamente relacionada a formação inicial específica em matemática. Contudo, como aponta Santos:

> [...] o trabalho com a matemática na escola cumpre uma finalidade formativa específica que articula dois objetivos essenciais: o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao pensamento, ao raciocínio lógico-matemático e aquisição de capacidades relacionadas a leitura, interpretação, compreensão de situações em que a matemática está presente(SANTOS, 2014, p. 43).

Ao tratar de alfabetização o texto oficial do PNAIC afirma que “a pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, detal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundoletrado, enfrentando os desafios e demandas sociais”. Para tanto, além do domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: “é necessáriotambém um amplo **domínio de outras disciplinas como a matemática**, no qual osnúmeros e o sistema de numeração decimal

são fundamentais, mas não são osúnicos aspectos que devem ser abordados na escola"(BRASIL, 2014, p. 10,grifo nosso).

Nesse sentido, cabe dizer ainda que para desenvolver no aluno o domínio da matemática é preciso que o trabalho do professor seja o precursor, e sendo assim, o professor, independentemente da formação inicial e do ano/fase do ensino fundamental que atua deve ter o domínio da matemática. Assim a alfabetização matemática passa a ser entendida pelo professor como um [...] "instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas" (BRASIL, 2014, p. 5).

Neste viés, Nóvoa (2009), propõe uma "trilogia"para uma ação pedagógica de "grande sucesso". Para o autor é fundamental à docência o saber que é o conhecimento,o saber-fazer que é a capacidade e o saber ser que são as atitudes. Segundo o autor, o saber envolve uma formação teórica de qualidade, que possui articulaçõescom a prática pedagógica, pois o docente não pode ser aquele que "executa" sem conhecer os fundamentos de sua ação.

Em relação à formação docente, Almeida e Lima apud. Curi (2005) apontam que,

> [...] em relação aos conteúdos matemáticos presentes nos cursos de Pedagogia, não há uniformidade (base comum) e nem ao menos apontamentos legais que direcionem o tratamento que deverá ser dado ao trabalho com os saberes disciplinares de matemática para as séries iniciais do Ensino Fundamental (ALMEIDA; LIMA, 2012, p. 455).

As autoras destacam ainda que como são os pedagogos que iniciam o processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais, torna-se necessário que osmesmos tenham uma "formação que o possibilite, pedagógico-didaticamente desenvolver conhecimentos sólidos e eficazes, capazes de garantir aprendizagens minimamente satisfatórias quanto às áreas de conhecimento em que atuam" (ALMEIDA; LIMA, 2012, p. 455).

Sabe-se que o currículo do curso de pedagogia abrange uma formação geral caracterizada pelas Didáticas, Psicologias, Sociologias, Filosofias, entre outras, e a formação específica em determinadas áreas do conhecimento, relacionadas ao processo de aprendizagem dos alunos das séries iniciais. Entre outras, da Matemática, História, Geografia, Português. No que tange a formar professor para ensinar matemática nos anos iniciais da educação básica, "é preciso garantir espaços para uma formação que contemple os conhecimentos matemáticos abordados nos anos iniciais da escolaridade básica,

preferencialmente numa perspectiva que inclua questões de ordem didática e curriculares" (ALMEIDA; LIMA, 2012, p. 455).

4 Aprendizagem matemática nas escolas públicas da rede municipal de ensino

Como já referido na seção introdutória desse artigo, no segundo trimestre deste ano foi realizado um curso de formação para professores da rede municipal de ensino que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental;

Dentre os objetivos deste curso, o principal foi o de provocar os professores quanto ao ensino tradicional da matemática e seus limites visando à superação deste com base na perspectiva construtivista e do que se tem discutido enquanto educação matemática na contemporaneidade. Para tanto os mesmo foram levados a pensar na própria prática pedagógica e metodológica de ensino com foco nos resultados da aprendizagem e não aprendizagem da matemática de seus alunos, sob a perspectiva dos aspectos e fundamentos da prática pautada na significação e contextualização dos conceitos matemáticos, no processo de ensino aprendizagem da matemática utilizando-se da História da Matemática, da Resolução de Problemas, das Tecnologias da Informação e dos Jogos.

A partir das reflexões e discurso dos professores foi possível perceber que o trabalho com o ensino de matemática está predominantemente inspirado no modelo restritivo à função formal das noções e processos matemáticos, pois parece que priorizam em suas práticas o ensino de procedimentos, técnicas, algoritmos, definições e de situações problemas padronizados e principalmente com exercícios repetitivos (SANTOS, 2014). A resolução de problemas, especialmente é utilizada como um recurso para avaliar se aluno aprendeu a dominar o algoritmo das quatro operações básicas da matemática e não como um recurso de ponto de partida, tanto para a construção própria do aluno de estratégias e técnicas de resolução como um caminho que potencializa o ensino interdisciplinar.

Com relação a formação inicial, os professores reconheceram que há lacunas no que se refere ao embasamento metodológico e teórico da matemática. Mesmo depois de anos na docência eles apresentam certas dificuldades no que diz respeito ao domínio dos conceitos formais, na conexão dos conteúdos e na materialização de metodologias e

recursos que favorecem a significação, contextualização e construção dos conceitos matemáticos. Foi notório que o principal embasamento desses professores se dá a partir do enfoque teórico e metodológico presente no livro didático e dá própria formação básica.

Como já ressaltado anteriormente, ao longo da formação, os professores foram levados a pensar sobre suas práticas de ensino sob a luz do que se tem discutido a respeito de educação matemática contemporânea. Ainda nesse movimento reflexivo, foram instigados a elaborar um teste avaliativo de matemática composto por vinte questões para ser aplicado em todas as turmas do 4º ano do ensino fundamental de todas as escolas da rede municipal urbanas. Além de elaborar com base nas orientações curriculares, descritores da ANA e livro didático adotado pelas escolas, eles também aplicaram, sistematizaram e apresentaram os dados produzidos pelo teste avaliativo.

Mesmo que testes avaliativos como este possam não revelar de forma concisa a realidade da aprendizagem ou não aprendizagem do aluno, essa ação objetivou produzir dados para desencadear uma reflexão sobre o resultado do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelos professores no primeiro Ciclo de Formação Humana. Vale ressaltar que o critério de escolha do 4º ano se deu pelo fato de que são alunos egressos do primeiro ciclo, portanto, esses alunos tiveram como professores os mesmo participantes da formação. Desta maneira os resultados produzidos pelo teste poderiam de certa forma, mostrar o resultado da prática docente desenvolvida por eles.

A seguir será apresentado o resultado do desempenho dos 187 alunos que participaram da realização do teste. Como se trata de 20 questões que abordaram conceitos de estatística, unidades de medidas, geometria entre outros\ se optou em eleger apenas duas que abordaram especificamente os conceitos das quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) com números naturais, já que normalmente são os conceitos matemáticos mais trabalhados nos anos iniciais.

Questão 8. Vinte amigos se reuniram e compraram 5 casas. Em cada casa vai morar a mesma quantidade de pessoas. Quantas pessoas vão morar em cada casa?

Fonte: Caderno de questões do teste avaliativo aplicado aos alunos do 4º ano.

O quadro abaixo mostra o desempenho dos alunos nessa situação problema.

Quadro 3 - Desempenho dos alunos dos 4º ano da rede municipal de ensino na questão 8 do teste avaliativo

Questão 8 do teste avaliativo	Frequência relativa (%)
Acerto	18,54
Não acerto	81,46
Total	100%

Fonte: Teste avaliativo realizado pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental no dia 9 de maio de 2017

Dentre os objetivos de aprendizagem e habilidades destacados nos quadros 1 e 2, que podem estar presente no contexto dessa questão são: "Realizar diferentes agrupamentos e reagrupamentos na contagem e nas operações fundamentais"; "Resolver situações-problemas que envolvam a construção de algoritmo para o cálculo de resultados das operações fundamentais com números naturais" (MATO GROSSO, 2010, p. 15-16) e as habilidades: "H9. Resolver problemas que envolvam a ideia de multiplicação" e "H10. Resolver problemas que envolvam a ideia de divisão" (BRASIL, 2013, p. 19).

O desempenho dos alunos nessa questão pode revelar que mesmo tendo concluído o primeiro ciclo de estudo o estabelecido enquanto objetivo e habilidade não foram alcançados com sucesso, pois 81,46 % (oitenta e um vírgula quarenta e seis por cento) não conseguiram apresentar a solução para o problema proposto. Dessa forma, os alunos podem ainda não ter se apropriado da capacidade de realizar agrupamentos, contagem, construção do algoritmo para o cálculo de resultados de divisão e multiplicação. Para os professores que participaram deste a elaboração até a análise do resultado do teste, o número expressivo do "erro" está relacionado com a dificuldade dos alunos em ler e interpretar uma situação problema, como ainda no fato que a quantidade "vinte" está escrito por extenso e não em algarismo indo-arábico.

Para Santos (2014),

> O exame das práticas atuais de ensino da matemática releva resultados insatisfatórios na aprendizagem dos alunos, e que indicam sua incapacidade de atribuir significados, à linguagem e aos processos trabalhados na escola [...] de uma experiência em que foi solicitado a memorizar ou a repetir procedimentos incompreensíveis [...] (SANTOS, 2014, p. 49).

A questão a seguir aborda os conceitos e operacionalização de adição e subtração, a partir do significado de diferença, comparação e total.

Questão 9. Paula adora jogar no computador. Veja a maior quantidade de pontos obtida por ela em apenas três dias de jogo.

a) Em que dia Paula conseguiu a maior pontuação?
b) Qual a diferença de pontos realizada entre terça e quarta-feira?
c) Na quinta-feira Paula pretende chegar a sete mil pontos. Quantos pontos a mais ela precisa fazer em relação à quarta-feira?
d) Quantos pontos Paula totalizou de segunda a quarta-feira?
Fonte: Caderno de questões do teste avaliativo aplicado aos alunos do 4º ano.

Quadro 4 - Desempenho dos alunos dos 4º ano da rede municipal de ensino na questão 9 do teste avaliativo

Questão 9 do teste avaliativo / itens da questão	Frequência relativa (%) de acerto	Frequência relativa (%) de não acerto
a	70,85	29,15
b	14,2	85,80
c	8,66	91,34
d	16,41	83,59
Total	100	

Fonte: Teste avaliativo realizado pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental no dia 9 de maio de 2017

De acordo com as OCM, o aluno no final do terceiro ciclo deverá ser capaz de: "Conhecer os diferentes significados da adição ou subtração, multiplicação e divisão nas situações-problemas com o uso de estratégias pessoais e de técnicas convencionais ou não convencionais" (objetivo 6 no quadro 1) (MATO GROSSO, 2010. p. 16). Segundo o SAEB, o aluno cursando o 3º ano do ensino fundamental deverá desenvolver a habilidade de: "H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades" (quadro 2) (INEP, 2013, p, 19).

Nota-se nessa questão também, que os 187 alunos que realizaram o problema apresentam expressiva dificuldade nos conceitos e na operacionalização das quatro operações com números naturais consideradas básicas na matemática. Mesmo que no item "a" o percentual de acerto tenha sido 70,85 (setenta vírgula oitenta e cinco por cento), revela que 29,15 (vinte e nove vírgula quinze por cento), ou seja, aproximadamente 54 alunos, não conseguiram indicar o maior número dentre os apresentados. Em relação aos

itens “b, c, d”, o maior percentual foi de não acerto, reafirmando assim a possível ausência da construção dos diferentes tipos de significado e de representação que essas operações podem apresentar.

Nesse contexto da aprendizagem das quatro operações fundamentais e outros conteúdos da matemática que devem ser ensinados e aprendidos nos anos iniciais do ensino fundamental, Eberhardt e Coutinho (2011), e Cordeiro e Oliveira (2013), também por meio de estudos realizados, apontam as mesmas dificuldades apresentadas neste estudo. Estes autores consideram a importância das habilidades que devem ser trabalhadas nos primeiros anos dessa modalidade e destacam ainda, vários motivos que podem influenciar e provocar dificuldades do ensino de Matemática: o conteúdo ser demasiado; o tema conhecimento lógico-matemático e conceitos envolvidos serem colocados em segundo plano em detrimento da alfabetização; desconhecimento ou impossibilidade da família em ajudar o aluno em tarefas extraclasses; desenvolvimento de um saber escolar desvinculado da realidade da criança além do predomínio de atividades mecânicas e não lúdicas entre outros.

5 Considerações

Diante dos múltiplos olhares e perspectivas a partir das quais é possível analisar o processo de ensino aprendizagem nos aspectos da aprendizagem ou não aprendizagem, bem como, a formação inicial e as práticas metodológicas de ensino dos professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, as reflexões e discussões durante o curso de formação e dos resultados do teste avaliativo podem servir como um indicativo para responder as três questões feitas na seção introdutória desse texto, embora que duas delas já foram respondidas no decorrer da discussão.

Assim, a partir das reflexões feitas com base no discurso teórico sobre educação matemática apresentado aos professores foi possível perceber que o modelo metodológico de ensino da matemática que esses professores praticam está predominantemente embasado no paradigma da escola tradicional. E esse movimento ainda muito presente na prática docente pode revelar que tanto a formação básica como a inicial deixou lacunas formativas no que diz respeito ao campo conceitual e embasamento metodológico da matemática para que os mesmo pudessem ensinar matemática no primeiro Ciclo de Formação Humana na perspectiva de potencializar a formação matemática no aluno.

O resultado do teste avaliativo, embora possa apresentar fragilidades como instrumento de representação da realidade, possibilitou pelo menos apontar que os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelas políticas educacionais para os três primeiros anos do ensino fundamental não estão sendo alcançados de forma significativa.

Nesse sentido, o desempenho dos alunos do 4º ano, diante dos problemas matemáticos que compuseram o teste puderam mostrar a ausência de proficiências dos conceitos, noções, linguagem e processos matemáticos estudados nos três primeiros anos da educação básica. Dessa forma, é preciso repensar de forma sistêmica na organização, oferta e no resultado que educação pública vem produzindo.

Referências

ALMEIDA, M. B.; LIMA, M. G. Formação Inicial de Professores e o Curso de Pedagogia: Reflexões Sobre a Formação Matemática. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.

BOGDA, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação. Tradução Maria João Alvarez**, et al. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

CORDEIRO, E. M. e OLIVEIRA, G. S. Origens das Dificuldades de Aprender Matemática nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. **Anais** do II Seminário de Escrita e Leitura em Educação Matemática. São Paulo. p. 1-X, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática. **Da teoria à prática**. – 23ª ed. – Campinas, SP, Papirus, 2012. – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DARSIE, M. M. P. Perspectivas Epistemológica e suas Implicações no Processo de Ensino Aprendizagem. **UNICIÊNCIAS**. v3, 1999.

EBERHARDT, I. F. N. e COUTINHO, C. V. S. Dificuldades de Aprendizagem Matemática nas Séries Iniciais: Diagnóstico e Intervenções. Vivências: **Revista de Extensão da URI**: Vol.7, N.13: p.62-70, Outubro/2011

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio TeixeiraAvaliação nacional da alfabetização (ANA) : documento básico. – Brasília :2013.20 p.

MATO GROSSO, Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica./Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUCA-MT, 2010.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa 2009. Disponível:<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>. Acesso em: 13 julho 2017.

SANTOS, V. M. **Ensino de matemática na escola de noves anos**. Dúvidas e desafios/Vinício de Macedo Santos; colaboração Elaine Maria Vani Ortega, José Joelson Pimentel de Almeida, Sueli Fanizzi. – São Paulo: Cengage Laerning, 2014. – (Coleção ideias em ação/Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: CONCEITOS E COMPREENSÕES

Leandro Henrique Ferreira (PPGE/UFMT) – leandrohferr@hotmail.com
Gladys Denise Wielewski (UFMT) – gladysdw@gmail.com

Resumo:O presente trabalho tem como objetivo identificar por meio de documentos oficiais como o conceito de contextualizaçãoé compreendido para o ensino de Matemática no Ensino Médio. Identificamos que o surgimento do tema contextualização nos documentos que direcionam o Ensino Médio no Brasil surgiu, explicitamente, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no ano de 1998, buscamos trazer algumas considerações sobre a temática contextualização no Ensino da Matemática, visto que esta se configura como objeto de estudo de uma pesquisa de mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT).

Palavras-chave: Contextualização; Matemática; Ensino Médio.

1 Introdução

A partir da experiência com o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, trabalhando a disciplina de matemática obtivemos as primeiras reflexões que circundam o objeto de pesquisa em questão, a Contextualização. Como trabalhar a disciplina de matemática de modo a oportunizar uma melhor experiência de aprendizagem para os alunos? Será possível relacionar os conteúdos dessa disciplina com algumas disciplinas específicas da área técnica? De que outra forma tornar a matemática mais interessante, significativa aos alunos? A partir de questionamentos como esse buscamos a investigação do conceito de Contextualização bem como sua compreensão. Buscaremos aqui à luz de pesquisas realizadas sobre o tema compreender osignificado do que seja contextualizar nas aulas de matemática.

Para isso nos basearemos nos estudos de documentos oficiais que regem o ensino médio no país como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio (PCNEM), As Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), As Diretrizes Curriculares Nacionais, Ensino Médio (DCNEM), bem como alguns autores que abordam temas que convergem, como Tomaz; David (2008); Pais (2011). Para iniciarmos os primeiros passos dessa pesquisa que é considerada de cunho qualitativo, com abordagem interpretativa, optamos pela utilização de alguns instrumentos para produção de dados, baseados em Fiorentini; Lorenzato (2012) que explora alguns desses instrumentos da pesquisa qualitativa em Educação Matemática como questionários, diário de campo e entrevistas não estruturadas. Tais instrumentos selecionados a priori devem serem modificados no decorrer do desenvolvimento e afinamento do projeto de pesquisa.

2 Contexto e contextualização:Algumas definições

Neste tópico buscaremos expor algumas definições e conceitos referente ao termo contextualização. Para isto, devemos ter clareza sobre a contextualização em matemática logo, devemos primeiro compreender o seu significado. Buscamos inicialmente no dicionário *Michaelis on line* as palavras "contexto" e "contextualização" que nos facilita a compreensão do termo. Verificamos que a palavra contexto, segundo o dicionário significa, entre outros, "conjunto de circunstâncias inter-relacionadas de cuja tessitura se depreende determinado fato ou situação; circunstância(s), conjuntura, situação"; ou ainda um "conjunto de circunstâncias que envolvem um fato e são imprescindíveis para o entendimento deste". Podemos perceber que o contexto é quem dá determinado sentido a situações e fatos que envolvem um objeto, sem contexto, os assuntos tratados em determinada circunstancias (emuma palestra, uma aula...), ou seja, o objeto em estudo, poderia ser considerado confuso, pois sem o contexto da situação fica difícil a identificação do real significado daquilo que se queira conhecer e compreender.

A palavra "contextualizar", segundo o mesmo dicionário significa "dotar de contexto"; ou "inserir ou introduzir em um texto; incorporar em uma narrativa"; ou "Incorporar (algo) em determinado contexto"; ou ainda "*LING*: Produzir um texto em que se encontre determinada palavra ou expressão, de modo a ampliar o entendimento de seu uso ou eliminar dúvidas acerca de sua aceitabilidade". Por fim contextualização significa o "ato ou efeito de contextualizar; contextuação". Podemos compreender, por estas exposições do dicionário *Michaelis on line*, que a contextualização é a ação que dá a conhecer o contexto ao qual um determinado objeto pertence, ou ainda, a ação que insere um determinado objeto em um contexto que se queira fazer conhecido, de modo que esse objeto adquira um novo significado.

No dicionário de filosofia Abbagnano (2000), não encontramos o verbete "contextualização", porém o mesmo define contexto como: "conjunto dos elementos que condicionam, de um modo qualquer o significado de um enunciado" (p. 199). Daí depreendemos que a contextualização, ato que evidencia o contexto ao qual pertence um objeto, ou insere um objeto em um novo contexto, dando-lhe um novo significado, se torna uma ferramenta de grande valia para os professores em suas aulas, visto que, nesta exposição de "contexto", fica claro que o mesmo "condiciona o significado" de um objeto em estudo, ou seja, os conteúdos só fazem sentido se o contexto for conhecido e tiver significado para o aluno. O que vimos até agora, nos adverte ao cuidado que se deve ter para que as aulas, não estejam

envoltas em contextos equivocados, ou sem contexto definido, o que prejudicaria e muito, a aprendizagem dos alunos.

Conforme veremos, contextualização em educação e no ensino de matemática, não se trata de um simples "dotar de contexto", não se trata de dar aos conteúdos uma abordagem usual e corriqueira, com exemplos do cotidiano dos alunos, vai muito além disso, e pode ser realizada de maneiras diversas e de preferência com abordagens não isoladas. Alguns livros didáticos de matemática, podem ser um exemplo do uso restrito da palavra contextualização e de seu significado, como por exemplo, relacionar o contexto a apenas algum exemplo da aplicabilidade do conteúdo à realidade. Somente isso não pode ser considerado contextualização do conteúdo, pois contextualizar ou usar essa estratégia de ensino vai muito além de apenas alguns exemplos relacionados ao cotidiano ou mesmo às histórias de alguns matemáticos que desenvolveram os eventuais conteúdos ensinados.

Para a didática da matemática a contextualização é considerada como um importante conceito pedagógico para a construção do pensamento matemático e a compreensão do saber ensinado na escola, de acordo com essa perspectiva Pais (1996) expõe que:

> [...] a contextualização do saber é uma das mais importantes noções pedagógicas que deve ocupar um lugar de maior destaque na análise da didática contemporânea. Trata-se de um conceito didático fundamental para a expansão do significado da educação escolar. O valor educacional de uma disciplina expande na medida em que o aluno compreende os vínculos do conteúdo estudado com um contexto compreensível por ele (PAIS, 2011, p. 27).

A contextualização não acontece, simplesmente pelo fato do professor levar algumas novidades para as suas aulas, é necessária uma seleção criteriosa e uma organização pedagógica bem elaborada para ensinar com significado e de forma contextualizada aquilo que se deseja. Sobre o ensino de matemática podemos refletir que, vários conceitos que se tornaram saberes a serem ensinados no ambiente escolar e estão presentes no currículo escolar, são antigos e surgiram em um contexto histórico e cultural e é necessário compreender que a matemática surge da necessidade humana, seja ela de quantificar, medir, calcular, faz-se necessário levar o aluno a compreensão desses determinados conceitos e, isto requer um conhecimento prévio do professor.

3 A Contextualização presente nos Documentos oficiais

O termo contextualização surge, nos Documentos Nacionais de Orientações Curriculares através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 que estabelece a identidade, a diversidade e autonomia, a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios pedagógicos que estruturam o Ensino Médio.

No entanto, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), revogou a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, incorporando novas diretrizes, para a implementação do novo Ensino Médio. Na nova diretriz, contextualização, aparece junto a interdisciplinaridade, em seu artigo quinto, que elenca as bases para as formas de oferta e organização do Ensino Médio, ou seja, o Ensino Médio baseia-se na "integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização" (BRASIL, 2012, p. 2).

Nessa linha de pensamento os PCNEM - Parte I: Bases Legais (2000a), nos mostram que já nos anos 2000, haviam mobilizações de propostas para mudanças nas bases do Ensino Médio com o auxílio da contextualização e interdisciplinaridade.

> Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000a, p. 4).

Em seu artigo oitavo, parágrafo primeiro a DCNEM (2012) enfatiza que "O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos" (BRASIL, 2012, p. 3). A contextualização aparece como uma forma de interação e articulação, a ser contemplada na metodologia de ensino, das diversas disciplinas escolares. A DCNEM (2012) evidencia a contextualização como uma ferramenta excelente, destacando seu uso, que deve ser feito junto a interdisciplinaridade, na busca de tornar o ensino mais significativo e menos fragmentado.

Nos anos 2000, pretendia-se impulsionar a reformulação do Ensino Médio, tornando a aprendizagem mais significativa para o aluno:

> A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam (BRASIL, 2000a, p. 22).

Essa relação sujeito-objeto, exige que o professor se aproprie de conhecimentos didáticos, além dos conteúdos matemáticos, o que nem sempre é proporcionado a ele de maneira suficiente em sua formação, em muitos casos o professor sequer se preocupa com a busca de aprofundamento de conhecimentos didáticos, metodológicos, epistemológicos por não compreender o quanto estes lhe poderiam ser úteis para uma melhor ação enquanto educador.

Dessa forma as DCNEM (2012) no parágrafo segundo do artigo oitavo expõe que:

> A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua **contextualização para apreensão e intervenção na realidade**, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Dessa forma a citação acima vem reforçar a necessidade de uma boa formação do professor, para além dos conteúdos matemáticos, mostrando a contextualização como uma ferramenta capaz de associar o conhecimento que está em construção no aluno, com a realidade que o cerca, visto que a escola não pode estar alienada ao que está fora de seus muros. Mostra também a inter-relação entre as várias disciplinas. Embora o documento não explicite como deva ser realizada a contextualização em cada área, afirma a importância de vencer o isolamento entre as várias disciplinas escolares.

Quando o ensino se torna significativo e não fragmentado, este se torna de fato valioso para cada indivíduo que passa pela escola, principalmente em se tratando de matemática, que apesar de não ter sua importância negada, pelos alunos, acaba por ser mal compreendida e caracterizada como matéria de aprendizagem impossível por grande parte dos egressos do Ensino Médio.

No entanto, segundo Tomaz e David (2008), a sociedade atual ainda espera que a escola seja um local onde o indivíduo encontre um ensino capaz de lhe instruir adequadamente de modo a estar apto para responder satisfatoriamente as exigências a que é submetido,

especialmente no mercado de trabalho. Há muitas pesquisas, especialmente em Educação Matemática que tem buscado dar uma resposta a estas situações e ainda segundo as autoras:

> Essas propostas pretendem mudar o isolamento e a fragmentação dos conteúdos, ressaltando que o conhecimento disciplinar por si só não favorece a compreensão de forma global e abrangente de situações da realidade vividas pelo aluno, elegendo dois princípios básicos para o ensino de Matemática: o da contextualização e o da interdisciplinaridade. De acordo com o primeiro, o ensino da matemática deve estar articulado com as várias práticas e necessidades sociais, mas de forma alguma se propõe que todo conhecimento deva sempre ser aprendido a partir das situações da realidade dos alunos. Outra forma de contextualização pode ocorrer via inter-relações com outras áreas do conhecimento, que, por sua vez, pode ser entendida como uma forma de interdisciplinaridade (TOMAZ; DAVID, 2008, p. 14).

Os PCNEM – Parte III: Ciências da Natureza e Matemática (2000b), nos dizem que:

> Ao se estabelecer um primeiro conjunto de parâmetros para a organização do ensino de Matemática no Ensino Médio, pretende-se contemplar a necessidade da sua adequação para o desenvolvimento e promoção de alunos, com diferentes motivações, interesses e capacidades, criando condições para a sua inserção num mundo em mudança e contribuindo para desenvolver as capacidades que deles serão exigidas em sua vida social e profissional. Em um mundo onde as necessidades sociais, culturais e profissionais ganham novos contornos, todas as áreas requerem alguma competência em Matemática e a possibilidade de compreender conceitos e procedimentos matemáticos é necessária tanto para tirar conclusões e fazer argumentações, quanto para o cidadão agir como consumidor prudente ou tomar decisões em sua vida pessoal e profissional (BRASIL, 2000b, p. 40).

Logo, a matemática vem contribuir, muito com as demais áreas do conhecimento humano, desta forma se torna imprescindível para o desenvolvimento completo do aluno.

O PCNEM (2000) nos apresenta possíveis formas de contextualizar, dando pistas de como pode ser realizado de modo objetivo esta contextualização nos conteúdos matemáticos que serão ensinados:

> O critério central é o da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, ou, ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações dentro ou fora da Matemática, como à sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência (BRASIL, 2000b, p. 43).

Complementando essa ideia as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – PCN+ (2004), dizem que “a contextualização no ensino de ciências abarca competências de inserção da ciência e de suas tecnologias em um processo histórico, social e

cultural e o reconhecimento e discussão de aspectos práticos e éticos da ciência no mundo contemporâneo" (BRASIL, 2004, p. 32).

A contextualização aparece como uma componente curricular chamada Contextualização sócio cultural que aborda as seguintes propostas de habilidades e competências a serem desenvolvidas:

> **Ciência e tecnologia na história**: Compreender o conhecimento científico e o tecnológico como resultados de uma construção humana, inseridos em um processo histórico e social. **Ciência e tecnologia na cultura contemporânea:** Compreender a ciência e a tecnologia como partes integrantes da cultura humana contemporânea. **Ciência e tecnologia na atualidade:** Reconhecer e avaliar o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, suas relações com as ciências, seu papel na vida humana, sua presença no mundo cotidiano e seus impactos na vida social. **Ciência e tecnologia, ética e cidadania:** Reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico e utilizar esses conhecimentos no exercício da cidadania (BRASIL, 2004, p. 32, grifo nosso).

Na parte direcionada a Matemática dos PCN+ encontramos a seguinte declaração:

> Aprender Matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, para se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações necessárias à sua formação (BRASIL, 2004, p. 111).

A eleição da contextualização como um dos princípios básicos para o Ensino de Matemática, torna tentador o seu uso como se fosse resposta a todos os problemas de ensino-aprendizagem, alguns chegam a pensar que se o conteúdo não pode ser contextualizado, não necessita ser ensinado. Nesse sentido Tomaz; David (2008), enfatizam:

> [...] entendemos a contextualização da Matemática como um processo sociocultural que consiste em compreendê-la, tal como todo conhecimento cotidiano, científico ou tecnológico, como resultado de uma construção humana, inserida em um processo histórico-social. Portanto, não se restringe às meras aplicações do conhecimento escolar em situações cotidianas nem somente às aplicações da Matemática em outros campos científicos (TOMAZ; DAVID, 2008, p. 19).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias OCEM (2006), documento que visa contribuir com a reflexão sobre as orientações curriculares, tratando da escolha de conteúdos, a forma de trabalhá-los, o projeto pedagógico e a organização do currículo nos chama a atenção no capítulo que discorre sobre os

conhecimentos de matemática, de que para a escolha de conteúdo é importante a real compreensão de quais objetivos direcionam a formação matemática na educação básica. O documento afirma que ao concluir o Ensino Médio o aluno deve saber utilizar-se da matemática de modo a resolver problemas do cotidiano; utilizá-la em outras áreas do conhecimento; perceber a Matemática como ciência e também como um conhecimento social e historicamente construído, além de valorizar sua importância no desenvolvimento científico-tecnológico.

> A forma de trabalhar os conteúdos deve sempre agregar um valor formativo no que diz respeito ao **desenvolvimento do pensamento matemático**. Isso significa colocar os alunos em um processo de aprendizagem que valorize o raciocínio matemático – nos aspectos de formular questões, perguntar-se sobre a existência de solução, estabelecer hipóteses e tirar conclusões, apresentar exemplos e contraexemplos, generalizar situações, abstrair regularidades, criar modelos, **argumentar com fundamentação lógico-dedutiva**. Também significa um **processo de ensino que valorize** tanto a apresentação de **propriedades matemáticas** acompanhadas de explicação quanto a de fórmulas acompanhadas de dedução, **e que valorize o uso da Matemática para a resolução de problemas interessantes, quer sejam de aplicação ou de natureza simplesmente teórica** (BRASIL, 2006, p. 70, grifo nosso).

É importante a preocupação do documento em desmistificar a Matemática mostrando o seu valor Científico e Teórico, que muitas vezes lhe é suprimido na sala de aula, por causa da resistência em aprofundar o conteúdo, por não conhecer os meios para efetuá-lo, tornando a matemática um mero instrumento utilitário de outras ciências, ou por utilizar-se apenas de uma visão limitada de ensino, que embora possa trazer bons resultados em algumas abordagens, torna-se desgastado e ineficiente pelo uso corriqueiro e métodos que se tornam defasados pelo tempo. Vemos nesse ponto, novamente a necessária atualização do professor.

Dessa forma encontramos a ideia de contextualização inserida junto a abordagem que o documento faz sobre o conceito de transposição didática:

> O conceito de *transposição didática* também aparece intimamente ligado à ideia de *contextualização*, e ajuda a compreender a dinâmica de produção e circulação dos saberes que chegarão à escola e entrarão em nossas salas de aula. É na dinâmica de contextualização/descontextualização que o aluno constrói conhecimento com significado, nisso se identificando com as situações que lhe são apresentadas, seja em seu contexto escolar, seja no exercício de sua plena cidadania (BRASIL, 2006, p. 83).

A Transposição didática, termo da didática francesa, é explicado do seguinte modo por Chevallard (1991):

> Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um

> objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991 *apud* PAIS, 2011, p.19).

Maioli (2012) após aprofundados estudos sobre a contextualização nos adverte que:

> É fundamental que o professor tenha embasamento teórico sobre como pode se dar essa relação. Há na formação dos professores que atuam no Ensino Médio momentos em que teorias sobre essa relação entre sujeito e objeto são discutidas? A nosso ver, a ideia de contextualização passou a ser incorporada ao discurso pedagógico, mas não com a explicitação das teorias que a sustentam. Por esse motivo, há riscos de ser compreendida de forma limitada (MAIOLI, 2012, p. 154).

Nesse sentido as Orientações Curriculares para o Ensino Médio Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias OCEM (2006) dizem que:

> A contextualização não pode ser feita de maneira ingênua, visto que ela será fundamental para as aprendizagens a serem realizadas – o professor precisa antecipar os conteúdos que são objetos de aprendizagem. Em outras palavras, a contextualização aparece não como uma forma de "ilustrar" o enunciado de um problema, mas como uma maneira de dar sentido ao conhecimento matemático na escola (BRASIL, 2006, p. 83).

Os professores de matemática sabem que nem tudo que se ensina em Matemática tem uma aplicação prática, ou imediata no cotidiano. Assim como em tudo que se pretende bem feito é preciso ter zelo em bem conhecer para uma melhor aplicação nas práticas da sala de aula e melhor proveito dos alunos. Quanto a isso, Pires nos adverte quando diz:

> No caso da contextualização, por exemplo, parece ser necessário ampliar o debate sobre o que significa "contextualizar" em Matemática, para que não se restrinja apenas ao "fazer parte do cotidiano ou da realidade", o que poderia levar ao descarte de alguns temas matemáticos. (PIRES, 2011, *apud* MAIOLI, 2012, p. 17).

Por fim as OCEM (2006), concluem de maneira instigante a orientação sobre Contextualização no Ensino de Matemática:

> É preciso lembrar que a contextualização deve ser vista como um dos instrumentos para a concretização da idéia de interdisciplinaridade e para favorecer a atribuição de significados pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem. A articulação da Matemática ensinada no ensino médio com temas atuais da ciência e da tecnologia é possível e necessária. Deve-se observar que as articulações com as práticas sociais não são as únicas maneiras de se favorecer a atribuição de significados a conceitos e a procedimentos matemáticos, pois isso igualmente é possível, em muitos casos, com o estabelecimento de suas conexões com outros conceitos e procedimentos matemáticos importantes. Vale uma ressalva sobre as ineficazes contextualizações artificiais, em que a situação evocada nada tem de essencialmente ligada ao conceito ou ao procedimento visado, como também não são educativas as contextualizações pretensamente baseadas na realidade, mas com aspectos totalmente fantasiosos. A

> história da Matemática oferece oportunidades de contextualização importantes do conhecimento matemático, em que a articulação com a história pode ser feita nessa perspectiva, tais como a crise dos irracionais no desenvolvimento da ciência grega, que tem conexão com obstáculos até hoje presentes na aprendizagem desse conceito (BRASIL, 2006, p. 95).

Ou seja, a contextualização não é aplicada de uma única maneira, ela possui possibilidades diversas de aplicação.

Os conhecimentos precisam se revestir de sentido e é este o que mais nos chama a atenção, não queremos simplesmente problemas aplicados que ilustrem alguma aplicabilidade do conteúdo estudado queremos que aquilo que está sendo ensinado se revista de sentido na vida do aluno, afinal, conforme preceitua a LDB 9394/96 em seu artigo segundo, a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, p. 1). A educação é para o trabalho e para a vida.

4 Considerações finais

A Contextualização tem sido insistentemente proposta pelos documentos oficiais, após a criação das DCNEM de 1998, sendo reapresentada e indicada em todos os documentos oficiais. Há na contextualização uma proposta instigante de dar significado a tudo aquilo que se aprende, sabendo que, de fato tudo que é revestido de sentido em nosso derredor ou na própria vida, se torna mais motivador a ser apreendido e utilizado.

Após estas abordagens, estamos convictos de que a contextualização no ensino de matemática, é relevante para ser pesquisado, muito embora exista algumas pesquisas que o estudo sobre a contextualização, ainda há um vasto campo de possibilidades a ser explorado. Principalmente no que diz respeito a sua aplicabilidade de maneira concreta de se apropriar da contextualização matemática de maneira eficaz. Não se trata de querer criar receitas a serem seguidas ao pé da letra, mas de ampliar o rol de possibilidades, visto que em cada realidade escolar há um desafio diferente.

Na nossa realidade escolar o desafio se encontra em contextualizar com as disciplinas técnicas buscando maneiras de interação com as disciplinas técnicas e encontrando aí, oportunidades para uma contextualização, que traga situações de aprendizagem significativa, fortalecendo e ampliando a possibilidade de sucesso pessoal e profissional dos alunos e fortalecendo o reconhecimento da importância da matemática.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**: tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Parte I – Bases legais. 2000, 109 p.Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Parte III – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. 2000, 58 p. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciência da Natureza, Matemática e suas tecnologias. 2002, 141 p. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** 2006, 135 p.Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em :<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em:17 jun. 2017.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**:percursos teóricos e metodológicos – 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção formação de professores)

MAIOLI, Márcia. **A contextualização na matemática do Ensino Médio**. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2012.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PAIS, Luiz. Carlos. **Didática da Matemática**: Uma análise da influência francesa – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Tendências em Educação Matemática, 3)

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. **Interdisciplinaridade e a aprendizagem da matemática em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Tendências em Educação Matemática)

SITUAÇÕES PROBLEMA A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL: NARRATIVAS DAS RESOLUÇÕES DE CRIANÇAS DE 4 ANOS

Alexandra Da Silva Campos (EMEB/SME) – xandracampos2012@gmail.com
Michelle Cristine Pinto Tyszka Martinez (SME/EI – UNIVAG/PED) – michelle.crisp@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa teve como inspiração o desafio em trabalhar a matemática, mais precisamente a resolução de problemas na educação infantil, partindo de uma obra literária, para investigar como a literatura infantil pode enriquecer o trabalho com a matemática e principalmente a partir de situações problema.Consideramos que é possível nortear todo um planejamento voltado para as noções matemáticas de forma desafiante e lúdica juntamente com a literatura infantil, valorizando os conhecimentos prévios das crianças. Optou-se metodologicamente por uma pesquisa qualitativa e para fins de análise foi desenvolvido um plano de ação que posteriormente foi analisado e organizado em 3 categorias para melhor descrever as conjecturas lançadas pelas crianças participantes da pesquisa, que foi realizada em uma Escola Municipal de Cuiabá-MT com um grupo de 23 alunos de 4 anos. Diante das hipóteses apresentadas pelos integrantes deste estudo, ficou evidente que a literatura infantil em conexão com a matemática são elementos fundamentais para desenvolver condições pertinentes ao desenvolvimento das noções matemáticas e da atuação da criança protagonista no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação infantil. Literatura infantil. Noções matemáticas. Resolução de problemas.

1 Introdução

Este artigo teve como objetivo investigar como crianças de 4 anos manifestam suas hipóteses de resoluções de problemas a partir da história “Quem vai ficar com o pêssego”. O contexto da pesquisa foi uma turma da pré-escola de uma EMEB do município de Cuiabá, com 23 crianças como participantes. A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa com análise interpretativa dos dados a partir de um Plano de Ação. Os instrumentos de construção dos dados foram desenvolvidosatravés das narrativas e observações feitas pelas crianças. No primeiro momento foi proposto às crianças que analisassem os elementos da capa do livro, assim, logo demonstraram seus conhecimentos de mundo através da oralidade. Em seguida foi contada a história pela professora que fez algumas indagações na perspectiva de situação problema. Todas as situações problemas foram discutidascoletivamente e solucionadas pelas crianças a partir dos conhecimentos prévios, das observações, e das hipóteses levantadas por elas com base nas ilustrações do livro. Os alunos sentiram a necessidade de quantificar, mesmo que ainda não a façam de forma convencional, assim como também construíram e interpretaram gráficos a partir das situações propostas pela professora de maneira bastante participativa.

2 A criança como protagonista no contexto da educação infantil

As crianças foram invisíveis aos olhos das autoridades e da sociedade em geral por muito tempo, na verdade elas eram vistas como pequenos adultos, e tinham pouca expectativa de vida.

Foram criadas então instituições com caráter assistencialista, que visavam a saúde e a preservação da vida, creches e pré-escolas com a função de cuidar, para que as mães pudessem trabalhar, mas tudo isso longe do fator educacional (KUHLMANN, 2000).

Nesse período surge a preocupação da Política Educacional, porém, sempre com a divisão de classes sociais, para a criança pobre uma educação assistencialista, para a elitizada uma educação voltada para os aspectos pedagógicos.

O direito a educação infantil de 0 a 6 anos é reconhecido constitucionalmente no Brasil no final dos anos 1980, mas, somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- lei nº 9.394) insere a educação infantil como o início da educação básica, assumindo assim a função de agregar os papéis de cuidar e educar no sistema educacional brasileiro. Deu-se início então a uma fase de investimentos e estudos na área, mas o foco dessas ações políticas segundo Freire (2007), era visto sob uma perspectiva gerontocrática, ou seja, ainda não se reconhecia a criança como um sujeito histórico e de direitos, mas como um ser que deve obedecer a ordens de acordo com as necessidades dos adultos.

Tem se então na educação infantil algumas prioridades que são os pilares que norteiam as primeiras práticas, voltadas para o cuidado com a higiene, o controle da sexualidade e a organização. Dentro deste último por exemplo, o brincar é visto como desordem, que pode ocorrer se autorizado e orientado por um adulto, quando não, evitado.

Seguindo uma série de equívocos, as creches foram privadas de formação docente, e se limitando apenas ao cuidar, enquanto que para a pré-escola atribuía a função de alfabetizar, "nesse contexto, perdeu-se a criança e o seu processo formativo" Freire (2007), tornando-se creche e pré-escola um lugar desprovido de objetivos pedagógicos.

Segundo Freire (2007, p.99), "Efetivamente, tem se cuidado e educado as crianças pequenas, tanto em creches quanto em pré-escolas, a mercê da intencionalidade pedagógica dos educadores", um quadro que precisava mudar imediatamente.

Surge então a educação emancipatória, onde temos um conceito novo do que é ser criança:

> Os atuais pressupostos da educação infantil assumem uma concepção de criança como ser com vontade própria, capaz e competente, na contradição de todo e qualquer ser humano, nas mais diferentes idades. Porém, seres que conseguem, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem e construir conhecimento. (FREIRE, 2007, p.100).

A partir desse momento vemos a necessidade de superar as práticas existentes na educação infantil, por algo que priorize as necessidades da criança e não do adulto, como era quando se tinha apenas uma visão gerontocrática, algo que valorize o imaginário infantil, um espaço narrativo, que permita que adultos e crianças sejam igualmente respeitados e reconhecidos também com suas especificidades. Nesse sentido,

> [...] compreender que a educação infantil sugere a construção do ser humano na relação com o outro e que esse processo está diretamente ligado às questões relativas ao respeito, à democracia, à criatividade, à afetividade e à autonomia. Isso requer uma revisão dos discursos e dos significados tradicionalmente propagados. (FREIRE, 2007, p.101)

Sendo assim, a escola como espaço narrativo, tão necessário para o desenvolvimento da criança, tem total relevância para o aprendizado, tendo ambientes e espaços adequados e criados de maneira que proporcionem por si só um espaço de aprendizado, de relações e interações, um ambiente pensado pelo profissional da educação que permita a imaginação e a criação, para que tenhamos um espaço como elemento curricular e que possamos colocar em prática. Nesse sentido, o conceito de ambiente segundo Zabalza, citado por Forneiro (1998, p. 233) é

> [...] procedente do latim e faz referência "ao que cerca ou envolve". Também pode ter a acepção de "circunstâncias que cercam as pessoas ou as coisas". De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente "fala", transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferente. Forneiro (Zabalza-1998, p.233).

Dessa forma, o governo, as instituições e os profissionais da educação infantil, bem como a família e toda a sociedade, tem o dever de proporcionar bem-estar, saúde, educação, respeito e dignidade a todas as crianças independente da classe social.

De acordo com os documentos que norteiam a educação infantil, como por exemplo "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" (Brasil-2013), o BNCC- Base Nacional Comum Curricular (abril-2016) e a Matriz Curricular de Referência - educação infantil 3 a 5 anos (Prefeitura de Cuiabá, 2011), as instituições educativas devem apresentar uma proposta pedagógica fundamentada no desenvolvimento integral da criança, garantindo-lhe alguns direitos que devem ser respeitados, como o direito de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de se expressar e de conhecer-se, e cabe as instituições propor e

organizar situações para que isso ocorra através das interações com o meio e das próprias produções utilizando-se de várias linguagens.

Ao considerar, neste estudo, o processo histórico que envolve algumas concepções de criança, compreende-se que criança é uma pessoa que tem seus sonhos, desejos, que cria, imagina, que questiona e constrói sentidos (BRASIL, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve garantir o direito ao acesso nas instituições de educação infantil, e que esta contemple em sua proposta pedagógica os princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como eixos norteadores das práticas pedagógicas da educação infantil, as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010, p.16 - 25).

3 Literatura infantil e situações problema na educação infantil

Muitas vezes a matemática é ignorada na educação infantil devido ao pensamento equivocado de que a criança nessa faixa etária não teria condições/capacidades suficientes para lidar com a abstração e com os conhecimentos específicos que a área exige, contrariando toda a vivência de mundo dessa criança.

A partir dos estudos, análises e reflexões realizadas e voltadas para a matemática, percebemos a falha do profissional de educação em não oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento das capacidades matemáticas nos alunos da pré-escola, e o quanto é importante e relativamente fácil propor esse contexto, pois a criança, em sua relação com o mundo, estabelece infinitas ligações com diversas áreas do conhecimento, inclusive na área da matemática, cabendo ao professor mediar e potencializar tais conhecimentos a partir de brincadeiras, músicas, histórias, ou sempre que perceber a oportunidade.

Um bom exemplo disso podemos ver com Smole no livro "Matemática e Literatura infantil" onde ela considera:

> [...] importante aproximar o ensino da matemática e o ensino da língua materna, percebemos que o trabalho com a matemática da pré-escola à quarta série seria enriquecido se pudesse ser feita uma conexão com a literatura infantil, isto é, acreditamos que literatura poderia ser um modo desafiante e lúdico para as crianças pensarem sobre algumas noções matemáticas e, ainda, servir como um complemento para o material tradicionalmente utilizado nas aulas: a lousa, o giz e o livro didático. (SMOLE, 1995, p.12)

Partindo de algo prazeroso e significativo o aprendizado terá mais sentido, e dessa forma estaremos estimulando os alunos desde a pré-escola a resolver problemas e a ter uma boa relação com a matemática tão usada e necessária em nosso dia a dia.

De acordo com os estudos realizados na área de educação, mais especificamente na área da educação infantil, a criança precisa ouvir histórias para estimular a linguagem oral, a curiosidade pela linguagem escrita, para ter experiências que possibilitem seu crescimento e aprendizado, os desafios e problemas que surgem durante a contação de história, a imaginação que é desenvolvida nesse momento, enfim, são tantos os benefícios, que a história proporciona que isso deve ser usado pelas escolas como aliado na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Smole e seus colaboradores,

> A literatura infantil tem sido apresentada como uma prática pedagógica aberta, atual, que permite à criança conviver com uma relação não passiva entre a linguagem escrita e falada. De algum modo a literatura aparece à criança como um jogo, uma fantasia muito próxima ao real, uma manifestação do sentir e do saber, o que permite a ela inventar, renovar e descordar. (SMOLE, 1995, p.11)

Nesse sentido, a literatura infantil se torna uma aliada importantíssima para a educação, um estímulo lúdico para pensar sobre resolução de problemas, algumas noções matemáticas, e habilidades linguísticas, pois enquanto o aluno explora a literatura para que ele mesmo possa compreender o questionamento que a história trás, várias áreas do conhecimento estão sendo exploradas ao mesmo tempo, mas para isso, algumas estratégias como a literatura infantil por exemplo, deverá fazer parte dos recursos utilizados.

Um exemplo disso, é a resolução de problemas, uma atividade complexa que tem sido tratada nas escolas, em sua maioria, apenas de forma convencional, que transforma todo um processo de investigação em uma busca frenética por uma sentença matemática (SMOLLE, 1995, p.17), ignorando assim situações que exijam criatividade, análise e comparação, vivência, organização do conhecimento, etc. Sob este enfoque, um bom problema deve ser interessante, desafiador e significativo para o aluno, permitindo que ele formule e teste hipóteses e conjecturas. (SMOLLE,1995, p.18)

Ao se deparar com situações problema, o aluno tem a possibilidade de utilizar de seus conhecimentos prévios e estabelecer conexões com os saberes matemáticos utilizados em sala de aula. Quando essa situação problema é proporcionada pela literatura, o aluno tem a

oportunidade de criar diversas possibilidades de resolução, sem se preocupar com a "conta" ou com a "resposta certa". Essa forma de apresentar a situação problema, estimula a capacidade de interpretação e a prática da literatura infantil juntamente com a resolução de problemas:

> [..]permite aos alunos e professores utilizarem e valorizarem, naturalmente, diferentes recursos na busca por uma solução, tais como desenho, oralidade, dramatização, tentativa e erro, que são normalmente esquecidos no trabalho tradicionalmente realizado nas aulas. (SMOLE, 1995, p.20)

Através desses estudos, surgiu a necessidade de investigar e ir a campo observar como acontece o processo do tratamento e organização da informação, a criatividade e os registros pictóricos de crianças de 4 anos diante de situações problema, partindo da literatura infantil.

4 A pesquisa

A referida pesquisa foi realizada na EMEB Maria Elazir Corrêa de figueiredo, situada no bairro São João Del Rey, na cidade de Cuiabá -MT, em uma região tida como periférica, a escola atende desde a educação infantil ao 2º ciclo, porém, a pesquisa foi desenvolvida em uma sala de educação infantil I, turma B, com crianças na faixa etária de 4 anos, totalizando 23 alunos, e teve duração prevista para 4 dias, se estendendo para 6 devido ao envolvimento maior dos alunos em algumas atividades, durando mais que o previsto. O processo do tratamento da informação, a criatividade e as hipóteses disseminadas diante de situações problema durante a aplicação da pesquisa, serviu de instrumento para a análise da pesquisa qualitativa.

5 Plano e ação

A partir da obra literária "Quem vai ficar com o pêssego?", foi planejada uma proposta de intervenção como meio de investigar in loco quais hipóteses crianças de 4 anos apresentam como resolução para situações problema desencadeadas a partir da história escolhida, onde em um primeiro momento foi trabalhado a capa do livro, o título da obra, a autora e ilustradora, em seguida a história foi contada sem revelar o final, surgindo assim no decorrer da história várias situações que levaram os alunos a relatarem suas experiências, demonstrando algumas noções matemáticas, como altura, divisão e peso. Logo ao final da história foi construído um gráfico para resolver o primeiro problema: Quem merece ficar com

o pêssego na sua opinião? Por quê? Onde os alunos foram votando cada um na sua vez e colando seu voto diretamente em cima do animal escolhido, ao término da votação, com o gráfico já construído, fizemos a análise dos dados, momento esse de grata surpresa, onde os alunos sentiram a necessidade de contar os votos de cada animal, ainda que não o façam de forma convencional, a maioria dos alunos conseguiram identificar qual animal foi o mais votado, mas sentiram dificuldade em descobrir qual teve menos voto, quando utilizada a palavra "nenhum," rapidamente conseguiram identificar quem não teve votos.

Porém, um aluno em especial se destacou nesse momento, ele votou no coelho, que ao todo obteve quatro votos, dois a menos que o animal mais votado, o rinoceronte, ao analisar o gráfico, o aluno não aceitava que outro animal teve mais votos do que o que ele votou, mesmo com intervenção da pesquisadora, contando os votos e mostrando a diferença de quantidade na reta do próprio gráfico, com ajuda dos colegas ao falarem para ele qual era o animal mais votado, enfim, mesmo depois de tantas tentativas de fazê-lo entender que mesmo ele tendo torcido e votado para o coelho, não é apenas a vontade dele que conta, mesmo assim o aluno não aceitava, e dizia com toda certeza que era em quem ele votou que tinha "ganhado" a votação.

Ao retomar a história para contar o final, alguns alunos ficaram surpresos pelo desfecho, mas concordaram com o final, já outros não aceitaram muito bem e continuaram defendendo seu animal preferido, uns diziam que era a girafa que merecia por ser a mais alta, outros o

rinoceronte porque foi o que obteve mais votos, e a menor aluna da sala, que quase não interage, se identificou:

P: Por que a lagarta mereceu ficar com o pêssego?
Maria Clara: Porque ela é pequenininha!

Em um segundo momento, o pêssego foi o que desencadeou a construção de um outro gráfico, este com o objetivo de saber qual a fruta preferida da maioria dos alunos. Após a votação, o gráfico foi analisado da seguinte forma: a fruta mais votada, a fruta que não teve voto algum, quantos alunos votaram, qual a fruta que ficou em segundo lugar, quantos votos cada fruta obteve, enfim, tudo com muita participação.

De acordo com os relatos podemos perceber que as indagações feitas pela pesquisadora e as respostas dos alunos, refletem as vivências e ensinamentos de cada um, a diversidade e as opiniões próprias, provando assim, que a criança é sim um ser capaz, dotado de capacidades de serem protagonistas de sua própria história, assim como as Diretrizes Curriculares define o sujeito criança.

É possível perceber que alguns alunos já expressam suas opiniões e que algumas noções matemáticas já são manifestadas com segurança, como por exemplo: alto, dividir, grande, pequeno.

Diante das experiências vividas, compreende-se que os alunos apresentam noções prévias de variados assuntos, pois, fizeram comparações de quantidade ao analisarem os gráficos, percebeu-se também que é bem nítida um reduzido repertório de vocabulário, onde as crianças sentem dificuldade ao tentar explicar algo, faltando-lhe assim o termo apropriado, muitas vezes pela falta de atividades e brincadeiras promovidas com intencionalidade no espaço da Educação Infantil de modo a garantir a construção e ampliação de conhecimentos que correspondem aos direitos das crianças.

6 Considerações até o momento

Diante da pesquisa, pode-se afirmar que é oportuno utilizar a literatura infantil como ponto norteador das situações matemáticas propostas pelos professores em sala de aula para

que haja significado nas práticas pedagógicas, podendo assim valorizar as experiências e vivências dos alunos.

Evidencia-se que a literatura é uma forma prazerosa de se desencadear várias situações de diversas áreas do conhecimento, sendo um estímulo lúdico também para trabalhar noções matemáticas, e perante as análises realizadas das situações problemas apresentadas, as crianças elaboraram diferentes hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios. As crianças foram valorizadas como protagonistas pela pesquisadora e assim revelaram-se enquanto sujeitos dotados de capacidades, conhecimentos e cultura manifestados por meio das narrativas orais e pictóricas, com suas opiniões, experiências, formulação e reformulação do seu próprio ponto de vista sobre diversos assuntos propostos no espaço escolar, assim como, os que fazem parte do seu contexto.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. –Brasília: MEC, SEB,2010.

CUIABÁ. Prefeitura Municipal de Cuiabá. **Matriz Curricular de Referência:** educação infantil**.**Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Políticas Educacionais. Coordenadoria de Currículo/ Grupo de Educação Infantil. Cuiabá, 2011.

FREIRE Andrade, Daniela B. S.**A criança na educação infantil**: por entre Emílias e Chapeuzinhos. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, V.16, nº31, 2007.

KUHLMANN Jr., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, nº14. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

SMOLE. Kátia C. Stocco, Patrícia T. Cândido, Renata Stancanelli.**Matemática e literatura infantil**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.

ZABALZA. Miguel A.**Qualidade em educação infantil**. trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PROJETO IDEIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS PARA MATEMÁTICA PIPAM: DESENVOLVIMENTO, ATUAÇÃO E DESAFIOS

Luan Benedito Oliveira da Silva (UNEMAT)
luanbene_17@hotmail.com
Fabricia Nates dos Santos Galvão (PPGEDU/UNEMAT)
fabricia_nates@hotmail.com
Leila Aparecida Bispo da Cunha Santos (UNEMAT)
casalcunha@outlook.com
Loriége Pessoa Bitencourt (UNEMAT)
lori.pessoa@hotmail.com

Resumo: O Projeto Ideias Pedagógicas Alternativas para a Matemática - PIPAM é uma ação que visa à articulação entre escolas e universidade em prol de uma melhor qualidade do Ensino de Matemática. O PIPAM foi institucionalizado como uma ação de extensão universitária na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Abril de 2017 e está sendo desenvolvido por docentes da Educação Superior e Básica, estudantes de graduação e Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT de Cáceres – MT e uma estudante de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP de Campinas, com o objetivo de realizar ações colaborativas para ensinar e aprender Matemática Básica, por meio de cursos e oficinas que auxiliem a criação de alternativas para ensinar e aprender a Matemática da Educação Básica. As oficinas serão elaboradas no decorrer do período de desenvolvimento do PIPAM e serão, posteriormente, oferecidas como formação para professores de todos os níveis de ensino. Nas atividades estaremos zelando pelo meio ambiente oferecendo à sociedade, estudantes e docentes a possibilidade de reutilização de materiais que possivelmente iriam para o lixo, bem como, proporcionar a comunidade escolar e acadêmica o aperfeiçoamento e atualização, em relação a conteúdos matemáticos e, concomitantemente, tendo em vista caráter inovador das estratégias e metodologias de ensino para ensinar matemática, por meio de materiais didáticos/alternativos.

Palavras Chave: Matemática. Educação Matemática. Material alternativo. Ensino de Matemática. Reutilização de Materiais.

1 Introdução

No atual cenário educacional, a matemática tem se configurado, na maioria das vezes, como uma disciplina pronta e acabada, sem que haja espaço para criatividades e inovações no processo de aprender e ensinar. Com isso, tem gerado certa aversão nos estudantes, fazendo com que muitos acreditem que a matemática é muito difícil, distante da realidade e sem utilidade alguma para nossas vidas. Portanto, é importante tirar a ideia de que esta disciplina é para poucos e, mostrar que todas as pessoas têm a capacidade de aprendê-la e, ainda, explorar o lúdico, revelando que a matemática está inserida em todos os meios, até mesmo nas mais diversas maneiras de conscientização das pessoas em relação ao meio ambiente, no qual, podemos reutilizar materiais que iriam para o lixo e que, consequentemente, causaria contaminação, sendo prejudicial para a saúde da população. Logo, uma maneira de se evitar tal contágio é construirmos com resíduos recicláveis materiais didáticos/alternativos que facilitem o ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Neste sentido é de suma importância analisar os métodos de ensino e propor inovações que tornem as aulas mais dinâmicas. Vale destacar que por meio de jogos educativos e a confecção de materiais didáticos/alternativos as crianças e, até mesmo os adolescentes e adultos, envolvem-se sentindo a necessidade de compartilhar com os outros as suas experiências, estabelecendo uma relação de parceria, assim, também expõe as potencialidades de cada um, colocando a prova seus limites. Dessa maneira, terão a oportunidade de desenvolver capacidades imprescindíveis para à sua futura atuação profissional. Assim,

> o professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando inovar sua prática e um dos caminhos para tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma alternativa para a dinamização seria a variação das técnicas de ensino utilizadas; outra seria a introdução de inovações nas técnicas já conhecidas amplamente e empregadas. (LOPES, 1995, p. 35)

Desse modo, o projeto visa trabalhar com estratégias educacionais inovadoras com materiais didáticos/alternativos e jogos educativos que despertem o interesse dos estudantes pela matemática. Oferecendo um apoio pedagógico a partir do uso desses materiais, confeccionados pelos próprios participantes das oficinas que estão sendo realizadas, ou seja, será utilizada metodologia diferenciada a fim de contribuir com o meio ambiente e facilitar a assimilação dos conteúdos, proporcionando, assim, aos estudantes e professores, uma aprendizagem de qualidade.

A composição da equipe do projeto é fruto das inquietações dos membros e colaboradores em relação à Educação Matemática, ou seja, quanto ao ensino e aprendizagem da matemática. Estão inseridos docentes e estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia e professores da Educação Básica, para juntos, de forma colaborativa, estudarem a fim de amenizar as dificuldades com essa ciência.

As atividades previstas neste projeto tendem não só o ensino e aprendizagem da matemática, mas também estão relacionadas a ações de mobilização e conscientização da preservação do meio ambiente, bem como a formação de cidadãos éticos e capazes de educar pela e com a Matemática.

Esse projeto de extensão é uma das ações desenvolvidas no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Docência – GFORDOC.

2 O que é e, o porquê do PIPAM?

O Projeto Ideias Pedagógicas Alternativas para a Matemática – PIPAM é um projeto de extensão, justifica-se pelas inquietações e limitadas ações em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da Matemática, seja na Educação Básica e também na Superior. Além disso, justifica-se pela relevância no que concerne a ações pedagógicas e sociais, bem como, um espaço de articulação e interação entre escolas (Educação Básica) e universidade (Educação Superior), visando uma melhor eficiência e qualidade da Educação Matemática, que se dedica ao estudo da aprendizagem e ensino da matemática. Visto que o professor deve estar buscando sempre formas para que a relação entre ensino e aprendizagem sejam coerentes, ou seja, devendo estar em constante evolução.

> Assim, na profissão de professor, em qualquer nível de ensino, há uma criação de um conhecimento específico que é ligado à ação, ou seja, a prática docente, tendo o professor "características e capacidades especificas da profissão", que devem estar em constante evolução, visto que vive e ensina uma sociedade em constante mudanças. (BITENCOURT, 2017, p. 54)

Atualmente, a universidade, mais especificamente, o curso de Licenciatura Plena em Matemática, vem enfrentando uma elevada evasão dos estudantes que ingressam nela, talvez, por motivos de deficiência na aprendizagem dos conteúdos de Matemática na Educação Básica e pouco tempo, nas disciplinas da Licenciatura Plena em Matemática para aprender os conteúdos Matemáticos que irão servir de base para toda a sua formação específica posterior, seja em Álgebra, Aritmética, Geometria e/ou Cálculo. A deficiência em conteúdos Matemáticos da Educação Básica com que os estudantes ingressam nas Licenciaturas em Matemática, Pedagogia bem como em outros cursos, faz com que tenhamos a vontade de amenizar esse quadro de exclusão que as disciplinas ligadas a Matemática vêm proporcionando.

Assim, nos propomos a trabalhar em grupos colaborativos, na tentativa de sanar os problemas que envolvem o ensino e aprendizagem relacionados a conteúdos matemáticos tanto da Educação Básica como na Superior.

Pretendemos com as atividades que veem sendo desenvolvidas neste projeto, desde a sua elaboração e criação, oferecer um ambiente de aprendizagens colaborativas. As Oficinas de Ideias Pedagógicas Alternativas para a Matemática, por exemplo, estão sendo elaboradas a partir de estudos, de análise de possibilidades e metodologias alternativas para ensinar diferentes conteúdos matemáticos para distintos níveis educacionais.

Os Cursos de Extensão, denominados, **Grupo de Estudo Colaborativo sobre Matemática Básica – Ensino Fundamental - I GECMB – 2017/1** e **Grupo de Estudo Colaborativo sobre Matemática Básica – Ensino Médio - II GECMB – 2017/2,** estão sendo oferecidospara acadêmicos de diversos cursos que queiram participar. Têm por objetivo "promover um espaço de estudo colaborativo que possibilite aos acadêmicos o aprendizado dos conteúdos propostos, na qual a forma diferenciada de aplicação e de metodologia possibilita de certa forma uma compreensão mais facilitada, além de explorar outras aptidões dos acadêmicos, bem como o incentivo a questão ambiental, tendo como materiais utilizados alguns resíduos recicláveis.

Deste modo também, estamos envolvendo nestas ações, o encontro de professores tanto da Educação Básica quanto do Educação Superior para refletir sobre as práticas docentes em Educação Matemática em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como, favorecer para que estudantes de graduação dos Cursos de Pedagogia e Matemática reflitam sobre todo o processo de aprendizagem para sua futura atuação profissional.

2.1 Fundamentando Teoricamente o PIPAM

Considerando que a Educação Matemática é um campo conhecimento e ação constituído por grupos de educadores (matemáticos, pedagogos, psicólogos, sociólogos, filósofos, dentre outros profissionais), se faz necessário e importante que todos estejam unidos e articulados em prol de uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem da Matemática. Neste sentido, é de suma importância salientar que o professor tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, já que cabe a ele a tarefa de ensinar o conteúdo matemático, mobilizando conhecimentos científicos específicos da Matemática, assim como, conhecimentos didáticos-pedagógicos.

Assim, no processo de ensino e aprendizagem o professor articula ações que são movidas pelos seus conhecimentos sobre a disciplina (Conhecimento Científico Específico da Matemática) e pelos conhecimentos didático-pedagógicos inerentes a disciplina, pois a prática docente não compreende apenas saber os conteúdos a serem ensinados, mas sim, para além deles, saber Matemática a ponto de saber articular os conhecimentos didáticos-pedagógicas para ensinar o que sabe.

No atual cenário da Educação Matemática, tanto da Educação Básica como Superior, observamos que há um descompasso entre o saber os conteúdos Matemáticos, imprescindíveis

para quem vai ensinar, e os conhecimentos didáticos pedagógicos que podem auxiliar na seleção dos recursos metodológicos adotados nas aulas de Matemática para que os estudantes tenham uma melhoria na qualidade da aprendizagem desses conteúdos.

Neste sentido, Freire (1996, p. 21) alerta que, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Nesta perspectiva, acreditamos que o fato de criar possibilidades nos remete ao quê e ao como fazer para que os alunos compreendam os conteúdos.

O panorama atual da Educação Brasileira é preocupante no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Matemática, visto que, existe uma cultura generalizada de que a matemática é de difícil assimilação e, uma ciência para poucos. Muitos não a compreendem e por este motivo acreditam que podem viver naturalmente sem ela. Todavia, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S):

> [...] a Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. A matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente. A atividade matemática não é olhar para coisas prontas e definitivas, mas a construção e apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade. (BRASIL, 1997, p. 19)

Desse modo, é necessário que haja uma reconfiguração na ideia de algumas pessoas de que a matemática é uma atividade pronta e acabada, ela precisa ser compreendida como todas as outras disciplinas, como algo em constante construção e que está inserida em todos os meios, inclusive no nosso cotidiano.

Neste sentido, considerando o ensino e aprendizagem da matemática nas escolas e universidades percebe-se a necessidade de repensar sobre as ações pedagógicas e metodológicas de ensino que estão sendo utilizadas pelos professores para ensinar matemática. Segundo Lorenzato (2006) em termos de sala de aula, durante a ação pedagógica, é evidente o fundamental papel que o material didático pode desempenhar na aprendizagem.

Lorenzato (2006) afirma que o material didático é qualquer instrumento útil ao processo de ensino e aprendizagem, podendo ser uma calculadora, um filme, um jogo, uma embalagem, entre outros.

Assim a proposta da utilização de materiais alternativos no ambiente de sala de aula é uma alternativa para o ensino de conceitos e conteúdos matemáticos, tornando-os mais envolventes, prazerosos e interativos (LORENZATO, 2006). No entanto, é importante ressaltar

que este tipo de metodologia não garante o ensino e aprendizagem do aluno se o professor não assumir o papel de mediador neste processo.

Neste sentido, Fiorentini e Miorim (1990) buscam enfatizar que muitas vezes o professor tem a ilusão de que o recurso didático, por si mesmo, irá solucionar os problemas básicos da formação, sem se manifestarem em repensar sobre seu fazer pedagógico.

Em se tratando da formação do professor e o repensar sobre a prática pedagógica, é imprescindível destacar a importância da articulação e interação entre os sujeitos da comunidade escolar e acadêmica, escola da Educação Básica e Universidade, visto que, a partir das experiências vividas, compartilhadas e de diálogos poderão contribuir para que se possa, talvez, solucionar problemas básicos da formação inicial e de aprendizagem dos seus estudantes.

De acordo com Bitencourt e Krahe (2014), a Universidade e a Escola são instituições escolares de níveis diferentes, mas que tem muito em comum, visto que, ambas são campo fecundo para a formação de professores e outros profissionais, haja vista, que a responsabilidade da formação inicial do professor para atuar na Educação Básica está condicionada a universidade, por ela ser o lócus de formação inicial e continuada. Por esse motivo, as autoras, acreditam na maior necessidade de aproximação entre Universidade e Escola.

Nesta perspectiva há, também, a extrema necessidade de aproximação para suprir o distanciamento existente entre os professores universitários e da Educação Básica, haja vista, que ambos devem buscar uma melhor qualidade da Educação Matemática.

3 PIPAM e seus principais objetivos

- ✓ Proporcionar ações de extensão, oficinas e cursos, que possam auxiliar estudantes e professores no processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem da Matemática, buscando alternativas pedagógicas que possam melhorar a qualidade da aprendizagem Matemática.
- ✓ Elaborar oficinas de Matemática com a reutilização de materiais recicláveis na confecção de materiais alternativos e jogos educativos para ensinar matemática, possibilitando o entretenimento, bem como, a aprendizagem dos alunos e professores das escolas e comunidade acadêmica;

✓ Ministrar diferentes oficinas em Escolas de Educação Básica, assim como, em eventos científicos, com a intenção de proporcionar alternativas pedagógicas para o ensino de Matemática.

✓ Oferecer cursos de Matemática Básica a estudantes de Matemática como forma de auxiliar e acompanhar estes estudantes para permanecerem no curso;

✓ Melhorar a compreensão dos estudantes quanto a conteúdos de matemática, valendo-se da utilização de diferentes linguagens e materiais didáticos para o ensino da disciplina de Matemática;

✓ Elevar a qualidade do ensino e aprendizagem matemática dos participantes;

✓ Proporcionar aos participantes a superação de suas dificuldades quanto à aprendizagem da matemática, através de atividades diversificadas com materiais didáticos;

✓ Identificar problemas no processo ensino-aprendizagem na escola e no meio acadêmico, bem como, promover experiências metodológicas e práticas docentes que possam orientar para a superação das dificuldades;

✓ Sensibilizar a sociedade, estudantes de escolas e toda comunidade acadêmica para a responsabilidade individual sobre o impacto ambiental do lixo que, consequentemente, pode afetar a saúde;

✓ Compreender que a matemática está em todos os meios, inclusive no nosso cotidiano, podendo ser reutilizado materiais recicláveis para a elaboração de novos objetos e materiais alternativos para ensinar matemática;

✓ Criar um grupo de pesquisa universitária em Educação Matemática, vinculado a realidade do sistema de ensino de matemática.

4 Metodologia e Estratégia de Ação

O Projeto Ideias Pedagógicas Alternativas para a Matemática – PIPAM – terá como público alvo estudantes e professores de graduação em Licenciatura em Pedagogia e Matemática, bem como professores da Educação Básica.

Tem como objetivo “Proporcionar ações de extensão, oficinas e cursos, que possam auxiliar estudantes e professores no processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem da

Matemática, buscando alternativas pedagógicas que possa melhor a qualidade da aprendizagem Matemática**”**.

Para isso serão elaboradas, para posterior oferta, Oficinas de Ideias Pedagógicas Alternativas de Matemática que serão:

- ✓ Oficina 1 – Ensino da Matemática com materiais alternativos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano).
- ✓ Oficina 2 – Ensino da Matemática com materiais alternativos para os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano).
- ✓ Oficina 3 - Ensino da Matemática com materiais alternativos para os anos do Ensino Médio (1º a 3º ano).
- ✓ Oficina 4 - Ensino da Matemática com materiais alternativos para o Ensino Superior.

A elaboração dessas oficinas se dará pela equipe do PIPAM, componentes e colaboradores, a partir de estudos, pesquisas e troca de “achados” sobre ideias pedagógicas alternativas, feitas em grupos menores – nas quais serão socializadas em Seminários do PIPAM para arquitetura de cada uma das oficinas. Nestas oficinas iremos utilizar como recurso metodológico para ensinar Matemática materiais alternativos, de preferência, confeccionados com materiais recicláveis.

Depois de elaboradas iremos oferecer estas oficinas em eventos científicos, assim como em escolas de Educação Básica.

Também pretendemos oferecer 02 (dois) Cursos de Extensão, Semipresencial, denominados, Grupo de Estudo Colaborativo sobre Matemática Básica – Ensino Fundamental - I GECMB – 2017/1 e Grupo de Estudo Colaborativo sobre Matemática Básica – Ensino Médio - II GECMB – 2017/2.Estesserão oferecidospara acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática que queiram participar, com carga horária de com carga horária de 45 horas cada um deles. Terá como público alvo os acadêmicos da Licenciatura em Matemática dos primeiros semestres, matriculados nas disciplinas de Fundamentos I e II e Nivelamento em Matemática Básica. A parte presencial será realizada em horário alternativo, talvez, nos sábados à tarde, ou em uma noite que os cursistas tenham possibilidade de participarem, com duração de 3 horas cada turno de Encontro.

A parte a distância será realizada a partir de atividades a serem realizadas pelos estudantes com a intenção de reforçar os conteúdos tratados em sala de aula.

5 Resultados Esperados com o PIPAM

Esperamos contribuir de forma significativa na construção do conhecimento dos estudantes e professores, despertando, nos mesmos, o interesse pela leitura e pesquisa sobre a Educação Matemática. Deste modo, esperamos também que todos os objetivos sejam alcançados e, com esse estimulo se crie um maior prazer em aprender e ensinar matemática, mostrando que as dificuldades existem, mas podem ser superadas.

Com isso, esperasse que as comunidades, escolar e acadêmica, estejam cientes da importância das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e universidades, aos quais, dão oportunidade para todos aprofundarem seu conhecimento, estarem envolvidos e contribuírem para a formação cidadã e profissional.

Almejamos que os materiais alternativos sejam vistos pelos participantes como facilitadores para o ensino e aprendizagem da Matemática, além do grande incentivo à reutilização e reciclagem de resíduos, desta maneira também incentivando o cuidado com o meio ambiente, revelando que a Matemática está presente, até nestas ações para a confecção dos materiais alternativos para ensinar Matemática. Assim a partir, destas atividades desenvolvidas no PIPAM, que possamos nos fortalecer e com isso desenvolver um grupo de pesquisa na área da Educação Matemática.

6 Conclusão

Neste trabalho conseguimos apresentar o PIPAM e com isso expor a importância deste projeto, que surge a partir de uma realidade na universidade, inicialmente do curso de Licenciatura Plena em Matemática, até mesmo pela proximidade que temos com o curso.

Assim conseguimos enxergar que há uma possibilidade muito grande de que as dificuldades que são enfrentadas pelos acadêmicos no ensino superior em disciplinas que têm conteúdos de Matemática Básica, existem pela forma que esses conteúdos são trabalhados no Ensino Básico, que muitas das vezes são trabalhados de uma maneira muito superficial e, por isso não dão o suporte necessário para que o aluno chegue ao ensino superior e não tenha tantas dificuldades. Outro barreira é que muitas vezes o docente tem muito conhecimento cientifico sobre o conteúdo, mas peca ao não utilizar esse saber paralelo à uma pratica que auxiliaria os

alunos a ter uma maior facilidade e compreensão com os conteúdos, ou seja, o docente falha ao não usar seus conhecimentos didáticos-pedagógicos ou ao usá-los de uma maneira errônea.

Observando isto é possível concluir, que uma forma colaborativa de trabalhar esses conteúdos, pode auxiliar docentes e alunos e, de certa forma mudar esse conceito que a Matemática carrega ao ser taxada como uma disciplina difícil, chata e impossível, além disso realizar oficinas nas quais o trabalho é coletivo entre docente e aluno e utilizando-se de resíduos recicláveis nos traz uma forma de aproximar teoria e prática.

Sempre focando que o PIPAM deve ser visto com um impulso para professores principalmente das escolas básicas, que ao conseguirem enxergar as possibilidades que o trabalho colaborativo, o uso de materiais manipuláveis é uma maneira excelente de aplicar os seus conhecimentos e, ter com isso um aproveitamento satisfatório no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

Referências

BITENCOURT. Loriége Pessoa; KRAHE, Elizabeth D. **Docentes de um curso de licenciatura plena em matemática: como eles falam de suas pedagogias universitárias**. In. Revista Paideia. Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Universidade FUMEC. Belo Horizonte. Ano 11. N.16. p.167-191 – Jan./jun. 2014.

BITENCOURT, Loriége Pessoa. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos.** / Loriége Pessoa Bitencourt. – Curitiba: CRV, 2017. p. 54

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** MEC – Secretaria de Educação e Cultura. Brasília, 1997.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática.** Boletim da SEBEM-SP, n. 7, de julho-agosto de 1990.

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

LOPES, Antonia Osima. **Aula Expositiva: Superando o Tradicional**. In: Técnicas de ensino: por que não? VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995 Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico.

LORENZATO. Sérgio (org). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores).

UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA MODALIDADE PRESENCIAL DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

Marcio Costa de Araújo Filho (DME/UNIR) – marcio.araujo@unir.br
Marcia Rosa Uliana (DME/UNIR) – marcia.rosa@unir.br
Silvilene Vital (UNIR) – silvilene-vital@hotmail.com
Anne Cristiny Borges (UNIR) – anne-cristiny@hotmail.com

Resumo:O presente artigo apresenta em aspectos de natureza gerais e quantitativos os Cursos de Licenciaturas em Matemática, na modalidade presencial, oferecidos por instituições públicas e particulares da Região Norte do Brasil. Trata-se de um estudo documental, que teve como fonte principal de dados os Microdados do Censo da Educação Superior de 2015, a Sinopse da Educação Superior de 2015, os sites das instituições de Nível Superior e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) mencionados. Constatou-se com a investigação que são ofertados, no contexto da Região Norte, 34 Cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial, sendo 92,6 % por instituições públicas, e que a razão do número de curso na referida Região pela população em 2015 é superior ao da razão realizada a nível de Brasil. Dos 34 cursos, foram analisados os Projetos Pedagógicos de 25, esses em sua maioria possuem carga horária e período de integralização condizente com as legislações em vigor, dois dos cursos analisados não apresentam em suas matrizes curriculares a disciplina de LIBRAS que é obrigatória desde de 2005. No que se refere à composição da matriz curricular é evidente, nos projetos mais recentes, a presença mais acentuada de disciplinas de formação de professores o que vem ao encontro principalmente da Resolução nº 02 de 2015, que estabelece as novas diretrizes para os cursos de formação inicial de professores no Brasil.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Licenciatura em Matemática. Região Norte.

1 Introdução

O curso de licenciatura é um curso de nível superior que visa a formação inicial de professores para atuarem no magistério, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O Curso de Licenciatura em Matemática é tido, atualmente, como a formação mínima necessária para o professor atuar no ensino da Matemática, um dos componentes curriculares da Educação Básica, nos quatro anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Apesar da Matemática já fazer parte do currículo da Educação Básica no Brasil desde o seu descobrimento, inicialmente, com o ensino dos Jesuítas, foi na década de 30 do século XX que surgiram nas instituições de Ensino Superior no Brasil e os primeiros Cursos de Licenciatura Matemática visando a formação de professores para o seu ensino (FERREIRA, 2012).

Atualmente a principal legislação brasileira que institui as diretrizes para os cursos de formação inicial de professores, dentre esses os de Licenciatura em Matemática, é a Resolução nº 02, de 1 de Julho de 2015, essa Lei entrou em vigor na data da sua publicação. Conforme o exposto em seu Art. 22, os cursos de formação de professores em andamento tem o prazo de 2 (dois) anos, a partir da data de publicação da referida Lei, para adaptar-se ao estabelecido na mesma, ou seja, até Julho de 2017. As principais mudanças ao se comparar a Resolução inicial de professores, dentre esses os de Licenciatura em Matemática, isto é a Resolução nº 02,de 1 de Julho de 2015, com as anteriores Resoluções CNE/CP nº 01 e CNE/CP nº 02, de Fevereiro de 2002, encontra-se na carga horária mínima do curso, no prazo de duração e nas especificações de disciplinas/ temas/ discussões que devem compor seu currículo.

Pelo fato da Região Norte comportar uma produção científica muito aquém das demais regiões brasileiras, principalmente na área educacional, e apresentar uma série de particularidades em relação ao restante do Brasil o estudo de Gatti e Barreto (2009), sobre as Licenciaturas em Matemática no Brasil, evidenciou alguns aspectos peculiares e inerentes a Região Norte, surgiu o interesse de investigar os Cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade Presencial, da referida região.

Essas foram algumas das perguntas que nortearam a presente investigação: Quantos são os Cursos de Licenciatura em Matemática na Região Norte? Que tipo de instituições oferecem esses cursos? Quando foram abertos esses cursos? Os cursos oferecidos na Região são suficientes para atender a demanda de professores na mesma? Quais suas cargas horárias? A formação propiciada nos referidos cursos atende ao menos o que estabelece a legislação vigente?

Considerando a pretensão do estudo em questão elegemos como fonte de dados os Microdados do Censo da Educação Superior de 2015, a Sinopse Educação Superior de 2015, os sites das instituições e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial da Região Norte do Brasil.

Cabe destacar que esse estudo faz parte das investigações da pesquisa, em andamento, intitulada "As temáticas Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e correlatas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática das instituições da Região Norte do Brasil", vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Os cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil

Os primeiros cursos de formação de professores de Matemática do Brasil são da década de 30, esses cursos foram inspirados em modelos trazidos de outros países principalmente de Portugal. Antes desse período não existia no Brasil instituições que promoviam a formação específica de professores de Matemática, com isso quem ensinava a Matemática nas chamadas "escolas secundárias" eram engenheiros e nas dos anos iniciais de ensino não se exigia nenhuma formação específica para quem desejasse ser professor (FERREIRA, 2012).

Contudo, apesar desses cursos terem como finalidade a formação de professores para o ensino da Matemática na Educação Básica, o seus currículos eram repletos da presença de disciplinas de conteúdos matemáticos tradicionais como: Álgebra, Análise, Cálculo e Geometria. Conteúdos esses, abstratos e muitos sem aplicação prática na vida diária das pessoas.

Conforme adverte Bertoni (2012) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica proporcionaram mudança impactante e evasiva nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Matemática ao estabelecer carga horária mínima de

disciplinas pedagógicas e de estágio supervisionado. Sobre essas mudanças nos currículos das Licenciaturas em Matemática Ferreira (2012) destaca

> A estrutura atual da maioria das licenciaturas em Matemática - por força da Lei - sofreu alterações no sentido de inserir em suas grades curriculares a componente de prática, desde os primeiros períodos, e dar maior atenção aos estágios supervisionados de regência (FERREIRA, 2012, p.112)

As mudanças, anunciadas pela autora se devem principalmente aos atuais cursos de Licenciatura em Matemática do Brasil estarem estruturados considerando o que estabelece as Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais específicas para a área de Matemática, CNE 1.302/2001 (BRASIL, 2001), e das Resoluções CNE 1/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b). E por alguns já terem se adequado a Resolução nº 02/2015.

Scheibe e Bazzo (2013) também concordam que o exigido nesses documentos culminaram para promover profundas mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura e tornar a formação docente mais próxima da realidade educacional ao dizerem "a exigência de uma verdadeira reconstrução na organização e no desenvolvimento dos cursos de Licenciatura, consequentemente, a exigência de uma efetiva mudança de mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os abrigam" (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 22 e 23).

Apesar das resoluções anteriores terem propagado e promovido avanços significativos nos cursos de formação de professores pelas resoluções, a Resolução nº 02/2015 inova e aponta novos delineamentos para esses cursos a fim de atender o cenário contemporâneo. Essa resolução estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa trás direcionamentos mais específicos para a elaboração do projeto pedagógico do curso, que além de outros pontos, indica que o contexto educacional da região onde o curso será oferecido deverá ser contemplado no projeto de formação. Isso pode ser observado no parágrafo 6º do artigo 3º

> O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:
> I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
> II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
> III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
> IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

> V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
> VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015)

Sendo assim, valem destacar, além do contexto educacional regional, que os projetos dos cursos de licenciatura devem contemplar a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e as questões socioambientais e socioculturais. Bem como, as disciplinas do currículo devem possibilitar uma efetiva conexão da teoria com a prática, e também, carga horária mínima para o estágio supervisionado, atividade prática, disciplina da área específica dos cursos e de atividades teórico-práticas. Conforme pode ser contemplado no artigo 13 da Resolução nº 2/2015.

> Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.
> § 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
> III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
> IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.(BRASIL, 2015)

De modo geral o explicitado na Resolução nº 02/2015 vem ao encontro do que os pesquisadores da área de formação de professores da atualidade como Ferreira (2012), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (1999) defendem, uma vez que segundo eles o exercício da docência demanda gerir um conjunto diferenciado e plural de saberes de diferentes naturezas. Para tanto, o professor necessita de um curso de formação que lhe possibilite desenvolver/apoderar-se desses diferentes saberes.

Diante ao exposto, surgiu o interesse de investigar os cursos de formação de professores de Matemática da Região Norte do Brasil por essa região estar inserida na Amazônia Brasileira, com diversas particularidades e demandas específicas inerentes a aspectos físicos, sociais e econômicos.

Por isso, considera-se de fundamental importância que na estruturação e organização do currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática dessa Região Norte esses aspectos devem ser considerados, uma vez que esses elementos influenciam de algum modo na maneira sobre como é pensado e organizado regionalmente um Curso de Matemática e o ensino desse componente curricular.

Segundo dados do Instituto IMAZON (2014), em um estudo realizado para analisar o Índice de Progresso Social na Amazônia Brasileira, ficou evidente os diversos problemas enfrentados na região, como por exemplo, falta de saneamento básico e informação e meios de comunicação deficiente, além da dificuldade de acesso ao Ensino Superior.

> O relatório "Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira - IPS Amazônia" mostra que o cidadão comum desta região enfrenta enormes deficiências em quase todos os componentes do progresso social: há dificuldades dramáticas de acesso à água limpa e saneamento básico; problemas na qualidade da educação básica; informação e meios de comunicação deficientes; e a maioria ainda tem pouca oportunidade de chegar ao ensino superior.

Os dados do Instituto IMAZON (2014) ainda mostram que a região Amazônica, em particular a Região Norte, tem um percentual muito baixo quanto ao acesso à educação superior e a disparidade entre a Amazônia e o restante do Brasil é de 43 %, além de apenas 5,6 % dos jovens entre 18 e 24 anos frequentarem um curso superior. Esses dados mostram algumas das dificuldades/disparidade encontradas na região amazônica tanto para a educação superior como na básica.

É sabido que num geral os Cursos de Licenciatura, em especial o de Matemática, não estão possibilitando uma formação docente suficiente e em consonância com as exigências do exercício da profissão na escola contemporânea. No entanto, como os desafios no contexto da Região Norte são potencializados pelos diversos fatores supracitados, surgiu o interesse de investigar em aspectos gerais os cursos de Licenciatura em Matemática dessa realidade.

3 Aspectos metodológicos do estudo

Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa desenvolvemos um estudo do tipo documental. Conforme Gil (2008, p.51) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Constitui-se como principais fontes de dados do estudo em pauta os Microdados do Censo da Educação Superior de 2015, a Sinopse Educação Superior de 2015, os sites das instituições que oferecem Cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial na Região Norte do Brasil e os Projetos Pedagógicos dos referidos Cursos.

Considerando que nosso objeto principal de estudo são os Cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial na Região Norte do Brasil e que não tínhamos informações de quantas e quais as instituições que oferecem o referido na região citada, valemo-nos do banco de dados do Microdados do Censo da Educação Superior de 2015 e a Sinopse da Educação Superior de 2015 para mapear quantos e em quais instituições são oferecidos tais cursos. Além disso, extraímos desses documentos diversos dados de natureza quantitativa, sobre os Cursos de Matemática oferecidos em todo o Brasil.

Após termos obtidos as informações sobre a quantidade de Cursos e quais instituições que os oferecem na Região Norte buscamos nos sites das instituições informações de naturezas diversas sobre o Curso de Licenciatura em Matemática e o Projeto Pedagógico do curso. Pois conforme recomenda Gil (2008), o primeiro passo de uma pesquisa documental é a exploração das fontes documentais.

Cabe esclarecer, que nem todas as instituições pesquisadas disponibilizam em seus sites o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática que oferecem. Na tentativa de obter tais fontes de dados, entramos em contatos com a coordenação dos referidos cursos, via e-mail institucionais disponíveis nos sites, apresentado a pesquisa em pauta e requerendo o Projeto Pedagógico do seu Curso de Licenciatura em Matemática. Poucas foram as instituições que responderam o nosso e-mail e enviou o seu projeto.

Com isso, a análise dos cursos em especifico da Região Norte foi realizada somente com os 25 cursos em que tivemos acesso ao seu Projeto Pedagógico.

4 Analise dos dados

Como mencionado anteriormente, nossa pesquisa apresenta em aspectos de natureza gerais e quantitativos os Cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial oferecidos por instituições públicas e particulares na Região Norte do Brasil.

De acordo com os dados apresentados nos resumos técnicos da Sinopse do Censo da Educação Superiorde 2015, últimos dados divulgados pelo MEC/Inep, existiam em 2015, 738 cursos de graduação em Matemática, presenciais e a distância, no Brasil, distribuídos em 322 instituições. Sendo 520 cursos em 149 instituições públicas e 218 cursos em 173 instituições privadas.

Dos 738 cursos mapeados pelo Censo da Educação Superiorde 2015, 648 são cursos de formação de professores de Matemática, ou seja, 87,8%. Nesses são oferecidos anualmente 54 608 vagas em instituições públicas e 28 129 pelas instituições privadas. Os dados revelam ainda que foram 10 869 concluintes em 2015, sendo 6 800 de instituições públicas e 4 096 privadas.

Quando voltamos nossos olhares para a Região Norte do Brasil, ainda de acordo com os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2015, notamos que existem ao todo 81 cursos de graduação em matemática, presenciais e a distância, sendo 78 cursos de formação de professores de Matemática.

Considerando a estimativa da população brasileira em 2015, que conformeInstituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)era de 204 450 649 pessoas e a quantidade de cursos de formação de professores de Matemática, temos a razão de um curso para cada grupo de 315.510 pessoas aproximadamente. Já no mesmo ano a estimativa da população da Região Norte do Brasil em 2015, conforme IBGE era de 17 472 636 pessoas e essa Região tendo 68 cursos de formação de professores de Matemática, temos a razão de um curso para cada grupo de 256 950 pessoas. Observamos com isso que a Região Norte, no que se refere a cursos de formação de professores de Matemática, contraria dados do Instituto IMAZON (2014) por ofertar em termo percentual mais cursos para a população do que no Brasil.

Dos 81 curso de Matemática oferecidos no contexto da Região Norte, 75 são de instituições públicas e 6 em instituições particulares, totalizando assim um percentual de 92,6 % em instituições públicas. Percentual bem acima dos 70,5% computado ao analisarmos o cenário nacional.

Dentre os 78 cursos mapeados pelo Censo da Educação Superior de 2015, como sendo cursos de formação de professores de Matemática na Região Norte, temos cursos presenciais e a distância, e ainda curso de Licenciatura específica em Matemática e curso de Licenciatura em Ciências que habilita o profissional para o ensino da Matemática. Cabe enunciar que cerca de 30 cursos, mapeados pelo Censo de 2015 como sendo Curso de Licenciatura em Matemática

da Região Norte, são Cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos em diversos *campi* da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) na modalidade Presencial Mediado. Esses não foram computados para análise devida sua especificidade - Presencial Mediado.

Identificamos assim apenas 34 dentre os 78 como sendo Cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial da Região Norte. Com isso buscamos inventariar os Projetos Pedagógicos desses 34 cursos, contudo foi possível obter e analisar 25 desses projetos.

No Quadro 1, apresentamos por Estado as instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Matemática e que obtivemos o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial na Região Norte do Brasil.

Quadro 1:Instituições que oferecem e obtivemos o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade Presencial na Região Norte

Estado	Instituições que oferecem o Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade Presencial na Região Norte do Brasil e que conseguimos os PPC's
ACRE (AC)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC - Cruzeiro do Sul
	Universidade Federal do Acre - Proema
	Universidade Federal do Acre - UFAC - Rio Branco
AMAPÁ (AP)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP - Macapá
AMAZONAS (AM)	Nenhum
PARÀ (PA)	Faculdades Integradas Ipiranga – FAINTIPI - Belém
	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA - Belém
	Universidade do Estado do Pará – UEPA - Belém
	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA – Satarém
	Universidade Federal do Pará - UFPA – Breves
	Universidade Federal do Pará - UFPA – Marabá
	Universidade Federal do Pará - UFPA - Salinopólis
	Universidade Federal do Pará - UFPA – Abaetetuba
	Universidade Federal do Pará - UFPA – Belém
RODÔNIA (RO)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO - Vilhena
	Faculdades Biomédicas de Cacoal - FACIMED - Cacoal
	Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Ji-Paraná
	Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR - Porto velho
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO - Cacoal
RORAIMA	Universidade Federal de Roraima - UFRR- Boa Vista

(RR)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR- Boa Vista
	Universidade Estadual de Roraima - UERR - Boa Vista
TOCANTINS (TO)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins - IFTO - Paraíso de Tocantins
	Fundação Universidade Federal de Tocantins - UFT - Araguaína
	Fundação Universidade Federal de Tocantins - UFT - Arraias
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins - IFTO - Palmas

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe anunciar que não conseguimos o PPC, de um dos dois cursos existentes no Estado do Amapá, de quatro dos 13 cursos existentes no Estado do Pará, e dos quatro cursos existentes no Amazonas. Sendo assim obtivemos acesso aos PPC, de todos os Cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial dos Estados do Acre, Rondônia, Roraima e Tocantins. O Pará é o Estado da Região Norte que oferece o maior número de Cursos de Licenciatura em Matemática na Modalidade Presencial.

Das 25 instituições, apresentadas no Quadro 1, somente as Faculdades Integradas Ipiranga – FAINTIPI e a da Faculdades Biomédicas de Cacoal - FACIMED - Cacoal são de natureza privada, as demais são públicas. Segundo Gatti e Barreto (2009) isso de deve ao maior envolvimento do Estado na formação dos que serão, na sua maioria, os seus futuros funcionários.

Algo que merece destacar é a presença dos Institutos Federais na formação de professores de Matemática na Região Norte do Brasil, 7 dos 25 cursos analisados são ofertados por essa instituição, ou seja, um percentual de 28 %. Isso se deve, principalmente, ao Decreto de Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais tendo como um dos seus objetivos, conforme consta no art. 07, a criação e oferta de "cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;"(BRASIL, 2008)

O Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade Presencial mais antigo na Região Norte é o da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém, esse tem como ato de criação o Decreto n º 35.456 de 04 de maio de 1954. Estando esse curso como um dos mais antigos do Brasil (FERREIRA, 2012).

No Quadro 2,apresentamos o número de vagas, a duração mínima do curso (em semestres) e a carga horária total de cada curso.

Quadro 2:Informações Gerais sobre os Cursos de Licenciatura em Matemática na Modalidade Presencial na Região Norte do Brasil

Estado	Instituição	Nº de Vagas	Duração mínima (semestre)	Carga horária	Ano do Projeto
AC	IFAC - Cruzeiro do Sul	50 vagas	7	2.955 h	2013
	UFAC – Proema	400(quatrocentas), distribuídas em 8 (oito) turmas.	8	2.900 h	2013
	UFAC - Rio Branco	50 por semestre	8	2.900 h	2014
AP	IFAP- Macapá	40 por semestre	8	3.277 h	2016
AM					
PA	FAINTIPI - Belém	100 por ano(50 vespertino e 50 noturno)	6	3.200 h	2010
	UNIFESSPA - Belém			3.196h	2014
	UEPA - Belém	120[1].	8	3560	2012
	UFOPA – Satarém	não especificado no ppc	8	3.328 h	2014
	UFPA - Breves	40 vagas	8 [2]	3.060 h	2010
	UFPA - Marabá	40 vagas	8	3.196 h	2010
	UFPA – Salinopólis	40 vagas	8	3.410 h	Não consta
	UFPA - Abaetetuba	40 vagas	8	2.910 h	2008
	UFPA - Belém	80 vagas anuais	8	3048 h	2011
RO	IFRO - Vilhena	40 vagas anuais	8	3.334 h	2012
	FACIMED - Cacoal	100 vagas anuais	7	2.840 h	2006
	UNIR - Ji-Paraná	40 vagas por turma	8	3.200 h	2006
	UNIR - Porto velho	40 vagas por turma	8	3.580 h	2006
	IFRO - Cacoal	40 vagas anuais	8	3334 h	2014
RR	UFRR - Boa Vista	40 vagas anuais	6	3.210 h	2011
	IFRR - Boa Vista	35 por turma	8	3.170 h	2015
	UERR - Boa Vista	40 vagas por processo seletivo	8	3.088 h	2010
TO	IFTO - Paraíso de Tocantins	40 vagas anuais	7	3320 h	2016

[1]São ofertadas 120 (cento e vinte vagas) vagas para o município de Belém e a partir da avaliação da demanda, o Curso oferecerá vagas para os municípios de Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Igarapé-Açu, Moju, Paragominas, Salvaterra, São Miguel do Guamá e Vigia de Nazaré

[2] 8 Semestres: regime intensivo e extensivo diurno; 9 semestres regime extensivo noturno

	UFT - Araguaína	40 vagas semestrais	8	2.955 h	2012
	UFT - Arraias	40 vagas semestrais	8	2865 h	2010
	IFTO - Palmas	40 vagas anuais	7	3320 h	2015

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme exposto no Quadro 2, a maior parte dos cursos de Licenciatura em Matemática da Região Norte oferece em torno de 40 vagas por turma, e também possuem duração mínima de 8 semestres, isto é, duração mínima de 4 anos. Estando assim nesse quesito, de acordo com a Resolução 02 de 2015.

Além disso, observando a carga horária desses cursos, notamos que grande parte deles ainda apresenta carga horária inferior a 3 200 horas exigida pela Resolução nº 2/2015. É plausível, essa carga horária inferior a 3200 horas, visto que nas diretrizes anteriores exigia-se a carga horária mínima de 2800 horas para as licenciaturas.

Cabe destacar que somente o curso ofertado pelo IFAP- Macapá teve o seu projeto construído considerado o estabelecido na Resolução nº 2/2015, indicando assim que os demais cursos provavelmente irão passar por reformulação e adequação num futuro próximo, já que o prazo limite e até Julho de 2017 para se adequarem a Resolução nº 2/2015.

Outros aspectos analisados nos PPC 's foi quanto a oferta da disciplina de LIBRAS, que é obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura desde a publicação do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Essa disciplina foi localizada na matriz Curricular de 23 dos 25 cursos analisados, ou seja, em 92% dos cursos analisados. Somente nos PPCs dos dois cursos oferecidos pela Fundação Universidade Federal de Rondônia essa disciplina não esta presente. Isso evidencia que houve mudanças nas grades curriculares pelo menos neste aspecto, visto que estudo de Gatti e Barreto (2009) constatou que somente 0,7% das disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática visavam à formação de aspectos específicos como o caso de LIBRAS.

Ficou evidente na análise dos PPC's a presença de uma carga horária significativa de disciplina de cunho de formação de professor e os Estágios Supervisionados se fazem presentes em todos os projetos, acreditamos que isso seja consequência das Resoluções CNE 1/2002 e 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b), já que os cursos com projetos mais antigos são de 2006 ano que já vigorava essas resoluções.

Contudo, a carga horária de disciplinas que visam a formação de professor é maior nos projetos elaborados mais recentemente, ou seja, nos que atendem a Resolução 02 de 2015. Cabe

destacar que Gatti e Barreto (2009, p. 143) ao analisarem as Licenciatura em Matemática no Brasil constataram que a “região Norte é a única em que as disciplinas relativas à formação específica para a docência superam aquelas específicas da área". Conjecturamos que isso se deva ao fato dos Cursos de Licenciatura da Região Norte não terem sido criado vinculados a Departamento de Matemática, por haver somente três cursos de Matemática na região que não são de formação de professor.

Cabe enunciar que aspectos mais específicos dos currículos dos Cursos de Licenciatura na modalidade presencial da Região Norte serão objeto de outras investigações, que realizaremos num futuro próximo.

7 Considerações finais

Constatamos com a investigação realizada que o quantitativo em termo populacional dos cursos de formação de professor de Matemática, ofertados no contexto da Região Norte é superior ao do Brasil. Isso tendo com referência tanto a quantidade de curso e a população do ano de 2015.

Apesar da Região Norte do Brasil, ser a última a ser colonizada e se desenvolver economicamente, a mesma possui Cursos de Matemática da década de cinquenta do século XX, e outros novos recém criados, como são os oferecidos pelos Institutos Federais.

Evidenciou-se também com o estudo que a maioria dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática analisados, ainda não estão, em diversos aspectos de acordo com o que estabelece a Resolução 02 de 2015. Isso se deve, principalmente, ao fato dos mesmos terem sido elaborados antes da publicação da Resolução nº 02, de julho de 2015. Identificamos que somente um dos projetos analisados foi construindo se pautado na referida resolução.

No entanto, percebe-se que os projetos elaborados, mais recentemente, possuem nos seus currículos um quantitativo maior de disciplinas que privilegiam a formação do professor e uma redução de disciplinas específicas de Matemática. Isso é algo que vem sendo defendido por pesquisadores da área de formação de professores e que, de certa forma, foi incorporado no texto da Resolução 02 de 2015.

6 Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)pelas Bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Ciclo 2016/2017, concedidas a um dos autores desse estudo.

Referências

BERTONI, Primórdios de novas concepções para um curso de Licenciatura em Matemática e seu desdobramento histórico: reflexões sobre os Departamentos de Matemática como loci desses cursos. In: FERREIRA, Ana Cristina; BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela (Org.). **História de formação de professores que ensinaram Matemática no Brasil**. Campinas: Ílion, 2012. 213-236.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**.** Diário Oficial da União. Brasília: 23/12/1996.Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 fev. 2017.

_____.**Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 07 fev. 2017.

_____.**Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b**. Disponível em: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 07 fev. 2017.

_____.**Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____.**Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192> Acesso em: 05 fev. 2017.

_____.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. **Parecer 1.302/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: MEC/CNE/CES, 2001. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014** - Censo da educação Básica 2014. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 10 mar. 2017.

FERREIRA, Ana Cristina. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais e a primeira Licenciatura em Matemática do Estado 2012. In: FERREIRA, Ana Cristina; BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela (Org.). **História de formação de professores que ensinaram Matemática no Brasil**. Campinas:Ílion, 2012. 93-114.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, Michael. Prefácio. In: SANTOS, Daniel et al. **Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira**: IPS Amazônia 2014 /Belém, PA: Imazon; Social Progress Imperative, 2014.

IMAZON. **Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira**: IPS Amazônia 2014 /Belém, PA: Imazon; Social Progress Imperative, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍTICA – IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2015**. Disponível em :< ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_dou_2015_20150915.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2017.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores.** _____, António (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

ULIANA, M. R. **Formação de professores de matemática, física e química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia.**2015. 314f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

LEITURA DE IMAGEM E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O REGISTRO DA CRIANÇA COMO MANIFESTAÇÃO DAS NOÇÕES MATEMÁTICAS

Uilmara Sobrinho Castanon(UFMT) –castanonuilmara@gmail.com

Suelene de Rezende (UFMT) – suhrezend@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa buscou analisar quais noções matemáticas uma turma de crianças de 5 anos manifestam através dos seus registros. Fundamentamo-nos principalmente nos pressupostos teóricosdeVigotski (2007, 2009) e Leontiev (2006). Entendemos a matemática como conhecimento dinâmico e social e a criança como ser eminentemente social, autora do seu processo de aprendizagens e produtora de cultura, que apreende o mundo através da sua atividade principal: o brincar.Concebemos, nesse contexto, que as noções matemáticas devem ser inseridas e mediadas na Educação Infantil levando-se em consideração a brincadeira, o jogo, a música, as histórias e outras estratégias que envolvam a ludicidade. A pesquisa consiste em um estudo de caso qualitativo e foi realizada com um grupo de crianças de 5 anos num Centro de Educação Infantil no Município de Cuiabá. Os instrumentos utilizados para produção de dados foram o registro pictográfico das crianças sobre as atividades propostas, os registros de áudio, os registros fotográficos e o diário de campo da professora-pesquisadora. Para a análise dos dados privilegiou-se a análise interpretativa dos registros pictográficos feitos pelas crianças na tentativa da resolução dos problemas levantados, mediante proposta de intervenção elaborada pela professora-pesquisadora e desenvolvida na turma pesquisada. Os resultados da análise nos mostraram que as atividades lúdicas são essenciais para a elaboração das noções matemáticas e, que o registro é uma manifestação da criança mediada pelas suas relações sociais e suas experiências vividas.
Palavras-chaves: Educação Infantil. Educação Matemática. Registro pictográfico.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte da monografia intitulada “O registro da criança como manifestação de noções matemáticas na Educação Infantil” finalizada no ano de 2016, como requisito final para obtenção do título de especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso.

A escolha do tema desse estudo partiu do pressupostode que é através da brincadeira que as crianças atribuem novos significados ao mundo, elaboram noções e apreendem conhecimentos. Nesse trabalho, no entanto, destacamos especificamente as noções e conhecimentos matemáticos. Para além disso, é também premissa dessa investigação que as crianças nessa faixa etária podem manifestar-se de diversas maneiras sobre suas vivências e aprendizagens, inclusive e principalmente pelos seus desenhos.

Nesse sentido, o nosso problema de investigação configurou-se da seguinte maneira: quais noções matemáticas uma turma de crianças de 5 anos manifestam através dos seus registros?

Para respondermos nosso problema de investigação nos reportamos principalmente às contribuições teóricas de Vigotski (2007, 2009),Leontiev (2006), Elkonin (1998), Smole (2000) e Grando e Moreira (2012).

No intuito de observarmos as manifestações infantis, elaboramos e desenvolvemos uma proposta de intervenção com três atividades envolvendo ludicidade e registro. Contudo, apresentamos nesse recorte a análise das manifestações das crianças relativas apenas à terceira dessas intervenções: "a Leitura de Imagem como resolução de problemas".

Com efeito, as discussões pertinentes ao tema e análise de dados tem a sequência apresentada a seguir: sobre a Matemática na Educação Infantil, o registro como forma de manifestação infantil,a proposta de intervenção, o percurso metodológico, a análise dos dados produzidos e por fim algumas considerações.

2 Sobre a Matemática na Educação Infantil

As crianças ao vivenciarem diversas experiências e, a partir delas, aprendem a resolver problemas apresentados no seu cotidiano e muitas vezes elaboram noções e ideias matemáticas. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2013, p.99), as práticas pedagógicas no que tange ao trabalho com matemática na Educação Infantil devem garantir experiências "que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, de medidas, formas e orientações espaço temporais", porém, não é isso que observamos efetivamente nas Instituições de Educação Infantil.

Ao contrário, percebemos que as práticas pedagógicas nessas Instituições, de modo geral, ficamrestritasacontagem, arealização de cálculos de pequenas quantidades, a nomeação de formas geométricas e a utilização de calendários em sala.

Para mudarmos esse quadro concebemos que os professores que atuam nessa etapa da educação precisam assumir na sua prática pedagógica a "matemática como ciência viva, dinâmica, construída historicamente pelos homens" (FIORENTINI, 1995, p.4) através de suas experiências.

Contudo, entendemos que assumir essa concepção de matemática prevê também e, concomitantemente, conceber a criança como ser histórico e social, marcada por seu dia-a-dia, constituindo-se como um indivíduo que sente, brinca e pensa o mundo de um jeito próprio e de forma própria também o apreende.

Tendo isso em vista, consideramos que o trabalhocoma matemática na Educação Infantil para realmente atender as necessidades das crianças, precisa apresentar-se a partir de jogos simbólicos e brincadeiras,dando-lhes a oportunidade de elaborar seus conhecimentos matemáticos através da problematização e no movimento das interações.

Vigotski(2007) vê o brinquedo como um modo de experimentar o mundo de forma simbólica, sendo esta ideia reforçada por Leontiev (2006) e Elkonin (1998), que citam o caráter emancipatório da brincadeira, pois a criança realiza operações das quais ainda não é capaz de realizar sozinha utilizando-se daimaginação nessas situações.

Para Leontiev (2016, p. 125)

> A brincadeira aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre por isso, um tipo de Substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras. (Leontiev, 2006, p. 125).

Dessa forma, se faz primordial que as crianças sejam protagonistas das brincadeiras na Educação Infantil, pois no brincar elas manifestam, criam e assumem diferentes papeis sociais manifestando atitudes desejos, emoções, entendimento e compreensão sobre o mundo vivido, aprendendo a resolver problemas e a interagir com o outro.

Especificamente sobre resolução de problemas na infância Grando e Moreira, (2012, p.122) definem que “problema é tudo aquilo que possibilita um desafio ao aluno, colocando-o em movimento de resolução”.

Acreditamos, portanto, ser essencial oportunizar as crianças na Educação Infantil momentos onde o trabalho com a resolução de problemas seja explorado, pois a partir deles as crianças podem vivenciar situações do seu dia-a-dia que lhes possibilitem capacidade de leitura e análise crítica.

Dessa maneira, consideramos de suma importância o trabalho com a resolução de problemas nessa etapa da educação e, entendemos que esta deve ser apresentada a partir brincadeiras ou jogos simbólicos, bem como músicas e histórias. Compreendemos ainda que registro do desenho nesses momentos pode ser fundamental para colocar as crianças no “movimento de pensamento matemático”(GRANDO E MOREIRA, 2012, p.122).

Mediante o exposto, a seguir falaremos um pouco sobre a importância dos registros pictográficos (desenhos) como forma de manifestações infantis, incluindo-se as manifestações de aprendizagens.

3 O registro como forma de manifestação infantil

Desde a pré-história o desenho era produzido como forma de expressão. O homem primitivo deixou suas marcas através dos desenhos feitos em cavernas que expressavam a atividade inerente à vida cotidiana. Percebemos a importância do desenho na vida da humanidade, pois através dessas imagens, desses símbolos muitas histórias foram contadas, recontadas e passadas de geração a geração.

> O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10).

Desse modo, partimos do pressuposto de que o registro tem fundamental importância na história da humanidade e no processo educativo, pois acreditamos que o desenho é utilizado pelas crianças como uma linguagem particular, como manifestação de sentimentos e de aprendizados. A criança produtora do registro, cria, inventa, fantasia, constrói suas percepções expressando seu pensamento, registrando suas descobertas, produzindo aprendizado.

Segundo Vigotski (2007), o início do desenvolvimento da escrita acontece antes da inserção da criança na escola. O autor assinalou o gesto, o desenho e a brincadeira como principais referencias pelas quais a criança perpassa até se apropriar da linguagem escrita. Sendo assim, o uso do desenho é também uma forma de comunicação e expressão das suas aprendizagens.

Além disso, o desenho envolve aspectos emotivos e cognitivos. Através desse registro a criança se situa no mundo e à medida que vai se desenvolvendo, seus traços vão dando forma ao pensamento que leva ao conhecimento, possibilitando significação de mundo, de vivências e experiências.

Vigotski (2009) afirma que a criança desenha a partir da memória, ou seja, quanto mais ela tenha vivenciado a situação, melhor ela a representará. Contudo, o autor sinaliza ainda que a criança registra aquilo que fora para ela significativo.

O registro pictórico é, assim, uma ferramenta importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois ele favorece que a criança reflita e reformule

ideias, se necessário, buscando uma nova resolução para várias situações apresentadas no cotidiano.

No que diz respeito especificamente ao trabalho com a matemática a partir de brincadeiras, Grando, Torricelli e Nacarato (2008, p. 105), afirmam que

> [...] o registro pictórico faz a criança tomar consciência de sua ação, desenvolver a noção espacial e da proporcionalidade. E afirma ainda, que o registro é a expressão da criança, seu olhar sobre o mundo e sobre a brincadeira realizada.

Deste modo, consideramos que também no que diz respeito à manifestação das ideias e noções matemáticas, os registros pictográficos são muito importantes, pois nos oportunizam ver através dos olhos das crianças quais noções vivenciadas foram mais significativas e quais aprendizagens foram suscitadas a partir das situações apresentadas.

Destacamos, assim, que a proposta de intervenção elaborada e desenvolvida, pautou-se principalmente nas premissas apresentadas sobre a importância da brincadeira, do jogo simbólico e da resolução de problemas na elaboração das noções matemáticas na Educação Infantil, bem como, na importância do registro como manifestação infantil. Sobre isso falaremos a seguir.

4 Proposta de intervenção: Leitura de imagem

Como dissemos anteriormente elaboramos e desenvolvemos três intervenções no decorrer da pesquisa, mas nesse trabalho apresentaremos apenas a nossa terceira intervenção, relativa à leitura de imagem da história em quadrinho do Zé Lelé e do Chico Bento.

Para dar início à atividade, a professora-pesquisadora pediu que as crianças se sentassem no chão para ouvir a história do Zé Lelé e do Chico Bento.

A princípio relatamos às crianças uma breve história:

> Dois amigos estavam muito cansados, pois haviam trabalhado muito e para descansar resolveram pescar. Então eles levaram as varas. Quando lá chegaram o Zé Lelé se sentou de um lado do rio e o Chico Bento preferiu sentar-se do outro lado do mesmo rio. Com o passar do tempo Chico Bento começou a pescar muitos peixes, enquanto o Zé Lelé não pescava nada.

Após a história a professora apresentou às crianças um cartaz, no qual continha uma cena retirada de um gibi, como ilustra a Figura 1. E diante da cena levantou a seguinte situação-problema junto às crianças: “por que Zé Lelé não está pescando nenhum peixe?”

Depois de ouvir as respostas a professora-pesquisadora pediu para que as criançasdesenhassem as soluções encontradas. Após fazerem seus registros as crianças continuaram curiosas e cheias de indagação.

Figura 1- Cena de gibi- História Chico Bento e Zé Lelé

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Desse modo, a professora-pesquisadora pediu que as crianças pensassem sobre a cena e informou que voltaria no dia seguinte para mostrar outro desenho que talvez os ajudasse a resolverem o problema.

Retornamos então no dia seguinte, conforme prometido e apresentamos a cena que dava continuidade à história, conforme mostra Figura 2, o que gerou novas discussões e hipóteses da turma.

Figura 2-Continuação da história

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

No entanto, antes de nos debruçarmos na análise dessas manifestações, apresentaremos a seguir o percurso metodológico que percorremos para o desenvolvimento da pesquisa.

5 O percurso metodológico

A pesquisa consistiu em um estudo de caso qualitativo, tendo em vista que buscamos compreender um fenômeno em particular num grupo de crianças específico. (STAKE, 2011).

A pesquisa foi realizada num CMEI (Centro de Ensino Municipal de Educação Infantil) da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Os participantes da pesquisa foram 18 crianças de5 anos devidamente matriculadas nesta instituição. Evidenciamos ainda que todas foram previamente autorizadas pelos pais ou responsáveis para participarem dessa investigação.

O processo de produção dos dados (GONZÁLEZ REY, 2005), ocorreu a partir da observação participante, tendo como instrumentos o diário de campo da pesquisadora, o registro fotográfico, registro audiográficoe do registro pictográfico feito pelas crianças.

Consideramos os dados desta investigação as anotações da pesquisadora no diário de campo, dos registros fotográficos e de áudios que se efetivaram no decorrer das intervenções propostas, assim como os registrospictográficos das crianças sobre as suas vivências no decorrer dessas intervenções.

A leitura dos dados foi feita a partir de uma análise interpretativa, considerando a subjetividade dos participantes da pesquisa, incluindo a professora-pesquisadora.

6 Análise de dados: os registros pictográficos na resolução de problemas

A atividade levantou junto às crianças uma problemática através da cena de história em quadrinhos observada na Figura 1, sendo esta, “por que o Zé Lelé não conseguia pescar nenhum peixe?”.

Ao observarem a referida cena e ouvirem esse questionamento feito pela professora-pesquisadora, as crianças ficaram agitadas e a maioria delas queria respondê-lo.

A aluna LMR disse que ele não estava pegando peixes porque tinha ido do lado errado, então a professora questionou:“mas porque errado?”Ela respondeu: "errado porque tem um jacaré lá que comeu todos os peixes”. As crianças, ao ouvirem LMR, começaram a falar umas com as outras, concordando com a hipótese da colega de que os jacarés tinham comido todos os peixes do lado em que o Zé Lelé estava. Percebemos o quanto a hipótese foi aceita pelo grupo no momento em que as crianças elaboraram seus registros trazendo a resolução do problema apresentado pela cena.

Figura 3- Registro da LGM representando a discussão que o grupo teve na resolução do problema da história Zé Lelé e Chico Bento

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Na Figura 3, percebe-se que LGM registrou a atividade de forma bem detalhada, Ao desenhar ela indica noções de espaço sinalizando a posição das personagens, que se encontravam de lados diferentes do rio, como mostrava a história. Verifica-se ainda o rio com um enorme jacaré estando o mesmo com a boca apontada para o lado em que o Zé Lelé indicando que era mesmo o jacaré que comia todos os peixes do lado dele, como haviam narrado anteriormente. Em relação a essa capacidade que a criança possui de contar suas experiências através do desenho, buscamos Vigotski (2009, p. 109), quando diz que "enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando dele".

Figura 4 -Registro de LER sobre a história do Zé Lelé e Chico Bento (Gibi Maurício de Souza)

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Figura 5: Registro de VWC sobre a história do Zé Lelé e Chico Bento (Gibi Maurício de Souza)

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

O registro de LER e VWC nas Figuras 4 e 5 parece nos indicar que as crianças trouxeram para os seus registros os elementos que compunham a história com riqueza de detalhes, assim como, expressaram a solução que encontraram para o problema proposto pelo quadrinho. Nesses registros, de um lado o rio cheio de peixes que possibilitava o Chico Bento pescar e do outro o jacaré ao qual o grupo atribuiu o fracasso da pescaria de Zé Lelé. Verificamos então, que LER e VWC registraram os elementos que lhe foram significativos.

Conforme Vigotski (2007, 2009), as crianças desenham de memória e nesse processo elas o fazem como se estivessem contando uma história. O autor afirma também que as crianças desenham aquilo a que atribuíram significado e sentido a partir de experiências vividas, expressando, por meio dos seus registros, situações e aprendizagens. No caso dos registros apresentados nesse trabalho, acreditamos que estes representam as significações e

aprendizagens que as crianças elaboraram a partir da discussão do problema e da interação com os seus pares.

Assim, o registro da história e da resolução do problema, além de ser uma forma das crianças se expressarem sobre suas experiências auxilia também o professor a compreender o processo de elaboração e ampliação de noções e conhecimentos pelo qual ela está passando.

Figura 6 - Registro de FRR sobre a história do Zé Lelé e Chico Bento

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

A Figura 6 registra os personagens que já observamos nos desenhos anteriores, porém, observa-se que numa perspectiva diferente. Além de trazer elementos simbólicos como o céu e o sol, observa-se que FRR percebeu a história em outra perspectiva. Ele usou de elementos para dividir os espaços de um e outro personagem, deixou claro que um estava pegando o peixe, entretanto, não percebemos como nos outros registros, a figura do jacaré. Analisamos, assim, que a figura do jacaré não foi significativa o suficiente para aparecer no seu registro e que provavelmente ele não identificou esse elemento como solução da situação-problema assim como os demais.

Em continuidade a essa discussão, abordaremos a seguir o resultado da história do Zé Lelé e Chico Bento que foi desenvolvida no dia seguinte, pois ao sair da sala combinamos com as crianças que voltaríamos para apresentar a eles um novo cartaz, onde poderiam ler porque o Zé Lelé não pegava peixes. Ao voltar no dia seguinte, percebi que esperavam ansiosos.

Cantamos uma música e convidando as crianças a fazerem uma roda, sentados ao chão e, sem dizer nada mostramos o cartaz da última cena (Figura 2). Diante da cena apresentada as

crianças puderam concluir qual o motivo de Zé Lelé não pegar nenhum peixe. Ficaram por uns minutos atentos, fazendo a leitura da imagem, logo em seguida desencadearam vários questionamentos.

A aluna MAR perguntou: “como ele tinha escalou até lá?”, PHA respondeu: “ele não escalou ele subiu pelo outro lado”, MES disse que tinha subido pela escada e a LER disse que não, pois a escada ia matar todos os peixes. O aluno LGM exclamou “aveee! ele pegou um montão de peixe”, se referindo ao sexto cheio de peixes que ele estava vendo perto do Chico Bento.

A professora deixou que a discussão deles sobre o que estavam observando na gravura se estabelecesse, depois perguntou se o Zé Lelé sabia que a varinha dele não estava chegando dentro do rio. Muitas crianças juntas disseram que não. O aluno FAA disse que ele tinha que abaixar para saber. O ARS disse que ia lá contar, alguns disseram que era só uma história que se ele fosse lá ia rasgar o papel. Percebemos neste momento que as crianças,por vezes, ainda está envolta em fantasia, imaginação e percebe a realidade de modo simbólico.

Observamos que as crianças ao problematizarem em busca de uma resposta falavam também através do corpo, que se movimentavam fazendo gestos, como por exemplo, os gestos de jogar a vara, de puxar o peixe e vários outros movimentos com as mãos.

Diante da discussão das crianças em busca de uma solução o aluno LHR que até então estava quieto, só observando, disse de forma tímida, mas segura, que para a varinha do Zé Lelé alcançar a água era só ele se deitar e abaixar o braço, falou isso fazendo os gestos. Houve ainda várias discussões, concordando, discordando, levantando novas hipóteses.

No intuito de que as crianças expressassem a resolução do problema propusemos que fizessem a produção do registro. Percebemos através destes registros que a maioria do grupo aceitou a solução sugerida pelo LHR e assim o desenharam, ou seja, desenharam o Zé Lelé deitado a beira do barrando, pescando.

Figura 7 - Registro de VWC sobre a solução do problema

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Figura 8 - Registro de LHR sobre a solução do problema

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Figura 9 -Registro do FAA sobre a resolução do problema

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora

Na Figura 7, 8 e 9 respectivamente, observa-se que os registros de VWC, LER e FAA apresentam modelos semelhantes de representação. Eles desenham Zé Lelé deitado mostrando que a resolução do problema apresentada ficou bem estabelecida para eles. Verifica-se também que os elementos como o morro onde Zé Lelé estava, foi evidenciado nos três registros. Desta forma, como já citamos, a criança registra o que foi mais significativo para ela nas situações vivenciadas e os aspectos que mais lhe chamaram atenção.

Sendo assim, consideramos que a atividade desenvolvida através da leitura da história e dos questionamentos levantados, oportunizou que as crianças experimentassem novas vivências, novos desafios e novas aprendizagens. Olhando para esses registros podemos ver que as crianças se apropriaramdas discussões e que o resultado estabelecido foi aceito.

Nesse sentido, entendemos que o registro é uma das linguagens da criança, através dele ela manifesta suas emoções, suas histórias e seus saberes adquiridos de experiências vividas.

Assim, considerando a análise dos dados produzidos,apresentaremos a seguir algumas considerações.

7 Algumas considerações

Este estudo teve como objetivo verificar o registro como manifestação das noções matemáticas num grupo de crianças de 5 anos em uma Instituição de Educação Infantil no município de Cuiabá.

No decorrer deste trabalho nos pautamos na concepção da criança como sujeito histórico social de direitos que está inserida no mundo através de cultura,pois,ao nosso ver, a criança se faz na interação com os outros e que a brincadeira a faz vivenciar diversos papéis, onde experimenta, cria e explora.

Nesse sentido, entendemos que os professores que atuam na etapa de Educação Infantil precisam organizar suas práticas pedagógicas tendo em vista estratégicas lúdicas, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Percebemos esse movimento ainda um tanto tímido e, compreendermos que para potencializá-lo se faz necessário que os professores busquem cada vez mais por meio de formação continuada, entender como se dá esse processo de aprendizagem da criança através do lúdico.

Os resultados desse trabalho nos deram indícios de que nas brincadeiras as crianças também podem mobilizar noções matemáticas e que elas podem se manifestar nos seus registros espontâneos. Para além disso, observamos que as crianças pesquisadas elaboraram seus registros a partir das experiências vividas ou das que tem de memóriae , que elas desenham a partir da realidade vivida e do que foi mais significativo para ela.

Assim, considerando a pergunta dessa investigação, concluímos que as noções matemáticas manifestas nos registros das crianças representaram a resolução dos problemas

apresentados pela história. Também foi possível perceber o potencial desses mesmos registros para auxiliá-las a pensar matematicamente e solucionar problemas.

Enfatizamos ainda, que a matemática não se constrói em práticas repetitivas e sem significado. Mas que pode e deve ser apresentada para as crianças de forma prazerosa, tendo em vista atividades desenvolvidas a partir demúsicas,histórias e brincadeiras.

Ainda nessa perspectiva queremos evidenciar a importância do registro apresentação da solução do problema levantado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de educação Básica.- Brasília: MEC, SEB, 2010.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1990.

ELKONIN,DaniilBorisovich. **Psicologia do jogo**. Martins Fontes,1998.

FIORENTINI, Dário. **Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática noBrasil**.Zetetiké. Revista de Educação Matemática. Ano 3. nº4/1995.

GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana& NACARATO, Adair Mendes. **De professora para professora:** conversa sobre a iniciação matemática. São Carlos 2008: Pedro & João.

GRANDO, Regina Célia; MOREIRA, Kátia Gabriela. Como crianças tão pequenas, cuja maioria não sabe ler nem escrever, podem resolver problemas de matemática? In: CARVALHO, M.; BAIRRAL M. A. (orgs.). **Matemática e Educação Infantil:** investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKYI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

REY, Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

SMOLE,Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; Candido, Patricia. **Brincadeiras Infantis nas aulas de Matemática.** Porto Alegre. Artmed, 2000 (coleção Matemática e 0 a 6 anos).

STAKE, Robert. E. **Pesquisa quantitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VIGOTSKI, L. S..**Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____.**Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

REFERÊNCIA TEÓRICA A PAULO FREIRE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE JOVENS E ADULTOS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL NO PERÍODO DE 1985 A 2015

Ingryd Luana Wonczak de Paula (UNIR) – luawion@gmail.com
Fernanda Silva Baú (UNIR) – fer.silva.bau@gmail.com
Emerson da Silva Ribeiro (UNIR) – emerson@unir.br
Eliana Alves Pereira Leite (UNIR) – eliana.leite@unir.br

Resumo:A Educação Matemática de Jovens e Adultos (EMJA) congrega o campo da Educação Matemática e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao se abordar sobre as principais referências dos referidos campos investigativos, destaca-se na EJA o educador Paulo Reglus Neves Freire. Desse modo, teve-se como objetivo realizar um levantamento de pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil no período de 1985 a 2015 e analisar as que fazem referência a Paulo Freire na fundamentação teórica. O estudo se caracteriza metodologicamente como do tipo estado da arte, de abordagem qualitativa, sendo de caráter exploratório e bibliográfico. O material de análise se constituiu de 2 teses e 17 dissertações. Para análise foram utilizados os seguintes eixos: Aporte teórico de Paulo Freire em teses e dissertações em Educação Matemática de Jovens e Adultos na região Centro-Oeste; e Obras referenciadas de Paulo Freire nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos.Como resultado das análises, evidencia-se como referências a Paulo Freire o contexto histórico, o conhecido "método Paulo Freire", os termos "educação bancária" e "educação libertadora"/"educação emancipadora". Referente as obras, destacam-se Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa e Pedagogia do Oprimido, e mais 10 obras de autoria individual, uma obra conjunta com Ira Shor, assim como obras de outros autores que se referem a Freire e entrevista concedida por ele.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Pesquisas.

1 Introdução

A Educação Matemática de Jovens e Adultos se constitui em um campo emergente e que congrega a Educação Matemática e a Educação de Jovens e Adultos, sendo que ambos campos investigativos conquistaram em uma história recente seus espaços no cenário brasileiro.

A Educação Matemática enquanto campo profissional e científico tem sua história delineada, conforme Fiorentini e Lorenzato (2006), através de quatro fases caracterizadas como: gestação, nascimento, emergência de uma comunidade de educadores matemáticos e a emergência de uma comunidade científica. As referidas fases se referem ao período temporal do início do século XX até os anos de 1990. Embora a Educação Matemática se constitua em um campo novo, e, portanto, o seu objeto de estudo ainda se encontre em processo de construção, "poderíamos, de modo geral, dizer que ele envolve as múltiplas relações e determinações entre ensino, aprendizagem e conhecimento matemático em um contexto sociocultural específico" (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 9).

No que diz respeito a EJA, assim como Ribeiro (2014, p. 25), entende-se que "reconstruir a trajetória histórica da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil é tarefa complexa, pois

não existem registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não governamental". Todavia, destacam-se dois marcos que foram significativos para constituição da EJA enquanto modalidade da Educação Básica: A promulgação da Constituição Brasileira de 1988, "ao expressar como dever do Estado com a educação a garantia efetiva de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, se estabeleceu como fundamental no direito à educação básica de jovens e adultos" (p. 32); e a implantação da Lei 9394/96, que possibilitou a educação de pessoas jovens e adultas, assumir dignidade própria, "além de passar a fazer parte constitutiva da lei, tornou-se uma modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos Fundamental e Médio" (RIBEIRO, 2014, p. 32-33).

Assim, a Educação Matemática é compreendida como um campo de investigação acadêmica que se remete a uma diversidade de temas de pesquisa, e dentre esses temas tem-se a Educação Matemática de Jovens e Adultos, admitida como uma linha de trabalho voltada aos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática segundo as características específicas do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente no sentido de não se considerá-la apenas como uma modalidade "de oferta de educação básica ou profissional, mas como uma ação pedagógica que tem um público específico, definido também por sua faixa etária, mas principalmente por uma identidade delineada por traços da exclusão sociocultural" (FONSECA, 2005, p. 11-12).

Compreende-se que as pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos são aquelas que:

> relacionam e articulam as áreas de Educação Matemática e EJA como objeto de estudo, constituindo-se de pesquisas com foco principal em problemáticas e questionamentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da Matemática no contexto específico da modalidade EJA, incluindo reflexões e proposições sobre a formação de professores, o currículo, as práticas pedagógicas, os materiais/recursos didático-metodológicos, e o contexto sociocultural, reconhecidos como decorrência desse processo e ao mesmo tempo influência para o mesmo (RIBEIRO, 2014, p. 23).

É nesse campo em que se insere esse estudo, que teve por objetivo realizar um levantamento de pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil no período de 1985 a 2015 e analisar as que fazem referência a Paulo Freire na fundamentação teórica.

Cabe destacar que esse estudo se trata de um recorte de uma pesquisa, em andamento, intitulada "Estado da Arte da Pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos: um estudo das teses e dissertações produzidas no Brasil entre 1985 e 2015", vinculada ao Grupo

Rondoniense de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GROEPEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e ao Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC), com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO).

Na pesquisa supracitada, dentre os objetivos, tem-se procedido a análise quanto as bases de sustentação teórica de teses e dissertações em EMJA. Assim, pelo fato da pesquisa congregar dois campos investigativos sendo a Educação Matemática e a Educação de Jovens e Adultos e, portanto, apresentar referenciais teóricos distintos, bem como pelo número significativo de pesquisas brasileiras localizadas, optou-se em proceder a análise por regiões geográficas brasileiras e também por referenciais dos distintos campos investigativos.

No que refere a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se Paulo Freire como sendo um dos principais referenciais e, portanto, entende-se que as pesquisas realizadas com estudantes ou professores que atuam na EJA ou as que discutem sobre a modalidade recorrem às obras do referido pesquisador/educador. Além do mais, cabe destacar que Freitas (2013, p. 109) salienta em sua tese "Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010)" que:

> Com relação aos referenciais teóricos que emergiram das leituras das produções, verificamos que houve um abrangente e rico universo de ideias e diálogos entre autores das mais diversas áreas: matemática, educação, psicologia, filosofia, etc. Porém, há que se destacar uma grande utilização dos estudos desenvolvidos pelo educador Paulo Freire [...].

Sabe-se que as contribuições de Paulo Freire não se circunscrevem a EJA, pois se estendem para a área da Educação. Mas se tratando de EJA, dentre as contribuições, destaca-se a para a alfabetização de pessoas jovens e adultas durante a década de 1960, assim como para teorias que se fundamentavam no fato de que a educação se constituía em uma forma de libertar e conscientizar os educandos. Dentre as quais destaca-se o livro que aborda esses aspectos: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*e *Pedagogia do Oprimido*.

Nessa mesma direção, Ribeiro (2014) salienta que entre os suportes teóricos das pesquisas acadêmicas em Educação Matemática de Jovens e Adultos, as teorias de Paulo Freire têm destaque, principalmente as que se referem à alfabetização de adultos e à perspectiva da educação libertadora e de conscientização dos educandos.

Desse modo, inicialmente fez-se a análise das pesquisas da região Norte, a qual resultou no trabalho intitulado "*Paulo Freire nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e*

Adultos da região Norte do Brasil no período de 1985 a 2015" (PAULA et. al., 2017). Diante disso, objetivou-se ampliar a referida análise das pesquisas em EMJA da região Centro-Oeste do Brasil. Considera-se que esse estudo, juntamente com os demais que serão organizados, possibilitará a construção de um panorama das pesquisas brasileiras em Educação Matemática de Jovens e Adultos que se referenciaram em Paulo Freire e, portanto, propiciará o conhecimento a respeito das principais obras utilizadas pelo referido autor, bem como quais perspectivas suas obras têm subsidiado nas discussões teóricas das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.

2 Metodologia

Este estudo tem características do tipo estado da arte, de abordagem qualitativa, sendo de caráter exploratório e bibliográfico. Quanto aos estudos que se aproximam do tipo estado da arte, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 103), "tendem a ser mais históricos e procuram inventariar, sistematizar e avaliar a produção científica numa determinada área (ou tema) de conhecimento, buscando identificar tendências e descrever o estado do conhecimento de uma área ou de um tema de estudo".

A abordagem qualitativa se fundamenta no fato de que, conforme Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem apresenta características em que se recorreu nesta pesquisa: o pesquisador é o principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; e a análise dos dados tende a ser indutiva.

No que diz respeito ao caráter exploratório e bibliográfico, justifica-se por ter identificado e analisado o aporte teórico a Paulo Freire em teses e dissertações em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil, no período de 1985 a 2015.

A fonte inicial de acesso a essas pesquisas foi o trabalho de Baú et. al.(2016)[1], correspondente ao panorama das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre Educação Matemática de Jovens e Adultos no período de 1985 a 2015, no qual agregava um total de 211 pesquisas (26 teses e 185 dissertações). Posteriormente, foram retomadas as buscas de novas pesquisas nos portais do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

[1] Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/autores-F.html

Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Domínio Público; e nas bibliotecas digitais de programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*. Sendo que para tanto foram utilizadas as palavras-chave: Educação Matemática de Jovens e Adultos, Matemática e Educação de Jovens e Adultos, Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, foram localizados mais 21 estudos, totalizando 232 pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos no período de 1985 a 2015, das quais, 19 defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* da região Centro-Oeste do Brasil, e que, portanto, passaram a compor o material de análise deste trabalho.

Cabe destacar que das 19 teses e dissertações em EJA, a pesquisa de Silva (2011) não se obteve o texto na íntegra e 2 pesquisas,Pimenta (2003) e Alencar (2015), não citaram ou referenciaram Paulo Freire. Desse modo, fizeram parte do processo analítico 16 pesquisas que apresentavam como suporte teórico as obras de Paulo Freire.

3 Interpretação e discussão dos dados

A região Centro-Oeste é composta por três estados, sendo: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, e está situado o Distrito Federal (DF), Brasília, capital do Brasil. Nessa região foram localizadas um total de 19 pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu na região, sendo 17 dissertações e 2 teses. Cabe destacar que foram localizadas pesquisas em todos os estados da região e no Distrito Federal, exceto Mato Grosso do Sul, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações e teses defendidas no Centro-Oeste do Brasil no período de 1985 a 2015

Ano	Autor(a)	Nível	Instituição	Orientador(a)	Título
2003	Meireluce L. Pimenta	Mest.	UnB	Maria Helena Fávero	"De mais ou de menos?": a resolução de problemas por surdos adultos
2007	Edimilson Antônio de Oliveira	Mest.	UCB	Robert Kenyon Walker	Concepções de professores e alunos sobre resolução de problemas abertos como estratégia de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso de uma escola de Ceilândia-DF
	Emerson da Silva Ribeiro	Mest.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	Concepções de professores em avaliação, educação matemática e Educação de Jovens e Adultos: buscando interfaces
2009	Alexandre Guilarducci Porfirio	Mest.	UFG	Rogério Ferreira	O reconhecimento do contexto sociocultural do aluno em meio ao ensino e à aprendizagem da Matemática na educação de adolescentes jovens e adultos – Goiânia / GO

	Márcia Friedrich	Mest.	UFG	Anna Maria C. Benite	O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM: uma análise entre o proposto e o vivido em Goiânia
2010	Afonso Henrique S. Nogueira	Mest.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	O tratamento dado aos conhecimentos prévios dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na resolução de problemas de Matemática: concepções e práticas dos professores
2011	Eliana Alves P. Leite	Mest.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	Estratégias metacognitivas na resolução de problemas matemáticos: um estudo de caso com estudantes da Educação de Jovens e Adultos
	Everton L. Jacinto	Mest.	UFG	Wellington L.Cedro	A atividade pedagógica do professor de matemática no PROEJA
	Leonardo Rodrigues dos Santos	Mest.	UFMT	Gladys Denise Wielewski	Aspectos do raciocínio proporcional presentes em alguns livros didáticos de Matemática produzidos para a Educação de Jovens e Adultos na primeira década dos anos 2000
	Maria Isabel L. Silva	Mest.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	Concepções de Matemática expressas nos documentos oficiais da EJA no período de 1930-2006 no Brasil: avanços e retrocessos
2012	Euguidson Jorge Camargo	Mest.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	Matemática e a construção da cidadania na Educação de Jovens e Adultos: concepções de professores que atuam no Ensino Médio em Cuiabá e Várzea Grande – MT
	Letícia Vanin	Mest.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e aprendizagem da Matemática na 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Cuiabá-MT/2012
	Osinéia Albina Brunelli	Mest.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de Matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes matemáticos
2014	Emerson da Silva Ribeiro	Dout.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	Estado da arte da pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos: um estudo das teses e dissertações defendidas no Brasil na primeira década do século XXI
	Daniela Bonfim de Castro	Mest.	UFMT	Marta Maria P. Darsie	Concepções de professores sobre ensino e aprendizagem da Geometria Plana na EJA dos CEJAS de Cuiabá – MT
	Jackelyne de Souza Medrado	Mest.	UFG	Jaqueline Araújo Civardi	Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana
	Patrícia Lima Tôrres	Dout.	UnB	Cristiano Alberto Muniz	Identificação e análise de conhecimentos numéricos de pessoas jovens e adultas, em explicitações orais e escritas, de caráter cognitivo e metacognitivo
2015	Lis Borges Rodrigues	Mest.	UFG	Jaqueline Araújo Civardi	O uso da calculadora como recurso de tecnologia assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
	Rony Anderson S. Alencar	Mest.	UnB	Mauro Luiz Rabelo	Uma proposta de modelagem matemática como estratégia de ensino- aprendizagem na EJA

Fonte: Elaborado pelos autores deste texto com base em informações disponibilizadas nas seguintes fontes: Baú et. al. (2016); Portais da CAPES e BDTD; e sites das IES.

Em uma perspectiva analítica sob um viés panorâmico do Quadro 1, nota-se que a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), além de ser a única Instituição do Ensino Superior (IES) mencionada de Mato Grosso, possui o maior número de pesquisas da região

Centro-Oeste, totalizando 9 dissertações e uma tese. Na sequência, na referida região, encontra-se a Universidade Federal de Goiás (UFG) com cinco pesquisas, a Universidade de Brasília (UnB) com 3 pesquisas e a Universidade Católica de Brasília (UCB) com uma.

Na região Centro-Oeste não foram encontradas pesquisas em EMJA nos anos de 2004, 2005, 2006, 2008 e 2013. Por sua vez, os anos de 2011 e 2014 apresentaram o número maior de pesquisas, sendo 4 em cada ano. Salienta-se que a primeira pesquisa identificada na região Centro-Oeste foi em 2003. Esse aspecto também ocorreu na região Norte, visto que segundo Paula et. al. (2017, p. 6-7):

> [...] somente depois de quase quinze anos após a publicação da primeira pesquisa acadêmica tratando da Educação Matemática na EJA, com a dissertação de Newton Duarte defendida em 1987 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é que se constatara o primeiro estudo sobre esse tema na região [...] por meio da dissertação de Lênio Fernandes Levy, defendida junto à UFPA em 2003.

Outro aspecto que chama atenção é a relação de orientadores. Haja vista que há um destaque para Marta Maria Pontin Darsie, que orientou 9 pesquisas realizadas pela UFMT, sendo a primeira localizada em 2007 e a última em 2014. Essa quantidade significativa de pesquisas pode estar relacionada ao fato de que a pesquisadora coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM), no qual há uma linha de pesquisa destinada a Educação Matemática de Jovens e Adultos. Na sequência, tem-se Jaqueline Araújo Civardi com 2 orientações na região.

Até o momento foi possível apresentar alguns aspectos que são de natureza panorâmica, desse modo para interpretação e discussão das pesquisas que recorreram as obras de Paulo Freire ou apenas o citaram, organizaram-se dois eixos temáticos intitulados: Aporte teórico de Paulo Freire em teses e dissertações em Educação Matemática de Jovens e Adultos na região Centro-Oeste; e Obras referenciadas de Paulo Freire nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos.

3.1 Aporte teórico de Paulo Freire em teses e dissertações em Educação Matemática de Jovens e Adultos na região Centro-Oeste

Verificou-se que das 18 pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos localizadas na região Centro-Oeste, lembra-se que a de Silva (2011) com o título "Concepções de Matemática expressas nos documentos oficiais da EJA no período de 1930-2006 no Brasil: avanços e retrocessos", não foi localizada. O que implicou na impossibilidade de análise da mesma. Além do mais, outro fator a destacar é que apenas duas pesquisas não fazem menção a Paulo Freire, sendo Pimenta (2003) e Alencar (2015).

A não ocorrência de Freire nestas pesquisas pode, talvez, ser explicado pelo fato de ambas terem o foco voltado para a utilização de tendências da Educação Matemática, como estratégias didáticas metodológicas para abordar conteúdos matemáticos a estudantes da EJA. Sendo que Pimenta (2003) recorreu a resolução de problemas para trabalhar o conteúdo Adição e Subtração e Alencar (2015) utilizou a modelagem matemática como uma forma de potencializar

a aprendizagem de estudantes da EJA ao trabalhar com as etapas de planejamento da construção de uma casa até a construção de maquetes.

No tocante a primeira pesquisa que faz referência a Paulo Freire, trata-se da pesquisa de Oliveira (2007), intitulada "Concepções de professores e alunos sobre resolução de problemas abertos como estratégia de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso de uma escola de Ceilândia-DF". Oliveira (2007) menciona Freire ao abordar sobre o contexto histórico da EJA. Além disso, utiliza o termo "educação libertadora" para se referir ao tipo de educação defendida por Freire.

Na trajetória histórica da EJA no Brasil, Freire é referenciado por suas ações e ideário sobretudo em 1950 e 1960, que culminaram em termos como "método Paulo Freire", "educação bancária" e "educação libertadora" ou "educação emancipadora".

Assim, destaca-se que fizeram menção a Paulo Freire para fundamentar as especificidades da EJA, bem como para evidenciar a sua importância na história da EJA, as seguintes pesquisas: Oliveira (2007), Ribeiro (2007), Porfírio (2009), Friedrich (2009), Nogueira (2010), Leite (2011), Jacinto (2011), Santos (2011), Camargo (2012), Vanin (2012), Brunelli (2012), Ribeiro (2014), Castro (2014), Medrado (2014) e Rodrigues (2015).

Quanto ao "método Paulo Freire", Castro (2014, p. 25) destaca que surgiu a partir da crítica ao modelo tradicional de ensino, visto que Paulo Freire "entendia que esse modelo visava apenas a transmissão de conteúdos pelo professor, em que a memorização mecânica dos conteúdos era privilegiada, não levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos". Também fizeram menção ao "método de Paulo Freire" as seguintes pesquisas: Ribeiro (2007), Nogueira (2010), Camargo (2012), Vanin (2012), Ribeiro (2014) e Castro (2014).

No que se refere ao conceito educação bancária criada por Freire, Tôrres (2014, p. 79) define como sendo aquele em que o estudante acaba por depreciar seu próprio conhecimento, entendendo-o como alguém "destituído de saber, como consequência de um ensino tradicional, centrado nos produtos, negligenciando os processos de produção de conhecimento e aprendizagem, e de um contrato didático segundo o qual só existe espaço para os conhecimentos da cultura escolar". Utilizaram o referido conceito as pesquisas de: Nogueira (2010), Camargo (2012), Vanin (2012), Brunelli (2012), Castro (2014), Medrado (2014) e Tôrres (2014).

No que diz respeito ao conceito, cunhado por Freire, "educação libertadora" ou também conhecida como "educação emancipadora" foi mencionado nas pesquisas de: Oliveira (2007), Ribeiro (2007), Nogueira (2010), Leite (2011), Camargo (2012), Vanin (2012), Brunelli (2012), Ribeiro (2014), Castro (2014), Medrado (2014) e Rogrigues (2015).

De acordo com Castro (2014, p. 112), na educação libertadora "o aluno é considerado o sujeito central no processo ensino-aprendizagem". Corroborando com isso, Nogueira (2010, p. 30) enfatiza que "os conhecimentos já adquiridos pelo educando são considerados e utilizados, permitindo que ele reflita e tenha as suas próprias conclusões".

Importante salientar que a pesquisa de Medrado (2014), intitulada "Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana", é a única pesquisa que assume Freire como sendo a principal referência teórica.

3.2 Obras referenciadas de Paulo Freire nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos

Com as pesquisas analisadas, constatou-se haver um total de 12 obras referenciadas como de autoria individual de Paulo Freire e uma obra conjunta. Há também que se destacar que das pesquisas que mencionaram Paulo Freire de algum modo nem todas referenciaram algumas de suas obras, como é o caso de Santos (2011) e Ribeiro (2014). Uma hipótese para tal situação pode ser pelo fato de Freire ser uma referência quando se trata da EJA, sendo seu nome referenciado em muitas obras que tem como foco essa modalidade.

Ainda quanto às obras de Freire, ressalta-se a dificuldade em identificar em algumas pesquisas as referências corretas das obras, pois algumas pesquisas acabam por apresentar referências equivocadas, o que impede um levantamento preciso das edições e anos de cada referência. Ao analisar as referências quanto as obras, verificou-se que as que mais se destacaram foram Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, com três edições em 1996, e uma edição nos anos 1998, 1999, 2001, 2002, 2004 e 2007, e também Pedagogia do oprimido, com uma edição nos anos 1984, 1987, 1993 e três no ano de 2005.

O livro Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa foi citado pelas seguintes pesquisas: Oliveira (2007), Porfírio (2009), Nogueira (2010), Leite (2011), Jacinto (2011), Camargo (2012), Vanin (2012), Brunelli (2012), Castro (2014), Medrado (2014) e Rodrigues (2015). Por sua vez, o livro Pedagogia do oprimido foi mencionado por Oliveira (2007), Friedrich (2009), Porfírio (2009), Nogueira (2010), Jacinto (2011), Camargo (2012), Vanin (2012), Brunelli (2012), Castro (2014), Tôrres (2014) e Rodrigues (2015).

Outras obras referenciadas foram: Ação cultural para a liberdade, com uma edição em 1981, 1982 e 2002; A importância do ato de ler, com duas edições em 1989 e outra em 2001; Educação e mudança, com edições de 1979 e 1983; A educação na cidade, com uma edição em 1995 e outra em 2006;Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos, de 2000; Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, de 1992; Conscientização: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, com uma edição em 1979 e outra em 1980; Educação como prática da liberdade, com edições de 1983, 1994, 2000 e 2008; e Política e educação, com uma edição em 2001 e duas em 2003.

Além das obras individuais de Paulo Freire, há também uma referência ao livro conjunto do mesmo com Ira Shor, intitulado Medo e Ousadia: o cotidiano do professor, de 1986, assim como um capítulo chamado Educação de Adultos: algumas reflexões, do livroEducação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, de 2001.

Dentre as referências, enfatiza-se que há uma entrevista concedida ao professor Ubiratam D'Ambrosio em Sevilha, Espanha, em 1996, a qual foi exibida no Congresso Internacional de Criatividade, que ocorreu entre 16 e 18 de novembro de 1998 em São Paulo.

É igualmente importante destacar que há obras de outros autores que referenciaram Freire como base em suas obras. São elas: de Tania Maria de Melo Moura, chamada A Prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky, de 1999; de Carlos Rodrigues Brandão, O que é método Paulo Freire, de 1981; de

Moacir Gadotti, Paulo Freire: uma biobibliografia, de 1997; de Fernando Becker, O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação, de 2010; de Vera Barreto, Paulo Freire para educadores, de 2004; e de Celso Rui Beisiegel intitulada Política e educação popular: a prática de Paulo Freire no Brasil, de 1984.

Há a ocorrência também de um capítulo de livro intitulado Educação matemática crítica: uma aplicação da epistemologia de Paulo Freire, escrito por Marilyn Frankenstein e que consta na obra de Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Educação Matemática, de 1987; e de Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação, de Moacir Gadotti, publicado no Congresso Internacional na Universidade de Évora, que ocorreu entre os dias 20 e 23 de setembro de 2000, e que passou a compor o livro Compartilhando o mundo com Paulo Freire (2003) elaborado por Célia Linhares e Maria de Nazaret Trindade, que é composto por onze obras selecionadas dos anais do Congresso.

4 Considerações finais

Esse estudo possibilitou a realização do mapeamento das pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos na região Centro-Oeste do Brasil do período de 1985 a 2015 e, portanto, uma apresentação panorâmica dessas pesquisas, assim como a respeito das obras de Freire que foram referenciadas e os conceitos abordados do referido autor nas pesquisas.

Das 19 pesquisas em EMJA, sendo 17 dissertações e 2 teses, não se localizou a dissertação de Silva (2011), o que levou a ter como material de análise 18 pesquisas.

Em uma perspectiva panorâmica, cabe salientar que no que se refere as instituições em que foram realizadas as pesquisas, o destaque foi para a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) com 10 pesquisas, seguida pelas Universidade Federal de Goiás (UFG) com 5 pesquisas, Universidade de Brasília (UnB) com 3 pesquisas e a Universidade Católica de Brasília (UCB) com apenas uma pesquisa. Em relação a orientações das pesquisas, o destaque foi para as orientadoras Marta Maria P. Darsie (UFMT), com 9 pesquisas, e Jaqueline Araújo Civardi (UFG), com 2.

Quanto ao fato das pesquisas em EMJA terem mencionado Paulo Freire, das 18 pesquisas, as pesquisas de Pimenta (2003) e Alencar (2015) não fizeram referência a Freire.

Desse modo, Paulo Freire foi referenciado nas pesquisas ao se abordar sobre aspectos históricos e as especificidades da EJA, e nesse contexto se mencionou acerca do “método Paulo Freire” e a conceitos criados por ele, como “educação bancária” e “educação libertadora” ou “educação emancipadora”.

No que se refere às obras de Paulo Freire, foram identificadas duas obras que mais se destacaram, sendo os livros Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa e Pedagogia do Oprimido, e ambos mencionados em 11 pesquisas, assim como obras e trabalhos de outros autores que falam de Freire, e, também, entrevista concedida por ele.

Diante disso, destaca-se a importância de Paulo Freire para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, ainda sendo uma referência, estando suas ideias presentes quando se trata da temática.

Espera-se que os resultados desse estudo instiguem a reflexão sobre a importância de Freire e de suas teorias para a Educação, mas sobretudo para a EJA, assim como suas contribuições para essa modalidade.

Referências

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

CATRO, D. B. de. **Concepções de professores sobre ensino e aprendizagem da geometria plana na Educação de Jovens e Adultos dos CEJAS de Cuiabá/MT.** 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, A. V. **Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos:** estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010). 2013. 359f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NOGUEIRA, A. H. S. **O tratamento dado aos conhecimentos prévios dos estudantes da educação de Jovens e Adultos na resolução de problemas de Matemática**: Concepções e práticas dos professores. 2010. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

RIBEIRO, E. S. **Estado da arte da pesquisa em Educação Matemática de Jovens e Adultos:** um estudo das teses e dissertações defendidas no Brasil na primeira década do século XXI. 2014. 330f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

PAULA, I. L. W. de; RIBEIRO, E. da S.; SILVA, M. M. da. Paulo Freire nas pesquisas em Educação Matemática de Jovens e Adultos da região Norte do Brasil no período de 1985 a 2015. In: II FÓRUM DE LEITURAS DE PAULO FREIRE NA REGIÃO NORTE: EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO, 2017, Porto Velho. Anais eletrônicos... Porto Velho: UNIR, 2017. Disponível em: <http://educampounir.wixsite.com/forumpaulofreire/caderno-de-anais>. Acesso em: 07 jul. 2017.

TÔRRES, P. L. **Identificação e análise de conhecimentos numéricos de pessoas jovens e adultas, em explicitações orais e escritas, de caráter cognitivo e metacognitivo.** 2014. 101f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO REALIZADA PELO PROJETO PIBID DE MATEMÁTICA

Andressa Pires Marassi (IFMT) andressa.marassi2017@gmail.com
Paulo Sérgio Lopes da Silva (IFMT) paulo.silva@jna.ifmt.edu.br

Resumo: Este artigo teve por objetivo analisar a visão dos alunos do ensino médio na olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas, onde é pesquisado as dificuldades encontradas durante a realização da avaliação da Obmep e na matemática básica dos mesmos. Paralelo a isto, observamos alguns dos motivos que submetem aos alunos a não obterem nota suficiente para ganharem premiações na segunda fase.A pesquisa foi realizada através de um questionário com dezessete perguntas, respondido por alunos participantes do projeto Pibid de Matemática que estão matriculados no segundo e no terceiro ano do ensino médio da escola estadual Doutor Artur Antunes Maciel. Nossas conclusões foram, que os alunos entrevistados gostam da disciplina de matemática mas alegam possuírem falta de domínio nos conteúdos necessários para prova, portanto para suprir isto, propomos a esses alunos a implantação de um grupo de estudos apoiado pela escola e pelo projeto Pibid de Matemática com o intuito de ajuda-los nesses obstáculos.
Palavras-chave: Obmep.Dificuldades. Matemática. Alunos.

1 Introdução

Neste trabalho apresentamos um estudo das dificuldades encontradas pelos alunos do ensino médio durante a realização da avaliação da Olímpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e os motivos desses alunos não conseguirem passar a segunda fase de seus respectivos níveis, compreendendo também suas dificuldades na matemática de um modo geral.

Para a realização da pesquisa foi aplicado um questionário de dezessete perguntas, dentre elas abertas e fechadas. A amostra foram vinte e seis alunos participantes do apoio pedagógico fornecido pelo projeto Pibid que estão matriculados no segundo e no terceiro ano da Escola Estadual Doutor Artur Antunes Maciel, localizada no município de Juína- Mato Grosso.

Com base nos dados analisados da pesquisa, foram observados dificuldades em matemática básica, dificuldades nos problemas trazidos pela Obmep, deficiências em relação ao domínio de conteúdo e a falta de um preparatório para a Obmep.

2 A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep)

Criada pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) juntamente com a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), a Obmep é um projeto de estímulo ao estudo da matemática, tendo como alvo principal as escolas públicas, ou seja, escolas municipais, estaduais e federais e consequentemente seus alunos e professores, a mesma é realizada apenas em território nacional, e vem acontecendo desde 2005.

Tem por objetivo, a motivação dos alunos em matemática e a revelação de discentes que possuem facilidade na área de exatas. Na edição de 2017, houve algumas mudanças na olímpiada, que vem abrangendo não só escolas públicas como também particulares, proporcionando assim oportunidades a toda rede escolar nacional.

Segundo o IMPA, o incentivo para a participação da Obmep, é através da produção e distribuição de material didático, ofertas de bolsas para a iniciação cientifica aos alunos e reconhecimento a escola e professores.

As avaliações da Obmep são divididas em três níveis diferentes que ocorre de acordo com o grau de escolaridade. O nível 1, são para alunos do 6°ano ou 7° ano do ensino fundamental, já o nível 2 é aplicado em alunos que estão matriculados no 8° ano ou 9° ano. E por fim, o nível 3 é voltado ao ensino médio em salas de 1° ano, 2° ano e 3° ano.

Logo, os alunos que conseguem obter notas altas na segunda fase de seus respectivos níveis recebem a menção honrosa, e dependendo da quantidade de acertos, ganham medalhas que podem ser de ouro, prata ou bronze, e consequentemente Bolsas de Iniciação Científica Junior. Aos professores responsáveis, os prêmios são 01(um) tablet, 01(um) diploma e 01(um) CD com as edições da Revista do Professor de Matemática. E por fim, a escola ganha um kit esportivo, kit material didático e troféus. A secretaria municipal de educação também é premiada com ganhos de troféus. Gerando, recompensas e recordações à todos os participantes envolvidos. (OBMEP, 2017, Site).

A Olimpíada de Matemática vem se destacando a cada edição, uma vez que a quantidade de escolas, municípios e alunos aumentam a cada ano. A veracidade disto, é que na 1° (primeira) fase em 2005, 31.031(trinta e um mil e trinta e uma) escolas participaram como um quantidade de 10.520.831 (dez milhões quinhentos e vinte mil oitocentos e trinta e um) alunos escritos, com a inclusão de 93,5% dos municípios. Já na última edição de 2017, a 1° (primeira) fase teve a participação de 53.230 (cinquenta e três mil duzentos e trinta) escolas, e uma quantidade total de 18.240.170 (dezoito milhões duzentos e quarenta mil cento e setenta) alunos, abrangendo 99,57% dos municípios. (OBMEP, 2017, Acesso Online).

3 A Obmep no estado de Mato Grosso e na cidade de Juína.

De acordo com o site da Obmep, no estado de Mato Grosso (MT) apenas 572 (quinhentos e setenta e dois) alunos conseguiram obter uma premiação na edição de 2016(dois mil e dezesseis), sejam elas medalhas de ouro, prata, bronze ou menção honrosa. O que é algo a ser

questionado, uma vez que, no ano em questão milhares de alunos fizeram a 1° (primeira) e a 2°(segunda) fase.

A partir dos resultados fornecidos pelo site da OBMEP, na última edição no ano de 2016(dois mil e dezesseis), dentre 141(cento e quarenta e um) municípios pertencentes ao estado de Mato Grosso, onze tiveram alunos selecionados para recebimento de premiações, vale ressaltar que doze alunos foram selecionados e três desses, conseguiram adquirir medalha de ouro.

O município de Juína, localizado no estado de Mato Grosso com 39.734 (trinta e nove mil setecentos e trinta e quatro) habitantes, tem 53(cinquenta e três) escolas públicas e uma delas foi escolhida para embasar essa pesquisa com alunos de ensino médio.

4 A Obmep na escola estadual Doutor Artur Antunes Maciel

A escola estadual Doutor Artur Antunes Maciel está localizada no município de Juína-Mato Grosso. Segundo dados fornecidos pela secretaria da escola, tem-se matriculados 873(oitocentos e setenta e três) alunos ao todo, subdivididos em períodos matutino, vespertino e noturno. Ressaltando que a escola só abrange o ensino médio.

A primeira fase da olimpíada foi aplicada no dia 06 de junho de 2017 para todas as turmas, e dentre elas quarenta alunos foram classificados para segunda fase da Obmep, o que gera uma dúvida a escola num modo geral, pois, quais seriam os obstáculos encontrados por esses alunos para não terem êxito na olimpíada?

Questões como estas viabilizas a presente pesquisa, no qual uma sala de segundo ano e uma sala de terceiro ano foram analisadas, totalizando vinte e seis alunos participantes da amostra. O questionário aplicado contém dezesseis perguntas fechadas e uma pergunta aberta. Submetendo-os à refletirem quais são as suas dificuldades com a matemática básica, consequentemente com a realização da avaliação da Obmep e suas respectivas opiniões sobre a olimpíada.

5 Análise dos dados pesquisados

Ao analisarmos os dados obtidos pela pesquisa com os vinte e seis alunos, obtivemos que 69% dos alunos são do sexo feminino e 31% do sexo masculino, com idades entre quinze e dezoito anos. No qual dez desses, estão cursando o segundo ano do ensino médio, os outros dezesseis

estão finalizando o terceiro ano, vale ressaltar que todos eles cursaram o ensino médio apenas na Escola Estadual Doutor Artur Antunes Maciel.

Ao serem questionados se gostavam ou não da disciplina de matemática e se possuíam dificuldades com a mesma, o resultado é peculiar, devido a porcentagem de alunos que gostam com os que dispõem de dificuldades. Como mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Afinidade pela disciplina de Matemática

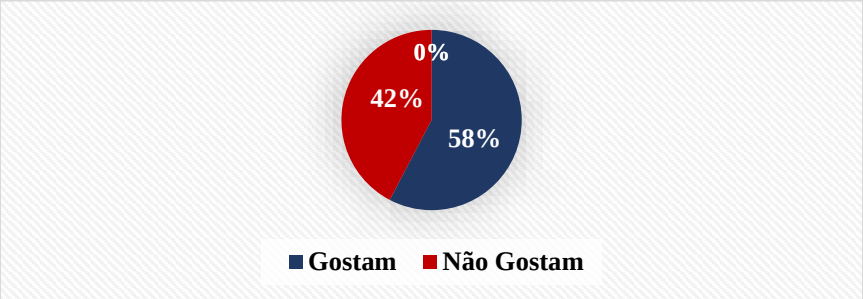
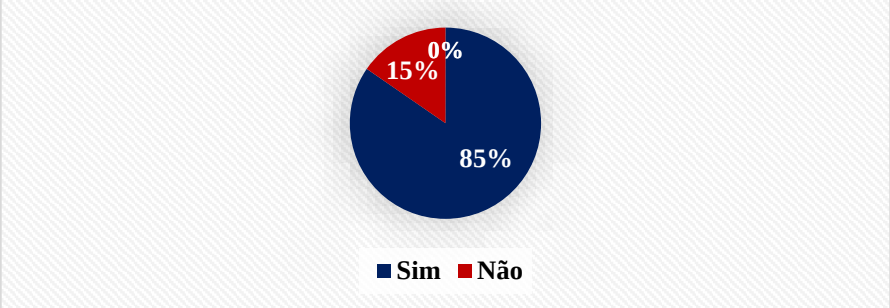


Gráfico 2 – Alunos que possuem dificuldades em Matemática

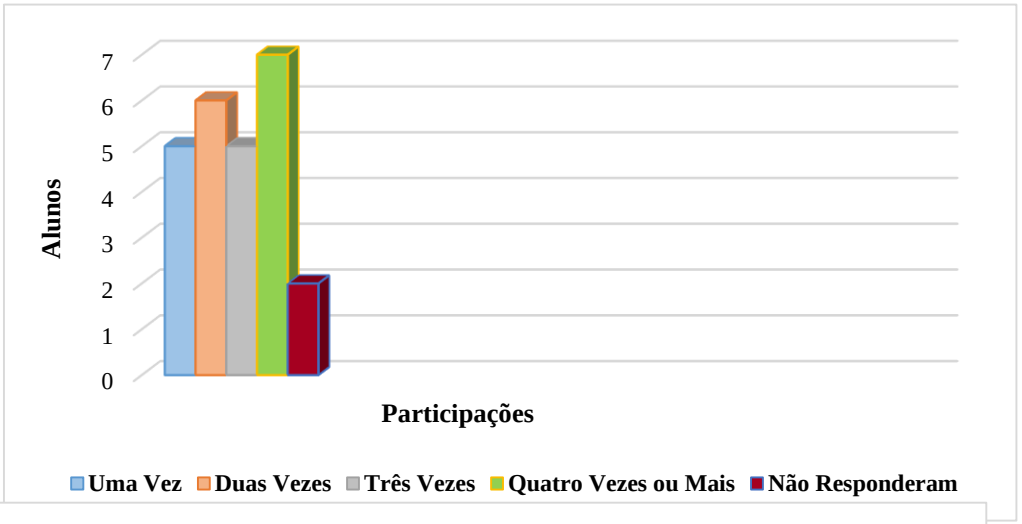


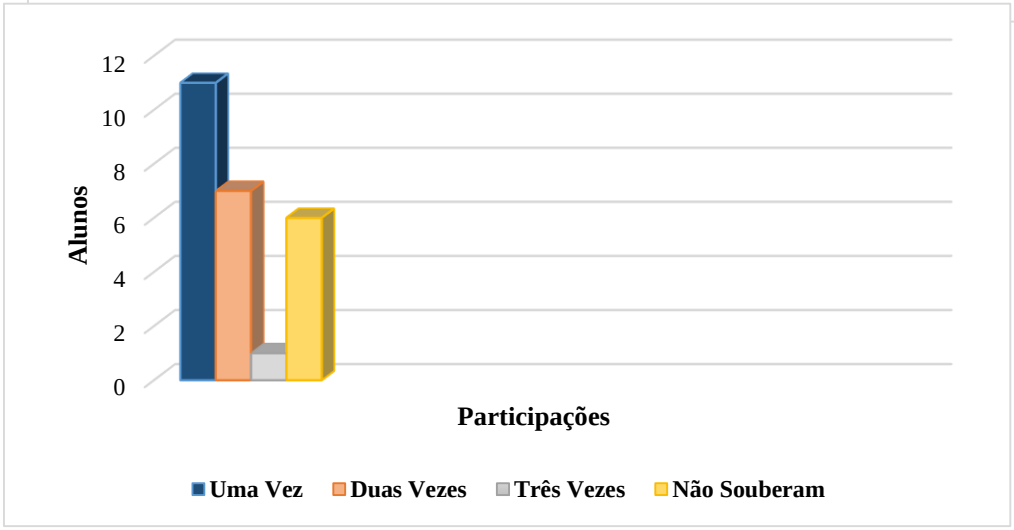
Quando indagamos se já participaram de alguma edição da Obmep, 27% dos alunos afirmam que nunca participou da olimpíada e os outros 73% confirmou que já fez pelo menos uma vez a avaliação durante sua vida escolar.

Examinamos também como qual frequência esses alunos participaram da Obmep no ensino fundamental e no ensino médio. Observamos que no ensino fundamental, cinco deles fizeram uma vez a Obmep e sete realizaram a prova quatro vezes ou mais. Já no ensino médio, onze participações ao menos uma vez e um aluno afirma ter feito a prova três vezes. Como é observado nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 – Quantidade de participações na Obmep durante o ensino fundamental

Gráfico 4 –





Quantidade participações na Obmep durante o ensino médio

Devido a quantidade de alunos que não conseguem realizar a segunda fase da Obmep na escola pesquisada, indagamos aos mesmos quantos deles já atingirama primeira fase e consequentemente quantos obtiveram notas suficientes para receber algumas das premiações na segunda fase. Os resultados ao serem averiguados, percebeu-se que os alunos, não alcançaram nota suficiente para premiações. Como mostra os gráficos abaixo:

Gráfico 5 – Alunos que passaram pela 1° fase da Obmep

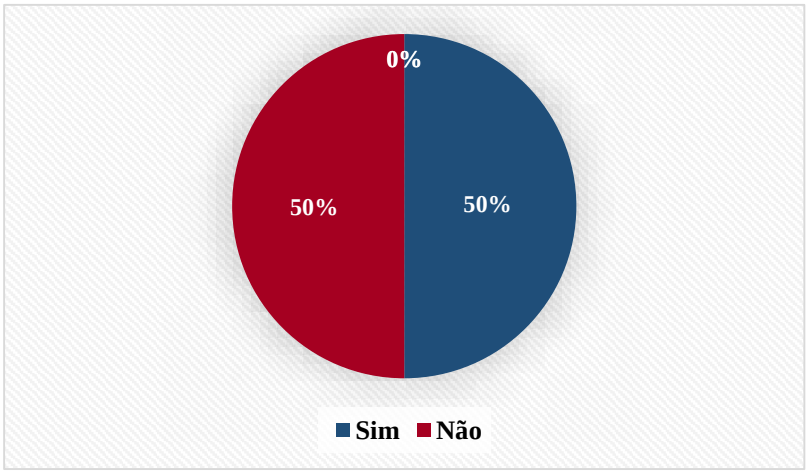
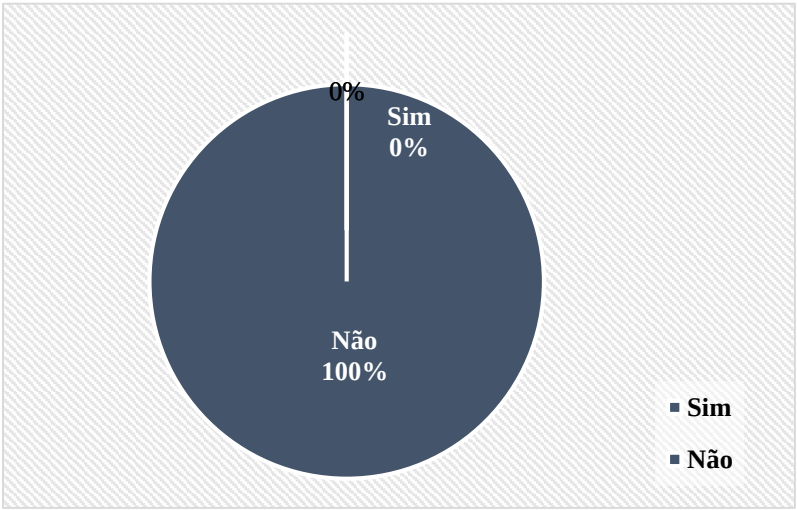


Gráfico 6 – Alunos que ganharam premiações na 2° fase da Obmep

Então, quando analisamos resultados como esses, onde 0% dos alunos não obtém nenhum tipo de premiação, fomos pesquisar quais são os motivos que os impedem e obstáculos encontrados. Indagando-os sobre se tens dificuldades para resolver as questões, 58% disseram que possuem muitas dificuldades e 42% afirmam não terem dificuldades. Porém, ao serem questionados sobre a Obmep, temos que 27% dos alunos consideram a avaliação difícil e 73% regular.

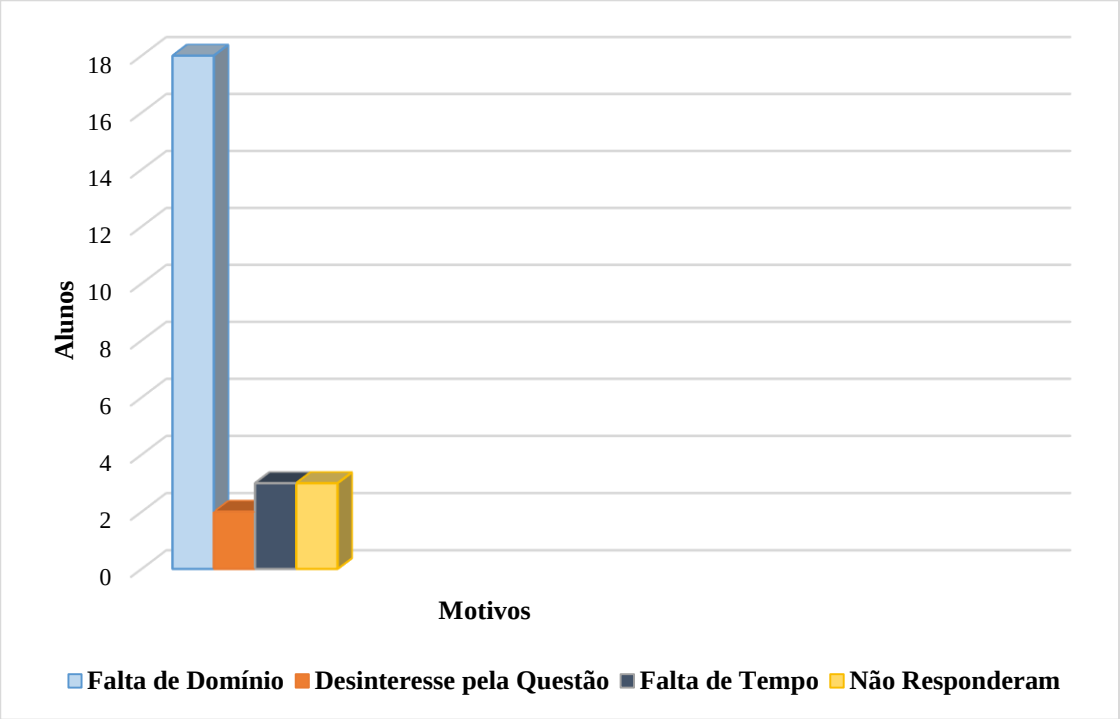


Se examinarmos as dificuldades desses alunos, veremos que grande parte ainda não estão preparados para a Obmep, onde 99% dos alunos constam que se os docentes de matemática trabalharem os conteúdos específicos da Obmep um período antes da prova ser aplicada, talvez tivessem melhores notas e um melhor desempenho.

Como o principal objetivo desse artigo é analisar a Obmep na visão dos alunos do ensino médio, colocamos no questionário supostos motivos que os levam a deixar em branco uma questão ou

até mesmo arriscar alguma das alternativas. Os dados alegam que os alunos pesquisados possuem dificuldades no domínio de conteúdo. Como é observável no gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Motivos para os alunos deixarem questões sem responder



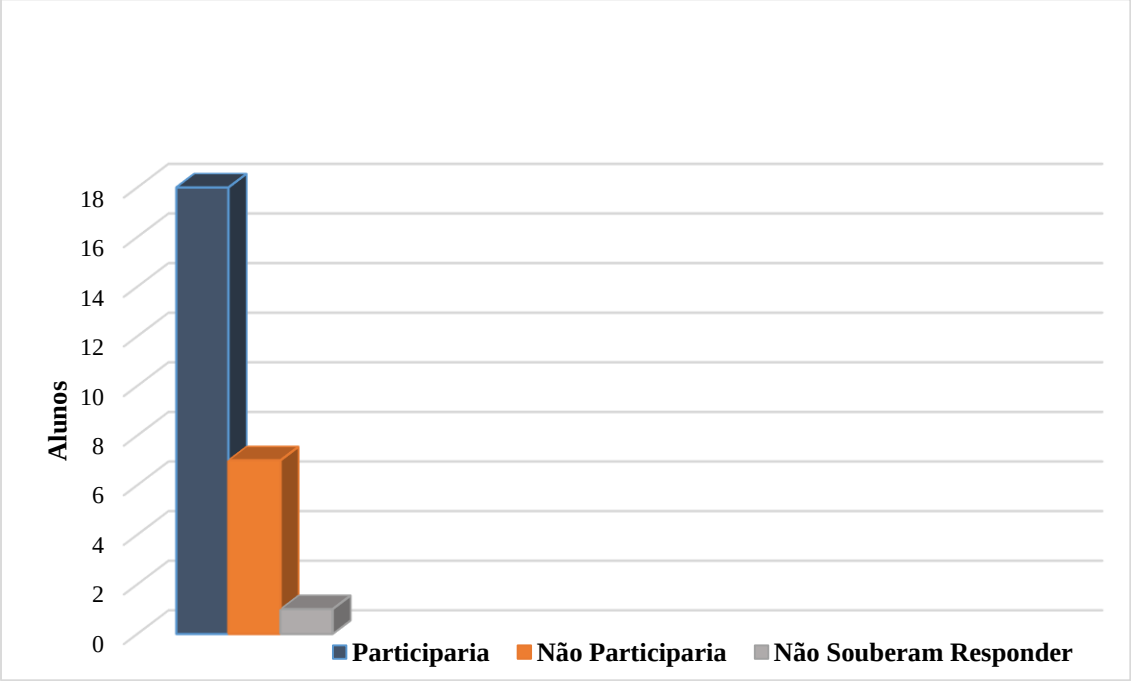
6 Considerações Finais

Portanto, conclui-se com base nos dados apresentados pela pesquisa, que os entrevistados dispõem de deficiências no domínio de conteúdo e dificuldades na matemática básica, o que os prejudicam na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

Sugerimos então, um grupo de estudos com o intuito de preparar esses alunos especificamente para Obmep, em que teria um professor e bolsistas do Pibid de Matemática destinado a atendê-los no mínimo um dia da semana, o conteúdo trabalhado seria as provas dos anos anteriores da Obmep e conceitos básicos de matemática, o mesmo poderia ocorrer nas dependências da Escola Estadual Doutor Artur Antunes Maciel.

Para comprovarmos que a proposta é viável e aceita pelos alunos, dentro do questionário aplicado na amostra pesquisada, colocamos uma pergunta que no qual se viesse a ter um grupo de estudos preparatório para a Obmep, os resultados procederam com o esperado, no qual 73% dos alunos afirmam participar desse grupo de estudos caso ele venha acontecer. Como é apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Proposta de implantação de um grupo de estudos



Referências

BIONDI, Roberta Loboda; VASCONCELLOS, Lígia; FILHO, Naercio Menezes; **"Avaliando o impacto da OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - na qualidade da educação",** rev. Economia, do LACEA, v. 12, n. 2, "Spring 2012", p.143-170. Disponível em: <http://server22.obmep.org.br:8080/media/servicos/recursos/251396.o>. Acesso em 03 de julho de 2017.

COSTA, Diego. **Medalhas dos vencedores serão entregues por Dilma e Haddad**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32707>. Acesso em 10 de abril de 2017.

Dicio, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 06 de julho de 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso Online. **Mato Grosso – Juína**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510515&search=mato-grosso|juina>. Acesso em 05 de julho de 2017.

KNÜPPE, Luciane. **Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental**. Educ. rev. n.27 Curitiba jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 de abril de 2017.

OBMEP, **Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas**. Acesso Online. Obmep (2017). Disponível **em:** <www.obmep.org.br>. Acesso em 17 de abril de 2017.

OBMEP, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Acesso Online. Obmep (2017). **Alunos Premiados - OBMEP 2016**.Disponível em: <http://premiacao.obmep.org.br/2016/verRelatorioPremiadosOuro.do.htm>. Acesso em 05 de julho de 2017.

OBMEP, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Acesso Online. Obmep (2017). **Candidatos habilitados**. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/exibirCandidatosHabilitados1.htm>. Acesso em 05 de julho de 2017.

OBMEP, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Acesso Online. Obmep (2017). **Obmep em números**.Disponível em: <http://www.obmep.org.br/em-numeros.htm>. Acesso em 03 de julho de 2017.

OBMEP, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Acesso Online. Obmep (2017).**Participantes da Obmep 2016 já podem consultar resultado da competição**.Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/12/participantes-da-obmep-2016-ja-podem-consultar-resultado-da-competicao>. Acesso em 17 de abril de 2017.

OBMEP, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Acesso Online. Obmep (2017). **Premiados**.Disponível em: <http://www.obmep.org.br/premiados.htm>. Acesso em 17 de abril de 2017.

OBMEP, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas. Acesso Online. Obmep (2017). **Regulamento**.Disponível em: <http://www.obmep.org.br/regulamento.htm>. Acesso em 05 de julho de 2017.

QEdu. **Lista completa de escolas, cidades e estados**. Acesso Online. Disponível em:<http://www.qedu.org.br/busca/111-MT/91-cuiaba>. Acesso em 05 de julho de 2017.

SANTOS, Jean Martins de Arruda; HENRIQUE, Marcos Luiz. **A olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (obmep): experiências e perspectivas dos alunos do ensino médio.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA8_ID4921_06082015110535.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2017.

.

Anexos

01) Idade: _____.
02) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
03) Em que ano está estudando?

( ) 2° ano ( ) 3° ano

04) Gosta da disciplina de Matemática?

( ) Sim ( ) Não

05) Tem dificuldades em Matemática?

( ) Sim ( ) Não

06) Já participou de alguma edição da Obmep?

( ) Sim ( ) Não

07) Quantas vezes já fez a prova da Obmep no Ensino Fundamental?

( ) 01 vez ( ) 02 vezes ( ) 03 vezes ( ) 04 vezes ou mais

08) E no Ensino Médio, quantas vezes você fez a prova da Obmep?

( ) 01 vez ( ) 02 vezes ( ) 03 vezes

09) Já conseguiu passar na 1° fase da Obmep?

( ) Sim ( ) Não

10) Já conseguiu ganhar alguma premiação na 2° fase?

( ) Sim ( ) Não

11) Tem dificuldades para resolver as questões da Obmep?

( ) Sim ( ) Não

12) Em sua opinião, a prova do Obmep é:

( ) Difícil ( ) Regular ( ) Fácil

13) O que te leva a deixar em branco uma questão na prova da Obmep?

() Falta de domínio ( ) Desinteresse pela questão ( ) Falta de tempo

14) Você estudou todo o seu ensino médio na escola Dr. Artur?

( ) Sim ( ) Não **Se não, qual foi a outra escola?_____.**

15) Em sua opinião, se os professores trabalharem os conteúdos específicos da Obmep antes da prova ser aplicada, os alunos teriam melhores notas?
( ) Sim ( ) Não
16) Se tivesse um grupo de estudos para a prova da Obmep, você participaria?

( ) Sim ( ) Não

17) Descreva a partir da sua opinião, os seus pontos fracos em matemática.

PIPA: BRINQUEDO, BRINCADEIRA E MATEMÁTICA

Raimunda Ferreira Meneses[1]menesesrai@gmail.com
Adailton Alves da Silva[2]adailto.alves5@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho é uma releitura do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação - Licenciatura em Matemática, da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT- concluído no ano de 2003. O estudo consiste na descrição e análise das relações matemáticas e físicas utilizadas por um grupo de crianças no processo de confecção e empinação de pipas. Na pesquisa, buscamos estabelecer um paralelo entre a matemática usada por esse grupo de crianças com a matemática sistematizada ensina na escola. Nesse sentido, a nossa proposta não foi enunciar fórmulas para a construção desse brinquedo, mas sim, descrever e analisar os procedimentos utilizados nesta atividade, uma vez que as crianças não utilizam os conceitos da matemática da escola no processo de confecção das pipas. O trabalho ainda traz uma reflexão sobre o uso da pipa como um instrumento pedagógico, na tentativa de diminuir a distância entre teoria e prática, interferindo na linearidade dos currículos formais de matemática. Os procedimentos e métodos utilizados na parte empírica da investigação se deram basicamente através da observação direta e participante, diário de campo e coleta de depoimentos. A análise foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da Etnomatemática e de um *corpus* formado a partir dos processos de confecção e empinação das pipas. Com isso foi possível perceber uma nova dimensão dos saberes e fazeres matemáticos que cada criança possui e o quanto eles podem auxiliar no processo de aprendizagem da matemática ensinada na escola.
Palavras-chave: Modelagem. Etnomatemática. Ensino. Educação.

1Introdução

O presente trabalho é uma releitura do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, que consiste na descrição e análise das relações matemáticas e físicas utilizadas por um grupo de crianças no processo de confecção e empinação de pipas, buscando estabelecer um paralelo entre a matemática utilizada e difundida por esse grupo de criança com a matemática sistematizada ensinada da escola.

A pesquisa foi realizada com um grupo de criançasdo Bairro são Raimundo com idade entre 11 a 13 anos, estudantes de escolas públicas e privadas de Barra do Bugres-MT.

[1]Graduada em Matemática Unemat/MT, Especialização em Gestão Pública Ufmt/MT.
[2] Orientador – Unemat/MT. Graduado em Matemática – Unemat/MT e Doutor em Educação Matemática – Unesp – São Paulo.

Os procedimentos e métodos utilizados na parte empírica da investigação se deram basicamente através de observação direta e participante, diário de campo e coleta de depoimentos. A análise foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da Etnomatemática e de um *corpus* formado a partir dos processos de confecção e empinação das pipas.

2 Resultados e Discussão

Na observação das crianças, no fazer e empinar as pipas, foi possível perceber uma nova dimensão dos saberes e fazeres matemáticos que cada um possui, desde o modo como eles fazem as varetas e sua montagem, assim como o modo de confecção das velas, ou seja, as capas das pipas, a colagem da capa, o corte das sobras da capa, a hora de amarrar o estirante, o fazer as "rabiolas", tudo é pensando de acordo com o objetivo da criança, que é o de ter um brinquedo bonito e que alce vôo.

Partindo dos conhecimentos utilizados por esse grupo de criança para a confecção desse brinquedo, observa-se que eles podem auxiliar no processo de aprendizagem da matemática da escola, pois percebemos que parte das dificuldades dos alunos com a matemática escolar está no processo de saber relacioná-la com os saberes matemáticos do cotidiano.

3 Conclusão

Durante as observações, percebe-se que as crianças mesmo sem ter o total domínio da matemática formal e, sem nenhum equipamento de medida, fazem seus brinquedos utilizando os mais variados conceitos matemáticos e grau de complexidade. Isso deixa claro que as necessidades cotidianas fazem com que crianças e adultos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com situações que envolvem conceitos matemáticos.

A proporção, a simetria, o paralelismo, o perpendicularismo, as forças que fazem o brinquedo alçar vôo, constituem um conjunto de leis matemáticas e físicas que assinalam um estudo em que as correspondências existentes entre as partes, relacionam-se dando o equilíbrio necessário para o seu funcionamento.

Dessa forma, a pipa não aborda todos os conceitos da matemática, mas, com certeza, é um objeto que pode fazer com que os alunos possam compreender melhor os conceitos contidos nela, já que é um objeto presente no diaa dia de grande parte das crianças de Barra do Bugres - MT.

Referências

D`AMBROSIO, Ubiratan **Educação Matemática da Teoria à prática**. 2º Ed. Campinas: Papirus, 1997

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**, São Paulo: Ática, 1990.

FERREIRA, Mariana K. Leal. **Com Quantos Paus se Faz Uma Canoa**! Mec, 1994.

GLOBO CIÊNCIA, São Paulo: Globo. Revista nº 53 Dezembro 1995.

VOCE, Silvio. **Brincando com Pipas Orientais**, 2º Ed. São Paulo: Global, 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA DE ACORDO COM A PROPOSTA DO PNAIC: UMA REFLEXÃO SOBRE OS RECURSOS DIDÁTICOS

Paulo Marcos Ferreira Andrade[1]
prof.paulomarcos@hotmail.com
Andreia Rodrigues Geres[2]
assessoria@araputanga.mt.gov.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo principal estabelecer um diálogo sobre a importância dos jogos para o processo de alfabetização matemática de acordo com a proposta do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Utilizar jogos na construção de competências matemáticas tem se evidenciado uma experiência eficaz para professores alfabetizadores. As reflexões abordadas nas formações e oficinas do PNAIC têm apontado jogos como uma ferramenta que promove a relação da matemática com a realidade imediata da criança possibilitando uma reflexão acerca da resolução problemas. Atrelado este estão atrelados outros recursos didáticos que tem contribuído de forma sistêmica com a consolidação das construções cognitivas. As mediações estabelecidas entre jogos e os recursos que o circunda com os conteúdos formais permitem que a situação de ensino e aprendizagem esteja interligada com algo intrínseco à própria infância.
Palavras chaves: Jogos. Recursos didáticos, alfabetização matemática. PNAIC.

1 Introdução

O processo educativo da atualidade tem apresentado cada vez mais desafios ao professor. Desta forma inovar a prática pedagógica também inclui trazer para o contexto da construção cognitiva elementos da realidade imediata dos sujeitos em aprendizagem. Ensinar crianças a partir de seu próprio contexto situacional no coloca em uma reflexão salutar, a saber, a do resgate dos jogos, recursos e brincadeiras que fazem parte do universo infantil que ora tem perdido espaço em detrimento aos avanços tecnológicos.

Vive-se uma era de pleno desenvolvimento digital, onde as pessoas ocupam seu tempo nas redes sociais e fazem uso da comunicação em rede para resolver problemas e situações. Deste modo o mundo muitas vezes gira em tordo de clique. Com isso as crianças chegam a escola perdendo muito daquilo que lhe é intrínseco, a criatividade, a

[1]- Graduando do curso Licenciatura Letras Português/Espanhol, UFMT/UAB, Polo de Barra do Bugres. Licenciado em Pedagogia- UNEMAT-Cáceres. Especialista em "Coordenação Pedagógica" e em "Gestão Escolar" pela UFMT- Esp. Em Educação do Campo- Faculdade Afirmativo (2016) - Cuiabá. Coordenador do Programa "Novo Mais Educação" na Escola Municipal Raimunda A. de Almeida Leão - Barra do Bugres. E-mail: prof.paulomarcos@hotmail.com.

[2]- Graduada do curso Licenciatura plena em pedagogia, UNEMAT - Cáceres. Pos graudando em Informatica na Educação UAB-UFMT. Professora efetiva da educação basica da rede estadual de educação. Atuou como Orientadora do Estudos do programa Pacto nacional pela Alfabetização na idade Certa - PNAIC por tres anos.
E-mail: assessoria@araputanga.mt.gov.br

ludicidade, que aspectos importantes e que devem fazer parte do contexto da alfabetização.

Trazer os jogos como ferramenta da aprendizagem é, pois uma proposta de resgate de todos estes elementos esquecido e substituído pela era digital. O jogo está intimamente ligado ao universo das brincadeiras, e esta a realidade imediata da infância. Brincar é de fato algo que gerenciado pela criança posto que esta lhe seja uma característica natural. Todavia se faz necessário que o professor alfabetizador compreenda a importância destes elementos como elos norteadores a situação de ensino e aprendizagem, pois. Neste sentido o Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade Certa tem levantado uma reflexão sobre a importância dos jogos e dos recursos didáticos para a consolidação da alfabetização matemática na perspectiva do letramento.

Desta forma o objetivo principal deste artigo é, pois, estabelecer um diálogo sobre a importância dos jogos para o processo de alfabetização matemática de acordo com a proposta do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Destaca-se como fator relevante para este artigo o fato de que o ensino de matemática na escola tem caracterizado muito pelo tradicional. Isto significa que não se contextualiza ao mundo infantil, (PNAIC 2014). Os jogos são atividades lúdicas muito presente na vida cotidiana da criança e por isso apresentam grades possibilidades ao processo da alfabetização matemática (PIAGET, J. 1975).

O problema principal enfrentado na alfabetização matemática é de fato o grande número de atividade voltada para modelo tradicional, sem conexão com a realidade e que não levam a resolução de problemas reais. Também se percebe que a escola adota muito o “arme e efetue” sem possibilitar os recursos e a possibilidades de resolução a partir dos matérias concretos.

Mediante este contexto o que se propõe neste artigo é, pois dialogar com a proposta do PNAIC para alfabetização matemática por meio dos jogos e tecer comentários sobre a sua importância para este processo. Para isto far-se-á primeiramente o estabelecimento entre jogos, brincadeiras e recursos didáticos. No caso deste último tomar-se-á por base a orientações do PNAIC sobre a caixa de jogos matemáticos como recursos de alfabetização.

Cronologicamente aborda-se neste artigos temas como: o surgimento do pacto nacional pela alfabetização na idade certa- PNAIC**,** o jogo nas principais teorias da aprendizagem, os jogos na alfabetização matemática na perspectiva do PNAIC e o uso dos recursos didáticos na proposta do Pacto Nacional Pela Alfabetização.

A metodologia proposta neste trabalho é da revisão bibliográfica que se firma na tríade, pesquisa, estudo e sistematização. O diálogo terá como base as orientações do PNAIC (2014) - pincipalmente as teorias expostas nos cadernos de matemática, além do pensamento de autores como: GOULART (2000), MOURA, (1996), PIAGET, J. (1975, 1998,1990), RIZZI, L., HAYDT, R. C. C (2001), SILVA, A.V. (1996), SOARES, (1998, 2003), VIGOTSKY, L (1996, 1998ª, 1998b), WALLON, (1981).

2 O Surgimento Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa- PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, doravante denominado pela sigla PNAIC, surgiu oficialmente em 04 de junho de 2012 por meio da portaria 867, embora que os municípios e estados brasileiros tenham firmado um compromisso com a União ainda em 2007. Este compromisso firmado consistiam em empenharem por fazer que toda criança esteja alfabetizada em Língua Portuguesa e matemática com idade máxima de 8 anos o que corresponde ao terceiro ano Ensino fundamental, PNAIC (2014).

Diante disto desde seu surgimento o PNAIC tem proporcionado cursos de formação específica nas áreas de alfabetização para professores de todo o país. Estas formações têm possibilitado aos docentes o romper com a visão de ensino por meio da codificação e decodificação. Agora o pensamento de aluno alfabetizado vai além deste modelo (PNAIC (2014).

A proposta entende que alunos alfabetizados são aqueles desenvolveram a capacidade de leitura, interpretação e compreensão dos diferentes propósitos textuais. E além destas competências que marcam a alfabetização presume que este aluno seja capaz de mobilizar saberes das diversas áreas do conhecimento a fim de solucionar um problema ou situação (PNAIC (2014).

Diante disto foram realizadas parceria com universidades para formação nas áreas de português e matemática para os professores alfabetizadores com orientadores de estudos que multiplicaram e intensificaram os estudos dos vários materiais e cadernos de estudos propostos pelo PNAIC. Assim durante os anos de 2013 e 2014 professores de todo país receberam formação especifica nestas áreas abordando tanto questões, teórico-práticas como os recursos didáticos (PNAIC (2014).

Escolas e professores receberam materiais elaborados de estudos com os princípios norteadores do PNAIC evidenciado sua proposta de alfabetização. Estas

matérias possibilitaram não só a reflexão dos processos pedagógicos como dos recursos didáticos (PNAIC (2014).

No ano de 2013 as formações foram centradas na disciplina e língua portuguesa norteadas pelos eixos: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção escrita e desenvolvimento da oralidade. Já no ano 2014 os estudos continuam, mas com foco centrado na alfabetização matemática. Deste o PNAIC 2014 trouxe para o campo das reflexões as possibilidades de construção de saberes nos campos conceituais da mat6emática na perspectiva do letramento, (PNAIC (2014).

Uma das premissas desta reflexão com os professores alfabetizadores foi de fato a compreensão de que "a Alfabetização Matemática é entendida como uminstrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificaçãodos números e a resolução das quatro operações básica."(Brasil 2014, p. 5). Assim os parâmetros legais e pedagógicos desta alfabetização para o letramento passam a ser entendidos o que ocasiona um redimensionamento dos planejamentos didáticos escolares. O objetivo principal da formação do PNAIC e de fato fazer com os professores alfabetizadores percebam a importância de executarem um conjunto de ações significativas e favoráveis à alfabetização matemática (PNAIC (2014).

Diante disto foram disponibilizados aos professores alfabetizadores no formato ingresso e também no formato digital na plataforma do SIMEC. Ao todo são oito cadernos com temáticas variadas e focadas nos subsídios da educação matemática na perspectiva do letramento. Assim em todo país ocorreram oficinas e formações pedagógicas com o objetivo de avançar nas ações escolares e garantir que alfabetização ocorra na idade certa estabelecida pelo Pacto nacional, a saber, oito anos, (PNAIC (2014).

3 O Jogo nas principais teorias da aprendizagem

De acordo com (RIZZI e HAYDT, 2001, p.63):

> É de estrema importância que a criança esteja inserida neste ambiente de brincar e ao mesmo tempo buscar conjecturas, reflexões, análise e criação. Podemos dizer a palavra criação porque usar a imaginação em um jogo a criança está sendo criativa também. O jogo, a partir do momento que está cobrando imaginação da criança, passa a ajudá-la a desenvolver a sua capacidade de não só resolver problemas, mas de também encontrar várias maneiras de resolvê-los

Não se pode confundir o conceito de jogo com brinquedo, este tem suas diferenças daquele. Todavia a ainda muita confusão entre os educadores com relação a esta questão. Desta forma se faz necessário um breve diálogo em torno da definição do conceito.

Um dos primeiros autores a tratar da questão é Piaget. Este postula que o jogo está dividido em três pontos subjacentes que assim se dispõe: **O jogo de exercício; o jogo simbólico e jogo de regras.**

> Os jogos de exercício se caracterizam pela repetição de uma ação pelo prazer que ele proporciona. O jogo simbólico envolve o faz-de-conta, a representação que ocorre quando os alunos brincam de pirata, de escolinha, de casinha e outros. Também acontece quando as crianças manipulam objetos atribuindo a eles significados diferentes do habitual, como tratar um cabo de vassoura como um cavalo. Os jogos de regras, em especial, também trabalham a função cognitiva das crianças, mas eles possuem uma função ética, porque mesmo que o jogador elabore ótimas estratégias para vencer uma partida, ele precisa observar regras, limites ou a vez do outro jogar e esta reflexão sobre o certo e o errado, o que pode e o que não pode ao jogar, traz uma consciência ética ao sujeito, sem falar na aprendizagem que se processa automaticamente do conteúdo proposto através da atividade. (PIAGET apud GOULART 2000; p.146)

Ambas as modalidades de acordo com as ideias de Piaget ativa a memória intelectual da criança. Ou seja, "a criança assimila eventos e objetos a suas estruturas mentais" a partir das experiências com jogos. (PIAGET, 1998, p.139). Na opinião do autor o jogo é uma atividade lúdica direcionada que possibilita vivencia de regras e da simbologia da vida.

O mesmo postula que o jogo ativa dois pontos proeminentes, a saber, o da assimilação e o da acomodação. "Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente". (PIAGET, 1998, p.139).

Já na teoria de Wallon, o jogo é visto como uma atividade essencialmente humana que potencializa o desenvolvimento de diversas competências. O autor assevera que o jogo está fortemente ligado a questão da motricidade e desta forma se faz elemento necessário na ação pedagógica. Os jogos a partir da visão de Wallon estão classificados em Jogos funcionais: Possibilita a evolução da motricidade; Jogos de ficção: possibilita interação social; Jogos de aquisição: Possibilita a noção da vida a partir do que vê e ouve e Jogos de fabricação ligados ao entretenimento.

Outra colaboração é o pensamento de Vygotski, este por sua vez traça o conceito de jogo fundido com o de brinquedo, asseverando que este se constitui uma ferramenta pedagógica que ativa a zona de desenvolvimento proximal. De acordo com o autor "o

mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas" (VIGOTSKY, 1996, p. 126).

A vivência de regras é algo salutar em qualquer situação seja de aprendizagem ou não. Deste modo o uso dos jogos na sala de aula orientando para a vivência das regras de acordo com o pensamento de Vygotsky não inibi a capacidade de imaginação típica da infância. De acordo com esta ideia "assim como fomos capazes de mostrar (...) que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também, demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária" (126).

4 Os Jogos na Alfabetização Matemática na Perspectiva do PNAIC

A proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PINAIC- não trata de apresentar uma nova teoria para o processo de alfabetização de crianças. Ao contrário disto o PNAIC reorganizado todo o aprendizado acumulado a partir das teorias já existente e das experiências de alfabetizadores da educação. Estes saberes reorganizados como dito antes chega ás formações por meio de cadernos de aprendizagem, disponibilizado no formato impressão e digital. O caderno "Jogos na Alfabetização Matemática"

Disponibilizado pelo PNAIC está dividido em duas partes distintas, porém interligadas entre si. A primeira parte trata de apresentar a proposta de alfabetização matemática por meio dos jogos, na qual iremos nos ater aqui, a segunda são encartes de jogos com orientativo aos professores alfabetizadores.

De acordo com os pressupostos do PNAIC, o jogo no cenário de aprendizagem seja qual for à disciplina, "não pode ser visto como um mero passatempo" (PNAIC, 2014:05). O que se espera é que por meio da proposta de alfabetização matemática "o trabalho pedagógico amplie as potencialidades do uso de jogos no desenvolvimento dos conceitos matemáticos" (IBID). A proposta de alfabetização matemática e na idade certa ainda postula que:

> É importante observar que o jogo pode propiciar a construção de conhecimentos novos, um aprofundamento do que foi trabalhado ou ainda, a revisão de conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de autoavaliação pelo aluno. Trabalhado de forma adequada, além dos conceitos, o jogo possibilita aos alunos desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras. No entanto, para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a

> aprendizagem, o papel do professor é essencial. Sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade. (PNAIC, 2014:05).

Para que isto de fato aconteça e seja de forma a possibilitar o desenvolvimento de habilidades em resolver problemas matemáticos do cotidiano há, pois orientações importantes com relação à metodologia em sala de aula. Diante disto se assevera aqui a importância de que qualquer ação pedagógica é passível de planejamento. Sem planejamento nem uma ferramenta se mostrará eficaz. É o planejamento que gerencia a postura do docente e do sujeito em aprendizagem, posto que este lance as diretrizes que nortearão o cenário de aprendizagem. De acordo com as orientações e reflexões exposta no caderno de Jogos do PNAIC, uma aula expositiva onde o professor explana os conceitos matemáticos, por exemplo, exige uma postura de silencio e atenção por parte do sujeito em aprendizagem. Uma vista que os conceitos são disponibilizados por meio de exposição. Sendo este um momento onde é possível questionamentos e exposição de ideias por parte tanto do professor como do aprendiz. E alfabetizar matematicamente também exige a exposição coesa de ideias. Porém esta é uma pratica que requer dos envolvidos uma postura de silencio, atenção e reflexão afim de que possam posteriormente se utilizar da exposição na resolução de problemas. Deste modo pode-se dizer que "não podemos exigir silêncio quando estamos trabalhando em grupos, bem como não é possível que uma aula expositiva seja desenvolvida com todos falando ao mesmo tempo" (PNAIC, 2014:06).

Já em uma dinâmica pedagógica em que o docente planejou o uso de jogos para possibilitar a assimilação de conceitos matemáticos, a postura embora gerenciada se configura totalmente diferente. Pois de acordo com o orientativo do PNAIC sobre o uso de jogos na alfabetização de crianças:

> "Ao utilizar os jogos na sala de aula, não é possível exigir silêncio, sobretudo quando trabalhamos com crianças. Muita conversa, risadas, gargalhadas, pequenas divergências e até gritos eufóricos, decorrentes da própria atividade do jogo, fazem parte da aula e devem ser compreendidos como parte importante do aprendizado naquele momento" (PNAIC, 2014:06).

O que se pode dizer é que a postura profissional e discente muda de acordo com os cenários de aprendizagens. Isto não quer dizer que a proposta assinala que seja importante a bagunça desenfreada, pelo contrário toda situação de ensino e aprendizagem deve ser, pois gerenciada. É preciso entender que a ação pedagógica motivada por meio de jogos aguça a competição saudável e põe em evidencia atributos típico da infância. E

exatamente aqui que esta o papel de gerenciador ocupado pelo professor neste ambiente colaborativo que os jogos possibilitam.

Na opinião Anastásio (2003) apud de (PNAIC, 2014:06).

> Nas situações em que lida com jogos em sala de aula, o professor se depara, certamente, com a competição como uma característica marcante nos mesmos, mas, nessas atividades, o professor pode enfatizar o aspecto de construção do conhecimento, em lugar de enfatizar a rivalidade. O professor pode observar a forma como cada aluno lida com a situação e atuar de maneira a propor atividades que impliquem em diferentes aproximações, umas mais competitivas, outras menos, alternadamente. Os jogos competitivos podem ser associados a atividades que envolvam a cooperação (construção de um jogo por todos os alunos da sala, uma brincadeira). Mas, é importante não ignorar o vencer e o perder propostos pelo jogo, desde que se tenha cautela para não reforçá-los, pois tal atitude pode resultar numa baixa autoestima ou numa superestimação. (s/p)

Neste sentido o cenário pedagógico da alfabetização matemática por meio de jogos exige que o professor em primeira estância conheça o jogo enquanto ferramenta. Pois somente desta forma conseguirá gerenciar a situação. O experimento prévio é essencial, preferencialmente com "crianças da mesma faixa etária de seus alunos" (IBID). A partir desta experiência previa pode ser mensurado o nível de intervenção que o professor deverá inferir durante a situação de aprendizagem. Além disto é possível perceber quais habilidades e competências poderão ser potencializadas. Pois "um jogo que a princípio pode parecer ingênuo pode se revelar um potencial disparador de situações-problema interessantes" (06) e depreenderá tempo, organização, e materiais específicos. Esta é, pois uma tarefa de competência do professor alfabetizador, a saber, a de mensurar as possibilidades da ação pedagógica. "Por outro lado, um jogo em que as regras são complexas, demanda um valioso tempo somente para que os alunos o compreendam diminuído assim sua potencialidade" (IBID).

A exploração dos jogos requer o domínio de estratégias especificas apara cada situação, de acordo com o conteúdo ou conceito a ser explorado. Assim o professor pode utilizar o mesmo jogo com objetivos e estratégias diferentes.

A proposta do PNAIC (2014) defende "que o jogo deve ser utilizado em toda a sua potencialidade pedagógica" (p.07). Para isso é necessário que as estratégias da ação sejam definidas pelo professor de forma clara. E estas devem estar escritas de forma que os alunos possam contemplá-las, ainda que não saibam lê-las. Mas podem ser recorridas de acorda com a necessidade apresentada na situação. Antes de inferir uma ação pedagógica por meio do jogo, o professor deve ter claro que tipo de problema matemático

será resolvido? Em que campo conceitual? Quais as estratégias? Qual o tempo? Estes são elementos indispensáveis de qualquer ação.

Durante a ação, seja esta coletiva ou individual é "importante ficar atento para as dificuldades e a postura das crianças em relação aos problemas matemáticos que ocorrem naturalmente durante esse tipo de atividade" (p.07).

O jogo deve ser compreendido como o caminho por meio do qual se chega a um produto, e não como o produto. É por meio deste caminho que os conceitos serão explorados, e marcados numa prática movida pelo lúdico e pela ação docente gerenciada. Assim jogar é um método para se conhecer algo, para descobrir caminhos na resolução de problemas. O jogo se configura desta forma em recursos mobilizáveis na produção cognitiva.

> Desse modo, o jogo, na Educação Matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente (MOURA, 1996, p.80).

Durante a realização das atividades o professor deve estar atendo a fim de perceber se o objetivo proposto está sendo alcançado por meio do jogo. Assim a proposta do PNAIC dispõe de elementos de observação durante o jogo, os quais não podem passar despercebidos pelo professor. Desta forma ficam evidentes aqui pelo menos quatro pontos observáveis durante a realização de um jogo na sala de aula.

> 1- A postura do aluno com relação à própria atividade de jogo, no que diz respeito a: ganhar, perder, colaborar;
> 2- A postura do aluno com relação ao desenvolvimento de estratégias. É importante observar se a criança percebe que muitos dos jogos não dependem exclusivamente da sorte. Muitas vezes esta habilidade está relacionada, também, com o aspecto matemático;
> 3- A relação do aluno com o saber matemático envolvido. Avaliar o domínio que a criança possui do conhecimento matemático necessário para o jogo e se apresenta desenvolvimento durante a atividade. Quais conhecimentos já dominam e quais ainda precisam ser trabalhados;
> 4- Se o aluno é comprometido com a atividade, se tem zelo pelos materiais, etc. PNAIC (2014:11)

É claro que estes elementos se atrelam aos direitos de aprendizagens fixados pelo PNAIC para cada etapa da alfabetização. Assim o alfabetizador deve conhecê-los para que possa estabelecer os critérios de aplicação e de avaliação.

5 O uso dos recursos didáticos na proposta do Pacto Nacional Pela Alfabetização

O caderno de jogos matemáticos disponibilizados pelo PNAIC dispõe de vários exemplos explicativos de jogos, com regras, problematizações e encartes dos mesmos para que o professor alfabetizador possa construir o seu acervo. Além destas orientações prática o Caderno PNAIC 3 p.19 a 23 apresenta uma proposta da confecção da "Caixa Matemática".

A caixa matemática é elaborada de acordo com a criatividade pessoal de cada professor alfabetizado. Esta é usada para que o professor tenha reunido em mesmo lugar vários recursos que podem ser usados durantes os jogos em sala de aula. Pois de acordo com Caderno 03 do PNAIC (2014:19) "é importante organizar materiais que estejam disponíveis para cada aluno sempre que necessário".

Diante disto encontramos neste mesmo caderno uma pequena lista de materiais didáticos que podem estar organizado na caixa matemática, a saber, recursos:

- De contagem: palitos, canudos, miçangas, sementes, tampinhas etc;
- Ligas elásticas, como as utilizadas para amarrar dinheiro, para a formação de
- Grupos de palitos ou canudinhos;
- Tapetinho como base para apoio dos materiais, de forma a organizá-los segundo o sistema de posicionamento: folha de cartolina, papelão ou EVA com três divisões, ao menos;
- Fichas numéricas com os algarismos (pelo menos cinco conjuntos completos de 0 a 9);
- Dinheirinho: em especial notas de 1 real, 10 reais e 100 reais;
- Fichas escalonadas;
- Outras possibilidades, sobretudo aquelas pensadas e propostas pelo coletivo **dos** professores da escola. (CADERNO 03 DO PNAIC, 2014:19)

Fonte: PNAIC

A caixa matemática é uma forte aliada do professor alfabetizador, pois contém os recursos que serão mobilizados na resolução dos problemas apresentados por meio dos jogos. “Mais do que a escola disponibilizar tais materiais de contagem, agrupamento e registros para toda a turma, é importante que haja uma Caixa Matemática para cada aluno” (IBID).

É bem verdade que não será algo fácil e momentâneo, todavia a caixa matemática é algo que o professor alfabetizado deve ir montando com ajuda dos alunos, pais e todos os interessados pela escola. Esta já uma situação de ensino e aprendizagem, pois ao montar a caixa pessoal com os alunos o alfabetizado poderá trabalhar os conceitos de forma, cores, classificação, quantidade, conjunto e tantos outros que dependerão do contexto.

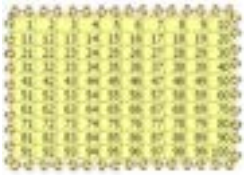
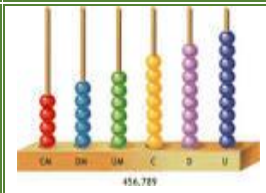
Caso o professor alfabetizador encontre dificuldade pode optar pela alternativa de confeccionar uma caixa coletiva que disponha destes recursos para toda a turma.

Estabelecem-se de acordo com Caderno 03 PNAIC (2014:20-21), os seguintes materiais por turma de alfabetização que prioridade deve fazer parte da caixa matemática, vejamos:

Materiais	**Imagem**	**1º ano**	**2º ano**	**3º ano**
Palitos ou canudos coloridos		3 cores 100 de cada	3 cores 100 de cada	4 cores 100 de cada
Tampinhas		Cores e tamanhos variados	Cores e tamanhos variados	Cores e tamanhos variados
Ligas elásticas		Sim	Sim	Sim
Fichas numeradas		Sim (pelo menos 5 jogos de 0 a 9)	Sim (pelo menos 5 jogos de 0 a 9)	Sim (pelo menos 5 jogos de 0 a 9)

Dados com formatos diferentes		Sim	Sim	Sim
Tapetinho		3 Divisões	3 Divisões	4 Divisões
Fichas escalonadas		Até 99	Até 99	Até 9999

Materiais	**Imagem**	**1º ano**	**2º ano**	**3º ano**
Coleções para contagem		Sim	Sim	Sim
Dinheirinho de papel E moedas		Notas de 1, 10 e 100	Notas de 1, 10 e 100	Notas de 1, 10 e 100
Fita métrica dividida em Decímetros		Sim	Sim	Sim
Relógio		Digital	Digital	Analógico (Ponteiro)
Material dourado (pode ser planificado em papel ou EVA)		Sim	Sim	Sim

Quadro numérico 1 a 100		Escrever as dezenas exatas (redondas) em cor diferente	Escrever as dezenas exatas (redondas) em cor diferente	Sim
Calendário em diferentes formatos e disposição		Sim	Sim	Sim
Ábaco		Sim	Sim	Sim
Torre de Hanói		Sim	Sim	Sim

Observa-se que os recursos didáticos apresentados pelo PNAIC no caderno PNAIC (2014:20-21), são possiblidades e incrementação e inovação nas aulas de matemática na perspectiva da alfabetização. O Pacto Nacional Pela alfabetização incentiva o uso destes recursos, postulando que por meio deles a alfabetização é promovida de forma mais contextualizada e prazerosa.

6 Considerações finais

Diante das pesquisas e reflexões ora realizadas para a produção deste artigo pode-se compreender que o jogo faz parte da natureza humana e seu caráter simbólico possibilita aprendizagens significativas. De acordo com as postulações do PANIC em uma situação de ensino e aprendizagem em que se usa os jogos como ferramenta mediadora, os envolvidos tende a assimilarem mais rapidamente os conteúdos e de forma mais coesa.

Fica evidente que o jogo no ciclo da alfabetização matemática coloca os aprendizes em um espaço onde as aprendizagens se dão por meio de regras e desafios. Além disto uma forte relação com os elementos necessário a vivencias sociais como as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade. Nesta perspectiva pensar

em fazer educação matemática por meio de jogos requer uma a compreensão de que se lidará com situações desafiadoras, e com diferentes possibilidades de interpretação e vivencias no interior da escola.

Com relações aos recursos didáticos e materiais de apoio conclui-se que estes seja uma forma mais efetiva de contextualizar aprendizem a elementos concretos e reais. Fica evidente por meio dos estudos que estes recursos servem para possibilitar mais realidade a aplicação dos conteúdos, pois que ajuda a criança a fazer relações com vida.

Em síntese pode-se afirmar que os jogos e recursos didáticos são ferramentas eficazes para a alfabetização matemática. O desafio que está colocado é de fato sua utilização na sala de aula uma vez a maioria dos professores não demonstram o interesse necessário ou não valorizam a prática que os envolve.

Referências

MOURA, M.O. de. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. São Paulo:USP,1996.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Jogos na Alfabetização Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____**Organização do Trabalho Pedagógico** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZI, L., HAYDT, R. C. C. **Atividades lúdicas na educação da criança.** São Paulo:Editora Ética, 2001.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ASPECTOS RELACIONADOS AO ENSINO DE CIÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Carmem Dias Mendes (PIBID/ UFMT/IE) –Carmemdiascba@gmail.com
Adelmo Carvalho(COORD.PIBID/ UFMT/IE) – adelmoufmt@gmail.com

Resumo: Este artigo origina-se do Programa de Iniciação á Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação, este trabalho apresenta uma análise reflexiva sobre os cadernos de campo das professoras participantes do PIBID – Subprojeto Pedagogia UFMT/IE que atuam nas escolas municipais de Cuiabá- MT. O PIBID propõe um contato direto com a realidade da escola pública com a finalidade de evidenciar a qualidade das atuações acadêmicas valorizando a formação de professores para educação básica. A problematização da pesquisa consiste em compreender como a prática pedagógica sobre os aspectos relacionados ao ensino de ciências vem sendo abordada no cotidiano escolar.A metodologia desenvolvida se caracteriza de uma pesquisa documental a partir da análise dos cadernos de campo das professoras dos anos iniciais-período letivo 2016,deliniando-se como pesquisa bibliográfica fundamentada nas discussões dos autores: Brasil (1997), Brasil (1998), Delizoicov (2009), Fracalanza (1986),Assim sendo a pesquisa bibliográfica obejetiva construir referências para pensar a respeito das dimensões que constituem o ensino de ciências naturais, pois é por meio da ciência, que se pode compreender e questionar o mundo e sua forma de transformação.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Caderno de Campo. PIBID.

1 Introdução

Este estudo faz parte do Programa de Iniciação á Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – Instituto de Educação, com intuito de fazer uma análise reflexiva sobre os cadernos de campo das professoras participantes do PIBID – Subprojeto Pedagogia UFMT/IE.O caderno de campo é um instrumento de registro de dados que permite ao professor sistematizar as experiências e depois analisar os resultados, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa, possibilitando a organização do trabalho pedagógico entre diferentes campos de conhecimentos. Contudo este instrumentodá materialidade ao comprovar a realização da ação dos sujeitos analisados na pesquisa documental.

O PIBID oportuniza o desenvolvimento da aprendizagem da profissão docente dos alunos bolsistas, com o intuito de evidenciar a qualidade das atuações acadêmicas valorizando a formação de professores para educação básica.A problematização da pesquisa consiste em compreender como a prática pedagógica sobre os aspectos relacionados ao o ensino de ciências vem sendo abordada no cotidiano escolar.

Os estudos deram-se através da motivação para que cada bolsista do grupo de pesquisa científica desenvolva a iniciação científica embasado em um dos eixosde pesquisa pré-determinados pela coordenação do PIBID entre os seguintes eixos: Educação para Relações Raciais, Linguagem, Ensino de Ciênciase a Matemática. Assim sendo o eixo central que norteia esta pesquisa apontam que:

> Os objetivos de Ciências Naturais no ensino fundamental são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. (BRASIL, 1998, p.32).

O eixo ensino de Ciências esta associada ao conhecimento de mundo, este conhecimento pode ser garantido através da exploração, elaboração de experimentos científicos permitido conhecerem tudo que está ao redor. Entre tanto este estudo chama a atenção para a importância de planejar e desenvolver

atividades atrativas contextualizadas para serem trabalhadas junto aos alunos, em um processo coletivo para a busca de informações por meio das investigações científicas.

2 Metodologia

A metodologia desenvolvida se caracteriza de uma pesquisa documental a partir da análise dos cadernos de campo das professoras da rede pública de Cuiabá MT- período letivo de 2016, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, delineando-se como pesquisa bibliográfica fundamentada nas discussões dos autores: Brasil (1997),Brasil (1998), Delizoicov (2009), Fracalanza (1986)que vai oportunizar um maior entendimento teórico que norteia a pesquisa.

3 Breve Histórico do Ensino de Ciências Naturais

O ensino de ciências naturais sempre esteve vinculado ao desenvolvimento cientifico, houve diferentes propostas educacionais, que se sucederam ao longo das décadas como as elaborações teóricas quepassaram a integrar o currículo do Ensinonos anos 60, foram consideradas de fundamental importância no sentido de oportunizar aos estudantes o contato com o conhecimento científico.

As aulas de ciências naturais eram delimitadas em algumas escolas, o ensino foi destinado apenas para as ultimas séries do curso ginasial. Com a implantação da Lei de Diretrizes e base nº 4.024/61 foi estendido à obrigatoriedade da disciplina em todas as séries ginasiais. No ano de 1971 o ensino de ciências passou a ser obrigatória em todas as turmas do primeiro grau a partir da Lei nº 5.692.

O conhecimento científico dos professores era atrelado à quantidade de conteúdos trabalhados em livros e textos selecionados pelo professor cabendo aos alunos apenas a reprodução das informações onde a relação professor /aluno é centrada apenas transmissão de conhecimentossendo "[...] considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável". (BRASIL, 1998, p.19).

O currículo pontuava uma proposta de renovação para o Ensino de Ciências Naturais orientadas pelo movimento da escola nova com intuito de valorizar a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem.

As atividades práticas passou a ser reconhecida como um importante componente para compreensão ativa dos conceitos. Contudo houve certa preocupação por parte dos cursos de formação de professores no sentido de desenvolver atividades práticas (observações, levantar hipóteses, testá-las, refutá-las e abandoná-las quando fosse o caso). Esse cenário acenou a necessidade de mudança por saber científico, pois foram produzidos projetos, diversos materiais didáticos e novos conteúdos de acordo com sua faixa etária. Assim sendo:

> Transcorridos quase 30 anos, o ensino de Ciências atualmente ainda é trabalhado em muitas salas de aula não levando em conta sequer o progresso relativo que essa proposta representou. Durante a década de 80, no entanto, pesquisas sobre o ensino de Ciências Naturais revelaram o que muitos professores já tinham percebido: que a experimentação, sem uma atitude investigativa mais ampla, não garante a aprendizagem dos conhecimentos científicos.(BRASIL, 1998, p.19).

O ensino de ciências contribui basicamente com uma variedade de vida e ambientes, possibilita realizar testes e expor suas dúvidas sobre os temas abordados em sala de aula. Entre tanto o conhecimento científico é um processo que envolve transformação na compreensão da natureza o aprendizado acontece na interação entre o professor, aluno e conhecimento. BRASIL (1998).Tais mudanças são reflexos da necessidade, que a sociedade propõe, como melhoria na educação.

4 Análise Reflexiva dos cadernos de campo relacionados aos aspectos sobre o Ensino de Ciências

De acordo o PCN de Ciências Naturais, cabe ao educador planejar e desenvolver atividades atrativas contextualizadas para serem trabalhadas junto aos alunos, em um processo coletivo para a busca de informações por meio das investigações científicas. “Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental”. (MEC, 1997, p. 22)

Para refletirmos a ação dos sujeitos da pesquisa eos processos interventivos nos cadernos de campo, foram analisados a educação infantil e o ensino fundamentalcom intuito de conhecer as atividades e as interversões pedagógicas que as professoras desenvolveram em sala de aula, relacionado aos aspectos sobre o Ensino de Ciências.

Foram analisadas três escolas municipais de Cuiabá-MT: EMEBSanta Cecília com educação infantil 4 anos e com o 3° ano do primeiro ciclo; EMEB Dr. Orlando Nigro-educação infantil 4 anos e EMEB Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon com a turma da 1°, 2° ano do primeiro ciclo..

Educação infantil 4 anos (EMEB Santa Cecília)

Foi analisado no caderno da professora da educação infantil 4 anos a mobilização de combate ao Zika vírus com o objetivo de conscientizar a turma sobre as doenças causadas pelo vírus.A professora pontuou em seu caderno de campo:

- Começar a aula falando em roda de conversa, colhendo os conhecimentos prévios sobre cada uma das doenças causadas pelo mosquito aedes aegypti.
- Perguntar se eles já ouviram falar sobre dengue, zika e chikungunya, se tem algum parente que teve uma das doenças citadas, etc...
- Deixar que relatem livremente o que sobem sobre o mosquito da dengue e como prevenir as doenças causadas por ele.
- Após a roda de conversa inicial trabalhar a atividades pedagógicas.
- Vídeo- peppa pig e o vírus da zika duração 5 minutos.
- Objetivo: conscientizar sobre a importância do combate a mosquito aedes aegypiti. (Professora, Rosângela- EMEB SANTA CECÍLIA)

O aproveitamento dessa relação entre educação e saúde na escola permite o desenvolvimento de bons hábitos de higiene e saúde no combate a doença do ZiKa vírus.Diante deste contexto “ao planejar os conteúdos deste tema, especial atenção deve ser dada às doenças [...] que incidem sobre a comunidade local”(BRASIL, 1997, p.53). Pode se dizerque é possível realizar vários tipos de propostas que pressupõe a participação ativa dos alunos, pois a criança, para construir conhecimento, precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens [...] devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados(BRASIL, 1998, v.3, p.53).

Atividades Aedes Aegypti-2016

A questão do corpo humano também foi trabalhada coma a turma da educação infantil, com o objetivo de identificar as partes externas do corpo.

Planejamento sobre corpo humano 29 a 4 de Março -2016

È bastante significativo para a educação infantil trabalhar corpo humano no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de transmitir uma forma prazerosa e valiosa para as crianças aprenderem sobre si mesmas oportunizando a aprendizagem efetiva construindo uma imagem positiva de si.A criança deve ser incentivada a perceber seu corpo, limites e capacidades, externar as sensações de desconforto e prazer, ampliando sua capacidade de se expressar sobre o que sente, percebe e deseja (BRASIL, 1997, p.52).È de fundamental importância explorar todo o corpo humano, conforme a curiosidade das crianças.

Questões sobre o dia do meio ambiente também foi trabalhado aconteceu da seguinte maneira: apresentação do planeta terra através da lousa para explorar o dia do meio ambiente e atividades educativas conscientizando os cuidados com o meio ambiente.

Planejamento semanal do dia 06 a 10 de junho-2016

É necessário que cada um faça a sua parte e tenha consciência de preservar o ambiente que vivemos, não desperdiçando água, economizando energia, separando o lixo, evitando o uso de sacolas de sacolas e produtos descartáveis buscando sempre que possível reciclar, e reutilizar tais produtos São regras elementares que devem ser praticadas no dia a dia assim sendo a escola deve desempenhar o papel de conscientizar os alunos na busca por mudanças na sua qualidade de vida e para a transformação do meio ambiente.

Em suma as atividades devem atender as necessidades das crianças buscando diferentes recursos didáticas tais como: músicas, vídeos, revistas, literatura infantil, brincar e explorar ambientes para apreciação dentro da instituição ou em parques. "Cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças" (BRASIL, 1998, p.179).

Educação Infantil (EMEB Dr. Orlando Nigro)

O planejamento da educação infantil quatro anos (EMEB Dr. Orlando Nigro) é de caráter quinzenal. Nesse planejamento é definido a temática, os conteúdos e os recursos que serão elaboradas. As bolsistas do PBID-Pedagogia UMT/IE participam ativamente dessa elaboração que, por conseguinte direciona diferentes práticas docentes em conjunto com as supervisoras e coordenadores do Pibid. Esse trabalho em conjunto oportuniza um excelente crescimento Professional para as bolsistas.

Através do planejamento elaborado, houve um aspecto relacionado ao ensino de ciências onde foi trabalhado o cartaz primavera/verão com a finalidade demonstrar suas principais caracteríscas. Diante dessa perspectiva a professora relata em seu caderno de campo que:

> "A atividade do cartaz primavera verão foi muito enriquecedora [...] disponibilizamos os materiais necessário na mesa e formamos uma grande roda em volta das mesas. As crianças tiveram que trabalhar em grupo, usar os materiais disponíveis e encontrar estratégias para que juntos pudéssemos confeccionar um cartaz mostrando as principais características da primavera e verão. [...] Os alunos trabalharam em grupo e usaram diferentes técnicas e recursos durante a atividade. Fizeram bolinhas de papel para formar o sol, as flores com tinta e papel colorido, as nuvens com papel picado na cor azul, carimbo das mãos para fazer a copa da árvore, sujaram a pontinha dos dedos para fazer a graminha. A produção em grupo estimulou a interação entre os alunos, a cooperação, visto que o cartaz foi confeccionado na ajuda de todos, cada um deixou sua marquinha". (Professora Natasha- EMEB ORLANDO NIGRO)

Entende-se que o ensino de ciências deve partir deve partir do conhecimento que as crianças possuem. "As vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado [...] A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada".(BRASIL, 1998,

p.163, v.3) no sentido de proporcionar ao aluno um saber que pode ser adquirido de forma pratica e lúdica estimulando a interação entre os alunos.

Planejamento quinzenal-2016

Participação ativa da professora e das pibidianas

Fonte: arquivo pessoal PIBID.

Produção dos alunos sobre o cartaz da primavera e verão

Fonte: arquivo pessoal PIBID.

O professor precisa fortalecer nas aulas áreas das ciências humanas e naturais a interação entre o aluno e a cultura na qual está inserido e, sobretudo aquisição de conhecimentos básicos, que possibilite o conhecimento de sua própria vida e do mundo que o cerca.

O dia dos animais também foi trabalhado com a turma da educação infantilfoi utilizada como recurso didático a projeção de slides relacionada aos animais domésticos, selvagens e do pantanal, nas palavras da professora:

> Para trabalhar os animais passamos slides com imagens de diversos animais, conversamos sobre o dia 4 de outubro (dia dos animais) e os alunos puderam expor suas ideias a respeito de como podemos cuidar dos bichinhos. Enquanto os slides eram passados, aproveitamos para cantar uma canção relacionada ao animal, foi uma tentativa para ter melhor a atenção deles durante a atividade. Trabalhamos animais domésticos, selvagens e do pantanal, tentando assim mostra a riqueza de animais que temos nesta linda região. Foi um momento de valorizar os animais conhecidos por eles no cotidiano, alguns que muitas vezes conhecemos só por fotos e a linda diversidade existente no nosso estado. (Professora Natasha- EMEB ORLANDO NIGRO)

È precisamente este cenário que considero fundamental para com os animais do pantanal no sentido de incentivar os alunos a respeitar ainda mais o meio ambiente e conhecer uma fauna exuberante, pois os animais têm uma grande importância no mundo cotidiano das crianças, pela sua presença através de histórias, desenhos animados e por todos os lugares da vida por onde andam, levando a criança a possuir um caráter de identificação de suas vivências pessoais e sociais.De acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: "O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali" (BRASIL, 1998, p.178, v.3).

1º ano do 1° ciclo (EMEB Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon)

O caderno de campo analisado da professora do 1° ano do 1° ciclo apontou um trabalho pedagógico bem diversificado mediante aos aspectos relacionados ao ensino de duas sequências didáticas:

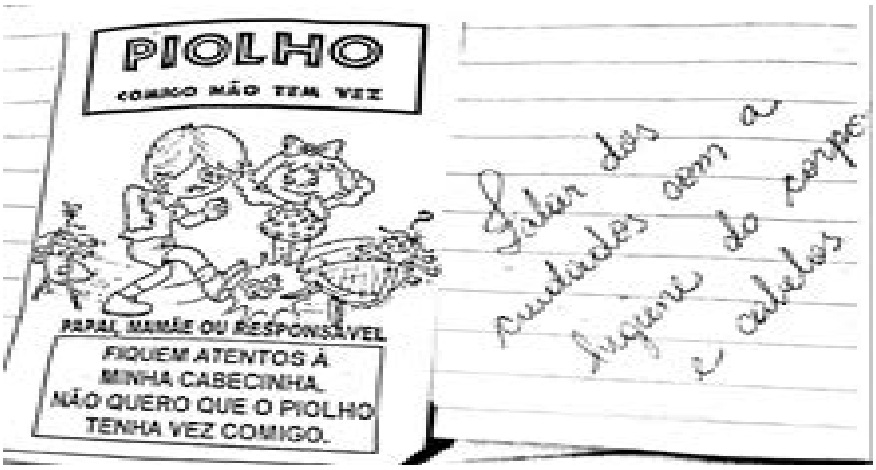
Sequências Didáticas relacionadas ao ensino de ciências naturais

A sequência didática "Minha cidade tem história" apontou como Ciências da natureza o conteúdo frutas típicas de Cuiabá fazendo das frutas uma alimentação saudável."Assunto também abordado junto à Saúde e Meio Ambiente é o desenvolvimento de uma consciência com relação à alimentação, considerando-se as demandas individuais e as possibilidades coletivas de obter alimentos" (BRASIL, 1998, p.47). É muito importante incentivar os alunos a adotar hábitos saudáveis.

A sequência didática:"Minhocão do Pari" se trata da lenda de Mato Grosso. Como conteúdo foi proposta os elementos naturais e culturais do ambiente, tais como: as espécies de animais da região

como a capivara, a minhoca, o peixe, os animais do pantanal. Assim sendo "[...] as crianças iniciam o reconhecimento de certas regularidades dos fenômenos sociais e naturais e identificam contextos nos quais ocorrem" (BRASIL, 1998, p.47).

COMUNICADO PARA OS PAIS- CUIDADOS COM A HIGIENE DO CORPO E CABELOS



A professora pontuou muito bem em seu caderno de campo a questão dos cuidados com a higiene do corpo e do cabelo. Os cabelos precisam de um cuidado especial no que diz respeito à limpeza; afinal, ele é um grande acumulador de sujeiras e gorduras. Por isso é importante lavá-lo em dias alternados.

O ideal é prevenir a infestação com hábitos formados dentro de casa. Seria importante a professora explicar que o piolho é um inseto sem asas e minúsculo, mas que causa grandes danos nos pequenos. O pediculus humanus capitis, como é o seu nome científico, existe desde os primórdios dos tempos, tendo registros de doenças e infecções por piolhos desde o início das civilizações. Desse modo "ser humano e saúde no ensino fundamental estão relacionado a questões gerais do desenvolvimento e funcionamento do corpo" (BRASIL, 1998, p.45).

2° ano do 1° ciclo (EMEB Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon)

O aspecto analisado sobre o Ensino de Ciências Naturais no caderno de campo, foi constatado a partir da sequencia didática: "Menina Bonita do Laço de Fita" onde foi abordado como direitos de aprendizagem: Aprender e planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias como suposições a serem avaliadas (hipóteses a serem exploradas). Conteúdos: Corpo humano viver e conviver."A aprendizagem dos nomes das partes do corpo e de algumas de suas funções também deve ser feita de forma contextualizada, por meio de situações reais e cotidianas" (BRASIL, 1998, p.179).

Atividade sobre as partes do corpo (Fonte: Arquivo pessoal-PIBID)

Diante do exposto acima se espera que o professor conheça a problematização da sequência didática como um recurso didático, como uma forma de propor atividades com o propósito de ensinar um conteúdo específico. “O ensino de ciências deve partir do conhecimento que as crianças possuem, transformando-o em conhecimento científico [...] dentro do contexto dos novos conhecimentos”. (FRACALANZA 1986, p.11).

A atividade relacionada ao corpo humanopoderia ter sido mais aprofundada, pois o corpo humano é dividido em três partes: cabeça; tronco e membros. Porém ao se enfocar anatomia e fisiologia humanas é necessário selecionar conteúdos que possibilitem ao estudante compreender o corpo como um todo integrado, não como somatório de partes pois segundo o Parâmetro Curricular Nacionais de Ciências Naturais:

> É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados (BRASIL, 1997, p.28).

O ensino de Ciências Naturais pode se beneficiar do uso de uma maior diversidade de recursos e estratégias didáticas, desde a experimentação, a comprovação, levantar hipóteses e até mesmo os conhecimentos científicos e tecnológicos que se desenvolvem em grande escala na atual sociedade.

3° ano do primeiro ciclo (EMEB Santa Cecília)-2016

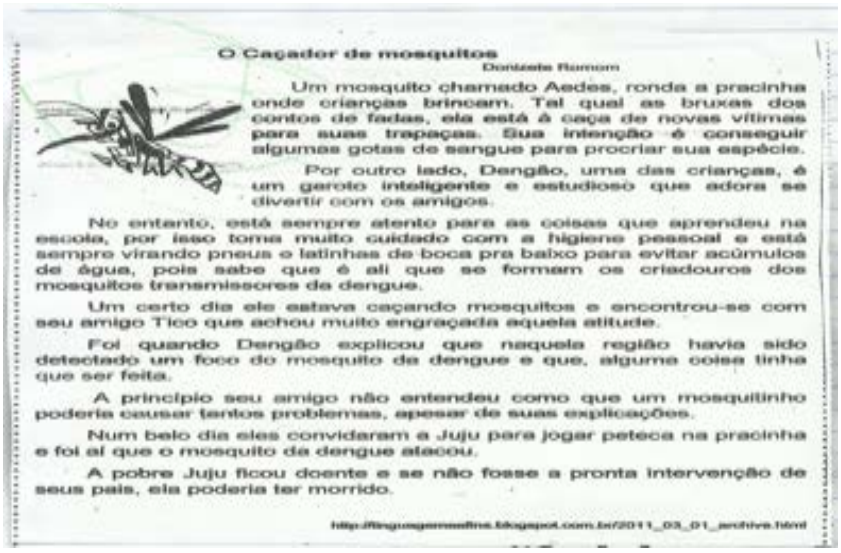
Foi pontuado no caderno de campo da professora do 3° ano do 1° ciclo, o projeto Zika zero. Assim sendo a professora relata o objetivo do projeto:

> Projeto: Zika Zero- Mobilização Nacional dos estudantes contra a Zika: **Objetivos:** conscientizar sobre a grave emergência de saúde pública pelo aumento da proliferação do mosquito Aedes Aegypti; Informar as condutas apropriadas para eliminação do mosquito transmissor; Conhecer os lugares e/ou instrumentos que servem de depósitos para larvas; Pesquisar e discutir sobre o mosquito sua transmissão e reprodução; Envolver toda a comunidade escolar no desenvolvimento de ações

> educativas e pedagógicas, tornando a escola centro de mobilização e conscientização na tarefa de prevenção. (Professora, Geya, EMEB Santa Cecília)

O Aedes aegypti, transmissor do vírus, pode ser identificado pela população por apresentar listras em preto e branco nas patas, visíveis a olho nu, ele é responsável pela transmissão de doenças. “Os nomes de doenças, seus agentes e sintomas são conteúdos desenvolvidos em temas de trabalho significativos para os estudantes, como, por exemplo, a investigação dos meios de combate à dengue, mas é de pouca valia sua apresentação isolada de contexto”.(BRASIL, 1998, p.45).Diferentes atividades pressupõem a interação dos alunos com o processo ensino aprendizagem objetivando desenvolver a capacidade das crianças e não deve se isolada de nem um contexto aos cuidados com a saúde.

História o Caçador de Mosquito



O Caçador de mosquitos

Um mosquito chamado Aedes, ronda a pracinha onde crianças brincam. Tal qual as bruxas dos contos de fadas, ela está à caça de novas vítimas para suas trapaças. Sua intenção é conseguir algumas gotas de sangue para procriar sua espécie.

Por outro lado, Dengão, uma das crianças, é um garoto inteligente e estudioso que adora se divertir com os amigos.

No entanto, está sempre atento para as coisas que aprendeu na escola, por isso toma muito cuidado com a higiene pessoal e está sempre virando pneus e latinhas de boca pra baixo para evitar acúmulos de água, pois sabe que é ali que se formam os criadouros dos mosquitos transmissores da dengue.

Um certo dia ele estava caçando mosquitos e encontrou-se com seu amigo Tico que achou muito engraçada aquela atitude.

Foi quando Dengão explicou que naquela região havia sido detectado um foco do mosquito da dengue e que, alguma coisa tinha que ser feita.

A princípio seu amigo não entendeu como que um mosquitinho poderia causar tantos problemas, apesar de suas explicações.

Num belo dia eles convidaram a Juju para jogar peteca na pracinha e foi aí que o mosquito da dengue atacou.

A pobre Juju ficou doente e se não fosse a pronta intervenção de seus pais, ela poderia ter morrido.

Interpretação de texto

O MOSQUITO

O Aedes aegypti é um mosquito que se encontra ativo e pica durante o dia, tendo como vítima preferencial o homem. De difícil controle, já que seus ovos são muito resistentes e sobrevivem vários meses até que a chegada de água propícia a incubação.
Assim como na maioria dos demais mosquitos, somente as fêmeas se alimentam de sangue para a maturação de seus ovos.

1. Este texto é:
( ) Um conto ( ) Um texto informativo ( ) Uma notícia

2. A finalidade deste texto é:
( ) Divertir o leitor.
( ) Despertar sentimentos e emoções.
( ) Informar sobre o mosquito transmissor da dengue, zica e febre chikungunya
( ) Alertar a população sobre a Dengue.

3. A proliferação do Mosquito Aedes Aegypti necessita principalmente de:
( ) Lixo
( ) Água parada
( ) Chuva

4.A vítima preferida do mosquito Aedes é o:
( ) Gato ( ) Homem ( ) Cachorro ( ) Aves

5. As fêmeas precisam de sangue para:
( ) Voar
( ) A maturação dos ovos
( ) Matar a fome
( ) Proteger – se

Doenças provocadas pelo Aedes aegypti.

As atividades e recursos didáticos motivam os alunos para uma aprendizagem significativa no sentido de conduzir a exploração de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o que possibilita que sejam também de grande valia na Educação Ambiental. Hilário Fracalanza afirma que:

> As diversas atividades no ensino de ciências pressupõem a interação dos alunos com os conteúdos científicos; dos alunos com materiais, recursos e procedimentos de sistematização e comunicação dos conhecimentos; dos alunos entre si com seu professor ou outras que constante ou eventualmente participam do processo de ensino-aprendizagem (FRACALANZA 1986, p.55).

É evidente a importância de sensibilizar os alunos para cuidados com o nosso meio ambiente eliminado a doença. As atividades pedagógicas contribuem de modo responsável e com consciência para o ambiente saudável no presente e para o futuro.

5Resultado da pesquisa

Os resultados obtidos indicam que as professoras tem demostrado pouco conhecimento científico, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem eixos temáticos para o ensino de ciências no ensino fundamental. E para os aspectos relacionados ao ensino de ciências temos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil trazendo o eixo natureza e sociedade.

6 Considerações Finais

Análise reflexiva dos cadernos de campo das professoras oportunizou compreender a atuação de diferentes espaços educativos e os conhecimentos apresentados no ensino das Ciências Naturais. Cada atividade analisada objetivou a criança a aperfeiçoar, construir e reconstruir seus conceitos de modo significativo para sua aprendizagem.

Poucas atividades foram utilizadas ao ensino de ciências, foram trabalhadas atividades internas (dentro de sala), visto que as atividades práticas não devem estar limitadas ao ar livre. Assim sendo é de

fundamental importância reconhecer o aluno como foco da aprendizagem, sobretudo permitir a integração da criança no ambiente em que vive.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136 p. DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. P**arâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília**, 1997.

Ciências. 2. Ensino Fundamental. I. PAVÃO, Antônio Carlos (Coord.) II. BRASIL. Ministé**rio da Educação. Secretaria de Educação Básica. III. Série.** Coleção Explorando o Ensino; v. 18, 2010.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990.**

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. Flória. **O ensino de ciências no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Thais Aparecida de Freire Lira (IFMT – Campus Juína) - thaisfreirelira@hotmail.com
Joselaine Maria dos Santos (IFMT - Campus Juína) - joselainemariadossantos@gmail.com
Jefferson Bento de Moura (IFMT – Campus Juína) - jefferson.moura@jna.ifmt.edu.br

Resumo: A formação inicial do professor é um tema que vem sendo discutido em diversos fóruns educacionais, pois o sistema educacional sofre inúmeras mudanças. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Matemática IFMT Campus Juína, a partir de experiência junto ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), desenvolvido junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no primeiro contato dos bolsistas com o Ensino Fundamental Anos Finais, as dificuldades apresentadas pela falta de preparo por parte dos acadêmicos, perante a falta de Didática no decorrer do curso e a importância do PIBID na construção do conhecimento do estudante.
Palavras Chaves: Formação. PIBID. Experiência.

1 Introdução

O presente trabalho, visa apresentar as dificuldades encontradas pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), desenvolvido junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), na Escola Municipal Paulo Freire, tanto por parte da formação dos bolsistas quanto a deficiência do sistema de ensino atual.

O PIBID é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e visa aperfeiçoar e preparar os acadêmicos para a prática docente. O mesmo tem como objetivo facilitar a adaptação dos acadêmicos de licenciaturas com a realidade escolar. No Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Juína vem sendo desenvolvido junto ao curso de Licenciatura Plena em Matemática desde o ano de 2013. No ano de 2016 o programa era desenvolvido na Escola Estadual Dr. Artur Antunes Maciel e no IFMT Campus Juína, a partir do no ano de 2017 passou a ser desenvolvido também junto a Escola Municipal Paulo Freire. A Escola Paulo Freire está incluída as escolas prioritárias do município e os acadêmicos bolsistas do IFMT Campus Juína se depararam com uma nova realidade.

O objetivo do artigo é abordar que a formação inicial do licenciando em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – Campus Juína não condiz com a realidade em sala de aula do ensino fundamental, pois a formação didática dos acadêmicos não está voltada para o ensino básico de matemática.

Sendo assim, os Bolsistas do PIBID encontram dificuldades ao ministrarem conteúdos iniciais de matemática. Apesar de saber o conteúdo, a forma que a Didática é trabalhada no

curso de licenciatura, não é voltada para o ensino dos alunos que apresentam certo grau de dificuldade.

2 Formação Acadêmica

A formação dos educadores encontra-se fragilizado já que durante o percurso da faculdade de licenciatura em matemática, as matérias pedagógicas não despertam interesses nos alunos, quando a maiorias as vezes as mesmas são consideradas desnecessárias.

O processo formativo acadêmico é feito através de um ideal formativo, quando colocado com a realidade de sala de aula não atende as carências e exigências estipuladas pelo sistema educacional contemporâneo.

As Diretrizes curriculares para os cursos de matemática alegam que um professor egresso de um curso de licenciatura em matemática tenha uma preparação adequada e um processo continuo de formação.

> Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática
> - Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
> - Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
> - Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina. (Brasil, 2001, pág. 03)

Percebe que as Diretrizes indicam que os licenciados em matemática tenham um conhecimento prévio do contexto da sala de aula, para que os mesmos após sua formação consigam desenvolver seu papel de educador, conseguindo interpretar as condições locais que o inserem e buscar novos métodos de ensino para as mudanças constantes no sistema de ensino.

> O educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. (Brasil, 2001, pág. 06)

Seguindo a proposta curricular institui uma figura de um novo profissional com maior experiência ao termino de sua graduação com esse intuito a CAPES lançou oPIBID, o qual o futuro profissional docente pode ir aplicando suas metodologias em diferentes realidades, proporcionando ao bolsista um prévio conhecimento da sala de aula e do funcionamento do ambiente escolar.

3 Contribuições do PIBID

O programa PIBID contribui com formação profissional fornecendo o primeiro contato com sala de aula, onde os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar a realidade do ensino público brasileiro.

> Nesse contexto o PIBID surge como importante ferramenta para uma melhor formação de professores, uma vez que o programa faz parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, concedendo bolsa aos estudantes de graduação dos cursos de licenciaturas no intuito de inserir os graduandos no âmbito escolar, proporcionando um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. (ROMAGNOLLI; SOUZA; MARQUES,2014, pág. 04).

Os bolsistas do PIBID ganham um destaque a mais em comparação aos outros acadêmicos, pois estão vivenciando a realidade do professor em sala de aula.

Os acadêmicos de licenciatura sendo futuros educadores devem estar sempre buscando aprimorar-se, já que o professor é um auxiliador da construção do conhecimento do aluno e o PIBID é um programa de incentivo à docência, onde tem oportunidade de estar se preparando para sala de aula e melhorando cada vez mais a qualidade de suas aulas, desenvolvendo novas capacidades como educador.

4 PIBID na Escola Municipal Paulo Freire

Ao iniciar o projeto na escola Paulo Freire foi complicado, já que os bolsistas encontravam dificuldades de como trabalhar, para que os alunos apresentassem um desenvolvimento e conseguissem acompanhar normalmente os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sendo uma realidade desconhecida para alguns dos acadêmicos bolsista, pois era o primeiro contato direto com o ensino fundamental.

Trabalhando com alunos percebeu que alguns tinham dificuldades em reconhecer sinais e letras, tendo que trabalhar com esses alunos uma alfabetização matemática, a qual para os acadêmicos foi um grande desafio, porque durante a formação a Didática trabalhada não supre as necessidades do ensino fundamental, após reunião foi sugerido que as aulas fossem diferenciadas, então nas aulas de reforço buscamos trazer algo diferente do que eles estavam acostumados a ver em sala de aula, exemplo jogos que envolvia operações básicas e para os que ainda não sabiam ler alguns jogos de “encaixar”.

Para o melhor desempenho dos bolsistas junto com o ensino fundamental foi desenvolvido inicialmente jogos matemáticos, os quais despertaram interesse dos alunos, notando assim a importância de aplicação de novas metodologias no ensino da matemática. Após descobrir quais as reais dificuldades dos alunos, passou a trabalhar os conteúdos focado em sanar as mesmas.

5 Considerações Finais

Neste trabalho procuramos mostrar a importância de um programa, neste caso o PIBID, que oferece aos acadêmicos uma oportunidade de aperfeiçoar e preparar os acadêmicos e os mesmos constroem novas metodologias de ensino durante esse período.

As dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos foi a falta de preparo para ensinar elementos básicos, pois durante o decorrer do curso de licenciatura não tem uma preparação Didática para a real situação do sistema educacional, já que esse se encontra com problemas.

Aos alunos beneficiados com o projeto, nota uma melhora em seu desenvolvimento em sala de aula e dentro do projeto, o qual esses alunos passaram a terem interesse pelo conhecimento ofertado com novos métodos.

Referências

BRASIL, **Ministério da Educação**, Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf.Acesso em: 06 de julho de 2017

Fiori, Angelo Fernando; Trevisan, Eliane; Marchi, Aline, **dificuldades de aprendizado em matemática: PIBID como possibilidade.** UNOCHAPECÓ, 2012.

Fonseca, Jussara aparecida da; Mauricio Ramos Lutz, **PIBID matemática: algumas contribuições para a formação inicial de professores.** ULBRA, 2013.

ROMAGNOLLI, Camila; SOUZA, Sara de Lins; MARQUES, Rodrigo Andrade, **os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre educação básica e superior.** 2014

Santos, Genivaldo de Souza, **contribuições do PIBID na formação inicial e continuada do professor de filosofia**. UNOESTE.

GT 9

Educação, Infância e Criança

.

A CLASSE HOSPITALAR E SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O INÍCIO DE UMA DISCUSSÃO

Camila Cristina Ferreira Ramos (SME-HPSMC/Cuiabá) – camilacframos@gmail.com

Resumo: O Projeto Político Pedagógico tem como base direcionar o trabalho que será executado nos espaços educacionais, com vistas a planejar o que está relacionado a tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem, visando toda a comunidade escolar. A Classe Hospitalar oferece atendimento educacional às crianças que estão em processo de hospitalização e tratamento. Estes atendimentos são ofertados conforme a especialidade e formação dos docentes que estão inseridos no espaço, bem como de outros profissionais da saúde. Este ambiente busca em seu atendimento realizar a humanização, levando em consideração o momento vivido pela criança, respeitando as especificidades que cada processo de tratamento e hospitalização necessita. A organização do trabalho pedagógico na Classe Hospitalar se assemelha ao da escola, porém, de maneira distinta adequando-se ao espaço que requer especificidades de horários e de ensino, bem como a preconização da situação de tratamento, intuindo sempre em ofertar aos partícipes deste processo algo que influencie de maneira proveitosa em seu bem-estar.

Palavras-chave: Projeto político pedagógico. Classe Hospitalar. Humanização.

1 Introdução

O Projeto Político Pedagógico tem como base direcionar o trabalho que será executado nos espaços educacionais, com vistas a planejar o que está relacionado a tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem, visando toda a comunidade escolar.

Sabe-se que ao planejar, o projeto, seja ele de curta, média ou longa duração, passa por transformações em sua existência e ao longo de sua execução; sendo este um ensaio de processos que trazem a realidade ao que pertence ao mundo das ideias (CEDAC, 2016). É preciso que se analise e divida o futuro, para que se proponha novas ações.

O intuito de delinear um projeto de âmbito político e pedagógico para uma Classe Hospitalar é de estabelecer parâmetros de ordens teórica e prática que serão desenvolvidos ao longo do ano no trabalho educativo no interior do setor que atende à crianças em idade e situação escolar. Assim como na instituição em que estão matriculadas há um documento que direciona sua missão, sua visão e seus valores, no hospital delineia-se também um documento que estabelece esses preceitos.

Por meio do Projeto Político Pedagógico, busca-se expor quais perspectivas estão imbricadas na práxis docente, abordando também o que é de ordem específica ao Hospital e aos aspectos da saúde na infância e no relacionamento com servidores da saúde e acompanhantes.

2 Caracterizando a Classe Hospitalar

A Classe Hospitalar, nova no ambiente do Hospital, possui um perfil que começa a ser desenhado e reconhecido em seu papel educativo, buscando apresentar objetivos que são gerais para todo o campo educacional, bem como pontos específicos relacionados ao que concerne à saúde.

2.1 Classe Hospitalar: como é e como funciona?

A Classe Hospitalar oferece atendimento educacional às crianças que estão em processo de hospitalização e tratamento. Estes atendimentos são ofertados conforme a especialidade e formação dos docentes que estão inseridos no espaço, bem como de outros profissionais da saúde.

Este ambiente tem como objetivo atender de maneira pedagógica e educacional às necessidades de ordem psíquica e cognitiva "de crianças e jovens que, dadas as suas condições especiais de saúde, encontram-se impossibilitados de partilhar experiências sócio-intelectivas de sua família, de sua escola e de seu grupo social" (FONSECA, 2008, p. 12). Tem de ser levado em consideração o conteúdo curricular e teórico metodológico do trabalho desenvolvido dentro do Hospital.

É importante destacar que diferente do ambiente escolar, no ambiente hospitalar há características que são específicas no atendimento pedagógico: como respeito ao tempo de aprender que é o tempo do aluno que também é paciente naquele momento da vida; a interação que é feita entre as crianças é demasiadamente importante da mesma maneira que a relação com o professor nas atividades que são desenvolvidas; a sala da classe hospitalar ou o ambiente utilizado para os estudos é o momento e a oportunidade da criança conectar-se com o mundo existente fora do hospital e traz o conhecimento para perto da criança.

A criança e/ou o adolescente atendido por essa especialidade, é antes de tudo um indivíduo que merece, como qualquer outra pessoa, a cidadania em sua vivência e desenvolvimento, trabalhando suas necessidades e interesses mesmo que em processo de recuperação. Na relação criança/adolescente-adulto, é preciso que os profissionais que lidem com estas faixas etárias sejam receptivos por meio de atitudes, pois estas se classificarão como instrumental para que o nível de stress que o hospital proporciona ao paciente, seja diminuído (IBIDEM).

3 Objetivos gerais e específicos

A Classe Hospitalar, de maneira geral, busca em seu atendimento realizar a humanização, levando em consideração o momento vivido pela criança, respeitando as especificidades que cada processo de tratamento e hospitalização necessita.

Os objetivos específicos consistem em:

a) Manter contato direto com a instituição educacional de origem da criança que está hospitalizada, para que a escola saiba acerca da permanência da mesma no espaço hospitalar, bem como o encaminhamento dos conteúdos e temáticas que precisam ser abordadas no atendimento pedagógico especial;
b) Proporcionar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos por meio de atividades condizentes com a etapa e a fase escolar da criança;
c) Inserir os acompanhantes no acompanhamento pedagógico e informá-los acerca do que está sendo proposto e apresentado ao paciente;
d) Elaborar relatório final de cada criança, para que este seja encaminhado para a sua escola de origem;
e) Ofertar momentos de ludicidade e oficinas socioafetivas para crianças e seus acompanhantes, trabalhando com foco nas Artes, buscando a criação por parte da criança e do adolescente, trazendo à tona as narrativas que estas apresentam.

Com estes pontos, prioriza-se mais do que qualquer coisa a recuperação que traga consigo o aprendizado e a superação das dificuldades ocasionadas pela hospitalização e/ou dificuldades de aprendizagem, causadas ou não pelo tratamento. Em suma, intenta-se com este atendimento, o prosseguimento dos estudos.

4 Marco referencial

As teorias que basilam o agir educacional na Classe Hospitalar condizem com a concepção de educação que objetiva trabalhar com as crianças e adolescentes de maneira a que formem a noção de participação nos contextos que ocupam, da importância do que já conhecem e do que ainda aprenderão, não acreditando que o Hospital é um espaço unilateral em que apenas os adultos são portadores do conhecimento, mas que através do diálogo possa fortalecer as ações que viabilizam o tratamento, a recuperação e o bem estar infanto-juvenil.

A discussão da alfabetização, tem como teoria norteadora as práticas educativas de letramento, apresentadas por Emilia Ferreira e Ana Teberosky (1999) no livro

Psicogênese da Língua Escrita. Esta compreende que o processo de aprender a ler e a escrever vai para além de codificar e decodificar signos, pois a aprendizagem ocorre "por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer)" (MELLO, 2007, p. 88).

É importante frizzar que existem questões que são tidas como elementares para que se adquira a leitura e a escrita, como por exemplo a competência linguística e as capacidades cognoscitivas que cada criança possui e que lhe é possibilitada, levando em consideração a ação da criança neste processo educativo que não é só feito por meio da ação do professor, mas que é facilitado pelo mesmo.

> (...) no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de melhor compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova as suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Fazendo uma aproximação com outras teorias que visualizam o desenvolvimento e a aprendizagem, como a Teoria Histórico-Cultural apresenta, no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente se apresenta a possibilidade da criança desenvolver determinadas habilidades e aprendizagens através de atividades, não só com seus pares e tutores mais velhos, mas também por meio da cultura que a circunda (PRESTES, 2010). Essa aprendizagem ocorre através da atividade-guia, que permite o desenvolvimento de processos psíquicos que se reestruturam e estas influenciam também na personalidade da criança que se delineia. Entretanto, é importante destacar que

> o conteúdo de cada estágio depende muito das condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança, pois, mesmo sabendo que os estágios de desenvolvimento se distribuem de certa forma ao longo dos anos, as fronteiras etárias dependem do que contém cada estágio que, por sua vez é determinado pelas condições históricas concretas no âmbito das quais a criança se desenvolve (IBIDEM, p. 162).

Esta facilitação pode ocorrer por meio da narrativa que busca não só na compreensão dos conteúdos de ordem escolar, mas de trazer à tona aquilo que é específico do processo de hospitalização, utilizando a fala como meio de formular a linguagem, e também de maneira terapêutica. Como Bruner traz em suas obras, as histórias são compostas com um intuito, explícito ou não no momento em que são apresentadas.

Considerando-a como ficcional ou de ordem real, ela traz ao mundo, possibilidades mil de acesso à realidade, com alegorias e artíficios que formulam significações. A narrativa pode se mostrar de duas maneiras para controle e/ou higiene dos efeitos, pois

> (...) nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos do futuro. Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e por que fazemos o que estamos fazendo (2014, p. 74).

Isso explicita a importância da ressignificação constante do que é a aprendizagem e o estudo dentro da instituição hospitalar que estrutura novas maneiras de se compreender a escola e de se compreender dentro do processo educativo e de hospitalização. Construindo e reconstruindo o eu por modelos presentes em nossa cultura, compreendendo conceitos como a autonomia e o compromisso, buscando o equilíbrio; dessa forma, repercutindo as narrativas de si, que são contadas por nós em nossas ações e no que é contado pelo Outro.

4 A docência no ambiente hospitalar: o vínculo institucional

A atuação do(a) professor(a) do ambiente hospitalar está em conjunto e consonância com a proposta de humanização da assistência hospitalar, porém, encontra-se presente neste ambiente para abordar prioritariamente o ensino e aprendizagem do paciente, buscando a efetivação de conhecimentos acerca do currículo de seu ano escolar, bem como o conhecimento acerca do processo de tratamento, dúvidas sobre o que ocorre em seu corpo e a sua recuperação. A vinculação do profissional que atua na classe hospitalar é com a educação e não unicamente com a saúde, pois trata-se de uma abordagem educacional e/ou escolar, que aborda também o cunho terapêutico, mas não baseando apenas nele.

4.1 A pedagogia hospitalar e a atuação do(a) pedagogo(a)

A função docente do Pedagogo no ambiente hospitalar se assemelha ao que é vivenciado nas escolas, porém, com pontos que precisam ser esclarecidos e definidos, para melhor compreensão de sua atuação.

Conforme Fonseca deixa explícito em sua obra *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*, o docente hospitalar

> é, antes de tudo, um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar. Por isso, não lhe deve faltar, além de sólido conhecimento das especificidades da área da educação, noções sobre as técnicas e terapêuticas que fazem parte da rotina da enfermaria, e sobre as doenças que acometem seus alunos e os problemas (mesmo os emocionais) delas decorrentes, tanto para as crianças como também para os familiares e para as perspectivas de vida fora do hospital (2008, p. 28).

A atividade de acompanhamento pedagógico não é algo que preenche o tempo das crianças e/ou as distrai, mas que as estimula por meio do conhecimento com base no currículo, buscando como proporcionar o desenvolvimento psicossocial e educacional.

É este profissional que fará com que ocorra a conversa entre a criança e as áreas de conhecimento, como acontece também na escola, lidando com conteúdos da Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes, além de temáticas transversais, que são de ordem básica e apresentados em todas as instituições educacionais.

O conteúdo proposto para os estudos tem base no que o currículo apresenta para cada etapa e ano escolar, bem como pode apresentar-se de maneira que aborde também o processo que está sendo enfrentado pela criança, de recuperação e conhecimento de si, do momento que é vivenciado, fortalecendo a maneira com que enfrenta o tratamento, como se reconhece na sociedade, a efetividade de suas ações para um futuro próximo e a importância da continuidade dos estudos e permanência na escola, mesmo que em outro ambiente que não o da sala de aula.

Sabe-se que este processo de tratamento muitas vezes se prorroga por mais um tempo, mesmo que no ambiente domiciliar, logo então, a frequência do diálogo entre família e criança é essencial para que os mesmos saibam como é primordial que estes estudos sejam acompanhados mesmo posteriormente à alta.

O papel do professor é de acompanhamento e orientação pedagógicas durante a hospitalização, bem como para a compreensão de como será feito o retorno ao ambiente escolar, mantendo a família e a escola informadas do que ocorreu dentro da Classe Hospitalar, quais foram os conteúdos abordados, o tempo em que este atendimento foi prestado, o nível de aprendizagem do educando, se há ou não déficits de aprendizagem e quais foram os avanços visualizados. Todos estes pontos estão presentes no atestado e/ou relatório individual encaminhado à escola de origem.

Este educador é ligado à Secretaria de Educação do Estado ou do Município, por meio de contrato ou vínculo efetivo, sendo designado aos Hospitais que prestam este serviço em relação ao trabalho executado em seus relatórios, explicitando os atendimentos feitos, quais estratégias utilizadas, a avaliação da aprendizagem, entre outros aspectos.

5 Concepção de educação e conhecimento

A educação em seu aspecto global compreende não só a abordagem escolar como outros pontos que estão imbricados nos contextos da vida humana. Sabe-se que o entendimento acerca do termo passou por muitas mudanças durante os séculos, quiçá milênios, vindo de concepções unilaterais, até visões mais dialógicas.

A educação escolar desde a sua gênese busca a institucionalização do conhecimento e o repasse dos conteúdos, possibilitando a aprendizagem dos conhecimentos estabelecidos culturalmente por meio de um portador mais experiente, por meio de um mestre, que busca que o seu aluno possa efetivar aquilo que lhe é ensinado.

Dentro do espaço educacional brasileiro aconteceram conquistas riquíssimas nas últimas décadas, principalmente no que concerne aos direitos infanto-juvenis educativos. A universalização do ensino, como porta de entrada de pessoas que antes não tinham o acesso ao espaço da escola. Sabe-se que com isto ainda necessita que muitas outras questões sejam solucionadas para que a entrada universal seja realmente possível a todas e todos, porém, o avanço é visível e considerável, em vista ao começo do século XX.

Com a Constituição Federal de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1988; 1996), outras questões começam a ser discutidas e consideradas relevantes no contexto da aprendizagem, e é neste quesito que se enquadra a educação e a saúde de modo uno, com projetos que estejam presentes no espaço escolar e no hospitalar.

Projetos que discutam a prevenção e a manutenção da saúde visitam as escolas discutindo temáticas como a nutrição, os cuidados com o corpo relacionados à higiene, assim como acompanhamentos que visam a boa saúde mental, com projetos que buscam abordar o relacionamento familiar e as interações feitas entre os profissionais da educação, como também o relacionamento professor-aluno.

Dentro do ambiente hospitalar o contexto educacional preconiza a aprendizagem e a compreensão que se aborda a questão do tratamento, do entendimento acerca do que

está sendo vivenciado pela criança, além de estabelecer o relacionamento intergeracional por meio de atividades que conectam crianças de diversas faixas etárias e etapas de desenvolvimento. O currículo escolar também está presente de maneira diferenciada, mas que atenda ao cronograma escolar, respeitando os direitos de aprendizagem estabelecidos pelo Ministério da Educação para cada ano.

> Na visão dos pedagogos modernos, o processo educacional não reside apenas nas escolas, pois ela não é a única responsável pela educação. A educação tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas na legislação (VIANNA, 2006, p. 130).

O processo educacional pode ser visto em outros espaços, compreendendo tanto a instrução como o instruir-se dentro de objetivos que visem o processo de ensino e de aprendizagem. Vigotski, como mostra Raad (2016) apresenta em um de seus textos o conceito de *Obutchenie* que ao ser traduzido do russo para o português tem seu significado semelhante à aprendizagem, palavra esta que não existe no vocabulário russo. Esta atividade, possui nela pontos que facilitam o desenvolvimento do ser humano, é como um despertar deste processo que imbrica outros na vida, que ocorrem no mesmo momento ou não.

Segundo o psicólogo russo, "a boa instrução é aquela que antecede o desenvolvimento" (RAAD, 2016, p. 100), passando de algo que se encontra primeiramente no social e que se internaliza no individual. A instrução tem como partícipes o sujeito que ensina e o que aprende, onde as intencionalidades se fazem presente o que se deseja ensinar e o que se quer aprender. Não é só um indivíduo que pode fazer este papel, mas também, objetos culturais que trazem consigo uma história que leva o outro a aprender, apresentando a atividade de instruir-se. Ambos possibilitam a formação de novas formações psiquícas do ser em desenvolvimento.

Como bem as teorias abordam, o processo de ensinar e aprender precisam estar em constante diálogo, para que a práxis docente vise a aprendizagem do professor também junto ao aluno dentro do hospital, partindo do princípio que cada atendimento se mostra de maneira individual e possibilita que o mesmo possa desenvolver-se no agir docente, delineando concomitantemente ao aprendizado do aluno.

6 Concepção de desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano pode ser visto de concepções que se sustentam nos fatores biológicos, psíquicos, sociais, econômicos, culturais, entre outros. A concepção que se vincula a este Projeto Político Pedagógico visa o desenvolvimento de todos estes fatores, buscando o desenvolvimento de maneira plena, além de respeitar as particularidades dos sujeitos e das relações que são estabelecidas por estes, considerando todos como atores sociais que constroem a história e o processo da Classe Hospitalar.

É visto que a criança que passa por um momento de internação e tratamento hospitalar progride da maneira que lhe é cabível, trazendo consigo os fatores que o diagnóstico apresenta e que possibilita que seja desenvolvido durante a permanência no hospital (FONSECA, 2008).

Como Pires e Bertagna (2017) apresentam que o ser humano ao se encontrar no mundo se vincula ao meio com as relações que estabelece, com suas vivências, no que pode aprender sobre si e sobre a vida, transformando-o em um sujeito que conhece ideias e ideais, valores e habilidades presentes na sociedade.

7 Considerações (iniciais) sobre o projeto de Classe Hospitalar

O trabalho pedagógico inserido no ambiente hospitalar não se difere essencialmente do pontuado dentro das unidades escolares de ensino. Na verdade, é uma oferta que deseja caminhar em consonância do que se apresenta nestes ambientes, buscando a humanização no tratamento hospitalar e a continuidade de vida e de uma rotina que se faz presente e fixa na vida da criança e do adolescente, bem como de seus responsáveis. Este atendimento busca fortalecer o vínculo que já existe entre escola e criança⁄adolescente, priorizando a discussão do aprendizado para o cotidiano e não só para experiências que são futuras, bem como a compreensão do que se passa na hospitalização e no tratamento, por meio de conteúdos que trabalhem educação e saúde.

As narrativas trabalhadas de forma coletiva fortalecem o entendimento da função do ambiente hospitalar, de seus profissionais e da execução de atividades que são tão próprias do tratamento como os procedimentos (medicação, curativos, cirurgias, entre outros), buscando apresentar o contexto da humanização, do cuidado que existe dentro da realidade da doença e⁄ou enfermidade.

A discussão ainda se faz inicial no que concerne à cultura da educação dentro dos hospitais e das unidades de tratamento de saúde, por se apresentar numa perspectiva que visa não só a ludicidade, mas o aprendizado de conteúdos, numa avaliação que se faz

processual e dos atendimentos que nem sempre possuem um longo tempo, já que existem unidades de saúde que possuem um perfil de tratamentos mais rápidos.

Em resumo, a organização do trabalho pedagógico na Classe Hospitalar se assemelha ao da escola, porém, de maneira distinta adequando-se ao espaço que requer especificidades de horários e de ensino, bem como a preconização da situação de tratamento, intuindo sempre em ofertar aos partícipes deste processo algo que influencie de maneira proveitosa em seu bem-estar.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educacão nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias:** Direito, Literatura, Vida. São Paulo: Letra e voz, 2014.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Projeto político-pedagógico:** orientações para o gestor escolar. São Paulo: Moderna, 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Moçambrás**, v. 1, n. 2, p. 85-92, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11461/13229>. Acesso em 20 de mar. 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutora em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PIRES, Ricardo Matheus; BERTAGNA, Regiane Helena. Organização do trabalho pedagógico em ciclos e práticas avaliativas: a realidade de uma escola. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 61, p. 31-53, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1909/pdf>.

Acesso em 18 jul. 2017.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 98-102, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em 15 jun. 2017.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, v. 3, n. 4, 2008. Disponível em: < http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso em 15 jun. 2017.

A DANÇA COMO FORMA DE EXPRESSÃO E CONTEÚDO ESCOLAR

Gabriel Gomes de Souza Silva[1]
Miguel Sales da Costa[2]
Cilene Maria Lima Antunes Maciel[3]
Cleonice Terezinha Fernandes[4]

Resumo: A dança tem um forte componente educativo na infância, não só no que diz respeito ao ritmo e a construção de gosto musical, mas também quanto à disciplina, autoestima, socialização e desenvolvimento cognitivo da criança, variável preventiva de obesidade e sedentarismo. Este estudo bibliográfico tem por objetivo evidenciar a contribuição da dança para melhoria na integração, socialização, desenvolvimento motor/cognitivo, além do ritmo e da musicalidade das crianças, pautando-se em autores do desenvolvimento infantil, da bioecologia do desenvolvimento humano, da motricidade, todos orquestrados a luz da fenomenologia e das neurociências atuais. Em se tratando de infância algumas danças são mais valorizadas que outras, entendendo-se no senso comum que o ballet clássico é sinônimo de qualidade e superioridade em relação, por exemplo, as danças folclóricas. Valorizar a trajetória nacional com a dança popular e revalorizar a alma "dança" nacional, buscando fazer um passeio pelos teóricos que trazem estas evidências neurocientíficas. Traz autores que discutem que a dança não é somente expressão, mas aprendizado. Mostra-a como prática fenomenológica, que permite aos indivíduos integrarem corpo e mente, ressignificando as noções temporais/espaciais e funções executivas/cognitivas e lúdicas, devendo ser vista como um componente básico no processo educacional, sobretudo na educação básica, prática incentivada e recomendada pelos PCNs e pela nova BNCC.

Palavras Chave: Cognição. Motricidade. Neurociências da Aprendizagem. Infância.

.

1 Introdução

Quando brincam, as crianças dão asas a sua criatividade, por meio da ludicidade imaginam, aprendem se desenvolvem e retratam pelos movimentos do corpo, aquilo que seria para elas difícil dizer com palavras. As experiências corporais são igualmente construtoras da cognição e do motor – trata-se do novo paradigma *embodiment cognition*, que é a cognição corporificada ou incorporada. Hoje se tem certeza por meio de estudos neurocientíficos que as ações oportunizadas pela capacidade sensória motora constroem as percepções; e estas experiências são construtoras do cérebro (sujeito). (DAMÁSIO, 2000).

O desenvolvimento motor, assim, estaria não só ligado às funções executivas, mas também a tomada de decisões e a autonomia do sujeito. Não possibilitar experiências corporais ricas em oportunidades de tomadas de decisão, resolução de problemas e riscos

[1]Graduado em Educação Física, Bacharelado e Licenciatura pela Universidade de Cuiabá - UNIC, MT, Brasil. E-mail: gorbiczgabriel11@hotmail.com
[2]Graduado em Educação Física, Bacharelado e Licenciatura pela Universidade de Cuiabá - UNIC, MT, Brasil. E-mail:miguelsales2015@gmail.com
[3] Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona – Espanha. Coordenadora do Mestrado em Ensino- Universidade de Cuiabá-PPGEN- UNIC/IFMT. cilenemlamaciel@gmail.com.
[4] Profa. Doutora em Ciências da Motricidade pela UTAD/Portugal; docente no Mestrado em Ensino – PPGEn - UNIC/IFMT. cleo_terezinha@hotmail.com

faz de as crianças seres incompetentes no domínio das funções executivas futuramente (CORDOVIL e BARREIROS, 2014).

2 A importância da dança na vida das crianças

Os hormônios cortisol e serotonina estão sendo estudados hoje relacionados ao desenvolvimento infantil também; estão completamente imbricados e o primeiro, quando em excesso é responsável pelo stress crônico, inflamações e sobrepeso desequilibrando o sistema. Situações de stress para bebês podem ser, por exemplo, falta de contato com a mãe, interrupção de mamadas, falta de estimulação, brincadeiras e contato físico, além é claro de abuso e violência.

A serotonina entra na questão porque excesso de cortisol deixa o corpo em alerta e então o sono é comprometido e afinal compromete a produção de serotonina, responsável pela sensação de prazer e bem-estar, que ocorre apenas durante o sono profundo. Crianças que continuam a mostrar níveis elevados de cortisol com 2 anos parecem mais medrosas e tímidas. Tais crianças são as mais propensas à depressão, como consequência da baixa produção de serotonina, seguida de obesidade, justamente pela tentativa do corpo em equilibrar a falta dela ingerindo carboidratos, pois quando a produção de serotonina é baixa, a percepção da saciedade também é diminuída o que causa um grande aumento de apetite, associado a uma grande retenção de líquidos.

Os níveis de cortisol no sangue variam durante o dia porque estão relacionados com a atividade diária e a serotonina. Então entra a importância da dança na educação infantil, como vital, preventiva e produtora de situações prazerosas e desestressantes para diminuição do cortisol.

Sabe-se que já é estudada há algumas décadas e em especial, nos últimos anos, esta relação motor/cognitivo, especialmente em crianças. Porém não há dúvida de que no primeiro ano de vida o repertório motor da criança expressa e sugere que há uma ordem ou regularidade mostrando assim grande influência maturacional no desempenho motor, portanto a estimulação da criança nos primeiros anos de vida é essencial para seu desenvolvimento; a esse respeito conforme em Maciel e Fernandes (2014, p.100):“A qualidade do desenvolvimento infantil dependerá do tipo de estimulo ao qual a criança for exposta, que dependerá, por sua vez, dos vínculos com os adultos relevantes para ela”.

Nós humanos somos um sistema não-linear, o desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo, relacionado à idade cronológica, sendo que o sujeito progride de um movimento simples e sem habilidade até realizar habilidades motoras complexas e organizadas (CLARK e WHITALL, 1989; CLARK, 1994; HAYWOD, 1986; HAYWOOD e GETCHEL, 2004).

A criança que dança se desenvolve por completo, de forma decorrente, a mesma desenvolve habilidades que auxiliam diretamente em seu processo de ensino-aprendizagem, habilidades como: lateralidade, equilíbrio, noção espacial e outros, têm forte influencia na vida futura da criança, assim, a pratica regular da dança auxilia no domínio das mesmas, e crianças que dominam habilidades como estas tem mais facilidade na interpretação e automaticamente no raciocino lógico, o que auxilia na melhora da leitura, do entendimento e do aprendizado.

Os ajustamentos das habilidades nos acompanharão até nosso envelhecimento, sendo que as mudanças mais drásticas ocorrem na fase da infância e adolescência; algumas mudanças mais amenas na fase adulta, ocorrendo uma regressão nos movimentos com o avançar da idade, cuja precaução/amenização também pode ocorrer com a prática da dança para idosos. Infelizmente no Brasil, quando se fala em inserir os filhos na dança é quase que sinônimo de colocar em aulas de ballet e, portanto, restrito a elite, dado alto custo das aulas.

Este conceito é considerado antiquado no atual cenário, haja vista que se têm trabalhos corporais brasileiros tão belos e eficazes quanto o ballet, como é o caso da capoeira (ao ritmo do berimbau e cantos) e do frevo. Ambos têm mais a ver com nossa "alma dançal" segundo Nóbrega (2012) e trabalham aspectos motores igualmente ao ballet, além de que o conceito de exaustão para supremacia das habilidades corporais em detrimento do conforto e bem-estar são objetivos questionáveis em tenra idade, quando a criança ainda está sob total tutela do ponto de vista dos adultos, ou seja, não há liberdade ou autonomia para as suas escolhas.

"Quando se tem uma união harmoniosa de movimento e ritmo que permita combinar a ação de diversos grupos musculares com eficiência, economia de tempo e rapidez de ação, diz-se que estamos coordenados. Esta coordenação está intimamente ligada a cognição; assim, a coordenação é trabalho psicomotor e é responsável pelo aprendizado". (FERREIRA, 2005, p.37).

Referências

CLARK, J.; WHITALL, J. **What is motor development?** The lessons of History. Quest, Vol.41 p.183-202, 1989.

CLARK, J.E. Motor development. **Encyclopedia of Human Behavior**, Vol. 1, n.4, p M20-1 - M20-11, 1994.

CORDOVIL, R. BARREIROS, J. **O desenvolvimento motor na infância**. Lisboa: FMH - Faculdade de Motricidade Humana Edições, 2014.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FERREIRA, V. **Dança escolar: um novo ritmo para educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

HAYWOOD, M.K. **Life Span Motor Development**. Champaign: Htiman Kinetics, 1986.

HAYWOOD, M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes; FERNANDES, Cleonice Terezinha. Corpo e Aprendizagem: **A Importância do Professor de Educação Física na Educação Infantil na Educação Infantil.**Unopar Cient,Vol.15, p.99-108, Jun. 2014.

NOBREGA, A. **Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira**. Estud. Avançados. Vol.26, n.76, São Paulo set. /dez. 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142012000300027 Acesso em 13 jul 2017.

A FANTÁSTICA FÁBRICA DE SUCOS: UM OLHAR SOBRE AS MANIFESTAÇÕES INFANTIS A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ESPACIAL NA PRÉ-ESCOLA

Natasha Edy Ferreira Pinheiro (UFMT) – naty_ferreira15@hotmail.com
Suelene de Rezende (UFMT) – suhrezend@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa realizada em uma Escola da Rede Municipal de Cuiabá, numa turma de Educação Infantil de 4 anos, sobre as possibilidades da utilização da organização espacial como elemento curricular na Pré-escola. A referida pesquisa buscou investigar de que maneira as crianças de 4 anos interagem e manifestam-se a partir de uma proposta envolvendoa organização espacial por meio de cantinhos. Nesse sentido, foram criados quatro cantinhos na sala de aula, destacando-se neste trabalho as interações e manifestações das crianças a partir do contato com o cantinho de materiais não estruturados. Com o intuito de melhor analisar as observações realizadas fundamentamo-nos em Vigotski (2009), Zabalza (1998) e Smole (2000).Ao finalizar a análise percebemos a importância da organização do espaço na Pré-escola, pois a mesma oportuniza para as crianças vivências de diferentes experiências e a manifestação por diversas linguagens, potencializando interações e mediando aprendizagens.
Palavras-chaves: Organização espacial. Manifestações Infantis. Interações. Imaginação.

1 Introdução

O presentetrabalho apresenta o recorte de uma monografia intitulada “O brincar e as interações por meio da organização espacial na Pré-escola” finalizada no ano de 2017 como requisito final para obtenção do título de especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso.

A pesquisa buscou investigar de que maneira as crianças de uma turma de Educação Infantil 4 anos interagem e manifestam-se num contexto de organização espacial por cantinhos.

Nesse sentido, organizamos o espaço da sala de aula em quatro cantinhos, sendo eles: Cantinho de leitura, Cantinho das Artes, Cantinho com materiais não estruturado e o Cantinho do faz de conta.

No entanto, ao realizar a análise dos dados obtidos durantes as intervenções, um cantinho em especial nos despertou a atenção: o cantinho com materiais não estruturados. Dessa forma, este cantinho é o foco das discussões nesse trabalho.

2 As possibilidades da organização espaciale papel do professor

No decorrer do trabalho compreendemos que nem sempre organizar o espaço na sala de aula é uma tarefa fácil, porém pode contribuir muito com o trabalho pedagógico, mediando aprendizagens. Assim, entendemos que organizar cantinhos em salas de aulas da Pré-escola pode possibilitar à criançaampliar sua autonomia, expressar seus sentimentos, compartilhar experiências com os colegas e professora e, também proporcionar a exploração de diferentes materiais.

Zabalza (1998, p. 261) diz que

> Para uma adequada organização do espaço da sala de aula e um projeto ideal do ambiente de aprendizagem, é fundamental que o professor(a) exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (trabalho por cantos, oficinas, unidades didáticas, projetos de trabalho, etc), já que isto irá incidir diretamente na tomada de decisões para o planejamento e a posterior organização do espaço.

Dessa maneira, observamos a importância de organizar o espaço da sala de aula, criando um ambiente diferente e atrativo para as crianças.Este ambiente precisa oportunizar atividades diferenciadas e o professor deve observar como as crianças brincam e interagem nesses espaços, mediando conflitos e aprendizagens.

É importante ressaltar que não há uma única maneira de organizar o espaçoe, desse modo, o professor pode usar diferentes recursos e dispor de diversosmateriais para que a criança faça a exploração, sem necessariamente precisar do seu auxílio.

3 O percurso metodológico

Na busca por responder o nosso problema de investigação, realizamos três dias de intervenção, a partir de uma organização espacial por cantinhos,em uma turma de Educação Infantil com crianças de 4 anos, em uma Escola da Rede Municipal de Cuiabá.

4 Análise de dados: a fantástica fábrica de sucos

No decorrer da análise de dados referente aos três dias de intervenção percebemos que no cantinho dos materiais não estruturados as crianças deram asas à imaginação, pois

usaram os materiais disponíveis para criar diferentes situações e representar diversos objetos.

Durante a primeira intervenção observamos que o aluno A.D.M. [1]juntou dois rolos de papel dizendo que ia soltar fogos. Quando nos aproximamos pediu ajuda para soltar os fogos, pois era carnaval. O aluno A.D.M. que estava brincando de soltar fogos resolveu explorar as embalagens plásticas, canudos e imaginou estar fazendo sucos. Em poucos minutos A.D.M. produziu vários sucos e saiu pela sala oferecendo para os colegas: - Quem quer suco? Quem quer suco?Além de usar diferentes materiais para produzir o suco e o picolé, ofereceu cada um deles por diferentes valores. Vendia o suco por R$3,00 e o picolé por R$5,00. Observarmos que o aluno A.D.M. demonstrou através de suas falas noções matemáticas mediadas pela proposta de intervenção realizada em sala de aula.

Para Smole, Diniz e Cândido

> De fato enquanto brinca a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparar quantidades, identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético. Por outro lado, brincar é uma oportunidade para perceber distancias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e fazer estimativas envolvendo todas essas grandezas. (2000, p. 16).

Durante os dias de intervenção o cantinho foi visitado e explorado constantemente, contudo, percebemos que no terceiro dia foi ainda mais significativo para as crianças, pois estavam muito entusiasmadas em produzir sucos. Juntos, formavam a ideia de estarem em uma grande fábrica de sucos. J.A.M. correu para o cantinho dos materiais não estruturados e disse assim: - Tia, vou fazer picolés.Nesse cantinho, as crianças brincaram com os potes de yakult, palitos de picolé e canudos.

SegundoVygotski

> Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvidas, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (2009, p. 14)

É muito interessante ver que a imaginação das crianças flui ao longo das brincadeiras, brincam e interagem em grupos, criam e recriam situações do mundo real.

[1]Optamos por usar somente as inicias do nome das crianças colaboradoras do trabalho para preservar a imagem de cada uma delas.

Ainda conformeVigostski (2009, p. 17)

> A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios das crianças. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Nesse sentido, observamos que os materiais não estruturados propiciaram elementos para que as crianças, no ato de brincar, inventassem e criassem diferentes situações, oportunizando novas experiências a cada brincadeira elaborada por elas.

5 Algumas considerações

Diante das intervenções realizadas, das observações e posteriormente das análises feitas, compreendemos que as crianças assumem diferentes papéis nas brincadeiras. Percebemos que as crianças além de interagir com os colegas, desenvolveram também algumas noções matemáticas no cantinho com materiais não estruturado. Através dos resultados obtidos durantea análise concluímos que os cantinhos propiciaram as crianças diferentes oportunidades de experiência, além de interações.

Percebemos ainda, a importância da organização do espaço na sala de aula, oportunizando para as crianças vivências de diferentes experiências e a manifestação por diversas linguagens, potencializando momentos de aprendizado, trocas de experiências, além de criar e recriar situações, fatores estes que serão muito importantes no processo de formação de cada criança.

Referências

SMOLE, Kátia Stocco. Diniz Maria Ignez. Cândido, Patrícia. **Brincadeiras matemáticas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. (Lev Semionovich), 1896-1934. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**/ Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolk; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil/** Miguel A. Zabalza; Trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto alegre: ArtMed, 1998.

“A GENTE VEIO BRINCAR!”: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA NA BRINQUEDOTECA DA UFMT/CUR:

Thaís Cristina Pessoa Ramos (UFMT/CUR - Pedagogia) – thaisarte4@gmail.com

Elni Elisa Willms (PPGEdu – UFMT/CUR) – elnielisaw@gmail.com

Resumo: A narrativa que é objeto desse texto foi feita por Thais Cristina Pessoa Ramos, bolsista de extensão do Laboratório Especial de Ludicidade/Brinquedoteca Profa. Dra. SoraihaMiranda de Lima, (Protocolo SIEX: 130320171348471530), e foi retirada do Diário de Campo – metodologiausada pelas bolsistas e voluntárias, para registro das atividades realizadas na brinquedoteca – em que as estudantes narram a experiência das crianças ao experimentarem a brinquedoteca. O objetivo da texto, escrito sob uma perspectiva antropológica, é apresentar o brincar das crianças, expressão de suas linguagens e modos de lidar com aquele espaço e alguns brinquedos. A presença dos adultos, no projeto, se configura como disponibilidade, mas não como intervenção: permite-se o livre brincar e, ao mesmo tempo, observa-se e registra-se esse movimento para posterior reflexão no grupo de estudos. Ao narrar sobre o brincar livre, o texto pretende sensibilizar educadores de que todos podem brincar de ser sujeitos de identidades singulares, se tecendo nessa linguagem universal que é o brincar.Conclui-se que o brincar é uma das linguagens mais importantes da criança e que é preciso preservar espaços e tempos para que a criança brinque livremente, configurando-se o texto como uma importante contribuição aos pedagogos em formação inicial.
Palavras-chave: Brinquedoteca. Educação Infantil. Brincar. Brincar livre.

1 Introdução

A formação universitária alicerça-se no tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, a brinquedoteca é o Laboratório de Ludicidade do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMT/CUR e funciona como atividade de extensão desde o ano de 2008. Neste trabalho traremos narrativas que foram retiradas do Diário de Campo da Brinquedoteca 2017[1], feita pela estudante Thais Cristina Pessoa Ramosdo 4º ano do curso de Pedagogia da UFMT/CUR. Atualmente a brinquedoteca conta com duas bolsistas de extensão e onze estudantes voluntárias que se revezam no atendimento semanal para as crianças de educação infantil da rede pública do município de Rondonópolis, coordenadas pela Professora Dra. Elni Elisa Willms. De acordo com o projeto:

> O Laboratório Especial de Ludicidade/Brinquedoteca Profa. Dra. Soraiha Miranda de Lima, funciona como um programa de extensão no Campus de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desde 2008. Tem como principal objetivo proporcionar às crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, matriculadas em escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis bem como aos professores que as acompanham, um espaço de produção da cultura infantil e da realização de práticas educativas mediadas pelo brincar. É uma iniciativa que está diretamente vinculada à implementação de uma política pública voltada para a infância e para um direito inalienável da criança, que é o direito de brincar e o de ter acesso a espaços para o exercício

[1] O recorte será identificado assim: DIÁRIO DE CAMPO, nome de quem fez a narrativa, data e página. Há outras narrativas, feitas por outras estudantes, mas no recorte deste texto só utilizamos uma.

> desse direito. Nesse contexto, a formação continuada de professores supõe a mesma atenção. Em suma, a Brinquedoteca, ao se definir como espaço voltado para a produção cultural da infância, visa implementar ações destinadas à afirmação da criança como agente das experiências que marcam seu tempo de vida e como cidadã.(UFMT, 2017, p. 1)

Para Cunha (1992) atividades como conhecemos em brinquedotecas iniciaram por volta de 1934 em Los Angeles-EUA quando o dono de uma loja de brinquedos queixou-se ao diretor da escola municipal de que as crianças estavam roubando brinquedos. Este por sua vez chegou à conclusão de que elas só o faziam porque não tinham brinquedos com os quais brincar e então passou a emprestar brinquedos e ainda permanece em funcionamento até os dias atuais.De acordo com Guimenes& Teixeira (2011) no Brasil a brinquedoteca surge na década de 80 por especialistas que viram no brincar uma maneira mais rápida de recuperação das crianças hospitalizadas. Ao adentrar nesse mundo de fantasia a criança se encanta com tudo a sua volta e essa fascinação e interação a deixa mais confortável e desinibida reagindo melhor ao tratamento. De acordo com Friedmann (1992) as brincadeiras tradicionais quase desapareceram por conta da redução do espaço físico, falta de segurança, redução de tempo familiar e por incrementos na indústria de brinquedos.Cunha (2016) ressalta que:

> A brinquedoteca não existe para distrair as crianças. Sua missão é bem maior, tem a ver com a formação do ser humano integral e o período de vida no qual ele está inserido. Os horizontes da infância têm que ser bem vividos e seus territórios bem explorados, se quisermos assegurar às crianças, oportunidades para desenvolverem amplamente seu potencial. (p. 72)

Quando as crianças chegam para as visitas normalmente vêm de ônibus e percorrem, agitadas, o corredor e o saguão onde as esperamos para uma breve acolhida:

> Chegaram eufóricas e quando a professora Elni perguntou: “O que vieram fazer aqui?”,responderam: “A gente veio brincar!”. Ainda lá fora a brincadeira começou com eles tirando sons dos poliedros, na ansiedade de experimentarem tudo. Já mergulhados neste espaço as histórias ganham vida, em cada canto relações diferentes.(DIÁRIO DE CAMPO, Thais Cristina Pessoa Ramos, 23/06/2017, p. 21).

No espaço da brinquedoteca, organizado sob a forma de cantinhos (casinha, castelo, leitura, fantoches, teatro, quarto, poliedros, piscina de bolinhas, e etc.) as brincadeiras podem ser só um faz de conta ou alguma percepção do seu cotidiano. As crianças podem

escolher brincar em grupo ou sozinhas, o importante é o exercício da autonomia, independente de idade ou gênero.

O castelo é disputado por uma espécie de fada bruxa que transforma um Cowboy de espada em sapo, a professora interfere e a lei do pioneirismo vence: o Cowboy sai dizendo: “Eu não queria ficar no castelo mesmo!”. Na casinha de doces um dos pequenos reúne váriosinsetos, aranhas e cobras. No castelo uma princesa entrou, mas logo chegou um menino dizendo: “Sai fora do meu castelo!”, então pegou todos os brinquedos que estavam mobiliando o castelo e pôs no carinho de compras e saiu. O castelo ficou vazio, os pequenos entravam, rodavam e saiam, quase com um rito. Um super homem olhou para mim e disse: “O homem aranha está beijando”, aproximando um boneco do outro. A joaninha escolhiaobjetos com critérios que não sei ao certo, analisando calmante os mais desconhecidos que encontrava. Não falava nada somente selecionava sua lista de relíquias conectadas por seu olhar curioso.(DIÁRIO DE CAMPO, Thais Cristina Pessoa Ramos, 23/06/2017, p. 22)

Figura 01 –“Joaninha” empurrando carrinho. – Fonte acervo da Brinquedoteca da UFMT-CUR 2017

Observar o brincar das crianças nos permite compreender os seus modos de estar no mundo, as suas linguagens e percepções. Como pedagogos em formação, é fundamental compreender a grandeza desses gestos humanos de exploração dos brinquedos:

> Enquanto isso a mesa de sinuca era desvendada, com dois jogadores curiosos que procuravam as bolinhas em seu interior. “Eu pego”. “Eu peguei!” “Atacar!”. “Ganhei!”. “Ganhou uma”. E as bolinhas saltaram ao chão. “Eu peguei o verde!”. “Eu o vermelho!”. “Deixa eu”. “Cuidado!”. Um dos jogadores pega um caixa e diz: “Agora vale dinheiro!”.Assim se deu uma partida de sinuca com um jeito próprio de jogar, com o lado inverso do taco, com as mãos para organizar, e todos ganham com o vai e vem das bolinhas.(DIÁRIO DE CAMPO, Thais Cristina Pessoa Ramos, 23/06/2017, p. 22)

Figura 2 – Meninos jogando sinuca – Fonte acervo da Brinquedoteca da UFMT-CUR 2017

Faz parte do acervo da brinquedoteca um jogo de*poliedros*: um conjunto de 50 peças de madeira, de diferentes tamanhos, entre cubos e paralelepípedos.São grandes e coloridos, permitem contatos concretos com a linguagem matemática por meio de estímulos visuais como cor forma, tamanho e textura. É possível que as crianças façam conexões com outras linguagens, à medida que explorem os blocos, brincando espontaneamente, descobrindo qualidades estéticas e criativas, sociais, verbalizando a experiência de contato e fazendo emergir diversos conteúdos de forma orgânica e lúdica.Oferecem, assim, possibilidade de múltiplas explorações, desde construções de castelos, carrinhos, casas, até empurrar, empilhar, batucar, enfim,

permitem o exercício de livre exploração e imaginação, assim como os outros espaços e brinquedos, como se pode observar na foto abaixo.

Figura 03 - Poliedros – Fonte acervo da Brinquedoteca da UFMT-CUR 2017

Meirelles (2015) realizou uma ampla pesquisa em cinco regiões do país, documentando o brincar da criança brasileira e conseguiu, por meio de documentários, filmes, exposições e livros, mostrar de quê e onde as crianças brincam.Em todos os lugares, seja à beira mar, em dunas, mangues, no sertão, no cerrado, aldeias, nos campos, nos bairros periféricos das cidades, nas proximidades das plantações da família, em galpões, usando materiais concretos e aqueles disponíveis em suas comunidades, as crianças brincam. Brincam muito! Reconstroem o mundo quando montam casinhas, estabelecem papeis aos participantes, determinam funções, embelezam o espaço, são cuidadosas e por vezes também brigam. Vivem e experimentam a vida por meio do brincar genuíno, como narra Thaís:

> Por falar em casinhas teve uma que recebeu uma festa do pijama, mas não foi fácil convencer o dono a receber visitas já que ele organizou tudo tão detalhadamente, e era um faz e refaz, e arrasta busca e concerta, empilha e forma. Um cantinho para deitar e dormir, e na fala de um visitante: “Vou dormir de verdade!”. (DIÁRIO DE CAMPO, Thais Cristina Pessoa Ramos, 23/06/2017, p. 21).

O tempo todo acontecem eventos que o olhar do observador não consegue captar na totalidade. Em um instante e uma nova brincadeira surgiu e aos nossos olhos é sempre algo belo de ser registrado, tanto pela fala da criança quanto pela fotografia, um convite para espiar a criança no seu gesto: “Uma casinha misteriosa que esconde seu morador e

essa é a brincadeira:“Você tá me vendo?” (DIÁRIO DE CAMPO, Thais Cristina Pessoa Ramos, 23/06/2017, p. 21)

Figura 03 – “Você tá me vendo?” – Fonte acervo da Brinquedoteca da UFMT-CUR 2017

A criança nos convida a olhá-la e esse tem sido o interesse da antropologia quando se propõe investigar crianças, principalmente no foco deste trabalho, que é a observação do brincar no espaço da brinquedoteca. Por isso seguimos a recomendação de Friedmann (2015):

> Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de mais nada, precisamos ter grande respeito e reverência. O universo das crianças é sagrado. E, nesse sentido, são necessárias muita delicadeza e a humildade de — verdadeiramente — nos curvarmos e pedir “licença” para adentrar os espaços sagrados infantis. Para chegar a esse movimento, há um longo percurso essencial na trajetória dos educadores: perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para as crianças. Professores e educadores, temos sido formados para propor, intervir, sugerir, ensinar. (p. 39).

Esse tem sido um dos grandes aprendizados para nós, estudantes de pedagogia e professores: adotar uma abordagem antropológica ao observar as crianças no seu brincar. Pressupõe tomar uma certa distância, interferir o mínimo possível, silenciar, respeitar, observar e escutar. Escutar a crianças exige um grande trabalho de conter a ansiedade do adulto que quer, muitas vezes, entrar naquele espaço com perguntas e outras interferências, interrompendo o fluxo do brincar. Na brinquedoteca procuramos adotar essa atitude atenta para compreender e registrar, por meio das narrativas das estudantes (bolsistas e/ou voluntárias) como se dá o brincar. É preciso abrir-se para aprender com as crianças, como sugere Friedmann: “apreender e sentir suas realidades, seus momentos,

seus valores, seus jeitos de ser e viver suas infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, temos o privilégio de acompanhar esses retalhos de vida" (2015, p. 40).

Olhar verdadeiramente uma criança brincando é reaprender o humano, compreendendo a força do olhar, da palavra, do gesto, como atitudes demasiadamente humanas. Estamos diante de um grande desafio educacional: resgatar nossa humana docência. "A infância é o germe da criação, da ruptura, da transgressão, da paixão, da expressão da vida" (SOUSA, 2008, p.21).Brincar é também linguagem expressiva, de se expressar e dar sentido à existência. Despertar esta sensibilidade no pedagogo, é ir para além das teorias oriundas do brincar, e nos compreender como sujeitos que também brincamos. Reafirmamos que é necessário recuperar as marcas estéticas que perpassaram nossa infância, para tentar perceber o fenômeno formativo do brincar enquanto cultura da infância. Nesse sentido, recuperar as memórias do brincar tem sido um exercício que tem se mostrado fecundo, no âmbito da formação do pedagogo e que tem sido exercitada por nós, em nosso projeto. Quando a pedagoga em formação narra as memórias do seu brincar de infância ela consegue perceber a alegria, o encanto, a beleza desse gesto genuíno da criança e, em geral, passa a olhar o brincar com outros olhos, mais qualificado também pelas leituras que tratam do brincar.

Superar os dilemas da visão adultocêntrica que interdita a brincadeira, reconhecer as fronteiras do cuidar e da autonomia não é atividades simples, principalmente se tratando dos pequenos desbravadores com singularidades tão diversas. Observando o brincar, fica visível essas relações da afetividadeentre o que sou, o que estou descobrindo e o outro. No âmbito da psicologia (LA ROSA, 2003), afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos). A afetividade consiste na força exercida por esses fenômenos no caráter de um indivíduo.Refere-se à capacidade e à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Por meio de atividades lúdicas entendemos melhor a construção simbólica e cultural do ser humano, a construção do seu pensamento, a pessoa histórico-cultural que está se constituindo. No brincar, a criança representa, assimila, interioriza e busca a compreensão do mundo e de si, em interação contínua com o ambiente e com outras pessoas.O pedagogo que considera a afetividadeem suas rotinas profissionais depara-se sempre com o desafio de enfrentar o medo dos sentimentos, uma vez que estes escapam

ao controle da racionalidade cotidiana, além de sua natureza distinta dos conteúdos cientificistas. Considerar a afetividade nas relações escolares significa, por exemplo, reafirmar a amizade, destituindo a competitividade, bem como resgatar o corpo e seus saberes, como a emoção de um abraço, de um olhar amoroso... A criança vai atrás de seus desejos, tendo mais facilidade para se entregar aos espaços, criar laços ere-significar as relações, se constróienquanto sujeito nas interações e aprendizagens, mais facilmente no território do brincar, da fantasia e do lúdico.

> Recebo uma pergunta de menino: "O que é ela?" Respondo:"O que ela quiser!". Ele me olha com uma carinha que não consegue compreender. Então continuo:"Ela é uma mulher aranha guerreira de espada". Ele me olha e diz:"Isso não existe!". Eu digo:"Existe sim, olha lá." ((DIÁRIO DE CAMPO, Thais Cristina Pessoa Ramos, 23/06/2017, p. 22)

Figura 04 – "Ela se faz existir" – Fonte acervo da Brinquedoteca da UFMT-CUR 2017

Esses diálogos fecundos entre a pedagoga em formação (adulta) e a criança, entremeados de realidade e fantasia, de reflexão e questionamento, se constituem o território do brincar, são manifestações da cultura da infância. Se, por um lado, o olhar do menino desafia a estudante perguntando o que ela vê, por outro lado, ela lhe devolve a fantasia e a afirmação de que brincando a gente pode ser o que quiser! Brincando a criança se faz existir!

Figura 5 Rolimã – Fonte acervo da Brinquedoteca da UFMT-CUR 2017

> Quase toda criança do interior já teve um rolimã, uma tábua de madeira com três ou quatro rodas de metais, pode ter sido com uma carriola, um skate, ou quem sabe ainda um tonel de 5000 litros. Como foi no meu caso, entrávamos dentro de um tonel, colocávamos na descida e deixávamos rolar ou outro empurrava, se não tivesse descida para dar o embalo. O suporte geralmente é um improviso, o que o move geralmente não é o desejo de se chegar de um ponto ao outro, mas a adrenalina de se movimentar, do vento no rosto, os braços abertos, o coração acelerado, o medo: tantas emoções rolam junto! Os pensamentos se concentram em uma estratégia para continuar se movendo, e vale tudo, quase como a busca da liberdade, sentir-se livre e "empoderado" essa é a brincadeira. Deste modo o brinquedo inventado não precisa de manual de instruções, as crianças descobrem, criam, recriam uma forma de usar. O movimento é ruptura, nascemos para sermos livres(DIÁRIO DE CAMPO, Thais Cristina Pessoa Ramos, 23/06/2017, p. 23).

E assim, no âmbito dessa comunicação oral, trouxemos um pouco do muito que observamos e registramos, em nosso Diário de Campo, sobre o que é a experiência de ter uma brinquedoteca na universidade. Ela é o Laboratório do curso de Pedagogia da UFMT/CUR. As estudantes em conjunto com os professores do curso podem verificar tudo aquilo que lêem sobre infância, criança, brincar, brinquedo, fantasia, realidade, autonomia, liberdade e etc., que o brincar atualiza, quando as crianças entram nesse espaço especialmente preparado para elas. É sempre uma grande alegria vê-las chegando, olhando entre assustadas e curiosas aquela grande quantidade de brinquedos: só para elas!

Algumas correm e logo pegam algo, outras caminham, perambulam e vão aos poucos descobrindo novas propostas e desafios. Alguns passam de um canto para outro, outras se demoram num mesmo espaço. Não há regras, não interferimos: nos colocamos disponíveis e observamos. Sobretudo, de nossa parte, como estudantes e professores, observamos o exercício da autonomia e da liberdade de escolher do que, quanto tempo, com quem brincar. Até outro desejo se apresentar e então tudo começa de novo: porque a brinquedoteca existe para que as crianças exerçam esse direito que é delas: o direito de brincar!

Referências

CUNHA, Nylse H. S. **Brinquedoteca**: definição, histórico no Brasil e no mundo. In:

DIÁRIO DE CAMPO da Brinquedoteca. Universidade Federal de Mato Grosso, curso de Pedagogia, 2017.

FRIEDMANN, Adriana (et al). **O Direito de brincar**:A brinquedoteca. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

_____. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Instituto Indianópolis, 2016.

FRIEDMANN, Adriana (et al). **O Direito de brincar**:A brinquedoteca. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata. (Org.). **Território do brincar**: diálogo com as escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 37-45.

GUIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca**: Manual em educação e saúde. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELLES, Renata. (Org.). **Território do brincar**: diálogo com as escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

LA ROSA, Jorge (org.). ***Psicologia e educação:*** *O significado* do *aprender. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.*

SOUSA, Andréia da Silva Q. Lançando Mão de Paulo Freire para Pensar a Infância. In: BRASILEIRO, Suely A., AMARAL, Nair F. Gurgel do, VELANGA, Carmem Tereza (orgs). **Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil**. Campinas-S.P: Alínea, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Laboratório Especial de Ludicidade/Brinquedoteca Profa. Dra. Soraiha Miranda de Lima**. Protocolo SIEX 130320171348471530. Rondonópolis-MT, 2017.

A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS

Luciana Camilo de Godoi Martins[1]
Rafaela do Nascimento Pereira[2]
Giseli Fátima dos Santos[3]
Lucélia Dias da Silva[4]
Dinairan Dantas Souza[5]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo identificar como as aulas de Educação Física são desenvolvidas no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal em Cáceres, MT. Para responder a questão: como acontecem as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I?realizamos observação, durante o Estágio Supervisionado III, e registro no caderno de campo.Para abordamos o tema, realizamos estudossobre a importância do movimento para a criança e as influencias que o jogo e as brincadeiras exercem no aprendizado da criança. Para realização do trabalho, utilizamos como referencial teórico,Rosamilha (1979), Kishimoto (1999), Maluf (2009), Brasil (2010),PCNs (1998),Santin (1987).Perceber o quanto é importante o movimento, jogo e a brincadeira nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Palavras-chave: Crianças. Educação Física. Jogos e brincadeiras.

1 introdução

A Educação Física passou por transformações ao longo dos tempos, inicialmente foi muito utilizada para higienização e eugenia, em seguidacomo preparação dos jovens para carreira militar em defesa da nação, a força física destinada a fortalecer o trabalhador e a buscar novos talentos esportivos que representassem o seu país e também era vinculada a classe médica com intuito de formar indivíduos fortes e saudáveis, que não fosse suscetível às doenças. A história da Educação Física, no Brasil, chegou às escolas nosséculo XIX, onde suas práticas tinha cunho tecnicistas e masculinizado, mais tarde passa a ser obrigatória para ambos sexos, e teve como nome ginástica.

[1]Graduanda do curso de Pedagogia 5° Esfera na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
[2]Graduanda do curso de Pedagogia 5° Esfera na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
[3]Graduanda do curso de Pedagogia 5° Esfera na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
[4]Graduanda do curso de Pedagogia 5° Esfera na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
[5]Professora Mestre da disciplina Conteúdos Metodológico da Educação Física Para o início da Escolarização na 5° Esfera da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Na atualidade a grande discussão é sobre as contribuições da Educação Física para o desenvolvimento integral no ser humano.

Segundo os PCNs (1998):

> [...] Na década de 80 os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestado: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta e oitava série do primeiro grau, passou a priorizar o segmento da primeira à quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento (BRASIL, 1998, p.21).

Em concordância com os PCNs, o desenvolvimento da criança passa a ser o foco das inúmeras contribuições e discussões teóricas, benefícios obtidos com a prática proporcionadas pela Educação Física, demonstrando que além da saúde, também contribui para o desenvolvimento físico: habilidades motoras, noções de espaços e tempo, equilíbrio, lateralidade, interação;além do convívio social entre os alunos, o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Nessa perspectiva Rosamilha (1979) tomamos o conhecimento de que:

> A Educação Física nas escolas primarias terá por fim [...] promover, por meio de atividades físicas adequadas, o desenvolvimento integral da criança, permitindo que cada uma atinja o máximo de suas capacidades físicas e mental, construindo na formação de sua personalidade e integração no meio social, [...]. (1979, p. 74).

Percebemos então que as aulas de Educação Física são importante pois faz parte da cultura corporal, além de estimular a ampliação da vivência de jogos, brincadeiras, dança e exercícios físicos. Podendo ser vivenciados de forma lúdica e estimular o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social, cultural e as linguagens expressivas, uma forma comunicativa e criadora do ser humano se desenvolver através do movimento, com identidade e autonomia. É essencial que a compreensão que se tem de si mesmo, de sua cultura e de outras culturas seja desenvolvida, a fim de dar a devida importância à disciplina de Educação Física nos anos iniciais de escolarização.

2 O Desenvolvimento Integral da Criança

Quando o assunto é educação físicana Educação Infantil/Fundamental logo nos remete a pensarmos em jogos e brincadeiras uma vez que o brincar correr, pular, etc., está diretamente ligado ao contexto infantil, pois, estamos habituados a fazer essa associação.

Ao analisarmos a Educação Física e suas especificidades, podemos perceber porque ela é importante e de grande contribuição no processo de desenvolvimento da criança, se dividindo em várias modalidades e processos.

Contribui também para um aprendizado prazeroso para a criança, faz uma junção do ensino/aprendizagem ao brincar, promovendo a inclusão entre os alunos, contribui com a saúde no âmbito educacional, de caráter lúdico, através dos jogos e das brincadeiras sendo vinculada ao direito da criança ao movimento em espaços amplos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

> As relações que se estabelecem entre Saúde e Educação Física são perceptíveis ao considerar-se a similaridade de objetos de conhecimento envolvidos e relevantes em ambas as abordagens. Dessa forma, a preocupação e a responsabilidade na valorização de conhecimentos relativos à construção da auto-estima e da identidade pessoal, ao cuidado do corpo, à consecução de amplitudes gestuais, à valorização dos vínculos afetivos e a negociação de atitudes e todas as implicações relativas à saúde da coletividade, são compartilhadas e constituem um campo de interação na atuação escolar (BRASIL, 2001).

Nesse sentido as atividades aplicadas na aula de Educação Física, devem estar de acordo com as condições ósseas, musculares, respiratórias e cárdicas do aluno, o espaço escolar busca trazer sempre uma atividade voltada para a ludicidade, promovendo a motivação no aluno, propiciando alegria associada ao prazer e a satisfação ao jogo e brincadeira.

Um processo que pode ser compreendido como motivacional no aprendizado do aluno, com atividades direcionadas ao momento da Educação Física, influenciando fatores como: atenção, concentração e inclusão principalmente um conceito que junta todas às capacidades, ao prazer que o aluno possui em aprender, podendo envolver atividades predominantes com finalidades recreativas, competitivas, de lazer e benéficas para saúde das crianças.

2.1 Concepções de Movimento, Jogos e Brincadeira

Segundo Santin (1987, p. 34), “o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva”, assim podemos dizer que

cada criança possui diferentes maneiras de se expressar, podendo aprender e explorar o seu cotidiano através do movimento corporal, como forma de interação com o outro, a construção de sua cultura e de sua própria identidades.

As instituições de ensino devem dar importância ao movimentar de cada criança, pois assim a criança expressa suas alegrias, vivências, angustias e o mundo ao seu redor. Se torna necessário que as práticas pedagógicas na instituições garantam espaçosamplos, livres para que haja o desenvolvimento de forma prazeroso, fazendo com que as crianças se expressem através dos movimentos, jogos e brincadeiras podendo assim desenvolver suas habilidades, motricidade, autonomia, suas criações, etc. Conforme relata Malufy (2009, p. 23) que: "a criança fica livre para concentrar-se em seu próprio corpo e no controle de seus movimentos. Ela aprende a ficar consciente dos movimentos que ocorrem a sua volta, para evitar levar "trombadas". Para que venha ocorrer um desenvolvimento significativo com as crianças, é importante manter uma regularidade nas atividades desenvolvidas.

Nesse contexto,a aula de Educação Física na escola é importante para o aluno, não com intuito dos professores passarem o tempo, considerando um momento livre para as crianças apenas, a hora de lazer ou recreação, mas sim uma aula com conhecimentos que os levam a benefícios a serem utilizados no decorrer de sua vida escolar e cotidiana.

Nessa perspectiva Brandão (1980 apud Jeronimo, 1998), diz que a Educação Física escolar:

> É importante, pois educa pelo movimento o indivíduo por completo. Por isso a Ed. Física não educa o físico, educa o movimento que o corpo realiza. [...] Através da Ed. Física escolar o indivíduo poderá se tornar capaz de pensar, sentir e realizar os movimentos. Poderá ser capaz de criar meios para satisfazer-se de maneiras prazerosas em seus momentos de lazer. Por isso também a Educação Física é educação (1998, p. 4).

Sendo assim buscamos acreditar que a aula de Educação Física nas instituições educacionais nos leva a compreender o quanto é importante ter um direcionamento partindo das experiências de movimentoscorporais, materiais e de interações sociais, expressado aqui pelo corpo em movimento, a experimentação do meio pelo objeto e situações de movimento.

De acordo com os PCNs (1998):

> O aluno deverá ser capaz de enfrentar desafios corporais em jogos e brincadeiras, respeitando regras; interagir com os colegas sem discriminar por razões físicas, socioculturais ou de gênero; enfrentar situações de competição respeitando regras; estabelecer relações entre a prática de exercícios e a saúde; valorizar e vivenciar manifestações da cultural corporal de maneira receptiva" (BRASIL, 1998, p, 27).

Nesse sentido as recomendações para as práticas de atividades físicas no espaço escolar é que além de ser educativa, tem que proporcionar o desenvolvimento cognitivo,

motor e afetivo-social, através de atividades que estimulam a criatividade, a experimentar, tomar decisões, avaliar, visando a formação de um indivíduo independente reflexivo e criativo. A prática de atividades físicas também é uma forma de prevençãode doenças degenerativas associadas ao sedentarismo, como coloca Daólio (apud Mattos e Neira, 2000, p.94), "a Educação Física precisa fazer o aluno entender e conhecer o seu corpo como um todo, não só como um conjunto de ossos e músculos a serem treinados, mas como a totalidade do indivíduo que se expressa através do movimento, sentimento e atuação no mundo".

A Educação Física tem por objetivo estimular atividades programadas e dirigidas que permeie o aprendizado, crescimento e desenvolvimento das capacidades e habilidades naturais do ser humano tendo como atividades específicas e dirigidas.

O jogo e as brincadeiras que são partes importantes no contexto da educação, jogossócio recreativos e cooperativos que venham estimular a participação a e socialização e não somente a competição, proporcionando o prazer e alegria as crianças. Mesmo que alguns autores reconheça a dificuldade de conceituar o jogo, os mesmos reconhecem o valor educativo que o mesmo possui.

Kishimoto(1996), admite ser muito difícil fazer uma definição de jogo devido à variedade de fenômenos considerados como jogo, essa dificuldade se dá quando um mesmo objeto pode ser visto como jogo ou não jogo, depende do significado atribuído a ele, e pelas diferentes culturas e pelas regras e objetos que o caracterizam.

Para Miranda (2001):

> O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira nada mais é que o ato de brincar como brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os brincantes lhe impuserem regras. Percebe–se pois que o jogo, brinquedo e brincadeira tem conceitos distintos, todavia são imbricados; ao passo que o lúdico abarca todos eles (MIRANDA, 2001, p.30).

Exercício, com regras de convivência e tolerância, é um divertimento, tanto lúdico como dinâmico, no contexto escolar, pois quando joga a criança tem que esperar sua vez de jogar, tem noções de matemática, de espaço e sociabilidade pois é uma atividade em grupo.É essencial para o desenvolvimento, a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo indispensável a pratica educativa. É através do jogo que a criança aprende a lidar com regras, e como estas são cumpridas na interação com o meio social a que estão inseridas.

Sendo de grande importância para o desenvolvimento da criança, nesse momento eles absorvem o máximo de informações, que contribuem de forma positiva, por isso, os momentos de atividades lúdicas, não deve ser visto para além de um simples momento de interação, mas, de aprendizagem.

O Jogo e a brincadeira precisa estar presente na pratica pedagógica, à medida que a crianças brinca ela interage com o objeto e socializa com o outro, construindo relações e conceitos do mundo que ela vive.

Logo, percebemos que a brincadeira tem toda uma exploração motora no seu desenvolvimento, podemos dizer que a brincadeira estimula à criança a ter autonomia, aceita melhor a ganhar e perder, ter noção de quantidade, peso, distância, ou seja, perceber o brinquedo manipulado, e a ser flexível.

Segundo Velasco (1996):

> Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso. (VELASCO, 1996, p. 78).

Ou seja, ao brincar a criança vivencia diversas situações individuais e coletivas, de representação e imitação, experimentam sensações ilimitadas, que promovam um desenvolvimento e um aprendizado pelo simples prazer que o brincar proporciona.

O jogo, e a brincadeira se torna importante no desenvolvimento da criança, de maneira que os mesmos vão surgindo gradativamente em suas vidas, desde os mais funcionais até os de regras. Proporcionando experiências, possibilitando a conquistas e a formação de sua identidade.

Muitas vezes, pelo fato do brincar ser considerado livre, as instituições de ensino esquecem de colocar no PPP e os professores acabam não dando uma atenção especial ao brincar. Pensando neste processo o professor desempenha o papel de mediador, possibilitando à criança a oportunidade de se desenvolver, de ter a curiosidade, autoconfiança e a autonomia estimuladas, e ainda desenvolver a linguagem, a concentração e a atenção.

De acordo como Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL):

> O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, p.30, v.01)

Neste sentido durante as aulas de Educação Física a mediação do(a) professor (a) é essencial para que a criança aprenda a enfrentar conflitos, interagir com as outras crianças, com adultos e desenvolve seu comportamento. Este momento deve ser visto, como momento de aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento sadio e prazeroso para a criança. Lembrando, que o brincar não é apenas necessidade da criança, mas um direito que ela possui. Corroborando com essa ideia as DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), Cita que a Criança é:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010.p.12).

Compreender que a criança é sujeito de direito, leva-nos a reconhecer o que as crianças têm direito para se desenvolverem plenamente. A criança necessita de variedades de experiências para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-social, nesse momento a criança se expressa através do movimento individual ou em grupo, atribuindo formas e valores a que está sendo vivenciada, compreende melhor suas habilidades e consegue adapta-las em outras atividades dentro e fora da escola.

3 A Educação Física Observada nos Anos Iniciais

Durante as aulas de Educação Física na graduação, relembramos nossas memórias de infância, e percebemos que o movimento, o jogo e as brincadeiras aindase faz presentes em nossas vidas. Assim reconhecemos o valor que a disciplina de Educação Física ocupa no desenvolvimento e aprendizagem da criança. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos.

Sobre isso Kishimoto nos lembra a Educação Física é importante no desenvolvimento da criança porque:

> Dá à criança o poder para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para

> experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados (KISHIMOTO, 2011, p, 24).

Desta maneira, mesmo as crianças, principalmente as que mais se movimentam, se desenvolvendo o reconhecimento da disciplina bem como a organização das atividades ficam comprometidas. E quando o aluno já se encontra em uma série mais avançada, e traz consigo dificuldades em aspectos motores, como exemplo: lateralidade, coordenação, equilíbrio ou outros, negando, muitas vezes o desenvolvimento integral.

Realizamos nosso estágio supervisionado IIIem uma escola municipal de Cáceres que atende cerca de 700 alunos do município, no períodos matutino e vespertino do 1º ao 9º do ensino fundamental.

Nossas observações foram com as turmas do 1º, 2º e 3ºano. Verificamos queas aulas de Educação Físicadas turmas de1º e 2º ano aconteciam uma vez na semana, com duração de 1 hora, as vezes realizadas na quadra esportiva, outra em sala de aula, já com a turma do 3º ano as aulas aconteciam duas vezes na semana.

As atividades e brincadeiras eram livres, as crianças brincavam conforme o repertório de brincadeiras quevivenciavam no seu cotidiano.A função pedagógica foi garantida pela condução das crianças ao espaço em que ocorreram as brincadeiras, pelos materiais disponibilizados e até mesmo pela parceria da professora nas brincadeiras.Os espaços eram amplos, limpos, os materiais utilizados (bola) eramfornecida pela escola, já as bonecas e carinhos eram trazidos pelas crianças.

Como afirma Kishimoto, que "Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica é auxiliar o desenvolvimento integral da criança" (KISHIMOTO, p,22, 2003).Em concordância com a autora, a professora permitia o imaginário infantil respeitando a natureza do lúdico por meio de objetos simbólicos, no momento em que oportunizava o contato com, o jogo, brinquedos e materiais pedagógico.

Assim percebemos a importância dessas experiências vivenciadas, aguçando a coordenação motora, a atenção e o cognitivo da criança, as atividades e brincadeiras eram livres, onde cada criança se manifestava com queria, mas sempre com o olhar atento da professora.

Durante a semana as crianças esperavam ansiosas para o dia de Educação Física, pois era um momento de diversão e descontração, onde elas optavam pelas próprias

brincadeiras, os meninos jogavam bola e as meninas cantigas de roda ou de bonecas trazidas de casa.

As aulas de Educação Física são chamadas de recreação, como aponta as autoras Martins e Costa em sua publicação. “Para vários autores, a recreação significa satisfação e alegria naquilo que faz. Ela relata uma atividade que é livre e espontânea e na qual o interesse se mantem por si só, portanto essas atividades devem gerar prazer e ser tão atraente que as crianças nem sente vontade de parar de brincar” (MARTINS, COSTA, 2016, P,18).

A recreação portanto é o momento livre em que as próprias crianças se organizam para brincar. Utilizado das atividade de entretenimento, diversão, se faz através do lúdico, com espaço de lazer, destinado ao incentivo as atividades físicas, através da ludicidade, se descontrai, podendo haver maior interesse por atividades físicas.

Já a Educação Física devem ser conduzidas e preparadas previamente com objetivos e fundamentos.De acordo com De Marco (1995, p.77), “a Educação Física como sendo um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a auto-estima e a autoconfiança valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais”. Sendo assim, é essencial a capacidade da criança se movimentar, para que ela interaja com si mesma e com o meio ambiente em que vive, desempenhando um papel formidável no alcance dos limites do crescimento e do seu desenvolvimento. Além do amadurecimento, as experiências e as características individuais no processo do seu desenvolvimento.

Kishimoto (1993); corrobora descrevendo que;

> (...) Brincando (...) as crianças aprendem (...) a cooperar com os companheiros (...). A obedecer às regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...), a acatar a autoridade (...) a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas (...), a dar oportunidades aos demais (...), a viver em sociedade.(KISHIMOTO, 1993, p. 110).

Vimos que a recreação é importante para o desenvolvimento da criança, porém também é preciso ter espaço para as aulas de Educação Física, que seria com atividades dirigidas e para atingir objetivos previamente estabelecidos.

Nas duas semanas de regência com as turmas de 1º e 2º ano as aulasde Educação Física, foram realizadas com brincadeiras livres e orientadas,jogos e atividades que favoreciam para o desenvolvimento motor, cognitivo e o afetivo das crianças, atividades variadas com cordas, bambolês, bolas e dinâmicas que tinham por objetivo a interação de

todos (as) de forma lúdica e prazerosa, possibilitando a criança criar, recriar, pular, correr, imaginar, divertir e estimular suas habilidades naturais.

Com a turma do 3º ano com idades entre oito e nove anos, as aulas de Educação Física aconteciam as quartas-feiras com duração de 40minutos e as segundas-feiras com duração de 1 hora.Houve uma particularidade com essa turma, pois as aulas eram aplicadas aos alunos por dois acadêmicos do curso de Educação Física, da UNEMAT, que estavam realizando o estagiários.Nas quartas-feiras as aulas aconteciam dentro da própria sala de aula com aquecimento e explicações do que fariam na próxima aula, no caso, a segunda-feira, as aulas eram realizadas na quadra da escola com aquecimentos, jogos, corridas com obstáculos entre outros, os alunos participavam de todas as atividades propostas pelos acadêmicos estagiários de Educação Física.

As aulas de Educação Física com as três turmas eram realizadas ao ar livre, na quadra poliesportiva, coberta, em bom estado de conservação, e no gramado com áreas de sol e sombra, com bebedouro e banheiros próximos.

Realçando a importância de se organizar o espaço escolar, mais especificamente onde se desenvolve as aulas de Educação Física, proporcionando aos alunos meios que garantam esse estreitamento de vínculopara a construção da aprendizagem, tais como vivência da prática do diálogo, da inclusão e da socialização dos alunos. Garantindo uma finalidade, de um ambiente acolhedor, onde haja uma troca de conhecimento entre professor e aluno e aluno e professor.

4 Considerações Finais

As aulas de Educação Física, no 1º e 2º ano acontecem uma vez por semana é desenvolvida pela professora Pedagoga, com caráter voltado a recreação, na turma do 3º ano as aulas são realizadas duas vezes por semana, sendo aplicadas por professores estagiários da UNEMAT, alguns materiais utilizados nas atividades eram fornecidos pela escola e outros trazido pelas crianças ou pelos professores.Os espaços onde se desenvolviam as aulas, eram naquadra poliesportiva, no gramado e na sala de aula, sendo adequados para realização das atividades propostas.

A escola, ao valorizar o movimento, o jogo e a brincadeira, ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitado.

É saudável e divertido para as crianças no horário da Educação Física deixá-los um pouco livres, brincando no pátio, cada um de sua forma, sem que o professor interfira no brincar. Mas, também é fundamental que o professor faça seu papel organizando os processos do brincar, favorecer a brincadeira e não realizar um abandono pedagógico, não devemos abrir mão da mediação do professor no processo educativo da criança. Ao contrário, é no contexto da brincadeira que precisamos aprender a realizar o nosso papel enquanto educador.

Assim, cabe a instituição e o professor conhecer e respeitar as individualidades e o tempo de cada aluno, fazendo com que as aulas sejam essenciais para o desenvolvimento da psicomotricidade, buscando conteúdos que encaixam na sua formação, tais conteúdos que iram ajuda-los na preparação para o mundo, para alfabetização, desenvolvimento motor, etc. podemos perceber então o quanto é importante as aulas de Educação Física nas series iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BRASIL. Secretaria **de Educação Fundamental.Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.

JERÔNIMO, Alexandre. **O Handebol nas escolas:** praticado ou ensinado. 1998. 25 f. trabalho Monográfico (Graduação em Ed. Física) Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

KISHIMOTO, M. Tizuko**. O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Jogos Infantis**: O jogo, a criança e a educação. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993

MALUFY, Angela Cristina Munhoz. **Brincar:** prazer e aprendizado. 7. ed. Petropoles, Vozes, 2009.

DE MARCO, Ademir (org.). **Pensando a educação motora**. São Paulo: Papirus, 1995.

ROSAMILHA, N. **Pscicologia do Jogo e a Aprendizagem Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1979.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Viviane Cristina Melo de Souza (UNEMAT) – mello.vivianecristina@gmail.com

Resumo: Neste trabalho propõe-se uma reflexão de como a literatura infantil é veiculada nas escolas, principalmente na educação básica, e qual papel exerce na formação escolar das crianças. Nosso objetivo principal é o de observar e salientar a importância e a contribuição da literatura infantil no ensino básico, uma vez que tanto a literatura quanto a pedagogia estão entrelaçadas desde o surgimento de ambas. Através de alguns teóricos, principalmente Regina Zilberman, propomos uma observação do espaço que a literatura infantil ocupa na educação e uma reflexão sobre o papel humanizador que a literatura pode propiciar, além da formação de um leitor crítico que encontre na literatura infantil a possibilidade de arte e de estilo e, não somente um aparelho idealizado em moldes normativos e pedagógicos. Propomos também um olhar sensível sobre o papel do professor na relação entre o aluno e a literatura infantil em sala de aula, que nas fases iniciais muitas vezes é o responsável pelo primeiro contato que o aluno tem com a língua escrita. Observamos também grande embricamento pedagógico que muitos livros de literatura infantil contém.

Palavras-chave: Literatura Intanfil. Educação. Infância. Ensino básico.

1 Introdução

O homem é um ser social que sempre buscou formas de dizer sobre sua cultura e normas de sua vida em sociedade. Incialmente em forma de narrativa, através da oralidade, se reuniam para retratar a origem do mundo, sempre representado pelos heróis que moldavam as regras necessárias para a vida em sociedade. Souza (2010) vai dizer que a literatura nasce dessa necessidade de os homens registrarem suas experiências. Depois, com o intuito de entreter a nobreza, a partir da literatura surgiu a poesia.

Na Grécia Antiga destacaram-se duas epopeias de grande relevância para a sociedade ateniense: a Ilíada e a Odisséia, que retratavam a origem do povo helênico, os deuses, o modelo político e as normas comportamentais da sociedade. As oralidades eram narradas em forma de fábulas, nas quais havia sempre um conflito a ser resolvido, e após essa resolução, a lição de moral. Assim a literatura, através da oralidade, tinha o cunho educativo para o povo. Walter Benjamin em *O narrador* (1985) vai dizer que "A oralidade é o grande veículo da narrativa". O grande aspecto da oralidade é também além da história, uma transmissão de conhecimento.

A literatura infantil tem seu marco no final do século XVII, quando Charles Perrault organiza e adapta os contos de fadas numa escrita que ameniza o teor de violência e sexo contidos na oralidade, formalizando o conceito de literatura infantil não apenas como literatura, mas também como maneira pedagógica. Essa categorização de literatura infantil é pensada somente com a firmação da burguesia no final deste mesmo século,

quando surgem as preocupações sociais voltadas para as crianças, trazendo a necessidade de se definir um espaço e uma separação entre o ser criança e o ser adulto, gerando a concepção da infância.

Vale ressaltar que na Idade Média, a criança ocupava e participava do mesmo meio social que os adultos, como compartilhar as mesmas roupas, os mesmos trabalhos e as mesmas literaturas. A criança aprendia o que deveria saber na convivência com jovens e adultos. A família não assegurava a educação da criança. Como afirma Ariès:

> A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 2006, p.9).

A criança pertencente a nobreza tinha acesso a grandes clássicos, enquanto a mais pobre tinha acesso apenas as lendas e contos folclóricos, que mais tarde foram adaptados para os contos de fadas. A infância era uma fase na qual a sociedade medieval reservava apenas aos primeiros anos de vida da criança, como ressalta Philippe Ariès:

> Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei "paparicação" - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, como muitas vezes acontecia, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2006, p. 10).

Com o advento do capitalismo a família se transforma num núcleo bastante restrito a pai, mãe e filhos, deferente da Idade Média, na qual as famílias eram constituídas de maneira efetiva sobre os benefícios que poderiam ser extraídos da relação. Regina Zilberman vai dizer que a criança passa a assumir um novo papel na sociedade, gerando uma grande mudança também no comércio, como a fabricação principalmente de brinquedos e livros.

> [...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1985, p.13).

Na ascensão do modo de vida burguês, a criança passa a ser entendida como um ser com características e necessidades diferentes do adulto, desta maneira, a criança cada vez mais vai sendo apartada deste mundo adulto, ocupando um lugar mais restrito. Neste mesmo período a educação era restrita à nobreza, a burguesia e a aristocracia e isso perdura até o século XVIII, momento em que sofre uma mudança, modificando-se de maneira bem clara na qual a mão de obra deveria ser qualificada, e com o surgimento das escolas, o ensino é reformulado. No final deste mesmo século a escola se consolida, estando o ensino não mais enquadrado como uma vertente de grande poder econômico, mas sim um ensino pensado para a massa.

O mesmo conceito pedagógico e moralizante contido na literatura infantil do final do século XVII ainda perdura nas literaturas infantis atuais.

> [...] e até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN, 2003, p.16).

À escola e também à literatura infantil coube o papel de controle intelectual das crianças, atribuindo-se principalmente à literatura infantil o papel educativo através de textos pedagógicos que direcionavam uma série de normas de cunho moral para as crianças nesse novo espaço em que passaram a ocupar na Idade Moderna.

1 A literatura infantil no Brasil

No século XVII, no classicismo Francês foram escritas obras que também eram apropriadas à infância, como as *Fábulas*, de La Fontaine, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, e os *Contos da Mamãe Gansa*, que Perrault publicou em 1697. Nesta época,

havia uma resistência quanto ao gênero infantil e essa resistência perdurou durante muito tempo no meio editorial. Como afirmam Lajolo e Zilberman:

> As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.9-10).

No Brasil a literatura infantil começa a ser produzida no século XIX de forma esparsa, com a implantação da imprensa Régia, iniciada em 1808, porém só se estabelece com a proclamação da República, e a partir das modificações sociais, políticas e industriais que o país independente de sua colônia sofre. Em 1818 é disponibilizada a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*, posteriormente, mais algumas obras são traduzidas, porém, de forma muito esporádica, não formulando em uma produção literária regular para as crianças. Durante muito tempo a literatura infantil no Brasil era produzida pelos próprios professores, jornalistas ou intelectuais, a partir de uma relação muito próxima com o governo, nesta época, editoras começam a adentrar no mercado da literatura infantil e há também o surgimento de editoras destinadas apenas a esse público. As revoluções artísticas desencadeadas pelo Modernismo também impulsionam o interesse de vários autores no campo da literatura infantil, vale ressaltar que não havia uma especialização nesta modalidade. A profissionalização de autores para o público infantil não era algo pensado na época.

> Outra forma de adequação a esse mercado ávido, porem desabituado da leitura foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários e roteiro de compreensão de texto marcam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis, a partir de então lançados, quando também se tornam comuns as visitas de autores a escolas, onde discutem sua obra com os alunos. (LAJOLO, 2002, p. 123).

Um grande impulsionador para a literatura infantil no Brasil se deu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), doravante LDB, ao decretar o ensino da língua nacional por meio de textos literários, passando a surgir um forte interesse de autores nesse campo, até então negligenciado. Com o desenvolvimento deste comércio, surgem alguns livros que fogem ao padrão normativo e pedagógico, um

exemplo deles é Chapeuzinho Amarelo, (1979), de Chico Buarque. Nesta obra, a escrita é diferenciada num recurso que dá azas à imaginação das crianças, uma história lúdica, que vai a cada página despertando na criança curiosidades e inquietações, inquietações essas que promovem uma série de problematização por parte das crianças, de acordo com suas próprias perspectivas e ideologias.

Em 1921, Monteiro Lobato publica a história *Narizinho Arrebitado*, um marco na literatura infantil brasileira reconhecida como a obra que inaugura essa modalidade de literatura no país.

> Coube a Lobato a fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o novo século exigia. (COELHO,1998, p.165)

Mais tarde a obra passa a se chamar *Reinações de Narizinho.* Na época em que foi escrita, o Brasil vivia um forte sentimento nacionalista, os artistas em geral buscavam retratar o país buscando formar sua própria identidade, desagregar-se das influências europeias que o constituíram durante o período colonial. Assim, em *Reinações de Narizinho* encontramos um ambiente que retrata o folclore brasileiro, num universo ficcional e lúdico, o autor descreve personagens que refletem brasilidade, com Pedrinho e Narizinho explorando um universo ficcional no qual encontram o Saci, a Cuca, a Mula-sem-cabeça, o Lobisomem, a Iara, etc. Além de contar com uma boneca tagarela, feita de pano que ganha vida com uma pílula que a faz falar, com um sabugo que se torna um grande intelectual e um porquinho que ganha características humanas e não vai para a panela, uma vovó amorosa e uma cozinheira que é o "faz tudo" do sítio.

Dentre outros escritores brasileiros que adentraram neste universo com grande êxito estão: Cecília Meireles, Ruth Rocha, Lygia Bojunga Nunes, Clarice Lispector, Maurício de Sousa, Ana Maria Machado, e Ziraldo.

2 A literatura infantil no ensino básico

Como visto anteriormente, a literatura surgiu como ferramenta para explicar, historicizar e normatizar o homem na sociedade em que vivia. Na literatura infantil esse

teor educativo e pedagógico se dá de maneira bem expressiva, como em *Chapeuzinho Vermelho*, (1987) na versão de Perrault e/ou dos irmãos Grimm.

Antes da constituição do modelo familiar burguês, não havia uma concepção de infância, a valorização da infância na Idade Moderna além de gerar uma maior união da família, gerou também através da reformulação da escola e da criação da literatura infantil, meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança.

Atualmente muitos teóricos relatam que o uso da literatura infantil restrito à um propósito pedagógico irá adulterar o real papel da literatura infantil, que é abrir leques e possibilitar a problematização e o surgimento de novos conceitos da própria concepção da criança sobre a literatura e sobre si mesma. De acordo com Zilberman, muitos livros de literatura infantil trazem em si uma pedagogização, com normas que as crianças precisam seguir, despreocupando-se com a formação crítica da criança através da leitura.

> A aproximação entre instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como colônia pedagógica, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 1985, p. 15-16).

Em decorrência de toda a história da escola como papel ideológico inserido através do sistema capitalista, a relação da escola com a formação da criança é estreitamente normativa, o que dá continuidade à literatura infantil ser veiculada como uma ferramenta normativa, pedagógica e moralizante. Para Zilberman:

> As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e valores da classe dominante, transmitidos ao estudante. (ZILBERMAN, 1985, p. 22).

Ao mesmo tempo em que a escola ocupa esse lugar de responsabilidade do desenvolvimento das crianças, ela também é responsável por proteger a criança do mundo

adulto. A pedagogia surge da reformulação da escola, a literatura como consequência da criação da infância e tomada como objeto/ferramenta da própria pedagogia.

> A degradação da origem motivou a identificação apressada da literatura infantil com a cultura de massa, com a qual compartilha a exclusão do mundo das artes. Todavia, um redimensionamento do problema se faz necessário, tendo como meta a verificação das propriedades do gênero, supondo-se, por um lado, o exame de suas relações com a pedagogia, a quem deve seu nascimento; e, por outro, a definição de sua dimensão estética, o que o aproxima de literatura e da arte. (ZILBERMAN, 1985, p. 34)

Nesta temática, o que encontramos na literatura infantil é a transmissão de normas, regras e valores comportamentais que a sociedade espera das crianças. Um modelo pedagógico que veio no intuito de ocupar o lugar dos pais na educação da criança. Porém, cabe a nós enquanto adultos pensar em todos os recursos que a literatura infantil pode oferecer para as crianças, como o conhecimento sobre ela e sobre a realidade que a cerca, independente das normas e regras em que todos convivemos.

2.1 A pedagogia na literatura infantil

A literatura infantil foi criada com objetivo pedagógico, responsável pela formação intelectual e moral da criança, para nortear e moldar suas concepções e até mesmo suas perspectivas, já que a criança sempre foi vista como um ser inocente, incapaz e dependente do adulto. Na narrativa, encontramos uma pedagogia que suscita terror, medo e castigo. Sempre há um conflito, a partir de uma personagem má, e ao final da resolução deste conflito, há a lição de moral, para que a criança aprenda que o que não se pode fazer. Como em *Chapeuzinho Vermelho*, na qual a menina ao desobedecer a mãe e falar com estranhos, é devorada pelo lobo, uma punição resultada de uma desobediência.

A obra *Alice no País das Maravilhas*, (1916) de Lewis Carrol vem romper com esse modelo de narrativa inspirado nos contos de fadas, na obra, o autor apresenta um ambiente totalmente lúdico e fantástico, através do nonsense, as crianças têm a oportunidade de viajar para um mundo novo, cheio de personagens diferentes, com problemas diferentes e diálogos cheios de dualidade. Além de Alice, em outras obras contemporâneas é possível encontrarmos características que adentram a literatura infantil no mundo contemporâneo, capaz de construir nas crianças uma reflexão sobre o mundo

que as cercas, seus conflitos e suas resoluções através da curiosidade despertada na criança, de buscar respostas e obter suas próprias conclusões de acordo com suas próprias perspectivas, com personagens que saem de sua realidade e encontram outros mundos fantásticos, como em *O mágico de Oz*, (1939) de L. Baum, *Reinações de Narizinho*, (1921) de Monteiro Lobato, e *As viagens de Gulliver*, (1726) Jonathan Swift. Todas essas obras propiciam à criança muita curiosidade e a leitura é movida principalmente por questionamentos.

Para Zilberman, a literatura tem o poder de propiciar à criança o desenvolvimento linguístico, através da leitura.

> - a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento: "o ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber" (ZILBERMAN, 1985, p. 46).

Assim, percebemos através das leituras em Zilberman que a literatura proporciona ao leitor um domínio sobre a realidade empírica, muitas vezes uma realidade bloqueada tanto no ambiente familiar quanto escolar. A literatura infantil vem então ocupar dois lugares: ao olhar do adulto ela é participativa no processo controlador da criança, refletindo um papel pedagógico ao transmitir normas e valores na formação moral da criança. O outro lugar que ocupa, é quando assume o papel de comprometimento com o interesse da criança, transformando-se numa forma de acesso ao real, e configurando numa expansão do domínio linguístico, estando assim a literatura infantil restrita a esses dois universos, o que vem causar o seu desprestígio entre o público adulto.

2.2 O papel do professor no uso da literatura infantil

O professor é um dos grandes norteadores no processo de inserção de literatura infantil nas classes de ensino básico. Através da literatura infantil, a criança tem seu primeiro contato com a língua escrita, ao contar uma história, ler uma história, o professor muitas vezes pode estar propiciando aos alunos de séries iniciais um momento único e inédito, uma vez que, muitas crianças não têm essa possibilidade em casa com os pais, ou porque os mesmos não detêm de tempo, de conhecimento da importância deste ato na infância ou de poder monetário para aquisição de obras infantis. Como visto

anteriormente, o uso da literatura com fim pedagógico se restringe especificamente em educar e moralizar a criança, diante de conceitos apresentados, ao invés de propiciar o surgimento de novos conceitos e problematizar o mundo que nos cerca. Na escola, o professor é o responsável por apresentar essas questões norteadoras aos alunos, na limitando a literatura infantil apenas ao campo pedagógico.

Geralmente nos anos iniciais da educação básica, as fábulas são o gênero mais utilizado, com sua escrita em prosa e um diálogo não muito extenso, nos quais os animais são os interlocutores, dotados de características humanas, sempre estão envolvidos num conflito que após sua resolução, apresenta uma lição de moral, a criança aprende através do medo de também sofrer essa punição por não seguir as normas. A fábula se torna um material intrínseco para a pedagogia, porque não traz questionamentos à criança, as respostas são dadas e o aluno não precisa problematizar ou refletir sobre a história.

> Nada é tão vão nem tão mal entendido quanto a moral pela qual se termina a maior parte das fábulas. Como se essa moral não fosse ou não devesse ser compreendida na própria fábula, de modo que a tornasse sensível ao leitor! Por que, então, acrescentando no fim essa moral, retirar-lhe o prazer de encontrá-la por si mesmo?
>
> O talento de instruir é fazer com que o discípulo encontre prazer na instrução. Ora, para isso, seu espírito não deve permanecer tão passivo diante de tudo o que lhe disserdes que não tenha absolutamente nada a fazer para vos compreender. É preciso que o amor-próprio do professor deixe sempre algum espaço para o seu; é preciso que ele possa pensar: Eu compreendo, eu entendo, eu ajo, eu me instruo
>
> (ROSSEAU, 2004, p. 345).

Então fica sobre a responsabilidade do professor a missão de não apenas alfabetizar a criança, mas também inserir a criança no meio literário afim de formar uma compreensão destes textos de literatura infantil por meio de uma percepção lúdica, questionadora e crítica, para que a criança não veja na literatura apenas uma ferramenta pedagógica, como uma atividade obrigatória na escola, mas sim, que enxergue na literatura a possibilidade de várias perspectivas, de aprender de forma divertida as questões que norteiam seus pensamentos e suas dúvidas, suas ânsias e suas inquietações, assim à literatura não cabe somente sua função formadora, mas também a possibilidade de agregar conhecimento sobre si e sobre o mundo, emancipando a criança.

3 Conclusão

Neste trabalho podemos observar as mudanças sociais causadas pela ascensão da burguesia através do capitalismo desde a Idade Média até a modernidade na concepção de família e infância, bem como a reformulação da escola e o surgimento da literatura infantil. Procuramos pontuar a questão pedagógica na qual a literatura infantil foi cunhada, afim de propiciar e propagar nas crianças uma forma de educar e moralizar, ocupando muitas vezes o papel dos pais nessa missão. A escola como aparelho ideológico utiliza desde sua criação, a literatura como ferramenta modeladora dos costumes e valores que a sociedade preza. Apesar da literatura infantil estar ligada intrinsicamente com a educação, ainda assim podemos vê-la como arte e estilo, apesar de na maioria das vezes nas escolas deter o papel educativo e pedagógico, o professor e o toda a comunidade podem munir-se afim de propiciar através da literatura infantil ambientes agradáveis, de leitura, reflexão, análise e ensinamento de forma lúdica e leve, desta forma, teremos maior probabilidade de ter nas crianças leitores críticos, que deixam de ver a literatura como obrigação e encontrem na leitura prazer e conhecimento.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BETTELHEIM. B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BENJAMIN, W. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras escolhidas. vol.1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1º e 2º ciclos). v.2. Brasília: Mec., 1997.

COELHO, N. N. **Literatura e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Quíron, 1986, p. 29-31.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
CUNHA, Maria Antonieta Antunes**. Literatura infantil: teoria & prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ROCHA, Ruth. **Pra não vacinar a criança contra a leitura. Leitura: teoria & prática**, v. 2, p. 3- 10, out. 1983.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOUZA, A. A. A. **Literatura Infantil na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

A NARRATIVA ENQUANTO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DA CRIANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Larissa Rodrigues de Campos Oliveira (Curso de Psicologia/UFMT) – larissaoliveirapsicologia@gmail.com

Paula Figueiredo Poubel (Curso de Psicologia/PPGE/UFMT) – poubel.pf@gmail.com

Resumo: A partir da articulação com o projeto "Rede de Apoio à Educação: Interfaces com a Psicologia e Pedagogia", foi desenvolvido o Estágio Básico I - contexto socioeducativo - em uma unidade de ensino infantil na cidade de Cuiabá (MT). O objetivo deste trabalho é contribuir no debate de como a narrativa e a ludicidade atuam como instrumentos psicológicos que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. As estagiárias durante todo o processo de inserção na unidade tiveram a postura de adulto atípico (CORSARO, 2005) com o intuito de desenvolver relações de integração com aquele grupo infantil. Utilizou-se também o conceito de oficinas socioafetivas como metodologia (ANDRADE, 2005). No decorrer do estágio foram realizadas observações participantes de orientação etnográfica (MARTINS, 1996), e na fase de intervenção utilizou-se o conceito de Atividade-guia como promotor do desenvolvimento humano conforme a teoria Histórico-cultural. Neste sentido, as estagiárias utilizaram uma narrativa base que durante o processo de intervenções foi se modificando e, por fim, tornou-se uma narrativa recontada pelas próprias crianças. Em síntese, após o estágio foi possível observar que a narrativa recontada na creche atuou como atividade-guia, pois possibilitou comportamentos de colaboração, cooperação e potencializou a imaginação e criatividade das crianças, Técnicas de desenvolvimento Infantil, e das estagiárias.

Palavras-chave: Narrativa. Desenvolvimento infantil. Teoria Histórico-cultural. Atividade-guia.

1 Introdução

A partir da articulação com o projeto "Rede de Apoio à Educação: Interfaces com a Psicologia e Pedagogia" foi realizado o Estágio Básico I - Contexto socioeducativo - enquanto disciplina oferecida pelo curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso. Neste sentido, as estagiárias foram inseridas em uma instituição Municipal de Ensino Infantil da cidade de Cuiabá (MT). A turma escolhida para a realização do estágio foi o Maternal, que possuía em média 22 crianças entre 1 ano à 1 ano e 11 meses.

Tendo em vista a inserção das estagiárias, foi utilizada enquanto metodologia a observação participante, que segundo Martins (1996) permite ao psicólogo escolar inserto nesse ambiente tenha concepções sobre o processo de organização do conhecimento e das várias estruturas que coexistem no contexto escolar. Com essas considerações o autor recomenda o método de observação participante, pois ele se adequa ao profissional para que haja aprendizagem e compreensão ao ambiente escolar e assim tenha propriedades para intervir neste contexto. Esta metodologia permite integrar e interpretar o cotidiano escolar, não se retendo apenas a informações formais.

Além da observação participante, as estagiárias utilizaram o conceito de Oficina Socioafetiva (ANDRADE, 2005) que se define por ser uma intervenção psicológica grupal, onde

ocorre a construção de atividades que são vinculadas com o próprio sujeito e com outros indivíduos inseridos no mesmo ambiente.

O projeto "Rede de Apoio à Educação: Interfaces com a Psicologia e Pedagogia" é fundamentado nos estudos nos estudos da perspectiva histórico-cultural a respeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, que segundo Prestes (2011) consiste na concepção de sujeito como construtor de sua subjetividade em circunstâncias em que a mediação tanto no mundo físico como no social se dá pela linguagem.Para a Andrade (2005) a dimensão espacial se preocupa com a qualidade dos espaços das instituições, como creche, escolas, brinquedoteca dos hospitais, centros de atenção psicossocial, e até mesmo a cidade. Já a dimensão subjetiva é baseada na ideia central de oferecer a narrativa como um instrumento de partilha e diferenciação. Logo, essa parte do projeto assume o desafio inicial de partilhar narrativas elaboradas para o público infantil, e seguir para o próximo desafio que se caracteriza em entrar em contato com as narrativas das próprias crianças participantes do grupo.

Com base em Kishimoto (2007) o processo de aprendizagem se dá por descoberta, ou seja, a criança representa o mundo, expressa saberes, e assim o conto de fada contribui para o desenvolvimento de mentes narrativas. Dessa forma, é possível criar espaços para delinear pedagogias que favoreçam a iniciativa da criança, o seu protagonismo, a aprendizagem e a expressão de conhecimentos, que podem ser encontrados na abordagem de projetos relacionados com as narrativas infantis. Sendo assim, para a teórica a narrativa pode ser uma forma de dar sentido ao mundo para a criança.

Consequentemente, observa-se que a criança quando entra em contato com uma narrativa é capaz de criar novas narrativas em diálogo com as que entrou em contato. Esse ato de reconstrução e criação é o que evidencia a contribuição desse meio para a criança, de fato, ser protagonista e ativa. Outrora, neste contexto a narrativa possui a função de atividade guia, pois possibilita o desenvolvimento da imaginação e criação das crianças envolvidas.

2 Desenvolvimento

Esta experiência de Estágio Básico aconteceu durante 7 observações e 4 intervenções na turma do maternal. Desse modo, primeiramente, as estagiárias ficaram responsáveis por identificar as demandas da turma, relatar em supervisão e elaborar hipóteses para assim criarem as intervenções.

As observações indicaram conflitos existentes entre as crianças, seja por questões do não compartilhamento de brinquedos, ou pelo fato das crianças não possuírem uma fala oral

desenvolvida e se expressarem com o corpo. Dessa maneira, as formas como as intervenções foram criadas e desenvolvidas tiveram o propósito de trabalhar tais questões.

O processo de intervenção foi constituído por quatro ações das estagiárias que em todo o estágio tiveram que assumir a postura de adulto atípico e estabeleceram uma relação simétrica de papéis que possibilitassem o desenvolvimento da autonomia das crianças. Isto é, foi de suma importância que as estagiárias não exercessem papéis de adultos controladores ou impositivos.

A primeira intervenção foi nomeada de "Um baú mágico e os amigos da floresta" e tinha como objetivo apresentar para as crianças a narrativa base existente na instituição. Já a segunda intervenção foi nomeada de "Devolvendo as pintas para a onça" possuiu o objetivo de desenvolver a integração entre as crianças e estimular comportamentos cooperativos. A terceira intervenção foi nomeada de "A festa no circo, a amiga onça voltou" as estagiárias tiveram como intenção possibilitar que as crianças desenvolvessem formas de inclusão, cooperação e comportamentos socializados. Por fim, a última intervenção foi nomeada de "Pintando a narrativa" e teve como princípio norteador compreender a concepção que as crianças tiveram da narrativa, possibilitar que elas recriassem as suas narrativas e também proporcionar que as crianças tivessem contato com as cores e texturas das tintas.

A adaptação da narrativa foi estruturada, exatamente, pela demanda dos conflitos, assim sendo, a narrativa com esse formato de categorização viabilizou para as crianças uma concepção do sujeito como construtor de sua subjetividade. A narrativa quando contada gerou uma identificação e agrupamento de objetos, contribuindo para elas produzirem suas próprias narrativas, brincadeiras complementares potencializando assim a imaginação, criação e comportamentos cooperativos.

3 Considerações Finais

O estágio nesta instituição de ensino infantil foi uma experiência rica e gratificante, onde contamos com o apoio de uma equipe empenhada. Como a creche já possuía uma narrativa e a faixa etária das crianças era de 1 ano a 1 ano e 11 meses, elas apresentavam escassa linguagem oral, assim utilizou-se a narrativa de maneira lúdica que estimulasse principalmente a criatividade, imaginação e cooperação entre elas. Dessa forma, as crianças passaram a possuir suas próprias concepções da narrativa existente na creche. Assim, possibilitando que elas criem suas próprias narrativas, além de tornar a creche um espaço mais narrativo e lúdico que possibilite o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Sendo assim, pode-se considerar que existe uma grande contribuição da Psicologia no contexto educacional, pois a partir de embasamentos teóricos é possível considerar que a

identidade social de cada criança é constituída por internalização de representações sociais, estas que orientam as práticas educativas. Desse modo, práticas como essas possibilitam uma nova concepção de criança, esta que é capaz de produzir suas próprias informações e seus próprios conhecimentos, pois a utilização da narrativa como uma atividade guia, neste estágio, visou potencializar a imaginação e criação dessas crianças enquanto autores de suas próprias histórias.

Referências

ANDRADE; D. B. S. F. **Rede de Apoio à Educação Infantil: Interfaces com a Psicologia e Pedagogia.** Projeto de Extensão.Cuiabá. 2005, 12 p.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 427-444, 2007.

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ciências, Sociedade e Humanidade**, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2011. p. 1-4.

ANALISE DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGIO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CÁCERES

Cleusa dos Santos (PPGE/UNEMAT)[1]-cleusaedu@hotmail.com
Eva Batista dos Santos Silva (PPGE/UNEMAT)[2] - evaraiodeluz@gmail.com
Ilma Ferreira Machado (PPGE/UNEMAT)[3]- ilma.ferreiramachado@gmail.com

Resumo: Esse artigo foi elaborado na disciplina: Organização do Trabalho Pedagógico em Contextos Escolares e não Escolaresdo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT). Trata-se de um estudo bibliográfico de caráter exploratório e descritivo, tendo como técnica a análise documental.O principal objetivo é analisar como está estruturado o PPP da Escola Municipal de Cáceres, no tocante à creche, e as principais proposições que apresenta em termos da organização do trabalho pedagógico. A referida escola atende a educação infantil e o ensino fundamental. Para a fundamentação teórica buscamos contribuições de estudiosos tais como: Veiga(1995), Fernandese Freitas (2007), Machado (2009), entre outros. Com este estudo compreendemos que o PPP é para a escola um dos mais importantes instrumentos de construção da identidade fazendo com que esta exerça o direito à diferença, a singularidade e valorize a participação de todos os seguimentos que a compõem,buscando coletivamente melhorias na qualidade do ensinoofertado e no tocante ao espaço físico da escola, de modo que ele se torne mais adequado paraa educação infantil.
Palavras-chave: Creche. Educação Infantil. Projeto Político Pedagógico.

1 Introdução

O planejamento é um procedimento queprovoca escolhas, alternativas para a construção de uma realidade, a exemplo do PPP, que é um instrumento utilizado pela escola, para estabelecer às metas, os objetivos, as estratégias metodológicas, os recursos humanos e materiais e as formas de avaliação.

O PPP, portanto, tem a ver com todo o funcionamento da escola. Por isso, consideramos importante, analisar como se estrutura e que concepções de educação, sujeito, conhecimento o permeiam. Este artigo tem como objetivo analisar o Projeto PolíticoPedagógico, da Escola Municipalde Cáceres considerando o processo vivenciado para sua construção identificando as partes fundamentais que compõem a estrutura do PPP da crecheque é uma extensão da escola. Apresentamos uma reflexão acerca da estrutura do PPP bem como, a função do referido documento para o funcionamento da creche.

[1] Mestranda do programa de Pós-graduação em educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT).
[2] Mestranda do programa de Pós-graduação em educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT).
[3]Profª.DrªIlma Ferreira Machado.Doutora em educação pela Unicamp. Profª da Faculdade de Educaçãoe Linguagem e do PPGEduUnemat - Campus de Cáceres.

Conceito de Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico, do ponto de vista teórico, é um documento elaborado coletivamente que ajuda a escola a organizar espaços destinados à participação de toda a comunidade escolar, tendo por finalidade traçar metas, objetivos e procedimentos para melhorar o trabalho educacional da escola.

> Projeto significa lançar para diante. [...] Nesse sentido, aoconstruirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de realizar. [...] O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p.12; 13).

De acordo com Veiga (1995), o projeto busca um rumo ou uma direção, por isso ele também é político, já que está embasado na percepção da realidade pelos envolvidos com o processo educacional e nos princípios que norteiam as proposições nele pontuadas. Suas determinações refletem o tipo de cidadão que a escola pretende formar.

> O Projeto Pedagógico não se resume no documento escrito que formaliza as concepções, objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e sistemática de avaliação de uma escola. Ele é exercício de construção permanente que acompanha e é acompanhado pela prática pedagógica, cotidianamente se fazendo e refazendo. Daí a necessidade de coesão e clareza política, condições nem sempre fáceis de serem obtidas num espaço que congrega sujeitos com as mais diferentes experiências de vida, concepções de educação e expectativas. Contudo, é de fundamental importância a constituição do coletivo escolar, uma vez que projeto político pedagógico refere-se sempre a um coletivo, sendo inconcebível sem ele; jamais pode ser fruto de desejos e aspirações individuais (MACHADO,2009, p.12).

A autora nos alerta que o projeto político pedagógico deve ser uma construção coletiva, e pensada com os sujeitos da escola, buscando atender as demandas da comunidade escolar e atendendo as especificidades dos alunos que participam dela. A elaboração do PPP é uma atividade que ocorre de dentro para fora, numa situação na qual todos os envolvidos com o processo educacional pensam em alternativas que possam melhorar a educação oferecida para os alunos. Sendo assim, a reflexão parte da observação apurada da realidade da escola e de seus problemas para, posteriormente, os professores, o coordenador pedagógico, o gestor, os funcionários, os alunos e a comunidade buscarem alternativas para que a escola possa ter um bom funcionamento e garantir, a todos, o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, o PPP não é algo padronizado, já que cada escola tem sua particularidade e as propostas nele contidas objetivam acolher as especificidades de seu contexto escolar. Por conseguinte, vai além de um simples agrupamento de planos, porque é construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educacional (VEIGA, 1995). O PPP resulta de um trabalhocoletivo e seu objetivo é conseguir que os envolvidos com a educação, mesmo tendo posicionamentos diferenciados sobre algumas concepções, consigam chegar a um ponto comum, garantindo que tenham o compromisso de desenvolver o que está delineado no PPP.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Cáceres e a Educação Infantil

Elaborado em2010, o Projeto Político Pedagógico é uma diretriz, um instrumento teórico metodológico não definitivo, demonstra a identidade da creche e objetiva a qualidade de ensino que se efetiva por meio de propostas pedagógicas significativas e objetivos comuns que respeitem a individualidade e promova a socialização das crianças (PPP Escola Municipal de Cáceres, 2010).

Isso estácoerente com o proposto por teóricos que estudam o assunto, cujas reflexões salientam que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento dinâmico, indica o direcionamento que a escola deve tomar e necessita da participação de pais, alunos, professores e coordenadores para a sua elaboração (VEIGA, 1995).Suas propostas parecem atender às necessidades de cada um dos alunos, à medida que prevê a elaboração de proposições significativas com objetivos comuns que respeitem a individualidade de cada um. Nesse sentido, a escola responde à diversidade das crianças matriculadas por meio da criação de situações que possibilitem o desenvolvimento pessoal dos matriculados na instituição.

A participação das famílias nas decisões escolares é mencionada e isso garante aos profissionais da educação conhecimentos sobre as condições socioeconômicas e culturais vivenciadas pelas famílias das crianças matriculadas e, além disso, sustenta o desenvolvimento de uma prática que considera as necessidades de todas as crianças. Nessa perspectiva, a escola indica movimento, em relação às proposições voltadas à participação da família, nas decisões escolares. No projeto apresentam-se as necessidades dos alunos e da família, conforme explicitado no PPP da escola:

> Portanto, há necessidade de promover no interior das instituições, discussões entre profissionais, na elaboração de projetos educativos, singulares e diversos

> que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças. Favorecendo a construção de propostas educativas que respondam as demandas das crianças e seus familiares, em parceria estabelecida entre as áreas da Educação, da Saúde e da Assistência Social com profissionais multidisciplinares para atender as especificidades do cotidiano da escola. A prefeitura de Cáceres, através da Secretaria Municipal de Educação, preocupada em oferecer uma educação infantil de qualidade, bem como, de acordo com as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação do Município, visa ampliar cada vez mais o número de vagas nas escolas da rede municipal de ensino, para o atendimento em creches e pré-escola. Garantindo o acesso e permanência, assumindo o papel de cuidar e educar, proporcionando nas unidades escolares um ambiente estimulador de aprendizagem, complementando-se na extensão da família como agente na ação educativa (PPP Escola Municipal de Cáceres, 2010).

Vemos na proposta a necessidade de ampliação de vagas para atender a demanda da comunidade onde a escola e a creche estãolocalizadas. Há preocupação com o atendimento na área social, por estar na periferia da cidade a creche atende crianças de classe popular oriundas de famílias de baixa renda.

Esses dois objetivos propiciam a elaboração de um PPP mais coerente com a realidade política e socioeconômica da região em que a creche estáinserida e mais harmônico com os interesses e motivações das crianças matriculadas, porque estas são reconhecidas em sua individualidade e apoiadas em sua aprendizagem. Em relação às metas, a creche salienta, em todo o período analisado, que suas propostas estão centradas na resolução de problemáticas presentes na atualidade.Cabe destacar que a proposta traz a intensão do trabalho voltado ao atendimento da diversidade racial.

> A partir dos movimentos sociais e da LDB, surge no País força sinalizando que todas as pessoas têm direito a educação, independentemente de classe, raça ou gênero, incluindo aquele que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos de caráter temporário ou permanente e que no processo de interação, histórico, social e cultural apresenta necessidades educacionais especiais. Diante de novas orientações sobre a educação está a Lei n.º 10.639 que trata da questão racial e, portanto deve ser acrescentado à proposta curricular da educação infantil(PPP Escola Municipal de Cáceres,2010).

Observamos que no PPP constam vários projetosdirecionados ahigiene esaúde,relações humanas, diversidade racial e cultural.O queé coerente com a proposta de um olhar apurado para a realidade social, cultural e econômica da comunidade onde a creche está inserida. Isso não significa, porém, que a escola tome para si uma tarefa que é das famílias, mas sim que a escola pode atuar de forma a complementar ou reforçar ações dessa natureza.

As proposições de avaliação no PPP estão alinhadas às propostas atuais sobre a avaliação na educação infantil.

> A avaliação consistirá em uma análise diária sobre a quantidade do desempenho da criança e será realizada através de um relatório bimestral de cada aluno, que retratará sua evolução nos aspectos: emocional, afetivo, cognitivo físico-motor e social. Ao propormos uma avaliação contínua e diagnóstica, como acompanhamento da aprendizagem, o Caderno de Campo aparece como uma maneira responsável do professor registrar o processo de construção do conhecimento de seus alunos, de planejar e acompanhar as atividades realizadas e de analisar seus avanços e entraves. Ajuda a organizar e a organizar-se no seu trabalho cotidiano, de maneira que seu caderno se converta em um companheiro, o mais fiel cúmplice de caminhada rumo a aventura de aprender o mundo junto com seus alunos. Em caso de transferências expedirá uma declaração que comprove a frequência, anexando as fichas de registro do aluno (PPP Escola Municipal de Cáceres, 2010).

O PPP apresenta a avaliação “formativa” queé realizada através do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, essa avaliaçãonão visa àpromoção do aluno como pré-requisito para acesso no ensino fundamental. Na citação acima, o uso do termo "quantidade de desempenho" destoa da concepção de avaliação registrada no PPP, podendo ter sido usada por um lapso. Contudo, essa proposta de avalição esta,de um modo geral, coerente com os propósitos da Educação Infantil.

> A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula (FERNANDES; FREITAS, 2007, p.22).

Compreendemos que a avaliação pode fornecer informações relevantes, as quais possibilitem uma resposta educativa que se ajuste às necessidades dos próprios alunos, porque permite conhecer o seu processo de aprendizagem. Ela vai diagnosticar as condições oferecidas pelo meio, para que a aprendizagem seja garantida a todos, assim como as experiências e os conhecimentos que os alunos já têm e aquelas que ainda podem ser desenvolvidas.

Conforme as DCNEI orientam, as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

> A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;A não retenção das crianças na Educação Infantil (DCNEI, 2010).

Nesse sentido, o olhar atento do professor na individualidade de cada criança, trará subsídios para relatar o desenvolvimento integral da mesma respeitando o tempo de aprendizagem de cada uma. Além de proporcionar ao professor reflexão diária de sua prática pedagógica.

4 Desafios e contradições

Ao longo das últimas décadas a educação infantil brasileira tem passado por muitas mudanças, com o objetivo de consolidar sua especificidade como primeira etapa da educação básica, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei 9394/96).

Ao analisar o PPP observamos que ao justificar a elaboração do mesmo a escola descreve:

> Mediante as mudanças que vem ocorrendo na Educação surge por parte dos educadores a necessidade de elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP), com o objetivo de estabelecer metas a serem cumpridas a um espaço curto, médio e longo prazo acompanhado pela escola de forma gradativa. De acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) a Educação Infantil deve constituir-se de um auxilio intencional sistematizado planejado e continuo para as crianças de 02 a 05 anos tendo como meta prioritária o desenvolvimento global do aluno.[...] O referido documento tem como base a política educacional vigente norteada pelo Ministério de Educação (PPP Escola Municipal de Cáceres, 2010).

Nesse sentido, essa afirmação demonstra que a escola na elaboração do documento estava preocupada em cumprir com a legislação brasileira e era uma preocupação dos educadoresconstruir metas a serem desenvolvidas gradativamente com base no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI).

Cabe ressaltar, queno ano de 2010 quando a Escola Municipal Província de Arezzo, começa a (re)elaborar esse documento, em virtude da inclusão de oferta da educação

infantil, por essa instituição, no ano de 2006, já existiam, com a promulgação da Resolução 05/2009 do CNE/CEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que,em seu artigo 4º, apontam:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Observa-se aqui certa contradição, em relação à observação que a escola faz ao referir-se "ás mudanças que vem ocorrendo na educação", uma vez que havia a possibilidade de atualizar o PPP com as DCNEIs que normatizam e trazem novas recomendações e proposições pedagógicas para a educação infantil, a partir de pesquisas sobre a realidade brasileira, incluindo-se, a realidade das escolas do campo.

Outra situação observada é que no corpo do documento há várias citações de teóricos e contextualizações que definem a gestão democrática da escola como um processo educativo coletivo, autônomo, participativo. Porém, na contextualização a escola coloca esse processo como "relativa autonomia da escola" que dificulta delinear a própria identidade e busca na construção do PPP, resgatar a escola como espaço público, lugar de debate e diálogo pautado em uma reflexão coletiva.

Em análise, essa postura nos mostra que a escola busca uma democratização e reitera o compromisso de (re)significar a prática educativa. Mas ainda, parece indicar não ter uma tomada de consciência da real força política-pedagógica que uma instituição organizada, com uma visão social coletiva que de conta de se organizar na função administrativo-pedagógicapode ter, sendo nesse sentido, amparada por legislações vigentes.

Em relação ao currículo da educação infantil o PPP traz uma programação com conteúdos/atividades fixas organizadas mensalmente e apresenta um plano de ensino para cada faixa etária atendida pela instituição. Os mesmos são organizados por áreas de conhecimentos e cada uma delas apresenta objetivos e conteúdos específicos.

Ao pensar o currículo da educação infantil retoma-se as DCNEIs.

> O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades(BRASIL, 2009, p.6).

Faz-senecessária uma reflexão sobre propostas que apresentam conteúdos fragmentados, uma vez que segundo as orientações das DCNEI, em seu artigo 9º, os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as "interações e as brincadeiras", onde as mesmas são indissociáveis do conjunto de práticas e atividades pedagógicas realizadas na escola que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento de si e do mundo, e reafirmam no Parágrafo único:

> As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências(BRASIL, 2009, p.4).

Assim, cabe às escolas de educação infantil na construção ou (re)elaboração de sua Proposta Pedagógica ou Projeto PolíticoPedagógico, observar as legislações atuais e reafirmam a importância do brincar na vida das crianças, preocupando-se com o seu desenvolvimento integral.

As práticas pedagógicas dos docentes precisam ter um planejamento flexível, com atividades desafiadorasque levam a aprendizagem através do brincar em todos os momentos, desde o acolhimento na recepção até a saída da escola.

Sacristán (2000) apresentauma amostra panorâmica das diferentes definições para o conceito de currículo, buscando compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola.

> Desenvolver essa acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Nesse sentido, estabelecer um diálogo entre todos os envolvidos é imprescindível para compreender a importância do currículo no espaço escolar, organizando as diversas práticas a partir de uma construção cultural, sustentada no conhecimento da realidade social e política das crianças que integram a escola, e nas teorias críticas de educação.

5 Considerações finais

Neste trabalho procuramos refletir sobre as concepções que norteiam o trabalho na escola de educação infantil, partindo de uma análise no PPP da Escola Municipal Província de Arezzo, no município de Cáceres, MT.

Buscamos compreender o conceito de Projeto Político Pedagógico, um documento norteador das práticas pedagógicas na escola na linha de pensamento de alguns teóricos como: Machado (2009), Oliveira (2010), Sacristán (2000), Veiga (1995,2002), entre outrosemostrar como a escola citada, retrata essa concepção no seu documento.

Observamos que a comunidade teve uma participação relativamente ativa na construção do documento, uma vez que, o documento cita a participação da gestão da escola, docentes, demais profissionais e representantes da secretaria de educação e de pais.

Destacamos algumas contradições na proposta da escola em relação às legislações que pautam a contextualização do documento. Não que elas sejam errôneas, mas que não são atuais. O currículo da educação infantil apresenta-se um pouco fragmentado, necessitando de reflexão sobre como a criança aprende, qual a concepção de infância, quais as orientações e fundamentos norteiam as propostas da educação infantil, garantindo as especificidades dessa etapa.

Constatamos certa “apreensão” em relação à autonomia da escola, versus subordinação aos órgãos representativos da administração pública. Consideramos importante salientar que no documento fica claro que a equipe da escola enfrenta alguns desafios, como a evasão escolar e justifica isso na falta de espaço adequado para a recreação, por serem extensão de uma escola de ensino fundamentalesse espaço não está ainda configurado de maneira adequada, conforme estabelece a legislação educacional.Percebe que essa relação acaba se traduzindo no texto do documento, uma vez que apresenta vários recortes de documentos pertinentes a outras etapas.

Cabe ressaltar que a escola tem buscando se consolidar com ações que visam superar as dificuldades apresentadas, sendo visível o esforço realizado pelo corpo docente e equipe técnica, nesse sentido.

Com este trabalho queremos evidenciar a importância dessa escola de educação infantil para as famílias do município de Cáceres e, ao mesmo tempo, indicar a necessidade de fortalecimento das políticas públicas neste setor da educação.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infanti**l. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009.

FERNANDES, Cláudia O.; FREITAS, Luiz C.**Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, Ilma. F. **Um Projeto Político Pedagógico para a Escola do Campo**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, n.8. vol. 4, jul-dez,2009.

PPP - **Projeto PolíticoPedagógico da Escola Municipal de Cáceres**. Cáceres, Mato Grosso, 2010.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma P. A.(Org.)**Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma. P. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

APRENDENDO OS MOVIMENTOS NUMA VIAGEM DE FAZ DE CONTA

Valéria Gomes Dias Von Ryn (UEI Jardim Encantado, onfvaleria@hotmail.com)

Mônica de Matos Felix Gomes (UEI Jardim Encantado, matosfelix44gomes@hotmail.com)

Cristiane Rodrigues Abreu (UEI Jardim Encantado, Cristiane.abreu5@hotmail.com)

Resumo:O presente trabalho foi realizado em 2016 com o intuito de melhorar a interação dos alunos, contribuindo para que os mesmos apresentassem desenvoltura nos movimentos, despertando suas potencialidades, criatividades e estimulando o gosto pela leitura através de histórias ; As atividades foram planejadas e executadas visando atingir objetivos tais como: aplicar, compreender e resolver situações-problema do cotidiano, valorizando o trabalho em equipe, minimizando conflitos, contribuindo com o bem-estar de nossos alunos, trabalhando a coordenação motora e a noção de ritmo e memória, estimulando a percepção, imaginação, observação e o raciocínio lógico. A metodologia utilizada conduziu os alunos na busca e construção do seu próprio conhecimento. O referido projeto foi realizado com as turmas do Berçário I e Maternal do Centro de Educação Infantil "Jardim Encantado" localizada no município de Juruena, MT. Foram utilizadas pesquisas bibliográficas e de campo que possibilitaram o desenvolvimento de várias atividades, que proporcionaram uma contribuição significativa para a aprendizagem das crianças, despertando interesse, prazer, criatividade conjuntamente com o desenvolvimento das habilidades necessárias para a faixa etária que se encontram, propondo a oportunidade de vivenciar os fatos interpretando o mundo que o cerca.
Palavras-chave:Lúdico. Educação Infantil. Ginástica.

Introdução

As crianças entre a faixa etária de 2 anos e meio a 4 anos de idade (berçário I e Maternal) encontram - se na fase da anomia, em que não segue regras coletivas, encontram se em um egoísmo congênito, onde as atividades físicas podem auxiliar a suprir seus desejos e fantasias, assim a ginástica historiada, pode ser um recurso pedagógico dinâmico, em que as crianças aprendem através do lúdico.

A ginástica é uma das atividades físicas mais estimulantes, pois por intermédio de conteúdos aplicados de forma lúdica e recreativa, possibilita a criança na construção do conhecimento, e por isso, deve ser incluída na Educação Infantil de acordo com Nunomura e Piccolo (2005), a ginástica é ótima promotora do desenvolvimento físico e motor, ou seja, é uma das modalidades que melhor contribui para as crianças em desenvolvimento, ainda segundo mesmo o autor (p.32) "Ela contribui para a concentração, a disciplina, o respeito e para as características dos domínios cognitivas e

social”.Sendo assim a ginástica proporciona o desenvolvimento corporal e contribui para a formação integral da criança, sendo ela uma cultura corporal que promove o desenvolvimento físico e motor, auxiliando na construção da identidade desses alunos.

Durante a infância a criança precisa de uma atenção especial e para que o desenvolvimento ocorra de forma ideal e satisfatória é preciso oferecer condições adequadas que favoreça seu crescimento. Ao viver a infância brincando e aprendendo através das atividades lúdicas, a criança automaticamente adquire maiores experiências que resultam no desenvolvimento motor, e assim ela pode avançar em seus níveis de desenvolvimento reais.

Neste contexto, o projeto Aprendendo os movimentos numa viagem de faz de conta, pretendeu fomentar a criatividade, a percepção, a imaginação, a observação, a coordenação motora, a noção de ritmo e o raciocínio lógico integrando e socializando os alunos no ambiente escolar.

O projeto proposto visou proporcionar para os alunos um momento diferenciado de aprendizagem, onde os mesmos poderão expressar seus sentimentos, vontades e até suas habilidades de forma clara e dinâmica, desenvolvendo a coordenação motora.

1 Superando os desafios dos movimentos através da ginástica historiada

Como referencial teórico, a pesquisa partiu dos estudos realizados no âmbito da educação infantil com consultas as bibliografias, como: revistas técnicas, livros e sites da internet, sobre a psicomotricidade e a importância das brincadeiras de faz de contas.

A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa bibliográfica e de campo, onde foi utilizada como recurso didático a Ginástica Historiada por ser essa, uma técnica que consiste em relacionar história, brincadeira e movimento, as crianças aprendem brincando, movimentando-se conforme os personagens da história e trabalhando o equilíbrio, adquirindo assim, o conhecimento de si e do mundo através do uso dos movimentos corporais.

O projeto foi iniciado com a introdução de algumas histórias infantis, levando os alunos a imaginação, proporcionando em cada história diversidades de movimentos como andar, correr, engatinhar, pular, andar agachado, etc; oportunizando aos alunos a experimentar e desenvolver o conhecimento do seu corpo e de sua maneira de conquistar os espaços do mundo, fazendo com que ampliassem seu repertório, enriquecendo o faz de conta.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998):

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (p. 22).

Assim, as atividades envolvendo o faz de conta é importante para que as crianças possam desenvolver sua autonomia, através dessa interação com pessoas e objetos que elas tem oportunidades de expressar suas aprendizagens, pois não estão somente brincando , mas desenvolvendo sua imaginação, criatividade e controlando as suas ansiedades e medos.

No segundo momento as crianças foram convidadas a escutar histórias que no final viravam brincadeiras, para isso foram desenvolvidas rodas de conversas, onde os alunos foram instigados a falarem sobre as histórias trabalhadas, para cada história foram disponibilizados diversos matérias para inspirar a imaginação dos mesmos tais como: cadeiras, bancos, caixas, folhas, tecidos, mochilas, garrafas pet, latas e outros abjetos, que virariam árvores, caminhos, túneis, flores, montanhas, lagos, etc.; Conforme Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI 1998):

> As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam as crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas, etc. Nesse sentido vamos procurar trabalhar com atividades que possam aumentar a capacidade de explorar texturas, sabores, cheiros e cores de diferentes formas (pag.93).

Nesse sentido é a partir da exploração de diversos materiais que a criança poderá adquirir e ampliar seus conhecimentos, pois é na vivencia e participação ativa que ela aprende de forma significativa.

Depois foi construído o cenário e caracterizado os personagens, dando inicio a viagem na história, instigando os alunos a se colocar dentro da história, como personagens, os mesmos foram questionados e desafiados a repetir os movimentos explorando gestos com braços, pernas e o corpo inteiro exigindo atenção, cooperação e interação entre ambos. Depois de três histórias contadas às crianças já conseguiam criar movimentos espontâneos e pesquisar todo o ambiente, sozinhas e em grupo.

Para enriquecer ainda mais o imaginário infantil e também vivenciar atitude de companheirismo conforme transmitido por algumas histórias trabalhadas foi proposto que as crianças participassem de dramatização de histórias para apresentação ao público.

Nas Histórias foram envolvidos jogos e brincadeiras, pois de acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), o jogo possui sua importância para o desenvolvimento infantil, não só no relacionamento á aprendizagem de conteúdos em si, mas também nas interações sociais das crianças.

Além das diversas atividades de psicomotricidade foi trabalhado também atividades de registro em que as crianças com orientação da professora, foram estimuladas a registrarem em caderno ou folhas de sulfite o que foi trabalhado conforme o tema e conteúdo proposto.

Ao final de cada história, podemos perceber o interesse das crianças, as fantasias as quais elas embarcavam, observando o faz de conta que promoveu uma experimentação e a prática dos movimentos.

Durante o projeto foi possível discutir e trabalhar na sua forma lúdica e concreta questões do dia a dia e que são importantes para a criança para o seu bem-estar, para a sua segurança tanto dentro de casa, como fora e para o seu autoconhecimento como individuo único.

2 Considerações finais

Através desse trabalho concluímos que o lúdico é essencial para o desenvolvimento das crianças, em todos os aspectos, sendo as atividades lúdicas algo positivo á promoção do aprender. Tornando assim, evidente que a ginástica historiada pode e deve ser utilizada na educação infantil, levando-se em contas vários aspectos, um deles o planejamento, pois estas atividades se não forem bem planejadas, podem não favorecer a aprendizagem das habilidades educacionais pretendidas, sendo este projeto um meio de incentivar a reflexão dos educadores, esperando que venha contribuir de forma positiva com as praticas docentes.

Diante de todo o desenvolvimento do trabalho em sala de aula percebe se uma grande diferença de comportamento das crianças. A maioria já adquiriu certo desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla.

O lúdico despertou nos alunos o interesse, o prazer, a criatividade, desenvolvendo habilidades necessárias nessa faixa etária de forma livre, oportunizando os a interpretar o mundo ao seu redor.

Referências

NUNOMURA, Myrian; PICCOLO, Vilma LeníNista. **Compreendendo a GinásticaArtística**. São Paulo: Phorte, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental.** ***Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*** —Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v. il.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E OS CONCEITOS MATEMÁTICOS

Angélica da Silva Gonçalves Nascimento (SME/Cuiabá-MT.) – angelica29011986@gmail.com

Resumo: O artigo tece algumas considerações a respeito da seqüência didática, como meio de instrução buscando o diálogo com a Teoria Histórico Cultural tais como as noções de instrução/instruir-se, zona de desenvolvimento iminente, conceitos cotidianos e científicos e vivência. Considera que a instrução deve ser orientada pelo pressuposto que anuncia a zona de desenvolvimento real na qual a criança se encontra e o caminho percorrido por ela através das iminências do desenvolvimento que, por sua vez amadurecido, alcança novamente a zona de desenvolvimento real. Mostra a importância da sequência didática, como estratégia do professor, fazendo com que a aula se torne mais atrativa para os alunos. Destaca a importância das interações sociais, envolvendo professor-aluno e aluno-aluno, na perspectiva de se alcançar a instrução ótima, aquela que parte dos conceitos cotidianos-espontâneos, o qual a criança já internalizou por meio de suas vivências, seguindo para os científicos, aqueles que irão internalizar ao longo do processo.
Palavras-chave: Instrução/instruir-se. Seqüência didática. Conceitos matemáticos.

1 Introdução

Este texto relata a minha vivência como professora regente na turma do 3º ano do 1º ciclo, aplicando em sala de aula uma seqüência didática interdisciplinar, sendo este o meio de instrução para a formação de novos conceitos matemáticos.

O interesse por trabalhar com esta forma de instrução surgiu através do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). A atividade de instrução, na perspectiva aqui assumida, pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas, sendo assim pode-se afirmar que a criança tem participação ativa no sentido de apropriação de produtos da cultura e das experiências humana, sendo este processo considerado de grande importância para sua vivência (PRESTES 2010).

Como professora, muitas vezes já atuava desta forma, porém sem um conhecimento ao certo sobre as seqüências didáticas. A partir de então, estudei sobre o assunto, e apliquei em sala observando que era de fato um processo de ensino com resultados positivos. O diálogo entre o aluno e a professora demonstra que não é suficiente uma boa sequência didática ou projeto para incentivar a produção. Esse é apenas o ponto de partida para um começo de novas experiências bem sucedidas. Mas no entremeio do processo, existem as trocas, os incentivos, estímulos, que remodela o pensamento pronto,

conduzindo o aluno a participar ativamente do processo. Também é correto afirmar que os meios de instrução despertam no aluno uma série de processos de desenvolvimento interno, com isso há uma dinamicidade em movimento no processo de ensino-aprendizagem.

As seqüências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa (BRONCKART, 1999). As mesmas são organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

> As sequências e as outras formas de planificação constituem, como mencionados acima, o produto de uma restauração de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macro-estruturas. Ora, a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir. (BRONCKART, 1999, p. 233-234)

A sequência didática envolve atividades tanto de aprendizagem quanto de avaliação, fazendo com que o aluno,por meio da interação com um mediador, saia do nível de seu desenvolvimento real, caracterizado pela resolução de problemas de forma independente, para atuar no nível de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2010), delineado a partir daquilo que não resolve sozinho, mas que consegue quando tem ajuda. Uma vez atingido o nível iminente o mesmo se transformaem nível real de desenvolvimento e assim sucessivamente.

Vigotski usa tanto a expressão desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança, ele diz:

> A criança tornar-se-á capaz de realizar de formaindependente, amanhã aquilo que, hoje, ela sabe fazer com acolaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos aspossibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais e amadurecimento; as funções que estão em estagio iminente dedesenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-separa o *nível de desenvolvimento mental real* da criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 97).

Deste modo, partimos do pressuposto da Teoria Histórico Cultural para a qual a boa aprendizagem é aquela que antecede o desenvolvimento assumindo que a instrução não

se dá divorciada da noção de instruir-se, constituindo ambas uma unidade regente (PRESTES, 2010).

A criança significa seu contexto social através de suas vivências (VIGOTSKY, 2010) e também por meio da apropriação das representações sociais. A partir disso se entende o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento social como processos simultâneos e dialógicos no interior dos quais se destaca a relação recíproca entre sujeito e sociedade e se compreende a importância da dimensão social na construção do conhecimento, bem como o papel do sujeito na sua elaboração.

2 Sobre as escolhas orientadas pela seqüência didática:

Na organização de uma sequência didática é preciso ter alguns conhecimentos sobre o conteúdo que se quer ensinar, e conhecer bem o nível de desenvolvimento que os alunos apresentam em relação aos conceitos destacados. A partir deste referencial podemos planejar de modo que as estruturas de oportunidades geradas pelo processo de instruçãosejam organizadas de tal maneira que não fiquenem muito fácil, o que desestimulará os alunos porque não encontrarão desafios, nem muito difícil, o que poderá desestimulá-los a iniciar o trabalho e envolver-se com as atividades.

Outra necessidade inspirada na noção de zona de desenvolvimento iminente e na lei geral de desenvolvimento cultural de Vigotski (VIGOTSKI, 2000; PRESTES, 2010)é a realização de atividadescolaborativas em duplas e em grupos, para que os alunos possam trocar conhecimentos e auxiliar uns aos outros no âmbito da intersubjetividade sendo que a partir do processo de internalização, (PRESTES, 2010) tal processo passa a ser apropriado no âmbito intrapsicológico.

Ao introduzir o trabalho que seria realizado, inicialmente foi apresentada aos alunos uma aula expositiva de como se daria o processo, apresentando passo a passo como é uma sequência didática. O que iríamos estudar, e comentando sobre as diversas atividades que seriam desenvolvidas. Era uma sequência didática interdisciplinar, porém aqui será apresentado um recorte de toda a vivência, sendo este definido peladisciplina de matemática em seu conteúdo abordado: a multiplicação. Realizei um breve diagnóstico, para mapear o conhecimento prévio dos alunos, o que sabiam sobre este conteúdo.

Nesta etapa, os alunos conversaram sobre o que conhecem, relatando em uma folha avulsa seus comentários a respeito. Essas foram informações preciosas para avaliar em que ponto está aturma, relatos queme orientaramna elaboração de um conjunto de atividades em relação ao conceito da multiplicação, indo em busca da aprendizagem do conteúdo. É fundamental oferecer variados exemplos usados no cotidiano do aluno, fazendo uso das metodologias tecnológicas para chamar atenção, mostrando concretamente como se alcança o resultado final.

Essa diversidade de propostas amplia a possibilidade de êxito dos alunos em relação ao sucesso. Essas novas maneiras de organizar a prática docente, de forma integrada, possibilitarama globalização das disciplinas, da interdisciplinaridade. Assim nós professores estamos nos movimentando para que haja este rompimento com as fragmentações das disciplinas, o que ainda é fortemente presente na grande parte das salas de aula. No decorrer do processo, é essencial a mediação do professor, para que os alunos consigam analisar e identificar os recursos utilizados de como chegar a uma resposta correta. Foram elaboradas atividades de como resolver e criar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais concretos), envolvendo as idéias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória.Contar em escalas crescentes e decrescentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc., a partir de qualquer número dado. Fazer uso do registro e da memorização da tabuada, através de jogos e *softwares*.

O processo de internalização dessas ações, juntamente com o tipo de interação/mediação estabelecida entre os sujeitos, e entre sujeitos e instrumento, possivelmente altera as relações das crianças com a cultura escrita (VYGOTSKY, 1991; SMOLKA e GOÉS, 1993). Dessa forma, o uso dos meios, que podem ser definidos como meios eletrônicos oudigitais e de impressão usados para produzir e transmitir mensagens a distancia, não se justifica apenas para promover mais uma inovação divertida para os alunos e sim as considerar como produtos culturais que devem se tornar objetos de estudo e de reflexão crítica.

Foram confeccionados os seguintes materiais, tabuada coletiva, bingo de resultados, dominó da multiplicação e gráfico do jogo preferido.Estas atividades propostas se deram em cinco dias, sendo o primeiro dia a apresentação do que seria feito, através de roda de conversa, diálogo entre professor e alunos, onde os alunos dão sua opinião, como gostariam que fosse o processo, como imaginam que será, e como acham

que vai ser o resultado final, em seguida foi realizado o diagnóstico inicial onde a proposta era verificar onde o aluno se encontrava em relação à aprendizagem dos conceitos matemáticos.

No segundo dia, já previamente elaborada algumas atividades, e de acordo com a conversa do dia anterior fomos realizar e criar situações problemas que envolviam o conceito de adição para em seguida os alunos pensassem na multiplicação. Sendo sempre com apoio de materiais palpáveis e ilustrativos, onde serviam como ancora para alçarem e visualizarem de maneira concreta o conceito em si.No terceiro dia montamos nossa tabuada coletiva, onde todos participaram ativamente do processo, uns auxiliando o outro, neste dia já estavam em um nível mais elevado, onde eu já não atuei tanto. Através do uso do *data-show*houve uma iteração muito significativa.

No coletivo foram realizados vários jogos envolvendo os conceitos matemáticos de forma atrativa com animações e muita ilustração, assim houve um envolvimento total da classe, sendo demonstrada claramente com a produção da tabuada coletiva, tendo como objetivo estar ali na sala exposta para auxilio nos momentos necessários. Foi significativo este momento, os alunos se sentiam importantes ao ver aquela produção feita por eles, se sentiam mediadores do saber, auxiliando uns aos outros.

No quarto dia, houve a confecção de variados jogos, envolvendo tanto adição quanto multiplicação, se divertiram bastante, já estando bem íntimos do conceito da multiplicação, sempre recorrendo a tabuada coletiva, aos colegas, sendo a minoria os que pediam auxilio a mim como mediadora.E para finalizar o processo, no quinto e último dia, foi aplicado o diagnóstico pós sequência didática, com o objetivo de verificar e avaliar como foi o avanço da classe em relação ao conceito de multiplicação, que a princípio seria o objetivo inicial proposto pela sequência didática, na disciplina de matemática.

3 Dos resultados alcançados:

Ao considerar os resultados das avaliações diagnósticas pré sequência didática e avaliações diagnósticas pós sequência didática podemos tecer os seguintes comentários: Ao ser realizada a avaliação diagnóstica inicial, foram constatada que dos 26 alunos da classe, sendo doisportadores de necessidades educacionais especiais (PNE), todos os

outros não conseguiram resolver situações que envolviam conceitos multiplicativos, e dez não sabiam realizar questões de adição.

Alguns já tinham ouviram falar sobre a palavra multiplicação, tabuada, porém esse conceito não se encontrava de fato internalizado. Em relação à avaliação pós sequência, pude perceber o quanto foi produtivo aplicar esta sequência didática, por meio da qual os alunos que já operavam a adição com autonomia conseguiram avançar para o conceito da multiplicação sendo possível observara iminência do desenvolvimento delineando nova aprendizagem. Com relação aqueles que ainda não se encontravam com o conceito de adição internalizado, a partir desta sequência puderam adquirir esta aprendizagem.

Assim houve uma evolução satisfatória em todos os aspectos, tanto na adição quanto na multiplicação.No processo de ensino, foi percebido que no início existiu muita procura pela minha mediação, porém ao longo do processo,por meio das atividades em duplas e coletivas, pude perceber a autonomia dos alunos no que se refere à emergência de interações espontâneas e colaborativas de tal forma que os alunos acabaram atuando como tutores de seus colegas na medida em que conceituavam as noções matemáticas entre eles mesmos.

Eu avalio este trabalho primeiramente em relação a minha prática como professora, tendo a oportunidade de me qualificar com esta formação continuada (PNAIC), podendo por em prática em sala de aula e me aperfeiçoando cada dia mais. E também em relação aos meus alunos que conseguiram um avanço significativo em relação ao conteúdo abordado e fazendo uso dessa experiência realizada de maneira atrativa e agradável. Os alunos demonstraram estarem muito mais motivados em relação a outros momentos, as aulas ficaram bem mis divertidas, houve uma maior interação, trabalhando um pouco de cada disciplina.

4 Considerações finais

Ao levar em conta a minha formação no âmbito do PNAIC, consegui entender melhor o sentido de se aplicar uma sequência didática, fazendo com que o aluno se envolva ativamente no processo de instrução tal como revela o sentido do termo instruir-se. Assim, a escola deve ir além do ensinode fórmulas, regras e macetes ou outros mecanismos que possam levar os alunos a se saírem bem nos processos avaliativos.

O papel do professor deve ir muito além do mostrar como se faz, é necessário fazer a diferença na vida das crianças, ajudá-los aencontrar um caminho em meio às experiências que as crianças trazem para a sala e, revelaratravés da instrução, o quanto são capazes.É preciso desenvolver habilidades que permitam resolver problemas, lidar com informações numéricas para serem tomadas decisões e opinar sobre temas envolvidos em nosso cotidiano. Compreender e ouvir o que as crianças trazem para a sala de aula, capacita e amplia o pensamento do professor. Cada uma tem um raciocínio próprio, uma forma de elaborar seu conhecimento.

Não é possível impor um jeito de pensar, mas de oferecer diversas possibilidades de serem compreendidos. Possibilitar a chance de experimentar diferentes ações é fundamental para que seja desenvolvido o senso crítico e se proporcione o direito de escolher a estratégia que possibilita compreender o que se está fazendo.Quando se compreende os conteúdos, observa-se que eles se sentem seguros e essa crença em si promove o aprendizado em qualquer área do conhecimento.

A partir da elaboração de uma sequência didática, poderá envolver as crianças com o que está sendo trabalhado, instigá-las a aprender e a agir com autonomia, tomando iniciativa diante dos problemas, e ao errarem, será possível discutir o que impossibilitou a realização do cálculo correto, promovendo, realmente, a reflexão cognitiva e, consequentemente, a aprendizagem. As descobertas compartilhadas entre os colegas ajudam a ouvir e a expor seus entendimentos, exteriorizando seu pensamento e argumentando suas idéias.

Quando as crianças investigam, passam a se relacionar melhor umas com as outras, deixando de ser algo assustador- aquilo que parecia ser tão difícil, se torna fácil e agradável. Precisa ficar claro para elas aquele novo conceito, que antes era algo distante. Portanto, compete ao professor resignificar está instrução, inserindo em seu planejamento esta prática, assim facilitará o processo de ensino-aprendizagem, além de instigá-los a serem pesquisadores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem. Ano 01. Unidade 08. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosócio-discursivo/* Jean Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano, 2006.*

PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev SemionovitchVigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*: Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Edições Asa, 2004.

SMOLKA, Ana Luísa; GOÉS, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993

VYGOTSKY, L.S. (2000). *"Psicologia concreta do homem. Manuscrito de 1929".* Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Ano XX Julho/00.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARTE, MÚSICA E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria do Socorro Almeida Brito (CRECHE/SME) – mariabrito205@hotmail.com
Michelle Cristine Pinto Tyszka Martinez (SME/EI – UNIVAG/PED) - michelle.crisp@hotmail.com

Resumo: A música é uma linguagem de expressão, de comunicação e socialização na vida de todo ser humano, onde favorece a liberdade de expressão, a socialização da criança com criança e com adultos. Na educação Infantil ela tem o papel de possibilitar novas experiências e favorecer vivências de aprendizagem, assim colaborando com o desenvolvimento cognitivo da criança. Esta pesquisa foi desenvolvida numa sala de crianças do jardim 2B, na faixa etária de 3 anos. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, e dividida em três categorias: 1ª Categoria: narrativas orais, sons do ambiente e do corpo. 2ª Categoria: A músicas e seus efeitos. 3º categoria: Eu posso... Eu faço artes. A partir da análise, foi possível afirmar que as crianças de 3 anos manifestaram através do seu corpo diversas expressões e sons como: assoviar, batucar com a mão no peito e acompanhar com som com a boca, bater o pé formando tonalidade, com as mãos acompanhar ritmos, esticar o corpo, sambar conforme o ritmo, pular, relaxar, girar enfim o corpo da criança é um grande campo de experiências e descoberta que quanto mais estimulado mais apresenta expressões diferentes. Esta pesquisa nos fez refletir a necessidade de um bom planejamento com propostas diferenciadas e prazerosas para as crianças da Educação Infantil. Com a presença da música ela reage imediatamente inventa novos movimentos comalegria através de suas expressões e narrativas. Agora, defendemos com mais convicção que arte e a músicadevem ter prioridade na Educação Infantil.
Palavras-chaves: Educação Infantil. Música. Arte.

1 Introdução

A música está presente na maioria dos lugares e no ambiente infantil, geralmente está acompanhada dos movimentos e manifestada por meio da expressividade, curiosidade e criatividade das crianças. Assim, a música deve se fazer presente no contexto da educação infantil.

O objetivo deste artigo é mostras a importância da música na educação infantil e como a presença da música auxilia a criança a desenvolver a sua criatividade.

A música é uma ação necessária na primeira infância que auxilia no desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Sabe-se que o corpo da criança está em movimento a todo instante produzindo sons e manifestando expressões, produzindo artes.

A justificativa em investigar o tema surgiu desde o Curso de Pedagogia e por conceber que o trabalho com música na Educação Infantil é possível, prazeroso e potencializa a interação com foco na criança como protagonista no espaço infantil.

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa com análise interpretativa e reflexiva dos dados. O plano de ação foi desenvolvido na sala da turma do Jardim II B, de uma Creche Municipal de Cuiabá, com criança na idade de 3 anos em um ambiente com estímulos musicais. A música é uma linguagem universal que é manifestada por gestos e movimentos de diversas formas e a Educação Infantil é o espaço em que as manifestações devem ser valorizadas e potencializadas. O plano de ação foi organizado para ser desenvolvido em um período de cinco dias consecutivos e envolveu, música clássica, sons instrumentais, música popular brasileira, confecção de instrumentos e arte plástica.

A análise foi dividida em três categorias: Primeira categoria: Narrativas orais sobre sons do ambiente e do corpo.Segunda categoria: Músicas e seus efeitos. Terceira categoria: EU POSSO... EU FAÇO ARTE! Neste artigo optamos por apenas duas atividade realizada durante a pesquisa para desenvolver esta monografia. Entende-se que a criança é capaz de criar e ela deve ter o espaço para produzir as suas criações.

A metodologia usada neste trabalho foi qualitativa com pesquisa de campo e bibliográfica para embasamento teórico dos temas abordados.

Consideramos o tema escolhido de grande relevância para crianças da creche, pois a sua intencionalidade é colaborar com uma educação mais lúdica no cotidiano da criança, reforçar a importância da arte da criança e a música como eixo no estimulo da criatividade e dos movimentos na Educação Infantil, já que a criança se desenvolve conforme os estímulos apresentados.

2 Breve história da Educação Infantil

No século XVII, acontecem algumas transformações sociais e vem de encontros aos sentimentos da criança. Aconteceram as reformas religiosas católicas e protestantes, onde concretiza um novo olhar sobre a criança sua aprendizagem e desenvolvimento, então começou a ver a criança com necessidade afetiva e a importância de permanecer no seio se sua família, por ser seres frágeis e inocentes.

Nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse sentido a criança passou a ser o centro do interesse

educativo dos adultos. (OLIVEIRA, 2011, p.62.). Assim o adulto toma para si a responsabilidade de disciplinar as crianças. Novamente a criança passa a ser vigiado por adultos.

A história da educação infantil no Brasil tem acompanhado a história dos outros países. Assim até a metade do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. Constatamos que os centros de atendimento a crianças pequenas é algo muito recente. (OLIVEIRA, 2011, p.91). A mesma autora relata ainda que no meio rural os fazendeiros assumiam os cuidados com as crianças órfãs, na zona urbana as mães colocavam os bebês nas "rodas de expostos" isto no século XVIII.

No século XXI aumentou as preocupações com a educação das crianças pequenas no Brasil e em parte da América Latina, as famílias procuravam por vagas nas instituições de educação infantil, já era obrigatória a entrada da criança pequena na escola, (CAMPOS, 2010). Isso contribuiu para a construção de um novo cenário a interação e também os direitos sociais das crianças. Era o começo de uma nova etapa da educação infantil. Surgem interesses nas pesquisas em relação ao tema, os movimentos sociais estavam a frente especialmente as mulheres trabalhadoras que exigiam do Estado um lugar para deixar os seus filhos para poder trabalhar. Assim precisava ampliar as vagas em instituição de Educação Infantil. Na política social e econômica também crescem os discursos onde se percebem a importância da primeira infância (CAMPOS, 2011).

A educação infantil ainda carrega consigo o modelo de atendimento assistencialista conforme era a finalidade no surgimento das creches e isto ainda está cristalizado em muitos profissionais e por outro lado existem novas perspectivas para a Educação Infantil pautada no cuidar e no educar. Cuidar e educar deve caminhar junto nas instituições de educação infantil, pois estas duas ações são carregadas de significados para a criança pequena.

Entendeu-seque a criança é um ser social histórico que precisa ser amparada e defendida por Leis assim temos a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 a LDB que reconhece pala primeira vez a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e tem a finalidade de completar a ação da família e da comunidade. Então a educação infantil conquista o seu espaço legal.

Assim a criança passou a ter direitos não mais assistencialistas e sim com característica educacional. Porém, somente em 1980 é reconhecido a obrigatoriedade de matricular as crianças a partir de 4 anos.

Mas, afinal quem é esta criança?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) ao definirem a concepção de criança, afirmam que:

> Criança sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p.12).

Sujeito é alguém que pensa, tem opiniões, tem poder de decisão e tem voz. Como percebemos a criança começa a se manifestar desde cedo, mas é preciso se perguntar: Ela esta sendo ouvida? Esta relação só acontecerá se for estabelecida uma ponte entre adulto e criança se o adulto deixar de ser o centro das decisões e deixar a criança participar nas decisões.

3 Análise e discussão dos dados: música, arte e movimento na Educação Infantil

Entende-se que a criança é um ser de cultura, pois é capaz de cria, imagina, fantasia e vivencia as suas experiências do cotidiano. A arte na educação infantil possibilita a criança se manifestar de diferentes formas, sendo a música a movedora das expressões da criança. Ela estimula as expressões corporais da criança, facilitando esta a demonstrar os seus saberes, ampliar as relações e construir a sua identidade.

Na educação infantil é essencial a presença da música, pois sabemos através de diversos autores que ela desenvolve diversas potencialidades, ajudando no físico, equilíbrio, no emocional e psíquica.

A criança começa a perceber a música a partir de seu ambiente e da relação que mantém com as pessoas que convive. Inicialmente, é na barriga da mãe, ouvindo as batidas do seu coração, que a criança percebe a música. Cunha (2012, p.206). A música aparece como o elo dessa comunicação, quando o bebê ouve a mãe falar com ela. Assim pode-se afirmar a importância da música para continuar este elo afetivo entre pais e depois na educação.

Para Brito (2003), a presença da música na vida da criança acontece já no ventre da mãe, pois ela já sente e ouve os sons que o corpo da mãe produz através da respiração, o sangue correndo, o pulsar do coração. A mãe que conversa com o bebê no ventre, ela já esta construindo uma relação com a criança e contribuindo para que ela conheça os sons, e voz da mãe se tornará referência para ela, pois ela reconhece a voz de sua mãe.

> As crianças mesmo ainda antes do nascimento são envolvidas com o universo sonoro, pois na fase intrauterina os bebês convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe. Assim o material sonoro gerado pela voz da mãe tem um tom afetivo e especial que ela passa a reconhecer. (BRITO, 2003 p.35).

Existem pesquisas nesta área e as autoras Ilari (2003) e Beyer (1988) referem-se a diversos trabalhos que notificaram que bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças nos batimentos cardíacos e nos movimentos corporais ao ouvirem a mesma música depois do nascimento. Portanto a música acalenta, acalma os pequenos e adultos assim as canções de ninar e clássicas devem esta presentes na educação infantil.

Conforme Brito (2003) pontua que: A criança é um ser "brincante" e brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, "transforma-se em sons", num permanente exercício: (BRITO, 2003, p.35).É dentro de seu cenário lúdico a criança vai se desenvolvendo e ampliando conhecimentos já que os sons estão presentes por todos os lados e tudo que estão ao nosso redor é música.

Segundo a mesma autora (2003, p.93). "É certo que música é gesto, movimento, ação". A criança também é um ser em ação, movimento, portanto a música é essencial para o desenvolvimento da criança. O professor deve está aberto e possibilitar ações diferenciadas para a criança desenvolver as suas potencialidades. Abrir espaços para a criança improvisar seus gestos através das canções e dá visibilidade e autonomia para ela expressar seus saberes e até a sua cultura. Somente criando e não repetindo ações prontas a criança será capaz ou terá o direito de expressar seus sentimentos e sua criatividade.

Compreende-se que a criança é um ser em ação ela não pode ficar imóvel então a presença da música possibilita a criança expressar os seus sentimentos, pensamentos e isto são muito bem representados nas artes plásticas que ela mesma produz.No mundo da pintura ela manifesta suas sensações de alegria e prazer. Com as produções ela pode imaginar e criar a sua obra de arte onde ela seja a autor de sua própria tela.

Podemos perceber que a criança brinca com o corpo ao som musical e manifesta sua arte, como nesta atividade com barbante. Ao ouvir uma música de Mozart e Vivaldi a intensidade ficava mais forte e logo bem fraca, os cordões iam rápidos e de repente bem lentos. Trazendo as cores usadas pelo artista Miró. As obras de artes precisa se fazer presente na educação infantil não devemos imitar os artistas. Precisamos ser estimuladores e apresentar conhecimentos diferenciados para que a criança pequena possa demonstrar a sua potencialidade com a sua criação. Sendo assim a protagonista da sua ação.

A Música é a manifestação que abre novas possibilidades nas relações, na comunicação com palavras e gestos, pois a mesma sensibiliza o corpo para buscar novas ações.

Então temos música por todo lado assim a criança brinca com a música, se move, inventa, os sons vão invadindo a ludicidade quando a criança cria novos movimentos, dança de pares, passa o seu pincel conforme o ritmo da música, bate com os pés as mãos, pulam ou dançam, comunicam-se com o corpo e brinca sem querer parar. (LINO, 2008, p. 24).

Saraiva (2013) vem confirmar que a música é uma forma de expressão utilizada pela humanidade há muito séculos. A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está sempre na vida das pessoas. Antes de Cristo, na Índia, China, Egito e Grécia já existiam uma rica tradição musical.

Além das canções o corpo se movimenta em diferentes formas, criando diferentes expressões. Assim "Cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo". (BRITO, 2003, p. 93). Portanto no coletivo identificamos cada um com sua identidade e também identificamos aquilo que é comum para o grupo, onde apresenta aspectos de atenção, concentração, espirito de solidariedade e cooperação.

> É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...] (p. 93).

Assim podemos perceber por muitas vezes a criança cantarolando uma canção desconhecida no nosso ambiente, elas manifestam gestos diferentes e até inventam um instrumento musical ao imitar que estão tocando. Mesmo aqueles crianças que não gostam de cantar nas cirandas, no grupo, em um outro momento elas cantam as músicas e sabem muito bem a letras das canções. Os gestos elas vão ampliando conforme estão desenvolvendo a sua capacidade de aprendizagem. Auxilia na autoestima.

A música é um ato de expressão e também considerada como forma de conhecimento devendo está presente no cotidiano das crianças sendo que ela estimula a afetividade em relação com o outro e auxilia ao desenvolvimento cognitivo. Por isso é importante à criança ter contato com a música de boa qualidade, de diferentes ritmos e conforme a sua faixa etária e não músicas descartáveis como ouvimos tantas no nosso cotidiano.

O ser humano manifesta através da música os seus sentimentos, traz consigo a possibilidade de exteriorizar as alegrias, as tristezas e as emoções mais profundas, emergindo emoções e sentimentos que as palavras são muitas vezes incapazes de evocar. (LIMA, 2010). Assim a criança quando escuta uma música quase sempre busca outra criança assim criando laços afetivos e interações.

Bréscia (2003) afirma que:

Crianças mentalmente deficientes e autistas geralmente reagem à música, quando tudo o mais falhou. A música é um veículo expressivo para o alívio da tensão emocional, superando dificuldades de fala e de linguagem. A terapia musical foi usada para melhorar a coordenação motora nos casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Também é usada para ensinar controle de respiração e da dicção nos casos em que existe distúrbio da fala.

Portanto como estas crianças reagem? Sempre expressam com o corpo. Ao movimentar o corpo vão dando respostas conforme o momento. É a linguagem musical através do corpo da criança expressa em um sorriso, com as mãos, esticando as pernas ou somente ficando agitada como se quisesse levantar.

Cunha em seu livro “As artes no Universo Infantil” sugeri que os educadores cantem para suas crianças, pois a voz humana é insubstituível em sua ternura e expressão,

isto acarreta uma maior fluência na musicalidade infantil.(2012,p.210). Também sugere que: Invente sons para os bebês. Movimente o corpo do bebê enquanto canta, entre outras. A música aumenta laços afetivos entre criança e adultos quando todos se envolvem. É bom improvisar sons para apresentar uma música ou história. Assim podemos em vez de contar a história podemosfazer de forma cantada a história para as nossas crianças.

Assim explica Pires (2008, p. 6): Cantar e acompanhar uma música com gestos, palmas e danças favorece a criança o desenvolvimento do senso rítmico e da coordenação motora. Ao se expressar musicalmente diante de outras crianças, ela afirma sua identidade, estabelece relações afetivas, desenvolve sua autoestima, aceitam suas capacidades de limitações, reconhece e valoriza as diferenças. Com a presença da música a criança se expressa de forma espontânea mesmo aquelas que não conseguem se expressar com palavras.

> [...] também considera importante para a criança ter acesso a diferentes estilos musicais assim podemos diversificar o estilo musical e conhecer diversas culturas. Assim podemos apresentar ritmos como o (samba, rock, xote, forró, músicas clássicas, canções de ninar...), todos os ritmos podem premiar em nossos ambientes infantis. A música tem a sensibilidade de provocar sensação de alegria, afeto, integração, e o corpo se faz presente nestes movimentos, produzindo ações e reações inesperadas[...].

Sabe-se que a educação infantil é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da atividade musical, já que a criança se expressa espontaneamente sonora e corporalmente, portanto, é o momento mais indicado para se iniciar o trabalho sistemático com música. Então devemos proporcionar momentos prazerosos e diversificados com a presença da música. (LINO, 2006, p. 78). Assim as Instituições de educação Infantil devem premiar os seus espaços com a ludicidade e o fazer musical, dando aos pequenos a liberdade de brincar, cantar, improvisar e em especial de se expressar através do corpo.

A criança ao ser estimulada para ouvir melodias de deferentes ritmos, ela consegue diferenciar a música boa para dançar, a música só tocada, música lenta ai aparecem os acalentos e de ninar, as músicas barulhentas. Ouvir, cantar e dançar é atividade presente na vida de quase todos os seres humanos, ainda que seja de diferentes maneiras, pois cada corpo tem a sua flexibilidade.As crianças conseguem criar as suas melodias e seus sons e transformar tudo isto em gestos e movimentos com o corpo.Pudemos observar como elas se relacionam quando a música se faz presente. Cada grupo criou a sua forma de se expressar nas atividades propostas.

De acordo com (BRITO, 2003, p. 58): as creches e pré-escolas, devem contemplar atividades musicais, brinquedos cantados e rítmicos; jogos que reúnem som, movimento e dança; jogos de improvisação; sonorização de histórias, assim a criança vai imaginando e se manifestando conforme o seu desenvolvimento. Também concordamos com a mesma autora quando fala objetos sonoros e construções de instrumentos, já que isto se torna uma atividade agradável a criança ajuda nesta construção.

Assim como outras atividades, as brincadeiras cantadas devem estar presentes no espaço escolar porque promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos físicos, possibilita o conhecimento do próprio corpo, socializa, integra as crianças, propiciando assim a aprendizagem de conteúdos de áreas especificas fazem parte do contexto da educação infantil. E também a construção de instrumentos já que a criança em seu mundo do faz de conta faz gestos como de estivesse tocando. Assim concordamos com a autora Brito,

pois, sabemos o quanto elas gostam de criar e cooperar na elaboração de materiais.

Assim se confirmou a fala da autora Brito quando diz que “a criança é um ser brincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”, (2003, 35). A Educação Infantil é criança em movimento manifestando as mais diversificadas expressões no seu dia a dia.

Assim, a presença do som invadiu todo o espaço naquele momento e os corpos foram criando expressões de movimentos e alegria. Assim se confirma a fala da autora Brito quando diz que “a criança é um serbrincante e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia”, (2003, 35). A Educação Infantil é isto, é criança em movimento manifestando as mais diversificadas expressões no seu dia a dia.

4 Considerações finais

A presente pesquisa nos fez refletir a importância da música para o desenvolvimento da criança, principalmente na Educação Infantil. Demonstra que ela estimula a criança a se expressar oralmente e movimentar o corpo de diferentes formas, como também a criar novos sons e movimentos, a partir das atividades planejadas com intencionalidade a educadora possibilita com que a crianças manifestem suas criações, sentimentos, expressões, curiosidade e interação e comunicação.

Essa experiência possibilitou rever o quanto nós educadores devemos apresentar diferentes gêneros musicais e criar diferentes possibilidades com ações concretas e contextualizadas, assim provocar na criança a curiosidade e novas formas de expressão de modo a contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Tivemos também a intencionalidade de mostrar que a música pode ser usada como mediadora de transformação na relação entre o educador e a criança e que é de suma importância ouvir as narrativas das crianças, valorizar a fala de cada uma fazer os registros das ações produzidas por elas e fazer elogios. A criança gosta de ser estimulada, vista individualmente. A arte é a forma de expressão que deixa a criança manifestar os seus sentimentos e o mais importante se expressar através das suas criações.

Neste trabalho percebemos como a música envolve, embala, estimula e alegra a criança, possibilitando o desenvolvimento da oralidade, do cognitivo, o emocional e o afetivo.

Como podemos perceber nas imagens às crianças foram as protagonistas do projeto em todas as ações e participaram expressando novos movimentos com o corpo, manifestando saberes e se envolvendo com ritmos diferentes. Pode-se afirmar que a música é a grande agente de estimulação e transformação no processo educativo. Ao ouvir uma música, ao produzir seus relatos ao se movimentar através da dança e produzir novos gestos a criança amplia seus conhecimentos e acrescenta novos saberes.

Assim, compreendemos que se este grupo de criança, respondeu tão bem aos estímulos com a presença da música, então podemos nos empenhar mais para que estas ações estejam mais presentes no nosso cotidiano e façam parte dos nossos planejamentos, pois é uma ponte prazerosa para o desenvolvimento cultural e social já que a música está presente em muitos lugares e culturas de diferentes formas.

Este trabalho apresentou diferentes possibilidades de atividades através da música e diferentes melodias mostrando diferentes opções de trabalhar a linguagem musical na Educação Infantil. Isto nos possibilita também a ter um olhar diferenciado de como a criança usa sua linguagem corporal, se interage com as outras formando roda, brincando, pulando, desenvolvem seus movimentos e produzindo as suas artes. .

Os desafios foram muitos, mas também foram prazerosos! Agora, defendemos com mais convicção que a música, a arte devem ter prioridade na Educação Infantil.

Assim, concluímos essa pesquisa com a música do Gonzaguinha (1982) - Eterno Aprendiz:

> Eu fico com a pureza da resposta das crianças. É a vida, é bonita e é bonita. Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar... (E cantar e cantar...) A beleza de ser um eterno aprendiz. Ah meu Deus! Eu sei... (Eu sei...) Que a vida devia ser bem melhor e será. Mas isso não impede que eu repita. É bonita, é bonita e é bonita.

O educador precisa ser este eterno aprendiz, aprender com os livros, aprender nas pesquisas, aprender com seus educandos, aprender com o seu cotidiano, onde o mais importante é não parar é estar sempre na ciranda e a ciranda não tem início nem fim, na ciranda todos somos iguais.

Referências

BEYER,Esther**. O Ensino de Música na Educação Infantil.** In:VII ENCONTRO DA ABEM, 1998. Recife. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife, 1998. p. 27-42.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 – Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, vol.3, 1998.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca, Alencar, (2003). **Música na Educação Infantil:** propostas para formação integral da criança. Livro.2ª ed. São Paulo: Petrópolis.

CAMPOS, Roselane F. **Democratização da educação infantil**: as concepções e políticas em debate. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010.

_____. Roselane F. Educação infantil: **Políticas e identidade.**Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.9, p.217-228, jul./dez. 2011.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da et al (Org.). **As artes no universo infantil.** Livro.Porto Alegre: Mediação, 2012.

FARIAS, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil:**diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica/ Vitória de Farias, Fátima Salles. -2ed, [rev.eampl.]- São Paulo: Ática, 2012. 248p. (educação em ação).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.39,1983.

ILARI, B. Bebês também entendem de música: **a percepção e a cognição musical noprimeiro ano de vida.** Revista da ABEM Associação Brasileira de Educação musical. Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Música é cantar, dançar e brincar**!. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (Org). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 132 p.

LIMA, S. V. de. **A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil**. Artigonal – Diretório de Artigos Gratuitos. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** Livro. 7.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. **Lúdico e Musicalização na Educação Infantil.** Indaial: Ed. Grupo Uniasselvi, 2008.

SARAIVA,Rosângela Martins. **Música na Educação Infantil.** Brasília-DF. Tese .apresentada a Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2013.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Sonia Maria Zanezi Peres (SEDUC/MT) – soniazanezi@hotmail.com

Gleison Peralta Peres (MHIST/PUC Goiás) – gleisonpp@hotmail.com

Resumo: Diante dos desafios da educação no século XXI, com a incorporação das tecnologias nos diversos espaços, surge a necessidade de aprimorar os espaços escolares, na busca de torna-los atrativos e que cumpram seu papel social que é a aprendizagem. A leitura é necessária em qualquer fase da vida do indivíduo e é no espaço escolar que ela se decodifica com profissionais que se dedicam ao fazer pedagógico. Em meio a tais desafios no espaço escolar, aos espaços de leitura são fundamentais para complementar o aprendizado em sala de aula. A biblioteca escolar é um local propício a leitura, pesquisa e conta em grande maioria de acervos literários e científicos da qual a comunidade escolar pode utilizar e aperfeiçoar os conhecimentos científicos e "viajar" no mundo das letras. Diante da necessidade de ampliar a leitura no espaço escolar, foi proposto o Projeto de Incentivo à Leitura na EEJAB em Porto dos Gaúchos durante os anos de 2014 a 2016, que contou com a participação de alunos, pais e profissionais que puderam contribuir com a leitura dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. O resultado do projeto foi fantástico e agrega valores a comunidade, pois foi desenvolvido através de parcerias entre equipe gestora, alunos e profissionais que puderam contribuir com a aprendizagem dos alunos.
Palavras-chave: Educação. Leitura. Biblioteca Escolar

1 Introdução

É preciso que a leitura

Seja um ato de amor.

Paulo Freire

A prática da leitura é um dos instrumentos mais importantes que já foram colocados à disposição da criança para sua comunicação com o mundo exterior.

As crianças assim como os adolescentes não podem deixar em ter o pensamento em que os livros fazem parte de suas vidas somente no período escolar, mas sim acompanhá-las por toda sua vida, pois é através dos livros que se aprende cultura, faz com que sua imaginação venha a ser exercitada e tem seu vocabulário muito mais expandido. "O livro torna-se para a criança uma fonte de prazer, um objeto especial de emoções, curiosidades, descobertas tornando-se motivo maior para a alfabetização, onde se concretiza o ato de ler" (VALDEZ, COSTA, 2007; MARTINS, 1994).

A capacidade de ler é tão importante para a vida do aluno, que a sua aprendizagem da leitura, mais do que aleatoriamente tange seu destino. Para os alunos um livro vai além da leitura, é uma garantia de diversão, pois é nesse momento em que ela pode se deslumbrar em uma grande viagem no mundo encantado da imaginação no momento em que está fazendo sua leitura, por isso a primeira motivação que se faz a esse aluno é simplesmente a alegria de praticar habilidades de se prestigiar com uma boa leitura, assim vendo e construindo uma intensa viagem ao mundo encantado e as descobertas com um livro em que estiverem lendo.

Além do professor, as crianças mesmo as que ainda não estão completamente alfabetizadas devem ser estimuladas a ler, felizmente alguns educadores e equipes pedagógicas já se deram conta disso e desenvolveram projetos para incentivar a leitura no ambiente escolar.

Uma escola que possui projetos que incentivem o habito pela leitura de seus alunos é uma escola rica em conhecimentos, pois é através da busca do 'ler' que você pode fazer um grande passeio inesquecível através do mundo da leitura, para os alunos um livro vai além de uma simples leitura, é uma grande diversão, pois é nesse momento em que ela pode se deslumbrar em uma grande viagem sem sair do lugar onde ela está.

O desenvolvimento e o interesse e os hábitos de leitura é um processo constante, por isso é de grande importância intercalar um projeto de leitura realizado em sala de aula com momentos em que o aluno deva fazer sua leitura em casa que começa no lar, aperfeiçoando gradativamente na escola e continua pela vida, e incentivar também família com o habito da leitura, assim será mais produtivo organizar rodas de conversas para o compartilhamento de opiniões e propor troca de livros entre colegas e incentiva-los a seguir um autor ou um tema que os alunos gostem.

O estimulo pela leitura tende a ser voltado intencionalmente aos alunos das series iniciais, pois é nos anos iniciais que o aluno começa a construir sua autonomia como pequeno leitor, assim uma vez que esse aluno seja introduzido ao mundo das letras ele terá a sua leitura da realidade cada vez mais expandida.

Também faz-se necessário a intervenção de práticas pedagógicas para superar as dificuldades de leitura nas series iniciais, tendo como objetivo acima de tudo, levar o leitor a descobrir e a identificar a diversidade de materiais que se encontram a seu redor e que essa descoberta o ajuda em uma leitura mais plena e ativa.

A pratica educativa deve buscar situações de aprendizagem que reproduzem contextos cotidianos nos quais por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma

informação, entre outros, tenha uma função real, é preciso criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais que podem estar relacionadas as ações efetivas do cotidiano, a transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

2 A importância da leitura no espaço escolar

A leitura tem como princípio a finalidade e formação de leitores comprometidos e assim tem como sequência a formação de escritores, pois com a possibilidade de bons leitores a chance de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de uma boa leitura. Não podemos deixar de lembrar que ler não é somente decodificar, de converter as letras em sons, tendo em vista por conta desta equivocada concepção estavam-se produzindo 'leitores' decodificando qualquer texto, mas com grandes dificuldades para compreender o que estavam tentando ler.

Observando a grande importância da leitura em uma dimensão no contexto escolar, pois quando temos o hábito pela leitura torna-se muito mais agradável o conhecer do mundo e as ideias.

> "[...]a criança que, laboriosamente, adquiriu a habilidade de ler, onde-se ver encantada, um dia, com história ilustrada, seja um livro cômico ou um conto de aventuras, e se capacita de que as palavras têm um poder mágico que a põe fora de si mesma, dentro de um outro mundo. Só então, aprendeu realmente a ler" (ROGERS,Carl R.1978, p.4-5).

O incentivo à leitura tem por sua função transformar pequenosem grandes leitores, pois tem a finalidade de incentivar desde os alunos aos pais ou responsáveis destes alunos o habito pela leitura, pois além de trazer grande aprendizado pode ser uma grande diversão, assim estimulando as crianças a ter o gosto pela leitura estaremos formando adultos leitores, possibilitando mais facilidade para escrever e se comunicar.Assim o ambiente da leitura tem que ser um local agradável de estar, sendo um local extremamente dinâmico e que progrida a cada vez mais com o desenvolvimento da própria ideia da ciência da informação para com que cada aluno possa desfrutar desse agradável ambiente.

> Para o desenvolvimento da imaginação da criança, como dizem Valdez e Costa (2007), é essencial que ela possa viver a fantasia, magia, encantamento, desfrutando de todos os seus direitos, dentre eles o de escutar e viver histórias próprias para sua idade. Ouvir histórias infantis

> faz com que a criança sinta prazer, emoção, aprenda a lidar com seus conflitos a partir do mundo que lhe é apresentado pelas histórias, "esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas[...]" (ABRAMOVICH, 1993, p.17).

Tendo em vista a importância da leitura no espaço escolar, vimos que é necessário despertar o interesse da criança em aprender a ler não é somente ter o conhecimento sobre a utilidade da prática da leitura, mas a certeza de que é capaz de ler, assim lhe abrirá um leque de experiências maravilhosas, permitindo compreender o mundo, e ter confiança dos seus próprios atos.

A alegria é a primeira motivação para ler, trazendo a ela a simplicidade de praticar habilidades recém adquiridas com o gosto das primeiras leituras realizadas, o prazer da recém descoberta da atividade intelectual, e o domínio de uma habilidade mecânica."O ato de contar histórias consolida os laços afetivos de companheirismo e de amizade entre as crianças, entre professores e alunos e pais e filhos" (BARREIROS, s/d, p.2).

Não podemos deixar de citar que é de grande valia o conhecimento e a educação dos pais, os mesmos aprendem a reconhecer o que o ensino da leitura começa no primeiro ano de vida da criança. É imprescindível que os pais estejam participando, mesmo após a etapa da alfabetização da criança é muito importante ela sentir que os pais acompanham e se interessam pelo que o filho/a esteja lendo, pois temos a motivação da criança pelo gosto da leitura.

Podemos observar que estão interligados a motivação para ler e o interesse pela leitura, onde o professor/a deve proporcionar e estimular o interesses desse aluno leitor, a escolha para a seleção de livros e textos para cada criança deve ser de acordo com o nível de dificuldade de cada um, assim cada leitor lê de forma diferente e tira do texto especialmente aquilo o que atrai, a socialização da leitura realizada deve ser feita em cima do que mais impressionou o aluno, pois assim teremos a interpretação altamente informativa, confrontando as diferenças de análises feitas pelos alunos, o professor/a ficara sabendo mais a respeito do leitor e o que acrescentou o texto ou livro e o que dele se assimilou, através de tais afirmações podemos citar Seber 1997 que aborda a teoria de Piaget:

> Por não acreditar nem no inatismo das estruturas cognitivas, nem numa simples submissão aos objetos, acentuo especialmente as atividades do sujeito. O conhecimento, na sua origem, não vem dos objetos nem do

> sujeito, mas das interações – inicialmente indissociáveis – entre o sujeito e esses objetos.(Piaget, citado por Seber, 1997, p.60)

Diante da abordagem de Seber, temos a ciência que as ações de incentivo à leitura no espaço escolar são fundamentais para a assimilação da leitura/escrita na formação da criança.

O comportamento do professor/a em sala de aula, é sem dúvidas muito importante para o desenvolvimento do hábito da leitura, pois assim esse professor traz a esse aluno a percepção da motivação e interesse em estar realizando leituras de formas diferenciadas como por exemplo: quando este aluno estiver a caminho da escola pode fazer leituras de placas, outdoors, painéis, frente de comércios, ou até mesmo em casa com o rótulo dos produtos entre outros. Assim esse professor estará obtendo com os estímulos uma auto confiança aos jovens leitores bem sucedidos apresentando-lhes um material apropriado, de modo que o êxito não somente inclua boas habilidades de leitura, mas também o desenvolvimento de interesse de leitura capaz de durar a vida inteira.

Segundo Bamberger (1985) "é na escola que identificamos e formamos leitores". Quando falamos em leitura notamos e podemos perceber que a mesma é indispensável na escola como meio necessário para que a criança compreenda esse envolvimento entre leitor e o livro, assim o professor/a deve estimular esse hábito da leitura.Tendo em vista desse modo será realizado por meio de atividades de leitura que estimulem o aluno a fazer do livro uma parte de seu dia a dia.

É importante ressaltar que o professor/a não deixe que a leitura e a escrita sejam apenas atividades secundarias, que ocupam apenas o tempo que sobrou no finalzinho da aula, pois leitura e escrita precisam ser planejadas e aplicadas como atividades cotidianas e fundamentais para a formação do aluno leitor.

O professor/a quando vem reforçar o habito pela leitura com seus alunos vindo por meio do ato de levar as crianças a dramatizarem, incentivam-nas a representarem conscientemente os papéis dos livros, reforçando o efeito da leitura e aumentando o interesse por ela torna assim o gosto pelos livros muito mais agradáveis, ao invés de somente ficar naquela leitura 'monótona' ou 'mecânica', cessa forma torna mais dinâmica e agradável a forma de se fazer leitura.

> [...] somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo

> desse objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações (CRAIDY e KAECHER, 2001, p. 82).

Compete sociedade, a família, a escola dar a todas as crianças uma oportunidade, de ter a apresentação e o conhecimento ao mundo das 'letras', tirando o máximo de proveito das possibilidades de leitura de uma criança, pois a aprendizagem da criança através do desenvolvimento cultural é marcante em seu intelecto.

Convencionalmente a criança que ainda não sabe ler pode fazer por meio da escuta do professor/a, mesmo que ainda venha a não decifrar todas e cada uma das palavras, as parlendas, poesias, trava línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam as crianças não só o conteúdo, mas também a forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.

Quando leituras de um mesmo gênero é realizada pelo professor/a com frequência está proporcionando as crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo , uma história, um anuncio entre outros. São inúmeras as estratégias das quais o professor/a pode estar trabalhando para enriquecer as atividades de leitura, como também pode estar comentando previamente o assunto do qual trata o texto, fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense, quando for o caso, lembrar de outros conhecidos a partir do texto lido, favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários, etc.

O momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não é o seu momento da leitura.

> É necessário também fazer com que as crianças soltem a imaginação deixando em aberto alguns detalhes da história para que cada uma possa construir seus personagens ou os lugares, interpretando de diferentes maneiras a mesma história. Pode-se ainda utilizar diversos tons de voz ou movimentos com o corpo durante a contação, para que a criança possa compreender por esse meio os diferentes acontecimentos que há na história, a tristeza do personagem, a alegria, chorar ou gargalhar se for necessário, falar baixo se está com medo ou se há um segredo. Quem conta, mais do que qualquer outro, deve estar envolvido e apaixonado pela história. Dessa forma estará possibilitando que a criança desenvolva sua imaginação (BARREIROS, s/d; ABRAMOVICH, 1993; VALDEZ e COSTA, 2007)

Vimos que ler não é somente decifrar palavras, mas sim é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do textoem diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo que sabe sobre a linguagem escrita e gênero em questão, dos quais são fundamentais na sociedade.

3 O espaço da biblioteca escolar como espaço de leitura

Sabemos que muitas escolas possuem algo muito importante e rico em saber, como fonte de pesquisa, que muito contribui para o ensino-aprendizagem dos alunos, citamos a biblioteca escolar que é uma grande fonte de saber e deve ser disponibilizada a todos alunos e comunidade escolar que vem a refletir sobre a organização da escola e na ação pedagógica como aponta Lessar e Tardif 2005:

> [...] a ação pedagógica não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, porque ela exige, para ter êxito, uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu "consentimento" [...] sua "motivação". [...] Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa fazê-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem). [...] Ensinar é lidar com um "objeto humano". [...] Essa participação dos alunos está no centro das "estratégias de motivação" que empenham boa parte do ensino. (LESSAR e TARDIF, 2005, p.67).

A Lei Federal 12.244/2010, determina a existência de **bibliotecas** e de bibliotecários em todas as **instituições de ensino** do País, sejam públicas ou privadas, com a oferta de no mínimo **um livro para cada aluno matriculado**. Sancionada pela Presidência da República em 24 maio de 2010, mas de que adianta essa lei estar em vigor, mesmo tendo a escola possuir uma biblioteca, e não ser trabalhado de forma gradual e que supra as necessidades de cada aluno, que esse aluno não conheça e que não tenha o gosto pela leitura são algumas indagações ainda existentes.

Uma biblioteca não se concretiza de forma com que se abra uma caixa de livros do governo e colocar a amostra os exemplares aos alunos em uma prateleira da escola mas sim apresentar a toda comunidade escolar e proporcionar aos leitores um ambiente agradável que possa aprimorar os conhecimentos que a leitura pode proporcionar, pois possuem caráter eminentemente pedagógico.

A biblioteca tem por sua função formar leitores, pois nela contém grandes variedades de obras, além de espaços especiais para realizar a leitura, para as crianças ter o habito de frequentar uma biblioteca além de trazer grande aprendizado pode ser uma grande diversão, assim estimulando as crianças a ter o gosto pela leitura estaremos formando **adultos leitores**, assim possibilitando mais facilidade para **escrever** e se **comunicar.**

O objetivo de uma biblioteca no ambiente escolar é colocar à disposição dos alunos materiais que seja de interesse dos alunos e do professor que venha a fazer o seu trabalho de pesquisa com os alunos, temos que fazer com que a biblioteca seja um ambiente agradável de estar, e não que seja vista como um lugar chato e empoeirado, temos que ver a biblioteca um local extremamente dinâmico e que progrida a cada vez mais com o desenvolvimento da própria ideia da ciência da informação para com que cada aluno possa desfrutar desse agradável ambiente.

Os trabalhos a serem realizados no espaço da biblioteca vem mostrar que uma biblioteca não poderá ser vista apenas como um lugar de consulta e pesquisa para complementar o currículo da escola, pois na sociedade há uma identificação da biblioteca com a escola, mas a biblioteca tem que oferecer muito mais além do que isso, ela precisa possuir um acervo que atenda as necessidades dos envolvidos no processo educativo.

A biblioteca também deve estabelecer o diálogo entre a tradição e a modernidade, assim fazendo com que a biblioteca não seja apenas um grande estoque de livros e sim sendo um local de conhecimento de saberes.Mas para que tudo isso possa acontecer de forma a ser realizado com grande sucesso, todos que fazem parte da equipe da comunidade escolar tem que fazer um trabalho em conjunto, fazendo assim um trabalho de conscientização familiar para que a família incentive esse aluno pelo habito da leitura, alunos, professores, coordenadores e direção escolar também são atores principais para que esse trabalho possa se concretizar.

A grande importância desse trabalho no envolvimento de toda a unidade escolar venha a trabalhar a leitura no contexto escolar de uma forma geral, não podemos deixar de ressaltar o quão é de suma importância o trabalho a ser realizado pelos professores dos anos iniciais, pois se esses professores trabalharem bem esses alunos desde pequenos assim que forem passando a séries adiante já vão ter esse bom habito e o prazer pela leitura.

Os professores regentes deverão sempre proporcionar com que sua aula tenha sempre a roda de leitura e deixar que seus alunos expressem sobre o livro que cada aluno

leu. Contudo isso é necessário alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com os alunos e oferecer a cada experiência, para que eles descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem a si mesmos, o mundo que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis e mais críticas.

Todos os professores independentes da área em que ele atue, deverá sempre estar dando apoio e estimulando o habito a leitura.Vejamos abaixo alguns critérios a serem elaborados para que o espaço da biblioteca possa se tornar um ambiente agradável e acolhedor para leitura e pesquisas:

- ✓ Levar os alunos até a biblioteca e apresentar a eles os acervos que a escola possui, não somente verbalizar, mas poder pegar este livro e fazer com que cada aluno possa pegar e poder sentir cada livro da forma com que ele é.
- ✓ Seções de leitura e contação de história para crianças, teatro, oficinas, entre outros são algumas das opções para tornar a biblioteca escolar um ambiente mais atrativo para os alunos.
- ✓ Criar um dia D da leitura na escola, dando incentivo as produções escritas com exposições e leitura em uma ocasião a ser programada.
- ✓ Fazer a roda de leitura na sala de aula e dar oportunidade aos alunos a contar sobre o livro em que leu a seus colegas.
- ✓ O bibliotecário deverá fazer palestras educativas aos alunos em pequenos grupos para não se dispersarem e o trabalho a ser realizado seja satisfatório.
- ✓ Organizar a biblioteca para as atividades que serão desenvolvidas durante o período que fizer presente na biblioteca.
- ✓ Sempre que possível levar a biblioteca para dentro da sala de aula com apoio do professor regente.
- ✓ Fazer com que a família também possa usufruir da biblioteca através de seus filhos, pegando os livros na escola e incentivando os pais também ao habito da leitura.
- ✓ Baú da leitura: trabalhar essa dinâmica fazendo com que este momento lúdico seja um momento em que o aluno seja instigado a contar uma história com base em objetos diversificados contidos no baú que são tirados de forma aleatória, assim trabalhando tanto a imaginação como o ato de encadear as ideias.
- ✓ Poderá ser feito um trabalho com o título de: a Parada Literária onde será feito um calendário para que a cada quinze ou trinta dias cada professor que estiver na escala do dia do calendário deverá levar seus alunos até a biblioteca para estar fazendo a leitura de um livro, ou ficar a critério onde o professor regente antes da hora da leitura

deverá preparar um ambiente não necessariamente dentro da sala de aula, mas a campo, poderá ser como por exemplo no gramado da escola e pedir para que os alunos no dia tragam toalhas para se eles quiserem deitar em cima e se sentirem mais à vontade para a leitura a ser realizada, ou até mesmo em baixo de uma árvore.

- ✓ Colaboradores da leitura, esse tem por objetivo de estar colaborando e incentivando a leitura para aqueles que apresentam grandes dificuldades em sala de aula, os alunos do período matutino estariam vindo ao período vespertino para que outros alunos possam estar tomando leitura dos mesmos, e assim estaria acontecendo com os alunos do período vespertino, vindo ao período matutino para os colegas estarem tomando sua leitura, já no período noturno tem se muita dificuldade por ser a grande maioria dos alunos trabalharem no período diurno.
- ✓ Classificação em cores, esse sistema tem por objetivo facilitar a organização da biblioteca, a localização dos livros principalmente pelas crianças e além de deixar o ambiente colorido e bonito.

A biblioteca escolar deve ser considerada "um instrumento aonde, educadores, estudantes e usuários em geral podem ampliar seus conhecimentos e desenvolverem aptidões tanto intelectual quanto cultural ou profissional". (HILLSHEIM; FACHIN, 1999, p.2)

4 Relato de experiência do Projeto de Incentivo à Leitura na EEJAB de 2014 a2016

O presente relato de experiência é resultado do Projeto de Incentivo à Leitura, desenvolvido na Escola Estadual José Alves Bezerra - EEJABentre os anos de 2014 a 2016, a escola está localizada na zona urbana do município de Porto dos Gaúchos/MT e atende em média 570 alunos do ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos que estão na faixa etária de 6 a 70 anos, e conta com espaço destinado a Biblioteca Escolar com a média de sete mil obras de; aventuras, romance, literatura estrangeira, literatura brasileira, contos, poemas, poesias.

Como podemos observar vivemos em um meio em que os livros já não são mais osprotagonistas,diga-se de passagem, visto que as novas tecnologias disputam a atenção das crianças com jogos eletrônicos, e incentivar a leitura não é nada fácilnesse meio, diante deste desafio surgiu a ideia de implantar o Projeto de Incentivo à Leitura na EEJAB, como forma diferenciada de poder aproximar os alunos da literatura e despertando neles o gosto pelos livros.

Para suarealização, houveram alguns parceiros dentro do espaço escolar; direção, coordenação equipe de professores, alunos e pais. No início, bem como nos três anos que foi desenvolvido, contou com a colaboração de várias alunas denominadas ‘alunas colaboradoras da leitura’ para a escolha foi feito uma pesquisa com os professores que indicaram as que tinham melhor rendimento como assiduidade, comprometimento e desempenho escolar. Depois da seleção foram realizadas reuniões e autorização dos pais para a participação, pois as atividades eram realizadas no contra turno, com posterior planejamento das atividades como os dias disponíveis, carga horária semanal e escolha das obras a serem trabalhadas e os alunos e turmas que receberiam atendimento.

O método de trabalho aplicadona realização do projeto foram: cinco turmas foram selecionadas para serem atendida no projeto sendo do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, em média eram atendidas seis crianças de cada turma, a seleção destas crianças foi realizada pelo professor regente, que encaminhava os que tinham maior dificuldade em leitura, cada criança tinha em média quinze minutos semanais com acompanhamento das alunas colaboradoras da leitura, que utilizavam a literatura disponibilizada na biblioteca escolar.Todas as ações eram registradas, tanto fotográficas quanto escritas, como o cronograma semanal de atividades, contendo as salasatendidas, nome dos alunos e data de atendimento, e no final repassavam ao professor regente da turma os avanços que vinham acontecendo.

As obras que eram trabalhadas com as crianças eram de acordo com a faixa etária, o professor também tinha a oportunidade de fornecer o material literário, pois nestes momentos os alunos eram incentivados a levar obras para leitura com a família, que era fundamental na disseminação das ações do projeto no espaço escolar.

Por fim ao observar e ouvir as crianças, escutando-as com todos os sentidos, os envolvidos professores/alunos/alunas colaboradoras, foram fundamentais para o bom andamento das ações do projeto de incentivo à leitura.

5 Considerações Finais

A importância e o estimulo pela leitura tende a ser voltado intencionalmente aos alunos dos anos iniciais, pois é nos anos iniciais que o aluno começa a construir sua autonomia como pequeno leitor, assim uma vez que esse aluno seja introduzido ao mundo das letras e dos símbolos ele terá a sua leitura da realidade cada vez mais expandida.

As bibliotecas escolares são de suma importância para as escolas, pois é nelas que estão fontes de informações para estudos, para elaboração de trabalhos escolares, adquirir conhecimentos e para ajudar no processo de tomada de decisão de caráter social, elas também possuem informações sociais materializadas em livros, periódicos, jornais, revistas, apostilas, transmitindo conhecimentos através da leitura.

O projeto de incentivo à leitura veio mostrar o quanto é importante uma escola que desenvolve esse tipo de trabalho com suas crianças, vindo assim motivar as crianças por estímulos e trabalho diferenciado com a leitura e envolver um trabalho com alunos que também mesmo ajudando outros alunos a fazerem leitura também é uma forma de estar envolvido direta ou indiretamente com a escola e assim também trazendo o envolvimento dos pais/mães ou responsáveis para junto a escola com o envolvimento da leitura sendo realizada além do espaço escolar.

Enfim acreditamos que este trabalho possa contribuir na formação de profissionais da educação, pais, mães ou responsáveis e equipes pedagógicas das escolas na valorização do espaço das bibliotecas escolares e incentivem os alunos a realizarem leituras nos diversos espaços sociais.

Referências

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

BARREIROS, R. C. A Contação de Histórias. Cascavel: UNIOESTE. (s/d), 2007.

BRASIL, Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

CRAIDY, C. M. KAECHER, G. E. P. da S. Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HILLESHEIM, Araci Isantina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca escolar: relato de experiência. Revista ACB, v.5 n.5 2000. Disponível em:http;//www.extensivo.ufsc.br/20041/artigos_pdfs/CED_Araci.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2017.

LESSAR, Claude; TARDF, Maurice. O trabalho docente; elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. De João Batista Kreuch. Petrópolis, Vozes, 2005.

SEBER, M. da G. Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. Quem tem medo de ensinar na educação infantil; em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL[1]

Maria Goretti Quintiliano Carvalho (UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos) - maria.goretti@ueg.br
Cristiane Lima de Almeida (UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos) - cristiane.lima179@gmail.com
Josiene Alves de Jesus (UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos) - josesilvapedagogia@outlook.com

Resumo: Este trabalho teve o objetivo analisar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Como referencial teórico-metodológico esta pesquisa considerou, entre outros, os trabalhos de Kramer (2011) Kramer e Leite (2011); Kramer, Nunes e Corsino (2011), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida durante as atividades do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental-Fase I (2015 e 2016). Questionou-se: Qual a concepção de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica nessas instituições de ensino? A escola compreende a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança? A partir desta pesquisa, é possível destacar que as escolas ainda não preparam este processo de transição, as crianças são consideradas como alunos, e se deparam com uma realidade totalmente diferente da vivenciada há alguns meses na Educação Infantil.
Palavras-chave: Ensino Fundamental. Infância. Prática pedagógica.

1 Introdução

O objeto de estudo deste trabalho é o processo de transição educacional das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que se trata de um momento crítico para o desenvolvimento infantil, principalmente pelo fato de observar que as crianças entram no Ensino Fundamental acostumadas à rotina da Educação Infantil e deparam-se com uma realidade diferente da que estavam habituadas, fazendo com que as crianças criem certas resistências em relação à escola, à forma como a escola ensina.

Foram elaboradas as seguintes questões para nortear essa pesquisa: Quais concepções de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica nessas instituições de ensino? A escola compreende a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança? A metodologia adotada foi a pesquisa de natureza qualitativa descritiva, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo realizada durante as atividades do Estágio Supervisionado, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e no Ensino Fundamental - Fase I, em 2015 e 2016 respectivamente, observando e analisando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O trabalho apresenta um breve a criança na educação brasileira. Em seguida, discute sobre

[1] O presente texto trata-se dos resultados obtidos em projeto de pesquisa, desenvolvido em 2015- 2016, parte de um projeto "maior" intitulado: As dificuldades de aprendizagem, as crianças e as infâncias (2015-2017).

o brincar e o processo de desenvolvimento da criança. E, por fim, apresenta os resultados da pesquisa discutindo como acontece esse processo.

2 A criança na educação brasileira: *algumas reflexões*

Com o argumento de garantir educação a mais crianças, garantir um tempo mais longo dessas crianças no convívio escolar e, ainda oferecer mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade, em 2006 foi promulgada a Lei 11.274, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n o 9.394/96, ampliando a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, determinando como obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, MEC, 2006). Exigindo que as instituições tenham um novo currículo, um planejamento de conteúdos que atendam de fato as necessidades específicas das crianças, que cada instituição proporcione ambientes e situações de ensino/aprendizagem. A concepção de criança que norteia as orientações para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos é a de que,

> Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura [...]. Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela freqüentar uma escola (BRASIL, 2004, p. 19).

Dessa forma, nota-se que na transição do Ensino Fundamental para nove anos é de suma importância o papel do professor como estimulador e orientador, e que ele se reconheça como parte fundamental nesse processo, preparando-se e qualificando-se para receber essas crianças. Por isso, o currículo deve ser flexível, atendendo de forma contextualizada a aplicação de conteúdos e não trabalhar os conteúdos de maneira isolada e/ou seguindo padrões já pré-estabelecidos, visto que cada escola e comunidade tem suas especificidades e particularidades. Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011),

> [...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino

> fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

Sendo assim, o que deve haver é um comprometimento tanto por parte dos professores da Educação Infantil quanto das primeiras séries do Ensino Fundamental em relação às metodologias e às práticas pedagógicas adequadas para estimular as crianças a aprenderem de forma significativa e prazerosa para maior aceitação por parte das crianças nesse processo de importantes mudanças. Segundo Kishimoto et al. (2011),

> No plano das políticas públicas, o estudo ressalta dois tipos de desalinhos estreitamente relacionados. O primeiro diz respeito às questões estruturais das escolas para receber crianças de 6 anos. A falta de atenção às condições dos espaços escolares e dos recursos materiais e humanos interfere diretamente na organização dos tempos e das rotinas, e na qualidade das práticas pedagógicas. O segundo refere-se às urgentes mudanças no plano curricular. (KISHIMOTO et al., 2011, p. 206).

Assim, nota-se que além das estruturas físicas, diferentes recursos didáticos, o currículo e a prática pedagógica (permeada pelos jogos e brincadeiras) sejam construídos considerando a criança que será integrada nessa fase da educação.

3 O brincar e o processo de desenvolvimento da criança

O brincar é um momento de alegria, de aprendizagem e de descobertas, de construção de novas vivências para as crianças, pois é através das brincadeiras que elas se relacionam de maneira prazerosa tanto com o ambiente quanto com as outras crianças, quando dispõem de liberdade de suas expressões, e através desse ato, recriar, imaginar, produzir, experimentar novas sensações e se relacionarem com o conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010) orientam que as instituições de Educação Infantil devem respeitar "da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais". (BRASIL, MEC, 2010, p. 16), propiciar situações que levem a criança a se localizar em seu espaço, a se reconhecer, a se socializar e a se construir como sujeitos críticos e reflexivos. É [...] "preocupante, pensar que a escolarização da educação infantil, especialmente na fase pré-escolar, esteja privando as crianças de um espaço onde

possam ocorrer interações livres e brincadeiras entre pares" (LORDELO, CARVALHO e BICHARA apud CARVALHO, MULLER, SAMPAIO, 2009, p. 197).

2.1 A construção da concepção de criança e de infância

A criança deve ser considerada como um ator social, pois ela é um cidadão com direitos e um sujeito emancipado em formação. A infância é uma categoria social e sociológica, responsável pela construção sócio histórica a qual constitui o nosso segundo campo semântico.

Não existe uma infância única, ou universal, seu significado varia de acordo com a cultura ou momento histórico. Surge, então, a necessidade de se pesquisar sobre a complexidade e a singularidade dos conceitos de criança e infância (BELLONI, 2009), uma vez que as concepções de criança e de infância estruturam a prática pedagógica. Dito de outro modo, por meio da análise da prática pedagógica dos professores é possível identificar quais concepções de criança, de infância, de educação estruturam o trabalho docente. Nessa mesma perspectiva, Faria, Demartini e Prado (2009) relatam que "a infância é definida através das condições em que a criança se encontra e estão diretamente relacionados aos fatores sociais, culturais e psicológicos das mesmas".

O sistema educacional percorreu um longo caminho para a construção de uma nova concepção de infância totalmente diferente dos anos anteriores. Por muitos séculos, as crianças eram vistas como indivíduos sem importância, incapazes de produzir história, totalmente desprovidas de cuidados o que tornava a taxa de mortalidade infantil muito grande, até mesmo sua aparência retratada nas obras de arte da época eram fortemente ligadas à figura adulta, sendo negado a elas o direito de serem crianças, o que pode ser constatado por meio do trabalho de Ariés (2011), que analisou as obras de arte que retratam as crianças como adultos em miniaturas.

Segundo Ariés (2011), "até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não se propôs a representa-la". Nesse período, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, as produções artísticas religiosas retratavam essa concepção de criança e de infância. Ariés (2011, p.17) afirma que

> Uma miniatura otoniana do século nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças [...]. O tema é

> a cena do evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas [...]. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância. (ARIÉS, 2011, p.17).

As narrativas evidenciam uma tentativa de negar a infância na idade média, as condições em que as crianças viviam e a maneira rude com que eram tratadas, demonstram ser uma fase sem importância onde não se tinha intenção nem mesmo de ser lembrada.

Somente por volta do século XII surgiram alguns tipos de representação de crianças um pouco mais próximo do sentimento moderno (ARIÉS 2011). As representações artísticas religiosas que concebiam as crianças como adultos em miniaturas começam a ater-se para os detalhes infantis, expressando em suas obras algo mais semelhante com a real aparência das mesmas, mas ainda não era com clareza, pois o que antes eram homens de pequenas estaturas, agora na figura de adolescentes, com o objetivo de mascarar essa infância negada pela sociedade.

As crianças são agentes ativos dentro da sua socialização e no seu desenvolvimento e isso tem sido cada vez mais aceito, mas mesmo assim há muitos questionamentos sobre a concepção das crianças como atores sociais, de considera-la um ser com identidade pessoal e histórica sendo reconhecida dentro da sociedade, uma vez que se tratam de seres em desenvolvimento e em crescimento biológico, psicológico.

Kramer e Leite (2011, p.19) abordam que:

> A mudança de concepção de infância foi compreendida como eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade tem as crianças. Assim entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo sua perspectiva histórica. (KRAMER, LEITE, 2011, p.19).

De acordo com as autoras, analisar a infância requer uma visão de totalidade, considerando a criança como sujeito social, em uma perspectiva histórica, como sujeito de direitos, com sentimentos que irão se alargar por novos conhecimento. Reconhecer as crianças como sujeitos ativos é valorizar suas ações sendo uma forma de recriação do mundo, pois em sua interatividade a criança não somente recebe, mas também cria e transforma, sendo constituída na cultura e produtora da cultura. A ação da criança deve ser observada em sua fala, em seu comportamento, em suas produções, nas simbolizações desse sujeito.

Kramer e Leite (2011) explicam que a concepção social, histórica e cultural da infância foi se modificando através de uma ruptura, onde a linguagem desempenha um papel central. Onde ao longo desse processo histórico as crianças se desenvolvem, crescem, aprendem, sentem, criam, se modificam e há uma superação em sua condição natural por meio da linguagem.

É notório nas crianças a forma como elas se expressam, brincam, sonham, imaginam, inventam, se relacionam escapando diversas vezes do ajuste cultural normatizado, porém cedo ou tarde as crianças acabam aprendendo e adquirindo conceitos impostos a ela de uma forma padronizada. Sendo assim é percebido no diálogo das crianças que "[...] a questão fundamental é como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes a ponto de perder, muito cedo, toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão." (SOUZA, 2011, p. 22).

Observando as crianças no Estágio Supervisionado, constatamos que é por meio da linguagem que a criança faz sua construção mental, a partir do diálogo com o outro. É por meio da linguagem e das interações sociais que a criança representa a sua realidade, dessa forma, a sua construção e a sua compreensão dá origem à livre imaginação diante das situações vividas. Sendo assim, a criança deixa de ser objeto e passa a ser reconhecida como sujeito, tendo sua voz ouvida na sociedade por meio do diálogo com os diferentes sujeitos com os quais se relacionam. Enxergar a criança como ser atuante, pensante, decidir ouvir a sua voz é primordial na atuação docente, pois ninguém melhor do que as próprias crianças para relatarem situações do seu cotidiano e assim transmitir por meio da ludicidade o sentido de infância. A importância de aprender a ouvir as crianças e os jovens, seus anseios, suas expectativas, a maneira que eles realmente enxergam o mundo (DERMATINI, 2009). Assim, a criança tem como foco de linguagem, a fantasia, a imaginação, a criatividade, o sentimento compartilhado em cada momento.

A concepção de infância, segundo Benjamim (1987), é voltada pela questão filosófica ou histórica, visto que:

> […] revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas entende-a na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura. (BENJAMIM 1987, p. 24 *apud* KRAMER, 1996, p. 31).

A partir das experiências vivenciadas, pudemos considerar que a concepção de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica aproxima-se dessa concepção, uma vez que as crianças são tratadas como sujeitos em construção, tendo a oportunidade de se expressarem, interagir, e reproduzir as ações da infância, direitos esses respeitados tanto pelos professores, quanto pela gestão da instituição. Esta condição de infância é de total relevância para o desenvolvimento dessas crianças, já que pode contribuir positivamente tanto quanto negativamente para a constituição desse ser em formação. Este trabalho converge com linha teórico-metodológica que defende que é promovendo pesquisas e estudos que realmente se preocupem em investigar experiências vividas pelas crianças e assim possibilitar condições de se explicar as diferentes infâncias (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). O CMEI é um espaço preparado para recebê-las durante o período que estão distantes de suas famílias. O observatório da Equidade (BRASIL, 2008) relata sobre as crianças brasileiras que têm acesso à creche, sendo apenas 11,5% pertencem ao 1° quinto da renda do rendimento médio mensal familiar, ou seja, 20% mais pobres do país. Sendo assim, as crianças mais ricas têm mais chance de estar no CMEI. Já na pré-escola, os mais pobres têm uma estatística maior com 64,5% das ccrianças de 4 a 5 anos com renda inferior a meio salário mínimo. Isso, possivelmente, se deve à obrigatoriedade de escolarização das crianças a partir dos seis anos de idade garantido pela Lei 11.274, de 2006, que amplia para nove anos o período de escolarização no Ensino Fundamental.

Na educação infantil a criança tem uma nova socialização e adquire os seus primeiros passos na construção da linguagem e da cultura escolar. É de extrema importância que o professor/pesquisador esteja atento às expressões da criança, uma vez que as palavras são resultados do contexto em que a criança está inserida, pois, nessa faixa etária elas brincam com as palavras, trocam as palavras, usam a imaginação. (MENEZES, 2013).

Usando pela primeira vez as palavras, as crianças experimentam em seu contexto particular o grande desafio da humanidade de construção de uma linguagem expressiva. Nesse contexto, não é a palavra já convencional que circunscreve o significado do que é dito, mas a criança, ao escolher e inventar, que exige delas uma significação.

Algo constante que ocorre no CMEI é o método de negociação que as crianças usam através do choro, ou seja, a criança chora porque quer aquele brinquedo, ou pelo simples fato de outra estar chorando. É essencial ter um olhar reflexivo diante da criança, elas

veem aquilo que o adulto não vê, ou veem de modo diferente do adulto, além de observar as crianças é necessário ouvi-las atenciosamente. Menezes (2013) afirma que "ouvir o que as crianças têm a dizer implica aceitar que elas falam usando todos os seus sentidos. É preciso, no entanto, uma escuta para além do ouvido, já que a fala dessas crianças não está totalmente articulada, é também se fazer entender por elas.

Já no Ensino Fundamental as crianças são podadas e não estão em conjunto com a liberdade da linguagem, por uma triste realidade observada com as imposições de uma ideologia dominante que impõe à criança o silêncio, o ficar quieta, o dar a resposta de acordo com o exemplo dado pela professora. A brincadeira acabou!

4 A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental

Kramer, Nunes e Corsino (2011) consideram necessário que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica, entretanto, a partir da pesquisa de campo, constata-se que a criança passa a ser considerada como o aluno que entrou para o Ensino Fundamental, deixa de ter reconhecida sua condição de criança e de infância, ou seja, não são preparadas atividades que possibilitem o brincar, o jogar, a oportunidade de se expressarem como crianças, recebendo responsabilidades de alunos, o que provoca sofrimento à criança nesse processo de adaptação.

Nas séries/anos iniciais, é fundamental que o professor elabore atividades que estimulem o desenvolvimento, a sensibilidade e a expressão das crianças. É importante que a criança experimente, sinta, aprecie, imagine diversas atuações sobre a arte, por meio das atividades, e dentro desse âmbito está inserido no currículo a educação estética. O objetivo principal é buscar a inclusão de todos, antes de desenvolver habilidades motoras, fazendo assim, com que as atividades sejam de formação integral e que valorizem a inclusão social, promovendo a criatividade, a cidadania e a coletividade. As crianças devem ser incentivadas a pensar, raciocinar, conversar sobre a escrita alfabética, pois isso leva a criança a afirmar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento da escrita.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme Flávia Motta (2013), pode ser considerada como uma ruptura que se originou de maneira rude. As crianças não estavam preparadas para esta transição, já que não foram preparadas para essa nova etapa. Enquanto na Educação infantil os professores trabalham com elas o brincar, no ensino fundamental as coisas são diferentes, diminuem o tempo e o espaço

para brincadeiras sendo as crianças tratadas com mais rigidez, forçando-a a ser mais responsável por diversas tarefas, como por exemplo, cuidar de seu material e realizar suas atividade, sendo que muitas dessas crianças não conseguem sozinhos fazer toda esta organização, acompanhar os colegas nos objetivos, permanecer sentados, quietos, em silêncio durante as aulas e cumprir as propostas do/a professor/a. Todo movimento considerado como fora dos padrões era corrigido pela professora.

Nota-se que não se consegue fazer com que sua prática pedagógica seja um elo nessa transição, ou seja, não consegue enlaçar a educação infantil com o ensino fundamental. Corsaro (2009) considera que:

> As propostas pedagógicas precisam criar grupos que sejam estáveis, com a presença contínua das crianças e professores, isto é, apostar na ideia de que a longa permanência conjunta facilita o aprofundamento das relações e a criação simbólica. (CORSARO, 1997 apud BARBOSA, 2009, p. 183).

É a partir da criança que o projeto pedagógico deve ser construído, uma vez que a criança é o foco central do processo educativo. No desenvolvimento da criança é necessário preocupar-se não apenas com o processo cognitivo, mas também com o desenvolvimento emocional, afetivo e social, nota-se então a colaboração da escola com a família e a sociedade. As observações na pesquisa de campo permitiram conhecer, identificar, experimentar, analisar as situações vividas pelas e com as crianças no dia-a-dia na Educação Infantil. O CMEI "Cogumelo" é muito bem estruturado, todas as dependências do CMEI possuem mobiliário adequado e em ótimo estado de conservação. As observações foram realizadas na sala da pré-escola (4 anos) com 18 crianças.

A segunda fase da pesquisa foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, na Escola Municipal "Afonso Pena", na periferia da cidade de São Luís de Montes Belos. A escola oferece Educação Infantil (Pré-escola) e a Primeira Fase do Ensino Fundamental, a unidade atende cerca de 190 alunos, em cinco salas de aula. Considerando a concepção de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica nessas instituições de ensino, na pesquisa de campo, observou-se que houve mudança significativa no que se refere à educação infantil para o ensino fundamental, visto que as crianças se deparam com as mais diferentes situações, onde são lhes apresentadas várias mudanças desde o princípio, como por exemplo, a organização da sala de aula e das cadeiras que antes eram juntas, agora são separadas em formato de fila, o comportamento que passa a ser severamente analisado e cobrado, a quantidade de atividades que tomam todo o tempo da aula, sem tempo algum para recreação ou outras atividades extra sala, o

excesso de responsabilidades precoce que provoca exaustão e até sofrimento para alguns (MOTA, 2013).

Partindo do pressuposto que o foco principal dessa pesquisa é a relação professor/criança, observou-se que há um certo distanciamento entre ambos, sendo que se houvesse uma interação e uma afetividade maior, as chances de acontecer aprendizagem seriam também maiores. Essa relação professor/criança, precisa ser estabelecida através da confiança, do respeito, da compreensão e do diálogo, criando vínculos que serão de grande valia para formação pessoal e social dos educandos. Durante a pesquisa foi observado que os alunos do Ensino Fundamental participam de um processo de ensino/aprendizagem acompanhados de uma metodologia que não os reconhece como crianças. Ficam sentados, calados, acompanhando a leitura e transcrevendo do quadro para o caderno, um processo rotineiro e enfadonho, metodologia inadequada para as crianças recém-chegadas da Educação Infantil. Outra questão que direcionou a pesquisa de campo foi a maneira como a escola compreende a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança. A partir das desta pesquisa é possível afirmar que há uma ausência do "brincar", os momentos de recreação são limitados, quase não acontecem, são somente com o objetivo de cumprir alguma demanda do planejamento das aulas.

5 Considerações finais

A partir deste trabalho, foi possível identificar as concepções de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mais especificamente no processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Que embora seja um momento de grande tensão, é possível, através de um planejamento, garantir uma educação adequada e de qualidade a todas as crianças, com o objetivo de assegurar todos os seus direitos, favorecendo assim seu pleno desenvolvimento em todos aspectos: cultural, cognitivo, motor, afetivo, a fim de orientar, e proporcionar ambientes apropriados e que contribuam para o ensino/aprendizagem significativos dos educandos. Nessa perspectiva, as instituições de ensino ainda precisam adequar-se e reformular suas concepções em relação à visão de criança e de infância, para que esse tempo seja respeitado, que os educadores compreendam as crianças como sujeitos de direitos tendo as especifidades das infâncias sejam respeitadas, pois a sociedade e os currículos têm contribuído cada vez mais para a

redução desse tempo. Dessa maneira, a escola tem o papel fundamental de valorizar o brincar, uma vez que é onde a criança passa a maior parte do seu tempo. Espera-se que com este trabalho contribuir com as reflexões sobre esse momento tão importante da vida de todas as crianças e que, ao longo dos anos, tem passado sem a devida atenção em relação ao que as crianças percebem/sentem ao vivenciarem essa transição. E, ainda, contribuir com a produção científica, com a formação continuada (com a entrega dos resultados da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação) e com a formação iniciada dos/as futuros/as professores/as dos primeiros anos da Educação Básica.

Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). Teorias e práticas na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro. SP. Cortez, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas São Paulo, 2009.

BRASIL. LDBEN nº. 9.394 Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educacão. Secretaria de Sducacão Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a . Secretaria de duca o sica – ras lia: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº. 11.274. Brasília/DF, 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais. Brasília, 2004

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MULLER, Fernanda; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil. In: CARVALHO, Ana Maria Alemida; MÜLLER, Fernanda. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. SP. Cortez, 2009, p. 177 – 187.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (Orgs). **Por uma cultura da infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato; MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso; TOYOFUKI, Kamila Rumi. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental**. Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191- 210, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernada R.; CORSINO, Patricia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. RJ. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1,220, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sônia; LEITE, M.I. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papiros, 2011.

MENEZES, Luciana Bessa Dinis.Pesquisar com Crianças Pequenas: desafios do Trabalho de Campo.Infância em Pesquisa. PEREIRA Rita Marisa Ribes, REZENDE Nélia Mara (Orgs). Infância em Pesquisa. Rio de Janeiro, Nau, 2012. MOTTA, Flavia Miller Naithe. **De crianças a alunos:** a transição de educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, Flavia Miller Naithe. **De Crianças a alunos:** a transição de educação infantil para o ensino fundamental**.** São Paulo: Cortez, 2013.
SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, Campinas, SP: Papiros, 2011.

BALANÇO DE PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES MIDIÁTICAS NO BRINCAR E NO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS

Cálita Fernanda de Paula Martins (PPGE/Unemat) – kalitinha_fernanda@hotmail.com
Rosely Aparecida Romanelli (PPGE/Unemat) – roselyromanelli@gmail.com

Resumo: Ao iniciar uma pesquisa é comum a elaboração de um levantamento sobre as produções científicas existentes sobre o assunto a ser estudado. No meio acadêmico, esse levantamento é conhecido como balanço de produção, o que possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo estudado sobre o assunto. Neste sentido, o levantamento apresentado pelo balanço de produção foi realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do tema: representações midiáticas no brincar e no imaginário das crianças. Foram utilizados cinco descritores como filtros para a pesquisa. O levantamento das produções científicas existentes no meio acadêmico foi realizado nas áreas das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, com foco nas áreas de conhecimento da Educação, Psicologia e Comunicação. Compreende-se o balanço de produção como fundamental para definir os autores a serem utilizados enquanto referencial teórico na dissertação. A elaboração do mesmo possibilitou a compreensão do assunto em relação ao que tem sido pesquisado nos últimos dez anos. Todavia, constatou-se que a maior parte dos trabalhos encontrados não aponta para o assunto que está sendo proposto. Consta que, dos sete trabalhos científicos analisados, apenas uma dissertação se aproxima da temática a ser estudada, pois dos cinco descritores utilizados pela pesquisa, apenas a dissertação de Iracema Munarim discute todos no decorrer do trabalho, embora a pesquisa aponte para a questão do movimento. Sendo assim, estudar as representações midiáticas no brincar e no imaginário das crianças ainda é um tema não explorado.
Palavras-chave: Capes. Brincadeiras e imaginário das crianças. Pedagogia Waldorf. Representações midiaticas.

1 Introdução

Ao se refletir sobre a importância da brincadeira e do brinquedo na vida das crianças, somos remetidos a pensar como as diferentes formas de brincar têm se constituído a partir das transformações da sociedade contemporânea. Nesse contexto, pretende-se compreender as relações entre os meios de comunicação, o brincar e o imaginário das crianças que estudam na escola Waldorf. A partir disso é necessário observar como os meios de comunicação têm estabelecido a forma de ver e interpretar as situações cotidianas.

O interesse e opção pelo estudo das representações midiáticas no brincar e no imaginário das crianças, não é uma escolha aleatória. Nosso objetivo quanto à elaboração do balanço de produção em relação ao tema da pesquisa é analisar a produção de conteúdos científicos no meio acadêmico. Com o balanço de produção é possível concluir se a pesquisa a ser realizada é inédita e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas.

Com isso, deve-se unir o interesse pessoal pelo tema, buscando compreender a abrangência[1] na qual vem sendo discutido. A finalidade do balanço de produção é buscar por teses e dissertações que se aproximam do assunto a ser estudado. Assim, a coleta dos dados foi realizada junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)[2]. Após o mapeamento do conteúdo para elaboração deste balanço, foi utilizado o Google Acadêmico[3] para encontrar os resumos dos textos a serem analisados. Dessa forma, a pesquisa foi feita utilizando os seguintes descritores: brincadeiras de crianças; formas de brincar; imaginário das crianças; pedagogia Waldorf e representações midiáticas.

2 Compreendendo o objeto de pesquisa

O desafio da pesquisa a ser desenvolvida é compreender como os conteúdos exibidos pelos meios de comunicação, se relacionam com o brincar e o imaginário das crianças que estudam na escola Waldorf. Sendo assim, é posto enquanto curiosidade compreender o modo como se constrói a relação dessas crianças com os meios de comunicação nos momentos de brincadeira. Dessa forma, tem-se a intenção de observar a maneira como essa relação reflete no imaginário das crianças nas diferentes formas de brincar. Nesse contexto, pensamos na televisão e na internet como meios de comunicação mais difundidos na sociedade.

A partir da questão posta enquanto objeto dessa pesquisa, compreende-se que a pergunta que servirá como base para o estudo é: como as representações midiáticas são compreendidas a partir do brincar e do imaginário das crianças que estudam na escola Waldorf? A questão a ser pesquisada é se os conteúdos exibidos pela mídia estão presentes no imaginário e consequentemente nas brincadeiras infantis.

Um dos critérios de escolha em observar as crianças que estudam na escola Waldorfé o fato da pedagogia adotada pela instituição em que estudam desestimular a

[1] Para o desenvolver da pesquisa torna-se necessário, compreender o conceito da palavra “abrangência”. De acordo com o Google, significa **aquilo que abrange, que inclui, que abarca.**É uma palavra usada para descrever algo que possui um amplo domínio, que se estende por várias direções.

[2]O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.Disponível em: <capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#!/>.

[3] O Google Acadêmico, fornece de maneira simples, diversos livros, artigos, dissertações, teses, resumos e disciplinas de forma abrangente. É possível encontrar publicações de editoras e organizações profissionais. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>.

aproximação das crianças às novas tecnologias. Desse modo, consideramos a possibilidade de que as crianças matriculadas em uma instituição Waldorf teriam uma experiência diferenciada com relação aos meios de comunicação, pois há uma preocupação por parte dos pais com relação à vida cultural de seus filhos.

A rejeição e a aproximação das crianças às novas tecnologias são explicitadas na própria pedagogia, que considera este meio como prejudicial no desenvolvimento das crianças. A proposta é de que as crianças tenham acesso aos conteúdos midiáticos somente entre os 13 e 15 anos de idade, etapa em que é "completado o desenvolvimento da vontade e dos sentimentos" (STEINER, 2008, p. 144).

Nesse sentido, no trabalho que está sendo proposto, busca realizar uma captação de imagens com o objetivo de documentar os relatos pessoais, as entrevistas e o brincar das crianças no âmbito escolar, através de uma narrativa audiovisual. Enquanto jornalista, busco compreender e interpretar por meio de um relato de observação e uma narrativa audiovisual, a relação entre o brincar e o imaginário das crianças, com os meios de comunicação.

O objetivo do documentário, a ser produzido como parte da pesquisa é compreender, através das observações, das entrevistas e dos depoimentos, como as representações midiáticas são compreendidas a partir do brincar e do imaginário das crianças. Por isso, a necessidade na elaboração do balanço de produção. Pois, compreende-se que é necessário verificar como o assunto tem sido discutido no meio acadêmico.

3 Balanço de produção

De acordo com Miranda e Pereira (1996), o conhecimento que é produzido no País sob a forma de teses e dissertações ainda não é publicado com a frequência necessária à incorporação de novas contribuições para o avanço em alguma área de conhecimento. Nesse sentido, publicar esse conhecimento produzido, além de contribuir para o avanço da ciência, torna a pesquisa científica reconhecida, fazendo-se útil tanto para a comunidade científica quanto para os profissionais que atuam em determinada área do saber.

Na realidade, só se pode dizer que um conhecimento foi produzido quando ele se tornar público e obtiver o "aval" de seus pares científicos, por meio de debates e críticas, para que seja de fato aceito ou rejeitado por eles. Assim, quando um pesquisador inicia a

investigação científica, assume responsabilidades com o fazer ciência, procurando contribuir para o seu o avanço e, principalmente, contribui para minimizar os problemas de uma determinada sociedade que, muitas vezes, colabora com as pesquisas científicas e, nesse sentido, deve também receber retorno dessas descobertas.

Desse modo, quando se fala em produzir e publicar o conhecimento, é importante considerar alguns fatores que têm condicionado o mundo acadêmico/científico. Aqui, é válido retomar a concepção de campo científico formulada por Bourdieu (1983) como um espaço social como qualquer outro, cheio de relações de força e disputas, que visa beneficiar interesses específicos dos participantes desse campo. Para o autor, o campo científico é o lugar de dominação e monopolização, direcionado por estratégias políticas, sendo que o seu "objeto de disputa" é a posse exclusiva da autoridade científica.

Gutierrez (2005, p. 157) argumenta que o pesquisador está inserido em um contexto de interesses específicos, identificado com algum grupo de referência, no qual seu trabalho de pesquisa passa a ser visualizado por meio da publicação, vê-se "numa fronteira entre a capacidade individual em contribuir para a renovação conservadora do campo de conhecimento e a expectativa de fidelidade futura percebida internamente pelo grupo de referência". Em função disso, publicar tornou-se exigência para um pesquisador e contribui para sua integridade e principalmente para sua permanência em determinados grupos de referência na área de conhecimento na qual o pesquisador está inserido.

De fato, a legitimidade para divulgar e publicar os resultados de uma pesquisa depende exclusivamente de sua aceitação por um ou vários grupos acadêmicos. Desse modo, fica perceptível a pressão que existe nas comunidades científicas para que se publiquem os resultados dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas, consolidando dentro dessas comunidades um sistema social que tem por finalidade garantir a integridade, a visibilidade e a aceitabilidade de seus resultados.

Além disso, é válido supor que essa "pressão" em publicar também esteja relacionada com a política e com os critérios de avaliação da pós-graduação adotados pela Capes. Entre outros quesitos utilizados pelo órgão, para atribuir as notas máximas de seis ou sete aos programas de alta qualificação e desempenho, a produção científica é avaliada a partir das publicações em periódicos qualificados internacionalmente, dos livros e capítulos publicados no exterior em editoras qualificadas e, por último, de livros nacionais de alta qualidade que ofereçam uma contribuição significativa para o conhecimento da área (CAPES, 2007).

Sem a pretensão de tratar mais profundamente sobre a avaliação da pós-graduação realizada pela Capes, não podemos deixar de observar que o ato de publicar o conhecimento produzido, implica na adequação a todos esses requisitos mencionados e que, de fato, os pesquisadores atuantes no meio acadêmico acabam submetidos a essas exigências.

Compreendendo as exigências quanto à publicação do conhecimento científico no meio acadêmico, antes de iniciar uma pesquisa é comum e recomendável que se faça logo de início um levantamento sobre as produções existentes com relação ao assunto a ser pesquisado. De acordo com Bergmann (2009), esse levantamento é conhecido como balanço de produção, pois trata-se de um levantamento das produções científicas relacionadas ao assunto a ser pesquisado. Tal procedimento possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas.

Pina (2010) aponta que, quando se quer fazer investigação, além de consultas a livros, é também obrigatório ler aquilo que há de mais atual sobre o assunto, o que se encontra principalmente em revistas, periódicos ou através da consulta de teses e dissertações. O problema é saber onde estão os documentos que nos interessam no meio das dezenas de milhares que são publicados anualmente.

No entanto, ao realizar uma pesquisa na internet, o leitor, deverá ter critérios para selecionar as fontes a serem pesquisadas, pois nem todas as informações disponibilizadas na rede são confiáveis. Porém, o acesso à internet, possibilita a consulta de diversas bibliotecas e bancos de dados especializados nos mais diversos assuntos em tempo real (GIL, 2007). Dessa forma, para a realização de um balanço de produção, é preciso além da escolha e delimitação do tema, ter um cuidado em relação à qual base de dados será utilizada para consultas.

4 Processo de análise na elaboração do balanço de produção

Entende-se que o balanço de produção é parte integrante da revisão bibliográfica, e como já foi dito, foi realizado tendo por base os resumos de teses e dissertações vinculadas ao banco de dados da Capes, correspondente ao período de 2007 a 2016, pois na data desta pesquisa ainda não existem dados cadastrados referentes ao ano base de 2017. A escolha deste banco de dados (CAPES) se deu pelo fato de ser um órgão oficial

do governo, que agrega pesquisas (mestrado e doutorado) das principais universidades brasileiras.

Figura 1 - Banco de dados utilizado para elaboração do balanço de produção

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes.

No primeiro contato com o banco de teses e dissertações verificou-se que as consultas podem ser realizadas de diferentes formas: pesquisa por nome do autor, assunto, instituição, podendo ser escolhida a forma de consulta, como por exemplo: todas as palavras ou palavras chave. Além disso, é possível escolher o ano base, a grande área ou área de conhecimento, entre outros.

Sendo assim, o levantamento das produções científicas elaboradas no meio acadêmico foi realizado nas grandes áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, com foco nas áreas de conhecimento da Educação, Psicologia e Comunicação. Nesse sentido, compreende-se, o balanço de produção como fundamental para definir os autores a serem utilizados enquanto referencial teórico na dissertação. Todavia, a elaboração deste trabalho possibilitou a compreensão do assunto em relação ao que tem sido pesquisado nos últimos dez anos.

Vale ressaltar que, na realização da busca foram priorizadas todas as palavras dos descritores escolhidos e pesquisados em nível de doutorado e mestrado. Entende-se que a definição dos descritores é um dos momentos mais importantes do balanço de produção, pois a escolha destes implica diretamente no retorno dos resumos. Dessa forma, os

descritores foram organizados por ordem alfabética, assim como as palavras chave, para a pesquisa em questão.

Sendo assim, a pesquisa foi feita utilizando os descritores:brincadeiras de crianças; formas de brincar; imaginário das crianças; pedagogia Waldorf e representações midiáticas.Ao inserir os descritores nobanco de dados da Capes, foram todos pesquisados individualmente entre aspas, com a finalidade de buscar por trabalho que utilizassem o descritor do mesmo modo em que estava sendo pesquisado, pois não tínhamos interesse em encontrar as palavras separadamente dentro de um mesmo trabalho científico.

Quadro 1 - Produções científicas em um período de 10 anos no banco de dados da Capes

Descritor 1	**Brincadeiras de Crianças**										
Ano Base	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
Total de Resumos	2	1	0	0	0	1	1	1	2	1	**9**
Descritor 2	**Formas de Brincar**										
Ano Base	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
Total de Resumos	0	0	1	1	0	0	1	3	0	0	**6**
Descritor 3	**Imaginário das Crianças**										
Ano Base	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
Total de Resumos	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	**2**
Descritor 4	**Pedagogia Waldorf**										
Ano Base	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
Total de Resumos	2	1	1	3	2	6	1	2	3	3	**25**
Descritor 5	**Representações Midiáticas**										
Ano Base	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**Total**
Total de Resumos	1	7	4	10	8	6	7	4	7	3	**57**

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na busca por teses e dissertações que discutiam as representações midiáticas no brincar e no imaginário das crianças encontramos 99 (noventa e nove) trabalhos. Dos trabalhos encontrados selecionamos o título, o autor, a instituição, o tipo de produção (tese ou dissertação), o ano de publicação e a área de conhecimento. Em seguida, utilizamos o Google Acadêmico para encontrar os resumos dos textos, uma vez que nem todos os trabalhos encontrados no banco de dados da Capes possuíam os resumos disponíveis.

Com o propósito de não se perder em meio aos resumos retornados em cada consulta, foram definidos alguns critérios para seleção e análise destes a fim de selecionar os que tivessem maior relação com o tema central do trabalho. Desse modo, identificamos

uma tese e seis dissertações que tiveram maior proximidade com o objeto de estudo, os sete trabalhos foram selecionados para um aprofundamento no processo de análise.

Com descritor “brincadeiras de crianças” encontramos nove trabalhos entre teses e dissertações. Destes, dois trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação, ambos na área da Psicologia, apresentam relevância, para que possam ser utilizados enquanto referencial teórico na elaboração da dissertação. A tese de doutorado de Sheila Tatiana Duarte Cordazzo, defendida em 2008 pela Universidade Federal de Santa Catarina, **“Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal” verifica** a influência da introdução de períodos de brincadeiras livres na escola sobre o desempenho motor, cognitivo e social de crianças brasileiras e portuguesas.

Para responder aos objetivos propostos, a coleta dos dados foi organizada em três estudos distintos: 1) caracterização dos brinquedos; 2) influência das brincadeiras no desempenho das crianças e; 3) características do brincar. Através da análise dos dados constatou-se que, quanto à caracterização dos brinquedos muitas semelhanças entre as duas amostras foram encontradas. Os meninos de ambas as amostras apresentaram predileção e maior utilização por brinquedos que exigem atividades físicas intensas. As crianças mais jovens da amostra brasileira indicaram estar mais predispostas a utilizarem os brinquedos que promovem e estimulam o desenvolvimento motor e social.

Nos dois países estudados, a introdução de períodos de brincadeira livre em ambiente escolar demonstrou provocar mudanças nos grupos experimentais. As observações das brincadeiras das crianças revelaram que, em ambas as amostras, as crianças preferem brincar de forma grupal e com brinquedos motores. Nas duas amostras os meninos apresentaram maior tendência para a segregação pelos sexos nas atividades do que as meninas. Os meninos também apresentaram preferência significativa por brincadeiras turbulentas quando comparados com as meninas. As semelhanças encontradas nas duas amostras apontam para a universalidade do comportamento de brincar enquanto que as diferenças se remetem ao contexto sociocultural.

Também na área da Psicologia, a dissertação de Lorena Bezerra Nery apresentada em 2012 pela Universidade de Brasília, “**Estereótipos de gênero: o efeito da exposição à mídia filme sobre brincadeiras de crianças” aponta que d**esde a mais tenra infância, as crianças têm contato com diversos valores ou regras socialmente transmitidas que contribuem para a formação de sua identidade de gênero, uma vez que

são valorizados determinados tipos de comportamento para as meninas e outros para os meninos.

Para a autora, uma importante fonte de valores sobre gênero para as crianças é a mídia filmes infantis, os quais constroem ideais de feminilidade e masculinidade. Tendo em vista a relevância da influência da mídia sobre a aprendizagem e a formação de valores, o trabalho investigou o efeito de três vídeos infantis – Estereótipo Feminino (Barbie), Estereótipo Masculino (Max Steel) e Quebra de Estereótipo (Shrek) – sobre o comportamento de gênero de 12 crianças em situações de brincadeira.

Os resultados indicam que a exposição das crianças a vídeos que apresentam diferentes modelos de feminilidade e masculinidade afeta seu comportamento verbal e não verbal em situações de brincadeira, assim como a escolha de brinquedos, favorecendo comportamentos e escolhas consistentes com o filme a que as crianças foram expostas. Desse modo, conclui-se que, a despeito de uma longa história de exposição a papéis de gênero estereotipados, novos repertórios podem ser aprendidos a partir da exposição a contingências, regras e modelos diferentes.

Com o descritor "formas de brincar" foram localizados seis trabalhos. No entanto, nenhum se aproxima ao interesse da pesquisa. As teses e dissertações encontradas por meio deste descritor discutem assuntos relacionados à **constituição da brincadeira na educação infantil**; as b**rincadeiras e contatos sociais no parquinho público; estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números**; incidências das mutações culturais no brincar contemporâneo, entre outros temas.

Já, com o descritor "imaginário das crianças" encontramos apenas duas dissertações, uma trata-se de um **estudo sobre infância, música e cultura de massa, a outra fala sobre cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto da Era Vargas (1937-1945)**, ambos na área da Educação.

Com o descritor "Pedagogia Waldorf", encontramos 25 trabalhos entre teses e dissertações. No entanto, ao analisar os resumos apenas cinco dissertações, sendo quatro na área da Educação e uma na área da Comunicação se aproximam da temática a ser estudada. Dessas, apenas uma, publicada no ano de 2007 apresenta mais proximidade em relação à pesquisa a ser realizada no âmbito do mestrado acadêmico. A dissertação publicada no banco de dados da Capes pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2007 de Iracema Munarim, **"**Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças" **reflete** sobre a presença de

traços do imaginário midiático na cultura de movimento das crianças em vivências lúdicas no ambiente escolar.

O foco da pesquisa é a forma como estão se constituindo as brincadeiras das crianças, e mais especificamente, as suas diferentes formas de se movimentar enquanto brincam. Considerando que é nas imagens e símbolos da cultura na qual está inserida que a criança busca elementos para criar seus roteiros de brincadeira e representações, estudamos a presença das mídias, principalmente a televisão, no universo lúdico infantil.

A autora observou duas escolas de educação infantil de Florianópolis (uma pública e a outra privada, ligada à pedagogia Waldorf), durante os momentos em que as crianças brincavam livremente no pátio. Nessa trajetória de pesquisa evidenciaram-se os processos que as crianças criam durante as brincadeiras para elaborar os sentidos das mídias e relacioná-los com suas experiências. Movimentando-se, fazendo referência a personagens e cenários, criando situações e roteiros para brincadeiras a partir de histórias e programas de televisão.

Também ligada ao descritor "Pedagogia Waldorf", a dissertação de Claudionor Alves Viana, produzida em 2012 pela Universidade Federal de Mato Grosso, "Leitura e Literatura na Escola Livre Porto Cuiabá, na perspectiva da Pedagogia Waldorf", aponta para a necessidade de estar sempre repensando as práticas e metodologias desenvolvidas nas escolas, nas quais parte delas não possibilita o desenvolvimento de habilidades leitoras pelo aluno; por reconhecer a importância do ensino da leitura e da literatura na formação pessoal e intelectual do ser humano e notando que nas séries iniciais, essas práticas encontram pouco espaço nos programas de formação inicial e continuada das escolas brasileiras.

De acordo com o autor foi possível por meio da observação em sala de aula, conhecer como as práticas de leitura literária de duas professoras da escola Waldorf têm contribuído para despertar o gosto pela leitura. As professoras citaram a família como incentivadora para a leitura, reconhecendo sua importância para a aprendizagem e transformação do leitor. Como resultados, as crianças entrevistadas apontaram que ler é muito interessante; relacionaram ao fato de aprenderem coisas novas; que a leitura faz refletir, pensar; que é divertido e ajuda no desenvolvimento; fizeram referência aos diferentes personagens; e afirmaram que crianças gostam de ler ou ouvir histórias.

Na área da Comunicação, a dissertação de Deborah Fernandes Carvalho produzida em 2012 pela Universidade de São Paulo, "Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar" aborda que há algumas

décadas, estudos vêm sendo desenvolvidos com o intuito de analisar o impacto da mídia, e da publicidade, no desenvolvimento infantil. Entre os alertas sobre o desaparecimento da infância e a euforia provocada pelas possibilidades das novas tecnologias, os estudos culturais propõem a discussão do tema sob a ótica de questões como cultura, identidade e poder.

Nesse sentido, o trabalho colabora como debate ao revisar a bibliografia e observar empiricamente a relação criança, escola e mídia segundo métodos pedagógicos específicos (pedagogia Waldorf, mídia-educação e uso das TCIs – Tecnologias da Informação e Comunicação – em sala de aula). Os resultados desta investigação refutaram a hipótese inicial de que uma pedagogia que evite ao máximo o contato com os meios eletrônicos pudesse resultar em crianças com um menor consumo de mídia.

A dissertação de Maria Cristina da Silva Pimentel Botelho Bogarim apresentada em 2012 na Universidade de Brasília, "A qualidade da educação infantil no contexto da Pedagogia Waldorf: um estudo de caso" investigou as dimensões de qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf, em uma escola particular do Distrito Federal. Participaram da pesquisa um grupo de 14 crianças, dos quatro aos seis anos e sua professora. O trabalho buscou identificar dimensões de qualidade no contexto educativo.

A qualidade da educação infantil foi analisada a partir de quatro indicadores construídos para este estudo: ambiente, ritmos, experiências formativas e interações/relações. A análise das informações evidenciou a pertinência da aplicabilidade desses indicadores no contexto da Pedagogia Waldorf, bem como a relevância de considerar-se holisticamente a criança em desenvolvimento.

Ainda ligada ao descritor "Pedagogia Waldorf", a dissertação apresentada por Claudia de Jesus em 2015 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, "Os princípios pedagógicos de Freire e Steiner e suas relações com os meios eletrônicos do cotidiano discente" discutiu os princípios pedagógicos de Paulo Freire e Rudolf Steiner para dialogar com a realidade discente, influenciada pelos meios eletrônicos – televisão, videogame e computador. A pesquisa aponta que a pedagogia Waldorf prioriza o desenvolvimento individual dos alunos para beneficiar o social e a freireana, o contexto social como base formativa para a construção do indivíduo.

Ao abordar os meios eletrônicos identificou-se que a pedagogia Waldorf defende as vivências artísticas e um ritmo diferenciado de condução dos conteúdos, como alimento que supre as necessidades dos alunos; a pedagogia freireana acredita na interdisciplinaridade dos conteúdos, praticados em forma de projetos que se modificam

ano a ano, despertando o interesse dos alunos. Steiner e Freire não viveram a tecnologia do século XXI, mas suas contribuições alertam para que os meios eletrônicos não constituam o âmbito mais fundamental no contexto escolar; pois, a educação humanística, defendida por ambos, luta pela valorização de um Homem historicamente situado no mundo de forma crítica e autônoma. O ser docente deve educar-se permanentemente, ao considerar o discente num agir a partir do ser e reconhecer.

Já, com o **descritor "representações midiáticas", foram encontrados 57 trabalhos entre teses e dissertações.No entanto, não encontramos nenhum trabalho que se aproxima da temática a ser estudada, os temas discutidos na área são sobre mídia e identidade discursiva;** construção da identidade étnica brasileira através da telenovela; práticas e representações midiáticas em torno de uma comunidade; asrepresentações da identidade regional no discurso; as representações no circuito das notícias; representação midiática de jovem e de escola; representações de juventude e felicidade no cinema nacional, entre outros. A maior parte dos trabalhos **encontrados por meio do descritor foi na área da Comunicação.**

Após a análise dos trabalhos encontrados a partir dos descritores utilizados como filtros para o resultado do balanço de produção, compreende-se que a pesquisa a ser realizada no âmbito do mestrado trata-se de um assunto inédito. Pois, ao realizar uma pesquisa no banco de dados da Capes observa-se que no período de 2007 a 2016 foram encontradas40.927 (quarenta mil e novecentos e vinte e sete) dissertações de mestrado e 12.417 (doze mil e quatrocentos e dezessete) teses de doutorado dentro das **as áreas de conhecimento da Educação, Psicologia e Comunicação**.

Diante desse resultado, é importante considerar que mesmo utilizando as três áreas de conhecimentos em um período de dez anos encontramos apenas 99 (noventa e nove) trabalhos a partir dos descritores utilizados, sendo que destes apenas sete se aproximaram a pesquisa a ser realizada no âmbito do mestrado acadêmico.

Todavia, foi encontrada apenas uma dissertação que discute todos os descritores utilizados na pesquisa, no entanto o estudo é voltado para o movimento das crianças a partir da influência da televisão no comportamento infantil. Sendo assim, pode-se afirmar que nenhuma tese ou dissertação discute a relação entre os conteúdos exibidos pelos meios de comunicação, com o brincar e o imaginário das crianças que estudam na escola Waldorf. Considerando que a pesquisa a ser realizada busca compreender se os conteúdos

exibidos pela mídia estão presentes no imaginário e consequentemente nas brincadeiras infantis.

5 Considerações

A pesquisa em questão teve como objetivo principal, apresentar a importância do balanço de produção como procedimento inicial de uma pesquisa, descrevendo, a título de exemplo, o percurso a ser realizado em busca de produções já existentes sobre um tema de investigação na base de dados disponibilizada pela Capes.

Neste sentido, pode-se afirmar que a realização do balanço de produção acadêmico através de consultas a resumos de teses e dissertações através de base de dados digitais podem contribuir de forma significativa na realização de pesquisas acadêmicas, pois a praticidade de acesso e credibilidade dos órgãos que as disponibilizam tem conquistado pesquisadores de todo o país.

Por meio do balanço de produção, pode-se ter uma visão mais ampla do que já existe sobre o tema a ser estudado, sendo que foi possível verificar a existência, mesmo que em pequeno número, de alguns trabalhos relacionados ao tema: representações midiáticas no brincar e no imaginário das crianças.

Todavia, constatou que a maior parte dos trabalhos encontrados não aponta para o assunto que está sendo proposto. Consta que, dos sete trabalhos científicos analisados, apenas uma dissertação se aproxima da temática a ser estudada, pois dos cinco descritores utilizados pela pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes apenas a dissertação de Iracema Munarim discute todos os descritores no decorrer do trabalho científico. No entanto a pesquisa aponta para a questão do movimento das crianças. Sendo assim, estudar as representações midiáticas no brincar e no imaginário das crianças ainda é um tema não explorado.

Referências

BERGMANN, Luana. **Para se aproximar da realidade: um balanço da produção científica brasileira sobre a relação entre o público e o privado na educação, com foco no instituto Ayrton Senna**. Dissertação de Mestrado. UFSC: Florianópolis, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Campo Científico**. In: Ortiz, Renato (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 39. Editora Ática: São Paulo, 1983.

CAPES. **Avaliação Trienal**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao/avaliacoes-anteriores/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6823-avaliacao-trienal-2007>. Acesso em: 06 de jun. de 2017.

CAPES. **Banco de Teses e Dissertação**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 06 de jun. de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas: São Paulo, 2007.

GUTIERREZ, GustavoLuis. **Alianças e grupos de referência na produção de conhecimento: novos desafios para a pesquisa em ciências humanas**. Autores Associados: Campinas, 2005.

MIRANDA, Dely Bezerra de; PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas. **O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura**. Ciência da Informação, vol. 25, nº 3, 1996.

PINA, António Paula Brito de. **Investigação e Estatística**. Portal de Saúde Pública, 2006.

STEINER, Rudolf. **Filosofia da Liberdade**. Tradução de Marcelo da Veiga. 4ª ed. Antroposófica: São Paulo, 2008.

COMO LECIONAR BRINCANDO: A LUDICIDADE COMO PRINCIPAL FERRAMENTA DE TRABALHO

Izabel Cristina de Souza Almeida Taborda (discente do curso de pedagogia- UFMT) - ict4meplease@gmail.com

Acelina Pedrosa Nunes da Conceição(UFMT, professora da rede) - acelinapn2015@gmail.com

Resumo: É sabido que o professor apropria-se da prática do lúdico de diversas maneiras, a fim de motivar o imaginário da criança em idade pré-escolar e promover a aquisição da linguagem oral. Podemos inferir que o processo de alfabetização tem início antes mesmo do ingresso das crianças no primeiro ciclo de alfabetização e isso se dá principalmente pelo uso dessa prática. A concretização do processo de alfabetização pode ser alcançada, também, por meio dessa mesma prática. A ludicidade permite inúmeras possibilidades de vivencias necessárias à continuidade do desenvolvimento dos alunos, sem traumas nem sobressaltos. Consideramos, assim, oportuno apresentar algumas práticas de letramento literário, desenvolvidas em sala de aula, a partir das práticas aprendidas no curso de extensão, (Letramento Literário na Educação Infantil: a arte de ler, contar e cantar histórias para e com as crianças) na UFMT, que nos convida a devolver o prazer de aprender aos alunos a fim de estimulá-los e motivá-los conduzindo-os ao avanço. Nós, extensionistas, fomos encantadas e incentivadas a promover o encantamento aos nossos alunos a partir de brincadeiras musicais, histórias cantadas, contação de histórias, apresentação de livros de imagem entre outras formas de ludicidade. Podemos observar como esta prática literária influencia não somente no desenvolvimento da linguagem oral, mas também na leitura e escrita.

Palavras-chave: Brincar. Lúdico. Prática Literária.

1 Introdução

Este trabalho visa apresentar a utilização da ludicidade em todas as etapas do processo de alfabetização e não restringi-lo apenas a educação infantil, proporcionando um relacionamento mais tranquilo entre ensino e aprendizagem. Através da oferta de atividades bem elaboradas e envolventes é possível estimular o aluno a transformar vivências em memórias capazes de gerar conhecimentos. Promovendo a aquisição do letramento literário a partir de vivências significativas e prazerosas tanto para professores quanto para os alunos. Vivências essas que podem ser planejadas e desenvolvidas com eficiência e eficácia por educadores que tem a pré-disposição em tornar o produzir conhecimento (aprender) não apenas como uma etapa da vida, com vistas a se atingir um determinado fim. Mas, um mecanismo de atuação para todas as etapas da vida do ser humano. Resultando em um avanço contínuo e saudável para pequenos e grandes; jovens e idosos. Continuar a aprender para continuar a viver.

2 O papel do professor em sala de aula

Devemos e podemos, como educadores, imprimir nos alunos, em seus primeiros anos de vida e percepção de que aprender "é" sinônimo de prazer. Só assim poderemos ser eficientes em nossa missão de promover o conhecimento. Quando damos aos alunos a oportunidade de poderem observar os contos infantis e os livros de imagem em um mesmo ambiente em que se brinca de roda e se faz de conta, esses alunos inevitavelmente faram a ralação prazenteira que há entre aprender e brincar.

Não podemos negar a importância de se levar cada um dos nossos alunos no caminho da aprendizagem. Contudo, esse processo não pode ser nosso único, ou maior objetivo. Tão importante como aprender é a forma como se aprende. Esse processo deve ser enriquecedor, e digo isso num sentido mais amplo, pois são vários os aspectos a serem observados no desenvolvimento dos alunos.

Kati Haycock (1998) afirma que "há também provas consideráveis de que os efeitos dos professores são de longa duração, seja eles avançar a realização do estudante ou esmagá-lo". Assim sendo, antes de preocuparmos em "produzir conhecimento" devemos, como educadores, nos preocuparmos em não sermos pedras de tropeço nessa caminhada rumo ao conhecimento. Tendo em vista que muitas vezes, as atividades expostas em sala de aula e as tarefas exigidas dos alunos mais se assemelham com o que podemos chamar de tortura psicológica. Quando nos sentimos bem em fazer algo, isso se torna natural para nós. É comum nem vermos o tempo passar quando estamos nos divertindo. Mas o contrário também é verdadeiro quando estamos afadigados o tempo parece não passar. Neste caso, para os alunos, somente o sino pode soar como sendo o salvador da pátria.

Devemos ressaltar também que quando um aluno diz não gostar de ler, ou escrever, podendo fazê-lo, isso tem mais a ver com as memórias ligadas a experiências ruins associadas a essas atividades do que com as atividades propriamente ditas. Convém também salientar que os alunos, por mais homogenia que a classe possa se apresentar, são diferentes. Cada um irá chegar a produzir conhecimento de forma diferente e em momentos diferentes. A ludicidade nos permite, a nós educadores conciliar conteúdos programados e estritamente necessários ao desenrolar harmonioso de um ensino-aprendizado que respeite essas diferenças.

3 O apoio do curso de extensão

O curso de extensão: "LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ARTE DE LER, CONTAR E CANTAR HISTÓRIAS PARA E COM AS CRIANÇAS". Tem viabilizado a relação entre universidade e instituições educacionais de ensino básico. Esse processo educativo tem proporcionado, a nós extensionistas, atualização e capacitação. As atividades vivenciadas estendem-se para além dos muros da UFMT. Interagindo diretamente com as várias escolas aqui representadas pelas muitas extensionistas educadoras. Fomos estimuladas a nos desenvolver culturalmente e socialmente. Também aguçou em nós um espírito crítico. Por meio deste curso de extensão, visualizamos uma melhor qualidade no serviço por nós prestado à educação. Tendo em vista que, como alunas do curso de extensão, temos acesso tanto aos saberes acadêmicos quanto as práticas, hoje, concretamente realizadas na educação infantil e ensino fundamental em sala de aula. O que proporciona um melhor entendimento do processo educacional como um todo.

Este curso de extensão é disposto de 8 unidades, sendo elas: Unidade 1: Cantar, contar e dançar brincadeiras musicais; Unidade 2: A arte de c(o)antar histórias (acalantos, canções de ninar, parlendas, quadrinhas); Unidade 3: A contribuição do livro de imagem para formação de pequenos leitores (linguagem oral e escrita); Unidade 4: Poesias para/com crianças: versos que co(a)ntam histórias; Unidade 5: Contar e recontar os contos maravilhosos com papéis; Unidade 6: A arte de ler e contar contos contemporâneos com recursos diversos (dedos, luvas, cenários e expressão corporal); Unidade 7: A arte de contar contos contemporâneos com tapetes e Unidade 8: Contar contos acumulativos com aventais. Dessas, quatro já foram estudadas. Esse processo educativo teve início no dia 17 de março de 2017. Os nossos encontros tem sido marcados por uma divertida acolhida que envolve canções e cantigas de roda acompanhadas de instrumento musical. Isso proporciona um entrosamento prazeroso entre todo o grupo e orientadoras. Dentre as unidades estudadas destacamos a unidade 3: A contribuição do livro de imagem para formação de pequenos leitores (linguagem oral e escrita) para exemplificar: A atratividade dos livros de imagem já é, em si, um grande potencial para ser desenvolvido em sala de aula com atividades literárias. Como o seu próprio nome sugere, os livros de

imagem não contam com o apoio do texto verbal, mas apenas de imagens sequenciadas para contar as histórias. O que permite a criança ampliar sua oralidade, favorecendo o desenvolvimento de sua expressão linguística, de sua criatividade e também de sua imaginação. A arte visual é algo inerente ao estilo literário. A imagem fala diretamente aos nossos sentimentos mais íntimos. Ela promove uma narrativa pessoal e diferenciada a cada leitor. Assim sendo, "a criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita." (MORAES, 2013, p.88 apud Benjamin, 1994, p. 242).

4 Considerações finais

Consideramos as vivências proporcionadas pela ludicidade de alta relevância ao processo de aprendizagem de maneira geral. Com ela o processo de alfabetização é facilitado e também prazeroso, tanto para alunos como para professores. Portanto, podemos afirmar que a ludicidade garante motivação ao avanço do aluno. Encaminhando-o ao desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita.

Referências:

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela Mendonça. Ler e contar histórias: a voz e o livro. In: _____. Alfabetizar letrando na bibliteca escolar. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela Mendonça. A biblioteca escolar entre textos e imagens: dos quadrinhos e livros sem textos aos livros informativos sobre arte. In: _____. Alfabetizar letrando na bibliteca escolar. São Paulo: Cortez, 2013.

HAYCOCK, Kati. Good Teaching Matters: How Well-Qualified Teachers Can Close the Gap. Copyright The Education Trust, 1998.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adenir Vendrame (Centro de Educação Infantil Arco-Íris) - negavendrame@hotmail.com
Célia Danelichen (Centro de Educação Infantil Arco-Íris) - celiadanelichen@hotmail.com
Mariza Aparecida Bail (Centro de Educação Infantil Arco-Íris)- marizabail@hotmail.com

Resumo: O presente artigo relata um projeto pedagógico em Educação Financeira, desenvolvido no segundo semestre de 2016, nas turmas de Pré II A e B no Centro de Educação Infantil Arco-Íris em Juruena MT. A mesma teve como objetivo principal a construção de hábitos financeiros saudáveis para a vida e contou com o apoio da Cooperativa Sicredi Univales, essa que ofereceu a formação aos professores e todo o material necessário aos alunos. A experiência é fundamenta principalmente no guia prático Jogos para sala de aula: a abordagem lúdico-vivencial de formação de hábitos de Ana Pregardier da INTUS FORMA. A educação financeira é necessária desde a Educação Infantil, pois as crianças estão vulnerais ao consumismo pelo fato de as mídias serem janelas fáceis para ofertas de produtos. A metodologia foi de forma lúdica trazendo jogos, brincadeiras, histórias, visitas e entrevistas e foi desenvolvida com 35 crianças. Os resultados demonstrados pelas crianças na escola e nas famílias comprovam que a construção de hábitos saudáveis para a vida é possível e que a infância é o melhor lugar para que isso aconteça.
Palavras chave: Finanças. Crianças. Educação. Intus Forma.

1 Introdução

A Educação Financeira é necessária no mundo contemporâneo, visto que as pessoas encontram-se despreparadas diante de um mundo que nos assola com tantas ofertas de produtos e créditos fáceis. Conforme Lelis (2016, p.17) "lidar com o dinheiro é uma prática que precisa ser exercitada e aprendida desde os primeiros anos de vida, de forma saudável, responsável e prazerosa." Por isso, a importância do presente trabalho, que foi desenvolvido na educação infantil, com turmas de Pré II A e B, no Centro de Educação Infantil Arco-Íris em Juruena MT. Começar o quanto antes a orientação para que hábitos saudáveis sejam construídos pelas crianças é fundamental, pois as mesmas são as mais vulneráveis ao consumismo, devido à quantidade de produtos ofertados para as crianças através das mídias. "Desde os primeiros anos de vida, a Educação Financeira deve ser prioritária para as crianças, jovens e cidadãos busquem a felicidade, a realização de seus desejos ilimitados com adequação ao dinheiro (mesada) disponível. (ROCHA e VERGILI, 2004, apud LELIS 2006, p. 23)

O projeto, Educação Financeira na Educação Infantil descrito no presente artigo foi desenvolvido no ano de 2016 e teve o apoio da Cooperativa Sicredi Univales. O mesmo ofereceu o projeto nos anos de 2015 e 2016, apoiando com formação, materiais, livros e jogos sobre a educação financeira.

A experiência é fundamenta principalmente no guia prático Jogos para sala de aula: a abordagem lúdico-vivencial de formação de hábitos de Ana Pregardier da INTUS FORMA.

Uma metodologia totalmente lúdica, através de histórias, jogos, desenhos, pinturas, recortes colagens e brincadeiras.

Os resultados obtidos com as crianças mostraram que absorveram o máximo sobre o assunto, é claro na maneira deles, que os pais estiveram presentes e atento no que as crianças iam levando de informações e que pelo menos, uma sementinha foi plantada para o hábito saudável nascer na vida dessas crianças. Aprenderam que o dinheiro não é mágico que para tê-lo é preciso trabalhar e que para trabalhar precisa de esforço e dedicação.

O trabalho foi gratificante para os educadores envolvidos, pois tiveram a oportunidade de conhecer e discutir educação financeira no currículo escolar, algo que estava distante e de certa forma desconhecido e ainda mais na educação infantil.

2 Educação financeira para crianças de educação infantil

Quando se fala em educação financeira, logo vem a idéia “dinheiro”, mas essa educação é muito mais do que falar em e aprender a lidar com dinheiro. É algo amplo, sustentável e necessário.

> A educação financeira para as crianças deve abordar questões que estimulem a capacidade de escolha consciente e responsável, possibilitando que esta seja função ao individuo que pode medir/gerir os recursos, transcendendo a questão restrita ao dinheiro e contribuindo com o exercício da capacidade de escolha otimal e do uso de recursos como meio para a sua autorealização.(PREGARDIER; ANA, 2015, p. 20)

2.1 A educação financeira na escola

A educação, de modo geral, nos abre caminhos para a discussão e aprendizagem de muitos assuntos que até pouco tempo eram somente pincelados ou, nem lembrados, na educação infantil. A educação financeira é uma temática importante que hoje tem espaço para ser discutida na infância. Mas como falar de educação financeira para crianças tão pequenas?

Para Lelis (2016) isso é possível e muito importante, pois cada um de nós, ser humano, isso segundo estudos, aprende como lidar com dinheiro é na infância. “Existem estudos que comprovam que o modo como cada um de nós lida com o dinheiro costuma

ser fixado até por volta de 5-6 anos de idade.” Depois dessa idade, ainda para a autora, a nossa tendência é seguir os padrões já estabelecidos. E deve ser nossa meta, buscar um comportamento maduro em relação às finanças. “A dificuldade da população em estabelecer esse comportamento pode gerar consequências econômica, sociais e políticas para nosso país.”

Lelis (2006) sugere que na educação infantil o conteúdo referente à educação financeira seja trabalhado por meio de atividades que envolvam a participação dos alunos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento em todos os aspectos: físico motor, psicosocial, afetivo e moral. “Os assuntos devem ser abordados de forma a discutir com os alunos sobre como administrar as próprias finanças, ganhar e gastar dinheiro, visto que o modo como se lida com o dinheiro reflete valores pessoais formados ao longo da vida” (LELIS, 2006, p. 31)

2.2 Educação financeira: uma necessidade para a qualidade de vida

Segundo Pregardier (2015) dados do IBGE, mostra que as famílias brasileiras estão muito endividadas, cerca de 60% delas, isso acontece por influência de fatores diversos. “A grande oferta de créditos, o consumo desenfreado e a falta de educação financeira. Assim as famílias acabam vitimas do sistema financeiro, endividando-se e entrando em desequilíbrio econômico, emocional e familiar.”

> O Brasil conta com uma Estratégia Nacional de Educação Financeira(ENEF) instituída em dezembro de 2010, pelo decreto nº 7.397; trata-se de uma medida governamental que tem a finalidade de promover a educação financeira e contribuir para o fortalecimento da cidadania. Essa iniciativa do governo brasileiro é resposta ao cenário atual do crescente endividamento familiar brasileiro, da falta de educação financeira aliada à grande oferta de créditos e das diversas possibilidades de consumo. (. PREGARDIER; ANA, 2015, p. 20)

Conforme Lelis(2006) o estudo desse tema faz um diferencial no âmbito da vida humana, pois por estímulo do capitalismo as crianças são as maiores vitimas da visão positiva do consumo desmedido. “A sociedade vem exigir modificações nesse cenário onde o dinheiro reina sobre valores morais e éticos.” Ainda, segundo a autora, “ É necessário o desenvolvimento de habilidades e atitudes que permitam regular a conduta pessoal e familiar para o uso racional de recursos econômicos escassos.”

3 Educação Financeira na prática: analisando e discutindo o desenvolvimento

Tudo começou no ano de 2015 quando o Sicredi UNIVALES convidou a instituição para participar de um curso no qual implantaria um projeto, para quem estivesse de

acordo, chamado: Educação Financeira para Crianças e Jovens. O curso aconteceu e foi conduzido pela mestra em educação Ana Pregardier da Intus Forma. Todo o projeto implantado teve como princípio o guia prático Educação Financeira Jogos para sala de aula: abordagem lúdico vivencial de formação de hábitos.

No ano de 2016 novamente o convite do Sicredi para um treinamento sobre educação financeira, fazendo uma avaliação do projeto de 2015, com um novo desafio, complementar a proposta com novas idéias, colocando também os anseios e sonhos dos educadores envolvidos. Assim, o plano para educação infantil continuou com embasamento no guia prático "Educação Financeira Jogos para sala de aula: abordagem lúdico vivencial de formação de hábitos" de Ana Pregardier, com complementações dos guias Educação Financeira nas Escolas que foi elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) e também buscando a realidade das instituições envolvidas e os sonhos dos educadores.

3.1Tudo pronto, a aventura começou

Primeiramente informou-se aos pais sobre o desenvolvimento do trabalho e que eles seriam os grandes parceiros, pois se tratava da construção de hábitos, de mudanças de atitudes. Segundo o Referencial Nacional para Educação Infantil (1998, p. 79) o trabalho da instituição comas famílias deve ser uma troca e que isso só tem a contribuir com o trabalho do professor e com o desenvolvimento da criança.

O trabalho foi desenvolvido em etapas, seguindo um pouco em cada semana para não cansar as crianças. A primeira etapa se tratava de uma atividade que refletia sobre o surgimento do dinheiro "Será que o dinheiro nasce no caixa eletrônico do banco?" (PREGARDIER, 2015, p. 35). O objetivo da atividade era que os mesmos entendessem a relação entre trabalho e dinheiro. A maioria das crianças do período matutino ficaram caladas, quando questionadas. As do período vespertino realizaram colocações interessantíssimas quando questionadas sobre o surgimento do dinheiro, as mesma seguem: Vem do Deus;Quando uma pessoa compra dá dinheiro para outra;Vem do céu;Vem dos créditos, (questionado: mas o que é crédito? respondeu) "créditos é uma coisa de celular";Do trabalho;Sabia que vem do Deus!Vem do caixa eletrônico, aperta um cartão;O dinheiro vira conta de água (questionado como vira conta de água) falou que a mãe disse que paga conta lá.

Em seguida, realizou-se um passeio ao caixa eletrônico da agência do Sicredi Juruena. A busca pela resposta estava no ar! Rolou muita emoção na visita! Falavam todos ao mesmo tempo.

O passeio, um complemento ao plano feito pelos educadores, foi lúdico, e proporcionou para as crianças um encontro com a "máquina que traz dinheiro", o caixa eletrônico! Tiveram a oportunidade de conhecer a Cooperativa e saber um pouco como funciona a mesma. Também conheceram as pessoas que trabalham lá. Receberam um caloroso lanchinho. Muita das crianças nunca havia entrado numa instituição financeira.

Essa atividade proporcionou reflexões com as crianças sobre o trabalho do pai e da mãe (De onde vem o dinheiro do pai e da mãe?). Conversando sobre o trabalho as crianças perceberam que o dinheiro não é algo mágico, começaram fazer relação entre trabalho e dinheiro. Percebem que o pai e mãe trocam o trabalho pelo dinheiro e que no caixa eletrônico só vai ter dinheiro se o pai e a mãe tiverem conta na cooperativa e se o pai e a mãe realizaram depósito lá. "A Educação Financeira é necessária para a construção de um comportamento maduro em relação às finanças, buscando construir uma nova mentalidade em relação ao dinheiro." (LELIS, 2006, p. 23)

De volta para a escola, foi conversado sobre a visita e realizamos os registros através de desenhos e gravações de fala dos alunos.

Em outro momento, foi realizada uma conversa mais elaborada sobre o trabalho do pai e da mãe de cada um através de uma pesquisa. Os mesmos puderam falar sobre as suas profissões através de um questionário. Com isso, as crianças tiveram a oportunidade de saber coisas da profissão dos pais que não sabiam. Também entrevistamos as zeladoras da nossa escola, as mesmas falaram a importância do trabalho de zelar por algo, também falaram como organizam o dinheiro que recebem para poder pagar todas as contas todos os meses. As crianças realizaram registros em desenhos sobre o que aprenderam sobre o trabalho.

Foi trabalhado, num ato vivencial, através de brincadeira como se troca o trabalho pelo dinheiro. Antes a professora comunicou uma idéia que teve e verificou se todos concordavam: Vamos realizar a FESTA DOS BRINQUEDOS! Que tal, o que acham da idéia? Será no final do nosso projeto. Todos concordaram. Mas para que vamos fazer uma festa? Todos ficaram olhando um para o outro. A professora sugere: Vamos comemorar o aniversário da Filomena? Filomena era o fantoche de estimação da sala. A professora também comunicou que deveríamos planejar essa festa e que teríamos o momento para isso, durante o projeto, mas que desde agora deveríamos trabalhar e ter dinheiro para

fazermos a festa. E assim todos ficaram animados e brincaram de SER GENTE GRANDE. A professora fez uma proposta convidando-os para serem os funcionários de uma grande FÁBRICA DE BRINQUEDOS que se instalaria em nossa sala. Foi possível falar um pouco com as crianças a respeito do trabalho infantil. Criança não trabalha, o trabalho de criança é brincar e estudar, mas criança pode e deve colaborar com a família guardando os brinquedos; colocando a roupa suja no cesto de roupa suja; e tantas outras coisas que criança pode cooperar com a família para que nela tudo funcione igual uma cooperativa, que tem um trabalho de um ajudar o outro para tudo dar certo.

O trabalho que realizaram na fábrica de brinquedos foi de fabricar brinquedos. Nesse primeiro dia fabricaram um fantoche. Depois do trabalho eles receberam pelo trabalho. Nesse momento vivencial, foi aonde perceberam na prática aquilo que discutiram na etapa passada. O trabalho é trocado pelo dinheiro, ninguém ganha dinheiro. A fábrica funcionou algumas vezes durante o projeto. Mas aonde vamos guardar o dinheiro? As crianças depositavam os Poupedis que recebiam por cada brinquedo feito, numa conta na Cooperativa de brincadeira que instalamos na sala. Afinal tínhamos uma festa para fazermos, e precisamos de dinheiro para isso.

Em outra etapa foi trabalhado para que serve o dinheiro e como era antigamente quando o dinheiro não existia. Depoimento de alguns alunos ao serem questionados para que serve o dinheiro: Pra pagar contas!; Para pagar coisas que compra; Pra compra remédio.

Depoimentos de alunos em resposta da questão: Você trocaria a vaca por bananas?Não trocaria porque toda hora eu ia beber leite e comer muita banana enjoa; Trocaria (questionei: mas é muita banana) eu fazia doce, vitamina e dava pra vizinhança; Dava pras galinhas; Guardava na geladeira. (profª provoca: Não tinha geladeira naquela época) levava pra vender. (mas aonde?) Na feira de trocar. (Mas será que dá tempo? As bananas já estão maduras!) Então eu dava pra vizinhança. Maravilhoso depoimento de uma aluna, demonstrando um raciocínio lógico, muito além da faixa etária em que se encontra: Profª já sei! Naquela época que as pessoas não tinham dinheiro para comprar as coisas, é claro eles tinham um sítio com tudo!!!

A professora contou a história de como acontecia antigamente quando não existia dinheiro e realizamos a encenação de uma feira fazendo a troca da vaca por bananas.

Além de ter sido divertido as crianças perceberam que o dinheiro é somente um meio de troca e que a sua existência facilitou muito a vida das pessoas.

Nessa etapa também foi trabalhado uma atividades com figurinhas aonde as crianças puderam classificar aquilo que podemos comprar com o dinheiro. Podemos comprar sentimentos? Podemos comprar pessoas? Alguns questionamentos foram levantados para que as crianças percebessem que o dinheiro também não é tudo na vida. A educação financeira ela vem trazendo esse propósito também de trabalhar valores humanos, o dinheiro não pode ser mais importante do que a vida. Também foi realizado mais um dia de Fabrica dos Brinquedos. Foi feito uma sacolinha ecológica com caixinhas, seria necessário para o momento de fazermos as compras. Com a sacola ecológica foi levantado mais um assunto que a educação financeira traz como propósito, o consumismo desenfreado que o ser humano tem estabelecido. Com a sacola as crianças perceberam que podemos fazer no dia a dia um pouco para ajudar a diminuir o consumo de produtos como, por exemplo, as sacolas plásticas. Aqui a professora fez uma aula que trouxe vídeos mostrando como é importante cuidarmos dos recursos naturais e quando estamos economizando dinheiro também estamos economizando as coisas do planetinha Terra.

Partindo para mais uma etapa. Nessa foi trabalhado com duas atividades conforme Pregardier (2015) O que a menina está fazendo? Para que serve o cofrinho? Tendo como objetivo principal mostrar que o dinheiro é resultado de trabalho e empenho e introduzir do tema poupança. A professora apresentou a figura de uma menina molhando umas plantas com desenhos do cifrão e questionou: O que essa menina está fazendo? Deixou as crianças falarem. Seguem algumas das falas: “Acho que ela ta regando dinheiro (a profª questionou: mas porque dinheiro? Porque esse negocinho assim (fazendo com o dedo o sinal do cifrão) é dinheiro!”, “Acho que ela achava que tinha que plantar dinheiro”, “ isso mesmo, ta regando dinheiro.” “Regando dinheiro. (Mas por que regando o dinheiro?Pergunta a profª) Porque ela achava que ia nascer um pé de árvore de dinheiro.” “Ela está regando as plantinhas para ter saúde.” Todas as respostas das crianças foram valorizados pela a professora, não importa a resposta certa ou errada, o que importa nesse momento é a busca, a indagação, a dúvida estabelecida.

Depois dessa conversa toda com as crianças, foi realizado um bate-papo conforme Pregardier (2015, p. 43)

> O dinheiro não dá em árvores, mas se formos pensar bem, ele é muito parecido com as plantinhas. Para uma árvore ser linda, grande e que dê muitos frutos, primeiro foi preciso existir uma semente. Essa semente precisou achar um solo

> fértil, ser plantada, precisou da água da água e do sol para crescer. Pouco a pouco ela foi crescendo, e quanto mais o tempo passava, tinha água e sol, ela continuava crescendo. A plantinha não para de crescer, continua se esforçando e crescendo a cada dia.

Foi apresentado para as crianças uma animação sobre o nascimento de uma plantinha e suas necessidades vitais. Em seguida, conversado com as crianças a respeito da nossa hortinha. Todos os dias precisamos cuidar para que as plantinhas cresçam e cumpram com o objetivo de ser alimento saudável. Assim também será com o nosso dinheiro, precisamos cuidar dele sempre. Prosseguir conversando sobre o trabalho do pai e da mãe, esse que, assim como a plantinha, não vem do nada, mas sim, é fruto de estudo, esforço e habilidade.

Mas como podemos cuidar do dinheiro? Um aluno respondeu que guardava no cofrinho. A professora provoca mais uma vez. No cofrinho? Mas pra que guardar no cofrinho? Guardamos somente por guardar? Nesse momento foi discutido com as crianças sobre a importância de termos um sonho, e de alimentarmos esse sonho, afinal guardamos dinheiro para realizarmos um sonho. Qual é o sonho de cada um? Aqui as crianças colocaram seus sonhos e o que queriam ser quando crescessem. Muitas discussões e colocações interessantes. Falaram também se já tinham cofrinhos e se alguém já tinha poupança. A profª lembrou que conta poupança é aquela que o dinheiro aumenta. Aquela que abrimos na agencia da nossa sala, para guardarmos o dinheiro que ganhamos na fabrica para fazermos a festa. E outra vez abrimos a fabrica para fabricarmos mais um brinquedo, hoje o cofrinho com latinhas de leite.

Em outra etapa realizada a atividade: É importante cuidarmos das coisas? Pregardier (2015, p. 48). Com o objetivo de mostrar que cuidar das coisas é economizar. As crianças demonstraram que entenderam que é preciso cuidar de todas as coisas. Falaram da maneira deles que se cuidar, não precisa comprar outro, com o dinheiro que iam comprar poderiam para fazer outra coisa. Quando questionados sobre: que coisas devemos cuidar, incluíram que devemos cuidar da água, não gastar tanto na torneira para lavar a mão. Também falaram do lixo, que não pode jogar, que vai sujar a rua e a casa. Nesse bate-papo foi possível perceber como eles aprenderam e que a maioria têm noção do que é cuidar. O tema foi enriquecido com a bela história: A aventura da economia de Ana Pregardier. As crianças gostaram muito e fixaram bem o assunto, pois a história versa bem a respeito. Realizamos mais uma fabrica de brinquedos aonde foi feito um caminhão de caixinha. Também realizaram desenhos de como podemos cuidar das coisas

começando pelas coisas da nossa escola. Foi discutido como as crianças devem e podem cuidar dos materiais escolares para colaborarem com os pais.

Mais uma etapa estabelecida para desenvolver a atividade: O que é importante para mim? O que é importante na nossa vida? Perceber quais as coisas necessárias, importantes e supérfluas para a vida. É um pouco complexo para a faixa etária das crianças envolvidas nesse processo de educação, entenderem o que é necessário, importante e supérfluo na nossa vida, mas não é impossível. Foi trabalhado um pouco por dia, sempre revisando com as brincadeiras para que, todas as crianças envolvidas tivessem oportunidade de aprenderem.

Foram três brincadeiras muito interessantes. Segue a descrição de uma conforme Pregardier (2015, p. 87)

> Defina três pontos de referência aos quais os alunos devem ir, dependendo da palavra que é dita. Se for dita uma palavra de algum item necessário para a vida, devem correr para um ponto de referência que representa as coisas necessárias; se for dito algum item importante, eles correm para o importante; o mesmo sobre o supérfluo.

As brincadeiras são fundamentais, pois é brincando que a criança aprende. O brincar é parte da vida da criança. É através dessas que a criança estabelece as principais relações com o mundo, tanto social como o natural. “A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar.” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, P. 27)

Em outra etapa foi trabalhado “Finança é coisa de criança” com o objetivo de despertar para a observação às atitudes e às escolhas econômicas. Foi utilizado brincadeiras conforme Pregardier (2015, p. 63,64) e uma entrevista com pais e avós sobre como eram suas brincadeiras e brinquedos quando crianças; faziam ou compravam brinquedos?

As crianças demonstraram que entenderam que as nossas escolhas são muito importantes, como por exemplo, no momento de comprar um brinquedo: Será que preciso? Será que os brinquedos que tenho já não são suficientes para eu ser feliz?

As crianças também gostaram de perceber que os pais e avós não precisaram de muito para serem crianças felizes, que a maioria inventou seus próprios brinquedos. Que as escolhas feitas por eles foram muito importantes para as famílias que não podiam comprar brinquedos para os filhos e também para os recursos do planeta: menos consumo, menos gastos de recursos naturais. (tudo isso numa linguagem bem simples para as crianças entenderem).

Outras atividades desenvolvidas, constituindo mais uma etapa, foram: Porque o menino está feliz? (PREGARDIER, 2015, p. 63) e Porque a Filomena está feliz? O objetivo das mesmas era estimular a percepção de alegria e felicidade e perceber que as pessoas são mais importantes do que o dinheiro e que este é somente um meio. Foi apresentada para as crianças a figura de um menino feliz segurando balões e questionado: Por que o menino está feliz? Deixar as crianças falarem. Segundo Pregardier (2015, p. 63,64) essa atividade é importante para sabermos se tudo o que realizamos até agora está coerente, se o que as crianças aprenderam e traz a percepção de que as pessoas são necessárias e o dinheiro é apenas importante.

A maioria das crianças respondeu que o menino estava feliz porque tinha ganhado um balão. Alguns se ligaram até no número e no tamanho dos balões que há no desenho. Para as crianças, as pessoas são mais importantes, pode ser percebido nos desenhos "O que me faz feliz'. Na maioria dos desenhos a família, ou alguém dela estava presente.

Em relação a Filomena, responderam que ela estava feliz porque ia ganhar uma festa de aniversário.

Finalmente chegou a etapa para o planejamento para a festa dos brinquedos. Com os seguintes objetivos: precisariam conhecer o que é planejar, para isso realizamos a contação da história de Ana Pregardier "a flor que dançava" que relata toda a trajetória de esforço e conquistas de uma menina que sonhava em ter um brinquedo que era uma flor que dançava. Com isso entenderam o que é planejar.

Logo em seguida a professora conduziu como seria essa primeira parte do plano. Então decidiram qual era o brinquedo que iam levar na festa; quantas pessoas iam convidar e quem eram essas pessoas; quais as comidas e bebidas que iam levar; local e decoração também foram definidos e o mais importantes, quantos Poupedis tinham na poupança e se esses eram suficientes para a compra.

Em outro momento da etapa foi planejado o valor de cada lista da festa, o gasto total que daria a festa e também como diminuir os gastos, pois a quantidade de Poupedis não era suficiente para todas as compras. Então as crianças acharam que deveríamos tirar alguns itens da lista. Mas tirar o que? A professora provoca dizendo: será que nossa festa deixará de ser festa se tirarmos o chapeuzinho? Se no bolo não tiver vela? Se a toalha da mesa for nós que fabricarmos? E assim proporcionou reflexões sobre o assunto. Muita conversa foi estabelecida e os acordos firmados sobre o que tiraríamos e o que fabricaríamos.

Foi feito a decoração tais como painel, toalha para a mesa, adereço para usar na festa e também os convites. As crianças foram muito criativas, demonstrando sempre interesse. Assim foram percebendo que como no nosso dia a dia podemos fazer economia, escolhas mais sustentáveis. A loja, que deram o nome Loja dos Balões, foi montada na sala e então realizada as compras. "através da Educação Financeira a criança tem chance de aprender a planejar gastos e a consumir de um modo responsável, livre da alienação consumista. (FILOCRE, 2005, apud LELIS 2006)

O dia da festa chegou. Tudo preparado. As crianças fizeram apresentações sobre o projeto aos convidados, os convidados eram as famílias, amigos e funcionários da escola, tudo aconteceu num sábado à tarde. Foi emocionante para as crianças e também para a professora que recebeu uma linda homenagem da equipe Sicredi, dos amigos, alunos e familiares. A equipe Sicredi Juruena preparou para as crianças uma apresentação muito linda de Super Heróis, foi inesquecível, principalmente para a Filomena que ficou muito emocionada.

Toda essa fantasia vivida é muito importante para a fase que as crianças da pré-escola se encontram. É através da fantasia que eles buscam significados para as coisas reais. As crianças necessitam daquilo que é encantado e mágico.

A avaliação de cada etapa se deu no processo analisando a oralidade das crianças, os registros as reações, as emoções e como as crianças foram modificando seus hábitos.

4 Considerações finais

Podemos considerar que a educação financeira desenvolvida com este projeto foi importante para as crianças, pois proporcionou as mesmas uma ampla discussão sobre como podem colaborar com a família, com a escola e com a natureza toda de forma bem simples, basta apenas que se crie o hábito, como por exemplo colocar a roupa no cesto quando tirada, não jogar o lixo no chão, não estragar os materiais escolares, ser feliz com as coisas simples e tantas outras maneiras.

Trouxe para as crianças a reflexão também sobre a importância das coisas simples da vida, como por exemplo, fazer um brinquedo como nossos avós e pais faziam, fazer um passeio com a família, planejar uma festa, como fizemos e que nos trouxe tantas alegrias.

Foi possível ver nas respostas das crianças a preocupação com o meio ambiente e isso demonstra compromisso com aquilo que é amplo que não pertence somente a mim, mas que também é uma extensão do outro, isso se chama envolvimento. A educação

financeira pede de nós envolvimento, pois a mesma não se trata só do dinheiro. A educação financeira é ampla, temos que ter em mente que nosso desejo não representa a nossa necessidade. E quando temos o hábito de refletirmos sobre nossos desejos, nos reportamos àquilo que nos coloca Pregardier (2015) “Eu quero ou eu preciso?”.

O importante desse processo de educação que as crianças tiveram a oportunidade de vivenciarem foi que, as respostas vieram deles mesmos, tudo acontece como indagação.

Alguns pais relataram mudanças no comportamento das crianças em casa, como: cuidavam melhor dos gastos com água, das lâmpadas acesas, com desperdício de comida e também alguns com a preocupação em guardar dinheiro.

Referências

Educação Financeira na Escola: ensina fundamental: livro do professor. V. 1. Comitê Nacional de Educação fianceira(CONEF)Brasilia: CONEF, 2014.

LELIS, Michelle Gomes. **Educação Infantil- Educação Financeira e Empreendedorismo.** Viçosa-MG, Centro de Produções Tecnicas, 2006.

PREGARDIER, Ana Paula Mariano. **Educação financeira- Jogos para Sala de Aula: a aborgagem lúdico-vivencial de formação de hábitos-** Porto Alegre, RS: Intus Forma: AGE, 2015.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Introdução**.** Brasília. MEC: SEF, 1998**.**

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO NARRATIVO: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Angela Cristina Lisboa Costa (DE/COC/SME) – profange@gmail.com
Albene Cezar de Arruda (DE/COC/SME) – albenearruda@gmail.com
Carla Patrícia de Amorim Nunes(DE/COC/SME) – cnunes1701@gmail.com
Fátima Aparecida Budóia(DE/COC/SME) – fatimabudoia@gmail.com

Resumo: Reconhecer as crianças como seres que produzem e reproduzem cultura não é algo fácil devido ao etnocentrismo do adulto. A tendência é vê-las como seres desprotegidos e que precisam estar constantemente sob o controle do adulto. Este trabalho apresenta análise reflexiva sobre a formação continuada na Educação Infantil de Cuiabá na busca de superar uma prática pedagógica prescritiva com uma rotina pensada a partir de propostas lúdicas sem conexão entre si e com tempos demarcados. O processo de formação ora analisado se deu por meio da parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/PPGE/GPPIN) e a Secretaria Municipal de Educação (SME/Cuiabá-Equipe de Educação Infantil) inspirado na expressão *"Educação Infantil como Espaço Narrativo"* (ANDRADE, 2007;ANDRADE, COSTA, SOUZA, ZOUNAR, MAGALHAES, 2013). A partir de observações participantes nas sessões de formação (20 distribuídas entre os anos de 2015, 2016 e 2017, aproximadamente) foram analisadas, com base na perspectiva Histórico Cultural, na Sociologia da Infância (SAYÃO, 2002) e nos estudos sobre Pedagogia da Infância, os eixos interpretativos representações sobre criança, professor de educação infantil e rotina. A análise revela que a formação docente no contexto de Educação Infantil tem priorizado o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com a difusão e o compartilhamento das representações de autorias infantis, da professora como um adulto atípico e sobre a flexibilização da rotina por meio do trabalho com as narrativas tomadas como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Espaço Narrativo. Autorias Infantis.

1 Introdução

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no capítulo II da Educação Básica, na seção II define no Art. 29 "*A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade",* esse avanço na Legislação amplia a compreensão sobre o atendimento às crianças, contrário, portanto, à destinação de crianças em instituições filantrópicas e ou públicas ligadas à assistência social.

Nesta perspectiva a partir de 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT assumiu as unidades de creches (crianças de 0 a 3 anos), até então sob a responsabilidade da Assistência Social do município, garantindo o atendimento de

crianças de 0 a 5 anos na busca de uma educação infantil de qualidade, na qual as crianças devem vivenciar práticas que articulem suas experiências e os seus saberes com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, efetivadas pelas relações sociais que se estabelecem entre elas e com os professores, consolidando a construção na integralidade de suas identidades.

Na efetivação de uma prática pedagógica de qualidade para as crianças, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, a partir do ano de 2007, por meio da assessoria da equipe de educação infantil desenvolveu um trabalho pedagógico junto aos educadores de creche, com ênfase no planejamento de atividades lúdicas, recreativas, oportunizando aprendizagens significativas para as crianças, priorizando o cuidar e educar.

Desse atendimento *in loco*, no ano de 2007 surge à necessidade de iniciar um movimento de estudo e consultoria realizado junto a Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFMT, culminando na construção coletiva, com a participação de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Unidades Educacionais, de uma Proposta Pedagógica para Educação Infantil para o Município de Cuiabá, a fim de subsidiar e delimitar referências aos trabalhos com as crianças, esta oficialmente publicada em 2009.

A Educação Infantil em Cuiabá do século XXI se depara com muitos desafios de diferentes ordens, que vão desde a cobertura da demanda, passando pelas condições físicas das edificações, a implantação da proposta pedagógica, o fortalecimento do trabalho de assessoria pedagógica, a formação docente e a estruturação de sua carreira profissional.

Neste trabalho focaliza-se a formação continuada na educação infantil a partir da implantação da Proposta Pedagógica do município de Cuiabá (2009). Para tanto é destacado o ***"Projeto Educação Infantil como Espaço Narrativo"*** contexto onde circulam processos reflexivos sobre as práticas educativas adotadas no interior das unidades de atendimento à criança pequena em Cuiabá.

O referido projeto de formação continuada tem sido desenvolvido em uma parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação (SME/Cuiabá) por meio de sua Equipe de Educação Infantil e a Universidade Federal de Cuiabá (UFMT), representada pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia a Infância (GPPIN).

O **"*Projeto Educação Infantil como Espaço Narrativo*"** está inserido no Projeto de Extensão desenvolvido pela Rede de Apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia que se encontra na sua nona edição. Nos cinco primeiros anos foram desenvolvidos processos de formação por meio da atuação colaborativa entre profissionais e estagiários do curso de Psicologia. A partir de 2015 somou-se a esta estratégia a abordagem direta entre o GPPIN, responsável pela orientação dos estagiários com os assessores e coordenadores pedagógicos das respectivas unidades de atendimento.

O objetivo do presente trabalho é desenvolver uma análise sobre alguns aspectos do processo de formação continuada orientado pela relação de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação/Equipe de Educação Infantil e a UFMT/GPPIN destacando as categorias orientadoras do trabalho.

2 Categorias teóricas orientadoras do processo de formação docente

2.1 A representação de criança

Na atualidade observamos como destaca Sayão (2002) que os profissionais que atuam na área da educação, na prática diária da sala de aula, quando permitem ouvir ou observar as crianças com quem trabalham se deparam com situações inesperadas, imprevistas. Na maioria das vezes, se sentem incapazes de responder às questões que as crianças levantam e, até mesmo, não sabem como intervir em determinadas situações.

> Há poucos anos, ainda acreditávamos que alguns estudos realizados há bastante tempo – que conformavam o "arcabouço teórico" da educação – dariam as respostas suficientes para as questões que as crianças nos traziam. No entanto, de acordo com profissionais que vêm atuando na área e as questões que a prática pedagógica suscita, parece que nem os melhores ou mais renomados estudiosos sobre este tema estão conseguindo explicar o que as crianças estão nos colocando como dúvidas nos dias atuais. (SAYÃO, 2002)

Há avanços na área jurídica na busca pela garantia do direito a infância, porém como nos chamam a atenção a autora, as crianças não estão isentas da influência das diferenças sociais e econômicas vindas do desenvolvimento desenfreado do capitalismo, no qual os sujeitos humanos são cada vez mais substituídos pelo mercado.

Como falar em crianças sujeitos de direitos, que, nas interações**,** relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem suas identidades pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010)**,** se neste contexto socioeconômico e cultural em que vivemos o que importa é produzir ou consumir?

Nos espaços educativos diariamente convivemos com crianças que podem comprar e outras que para sobreviver, vendem sua força de trabalho nos semáforos e portas de mercados. Se apurarmos nossa análise encontraremos uma rica diversidade nos espaços de atendimento escolar, crianças brancas, negras, índias, filhos e filhas dos italianos, dos alemães, dos chineses e de outros imigrantes vivem com pai e mãe compondo o que denominamos por muito tempo de "família nuclear" e outras que convivem nas mais variadas organizações familiares. Crianças católicas, protestantes, evangélicas, kardecistas, do candomblé. Convivemos também com crianças portadoras de várias síndromes; com deficiência visual ou auditiva; com paralisias; com Aids.

Diante deste panorama, Sayão (2002) afirma que "as experiências vividas pelas crianças nas interações que estabelecem com os adultos vão, pouco a pouco, conformando um jeito de ser através do qual elas precisam ir se "adequando" ao mundo adulto a fim de "apreenderem" os significados da vida em sociedade". Por isso falamos em culturas infantis e não cultura infantil, pois ao ler o mundo do seu jeito, resultado dos contextos e interações que as envolvem, as crianças ressignificam a cultura na qual estão inseridas e produzem novas culturas.

2.2 A representação do profissional da educação infantil

Reconhecer as crianças como seres que produzem e reproduzem cultura, devido ao etnocentrismo do adulto, não é algo fácil. A tendência é vê-las como seres desprotegidos e que precisam estar constantemente sob o controle do adulto. A voz da criança, como destaca Sayão (2002), é desconsiderada frente à hierarquia ou à experiência dos mais velhos. Nos espaços educacionais, as crianças por serem consideradas como grupos menos experientes, precisam conquistar o direito de participação e interação. Vigiar e cuidar, parece ser ações que garantem o poder dos adultos sobre as crianças pequenas.

A autora também alerta para a forte influência da tradição do discurso médico-psicológico à Pedagogia na compreensão do fenômeno da infância, que apesar de reconhecer a importância de ambas, observa igualmente o quanto a produção científica nestas duas áreas discute uma criança universal, desconsiderando as diferenças postas por questões de classe, etnia, gênero, crença, entre outras.

Atualmente com a influência dos estudos das Ciências Sociais e da Psicologia Histórico-cultural nas pesquisas em educação infantil, temos elementos para compreender a infância na sua diversidade cultural, possibilitando o deslocamento da centralização do adulto nos processos pedagógicos, voltando o olhar para a criança, abrindo espaços para práticas educativas que valorizem a criança como agente, ator social e produtora de cultura, mais próximo da imagem da criança-cidadã, capazes de agir e refletir sobre o que produzem e o que vivenciam.

> Tornar as crianças atores sociais é objetivo daqueles/as pesquisadores e pesquisadoras que vêm se ocupando de desconstruir a universalidade do conceito de infância tentando, assim, extrapolar leituras reducionistas que vêem a infância como um tempo de passagem para a vida adulta, a criança como ser passivo e a educação infantil como simples preparação para a escolarização. (SAYÃO, 2002)

Para tanto, os profissionais que atuam na prática pedagógica da educação infantil precisam acreditar que as crianças são capazes de pensar e opinar. A capacidade de conferir visibilidade social ao discurso infantil permite que o adulto ofereça estruturas de oportunidade para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança possa atribuir sentido às suas experiências de vida e organizar a experiência social, transformando-a em discurso.

Nesse sentido, a expressão adulto atípico proposta por Corsaro (2005) como o adulto que não se reveste de autoridade desnecessariamente e que se coloca em uma relação horizontal com a criança, o tanto quanto possível, parece ser uma descrição coerente com a ideia de Educação Infantil como espaço narrativo. Em outras palavras um adulto identificado com a perspectiva das crianças, com a sua forma de ser e estar no mundo.

2.3 As práticas educativas

Concretizar uma prática pedagógica que reconheça a voz e assegure a vez das crianças diante das rotinas diárias, organizadas a partir das necessidades dos adultos, na forma como ele entende o certo e o errado, numa dinâmica de ações mecânicas, controladas por horários rígidos para alimentação, banho e descanso, com valorização na ação do cuidar que reforça a imagem da criança paciente médico-psicológica e da criança-aluno, pode parece distante da realidade e bastante utópica.

> O brincar da criança, por exemplo, é tomado como bagunça, como incômodo que deve ser regrado, orientado para o tempo e o espaço estipulado pelo adulto como adequado, senão evitado. O que se vê são rotinas robotizantes, nas quais as crianças fazem ou não fazem segundo uma orientação externa que as governa. Em casos extremos, tem-se uma espécie de crianças paredes, isto é, uma a uma sentadas lado a lado e encostadas na parede por muito tempo, em especial depois que já estão tomadas banho e prontas para ir embora. (ANDRADE, 2007, p.100)

Andrade (2007) destaca que a supervalorização da ordem em detrimento das peculiaridades infantis, obstaculiza o desenvolvimento do potencial emancipatório da educação, uma vez que há um incentivo a negação do pensamento mágico e a valorização do pensamento lógico, na compreensão de que o primeiro é menos elaborado que o segundo.

> Uma vez regida, preferencialmente, pelo pensamento lógico formal, típico do mundo adulto, a criança orienta-se por uma linearidade pouco útil ao princípio da emancipação. Isso porque é incentivada a negar as peculiaridades do pensamento infantil e a travestir-se de um pseudo-raciocínio lógico, porque prematuro, remetendo-lhe à idéia de um adulto em miniatura. Esse lugar, vez por outra, escapa-lhe sob a forma de transgressão e de bagunça. (ANDRADE, 2007, p. 101)

O desafio de quem atua na primeira infância, segundo a autora, é repensar a educação infantil como espaço para a construção do ser humano na relação com o outro, no qual prevalece às questões relativas ao respeito, à democracia, à criatividade, à afetividade e à autonomia, evitando o autoritarismo do adulto que insiste em educar pela chantagem, castigo, pelo medo, agressões físicas e controle.

Como possibilidade para a construção de uma pedagogia da criança, a autora destaca o uso da narrativa como instrumento de emancipação, defendendo que a instituição de educação infantil deve ser essencialmente um espaço narrativo para crianças e adultos.

> O espaço narrativo está próximo a uma abstração; configura espaços que narram uma ficção para fazer com que o lugar tenha um sentido e um caráter, constituindo a personificação de um lugar. Pode ser entendido como um espaço aberto para desenvolver atividades imprevisíveis de eventos, e para criar uma história que pode ser objeto de interpretação ou ponto de partida para outras histórias. Contrapõe-se a qualquer outro tipo de espaço que permite apenas uma possibilidade de uso, ou melhor, a repetição de sequência de atos previsíveis pré-estabelecidos, tal qual uma linha de montagem industrial. (ANDRADE, 2007, p. 103)

Kishimoto (2007) também lembra que a narrativa está presente no diálogo, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, possibilitando que a criança, no processo de construção da identidade, dê sentido ao mundo, tornando essencial o planejamento do trabalho com as narrativas na ação pedagógica da educação infantil.

3 Encaminhamentos metodológicos

O escopo deste trabalho compreende os processos formativos dos anos de 2015, 2016 e primeiro semestre de 2017. Nesse recorte temporal foram desenvolvidos três etapas do projeto, a saber:

- 2015 - Narrativa, desenvolvimento infantil e pedagogias de participação

  O foco do trabalho no ano de 2015 destacou a introdução ao termo narrativa e sua relação com o desenvolvimento humano em diálogo com a expressão "espaço narrativo" apoiando-se nos estudos de Vigotski e Brunner.

  Com o objetivo de privilegiar a narrativa e a ludicidade, na sua articulação com os espaços destinados à infância, como elementos facilitadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil e de desenvolvimento dos profissionais que atuam nas unidades de creches e pré-escolas, destacando como questão norteadora a ideia de autorias infantis sustentada na representação da criança como um sujeito que também produz narrativas próprias e fornecer subsídios para a gestão das unidades de educação infantil, em termos de planejamento do espaço físico e das ações didático-pedagógicas.

- 2016 - Narrativas, repertórios e pertencimentos culturais

No ano de 2016 houve a continuidade do processo formativo pelo diálogo teóricocom os estudos sobre o processo de significação e imaginação concomitante com a realização de oficinas cujos objetivos foram ampliar o repertório cultural dos profissionais com relação às temáticas encorajadoras de narrativas e potencializar o processo de elaboração de projetos no exercício de elaboração coletiva de forma a promover a ideia de uma educação pautada na ética.

- 2017 – Projeto Cribiás: Crianças Sabidas

  Em 2017 encontra-se em andamento o Projeto *Cribiá*s: Crianças Sabidas, projeto delineado a partir dos encontros formativos ocorridos ao longo de 2016. O referido projeto ocorrerá buscando desenvolver saberes sobre: 1. a observação da emergência e circulação de narrativas infantis; 2. elaboração e execução de projetos pedagógicos originários do diálogo geracional crianças-adulto.

  O planejamento do processo formativo do ano de 2017 priorizou o exercício de superação de práticas prescritivas a favor de práticas narrativas, na qual educador e as crianças atuam como protagonista na construção de saberes. Deste modo, o projeto objetiva promover a emergência de autorias infantis no contexto educacional, considerando a narrativa como um instrumento de mediação e interpretação do mundo.

Ao todo, entre 2015 e 2017 foram realizados 16 encontros em torno dos quais ocorreram estudos teóricos, análise de projetos de intervenção, vivências orientadas pela sensibilidade estética além de vários debates buscando articular os pressupostos da Pedagogia da Infância, desenvolvimento infantil, estudos sobre narrativas e espaço narrativo com as práticas educativas na educação infantil.

A observação participante foi tomada como estratégia de produção dos dados por meio do qual foi possível elaborar eixos interpretativos que foram analisados compreensivamente.

> A observação participante é uma metodologia elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica. Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de

> observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. (MARTINS, 2013, p. 02)

As observações foram realizadas nos encontros formativos que ocorreram uma vez ao mês com duração média de três horas e meia.

Em média participaram desses encontros 45 profissionais da Educação Infantil sendo: 10 assessoras pedagógicas, 15 coordenadoras, 05 professoras e 15 técnicas em desenvolvimento infantil. Esse conjunto de profissionais contemplou aproximadamente 15 unidades de atendimento ao longo do período analisado: 2015-2017.

4 Eixos interpretativos

A análise das notas de campo permitiram as seguintes considerações:

4.1 A representação de criança: invisibilidade social x criança como sujeito de direito e de cultura

No âmbito das reflexões realizadas emergiu o debate sobre o estatuto social da criança mediante as significações dos profissionais da educação infantil. O mesmo foi caracterizado a partir da imagem de crianças inocentes, frágeis e desprotegidas, no entanto pouco capazes. Tal significação também convive com a ideia de criança como um ser agitado cujos movimentos precisam ser controlados de forma que o fluxo de trabalho possa se dar em bom termo.

A imagem social de criança debatida no interior do processo formativo anunciou outra perspectiva orientada pela ideia de criança como ser competente, sujeito de direito e de cultura, capaz de atuar na produção de sentidos sobre a realidade.

Nos encontros mensais foram realizados estudos sobre o conceito de criança como sujeito de direito e de cultura, presentes na Proposta Municipal para Educação Infantil (CUIABÁ, 2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), bem como nas pesquisas contemporâneas sobre a infância, todos debateram e refletiram que mesmo diante dos avanços legais, as crianças nos espaços educativos são tratadas como adultos em miniatura, tal concepção se evidencia no uso da cadeirinha do pensamento, na retirada de recreios e tantas outras formas de chantagens emocionais.

No fazer pedagógico é proposto, na maioria das vezes, uma única atividade para todos ao mesmo tempo e espaço, de forma homogênea, sem opção de escolhas da criança, com ênfase na educação reprodutora em detrimento da criatividade e cidadania.

Quanto aos aspectos da avaliação, são os conteúdos e capacidades que são avaliados e não a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Dificilmente há registro das narrativas infantis, do pensar, dos questionamentos, escolhas, decisões de cada criança por meio das relações e interações que estabelecem entre pares, adultos, objetos e meio.

Concretizar uma prática pedagógica que dê voz e vez para as crianças diante de rotinas, na qual em sua maioria, privilegia o cuidar e o controle das ações das crianças, por vezes nas narrativas dos profissionais parecia como algo distante da realidade e bastante utópico.

Porém, mesmo diante deste panorama educacional tão linear e adultocentrico, os momentos de estudos possibilitaram ao coletivo dos profissionais em formação, analisar a narrativa, nas suas mais diferentes modalidades, como atividade guia do desenvolvimento infantil atuando no nível de desenvolvimento iminente das crianças.

No exercício de sentir, refletir, e debater sobre a prática e a teoria destacou-se o interesse em pensar a dimensão simbólica dos espaços de educação da criança pequena, compreendendo seu potencial formativo quando o mesmo é organizado e ocupado de modo a permitir a inscrição subjetiva da criança, noção tomada como elemento norteador da proposta pedagógica para a educação infantil em Cuiabá-MT/2009.

A vivência, o diálogo e estudos com pesquisadores do GPPIN e profissionais que atuam nas unidades de educação infantil pouco a pouco fortalece a compreensão de ser possível e necessário privilegiar a narrativa e a ludicidade, na sua articulação com os espaços destinados à infância, como elementos facilitadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, destacando como questão norteadora a ideia de autorias infantis sustentada na representação da criança como um sujeito que também produz narrativas próprias e fornecer elementos para a gestão das unidades de educação infantil, em termos de planejamento do espaço físico e das ações didático-pedagógicas, bem como para a orientação da relação criança-criança e adulto-criança.

4.2 A representação do professor: cuidado e controle x adulto identificado com as lógicas infantis

Este eixo coloca em discussão a imagem de um cuidador em contraposição a imagem de um profissional da educação identificado com a perspectiva das crianças. Enquanto um assume o *status* de guardião das crianças mais próximo da perspectiva assistencial, o outro de define pela abordagem lúdica na qual o cuidar, educar e brincar se dão de forma indissociada.

Fatores associados à organização das condições de trabalho, bem como a definição da carreira do profissional da educação infantil ainda se colocam como obstáculos a serem superados, uma vez que os profissionais das creches são inscritos como técnicas de desenvolvimento infantil, embora muitos delas já possuam nível superior em Pedagogia.

Nos momentos de estudos, debates, reflexões, vivências e no exercício de olhar a criança enquanto sujeito de direito, que interage com seus pares e adultos na busca de compreender e dar significado ao estar no mundo, em seus relatos as assessoras, coordenadoras, professoras e técnicas em desenvolvimento infantil destacaram que a maior parte do tempo educacional desenvolvido com as crianças ainda se resume na permanência em sala de aula e nas ações do cuidar (TV, higiene, alimentação e sono), ações estas, segregadas da ação do educar, na compreensão de que atividades planejadas para o brincar em tempos e espaços determinados representam a dimensão do educar.

Fica explicito também que o uso do espaço externo ocorre em sua maioria, sem planejamento, sem intencionalidade pedagógica, bem como os projetos institucionais que são propostos a partir de datas comemorativas com ausência de projetos didáticos elaborados a partir da observação e escuta pelo educador das narrativas infantis.

Diante desta constatação, os profissionais em processo formativo, destacaram que a ação mediadora do educador no intuito de auxiliar a criança em seu processo de desenvolvimento, o papel do adulto identificado com as lógicas infantis fica limitado, mantendo como foco o cuidado e controle, o estar sempre pronto para evitar conflitos, disputas e atitudes agressivas entre as crianças, que permanecem por longos períodos em sala com brinquedos e ou peças de montar, com intervenção do adulto apenas para lembrar que é hora de tomar banho, se alimentar e ou descansar.

Diante de uma realidade tão distante da valorização das lógicas infantis, os processos formativos, possibilitaram o contato com as expressões artísticas, vivências de oficinas de criação e imaginação, mobilizando a sensibilização dos profissionais que produziram narrativas destacando lembranças de suas infâncias, da importância das

escolhas realizadas, da liberdade de se movimentar, imaginar, pensar, questionar, e até mesmo desafiar limites impostos, experiências estas, que resultaram no percurso da constituição de sua identidade em momentos de medo, criatividade, desenvolvimento e protagonismo.

Nesta dinâmica, o coletivo dos profissionais em formação, foi encorajado a tomar os estudos sobre narrativas infantis como elemento orientador das significações sobre os espaços das unidades em que atuam. A reflexão sobre a presença da narrativa na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo possibilitou a compreensão de que as narrativas são atividades guias em potencial e sua inclusão no cotidiano na educação infantil é justificada por ser princípio organizador do pensamento. Deste modo, promover as narrativas nas unidades de educação infantil pode auxiliar na dimensão criativa do desenvolvimento humano, no pensamento simbólico e representacional.

4.3 As práticas pedagógicas: Rotina x Projeto Cribiás

Neste eixo destacam as práticas orientadas pela lógica adultocêntrica com a supremacia da rotina estabelecida a partir do tempo cronológico. Esta foi caracterizada como forma de organização possível tendo em conta as condições de trabalho dos profissionais.

Ao debater a prática educativa mediada pela narrativa foi possível identificar a necessidade de se relativizar a rigidez da rotina na busca de um processo integrado no qual a narrativa não se restrinja a hora da brincadeira mas que perpasse as vivências das crianças na unidade de atendimento. Deste modo o trabalho com as narrativas passa a ser caracterizado desde a atitude de abertura a escuta da criança até a proposição de atividades propriamente ditas.

Ao final dos estudos do ano de 2016, após realizar momentos de estudos de conceitos sobre a infância, exercitar a sensibilidade, a emoção, o olhar para a cidade de ontem no hoje, na vivência em exposições de obras de artes envolvendo poemas, fotografias, pinturas, organizou-se um momento para sistematizar os conhecimentos adquiridos, resultando na escrita de uma carta aberta que fundamenta a importância da

narrativa como ferramenta pedagógica na prática da educação infantil, primeira etapa da educação básica.

> (...) Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: "Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!" (Rubem Alves, Ensinar o que não se sabe)

Como nas palavras do poeta, observamos que a formação continuada "Educação Infantil como Espaço Narrativo", representa um espaço formativo que trabalha os aspectos ético, estético e político do profissional que atua na educação infantil, permitindo que universidade, secretaria de educação e unidades educacionais vivenciem a troca de conhecimentos, experiências, saberes, na partilha de histórias de vida, de medos e incertezas, olhem para a criança aqui e agora, na sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e produtora de cultura e projetem, pelo desejo de contribuir para garantia do direito das crianças que vivem em nossa cidade, às experiências de aprendizagens significativas, autorais, no reconhecimento do patrimônio cultural local pela multiplicidade de linguagens.

Reconhecendo que a mudança é processual, que a rotina diária das unidades educacionais ainda segue a lógica adulta, de horários estabelecidos e planejados para garantir a carga horária de trabalho dos profissionais na execução de ações rotineiras com primazia ao alimentar, higiene e descanso das crianças, com pouco espaço para brincar, interagir, imaginar e criar que se planejou para este ano, por meio do "Projeto Educação Infantil como Espaço Narrativo", momentos em que assessores, coordenadores, professores e técnicas em desenvolvimento infantil possam problematizar a sua prática, colocando-se como observador de si mesmo na relação com as crianças, identificando narrativas infantis potencializadoras para gerarem projetos pedagógicos.

Tendo nesta ação pedagógica elementos para registros fotográficos, relatórios do desenvolvimento infantil de cada criança, além de possibilitar também que em alguns momentos o professor seja escriba e as crianças ilustradoras nos registros das hipóteses e descobertas do grupo, resultando em narrativas inéditas que contam um pouco do imaginário e jeito de olhar o mundo pela criança.

5 Considerações Finais

A pergunta que ora se apresenta diz respeito ao que queremos para educação infantil: continuar com uma prática pedagógica prescritiva, como uma receita médica, com uma rotina repleta de propostas lúdicas sem conexão entre si, com tempos demarcados, agora é hora dos blocos, agora de jogar bola, agora do faz de conta, agora da leitura literária ou uma rotina marcada pelo lúdico associado a conteúdos mobilizadores dos desejos e afetos infantis?

Trocas, reflexões, estudos e análise do que fazemos nos possibilita sair das certezas de práticas que domesticam corpo e alma para práticas que permitem voar, imaginar, entender, conhecer, dar significado ao estar no mundo e vivenciar a educação infantil como espaço narrativo.

Mas para desenvolvermos um currículo narrativo, precisamos enquanto educador da primeira infância, desenvolver a sensibilidade para com a expressão infantil, refletir sobre as narrativas infantis em destaque e assim ter elementos para elaboração de um projeto significativo para a aprendizagem e o desenvolvimentodas crianças.

Compreender opotencial da narrativa como uma ferramenta pedagógica, que favorece a expressão de adultos e de crianças pelas diversas linguagens (oral, escrita, artes, corporal, musical), auxilia na organização do pensamento pela via da interação com o meio, as pessoas e consigo mesmo, aspectos importantes para o desenvolvimento integral do ser humano - dimensão cognitiva, afetiva, motora e social.

O processo formativo ***"Educação Infantil como Espaço Narrativo"*** representa a possibilidade de construirmos uma rede simbólica que tece a educação infantil de Cuiabá-MT. Neste processo assumimos o desafio de observar as narrativas infantis, trabalhar com o nosso imaginário, despertar a criatividade, trilhar novos caminhos, se atirar ao mar das incertezas e de forma processual, nos permitir ousar na direção de um currículo narrativo, tornando cada educador protagonista da própria prática pedagógica e as crianças como sujeitos capazes de atribuir sentido ao seu modo de estar no mundo.

Referências

ANDRADE, Daniela, B. S. Freire. **A Criança na Ed. Infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos** – Revista de Educação Pública - Cuiabá-MT- v.16 – nº. B1 - Maio/Agosto/2007 – p. 97-104.

ANDRADE, D. B. S. F.; COSTA, A. C. L.; SOUZA, E. C. M.; ZOUNAR, G. R. S.; MAGALHAES, L. N. **A Educação Infantil como lugar narrativo: práticas em contextos socioeducativos da primeira infância**. In: MONTEIRO, F. M.A.; PALMA, R.C.D.; CARVALHO, S.P.T.. (Org.). Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil. 01 ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013, v. 01, p. 177-196

BRASIL**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CORSARO, Willian, A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

CUIABÁ. Prefeitura. SME – Secretaria Municipal de Educação - **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil** – Cuiabá, MT: Central de Texto, 2009.

https://rubemalvesdois.wordpress.com/2011/09/09/ensinar-o-que-nao-se-sabe/ Acesso: 12 de julho de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. **Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, nº 3, p. 427 - 444, set/dez.2007.

MARTINS, J. B. **Observação participante: uma abordagem metodológica para a Psicologia Escolar**. In: Semina Ci. Sociais/Hum, v. 17, n. \ p. 266-273. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9472/8263, Acesso: 10. Março. 2013.

SAYÃO, Débora Thomé. **Crianças: substantivo plural. Zero a Seis**, Florianópolis, n. 6, ago./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ced.efs.br/~zeroseis/6artigo1.pdf>. Acesso em:11 de julho. 2004.

ENSINANDO A LER E A ESCREVER: COMPREENDENDO O PACTO COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Cristiane Dias Santos Delmondes Da Silva[1]
Carla Patrícia Marques De Souza[2]

RESUMO: A proposta deste artigo é gerar uma reflexão sobre a práxis pedagógica no tocante a alfabetização e letramento, onde para isso foi criado em 2012 pelo governo federal o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa) com a perspectiva de reduzir o índice de analfabetismo entre as crianças de até oito anos. Dessa forma foi feita uma analise entre o processo de alfabetização sobre a lente dos métodos tradicionais e construtivistas para entender a proposta do pacto, reconhecendo a importância da oralidade para o processo de aprendizagem onde os conhecimentos prévios das crianças tem seus significados e podendo ser ressignificados, e por fim compreender as metodologias e propostas do PNAIC como ferramenta para o professor alfabetizador, que por meio de cursos de capacitação procuram garantir a alfabetização das crianças até o final do primeiro ciclo.
Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Oralidade.

1 Introdução

O referido trabalho propõe uma reflexão acerca do fazer pedagógico no ambiente da alfabetização e do letramento.

É conhecido os esforços que enfrenta o Brasil para erradicar o analfabetismo entre crianças e adultos ou pelo menos diminuir esses indicadores.

Neste sentido algumas ações foram criadas pelo Governo Federal na tentativa de solucionar este problema, entre eles o Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC), criado em 2012 tendo como principal objetivo garantir a todas as crianças de até 8 anos que sejam alfabetizados plenamente.

O intuito deste artigo é fazer uma analise das propostas do PNAIC e as práticas alfabetizadoras que vão sendo vivenciadas nas instituições escolares.

Este plano foi criado pelo governo federal em parceria com os estados e municípios brasileiros com o intuito de diminuir o alto índice de alfabetização entre as faixas etárias de 6 a 8 anos.

Destaca-se que para que haja sucesso na aplicação das propostas do PNAIC é necessário que os professores alfabetizadores sejam aperfeiçoados através de cursos de formação que estão pautados em quatro eixos:

1. Formação continuada presencial para os professores e orientadores de cursos;

[1] Cristiane Dias Santos Delmondes da Silva, Acadêmica em Pedagogia das Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão. cdsdelmondes@gmail.com
[2] Carla Patrícia Marques de Souza, Mestre em Educação e Docente do curso de Pedagogia das Faculdades Evangélicas Integradas Cantares de Salomão. profcarladj@gmail.com

2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico e tecnologias educacionais;

3. Avaliação sistemática;

4. Gestão, controle social e mobilização;

A metodologia utilizada para o referido trabalho foi a pesquisa bibliográfica, pois segundo Fachin, (2006) é por excelência uma fonte inesgotável de informações, pois auxilia na atividade intelectual e contribui para o conhecimento cultural em todas as formas do saber.

Dessa forma será feita uma análise dos cadernos do PNAIC observando as propostas para a formação continuada do professor alfabetizador, abrindo assim uma discussão acerca das contribuições que o pacto trouxe para o avanço da educação no Brasil.

2 O processo de alfabetização na perspectiva tradicional versus construtivista

Para que se entenda a proposta do PNAIC de servir como instrumento para a redução do analfabetismo entre as crianças no Brasil é necessário que se faça uma análise entre os métodos tradicionais até então desenvolvido na maioria das escolas na fase inicial de alfabetização e o apresentado pelo referido programa.

Os métodos analíticos e sintéticos começaram a ser utilizados a partir do século XVII visando mudar o cenário histórico que apontava que a maioria da população não sabia ler. Neste período havia uma crença de que os métodos adequados para a alfabetização devia centrar-se na prática da decodificação dos signos, assim priorizavam o ensino do código verbal para depois ensinarem os alunos a ler e escrever. Isto significa dizer que a escrita era pensada como uma cópia, onde era preciso dominar as habilidades motoras por meio de atividades de cobrir pontilhados e depois se relacionavam com as letras, bem como o seu valor sonoro (codificação e decodificação).

Nesta tendência tradicionalista os alunos iniciavam o processo de alfabetização sem ter nenhum tipo de conhecimento que tivesse um valor relevante, assumindo assim um papel passivo diante daquilo que lhe era transmitido, sendo apenas um receptor de informações. Sendo que, o professor, por sua vez, detinha todo conhecimento, e tornando-se o responsável para transmitir os conceitos necessários para a aprendizagem do aluno. Assim, os erros precisavam ser evitados, pois isso significava o fracasso desse aluno.

Desta forma, tratava-se de uma educação excludente já que não respeitava o tempo de aprendizagem da criança, bem como não se preocupava com o processo do conhecimento, mas apenas com o resultado final derivado de nota, a qual buscava medir a aprendizagem. Vale destacar que, caso os alunos não conseguissem corresponder ao que lhes eram ensinados, estes eram considerados inaptos para prosseguir os estudos, podendo ser reprovados e/ou encaminhados a uma sala de Educação Especial.

Já na perspectiva construtivista que é o resultado das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) a partir dos anos 80 culminando na escrita do livro "A Psicogênese da Língua Escrita", que destacam a causa do fracasso escolar na América Latina, as quais chegaram à conclusão que, não importava o método que se utiliza, pois o importante é a compreensão do aluno, a forma como este se apropria do conhecimento para colocá-lo em movimento.

Nesta proposta a alfabetização é vista como um processo complexo e cognitivo de apropriação de um sistema convencional, com regras próprias, onde as habilidades motoras não tem peso fundamental, é o que afirma Brasil (2012, p.06), ao abordar que a escrita não é uma mera cópia, mas uma construção social que vai desde os desenhos até a forma convencional de escrita, ou seja, hipóteses de escrita são vivenciadas até chegar ao que a escrita de fato representa.

O aluno é o ser que aprende, o responsável pela aquisição do conhecimento, operando ativamente durante este processo, trazendo consigo um arsenal de informações e concepções acerca do mundo em que vive. E o professor é o mediador, facilitador do contato com a escrita, avaliando e ressignificando os saberes e sendo o adulto mais experiente que proporcionará a construção de outros conhecimentos. O erro é encarado como um processo construtivo é, portanto, um elemento necessário para o processo de alfabetização, pois durante as repetições para se chegar ao possível acerto a acomodação do conhecimento é estabelecida como afirma Piaget (1993, p.14), desta forma vivenciam-se uma educação inclusiva que valoriza as diferenças e as diferentes formas de conhecimento e experiências.

Trata-se de uma perspectiva educacional que respeita o tempo de assimilação de cada aluno ao conteúdo que lhe é ofertado e favorecendo para que todos, ou pelo menos a maioria alcance aos objetivos esperados. Nesse entendimento da escola inclusiva e construtivista não há necessidade que haja uma prontidão do aluno perante aos saberes a eles apresentados, mas é justamente na interação do aluno com o seu objeto de conhecimento que se dá a aprendizagem.

3 A importância da oralidade no processo da aprendizagem

Outro aspecto importante a se considerar é a importância da oralidade no processo da alfabetização. Na pedagogia moderna muito se tem falado sobre o processo de ensino-aprendizagem onde não é o professor que ensina, mas é o aluno que aprende. E para que haja sucesso neste processo de apropriação do conhecimento o professor precisa se atentar para alguns aspectos importantes, dentre alguns destaco a utilização de uma linguagem compreensível aos alunos.

> "expandir as práticas da oralidade é fornecer a criança o direito de se apropriar de um instrumento fundamental não apenas para a vida escolar mas também para o seu convívio social. E que é de responsabilidade da escola tornar acessível que as competências comunicativas sejam ampliadas, de forma que as crianças se apropriem dos recursos que são indispensáveis para que elas se desenvolvam com segurança as mais diferentes tarefas linguísticas." (Bortoni Ricardo, 2004, p. 74)

Para isso é necessário que seja feita uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios destes alunos com o intuito de conhecer a estrutura de seus pensamentos e a estruturação dos significados vivenciados por eles, pois cada significado propriamente dito está relacionado ao contexto em que vivem. Contrariando dessa forma a teoria de Comenius (1966, p. 35) que não considera os conhecimentos prévios da criança que chega ao ambiente escolar com um volume de informações, pois a aprendizagem não se dá apenas de forma sistemática restrita aos limites do ambiente escolar. Embora este ambiente seja um espaço que favorece a construção do conhecimento. Segundo Vygostsky apud Maciel (2001, p. 66), " O lugar das interações é o espaço privilegiado para a construção dos sentidos, e portanto de linguagem como criação do sujeito".

Desenvolver a oralidade é um fator importante para o processo de alfabetização, pois segundo Vigostsky (2007), A fala da criança é tão importante quanto a ação de atingir um objetivo, pois antes mesmo de lerem as palavras, eles precisam ler o mundo que o cercam. Neste sentido, o professor precisa exercer o papel daquele que fará a mediação durante o processo de ensino-aprendizagem intervindo na formação de conceitos e formando novos significados aos conhecimentos prévios.

A linguagem como sistema simbólico dos grupos humanos representa a sua realidade e é uma expressão de seu pensamento, que por sua vez se desenvolve do social

para o individual, por isso mudar a oralidade é abrir caminho para um processo de alfabetização e letramento bem sucedido.

A linguagem conduz a zona de desenvolvimento proximal, teoria Vygotskyana, onde o sujeito mais experiente auxilia o outro na aquisição do conhecimento, levando-o ao nível de desenvolvimento real (Vygostsky, 2007), e isto é vivenciado quando se aplica as teorias expostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosk em seu livro *A Psicogênesis da língua Escrita* - onde são apresentadas quatro fases em que a criança possa estar vivenciando em seu processo de alfabetização: Pré-silábica – onde não se consegue relacionar as letras com os sons, Silábicas – onde não se interpreta a letra atribuindo valor de silabas a cada uma, silábico-alfabético – mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas silabas e alfabética onde já se tem o domínio do valor das letras e sílabas.

Por isso é importante que as crianças dominem a linguagem oral e escrita pois este é um fator fundamental para o seu desenvolvimento cultural .

Um aspecto importante a ser considerado é o paradoxo que existe entre os pensamentos de Piaget e Vygotsky.

Quanto ao papel da aprendizagem Piaget defende que este processo está em uma situação inferior ao do desenvolvimento.

> "essa abordagem baseiam-se na premissa que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso de desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado." (Vygotsky, 2007, p. 98)

Portanto não causando alteração sobre ele, dessa forma há pouca influência na interação social, contrariando a teoria de Vygotsky que enfatiza que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos inter-relacionados, de forma que a aquisição de um reflete no outro.

Para Piaget (Vygotsky, 2007), é na interação com objeto de conhecimento que se dá a aprendizagem, ou seja, é do individual para o social, pensamento oposto de Vygotsky (2007), que afirma que a aprendizagem acontece do social para o individual, pois a criança já nasce em ambiente socializado e na interação com o adulto e com crianças mais experientes que fazem parte do meio em que vive é que ocorre a aprendizagem, não precisando esperar uma determinada idade para ser exposta algum tipo de conhecimento. E quanto ao desenvolvimento Piaget (Vygotsky, 2007), defende que a maturação

biológica reflete no processo de aprendizagem, e que este segue uma sequência que não se altera, os chamados estágios do desenvolvimento, onde criança aprende aquilo que lhe é permitido pela maturação quanto que para Vygotsky (2007) esse processo se dá através da interação com outra pessoa mais experiente.

> "A zona do desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas 'brotos" ou "flores" do desenvolvimento em vez de "frutos" do desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2007, p. 98)

Por isso não é preciso que haja uma prontidão para o desenvolvimento, mas através na interação social é que a criança se desenvolve, quanto maior a interação maior o desenvolvimento.

4 Metodologia e propostas do PNAIC

O Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa salienta que falar em alfabetização não pode se limitar a ensinar a criança a ler e a escrever, mas levá-la a compreender o processo como a aquisição de conhecimento sobre um instrumento que pode possibilitá-la a ser um cidadão crítico e protagonista na transformação de sua vida. Para tanto, é preciso que o professor seja criterioso nas escolhas dos textos a serem trabalhados, abordando situações vivenciadas pelas crianças, utilizando temas que possam ajudá-las a desenvolver as competências necessárias que lhes assegurem direitos adquiridos no artigo 32 da LDB 9394/96 que diz que: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade", terá por objetivo o desenvolvimento da formação básica do cidadão considerando os seguintes critérios:

> I. O desenvolvimento da capacidade do aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escritura e do calculo;
> II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproco em que se assenta a vida social; (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996)

Ao considerar o exposto acima, espera-se que as crianças aos 8 anos tenham a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências

grafo-fônicas mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e pouca regularidade que exijam conhecimento morfológico mais complexo, a fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e de produção de texto escrito.

Uma boa estratégia proposta pelo PNAIC (2012) é que os professores que lecionarão nos 3 primeiros anos da Ensino Fundamental sejam efetivos, com experiência na docência e com conhecimento relativo ao processo de aprendizagem e de ensino da leitura e escrita, e que se mantenha esses professores durante todo o ciclo para garantir a continuidade do trabalho.

Os critérios para atuar nesses anos iniciais são: Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e escrita na perspectiva do letramento, ter habilidade de interagir, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia.

Outra consideração importante segundo o PNAIC (2012) é que a alfabetização possa ser feita também de forma lúdica. E por entender que a alfabetização é uma tarefa complexa, ensinar por meio de brincadeira estimula a aquisição do sistema de escrita alfabética.

> "Brincar com a criança não é perder tempo, é ganha-lo; Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, atividades mecanizadas, e exercício estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade". (Carlos Drumond de Andrade apud Brasil, 2012, unid4, ano 1. p. 6)

O envolvimento das crianças em situações prazerosas, contextualizadas e significativas auxiliam na compreensão e a produção de texto de vários gêneros orais e escritos. Segundo Kishimoto(1994), É através de uma aula lúdica que o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade sem se preocupar com a produtividade, pois ele é o sujeito do processo pedagógico. Onde por meio da brincadeira o mesmo é despertado para o desejo do saber, à vontade de participar e alegrar-se pela conquista. A criança assimila melhor o conteúdo e passa a ter maior concentração quando percebe que o conteúdo foi organizado de forma lúdica tornando-se mais interessante.

A utilização da ludicidade durante a alfabetização é de suma importância, visto a complexidade desse processo por isso no modelo construtivista a criança tem um período maior para se apropriar do SEA que acontece durante o 1º ciclo, diferente dos modelos

tradicionais onde a mesma tem prazo de 1 (um) ano para adquirir tal conhecimento, e se isto não acontecesse a criança era considerada inapta e propensa a repetir a 1º série.

Após os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosk; (1984) destacam que os educadores começaram a compreender a alfabetização como um processo de construção sobre um sistema de leitura e escrita, onde os erros são validados como uma tentativa de se escrever corretamente. Esse processo é importante tanto para a criança quanto para o educador. Enquanto que a criança aprender com suas tentativas o educador formula suas hipóteses para avaliar em qual fase está criança está.

Segundo as mesmas autoras anteriormente citadas conclui-se por intermédio de seus estudos que no processo de construção deste conhecimento as crianças passam por fases distintas que vão desde uma hipótese pré-silábica de escrita onde o aprendiz não faz correspondência entre o que se fala e o que se escreve, até a fase alfabética quando já se percebe que as palavras são compostas por unidades sonoras, as sílabas e os fonemas.

Atividades diferenciadas são necessárias para atender os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e o PNAIC, neste sentido, propõe a formação de professores alfabetizadores direcionando-os a uma atuação que ressignifica sua metodologia, proporcionando dessa forma um crescimento que propague os conhecimentos em sala de aula, visando um meio para que os alunos sintam-se estimulados a aprender.

Articulações entre teoria e prática são primordiais para as relações das ações formativas. Para Freire (1991, p. 58 Apud BRASIL 2016) “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, agente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.” Assim entende-se que a prática torna-se objeto de estudo.

> ”o mesmo enfatiza que a formação do docente não pode ser finalizada ao término do curso, mas é necessário que haja uma continuidade no processo de formação, pois desta formas duvidas e questionamentos serão sanadas ou ao menos administradas na interação com os demais profissionais da área.” (PNAIC, 2016, p. 27)

A formação continuada desenvolve atitudes investigativas e reflexivas.

> O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesmo, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua percebendo-se como tal, se virá tornando-se critica. Por isso na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a práxi na prática. (FREIRE Apud BRASIL, 1996, p. 43)

A diversidade precisa ser considerada como parte da essência educativa, mesmo que essa diversidade inclua formas diferenciadas de se adquirir o conhecimento. Essas diferenças não podem justificar a exclusão, mas possibilidades para ampliar o universo de conhecimento das crianças e dos educadores, por isso uma das tarefas básicas da escola é aumentar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento, fornecendo à elas o acesso aos diferentes gêneros textuais, a fim de favorecer a sua participação em situações que possam utilizar a oralidade, pois essas participações proporcionam a interação entre os pares.

Dessa forma é necessário que as habilidades de leitura e escrita sejam consolidadas tornando-os independentes neste processo.

5 Considerações

A palavra pacto traz em seus significados a ideia de acordo, trato, aliança, compromisso. E falar em pacto é falar de um compromisso entre as partes envolvidas, e para que haja sucesso nesta parceria, ambas as partes precisam cumprir com o que lhe é proposto, caso contrário essa relação estará fadada ao fracasso.

Com relação ao PNAIC pode-se dizer que esta iniciativa do governo federal só terá êxito se a outra parte envolvida no acordo, que neste caso é a escola e o colegiado cumpra o seu papel. Vivemos em uma sociedade onde culturalmente as responsabilidades e os erros não costumam ser assumidos, embora por outro lado há um número relevante de peritos em apontar falhas alheias, mas que não visualizam com clareza seus erros.

O intuito desse trabalho não é advogar em favor do MEC e suas ações em prol da educação, mas trazer essa responsabilidade para nós enquanto profissionais da educação.

Partindo do pressuposto que a escolha pela docência foi algo voluntário, é incompreensível ver tais profissionais agindo de forma descompromissada com a educação e seus processos, em contrapartida pode-se, afirmar que se dá apenas aquilo que se tem, então como poderemos afetar essa sociedade de forma a melhorar a realidade em que vive se como docentes somos relapsos, e muitas das vezes fraudadores, tirando da criança um dos seus direitos básico que é a educação.

É de conhecimento de todos a situação precária da educação em nosso país, bem como a falta de investimentos que dificulta o desenvolvimento de um ensino de qualidade, portanto, não refiro-me a viver em uma utopia em que pensa-se que todas as condições

voltadas à educação são favoráveis e que a situação do alto índice de analfabetismo no Brasil possa ser resolvida facilmente. Porém, acredito que se houver um compromisso por parte da docência em fazer pelo menos o que é sua competência, uma mudança significativa poderá ser vista no cenário educacional do nosso país.

Uma das competências necessárias para o professor alfabetizador é a formação continuada proposta e ofertada pelo Pacto que tem por principal objetivo refletir, estruturar e melhorar a ação (Brasil 2012, p. 28), favorecendo dessa forma a reconstrução das práticas de alfabetização contribuindo para construção da aprendizagem e a formação da cidadania dos alunos. E deixar de promover a participação dos docentes nesta formação continuada é negligenciar o esforço que é feito para que estratégias didáticas-pedagógicos sejam complementadas permitindo assim que os alunos sejam consolidados nas competências e habilidades estabelecidas previstas pelo PNAIC.

Concluiu-se que a proposta dos cadernos do PNAIC são resultados de análises de vários estudos feitos por conhecedores da área da educação que podem contribuir significativamente para a melhoria do ensino em nosso país, porém se perdem por causa de alguns profissionais que não se permitem vivenciar a metanóia, ou seja, a mudança de mente, de pensamento, mas pelo contrário, ainda validam e reproduzem aquilo que aprenderam, e dessa forma não vivenciam o novo processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional **A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA**. Brasilia: DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação **CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO**. Brasilia: DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS**. Brasilia: DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **LUDICIDADE NA SALA DE AULA**. Brasilia: DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador**. Brasilia: DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidadção do Processo de Alfabetização**. Brasilia: DF, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em Lingua Maternal**. - São Paulo: Parábola, 2004.

COMENIUS, João Amós. **Didactica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

FERREIRO Emília e TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: 1984.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. - São Paulo : Martins Fontes, 2007, 7ª.

ESPAÇOS DE VOZ ÀS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO BÁSICO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Iris de Oliveira Bellato (IE/UFMT) – irisbellato@gmail.com

Matheus Bassan Alvino Brombim Lopes (IE/UFMT) – matheus.brombim@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como finalidade relatar uma experiência de Estágio Básico em contexto educacional, do curso de psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso, desenvolvido em uma escola municipal de Cuiabá - MT. O objetivo, portanto, visou a constituição de espaços de criação e autonomia para as crianças, que foram utilizados para o desenvolvimento de um telejornal denominado Jornal Rondon. Além da elaboração do jornal, objetivou-se também a criação do sentimento de pertença dos alunos para com a sala de aula através de trabalhos em grupo, atividade que gerava conflitos entre as crianças. Tais objetivos foram desenvolvidos através de observações participantes, procedimento metodológico que serviu como guia para a atuação em campo. Através do empenho das crianças com as tarefas propostas, conseguiu-se alcançar o objetivo da criação do jornal, visto que a produção de imagens e cenas foram de autoria delas, ficando a cargo dos estagiários apenas a edição das cenas gravadas.

Palavras-chave: Estágio básico. Educação. Atividade-guia. Crianças. Autonomia

1 Introdução

Para Vigotski (2005) o ser se constitui numa relação dialética entre o social e o cultural, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. A partir desta concepção e suas implicações materiais, o presente trabalho se propõe a ilustrar esta relação dialética em uma escola localizado na área urbana do município de Cuiabá – MT, através de um relato de experiencia vivenciado na educação infantil - com crianças de seis a sete anos - baseando-se na análise das intervenções propostas pelos estagiários.

O relato dá-se a partir da experiência do Estágio Básico I (EB I) - contextos sócio educativos -, realizado no primeiro semestre letivo de 2016. O EB I é ofertado pelo curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso e possui regulamentada a carga horária mínima de 60 horas, sendo dividida em supervisão teórica e o campo prático. O estágio é caracterizado pelo desenvolvimento de práticas supervisionadas que possibilitam o exercício e a integração das competências e habilidades estabelecidas no curso. Ou seja, visa proporcionar aos graduandos o ensejo de pôr em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, através da disciplina Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II e além disso, auxiliar as crianças a terem voz no processo educacional e social.

O EB I parte do projeto de extensão “Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e a Pedagogia”, o qual possui como objetivo fortalecer os processos de formação em

prol de profissionais da rede de Educação Infantil, bem como profissionais da saúde por meio de intercâmbio entre acadêmicos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. Além das propostas mencionadas acima, criou-se, em meio a relação dos estagiários com as crianças, um subprojeto, o qual visou a autonomia infantil por meio de brincadeiras e atividades. Nesse sentido, o subprojeto em questão veio a se chamar "Jornal Rondon", nome que surgiu em conjunto nas supervisões de estágio e diálogo com as crianças da escola.

Com relação à metodologia utilizada em campo, propôs-se a técnica da observação participante, a qual, conforme Martins (1996), pressupõe que "a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável" (p. 270). Com isso, por meio do subprojeto "Jornal Rondon", pretendeu-se adentrar o campo da escola por meio de uma observação ativa, permitindo acesso ao mundo singular das crianças para obter uma melhor compreensão de seu contexto, que foi base para a elaboração das intervenções. Deste modo, foram feitas análises reflexivas sobre a realidade escolar com o intuito de elaborar intervenções lúdicas (oficinas sócio afetivas), tendo em vista a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil. Fez-se necessário, portanto, transformar o espaço escolar em um ambiente que possibilitasse às crianças criar suas próprias histórias, significar o seu lugar, ou seja, transformá-lo em um espaço aberto à criação, aos sentidos e às possibilidades.

2 Referencial Teórico

A concepção de Criança - faixa etária que expressa o ser em desenvolvimento no período nomeado como infância - vem sendo modificada e criticada ao longo do desenvolvimento histórico e ontológico do ser humano. Entretanto, esse interesse em definir o que é *ser criança* é recente, em se tratando de historiografias e pesquisas sistematizadas na área do desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Sarmento (2007), as análises historiográficas sobre o que é *ser criança* ao longo da história são recente e se dão com o chegar da modernidade. Ainda segundo o autor "a infância aparece evocada pelo filtro frequentemente crítico do adulto" (SARMENTO, 2007, p. 26), isso acarreta em um não pertencimento da criança na criação da sua própria concepção de ser-no-mundo.

Pelo fato da criança não ser ouvida como ser autônomo na sua concepção de ser, a noção de criança foi constituída a partir de uma visão adultocêntrica. A "infância é o 'ser em devir' e nessa transitoriedade se anulou demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças" (SARMENTO, 2007, p.26), isso fez com que a sua imagem fosse deturpada, não sendo

compreendida da maneira mais qualificada em termos histórico-culturais. Sarmento (2007) reforça que além da falta de uma concepção clara do que é ser criança, a própria ausência física da imagem da criança faz com que essa faixa etária do desenvolvimento humano seja esquecida, ou, muitas vezes, má interpretada, como uma imagem de um mini-adulto que foi fortificada pelas culturas dominantes de cada época, por meio de novelas, revistas, programas de TV, etc.

Tal imagem, criada a partir de uma lógica adultocêntrica, começa a ser questionada a partir do momento que se convida a criança para imaginar e criar a sua própria imagem. Essa criação perpassa necessariamente o que é dito e vivenciado pela criança, em um movimento de atribuição de sentido por parte da mesma. Nessa perspectiva, o sentido por trás do significado que damos aos acontecimentos é singular, sendo que devesse levar em consideração a vida da pessoa que o significa, para, a partir disso, buscamos entender as camadas mais profundas do significado através das zonas do sentido (AGUIAR & OZELLA, 2006). Tendo isso em vista, consegue-se entender melhor a relação ímpar que cada pessoa estabelece com seus contextos e com seus círculos de interação. Nesse sentido "Nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido" (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 225). Nessa perspectiva, buscou-se entender o movimento de interação das crianças, o qual é constituído por relações carregadas de sentidos afetivos que regem a maneira que convivem com seus contextos, no caso do Estágio Básico I, do ambiente escolar.

A relação que se estabelece entre criança-meio pode ser entendida através dos relatos que são ofertados por meio da fala destas, muitas vezes negligenciadas por adultos que não têm ouvidos preparados para buscar o sentido por trás do que é dito pelas crianças. As vivências, parte importantíssima do desenvolvimento das crianças, são de extrema importância para compreender o que se expressa de mais latente na maturação mental e orgânica do corpo. Segundo Vigotski (2005) "A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno" (p. 383), ou seja, para melhor entendermos o que é expresso pela criança, deve-se ter olhos e ouvidos atentos para como ela se relaciona com o meio no qual está inserida. Para melhor entender o conceito de vivência, Vigotski nos alerta da constituição dupla que ela tem, ou seja, é constituída da personalidade e do meio. Nas palavras de Vigostki (2005):

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso , ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada

> personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (p. 686)

A associação que se dá a partir disso é como o meio e também a personalidade são peças chaves no desenvolvimento mútuo entre os dois, não podendo deslocar a expansão do sentido carregado por ambos nesse caminhar dialético.

O desenvolvimento infantil não foge dessa regra. A vivência, carregada de afeto, é fenômeno essencial no caminhar do desenvolvimento, para isso deve-se ofertar situações cotidianas que estimulem o progresso da maturação das atividades psíquicas superiores.

Para tal, pretendeu-se proporcionar atividades que serviram como parte fundamental desse progresso cognitivo. Como orientado por Prestes (2011), a atividade-guia cumpre com esse papel. É através do brincar, do interagir com o outro através de espaços lúdicos e da liberdade que este espaço oferece, que a criança começa a internalizar as regras da vida cotidiana (PRESTES, 2011, p. 1). A criança, através das brincadeiras, tem suporte para se desenvolver, sendo a atividade-guia movimento que "vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética" (PRESTES, 2011, p. 2)

Através da atividade-guia conseguiu-se estimular as crianças a pensarem em situações antes inimagináveis, contribuindo assim para o progresso do desenvolvimento. Segundo Prestes (2011) "a brincadeira de faz-de-conta é um novo tipo de atividade que vai criar a zona de desenvolvimento iminente, revelando as tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças" (p. 99). O desenvolvimento da criança não se dá de maneira linear, sem interrupções ou conflitos, mas sim de maneira sinuosa, com altos e baixos, idas e vindas e, muitas vezes, com barreiras a serem transpostas. A zona do desenvolvimento iminente, segundo Prestes (2011), seria caracterizada essencialmente como fornecedora de possibilidades de desenvolvimento da criança, entretanto, foge do

> imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência [do desenvolvimento], pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (p. 173).

O amadurecimento das atividades psíquicas superiores é fortemente influenciada pelo que Vigotski denominou de crise. É através das crises, que estão delimitadas em faixas etárias particulares, que a criança passa por fortes mudanças da sua maneira de interpretar e se relacionar com o mundo.

Levando-se em consideração a faixa etária na qual se teve contato em nosso estágio, crianças que se encontravam entre os 6 e 7 anos de idades, nos resguardamos para falar sobre a crise dos 7 anos. Para Vigotski (2005) é na "crise dos sete anos que se generalizam pela primeira vez as vivências ou os afetos, aparece a lógica dos sentimentos" (p. 381), ou seja, é nessa faixa etária que, pela primeira vez, a criança consegue pensar em situações presentes se espelhando em momentos afetivos marcantes do passado. É também nessa crise que a criança diferencia o eu-interior do eu-exterior, ou seja, "na crise dos sete anos devido à diferenciação do interior e o exterior, à formação de vivências atribuídas de sentido, origina- se uma intensa batalha entre as vivências" (p. 381). As vivências sofrem assim uma reestruturação e são interpretadas de maneira antes impensada, ajudando no caminhar do desenvolvimento da criança.

Levando-se em consideração o contexto que o Estágio Básico I estava imerso e também os atores sociais que nele eram tratados como protagonistas - as crianças -, o que procurou-se fazer para contribuir para o desenvolvimento cognitivo e motor desses atores foi de encontro com tudo já dito ao longo deste referencial, sendo o objetivo proposto nas intervenções a contribuição para a criação de espaços e brincadeiras harmônicas, visando o coletivismo e interação das crianças com situações inusitadas. Através das atividades propostas, tendo o caráter de atividades-guia, procurou-se contribuir e enriquecer as vivências das crianças de modo que influenciasse diretamente na maneira como elas interpretam e agem sobre o mundo, expandindo assim o repertório cultural e social delas. Procurou-se, por fim, trabalhar o sentimento de pertença das crianças para com os colegas e a escola, criando uma atmosfera que favoreça o passar dos estágios do desenvolvimento de maneira coletiva, em que elas se sintam companheiras para ajudar nas dificuldades que se mostrarão evidente ao passar dos meses e anos.

3 Metodologia

A metodologia que foi utilizada neste Estágio Básico I consistiu no processo de observação participante, o qual, embasado no aporte teórico de Martins (1996), caracteriza como

uma melhor opção para coletar os dados da instituição escolhida, buscando a aproximação com as crianças e funcionários a fim de diminuir o estranhamento com os mesmos. Conforme o autor, a observação participante consiste em:

> estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos. (MARTINS, 1996, p. 270)

Assim sendo, a técnica da observação propiciou aos estagiários acesso aos significados e às micro-relações existentes naquele contexto. Ajudou-se a averiguar, de acordo com as bases teóricas, o que foi convergente, o que foi divergente ou contraditório, de acordo com as inúmeras formas de relacionar-se na instituição. Visto isso e conforme o apanhado teórico oferecido, foi possível identificar as demandas da escola e possibilitou que os estagiários as relatassem à supervisora, durante as supervisões, buscando elaborar coletivamente propostas de intervenção e narrativas que possibilitassem um melhor desenvolvimento da unidade em questão.

O Estágio pautou-se em quatro observações feitas semanalmente durante todo o período de aula da turma e, posteriormente, à partir das demandas observadas, foram propostas quatro encontros interventivos, pelos quais buscou-se instigar a criação de uma narrativa própria da turma, totalizando a carga horária de 30 horas em campo.

4 Discussão e análise dos resultados

O subprojeto Jornal Rondon está inserido no projeto Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e a Pedagogia. O projeto mencionado tem como objetivos potencializar processos de formação em prol de profissionais da área da Educação Infantil e da Saúde pelo intercâmbio com acadêmicos da UFMT. Através da narrativa, ferramenta utilizada como atividade-guia no processo de desenvolvimento da criança, pretende-se encorajar as crianças a serem protagonistas em processos de criação. Para tal, se faz necessário se pensar nos espaços físicos e simbólicos dessas unidades como espaços de fala, espaços que gritam urgências que são expressos no dia a dia do convívio dos atores sociais que estão mergulhados nesse contexto.

Nesse sentido, o presente subprojeto caminhou em conjunto com a proposta estabelecida pelo projeto Rede de Apoio, que visa, por meio da narrativa como atividade-guia, estimular o avanço da maturação das atividades psíquicas superiores das crianças. Para tal fim, utilizamos a atividade-guia como motor propulsor da proposta da criação do Jornal Rondon. Por meio desta criou-se um ambiente mais fértil para novas maneiras de intervenção que expandiram o potencial narrativo das crianças. Através desta proposta , como iniciadora da criação do jornal, focamos a ideia de comunicação, passando desde aparatos comunicativos como o telégrafo, no qual Marechal Rondon ajudou como peça fundamental na distribuição de linhas teleféricas pelo Brasil afora, até as modernas câmeras filmadoras, instrumentos fundamentais para a transmissão de notícias por meio de jornais.

Pretendeu-se propor para as crianças, por meio da criação do jornal, alargar o contato que elas têm com aparatos tecnológicos. Além do mais, a utilização de tais aparatos foi um meio encontrado de aproximá-las do projeto, visto que, durante as conversas, muitos alunos mostraram seus interesses pessoais em tecnologias como videogames, jogos de computador, televisão, etc. A criação de materiais com a utilização de tecnologia, no caso da criação do jornal, a utilização de câmera filmadora e gravador de áudio, demonstra para as crianças novas formas de organização de seus pensamentos. Dessa maneira, almejou-se trabalhar a ideia de comunicação ancorada em aparatos que estimulassem as crianças a construírem novas formas de pensar.

A criação do jornal, além de pretender trabalhar o que as crianças entendem sobre comunicação, pretendeu também fazer com que elas trabalhassem em grupo visando um objetivo em comum. Esta ideia surgiu das observações coletadas em sala de aula e das demandas expressas no comportamento das crianças, que se mostravam aversivas com o contato com as outras crianças. Portanto, ao trabalharmos o conceito de comunicação consequentemente objetivou-se trabalhar a noção de grupo, de trabalho em equipe e de pertença, aspectos que não se mostraram pertinentes na relação das crianças.

Algumas dificuldades foram encontradas no decorrer do processo, como a limitação do espaço físico da escola, tendo em vista que a mesma se encontrava em reforma durante a execução do projeto, dificultando a circulação das crianças e a interação com as demais salas. Ademais, houve uma grande irregularidade na frequência das crianças, o que acabou por dificultar o processo de criação de vínculos e a participação no projeto.

De modo geral, obteve-se sucesso quanto a confecção do Jornal, pois contou-se com a participação ativa de grande parte das crianças, que se envolveram de modo entusiasmado.

Destacamos aqui a participação de um aluno específico, visto como a “criança problema”, mas que, durante o processo de filmagem, se mostrou muito interessado e participou de modo entusiasmado, interessando-se principalmente pelo manuseio da câmera. Deste modo, enfatizamos o sucesso do Jornal em criar um espaço de fala para as crianças, para que elas se vissem autoras de um trabalho coletivo, mas ao mesmo tempo pessoal, visto que o projeto carregou marcas de cada criança, bem como a capacidade de trabalhar em grupo pois, juntas, as crianças foram capazes de produzir algo extraordinário

5 Considerações Finais

Tendo em vista que o espaço é constituído pelo sujeito ao mesmo tempo em que este é constituído pelo espaço, buscou-se, por meio desse subprojeto, criar um espaço de fala para as crianças, encorajando-as a serem protagonistas no processo de criação. No que diz respeito ao estágio executado, através das observações e questões trazidas pela professora, foi possível entender a dinâmica da sala e as demandas, pensando assim em intervenções propícias. Pelo subprojeto Jornal Rondon e as narrativas criadas para apresentá-lo, focamos na ideia de comunicação e pertença à escola e à sala, a fim de promover um trabalho em grupo visando um objetivo em comum: criar um jornal próprio da sala.

Deve-se também levar em consideração a contribuição que o Estágio teve no processo de formação acadêmica dos estagiários, visto que, em determinados relatos do estágio juntamente com a orientadora, teve-se que superar algumas barreiras pessoais a fim de dar prosseguimento no objetivo do subprojeto citado. Outro ponto que também deve ser citado nesse processo de formação é a conciliação da teoria com a prática, tarefa que se mostrou árdua em sua execução, porém gratificante ao ver os resultados obtidos**.**

Referências

DE AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, 2013

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Semina: Ciências, Sociedade e Humanidade, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. 2011. p. 1-4.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. p. 25-49, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.p. 443-464, 2005.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A EXPERIENCIA DOCENTE EM SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Santana de Pinho Scardua(CEMEI Carmem Vieira Dias) – martapsscardua@hotmail.com

Alcileia Machado da Silva (UNEMAT/Polo UAB/Dtno) - pax_diamantino@hotmail.com

Dayane Felix de Souza (UAB/Dtno) –dayanefelix_@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é resultado da experiência daDisciplina deEstágio Supervisionado I do sexto semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UNEMAT do Polo UAB/Diamantino. A atividade de regência com atuação em sala de aulafoi acompanhada pelo professor da escola-campo e sob a orientação e supervisão do professor, tutor à distância e presencial. A experiência de inicial de estágio abordou dois momentos: 1- a observação da escola em movimento; 2- atividade docente. Este relato refere-se ao item 2, a atividade de regência planejadaqueabordou o tema "Identidade e autonomia"com o objetivo de estimular a criança a relacionar-se com outras pessoas, sentindo-se segura e construindo sua identidade e autonomia bem como reconhecer-se como um sujeito importante com características próprias e únicas. A atividade foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Carmem Vieira no município de Diamantino-MT com criançasmatriculadas no Pré II.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Docência. Educação Infantil.

1 Introdução

Atuar como estagiário em escolas de educação infantil é extremamente importante, uma vez que essa experiência pode contribuirpara avida profissional. O mergulho do acadêmico no universo das escolas de educação infantil possibilita o exercício de um olhar curioso sobre o cuidar e educar, as particularidades da organização e funcionamento, como se organizam os registros e documentos. (SOUSA *et al,* 2011)

Este relato é resultado da experiência da Disciplina de Estágio Supervisionado I do sexto semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UNEMAT do Polo UAB/Diamantino. A atividade de regência com atuação em sala de aula foi acompanhada pelo professor da escola-campo e sob a orientação e supervisão do professor, tutor à distância e presencial. A experiência de inicial de estágio na educação infantil abordou dois momentos: 1- a observação da escola em movimento; 2- atividade docente. Este relato refere-se ao item 2, a atividade de regência planejada que abordou o tema "Identidade e autonomia" com o objetivo de estimular a criança a relacionar-se com outras pessoas, sentindo-se segura e construindo sua identidade e autonomia bem como reconhecer-se como um sujeito importante com características próprias e únicas. A atividade foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Carmem Vieira no município de Diamantino-MT com crianças matriculadas no Pré II.

2 Metodologia

A atividade foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Carmem Vieira no município de Diamantino-MT com crianças matriculadas no Pré II. Os trabalhos foram realizados com uma turma de crianças matriculadas no Pré II.

As atividades realizadas aconteceram durante quinze dias e envolveram a introdução de espelho e construção da autoimagem, leituras em roda de histórias; roda de conversa, apresentação de fotos das crianças, montagem de uma exposição com o autorretrato das crianças a partir da observação de obras de Tarsila do Amaral, desenho do corpo tomando como modelo as próprias crianças; atividades de interação com os pais.

3 Desenvolvimento

De acordo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o trabalho educativo com crianças pequenas, requer promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, linguísticos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança.

O artigo 4º da Resolução CNE/CEB n. 5, de 17/12/2009 orienta que:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nessa perspectiva, as escolas de educação infantil devem contemplar em suas propostas pedagógicas momentos que garantam a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Deste modo, compreendendo a criança como sujeito histórico, pensou-seem um planejamento de atividades que contribuíssem para estimular a criança a relacionar-se com outras pessoas, sentindo-se segura e construindo sua identidade e autonomia; reconhecer-se como um sujeito importante com características próprias e únicas; valorizar a autoimagem e a história pessoal; reconhecer-se por meio do desenho, percebendo suas características e as características dos colegas; respeitar o outro e si próprio.

No decorrer do trabalho feito com as crianças houve muitos elementos interessantes e que foram observados. Pode-se perceber que nos momentos da roda de conversa as crianças demonstraram maior interesse, pois naquele momento estava sendo tratados assuntos que faziam parte do próprio eu e que apontam sobre as diferentes características que cada um carrega.

Na atividade referente à observação de si através do espelho, este momento promoveu situações de interação, reconhecimento e construção da autoimagem, favorecendo as trocas e a percepção do outro e, das igualdades e diferenças, e consequentemente, de si. Algumas crianças verbalizavam as suas características comparando com outra criança e também com a professora. Destaco aqui a fala de uma das crianças que disse: *"meu cabelo é enroladinho igual da profe"*; aqui fica clara a percepção da criança ao comparar o próprio cabelo ao da professora, percebendo que podem existir diferentes e iguais características.

Um ambiente farto em interações e particularidades individuais propicia o reconhecimento das diversidades, aceitando-as e respeitando-as, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade coletiva, favorece a estruturação da identidade, bem como de uma autoimagem positiva (BASSEDAS,1999).

Imagem 01 - Introdução do espelho e observação de si

FONTE: Arquivo pessoal da acadêmica.

Imagem 02- Desenho do autorretrato

FONTE: Arquivo pessoal da acadêmica.

4 Considerações finais

O relato teve como objetivo apresentar a atividade desenvolvida com crianças da pré-escola. A atividade pensada para o período de docência permitiu uma maior aproximação com a família e principalmente deixar a criança se perceber e perceber o outro, desenvolver uma imagem positiva de si, fortalecer sua autoestima. O período de regência foi pensado e planejado com muito cuidado para que as atividadespudessem contribuir de forma significativano desenvolvimento das crianças.“Atuar na área de educação, particularmente, na Educação Infantil, possibilita-nos momentos interessantes para a formação profissional, dentre eles, refletir sobre nossa prática docente e sobre as próprias crianças” (PAIVA *et al*, 2011, p.88)

Referências

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. **A construção da identidade da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural.** Núbia Silvia Guimarães Paiva, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Mariana Ferreira de Deus. Olhares &Trilhas. Uberlândia, Ano XI, n.11, p. 85-96, 2010

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I**. Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

EXPERIÊNCIAS SINGULARES DA VIDA INFANTIL RIBEIRINHAAMAZÔNIDA: SABERESFAZERES OUTROS DO NOSSO SABER

Edilma de Souza (SEDUC/MT) – edilmasz84@gmail.com

Eulene Vieira Moraes (UNEMAT/MT) - eulenemoraes@yahoo.com.br

Resumo: Este texto é o resultado de uma pesquisa realizada junto a crianças ribeirinhas que vivem num espaço inusitado aos olhos do pensamento moderno. A pesquisa se desenvolveu durante o Mestrado em Educação com o intuito de trazer à cena a descontinuidade histórica de uma infância que foge dos nossos itinerários pré-fixados. Apostamos na possibilidade de apresentar uma outra maneira de conceber a infância, para além daquela requerida pelo pensamento hegemônico. Apresentamos narrativas que focam na capacidade da criança de viver uma infância repleta de encantamentos com o mundo e de criações singulares, próprias de uma vida *ribeirinhamazônida*. Propusemo-nos a compor narrativas de suas vidas e como essas as interpela e as torna o que são. Para tanto, observamos, fotogravamos e cartografamos as crianças em seu dia a dia. Mostrando como as crianças e as infâncias se atualizam no campo da micropolítica demonstrando suas facetas no campo da diferença e se constrói por meio da multiplicidade de encontros.

Palavras-chave: Infância. Crianças *ribeirinhasamazônidas*. narrativas.

1 Introdução

Professora, hoje beiramos um jacaré, um jacaré-açu.

Mas a gente só fala jacaré. Ele era muito grande,

tinha uns 6 metros de tão grande.

*(Mateus, 6 anos**, in memoriam**)*

Inspiradas pela poesia de Manoel de Barros que trata a infância como fase da vida cheia de potência com imensa capacidade de criar mundos, inventar espaços e produzir cacarecos escrevemos este artigo, no sentido de visibilizar astúcias da vida infantil *ribeirinhaamazônida.* Uma das infâncias que vivem na multiplicidade dos tempos contemporâneos e como nos lembra o poeta Barros (2010): "uma infância ligada a despropósitos, que montam alicerces de uma casa sobre orvalhos". Deste modo, atentas a invencionática da infância que habita no seio da floresta amazônica, observando as crianças[1] que vivem entre as árvores, os rios e produzem a partir de suas experiências um outro cotidiano, diferente do que o discurso hegemônico nos acostumou, trazemos as

[1] Os nomes das crianças apresentados neste texto são fictícios.

narrativas[2] de crianças *ribeirinhasamazônidas* como maneira de problematizar nossos saberes e nossos poderes e forçar nosso pensamento a pensar que existem diferentes infâncias no campo dos possíveis.

2 Em busca das peripécias infantis

O primeiro contato com as crianças *ribeirinhasamazônidas*[3] aconteceu no ano de dois mil e quinze. Em decorrência das aulas iniciarem no mês de janeiro, fomos para a Reserva Extrativista Guariba-Rossevelt[4], com a intenção de pesquisar as experiências *socioculturais* dos *praticantespensantes*[5] que habitam as margens de um rio no meridiano da floresta amazônica, o *espaçotempo* escolhido foi a comunidade São Lourenço. Essa comunidade habita a mais de cem anos as margens de um rio nominado Guariba. Ao longo desse rio vivem diversas famílias com modos de vidas tradicionais e zelam pela preservação do meio ambiente de floresta amazônica e trabalham em ritmo de cooperação uns com os outros. O trabalho é coletivo, coletam castanhas e leite de seringueiras para sobreviverem.

A pesquisa, enredada com a pesquisa cartográfica (DELEUZE e GUATTARI, 1995, 1997) e com os cotidianos (ALVES, 2009, 2015; CERTEAU 1996), pressupôs o acompanhamento de percursos, conexão de redes e rizomas com as 'Artes de Fazer' cotidianas dos *praticantespensantes* da comunidade. A cartografia surge como princípio de rizoma, são múltiplas as entradas em uma cartografia, é como mapa móvel, numa rede de conexões e experiências[6].

> Faça rizoma, não faça raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca um ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de

[2] Neste texto apresentamos apenas algumas narrativas da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação devido ao limite do artigo.

[3] Segundo Alves (2015), o modo de escrever estes termos juntos e grafados em itálico– tais como os termos *ribeirinhasamazônidas*, *espaçotempo*, *praticantespensantes*, entre outros – é utilizado em pesquisas nos/dos/com os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimentos na sociedade Moderna seja, ainda hoje, hegemônico, tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

[4] A Reserva Extrativista Guariba Roosevelt é uma Unidade de Conservação está localizada nos municípios de Aripuanã e Colniza no estado do Mato Grosso.

[5] Termo apresentado por Oliveira (2007), indo além da ideia de Certeau que os chama somente "praticantes", mas coerente com o pensamento deste autor que diz que esses criam conhecimentos significações permanentes no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

[6] Larrosa (2015, p. 18), destaca que "experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, o que nos toca. (...) A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

> chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nuca suscite um General em você! Faça mapas (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 35-36).

Deste modo, cartografar fez com que conhecêssemos um pouco dos *espaçostempos* das crianças *ribeirinhasamazônidas,* suas linhas de conhecimentos, suas linhas de fuga. As narrativas compostas para este texto são resultados do acompanhamento dos fluxos de redes de conversações tecidas com as criançasdo cotidiano ribeirinho ao longo dos anos de 2014 e 2015, em *encontrosconversas*, observação participante e compartilhamento de vivências. Utilizamos, como instrumentos da pesquisa, do Diário de Campo, além de fotografias e gravações. Com isso a pesquisa cartográfica oportunizou um movimento contínuo de afetar e ser afetado, de conhecer, vivenciar e habitar experiências com a infância *ribeirinhaamazônida* na tessitura dos fios da pesquisa.

O estudo da vida cotidiana apresenta uma possibilidade de pesquisa em educação que tem em si, por meio da linguagem, das relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos, uma potência reveladora do que acontece e se experiencia cotidianamente.

Para Michel de Certeau,

> O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história "irracional", ou desta 'não história', como o diz ainda A. Dupont. "O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]". (CERTEAU, 1996, p. 31).

Assim, o que nos interessou durante a pesquisa foi o invisível, ou pelo menos, o que esta invisível aos olhos do projeto Moderno de sociedade. Apostamos na capacidade de se maravilhar com as coisas e os seres desimportantes, como diria Manoel de Barros. No caso, apostamos na infância das crianças ribeirinhasamazônidas, que escapa dos modelos retilíneos e estáticos construídos nos tempos modernos. Também, trazemos neste texto, as narrativas das crianças atreladas a imagens, que segundo Alves e Oliveira (2004, p.20) "mostram o que ali está". Neste caso, as imagensnarrativas – fotografias e desenhos – expressam o jeito inventivo da criança ribeirinha no espaçotempo da floresta amazônica. Segundo Alves (2009, p.11), "em pesquisas ou na vida cotidiana, ver uma fotografia significou/significa, sempre, contar histórias, em narrativas sobre a situação retratada ou sobre outra que aquela imagem

lembra". As conversas gravadas e as imagensnarrativas7 me ajudaram a organizar o pensamento, por evidenciar as singularidades de um espaçotempo vivido pela vida infantil ribeirinha, realidade, às vezes, incompreensível, mas concreta das crianças que habitam um lugar em meio à floresta amazônica.

O trabalho com as imagensnarrativas se constituiu, também, como caminho, e teve como objetivo promover novos olhares, que se constituíram nas relações com as experiências vivenciadas no cotidiano junto às crianças. Nesse sentido as imagensnarrativas, mostram o que está sendo feito ou foi praticado durante a pesquisa. Ainda segundo Alves (2009, p. 15),

> Ao trabalhar com cotidianos e *imagensnarrativas*, não nos interessa confrontar verdades dos praticantes que, presentes nas fotografias ou nos contando histórias, aceitem conversar conosco, com o objetivo de melhor compreender nossas redes educativas cotidianas de conhecimentos e significações. Mas é preciso lembrar que, se as lembranças e as narrativas que contam são diferentes umas das outras, elas se dão em contextos institucionais – históricos e culturais – que permitem compreender um pouco melhor aquele entorno e as relações entre praticantes que eles estão ou estiveram, permitindo compreender uma história de movimentos cotidianos que não compreenderíamos de outro modo.

Assim, as imagensnarrativas compõem os saberesfazeres dos praticantespensantes desta pesquisa, que vivem num espaçotempo com modos de vida tradicionais no seio da floresta amazônica.

3 Imagensnarrativas da infância ribeirinhaamazônida

No contato com as comunidades de ribeirinhos-extrativistas que vivem há mais de um século às margens de um rio em meio à floresta amazônica, conseguimos ver o que há anos foi invisibilizado para nós em nome da "ordem capitalística" (GUATTARI e ROLNIK, 1996) 8. Conseguimos enxergar, no contato com as crianças ribeirinhasamazônidas, que existem outras possibilidades de vida, assim, outras possibilidades de infâncias como vemos na narrativa a seguir:

---

[7] Segundo as autoras Alves e Oliveira (2004, p. 19-20) as *imagensnarrativas* carregam as produções que os *praticantespensantes* de cotidianos (re) inventam entre as multiplicidades de experiências vividas por eles, e que, para os estudos são importantes meios de produção de conhecimentos. As imagens e as narrativas não descrevem, elas se inscrevem, produzem sentidos sobre os *praticantespensantes*.

[8] Segundo Guattari e Rolnik (1996, p. 43-44), "a ordem capitalística incide nos modos de temporalização. Ela destrói antigos sistemas de vida, ela impõe um tempo de equivalências, a começar pelo assalariamento através do qual ela valoriza as diferentes atividades de produção. As produções que entram nos circuitos comerciais, as produções de ordem social ou as produções de alta valorização são, todas elas, sobrecodificadas por um tempo geral de equivalência".

Imagemnarrativa 1. Crianças ribeirinhas brincando no rio

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Ana: *Professora esse é o nosso rio, é aqui que a gente toma banho todos os dias, brincamos e a mamãe lava roupa. A gente gosta muito depois da aula vir aqui brincar no rio. O nome desse rio é Guariba, dizem que tem esse nome, porque nessas matas tem muito macaco Guariba.*

O rio é o quintal de suas casas, observamos que não havia nenhum adulto por ali, apenas as crianças. Nesse *espaçotempo* as crianças ribeirinhas fazem agenciamentos com os elementos que constituem suas vidas, sem amarras, sem medo. Parafraseando Barros (2010), "lá as crianças ribeirinhas vivem de barriga no chão, entendem bem o sotaque das águas e dão respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes".

O encontro com a infância possibilita a aproximação com o desconhecido, não no sentido de apropriarmos de seus corpos e subjetivá-los a nossa vontade de poder, mas uma aproximação - às vezes dolorosa – no desconhecimento de nossas certezas, convocando nossa abertura para a experiência. Esse encontro exige de nós a difícil expropriação de nossas verdades, para nos colocarmos à escuta da verdade que cada criança traz consigo. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke, "nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta" (*apud* LARROSA, 2000, p. 197).

Na experiência vivida e compartilhada por uma criança, num momento inesperado, descobrimos que a riqueza da vida cotidiana acontece sendo vivida sem disciplina, sem amarras, sem barreiras. Para Maldonado (2009, p. 17 e 18),

> Ver a experiência que "acontece" todos os dias no espaço ribeirinho, como possibilidade de vida sem as amarras da rede disciplinar que nos atinge a cada dia, pode nos trazer momentos de riso, ao olharmos para trás e vermos o quanto nos esforçamos para criar algo que coloca barreiras cotidianas para enxergar a beleza e a leveza do mundo que nos cerca. (*Grifos da autora*)

Assim, ver e sentir a boniteza da infância ribeirinha nos retira do clichê e nos abre a novas possibilidades de pensar sobre o quanto as infâncias nos tomba. A vida enigmática da criança, coloca sob suspense todas as nossas certezas e seguranças e, com isto, nos sentirmos responsáveis por construirmos *espaçostempos* onde elas tenham o direito do encontro com o mundo e suas novidades, sem prescrições, apropriações, reconhecimentos. Como vemos a seguir:

Imagemnarrativa 2. Meninas indo pescar com canoa e remo

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Livia: *Professora, bóra pescar pacú? Hoje vamos descer o rio, mas primeiro vamos lá do outro lado do rio pegar caju do mato, pra gente pescar pacú.*

As experiências dos cotidianos das crianças *ribeirinhasamazônidas* são sempre movimentadas entre rios, árvores e animais, impondo-se ao decalque de uma infância universalizada, anunciado por Deleuze e Guattarri (1995). De acordo com os filósofos, o decalque,

> Tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem. Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 20)

Para os filósofos, o decalque segue a lógica da reprodução. Um sistema de reprodução universaliza a concepção de infância e criança, a torna *Uno*, centrando-a como algo único, estável, uma cópia. Por isso Deleuze e Guattarri (1995, p. 20-21), apresentam a preferência por rizoma, pois,

> Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. [...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma.

A infância *ribeirinhaamazônida* é como se fosse um rizoma que desterritorializa-se dos discursos que se enunciam sobre a infância e a criança, abrindo conexões com outros campos, produzindo bulbos, saltando por linhas de fuga, explodindo nossas concepções de infância/criança, como nos diz Maldonado (2009), dando "bundacanastra" ao mundo tomado pelo capitalismo de ordem e reprodução. As crianças ribeirinhas se encontram *intermezzo* (no meio) do *espaçotempo* que as constitui, sacudindo e desenraizando o verbo *Ser*. Elas caminham em direção perpendicular, *entre* as coisas, fazendo rizomas. Como vemos na imagem a seguir, elas seguem fazendo rizomas *com* seu espaço vivido.

Imagemnarrativa 3. Menino e o rio.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Pedro: *Professora todo dia depois da aula eu venho banhar no rio. A gente brinca de "pira*[9]*" aqui.*

[9] Brincadeira de pega-pega dentro do rio.

As crianças *ribeirinhasamazônidas* despraticam as normas quando se compõem com o rio Guariba, que se mistura a seus corpos e suas almas. Esse encontro cotidiano rompe o limite do perigo, do profundo, do cuidado e do medo. Estes são momentos ímpares de repetição em que acontece a diferença. As experiências que vivem são acontecimentos eminentemente produzidos e praticados. Tratam-se de acontecimentos comuns para eles, mas a experiência que vivenciaram é impossível de ser repetida. Os fatos que narram não estão escritos em conhecimentos científicos ou em redes de informação. São experiências singulares e somente tem sentido porque produzem sentidos diferenciados em cada um, dependendo da forma como são afetados por eles. De acordo com Larrosa (2015, p. 32), "o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna". As crianças encarnadas na vida cotidiana, se experienciam dentro do *espaçotempo* de vida em movimento, cujas formas de ver/estar no mundo despraticamnormas estabelecidas, como nos afirma Silvestri (2010, p. 122), compreende-se que "as crianças produzem uma cultura plural e ao mesmo tempo singular, pois expressam de um modo muito particular (próprio das crianças) as maneiras de agir no mundo – o seu mundo".

Enfim, as crianças *ribeirinhasamazônidas* estranham-se a partir do sufoco gerado por esse processo e nos mostram um mundo regado de estranhamentos, reveladores dos desejos de escapar aos discursos oficiais destinadas a elas. Nessa perspectiva, as crianças são protagonistas que exercem sua dinâmica, sua lógica interna, enfim, sua pulsação. Simplesmente, porque "não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: elas desejam ser olhadas de azul – que nem uma criança que você olha de ave" (BARROS, 2010, p. 302).

4 Considerações

Vivemos, como diria Foucault, em uma sociedade disciplinar, controlada, ordenada e regulada por ordens discursivas que definem formas de ser e estar no mundo. Pesquisar a infância das crianças ribeirinhasamazônidas que vivem num espaçotempo diferente de aquilo que estamos acostumados a ver, é, nesse contexto, problematizar, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionarmos sobre qual o efeito das práticas e estratégias de saber e poder que exercemos sobre elas. É mostrar como os discursos e as narrativas que se pronunciam sobre a infância têm orientado os modos de subjetivação que atuam na constituição de suas subjetividades. É, de alguma

maneira, questionar as narrativas que definem “o que é ser criança”. As imagensnarrativas que compõem este texto, mostram a vida das crianças que habitam as margens de um rio em meio à floresta amazônica, que estão ali, também, produzindo histórias de um modo muito peculiar para o pensamento moderno, diferentes de nossas vivências urbanizadas e do padrão de vida imposto pelo discurso homogeneizador do plano capitalístico. Ali a infância tenta escapar, produzindo táticas cotidianas frente às estratégias de captura. Ali a infância se faz, como diz Larrosa (2000, p. 184), “um Outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. Trazer à cena a vida que pulsa nos cotidianos de crianças ribeirinhasamazônidas implica perceber que não existe um verdadeiro “ser criança” que paira no ar. Existem crianças em seus distintos modos de viver.

Referencias

ALVES, Nilda. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a03.pdf.> Acesso em 19 de junho de 2015.

_____. Apresentação da série Cotidianos, imagens e narrativas.*In*: **Salto para o futuro**. Ano XIX – Nº 8 – Junho/2009.

_____. **Praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa** / Manoel de Barros. – Sao Paulo: Leya, 2010.

CERTEAU, Michel de .GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed 34, Vol.4, 1997

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica***:* Cartografias do desejo. 4 ed.Petrópolis: Vozes, 1996.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro:** cenário de subjetivação da criança ribeirinha. (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100004 > Acesso em 12 de Outubro de 2015.

SILVESTRI, Mônica. **Crianças, brinquedos e *professorasbrinquedistas***: Experiências e deslimites *ontemhoje.* (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2010.

INSTALAÇÃO ARTÍSTICA *POLIEDROS IMANENTES*... REFLEXÕES SOBRE A MATERIALIDADE DO BRINCAR

Marlon Dantas Trevisan (Professor do Dept.º de Educação do ICHS/UFMT/CUR e do PPGE ICHS/UFMT/CUR) - maarloon@bol.com.br

Suellen Dayane Silva Ribeiro Chaves (Pedagoga e Docente da Rede Municipal de Educação Infantil – município de Rondonópolis, MT) – suh.chaves@gmail.com

Thais Cristina Pessoa Ramos (Graduanda do Curso de Pedagogia – ICHS/CUR/UFMT) – thaisarte4@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho, sob a perspectiva metodológica narrativa, reflete sobre ludicidade e educação, destacando abordagens teóricas acerca do brincar, da brinquedoteca, descrevendo traços de uma delas, o "Laboratório de Ludicidade ProfªDraSoraiha Miranda de Lima", do ICHS/UFMT/CUR, bem como a inserção neste ambiente, de uma instalação artísticaintitulada *Poliedros Imanentes.* As peças desta obra foramconfeccionadas pelas turmas de 1º, 3º e 4º anos de Pedagogia, em 2014, quandocursaram as disciplinas *Sociologia da Educação*, *Brincar e Educação* e *Arte-Educação*, da UFMT/CUR, ministradas pelo Prof. Dr. Marlon D. Trevisan. Atualmente a instalação é utilizada por crianças da rede municipal de Educação Infantil de Rondonópolis, MT, em uma exposição itinerante. Com este escrito, espera-se contribuir para os estudos voltados à ludicidade, destacando-se a importância da criação de objetos ludo-artísticos, mobílias que integram a imaginação à realidade, tendo em vista a natureza estética da experiência do brincar.

Palavras-chave: Brincar. Brinquedoteca. Poliedros. Estética.

1 Introdução

O presente texto, alicerçado nos postulados da pesquisa narrativa (JOSSO, 2004), tece reflexões sobre o brincar, delimitando-se como temática geral a materialidade dos espaços e objetos. O percurso do trabalho consiste em narrarmos nossas impressões, que caminham dedutivamente de concepções teóricas sobre o lúdico e em seguida sobre a brinquedoteca, para, após isto, enumerarmos características do "Laboratório de Ludicidade Prof.ªDr.ª Soraiha Miranda de Lima", do ICHS/UFMT/CUR, e finalmente discorrermos sobre aspectos estéticos e práticos da instalação artística intitulada *Poliedros Imanentes*, de modo a ampliar o que seria um cantinho de construção, dentre vários outros, presentes naquele contexto lúdico. Esperamos com o esforço, contribuir para as reflexões sobre ludicidade e educação, sobretudo ao tentarmos, com a construção dos poliedros, romper com a lógica adultocêntrica que comumente caracteriza a aprendizagem, proporcionando maior protagonismo das crianças,viabilizado pela experiência artística.

2 Referenciais teóricos

Foi no período do Romantismo que se passou a considerar o jogo como recurso pedagógico nas rotinas escolares. Ao elaborar sua teoria da lei da conexão interna, Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852), criador da concepção de "Jardim de crianças" (*kindergarten*),percebeu os benefícios que os brinquedos proporcionam à criança, tanto no desenvolvimento intelectual, quanto físico e moral. Este autor argumentava que o brincar apresenta características como representatividade, prazer, expressão de necessidades e tendências internas(FRÖEBEL, 1917).Muitas instituições passaram a usar as metodologias froebelianas, mas surge grande crítica pelo fato de serem aplicadas sem a compreensão de seu real significado, prevalecendo apenas a autoridade do professor, negando-seaos pequenos a exploração livre dos materiais oferecidos, relacionando-os exclusivamente aos dons e ocupações, sem se aproveitar o melhor da proposta froebeliana, como por exemplo, o elemento simbólico presente na brincadeira e no desenvolvimento infantil. O autor entendia que, ao brincar imitando, a criança reproduz situações do dia-a-dia, tentando compreender seu mundo, percebendo situações reais, assim criando significado para elas. Uma percepção que décadas adiante se confirmaria com as pesquisas de Vygotsky, Piaget e outros.

No primeiro quarto do século XX, a brincadeira natural foi entendida como educativa, em si mesma. Desse entendimento nasce a valorização do faz-de-conta, dando-se origem aos cantinhos, até hoje muito importantes na brinquedoteca. Segundo Vygotsky (2007), as tensões entre o indivíduo e sociedade, dentre outros fatores, levam à brincadeira. O faz-de-conta liberta as crianças da realidade, permitindo-lhes controlar as situações, lançando-as a enfrentamentos e tantas outras experiências formadoras. No brincar, os objetos são ressignificados. Freud afirmou que a brincadeira tem função catártica, ajuda as crianças a lidarem com sentimentos difíceis, experiências dolorosas, e superação de sofrimentos. Segundo Piaget, o brincar ajuda na manipulação do mundo externo, nos processos de abstração (SPODEK, 1998, p. 214).

Vygotsky (2007) afirma que é errado conceituarmos o brincar como uma atividade que proporciona prazer às crianças. Este autor criticou duramente as concepções sobre o *ludus,* tal como verificamos a seguir:

> No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades das crianças, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar (VYGOTSKY, 2007, p.105).

Segundo Vygotsky, se nós não entendermos a singularidade das crianças no brincar, não vamos entender por que isso as satisfaz em certas necessidades. As crianças tendem a buscar a realização de seus desejos, todavia há aqueles que não podem ser imediatamente satisfeitos. Com isto, recorrem ao imaginário, simulando situações em que isto pode se resolver, as tensões da vida social serem enfrentadas, a capacidade de resolução de problemas ampliada (VYGOTSKY, 2007).

Atualmente, a brincadeira é defendida como atividade essencialpara a formação da criança, momento de expressão de anseios, necessidades e também de interação e representação social. Em uma brincadeira dramática, por exemplo, “a criança aprende a conviver ao mesmo tempo com as contradições, contrassensos, absurdos e disparates que sua imaginação”, o que lhe permite criar, assim como deparar-se com possíveis divergências de opinião, dilemas, situações embaraçosas e de resoluções difíceis ou penosas. A subjetividade se constitui nas relações com os outros, o que ocorre também nas atividades lúdicas; desta forma, a brincadeira assume posição privilegiada na construção da subjetividade, uma atividade cultural (Queiroz, 2006).

3 Asserções sobre brinquedoteca

Há incontáveis espaços destinados à ludicidade e mesmo à institucionalização do brincar, tais como os parques de diversos tipos. Dentre os espaços inseridos em contextos de educação formal e informal, temos a concepção de brinquedoteca. O surgimento desta ocorreu em Los Angeles, 1934, quando a direção de uma escola percebeu que as crianças chegavam atrasadas, por conta de uma loja de brinquedos que havia no caminho, denunciando a constante ocorrência de pequenos furtos. O diretor constatou que as crianças não tinham com o que brincar e para combater esses furtos, criou um serviço de empréstimos de brinquedos.

De acordo com Gimenes (2011), a brinquedoteca é vista como um local aberto para ampliação dos saberes infantis, em que o visitante percebe a vida, pode brincar e imaginar livremente, um espaço para expressão das culturas da infância, partilhando-semomentos agradáveis, estéticos, de livre criação, vivências educativas, psicológicas, sociológicas. Segundo Atkinson (2011), as brinquedotecas de um país refletem sua cultura, seu modo de lidar com a infância.

Segundo Oliveira (2011), os rituais presentes em uma brinquedoteca podem ser vistos como vetores de desenvolvimento, educação e saúde. À medida que a criança faz sua interação com o meio físico e social, vai também conhecendo o mundo a partir de sua ação sobre ele, adquirindo e absorvendo novas informações.Um dos mais importantes objetivos da brinquedoteca, em sua concepção clássica, está em oferecer serviços e brinquedos às crianças, levando em consideração que muitas não os têm em casa.

A brinquedoteca pode estar presente em escolas, creches, hospitais, universidades,shoppings,centros culturais, etc, sendo um espaço de ludicidade importante, cujos materiaisfavorecem a exploração do mundo e o protagonismo infantil.Nesse sentido, destaca-se a formação e atuação do brinquedista, sujeito responsável pelas atividades dentro da ludoteca, que realiza manutenção e organiza os brinquedos, promove a interação, observa as crianças, brinca com elas, atendendo às necessidades das mesmas.

3.1 A brinquedoteca da UFMT, Câmpus de Rondonópolis, MT

O "Laboratório Especial de Ludicidade ProfªDrªSoraihaMiranda de Lima" caracteriza-se como um programa de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no Câmpus de Rondonópolis. Uma ideia da saudosa ProfªDrªSoraiha Miranda de Lima e da ProfªDrª Raquel Gonçalves Salgado, docente do PPGEdu (Programa de Pós-Graduação em Educação) do ICHS/UFMT/CUR. Esta última é que iniciou o programa em 2008. Também foram coordenadores da brinquedoteca o Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, a ProfªDrª Camila José Galindo, o Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan. Atualmente o espaço está sob a coordenação da ProfªDrªElniElisa Willms.O objetivo central da proposta é proporcionar às crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, matriculadas em unidades de Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis um espaço que, embora tenha finalidades formativas e pedagógicas, promova ambientes do livre

brincar, propícios à manifestação e produção de culturas da infância. Um esforço grande se faz na direção de se quebrarem as rotinas pedagógicas disciplinares, para que outros modos de conhecer, que considerem mais as subjetividades infantis, possam permear as relações dos pequenos com os objetos de conhecimento, sobretudo considerá-los sujeitos de suas experiências – a infância compreendida não como fase do desenvolvimento humano e sim como categoria social (CORSARO, 2011). Outro desafio permanente é a captação de brinquedos e a construção alternativa dos mesmos. Para isto, contamos com doações de empresas, docentes, amigos, graduandos e o ICHS/UFMT/CUR.

Na brinquedoteca da UFMT, procuramos instigar os pequenos visitantes a se lançarem ao brincar livre. Como pedagogos brinquedistas em formação, os monitores procuram mediar as atividades lúdicas, reconhecendo os aprendizados e saberes prévios das crianças no espaço da brinquedoteca, criando laços de afetividade, por meio da convivência com elas.O brinquedista pode ser entendido como um cuidador, proporcionando à criança um sentimento de acolhimento emocional, assumindo uma ação pedagógica mais ampliada, voltada também à saúde. Segundo Oliveira (2011), o bem estar subjetivo e social do profissional que atua em uma brinquedoteca vem a ser condição para sua interação saudável com as crianças que a frequentam.

Além das brincadeiras livres, também propomos atividades dirigidas, pois, através das brincadeiras direcionadas, a criança aprende a reconhecer e respeitar regras, assim como se organizar em grupo, respeitar os pares, adquirir valores, aprender a ganhar e perder. Segundo Oliveira (2011), "a afetividade e a autenticidade garantem a força regeneradora e inspiradora dos ritos, sendo que situações de mera formalidade, de atuação sem sentido social genuíno, passam a ser situações de risco". Quando convidados, nossos monitores participam das brincadeiras, com o máximo cuidado para não interferirem ou desconstruírem o que foi criado. Procuramos observar a ação, os desejos, a comunicação, a preferência por jogos e brinquedos das crianças.

Segundo Sakamoto e Bomtempo:

> (...) a função do chamado brinquedista é de um profissional que interage e dialoga com a criança e que pode intervir favoravelmente nos processos subjetivos de construção e de expressão do ser humano no horizonte de sua existência e desenvolvimento. (2010, p.416).

Nesse sentido, vê-se que é esperado do brinquedista um perfil de atuação que condiz com tarefas restritas ligadas não apenas ao espaço, mas à atividade lúdica

propriamente,promotor de interações e incentivos à imaginação infantil, cuidadoso e que atenda as necessidades de brincar da criança.

Organizamos, nos espaços da brinquedoteca, os cantos ou centros de interesse, que estimulam, além da brincadeira livre, a resolução de problemas, cálculos, estimulados pelos blocos lógicos ou de construção (noções de quantidade, forma, tamanho, fração), varetas, lousas, garrafas com materiais coloridos (boliche), cartões com tarefas, ampulhetas, números, relógios, jogos de percurso com dados, massinha para modelagem de números, etc. Além dos poliedros, os itens de construção, como lego e outros, permitem que nossos visitantes construam prédios, meios de transporte, animais, etc. No canto da fantasia, temos objetos circenses, maquiagem, perucas, máscaras, bijouterias, caixas temáticas, objetos de uso profissional, fantasias de super-heróis, bailarinas e outros, que estimulam o faz-de-conta, em suas incontáveis realizações: tarefas domésticas, profissões, lutas, supermercado, aventuras, etc. Mirando a ideia de montagem, temos diversos jogos e quebra-cabeças – conjuntos que apresentam diferentes níveis de dificuldade, conforme as possibilidades de cada faixa etária, com código de cores ou formas. Além dos quebra-cabeças, temos encaixe de peças, jogo da velha com tampinhas, damas, bingos, baralhos, jogos para equilibrar peças, memória, gamão, trilha, etc. Trata-se de um canto que busca interações de natureza social e intelectual, também característico de brinquedoteca, mas que pode ser estruturado em espaços até mais agradáveis, como embaixo de árvores. No canto da leitura, temos tapetes, almofadas, cortinas, revistas, livros, gibis, cartazes, bichos de pelúcia, etc. Há um espaço com instrumentos musicais industriais e artesanais, além de outros objetos sonoros para pesquisa, favas de flamboyant, tubos de PVC. Com relação às artes visuais, dispomos de mesas, tintas, pincéis e papéis de vários tipos, cola, argila (o ideal seria haver um tanque), massinha colorida. No canto do teatro, temos um minipalco, fantoches, dedoches, dentre outros itens. O acervo de recursos de dramaturgia tem importância central (inerentes ao faz-de-conta), assim como a prática rotineira da contação de histórias. Com relação a brincadeiras mais voltadas à educação física, temos materiais esportivos como bambolês, tatames, cordas, saquinhos, bolas, ioiôs, bilboquês, carro de rolimã,etc. Evidentemente que um canto como esse requer o acesso a áreas mais amplas, o que nos leva a disponibilizar o pátio, no setor azul, onde ocorrem as aulas do curso de Psicologia. Temos piscina de bolinhas, jogo de botões, sinuca, pebolim, o canto das bonecas, da cozinha, dos

caminhões, dos bonecos de super-heróis, além de outros mais mutantes e efêmeros, que as crianças tendem a inventar.

Imagem 1 - Brinquedoteca da UFMT/CUR

Fonte: Acervo dos pesquisadores

O estudo dos fundamentos do brincar, especialmente da formação da brinquedoteca e do brinquedista, revela-se, portanto, fundamental para os profissionais da educação que atuam com crianças, em especial, aos pedagogos. Temos procurado fornecer formação nesse sentido, bem como buscar a aquisição de brinquedos tanto industriais, quanto artesanais, sem preconceitos com qualquer das alternativas de construção; pelo contrário, defendendo a integração dos mesmos.A manutenção, sobretudo a higienização do acervo tem sido um permanente desafio.

3.2 *Poliedros imanentes* – uma instalação artística inserida no espaço da brinquedoteca

A ideia de construirmos a instalação *Poliedros Imanentes* tem uma origem teórica caleidoscópica. Reconhecemos a influência da filosofia, em especial a geometria dos pré-socráticos Tales de Mileto (624-547a.C.), Pitágoras de Samos (571-497 a.C) e dos socráticos como Platão (428-348 a. C.) e Euclides de Alexandria (325-285 a.C.), cujo legado se marcou pelo pensamento dedutivo. A concepção pedagógica de Fröbeltambém merece nossa menção. Em que pese seu caráter doutrinal e moralizante, este autor criou diversos brinquedos voltados à formação da infância(FRÖEBEL, 1917), retomando os notórios blocos lógicos da geometria, trazendo-os para os "presentes" (*gifts*) que criou, os quais desempenham até os dias atuais importante papel nas rotinas lúdicas escolares.

Outra influência que nos guiou no desafio de produzirmos as peças foi a arte cubista, capitaneada por Pablo Picasso (1881 – 1973). Nesta escola, o que mais nos impacta enquanto experiência estética, além do caráter profundamente lúdico, vem a ser a eliminação de traços acidentais dos objetos representados, sua simplificação a figuras como cubos e paralelepípedos (sólidos de nosso acervo); o que se constitui inclusive uma poética metodológica, oriunda do fazer artístico, uma possibilidade de transfiguração do real, uma brincadeira de amplas, vigorosas possibilidades de significação e ressignificação do mundo vivido. Nesse sentido, as crianças têm demonstrado, segundo nossos registros, o potencial artístico e lúdico da instalação, conforme afirmamos. Não se constitui intuito, pelos limites do texto, apresentarmos tais dados, entrevistas, vídeos, desenhos, etc., o que certamente faremos em outros produtos acadêmicos, ênfase aos artigos e monografias de graduação e pós-graduação.

As peças foram confeccionadas pelas turmas de 1º, 3º e 4º anos de Pedagogia, em 2014, quando cursaram as disciplinas *Sociologia da Educação*, *Brincar e Educação* e *Arte-Educação*, ministradas pelo Prof. Dr. Marlon D. Trevisan. Cerca de 120 pessoas foram envolvidas no processo de construção do grande brinquedo: 50 peças de compensado – sólidos geométricos (cubos de 30 cm e 50cm de aresta, paralelepípedos de 120cm X 50cm X 20cm e 100cm X 40 cm X 10cm) – doados ao acervo da brinquedoteca da UFMT. A instalação circula pela rede municipal de Educação Infantil de Rondonópolis, em uma exposição itinerante. Por sua natureza mutante, a instalação tem

servido à educação matemática, ao movimento, à dramatização, ao brincar livre especialmente, à criação pelas crianças de zonas circunscritas, dentre vários outros aspectos da ludicidade. Dezenas de depoimentos infantis e adultos têm sido apresentados, narrando os positivos impactos do brinquedo nas rotinas das crianças. Diversos recursos avaliativos têm sido apresentados, tais como desenhos, fotos, vídeos, etc, pelas instituições de Educação Infantil, registrando processos criativos no brincar, aprendizagens de diversas naturezas, como em matemática, até mesmo com crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Apresentamos aqui, em nome das crianças, nossos agradecimentos a todos que, ao seu modo, contribuíram para o êxito do projeto.

Mirando a interface entre apreciação de obras de arte e manipulação de brinquedos, inserimos, em 2017, reproduções monocromáticas, xerocopiadas, em alguns poliedros do acervo, criando mais uma possibilidade de experiências estéticas: recortes do rosto da personagem do quadro *O Nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli (1445-1510), pintada em 1483 e réplicas de PieterMondrian (1872 – 1944), tais como a emblemática *Composição com grande plano vermelho, amarelo, preto, cinza e azul*, de 1921.

Imagem 2 *Poliedros Imanentes*... Novos diálogos

Fonte: Acervo dos autores.

Não temos ainda dados concisos das interações infantis com as peças em que foram inseridas as imagens da *Vênus* e das composições geométricas, mas cremos que de algum modo possam impactar as subjetividades brincantes.Nossa aposta é que a fruição, a emoção estética, que tanto caracteriza o brincar (HUIZINGA, 2001), possibilite uma ampliação de sentidos produzidos nos encontros das crianças com os poliedros. Toda experiência artística apresenta um caráter profundamente lúdico. Ainda que seja difícil sua representação em registros, precisamos crer no devir, nas fraturas dos signos cristalizados, de sorte que novos cenários mentais, ainda não codificados, possam surgir, tal como na subjetividade infantil, atravessada por linhas de força que sinalizam contextos de produção de sentidos.

A intenção em adjetivar os sólidos geométricos com o termo "imanentes" vem se constituir uma homenagem ao filósofo francês Gilles Deleuze, especialmente por sua concepção de plano de imanência:

> É uma mesa, um platô, uma taça. É um plano de consistência ou, mais exatamente, o plano de imanência dos conceitos, o planômeno. [...] Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. (DELEUZE, 1992, p. 51)

O manuseio das peças tridimensionais, pela natureza qualitativa destas, poderá produzir conceitos, endereçar surpresas ao que Deleuze caracterizou como o meio em que o pensamento se move, em velocidade infinita. O autor os considera arquipélagos, "superfícies ou volumes absolutos" no mar imanente. Este plano se revela como a condição para se situarem os conceitos, agrupá-los, dar-lhes residência e horizonte. Cabe-nos afirmar que estes não têm a ver com o significado tradicional a eles atribuído. Conceitos são acontecimentos, fraturas nas representações, que pouco coincidem com a previsibilidade do discurso racional, especialmente o científico.

Por serem formações cubistas abertas, os objetos da instalação configuram-se subversões poéticas, ora criando volumes, posto que são conceitos, ora manifestando fissuras que entregam o plano de imanência – imagem do pensamento, em que identidades mutantes, sígnicas, se abrigam. Como cubos e paralelepípedos, nas mãos do acontecimento da infância, vemo-los como botes ao mar imanente.

Há um admirável movimento, quando identificamos a possibilidade de haver palavras não capturadas pelo que olhamos, no manuseio das formas tridimensionais. Novamente, uma placa apontando para um sem nome, um não lugar, aonde teriam ido as

palavras, imagens que aparecem na composição efetuada por uma criança, orientadas por linhas de força do devir infante. Os poliedros poderão sinalizar nesta direção, ou, pelo menos proporcionarem uma experiência lúdica, espaço-temporal, ou mesmo atemporal.

4 Considerações finais

Encerramos este escrito com a sensação de que há muito por fazer, com relação aos ambientes que podemos criar na brinquedoteca. Entendamos estes não apenas como arranjos do espaço, mas como relacionais, promotores de interações. Nesse sentido, importa também que nos aprofundemos conceitualmente acerca de ambientes pedagógicos que proponham a interface entre artes visuais e construção de brinquedos. A experiência de construirmos a instalação *Poliedros Imanentes* tem revelado a necessidade de continuarmos ousando, apostando na arte como aliada nossa e das crianças, quando o que esteja em jogo venha a ser a formação humana, a emoção de produzirmos novos sentidos para o viver.

Referências

ATKINSON, P. **Uma breve história das brinquedotecas**. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). Brinquedoteca: uma visão internacional. São Paulo: Vozes, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FROEBEL, F. **Pedagogicsofthekindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1917.

GIMENES, Beatriz Piccolo; TEXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca:** manual em educação e saúde. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **Brinquedoteca:** uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista.**Paidéia**, 2006, 16(34), 169-179

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; BOMTEMPO Edda. Brinquedista: reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v.30, n.79, julh./dez. 2010, p.415-423.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oitoanos**.Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INTERVENÇÕES EM SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA: A EMERGÊNCIA DE POSTURAS COPARTICIPATIVAS NO TRATAMENTO

Andréia Maria de Lima Assunção (PPGE/UFMT) – andreiaml@live.com

Daniela Barros da Silva Freire Andrade (PPGE/UFMT) – freire.d02@gmail.com

Resumo: O presente trabalho, de abordagem psicossocial, apresenta um recorte das intervenções terapêuticas e socioeducativas de estágio realizadas à uma adolescente hospitalizada em um hospital de ensino do município de Cuiabá/MT. Tais práticas inserem-se no projeto de extensão *Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*. O aporte teórico constitui-se pelo diálogo entre a teoria das representações sociais (JODELET, 2001; 2007), em uma abordagem ontogenética (DUVEEN & LLOYD, 2008), e a teoria histórico-cultural (VIGOTSKY, 2001; VIGOTSKI, 2000; 2006; 2009; 2010; PRESTES, 2010). As informações foram registradas em caderno de campo e organizadas a partir do delineamento de um estudo de caso.

Palavras-chave: Abordagem Ontogenética. Adolescência. Hospitalização.

1 Introdução

O presente artigo apresenta um recorte das ações realizadas durante as disciplinas obrigatórias intituladas Estágio Supervisionado Específico I e II - Intervenções em Processos de Saúde e Sofrimento Psíquico, no contexto da Enfermaria Pediátrica de um hospital de ensino do município de Cuiabá/MT.

As práticas de estágio discutidas inserem-se no Projeto de Extensão intitulado *Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Daniela B. S. Freire Andrade, que objetiva priorizar a narrativa e a ludicidade, articuladas aos espaços destinados à infância e à adolescência, como estratégias que potencializam processos de desenvolvimento e aprendizagem, além de configurar-se como um elemento teórico-prático que dialoga com a formação de profissionais que atuam na ala pediátrica de hospitais (ANDRADE, 2015).

As intervenções propostas circunscrevem uma abordagem psicossocial, que preconiza como indivisível as dimensões individual e social, de tal maneira que os fenômenos sociais que compõem os sistemas de interpretação da realidade só adquirem uma estrutura lógica quando são pensados mediante o entrelaçamento dos vínculos que possuem.

A enfermaria pediátrica será tomada como um espaço no qual práticas sociais são destinadas à infância e à adolescência. A organização deste espaço, bem como as atitudes e condutas, dentre outros elementos que o compõem e o atravessam, são passíveis de processos de significação pertinentes à construção do conhecimento social por crianças e

adolescentes os quais as ações em saúde são direcionadas.A rede de significados e os conteúdos subjetivos identificados durante a realização das ações psicoterapêuticas e socioeducativas propostas neste trabalho serão integrados em torno do delineamento de estudo de caso.

Para a compreensão dos fenômenos psicossociais existentes neste âmbito, constitui-se como fundamento teórico o diálogo entre a teoria das representações sociais (JODELET, 2001; 2007), em uma abordagem ontogenética (DUVEEN & LLOYD, 2008),e a teoria histórico-cultural (VIGOTSKY, 2001; VIGOTSKI, 2000; 2006; 2009; 2010; PRESTES, 2010).

2 Metodologia

A metodologia empregada no presente trabalho constitui-sepela realização de oficinas socioafetivas de cunho psicoterapêutico e socioeducativo (ANDRADE, 2015) junto às crianças e adolescentes hospitalizados. As intervenções priorizaram os espaços da brinquedoteca hospitalar, leito de enfermaria e, especificamente em relação ao caso apresentado, foram também realizadas na Unidade de Terapia Intensiva.

As oficinas socioafetivas privilegiaram como ferramentas de intervenção a ludicidade e a narrativa, tendo sido tematizadas de acordo com os conflitos apresentados pelas crianças e adolescentes (ANDRADE, 2015), à exemplo, questões relativas à adesão ao tratamento, aceitação do diagnóstico, dentre outras, subjacentes ao ser e estar no hospital.

A narrativa, como pressuposto metodológico que ancorou a formulação das intervenções preconizadas nas práticas de estágio aqui descrita,é entendida segundo as formulações de Jovchelovitch e Bauer (2002), que salientam que ao contar histórias, comunidades e grupos sociais se utilizam de palavras e sentidos que exprimem a particularidade, as experiências e os modos de vida de cada um, o que aponta para a autenticidade desta capacidade humana. Ao dimensionar o enredo de uma narrativa, organiza-se os acontecimentos localizando-os no tempo, a fim de estruturá-los em uma história. A este respeito, Bruner (1997) pontua que os constituintes de uma narrativa não possuem vida e significados próprios, visto que estes são atribuídos pela função que possuem na configuração geral da história como um todo.

Neste sentido, compreende-se que ao contar suas experiências humanas, as crianças e adolescentes hospitalizados têm a possibilidade de aliviar ou tornar familiares

sentimentos e acontecimentos que desafiam a vida cotidiana, tal como a experiência de hospitalização, bem como atribuir-lhes significado, fomentando processos de interpretação da realidade e de si mesmos.

Neste campo, o educador/ terapeuta opera a partir da mediação em dois planos: pela intersubjetividade anônima, na qual, ainda no planejamento da intervenção, organiza estruturas de oportunidade que atuam no sentido de potencializar o desenvolvimento da consciência de si e do outro; bem como no plano intersubjetivo face-a-face (ANDRADE, 2015) quando intervêm em um sentido colaborativo com os participantes, considerando não apenas o nível atual de desenvolvimento, mas também a zona de desenvolvimento iminente destes, que considera as funções que ainda estão em processo de desenvolvimento, mas que já estão ao alcance da criança/adolescente (VYGOTSKI, 2001).

Os conteúdos provenientes das intervenções realizadas em campo de estágio foram abordados mediante a análise compreensiva dos resultados, e posteriormente integrados em torno do delineamento de estudo de caso, sendo sua análise e descrição orientada pela abordagem ontogenética das representações sociais em articulação com a teoria histórico-cultural.As intervenções foram registradas em caderno de campo, fonte primária de informações, por conter as descrições e registros acerca das práticas de estágio desenvolvidas em campo ao longo deste trabalho.

3 Diálogos teóricos entre a abordagem ontogenética das representações sociais e a teoria histórico-cultural

Como um sistema de interpretação da realidade social comum, a representação social emerge como um saber da vida cotidiana que possui um fim prático e orientador, porque constitui-se como uma forma de agir sobre o outro e entre estes e o mundo, configurando-se como uma forma de saber que intervêmnos processos de apropriação e interpretação da realidade (JODELET, 2001).

Por esta via, a representação social orienta a organização e a conformação dos discursos sociaisatravés das trocas, interações e partilha social, influenciando nos processos de comunicação, expressão, participação e pertença dos sujeitos e, por conseguinte, de compreensão do mundo (JODELET, 2001).

Por tratar-se de uma modalidade interventiva respaldada pela teoria das representações sociais, destaca-se algumas considerações fomentadas a partir de Jodelet (2007). Segundo a autora, a realização de práticas interventivas que focalizam situações

sociais concretas inseridas em contextos culturais específicos de emergência, levam em conta, de alguma maneira, as representações sociais.

Por tratarem-se de fenômenos complexos que envolvem opiniões, atitudes, informações, crenças e ideologias, as intervenções em representações sociais perpassam fenômenos sociais complexos, imbricados em dimensões que delimitam as esferas ou universos de pertença das representações sociais: da subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade (JODELET, 2007). Esta discussão irá se ater às duas primeiras.

Ao propor uma esfera da subjetividade, salienta-se os processos subjetivos operados nos indivíduos, no intuito de respeitar, durante as investigações, os processos pelos quais as pessoas, entendidas como atores sociais ativos que possuem uma inscrição social, se apropriam e constroem as representações. Deste modo, integra-se à análise das representações sociais "[...] o jogo das emoções, dos afetos, dos sentimentos, dos desejos, do imaginário, e dos fatores identitários. Tantos elementos formam a subjetividade, individual e social ou coletiva, e nutrem a construção das RS." (JODELET, 2007, p. 62). Nesta esfera, as representações sociais possuem uma função expressiva, pois possibilitam aos sujeitos identificar os significados conferidos pelo outro ao objeto.

A esfera da intersubjetividade diz respeito às interações entre os indivíduos, através dos fenômenos e dos processos de comunicação, que possibilitam a realização das trocas e construção dos saberes dirigidos à criação de significações ou ressignificações consensuais, que contribuem para o estabelecimento das representações partilhadas. Neste sentido, espera-se que a partir da realização de intervenção na dimensão intersubjetiva sejam forjadas mudanças de representação. As representações sociais apresentam-se nesta esfera como um meio de compreensão que permite a interpretação e construção dos significados partilhados (JODELET, 2007).

Após essas explanações, salienta que do ponto de vista das esferas de pertencimento das representações sociais, as intervenções realizadas no presente trabalho objetivaram atuar em uma dimensão subjetiva,porém intentando-se provocar ressonâncias em uma esfera intersubjetiva, visto que, pelo fato de o trabalho realizado ter se baseado em uma forma de interação diferenciada com a infância e a adolescência, parte-se do pressuposto de que tal modalidade de interação se constitua como uma forma de se relacionar e intervir com a infância e a adolescência neste contexto.

As intervenções fomentadas neste trabalho partem da proposta de Duveen e Lloyd (2008) que salientam a concepção de uma abordagem genética das representações sociais, à medida que a estrutura das representações sociais se constituem como construções

sociais e, por isso, não há como considerá-las senão imbricadas e resultantes de processos de desenvolvimento, sendo esta uma teoria que situa as atividades psicológicas na vida social.

Neste âmbito, dentre as distinções entre os três tipos de transformações sob os quais as representações sociais associam-se, destaca-se os processos de ontogênese, que se articulam às relações entre o desenvolvimento dos indivíduos e as representações sociais (DUVEEN &LLOYD, 2008).

Neste ponto, destaca-se a concepção de desenvolvimento cultural proposta por Vigotski (PRSTES, 2010), tão cara à compreensão dos processos de apropriação da realidade. Segundo esta perspectiva, o desenvolvimento cultural representa o processo de enraizamento, participação e inserção na cultura, que não pode ser compreendido como um processo de maturação simplesmente orgânico e nem mesmo à assimilação mecânica de hábitos externos, de modo que estes são resultantes do desenvolvimento histórico da humanidade.

Este processo denomina-se lei geral genética do desenvolvimento cultural, segundo a qual as funções psicológicas superiores são entendidas como intimamente relacionadas à apropriação da cultura pelos sujeitos, pela mediação intersubjetiva com os representantes da cultura e relações com os artefatos culturais, que respeita à dinâmica que parte de uma categoria interpsicológica, intersubjetiva, para uma dimensão intrapsicológica, em um plano psicológico situado no interior da criança (VIGOTSKI, 2000).

Estas considerações permitem compreender a complexidade da ontogênese das representações sociais proposta por Duveen e Lloyd(2008). Estes autoresdiscorrem que a abordagem ontogenética privilegia o processo pelo qual crianças, adolescentes e adultos desenvolvem competências para atuar como ator social e ter acesso às representações que o permitem participar da vida de um grupo. Para tanto, o interesse geral dessa abordagem respalda-se na compreensão das maneiras pelas quais as representações sociais são psicologicamente ativadas nos indivíduos, sustentando identidades sociais apoiadas pelas representações sociais compartilhadas pelo grupo de pertença destes.

Tais influências sociais podem ser impostas de forma imperativa, que exigem que o sujeito adote uma identidade social específico, ou contratual, em que este estabelece o acordo de adotar a identidade social que coadune com as representações partilhadas pelo grupo no qual está inserido (DUVEEN &LLOYD, 2008).

Esta abordagem se demonstra pertinente ao presente trabalho, que explora as formas pelas quais crianças e adolescentes negociam e interagem com os sistemas de representação compartilhados no ambiente hospitalar: processos saúde/doença, ações em saúde, relação profissionais de saúde/cliente hospitalar, dentre outros.

Apoiados em uma perspectiva que considera a existência de ações psicológicas e cognitivas no sujeito durante o processo de apreensão das representações sociais, Castorina e Kaplan (2008) ressaltam a existência de atos de tomada de consciência e de abstração por parte das crianças e adolescentes em sua interação com o objeto social. Essa perspectiva considera, portanto, uma dimensão na qual crianças e adolescentes interagem com esse conhecimento, reelaborando-o para, então, utilizá-lo para compreender o mundo.

Neste sentido, tais crenças, atitudes, opiniões, informações e valores, ao serem assimiladas e reorganizadas, constituem-se enquanto fatores indispensáveis para a formulação de hipóteses originais pelo sujeito, no intuito de elaborar explicações para a realidade, resgatando um papel ativo da criança e do adolescente (CASTORINA & KAPLAN, 2008).

Compreende-se que este processo, por sua vez, apoia-se nas atividades reprodutiva, delineada pela reprodução mais ou menos precisa de impressões e experiências já vivenciadas ou anteriormente existentes, e a dimensão criativa do comportamento humano,que apoiada na imaginação, salienta a criação de novas combinações e impressões, modificação de ações e hábitos, ao atribuir-lhes diferentes representações (VIGOTSKI, 2009).

As dimensões criativas e reprodutivas, estão intimamente relacionadas à outra categoria teórica levantada por Vigotski (2010): a *vivência*. Esta é compreendida como unidade que não pode ser separada em elementos que a representam, por haver a necessidade de ser analisada a partir de um todo complexo, pois preserva as propriedades do conjunto, assim o é a vivência – unidade criança e meio – em relação ao todo complexo – o desenvolvimento.

Deste modo, para compreender a vivência e suas influências no desenvolvimento humano torna-se necessário analisar o ambiente a partir de sua relação com as especificidades dos sujeitos, através da percepção e interpretação destes com relação a um ou outro aspecto da realidade (VOGOTSKI, 2006).

A cada avanço do sujeito em seu desenvolvimento, a cada idade que alcança, a relação e a influência que esta estabelece com o meio é modificada. Mesmo que o meio

permaneça indiferenciado em seus índices absolutos, este adquire significados diversos de acordo com a *situação social de desenvolvimento*.A criança é, então, entendida como parte do entorno social e, por este motivo, este não pode ser considerado externo à ela, já que a criança se constitui enquanto ser social que se relaciona ativamente com este meio (VIGOTSKI, 2006).

Diante da tessitura teórica apresentada buscou-se compreender os processos de significação que os sujeitos participantes das intervenções propostas durante as atividades de estágio realizam acerca de suas vivências de hospitalização, focalizando-se os processos de adesão ao tratamento e emergência/adoção de posturas proativas e coparticipativas frente à hospitalização.

4 Estudo de caso

4.1 Contextualização

O presente estudo de caso irá descrever e analisar as intervenções realizadas com uma adolescente acompanhada ambulatorialmente pela reumatologista pediátrica de um hospital de ensino do município de Cuiabá/MT. Na ocasião das intervenções realizadas pela estagiária de psicologia, a adolescente submetia-se a ciclos mensais de pulsoterapia, e por este motivo, era internada na Enfermaria Pediátrica para o referido procedimento, sob os cuidados da equipe multidisciplinar deste setor.

No período em que as práticas aqui descritas foram realizadas, Patrícia[1] possuía 16 anos de idade, residia na cidade de Cuiabá/MT e havia sido diagnosticada com Lúpus Eritomatoso Sistêmico (LES)[2]há cerca de um ano, realizando ciclos de pulsoterapia na instituição. Ao todo, foram realizadas 11 intervenções com Patrícia pela estagiária ao longo do trabalho.

No caso de Patrícia, os agravos ocasionados por sua doença de base, o Lúpus, desencadeou um quadro de Insuficiência Renal Aguda acompanhado de Nefrite Lúpida grau IV, apresentando lesões ativas que variavam entre leves e crônicas nos rins; Anemia;

[1] É importante pontuar que no intuito de velar a identidade dos envolvidos nas intervenções aqui discutidas, a adolescente foi chamada pelo nome de "Patrícia", e sua mãe, como "Maria".

[2]Conhecida popularmente por Lúpus, trata-se de uma doença de natureza autoimune caracterizada por ocasionar quadros inflamatórios em todos os órgãos, de forma consecutiva e aditiva ao longo do desenvolvimento da doença, sendo esta uma característica que dificulta a investigação diagnóstica. Por possuir diferentes formas de manifestação nos sujeitos, o quadro de saúde de cada indivíduo apresenta peculiaridades e origina comorbidades específicas. Aponta-se ainda o caráter psicossomático atribuído ao LES.

Oftalmologia Lúpica; e Hipertensão Arterial Sistêmica. Deste modo, apesar de estar em acompanhamento e realizando as pulsoterapias, o Lúpus encontrava-se em atividade – inclusive enquanto estava hospitalizada, dado que com o decorrer da internação, seu estado de saúde agravou-se –, o que ocasionou o desenvolvimento de lesões em diferentes órgãos e comorbidades associadas, tal como foi descrito. Além disso, a adolescente foi diagnosticada com Transtorno de Ansiedade Generalizada, sendo acompanhada por psiquiatra e fazendo uso de antidepressivo.

Em decorrência do Lúpus e suas comorbidades, a adolescente necessitou fazer uso de medicações por intermédio venoso (pulsoterapia) e oral, utilizando-se de corticoides, anti-hipertensivos, diuréticos e anti-reumáticos, realizando dieta hipossódica, que seria uma alimentação com baixos níveis de sódio e sal, e possuindo ainda restrição hídrica durante a hospitalização, podendo ingerir apenas 1000 ml diários de líquidos, no intuito de poupar os rins que apresentavam-se com funcionamento comprometido.

No que se refere ao caso desta adolescente, é importante pontuar que a mesma foi hospitalizada no intuito de realizar o ciclo trimestral de pulsoterapia, porém, durante esse procedimento, apresentou um evento de crise hipertensiva, que foi temporariamente controlado. Após, notou-se a existência de alterações em seus exames de sangue, apontando anemia e a consequente piora de seu quadro de saúde, fazendo com que houvesse a necessidade de realização de transfusão de sangue para estabilizá-lo. Durante este período, Patrícia aparentava estar bem, comunicativa e avançando progressivamente na compreensão de sua condição de saúde, o que auxiliava nos processos de adesão ao tratamento de forma gradual.

Apesar disso, o estado de saúde da adolescente continuou se agravando, de modo que apresentou um quadro agudo de descompensação de sua doença de base, que apresentava-se em atividade e desencadeando novamente crise hipertensiva de difícil controle, além de tosse intensa com sangue, o que ocasionou a necessidade de suporte intensivo após a evolução de sua insuficiência respiratória, sendo portanto encaminhada para a Unidade de Terapia Intensiva – UTI, no qual permaneceu por 11 dias. A partir disso, passou um período de intubação e realização de hemodiálise, dado que a adolescente apresentava sintomas que indicavam falência renal. Com a estabilização de sua condição de saúde, mesmo que ainda internada na UTI, a estagiária deu continuidade às intervenções, inclusive, à pedidos da adolescente.

4.2 O adoecimento e o diagnóstico como formas de significação de si mesmo e do mundo

Nas intervenções iniciais, era frequente a presença da mãe durante os atendimentos com Patrícia, porém, com o tempo, Maria passou a se retirar do quarto, retornando apenas em alguns momentos. Nestas ocasiões, foi possível ouvir o relato de Patrícia sem a interferência da mãe, que por vezes dirigia-se às atitudes da filha de forma acusativa. Assim, tornou-se possível explorar questões relacionadas ao adoecimento, à rotina dentro e fora do hospital e à dieta, a partir da perspectiva das significações da adolescente.

A adolescente, então, passou a relatar que depois que adoeceu, emagreceu muito, perdeu os cabelos e passou a ir ao hospital com frequência. Nessas ocasiões de internação, pontua que durante o período de permanência no hospital costumava chorar muito e não colaborava com a equipe de saúde, relatando eventos nos quais brigou com os profissionais e teve crises de choro, afirmando que naquela internação "por enquanto, não havia acontecido nada", e que acreditava estar "tranquila até demais".

Neste momento, Patrícia refletiu sobre a sua trajetória de adoecimento, demonstrando-se impressionada ao comparar suas atitudes nas internações anteriores com a atual, relatando com frequência que acreditava estar muito calma e cooperativa. A este respeito, acrescentou de forma reflexiva o quanto deveria ser difícil para os profissionais de saúde exercerem a profissão que exercem, pontuando que "além de trabalharem em um ambiente assim, ainda precisavam tolerar pacientes que faziam essas palhaçadas", demonstrando que o hospital não era significado por ela como um lugar bom para se ficar e para trabalhar.

Adicionalmente, relatou ainda que durante a hospitalização atual solicitou à nutricionista que parasse de levar refeições como almoço e jantar para ela, requisitando que as substituísse por lanches, tal como aqueles que recebia no café da manhã e da tarde, afirmando para a estagiária que era assim que gostaria de se alimentar no hospital. Patrícia pontua que quando estava na casa dos avós comia comida com bastante sal, pois a avó era quem cozinhava, acrescentando que esta não sentia muito bem o gosto dos alimentos, e por este motivo, utilizava bastante sal.

Ao ser perguntada sobre o motivo pela qual não aceitava a alimentação do hospital, Patrícia relata que sentia ânsia de vômito quando tentava ingeri-la, argumentando ser muito ruim e sem gosto. Na ocasião, a estagiária de psicologia conversa um pouco com Patrícia sobre a importância da alimentação e o quanto alimentar-se mal poderia dificultar a sua recuperação, pontuando que apesar de a comida vir com pouco sal, que poderia utilizar outros temperos para se alimentar no hospital e em casa também.

Inicia-se então uma conversa sobre formas de temperar a comida, utilizando-se de pouco sal e de temperos naturais que poderiam dar cheiro e sabor ao alimento, de modo que a ausência de sal poderia ser disfarçada e/ou diminuída.

A partir das considerações acerca do caso apresentado, nota-se a complexidade dos fatores que atravessam a situação de adoecimento e hospitalização desta adolescente que, por sua vez, ocasionam ressonâncias na maneira por meio da qual Patrícia aderia às ações de tratamento recomendadas pela equipe de saúde que a acompanhava, principalmente no que dizia respeito à dieta e às medicações. Esta postura viabilizou a realização de intervenções que foram progressivamente sendo realizadas, e que se relacionavam principalmente à temática de adesão ao tratamento e à dieta. Deste modo, foi possível notar que após o início da realização das intervenções junto à Patrícia, esta passou a apresentar algumas modificações com relação ao seu comportamento habitual no hospital, sendo que alguns destes elementos foram reconhecidos pela mãe e pela equipe de saúde da Pediatria.

Após o início das intervenções, Patrícia passou a alimentar-se em todas as refeições da rotina hospitalar, seguindo a dieta de acordo com o que a nutricionista e os demais membros da equipe de saúde haviam prescrito, incluindo as refeições que compreendiam o almoço e o jantar, que eram as que a adolescente possuía maior dificuldade de aceitação. A partir do diálogo entre a estagiária e a adolescente acerca de diferentes formas de preparar e temperar os alimentos, Patrícia solicitou à nutricionista que voltasse a prescrever as refeições tal como eram propostas inicialmente.

Quando sua primeira refeição foi realizada, a adolescente relatou que ao lado de sua bandeja de comida, havia um sachê de sal, de vinagre e de azeite, e que em um copo plástico pequeno, havia uma fatia de limão. Relata que colocou todos os temperos dentro do copo, misturando-os, e que antes de comer, embebedava a carne nesta mistura, de modo que conseguiu ingerir a refeição sem rejeitá-la, apesar de argumentar não ser tão gostoso assim, mas que pelo menos daquela maneira conseguia comer. Deste esta ocasião, Patrícia passou a ingerir todas as refeições que lhe eram prescritas e questões relacionadas à alimentação passaram a ser cada vez mais recorrentes durante as intervenções, sendo demonstrada crescente preocupação por parte da adolescente em relação aos alimentos que continham gordura e alto teor de sódio e de sal.

Em uma ocasião específica, durante o lanche da tarde, Patrícia apresentou um evento de choro intenso, o que gerou grande movimentação entre os profissionais de enfermagem e de pedagogia no quarto da adolescente, de modo que não foi possível que

Patrícia pudesse ser abordada pela estagiária de psicologia naquele momento. Após o evento, a estagiária conseguiu adentrar no quarto da mesma e, na ocasião, Patrícia relatou sobre o que havia acontecido naquela tarde. Contou que havia ficado muito nervosa, tal como nas internações anteriores, e que havia se sentido assim porque no lanche da tarde havia sido enviado apenas pão puro e uma fatia de abacaxi, argumentando não gostar da referida fruta e não querer comer apenas "pão seco". De acordo com ela, esse acontecimento a deixou tão nervosa, que começou a chorar e não conseguiu mais parar, ficando cada vez mais estressada com as tentativas externas de corrigir a situação.

A partir desta conversa, a questão da alimentação passa a ser compreendida pela adolescente como um assunto que lhe provocava angústia e raiva, principalmente no que dizia respeito às situações nas quais era impedida de ingerir o que desejava, quando encontrava-se em um ambiente institucional em que a alimentação era controlada pela equipe e que, além disso, estava sujeita à variedade de alimentos existentes na cozinha do hospital, não sendo possível que suas preferências fossem atendidas pela nutricionista.

Assim, é possível evidenciar que, ao inserir-se em uma instituição de saúde, o adolescente e a criança hospitalizados necessitam adaptar-se à rotina hospitalar, de modo que essa muitas vezes frustrava suas expectativas em dois âmbitos: aos tipos de alimentações apresentados que, muitas vezes, estavam em contradição com as suas preferências;e à impossibilidade de controle sobre a escolha dentre as opções disponíveis.Mediante a sua impotência,Patrícia pareceu comunicar o seu desagrado e o seu limite emocional para lidar com a situação por intermédio do choro.

É neste sentido que compreende-se que a rotina hospitalar, representada pelas normas, pela organização do espaço, pelas políticas de saúde e pelas práticas dos profissionais, constituem-se enquanto sistemas de conhecimento que compõem e atravessam o contexto hospitalar, no qual Patrícia se inscrevia enquanto adolescente, que era submetida às regras adultas, e cliente hospitalar, sob as quais as prescrições e práticas de saúde eram dirigidas.

Ao deparar-se com as representações de atenção em saúde que orientavam as ações terapêuticas que circulavam na instituição através das práticas dos atores que a compõe – principalmente marcadas por proibições, limitações, prescrições –,foram reveladasas formas pelas quais a adolescente interagia com as mesmas.

A partir da relação que estabelecia com esse conhecimento social eram geradas diferentes atitudes por parte adolescente que, em alguns momentos,possuía posturas resignadas, mas que, em outros momentos, também provocava sentimentos de raiva e

impotência,que anunciavam comportamentos reativos possivelmente motivadores da não adesão à dieta. Esta dinâmica demonstrou as formas pelas quais Patrícia interagia subjetivamente com as crenças e representações que compõem os universos de socialização partilhados pelos adultos e que circulam no ambiente do hospital, através do qual a adolescente estabelecia interações e formulava hipóteses, no intuito de apreender o conhecimento sobre a doença, a hospitalização, o tratamento e também sobre si na relação com o contexto hospitalar.

4.3 As vivências de hospitalização como experiências significativas que potencializam a adesão ao tratamento

Apesar do crescente interesse da adolescente de compreender sua rotina de tratamento, Patrícia e Maria apresentavam incompreensões e confusões principalmente no que diz respeito à dieta, não entendendo o que poderia ingerir e o que deveria ser evitado, de tal forma que a dieta hipossódica era interpretada apenas como uma restrição de sal. Deste modo, a estagiária de psicologia solicitou à nutricionista que conversasse sobre as especificidades da dieta hipossódica com Patrícia e sua mãe. Apesar de já terem passado por essa experiência com a nutricionista em internações anteriores, percebe-se que nesta ocasião, a necessidade de ouvir a nutricionista era anunciada por outra condição, sugerindo uma vivência mais reflexiva com maior possibilidade de elaboração e ampliação da consciência em relação à significação de si.

Durante o atendimento, a nutricionista explica que a dieta de Patrícia não envolve apenas a restrição de sal, mas de tudo que contenha sódio, apontando que este seria um componente muito utilizado em produtos industrializados; devendo ainda evitar carnes com gordura e frituras, pois seriam alimentos que sobrecarregariam os rins, que já apresentavam-se com funcionamento comprometido. Neste momento, Patrícia compreende que a maior parte dos alimentos apresentados pela nutricionista como aqueles que deveriam ser evitados, eram os que principalmente costumava ingerir. Este fator, incitou em Patrícia a necessidade de questionar acerca dos motivos pelos quais deveria evitá-los. A adolescente e sua mãe começam a tirar todas as suas dúvidas alimentares, e ao final, a nutricionista recomenda que poderia regular o sódio ingerido através da leitura do rótulo do produto, analisando a quantidade de sódio presente em cada porção.

Após a saída da profissional, Patrícia apresenta a curiosidade de saber a quantidade de sódio que costumava ingerir antes daquela hospitalização, no intuito de

compreender a dimensão da presença deste ingrediente em seus produtos preferidos. Assim, propõe-se a realização de uma listagem dos alimentos que comumente eram ingeridos por ela, para que a estagiária de psicologia pudesse pesquisar sobre os valores nutricionais de cada um deles e apresentá-los para Patrícia na semana seguinte. Na ocasião, revela-se que a adolescente necessita de um certo tutoramento no exercício de se apropriar dos códigos técnicos que lhe eram apresentados no hospital, e que apropriar-se desse sistema requer a existência de um processo de adesão ao tratamento, aceitação das limitações e descoberta de possibilidades.

Neste intervalo, Patrícia demonstrou piora em seu quadro de saúde, apresentando risco de vida, e por este motivo necessitou ser encaminhada para a Unidade de Terapia Intensiva, na qual encontrava-se entubada e realizando sessões de hemodiálise, pois a insuficiência renal havia se agravado. Esta, foi visitada pela estagiária na própria UTI, e logo no primeiro dia de visita, foi cobrada pela adolescente sobre a lista de alimentos que haviam combinado, porém, como ainda estava bastante debilitada, a conversa não pôde aprofundar-se nesse sentido. Porém, com a saída de Maria, a adolescente relata que "ficar na UTI é barra pesada", argumentando que aquela estava sendo uma experiência difícil de ser vivenciada, pois acreditava que iria morrer, sentindo muito medo. Acrescenta que pensar "estou na UTI", é algo que lhe causava angústia, argumentando que quando recebia a notícia de que algum conhecido estava na UTI, logo associava a informação ao pensamento de que esta pessoa estaria à beira da morte.

Naquele momento, Patrícia observava-se no lugar que temia estar, associando esta vivência à toda a rede de representações e significações que o local possuía para ela, sendo este elemento apreendido socialmente a partir das interações com a experiência do outro, que passou naquele momento a ser reconhecido também como parte de sua própria vivência.

À medida em que apresentou melhoras, a temática da dieta foi retomada, de modo que a pesquisa que havia sido realizada sobre os rótulos de produtos e receitas saudáveis foram apresentados para Patrícia, que também aprendeu a realizar o cálculo que a auxiliaria a compreender a quantidade de sódio presente em cada porção, porém, apesar disso, compreendeu que seria melhor evitar os alimentos inadequados, dada a dificuldade de ingerir pequenas porções de alimentos que tanto gostava, mas que deveria deixar de ingerir. Patrícia permaneceu na UTI por mais uma semana, sendo posteriormente transferida para a Enfermaria da Pediatria, para realizar o procedimento de hemodiálise

até que os rins restituíssem suas funções e as doses de seus medicamentos fossem adequadamente mensuradas pelos médicos.

Com a experiência de necessitar realizar sessões de hemodiálise, Patrícia pôde compreender a partir de suas vivências, quais eram as repercussões que poderiam ocorrer quando a dieta e as medicações não eram seguidas adequadamente; além disso, pôde também entrar em contato com outras pessoas que também necessitavam realizar aquele procedimento. Durante o contato com pacientes ambulatoriais que apresentavam doenças renais, a adolescente passou a identificar, através da postura de negação e não adesão ao tratamento evidenciada pelo discurso desses sujeitos, comportamentos que eram frequentemente adotados por ela desde o estabelecimento de seu diagnóstico. Neste sentido, ao acessar a experiência do outro, Patrícia reflete sobre seus próprios posicionamentos, de modo que este processo a auxilia a reiterar o seu posicionamento de cuidar de sua saúde de forma adequada.

5 Considerações Finais

As práticas de estágio analisadas no presente artigo permitem analisar que estas buscaram demonstrar diferentes formas de se relacionar com a infância e a adolescência no contexto hospitalar, de modo que tiveram como principal objetivo possibilitar à criança e adolescente hospitalizados a garantia de desenvolvimento e aprendizagem ao encorajar processos de significação de si, do adoecimento e da hospitalização, e para isto, buscou-se estratégias capazes de acessá-los e atender as suas necessidades, tal como as oficinas socioafetivas.

Neste sentido, pontua-se a importância de que tais práticas sejam orientadas e respaldadas por uma perspectiva de humanização que compreenda a infância e a adolescência como atores sociais capazes de exercer posturas proativas e coparticipativas frente ao tratamento, de modo que seja viabilizada a possibilidade de assumirem o lugar de quem fala e é escutado, principalmente no que se refere à importância de tais sujeitos compreenderem as intervenções e procedimentos a serem realizados, a fim de promover a visibilidadede de seus saberes que, por conseguinte, podem auxiliar nos processos de adesão ao tratamento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. S. F. **Rede de Apoio à Educação Infantil:** interfaces com a Psicologia e Pedagogia. Coordenação de Extensão – CODEX/ UFMT. Cuiabá, 2015.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales:** Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2008. [p. 9-27].

DUVEEN, G. & LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales:** Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2008. [p. 29-39].

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. [p. 45-74].

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. [p. 17-44].

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/ UnB. Brasília, 2010.

VYGOTSKI, L. S. Estudio del desarollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II.** Problemas de Psicología General. 2ª Edición. Madrid: A. Machado Libros. S. A., 2001. S. A. p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. Traduzido de: Vigotski, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Lev S. Vigotski:** Manuscrito de 1929. Revista Educação & Sociedade, Tradução de A.A. Puzirei, Campinas, ano XXI, n.71, p. 21-44, Julho, 2000.

_____. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010. p. 681-701.

LUDICIDADE NA SALA DE AULA: SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM UTILIZANDO JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Juscilene Andreia de Oliveira (EDU/ FAEL) - juscilene.andreia@hotmail.com

Gilmar Pereira Dias (EDU/ FAEL) - gilmardias@hotmail.com

Resumo: O presente artigo pretende abordar a importância da ludicidade, para a superação das dificuldades de aprendizagem na educação infantil sendo este um desafio constante a ser enfrentado pela educação formal. Pesquisamos como os jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir com a professora regular da sala, através de Projeto inovador, para superação das dificuldades de aprendizagem do conteúdo de somar e subtrair. Assim, como objetivo, visa sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos e promover a participação da professora regente na realização de jogos, brinquedos e brincadeiras, assim compreender os benefícios que o lúdico pode proporcionar a aprendizagens das crianças em sala de aula. Ressalta a necessidade de novas práticas pedagógicas na escola e aos educadores, e que esses, comprometidos com a formação de indivíduos, sejam capazes de desenvolver, de forma contínua, mecanismos e ações eficazes para a formação inicial dos alunos, dando-lhes mais autonomia no pensar, ensinando-lhes a expressar suas próprias ideias e opiniões, construindo sua visão sobre o mundo em que ele está inserido. A revisão da bibliografia proporcionou referências teóricas para as discussões acerca do tema, contribuindo para a análise dos dados, coletados através de pesquisa de campo.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Jogos. Brinquedos. Educação Infantil..

1 Introdução

A educação é um processo amplo e complexo, que abrange diversos sujeitos em diferentes modalidades de aprendizagem, distinguidos pelo jeito de aprender.

Essa pesquisa buscou entender como o lúdico pode ser um facilitador na aprendizagem de crianças de 5 anos e sua não utilização pode ser a causa do crescimento do número de alunos que ao saírem da educação infantil apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente sem o domínio das quatro operações matemática, as crianças estão matriculados em uma turmade educação infantil II.

A pesquisa tipo estudo de caso possibilitou acompanhar as atividades docentes e os avanços dos alunos, no intuito de confrontar teoria e prática no âmbito escolar. Estruturei minha investigação na sala de aula, com vinte e cinco alunos, sendo que desse total 10 alunos apresentaram defasagem na alfabetização.

Neste sentido, a investigação proposta neste estudo consiste em identificar e detectar se as ações das práticas educativas, sobre ludicidade, cuja finalidade é superar as dificuldades apresentadas pelos alunos e adequar seus conhecimentos ao ano escolar em

que estão matriculados, terão resultado satisfatório, onde todos os alunos atingirão as metas propostas.

Essa pesquisa se ateve sobre como os jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir com a professora regular na solução de problemas de alfabetização de alunos participantes de do projeto sobre ludicidade de uma escola municipal de educação infantil

O objetivo dessa pesquisa foi o desenvolver novas práticas pedagógicas para a superação das dificuldades de aprendizagem, através de ações responsáveis e coerentes que contribuam para a construção do sucesso escolar de um grupo de dez alunos com dificuldades de aprendizagem e propor soluções para esse fenômeno.

Essa pesquisa se mostrou relevante pelo fato de considerar fundamental ao professor a diversidade cultural dos alunos como ponto de partida para o trabalho educativo, no sentido de valorização do conhecimento por ele trazido e da capacidade de aprendizagem de cada um.

2 Algumas abordagens sobre o brincar

O brincar vem sendo discutido a partir de abordagens culturais que analisam o jogo como expressão de cultura especificamente infantil, abordagem psicológica que vê o jogo como forma de compreender melhor o funcionamento das emoções e das personalidades das pessoas. E a abordagem educacional estuda as contribuições do jogo para educação, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Conforme a LDB, escola é o local de aprendizagens amplas, de acordo com a idade de cada um, sendo um direito da criança, deve-se adotar linguagem adequada para cada faixa etária: “[...] Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspecto físico, psicológico, intelectual e social, [...]”. (BRASIL, 1996, Art. 5º).

Nas atividades lúdicas a criança encontra seu entendimento, pois o lúdico é a linguagem que a criança entende. Infelizmente muitos professores de educação infantil ainda pensam que os jogos, os brinquedos, e as brincadeiras são passa tempo, atividades para preencher o horário que sobrou no final das aulas. Para Kishimoto: “Jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.” (2006, p.95)

Kishimoto acrescenta o entendimento de Caillois (1958) que introduz novos elementos característico do jogo: o seu caráter improdutivo e a incerteza. O jogo, nessa perspectiva:"[...] não cria nem bens, nem riquezas, é uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe" (1996, p.24).

A criança ao brincar não espera nada a não a pura e simples diversão, quando perguntamos para uma criança "como foi a aula hoje", se teve a presença do lúdico a resposta será " a aula hoje foi muito divertida", muitas vezes só com a presença de simples manuseio com balões seja para proporcionar a brincadeira, ou como atividades dirigidas.

3 Superar as dificuldades é responsabilidades de todos

Uma das questões que vem sendo foco de estudiosos e educadores, está em atender as crianças para que não sejam diagnosticadas precocemente como crianças com "problemas mentais leves", por apresentarem "problemas emocionais", "distúrbios" ou "dificuldade de aprendizagem", levando muitos alunos ao fracasso escolar.

É na escola que se cria expectativa sociais e quando uma criança não apresenta os resultados cognitivos esperados em sua maioria ela já é tachada de crianças com déficits intelectuais reais que se confunde com crianças que veem de ambiente sócio-econômico desprivilegiado, causando problema educacionais e, consequentemente, caracterizando a deficiência mental leve.

A diferença entre deficiência mental leve e fracasso escolar vem sendoquestionada, por não se chegar a um consenso sobre ambas as dificuldades e quando é uma e não outra. Antes mesmo de sofrerem um intervenção pedagógicas muitas crianças são colocadas em salas de apoio, ou sala de superação, sem ao menos ter a chance de trabalho de forma diferenciado, como a utilização de jogos por exemplo.

Os espaços educacionais precisam ser pensados e vistos de modo que favoreça a ludicidade no seu dia a dia, isso conforme Andrade está distante da realidade das escolas públicas, que segundo Andrade:

> Ao analisarmos a forma como o brincar vem sendo tratado nas práticas educacionais em geral e na Educação Infantil, identificamos questões que apontam para a idéia de que as instituições educacionais organizam as suas rotinas de modo a impedir ou restringir a manifestação lúdica.[...] (2011, p.15)

Por estes motivos de ausência de ludicidade na educação infantil da escola pesquisada, este texto se não surtir efeitos imediatos, vai fazer com que os profissionais possam refletir sobre sua prática docente.

A escola não vem cumprindo com o seu papel que é de adaptar, ajustar os alunos a sociedade criando possibilidades de socialização no seu interior, respeitando a diversidade existente tanto diversidade de raças, linguística e cultural. Num passado as pessoas eram taxadas conforme sua capacidade imediata, aquelas que conseguiam se destacar tinha o dom, muitos alunos eram visto como com problemas de aprendizagem ou até não tinha dom para os estudos como explica Magda Soares:

> A função da escola, segundo a *ideologia do dom*, seria pois, a de *adaptar*, *ajustar* os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeita-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição.(1997, p.16)

Hoje isso tudo vem sendo muito debatido e discutido, mas em outros tempos a escola não via a possibilidade de ser ela a responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno. Ou que ela também deveria agir de modo a contribuir parasua integração na escola, hoje diferente do passado é levado em conta o tempo do aluno, sua história de vida, assim agir de modo a facilitar e ser também responsável pela alfabetização e progresso contínuo dos educandos.

4 Metodologia utilizada na pesquisa

O presente artigo utilizou-se de pesquisa do tipo Estudo de Caso, com uma revisão da bibliografia referente ao tema e com aplicação de instrumentos de coleta de dados como entrevista, questionário e observação *in loco*. Os dados foram coletados utilizando-se técnicas características da pesquisa qualitativa. A pesquisa de campo realizou-se em uma escola pública municipal que se localiza Cuiabá/MT. Esta atende alunos da Educação Infantil e 1º Ciclo do ensino fundamental.

O método conhecido como estudo de caso vem ganhando cada vez mais espaço no contexto educacional. Trata se de um método que tem como objetivo tornar público conhecimentos acerca de casos isolados.

Para isso, essa pesquisa foi do tipo estudo de caso. Conforme Vieira: “O estudo de caso parte de um levantamento geral das condições e realidades específicas que se apresentam ao pesquisador, quando ele se coloca diante do objeto de pesquisa”. (2012, p. 28)

Acompanhamento sistemático de um caso individual, propõe geração de novas teorias na maioria das vezes. A partir da compreensão de um caso específico tira-se conclusões válidas para casos semelhantes. O estudo de caso, se faz necessário para assim explicar os motivos que se pode encaixar o lúdico nas aulas da sala pesquisada como um interessante facilitador para melhorar o nível de aprendizagem das crianças de 5 anos ao saírem da educação infantil rumo as séries iniciais do ensino fundamental. Vieira resume que: “O objeto do estudo de caso, por seu turno, é a análise profunda de uma unidade de estudo. Visa o exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação particular [...]” (2012, p.28)

Foram utilizados instrumentos de coleta de dados como entrevistas, questionários, e observação *In Loco*. Os dados foram coletados também mediante análise de documentos, utilizando-se técnicas características da pesquisa qualitativa. Foi feita uma análise qualitativa dos dados coletados, mantendo o foco às informações individuais da professora regente, que faz um período de sondagem para saber o nível de aprendizagem de cada aluno e também foi realizada observações durante as aulas.

Sobre a técnica de observação Vieira:

> Assim sendo, a etnografia consiste no método de estudos e de observações voltado para a análise de grupos sociais. Para isso, utiliza-se de levantamentos de dados e de observações acerca das características gerais e específicas do grupo, permitindo comparações. Os estudos etnográficos valem-se, também, das informações contidas em publicações censitárias e das pesquisas de campo, além de vastas consultas aos materiais bibliográficos. (2012 p. 46)

Assim obter uma descrição densa, mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas ou crianças no caso a sala de aula, foco da pesquisa fazendo os significado das perspectivas imediatas do que os alunos já sabem e de como aprendem.

Na entrevista, Vieira (2012) objetivo é extrair informações dos entrevistados para que possa, assim, ser considerado fontes dos dados obtidos. A entrevista poderá ser por quatro formas: Face a face; em grupos; por telefone e por correspondência.

Os questionários, entrevistas e as observações in loco foram aplicados à professora regente da sala de aula pesquisada, e terão como base sua concepção sobre o que pensa do lúdico como proposta de intermediação para superação das dificuldades na aprendizagem. Também foi aplicado um questionário, entrevista e observação in loco para alguns pais.

Para entender como pensam e seus pontos de vista com relação ao nível de aprendizagem das crianças, forampesquisados as coordenadoras pedagógicas e a diretora da escola para que seus pontos de vista possam trazer melhor embasamento e importância na aplicação do projeto na obtenção de bom resultado para a pesquisa em questão. Foram pesquisados o professor regente e também alguns alunos

O método de análise dos dados coletados foi o dialético, Vieira (2012) sintetiza que a análise de dados em pesquisa qualitativa identifica etapa importante que o pesquisador ira seguir tais como redução de dados, isso servirá para não desperdício de tempo e facilitando a compreensão da proposta a ser trabalhada para melhor aproveitamento dos dados essenciais a pesquisa.

Com isso, podemos perceber que, o método dialético, é o que melhor se encaixa para essa proposta de pesquisa, por permitir, uma análise mais completa e humana dos dados que foram coletados.

5 Análise dos dados coletados

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.B.), Ministro Marcos Freire em Cuiabá/MT.

Esta Escola oferece Educação Infantil e 1º Ciclo ensino fundamental e atende aproximadamente 800 alunos, distribuídos em 34 classes, nos turnos matutino e vespertino. Muitos profissionais colaboram para o seu funcionamento: diretor,e duas coordenadoras pedagógica e professoras pedagogas, além de dois professores de Artes e dois professores de Educação Física. Para área de Educação Infantil os professores tem especialização em Educação Infantil. Também atua na Escola uma professora multifuncional e duas professoras de apoio, para atender as crianças com dificuldade de

aprendizagem, a multifuncional que trabalha com alunos com necessidades educativas especiais. Além dos técnicos existem também na escola 11 Cuidadora de Alunos especiais, esses pessoas acompanham as crianças com necessidades especiais.

O primeiro contato com essa turma deu-se no início do 1º Bimestre, quando a professora, já preocupada com os resultados após as avaliações diagnósticas de início do ano do 1º bimestre, A professora fez avaliação individualizada, com as crianças juntamente com a profissional multifuncional e também pelos relatórios de observação diária e individualizada dos mesmos, constatou que umas 10 crianças apresentava problemas vinculados à alfabetização. Ou seja, ao saírem da Educação Infantil, elas não estavam aptas para seguir no ensino fundamental.

Com esse enfoque, a Escola sentiu a necessidade de se propor o Projeto jogos, brinquedos e brincadeiras, aonde durante duas horas/aula semanais, sendo uma horas/aula as segundas-feiras e uma horas/aula as terças-feiras. aA professora multifuncional vem até a sala da professora regular e leva os 10 alunos com dificuldade para outra sala, que é a sala da multifuncional trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais. No segundo dia é proposto a aulas de uma hora com os jogos, para todos os alunos da sala.

De acordo com o Projeto político-pedagógico da escola pesquisada: "A ludicidade deve fazer parte da programação diária dos docentes em formas musicais, histórias, filmes, jogos e brincadeiras nos trabalhos com educação infantil da escola". (EMEB, 2016, p. 25).

Para a referida pesquisa, usaram-se três instrumentos diferentes: a entrevista e o questionário para a professora e a observação *in loco*. A entrevista realizou-se com a professora usando somente o diálogo, por meio de uma conversa informal. O questionário foi elaborado na perspectiva de investigar os comportamentos, características e o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos com dificuldades. No mesmo sentido, fez-se uma observação *in loco*, observando a professora e os alunos, em duas visitas semanais, totalizando o período de seis horas, no turno vespertino.

A sala analisada pertence a Educação Infantil II. A turma tem vinte e cinco alunos, com idades de 5 (cinco) anos. Essa classe é muito heterogênea no conhecimento e no comportamento: enquanto há alunos que sabem muito, há alunos com muitas dificuldades

que precisam constantemente de uma atenção especial; enquanto há alunos quietos, há outros barulhentos demais.

A primeira observação da classe foi realizada num dia de aula regular: os alunos aguardam o início das aulas no pátio da escola. Ao soar o sinal, eles esperam a professora em fila, na quadra onde é feita a acolhida com a orientação do diretor e coordenadoras de alunos. Os professores vão chegando e se colocam em frente as filas com seus alunos, após acolhida e oração proferido pela equipe gestora, cada professora vai caminhando em direção as salas seguidos pelos seus alunos.

Alguns alunos estão inquietos, conversam sem parar, resistem em ocupar seus lugares e levantam alguns questionamentos sobre onde devem sentar-se, o horário da Educação Física que terão naquele dia, e quanto à ausência de um colega etc. Após todos sentarem-se e as devidas explicações, os alunos realizam as atividades de rotina: eles permanecem conversando por algum tempo, logo eles saem para pegar 0 1º lanche, a Educação Infantil recebe dois lanches, um ao entrar pela manhã 7:15 e outro ás 8:30, após lanche eles colocam os cadernos na mesa da professora, ela vai colando atividades xerocadas nos cadernos, chama seus alunos que enquanto ela faz a colagem, conversam, correm, falam, brigam e gritam, a professora continua seu trabalho de colagem tranquilamente, não se incomodando com o barulho a algazarra causada pela falta do que fazer das crianças.

Em seguida a professora explica como devem fazer a atividades coladas no caderno de sala, alguns entendem, outros continuam sentados, mas não fazem, outros falam: - professora não sei como fazer, ela briga e manda que faça, “que preguiça menino”, senta e vai fazer, senão você fica sem recreio. Quem consegue fazer as atividades tenta ajudar aqueles que não consegue, mas este logo desistia, a professora continua em seu lugar cobrando que todos terminem, em seguida e faz novas colagem no cadernos, a próxima atividade é de pintura de algum desenho animado, as crianças tem dúvida sobre de que cor pintar o Mikei, então ela explica que cada um deve escolher a cor que mais gostam.

As crianças começam com alvoroço de novo, tem crianças rolando no chão, outras brincam com brinquedos trazidos de casa, outras comem seus lanches e outras se juntam no fundo da sala para brincar. A professora grita com eles, mas fazem de conta que ninguém disse nada, a professora se irrita, grita, gesticula e nada das crianças ouvirem. Toca o sino para o 2º lanche do dia, a professora manda que façam fila para buscar o

lanche, alguns entram na fila e outros continuam sentados, pegam seus lanches trazidos de casa e comem, ali mesmo nos seus lugares, os outros vão em fila pegar o lanche, ai voltam para sala com os pratos de comida na mão, entram na sala e se sentam nas suas mesas, terminados de comer levam os pratos para cozinha, permanecem ali na sala em meia a bagunça, esperando tocar o sino para saírem para o recreio. Soa o sino todos saem na maior algazarra e alegria, correndo mais que podem para brincar no recreio.

Após recreio é dia da televisão, a professora coloca um desenho, muitas crianças diz que já assistiu aquele desenho, elas se sentam no chão e ficam apenas alguns minutos assistindo, como a maioria já viu, logo se dispersão, começam a conversar de outros assuntos, enquanto isso a professora corrigi os cadernos e cola novas atividades, a certa altura na sala, o barulho já se ouve nos corredores, a professora ameaça dizendo que vai desligar a televisão, as crianças nem ligam, eles pedem a ela que troque o desenho, mas ela diz que não tem outro e que da próxima vez trará outros desenhos.

A sala em análise não demonstra disciplina, as crianças ficam muito tempo sem ter o que fazer, a professora não tem domínio sobre os alunos, muitos alunos fazem bagunça por não terem o que fazer, muitas das crianças trazem brinquedos de casa e ficam por ali pela sala, eles dizem não saber fazer alguma atividade e acabam passando o dia de aula, 4 horas com suas dúvidas, no final fecham os cadernos e vão para casa sem ter completado a lição, em muitos cadernos a professora faz a correção e fecha o caderno, no outro dia a cena se repete.

Numa quarta-feira é dia de aula de Educação Física, segue a rotina, acolhida na quadra em seguida os alunos seguem a professora até suas salas. Neste dia a professora regente, fica na sala dos professores fazendo o planejamento de aula da semana ”hora atividade”, todos os professores tem um dia de “hora atividade” durante a semana, eles planejam nesse dia o que vão aplicar durante a semana e também neste dia recebem pais de alunos para conversarem, aqueles pais que queiram falar sobre seus filhos.

A professora de quarta já entra e falam com eles e eles a ouvem, ela manda que sentem cada um em lugares de livre escolha, então entram e sentam nos lugares de sempre. Ela manda que não tirem os caderno das mochilas, por que não vão precisar de cadernos nesta aula. Ela distribui um pedaços de cabo de vassoura para fazer som, as crianças sentam-se em circulo no chão e a professora ensina como cada um deve proceder, esses alunos nem parece os mesmos da professora regente, nesta aula elas ouvem os comando, tem bom comportamentos, ficam concentrados. Nesta aula eles tem

participação ativa, embora seja para todos seguir os toque feito pela professora, existem a liberdade e autonomia, onde cada um produz o som a sua maneira, eles tem a oportunidade de sair do convencional, a sula segue uma rotina divertida com material manipulável, ao mesmo tempo em círculos eles olham cada um, conversam sobre os instrumentos e dão muitas risadas quando alguém erra a batida do instrumento feito de cabo de vassoura.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> "Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato das crianças desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais". (BRASIL, 1998, p.22)

Ao estarem em contato com uma aula de acordo com suas necessidades e capacidades, que são aulas como esta de Artes, onde a professora guardou os cadernos e propôs uma aula diferenciada, como se fossem brincar, ficaram em posição circular, produzindo sons com cabos de vassoura cortadinhos em pequenos pedaços, as crianças entraram em contato com seu mundo, o lúdico tem o potencial de causar interesse e entusiasmo nas crianças, nessa aula, pude perceber seus entusiasmo, até por parte daqueles mais agitados e briguentos.

Após essa atividade ela pede que voltem para seus lugares, mas que fiquem sentados em silêncio, eles obedecem, estão felizes, concentrados, ela distribui folhas para que eles pintem um desenho com instrumentos musicais.

Os relatos da professora enfatizam sua trajetória desde o início do ano nesta sala, em como, nas primeiras semanas de aula se sentiu desestimulada ao encontrar na classe crianças de níveis muito diferentes que era preciso atender simultaneamente, e que, para poder atender com sucesso essas crianças com dificuldades, apesar das dificuldades enfrentadas ela não mencionou nenhuma modificação nas estratégias de suas aulas.

Em reunião na escola, o diretor chamou atenção que muitos professores estavam extrapolando a cota para xerox e disse ainda que muitos pais estavam reclamando junto a equipe gestora que seus filhos estavam com aprendizagem em defasagem. E também foi falado nessa reunião que as crianças ainda na educação infantil tinham que saber fazer

cópia do quadro negro, mesmo na educação infantil os professores deveriam procurar novas alternativas educacionais para que não excedessem o uso de xerox.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, através do Projeto jogos, brinquedos e brincadeiras receberão um ensino diferenciado, onde suas dificuldades são trabalhadas individualmente, com elaboração de exercícios diferenciados, respeitando-se o ritmo de desenvolvimento de cada um, levando-se em conta suas dificuldades para que haja resultados positivos na aprendizagem.

Quanto à seleção dos alunos para participarem do Projeto, a professora enfatiza como alvo, dez alunos com problemas de alfabetização. Os alunos foram selecionados a partir da análise dos relatórios e resultados das avaliações, que indicam o nível que os alunos se encontram nas dificuldades de aprendizagem.

No primeiro dia a professora chega acompanhada dos doze alunos até a sala de aula designada a realizar o Projeto. Como nesta sala não há aulas regulares, somente para atender os alunos com necessidades especiais no contra turno, o projeto aconteceram ali e também na sala de aula em dias alternados, duas vezes por semana.

Primeiramente a professora fez uma reflexão com a turma sobre o motivo de estarem tendo essas aulas diferenciadas, que devem aproveitar ao máximo da oportunidade, pois foram aulas com jogos, brincadeiras e materiais diversificados. Enfatizou que cada um deles é especial, desde modo tinha as suas necessidades e individualidades. Os alunos ficaram atentos e participaram do diálogo colocando suas limitações, como também fizeram colocações em relação aos colegas.

Para um levantamento dos conhecimentos das crianças sobre as operações matemática de somar e subtrair, a professora propôs a atividade de contagem e agupamento dois a dois de tampinhas de garrafas. Para isso ela distribui, as tampinhas para auxilia-los, folhas brancas e pede aos alunos, que escrevam seu nome (a maioria dos alunos copiam do seu crachá). Ela vai até a lousa e orienta-os a escreverem e lerem os numerais até 15, em seguida pede que faça duas somas e duas subtração, a maioria não consegue fazer : 3+3=5 , 7-2=5, 4+3=7, 8-4=4.

Antes dessa atividade as crianças com a ajuda da professora realiza um pingo na sala”pintandoo sete”, é distribuído cartelas numeradas com números que vai de 2 a 12, bem no centro da cartela tem números 7 e dois dados para cada dupla, a professora ajuda

a organizar a brincadeira, nessa atividade vão fazer adição e subtração brincando além de cálculo mental.

A sala foi dividida em dupla, as dupla cada um com sua cartela do jogo"pintando o sete," dois dados, material confeccionado manualmente, e lápis de cor, na medida que se joga os dados, a dupla faz a soma da quantidade e vinte o resultado na tabela, assim segue as duplas, jogando, conversando, se divertindo e aprendendo, os ganhadores é dupla que pinta todos os números sete da cartela ou a dupla que completar a cartela.

Nesse jogo todos conseguem aprender soma, subtração e calculo mental sem muito esforço, quem não conseguiu entender de primeira logo pega o jeito, pois sempre tem alguém ajudando, ensinando e liderando, entre eles mesmo vão se organizando.

Terminado o pingo, vão realizar os cálculos nas folhas, aí é a maior dificuldade, não sabem como fazer apesar das explicações no quadro do passo a passo. Perguntam tentam, andam com as folhas nas mãos, até que bate o sino e todos guardam seus materiais, sem conseguir entender ou fazer as atividades.

Após a aula a professora pergunta do que mais gostaram, eles falam que gostaram do jogo com dados e perguntam quando terão mais jogo, ficam muito animados e felizes ao falarem do que gostam, brincar enquanto aprendem.

Ficou uma segunda atividade com material manipulável para próxima aula que é: "Colheita e Maças": neste jogo foi utilizado uma grande arvore feita de EVA verde com marrom, maçasque pode ser de EVA, papel cartão ou outro material, os sinais - + = e fichas com sentenças matemáticas: 2+3+5, 5+2=7, assim por diante, neste jogo eles começam a conceituar adicionar e subtrair, manuseando as maças hora no cesto, hora na árvore.

Num total de 25 alunos da sala, dez alunos não consegue identificar e nem escreve os números, escrevem seu nome com ajuda dos crachás, mas demoram muito nessa atividade. Eles precisam de ajuda individualizada da professora que vai na cadeira de cada um auxiliando-os, mas eles não entendem o significados das atividades proposta.

A professora chama cada aluno até a sua mesa para escreverem e lerem uma frase para ela realizando a investigação da hipótese alfabética de cada um, descobrindo como os alunos pensam a escrita. Nesse levantamento a professora relatou que: 8 alunos escrevem sem nenhum critério e para ler apontam tudo de uma só vez (pré-silábicos), 1 alunos escrevem usando uma letra para cada emissão sonora, mas sem valor sonoro

correspondente (silábicos) e 1 aluno escreve utilizando uma letra para cada sílaba, mas sem o valor sonoro correto.

A professora pontuou no questionário que foi muito importante fazer a sondagem no início das aulas do Projeto, tanto para conhecer melhor o que seus alunos já sabem, como para agrupá-los em dupla de maneira produtiva e planejar atividades adequadas para que eles aprendam mais.

Terminada esta investigação e a atividade proposta anteriormente (operações matemáticas e escrita com leitura de uma frase e escrita de algumas palavras taís como: massinha, cabeça, cotovelo – MINHA CABEÇA DOÌ, O tempo da aula do projeto também acabou e todos voltaram para a sala regular.

Na Nova LDB, no artigo 32º, inciso III, salienta que a aprendizagem deve ser garantida a todos os alunos: "[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores". (BRASIL, 1996). Portanto é preciso considerar todas as dificuldades, tonando o processo de aprendizagem efetivo e significativo.

Com esta sondagem, a professora relata que os alunos se encontram assim: 10 alunos conhecem as letras do alfabeto, mas não conhecem os valores sonoros (pré-silábico), 2 alunos são silábico com valor sonoro. Não tem familiaridade com os números, para elas as expressões numéricas não têm significados. Diante deste resultado, é possível notar quanto os alunos avançaram e o quanto são capazes de perceber seus próprios avanços.

Os relatos mostram que a professora está encontrando algumas dificuldades sim, principalmente quando, na ânsia de fazer o seu trabalho, não se consegue o resultado esperado tão rápido. Reafirma essas declarações no questionário, e revela que com esta sala ela tem enfrentado um turbilhão de emoções: euforia, cansaço, frustração, conquistas, alegria, descobertas, dificuldades, enfim, mas os avanços na aprendizagem dos alunos e seu recente entendimento sobre como eles aprendem, o que pensam e do que precisam para seu aprendizado, estão enriquecendo sua prática pedagógica e oportunizando o seu crescimento profissional.

6 Considerações finais e/ou conclusões

A aprendizagem não é feita de certezas, mas de inquietações, de crises e dúvidas que nos projetam às novas descobertas.

A qualidade da educação não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta de todos os profissionais para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução.

É necessário que os profissionais estejam comprometidos, disponham de tempo, vontade e de recursos para trabalhar. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tem um bom potencial para trabalhar com crianças, elas gostam muito, interagem, se comunicam e aprendem os conteúdos, porque tomam conhecimento dos conceitos, na alfabetização o profissional precisa deixar as crianças entenderem os conceitos seja de matemática, português, história ou geografia. As brincadeiras também por agir cognitivamente, emocionalmente faz com que a criança tenha autonomia e entenda e aprenda por si mesmas.

Nas brincadeiras elas tem o domínio da linguagem simbólica, brincando a criança se apropria de elementos da realidade imediata de tal forma a lhe atribuir novos significados, isso ocorre por meio da imaginação e imitação da realidade.

Com essa pesquisa, podemos concluir que, na atuação do professor é necessário que seja incorporado como característica essencial, a atenção especial para cada sujeito. Observando atentamente os processos de ensino-aprendizagem identificamos sua evolução ou ainda algumas dificuldades presentes. Quer também, não existem respostas prontas ou receitas para educar, e sim reflexões e ações que possibilitam pensar em melhores caminhos para nossos alunos.

Referências

BRASIL. MEC - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 11/02/2017.

BROUGÊRE, Gilles, **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Wajskop, Gisele, São Paulo: Cortez, 1995. In: FREIRE Andrade DanielaBarros da Silva , **Pedagogia da infância educação e ludicidade**. Cuiabá: UFMT, 2011.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

EMEB Ministro Marcos Freire. **Projeto político-pedagógico - PPP.** Cuiabá-MT, 2016.

ESTEVE. José M. A Terceira revolução educacional:a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004. *In:* GIROTO, Juliana. **O Psicopedagogo institucional:** novas atitudes para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Projeto de pesquisa, FAEL, 2015.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001. *In:* GIROTO, Juliana. **O Psicopedagogo institucional:** novas atitudes para enfrentar as dificuldades de aprendizagem. Projeto de pesquisa, FAEL, 2015.

KISHIMOTO, MorchidaTizuko, **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.**9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 23/01/2017.

_____. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf . Acesso em: 28/02/2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social.São Paulo: Ática, 1997.

VIEIRA, Jóse Guilherme Silva.**Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Fael, 2012.

LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 23/01/2017.

MAUS TRATOS À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE: EXPERIÊNCIAS DA INTERSETORIALIDADE NO SERVIÇO SOCIAL

Carolina Aparecida Serra Provenzano (Serviço Social/UNIVAG) - carol.provenzano@hotmail

Leila Chaban (PPGPS - DINTER/UnB/UFMT) - leilachaban17@hotmail.com

Yara Patrícia Antunes Moreira (Serviço Social/UNIVAG) - yarapatricia1@outlook.com

Yasmim Edfa da Silva Amorim (Serviço Social/UNIVAG) - yasmimedfa@hotmail.com

Resumo: Este estudo traz as experiências do Estágio Supervisionado em Serviço Social no Juizado Especial Cível e Criminal (JECRIM), Comarca de Várzea Grande-MT, bem como o posicionamento profissional no enfrentamento dos maus tratos às crianças e adolescentes e a intersetorialidade na articulação entre as políticas públicas do Judiciário e Educação. O estudo compreende a relevância e o envolvimento direto e sistemático alinhado ao processo de aprendizagem no JECRIM, e na Escola Municipal Tenente Abílio de Morais em Várzea Grande, no período de 2014-2 a 2015-1, evidenciado por elementos acerca dos maus tratos às crianças e adolescentes, subsidiado pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, de abordagem quantitativa e qualitativa.

Palavras-chave: Criança e Adolescente. Maus Tratos. Serviço Social. Intersetorialidade.

1 Introdução

Este estudo trata-se do Serviço Social no Enfretamento aos Maus Tratos a Criança e o Adolescente, no âmbito da intersetorialidade entre o Juizado Especial Cível e Criminal e a Política de Educação. A partir da revisão bibliográfica, documental e a realidade do Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, desenvolvido no JECRIM, identificando a indissociabilidade entre teoria e prática, com posicionamento crítico perante a realidade, nas atribuições e competências profissionais do (a) assistente social.

É importante salientar que devido às transformações do mundo do trabalho, a mundialização do capital, o ajuste neoliberal e a desresponsabilização do Estado através das privatizações, essas redefinições vem dificultando o acesso às políticas públicas e estimulando a sociedade civil na prestação de ações sociais, ocasionando as desigualdades e as refrações da questão social. Este cenário é marcado por relações contraditórias entre o Estado e a sociedade, que ao longo da trajetória faz parte do exercício profissional do assistente social. Nessa perspectiva, a criança e o adolescente tornam-se os maiores prejudicados, sofrendo práticas violentas em vários âmbitos da sociedade e interferindo no seu desenvolvimento biopsicossocial.

A regulamentação da Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) efetiva a proteção integral da criança e do adolescente, traçando

políticas públicas e planos, entretanto, estes sujeitos de direito continuam sofrendo ações que atingem a sua integridade física e a própria dignidade humana, exigindo do Serviço Social, competência profissional e aprimoramento intelectual contínuo, para prestar atendimento de qualidade à população usuária dos serviços, pautado nos princípios norteadores e documentos que embasam a profissão.

A relevância de trazer a tona o debate para o Serviço Social do enfrentamento dos maus tratos contra crianças e adolescentes, justifica-se como uma forma de ampliar o conhecimento acadêmico e profissional, evidenciando a intervenção do assistente social, demonstrando as possibilidades e a intersetorialidade nesse processo através do Estágio Curricular Obrigatório no JECRIM.

Este estudo se divide em quatro itens. O primeiro encontra-se o contexto sóciohistorico da criança e do adolescente, seu embasamento conceitual e suas classificações. O segundo designa-se ao espaço sócio-ocupacional: aproximações da realidade profissional do (a) assistente social. O terceiro configura-se a intersetorialidade como perspectiva para atuação no enfrentamento dos maus tratos contra a criança e o adolescente, por fim, a Doutrina de Proteção Integral, os resultados e discussões dos dados obtidos, pertinente à efetivação e garantia dos direitos dos mesmos, finalizando com a conclusão deste estudo.

Considerando o estágio fundamental na formação profissional, destacamos a relevância e envolvimento direto e sistemático alinhado ao processo de aprendizagem no JECRIM, no período de 2014-2 a 2015-1 e traz elementos para compreensão dos maus tratos às crianças e adolescentes, subsidiado pela pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem quantitativa e qualitativa, que conforme Minayo (2001, p. 22), "A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado".

Portanto, no espaço sócio-ocupacional, analisamos e sistematizamos o estudo social de 30 processos, cujo delito perpassa pelos maus tratos as crianças e adolescentes, abrangendo a faixa etária de 0 á 18 anos, ocorridos entre 2009 a 2015.

Através da Observação e da Roda de Conversa com educadores e gestores da Escola Municipal Tenente Abílio de Morais, localizada no município de Várzea Grande – MT, conduzimos a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, na aplicação do Questionário semiestruturado a 17 membros. Neste estudo, optamos pela análise das questões que evidenciaram os Maus Tratos com característica intrafamiliar e na experiência dos educadores, então, realizamos a codificação, tabulação e interpretação dos dados obtidos.

2 Breves notas sobre Maus Tratos à Criança e ao Adolescente na sociedade contemporânea

Direcionadas pelo contexto sóciohistorico da criança e adolescente no Brasil, no mundo e suas classificações evidenciadas pelos maus tratos, sobretudo nos avanços das políticas públicas no cenário nacional e suas formas de enfrentamento, este ato manifesta-se em cada período histórico sob distintas formas de expressão, acompanhando a evolução da sociedade. Neste aspecto, constatamos que o público alvo continua sofrendo práticas violentas e tendo seus direitos violados. Visando colaborar nessa discussão,

> Podemos definir Maus Tratos como toda ação ou omissão por parte do adulto, cuidador ou adolescente de mais idade que possa resultar em dano ao desenvolvimento físico, emocional, intelectual ou social da criança ou do adolescente. (ANGELOS; et al; 2007, p. 10)

Resultando em ações violentas ou ausência de cuidados, prejudicando a curto ou longo prazo o seu desenvolvimento psicossocial. A temática que envolve os maus tratos representa sua alta complexidade e possui diferenciadas classificações, como: violência física, psicológica, sexual e a negligência. Partindo do pressuposto que,

> A negligência é um tipo de relação entre adultos e crianças ou adolescentes baseada na omissão, na rejeição, no descaso, na indiferença, no descompromisso, no desinteresse, na negação da existência. (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 34)

Desta forma, envolve a falha por parte do adulto ou responsável, no provimento de elementos essenciais para a criança e o adolescente. A violência física representa um conjunto de agressões, acompanhados com murros, pontapés, socos, havendo ou não utilização de objetos que venham proporcionar ferimentos, queimaduras, além de esta violência agravar o estado físico e psicológico da vítima, podendo ocasionar a morte.

Por sua vez, a violência psicológica, apresenta uma característica peculiar de difícil diagnóstico, pois, segundo Faleiros; Faleiros (2007, p. 36), envolve uma relação de poder desigual. Neste aspecto,

> Esse poder é exercido através de atitudes de mando arbitrário (“obedeça porque eu quero”), de agressões verbais, de chantagens, de regras excessivas, de ameaças (inclusive de morte), humilhações, desvalorização, estigmatização, desqualificação, rejeição, isolamento, exigência de comportamentos éticos inadequados ou acima das capacidades e de exploração econômica ou sexual. (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p.36)

Com isso, denigrem a imagem da criança e do adolescente que está em processo de construção, ao receber as palavras proferidas associam a si como verdadeiras. Sobre a violência sexual, envolve práticas sexuais com crianças ou adolescentes, tendo a pretensão de satisfação sexual, por meio de carícias, penetração ou exploração, acompanhada da violência psicológica e física, através de ameaças e uso da força.

O contexto sóciohistorico dos maus tratos contra o público infanto-juvenil e suas classificações é um marco do século XX, pois as práticas violentas, antes eram vistas com naturalidade, continuando Faleiros; Faleiros, (2007, p.25) salienta que "Somente no século XX a doutrina da proteção integral formulou uma resposta a esses problemas, conferindo um lugar mais efetivo para crianças e adolescentes nas relações de cidadania", por isso, retornar essa trajetória possibilita-nos compreender a evolução dos maus tratos, em um cenário repleto de conflitos e contradições associados a fatores culturais, econômicos, históricos, sociais e constatar os avanços nas políticas sociais.

Pautado em Ariés (1978), a criança e o adolescente na Idade Média entre as décadas V á XV, evidência a ausência da concepção da infância, compreendidos como pequenos adultos, cabendo-lhes desenvolver os papéis e funções na sociedade de modo igualitário, submetidos ao abandono e inseridos rapidamente ao mundo do trabalho, estimulando o processo de aceleração e adulterização, por meios de práticas sexuais e jogos de azar. Na Idade Moderna por volta dos séculos XV á XVIII, o lugar assumido pela criança, o adolescente e a família nas sociedades industriais, muda com o surgimento das escolas, trazendo sinais da concepção da infância, porém não salvaguardando de violência física, psicológica e sexual e nem dos infanticídios cometidos, demonstrando a falta de proteção, passando a mero objeto de propriedade dos pais.

No contexto nacional, parafraseando Rizzini e Pilotti (1995) esse processo histórico no Brasil é marcado por fases características de cada período como a colonização, imposta pelos jesuítas aos povos indígenas, o trabalho escravo e as roda dos expostos, nas expressivas formas de violência ao público infanto-juvenil.

Os estudos de Arruda (2012) evidenciam um breve resgate da trajetória das políticas públicas de atendimento no Brasil, pois as preocupações com a criança e o adolescente surgem com as críticas dos médicos higienistas e juristas da época, devido ao alto índice de mortalidade infantil, provocada pela Roda dos Expostos, sobre a tutela das Santas Casas de Misericórdia. Neste sentido, nos marcos do século XIX, a industrialização ocasionou o desemprego, refletindo nesses sujeitos o abandono e a crueldade, no entanto, em 1927 a Constituição do Código de Menores, previa a assistência e proteção aos "menores abandonados" e "delinquentes".

Por volta do período de 1941 no Governo de Getúlio Vargas, surge o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça. “Nos internatos do SAM, predominava a ação repressiva e o desleixo contra os internos, ao invés da ação educativa” (FALEIROS; FALEIROS 2007, p. 36). Por meio destes apontamentos caracteriza-se o aspecto violento de caráter coercitivo e punitivo ao invés de um órgão de proteção.

Ainda em Arruda (2012) no ano de 1964, houve a criação da Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM), executada pela Fundação de Bem Estar do Menor (FUNABEM), no ano de 1979 entra em vigor o Novo Código de Menores, com a Doutrina da Situação Irregular, vislumbrados pela intervenção do Estado como crianças e adolescentes fora das normas e padrões da sociedade. A década de 80 foi marcada pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMM), com protestos e rebeliões contra as instituições, juntamente com a sociedade civil, contribuindo à redemocratização da sociedade brasileira, na ampliação dos direitos do público em questão.A Constituição Federal e o ECA, nos termos legais, estabelecem a Doutrina de Proteção Integral, enaltecendo o embasamento teórico a fim de fazer a articulação com o espaço sócio-ocupacional visando uma intervenção crítica e dialética.

Estabelecendo garantias de acesso aos direitos, nos remetemos à realidade várzeagrandense tendo no JECRIM uma unidade jurisdicional do Poder Judiciário do estado de Mato Grosso e tem competência para conciliação, processo e julgamento das causas cíveis de menor complexidade, ou seja, delitos de menor potencial ofensivo e que a Lei N° 9.099 exemplifica como:

> Consideram-se infrações penais de menor potencial ofensivo, para os efeitos desta Lei, as contravenções penais e os crimes a que a lei comine pena máxima não superior a dois anos, cumulada ou não com multa. Art. 62. O processo perante o Juizado Especial orientar-se-á pelos critérios da oralidade, informalidade, economia processual e celeridade, objetivando, sempre que possível, a reparação dos danos sofridos pela vítima e a aplicação de pena não privativa de liberdade. (BRASIL, ART.136,1995)

É importante destacar que no decorrer da supervisão de estágio, acompanhamos diversos atendimentos no Programa ‘‘Justiça em Estações Terapêuticas e Preventivas’’, que objetiva prestar atendimento imediato e integral aos dependentes químicos e seu núcleo familiar, que respondem processo pela infração de posse de entorpecentes para uso pessoal.

O Programa foi implantado em setembro de 2013 pela Juíza de Direito, responsável pelo núcleo até 2014-2 e em 2015-1, sob nova direção, com a demanda

institucional para além dos processos cujo delito seja posse de entorpecentes para uso pessoal.

A equipe técnica, é composta por assistentes sociais e psicólogas, lidam diretamente com a triagem e o atendimento psicossocial dos autores dos atos infracionais, juntamente com as estagiárias do Serviço Social, houve a elaboração de projetos específicos para cada delito, classificados como: Atos Obscenos; Briga de Vizinhos; Posse de Entorpecentes e Maus Tratos as Criança e Adolescentes.

O estágio supervisionado possibilita associar a teoria e prática, assim como na articulação conjunta da equipe interdisciplinar. Destacamos o Projeto de Intervenção, cuja temática envolve: "Justiça e Sociedade contra os Maus Tratos", este possibilitou a integração de outros setores da sociedade com o judiciário, para fortalecer as redes no enfrentamento dos maus tratos. Entendendo-se que, como dispõe o artigo 5° do Estatuto da Criança e do Adolescente:

> Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (ECA, 1990)

Esta exposição reafirma a necessidade de atuação profissional no enfrentamento dessa problemática, de maneira articulada e intersetorial. Assim, a discussão ultrapassa os muros institucionais e passa a ser discutido junto à Escola Municipal Tenente Abílio de Morais, a qual revelou o maior índice de crianças e adolescentes vítimas de maus tratos. O diálogo pertinente entre os profissionais da educação e do campo sóciojuridico foi estreitado a partir das rodas de conversa sobre a temática que envolve esse cenário de violência. O Serviço Social é uma profissão construída historicamente, através das cravadas lutas sociais junto à classe trabalhadora obtendo conquistas no setor público, privado, nas organizações da sociedade civil, movimentos sociais e sindicatos. Apresenta como objetivo, atuar no acesso as políticas públicas, na garantia de direitos da população, buscando a equidade social devido às multifacetadas expressões da questão social, sendo assim1 a intersetorialidade é posta ao Serviço Social, para que as políticas públicas sejam efetivadas, com eficiência e eficácia.

Observamos que,

> A intersetorialidade é a articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à Proteção Integral, à inclusão e enfrentamento das desigualdades sociais identificadas. Supõe a

> implementação de ações integradas e a superação da fragmentação da atenção às necessidades sociais da população. (YAZBEK, 2014, p.98)

Portanto, a implementação de políticas públicas de maneira a atender o trabalho, com olhares específicos para situações de atendimentos das demandas mais vulneráveis, faz com que ocorra uma articulação entre instituições governamentais, sociedade civil e profissões de áreas afins com essa temática. No JECRIM, vivenciamos esse processo, pois, os projetos contam com assistentes sociais, psicólogas, juiz, conciliadores e o promotor do Ministério Público. Demonstrando que a intersetorialidade faz à articulação entre diferentes setores que trabalham em conjunto, respeitando o espaço de cada profissão.

Dessa forma,

> A concretização da ação intersetorial incorpora não apenas a compreensão compartilhada sobre finalidades, objetivos, ações e indicadores de cada programa ou projeto, mas práticas sociais articuladas que acarretem um impacto na qualidade de vida da população. (JUNQUEIRA, 2004, p.28)

Complementando, Sposati (2006, p. 140) ao apontar:

> [...] a intersetorialidade não só como um campo de aprendizagem dos agentes institucionais, mas também como caminho ou processo estruturador da construção de novas respostas, novas demandas para cada uma das políticas públicas.

Observamos que a intersetorialidade traz respostas rápidas e agrega conhecimento ao profissional, ocorrendo à troca de saberes para que as necessidades da sociedade sejam atendidas de forma imediata e justa.

Assim, o profissional de Serviço Social deve atuar pautado em seu Código de Ética de 1993, nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social de 1996, na Lei de Regulamentação da Profissão Nº 8.662 de 1993 e no Projeto Ético Político, elementos base do projeto profissional e posicionando-se de forma crítica diante das diversas situações vivenciadas.

Reafirmamos as análises de Junqueira (2004, p. 27):

> A ação intersetorial surge como uma nova possibilidade para resolver esses problemas que incidem sobre uma população que ocupa determinado território.

> Essa é uma perspectiva importante porque aponta para uma visão integrada dos problemas sociais e de suas soluções. Com isso, busca-se otimizar os recursos escassos procurando soluções integradas, pois a complexidade da realidade social exige um olhar que não se esgota no âmbito de uma única política social.

A profissão assegura direitos coletivos e o conhecimento de áreas afins faz com que as políticas públicas e os direitos constitucionais sejam garantidos, assim cada profissional na sua especificidade pode atuar e dividir tarefas. Os locais que realizam a intersetorialidade passam a adquirir praticidade e agilidade, percebendo que a mesma viabiliza respostas e soluções para questões que são controversas e complexas, por meio dessa interação e conjunção de diferentes áreas do saber profissional, geram novas possibilidades, perspectivas e rompem com os limites de ações fragmentadas, garantindo políticas efetivas.

No JECRIM, as assistentes sociais atuam de forma multidisciplinar e interdisciplinar, no núcleo psicossocial, responsáveis por elaborar, executar, coordenar e monitorar programas, projetos e reuniões de grupo. Os instrumentais técnico-operativos mais utilizados são: o estudo social, parecer social, visita domiciliar, relatórios informativos e estudos socioeconômicos. O Estudo Social é, "o instrumento utilizado para conhecer e analisar a situação, vivida por determinados sujeitos ou grupo de sujeitos sociais, sobre a qual fomos chamados a opinar". (MIOTO, 2001, p.153). A instrumentalidade é a capacidade que o profissional vai adquirindo, construindo e adaptando, na medida em que concretiza seus objetivos e ideais. Ressaltamos que,

> É por meio desta capacidade, adquirida no exercício profissional, que os assistentes sociais modificam, transformam, alteram as condições objetivas e subjetivas e as relações interpessoais e sociais existentes num determinado nível da realidade social: no nível do cotidiano. Ao alterarem o cotidiano profissional e o cotidiano das classes sociais que demandam a sua intervenção, modificando as condições, os meios e os instrumentos existentes, e os convertendo em condições, meios e instrumentos para o alcance dos objetivos profissionais [...] (GUERRA, 2000, p.02)

A interlocução com outros profissionais faz da intersetorialidade um direcionamento para a atuação, criando políticas públicas voltadas à temática e efetivando as existentes, pois, há ações privativas que somente o profissional específico pode compreender. É importante o diálogo para realizar iniciativas conjuntas, o aprendizado coletivo, planejamento e avaliações da situação, podendo mobilizar ações e recursos que tragam menos impactos sociais, de modo que seja alcançada a emancipação e autonomia da sociedade.

O panorama da efetivação de direitos às crianças e adolescentes, evidenciado por um trajetória de lutas, pois a desconstrução do Código de Menores, acarretou no

desdobramento da sociedade, a qual deu visibilidade à violação de direitos aos sujeitos históricos. Com a mudança de pensamento, organizaram congressos nacionais e internacionais, que colocaram o público em questão como o eixo estruturante dos encontros, resultando na criação do ECA, que veio garantir e assegurar a proteção integral, nele encontram-se os procedimentos de adoção, aplicação de medidas socioeducativas,como também o Conselho Tutelar e sobre as punições para crimes cometidos contra crianças e a adolescentes. Houve um grande avanço desde sua implantação, no entanto ainda não é realmente efetivado, pois, por diversas vezes há negligência por parte do Estado, da família e da sociedade, ainda mais quando o primeiro falha ao prover o acesso as necessidades *básicas* para a família. A Constituição Federal, subsequente pelo ECA, com tais parâmetros estabelece a Doutrina da Proteção Integral a criança e o adolescente, extinguindo o Código de Menores de 1979 e a FUNABEM de 1964.

De acordo com o ECA (8.069/1990 – art. 4°, p. 11):

> É dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes á vida, á saúde, á alimentação, á educação, ao esporte, ao lazer, á profissionalização, á cultura, á dignidade, ao respeito, á liberdade e á convivência familiar e comunitária.

Destacamos o Sistema de Garantia de Direitos, subdivididos em promoção de direitos, eixo de defesa e eixo de controle social, que articulados com o ECA preconiza a atribuição de fazer cessar as violações de direitos da criança e do adolescente, envolvendo subsistemas como: Sistema Único de Saúde, Sistema Único de Assistência Social, Sistema Educacional, Sistema de Justiça e outros.

A relação da intersetorialidade entre as políticas públicas é muito importante e deve ocorrer constantemente, na nossa intervenção, desenvolvemos a articulação entre as redes de educação e justiça. Dessa forma, embasado nos estudos de Yazbek (2014, p. 99), observa-se que ‘‘[...] Para a Assistência Social o desafio da intersetorialidade se coloca tanto na busca de articulação das iniciativas públicas, como da sociedade na perspectiva da construção de uma rede protetiva no âmbito dessa política.”, pois sabemos que as políticas de proteção social ainda não são totalmente efetivas e é necessário tê-las para assegurar o direito do público alvo.

Parafraseando Yazbek (2014), observamos que as políticas públicas, os programas e projetos criados para a proteção social no Brasil, ainda são fragmentados, muitas vezes eles acabam se distanciando da realidade vivida pela população, temos que conviver com o receio e

insegurança das vítimas, por serem ameaçadas ou até por imaginarem que os maus tratos é algo normal e naturalizado.

Enfim, a Intersetorialidade juntamente com a Proteção Social, traz políticas que visam o bem estar dos sujeitos, a garantia dos direitos dos cidadãos, que sofrem pela falta de uma rede integrada, que trata das particularidades e vulnerabilidades da criança e do adolescente que muitas vezes não são reconhecidos.

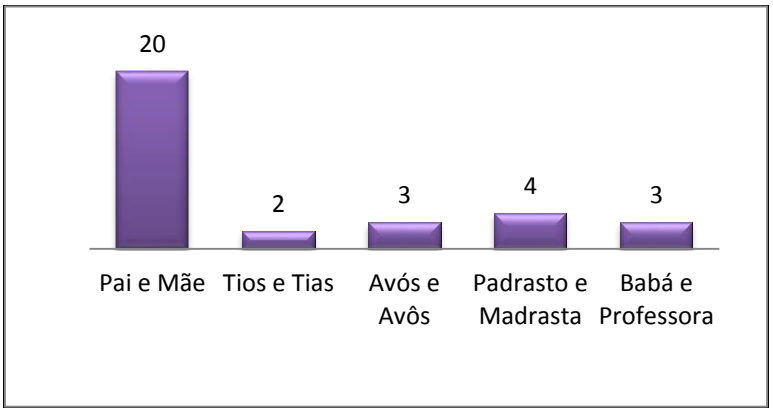
Considerando a realidade observada através da experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório de Serviço Social no JECRIM, inseridas no Projeto Justiça e Sociedade contra os Maus Tratos na interlocução com a E.M.E.B Tenente Abílio de Moraes, os dados foram produzidos e analisados diante das demandas recebidas. Assim, o Código Penal Brasileiro caracteriza maus tratos diante da lei como atitude ou ação de:

> Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina. (CODIGO PENAL, Art. 136, 1940).

Conforme o levantamento e estudo social realizado no JECRIM, com base em 30 processos notificados por delito de Maus Tratos, ocorridos entre os anos de 2009 à 2015, demonstra que 13% das vítimas tem idade entre 0 á 11 anos; 37% idade entre 12 a 18 anos. Sendo, 29% do sexo feminino e 21% do sexo masculino.

Neste sentido, Faleiros e Faleiros (2007, p. 50) afirmam que ‘‘muitas das agressões e violências praticadas por pais ou responsáveis contra filhos crianças e adolescentes são, em geral, justificadas como ‘medidas educativas’ pelos autores e pelos demais atores coniventes com elas”. Como se observa no gráfico abaixo, sobre o grau de envolvimento em relação ao autor do fato e a vítima, cerca de 96,66% do casos, os autores, *mantinham* contado direto com as vítimas. Alarmando que os abusos intrafamiliares ou maus tratos, foram praticadas por seus responsáveis, que na verdade, deveriam assegurar sua proteção.

Gráfico I - Grau de envolvimento entre autor e a vítima.



Fonte: Própria da pesquisa, Várzea Grande-MT, 2015.

Evidenciando assim que, 62,5% das ações classificadas como maus tratos foram praticados pelos pais seguidos de 12,5% pelo padrasto e madrasta, 9,4% avós e avôs, babás e professoras com os mesmos 9,4% e 6,2% por tios e tias. Deixando claro que o tipo mais frequente de maus tratos contra crianças e adolescentes é a violência cometida principalmente dentro do próprio lar e no convívio familiar.

Nas contribuições de Faleiros e Faleiros (2007, p. 48),

> Nas violências privadas, classificadas como violência intra e extra-familiar, é importante identificar os atores que se encontram implicados. A violência intrafamiliar pode ser praticada tanto por pais ou responsáveis, como por parentes mais ou menos próximos dos vitimizados (irmãos, avós, cunhados, tios, primos, entre outros). Evidentemente, o mais importante é estabelecer nem tanto o parentesco civil, mas sim o grau de autoridade do violentador sob a vítima.

Muitos adultos e responsáveis abusam do poder da autoridade que tem sobre crianças e adolescentes, praticando diversos tipos de violência e esquecendo de que elas possuem direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento e que são assegurados por lei.

O Questionário semiestruturado, aplicado durante a roda de conversa com 17 profissionais da área de educação, foi referente ao conhecimento acerca dos casos de maus tratos. A partir dos dados, cerca de 58,8% dos educadores, no exercício de sua profissão, já se deparou com algum caso envolvendo Maus Tratos, e muitos não tinham conhecimento do dever que possuíam de denunciar, mesmo em casos de suspeitas de violência.

Partindo do pressuposto que os maus tratos abrange todas as esferas da sociedade civil e refletindo sob outros âmbitos, tal como educacional e na esfera Judiciária, por meio da Vara da família ou da Vara da Infância e Juventude. Os dados demonstraram a necessidade de capacitação para os profissionais, monitoramento e defesa dos direitos da criança e adolescente, não só por parte dos educadores, mas do Estado, família e da sociedade, garantindo a proteção integral.

Os profissionais da educação auxiliam no desenvolvimento das crianças e adolescentes, e o profissional de Serviço Social deveria estar inserido neste contexto para lidar com as relações desiguais e às diversidades sociais através de suas competências previstas no artigo 4° do Código de Ética da Profissão, o assistente social poderá:

> I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; (Lei 8.662, 1993, Artigo 4°)

De acordo com as questões enfrentadas, o profissional poderá realizar ações e intervir nesses espaços ocupacionais, valorizando a intersetorialidade no enfrentamento de maus tratos e fortalecendo as redes de proteção. Uma vez que, somente o fazer pedagógico, não é capaz de intervir em situações que envolvem tais complexidades sociais e nem as medidas coercitivas são capazes de amenizar esses atos, sendo que as vítimas destes atos precisam de atendimento e acolhimento especializado, sendo que alguns procedimentos fazem parte das atribuições privativas do (da) assistente social.

3 Considerações Finais

Esse estudo sobre o enfrentamento dos Maus Tratos à Criança e o Adolescente pelo Serviço Social, profissão que tem sua história marcada por lutas e defesa dos direitos da sociedade, o profissional foi inserido no espaço sócio-ocupacional da área jurídica, visando de imediato, manter a ordem social dos espaços urbanos, lidando com as demandas das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e que cometiam delitos e atualmente lidam com diversas demandas, devido à mudança estrutural da sociedade e o amadurecimento profissional. Sabemos então, que cada profissão tem uma especialidade e observamos que quando trabalham articuladas as ações ganham maior visibilidade e os profissionais não buscam objetivos individuais, mas coletivos à população em situação de vulnerabilidade social.

Portanto, a realidade estudada pautada na intersetorialidade nos espaços sócio-ocupacionais e nas redes de proteção, na garantia e efetivação dos direitos individuais e coletivos, na atuação profissional sobre o viés crítico e dialético, os resultados alcançados na interlocução entre a rede de educação e justiça, possibilitou neste processo de formação, a compreensão de

uma profissão pautada na competência e qualificação permanente, com princípios norteadores na busca pela justiça social, emancipação e autonomia humana.

Referências

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Editora Zabar, 1978.

ARRUDA, T. **Proteção Social Especial de Assistência Social na Grande Cuiabá:** análise da política de atendimento do CREAS á criança e ao adolescente vítimas de violência sexual. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

ANGELOS, D. et al; **Enfrentamento dos Maus – Tratos Contra a Criança e o Adolescente.** Manual do profissional da educação para identificação e conduta. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e Sindicato das Escolas Particulares do Paraná. Paraná, 2007.

BRASIL, Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. **Atuação De Assistentes Sociais No Sociojurídico: Subsídios para reflexão**. Brasília – DF, 2014.

_____. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. Projeto de Lei sobre a Inserção do Assistente Social nas Escolas Públicas. Projeto de Lei 3.688 de julho de 2015.

_____. Lei n° 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. **Capítulo III. Artigo 136.**

_____. Lei n° 8069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

_____. Lei n° 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social.

_____. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. **Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências**. Brasília - DF 26 de setembro de 1995; 174º da Independência e 107º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9099.htm Acesso dia: 19/09/2015.

FALEIROS, E.; FALEIROS, V. **Escola que Protege: Enfrentando A violência Contra Crianças e Adolescentes**.Ministério de Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2007.

GUERRA, Y. A instrumentalidade no trabalho do Assistente Social. Brasília, DF, 2007.

JUNQUEIRA, L. **A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor.**Saúde e Sociedade v.13, n.1, p.27-28, 2004.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOTO, Regina Célia T. **Perícia Social: proposta de um percurso operativo.** Revista Serviço Social & Sociedade n 67. São Paulo: Cortez, 2001, p.145 -158.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org). **A Arte de Governar crianças:a história das políticas sociais, da legislação e da assistência á infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995.

SPOSATI, A. **Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, 2006, n. 85, p. 133-141, mar.

YAZBEK, M.; Sistemas de Proteção Social, Intersetorialidade e Integração de Politicas sociais. **A Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais.** Campinas – São Paulo, 2014, edição 1, p. 77 á 103.

MENOS UMA COBRA. LUTO NA BIODIVERSIDADE. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIALOGOS POSSIVEIS

Izabel Antunes de Sousa Lopes (CMEI/EMEB) - izabelantunes2010@gmail.com

Resumo: Esse texto apresenta uma investigação que intentava entender o olhar das professoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá sobre as possibilidades do trabalho relacionado a ciências naturais e a biodiversidade a partir de um fenômeno natural e/ou social. Nos pautamos nas contribuições teóricas de Sauvé (2002, 2005),Straforini (2004),Callai (1995) e Sato (2007). A pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizamos como instrumentos para obtenção dos dados, os registros no caderno de campo da pesquisadora e os registros fotográficos. Os resultados obtidos mostraram o quanto o espaço da Educação Infantil, é campo fértil para experiências inovadoras e significativas.
Palavras-chave: Educação Infantil. Cartografia. Lugar. Educação Ambiental. Biodiversidade.

1 Introdução

Nesse texto, menos uma cobra. Luto na biodiversidade. Educação infantil e Educação ambiental: diálogos possíveis, fizemos um passeio por diversos objetivos, mas o que se pretendeu inicialmente, com sua feitura, foi promover um destino melhor para o animal que foi encontrado no entorno do CMEI Antônio Norberto de Barros Correa Filho, no município de Várzea Grande-MT, no Bairro Nova Esperança.

No decorrer da nossa ação, fomos identificando outras necessidades de abordagens do mesmo fato, que nos levaram a descobertas delineadoras dos objetivos, que fizeram do texto, um lugar de fruição de novas e diferenciadas entrevistas.

Diante do exposto, e dessa reflexão, em que fizemos um embasamento teórico preliminar, dividimos o relato em duas partes, por ter acontecido em dois momentos, em unidades educacionais que atendem crianças de 2 a 5 anos, aos quais denominaremos de encontro um: olha a cobra e encontros dois: corá na caixa, menos ou mais uma história. Vale ressaltar que a cada abordagem, o conhecimento evolui e, assim, os aprofundamentos, ficarão para outro momento, reservando para essa abordagem o caráter de signo, a ser objeto de posteriores significações.

Os recursos foram fotos e registros das falas em caderno de campo, de alguns dos sujeitos presentes, no momento em que encontramos a cobra, que denominamos de Corá, homenageando sua beleza e sua representatividade, que nos encantou, desde a primeira visão.

Os entrevistados: 11 sujeitos: Profissionais atuantes em escola pública de Cuiabá-MT.

Percebemos o delinear de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo, passa a se configurar, por chamar a atenção dos profissionais envolvidos na e com a Educação Infantil, para a possibilidade de se trabalhar Educação Ambiental, partindo de fenômenos naturais e sociais, que envolvem a biodiversidade.

Nosso aporte teórico: Sauvé (2002, 2005), Straforini (2004), Callai (1995), Sato (2007) e sites da internet.

Os Resultados mostraram o quanto o espaço da Educação Infantil, é campo fértil para experiências inovadoras e significativas, sob a luz dos conhecimentos dos elementos da Educação Ambiental.

Fizemos um embasamento teórico preliminar, no dividimos o relato em duas partes, por ter acontecido em dois momentos, em unidades educacionais que atendem crianças de 2 a 5 anos, aos quais denominaremos de encontro um: olha a cobra e encontros dois: corá na caixa, menos ou mais uma história. O trabalho se divide em 3 tópicos e nas considerações.

No primeiro tópico, biodiversidade: breve incursão, tratamos de abordagens de como a biodiversidade vem sendo percebida no campo da educação e das politicas de sustentabilidade.

O tópico 2 traz o momento de encontro e da morte do animal, o contexto do acontecimento morte da cobra coral e, no terceiro explanamos sobre a experiência com as professoras e profissionais, na escola, onde colhemos suas manifestações ao encontrar a cobra. Nas considerações, fizemos a reflexão sobre a necessidade de se trabalhar de forma significativa, questões que envolvam a sustentabilidadeda vida na terra e da terra, na educação infantil, deixa explicita sua necessidade.

2 Biodiversidade: breve incursão

A biodiversidade está presente em contextos diferentes e de diferentes formas, conservada ou não. Encontramos as diversidades de vidas que a compõem, em jardins, praças, em estradas, em toda parte onde houver possibilidadede existência de vida. A

Fauna e flora são denominações que classificam em duas características os hospedeiros desta, e se configuram como as partes componentes do meio ambiente.

Para a definição de biodiversidade, tomamos a encontrado no site: *Essa novidade de vida*[*], que traz a definição de diversidade biológica, encontrada pelo autor no Fundo Mundial para a Natureza (1989)[*], que trata a mesma como sendo: "a riqueza da vida na Terra, os milhões de plantas, animais e micro-organismos, os genes que eles contêm e os intrincados ecossistemas que eles ajudam a construir no meio ambiente.". Entendemos que biodiversidade seja o conjunto de seres vivos que vivem em uma determinada área, como organismos que interagem entre si em um determinado meio.

A importância da flora da biodiversidade se dá pelo seu uso em alimentos, produtos medicinais, madeira e na inspiração e atributos culturais, em produtos diretos.

Como serviços do ecossistema: poliniza, purifica o ar, modifica o clima, controla contra a seca e inundação, no ciclo de nutrientes, proporciona o habitat para as espécies do mundo, e como valor econômico (turismo, medicamentos, características genéticas de variedades de colheitas introduzidas na agricultura domestica, castanhas, frutas e etc.)

Inúmeros são os benefíciose as funções da biodiversidade: despertar a importância para os valores éticos morais; como formas de lazer e estética; como recursos para alimentação e matéria elementar para a manutenção das diversas formas de se viver, inspiração de pesquisa e educação; manutenção de processos (ecossistemas e climas).

Para conservar a biodiversidade deve-se aumentar o conhecimento; Proteger mais áreas; recuperar os ecossistemas degradados; Criação de jardins botânicos e zoológicos; Educação ambiental e contar com a colaboração cientifica e industrial, em atitudes de conservação, como tratados nacionais e internacionais visem promover a biodiversidade, a construção de sociedades sustentáveis, restauração de sistemas degradados e respeito às comunidades que trabalham e vivem em comunhão com a biodiversidade conservando-a o mais perto possível de seu estado original. Nesse sentido o trabalho de conscientização, proteção e formação de mentes preocupadas com os rumos da vida no e do planeta.

[*]http://jorge-novidadedevida.blogspot.com.br/2010/10/biodiversidade-criacao-do-deus-vivo.html acesso 31/07/2017

[*]http://www.wwf.org.br/wwf_brasil/wwf_mundo/ Acesso: 31/07/2017

Na escola, aparelho ideológico do Estado (Althusser)*, a educação ambiental, vem explicitada na lei como Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela presidência da República do Brasil, que dispõe no artigo 1º: Entendem por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sua qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Lei dispõe, no artigo 2º: A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Reafirmando a necessidade de observarmos como estão se estabelecendo as relações e refletindo sobre seus impactos.

Sauvé (2005), traz que,

> A educação ambiental não é, portanto, uma "forma" de educação (uma "educação para...") entre inúmeras outras; não é simplesmente uma "ferramenta" para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educa- ção fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social1 : a da relação com o meio em que vivemos, com essa "casa de vida" compartilhada. A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles.

O que nos leva a acreditar que ações que levem a refletir sobre os elementos que compõem a vida da e na terra, buscando entender os fenômenos que acontecem na trama que a envolve, no nosso entender, se torna significativo, socializar ações que contribuem com a preservação da biodiversidade.

Trazemos que assistir o desenrolar de uma cena, como a partida dessa vida de um dos animais, que compõem a nossa biodiversidade, nesse caso, a nossa experiência de poder conhecer uma cobra coral e de certa forma, registrar parte de sua história, que foi interrompida, tendo que sair de seu lugar, se mostra como signo, que vale a penar se colocar como objeto de analise, e por isso o fizemos.

*http://colunastortas.com.br/2017/06/19/ideologia-e-aparelhos-ideologicos-de-estado-louis-althusser-uma-resenha/ acesso: 30/07/2017

Acreditamos ainda que, ao aguçar a sensibilidade através da reflexão, será possível multiplicar o espírito de conservação o meio ambiente, provocando e desencadeando atitudes individuais e coletivas, afetas e conscientes da interdependência dos seres, nossa apresentação, um signo, possível de significações, está sendo construida, através do encontro com a Corá..

Observar os organismos e os fenômenos da natureza é perceber o quanto essa biodiversidade é importante para a sobrevivência contínua das espécies, das comunidades naturais e para a espécie humana. Cada organismo pertence á uma espécie, o ser humano é da espécie dos Homo Sapiens vivendo na e com, a terra e todos os demais seres vivos, sendo a terra também viva.

Neste sentido, a valorização das vidas com e nas relações com a natureza. Reconhecer e registrar nas histórias de vida dessas comunidades, os pontos que evidenciam ações de amor e respeito nas relações ser/meio/biodiversidade, se torna relevante no atual cenário da Educação que busque a sustentabilidade.

Basta olhar a nossa volta para percebermos que muitos também são os fatores que levam a perda da biodiversidade: extinções naturais, e, atualmente a ação antrópica, que se mostram, muitas centenas de vezes, mais eficazes nesta perda, caso ainda não tenham o conhecimento da sua interdependência.

Em contrapartida, a tudo isso, acreditamos nos atores que promovem ações que podem contribuir para a diminuição da perda da biodiversidade, a exemplo da ciência solida e de pesquisas, que podem contribuir pôr reduzir incertezas sobre os motivos pelos quais ocorre o declínio de espécies e pode abaixar os custos para desenvolver políticas apropriadas visando protege-la e os serviços que esta fornece, planejando políticas ambientais e sociais adequadas; Além de desenvolver estratégias de manejo para que especialistas possam aplicar a sistemas mais complexos, o que foi pensado, garantindo a existência das espécies em risco de extinção.

Pensando assim, ações que possam garantir a sustentabilidade da bio diversidade na terra, é determinantepara a preservação da mesma, dessa constatação, a educação ambiental se configura como o espaço propício para que mentalidades possam ser desenvolvidas, conscientes de sua participação no estado de declínio das espécies e da necessidade de ser preciso preservar, para ser preservado.

O campo da educação ambiental,em que os diferentes discursos, delineiam diferentes correntes que norteiam a ação pedagógica (Sauvé, 2002), se apresenta significativamente no atual cenário, por Ampliar a visão sobre as diferentes vertentes das abordagens da relação meio ser.

> Quando se aborda o campo da educação ambiental, podemos nos dar conta de que apesar de sua preocupação comum com o meio ambiente e do éreconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo. Cada um predica sua própria visão e viu-se, inclusive, formarem-se "igrejinhas" pedagógicas que propõem a maneira "correta" de educar, "o melhor" programa, o método "adequado".

Diante do que expõe Sauvé (2002) sobre as correntes, pensamos ser importante a socialização dos fenômenos, os quais poderão ser analisados, atendendo aos princípios da educação que conscientize quanto aos impactos das ações humanas em todas as áreas em que a vida circula.

Neste cenário acreditamos que no espaço da educaçãoa das crianças pequenas, mais especificamente, no espaço da Educação Infantil, a realidade em todas as suas nuances, possa ser o norte para que todas as correntes, explicitadas pela autora supracitada, possam ser refletidas, analisadas promovendo ações e oriundas desemiotizações, dos elementos dessas realidades, no nosso caso, os processos de urbanização, suas práticas e consequências impactantes.

A observação e reconhecimento dos fenômenos naturais e sociais, envolvendo a permanência ou não das vidas na terra pode ser potencializada através da valorização das vidas com e nas relações com a natureza. Reconhecer e registrar nas histórias de vida dessas comunidades os pontos que evidenciam ações de amor e respeito nas relações ser/meio/biodiversidade, é o que encorpa esse relato de experiência, buscando em seu bojo, socializar manifestações dos sujeitos em dois ambientes escolares no momento do encontro com o animal da fauna brasileira.

3 Encontro na creche: olha a cobra ai!

O aparecimento de uma cobra coral durante a ocupação de um terreno numa área urbana, situado no entorno do CMEI ANTONIO NORBERTO DE BARROS CORREA FILHO, situado no município de Várzea Grande-MT, no bairro nova esperança, é o que

norteia o trabalho, cujas nuanças, estão se delineando, pela sua origem ter como pano de fundo o tempo real de sua concretude: a realidade.

O acontecimento foi vivenciado pela comunidade, e causou reações que variavam entre medo, perplexidade, admiração desencadeando comentários, em que se destacavam, os perigos de se conviver, o fato de nunca terem visto, e, a necessidade de se saber se ela seria venenosa ou não, entre outros tantos, que nos leva a colocar esse relato como inacabado e passível de novas indagações.

No dia 25 de julho de 2017, no CMEI ANTONIO NORBERTO DE BARROS COREEA FILHO, estavam presentes no refeitório da unidade, três turmas para o café da manha, enquanto ao lado, um trator limpava o terreno, para a delimitação da área do terreno em loteamentos. As crianças, e nos os adultos, estávamos observando a ação dos homens trabalhando, promovendo a interação das crianças, de forma pedagógica, visto que no espaço toda a ação, é carregada de conhecimentos importantes, e, significativos pois acreditamos e corroboramos com estudiosos que trazem que, ao vivenciar o acontecimento, a criança constrói suas representações, ampliando seu repertorio de significados.

Segundo a equipe gestora da unidade, ficou concordado com os construtores que caso a poeira estivesse na direção da mesma, o serviço com o trator pararia,nesse dia, o vento levava a poeira para o lado oposto à mesma, o vento levava a poeira na direção sul. Ficou acordado também que, na hora do almoço, o trabalho pararia.

Estávamos assistindo a ação da máquina, quando entre uma pazada e outra, sobre a terra, vimos uma coisa vermelha pendurada, e gritamos ouvindo as vozes misturadas: nossas, das crianças e de um dos homens trabalhadores, soando ao mesmo tempo: Olha uma cobra aí!!!! Com a sequencia dos fatos: pedradas, pisadas com a roda do trator, a cobra foi esmagada, sob meu protesto, que em meio a muitos você está doida, gritava: vamos pegá-la!

Lá estava ela. A linda Coral, morta!

Peco que me deem o seu corpo e coloco num vidro hermético com álcool, inicialmente, ação instintiva com intenção primeira de registrar a passagem dessa vida pela terra.

Em seguida, começaram as indagações e os problemas, em como guardar? Para onde levar? A quem recorrer? Começaram a povoar minha cabeça, fazendo com que conversasse com as professoras e com a equipe gestora, sobre a possibilidade de socializar o fato, depois de decidirmos apresentar a coral, que denominamos cora, para as crianças, na unidade, de várzea grande, com o objetivo de mostrar as características do animal, que eles conheceram tão de perto e em situação tão peculiar. Assim fizemos:

As crianças puderam manusear observar o recipiente com a cobra, fato que acreditamos ter sido importante para eles, e para sua vida posterior, visto que em suas falas, ficava expresso, todo o encantamento e toda a sua admiração pelo animal. *Ela é linda!; Será que tem outra lá, tia?; Ela tem veneno?; É perigosa, mas tamorta,né tia?;*E tantas outras indagações e certezas, *Ela é mesmo muito linda!; vermelha com preto, e, olha a cabeça dela, tadinha!,* ficavam fluindo ali, naquele espaço de tempo, que imaginamos ter marcado a vida deles, podendo se tornar uma zona em que as intervenções possam ser feitas de forma significativa. Vygotski(1991), além de fortalecer a importância da educação ambiental, ser trabalhada de forma significativa para a criança.

Depois desse primeiro contato, pedimos que as crianças se despedissem de Corá e a levamos para nossa casa.

No ônibus, tivemos a ideia de apresentar a linda cora, para os passageiros e colher suas percepções, foi um momento rápido, porem representativo.

O senhor Eduardo, nos autorizou a publicar o seu depoimento, e registrar o seu contato com aquela criatura que, segundo ele, estava em condições de desvantagem, na relação com os outros. "*Eu faço questão que a senhora tire minha foto junto a essa cobra, ela que era dona do lugar, não nó*s. *É triste, muito triste mesmo ver o desrespeito com os animais da natureza, ninguém se preocupa de verdade, com eles*. Ainda segundo ele, n*a relação do homem com o animal, será que ele ainda não sabe que ele depende do que eles fazem na terra?, essas coisas ai, temos que ajudar mesmo a vida desses animais, tá acabando tudo, com queimadas, atropelamentos, devastação. Se a gente tiver que ter medo, não é desse bicho não".* Os demais passageiros, também manifestaram suas

posturas, em meio a nossa fala, sobre a necessidade da preservação da fauna, que compõe a vida na e da terra.

, e

4 Encontro dois: corá na caixa, menos ou mais uma historia?

Na segunda unidade educacional, EMEB SÃO JOAO BOSCO, em Cuiabá, nossa apresentação teve como objetivo inicial, promover a socialização da Cora, atendendo e cumprindo o compromisso e um dos objetivos do projeto Caracol, em que somos colaboradora, como professora em readaptação de função, na referida unidade.

Nossa ação dentro do projetotem como finalidade, estimular a frequência das crianças na escola, para tanto desenvolvemos atividades de contação de estórias e de entrevistas com as crianças, além da apresentação de elementos e objetos diferenciados dos apresentados pelas agentes de sala, mas em consonância com os planos, das mesmas, suas autorizações e participação e com o PPP da referida unidade, que tem nas salas ambiências e nos campos de experiências os nortes para sua consecução.

As abordagens feitas por mim, às professoras, são ações naturalizadas, e nesse dia, tudo demonstrava ser tudo igual, até o momento em que, iniciei a apresentação a primeira professora, e percebi que precisaria de um caderno e de uma câmera, para continuar os demais contatos.

A rotatividade das crianças nas salas e no pátio faz com que a escola tenha sempre sujeitos, no seu pátio. Fato que permitiu a abordagem de todos os adultos presentes.

Os contatos foram registrados em fotos, com permissão das professoras e dos profissionais, que foram abordados por nós, eu e a Corá.

As abordagens, agora denominadas de entrevistas, transformara em pesquisa e passava a se configurar como uma pesquisa participativa, com perguntas abertas, o que a caracterizava como qualitativa, por possibilitar varias interpretações de seus dados.

As perguntas surgidas na emergência da consecução das informações, fato percebido logo no primeiro contato, momento que intitularemos de A primeira apresentação de Corá,

100% por cento dos sujeitos, um total de 11 pessoas, são representações do gênero feminino.

Ressalta-se que o momento relatado, às vezes, conversa com teorias e em outras com a realidade, transformando-o num momento, vivo e orgânico, e por isso passível de contradições e de verdades, que se tornarão foco de novas análises ou parâmetros para novas abordagens.

Das 11 entrevistadas, 3 se abstiveram de abrir a caixa e não permitiram fotografar. As demais permitiram o uso das fotos e dos relatos com os respectivos nomes. Uma das que não participaram, está gravida. As demais alegaram não ter motivo algum, não gostaria de abrir a caixa mesmo. Foram oito, as apresentações de Corá, que recheiam o texto a seguir.

Abordamos a professora Rejane, no refeitório da escola, acompanhando a sua turma durante a refeição, prática corriqueira, como já dissemos, atendendo ao que propõe o projeto caracol. Um deles: acompanhar e identificar os motivos da e a infrequência/frequencia dos alunos.

Mostrei a caixa e perguntei se ela a tinha notado. Com a resposta positiva, perguntei se ela imaginava o porquê daquela caixa? Ao responder que poderia ser uma novidade, perguntei em seguida se ela gostaria de saber qual era a novidade, ao responder que sim, perguntei do que ela tinha medo, ou se ela se assustava com alguma coisa? Ela declarou ter medo de rato. Perguntei ainda: *Se não for rato, pode ser qualquer outra coisa?* Respondeu positivamente, e eu perguntei se, mesmo tendo medo de ratos ela gostaria de abrir a caixa, e ela respondendo, sim, abre a caixa e acaricia Corá.

Nesse momento noto que todos os adultos do refeitório, estão começando a perceber o movimento daquela caixa, penso em fazer um combinado com os entrevistados pedindo que mantenham sigilo, sobre o que está dentro da caixa, até que eu aborde todos no ambiente, pego então, um caderno e a câmera para acompanhar melhorar os registros das respostas as perguntas, que agora seriam nortes para as próximas entrevistas. Você notou que estou com algo diferente hoje?; Imagina o que tenha dentro?; Tem medo de

alguma coisa?; Mesmo tendo medo, quer ver o que tem dentro da caixa? Você está preparada para abrir a caixa?

Do relato da professora Ivanira a sequencia das respostas foram a seguinte.

Notei que você está com uma caixa e imagino que dentro dela tenha algo interessante, uma novidade, um boneco criança. Eu so tenho medo de rato. O que me assusta mesmo é cobra. Mesmo que seja uma cobra eu quero abrir a caixa pois sou curiosa e a curiosidade minha é maior que o meu medo. Choquei!

O encontro de Corá com a professora Raquel foi assim

Posso sacudir, para imaginar? Laranja, fruta. Não tenho medo não. De nada.

A apresentação de Corá à professora Suzana

Percebi e pensei que fosse aquele negocio que se coloca debaixo do braço por causa de dores. Agora eu imagino, mas ao mesmo tempo penso, não ser... borboletas?;não estou com medo agora, mas estou com medo de ficar quando abrir a caixa. Pesada. Pode ser até uma planta? Mesmo com medo vou abrir, porque quero comprovar minha ideia.

A experiência da professora Eledi ao conhecer Corá

No primeiro momento pensei que teria gelo na caixa, para atender as crianças, passei perto de você e Rejane levantei essa hipótese e nem perguntei. Agora quando retornou, e me abordou, penso que a caixa pode ter uma novidade. Pode ter uma aranha ai dentro. Mas, não sou ansiosa e quando você decidir, eu posso deixar para depois. Tenho medo de cobra...teria medo de cobra, Não o medo de cobra não me impediria de abrir a caixa e mesmo sem ser curiosa, eu abriria a caixa, sim. Pegando ela sinto que o que tem dentro é pesado, parece redondo, duro, não parece liso, não é louça? Aiii.

A apresentação de Corá para a professora Elza, por ter acontecido dentro da sala de aula e envolver a turma, o momento em sala, aconteceu assim.

A turma estava conversando com a professora, enquanto aguardava serem chamados para a jantinha. Como a minha intervenção seria de uns dez minutos, falei com a professora sobre a caixa, visto que ela e as crianças, já estavam curiosos por saber o que estava lá dentro.

Fiz os combinados: primeiro, guardar segredo, sobre o que havia na caixa, feito com a professora e o outro combinado foi feito com as crianças, prestar atenção no que iria acontecer com a professora deles, pois a novidade era para ela e que eles deveriam olhar e prestar atenção, depois, ela contaria o que havia dentro da caixa.

Concordaram.

Assim ficou o encontro de Corá com a Professora Elza. Valendo o relato na integra, visto que, se apresentou significativo e norteador para a consecução de possíveis sequencias didáticas, importantes para o processo de aprendizagens das crianças e dos adultos, no espaço da educação infantil.

A educação infantil, esta consolidando sua identidade, no cenário educacional, visto que a natureza de atendimento, às crianças, foi mudadas de assistencialista, para educativo, com o intuito de que ao cuidar se eduque as crianças.

Nesse sentido, o momento se mostrou como uma possibilidade de abordar conhecimentos de forma lúdica, base para o trabalho, nesse espaço de educação.

Perguntamos a professora, *Você quer saber o que tem nessa caixa Elza?,* com sua reposta positiva, iniciamos nossa abordagem, agora nominada, intervenção

As crianças ficaram coladas nas cadeiras e seus olhinhos ficaram ligadoss nas reações da professora. Além de atentas a minha fala.

Pelas respostas da professora as minhas perguntas o relato se mostrou assim.

Imagino que o que tenha dentro da caixa, seja chocolate, sim, você deve estar vendendo chocolates!. Quero ver o que tem dentro sim, sou muito curiosa. Não tenho problema de coração não, posso assustar, sim Tenho muito medo de rato, da urina dele e de cobra, tenho muito medo mesmo!. Agora que peguei não parece ser chocolate, mas quero abrir sim. Tenho medo, um medinho, estou até ficando com medo agora. Mas continuo sim querendo abrir e ver o que tem dentro da caixa.

Nesse momento, uma das crianças levanta a mãozinha e diz estar ficando com medo do que pode acontecer com a tia Elza. Os outros colegas dela, começaram manifestar que estavam com medo também. Foi um momento de falar um pouco sobre o medo, e perguntar se poderíamos continuar entrevistando a Professora deles, além de perguntar do que eles tinham medo. *Da professora ir para dentro da caixa e sumir! De*

um bicho comer ela. Não sabemos!!!! Pode, pode sim. Estamos curiosos agora, mas com um pouquinho de medo, ainda.

Continuamos com a professora Elza, percebendo que nossa intervenção, estava deixando de ser minha, para realmente ser nossa, da professora e da turma. Um ambiente narrativo não hierárquico estava estabelecido, e eu estava nele...

Estou prepara para viver a experiência, quero abrir. Gente, eu estou chorando de medo, mas quero sim abrir a caixa. Aiii!!!!!!!!!! Não, não posso dar um trem desse para as crianças não, nemmm!!!!

Que é isso tia Elza, está fazendo as crianças ficarem com medo disso!

Tiro uma bonequinha da caixa e mostro para as crianças, entregando para a Professora e dizendo pra turma, tudo ter sido uma brincadeira e que brincamos de sentir medo. Todos riem em pedem uma bonequinha para cada. Digo que faríamos a bonequinha juntos nos próximos encontros. Saio da sala, em meio a comentários como: *Tia Elza, você ta com medo de boneca?; eu quase chorei de medo...; eu chorei um pouquinho!; gostei de ter medo. Eu não gostei não!*.

No parque, a professora Luciana, acompanhava suas crianças, repito a intervenção, seguindo o mesmo roteiro de perguntas.

Algo que tenha que ser conservado. Fiquei curiosa. Não tenho medo de nada não. É pesado, quero abrir. Estou pronta! Aiii!!!!!!

5 Considerações finais/iniciais

Esta tessitura resulta e se concretiza de e em contextos imersos em realidades, que se apresentam com todos os seus tons, vivos e sem misturas. Cabe aos estudiosos interpretarem esses tons e a partir disso, estabelecerem suas outras nuances, demarcando novas fronteiras de conhecimentos.

A morte de uma cobra pode parecer fato banal, ou mesmo necessário, dependendo do ponto de vista de quem vê, e ainda não compreende o quanto todos os seres vivos possuem funções vitais para a sustentabilidade das vidas da e na terra, para tanto nos pareceu inicialmente, importante, ficar um pouco mais com aquele animal que acabava encerrar seu ciclo histórico, na vida.

Tivemos então a ideia, quase, ou, toda infantil, de apresenta-la para o maior numero de pessoas, prolongando sua historia aqui na vida, mesmo morta, com o objetivo de propiciar momentos de reflexão sobre o como estamos relacionando com a biodiversidade brasileira.

Depois de fazer um breve levantamento da importância da educação ambiental, notamos que nossa ação que, ate então, se configurava como uma abordagem de perguntas abertas, o que a caracterizava como qualitativa, por possibilitar varias interpretações de seus dados. Nosso objetivo passa a ter nova nuance, passamos a intentar entender o olhar das professoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá.

Nossa esperança, é que, ao registrar as percepções das professoras, para além de contar a historia de uma cobra, esse trabalho, possa sensibilizar as mentes e com isso aconteçam mudanças nas relações ser meio, biodiversidade, acreditando que a educação ambiental na educação infantil, exercitadade forma lúdica e real, pode ser uma porta interessante para a formação de mentalidades sustentáveis, num cenário em que a situação que se apresenta, segundo dados colhidos no site doICMbio* (2007), cujas maior patrimônio de biodiversidade do vertebrados (734 mamíferos, 1982 aves, 732 répteis, 973 anfíbios, 3150 peixes continentais e 1358 peixes marinhos), e mudando situações em que os dados mostram que desse patrimônio 1.173 vidas estão listadas como ameaçadas de extinção. A turma da Corá nos parece fazer parte dessa estatística.

Diante do exposto, e dessa reflexão, em que fizemos um embasamento teórico preliminar, dividimos o relato em duas partes, por ter acontecido em dois momentos, em unidades educacionais que atendem crianças de 2 a 5 anos, aos quais denominaremos de encontro um: olha a cobra e encontros dois: corá na caixa, menos ou mais uma história. Vale ressaltar que a cada abordagem, o conhecimento evolui e, assim, os aprofundamentos, ficarão para outro momento, reservando para essa abordagem o caráter de signo, a ser objeto de posteriores significações. Os recursos foram fotos e registros das falas de alguns dos sujeitos presentes, no momento em que se encontrou a cobra, que denominamos Corá. Homenageando sua beleza e sua representatividade, que nos encantou, desde a primeira visão.

* O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade é uma autarquia em regime especial. Criado dia 28 de agosto de 2007, pela Lei 11.516, o ICMBio é vinculado ao Ministério do Meio Ambiente e integra o Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama)

Fica na memoria das professoras, o encontro com a linda Corá, demonstrando o quanto foi importante sua passagem pela e na terra. Sua existência, fica registrada, nos seus encontros, minutos antes de morrer e depois de morta.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensinofundamental**. Cadernos CEDES, 25(66), p. 227-247, Aug., 2005.

MUNDO DA EDUCAÇÃO. **Fauna e flora**. Acesso em: http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/fauna-flora.htm 29/07/2017. 02.12 h.

SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental: possibilidades e limitações**. In: E*ducação e pesquisa*: revista da faculdade de educação da USP. Maio-Agosto, São Paulo, v.31, n.2, USP, 2000. Disponível em: Acesso em 29/07/2017/ http://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf 02.05 h.

SATO, Michèle . Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. 1. ed. , 2007. 133 p

STRAFORINI, R. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004

MINHOCÃO DO PARI: AS MANIFESTAÇÕES INFANTIS DIANTE DAS LENDAS REGIONAIS

Eni Cristina Azevedo dos Santos (UFMT) – enicristina.78@gmail.com

Suelene de Rezende (UFMT) – suhrezend@gmail.com

Resumo: Este texto é um recorte de uma pesquisa que buscou investigar como as crianças de quatro turmas de Educação Infantil, com idade entre 3 e 5 anos se manifestam a partir de atividades baseadas em lendas e cirandas regionais. O objetivo era identificar e analisar como as crianças se manifestam no decorrer das atividades propostas. Para alcançarmos a finalidade da pesquisa nos pautamos principalmente nas contribuições teóricas de Wallon (1968), o qual explica sobre o desenvolvimento psicomotor da criança, Candau (2008), que nos levou a valorizar as diferenças culturais principalmente no âmbito escolar. A pesquisa de abordagem qualitativa caracterizou-se como estudo de caso e foi realizada com quatro turmas de Educação Infantil com crianças de 3, 4 e 5 anos num CMEI do município de Cuiabá. Os instrumentos utilizados na obtenção dos dados foram os registros audiográficos, videográficos e fotográficos das atividades desenvolvidas. Partimos de uma análise interpretativa dos dados, no intuito de perceber como cada criança, individualmente e em grupo, se comportava diante das atividades propostas. Como resultado da análise observou-se a importância da inserção da cultura no cotidiano das crianças. Para, além disso, percebeu-se como a ludicidade é essencial para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, possibilitando aprendizagens.
Palavras-chaves: Educação Infantil. Diversidade Étnico-Racial. Lendas e Brincadeiras de Roda.

1 Introdução

O presentetrabalho apresenta o recorte de uma monografia intitulada "Multiculturalismo e Movimento: As cirandas e as lendas regionais no contexto de um CMEI" finalizada no ano de 2017 como requisito final para obtenção do título de especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Na referida investigação buscamos responder a seguinte pergunta: Como as crianças de quatro turmas de Educação Infantil, com idade de 3, 4 e 5 anos se manifestam a partir de atividades baseadas em lendas e cirandas regionais?

Tendo em vista o questionamento norteador da pesquisa, o nosso objetivo foi identificar e analisar como as crianças se manifestam no decorrer das atividades propostas.

Para alcançarmos esse objetivo nos pautamos principalmente em Wallon (1968), o qual explica sobre o desenvolvimento psicomotor da criança, Candau (2008), que nos levou a valorizar as diferenças culturais principalmente no âmbito escolar.

No intuito de percebermos as manifestações das crianças diante das lendas e cirandas regionais elaboramos e desenvolvemos uma proposta de intervenção com três

atividades, no entanto, para este trabalho optamos por discutir os dados resultantes da primeira dessas atividades, que diz respeito à“Lenda do Minhocão do Pari”.

Considerando os dados produzidos, organizamos os itens de discussão no texto da seguinte forma: interfaces entre criança cultura e aprendizagens na Educação Infantil; proposta de intervenção: a lenda do Minhocão do Pari; o percurso metodológico; análise de dados: as manifestações infantis diante da Lenda do Minhocão do Pari e por fim, algumas considerações.

2 Interfaces entre criança cultura e aprendizagens na Educação Infantil

Partimos do pressuposto de que as crianças são seres históricos e sociais que produzem cultura, constroem conhecimentos, sendo assim, protagonistas no seu processo de aprendizagem. Para, além disso, consideramos que o ambiente, o tempo e espaço agregam valores e significados nas experimentações vivenciadas pelas crianças.

Desde o nascimento a criança está em um processo de transformação e aprendizado que ocorrem por meio de tensões envolvendo os conjuntos: motor, afetivo e cognitivo (WALLON, 1968) e se estabelecem eminentemente, a partir das interações sociais.

O mundo apresenta-separa a criança cheio de significados e as suas experiências nas interações com o outro, seus questionamentos internos gerados pela necessidade de conhecer esse mundo, fazem com que ela se constitua como ser humano e elabore sua compreensão de mundo.

Dessa maneira, entendemos que a criança é um ser único com sua subjetividade imersa em uma teia de relações organizadas que vão definindo sua individualidade.

Logo, é na relação com os outros que as crianças constituem sua identidade e, nesse sentido, o tema da diversidade está intrínseco ao processo de desenvolvimento infantil, pois este se elabora na relação com o outro.

Contudo, a visão etnocentrismo nos leva a classificar os “outros” relacionando-os a grupos raciais, religião, costumes, dialetos, entre tantas outras diferenças culturais existentes e o “Nós” acaba por estereotipar e tornar ambíguas as relações socioculturais.

Segundo Candau:

> O/a educador/a tem um papel de mediador na construção das relações interculturais positivas, o que não elimina existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que provamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os "outros", sem caricaturas, nem estereótipos (CANDAU, 2008, p.32**).**

A diversidade cultural está presente no contexto atual de tal forma que não há como haver dissociabilidade entre a educação e cultura. Reinventar a educação de modo que atenda às necessidades das crianças no sentido de atender as suas inquietudes dentro do contexto sociopolítico e cultural é, portanto, inerente à prática pedagógica (CANDAU, 2008).

Entendemos, assim, que ao oportunizar experiências com os elementos da cultura regional às crianças, estas elaboram conhecimentos e valores relacionados à identidade e ao pertencimento cultural. E que este movimento potencializa a valorização da diversidade e o próprio desenvolvimento infantil que perpassa pelo social.

Acreditamos ainda, que as crianças mediante experiências vivenciadas, se manifestam de várias maneiras, através da linguagem oral, gestual ou pictográfica e, que essas manifestações nos narram seus pensamentos, sentimentos e aprendizagens. Ou seja, é através das manifestações infantis que “vemos” as crianças nas suas especificidades afetivas e cognitivas.

Considerando o exposto, elaboramos uma proposta de intervenção que buscou apresentar as cirandas e lendas regionais a partir do lúdico conforme relatamos a seguir.

3 Proposta de intervenção: A lenda do Minhocão do Pari

Primeiramente contamos para as crianças de forma lúdica e com a ajuda de um minhocão gigante de tecido colorido, a lenda do Minhocão do Pari, conforme apresenta o texto em anexo abaixo. As crianças ficaram um tanto apreensivas, pois pensavam que a qualquer momento ele (o minhocão feito de tecido colorido) acordaria. Explicamos que ele dormia profundamente e não havia perigo possibilitando assim o aguçar do imaginário. As crianças começaram a sentir-se confortáveis com presença da criatura e embora algumas delas viam o ser como real, outras já perceberam que era somente um “bicho” de brincadeira.

Lenda
A mais famosa em contada em Cuiabá, é a lenda sobre a existência do Minhocão, uma das mais conhecidas em todo Estado de Mato Grosso. O minhocão trata-se de um monstro que vive no poço do Rio Cuiabá, são várias histórias sobre o bicho que ataca barcos no período da noite, faz imenso barulho, agita as águas do rio e causa horrores aos pescadores.
No Rio Cuiabá é frequente os pescadores pantaneiros que vivem na localidade de Barão de Melgaço descreverem a saga do minhocão, como sendo um monstro que vive dentro do Rio Cuiabá e quando se sente incomodado pelos barulhos causados pelos pescadores, ou até mesmo quando e jogado caco de vidro ou cabeça de porco no local onde mora, ele fica furioso e começa a cavar buraco no fundo do rio e com isso desmorona grande quantidade do barranco do rio, derruba as casas dos ribeirinhos, emborca a canoas dos pescadores e muitas vezes consegue mudar até mesmo o percurso do rio.
Contam também que o bicho derrubava a barranca do rio para perseguir aquele que o enxergava. É uma minhoca enorme, monstruosa, que circula pelos rios e águas do Pantanal e da baixada cuiabana virando canoas, devorando pescadores, levantando grandes ondas e desmoronando barrancos dos rios.
Ele recebe esse nome devido ser um monstro parecido com uma minhoca que aparece quase sempre nas noites calmas de lua cheia nas margens do Rio Cuiabá, com isso, há sempre um grande movimento dos peixes no leito do rio. A lenda diz que não se pode reformar ou restaurar a igreja matriz da capital de Mato Grosso, pois o minhocão encontra-se preso pelos fios de cabelo de Nossa Senhora.

Ao apresentarmos a referida lenda, as crianças interagiram entre si e com a professora, demonstrando elementos importantes para reflexão das questões relacionadas à diversidade na Educação Infantil.

Contudo, antes de apresentarmos nossa análise, falaremos brevemente sobre nosso percurso metodológico a seguir.

3 O percurso metodológico

A pesquisa consistiu em um estudo de caso qualitativo, tendo em vista que buscamos compreender um fenômeno em particular num grupo de crianças específico (STAKE, 2012).

Na busca por responder o nosso problema de investigação, realizamos uma proposta de intervenção, a partir de cirandas e lendas regionais, em quatro turmas de Educação Infantil com crianças entre 3 e 4 anos de idade, em um CMEI da Rede Municipal de Cuiabá.

Evidenciamos ainda que todas foram previamente autorizadas pelos pais ou responsáveis para participarem dessa investigação.

O processo de produção dos dados (GONZÁLEZ REY, 2005), ocorreu a partir da observação participante, tendo como instrumentos os registros fotográficos, videográficos e de áudio.

Com a finalidade de realizar as análises os dados produzidos, ouvimos e transcrevemos os registros de áudio das crianças, organizamos as fotos por intervenção observando os momentos significativos que elas capturaram. A leitura dos dados foi feita a partir de uma análise interpretativa, considerando a subjetividade dos participantes da pesquisa e, incluindo a professora-pesquisadora.

5 Análise de dados: As manifestações infantis diante da Lenda do Minhocão do Pari

Para a discussão dos dados dessa intervenção selecionamos as manifestações das turmas do Jardim II, com crianças de 3 anos de idade e da Pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

5.1 Manifestações das crianças da turma do Jardim II

Durante a contação da lenda nas turmas do Jardim II, ficaram todos sentados em um semicírculo, N. F. C. F. observava atentamente e com os olhos arregalados a professora falar sobre o minhocão. Ela foi se escondendo atrás dos colegas e se encolhendo, procurando um lugar seguro.

Nesse movimento, a criança expressou-se corporalmente, o que segundo Wallon (1968), está intrinsicamente ligado ao conjunto de forças que integram o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo. Ela sentiu a emoção, realizou a ação de mover-se pela inteligência cognitiva, pois, ao ouvir a historia colocou-se no movimento do jogo simbólico. Destacamos ainda os questionamentos de N.F.C.F. fez, que apresentamos a seguir:

N.F.C.F.: Professora ele esta vivo?
Professora: Não.
N.F.C.F.: Está sim! Eu vi ele se mexendo.
Professora: Ah! Então ele esta dormindo...
N.F.C.F.: E ele vai acordar?
Professora: Acho que não. Vamos fazer silêncio e prestar atenção na historia para que ele não acorde.

Ao prosseguirmos a contação da lenda com N.F.C.F. observando atentamente se o minhocão se mexeria novamente. Ao terminar a criança levantou-se e foi observar de perto "o bicho" foi quando de repente ela deu um pulo de susto, pois estava certa de que ele se mexera. Nesse momento N.F.C.F. exclamou:

N.F.C.F.: Eu vi! Eu vi!
Professora: O que foi?
N.F.C. F: Ele mexeu! Assim... Aqui... Na barriga. Ele vai acordar!
Professora: Fique tranquila ele dorme profundamente. Não vai acordar agora.

Após terminar a contação da lenda a professora fez questionamentos sobre a história, contudo, a maiorias das crianças se encontravam entretidas com personagem gigante (minhocão). Mas N. estava apreensiva com toda a situação. Continuava com muitas perguntas.

N.F.C.F.: Ele estava mexendo eu vi ele mexendo...Professora... Ele morde? Ele come? Ele já comeu alguém?

As demais crianças rolavam no chão com o "bicho", umas brincavam a cabeça outras movimentam seu corpo ou apenas o faziam de almofada sem medo ou interesse em aprofundar-se sobre o assunto assim como fez N.F.C.F.

Dois meninos queriam matar a criatura. Desferiam murros sobre esta. E quando o terceiro colega aproximou para chutar a cabeça do minhocão houve repulsa. Contudo, apenas uma criança expressou-se oralmente para afastar os colegas do Minhocão.

Diferentes tipos de linguagem foram evidenciados nessa situação, para a organização do pensamento que se refletiu na ação do mover-se.

Percebemos aqui o desenvolvimento da inteligência prática, a qual se deu na relação com o espaço tendo como suporte os jogos simbólicos e a narrativa.

Na Figura 1, os dois meninos do canto esquerdo, que estão de cócoras, se comunicampor expressões faciais e corporais. Para Wallon (1968), o movimento é tido como principal meio de comunicação sendo foco de suas discussões.

Figura 1 - Minhocão e as crianças, sentimentos diversos

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora.

As outras três crianças que, na Figura 1, aparecem deitadas sobre o minhocão foramquestionadas sobre o local em que vive o minhocão algumas viajaram na imaginação, talvez pelo tamanho da criatura. Fizeram algumas alusões:

Professora: Você acha que ele mora aonde A.B.M.N.?
A.B.M.N.: No mato.
E.B.S.: Não! No mar..
Professora: Será? Acho que ele mora no rio Cuiabá.
A.B.M. N.: Não! E no mato!
Professora: Ele e bonzinho ou malvado?
A.B.M. N.: Ele e malvado e come criancinhas que não come.
D.L.R.S.: Tia, tia, tia. E “do má”.
Professora: Ele mora no rio D.L.R.S.

Entendemos então, que a diálogo entre os dois meninos, se deu através da linguagem gestual e observamos ainda que os movimentos espontâneos deles foram expressos deixando transparecer a concretude da narrativa, criando uma atmosfera de diálogo entre eles e a cultura.

Verificamos que a participação das crianças foi maior quando foram convidadas para cantar a música do minhocão onde todas se fizeram de perninha para ele pudesse andar. Como mostramos na Figura 2.

Figura 2 - Ajudando o minhocão a se locomover

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora.

Os estágios do desenvolvimento da criança são interligados. Ela sempre esta sendo preparada para o estagio seguinte, mas cada qual tem suas características principais. A fase em que ela se prepara para o afetivo e cognitivo vem da exploração do espaço físico, da fala e dos gestos.

Observamos que as crianças não conheciam a história e que a mesma causou estranhamento em relação a histórias de livros infantis comuns no cotidiano delas. Porém, no decorrer da contação, interagiram entre si e com o personagem.

5.2 Manifestações das crianças da turma da Pré-escola

Já ao contarmos a lenda na turma da pré-escola as crianças ficaram muito interessadas em ouvi-la. Elas prestaram muita atenção e não expressaram medo.

Com base nos estudos de Wallon (1968) compreendemos que o não expressar medo nessa situação caracteriza a diminuição do sincretismo, ou seja, as crianças começam saber separar fantasia da realidade. Elas já conseguem expressar-se oralmente expondo suas ideias, fazendo comparações. Agregam novos significados diante daquilo que esta sendo discutido.

A individualização no momento das falas e bem evidente, pois queriam todos dizer algo ao mesmo tempo. Vejamos no quadro abaixo:

J.M.A.G.: Professora eu fui à praia e lá tem monstros e sereias. Fui com minha família.
Professora: Mas esse monstro mora no rio Cuiabá. Bem próximo daqui, numa região chamada Pari.
J.M.A.G.: La tem até sereia.
A.J.D.M.: Eu não fui.
M.S. S Eu moro em Cuiabá e o minhocão também tia.
D.C.M.: Eu não tenho medo dele.
H.F.M.S.: Nem eu!
Professora: Que bom que vocês não têm medo e nem precisa ter. É só não pescar em dia santo que nada de mal acontece. Sim, mora em Cuiabá.
M.S.S.: Tia. Tia.. Dia que vai pra igreja.
Professora: Isso mesmo. Dia santo é dia de ir para a igreja, rezar, cantar e agradecer.

A relação adulto-criança deveser valorizada, pois as criançastrazem já trazem consigo conhecimentos e a partir deles concomitantemente com as narrativas apresentadas fazem inferências. No texto acima podemos observar a tentativa de valorização do que a criança M.S.S. trouxe para a discussão. O espaço das narrativas é envolto de imprevisibilidade, pois este é aberto a novas possibilidades e como professores devemos estar abertos para essas possibilidades tanto quanto as crianças, observando o momento certo de inferir e mediar, bem como a forma adequada de fazê-lo, sempre buscando ouvi-la.

Figura 3 -Contando a lenda

Fonte: Acervo da professora/pesquisadora.

Após ouvirem a lenda começaram a brincar com o minhocão. Subiam em cima dele, rolavam e puxavam sua calda. Uma criança dava socos e logo já foi advertida por outra.

> **J.M.A.G.:** Deixe o minhocão em paz! Larga ele em paz! Deixe o minhocão em paz! Deixe o minhocão em paz! Deixa ele!

No relato acima percebemos que a criança J.M.A.G. tem um comportamento diferenciado das demais crianças vindo a interferir nas ações de seus colegas em relação à conduta agressiva na qual ela discordou. O espaço aqui, em especifico na Figura 3, possibilitou por em prática o desenvolvimento da afetividade nas crianças. Um movimento interno externalizado pela oralidade no qual ela, a criança, se colocou como mediadora na tentativa de solucionar um problema.

5 Algumas considerações

Buscamos por meio desta investigação, responder ao seguinte questionamento: Como as crianças de quatro turmas de Educação Infantil, com idade entre 3 e 5 anos se manifestam a partir de atividades baseadas em lendas e cirandas regionais?

Tendo em vista a nossa pergunta de investigação e a partir do recorte que optamos discutir nesse texto, evidenciamos que as crianças participantes da pesquisa se manifestaram de maneira subjetiva fazendo inferências de acordo com seus

conhecimentos prévios de mundo e, que o corpo falou com expressividade nos gestos e movimentos.

Nesse sentido,verificamos que as crianças envolveram-se na contação de histórias e a maioria delas demonstrou afinidade com o personagem apresentado. Particularmente com relação ao Minhocão do Pari, elas se entreteram rolando, puxando, protegendo e aguardando a vez para explorar a companhia do minhocão.

Consideramos ainda, que as crianças são seres históricos e sociais quese constituem nasexperiências do meio em que convivem e tem a capacidade de imaginar, criar e combinar novas situações quando inseridas em um novo contexto.

Considerando esse fato e, ao desenvolvermos as atividades elaboradas nas turmas pesquisadas, verificamos que o trabalho pautado na valorização da cultura local, potencializa a elaboração da identidade individual e coletiva das crianças e promove a construção de um pertencimento cultural.

Referências

CANDAU, Vera Maria (orgs.): **Multiculturalismo: diferenças culturais *e* práticas pedagógicas** .2. ed. - Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

REY, Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

STAKE, R. E. **A arte de investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2012.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** EditoraLisboa, 1968.

NOÇÕES GEOMÉTRICAS E DE LATERALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO

Alessandra Silva de Souza (EMEB – Constança Figueiredo de Palma) - ped.alessadrass@gmail.com

Mariana Hanae Nascimento Hayashi (EMEB – Henrique da Silva Prado) - prof.mhayashi@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar algumas noções geométricas e de lateralidade que alunos da Educação Infantil podem manifestar por meio das brincadeiras, explorações e percepções do espaçovivido. A pesquisa foi desenvolvida por meio das brincadeiras: Geometria dos Objetos e Rabo do Burro, em um lócus da Educação Infantil, com crianças de cinco e seis anos. Os resultados obtidos apontaram que as crianças tinham mais facilidade em compreender as figuras geométricas quando conseguiam assimilar a outros objetos e que a lateralidade assimilada com o nosso sistema de escrita. Portanto, explorar o espaço na Educação Infantil torna-se um recurso imprescindível para se trabalhar as noções geométricas e lateralidade, de modo que, as crianças serão ativas no processo de ensino e aprendizagem e consequentemente os professores passarão a compreender e ressignificar a ambiência da unidade em que atuam como espaço que potencializa conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Figuras geométricas. Brincadeiras.

1 Introdução

O reconhecimento das creches e pré-escolas de 0 a 6 anos pela legislação nacional como parte do sistema educacional da primeira etapa da educação básica, tem possibilitado uma visão de pluralidade acerca da infância. Sendo assim, a Educação Infantil deu um salto em termos de compreender a criança como produtora e pertencente a uma cultura. Para tanto, novos desafios surgem em termos de cuidar e educar a criança para seu protagonismo, em uma perspectiva de pluralidade.

> Esse é o desafio, compreender que a Educação Infantil sugere a construção do ser humano na relação com o outro e que esse processo está diretamente ligado às questões relativas ao respeito, à democracia, à criatividade, à afetividade e à autonomia. Isso requer uma revisão dos discursos e dos significados tradicionalmente propagados. (ANDRADE, 2007, p.101)

Para compreender a infância e suas especificidades no lócus de Educação Infantil, é preciso visualizar a cultura que as crianças estão inseridas e as relações que elas estabelecem, tanto familiar, quando em outros grupos. Sendo assim, Sayão (2000) elucida que quando pretendemos conhecer as culturas infantis, o mundo vivido pela criança precisa ser analisado. Para isso, necessário se faz,"[…] incorporar a ideia do

deslocamento do olhar em direção às culturas infantis, ou seja, às manifestações produzidas pelas crianças a partir do espaço que estão inseridas (p. 28)”**.**

> Assim o espaço fica carregado de significados passíveis de interpretação, os quais, quando trazidos à tona, favorecem a evolução de uma história. Desse ponto de vista, passa a ter um valor paradigmático, que pode se manifestar nas instituições de educação infantil e nos espaços públicos da cidade. (ANDRADE, 2007, p.103)

Nesse sentido, é importante que o conhecimento prévio do aluno seja considerado como ponto de partida no momento em que o professor realiza seu planejamento. Só assim seu trabalho poderá ser desenvolvido de modo contextualizado e embasado nas crianças, de modo que, os alunos nessa etapa inicial de ensino clamam por diálogo e compreensão acerca de sua cultura construída desde o âmbito familiar.

Para além, Romanowski (2006, p. 103) esclarece que considerar o conhecimento prévio dos alunos é de fundamental importância. Refletir sobre as representações culturais na infância é imprescindível, pois, as crianças têm muito a dizer, têm histórias e vivências para contar, observam o mundo a sua volta, porém, com um olhar infantil, que, por vezes são desvalorizados, sendo tratados sempre pelo viés adulto.

> Desse modo, cabe ao adulto organizar sua prática junto às outras crianças, de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções e de um disciplinamento centrado nas normas ditadas por ele. Elas necessitam de espaço para exercerem sua criatividade e para contestarem o que desaprovam (HORN, 2004, p.17).

Quando se pensa a infância, logo nos remetemos às crianças e ao brincar, talvez esse seja o maior sentido de poder ser criança. A Infância abre portas para um mundo de possibilidades por meio da imaginação, exploração e contemplação num determinado tempo e espaço, como nos remete Manoel de Barros em suas poesias. Sendo assim, essas possibilidades de aprendizagem através da percepção do espaço e desafios podem permitir que a criança se desenvolva plenamente ao despertar sua curiosidade a partir da problematização de situações que devem ser pensadas e superadas.

Assim, uma das possibilidades da criança se desenvolver de modo significativo requer seu envolvimento em situações desafiadoras que exijam a interação com outras

crianças, num processo de socialização, experimentações que o ambiente da Educação Infantil pode oportunizar.

A partir de um olhar para a infância dentro do lócus da Educação Infantil, vem à tona toda a riqueza da infância que as crianças expressam no dia a dia neste ambiente educativo. Nessa perspectiva, questionamentos surgem acerca do trabalho desenvolvido nesse espaço, bem como, sua organização para que as necessidades das crianças sejam atendidas e a aprendizagem ocorra.

Nessa via, a organização do espaço para o desenvolvimento das práticas educativas se faz também por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e as outras crianças. Em função disso, a preocupação das instituições de Educação Infantil que compreendem os alunos como crianças pensantes e globalizadas é de garantir possibilidades de interações germinadas de sentido e significado a partir da relação com o espaço e o outro.

Assim, a criança poderá atingir uma linha de pensamento conforme suas possibilidades acerca do que lhe for proposto. Ao direcionarmos nosso olhar para as noções matemáticas acerca da geometria, Lorenzato (2006, p.44) elucida que "Para que esse processo aconteça é preciso considerar as características da fase de desenvolvimento em que a criança está".

A esse respeito, na elaboração curricular, considerar o pensamento da criança se faz imprescindível porque,

> Face essa visão de criança, o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto (OLIVEIRA, 2010, p.6).

Outro ponto importante no currículo da Educação Infantil são as atividades nos espaços abertos ao ar livre em áreas verdes, onde a criança possa ter liberdade de contemplar, brincar e se sujar a partir do contato com o ambiente e, além da socialização é possível trabalhar com as crianças, algumas brincadeiras dirigidas e outras livres.

> Que se explore como atividade fundamental o brincar, atividade natural e específica na criança em seu processo de compor-se, inserir-se, elaborar a si e aos seus conhecimentos, que favorece a estruturação de valores, princípios e comportamentos individuais e coletivos. O brincar que significa enxergar as

> crianças com atenção maior em suas especificidades e singularidades, garantindo o direito de ser e viver intensamente a infância. (ANGOTTI, 2009)

Desta forma, este artigo tem o objetivo de apresentar o desenvolvimento de práticas educativas transformadas em atividades lúdicas com o intuito de explorar e ressignificar o espaço vivido, bem como transformar o pensar e o observar, por meio da prática conjunta de atividades que permitam a criança brincar, expressar e comunicar com seus colegas.

2 Metodologia

O presente estudo teve como abordagem a pesquisa qualitativa. Para coleta de dados utilizamos diário de campo, máquina fotográfica – fotografias e as narrativas das crianças. As brincadeiras foram realizadas numa turma de Educação Infantil II, de uma escola municipal de Cuiabá – MT, onde as crianças têm entre cinco e seis anos de idade. O ambiente possui mesas e cadeiras para vinte e quatro crianças, a mesa da professora, armário, estante pequena, ventilador de teto, de parede, relógio, quadro-negro, ar-condicionado, janela e porta. As atividades duraram cerca de uma hora cada, divididas em dois dias.

A primeira brincadeira: Geometria dos Objetos, teve como objetivo resgatar os conhecimentos prévios sobre as figuras geométricas, as que já conheciam e as que ainda não conheciam. As crianças foram divididas em quatro equipes com seis crianças cada, e organizadas em filas, as crianças teriam que responder o nome da figura, dentre elas eram apresentadas o quadrado, o círculo, o triângulo, o retângulo, o trapézio e o losango. Quem acertava o nome da figura, marcava um ponto para sua equipe. Após a apresentação das figuras geométricas, conversamos e refletimos sobre a geometria dos objetos que possuem na sala e objetos pessoais por meio de uma roda de conversa. Em seguida, cada criança desenhava sua impressão sobre a brincadeira, destacando os objetos na sala que possuem similaridade às figuras geométricas.

A segunda brincadeira, Rabo do Burro, visava colocar em prática a lateralidade das crianças, onde deveriam testar suas noções de esquerda, direita, em cima, embaixo, frente e atrás. A brincadeira consiste em uma imagem de um burro sem rabo na parede, na altura das crianças e então, uma criança por vez deveria ir ao quadro portando o rabo

do burro com uma fita na ponta e de olhos vendados, apenas seguindo as dicas dos colegas, deveria colar o rabo no traseiro do bicho.

3 Resultados e discussões

Em geral as duas brincadeiras tiveram boa aceitação, entretanto a que mais se destacou foi a do Rabo do Burro. Durante a primeira brincadeira, percebemos que as crianças em sua maioria tinham contato apenas com as primeiras quatro figuras geométricas sendo estas: quadrado, círculo, triângulo e retângulo. Nenhuma criança conseguiu responder com exatidão o nome do trapézio e nem do losango, apenas que se pareciam com o "lugar onde o leão fica no circo" e com uma pipa, respectivamente. Durante a reflexão sobre a geometria dos objetos da sala, as crianças conseguiram perceber a porta, a janela, o relógio, a parte de madeira das mesas, os cartazes, o quadro-negro, entretanto por vezes ainda confundiam quadrado e retângulo. Durante essa parte da brincadeira, pedimos os objetos pessoais de duas crianças, que entregaram seus lanches. O primeiro foi uma garrafa pequena de refrigerante e o segundo foi um pacote de bolachas redondas. Logo quando foi feita a pergunta sobre qual figura geométrica se assemelhava, as crianças respondiam os nomes das figuras apenas como tentativas, sem refletir. Então após essa etapa, propusemos a planificação do objeto para que pudessem visualizar melhor um dos lados e decidirem suas respostas. Para a garrafa, planificamos a parte de baixo, onde chegaram à conclusão de que seria um círculo. Para o pacote de bolachas, utilizamos a base, onde também chegaram à conclusão de que seria um círculo.

A segunda brincadeira foi mais animada para as crianças, pois ao escolher a primeira criança para colocar o rabo no burro, as outras ficaram eufóricas para ajudá-la e respondiam alto e com pressa. Decidimos então que a criança vendada faria um passo de cada vez, pois se todas falassem ao mesmo tempo, a criança guiada não conseguiria entender direito (figura 1). Após esse feito, a cada passo que a criança vendada dava, perguntávamos às outras: o que ela deve fazer agora? As crianças respondiam "vai mais pro lado", e então a professora perguntava "mas qual lado? Esquerda ou direita?" E então quando respondiam errado, a professora perguntava para a criança com a venda "levanta seu braço direito para as crianças verem se está certo" e então davam continuidade até encontrar onde colocar o rabo do burro (figura 2 e 3).

Figura 20 brincadeira – rabo do burro

Figura 21 aluna fixando o rabo no burro com indicação dos colegas

Figura 22- brincadeira - rabo do burro

Após a brincadeira quando questionadas, metade das crianças conseguiram corresponder as noções de esquerda/direita/cima/baixo/frente/atrás. Ao questionar comosabiam qual era esquerda e direita, elas relataram que a professora diariamente pergunta de que lado começamos a escrever e então, as crianças respondem que começamos da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Portanto, as noções de geometria e a lateralidade que foram trabalhadas fizeram com que as crianças atribuíssem sentido e significado às noções apresentadas a partir de um espaço percebido e vivenciado, num processo de interação com os colegas, tendo em vista que as brincadeiras exigiam um trabalho em equipe. Após as reflexões e brincadeiras apresentadas às crianças interagiram com naturalidade ao manusear os objetos, bem como ao reconhecer suas formas, o espaço da sala de aula também foi uma grande aliada na realização deste trabalho porque os alunos já estavam familiarizados com a disposição do espaço.

4 Considerações finais

Este estudo e intervenção desenvolvida no lócus da Educação Infantil nos permitiu perceber a importância do lúdico para a assimilação e acomodação da aprendizagem da criança. Trabalhar noções de lateralidade e espaço nessa fase de ensino faz-se necessário, uma vez que as crianças ainda não possuem tantas experiências. E partir do conhecimento

prévio dos alunos para trabalhar essas noções possibilitou a valorização de suas experiências que antecedem o ambiente escolar.

Sendo esta a forma que as crianças vêm sendo compreendidas, bem como, aos poucos, os ambientes educativos também têm se destacado ao serem valorizados como um espaço de direito para o cuidado e educação no desenvolvimento dos alunos de modo integral.

Nesse sentido este estudo também oportunizou compreender que a organização do as práticas educativas se faz por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e as outras crianças. Em função disso, a preocupação das instituições de educação infantil que compreendem os alunos como crianças pensantes e globalizadas é de garantir possibilidades de interações germinadas de sentido e significado a partir da relação com o espaço e o outro.

Nesta perspectiva é possível compreender que a (re)significação da prática educativa na educação infantil voltado para educação matemática, entre outras áreas almeja que os espaços educativos transcendam a estrutura física e demonstre seu respeito às crianças pela forma que será organizado, com segurança, criatividade, aconchego e possibilidades das crianças explorarem e se desenvolverem por meio de sensibilidades e sensações numa proposta, a qual, a criança é o centro das atividades pedagógicas.

Referências

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil/Maria da Graça Souza Horn.- Porto Alegre:Artmed, 2004.

MASSCHELEIN, Jan. **O aluno e a Infância: a propósito do pedagógico.Educ. Soc., Campinas**. vol. 24, n. 82, p. 281-288, abril 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

ROMANOWSKI, JoanaPaulin. **Aprender: Uma Ação Interativa**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Lições de Didática. São Paulo: Ed. Papirus, 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Crianças: Substantivo plural**. In: II Seminário Educação Infantil em Debate. Rio Grande , 2000.

O ENSINO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS LOCALIZADAS NA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE ALTA FLORESTA-MT

Andreia Cristina Pontarolo Lindoino (CEFAPRO-AF)-andreiapontarolo@gmail.com

Alexandre Gomes Daniel (CEFAPRO-AF) - alexandregdaniel@yahoo.com.br

Clailton Lira Perin (CEFAPRO-AF) - spapensador@hotmail.com

Gisele Feitoza dos Santos (professora da E.M. Anjo da Guarda-AF) - gifeitosa372hotmail.com

Resumo: O referido artigo busca relatar os dados levantados através da pesquisa que foi desenvolvida nas Escolas Estaduais localizadas na zona urbana do município de Alta Floresta-MT. Partindo da problemática: Como está o ensino da Cartografia no quinto ano do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais localizadas na zona urbana do município de Alta Floresta-MT. Objetivando diagnosticar como está o ensino da cartografia no quinto ano das referidas escolas. Para levantar dados, foi necessário ir a campo coletar informações que respondesse o problema dessa pesquisa, para tal utilizou de pesquisa qualiquantitativa, a qual veio prover dados para suporte da pesquisa. O trabalho com Alfabetização Cartográfica inicia desde o primeiro ciclo e consolida no terceiro ciclo, logo o professor pedagogo precisa ter conhecimento de como trabalhar cartografia em sala de aula. Ficou evidente que os professores que atuam no quinto ano do Ensino Fundamental, não foram preparados na formação inicial para trabalhar o conteúdo da Cartografia escolar, bem como consideram na sua maioria o conhecimento adquirido sobre a Cartografia, regular. E que não estão preparados para trabalhar o tema em sala de aula. Solicitou do Cefapro (Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica), formação específica sobre Cartografia escolar, com um profissional habilitado na disciplina de geografia, para ensinar aos professores pedagogos que atuam no 5º ano das Escolas Estaduais de Alta Floresta-MT.
Palavras-chave: Cartográfica escolar. Professores e Aprendizagem.

1 Introdução

O professor pedagogo que atua na unidocência trabalha com todas as disciplinas sendo as mesmas: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História, Geografia, ciências, matemática e Ensino Religioso. Em todas as disciplinas ele precisa desenvolver um bom trabalho e ter domínio do conteúdo a ser ensinado. Os estudantes iniciam no Ensino Fundamental aos seis anos de idade e permanece por nove anos até o término com catorze anos, caso não fique retido em nenhum ano ao longo dessa trajetória.

Desses nove anos, cinco, o estudante permanece com o professor pedagogo, somente um professor ministrando as oito disciplinas em sala de aula, depois desse período ele sai da unidocência e vai para pluridocência.

Com base nessa realidade vivenciada pelos professores que atuam na unidocência, buscou-se desenvolver nas Escolas Estaduais localizadas na zona urbana do município de Alta Floresta-MT. Uma pesquisa voltada para"O ensino da Cartografia no 5º ano do Ensino Fundamental". Partindo da problemática: Como está o ensino da Cartografia no quinto ano do Ensino

Fundamental das Escolas Estaduais localizadas na zona urbana do município de Alta Floresta-MT. Com o intuito de diagnosticar como está o ensino da cartografia escolar no quinto ano das referidas escolas. Para levantar dados, foi necessário ir a campo coletar informações que respondesse o problema dessa pesquisa, para tal utilizou de pesquisa qualiquantitativa, a qual veio prover dados para suporte da mesma.

Considerando que no quinto ano do Ensino Fundamental, o estudante encontra com nove a dez anos de idade, fase em que iniciam o processo de abstração e começam a entender conceitos. Saber se localizar no espaço é fundamental principalmente no qual está inserido. Para isso os mesmos precisam conhecer e estudar sobre Alfabetização Cartografia.

Almeida (2006), menciona que a Cartografia é a leitura de localização espacial. O ser humano necessita saber se localizar e compreender o universo a sua volta.

O trabalho com a Alfabetização cartográfica no quinto ano do Ensino Fundamental é importante ser desenvolvido e ensinado corretamente pelo professor, pois, o aluno precisa aprender a localizar-se e identificar o mundo a sua volta. Ensinar cartografia vai além dos mapas expostos na sala e lidos rapidamente pelo professor mostrando os continentes, países, estados, cidades e bairros. Assim, justifica o tema pesquisado, "O Ensino da Cartografia no 5º ano do Ensino Fundamental".

A pesquisa busca verificar como se encontra o ensino da cartografia no quinto ano. Hipóteses levantadas são que: Os professores não estão preparados para trabalhar o ensino da cartografia, devido não ter estudado na sua formação inicial o suficiente para realizar esse trabalho. E que a dificuldade que os alunos enfrentam em aprender a cartografia está na metodologia adotada em sala de aula pelos professores. É importante que os alunos do quinto ano estudem sobre cartografia escolar para que nos anos posteriores não encontrem dificuldades.

2 Contextualização histórica da cartografia

Durante muito tempo, os mapas foram considerados um importante meio para o ensino da geografia, embora nos currículos oficiais constam poucas informações a esse respeito. Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia incluem a linguagem cartográfica como conteúdo obrigatório na sala de aula.

Almeida, (2007), no entanto, professores e alunos de todos os níveis de ensino, ainda possuem grande dificuldade para lidar com conteúdo de cartografia. Esse dado alarmante mostra que práticas educacionais repetitivas e pouco explicativas devem ser substituídas. O problema também está relacionado com a formação do professor, pois a cartografia escolar não é dada a importância necessária.

A cartografia escolar vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e geografia, de maneira que os conceitos cartográficos tomam lugar no currículo e nos conteúdos de disciplinas voltadas para formação de professores

Almeida, (2007):

> O mapa sempre foi um instrumento usado pelos homens para se orientarem, se localizarem, se informarem, enfim, para se comunicarem. O mapa é usado pelo cientista e pelo leigo, tanto em atividades profissionais como sociais. Todos de alguma maneira, em algum momento, com maior ou menor frequência, com as mais variadas finalidades, recorrem ao mapa para se expressarem espacialmente. O mapa surge, então, como forma de expressão e comunicação entre homens. Esse sistema de comunicação exigiu, desde o início, uma "escrita" e, consequentemente, uma "leitura" dos significados expressos. (Almeida, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ─ PCNs (1997), os produtos cartográficos são todos os tipos de documentos: mapas, cartas e plantas em papel ou digital. Esses documentos representam graficamente a superfície da Terra (toda ou parte) e são de grande importância por permitir o entendimento do homem em relação ao espaço geográfico, porém para tal, é necessária uma alfabetização cartográfica, aprendizado que deve ser possibilitado aos alunos desde os anos iniciais.

2.1 Dados dos pesquisados

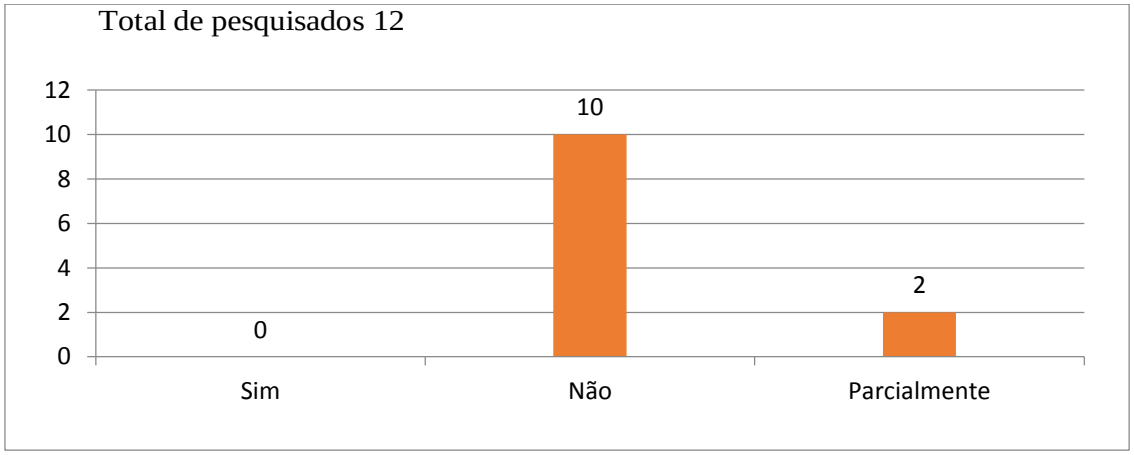
Através da pesquisa foi possível levantar o perfil dos professores pesquisados, no total foram oito Escolas Estaduais, das mesma uma possui três turmas de quinto ano. Dos dezessete questionários distribuídos foram devolvidos doze. Uma das escolas não entregou os dois questionários recebidos. Os dados mostram que os entrevistados possuem a idade que variam entre vinte seis a cinquenta e cinco anos.

Quanto a formação, todos os doze professores são graduados e onze deles possui especialização. Entre os mesmos,há professores que estão a cinco anos chegando alguns estar há vinte cinco anos atuando na área. Específico no quinto ano variam entre cinco a onze anos. Dos doze professores oito são interinos e quatro efetivos. Realizam entre duas a quatro horas de planejamento coletivo por semana.

Os dados acima citados fazem parte da primeira parte da pesquisa que são dados pessoais e sociais dos entrevistados. As demais questões estão diretamente relacionadas com o tema da pesquisa, sendo assim, será mostrado as tabelas com os resultados.

2.2 O conhecimento do professor referente a cartográfica escolar

Gráfico 1: A sua formação inicial o/a preparou para ensinar Cartografia

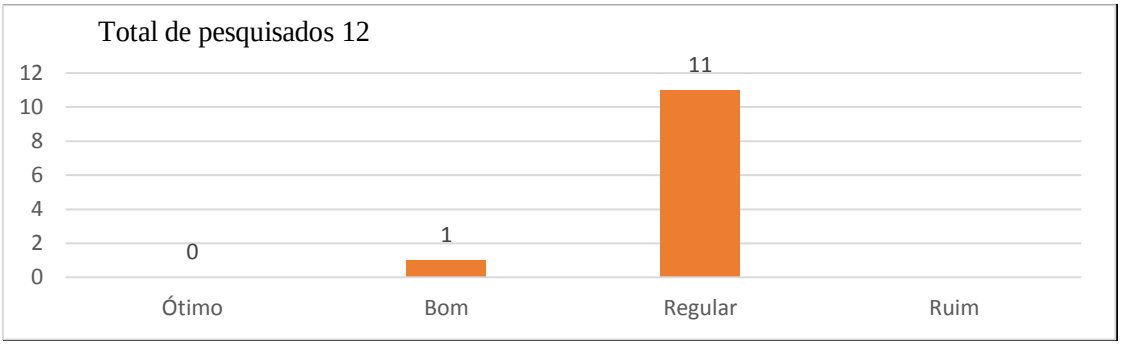


Fonte: Dados dos pesquisadores

Gráfico 2: Caso tenha respondido a questão acima, justifique sua resposta

Fonte: Dados dos pesquisadores

Gráfico 3: Classifique seu conhecimento referente ao ensino da Cartografia



Fonte: Dados dos pesquisadores.

De acordo com os quadros acima fica evidenciado que a formação inicial dos professores não os preparou para trabalhar cartografia. Ao analisarem seu conhecimento referente a esse tema consideram regular, onze dos doze professores pesquisados.Confirmando assim, as hipóteses elencadas que foram: Os professores não estão preparados para trabalhar o ensino da cartografia devido não ter estudado na sua formação inicial o suficiente para ensinar esse tema.

A dificuldade que os alunos enfrentam em aprender a cartografia está na metodologia adotada em sala de aula pelos professores. É importante que os alunos do quinto ano consolidem a aprendizagem da cartografia para que os mesmos nos anos posteriores não encontram dificuldades nessa temática.

Almeida 2006, p. 18:

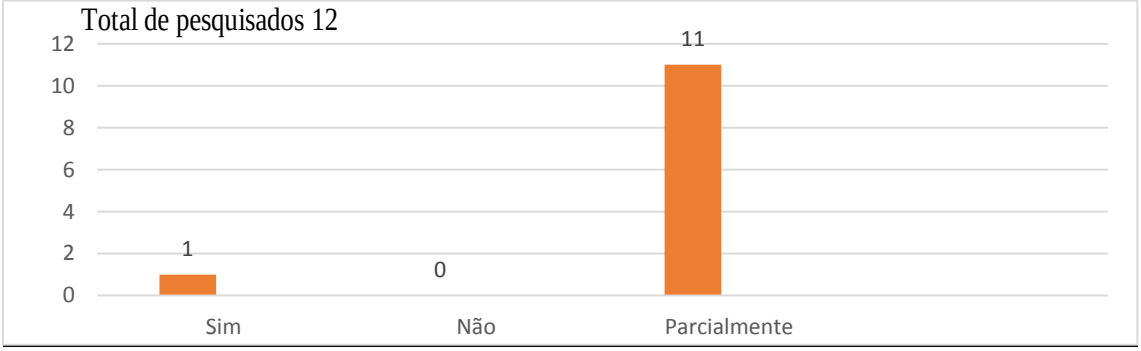
> No entanto, sabe-se que, na escola, o uso de mapas tem se restringido, na maior parte dos casos, apenas a ilustrar ou mostrar onde as localidades ou ocorrências estão. Por outro lado, a formação do cidadão não é completa se ele não domina a linguagem cartográfica, se não é capaz de usar o mapa.

Os cursos de graduação, principalmente os de licenciatura deixam uma lacuna em termo de associar teoria e prática. Para minimizar tamanho problema, o professor precisa ao longo de sua trajetória profissional participar de formação continuada, buscar esse complemento que faltou na sua formação inicial. Cada um busca a formação continuada que necessita. Nesse caso, as informações coletadas revelaram que os professores do quinto ano das escolas pesquisadas, necessitam de formação específica para trabalhar com alfabetização cartografia.

2.3 Metodologias que os professores utilizam para ensinar cartografia escolar

Na pesquisa sobre o Ensino da Cartografia no 5º ano do Ensino Fundamental, a pergunta que questiona se os professores trabalham cartografia no 5º ano, apenas um entrevistado disse que sim e onze disseram que parcialmente.

Gráfico 4: Você trabalha com a Cartografia escolar no 5º ano.

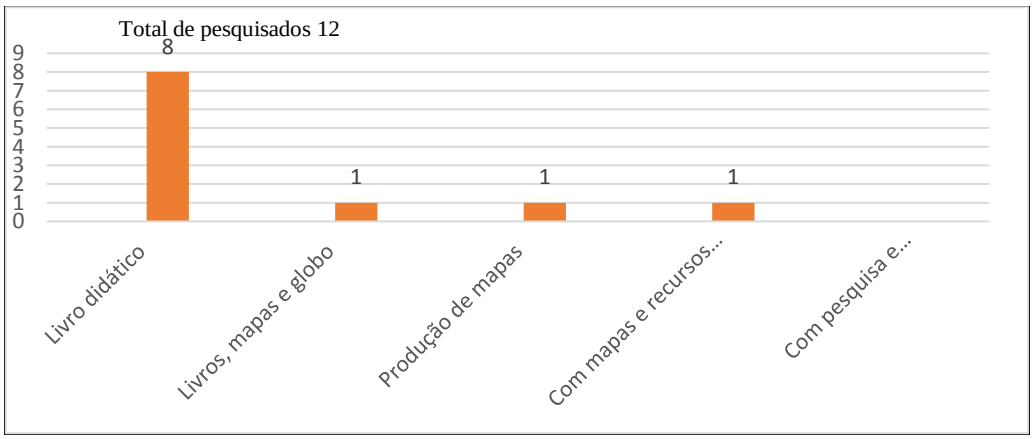


Fonte: Dados dos pesquisadores.

Segundo Castellar e Vilhena (2011), "estabelecer a relação entre cartografia e os conteúdos geográficos com os alunos é fundamental para que eles compreendam os conceitos que serão trabalhados ao longo de sua escolaridade. " A cartografia é essencial para que o aluno saiba observar melhor o lugar onde vive, visto que ela é a base e a partir dela, ele não terá dificuldades no decorrer de sua vida escolar.

No quadro abaixo, no qual questionou sobre quais metodologias o professor utiliza para ensinar cartografia, oito (08) disseram que utiliza livros didáticos. Um (01), usa livros, mapas e globo. Um (01), produção de mapas. Um (01), utiliza mapas e recursos disponíveis na escola. E um (01) realiza pesquisa e interdisciplinaridade. As metodologias são eficazes para o melhor entendimento dos conteúdos, pois é a partir dela que o professor desenvolverá suas aulas de maneira significativa.

Gráfico 5: Quais metodologias você utiliza para ensinar Cartografia.



Fonte: Dados dos pesquisadores

CASTELLAR E VILHENA (2011), mencionam que os professores ao abordarem sobre educação geográfica querem que os alunos saibam articular a informação, que analisem, relacionem para que, de fato, eles possam entender o que acontece no mundo. E acredita-se que não acontece desta forma, pois o conhecimento para tornar aprendizagem, precisa ser contínuo e não ter pressa, visto que ele não está pronto e acabado, sempre precisa ser revisto e pesquisado.

Para Castelar e Vilhena, 2011, p.43.

> "O professor, portanto, precisa analisar constantemente suas intenções e os materiais didáticos, ressaltando os novos aspectos e, ao mesmo tempo observando se está havendo aprendizagem ou não. O ensino associado ao cotidiano implica pensar, sentir e atuar aspectos que, integrados, conseguem uma aprendizagem significativa, na qual o aluno se sente sujeito de seu próprio aprendizado. "

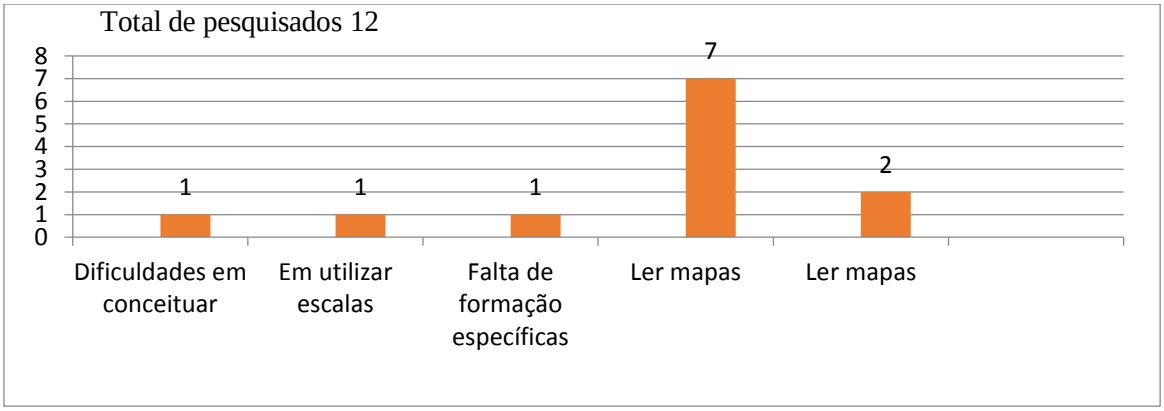
Portanto, Há a necessidade dos professores buscarem novas metodologias para prender a atenção do seu aluno. A organização da aula, ou seja, o planejamento pode auxiliar o professor a tornar sua aula significativa de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Uma aula ministrada com o professor tendo domínio do conteúdo e metodologias diversificadas estimulam os alunos a expor suas ideias como também suas dúvidas. Proporcionando aprendizagem significativa.

Uma metodologia para o ensino da cartografia citada também por Castellar e Vilhena (2011), são os jogos e brincadeiras, que propiciam a interação entre alunos e professores, estimulando a cooperação e auxiliando na superação do egocentrismo, possibilitando a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

A questão a seguir refere-se quais as principais dificuldades em realizar o ensino da cartografia no 5º ano. Obteve uma resposta em dificuldades de conceituar, uma em utilizar escalas, sete em ler mapas, uma em falta de formação específicas e uma em falta de domínio de conteúdo.

Gráfico 6: Quais Principais dificuldades em realizar o ensino da Cartografia.



Fonte: Dados dos pesquisadores.

Deste modo, acredita-se que o profissional, especialmente o pedagogo, que ministra várias disciplinas, tem que ser um professor reflexivo, pesquisador, curioso, inquieto, que busca a cada necessidade vivenciada no âmbito escolar, estar preparado para atender as especificidades dos estudantes para não deixar o aluno sem respostas.

Conforme, Castellar e Vilhena (2011), uma das tarefas que o professor deve realizar é formular seus planos com objetivos conceituais e procedimentais, organizando um conjunto de atividades dinamicamente ligadas e realizar avaliação para analisar se os alunos chegaram aos objetivos propostos.

2.1 Importância de estudar cartografia no 5º ano do Ensino Fundamental

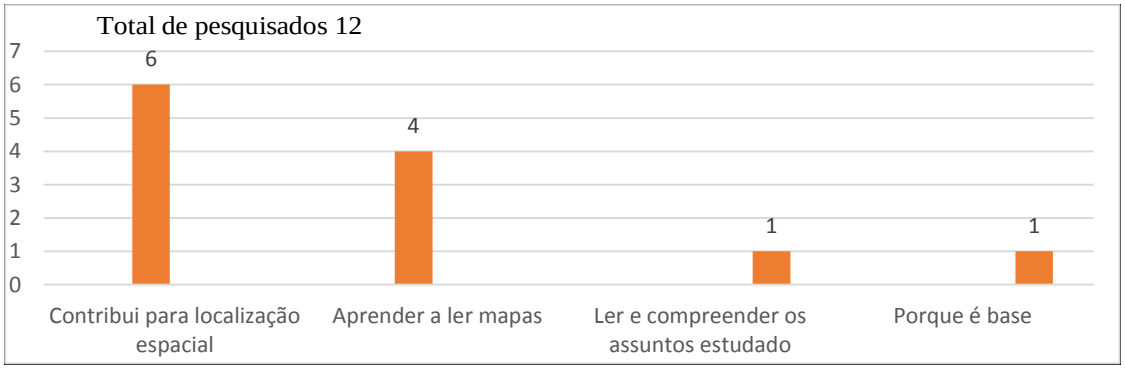
A pesquisa referente a Cartografia escolar é um conteúdo da geografia de fundamental importância para a população em geral e que usamos cotidianamente. Precisa ser trabalhada durante o processo escolar e bem estruturada com objetivos claros para os estudantes. Mesmo sendo um pedagogo que leciona na unidocência é preciso trabalhar e procurar articular a teoria do conteúdo com a prática.

Para Almeida, 2006, p. 18:

> No Ensino Fundamental, os conhecimentos/habilidades de representação espacial devem ser desenvolvidos e aprofundados desde o 1º até o 4º ciclo, na medida que são inerentes aos estudos da cartografia. Na verdade, são habilidades ligadas à leituras e à escrita, no sentido amplo de leitura e compreensão do mundo.

O estudante do quinto ano pela maturidade emocional e intelectual da idade consegue compreender os conceitos, logo o estudo da cartografia escolar nesse ano deva aprofundar.

Gráfico7: Qual a importância dos alunos aprenderem sobre Cartografia no 5º ano



Fonte: Dados dos pesquisadores.

Quando questionados sobre a importância dos alunos aprenderem cartografia no 5º ano, dos doze professores pesquisados, seis colocam que irá contribuir para localização espacial, quatro para aprender a ler mapas, um para ler e compreender os assuntos estudados e um porque é a base. Fica evidenciado que os professores sabem da importância de trabalhar esse conteúdo no quinto ano.

Gráfico 8: As principais contribuições do ensino da Cartografia para o estudante do 5º ano.

Fonte: Dados dos pesquisadores

Os professores destacaram que as contribuições do ensino da cartografia proporcionam aos estudantes o conhecimento para que eles possam realizar leituras e interpretação de mapas e que consigam localizar-se no espaço.

As Orientações Curriculares de Mato Grosso de Ciências Humanas, p. 24, coloca que:

> No processo de alfabetização cartográfica no 2º Ciclo, o estudante passa a ser decodificador, ou seja, passa a trabalhar com mapas elaborados por outros, uma vez que já desenvolve as noções espaciais, ou seja: o entendimento das direções cardeais (Norte, Sul, Leste e Oeste); a leitura de mapas; a compreensão das coordenadas geográficas; dos fusos horários; da escala de mapas e outros.

O referencial aborda a importância do estudante do 2º ciclo estudar cartografia e saber ler mapas. Cabe ao professor que atua nesse ciclo saber trabalhar e ensinar alfabetização cartográfica.

Mesmo os professores tendo conhecimento do quanto esse conteúdo é importante e necessário ser trabalhado, por terem dificuldades para trabalhar cartografia abordam superficialmente ou utilizam recursos e metodologias inadequadas. O reflexo dessa ineficiência pedagógica é refletido no educando, muitos acabam desenvolvendo verdadeira aversão por mapas.

As Orientações Curriculares de Ciências Humana, p.24, ressalta que:

> A leitura de mapas constitui instrumento importante para o conhecimento das relações humanas no/com o espaço físico, que devem ser mediadas considerando a subjetividade nas análises e interpretações dos fenômenos e relações sociais, ultrapassando as técnicas de enumeração ou descrição de fatos, fenômenos e acontecimentos desarticulados que se esgotam em si mesmos.

É por meio do conhecimento que o ser humano descobre, inventa, cria e recria, saber se localizar e interpretar situações relacionados as vivências, permite situar dentro desse contexto. Estabelecer relações, discutir e contribuir para melhoria daquilo que julga-se importante. Os mapas direcionam e mostram as diferentes localizações, permitindo analisar os percursos, as distâncias, bem como as situações de determinadas coisas.

No 5º ano, o estudante de acordo com os níveis de desenvolvimento de Piaget, começa abstrair, nessa idade o trabalho com a cartografia é pertinente, pois o estudante está perceptível a interpretar os mapas, estruturar as informações recebidas, conseguindo ater-se sobre informações importantes no que refere a localização e construção de conceitos.

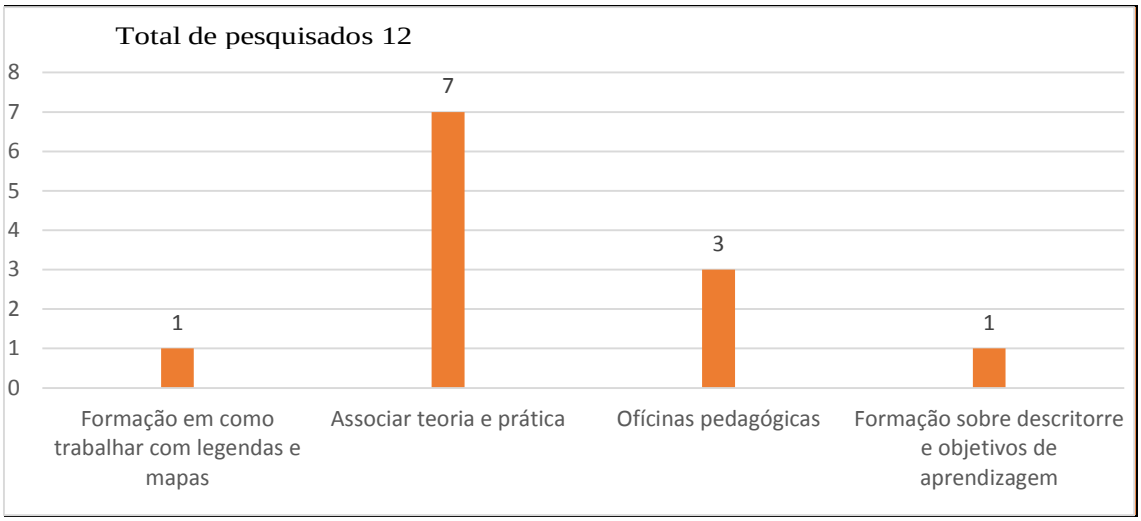
Segundo as Orientações Curriculares de Ciências Humana, p.24.

> A alfabetização cartográfica deve oportunizar experiências nas quais o estudante possa, ele próprio, representar a realidade por meio da construção de maquetes que permitem a visualização tridimensional dos fenômenos e proporcionam a compreensão de conceitos que exigem maior abstração e raciocino e possibilitam a aprendizagem para além da memorização.

Almeida (2006), afirma que: A utilização de maquetes em sala de aula contribui para transformar a representação tridimensional para o bidimensional, ou seja, visualizará o real num modelo reduzido verticalizado. Ao reduzir o espaço visualizado, permite que o aluno veja o todo em miniatura, possibilitando-o refletir sobre o que está vendo. Um fator positivo sobre as maquetes, pois são bastante conhecidas das crianças, elas estão acostumadas com brinquedos que na verdade são miniaturas de objetos reais.

Em busca de levantar dados referente a ações de intervenção que o Cefapro de Alta Floresta possa fazer, elaborou-se um item no qual indagou os professores referente a formações voltadas para essa temática.

Gráfico 9: Sugestões de formações que possam ser ofertadas pelo CEFAPRO e que poderão contribuir com o ensino da Cartografia no 5º ano.



Fonte: Dados dos pesquisadores

Observa-se que os educadores elencaram sugestões de formações voltadas para minimizar a deficiência de aprendizagem relacionada a cartografia escolar, reconhecem que precisam de formação para desenvolver seu trabalho referente ao tema em sala de aula com mais segurança. Para isso necessitam de formações referente a cartografia escolar.

3 Conclusões

De acordo com os dados da pesquisa intitulada O ensino da Cartografia no 5º ano do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais localizadas na zona urbana do município de Alta Floresta-MT. Fica evidente que os professores que atuam no quinto ano do Ensino Fundamental, não foram preparados para trabalhar o conteúdo da Cartografia escolar pela formação inicial, bem como consideram na sua maioria o conhecimento sobre Alfabetização Cartográfica, regular.

Onze dos doze professores que fez parte da pesquisa, colocam que trabalham a cartografia em sala de aula parcialmente, e como estratégias metodológicas partem do livro didático e pouco utilizam de recursos concretos para ensinar. Relatam dificuldades em conceituar e utilizar escalas, interpretar os mapas e dominar o conteúdo.

O trabalho com Cartografia inicia desde o primeiro ciclo e consolida no terceiro ciclo, logo o professor pedagogo precisa ter conhecimento de como trabalhar cartografia escolar em sala de aula, pois, no primeiro e parte do segundo ciclo é esse profissional que está diretamente atuando nessas turmas.

Sendo assim, conclui-se que é urgente desenvolver uma formação especifica sobre Cartografia escolar, com um profissional habilitado na disciplina, voltado para ensinar aos professores pedagogos que atuam no 5º ano das Escolas Estaduais de Alta Floresta-MT, como trabalhar em sala de aula esse conteúdo.

Pelo levantamento percebe-se que a formação deverá partir desde os conceitos mais simples até os mais complexos associando teoria e prática, utilizando recursos e metodologias diversas para alcançar êxito no trabalho.

O resultado desse trabalho fornece dados importantes que serviu de base para apontar fragilidade de conhecimento referente a cartografia escolar. Fica evidente que os professores pesquisados necessitam aprender para trabalhar em sala esse conteúdo, pois, caso essa fragilidade seja ignorada, os estudantes que encontram-se estudando no 5º ano deixarão de aprender sobre Cartografia escolar, conteúdo importante dentro da disciplina de geografia e para a vida.

Nesta seção (que poderá ter outro título, conforme seja mais apropriado), o trabalho deverá ser finalizado, apresentando-se as considerações finais e/ou conclusões a que chegou o autor ou autores do artigo. Também poderão ser apresentadas recomendações, propostas para estudos futuros ou outras questões pertinentes, de modo a concluir o trabalho respeitando-se a sua estrutura que partiu de uma introdução, teve seu desenvolvimento e, portanto, necessita de um fechamento para dar o sentido de conclusão dos argumentos, das ideias defendidas, e de coesão e unidade do trabalho como um todo.

Referências

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. Coleção ideias em ação/ coordenadora Anna Maia Pessoa de Carvalho.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola**. 4.ed.-São Paulo, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 1997. (1ª A 4ª SÉRIE). **História, Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. Contexto. São Paulo, 2007.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: **Área de Ciências Humanas:** Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

O JOGO DOS POEMAS COMO ESTRATÉGIA PARA ACESSAR A CONDIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA HOSPITALIZADA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DA DRª ANA TSURU: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Milene Gabriela Winck (UFMT) - milenewinckpsicologia@gmail.com

Resumo: O estudo refere-se a estratégia de acessar a condição subjetiva da criança hospitalizada, em especial com o auxílio do Jogo dos Poemas[1], pela mediação da personagem Drª Ana Tsuru[2]. O objetivo principal é enfatizar a relevância dessa prática, na noção de Adulto Atípico, termo utilizado por Corsaro (2005), que propõe ao adulto se colocar intencionalmente desprovido de atitudes adultas na interação com a criança. A orientação teórica articula Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000; 2010), bem como os estudos a respeito da relevância da narrativa como forma de interpretar a realidade (BRUNER,1978,1996 *apud* KISHIMOTO, 1998), mediação no contexto da hospitalização de crianças, jogos, e processos de significação.A metodologia adotada foi o de pesquisa bibliográfica, optou-se pelo Banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), entre os anos de 2012 e 2017, 3 estudos foram localizados e 1 selecionado após critério de análise dos resumos. Como resultados, a pesquisa indicou que o jogo pode ser um instrumento em potencial para auxiliar crianças na elaboração de suas vivências e significações, possibilitando assumir seus lugares sociais, além de compreender situações no processo intersubjetivo e dialógico.

Palavras chave: Crianças hospitalizadas. Narrativas. Mediação. Significação. Jogos.

1 Introdução

O presente trabalho propõe uma revisão bibliográfica referente a estratégia de acessar

a condição subjetiva da criança hospitalizada, em especial, com o auxílio do *Jogo dos Poemas* como um instrumento de indução de narrativa cujo objetivo é o de criar uma atmosfera lúdica de modo a encorajar e a expressão dos afetos bem como suas significações, através da mediação da personagem Drª Ana Tsuru. O objetivo principal é enfatizar a relevância dessa prática mediadora inspirada na noção de Adulto Atípico, termo utilizado por Corsaro (2005),que propõe ao adulto se colocar intencionalmente desprovido de atitudes adultas na interação com a criança.

A referida personagem – Dra.Ana Tsuru – se apresenta semanalmente na

[1]O jogo será desenvolvido com o objetivo de facilitar a forma de expressão afetiva da criança através da produçãode poemas.

[2]Doutora Ana Tsuru, especialista em crioncalogia – criança + onça – dedica-se ao processo de significação sobre o estar doente, a hospitalização, as estratégias de enfrentamento psicológico e os afetos decorrentes destas vivências tomando como metáfora do adoecimento e da hospitalização a narrativa Binje (FREIRE, 2013).

Enfermaria Pediátrica do Hospital Júlio Müller (HUJM) e tem suas ações planejadas no interior do projeto de extensão *Rede de Apoio à Infância*: interfaces com a Psicologia e Pedagogia[3], em seu subprojeto*Binje*: em busca de autorias infantis no contexto hospitalar, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância-GPPIN[4]- desde 2010.

O referencial teórico apoia-se na teoria histórico-cultural de Vigotski (2000; 2010) que discute o desenvolvimento humano como um fenômeno social, cultural e historicamente construído. Os estudos de Bruner (1978; 1996) *apud* Kishimoto (1998) sobre narrativas, contribuem para a análise da relação pensamento e fala na constituição do eu psíquico, também a relevância da narrativa como forma de interpretar a realidade.

Neste sentido, Bruner (*apud* Kishimoto, 1998) apresenta considerações sobre o brincar, com destaque ao ato lúdico, como uma proposta para ensinar crianças de qualquer idade e em situações estruturadas, que mediada por adultos, oferece condições para que a criança possa desenvolver sua versão da realidade, sem muita apreensão, estimulando a criatividade.

2 Metodologia

Para a efetivação da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico utilizando como fonte o Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE) – situado no *campus* central da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A busca teve como principal objetivo encontrar estudos com crianças, significações e narrativas, o que possibilitou ter alcance, em um primeiro momento, ao *Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância*

[3] O projeto de extensão estabelece diálogo com o projeto de pesquisa intitulado: *A construção do conhecimento social por crianças:* estudo sobre vivências e significações infantis.

[4] O *GPPIN* por meio de sua linha de pesquisa Infância, representações e práticas educacionais, tem por interesse estudos sobre a construção da subjetividade segundo a abordagem psicossocial, com destaque aos debates sobre o processo de significação que envolve a constituição identitária de crianças e adultos. O desenvolvimento humano, compreendido segundo a abordagem histórico-cultural em diálogo com estudos na perspectiva ontogenética das representações sociais estabelecendo, por meio das reflexões de Castorina (2003), relações entre os estudos de Vigotski (2010,2009) e Moscovici (2003, 1994) – Teoria das representações sociais e Teoria da inovação ou minorias ativas. Atualmente o grupo de pesquisa tem investigado diferentes contextos em um exercício de captura de seus respectivos potenciais narrativos: a formação inicial e continuada de professores, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a Pediatria de um hospital universitário e a própria cidade de Cuiabá.

(GPPIN), por acesso a seção intitulada *Linhas de Pesquisa do Mestrado e do Doutorado do PPGE,* clicando nos ícones laterais do site.

Considerando a diversidade de temas do total de trabalhos elencados pelo sistema, o segundo momento da investigação se caracterizou pela busca por pesquisas com crianças hospitalizadas realizadas pelo grupo de pesquisa *GPPIN* nos últimos 5 anos. Seguindo este critério, o sistema apresentou um total de 3 estudos.

O primeiro estudo intitulado *O hospital daqui e o hospital de lá: fronteiras simbólicas do lugar, segundo significações de crianças hospitalizadas*, de Mona Lisa Rezende Carrijo, que teve por objetivo compreender a experiência do ser e do estar no hospital, segundo crianças hospitalizadas. A metodologia utilizada foi do tipo etnográfico, com base na atenção às peculiaridades das pesquisas com crianças. Os dados foram obtidos por meio de observação, entrevista semiestruturada e registro iconográfico, na pediatria de um hospital universitário, no ano de 2011, cuja análise compreensiva possibilitou o delineamento de estudos de caso.

O segundo denominado *"É mais ou menos muita coisa": significações da dieta para crianças com diagnóstico de doença renal crônica*, de Ilza Andrade de Carvalho, buscou identificar e analisar significações infantis a respeito da dieta restritiva para crianças com diagnóstico de doença renal crônica, com base em significados compartilhados nos grupos de pertencimento dessas crianças. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa, quatro entrevistas semiestruturadas foram analisadas, realizadas com os sujeitos do estudo, a análise dos dados foi norteada por uma perspectiva interpretativa.

O terceiro estudo, uma tese intitulada *Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis*, de Érica Nayla Harrich Teibel, considerou a ideia dos conhecimentos elaborados pelas crianças sobre o hospital ocorrerem no contexto da intersubjetividade, analisou a representação social sobre o cuidado à criança no contexto hospitalar, segundo um grupo de profissionais que trabalhavam na Enfermaria Pediátrica do hospital, e ainda, buscou compreender a significação que algumas das crianças atendidas elaboraram sobre o cuidado hospitalar após participação em atividades do projeto de extensão "Binje: em busca de autorias infantis no contexto hospitalar", que como base tem suas

atividadessemanais de contação da história presente no livro Binje (FREIRE, 2013),aproximando a relação do personagem com o processo de hospitalização, na brinquedoteca da mesma Enfermaria Pediátrica.

Deste modo, a partir da análise do resumo das 3das pesquisas situadas, a tese abordando crianças hospitalizadas, narrativas, mediação e significação, da pesquisadora Érica Nayla Harrich Teibel, foi selecionadapor fornecer as principais contribuições para o levantamento bibliográfica proposto, considerando o valioso referencial teórico apresentado nesta investigação, em especial.

As informações acerca do ano, autoras, temas e palavras-chave dos três principais estudos apresentados pelo grupo de pesquisa *GPPIN* por meio de busca no banco de dados do PPGE, ao qual as publicações acerca de crianças hospitalizas foram localizadas estão organizadas, especificadas e apresentadas na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Publicações acerca de crianças hospitalizados nos últimos 5 anos

Ano	Autor	Título	Palavras-chave
2013	Mona Lisa Rezende Carrijo	O hospital daqui e o hospital de lá: fronteiras simbólicas do lugar, segundo significações de crianças hospitalizadas.	Educação. Criança. Enfermagem.
2017	Ilza Andrade de Carvalho	"É mais ou menos muita coisa": significações da dieta para crianças com diagnóstico de doença renal crônica.	Significações infantis. Dieta Restritiva. Adesão ao tratamento.
2017	Érica Nayla Harrich Teibel	Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis.	Criança Hospitalizada. Narrativa. Representações Sociais. Teoria Sócio-Histórica.

Fonte: Banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

3 Desenvolvimento e a Hospitalização Infantil

A internação hospitalar remete a vivências de extrema delicadeza, apresentando impacto na condição subjetiva das crianças. De outro modo os adultos se apresentam como atores sociais potencialmente capazes de estabelecer uma mediação semiótica e social entre a criança e o contexto hospitalar podendo promover o desenvolvimento infantil em contextos pouco familiares. A mediação, na perspectiva da horizontalidade das relações adulto-criança, além de privilegiar a intersubjetividade, valoriza a expressão das significações infantis e a criação de novos sentidos pelas crianças, sobretudo aqueles vinculados aos afetos e a tomada de consciência sobre a sua condição biopsicossocial.

Na Teoria Histórico-Cultural, a fala funciona como um elemento mediador que permite a comunicação entre os indivíduos e o compartilhamento de significados (VIGOTSKI 2010). Ela se apresenta como instrumento fundamental para a constituição psíquica do ser humano.

Para Vigotski (2000) a fala infantil se expressa de diversas formas podendo representar vários significados, pois, sua estrutura afetiva pode ser complexa e não diferenciada para um adulto. Ele ressalta que o pensamento de uma criança, assim como uma série de outras funções na infância, que começam a se desenvolver antes da linguagem, nos primeiros anos de vida desenvolve de maneira, mais ou menos independente. Coincide, em certa medida, a curva da linguagem, que influencia e reorganiza o pensamento da criança.

Considerando o caráter sócio-hitórico do desenvolvimento infantil, através da relação com o outro, mediada pela linguagem, percebe-se que é nas diferentes formas de interação com os adultos que as narrativas das crianças vão se realizando, e nessas articulações as crianças vão aprendendo modos de dizer, nos diversos contextos de suas experiências de vida. Ao narrar suas histórias, as crianças vão deixando as suas marcas, falam sobre a vida, a importância dela, realçando a singeleza, a emoção e a força que os relatos adquirem nas narrativas da experiência da vida (PRESTES, 2009).

Segundo Kishimoto, Santos e Basílio (2007, p. 427-444), as narrativas infantis tornam as crianças protagonistas, construtoras de mundos reais e possíveis, relevantes e dignos de serem contados, mas que pressupõe a mediação do adulto, pois são eles quem disponibilizam o acesso ao mundo da cultura adulta. Assim, também podem ser

consideradas uma janela para o desenvolvimento do pensamento infantil.

As autoras compreendem o processo de construção deste modelo de narrativa com base no conceito de zona de desenvolvimento iminente de Vigotski (1996, p. 251-273), assim sendo, os adultos dispõem de um saber que a criança ainda não tem completamente, e como forma de favorecer o tutoramento, usam de diversos tipos de diálogo para auxiliar esse processo.

Em vista disso, as narrativas elaboradas pelas crianças também podem atuar como um modo de favorecer o acesso dos adultos aos indícios da sua vivência com relação aos temas abordados.

Neste ponto, o processo de hospitalização é um assunto que merece atenção. Para a criança, o ambiente pode ser considerado desconhecido, uma experiência assustadora, traumática, e que diante desta situação, haveria a necessidade de se adaptar a novos horários, lidar com limitações, confiar em pessoas desconhecidas, ser privada de brincar e experienciar sofrimentos sem mesmo poder enfrentar tal condição (SOARES; SABIÃO; ORLANDINE, 2009).

Bruner (2008) ressalta o valor de atividades que envolvam a elaboração da narrativa para o resgate da tranquilidade na criança em contexto hospitalar, pois apresentar, dramatizar e explicar tais circunstâncias ajuda na atribuição de sentido sobre essas situações que rompem a habitualidade da vida de uma criança.

Trazendo em vista a educação como parte de uma elaboração de cultura, vários autores ressaltam a importância de se utilizar materiais apresentados de uma forma que convidem a negociação e a especulação. A atitude destacada é a de valorizar a apresentação de diferentes pontos de vista, revelando as diversas narrativas, ao mesmo tempo em que é necessária a negociação entre elas.

Ao revisar os diversos estudos de Bruner, Kishimoto (1998, p. 139-153) destaca a importância dada por ele à conduta lúdica. Esse tipo de atividade ofereceria para a criança a oportunidade de experimentar comportamentos que em situações normais seriam evitados pelo medo do erro e da punição.

Neste caso, o jogo, ao ter como base a promoção de momentos lúdicos, pode favorecer que a criança expresse sua compreensão acerca de coisas do mundo ao mesmo tempo em que possibilita a interação com novos esquemas de significação.

Assim, o trabalho com a narrativa pode ser compreendido como um instrumento que favorece o desenvolvimento cognitivo infantil, além de possibilitar a compreensão sobre o universo da criança.

Compreende-se aqui que as expressões lúdicas realizadas pela criança após o contato com a narrativa também carregam conteúdos narrativos que podem expressar indícios do processo de significação realizado por elas. Criança como parte do processo de negociação através do qual os fatos são criados e interpretados. Ela se torna agente de elaboração do conhecimento e agente de produção e transmissão do conhecimento.

Drª Ana Tsuru, a personagem inspirada na noção de adulto atípico (CORSARO, 2005), que receita narrativas como forma de remédio para crianças hospitalizadas anuncia a criança como autora em uma atividade que valoriza a ação livre e iniciada da mesma, porém encorajada por esse adulto ao exercício de significação da realidade. Neste contexto a mediação busca oferecer oportunidades para visualizar diferentes formas de fazer e agir, ajudando a criança a tornar inteligível suas vivências e seus afetos no contexto hospitalar e fora dele.

Deste modo, considera-se a capacidade da criança em elaborar discursos a partir das suas particularidades, sendo caracterizada como autora, e não apenas reprodutora de sentidos ou modos de pensar socialmente partilhados segundo contribuições de Bruner (*apud* KISHIMOTO, 1998). Uma abordagem capaz de favorecer a elucidação de como significados construídos historicamente e instituídos socialmente podem influenciar no processo de significação da criança por meio da sua interação com os sujeitos e artefatos culturais presentes no espaço social, a partir de uma compreensão da criança como uma intérprete ativa e criativa da realidade.

Nesse sentido, apresentar narrativas para crianças, pode representar um modo de ampliar sua experiência, uma vez que ela tende a promover a imaginação do que não foi vivenciado diretamente em sua experiência pessoal, favorecendo a ampliação da consciência da criança (apresentar mundos possíveis).

Desta maneira, o trabalho a partir da narrativa pode ser compreendido como uma atividade por meio da qual a colaboração de forma ampla, entre a criança e novas significações, permitiria elaborar novos sentidos e significados acerca da sua vivência, promovendo um espaço para que a criança reelabore criativamente suas impressões,

buscando responder aos seus anseios e aspirações, através da construção de suas próprias narrativas.

O estudo de Gonçalves (2003, p. 2) apresenta o uso da poesia infantil como um instrumento e recurso no atendimento educacional de crianças hospitalizadas, com o objetivo de analisar as experiências vivenciadas por essas crianças no contexto hospitalar. Sua coleta de dados foi realizada no interior do Hospital de Clínicas e Hemocentro de Marília, e que como metodologia, inicialmente, as crianças liam um poema capaz de propiciar condições efetivas de verbalização e comunicação expressiva, segundo Balestriero (*apud* GONÇALVES, 2003) denominado de texto detonador, e que após isso, reproduziam e criavam seus próprios poemas.

Neste sentido, a interação da criança com os conteúdos da narrativa pode ser compreendida como uma atividade que possibilita a emergência de novas formações psíquicas. Para Bruner (2002), apesar de um texto real permanecer inalterado, o texto virtual (aquele criado pelo momento da narrativa) muda instante a instante. Com isso, pode-se considerar que ao elaborar o texto virtual durante a leitura de poemas, surge nesse processo a posição autoral do leitor. Ou seja, a criança pode ter uma compreensão acerca da narrativa diferente da projetada inicialmente.

Bruner (2002) resgata da obra de Iser (1974) apontando que os leitores têm uma estratégia e um repertório que eles transportam para o texto. Então, ao acessar o texto virtual elaborado por eles, torna-se possível compreender indícios dessas estratégias e repertórios. Deste modo, parece condizente pensar que o texto virtual pode ser compreendido como resultado da vivência estabelecida pelo leitor com o texto real.

Por intermédio da produção do texto poético neste estudo de Gonçalves (2003), todas as crianças puderam relatar situações e condições, pelas quais estavam sendo submetidas no interior do hospital, como por exemplo, as impressões referentes à vivência.

Através da análise dos textos poéticos, neste caso, foi possível constatar que a poesia serviu como instrumento importante para a representação das condições e situações vivenciadas pelas crianças no interior do hospital, ou seja, as crianças usufruíram da poesia como uma forma de comunicação com o mundo. Nesse sentido, Averbuck (*apud* GONÇALVES, 2003) valoriza a exploração da imaginação das

crianças, “desenvolvendo a criatividade da expressão e da compreensão da linguagem como representação da experiência humana”.

A utilização de técnicas lúdicas durante a hospitalização de crianças é defendida como uma estratégia efetiva para diminuir o estresse, o medo e a ansiedade relacionados com tal condição, segundo Soares e Zamberlan (2001, p. 65). Para os autores, a criança, mesmo hospitalizada, deve ter preservado seu direito ao brincar.

Entende-se que o jogo pode ser considerado como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual das mesmas, destacando ainda uma aprendizagem mais eficaz quando divertida. A aprendizagem de conceitos relacionados à doença e hospitalização pode ser mais facilmente trabalhada com a inclusão de atividades lúdicas no hospital, como uma das estratégias facilitadoras da adaptação da criança à condição de hospitalização, permitindo desta maneira que seus sentimentos sejam expressos, proporcionando uma possível melhora no repertório de enfrentamento desta condição.

4 Considerações Finais

Levando em conta esses aspectos, o artigo,a partir de um levantamento bibliográfico, buscou apresentar a importância da mediação com crianças em contexto hospitalar, compreendidas como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que valorizam tanto a expressão das significações infantis, quanto a criação de novos sentidos pelas crianças, sobretudo aqueles vinculados aos afetos e a tomada de consciência sobre a sua condição biopsicossocial, analisando o potencial formativo do jogo e suas possibilidades de ampliar os processos de mediação e significações de crianças hospitalizadas.

Conclui-se que, o jogo, pode ser um instrumento de mediação para o surgimento de conteúdos espontâneos e compartilhados pelas crianças. Como instrumento lúdico, ele poderá promover situações que contribuam no processo de significação da criança na medida em que seus sofrimentos internos, serão ditos, serão exteriorizados e significados, na iminência de trazer novos instrumentos para o enfrentamento de seu processo de hospitalização. A criança hospitalizada poderá neste lugar assumir seus afetos tais como medo, raiva, coragem, solidariedade e necessidade de ter seus desejos

realizados. Além disso, podem emergir falas associadas à ideia de criança partícipe e co-responsável pelo seu tratamento, capaz de identificar e aderir às estratégias de enfrentamento de situações consideradas difíceis.

Deste modo, as crianças revelam as múltiplas narrativas presentes na rede de compartilhamento de significados associados ao adoecimento e a hospitalização. E também revelam a possibilidade de emergência de novas significações a partir da interação com o jogo, dentre elas destaca-se a ideia da criança co-participe de seu tratamento, a existência de estratégias de enfrentamento psicológico por meio da atuação de seu universo simbólico.

Portanto, percebeu-se que o *Jogo dos Poemas* através de uma mediação inspirada na noção de adulto atípico; poderá representar uma estratégia válida para abordagem psicopedagógica de crianças hospitalizadas, propiciando a expressividade das crianças e, assim, contribuir para uma possível recuperação integral da mesma.

Referências

BRUNER, J. **Actos de significado**. Tradução Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70, 2008.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005, p. 443-464.

FREIRE, D. **Binje**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

GONÇALVES, A. G. **Poesia infantil no hospital: texto e contexto de crianças hospitalizadas.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia – Ano I - Número 1 - Janeiro, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira.In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998. p.139-153.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 03, p.427-444, set./dez. 2007.

SOARES, Maria Rita Zoéga; SABIÃO, L. S.; ORLANDINI, Tayana Fleury. A criança hospitalizada: a importância da informação. **Pediatr mod**, v. 45, p. 156-59, 2009.

SOARES, Maria Rita Zoéga; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A inclusão do brincar na hospitalização infantil. **Estud. psicol. (Campinas)**, p. 64-69, 2001.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor e A. Machado Livros, 1996. p. 251-273.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Imaginação e criação na infância. Apresentação e comentários de

A. L. Smolka. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701. 2010

O TRABALHO DOCENTE NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Larissa Cristina Faccio (Licenciatura em Pedagogia/UFMT) – larissa_faccio@hotmail.com
Fabiany Pereira Máximo (Licenciatura em Pedagogia/UFMT) – fabymaximopaes@gmail.com
Maria do Socorro M. M. Yashiki (Licenciatura em Pedagogia/UFMT) – socorroyashiki@hotmail.com
Profª Drª. Taciana Mirna Sambrano (Instituto de Educação/UFMT) – tacianamirna@hotmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar os apontamentos realizados a partir da observação realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no início do ano letivo de 2017.O objetivo da observação realizada na creche foi conhecer o cotidiano de uma instituição de educação infantil em relação a sua organização e funcionamento e, especialmente, em relação ao trabalho docente levado a efeito junto a crianças menores de três anos em ambiente coletivo de educação e cuidado, visando o desenvolvimento infantil. A observação realizou-se por meio da observação participante e a análise dos dados foi de cunho qualitativo, à luz de pesquisas publicadas por pesquisadores da área da educação infantil. Por meio deste trabalho, foi possível perceber a presença das perspectivas teóricas como fundamentos – ou não – do trabalho docente realizado junto às crianças. O cotidiano da educação infantil observado conduz à percepção de que as pesquisas da área parecem reverberar de modo bastante incipiente no trabalho realizado na instituição de educação infantil. O ponto alto da observação recai sobre a possibilidade de acadêmicas conhecerem o cotidiano de um CMEI e poder observá-lo a partir de um roteiro detalhado que traz à tona as especificidades do atendimento coletivo destinado a crianças menores de quatro anos. Ressalta-se a necessidade de estudos complementares a fim de que as concepções das profissionais sobre suas próprias atuações, sobre crianças e educação infantil possam ser analisadas de forma articulada ao trabalho docente que realizam.
Palavras-chave: Educação Infantil. Cotidiano de creche. Trabalho docente.

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar os apontamentos realizados a partir da observação realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no início do ano letivo de 2017. A observação realizou-se como parte das atividades desenvolvidas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá, a partir da anuência da Secretaria Municipal de Educação.

O objetivo da observação realizada na creche – a partir de um roteiro elaborado pela docente da disciplinaPedagogia da Infância I – foiconhecer o cotidiano de uma instituição de educação infantil em relação a sua organização e funcionamento e, especialmente, em relação ao trabalho docente levado a efeito junto a crianças menores de três anos em ambiente coletivo de educação e cuidado, visando o desenvolvimento infantil.

Como recorte metodológico, este trabalho apresentará os dados de observação relativos ao trabalho docente nas instituições de educação infantil e suas implicações para o desenvolvimento das crianças.

A observação participante no CMEI realizou-se nas salas do Berçário, Maternal, Jardim I e Jardim II e baseou-se em oito eixos principais, quais sejam, aspectos referentes ao cuidado-educação, à brincadeira, à leitura, à oralidade, àconstruções e experimentos, ao repouso, às produções de textos e às expressões de natureza artística.

A fim de se apresentar os dados advindos da observação, o presente artigo abordará cada um desses aspectos citados acima, trazendo informações acerca do observado à luz da perspectiva teórica da área, a partir de uma análise qualitativa dos dados.

2 Observando a Educação Infantil: um olhar sobre o cotidiano de uma instituição

Partimos do pressuposto que a educação infantil deve priorizar atividades que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças, por meio de atividades manifestas por elas de diversas formas e diferentes linguagens, ou, como aponta Mello (2005)

> [...]atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo. (p. 24)

Em relação ao cuidado na Educação Infantil, é preciso ressaltar que ele é intrínseco à educação, sobretudo na etapa da Educação Básica destinada a crianças menores de seis anos e, como apontará este artigo, crianças menores de quatro anos.

Ressalta-se que nas atividades de cuidado, estão inerentes procedimentos específicos que possibilitam o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos etc.

Sobre este aspecto, evidenciam-se atitudes do adulto em relação à criança como a forma de olhar, o tom de voz utilizado, o cuidado com o corpo, higiene e saúde. Assim, os aspectos contemplados no cuidado às crianças pressupõem uma interação entre ela e o adulto, entre ela e as demais crianças e ela consigo mesma, situações que proporcionam a construção de significados sociais, com vistas a construção da autonomia.

> Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à

> ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25)

Neste contexto outro fator preponderante é a comunicação das necessidades da criança e a forma como ela compreende as respostas oferecidas. Ao educador,cabe compreender e interpretar o que cada forma de comunicação infantil quer dizer. Por exemplo, o choro de uma criança pode ser motivado por vários fatores, e cabe ao profissional da educação discernir se é fome, dor, sono, entre outros, para poder sanar essa necessidade.

Durante a observação no CMEI, verificaram-se cuidados específicos como banho, troca de fralda, escovação dos dentes, assepsia nasal e alimentação. Essas atividades têm horários pré-estabelecidos, porém se as crianças se sujam, é dado banho novamente, se as crianças necessitam de qualquer cuidado fora daquele horário estabelecido, ela é atendida.

O banho é individual, o que possibilita que a criança aprenda a tomar banho sozinha, a vestir-se e a pentear-se, atividades que objetivam torná-la independente em relação aos cuidados com o seu corpo. Por exemplo, no Jardim II, em um determinado dia, as crianças tomaram banho de mangueira no solário, a professora[1] segurava a mangueira e o sabonete, oferecendo à criança e orientando-a a se lavar sozinha.

Quanto à saúde das crianças, quando se percebe a presença de febre ou qualquer desconforto que possa estar vinculado a problemas de saúde, os pais são contatados a fim de buscarem atendimento. No entanto, como o CMEI possui parceria com o posto de saúde que fica ao lado, os pais são comunicados, mas pode ocorrer de os profissionais levarem a criança diretamente para o posto de saúde em busca de atendimento adequado e rápido, principalmente em casos mais graves.

Durante a observação, destacou-se a afetividade enquanto um aspecto preponderante, impossível de não ser percebido e, assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) cita, tal fator é parte inexorável no desenvolvimento educacional da criança.

Observamos que as atividades relacionadas ao cuidadoestão imbricadas dos procedimentos de cunho educacional e, uma vez que é respeitada a individualidade de cada criança, percebe-se que a professora está valorizando e auxiliando-a a desenvolver suas capacidades e potencialidades.

[1] Todas as profissionais são chamadas de professoras neste estudo, uma vez que são formadas em nível superior e desejam serem consideradas como tal. No entanto, pelo regime de contratação, são intituladas Técnicas do Desenvolvimento Infantil.

Em relação ao brincar, atividade fundamental para o desenvolvimento humano, considera-se neste trabalho a abordagem de que, por meio da brincadeira, a criança reflete, cria, inventa e reinventa, fantasia, exercita-se, emociona-se, relaciona-se com seus pares e com o ambiente, além de ter garantida a possibilidade de descoberta do mundo que a cerca e de exercitar-se continuamente para aprender. Brincando, a criança usa o seu conhecimento já adquirido e atribui-lhes novos significados, usando a imaginação.

Segundo Angotti (2009), é preciso superar a ideia de que o brincar não é necessário, visto que,

> Desta maneira, para além do direito que se implementa, poderá também ser projetada uma condição de qualidade significativa no atendimento educacional que promova o desenvolvimento pessoal, psíquico, afetivo, social, histórico e cultural, além dos aspectos incontestáveis de desenvolvimento físico que se atrelam em grande medida à autonomia, uma vez que essa atividade é natural no ser humano em seus primeiros anos de vida e inerente a sua condição de ser criança. (p. 140)

Na observação, foi possível perceber que as salas de aula são pequenas e são nesses espaços que as crianças passam o dia todo, principalmente as crianças do berçário. O brincar, na maioria das vezes, é livre e de caráter continuado, ou seja, cotidianamente há a possibilidade de a criança circular entre o solário e a sala, explorando aquilo que mais lhe agradar.

Observaram-se poucas brincadeiras dirigidas pelas professoras, como brincadeiras de rodas no solário ou, ainda, brincadeiras com peças de montar nas quais as crianças exploravam os objetos sem a figura do adulto que apenas as orientava, caso fosse necessário. Os brinquedos disponíveis são diversos, porém as crianças não possuem livre acesso, apenas aos que ficam no solário, como cavalinhos que fazem o movimento da gangorra e escorregador.

As brincadeiras nos espaços externos à sala de aula são diárias, seja ocorrendo nos solários, no parque coberto ou no playground. As crianças ficam alegres nestes ambientes, evidenciando que se tratam de momentos bastante divertidos para elas; o parque é coberto e tem uma piscina de bolinhas e duas casinhas de plástico, onde as crianças brincam de faz-de-conta.

Um momento chamou a atenção das acadêmicas pela especificidade da interação proporcionada pelas próprias crianças. Em um determinado dia do estágio, os meninos do Jardim II estavam brincando na casinha e começaram a falar que eles eram o Lobo Mau. A Vovozinha e a Chapeuzinho Vermelho também estavam lá, porém, todos eles eram o Lobo Mau e tentavam fazer uma risada de cunho amedrontador quando batíamos na porta. Depois falaram que as estagiárias eram o Lobo Mau e saiam correndo quando chegavam perto delas. Em alguns momentos, também vimos as professoras ampliando os enredos das histórias das crianças, brincando de imaginar juntamente com elas.

O playground é ao ar livre, com balanços, gangorras, e um circuito com escorregadores, escadas de corda, entre outros, usados por crianças a partir de três anos. As crianças exploram esses locais, e além do uso convencional dos brinquedos, elas usam a trave do escorregador para se pendurar pelos pés e se balançarem de cabeça para baixo, usam a murada do solário como escalada, o próprio escorregador como escada, entre outros.

Acerca deste tema, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a interação entre o professor e a criança pode resultar na ampliação de diversos fatores, como a escolha de temas para as brincadeiras e discussões, personagens, parceiros de brincadeira, jogos, levando a elaboração individual de suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 29), "a intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis".

Ao brincar, é necessário o diálogo, a interação entre as crianças e entre estas e os adultos responsáveis, o que favorece a troca de experiências, de saberes, de valores distintos da sociedade, o que possibilita, inclusive, aprender com as crianças uma nova maneira de interpretar o mundo à nossa volta.

Cabe ao profissional da educação conhecer a importância das brincadeiras, pois são elas as ferramentas por meio das quais as crianças recriam e ressignificam seus saberes nas diversas formas do conhecimento, de forma espontânea e usando a imaginação. Ainda sobre este tema, ressalta-se a importância de o profissional conhecer e valorizar as manifestações relativas a região onde a instituição está inserida. Sobre este aspecto, reitera-se que

> Abrir a sala de aula para as brincadeiras do folclore rico que temos em cada uma das diferentes regiões de nosso País, cidades, bairros é um passo importante para entendermos as diferentes concepções de sujeito/criança que estão presentes no cotidiano de cada um desses lugares. Entender essas concepções é possibilitar que vivam intensamente o seu modo de ser criança. É compreender sua cultura, seus valores, desejos, e, principalmente, as necessidades que têm de compreender a realidade que as cerca através do brinquedo. (DORNELLES, 2001, p. 102)

Ainda sobre as manifestações infantis, ressalta-se que criança tem direito à imaginação, à fantasia. Aliadas à brincadeira, a leitura e a contação de histórias e o contato com a literatura (sem o rigor puramente didático), tornam-se essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Em se tratando deliteratura infantil, Oliveira diz que,

> Literatura Infantil é aquela que mais se identifica, de alguma forma, com os anseios do pequeno leitor. Não é preciso que sua finalidade seja essencialmente pedagógica. O importante, de todo tipo de literatura, é que ela propicie momento de lazer, prazer, descontração e viagens ao mundo maravilhoso dos sonhos e da fantasia. O grande segredo está em, através da Literatura Infantil, explorar o imaginário, o conhecimento, os sentimentos e emoções. (OLIVEIRA, 2010, p. 14)

A literatura, de acordo com Oliveira (2010), estimula a linguagem, a sensibilidade, a compreensão de mundo, o questionamento sobre a realidade, a moral e a ética; facilita a comunicação, a expressão, a abstração, e a formação de futuros leitores; enriquece o imaginário, a fantasia, o deleite, e a criatividade.

A instituição educativa é o espaço no qual as crianças vão poder ter acesso aos livros, à arte, acesso à cultura da sociedade da qual ela pertence. Mesmo que a criança ainda não seja alfabetizada, é direito dela poder manusear os livros, ouvir histórias e se encantar e, ainda, ler mesmo que não convencionalmente!

O CMEI observado possui uma biblioteca com um acervo satisfatório. Porém, durante a observação, não foi possível perceber a utilização deste local pelas crianças, tampouco observamos as professoras levarem os livros para a sala de aula, com exceção de dois momentos relatados a seguir.

Nas salas de aula não há acervo próprio, ou seja, não é possível afirmar que as crianças têm acesso aos livros quando desejam, tampouco que podem explorá-los à vontade.

No maternal,em um determinado momento, a professora levou um livro da biblioteca que contém fantoches, utilizando o fantoche de um pintinho para cantar a música do pintinho amarelinho. Não se percebeu, durante esta atividade, qualquer menção ao livro ou à história, tampouco a possibilidade de as crianças manusearem o livro. Nessa esteira, evidenciou-se a negativa da professora que, frente ao pedido das crianças pelo objeto, apenas informava que não era delas e que iriam estragá-lo.

Já no Jardim I, a professora levou seus próprios livros literatura infantil para as crianças manusearem, explorarem, interagirem com os livros e com as outras crianças. Observou-se que os livros levados neste dia são de boa qualidade, de diversos gêneros literários, como contos clássicos, fábulas, folclore indígena, mitologia grega, entre outros, incluindo um livro intitulado "*O Grande dia",* que é escrito na língua portuguesa e em Braile.

Nesse momento, as crianças sentavam em grupos ou sozinhas, no chão ou nas cadeiras nas mesinhas, ou ainda espalhadas pela sala, de acordo com o que mais as agradava. Várias criavam suas próprias histórias, inventavam o que os personagens estavam fazendo,por exemplo quando

viam uma mulher com um bebê no colo e falavam que era a mamãe fazendo o bebê dormir, ou quando viam uma imagem de um senhor de idade sentado com duas crianças e falavam que era o vovô contando histórias, entre outras.

Houve também, um momentoem que a professora distribuiu jornais para as crianças, falando que era para lerem ou brincarem, enquanto esperavam a hora para o banho. Algumas folheavam os jornais, algumas liam não convencionalmente por meio das imagens.

Na sala do Jardim II, a professora nos falou sobre o acesso das crianças aos livros fora do CMEI, que a maioria delas não possui nenhum contato, e por isso, o CMEI estava iniciando, naquela semana, o projeto "Maleta Viajante" da Secretaria Municipal de Educação.

Esse projeto consiste em uma maleta com um livro e um caderno com fichas de leituras e instruções para os pais, e uma sacola com uma almofada da imaginação, que visa desenvolver nos alunos o gosto pela leitura.

As crianças sentem prazer e aprendem, apropriando-se das histórias lidas para elas, e desenvolvendo um senso crítico. Acreditamos que a leitura e a contação de histórias são fundamentais para a formação humana e, portanto, essenciais no cotidiano das instituições educativas. Segundo Kaercher (2001),

> Se observarmos atentamente, veremos que é destas práticas, de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento. (KAERCHER, 2001, p. 82)

O CMEI só tem a ganhar com a leitura no dia-a-dia das crianças, seja pela leitura dos livros, pela contação de histórias, dramatizações por meio de teatros, uso de fantoches e dedoches, e especialmente, possibilitando que as crianças sejam produtoras de suas próprias histórias.

Acerca da perspectiva de as crianças produzirem e relatarem suas próprias histórias, evidencia-se a primazia do desenvolvimento da linguagem oral durante a infância. O desenvolvimento da linguagem oral se dá pela interação com o meio e com as pessoas ao seu redor, por isso, é fundamental que a professora interaja com cada criança, destine um tempo da rotina para escutar as crianças, e deixe que elas interajam entre si.

A professora tem que ser uma facilitadora da oralidade. O simples ato de conversar com as crianças durante a rotina diária, de explicar as coisas para as crianças, responde-las quando tiverem dúvidas e ajudá-las a compreender os acontecimentos do cotidiano, possibilita o

desenvolvimento da fala e o aumento de vocabulário. E ainda há o caráter econômico da linguagem oral: falar com uma criança não custa nada!

Se o adulto não conversa com a criança, de forma espontânea ou intencional, essa criança fica com uma enorme defasagem, pois não terá um exemplo, um modelo a seguir, como pode ser evidenciado no documentário "O começo da vida[2]". E na observação notamos que isso ocorre na turma do maternal.

Exceto em momentos de musicalidadenos quais as professoras cantam para as crianças, não se evidenciou comunicação oral das profissionais para as crianças.

O choro, que é mais presente nas turmas do berçário e maternal, é a primeira manifestação da linguagem, podendo ser dor, desconforto, fome, entre outros, e cabe ao professor interpretá-lo para poder agir de maneira adequando para sanar a necessidade da criança.

Já nas salas do Jardim I e Jardim II, percebeu-se que a rotina está repleta de interação das crianças e seus pares e entre elas e as professoras, por meio da linguagem oral. Evidenciaram-se situações de diálogo nas quais há estímulo da linguagem, principalmente nas rodas de conversas que as professoras fazem diariamente com as crianças, durante as quais conversam e cantam, e as vezes, contam histórias.

A rotina escolar influencia significativamente no desenvolvimento infantil, passa segurança a criança e auxilia na construção de sua autonomia, e das noções de espaço e tempo. Portanto, a maneira como o professor organiza o trabalho, deve contar com a participação e opinião das crianças, para acabar não se tornando uma sequência monótona.

Nas crianças menores, em que a fala ainda não está desenvolvida, é importante observar como a rotina agrada ou desagrada a elas pelos gestos, choro, olhares que elas demonstram. Proporcionando às crianças a devida atenção e observando-as, as professoras conseguem criar novas estratégias pedagógicas que envolvam mais os alunos e de um modo mais adequado para cada faixa etária.

Do mesmo modo, segundo Barbosa e Horn (2001, p. 73), "organizar o espaço interno e externo da escola incentivará e estruturará experiências corporais, afetivas, sociais e a construção das diferentes linguagens infantis".

O meio físico e social em que a criança está inserida é importante para aquisições sensoriais e cognitivas. Para isso, a criança deve ter a liberdade para explorá-lo, observando-o e interagindo

[2] Para maiores informações, acesse www.videocamp.com/pt/movies/o-comeco-da-vida

com ele, criando, assim, um ambiente no qual a criança se identifique. Na perspectiva sociointeracionista,

> Piaget, Vigotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. [...] Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (FELIPE, 2001, p. 27)

O foco principal das pesquisas de Piaget era compreender como ocorre a construção do conhecimento, a estruturação da mente da criança.

> Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. (FELIPE, 2001, p. 30)

Logo, percebe-se que cabe ao professor proporcionar diversas atividades enriquecedoras, em diferentes contextos, para possibilitar o aluno o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Pelo que observamos, em todas as salas as crianças têm liberdade de explorar o meio físico em que ela se encontra, nos momentos apropriados e destinados para tal fim. E também há constante interação das crianças entre elas e com os adultos ao seu redor.

Com exceção do maternal, em que não se evidenciou a interação das professorascom as crianças, exceto em momentos necessários, as crianças recebem muitos estímulos favoráveis à construção e estruturação do seu conhecimento.

Porém, em relação aos materiais e atividades propostas pelas professoras, poucas foram as situações observadas. A maioria das atividades são livres, sem oferecer objetos além dos que compõe os espaços que as crianças frequentam, que, por sua vez, não possuem materiais acessíveis suficientes. Uma exceção a isso foi o momento em que a professora disponibilizou peças de montar às crianças. No geral, as professoras parecem não explorar os espaços junto com as crianças.

Em se tratando do repouso, da necessidade do sono para as crianças, Prates e Oliveira (2001, p. 46) afirmam que, “suas finalidades básicas consistem em regular o corpo, manter o equilíbrio na constituição química e preservar as energias do organismo para as atividades subsequentes”.

O sono não pode ser considerado da mesma maneira para todas as turmas, pois cada criança tem seu próprio ritmo. Segundo Felipe (2001, p. 34), “bebês precisam de um ambiente calmo,

aconchegante, para que seus momentos de sono não sejam perturbados. À medida que vai crescendo, a criança não necessitará mais de tantas horas de sono à tarde".

O repouso no CMEI é uma atividade de caráter permanente com horário pré-estabelecido, logo após o almoço.

O ambiente de dormir tem que ser aconchegante, com pouca luz e o mínimo de barulhos e ruídos possível, bem higienizados, com espaçamentos entre os colchões para maior conforto da criança.

Pelo que podemos observar no CMEI, apesar de ter o horário estipulado para o repouso, as crianças não precisam necessariamente dormir, elas dormem e acordam naturalmente, as professoras deixam as crianças despertarem sozinhas, fazendo outras atividades com as que vão acordando.

Apenas acordam as crianças se estiver no horário do lanche; no entanto, caso haja alguma criança que tenha dormido por pouco tempo, a professora deixa-a continuar no repouso e traz o lanche para a sala, para que ela se alimente quando acordar.

No que diz respeito à produção de textos na Educação Infantil, ressalta-se queesta atividade não se caracteriza pela antecipação da alfabetização, mas antes, pela construção de significado da escrita para a criança. Conforme Junqueira Filho (2001, p. 141), "[...] começaremos a exploração da linguagem escrita com elas e continuaremos a fazê-lo – sem o compromisso ou o objetivo de alfabetizá-las – até o final desde período de escolaridade".

A professora deve ler e escrever juntamente com a criança, construindo com ela o sentido da leitura e da escrita, qual a sua utilidade na vida cotidiana, qual sua função social. "Nesse sentido, seria importante investigar junto com elas onde é que encontramos as letras, tanto no mundo em que elas vivem como no mundo de modo geral" (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p. 142).

Deste modo, é fundamental que as salas de aula apresentem produções escritas para que a criança tenha contato com as letras, com essa forma de linguagem. Mais importante ainda, é a participação das crianças nessas construções. Um exemplo de atividade dessa natureza é a professora escrever uma história contada pelas crianças e colar na parede da sala, pois assim elas saberão que ali está contida uma produção delas.

No CMEI, observaram-se produções em todas as salas, entretanto, nenhuma escrita com a participação ativa das crianças, já que eram cartazes feitos pelas professoras. No berçário, havia um cartaz com os aniversários das crianças. No maternal, havia colado na parede um cartaz com as mãozinhas das crianças carimbadas com o nome de cada uma no interior. No Jardim I,um cartaz da culinária típica cuiabana com imagens e nome de cada prato. No Jardim II, havia um

cartaz com a letra da música *Pezinho*, e o pé de cada aluno da sala pintado. Observou-se que todas as atividades realizadas pelas crianças são guardadas para serem entregues aos pais.

As professoras relataram que a maioria das produções realizadas pelas crianças são desenhos prontos que elas pintam ou fazem colagem, pois, de acordo com as professoras, a justificativa para essa opção metodológica é a falta de recursos financeiros para a aquisição de material pedagógico e, assim, as professoras providenciam como podem, seja trazendo de casa, seja comprando com recursos próprios.

Ainda na esteira sobre produção da criança, reitera-se nesse artigo a importância da expressão de natureza artística e musical na educação infantil.

Por meio da arte o ser humano aprende a se expressar melhor e a desenvolver sua criatividade. Para que isso ocorra, o professor de artes deve favorecer o espaço e materiais adequados para a produção da criança, não se limitando às cópias de atividades prontasnas quais não há espaço para a singularidade.

> A arte é um meio de expressão livre que o homem utiliza para se comunicar. O ser humano busca o prazer artístico e o belo nas coisas que o cercam. A convivência com a arte proporciona momentos de prazer, seja ela qual for, pois é uma experiência sensível [...]. A necessidade de fazer arte é exclusivamente humana e somente o ser humano é capaz de usar a imaginação para contar histórias ou pintar. (OLIVEIRA, 2010, p. 86)

Para Gomes (2001, p. 109), educar uma criança vai além de alimentá-la e de providenciar os cuidados básicos, pois "junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade. O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta".

Entretanto, não foi possível perceber atividades que despertem o imaginário e a criatividade das crianças entre as disponibilizadas pela professora de artes do CMEI.

Como exemplo das atividades observadas, no berçário e no maternal, a professora sentou as crianças no tatame e pintou o pé de cada uma em uma folha, com a frase "mamãe eu sigo seus passos", para entregar no dia das mães junto com outras atividades, como a que continha as mãozinhas das crianças carimbadas dentro de um coração.

Na turma do Jardim I, a professora levou as crianças para assistir o DVD do *Pica Pau* na brinquedoteca. Porém, o DVD não funcionou e após a tentativa com outro filme, também sem

sucesso, deixou as crianças assistindo ao DVD da *Galinha Pintadinha,*filme já aprendido pelas crianças.

Com o Jardim II, a professora de artes trabalhou massinha de modelar e, após a brincadeira, levou a TV para a sala e assistiram a um documentário sobre a cultura cuiabana.

A Artes em sala de aula deve ser um momento em que trocas de saberes acontecem. Conforme Oliveira (2010, p. 88), "as atividades de artes oportunizam o desenvolvimento da capacidade artística e criadora, propõe momentos de reflexão, abre espaço para que as crianças, ao produzirem, manifestem sua percepção, sua sensibilidade, sua cognição e sua imaginação".

Em momentos de brincadeira livre com as crianças, as professoras da turma do Jardim II incluem giz de cera entre os brinquedos que serão disponibilizados no solário e as crianças desenham no chão.

Para retratar o exposto, apresenta-se abaixo o relato de uma situação envolvendo uma das estagiárias e uma criança:

> Sarah, nesse momento sentou perto de mim no chão, e com o giz de cera começou a desenhar. Perguntei-lhe o que desenhou, e me disse que era uma caixa, perguntei o que tinha na caixa, disse que era um tesouro, perguntei que tipo de tesouro, falou que era o tesouro dos piratas, indaguei o que tinha nesse tesouro dos piratas, e começamos a imaginar o que poderia ter, brincos, colares, moedas de ouro, tudo! Então ela desenhou o pirata, e pedi para que o descrevesse. Ela falou que tinha tapa olho, gancho e um papagaio, perguntei que cor era o papagaio e ela falou que era da cor do giz de cera que ela estava segurando (Relato de Observação de uma acadêmica).

Nesse relato, percebe-se o quanto um simples rabisco indecifrável pode se tornar tantas coisas por meio da imaginação de uma criança!

No CMEI, as canções de roda são uma das atividades permanentes. Em todas as salas observadas, após o lanche das 13h30, as professoras sentam as crianças em roda e cantam *Boa Tarde Coleguinha, Mamãezinha*, e outras músicas inseridas no dia, sempre usando da gestualidade e deixando as crianças cantarem e se expressarem e se movimentarem livremente.

Bem como diz Maffioletti (2001, p. 123), "o cotidiano da Educação Infantil é repleto de atividades musicais, algumas tão conhecidas que já fazem parte do repertório usual das escolas".

Nas turmas do Jardim I e Jardim II, as professoras deixam que as crianças também escolham qual música querem cantar.

Mas não são apenas nesses momentos que as músicas fazem parte do cotidiano. Na hora do lanche, costumam cantar *Meu Lanchinho*, na hora de sair para o jantar ou banho, costumam cantar *Trenzinho*, ou até no solário as vezes fazem brincadeiras com cantigas de roda.

Conforme Maffioletti (2001) nos fala em seu artigo sobre a as práticas musicais, ressaltamos que contemplar a música na Educação Infantil não significa apenas cantar as canções moralizantes e/ou músicas sem sentido para as crianças, mas se deve incluir as sonoridades, objetos musicais, explorar as possibilidades sonoras dando significado aos sons, trabalhar entonações de voz, promover o diálogo e percepção de mundo, entre outras diversas possibilidades.

Além do mais, existem diversas produções de qualidade para trabalhar com o público infantil, como sugere Maffioletti,

> Os intérpretes são bons cantores que procuram expressar com a voz as diferentes emoções que o texto sugere. São os CDs: Castelo Ratimbum; Quero passear de carro; Canções de brincar; Canções de ninar; Casa de brinquedos; O menino maluquinho; O mundo encantado de Beto Carreiro; Meu pé meu querido pé; Brincando de roda; Cantando com os bichos... e ainda Love songs e Caixinha de música, só instrumentalizados. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 128)

3 Considerações finais

O presente trabalho possibilita a reflexão acerca do cotidiano da educação infantil e, sobretudo, no trabalho docente que deve ser realizado a fim de que o direito das crianças de se desenvolver de forma integral no contexto das instituições de cuidado e educação seja, de fato, assegurado.

Por meio da observação realizada, foi possível perceber a efetividade e presença – ou ausência – das perspectivas teóricas na realidade das instituições de educação infantil. A experiência de observação possibilitou, ainda, a reflexão acerca dos desafios docentes para se garantir o desenvolvimento infantil e, nesse sentido, a importância de que o trabalho do professor seja balizado pelas pesquisas e estudos dos autores da área como condição *sinequa non* para o exercício da docência junto a crianças menores de seis anos.

O cotidiano da educação infantil observado conduz à percepção de que as pesquisas da área parecem reverberar de modo bastante incipiente no trabalho realizado na instituição de educação infantil.

O ponto alto da observação recai sobre a possibilidade de acadêmicas do curso de Pedagogia conhecerem o cotidiano de um CMEI e poder observá-lo a partir de um roteiro detalhado que traz à tona as especificidades do atendimento coletivo destinado a crianças menores de quatro anos.

Ressalta-se a necessidade de estudos complementares a fim de que as concepções das profissionais sobre suas próprias atuações, sobre crianças e educação infantil possam ser analisadas de forma articulada ao trabalho docente que realizam.

Referências

ANGOTTI, Maristela. Desafios da Educação Infantil para Atingir a Condição de Direito e de Qualidade no Atendimento. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas-SP: Alínea, 2009. p. 131-149.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vigotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, Lendo e Escrevendo com as Crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-152.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 109-121.

KAERCHER, Gládis E. E Por Falar em Literatura. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas Musicais na Escala Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 123-134.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Literatura Infantil & Arte**. Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2010.

PRATES, Cibele de Souza; OLIVEIRA, Maíra Sanhudo de. Temas de Saúde em Instituições de Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E (Org.). **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 39-60.

O USO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM INDUÇÃO DE MATÁFORA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS

Marcela Gattass De Toni(UFMT/PPGE) – marcelagattass@hotmail.com

Resumo: Este artigo transcorre sobre a experiência de utilização de entrevista narrativa com indução de metáfora como metodologia de pesquisa com crianças. Que no caso deste trabalho, foi entendida como a melhor maneira de se comunicar com as crianças, pois se entende que a criança é um ser social e que por isso, se faz necessário fazer a pesquisa com a criança e não sobre a criança, compreendendo que a criança é competente para falar por si e de si mesma de maneira bem mais contundente do que o outro, adulto faria. Esse tipo de metodologia foi escolhido com base em experiências de pesquisas anteriores com crianças, onde a entrevista semiestruturada delimitava a criatividade da criança e fazia com que a mesma pensasse em uma resposta certa, o que não era o que se buscava. E a metodologia em questão foi uma busca por aumentar a possibilidade de respostas das crianças e de melhorar a interação com esta, pois a indução de metáfora logo no início da entrevista, funciona como um "quebra-gelo", que busca deixar a criança mais familiarizada com o assunto e assim mais confortável para falar sobre. Para tanto, entende-se a criança como protagonista de sua história. As crianças entrevistadas foram pacientes do ambulatório de nefrologia do Hospital Universitário de Cuiabá/MT, vinculado a Universidade Federal de Mato Grosso, sendo essas crianças portadoras de doença crônica, que já frequentam a escola e que precisam de acompanhamento hospitalar, por conta da patologia**.** Sendo este um recorte de uma pesquisa maior, realizada no processo de mestrado da pesquisadora. Que teve por base teórica a teoria Histórico-Cultural e a teoria das Representações Sociais.
Palavras-chave: Entrevista narrativa. Indução de metáfora. Crianças.

1 Introdução

Esteartigo apresenta um relato sobre o uso da metodologia de entrevista narrativa com indução de metáfora, usada como método de pesquisa da dissertação da autora, que se encontra em andamento. Sendo essa pesquisa feita com crianças, portadoras de alguma doença crônica em acompanhamento ambulatorial, no ambulatório II do Hospital Universitário de Cuiabá/MT, sendo acompanhados pela nefrologista do setor. Por conta do espaço de pesquisa, a sala de espera (corredores do ambulatório), teve-se que pensar em uma abordagem metodológica que chamasse a atenção da criança e de seus responsáveis e que permitisse que a criança se sentisse competente para contribuir, sem achar que não saberia responder, por não ter a resposta certa.

Dessa forma, a entrevista narrativa com indução de metáfora, permite que a criança se familiarize com o pesquisador, antes de se adentrar mais especificamente no assunto da entrevista, isso nos pareceu mais adequado, e assim foi desenvolvida a coleta de dados. A princípio efetuou-se uma fase piloto, onde crianças internadas na pediatria do mesmo hospital foram entrevistadas, para testar a metodologia e saber se havia real possibilidade de uso dessa metodologia com sucesso. Essa fase piloto demonstrou a eficiência da metodologia e assim foi dado prosseguimento na pesquisa. Objetivou-se com este trabalho testar a metodologia e compreender de que maneira ela funcionava e se ela propiciava realmente um melhor diálogo com a criança.

Sendo que esta criança é percebida como um ator social, protagonista de sua própria história, se entende que ela é capaz de falar por si, sendo competente para contar sobre sua experiência nos espaços escolar e hospitalar, e sobre as mudanças em sua vida depois do diagnóstico. Dessa forma, Sarmento (2005, pg. 45) afirma que,

> "se a voz da criança for considerada não como um mero elemento instrumental, a que se recorre na ação didática para replicar a voz do saber instituído (e, portanto, a do adulto-professor) ou para exprimir a sua incerteza e dúvida ante o conhecimento comunicado, mas como substância mesma do ato educativo: a expressão verbal de um saber (que é também incorporado de valores) que se vai construindo na exata medida em que se exprime".

A criança terá sua voz ouvida, e para, além disso, terá o que pensa sendo considerado, pois ela não será percebida como uma replicadora de saber, mas como uma produtora do mesmo. E dessa forma, não haverá certo ou errado nas respostas, ela não vai precisar responder conforme a expectativa do adulto que pergunta, ela poderá responder o que pensa sobre o assunto em questão.

A pesquisa com crianças não é uma novidade, desde o séc. XX elas veem sendo feitas, mas estas sempre deixaram de lado o que as crianças pensam sobre o que está sendo pesquisado, e nem seu consentimento como participante é necessário, seus responsáveis consentem e isso basta, mas sabemos que se faz necessário "... sua adesão para que de fato seja possível empreender as etapas previstas para conseguir informações ou participação em qualquer tarefa ou desafio proposto" (Souza, 2010, pg.10) sendo assim, entendemos aqui que o consentimento da criança e a consideração de que ela sabe se expressar é muito importante.

Segundo Cruz (2003), ser ouvida é um direito da criança, que por sua vez, permite que os adultos tomem decisões a respeito das suas vidas da melhor maneira possível. Demonstrando assim, o quanto se é importante e relevante ouvir e considerar o que as crianças têm a dizer, pois se entende, que a criança é competente para distinguir suas percepções e sentimentos em relação as suas experiências e da crença de que ela tem o direito de ter suas percepções e sentimentos considerados.

E de acordo com Cruz (2003); o importante é compreender a narrativa da criança, percebendo como elas expõem os eventos de seu cotidiano e de que forma isso as afeta, e como isso pode ser modificador, apenas se as crianças fossem de fato ouvidas. Então, objetivo desse trabalho é testar a eficiência de uma metodologia desenvolvida para atender essa demanda de ouvir a criança, possibilitando uma escuta, que respeita suas competências e limitações.

2 A criança como um ser humano de natureza social

De acordo com a Psicologia Histórico-cultural "(...) o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade" (Leontiev, 1978). Dessa maneira, o que podemos colocar é que os homens diferentemente dos animais são guiados por leis histórico-culturais, que são fruto de suas culturas.

Para que esse homem se torne humano é necessário o contato com sua cultura, consecutivamente com seus iguais, para que assim ele adquira a capacidade de manejar os objetos, se apropriando de sua cultura e do meio que o rodeia. Sendo assim, para manter e conseguir estabelecer relações com os demais, o homem constrói instrumentos de comunicação, instrumentos que venham a colaborar com o estabelecimento das relações, do vínculo entre si e os demais. A partir desse feito, que são os instrumentos, é que os homens deixam sua marca para que as gerações seguintes tenham oportunidade de partilhar de sua humanidade, e como diz Bock;

> "É graças ao trabalho, entendido como emprego de energia humana para a transformação intencional da natureza, que os homens se põem nos objetos, humanizando-os. Pensemos em qualquer objeto que esteja em nosso mundo material ou intelectual. Eles são todos frutos da intervenção do homem" (Bock, 2004).

O que se percebe é que os homens não nascem com sua humanidade, mas são dotados dela durante seu desenvolvimento em sociedade, pois essa humanidade está no mundo material, "[...] cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana" (Bock, 2004). Sendo um desses fenômenos a educação, que assim como diz Leontiev (1978, P.273), pode ser medida pelo nível de desenvolvimento geral da sociedade; "Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexo é a sua tarefa".

Esse desenvolvimento do homem, que se dá na relação com o meio e com o outro se define nas interações simbólicas básicas, nas relações com sujeitos mais experientes. E esse meio não é estático, ele se modifica de acordo com a evolução do desenvolvimento, ele se torna dinâmico, sendo que, cada idade possui seu meio, e isso é ratificado pela cultura, que possui função essencial nessa movimentação do meio e na formação da subjetividade da criança, lembrando que, essa subjetividade é formada através da interação entre o eu e o outro. O que permite, que o eu se construa na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência. E sobre a consciência, pode-se dizer que Vigotski a entenda como um resultado das relações sociais. É nesse sentido que ele diz que: "Qualquer

função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas" (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Vigotski ressaltou a função e o papel essencial da linguagem na consciência humana, pela mediação da linguagem e da instrumentalidade semiótica, pois a linguagem tanto faz a mediação dos processos de constituição, quanto atua como função psicológica superior. E como diz Toassa;

> "Na teoria histórico-cultural, toda função psíquica superior tem uma face vivencial – ao lado de sua ação no mundo, e tanto as partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem que se imiscuiu no seu processo de constituição" (TOASSA, 2009, p. 28).

Dessa forma, o que se pode compreender é que de acordo com a psicologia histórico-cultural, o ser nasce e só adquire características de sujeito na relação como o outro, que o possibilita ter consciência de si mesmo através da consciência que o outro tem de si. Sendo este, um processo de aprendizagem que ocorre aos poucos de acordo com o desenvolvimento de cada criança e de acordo com a interação com o meio, que vai lhe proporcionando diversas situações e modos de agir frente a estas. Assim sendo, a criança se torna uma conformação de um sistema de reflexos (a consciência), onde os estímulos sociais atuam de maneira imprescindível na operacionalização do eu, pois o contato com os outros concede o reconhecimento do outro e assim o autoconhecimento.

Esses estímulos inicialmente permitem a criança agir de modo semelhante, ao exemplo, que o outro mostra para ela, e nessa relação que leva a práticas sociais, a criança passa pela dinâmica dialética, entre funcionamento intrapsicológico e interpsicológico, sendo que nesse processo de desenvolvimento a criança constitui sua consciência e depois desenvolve o pensamento e a linguagem, que lhes permite a interação com os signos e consequentemente com os sentidos e significados, o que lhes permite a formação de sua subjetividade.

Nesse processo de desenvolvimento do sujeito, o que Prestes (2013) diz é que este é imprevisível, pois cada sujeito vai se comportar de uma maneira, frente seu contato com o meio e com o outro, o que nos permite dizer que esse processo conterá diversas situações conflituosas e não conflituosas, sendo uma grande oscilação entre o bom e o ruim, mas que de fato esse processo se concretiza como processo de desenvolvimento do sujeito racional, aquele que pensa e age frente o que está posto.

E para as crianças muitas situações destas começam nas brincadeiras, que muitas vezes funcionam como atividade guia que contribui para formação da consciência e psique da criança, e para Prestes (2010) a brincadeira passa a ser instrumento do indivíduo, por conta de uma

necessidade de contato social, mas que só ocorre devido a separação entre crianças e adultos. Mas para que a brincadeira seja de fato vista como atividade guia, segundo Vigotski, é preciso que ela seja instrutiva e contribua para o desenvolvimento, dessa forma contribuindo para a formação da zona de desenvolvimento iminente.

Outro ponto importante nesse processo de desenvolvimento que Prestes (2013) ressalta é o conceito de internalização, que não se trata apenas da transição do intra para o inter, é um processo de modificação estrutural, que permite o surgimento de novas funções psíquicas, que para Vigotski segundo Prestes (2013), se constitui no que ele denominou de enraizamento.

Nesse processo de internalização podemos citar também o conceito de vivência, que Vigotski (2010) considera como resultado da configuração de novos sentidos e significados, sendo que ela pode ser considerada como uma unidade da consciência. Pois, a vivência seria o conceito que une a afetividade do sujeito em relação a situação, mais as particularidades do meio na situação, para denominar o que foi vivido.

Destarte, o que se pode dizer é que a partir de suas vivências uma criança consegue obter novos sentidos e significados para algum objeto ou situação e assim seguir com seu processo de desenvolvimento, sempre considerando sua personalidade e as características do meio.

Pensandonesse sentido, podemos abrir um diálogo entre a Teoria Histórico-cultural e a Teoria das Representações Sociais, pois quando se parte da compreensão que a criança é competente para falar por si, entendendo que ela está em processo de desenvolvimento do seu conhecimento e que a construção desse conhecimento infantil é um processo social,

> [...] tem-se que as crianças participam direta ou indiretamente das práticas que as circundam. Sendo assim, considerando que o processo de formação das representações acontece em meio às práticas sociais, e tanto as representações sociais influenciam as práticas como as próprias práticas influenciam na formação de representações (JODELET, 2007), pode-se avançar em defesa do potencial criativo da criança e sua possível influência na construção de representações sociais (Silva, 2014 Apud Jodelet, 2007).

Dessa forma, podemos falar que a criança não só tem a possibilidade de apreender o que seu meio produz e reproduzir, mas também tem condições de criar a partir do que tem em seu meio, no contato com seus pares ou mesmo com os adultos. Assim, ela aprende e constrói conhecimentos. Entendendo isso, foi que se pensou em uma metodologia de pesquisa, que contemplasse essa capacidade criadora da criança, assim a entrevista narrativa com indução de metáfora, pareceu uma proposta pertinente, que possibilitaria que a criança se expressasse sem que houvesse necessidade de apenas reproduzir conhecimento postos por seus grupos. Assim,

ela poderia expressar o que pensa sobre os ambientes sociais e quais são as representações sociais que elas têm sobre aqueles espaços.

Considerando que a Representação Social segundo Moscovici (2003), nasce da necessidade humana de tornar familiar o que não é familiar e evocam quatro diferentes funções na vida dos sujeitos e/ou grupos sociais: função de saber, de orientação, função identitária e justificadora. Que possibilitou traçar como pergunta da pesquisa maior, como se dava a construção identitária da criança portadora de doença crônica, que impreterivelmente precisava percorrer os espaços hospitalar e escolar. E dessa forma, buscar compreender como ocorre na criança a criação e reprodução, que pode se tornar uma representação social de si.

> E que segundo Jodelet (2001) embora exista uma multiplicidade de perspectivas de estudo das representações sociais, cada uma desenhando territórios mais ou menos autônomos a partir da ênfase dada a aspectos específicos dos fenômenos representativos, há um fio condutor das perspectivas que caracteriza a representação como uma forma de um saber prático que liga um sujeito a um objeto (Jodelet, 2001 Apud Silva, 2014).

Seguindo para as esferas da Representação social, temos a subjetividade, a intersubjetividade e transubjetividade. Temos a esfera da intersubjetividade onde se estabelecem as representações partilhadas, desenvolvidas e mediadas nas relações entre os indivíduos e nas permutas dialógicas que ocorrem frente à comunicação verbal direta. Nessa perspectiva, a probabilidade de criação de significações ou ressignificações consensuais emerge da transmissão de informações, da construção de saberes e da expressão de acordos ou divergências, em torno de um objeto pertinente, resultantes das relações de trocas em dado contexto.

Portanto, admitindo que a construção do conhecimento infantil é um processo social, tem-se que as crianças participam direta ou indiretamente das práticas que as circundam. Sendo assim, considerando que o processo de formação das representações acontece em meio às práticas sociais, e tanto as representações sociais influenciam as práticas como as próprias práticas influenciam na formação de representações (JODELET, 2007), pode-se avançar em defesa do potencial criativo da criança e sua possível influência na construção de representações sociais.

Nesse processo de desenvolvimento não se pode deixar de lado o que a criança pensa, interpreta ou expressa/fala, pois é por meio desta que nos relacionamos socialmente e ao mesmo tempo interferimos na construção do mundo. Pensando nessa relação dialética que permite a constituição do indivíduo enquanto sujeito e a construção do mundo, considerou-se o saber e a fala da criança, enquanto individuo capaz de contribuir com essa construção. Assim, procurou-

se uma forma para acessar essa criança, que contemplasse a pesquisa e atendesse a demanda de criança.

3 Definindo a metodologia para estabelecer um diálogo com a criança

A pesquisa se constituiu como uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, onde se utilizou a entrevista narrativa com indução de metáfora. Sendo essa metodologia compatível com a proposta de ouvir crianças portadoras de doenças crônicas e permitir que elas falassem de si, e apresentassem quais as significações de vivências elas possuíam, considerando os espaços escolar e hospitalar. Objetivando assim analisar a eficácia do roteiro narrativo considerando questões tais como: a emergência de conteúdos contra-narrativos (adultocentricos) e a visibilidade social e cientifica da criança.

A amostra pesquisada foram 15 crianças entre 07 e doze portadoras de doenças crônicas, em atendimento no ambulatório de nefrologia no Hospital Universitário de Cuiabá/MT. Onde foram feitas as entrevistas no momento em que as crianças esperavam pela consulta médica. O critério de escolha do local foi a possibilidade de sujeitos nas condições adequadas para atender a demanda da pesquisa. A coleta de dados ocorreu, depois de uma conversa com o responsável, onde se explicou sobre os objetivos da pesquisa e sobre o termo de consentimento, e com o consentimento e com plena anuência da criança. Frente a isso, a coleta de dados ocorreu dentro do cotidiano de atendimento médico da criança, e buscou-se não interferir no mesmo.

4 Entrevista Narrativa

A entrevista narrativa segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar sobre sua história ou um recorte dela. Assim, esse tipo de entrevista possibilita uma maior desenvoltura por parte do entrevistado, pois ele fala de si de modo livre e sem precisar responder questões determinadas, que podem ser desconfortáveis. A metáfora foi o dispositivo inicial dessa metodologia, funcionando como um quebra gelo. Pois a metáfora segundo Andrade (2007, p.49),

> "[...] atua como modelo que organiza o discurso e regula a themata. Em função de seu forte potencial argumentativo, as metáforas coordenam linhas de argumentação as quais determinam os predicados e constituição das categorias. Dessa forma, tem-se que as metáforas atuam no processo de ancoragem e influenciam constituição das categorias que irão compor as representações sociais, sobretudo o seu núcleo figurativo".

O roteiro da entrevista se constituiu inicialmente com a indução de metáfora e depois seguiu para a narrativa;

Para induzir a metáfora foram utilizadas duas questões, sendo elas:

1. Se a escola fosse outra coisa, que coisa seria? Por quê?

2. Se o hospital fosse outra coisa, que coisa seria? Por quê?

A entrevista narrativa foi feita através de uma construção inicial de um princípio de história que se acreditou ser familiar para criança;

"Era uma vez um menino (a), que estava internado num hospital, porque estava muito doente e não podia ir para casa, e estava com saudades de casa e da escola. E por isso, ele pode ligar para um amigo..."

Esse início da história era contado para criança e assim era pedido para que ela continuasse a história de onde tinha parado. E assim, se deu o processo de coleta de dados.

5 O percurso metodológico em progresso

A coleta de dados ocorreu como previsto, nos corredores do ambulatório II do hospital. A seleção das crianças foi feita com auxílio da equipe médica que iria atender. Nos dias de coleta, a equipe passa a lista de pacientes que seriam atendidos naquele dia e seus dados, para que assim pudessem ser selecionadas as crianças que estavam dentro do perfil delimitado pela pesquisa. Dessa forma, as crianças e seus responsáveis eram chamados, a pesquisadora se apresentava a eles e apresentava os objetivos da pesquisa e os termos, com a anuência da criança e a autorização do responsável, se dava prosseguimento a entrevista.

A entrevista se iniciava com o quebra-gelo que neste caso, foi a indução de metáfora, que questionava sobre o que seria a escola e o hospital se estes fossem outra coisa, segue abaixo a resposta de uma das crianças entrevistas;

Menina (12 anos)

Se o hospital fosse outra coisa, que coisa ele seria?

Uma bacia

Se a escola fosse outra coisa, que coisa ela seria?

Um carro.

Em sua narrativa, a menina fala sobre ligar para uma amiga, onde ela conta sobre estar hospitalizada e sobre como era o hospital. A amiga, perguntou o motivo de ela estar

hospitalizada, ela responde que está hospitalizada, pois se machucou. E pede para amiga tirar ela do hospital, porque no hospital ela não estava fazendo nada. E ela mesma diz que ela estava em tratamento e não poderia sair. A amiga conta como está na escola e fala que ela deveria ir à escola, por que estava muito legal, e que os colegas estavam com saudade dela.

Por conta do espaço, a entrevista ficou mais rápida do que se esperava, pois a constate movimentação de pessoas que transitam no ambulatório e a preocupação da criança em ser chamada para consulta desviava muito o foco da criança, mas mesmo assim foi possível realizar as entrevistas. Mas a cada criança, se obteve uma resposta diferente frente à narrativa. Algumas evitaram as instruções dadas, outras se recusaram a contar uma história propriamente, fazendo perguntas em vez de seguir com a narrativa, outras conseguiram dar continuação a narrativa, mas se limitavam há uma pequena continuação, encerrando-a rapidamente e outras contaram outras histórias. Mas de maneira geral, todas as crianças que aceitaram participar e responderam o questionamento referente a indução de metáfora, tentaram responder o que havia sido solicitado.

O meio nesse caso tinha muitas distrações para oferecer para as crianças, mas também tinha muitas contribuições para dar a sua narrativa, tanto que algumas crianças olhavam para o espaço para continuar a narrativa, falando do tamanho do hospital, da necessidade de ficar em silêncio e do que isso gera. Pois, apesar de haver muitas pessoas naquele espaço, não era permitido que a criança conversasse e trocasse com as pessoas ali, e elas se mostraram incomodadas frente a isso. Outro ponto salientado foi a questão de não serem ouvidas naquele espaço, pois existe um grande tumulto de gente, os adultos falam e as vozes delas lá em baixo são suprimidas pelo barulho que os adultos fazem. E quando elas foram questionadas, algumas disseram que seria melhor que a pesquisadora conversasse com o pai ou a mãe, que eles saberiam responder melhor sobre. E quando eles percebem que são capazes de responder a pesquisadora, se animam e começam a falar.

6 Considerações finais

Perante esses dados, pode-se dizer que a metodologia auxilia na abordagem com a criança, pois de fato a indução de metáfora funciona como um quebra gelo com a criança, mas em relação à narrativa propriamente dita, ficou mais difícil obter a resposta esperada, mas isso não quer dizer que a entrevista narrativa não funcione, pois não ouve recusa em respondê-la, mas nem sempre a criança deu conta de responder o que foi solicitado. Mas elas em suma contaram histórias, mesmo não seguindo o enunciado proposto, as crianças contaram histórias. Histórias

de suas vivências no hospital e na escola. Vivências essas marcadas pela doença crônica, que por vezes funciona como limitador e por outras vezes funciona como estimulo para que elas façam as coisas. O que se percebe é que ao “dar ouvidos”, as crianças, elas falam, falam de um jeito particular, ora por reprodução, ora por criação, mas sempre usando as representações que as circundam para se comunicar e contar de si. Dessa forma, ela demonstra o que lhe é familiar e o que precisa se tornar familiar e no contato com esse outro ela tem a oportunidade de fazer isso, e assim constituir para si representações sociais de espaços e objetos que a circundam.

De maneira geral, as crianças são capazes de participar, de serem afetadas pelo meio e de contribuírem para o mesmo, assim sendo, agente e atores sociais. Que criam e reproduzem sobre o que está posto, construindo assim uma representação identitária. Que não é fixa, e que vai se modificando ao longo do seu desenvolvimento e de acordo com seus pares/grupos e com as instruções que recebem dos mesmos.

Referências

ANDRADE, D. B. S. F. **O lugar feminino na escola**: um estudo em representações sociais. – Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2007.

BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano**: a adolescência em questão. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 28 Jun. 2017.

CRUZ, S. H, V. **Ouvindo crianças**: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. 2003.

JODELET D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As Representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

_____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. M.;CAMARGO, B. V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos dasrepresentações sociais**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2007, p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. e BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In – Bauer, M. W eGaskeelG..(Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – Um manual prático. 2º Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 4, p. 90-113.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

PRESTES, Z. R. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural**: algumas considerações**.** Revista de Educação Pública**.** UFMT, Cuiabá, v. 22 n. 49/1 p. 295-304 Maio/ago. 2013.

_____. Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

SARMENTO, M. J. (2005) Crianças: educação, culturas e cidadania ativa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **- PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan. /Jul. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em: 13 abril 2017.

SILVA, E. M. P. **Representações socioespaciais da cidade de Cuiabá- MT**, segundo crianças. Cuiabá, 2014. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal de Mato Gro/sso, Cuiabá.

SOUZA, M. P. R.**Ouvindo crianças na escola:** abordagens e desafios metodológicos para a psicologia/ Marilene Proença Rebello de Souza. –1. ed.—São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TOASSA, G**. Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural.2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIGOTSK, L. S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Tradução de A. A. Puzirei, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

GT 10

Educação Superior

O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE ESTATÍSTICA

Anatalia Firmiano Custodio (PIBIC/UNIR) – performate@unir.br

Patrícia Batista Franco (UNIR) – patricia.franco@unir.br

Bruno Soares de Castro (UNIR) – bruno.castro@unir.br

Resumo: Este trabalho faz parte da pesquisa que analisa os objetivos do Programa de Assistência Estudantil, em relação à diminuição da evasão, repetência e do desempenho acadêmico insatisfatório dos discentes da Universidade Federal de Rondônia, do *Campus* de Ji-Paraná, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que receberam alguns dos auxílios: alimentação, transporte, moradia, creche e permanência no curso de Estatística, no período de 2008 a 2016. Foram analisados os dados referentes aos matriculados, formados e contemplados com auxílios, em relação ao sexo, a taxa de evasão, ao Índice de Aproveitamento Acadêmico (IA) e ao Índice de Aproveitamento Anual (IAA). Na análise descritiva constatou-se que 50%dos contemplados foram do sexo feminino e 50% do sexo masculino. O percentual de evasão no curso foi de 14% do universo dos atendidos no Programa de Assistência e de 52% em relação aos matriculados. E quando se analisa o IA dos contemplados a média foi de 64 pontos e os matriculados 42 pontos, numa escala de 0 a 100 pontos. Mesmo o número de auxílios não atendendo a demanda dos matriculados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, apresentou um impacto importante na evasão e permanência comparativamente ao quadro geral do curso. Os estudantes contemplados no Programa 80% continuam matriculados ou concluíram o curso.

Palavras-chave: Programa de Assistência Estudantil. Formação. Estatística.

1 Introdução

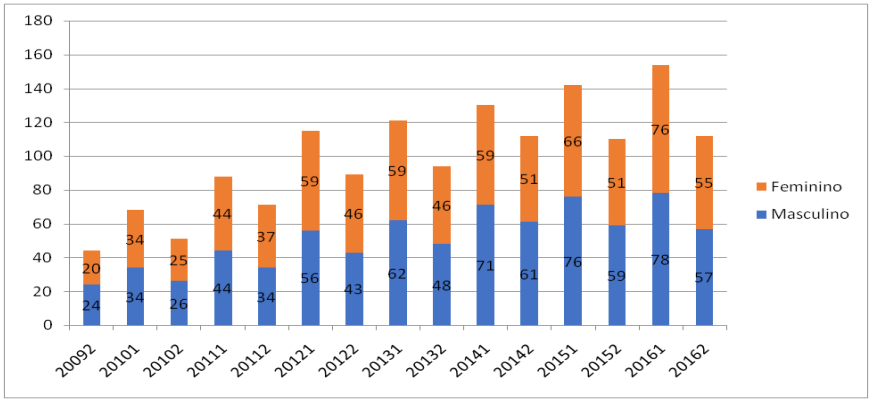
Para analisar o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, no *Campus* de Ji-Paraná, no curso deEstatística, no período de 2008 a 2016, no contexto exploratóriodos dados disponibilizados pela instituição, a análise foi realizada a partir das categorias: Evasão, Repetência e Desempenho Acadêmico do universo de estudantes matriculados, concluintes e dos contemplados com algum auxílio do Programa, buscando estabelecer em que medida o programa contribuiu na formação dos estudantes do curso deEstatística.

2 Os Matriculados no Curso de Estatística

Para compreender a evolução do contemplados com os auxílios/bolsas no Programa de Assistência Estudantil iniciou-se pelo universo de matriculados. O Gráfico 1 indica as

matrículas por sexo no curso, ou seja, o ano de 2009 no segundo semestre registra-se como 20092, com 20 matriculados do sexo feminino e 24 do sexo masculino, totalizando 48 matrículas.

Gráfico 1 - Matriculados por sexo no Curso de Estatística



Fonte: Elaborado com dados da Diretoria de Tecnologia da Informação (2016).

Na observação dos registros no gráficoo curso não apresenta diferenças significativas entre o número de matriculados do sexofeminino e masculino, na média dos anos pode-se aferir que 54% das matrículas foram do sexo masculino.

3 A Assistência Estudantil e os Aspectos da Evasão, Desempenho Acadêmico e Repetência

A Tabela 1 descreve o quantitativo de benefícios alocados para o Campus de Ji-Paraná e o número de estudantes que receberam as bolsas, em alguns casos há mais de um benefício/bolsa por estudante.

Tabela 1- Programa de Assistência Estudantil na Estatística

Quantitativo de Benefícios/bolsas					
Ano	**Benefícios no *Campus* Ji-Paraná**	**Benefícios na Estatística**			
		Matriculados		**Concluintes**	
		Feminino	**Masculino**	**Feminino**	**Masculino**
2011	249	03	01	0	0
2012	84	03	04	0	0
2013	132	04	03	02	01
2014	142	03	08	0	02
2015	149	13	10	0	01
2016	149	08	06	0	02

Fonte: Elaborado com dados da PROCEA (2016).

A dissertação de Hoed (2016) faz uma análise dos vários métodos para estabelecer o cálculo da evasão. Como este estudo descreve a evasão anual utilizou-se a fórmula 4 indicada no texto do autor. E na Tabela 2 descrevemos a evasão em relação ao quadro geral de matriculados e dos beneficiados no Programa de Assistência Estudantil.

Tabela 2 - Evasão no Curso de Estatística

Ano	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Matriculados (%)	54	60	52	43	40	48
Beneficiados (%)	0	1	0	22	10	38

Fonte: Elaborado com dados da PROCEA e DTI (2016)

Na Tabela 2 na comparação em cada ano pode-se evidenciar que os beneficiados no Programa apresentam uma menor evasão na observação em relação aos matriculados em geral no curso.

A Tabela 3 apresenta a média do Índice de Aproveitamento Acadêmico (IA) dos matriculados e beneficiados no Programa. Cada estudante tem seu IA que é a média do desempenho (notas) nas disciplinas cursadas no semestre de cada ano. O Índice de Aproveitamento Anual (IAA) é a média de todas as notas nas disciplinas cursadas pelo estudante desde que iniciou o curso. Os índices têm variação entre 0 a 100 pontos, sendo que o valor para aprovação em uma disciplina deve ser maior ou igual a 60 pontos.

Tabela 3- Desempenho Acadêmico no Curso de Estatística

Média dos Índices de Desempenho na Estatística							
Ano		**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
IA	Matriculados	48	45	48	54	43	34
	Beneficiados	65	64	66	62	65	63
IAA	Matriculados	42	49	55	52	49	49
	Beneficiados	59	70	62	60	58	58

Fonte: Elaborado com os dados da PROCEA e DTI (2016)

Nas informações do desempenho percebe-se que os índices dos beneficiados do Programa Assistência Estudantil são maiores que dos alunos matriculados. A média dos matriculados não alcançam os 60 pontos, o que pode indicar um número significativo de repetências ou desistências nas disciplinas.

4 Considerações Finais

No curso de Estatística, no período de 2008 a 2016, quando realizada a comparação dos matriculados com os beneficiados do Programa de Assistência Estudantil constatou-se que a evasão foi menor quando os alunos recebem algum tipo de auxílio.

Na análise descritiva constatou-se que os atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil 50% foram do sexo feminino e 50% do sexo masculino. O percentual de evasão no curso foi de 14% do universo dos atendidos no Programa e de 52% no quadro dos matriculados no período. E quando se analisa o IA dos contemplados a média no período foi de 64 pontos e os matriculados 42 pontos, ou seja, um melhor desempenho acadêmico dos contemplados.

Mesmo o número de auxílios não atendendo a demanda por completo dos matriculados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o Programa parece

favorecer a diminuição da evasão e a melhora do desempenho acadêmico comparativamente ao quadro geral dos matriculados.

Referências

BRASIL. Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI da Universidade Federal de Rondônia. **Relatório dosDados do Sistema Integrado de Gestão Universitária**, 2016.

BRASIL. Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis – PROCEA da Universidade Federal de Rondônia. **Editais e Relatórios do Programa de Assistência Estudantil**, 2016.

HOED, Raphael Magalhães. **Análise da evasão em cursos superiores: O caso da evasão em cursos superiores da área da Computação**. 2016. 188 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMS. ANÁLISE DE DUAS DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA E ALGUNS APONTAMENTOS

Dário Vaneli Junior (PPGEDU/UFMT/CUR)
vanelijunior@hotmail.com

Resumo: Este artigo de revisão bibliográfica propõe uma análise de duas produções acerca da assistência estudantil enquanto política educacional na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), tomando como base duas dissertações de mestrado defendidas sobre o tema e que tem aquela instituição como objeto de investigação. Busca, sobretudo a partir da abordagem e das conclusões de cada uma, elucidar como é operacionalizada e, a qual propósito político e social tem servido a assistência estudantil naquela instituição, na visão das autoras. Considerando que uma política educacional é gestada por um Governo específico, inserido em um contexto socioeconômico e histórico e que na sua implantação ela pode ser reconfigurada pelos sujeitos, havendo fissuras que permitem atuação, protagonismo e resistências.

Palavras-chave: Revisão bibliográfica. Assistência estudantil. UFMS.

1 Introdução

A expansão e interiorização das Universidades Federais públicas do Brasil no começo da segunda década deste século suscitaram a necessidade de assistir as camadas populares que agora ascendem a esse nível de educação, de onde historicamente estiveram excluídas, conforme as autoras analisadas neste trabalho enfatizam (SOUSA, 2014) e (BORSATO, 2015). Desta forma, apenas facilitar o acesso não é suficiente, surge a necessidade de garantir a permanência em condições de concluir os estudos, daí a implantação da assistência estudantil enquanto política educacional, visando equacionar as oportunidades.

Desta forma, o governo do presidente Lula (2003-2010), que ascende ao poder impulsionado pelas aspirações das camadas populares, implantou o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) no ano de 2010, através de decreto, embora ele tenha surgido em 2007 no âmbito do MEC (Ministério da Educação). Pesquisar e avaliar se os objetivos expressos na legislação pertinente (decreto PNAES) estão sendo alcançados nas instituições é de fundamental relevância, pois se trata de uma política que visa à inclusão de parcela significativa das camadas populares na Educação Superior, especificamente nas Universidades federais e Institutos Federais de Educação. Visões distorcidas e interpretações equivocadas facilitam críticas e o enfraquecimento de conquistas socialmente relevantes como esta, por isso é preciso avaliá-la de forma crítica, porém, com o compromisso de se obter sua melhor efetividade, com vistas à ascensão social,

econômica e emancipação do ser humano e não apenas que seja voltada para a eficiência de resultados da gestão nos moldes da empresa capitalista.

Para tal análise, exploro duas dissertações de mestrado defendidas sobre o tema da assistência estudantil na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), a partir de seus resumos, introduções, considerações finais e, extratos relevantes no texto para este trabalho, observando a abordagem teórica e metodológica empregada, apresento as conclusões das autoras, identificando na visão delas a que fins reais essa política tem servido, se à manutenção do *status quo* ou à emancipação dos assistidos.

Essas produções demonstram que avaliar uma política que atualmente incorpora parte significativa da classe que vive do trabalho à educação superior é vital para sua melhor execução e para evitar possíveis desconfigurações nos fins alcançados em relação aos propostos, ou mesmo para revê-los.

Vejamos então o que as pesquisas referenciadas têm a nos dizer, aprofundando a crítica no prisma mais amplo da educação e do contexto histórico com SAVIANI (2007), SILVA JUNIOR (2007), FREIRE (1987) e HOLFING (2001), para fomentar possíveis novos olhares e caminhos a serem trilhados em direção a uma assistência estudantil de cunho emancipatório, com significado real, partindo das aspirações de pessoas concretas que se beneficiam desse Direito.

2 Análise das dissertações e alguns apontamentos

As dissertações que alicerçam a análise são de duas profissionais ligadas ao quadro efetivo de servidores técnico-administrativos daquela Universidade, sendo que atuavam à época da escrita dos textos e ainda atuam na assistência estudantil, o que permitiu o acesso a eles, a partir de contato telefônico com as mesmas. Consultando também as bases de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SCIELO (*Scientific Electronic LibraryOnline*) não foram encontradas produções sobre o tema naquela instituição. Passamos então à análise das dissertações juntamente com alguns apontamentos.

A primeira trata do programa de apoio ao estudante da instituição, que executava a assistência estudantil à época (2014), de autoria de Ana Lúcia Martins de Souza, e tem o

seguinte título: Não iguala e ainda diferencia: As implicações do Programa de Apoio ao Estudante (PAE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na consciência dos acadêmicos, ou seja, pesquisa de maneira ampla o programa de assistência estudantil, onde são aplicados os recursos do PNAES, utilizando como base teórica para interpretação a Teoria Psicológica Sócio-Histórica de L.S. Vigotski. Como metodologia para obtenção dos dados, utilizou o grupo focal com acadêmicos beneficiados pelo programa e uma vasta revisão bibliográfica sobre o tema.

A autora assim descreve o grupo participante da pesquisa:

> Pudemos entender as determinações sociais importantes para a constituição da identidade dos sujeitos particulares e também da identidade do grupo de estudantes que participam do Programa de Apoio ao Estudante. Tal grupo é composto, em sua maioria, por mulheres, solteiras, com idade entre 18 e 24 anos, sem filhos e provenientes do Mato Grosso do Sul, que residem com os pais num grupo de até quatro pessoas, no mesmo município do Câmpus em que estudam, em residência não própria. Estão no 3º/4º semestre de cursos na área de Humanas, bacharelado, em turno integral. Finalmente, compartilham uma renda per capita que não ultrapassa o valor de R$350, com até quatro pessoas. (SOUSA, 2014, p. 24).

O público alvo é o que está descrito no decreto normatizador[1], visando identificar as determinações sociais que influenciam na constituição de suas identidades e se essas determinações reproduzem a estrutura de classe e dominação vigentes, ou como no caso do PAE, se oferece condições de desalienação e resistência. A questão de gênero também é evidenciada, uma vez que a maioria dos beneficiários são mulheres, o que reforça a questão do fortalecimento dessa política para facilitar a ascensão social e econômica de grupos marginalizados da assistência do Estado, que deve ser vista como Direito e não como "migalha", doação descontextualizada que o isenta de uma real participação com qualidade e quantidade suficientes para garantir condições materiais para a eficácia nos estudos.

Outro fato que ressalto é a questão de estarem matriculados em cursos das áreas de ciências humanas, embora o governo Lula tenha intensificado o investimento em ciência e tecnologia como forma de alcançar desenvolvimento econômico, relegando a educação a um papel secundário nesse processo, com foco no imediatismo de resultados que pesquisas em tecnologia podem trazer (SILVA JUNIOR, 2007). Mesmo assim, a expansão das Universidades Federais não se caracteriza por materializar esse quadro

[1] O decreto diz em seu Artigo 5º que serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. Acrescenta-se a isso o regulamento de cada ação oferecida pela UFMS. (BRASIL, 2007).

(havendo também larga expansão das licenciaturas), a efetivação ocorre de forma mais clara e ampla com a criação dos Institutos Federais de Educação em 2008.

A autora descreve a questão da influência dos organismos internacionais com destaque paro o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional) que atuam para consolidar políticas de interesse do capital, ressalta ainda que essas políticas, "[...] compõe o rol de acordos para o ajuste da economia brasileira à agenda neoliberal. [...]" (SOUZA, 2014, p. 150), que visa basicamente à ampliação de mercados e no tocante à educação, a formação de mão-de-obra e expansão da rede privada, ficando a pesquisa subordinada e financiada pelos interesses do mercado e do capital.

Nesse sentido, Silva Júnior (2007), ao analisar as reformas do governo Lula para o ensino superior no início de seu primeiro mandato argumenta que:

> [...] os programas sociais, com destaque para a educação, são decorrência de uma política de governo que intensifica a concentração de renda no Brasil e acentua a inclusão social anômala. O que esgarça o tecido social brasileiro, que se constitui na principal razão dos problemas de violência, discriminação etc., que socialmente são a principal razão do não-acesso e da não-permanência do aluno brasileiro no ensino superior [...]. (SILVA JÚNIOR, 2007, p.108).

Essa política deve ser entendida nesse contexto, onde mesmo com massivo apoio popular, as políticas para a educação seguiram no mesmo diapasão de (FHC) Fernando Henrique Cardoso, com direcionamentos dos organismos multilaterais, essencialmente o (FMI); porém considero que o problema central de assistir as camadas populares está na forma como se dá, muitas vezes deslocada do contexto maior, sem a consciência de que se está diante de um Direito, efetivado pelo Estado para fazer o sujeito livre e pensante, mesmo tendo consciência das dificuldades de que isso ocorra nessa sociedade, no atual estágio de desenvolvimento do capital.

O autor enfatiza que esse governo insiste no difícil pacto social entre capital e trabalho, embora pensar na inclusão do trabalhador no ensino superior, ou melhor, na educação universitária, é passo crucial na libertação destes, é claro que a questão da qualidade é central, mas ainda estamos resolvendo demandas de quantidade. Junto a isso se tem ainda a intensificação da ampliação da rede privada e da privatização política da educação, com o Estado financiando os cidadãos, fato questionável, excluindo a educação como direito social e responsabilidade do Estado, para transformá-la em responsabilidade da sociedade civil, produto/mercadoria sem fins sociais. O que vimos posteriormente não foi apenas isso, mas também a expansão e interiorização das Universidades públicas,

mesmo que pelo prisma dos acordos com os organismos internacionais, onde a formação técnica se sobressai sobre a crítico-reflexiva.

Portanto os dois autores questionam a validade da política de assistência estudantil como forma de libertação de uma condição de pobreza material, bem como, forma de ascensão social e econômica que leva a uma real reflexão (crítica) sobre sua situação no mundo capitalista, embora Souza (2014), reconheça seu valor como forma de inserir as camadas populares na Universidade, fato extremamente plausível, acreditando que com mudanças na operacionalização ela possa servir de instrumento que auxilie ainda mais no êxito da formação crítica do beneficiário.

Posto isso, ao analisar as falas no grupo estudado, o trabalho conclui que:

> Apesar de reproduzirem aspectos da ideologia dominante no que se refere à sua própria condição socioeconômica, sem se darem conta de que essa condição não é determinada individualmente, e sim resultado das relações sociais e, principalmente, das relações de exploração do trabalho para a obtenção do capital, os estudantes estão alienados desse processo, indicando apenas sua aparência final: o fato de estarem em situação de pobreza. Dessa forma, naturalizam sua condição e também sua participação no Programa de Apoio ao Estudante. (SOUZA, 2014, p. 155).

Fica evidenciado que o programa apesar de sua indiscutível relevância, não problematiza e desperta os estudantes para uma consciência crítica, inclusive quanto ao fato de se sentirem "agradecidos" por estarem incluídos em uma política que compensa as limitações da pobreza material que advém de uma estrutura imposta a toda uma classe, que se não for questionada continuará a gerar miséria, ausência de reflexão, bem como políticas paliativas que não visam à mudança e superação da condição de exploração da maioria pela minoria.

Nesse sentido, cabe à Universidade (acadêmicos, técnicos e professores) enquanto espaço de crítica, mesmo pressionada a servir aos interesses do capital, principalmente pela ação reguladora e avaliadora do Estado cada dia mais em conexão com o modelo neoliberal; agora acessível às camadas populares, implantar essas políticas visando à emancipação dos assistidos, em seu sentido intelectual e material, com foco no coletivo e não na individualização crescente do sujeito, no resgate de sua subjetividade abafada, cobrando na prática que seja direito garantido e não migalha a ser agradecida.

Para tanto, é indispensável que elas sejam geridas com a participação de toda a comunidade acadêmica, é inconcebível que os principais interessados (acadêmicos assistidos) não participem de forma direta em sua implantação e gestão, já os recursos

devem ser em quantidade suficiente para garantir a qualidade efetiva das ações e que abranjam a todos os que necessitem, sempre no intuito de que um dia ela seja parte do passado em uma sociedade que socializa os bens e progressos da humanidade, o que passa de antemão por um estágio com um Estado forte que serve ao povo e portanto de fato o representa.

É central também o papel dos gestores dessas políticas (técnicos responsáveis), como o caso das autoras aqui estudadas, que podem e devem reinterpretá-las em sua implantação, politizando-as conjuntamente com os estudantes e professores, para que não sirvam como mera reprodução do *status quo*, do contrário tornam-se reprodutores assíduos de uma sociedade desigual que apenas usa de artifícios paternalistas e assistencialistas para manipular e acalmar as tensões sociais.

A outra obra da autora Francieli Piva Borsato, traça um panorama histórico da assistência estudantil na UFMS, e tem o seguinte título: A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES. Ao fazer um histórico dessa política na instituição ela analisou a configuração da assistência estudantil naquela instituição, não deixando claro qual linha teórica ou de pensamento a norteia, porém na consulta às referências bibliográficas utilizadas e durante a leitura do texto percebe-se a influência preponderante do materialismo histórico-dialético e, no resumo descreve a pesquisa como de natureza qualitativa exploratória, com análise de documentos da instituição que versam sobre o tema e entrevistas com as assistentes sociais responsáveis pela operacionalização das ações.

Ao abordar a política após sua implantação na instituição a partir de 2009, ela afirma que a maioria das ações propostas no Decreto são executadas, mas alerta que:

> A execução e características dessas ações, principalmente da Bolsa Permanência, denotam à Assistência Estudantil as seguintes características: reforço do individualismo, penalização dos acadêmicos pobres, focalização extrema das ações, e o tratamento diferenciado dos acadêmicos que são assistidos pela Assistência Estudantil dos demais acadêmicos, concorrendo para a construção de uma universidade dualizada. (BORSATO, 2015, p. 187).

As conclusões de Borsato (2015) assemelham-se as de Souza (2014), pois evidenciam o caráter de descolamento das ações da totalidade social, sendo estanques, individualizadas, quase sempre na forma de transferências de valores insuficientes para os fins a que se propõem, com cobranças de rendimento acadêmico e no caso da bolsa permanência que é a principal ação, exige doze horas semanais de atividades extras ligadas ao ensino, pesquisa ou extensão, o que cria novas cobranças em uma espécie de

“troca”, não sendo assim um repasse legalmente garantido para o acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, desconfigurando a lógica de inclusão, criando na verdade um grupo diferenciado na Universidade.

Ela aponta ainda a questão da centralização da gestação e gestão das ações,estando assim de forma verticalizada com pequena influência de órgãos de representação dos estudantes; quanto à primeira atualmente centralizada no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), criado em 1987 e que tem pensado as ações de assistência estudantil, atuando como o “braço direito” do MEC na elaboração dessa política. A participação dos acadêmicos tem sido ínfima no planejamento, execução e avaliação dessas ações, colocando uma possível condição de liberdade como “doação”, o que na prática de uma educação emancipatória é inviável, senão pela participação e conquista que requer ação/reflexão com engajamento e esta é uma prática que está ao alcance das instituições, mesmo com as limitações de recursos materiais e humanos para um atendimento de qualidade.

A autora conclui que antes da implantação do programa, a assistência estudantil praticamente inexistia na Universidade, salvo em situações estanques e por vontade dos dirigentes. Pondera que com a implantação do PNAES ela ganhou notoriedade, pois até então era restrita e para uma parcela mínima dos estudantes. Afirma que a expansão quantitativa contrasta com a qualidade política dessas ações, conforme citado, direcionando para repasses financeiros quase sempre de quantias insuficientes para os fins propostos (alimentação, permanência na Universidade, moradia e etc.), além de não oferecer adequadamente serviços especializados, como por exemplo, de saúde, psicologia e serviço social. Isso demonstra a dificuldade de se estabelecer padrões mínimos de condições para estudar, considerando a desigualdade socioeconômica da atual sociedade, pois cada estudante é um caso a parte a ser analisado, embora prevaleça a padronização de ações, repasses de valores e contrapartidas.

Ao transferir um montante financeiro ao acadêmico, transfere-se também a responsabilidade de solução de seus problemas, requerendo ainda rendimento satisfatório nas disciplinas matriculadas e, execução de atividades extras, isso se caracteriza como responsabilizá-lo por sua situação, mascara ainda as reais condições que levam o Estado a precisar assistir essas pessoas para que tenham condições materiais de acesso, permanência e conclusão dos estudos na academia. Não que, avaliação e contrapartidas não devam ser pensadas e executadas, o problema consiste na forma mercadológica,

meritocrática, da eficiência no investimento dos recursos sobrepor-se ao exame humanizado de cada caso, com critérios flexíveis e claros, visando à superação de uma situação de pobreza e subordinação.

Algumas questões estruturais são evidenciadas nas duas dissertações, a saber: a influência de organismos internacionais na implantação dessas políticas, a ausência de democratização na implantação e gestão, o fortalecimento das proposições de mercado (individualismo, competição e eficiência nos resultados), o caráter "domesticador" e conformador das ações que terminam por servir mais à inserção de mão-de-obra e consumidores no mercado, em sua forma atual de execução, mesmo com objetivos mais emancipatórios expostos no Decreto[2], embora ainda sem abordar explicitamente a questão da desigualdade de renda, que gera todas as outras.

Porém, na fala dos acadêmicos verifica-se a real necessidade dessas ações para que eles permaneçam nesse nível de educação, mesmo que com certa naturalização e culpabilização de si por necessitarem de auxílio do Estado e por estarem nessa "situação de pobreza", aparentemente sem uma reflexão crítica das causas estruturais de tal situação. Na história do Brasil a extensão desse nível de educação às camadas populares e com assistência era algo inimaginável até a ascensão dos governos mais progressistas de Lula e Dilma Roussef, mesmo com as críticas de também estarem ligados aos interesses do mercado e da burguesia. Daí a necessidade de aprimoramento e de assegurar esses repasses enquanto lei, com gestão e participação democráticas, na busca do "ser mais", do inédito viável, dialogando com o outro e com o Estado. (FREIRE, 1987).

Assim, entender a configuração de cada Estado e cada Governo em seu momento histórico permite diferenciar suas políticas, pois elas não são simplesmente uma prescrição, nesse sentido Hofling elucida que:

> As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (HOFLING, 2001, p. 30).

[2] Os objetivos do PNAES, conforme consta em seu respectivo decreto, são os seguintes: I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2007).

Isso significa que na prática nenhuma ação ou política implementada por um governo resulta exatamente no que se expressa em suas normas, ou mesmo em objetivos escamoteados e visados previamente, ela será sempre reinterpretada, resinificada pelos sujeitos. Por isso, críticas deslocadas do contexto amplo da sociedade podem nos induzir à conclusões simplistas que não desvelam as peculiaridades de cada momento histórico e dos interesses por trás de uma política educacional.

Nesse sentido a assistência estudantil assume no âmbito histórico, nos governos referidos, um caráter não só de reprodução da visão neoliberal do capital, mas acima disso, de possibilidade de ascensão social e econômica, de acesso há um nível de educação em que as camadas populares foram historicamente excluídas. A questão que se apresenta é: como fazer dessa política um fator de emancipação? Claro que não há uma receita, mas o fato de oferecer acesso à educação superior, mesmo com qualidade questionável, a quem não poderia acessá-la é extremamente louvável, auxiliando ainda na sua permanência.

Não há dúvidas de que as políticas sociais e educacionais foram uma resposta aos movimentos sociais que esperavam um olhar mais humano aos oprimidos e excluídos pelo sistema, embora isto tenha arrefecido as lutas e a organização dos mesmos, que precisam repensar sua atuação diante do atendimento de parte de suas demandas, não esmorecendo as lutas, mas fazendo dessa conquista, arma para avançar em direção à consolidação de uma sociedade socialista, onde o Estado sirva de fato à maioria, com o bem comum, a cooperação e a solidariedade acima do lucro e da competição exacerbada.

O que pode ter ficado à margem é a implementação das políticas com sentido crítico, emancipatório e não apenas como resposta a uma demanda social em negociação com a classe dominante, os atores envolvidos nesse processo, gestores das políticas, operacionalizadores (técnicos das Universidades), professores e fundamentalmente os acadêmicos devemengajar-se numa luta por políticas educacionais que sejam condição de ascensão social, econômica e intelectual, na busca da superação de uma sociedade dual, consumista, lançada no individualismo que extraí brutalmente a subjetividade do sujeito reflexivo e o condiciona a ser consumidor, quando muito, bem treinado para o trabalho técnico. Fora dessa perspectiva o que de fato ocorrerá é o aprofundamento da acomodação à crescente acumulação do capital e a ausência de consciência dessa situação por parte dos assistidos, ficando a Universidade pública inserida na reprodução consentida desse tipo de sociedade nefasta.

Voltar o olhar para uma política governamental e avaliá-la é fator vital para sua efetividade na consecução dos objetivos, bem como no seu aprimoramento, assim Saviane (2007) nos alerta para outro problema recorrente na educação brasileira, que é a descontinuidade das políticas.

> Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, se trata de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto prazo mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2007, p. 25).

Por isso que cobrar do Estado um planejamento (que seja com a participação de todos os sujeitos envolvidos), assegurando o resultado desse processo em lei, mantendo o monitoramento por parte dos interessados e da sociedade como um todo, é fundamental para fortalecer a assistência estudantil. Nesse processo vai se construindo a conscientização da necessidade do envolvimento e assim da real finalidade de uma política, institucionalizada, mas flexível, com avaliação e reconstrução em cada contexto social e localidade, pois a mudança nessa perspectiva é processo, é histórica, construída pelas mãos de quem tem sede de libertação.

É no diálogo em que os assistidos dizem a sua palavra, constroem sua história, sua educação e emancipação, enfatizando que a pessoa está acima dos interesses e resultados puramente economicistas (lucro). Não nego a busca pela superação dessa sociedade de classes, mas temos ainda que favorecer a representatividade popular e a formação intelectual para almejar tal situação.

Não cabe a subordinação dos interesses das camadas populares ao projeto econômico do mercado, por consequência "O pacto social deve orientar-se pelas políticas de demanda social, e a busca do consenso por meio das negociações deve ter o social como fim. [...]." (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 118) e isso só é possível em governos de base popular, subordinando primeiramente qualquer interesse aos propostos pelas camadas populares. O neoliberalismo avança no Brasil desde a década de 1990, quando começaram as reformas que vem se acentuando, porém os governos Lula e Dilma tem se tornado uma alternativa a essa pura mercantilização de tudo, com exclusão social, pauperização e exacerbação da exploração da massa de trabalhadores, ao instituir um

Estado que aumentou sua presença e que garanta o acesso e a permanência na educação superior a essa classe, como um primeiro passo diante de uma situação de exclusão total das benesses do capital.

A apropriação das políticas com reflexão, cobrança, atitude política e não passiva, deve ser fomentada em todos os momentos, por cada sujeito, formando uma coletividade que as reelabora em cada contexto. As dissertações aqui abordadas contribuíram nesse sentido, pois apontam os males do ser e da política neoliberal, individualizante, que tudo coisifica, mas reconhecem sua enorme importância de ações equalizadoras de oportunidades e fomentadora de uma nova realidade na Universidade brasileira; penso, como elas, que precisamos agora avançar no aumento quantitativo e da qualidade política e administrativa dessa conquista.

3 Considerações finais

O exame das obras demonstra a relevância da assistência estudantil na UFMS, ao fazer uma análise do panorama geral dessa política na instituição. As críticas ao modelo de gestação, gestão e operacionalização com certa ausência dos verdadeiros interessados denotam a necessidade da apossar-se desse espaço enquanto forma de participação engajada no que é feito para si, fugindo do histórico modelo prescritivo das políticas públicas herdado desde o regime militar.

Este trabalho permitiu visualizar um horizonte não desanimador, mas problematizador; o fato das camadas populares estarem na Universidade é recente, elas mesmas ainda precisam lidar com esse espaço conquistado, o mesmo ocorre com a política de assistência estudantil que agora efetivada precisa ser aprimorada e empoderada pelos que dela usufruem, ela não pode ser doação, elaboração transferida, mas construção participativa, democrática, conquista e reconquista constantes.

Não obstante, estudos mais aprofundados devem ser realizados para propor e nortear ações que partam da comunidade acadêmica, reafirmo o papel central dos estudantes! Para assegurar a permanência e ampliação dessas ações, não como ratificação de uma condição socioeconômica assistencialista ou prescritiva, reproduvista do *status quo*, mas que parta dos interessados, portanto pensado de forma praxiológica, emancipatória. Um primeiro passo foi dado, cobrar e agir em favor do alinhamento dessa

política aos reais interesses dos que vivem do trabalho e adentram na Universidade é um devir a que precisamos nos ater, sem menosprezar a possibilidade sempre latente de retrocesso, materializada por setores reacionários que tem dominado o cenário político atual e defendem a ausência do Estado na implantação de políticas sociais e educacionais, relegando ao mercado e ao terceiro setor essa responsabilidade, o que incorreria mais uma vez em enorme retrocesso e descontinuidade, pois esta está sendo uma política de Governo e não de Estado, ainda na forma de decreto e não de lei.

Referências

BORSATO, Francieli Piva. **A configuração da assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. Londrina, PR, 2015. 219 f. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. UEL, Universidade Estadual de Londrina, 2015.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: Acesso em: 16 de Abril 2017.

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de Julho de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 13/07/2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma universitária: A nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: ORSO, Paulino José (Org**.). Educação, sociedade de classes e reformas universitária**. Campinas, SP: Autores Associados. 2007 (Coleção contemporânea).

SAVIANI, Demerval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes . In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitária**. Campinas, SP: Autores Associados. 2007 (Coleção contemporânea).

SOUZA, Ana Lúcia Martins. **Não Iguala E Ainda Diferencia: As Implicações Do Programa De Apoio Ao Estudante Da Universidade Federal Do Mato Grosso Do Sul Na Consciência Dos Acadêmicos**. Campo Grande, MS, 2014. 175 f. Dissertação de mestrado em Psicologia. UFMS, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2014.

A DRAMATIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ÉTICA DE UM CURSO DE JORNALISMO

Rafael Rodrigues Lourenço Marques
(Curso de Jornalismo/UNEMAT)
rafael_jornal@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta uma experiência didática desenvolvida no ano de 2013, em uma disciplina de ética do curso superior de Jornalismo da Universidade de Cuiabá – UNIC. Trata-se da instrumentalização de técnicas de dramatização para resiginificar as quesões referentes ao estágio e ao efetivo contato dos alunos com o mercado de trabalho em Cuiabá-MT. Os alunos derm vasão ao não-dito dentro do cotidiano jornalístico. Temas como *lobby* político, assédio, preconceito, aceite de presentes, matérias pagas, chantagem, exploração de estagiários e abuso de poder foram destaques. Esta reflexão proporcionou humanização e contato com questões referentes à ética profissional e ao lado humano do jornalista.

Palavras-chave: Didática. Jornalismo. Ética. Dramatização.

1 Introdução

Como abordar questões de ética e legislação jornalística que por muitas vezes são teóricas e maçantes para uma turma volumosa, que trabalha durante todo o dia e estuda à noite, que já está se inserindo no mercado jornalístico sem uma bagagem mais densa – o famoso estudante que ganha salário de estagiário, mas desenvolve tarefas do jornalista formado – em uma instituição particular de ensino superior? Esta foi a pergunta que deu origem às atividades didáticas alternativas desenvolvidas pelo professor mestre Rafael Rodrigues Lourenço Marques a uma turma do 5º semestre de Jornalismo, na disciplina "Ética e Legislação Jornalística", ministradas no primeiro semestre de 2013.

A turma contava com 26 alunos, portanto, considerada numerosa para os padrões do curso de Jornalismo em nosso país. Durante o semestre a estrutura do conteúdo avaliativo foi organizada da seguinte forma: trabalhos processuais – redações, fichamentos e lista de questões –, seminários – dois por semestre – e provas – também duas. A maioria das aulas foi estruturada conforme modelo expositivo dialogado (ou exposição-discussão), conforme Gil (2010). No entanto, este modelo por si só não basta para pensar a aprendizagem em turmas numerosas. Existe alta participação, mas há os pontos cegos entre os discentes: alguns não se envolvem no processo.

Para superar esta dinâmica – em que apenas alguns alunos se envolvem como protagonistas de sua aprendizagem – optou-se por intercalar as aulas expositivas com outras atividades: leitura e apresentação textual, dinâmicas grupais e dramatizações. Esta última perspectiva metodológica foi a que mais prosperou no semestre em questão e motivou aqui seu relato. Conforme Gil (2010),

a dramatização é uma variação do *Role play* (jogo de interpretação), fundamentado na Teoria do Psicodrama. Conforme o autor:

> [...] do ponto de vista educacional, pode-se definir dramatização como um método para o desenvolvimento de habilidades mediante o desempenho de atividades em situações, semelhantes àquelas que seriam desempenhadas na vida real. É possível simular, por exemplo: uma entrevista de seleção, uma acareação policial, a venda de um produto, uma exposição, uma orientação acerca da utilização de métodos contraceptivos, etc. (GIL, 2010, p. 191).

Foram duas atividades baseadas na técnica da dramatização, uma a cada bimestre: 1) sobre o Código de Ética e sua relação com o cotidiano dos estudantes; 2) sobre programas jornalísticos de viés sensacionalista. Na primeira atividade, foi solicitado aos alunos que improvisassem pequenas cenas/esquetes com base em três artigos do código, que seriam escolhidos a partir de suas vivências na área profissional (estágio).

2 Dramatizando o cotidiano jornalístico

Além de mediar o cotidiano do aluno com o texto deontológico, a atividade obteve *status* de desabafo ou terapia coletiva, pois encenariam questões vivenciadas – como assédio moral e percepção de erros de profissionais da área – sem dar nomes aos "bois". Também foi uma boa oportunidade para o estudante assimilar o conteúdo e partilhar suas certezas e incertezas com os demais. Trata-se dos chamados Jogos de Simulação, que conforme Gil (2010, p.194) "[...] são aqueles em que os participantes são colocados frente a desafios que reproduzem a realidade do seu dia-a-dia". Ainda, entende-se conforme Firmo (2010), que o teatro pode colaborar no campo educativo na medida em que

> "É na educação, em seu sentido amplo, geral e irrestrito, que o teatro pode oferecer a sua mais importante colaboração. Educação significando o desenvolvimento do homem em todas as suas potencialidades; o aprimoramento cognitivo, mas sem descuidar das esferas afetivas, emocionais, morais e sociais." (FIRMO, 2010, p. 91).

Nada foi nada avisado de antemão aos alunos, a fim de apreender uma autenticidade das manifestações. A proposta foi feita no início da aula e eles deveriam se ocupar de 2/3 do horário do dia para pensar, preparar e ensaiar a encenação. A turma foi dividida em quatro grupos. Ao fim do período de preparação, os alunos se apresentaram em sala, todos partilhando as experiências, revezando entre a representação teatral e o público. Para esta atividade, optou-se pelo registro fotográfico. As encenações deram destaque ao "não dito" dentro do campo jornalístico. Temas como *lobby* político, assédio, preconceito, aceite de presentes, matérias pagas, chantagem, exploração de estagiários e abuso de poder foram destaques. Abaixo, algumas das fotos:

Ilustração 3 Encenações dos alunos do 6º semestre de Jornalismo da Unic – período 2013/01.[1]

Tudo calcado em situações presenciadas pelos acadêmicos no mercado. Interessante notar que vários alunos, que antes não participavam das atividades, se destacaram no palco. A segunda atividade, desenvolvida no segundo bimestre do período letivo de 2013/01, voltou-se para o sensacionalismo, que de acordo com o "Dicionário de Comunicação", diz:

> 1. Estilo jornalístico caracterizado por intencional exagero da importância de um acontecimento, na divulgação e exploração de uma matéria, de modo a emocionar ou escandalizar o público. Esse exagero pode estar expresso no tema (no conteúdo), na forma do texto e na apresentação visual (diagramação) da notícia. O apelo ao sensacionalismo pode conter objetivos políticos (mobilizar a opinião pública para determinar atitudes ou pontos de vista) ou comerciais (aumentar a tiragem do jornal). [...] 2. Qualquer manifestação literária, artística etc, que explore sensações fortes, escândalos ou temas chocantes, para atrair a atenção do público. (RABAÇA, BARBOSA, 2002, p. 89).

O mesmo modelo de planejamento foi adotado para esta nova iniciativa de dramatização. Novamente, quatro grupos se articularam para a intepretação. Desta vez o foco foi interpretar e se apropriar daquilo que é inadequado à deontologia jornalística. Grosso modo, foi uma chance de refletir sobre modelos éticos, mimetizando o grotesco.

Nesta oportunidade, o registro foi feito em vídeo e compartilhado em um canal no *Youtube*. Os grupos optaram pela dramatização de telejornais sensacionalistas, com maior ou menor variação em sua estrutura: o âncora afetado, o repórter em meio à ação, comentarista radical, a

[1] Disponível em:<https://www.facebook.com/rafael.marques.prof/media_set?set=a.4345497806559.1073741826.15609512 16&type=3>. Acesso em: 23 mar. 2016.

relação com as fontes, a cobertura de sequestros (todos em busca da maior audiência, em detrimento da qualidade).

Ilustração 4 Recortes dos vídeos, com encenações sobre jornalismo sensacionalista.[2]

3 Considerações finais

Ao fim do semestre, as atividades propiciaram uma maior integração dos alunos ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Além disso, em análise do processo avaliativo percebeu-se, conforme visão de Gil (2010): desenvolvimento da autonomia do indivíduo na construção do coletivo – a relação do aluno com outro, da compreensão de seu papel; *feedback* do conteúdo – apropriação conforme sua realidade e visão de mundo; aprendizado ativo – os alunos ficaram mais interessados em buscar novos materiais sobre os temas; motivação – o engajamento para desenvolver o trabalho despertou interesse; sociabilidade – percepção do outro; gradualismo – aprendizado em escalas graduais; transferência – se colocar no lugar do outro ou em outras situações; e autoavaliação – percepção de que poderiam melhor, evoluir e refletir para tal.

[2] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g5RkMrF67eQ>; https://www.youtube.com/watch?v=aYQPSsQV4wo>; <https://www.youtube.com/watch?v=YDWnTNrMJGo>. Acesso em: 23 mar. 2016.

Referências

FIRMO, Yandra. **O psicodrama:** Uma estratégia contra o racismo. (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: PPGE/UFMT.2010.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2010.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EaD) NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM DELINEAMENTO DA PESQUISA

Rusilei Luzia da Costa[1] (PPGE/UFMT)
rusileicosta@hotmail.com
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso[2](PPGE/UFMT)
tecmav@terra.com.br

Resumo: O texto tem como objetivo avaliar a produção acadêmica sobre a expansão da educação a distância nas Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto brasileiro, no período de 2012 a 2016. Como metodologia, foi utilizada pesquisa bibliográfica por meio de dissertações e teses no Portal Capes, com as palavras-chave educação a distância + EaD+ expansão, e em artigos de revista especializada. Foram selecionados 32 trabalhos que atendiam as pesquisas em que apontaram um percentual de expansão de mais de 2.500% em comparação entre os anos de 2003 a 2015. Indicaram ainda que as modificações que ocorreram no sistema educacional brasileiro entre o final do século XX e início do século XXI são reflexos das políticas neoliberais e das diretrizes de organismos internacionais, como a UNESCO, que de alguma forma propiciaram a flexibilização da EaD como estratégia de expansão.

Palavras-chave: Educação a Distância. EaD. Expansão.

1 Introdução

De acordo com os dados do MEC/INEP, a Educação Superior a Distância está em expansão no contexto brasileiro. Em 2009 o total de matrículas nessa modalidade (cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos) nas redes federal/estadual/municipal era de 172.394 e na rede privada 665.037, totalizando 837.431. No ano de 2013 o total de matrículas nas redes públicas totalizou 154.553, enquanto na rede privada somou 999.087, totalizando 1.153.640. Desse modo, nota-se, de acordo com os dados apresentados, um aumento de 50% de oferta na rede privada e um decréscimo de 10% na esfera pública.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPDES).

[2] Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPDES/UFMT).

Este artigo faz parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educacionais (GEPDES).

Santos e Nogueira (2017) apontam que, em 2006, as matrículas na educação superior na modalidade a distância eram de pouco menos de 207 mil alunos e que em 2015 já era quase 1.400.000 alunos, havendo, dessa forma, uma expansão de mais de 570% em 10 anos.

Comparando o ano de 2003, com apenas 49.411matrículas e os dados de 2014, com 1.341.842 matrículas, o percentual dessa expansão é superior a 2.500%. (ABED, 2014).

A educação a distância tornou-se assim uma aliada na formação e qualificação de professores que lecionavam sem a devida formação. Conforme os estudos de Mandeli (2014), no ano de 2009, cerca de 30% dos professores atuavam sem a formação específica, vindo a Educação a Distância (EaD) ao encontro com o objetivo de capacitá-los e qualificá-los.

Outro motivo para busca constante por capacitação é a influência do mercado de trabalho, pois em um mercado globalizado em que as informações são simultâneas e a exigência por profissionais capacitados é cada vez maior, as possibilidades de acesso a uma sala de aula é cada dia mais difícil, devido a fatores como tempo, trabalho, entre outros.

Castells destaca que a informação e o conhecimento predominam como decisivos para o crescimento da economia, afirmando que esta nova economia surgiria como informacional, sendo que a produtividade e a competitividade destes agentes (empresas ou países) “dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente à informação baseada em conhecimentos.” (CASTELLS, 1999, p.119).

Araújo (2016) ressalta que dentre todos os fatores determinantes para as mudanças estruturais na sociedade atual, destaca-se a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva. Castells (1999, p. 119) expõe sobre a globalização como o fato das “atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria prima, administração, informação, tecnologia e mercado) estarem organizados em escala global”. Sobre o neoliberalismo, Harvey (2014, p.75) afirma que o “estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio”, sendo que com o aumento da produtividade pode se elevar o padrão de vida de todos.

Já a reestruturação produtiva consiste, de acordo com Harvey (1989, p. 140), em uma flexibilização dos 'processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo'. Caracteriza-se pelo surgimento de novos setores de produção, inovação tecnológica, comercial, permitindo aos empregadores exercer pressão mais intensa sobre o controle de trabalho, levando o mercado de trabalho a uma reestruturação radical, onde os dirigentes tiram proveito da mão de obra excedente com o intuito de estabelecer contratos de trabalho mais flexíveis, aumentando assim os trabalhos em 'tempo parcial, temporário ou subcontratado'.

Destaca- se, de acordo com Araújo (2016) que a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva se entrelaçam em reciprocidade, mudanças essas que exigiram da sociedade atual, como uma de suas características predominantes, a centralidade do conhecimento e a função que ele tem na determinação das relações econômicas e sociais.

Será que isso explica a expansão da Educação a Distância (EaD)? O que motiva as pessoas a procurar por cursos a distância para a sua qualificação? Este artigo analisa as publicações sobre a expansão com o objetivo de analisar de que forma a expansão da EaD contribui para o cenário da expansão das IES no país, retratando desde seu início através de politicas neoliberais, as leis e diretrizes que as norteiam e a expansão nos dias atuais.

As pesquisas que debatem a EaD possuem diversas ramificações, ou seja, pesquisam dentro deste objeto, temas pertinentes à formação de professores, tecnologias da informação e comunicação (TICs), papel docente (tutor), qualidade e avaliação da EaD, relação ensino/aprendizagem, percepção dos alunos sobre da EaD, entre outros. No entanto, o foco deste trabalho volta-se à área de políticas educacionais e expansão da EaD no Brasil, em artigos e dissertações envolvendo essa temática.

Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica, realizada com os termos de busca: EaD, educação a distância, expansão. Foram selecionados trabalhos que possuíssem em seu contexto as políticas educacionais e expansão, com ênfase na expansão da educação superior.

Desta forma, o levantamento bibliográfico buscou compreender e identificar de que forma os estudiosos em EaD vem decompondo a expansão e as políticas educacionais, sistematizando as suas principais ideias no decorrer do presente trabalho.

2 Delineamento da pesquisa

O levantamento foi concretizado utilizando-se o banco de teses e dissertações da Capes e revistas Educação & Sociedade, com base nas seguintes palavras de acesso: “EaD”, “Educação a Distância” e “Expansão”.

Na busca inicial no portal Capes com as palavras-chave EaD + educação a distância + expansão, foram encontrados 3.409 resultados. Ao refinar os resultados para os anos de 2012 a 2016, os resultados obtidos compreendiam 1540 trabalhos.Ao escolher a área de conhecimento “Educação”, a pesquisa refinou-se a 542 trabalhos. Após a leitura dos temas e alguns resumos desses trabalhos, foram separados pela área de conhecimento:

Figura 1 –Trabalhos sobre o tema EaD selecionados por área de conhecimento

Área de conhecimento	Qtdade	Área de conhecimento	Qtdade
Formação de professores	178	Prática Pedagógica	13
Tutoria/papel do tutor	50	Evasão	10
Sistemas EAD(TIC's)	116	Inclusão alunos deficiência	10
Estudantes EAD	19	Gestão EAD	10
Políticas Públicas/Educacionais	21	Perspectivas teóricas	5
UAB-Univers Aberta do Brasil	21	Expansão Ensino Superior	6
Avaliação curso/Aprendizag	17	Gênero/Ação afirmativa	4
Material EAD/Didatico	11	Educação prof. e tecnológica	3
História da EAD	10	Desenvolvimento competências	1
Qualidade EAD	9	EJA-Educ. Jovens e adultos	3
Representações sociais	7	Internacionalização	1
Autonomia EAD	3	Estado arte	4
Institucionalização EAD	3	Trabalho docente	2
Estágio	3	Capital cultural	1
Interdisciplinaridade	1		
Subtotal	**469**	**Subtotal**	**73**
Total Geral: 542			

Fonte: Portal Capes. Elaborado pela autora.

Destes, nota-se que a maioria dos trabalhos na área de EaD são voltados à área de Formação de Professores, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e sobre o docente/tutor, que correspondem a 63% de todos os trabalhos. Os demais que permeiam temáticas diversas correspondem a 37%.

Sendo assim, foram selecionados através do portal Capes 21 trabalhos sobre Políticas Públicas e Políticas Educacionais e 6 trabalhos sobre expansão do Ensino Superior, totalizado 27 trabalhos, que correspondem 5% dos trabalhos selecionados. Foram escolhidos também, artigos da Revista Educação & Sociedade, de forma a trazer uma otimização à pesquisa, dentre os quais foram selecionados para somar ao trabalho, cinco artigos considerados de relevância em consonância com o tema.

A escolha por teses, dissertações e artigos que trazem em seu contexto as políticas públicas, educacionais e a expansão da EaD estão relacionadas nesta pesquisa de forma a contribuir para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

3 Visão Geral das pesquisas

Os trabalhos selecionados que perfizeram os estudos para a contextualização, separados pela área de políticas educacionais e expansão, foram delineadas e contempladas as que davam ênfase a expansão das IES e EaD, garantindo uma amplitude global ao tema.

O estudo de Bianconi (2013) tem por objetivo a análise de produções sobre as políticas públicas de Educação Superior no Brasil na Modalidade EaD, no período de 2003 a 2010, no período correspondente aos dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e a intensificação e a expansão da oferta da EaD no Brasil. Tem como resultado os indícios que a formação de professores nessa modalidade cunham a busca por qualificação obedecendo as determinações do modelo neoliberal, e que esta expansão se deve a lógica do mercado e pelas imposições de organizações internacionais que visam o favorecimento do setor privado em detrimento do público, além da discussão das legislações que permeiam a EaD, surgindo assim discussões sobre a democratização e a escassez de investimentos pelos órgãos públicos.

Matos (2016) analisa o desenvolvimento e a expansão da Educação superior a Distância no estado de Mato Grosso (MT), com destaque às instituições públicas, concepções sobre o tema, particularidades e desafios, através da discussão minuciosa com base na concreticidade do objeto, bem com em sua singularidade, destacando a compreensão histórica e as interferências de organismos internacionais na EaD nas IES. Como resultado, a demonstração de que no estado de MT a expansão se delineia no contexto privatista, e que a inserção da EaD nas IES públicas de MT, se deu através do sistema UAB(Universidade Aberta do Brasil), que funcionou como uma dinâmica articuladora de políticas educacionais governamentais.

Com uma abordagem de expansão da Educação Superior a Distância, Araújo (2016), discute a parceria entre a Educação Continuada Ltda.(EADCON) e a Fundação Universidade do

Tocantins (UNITINS), ou seja, a parceria público-privada (PPP) na oferta de cursos na modalidade EaD no estado do Tocantins, no período de 2000 a 2009. A conclusão de que essa parceira, que foi responsável por umas das maiores políticas de expansão no Brasil na modalidade EaD, alcançando o percentual de 33% do total de ingressos e 28% do total de matrículas no Brasil, porém foi encerrada de forma abrupta pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério Público Federal (MPF), que constataram irregularidades que contrariavam legislação específico que estabelecem as PPPs, e que esta parceria atendia a interesses capitalistas, pois oferecia serviço educacional privado com uso de estrutura pública, fornecendo formação em massa.

Segenreich (2009) faz uma análise dos programas Universidade para Todos (ProUni) e Universidade Aberta do Brasil(UAB) como estratégias de EaD promovidas pelo governo Lula na expansão e democratização do ensino superior. Constatou um significativo avanço no reconhecimento de que a EaD não se resume apenas como uma estratégia de privatização e mercantilização do ensino, mas que precisa ser pesquisada como uma política de estado.

Santos e Nogueira (2017), ressaltam acerca da expansão da educação superior e da educação a distância, pelo viés dos marcos regulatórios e pela perspectiva da qualidade, em que a expansão se caracteriza pela tendência crescente por meio da iniciativa privada, apesar de que as políticas de EaD instituídas pelo governo, como a UAB terem fomentado a participação das universidades públicas nesta ofertas, concluindo que a expansão e a regulação ainda demandam ampla discussão.

Esses estudos fazem uma contextualização histórica temporal das leis, decretos e sustentações teóricas que deram ênfase ao estudo da expansão da educação à distância no cenário brasileiro.

3.1 A expansão e a Educação a Distância no Brasil

Cavalcanti (2016)em referência aos estudos deSilva (1991) afirma que na década de 1950, já se evidenciava os primórdios da expansão do ensino superior, pois nesta época que o modelo industrial brasileiro, ao produzir bens que exigiam a utilização de tecnologia avançada, também exigiu mão de obra especializada, motivando um ajustamento no sistema de ensino vigente no país. Deu início às primeiras discussões sobre a implantação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada no governo do então presidente João Goulart. Em prosseguimento, Cavalcanti (2016) ressalta que, na reordenação dos sistemas educacionais, merece destaque a orientação de organismos internacionais, como o Banco

Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), influenciando as reformas dos sistemas educacionais.

PRETI (1996) esclarece que a organização internacional UNESCO, ressaltando a importância da educação para o desenvolvimento dos países, traçou no ano de 1972 algumas diretrizes para a educação:

> a educação deve ter por finalidade não apenas formar as pessoas visando uma profissão determinada, mas sobretudo colocá-las em condições de se adaptar as diferentes tarefas e de se aperfeiçoar continuamente, uma vez que as formas de produção e condições de trabalho evoluem: ela deve tender, assim, a facilitar as reconversões profissionais. (PRETI *apud* UNESCO,1972, p. 16).

Ou seja, a necessidade de formar as pessoas para múltiplas funções e, com o avanço das tecnologias, a necessidade de se aperfeiçoar continuamente, faz com que seja exigido profissionais capacitados, obrigando que a classe trabalhadora se aperfeiçoe continuamente para atender ao mercado de trabalho rapidamente.

Sobre a educação voltada para a classe trabalhadora, Belloni (2009) utiliza o conceito de Otto Peters, reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, na década de 1970 e um grande especialista em EaD, para dizer que a:

> Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (BELLONI *apud* PETERS, 1973 p.33).

Com essa conceituação, fica definido que a EaD é uma forma "industrializada" de ensino e aprendizagem, ou seja, voltada para as massas, a fim de formar rapidamente um maior número de pessoas.

Belloni, em seus estudos faz uma referencia ao futuro, onde afirma que a "educação, formação e cultura serão sem dúvida os melhores instrumentos com os quais poderá contar o indivíduo para sobreviver e prosperar". (BELLONI, 2009, p. 101)

Com relação às características do novo trabalhador, aponta que:

> As sociedades contemporâneas e as do futuro próximo, nas quais vão atuar as gerações que agora entram na escola, requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador em todos os setores econômicos: a ênfase estará na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa

> desenvolver uma série de capacidades novas: autogestão (capacidade de organizar seu próprio trabalho), resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, assumir responsabilidades e aprender por si próprio e constantemente trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado. (BELLONI, 2009, p. 5).

Em suma, essas características reforçam a necessidade de profissionais capacitados para o exercício de todas as funções, pela formação para atendimento ao mercado de trabalho.

Cavacanti (2016) afirma ainda que nos últimos anos do século XX, assistiu-se a um acelerado processo de reestruturação e integração econômica. Este processo é fruto de um progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática, que intensificou o processo de globalização, provocando mudanças, que exigiram a reordenação do Estado em todas as suas esferas e induzindo a privatização de bens e serviços, que antes eram de competência governamentais, tendo como base preceitos neoliberais. Salienta, ainda, que o neoliberalismo se colocava na defesa de reformas em todas as suas áreas, como forma de redimensionar o papel do Estado e reduzir os gastos públicos, enquanto que o capitalismo seguia sob a lógica do mercado e concorrência.

Araújo Filho (2015) frisa que o deslocamento da educação superior para o mercado, teve como suporte o Estado Brasileiro, que programou reformas e políticas educacionais, de acordo com recomendações de organismos internacionais, a saber, a defesa da "Educação para Todos", que foi difundida pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, na década de 1990, onde houve um discurso de proposta de universalização do ensino básico. Continuando em sua explanação, o autor cita que essa bandeira de democratização do ensino básico acabou sendo apropriada pela necessidade de reprodução do capital, como uma mercadoria vendável e lucrativa. Dessa forma, o ensino formal, antes presencial, passa a ser ofertado em larga escala e à distância.

Dourado (2002) salienta que os partidários do neoliberalismo buscavam a minimização da atuação do Estado em relação às políticas sociais e redução das políticas de proteção, certos de que a sua redução facilitaria a retomada do crescimento econômico, propondo ainda o enxugamento da máquina estatal e a privatização de bens e serviços, através da transferência à iniciativa privada.

A regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na Lei 9394/96, foi o marco para a devida regularização da educação a distância, que em seu artigo 80

normatiza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL,1996).

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 regulamentou o art. 80 da Lei n. 9394/96, sendo este revogado pelo Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, onde contempla:

> Art. 1º.: Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Este decreto regulamenta ainda os cursos, tais como credenciamento, recredenciamento, reconhecimentos e as atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalho, conforme as diretrizes curriculares. (BRASIL, 2017).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída por meio do Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006, como um projeto de expansão do ensino superior a distância, com a função de ‘expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil’, sendo resposta a dois gravames, que é a dificuldade de acesso a educação superior e para suprir a falta de qualificação dos professores. (BRASIL, 2006).

São objetivos do Sistema UAB:

> I-Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II- oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III- Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV-Ampliar o acesso à educação superior pública; V- reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; VI- estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.(BRASIL,2006).

De acordo com Belloni (2009) as universidades abertas se organizam segundo modelos industriais de produção de cursos, ou seja, apostam na economia de larga escala para otimizar os altos investimentos que se fazem necessários para a sua implantação.

Para Cavalcanti (2016) a UAB é importante no âmbito da formação e qualificação de professores. Por esta razão os cursos são voltados, tanto para a formação inicial como para a formação continuada dos professores da rede pública e aos demais interessados obedecendo a demanda social.

Em 2007, o MEC aprovou os *"*Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*"*, elaborados a partir de discussões com especialistas do setor, universidades e sociedade, com o intuito do oferecimento de garantias de qualidade nos processos de educação a distância. Tem como objetivo coibir a precarização da educação superior e a 'oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade'. Estabelece dessa forma um projeto político-pedagógico que contemple currículo, sistemas de comunicação (TICs), material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio e gestão acadêmica e administrativa nesses polos de apoio presencial. (BRASIL, 2007).

Alonso (2010) esclarece que a expansão da educação superior no Brasil denota estratégias do poder público, que por um lado, canaliza recursos da esfera pública para a esfera privada, através de programas como o Programa Universidade para todos (Prouni). Assim, a Educação a Distância (EaD) é "claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior".

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais, sempre em decênios, e para a atual 2014/2024 possui na meta 12 o seguinte compromisso, que vem ao encontro da expansão da educação superior:

> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Este mesmo texto ressalta que das estratégias prioritárias estabelecidas neste novo PNE para o cumprimento da meta nº. 12, destacam-se a otimização da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação, além de ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil. (BRASIL, 2014).

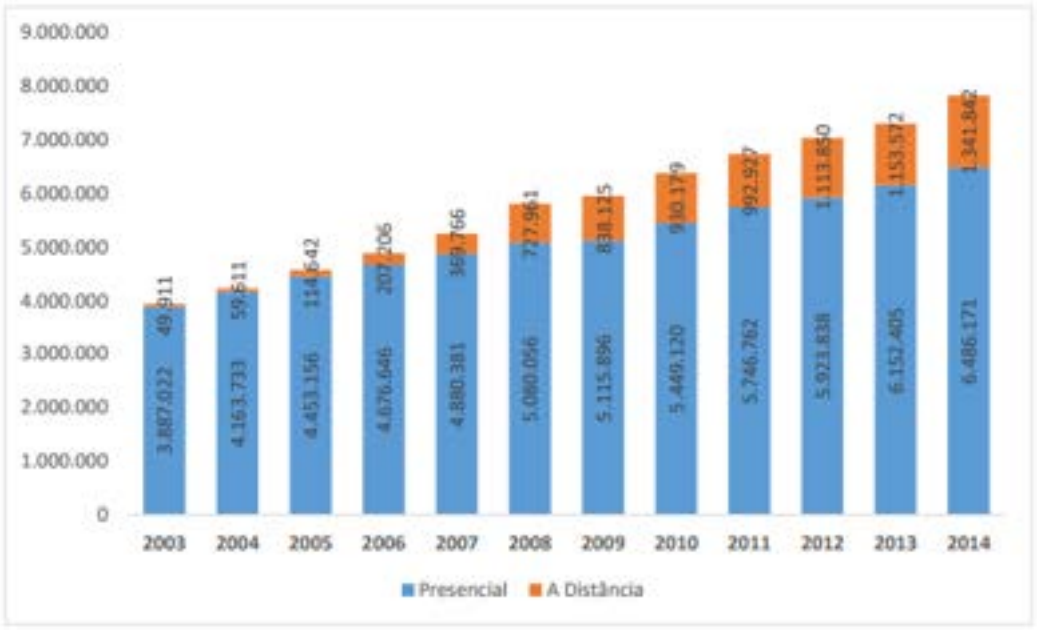
Segundo o PNE, “as matrículas públicas totalizam apenas 27%, enquanto as privadas perfazem 73%, conforme o Censo da Educação Superior de 2012”.

Moore (2011) destaca que o interesse dos gestores em investir na modalidade de ensino a distância se deve ao atendimento de várias necessidades e possuem vantagens tanto para gestores quanto para estudantes, pois a EaD atende aos seguintes:

> Acesso crescente à oportunidade de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamentos de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional. (MOORE & KEARSLEY, 2011, p. 8).

As investigações sobre a motivação das pessoas a buscarem por cursos a distância carecem de melhor aprofundamento, mas convém ressaltar que os autores citam a necessidade de uma qualificação profissional adequada para atender ao mercado. Existem também interesse por parte dos gestores em investir nesta modalidade, e essa expansão está ocorrendo, conforme nota-se no gráfico abaixo:

Figura 2-Quadro da evolução de matrículas por modalidade de ensino



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Nota-se de acordo com o gráfico o crescimento substancial dessa modalidade e o saldo expansionista do período compreendido de 2003 a 2014.

De acordo com Maia (2011), desde o governo FHC a EaD vem se desenvolvendo como projeto expansionista, com a promulgação da LDB e discursos de atualização dos professores e ampliação do acesso à educação superior, e no governo Lula(2003-2010), a formação inicial e continuada de professores.

Santos (2017) expõe sobre a expansão explicitando as contraposições entre diversos autores:

> Há um grupo que defende e compreende a expansão como democratização do acesso e a ampliação das oportunidades educacionais, para o qual é fundamental aumentar o número de vagas nas instituições públicas, mas também oferecer condições efetivas de trabalho nessas instituições, como mais verbas, inclusive para o desenvolvimento de pesquisas, interiorização das universidades, condições de acesso e permanência para os estudantes. (SANTOS E NOGUEIRA, 2017, p. 24).

Em seu trabalho, explicita ainda que ‘essa perspectiva contrapõe-se de a de outro grupo, que compreende a expansão pelo viés da massificação, o que implica a maximização da oferta e a minimização dos investimentos’. (Santos e Nogueira, 2017, p. 24).

4 Considerações finais

A compreensão do estudo deve-se ao entendimento das concepções de todas as políticas que nortearam a expansão da EaD, em que foi possível verificá-las através de trabalhos de estudiosos no assunto.

Foram abordados nas pesquisas, conforme os indexadores preestabelecidos, trabalhos que continham a expansão da EaD em seu contexto, em que se verificou-se que 5% de todos os trabalhos referentes ao tema atendiam a estes requisitos, que em seguida foram devidamente selecionados para o presente estudo. Foram utilizados sites para busca de leis e censos da educação superior, a fim de trazer um melhor delineamento, além de artigos que abordavam sobre o tema.

Os trabalhos pesquisados apontam para o crescimento da EaD no Brasil através das políticas neoliberais que fortaleceram a ideia de que a minimização do Estado nas políticas públicas retomaria o crescimento econômico.

Estas pesquisas apontam também que o conhecimento e a informação são fundamentais para o crescimento da economia, que foram apoiados por organismos internacionais, como a UNESCO, e que reiteravam que é através da educação que países podem desenvolver-se, e que a educação não deve apenas formar pessoas especificamente para uma função, mas estas devem estar adaptando-se continuamente.

No ano de 1996 foi promulgada a Lei 9394/96 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, promovendo a devida regularização da EaD, abrindo caminho para a sua expansão. Teve como resultado um crescimento delineado em um percentual de 2.500% entre os anos de 2003 e 2014. Em grande parte se deve à expansão das IES privadas, que detêm boa parte do nicho da EaD, ancoradas também pela oferta da UAB nas instituições públicas.

Observa-se na EaD que existem dois grupos se contrapondo, sendo os que a defendem como uma forma de democratizar o acesso, enquanto outro a classificam como uma expansão pelo viés da massificação da educação. Concisamente, a EaD está ancorada na expansão, tendo como suporte o mundo tecnológico, que facilita o acesso a informações, de forma que o acesso ao ensino superior nesta modalidade de ensino é indiscutível, tanto pelo crescente número de cursos e polos.

Referências

ABED. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Educação a distância: Desafios para a qualidade. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Educacao_a_distancia_desafios_para_a_qualidade.pdf acesso em 10 Jul 2017.

ALONSO, Katia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade.** Campinas, SP, Cedes v.31 n. 113, p. 1319-1335. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf> Acesso em: 04 Jul 2017.

ARAÚJO, Nataniel da Vera Cruz Gonçalves. **A expansão da educação superior a distância no Tocantis no âmbito da parceria entre a EADCON e a UNITINS:** 2016. 2062. 303 f. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BIANCONI, Ricardo. **Produção científica sobre políticas de educação superior no Brasil para a modalidade a distância:** 2013. 130 f. Dissertação (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>Acesso em 03 julho de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 03 julho de 2017.

BRASIL. Referenciais de Qualidade para a EAD. Brasília, DF, Agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead Acesso em 05 julho 2017;

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** 5ª. ed. 1ª. Reimpressão. Campinas -SP: Autores Associados, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Vol. 1 8ª. ed. Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Maria da Conceição Monteiro. **A expansão do ensino superior a distância do IFPB**: uma análise da implantação do curso de graduação em administração pública no âmbito do programa nacional de administração pública-PNAP. 2016. 346 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade.** Campinas, Cedes, v.23 n. 80, pag. 234-252. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf> Acesso em: 04 jul 2017.

FETIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Minto. Ensino a Distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. Revista Universidade e Sociedade, n 39 p. 93-105. Brasília ANDES. Fevereiro 2007

FILHO, Antônio José Albuquerque de Araújo. **A EAD e a Mercantilização da Universidade Brasileira**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza 2015.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna** São Paulo: Loyola, 1989.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações.** 5ª. ed. tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo -SP: Edições Loyola, 2014.

MAIA , Maria Zoreide Britto. Políticas Públicas para a educação superior o Brasil a partir dos anos 1990: O papel da educação a distância. In: OLIVEIRA, João Ferreira de, (Org.). **O campo universitário no Brasil:** Políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 87-108.

MANDELI, Aline de Souza.**Fábrica de professores em nível superior:** A Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). 2014. Ind. f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MATOS, Heloneide Alcântara. **Educação a Distância:** Um estudo nas instituições públicas de educação superior no estado de Mato Grosso. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação))–Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação à Distância:** Uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PRETI, Oreste. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância:** Inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital:** interfaces com a educação a distância. 126 p. Tese (Doutorado em Educação. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2008.

SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. A expansão da Educação Superior a Distância e os novos marcos regulatórios: Definições e desafios na perspectiva da qualidade. In: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira, SANTOS, Catarina de Almeida, TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). **Educação a Distância (EaD)**:Realidades, Evolução e Contextos. Anápolis: UEG, 2017. p. 23-43.

_____. Censo da Educação Superior, INEP/MEC, 2009.

_____. Censo da Educação Superior, INEP/MEC, 2b013.

A MONITORIA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Márcia Ajala Almeida (IGHD) – marcia_ajala@hotmail.com
Edgard Ribeiro (IGHD/UFMT) – e582100@yahoo.com.br

Resumo: A monitoria no estágio curricular supervisionado é um procedimento pedagógico que permite ao acadêmico reforçar e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos de um componente curricular e conhecer o universo de seus futuro campo de atuação, possibilitando a aprendizagem, a prática didático pedagógica e contribuindo para a formação docente inicial. Neste propósito, este relato de experiência tem como objetivo geral analisar a importância da monitoria na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia para o desenvolvimento das atividades nas escolas parceiras. Para isso, como objetivos específicos propõem-se: identificar a legislação que regulamenta a monitoria e justifica sua importância; conhecer a percepção dos alunos em relação ao desempenho da monitoria nas atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III. Como proposta metodológica foi adotada a pesquisa qualitativa e aplicação de questionário estruturado. A importância da monitoria na disciplina de estágio no curso de Licenciatura em Geografia não significa apenas um certificado, mas um crescimento pessoal e intelectual do monitor, além apoiar na formação inicial dos estagiários, bem como de ampliar a relação interpessoal entre o professor e o monitor. Como resultado, evidenciou-se que a monitoria na disciplina de estágio foi uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência, aprofundar conhecimentos na área específica e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência na monitoria foi de suma importância, pois proporcionou um crescimento pessoal e profissional do acadêmico de Licenciatura em Geografia, além de favorecer uma visão real da vivência e das atividades de docência.

Palavras-chave: Monitoria. Estágio Supervisionado. Licenciatura em Geografia.

1 Introdução

A monitoria é uma prática nas instituições de ensino superior e incentiva a inserção dos acadêmicos à docência e, os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT têm oferecido atividades acadêmicas de formação à docência, à pesquisa, ao ensino e à extensão contribuindo para o desenvolvimento profissional para dominar os saberes essenciais à sua prática educativa. Dessa forma, o programa de monitoria visa estimular no aluno o exercício da docência, contemplando o tripé ensino, pesquisa e extensão.

O programa de monitoria da UFMT proporciona ao monitor distintas possibilidades de aperfeiçoamento do seu fazer docente, o que o torna essencial no seu processo de formação acadêmica. No caso específico da monitoria na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia, História e Documentação, a turma em geral é numerosa, que de certa forma a presença do monitor contribui para apoiar o professor supervisor de estágio, tornando assim de

fundamental importância, por propiciar um vínculo de suporte pedagógico direto e constante com os alunos estagiários para atender a demanda intensa ao longo do semestre.

A monitoria na disciplina de estágio é uma atividade que aproxima o discente do professor, de seus colegas de curso, considerando que o monitor estabelece uma ponte entre o professor da disciplina e seus alunos. Dessa forma, traz contribuições para os estagiários e auxilia no planejamento e no andamento das atividades de ensino do professor supervisor de estágio para a melhoria da aprendizagem.

Em uma incursão na história verifica-se que a atividade de monitoria não tinha essa característica. De acordo com Natário (2001), a atividade de monitoria teve origem na Índia e, posteriormente introduzida na Inglaterra, no período da Revolução Industrial inglesa (1797) como estratégia de ensino-aprendizagem para suprir a falta de docentes habilitados.

De acordo com Federighi (1989), o início da prática da monitoria no Brasil ocorreu em1823, no Rio de Janeiro, no Ministério da Guerra, seguindo o mesmo modelo adotado na Inglaterra. No período imperial a monitoria foi uma solução barata para os graves problemas educacionais do país, com a falta de professores habilitados e de recursos financeiros.

A implantação da monitoria acadêmica nas universidades brasileiras foi regulamentada pela Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 que estabeleceu normas de funcionamento do ensino superior. A referida legislação pressupõe que a monitoria seja orientada pela qualidade, o que se desprende que essa atividade deva atender às exigências do ensino e da comunidade acadêmica e destaca no artigo 41 a monitoria acadêmica, onde afirma que:

> As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina [...]. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.

No ensino de graduação, fortalece experiências e práticas pedagógicas assim como contribui para a articulação entre teoria e prática, um movimento colaborativo entre discente, docente e a vivência com o professo e suas ações técnicas e didáticas. A monitoria é um serviço de apoio pedagógico que visa oportunizar o desenvolvimento de habilidades técnicas e aprofundamento teórico, proporcionando o aperfeiçoamento

acadêmico. A experiência da monitoria tem a capacidade de promover o aprendizado pelo monitor incentivando para a prática docente.

Na UFMT, a monitoria acadêmica está prevista na Resolução Consepe n.º 60 de 16 de maio de 2016. Os objetivos da monitoria, de acordo com o Artigo 2º são:

> I. Contribuir para o melhor desempenho dos estudantes, bem como melhorar o índice de aprovação em determinado componente curricular.
>
> II. Aprofundar/reforçar os conhecimentos teórico-práticos em determinado componente curricular.
>
> III. Propiciar uma formação acadêmica mais ampla ao estudante monitor.
>
> IV. Ampliar a participação do estudante nas atividades complementares da UFMT.
>
> V. Incentivar o interesse pela docência.
>
> VI. Colaborar com o docente no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Assim, ao percebermos a importância de um trabalho que reflete sobre a monitoria na disciplina de estágio supervisionado, acreditamos na relevância do programa de monitoria da UFMT. O relato de experiência apresentado no presente artigo visa analisar a importância da monitoria na disciplina de estágio para o desenvolvimento das atividades nas escolas parceiras. Para isso, como objetivos específicos propõe-se: identificar a legislação que regulamenta a monitoria e justifica sua importância; entender a dinâmica da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III e a atividade de monitora e; conhecer e comparar a percepção dos alunos em relação ao desempenho da monitoria nas atividades desenvolvidas na disciplina.

Esta pesquisa foi desenvolvida na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, Campus de Cuiabá. Trata-se de um relato de experiência, realizado a partir da vivência no dia a dia da disciplina no semestre de 2017/1. Esta opção foi escolhida com base na ligação do professor orientador e do monitor da disciplina.

A partir do levantamento bibliográfico e documental sobre a monitoria no âmbito acadêmico foi adotada a pesquisa quantitativa e qualitativa e aplicação de questionário estruturado. Essa proposta metodológica de questionário estruturado possibilita a comparação entre um mesmo conjunto de perguntas, tendo como vantagem a junção de um maior número de dados em um tempo curto de apenas um semestre. O questionário foi estruturado a partir da vivência das atividades de monitoria, sendo que dezesseis alunos responderam o questionário durante o período de atendimento da monitoria na

disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III no Laboratório de Ensino de Geografia - LEGEO.

Os dados obtidos foram analisados de forma qualiquantitativa, sendo analisadas as porcentagens de resposta de cada estagiário. De acordo com Minayo (1993), a pesquisa pode ser feita pelo método misto – qualitativo e quantitativo, de forma a obter uma compreensão ampla do tema abordado, se complementando onde ambas podem gerar questões para serem aprofundadas. Pelas indagações abertas ofereceu a liberdade para justificativa e inclusão de novas possibilidades, de forma que facilitasse a compreensão dos resultados da pesquisa. Assim, com os dados tabulados, as interpretações dos resultados quantitativos foram transformadas em gráficos e as justificativas colocadas como citações.

2 Entendendo o que é a monitoria acadêmica

De acordo com Lins et al (2009), a monitoria acadêmica significa uma modalidade de ensino e aprendizagem que favorece a formação integrada do acadêmico no tripé ensino, pesquisa e extensão na graduação. É uma atividade de aproximação entre o monitor, docente e colegas de curso na situação de ensino e aprendizagem. É ele quem mantém contato constante e direto com o desenvolvimento das atividades da disciplina, no sentido de apoiar e auxiliar no planejamento das atividades desta.

No caso da monitoria da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Licenciatura em Geografia, a monitoria funcionou como um apoio pedagógico oferecido aos estagiários interessados para aprofundar a análise dos conteúdos que foram trabalhados nas escolas parceiras, buscando solucionar as dificuldades em relação à elaboração de atividades de avaliação das regências ministradas.

A monitoria, conforme a Resolução Consepe n.º 60 de 16 de maio de 2016, no seu Artigo 1º é:

> [...] atividade acadêmica desenvolvida pelo estudante de graduação e orientada pelo professor, capaz de reforçar e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos de um componente curricular, possibilitando a aprendizagem, a prática didático-pedagógica e contribuindo para a formação docente inicial.

O processo de monitoria não é obrigatório, sendo considerada, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer n.º 28 de 2002 e da Resolução n.º 2, de 19 de

fevereiro de 2002, como uma atividade extracurricular que se enquadra na carga horária flexível de ensino e/ou pesquisa e/ou extensão para alunos de nível superior.

A Lei n.º 9.394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece e legitima a importância das atividades de monitoria no processo de formação dos estudantes do ensino superior quando apresenta que "os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos" (BRASIL, 1996, Art. 84).

Como se vê, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMT, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e o Conselho Nacional de Educação consideram a monitoria como um processo formativo e preparatório e o monitor graduando têm a possibilidade de fixar, aperfeiçoar e melhorar o processo ensino-aprendizagem, com a capacidade de trilhar caminhos para os colegas discentes.

A monitoria pode ser entendida, no caso específico desta pesquisa, como um processo de Estágio Curricular Supervisionado, que é obrigatório nos cursos de licenciatura, e é visto como indispensável pelo Conselho Nacional de Educação, visto que, contribuem para despertar no graduando a docência.

Diante do exposto, a monitoria proporciona maior estreitamento entre os acadêmicos na relação monitor-estagiário onde observa-se sua importância na execução da tarefa de monitoria na graduação, permitindo aos estudantes vivenciar experiências durante o processo de formação inicial e construção da identidade docente. Desse modo, a monitoria deve ser sempre estimulada nos cursos de graduação, como experiência e vivência prática na graduação.

3 A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e as atividades de monitoria

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III de acordo com a Resolução do Consepe n. 77/2012, tem como ementário a concepção do processo ensino aprendizagem da Geografia; a relação teoria/prática; a elaboração e execução de projeto de ensino e aprendizagem para o ensino médio; as técnicas de ensino em geografia compatíveis com os objetivos pretendidos, conteúdos e realidade escolar que não dissocie

ensino e pesquisa; e as atividades pedagógicas supervisionadas em escolas do ensino médio.

O estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação profissional, momento de experiências e práticas, configurando-se em uma atividade que possibilita ao discente a oportunidade de colocar em prática todas as teorias aprendidas durante a sua formação. Deverá servir como visão da realidade profissional, aproximando os conhecimentos acadêmicos das práticas a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem.

A disciplina tem como objetivo geral oportunizar aos estagiários o engajamento em uma proposta pedagógica que envolva o pensar, o elaborar e o agir e colocá-los em situações de desempenho das tarefas no cotidiano escolar do ensino médio. Para isso o estagiário deve analisar as relações e interações que se estabelecem no cotidiano escolar tanto de âmbito geral como específico ao ensino de Geografia envolvendo a tríade professor-aluno-saber geográfico; estimular a pesquisa e ação docente nos estágios articulando conhecimento geográfico, procedimentos didáticos e relação professor-aluno; elaborar e executar plano de aula para o ensino médio que possibilite a experiência de docência e o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A vivência entre os muros da escola, mesmo que por pouco tempo, para o estagiário é um momento de grande importância no desenvolvimento do processo de formação profissional, a experiência vivida com a prática possibilita o momento mágico de transposição didática dos conteúdos aprendidos na academia, e por outro lado propicia ao acadêmico a possibilidade de sentir o chão da escola.

A metodologia proposta para o estágio baseou-se no desenvolvimento de conteúdos inerentes ao componente curricular da escola parceira. O estagiário desenvolveu um plano de estágio junto ao professor supervisor de estágio e ao professor da escola parceira para a organização das atividades de estágio. Como etapa do estágio, iniciou-se a observação, com possibilidades de participação e a regência em turmas do ensino médio, na disciplina de geografia, com posterior elaboração e apresentação do portfólio de estágio.

Ao desenvolver o Estágio Curricular Supervisionado III, o acadêmico deve se envolver no tramite escolar, no pensar como docente, elaborar planos de ação que o coloque em situações que só a vivência escolar pode proporcionar, e assim começar a

interpretar as relações existentes entre o cotidiano escolar do ensino médio e o academicismo, especialmente em uma disciplina dinâmica como é a geografia.

Através da disciplina o acadêmico deve pensar a pesquisa e a ação docente sobre o conhecimento geográfico e a inter-relação professor-aluno e, dessa forma executar os planos previamente elaborados para desenvolvê-lo nas regências do ensino médio.

Para o bom desempenho das atividades de estágio faz-se necessário o conhecimento do espaço físico da escola parceira, através do levantamento de dados e um estudo histórico da unidade escolar que se pretende estagiar, um estudo da espacialidade física bem como a distribuição dos complexos onde e como funciona a prática pedagógica, por exemplo, salas de aulas, salas de vídeo, bibliotecas, enfim a estrutura para o desenvolvimento pedagógico.

Também se faz necessário o conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, e se esse projeto é de conhecimento público e da clientela escolar; e se dentro das concepções do projeto como se encontra o planejamento da aplicação pedagógica em geografia; número de aulas semanais, métodos de avaliação, se existe plano de recuperação de aprendizado para os alunos, ou é concomitante à carga horária letiva, se existe a interdisciplinaridade que facilita o trato com os discentes, especialmente aqueles que requerem maior atenção, enfim conhecer a escola, e seu funcionamento.

Quanto à ação pedagógica propriamente dita, os estagiários frequentaram as aulas e no papel de observadores, puderam analisar a forma como, tanto professor titular da disciplina quanto os alunos se comportam durante as aulas, esse período chamado de observação serve para o estagiário ir se adaptando ao ambiente de sala de aula em pleno desenrolar do ato pedagógico.

Para que o estagiário tenha possibilidade de desenvolver a atividade de regência, precisa se inteirar dos conteúdos que o professor titular da disciplina está trabalhando, para que não ocorra de trabalhar temas que estejam dissociados com o planejado pelo mesmo. O acadêmico estagiário elabora os planos de aula através da orientação da monitoria que analisa a compatibilidade do tempo de aula, se contempla os conteúdos e se está de acordo com a dinâmica de trabalho de o professor da escola de estágio.

Esse plano de aula deve ser composto de conteúdo, objetivos gerais e específicos dos quais serão alcançados pelos alunos. Após o plano de aula estar devidamente aprovado tanto pela monitoria quanto pelo professor supervisor de estágio, prossegue-se

a regência de acordo com a programação acordada com o professor da escola. Durante a regência o estagiário é avaliado tanto pelo professor titular (professor colaborador) da disciplina da escola, quanto pelo professor supervisor de Estágio Curricular Supervisionado III.

A avaliação da regência levou em consideração a elaboração e coerênciaquanto ao plano de aula durante a regência; o domínio dos conteúdos propostos; a postura pedagógica: relação professor-aluno, proposta de avaliação, criatividade na utilização dos recursos didático/inovação; a assiduidade e responsabilidade com o trabalhopedagógico; e, o desempenho pedagógico no trabalho de equipe.

O trabalho da monitoria foi intenso nas diversas etapas de elaboração de planos de aula de todos os estagiários, com as devidas correções uma por uma e de forma que ao entrar em sala de aula os planos de aulas estivessem devidamente elaborados de forma possível de serem executados dentro do esperado.

Após a conclusão das atividades práticas os estagiários realizaram o relatório final em forma de portfólios (porta folhas), para o registro do desenvolvimento das atividades de estágio. No portfólio foi registrada a percepção do acadêmico da importância do estágio, da realidade da escola, da experiência do professor da escola parceira, do livro didático adotado pela escola, dos demais recursos utilizados para ministrar as aulas, dos detalhes como se procedeu a regência, os conteúdos trabalhados e as formas metodológicas empregadas e da bibliografia que subsidiaram o estágio.

Nessa etapa a monitoria juntamente com o professor titular da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III deram suporte para as orientações e monitoramento de como elaborar esse documento para ser apreciado como requisito avaliativo parcial.

O diálogo com as escolas passou a ocorrer de forma mais intensa e com melhor aproveitamento com o desenvolvimento de encontros realizados no final de cada semestre letivo. Nesse semestre o projeto foi cadastrado no Sistema de Extensão da UFMT – SIEx como "III Encontro de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia: diálogo entre universidade e escola".

O projeto trabalhou com propostas que favoreceram a aproximação entre o mundo universitário e as escolas através da pesquisa e extensão, desenvolvidas pelos acadêmicos matriculados nas disciplinas de estágio no semestre de 2017/1, e o mesmo teve ação

colaborativa entre o Laboratório de Ensino de Geografia - LEGEO e o Núcleo de Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de Geografia – NUPEGEO-UFMT.

Esse encontro objetivou como tema central as percepções do ensino da Geografia na educação básica e as relações que ocorrem entre o estágio supervisionado, a docência e a escola, analisando o papel social das atividades e estabelecimentos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Geografia.

De acordo com a LDBEN/96 em seu Artigo nº 84, conforme citado no artigo supra, os estagiários recebem os ensinamentos para que possam atuar na educação básica como professores regentes, bem como desenvolver as atividades do profissional titular da sala de aula, e para que possa desempenhar o papel adequadamente, devem-se levar em consideração as informações e orientações do monitor, e também as do professor titular da disciplina de estágio, sempre em consonância com os planos de trabalho de monitoria.

O trabalho do monitor e do o professor que está à frente da monitoria é muito benéfico, na medida em que se encontra a frente de uma etapa importante dos estagiários. E mais, nesse trato com o iniciar das atividades em sala de aula, ao desenvolver as atividades propostas, adquire experiência na prática da docência frente aos diversos desafios que encontrarão em seu dia a dia entre os muros da escola.

Com base nas experiências do monitor, foi possível orientar sobre determinadas atitudes que são peculiares em um estabelecimento de ensino diferente do mundo acadêmico, e o apoio na elaboração do relatório apresentados no final do estágio. Dessa forma o monitor estimulou a participação dos alunos no processo educacional, nas atividades relativas aos demais afazeres da vida acadêmica, facilitando assim o desenvolver das atividades do acadêmico enquanto estagiário.

As atividades do monitor ajudaram o acadêmico estagiário a observar interagir e transformar o espaço educacional em que atuará, dando suporte metodológico baseado em experiência já vivenciada pelo monitor com a sala de aula e nas escolas onde atua como docente. Outro papel importante também da monitoria foi de incentivar o estagiário a interagir com os futuros colegas na instituição que farão o estágio, pois, posteriormente pode ocorrer de que sua atuação profissional se desenvolva exatamente junto com esses que um dia lhes abriram as portas para estagiarem.

Com base nas dificuldades e no aprendizado dos acadêmicos estagiários, foi possível desenvolver um trabalho de monitoria dentro da proposta elaborada e pensada

conforme os objetivos determinados no plano de trabalho de monitoria, e, foi muito prazeroso e facilitado, levando-se em consideração que o monitor desenvolve atividades de docente a aproximadamente dez anos, e, portanto, o chão da escola não é desconhecido.

4 A visão dos alunos estagiários sobre a monitoria

Todos os alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III consideraram importante a participação do monitor nas atividades de estágio supervisionado. Na visão dos estagiários, isso se dá pelo fato de ser auxílio no aprendizado, servindo de apoio na orientação para a docência, tornando-se mais fácil chegar aos objetivos do estágio, apoiando no planejamento das aulas de regência, orientando na maneira de ministrar as aulas, enfim auxiliou os alunos nas diversas dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da disciplina. Na opinião de um dos estagiários, "retira todas as nossas dúvidas e faz o acompanhamento necessário para que possamos trabalhar corretamente no estágio, tanto na metodologia como na prática", ou seja contribuiu para melhor aproveitamento da disciplina.

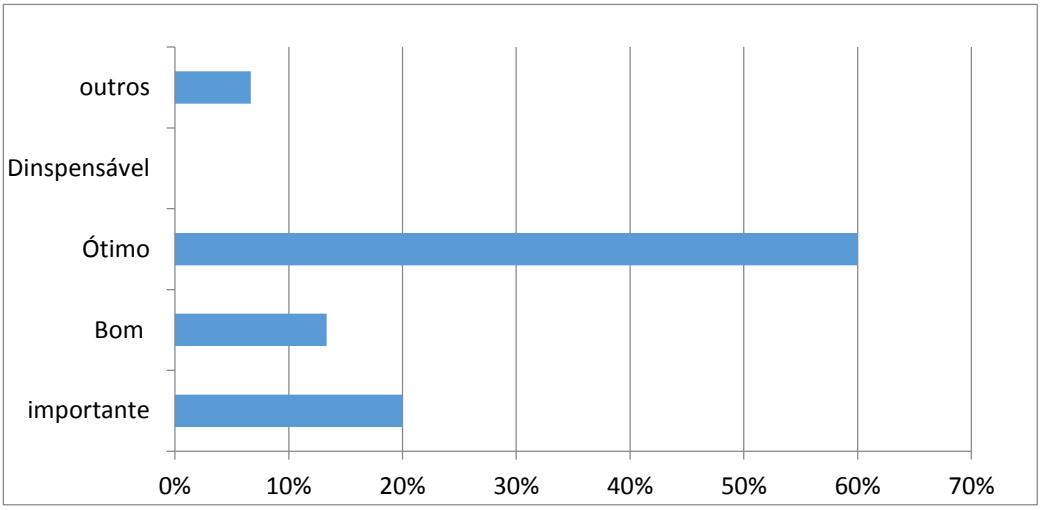
Com base nesse resultado, segundo Nascimento e Barletta (2011), reafirmam que o monitor tem a função de facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, esclarecendo dúvidas em horários alternativos ou ajudando na aula. De acordo com os autores, considerando que o monitor já conhece o conteúdo da disciplina, a didática do professor e, por ter uma relação de maior proximidade com os estudantes, acaba facilitando o processo.

Acredita-se que possibilitou maior estímulo às atividades de estágio. Por haver uma menor hierarquia entre os monitores e os alunos foi um facilitador para o processo de aprendizagem dos alunos que apresentavam limitações. A procura foi maior na fase que antecede a regência para o apoio no plano de aula e elaboração de material didático.

O Gráfico 1 revela como os estagiários avaliaram a participação do monitor da disciplina do Estágio Curricular Supervisionado III, no qual identificamos que 60% consideram importante no processo de ensino. No entanto, embora tenham considerado importante a existência de um monitor na disciplina não consegue aproveitar ao máximo

o recurso. Considerando que o monitor está presente todos os dias da semana, apenas no horário da disciplina de estágio havia maior presença dos estagiários.

Gráfico 1 – Importância do serviço de monitoria



Fonte: Organizado pelos autores (2017).

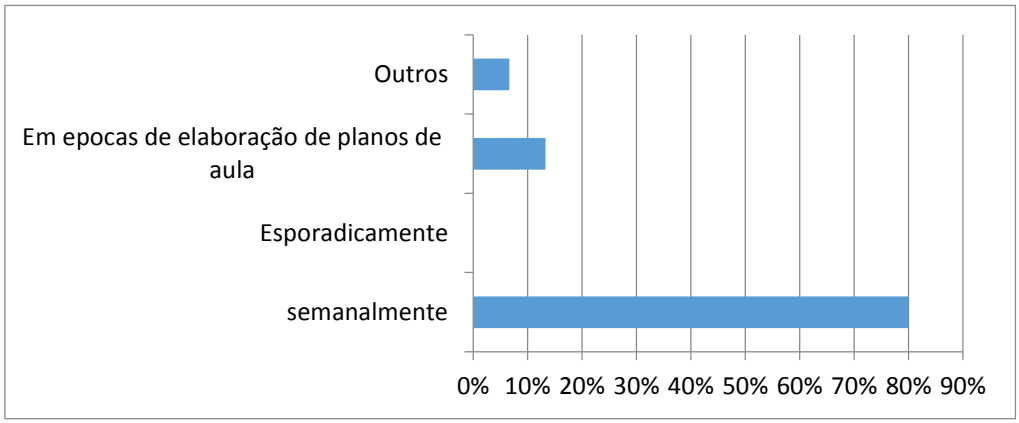
Os estagiários de modo geral demonstraram interesse e necessidade de suporte para as atividades práticas da disciplina, concordando plenamente que o monitor foi sempre prestativo e atento quando precisavam. Devemos destacar que, com a monitoria, o professor passa a ter mais tempo disponível para colaborar com os alunos que têm maiores dificuldades. Ao invés de atender todos os alunos, o professor pode atender um número reduzido de alunos, principalmente os que precisavam de maior atenção, uma vez que o monitor estava trabalhando com os demais estagiários.

Outra questão foi quando procuraram o monitor da disciplina conseguiram atingir seus objetivos, e, todos afirmaram que sim. Isso denota que o monitor se encontrava preparado. Podemos afirmar que a convivência com o monitor durante as atividades de estágio trouxe maior tranquilidade, ocorrendo a troca de informações importantes para o aprendizado docente.

Perguntados sobre com que frequência procuravam o atendimento do monitor da disciplina, 80% afirmaram ter procurado semanalmente, conforme se observa no Gráfico 2. Devemos ressaltar que o professor responsável pela disciplina, juntamente com o monitor organizaram um plano de trabalho, com programação horária e local adequado, com suporte técnico e bibliográfico no Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO, para o atendimento dos estagiários. Houve também a disponibilidade de horários

alternativos e de apoio para os alunos quando se fizesse necessário. Além disso, ficou disponível o canal de comunicação via e-mail entre o professor, o monitor e os estagiários.

Gráfico 2 – Periodicidade da procura do serviço de monitoria

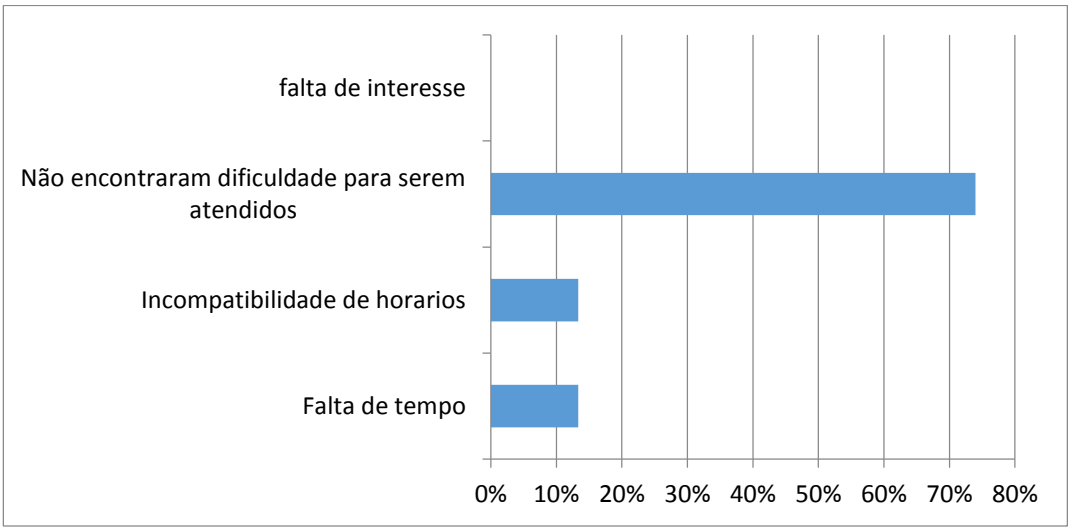


Fonte: Organizado pelos autores (2017).

A monitoria procurou dar suporte didático metodológico aos alunos estagiários, de forma a estar sempre à disposição em horários que fosse possível atender a todos e suprir dentro do possível os anseios que os mesmos trouxeram da escola.

No Gráfico 3, sobre a dificuldade em procurar ajuda do monitor da disciplina de estágio 74% dos entrevistados não encontraram nenhuma dificuldade. Isso se deu, considerando que o monitor sempre esteve presente durante toda semana no LEGEO e acompanhava também por e-mail.

Gráfico 3 - Dificuldade de atendimento no serviço de monitoria



Fonte: Organizado pelos autores (2017).

Considerando a importância do monitor na disciplina de estágio, foi solicitado estagiários sugestões quanto à melhoria do trabalho de monitoria, como se observa a seguir. Para eles “tudo pode ser aprimorado e é com experiência que alcançamos aprimoramento”;“[...] o mesmo tem usado de vários meios para ajudar”; “tem que estar disponível e ter um local onde os alunos possam se reunir para tirar dúvidas”; “seria melhor se tivesse mais práticas”; “os trabalhos com o monitor poderiam ser mais discutidos e construídos junto com a turma”.

Percebe-se que alguns alunos não entenderam a dinâmica de trabalho, quando afirma que o monitor tem que estar disponível em um local onde os alunos possam se reunir para tirar dúvidas. Nesse aspecto fizemos uma agenda de horário de atendimento no Laboratório de Ensino (LEGEO). No entanto, é válido o questionamento para o aprimoramento da monitoria e para pensar em outras dinâmicas de atividades de monitoria também nas escolas parceiras de estágio.

Evidencia-se que os alunos valorizam a presença do monitor, principalmente em disciplinas em que ocorrem aulas práticas, como é o caso do Estágio Curricular Supervisionado III e, que beneficia o desenvolvimento do estágio. Ficou notório que em disciplinas com estas características é importante a presença do monitor.

5 Considerações finais

A monitoria na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III procurou dar suporte de experiência relativo a vivencia entre os muros da escola, e fez a ponte entre o mundo acadêmico e o chão da escola, sempre que necessário reportando-se à professora titular da disciplina de forma a não deixar os questionamentos sem respostas, procurando atender os anseios dos futuros professores.

Na visão do monitor da disciplina, durante o tempo que foi monitor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III no LEGEO, agregou novas experiências. Foi um trabalho que exigia muita responsabilidade e compromisso por ter contribuído para o processo de formação de aprendizagem dos estagiários. Esta experiência consolidou valores importantes como comprometimento, ética e profissionalismo, que sãofundamentaisna vida profissional. Dessa forma, a monitoria foi uma experiência positiva.

Os resultados deste estudo demonstraram, estatisticamente, a eficiência da monitoria na disciplina. Os ganhos relativos à habilidade para lidar com as dificuldades e a interação social do monitor da disciplina com os estagiários foram as contribuições mais acentuadas. Porém, em função do número limitado de participantes, requer a realização de outros estudos que procurem aprofundar os aspectos aqui abordados.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 28 de julho de 2002. Solicitação de informação sobre a legalidade de aceleração de estudos do Ensino Médio para o ano letivo de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 out. 2002. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

COSTA, J. S.; LEITE, E. S.; BALTAR, S. L. S. M. A. A Monitoria do Estágio Supervisionado como Instrumento para a Prática Docente. In: Encontro Científico Cultural de Alagoas, 3., 2013, Santana do Ipanema. **Anais...** Santana do Ipanema: UNEAL, 2013. 1 CD-ROM.

FEDERIGHI, M. D. **Monitoria na 5ª série:** uma proposta pedagógica. 1989.Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.

LINS, L. F.; FERREIRA, L. M. C.; FERRAZ, L. V.; CARVALHO, S. S. G. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. In: **JEPEX 2009 –IX Jornada de ensino, pesquisa e extensão da UFRPE**, Recife, 2009. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0147-1.pdf> Acesso em: jul. 2017.

MINAYO, M. C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? In: **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz**, jul./set., 1993.

NASCIMENTO, C. R.; SILVA, M. L. P; SOUZA, P. X. **Possíveis contribuições da atividade de monitoria na formação de estudantes-monitores do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE**. UFPE, Recife, 2010.

NASCIMENTO, F. B.; BARLETTA, J. B. O olhar do docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor. **Revista Cereus**, n.5, jun./dez. 2011.

NATARIO, E. G. **Programa de monitores para atuação no ensino superior:** proposta de intervenção. 2001. 142f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 296p. (Docência em formação. Saberes pedagógicos).

SCHNEIDER, M.S.P.S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. In: **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. Mensal, p. 65, 2006.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS SOBRE PERMANÊNCIA NO GT "ACESSO E PERMANÊNCIA" - REDE UNIVERSITAS-BR

Julia Melo de Carvalho (UFMT) jumelo95@gmail.com
Maria das Graças Martins da Silva (UFMT) gracams@hotmail.com

Resumo: O texto tem por objetivo examinar a "permanência" do estudante na educação superior, na perspectiva de refletir sobre características apresentadas na produção de textos que elege o tema como eixo central. A metodologia pauta-se em pesquisa bibliográfica e em coleta de dados que envolveu o levantamento de artigos produzidos no ano de 2014, realizada no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) "Acesso e Permanência", ligado ao Grupo Universitas BR. Foram identificados 24 textos no GT, sendo que nove indicaram no título ou na palavra-chave a palavra "permanência". Observa-se, dentre outros aspectos, a necessidade de ampliar as pesquisas que envolvam estudo empíricos sobre o tema da permanência.

Palavras-chave: Permanência. Educação Superior. Produção de textos.

1 Introdução

O presente texto tem por objetivo examinar a "permanência" do estudante na educação superior, na perspectiva de refletir sobre características apresentadas na produção de textos que elege esse tema como eixo central. Para tanto, a metodologia pauta-se em pesquisa bibliográfica e em coleta de dados que envolveu o levantamento de artigos produzidos no ano de 2014, realizada no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) "Acesso e Permanência", ligado ao Grupo Universitas BR, buscando identificar os textos que têm a permanência como pauta principal, a partir da sua evidência no título ou nas palavras-chave dos textos. O ano de 2014 foi definido tendo em vista ser a data inicial da apresentação mediante o portal de acesso da Rede Universitas, via internet, da produção textual oriunda dos seminários promovidos pela referida rede.

A Rede Universitas compreende pesquisadores que investigam a produção do conhecimento e as políticas de educação superior no Brasil. Além de pesquisadores, é constituída por bolsistas de iniciação cientifica, mestrandos e doutorandos de várias universidades brasileiras, compreendendo todas as regiões do país. Destacam-se no grupo os pesquisadores-doutores, com significativa experiência acumulada no campo da pesquisa em políticas de educação superior no Brasil.

A Rede organiza sistematicamente os Seminários Nacionais Universitas/Br, procurando socializar a produção científica do grupo. A partir de 2009, tendo um projeto de pesquisa interinstitucional aprovado, a Rede passou a se organizar em eixos estruturantes (ou subprojetos de pesquisa): a) financiamento na expansão da educação

superior; b) organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior; c) avaliação na expansão da educação superior; d) trabalho docente na expansão da educação superior; e) acesso e permanência na expansão da educação superior; f) produção do conhecimento na expansão da educação superior. (BITTAR; SILVA, 2013)

As autoras deste texto são vinculadas ao eixo (ou GT) “acesso e permanência”, motivo pelo qual se dedicam a pesquisar sobre esses temas.

2 Aproximações ao tema da permanência a partir da literatura

De forma introdutória, apresentamos pesquisas que discorrem sobre a permanência do estudante, entendendo que contribuem para construir as aproximações iniciais ao tema.

No que se refere ao setor das universidades federais, Silva e Nogueira (2016) demonstram, por meio de indicadores oficiais, que houve ampliação do número de estudantes inscritos e de ingressantes nos últimos anos, especialmente após a aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2010. Da mesma forma, houve crescente aporte de recurso para a assistência estudantil, o que, entretanto, não evitou queda do número de concluintes, condição essa que remete ao problema da permanência do estudante na universidade, com vistas a entender suas causas. A partir dos dados, e visando melhor compreensão dessa realidade, as autoras examinaram a pesquisas acadêmicas que versavam sobre a questão, concluindo que os textos trazem explicações diversas sobre os motivos da permanência (ou da não permanência), indicando sua complexidade, embora se concentrem na importância da assistência estudantil. Também fez parte dos seus estudos o exame da legislação, que para as autoras apresenta uma tendência em limitar a questão da permanência à assistência estudantil, sem dar o devido destaque devido a outros aspectos que incidem sobre o problema de permanecer ou não nos estudos.

Ainda que seja destacado o aspecto da assistência estudantil como condição essencial da permanência, vale a pena evidenciar um estudo empírico publicado por Primão (2015), na qual a autora pesquisa os concluintes de um curso de uma universidade federal, questionando a que eles atribuem a sua conclusão. Assim sendo, identificou que o suporte vindo da política de assistência estudantil, para os necessitados, apresentou-se como um dos pilares para que eles se fixassem nos estudos. Mas também os estudantes

concluintes relataram de forma marcante que a participação em atividades de ensino, pesquisa ou extensão potencializou a sua permanência. Ambas as dimensões, portanto, articuladamente, definiram o desfecho da sua trajetória acadêmica. Em síntese, a autora assinala que o que mais se destacou como elemento para a permanência, na academia, foi a experiência de participar de atividades acadêmicas, para além da aula propriamente. Aponta que isso apareceu como determinante para a conclusão do curso, conforme os estudantes.

Como se nota, há uma complexidade presente na questão que não pode ser desprezada.

Em face das reflexões iniciais, para compreender o tema "permanência", destacamos outras pesquisas norteadoras.

Na avaliação de Araújo (2012, p. 4):

> A ênfase na categoria permanência na educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi o desenvolvimento de políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão. (ARAÚJO, 2012, p. 4).

Silva e Nogueira (2016) acrescentam a este estudo que o estudo que fizeram, que compreendia o período de 2008 a 2010, no portal Domínio Público (biblioteca digital do Ministério da Educação), utilizando a palavra-chave "permanência", no nível de Mestrado, identificou 47 dissertações, das quais cinco se referem à educação superior. No nível de Doutorado, se apresentam seis teses, sendo duas relacionadas à temática em pauta. As autoras explicam que nos textos examinados o enfoque sobre a permanência predomina sobre a questão dos estudantes em situação de vulnerabilidade, trazendo a realidade de suas dificuldades de permanecer nos estudos. No mesmo artigo, as autoras relatam buscas em artigos, livros ou capítulos de livro, o que revelou que nos estudos a questão da permanência se apresenta diluída em meio a outros temas correlatos, como evasão, assistência estudantil, estudantes de classe popular, entre outros, sem uma exclusividade temática.

Os estudos das autoras remeteram à conclusão de que: "Permanecer envolve fatores de ordem material e/ou simbólica, que podem corresponder a desejos e interesses afetos ao estudante, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, a

características da instituição formadora, a situações pessoais ou familiares, entre tantos outros. Não menos importante, a assistência estudantil guarda a particularidade de considerar fatores socioeconômicos e culturais diretamente afetos ao estudante em situação de carência material." (ibid, p. 125).

Considerando esses elementos complexos no trato do tema, buscamos na literatura produzida, especificamente no GT Acesso e Permanência, ligado ao Grupo Universitas BR, elementos para sintetizar o que se pesquisa sobre a temática.

3 O tema da permanência na produção textual: um estudo no GT "Acesso e permanência" do grupo UniversitasBR

O GT Acesso e Permanência, no ano de 2014, publicaram 24 textos, no geral. Desses textos, nove indicaram no título ou na palavra-chave a palavra "permanência", sendo esse que constituíram objeto de estudo do que apresentamos a seguir.

O Quadro 1, a seguir, mostra o resultado da coleta de dados realizada no GT Acesso e Permanência, explorando a instituição de origem dos pesquisadores, o título da pesquisa realizada, os objetivos que o texto aponta para produzir a pesquisa e a metodologia de coleta de dados utilizada.

QUADRO 1 – Artigos publicados no eixo cinco nos Anais do Seminário UniversitasBR - 2014

INSTITUI-ÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA
IFRN	AS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: ACESSO E PERMANÊNCIA	Têm-se como objetivo refletir sobre os cursos de licenciatura, dentro de um enfoque histórico, político, compreendendo-os como aqueles voltados para a profissionalização de professores, e sobre as condições de acesso e permanência da clientela que ingressa nesses cursos no IFRN, dentro de uma perspectiva histórica situada na educação brasileira e nas políticas para formação de professores.	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL
UFMS UFMS/UCDB	POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFMS	O objetivo é analisar os programas de acesso e permanência desenvolvidos na UFMS; para tanto foi realizada identificação de como se encontra discutida a categoria "inclusão" nos planos plurianuais no período do governo FHC (1995-2002) e Governo Lula (2003 a 2010) e realizado levantamento de programas, caracterizados como que de permanência implementados e/ou regulamentados no governo Lula, em específico na UFMS.	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

UFGD FCH/UFGD UFGD PPGS/FCH/ UFGD	ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711/2012: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	O objetivo é apresentar os dados iniciais de pesquisa sobre o acesso da população negra e indígena nos cursos de graduação da UFGD e os programas que a instituição possui que visam contribuir com a permanência desses acadêmicos.	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL
UCDB	AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS DE 2005 A 2010: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA INCLUIR	O objetivo é artigo apresentar um breve balanço da produção científica brasileira sobre as políticas de acesso e permanência na educação superior, com ênfase no Programa Incluir, no período de 2005 a 2010	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA
UFGD UFGD	POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCACÃO SUPERIOR: REFLEXÕES PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA EVASÃO	O objetivo realizar uma discussão embasada na análise de estudos que vem sendo desenvolvidos no campo das políticas públicas com vistas a instigar reflexões que favoreçam o entendimento do fenômeno da evasão e suas interferências na política de educação superior brasileira.	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL
UFMT UFMT	PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	O objetivo do presente texto é caracterizar a assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso, no tocante às ações que viabilizam a permanência do estudante no espaço acadêmico.	PESQUISA BIBLIOGRAFICA E DOCUMENTAL
UNEMAT	POSSIBILIDADES E PERCALÇOS DA AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: DEMOCRATIZAÇÃO, ACESSO, PERMANÊNCIA E O EMBLEMA DAS COTAS PARA NEGROS NA UNEMAT	O objetivo é verificar a implementação de ações afirmativas, a alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e a adoção de políticas de reconhecimento frente ao debate sobre o acesso, a permanência e a adoção de políticas afirmativas, como exemplo têm-se a Universidade do Estado de Mato Grosso	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL
UFMT UFMT UFG	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INDICADORES DA REALIDADE	O objetivo é analisar a concretização das políticas de educação superior, aprovadas a partir do ano de 2007, considerada como consubstanciadoras da democratização do acesso: REUNI, PNAES, IFETs, PROUNI, FIES e SiSU.	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL
UFPB UFPB	POLÍTICAS DE EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O REUNI NA UFPB SOB A ÓTICA DE COORDENADORES E PROFESSORES	O objetivo é refletir sobre o processo de implantação de novos cursos na UFPB, no contexto da expansão do ensino superior brasileiro capitaneado pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL GRUPO FOCAL

Quadro organizado pelas pesquisadoras com base em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/v2ANAISDOXXIISEMIN%C3%81RIONACIONALUNIVERSITAS.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

Pode se verificar, a partir dos dados:

a) Em relação à Instituição de Ensino Superior de origem dos pesquisadores, nota-se que as Instituições que realizaram as pesquisas são: IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte), UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), UFG (Universidade Federal de Goiânia) e UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Percebe-se que a origem dos pesquisadores, em relação à localização, as instituições encontram-se, sobretudo, na região nordeste e centro-oeste.
b) Em relação ao título da pesquisa realizada, percebe-se que de nove textos, sete apresentam a palavra "permanência" em seu título e nos outros dois ela foi identificada nas palavras-chave.
c) Em relação aos objetivos que o texto aponta para produzir a pesquisa, observa-se que há uma diversidade em relação ao contexto empregado à palavra "permanência", como por exemplo: a permanência do estudante (dois textos), os programas que contribuem para a permanência de grupos vulneráveis (dois textos), levantamentos de publicações científicas sobre acesso e permanência no contexto das políticas públicas (dois textos), as políticas públicas com vistas a compreender a evasão (um texto), a forma como a assistência estudantil contribui para a permanência do estudante (um texto), a criação de novos cursos e sua contribuição para a ampliação do ensino superior (um texto).
d) Em relação à metodologia de coleta de dados utilizada, pode-se verificar que todos os textos realizaram pesquisa bibliográfica e documental, sendo que um texto utilizou, além da pesquisa bibliográfica e documental, a técnica de grupo focal.

Conclusão

Pesquisas têm demonstrado a complexidade do tema da permanência, inclusive ao relacioná-lo com outros programas governamentais sobre as universidades (no caso específico das federais), como oPrograma de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), conforme estudo realizado por Veloso e Silva (2016, p. 1). As autoras analisam que “os indicadores apontam que os referidos programas aumentam as possibilidades de acessar as universidades, refletindo em vagas e no ingresso; no entanto, não repercutem na permanência do estudante nem na conclusão do curso no tempo adequado.”

Mesmo considerando as limitações da presente pesquisa, pelo recorte que apresenta, no estudo ora realizado podemos observar, dentre outros aspectos, a necessidade de ampliar as pesquisas que envolvam estudo empíricos.

Referências

ARAÚJO, Carla B. Z. M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR 2012: expansão, acesso e igualdade social, 20., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012. 1 CD ROM.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria das Graças Martins. Produção do conhecimento em políticas de educação superior: o significado histórico-acadêmico da Rede Universitas/Br no Brasil e na Região Centro-Oeste. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, n. 50, p. 727-744, set.-dez., 2013.

SILVA, Maria das Graças Martins; NOGUEIRA, Patrícia. Permanência na educação superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 26, p. 43-68, dez. 2015.

_____. A permanência dos estudantes na educação superior para além da assistência estudantil. **Revista da FAED**, Cáceres, v. 25, n. 1, p. 11-130, jan.-jun. 2016.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na educação superior pública**: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

VELOSO, Tereza Christina; SILVA, Maria das Graças Martins. Avaliação de programas de expansão e ingresso nas universidades federais e os reflexos na permanência do estudante. **Educação em Debate**, Fortaleza, n. 66-71, p. 94-104, jul/dez. 2013, jan./jun., jul/dez. 2014, jan./jun., jul/dez. 2015, jan./jun. 2016.

A VIVÊNCIA DA PRÁXIS JURÍDICA NO CURSO DE DIREITO DE UMA IES NO ESTADO DE MATO GROSSO

Ana Flávia Uchoa (UEP/PY) – anaflaviauchoa@gmail.com
Edson Roberto Oaigen (UEP/PY) – E-mail oaigen@terra.com.br
Fernanda Araújo Alencar Machado (UEP/PY) – E-mail fernandamachado.cba@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho aborda a temática da importância da práxis para a formação profissional dos acadêmicos de Direito de modo que estejam preparados para ingressar no mercado de trabalho por meio de uma aprendizagem concisa acerca dos conhecimentos teóricos e práticos. Tem por finalidade demonstrar como esses conhecimentos vem sendo vivenciados no Curso de Direito de uma IES do Estado de Mato Grosso por meio de uma pesquisa qualitativa que se preocupa com a riqueza dos dados coletados e não com a sua quantificação. Foram utilizados os métodos hermenêutico e analítico-descritivo, pois houve a interpretação dos dados, assim como a análise dos mesmos e a sua consequente descrição. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, pois buscou-se analisar as respostas obtidas no questionário aplicado. Assim, foi possível concluir que os acadêmicos não estão alcançando o conhecimento teórico e prático necessário para o desempenho da profissão jurista, necessitando de mudanças drásticas no cenário educacional deste Curso de Direito desta IES pesquisada.

Palavras-chave: Importância da Práxis. Formação profissional. Curso de Direito.

1 Introdução

O presente trabalho tem por escopo apresentar como a práxis (teoria e prática) vem sendo vivenciada em uma Instituição de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso.

Durante a graduação os acadêmicos se deparam com muitas disciplinas e conteúdos que visam agregar conhecimento teórico ao curso que optaram, entretanto, também necessitam de disciplinas que contribuam com o conhecimento prático.

As IES que ofertam o Curso de Direito necessitam propulsar aos acadêmicos um conhecimento sólido da prática jurídica para que estejam aptos a enfrentar os desafios da profissão, bem como o mercado de trabalho altamente competitivo.

Neste viés, será abordado acerca da relevância da junção do conhecimento teórico e prático para os acadêmicos do Curso de Direito conforme mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, assim como a importância da práxis para o desenvolvimento da carreira jurídica.

E desta forma passaremos a analisar como esta práxis vem sendo vivenciada no Curso de Direito da IES pesquisada de modo a verificar se os acadêmicos estão sendo formados com a devida preparação para atuar na profissão jurídica, pois é de suma

importância que as IES coloquem no mercado de trabalho profissionais competentes e que verdadeiramente façam a diferença na sociedade por meio desta atuação profissional.

2 DCN para o Curso de Direito e a exigência da práxis

A Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito.

Essa Resolução traçou normas norteadoras para todos os cursos de Direito do País, de modo a uniformizar o estudo deste curso nas mais variadas regiões, visando evitar que apenas os grandes centros ofertassem cursos de qualidade.

As DCN estipulam que cada IES deverá elaborar o seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) onde estabelecerá as disciplinas, matriz curricular, carga horária, ementa, perfil do egresso, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a graduação de acordo com as normas gerais e também com as particularidades e anseios de cada região.

Entretanto, as DCN do Direito estabelecem que todos os cursos devem ofertar "modos de integração entre teoria e prática", ou seja, trata-se de um requisito a ser observado por todas as IES do Brasil, de modo que possibilitem aos acadêmicos um vasto conhecimento teórico, mas que, sobretudo, aprendam a utilizá-lo na prática jurídica, pois de nada adianta saber a teoria se não souber aplicá-la.

Desta feita, as DCN estipulam que as IES devem estabelecer a disciplina de estágio supervisionado porque por meio dele será possível agregar o conhecimento prático da área jurídica.

3 A importância da práxis para o desempenho da profissão jurídica

O Curso de Direito é um dos cursos mais procurados, conforme pesquisa realizada pela Revista Exame.com, daí a importância de se preocupar efetivamente com a qualidade de ensino ofertado aos acadêmicos deste Curso, sobretudo, no cenário atual em que estamos vivenciando em nosso País, onde o Direito está sendo responsável pela transformação política, social e moral.

Este curso ainda sofre grande influência da pedagogia liberal-tradicional, ou seja, aquela em que estabelece ser o professor o único detentor da razão e do conhecimento, conforme MACIEL (2015):

> Nas duas últimas décadas, estudos diversos levantaram problemas no ensino atual do direito. Pesquisas recentes (VIEIRA, 2010; BASTOS, 1998; MARCHESE, 2006) identificaram, como situação problemática, a falta de (in)formação pedagógica e a reprodução de didáticas descompassadas com o momento vivido. Isso porque o ensino jurídico brasileiro ainda tem influências claras da pedagogia liberal-tradicional, em que o professor é a única referência de saber e os alunos não participam ativamente da própria aprendizagem (...)

Neste ínterim, os conteúdos teóricos são apenas transmitidos pelos docentes e os acadêmicos exercem apenas o papel de reprodutores, sendo que muitas vezes sequer são instigados a raciocinar e questionar, afinal o que supostamente importa é o domínio dos conteúdos teóricos.

Sem dúvidas é fundamental que os acadêmicos adquiram conhecimento teórico, pois sem ele também não tem como se tornar um profissional qualificado.

A grande crítica que está sendo feita não é com relação ao domínio dos conteúdos jurídicos, mas sim quando o acadêmico só adquiriu o conhecimento teórico e não sabe colocar em prática tudo o que aprendeu, bem como quando não consegue compreender o Direito como uma ciência social, que deve atender os anseios da população. É o que ressalta CORREIA (2012):

> O ensino jurídico não pode ser excessivamente positivista, como outrora, porém o embasamento teórico deve acontecer para uma prática efetiva. A visão codificada e arraigada dos cursos jurídicos em sua formação inicial deve estar em extinção, pois, devido à crescente complexidade da sociedade contemporânea se tornou impossíveis mecanismos jurídicos de controle e direção baseados na dicotomia entre o legal e o ilegal e o privado e o público. A ciência do Direito atual é uma ciência social, que pretende trabalhar com novos modelos de dialética voltada para a sociedade e seus problemas.

Conforme salientado anteriormente, o acadêmico precisa ter domínio dos conteúdos jurídicos como também das tecnologias que sustentarão a prática profissional. Mas isso não é suficiente, é necessário que este acadêmico seja formado com o intuito de promover a paz social no desempenho de suas atividades.

Justamente por isso, ao realizar a disciplina de estágio supervisionado este acadêmico precisa se deparar com a realidade da sociedade, com os conflitos, com os anseios, com as limitações, pois somente vivenciando estas situações poderá aprender a lidar com estas problemáticas e auxiliar as pessoas a resolverem seus impasses, conforme menciona CANEZIN (2007):

> A prática jurídica que utiliza casos reais proporciona ao aluno a oportunidade de aprender qual o melhor caminho a ser seguido para a efetiva solução do problema do cliente. A formação de profissionais conscientes do seu papel de pacificador social somente pode acontecer com a vivência na prática dos problemas e dilemas que irá enfrentar no cotidiano de seu futuro escritório, ou quiçá de seu gabinete.

Assim, é de suma importância que este acadêmico seja formado integralmente e não fracionado no sentido de apenas conhecer a teoria, pelo contrário, precisamos formar um profissional competente em todos os sentidos, tanto no que tange aos conhecimentos jurídicos como saber aplicá-los na prática com responsabilidade, ética e lealdade.

Os acadêmicos, sem sombra de dúvidas, precisam aprender os conteúdos teóricos, pois serão eles que embasarão suas alegações, porém, é de suma importância que saibam implementá-los ao escrever uma petição, ao realizar um atendimento ao cliente, ao participarem de uma audiência, ao fazerem uma sustentação oral e até mesmo adquirir o conhecimento do tipo de ação a ser ajuizada e em que local, pois, devem saber o órgão competente.

Ou seja, durante a graduação os acadêmicos precisam participar de audiências, júris, atender clientes, peticionar, visitar os órgãos do Judiciário, conhecer a realidade de um presídio, enfim, porque somente com essa vivência prática da área jurídica é que sairão devidamente preparados para enfrentar o mercado de trabalho e os desafios da profissão.

Neste sentido, a práxis constitui requisito fundamental para que sejam formados profissionais realmente conhecedores do Direito e dispostos a exercerem a profissão com responsabilidade e competência. O grande aliado desta preparação com certeza é a realização de um bom estágio supervisionado, que realmente possibilite aos acadêmicos essa experiência prática.

De qualquer forma, também seria interessante que desde o início da graduação os acadêmicos já fossem incentivados a conhecer a realidade jurídica, mediante realização de audiências e júris simulados, debates jurídicos, elaboração de petições em sala de aula, dentre outras atividades, até porque os estágios costumam ser nos últimos semestres do curso.

A incorporação destas atividades em sala de aula desde o começo possibilitaria um conhecimento prático coeso e inclusive os acadêmicos iriam aproveitar com muito

mais afinco o estágio, pois, assim, os acadêmicos já teriam noção do que é a prática jurídica e possivelmente agregariam muito mais conhecimento durante o estágio.

Além disso, é fundamental que os docentes repensem o modelo de aula adotado, de modo que passem a instigar os acadêmicos a realmente buscar um conhecimento sólido e não apenas superficial, de modo que assimilem a teoria, bem como a prática. É o que ressalta OLIVEIRA (2004):

> Assim, pelas teorias mais recentes que tentam explicar o fenômeno jurídico, se percebe que a teoria e a prática são elementos importantes na aprendizagem que devem ser utilizadas dialeticamente no processo ensino-aprendizagem. Como fazer? Repensando o modelo de aula, tornando o discente partícipe e não apenas expectador do discurso docente. Instigando o discente diante da realidade, inferir da lógica das teorias existentes, fustigando-o a investigar, produzindo um espírito de pesquisa necessário aos desafios atuais da escola superior.

Desta forma, se realmente quisermos formar profissionais aptos para exercer a profissão é preciso realmente incentivar a junção dos conhecimentos teóricos (saber) à realidade prática (saber fazer), pois um complementa o outro.

4 Metodologia

O tipo de pesquisa utilizada foi a qualitativa, pois "preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc" (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 269).

Optou-se pela pesquisa qualitativa uma vez que a mesma se preocupa com a interpretação e a análise aprofundada dos elementos que não podem ser quantificados, mas que possuem extrema relevância para o estudo de muitos assuntos, como o tema por hora pesquisado que merece destaque a interpretação das respostas e não apenas a sua quantificação numérica.

Os métodos utilizados foram o hermenêutico e o analítico-descritivo. O primeiro foi escolhido porque busca extrair a riqueza e as minúcias das respostas proferidas pelos entrevistados, compreendendo as mesmas através de uma interpretação aguçada. Já o segundo foi utilizado para analisar todas as respostas e descrevê-las conforme a relevância para o presente estudo.

A técnica utilizada foi a análise de conteúdo posto que a mesma objetiva analisar todas as respostas ou documentos pesquisados de modo a compreender suas codificações para que haja um entendimento apropriado e coeso daquilo que está sendo investigado.

5 Análise e Discussão dos Dados

Realizou-se a pesquisa no Curso de Direito de uma Universidade do Estado de Mato Grosso. Para tanto, foram entrevistados 85 acadêmicos do primeiro ao nono semestre no total.

Os acadêmicos foram indagados acerca da vivência do indicador "práxis" no curso, para saber se eles estão participando de audiências e júris simulados, elaboração de peças jurídicas, realização de teatros, visitação aos órgãos, dentre outras atividades que corroboram com a aprendizagem teórica e prática.

Para facilitar a análise dos dados, os mesmos serão apresentados em uma tabela que apresentará as respostas de todos os acadêmicos divididos por semestres, assim como algumas frases proferidas por eles foram selecionadas para elucidar a análise realizada.

Tabela 1 – Resposta dos Acadêmicos

ACADÊMICOS	SIM	NÃO	RAZOÁVEL	NÃO SABE/NÃO RESPONDEU
1º SEMESTRE	0	10	0	1
2º SEMESTRE	1	6	0	0
3º SEMESTRE	0	9	0	0
4º SEMESTRE	0	8	1	0
5º SEMESTRE	1	11	0	0
6º SEMESTRE	1	8	0	1
7º SEMESTRE	1	6	0	0
8º SEMESTRE	0	11	0	0
9º SEMESTRE	0	8	1	0
TOTAL	4	77	2	2

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O que se constata da análise da tabela é que quase que em unanimidade os acadêmicos demonstram insatisfação com a aplicação dos conhecimentos teóricos somados com a prática, pois, segundo eles, não possuem qualquer vivência prática dos conteúdos ministrados: “Não, eu como acadêmica nunca tive a oportunidade de participar de nenhuma dessas realizações, como audiências simuladas, júris simulados, realizações de teatros, visitação de órgãos, dentre outros”.

É preocupante verificar que não apenas os acadêmicos dos semestres iniciantes que demonstram esta ineficiência, mas, também, os acadêmicos dos últimos semestres que já possuem a disciplina de estágio supervisionado e que obrigatoriamente deveriam ter agregado ao currículo essa aprendizagem prática: “Olha já estou no 8º semestre, nunca tive contato algum, nem mesmo na Prática Jurídica. Nesse ponto falta muito interesse dos docentes e apoio pela própria instituição”.

O que se percebe é que durante o curso não são desenvolvidas atividades que propiciem a vivência prática, nem ao mesmo de forma simulada, pois, por exemplo, o docente que ministra a disciplina de Direito Civil e/ou Processual Civil poderia muito bem levar uma petição para a sala de aula e instigar os acadêmicos a produzirem uma peça, ou mostrar o rito de um processo, para que eles não ficassem apenas imaginando como funciona, pelo contrário, que tivessem a oportunidade de visualizar realmente o que acontece em uma ação judicial.

Da mesma forma, o docente de Direito Penal e/ou Processual Penal poderia instigá-los a realizar um júri simulado, ou um interrogatório na delegacia de polícia, enfim, são inúmeras atividades que fazem parte do cotidiano jurídico que muitas vezes ficam apenas no campo teórico e que deixam de ser apreciados na prática.

Além disso, como o Novo Código de Processo Civil estimula a conciliação e a mediação, os acadêmicos precisam aprender a mediar os conflitos, pois nem sempre o ajuizamento de uma ação é o mais benéfico, talvez um acordo seja muito mais interessante para as partes, pois elas podem decidir da maneira como entenderem apropriada.

Denota-se uma grande fragilidade no ensino jurídico desta instituição, pois a mesma está se preocupando apenas com os conteúdos teóricos e deixando a desejar no campo prático, tanto é que nem o estágio supervisionado, que em regra seria a disciplina

oficial que ofertasse a prática está sendo bem desenvolvido, conforme já ressaltado anteriormente.

O grande problema encontrado nesta IES e talvez até mesmo nas demais instituições está em se preocupar exclusivamente com a qualidade do ensino jurídico teórico e deixar de fomentar a prática, porque não se pode colocar no mercado de trabalho profissionais que apenas conheçam o assunto, mas que não saibam implementá-los, é o que ressalta OLIVEIRA (2004):

> Um dos pontos sempre objeto da crítica dos discentes e também entre os docentes é a questão de se dar mais atenção à teoria em detrimento da prática, ou o inverso, valorização das questões práticas em lugar da teoria. O modelo científico positivista parte da idéia de que se deve conhecer primeiro a teoria para depois chegar à prática, tanto isso é verdade que os currículos partem do geral para o específico, das disciplinas básicas ou teóricas para as disciplinas profissionais ou práticas, concluindo com os estágios.

Percebe-se também que os acadêmicos se sentem incomodados com a forma que este conhecimento vem sendo implementado, tanto é que um(a) deles(as) respondeu o seguinte: "Não. Na minha turma até hoje não ocorreu nada do que foi mencionado. Acredito que precisamos ter aulas mais práticas".

Outro(a) também ressaltou que o estágio supervisionado inicia apenas no sétimo semestre, e que muitos deles estudam mais da metade do curso sem nunca ter se deparado com um processo: "Não, o estágio na universidade começa apenas no 7º semestre e muitos alunos chegam nesse ponto sem conhecer um processo".

E para corroborar um(a) acadêmico(a) alega que o conhecimento ofertado pela IES é tão somente o teórico e que pouquíssimo aprendem da prática: "Não, o estudo fica sempre voltado para a teoria, muito pouco para a prática".

Ou seja, os acadêmicos sentem essa necessidade da junção do conhecimento teórico ao prático porque visualizam que ao chegar ao final do curso pouco sabem aplicar e que ao serem inseridos no mercado de trabalho provavelmente sofrerão com a ausência da vivência prática, sobretudo quando tiverem que concorrer com profissionais com vasta experiência, o que provavelmente os deixarão num patamar inferior.

MENEZES (2010) ressalta a importância da prática para o futuro operador do Direito:

> A prática não é uma mera reprodução de conteúdo é, sim, a associação dele com a técnica de repetição. Por isso que também não será produtivo o aprendizado somente pela prática, pois aí seria transformar o aluno em autômato. O acadêmico, diante de um caso real, deverá ter a oportunidade de absorver o problema jurídico, refletir sobre que tipo de direito foi violado e definir os mecanismos legais aplicáveis ao caso para solucioná-lo. Portanto, é muito mais do que o automatismo de uma ação repetitiva.

Percebe-se que somente o domínio da teoria é insuficiente para o exercício da profissão jurista, posto que os mecanismos jurídicos devem ser apresentados aos acadêmicos durante a graduação, para que desde o início do curso comecem a compreender o desenvolvimento do Direito e possam se tornar profissionais renomados.

É justamente por isso que a IES pesquisada deve repensar seu modo de ensino porque a insatisfação gritante dos acadêmicos demonstra o total despreparo dos mesmos para o ingresso no mercado de trabalho. É assustador constatar que dos 85 acadêmicos participantes da pesquisa, apenas 4 acreditam que a prática está sendo bem exercida durante o curso e isso certamente influenciará na credibilidade da instituição que estará formando profissionais totalmente desorientados para a atuação jurídica e que muito provavelmente imputarão a responsabilidade pela fragilidade deste conhecimento na IES que se formou.

DEMO (2013, p. 49) ressalta que "Observando os estudantes, seria sempre importante cuidar que se formem com qualidade indubitável para enfrentar a vida e o mercado". Assim, é preciso que as IES tenham bom senso de mesclar esses conhecimentos e não deixar que a prática seja introduzida tão somente nas disciplinas de estágio supervisionado, até mesmo porque este estágio muitas vezes sequer corresponde com os anseios dos acadêmicos, sendo assim, é necessário formar profissionais que estejam aptos a exercer a profissão.

5 Considerações finais

O Curso de Direito é um dos cursos mais procurados e que possui uma relevância muito grande para o desenvolvimento de toda a sociedade, visto ser o instrumento propulsor aos cidadãos da tão almejada justiça.

Desta forma, a preocupação com a qualidade do ensino ofertado pelas IES é extremamente importante para garantirmos o bom êxito do deslinde jurídico.

Ocorre que esta preocupação, pelo menos na IES pesquisada, está muito mais adstrita ao conhecimento teórico do que ao conhecimento prático, visto que no que diz respeito à vivência prática ainda resta avançar, pois o que se observou com a análise dos dados coletados é que infelizmente os acadêmicos estão sendo formados sem qualquer noção da prática jurídica, isso porque durante a realização das disciplinas os docentes ficam atrelados apenas à teoria e não incorporam à realidade.

E a situação chega a ser ainda mais grave no que diz respeito ao estágio supervisionado, que seria a disciplina que em regra deveria propiciar o conhecimento prático, mas que, entretanto, não está conseguindo cumprir o seu papel, pois os acadêmicos são obrigados a participarem do estágio, porém ficam sentados horas e horas sem atender clientes, sem peticionar, sem visitar os órgãos, sem manusear os sistemas do Poder Judiciário, enfim, sem realmente experimentar o que vem a ser o cotidiano forense.

Posto isto, urge repensar imediatamente num novo sistema de ensino que possibilite a junção do conhecimento teórico que obviamente é importantíssimo para o desempenho da profissão e do conhecimento prático que é fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, visto que além de conhecer o assunto, devem saber implementá-lo da forma correta.

Justamente por isso a adoção de atividades, tais como audiências e júris simulados, elaboração de peças processuais, realização de teatros, visitação aos órgãos, desde o início do curso contribuirá de maneira crucial para a formação de um profissional competente e apto para ingressar no mercado de trabalho e isto influenciará sobremaneira na qualidade dos profissionais que estarão dispostos a exercer a advocacia, magistratura, promotoria, defensoria pública, cartório, polícias, dentre várias outras atividades, garantindo assim que o Direito seja efetivamente o grande responsável pela garantia e defesa da população tão sedenta de justiça.

Referências

BRASIL. Lei 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 mar. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Direito e dá outras providências. **Ministério da Educação do Brasil**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, Brasília, DF, 29 set. 2004.

CANEZIN, Claudete Carvalho. "A importância da prática jurídica". ***Jornal Carta Forense.*** Publicado em 07 de Agosto de 2007. Disponível em <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/a-importancia-da-pratica-juridica/835>. Acesso em 21 de julho de 2017.

CORREIA, Eveline de Castro. Núcleo de prática jurídica: Um diálogo entre a teoria e prática nos cursos de Direito. Publicado em 08 de Junho de 2012. Disponível em <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=63923f49e5241343>. Acesso em 21 de julho de 2017.

DE OLIVEIRA, José Anselmo. Construindo o conhecimento jurídico. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, VII, n. 16, fev 2004. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3362>. Acesso em 26 de julho de 2017.

DEMO, Pedro. Outro Professor – Alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem/Pedro Demo - . ed. – eBook – Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013

EXAME, ABRIL. Disponível em <http://exame.abril.com.br/brasil/10-numeros-que-mostram-como-esta-o-ensino-superior-no-brasil/>. Acesso em 20 de julho de 2017.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges. Influência do Positivismo no Ensino Jurídico do Brasil e a proposta pedagógica de Luis Alberto Warat.UNIUBE, 2015. Disponível em: <http://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/49.pdf>. Acesso em 21 de julho de 2017.

MENEZES, Glauco Cidrack do Vale e Mirla Mara Bastos Mangueira de Menezes. A prática jurídica e os núcleos de prática dos cursos de Direito. Uma visão menos dicotômica das atividades de estágio. Elaborado em 08/2010. Publicado em 04/2013. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/24083/a-pratica-juridica-e-os-nucleos-de-pratica-dos-cursos-de-direito/1>. Acesso em 26 de julho de 2017.

AS COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UM DEBATE SOBRE A IMPLANTAÇÃO E SIGNIFICADO

Keyla Cristina da Silva Leoncio (PPGPS/UFMT) – keylaleoncio@gmail.com

Dra Erivã Garcia Velasco (PPGPS/UFMT) – ppgpstuca@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir a implantação e o significado das cotas na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a partir da promulgação da Lei 12.711/2012 que se situa no escopo das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas no país que objetivam ampliar o acesso ao ensino superior público. Tais políticas buscam a inserção de parcelas da população que historicamente tem presença marginal nesse espaço de formação. Mediante a apresentação do processo histórico de implantação da política de Cotas na instituição, busca-se contribuir com elementos para uma análise situada no recente contexto de expansão do ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Superior. Acesso. Cotas.

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir a implantação e o significado social da política de Cotas na Universidade Federal de Mato Grosso com a promulgação da Lei n.12.711 em 29 de agosto de 2012. Tal Lei determinou que a partir do ano de 2013 toda instituição federal de ensino superior deve reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituição pública de ensino, sendo que, destas, metade deve ser reservada a estudantes de baixa renda, ou seja, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Estabelece ainda que estas vagas devam ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O artigo está estruturado em três partes. A Introdução, a segunda parte que apresenta um debate sobre a educação dualista em uma ordem econômico-social capitalista chegando à expansão do ensino superior e sua marca recente na política pública de educação, e a terceira que trata especificamente das políticas de democratização do acesso ao ensino superior, quando também entramos no debate que a literatura já nos apresenta sobre o conceito de ações afirmativas, em que as cotas aparecem como uma de suas modalidades. De qualquer modo, referenciamos,

especialmente nesse momento, nas explicações que distinguem políticas de ação afirmativa das cotas propriamente, uma vez que estas podem ser entendidas como uma de suas formas, em meio a outras como reserva de vagas, bônus, benefícios, que podem advir da condição específica que coloca determinado grupo em situação de desvantagem, podendo ser por questão de raça, etnia, gênero, deficiência e geração. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa aparecem no nível superior de ensino como medidas de reconhecimento, no sentido de reparação de desigualdades sociais e étnico-raciais.

Na realização deste estudo fez-se necessário uma imersão na bibliografia que trata da temática além de pesquisa documental que tomou como fontes: documentos oficiais - leis, resoluções, portarias e manuais, especialmente disponíveis nos sites do Ministério da Educação e da UFMT; incluindo documentos produzidos pela Secretaria de Tecnologia da Informação da UFMT

2 A educação na sociedade capitalista

A sociedade e as relações sociais, culturais, econômicas e políticas que nela se desenrolam, vão direcionar a educação que, portanto não é em nenhum momento ou situação neutra, podendo educar para a perpetuação e legitimação das relações sociais estabelecidas, formando indivíduos subservientes, difundindo as ideias dominantes (CHARLOT,1979) ou para transformação da realidade, enquanto produtora de conhecimentos que proporcionem à emancipação do cidadão, não só intelectualmente mas também naquelas capacidades que incidirão no êxito atual e do futuro. Isso não significa que a educação possa ser apreendida como salvadora da classe trabalhadora, ou como propulsora da emancipação humana, mas pode exercer papel importante na construção de uma nova ordem social. (SAVIANI, 1994)

Em uma sociedade capitalista, marcada pela exploração de uma classe pela outra "A expropriação massiva é, portanto, condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista" (FONTES, 2010) pressupondo para sua existência um contingente de reserva de mão-de-obra, que garanta aos capitalistas, não sem pressão da classe trabalhadora, além da acumulação dos modos de produção e dos bens produzidos, a dominação no modo de vida da sociedade. (MARX, 2013) A educação tem papel importante na manutenção dessa ordem seja diretamente na produção, com a formação de mão-de-obra para a execução de tarefas manuais ou gerenciais, ou "agindo a nível de consciências dos membros da sociedade e difundindo a ideologia na sociedade"

(RODRIGUES, 1984, p. 113) ou seja, a educação "transmite modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as ideias dessa classe e reproduz, por isso tudo, a dominação de classe" (GADOTTI, 1989, p. 140).

Institucionalmente, estabelece dois tipos de escola, dependendo à que se destina, formação da classe trabalhadora ou aquela voltada para o atendimento das classes dirigentes, antes mesmo da consolidação dos sistemas de ensino em 1757, quando Voltarie recomendava ao rei da Prússia que os trabalhadores fossem guiados e não instruídos (ARROYO, 1987), embasado nesse paradigma dualista, a educação no Brasil esteve ao longo da história a serviço da classe dominante, mantendo e mediando as relações sociais estabelecidas excluindo dos níveis mais elevados os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores.

Para que o trabalhador possa exercer a liberdade apregoada nos princípios liberais, é necessário de acordo com Pereira (2000) que tenha minimamente suas necessidades básicas atendidas, o que se dá por meio de políticas sociais implantadas e implementadas pelo Estado, "Aquele Estado dotado de obrigações positivas que inevitavelmente o impelem a exercer regulações sociais" (PEREIRA, 2011, p.99) a educação faz parte dessas necessidades essenciais que mesmo um Estado altamente eu liberal tem como papel ser o garantidor. Vejamos que como um direito social de dever do Estado só é garantido no Brasil com a Constituição Federal de 1988, devendo ser gratuito e universal na educação básica, excluindo a educação superior dessa universalidade, até porque preconiza que esse nível dependerá das habilidades e conhecimentos a serem apurados de cada indivíduo (MIRANDA apud MALISKA, 2001, p. 232). No entanto, em acordo com o texto constitucional as condições de acesso devem ser garantidas a todas e a todos os brasileiros. (BRASIL, 1988)

A importância do acesso ensino superior ultrapassa, na concepção aqui adotada, sua função formadora, voltada exclusivamente para a coesão social e para as necessidades do mercado de trabalho, concernente à teoria do capital humano, revigorado ante às profundas mudanças no padrão de acumulação capitalista a partir do final dos anos de 1970 do século passado. As universidades, em especial as públicas, expressam as contradições da sociedade capitalista não se constituindo nem em espaço redentor, tão pouco exclusivo de reprodução dos interesses dominantes

As matrículas no ensino superior brasileiro praticamente dobraram nas últimas décadas e continuam se expandindo, bem como o incremento da diversificação de

ingresso em diferentes áreas do conhecimento nesse sistema. Sabe-se que desde a Lei de Diretrizes de Base da Educação - LDB de 1996 há um crescimento acelerado. A medida mais expressiva de expansão do ensino superior e em franca realização pelas universidades federais é o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. As ações do REUNI se comprometeram com a ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação, incremento dos cursos noturnos, promoção de novas práticas pedagógicas no combate à evasão, fortalecimento do programa de assistência estudantil, entre outras medidas cuja finalidade é a diminuição das desigualdades sociais no país. Como principal objetivo o REUNI apresenta a criação de condições de ampliação de acesso e permanência no ensino superior "pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (REUNI, 2007).

Entre as principais metas que deveriam ser alcançadas até o ano de 2012 estão: ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação; melhorar o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais; elevar a taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90%; alcançar a relação média de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais (18/1); criar cursos noturnos e de licenciatura como meio da formação de professores aptos para lecionar na educação básica, especialmente no período noturno; articular a pós-graduação com a graduação, e a educação superior com a educação básica; reduzir as taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso.

Mas tal expansão da rede pública federal, via REUNI veio também acoplada com a ampliação das instituições privadas por meio do Programa Universidade Para Todos – PROUNI e pelo Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Destaca-se também, a aprovação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como modalidade única de ingresso às IFES, através da Portaria Normativa nº 2, que instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema informatizado no qual as instituições de ensino selecionam seus estudantes em fase única, pretendendo ampliar as possibilidades de mobilidade para inscrição nos cursos de graduação das instituições entre os estados da federação.

É preciso considerar que mesmo com a luta dos movimentos sociais em favor da democratização, o ProUni vai, paradoxalmente, simbolizar um traço do momento histórico da ideologia neoliberal, implementada nas políticas públicas educacionais. A centralidade que a educação ganha no contexto da (des)regulação neoliberal, desvela-se assim na importância que tem para os processos que conduzem ao desenvolvimento

científico e tecnológico e suas implicações para o processo produtivo nesse novo estágio do capitalismo. Mas isso não permite afirmar e confirmar que esse processo tenha sido capaz de incluir a todos, uma vez que dele mesmo emergiu sua face perversa, o desemprego estrutural e o agravamento da questão social.

A medida mais recente de democratização do ensino superior e que consiste mais detidamente no objeto de reflexão deste artigo é a instituição da Lei 12.711 aprovada em 2012, a Lei das Cotas, levada a efeito no ano de 2013, que trata da reserva de vagas a estudantes das classes populares, contingente populacional pertencente às camadas de menor renda.

2.1 A lei das cotas

Consideremos que, a política de Cotas nas Instituições de Ensino Superior – IES, é parte de uma política de Ações Afirmativas que intencionam "promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não" (MOEHLECKE, 2002; p. 199) e tais políticas, embora de acordo com Pereira e Zientarski (2011) tenha seu início no ano de 1940 na Índia, sua expressão maior se deus nos Estados Unidos, especialmente na década de 60, quando os movimentos de direitos civis reivindicavam igualdade de oportunidades a todos, independentemente de cor, da raça e sexo esse movimento teve como principais atuantes as lideranças negras apoiadas por progressistas brancos que exigindo, conforme Guimarães (1997) além das leis anti-segregacionais, que o Estado garantisse a melhoria de condições da população em um contexto liberal. Surge, nessa perspectiva "como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres" (GUIMARÃES, 1997, p. 223).

No contexto brasileiro, as discussões sobre a necessidade de implantação de políticas das políticas de ações afirmativas e até algumas incursões legais se deram desde o ano de 1968, porém timidamente (BENEDITO, 2002) a Constituição Federal de 1988 trouxe em seu arcabouço legal importantes contribuições como a garantia de cargos para deficientes em empregos públicos e a proteção da mulher no mercado de trabalho, no entanto, de acordo com Souza e Portes (2011) as políticas de ações afirmativas ganharam notoriedade a partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, quando o Brasil, em uma tentativa de demonstrar-se enquanto um país livre do racismo era "reiteradamente lembrado das suas desigualdades raciais, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar em sua defesa um histórico de políticas de combate a essas desigualdades" (GUIMARÃES, 2003, p. 252).

Medeiros e Vieira (2009) nos informa que com a intenção de discutir e propor medidas de combate à discriminação racial um grupo de estudiosos e pessoas pertencentes às organizações do movimento negro, se reuniram e instituiu-se um Comitê Nacional que como documento final elaboraram um relatório que listava 23 reinvindicações da população negra no Brasil entre elas a "adoção de cotas ou outras medidas afirmativas

que promovam o acesso de negros às universidades públicas" (HERINGER, 2005, p.27). Albuquerque (2015) cita como marcos importantes nesse processo de ações afirmativas nas Universidades em 2002 a reserva de vagas para estudantes negros (20%) e para estudantes oriundos de escolas públicas (25%) no Rio de Janeiro; O decreto presidencial 4.228, assinado em 13 de maio de 2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas; e em 2004 o início de vestibulares em algumas universidades já atendendo às reservas de vagas, variando sua modalidade de acordo com o edital de cada instituição.

Esse movimento nacional de inserção da classe dos trabalhadores no ensino superior, teve na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT seu primeiro expoente na Resolução n° 110 de 10 de novembro de 2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso – CONSEPE, que em suas considerações justifica a implantação de sobrevagas "a necessidade do estabelecimento de uma política para a redução da exclusão acadêmica, quanto ao acesso e a permanência em nossa instituição, de estudantes negros pobres, brancos pobres e indígenas" (UFMT 2003) nesta resolução, o oferecimento do quantitativo de vagas ficaria a cargo de cada faculdade, obedecendo o aumento em até 30%.

Em 2011 o CONSEPE aprova a criação de um Programa de Ações Afirmativas para estudantes de escola pública e negros que traz em suas considerações as reuniões e pareceres da Conferência Nacional da Educação 2010 – CONAE; o Estatuto de Igualdade Racial instituído através da Lei nº 12.288/2010; o documento síntese do I Fórum da Diversidade da UFMT; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e cita a Constituição Federal de 1998 "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" e afirma o direito social a educação (Artigo 6º). Este programa que estabelece 50% de cotas dentro do universo de vagas oferecidas pela universidade, está focalizado no atendimento aos estudantes de escola pública e estudantes da escola pública negros.

Visto que, as cotas se configuravam em cada IES de forma diferenciada, em 29 de agosto de 2012 como resposta aos movimentos sociais de todo país foi promulgada a Lei nº 12.711, conhecida como a Lei das Cotas que estabelece a partir do ano de 2013 toda instituição federal de ensino superior deve reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituição pública de ensino, sendo que, destas, metade deve ser reservada a estudantes de baixa renda, ou seja, estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Estabelece ainda que estas vagas devem

ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A implantação dessa lei na Universidade Federal de Mato Grosso, em termos de entrada de estudantes significou, de acordo com relatório da Secretaria de Tecnologia da Informação da instituição, que nos anos de 2012 a 2016 dos 23.002 estudantes que se matricularam, 15.415 eram provenientes de escola pública; 35 indígenas; 2.553 negros e 10.770 pardos/mulatos o que nos permite aferir que a lei das cotas consegue garantir aos filhos dos trabalhadores e às raças historicamente excluídas o direito a entrada no ensino superior.

Nesta perspectiva, é certo pontuarmos que a implementação de políticas de ações afirmativas e, mais especificamente, a adoção de um sistema de cotas voltadas aos estudantes da rede pública, aos negros e pobres nas instituições federais de educação superior do país, ocupam um lugar de destaque quando falamos em democratização neste nível de ensino.

Tal lei fundamenta-se no argumento de que a igualdade apenas formal não garante as mesmas oportunidades, as mesmas condições de vida, de participação social, ou seja, não é suficiente para tornar acessíveis a quem é socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozam os indivíduos privilegiados, tornando-se necessário a afirmação, ou seja, a especificação do sujeito de direito, a fim de demonstrar a necessidade de conferir a esses grupos vulneráveis tratamento e proteção especial (GOMES, 2001, p.47-48).

De acordo com Neto e Júnior (2010, p. 346), "há três argumentos básicos de justificação das políticas de ação afirmativa: reparação, justiça distributiva e diversidade". A ação afirmativa pautada na justiça distributiva e fundamentada no conceito de equidade, levando em consideração as desigualdades socioeconômicas e necessidades de redistribuição de bens e riquezas.

Assim, a concepção de equidade utilizada aqui parte do princípio de que a igualdade de oportunidades deve ser estabelecida de tal forma que a origem social ou econômica não afete a possibilidade de acesso aos bens sociais, como a educação.

> A tese distributiva propõe a adoção de ações afirmativas, que nada mais seria do que a outorga aos grupos marginalizados, de maneira equitativa e rigorosamente proporcional, daquilo que eles normalmente obteriam caso seus direitos e pretensões não tivessem esbarrado no obstáculo intransponível da discriminação (GOMES, 2001, p.67).

É nesta lógica de ações afirmativas fundamentadas no princípio da distribuição que a adoção de políticas ganha legitimidade nas universidades públicas federais brasileiras, uma vez que possibilita a criação de mecanismos que possibilitem a este segmento uma trajetória acadêmica com qualidade, no sentido de conceder melhores condições de vida e de poder contribuir para um projeto de sociedade mais igualitária.

3 Conclusão

A educação, como prática social e humana é histórica e, por isso mesmo, precisa ser apreendida e analisada no contexto das lutas e correlação de forças na sociedade, na perspectiva da afirmação de direitos. Deste entendimento deriva outro, de que as ações afirmativas, e dentre estas as cotas, que resultam também da lutas de segmentos sociais historicamente excluídos da educação, são mediações importantes para garantir direitos, que para sua efetiva implantação faz–se necessário que as políticas de permanência no âmbito das universidades sejam intensificadas.

Partilhamos do entendimento de que políticas de democratização do acesso devem, obrigatoriamente, ser acompanhadas de medidas que garantam a permanência desses jovens para que as condições advindas de sua condição socioeconômica não se constituam em barreiras intransponíveis e impeditivas de concluir seu curso. Impõem-se a adoção de medidas de permanência para garantir a continuidade dos estudos com qualidade sem retenções ou evasões desses estudantes que, premidos pela necessidade de sobrevivência abandonem os estudos em busca de trabalho. Para tanto, faz-se necessário que toda a instituição repense sua organização administrativa, acadêmica e assistencial para que finalidades da política não se percam em ações que se finalizam no ingresso, ou em interesses que não considerem, sobretudo, as necessidades e demandas dos estudantes. Sabemos que passos vêm sendo dados nessa direção, a exemplo das ações para permanência.

Concluir não significa, de modo algum, que tenha se esgotado aqui as questões que motivam a pesquisa ainda em curso, pois, pelo contrário, o ponto no qual chegamos nesta reflexão inicial é o de partida para aprofundamentos necessários e imprescindíveis nesse

campo temático que toma a educação como componente da política pública brasileira com papel de garantir direitos, ainda que num contexto em que, paradoxalmente, permanecem desigualdades numa sociedade cuja marca constitutiva é a exploração e a apropriação privada dos bens coletivamente produzidos.

Referências

ALBUQUERQUE, Rosa de Almeida Freitas. Resiliência Organizacional: O caso da Ação Afirmativa da UFMT, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Educação e exclusão da cidadania**, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

BENEDITO, V. Ações afirmativas à brasileira: em busca do consenso. **Cadernos CRH**, v15 n° 36, 2002.

BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. DECRETO Nº 6.096**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. DF, de 24 de Abril de 2007.

_____. Portaria nº 384. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. DF, de 09 de Maio de 2013.

_____.Lei nº 9.394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. DF, de 20 de dezembro 1996.

_____. Lei nº 12.711. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. DF, de 29 de Agosto de 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** 2ª ed, Editora da UFRJ: Rio de Janeiro, 2010.

GADOTTI. M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo**.** Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: **Revista de Informação Legislativa**. v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. de 2001.

HERINGER, Rosana. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: Um balanço do período 2001-2004**. Artigo elaborado para o I WorkShop da Rede de Estudos de Ação Afirmativa. Rio de Janeiro, 2005.

MALISKA, M. A. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2001.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.117, n° 11. P. 197-217, 2002.

NETO, Cláudio Pereira Souza; JÚNIOR, João Feres. **Ação Afirmativa**: Normatividade e Constitucionalidade. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F68194197%2F1813326408%2Fname%2Fnormatividade.pdf&ei=xcF3U-G_PNKVqAahlID4CQ&usg=AFQjCNEDqGFwdeok7oYJho4lE4d9xWjKxw&sig2=KAQqxJwWlbkmreDOVIOVVg&bvm=bv.66917471,d.b2k >. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social. Temas e Questões.** 3ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PEREIRA, S. M.; ZEENTARSKI, C. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v 92, n° 232, p. 493-515, 2011.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. Campinas – São Paulo, Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas – São Paulo, Autores Associados, 2012.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. Revista de estudos pedagógicos, v. 92, n° 232, p. 516-541, 2011.

VIERA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins. Ações afirmativas no brasil: novas demandas sociais, estudos pós-coloniais e pensamento social. 2009 disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT6%20online/EixoI/acoes-afirmativas-brasil-PauloVieira.pdf acesso em 23 de janeiro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução Consepe n.º 110 , de 10 de novembro de 2003-** Dispõe sobre criação de Sobrevagas no Concurso Vestibular da UFMT.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução Consepe n.º 97, de 31 de outubro de 2011 -** Dispõe sobre a criação de um Programa de Ação Afirmativa destinado a estudantes egressos de escola pública e estudantes negros.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS DE MELHORIAS ACADÊMICAS E INSTITUCIONAIS OU CUMPRIMENTO DE FUNÇÕES REGULATÓRIAS?

Gracielle Ferreira Valério (PROEN/IFMT)
gracielle.valerio@ifmt.edu.br
Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia(PROEN/IFMT)
andreia.cambraia@ifmt.edu.br
Eliene Costa Silva(PROEN/IFMT)
eliene.santo@ifmt.edu.br

Resumo: Este estudo trata das políticas de Autoavaliação Institucional no IFMT, buscando analisar a percepção dos gestores, professores e estudantes do Campus Campo Novo do Parecis, sobre o papel da autoavaliação institucional para a qualidade do ensino ofertado. Para a consecução desse objetivo, o desenho de pesquisa adotado faz uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativa, através de entrevista semiestruturada com três servidores de alguns segmentos da instituição (gestores, estudantes e professores) do campus Campo Novo do Parecis, onde se buscou identificar as concepções dos mesmos sobre a autoavaliação institucional e sua contribuição para o melhoramento acadêmico e administrativo da IES. Portanto, os principais resultados, indicam a necessidade de um trabalho de intervenção pedagógica visando formar na instituição uma cultura de avaliação, fazer que com ela ocorra como um processo democrático envolvendo a participação de todos, assegurando a autoanálise, reflexão sobre a instituição, viabilizando planos de ação que impliquem em mudança e desenvolvimento, sendo essa prática imprescindível para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas de avaliação institucional do IFMT.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional. SINAES. Ensino Superior.

1 Introdução

Nos últimos anos verifica-se que os estudos, debates sobre questões relativas às políticas educacionais brasileiras têm se ampliado de forma surpreendente, estando sob o foco constante, principalmente no que diz respeito à avaliação. Esse tema é de extrema relevância na medida em que contribui para melhor conhecer e compreender o processo educacional visando à elaboração de práticas pedagógicas emancipatórias. Assim como, reconhecendo sua importância como ferramenta de gestão, que auxilie nos processos de tomada de decisão visando garantir a eficácia no processo ensino aprendizagem. Tomando por base tais considerações, o objeto deste estudo é a Autoavaliação Institucional no IFMT, mais especificamente a realizada no Campus Campo Novo do

Parecis. Essa política educacional, difundida a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação Superior-SINAES instituído pela Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004, tem como objetivo principal,

> melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização." (BRASIL/MEC/SINAES, 2004)

O lócus dessa pesquisa se deu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT instituído pela Lei Nº 11.892 de, 29 de dezembro de 2008 formado pela integração da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, e de suas respectivas unidades de ensino descentralizadas (Campo Novo do Parecis, Bela Vista e Pontes e Lacerda), transformados em *campi* do instituto. Posteriormente, foram implantados mais 7 campi, 5 Campus avançados e 6 centros de referência, totalizando 24 unidades resultado da expansão da rede federal no país. Vale destacar, que todas as unidades contemplam setores econômicos dos segmentos agrário, industrial e tecnológico, ofertando cursos de acordo com as necessidades culturais, sociais e dos arranjos produtivos de todo o Estado.

A realização desta pesquisa se justifica pela relevância da temática, possibilitando uma reflexão sobre o papel da autoavaliação como mecanismo de potencialização da instituição. Além disso, as informações aqui levantadas pretende subsidiar, gestores públicos, assim como cidadão comum de informações relevantes que auxiliem no processo de implementação das políticas de avaliação institucional considerando sua importância para o fortalecimento de um processo de avaliação que auxilie a tomada de decisão, visando o melhoramento acadêmico e administrativo da instituição.

Portanto, considerando que a avaliação institucional é um importante instrumento que possibilita às instituições de ensino uma visão global do setor educacional e que a autoavaliação é um dos principais mecanismos para que isto ocorra, e que exerce influência direta na gestão, questiona-se: Qual a percepção dos gestores, professores e estudantes, sobre o papel da avaliação institucional para a qualidade do ensino ofertado?

2 Autoavaliação Institucional

A avaliação é um tema que vem sendo amplamente discutido em todos os segmentos da sociedade, pois está presente em nosso cotidiano. A todo o momento estamos avaliando e sendo avaliados, seja no trabalho, no ambiente familiar, nos grupos de amigos, dentre outros. Embora há muito se discuta essa temática, ainda precisamos ressignificar alguns aspectos em relação a esse tipo de avaliação, afim de alcançarmos uma melhor compreensão de todo processo, analisando suas implicações.

São muitos os autores (Rua 2009, Dias 2003, Muriel 2011) que abordam esse tema, assim como são diversas as concepções de avaliação na literatura, algumas até antagônicas que discorrem sobre diferentes práticas de avaliação com diferentes enfoques. Dias Sobrinho define isso muito bem quando diz que a preponderância de um enfoque sobre outro é mais uma questão de poder e que isso faz parte das lutas pela supremacia política.

Para iniciarmos a reflexão sobre o tema aqui proposto, utilizamos como referência a contribuição de Tyler (apud Sobrinho 2003: 19), sobre o papel essencial da avaliação que "é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que as mudanças comportamentais estão ocorrendo", uma vez que, a avaliação assume uma importante função na medida em que é utilizada como um mecanismo de mudança, gerando novas atitudes, novas posturas que irão refletir nas práticas educacionais. Parafraseando Dias Sobrinho, "não há nenhuma mudança importante na educação que não se valha da avaliação".

A avaliação na educação superior passa a ser amplamente discutida a partir da década de 80, com a implementação de alguns programas (Paru[1], Geres[2], ENC[3], Paiub[4]), que surgiram num contexto de expansão de instituições e de matrículas, sendo necessário explicar para a sociedade os investimentos efetuados pelo setor público e sendo também

[1] Paru - Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983).
[2] Geres - Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (1985).
[3] ENC - Exame Nacional de Cursos (1995).
[3] Paiub - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993).

uma forma de controle da qualidade do ensino ofertado. Alguns desses programas tiveram curta duração e tinham como foco a gestão das instituições de ensino e o processo de produção e disseminação do conhecimento. Essas inciativas de avaliação na educação superior tiveram objetivos e concepções distintas sobre seu papel na educação brasileira, algumas envolvidas com a transformação acadêmica, em sua perspectiva formativa/emancipatória e a grande maioria mais preocupada com obtenção de resultados, com visão regulatória.

Dessa maneira, emerge a necessidade da criação de um sistema que articule as mais diferentes práticas de avaliação, que priorize a formação global dos indivíduos, promovendo os valores democráticos, o respeito à diversidade e identidade institucionais. E é nesse contexto que surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES instituído pela Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que,

> busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informações para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas.

Dessa forma, além de assegurar essa articulação é necessário que esse sistema integre de forma eficaz a participação e o envolvimento de toda comunidade acadêmica, buscando a democratização de todo processo avaliativo. Diante disso, Silva (2002), afirma que é por meio da participação organizada na escola que a democratização se efetiva e, para que isso ocorra, é imprescindível o estímulo à participação corresponsável de toda a comunidade escolar, assim como o envolvimento dos gestores no processo de avaliação institucional como movimento de possibilidades.

A partir da implantação do SINAES, a Avaliação Institucional passou a integrar o processo global de avaliação e regulação do ensino superior do país, compreendendo, assim, a avaliação interna (autoavaliação). Sendo assim, há a necessidade de formar na instituição uma cultura avaliativa fazendo com que ocorra de forma democrática, pois, é fundamental em um processo de Autoavaliação contar com a participação efetiva da comunidade institucional, assegurando a autoanálise e uma reflexão sobre a instituição, a

fim de viabilizar planos de ação que impliquem em mudança e desenvolvimento.

Para que este processo ocorra de forma eficaz, a Lei que institui o SINAES determina em seu artigo 11, que toda Instituição de ensino superior deverá constituir uma Comissão Própria de Avaliação – CPA, com as atribuições de conduzir os processos de internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais da Educação Superior (INEP)[5].

A Comissão Própria de Avaliação será um instrumento importante que identificará as potencialidades da instituição a serem mantidas e incentivadas, como também identificará as fragilidades a serem tratadas, minimizadas e transformadas em também em potencialidades posteriormente. A CPA dará importante suporte ao processo permanente de melhoria da qualidade acadêmica em todos os seus níveis e deverá ser efetuada de forma sistemática e periódica, com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (professores, técnicos administrativos e alunos) e da sociedade civil, sem que haja maioria absoluta de um dos segmentos e que tenha atuação autônoma como reza a legislação. Nesse sentido,

> as funções mais importantes da autoavaliação permanente são a de produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas a sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população.(SINAES, 2011, p.106).

Em suma, o objetivo fundamental da Autoavaliação Institucional explicita a natureza do processo que é a de desenvolver as pessoas da instituição e, consequentemente a própria instituição. O próprio ato de avaliar é um momento intencionalmente pedagógico e de potencialização dos recursos humanos, que permite a autoanálise para assim se desenvolver e buscar a excelência. Assim, estaremos concebendo uma avaliação reflexiva, crítica e emancipatória, mas para tanto se torna necessária à mudança dos paradigmas que permeiam as práticas educacionais nas

[5] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. (http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep)

Instituições de Educação Superior.

2.1 Perspectivas de melhorias acadêmicas e institucionais ou cumprimento de funções regulatórias?

Para a consecução dos objetivos traçados, essa pesquisa buscou uma análise qualitativa de cunho interpretativa, através de entrevista semiestruturada com três servidores de alguns segmentos da instituição (gestores, estudantes e professores) do campus Campo Novo do Parecis buscando respostas para a questão aqui levantada. E, para facilitar o entendimento, considerou-se as siglas EA, EB e EC, acrescidas do mês e ano em que as entrevistas foram realizadas como forma de identificação dos entrevistados nessa pesquisa, uma vez que, é assegurado aos mesmos, sigilo e anonimato, não sendo revelada em hipótese alguma sua identidade conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada um.

Durante toda pesquisa, nosso objetivo foi identificar a percepção dos gestores, professores e alunos, sobre o papel da avaliação institucional e sua contribuição para o melhoramento acadêmico e administrativo da IES. Para tanto, a primeira questão foi justamente verificar a percepção de cada um sobre a importância da mesma. Com isso, pode-se perceber que muitos ainda não compreendem o verdadeiro papel da autoavaliação institucional, quando um dos entrevistados afirma que "a autoavalição institucional é necessária para avaliarmos as ações que estão sendo realizadas no nosso campus" (EA, 06/17). Apesar da autoavaliação também permitir isso, conforme afirma a entrevistada, questionamos se é esse mesmo o seu papel fundamental. Avaliar as ações com que finalidade? Sabemos que seu papel vai muito além de avaliar as ações na instituição, pois é por meio dela que podemos identificar e compreender as variáveis que possam afetar a estrutura, funcionamento e dinâmica do sistema de planejamento da instituição sendo extremamente fundamental para o alcance das metas e objetivos almejados. No entanto, averiguar até que ponto as metas e objetivos traçados estão sendo atingidos acompanhando e monitorando todo esse processo, como forma de intervir nos problemas identificados é tão importante quanto. Nesse sentido, a avaliação assume um papel importante, pois permite verificar como as ações institucionais foram organizadas e colocadas em prática, afim de redirecioná-las caso necessário. Para Dias Sobrinho

(2003, p. 181) “a avaliação deve sem dúvida produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade” sendo, portanto, um poderoso instrumento que possibilita o processo de democratização, possibilitando o redirecionamento das ações da instituição visando melhorias na qualidade educacional almejada.

Como base nisso, podemos usar como referência as contribuições de Rua (2013, p.109), sobre as finalidades da avaliação de políticas públicas, contribuições essas que vem de encontro ao que discutimos até aqui sobre o papel da autoavaliação institucional, pois segundo a autora, esse tipo de avaliação busca viabilizar a prestação de contas (accountability), mediante a oferta de informações para julgar e aprovar decisões, ações e seus resultados, além disso, visa desenvolver e melhorar estratégias de intervenção na realidade, uma vez que a avaliação necessariamente deve ser capaz de propor algum aperfeiçoamento do que está sendo avaliado e o mesmo deve ocorrer com a autoavaliação institucional.

No entanto, na fala de outros entrevistados podemos perceber a elucidação dessa finalidade da autoavaliação, quando eles mencionam:

> com a autoavaliação problemas implícitos podem ser solucionados, além de melhorar a instituição desde sua estrutura até a atividade fim, que é o ensino (EB, 06/17).
>
> é de extrema importância a realização constante da autoavalição institucional, pois é por meio desta que se consegue identificar os pontos para os avanços e melhorias necessárias. (EC, 06/17)

Para isso a avaliação deve ser concebida também como um processo, buscando verificar se as políticas institucionais estão de acordo com as diretrizes concebidas para sua execução alcançando assim as metas desejadas. A importância desta linha de avaliação está no fato de que é impossível antever todos os tipos de entraves, problemas e conflitos possíveis durante a realização de um programa. (Figueiredo e Figueiredo, 1986, p.110-111)

Para alcançar os objetivos propostos, buscou-se também verificar como a autoavaliação vem sendo praticada no IFMT, e durante as entrevistas verificou-se que algumas pessoas não tiveram ainda nenhum contato com ações que envolvam essa prática. No entanto, de forma geral, pode-se dizer que ainda são raras as discussões e ações que envolvam essa temática na instituição. De acordo com um dos entrevistados EC (06/17), ela vem sendo realizada de forma bem tímida, dada a demora em se instalar um sistema

acadêmico na instituição que viabilize a aplicação de questionários e acompanhamento dos estudantes desde sua entrada até a sua saída. Além disso, ele também destacou a falta de servidores, sobretudo de uma equipe qualificada para desenvolver essa prática que não é tão simples de ser realizada, de forma que se atenda ao objetivo da mesma. Outra entrevistada (EA, 06/17) relata que a autoavaliação é realizada "através de entrevistas e informações repassadas dos alunos aos professores, coordenadores de cursos ou responsáveis na área específica" que por sua vez, corrobora com a afirmação anterior de ela ainda ocorre de forma bastante sutil, não cumprindo na íntegra o seu papel fundamental no aperfeiçoamento da educação, apontando para um processo crítico, participativo e reflexivo.

Por fim, buscando analisar a percepção dos gestores, estudantes e professores sobre o papel da autoavaliação institucional, questionou-se em que medida ela impacta na melhoria do ensino ofertado. Durante as entrevistas verificou-se que a percepção que algumas pessoas têm é que de fato essa prática permite aumentar a qualidade do ensino que se oferta, pois segundo um dos entrevistados, "quando vemos ações que estão sendo realizadas, observamos o que deve ser melhorado, com isso a qualidade do trabalho só tende a aumentar" (EA, 06/17). Nessa mesma perspectiva, outro entrevistado afirma que, "a autoavaliação tem um impacto direto na melhoria do ensino, pois quando conseguimos dar voz aos envolvidos no contexto da instituição, conseguimos consequentemente ter uma visão ampla dos pontos fortes e fracos e assim traçar metas para as melhorias necessárias" (EC, 06/17).

Portanto, a autoavaliação institucional assume um papel fundamental na medida em que possibilita verificar os rumos das ações institucionais para que se possa realizar ajustes necessários para que se alcance a eficácia desejada. Além disso, possibilita a produção de informações úteis para a tomada de decisão, devendo ser utilizada como um mecanismo de mudança, gerando novas atitudes, novas posturas que irão redirecionar se necessário os rumos da instituição de ensino.

3 Considerações Finais

Este estudo constitui-se em uma forma de discutir as políticas de Avaliação Institucional, um campo de estudo que vem sendo amplamente discutido dado sua relevância para educação no país. Buscando analisar a percepção dos gestores, professores e alunos do IFMT - Campus Campo Novo do Parecis, sobre o papel da avaliação institucional para a qualidade do ensino ofertado. Além disso, procurou-se identificar como essa prática vem sendo desenvolvida pela instituição.

Diante disso, destacamos a importância da autoavaliação como uma importante ferramenta de gestão, que visa potencializar e desenvolver as pessoas da instituição e, consequentemente a própria instituição impactando na melhoria dos serviços que oferecemos para a sociedade. E, com base nas considerações realizadas, podemos inferir que no IFMT – Campus Campo Novo do Parecis ainda são raras as discussões sobre as políticas de avaliação propostas pelo SINAES principalmente no tocante a "autoavalição", isso demonstra que ela não tem sido executada a contento de forma a cumprir com os objetivos propostos, na perspectiva de um processo de natureza formativa, que envolva a participação de toda comunidade acadêmica, o que torna necessário o fortalecimento de uma cultura de autoavaliação na instituição. Dessa forma, entende-se que ela vem sendo realizada apenas para a função regulatória nos atos de reconhecimento e renovação de reconhecimentos dos cursos, credenciamento e recredenciamento da instituição.

Entretanto, por mais que a autovaliação institucional tenha tido percalços, na sua implementação no campus do IFMT lócus dessa pesquisa, sendo realizada com maior frequência para cumprimento de funções regulatórias, ela é referenciada e percebida por gestores, professores e estudantes como fundamental para se alcançar uma educação de qualidade.

Portanto, os principais resultados, indicam a necessidade de um trabalho de intervenção pedagógica visando formar na instituição uma cultura de avaliação, fazer que com ela ocorra como um processo democrático envolvendo a participação de todos, assegurando a autoanálise, reflexão sobre a instituição, viabilizando planos de ação que impliquem em mudança e desenvolvimento, sendo essa prática imprescindível para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas de avaliação institucional do IFMT.

Por fim, espera-se com pesquisas como essas subsidiar, gestores públicos, assim como cidadão comum de informações relevantes que auxiliem no processo de implementação das políticas de avaliação institucional considerando sua importância para o fortalecimento de um processo de avaliação que auxilie a tomada de decisão, visando o melhoramento acadêmico e administrativo da instituição.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I- p. 27 833.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 abr.2004. Seção I- p. 03.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e dos cursos de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de maio 2006. Seção I- p. 06.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 dez. 2010. Seção I- p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa 23, de 1º de dezembro de 2010.** Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 dez. 2010. Seção I- p. 31.

DIAS Sobrinho, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. – São Paulo: Cortez, 2003.

MURIEL, Roberta. **Avaliação Institucional: marco regulatório, portarias normativas 40/2007 e 23/2010** – Belo Horizonte: Ed. Da autora, 2011.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. 1 ed. BRASÍLIA: IGEPP, 2013.

SILVA, Itamar Mendes (2002) **A avaliação institucional e a gestão democrática na escola**. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2830--Int.pdf. Acesso em: junho de 2017.

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação/ [Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. -5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM E A AGRONOMIA DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA

Oséias dos Santos (UFMT – *Campus* Confresa) – oseias.santos@cfs.ifmt.edu.br
Rosane Braga de Melo (PPGEA/UFRRJ) – rosanebragademelo@gmail.com
Aline de Arruda Benevides (UFMT – *Campus* Confresa) – aline.benevides@cfs.ifmt.edu.br

Resumo: Esta pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2013 do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT *Campus* Confresa, com o objetivo de verificar a avaliação de aprendizagem a partir da pescepção de professores que lecionam no Curso de Agronomia. Literaturas e documentos intitucionais foram consultados para fundamentar a arte deste estudo e os dados coletados via questionário. Cujo as análises apontam que avaliação de aprendizagem do Curso em questão é uma tema a ser compreendido na formação docente e no cotidiano pedagógico.
Palavras-chave: Aluno. Professor. Pedagógico.

1 Introdução

Dentre os avanços trazidos pela Lei de diretrizes e bases - LDB de 1996, a avaliação da aprendizagem foi uma conquista no sistema educacional; pois outrora predominava aspectos de uma avaliação tradicional, onde os exames (avaliações) limitavam-se a classificar e mensurar traços da aprendizagem do aluno.

Visto que a avaliação tradicional é classificatória e excludente, pois valoriza a memorização de conteúdo e a verificação do conhecimento pontual. Entretanto a diagnóstica valoriza o desenvolvimento do aluno durante o processo de aprendizagem (ESTEBAN, 2008, LUCKESI, 2011).

O Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT *Campus* Confresa possuiu uma tendência herdada historicamente de professores adotarem métodos tradicionais de ensino, forjados em uma realidade pretérita onde as escolas profissionalizantes adotavam esses recursos na formação profissional, através da aprendizagem por transmissão,queassocia com os princípios behavioristas, onde o professor é responsável em dar a lição, ou seja, ensina o aluno, que recebe as informações como estímulos.

O *Campus* Confresa está localizado na região nordeste do Estado de Mato Grosso, no Município de Confresa, Baixo Araguaia. Trata-se da antiga Unidade Descentralizada (UNED) do Centro Federal Tecnológico (CEFET) de Cuiabá; atualmente denominada IFMT – *Campus* São Vicente, instituição que contribui a mais de 70 com educação agrícola no Estado de Mato Grosso (IFMT, 2009).

Considerando o contexto institucional, este trabalho teve como objetivo verificar como a avaliação de aprendizagem é contemplada por professores e abordada em documentos oficiais que normatizam as ações pedagógicas do Curso de Bacharelado de Agronomia (CBA) do IFMT *Campus* Confresa.

2 A avaliação de aprendizagem no Curso de Agronomia do IFMT – *Campus* Confresa.

Abordar a influência jesuítica e comeniana nas concepções pedagógicas conceituais sobre a avaliação escolar é o cerne deste item, que conecta conceitos sobre avaliação de aprendizagem nos instrumentos normativos do Curso de agronomia do IFMT - *Campus* Confresa. A construção deste item foi firmada nos pilares conceituais de Hoffmann (1996, 2000), Libâneo (1994), Luckesi (2011), Gadotti (1999) e entre outros.

2.1 Concepções históricas do ato de Avaliar.

As diferentes concepções sobre o que é avaliação? Tem como essência múltipla a promoção do ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Para Hoffmann:

> Avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque estão atreladas a diferentes concepções. Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação (Hoffmann, 2000, p. 87).

Na literatura, há registros que em 2.205 a.C., o imperador chinês Shun, testava os seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de classificá-los para promoção ou demissão (CARVALHO, CARVALHO, 2011). A avaliação é um processo que faz parte da condição humana, é natural o homem tomar decisões diante situações que afetam a sua própria realidade (DEMO, 2005).

No cotidiano escolar, a avaliação coletiva consolidou-se no século XVI e XVII com a ascensão da burguesia, até então a escolarização se resumia a poucos sujeitos - o mestre e os discípulos (LUCKESI, 2011). A partir de então, a escola passou a ser uma proposta para todos e o exame passou a ser o instrumento ideal para verificar o aprendizado dos alunos.

A avaliação escolar, via pedagogia tradicional, tem gênese no pensamento renascentista e pedagógico moderno do começo do século XVI, fundamentada por padres jesuítas e pelo Bispo protestantes João Amos Comênio.

A pedagogia promovida pelo jesuíta era eficiente na formação da elite burguesa e omissa completamente a educação popular. Para os jesuítas, o aluno deveria desenvolver o raciocínio lógico e argumentativo, considerando clássicos da literatura greco-latina e católica, e o professor era o sujeito que tinha o conhecimento, sendo o mesmo responsável pela formação do aluno. Esta pedagogia contrariava as teorias educacionais de Comênio, que defendia que todos estariam aptos a aprender (GADOTTI, 1999).

Entre 1548, fundação do seu primeiro colégio jesuíta, e 1599, data da publicação da Ratio studiorum, os jesuítas estiveram atentos à criação de normas que garantissem uma administração comum e uniforme em todos os seus colégios. Produziram variadas versões dessas normas, num processo de amadurecimento, até que 1599 publicaram um documento considerado completo, conhecido até hoje, intitulado Ratio atque Institutio Societatis Iesu, que significa literalmente "Ordenamento e institucionalização dos estudos na sociedade de Jesus" (LUCKESI, 2011, p.240).

Em 1632, John Amós Comênio, publicou Didáctia magma (grande didática), um tratado universal da arte de ensinar de tudo a todos, por meios do uso de realias – coisas reais – na sala de aula. O Bispo "influenciou as pedagogias das épocas posteriores, fortalecendo a convicção que o homem é capaz de aprender e pode ser educado" (GADOTTI, 1999. p.80).

Tanto o Ratio studiorum como a Didáctiva magma, utilizavam de exames para verificar a aprendizagem do aluno. Em nossos dias, essas propostas pedagógicas estão hegemonicamente visíveis no cotidiano escolar, como por exemplo, a permanência da cultura que o professor é o detentor do conhecimento e cabe ao aluno memorizar (LUCKESI, 2011, p.231).

Em síntese, herdamos e praticamos exames de modo semelhante às propostas jesuítas e comenianas. "São aproximadamente cinco séculos de cimentação de um modo de ser, o qual, por isso, se mostra de difícil remoção em curto espaço de tempo", tal como coloca Luckesi (2011, p. 252).

Em 1930, Ralf Tyler introduziu no Brasil a proposta de trabalho para a verificação do conhecimento, por meio de teste que consideravam a realidade do aluno. Foi quem

cunhou a expressão ‘avaliação da aprendizagem’, cuja expressão até então utilizada era ‘exames escolares’. Entretanto, a discussão do tema avaliação de aprendizagem teve início a partir da década de 70, com a chegada dos primeiros sinais da tecnologia educacional no Brasil (GUIMARÃES, 2008; LUCKESI 2011).

Entre os anos de 1960 e 1970, as ideias de Tyler foram adotadas no movimento tecnicista, cujo maior pressuposto era racionalização do trabalho. O foco da avaliação passa a ser voltado para o planejamento, com objetivo de garantir a produtividade do sistema escolar.

Oficialmente no Brasil, o termo avaliação começa a ser adotado a partir da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Conforme o Art.14:

> A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971, Art. 11).

Na década de 80, surge no sistema educacional a necessidade de romper com uma avaliação pautada em um paradigma classificatório e excludente, em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional (LUCKESI, 2011).

A partir da década de 90, a concepção de avaliação de rendimento como negociação, ganha destaque no campo das discussões teóricas, revelando-se importante instrumento para a democratização do ensino. A partir de então, surge uma série de reflexões do quanto a avaliação deve ser dialética, voltada para a transformação social do aluno.

Atualmente existem duas frentes de discussão sobre o ato de avaliar: uma que se caracteriza na racionalidade e objetividade do processo avaliativo, pela mensuração e quantificação do conhecimento, portanto considerando a avaliação apenas pelo aspecto quantitativo. A outra que tenta romper com a ideia de avaliação como produto e ampliá-la para uma concepção como processo, que considera além dos aspectos quantitativos também os aspectos qualitativos, levando em consideração não apenas o produto das aprendizagens, mas também a forma como essas vêm se dando (GUIMARÃES, 2008).

2.2 Decodificando avaliação de aprendizagem.

A avaliação faz parte do cotidiano do ser humano, visto que não raro as situações diárias as pessoas exercem o senso de julgamento na família, na escola, no lazer, nas compras e no trabalho (DEMO, 2005). Portanto avaliação é o ato de avaliar, e avaliar é determinar o valor, compreender ou apreciar o merecimento.

A origem etimológica do termo "avaliar", segundo Houaiss (2001, p.53), vem do latim '*valere*' que significa "ter saúde, ser forte, ter valor". Segundo o Bueno (1974, p. 448) define que "avaliar é determinar a valia ou valor: calcular".

O sentido etimológico do termo avaliação pode ser analisado por duas perspectivas fundamentais: aval + ação. O termo aval com sentido de garantia de algo, clareza de um referencial e ação como o ato em si.

Nesse sentido, o conceito de avaliação se refere às ações que serão implementadas com base em algum referencial que se esteja adotando. Quando aplicado ao campo educacional, esse conceito não deve se restringir ao estabelecimento de um valor, no sentido restrito da palavra, mas sim em fazer um apanhado de dada situação, a fim de deliberar sobre ela, ou seja, no ato de avaliar deve estar implícita a localização das necessidades e o comprometimento com sua superação (GUIMARÃES, 2008, p.26).

> A"[...] A avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por bases dados relevantes, decorrentes da sua aprendizagem e, se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação" (LUCKESI, 2009, p.265).

Similar a esta definição, Libâneo (1994) comenta que a avaliação é um instrumento que contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, e visam diagnosticar a participação da comunidade escolar do processo de ensino aprendizagem.

Em suma, avaliação no sistema educacional vai além de mensurar aprendizagem do aluno como critério determinista, mas que possibilite este a oportunidade de rever e aprender além dos limites das percepções dos professores.

Em torno da avaliação da aprendizagem, há diferentes concepções da função deste instrumento no seio da escola, os que entendem que avaliação é um instrumento para classificar o aluno perante os seus pares, atribuindo a avaliação um caráter classificatório. Também há os que entendem que é um instrumento diagnóstico, norteador da prática pedagógica do professor para oportunizar ao aluno a busca do conteúdo não assimilado (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011).

Avaliação é uma questão relevante no ambiente escolar, onde é determinante na formação intelectual e cidadã do aluno, neste ambiente pode ser tornar uma espada de dois gumes, de um lado pode ser usada pelo professor para diagnosticar e mediar o aprendizado do aluno; por outro lado, um instrumento de coibição da aprendizagem, quando o professor o utiliza para demonstrar autoritarismo (CHAVES, 2002).

Frequentemente, nas escolas as avaliações ocorrem a partir de várias concepções, sem clareza e fundamentos, nesta situação é considerada duas lógicas, a formativa e a classificatória. No entanto, avaliação que segue a lógica formativa, não dá prioridade em classificar e selecionar, estar em função do aluno, suas referências são os processos de aprendizagem, aspectos cognitivos, afetivos e relacionais do sujeito. Por outro lado, avaliação dita classificatória prioriza a memorização de estratos do conhecimento, tendo o caráter de mensuração restrita de habilidades e conhecimento (SANTOS, 2003).

A partir desta abordagem, duas vertentes são discutidas por teóricos, a avalição com aspectos quantitativo e qualitativo. Nos aspectos quantitativos, a avaliação reduz ao mínimo as influências de elementos subjetivos e considera diferentes medidas com "o propósito de acompanhar o processo de aprendizagem, diagnosticando-o e controlando-o; e a função de selecionar e classificar para aprendizagem" (BORDENAVE, PEREIRA, 2010, p.268-269).

Por outro lado, os aspectos qualitativos consideram que a aprendizagem une vários fatores, não só de natureza cognitiva, emocional ou afetiva, assim o fenômeno da complexidade da avaliação não pode ser reduzida a um número (FERREIRA, 2008). Porque o "mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos" (LIBÂNEO, 1994, p.198).

De acordo com Lima:

> A avaliação é um processo intrinsecamente ligado ao percurso de ensino e aprendizagem que professores e alunos perseguem. É parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não condição determinante dele. Por isso, não podemos crer que basta, exclusivamente, mudar o processo de avaliação para garantir a qualidade do ensino. Se a questão não é assim tão simples, é preciso analisá-la com mais profundidade, refletir mais detidamente sobre ela (LIMA, 1998, p. 09).

A avaliação é um processo intrinsecamente ligado ao percurso de ensino e aprendizagem que professores e alunos perseguem. É parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não condição determinante dele.

Por isso, não podemos crer que basta, exclusivamente, mudar o processo de avaliação para garantir a qualidade do ensino. Se a questão não é assim tão simples, é

preciso analisá-la com mais profundidade, refletir mais detidamente sobre ela (LIMA, 1998, p. 09).

Assim, o ato de avaliar está associado com mudanças no olhar do professor e do estudante para a realidade, e para compreensão de que a avaliação faz parte do processo de ensino aprendizagem. A avaliação escolar pode ser um instrumento pedagógico essencial, para que o professor tenha um diagnóstico construído a partir da verificação do conhecimento do aluno.

E poder tomar decisões para promover o aprendizado. O uso da avaliação sendo um fim, a nota pode levar a discrepância escolar, sendo que os alunos que retiram notas altas são recompensados, e os que retiram notas baixas são penalizados e excluídos do direito de aprender.

"Apesar de quase unânime a ideia de que avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico" (ESTEBAN, 2008, p.09).

2.3 Legislação e avaliação.

O termo avaliação só veio a ser introduzido no contexto da legislação educacional brasileira, em nível nacional, no ano de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei de 1972 ainda se expressava em termos de "aferição do aproveitamento escolar", e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 trabalhava com o conceito de "sistema de exames". As leis anteriores a essas duas, todas delimitavam as modalidades e as práticas dos exames, e não da avaliação. (LUCKESI, 2011 p.211)

A partir da Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o termo avaliação aparece pela primeira vez para aferir o rendimento escolar do aluno, no entanto a avaliação deveria ser expressa em nota; considerando os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos.

Conforme o Artigo 14 dessa Lei:

> A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.
> § 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, 1971, Art.14).

A atual legislação trouxe grande avanço ao entendimento do processo avaliativo, que não está restrito a nota final, contudo ao desenvolvimento intelectual, humano e cidadã do aluno durante o processo de aprendizagem.

Conforme sugestão do Parecer CNE/CEB nº 12/97, a avaliação é um meio de verificar o alcance de objetivos visados no plano de ensino, e não necessariamente se restringe ao domínio de conteúdo: "Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta é o instrumento indispensável, para permitir que se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados." (Brasil, 1997, p.02).

A finalidade da avaliação, até ser aprovada a lei de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retro informação. Nesse sentido, as Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96 preveem mecanismos, tais como a recuperação e possibilidade de avanços na trajetória escolar, que tem por objetivo enfatizar a avaliação como meio de acompanhamento da aprendizagem dos alunos (SOUSA, 2009).

2.4 A conjuntura da avaliação de aprendizagem no Curso de agronomia.

O documento normativo institucional que regulamenta o processo de avaliação da aprendizagem no IFMT está em fase de construção. Este fato leva os seus *Campi* aadotarem instrumentos normativos ou similares das ex-autarquias (CEFET-MT, CEFET CUIABÁ e EAF Cárceres) para balizarem as suas ações pedagógicas. Sendo estes: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Organização Didática e os documentos de regulação interna do IFMT *Campus* Confresa (IFMT, 2009, 2010, 2012).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que institucionaliza a missão do IFMT em nortear estrategicamente as ações da Instituição nos próximos cinco anos, a contar de 2009. Entretanto, a ação de conceituar, comentar e definir avaliação da aprendizagem não cabe a esse documento.

Por outro lado, o documento apresenta ações pedagógicas para promover a inclusão social através do ensino aprendizagem, valorizando a equidade no processo de avaliação da aprendizagem (IFMT, 2009).

O IFMT *Campus* Confresa orienta-se pela a Organização Didática estabelecida no CEFET MT e por portarias internas. Este documento orienta que avaliação de aprendizagem seja integrante do fazer escolar, sendo um diagnóstico constante no

processo contínuo e formativo – em que os aspectos qualitativos sobreponham aos quantitativos, conforme estabelece a Lei Nº 9.394/96. (CEFET MT, 2008).

Nesse documento não há preocupação em limitar o processo da avaliação em percentuais para elementos qualitativos ou quantitativos, também estabelece que ficasse a critério do professor definir a forma de avaliar de acordo com as peculiaridades da disciplina e, por fim, o aluno deve-se recuperado durante o curso (IFMT, 2010).

No PPC do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus* Confresa, a avaliação da aprendizagem é definida como um instrumento para diagnosticar o aprendizado do aluno. No entanto, deve ser contextualizada a realidade profissional e os aspectos qualitativos devem ser considerados. Porém, não define/regula quais os critérios a serem avaliados e os instrumentos que deverão ser utilizados, deixando esta tarefa na responsabilidade do professor (IFMT, 2012).

3 Jornada metodológica

Para responder às questões levantadas na revisão de literatura e propor um processo reflexivo sobre a avaliação de aprendizagem, propomos uma pesquisa qualitativa à medida que a compreensão do tema deve ser realizada na conjuntura do sujeito.

O planejamento do presente trabalho contou com dois instrumentos: um questionário semiestruturado aplicado a professores do Curso de Agronomia e uma pesquisa documental. Os resultados da pesquisa foram analisados e discutidos considerando aspectos qualitativos e quantitativos. Visto que consideramos a pesquisa documental como primeiro nível de investigação e a pesquisa empírica como segundo nível de investigação.

Como avaliar? O que deve ser avaliado? São dilemas que estão longe do consenso teórico nos diferentes níveis de ensino (HOFFMANN, 1996; FERREIRA, 2008). Não diferente de outras instituições! No *Campus* Confresa – Universo da pesquisa - a avaliação é um tema que estar continuamente em discussão entre coordenadores de cursos, professores e alunos.

Com a missão de formar engenheiros agrônomos para atuar nas cadeias produtivas e econômicas do agronegócio, foram iniciadas no dia 28 de abril de 2010, as atividades acadêmicas do Curso de agronomia. Desde então, a seleção dos candidatos ao ingresso,

ocorre anualmente e são ofertadas 40 vagas, que são preenchidas via exame seletivo institucional ou SISU (IFMT, 2010).

O planejamento da investigação teve por base um estudo piloto envolvendo uma amostra de 26 professores – sujeitos da pesquisa - que lecionam no Curso de Bacharelado em Agronomia. Concernente a pós-graduação, havia: 05 especialistas, 05 mestres, 05 doutores e 01 pós-doutor.

O primeiro passo para o desenvolvimento do primeiro nível de investigação foi solicitado ao gabinete da direção geral e coordenações, os seguintes documentos públicos e particulares para análise: Organização didática do CEFET MT; Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT; Portaria nº 013, 04 de maio de 2011; Portaria nº 017, 18 de maio de 2011; Regimento Geral do IFMT e a Organização didática do IFMT (em construção). Tal solicitação ocorreu no mês de março de 2012.

Na pesquisa documental, a fonte de informações está restrita a documentos (manuscritos ou não) que contenham registros do fenômeno a ser pesquisado (NEVES, 1996).A pesquisa documental tem como objetivo proporcionar o levantamento de informações institucional para correlacionar com a prática docente referente ao processo de avaliação de aprendizagem.

Também foi elaborado um questionário, confeccionado de acordo com o objetivo proposto neste trabalho. Concluído o questionário, realizou-se o pré-teste em um técnico administrativo de área do IFMT *Campus* Confresa, que fez considerações sobre a objetividade e clareza do instrumento, o que contribuiu para a exclusão e a reformulação de perguntas. A coleta de dados aconteceu na primeira quinzena de março de 2013.

4 Resultados e discussões.

Informações extraídas de documentos institucionais, observou-se que a avaliação de aprendizagem na visão do IFMT *Campus* Confresa, a partir do Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), da Organização Didática do IFMT e do CEFET-MT; das Portarias 013 e 018 de março de 2011 (IFMT, 2009, 2010, 2012).

Orienta que as ações pedagógicas dos professores do magistério básico, técnico e tecnológico devem valorizar a formação humana, cidadã e "[...] assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento." (IFMT, 2009, p.28).

No IFMT *Campus* Confresa há uma particularidade normativa sobre avaliação, que não foi encontrada nos demais instrumentos normativa, existem Portarias que doutrina a avaliação no curso superior e Portaria que doutrina a avaliação no ensino médio, dando a atender que há diferença entre estes níveis de ensino. As diferenças substanciais estão no uso dos instrumentos de verificação do conhecimento e na obrigatoriedade da recuperação paralela.

A Portaria N.^{O} 013 de maio de 2011 - estabelece diretrizes e a normatização da avaliação da aprendizagem no ensino médio, considerando aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A Portaria N.^{O} 017 de maio 2011, estabelece diretrizes, a normatização da Avaliação da Aprendizagem pra o Ensino superior.

Analisando essa normativa, percebe-se que avaliação dos alunos no ensino superior não se limita a percentagens de elementos qualitativos e quantitativos, e cabe ao professor estabelecer os critérios de avaliação conforme as particularidades da disciplina.

O Projeto político Pedagógico (PPC) do Curso de Bacharelado em Agronomia do IFMT *Campus* Confresa, dentre os documentos analisado é o que mais contempla a temática avaliação de aprendizagem; que é "entendida como parte do processo educacional que permite delinear, obter e fornecer informações úteis para a tomada de decisões com vistas a atingir níveis mais aprimorados de aprendizagem" (IFMT, 2010).

Em relação aos dados coletados pelo questionário e com a intenção de preservar o anonimato dos participantes, o autor estabeleceu o uso dos códigos P_1, P_2, P_3, P_4... P_{16}, conforme a ordem que foram entregue os questionários; por outro lado, as perguntas estão apresentadas neste trabalho, pela sequência algébrica a partir de Q_1.

Assim, buscando compreender se os professores utilizavam experiências e conhecimentos pedagógicos, adquiridos na graduação, para avaliarem os seus alunos. Perguntou-se a estes: (Q_1) Durante a sua formação acadêmica (graduação) você destaca alguma (s) disciplina(s) ou experiência(s) que contribuiu(íram) para o seu entendimento sobre a avaliação?

Percebe-se que 56% dos professores afirmaram que não tiveram na graduação experiências ou formação pedagógica sobre avaliação da aprendizagem, por outro lado, 44% responderam que tiveram experiências ou formação pedagógica na graduação.

Entre os professores do Curso de agronomia, os que são licenciados e os bacharéis que fizeram pós-graduação relataram que cursaram disciplinas pedagógicas. De acordo com Libâneo (2010, p.71) "os conhecimentos teóricos e metodológicos, como domínio do modo fazer docente, proporcionaram uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor".

A ausência de disciplinas pedagógicas nos cursos de bacharelados pode ser uma das razões que leva os professores a reproduzirem o tradicionalismo do modelo histórico da educação jesuíta; a reprodução do conhecimento através da memorização do aluno por meio da avaliação (ANATASIOU, 2011). Nesse caso a ausência de experiências didática na graduação poderá contribuir para que avaliação seja classificatória (LUCKESI, 2011).

Sobre a luz da reflexão, a Q_2 trouxe a discussão conceitual sobre: O que é avaliação da aprendizagem? Como os professores do curso de agronomia a define? Nota-se que houve diferenças conceituais entre os participantes.

Geralmente, a avaliação da aprendizagem é associada como os instrumentos avaliativos usados para quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno, neste contexto, "a discussão direta desse tema encontra um forte complicador que se constitui na relação estreita estabelecida por esses professores; do tipo: *"dar nota é avaliar", "fazer provas é avaliar""* (HOFFMANN, 1996, p.43). Na literatura a essência das definições de avaliação da aprendizagem é o diagnóstico voltado para promoção da aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2011).

Neste entendimento, observou-se que 54% dos professores declaram que avaliação da aprendizagem é o diagnóstico que promove a aprendizagem. Nesse grupo de professores predomina a ideia de acompanhamento continuo da aprendizagem do aluno, que "Avaliação é "*movimento",* é ação e reflexão" (HOFFMANN, 1996, p.43).

Porém, 46% dos professores afirmaram que a avaliação da aprendizagem são os instrumentos utilizados para medir a aprendizagem do aluno. "Na área da educação, medir significa determinar, através de instrumentos adequados, aspectos quantitativos e qualitativos do comportamento humano" (BORDENAVE, PEREIRA, 2010, p. 269).

Em suma, há diferença conceitual entre os sujeitos pesquisados sobre a definição de avaliação da aprendizagem, porém há o consenso que todos buscam o aprendizado do aluno. A avaliação oportuniza o poder de aprovar ou reprovar ao professor. Contudo, possibilita ao este o poder de tomar decisões a favor da melhor aprendizagem do educando (LUCKESI, 2011 p.203).

5 Conclusão.

Considerando o objetivo proposto neste trabalho, conclui-se:

No período que realizou a pesquisa não havia no IFMT, uma organização didática que orientasse o uso da avaliação de aprendizagem institucionalmente, sendo esse tema abordado em portarias e documentos análogos a organização didática de autarquias que originaram o Instituto.

Entre os participante prevalece a visão que há especificidade para ser avaliar no curso de agronomia; apesar de que nos documentos examinados neste trabalho, não consta que exista atributos específicos para verificar a aprendizagem dos alunos nesse curso.

A maioria dos professores não tiveram acesso a formação pedagógica sobre avaliação durante a graduação.

Para maioria dos professores declaram que avaliação da aprendizagem é um diagnóstico que promove a aprendizagem.

Referências

ANASTASIOU; L.G.C. **Ensinar, Aprender, Apreender e Processos de Ensinagem.** Disponível em: < http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10 Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf >. Acesso em: 03 abr. 2013

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1.971.** Brasília, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 05 abr.2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional cientifíca e tecnológica.** Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.Disponível em: HTTP://lei direto.com.br/lei-11892.html. Acesso em: 19 mar. 2012.

_____.**Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96.** Parecer nº 5/97. Brasília, 1997. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2013.

_____.**Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Esclarece dúvidas sobre a Lei n° 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97).** Parecer nº 12/97. Brasília, 1997. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2013.

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico – prosódico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Cortez, 1974.

CARVALHO, M.G.H; CARVALHO, M. A. **Avaliação da Aprendizagem: Uma evolução histórica.** Universidade Federal do Piauí (GT – Ensino Médio e Educação

Profissional).Disponível em: < http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.10/GT10_5_2002.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

CEFET-MT. **Organização didática.** Cuiabá, MT, 2008.

CHAVES, S**. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades.** In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27º, 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos.** 2,ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

ESTEBAN, M.T. **A avaliação no cotidiano escolar.** In: _____. (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 6.ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. (Coleção: Pedagogias em Ação).

FERREIRA, J. W. **Avaliação da aprendizagem e outros temas do ensino superior.** Cuiabá: Kcm, 2008.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 8.ed. São Paulo: Ática, 1999.

GUIMARÃES, A. P. **Avaliação da Aprendizagem: um estudo das concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa.** Cuiabá, 2008. Dissertação (área deconcentração: Formação de Professores) - UFMT.

HOFFMANN, J. **Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 19.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Pontos & Contra Pontos:** do pensar ao agir em avaliação. 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2000.

IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional,** Mato Grosso, 2009.

____. **Projeto Pedagógico de Curso – Bacharelado em Agronomia.** Confresa, MT, 2010.

____. **Organização Didática.** Cuiabá, MT, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 30ª reimpressão. São Paulo-SP: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor)

LIMA, S. M. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: possibilidades e limites...** (cartilha), Cuiabá: 1998.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, J.L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisa em administração. São Paulo, V.1, nº 3, p.01-03, 2º Sem/1996.

SANTOS, A. **Didática sob a Ótica do Pensamento Complexo.** Porto Alegre, RS: Sulina, 2003.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 1, p. 1-18, 2009.

BALANÇO DE PRODUÇÃO: CONCEPÇÕES DE AVALIÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E QUÍMICA

Patrícia Pereira da Silva Lopes (PPGEdu/UNEMAT)
patricia.silva@cfs.ifmt.edu.br
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (PPGEdu/UNEMAT)
elizeth@unemat.br

Resumo: A pesquisa é quantitativa e qualitativa, traz um levantamento bibliográfico por meio de um balanço de produção das teses e dissertações escritas no banco de dados da CAPES na área de educação no período de 2010 a 2016 sobre como egressos dos cursos de Licenciaturas em Ciências da Natureza – Química desenvolvem os processos avaliativos em suas práticas pedagógicas, e análise das concepções de avaliação que trazem as pesquisas selecionadas para este estudo. Delineamos um caminho segundo orientações de Gil (2008), André (2001), Fonseca (2002), Frigotto (2002), Romanowski e Ens (2006), Lima (2008), Brandau *et al*., 2017) para alcançarmos os resultados de acordo com os objetivos propostos. Obtemos 15 pesquisas, entre estas, 4 teses e 11 dissertações analisadas que apresentam concepções de avaliação formativa, mediadora, diagnóstica contrapondo as concepções de avaliação classificatória, tradicional, racionalista de medição e regulação. Nenhuma produção apresentou resultados específicos de acordo com a temática proposta.

Palavras-chave: Egressos. Ciências da Natureza. Química. Práticas avaliativas. Concepção de avaliação.

1 Introdução

O meu, o teu, o nosso caminho, depende de nossas escolhas...se propusermos a caminhar...é necessário filtrar o que encontramos neste percurso.

Autora

O objetivo desse estudo é fazer um levantamento bibliográfico em forma de um balanço de produção das pesquisas acadêmicas científicas produzidas na área de Educação sobre como os egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química desenvolvem suas práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem, e analisar a concepção de avaliação que trazem as pesquisas selecionadas para este estudo.

A metodologia é do tipo quantitativa ao realizarmos o levantamento de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, que contemplam

estudos acerca da temática em foco por meio do método balanço de produção com busca via internet no site da CAPES[1]. Selecionamos as pesquisas realizadas no período de 2010 a 2017, quando foi implantado e criado o IFMT *campus Confresa*[2] e a abertura do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química no campus, município de Confresa/MT. Também qualitativa ao analisarmos os resumos e/ou trabalhos completos das pesquisas selecionadas, para verificarmos quais as concepções de avaliação estão sendo discutidas durante as práticas pedagógicas dos professores/egressos no ensino de Ciências e Química.

Quanto a natureza é básica, pois ao utilizarmos esta forma de investigar corroboramos com Minayo (2002, p.52) porquanto *permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento* visando, portanto,*criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido*. Quanto aos objetivos, exploratória, com intuito de termos maior familiaridade com a nossa problemática, pois, segundo Gil (2008, p.27) *as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla.*

A pesquisa justifica-se, conforme André (2001) pelo interesse em conhecer e apreciar criteriosamente as mudanças ocorridas no âmbito da educação no campo da pesquisa, neste caso o que vem sendo produzido na área de Educação, Ensino e Ciências com intuito de buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento, vistas à um questionamento sistemático, crítico e criativo. A ciência está em contínuo desenvolvimento, há um número considerável de pesquisas realizadas que se avoluma rapidamente e com elas saberes construídos que precisam ser conhecidos, valorizados, divulgados e ordenados periodicamente para dar conta do conjunto de informações e resultados que apresentam.

2 Procedimentos

Quanto aos procedimentos este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica realizada de acordo com Fonseca (2002, p. 32) a partir do *levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos que*

[1] CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/ >. Acesso em 19 de jun. de 17.
[2] Local de trabalho onde atuo como pedagoga.

permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Neste caso, utilizamos a internet como sistema de busca, pois segundo Gil, (2008, p.70) *constitui hoje um dos mais importantes veículos de informações e não se pode deixar de lado as possibilidades de uso desse meio.*

2.1 Balanço de produção

O balanço de produção apresenta se neste estudo como um método de levantamento das produções acadêmicas científicasproduzidas na área de Educação, uma vez que a pesquisa *possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar*. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31), e a *produção do conhecimento é um processo de construção do qual fazem parte os conhecimentos anteriores formulados* (MOROZ; GIANFALODONI, 2006, p.10).

Frigotto (2002, p. 88) em seu estudo metodológico diz que o primeiro esforço do pesquisador deve ser o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática a ser investigada, com intuito de identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior para que possamos indicar as premissas do avanço do novo conhecimento. Assim, podemos partir do conhecimento existente para a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que queremos desvendar.

Nessa perspectiva vemos o quanto é importante fazer um levantamento das pesquisas científicas já existentes sobre a problemática que nos inquieta, a ser investigada. Este levantamento que denominamos aqui de balanço de produção irá contribuir para construirmos novas ideias, conceitos, categorias dentro de uma concepção de que a realidade histórica é um processo dinâmico e dialética.

Frigotto (2002. p. 87) ao considerar que não iniciamos uma pesquisa num patamar zero de conhecimento, nos faz entender que as pesquisas já realizadas em torno da nossa problemática trazem condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior tanto dos outros quanto nossa, para gerar questões problematizadoras, nos permite apreender a problemática em sua totalidade, ir *a raiz dos problemas*.

Escolhemos realizar via internet com busca na base de dados (acesso livre) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser um órgão oficial do governo (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e

consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (Brasil, 2017). Utilizamos também a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD[3], e a ferramenta virtual Google Acadêmico para buscar os resumos, trabalhos completos caso não os encontre disponíveis na base de dados da CAPES.

> O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) reúne 458.657 resumos de teses (abstract). Parte do Portal de Periódicos da Capes, o banco é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. (BRASIL, 2017)
>
> Google Acadêmico é um sistema do Google que oferece ferramentas específicas para que pesquisadores busquem e encontrem literatura acadêmica. (CIRIACO, 2017)

O balanço de produção assemelha-se com o estudo da arte, outro método muito utilizado para mapear produções científicas que segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41), *esses estudos possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas, bem como suas características e foco*. Desta mesma forma, pode-se dizer que o balanço de produção procura evidenciar o que outros pesquisadores vêm trazendo de concepção sobre a temática que estamos pesquisando.

Alguns procedimentos são essenciais para realizarmos o balanço de produção. Iremos considerar alguns citados por Romanowski e Ens (2006, pp. 43-44): localização dos bancos de pesquisas (no nosso caso definimos a CAPES, justificado acima); definição dos descritores; estabelecimento de critérios para a seleção do material; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa selecionado; levantamento dos resumos junto a CAPES de 2010 a 2017; leitura dos resumos para selecionar o que mais aproxima-se a temática; análise do conteúdo dos resumos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada; organização e síntese dos dados em quadros e tabelas; leitura analítica das informações contidas nas tabelas; síntese geral; inferências e considerações.

Assumimos apenas os procedimentos citados acima e não seguimos todo o passo a passo apresentado pelas autoras, por considerarmos esta, a diferença entre o balanço de

[3] Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso jul. 2017

produção e o estudo da arte, que, por sua vez, tem um objetivo de levantamento e análise mais aprofundado, conforme definem Romanowski e Ens (2006, p. 39):

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

A consulta na base de dados foi realizada da seguinte forma:

1º Pesquisa por assunto/palavras-chave, podendo ser escolhida a forma de consulta: *todas as palavras, qualquer uma das palavras ou expressão exata*, e em cada ano correspondente no tempo delimitado para investigação como um trajeto plausível para contextualizar a pesquisa. Tendo em vista que a palavra chave traduz o sentido de um contexto, que o torna claro e identifica elementos correlatos que pertençam à mesma área de interesse para fins de pesquisa (HOUAISS, 2001, p. 2108). De acordo com (ABNT, 2003), palavras-chave são representativas do conteúdo do documento e são escolhidas em vocabulário controlado.

2º Os descritores foram organizados durante a busca por ordem decrescente de abrangência e relevância em relação a temática a ser investigada, sendo a princípio: *descritor 1* “práticas avaliativas”; *descritor 2* “processos de ensino e aprendizagem”; *descritor 3* “egressos”; *descritor 4* “Licenciatura em Ciências da Natureza”; *descritor 5* “Química”.

3º Os critérios definidos para seleção e análise dos resumos correspondem ao que apresentar afinidade com o assunto proposto:*as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química.* Foram analisados os títulos e os resumos das teses e dissertações buscando também verificar quais as concepções de avaliação são vivenciadas pelos professores/egressos nos processos de ensino e aprendizagem em suas práticas pedagógicas. Ressaltamos que os resumos das pesquisas não formam um instrumento único e definitivo nos levantamentos e análises, ou seja, quando necessário, devido a relevância dos trabalhos que se aproximam à temática, foram feitas buscas nas introduções, conclusões ou até leituras integrais dessas produções.

4º Ao escolhermos os resumos para análise, consideramos que estes descrevem o conteúdo de um registro, indicando seus pontos principais. Apoiamos neste sentido, com (PINTO, 2003 apud LIMA, 2008, p.2) ao dizer que os resumos são elementos que facilitam a comunicação do conhecimento, já que funcionam como *ferramentas de representação*, necessárias em um processo inicial de filtragem, permitindo assim que a informação flua entre o universo dos documentos originais e o dos usuários de informação.

Os resumos se posicionam neste estudo, com a função segundo (WAARD E KIRCZ & JOHNSON, 1995 apud LIMA, 2008) dentro de um ambiente eletrônico, de selecionar, já que não se pode ler todos os artigos publicados; e facilitar a escolha do leitor, no nosso caso, selecionar as produções que se identificam com a temática em estudo.

3 Resultados e Discussão

Após o mapeamento das produções cientificas pertinentes ao tema em investigação apresentamos de forma detalhada o resultado geral com os descritores previamente definidos e uma breve análise da pertinência do balanço de produção realizado.

Ao interpretar os dados estamos constituindo conexões entre os resultados obtidos e os das outras pesquisas existentes, no que se refere as que serviram de apoio para a delimitação do problema, apontando diferenças, semelhanças, avanços e confirmações, ou não, no campo investigado.

3.1 Definição dos descritores

Brandau, Monteiro & Braile (2017, s.p.) ressaltam a importância de diferenciar a palavra-chave e descritor.

> A primeira não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre. Para uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto. Já os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo.

Descritores segundo dicionário (HOUAISS, 2001) é palavra ou expressão queidentifica, geralmente para fins de indexação, determinadoconceitooutema.

Sem uma questão bem estruturada e com a escolha de descritores inadequados, a pesquisa nas bases de dados costuma resultar em ausência de informação ou em

quantidade muito grande de informação, muitas vezes não relacionada diretamente ao interesse do pesquisador (BRANDAU *et al*., 2017).

A função dos descritores atribuídas neste levantamento é apenas para direcionar as buscas a serem realizadas, por isso, é fundamental a escolha dos descritores que melhor reflitam o assunto a ser pesquisado.

Para acesso ao portal da CAPES foi necessário realizar a configuração do navegador com o Proxy da UNEMAT de acordo com o tutorial[4] disponibilizado pela instituição, para que pudéssemos ter mais precisão nos resultados durante a busca das produções científicas, pois percebemos que há uma diferença de números/resultados quando se busca no portal de acesso livre. Outro fator importante observado durante a busca com os descritores é que ao selecionarmos os campos de refinamento dos resultados disponíveis - no portal de banco de teses e dissertações da CAPES -, todos ao mesmo tempo, obtemos um resultado diferente de quando selecionamos apenas um tópico de cada vez. Dessa forma optamos em filtrar por etapas seguindo o caminho para refinamento dos resultados: área de conhecimento (Educação/Ensino/Ensino de Ciências/Química); tipo (teses e dissertações); ano (2010 a 2017), para obtermos um resultado mais conciso.

A princípio ao realizarmos o balanço de produção lançamos mão de vários descritores durante a busca na base de dados da CAPES e percebemos que o campo temático que trata sobre avaliação nos processos de ensino e aprendizagem é vasto, necessitando de mais refinamento de busca para mapear a produção.

Definimos a busca com todos os descritores juntos/todas as palavras, por área de conhecimento: Educação/Ensino/Ensino de Ciências/Química, no período entre 2010 a 2017, observando o número de produções, pois de forma separada, com cada descritor, não foi possível chegar a resultados próximos do que se trata a temática.

Durante a busca, os descritores foram dispostos no banco de tese e dissertações da CAPES da forma como aparecem na tabela 1.

Tabela 1 - Total geral de produção por descritores

TIPO: Teses e dissertações	**ÁREA DE CONHECIMENTO:**	**Período: 2010 a 2017**

[4] Disponível em: http://www.unemat.br/prpti/dati/docs/Mozilla-Firefox-Proxy-Unemat.pdf?c=591 acesso jun.2017.

	Educação/Ensino/Ensino de Ciências/Química	
Nº	**DESCRITORES**	**TOTAL**
1	“práticas avaliativas”+“processos de ensino e aprendizagem”+“egressos”+“Licenciatura em Ciências da Natureza”+“Química”	10.009
2	“práticas avaliativas; processos de ensino e aprendizagem; egressos; Licenciatura em Ciências da Natureza; Química”	10.009
3	“práticas avaliativas processos de ensino e aprendizagem egressos Licenciatura em Ciências da Natureza Química”	10.009
4	“Educação Básica”+“química”+“práticas avaliativas”	26.069
5	"egressos licenciatura ciências da natureza"	0
6	"egressos"+"licenciatura química"+"práticas avaliativas"	0
7	"práticas avaliativas"+"egressos"+"licenciatura ciências da natureza"+"química"+"educação básica”	0
8	**"egressos"+"práticas avaliativas+"licenciatura em química"**	**55**
9	"práticas avaliativas"	55
10	**"egressos"+"química"+"avaliação da aprendizagem"**	**29**
11	"egressos"+"química"+"práticas avaliativas"	8
12	**"licenciatura ciências da natureza"+"química"+"práticas avaliativas"**	**8**
13	"licenciatura química"+"egressos"+"práticas avaliativas"	2
14	**"licenciatura ciências da natureza"+"egressos"+"práticas avaliativas"**	**2**
15	**"práticas avaliativas"+"egressos"+"licenciatura química"**	**2**
16	"licenciatura química"	2
17	"práticas avaliativas"+"egressos"+"licenciatura em ciências da natureza"	1
18	"práticas avaliativas"+" licenciatura em ciências da natureza"+"química"	9
19	"Avaliação da aprendizagem"+"licenciatura em ciências da natureza"+"química"	9
20	"licenciatura em ciências da natureza"	12
	Total de pesquisas nos descritores 3; 4; 8; 10; 12; 14; 15; 16; 17; 18 e 20	36.198

Fonte: Lopes - Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

A escolha dos descritores é essencial para que possamos responder a pergunta/problema, na tentativa de dialogar com as pesquisas já existentes, após ter uma visão panorâmica, verificar a relevância da realização da pesquisa para futuros trabalhos. Por isso é importante que a escolha das palavras-chave ou descritores a serem utilizadas nos meios virtuais quando realizamos as buscas eletrônicas, deve ser cautelosa, uma vez quepermitem a localização de uma infinidade de material bibliográfico, vinculadas aos diferentes assuntos.

Ao verificarmos os títulos e resumos observamos que os descritores correspondentes aos números de 1 a 6 apresentaram um universo muito amplo de pesquisas, dessa forma procuramos com outros descritores para filtrar as buscas. Não encontramos nenhuma produção com os descritores de número 4 a 7. Descartamos os descritores de número 18 e 19 pois, levaram a resultados iguais e nenhuma produção se aproximou da temática, assim, como os de nº 17 e 20 também não apresentaram resultados que fossem próximos ao tema em estudo. Os descritores de nº (11 e 12); (13 e 14); (8 e 9) apresentaram resultados iguais, desta forma escolhemos um dentre os pares com palavras chave semelhante a temática.

3.2 Leitura dos resumos para selecionar o que mais aproxima-se a temática

Deste universo de pesquisas catalogadas selecionamos para a segunda etapa de coleta apenas os descritores correspondentes aos números 8, 10, 12, 14 e 15. Para a disposição dos quadros a seguir, apresentamos apenas as pesquisas consideradas relevantes para o estudo devido à grande quantidade catalogada no banco de busca e por encontrarmos algumas pesquisas que se repetem em algum descritor durante o mapeamento.

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 2ª etapa

DESCRITORES **EGRESSOS; PRÁTICAS AVALIATIVAS; LICENCIATURA EM QUÍMICA**	
PRODUÇÕES	1.LOPES, Sergio Luiz. **Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas**' 01/03/2013 265 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Bicen
	2.RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves. **Avaliação Da Aprendizagem E Práticas Avaliativas Na Modalidade Educação De Jovens E Adultos: revendo mitos, ritos, realidades.**' 27/02/2015 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Do CCE – UFPI
	3.GALVAO, Elaine Cristina. **O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro**' 03/07/2013 113 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Central da Universidade Estadual de Londrina
	4.MORAIS, Ruth Longuinho de. **Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio**' 01/01/2010 98 f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: BC UFG
	5.MOTTIM, Ana Inez Beltrão. **Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais**' 28/10/2013 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca do Campus de Uvaranas
	6.UHMANN, Rosangela Ines Matos. **Processo formativo de professores articulado como movimento de reconstrução de concepções e práticas de avaliação no ensino**' 09/12/2015 232 f. Doutorado em Educação Nas Ciências Instituição de Ensino: UNIV. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques
	7.FANTIN, Franciele. **Avaliação da aprendizagem em contextos de complexidade**' 14/09/2015 86 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 371.26 F216a 2015 Biblioteca Joaçaba
Total: 7 pesquisas	

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Quadro 2 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 3ª etapaDESCRITORES EGRESSOS; QUÍMICA; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
PRODUÇÕES	1.ALVES, Ilza Maria da Silva. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas**' 01/06/2012 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Uberaba, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Campus Aeroporto
	2.MANI, Octavio Marcos Martins. **Um estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino-aprendizagem no proeja**' 30/11/2015 142 f. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instit. Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Biblioteca do IFG - Câmpus Jataí
	3.LIMA, Thiago Oliveira. **Estudo de concepções e práticas avaliativas dos professores de licenciatura em ciências nas aulas de experimentação**' 31/10/2016 84 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Universidade Federal De Goiás. Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Universidade Federal De Goiás
	4.LIMA, Kilma da Silva. **Avaliação da experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das ciências da natureza**' 28/07/2014 undefined f. Doutorado em Ensino Das Ciências Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural De Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: undefined
Total: **4 pesquisas**	

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Quadro 3 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 4ª etapa

DESCRITORES **LICENCIATURA CIÊNCIAS DA NATUREZA; QUÍMICA; PRÁTICAS AVALIATIVAS**
PRODUÇÃO
8.FILHO, Lourival Gomes da Silva. **Concepções de Professores de Matemática e Química sobre Avaliação de Aprendizagem: estudo de caso em um curso de Licenciatura Plena em Química** ' 17/05/2017 144 f. Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: ICB
Total: 1 pesquisa

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Quadro 4 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 5ª etapa

DESCRITORES **LICENCIATURA CIÊNCIAS DA NATUREZA; EGRESSOS; PRÁTICAS AVALIATIVAS**
PRODUÇÃO
1.Kuhn, Ana Paula. **Práticas avaliativas de egressos do curso de pedagogia a distância da UFMT: implicações da formação inicial e o exercício de ser professor.**' 01/04/2012 378 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE /UFMT
Total: 1 pesquisa

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Quadro 5 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 6ª etapa

DESCRITORES **PRÁTICAS AVALIATIVAS; EGRESSOS; LICENCIATURA QUÍMICA**
PRODUÇÕES
1.ALBERTI, Gabriela Ernesta. **Rompendo o silêncio de trinta anos: as trajetórias, escolar e profissional dos egressos do curso de Licenciatura Plena em Química da UFMT.**' 01/04/2010 100 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do IE e Biblioteca Central da UFMT
2.LEITE, Veronica Caldeira. **A Formação Inicial De Professores De Química E O Exercício da Docência na Escola: que Discursos estão em Jogo?**' 22/07/2013 116 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências E Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais
Total: 2 pesquisas

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Finalizamos as buscas com os descritores desta etapa considerando os resultados alcançados relevantes, uma vez que temos um número significativo de pesquisas a serem analisadas após usar 20 descritores para mapear as teses e dissertações que abrangessem o tema.

3.3 Estabelecimento de critérios para a seleção do material

Nesta etapa, o processo de ida e volta ao resumo foi constante, por isso consideramos fundamental estabelecermos categorias para seleção e análise dos resumos a fim de selecionar os que tivessem maior relação com o objetivo desta pesquisa. Uma vez que as respostas fornecidas pelos descritores pesquisados tendem a serem as mais variadas, seguimos as orientações de Gil (2008, p. 157) para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias.

Segundo Soares (2000, p. 9), categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.

Tabela 2 – Categorias de análise relativas ao tema, abordagem, objetivo e pesquisas que abordassem sobre práticas avaliativas e avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências e Química

DESCRITORES		**1ª – 2ª – 3ª – 4ª e 5ª etapa**								
ANO BASE		**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**TOTAL**
CRITÉRIOS	Práticas avaliativas dos egressos licenciados Ciências da Natureza habilitados em Química	1	0	1	2	1	1	1	0	7
	Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências e química	1	0	1	2	0	3	0	1	6
Total de Pesquisas		2	0	2	4	1	4	1	1	15

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Os descritores definidos nos levaram a 96 produções acadêmicas científicas catalogadas no banco de tese e dissertações da CAPES, dessas apenas 20 pelo aspecto dos títulos e resumos tratam ora sobre práticas avaliativas ou avaliação da aprendizagem, porém após definir as categorias de análise obtivemos 15 pesquisas: 4 teses e 11 dissertações entre os anos 2010 a 2017 que tratam sobre as práticas avaliativas e avaliação da aprendizagem no ensino de ciências e química. Destas analisamos quais são as concepções de avaliação apresentadas por estes pesquisadores em suas teses e dissertações.

3.4 Análise do conteúdo dos resumos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada

Neste momento de análise foi necessário buscar nas bibliotecas depositárias as teses e dissertações, por não ser suficiente apenas a leitura dos resumos, o que requer mais tempo de busca e debruçar em leituras, por não termos padronização nos formatos de resumos, uns tão sucintos e incompletos, outros confusos, para Romanowski e Ens (2006) estas limitações dificultam e, em alguns casos, prejudicam a categorização e a análise do conteúdo.

Quadro 6 - Organização e síntese dos dados alcançados

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	
Autor	LOPES, Sergio Luiz
Título	Os Sentidos Atribuídos Pelo Professor Do Ensino Médio às Práticas Avaliativas
Concepção quantitativa da avaliação, cujos objetivos são a simples aferição do nível de aprendizagem dos alunos, e que o debate teórico-metodológico, a situação vivenciada e os propósitos da escola compelem os professores a não pensarem a avaliação como um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, mas como um momento isolado.	
Autor	RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves
Título	Avaliação da Aprendizagem e Práticas Avaliativas na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: Revendo Mitos, Ritos, Realidades.
O autor traz reflexão teórica sobre avaliação e avaliação da aprendizagem, numa perspectiva emancipatória e democrática. No entanto os resultados obtidos durante a pesquisa apontam para conceituais que valorizam o medir, o testar, desconsiderando a aprendizagem dos estudantes.	
Autor	GALVAO, Elaine Cristina
Título	O Compromisso Formativo na Avaliação da Aprendizagem em Química: das Concepções às Abordagens do Erro
Os estudos da autora apontam que no ensino de química vigora prática fundamentada no modelo pedagógico diretivo, a encaminhar a avaliação da aprendizagem para a verificação da capacidade do aluno de memorizar e reproduzir informações. Constatou-se que as professoras realizam práticas avaliativas formativas, intentando conhecer a estratégia empreendida pelo aluno para, pela recomposição do ensino, auxiliá-lo a avançar no processo de construção do conhecimento, bem como, que o erro passou a ser compreendido como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, sendo fonte de reflexões e de descobertas.	
Autor	MORAIS, Ruth Longuinho de
Título	Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio
A autora constata que, entre os professores de Biologia do Ensino Médio, há uma sincera busca por diversificação e qualidade no processo avaliativo, todavia obstáculos à prática avaliativa, levantados pelos próprios docentes,	

impedem que a função primordial da avaliação, a promoção da aprendizagem, efetive-se de fato. As orientações advindas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) influenciam a prática pedagógica das professoras de forma que a prova não tem se apresentado como o centro da avaliação da aprendizagem escolar, possibilitando a adoção de distintas formas avaliativas a fim de extrair do aluno informações que permitam a tomada de decisões em direção à aprendizagem.	
Autor	MOTTIM, Ana Inez Beltrão
Título	Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais
Os resultados da pesquisa indicam que os professores de Artes Visuais têm conhecimento e clareza de que a avaliação da aprendizagem na disciplina de Arte realizada numa perspectiva formativa é a mais adequada; a concepção de avaliação de aprendizagem presente nas práticas pedagógicas dos professores das escolas pesquisadas revelou a existência de duas posturas avaliativas. A primeira postura observada revelou que a avaliação da aprendizagem é entendida como mecanismo de controle, de comparação e referida à medida, ou seja, é uma concepção de avaliação tradicional, racionalista. O professor de Arte utiliza a avaliação de aprendizagem como mecanismo disciplinador e de poder, ou seja, o foco da avaliação não é o conhecimento construído pelo aluno, mas muito mais o disciplinamento de seu comportamento. Na segunda postura, a avaliação da aprendizagem assenta-se na perspectiva formativa e o professor de Arte a realiza considerando a avaliação, de fato, integrada às atividades de ensino e aprendizagem; verificou-se nas observações, que os objetivos, instrumentos e critérios avaliativos, quando definidos, estão em consonância com a concepção de avaliação do professor e da escola.	
Autor	UHMANN, Rosangela Ines Matos
Título	Processo Formativo de Professores Articulado como Movimento de Reconstrução de Concepções e Práticas de Avaliação no Ensino
A autora apresenta a visão de duas concepções: avaliação classificatória da reprodução (relação pedagógica de autoritarismo com alienação, silêncio e resposta repetitiva) e avaliação emergente da recriação (relação pedagógica de autoridade com emancipação, diálogo e pergunta).	
Autor	FANTIN, Franciele
Título	Avaliação da Aprendizagem em Contextos de Complexidade
A autora apresenta resultados que indicam ainda grande distância entre a teoria e a prática: professores relatam nas suas falas a avaliação, mas na prática realizam o exame. É importante compreender que os sujeitos pesquisados se encontram em constantes conflitos, acalorados pela complexidade de um sistema educativo fragmentado e norteado por uma sociedade excludente. Ainda, que para considerar a condição humana em meio ao contexto da complexidade dos processos educativos tem-se como relevante o olhar transdisciplinar. A avaliação é compreendida, em vários momentos, como algo anexo ao processo de ensino e aprendizagem. A avaliação confundida com exame persiste em práticas classificatórias.	
Autor	ALVES, Ilza Maria da Silva
Título	Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Representações Sociais de Estudantes de Licenciaturas
A avaliação permanece como sinônimo de verificação e que a avaliação somativa é a mais utilizada pelos docentes. Embora tenha sido identificado que, para os estudantes, essa forma de avaliação é tida como a mais comumente utilizada, eles têm ciência que, do modo como são elaboradas e empregadas, não conseguem refletir o conhecimento sobre determinado assunto. As Representações Sociais dos estudantes se ancoravam em	

experiências escolares trazidas do ensino Fundamental e Médio, cujo foco do processo avaliativo, em geral, se concentra nos resultados e não no processo, numa concepção de avaliação da aprendizagem enquanto sinônimo de prova voltada para obtenção de nota.	
Autor	MANI, Octavio Marcos Martins
Título	Um Estudo sobre Avaliação e suas Interlocuções com o Processo Ensino-Aprendizagem no PROEJA
Os resultados desta investigação mostram que a avaliação realizada pelos professores ainda é uma prática avaliativa baseada numa concepção tradicional e conservadora. Embora os docentes disponham e utilizem uma diversidade de instrumentos avaliativos que permitem uma coleta de dados para uma avaliação contínua, esta ainda não se caracteriza como um processo formativo e diagnóstico. Assim, conclui-se que as concepções declaradas e as práticas avaliativas vivenciadas pelos professores e alunos, sujeitos investigados são, muitas vezes, contraditórias e incoerentes, e podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entraves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos e docentes.	
Autor	LIMA, Thiago Oliveira
Título	Estudo de Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores de Licenciatura em Ciências nas Aulas de Experimentação
O autor não aprofunda na discussão sobre concepção de avaliação, mas percebemos que ao relatar as práticas avaliativas dos professores apontam as dificuldades destes em ter transparência dos critérios de avaliação dos professores, as aulas teóricas e as aulas práticas estão separadas por um abismo que condiciona os alunos a vê-las de forma dicotômica, os instrumentos avaliativos estão sendo pouco explorados, muito formatados e engessados, e o aluno anseia por um número maior de avaliações e pelo uso de mais instrumentos avaliativos, especialmente os que envolvam seu senso crítico, sua participação, sua capacidade e sua criatividade. Já os professores, por meio de entrevistas, apontaram as dificuldades com turmas numerosas, falta de estrutura e ausência de orientações institucionais quanto a métodos e práticas avaliativas. Insistem em concepções tradicionais de avaliação e não se utilizam de instrumentos factuais de observação e instrumentos mais subjetivos de avaliação. Os que possuem uma prática avaliativa mais aberta, flexiva e discutida se aproximam de uma concepção mais progressista e desejada, já os que insistem numa prática avaliativa retrógrada, positivista e exclusivamente tradicional são criticados não só pelos alunos como também pela literatura	
Autor	LIMA, Kilma da Silva
Título	Avaliação da Experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das Ciências da Natureza
A autora apresenta uma nova concepção de avaliação: Avaliação da Experiência. Os resultados indicaram que os professores que organizam sua prática pedagógica com base na Teoria dos Construtos Pessoais e realizam o processo avaliativo articulado com essa teoria e com as ideias contidas na Quarta Geração da Avaliação, conseguem que seus estudantes obtenham bons resultados de aprendizagem.	
Autor	FILHO, Lourival Gomes da Silva
Título	Concepções de Professores de Matemática e Química sobre Avaliação de Aprendizagem: estudo de caso em um curso de Licenciatura Plena em Química
O autor apresenta discussões de concepção de avaliação segundo Luckesi, Hoffman e de acordo com a pesquisa observa que os professores tendem a se distanciar da concepção de que o ato de avaliar não deve ser fator de imposição, mas sim de que o conhecimento é um processo de construção, e é inacabado.	

Autor	KUHN, Ana Paula.
Título	Práticas avaliativas de egressos do curso de pedagogia a distância da UFMT: implicações da formação inicial e o exercício de ser professor.
A autora discute e faz suas análises durante a pesquisa a partir da concepção de avaliação segundo a proposta de Hoffmann, procurando minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática e punitiva. “Avaliar é essencial a educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. ” (Hoffman, 1999, p. 16) A avaliação mediadora tem por objetivo a plena aprendizagem dos envolvidos no processo educativo no qual o professor vai apenas mediar, sem apresentar respostas prontas e acabadas. Essa concepção de avaliação está fundamentada na concepção de conhecimento dialético em que educadores e educandos são eternos aprendizes.	
Autor	ALBERTI, Gabriela Ernesta
Título	Rompendo o silêncio de 30 anos:as trajetórias, escolar e profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Química da UFMT
O autor não discute concepções de avaliação, mas cita o trabalho de SANTOS, Lydia Maria Parente Lemos. **Avaliação emancipatória do curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal de Mato Grosso.** Cuiabá: UFMT, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 1996.	
Autor	LEITE, Veronica Caldeira
Título	A Formação Inicial de Professores de Química e o Exercício da Docência na Escola: que discursos estão em jogo?
A autora não discute sobre avaliação, mas ao discutir o exercício da docência apresenta que alguns docentes procuram desenvolver metodologias diversificadas de ensino, entendendo tempos diferenciados para a aprendizagem dos alunos, realizando avaliação processual e não classificatória.	

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

4 Considerações Finais

Ao fazer uma leitura analítica das informações contidas nas tabelas realizamos uma filtragem das produções mapeadas em várias etapas e ao concluirmos este balanço de produção, verificamos que não existem pesquisas que tratem especificamente sobre as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química.

No entanto, os descritores nos levaram a verificar a partir das pesquisas encontradas, que as práticas avaliativas nos processos de ensino aprendizagem acontecem de forma tradicional, classificatória, e quantitativa como aponta Lopes (2013), vista como um instrumento de medição onde o professor ainda é o único detentor do saber e o aluno o que recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor. Rodrigues (2015, p. 49)

concluiu em sua dissertação, que a avaliação, ainda, nos dias atuais é concebida como um ritual que se realiza periodicamente, a fim de cumprir as exigências institucionais, um mito, algo ainda incompreendido, visto que o foco não se encontra na aprendizagem.

A partir das pesquisas aqui levantadas, os docentes entendem que há uma necessidade de reavaliar essa concepção de avaliação, porém apontam várias dificuldades para tais mudanças, como aparece na pesquisa de Morais (2010), há vontade por parte de alguns professores, diversificar a prática pedagógica buscando orientações junto aos órgãos governamentais. Consequentemente, mesmo com essas dificuldades, observamos que a atitude faz diferença na postura do professor, Mottim (2013) mostra em sua dissertação que num mesmo ambiente educacional há professores preocupados em exercer uma prática voltada para concepção de avaliação formativa e já existem outros professores, que desempenham sua função a partir de uma concepção de avaliação tradicional, racionalista, entendida como mecanismo de controle, disciplinador.

As principais concepções de avaliação da aprendizagem abordadas pelos pesquisadores em suas teses e dissertações aqui apresentadas, tratam-se de concepções avaliativas mediadora de Hoffman, voltada para formação, trabalhando com o erro do aluno. Estudo apontado por Galvão (2013, p. 93) mostra êxito das professoras de Biologia que apresentaram o erro como elemento articulador do processo de ensino/aprendizagem, como recurso e ferramenta potencializadora da aprendizagem. Também a concepção de avaliação segundo Luckesi, diagnóstica, que subsidia uma intervenção construtiva e criativa, apreciada na tese de Filho (2017).

Alves (2012) aponta para a oportunidade de compreendermos e reavivarmos uma concepção de avaliação emergente, pertinente, criativa, crítica, com iniciativa e emancipadora na contemporaneidade capaz de desenvolver o ser humano de forma integral inserido em contexto escolar.

Assim podemos considerar que ainda temos um caminho longo e complexo a trilhar a respeito dos processos avaliativos que norteiam nossa prática educacional, confirmada com Fantin (2015) que conclui em sua dissertação ser fundamental refletir a respeito das formas de avaliação como algo inerente ao processo de formação de professores; os processos formativos docentes podem, a partir de uma mudança ou reforma de mentalidade, visualizar a avaliação como dinamizadora da aprendizagem. Sem a qual não chegaremos à uma transformação que propicie novas práticas pedagógicas que valorizem a formação humana integral para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Portanto, consideramos que seja relevante insistirmos nas inquietações que nos afligem, levantando perguntas a partir de nossa realidade e necessidades de investigar nosso fenômeno, em busca de respostas às indagações frequentes nos espaços de formação inicial e continuada de professores sobre as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.**Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 55-64, jul. 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. NBR 6028. **Informação e documentação: resumo: apresentação.** Rio de Janeiro: 2003a. Disponível em: <http://www.abnt.org.br>. Acesso em: junho, 2017.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. **Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos.** IN: Rev Bras Cir Cardiovasc. vol.20 no.1 São José do Rio Preto Jan./Mar.2005**.** Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004>. Acesso em jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC) - CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações.** Fundação do MEC. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em jun, 2017.

CIRIACO, Douglas. **O que é e como usar o Google Acadêmico.** Matéria completa disponível em:<https://canaltech.com.br/tutorial/google/o-que-e-e-como-usar-o-google-academico/>. Acesso em: jun. 2017.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Palavra-chave.** In: Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2108

LIMA, Aline Gonçalves. **Uso de resumos e palavras-chave em Ciências Sociais: uma avaliação.** Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, vol. 13, núm. 26, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo. A. O processo de pesquisa: iniciação. São Paulo: Liber Livro, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação**. Diálogo Educacional, v.6, n.19, p.37-50, set./dez.Curitiba, 2006. Disponível em:<file:///C:/Users/Aline/Downloads/dialogo-237.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização.** Organização: Magda Becker Soares e Francisca Maciel. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: jun. 2017.

DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE AO DESAFIO DE PERMANECER PROFESSOR

Rozana Vanessa Fagundes Valentim de Godoi (PPGEDU- UFGD)
rozana.valentim@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um estudoinicial acerca da criação das licenciaturas em Artes Visuais em um contexto que apresenta a necessidade de formar professores para atender ao sistema educacional e a legislação vigente. A proposta deste, relaciona-se a pesquisa de doutorado em andamento na Universidade Federal da Grande Dourados, na linha de pesquisa: História da educação, memória e sociedade. Assim, o artigo aqui apresentado tem como objetivo levantar informações sobre o contexto da criação das licenciaturas e delinear sobre a formação e permanência do professor de arte. A partir de um levantamento bibliográfico realizado sobre a temática, percebe-se que, tanto no ensino de arte como na formação de professores para ministrar esse ensino, muitas mudanças ocorreram, na nomenclatura e no *status* da disciplina no contexto escolar; no tempo de formação e nas Diretrizes curriculares. Essas modificações permeiam a tentativa de consolidação de uma identidade enquanto área de conhecimento, e do profissional que atua. Como resultado, entende-se, que as licenciaturas em artes precisam reafirmar o espaço científico e pedagógico da Arte, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica e, para isso, podemos concluir que se deve propor uma formação inicial que realmente articule ensino, pesquisa e extensão e que o professor, depois, receba o acompanhamento de uma formação continuada que instigue o desafio de práticas pedagógicas articuladas com as necessidades da escola na contemporaneidade e permaneça professor ainda com as adversidades que por vezes possam se apresentam no seu trabalho docente.

Palavras-chave: Licenciatura em artes visuais. Formação docente. Legislação. Professores de artes visuais.

1 Introdução

O assunto abordado neste artigo remete à necessidade de melhor compreender o processo de criação das licenciaturas na área do ensino de arte, da sua implementação nas universidades brasileiras e depois especificamente a criação do curso em Mato Grosso do Sul. Por meio de um levantamento bibliográfico, foram colhidas informações para apresentar o contexto da criação das licenciaturas e um breve histórico do ensino de artes nos diferentes níveis de ensino. Buscando elucidar o percurso traçado ao longo da história pelo e no ensino de artes e apoiando-se em autores, como: Veiga (2006), Penin (2009), Roldão (2007) e Diniz-Pereira e Amaral (2010) ampliou-se a discussão em torno da formação , do trabalho docente e da permanência destes na profissão.

Muitas questões permeiam os desafios enfrentados pelos professores de artes, tanto em relação à formação quanto em relação às condições de trabalho. Por se tratar de questões de grande amplitude e de muita complexidade, neste texto, foi discutida a maneira como se desenvolveu a criação da licenciatura de artes e como esse processo de

formação inicial vem colaborando para o entendimento do futuro profissional e, ainda, como influencia a atuação docente.

Roldão (2007, p. 28) destaca que os

> [...] processos de formação estão relacionados ao que saber, porque saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas. Se entendemos a relação com os saberes constituída também de afeto, solidariedade, curiosidade, insatisfação, provisoriedade – portanto, mais próxima da vida em seu movimento ininterrupto e dinâmico-, esse entendimento traz em seu interior incertezas, inseguranças e necessidades de mudanças, e com elas perdem-se algumas certezas, descobrem-se outras, sobre as quais também não temos garantias.

Convém observar que as propostas de formação inicial variam de acordo com os projetospedagógicos de cada instituição, articulando as questões dispostas pelas regionalidades e necessidades específicas que estruturam os componentes curriculares de cada graduação. Mesmo que leis regulamentem as necessidades de formação, nem sempre os profissionais são atendidos nos desafios postos pelas diferentes realidades.

2 A formação dos professores de arte a partir da criação dos cursos de licenciatura

Discutir as licenciaturas é uma questão primordial para o entendimento do processo de formação dos professores e do próprio trabalho docente. A profissão professor, presente em diferentes épocas e nos mais variados contextos, é uma atividade antiga. Penin (2009) aponta um breve referencial histórico sobre o início dessa profissão,

> [...] no caso brasileiro, desde o tempo da colônia, passando pelo Império, continuando na República e chegando aos anos 20/30 do século XX, a educação foi mantida como um privilégio de muito poucos. Desde os jesuítas, nossos primeiros educadores, houve grande improviso na educação, com oferta de ensino reservada sobretudo às elites de cada época. As escolas, quando existiam, sobreviviam por iniciativas isoladas, muitas nas casas das professoras. As exceções ocorriam em alguns centros urbanos. No tocante a legislação, todavia, a preocupação com a democratização do ensino aparece já na Constituição Imperial, de 1812, provavelmente influenciada pela repercussão da Revolução Francesa e da Independência americana, estabelecendo a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (p. 17).

Nesse período, a improvisação que marcava o atendimento escolar, seja no ambiente doméstico, informal ou na escola, seja no que se refere à necessidade de formação do professor responsável por tal atividade. De acordo com Penin (2009, p. 19), no Brasil, os primeiros cursos de formação de professores para o ensino primário se

estabeleceram, em algumas capitais, a partir de 1835, em nível secundário, com duração máxima de dois anos.

Anterior à lei 9394, de 1996, em meio a propostas e discussões sobre a necessidade da formação dos docentes, em nível superior, muitos problemas foram vinculados à educação brasileira. Os próprios cursos de formação de professores, com vistas ao atendimento da demanda de alunos da educação básica, pertencentes ao ensino público, eram observados dentro das perspectivas de qualidade, tanto da formação inicial do aluno, quanto do atendimento à formação do profissional da educação. Assim, as licenciaturas foram sendo criadas num contexto de incertezas. Conforme Gatti (2010a, p. 486), nos anos 1930,

> [...] a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o "ensino secundário" (formação que veio a denominar-se popularmente "3+1").

Com uma formação que não conseguia suprir as necessidades da demanda e o início das manifestações dos professores por melhores condições de trabalho, as temáticas relacionadas à formação desses professores ganham força a partir da década de 1970. Sobre isso, Diniz-Pereira e Amaral (2010, p. 529) afirmam que o

> [...] processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente.

Assim, antes da LDB, de 1996, os cursos de formação de professores já haviam sido colocados em pauta, considerando as dificuldades apresentadas na educação brasileira, a expansão desordenada, via ensino privado, o pouco investimento de verbas públicas na educação e a crise posta no sistema educacional. Nesse contexto, as discussões voltam-se para a figura do professor, sua identidade, seu papel enquanto profissional e, alguns autores, buscando esclarecer a função e a relevância do professor na educação levantam o seguinte questionamento: trata-se de vocação, de profissão ou de um bico? (KREUTZ, 1986; HAGUETTE, 1997).

Todavia, Lüdke (1994) não aponta apenas a questão da falta de profissionalização dos professores, mas a própria falta de clareza dos cursos de licenciatura e os objetivos com a formação docente. A autora pontua, também, que nesse período, "a situação das licenciaturas foi considerada, então, insustentável" (p. 45), tendo em vista a necessidade de transformações.

Importante frisar que existia, em relação aos cursos de formação de professores, "um sentimento generalizado de que as coisas ali não mudavam e de que os problemas discutidos na época eram praticamente os mesmos desde sua criação" (LÜDKE, 1994, p. 47). Nesse contexto, foram levantadas questões, tais como, a ênfase na pesquisa, em detrimento do ensino nas universidades, relação das disciplinas tidas como de conteúdo e as pedagógicas, além do debate em torno da teoria e prática desenvolvida na formação dos professores.

De forma geral, as licenciaturas foram criadas a partir da necessidade de formação para os professores que já atuavam nas escolas. Conforme é lembrado por Gatti (2010b, p. 1356)

> [...] a formação de docentes para o ensino das "primeiras letras" em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no título VI, dos profissionais da Educação, Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1997).

Com a LDB/96 e vivenciando um momento de transformações históricas, a questão das licenciaturas volta como foco no processo de discussão sobre a realidade da educação brasileira, em torno de muitos questionamentos; a formação dos professores é pontuada a partir de um novo processo de formação. De acordo com Diniz-Pereira e Amaral (2010, p. 534):

> [...] Seria fundamental investir na formação de um professor que tivesse vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que tivesse se formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se orientasse pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. Dessa maneira, seria fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

Percebe-se, com isso, como a formação dos professores vem sendo tratada. Ainda que proposta a partir dos desafios e das necessidades de cada período, é válido ressaltar o processo lento em que as mudanças são evidenciadas.

Da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), e da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e da LDB, os cursos de graduação e as licenciaturas são, realmente, colocadas para debate e as propostas de reformulação discutidas nos diferentes segmentos. Para as especificações de cada curso, apontam Diniz-Pereira e Amaral (2010, p. 539), que:

> Em 3 de dezembro de 1997, a secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) publicou o Edital SESU nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de Diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESU/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicações de nomes pelas instituições. Todavia, não foi criada uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. Por via de consequência as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado, têm a licenciatura, contemplaram distintas concepções da formação de professores.

Dessa definição, para cada curso de licenciatura, foram exigidas concepções que abrangessem as necessidades de formação em cada área, e que para o graduando, desde o início de sua entrada no curso, já estivesse claro que, ali, teria a formação inicial para professor, credenciando-o, dessa forma, como um profissional da educação. No item a seguir, tratam-se as especificidades da licenciatura em artes visuais, a partir de um contexto histórico que possibilite a compreensão das necessidades do profissional.

3 Breve contexto histórico do ensino da arte e das licenciaturas em artes visuais, no Brasil

O ensino de artes, no Brasil, ao longo de seu percurso histórico, vem assumindo diferentes características, tanto em conceitos como nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores.

Os primeiros relatos sobre a prática artística no País, dentro de um contexto educativo, surgiram na época do império, com a Academia Imperial de Belas-Artes, criada pelo decreto lei de 1816, e que só começou a funcionar em 1826. Segundo Ana Mae Barbosa (2002), esse representaria a célula *mater* do nosso ensino de artes, que tinha, entre seus organizadores, importantes artistas franceses. Barbosa (2002, p. 16) destaca que, com a

> [...] república foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servirá a conservação do poder. Tal preconceito veio acrescentar-se aos inúmeros preconceitos contra o ensino da arte sedimentados durante todo o século XIX, os quais se originaram dos acontecimentos que cercaram a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, ou dos elementos já assimilados pela nossa cultura mas que a academia fez vir à tona (BARBOSA, 2002, p. 16).

Assim, junto com os franceses, veio o estilo característico, basicamente o neoclassicismo, que influenciou esteticamente a produção artística brasileira, a partir de então, deslocando desse processo qualquer característica popular, bastante expressa no Barroco e Rococó, estilos que haviam incorporado simplicidade e autenticidade, advindas dos mestiços brasileiros. Segundo Barbosa (2002, p. 20),

> [...] afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a idéia de arte como atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.

Já dentro de uma influência do liberalismo, tendo Rui Barbosa como um de seus maiores representantes, é possível uma compreensão do papel do desenho nesse período da história, pois Rui Barbosa foi um estudioso tanto do que se entendia por ensino de arte,

como especificamente pelo tratamento a ser dado ao desenho, estando, nesse período, voltado para questões técnicas. Barbosa (2002, p. 54) comenta a ideia de Rui Barbosa:

> A intenção de transplantar o modelo americano de ensino de Arte estende-se também aos princípios metodológicos [...] Em primeiro lugar, o autor insiste sobre a conveniência de encarregar os professores regulares das lições de desenho, afirmando não haver a necessidade de ser artista para ensinar desenho, uma vez que se não exige nem um orador para ensinar retórica nem um acrobata para ensinar ginástica.

Assim, a proposta de desenho foi amplamente difundida, para aprimoramento técnico e como aplicação prática; daí o entendimento do desenho enquanto processo de geometrização e rigidez, como atividade gráfica submetida aos padrões estéticos.

Com a semana de arte moderna e o pensamento modernista, o desenho começa a ser visto, não apenas como elemento gráfico, mas, sim, entre tensões do desenho como arte e o desenho como técnica, tanto a necessidade de expressão do eu pessoal, quanto pela expressão provocada pelo uso de certos materiais. Conforme Barbosa (2002, p. 115), "[...] arte e técnica assumiam, deste modo, os polos de um debate que, somente depois de concretizados alguns ideais da semana de arte, haveriam de ser problematizados de maneira mais coerente, procurando-se sua vinculação essencial."

Durante o período pós semana, as discussões mantinham os dualismos e as discussões em torno da função do ensino de arte, da aplicabilidade de conteúdos e da maneira como seriam implementados nas instituições escolares.

Dentro de um contexto histórico mais atual, vemos que somente na década de 1970 é que se deu a primeira obrigatoriedade institucional do ensino da arte na escola, com a lei 5692/71, que incluía a atividade de educação artística no currículo como atividade escolar e não como disciplina, sendo seu ensino obrigatório no Ensino Fundamental e em alguns cursos do Ensino Médio. Essa obrigatoriedade de uma atividade escolar ocorreu sem ter um número razoável de professores para ministrá-la, pois os cursos universitários de formação de professores na área só foram criados a partir de 1973, iniciando, assim, a Licenciatura em Educação Artística.

Apesar de a lei 5692/71 ter, de certa forma, incentivado a atividade artística, ainda assim, vivenciamos a falta de formação específica, fruto dessa mesma lei, que não se preocupou com a demanda necessária de profissionais que assumissem de maneira eficiente a atividade artística. Assim,

> [...] a formação de professores existe e está historicamente ligada ao desenvolvimento institucional do ensino. Conforme o ensino evoluiu como forma social de preparar as crianças para a vida adulta, também se desenvolveu um grupo ocupacional especializado em elaborar o plano de sua vida diária. Este grupo desenvolveu algumas corporações especializadas em imagens, alegorias e rituais que explicam a 'natureza' do ensino e sua divisão do trabalho. A formação de professores pode ser entendida, em parte, como um mecanismo para fixar e legitimar as pautas ocupacionais de trabalho para os futuros professores (POPKEWITZ, 1987 apud CONTRERAS 2002, p. 35).

Dessa maneira, assumiam a tarefa de ministrar aulas de Educação Artística, termo utilizado nesse período, professores com pouca ou sem nenhuma formação específica.

Somente a partir de 1988, com a proposta da nova LDB, sancionada apenas em dezembro de 1996, em um de seus dispositivos, foi proposta a retirada da obrigatoriedade desse ensino, o que gerou protestos e manifestações por parte dos profissionais. Como consequência desses protestos, essa proposta deixou de vigorar e, finalmente, na Lei nº 9394/96, considerou a Arte como disciplina obrigatória na educação básica. De acordo com o artigo 26, § 2º: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". A lei 9394/96, apesar de afirmar a obrigatoriedade da Arte, deixa uma lacuna, pois não esclarece sobre a necessidade de existir um ensino contínuo, sem a sua interrupção em qualquer uma das séries do ensino primário, o que permite perdas na qualidade e no desenvolvimento do fazer artístico (BRASIL, 1997).

Ainda temos a colocação sobre a disciplina de artes, que, segundo Fusari e Ferraz, deverá estar inserida no contexto educacional, com a seguinte proposta:

> [...] A disciplina arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos [...] Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 35).

Tanto para a educação básica, como para o atendimento da formação em nível superior, a legislação tem tratado das temáticas do ensino de artes, a partir de diferentes entendimentos, visto que a própria nomenclatura da disciplina vem sendo modificada na

tentativa de apropriação de uma identidade desse profissional. Nesse sentido, Penin (2009, p. 25) afirma que a

> [...] vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, os alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc.) em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou "identidade do eu".

Com isso, o professor de Arte busca sua identificação enquanto profissional de uma área específica, ainda que, por vezes, a própria instituição escola não consegue nomear a disciplina, que é tratada pelos termos: Educação Artística, Arte-Educação e Ensino de Artes, pois são os últimos termos empregados para denominação da grande área Arte.

Para o ensino Superior, com base nas recomendações e sugestões da Resolução nº1, de 16 de janeiro de 2009, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CNE/CES nº 280/2007, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24/7/2008, algumas determinações são postas, depois da escuta das universidade, Instituições de Ensino Superior, Associações e documentos elaborados em eventos como seminários e congressos de arte e educação. De acordo com Veiga (2006, p. 81),

> Se se pretende avançar na formação de professores, a fim de atender às exigências da sociedade brasileira, não se pode simplesmente relegar a segundo plano toda a produção teórico-metodológica produzida pelos professores-pesquisadores em importantes espaços das entidades acadêmicas da educação, das associações científicas das diferentes áreas, das entidades sindicais e representações estudantis.

Nesse contexto, os cursos de licenciaturas em Artes Visuais têm, hoje, papel fundamental na formação específica dos profissionais que atuarão nessa área, tendo ainda como princípio a relação entre a Educação e a Arte, num contexto que valorize o conhecimento e a cultura do aluno, e que proponha essa integração. Arroyo (2004, p. 21) aponta para essas relações:

> Quando tentamos mudanças na escola sempre as pensamos no campo do conhecimento: Novas tecnologias, novas descobertas científicas, novos conhecimentos, logo nova docência, novos currículos. Desta vez somos obrigados a deter-nos nas novas condutas, novos valores, outras culturas. As mudanças no campo da cultura, dos valores e da ética nos interrogam tanto ou mais do que as mudanças no campo do conhecimento.

Ao pensar na formação de professores de artes visuais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, atendendo a colocação de diálogo com a comunidade representacional, propõe o diálogo em torno da pesquisa, produção e ensino de artes, e que, durante o período de formação, o acadêmico seja instigado a analisar e refletir por meio do conhecimento artístico, pautando-se pela importância e necessidade das artes nas escolas e sociedade, tanto na educação formal como na informal.

Algumas questões tratada pelas Diretrizes, voltadas para as licenciaturas, pretendem avançar na formação dos professores e suprir as necessidades da contemporaneidade, porém o próprio documento pode não atender às demandas e especificidades de cada curso. Em linhas gerais, o tratamento a questões fundamentais para as licenciaturas é norteado pelas atividades práticas enquanto componente curricular e que deve ser ministrada do início ao final da graduação, num total de 400 horas, assim como as atividades de estágio supervisionado, com início a partir da segunda metade do curso, num total de 400 horas. Trata, ainda, as diretrizes dos conhecimentos em 3 níveis, sendo: básico, desenvolvimento e disciplinas voltadas ao aprofundamento conceitual. No caso da Licenciatura, as Diretrizes ainda preveem o trabalho de conclusão de curso em forma de monografia, com um projeto a ser apresentado por uma banca composta de professores e profissionais da área, com carga integralizada em 2.800 horas (LEITÃO, 2004).

Com isso, as licenciaturas em artes precisam reafirmar o espaço científico e pedagógico da Arte, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica, propondo a formação e atendendo as exigências político-pedagógicas. Veiga propõe que o

> [...] projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido, questionado e reconfigurado (VEIGA, 2006, p. 85).

Muito mais que propiciar o convívio do acadêmico com a experiência sensível, a Arte tem a função de promover o desenvolvimento da imaginação, percepção, análise e crítica, das experiências de interação, troca e partilha e a produção cultural e de conhecimento.

4 Ser e permanecer professor de arte

Para além da necessidade da formação dos professores na área de arte, que configurou a criação e ampliação da oferta de cursos de licenciatura em Educação artística, hoje com a nomenclatura de Artes visuais; o desafio que se põe e que esses professores formados permaneçam nas salas de aula.

Inseridos nos mais variados contextos, os professores vivenciam o cotidiano escolar, no qual buscam a relação entre a teoria e a prática. Nesse espaço de educação, por vezes, apenas reproduzem conhecimentos. Segundo Roldão (2007, p. 98), "é justamente nessa interface teoria-prática que se jogam as grandes questões relativas ao *conhecimento profissional docente* que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores [...]" Afinal, o que ensinam os professores? Quais concepções e saberes apoiam sua prática diária? De acordo com Roldão (2007, p. 45):

> A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didácticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como "prático".

Mesmo considerando que a formação inicial é necessária e fundamental para o melhor entendimento da relação ensino e aprendizagem, deve-se pensa-la, também, como elemento importante da composição de uma identidade, entendida aqui, conforme Pimenta (1999, p. 19), como algo que:

> [...] não é imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

E dessas necessidades também emerge a questão da profissionalização dessa categoria de professores, ainda que, em cada área de ensino e devido à fragmentação das estruturas curriculares, exista a diferenciação das disciplinas. Vale afirmar que a instituição escolar não estabelece uma relação mais igualitária entre as disciplinas que compõem o currículo obrigatório e os professores se deparam com questões que exigem escolhas, sejam de conteúdo, práticas pedagógicas, estilo e gosto artístico e a escolha de permanecer na profissão.

> Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2007, p. 17).

Segundo Mosquera (1978) torna-se fundamental compreender os motivos que levam as pessoas em escolher ser professor, uma vez que essa compreensão pode contribuir para melhorar a formação, o aperfeiçoamento dos profissionais em educação, relevante ainda, buscar a compreensão dos sentimentos que envolvem o "ser" e o "permanecer" professor de arte. Da formação inicial, no momento da escolha da licenciatura em artes visuais, sendo nesse momento uma escolha profissional; o início na profissão docente; a compreensão sobre a profissão até o reconhecimento da profissão pela escola e pelos colegas. Observa-se que essas questões precisam estar inseridas nas disciplinas dos cursos de graduação, para que se tenha clareza da profissão, das necessidades e desafios presentes na disciplina de artes ofertadas nas distintas escolas de educação básica. Nesse sentido, pontua-se a importância das licenciaturas e as reflexões que devem ser contempladas nessa formação.

Mosquera (1978, p. 89) considera que "As exigências, portanto, para ser um bom professor são extremamente rigorosas, o que torna a profissão do magistério uma das mais sacrificadas e, ao mesmo tempo, desafiadoras". A permanência dos professores na profissão, podem estar relacionados às possibilidades criadas por eles no ambiente do trabalho, nas relações estabelecidas com os colegas de trabalho e na comunidade escolar, ou seja, a permanência como professores de arte pode estar ligada à forma como as professoras atribuem sentido ao trabalho que realizam, aos objetivos que conseguem atingir dentro da especificidade de cada contexto em que estão inseridas e do processo de formação continuada. Essas questões serão aprofundadas com o prosseguimento da pesquisa e aprofundamento das investigações, afinal entende-se que esclarecer a

importância da criação das licenciaturas é ponto inicial para a compreensão maior sobre a prática docente e a permanência destes na profissão escolhida.

Nesse sentido, entende-se, como Imbernón (2011, p. 58), que "A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo".

5 Considerações finais

O entendimento sobre o processo de criação das licenciaturas em Artes Visuais, assim como a compreensão do contexto em que essa licenciatura foi criada e se desenvolveu, é um importante elemento para a reflexão do processo ensino-aprendizagem da disciplina de artes nas escolas de Educação Básica, bem como para se (re)pensar a formação do professor de artes, nos dias de hoje, no Brasil.

Este estudo foi proposto diante da necessidade de ampliar a discussão em torno da formação docente e das práticas refletidas nos educadores de artes, considerando muitas questões que permeiam os desafios dos professores de artes, como: reconhecimento e valorização profissional, qualidade de infraestrutura para atender à demanda de alunos e as necessidades específicas de materiais pedagógicos que são próprios do trabalho realizado no dia a dia da escola, e que, por vezes, são penalizados pela falta de embasamento teórico, ou mesmo discussões sobre as possibilidades de um trabalho com maior amplitude.

No caso da disciplina de artes, tanto a LDB quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) garantem a permanência desta no currículo, com obrigatoriedade. Contudo, esse garantir não se relaciona à qualidade do ensino, mesmo porque, desde a criação do curso de licenciatura em Artes Visuais, o número de professores formados, especificamente em Mato Grosso do Sul, não atende às escolas.

Esse estudo inicial,demostra que na formação de professores, nas licenciaturas de arte, muitas mudanças ocorreram, até a própria nomenclatura foi modificada na tentativa de apropriação de uma identidade desse profissional. Apontamos que as licenciaturas em artes precisam reafirmar o espaço científico e pedagógico da Arte, tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica e, para isso, deve-se propor às licenciaturas uma

formação inicial que realmente articule ensino, pesquisa e extensão e que o professor, depois, receba o acompanhamento de uma formação continuada que instigue o desafio de práticas pedagógicas articuladas com as necessidades da escola, na contemporaneidade.

Referências

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIDALGO, F.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; AMARAL, F. V. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: DALBEN, Angela I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FUSARI, Maria f, de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C.de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 485-508.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010b.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.3, p.12-16, jun. 1986.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-39, set./dez. 2004.

LÜDKE, M. A. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas). **Cadernos Crub**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 5-95, 1994.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NÓVOA, A. **Vida De Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In. PENIN, S., MARTINEZ, M. e ARANTES, V. A. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PIMENTA, S. G. Formação de professores**:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2006.

DESAFIOS DO EGRESSO AO RETORNAR À UNIVERSIDADE

Ana Cristina Silveira Costa (UFAM/IEAA) – aanacrs@outlook.com
Vera Lúcia Reis da Silva (UFAM/IEAA) – veluresi@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo a reflexão sobre os desafios no universo acadêmico, mais especificamente, o do egresso que retorna à universidade em busca da formação e desenvolvimento profissional contínuo. Levando-se em consideração que o conhecimento não é estático e as mudanças no processo de ensino e aprendizagem tendem a ser dinâmicas então, estar em contato direto com a academia é uma necessidade pertinente. Este trabalho emergiu a partir de uma proposta desafiadora do componente curricular Metodologia do Estudo e Pesquisa ministrado no primeiro período do Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Amazonas, que objetivava proporcionar aos estudantes o exercício, na prática, da produção de um artigo do tipo "relato de experiência" em que fossem relatadas as experiências e desafios dos estudantes universitários. Pode-se concluir que a proposta de retornar à universidade mesmo aos 40 anos ou mais é benéfica e de grande valia para a troca de experiências entre diferentes gerações. E os desafios que emergiram em uma nova realidade e novo contexto vão desde a necessidade de reaprender a estudar, perpassando pelas adaptações ao uso das tecnologias digitais às produções acadêmico-científicas. Contudo, se reconhece que nunca é tarde para buscar novos conhecimentos.

Palavras-chave: Desafios do egresso. Estudantes universitários. Universo acadêmico.

1 Introdução

A experiência de retornar como discente de outro curso de licenciatura após ter concluído há quase uma década um curso de nível superior, certamente não deixa de ser um exercício desafiador.

As motivações tanto intrínsecas quanto extrínsecas estão associadas aos aportes de sustentação para essa tarefa, uma vez que, os aspectos motivacionais são importantes para uma proposta de se levar adiante e concluir com êxito o curso, tendo em vista a experiência anterior como referência.

O universitário que já possui um curso de graduação tem o conhecimento de que, sendo o curso uma licenciatura ou não, exigirá do estudante muita dedicação, tempo e persistência, pois independentemente de qual o curso a que o discente se propõe a estudar, mesmo que já possua conhecimentos prévios oriundos de um curso anterior e, ainda que o curso que tenha escolhido possua uma grade curricular que lhe permita aproveitamento de disciplinas, o que pode de certa forma atenuar o seu tempo de conclusão do novo curso, sua dedicação às demais disciplinas deverá ser intensa.

Os desafios vão desde uma diferença de idade da maioria dos demais universitários que chegam ao curso com uma média de idade de vinte anos, exigindo uma adequação a

socialização de diferentes gerações, assim como, a adaptação de novas tecnologias, procedimentos e estratégias de estudo, além de retomar os hábitos de leitura e escrita constantes. A disciplina que tal tarefa demanda, requer saber conciliar ao novo desafio às atividades cotidianas da vida de quem se dispõe a tal propósito.

Para a produção desse artigo, a pesquisa bibliografia serviu para o embasamento teórico e, fundamentado em autores que abordam temas que vão desde as orientações de leitura e escrita, no sentido de desenvolver hábitos para a elaboração de produção científica a fatores de desenvolvimento intelectual e organizacional para a vida acadêmica.

Diante do exposto, ressaltamos que este artigo surgiu de um desafio proposto no componente curricular Metodologia do Estudo e Pesquisa ministrado no primeiro período do Curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Amazonas, que objetivava produzir um artigo do tipo "relato de experiência" oportunizando aos estudantes a possibilidade de, na prática, exercitar a produção escrita de um texto acadêmico-científico conforme as regras exigidas na academia.

Conferindo, assim, também, a esta atividade como um dos desafios para quem retorna à vida universitária depois de muitos anos sem exercitar o hábito da leitura e da escrita com mais intensidade, o que exige estudos mais sistematizados, somado as experiências anteriores às mais novas e, assim buscar fazê-lo com mais responsabilidade e compromisso.

2 A motivação

Ao leitor que se depare com um artigo intitulado"Desafios do egresso de retornar à universidade". Poderá ocorrer-lhe o seguinte questionamento: Por que mais uma graduação? Uma das respostas é: o universo acadêmico é "atual" é regido por normas e condutas específicas, uma delas diz respeito às produções científicas, que em sua grande maioria, após cinco anos de elaboração e publicação, a título de pontuação para concursos não tem mais valia, o que praticamente obriga o candidato a uma vaga de formação continuada, tendo, por exemplo: mestrado ou doutorado, a buscar títulos de modo a tornar-se competitivo, para tanto, se faz necessário estar inserido na academia, pois, assim sendo, há possibilidade para o universitário retornar a produzir cientificamente e atualizar

o seu tão requisitado Currículo Lattes[1], Teixeira (2010, p. 19) corrobora dizendo que "O conhecimento no mundo moderno vem sendo considerado como relevante e como oportunidade de desenvolvimento na medida em que pode ser tratado como um capital intelectual".

A valorização do conhecimento gera no indivíduo motivações, sendo assim, pode-se dizer que há motivos extrínsecos e intrínsecos para que o sujeito retorne à universidade, um deles pode estar ligado à colocação ou a recolocação ao mercado de trabalho, ou ainda, ligada às questões de realizações pessoais propriamente ditas, como os motivos que permeiam o retorno à universidade de cunho extrínseco, motivado por uma exigência externa, que instiga o sujeito que pretende voltar ao universo acadêmico em busca de formação continuada.

Budal, sintetizando vários autores que escrevem sobre motivação e considerando as teorias de Maslow, diz que:

> A motivação intrínseca está relacionada a razões internas ligadas a interesses, valores e habilidades pessoais; está relacionada com a natureza fisiológica e psicológica e pode ser danificada por fatores sociológicos. A motivação extrínseca é aquela que surge frente a razões externas, dentro de uma situação ou ambiente que a pessoa está inserida. São os estímulos, incentivos ou objetivos que o ambiente oferece capazes de satisfazer alguma necessidade, pois despertam um sentimento de interesse em relação ao objetivo ou recompensa a ser alcançada (BUDAL, 2015, p.26).

Nesse sentido, a motivação intrínseca esta relacionada à satisfação psicológica de se autoconhecer e de aquisição de novos conhecimentos para satisfação pessoal e a extrínseca sendo motivada por uma necessidade de se qualificar para obter uma melhor colocação no mercado de trabalho, dessa forma não deixa de ser juntamente uma motivação intrínseca, mas atrelada a recompensas externas. Onde o docente tem um papel importante para que os universitários, tanto mais experiente e oriundo de graduação anterior, como aqueles que experimentam essa condição pela vez primeira, mantenham-se motivados a concluírem o curso ao qual se propuseram. Sobre esse aspecto para Teixeira (2010, p.37) "Cabe a cada professor abrir espaço para discussão e reflexão com seus alunos sobre o ofício de aluno e tornar-se um motivador-orientador desse saber fazer em cada aula de seu semestre ou ano acadêmico"'. Destacando a importância do professor como motivador e orientador, contribuindo assim, para que os discentes estejam

[1] O Curriculum Lattes é um documento acadêmico elaborado nos padrões e normas geridas Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq encontrado na Plataforma Lattes, nesse documento encontra-se o histórico e suas produções acadêmicas pesquisador/acadêmico ou profissional.

motivados suficientemente para obterem êxito em sua jornada acadêmica, incentivando-os.

Nesse aspecto, cabe ao docente instigar individualmente cada estudante bem como a turma, fomentando inclusive as relações sociais, propondo atividades que integrem e estimulem os educandos a socialização simpática e colaborativa, corroborando com essa perspectiva tem-se a seguinte afirmação:

> As pessoas sofrem influência de todos que a cercam e exercem influência sobre quem entra em contato com elas no processo de socialização. Este pode ser facilitado ou não pelo meio em que o ser humano se desenvolve. Quando ingressar em um grupo, se os seus participantes o receberem com simpatia, a probabilidade do indivíduo se ajustar é maior que na hipótese contrária.(CARVALHO, 1981 apud PORTELLA 2011 p.2)

O ponto de vista, de que o ambiente formado pelas relações sociais no espaço acadêmico é um fator relevante para que os indivíduos que se propõe estudar tenham um desempenho satisfatório, dá às relações sociais uma conotação importante, tais relações são ainda mais complexas quando ocorrem entre gerações diferentes.

3 A socialização entre diferentes gerações

Os hábitos de convivência entre os jovens instigam a observação, pois é comum à maioria dos acadêmicos que estão nessa fase da vida uma vitalidade para tal. É um grupo que se comunica amplamente, trocam sentimentos e emoções, porém há personalidades de características diferentes, já que parte do grupo é mais vibrante, outra menos, há ainda, os tímidos e que aparentam estarem se descobrindo, formando um grupo heterogêneo.

Sobre a relação benéfica do convívio entre adolescentes e idosos, concordamos com o pensamento de que:

> [...] os adolescentes podem construir uma concepção positiva da velhice, fortalecendo seu relacionamento com os idosos e transmitindo-lhes sua vitalidade e alegria, [...] grande parte dos jovens que conviveram com pessoas idosas possui concepções de caráter positivo para esta faixa etária. (GVOZD; DELLAROZA, 2012 p. 13).

A troca de experiências entre as gerações são valiosas trazendo benefícios para ambas às partes. O convívio exige respeito, tolerância mútua entre as partes, porém a heterogeneidade, a diversidade do grupo acarreta uma troca intensa de valores, de cultura e moral, constituindo assim uma identidade peculiar a este nicho e, assim como o adolescente é beneficiado, a pessoa de mais idade também é. “As trocas intergeracionais

podem beneficiar o idoso, ao permitir que este utilize sua experiência de vida, transmitindo o passado, sua cultura, seus valores, sua história de vida" (GVOZD; DELLAROZA, 2012 p. 12).

Ao retornar à universidade, para mais uma graduação e, estar inserido a este grupo, na posição de discente novamente, desempenhando a mesma função na turma, sendo estimulado por um professor e interagindo com os colegas através dos trabalhos em equipe, pesquisas, discussões e debates proporciona novas experiências interessantes. A vivência pela pessoa que se propõe ao retorno à universidade depois de muitos anos fora do contexto acadêmico produz novos desafios em vários aspectos, mas para quem delineou um propósito é desafiador e ao mesmo tempo instigante.

Como resposta a uma pergunta feita aos integrantes jovens da turma no sentido de: como eles se sentiam em ter na sua turma pessoas com mais idade, um respondeu: "um tanto constrangido, até mesmo de expor as ideais, o modo de pensar, por acreditarem que o colega mais experiente sabe mais e poderá interpretar como errado o que ele pensa". Outro afirmou "sinto-me estimulado pelos colegas mais experientes". Com isto se denota que há aqueles que ficam tranquilos e que de certa forma, os mais experientes transmitem a sensação de estímulo para os mais jovens, contudo há os que se sentem constrangidos temendo serem rechaçados ao exporem suas ideias. Mas, considera-se isso normal diante de uma turma heterogênea.

A socialização entre as gerações é alvo de interesse de estudo das ciências sociais, antropologia, sociologia, psicologia. Os relacionamentos, naturalmente, são históricos e evolutivos e, assim as sociedades tem se formado historicamente. Esse processo é vital para a construção de relações sociais entre os povos e sua gente.

Na Universidade, além de suscitar a socialização dos indivíduos, há a socialização do conhecimento científico sem desvalorização do senso comum, das experiências trazidas por cada estudante, mediatizado por suas histórias de vida. Sendo assim, ao adentrar na universidade como portador de diploma anterior de um curso de graduação, sendo de sua área de conhecimento, ou porque ao longo do tempo percebe que tem afinidades para outra área, independentemente das razões, ele vem em busca de novos conhecimentos. Contudo o estudante universitário precisa se apropriar do conhecimento científico, como reforçado no seguinte pensamento,

> que está proporcionalmente direcionado, como os demais níveis, à forma de pensamento e de estratégia de conhecimento que o homem realiza frente aos fenômenos. Este tipo de conhecimento dá-se à medida que se investiga o que fazer sobre a formulação de problemas, os quais exigem estudos minuciosos para seu equacionamento. Neste caso, utiliza-se do conhecimento científico par se conseguir, através da pesquisa, constatar as variáveis como presença e/ou ausência de um determinado fenômeno inserido em uma dada realidade. Esta constatação se dá para que o estudioso possa dissertar ou agir adequadamente sobre as características do fenômeno que o fato apresenta. (TEXEIRA, 2010, p. 84)

O que fará com que o estudante tenha contato com a pesquisa, o conhecimento que se conjuga a partir da constatação científica dos fenômenos, permitindo a ele que possa interagir com o meio ou escrevendo a respeito das descobertas, para isso, é necessário que o universitário/graduado, se disponha de fato a aprender, se permitindo estar na condição de discente, estando aberto e disposto inclusive a reaprender a estudar, levando em consideração que o conhecimento não é estático e tampouco acabado, pois está sempre em movimento e precisa ser revisto, reformulado, repensado reestruturado, nesse sentido o estudante a que reaprender a estudar.

4 Reaprendendo estudar

O estudante, mesmo que tenha uma formação acadêmica anterior precisa retomar os hábitos de estudo, pois, o ritmo universitário é exigente e demanda do mesmo, organização e disciplina. Quando se está na cadência do estudo parece que tudo se torna "mais fácil", mas para quem precisa retomar e se readaptar novamente a rotina de estudante universitário existe a necessidade de se priorizar os estudos, otimizando o tempo para a realização das tarefas e atividades propostas. É, de fato, um exercício que dispensa esforço, dedicação e compromisso. Sobre a importância do tempo para o êxito acadêmico:

> O progresso é, em grande parte, uma luta contra ponteiros do relógio. Pergunta-se ao empresário e ao industrial quanto vale o tempo, isto é, quanto vale o bom aproveitamento do tempo como fator de produção, custo e comercialização de seus produtos. O primeiro passo para quem quer estudar consiste em reorganizar a vida de maneira a abrir espaços para o estudo e planejar o melhor aproveitamento possível de seu tempo. (RUIZ 1996, p. 22).

Tendo a noção de que o tempo é precioso para o êxito nos estudos e, justamente por sua anterior experiência o universitário/graduado, que retoma os estudos pós um tempo significativo de afastamento acadêmico, precisará, assim como os calouros novatos, planejar seu tempo de modo que sua produção acadêmica esteja em superávit fazendo aqui uma "alegoria" com a linguagem empresarial do autor anterior.

Sendo que o tempo não será de modo algum o único desafio para o universitário, além de gerenciá-lo com sabedoria para maior aproveitamento dos estudos, o sujeito que alcançou os 40 anos ou mais faz parte da geração X e sobre as diferentes gerações, lemos:

> Os "baby boomers" nasceram entre 1945-1964 (depois da Segunda Guerra mundial). São competitivos, veem muita televisão, gostam dos super-heróis, são otimistas, confiam no futuro, iniciaram a sociedade de consumo, onde se destacam as grandes marcas. **A geração X nasceu entre 1964-1980: são os descrentes (ou desconfiados), que iniciaram o uso massivo do computador,** não confiam nas instituições (Estado, Justiça, Polícia, casamento etc.), são individualistas (confiam neles mesmos), consomem drogas com mais liberdade, se divorciam com mais frequência. A geração Y é composta dos nascidos entre 1981-1992: pragmáticos, hiperconectados, desejam viver da sua maneira, assumem mais riscos; é a geração da internet e do celular. Geração Z: são os nascidos de 1992 para frente: geração consumista, o shopping é o seu templo (pouca religiosidade); são pessimistas, desconfiam das instituições (sobretudo dos políticos) e são impulsivos. Acredita-se que sejam menos educados que as gerações anteriores. (GOMES, 2014, p. 1, grifo nosso).

A geração X é uma que acompanha a transição tecnológica, pois nasce e vai até o início da adolescência embalado ao som frenético dos teclados das “Olivetiis”, é uma geração que fez curso de datilografia, mas também fez curso de computação, para aprender a ligar e desligar o computador, para entender que a partir daquele momento os documentos não seriam mais arquivados no armário cor cinza de alumínio, dentro das pastas organizadas em ordem alfabética, no famoso almoxarifado, mas que com a massificação do uso do computador os documentos seriam armazenados e organizados dentro da memória da máquina.

A geração X que acompanhou e continua acompanhando as mudanças tecnológicas e suas multifaces e que se propõe ao retomo acadêmico, une-se às novas gerações em trocas proveitosas de experiências fazendo uso dos novos métodos de aprendizagem, de interação e utilização das tecnologias digitais.

4.1 Adaptações às tecnologias digitais como outras estratégias de aprendizagem

Abertos às mudanças e sem resistir a elas, principalmente no que se refere às tecnologias digitais ao uso, principalmente, das redes sociais, a massificação do uso destas, que ao mesmo tempo podem dispersar os estudantes do seu foco, podem ser grandes aliadas para o aprendizado. As redes sociais passam ser “o novo”, para a geração X, porém essa a têm como uma ferramenta a mais ao seu favor, que pode ser usado para compartilhar conhecimentos e informações de modo prático e eficaz.

Todavia, as novas tecnologias não se restringem apenas às redes sociais, uma gama de novos métodos e meios tecnológicos que a todo o momento se proliferam, a oferta tecnológica é bastante ampla, contudo, há uma grande lacuna entre a oferta tecnológica e o acesso a ela, que é um aspecto relevante para a construção do conhecimento do presente século. Sobre os benefícios das redes sociais:

> A internet, rede mundial de computadores, tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento. Isso porque representa hoje um extraordinário acervo de dados que está colocado à disposição de todos os interessados, e que pode ser acessado com extrema facilidade por todos eles, graças à sofisticação dos atuais recursos informacionais e comunicacionais acessíveis no mundo inteiro. [...] Permite ainda aos pesquisadores de todo o planeta trocar mensagens e informações, com rapidez estonteante, eliminado assim barreiras de tempo e espaço. (SEVERINO, 2007, p.136-137).

Sem dúvidas a *internet* é uma tecnologia que hoje é indispensável para a pesquisa e para as apropriações do conhecimento, desvincular pesquisa e tecnologia nesse século é uma tarefa extremamente difícil de fazer, quiçá impossível de acontecer. Ademais, a tecnologia auxilia em todos os sentidos para que o universitário possa conciliar vida acadêmica com as atividades cotidianas, principalmente quando se refere a um estudante na faixa etária de 40 anos ou mais, pois será muito provável que ele trabalhe e tenha relações familiares com função de responsável em relação a outras pessoas, sendo assim, faz-se necessário conciliar as atividades acadêmicas com as atividades e responsabilidades que a vida pessoal nos confere, nesse sentido, retoma-se a questão do aproveitamento do tempo como uma prática fundamental para o êxito em relação aos estudos.

4.2 Conciliar vida pessoal com atividades acadêmicas

Para tanto a organização é imprescindível, o *tempo* é realmente "senhor", imponente e rebelde, ele passa e não dá chance de ninguém segurá-lo ou pará-lo, cabe aos indivíduos comuns, gerenciá-lo a seu favor, dispensando ao tempo o devido respeito, pois ele poderá até ser um aliado e, dessa maneira o estudante poderá conciliar vida pessoal com a vida acadêmica que se torna de intensa atividade e requer responsabilidade. A literatura acadêmica faz considerações importantes a respeito do gerenciamento do tempo para os universitários de todas as idades, mas, para o acadêmico quarentenário, ter o tempo como seu aliado é ainda mais relevante. Para Ruiz (1996) o tempo que o estudante tem em sala de aula é sem dúvida, portanto, o estudante não pode acreditar que em outro

espaço, fora da sala de aula ele cai estudar com mais qualidade, e que se assim fosse, para os cofres públicos seria de maior valia, manter bibliotecas domiciliares. O autor explica que é importante a troca de experiências e faz importante consideração em relação ao conhecimento que o estudante irá adquirir com o auxílio e a orientação direta com o "mestre". Portanto, o docente desempenha um papel importante sobre a vida acadêmica do discente e como ele deve mediar o desenvolvimento do mesmo.

> O mestre é necessário para ensinar **como aprender.** O mestre é necessário para ajustar **por que aprender** e **por que estudar isso antes daquilo**. O mestre é necessário para organizar e ordenar **o que aprender**. O mestre é necessário para a seleção dos recursos, bem como para iluminar com sua ciência objetos que a mente do aluno não veria fora desta luz. O mestre é necessário como mediador entre o programa e o aluno (RUIZ 1996, p. 28. Grifo do autor).

Tendo disciplina em relação ao tempo de estudo e conciliando adequadamente a vida pessoal com a vida universitária bem como as atribuições que esta impele a cada estudante, em especial, contando com o direcionamento do docente é bastante provável que seu desempenho, ao retornar à universidade, seja eficiente e este obtenha sucesso em sua caminhada acadêmica. Assim, se sentirá mais confortável para se tornar ativo na produção e ampliação de conhecimento através do exercício entre a teoria e prática.

5 As produções

O conhecimento acadêmico demanda do universitário que produza intelectualmente para que seja reconhecido no meio científico. Então, faz-se necessário que o seu conhecimento, sua produção sejam compartilhados e assim, contribuir com a socialização do aprendizado intelectual levando o conhecimento adquirido para a comunidade acadêmica de forma sistematizada, pois é importante a publicação de suas produções. O conhecimento se dissemina quando disponível ao acesso do maior número de pessoas possível, tendo nas produções uma estrutura que atenda os parâmetros científicos do campo da pesquisa.

No entanto há uma diferença a ser compreendida entre os trabalhos universitários e os de pesquisa mais cientificamente elaborados que requerem dos pesquisadores afinco e dedicação. Para tanto faz concordamos com o comparativo entre os dois:

> A diferença entre os trabalhos de pesquisa dos cientistas e os dos estudantes universitários não deveria resistir no método, mas nos propósitos. Os cientistas já estão trabalhando com o intuito de promover o avanço da ciência para a Humanidade; os estudantes universitários ainda estão trabalhando para o crescimento de sua ciência. Ambos, porém, devem trabalhar cientificamente.

> Os estudantes trabalham cientificamente quando realizam pesquisas dentro dos princípios estabelecidos pela metodologia científica, quando adquirem a capacidade não só de conhecer as conclusões que lhes foram transmitidas, mas também se habilitam a reconstituir, a refazer as diversas etapas do caminho percorrido pelos cientistas. (RUIZ, 1996, p. 49).

O comprometimento do universitário que retorna à universidade com o intuito de produzir cientificamente é fundamental, pois com isso proporcionará o reconhecimento do esforço e do desejo de se sentir útil e produtivo como acadêmico. Assim, alcançar o objetivo de manter-se atualizado é um desafio a ser superado cotidianamente, já que o conhecimento não e estático, se renova e se reformula mediante os resultados corroborados dos estudos e pesquisas no mundo acadêmico.

A universidade, neste sentido, é um espaço para a concretização e superação desse desafio, a prática da pesquisa científica. É, portanto, um campo de produção e socialização de novos conhecimentos e os estudantes que por ela passam não podem ficar alheios a estas atividades de enriquecimento e desenvolvimento acadêmico-científicos.

6 Considerais finais

Conclui-se, no entanto, que o proposta de retornar à universidade mesmo aos 40 anos ou mais é benéfico para quem se propõe e de grande valia para a troca de experiências entre diferentes gerações.

A formação é contínua e a busca por aprimoramento é importante e necessária. Portanto, o sujeito que procura tornar-se útil a si mesmo e aos demais segue em busca do saber cientificamente elaborado, contribuindo desta forma com o meio em que se insere e, isto possibilita superar dificuldades alcançando o seu propósito de investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

Portanto, os desafios não se resumem nos apontados neste trabalho. Contudo, os explicitados nos itens desta produção foram os detectados na trajetória inicial de um novo curso, com uma nova realidade em um novo contexto, reconhecendo que nunca é tarde para buscar novos conhecimentos e a universidade é um espaço de heterogeneidade.

Referências

BASTOS. Cleverson Leite. KELLER. Vicente. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BUDAL. Thalita. **A importância da motivação nas organizações.** Disponível in: <http://docplayer.com.br/10570054-Universidade-do-estado-de-santa-catarina-centro-de-ciencias-tecnologicas-departamento-de-engenharia-de-producao-e-sistemas-thalita-budal.html>. Acesso: 10 fev. 2017.

DELLAROZA. Mara Solange Gomes; GVOZD Raquel. Velhice e a relação com idosos: o olhar de adolescentes do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia.** vol.15 no.2 Rio de Janeiro 2012 on-line version ISSN 1981-2256. Disponível in: <http://dx.doi.org/10.1590/S1809-98232012000200012>. Acesso: 15 fev. 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia cientifica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia cientifica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941**. Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo. Cortez, 2007.

TEIXEIRA. Elizabeth. **As três metodologias, acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIALÓGOS SOBRE A(S) "CRISE(S)" DA/NA UNIVERSIDADE

Egeslaine de Nez (UFMT) – e.denez@yahoo.com.br
Richéle Timm dos Passos da Silva (UNIR) – richelertps@gmail.com
Berenice Lurdes Borssoi (UNIOESTE) – bereborssoi@hotmail.com

Resumo: Num mundo caracterizado pela evolução tecnológica, onde o valor do conhecimento emergiu como propulsor da reorganização da sociedade, as universidades são espaços que sofreram impactos profundos. A educação, para atender a essas demandas contemporâneas, foi elevada à potencia superlativa, retomando sua legitimidade e transpondo um discurso de crise institucional. Diferentes mecanismos de acompanhamento são utilizados para que as instituições encontrem alternativas. Para alguns autores isso vem acontecendo há algum tempo, e são crises cíclicas que devem ser aproveitadas para construir outros modelos universitários que sejam mais comprometidos com a população e menos preocupados com questões mercadológicas. Para outros autores, esses momentos possuem taxionomias diferentes, mas todos, sem exceção indicam uma crise concatenada à crise do capital e do Estado. Esse artigo objetivou refletir sobre a crise da/na universidade a partir de algumas constatações teóricas, buscando problematizar esse contexto expandindo reflexões do nível micro institucional ao macro conceitual. A relevância científica deste estudo se evidencia na recorrência do tema no discurso acadêmico das últimas décadas e em algumas situações pode ser equivocamente interpretado quanto a sua lógica e causalidade. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que utilizou o aporte da análise de conteúdo sobre o principal conceito teórico aqui discutido, a saber, crise. Considera-se, finalmente, que a atual crise pela qual passa a universidade, possui fundamentos relacionados a crise do capital e ao paradigma da sociedade do conhecimento organizada em rede. Diante disso, é preciso, encontrar outras propostas que possam privilegiar a construção de uma instituição crítica e democrática.

Palavras-chave: Educação Superior. Crise da/na universidade. Alternativas.

1 Introdução

Em um mundo caracterizado pela evolução tecnológica, onde o valor do conhecimento emergiu como uma direção para a reorganização da sociedade e, com as evidentes crises econômicas que consequentemente trazem intensas alterações sócio-políticas, as universidades acabam sofrendo impactos profundos. É nesse contexto que "as novas tecnologias deram origem a um tipo novo de publicidade e *marketing* no qual não se vendem e compram mercadorias, mas símbolos delas", imagens efêmeras que são substituídas rapidamente (CHAUÍ, 2001).

Duarte (2003) sinaliza que em tempos de mundialização do capital e de flexibilização do trabalho, marcados por mudanças tecnológicas e pela recomposição do sistema produtivo, o conhecimento assume papel relevante no contexto ideológico da sociedade capitalista. Há um revigoramento do mito de valorização da educação por sua

relevância para o desenvolvimento das nações, voltando esta ao cerne das discussões políticas e econômicas.

Para Canclini (1999), a globalização é um fenômeno decorrente de outros dois: a internacionalização iniciada pelas colonizações e início de trocas comerciais, e pela transnacionalização. Deste modo, "é um processo multidimensional em que estão em contínuas e complexas interatuações e mútuas dependências a economia, as finanças, o mercado, a política, [...] os sistemas de informação e comunicação, a ciência e a tecnologia, a cultura, a educação [...]" (p.51). Segundo Harvey (2004) esse processo pode ser compreendido como uma condição ou um tipo determinado de projeto político e tem longa presença na história do capitalismo, introduzindo interesses privados e exclusivo.

Justaposto à esse momento, tem-se uma vertente do capitalismo que se constituiu pela acumulação flexível do capital, que é o neoliberalismo, e opera nas últimas décadas sobre dois pilares: "dispersão da produção e dos serviços e a exclusão crescente de grupos sociais da esfera do trabalho e, portanto, da esfera do consumo" (CHAUI, 2001). As características desse modelo de acumulação do capital são:

> [...] desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela (como resposta ao desemprego estrutural) e novos meios para promover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam único mercado mundial com poder de coordenação financeira) (CHAUÍ, 2001, p. 21).

Esses são os reflexos do neoliberalismo enquanto ideologia e seu subproduto é a ideologia pós-moderna. Conforme pontua Chauí (2001) é uma forma de vida determinada pela incerteza e violência institucionalizada pelo mercado, que propõe a fragmentação econômica-social, a compreensão espaço-tempo gerado pelas novas tecnologias de informação e pelo capital financeiro.

Neste sentido, Pereira (2003) explicita que a crise apresentada pela pós-modernidade provoca tensões no campo da educação, refletindo-se também nas universidades de um modo geral. As instituições de educação superior se deparam com uma série de desafios decorrentes de mudanças profundas que as recentes alterações políticas, científicas, econômicas e sociais imprimiram no paradigma civilizacional

contemporâneo e novas necessidades de educação que esse processo designado de sociedade da informação e do conhecimento exige.

Castells (2001) esclarece que na década de setenta um novo paradigma tecnológico organizado a partir da tecnologia da informação, veio a ser constituído, principalmente nos Estados Unidos, "[...] foi um segmento específico da sociedade norte-americana, em interação com a economia global e a geopolítica mundial, que concretizou um novo estilo de produção, comunicação, gerenciamento e vida (p. 25).

Assiste-se, desta forma, uma época de transformação que se refere especificamente as tecnologias da informação, processamento e comunicação de dados. Seu lastro revolucionário é a microeletrônica, o uso dos computadores e, especialmente, a invenção da Internet. Esses elementos constituem a base tecnológica para essa nova forma de organização das sociedades, a era da disseminação da informação em níveis nunca antes explorados e experimentados (CASTELLS, 2001).

A sociedade do conhecimento também ancora essa crise e representa a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologiasda comunicação em todas as suas possibilidades, mostrando que o principal destaque desse processo é o conhecimento (HARGREAVES, 2004). Assim, se por um lado a mundialização do capital e a globalização tem importantes contribuições, por outro impulsiona os índices de desigualdade, resultados da "supervalorização" de tudo que é mercantil e econômico sobre valores sociais (NEZ, 2014).

Silva (2013) também concorda que está se vivenciando uma crise paradigmática, de definições epistemológicas e ontológicas, isso significa dizer um momento de transição. Diferentes mecanismos de acompanhamento e de controle são utilizados para que se encontrem saídas para essa crise.

Desta forma, a universidade pública brasileira passa por um período turbulento, e alguns autores detectam que isso acontece há muito tempo. Esses momentos são conceituados como crises que podem ser cíclicas e, é preciso aproveitá-los para a construção de uma instituição comprometida com a população e menos preocupada com as questões mercadológicas. Essas situações adquirem nomes diferentes, mas todas, sem exceção explicitam um esgotamento no modelo subjacente, concatenado com a crise do capital e do Estado.

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a crise da/na universidade a partir de algumas constatações teóricas, buscando problematizar esse contexto expandindo reflexões do nível micro institucional ao macro conceitual. Neste sentido, busca traçar um paralelo analítico evidenciando dissensos e consensos entre os posicionamentos, e procurando alternativas. A relevância científica desta investigação se evidencia na pertinência do tema que discorre no discurso acadêmico das últimas décadas e em algumas situações pode ser equivocamente interpretado quanto a sua lógica e causalidade.

Este artigo está dividido em duas partes, além da introdução (seção 1) e das considerações finais (seção 4). Na primeira, indica-se o procedimento metodológico utilizado na abordagem desse estudo (seção 2). Na segunda parte, o foco são as reflexões sobre a "crise" da/na universidade (seção 3).

2 Procedimento metodológico

Nessa investigação foi utilizada uma pesquisa bibliográfica geradora de um estado de conhecimento/estado da arte onde enfatiza-se o conceito crise. Essa metodologia é um tipo de pesquisa com caráter bibliográfico que objetiva mapear e apresentar a produção acadêmica de uma determinada temática.

Franco (2011) considera que são produções acadêmicas que sintetizam estudos que foram selecionados sob critérios previamente estabelecidos sobre um recorte específico. Ferreira (2002) esclarece que tem caráter inventariante e descreve a produção científica sobre o assunto que se quer investigar, aqui no caso, a categoria analítica escolhida foi a "crise da universidade".

Num segundo momento, fez-se um recorte e a seleção de alguns autores de influência nacional e internacional para desenhar um quadro analítico da temática analisada. Para alinhavar reflexões traçou-se um paralelo entre Santos, Goergen, Dias Sobrinho e Chauí, visto que tratam sobre a crise da/na universidade com semelhanças que possibilitaram a construção desse quadro. Com os outros autores elencados, busca-se uma análise descritiva-analítica quanto ao papel social da universidade e sua relação com a sociedade e o modo de produção. Finalizando a abordagem analítica, encerra-se com Arendt e sua capacidade de refletir para além do conceito como uma proposta de reorganizar possibilidades e alternativas inclusivas.

Para a apreciação dos dados teóricos coletados, utilizou-se a abordagem de análise de conteúdo (BARDIN,1977; FRANCO, 2008). Esse trabalho de reflexão não foi exaurido nesse momento e tão pouco propôs ser quantitativo, como expressa uma das vertentes da análise de conteúdo, também não tratou apenas de responder a questão se a crise da/na universidade existe ou não.

Discutiu-se, fundamentalmente, alguns elementos relevantes que estão na ordem do dia e que envolvem direta e indiretamente as ações das instituições de Educação Superior. Essas análises se assentaram nos pressupostos de uma concepção crítica, onde Franco (2008) esclarece que: "[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente" (p. 16).

O importante foi apreender, dentro da categoria "crise", a estrutura e o significado profundo das composições teóricas, já que o pressuposto fundamental da análise de conteúdo consiste na ideia de que existe algo subjacente à comunicação escrita que precisa ser desvendado.

3 Reflexões sobre a "crise" da/na universidade

Para alavancar algumas constatações teóricas, buscando indicar alternativas e problematizar esse contexto de reflexões do nível micro institucional ao macro conceitual os quais sejam coerentes com as tensões da atual sociedade, esta parte do estudo traça um paralelo analítico evidenciando dissensos e consensos entre os posicionamentos, e procurando alternativas para ação.

Para isso, utilizou-se de vários autores que tratam da crise das universidades, com foco exclusivo para Chauí, Santos, Goergen e Dias Sobrinho. Apresentando referências a Almeida Filho e a necessidade de aprofundar a compreensão sobre crise e história da universidade e Arendt como alternativa de impulsionar o conceito e a categoria de possibilidade de reflexão e não de estagnação.

Entende-se como contexto dessa investigação a atual política educacional que é parte do projeto de reforma que, tendo como diagnóstico uma crise do Estado, e, não apenas do capitalismo, busca-se racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais (PERONI, 2006).

Essa diminuição do investimento estatal em questões sócio-educacionais e a maximização de incentivo ao privado ou capital estrangeiro, dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal desde Bresser Pereira (meados dos anos 90) para fazer frente para a crise, baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que aumenta a dívida, provocando uma crise fiscal (PERONI, 2006). Portanto, o que aparentemente seria uma política pública, configura-se como realidade a proposição de um Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

Dias Sobrinho (2010), um dos autores analisados, trata da questão da crise da universidade, e considera que a revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) teve uma manifestação intensa e extensa na globalização, e é esse o "o principal fator que impulsiona a reestruturação do capitalismo global" (p. 46). Essa determinante influencia fundamentalmente o fato de que essas tecnologias transformaram os processos comunicativos, o sujeito que era receptor pode tornar-se emissor de informações; além de ressignificar os conceitos de tempo e de espaço. Assim, alteraram-se os modos de organização econômica.

Levando em consideração a interdependência entre Estado e economia, no caso do Brasil, a crise não pode ser observada apenas enquanto crise do Estado. Aparece enquanto esgotamento e a exacerbação das contradições de um padrão de desenvolvimento. Portanto, trata-se de uma crise de caráter estrutural, que assume várias dimensões. Para avaliar de forma mais lúcida a natureza e a causa da crise nos países da América Latina, e consecutivamente, da universidade, é necessária uma análise dos diversos pontos de vista que contribuem para sua compreensão, revelando as divergências e as convergências a partir desse contexto.

Os resultados encontrados neste estado de conhecimento/estado da arte revelam um quadro reflexivo da crise a partir do posicionamento dos autores escolhidos que pode ser entendido como fruto de uma transição deste momento paradigmático. Para Nez (2014), nesse emaranhado da sociedade do conhecimento e em rede, encontra-se a universidade brasileira, que tem como funções o ensino, a pesquisa e a extensão. A indissociabilidade de suas atividades acontece a partir das relações que são estabelecidas com as organizações e com a sociedade.

Há, pois, uma unívoca compreensão de que a universidade é o lugar privilegiado para o acesso à cultura e a ciência, para criar e divulgar o saber científico. Porém, os interesses do Estado, da sociedade e dos membros da instituição, fazem com que co-existam discussões acerca de sua especificidade em razão deste contexto macro estrutural onde está inserida (NEZ, 2014).

Borssoi (2012) sinaliza que esse momento de transformações proporciona indagações relativas ao papel desempenhado pelas universidades, tanto na formação de professores, quanto na qualificação profissional, isto porque: "Na arena educacional, várias mudanças foram sendo efetivadas quanto ao papel das instâncias educativas, como as universidades [...]" (p. 53).

Almeida Filho (2008, p. 107) destaca a necessidade de se reformar a universidade, no entanto, constata que existem "profusão de questões, a desinformação obscurantista, o oportunismo político, a inconsistência de pontos de vista e o debate acalorado [que] infelizmente parecem pouco ter contribuído para a geração de propostas consequentes, justificadas e factíveis". Portanto, pouco se avançou no encaminhamento de propostas alternativas ao modo de se pensar e fazer universidade e foca-se, sem um real aprofundamento, sobre o entendimento de suas crises.

Para a compreensão desses momentos cruciais geradores de uma "crise", Chauí (2001) busca caracterizar a universidade enquanto instituição social, que exprime a sociedade da qual faz parte. Não é isolada, ao contrário, é historicamente determinada. Tem uma práticafundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições estruturada a partir de ordens, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade.

Entretanto, a universidade vem deixando de ser unicamente essa instituição diferenciada e vem oferecendo espaço para a organização social que muitas vezes vai ao encontro da demanda capitalista. Segundo Chauí (1999), a organização difere da instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade, isso significa que se respalda no conjunto de meios (administrativos) para obtenção de um objetivo particular. Assim, pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptável e em sua complexidade reflete suas idiossincrasias, compreendendo que seu status requer um modelo de funcionamento organizacional congruente com o atual paradigma sócio-econômico da sociedade em rede (NEZ, 2014).

Chauí (2003) indica que a passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se na mudança geral da sociedade, ocorrendo etapas sucessivas, acompanhando as constantes alterações no/do capital. Numa primeira fase, foi uma universidade funcional (voltada para a formação rápida de mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho). Num período intermediário, vivenciou a universidade de resultados; e por fim, na segunda fase tornou-se uma universidade operacional, sendo regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional.

É gerida, nessa perspectiva, pelas idéias de planejamento, previsão, controle e êxito. A permanência dessa universidade operacional depende da sua capacidade de adaptar-se rapidamente as mudanças rápidas da sociedade, disso resulta a ideia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a modificações contínuas e inesperadas (CHAUÍ, 2003).

Chauí (1999) compreende que a organização trabalha com a eficácia, a competitividade, e com os objetivos de interesse privado. Diferentemente, a instituição social tem a sociedade não reduzida às questões de ordem econômicas e de consumo como seu princípio, tendo sua referência normativa e valorativa como plataforma e ênfase das atividades. Isso significa dizer que a organização tem como objetivo, acatar as exigências do capital; enquanto a instituição social busca atender a demanda da sociedade a partir da formação humana autônoma e emancipada (caminho para uma potencial saída da crise).

Nez (2014) destaca ainda que a universidade embora possua uma estrutura interna e trabalhe para a consecução de objetivos determinados, cumprindo suas finalidades, diferencia-se das demais organizações, pelo seu tipo de atividade, suas formas de controle e funções que desempenha. Carrega em seu bojo uma importância basilar, tendo um compromisso com "[...] passado, na preservação da memória; com o presente, na geração, sistematização, disseminação do conhecimento e na formação dos profissionais; e com o futuro, no desenvolvimento social" (p. 77).

Vale ressaltar que a perspectiva de organização (CHAUÍ, 2001) não pode sucumbir ante as pressões meramente econômicas, pois que se abdicar da dimensão reflexiva, se abandonar seu papel na construção de sujeitos autônomos, a universidade se desconfigura. Quem perde com isso é a sociedade, que se desprovê de uma de suas instâncias de produção da crítica e do enriquecimento civilizacional. Por outro lado, Nez (2014) expõe que a universidade é insubstituível, não porque é a única com fins de

formação, mas porque a presença dela é essencial ao desenvolvimento social, como espaço formativo.

Essa dinâmica de adaptação constante às circunstâncias e às demandas da sociedade acelerou-se tanto nesses últimos anos, que é impossível pensar um ajuste sem uma transformação profunda das suas estruturas internas. Para Nez (2014) as instituições educativas vivem suas próprias encruzilhadas de sentidos e dos problemas que assolam toda a sociedade.

Chauí (2001), ao discutir a vocação científica e política da universidade, demonstra que devido ao vínculo que o modo de produção capitalista estabeleceu entre ciência, tecnologia, forças produtivas e classes sociais, de um lado e, entre Estado e Mercado de outro, é ilusório negar sua compatibilidade. Diante disso, aponta alguns impasses dessa falsa articulação entre sua função política e científica o que leva a precarização do trabalho oferecido e equívocos diversos relacionados ao processo de avaliação. Tais impasses revelam que a universidade está sem um projeto nacional, e não parece disposta a refletir sobre suas vocações e superar a tradição de erguer a bandeira científica (teórica) e política (prática).

Nesse contexto, do ponto de vista teórico (científico), Chauí (2001, p. 129) afirma que "a universidade brasileira precisa tomar posição ante a crise da razão, instalada pelo pós-modernismo, ideologia específica do neoliberalismo (grifo da autora)", ainda, precisa avaliar o efeito teórico no interior da universidade, sua forma, conteúdo, metodologias de pesquisa, entre outros aspectos.

Já do ponto de vista prático (político), precisa tomar posição ante ao projeto neoliberal e a democratização. E, sendo uma instituição social constituída por diferenças internas que correspondem as diferenças dos seus objetos de trabalho, tem uma lógica própria para desenvolver suas funções, diferentemente das empresas, que são rígidas pela lógica do mercado e operam sob a égide homogênea (CHAUÍ, 2001).

Aqui nesse ponto se evidenciam outros teóricos de renome nacional e internacional que dialogam sobre os antagonismos que a universidade vive. Para Santos (2005 e 2010), essa crise se divide em três vertentes: crise com ênfase na hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

A primeira é resultado das contradições de suas funções tradicionais que lhe foram atribuídas ao longo dos anos, visto que "[...] na medida em que a sua incapacidade para

desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos" (SANTOS, 2010, p. 190).

A segunda é provocada pelo fato da universidade ter deixado de ser uma instituição consensual por conta da contradição entre saberes e sua hierarquização, atendendo às exigências sociais e políticas da democratização do saber e da acessibilidade para todos os interessados na Educação Superior (SANTOS, 2005).

E a terceira é a crise institucional, compreendida como o resultado "da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade" (SANTOS, 2005, p. 09) e a escolha das instituições a partir dos critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial.

Santos (2008, p. 14) ainda exprime que a "universidade, longe de poder resolver as suas crises, tinha vindo a geri-las de molde a evitar que elas se aprofundassem descontroladamente, recorrendo para isso à sua longa memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo". Uma saída possível para se distanciar desses momentos de tensões e ressignificar suas ações e práticas.

Desse modo, a crise assentada na instituição universitária cumpriu-se na interdependência de sua legitimidade, hegemonia e institucional e só podem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ações e reflexões gerados dentro e fora da universidade (SANTOS, 2008).

Outro teórico escolhido para essa discussão foi Goergen que prefaciou a obra de Dias Sobrinho (2010). Para este autor, a crise advêm de uma tripla dimensão: conceitual, contextual e textual. O primeiro se refere ao próprio conceito de universidade. Nez (2014) considera que num país como o Brasil em que não há muita clareza sobre o que é ou como deve ser uma universidade, tendo em vista a variedade e os desníveis entre as instituições acadêmicas, fica difícil usar genericamente esse termo.

Sobre o segundo aspecto, Goergen explicita que é a crise se instala na relação entre universidade e sociedade. Sobre sua função histórica de aprimoramento dos indivíduos e socialização do conhecimento produzido, Nez (2014) considera que a universidade tornou-se um bem cujo beneficiário é a sociedade do conhecimento e da competitividade.

E a terceira dimensão, abrange os elementos internos da instituição, os conteúdos, as metodologias, a relação da ciência e da tecnologia, seu sentido ético e social. Essas

dimensões são resumidas por Goergen no indicativo de uma crise de identidade, onde a instituição está insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea. Essas dimensões têm semelhanças e aproximações das proposições de Santos (2005) e as reflexões de Chauí (2001) com relação à crise da universidade.

Por fim, Dias Sobrinho (2010) aponta que a crise acontece em três níveis: do estado (que não prove de modo satisfatório as instituições encarregadas de produzir a democratização do conhecimento); do trabalho (estreitamento das relações entre Educação Superior e economia); e do sujeito (que perdem suas referências valorativas). A primeira vítima de toda essa problemática é a comunidade, dentre outros valores que vão entrando em colapso. A comunidade pode se converter em uma "massa flutuante" e o indivíduo concreto, diluir-se.

Para Dias Sobrinho (2010), as contradições das funções da universidade é um dos desafios que a educação superior precisa enfrentar o mais rápido possível, que não são apenas do âmbito educacional, mas social. É preciso pensar no desenvolvimento da ciência e na formação de cidadão, e, para isso "fazer da educação um fenômeno que eleve os interesses particulares em categorias de valor público, assim construindo as bases de uma cidadania pública" (p. 92).

Assim, "o sentido da responsabilidade social não deve ser definido pelo interesse mercantil da globalização neoliberal" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 94). Há que se pensar na capacidade de resistência e na combinação dos esforços de agentes institucionais, de autoridades da administração central e de membros ativos da sociedade e se propor um movimento contra hegemônico nascido do interior da universidade, com ênfase no que tange a sua verdadeira função.

A partir dessas constatações e possíveis interconexões teóricas, destacam-se que existem similitudes entre os autores discutidos, além da compreensão e modo de tratar a crise. O quadro analítico a seguir ilustra o paralelo realizado entre eles e a temática analisada.

Quadro 1 – Quadro reflexivo sobre a crise universitária

AUTORES	CRISE DA/NA UNIVERSIDADE

Chauí	**Organização x instituição**: Vai além da relação Universidade e Estado, advém do modelo capitalista com um modo de produção que neste momento histórico é o flexível (toyotista), e seu resultado é o avanço do neoliberalismo com a iniciativa privada de mercado. **Histórico**: Inicia-se na ditadura militar com a universidade funcional/técnica (1970) com a alta qualificação; depois com a universidade de resultados pela lógica de mercado com a produtividade e lucratividade (1980); e, com a universidade operacional (1990-2000) com a eficácia, competividade e novas formas operacionais econômicas e financeiras por meio das parcerias com empresas privadas. **Paradigmático**: Ponto de vista teórico (crise da razão), e do ponto de vista prático (propor outro modo social promovendo a democratização e mudanças internas na universidade).
Santos	**Hegemonia:** refere-se às contradições das funções da universidade. **Legitimidade:** refere-se às contradições entre saberes especializados e sua hierarquização (exigências sociais e democratização do saber e da acessibilidade). **Institucional**: refere-se à contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade.
Goergen	**Hegemonia:** refere-se às contradições das funções da universidade. **Conceitual:** refere-se ao conceito de universidade. **Textual:** refere-se aos textos internos da universidade (conteúdos, formas de ensinar, sentido ético e social).
Dias Sobrinho	**Nível do estado:** o estado não consegue prover de modo satisfatório as instituições encarregadas de produzir a equidade, a justiça social, os processos e as instituições de democratização, dentre as quais, privilegiadamente, as educativas. **Nível do trabalho:** a nova economia rompeu os tradicionais modelos de trabalho, criou riquezas para uns e espalhou desemprego, insegurança e precariedade para muitos. O estreitamento das relações entre educação superior e a economia faz emergir novos sentidos e problemas sócio-profissionais de difícil solução. **Nível do sujeito:** a sociedade perdeu em grande partesuas referencias valorativas e se enfraqueceram os processos de construção das subjetividades, pelos quais os indivíduos se integram construtivamente na produção da vida social.

Fonte: As autoras (2014 e 2017).

De maneira sucinta e objetiva percebe-se o pensamento dos autores sobre a questão da crise da/na universidade, sendo que o quadro sintetiza as discussões e análises possíveis que foram realizadas nesse momento. Essas reflexões incitam que houve alteração no modelo pedagógico ao longo dos anos e no papel do docente, promovendo um repensar nas funções sociais da universidade.

É notório que a universidade gera e gerencia capital científico e cultural essenciais para o modo de produção capitalista, além de atuar como formadora de quadros orgânicos

das classes dominantes. Sua ação é social e politicamente relevante não só para a reprodução da instituição, mas também para a reprodução da divisão classes sociais.

Indica-se, que existem outras facetas que podem ser resumidas num só termo: a universidade passa por uma crise de identidade. Todas as mudanças ocorridas transformaram o significado social, a estrutura, a política, a dinâmica e as relações da universidade com a sociedade. Isso configura a complexidade do fenômeno vivenciado de forma dinâmica por conta das crises, que são reflexo da sociedade do conhecimento neste momento histórico.

4 Considerações finais

A reflexão provocada por esse estudo sugere uma alteração no papel da universidade, promovendo um repensar no tripé, o ensino, a pesquisa e a extensão, saídas possíveis para implementação de uma reforma universitária. Para enfrentar suas sucessivas crises, quaisquer que sejam organizacional, institucional, de identidade, de legitimidade, do trabalho, social ou do sujeito, já não basta recuperar tradições vazias e celebrar pactos e arranjos políticos. Deve-se, ao contrário, provocar momentos de transformação e isso possibilitaria pensar uma superação realista dessa realidade educacional.

E nesse contexto que se usufrui da concepção de crise na perspectiva de Arendt (1997), que a compreende como oportunidade,

> [...] a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos [por isso é momento propício] de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema [...] Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (p. 223).

Assim, a crise pela qual passa o capital, o Estado e a Educação Superior, e em especial, as universidades, deve buscar explicitações objetivando encontrar possibilidades de superação e de propostas alternativas de encaminhamentos que possam privilegiar a construção de uma instituição mais humana e democrática. Seu foco deverá ser sua identidade, legitimidade e hegemonia, considerando uma tripla dimensão (conceitual,

contextual e textual) em três níveis (do estado, do trabalho e do sujeito). Tais situações configurariam transgressões produtivas que a universidade brasileira precisa para resgatar a sua história.

Porque se trata de uma crise sistêmica, que anuncia o fim de um modo de acumulação e produção, as medidas de recuperação conjuntural terão um efeito limitado. Uma saída para a crise que conduza à emergência de uma nova ordem produtiva e de um novo regime que não dependa somente da economia. Exige-se outra correlação de forças, novas relações geopolíticas e dispositivos institucionais.

Vale ressaltar que não há um caminho único ou um padrão a ser seguido. Cada país ou região deve analisar em profundidade o que poderá ser no futuro, como economia e como sociedade, e adotar políticas apropriadas com alternativas de crescimento voltadas para o futuro, respaldada nos setores modernos das estruturas econômicas, social, política e institucional do país.

Isso passa por uma redefinição das relações entre Estado e dinâmica de acumulação, e, principalmente de uma mudança qualitativa, que impacte em conquistas dos mercados externos e internos, além de promotor ativo da justa distribuição de renda e da melhoria das condições de vida da população. Para Almeida Filho (2008), a educação formadora de cidadãos críticos, é uma das maneiras eficientes de superar não só as crises, mas, também estruturas e conjunturas.

A ênfase deve direcionar-se para as transformações estruturais, reorganização da estrutura administrativa do Estado e reestruturação produtiva, destacando-se o papel fundamental das políticas sociais nesse processo. Diante desse paradoxo apresentado pelas dificuldades geradas pela sociedade do conhecimento globalizada e organizada em rede, deve-se, considerar os avanços científicos e tecnológicos produzidos neste contexto, utilizando-os para a promoção da inclusão social dos indivíduos capacitando-os como cidadãos conscientes.

Enfim, o momento exige mais do que um mero “talvez”, exige respostas criativas e essa criatividade deve considerar uma possibilidade de transformação e reforma das universidades. Estas crises da/na universidade remetem a profundas ressignificações e por isso, levam-na a questionar-se sobre qual o seu compromisso político e social com as questões sociais que emergem desta nova configuração de sociedade. Tais crises

configuram transgressões produtivas, de que a universidade brasileira tanto precisa para resgatar o atraso de sua história.

Esse esforço crítico-reflexivo não procura esgotar a discussão, mas incrementar análises complementares para construir esse paralelo entre os autores e polemizar os temas que estão na ordem do dia e que envolvem diretamente as instituições de Educação Superior. Esse movimento busca construir respostas coerentes e adequadas nessa perspectiva analítica, os avanços devem ser ancorados em um campo que compreenda o contexto global e local.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. Universidade nova no Brasil. SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra: s/e, 2008.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORSSOI, B. L. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. V. 1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação.** n. 24. set./dez. 2003. p. 5-15.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas: Autores Associados, 2003.

FRANCO, M. E. D. P. Construção de conhecimento acerca da qualidade na gestão da educação superior.MOROSINI, M. C. (org.). **Qualidade na educação superior**: reflexões e práticas investigativas. V. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estados da arte". **Educação e Sociedade.** ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 257-272.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da

insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual:** a construção de redes de pesquisa. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, E. M. A. A universidade nos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade. LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2003.

PERONI, V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o politico na pós-modernidade.13. ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra: S/E, 2008.

SILVA, R. T. P. **Universidade e atividade da pesquisa:** limites e possibilidades na potencialização da responsabilidade social e política. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

ESCOLA DO TRIBUNAL DO JÚRI1

Claudnildes Pereira de Souza (DIR/UNIVAG) - claupdesouza@gmail.com
Lois Nobre de Assis (DIR/UNIVAG) - loisnobre@hotmail.com
Patrícia Rodrigues Borges Soler (DIR/UNIVAG) - patrborges@hotmail.com
Jeferson dos Reis Pessoa Júnior (DIR/UNIVAG) - jeferson.junior@tjmt.jus.br
Aristides Januario da Costa Neto (DIR/UNIVAG) – aristides@univag.edu.br

Resumo: Apresenta a Escola do Tribunal do Júri como resultado parcial de uma pesquisa-ação realizada sobre a cultura institucional de um Núcleo de Prática Jurídica, responsável pelo estágio supervisionado de bacharelandos em Direito. Na abordagem do Tribunal do Júri, optou-se por uma perspectiva ampla, ou seja, uma visão global e não restritiva, envolvendo óticas de juristas que se posicionam em ângulos diferentes no julgamento destacando os avanços mais importantes em sua formação profissional inicial. Intitulado "Olhares sobre o Tribunal do Júri" foi promovido encontros com representantes do Ministério Público, da Advocacia e da Magistratura, estimulando uma compreensão mais realista desse complexo instituto jurídico e seu papel social, exigindo uma visão sistêmica dele e sua vinculação com o papel da justiça no Estado Democrático de Direito.

Palavras-chaves: Escola do Tribunal do Júri. Núcleo de Prática Jurídica. Estágio Supervisionado.

1 Introdução

Este artigo apresenta a Escola do Tribunal do Júri, que é um projeto piloto ligado a uma pesquisa-ação realizada no Núcleo de Prática Jurídica de uma instituição de ensino superior, na linha de investigação "cultura, educação, desigualdades sociais e desenvolvimento". No campo do Direito Processual Penal, a ação está voltada para a preparação acadêmica na fase do estágio supervisionado, para aquisição e desenvolvimento de competências ligadas à advocacia criminal no tribunal do Júri.

Um estudo anterior sobre a prática de estagiários atuantes no tribunal do júri contribuiu para a emersão de algumas situações desafiadoras tanto para o bacharel em Direito na sua formação inicial quanto para a organização institucional do Ensino Superior. Verificou-se, por exemplo, a insegurança dos acadêmicos para o exercício de atividades em um cenário real de defesa em plenário nos crimes dolosos contra a vida, por um lado, e a ausência de suporte institucional adequado para auxiliá-los na otimização do tempo de preparo e estudos, na consolidação de domínios ténicos, na mobilização de informações e produção do

[1] Este artigo apresenta o desenvolvimento parcial do projeto de pesquisa sobre o estágio no Tribunal do Júri, realizado por um grupo de pesquisa do Centro Universitário de Várzea Grande, MT.

“discurso jurídico” de defesa e na administração dos impulsos emocionais, atento aos riscos relativos à perda de equilíbrio emocional na arena instalada nas sessões do Tribunal do Júri.

Numa análise de depoimentos de voluntários que enfrentaram efetivamente esse desafio, restou claro que as impressões negativas sobre o próprio desempenho estão correlacionadas com os fatores institucionais, como: os protocolos iniciais de distribuição e preparação imediata, elaboração de peças processuais e teses, entre outros.

Por outro lado, a situação jurídica do estagiário, que ainda não possui imunidade profissional, tal qual o advogado, frente aos demais atores, membros do ministério público e magistratura, contribui para a manifestação de ansiedade com afetação da autoconfiança, reforçada, na maioria das vezes, pela evocação das prerrogativas ex-ofício desses atores.

Surgiu então, após os estudos iniciais, a idéia de realizar uma pesquisa-ação com o objetivo de desenhar e testar uma metodologia específica para a superação das dificuldades e obstáculos ao bom exercício da advocacia criminal, e que pudesse ser incorporada na cultura institucional e educativa da faculdade de Direito na fase da prática jurídica. E é com base neste projeto, intitulado “Estágio no Tribunal do Júri: avaliação da implantação de mudanças no formato da preparação e atuação de estagiários pelo NPJ/UNIVAG”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFMT (CEP-IFMT), no Parecer de n° 1.784.892, de 20/10/2016, que está sendo desenvolvida a Escola do Tribunal do Júri.

A seguir, será apresentada a proposta da escola do Tribunal do Júri, do modo como foi concebida e formalizada, seguida da descrição das fases de implantação do que se convencionou chamar projeto piloto, e uma análise das impressões dos alunos participantes, e dos reflexos destas em sua formação atual.

2 A proposta e o desenvolvimento da Escola do Tribunal do Júri

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa diferenciada porque permite a inserção dos pesquisadores com um grau maior de intervenção, no campo de pesquisa. Dessa forma, e após identificar a necessidade de superações de dificuldades de estagiários do curso de direito para a prática jurídica no tribunal do júri, o grupo de pesquisa concebeu um desenho para uma Escola do Tribunal do Júri ou uma formação específica e imediata voltada para o aperfeiçoamento teórico-prático nesta esfera de atuação.

A ideia foi criar um ambiente próprio em que os bacharéis e, principalmente, os estagiários, pudessem visualizar como um espaço de encubação, um território de intenso aperfeiçoamento jurídico, de criação e empreendimento para a vida e vivência profissional.

Na escola, o objetivo não é a simulação, mas a prática real no tribunal do júri. Por isso, cada um dos alunos que passa no processo seletivo e manifesta interesse por esse setor, é envolvido pelo ambiente do tribunal do júri e em sua complexidade, sendo desafiado a se preparar continuamente para o exercício adequado da advocacia criminal.

1.1 O desenho do projeto pedagógico da Escola do Tribunal do Júri

Na primeira fase de execução da pesquisa, o grupo de pesquisadores concluiu o desenho de um projeto educativo com definição de objetivos pedagógicos, divisão em módulos, o quadro com eixos temáticos estruturantes e a carga horária, visando contemplar, neste último caso, as dimensões globais do desenvolvimento, descritas em conceitos, atitudes e procedimentos.

O esboço foi concluído em dois de dezembro de 2016 e, em 3 de março de 2017, após o recesso acadêmico, a proposta de formação foi finalizada com um plano de curso e monitoramento das atividades da Escola do Tribunal do Júri, devidamente justificados e apoiados em marcos de orientação para a validação da pesquisa-ação.

A título de exemplo, no quadro 1 abaixo encontra-se todo o desenho do primeiro módulo.

Quadro1

Tema/Módulo /Objetivo Imediato/Conteúdos Temáticos Estruturantes/Carga Horária, da Escola do Tribunal do Júri, NPJ-UNIVAG, Várzea Grande, 2016

Tema	**Módulo**	**Objetivo Imediato**	**Conteúdos Temáticos Estruturantes**	**C.H.**
Estudo de peças de processo	1º Módulo – teórico e técnico	Utilizar técnicas de leitura de peças processuais para otimizar o tempo de trabalho para uma boa atuação no Tribunal do Júri.	1. Por onde começar a leitura do processo? 1.1. A leitura da peça de denuncia e pronuncia. 1.2. Leitura e analises dos depoimentos e laudos periciais (principais pontos da fase de inquérito). 2. Resposta a três perguntas elementares: 2.1. Houve morte? 2.2. Há provas da existência do crime (PEC)? 2.3. Há indícios de Autoria (ISA)?	8

			2.4. Há qualificadoras? Quais? 3. Como analisar o interrogatório e os depoimentos na fase policial? 4. Como analisar os laudos periciais? 5. Como analisar as provas colhidas na fase processual – (instrução em juízo) 5.1. Assistindo e analisando os depoimentos que foram produzidos nesta fase e estão em material áudio visual; 5.2. Comparar depoimentos da fase de inquérito versus da fase judicial 5.3. O acusado/testemunha/vítima, mantiveram os depoimentos da fase policial ou há contradições?	
			Exercício (não presencial) *Elaborando e ordenando de forma sistemática o sumário do processo.* a) Fazer uma "marcação" dos documentos por ordem de importância. b) Fazer a degravação e minuta de audiovisuais. c) Elaborar uma sinopse (síntese e sumário) do processo.	
			Subtotal	12

Fonte: Própria da pesquisa

No mesmo formato do primeiro módulo foi organizado o plano de curso para um total de três módulos, em uma sequência que vai: a) do estudo de peças de processo para a fase de b) elaboração de teses, que envolvem competências de argumentação formal e retórica, e c) a atuação, propriamente dita, no Tribunal do Júri.

Toda a documentação relativa ao plano foi concluída no mês de abril de 2017, e, a seguir, encaminhada para a coordenação do NPJ, para a coordenação de curso e a direção das Ciências Sociais e Aplicadas da instituição de ensino superior.

Em um total de sete páginas, com dados completos do plano de curso contém os dados do projeto de pesquisa, a identificação da ação específica no projeto, uma introdução apresentando a especificidade do curso prático específico – ainda na forma de projeto piloto – para orientação da atividade docente e discente do NPJ.

Em termos de efetivação das diversas fases da escola, considerando o retardo causado pela aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e o fluxo normal das atividades acadêmicas, neste documento apenas estão sendo apresentadas as atividades de instalação e sensibilização.

1.2 O processo de seleção de candidatos

Em 2017, entre os dias 10 e 13 de março foi elaborado o Edital de chamada de alunos estagiários interessados em participar do projeto piloto, e após divulgação com abordagens de alunos nas salas de aulas, o processo seletivo foi concluído em 25 desse mesmo mês.

A banca foi composta pelos professores discentes das disciplinas de Direito Penal e Direito Processo Penal, para atender a uma lista de 23 (vinte e três) inscritos, com assessoramento das pesquisadoras do grupo de pesquisa, na organização e preparação do ambiente.

No início dos trabalhos, o coordenador da banca explicou o vínculo do projeto piloto ao Projeto de Pesquisa, e como consequência de estudos e diagnósticos de pesquisas anteriores, que constataram o desafio ao exercício da advocacia criminal, e principalmente, para bacharelandos no momento do estágio. Justificou o início do projeto em 2017, destacando a importante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, com relatório emitido em 20/10/2016 e, em linhas gerais, apontou as vantagens de participar da Escola do Tribunal do Júri e ser incluído como participante na pesquisa voltada para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da advocacia criminal. Por fim, explicou as etapas de atividades a serem seguidas, conforme previsto: seleção, formação imediata da escola do júri e atuação no Tribunal do Júri.

Antes do sorteio do primeiro nome para a banca, foi apreciado um pedido de antecipação do exame de uma discente por motivo de saúde, o que foi acolhido. Após, abriu espaço para que outros, com motivos igualmente graves, pudessem submeter suas solicitações. Todos os acadêmicos foram convidados a aguardar do lado de fora da sala para o começo do certame.

Na sala, postado ao fundo, um dos pesquisadores do grupo de pesquisa ficou responsável para a observação e o registro de todo o processo seletivo. Como ferramenta elementar, utilizou-se de caderno para anotação sobre todo o evento, além de um celular com aplicativo de cronômetro para marcar o tempo de cada sessão.

Do total de 23 inscritos, apenas 17 (dezessete) compareceram, obedecendo ao seguinte protocolo: sorteio de tema, sequência de perguntas e respostas sobre questões específica; perguntas sobre a disponibilidade do candidato. A, após o encerramento da banca e a assinatura da lista de presença, a realização do sorteio do próximo candidato.

Ao fim do processo de seleção, o onze primeiros colocados foram convocados para dar início ao projeto piloto da Escola do Tribuanl do Júri.

1.3 Início das atividades da Escola do Tribunal do Júri: encontros e sensibilizações através de "olhares"

Nas reuniões de trabalho de abril, iniciaram-se as discussões da proposta de formação no formato de sensibilização, com programação de visitas técnicas dos alunos da Escola do Tribunal do Júri ao Ministério Público, à Defensoria Pública, ao Fórum da comarca, e o contato com os juristas dessas instituições, ouvindo-os sobre sua ótica sobre o Tribunal do Júri. Para esses momentos, decidiu-se pela a criação de instrumentos de avaliação.

Posteriormente, considerando a viabilidade ofertada pela instituição e antevendo a possibilidade de alcançar e sensibilizar um número maior de discentes para o Tribunal do Júri, especialmente em razão da expectativa de continuidade da Escola do Tribunal do Júri, decidiu-se que, ao invés de levar um número seleto e reduzido de alunos até os locais de trabalho dos referidos juristas, iríamos convidá-los para um ciclo de palestras dentro de nossa Instituição, onde os convidados poderiam ser ouvidos por um número maior de discentes.

O ciclo de palestras foi intitulado "Olhares sobre o Tribunal do Júri", com a intenção de proporcionar aos discentes a visão do Tribunal do Júri sob a ótica do Promotor de Justiça, do Advogado e do Magistrado e, assim, foram iniciadas as tratativas com os juristas para que, de acordo com a disponibilidade de suas agentes, bem como a disponibilidade dos auditórios de nossa instituição, as palestras fossem realizadas.

Em 04/05/2017 às 19h, no auditório II do Bloco C, o palestrante convidado foi o Dr. Milton Pereira Melquíades - Promotor de Justiça do Tribunal do Júri da Comarca de Várzea Grande/MT, com a palestra intitulada "O Tribunal do Júri na visão do Promotor de Justiça", que registrou rapidamente sua trajetória profissional até o ingresso no Ministério Público e em seguida, expôs a visão do Ministério Público sobre o Tribunal do Júri.

Em 08/05/2017 às 19h, no mesmo auditório da palestra anterior, o palestrante foi o Dr. Jorge Henrique Franco Godoy - advogado atuante no Tribunal do Júri, Autor do livro – Casos do Tribunal do Júri, com a palestra intitulada "O Tribunal do Júri na visão do Advogado Criminalista", que também registrou rapidamente sua trajetória profissional, para

depois nos apresentar a visão do advogado criminalista sobre o Tribunal do Júri (GODOY, 2012).

Por fim, em 07/06/2017, no auditório V do Bloco D, a palestrante foi a Desembargadora Maria Erotides Kneip Baranjak, que foi Juíza Presidente do Tribunal do Júri da Comarca de Várzea Grande por mais de vinte anos, com a palestra com intitulada "O Tribunal do Júri na visão do Magistrado", quem também fez um breve relato de sua carreira profissional, para ao final, nos demonstrar a visão do magistrado sobre o Tribunal do Júri, sugerindo que os alunos do Tribunal do Júri se inscrevessem como Jurados para que pudessem se colocar entender também, a visão do Jurado sobre o Tribunal do Júri.

Convém ressaltar que, no interregno entre a segunda e terceira palestras "Olhares sobre o Tribunal do Júri", a instituição de ensino recebeu a visita do Psicólogo Douglas Amorim, que no dia 20/05/2017 proferiu palestra no auditório do Núcleo de Prática Jurida, abordado a temática: "Estado Puerperal; Cognição da Violência e Violenta Emoção". Assim, mesmo não estando previamente programada como atividade da Escola do Tribunal do Júri, e tendo em vista a estreita relação entre o tema proposto e com ao menos 50% (cinquenta por cento) dos crimes que de competência do Tribunal do Júri, os alunos da Escola do Tribunal do Júri foram convocados a participar do referido evento, como atividade complementar.

Aproveitando as facilidades tecnológicas de smartphones, o corpo de alunos da escola e os pesquisadores criaram um grupo social em *whatsapp* e com a finalidade de partilhar informações sobre o assunto do estudo e profissionalização, no formato de imagens, vídeos, textos, bem como para facilitar a integração no desenvolvimento das atividades.

Em uma das reuniões de estudo do grupo de pesquisa, após análises e depurações do processo formativo, sobretudo acolhendo, em parte, a sugestão da Desembargadora Maria Erotides, decidiu-se propôr aos 11 (onze) acadêmicos membros da Escola do Tribunal do Júri, que participassem, na condição de jurados, dos Júris Simulados promovidos semestralmente pelo professor Jeferson Júnior nas turmas de 6º (sexto) semestre, disciplina de Processo Penal 02, o que efetivamente foi feito nos dias 28/06 no período matutino e no dia 30/06 no período noturno, com o envolvimento de todos os alunos da Escola.

2 Avaliação da atividade "olhares do tribunal do Júri" pelos alunos da Escola do Tribunal do Júri

No período de 03 à 05 de julho de 2017, os alunos da Escola do Tribunal do Júri responderam a um questionário avaliativo de perguntas fechadas e abertas sobre o ciclo de

palestras “Olhares sobre o Tribunal do Júri” englobando 03 (três) eixos centrais: 1) Sobre a organização/estrutura do evento (organização, local, som/áudio, conforto de assentos e tempo de duração); 2) Sobre o conteúdo das palestras (aspecto técnico jurídico e experiência profssional do convidado); e 3) Sobre o aprendizado obtido com o evento.

A análise do questionário das perguntas fechadas revelou que no tocante à organização e estrutura do ciclo de palestras, ou seja, sobre os aspectos organização, local, som/áudio, conforto e tempo de duração, foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 2

Resultados obtivos com questionário aplicado aos alunos da Escola do Tribunal do Júri, relativamente a Organização e Estruta do ciclo de palestras “Olhares sobre o Tribunal do Júri”

Organização e Estrutura	**Palestra 01**	**Palestra 02**	**Palestra 03**
Não atingiu a expectativa	4%	6%	0%
Atingiu a expectativa	70%	72%	8%
Superou a expectativa	26%	22%	92%

Fonte: Própria da pesquisa

Sobre os resultados, convém ressaltar que as palestras 01 e 02 foram realizadas no auditório II do Bloco C, onde rotineiramente são realizadas as palestras do curso de Direito da Instituição, enquanto a palestra 03 foi realizada no auditório V do Bloco D, este, recém-inaugurado, com maior capacidade de público e com estrutura tecnológica de ponta no tocante ao áudio, vídeo, bem como assentos de melhor qualidade e climatização nova, o que possivelmente tenha levado mais de 90% (noventa por cento) dos discentes à superação das expectativas, sobretudo, porque foi a primeira vez em que estiveram naquele local.

No tocante as palestras 01 e 02, a maior parte das avaliações sobre o não alcance das expectativas se referiram ao local, qualidade do som/áudio e conforto dos assentos.

Com relação ao conteúdo das palestras obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 3

Resultados obtivos com questionário aplicado aos alunos da Escola do Tribunal do Júri, relativamente ao Conteúdo das palestras ministradas no ciclo "Olhares sobre o Tribunal do Júri"

Conteúdo da palestra	**Palestra 01**	**Palestra 02**	**Palestra 03**
Insatisfatório	0%	0%	0%
Satisfatório em parte	5%	15%	0%
Satisfatório	95%	85%	100%

Fonte: Própria da pesquisa

Verifica-se que o conteúdo das palestras não foi insatisfatório para nenhum dos alunos da Escola do Tribunal do Júri, o que podemos considerar como ponto positivo, além disso, em todas as palestras tivemos mais de 80% (oitenta por cento) de satisfação, o que também é considerado extremamente positivo, revelando que os palestrantes possuem conhecimento técnico jurídico e ampla experiência sobre o tema.

Sobre o aprendizado agregado pelo ciclo de palestras, registramos os seguintes resultados:

Quadro 4

Resultados obtivos com questionário aplicado aos alunos da Escola do Tribunal do Júri, relativamente ao Aprendizado obtido no ciclo de palestras "Olhares sobre o Tribunal do Júri"

Aprendizado	**Palestra 01**	**Palestra 02**	**Palestra 03**
Nenhum	0%	0%	0%
Pouco	0%	10%	0%
Muito	100%	90%	100%

Fonte: Própria da pesquisa

A análise sobre o aprendizado obtido no ciclo de palestras "Olhares sobre o Tribunal do Júri" também revela o sucesso da proposta, eis que se obteve índice de 100% (cem por cento) de aprendizado, sendo na Palestra 02 - 10% (dez por cento) de pouco aprendizado e 90% (noventa por cento) de muito aprendizado e, nas Palestras 01 e 03, obteve-se o índice de 100% (cem por cento) de muito aprendizado. Assim, o índice geral superior a 90% (noventa por cento) de muito aprendizado denota o sucesso do ciclo de palestras na formação dos alunos da Escola do Tribunal do Júri, revelando-o como excelente instrumento de aprendizagem.

No tocante às perguntas abertas, os alunos foram indagados sobre suas impressões acerca das palestras, bem como a postura adotada por cada um dos juristas frente ao Tribunal do Júri e sobre os pontos convergentes de suas falas.

Ao responder as questões abertas, o ponto de convergência de maior relevância apontado pelos alunos foi que os três juristas destacaram a necessidade de estudar e conhecer plenamente o processo que será levado a julgamento, a fim de que se tenha total conhecimento dos fatos, depoimentos, provas, laudos e demais elementos contidos nos autos, viabilizando uma atuação satisfatória, seja na acusação, na defesa ou mesmo na presidência do Tribunal do Júri.

Disso decorre que os alunos vislumbraram a necessidade e importância de um estudo detalhado, concatenado e organizado do processo que será levado a julgamento, a fim de que, à partir do pleno conhecimento dos elementos de prova contido nos autos, se possa realizar a defesa confiante e satisfatória no plenário do júri.

Por fim, ainda deve ser destacado que nas questões abertas a maior parte dos alunos reiterou o aprendizado agregado com o ciclo de palestras, sobretudo, a visão da acusação, defesa e presidência do Tribunal do Júri, o que não possível fora do ambiente não acadêmico.

3 Considerações Finais

A organização da Escola do Tribunal do Júri para bacharéis e estagiários do curso de direito está em fase inicial de implantação, mas já há uma forte identidade criada entre os acadêmicos com esta instituição e suas práticas. E isso está sendo possível pela determinação de implantação de uma proposta educacional institucional, de um plano curricular bem definido, de ações planejadas e avaliadas.

A escola foi pensada para agregar um conjunto de bens ao perfil do jurista em formação inicial, competências que envolvem amplo conhecimento técnico-jurídico aplicado ao direito penal e direito processual penal; valores e princípios que dão sustentação a atitudes voltadas para a comunicação oral, direcionadas aos Jurados, que em sua esmagadora maioria, não detém conhecimento técnico-jurídico; e, considerando a complexidade dos crimes julgados perante o Tribunal do Júri, os hábitos sobre os procedimentos singulares do plenário do Júri, para que cada estagiário possa atuar com segurança e boa desenvoltura.

Depois de sondar a melhor abordagem do Tribunal do Júri, optou-se por uma perspectiva ampla, ou seja, uma visão global e não restritiva, envolvendo óticas de juristas que se posicionam em ângulos diferentes no julgamento do plenário do Júri. E, de fato, essa escolha mostrou-se acertada, dada a falta que isso faz à formação convencional. De regra, esses temas não são objeto de reflexão própria no cotidiado de cada um dos juristas, e, muito menos no próprio plenário do Júri.

O ciclo de palestras "Olhares sobre o Tribunal do Júri" sob a ótica do Ministério Público, da Advocacia e da Magistratura não se reduziu a trocas de informações e conhecimentos técnicos e/ou jurídicos, mas estimulou uma compreensão mais realista desse complexo instituto jurídico e seu papel social, exigindo uma visão sistêmica dele e sua vinculação com o papel da justiça no Estado Democrático de Direito.

Nas fases seguintes, a escola se compromete a levar os alunos a um exercício prático efetivo, instigando estudos técnicos mais específicos de peças processuais e elaboração de teses, antes da entrada para uma atuação concreta, devidamente preparada, *pari passu* assistida e avaliada.

Se assim for, o próximo relato sobre a formação prática a ser desenvolvida na Escola do Tribunal do Júri tratará da experimentação dos alunos em atuações na defesa de casos reais patrocinados pelo Núcleo de Prática Jurídica – NPJ, a fim de que se possa validar esta instituição e que se apresenta como escopo da nossa pesquisa-ação.

Referências

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal** – Parte Geral. 3. ed. São Paulo: Saraiva. 2003.

CANO, Leandro Jorge Bittencourt; ANTUNES, Rodrigo Merli; DOMINGUES, Alexandre de Sá. **O Tribunal do Júri na visão do Juiz, do Promotor e do Advogado: Questões práticas fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2014.

CAPEZ, Fernando. **Código Penal Comentado**.Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2006.

_____, Fernando. **Curso De Direito Penal: Parte Especial.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

GODOY, Jorge Henrique Franco; **Casos do Tribunal do Júri**. Várzea Grande: De Liz, 2012.

GRECO, Rogério. **Curso De Direito Penal: Parte Especial.** 5. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2005.

JESUS, Damásio E. de. **Código de Processo Penal Comentado.** 15.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____, Damásio Evangelista. **Código Penal Anotado**, 10ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito Processual Penal e sua Conformidade Constitucional**. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2010. 2.V.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Código de Processo Penal Interpretado**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____, Julio Fabbrini. **Manual de Direito Penal**. 13º ed. São Paulo: Atlas, 2010

_____, Julio Fabbrini; FABBRINI, Renato N. **Código Penal Interpretado**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NORONHA, E. Magalhaes. **Direito Penal: Dos Crimes Contra a Pessoa, dos Crimes Contra o Patrimônio.** 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Processo Penal e execução penal**.6.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

OLIVEIRA, Eugenio Pacelli de. **Curso de Processo Penal.**12º.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

RANGEL, Paulo. **Direito processual penal**. 16.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

_____, Paulo; Tribunal do Júri: visão linguística, histórica, social e juridical. 5. Ed. Rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2015.

TÁVORA, Nestor; ALENCAR, Rosmar Rodrigues. **Curso de Direito Processual Penal**. 4.ed. Salvador: Jus Podivm, 2010.

TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. **Processo Penal**. 26º ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

EXPERIÊNCIAS E SABERES NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES INICIANTES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Vera Lúcia Reis da Silva (IEAA-UFAM)
veluresi@gmail.com

Resumo: Este trabalho está baseado no resultado de uma pesquisa de doutorado de abordagem qualitativa, que teve como objeto de estudo professores iniciantes na docência universitária. A técnica da narrativa foi utilizada para a coleta dos dados que foram analisados mediante a análise de conteúdo. Experiências e saberes docente aqui enfocado são uma das dimensões analisadas no estudo. Julgamos importante analisar as experiências que marcaram a trajetória inicial dos professores e suas concepções sobre saberes docente para o exercício da docência universitária. Assim, podemos concluir que a docência como atividade profissional complexa requer: não só o domínio da área de conhecimento dos professores, mas saberes que favoreçam o pleno exercício profissional docente; competências acadêmico-científicas inter-relacionadas com saberes próprios da docência; contínuo desenvolvimento profissional em articulação com os pares para agregar novos conhecimentos e novos saberes; o ensinar e o aprender vinculados à necessidade plena de significar e ressignificar o vivido, o experienciado na prática da docência; reconhecimento da importância dos saberes na possibilidade de fugir da fragmentação e dissociação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Experiências e saberes. Docência Universitária. Professores Iniciantes

1 Introdução

Com o fenômenoda expansão da educação superior no Brasil desde o início da última década as universidades públicas tem recebido um número expressivo de professores que ingressaram na docência universitária com pouca ou nenhuma experiência docente. Este cenário se visualiza através de professores com um perfil muito jovem e dentre estes há aqueles que não vivenciaram experiências de gestão de sala de aula nem mesmo na educação básica.

Diante desta realidade a inserção à docência universitária não se visualiza com nitidez na pauta das instituições acadêmicas com políticas efetivas de apoio ao desenvolvimento de professores que ingressam na docência universitária.

A fase inicial na profissão tem características próprias e, tem se configurado, em muitos casos, como momento de transição da condição de estudante para a condição de professor. E mesmo tendo pertencido ao ambiente universitário por alguns anos, este processo de formação inicial em nível de graduação ou de mestrado e doutorado não é garantia para o enfrentamento da complexidade da docência.

Há, contudo, necessidade destes, como protagonistas da linha de frente do processo do ensinar e do aprender, estarem em constante processo do desenvolvimento de saberes necessários para a fundamentação de práticas do fazer docente.

Este trabalho está baseado no resultado de uma pesquisa de doutorado de abordagem qualitativa, que teve como objeto de estudo professores iniciantes na docência universitária. A técnica da narrativa foi utilizada para a coleta dos dados que foram analisados mediante a análise de conteúdo. Experiências e saberes docente aqui enfocado são uma das dimensões analisadas no estudo.

Portanto, julgamos importante analisar as experiências[1] que marcaram a trajetória inicial dos professores e suas concepções sobre saberes docente para o exercício da docência universitária.

2 A Compreensão de Experiência e Saberes Docente

A experiência nos remete a importantes aprendizados vividos na trajetória de nossa existência. Então, podemos dizer que a vida é um movimento contínuo de constantes aprendizagens. Na profissão professor estamos e continuamos aprendendo. Isto se justifica com a ratificação de que no exercício da docência, aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos.

Trazendo a palavra "ex(*peri*)ência" no seu sentido etimológico, o radical latino *peri*, que como seu correspondente grego *peira*, significa "obstáculo", "dificuldade". Este significado aparece na palavra latina *periculum*, que significa "perigo" e no verbo *aperire*, significa "abrir". Estes significados nos permitem dizer que nem sempre é fácil explicar tudo o que nos acontece e nem tudo o que nos acontece é considerado experiência. Considerando o pensamento de Contreras e Pérez de Lara (2010, p. 24), experiência é ter "um olhar apegado aos acontecimentos vividos e ao que estes significam para quem os vive; supõe parar-se a olhar, a pensar o que o vivido faz em ti. Uma experiência o é na medida em que não te deixa indiferente: te implica, te afeta, te marca, te imprime" (tradução nossa). Por sua vez Skliar (2010, p. 136) vê a experiência "com a ideia de travessia, sublinhada de dois modos diferentes: a) experiência como caminho, passagem, percurso; b) experiência como passo, porém através de um perigo". Como explicitado, consideramos que a experiência enfrenta dificuldades, remove obstáculos, abre caminhos, possibilita novas perspectivas.

Neste sentido, podemos trazer a narrativa de um de nossos protagonistas ao relatar que uma de suas experiências marcantes no início de sua trajetória na docência

[1] As experiências narradas nas falas dos professores, protagonistas da pesquisa, estão destacadas em itálico.

universitária foi ter que ministrar uma disciplina sem que tivesse conhecimento teórico e didático para ministra-la.

> Eu fui verdadeiro e disse que não sabia como trabalhar a disciplina. Eu não tinha nem o conhecimento teórico e nem o conhecimento didático desta disciplina [...]. E disse: Meu Deus, e agora! Como é que eu vou trabalhar isso! Peguei a ementa. Comecei a ler a ementa e comecei a planejar alguma coisa pra trabalhar no laboratório de ensino [...]. Planejei a disciplina para trabalhar em três tópicos. A primeira parte eu trabalhei como se fosse regência[...].A segunda parte, os alunos iriam falar de temas relevantes na matemática. Falar sobre assuntos que tiveram grande contribuição dentro da matemática e comentar sobre sua relevância. E o terceiro tópico foi sobre jogos de raciocínio lógico[...].Falei que nós iríamos fazer uma apresentação em uma escola[...].Começou com uma disciplina que eu não tinha menor noção como iria trabalhar, nem sabia como trabalhar, não sabia nem pra onde ir e, no final, os alunos me procuravam para dizer que foi muito bom. Até hoje alguns alunos egressos do curso procuram os jogos aqui comigo, alguns professores do ensino básico, também, já vieram comigo atrás dos jogos. Foi algo que eu vi que além de ter sido prazeroso compensou bastante como professor.

Este professor vivenciou uma situação de cunho teórico-metodológico que se apresentou diante dele como um obstáculo para sua prática pedagógica e precisou buscar alternativas que abrisse caminhos, naquele momento, para sair da zona de perigo, de incertezas. Significando, assim, o vivido, o experienciado emergido no cotidiano da docência. "É a experiência que põe em marcha o processo do pensamento [...]. É a experiência que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar sobre as ideias que tínhamos das coisas" (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 21). Os autores seguem afirmando que "toda experiência é pessoal; o que conta não é que "algo" sucede, senão que alguém a tenha [...]" (p. 30).

A docência, enquanto processo de ensinar e aprender é, portanto, espaço de experiências. Mas, pensar em docência como espaço de experiências é deixar-se envolver, é dar sentido ao que se passa na caminhada de ser professor. Contreras (2011) afirma que a experiência envolve o dispor-se, predispor-se e preparar-se para que o espaço educativo possa ser um lugar em que suceda algo aos estudantes e aos professores, porque a ação educativa, enquanto experiência, é aquela que chega, marca, significa e move a fazer algo com ela.

Neste sentido, experiência se distingue de experimento e se distancia da prática pela prática. E é no fazer do ser professor, no contínuo do trabalho docente, dentro da sala de aula ou fora dela que as situações emergem de maneira até inesperada, desafiando os conhecimentos e os saberes para tomada de decisão, de atitude, de ação.

A experiência é a possibilidade de significarmos o que somos e o que fazemos e, assim, construirmos novas maneira de ser e de fazer. A condição de ser humano dá a cada pessoa a capacidade de pensamento, de reflexão sobre suas ações, suas práticas, suas atitudes e, sendo esta uma característica do professor. Isto lhe permitirá conhecer melhor a si e a significar o cotidiano na prática docente.

> A experiência é um dizer-se sem saber dizer de si, isto é, a confluência e a coincidência entre o ser e o agir. Ela é uma tênue ligação que se dá entre a teoria e a prática, entre a ciência e a técnica, entre a ideologia e a política, entre a fé e o dogma, entre o ser e o querer ser. Pode-se dizer que ela é o hiato que liga nosso limite a todas as possibilidades infinitas que temos de ser. É justamente a experiência que nos permite a reflexão crítica. Isto ocorre porque ela não é nem pensamento e nem ação, mas a possibilidade de pensar duplamente sobre nossas formas de agir e instituir as práticas que nos constituem (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 11).

Para Larrosa (2002) a experiência é cada vez mais rara, pelo excesso de informação, por excesso de opinião, por falta de tempo, por excesso de trabalho. Para que algo nos passe, nos aconteça, nos toque, precisamos parar para pensar, para olhar, parar para escutar, parar para sentir, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, ter paciência e dar-se tempo.

É preciso dar importância ao tempo e ao espaço para que o professor reflita sobre suas práticas, seus sucessos e desafios, compartilhe o vivido, o experienciado, e se deixe ouvir e escutar para aprender consigo mesmo e com os outros. Parece que precisamos praticar a arte da "escutatória[2]", nos escutar, nos ouvir e estarmos sensíveis para ouvir os outros sobre o "eu" e sobre o "nós". E nessa interação não "silenciarmos" diante as necessidades contínuas de se fazer professor.

Pensar a docência enquanto experiência é algo mais que deixar-se dizer pelo que passa. É dispor-se, predispor-se e sentir a experiência como algo singular. É preparar-se, é estar atento ao que pode acontecer no cotidiano docente e sentir os saberes produzidos por essa experiência. Assim, a insensibilidade diante de coisas significativas que acontecem na prática docente pode ser caracterizada como, "desperdício da experiência". (SOUSA SANTOS, 2002).

[2] A palavra "escutatória" faz menção à ideia de Rubens Alves ao dizer que todo mundo quer aprender a falar, mas ninguém quer aprender a ouvir. Em suas ponderações diz que, quando se faz silêncio, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia.

Uma de nossas protagonistas evidenciou não ter desperdiçado as experiências vivenciadas por ela no início de sua trajetória na docência universitária, mas soube agregar valor ao saber para sua prática docente.

> Quando cheguei, eu vi que não sabia quase nada [...]. Diante dos alunos, em sala de aula, eu tremia eu suava [...]. Nesse contexto da docência universitária a gente adquire novas experiências, umas positivas e outras negativas, mas graças a Deus, eu digo que tenho a felicidade de não ter experiências negativas, para mim é o contrário, tudo foi positivo.

A sensibilidade é uma característica a ser valorizada pelo professor, sob pena de não perceber os benefícios produzidos, a seu favor, pelas experiências no cotidiano da docência. Para Josso (2004), a experiência se constitui num referencial que nos ajuda a avaliar uma transição, uma atividade, um acontecimento novo. A autora aponta três modalidades para compreender a construção da experiência:

a) "ter experiências" é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;

b) "fazer experiências" são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósitos, as situações para fazer experiências;

c) "pensar sobre as experiências", tanto aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto aquelas que nós mesmos criamos. (JOSSO, 2004, p. 51).

Não desperdiçar as experiências ou não deixá-las passar despercebidas parece ser uma prática a ser exercitada, pensada, construída. Josso (2004, p. 54) explicita que "pensar as suas experiências (depois) diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências".

Neste sentido no campo da docência, a experiência não se resume em dizer o que se passa conosco ou o que acontece no ambiente de trabalho. Experiência não é ter um "caso" para contar, mas é refletir o acontecido, o vivido, o sentido. Para Contreras (2011, p. 26) "a experiência sempre está ligada ao saber (ao saber da experiência, aquele que se apresenta no acontecido das coisas para significá-lo, para problematizá-lo ou para esclarecê-lo)".

O saber é construído na interligação com a experiência e produz a inquietação pedagógica, resultando em um saber próprio do professor, com significado e com sentido do vivenciado.

> O saber não é uma coisa que flua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua

> experiência de vida e com sua historia profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estuda-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF 2002, p. 11)

A experiência como produtora de saber possibilita ao professor reconhecer sua capacidade criadora, rever suas práticas e produzir novos conhecimentos. Assim, se afasta da racionalidade técnica que ofusca outras racionalidades, deixando o professor insensível para outras aprendizagens, outros conhecimentos, outros saberes.

Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para este autor, a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos são concepções provenientes de reflexões racionais e normativas que orientam a prática docente. Gauthier e Tardif (2010) afirmam que são sete os saberes que estruturam o campo pedagógico: o saber disciplinar; o saber curricular; o saber da experiência; o saber da ação pedagógica; o saber da cultura profissional; o saber da cultura geral; o saber da tradição pedagógica.

Observa-se, então, a necessidade de um docente, que além de dominar conhecimentos específicos de um campo do saber, precisa dinamizar e articular os diferentes saberes em sua prática pedagógica. Estas considerações remetem a ideia de que os saberes provenientes da formação profissional se tornam frágeis e não respondem as exigências múltiplas que emergem na docência.

> O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZI 2007, p. 43).

Um dos estudos de Tardif (2002) revelou que professores, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, denominam seus saberes de práticos ou experienciais. São saberes práticos, e não da prática. Isto implica em: a) a defasagem, um distanciamento crítico entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque da realidade nos seus primeiros anos de docência, quando descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. b) a necessidade rápida de aprendizagem e, ao que parece, é no início de carreira (de 1 a 5 anos) quando os professores acumulam as primeiras experiências profissionais, tendo que aprender fazendo e provar a si próprios e aos outros

que são capazes de ensinar. E essa experiência tende a se transformar em macetes da profissão, em habitus[3].

Neste nível, ao se defrontar com os problemas inerentes à docência, que são complexos, o professor tende a lançar mão de saberes que possui oriundos, por exemplo, de experiências dos vários anos de sala de aula como estudante e, de maneira empírica atua com pouca consciência e intencionalidade da prática pedagógica. Como se percebeu nesta fala: "*Às vezes você copia do professor o modo de desenhar, você copia do professor o modo de comparar uma coisa com outra, às vezes você copia do professor até uma piadinha! Uma maneira de sair de uma situação em sala de aula [...]".*

Mas, se reconhece que a docência é espaço de aprender com os pares, como se evidenciou na fala deste outro protagonista. *"Eu, realmente sou bem novo, se comparado aos meus colegas e eu sou muito humilde. Se eu não sei, eu realmente vou atrás. [...] meus colegas me ajudaram muito [...]".*

É através das relações com os pares e do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem objetividade. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes pode permitir potencializar os saberes da experiência. Os professores são levados a tomar consciência de seus saberes experienciais, objetivá-los para si e para seus colegas. Neste sentido, o docente não é apenas um prático, mas um formador. Sendo assim, os saberes experienciais são submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002).

Os saberes da experiência, se não cotejados com a teoria e com a prática, caem no vazio, ficam sem significados para a prática pedagógica, ficam desarticulados dos saberes docente. As práticas que emergem no cotidiano da docência demandam validação pela teoria. Assim como a teoria não transforma a realidade sem a prática, a prática sem teoria se fragiliza, se limita, se desqualifica.

Os saberes da docência, assim mencionados por Pimenta (2007) dizem respeito ao: Saber da *experiência*- saber que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem. Saber do *conhecimento*- saber que se diferencia de informação, mas utiliza-se das informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Este saber

[3] Entendido aqui como modo de agir na prática pedagógica com acomodação, repetição, rotina, não caracterizando a prática pedagógica consciente, com intencionalidade e reflexiva defendida neste estudo.

proporciona condições para a produção de novos conhecimentos. Saberes *Pedagógicos*- Estes saberes já estiveram relacionados com temas sobre relacionamento professor-aluno, importância da motivação para a aprendizagem e das técnicas de ensinar. Contudo, importa dizer que não se concebe mais reduzir esses saberes à luz da didática do "como ensinar". Para a autora, os saberes pedagógicos só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas, chama a atenção para a necessidade de superação da fragmentação dos saberes da docência e a ressignificação destes para a formação dos professores.

Neste sentido, um de nossos protagonistas evidenciou sua concepção sobre os saberes necessários para a docência:

> No meu ponto de vista o professor precisa do saber que adquire na sua área, precisa do saber fazer esse saber que adquire na área da docência [...]. Então, no meu ponto de vista, tem que ter esse balanceamento de pegar um pouco de sua área de conhecimento, mas, também têm que ter o conhecimento na área da docência, envolvendo a área da pedagogia, os conhecimentos pedagógicos. Eu acho isso primordial, só não acho que eles terão que ser maior que a área do conhecimento, mas se vê o que é necessário na área de conhecimento e o que é necessário na área de docência e depois fazer uma mesclagem disso. Então, na área do conhecimento específico eu preciso disso... e, como professor, na área do conhecimento eu preciso disso. Então, não posso desprezar esse conhecimento (pedagógico).

Cunha (2010) aponta que na organização dos saberes dos professores, qualquer que seja a matriz que os aglutina, há alguns núcleos privilegiados. Entre eles, menciona:

Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica. Estão relacionados com a identificação das teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas. Prevê, ainda, o reconhecimento das politicas que envolvem a instituição, tendo como referência um tempo e um lugar.

Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores.

Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem. Está relacionado com as habilidades de incentivo à curiosidade dos estudantes. Pressupõe conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades de articulação do conhecimento e prática social.

Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes. Referem-se às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo a produção do conhecimento.

Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino. Envolvem as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva, em que se pressupõe o domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e suas possibilidades de relações com outros conhecimentos.

Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades. Pressupõem a condição de o professor construir com seus alunos estratégias para uma aprendizagem significativa, envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino e recursos apropriados. Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e dos estudantes.

Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem. Retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem. Exigem um reconhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica para identificar o desenvolvimento de seus alunos.

> Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que estão mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência. [...] Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado "aprender fazendo". Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor. (CUNHA, p. 2010, p. 22-23).

As reflexões aqui destacadas revelam a importância dos saberes que envolvem a docência, havendo a necessidade de articulações e não justaposição entre eles. A prática docente se constrói com base nos saberes específicos da profissão professor.

No nosso entendimento, a docência não existe na sua essência sem os saberes docentes. E se essa condição atinge a prática de professores em outras fases de suas carreiras, mais ainda se apresenta como um desafio para os que estão iniciando.

3 Algumas considerações

Experiências e saberes docente, apesar de serem apresentados juntos, se diferenciam no primeiro momento, no sentido da "experiência" expressar algo que acontece conosco, que nos marca e nos faz repensar, ressignificar e transformar o vivenciado em experiências formadoras e provocadoras de um saber fazer mais consciente, direcionando para um saber pedagógico. Ossaberes da docência são necessários para o exercício da profissão e respaldam o professor no confronto com a complexidade da docência

Assim, podemos concluir que: a) a docência como atividade profissional complexa requer não só o domínio da área de conhecimento dos professores, mas saberes que favoreçam o pleno exercício profissional docente; b) o exercício da docência requer competências acadêmico-científicas inter-relacionadas com saberes próprios da docência, sob pena de enfraquecer o processo do ensinar e do aprender; c) o professor universitário precisa se pensar em processo de desenvolvimento contínuo, articulando com seus pares novos conhecimentos, novos saberes no cotidiano da docência; d) o ensinar e o aprender não se resumem na prática pela prática, na experiência pela experiência, mas vinculam-se à necessidade plena de significar e ressignificar o que o vivido, o experienciado faz na pessoa professor/profissional; e) o reconhecimento da importância dos saberes docente suscita possibilidade de fugir da fragmentação e dissociação entre teoria e prática.

Então, experiência e saberes se articulam, na possibilidade de fortalecer e validar práticas desenvolvidas pelos professores nos espaços universitários.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p 35-60.

CONTRERAS, José Domingo. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caiminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ Daniel. **El saber de la experiência**: narrartiva, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p. 21-60.

_____.; PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré. La experiência y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José Domingo; PÉREZ DE LARA, Nuria Ferré. (Comps.). **Investigar la experiência educativa**. Ediciones Morata, Madrid, 2010. p. 21-86.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-34.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 11-24.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SKLIAR, Carlos. La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. In: CONTRERAS, Jose y PÉREZ de LARA, Nuria. **Investigar la experiencia educativa**. Ediciones Morata, Madrid, 2010. p. 136-152.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma Universidade Pública no contexto da interiorização no Sul do Amazonas.
Tese de Doutorado. PPGEducação/UNISINOS, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura.**A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO ACADÊMICO DE LETRAS - LIBRAS

Angélica Borges de Resende (LETRAS LIBRAS/UFMT)
angélica.librasufmt@gmail.com
Tatianne Fernanda Lopes Hardoim (LETRAS-LIBRAS / UFMT)
tati.hardoim@gmail.com

Resumo: A extensão universitária de Libras foi implantada na instituição desde o ano de 2010, há uma grande necessidade de a mesma ser compreendida como um processo educativo, cultural e científico que se insere no tripé da universidade federal, juntamente com a graduação e a pesquisa. A extensão se bem articulada, quando trabalhada em um processo de ensino aprendizagem, contribui no processo de formação docente, e interligada a pesquisa e a graduação estes três fatores podem viabilizar a relação transformadora entre universidade e sociedade. Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar a importância da extensão universitária de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, na formação acadêmica do futuro professor de Língua brasileira de sinais- Libras. A preocupação é investigar como foi realizado o processo de seleção dos acadêmicos e o os desafios encontrados, além do amparo que o mesmo tem para a realização das práticas docentes. Para isso, utilizamos de uma abordagem qualitativa com entrevista como uma das técnicas de coleta de dados, buscando encontrar resultados que norteiem esta pesquisa.

PALAVRAS CHAVES: Ensino – aprendizagem. Educação. Inclusão.

1 Introdução

Cada vez mais as universidades estão mudando o seu perfil, se enquadrando nas necessidades que vão surgindo durante cada momento histórico daquela região que a mesma se insere.

"A educação superior tem como um de seus princípios formarem cidadãos conscientes, capazes de contribuir ativamente para melhoria de nossa sociedade. Para que isso ocorra, as Universidades segundo a legislação deve estar apoiada sobre o tripé, ensino, pesquisa e extensão (Imagem 1), que juntos constituem o eixo fundamental da Universidade Brasileira e de forma alguma pode ser compartimentado (MOITA & ANDRADE 2009).

Entender a universidade não é uma tarefa fácil, pois a mesma é formada por diferentes itens, que tem como um dos objetivos principais, contribuir com um processo de ensino – aprendizagem interna e externa na instituição. E assim, criar possibilidades da existência de uma colaboração para a sociedade, que se faz presente na região em que esta universidade está locada.

Desta forma, esta pesquisa vem salientar a contribuição da extensão de Libras para o curso de graduação Letras – Libras, para isso, é necessário antes de entender como ocorre esta contribuição, esclarecer o que vem a ser a extensão universitária.

Segundo Castro (2004) relata que extensão é o espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento, aproximando diferentes sujeitos e contribuindo para a multidisciplinaridade. Logo, com isso, surgiriam pessoas mais capacitadas intelectualmente, sociamente mais engajadas e totalmente mais aptas para o desenvolvimento de uma consciência cidadã mais ativo e crítica.

O plano nacional de extensão (2000/2001) compreende a extensão como "processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade".

Desta forma, foi realizada uma pesquisa sobre a extensão no Instituto Linguagens - IL da UFMT em Cuiabá, que hoje são ofertados os cursos de Inglês para fins acadêmicos, Inglês intermediário I, II, III e IV, Conversação em Inglês, Francês, Espanhol, a partir do nível V, Libras I e II, e Tradução e Interpretação I e II de Libras, e Português com o curso de gramática normativa.

Existe uma articulação proporcionada pela extensão que é organizada pela coordenação, e uma orientadora pedagógica por área, ou seja, uma orientadora de Inglês, uma de Espanhol, uma de Libras, uma de Frances e uma de Língua Portuguesa. (Imagem 2)

O objetivo desta estrutura é facilitar as informações da rotina pedagógica da extensão de cada área para a coordenação geral, que toma providencias mais administrativa, e a orientação pedagógica toma decisões, e auxilia os alunos que estão em processo de formação docente.

Outro papel fundamental das orientadoras pedagógicas, é a seleção dos acadêmicos que demonstram ter competências para ministrar as aulas da extensão, é possível também inserir os técnicos do curso para ministrarem estas aulas. Além disso, é importante que o orientador pedagógico de subsídios nas questões metodológicas e didáticas, a fim de salientar algumas dúvidas no decorrer da prática docente.

Esta troca de saberes é para além dos muros da universidade, com o intuito de possibilitar uma interação com a comunidade, possibilitando a troca destes diversos tipos de conhecimentos formados em cada sujeito. Contribuindo também na construção de uma universidade pública com qualidade.

Segundo o portal da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, tem sua política de extensão claramente sintonizada com o que preceitua o Plano Nacional de Extensão, que hoje é a expressão maior daquilo que as universidades públicas conseguiram construir no ponto de vista da concepção de extensão, bem como as principais diretrizes que lhe dão sustentação formulada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (PROCEV, 2017).

Existem na UFMT diversos projetos de extensão, neste artigo trataremos especificadamente do projeto de extensão de Libras, que é ofertado desde o ano de 2010 no Instituto de Linguagens - IL.

O objetivo atual do projeto é capacitar pessoas ouvintes, profissionais nas suas diferentes áreas, para terem uma comunicação com os sujeitos surdos, estreitando as relações pessoais com estes, que por muitos anos estiveram à margem da sociedade.

Embora essa língua exista há anos em nosso país, ela só foi reconhecida em 2002, por meio da Lei Federal n° 10.436, de 24 de abril de 2002, e ainda hoje, é desconhecida por muitos ouvintes e até mesmo por alguns surdos que não tiveram o acesso da mesma, pela falta da Educação que é legalmente um direito para todos, ou pela falta da compreensão da família ou do mesmo sobre a importância do surdo ter a Libras como sua primeira língua.

Por isso, este curso de extensão não impede que o surdo também se insira nos cursos de Libras, para aprender a mesma como sua primeira língua, pois muitos sentem a falta de conhecer a mesma, e ainda são poucas as instituições que oferecem esta oportunidade para estes surdos aqui no Estado de Mato Grosso.

A demanda existe, pois o curso de graduação de Letras – Libras, vem crescendo o número de surdos, que estão incluídos em um curso de licenciatura para atuarem na docência como futuro professores de Libras. Assim, a extensão oportuniza o ouvinte ensinar Libras com l2 (segunda língua), e o surdo como L1 (primeira língua).

A comunidade surda teve uma conquista pelo reconhecimento linguístico de sua língua, já que a sociedade ouvinte banalizou a língua de sinais por muito tempo. Desta forma, estes sujeitos por muitos anos foram obrigados a serem oralizados e "normatizados" para que pudessem ser incluídos na sociedade. (GOÉS; CAMPOS, 2014, pag.65)

A Libras foi ganhando seu espaço e com o advento da lei, tornou-se obrigatório a inclusão da disciplina de Libras, nos currículos das licenciaturas, pois ainda é perceptível

pelas pessoas que estão inseridas na área de Libras aqui no Estado de Mato Groso, mesmo na capital de Cuiabá, que exista uma carência de profissionais habilitados nesta área.

Assim, a implantação do curso de Letras Libras, licenciatura se tornou necessário para garantir a pessoa surda acesso a cidadania, inclusive o acesso as universidades públicas que devem promover os meios necessários (formação de profissionais capacitados no ensino/aprendizagem, interpretação/tradução) para a sua integração social. (PPC LETRAS LIBRAS, 2013).

Conscientes da necessidade de implantação de atividades que pudessem contribuir para a inclusão da pessoa surda, o instituto de linguagens oferece semestralmente os cursos de extensão em Libras, que hoje conta com a participação de acadêmicos do curso de Letras Libras licenciatura que foi implantado na UFMT desde o ano de 2014.

Também é ofertado o curso de Técnicas de Tradução e Interpretação, onde é trabalhado reflexões sobre o papel deste profissional na educação dos surdos, e nas diferentes áreas de atuação, conhecendo o código de ética que rege a profissão bem como os principais fundamentos da tradução.

Pensando na qualidade da formação acadêmica dos graduandos do curso, do campus UFMT Cuiabá. O projeto de extensão oferece o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), nos níveis I, II e tem estruturado o nível III e IV.

O Curso de extensão de Libras tem como alguns objetivos:

a. Auxiliar na compreensão da língua e conceitos históricos – culturais de alguns processos marcantes na vida dos surdos.

b. Discutir alguns mitos e legislação que cerca o sujeito surdo.

c. Revisar alguns aspectos importantes trabalhados no nível anterior, com estratégias diversificadas de reforço.

d. Aprofundar o conhecimento de sinais da Libras, utilizando a norma gramatical que a mesma estabelece.

Atualmente os cursos são ministrados por três acadêmicos, que passaram por processo seletivo para atuarem como docentes, processo do qual foram convocados professores do curso de Letras - Libras para a composição da banca de avaliadores, a fim

de julgar a eficiência linguística dos mesmos com as questões didáticas que foram usadas para ministrarem a aula que seria avaliada.

Os acadêmicos aprovados foram destinados a ministrar aulas de Libras nos níveis I e II e o de Tradução e interpretação ficou a cargo do servidor técnico administrativo que exerce a função de tradutor interprete de Libras na instituição, cuja já tinha uma experiência em ministrar cursos na área, e no momento está para formar no curso de licenciatura de Letras- Libras.

2 Desenvolvimento

Eu como pesquisadora e uma das acadêmicas que ministram o curso de extensão, tive a inquietação de saber se existe uma contribuição da extensão pelos demais acadêmicos do curso de Letras – Libras, que estão como docentes, na sua atuação quanto professores do ensino de Libras no Estado.

É importante que os acadêmicos de Licenciatura, percebam esta contribuição da pesquisa para o ensino. Desta maneira Borges e Araujo (2012), corroboram nos trazendo a reflexão de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro.

E um dos autores complementa dizendo: “Enquanto eu ensino continua buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (Borges e Araujo 2012, pag 1)

Desta forma, esta pesquisa mostra além desta minha inquietação de investigar aquilo que me cerca trazer uma abordagem qualitativa, onde a minha contribuição como professora da extensão, graduanda do Letras- Libras e pesquisadora desta temática tem total influência para que esta pesquisa acontecesse.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Ainda, estes autores trazem que entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso.

Ambos vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

Desta forma, esta pesquisa estuda um caso especifico de como se encontra a estrutura da extensão, os professores e os alunos no momento atual, onde o mesmo estudo inserido no próximo semestre já abordaria resultados diferentes, fazendo desta pesquisa um estudo de caso que trará respostas singulares.

Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficarem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

Um extrato do relatório da pesquisa de Salim (1984), que descreve a aula de leitura de uma professora de primeira série, ilustra muito bem o tipo de linguagem de um estudo de caso:

> "A professora Alice contou-me que tomava a leitura individual na mesa, toda semana, mas só dos alunos que tinham cartilha. Mas o seu trabalho com leitura não se reduzia a isso. Vejamos como as coisas aconteciam em suas aulas. Inicia-se a aula. Quadro de giz despencando da parede, em péssimo estado, apoiado em cima de 4 cadeiras" (p. 123).

Utilizamos como coleta de dados uma entrevista que foi elaborada para investigarmos os dois acadêmicos que se encontravam no presente momento ministrando as aulas do curso de Libras, onde um se encontrava com Libras I e o outro acadêmico com Libras II. Ambos estão matriculados na primeira turma que deu o início do curso de graduação, e se encontram em processo de conclusão do curso.

A entrevista buscou investigar com estes acadêmicos quais as contribuições do projeto para a sua formação acadêmica, bem como os pontos negativos e positivos enfrentados por eles durante a atuação docente. O questionário utilizado (Tabela 1) serve também para que os mesmos possam refletir a respeito das experiências vivenciadas em sala de aula num diálogo que tenha a troca de experiências nas reuniões realizadas para a extensão.

Nesta pesquisa não iremos expor a identidade dos entrevistados, assim, trataremos os dois acadêmicos que estão ministrando as aulas na extensão como aluno 1 e 2.

Os resultados obtidos pelo aluno 1, que atua a aproximadamente três meses no projeto relata que:

> "É muito importante este processo de atuação na extensão, pois o contato prévio com a docência faz com que se construa desde cedo todos os aspectos de um bom profissional. É um ambiente livre para transformações, e com apoios imediatos, o que o difere no mercado de trabalho num pleno exercício profissional. Quanto os meus objetivos, o contato maior com a língua na qual eu trabalho na extensão, está sendo de grande valia para a minha formação acadêmica. Os pontos positivos encontrados são inúmeros, tais como o respeito, a socialização entre aluno/professor, a construção do conhecimento, as situações mutáveis de aprendizagem, o intercâmbio entre os demais docentes, o apoio de professores da área, a liberdade metodológica, a confiança no trabalho, os recursos materiais disponíveis e o conhecimento prévio. Já o ponto negativo enfrentado pelo aluno é em relação ao grande número de evasão dos alunos, o que dificulta o planejamento das futuras aulas, para resolver a questão o docente busca dialogar sobre o problema buscando compreender a possível causa."

Para o aluno 2, que participa do projeto há um ano, também ressalta que:

> "É importante vivenciar as práticas docentes antes mesmo de se formar, fazendo com que eu busque auxilio dos professores do curso para se preparar e se qualificar para o mercado de trabalho, os pontos positivos citados são as trocas de conhecimentos com os alunos, bem como a oportunidade de elaborar materiais didáticos que facilitem a processo ensino/aprendizagem em sala. Pontos negativos encontrados são a falta de interesse de alguns alunos em pesquisar ou realizar algumas atividades propostas, para a solução dessas pequenas problemáticas surgidas no decorrer do curso, procuro estimular os alunos com dinâmicas que propiciem a interação em sala."

Os resultados apontam que os acadêmicos demonstram ganhos em sua formação em diferentes aspectos, e os pontos negativos que são inferiores aos positivos, demonstram que estes se encontram presentes pela questão do comportamento de alguns alunos. Que podem ser influenciados por diferentes causas.

3 Conclusão

De acordo com a pesquisa realizada, foi possível perceber a importância do projeto de extensão de Libras para o amadurecimento desses futuros docentes, a vivência em sala de aula durante a formação é fundamental para que os mesmos possam integrar a teoria e a prática, buscando reflexões neste processo continuo de construção de conhecimentos.

Além da necessidade do apoio pedagógico que estes graduandos precisam, para também motiva-lo nas situações negativas que possam ocorrer no ensino, podendo trazer ao docente desmotivação.

É preciso que nós docentes tenhamos como norte estes pontos positivos para que possamos procurar melhorar e sempre aprender a buscar novos conhecimentos. Fazendo da extensão não só uma contribuição interna na Universidade, mas uma mudança externa,

que carece de transformações emergentes para que haja uma comunicação entre surdos e ouvintes.

Referências

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2004.

GOODE e HATT, K. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968.LACERDA, CBF de; SANTOS, LF dos. Tenho um aluno surdo, e agora. **Introdução à libras e educação de**, 2013.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. ***Tenho um aluno surdo, e agora***? ***Introdução à Libras e educação de surdos***. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

MOITA, F.M.G.S.C; ANDRADE, F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissolubilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2009, v. 14, n.41, p. 269-393, 2009.

SALIM, T.M. *Alfabetização: ponto de partida ou ponto final*? Dissertação de Mestrado. PUC/RJ, 1984.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular.** Disponível em: http://www. prac. ufpb. br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitosdeextensaouniversit aria. pdf. **Acesso em**, v. 13, n. 08, 2013.

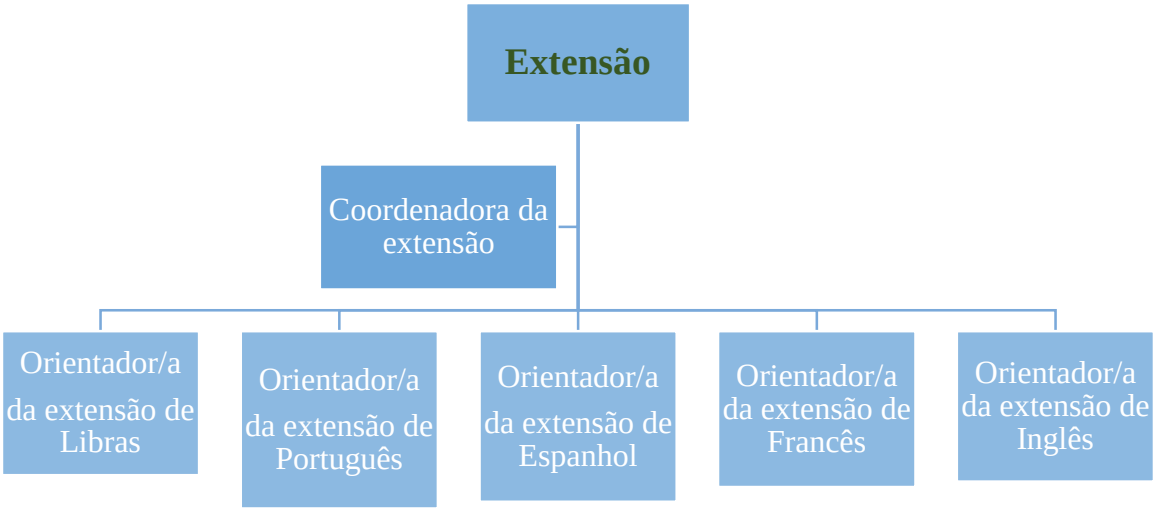
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Extensão. Disponível em: http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/4. Acessado em 04/06/2017.

Anexo:

Imagem1:

Representação do tripé da universidade, com a utilização do curso de Letras – Libras para representar uma das graduações existentes em algumas universidades.
(fonte: HARDOIM. T. 2017)

Imagem 2:



Organização hierárquica do funcionamento atual da extensão de Línguas do IL, UFMT.
(fonte: HARDOIM. T. 2017)

Tabela 1:

Entrevista realizada na extensão:

Aluno 1	Aluno 2
1) Qual a importância do curso de extensão para sua prática docente? **"*É muito importante este processo de atuação na extensão para um acadêmico, pois contato prévio com a docência, faz com que se construa desde cedo, todos os aspectos de um bom profissional. É um ambiente livre para transformações, e com apoios imediatos, o que difere do mercado de trabalho num pleno exercício profissional. Quanto a meus objetivos, o contato maior com a Língua qual trabalho na extensão, está sendo de grande valia para a minha formação acadêmica.*"**	**1) Qual a importância do curso de extensão para sua prática docente?** *"É importante para que eu vivencie a pratica docente antes de formar, por isso procuro enquanto acadêmica aproveitar os professores do curso de Letras Libras e também a professora Tatiane que nos auxiliam neste processo para tirar algumas dúvidas e trocar experiências com eles."*
2) Cite pontos positivos e negativos encontrados na prática docente na extensão? Nos pontos negativos buscou alguma alternativa para solucionar estes problemas? *Pontos negativos: "**Foram poucos, e em alguns casos são irrelevantes, porém um dos que mais tiram o sono, é a evasão, pois em determinados momentos, há uma grande preocupação com a possível causa. Logo vem pensamentos, é ametodologia? Estratégias? O contato? A abordagem? Quanto as alternativas para evitar a evasão, somente a conversa amistosa, e***	**2) Cite pontos positivos e negativos encontrados na prática docente na extensão? Nos pontos negativos buscou alguma alternativa para solucionar estes problemas?** ***Pontos negativos:*** *"A falta de interesse por parte de alguns alunos durante a realização de algumas das atividades propostas, para solucionar esta problemática procuro sempre aplicar algumas. dinâmicas que melhoram a interação entre o grupo."*

o oferecimento de apoio as aprendizagens." *Pontos positivos:* ***"São inúmeros, tais como o respeito ao docente, a socialização entre alunos e professor, a construção do conhecimento, as situações mutáveis de aprendizagem, o intercâmbio entre os demais docentes, o apoio de professores da área, a liberdade metodológica, a confiança no trabalho, os recursos materiais disponíveis e o conhecimento prévio".***	***Pontos positivos:*** *"Trocas de experiências com os alunos, bem como a oportunidade de elaborar materiais didáticos que auxiliam no aprendizado dos mesmos."*

Tabela 1: Tabela utilizada com as perguntas e os resultados obtidos durante a entrevista. (fonte: HARDOIM. T. 2017)

FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À PERSISTÊNCIA DA CRISE

Milton Mauad de Carvalho Camera Filho (UNEMAT/Sinop) – mauad.milton@gmail.com
Tatiana Alvarez Vian (PPGCAM/UFMT) – tatianavian@gmail.com
Angela Ester Mallmann Centenaro (UNEMAT/Sinop) – a.centenaro@hotmail.com
Aureir Alves de Brito (UNEMAT/Sinop) – aureirbrito@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho desenvolve uma revisão bibliográfica da concepção marxista da produção do fracasso escolar, a partir das contribuições de Louis Althusser e Roberto R. Baldino. Apresenta-se, pois, uma leitura do quadro típico da crise educacional, presente em Hannah Arendt, Philip H. Coombs e Anísio S. Teixeira, fundamentado, não num caráter acidental do fracasso, mas como elemento fundamental à instituição escolar. Para tanto, busca-se em Althusser elementos caros à esta análise, em especial a noção de Aparelhos Ideológicos de Estado, além da concepção de totalidade social, presente em Marx. Por fim, empreende-se uma análise da formação superior em Administração no Brasil a partir dos conceitos desenvolvidos no texto.

Palavras-chave: Educação Superior; Fracasso Escolar; Formação em Administração.

1 Introdução

Entre os estudos no campo da educação, é recorrente o pressuposto da existência de um quadro de crise, em seus diversos aspectos. Verificam-se apontamentos nesse sentido, desde os anos 50 e 60, em autores internacionais, Arendt (2000) e Coombs (1968) e, no Brasil, com Teixeira (1999), quando ganham destaque com seu texto 'A Crise Educacional Brasileira'.

Pode-se apontar, porém, algumas vertentes que analisam este quadro a partir de concepções reivindicadas no campo marxista, propondo leituras que não encaram o fracasso escolar como um fenômeno acidental, mas como elemento estruturante do funcionamento da instituição escola. Neste sentido, Baldino (1998) empreende uma análise do fracasso escolar como fator contingencial e necessário para o processo de geração de valor, representado pela formação escolar e sua função de alocação dos egressos em determinada posição no mercado.

Busca-se em Althusser (1985) a compreensão da instituição escolar a partir de seu caráter de Aparelho Ideológico de Estado: o autor descreve o funcionamento da escola garantidora da reprodução das relações sociais de produção, a partir do processo de 'inculcação' da ideologia dominante e de sua consequente designação dos sujeitos em seus papéis e atribuições nas sociedades de classes.

Por fim, o presente trabalho empreende uma análise do campo da formação em Administração no Brasil, a partir da concepção de produção do fracasso, desenvolvida pelos autores supracitados. Para tanto, primeiramente é retomado o processo de diferenciação entre o trabalho, em si, e seu planejamento, a partir de Procópio (2014), dialogando-se brevemente com a concepção de desenvolvimento das forças produtivas em Marx (1996). Também são contrastados os estudos que indicam, ainda nos anos 70, um quadro de crise na formação dos administradores (CASTRO, 1974), com dados mais recentes, que tratam do atual panorama dos cursos, a partir das pesquisas de Nicolini (2003a; 2003b).

2 Concepção marxista da crise educacional

Muitos autores se debruçaram no estudo da educação partindo do pressuposto da existência de uma crise em seus diversos níveis. Nos anos 50, Hannah Arendt (2000, p. 8) postula que este quadro seria "[...] reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna.". Neste século, ainda encontra-se certo consenso em relação ao caráter sistêmico desta crise. Sobrinho (2010, p. 1244) observa que

> [...] as crises de diversos matizes que há na educação superior são internas – relativas às suas incapacidades pedagógicas, técnicas, políticas e administrativas – e externas, isto é, do contexto da evolução da informação e da ciência, em geral, e da sociedade da economia global.

Coombs (1968) aponta que, desde o ano de 1945, todos os países passaram por intensas transformações nos campos científicos, tecnológicos, políticos, sociais e demográficos. Porém, os sistemas educacionais não se adaptaram rapidamente a estas mudanças. "A consequente disparidade – assumindo diversas formas – entre os sistemas educacionais e seus ambientes é a essência da crise mundial da educação" (COOMBS, 1968, p. 4, tradução nossa).

No mesmo sentido, Teixeira (1999, p. 315) produz, também nos anos 50, uma importante cronologia do desenvolvimento das instituições escolares brasileiras, afirmando que "a crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional". O autor elabora um breve esboço dos mecanismos que evidenciam, na escola, sua função de garantidora da manutenção dos privilégios das classes 'abastadas'. Conforme aponta:

> Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a pertencer às classes mais ou menos abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos, inúteis em si mesmos, mas reputadamente formadores da mente, deveriam, depois, ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social... (TEIXEIRA, 1999, p. 316).

O trecho acima possibilita uma maior aproximação da abordagem a que se pretende este trabalho: construir uma leitura a partir da persistência da crise na educação fundamentada numa concepção marxista de sociedade, a partir de Althusser (1985). Segundo esta concepção, os sujeitos relacionam-se entre si a partir de relações sociais e de produção determinadas pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas. Para Marx (1982, p. 25),

> A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Alicerçando a formação da consciência na relação imediata e compulsória com as condições materiais de produção da vida, o autor impede uma visão 'evangelizadora' de transformação social: evidencia que as forças capazes de mudar a realidade social não advém da simples partidarização dos indivíduos a uma nova proposta de organização comunitária, mas do estabelecimento de nova configuração das relações materiais (de produção). Não é uma nova consciência (conteúdo) que possibilita transformações na realidade, mas, pelo contrário, mudanças nas relações materiais (forma) impelem os sujeitos a uma nova consciência, permitindo a apreensão desta nova ordem das coisas.

Althusser (1985) sistematiza esta concepção de 'todo social' a partir da famosa metáfora do edifício, afirmando que toda sociedade é resultante da articulação ordenada de duas instâncias (ou andares): a 'infraestrutura', representada pela base econômica e sua consequente unidade das forças e relações produtivas e, sobre esta, uma 'superestrutura', que se apresenta dividida nas instituições formais do Estado (jurídico-políticas) e nas diferentes ideologias (religião, moral, correntes jurídicas ou políticas, etc.). A adequada articulação destas categorias garante a manutenção das relações sociais e de produção estabelecidas.

Em se tratando da superestrutura, as instituições jurídico-políticas (governos, judiciário, exército, etc.) apresentam-se fundamentalmente sob o domínio público, denominadas Aparelhos de Estado. Porém, as instituições responsáveis pela disseminação da ideologia dominante, em grande número, se inscrevem nos domínios da vida privada: igrejas, sindicatos, partidos, organizações culturais, imprensa, etc. (ALTHUSSER, 1985). Estas últimas, denominadas Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Neste ponto, pode-se estabelecer a ligação entre a concepção marxista de sociedade e a noção de crise educacional. O autor aponta o aparato escolar como o Aparelho Ideológico de Estado dominante, por se tratar do espaço no qual o estudante aprende a participar do processo de produção capitalista.

> Desde a pré-primária, a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais 'vulnerável', [...] os 'saberes práticos' (*des 'savoir faire'*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1985, p. 64).

A escola detém um papel fundamental na manutenção da ideologia dominante, justamente pela custódia que tem das crianças e adolescentes durante um momento precioso para seu desenvolvimento psicológico, de valores, etc. Evidencia-se, pois, certa imprecisão no emprego do termo 'crise', uma vez que se encara o chamado fracasso escolar, não como uma situação acidental e episódica, mas, ao contrário, como exercício pleno de seu papel na manutenção das relações de produção do sistema capitalista:

> A escola tem sido um meio eficaz para a disseminação da ideologia burguesa para o conjunto da sociedade [...] em uma ponta, o sistema educacional 'universal e gratuito', deforma a mão-de-obra, barata e abundante, para mover a sétima economia do planeta. A outra ponta, elitizada e privatizada, forma uma legião de doutores que vão produzir conhecimento e ocupar altos cargos empresariais e governamentais. (GODEIRO, GURGEL, 2015, p. 81).

A escolarização, neste sentido, desponta como elemento diferenciador para a alocação de seus egressos no mercado de trabalho: a conclusão de determinada fase da educação formal passa a ser critério de corte para determinado cargo ou representa possibilidade de ascensão profissional. Cabe, pois, investigar de forma mais minuciosa como se chega a tal conclusão.

A força de trabalho adquire caráter de mercadoria sob o sistema capitalista, por meio de sua no mercado (MARX, 1996). Ressalta-se, porém, sua peculiaridade em

relação às demais: a força de trabalho tem a capacidade de aumentar o valor das demais mercadorias. Assim,

> [...] entre todas as mercadorias que se compram e vendem por seus justos valores no mercado de oferta e procura, há uma cujo uso tem a propriedade de aumentar o valor das outras: a força de trabalho. Esta, também, se compra e vende por seu justo valor, o salário. Porém, os salários não são todos iguais. Algumas forças de trabalho, mais qualificadas, potenciadas, são mais caras e são vendidas por salários mais altos. **Entre os fatores de potenciação da força de trabalho, os primeiros que aparecem são a experiência profissional e a escola.** Disso, sabe muito bem quem quer que procure emprego. Interessa-nos aqui a potenciação da força de trabalho que ocorre na escola. (BALDINO, 1998, p. 46, grifo nosso).

Observa-se que a força de trabalho, submetida a determinadas condições, pode ser potenciada, recebendo alguma agregação de valor. Baldino (1998) descreve o processo pelo qual os estudantes tem sua força de trabalho simples, que dispõem ao ingressar na escola ou universidade, transformada em força de trabalho potenciada:

> A força de trabalho simples foi *consignada*, posta em reserva, como capital, para garantir o empreendimento de produção de valor durante o qual ela está impedida de ser vendida. [...] Na escola, o despojamento resultante da consignação da força de trabalho simples, da qual o estudante não pode mais dispor enquanto estudante é simbolizado no ritual do *trote*. A garantia de que a mercadoria ficará em reserva é dada por rígido controle de tempo: há números mínimos de horas de aula do ano letivo e do curso, durante as quais se supõe, porque a instituição garante, que o estudante esteja estudando. A força de trabalho potenciada lhe pertencerá no fim, desde que passe. A *formatura* é o ritual de reapropriação da mercadoria consignada, já valorizada; o cabelo raspado na entrada é devolvido, simbolizado por roupagens e penachos. (BALDINO, 1998, p. 47, grifo do autor).

Enquanto cumpre com as obrigações curriculares (carga horária mínima, trabalhos e pesquisas, atividades extracurriculares, etc.), o estudante tem a venda de sua força de trabalho comprometida total ou parcialmente. Estabelece-se, desta maneira, uma espécie de poupança, uma vez que, indisponível para o mercado, o estudante tem sua subsistência subsidiadas por outrem (família, padrinhos, bolsas e subsídios concedidos pelo Estado, etc.). O investimento aplicado neste estudante é simbolizado pelo certificado, o qual atesta o número de horas em sala de aula, domínio dos conteúdos curriculares, certo montante de atividades extracurriculares, etc. O diploma garante para o mercado que, tendo cumprindo suas obrigações', o formando merece, pois, sua justa recompensa.

Baldino (1998) reitera que este processo potenciação da força de trabalho tem um caráter estritamente coletivo: não é resultado, meramente, de um esforço individual,

recompensado ao final do curso. Como as demais mercadorias, a força de trabalho potenciada é mensurada a partir dos parâmetros da teoria marxista do valor. O salário, ao final do curso, expressa o valor desta força de trabalho. Porém, este pode ser analisado a partir de três aspectos fundamentais: 1. O valor de uso, representado pelo know-how, o conjunto de habilidades práticas aprendidas pelo estudantes; 2. O valor de troca, resultante do tempo de trabalho (simples e potenciado) empregado direta ou indiretamente na sua formação; 3. O valor signo, que compreende o requinte atribuído ao curso e à profissão. Este último resultado do trabalho da totalidade dos estudantes. "Eles fazem seu comportamento geral (vir à aula, sentar, prestar atenção, dizer que o curso é difícil, etc.) significar o quanto nós devemos valorizar sua futura profissão" (BALDINO, 1998, p. 47).

Neste sentido, o currículo desponta

> [...] como a materialização do valor de troca atribuído à esta força de trabalho potenciada pela formação educacional ou profissional, garantido, não pela real capacidade do egresso em desenvolver determinados trabalhos, mas pelo certificado que atesta o cumprimento dos critérios (ou pressupostos) curriculares: em outras palavras, o currículo, manifestando-se como valor de troca, mostra-se sem qualquer utilidade *a priori*, ou seja, totalmente desprovido de valor de uso. (CAMERA FILHO; BRITO, 2016, 1542).

Desta forma, como aponta Baldino (1998, p. 45), basta que os estudantes reconheçam o saber das classes dominantes, ou seja, seu lugar e função na sociedade de classes: "o valor de uso da força de trabalho não está mais sendo produzido na escola. Apenas o valor de troca é mantido, pelo controle do tempo durante o qual a criança permanece lá."

Evidencia-se, desta maneira, o papel das instituições escolares na reprodução das condições materiais de produção, promovendo a 'aprendizagem' demandada a cada estudante ao desempenho adequado de determinado papel social: o bom funcionamento escolar pressupõe certo grau de fracasso, necessário à formação de um contingente 'desqualificado' em contraponto àqueles estudantes que se sobressaem no processo escolar, apropriando-se do valor excedente produzido pelos primeiros. Tal relação manifesta a formação do que Marx (1996) chamou de 'exército industrial de reserva', um contingente de trabalhadores que disputam suas vagas, à margem do processo produtivo,

em condições de precariedade bastantes para garantir o nivelamento dos salários abaixo das necessidades básicas para a devida provisão das condições satisfatórias de vida.

2.1 O Campo da formação de administradores no Brasil

Vários autores apontam o déficit em pesquisas acerca da formação de administradores no Brasil, observa-se que "a diminuta produção científica, na forma de livros ou trabalhos científicos, sobre a formação em Administração é surpreendente" (NICOLINI, 2003a, p. 45), somado à carência em sistematização dos registros históricos. Além disso, "a despeito do grande volume de material bibliográfico existente, a questão sobre o que caracteriza o trabalho dos administradores e sobre o que os diferencia de outros profissionais que atuam nas organizações permanece em aberto" (PROCÓPIO, 2014, p. 5). Ressalta-se certa imprecisão no que diz respeito ao que 'caracteriza e diferencia' o trabalho administrativo dos demais trabalhos realizados nas organizações. Buscando delimitar melhor estes aspectos, Procópio (2014) constrói uma trajetória histórica da diferenciação do trabalho, partindo do surgimento do capitalismo industrial: com o advento desta nova organização do trabalho, na qual alguém detinha os meios de produção, enquanto outros desempenhavam o trabalho propriamente dito, surge a necessidade de se buscar

> [...] novas maneiras de administrar o trabalho dos empregados, agora não mais propriamente artesãos, maximizando as horas trabalhadas, aprimorando os métodos e processos produtivos e acumulando o excedente de capital. Ao invés de simplesmente 'encomendar' tarefas para os trabalhadores que deveriam realizá-las por conta própria, [...] o capitalista passou a exercer um controle direto sobre a força de trabalho, usufruindo agora sobre todo o tempo de trabalho disponível do trabalhador, e não apenas daquele que outrora era gasto no processo de produção autônomo. (PROCÓPIO, 2014, p. 8).

Ou seja, a emergência de uma relação de produção baseada na divisão do trabalho, mais especificamente, na apropriação pelos 'patrões' dos meios de produção (matérias-primas, ferramentas, etc.), permitiu que pudessem "aprimorar a eficiência do trabalho dos empregados sem necessariamente ter que pagar mais por este excedente de trabalho" (PROCÓPIO, 2014, p. 9). Tal processo, nada mais é, do que as condições materiais para a configuração da extração da mais-valia (MARX, 1996).

Foi justamente o período em que se teve importantes avanços teóricos nos campos da Administração Científica, por exemplo, buscando o aumento da produção e, paralelamente, a diminuição dos custos. Demandava-se um profissional que se

encarregasse desta nova tarefa: não um trabalhador que apenas participava da produção, propriamente dita, mas que era responsável por organizar e aprimorar o trabalho dos demais.

Tem-se, claramente, uma relação direta entre as etapas de desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais que se estabelecem como consequência dialética das primeiras. Procópio (2014) aponta que, sendo necessária a especialização técnica da Administração, seu exercício deixa de ser exclusividade dos capitalistas, surgindo uma nova categoria de assalariados, os gestores, responsáveis pela administração dos demais trabalhadores. Mais adiante:

> Junto com a divisão das tarefas entre os trabalhadores, que agora passam a desempenhar funções específicas e pontuais no processo produtivo, surge, também, outra forma fundamental da divisão do trabalho que irá caracterizar a gestão contemporânea: a divisão entre planejamento e execução das tarefas produtivas. (PROCÓPIO, 2014, p. 11).

Resumidamente, a emergência destas novas condições de produção, além de alterar a organização do trabalho no 'chão da fábrica', também estabelecem novos paradigmas para as relações sociais. O fomento a pesquisas que propiciem maior eficiência nos processos e, consequentemente, maior expropriação do excedente produtivo, cria as condições para o surgimento desta nova categoria profissional. Este excedente, por sua vez, alicerça o terreno para o surgimento de novas tecnologias, abrindo caminho para o assenso da Revolução Industrial: "o moinho a braço vos dará a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial" (MARX, 1977, p. 30).

2.1.1 Ensino de Administração no Brasil: da institucionalização à persistência da crise

A pesquisa sobre a formação profissional de administradores se encontra especialmente concentrada no campo da análise da situação dos cursos e das especificidades relacionadas à consolidação do ensino de Administração no Brasil. Nicolini (2003a) aponta que, embora prejudicada pela ausência de estudos históricos amplos e profundos nesta área, tem-se registros que remetem os primeiros cursos da área ao ano de 1902, no Rio de Janeiro, porém, sua regulação só veio quase três décadas mais tarde, com a criação do Ministério da Educação (MEC), em 1931.

O hiato presente entre o surgimento e regulação do ensino de Administração no Brasil, presumidamente, não se dá de forma espontânea ou descompromissada: Nicolini (2003b) aponta a relação entre a oferta deste curso com as intensas transformações no âmbito do setor produtivo, relacionadas ao rápido processo de industrialização vivenciado no governo de Getúlio Vargas. A emergência de um novo arranjo produtivo, industrial e tecnologicamente avançado, teve como consequência imediata a crescente demanda por trabalhadores capacitados para a gestão deste novo cenário.

Tal fenômeno determinou acentuado crescimento no número de instituições ministrando cursos de Administração. Embora a criação dos cursos tenha, inicialmente, ocorrido em ambientes universitários, agregando ensino e pesquisa, este modelo acabou abandonado:

> A regulamentação do ensino e posteriormente o "milagre econômico" abriram um grande campo para os bacharéis em Administração, e com incentivo governamental essa demanda foi atendida, formando profissionais em faculdades isoladas e privadas – características do processo de expansão do ensino superior no país. (NICOLINI, 2003a, p. 47).

Neste sentido, Giroletti (2005) aponta uma ênfase no caráter prático dos conhecimentos, culminando na instrumentalização do curso. Para o autor, o ensino teórico e a valorização do desenvolvimento do raciocínio, abstração e demais competências relacionadas ao pensamento científico tornam-se indispensáveis para a formação de administradores aptos a acompanhar as constantes transformações do mundo globalizado. Desta forma, "abandonar o caráter crítico do conhecimento científico, filosófico ou artístico é um erro estratégico grave que muitas universidades estão cometendo" (GIROLETTI, 2005, p. 118).

Poucas décadas após a regulação do ensino de Administração no Brasil, já se apontava os prejuízos decorrentes dessa defasagem no desenvolvimento do 'espírito do pensamento científico'. Castro (1974) defendia que o esforço para valorizar o caráter aplicado das disciplinas decorre em menor rigidez teórica e, consequentemente, inverte esta lógica: passa-se a atribuir cunho teórico a saberes estritamente aplicados. O autor aponta que

> [...] um tempo desproporcionado é consumido em definições. Uma versão moderna desta falsa busca de status pode ser percebida na produção de modelos matemáticos não-operacionalizáveis e que, não obstante o uso de linguagem simbólica tortuosa, não contêm senão lugares-comuns. (CASTRO, 1974, p. 63).

Tal déficit, segundo o autor, já determinava ao "graduado em administração uma posição desvantajosa em relação a economistas e engenheiros, por exemplo" (CASTRO, 1974, p. 59), mesmo na ocupação de cargos da gestão. Vê-se, hoje, a persistência deste quadro: "muitos bacharéis em administração encontram campo para atuação profissional desenvolvendo tarefas não administrativas nas organizações" (PROCÓPIO, 2014, p. 5). Dado o caráter 'generalista' dos cursos, têm-se o domínio instrumental necessário ao funcionamento das organizações, tarefas estas que, "a despeito da incumbência da tomada de decisões, não são propriamente administrativas, pois não preveem a existência de equipe, unidade, ou agentes subordinados, assim como o uso da autoridade" (PROCÓPIO, 2014, p. 5).

A respeito do caráter tecnicista (positivista) da educação, Althusser (1985, p. 67) aponta como o discurso da neutralidade atua como elemento estabilizador na instituição escolar, uma vez que os mecanismos empreendidos para a manutenção das relações de produção capitalistas apresentam-se dissimulados, envoltos,

> [...] por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos "pais" (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes "libertadoras".

Conforme De Moraes e Gil (2009), a Administração constituiu-se como ciência num momento de valorização do positivismo. Como consequência, como em grande parte das ciências aplicadas, persiste um sério vício da forma: reivindica-se uma metodologia que pretende uma investigação neutra e, consequentemente, conhecimento neutros. Conforme Thiollent (2011, p. 13), nas ciências aplicadas prevalece a "[...] preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas."

Ainda hoje, vê-se a preocupação dos representantes da categoria em reafirmar o caráter do curso e, especialmente, a existência de uma 'crise na formação de administradores'. Em um encontro promovido pelo Conselho Federal de Administração (CFA), o elemento primordial de todas as falas foi a tônica: 'Não estamos conseguindo

entregar aquilo que o mercado demanda!' (informação oral[1]) . No decorrer deste evento, investigou-se as pretensas causas do fracasso na formação de administradores e, em seus momentos finais, foram apresentadas algumas possibilidades de superação deste quadro.

Importante salientar que, neste último ponto, foi reiteradamente apontado o caráter sistêmico da crise educacional, denunciando a rigidez das estruturas pedagógicas e burocráticas das universidades, culminando em graves limitações à atuação dos professores em sala de aula. Porém, a despeito dessa leitura, a palestra final do encontro empenhou-se em explanar sobre uma série de metodologias e estratégias institucionais para melhorar o desempenho dos alunos e das universidades nas provas de avaliação (especialmente o Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE). O ponto de sublimação dessa perspectiva foi a frase: 'O importante é saber como avaliar!'[2].

Embora reconheçam os limites da intervenção impostos pelas estruturas institucionais e as limitações estruturais do atual modelo pedagógico das universidades brasileiras, os representantes do órgão máximo da categoria (CFA) insistem em reforçar o caráter estrito do valor de troca, apontado por Baldino (1998). Em outras palavras, a intenção de se investir em novas formas de avaliação, ao invés de se comprometer com a transformação dessas estruturas (tidas como rígidas, obsoletas, etc.), propõem que se produza um novo resultado simbólico, representado pelo desempenho em determinada prova nacional. A preocupação segue concentrada na produção do valor *signo*, um conceito nacional que atesta a 'qualidade' dos cursos, não no desenvolvimento das competências e habilidades práticas para o desempenho profissional dos egressos.

3 Considerações finais

Em se tratando da análise do fracasso escolar, observa-se a existência de importantes contribuições das concepções marxistas de sociedade e de seus mecanismos de manutenção e estabilização das relações sociais de produção. Encarando, pois, a persistência do fracasso escolar como elemento fundamental do funcionamento das

[1] Mauro Kreuz, Diretor da Câmara de Formação Profissional do Conselho Federal de Administração, Prof. De Educação e Negócios – Enconto Regional de Professores e Coordenadores dos Cursos de Administração, Sinop/MT, junho de 2017.
[2] Idem.

instituições escolares, desloca-se o foco da simples propositura de ‘como resolver a crise educacional’, para, nos termos de Godeiro e Gurgel (2015) ‘a quem serve a crise da educação’.

Propôs-se a análise do campo da formação em Administradores para explorar o emprego desta concepção de produção do fracasso no âmbito da Educação Superior. Embora escassa, o atual panorama da pesquisa sobre a formação superior em Administração apresenta, desde os textos mais antigos, apontamentos a respeito da falta de cientificidade e de ‘formação crítica’ nos cursos de graduação. Notadamente, o desenvolvimento deste trabalho conduz a abordagem deste fenômeno a partir de uma concepção de seu papel na manutenção de determinada realidade social, não simplesmente como um quadro deficitário que demanda uma intervenção imediata, visando ‘resolver o problema’.

Não pretende-se, desta maneira, encerrar as discussões acerca do fracasso escolar e da crise educacional. Pelo contrário, busca-se instigar novas investigações a respeito do funcionamento das instituições responsáveis pela educação formal e profissional. Busca-se, desta maneira, oferecer uma exposição do ponto de vista marxista deste cenário, de forma a possibilitar uma abordagem diferenciada dos métodos de intervenção nesta realidade.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

ARENDT, H. et al. **A Crise na Educação:** entre o passado e o futuro, v. 6, p. 221-247, 2000.

BALDINO, R. Assimilação Solidária: escola, mais-valia e consciência cínica. **Educação em Foco**, v. 3, n. 1, p. 39-65, 1998.

CAMERA FILHO, M. M. C.; BRITO, A. A. de. Pesquisa-Ação por Intermédio de Projetos de Aprendizagem: diretrizes teórico-metodológicas do Projeto Canteiros de Sabores e Saberes como alternativas para a Educação do Campo. **RevistaEventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1530-1556, 2016.

CASTRO, Cláudio M. A Profissionalização do Administrador e o Amadorismo dos Cursos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 2, p. 59-66, 1974.

COOMBS, P. H. **The World Educational Crisis**. New York: Oxford University Press, 1968.

DE NOVAES, Marcos Bidart Carneiro; GIL, Antônio Carlos. A Pesquisa-Ação Participante como Estratégia Metodológica para o Estudo do Empreendedorismo Social em Administração de Empresas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out-dez. 2010.

GIROLETTI, Domingos. **Administração no Brasil:** potencialidades, problemas e perspectivas. Revista de Administração de Empresas, v. 45, p. 116-120, 2005.

GODEIRO, Nazareno; GURGEL, Amanda**. A Quem Serve a Crise da Educação Brasileira? Uma análise da realidade educacional no Brasil e no RN**. São Paulo/RN: ILAESE, 2015.

MARX, K. **O Capital, livro I, capítulo 1:** A Mercadoria. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural, p. 165-208, 1996.

_____. **Para a Crítica da Economia Política; Salário, Preço e Lucro; O Rendimento e Suas Fontes**. São Paulo: Abril Cultural, coleção "Os Economistas", 1982.

NICOLINI, Alexandre. Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003a.

NICOLINI, Alexandre M. Fatores Condicionantes do Desenvolvimento do Ensino de Administração no Brasil. **Revista Nacional ANGRAD**, n. 4, n. 1, p. 3-17, 2003b.

PROCÓPIO, Marcos Luís. **A Inserção Profissional do Egresso do Curso de Bacharelado em Administração do Campus Universitário de Sinop-MT, Formado no Quinquênio 2008-2012, em Atividades Gerenciais:** relatório final do projeto de pesquisa. UNEMAT: Sinop, 2014. Disponível em <http://goo.gl/NhTOze>. Acesso em 28 jul. 2017.

TEIXEIRA, A. S. A Crise Educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO DO DOCENTE BACHAREL NO ENSINO SUPERIOR

Fernanda Araújo Alencar Machado (UEP/Eckart) – fernandamachado.cba@hotmail.com
Edson Roberto Oaigen (UEP/Eckart) – oaigen.er@gmail.com
Ana Flávia Uchoa (UEP/Eckart) – anaflaviauchoa@gmail.com

Resumo: Este artigo reflete estudos realizados pela mestranda em relação a atuação do docente no ensino superior e pretende refletir sobre a importância da formação pedagógica continuada para professores bacharéis do que lecionam no ensino superior, e como isso reflete na atuação dos discentes e na formação do perfil deste egresso. O objetivo deste estudo é verificar como está a atuação dos docentes bacharéis no ensino superior mediante a percepção dos docentes e dos discentes, e saber se a formação pedagógica pode ser usada como ferramenta de mudança positiva nesta relação professor e acadêmico. Para esta pesquisa, foi adotado como metodologia a pesquisa qualitativa, com método hermenêutico para análise e discussão. Como instrumento de coleta de dados, foi realizada uma entrevista com questionário aberto, com 15 professores e 171 acadêmicos do curso de administração de uma universidade do Estado de Mato Grosso, com questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, atuação docente e atuação discente em sala de aula. Como resultado, considera-se que uma proposta de formação pedagógica continuada, partilhada e validada entre professores e acadêmicos universitários, pode ser usada como ferramenta de mudança nas práticas pedagógicas em sala de aula, tornando-se assim metodologias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Professor Bacharel. Ensino Superior. Atuação Docente. Atuação Discente.

1 Introdução

O projeto pedagógico do curso é o norteador do perfil do egresso de cada profissão, por isso, nele já constam didáticas específicas que cada docente deve seguir em sua disciplina. Ainda pressupõe que o professor conheça a fundo a profissão da qual está colaborando para formar o acadêmico que ali está.

Ser docente no ensino superior é uma profissão de grande relevância, principalmente porque este profissional será responsável por formar novos profissionais ao mercado de trabalho. O problema é que não existe formação específica para se tornar docente do ensino superior e assim, as práticas pedagógicas nem sempre são bem desempenhadas por eles, não porque não gozam de conhecimento, mas sim, porque lhes falta uma preparação estritamente pedagógica para o ingresso em sala de aula.

A própria Lei de Diretrizes de Bases da Educação, a nossa famosa LDB que foi promulgada em 1996, não faz nenhuma exigência a formação didático-pedagógica para

o exercício da docência no ensino superior, a LDB exige apenas que um terço do seu quadro de professores sejam mestres ou doutores.

Este artigo aborda a atuação do docente universitário, especificamente do docente bacharel, o processo ensino-aprendizagem e o reflexo na atuação discente. Com isso, a atuação dos professores bacharéis e suas dificuldades em sala de aula refletem as limitações advindas da ausência da formação pedagógica docente.

Este estudo justifica-se por contribuir na compreensão dos conhecimentos e saberes necessários para a profissão de ser professor no ensino superior, e como isso se reflete nas percepções dos acadêmicos, com intuito de ultrapassar a concepção de que as competências necessárias para a docência se reduzem ao conhecimento do conteúdo específico e a formação do profissional capacitado no mundo empresarial.

2 Referencial teórico

No Brasil, as universidades se moldaram inicialmente na educação Jesuíta, que conforme Souza e Silva (2001) centrava os estudos no rigor da disciplina em sala de aula que concedia ao professor o direito de reprimir qualquer aluno que viesse a ferir qualquer uma das normas e regras instituídas pela universidade.

Nessa mesma linha do modelo Jesuíta implantado inicialmente no Brasil, via-se o professor como porta-voz do saber, e isso era indiscutível. O professor era detentor do conhecimento, e sua responsabilidade era transmitir o conteúdo ao aluno que por sua vez deveria memorizar tudo que era passado em sala de aula.

Ainda hoje, há grandes resquícios destes métodos não somente no ensino superior, mas também no ensino básico e médio no Brasil. Muitos docentes ainda acreditam ser esta a melhor maneira de se ministrar uma aula, o que reforça ainda mais a importância dos estudos de formação continuada.

Este tipo de aula nos dias de hoje é inadmissível, levando em consideração que temos diferentemente de outras épocas, inúmeras formas de facilitação do processo ensino e aprendizagem, e nesta linha temos a visão de DEMO (2009 p. 72) que diz que a

noção docente de que o aluno só aprende escutando aula tornou-se velharia infame, porque não passa de tática disfarçada de controle disciplinar.

Ao estudar a formação do docente especificamente voltado ao ensino superior, Laffin (2011, p.175) afirma que essa implica:

> A dimensão e a proposição de práticas pedagógicas com caráter inovador que permitam a apropriação do seu trabalho por meio da reflexão de suas ações. Reflexão que possibilitará a reconstituição de teorias e práticas, associando-as aos procedimentos de crítica, criatividade e autonomia na apreensão da realidade circundante, para a promoção de uma educação entendida como prática social no contexto de arranjos sociais que se efetivam. (LAFFIN, 2011)

A LDB, fez seu papel, de estruturar a educação superior, porém é no momento de definir as formas de ingressar nas universidades é que o desafio de ser docente no ensino superior se torna mais forte. Pois ingressam acadêmicos das mais diversas formas, ou por ENEM, por vestibular, por análise de histórico escolar do ensino médio, por cotas das mais diversas maneiras, e neste sentido temos salas de aulas bem heterogêneas e acadêmicos com muita dificuldade de assimilar os conteúdos.

O processo ensino, pesquisa e extensão é cada vez mais cobrado nas universidades, o professor é o responsável direto pela execução do projeto político pedagógico dos cursos das universidades e também pela execução do currículo, visto que o sucesso destes acadêmicos fica diretamente ligado ao desenvolvimento desta tríade na universidade.

E neste sentido que desenvolvemos este estudo, onde buscamos a importância de na formação continuada, despertar nos professores bacharéis a busca pela construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, o despertar para um mundo de possiblidades na sala de aula, onde o docente junto ao acadêmico construam o saber que tanto desejam levar para o universo fora da sala de aula.

2.1 Importância da formação continuada para docente no ensino superior

Compreendemos que a formação continuada dos professores do ensino superior deve partir inicialmente de propostas pedagógicas de capacitação dos profissionais do ensino superior, pois percebemos que inicialmente os conhecimentos e competências destes docentes vêm através de olhares empíricos do que é a práxis

pedagógica no ensino superior, muitos acreditam que esta se resume a autonomia em sala de aula, autoconhecimento, autoconfiança, domínio de conteúdo, flexibilidade, facilidade na mediação do conhecimento, mas nada de muito concreto.

Nesse contexto da importância da qualificação profissional do docente bacharel em sala de aula, propomos um estudo sobre a formação continuada dos professores do ensino superior das universidades como as propostas curricular e pedagógica destes cursos favorecem a competência profissional do professor. Nessa perspectiva de formação e competência profissional, é importante a análise do desafio em pensar no fazer com o propósito de que o conhecimento se torne inovador na ação. Nessa dimensão de conhecimento, Pimenta (2000) expressa a ideia de que "há uma necessidade de resinificar a didática para a elaboração de novas teorias, metodologias e práticas docentes, construindo conhecimentos que fundamentem as práticas dos professores no sentido de transformar as condições de ensino".

Levando em conta que a LDB não impõe nada sobre formação inicial ou continuada para ser professor no ensino superior, ao instituir estes cursos de formação continuada aos professores não podemos levar em conta apenas conteúdos acadêmicos, como também os problemas que esta instituição em particular tem, neste aspecto não podemos falar das universidades como um todo e sim das particularidades que cada uma contém.

Pois, pode-se dizer que as universidades possuem em seu quadro de professores, profissionais bacharéis que estão inseridos no ensino superior pelos mais diversos motivos, muito tem a docência como uma segunda fonte de renda, e por isso muitas vezes não se interessam pela formação continuada, outros que exercem a docência por amor e com isso buscam a melhoria continuamente.

Se somente as habilidades técnicas fossem importantes, não teríamos tanta insatisfação com a carreira docente, com estes bacharéis atuando em sala de aula, estes profissionais não estariam insatisfeitos com a formação que possuem, não sentiriam a necessidade de buscar melhorias como professor acadêmico.

Não cabe mais no ambiente acadêmico apenas a transmissão de informações, estamos ali para formar profissionais críticos, para refletir sobre as realidades vivenciadas, para vincular teoria e prática.

> A mudança está na transformação do cenário do ensino, em que o professor está em foco, para um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro e em que o professor e aluno se tornam parceiros e coparticipantes do mesmo processo. (MASETTO, 2003, p. 24)

Quando se reflete sobre esta fala de Masseto, entendemos o porquê precisamos da formação pedagógica em sala de aula, esta mesma pedagogia que até o bacharel ingressar na sala de aula, muitas vezes discrimina, considera que a pedagogia se refere somente ao ensino de crianças, e neste ponto nota-se que não, que a pedagogia é algo muito maior, é algo que podemos sentir em todos os ambientes onde ocorre o ensino.

É neste momento que se percebe a importância de imergir no universo da pedagogia, e assim, necessita-se da formação continuada, por isso a busca pela compreensão do universo de ensino e de aprendizagem, para que se possa despertar no nosso acadêmico a busca pela construção do seu próprio conhecimento.

> Incentivar essa participação resulta em uma motivação e interesse do aluno pela matéria, e dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo. (MASETTO, 2003, p.23).

Quando ocorre este processo de formação continuada e o professor passa a se reconhecer de fato como docente no ensino superior e não apenas um transmissor de técnicas profissionais, o acadêmico também passa a reconhecê-lo como tal, e neste momento passamos a construir o universo acadêmico de ensino, pesquisa e extensão, onde ambos docentes e discentes trabalham juntos em função da construção do conhecimento.Desta

O professor deve ser pesquisador por natureza, o professor pode não ser o melhor entendedor de práticas, mas pode fazer da prática a busca da construção do conhecimento, precisa despertar no seu acadêmico o desejo da pesquisa, o desejo da construção do seu próprio conhecimento.

O professor do ensino superior precisa ter autonomia de suas funções em sala de aula, mas como tê-las se muitas vezes não sabem como utilizá-la, pois, o processo de ensino e aprendizagem, não difere do maternal para o ensino superior, tudo é descobrimento, é construção de conhecimento, e assim como na infância, se um professor não souber lidar com seu aluno do ensino superior, pode podar uma construção do saber para o resto da vida daquela pessoa.

De acordo com Perrenoud:

> [...] a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está em âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais (PERRENOUD,2002, p.13).

O professor deve refletir continuamente sobre suas práticas pedagógicas, pois ele só atingira a verdadeira autonomia docente, no momento que ele perceber que uma única metodologia não pode ser adotada para todas as turmas, para todo o sempre em sua vivência como docente. Ele deve provocar-se a autorrenovação sempre, precisa enxergar que o seu trabalho é o melhor método de aprendizagem para os seus alunos, posto que o professor é o caminho do conhecimento para seu aluno, é através do docente que o aluno vai se tornar o profissional que ele deseja.

Deve estar atento a como seu aluno aprende, e como pode ele mediar na construção deste conhecimento. O docente bacharel sempre terá um ensino mais tecnicista, em função de sua formação, para tanto ele pode equacionar suas habilidades com uma formação pedagógica e assim poder estar sempre inovando em suas aulas estimulando a criticidade e a reflexão holística em seus alunos.

Segundo DEMO (2004):

> [...] "Profissional pesquisador" é aquele que não faz da pesquisa sua razão maior ou única de ser, mas instrumentação indispensável de aprendizagem permanente. Professor é o "eterno aprendiz", e só o será se souber pesquisar. [...] O lugar mais profundo da pesquisa na vida do professor é sua face formativa – precisa dela para cuidar da aprendizagem do aluno e fomentar sua cidadania crítica e criativa (DEMO, 2004, p. 81).

O professor que está em constante transformação, que sabe que a formação bacharel, sua graduação não é o suficiente, que muitas vezes, nem o mestrado e doutorado profissional é o suficiente, que ele necessita de uma constante formação pedagógica em sua formação, para melhor lidar com o ambiente acadêmico, é o professor que sempre vai estar mais preparado para lidar com os desafios da sala de aula, uma vez entender que a educação exige uma busca constante de aprendizado.

O próprio mercado de trabalho não quer mais profissionais puramente tecnicistas, querem pessoas que estejam preparadas para refletir criticamente sobre as questões organizacionais e ter uma visão holística de todo o processo que ali ocorre. Para tanto se necessitam de docentes flexíveis e adaptáveis a estas mudanças, não tem mais como ter as mesmas aulas de anos atrás.

Sobre estas mudanças Pimenta salienta:

> [...] tantas mudanças no contexto social exigem do docente, assim como da própria instituição, novas formas de atuar e de lidar com o conhecimento, pois "a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação" (PIMENTA, 2008).

Sendo assim, o professor assume um papel de intervenção mediante a realidade que está inserido, se torna um agente de transformação, e o aluno tem nele o estímulo para transformação do seu meio. E sendo a educação uma prática social implicada nesta relação, "é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização" (VEIGA, 2005).

O professor deve se notar com um mediador que usa do seu conhecimento para plantar sementes de mudança na vida dos seus alunos, para que neles floresçam o espírito do saber e da formação de um profissional ético e responsável.

3 Metodologia

Ainda ressaltando o objetivo deste estudo, que é promover a discussão entre professores bacharéis do ensino superior sobre a importância da formação continuada e mostrar aos mesmos que não devemos desmerecer o conhecimento técnico que já possuímos, mas, sim aprimorá-lo juntamente com os conhecimentos pedagógicos em busca de uma melhor qualidade de ensino.

Foi realizada a entrevista com aplicação de questionários abertos tanto para docentes quanto para discentes, em continuidade foi realizada a análise dos dados com embasamento nos indicadores selecionados: Atuação do Docente e Atuação do Discente

Foram entrevistados 15 professores bacharéis e 171 alunos de um curso de Administração de uma Universidade no Estado de Mato Grosso.

Quanto a abordagem da pesquisa em relação ao problema, a pesquisa é qualitativa, pois concebe significado a interpretação dos dados levantados, considera toda e qualquer informação coletada que não pode ser traduzida em números, mas sim dando voz a sua essência. "A pesquisa qualitativa quer fazer jus a complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário. " Demo (2015, p.152).

Faz-se necessário o uso da hermenêutica no sentido de dar sentido aos questionários aplicados nesta pesquisa, visto que está é uma ciência voltada para a interpretação de significados. Este método segundo (DEMO, 2015) em combinação com a dialética realça a face subjetiva do conhecimento, sobretudo sua marca interpretativa. E esta é a marca principal deste estudo, o caráter interpretativo que é utilizado, dando significado as percepções dos professores e acadêmicos em relação as práxis pedagógicas dos docentes em sala de aula.

No que se refere aos procedimentos adotados nesta pesquisa, foi adotado primeiramente pesquisa bibliográfica que de acordo com (DEMO, 2015) nos permita perceber que conhecemos o assunto para podermos atingir o nível explicativo, para além de meras descrições, tecendo uma montagem própria de argumentação.

O levantamento de dados desta pesquisa é realizado com a técnica de questionário aberto, onde conforme (Marconi e Lakatos, 2010) este questionário também chamados de livres ou não limitados, são os que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões. A escolha deste tipo de questionário se deu pela vontade dos pesquisadores em saber de fato as verdadeiras percepções de docentes e discentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre na atualidade e qual a influência da formação do docente bacharel neste processo, para que assim a pesquisa mostrasse de fato a realidade existente.

Esta metodologia foi escolhida com base na busca da melhor compreensão possível do que nos sugere os autores aqui citados e confrontar com o que presenciamos nas práticas vivenciadas dia a dia nas universidades, e a busca de resultados que possam ser utilizados de fatos pelos professores e acadêmicos que se interessarem pelo estudo aqui realizado.

4 Análise e discussões

Aqui apresentaremos as análises e discussões referente ao assunto abordado em torno dos indicadores atuação do docente e atuação do discente.

Já dizia (Vygotsky 1989) na “zona do desenvolvimento proximal” que o papel do professor é colocar fogo na fogueira da inventividade, montar ambientes instigantes de

criatividade e rompimento, animar superações constantes. Esta é a atuação que se espera dos docentes da universidade, e é a interrogação que se fica quando se nota tanto questionamento em relação ao papel da instituição em relação à valorização dos professores.

Nas palavras de uma professora do curso de administração a mesma diz: “Após terminar o mestrado e iniciar como professora puder perceber quão pesquisadora eu era e quanto ainda faltava e falta para ser educadora. A formação pedagógica é fundamental”.

Segundo Skinner apud Zanotto:

(...) Skinner parece reconhecer no professor um agente fundamental na melhoria do ensino, chegando a identificá-lo como um ‘especialista em comportamento humano’, cuja tarefa é produzir mudanças extraordinariamente complexas em um material extraordinariamente complexo. (ZANOTTO, 2000, p. 125).

Para se tornar este especialista segundo Skinner no comportamento humano, o professor precisa entender como o aluno aprende, e se desprender de um ensino tão tecnicista como é oferecido atualmente nos cursos de administração, deixar de ter somente a meta de preparar o acadêmico para o mercado de trabalho e também o preparar para a vida. O professor deve ser ver como professor e não somente estar no papel do professor.

Ainda segundo (Skinner apud Zanotto, 2000) “Skinner considera não apenas difícil e inadequado o fato de o professor, em sua formação (como qualquer outro aprendiz), aprender com base na própria experiência, mas também considera errado”. O professor não pode deixar para aprender a ser professor apenas com a experiência em sala de aula, ele deve se preparar também fora de sala, com cursos de extensão pedagógica, especializações latus-sensu em docência no ensino superior, ou até mesmo, pensar em outras graduações, mestrados e doutorados ligados à educação.

Em fase ainda de análise do indicador atuação do docente, vemos que os docentes se mostram comprometidos com o curso, mas que de forma geral sentem-se desvalorizados perante a instituição, como observa este professor: “Ocorre de forma comprometida, porém sem devido apoio institucional, necessita de melhorias por parte da organização em relação ao apoio didático e estrutura física”. Outro diz que em relação a sua atuação há “ausência de metodologia de ensino e didática em sala de aula”. Estas falas exprimem o sentimento do corpo docente desta instituição.

Relacionando a fala dos autores com os professores do curso participantes da pesquisa, percebe-se que a atuação do docente deve explorar ao máximo suas competências e habilidades de forma atitudinal em prol da busca constante do conhecimento científico e em busca do trabalho junto à comunidade acadêmica.

Ao realizar a análise do indicador atuação discente, nota-se os professores com barreiras a serem quebradas em relação aos discentes, conforme a fala de um professor "O educando entra no ensino superior sem saber o que quer, ele é um aluno novo e desmotivado".

Segundo (DEMO, 2015) é hipocrisia que aprender significa frequentar aula, à revelia das pesquisas acadêmicas sobre aprendizagem. Para tanto nota-se a cobrança efetiva por parte da instituição e dos professores que acreditam que o aluno deve ser reprovado por faltas, ou ainda, que mesmo se o aluno atingiu todos os objetivos da disciplina, é um ótimo, mas se ultrapassou o limite de faltas é porque o acadêmico é despreocupado com o ensino, ou preguiçoso e por isso deve ser reprovado.

Como se nota na fala deste outro professor que em relação a atuação discente diz: "ainda ocorre com certo descomprometimento, muitos educandos agem com preguiça de ler, de pesquisar de buscar conhecimento com afinco, fazem por fazer, sem entender que isso será um diferencial em sua carreira profissional".

Para (Perrenoud, 2001) os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão, ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. O professor deve estimular este aluno, no momento que ele já possui esta barreira de que o aluno é preguiçoso e desmotivado, ele já prepara aula para este tipo de aluno, é psicológico, e não deve ser assim, o docente deve-se ver como um

Quando faz se uma análise das respostas dos acadêmicos, percebe-se que os mesmos possuem certos receios em relação a professores que estão no início da carreira da docência, e questionam sua preparação para entrar em sala e os métodos utilizados pelos mesmos, mas também não deixam de avaliar os professores mais antigos. Porém, ainda o grande questionamento é "falta de comprometimento dos docentes", "Domínio deficitário do conteúdo", "aulas muito expositivas, sem diálogo", "muitos docentes iniciantes", "o professor as vezes não consegue transmitir com clareza".

Sobre esta atuação docente, percebe-se que no olhar dos acadêmicos, esta é uma interação é assimétrica, pois seu controle é exercido pelo professor, que inicia a interação sobre um tópico que escolheu, que faz perguntas sobre respostas que já sabe, para, a seguir, avaliar a resposta do aluno. É dessa forma que, em geral, se processa a interação em sala de aula e isso faz parte do conhecimento implícito do aluno sobre como interagir nesse contexto (BRASIL, 1998, p, 59).

Essa forma de atuar, em razão dos professores não possuírem esta formação pedagógica, serem em sua essência bacharéis, em grande parte o fazem de forma empírica, pelo que acham que vai dar certo e testam métodos apenas pelo sentimento de estarem corretos, a partir do momento que professores adquirirem conhecimento dos métodos pedagógicos ou psicopedagógicos de ensino, os mesmos poderão optar por estas ferramentas em forma de metodologias para melhorar a atuação em sala de aula.

A partir do momento que você observa em uma análise de dados alunos em relação a atuação dos discentes, e eles respondem “mais depende do aluno também”, deve “despertar mais interesse”, “o problema está também nos acadêmicos”, “sem dedicação por parte dos acadêmicos”, percebemos que eles sabem onde pecam, e se estão expondo isso, é por desejam mudanças, inclusive neles mesmos. Estão alcançando um nível de maturidade, onde percebem que precisam atuar juntos com os professores, sabem que não se constrói nada sozinho.

Para Vygotsky (1998), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis. O indivíduo, imerso em um contexto cultural, tem seu desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. A universidade se transforma então, em um ambiente em que professores e alunos se tornam parceiros em prol de um objetivo comum: a busca pelo saber.

A atuação do discente é primordial para o sucesso da ação do professor, sem alunos não há razão de existir para o professor. O aluno é o que move a carreira dos docentes, mesmo quando o professor se intitula pesquisador, ele acaba por realizar suas pesquisas em prol de deixar frutos para aproveitamento dos estudos acadêmicos. O aluno necessita de estímulo, ele só aprende o que possui significado para ele, o que desperta a sua curiosidade, só deles visualizarem que eles também precisam melhorar enquanto alunos, já mostram que querem e precisam do apoio dos docentes para continuar na jornada da vida acadêmica. O professor é a mola propulsora desta transformação.

5 Considerações finais

Tendo em vista tudo que foi abordado neste estudo, podemos refletir sobre a importância de fato das práticas pedagógicas em sala de aula. Vimos que os professores bacharéis, normalmente possuem um grande conhecimento técnico das disciplinas, e pouco ou nenhum conhecimento pedagógico.

A análise dos dados coletados possibilitou a identificação de situações que vão muito além do problema investigado, e que inclusive sugerem pesquisas mais profundas sobre tais situações. Essas informações ficaram evidenciadas por meio das respostas dos professores e dos acadêmicos, em especial pelas dificuldades enfrentadas nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados no curso de administração desta instituição.

Conclui-se ainda que é essencial a utilização da qualificação contínua destes profissionais com o uso de encontros de formação pedagógica continuada para que os mesmos possam usá-las de fato como mudança em sua pratica docente. Os acadêmicos sentem a falta de didática e metodologia dos professores em sala de aula, e notam que ser apenas mestres e doutores por uma titulação, não significa melhores resultados em sala de aula.

A formação pedagógica continuada pode ser usada como ferramenta de mudança para a práxis dos docentes bacharéis, vislumbrando assim as melhorias na qualidade de ensino deste curso e mediando a construção de um conhecimento, através da formação do perfil de um acadêmico com autonomia na busca pelo seu saber. Os professores refletiram sobre a vivência das metodologias utilizadas em sala de aula, e refletiram sobre a sua carreira de docente e a forma como estão conduzindo suas relações com os acadêmicos na universidade.

Fazendo uma análise sobre os indicadores abordados, chega-se conclusão que o professor precisa sim de formação contínua, e que esta formação deve ser uma busca do professor em conjunto com a instituição de ensino, pois o maior favorecido com esta formação será o acadêmico que por sua vez é cliente da intuição e por isso merece um ensino de qualidade.

Espera-se que com este estudo, se possa ampliar mais as discussões sobre as necessidades destas formações pedagógicas, e também mostrar a importância das mesmas, para que com isso se atinja um objetivo maior, que é despertar nos acadêmicos o interesse pela construção do seu próprio conhecimento, para que ele veja no professor um mediador que ele pode trabalhar junto com pensamento crítico e reflexivo, e não somente veja no professor um transmissor de conteúdo tecnicista.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 25/09/2016 ás 15:31

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. Ensino Superior no Século XXI: aprender a aprender. In: Conferência em Educação, Bento Gonçalves, RS, 30 ago. 2015.

LAFFIN, M. Contabilidade e ensino: mediações pedagógicas. Florianópolis: Núcleo de publicações do CED/UFSC, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

PERRENOUD, Philippe.10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe.Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA-SILVA, J. C. Administração de instituições de ensino superior nos moldes de gestão familiar. Gestão em Debate, v.4, n.1, p.80-91, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. 2005. Disponível em: http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf Acesso em: 27 jul. 2017.

VYGOTSKY, L.S. 1989. A Formação Social da Mente. Martins Fontes, São Paulo.

VYGOTSKY, LEV S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

ZANOTTO. Maria de Lourdes Bara (2000). Formação de professores: A contribuição da análise comportamental a partir da visão Skinneriana de ensino. São Paulo. Ed. EDUC.
SKINNER, B.F. (1968/1972). Tecnologia do Ensino. São Paulo: Herder - EPU.

GOVERNANÇA APLICADA NAS ESTRATÉGIAS DA PRÁTICA DOCENTE ABORDANDOASPECTOS SOCIOPOLÍTICOS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO

Sergio Henrique Lourenço (PPGECM/UNEMAT)
ecsshl@unemat.br
Valter Soares Bonfim (PPGECM/UNEMAT)
valtermat2008@gmail.com

Resumo: O objetivodeste artigo é assessorar o professor no planejamento didático, na reflexão sobre as relações professor aluno-conhecimento, na compreensão dos processos de avaliação e na busca de melhores recursos para que a aprendizagem aconteça no processo de formação do engenheiro, abordando aspectos sociopolíticos. A análise da governança foi realizada por meio da compilação de estratégias de trabalho, bem como a avaliação da pertinência de suas práticas em cursos superiores e práticas didáticas utilizadas em sala de aula, em específico, nos cursos de engenharia. Para definição das estratégias de trabalho, avaliações pertinentes e práticas didáticas, tomamos como base as publicações relacionadas ao tema e à experiência prévia dos autores. Este trabalho pretende auxiliar o docente dos cursos de engenharia com o intuito de elevar a reflexão crítica sobre as demandas sociopolíticas, levando a uma visão moderna e multidisciplinar de ensino. Como se trata do relato da experiência dos autores junto a uma instituição, o texto a seguir pretende contribuir para o necessário debate e construção de saberes sobre a formação do professor universitário, que vem se colocando como necessidade para as Instituições de Ensino Superior que pretendem oferecer uma formação de qualidade a seus estudantes.

Palavra-Chave: Governança. Ensino da Engenharia. Sociopolítico. Educação. Planejamento Didático.

1 Introdução

Os princípios da governança vinculam-se na sua essência à transparência devida entre os sistemas de organizações educacionais, os fatores que os integram e os atores que neles atuam bem como a quem elas se destinam. Portanto, todos os atores sociais envolvidos, interessados ou atuantes no sistema educacional e que lhe conferem função social e pública. Essa é a questão central da nossa reflexão neste texto. A governança faculta a transparência, e a cada dia a sociedade exige mais transparência nas ações, tudo isso tem a ver com cidadania, ação política, responsabilidade social e direitos humanos.

Como são formatadas e desenvolvidas as condições funcionais das instituições, os professores têm poucos momentos de interlocução, de troca e de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos que poderiam ser significativos para a melhoria de sua prática e, portanto, da qualidade dos processos ensino e de aprendizagem. Tais condições tendem a favorecer que os professores exerçam a docência de modo solitário, "[...] respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada com alunos do ensino superior." (MOROSIN; MOROSIN; 2006 p. 59).

Assim, governança educacional insere-se de forma direta e plena no âmbito das reformas educacionais, das políticas públicas e da gestão escolar. Os processos de reformas educacionais em diversas partes do mundo têm se desenvolvido em alta escala, isto é evidente, principalmente, nas últimas décadas, focando a governança educacional na busca (e para as mudanças) do modelo de gestão mais adequado.

Os direitos humanos referem-se aos direitos subjetivos dos indivíduos, direitos de cidadão (cidadania). Esses direitos devem ser atendidos, considerados, respeitados, efetivados nas relações dos indivíduos e, principalmente, nas organizações educacionais, considerando sua relevância social e política na formação de pessoas que já darão continuidade na história da humanidade. Assim, a governança educacional se associa à cidadania, à ação política, à responsabilidade social. Para tanto, as instituições de ensino e seus atores devem estar atentos neste foco e estarem reinventado, reconstruindo e inovando suas práticas na busca de formar pessoas com um novo olhar e formas de administrar, conviver, aprender e ensinar novos fazerem gestão. Em outra perspectiva, como reciprocidade da parte do cidadão-indivíduo para com a coletiva-sociedade, cabem, por sua vez, ao cidadão, participação e respeito com os sistemas e as organizações educacionais existentes dentro da sua estrutura organizacional e governativa.

A reciprocidade nas relações entre indivíduos, organizações e sistemas materializa e dá plenitude ao exercício das prerrogativas e obrigações políticas do cidadão e o exercício da plena democracia. A governança educacional deve regular o atendimento à diversidade e aos interesses de todos, particularmente das minorias. Não há desenvolvimento social sustentável sem a adequada governança dos sistemas e organizações educacionais. Governança educacional se refere aos aspectos gerenciais e à dinâmica das relações entre os indivíduos, os sistemas e das organizações educacionais.

2 Fundamentações Teóricas

O desafio atual do docente na graduação em Engenharia é organizar o conhecimento de maneira que siga para um ponto comum, que possibilite um entendimento sistêmico, em um ambiente global, minimizando a fragmentação e proporcionando a integração dos conhecimentos.

Vários autores propõem modificações na formação do engenheiro (ROMANO, 1999; MATOS e RUDOLF, 2006; SANTOS e SILVA, 2008; LAUDARES e RIBEIRO, 2010; BAZZO, 2011; CABRAL e BAZZO, 2011) os quais apontam para a complexidade

na introdução do social, do ambiental e do cultural no ensino da Engenharia. Políticas públicas vêm, igualmente, dando contribuição importante, com vistas à introdução do sociopolítico na malha de disciplinas.

De acordo com Brandão (2006), a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

Segundo Charlot (2004), a educação constitui um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura. Para o autor, educa-se ao mesmo tempo um ser humano, um sujeito singular e um membro de uma sociedade e de uma cultura, ou seja, durante o processo educacional, essas três dimensões permanecem indissociáveis. Ainda de acordo com Charlot, o que é específico da educação, como área do saber, é o fato de ela ser uma área na qual circulam, concomitantemente, conhecimentos (de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se, assim, a definição da disciplina educação, ou ciências da educação, que será utilizada neste artigo:

> [...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos (CHARLOT, 2004, p.9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia no Brasil (DNCs), aprovadas em parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2.002, norteiam a formação e o perfil do futuro profissional, desta maneira:

> [...] o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absolver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade (BRASIL, 2002, p. 32).

A Sociedade Americana de Engenheiros Civis (ASCE) reconhece a necessidade de mudanças na formação do engenheiro civil e entende que as Ciências Sociais compreendem a Economia, a Ciência Política, a Sociologia e a Psicologia, e alguns estudos da História, para que a atuação do engenheiro civil se insira na realidade através de serviços prestados à sociedade, e em consonância com a compreensão dos fenômenos da organização social, cultural, política e institucional.

O docente deve propor um programa de estudos coerentemente integrado. Este exige o conjunto de experiências de aprendizado, um processo participativo em que o estudante constrói o seu próprio conhecimento e experiência com orientação e participação do professor, dentro da compreensão totalizante do conhecimento pelo estudante (BRASIL, 2002). São os princípios que abrem espaço para a introdução dos temas relativos ao "sociopolítico" e ao seu exercício.

3 Metodologia

Este é um trabalho de pesquisa qualitativa dedutiva, que analisou bibliografia sobre governança quanto à pertinência das práticas descritas para os cursos de engenharia.

O objetivo geral do artigo concentra-se, assim, em apresentar como a governança pode ser utilizada como estratégia de ensino em cursos de engenharia no Brasil, sendo seus objetivos específicos destinados a reunir as estratégias e experiências que mais se aproximam da prática de governança, que possam ser desenvolvidas em sala de aula. Outro fator levantado por este artigo é como avaliar a pertinência da prática de governança nos cursos de engenharia.

A educação é uma ciência capaz de dialogar com todas as disciplinas, integrando o conhecimento de modo a convergir e interagir pontos de vista em ambientes acadêmicos, desta forma:

> [...] a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário.
>
> (MORIN, 2003, p.12-13).

A pesquisa se justifica pela necessidade de integração de conhecimentos e aumento da capacidade do entendimento sistêmico na formação dos discentes, e orienta-se pela seguinte pergunta: Como utilizar a governança como estratégia de ensino em cursos de engenharia no Brasil para abordagem dos aspectos sociopolíticos? Na fadiga e descontentamento com o processo de formação que se constitui nos cursos de engenharia,

e especificamente um que fazemos parte na condição de docente, é que nos instigou a discussão da problemática em questão.

4 Resultados e Discussões

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia no Brasil (DNCs) trata do exercício das competências e habilidades gerais do engenheiro e são elas:

> I - aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;
>
> II - projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados;
>
> III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;
>
> IV - planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia;
>
> V - identificar, formular e resolver problemas de engenharia;
>
> VI - desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;
>
> VI - supervisionar a operação e a manutenção de sistemas;
>
> VII - avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas;
>
> VIII - comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;
>
> IX - atuar em equipes multidisciplinares;
>
> X - compreender e aplicar à ética e responsabilidade profissionais;
>
> XI - avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental;
>
> XII - avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;
>
> XIII - assumir a postura de permanente busca de atualização profissional. (BRASIL, 2002, p.32-33).

4.1 Metodologias de Ensino: Metodologia Dialética

Se apoiando nos itens IX, X e XI da DNCs acima citados para o curso de engenharia civil propomos usar uma técnica denominada painel integrado. Segundo MASETTO (2002, p. 95), no painel integrado cada um dos tópicos escolhidos pelo professor tem seu estudo realizado em primeiro lugar por um grupo pequeno, e, em seguida, faz-se a troca de membros de um grupo para outro para que seja garantido que todos os assuntos serão estudados por todos os alunos, fazendo-se um cruzamento entre

os membros dos diferentes grupos de tal forma que, em cada novo grupo, tenha representantes de todos os primeiros grupos, e, portanto de todos os assuntos discutidos.

Aplicando esta estratégia, o docente expõe aos discentes o funcionamento da técnica, apoiando-se numa apresentação com as ferramentas mais adequadas para explanar o assunto abordado de maneira adequada. Discute-se as etapas para um bom entendimento, e também para garantir que sejam seguidas a fim de desenvolver o saber coletivo, desta forma:

a) Os alunos serão divididos em grupos e recebem textos sobre um mesmo tema, preferencialmente com enfoques diferentes;

b) Individualmente, cada aluno terá a tarefa de ler o texto que lhe coube, produzindo um resumo, síntese ou mapa conceitual e sendo capaz de, num próximo encontro, expor as idéias centrais do texto lido com a sua interpretação do mesmo;

c) Nesse momento, entra o grupo montado inicialmente e que leu o mesmo texto para que, juntos, possam mediar às dúvidas e fortalecer a compreensão dos conteúdos;

d) Agora serão formados novos grupos, sendo que neles deve haver, pelo menos, um integrante de cada grupo inicialmente formado. Deste modo, em cada grupo, haverá representantes das idéias de cada um dos textos;

e) Depois de formados os novos grupos, cada um dos componentes deverá expor ao novo grupo as idéias centrais do texto que estudou. Após a explanação, os outros elementos poderão fazer perguntas, na tentativa de compreenderem todos os textos. Após a compreensão, os grupos buscarão as diferenças e semelhanças entre os diversos textos, comentarão criticamente, relacionarão com outros conteúdos, e produzirão um texto coletivo.

O objetivo desta atividade foi ensaiar o que Vasconcellos (2000) denomina construção do conhecimento, etapa da metodologia dialética na qual cabe ao professor "[...] oferecer condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno" (VASCONCELLOS, 2000, p. 70).

O trabalho dos discentes deve produzir uma apresentação objetivando a vivência do registro do conhecimento ao quais os mesmos em cada grupo tiveram acesso. Isso porque à medida que vai conhecendo algo, o sujeito "[...] tem necessidade de ir expressando, de alguma forma – sendo a linguagem verbal uma forma privilegiada –,

aquilo que está se apropriando." (VASCONCELLOS, 2000, p. 94). No decorrer das apresentações dos cartazes, deve experiência à interação entre os discentes e o docente do assunto em questão, é rica e contribui para a aprendizagem. Depreende-se daí a importância de a sala de aula ser um ambiente no qual haja clima de respeito e confiança, onde o aluno possa se expressar com tranqüilidade, e que as dúvidas e compreensões parciais sejam esperadas, acolhidas, e repensadas coletivamente à luz dos conceitos trabalhados. No decorrer da verbalização, o professor pode ter referência sobre os caminhos, os raciocínios de cada aluno para a apreensão do saber, e, se for o caso, neles interferir. E aos alunos, ela oferece a possibilidade de, ao ouvirem a explanação e/ou as dúvidas dos demais, realizarem compreensões mais amplas e complexas, que não tinham alcançado individualmente. Finalmente, na seqüência, deve ser realizada uma breve exposição oral dialogada baseada numa apresentação, retomando os conceitos centrais que se pretendia desenvolver. Estabelecer a ponte entre o conhecimento e a prática social é parte de grande importância para um "fechamento" de uma "síntese parcial" acerca do conhecimento explorado num dado período de tempo por meio da metodologia dialética. Assim, optou-se por utilizar a exposição oral.

Além disso, havia a intenção de demonstrar que a aula expositiva é uma técnica de ensino semelhante às demais, apresentando vantagens e limitações, e que, numa perspectiva dialógica.

Libâneo (1985) ao se referir a esta etapa, afirma se tratar do "[...] momento do desenvolvimento operacional, da atividade do aluno por meio da pesquisa, do estudo individual, dos seminários, dos exercícios, no qual se explicitam as relações que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui". A ideia central é que os discentes possam construir o próprio conhecimento, e consciência sociopolítica, levando em conta todos os fatores afetados pelo assunto, o docente assume o papel de mediador que auxilia na formação das idéias sem afetar o resultado com sua opinião o perfil da discussão, criando, assim, o ambiente favorável para o ser crítico e consciente do todo.

5 Considerações Finais

Considerando que o estudante de engenharia deve aprender para além dos cálculos matemáticos, física, química, conhecimentos científicos tecnológicos e outras áreas do conhecimento, este, também deve ter concebido um espírito de pesquisador, pois no exercício de sua profissão, dentro da engenharia, tem que projetar, conduzir experimentos, interpretar resultados, analisar sistemas, produtos e processos, para ter êxito nas suas ações profissionais.

Faz parte ainda do desempenho profissional em seu dia-dia a missão de além de planejar, coordenar projetos e serviços, e estes estão sempre suscetíveis a problemas e entraves que necessariamente devem ser resolvidos. Para tanto, é salutar que o bom desempenho do profissional engenheiro está atrelado a uma boa formação acadêmica. Além destas prerrogativas, este profissional tem que estar afinado com as novas ferramentas, com as novas tecnologias, que a cada dia se modificam visando uma melhoria na execução da profissão e atendimento da demanda de trabalhos que está se atualizando e inovando a cada.

Além de todas estas características já elencadas, o profissional engenheiro deve dispor de dinamismo, pois muito de seu trabalho é desempenhado em acompanhamento, supervisão, seja in loco ou via sistema, e, para tanto, ele deverá ter muita habilidade para negociar, fazer possíveis ajustes, correções necessárias, e manter o bom desempenho em trabalhos que estão sob sua supervisão. Para garantir a oportunidade de este profissional conseguir ter toda esta desenvoltura e lidar com eficiência e responsabilidade na sua função, na sua formação deve adquirir habilidades e hábito de comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica, pois ele tem que lidar com pessoas com visões e saberes diferente e devem ser respeitada, se estas ações exigem muita flexibilidade, compreensão e uma boa preparação.

Estas competências que já elencamos devem estar acompanhadas de uma muito importante, ou seja, o senso ético, e também responsabilidade e respeito, considerando que este profissional, em todo e qualquer projeto, deve ter em mente que além da viabilidade econômica, deveras ser considerados todos os impactos e consequências que a execução de um projeto mal elaborado poderá acarretar dentro de um contexto social, e também poderá causar sérios danos que podem ser irreparáveis.

Partindo dessa premissa, a formação do engenheiro, a nosso ver, deve abrir uma gama de discussões para fornecer-lhe subsídios que possam lhe dar sustentação e embasamento para assumir os percalços da profissão. Um fator importante é: para tudo isso acontecer, o profissional engenheiro, além de passar por formação inicial bem

aprimorada, deve assumir uma postura de permanente busca de atualização profissional. Vale lembrar que no momento do desenvolvimento das ações de estudos e atividades do discente, por meio de pesquisa, por estudos individuais, trabalhos em grupo, participação em seminários, apresentação de seminários e a vivência prática, todos esses vão permitir a constituição do conhecimento, como podemos constatar:

> A construção do conhecimento é o momento em que o sujeito, mediante sua ação sobre o objeto, vai alcançando elaborações mentais cada vez mais complexas e totalizantes. Trata-se de "penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência". (VASCONCELLOS, 2000, p. 46).

Esta explicação nos reforça o entendimento de que o estudante/profissional engenheiro deve assumir uma postura de permanente busca de atualização profissional. As estratégias ou a prática de governança no ambiente universitário, por meio de dramatização e de simulação para resolução de problemas, a nosso ver, poderão dar uma visão mais acurada à formação inicial do engenheiro. Ao passar por discussões, simulações, trabalhos em grupos, e toda dinâmica onde são colocadas situações que fogem da prática rotineira de sala de aula, mas de um potencial para a construção do conhecimento de quem se propõe em aprender, o estudante perceberá que não basta apenas ser um bom projetista, um bom solucionador de problemas técnicos e estruturais, mas sim que deve aprender se relacionar, administrar conflitos, respeitar direitos de outros, cumprir com seus deveres, responder por suas ações e se colocar à frente para buscar soluções que atendam à sociedade, sem perder de vista o princípio do bem comum, desta forma:

> [...] Assim, nós, indivíduos, somos os produtos de um sistema de reprodução que vem do início dos tempos, mas esse sistema não pode se reproduzir se nós mesmos não nos tornarmos produtores com o acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura. (MORIN, 2003, p.95).

A nosso ver uma prática usando uma dinâmica adaptada ao ambiente de sala de aula, no qual o docente poderá relacionar um tema da disciplina a um problema real de soluções variadas, por meio de simplificações, poderá criar diferentes modelos para o cenário real. Dessa forma, toma-se como objetivo principal dessas atividades reconhecer

e entender a visão do não semelhante e considerá-la em um processo de tomada de decisão. Considerando o nosso objetivo: “apresentar como a governança pode ser utilizada como estratégia de ensino em cursos de engenharia, sendo seus objetivos específicos destinados a reunir as estratégias e experiências que mais se aproximam da prática de governança e possam ser desenvolvido em sala de aula”, vale ressaltar que precisamos nos apropriar mais dessa temática para aprimorarmos nossas discussões, mas fica evidente que a temática é pertinente.

Referências

ASCE – American Society of Civil Engineers. **Civil engineeringbodyofknowledge for the 21st Century**: preparing the Civil Engineer for the future. BodyofKnowledgeCommittee/AcademicPrerequisites for Professional Practice. 2nd ed. Reston, USA, 2008.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. v. 700. 258p.

BORBA, Maria Lucia G. Borba; PORTO, Monica F. do A.: **A relevância da relação entre o técnico-científico e o sociopolítico segundo a malha de disciplinas do curso de graduação em engenharia civil.** Revista de Ensino de Engenharia. Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 43-55, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Resolução CNE/CES 11/2002. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.32-33.

CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antonio. **Contribuições do campo CTS para o ensino de graduação em engenharia no Brasil.** In: Anais do 10º Congresso Ibero-Americano de Engenharia Mecânica, 10º CIBEM. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 2011.

CHARLOT, Bernardo. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p.7-18, jan. 2006.

LAUDARES, João Bosco; RIBEIRO, Shirlene: **Trabalho e formação do engenheiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 491-500, set./dez. 2000.

LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

MASETTO, Marcos. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E.(org.) Temas e textos em metodologia do ensino superior. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MATOS Lúcio F. da S.; RUDOLF, Édimo C. **A LDB e a formação do engenheiro-professor**. In: Anais do XXXIV COBENGE. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, set. 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSIN, Marília; MOROSIN, Lúcio. **Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário**. In: RISTOFF, D.;

ROMANO, Fabiane Vieira: **Repensando a Engenharia Civil para o século XXI**. In: Anais COBENGE 99: a engenharia para o Brasil do século XX. Natal, 1999 Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/1999/st/t/t013.PDF>. Acesso em abril de 2013.

SANTOS, Sara Rios Bambirra; SILVA, Maria Aparecida da: **Os cursos de engenharia no Brasil e as transformações nos processos produtivos**: do século XIX aos primórdios do século XXI. Educação em Foco. Belo Horizonte. Ano 11, n. 12, p. 21-35, dez. 2008.

SARTORI, Marcos Paulo Lallo; RUTKOWSKI, Emília Wanda; MONTEIRO, Ana Maria Goes; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi, ZUFFO, Antonio Carlos.: **Governança no processo de formação do engenheiro.** Revista de Ensino de Engenharia. Brasília, DF, v. 35, n. 1 , p. 3-10, 2016.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo:Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

LEITURA/ESCRITA E SUA INTERDISCIPLINARIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR[1]

Meira da Silva Jussara Edna

Resumo: O estudo interdisciplinar da leitura e escrita para o ensino superior como ferramenta para otimizar melhor a formação docente com vistas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Os professores são os norteadores deste processo, mas encontram muitos desafios, uma vez que o aluno chega à sala de aula com a formação um tanto fragilizada, em decorrência de fatores, que variam desde a sua condição social e cultural até a forma com que foi alfabetizado. Com este artigo a discussão toma formato de novas perspectivas para pensar o ensino superior.

Palavras-Chave: Leitura. Escrita. Ensino Superior. Interdisciplinaridade.

1 Introdução

A respeito das leituras do professor, Marinho (1998) questiona: "O professor não é um leitor?" A partir de tal interrogação, deparamo-nos com a mesma preocupação, em 2015, a respeito dos professores do ensino superior. Até que ponto nossos professores universitários são leitores? E o fato de serem ou não leitores, ou estarem se constituindo como, afeta de qual maneira e em que dimensão as suas práticas pedagógicas no tocante ao ensino da leitura?

Com base inicialmente em um ambiente de concepção da linguagem como interação, concebemos a leitura não dissociada da escrita. Ou seja, se há práticas de leitura, há práticas de produção escrita também, uma supõe a outra no processo interacional de produção de sentidos pela linguagem.

Por outro lado, é preciso pensar nos professores como sujeitos inseridos na esfera educacional, em que pese sobre seus ombros a responsabilidade diária de tornar outrosleitores e produtores de textos proficientes em língua materna. Ser proficiente não significa dominar somente as regras da gramática normativa, haja vista que a língua é muito mais do que a prescrição formal de seu uso. Bagno (2013, p.20), ao incorporar as discussões e propostas mais

[1] Trabalho apresentado no DT 6 – Interfaces Comunicacionais do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste, realizado de 4 a 6 de junho de 2015.

recentes das ciências da linguagem e da educação, compara a língua a "um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso", ao passo que, a gramática normativa "é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua".

a) **O texto e o ensino de Língua Portuguesa**

A partir dos PCN (1998) o ensino de Língua Portuguesa está ancorado na perspectiva de que o domínio da língua, oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Nesse sentido, é atribuída à escola – e por extensão à universidade –, portanto, a função e responsabilidade de, ao ensinar a Língua Portuguesa, fazê-la sob a ótica de um aporte teórico-metodológico visando o ensino da linguagem sempre de maneira contextualizada, ou seja, centrando-se no desenvolvimento das competências/capacidades linguístico-discursivas do aluno.

Em um breve recorte histórico da educação brasileira, percebemos que há aproximadamente trinta anos, o texto era visto até então como, ora objeto de uso, ora como material apenas para um ensino procedimental ("processual") em leitura e compreensão de textos. Essa prática pedagógica praticamente inviabilizava o aluno a ter uma formação, enquanto leitor, crítica e reflexiva.

Todavia, com o lançamento do livro intitulado "O texto na sala de aula: leitura e produção" (GERALDI, 1984), o modo de se trabalhar o texto passou por algumas readequações. A obra de Geraldi se firma justamente por conceber deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna. Nessa obra, o autor reflete sobre o ensino normativo, em que a prioridade era análise da língua e da gramática, a valorização de um ensino procedimental dos usos da língua escrita em leitura e produção textual.

Antes, no entanto, de darmos continuidade ao assunto no tocante ao trabalho com o texto, convém conceituá-lo, uma vez que com o desenvolvimento da Linguística Textual e da Análise do Discurso, o texto passou por um processo de redefinição.

Barthes (2010) entende o texto como sendo uma ação de combinar, de enredar, de construir redes de relações, cuja soma dessas particularidades resulta no tecido, que também é sentido. Inclusive, a palavra "texto" reporta-se à antiga técnica de tecer. Nesse caso, a aplicação da metáfora têxtil ao signo textual. Para o autor, o texto sempre foi tomado "por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido, a verdade (...)" (BARTHES, 2010, p. 30). E é com o auxílio desse véu que o sujeito se desfaz nele, comparando esse processo ao de uma aranha que se dissolve em suas próprias secreções constitutivas de sua teia.

Bakhtin ([1952-1953], 2010, p. 308-09) argumenta que "texto é enunciado tendo como dois elementos-chave que assim o determinam: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção, incluído na cadeia da comunicação discursiva." De acordo com Bakhtin todo texto tem um sujeito, um autor, o que fala ou o que escreve e é na produção desse enunciado, no encontro da minha palavra com a palavra do outro que se dão os sentidos, considerando que por trás de cada texto está o sistema da linguagem.

Retomando a discussão acerca do ensino de língua materna, Geraldi (2010, p. 115) conclui: "um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto da elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações." A elaboração de um texto exige, por conseguinte, uma série de articulações entre situação, interlocutores, temática, estilo do gênero, estilo próprio do autor e o querer dizer e as referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

Uma instituição de ensino que tem como modelo a centralização de seu ensino em práticas dialógicas parece oferecer um tratamento diferenciado quanto à presença do texto na sala de aula. Nessa perspectiva, a necessidade de professores se atualizarem, tanto os que estão em exercício, quanto os que estão em formação é de fundamental importância, pois o ensino da língua passa a não ser mais visto como uma concepção de ensino baseado em estudos voltados especificamente para o ensino gramatical – sem desmerecer a sua relevância – ou unidades menores como: fonema, sílaba, palavra ou sentença. Destarte, o docente necessita estar atento às novas diretrizes educacionais, haja vista que pensar em educação de qualidade requer não só pensar na formação do aluno, mas também na formação do professor, como agente intermediário desse processo.

b) Formação do professor

O aprendizado constitui um processo permanente. Isso vale para qualquer etapa da vida humana, especialmente para o ambiente profissional. No caso específico do professor, o aprendizado emerge de diversos modos, dentre eles: a elaboração e a realização de um projeto, a participação em uma reunião pedagógica, bem como o convívio com alunos em sala de aula. Porém, acredita-se que a partir do contato do professor com cursos específicos de formação é que o mesmo lança um olhar crítico sob suas próprias práticas pedagógicas. Na verdade, a formação contínua é essencial tanto para o professor que já está há um tempo dentro de sala quanto para aquele que almeja iniciar a docência. Se a realidade da sociedade é dinâmica, não faz o menor sentido a realidade da escola permanecer neutra ou mesmo deixar de acompanhar o fluxo de mudanças do contexto em que ela se insere. Assim sendo, é essencial o aprender contínuo na profissão de professor, devendo, pois, ele alicerçar-se em sua pessoa enquanto sujeito e no espaço de trabalho enquanto lugar de crescimento profissional permanente, haja vista que "o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito" (FREIRE, 1996, p. 109).

Freire (1996) se refere à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Na visão do educador, a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, e sim na constituição de um êxito tecido a partir de muitas e variadas contribuições: das aulas, das conversas entre professores, dos livros, dentre outros. E mais, depende constantemente de um trabalho de teor pessoal. A pedagogia da autonomia estabelece a ideia de que ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo. Isso quer dizer que o professor se torna responsável, em grande parte, por sua própria formação. E como parte tão importante quanto necessária, nos dias de hoje, nesse processo, está o trabalho colaborativo dentro na própria escola.

No tocante à definição de formação, Garcia (1999) apresenta uma definição, senão vejamos:

> A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. (...) Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas.

> Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-2).

O autor apresenta a formação a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Cada um desses aspectos tem como finalidade alcançar as capacidades propostas nas metas educacionais do sistema político, ao passo que a formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos indivíduos. E por último, a formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

c) Novas perspectivas para pensar o ensino superior

No tocante do ensino superior, podemos inferir que estamos no momento de repensar a prática docente, pois o público alvo- discente vem com a perspectiva diferenciada no seu ensino-aprendizagem, desde a dificuldade em escrever até gostar de ler.

Por isso, ocorre a implantação da metodologia ativa, com aulas mais práticas, lúdicas para que o educando esteja apto e preparado para à aprendizagem.

Deste modo, as nossas práticas e nossos olhares se voltam para "as atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo." **(**BONWELL; EISON, 1991)

Desta forma, a metodologia ativa define como:

> O Método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade;a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio;recursos para pesquisar problemas e soluções e a identificação e organização de possíveis soluções e a aplicação da mais adequada.(DIAZ-BORDENAVE; PEREIRA, 2007, p.190)

Além disso, irá desenvolver no aluno várias aptidões e valorizar o que já sabe com o que poderá aprender e aprofundar. Assim, de acordo com Silberman, afirma que:

> o efetivo envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem se dá quando ele lê, escreve, pergunta, discute ou está ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos, realizando tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avalia. (SILBERMAN, 1996, p.18)

Por conseguinte, o papel docente terá uma função primordial para o desenvolvimento do aprendizado do aluno, pois o desempenho das habilidades e competências será gradativo no decorrer de todo o processo e no emprego desta nova modalidade de ensino. Neste viés, a metodologia ativa tem-se como fundamentos:

> Em docentes promotores de autonomia, percebe-se o seguinte comportamento: ouvem com mais frequência; permitem que o aluno lide de modo pessoal com matérias e ideias; perguntam o que seus alunos querem; respondem aos seus questionamentos; assumem com empatia o ponto de vista dos alunos; com menor probabilidade dão soluções; encorajam iniciativas; usam uma comunicação não controladora. (GUIMARÃES, 2010, p.45)

E também, valoriza o diálogo, desmistifica a realidade e estimula a transformação social através de uma prática conscientizadora e crítica. Por isso, os problemas estudados necessitam de novo cenário real de aprendizagem acontecendo através de experiências significativas, para que possibilite a inserção do aprendizado e qualificação para o mercado de trabalho.

2 Considerações Finais

A realização deste artigo possibilitou uma maior compreensão acerca do uso de métodos ativos no que tange a prática do ensino e aprendizagem e a ampliação da discussão em torno da leitura e escrita no ensino superior com o uso da metodologia ativa.

Permitiu ainda aproximação da realidade e de todo o aparato de informações, uma vez que estamos inseridos no processo que renova a prática da sala de aula, e só foi possível repensar esta nova abordagem devido à necessidade em que o ensino nos oferecem, sem muitas expectativas, alunos sem formação básica na leitura e escrita.

Para dirimir dúvidas e dar respostas que satisfizessem tais inquietações, faz-se necessário que o docente investigue esse fenômeno e a partir daí, reflita e dialogue com essa realidade propondo ações efetivas que contribuam com um fazer educação com excelência em qualidade.

Cabe ao professor a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica ante a realidade em que se encontra inserido, preparando-o para ler o mundo: a principio, o seu mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis.

Neste contexto torna-se necessário ao professor acadêmico procurar alternativas viáveis para que se possa orientar o processo de leitura e escrita, nos moldes que contemplam o planejamento de ensino, a aula planejada e a real capacidade de absorção do conhecimento pelo aluno.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior.** São Paulo:Summus, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. Ed. São Paulo: edições Loyola, 2013.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Portugal: Edições 70, LDA, 1997.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom.** Washington, DC: Eric Digests, 1991. Publication Identifier ED340272. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED340272.pdf>. Acesso em: 12/10/14.

DIAZ-BORDENAVI J; PEREIRA A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2007.

DIAZ-BORDENAVI J; PEREIRA A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). Aprender e ensinar com textos – v.1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24. Aprender e ensinar com textos de alunos.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem.** 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **O Professor como leitor do texto do aluno**. In: MARTINS, M. H. (Org.). Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-53.

MEYERS, C.; JONES, Thomas B. **Promoting active learning.** San Francisco: Jossey Bass, 1993.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject.** Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

GT 11

Ensino, Currículo e Organização Escolar

ENSINO DESENVOLVIMENTAL: DESAFIO PARA OS PROFESSORES

Marilene Marzari;
Hildebrando de Sousa Ribeiro;
Eatriz Pinto Viana.

Resumo: Esse artigo tem como objetivo discutir os resultados preliminares de um projeto de pesquisa denominado "Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental", que está em desenvolvimento no Instituto de Ciências Humanas e Sociais–ICHS, do Campus Universitário do Araguaia-CUA/UFMT, desde o início de 2016. Participam do projeto professores do Instituto de Ciências Humanas e Sociais-ICHS e Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde-ICBS; Professores de duas instituições de ensino superior privada e da educação básica estadual e acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras e Geografia. A metodologia qualitativa e os procedimentos de observação, de entrevistas semiestruturada e de conversas informais auxiliam no levantamento dos dados. O referencial teórico está construído a partir dos estudos a respeito do método de produção de conhecimento para o materialismo histórico-dialético de Marx, dos principais conceitos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev e da teoria desenvolvimental de Davídov entre outros. Esses estudos contribuem para a apropriação dos fundamentos teóricos necessários ao planejamento do ensino dos conteúdos escolares, por parte do envolvidos no projeto, e de seu desenvolvimento em sala de aula, tanto na educação superior como na educação básica, respeitado o vínculo de atuação dos pesquisadores. Os resultados, ainda que preliminares, sinalizam para os desafios que tem sido para os pesquisadores a apropriação dos principais conceitos referentes à produção do conhecimento na perspectiva marxistas, da abordagem histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, importantes para planejar o processo de ensino a partir das ações, operações e tarefas necessárias à aprendizagem que vise à formação do pensamento teórico e, consequentemente, o desenvolvimento do pensamento cognitivo dos escolares.

Palavras-chave: Organização do Ensino. Apropriação dos conceitos. Formação do Pensamento Teórico. Desenvolvimento Cognitivo.

1 Introdução

Esse artigo tem como objetivo discutir os resultados preliminares de um Projeto de Pesquisa denominado "Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental", que está em desenvolvimento desde o início de 2016 no Instituto de Ciências Humanas e Sociais–ICHS do Campus Universitário do Araguaia-CUA/UFMT.

A realização desse projeto se justifica pela nossa trajetória de atuação na docência, tanto na formação inicial como na continuada dos profissionais da educação, e está relacionada com a preocupação em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que, embora frágeis e questionáveis, os indicadores de aprendizagem sinalizam para a pouca aprendizagem dos alunos que frequentam as diferentes etapas da educação básica. Daí a necessidade de investirmos em pesquisa que possamos contribuir para recriar o ensino e, consequentemente, melhorar a aprendizagem dos escolares.

Para isso, buscamos, como referencial teórico, autores como Marx para entender os conceitos básicos da produção do conhecimento científico; Vygotsky e Leontiev por se dedicarem aos estudos a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento humano e, mais especificamente, de V. V. Davídov, com a teoria desenvolvimental, que cria uma didática para auxiliar na formação do pensamento teórico e da personalidade dos alunos.

De certa forma, as primeiras leituras a respeito da teoria desenvolvimental ocorreram durante o doutoramente em educação e, posteriormente com a criação do grupo de pesquisa, em 2012, denominado "Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a educação", cujo objetivo tem sido o de estudar os principais conceitos da abordagem histórico-cultural, da teoria do ensino desenvolvimental e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares. Fazem parte desse projeto dois docentes do Campus Universitário do Araguaia e cinco Professores Formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO. O grupo continua se encontrando quinzenalmente para aprofundar os estudos, mais especificamente a respeito do ensino desenvolvimental e para discutir experiências desenvolvidas na atuação profissional. Em 2015, esse o grupo de pesquisadores decidiu que era importante multiplicar os grupos de pesquisa. Dessa forma, dois novos grupos foram criados: um coordenado pelos profissionais de Centro de Formação que envolve profissionais da educação básica e, o outro, pelos professores que atuam no Instituto de Ciências Humanas e Sociais–ICHS. Esse grupo envolve acadêmicos das licenciaturas, professores da educação básica e do ensino superior público e privado e, é desse grupo que tratamos o referido estudo.

Assim, em 2016 iniciamos o desenvolvimento do projeto de pesquisa, com previsão de dois anos, intitulado "Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental" que tem como objetivo principal analisar as contribuições da organização do ensino, na perspectiva da didática desenvolvimental, na formação do pensamento teórico e da personalidade dos envolvidos. Além desse, outros objetivos foram elencados: Discutir os principais conceitos da teoria marxista, da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental; Planejar a organização do ensino, a partir do referencial teórico da didática desenvolvimental; Desenvolver o planejamento em sala de aula; Avaliar a aprendizagem dos escolares, a partir da utilização da didática em estudo e; Identificar as contradições, na práxis do ensino, da didática desenvolvimental.

Para a realização desses objetivos organizamos os estudos em três momentos: o primeiro refere-se ao estudo do referencial teórico: método para o materialismo histórico-dialético; os principais conceitos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e de Leontiev e da didática desenvolvimental de Davídov; no segundo ocorre o planejamento da organização/planejamento do ensino em conformidade com o referencial estudado e; por último, o desenvolvimento do planejamento do ensino com os alunos.

A metodologia qualitativa e os procedimentos de observação, de entrevista semiestruturada e de conversas informais auxiliam no levantamento dos dados. A observação é fundamental para acompanhar a elaboração e o desenvolvimento do planejamento do ensino, a mediação didática, a participação e aprendizagem dos alunos, o tempo dedicado ao desenvolvimento das ações, operações e tarefas entre outros. A entrevista auxilia na avaliação de todo o processo de desenvolvimento do projeto, ou seja, dos referenciais estudados, do planejamento e desenvolvimento do planejamento/organização do ensino, da participação e da aprendizagem dos envolvidos, das fragilidades em relação à teoria entre outros.

O referido projeto conta com quinze participantes: dentre eles trêssão acadêmicos das licenciaturas, duas do curso de Letras e um do curso de Geografia; três professoras pedagogas, sendo que duas possuem especialização em educação e vínculo com a rede estadual de educação e também com o ensino superior privado e uma atua, como contratada, atua nos anos iniciais da rede estadual de ensino; quatro **s**ão professores da rede estadual, sendo que um é licenciado e doutorando em Geografia, um graduado em Ciências Biológicas e mestre em Educação para Ciências e Matemática; uma graduada em matemática e mestranda em Educação para Ciências e Matemática e uma licenciada em Ciências Sociais e mestranda em Sociologia; cincosão professores da Universidade Federal de Mato Grosso. Destes, quatrosão do Instituto de Ciências Humanas e Sociais–ICHS. Destes três são doutores: um em Sociologia, uma em Educação, uma em Ciências Linguísticas e uma é mestre em Literatura. Por fim, uma professora é do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde–ICBS, com doutorado em Ciências (Biologia da Relação Patógeno-Hospedeiro).

Durante o primeiro ano do desenvolvimento do projeto priorizamos os estudos referentes ao método dialético para compreendermos o processo de produção do conhecimento e os principais conceitos da abordagem histórico-cultural e da didática desenvolvimental.

Na sequência, no primeiro semestre de 2017, os participantes têm a incumbência de planejar a organização do ensino com os conteúdos da disciplina referente à área de formação e/ou atuação profissional. Nessa etapa, as contribuições dos colegas tem sido fundamental no sentido de auxiliar na elaboração do planejamento, propondo sugestões em relação à utilização de textos, vídeos, imagens, situação-problema, entre outros que possam ser desenvolvidos em sala de aula, seja na educação básica ou no ensino superior.

O próximo desafio dos envolvidos no projeto consiste em desenvolver o planejamento do ensino, avaliar o envolvimento, a aprendizagem, os textos, a mediação didática, a participação dos escolares, o tempo dedicado a realização das diferentes ações, a aprendizagem, entre outros que envolvem as práticas didático-pedagógicas.

1.1 Perspectivas de mudanças na educação escolar brasileira

Com o processo de abertura política no país, a partir do final da década de setenta e início de oitenta, do século passado, os estudos a respeito do materialismo histórico-dialético e da abordagem histórico-cultural se intensificam nos meios acadêmicos. Esses referenciais possibilitam a criação de outras perspectivas de educação, principalmente para o processo de ensino-aprendizagem, diferente daqueles que predominaram, durante décadas, na educação escolar brasileira.

Nesse contexto de mudanças política surgem críticas, questionamentos e discussões a respeito do papel da educação escolar e também em relação à didática, basicamente pautada em métodos e técnicas de ensino. Esse modelo de ensino prioriza a fragmentação do conhecimento, a passividade dos escolares e a transmissão de conteúdos descontextualizados da realidade sociocultural passa a ser questionada em função das novas exigências econômicas, políticas e sociais que demandam diferentes formas de lidar com o conhecimento científico, não mais entendido como isento de valores, de intencionalidade e de privilégio de uma minoria bem sucedida, econômica e socialmente, em detrimento da grande maioria da população brasileira.

Nesse processo, temos o ingresso de uma parcela significativa da população na escola que, também, passa a requerer do professor outras formas de conceber e lidar com os conhecimentos, agora considerado “[...] em construção - e não mais imutável - e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais,

que considere o desenvolvimento da pessoa a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza". (MIZUKAMI et. al., 2002, p.12).

Isso mostra a necessidade de recriar a educação como um todo e, mais especificamente, o processo de ensino-aprendizagem dos escolares, a fim de avançar no ensino dos conteúdos pautados em uma perspectiva empírica, ou seja, "[...] que toma as propriedades extrínsecas, a aparência, como algo definitivo, pois o conceito, que é ponto máximo do conhecimento, é entendido como o conjunto de traços comuns levantados com base na percepção do sujeito". (ROSA, MORAES, CEDRO, 2016. p.89)

A busca da superação dessa prática de ensino faz com que, na década de oitenta, Demerval Saviani, teoricamente fundamentado na concepção histórico-dialética, de Marx, e na abordagem histórico-cultural, de Vygotsky, crie a pedagogia histórico-crítica para modificar uma prática de ensino que, ao longo das décadas, tem se mantido nas diferentes instâncias da educação, seja ela básica ou superior.

A pedagogia de Saviani (1987, 1991) propõe momentos[1] para a organização do ensino, a fim de que os escolares se apropriem dos conteúdos e tenham condições de intervir na sociedade. Para isso, enfatiza a importância dos conhecimentos científicos, do professor e dos escolares no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva teórica, nos últimos anos, chega ao Brasil à teoria do ensino desenvolvimental de Davídov que conquista espaço em diferentes universidades que desenvolvem pesquisas, principalmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a respeito das contribuições dessa teoria para o processo de ensino-aprendizagem, a fim de desenvolver o pensamento cognitivo dos estudantes, sejam eles professores em formação inicial e continuada e/ou estudantes dos diferentes níveis de escolaridade.

Teoria do ensino desenvolvimental

[1] - A prática social inicial refere-se aos conhecimentos que os escolares apresentam sobre determinado conceito; a problematização diz respeito às questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos os escolares precisam dominar; a instrumentalização consiste na seleção de ferramentas culturais e científicas necessárias à intervenção na sociedade; a catarse se constitui no momento em que o aluno faz sua síntese mental, ou seja, que demonstra sua apropriação do conteúdo estudado para que, na prática social final, sejam capazes de intervir, de forma concreta, na sociedade.

Os primeiros estudos a respeito da teoria do ensino desenvolvimental aparecem nas décadas de 60/70, nas pesquisas de Elkonin e Davídov que se fundamentam no materialismo histórico-dialético, criado por Marx, para mostrar que é pela atividade humana - trabalho - que os homens modificam a natureza, ao mesmo tempo em que se modificam para satisfazer suas necessidades; na psicologia histórico-cultural de Vygotsky que trata da mediação dos signos/linguagem, do desenvolvimento das funções psicológicas elementares e superiores, dos conhecimentos espontâneos e científicos, dos níveis de desenvolvimento real e potencial, entre outros e nos estudos de Leontiev que organiza a estrutura psicológica da atividade à compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano.

Essa estrutura é constituída pela necessidade, motivo (objeto), finalidade, condições e tarefas e de seus elementos estruturais formados pela atividade, ação e operação que são identificadas em todo tipo de atividade humana. Aos elementos constitutivos da atividade humana, indicados por Leontiev, Davídov (1988) acrescenta o desejo na estrutura da atividade de aprendizagem[2]**.** Assim,essa estrutura visa favorece a formação do pensamento teórico dos escolares e, consequentemente, o desenvolvimento mental/cognitivo.

A preocupação de Davídov com a organização do ensino se justifica porque seus estudos mostram que o sistema escolar transmite aos escolares apenas informações e fatos isolados e essa prática desenvolve somente o pensamento empírico que se constitui pelo "[...] conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente, de quantidade, qualidade, propriedade, medida" (DAVÍDOV, 1988, p. 123). Em função disso, o conhecimento empírico, de caráter externo e imediato, se limita a descrever, nomear, catalogar, expor, esquematizar o que é possível de ser observado diretamente e imediatamente pelos sentidos. Nos dizeres de Davídov o conhecimento empírico é o "[...] movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria de existência" (DAVYDOV, 1988, p. 123).

Em detrimento disso, a aprendizagem empírica leva a uma generalização também empírica que consiste no "[...] movimento que revela as características comuns de um

[2] - Nesse estudo, estamos nos utilizando o termo atividade de aprendizagem como sinônimo de atividade de estudo com "[...] o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva à formação do pensamento teórico". (MOURA; ARAUJO, SOUZA, PANOSSIAN, MORETTI, 2006, p. 100).

objeto ou fenômeno em relação a toda uma classe de objetos e fenômenos similares". (ROSA, MARRAES, CEDRO, 2016, p. 79). Essa generalização possibilita somente a realização de procedimentos mentais como a definição e a classificação de animais, plantas, objetos, figuras planas, corpos entre outras, importantes, mas insuficientes para a formação do pensamento teórico.

Em função disso, Davídov (1988) defende que a escola ensine os escolares a pensar dialeticamente e impulsione o desenvolvimento mental. Por isso, da importância da apropriação do conhecimento teórico que surge "[...] no processo de análise do papel e na função de certa relação peculiar dentro do sistema integral que, ao mesmo tempo, serve de base genética inicial de todas suas manifestações" (DAVÍDOV, 1988, p. 154). Para esse autor, é o conhecimento teórico que estrutura a formação do pensamento teórico que nada mais é do que:

> [...] o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125)

Para que a formação do pensamento teórico se efetive é necessário superar as práticas de ensino pautadas, prioritariamente, na fragmentação, na memorização e na reprodução mecânica dos conteúdos considerados inquestionáveis. Essa prática de ensino deixa de contemplar a apropriação das relações intrínsecas aos conceitos científicos que são, segundo Sforni (2004), potencialmente promotores do desenvolvimento mental.

Nessa perspectiva, o pensamento teórico opera com conceitos que "[...] reproduzem o desenvolvimento, o processo formativo do sistema, da integridade, do concreto e somente dentro desse processo revelam as peculiaridades e conexões dos objetos singulares" (DAVÍDOV, 1982, p. 308-309). Assim, o pensamento teórico "[...] não deve ser identificado com o chamado pensamento 'abstrato' que se apóia em raciocínios verbais. A essência do pensamento teórico consiste em um procedimento especial em que o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos por via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento". (DAVÍDIOV, 1988, p. 6)

Nesse sentido, a formação dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional especializada e sistematizada, requer operação mental dos

escolares para que possam retirar deles os aspectos essenciais para realizar sínteses e generalizações complexas. Para isso, é necessário que os professores repensem "[...] a didática, que, presa à psicologia tradicional, entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e, com essa compreensão, organiza o ensino. (SFORNI, 2004, p. 84)

Diferente disso, a teoria do ensino desenvolvimental visa organizar o ensino, segundo Lompscher (1999), a partir das experiências dos escolares e de perguntas que estimulem os conflitos cognitivos, pois, se a aprendizagem estiver pautada somente nas abstrações e generalizações de caráter lógico-formal os escolares formam os conceitos empíricos e dificilmente se apropriem dos conteúdos científicos necessários ao desenvolvimento do pensamento mental/cognitivo.

A aprendizagem dos conceitos empíricoscompromete a generalização teórica que, segundo Davídov (1988), requer a realização do caminho da análise de determinado todo, com a finalidade de descobrir a relação universal deste todo. Em outras palavras: "Se trata de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, em que podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com ele, as relações do singular e o universal" (DAVÍDOV, 1988, p. 131). Assim, "[...] a generalização teórica supõe uma análise das condições de construção iniciais de um sistema de objetos por meio da sua transformação". (RUBTSOV, 2003, p. 131).

Diante disso, a generalização teórica requer a análise da essência dos objetos e fenômenos em sua totalidade, a fim de descobrir as relações intrínsecas ou os traços comuns de uma série de fenômenos. Dessa maneira, o pensamento teórico opera com os próprios conceitos que "[...] reproduzem o desenvolvimento, o processo formativo do sistema, da integridade, do concreto e somente dentro desse processo revelam as peculiaridades e conexões dos objetos singulares" (DAVÍDOV, 1982, p. 308-09).

Isso implica em mudanças pedagógicas e didáticas que resultem na capacidade dos escolares realizarem generalizações conceituais/teóricas. Para isso, a mediação didática do professor e/ou do mais experiente, como se refere Vygotsky (1991) deve orientar a observação dos escolares para o objeto de aprendizagem e de sua "[...] análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador". (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103)

Nesse processo, é importante que os professores organizem o ensino a partir da estrutura de aprendizagem constituída pelo desejo, necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas de realização da atividade. Para Leontiev (2005) e Davídov (1988) toda atividade surge do desejo/necessidade que acaba impulsionando os motivos orientados para um objeto. O motivo é aquilo que impulsiona a realização de uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto, ou seja, o objeto da atividade é seu motivo real. Para esses autores, os elementos estruturais da atividade se constituem em atividades, ações e operações. As atividades estão relacionadas com o motivo (objeto), as ações com as finalidades que se referem ao aspecto intencional e operacional de realização das operações.

Assim, cada ação que compõe a estrutura da atividade de aprendizagem requer diferentes operações e tarefas que dependem de condições materiais e espirituais para sua execução. É a partir dessa estrutura que Davídov (1988) cria as seis ações para a organização do ensino: 1) transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal – essência - do objeto estudado; 2) criação de um modelo[3] das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal; 3) transformação do modelo, por parte dos escolares, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas da relação universal do objeto, não em seu aspecto abstrato, mas concreto; 4) criação de problemas específicos que podem ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral descoberto pelos alunos ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo; 5) controle da realização de todas as ações anteriores e; 6) avaliação, na qual professor e escolares avaliam a soluça da tarefa de aprendizagem dada, a fim de verificar se houve a aprendizagem do procedimento geral.

A realização dessas ações pode ser caracterizada como investigações que os escolares realizam para se apropriam dos conceitos científicos e desenvolver o pensamento teórico, o que ocorre quando estabelecem relações entre a aparência e a essência, ou seja, quando o pensamento abstrai a totalidade de conhecimentos presentes no movimento que ocorre do geral para o particular, da ascensão do abstrato ao concreto pensado e do desenvolvimento das ações cognitivas relacionadas à reflexão, a análise e o planejamento. Nesse sentido,

[3] - O modelo acaba sendo uma reprodução aproximada, simplificada, esquematizada do objeto real. Assim, a elaboração do modelo envolve fortemente a dimensão criadora do sujeito, sendo um momento de riqueza criativa e elaboração individual/social.

> O ensino desenvolvimental tem como essência o desencadear do pensamento teórico, isto é, que reproduza conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria de modo a explicar as importantes relações estruturais que caracterizam aquela matéria. (CHAIKLIN, 1999, p. 4)

Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino é fazer com que os escolares desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmo, mas o professor tem a responsabilidade de organizar meios e situações para que ocorra a apropriação dos conhecimentos produzidos pelas experiências histórico-sociais. Desse modo, a atividade de aprendizagem deve desencadear a mobilização do pensamento dos escolares, em direção à apropriação dos conceitos científicos.

Desenvolver o ensino, nessa perspectiva teórica, é necessário, segundo Davídov (1988), a mediação constante do professor para que os escolares desenvolvam as ações, operações e tarefas. Porém, no decorrer das atividades de aprendizagem, eles adquirem a capacidade de aprender e de pensar, uma vez que a base desse ensino está pautada na apropriação dos conteúdos. Ou seja, a essência do ensino desenvolvimental está centrada na análise do conteúdo, como base para o planejamento do ensino que visa o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como: "[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata". (CHAIKLIN, 1999, p. 4)

Isso requer que os escolares aprendam a identificar o 'nuclear' 'originário do conteúdo e, a partir disso, deduzam as suas múltiplas propriedades. Assim, a identificação do 'nuclear' ajuda os escolares a reproduzirem mentalmente o objeto. É, portanto, no processo de desenvolvimento do pensamento que o 'nuclear' revela-se, como natureza universal, em um determinado todo, atuando como a base de todas as manifestações do concreto pensado, uma vez que, por meio das conexões com essas manifestações, realiza a função de unificá-las e de concretizá-las.

Segundo Davídov (1988), o escolar deve pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico para lidar com ele em situações concretas de vida. Para isso, é fundamental a realização de diferentes ações, operações e tarefas, pois se o conteúdo for ensinado empiricamente e expositivamente os escolares deixam de se apropriar teoricamente dos conhecimentos e a aprendizagem dificilmente se efetiva.

Organizar o ensino com a finalidade de formar o pensamento teórico requer uma preparação do professor que a maioria dos cursos de formação, inicial e continuada, deixa de contemplar em seus currículos. Em função disso, o professor acaba ensinando os conteúdos apenas de forma empírica que, segundo Davídov (1988), ajuda pouco no desenvolvimento integral dos envolvidos.

Superar essa prática requer que o professor planeje o ensino de maneira que os escolares reproduzam o caminho do pensamento científico, movimento dialético de construção do conhecimento e desenvolvam o pensamento semelhante ao raciocínio utilizado pelos cientistas para construir os conceitos científicos. Para isso, o professor planeja tarefas com solução de problemas que levem os escolares ao processo de busca científica das condições de origem do objeto, pelo movimento do abstrato ao concreto. Nessa perspectiva, "[...] trata-se de incluir nas disciplinas não definições extraídas dos conceitos e suas ilustrações, mas problemas que exijam esclarecer as condições de origem desses conceitos" (DAVÍDOV, 1982, p. 418-419)

Planejar o ensino visando à formação do pensamento teórico, por meio do domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, implica em fazer com que os professores se apropriem da teoria dialética, dos principais conceitos da abordagem histórico-cultural e da teoria desenvolvimental que propõe uma organização do ensino a partir de ações, operações e tarefas para que os escolares se apropriem, de forma teórica, dos conteúdos estudados. Desse modo, formam os conceitos teóricos a respeito dos objetos para lidar com eles em situações concretas da vida.

Resultados preliminares

Essa fundamentação teórica é fundamental para a compreensão do ensino desenvolvimental, mas tem se constituído como desafiador em função da complexidade dos referenciais teóricos em estudo que requerem mudanças significativas na forma de pensar e agir introjetadas na formação teórica e prática dos participantes que aprenderam e reproduzem um ensino pautado nos conhecimentos empíricos.

Isso faz com que os conceitos, tanto do método dialético de produção do conhecimento como da abordagem histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, sejam constantemente revisitados e discutidos para que todos se apropriem teoricamente desses conceitos. Outra questão diz respeito às dificuldades enfrentadas em relação à compreensão da organização do ensino com as ações, as operações e as tarefas propostas por Davídov (1988) que requerem a seleção, a elaboração e/ou a reelaboração de textos, vídeos e imagens que tragam a gênese do conteúdo, da elaboração de situações-problema e de tarefas diversas que os escolares devem realizar para se apropriem da gênese (origem) do conteúdo.

Nessa etapa do projeto, a mediação didática dos participantes mais velhos e/ou experientes, como se refere Vygostky (1991), tem sido importante no sentido de contribuir para que cada participante do projeto se aproprie dos referencias teóricos e do planejamento da organização dos conteúdos a serem desenvolvidos juntos aos escolares.

Uma das questões que tem preocupado o grupo refere-se à identificação do nuclear ou a gênese dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que, tradicionalmente, todos nós aprendemos e ensinamos o produto que resulta da ciência, ou seja, o conhecimento denominado por Davídov como empírico, portanto, isento de reflexão sobre a totalidade que envolve os conhecimentos escolares. Isso tem sido o resultado "[...] do predomínio das pedagogias das respostas que inibem o desenvolvimento do potencial da dúvida, da crítica e da capacidade de perguntar" (GAMBOA, 2013, p. 94).

Superar essa concepção de ensino-aprendizagem tem se constituído em desafio para o grupo de pesquisa que se sente 'frustrado' com os resultados de uma prática que pouco tem contribuído para a formação do pensamento teórico dos escolares, seja da educação básica ou superior.

Considerações finais

No decorrer do processo histórico a educação escolar esteve fundamentada, prioritariamente, em práticas que reproduziam o conhecimento verdade inquestionável, em que o professor se constitui como seu transmissor e os escolares como passivos e receptivos desses saberes para se adequarem à realidade. Essa base teórico-prática começa a ser discutida nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, no início dos anos oitenta, com o processo de abertura política.

Nesse sentido, uma das alternativas têm sido os estudos a respeito do materialismo histórico-dialético, de Marx, que traz o conceito da atividade trabalho como fundamental para suprir as necessidades humanas. Desse referencial Vygotsky desenvolve a psicologia histórico-cultural que traz conceitos importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Dentre os quais destacam-se os signos produzidos historicamente pelos homens no processo de trabalho.

Esses referenciais teóricos são fundamentais para a criação da teoria do ensino desenvolvimental de Davídov que propõe uma organização do ensino a partir de ações, operações e tarefas. Planejar o ensino nessa perspectiva teórica se constitui em desafio para os participantes do grupo que possuem uma formação pautada na perspectiva empírica, como se refere Davídov (1988), e ensinam a partir dos princípios desse modelo, mas que estão dispostos e motivados a buscar alternativas para o exercício da docência, seja na educação básica ou superior.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Trad. José Carlos Libâneo; Raquel A. M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning Activity and Development.Aarhus**: Aarhus University Press, 1999.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñaza escolar y eldesarollopsiquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

_____. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Orgs.). **Activity theory and Social Practice: cultural - historical approaches**. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar**. Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51–75, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 2000.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich;LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed.São Paulo: Centauro, 2004.

LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Trad. Irene Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Josélia Eusébio da; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; CEDRO, Welligton Lima. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987 (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

TARDIF, Maria Eunice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa lobos. 9. ed. São Paulo:Ícone, 2005.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E SABERES

Everaldo Dias Matteus (PPGEdu/UNEMAT)

diaseveraldom@gmail.com

RESUMO: Este texto é parte de estudos em andamento no PPGEDu/UNEMAT e tem por objetivo apresentar alguns aspectos conceituais e políticos da educação integral e de tempo integral, em perspectiva história. Explora conceitos de educação integral expresso por anarquistas e libertários, na Europa, cujo objetivo era a educação a serviço da transformação social. Apresenta as primeiras experiências de educação integral, no Brasil, idealizadas por pensadores como Anísio Teixeira, na Bahia (1950) e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro (1980), até a experiência mais recente com a estratégia governamental instituída por meio do Programa Mais Educação, pelos governos federal, entre 2007 e 2016. É um estudo exploratório, de abordagem qualitativa e análise documental. Conclui com uma crítica à educação tecnicista, formal, pouco afeita à abertura para experiências de educação integral e de tempo no interior da escola, com destaque para a articulação de tempo-espaço e saberes formais e não-formais.

Palavras-chave: Educação Integral. Programa Mais Educação.

1 Introdução

O presente artigo é parte de estudos em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU/UNEMAT e tem por objetivo apresentar aspectos da trajetória histórica da educação integral, incluindo-se o Brasil, e a recente política de educação de tempo integral implantada a partir de 2007, com o Programa Mais Educação. O texto aborda o surgimento das primeiras ideias de educação integral desenvolvidas na Europa em meio as ideias anarquistas de construir uma educação libertária, por volta da metade do século XIX, quando o movimento operário europeu liderado por Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, criticavam a forma de ensino diferenciada, ofertada para a elite e para os pobres.

No entendimento dos anarquistas, a escola burguesa francesa naquela época era a chave para a exploração e a desigualdade da sociedade capitalista, já que os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade não eram distribuídos de forma igual e privilegiava a classe dominante. Desta feita a escola não cumpria o seu papel de ofertar conhecimentos de forma democrática para emancipação humana, para liberdade e a autonomia.

No Brasil, as ideias de educação integral foram trazidas pelos liberais em 1932, através do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que comungavam também das ideias anarquistas, integralistas, que fervilhavam na Europa. Os liberais tiveram grande embate com o Estado e a Igreja católica que ditava a forma de ensino da época; defendiam uma escola pública, obrigatória e laica, articulando os saberes científicos com saberes populares. As primeiras experiências de escola de educação integral no Brasil foram criadas por Anísio Teixeira, na Bahia, em 1950, através das escolas Parque e com a colaboração de Darcy Ribeiro, em 1980, foram criados os Centros Integrado de Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro, ambos fundadores acreditavam que a ampliação do tempo de permanecia do aluno na escola e a articulação de conhecimento formal e não formal com atividades esportivas, culturais, em espaços adequados seriam condições necessárias para uma educação pública de qualidade. Nas obras de Aniso Teixeira destaca duas obras Educação não é privilégio publicado em 1994 e Educação é u m direito publicado em 1996.

Recentemente, a proposta de educação integral instituída pelo Programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007, surge como uma crítica a pedagogia neotecnicista e neobehaviorista, que valoriza as competências e nega os saberes totalizantes, na qual o ensino passa a ser apenas um treinamento de competências exigidas pelo mercado de trabalho.

A educação integral surge com a responsabilidade de uma educação totalizante indispensável para formação ampla do sujeito dando um novo direcionamento para a sociedade. O programa preocupa com o direito a vivência da infância de forma digna ao problematizar a falta de espaço, ampliar tempo e reestruturar o currículo escolar, consistindo numa política compulsória com o intuito de diminuir a violência e as tensões sociais e garantir a democratização dos saberes científicos e populares a todos os cidadãos, através da escola integral.

2 Conceituando a Educação Integral Em Uma Perspectiva Histórica

Uma das primeiras concepções de educação integral foi desenvolvida pelo pedagogo anarquista francês Paul Robim, em 1867, na França, quando diretor do

Orfanato de Cempuis desenvolveu experiência de Educação integral ao romper com o modelo de escola tradicional promovendo a junção do ensino de meninos e meninas, e um ensino totalizante, escapando do domínio dos religiosos da época para ofertar uma educação laica.

Os ideais de escola libertária de educação integral desenvolvidos pelos anarquistas ligados ao movimento operário europeu criticavam a dualidade e a forma desigual de oferta de ensino ao negar conhecimentos as classes subalternas e privilegiar a elite com conhecimentos para a dominação. A ideologia anarquista prega a emancipação de todos através da educação integral para alcançar a liberdade, pois a exploração e a desigualdade social é reforçada pelo privilégio de conhecimentos ofertado a elite que controla os bens de dominação do sistema capitalista.

Os anarquistas acreditavam que ofertando educação integral em todas das dimensões intelectuais, física e moral, de forma democrática a dicotomia entre uma educação para o trabalho manual e outra para o intelectual, voltados para a manutenção do status quo da classe dominante. Essa oferta de educação dicotômica limita a formação, mutilando pessoas, formando corpos inacabados.

Os defensores da pedagogia libertaria, entre eles Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, propõem destruir a estrutura da sociedade capitalista e do Estado, instaurado um reino de liberdade, importante frisar que a proposta não é instalar a desordem nem a violência. No entendimento de Bakunin a emancipação da classe operária só aconteceria por meio da educação aonde todos tivessem acesso ao progresso científico de forma democrática, sem privilegio.

O objetivo da educação integral é dotar o indivíduo de todos os conhecimentos para libertar da dominação e conquistar a igualdade entre os homens, pois a oferta da educação não pode ser dual e desigual, por contribuir com a manutenção do status quo, de exploração e dominação do homem pelo homem acarretando na distribuição desigual dos recursos e bens produzidos pelo homem. Essa mal distribuição das riquezas produzidas pelo homem ao manipular a natureza resulta em miséria acentuado a violência humana.

Para o autor Rodrigues o,

> [...]movimento anarquista não é exclusivamente uma organização de operários para operários, é uma ação de indivíduos que se opõem e dão combate ao

> capitalismo, almejando a derrocada do estado e a reconstrução de uma Nova Ordem Social, descentralizada horizontalmente autogestionária (RODRIGUES, 1999, p.54)

Os anarquistas acreditavam na transformação da sociedade por meio da educação e da articulação de conhecimentos científicos, teóricos, industrial e prático, utilizando-se da educação integral para superar a alienação e hierarquização do sistema capitalista, transformando a sociedade para acabar com a separação da educação para trabalho manual e o trabalho intelectual. Para os anarquistas a formação da sociedade é um processo de produção cultural coletiva garantido pela ação educativa.

Neste sentido, a educação a serviço do sistema capitalista resulta na hierarquização, domínio de classes sociais e na ignorância das pessoas para que não tenham consciência e não lute por seus direitos, tornando-se alienados para serem explorado. O desafio da educação pública é como ultrapassar essa barreira que separa a dualidade econômica e social e, para tanto o caminho seria repensar a escola pública e investir em ressignificação do tempo, espaço escolar e profissão docente, bem como ampliação do tempo diário de atividades escolares para além das quatro (4) horas, pois estas são insuficientes para oferecer os conteúdos mínimos necessários à formação integral do estudante.

3 A Educação Integral no Brasil

No Brasil, as ideias de educação integral foram sonhadas pelos escolanovistas liberais a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que defendiam também a ideia de educação pública obrigatória e laica. Há necessidade de uma formação docente diferenciada para as escolas de educação integral para não isolar a educação da vida comunitária e diminuir a influência do Estado e das religiões nos currículos escolares.

Influenciados pelo pensamento do filosofo norte-americano John Dewey e pensamento anarquista aflorado na Europa, Anísio Teixeira criticava a escola baseada no modelo europeu que ao valorizar a formação das elites, não atendia a sua verdadeira função social de educar independente da classe social e do desprestigio à cultura local.

Os escolanovistas liberados por Plinio Salgado e Anísio Teixeira defendiam a função social da escola em avançar para além da transmissão de conteúdos clássicos, científicos das ciências, passando a valorizar os valores éticos, morais e físicos.

As primeiras experiências de educação integral no Brasil foram desenvolvidas por Anísio Teixeira, com a criação das escolas-parques em 1950, na Bainha e de Centros Integrado de Educação Pública (CIEPS), em 1980, no Rio de Janeiro, com a participação de Darcy Ribeiro. Ambos projetos de escola integral idealizados tinham como objetivo combater a evasão e a repetência. Teixeira acreditava que ampliando o tempo de permanecia do aluno na escola e articulação de conhecimento formal e conhecimento não formal através de atividades esportivas, culturais em espaços adequado seriam condições necessárias para uma educação pública de qualidade. Em 1957 Teixeira publica o livro "Educação Não é Privilégio", defendia a criação de um sistema educacional brasileiro e a valorização da escola pública como instrumento da democracia e direito a todos de estudar.

Outro pensador brasileiro que contribuiu com os ideias de educação foi Darcy Ribeiro ao aproximar-se de Anísio Teixeira. Por circunstâncias políticas, Darcy retorna do exilio junto com Leonel Brizola e sendo eleito vice governador do Rio de Janeiro retomou a luta para criar a escola laica e democrática, criou o Programa Especial de Educação denominados "Escolões de tempo integral", aos moldes das escolas parques, ao todo foram 515 institutos. Ribeiro, já no final de sua vida e não sem controversas, colaborou com a aprovação da LDB 9.394/96.

Darcy Ribeiro dizia que, "a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura". (BOMENY, 2003, 76).

Maurício (2004, p. 40) esclarece que os objetivos do (CIEPs) eram,

> [...] implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado. Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população.

Projetada por Oscar Niemeyer os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) buscava assegurar as crianças de até a 4ª série bom desenvolvimentos na escrita, leitura e cálculo, indispensáveis para libertar da exclusão social, que condena seu desenvolvimento.

Outro crítico do modelo de oferta do ensino atual, Paulo Freire, denunciou que somos condicionados a uma racionalidade cognitiva-técnico-instrumental, que ao pretender ser emancipadora tornou-se mutiladora, não dando conta de cuidar da vida em sua totalidade por não contemplar razão-emoção, a escola está entulhada de conteúdo, por isso é necessário humaniza-la, reorganiza-la para superar a dominação, a dependência e superar a cultura do silêncio e da obediência. Freire chama a atenção dos educadores, para ajudar as pessoas a se descobrir, resgatar os sonhos para sentir/pensar/agir, para isso os educadores devem atuar, indo além da pura e simples transmissão do conhecimento.

É necessária uma reflexão crítica problematizada da realidade social, para inserir o aluno no contexto histórico e cultural onde ele sinta-se parte do processo de ensino aprendizagem. É preciso reinventar as relações hierarquizadas na escola que distancia as pessoas do conhecimento, um bem cultural de todos e deve ser ofertado aos seres humanos na sua totalidade – intelectual, físico e moral, para ajuda-las a viverem melhor.

4 O Programa Mais Educação e a Ressignificação do Tempo, Espaço e Saber

A escola tradicional está centrada em um sistema de valores, ciências e religião ocidental que prioriza saberes concluídos e inibe a criação de novos sabes e valores, rumo a transcendência, considerados resquícios da dominação colonial que ainda perpetua em nosso país. Na contramão, a escola deve caminhar para a transdisciplinariedade, rejeitando saberes prontos e acabados, buscando outras possibilidades.

No entendimento de Brandão (2002), estamos vivendo a era tecnocrata e empresarial centrada no individualismo em nome da liberdade. Nesse sentido, a educação necessita escapar deste ensinamento tecnicista de informação fragmentada, para tornar as pessoas mais solidárias para sociabilidade e superar a robotização e o individualismo. A esperança na educação é educar para formar e transformar, criar consumidores conscientes e lutar contra a lógica neoliberal excludente, egocentrada e competitiva.

Já Arroyo (2004), critica a forma arraigada, segregadora e preconceituosa de ver a infância- adolescência populares como violentos, em conflito com a lei e valores dominantes. Para superar esta visão atrasada e incapaz de obter sucesso na aprendizagem, primeiro passo os educadores devem superar a forma de pensar a cultura escolar e a visão inferiorizada dos setores populares, é preciso resgatar e valorizar a vivência popular coletiva, para contrapor a opressão do sistema capitalista que segrega e inferioriza as pessoas, retomando a valorização da ética.

A proposta do Programa Mais Educação para superar a visão negativa elitista e hierárquica que classifica alunos pobres, como inferiores em suas capacidades intelectual, cultural ou moral, enfatiza o fortalecimento da formação docente e pedagógica com um olhar mais sociológico na forma de pensar a infância-adolescência em duas ênfases: primeira, reconhecer as condições do viver e sobreviver da comunidade escolar e, segundo, mudar nosso olhar ao responsabilizar as pessoas e grupos sociais pelo sucesso ou fracasso e taxar como inferiores, a vulnerabilidade social a que é submetida a infância ‑adolescência populares passa pela precariedade dos espaços em que é forçada a viver e pela desorganização de tempo escolar, aliado ao preconceito social, econômico e político posto por hierarquização de classes detentora de privilégios de conhecimentos.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007 tem com o objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, (Art. 1°) como estratégia de ampliar a oferta de saberes educativos, resignifica o ensino ao ampliar o tempo e espaço escolares, provoca a escola a articular os saberes considerados informais com os formais e amplia o dever político do Estado para com a educação de crianças e adolescentes.

Cavaliere (2002, p.252) esclarece que,

> As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação.

Esta ampliação do tempo escolar leva-nos a repensar a conotação política como oportunidade para inovar e mudar o sistema político, para romper com o modelo de escola vigente. O Programa preocupa com o direito a vivência a infância de forma digna ao reconhecer a falta de espaço, alimentação adequada e estrutura familiar que torna a

vaidade de crianças pobres vulneráveis e insegura, contribuindo a estes fatores, os familiares que deveriam garantir a proteção e não o protegem por necessidade de sair para trabalhar em busca do sustento da família, deixando o lar desprotegido.

Nesta problematização de lutas sociais, o Programa Mais Educação insere-se como uma política compulsória que visa garantir mais tempos-espaços de ocupação de espaços escolares e comunitários, com o intuito de diminuir a violência e as tensões sociais, proporcionando um ambiente atrativo e seguro para viver a infância-adolescência.

A concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação conforme a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) apresenta três conceitos: Intersetorialidade, tempo e espaço.

A Intersetorialidade envolve: assistência social, ciência e tecnologia, cultura, saúde, educação, esporte e meio ambiente, a compreensão do cuidado amplia a assistência social as crianças e jovens são instigados a pensar em si e nos outros, a educação integral é pautada no desenvolvimento cognitivo que visa a emancipação do sujeito para desprender da reprodução da escola tradicional e libertar-se da alienação e assumir sua posição crítica na sociedade.

Quanto ao espaço, o desafio da educação integral está em reorganizar os diferentes ambientes extra-salas de aula para que no processo de ensino flua, o espaço tem sido ampliado para além dos muros da escola, a aprendizagem amplia para praças, instituições filantrópicas, clubes de serviços e outros ambientes, sejam eles públicos ou privados. Já o tempo em educação integral está para "duração de cuidado", de libertar o estudante para ser diferente e capaz de questionar sua condição ontológica e "sair de si e ir em direção ao que se quer ser" (MOLL 2009 p.127). Aideia é libertar o estudante do espaço-temporal dotando de consciência para viver a vida de forma plena.

A escola integral requer professor de tempo integral com dedicação exclusiva na escola além de ministrar suas disciplinas, acompanhar a realização das atividades extraclasses dos alunos. As atividades devem ser planejadas e organizadas em conjunto com os monitores, evitando preconceitos em relação aos mesmos.

A equipe gestora precisa dar suporte para que o professor desenvolva suas atividades e promova formação continuada, pois o professor tem o direito a uma escola organizada e funcional. As políticas educacionais precisam prevê horas-atividade aos

professores e eliminar as contratações de caráter precário, por meio de concursos públicos.

A proposta de educação integral possibilita organizar as atividades escolares ajustando o processo de ensino aprendizagem, criando hábitos saudáveis de estudos e tornando a aprendizagem prazerosa na escola, deveria funcionar em prédios escolares funcionais, com espaços para aulas, reuniões, salas de professores, bibliotecas, laboratórios, estudos de grupo, refeição, lazer, esporte, etc. Com condições de professores e alunos permanecerem o dia inteiro desenvolvendo suas atividades. Diante da precariedade e falta de espaços para desenvolver atividades escolares integral uma das estratégias é buscar outros espaços sociais como igrejas, associações, ONGs.

As proposições trazidas pelos cadernos orientativos do Programa Mais Educação Brasil (2009d, p15) pontuam que;

> Faz necessário, o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade.

O projeto de Educação integral no Brasil defende a solidariedade e cooperação para promover o equilíbrio econômico e construir um pacto social para diminuir a miséria a um nível tolerável a fim de garantir o progresso e a estabilidade política e econômica levando dignidade por meio da educação, dotando as pessoas de valores éticos.

5 Considerações Finais

Os ideários anarquista de educação libertária e de educação integral, surgidos na Europa, em meado do século XIX, denunciavam a escola como reprodutora das ideologias capitalistas, sejam elas pela exclusão e descriminação, pela negação de conhecimentos ou reprodução dos valores capitalistas de competição, negando a todos o dinheiro a usufruir das riquezas culturais produzidas pela sociedade.

Os anarquistas pregavam o reino de liberdade e democratização do conhecimento a todos os cidadãos independente da classe social e lutavam contra a interferência do Estado e das religiões a serviço do sistema capitalista, que ditavam o tipo de conhecimentos a ser ofertado de acordo com a classe social dos sujeitos.

O Programa Mais Educação preocupa com o direito a vivência da infância de forma digna ao reconhecer a falta de espaço, alimentação adequada e falta de estrutura física nos lares, desestruturação familiar e a necessidade de os pais ausentarem-se para trabalhar em busca do sustento familiar. A proposta é que a escola integral possibilite organizar as atividades escolares criando hábitos saudáveis de estudos aos alunos, tornando a aprendizagem prazerosa para que o aluno adquira o gosto de permanecer na escola.

O Programa propõe buscar outros espaços sociais públicos emprestados no entorno da escola como associações, entidades filantrópicas, igrejas e organizações não governamentais e convergir outros atores educativos para participar do processo ensino-aprendizagem.

Referências

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: **direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

CAVALIERE, Ana Maria. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAKUNIN, Mikhail. **A Educação Integral**. In: MORIYÓN, Félix Garcia (org.). Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em: www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220 Acesso em: 12 fev. 2017.

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

GALLO, Sílvio. **Autoridade e a Construção da Liberdade**: o paradigma anarquista em educação. UNICAMP, 1993.

HABERMAS, Jügen. **Técnica e ciência enquanto ideologia**. In: Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas, vida e obra. São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 313-343.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.504.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **O que é a Propriedade.** Lisboa: Estampa, 1975.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los partidários de la Educacion Integral**. Barcelona: Pequena biblioteca Clamvs Scriptorivs, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.

WOODCOCK, George. **História das Idéias e Movimentos Anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

DESAFIO DA AQUISIÇÃO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES MANIFESTADAS POR ALUNOS DO 1° CICLO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

Rozalia Emilia de Paula e Silva[2] (SME/MT)
rozaliaemiliap@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve por finalidade investigar os desafios na aquisição da leitura em uma análise das dificuldades manifestadas pelos alunos do terceiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola da rede Municipal de Educação Cuiabá-MT, e tecer algumas considerações sobre a problemática da falta de leitura dos alunos, de maneira geral, e tentar levantar as possíveis causas desse desinteresse e desprazer pela leitura. A metodologia utilizada foi à qualitativa com pesquisas bibliográficas e a quantitativa com coleta de dados "in loco" por meio de questionário que foi aplicado aos professores. O resultado alcançado foi à aprovação das hipóteses quanto a dificuldades dos alunos em relação à leitura.

Palavras-chave: Desafios. Leituras. Educação Básica.

1 Introdução

Nesta pesquisa temos o propósito de refletir sobre os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita dos alunos 1º ciclo do 3º ano da Escola Municipal de Educação Básica sobre a problemática que a unidade enfrenta com os alunos que não dominam os signos linguísticos e diante disto, esta pesquisa tem como objetivo: Investigar os desafios na aquisição da leitura em uma análise das dificuldades manifestadas pelos discentes. Em um olhar debruçado sobre uma visão específica informativa dos professores, pretendeu ao longo deste percurso investigativo, atentar para um bom resultado científico, onde o estudo deste problema poderá harmonizar os vários pontos demonstrativos da pesquisa positivamente.

Levando-se em consideração que o sistema educativo e, particularmente a escola tem como função criar condições para que os alunos desenvolvam as capacidades e aprendam conteúdos relevantes que lhes permitam compreender a realidade natural e social e, assim, poder participar conscientemente nas relações sociais, políticas e culturais como condição fundamental para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

[1] Artigo extraído da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Técnica de Comercialización y Desarrolo, Paraguay.
[2] Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Técnica de Comerciolización y Desarrollo, Paraguay.

A escola, no cumprimento da sua função social, deverá desenvolver nas crianças que nela confiam a sua formação, competências e habilidades para prepará-las para agir conforme as exigências da contemporaneidade. Como não há como se distanciar desta realidade, todos os profissionais da educação sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a entender o que pode facilitar ou impedir que ele aprenda.

Acredita-se que a escola e a família devam ter um olhar especial às crianças que não conseguiram desenvolver as habilidades, competências e conceitos necessários para a etapa que estão cursando; buscando detectar se existem questões sociais, biológicas ou físicas interferindo no seu desenvolvimento e se estas são possíveis de serem sanadas ou se este é o ritmo próprio da criança.

A leitura é prática é ação múltipla realizada em uma sociedade cada vez mais povoada de diversos tipos de textos que se entrecruzam incessantemente.

Inserir as pessoas no mundo letrado vai além de ensiná-la a ler palavras. Vale ressaltar que a formação de leitores é processo longo e cuidadoso que carece de figurar com vigor, o quanto antes as políticas públicas.

Diante disso a pesquisa procurou responder os seguintes questionamentos: Quais são os problemas do cotidiano desse aluno, que estão interferindo na sua aprendizagem? Os alunos que apresentam dificuldades recebem incentivos a leitura e a participação da família nos trabalhos escolares? Os alunos na fase de alfabetização estão sendo motivados ao hábito de leitura? Os professores na sua prática pedagógica incluem atividades de leitura em sala de aula e fora dela? Os materiais textuais existentes na biblioteca da escola são atrativos? Os professore possuem formação continuada de capacitação para o processo de alfabetização? Das narrativas das pessoas envolvidas poderão desencadear processos educação? Estes e outros questionamentos fizeram parte desta investigação, na busca dos objetivos propostos.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a de revisão bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O caminho metodológico foi de caráter descritivo, utilizando abordagem e qualitativa e quantitativa. O instrumento para a coleta de dados foi o questionário, com perguntas elaboradas sobre o tema, que permitiu entender através da visão dos professores as dificuldades na aquisição da leitura dos alunos, através de suas experiências,

classificarem a relação entre as variáveis, de forma a garantir a precisão dos resultados, evitando distorções de análises e interpretações, apresentadas de forma descritiva e figurativa em forma de gráficos estatísticos.

A pesquisa foi realizada com professores do ensino fundamental da Escola Municipal de Educação Básica na cidade de Cuiabá-MT, os quais foram selecionados para discutir suas ideias e concepções sobre a temática investigativa. As análises e a interpretações aqui apresentadas estão estreitamente ligadas ao referencial teórico que serviu de base para formular e operacionalizar os conceitos e as variáveis definidas para a observação no decorrer da investigação.

A relevância da pesquisa está vinculada, a contribuição do planejamento e a prática pedagógica dos educadores no processo de alfabetização de seus alunos e nos processos de construção de conhecimento, favorecendo as ações pedagógicas coletivas e interdisciplinares com o corpo docente da escola.

2 Definição do tema

No trabalho realizado na Escola Municipal em Cuiabá, com os alunos do 1º ciclo do 3º ano do Ensino Fundamental, procurou-se desenvolver uma pesquisa qualitativa com foco na análise e sistematização das práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano dos discentes em sala, procurando registrar como se realiza o ensino da língua materna e como é construída a prática pedagógica dos professores que trabalham com as respectivas turmas.

São objetos de análise os seguintes pontos: os conteúdos trabalhados, metodologia de ensino; atividades lúdicas (individual/grupo) que buscam o incentivo à leitura; materiais pedagógicos, didática dos professores em sala de aula.

São sujeitos da investigação alunos que apresentam defasagem na aprendizagem da leitura, o que poderá acarretar ao insucesso escolar; participaram também da investigação os professores que atuaram e aqueles que ainda atuam com os alunos do 1º ciclo 3º ano.

Portanto, o presente estudo teve como propósito analisar os alunos que estão na condição de insucesso na alfabetização, com deficiência na leitura. O universo da leitura envolve o ser humano por todos os lados, estimulando a aprendizagem, tarefa delegada à escola por ocasião da alfabetização nos primeiros anos de educação fundamental,

combatendo-se o analfabetismo funcional. Nem sempre os resultados são positivos e muitas crianças acabam por ficar excluídas do mundo das letras em seu cotidiano e que gostariam de decifrar com habilidade e fluência devido à proximidade dos mesmos com os materiais impressos (livros, jornais, revista e outros), o que motiva o interesse e induz a leitura mesmo no caso de pessoas que ainda não foram alfabetizadas.

O primeiro ciclo a que se refere à pesquisa é caracterizado por alunos na faixa etária de 6 a 9 anos. Essa faixa etária caracteriza-se pela passagem do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas, o que possibilita a conservação e a reversibilidade da substância. No 1º ciclo a retenção é permitida na última fase e está corresponde ao 3º ano e a alfabetização desses discentes pode estar sendo prejudicada por inúmeros fatores no decorrer do ciclo.

2.1 Objetivo Geral

Investigar os desafios na aquisição da leitura em uma análise das dificuldades manifestadas pelos do 1º ano do terceiro ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica.

2.2 Objetivos Específicos

Demonstrar o nível de formação continuada que contribui para o processo de alfabetização e letramento integrado às práticas pedagógicas no incentivo dos alunos no hábito da leitura e formação de leitores capazes. Demonstrar se acreditam que com mais acesso à leitura o aluno pode ser alfabetizado até os 8 anos de idade.

Investigar se os alunos não leem porque não ter acesso no ambiente escolar a materiais impressos interessantes, como revistas e livros, contos, jornais, histórias em quadrinhos, e outros que despertam a atenção e a curiosidade.

Investigar se os professores em sua prática pedagógica em sala de aula possuem o hábito de leitura com os alunos do 1º ciclo do terceiro ano do ensino fundamental. Investigar se os professores realizam um trabalho paralelo com atividades diversificadas com os alunos que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura.

Investigar se os professores procuram desenvolver a prática da leitura sempre com objetivo de superar as dificuldades dos alunos buscando alcançar os objetivos propostos pela escola. Investigar se os professores procuram levar os alunos a prática da leitura na

biblioteca da escola como atividade extraclasse do conteúdo programático de aquisição da leitura no processo de alfabetização dos alunos do 1º ciclo do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Investigar se os gêneros textuais existentes na biblioteca da Escola Municipal de Educação Básica são atrativos para os alunos do 1º ciclo do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Investigar se os professores consideram a falta de participação da família o fator preponderante que interfere no processo de aquisição e habito de leitura dos alunos do 1º ciclo do terceiro ano do Ensino Fundamental. Investigar se os professores acreditam que a escola precisa de projetos de cursos de formação continuada de qualificação dos professores para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem e de leitura.

A formação de alunos leitores, autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos pela escola e também no cotidiano diário. Ler é apreciar, interferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura. Ler antes de tudo é um direito.

É o papel da escola e do professor proporcionar aos alunos todas as oportunidades de acesso às práticas sociais que realizam, principalmente incentivando a leitura. Considerando a relevância desta no processo de alfabetização, procuramos desenvolver uma pesquisa com foco na análise e sistematização das práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano da classe 1º ciclo 3º ano, com os alunos que apresentaram dificuldades na aprendizagem.

3 Contexto da Investigação

A metodologia deste Trabalho de Conclusão de Curso consistiu em pesquisa bibliográfica e questionário de sondagem entregue a 50 (cinquenta) professores do Ensino Fundamental. O questionário foi preparado com 15 (quinze) questões objetivas e dissertativas referentes às concepções de leitura e a prática-pedagógica dos professores. Participaram dessas pesquisas profissionais do sexo feminino e masculino, formados em pedagogia, biologia e letras. O tempo de atuação desses profissionais em sala de aula varia de 2 (dois) a 23 (vinte e três) anos.

4 Etapas do Trabalho

Com o objetivo de investigar os desafios na aquisição da leitura em uma análise das dificuldades manifestadas pelos alunos do terceiro ano do I ciclo do Ensino Fundamental da escola municipal de Educação Básica. Esta pesquisa percorreu várias etapas descritas a seguir:

1. Elaboração do tema e preparação do protocolo: a partir da elaboração do pré-projeto de metodologia de investigação I, com o propósito de determinar o tema a ser investigado. Foi distribuída a carta de apresentação para início da pesquisa. Nessa fase preliminar foi verificada a relevância do estudo. Aceito o tema, passou-se a construção do projeto de pesquisa mediante leitura de livros, revistas e visita a sites especializados, bem como o suporte metodológico foi buscado em Alvarenga (2010).

2. Apresentação do protocolo às autoridades: Este documento consiste em orientar sobre os procedimentos de investigação, servindo de referência para a tomada de decisão e conhecimento da Direção da escola, sobre os trabalhos que seriam realizados com os usuários daquele local.

3. Desenvolvimento do instrumento com o objetivo de propor e dar início ao procedimento da investigação da pesquisa.

4. Prova do instrumento: Esta etapa consiste na observação em relação ao hábito da leitura dos alunos do 1º Ciclo 3º ano na Escola Municipal de Educação Básica, contribuindo para que o conhecimento amplo do problema, delimitando-o e definindo o objetivo principal na busca das respostas ao problema e às hipóteses.

5. Revisão e reprodução do instrumento: Nesta etapa, foi escolhido e definido o marco teórico, o qual fundamentou teoricamente a pesquisa. Por conta disso foi feita revisão bibliográfica acerca do tema a ser pesquisado, além da escolha e elaboração dos instrumentos, como a elaboração do questionário a partir das hipóteses e das variáveis.

6. Recolhimento de dados: Os procedimentos instrumentais, ou seja, a aplicação do questionário aos professores sujeitos desta pesquisa, bem como entrevistas, , tendo sido aplicado em 3 (três) vezes para uma melhor interpretação dos resultados e dando veracidade aos objetivos traçados na pesquisa.

7. Codificação e tabulação de dados: Nesta etapa, que correspondeu a atividade de investigação. Os dados foram tabulados e confrontados com os objetivos e hipóteses, visando coerência nas respostas, ou seja, no resultado final.

8. Processamento de dados: Os trabalhos de processamento dos dados ocorreram. Esse procedimento foi realizado por meio de análise minucioso dos gráficos e quadros, contendo a interpretação das variáveis inerentes ao problema investigado.

9. Estudo de Caso - O estudo de caso detalhado e profundo do 1º Ciclo 3º ano da Escola Municipal de Educação Básica baseado nas suas experiências profissionais da pesquisadora.

10. Análise e interpretação de dados: Esta etapa ocasião em que os gráficos e quadros foram criteriosamente analisados e interpretados.

11. Redação de informação final: Esta etapa da pesquisa foi apresentado o formato final do estudo.

5 População Alvo e Amostra

A pesquisa foi desenvolvida com 50 professores da Escola Municipal de Educação Básica na cidade de Cuiabá-MT. Participaram dessa pesquisa profissionais do sexo feminino e masculino, formadas em pedagogia, biologia e letras. O tempo de atuação desses profissionais em sala de aula varia de 2 (dois) a 23 (vinte e três) anos.

5.1 Área de Estudo

O campo onde foi desenvolvido o estudo foi em uma Escola Municipal de Educação Básica que atende 370 alunos nos períodos matutinos e vespertinos, em regime de externato oferecendo Educação Infantil, 1° Ciclo, I°, 2° e 3° Ano e 2° Ciclo, 4° e 5° Ano do Ensino Fundamental, mantidos pela rede oficial de ensino de Cuiabá, através da Secretaria Municipal de Educação.

6 Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados qualitativos desta pesquisa foi através do referencial teórico e o instrumento utilizado nesse estudo para coletar os dados quantitativos foi o questionário com 15 (quinze) perguntas fechadas, que foi aplicado junto aos professores da Escola Municipal de Educação Básica na cidade de Cuiabá-MT, com o intuito de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

O questionário "[...] é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja, é um instrumento de pesquisa que procura mensurar algo" (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 51).

Buscando assim um melhor entendimento é que se faz necessário acrescentar um breve conceito de como se constrói questionário de acordo com o pensamento de GIL (2010, p. 121);

> Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

De acordo com Richardson (1985, p.44) os questionários podem ter 3 (três) diferentes tipos de classificação: questionários de perguntas fechadas, com alternativas de respostas fixas; questionários de perguntas abertas, com respostas elaboradas pelo entrevistado; e questionários que combinam perguntas abertas e fechadas, que geralmente é incluída entre as alternativas uma categoria fechada e outra aberta para aprofundar a opinião do entrevistado.

Nesta pesquisa o questionário foi elaborado com 15 (quinze) questões, com alternativas de categorias fechadas e outras abertas para aprofundar a opinião do entrevistado, e fornecer dados mais consistentes para a análise e discussão, no qual muitos dos questionamentos puderam ser esclarecidos nesta investigação, outros suscitaram novos questionamentos, que certamente poderão constituir novos projetos de pesquisa.

7 Coleta de Dados

Para a coleta de dados na Escola Municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT, primeiramente foi solicitada autorização a direção da escola, com o objetivo de propor e dar início ao procedimento da investigação o início do processo investigativo, com a aplicação do questionário junto aos professores.

Durante este processo foi realizado um trabalho de conscientização visando justificar o objeto desta pesquisa e sua importância para a instituição, apresentando o questionário e procedimento para sua aplicação. Após a autorização, o questionário foi aplicado em 50 (cinquenta) professores, que se mostraram comprometidos com a pesquisa, tendo como resposta 100% de resultados alcançados. Durante a aplicação do

questionário não foi constatado nenhuma dificuldade dos professores em responderem as questões e nem solicitação e modificações nas questões apresentadas.

8 Operacionalização das Variáveis

As variáveis representam aspectos relevantes dos fenômenos, é importante saber individualizá-las e utilizá-las de modo adequado na investigação. É necessária a operacionalização inicial dos conceitos formulados de forma a predispor os dados de modo correto para as operações de recolha de dados, de análise e interpretação. (DIAS, 2010).

As variáveis do processo investigativo dos desafios na aquisição da leitura em uma análise das dificuldades manifestadas pelos alunos do 1º ciclo do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Maria Ambrósio Pommot de Cuiabá-MT, estão apresentadas a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Operacionalização das variáveis

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	INDICADOR	ITENS
Desafio da Aquisição da Leitura: Uma Análise das Dificuldades Manifestadas por Alunos do 1ª Ciclo do Terceiro Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Básica.	- A leitura conseguem alfabetiza os alunos - Maior acesso a leitura	- Facilidade de acesso à leitura - Incentivo - Criatividade	- Ambiente apropriado a leitura - Brincadeiras com a leitura
	- Os alunos não leem por não gostar ou não ter acesso a material - Material interessante que desperte atenção ou curiosidade	- Incentivar - Criatividade - Brincadeiras	-Criar ambiente atraente
	- A escola incentiva a leitura -Como atividade escolar ou para formação	-Aprendizado - Formação - Gostar da leitura	-Ambiente agradável e propicio a leitura

Fonte: Elaborado pela autora (2010).

O que é ler?

A leitura é um ato simples, inteligente, reflexivo e característico do ser humano, porque ela nada mais é que um ato de compreensão do mundo, da realidade que nos cerca e em meio a qual vivemos.

A decodificação é um dos procedimentos que utilizamos para ler. A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias e recursos para a construção do significado.

Para Lajolo (1982, p. 59)

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Segundo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 53) leitura é:

> […] A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê.

Nas duas concepções de leitura, tanto de Lajolo (l982) como do PCN (l997), os valores enfatizados, para o processo educacional, são semelhantes. Nelas a leitura deixa de ser vista como algo mecânico e passa a exigir processos de interlocução entre leitor-autor mediada pelo texto.

Em outras palavras, ler e compreender, interpretar, criticar e reagir ao que foi lido. Ler é uma forma de pensar.

Sendo assim, entende-se que a aprendizagem da leitura será tanto mais espontânea atraente e proveitosa, quanto maior a intimidade entre o texto e o contexto vivido pelo aluno.

A leitura da palavra escrita não é para o educando, a primeira experiência de decifração. Ao contrário, ele está habituado a ler, diariamente, os sinais do mundo que o rodeia. Assim, linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Tal movimento deve ser tomado como ponto central, quando se desenvolve um programa de alfabetização.

A aprendizagem da leitura e da escrita se dá mais rápida e eficiente, a partir de palavras e de temas significativos, em relações a experiências comum dos alfabetizandos do que a partir de palavras e de temas ligados à experiência do educador.

Conforme PCN (BRASIL, 1998, p. 56):

> Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é

> apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

Diante disso, é necessário que o aluno tenha conhecimento da importância daquilo que vai aprender tornar-se consciente e motivado para a aprendizagem da leitura, levando-a para uma prática inserida no seu cotidiano com diferentes modalidades no ensino da leitura.

O professor e o aluno leitor

Alfabetizados e leitores teremos se neste caminho o aluno puder contar com um grande colaborador; o professor; o professor dono da verdade, mas o professor mediador entre o aluno e o saber; não o professor, finalidade e objetivo da leitura, mas o professor intermediário entre o leitor e o texto, aquele que estabelece a relação, faz a ponte. "A escola deve ensinar a ler. È o que todos dizem, a começar pelas leis. Entre o dizer e o fazer está o professor, com sua turma." (SANDRONI; MACHADO, 1986, p.22).

A leitura na escola, ou melhor, na sala de aula processa-se de forma coletiva e organizada, seguindo os diferentes estágios dos alunos, até chegarem à leitura crítica. Apesar de coletiva, a leitura é um ato "individual", voluntário e "interior" (idem, ibidem), isto é, acontece com cada aluno em particular, no contato pessoal com o texto, com o autor. O professor tem um importante papel de ensinar a ler e a gostar de ler.

Expondo os alunos a situações de leitura da turma; poderá então realizar um planejamento de atividades de leitura dentro das reais possibilidades e interesses dos leitores. Um bom programa de leitura exigirá um professor hábil e experiente, capaz de propor atividade que correspondam aos interesses das crianças ou dos jovens de acordo com sua idade, condição social, sua cultura, etc. E, a heterogeneidade que caracteriza a maioria das turmas das escolas públicas reúne alunos com diferentes condições e interesses de leitura. Variando textos, obras, autores, estratégias; cabe ao professor uma clara definição da dimensão política educativa do seu trabalho, pois o professor, oportunizando a leitura, é o co-responsável na formação de leitores críticos. Reforçando este pensamento, temos:

> "Assim, aquilo que sei ou penso o ato de ler ou, ainda, a forma pela qual concebo ou leio a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores." (SILVA, 1986, p. 47).

A forma como o professor concebe o ato de ler com certeza orientará toda a sua ação. A frequência nos livros didáticos de textos fragmentados, portanto fora do contexto, dificulta muito o interesse pela leitura. Textos fragmentados, compreensão também fragmentada dentro de um processo ensino-aprendizagem igualmente fragmentado, exigem muita habilidade do professor para evitar que a relação do aluno com o texto não se torne uma mera repetição de pergunta/resposta, que estaria bem longe da real compreensão e leitura com significado. Oportunizar leituras de diversos gêneros, para todos os gostos, leitura informativa e recreativa, ler por ler, sem a obrigação de prestar contas, leitura descompromissada, é um bom caminho para se formar um leitor não para a escola, mas para a vida. E esta proposta só será autêntica se, "(...) você pode é testemunha ao aluno como você Lê e o seu testemunho é eminente pedagógico. Então (...) tenho a impressão do que ler com o estudante, é também importante." (FREIRE, 1982, p. 09).

Barbosa (2008), diz que a escola aparentemente, continua se preocupando apenas com leitura encontrada na escrita dos livros, escrita literária decifração, esquecendo-se de que as crianças convivem com um mundo imenso de leituras, tais como: jornais, revistas, panfletos, cartazes etc.

Observa-se que nas escolas, a leitura ainda continua, com poucas exceções, o da repetição, da memorização e retenção de conteúdo, sem que os mesmos sejam submetidos a um processo crítico de avaliação, quer pelo confronto do que se leu com a realidade e informações vividas e possuídas pelos leitores querem pela detectação do valor e da atualidade da própria mensagem transmitida. Este método que se aplica na alfabetização que nada mais se desenvolve nos alfabetizando que a capacidade de sonorização de palavras desligadas e desenraizadas de suas vivências.

Aprender a ler é um fato relevante, funcional e significativo, quando o que é lido tem uma finalidade, um sentido e atende às necessidades funcionais e aos interesses e expectativas dos alunos. A leitura também se faz necessária no processo de escolarização. Frente a isso, os alunos precisam ser auxiliados, para que desenvolvam capacidades que os ajudem a atender a diversas finalidades de leitura, que fazem parte tanto da escola quanto, principalmente, da sociedade.

Segundo Alves (2004) sobre a alfabetização no aprender a ler, tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer.

9 Dificuldades na aquisição da leitura

Professores, psicólogos, fonoaudiólogos e os veículos de mídia têm-se voltado, principalmente nos últimos anos, para os processos de identificam de dificuldades leitoras em crianças. Os problemas relacionados à educação têm sido pauta em diversas áreas profissionais de todo o país (GARCIA, 1995).

Existe um pequeno grupo de crianças que apresentam transtornos de aprendizagem e, ao lado deste, existe um grupo muito maior de crianças que apresentam baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação.

Uns dos grandes problemas na aquisição da leitura podem considerar a dislexia, que resulta de um processo de dificuldade aquisitiva de leitura, na incapacidade de compreensão do que se lê. Nessas condições, a criança consegue ler, contudo experimenta fadiga e sensações desagradáveis pela falta de assimilação do texto, apresentando um déficit de reconhecimento do mesmo.

Segundo Coll (1995) a identificação da dislexia costuma acontecer na observação de crianças em torno dos sete anos de idade, geralmente no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Segundo Monteiro (2004), "o primeiro passo para se evitarem problemas de aprendizagem é criar uma relação dialógica para que tudo fique claro, para despertar o interesse, porque deste vem o desejo". Isto quer dizer que a escola precisa ensinar a criança a ler, ensinando de fato o que é ler, incluindo, assim, suas finalidades, sua prática social, suas formas de ler.

Identificar as deficiências de leitura é de suma importância, pois ao detectar o quanto antes fica mais fácil criar métodos eficazes para auxiliar as crianças que apresentam tais problemas.

Essa preocupação tem mobilizado várias categorias de profissionais como fonoaudiólogos, professores, psicólogos, engajados em desenvolver estratégias de avaliação e até mesmo de intervenção, pois somente mediante a uma compreensão geral do problema, com coleta de dados, analises de casos é que se pode pensar em como agir dependendo de cada caso encontrando a melhor forma de sanar as deficiências.

10 Considerações finais

Diante do processo investigativo concluímos que este trabalho procurou contribuir

para a compreensão analise de que a leitura é importante para a vida e para a formação intelectual dos indivíduos na nossa sociedade é papel da escola criar condições e intervir para que os alunos se tornem bons leitores.

Os dados coletados mostram que os professores entrevistados têm vasto conhecimento sobre a importância da leitura para o aprendizado dos alunos. Que a leitura deve ser praticada todos os dias, facilitando a aprendizagem, enriquecendo o vocabulário e sem dúvida ampliando o conhecimento.

A questão da falta de interesse dos alunos pela leitura, a busca de alternativas para facilitar o trabalho e tornar as atividades de leitura mais interessantes e eficientes é um dos desafios encontrados pelos professores. A falta de incentivo dos pais no hábito de leitura, e de materiais textuais motivadores no acervo da Biblioteca da escola (embora 58% consideram que sim) contribuem significativamente para a manifestação das dificuldades na aquisição da leitura dos alunos do 1º ciclo do terceiro ano do ensino fundamental.

Outros fatores foram observados no processo de aquisição da leitura dos alunos que estão no processo de letramento, como a formação dos professores, que apenas 46% possuem cursos de formação continuada, o que influência significativamente na prática pedagógica em busca de objetivos e metas positivas na formação de leitores capazes e motivados. Assim as alternativas metodológicas indicadas para o enfrentamento dasdificuldades de aprendizagem na leitura e escrita nas séries iniciais do ensinofundamental, podem vir através de projetos escolares que qualifiquem os professores para trabalhar o aluno com dificuldades de aprendizagem e especificamente a leitura.

Constatou-se, que existe o interesse dos professores em inserir os alunos do terceiro ano primeiro ciclo do ensino fundamental em atividades de apoio a alunos com dificuldades na aquisição da leitura, contemplando com os objetivos da escola.

Observa-se através do referencial teórico que a leitura é a causa principal dos problemas de escrita apresentados pelos alunos em todos os níveis de escolarização, é urgente que se tome alguma medida para sanar este grave problema.

Concluímos também que a escola para se concretizar, sua missão fundamental de consciência crítica da realidade e de formação do indivíduo, é preciso que cada elemento componente de sua realidade professor, aluno e família assuma postura de leitor - sujeito de leitura -autor.

Assim a leitura é uma prática que requer aprendizagem para tal e, sem sombra de dúvida, uma atividade ainda pouco desenvolvida. Neste contesto a leitura não é simplesmente o ato de ler. É uma questão de hábito ou aprendizagem.

Dessa forma a pesquisa nos mostra queficou evidente a necessidade de, cada vez mais, professores alfabetizadores pensarem novas maneiras de trabalhar a leitura e suas finalidades em sala de aula, explorando mais profundamente a variedade de gêneros textuais presentes em seu convívio social.

Referências

ALVES, Rubens. ***Gaiolas ou Asas.*** *A arte do vôo ou a busca da alegria de aprender.* Porto: Edições Asa, 2004.

ALVARENGA, Estelbina M. de. **Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa:** normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2. ed. Assuicion: A4Deseños, 2010.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar; trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Diretoria de Ensino e Pesquisa**. Implantação dos ciclos de formação nas escolas municipais de Cuiabá:** documento preliminar/coordenação: Noelci L. B. Nakatani. Cuiabá, 1998.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Diretoria de Ensino e Pesquisa**. Escola Sarã:** um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá. Cuiabá, 1999.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Diretoria de Ensino e Pesquisa**. Escola Sarã:** Cuiabá nos ciclos de formação. Cuiabá, 2000.

FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra.** Entrevista proferida no3° Coleção: Leitura teoria & prática, Porto Alegre/Campinas, Mercado Aberto/AL3, n. zero, nov. 1982.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S. Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MONTEIRO, Mara M. **Leitura e Escrita:** uma análise dos problemas de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas São Paulo: Saraiva, 1985.

SADRONI, Laura e MACHADO, Luis Raul (Org.). **A criança e o livro:** guia prático estímulo a leitura São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PRÁXIS PROBLEMATIZADORA

Rosângela Pereira de Oliveira (PPGE UFMT)
ro.oliveira.clio@gmail.com
Ozerina Victor de Oliveira (PPGE UFMT)
sapho17@gmail.com

Resumo: Este texto reflexivo discorre sobre a prática educativa em Pedagogia da Alternância – PA sob a perspectiva de uma práxis problematizadora. O texto faz um breve histórico da gênese da PA, seus princípios basilares e sua metodologia, de forma a demonstrar que, desde o princípio a PA pode identificar-se com uma práxis problematizadora. Quanto ao referencial teórico, no que se refere a Pedagogia da Alternância, partimos de Gimonet e também nos fundamentamos em estudiosos da origem e da atualidade da Pedagogia da Alternância no Brasil por meio de Nosella, e Telau. Gramsci contribui para a reflexão de quanto a questões históricas referente aos povos do campo. Freire, contribui na análise quanto a metodologia dialógica da prática na Pedagogia da Alternância.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância. Práxis Problematizadora.

1 Introdução

A Alternância, como aspecto formativo, pode ser encontrada em experiências que remontam ao modo de produção feudal (TELAU, 2015), porém, foi na década de 30 do século XX, durante o período de industrialização que se expandiu, ao mesmo tempo que as escolas das fábricas, entretanto com outra perspectiva formativa, mais aproximada da ideia do trabalho como princípio educativo:

> Se as escolas industriais aproximam o ensino do trabalho fabril com a intencionalidade de preparar a mão-de-obra para o trabalho, a "escola socialista do trabalho" sugere o trabalho como princípio pedagógico da escola, superando a visão dualista de teoria e prática e inaugurando a práxis educativa. (TELAU, 2015, p.17)

Sob esta perspectiva, na França, em 1935, - as zonas rurais estavam abandonadas pelo poder público, um período particular de desafios, com duas guerras mundiais, com alta recessão e desemprego (NOSELLA, 2012) - a distância entre o aprendizado escolar e a realidade vivida, desmotivava os jovens a continuar seus estudos. Um desses jovens, filho de um sindicalista campesino Jean Peyrat, presidente do Sindicato dos agricultores de Sérignac-Péboudou, também ligado a Le Secrétariat Central d'Initiatives Rurales – SCIR - Secretaria Central das Iniciativas Rurais queixou-se ao pai, propondo inclusive largar a escola. Este pai, junto ao padre l"Abbé Granereau, e Arsène Couvrer, também

pai de dois futuros estudantes das primeiras Mason Familiar Rurais, partícipe do jornal "La France Agricole", um importante Jornal Agrícola da França e presidente nacional da SCIR- Secrétariat Central d'Initiatives Rurales, são as pessoas que com pouca, ou nenhuma experiência pedagógica (GIMONET, 2007) se apoiam no sindicato rural, no pensamento social conciliador da igreja católica e às ideias de Marc Sagner, um dos fundadores do Movimento Sillon[1] (TELAU, 2015, p. 18) e buscam uma solução para motivar os jovens a continuar os estudos.

O pároco, muito envolvido nas questões de sua comunidade, propôs às famílias que se alternasse os espaços de formação. Os jovens, ficariam uma semana na casa paroquial, fazendo um curso pelo rádio e por correspondência que lhes garantisse a formação científica, nas duas semanas subsequentes ficariam com a família buscando aliar o conhecimento empírico ao teórico. Ao padre caberia o papel de fazer a ligação do conhecimento científico que contribuísse na compreensão dos fenômenos percebidos nas materialidades vividas por aqueles jovens. E, deste contexto, surge o termo monitor para nomear os educadores envolvidos nesta pedagogia, posto que o sacerdote não aceitava o posto de professor, advogando que nada professaria, sua função estava em contribuir na formação orientando aqueles jovens.

Os princípios da Alternância que mais tarde se expandiriam pela França, Itália, Brasil, América Latina, África etc., encontram neste momento os alicerces do que se tornaria os princípios balizadores desta pedagogia: a primazia da vida – é na materialidade que se buscam as questões para as contribuições científicas; o respeito aos diferentes saberes - estes devem estar entrelaçados a fim da formação integral dos jovens; o papel dos parceiros - o monitor orienta, a família apoia e o jovem se dispõe.

A Pedagogia da Alternância, no Brasil, está aliada às práticas de educação do campo e relaciona-se com a ideia de Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs (GIMONET, 2007), que é a nomenclatura utilizada para congregar os Centros Educativos que trabalham com a Pedagogia da Alternância sob inspiração do modelo francês de 1935. Estes Centros podem estar configurados sob diferentes organizações: EFAs - Escolas

[1] O movimento Sillon foi uma das frentes de ação (motivada por uma encíclica papal na década de 30), uma forma de se antecipar ao comunismo e proteger os trabalhadores quanto a fase nefasta do capitalismo. Portanto, é, ao mesmo tempo, revolucionária e conservadora. Tinha como princípio a defesa da democracia como condição para o progresso social; o movimento foi inspirador do sindicalismo agrícola francês, estimulando a solidariedade e a ação comunitária como princípios fundamentais da organização dos agricultores.

Famílias Agrícolas, ECORs - Escolas Comunitárias Rurais e as CFRs - Casas Familiares Rurais. Seus princípios inspiram diferentes níveis e modalidades de ensino: educação infantil, escolas pluridocentes, em nível fundamental e médio; bem como, há experiências em educação superior, cursos de aperfeiçoamento e especialização em diferentes regiões, em diversas Instituições de Ensino Superior.

A Pedagogia da Alternância – PA, não pertence exclusivamente ao campo, e pode contribuir em diferentes territórios, porém, no Brasil, é no campo que encontra terra fértil para germinar sua semente e, ainda, produzir frutos com sabores diferentes de acordo com a especificidade do solo que lhe recebeu.

Ao acompanhar um pouco da história da PA é possível perceber que a práxis problematizadora está engendrada em sua gênese.

2 Princípios da práxis pedagógica na pedagogia da alternância

São princípios fundantes da PA:Valorizar a vida;dignificar a pessoa;entrelaçar saberes;motivar a descoberta do poder da família e da comunidade camponesa (NOSELLA, 2012). A PA se propõe a contribuir na construção de uma concepção de vida baseada no entrelaçamento e na aproximação dos fios entre os diversos coletivos sociais e naturais envolvidos, procurando criar, recriar o "ato dialógico" (FREIRE, 1980) na ação educativa no campo. Como vemos nesta sistematização elaborada pela RACEFFAES - Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo, para os momentos formativos dos monitores em alternância, em especial, aos monitores iniciantes neste movimento:

Figura I – Sistematização da PA elaborada pela RACEFFAES

Fonte: RACEFFAES, 2016.

Sob este contexto, as ações pedagógicas estão fundamentadas a partir de um plano de curso orgânico, no sentido de estabelecer que o método (como aprender) esteja relacionado com a finalidade (para que aprender) e só então se constrói o que aprender (que é o programa). O currículo, portanto, é pensado para além do conteúdo ou das disciplinas, sua elaboração se dá pelas áreas do conhecimento organizadas por temas geradores. O currículo é compreendido como um espaço significativo de diálogo entre a realidade - que é conhecida por meio dos planos de estudo - e o conhecimento científico - orientado pelos educadores nas respectivas áreas de conhecimento.

O currículo na PA procura abarcar sentidos, significados e práxis configuradoras das formas de pensar e organizar os conhecimentos de uma forma que potencialize o protagonismo dos estudantes de forma articulada. Uma pedagogia que visa a formação integral do ser humano.

Desta forma, dialogicamente, os saberes estão entrelaçados nas especificidades de cada parceiro na formação do jovem, que ao mesmo tempo exercem as suas especificidades pedagógicas e políticas:

Figura II – Sistematização da parceria na formação integral dos jovens na PA

Fonte: RACEFFAES, 2016.

Uma pedagogia fundamentada no diálogo precisa considerar que conhecimento e ignorância podem estar em qualquer um dos lados da equação composta pela escola, pelo monitor, pelo estudante, e pela família e, portanto, é um processo de formação humana nos dois sentidos. Nem saberes prontos, nem verdades absolutas, nem inferioridade, nem superioridade. Estes jovens, não precisam de voz, posto que as têm, mas precisam saber construir o processo de audiência em sua pronúncia de mundo.

O monitor, é fato, precisa estar em condições de orientar estes estudantes, ter o domínio da ciência que lhe competiu contribuir, mas, sobremaneira necessita estar comprometido com a formação humana de forma omnilateral. Precisa também ter ciência que há muito o que avançar. A educação escolarizada e a formação científica, historicamente, não foi pensada ou planejada nem para, quanto mais com os povos do campo. O monitor precisa estar disposto a construir o seu conhecimento de forma coletiva, tanto com a equipe, quanto com as associações das famílias e dos estudantes.

Cabe às famílias empoderar-se de sua função pedagógica, participando ativamente da formação dos jovens, estimulando o trabalho coletivo da equipe, contribuindo com a

manutenção, assim como com as questões próprias campesinas seja elas econômicas, culturais, políticas e sociais, estruturais ou conjunturais.

Compete aos jovens, como protagonistas de sua formação, disporem-se a receber as orientações, não com passividade, mas estendendo e relacionando com a comunidade, a família e a coletividade dos estudantes, posto que conforme avançam em sua formação humana, têm condição de contribuir com aqueles ingressantes no movimento de alternância ou com jovens em ciclos anteriores.

O campo sob os olhares da prática problematizadora da PA é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais; relações biófilas entre os homens e a natureza e problematiza também a relação campo e cidade para além de uma percepção dicotômica. O campo é território de produção de história e cultura, de luta e resistência dos sujeitos que ali vivem e lutam para terem acesso e permanecerem na terra. É também espaço de produção material e simbólica das condições de existência e de valorização do "ser camponês". Os povos do campo incluemassentados, acampados, meeiros, diaristas, tarefeiros, pescadores artesanais, quilombolas, indígenas, garimpeiros, seringueiros, castanheiros, açaizeiros, arrendatários, extrativistas, moradores de áreas de fundo de pasto, chiquitanos, retireiros, caseiros, ocupantes, torrãozeiros, geraizeiros, faxizeiros, vazanteiros, ciganos, piaçazeiros, pomeranos, pantaneiros, caiçaras, ribeirinhos, quebradeiras de cocos, ervateiros, empossados, etc.

Todos, e cada um destes são possuidores de lógicas e tecituras próprias em termos de concepções da produção, e que embora não tenham uma referência comum de mercado, são constituídos com base em redes sociais e familiares que lhes conferem características culturais e produtivas distintas. Traduzem, contextualizam, transcrevem e ressignificam seus espaços de ocupação e de inserção a partir de uma racionalidade própria e adequada.

Assim, o conhecimento possui especificidade e universalidade, há o saber do cotidiano, aprendido e apreendido no trabalho, na materialidade da vida, e, há o saber que a humanidade historicamente produziu e sistematizou ao qual todos têm direito a conhecer. Pode haver, entretanto, singularidades na metodologia para se aproximar deste conhecimento. Os saberes convivem com diferentes experiências e também acumulam contradições.

No campo, há também o proprietário latifundiário, como um personagem exclusivo, este grande proprietário fundiário (pois tem a posse do solo), é um empresário privado (no que tange aos meios de produção) e também trabalhador (ainda que muitas vezes não contribua com força de trabalho braçal). Encontra-se muitas vezes marginal e residual na lógica da produção capitalista. Adaptou-se e foi adaptado. Transformou-se e foi transformado. Diferenciou-se internamente, mas permaneceu identificável como tal. Teve suas formas de produção e organização de vida redefinidas. Sob este aspecto, trazemos Gramsci para análise deste "personagem" histórico sob análise de uma burguesia rural:

> [...] tem uma renda porque juridicamente é proprietário de uma porção do solo nacional, e a sua função consiste em impedir "politicamente" o camponês cultivador de melhorar sua existência, pois qualquer melhoria da posição relativa do camponês seria catastrófica para a sua posição social. A miséria crônica e o trabalho prolongado do camponês, com o consequente embrutecimento, representa para ele uma necessidade primordial. Por isso emprega a máxima energia na resistência e no contra-ataque à mínima tentativa de organização autônoma do trabalho camponês e a qualquer movimento cultural camponês que ultrapasse os limites da religião oficial. (GRAMSCI, 1984. pp.57 e 58).

Assim, podemos acrescentar, ainda na perspectiva de Gramsci, analisando a situação da Itália que poderia perfeitamente ser pensado a partir da realidade atual dos povos do campo brasileira atualmente:

.

> um fato ainda não foi convenientemente estudado: a média e a pequena propriedade agrícola não estão nas mãos de camponeses cultivadores, mas de burgueses da cidadezinha ou do burgo. Esta terra é dada em parceria primitiva (o pagamento é feito em mercadorias e serviços) (...) a figura monstruosa do chamado "produtor de poupança", isto é de um setor da população economicamente passivo que extrai do trabalho primitivo de um número determinado de camponeses não só o próprio sustento, mas ainda consegue economizar; modo de acumulação de capital dos mais monstruosos e malsãos, pois baseia-se na exploração usurária de camponeses mantidos à beira da desnutrição e por que custa enormemente: ao pequeno capital economizado corresponde uma grande despesa necessária para sustentar o nível de vida em geral elevado de uma massa não desprezível de parasitas completos (Idem, p.379).

Enquanto que para o Capital o Campo é apenas lugar de negócios e de acumulação, para os camponeses o Campo é a própria vida: é território, éfamília e comunidade, é construção de identidade e sentimento de pertença no qual a Escola do campo alicerça espaços de diálogos entre saberes e de referência de um "ethos camponês" que protege a biodiversidade, abrigando um grande potencial de conservação de variedades locais.

A agricultura camponesa, além de ser fonte de agrodiversidade, pode garantir a sua preservação pelo emprego de variedades de sementes e qualidades de pecuária autóctones bem adaptadas aos diversos ambientes garantindo a alimentação já que 70% dos

alimentos no mundo são produzidos por famílias camponesas. Contribui também para preservar os valores culturais históricos e a gerar trabalho e renda. Ao chegar ao Brasil ela se permeia com a historicidade do movimento dos povos do campo de educação. Eis alguns encontros:

- MEB (1960) Alfabetização, Conscientização, Animação e Valorização da Cultura Popular (Cartilha "Lutar é Viver" – 1963)
- Método Paulo Freire de Alfabetização (1963) – Angicos (RN)
- MEPES - Práticas diferenciadas de Educação do Campo se consolidam a partir de 1969. Expansão da Pedagogia da Alternância a partir do Espírito Santo se estende pelo Brasil.
- 1997 – I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores de Reforma Agrária – I ENERA.
- 1998 – I Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica Do Campo".
- 2002 – II Conferência Nacional "Por Uma Educação Do Campo".

Estes momentos históricos foram essenciais para a construção da identidade dos povos do campo em sua reivindicação por uma educação própria e apropriada.

3 Palavras finais

A práxis da Alternância incorpora valores que germinam deste movimento, humaniza porque valoriza a pessoa. Busca o novo sem esquecer o que já foi elaborado. É caminho de transformação para a construção de uma nova sociedade ao constituir um processo educativo crítico e democrático que cultiva o diálogo com a sustentabilidade e com a realidade camponesa. Um espaço de tecer redes de conhecimentos, de incorporação de saberes, de tradução – dialoga com ambientes distintos de geração de conhecimento.

A Alternância valoriza a pedagogia da estética e da ética (FREIRE, 2007), procura garantir que os espaços educativos sejam também confortáveis, aconchegantes, de diálogos permanentes com a realidade dos educandos, suas famílias e comunidades camponesas.

Sendo a PA multicultural, a sua práxis pedagógica acontece pela ação dialógica (FREIRE, 1980), se fortalece na dialeticidade da aproximação interativa, uma práxis que

facilita o diálogo entre os saberes, onde o aprender com o outro contribui para superar formações manipuladoras dos saberes corrompidos por meio das invasões culturais que, muitas vezes, corroboram para a submissão e domesticação e se associam a uma prática impositiva que busca ‘anular ao outro” que participa do ato educativo.

Tecer os sentidos da práxis pedagógica da PA é identificar-se na luta pelo direito de todos à uma educação de qualidade, abarca uma práxis problematizadora aos sujeitos com os quais dialoga e por isso se faz vinculada às lutas sociais do campo, com diferentes sujeitos e saberes tanto na aprendizagem, quanto na própria produção de conhecimentos. Respeita a heterogeneidade da relação dos sujeitos com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura. Promove espaços e tempos de formação construídos na sala de aula, e também com a família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos da organizacão popular.

Uma práxis problematizadora adota o princípio da preservação ambiental e da sustentabilidade e o princípio metodológico da pesquisa como ferramenta de construção do conhecimento com e de uma postura crítica diante da realidade sob o princípio de que todos os seres humanos são produtores de conhecimento. Práxis problematizada é se identificar com a construção de um projeto educativo apropriado para o campo; defendendo a autonomia administrativa e pedagógica das escolas com a garantia do sustento financeiro e material por parte do poder público, que se articula com o trabalho cooperativo e com uma produção em harmonia com os seres humanos e com a terra. Tem como meta a constituição de relações sociais democráticas e solidárias e por isso mantém diálogo permanente com a realidade dos povos do campo. É garantirespaços com famílias presentes e atuantes em parceria colaborativa (gestão administrativa e pedagógica).

Pensar a produção de conhecimentos a partir das experiências dos agricultores, articulando tais experiências com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido, é compreender que as memórias das experiências produtivas se constituem em base curricular, em que se articulam a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência em tempos diversos de espaços da ação.

O educador na PAbusca a adoção de uma postura dialógica. É orientador(a), auxiliando no processo de sistematização e produção de conhecimento.Institui relação ativa entre o educando e o objeto do conhecimento para desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com as aplicações práticas.Sua ação pedagógica ultrapassa a sala de aula e os momentos de vivência na escola. Constrói um

cotidiano relacional marcado pelo afeto, confiança e amizade com o educando, sua família e comunidade. Sua atuação pedagógica está ancorada na orientação e no acompanhamento. Tem sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida comunitária e familiar. Possui uma visão organizada dos conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo.

A importância da Pedagogia da Alternância como uma práxis problematizadora está centrada no fato de que o camponês tem direito a ser educado no lugar onde vive, do seu jeito, a fim de que possa ser escritor de sua própria história. Afinal, como enfatiza o provérbio africano:*até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçada continuarão glorificando, sempre, os caçadores".*

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2007

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Bughrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel e o príncipe moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

TELAU, Roberto. **Ensinar – Incentivar – Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos Educadores da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs sobre o processo de ensino/aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

A METODOLOGIA DE PROJETOS COMO REFERÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA

Simoni Pereira Borges[1] - IFMT.
sborges2@hotmail.com

Resumo: A partir de uma conversa com gestores e professores da Rede Pública Municipal de Educação de Campo Verde, iniciaram-se discussões sobre a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas realizadas nas escolas municipais e nesta perspectiva este trabalho tem como objetivo demonstrar como essa "nova" proposta foi pensada para educação local, impactando em metodologias de ensino diferenciadas, as quais tem demonstrado resultados significativos na aprendizagem dos alunos. Com a iniciativa do trabalho com projetos a educação iniciou um processo de redefinição de concepções e práticas nas escolas, a partir de estudos sobre o currículo, assessoria a professores e maior protagonismo das crianças nas atividades propostas em sala de aula. A partir daí este trabalho utiliza-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, através de métodos indutivos e estudos que evidenciam afirmativas de qualidade no ensino nas escolas locais a partir de projetos. Os relatos das professoras e alunos ao serem questionados sobre a mudança metodológica utilizada são considerados na pesquisa como elementos marcantes neste processo e com o trabalho pretendemos evidenciar a necessidade de mudarmos as práticas autoritárias e insignificantes das metodologias verticalizadas para uma prática dialógica, interativa e significativa a partir da execução de projetos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Projetos. Aprendizagem significativa.

1 Introdução

Esta investigação justifica-se pela inquietação e insatisfação vivenciada pela pesquisadora ao reconhecer que a escola precisa romper com as práticas repetitivas, com exercícios de meras reproduções e transmissões de conteúdos descontextualizados, os quais impossibilitam a formação de um sujeito crítico, ativo, participativo e autônomo na sua forma de pensar e agir. E compreendendo essa necessidade já existem pessoas que procuram redimencionar seus fazeres contemplando uma prática mais significativa e inovadora, a qual contempla um olhar para a educação enquanto processo de desenvolvimento humano; elemento capaz de promover nas pessoas princípios e valores para a vida. E a partir dessa percepção e reconhecimento é que essa pesquisa surge com o intuito de referenciar este trabalho oferecendo elementos seguros, reais e de prova para validar o trabalho. Assim, esse pequeno pôster terá como objetivo evidenciar como essa nova proposta tem impactado na aprendizagem das crianças e no fazer significativo das

[1] Professora, Licenciada no curso de Pedagogia pela UFMT_Campus de Rondonópolis-MT. Atualmente exerce a função de diretora numa escola da rede pública municipal de Campo Verde-MT.

professoras nas Escolas Municipais de Campo Verde. Essa discussão é pertinente para o momento no sentido de provocar indignações e reflexões sobre a prática vigente em nosso país, na maioria das escolas públicas, tematizando as práticas pedagógicas a fim de oferecer contribuições para superação de uma escola sem sentido, burocrática e fragilizada por concepções insignificantes para o contexto atual em que vivem seus alunos.

2 Projetos na Perspectiva da Aprendizagem Participativa

Pensar o trabalho com projeto é também redefinir novas estratégias metodológicas para o trabalho em sala de aula, atuando de forma a contemplar conhecimento e atitudes mais participativas, significativas e envolventes para as crianças. Neste sentido, o trabalho com projeto trás a tona discussões que permitem um repensar sobre as práticas da escola, envolvendo desde as concepções curriculares até a postura de professores e alunos ao tratarem o conhecimento. Trabalhar dessa forma tem propiciado significativos impactos nos professores e alunos de Campo Verde, pois propicia um repensar e reestruturar da educação a partir dos fazeres e práticas da sala de aula. Nesta perspectiva as crianças passam a atuarem nas decisões sobre como o conteúdo será tratado na vertente de pensar um projeto significativo para a vida do aluno, partindo do seu interesse, curiosidade e necessidade de conhecer. Todas as discussões são produzidas no contexto, a partir de estudos reais, os quais podem ser analisados, partindo sempre do que o aluno já sabe para o que se quer saber.

Segundo vários autores que pesquisam e estudam projetos, há uma discussão segura de que o projeto trabalha de forma a articular objetivos que propiciem estratégias para trabalhar os conhecimentos de forma significativa, globalizando a organização dos saberes mediante levantamento prévio dos conhecimentos das crianças e tratamento das informações a partir de conhecimentos científicos estruturados, conhecidos, indagados e reestruturados ao longo do processo de ensinagem. Pensar e atuar nesta perspectiva é considerar um "novo" processo educacional, considerando o que Morin afirma, "o trabalho com projetos deve poder libertar as crianças e os adolescentes das condicionantes impostas pelos limites das disciplinas" (Morin 2005 p, 12). Assim, o projeto trabalha em função de um problema ou situação que se quer conhecer, saber ou resolver, considerando

interesse do aluno e não basicamente os conteúdos pré-estabelecidos pelos professores sem considerar o contexto.

Durante a pesquisa foram acompanhadas as práticas de professores da rede pública municipal de educação de Campo Verde. Atualmente esse Município possui 121 professores que são assessoradas e trabalham com projetos em suas turmas, desta forma foram selecionados aleatoriamente 15 professores, os quais desenvolvem projetos, onde foi indagado a eles quais os maiores impactos na prática a partir desse trabalho? Os quinze professores responderam que foi muito significativo trabalhar com essa metodologia, pois as crianças se envolvem e o conhecimento é dinamizado de forma interessante, significativa e trás impacto na aprendizagem e no contexto das escolas.

Desta forma esperamos que os resultados positivos da pesquisa sirva de referencia para encorajar mais pessoas a atuarem desta forma, oportunizando um currículo mais flexível, uma ensinagem mais interessante e maiores impactos na vida escolar das crianças e uma ressignificação na função da escola. Em toda a rede são 11 escolas que possuem professores atuando com a metodologia de projetos e a adesão para desenvolver projetos é voluntária. Esses professores recebem acompanhamento e assessoria de uma coordenação pedagógica e de uma assessora para dialogar com o professor e pensar boas práticas a partir da proposta do projeto.

3 Conclusões

Este trabalho é de grande valia para os professores e gestores da rede municipal de ensino de Campo Verde, pois significa um repensar sobre a prática pedagógica dos professores, sobre as concepções que permeiam as relações da escola e aponta uma metodologia de trabalho com projetos que tem demonstrado eficiência na educação. Durante as entrevistas realizadas e os estudos acompanhados pela pesquisadora, foi possível identificar que os professores se sentem bem empolgados com a metodologia de projetos e visualizam resultados neste processo, vários aspectos positivos foram explicitados pelos professores durante suas falas, tais como: assessoria na prática pedagógica, diálogo sobre a aprendizagem, formação continuada, aprendizagem significativa, protagonismo da criança, integração entre comunidade e as práticas pedagógicas, desenvolvimento de valores e princípios essenciais para vida, aluno como sujeito da aprendizagem e seus interesses, repensar sobre as práticas e o currículo da

escola. Esses apontamentos são evidenciados e registados ao longo dos registros dos projetos, os quais são trabalhados por todos de forma coletiva e participativa.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1978.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.). 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, Rosa Maria. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: Muitos lugares para aprender. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social /Unicef, 2003.

UM OLHAR SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Seuline Assunção Souza Domingues da Silva (SEDUC/MT)
seulinevida@gmail.com
Joliane Arruda de Almeida (SME/Cuiabá)
profjoliane@gmail.com

Resumo: Este trabalho consiste na reflexão da atuação do Coordenador Pedagógico em suas múltiplas funções. Contempla os seus desafios, suas dificuldades, empecilhos e elementos facilitadores para desempenho de suas atribuições. Destaca as contribuições teóricos e operacionais advindas do curso Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMT, buscando fundamentosnaliteraturaparacompreensãodapráticado coordenador escolar, com os objetivos de refletir sobre o papel do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar; analisar as contribuições que os estudos trouxeram para a prática cotidiana e direcionamento de ações pedagógicas e reconstruir um novo perfil de coordenador pedagógico fundamentado na ação-reflexão-ação. A metodologia consistirá na revisão de literatura de cada assunto abordado durante a especialização, mediante análise prévia e contextualizada das temáticas estudadas suscitando proposições para o aprimoramento do trabalho pedagógico no ambiente escolar.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Educação de Qualidade. Formação Continuada.

1 Introdução

Estudar é um ato de dedicação e aprimoramento de sua prática, neste caso como coordenadora pedagógica. Nesta função há uma exigência de um aperfeiçoamento continuo de suas ações, atitudes, de sua técnica, de seu dinamismo, de seu conhecimento e, sobretudo das muitas questões que envolvem uma escola.

Analisando os desafios que há de enfrentar diariamente no ambiente escolar, percebe-se a necessidade de um estudo específico na área em que se atua e assim surgiu a oportunidade única de cursar a Especialização em Coordenação Pedagógica ofertada pela UFMT.

Buscou-se com este aperfeiçoamento subsídios e experiências para um bom desempenho das muitas atribuições do coordenador pedagógico no ambiente que lhe é inerente.

> A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIRES, 2004, p. 182 In SANTOS e OLIVEIRA).

Assumimos a Coordenação da escola Miguel Baracat em Várzea Grande, em Janeiro de 2013 (meu primeiro ano na função) subsidiando e norteando o trabalho pedagógico, as situações conflituosas e os processos burocráticos de alunos e professores do 1°ano ao 9°ano do ensino fundamental, no período matutino e vespertino.

Costumamos dizer que esta escola foi como um cursinho de vestibular, onde você vê de tudo um pouco, de forma rápida e resumida e depois precisa dedicar-se em outros momentos para repensar ação-reflexão.

E a especialização em coordenação pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) veio ao encontro de muitos anseios em que me encontrava na época. Foi muito gratificante saber da existência deste curso de especialização de tamanha qualidade e contextualizado com a realidade de muitas escolas brasileiras como se observou nos vídeos disponíveis nas bibliotecas das Salas Ambientes.

Sendo assim, este trabalho tem os seguintes objetivos: refletir sobre o papel do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar; analisar as contribuições que os estudos trouxeram para a prática cotidiana e direcionamento de ações pedagógicas; e reconstruir um novo perfil de coordenador pedagógico fundamentado na ação-reflexão-ação proposto no decorrer do curso.

Muitas razões direcionam o ato de especializar-se, contudo a necessidade de ser e fazer o melhor a cada dia, em sua vida, em seu emprego e em sua função, nos torna pessoas de grande valor e são de pessoas assim (proativas, eficientes, críticas) incessantes em suas buscas que a nossa educação precisa e necessita urgentemente.

Acreditamos então, que as reflexões apresentadas neste trabalho podem contribuir com um repensar sobre as práticas diárias daqueles que buscam uma educação mais justa e igualitária para todos nós.

2 A prática e a atuação do coordenador pedagógico

Uma das funções essenciais do coordenador pedagógico consiste no papel de formador para aprimoramento e direcionamento das práticas educativas no contexto escolar.

O Coordenador Pedagógico é considerado como o coração da escola, pois sucinta suas funções vitais no processo de ensino e aprendizagem onde todo o foco é voltado para o aluno. Cabem-lhe as mais diversas tarefas no âmbito de auxiliar o professor regente em suas propostas

metodológicas, planejamentos, projetos, sequências didáticas, formas de ensino e aprendizagem, mostrando caminhos alternativos para o aprimoramento das práticas docentes e para isso se consumar, deve promover momentos de estudos, conversas dirigidas e reflexões, focando as potencialidades que o professor pode atingir em determinada etapa de ensino, ou seja, buscando a excelência em todo ambiente de aprendizagem resguardando sempre a qualidade de ensino.

Muitas são as dificuldades encontradas nesta função, mas a superação de cada uma delas traz a aprendizagem significativa para o aprimoramento do desempenho do coordenador pedagógico. A primeira está no diálogo para direcionamentos das ações propostas pela escola, professores aderem somente às situações que lhe trazem benefícios, mesmo prejudicando os alunos em sua aquisição de aprendizagem, tem resistências a execuções de projetos, não gostam de apresentar o caderno de plano de aula para coordenação, realizam suas funções de forma desleixada.

> Também é decisivo reconhecer que não há nas escolas públicas uma tradição na formação de grupos de estudos e de reflexão e menos ainda na tomada de decisões democráticas. Nesse sentido, é preciso muita habilidade do coordenador para estabelecer vínculos com os professores, ganhar a confiança do grupo e propor mudanças (Souza, 2001, p.06).

A outra problemática está no relacionamento interpessoal onde não há encontro comunicacional entre a coordenação e os professores, há ataques e rompantes desnecessários por questões que ficam pendentes por falta de comprometimento do próprio professor, seja pelo cumprimento da hora-atividade, seja pelo cumprimento do horário, seja pelas faltas ou pela orientação didática pedagógica, pois,

> "na fase inicial da carreira, fase identificada como sendo de sobrevivência e descobrimento que traduz-se no "choque com a realidade" e a diferença entre os ideais do professor e os aspectos reais das escolas. Esta primeira fase do trabalho docente é normalmente marcada por conflitos, angústias e insegurança diante do novo e do complexo cenário educacional". (Fernandes, 2005, p.08).

Muitas dificuldades perpassam na figura do coordenador pedagógico e umas das principais são as questões comportamentais e disciplinares dos alunos. Quando o professor não consegue a regência plena da sala por questões de indisciplina em sua aula, sempre recorre ao coordenador que limita todo o seu tempo para atender questões recorrentes dessa problemática.

Outra dificuldade consiste no afunilamento de praticamente todas as políticas educacionais na escola. Todo projeto precisa ter seu desdobramento com resultados práticos na escola. Há de ser trabalhar na escola o Trabalho Infantil, a Educação para o Trânsito, a Preservação do Meio Ambiente, A Educação Sexual, A Questão Indígena e Racial, o

Preconceito, A defesa das Mulheres, CONAE, enfim quase todo mês o e-mail da escola é bombardeado com tantas ações autoritárias para execução pedagógica que cabe a equipe gestora decidir se adere ou não a tal projeto com proposituras intencionais.

> As dificuldades para uma atuação consciente na função podem colocar PCP como elemento que tem servido principalmente para veicular, impor e defender projetos da Secretaria Estadual de Educação, sem considerar a participação e o saber docente, levando ao risco de transformar o PCP em "gerentes" das escolas, a quem cabe controlar as reformas educacionais, numa clara proximidade com os aspectos tecnicistas da educação (Guilherme, 2002, p.19).

Há de se ter muita clareza em consonância com PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, aonde se quer chegar a termos pedagógicos, pois se não for assim a escola perde o foco e sua função social. E todo trabalho sempre deve ser pautado em objetivos com a mediação da coordenação, sendo assim o coordenador "deve estar aberto ao diálogo, ser estudioso, leitor e ouvinte, estar aberto às inovações e atento aos aspectos das relações interpessoais inerentes ao universo escolar".

Exercer esta função com maestria não é uma tarefa simples e fácil, onde tudo está pronto e acabado e é só chegar e executar. Lidamos com pessoas, almas vivas, seres pensantes e críticos que buscam na escola, muitas vezes, a fuga de seus problemas familiares e sociais, buscam respostas para seus dilemas, suas fraquezas, para suas dúvidas, estes alunos precisam ser amparados por professores capacitados e por uma escola acolhedora, onde não haja a segregação, por qualquer motivo que seja. Só teremos uma escola com ensino de qualidade se ensinarmos para a vida, para sonharmos com um futuro melhor, onde toda a comunidade escolar possa perceber e ver que a educação é transformadora e libertadora!

Diante das dificuldades já elencadas, bem como da certeza e convicção que podemos trilhar um caminho pedagógico que nos conduza as mudanças necessárias ao nosso metiê escolar, entendemos ser relevantes discorrer um pouco sobre algumas ações que contribuem com o bom desempenho da coordenação pedagógica.

Sabemos que o desenvolvimento dos trabalhos da coordenação pedagógica de uma escola não se constitui sozinho, ela precisa de uma aglutinação dos diversos atores sociais envolvidos no contexto escolar para dinamizar todo o processo educativo e promover transformações e reconstruções do processo ensino e aprendizagem vivenciado pelos alunos, pois como afirma Orsolon (2000):

> as inovações, no campo educacional, seja no âmbito das idéias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto serão elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. Com isso quero dizer que as transformações em questão são um

> trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista. (p. 02)

E uma das ações facilitadoras consiste na participação efetiva dos professores, dos técnicos administrativos, do diretor e do Conselho Escolar nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Todos contribuem, quando solicitados, com opinião, sugestão, debate e encaminhamentos, ações estas que facilitam muitos trâmites burocráticos e pedagógicos, pois com a participação efetiva dos envolvidos na nobre tarefa de educar, há o sentimento de pertencimento e pleno exercício da ação democrática.

> O resultado que a Escola pretende - contribuir para o processo de humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo - não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar - à semelhança da produção de um carro, onde um grupo de operários aperta, cada um, um parafuso, sempre da mesma maneira, conforme o que foi concluído fora da linha de montagem -, mas sim com o trabalho coletivo. Neste há a contribuição de todos no todo e de todos no de cada um. A especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns. (PIMENTA, 1993, p.80).

Outro processo que facilita muito o trabalho do coordenador pedagógico que estão alocados nas escolas estaduais de Mato Grosso é a ação comunicativa que acontece através da Seduc-MT (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso), do Cefapro (Centro de Formação Profissional dos Profissionais de Educação) com as escolas. Sabemos que todas as ações da Administração pública são norteadas por atos legais e a escola que é subsidiada pelo poder público, não desvincula-se desta prerrogativa e todas estas ações precisam ser publicizadas e o e-mail institucional é o meio de comunicação mais utilizados nestes casos. As informações pedagógicas que concernem ao Coordenador Pedagógico realizar são encaminhadas pela Seduc e qualquer dúvida que o coordenador possa ter, prontamente são sanadas pelos setores responsáveis com agilidade e eficiência, facilitando e muito o nosso trabalho.

Também temos um auxílio pedagógico de suma importância por parte dos professores formadores do Cefapro, que nos ajudam a conduzir o então Projeto Sala de Educador, em cada unidade escolar. Eles proporcionam suporte por meio de cursos sobre as Orientações Curriculares, sobre o sistema SigEduca que gerencia as avaliações descritivas dos alunos e o diário eletrônico entre outros encaminhamentos. Todo suporte que a coordenação pedagógica precisar para desempenhar um bom trabalho junto aos seus professores, será sempre bem orientado pelos

professores formadores. E assim o trabalho escolar ganha fluidez e dinamismo frente às muitas interrogações respondidas por setores capazes de melhorar a qualidade de trabalho no ambiente escolar.

Há muitos contextos paradigmáticos em nossa função, já que “Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa” (Santos e Lima, 2007, p.11). Temos que buscar a transformação subjetiva e objetiva de nosso trabalho pedagógico, de nossos professores, de nossos alunos, de nossa história visando sempre disponibilizar um ensino de qualidade.

3 Ação-Reflexão e a prática pedagógica

Os estudos e os momentos formativos sempre trazem contribuições preciosas para o bom desempenho profissional de qualquer área do conhecimento. A especialização em Coordenação Pedagógica oferta pela UFMT viabilizou muitas contribuições teóricos/operacionais das quais não tínhamos conhecimentos prévios sobre tais demandas, já que os futuros ocupantes dos cargo em coordenação pedagógica não são preparados antecipadamente para exercer tal função, assim como o professor também não é preparado para a realidade escolar que o espera. Saímos da academia enxertos de teorias da Psicogênese, das Fases do Desenvolvimento Infantil segundo Piaget, da Filosofia da Educação, mas não temos uma disciplina chamada Realidade Escolar com ênfase nas escolas públicas, como afirma Pimenta, 1993, p.82:

> Uma primeira dificuldade refere-se à formação dos profissionais da Escola. Amplamente analisada como precária - e até inexistente -, a formação também tem sido apontada como insuficiente, porque não formou o novo profissional para construir o novo. Não se trata de mandar os profissionais de volta para a Faculdade, nem de esperar que esta se modifique para fazer "o novo". Trata-se de retomar a Faculdade - os conhecimentos, a formação que trabalhou - e confrontá-la com as necessidades que o novo coloca. Aí, garimpar o aproveitável, fortalecê-lo e ampliá-lo, por meio da atualização - cursos, bibliografia, estudos, troca e crítica de experiências etc.

Neste contexto, todo suporte, cursos, especializações, momentos formativos são bem-vindos, pois da falta de boa vontade de transmitir informações e conhecimentos padece o serviço público e a população em geral. Para não exercer o papel de coordenadora de forma displicente, ocupei-me de inscrever-me na especialização, que contribuiu sobre maneira para o entendimento e execuções de ações na unidade escolar a qual exerci minha nobre função como tantas outras fincadas na educação. Como a função principal do coordenador pedagógico consiste em subsidiar os professores em suas práticas escolares visando alcançar níveis cada vez melhores de qualidade

na educação, percebi a necessidade de reformular urgentemente o PPP da escola estadual Miguel Baracat, já que o documento que constava na escola era de 2011, por que:

> O projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais - e com os recursos de que dispõe. (PIMENTA, 1993, p.79).

Dessa forma era necessária urgentemente a reformulação do PPP, pois ele precisa ser reconstruído anualmente, sempre há mudanças e transformações que permeiam o ambiente escolar como afirma Pimenta, 1993, p.79: "o projeto político-pedagógico ganha consistência e solidez à medida que vai captando sistematicamente a realidade na qual se insere". Buscamos um estudo ampliado sobre a temática durante o projeto Sala de Educador e reformulamos pontos cruciais para o desencadeamento de um PPP que correspondesse de fato a nossa realidade escolar. Discorrendo sobre o diagnóstico, os dados que completaram o contexto do PPP de nossa unidade escolar já "que supõe conhecimento/posicionamento teórico/prático da equipe" (PIMENTA, 1993, p.79). E partir da reformulação do PPP, norteamos os projetos e processos avaliativos dos próximos anos letivos.

Tomando como base a reestruturação do PPP, também era notável a necessidade de repensar o currículo.

O termo currículo sempre esteve enraizado nas concepções educacionais aportando os conteúdos definidos para serem trabalhados com os alunos durante o ano letivo. Pouca ou nenhuma reflexão se faz no meio educacional, pois o currículo é composto de grades que precisam ser executadas, mas nem sempre o professor consegue colocar em prática toda esta execução em sala de aula, com todos os conteúdos previstos, por conta do tempo escasso e dos diferentes níveis de acompanhamento e assimilação de cada aluno.

O currículo é o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pois representa uma forma de aprofundamento da compreensão do trabalho educativo.

Tantos são os conhecimentos produzidos em nosso mundo globalizado que não haveria tempo e nem condições educacionais suficientes para disponibilizar tanta informação e formação aos alunos em seus estudos escolares, por isso o currículo assume uma função orientativa e norteadora dentre as diversas formas de conhecimento presentes em nossa sociedade.

O currículo também "é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimentos, formas de entender e constituir o mundo". (LOPES, 2004, p.111)

Ao transpor o currículo para o planejamento anual, os professores faziam a seguinte indagação: É preciso elencar todos os conteúdos previstos no planejamento ou somente devem constar aqueles que os alunos conseguiriam acompanhar?

O estado de Mato Grosso disponibilizou as Orientações Curriculares, neste orientativo constam as capacidades e os descritores que devem ser desenvolvidos ao longo do Ciclo de Formação Humana e com base na análise de cada contexto o professor elenca quais capacidades pretende desenvolver com seus alunos e somente depois planeja quais os conteúdos e atividades são necessários para atingir ao objetivo proposto, pois as

> "capacidades referem-se ao conhecimento e aplicação de estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas aos conteúdos aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver novos problemas." (Orientações Curriculares, 2010, p. 08)

Partindo deste estudo sobre o currículo, a coordenação pedagógica colocou em prática o currículo organizado por capacidades. Onde todos os professores de cada área do conhecimento (Linguagem, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática) analisam previamente quais capacidades os alunos precisam obter, feitos por um diagnóstico inicial (período de sondagem) e posteriormente planejam seus conteúdos e intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

> Toda política curricular é constituída de propostas e praticas curriculares como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las edesconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. (LOPES, 2004 p.111)

Após estes estudos proporcionados pela especialização no tocante ao currículo, houve um direcionamento maior e melhor no auxílio aos professores na preparação do Planejamento Anual, nas avaliações e nos Relatórios Descritivos contribuindo para reestruturação do processo pedagógico. Anteriormente, tanto o professor quanto a Coordenadora, sentiam-se confusos, sobre a forma de avaliar, o quê avaliar e o que deveria constar nas Avaliações Descritivas. Agora, com a contribuição teórico-operacional trazida pelo curso direcionamos melhor a nossa equipe pedagógica.

A contribuição operacional mais marcante recaiu sobre o desenvolvimento da função coordenador pedagógico nas formações dos professores. A coordenação pedagógica enquanto instrumento de formação continuada é o principal agente da realização, organização, efetivação e

ressignificação destes momentos formativos subsidiando a ação-reflexão-ação do trabalho pedagógico do professor para uma escola pública de qualidade, pois "os coordenadores pedagógicos aparecem como importantes atores desempenhando um dos seus principais papéis, o de formador", ou seja, "são multiplicadores de conhecimento, onde a articulação entre a teoria e prática passa ser o eixo central da formação de professores como profissionais reflexivos". (CABRAL, 2008, p.93)

A formação de coordenadores pedagógicos e a formação de professores articulam-se na reflexão entre a teoria e a prática durante o horário de trabalho coletivo pedagógico "com trocas de experiências e reflexões", já que "a formação de grupos de trabalho preocupados em melhorar as ações em sala de aula é viável e necessária" e todo esse processo consolida nas dimensões de ensino com uma prática pedagógica consciente e norteadora de eficientes trabalhos pedagógicos realizados pelo professor em sala de aula.

> "Adotar uma ação pedagógica (...) exige que o professor compreenda a necessidade de ter o suporte teórico como orientador de sua prática, saiba elaborar, de forma consciente a transposição didática de seu objeto de trabalho e estabeleça uma constante articulação entre teoria e prática, conhecimento e aprendizagem". (CABRAL, 2008, p.95)

Os estudos indicaram a importância de desenvolver os momentos formativos com o grupo de professores ao qual estavam sob minha tutela. Por mais que saibamos da necessidade, dificilmente levamos este projeto adiante, mas com os relatos de experiências compartilhados no decorres de estudos, percebemos que a tarefa não era tão massante e improdutiva quanto parecia. Poderia colher bons frutos se a dedicação fosse incondicional, dessa forma montamos o nosso momento de Estudos no Projeto Sala de Educador, o que veio a calhar com as proposta teórico/operacional da Sala Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, já que inferimos que no centro da organização de ensino está a tão almejada qualidade de ensino.

Sendo assim o principal objetivo da formação continuada executada pelo coordenador pedagógico foi atingido "necessita ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de sua autonomia nas dimensões intelectual e pedagógica em direção à promoção da escola pública de qualidade". (CABRAL, 2008, p.100)

4 A mudança no papel do coordenador pedagógico

O ser humano está em constante processo de mudança, ele nunca será o mesmo em seu ciclo vital de existência, mesmo vivenciando o mesmo percurso da vida constantemente, pois sempre aprendemos, reaprendemos, desconstruímos e construímos a nossa realidade a todo instante. E com o coordenador pedagógico não poderia ser diferente! Após a realização da especialização em Coordenação Pedagógica pela UFMT, de momentos e finais de semana de muito estudo, muita leitura de artigos científicos relacionados à educação, percebemos como a escassez de conhecimento leva o ser humano por caminhos distantes daqueles que seriam os ideais a serem seguidos.

Percebemos a importância da reflexão para reconstrução periodicamente do Projeto Político Pedagógico. “A profissão de educador nasce do exercício da função educativa, que por sua vez nasce de necessidades sociais concretas e toma o perfil exigido/desejado/conseguido socialmente”. (LIMA e SANTOS, 2007, p.84)

Diante disso muitas transformações ocorrem no pensar e no fazer do coordenador pedagógico, após um ano de estudos específicos relacionados à nossa função.

Coordenar um grupo de professores é uma missão árdua e desafiadora, mas sempre prazerosa quando os frutos aparecem e você os aprecia, percebendo que houve a sua contribuição naquela plantação e colheita.

Encontrar os caminhos e os meios mais eficazes e condizentes com a realidade escolar vivenciada por todos os atores envolvidos na jornada da educação, nem sempre é possível, pois lidamos com pessoas que possuem suas particularidades e nem sempre atingiremos cem por cento de nossas demandas. Mas, fazer o melhor sempre é possível e consiste no diferencial que a Educação Brasileira precisa para alcançar a qualidade que tanto almeja.

Dentro deste contexto, de fazermos sempre o melhor, o aprendizado durante o curso nos instigou aceitar novos desafios e propor algumas mudanças em nossa unidade escolar buscando melhorias na qualidade do nosso ensino-aprendizagem.

A primeira mudança consiste na implementação da avaliação institucional consonante com Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, já que em uma instituição de ensino não se pode avaliar somente os discentes, mas todo o corpo institucional de servidores que subsidia o funcionamento daquele estabelecimento.

Conforme o conceito de avaliação contido por Souza (1995):

> "A avaliação se constitui em um processo de busca, de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a

> serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição. (p. 63).

A avaliação institucional é algo imprescindível para alçar mais um degrau importante na busca do planejamento visando elevar o nível de ensino em todos os meios de convivências de alunos e da comunidade no âmbito escolar, pois quando se avalia, percebemos os retrocessos e os avanços, mas com diálogo, planejamento, ou seja, o efetivo exercício da Gestão Democrática poderemos avançar sistematicamente utilizando o instrumento da avaliação institucional como norteador de nossas ações constadas no Projeto Político Pedagógico.

Outro aspecto fundamental consiste no acompanhamento constante aos alunos para garantir o acesso e a permanência do educando ao recinto escolar. Pois cabe a equipe gestora gerenciar e preservar e efetivação deste direito subjetivo aos alunos.

> Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições. Nesse sentido, o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições. (CURY, 2006, p. 03).

E para subsidiar o exercício desta garantia ao discente a Secretaria de Estado de Educação criou parcerias com o Ministério Público Federal, com o Conselho Tutelar, com a Vara da Infância e da Juventude dentre outros entes da iniciativa pública e privada para desenvolver o FICAI - Ficha de Comunicação de aluno Infrequente/indisciplinado/infrator. Todo o projeto está disponível para utilização nas escolas públicas para o acompanhamento e direcionamento de ações pontuais visando reduzir os índices de evasão e indisciplinares de nossas unidades de ensino. E a escola precisa utilizar destes meios legais para dar garantia ao usufruto da continuidade dos estudos de todo e qualquer aluno matriculado para progredir em seus estudos.

> Estudos e pesquisas contemporâneos mostram, à sociedade, que a natureza e o grau de conhecimentos adquiridos e incorporados podem também corroborar o sucesso ou o fracasso escolar, esseúltimo advindo, em boa parte da situação social desigual, com conseqüências para a vida posterior dos estudantes. (CURY, 2006, p. 8-9)

Garantir somente o acesso e a permanência não bastam, há de se garantir também a qualidade de ensino, pois a falta desta ou sua oferta de forma precária contribui para a segregação social, econômica, cultural fragilizando assim o contexto posterior destes estudantes.

Por isso a incessante busca de qualidade e excelência são adjetivos requeridos com muita veemência no meio escolar, pois deles emanam os cidadãos para continuar a jornada histórica da humanidade.

> A qualidade do ensino supõe, então, a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Mas ela é também uma forma de responsabilidade face aos desafios da sociedade contemporânea. Essa exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo. (CURY, 2006, p. 09)

As escolas sempre apresentam um leque de desafios a serem transpostos de modo justo, democrático, autônomo, fincado na legalidade dos atos administrativos.

Cabe a cada gestor público, e todos nós somos um gestor, pois gerimos a máquina pública de forma direta ou indireta, concentrarmos esforços para garantir os direitos e deveres para o acesso, permanência e qualidade na educação aos nossos alunos, razão do nosso trabalho incansável para o desenvolvimento da nação brasileira.

5 Considerações finais

A função de coordenação pedagógica não pode ficar relegada a questões disciplinares e nem em outros assuntos burocráticos, deve-se cumprir e aprimorar as diversas demandas que são inerentes ao pedagógico para um desenvolvimento profícuo tanto dos professores quanto dos alunos dentro do limite de atuação do coordenador pedagógico.

Sabe-se que, atualmente, há muitas mudanças, desde ao modo de escolha dos coordenadores e a avaliação de desempenho feito ao final do ano letivo pelos pares, o que abrange o leque para pesquisas futuras.

O coordenador pedagógico assume muitas demandas, tem muitos desafios, possui alguns elementos facilitadores no desempenho de sua função, mas a principal ferramenta que é a formação profissional por meio de cursos e capacitações para aprimoramento de seu trabalho pedagógico está sendo disponibilizada anualmente através do MEC por meio de convênios com as Universidades Federais para oferta da Especialização em Coordenação em Pedagógica em todo o país. Constatamos que o Governo Federal vem cumprindo a parte que lhe cabe referente à formação em serviço, e agora cabe a nos coordenadores pedagógicos refletir juntamente com nossa equipe pedagógica sobre quais caminhos deveremos trilhar de agora em diante, pois o conhecimento já adquirimos, a vontade de mudar arde em nosso peito, pois ainda acreditamos na transformação de vidas por meio da educação.

Buscamos nesse trabalho mostrar os alcances e as mudanças que ocorreram a partir dos estudos feitos na Especialização em Coordenação Pedagógica ofertada pela UFMT, tanto na prática profissional como aluna e coordenadora concomitantemente, uma especialização de cunho prático, profissional e acadêmico que contribuiu sobremaneira positiva para a minha atuação e, por conseguinte a um desenvolvimento melhor e equilibrado na unidade escolar que atuava.

Referências

CABRAL, Maria das Graças Dimas.**O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE NO PAPEL DE FORMADOR: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**. Seminário (Re) Conhecendo a nossa escola: relatos de vivênciaspublicação da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife (2008, p. 93-100).

CURY, C. R. Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa - **A família e a escola comocontextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 2007, n. 17, p. 21-32.

FERNANDES, M. J. S. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas.** Afinal, o que resta a essa função? s/d. 2005, p. 08.

GUILHERME, C. C. F. **A progressão continuada e a inteligência dos professores**. 2002, 143 f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n. 26.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. SEDUC-MT, 2008/2009.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** PUC-SP,2000.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Idéias, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

SANTOS, L. L. de C. P. e OLIVEIRA, N. H.. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola.** s/d.

SOUSA, S. M. Zakia..L. **Avaliação Institucional**: elementos para discussão. *In*: LUCE, M. B. e MEDEIROS, I. L. P. (Org.). Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.135-142 (acesso livre TV ESCOLA - Salto para o Futuro).

SOUSA, S.Z. **Avaliação Escolar: constatações e perspectivas**. Revista de Educação AEC, Brasília -DF, ano 24,nº 94, p.59-66, jan./mar.,1995.

SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001. p. 27-34.

A ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE EQUILÍBRIO QUÍMICO NO LIVRO DIDÁTICO QUÍMICA CIDADÃ

Maiane França de Sales (QUÍMICA/UFAC)
fsmaiane@gmail.com
Larissa Pereira de Moura (QUÍMICA/UFAC)
larissamoura40@gmail.com
Natália Nascimento Neves (QUÍMICA/UFAC)
nnascimentoneves@gmail.com
Gahelyka Aghta Pantano Souza (CCBN/UFAC)
gahelyka@outlook.com

Resumo: O livro didático tem um papel fundamental na prática docente, sua finalidade é facilitar o processo de aprendizagem, visando propor um referêncial teórico conciso. Tal ferramenta não é a única nas salas de aula, contudo, ainda se mantem como um dos recursos didáticos mais utilizados. Este trabalho constitui-se como um recorte de uma pesquisa maior, e para tanto objetivou-se saber como o conteúdo de Equilíbrio Químico é trabalhado na Coleção Química Cidadã. Nos moldes de uma pesquisa com abordagem qualitativa, os dados apresentados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, preenchido por professores de uma escola pública da cidade de Rio Branco no estado do Acre. Os resultados indicam que os autores apresentam uma proposta contextualizada e problematizadora com o intuito de provocar a reflexão dos conceitos que envolvem o conteúdo de Equilíbrio Químico, além de indicarem caminhos para que o professor não direcione suas aulas pelo tradicionalismo, mas que pondere entre atividades dinâmicas e contextualizadas.

Palavras-chave: Livro Didático; Aprendizagem; Equilíbrio Químico.

1 Introdução

Distribuído pelo Governo Federal desde o ano de 2007 para o componente curricular Química às escolas públicas brasileiras, o livro didático tem o objetivo de proporcionar ao estudante a compreensão dessa ciência como instrumento no processo de formação cidadã (VASCONCELLOS, 1993). Assim como qualquer outro meio que se propõe a facilitar o aprendizado ele é considerado recurso didático, sendo que em pleno século XXI, ele ainda é um dos mais utilizados, chegando a alguns momentos ser o único material didático de contato direto dos estudantes, além de ser gratuito.

Segundo Lopes "O livro didático aparece no cenário da educação brasileira como um dos principais instrumentos de apoio aos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da Química." (LOPES 1992 *apud* WILLI; BRAGA; ROBAINA 2009, p. 60). Nota-se que o livro didático é elemento básico no processo de ensino aprendizado e

sua escolha tem sempre que ser baseada na melhoria deste processo, com intuito de facilitar e aproximar a realidade com o que está sendo ensinado ao aluno, levando em consideração o contexto histórico-social do estudante.

Seu papel principal é instrumentalizar o professor, de forma que ele seja capacitado e motivado a ampliar "o horizonte" de seus alunos, despertando sua criatividade, estimulando sua vontade de descobrir e construir seu próprio conhecimento (WARTHA; FALJONI-ALÁRIO, 2005). Nesse sentido, a escolha do livro didático de Química que melhor se enquadre ao contexto da comunidade escolar é fundamental para que os objetivos de cada atividade sejam alcançados.

Nesse sentido, nosso objetivo consiste em descrever como o conteúdo de Equilíbrio Química é abordado no Livro Didático Química Cidadã, atualmente adotado nas escolas em que há atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Química UFAC.

2 Metodologia

A metodologia abordada nesta investigação é de caráter qualitativo, para a coleta dos dados apresentados a seguir utilizou-se questionário semiestruturado e análise de documentos oficiais. Participaram da pesquisa inicial três professores supervisores do PIBID/Química, os questionários foram preenchidos pelos professores da disciplina de Química da escola Heloísa Mourão Marques.

A partir das respostas dos professores no questionário, o conteúdo e o livro didático foram selecionados e analisados. Os dados coletados a partir da análise do livro didático estão descritos e discutidos na seção a seguir.

3 Resultados e Discussão

Ao todo participaram da pesquisa três professores de Química, que trabalham na Escola Estadual Heloísa Mourão Marques, desenvolvendo atividades de supervisão também com o PIBID/Química da UFAC. Ao serem questionados sobre quais eram os conteúdos onde sentiam maiores dificuldades, todos os professores responderam ser

aqueles que envolvem cálculos químicos e dentre eles o conteúdo de Equilíbrio Químico foi o citado.

Em seguida perguntou-se no questionário qual o livro didático adotado por eles na escola em que lecionam e, então os docentes afirmaram que utilizavam a Obra Química Cidadã, dos autores Wildson Santos, Gérson Mól e colaboradores.

Ao analisar o livro Química Cidadã, foi possível perceber que o mesmo apresenta uma vasta problematização, nele são abordados itens como meio ambiente e sociedade, os autores apresentam também experimentos ressaltando sempre os cuidados necessários com a segurança em laboratório. Com uma linguagem clara, eles apresentam exercícios para serem resolvidos tanto na sala de aula como atividades para casa, com o objetivo de fixar o conteúdo estudado.

Foi possível verificar que o livro Química cidadã se apropria de uma abordagem atenta às mudanças educacionais onde problemas e as situações diárias são expostas e discutidas a fim de que se construa uma relação entre o ensino e o cotidiano dos estudantes da educação básica, principalmente por trabalhar de maneira reflexiva questionamentos contextualizados.

4 Considerações Finais

Com a Elaboração desta pesquisa, baseada na análise do conteúdo de Equilíbrio Químico no Livro Química cidadã, foi possível concluir que o mesmo apresenta uma abordagem contextualizada, onde na maioria das vezes é possível encontrar a relação com o cotidiano, permitindo assim que o estudante tenha uma compreensão mais clara e se torne um agente construtor daquilo que está aprendendo.

Os autores elaboraram o livro de maneira que as aulas não sejam demasiadamente monótonas, proporcionando liberdade para ir além do tradicionalismo, uma vez que são apresentados textos relacionados com os assuntos, modelos de experimentos em laboratório, atividades para serem realizadas fora da sala e uma linguagem acessível.

Referências

SANTOS, W.; MÓL, G. **Química Cidadã**. 2.ed. São Paulo: 2013. v. 1, 320 p. (Química Cidadã).

VASCONCELLOS, C. S. 1993. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

WARTHA, E. J.; FALJONI-ALÁRIO, A. 2005. A contextualização no ensino de química através do livro didático. **Química Nova na Escola**. N. 22, p42-47, 2005

WILLI, N. N; BRAGA, P. D. R; ROBAINA, J. V. L. Avaliação do livro didático. **VIDYA.** v. 29, n. 1, p. 59, jan-jun 2009.

OS SINDICATOS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Edna Bernardo da Silva (PPGE/UFMT)
ednabernardo14@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho, o objetivo é apresentar um estudo do estado da arte, que foi realizado como iniciação da pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O foco da pesquisa é encontrar trabalhos que tratem da formação dos Profissionais da Educação no espaço do Sindicato da categoria. A metodologia de pesquisa utilizada foi coleta de dados nos bancos de teses e dissertações da CAPES e BDTD Ibict, catalogação e análise descritiva dos trabalhos encontrados. Nesta pesquisa encontramos uma tese e três dissertações que tratam sobre o tema. A pesquisa nos mostrou que os trabalhos são recentes, pouco explorados e que o número de trabalhos encontrado é pequeno.

Palavras-chaves: Pesquisa. Formação. Profissionais da Educação. Sindicato.

1 Introdução

Para iniciarmos uma pesquisa precisamos saber sobre quais bases vamos constituí-la e quais ferramentas vamos utilizar. O estado da arte[1] é uma importante ferramenta para se iniciar uma pesquisa científica. Para direcionar esse trabalho usamos como aporte textos das autoras Joana Paulin Romanowski (2006), Romilda Teodora Ens (2006) e Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), que tratam de estudos denominados de estado da arte e Bernard Charlot (2016), que trata da pesquisa no campo educacional.

Ao definir um tema de investigação ou objeto de estudo, um dos primeiros passos que o pesquisador dever dar, é saber se o assunto já foi explorado, dessa forma o pesquisador evitará investigar algo que já foi pesquisado, Charlot (2016) faz um alerta acerca da memória, segundo ele:

> As ciências da educação na França, a pesquisa educacional no Brasil, carecem de memória. A principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. (CHARLOT,2016, p. 17)

Nesse sentido, usar a metodologia estado da arte é fazer uma memória do que já se tem produzido. Esse é considerado um dos momentos importantes durante a pesquisa, pois, todo bom pesquisador precisa saber como estão as produções acadêmicas que tratam

[1]Esse tipo de pesquisa, é usual na literatura científica americana, é pouco conhecido entre pesquisadores no Brasil. O termo estado da arte resulta de uma tradução literal do Inglês, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. (BRANDÃO,1986, p. 7 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.40)

do seu tema de pesquisa, é necessário saber quais e quantas produções acadêmicas já foram realizadas sobre o tema, dessa forma é possível ter um panorama dos estudos realizados.

Além disso, a pesquisa estado da arte auxiliará o trabalho na melhoria da produção, com ampliação do referencial teórico, Romanowski e Ens (2006) diz que osestados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e possibilita caminhos novos.Esses novos conceitos e paradigmas, já estudados por outros pesquisadores ajudarão a enriquecer o trabalho, será um roteiro, ou um mapa para a pesquisa:

> Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também umapossibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a "teoria e prática" de uma área do conhecimento. (MESSINA apud ROMANOWSKI;ENS, 2006, p.40)

Quando iniciamos uma viagem, seja ela curta ou longa, buscamos fazer planejamento, um mapa dos lugares por onde passaremos, onde encontraremos comida, água e descanso. Para que nada aconteça fora do esperado. A pesquisa o estado da arte, é o mapa que nos guiará, mostrará as rotas e2 os caminhos já abertos, por quais poderemos trafegar, quais estão mais explorados e quais ainda são desconhecidos. Outra função dessa busca é compreender a realidade ou a complexidade do caminho a seguir, para que não tenhamos uma única lente para olhar o mundo, é preciso observar diversos detalhes, e desses precisamos considerar a historicidade dentro do tempo cronológico, os aspectos econômicos, políticos, culturais e as formas e as condições de produção.

Um levantamento dos estudos já realizados contribuirá para análise e reflexão sobre o problema levantado pela proposta de pesquisa, será o início do processo.

> Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico. (ROMANOWOSKI e ENS, 2006, p.43)

Para um bom caminhar durante uma pesquisa científica é preciso, ficar atento a decisão de que caminho seguir e que cuidados tomar. Charlot (2006) nos chama a atenção sobre os discursos espontâneos e alerta, quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento. Para ele um projeto de pesquisa precisa querer saber o que ninguém sabe, por isso a necessidade da investigação e

questionamentos acerca do tema. Um levantamento do que já foi produzido contribuirá para saber se já foi pesquisado, o autor alerta ainda que é preciso saber concretamente como a investigação será desenvolvida, o estado da arte é o momento propício para, conhecer os caminhos daqueles que já fizeram a jornada.

2 Metodologia e Coleta de dados

Nossa pesquisa de dados foi planejada da seguinte forma, levantamento dos trabalhos com catalogação descritiva do ano, da universidade, do grau de estudo, do nome do autor, do objetivo e título do trabalho encontrado, em seguida uma leitura dos resumos e introduções e a partir desses fazer um balanço dos conteúdos encontrados. Optamos pelas seguintes fontes de busca, bancos de teses e dissertações: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD Ibict (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).

Importante dizer que nos últimos anos houve um grande crescimento e avanço tecnológico das bibliotecas digitais online, o que tem contribuído em grande medida para as pesquisas, essa ferramenta democratizou as publicações científicas e acadêmicas, o que facilita a coleta de dados. O que antes levaria muito tempo, com deslocamento, buscas e leituras em bibliotecas físicas, hoje está dinamizado e de acesso público, em um simples clique.

Para realizarmos as buscas nos bancos de dados foi preciso definir as palavras-chave. Segundo ANDRÉ apud ROMANOWOSKI e ENS (2006) *são palavras-chave que servem para indicar a essência da pesquisa ao final dos resumos.* Definimos a busca pelas seguintes palavras-chave “sindicato”, ‘formação” e “profissional da educação”.

Realizamos busca no banco de dados da CAPES com essas palavras-chave e tivemos o seguinte resultado: sem refinação o banco apresentou 969.675 trabalhos, usamos a refinação, área de concentração: *Educação* e nome do programa: *Educação* e tivemos um resultado de 8.684 trabalhos, realizamos leitura dos títulos dos 100 primeiros e nenhum era sobre formação no espaço do sindicato, portanto não obtivemos dados relacionados ao nosso trabalho, nesta fonte de pesquisa.

Na pesquisa no banco de dados da BDTD Ibict, usamos as mesmas palavras-chave, neste site a pesquisa possui mais opções, nos descritores podemos escolher onde queremos encontrá-los, as opções são: todos os campos, título, autor, assunto, recursos e ano de publicação. Usamos o seguinte critério: para o descritor “sindicato” selecionamos

a opção somente no “título”, para “formação” e “profissional a educação” selecionamos a opção em “todos os campos”. O resultado que obtivemos foi 7 trabalhos, desses 4 teses e 3 dissertações, ao verificar os registros, vimos que uma tese repetia duas vezes. Assim, o resultado encontrado foi de 6 trabalhos. Desses, 4 dialogam com o tema de nosso interesse, baixamos os dados para o computador para uma leitura dos resumos e introduções das teses e dissertações encontradas. O quadro abaixo detalha os trabalhos encontrados.

Quadro de revisão de literatura no banco de dados da BDTD Ibict:

Ano	Universidade e nível	Autor	Título	Objetivo
2005	UNICAMP (mestrado)	Salatiel dos Santos Hergesel	A participação do **Sindicato** dos professores no Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP na **formação** político pedagógica do professor	Discutir a proposta de formação político-pedagógica oferecida pela APEOESP a seus associados.
2008	PUC-SP (mestrado)	Reni Gomes da Silva	Educação: campo de luta – um estudo sobre os congressos do **Sindicato** dos professores no Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP – (1997-2006)	Analisar os temas educacionais nos congressos da APEOESP. Investigando se o sindicato tem tido preocupação de formular políticas públicas educacionais.
2009	UFRN (doutorado)	Josenilton Nunes Vieira	O **sindicato** como espaço de construção da profissão docente	Estudar o sindicalismo docente no Vale do são Francisco, examinando nas ações desse movimento sindical suas repercussões no processo de formação profissional dos professores
2012	UFS (mestrado)	Maria Oliveira dos Santos	Prática sindical docente e seus nexos com a **formação** política dos professores	Investigar a formação política dos professores da Educação Básica, medida pela luta sindical em defesa da educação num momento de greve por maior investimento na escola pública.

Fonte: organizado pela autora

3 Apontamentos sobre os dados pesquisados

Nosso intuito nessa investigação foi saber como estão as pesquisas, quando tratamos de formação dos profissionais da educação no espaço do sindicato da categoria. A leitura dos resumos e introduções da tese e das dissertações encontradas, possibilitou-nos um olhar mais ampliado do que já foi pesquisado sobre a temática.

O trabalho de Hergesel (2005) é uma pesquisa documental no período de 2000 a 2004, com o foco de analisar a contribuição do Sindicato APEOESP (Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo), na formação político-pedagógica

do professor. Verificamos que o pesquisador faz parte do contexto da pesquisa, e milita no sindicato. *É nesse ambiente que vivo o que pesquiso: sala de aula, o pátio da escola, a sala dos professores, os HTPCs, as reuniões sindicais e os encontros dos movimentos populares. Tudo isso é meu laboratório de pesquisa, minha fonte de estudo.*

Nessa dissertação, segundo o autor o resultado da pesquisa é que:

> A pesquisa revelou que teoricamente o sindicato tem um projeto político-pedagógico que norteia sua estrutura e seu funcionamento pautado na gestão democrática, na autonomia sindical, na reflexão crítica sobre a prática, na aproximação entre teoria e prática e na articulação entre o político e o pedagógico. [...]. Demonstrou-se também o interesse da entidade na politização dos professores para a melhoria da articulação entre o específico da sala de aula com as questões sociais, políticas e econômicas do Brasil e do mundo. (HERGESEL, 2005, texto do resumo, sem paginação)

O segundo trabalho, de Silva (2008) também foi realizado no Sindicato APEOESP, com objetivo principal de entender se a entidade tem preocupação de formular políticas públicas educacionais. A pesquisadora também se apresenta como militante do movimento. É uma pesquisa documental, com um recorte de análise dos congressos da entidade entre os anos de 1997-2006. Buscamos garimpar nesse trabalho as questões que a autora trata sobre formação dos profissionais da educação. Conforme seu resumo ela usou como base de análise três categorias: *organização do trabalho pedagógico na escola, financiamento, gestão e organização do sistema educacional e* ***formação profissional****, carreira e condições de trabalho*.

A autora dedicou parte do capítulo 4 de sua dissertação para tratar do tema formação profissional, apresenta e faz uma explanação dos temas que tem relação direta e indireta com a formação e ressalta que *dos setenta e quatro temas levantados, vinte e dois foram sobre formação profissional, carreira e condições de trabalho* (SILVA, 2008, p. 12), já na sua introdução a autora avalia que não seria possível analisar e apresentar a proposição da entidade em cada um dos temas pesquisado.

Esses dois primeiros trabalhos apresentados tiveram como lócus de pesquisa o Sindicato APEOESP, que é um sindicato específico de professores, localizado na região sudeste do Brasil. A seguir apresentaremos as duas últimas pesquisas que encontramos, essas, foram realizadas em sindicatos que estão localizados em estados do nordeste brasileiro, pelo vasto território que temos no Brasil, achamos interessante identificar as regiões onde os pesquisadores interessaram-se por esse tema de pesquisa.

O sindicato como espaço de construção da profissão docente é o título da tese de doutorado de autoria de Josenilton Nunes Vieira, o objetivo específico do pesquisador foi estudar o sindicalismo docente no Vale do São Francisco, examinando nas ações desse

movimento sindical suas repercussões no processo de formação e profissionalização dos professores, os sindicatos estudados localizam-se nos municípios de Juazeiro-BA e Petrolina-PE. A metodologia de trabalho usado, segundo o autor, foi abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico dialético, e não houve delimitação de tempo cronológico para a pesquisa. Suas categorias, conceito chaves foram: *sindicalismo* e *profissionalização*. As fontes de dados foram documentais e entrevistas. Os sindicatos pesquisados foram: Associação dos Professores Licenciados da Bahia - APLB/Sindicato; Sindicato dos trabalhadores em Educação de Pernambuco - SINTEPE e Sindicato dos Servidores Municipais de Petrolina - SINDSEMP. Segundo resumo do trabalho o autor conclui que:

> A contribuição do sindicato, no processo de profissionalização dos professores, é mais evidente na sua **dimensão externa** que caracteriza o profissionalismo, nos aspectos relacionados: às formas de participação na definição e na gestão da política educacional; às lutas políticas pelas conquistas do status profissional, do reconhecimento social e da sua consequente valorização. As ações sindicais repercutem com menor intensidade na **dimensão interna** que define a profissionalidade, nos aspectos relacionados: à gestão dos processos pedagógicos na escola e na sala de aula; à aquisição dos saberes disciplinares; à crítica epistemológica dos conhecimentos mobilizados no ensino; às questões curriculares; e às mediações que possibilitam a aprendizagem na escola e na sala de aula (VIEIRA, 2009, sem paginação - resumo) grifo nosso

Importante destaque na pesquisa Vieira (2009) é que os estudos desenvolvidos na base de pesquisa Formação e Profissionalização Docente do CCSA/UFRN (Centro de Ciência Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) indicam necessidade de aprofundar as investigações sobre o tema, e complementa que:

> Os trabalhos que estabelecem uma relação entre profissionalização docente e a questão do movimento sindical são **quantitativamente tímidos**, demonstrando assim, uma necessidade de produção de mais trabalhos que possam ser incorporados a reflexões envolvendo a temática. (VIEIRA, 2009, p.18) grifo nosso

O quarto e último trabalho analisado foi o de autoria de Maria Oliveira dos Santos tem como título *Prática Sindical docente e seus nexos com a formação política dos Professores*, o objetivo principal desta pesquisa é investigar a formação política dos professores da educação básica, medida pela luta sindical em defesa da educação em um momento de paralisações e greve por maior investimento na escola pública. O estudo foi realizado no Sindicato dos trabalhadores em educação Básica da rede oficial do Estado de Sergipe - SINTESE. A pesquisadora usou documentos e entrevistas como base de dados para sua investigação. A autora registra que seu trabalho tem como fundamentação teórica o marxismo, que concebe o trabalho educacional como fenômeno próprio dos

homens, portanto, imaterial imensurável. O estudo busca demonstrar a relação entre prática sindical e formação política docente. Segundo dados a autora afirma que:

> Os professores buscam participar do sindicato porque almejam a construção de uma sociedade diferente [...] reconhecem o espaço formativo da luta sindical, a qual possibilita ampliar a consciência sobre a realidade e isso implica também, na organização da prática pedagógica... (SANTOS, 2012, sem paginação-resumo)

Não foi possível na leitura do resumo e da introdução entender qual o resultado final da pesquisa, o trecho acima é uma afirmação que a autora faz quanto ao resultado de análise das entrevistas, porém é importante a afirmação da autora em entender que os pesquisados reconhecem o espaço formativo da luta sindical e que essa formação implica na organização da prática pedagógica. Entender no olhar dos pesquisados que o sindicato é um espaço que possibilita a construção de uma sociedade diferente é outro dado interessante registrado pela autora.

4 Considerações finais

As considerações sobre esse levantamento de dados ou pesquisa estado da arte, foi importante nesse momento, pois os dados, as afirmações e as conclusões de autores que já se dedicaram a estudar o espaço do sindicato como lugar de formação, contribuirão para nosso trabalho. Será a partir desses olhares que buscaremos refletir e compreender nosso objeto de pesquisa.

Nosso olhar destaca três pontos importantes, o primeiro é quanto ao período das pesquisas, como não restringimos ou recortamos um tempo, verificamos que as pesquisas datam de anos relativamente recentes, ocorreram entre 2005 e 2012. Isso nos indica que o campo ainda é pouco explorado. O segundo é quanto a quantidade de trabalhos encontrados, mesmo o tema formação sendo um tema de inúmeras pesquisas na área de educação, a formação no espaço do sindicato ainda é um tema pouco estudado. A exemplo foi a busca no banco de dados da CAPES, que apesar do grande número de trabalhos nenhum tratou da formação no espaço do sindicato. Ainda sobre a quantidade de pesquisa a tese de Vieira (2009) fala da incipiência de estudos dessa temática. O terceiro e último ponto é quanto ao objetivo das pesquisas encontradas, todos os pesquisadores buscam entender o sindicato como lócus de formação dos profissionais da educação, por meio da análise dos dados do cotidiano das atividades desenvolvidas por essas instituições e suas contribuições para a formação e profissionalização dos profissionais da educação.

Em Mato Grosso não há nenhum estudo ou pesquisa com essa finalidade, portanto entendemos que temos um vasto campo de pesquisa, o estado da arte contribuiu para dar um impulso nessa direção, será também um balizador dos caminhos que seguiremos nessa jornada que apenas está começando.

Referências

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especialidades e desafios de uma área do saber.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.31, jan./abr.2006.

ENS, Romilda Teodora**. As pesquisas denominadas Estado da Arte na Formação de pesquisadores da Educação: um relato de experiência.** http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI223.pdf acesso em 02/07/2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

HERGESEL, Salatiel dos Santos. **A participação do Sindicato dos professores no Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP na formação político pedagógica doprofessor**. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora**As Pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Maria Oliveira dos. **Prática sindical docente e seus nexos com a formação política dos professores**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SILVA, Reni Gomes da. **Educação: campo de luta – um estudo sobre os congressos do Sindicato dos professores no Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP – (1997-2006)**. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIEIRA, Josenilton Nunes. **O sindicato como espaço de construção da profissão docente**. 2009. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

BRINCAR, LER E CONTAR HISTÓRIAS: CRIANÇAS E PROFESSORES OCUPANDO A UNIVERSIDADE

Emily Ribeiro Botelho (Unicentro)
mimiribeiro1@hotmail.com
Mônica Trindade Luvisa (PPGE/Unicentro)
monicatrindade2917@gmail.com
Régis da Silva (Faculdade São Braz)
regis.pedg@gmail.com

Resumo: Trata de um projeto intitulado "Brincar, ler e contar histórias: crianças e professores ocupando a Universidade" realizado na Universidade Estadual do Centro Oeste, Paraná, desenvolvido no Campus Santa Cruz e nas extensões desta universidade. Objetiva apresentar as práticas desenvolvidas refletindo sobre os impactos do projeto na formação dos atores envolvidos. A metodologia empregada assume caráter bibliográfico a partir de leitura de autores como Carneiro (2010), Abramovich (1989), Kishimoto (1998), e também etnográfica, tendo em vista, que os autores são participantes do mesmo. Argumenta que o referido projeto de extensão permite às crianças, acadêmicos, professores, e escolas, o conhecimento de práticas de leitura e brincadeiras diferenciadas do cotidianos escolar, que podem vir a contribuir na qualidade da formação sujeitos envolvidos. O espaço oportuniza, a criatividade, a imaginação, e a socialização de todos os atores envolvidos.

Palavras-chave: Brincadeiras. Contação de Histórias. Projeto de Extensão.

1 Introdução

Este trabalho tem como intuito apresentar as atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão intitulado "Brincar, Ler e Contar Histórias: Professores e Crianças ocupando a Universidade". O mesmo tem como como objetivo promover ações em contextos de brincadeiras (brinquedoteca) bem como proporcionar momentos de leitura para crianças e contação de histórias (sala de leitura), espaços vinculados ao Laboratório de Educação Infantil.

O mencionado projeto é integrante do Laboratório de Educação Infantil, cujo está ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em educação Infantil, que realiza estudos e pesquisas de brinquedos e materiais pedagógicos, leitura e contação de histórias, no

aperfeiçoamento da qualidade da formação metodológica do educador, razão pela qual, vincula-se ao Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste, Unicentro, Paraná. Além disso o Laboratório conta com a participação de professores do Grupo Movimentos Sociais e Educação do Campo.

Primeiramente concebeu-se o projeto para os alunos do curso de Pedagogia com o objetivo de aparelhá-los com conhecimentos práticos e teóricos para o mercado de trabalho que cada vez mais tem exigido dos profissionais da educação domínio do universo simbólico, onde os elementos materiais são decisivos. Além disso, pretende ser um centro de prestação de serviços à comunidade com um duplo propósito: atender a demanda interna da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO (filhos de funcionários e acadêmicos) e as demandas externas que a ele recorrerem (visitas agendadas das instituições públicas e privadas).

A pesquisa é de cunho qualitativo e portanto bibliográfica, conforme Triviños (1987) esta abordagem é rica potencialmente em dados descritivos, tendo como foco a realidade de maneira contextualizada. Este contexto, é composto pela realidade vivência pelos autores, portanto, a investigação trata-se também de uma pesquisa participante, tendo em vista que a mesma foi construída por dois bolsistas e uma voluntária do projeto, desta forma ela caracteriza-se, também, pela abordagem etnográfica, e por isso, nela temos "o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento" (LUDKE E ANDRÉ, 1986 p. 11).

Cabe aqui destacar que trata-se de uma investigação em andamento tendo em vista que o projeto terá vigência de um ano, com previsão de término para abril de 2018. Por isto, neste momento este documento está estruturado da seguinte forma na sessão seguinte apresentamos o referido projeto de extensão aspectos de organização e funcionamento, na terceira sessão relatamos experiências da sala de leitura e brinquedoteca, na quarta sessão trazemos alguns materiais confeccionados pela equipe, e por fim algumas considerações finais.

2 Projeto: apresentação, organização e funcionamento

O Projeto é subsidiado pela fundação Araucária e CNPq - Ciências sem Fronteiras, Atende além de Guarapuava os Municípios de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Pitanga, sendo que cada município conta com um Campus Avançado da UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste e uma Acadêmica Bolsista para atendimento do Projeto. No município de Guarapuava é onde Concentra o maior número de bolsistas, sendo um profissional recém formado com graduação em pedagogia, com carga horária de 40 horas semanais e mais duas acadêmicas do curso de pedagogia, com bolsa de 20 horas semanais cada e, maior fluxo de atendimento a crianças.

Assim , o Laboratório de Educação Infantil , caracteriza-se como um espaço de laboratório lúdico-pedagógico de pesquisa para alunos e professores que integram o curso de Pedagogia, atrelando os três eixos de inserção à universidade – ensino, pesquisa e extensão, beneficiando a comunidade acadêmica e as instituições públicas de educação infantil e anos iniciais do município de Guarapuava no *Campus* Santa Cruz, e nas extensões localizadas nos municípios de Laranjeiras do Sul, Chopinzinho e Pitanga.

Este desenvolvimento local e regional, que congrega questões de cunho social, cultural e econômico, ganha importância uma vez que a Unicentro localiza-se em uma região de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), onde se concentra grande parte da maior pobreza do estado e, nesse sentido, o projeto pode ter relevantes impactos sociais. O laboratório de Educação Infantil está organizado em dois espaços-ambientes: brinquedoteca (espaço 1) e sala de leitura[1] (espaço 2).

Como espaço físico já se encontra estruturado na universidade, a vitalidade do projeto fornece suporte para a execução de atividades e ocupação desses ambientes pelas crianças, acadêmicos e professores. Buscando desenvolver com o público ações formativas com o brincar, ler e contar histórias, permitindo a articulação entre adultos e crianças em ambos espaços.

Para que haja o funcionamento contamos com dois professores universitários que são os criadores e coordenadores do projeto sendo eles Professora DoutoraAliandra Mesomo Lira e Professor Doutor Marcos Gehrke, também, um bolsista graduado, quatro acadêmicas do curso de Pedagogia Docência e Gestão Educacional também bolsistas, e

aproximadamente vinte voluntários, que colaboram na leitura e contação de histórias, na brinquedoteca e aqueles que operam na confecção de materiais para os dois ambientes.

Bem como mencionado que o projeto está em andamento, destacamos por agora algumas atividades desenvolvidas durante o período de quatro meses, sendo o início no mês de abril até agora mês de julho de 2017.

Mensalmente realizamos reuniões com a equipe executora, em que são discutidas questões de organização e sobre o andamento do projeto. Até este momento, atendemos aproximadamente 498 crianças (Campus Santa Cruz, Guarapuava), a partir de visitas pré-agendadas aos espaços do Laboratório de Educação Infantil, em dois dias semanais (terça-feira e quinta-feira), sendo outros três dias da semana dedicados ao estudo, organização e confecção de materiais para a contação de história e brinquedoteca.

Além dessas atividades, realizamos oficinas de formação de professores da rede municipal de ensino, e alunos da rede Estadual do Campo, do município de Rio Branco do Ivaí, Paraná. Ainda nestes espaços fazemos empréstimo de materiais de leitura para as instituições, professores e acadêmicos, cabe aqui, ressaltar que grande porcentagem do empréstimo de materiais retirados são para os próprios acadêmicos da instituição em período de estágio, os quais recorrem as metodologias utilizadas pelo projeto para que possam desenvolver atividades diferenciadas nestes períodos. Como meio de divulgação, o projeto conta com páginas em redes sociais, folders, e cartazes distribuídos nas instituições de ensino, o que colabora na ampliação da demanda atendida.

Na brinquedoteca, durante os atendimentos buscamos propiciar momentos que visem a interação das crianças junto aos espaços oferecidos, pois a mesma está organizada em cantos temáticos, sendo eles espaço da casinha (construída pela equipe a partir do uso de recursos e doações de alguns materiais); cantinho das artes, cabideiro de fantasias, jogos lógicos e espaços das profissões, ainda, contamos com outros jogos e brinquedos diversos que atraem com facilidade as crianças.

Ainda dedicado ao brincar, dispomos de um espaço externo, no qual desenvolvemos atividades livres, que envolvem bolas, circuitos, brincadeiras com músicas, atividades de pintura na parede, bambolês, bets, e outras que necessitam espaços amplificados.

Na sala de leitura, realizamos leitura, contação de histórias com a utilização de fantoches, atividades com música, somente com a entonação de voz e gestos, dramatizações dos contadores e também das crianças, produção de histórias pelas próprias

crianças, diversas atividades que envolvem a leitura, que extrapolem às existentes nas escolas de onde vem (SOARES E NASCIMENTO, 2007).

Neste mesmo ambiente é onde bolsistas, voluntários e professores criam e desenvolvem as práticas de leitura, que são disseminadas durante as oficinas e as visitas das escolas. Durante as oficinas com profissionais da educação da rede municipal de ensino, buscamos distender de metodologias de fácil execução e baixo custo, porque sabemos que se disponibilizarmos de metodologias mais complexas e de alto custo para a execução, as instituições não terão oportunidades de colocá-las em prática, decorrente do seu valor e a realidade em que se encontra as escolas de nosso estado.

Nestes ambientes recebemos crianças das instituições de ensino público e privados, filhos de funcionário, acadêmicos, e também, aquelas que acompanham seus pais quando estes vão ao Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ). Desde Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, contamos com acervo de literatura para o Ensino Médio, como também, um pequeno acervo para acadêmicos sobre temas distintos, e estamos compondo o acervo com as obras de Paulo Freire, observando que nossa sala de leitura tem o nome da obra "O Menino que Lia o Mundo" escrita por Carlos Rodrigues Brandão, A história do menino que lia o mundo conta a vida deste grande homem, Paulo Freire, que não deixou de ver o mundo com os olhos esperançosos de um menino.

Como parte integrante da organização e funcionamento do projeto, contamos também, com um roteiro de atendimento que fora elaborado nas primeiras reuniões. Nela decidimos os dias que seriam realizados os atendimentos e outras questões afins. Quando a escola chega na Universidade, a equipe recebe os pequenos no hall de entrada e conversamos sobre o que faremos, ao passo que apresentamos a instituição. Em seguida, dividimos em duas ou até três equipes, conforme o número de crianças, bolsistas e voluntários disponíveis para o dia.

Posterior à isso, as atividades dão início, parte segue para a brinquedoteca, outra parte à sala de leitura, e quando há uma terceira equipe as crianças fazem atividades, como brincadeiras, no jardim de inverno e na parte externa da brinquedoteca. O tempo de atendimento às escolas é de uma hora em cada ambiente, com exceção de quando há uma terceira equipe. Neste caso, fazemos a divisão das duas horas de atendimento em três tempos. Para finalizar, fazemos um tour na biblioteca universitária, no jardim de inverno, restaurante universitário e outros espaços que representam uma visão diferente das que

possuem na escola em que estudam. Nos despedimos e os encaminhamos para o transporte novamente.

A partir do exposto até aqui, podemos conceber o projeto como um espaço que oportuniza o brincar, o ler e o contar histórias para as crianças, lembrando que estes eixos são indispensáveis para a formação do desenvolvimento das mesmas, principalmente nestes período em que as crianças estão sendo escolarizadas desde muito cedo. Além de proporcionar, uma formação diferenciada aos bolsistas e demais participantes, pois permite conciliar os estudos teóricos visto no curso, que podem ser aplicados ou observados nas brincadeiras das/com as crianças, nos momentos de contação de histórias.

3 Sala de Leitura e Brinquedoteca

Nesta sessão pretendemos apresentar as atividades realizadas à luz de autores que tratam da importância de brincar, ler e contar histórias. Começamos pelo espaço 1, como já mencionado, ele está organizado a partir de alguns cantos temáticos, mas também, com outros objetos que as crianças podem estar envolvendo em suas brincadeiras.

Desta forma concordamos com Carneiro (2010), quando escreve sobre a necessidade de que os espaços e as atividades estejam direcionados para a valorização do brincar, pois quanto mais ricas forem as experiências oferecidas mais interessante e enriquecido será o brincar (CARNEIRO, 2010).

De uma forma geral os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da vida das crianças, seja nas famílias ou nas instituições educativas. Em casa, os pais e outros adultos da família compram, dentro de suas condições, diversos brinquedos e jogos pensando no divertimento e desenvolvimento das crianças.

Nas instituições responsáveis pela educação das crianças, principalmente de educação infantil, também encontramos razoável quantidade de materiais lúdicos que deveriam estar disponíveis às crianças, principalmente em momentos considerados de recreação.

Portanto estamos de acordo, sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, que elas precisam de materiais adequados e estimuladores

para enriquecer a imaginação, bem com o de tempo e de espaço e, especialmente, de uma atitude favorável dos adultos em relação à ação (CARNEIRO, 2010, p. 25).

Ainda sobre isto, Kishimoto (1998) também defende a relevância da brincadeira e ressalta a importância da ajuda do adulto em situações estruturadas, mas que permitam a ação dos brincantes e sua organização. Por isto, durante nossos atendimentos participamos das brincadeiras, observamos e fazemos mediações quando necessário. Quando o atendimento vai chegando ao fim, solicitamos o começo da organização considerando que faremos o segundo atendimento das crianças que estão na sala de leitura.

Nas instituições responsáveis pela educação das crianças, principalmente de educação infantil, também encontramos razoável quantidade de materiais lúdicos que deveriam estar disponíveis às crianças, principalmente em momentos considerados de recreação. No entanto, alguns não estão no alcance da criança por receio de que haja a depredação deles, na brinquedoteca antes de liberá-los para as brincadeiras, fazemos alguns combinados onde colocamos a questão da organização e do cuidado com os materiais, tendo em vista, que outras crianças estão por vir e querem também brincar ali.

Nestes momentos, podemos perceber que desde muito pequenas as crianças utilizam-se do brincar para expressar-se, todas as formas de expressão do brincar produzem impactos sobre a criança, atuando em seu desenvolvimento no aspecto físico, afetivo, motor e intelectual. Estudos indicam que elementos e materiais simples envolvem maior simbolização e transformação, incentivando a criação e a invenção por parte das crianças. Sendo por isso, que na brinquedoteca temos brinquedos industrializados, e também, alguns populares, como por exemplo, peteca, rói-rói, bilboquê.

Pelas brincadeiras, os pequenos exercitam sua criatividade, imaginação e promovem a socialização. Sendo assim, elas constituem-se como excelente recurso de aprendizagem e desenvolvimento e precisam fazer parte da rotina nas atividades da Educação Infantil. Para tanto, é importante que os profissionais que trabalham com as crianças ofereçam um ambiente rico em estímulos e também desafiem as crianças com atividades que envolvam o brincar (CARNEIRO, 2010).

Nosso espaço, conta com materiais adequados e estimuladores à faixa etária atendida que colaborar para o enriquecimento da imaginação das crianças, sendo também,

momento que permite o tempo para o brincar, e também de ações por parte da equipe do projeto que favorece essas formas de expressão, como orienta Carneiro (2010).

Articulado ao exposto até agora, a sala de leitura também se constitui como espaço de expressão. Visto que percebemos, que o aramado de fantoches é o mais requisitado, pois os fantoches permitem que eles imaginem, sendo que, por muitas vezes, acabam por imaginar falas, nomes, e histórias para os fantoches que escolhem para brincar, pois os fantoches possuem uma magia que cativa e faz as crianças saírem do realismo, Carvalho (2015).

Outra atividade desenvolvida e que as crianças demonstram grande interesse é a contação de história. Ouvir histórias é de fundamental importância para a formação de toda criança, sendo que este ato se torna o início da aprendizagem para ser um leitor e se tornando um leitor este terá pela frente um longo caminho de descobertas e aventuras. Abramovich (1989, p. 23) destaca que "ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!".

Aliado a isso, ouvir histórias é despertar a imaginação, a curiosidade, é sorrir, é descobrir coisas novas, conhecer lugares diferentes, viajar sem sair do lugar. Por meio da leitura a criança vive junto com os personagens, enfrenta seus medos, vive emoções como a raiva, a alegria, a insegurança entre outros sentimentos (MATEUS et al, 2013)

No entanto, para que isto se concretize, é necessário que os profissionais que atuam com as crianças participem de processos formativos que discutam e enfatizem a importância da literatura para o desenvolvimento infantil, bem como que os instrumentalizem para que possam utilizar este recurso no trabalho diário com as crianças. Para tanto, temos recebido oficinas de contação de histórias, buscando sempre conhecimentos nesta área, para que possamos mexer com o imaginário dos pequenos.

Acreditamos que ler histórias para crianças, sempre, "é poder sorrir, rir, gargalhar comas situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então pode ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira e divertimento (ABRAMOVICH, 1989, p.17). Podemos afirmar esse argumento, diante, de uma dramatização feita pela equipe de uma história, onde víamos as gargalhadas das crianças, a ajuda deles em momentos de tensão da história para com os personagens.

Na sessão seguinte, apresentamos algumas estratégias de leitura, e brinquedos que estão sendo construídos para a utilização no projeto.

4 Confecção de Materiais

Atrelado às demais atividades do projeto está a confecção de materiais, nesses meses de andamento do projeto confeccionamos diversos materiais tanto para a brinquedoteca quanto para a sala de leitura.

Na brinquedoteca reorganizamos o espaço, neste construímos novos mobiles e móveis para a casinha. Neste processo contamos com a colaboração de voluntários, que foram de suma importância para esta etapa, os voluntários são geralmente acadêmicos do curso de pedagogia, sendo que para esses voluntários o projeto oferece um sistema de horas curriculares complementar, e doações de empresas e comunidade. Buscamos construir materiais de baixo custo, que seja de fácil multiplicação as escolas.

Na sala de leitura foi realizado a construção de práticas de leituras e contação de Histórias, readequação do espaço com prateleiras acessíveis a criança, além da adaptação de materiais ampliados, para fácil manuseio e melhor visualização. ainda neste espaço realizamos a catalogação dos livros existentes e recebidos.

Como práticas de leitura que despertaram mais a atenção das crianças e professores, temos as Pizzas de Leitura e os Cubos Rimados. As Pizzas de Leitura são uma simples e barata estratégia de incentivo a leitura que irá auxiliar no desenvolvimento do hábito da leitura em nossos pequenos, essas consistem em caixas de pizza recheada com textos de diversos gêneros textuais.

Os Cubos Rimados são uma adaptação dos livros da escritora Eva Furnari, para este trabalho confeccionamos cubos em papelão e realizamos a colagem do livro no mesmo, um cubo fica com perguntas e outro fica com as respostas que compõem a rima.

Com a elaboração desses materiais de fácil acesso percebemos a grande interação - principalmente por parte dos professores - os quais demonstram grande interesse e curiosidade na reprodução desses materiais em sua realidade em sala de aula.

5 Considerações finais

Cabe aqui lembrar que o trabalho aqui construído, apresenta questões que estão em desenvolvimento, tendo em vista que o projeto ainda está em andamento. E portanto, não nos cabe aqui encerrar as discussões sobre o mesmo, por isso, as considerações aqui alcançadas, foram obtidas a partir de leituras e experiências realizadas nestes quatro meses que estamos em atividade.

As atividades realizadas nos espaços, colaboram para o desenvolvimento das crianças pois permitem conhecer práticas de leitura diferenciadas, permite a socialização, a criatividade, a expressão, o conhecer espaço diferenciado, como por exemplo, a Universidade Pública, a biblioteca universitária, e outros espaços.

Funciona também como fonte de conhecimento para os acadêmicos e participantes do projeto, que desenvolvem pesquisas nesta área do brincar, ler e contar histórias. Sem contar, no papel de instrumento auxiliar para as escolas visitantes, que podem nestes espaços encontrar estratégias diferentes e levá-los à realidade escolar, por meio dos empréstimos.

No projeto também realizamos a construção de brinquedos e livros infantis para as crianças, com a utilização de recursos alcançáveis às escolas e aos acadêmicos, ou seja, que não demandem demasiado gatos financeiro.

Além dessas atividades estamos participando e também ofertando de oficinas de formação para professores da educação básica e para estudantes da rede estadual de ensino, sobre o brincar, e principalmente o contar histórias, isto permite, que as estratégias por nós utilizadas no projeto alcance maior número de pessoas e instituições, cabendo a eles a disseminação das ideias apreendidas conosco. Portanto, a atividade de ensino e extensão, articula tanto a formação de professores, acadêmicos, como o atendimento à comunidade infantil.

Cabe aqui também, relatar uma das dificuldades encontradas, e com maior peso que é referente ao atendimento realizado nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, dias estes que, atendemos a demanda interna da instituição mantenedora dos espaços, difere do atendimento a rede escolar, pois nesses dias realizamos um atendimento diferenciado devido a quantidade de crianças e pluralidade de idades ocupando o mesmo espaço.

Nesses dias encontramos dificuldades referente a horários de atendimento, como já mencionado o nosso período de atendimento é de uma hora em cada ambiente e nesses dias as crianças acabam excedendo esse horário, porque os pais e responsáveis acabam se envolvendo em atividades com período de tempo maior que o de atendimento e por fim acabamos excedendo o horário pré estabelecido, e deixando de realizar outras pendências do projeto como por exemplo o estudo, a produção científica, e a confecção de materiais.

Agradecemos a leitura da nossa experiência, esperamos com este material poder socializar nosso projeto, apresentando nossas práticas desenvolvidas, para que possam ser realizadas em outros espaços.

Referências

ABRAMOVITCH, F. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar. In: CARNEIRO, M. A. B. (Org.). **Cócegas, cambalhotas esconderijos:** construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

CARVALHO, Michelly Veloso de. O fantoche como ferramenta na contação de história. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrlD=1432>. Acesso em: 24 de julho de 2015.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

MATEUS, A N B et al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil.** Pontifícia Universidade Católica: Minas Gerais, 2013. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477>. Acessado em: 31 de agosto de 2016.

SOARES, G. C; NASCIMENTO, G. B. Biblioteca Escolar: (Re)Pensando O Seu Papel Na Formação De Leitores No Contexto Educacional. **Biblionline,** João Pessoa, v. 3, n. 2, 2007.

QUANTO E O QUÊ LEEM OS ALUNOS DA EJA NO ENSINO MÉDIO EM CEREJEIRAS

Moisés José Rosa Souza (Professor/IFRO)
moises.souza@ifro.edu.br
Jéssica Martins Gonçalves (Acadêmica/IFRO)
gmj993@gmail.com
Giceli de Lima Giniesck (Acadêmica/IFRO)
glglovepereira87@gmail.com

Resumo: Este artigo versa sobre quanto e o quê leem os alunos da EJA, no ensino médio, em Cerejeiras-RO. Para isso fizemos a exposição dos dados coletados por meio de pesquisas bibliográficas e de campo. Em nossa percepção, pudemos verificar que pouquíssimos educandos tem algum contato com a leitura, que não seja reservada a resolução de suas atividades. E que a grande maioria dos educadores, ainda tem sua didática em sala de aula; aprisionada ao estudo da história da literatura, e não ao aproveitamento do conhecimento que pode ser obtido dela. Questionamos qual a importância de se ensinar a leitura da palavra junto com a leitura literária, uma vez que uma depende da outra. E enfatizamos que práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas necessitam ser adotadas, para um melhor aproveitamento de conhecimento, tanto por meio dos educadores como dos educandos da modalidade EJA.

Palavras-Chave: Leitura. Literatura. Educação de Jovens e Adultos – EJA.

1 Introdução

O texto apresentado a seguir versa sobre a leitura como elemento de grande importância para todos e também na alfabetização dos alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Diante disso, e tendo-se a percepção que a leitura é uma questão primordial para o crescimento intelectual, psicológico e social do homem ; pareceu-nos necessário investigar a apropriação da leitura pelos alunos da EJA no ensino médio.

Desse modo, é necessário um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos. Algo que traga para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Algo que evidencie a correlação do saber acadêmico com o saber. Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como: exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Mas vale destacar, que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal; a conquista de um direito; a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão.

Considerando que nas ultimas quatro décadas, tem havido uma intensa discussão sobre a leitura e a educação; suscitando uma critica ferrenha às praticas escolares de não leitura literária. E sabendo que a leitura só se dá através do estudo da letra e vice-versa.

A questão proposta tem por objetivo mensurar quanto e o que leem os alunos da EJA, no ensino médio, na cidade de Cerejeiras-RO. Visando contribuir com o conhecimento a respeito da importância de se conhecer melhor essa modalidade de ensino e o perfil dessa clientela; para a qual há uma carência muito grande de profissionais capacitados e em cujo aprimoramento pouco se investe.

Para concretizar esta investigação, primeiramente recorremos à pesquisa bibliográfica acerca da EJA, da leitura literária e da leitura do mundo. Depois, fomos a campo e, por meio de um questionário, buscamos informações dos alunos da EJA quanto ao que e quanto leem.

Dessa forma, num primeiro momento de nossa abordagem, tecemos algumas considerações acerca da educação na EJA. Falamos sobre a leitura, que está dividido em dois tópicos: o primeiro, voltado para a importância da leitura e o segundo, sobre a formação de leitores na EJA. Em seguida, finalizamos com a exposição, análise e discussão dos dados da pesquisa realizada.

2 A Educação na Eja

Segundo Martins (2008), a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA tem suas raízes fincadas no período de 1500 com a ação dos jesuítas que visavam à catequização dos povos indígenas como forma de dominação. Essa educação era pautada no aculturamento do povo, na negação da própria identidade e de suas reais necessidades.

Desde então, apesar de várias mudanças ocorridas na educação, percebe-se que o caráter assistencialista vem sido mantido ao longo dos séculos, criando-se assim uma herança cultural. Diversos projetos, em épocas diferentes, tiveram como objetivo implícito, não formar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania, mas resolver um problema específico do momento: formar eleitores que pudessem ajudar a manter o sistema de poder da elite, através de um processo democrático, como determinado pela Lei Saraiva; formar mão-de-obra capacitada para o setor produtivo, dentro das perspectivas da época; melhorar as estatísticas do analfabetismo frente ao FMI.

Em 1947, o I Congresso Nacional da EJA, com o tema “Ser Brasileiro é ser alfabetizado”, abriu os olhos da sociedade brasileira para um problema que se alastrou ao

longo da história: o alto índice de analfabetismo no país, que comprometia o desenvolvimento industrial e a atração de investimentos do capital estrangeiro.

Para lidar com esse problema, surge Paulo Freire com uma proposta inovadora que apresentava como possível uma alfabetização contextualizada, que poderia, além de melhorar índices, formar pessoas capazes de fazer a mudança na sua realidade. Foi acusado de utópico e sonhador, mas sempre respondia que um amanhã sem projetos, sonhos, utopia, esperança; sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizam a sua concretização de nada serve. Falava ainda que seu discurso é em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia. Que recusava-se a acomodar-se e não deixaria morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo do cotidiano muitas vezes nos impõe (FREIRE, 2001).

Apesar disso, hoje, o que se percebe é que permanecemos com uma política educacional voltada ao preenchimento de lacunas deixadas ao longo dos anos. Seja pelo ensino regular, seja pela própria EJA. Dessa forma, projetos pensados para essa clientela, embora com o objetivo estabelecido de incluí-la no contexto social, continuam assumindo uma postura assistencialista e compensatória sem atender as necessidades reais dos alunos.

Segundo Martins (*op.Cit.)*, trazer para as salas-de-aulas indivíduos que foram excluídos do processo educacional regular por razões diversas é um desafio constante para as instituições que desenvolvem atividades de EJA. Até porque, não basta reservar-lhes um espaço físico e oferecer vagas. É preciso criar condições para que esses jovens e adultos sintam-se realmente incluídos, entendam-se parte do processo educacional e corresponsáveis pelo crescimento politico, social, econômico, e cultural da comunidade na qual estão inseridos.

Martins (*op. Cit*.) afirma que trona-se cada vez mais fundamental considerar que as caraterísticas desse público conferem à EJA uma identidade que a diferencia da escolarização "regular", exigindo ações educativas especificas, praticas adequadas de trabalho, metodologias inclusivas que levem em conta as características diferenciadas de aprendizado. A idade cronológica, a situação familiar e a atuação no mundo do trabalho exigem que a escola repense sua prática pedagógica e construa um projeto funcional de atendimento que possa contemplar os anseios desses grupos.

Infelizmente sabemos que raramente o que se oferece condiz com a necessidade dos alunos. As escolas não possuem infraestrutura pensada para jovens e adultos. Há uma carência de profissionais capacitados para atender ao perfil dessa clientela, ou seja, professores exclusivos para a EJA, comprometidos com uma proposta efetiva de trabalho que atenda às peculiaridades de cada individuo. Corpo técnico e administrativo capaz de dar suporte ao trabalho docente e, sobretudo, uma equipe gestora que acredite nessa modalidade de ensino e a valorize atuando de forma dinâmica e comprometida com o processo de inclusão. Tudo isso em função da ausência de uma politica de estado que comtemple eficazmente a EJA no país.

Contudo, há que se acreditar que a mudança é possível. Mesmo não havendo grandes perspectivas a esse respeito, é necessário que cada educador assuma uma postura de agente transformador, plantando sementes de otimismo e provocando o desenvolvimento da postura de analise critica em seus alunos.

Fazer com que cada indivíduo se torne responsável pelo próprio futuro, tomando nas mãos as rédeas da própria vida, exigindo o cumprimento de seus deveres legais, não se permitindo ser ludibriado pelo sistema. Que tenta normatizar as classes menos favorecidas, afim de, torná-los produtos sistematizados e não cidadãos conscientes do que sabe e do que pode, responsabilidade da qual não se tem como fugir. Certamente jamais se conseguirá atingir a totalidade, mas fazer parte da construção de um indivíduo mais feliz já deve ser uma grande coisa.

3 Considerações Acerca da Leitura

Quando falamos em leitura, parece que estamos nos referindo a algo subjetivo; no entanto, não o é. Dentre as várias características da leitura, está a que permite ao indivíduo ter acesso a informações e ao conhecimento produzido no mundo.

A partir dessas considerações, podemos definir leitura, como sendo um processo de compreensão e interiorização de expressões formais e simbólicas, não importando o meio de linguagem utilizado (MARTINS, 2006). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: A principal razão de que qualquer ato e linguagem é a produção de

sentido. Considerando-a como a capacidade humana de articular diversos significados em sistemas arbitrários de representação. Que são compartilhados entre si, e que variam de acordo com as necessidades e experiências de suas vidas em sociedade (BRASIL, 1999).

Ler (*lego* em latim) significa colher tudo quanto vem escrito. Interpretar é eleger (*ex-legere:* escolher), ou seja, é selecionar os elementos fundamentais para realizar o sentido do texto. Portanto, a prática da leitura é tida como processo que permite ao sujeito compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimentos sobre a realidade. Pois o texto, e o quê há em suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo de leitura.

Por isso ler começa na compreensão do que o texto diz, tendo como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos dele. Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração; e decodificação daquilo que o texto diz.

Nos casos mais elaborados, ler é analisar o texto, desvelar sua estrutura. Pois, observa-se que na proposta comum nos manuais de literatura, analisa-se um texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e imagística com que é constituído (COSSON, 2014).

Estudiosos em leitura, a exemplo Bajard (1994, 2007), enfatizam que não existe um só tipo de leitura, há também focos de leitura. Nessa perspectiva, Koch (2006) define que existem três focos de leitura: o primeiro, voltado para as ideias do autor; o segundo centra-se no texto, ou seja, no reconhecimento de sentido das palavras e sua estrutura e o terceiro foco se pauta na interação autor-texto-leitor.

Isto é, a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico. Uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH; ELIAS, 2006), mas que depende de ambos (autor-leitor) para a construção dos sentidos.

Porém, verificamos nos textos dos pesquisadores que se debruçam na temática em questão, que a leitura em sala de aula não esta sendo ensinada como forma de garantir a construção e reconstrução do sentido e do prazer de ler. Antes enfatiza-se exageradamente apenas à leitura de obras clássicas, na memorização de datas, nomes e autores, obras e

escolas, tornando seu ensino desinteressante e desvinculado de qualquer prazer que o aluno possa ter em relação ao texto literário, como afirma Cereja (2005, p.12):

> "[...] a organização dos conteúdos de literatura, está apoiada na historiografia literária e privilegia o enfoque cronológico de movimentos, gerações e autores com suas respectivas obras em destaque. [...] Tratando-se apenas, de uma concepção conteudísta e enciclopédica de ensino de literatura." (CEREJA, 2005, p.12)

Desse modo, o ensino de literatura que consiste na transmissão de informações sobre literatura e na valorização de dados sobre os autores, obras e períodos literários, deve ceder espaço para a leitura de textos literários com valorização a sua natureza polissêmica, possibilitando, assim, o pensamento critico e a atuação do leitor como agente nesse processo.

Vieira (1989) faz referencia às aulas destinadas ao ensino da literatura. Na qual segundo a autora, trata-se de um ensino cuja abordagem se inicia por meio de uma sequencia histórica. Ou seja, do passado para o presente. Mas que por um lado, mesmo tal proposta oferecendo a vantagem da linearidade, que facilita o trabalho do professor, por outro, terá por desvantagem o fato da linguagem dos textos iniciais da literatura ser muito arcaica. Fato que pode causar um certo desinteresse por parte dos alunos. Dessa forma a autora propõe um caminho inverso, ou seja, da contemporaneidade para traz.

O caminho inverso, portanto, sugerido por Vieira (1989) propõe que iniciar com o modernismo, lendo e analisando textos contemporâneos, relacionando-os ao momento histórico, politico e social, tão próximo dos alunos talvez seja a melhor opção. Proporcionando assim, uma melhor apreensão de sentido e despertando um maior interesse por parte dos educandos. Promovendo a relação dinâmica entre a "leitura da palavra" e a "leitura da realidade", diminuindo assim, a distância existente entre o que é ensino e a realidade.

3.1 A Importância Da Leitura

Desse modo, as práticas de leitura e escrita, exercidas no contexto escolar, não podem ser desvinculadas dos contextos socioculturais reais do educando, em seu processo de alfabetização e letramento. “Porque sabemos que ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade” (COSSON, 2014, p.38). Mesmo porque, à medida que a sociedade tornou-se grafocêntrica, bem como, grande parte das interações sociais. Os usos e funções da escrita foram se multiplicando e diversificando de tal forma, que apenas saber ler e escrever se revelou insuficiente (FREITAS, CAVALCANTE, 2014). Mas o quê se caracteriza como suficiente? Indivíduos que saibam ler para trabalhar? Ou que leiam para adquirir independência de corpo e mente?

As diversas teorias da leitura mostram a posição que eles (autor-leitor) ocupam no ato de ler. Segundo Cosson (2014):

> “Em uma perspectiva tradicional, a leitura começa com o autor que expressa algo em um objeto (texto), que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto). Ler nessa concepção é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito da leitura.” (COSSON, 2014, p. 37)

É importante lembrar que o terreno da leitura é composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles.

Os livros, jornais e revistas podem informar sobre fatos da realidade e alimentar desejos e sonhos do que ainda parece ser impossível. Podem colocar o leitor em contato com experiências humanas que jamais viverá. Podem, também, traduzir sentimentos que o afligem e não pode expressar com clareza. Abrem as portas para o encontro com todos que vieram antes e os colocam em comunhão com aqueles que partilham do mesmo tempo.

Cosson (2014) enfatiza que ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, que travamos com o passado enquanto experiência do outro. Experiência que compartilhamos inserindo-nos em determinada comunidade de leitores. Dessa forma, é possível entender a leitura como uma competência individual e social, um processo que envolve quatro elementos básicos na produção de sentidos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

Muitas são as discussões a respeito da importância da leitura para o crescimento intelectual, psicológico e social do homem. A importância do ato de ler, dentro e fora da escola, como forma de conhecimento do homem, e do mundo é uma preocupação da maioria dos professores e de muitos estudiosos.

Porém, enquanto se afirma isso, destina-se o mínimo de tempo para essa prática e o aluno vai afastando-se cada vez mais da leitura. Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel do professor assumindo sua autoria no processo de ensino, mesmo que isso signifique sair do lugar comum e questionar os próprios saberes. Tanto no que tange ao trabalho com a literatura viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir e construir. Como na prática dela em sala de aula.

Vieira (1989) diz que é através da leitura que o homem adquiri as diversas formas de conhecimento, capacitando-se para atuar na sociedade. No entanto, conforme revelam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a prática escolar em relação á leitura visa privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto, aspectos da história literária, características de estilo, etc. Deixando em segundo plano, a prática da motivação do aluno á leitura como um exercício benéfico.

3.2 A Formação De Leitores Na EJA

Reconhecemos que a responsabilidade em formar leitores experientes, não deve ser atribuída apenas às instituições escolares e aos educadores. Visando o fato de que eles precisam conhecer as teorias sobre o processamento da leitura. Conhecimento tão necessário, mas que tem a falta de se dar a devida importância, e que a maioria, não tiveram na sua formação inicial (FREITAS, CAVALCANTE, 2014).

Porém, para que os educandos da EJA tornem-se leitores experientes e elevem o seu nível de letramento. Observa-se que a responsabilidade tem recaído, quase que exclusivamente, na postura do professor em sala de aula. Principalmente na EJA. Isso porque os educandos dessa modalidade, sempre reafirmam o vínculo criado com o professor e a tendência à imitação.

Dessa forma o cuidado de se ter exemplos positivos é fundamental. A referência para o aluno, de um professor como modelo de leitor experiente e assíduo se torna mais

forte, uma vez que parte desses educandos, não possuem fora da escola, convivência com pessoas que tenham hábitos leitores que possam servir como influência.

Dessa maneira, os educadores da EJA precisam ser mediadores nas aulas de leitura. Reconhecendo, portanto, que não há nenhum instrumento ou tecnologia que o substitua. Pois sua presença, seu exemplo (como já citado) e sua experiência, representam a possibilidade de mediação entre os educandos e os conhecimentos sistematizados (CEREJA, 2005). Por intermédio do domínio das habilidades de leitura e escrita que a sociedade vem exigindo, mas tomando o cuidado para que a herança de crenças que esses educandos trazem consigo, seja mesclada à perspectiva de aprendizagem que se espera para o mercado de trabalho. Ou seja, que não haja a perca da identidade cultural desses indivíduos.

Entretanto como já dito, a modalidade EJA não possui uma formação específica e, normalmente, os profissionais que nela atuam não tiveram escolha, assumindo assim essa modalidade sem o preparo adequado. Mas como afirma Leôncio Soares (2002, p.8) está ocorrendo mudanças no que visa a EJA, pois as universidades, principalmente as públicas, vêm assumindo, ainda que lentamente, seu papel na formação do docente para atuar na EJA e na produção de conhecimento da área. “Muitas desempenham um papel pioneiro, contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para a problemática da EJA" (SOARES, 2002, p.8).

Tal empreendimento se justifica pelo fato da linguagem ser o mecanismo fundamental de comunicação e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Essa linguagem, a que nos reportamos, deve ser levada em consideração dentro da sala de aula, nas práticas de ensino de literatura, tendo por objetivo a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de construir sentidos.

4 A Dimensão da Leitura na Eja em Cerejeiras-RO

Em nossa investigação fomos à escola CEEJA Carlos Drummond de Andrade na cidade de Cerejeiras-RO, onde distribuímos 30 questionários, nos quais retornaram apenas 16. Analisando-os, pudemos verificar divergências quanto às respostas dos

entrevistados. Dos 16 questionários, apenas 10 estavam dentro das conformidades e com respostas coerentes.

Desse modo partindo do conceito de análise de Godoy (1995), é perceptível que apenas 1% dos alunos do Ensino Médio da modalidade EJA leem com certa frequência. Propondo-nos que o restante lê apenas o necessário no que diz respeito às atividades propostas em sala de aula. Os motivos que "justificam" a falta da leitura são dos mais variados, como falta de tempo, falta de hábito, falta de interesse, dificuldade de compreensão, entre outros como nos reafirma Coeli e Molina (2013).

No tocante à leitura, pudemos verificar que não há espaço específico para a realização dessa prática fora das salas de aula. E o que há, não oferece um acervo próprio para a EJA. Encontramos pouquíssimos livros paradidáticos de literatura. Desse modo, indagamo-nos como é possível a compreensão do que é a língua se não há a inclusão da literatura no cotidiano escolar? Todavia, por que se deve misturar o estudo da literatura com o da língua? Será que os alunos aprenderiam melhor?

Segundo Geraldi (2011, p.18):

> Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, têm ficado mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar a literatura significa estudar também a língua e vice-versa. (GERALDI, 2011, p.18)

Nesse contexto, acreditamos que é necessário o aprimoramento do uso da leitura, não resignando-o apenas à execução de tarefas, mas como um filtro da língua, no qual se possa absorver melhor as informações. Possibilitando aos educandos uma amplitude de saberes e conhecimentos que venham a agregar mais valor à sua emancipação como cidadão.

Entretanto, conversando com os alunos e alguns professores, também pudemos notar a falta de interesse por meio de alguns educadores em cultivar a pratica da leitura como meio de admissão de conhecimento, deixando-a estritamente disposta à resolução de atividades.

Logo, há a necessidade de os educadores reavaliarem sua prática de ensino, encontrando alternativas que possam melhorar a qualidade de vida dos educandos de um modo geral; visto que, os alunos da modalidade EJA são em grande parte, pessoas que já trazem consigo as marcas da exclusão social. Como evidencia Leôncio Soares (2002, p.39):

> [...] são adultos e jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tronar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa de escolaridade. (SOARES, 2002, p.39)

Além disso, não devemos esquecer que a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, politicas e culturais, visto que, é requisito básico para a continuação da aquisição de conhecimento cidadão.

5 Considerações Finais

Ao analisarmos o contexto histórico da modalidade de ensino na EJA, percebe-se a carência de atenção por parte das politicas educacionais, pois somente nas ultimas décadas, esta modalidade de ensino foi reconhecida na LDB (MARTINS, 2008). Mas ainda assim, mesmo após fóruns e debates, para tentar resolver os problemas referentes a este ensino, há evidências que um dos grandes vilões dessa modalidade: seja a falta de atenção das politicas publicas; o pouco investimento com relação ao aprimoramento e especialização dos professores envolvidos e muitas vezes a falta de conscientização deles a respeito de suas próprias capacidades e limitações, compreendendo-as afim de dirimi-las (MARTINS, 2008; COELI e MOLINA 2013).

Desse modo, como afirma Coeli e Molina (2013); Soares (2002) e Cosson (2014), vê-se a necessidade de implementar a leitura como parte do processo de alfabetização. Assumindo um papel fundamental no sentido de atender às necessidades impostas neste século, em que a velocidade de produção e de difusão de novos conhecimentos exige constantes atualizações. E estas, só serão possíveis através de praticas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento da leitura e do letramento, com a compreensão do que se faz e para que se faz (MARTINS, 2008).

Aqui entra a Aprendizagem Significativa de Ausubel, “um processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (AUSUBEL, 1963. Tornado o mecanismo de aprendizagem algo capaz de construir, ou seja, capaz de destilar a essência, a substância do novo conhecimento; pois é no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. Assim para Ausubel (1963), a aprendizagem

significativa é o mecanismo humano, em sua excelência, para adquirir filtrar e armazenar uma vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

A educação de jovens e adultos é um direito educacional que deve proporcionar aos educandos, diversas possibilidades de saberes, praticas e vivencias. Objetivando a construção de sujeitos cidadãos capazes de compreenderem a sociedade em que vivem; compreenderem a si mesmos e as relações que estabelecem. Para isso, faz-se necessário construir com eles a autonomia nos processos de leitura que vivenciam em seu cotidiano, ou em quaisquer situações em que precisarem se envolver com leitura (CEREJA, 2005).

Quando o material de aprendizagem é relacionável à estrutura cognitiva somente de maneira arbitrária e literal, ou seja, que não estabelece ou resulta na aquisição de significados para o sujeito, a aprendizagem é dita mecânica ou automática. Entretanto, em se tratando da leitura sabemos que essa prática é inviável, uma vez que a relacionabilidade do material estudado ou do conteúdo abordado, está diretamente ligado à maneira com que se estimula a estrutura cognitiva.

Entendemos que a leitura, e nesse caso, a leitura literária, é um bem cultural a que os alunos adultos (assim como as crianças e os jovens), têm direito. Por tanto, a escola precisa atentar para o desenvolvimento de praticas que procurem aproximar o leitor do texto (COELI, MOLINA, 2013). Aulas de literatura que na verdade se revelam aulas de história da literatura não substituem ações de promoção da leitura. A transformação do texto em tarefa, segundo receitas de vestibulares e outras, não pode vir a ser também a única via à disposição para eles.

Conhecendo que segundo Ausubel (1963), existem dois tipos de aquisição de conhecimento: a não arbitrária e substantiva em que a aprendizagem é significativa e se dá por meio da assimilação de símbolos individuais (palavras) e do que eles representam; versus a arbitrária e literal em que não há representação significativa dos símbolos ou conceitos. Não se trata, pois, de uma dicotomia, mas de um contínuo no qual elas ocupam os extremos.

Assim propomos que os professores da EJA precisam garantir aos educandos um processo que ultrapasse a visão de apenas ensinar a ler e escrever. Que incentive os alunos a se tornarem leitores tanto da palavra escrita, quanto do mundo, ou seja, um ensino de leitura e literatura que agregue as duas dimensões do letramento: a individual, que se

refere à alfabetização, e a sociocultural que envolve o uso e práticas de leitura e escrita (FREITAS, CAVALCANTE 2014), para que eles não regridam do seu processo de aprendizado.

Acreditamos que as atividades de leitura que conjugam conhecimento e também prazer não devem ou podem estar restritas aos anos iniciais do Ensino Fundamental ou à Educação Infantil. Os alunos precisam atribuir significados ao que leem. Mas a prática de ensino de leitura muitas vezes não proporciona isso. Vemos a necessidade de se atribuir uma atenção maior a esse público que traz consigo muitas marcas da exclusão. Sabendo que a partir do empoderamento da palavra, eles poderão emancipar-se dos grilhões.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

BAJARD, Élie. **Da escuta do texto à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Élie. **Ler e Dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COELI, Raicinaluz Leila da Silva. MOLINA, Maria de Fátima Castro de Oliveira. A Importância do Ato de Ler: leitura como fator primordial no processo de ensino e aprendizagem de literatura na educação de Jovens e Adultos-EJA. **Trem de Letras**. Alfenas-MG. v.1. n.2. p.1-13. 2013.

FREITAS, Marinaide Queiroz. CAVALCANTE, Valéria Campos. Leitura na Educação de Jovens e Adultos e a Formação de Leitores. **Perspectiva**. Florianópolis. v:32. n:1. p: 93-109. jan./abr. 2014.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5ª.ed. São Paulo: Ártica, 2011.

GODOY, Arlinda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas – RAE.** São Paulo. v:35. n:3. P.20-29. mai./jun. 1995.

KOCH, I. V. V. ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MARTINS,Rosinei Maria. **Anteprojeto de Pesquisa em PROEJA**: Métodos de Pesquisa Científica e Normas da ABNT. 2008. 4fls. Anteprojeto: (Especialização em PROEJA). Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste-RO

SOARES, Leôncio José Gomes. **EducaçãodeJovenseAdultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais)

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

OS PROCESSOS COMUNICATIVOS ENVOLVENDO O USO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Ana Lucia Sabina Bobato (FEICS)
annalucia_sabino@hotmail.com
Glaucia Eunice Gonçalves da Silva (PPGE/UFMT)
glanbela@gmail.com

Resumo: Este trabalho problematiza os processos comunicativos através do uso da Língua Brasileira de Sinais em uma Escola de Educação de Jovens e Adultos de Cuiabá - MT. O objetivo da pesquisa é compreender os processos comunicativos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), analisando as oportunidades que facilitem o ensino para pessoas surdas. A metodologia abordada se baseou em uma perspectiva qualitativa e a coleta de dados se realizou através de entrevistas semi-estruturadas. A educação se apresenta ao surdo como possibilidade de superação à exclusão social, pois é por meio dela que seu desenvolvimento linguístico, aquisição de sua língua natural e o letramento na língua padrão da comunidade de seu convívio acontece. Quanto mais o surdo conseguir desenvolver sua capacidade linguística, maior será seu ganho de habilidades sociais. A análise demonstrou que a inclusão das pessoas com deficiência auditiva é uma prática em movimento, que exige tensionamentos constantes na construção e efetivação de políticas inclusivas.

Palavras chave: Linguagem. Deficiência Auditiva. Educação de Jovens e Adultos.

1 Introdução

Este artigo aborda as dificuldades encontradas pelos surdos nas Escolas de Jovens e Adultos (EJA) e os processos comunicativos vivenciados nestes espaços escolares. O objetivo geral da pesquisa é compreender os processos comunicativos da Língua Brasileira de Sinais, analisando as oportunidades que facilitem o ensino para pessoas surdas.

A relevância desse tema se justifica pelo fato de ser uma questão atual e urgente, e que, para resolvê-lo, a sociedade precisa entender o que significa educação inclusiva, pois há muito tempo estamos voltados para aquilo que as pessoas com deficiência não conseguem fazer ao invés do contrário.

Sabemos que essa tarefa não é fácil, pois precisa de grandes mudanças para que isso possa realmente acontecer. Dessa forma, estabeleceu-se o seguinte problema: como se desenvolve os processos comunicativos envolvendo a Língua Brasileira Sinais (LIBRAS) em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Cuiabá?

A escolha deste tema ocorreu devido à dificuldade vivenciada por pessoas de grau de parentesco bem próximo que tenho. Me incomoda ver a minha família não saber lidar

com a situação; tenho convívio com uma pessoa que não conseguiu concluir seus estudos devido às dificuldades que não conseguiu enfrentar, com isso voltou para a escola na idade adulta; na educação de Jovens e Adultos, também, pelo meu interesse por LIBRAS, pois acredito que existe pouco profissional atuante nesta área; devido a isso ouve uma motivação maior para a escolha definitiva desta pesquisa.

Este artigo apresenta três seções: a primeira apresenta um breve percurso histórico da deficiência auditiva e os conceitos fundamentais para entendimento da pesquisa. Por conseguinte, apresenta-se a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais.

2 Surdez: histórico e conceitos

A sociedade ainda tem um longo caminho a percorrer para encontrar soluções adequadas para trabalhar esta educação do surdo; ao cruzar os braços e continuar tratando a inclusão da forma como vem sendo tratada não chegaremos a lugar algum.

Mas, não podemos negar que já ouve uma grande evolução na questão da inclusão, a maior importância é o fato de algumas pessoas estarem debatendo, pesquisando sempre este tema.

Segundo Silva (2011, p. 15, apud VYGOTSKY, 1993, p. 61):

> É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de "criança com defeito". O surdo falante e o trabalhador cego participantes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está "em nossas mãos" o desaparecimento das condições sociais de existências destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo. (Grifos do autor).

Para entender as dificuldades enfrentadas pelos surdos é necessário realizar uma breve descrição de sua história. O primeiro relato diz que os surdos eram considerados pessoas que não conseguiam pensar e, por isso, eram condenados à morte, eram lançados ao mar, em alguns lugares eles eram abandonados em praça pública ou nos campos, eram proibidos de receber herança e de votar; como não conseguiam ouvir e nem falar, também não podiam receber a comunhão, por sua incapacidade de confessar os pecados e, por isso, eram considerados seres amaldiçoados e enfeitiçados.

A história nos faz refletir e entender os fatos atuais e essa trajetória é importante para ser vista como um processo que ainda está em transformação. A acessibilidade na

comunicação para pessoas surdas é um assunto pouco discutido, porque muitas são as barreiras existentes (MOURA, 2000).

A situação dos surdos, nos dias de hoje, não é muito difícil de ser compreendida, pois ainda sofre uma transformação ao longo do tempo. Esta história precisa ser investigada e é por meio da investigação que acredito encontrar respostas às indagações sobre o processo de desenvolvimento linguístico, cultural, social e educacional desses povos e suas comunidades. O surdo tem que ter uma nova história e esta história está nas mãos da sociedade; só tem como mudar se o preconceito for tratado desde a raiz, ou seja, dentro do seu núcleo familiar, pois é na própria família onde tem que começar a mudar.

Segundo Honora e Frizanco (2008), não é difícil conhecermos famílias que, ao receberem diagnóstico da deficiência auditiva do filho, diminuem suas falas com as crianças ou até mesmo silenciam totalmente, prejudicando ainda mais o desenvolvimento não só linguístico, como também psicológico, da criança. É triste ver como uma mãe muda com seu filho quando recebe este diagnóstico de que ele é surdo, ela começa a tratar o filho como se ele não fosse capaz de fazer nada, não pode ir à escola, andar de bicicleta, correr, jogar bola, ou seja, aquela criança passa ser diferente porque a família não acredita que ela pode ser capaz. Então, se refletirmos, vamos ver que a história do surdo ainda está em processo de transformação, e que, para mudar esta história, teríamos que buscar mais, compreender mais, valorizar as pessoas, independente da sua língua, aceitar mais as diferenças e, acima de tudo, amar mais.

Segundo Barbosa (2004, p. 29, apud STELLING, 2001, p. 55), os pais devem olhar para seus filhos! E se perguntar se o que mais desejam não é ver sempre a felicidade deles? Sobre esse fato não resta dúvidas. E se os filhos são surdos, perguntam a Surdos Adultos Felizes em que consiste sua felicidade. Perguntem a eles e a mais ninguém, eles podem e devem ter o mesmo direito de resposta e escolhas mesmo que isso possa parecer difícil para os pais.

Honora e Frizanco (2008) explicam que deficiência auditiva é quando alguma das estruturas da orelha apresenta uma alteração, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som. Geralmente, o deficiente auditivo se comunica pela fala e apresenta uma perda auditiva de grau leve ou moderado.

A surdez pode ser ocasionada por alguma alteração nas estruturas da orelha, ocasionando uma incapacidade em perceber o som. Geralmente o surdo se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e apresenta uma perda auditiva de grau severo ou profundo;

Surdez não significa inferioridade, pois, com o desenvolvimento de suas potencialidades, o surdo poderá se integrar na vida social e política da comunidade, como qualquer outro cidadão. Pode se desenvolver em qualquer área, pois sua privação sensorial só diz respeito ao som.

Um surdo pode e deve fazer parte da sociedade como um todo, ele não é diferente, ele só possui uma forma diferente de aprender, que é a visual e não a auditiva; quando a sociedade entender o que, de fato, significa a inclusão do surdo, vai perceber os valores e a igualdade do surdo com o ouvinte.

Segundo Dorziat (2009), é comum a presença do sentimento de inferioridade nos surdos, produto de uma trajetória marcada pela meta de ser igual ao ouvinte, numa realidade em que todos os serviços e suportes de convivência, e até, muitas vezes, de sobrevivência, são direcionados às pessoas ouvintes. Eles colocam, de um lado, os surdos e todas as suas deficiências e, de outro, os ouvintes que, só pelo fato de assim o serem, representariam o que há de bom. Na verdade, são indiscutíveis as vantagens em ser ouvinte neste mundo em que as informações são basicamente audiovisuais.

Diante da irreversibilidade do ser surdo, devem ser usados mecanismos que procurem elevar a sua autoestima, acentuem a sua capacidade de desenvolvimento dentro da visão-gestual e, ao mesmo tempo, abram canais de intercâmbio mais efetivos com o mundo do ouvinte.

Os surdos têm que ter acessibilidade, pois, quando os mesmos precisam comprar algo, pagar uma conta, ir ao cinema ou a diversos outros lugares, enfrentam uma grande dificuldade, levando-os ao constrangimento e outras consequências.

Portanto, com a exposição de alguns aspectos culturais e linguísticos da comunidade surda, a importância da linguagem dos surdos, o reconhecimento da pessoa surda, num contexto cultural, espera-se proporcionar uma releitura acerca da surdez, na sociedade. E, para respaldar esses aspectos culturais e linguísticos, torna-se necessário conhecer a importância do uso da língua de sinais, pois, com isso, o surdo poderá ter mais oportunidade e menos constrangimento de viver num mundo onde poucos podem entendê-lo; se a sociedade aderir à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o surdo terá sim os mesmos direitos e irá, sem sombra de dúvida, se sentir inserido de vez na sociedade.

Dorziat (2009) diz que continuar enxergando a comunidade em geral e, em particular, a comunidade surda do mesmo modo é um equívoco. Fechar-se-ão as portas a muitas possibilidades humanas, enquanto não se buscar reconceitualizá-la, entendendo

que “a figura da comunidade não é a proximidade, mas a distância que relaciona os seres humanos na modalidade de sua diferença” (ESPOSITO apud TELLÉSZ, 2001, p. 55).

Abrir os olhos e começar a ver a comunidade surda como um ser humano comum, é uma forma correta de incluí-lo na sociedade; o surdo não é especial, ele possui uma forma diferente de se comunicar, e ainda existe uma carência na área da educação que o favorece. Tudo que está voltado para a formação de profissionais é voltado para ouvinte; ainda é muito pouco o número de profissionais que mostra interesse em trabalhar com alunos surdos; talvez por ver o aluno surdo com dificuldade, com diferença na alfabetização, e isso não é verdade, o aluno surdo é tão inteligente quanto o aluno ouvinte, ele só é diferente na forma de se comunicar, que é visual e não auditiva, mas tem as mesmas condições de aprendizado que os do ouvinte, se for respeitado e incluído na sociedade sem qualquer discriminação.

Segundo Dorziat (2009), com o crescimento e o fortalecimento do processo de globalização e da suposta aceitação da diferença pelas políticas, foram acatadas antigas reivindicações das pessoas surdas, entre elas a possibilidade de uso, em diversos ambientes públicos, da língua de sinais, no caso do Brasil, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Nesse contexto, entra o ensino da Língua Brasileira de Sinais, pois precisa inserir esse ensino como matéria importante para o aprendizado e o desenvolvimento humano. Nos tempos atuais, quem faz o papel de mediador entre um ouvinte e um surdo é o intérprete, porém esse conhecimento fica retido entre os dois e a pessoa que não tem o conhecimento em Libras continua sem ter. Esse problema poderia ser resolvido se, desde sua alfabetização, as pessoas já tivessem certo conhecimento dessa Língua Brasileira de Sinais.

Vygotsky enfoca que é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Para Vygotsky (2009, p. 5), “uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos”.

Neste contexto, é lógico e aceitável que os surdos se comuniquem naturalmente utilizando as mãos, cabeça e outras partes do corpo, por estarem privados da audição, já que esta linguagem igualmente manifesta o pensamento verbal que procuramos. Mas, enquanto essa atitude não é tomada, existem outras formas de incluir na sociedade o ensino da Libras para a acessibilidade dos surdos, porém, precisa-se que as escolas que

oferecem o ensino de Libras sejam mais abertas a ensinar aos ouvintes a Língua Brasileira de Sinais, pois, o que se percebe, atualmente, é uma grande barreira nesse sentido.

Quadros (1997) explica que as línguas de sinais se apresentam numa modalidade diferente por serem línguas espaço-visuais, ou seja, são comunicadas, não pelo canal oral-auditivo, mas através da visão e do espaço corporal. O autor enfatiza que, se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de serem ensinadas na língua de sinais. A busca por esse direito é constante pelos educadores envolvidos.

Quando uma pessoa surda tem acesso a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais, ela se desenvolve integralmente, assim como os ouvintes, e diferindo apenas na forma de como aprender que é visual e não oral-auditiva.

A Língua Brasileira de Sinais traz consigo um fortalecimento para os alunos surdos, e é o primeiro passo para que eles se incluam na sociedade em geral. O surdo que usa a Libras pode, através da ajuda de um intérprete, participar da vida escolar e aprender os conteúdos; isso faz com que sejam ampliados seus horizontes para o círculo dos ouvintes.

As empresas também possuem um papel importante para acessibilidade dos surdos; vemos, como exemplo, que a maioria das empresas exige no Curriculum de seus funcionários o conhecimento de certas línguas, tendo esse como principal requisito para a contratação; mas, tratando-se do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, não dão importância, como se nunca forem receber em seus estabelecimentos esses portadores de necessidades especiais e, quando isso acontece, muitas vezes não sabem como agir. Esse problema seria resolvido se as mesmas oferecessem para seus funcionários cursos de capacitação voltada para o ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Segundo Honora e Frizanco (2008), não é difícil conhecermos famílias que, ao receberem o diagnóstico da deficiência auditiva do filho, diminuem suas falas com as crianças ou até mesmo silenciem totalmente, prejudicando ainda mais o desenvolvimento não só linguístico, como também psicológico, da criança.

Com isso só vem a aumentar o número de pessoas que não frequenta a escola na idade certa, pois se sentem excluídos dentro do seu próprio núcleo familiar, então muitos não são capazes de enfrentar os preconceitos e as dificuldades que um surdo enfrenta quando vai para a escola, pois, muitas vezes, eles não conseguem nem terminar o Ensino

Fundamental, devido às dificuldades encontradas. Dificuldades que vêm desde a infância, com isso se afastam da escola da família e sociedade.

Piconez (2012) explica que a educação de Jovens e Adultos, no Brasil, sempre foi marcada por movimentos ou iniciativas individuais de grupos, órgãos públicos e privados, ou pesquisadores decididos a enfrentar o problema da existência de uma enorme população que não teve a oportunidade de frequentar contradições e desafios permanentes em face das diferentes experiências e orientações de suas práticas.

EJA é uma sigla que significa Educação para Jovens e Adultos. É um método de ensino oferecido pelas escolas públicas no Brasil, que oferece uma educação de qualidade para as pessoas que não tiveram oportunidade de realizar seus estudos em nível médio ou fundamental com a idade adequada, e que já têm uma idade avançada, por esse motivo não encontram trabalho e não se incluem na sociedade, e se sentem diferentes por serem surdas e não alfabetizadas; a EJA tem sido o caminho para quem não conseguiu concluir seus estudos na idade adequada.

A EJA não pode ser vista apenas como uma escola para sujeitos "com idade ultrapassada", os excluídos da escola, incapazes de aprender tudo o que um aluno dito normal poderia desenvolver no ensino regular em faixa etária adequada ao ano escolar. Precisamos aproveitar a bagagem que o aluno trás consigo, ouvindo com atenção suas histórias de vida.

Os alunos incluídos na EJA precisam ser considerados e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula precisam ser preparadas e analisadas da mesma forma do ensino regular. O fato de estarem inseridos no mesmo ambiente não significa que o pleno desenvolvimento dos surdos enquanto cidadãos estão sendo promovido. É fundamental a designação de práticas que respeitem e considerem suas subjetividades e propicie uma efetiva aprendizagem, isso inclui o direito da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e um intérprete em sala de aula.

A inclusão não é somente envolver as pessoas que apresentam esta necessidade educativa especial; isso também diz respeito, principalmente, às famílias, professores, funcionários e toda a comunidade escolar, na medida em que a instituição escolar tem como função construir uma sociedade justa e igual para todos.

A EJA tem como objetivo resgatar o surdo enquanto cidadão e trazê-lo de volta para a sociedade de uma forma íntegra, para que o mesmo possa exercer todas ou qualquer função desejada, concluindo seus estudos que, por algum motivo, não pode concluir na idade adequada.

Os surdos sempre se encaixam nesta modalidade de ensino, pois eles têm grandes dificuldades de frequentar as escolas no ensino regular; por serem surdos e se comunicarem de forma diferente, sempre encontram dificuldades, muitos só vão para a escola na idade adulta, e eles buscam na EJA a designação para se incluírem na sociedade.

3 Metodologia

A metodologia da pesquisa propôs verificar, descrever e averiguar como se promove a inclusão do surdo numa sala de aula de Educação de Jovens e Adultos.

A população da pesquisa foi a Escola C.E.J.A. Professora Almira Amorim Silva, situada na Rua 86, 35 - CPA3, Setor I, Cuiabá-MT 78055-490. A amostra foi um aluno surdo, uma intérprete, um aluno ouvinte e uma professora ouvinte.

Gil define amostra como o "subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelece ou se estimam as características desse universo ou população" (GIL, 1994, p.100).

O objetivo do trabalho foi verificar como se desenvolvem os processos comunicativos envolvendo o uso da Língua Brasileira de Sinais nas escolas de educação de jovens e adultos, com aluno surdo. E se apresenta aprendizagem coerente prevista pela escola, se existe interação entre aluno ouvinte/aluno surdo e professor ouvinte/aluno surdo.

Procurou-se verificar, também, se os professores dominam a utilização da LIBRAS e qual atendimento específico é oportunizado aos alunos surdos, porque o maior problema enfrentado pelos mesmos é o da comunicação, e como destaca Vygotsky (1993), a linguagem é a base do pensamento e é por meio dela que surgem todas as manifestações sociais. Procurei compreender melhor e investiguei como se dá a inclusão do surdo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o que é feito no ponto de vista didático-pedagógico para que o mesmo aprenda satisfatoriamente os conteúdos da sala de aula. A metodologia utilizada foi a pesquisa empírica de campo.

Segundo Gil (2008), deve-se procurar o aprofundamento de uma realidade específica, que é, basicamente, realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

Utilizou-se a pesquisa qualitativa com algumas questões para nortear as seguintes reflexões: será que as nossas escolas de Educação de Jovens e Adultos atendem essas

individualidades? Como a escola atende esse aluno quanto à utilização da LIBRAS? Visto que somente a presença dele na sala não garante a inclusão escolar, pois o aluno surdo também tem o direito e a necessidade de aprender a ler e escrever, embora sua aprendizagem seja considerada diferente, ou seja, pode ser mais lenta, com mais dificuldade de concentração e raciocínio lógico matemático embora isso não seja regra, tão pouco característica da surdez.

Para obter respostas para estas reflexões, utilizou-se a entrevista como técnica para coletar dados; assim, segundo Gil (2008, p. 113),

> Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Os dados foram coletados através de 4 questões que serão expostas na seção seguinte.

4 Análise dos dados

Com o objetivo de compreender como se dá a comunicação e o uso de LIBRAS no espaço escolar, realizou-se uma pesquisa de campo. Os dados foram coletados através de entrevistas com um surdo, um aluno ouvinte, uma intérprete e uma professora ouvinte, onde serão usados nomes fictícios quando se referir aos entrevistados. A pesquisadora fez 4 perguntas que serão descritas e analisadas ao longo do capítulo.

A primeira pergunta questionava se o ensino de Língua Brasileira de Sinais deveria ser uma atividade voltada apenas para alunos surdos. Obtiveram-se as seguintes respostas:

> Não, eu acho que todas as pessoas né, tanto professor quanto aluno funcionários todos tem que estar voltados para língua brasileira de sinais porque a inclusão hoje tá aí, né. E os alunos eles tem que participar tem que está ativo na sociedade. (MARA) Professora ouvinte.

> Eu acredito que não tem que ser também para alunos ouvintes para professores eu acho que todos devem participar para que realmente aconteça uma inclusão. (NELI) Interprete.

> Junto na questão da inclusão é muito bom porque é uma troca né um ajuda o outro é muito bom um ensina o outro vai aprendendo normal é muito bom. (LEO). Aluno ouvinte.

Ambas as respostas demonstram que o sujeito entrevistado reconhece a importância do ensino de LIBRAS para além dos sujeitos surdos. Aponta o fenômeno da inclusão e mostra a necessidade de todos saberem LIBRAS. O aprendizado de LIBRAS para todos implica em ampliar as possibilidades de comunicação dos surdos.

Na segunda pergunta buscava-se opiniões sobre interações de aluno surdo com aluno ouvinte e apresentou a seguinte questão: qual a vantagem para um aluno que não é surdo estudar ao lado de um aluno surdo?

> Com certeza de ambas as partes né é tem essa vantagem né, todos eles estão ganhando né, tanto aluno surdo quanto aluno ouvinte, porque só a experiência dele estar junto colega de sala né, é tá ali um trocando experiência com outro isso é muito importante eles tem que está incluído no ensino regular. (MARA) Professora ouvinte.

Esta resposta demonstra que o sujeito entrevistado entende que a experiência de estar na mesma sala de aula do aluno surdo faz com que ambos tenham a ganhar de forma espontânea e natural. Ressalta que juntos começam naturalmente a socialização entre os dois, seja usando a língua de sinais ou outras formas.

A terceira questão perguntava: onde se encontram as principais resistências no sentido de se conseguir uma efetiva inclusão da Língua Brasileira de Sinais nas escolas de Educação de Jovens e Adultos?

> Olha eu acredito que seja é... Alguns professores que até hoje eles não aceita ainda essa inclusão entendeu? Eles acham que os alunos surdos têm que tá dentro de uma escola para surdo, e a gente sabe que não é verdade que estes alunos surdos têm e deve tá incluído em escola de ensino regular né, então acho que pra mim em minha opinião a principal resistência seria a aceitação né a aceitação desse professor. (MARA) Professora ouvinte.

Este trecho demonstra que o sujeito entrevistado reconhece que alguns professores ainda têm uma grande resistência em aceitar que, para existir inclusão, não é só aceitação dos alunos, e sim dos professores que, na grande maioria, acreditam que este aluno surdo deve ter uma escola separada para surdo.

> Bom eu acho que tanto na EJA com no ensino regular as dificuldades que agente encontra um pouco ainda seria em relação aos materiais, geralmente a gente tem que estar fazendo uma adaptação dos materiais, apenas o interprete em sala de aula inda está sendo insuficiente para que ocorra essa inclusão. (NELI) Interprete.

Neste trecho o sujeito entrevistado relata que uma das dificuldades comuns encontradas nas escolas é a falta de materiais pedagógicos. E ainda ressalta que acredita que não é só a presença de um intérprete em sala que garantirá uma inclusão. Para enriquecer a experiência educadora é necessário haver mais matérias voltados para alunos surdos.

A quarta pergunta buscava opiniões sobre o meio de comunicação entre aluno surdo e professores ouvintes, se acreditam que existe outro meio de comunicação que não seja a Língua de Sinais.

As respostas apontaram a LIBRAS como importante meio de comunicação, mas não o único, contudo a resposta significativa vem do aluno surdo:

> No caso quando não tem interprete precisa ter paciência para existir está comunicação, então às vezes eu mostro uma palavra na calma e o pessoal falando normal consegue se comunicar. (HUGO) aluno surdo.

Este fragmento demonstra que o sujeito entrevistado visa que tem que exercer a paciência para existir a comunicação entre surdo e ouvinte sem a presença de um intérprete. Afirma, ainda, que esta comunicação fica mais complicada, pois mostrar palavra por palavra e as pessoas falando normalmente, e assim vão se comunicando. Ressalta a importância da LIBRAS e da intérprete, mas demonstra também a paciência e o desejo de comunicação entre o surdo e o ouvinte.

Por fim, esses dados mostraram que há uma relevante importância na presença do aluno surdo nas escolas regulares. Já avançamos e precisamos continuar em busca de uma escola melhor e mais inclusiva.

5 Considerações

No decorrer da história da educação no Brasil, percebemos as dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas. Muitas barreiras foram quebradas e outras ainda permanecem. Na educação de Surdos vemos algumas limitações, as dificuldades que os surdos têm com a Língua Portuguesa, língua predominante no Brasil, que contém grande

diferença estrutural e de modalidade entre ela e a língua primária dos surdos, a Língua de Sinais. Uma vez que não domina a Língua Portuguesa, o indivíduo surdo não lê jornal, não interpreta 100% das legendas contidas em alguns programas audiovisuais, nem quando tem um intérprete nas janelas de TV, não consegue mesmo em Libras reter 100% da informação.

Ainda que a inclusão seja uma realidade, a equivalência entre as línguas, no que diz respeito da comum existência e valor dentro de um currículo escolar, está distante. Realmente, essa realidade é um grande desafio que se apresenta ao professor. Ensinar duas línguas (Libras e Português), especialmente quando o educando se encontra sem língua alguma.

Apesar de haver políticas públicas que garantam sua formação continuada, os professores não possuem uma assistência, de fato, que os auxilie a lidar com a realidade por eles enfrentada no seu dia-a-dia dentro da sala de aula. Amigos surdos e ouvintes continuam sendo referência para a monitoria em sala de aula; quando não há a presença de um intérprete em sala, não é muito fácil lidar com esta situação, mas é assim que a maioria dos surdos faz quando não tem apoio de um intérprete em sala.

A educação se apresenta ao surdo como possibilidade de superação à exclusão social, pois é por meio dela que seu desenvolvimento linguístico, aquisição de sua língua natural e o letramento na língua padrão da comunidade de seu convívio acontece. Quanto mais o surdo conseguir desenvolver sua capacidade linguística, maior será seu ganho de habilidades sociais.

Seja por falta de informação, imposição de limitações, dentre outros, independente do que tenha afastado o sujeito surdo da escola, lá ele encontra uma nova oportunidade de crescimento individual e social. O surdo adulto, quando procura a escola e começa a aprender uma língua, começa a desenvolver um interessante processo de ampliação das possibilidades de comunicação e da autonomia da vida social.

O educador tem que refletir sobre qual é a concepção que tem sobre a surdez. Se essa concepção se configura como uma condição limitante que dificulta e/ou impede o desenvolvimento do surdo, ou se ela é vista como uma condição sociocultural.

Faz-se necessário, também, uma tomada de consciência por parte dos profissionais da Educação do surdo, no sentido de oferecer o atendimento e o apoio que ele merece. Para isso, a humildade, o respeito, a responsabilidade e o amor ao próximo é o que não deve faltar no currículo destes profissionais.

A nós eleitores cabe o dever de votar em políticos que estejam realmente comprometidos com a causa dos alunos surdos, destinando mais verbas para as escolas, dando boas condições de trabalho aos profissionais da Educação do surdo e criando oportunidades para que os mesmos possam se qualificar para que, quando se depararem com um aluno surdo, não se espantem, pois a LIBRAS não será novidade, saberá se comunicar com um aluno surdo da mesma maneira que a de um aluno ouvinte; desta forma, o surdo não será prejudicado se houver falta de um intérprete em sala de aula.

Referências

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. Entrevista. In: _____. **MétodoseTécnicasdePesquisaSocial**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HONORA, Márcia;FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para a contribuição com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira - Estudos Linguísticos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. (Vol. 1 - Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

VYGOSTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCURSOS E REFLEXÕES INICIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Sebastiani Stamm Hirsh Brambilla (CEFAPRO/SEDUC) –
sebastianistamm@gmail.com
Jislaine da Luz (CEFAPRO/SEDUC)
jislaine.luz.2015@gmail.com
Silvia Cândida de Oliveira Dill (CEFAPRO/SEDUC)
dillsilvia@gmail.com

Resumo: A jornada formativa 2017, objeto deste trabalho, está composta por três etapas sendo que apresentaremos somente uma análise da primeira etapa. O objetivo da formação é melhorar o espaço de compreensão teórica a respeito da interdisciplinaridade levando o grupo de professores do polo a vivenciar essa experiência através de dinâmicas, palestras dialogadas e oficinas, com o intuito de fortalecer o alicerce teórico com base em Fazenda e proporcionar momentos de experienciação de um planejamento interdisciplinar. Para alcançar o objetivo almejado usou-se a técnica do Phillips 66 como recurso didático uma vez que entende-se que para compreender é preciso vivenciar. O objetivo da primeira etapa fora alcançado tendo em vista que se buscava estabelecer um vínculo frutífero com os docentes do polo e através da observação dos momentos da etapa presencial da jornada e dos resultados alcançados tanto na dinâmica de sensibilização ou compreensão dos aportes teóricos quanto à vivência de planejamento os docentes mostraram-se bastante receptivos e interessados em tentar aplicar a sugestão de planejamento interdisciplinar em suas aulas.

Palavras-chave: Formação; interdisciplinaridade, planejamento, Cefapro.

1 Introdução.

A Jornada Formativa 2017 no polo do CEFAPRO de Matupá, objeto desta pesquisa, a qual foi elaborada a partir das fragilidades encontradas nos PPPs e nos projetos das escolas do polo, a ser desenvolvida em três etapas envolvendo os sete municípios atendidos, tendo como público alvo os professores da rede pública de ensino.

A primeira ação, realizada com os professores do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos baseou-se na compreensão e construção do conceito acerca do trabalho interdisciplinar. Nesta primeira etapa, prevaleceram momentos de provocações sobre o tema interdisciplinaridade e suas possibilidades pedagógicas enquanto proposta de ação coletiva, através de dinâmica, palestras dialogadas e momentos com debates em agrupamentos, seguidos de reflexões, as quais originaram novos debates e outras leituras e interpretações após as socializações e ponderações.

Esta Jornada Formativa 2017 partiu do princípio da participação efetiva dos professores em diferentes movimentos que dinamizaram os debates e os agrupamentos. Uma das estratégias que mais despertou a atenção dos educadores foi dinâmica com dobraduras de origamis que se configurava um desafio de vivência interdisciplinar relativamente simples e de resultado previsível. Neste momento em que nos grupos aconteceram debates sobre o tema com pergunta e resposta provenientes dos professores e suas percepções pessoais e embasadas em recortes bibliográficos de apoio como textos de comanda para um direcionamento nas discussões, o que refletiu ao final em algo diferente do pensado no planejamento anterior à formação.

Assim, percebemos a teoria da interdisciplinaridade e sua relação com a prática de fato, onde o resultado é fruto da coletividade e dos diferentes olhares sobre objetos que se completam através de pensamentos e conceitos que dialogam entre si.

As reflexões oriundas dos agrupamentos tiveram, na sequência, uma abordagem à luz dos documentos oficiais apresentados como norteadores do trabalho na escola sendo as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, Objetivos de Aprendizagem do Estado de Mato Grosso e a apresentação de uma ficha sugestiva para parâmetro de organização e sistematização do planejamento interdisciplinar enquanto prática a ser acompanhada pelos coordenadores de cada unidade.

Nas oportunidades de diálogos mais focados com as escolas em sala separadas, houve um trabalho de diagnóstico das fragilidades do planejamento escolar e experiências interdisciplinares com discursos dos professores e gestores que se faziam presentes. Nesse momento, foi interessante perceber as diferenças de olhares sobre uma mesma prática de iniciação ainda em pequenas ações ao trabalho pedagógico interdisciplinar, sendo que há muitos apontamentos para superação especialmente relacionados ao tempo e às condições de trabalho dos professores dentre outros motivos que contribuem para o não crescimento dessas pequenas atitudes interdisciplinares.

É importante perceber a integração da formação continuada e o fortalecimento dela enquanto política pública no ambiente escolar, pois as ações apenas resultam positivamente em índices de aprendizagem e proficiência, assim como atendimento de demanda quando há acompanhamento e sequência das mesmas, onde os formadores são integrados aos professores e escola juntos vivenciando a prática dialogada da interdisciplinaridade por um viés do inesperado, tratando-se de experienciação.

2 A Interdisciplinaridade como prática educativa: movimentos e diálogos interpessoais.

A ideia de interdisciplinaridade proposta por Ivani Fazenda, precursora dos estudos desse tema no Brasil desde a década de 90, nos coloca em um ambiente de aprendizagem onde a sugestão e o imprevisível fazem parte das ações pedagógica entre todos os atores da comunidade escolar.

Trata-se de trazer a vivência de aprendizado à tona, para que o conhecimento seja, de fato, construído pelos envolvidos, ora em um processo de investigação científica, ora movido pela simples curiosidade referente ao objeto a ser "aprendido" ou o conceito que surge a partir de uma indagação.

Para o desenvolvimento dessas práticas, a escola deve trabalhar em prol de constantes instrumentos capazes de gerar transformações nas concepções educacionais arraigadas em nosso cotidiano escolar, levando os professores a exercer as habilidades de integração e diálogos produtivos com as diversas esferas que envolvem as ciências educacionais, as quais naturalmente em seu cerne dialogam, porém moldados e fragmentados perderam esses contatos possíveis, ou seja, culturalmente se distanciaram.

Assim considerando o contexto, limites, recursos e realidade própria, é possível desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares no qual a escola assume feição própria, adquire "personalidade" e significa aos alunos que, consequentemente, se apropriam desse conhecimento e o conectam às suas vidas.

Ter clareza do papel da escola e do homem, que é uno e inteiro em seus conhecimentos, é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida com a transformação, através de uma movimentação interdisciplinar dialética que atenda e fomente novos olhares sobre as ciências de forma geral, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir no processo de inserção e movimentação desse pensamento crítico-reflexivo que o professor deve ter para poder exercer esse diálogo interdisciplinar com seus pares, sendo um dos princípios fundamentais apontado por Fazenda como pilar para a execução de qualquer ação

pedagógica interdisciplinar na escola o qual atenda às expectativas e não gere frustrações, pois a vida possibilita exercer diferentes papéis em grupos variados, sendo necessária a integração em um contexto cada vez maior.

3 Formação continuada de professores na prática pedagógica em Mato Grosso: processo histórico, fragilidades, e (re)construção.

Partindo da premissa de que a Universidade não proporciona na formação inicial as vivências necessárias para uma atuação plena em sala, Nóvoa afirma que "A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática", sendo importantíssima a formação continuada que valorize os saberes que os professores já são portadores. (NÓVOA, 1991, p.30)

O Estado de Mato Grosso apresenta desde o ano 2.000 uma proposta educacional embasada nos princípios da Formação Humana, onde a reestruturação curricular bem como dos espaços de aprendizagens são revistos.

Com isso, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROs/MT, criados através do Decreto n° 2.007, de 29 de dezembro de 1997, Decreto n° 2.319, de 08 de junho de 1998, ficam responsáveis pela formação continuada dos profissionais da Educação do Estado.

Assim a formação do professor é fator decisivo para o aprendizado do aluno. Neste sentido percebe se que a formação inicial do professor não é suficiente para que aconteça o real e significativo aprendizado do aluno. Pensando neste fato a Secretaria de Educação Básica (SEDUC MT) juntamente com a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (SUFP), que funciona desde 1990, implantam a formação continuada em 2010, delegando a responsabilidade do poder público a garantia da formação inicial e continuada articulada à qualidade do ensino, trazendo à tona a concepção de formação por toda a vida.

Segundo Nóvoa (1991), ponderamos que a escola é lócus de formação continuada do educador, é o lugar onde pode ser evidenciado experiências e saberes, nesse cotidiano aprende estruturar novos aprendizados, realiza descobertas e toma novas posturas quanto sua "práxis", aprimorando sua formação.

Nesta perspectiva a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC/SUFP-MT) cria os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS) em 1997, com a intenção de implementar a política de formação continuada na escola através do Projeto Sala do Professor instituído em 2006 queconstituiu-se em um trabalho voltado à formação continuada com o objetivo de fortalecer a Escola enquanto espaço de formação por meio da organização de grupos de estudos para a construção de um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público colocando-se no contexto das novas tendências do pensamento em Educação mobilizando os professores a refletir sobre e na sua ação pedagógica, tornando-se protagonistas do processo de mudança da prática educativa.

Dessa forma, fortalecer a escola como *lócus* de formação significou proporcionar ao professor um espaço e tempo para sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva. Os grupos de estudos possibilitaram aos professores vivenciarem momentos de reflexão e abertura para trocas de experiências e debates, tematizando sua prática e buscando soluções de forma articulada a uma metodologia investigativa voltada para a pesquisa colaborativa da ciência e da realidade sociocultural e econômica do grupo social na qual a escola está inserida.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação, através da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, atendeu às expectativas da Comunidade Escolar, garantindo, não só aos professores a oportunidade de se inserir em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, mas também, aos que vêm participando dele, a certeza da superação de descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e/ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola tendo como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos professores e está embasada no desenvolvimento de habilidades e competências na arte de ensinar e aprender.

Assim o professor constrói progressivamente suas competências a partir de sua prática e de uma teorização da sua experiência. Competências decorrentes do exercício de uma prática que mostre: "... resultado de uma escola viva feita em cima de um conteúdo estabelecido a cada momento segundo um projeto de sociedade e de crescimento das pessoas na sua realidade relacionada à realidade humana global" (GANDIN, p.137).

Em 2010, de acordo com o documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso instituiu-se o Projeto Sala de Educador com o objetivo de ampliar essa formação continuada para todos os profissionais da escola, com a finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, p. 23-24, 2010).

Esse projeto vigorou até 2016 onde a portaria 161/2016/GS/SEDUC/MTinstituiu o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e criou o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) cuja finalidade é o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo a serem previstos na Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e contemplados no Projeto Político Pedagógico da Escola, ou articulados pela SEDUC-MT e MEC (União) onde os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deveriam ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente.

Tendo como base os documentos anteriores em 2017 a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso através da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação apresenta o Pró – Escolas Formação na Escola que apresenta uma proposta de formação continuada de professores nas escolas que é o projeto de estudo e de intervenção pedagógica desenvolvido pelas e nas unidades escolares a partir de um diagnóstico situacional que permite identificar as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes de maneira a subsidiar ações formativas aos profissionais da educação básica visando a melhoria do processo deensino-aprendizagem utilizando parte da hora atividades para sua realização. O PEFE é orientado e acompanhado pelos professores formadores dos CEFAPROS.

Dessa forma pensou-se na Formação dos professores por polo e o CEFAPRO de Matupá, enquanto equipe formativa organizou uma proposta de formação intitulada de "Jornada Formativa 2017", que tem como objetivo colaborar com a formação docente

dos professores no que diz respeito a compreensão e organização dos planejamentos através do viés interdisciplinar e, consequentemente, melhorar a proficiência dos alunos que estudam nas cidades do polo, sendo elas, Matupá (Sede), Guarantã do Norte, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo, Terra Nova do Norte, Nova Guarita e Marcelândia.

4 Estratégias metodológicas na Jornada Formativa: A técnica Philips 66 como recurso didático.

O aprendizado depende de como o ensino procede. Pensando nisso Rangel (2005) afirma que o professor deve ter métodos de ensinar, ou seja, deve ter meios de dinamizar as aulas, pois assim este pode ampliar as alternativas de aprendizagem, como também expandir as possibilidades de que ela se realize, superando possíveis dificuldades dos alunos.

Neste mesmo sentido a autora, Rangel (2005) se refere aos métodos de ensino aplicados a grupos que proporcionam acolhimento e inclusão dos participantes, portanto, os indivíduos devem se reunir por afinidade, sendo um dos caminhos para se desenvolver com base nos processos de aprendizagem recorrentes de interação, de diálogo, de parceria dos envolvidos, proporcionando momentos em que apontam conceitos, elementos e fatores essenciais, visando garantir, coletivamente uma base comum de conhecimento, portanto enfatizam o intercâmbio de ideias, a discussão e trocas.

Segundo a mesma autora esta técnica nomeada “Philips 66” consiste na divisão de equipes em agrupamentos de 6 pessoas, para dialogarem e debaterem sobre um assunto por 6 minutos, esse grupo tem 6 minutos para apresentar os resultados das discussões, a qual foi utilizada como recurso de organização metodológica na Jornada Formativa 2017.

A dinâmica teve como objetivo evidenciar conceitos de interdisciplinaridade presente no grupo de professores atendidos pelo CEFAPRO do polo de Matupá.

Pensando a interdisciplinaridade na visão de Fazenda (2012), partimos do seguinte contexto:

> “A palavra de ordem deste final de século é a interdisciplinaridade na educação. (...) muitos já falam na mudança, chegam até a vislumbrar a possibilidade dela, porém, conservam na sua forma própria de ser educador, de ser pesquisador, de dar aulas um patriarcado que enquadra, que rotula, que modula, que cerceia, que limita. Poucos são os que se aventuram a viver alteridade, porque é caro o preço

> que se paga pela mudança de ciclo. É preciso (...) morrer para renascer das cinzas; e morrer é assumir a consciência da ruptura..."(FAZENDA,2012. p.42).

Dessa forma, o origami foi inserido nessa técnica referenciando o trabalho interdisciplinar, posto como desafio, pois mesmo que os professores já tenham o conceito sobre interdisciplinaridade, ainda não o praticam, por estarem presos a suas práticas tradicionais e dogmáticas.

Os professores que estavam participando da formação receberam uma dobradura feita previamente, cada peça continha um número de 1 a 6 que continha uma citação sobre o tema interdisciplinaridade e também guiava os agrupamentos aleatórios conforme o número de cada dobradura. O grupo teve 6 minutos para o debate e agrupamento das peças sem intervenção dos formadores que orientavam cada grupo.

Neste momento pensou-se que estes 6 professores ao se unirem formariam um cubo perfeito, mas observou-se que os professores fizeram diversas formas com as dobraduras (colar, coroa, imagens de tangran, cubos, sobreposições e etc.), ou seja, se aventuraram "ousaram"em suas atividades e surpreenderam de forma significativa.

Pensando desta forma evidenciamos a interdisciplinaridade proposta por Fazenda (2012):

> (...) é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões desse tema. (FAZENDA, 2012. p. 13).

Mesmo quando algumas peças não se encaixavam nas figuras, os professores sentiam necessidade de se "encaixar" na dinâmica, como ressalta Fazenda (2012):

> Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. (FAZENDA, 2012. p.86).

Apesar de todo o trabalho e tentativas, alguns não conseguiram estar nas figuras formadas, mas nestes poucos casos havia sempre uma explicação proveniente da compreensão do ser interdisciplinar, sendo aceitável e comum que nem todas as disciplinas se encontrem nesse ambiente dialógico em determinados momentos.

Desta forma pode-se observar durante as apresentações nos resultados das figuras, que os professores entenderam a essência da dinâmica, e conseguiram evidenciar o conceito de interdisciplinaridade proposto, aceitando também o desafio da aplicabilidade em suas escolas.

4.1 Os discursos do professores na nuvem: conflitos de concepções e descobertas.

Um dos grandes desafios da Jornada Formativa 2017 foi a realização do enfrentamento dos conceitos teóricos da interdisciplinaridade com paradigmas arraigados dos professores que participaram da formação. Nesta situação de interação. os professores deparam-se com o discurso teórico dos estudiosos do tema em forma de provocações que movimentassem o diálogo e o debate de ideias a fim de estabelecer uma definição que traduzisse a compreensão e esse acordo coletivo. A vivência da interdisciplinaridade requer esses movimentos dialógicos constantes, porém, ainda configura-se uma dificuldade que está relacionada à tomada de atitude e fuga do dogmatismo que enfraquece as ações mais ousadas e desencoraja a efetivação delas na escola.

As reflexões iniciais abordadas pelos educadores partiram de sua próprias histórias de vida, pois em seis minutos, como sugere a dinâmica utilizada "Philips 66" não é possível o aprofundamento teórico. Considerando esse conhecimento embasado nos percursos formativos, percebe-se uma zona de conflito, pois há muitas teorias educacionais que influenciam o fazer pedagógico, assim como muitos mitos sobre o que ainda não está internalizado na prática do planejamento, especialmente falando deste com foco interdisciplinar, onde as experiências são raras e isoladas. O formato que se deu essa organização, justifica-se na possibilidade de diagnosticar esses conflitos e certezas teóricas sobre o tema. Japiassu (1995), neste sentido, pondera que

> (...) o interdisciplinar constitui um motor de transformação capaz de restituir vida às nossas mais ou menos esclerosadas instituições de ensino. Para tanto, mil obstáculos (epistemológicos, institucionais, psicossociológicos, psicológicos, culturais, etc.) precisam ser superados. Por exemplo: a situação adquirida dos "mandarinatos" no ensino e na pesquisa, inclusive na administração (cargos para os mais medíocres); o peso da rotina: a rigidez das estruturas mentais; a inevitável inveja dos conformistas e conservadoristas em relação às idéias novas que seduzem (ódio fraterno); o positivismo anacrônico que, preso a um ensino dogmático, encontra-se à míngua da fundamentação teórica; a mentalidade esclerosada de um aprendizado apenas por entesouramento; o enfeudamento das instituições; o carreirismo buscado sem competência; a ausência de crítica dos saberes fragmentados, etc. Todavia, o interdisciplinar deve responder a certas exigências: a criação de uma nova inteligência e de uma razão aberta, capazes de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores, utilizando uma pedagogia nova, etc. (Japiassu, 1995, p.12)

O redimensionamento curricular, especialmente no caso do Estado de Mato Grosso, onde se faz necessário o alinhamento dos objetivos de aprendizagem a serem

contemplados nessa organização, foi um dos pontos mais frágeis observados nos *feedbacks* dos professores em suas reflexões iniciais, seguidas de tempo de organização apontada como dificuldade no que tange ao grupo compartilhar e debater a partir de eixo comum ou objeto de estudo.

Para evidenciar a compreensão dos fatores que facilitariam essa proposta curricular a partir da interdisciplinaridade, os professores buscaram nos agrupamentos uma definição de palavra ou frase que expressasse esse nível de compreensão dos elementos necessários para essa mudança de postura e abandono de paradigmas que emperram o processo evolutivo na escola enquanto espaço de possibilidades amplas para ações educativas mais abrangentes e significativas.

As definições apresentaram as reflexões e foram expressas da seguinte forma nas nuvens distribuídas para o registro das mesmas: compromisso e insatisfação; autonomia; pesquisa; mudança de atitude; identidade; flexibilidade; interação; aceitação; observar e criar; atitude de busca; superação; articulação; audácia e ousadia; ligação; integração; cooperação; formação e ação; entender a escola como um todo; relação com o cotidiano dos alunos e professores; sentido global; núcleo e troca de diferentes campos do conhecimento; vivência e intuição; inovações; abandono aos paradigmas; fragmentação refletida no distanciamento da realidade; abandono das posições acadêmicas prepotentes, uso das tecnologias e outras linguagens; compromisso com o aluno; não comporta abordagens isoladas; mudança de fato e aprimoramento da interdisciplinaridade; associação dialética entre teoria e prática; sentimento de ousadia, onde o conhecimento deve adequar-se à realidade dos alunos; compromisso, inovação e tecnologia; vivência; diálogo e interação; abertura e fim da alienação; articuladores de problematização; curiosidade; parceria; transformação; ruptura.

Essas afirmações foram colocadas pelos professores e levados ao debate em plenária, onde houve uma breve explanação referente à essa escolha. Dentre tantas explicações, é interessante destacarmos que há uma real compreensão dos princípios norteadores do fazer pedagógico pautado na interdisciplinaridade, sendo que alguns com mais clareza por conta de uma formação crítico-reflexiva, fator esse que também contribui para a compreensão da dialética nesse aspecto de transformação e ensino para além de conteúdos estruturantes.

Entretanto, também em algumas das reflexões iniciais constatamos as fragilidades na compreensão dessa nova propositura de desenho curricular. Através das seguintes

expressões: formação polivalente; dificuldade; junção; “conservando e ao mesmo tempo renovando”; “trabalho do conhecimento de fora para dentro”; “o velho que se torna novo e vice-versa”; conhecimento prévio; alienação; “a sociedade contemporânea possui outros mecanismos além da educação que dificulta o ser humano a ter uma formação unitária”; interdisciplinaridade é uma questão biológica; interdisciplinaridade como um desafio a ser vencido; a interdisciplinaridade defende um novo tipo de pessoa; “estamos tão preocupados com as disciplinas e não fazemos relação com a realidade das crianças”; problemas educacionais e encontrar uma estrutura metodológica; “o professor não deve se prender somente aos livros, hoje temos a tecnologia e a internet, cabe ao professor estar atualizado”, “necessitamos exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento”; pensar em um projeto comum, com metodologia comum e objetivos também em comum; “diante da realidade vivida em sala de aula, nós professores estamos vivendo entre conflitos com a realidade de cada aluno; exigência natural.

Essa segunda parte das afirmações mostram a dificuldade de definição, pois muitas foram expressas em frases mais longas onde, muitas vezes, as mesmas se contradizem em sua própria escrita. As dificuldades relacionadas estão ligadas às condições teórico-práticas em que se encontra cada indivíduo, apontado pelos escritos de Fazenda entre outros autores, como uma falta de experiências reveladoras que possam contribuir nesse entendimento, que também não pode ser simples leitura, e sim agregada à realidade de atuação do professor sendo sempre redimensionada e desafiante, mas não impossível de ocorrer.

O que percebe-se através dessa leitura de discursos coletivos oriundos dos debates nos agrupamentos mistos, é que mesmo havendo a compreensão das leituras e de todo o percurso, a prática ainda se faz necessária, da mesma forma que o fomento à essa prática e complementação de um sistema que se adequem melhor e não enquadrem tanto esse currículo necessário, mas que dê abertura à essas possibilidade dialógicas entre as ciências do conhecimento no ambiente escolar e fora dele.

Levando em consideração os paradigmas, é possível observar através dos discursos a presença em nível de consciência, bastante compreensível quando se analisa o nível de segurança quanto ao exercício da interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Em uma das afirmações desse segundo grupo, conforme separamos para este momento de análise, “problemas educacionais e encontrar uma estrutura metodológica” expressa a busca pela “receita” infalível da prática interdisciplinar, o que leva a compreensão das

demais leituras do discursos que também apontam para um projeto comum, com problemas comuns e metodologia comum.

Ao realizarmos o cruzamento dos discursos com as práticas evidenciadas oralmente nos debates e registros nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas atendidas sobre estratégias metodológicas e práticas educativas, encontramos a justificativa desses discursos, tanto no primeiro grupo quanto no segundo. Os determinantes para isso, estão associados aos aspectos culturais de agrupamentos em cada escola, umas com tradições mais fragmentárias e individuais e outras mais abertas ao diálogo e coletividade, porém em ambas situações percebemos a necessidade de diálogos e frequentes entre os profissionais no próprio coletivo de cada unidade, uma vez que tanto na rede estadual quanto na rede municipal encontramos pontos frágeis e fortalezas para o desenvolvimento e continuidade da proposta interdisciplinar que podem ser motivadores da formação continuada tendo como ponto em comum a própria escola, não por um objeto apenas, mas pelas nuances que essa realidade dá às possibilidades pedagógicas na perspectiva do "professor habitante", juntamente com a significação e o sentimento de pertença desse aluno também habitante desse mesmo contexto.

5 Considerações finais

A prática docente passa por obstáculos diários diante do fazer pedagógico ao assumir uma atitude interdisciplinar, segundo Fazenda (2012) e Japiassu (1995) deverá remeter ao vivido (construído e consolidado) e às vivências (processo) neste contexto escolar.

A busca pelas respostas e receitas prontas evidencia que ainda temos o desafio de articular as leituras e estudos da formação de forma não mais abstrata como atualmente acontece, pois percebe-se em muitos dos discursos analisados a ideia que não se aplica à prática real e, portanto, não produz resultados significativos no trabalho pedagógico.

Independente da forma que se estabeleçam, os diálogos são fundamentais para que a relação interdisciplinar ocorra produtivamente, focalizando questões e problemáticas com contribuições entre todas as disciplinas. Essa atitude se expressa, por exemplo, como

habilidade para exercer trocas com outros professores (especialistas) e para integrar as disciplinas em projetos comuns (FAZENDA, 1979, p. 25) considerando as relações de intersubjetividade e parceria.

Sendo assim o sentimento de cooperação e integração entre os pares deve ser fomentado, pois é o maior passo e talvez o mais difícil, como apontado nos relatos, pois considera adequação às condições impostas por um sistema educacional não muito flexível e culturalmente fragmentado.

Na perspectiva da formação contínua, considerando a experiência realizada na jornada formativa 2017 do Polo do CEFAPRO de Matupá, de forma paradoxal, há uma necessidade iminente de fortalecimento disciplinar para que os professores possam vislumbrar o interdisciplinar de forma criativa e livre, assim como o estabelecimento de espaços cada vez mais amplos dentro dos momentos formativos em cada escola para fortalecer a relação entre as ciências do conhecimento, o que requer superação, avanço e inovação pedagógica.

Referências

MATO GROSSO**. Política de formação dos profissionais da educação básica**. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, MT, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

JAPIASSU, Hilton. A Questão da Interdisciplinaridade. Signos. Lajeado : FATES, 1995. NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** Cadernos Libertad- v1. 23º Ed. São Paulo, 2012.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Papirus Editora, 2005.

O LUGAR DA LITERATURA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Silva da Costa (PPGE/UFMT)
adriana.silva.costa@outlook.com
Jorge Alberto Lago Fonseca (IFMT/VG)
jorgelagofonseca@yahoo.com.br

Resumo: Este estudo visa retomar a reflexão do ensino da Literatura na Educação Básica e como esse processo tem ocorrido em ambientes escolares do Ensino Fundamental. Surge como uma proposta a ser pesquisada no desenrolar de curso de pós-graduação[1]e será aqui apresentado em sua fase inicial. Neste trabalho faremos uma breve revisão bibliográfica e discorreremos sobre alguns conceitos de Literatura, bem como sobre algumas concepções de currículo e ciclos de formação humana e currículo organizado por série. Remeter-se-á essa pesquisa a uma abordagem qualitativa, considerando esse tipo de abordagem condizente com a subjetividade encontrada no campo educacional e literário. Espera-se ao final da pesquisa identificar o espaço de um Currículo Literário na Educação Básica.

Palavras-chave: Literatura. Currículo. Currículo Literário.

1 Introdução

Instigada com o lugar da Literatura no ambiente escolar, me propus a pesquisar como tem ocorrido o ensino da Literatura em ambientes escolares de educação básica pública, em especial no nível fundamental. Será que dentro das políticas curriculares do ensino fundamental existe espaço para um Currículo Literário[2]? A pensar a Literatura não como uma disciplina, e por entender que o currículo também não se define como tal, busca-se a compreensão de como esse saber literário tem sido desenvolvido, qual seu espaço, qual a prática ou metodologia para a dialética literária entre professores e alunos.

A partir dessas perspectivas, o propósito é problematizar o currículo literário no ensino fundamental e destacar quais contribuições desse ensino para a formação do conhecimento deste aluno que se pretende, cidadão.

Santos (2017) apresenta que a prática social, qualquer que seja, passa a ser vista como prática discursiva, portanto, política. Desse modo, a considerar a Literatura como um *fato social*[3], considerar-se-á na pesquisa se de fato ela se configura como uma vertente política dentro do contexto educacional. Ainda Santos (2017) afirma que:

> [...] compreender a existência de uma supervalorização disciplinar literária como garantidora de diferentes conquistas no meio educativo e, em consequência disso, no meio social. Tal campo seria produtor de identidade leitora, que alude para a leitura como "o sentido da escolarização". Entendo que, mesmo que a importância da leitura seja destacada em toda a educação

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação, *stricto senso*, pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT.
[2] Currículo Literário, refere-se neste trabalho, ao espaço ocupado pela Literatura no ambiente educacional.
[3] Esse conceito será desenvolvido no subitem três deste trabalho.

> básica, existe uma ênfase na apropriação de códigos, símbolos, coleções próprias de um repertório cultural relacionado à disciplina literária, isso mais fortemente na última etapa do Ensino Médio. (SANTOS, 2017, p. 39)

Considerando essa assertiva, nos propomos a identificar se o mesmo ocorre no âmbito do Ensino Fundamental e quais as discrepâncias e coincidências nesse processo.

Na tese, *O meu aluno não lê* (Santos, 2017) a autora expõe a importância de compreender como conhecimento e leitura assumem funcionalidades caras ao processo educativo, à emancipação do sujeito e à formação cidadã como condensação da aprendizagem. Nesse pensamento, lançamo-nos à busca de como um Currículo Literário desenvolvido desde séries iniciais podem alçar ousadamente a emancipação do sujeito e sua formação cidadã.

2 Olhares sobre o Currículo

O currículo é temática de constantes discussões na esfera educacional, seja por ser encarado como disciplina, que não o é, seja por representar uma cultura hegemônica, seja pela própria falta de compreensão do que de fato seja currículo. Tomaz Tadeu da Silva[4] apresenta que uma das concepções históricas de currículo seja:

> Uma história do currículo que pretenda ser uma história social do currículo, não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexo com esses conhecimentos – pessoas. (SILVA in GOODSON, 1995, p.10)

Santos (2017), conceitua conhecimento como:

> Conhecimento se relaciona às diferentes significações sobre a escola e o processo educativo, geralmente de forma relacionada ao desejo por grandes modificações sociais. [...]Atribuo ao significante "conhecimento" maior flexibilidade nesse contexto da significação, uma vez que se desloca facilmente de uma formação discursiva para outra, destacando múltiplos sentidos, ao mesmo tempo que, de tão abrangente, não significa nada em específico. Estar vazio de significação, ao contrário do que pode sugerir, não está atravessado pela ausência de significação, ou pela incapacidade de significar qualquer coisa. [...] vazio de significação expressa a capacidade de significar uma multiplicidade de sentidos diferentes e, por vezes, conflitantes, ambivalentes. [...] parece-me importante compreender como conhecimento e leitura assumem funcionalidades caras ao processo educativo, à emancipação do sujeito e à formação cidadã como condensação da aprendizagem. (SANTOS, 2107, p. 42)

[4] Na apresentação feita ao livro *Currículo: Teoria e História* de Ivor F. Goodson,1995.

Considerando o currículo enquanto processador de pessoas e de conhecimento, e que o conhecimento é tão abrangente que chega a esvair-se de sentido, ponderar o conceito de currículo literário, caminha para um processo de analisar o próprio desenvolvimento do ser humano dentro do contexto educacional.

Discorrer sobre o currículo e suas políticas, não é tarefa fácil. Deve-se considerar que vários são os atores que influenciam na sua construção e com objetivos que não são despretensiosos. Oliveira (2005) em *Política curricular como política cultural* conceitua que:

> Definimos política curricular como um processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. Por isso, entendemos a política curricular como uma política cultural. (OLIVEIRA, 2005, p. 148)

Nesse viés, a considerar a política curricular enquanto política cultural, objetiva-se observar se existe simultaneamente a isso, um desabrochar de um Currículo Literário que busca captar e desenvolver o capital humano de cada aluno.

3 Reflexões em face da Literatura

Ao falar em literatura pensar-se-á nela aqui como um fato social. Nessa perspectiva, Lajolo (1984, p.16) afirma que a obra literária é um objeto social, pois nasce da relação sócio comunicativa entre autor e leitor. Nessa mesma perspectiva Durkheim (2012, p. 31) afirma que é necessário entender o que é um fato social, uma vez que tal definição é empregada para designar quase todos os fenômenos que ocorrem no interior da sociedade. Desse modo, para realizar-se o diálogo proposto é necessário entender o que é literatura, assim remetemo-nos a Compagnon (2009, p. 20) ao instigar quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual. Que lugar deve ser o seu no espaço público. Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola? Uma reflexão franca sobre os usos e o poder da literatura parece urgente.

Entender o fato social como hábito coletivo significa compreendê-lo de forma durkheimiana como uma fórmula que se repete de boca em boca, se transmite pela

educação, que se fixa por escrito. Nesse interim, a literatura se constitui como fato social enquanto fenômeno coletivo, comum a todos ou a maioria dos membros da sociedade.

Considerando, como Durkheim (2012), que o homem não pode viver no meio das coisas sem elaborar sobre elas ideias a partir das quais regule sua própria conduta, pensamos ser a literatura enquanto um dos mecanismos reguladores da sociedade. Nesse sentido, entenda-se regulador como elemento intrínseco da vida social, que pode tanto ser valorizado como desprezado pela sociedade, isso dependerá das ideias elaboradas socialmente para tal contexto. Uma coisa, não é necessário que exprima fielmente está natureza; mas basta que ela nos faça sentir o que a coisa tem de útil ou de desvantajoso, em que ela nos pode servir e em que pode nos contrariar. (DURKHEIM, 2012, p.42)

Antoine Compagnon (2009), afirma que é tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo. Assim, como Durkheim (2012) que apresenta a investigação científica da arte como preponderante. Nessa correlação entre literatura e fato social, a considerar os fenômenos sociais como coisas, e coisas como tudo aquilo que é dado, tudo aquilo que se oferece ou se impõe a observação. (2012, p.51). Os fatos sociais apresentam todas as características de coisa. O direito existe nos códigos, os movimentos da vida cotidiana se inscrevem nos números da estatística, nos monumentos da história; a moda nas roupas; os gostos, nas obras de arte. (2012, p.53)

Bourdieu (2009) afirma que pelo fato de que o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais, alguns temas são levados a primeiro plano enquanto os outros são relegados sem serem completamente abolidos, o que assegura a continuidade da comunicação entre as gerações intelectuais. A considerar a literatura enquanto fato social, vê-se que ela tem sido por vezes relegada a um plano secundário dentro do processo civilizador da humanidade, principalmente a partir do século XVIII quando começa a dividir espaço com a revolução industrial e toda evolução tecnológica desde então. Segundo Bourdieu (2009), a cultura não é apenas um código comum nem mesmo um reportório comum de respostas a problemas recorrentes, desse modo, a considerar a literatura para além de fato social, como também um agente cultural, cabe compreendê-la como mediadora no processo social. Ítalo Calvino *apud* Compagnon (2009), afirma que:

> As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são pouco numerosas, mas insubstituíveis [...]: a maneira de ver o próximo e si mesmo, [...] de atribuir valor as coisas pequenas ou grandes, [...] de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira

> de pensar e de não pensar nela, e outras coisas necessárias e difíceis, como a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor. (CALVINO *apud* COMPAGNON, p. 45)

Nesse interim, Bourdieu (2009) discorre que um pensador participa de sua sociedade e de sua época, primeiro através do inconsciente cultural captado por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar. Desse modo, caberia então, também a escola, resgatar o valor da literatura enquanto fator indispensável às aprendizagens humanas, sendo ela um fator humanizador das pessoas.

> Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo nela se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 24).

Considerar a literatura como fato social e de valor cultural humanizador, remete-nos novamente a Bourdieu (2009) que expõe a escola enquanto formadora de hábitos, desse modo, um espaço onde se pode replicar ou sufocar o poder literário.

> A escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos a sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU, 2009, p. 211).

Bourdieu discute em *Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento,* e concordamos com ele, que a escola é transmissora de uma cultura institucionalizada e que não cumpre apenas a função de consagrar a distinção das classes cultivadas. A considerar, no entanto, que:

> Todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida e que a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura (BOURDIEU, 2009, p. 219).

Neste estudo, pensa-se na literatura para além de uma disciplina escolar, uma vez que a sua escolarização a restringe a uma disciplina que será sempre insuficiente para tentar abrangê-la, especificá-la e apresentar seu real significado, ou poder.

> É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso da leitura de cada um. Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, consequentemente do não existente para cada um. (LAJOLO, 1984, p.43).

Bourdieu (2009), em referência a Descartes e sua cultura inata, natural, assevera que o sujeito que pensa se compraz em sonhar com um pensamento liberto do impensado que nele se constituiu. Seria essa a compreensão de literatura a que nos apropriamos para uma libertação de mente em uma sociedade aprisionada por conceitos, dogmas, tradições culturais que impedem um olhar expandido da real estrutura social permeada de preconceitos.

Tendo a Literatura e seu espaço no Ensino Fundamental por objeto central desta pesquisa, cabe conceituá-la, depois restringi-la no espaço e tempo a ser analisada e observada.

Sendo o objeto da Literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. (TODOROV, 2009, p. 93). A considerar a degradação da humanidade, verificada facilmente através de infindáveis conflitos bélicos, atitudes preconceituosas existentes ainda no século XXI quanto a crença, raça, gênero; sistemas políticos tão corruptos que desacredita toda uma humanidade em seus representantes, objetiva-se entender que o ensino da Literatura seja uma válvula de escape do aprisionamento de mente do ser humano. Reconhecer as virtudes da literatura não nos obriga a crer que a verdadeira vida é a literatura ou que tudo no mundo existe para se conduzir a um livro, dogma que excluiria três quartos da humanidade da verdadeira vida. (TODOROV, 2009, p. 93), mas que ela é capaz de modificar uma realidade posta.

Ainda segundo Todorov (2009), acreditamos que a Literatura pode muito, por essa razão nos imbricamos em meios de compreender como tem se dado o seu processo de ensino em ambientes escolares.

> Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso toma-la no sentido amplo e intenso [...] e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário [...] Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a Literatura aspira compreender é, simplesmente, a experiência humana. (TODOROV, 2009, p. 77)

4 Literatura e uma abordagem qualitativa em educação

Com o intuito de compreender como se dá a construção de um Currículo Literário na educação básica, buscar-se-á identificar como ocorre esse processo no ambiente escolar.

A considerar que em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis pelo fato determinado (LÜDKE, 1986, p. 3) pretende-se para o estudo uma abordagem qualitativa, com instrumentos ainda a serem definidos no decorrer da pesquisa.

Tendo a abordagem qualitativa como viés dessa pesquisa, buscar-se-á compreender como ocorre o processo do ensino de Literatura no Ensino Fundamental, e ainda, como isso acontece em perspectivas de ciclos de formação humana e currículo organizados por séries.

Ao alinhar a pesquisa ao modo qualitativo, está a se considerar a flexibilidade que uma abordagem qualitativa permite no processo de construção da pesquisa e a busca de uma compreensão particular do que se pesquisa/se estuda, bem como a indissociável parceria pesquisador-pesquisado, onde o pesquisador exerce influência sobre a situação da pesquisa e é por ela influenciado, como também tem-se em ambos, pesquisador e sujeito como produtores de pensamento. (ANDRADE, 2010, p. 260)

Nesse interim, será necessário também discorrer sobre os conceitos de ciclos de formação humana e currículo organizado por série, visando evidenciar a metodologia de ensino e aprendizagem das respectivas políticas de currículo.

5 Algumas considerações sobre ciclos de formação e classes seriadas

Jefferson Mainardes (2007) na obra intitulada *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*, trabalho que inicialmente foi uma tese apresentada no Instituto da Universidade de Londres, após extenso estudo sobre ciclos de aprendizagem discute vários aspectos deste modelo educacional no Brasil.

Segundo Mainardes (2007) até 1890 a maioria das escolas era não-seriada.

> Elas geralmente tinham uma única classe, composta por alunos de diferentes idades. Essa classe poderia ser dividida em grupos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos e os professores ensinavam alunos de diferentes níveis dentro de uma mesma classe. (MAINARDES, 2007, p. 56)

No entanto, segundo o autor, no início da última década do século XIX o sistema seriado e o sistema de promoção dos alunos de uma série para outra de acordo com o nível de desempenho se consolidaram no Brasil.

Amplamente aceito e difundido no país o modelo seriado e o sistema de promoção baseada no desempenho dos alunos rapidamente produziram novos problemas: as taxas de reprovação e evasão. (MAINARDES, 2007, p.57)

Para tentar solucionar tal problemática, desde a década de 1950, discussões em prol de um novo tipo de currículo tem sido debatidas. Dentre as alternativas de um novo modelo educacional surgem novos conceitos, tais como, Promoção Automática, Reforma da Educação Primária, Promoção por Rendimento Efetivo, Organização do Ensino Primário em Fases e Etapas, Organização em Níveis, Sistema de Avanços Progressivos, Bloco Único.

No entanto, só em 1980 que aparece o termo Ciclo, como uma experiência no Estado de São Paulo, intitulado como Ciclo Básico de Alfabetização. Depois de mais de uma década, nos anos de 1990, surgem uma recontextualização sobre os conceitos de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação.

> Nos anos 1990, o discurso da política foi recontextualizado no campo oficial de diferentes formas. De um lado, os ciclos foram incorporados por algumas administrações e partidos políticos, constituindo a versão aparentemente progressista da política (programas denominados Ciclos de aprendizagem ou Ciclos de formação). Por outro lado, os ciclos foram também recontextualizados de forma mais conservadora, gerando o regime de Progressão Continuada, indicado na Nova LDB. A classificação dessas políticas como uma versão "aparentemente progressista" ou como uma versão "mais conservadora" leva em consideração o discurso presente nos documentos do campo oficial, as ações e decisões desse campo e também o discurso do campo pedagógico. (MAINARDES, 2007, p.70)

Nessa nova recontextualização, não basta apenas saber que os ciclos se contrapõem ao modelo de ensino seriado; deve-se ter clareza das diferenças entre os conceitos de ciclos de aprendizagem e ciclos de formação.

> Há diferenças entre os ciclos de aprendizagem e os ciclos de formação. Nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo podem ser reprovados. [...] Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente, não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental. A reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas. (MAINARDES, 2007, p.73)

A fim de elucidar em quais tipos de ensino a pesquisa ocorrerá é que nos propomos a apresentar considerações do ensino seriado e do modelo de ciclo de formação humana.

6 Considerações finais

Discutir Literatura por si só já é um desafio que se apresenta na contemporaneidade, e fazer essa reflexão em sistemas de ensino com concepções diferentes (seriadas e por ciclos) torna o desafio ainda maior.

A considerar que o currículo constitui-se de um processo no contexto educacional, para além das disciplinas, construído também de forma política, cabe refletir o espaço que a Literatura ocupa nesse currículo enquanto fato social e valor cultural.

Nessa pesquisa se utilizará uma abordagem qualitativa por ser considerada adequada as pesquisas educacionais e pela amplitude de perspectivas permitas através dessa abordagem.

Ao final da pesquisa pretende-se ter maior clareza sobre como tem ocorrido o ensino de Literatura no Ensino Fundamental.

Referências

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre a pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas. 27(2). pp. 259-268. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n2/a13v27n2.pdf> Acesso em: jun. 2017

BOURDIEU, Pierre. Sistema de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009. pp. 203- 229.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUNHA. Marcus Vinicius. A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos. Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol. 12, n. 28, pp. 67-83. 2015. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1361> Acesso em: jun/2017.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Walter Solon. São Paulo: Edipro, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed. 1984.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, O. V; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação.**n. 28, pp. 140-150. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28> Acesso em: jun/2017.

SANTOS, Geniana. **O meu aluno não lê:** sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

REFORMA EDUCACIONAL, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA DE MATO GROSSO

Ester Assalin(PPGEdu/UNEMAT) – assalin@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo trata-se de aspectos da pesquisa em andamento no Mestrado em Educação e tem por finalidade apresentar uma breve reflexão sobre os modelos de organização administrativa educacional pública e o papel do diretor no Estado de Mato Grosso. As atribuições desse profissional tem sido alterada, significativamente, desde a reforma gerencial, implementada na administra pública, a partir de 1995, no Brasil. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, com análise bibliográfica e documental, em especial, legislação especifica do Estado de Mato Grosso que trata da Gestão Democrática do Ensino Público, Lei Nº. 7.040/1998 e a que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, Lei Complementar Nº.50/1998, portarias e normativas que abordam as atribuições do diretor escolar, entrevista semiestruturada aplicada a sujeitos da gestão educacional, em micro e meso espaços de implementação de políticas. Os resultados parciais que o papel do diretor escolar tem sido alterado significativamente por medidas de cunho mercadológico, revelando uma tendência autoritária, de cunho liberal e conservador na definição da educação pública de Mato Grosso.

Palavras – chave: Modelo Burocrático. Modelo Gerencial. Papel do Diretor Escolar

1 Introdução

O Artigo é parte de estudos em andamento no Mestrado em Educação e tem por objetivo refletir sobre as mudanças ocorridas com a implantação da reforma do Estado, no Brasil, a partir dos anos 1990 e das consequências da mesma para a organização escolar e o papel do diretor de escola pública., Em razão do significado das incursões do modelo gerencial/neoliberal no papel do Estado e da gestão pública, a educação e sua gestão tem passado por mudanças drásticas, tanto no tocante à concepção quanto as orientações político e administrativas. Estas transformações têm influenciado a educação de diversas maneiras não apenas por meio da introdução de mecanismos de mercado na coisa pública, alterando os modelos das organizações educativas, mas ainda tem gradativamente traçado novas atribuições aos diretores escolares para além daquelas instituídas em legislação própria e que definem o papel do diretor escolar.

Em virtude disso, faz-se necessário refletir sobre a problemática envolta na organização e gestão da educação, incluindo-se as alterações do papel do diretor escolar,

de modo que a gestão democrática da escola pública não permaneça letra morta somente em normas e rituais, mas efetive-se na prática, apesar dos desafios impostos ao tempo presente, jamais visto desde os tempos de redemocratização do país, na década de 1980.

2 Reforma educacional

O Termo Reforma tem sido muito utilizado ultimamente por diversas situações em diferentes contextos assim como muitas outras como é citada, como a “globalização, modernização, competitividade e flexibilidade” (LIMA, 2002, p. 15). A sua definição pode variar conforme diferentes contextos históricos, mas no senso comum muitos associam a ideia com desenvolvimento, mas sabemos que qualquer reforma educacional traz mudanças. Dessa forma, sabemos que o modelo de reforma seguido não apenas no Brasil, mas em diversas parte do mundo, é influenciado pelo modelo político-ideológico, construído sob a liderança de Margaret Thatcher na Grã-Bretanha, em 1979, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1980, e sentido a suas influencias até os dias atuais.

Afonso (2000), discute e procura compreender o sentido da reforma educacional no contexto internacional, bem como a avaliação educacional que ganhou prioridade também a partir da década de 1980. Nesse contexto emerge governos neoconservadores e neoliberais e um "Estado avaliador",

> O presidente Reagan, mediante o relatório A Nation at risk, conseguiu sensibilizar os empresários, os Estados e a opinião pública no sentido de alterar a política educacional da década de setenta "da regulação para a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência, das necessidades educativas para as capacidades e para a seletividade" (AFONSO, 2000, p. 67).

Se a avaliação foi, nos Estados Unidos, o instrumento provocador de “mudanças” na educação, então deverá ser para todos os países, na concepção neoliberal. O que é bom para os americanos “deve ser bom para todos os países”! Assim, a Inglaterra foi o segundo país a implementar a reforma educacional, em 1988, durante o terceiro mandato de Margaret Thatcher, centrada na implantação do “currículo nacional para todos os alunos em idade de frequentar a escolaridade obrigatória (dos 5 aos 16 anos), e a implementação de um novo sistema de exames nacionais” (AFONSO, 2000, p.70). Dessa forma, os

neoliberais acreditam que se trata de modelo exemplar a ser seguido pelo mundo, pois nasceu no berço dos Estados Unidos e foi seguido imediatamente pela Inglaterra.

É nesse contexto que Ball e Olmedo (2013), resume:

> [...] Os processos aqui envolvidos não só agem 'sobre' como também agem 'contra' o Estado e a educação estatal. Resumindo, problemas arraigados de desenvolvimento de qualidade e acesso educacional estão agora sendo tratados através envolvimento de empresas sociais e do negócio educacional na provisão de serviços educacionais tanto de forma privada como em nome do Estado (BALL; OLMEDO,2013, p. 45).

Sobre a reforma da administração educacional ao longo dos anos de 1980 e 1990, pode-se afirmar que a "gestão do sistema de ensino foi oportunamente qualificada como burocrática, gigantesca, inflexível, irracional e incoerente" (LIMA, 2011, p. 151). Para Peroni (2003), "os anos de 1990, ficaram marcados, para os países da América Latina, como aqueles que se aprofundou o processo de sua inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais". Ocorreu no período uma "Reforma do Estado, redefinindo-se os limites entre público e privado" (PERONI, 2003, p. 11). O processo de Reforma no Brasil na área educacional nos anos de 1990, foi apresentado durante o governo do Fernando Henrique Cardoso "pelo diagnóstico da crise, no caso brasileiro a crise é fiscal", mas sempre utilizando de "subterfúgios" para atender o mercado econômico (PERONI, 2003, p.58).

Exatamente com este pensamento influenciado pelas políticas neoliberais que, em 1990, foi realizado na Tailandia a Conferencia Mundial de Educação para todos, financiada pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação), Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e com a presença de 155 governos, escreveram uma declaração, (Carta de Jomtien). Em 1992 a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), juntamente com a UNESCO, produz um documento denominado "Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva com equidad", no qual é ratificada a centralidade e importância da educação, conforme dispunha a Declaração de Jomtien. Entre as recomendações da CEPAL estão presentes: os princípios da autonomia, a missão da educação, a identidade institucional, as novas formas de gestão pautadas nas demandas do sistema produtivo e nas exigências do mercado competitivo. (SHIROMA; MORAES E EVANGELISTA, 2011).

Sobre essas medidas, Peroni (2003), também afirma que se nos anos 1980 teve como base principal a democratização da escola com gestão democrática, nos anos de 1990 ocorreram mudanças com a "descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços", dessa forma, buscou enfatizar a qualidade e "maior eficiência e eficácia" com a "autonomia" dada a escola, que sabemos que é bem limitada e aos poucos os organismos internacionais cada vez mais se tornavam os principais responsáveis pelas decisões educacionais (PERONI, 2003, p. 73).

Entretanto, com a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, houve a substituição dos interlocutores do governo na elaboração do Plano Decenal e a LDB, formado por grupos ligados a "setores organizados da educação, por meio de associações cientificas e sindicais" (PERONI, 2003, p.87), por representantes neoliberais do Instituto Herbert Levy. Este Instituto inspirava em "estudo sobre as reformas educativas do Chile e da Inglaterra, países de ponta do ideário neoliberal, "propostas que tratavam sobre o Currículo, vinculado a avaliação voltadas a competitividade e resultados, financiamento e controle de qualidade (PERONI, 2003, p.91),

Para Shiroma et al (2011), a reforma educacional apresentada pelo governo federal é extensa, sendo que a prioridade para o Estado "foi assegurar o acesso e permanência na escola" (p.73) com a implantação de vários programas como por exemplo: "Acorda Brasil! Ta na hora da escola! Aceleração da aprendizagem, guia do Livro didático" e a Bolsa Escola, que na concepção do MEC, é o programa mais importante por garantir ajuda financeira as famílias, com filhos em idade escolar, cuja renda per capta é inferior ao mínimo estipulado pelo programa. Quanto ao financiamento, o MEC implementou vários programas: (PDDE) - Dinheiro Direto na Escola, Programa de Renda Mínima, (FUNDESCOLA) - Fundo de Fortalecimento da Escola, (FUNDEF) Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, (PROEP) – Programa de Expansão da educação Profissional, (PROINFO) – Programa Nacional de Informática na Educação, (PAPED) – Programa de apoio a Educação a Distância e o Programa de Modernização e Qualificação do ensino Superior. Implantação de mecanismos avaliativos como Censo Escolar (SAEB) – Sistema de Avaliação da Educação Básica, (ENEM) – Exame Nacional do Ensino Médio e o (PROVÂO) – Exame Nacional de Cursos. Promoveu a Municipalização no Campo da Gestão, Capacitação e estimulo de autonomia,

> Para fazer frente a essas linhas de ação, o Estado promoveu parceria com os demais níveis de governo, com empresas e com entidades da sociedade civil. Parte dos projetos anunciados já se realizou, como se verá a seguir, com a cooperação bilateral, regional e internacional. São referidos como colaboradores técnicos e financeiros, agências internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos. Do ponto de vista regional, o Brasil tem dialogado com o Mercosul e com países da América Latina e Caribe. No âmbito bilateral, negocia com a França, a Alemanha, Portugal, a Grã-Bretanha e a África. (SHIROMA; MORAES E EVANGELISTA, 2011, p. 75).

Percebe-se que nesse contexto, a sutil desobrigação do Estado com a educação pública, por meio de um discurso de descentralização e democratização da educação, com a defesa de autonomia educacional e valorização da participação da família e da comunidade.

Em conformidade com Evangelista (2015), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), implantado em 1998, com uma perspectiva voltada para a educação gerencial, "foi incorporado ao conjunto de ações mais amplas", mas de forma contraditória apresenta incentivo para o fortalecimento dos laços de participação da comunidade escolar, produzindo autonomia e democratização da escola (EVANGELISTA, 2015, p.22).

Nesse contexto, é necessário compreendermos as contradições existentes entre a democratização do ensino e o modelo gerencial de administração e com isso refletir sobre o papel do diretor escolar, em contraposição à reflexão sobre o papel do gestor escolar "termo geralmente empregado para identificar outras pessoas em posição de chefia quer no sistema, quer na unidade escolar (supervisores escolares ou coordenadores pedagógicos, por exemplo) ". (PARO, 2011, p. 41).

3 Teoria das organizações educativas: Burocracia e Anarquia Organizada

O modelo burocrático de administração pública surge em um período de combate ao modelo Patrimonialista, orientado por privilégios a determinados grupos sociais. Com ela vieram normas e leis que controlavam as ações dos agentes públicos e os recursos, de modo a tornar a administração pública mais eficiente, isenta de erros, a melhor maneira de se alcançar resultados (The one best way). No entanto, emergiu uma nova ordem orientada pelo discurso ideológico neoliberal que acusa o modelo burocrático de lento e ineficiente, inflexível e não voltado ao atendimento aos cidadãos. Para justificar esta

mudança projetou-se a ideia de uma gestão considerada de resultados, eficiente e flexível, ou seja, uma gestão pública de cunho empresarial chamada de gestão gerencial.

Com essa nova forma de administração pública, também chamada "Nova Gestão Pública", foram introduzidos mecanismos de mercado na coisa pública e colocadas em pratica dentro de uma lógica neoliberal implementada com a Reforma do Estado, com conceitos de Estado mínimo, privatizações e alterações no papel do Estado e da gestão da educação púbica. Nesse contexto a educação é enormemente afetada, desde a carreira docente, a concepção de educação pública, obrigatória, gratuita, laica e dever do Estado, tornando-se objeto de parcerias entre Estado e setor privado. Os inúmeros arranjos daí decorrentes tem inaugurado um tipo de mercado educacional que leva à diferentes formas de privatização da educação, no país.

O modelo burocrático no âmbito da administração pública, configurou-se desde a primeira década do século XX, nos Estados Unidos, e na década de 1930, no Brasil. De acordo com Bresser Pereira (2001), e Tavares (2014), "a origem da organização burocrática remonta-se à época da Antiguidade". Para ele com o intuito de alcançar os objetivos na garantia de se ter a eficiência máxima desejada, a "burocracia caracterizou-se como uma forma de organização humana" (TAVARES 2014, p.1).

Nesse sentido, "o modelo burocrático é "o modelo de racionalidade típico do *homem econômico*, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma a racionalidade objetiva, a *priori*" (LIMA, 2011, p. 27, grifos do autor).

Na teoria Weberiana, o conceito de burocracia é bem amplo e diferente do que se comentam no senso comum, normalmente, associando com acúmulos de papeis e de documentos. A burocracia prima pela total eficiência da organização, para isso são necessários detalhes formais, devem ser vistos com antecedência, evitando interferências e consequentemente a sua ineficiência.

Ainda De Aragão (1997), contribui para a compreensão através da teoria Weberiana, que "partiu de uma análise que remonta a história antiga" (DE ARAGÃO, 1997, p. 105). No Brasil, o modelo patrimonialista foi substituído pelo da administração púbica burocrática, consagrada com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu normas, princípios e regulamentos que tinham por objetivo combater a corrupção e controlar os recursos públicos, estabelecendo algumas dimensões como: divisão do

trabalho, hierarquia de autoridade, normas extensivas, separação entre administração e propriedade, salário e promoção baseados na competência técnica. (Ibid.)

Tal como afirmou este autor, Weber observava e alertava sobre os riscos inevitáveis da burocracia frente ao aumento da democracia no século XX e De Aragão (1997), descreve que desde a década de 1930 já ocorria a expansão do aparelho burocrático do Estado. Período este que com o intuito de criar meios estabilizadores, o Estado utilizou investimentos públicos, mais especificamente no pós-guerra. Passa a ter a partir desse momento o chamado Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), e passa a se fortalecer a ideia de que para reduzir as desigualdades sociais, seria necessário a atuação do Estado no atendimento de serviços alicerçado no compromisso social para a ampliação dos direitos básicos da população.

Para Harvey (2003), na década de 1970, e principalmente na década de 1980, foi um período de reestruturação econômica e reajustamento social e política em diversos países do mundo. Então, ocorreu a flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos, dos padrões de consumo, com novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, com novos mercados, com inovação tecnológica, comercial e organizacional. Os empregadores passaram a exercer uma maior pressão do controle do trabalho, ocorrendo o enfraquecimento do sindicalismo da classe trabalhadora, aumentando o desemprego nos países desenvolvidos, desemprego estrutural, ocasionado pelo avanço tecnológico, destruindo e reconstruindo habilidades, tendo o trabalhador ganhos modestos de salários.

Foi a partir deste período que a “avassaladora ideologia neoliberal”, ganha forma e a “lei do livre mercado levou o capitalismo a esquizofrénica” corrida para a centralização e acumulo de capital, provocando crises intensas e de forma “cíclica”, inserido numa logica de exploração da força de trabalho para garantir acumulação efetiva de capital (BIANCHETTI, 2005, p. 9 - 11). O neoliberalismo, que não é algo novo, nasce exatamente neste contexto de forte crise como a de 1.914, de 1929, foi se sedimentando e no pós-guerra, já na década de 1940, encontra-se bastante fortalecido, chegando no contexto da crise do capitalismo avançado e na década de 1970. Nesse sentido, encontrou terreno fértil para implementar sua tese neoliberal ao impor o seu modelo econômico, político e social implacável de estado mínimo, com o falso discurso de desenvolvimento social e econômico.

Portando, podemos dizer que de fato estas mudanças trouxeram um novo paradigma de gestão, considerando que há fortes aspectos de outros ismos na administração pública, levando a uma hibridização na administração, à hiperburocracia, à cyberburocracia. Lima (2012), analisa as contradições entre aqueles que com o discurso de desburocratização, defendendo a ideia de uma era chamada de pós-burocrática, de fato ocorre uma "intensificação, sem precedentes, de certas dimensões burocráticas", ou seja, pode-se dizer que trata-se de "uma burocracia aumentada" devido ao processo de hibridização que tem ganhado configurações complexas com mais controle e características associadas a "burocracia digital ou ciberburocracia" (LIMA 2012, p.130).

Diante do exposto é notório que a administração pública tem sofrido severas mudanças, provocando mazelas sociais em função de suas características neoliberais, realizando reformas do Estado, com políticas do Estado mínimo e privatizações. Assim, não há dúvidas de que a escola tem a sua contribuição na transformação social através da educação e para que a ela possa assumir de fato o seu papel é necessário que consiga "levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram" (PARO, 2000, p. 136). No entanto, na pratica, os processos administrativos têm sido "negligenciados ou mesmo substituídos" por aquelas ações que condizem com a sociedade capitalista e que atenda as classes dominantes e sem nenhum interesse da grande maioria da população. (PARO, 2000, p. 150).

É nesse contexto de modelos organizacionais, que Lima (2011), apresenta o estudo da escola de organização burocrática a anarquia organizada, diante da dificuldade em reconhecer "entre modelos normativos e modelos teóricos explicativos", considerando a existência de um "conjunto de variáveis (organização formal, gestão do espaço e dos tempos escolares, gestão curricular etc). Assim, como ponto de partida, apresentaremos uma síntese de dois modelos das organizações educacionais, dos quatro apresentados, sendo ele o modelo racional / burocrático e o modelo anárquico (LIMA, 2011, p.17),

> O controle burocrático é a máxima expressão de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controle central – uma máquina burocrática gigantesca que tudo pretende centralizar, (nem que para tal seja forçada desconcentrar), produtora de normativos que tudo contemplam e regulamentam até ao detalhe uniformizadora e autocrática. (LIMA, 1998, p. 158).

Por fim, Lima (2011), destaca uma metáfora, criada por Cohen, March. e Olsen (1972), apresentado por Ellström (1983), que caracteriza a anarquia organizada como "um modelo em que os objetivos são considerados pouco claros e em conflito, e as tecnologias são consideradas ambíguas e incertas" contrariando o modelo racional ou burocrático (LIMA, 2011, p.33). No entanto, esclarece que embora a expressão possa surgir de forma depreciativa no primeiro momento, mas pelo contrário, faz afirmação que "o termo anarquia não significa má organização ou desorganização" em comparação com a organização burocrática. O que há na realidade é uma ruptura, desconexão, inconsistência entre o modelo de anarquia organizada e o burocrático em seus "objetivos e procedimentos, decisões e realizações, etc., " mas não se caracteriza com ausência de direção ou chefe. (LIMA, 2011, p.50)

Portanto, a proposta teórica que pode descrever com precisão o "modo de funcionamento díptico da escola como organização" foi anunciada assim: "a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas" (LIMA, 2011, p.51). Esse modelo denominado por Lima (2003), por díptico é considerado o referencial que mais se aproxima das organizações educativas, desde a promulgação de um arcabouço jurídico, a partir da Constituição Federal de 1988, na perspectiva democrática, para a educação no país.

3 O papel do diretor escolar

Na atualidade, toda a educação brasileira está regida pela Lei 9.493/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e sobre a Gestão Escolar, o Art. 14 define como Estados e Municípios devem estabelecer suas normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades.

Dessa forma, o Estado de Mato Grosso definiu suas normas por intermédio da Lei 7.040, de 1 de outubro de 1998 – D.O.1º.10.98, que regulamenta os dispositivos do artigo 14 da LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, bem como do inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, ambos estabelecem a Gestão Democrática como princípio da escola pública. O Sistema Estadual de Ensino adotou a eleição pela comunidade escolar, para a escolha de dirigentes dos estabelecimentos de Ensino e a Criação dos Conselhos

Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Em seu artigo V, da Lei 7040/1998 estabelece competências do diretor escolar:

O Art. 5º elenca dez (10) competências do diretor: I - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento; II - coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas as Políticas Públicas da Secretaria de Estado de Educação, e outros processos de planejamento; III - coordenar a implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar; IV - manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação; V- dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino; VI - submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar; VII - divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola; VIII - coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico - administrativo - financeiras desenvolvidas na escola; IX - apresentar, anualmente, à Secretaria de Estado de Educação e à comunidade escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, avaliação interna da Escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas e X - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente.

Na Lei complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, no Parágrafo primeiro – Da Constituição da Carreira, as atribuições do Diretor Escolar são as mesmas contidas na Lei 7040/98. No ano de 2004 a Lei Complementar n.50, sofreu alteração pela Lei Complementar nº. 26, de 29 de dezembro de 2004, publicado em diário oficial de 22 de marco de 2005, mas reafirmou as atribuições aos diretores escolares, conforme já estava previsto.

No entanto, quando se trata de eleições nas unidades escolares da rede estadual de ensino no Estado de Mato Grosso para a escolha dos diretores escolares, a Secretaria de Estado de Educação sempre publica em diário oficial portarias e/ou normativas que dispõe sobre os critérios para que os interessados possam candidatar-se e concorrer ao cargo de diretor escolar. Dessa forma, a Seduc-MT estabelece critérios com atribuições aos diretores para além daqueles já contidos na legislação especifica (Lei 7040/1998 e

Lei Complementar 50/1998), tais como descrito em Portarias, dentre elas: Portaria nº. 340/2007/GS/Seduc-MT, dispõe sobre o processo eleitoral para os candidatos a direção de escola. Assim, dentre as atribuições do diretor foram orientados apresentação de um plano de trabalho à comunidade, levando em conta os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Projeto Político Pedagógico (PPP). "Esses dados são essenciais para a formulação de metas e objetivos para o biênio 2008/2009.

A Portaria nº 320/14/GS/SEDUC-MT, de 2014 dispõe sobre a competência de cada profissional da educação e entre eles ao diretor escolar é apresentado com algumas atribuições complementares, quando no Parágrafo Único da portaria afirma que para as escolas organizadas por Ciclo de Formação Humana, é obrigatório os lançamentos, no Sistema SigEduca/GED – SubMódulo SIGA, para o 1º Ciclo, das avaliações e medidas adotadas do: Aluno, Professor Articulador, Coordenador Pedagógico, Diretor e Assessor Pedagógico, bimestralmente, durante o ano letivo, pelas instâncias responsáveis, definidas no projeto.

No art. 9º, da referida portaria diz que compete aos Gestores da Unidade Escolar e Executores, alimentar Sistema SigEduca/SEDUC/MT, com as informações acadêmicas dos alunos, com lisura e corretamente, para viabilizar o processo de importação das informações para base do INEP (Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com base no cronograma divulgado, anualmente, no Diário da União e os critérios da Portaria nº 235/2011/União.

O art. 10, ao referir-se ao Ciclo de Formação Humana, afirma que cabe à Escola comunicar aos pais ou responsáveis, aos Órgãos/Instituições responsáveis pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes, as ausências que podem prejudicar o desempenho com sucesso dos alunos, bem como todas as medidas de encaminhamentos contidas na (Ficha de Identificação do aluno infrequente), FICAI[1] e as medidas adotadas, registradas no relatório do aluno. Estas intervenções são estratégias orientadas pela SEDUC/MT, para que esses alunos retornem as suas unidades de ensino.

[1] Termo de Ajustamento de Conduta entre Ministério Público, Seduc e outras entidades determinava o acompanhamento. A partir de 2013, a lei de n° 9.915, tornou esta função uma obrigação. Segundo o artigo 1° da referida sanção "ficam as escolas das redes de ensino pública e particular do Estado de Mato Grosso obrigadas a comunicar o excesso de faltas dos alunos. "

Art. 11 - Compete ao Diretor da unidade escolar, coordenar todo o processo, fazendo cumprir as atribuições de cada instância (Professor, Secretária Escolar e Coordenação Pedagógica) adotando, juntamente com o CDCE, medidas administrativas para os casos dos - 160 – profissionais que não desempenharem, nos prazos estabelecidos, as atribuições do cargo e/ou função.

Art. 12 - Compete à Assessoria Pedagógica, orientar e acompanhar a Equipe Gestora das unidades escolares, no preenchimento Diário de Classe, Portfólio/Agenda e lançamentos do horário de aulas dos Professores, no Sistema SigEduca/GED, com o objetivo de assegurar o cumprimento das atribuições e prazos estabelecidos nesta Portaria.

Art. 13. Em caso de práticas reiteradas de descumprimento das obrigações estabelecidas na presente Portaria, a direção da unidade escolar, através da Assessoria Pedagógica, deverá documentar o fato, formalizar processo e encaminhar, imediatamente, à SUGT/Seduc/MT, para que sejam adotadas as medidas disciplinares cabíveis.

Já na Portaria Nº. 317/2015/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo seletivo de Diretor de Unidade Escolar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso nº 26608, de 28 de agosto de 2015, para o biênio 2016/2017, estabelece em seu Art. 3º que o processo de escolha do profissional da educação básica a ser designado para a função de dedicação exclusiva de diretor escolar será realizado em duas etapas: I - uma etapa constará de ciclos de estudos de no mínimo 20 (vinte) horas, considerando apto o candidato com 100% (cem por cento) de frequência. Nessa etapa, o candidato realizará estudo voltado às dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica e II - outra etapa constará de seleção do candidato pela comunidade escolar por meio de votação, na própria unidade escolar e salas anexas, levando-se em consideração a proposta de trabalho do candidato, que deverá conter:

a) objetivos e metas para melhoria da unidade escolar e do ensino em consonância com a Política Educacional do Estado de Mato Grosso e com o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar onde pretende atuar e b) plano de reavaliação e intervenção pedagógica com vista à elevação dos índices oficiais IDEB, Prova Brasil, ENEM entre outros, e da melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º O diretor em exercício garantirá o acesso do candidato ao PPP em execução na unidade escolar, bem como disponibilizará dados, informações e documentos resultantes da avaliação das metas, propostas executadas, inclusive, pontuando as facilidades e dificuldades em operacionalizá-las, objetivando subsidiar a elaboração da proposta de trabalho do candidato.

§ 2º No exercício do seu mandato, o diretor terá como balizador da sua atuação a proposta de trabalho aprovada e validada em Assembleias da comunidade escolar.

Dessa forma, podemos notar que após o ano de 2000 tem ocorrido mudanças significativas nas atribuições aos diretores das escolas da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, alterando o seu papel para além do que está regido na legislação em vigor, através da publicação de portarias e normativas. Esta portaria do ano de 2015, chama atenção para a uma mudança do termo processo eleitoral para processo seletivo em se tratando da forma de escolha de diretor escolar e sobre a forma que são realizados os provimentos de cargo de diretores escolares, as nomenclaturas usadas têm um propósito, tal como descrito por Costa (2011):

> Dentre outras formas de provimento já citadas, na atualidade predomina o princípio legal, democrático e participativo no processo de escolha de dirigentes escolares, por isso considero relevante trazer aqui uma breve discussão sobre três formas de provimento desse cargo: a indicação ou nomeação, a eleição direta e a seleção por competência técnica e eleição. A indicação ou a nomeação têm suas bases relacionadas com as raízes patrimonialistas da formação do Estado brasileiro. A eleição direta, por sua vez, fundamenta-se em processos participativos. A seleção por competência técnica fundamenta-se no critério weberiano, que sobrepõe a competência técnica à política. Neste caso, a participação no processo eleitoral funciona apenas de modo complementar ao primeiro (COSTA, 2011, p. 167).

No ano de 2016, outro fator merece destaque: trata-se de mudança na forma de escolha dos coordenadores pedagógicos no início do referido ano, conforme a Portaria Nº 036/2016/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo de seleção e eleição para a função de Coordenador Pedagógico, no exercício de suas atribuições e competências na gestão de resultados, para as escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências, que não permitiu que os coordenadores fossem eleitos pelos pares na unidade escolar, e sim deveria ser aprovado por uma comissão na assessoria pedagógica. Dessa forma fica estabelecido que:

Art. 1º Determinar a abertura do processo de escolha de Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino. O candidato deveria entregar uma proposta de trabalho que

será analisado o perfil do professor, à Comissão das Assessorias Pedagógicas nos municípios composta por Assessores Pedagógicos e membros do CDAP e, nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral, também, integrarão a comissão os Assessores Técnicos Pedagógicos da SUEB/SEDUC/MT.

Outra medida arbitrária por parte do governo do Estado de Mato Grosso, Pedro Taques (PSDB), e que fere o princípio da gestão democrática, refere-se à prorrogação do mandato dos diretores escolares, indicados e designados, para o ano letivo de 2016 e os eleitos e designados para o biênio 2016/2017, incluindo-se o CDCE para exercer a função até 31 de dezembro de 2018, conforme o artigo 1º da Portaria 428/2016, publicado no diário oficial de 21 de dezembro de 2016. Já no ano de 2017 os coordenadores pedagógicos voltaram a ser escolhidos pelos pares em sua Unidade Escolar. O Sintep-MT debateu a questão em audiência com o Secretário de Estado de Educação, senhor Marco Marrafon em fevereiro de 2017, apresentando os equívocos cometidos pelo governo, no que se refere a Lei de Gestão Democrática com o decreto da Seduc-MT prorrogando o mandato de diretores de escolas e do CDCE para 2018, comprometendo a Lei 7040/98 e solicitou que um novo decreto deve revogação da decisão. No entanto até o momento não ocorreu a revogação.

A administração Escolar, no Brasil, segundo Paro (2000), possui a tendência de "movimentar-se entre duas posições antagônicas: "apresentando de um lado os princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar" (PARO, 2000, P. 11). Dessa forma novas atribuições conforme modelo empresarial acaba sendo incorporado nas atribuições dos diretores escolares e esta visão está nitidamente sendo desempenhada na gestão das escolas do Estado de Mato Grosso.

As reformas educacionais vieram acompanhadas de novos desafios para os diretores escolares, para organizar e gerir a escola e dentro do modelo gerencial proposto pela política neoliberal onde em sua ideologia é imprescindível que seus gestores tenham um perfil inovador, que executem novas práticas em contextos de mudanças e inovações constantes, visando melhor eficiência e qualidade na educação. Costa (2011), traz uma discussão onde procurar aprofundar o debate acerca da gestão educacional que vem se materializando com a implementação de programas e políticas executadas em regime de parcerias público-privadas. Sobre o papel do diretor, Saviani (1996), define e atribui resumidamente a responsabilidade máxima ao diretor pelo funcionamento da escola e o

seu papel poderia ser resumidamente definido como a pessoa que fará acontecer o adequado funcionamento de forma positiva. Isso supõe que o diretor, de forma harmoniosa, realizará articulação entre todos os segmentos no interior da escola e como a unidade escolar faz parte de uma rede integrada, “ o papel do diretor extrapola o âmbito da unidade articulando-a com as exigências do complexo escolar configurado no chamado "sistema de ensino". (SAVIANI, 1996, p. 207).

4 Considerações finais

As reformas educacionais instituídas no Brasil, a partir dos anos 1990, estão intimamente relacionadas a medidas neoliberais, de inspiração mercadológica. Tanto a organização do ensino, quanto a educação, a gestão e o papel do diretor de escola, assumem novas e complexas finalidades que fogem ao horizonte de uma educação e gestão democrática, participativa, na perspectiva libertadora, tal como pode ser percebido nas mudanças legislativas da educação pública de Mato Grosso.

A legislação do Estado de Mato Grosso - Lei 7.040/98 que institui Gestão Democrática do Ensino Público Estadual de Mato Grosso, está respalda no princípio da gestão democrática da educação vigente no Brasil, consolidada na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9394/96 e trazem artigos que sugerem uma gestão participativa, colegiada e dialógica, envolvendo os diversos segmentos dispostos no processo de ensino e aprendizagem, sendo desnecessário criar portarias e normativas que possam definir o papel do diretor escolar, sendo que os mesmos já estão definidos no princípio da gestão democrática.

Portanto, para Paro (2000), existe uma solução para o debate sobre o papel do diretor escolar que hora tem se apresentado de maneira contraditória, em relação ao que determina a legislação, a fim de atender as demandas neoliberais. O caminho a percorrer é simples, pois, para isso basta estar em conformidade com aquele perfil que é exigido para uma gestão democrática. É necessário romper com o autoritarismo e substituindo-o “pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola”. (PARO, 2000, p.12). No entanto, o que percebemos com este breve estudo é que o papel do diretor escolar tem sido alterado significativamente por medidas de cunho mercadológico, revelando uma tendência autoritária, de cunho liberal e conservador na definição da educação pública de Mato Grosso.

Referencias

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: pra uma sociologia das politicas avaliativas comtemporaneas/ Almerindo Janela Afonso – São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. **A "nova" filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. In: PERONI, Vera (Org.). Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação. Brasília, Líber Livro, 2013.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** / Roberto G. Bianchetti. – 4ª ed. – Sâo Paulo, Cortez, 2005. (coleção Questões de nossa época

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Do estado patrimonial ao gerencial**. In: Pinheiro, Wilheim e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. p. 222-259.Anais**.**São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFGRS, 2011.

DE ARAGÃO, Cecília Vescovi. **Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio**. Revista do Serviço Público, v. 48, n. 3, p. 104-132, 2014

EVANGELISTA, Sérgio Ricardo. **O PDE –** ***Escola ea Gestão Democrática na Unidade Escol*****ar:** contradições e possibilidades. Campinas-SP, 2015.

HARVEY, David. ***A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX*****.** In. HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. 12. Ed. São Paulo, 2003. pp.114-184.

LIMA, Licinio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica/ Licinio C. Lima. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio. **Elementos de hiperburocratização da administração educacional**. In: LUCENA, Carlos; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). *Trabalho e Educação no século XXI:* experiências internacionais. São Paulo: Xamã, p. 129-158, 2012.

PARO, Vitor Henrique, **Administração Escolar**: Introdução Crítica/ Vitor Henrique Paro.-9.ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

_____. Henrique, **Critica da estrutura da escola** / Vitor Henrique Paro.-1.ed. São Paulo, Cortez, 2011

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, Dermeval. 1996**. Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12ª.

Edição. Campinas: Autores Associados.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia M. de Moraes e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 4 eds.

TAVARES, Andrezza Maria; DE AZEVEDO, Márcio Adriano; DE MORAIS, Pauleany Simoes. **A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar**. HOLOS, v. 2, p. 154-162, 2014.

http://sintep2.org.br/sintep/exibir.php?exibir=1&pagina=31

Referencias documental

Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.

Lei Nº 7.040, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação do Art.14 da Lei federal nº .394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Art. 2006 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando Sistema seletivo para a escolha de dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino

Lei Complementar Nº 206 de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998.

Lei Complementar Nº 50 de 1 de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DIAGNÓSTICO ESCOLAR: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA A PARTIR DE UMA VISÃO ETNOGRÁFICA

Victor Alves Santos (UFMT/Campus do Araguaia)
victor.santosalves@hotmail.com
Juscineide Aparecida Figueiredo (UFMT/Campus do Araguaia)
fjuscineide@yahoo.com.br
Adriana Queiroz do Nascimento Pinhorati (UFMT/Campus do Araguaia)
professoraadrianaqueiroz@gmail.com
Delmaci Souza da Silva (UFMT/Campus do Araguaia)
delma.doin@gmail.com

Resumo: Esse referente estudo surgiu da disciplina de Estágio Supervisionado II, que teve como proposta, analisar o ambiente escolar, espaço físico, interno e externo, bem como as relações sociais de alunos e profissionais da mesma. Como metodologia, buscando entender o convívio social existente na escola, o dia a dia, utilizou-se como principal técnica, a análise etnográfica, como também, entrevistas com funcionários da escola e revisão bibliográfica, com utilização de autores que retratam sobre diagnósticos escolares. A escola, instrumento da pesquisa, é localizada no Bairro Santo Antônio da cidade de Barra do Garças-MT. Percebeu-se que a escola, mesmo não sendo localizada em área central, possui um grande número de alunos, 670, o espaço físico interno apresenta acessibilidade a possíveis usuários, salas de apoio, biblioteca, bem como outros projetos e parcerias com a UFMT/CUA. Entendeu-se ainda que os levantamentos realizados na escola permite refletir sobre o dia a dia do ser professor e as relações entre eles existentes que não passam apenas pela sala de aula. Observa-se que a partir do momento em que se estabelece esse vínculo do professor com a escola pode-se ter mudanças na forma de aprender e ensinar.

Palavras-chave: Escola. Projetos. Etnografia.

1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar o espaço físico escolar de uma escola estadual de Barra do Garças-MT, baseado no método de observação etnográfica, feitas na prática da disciplina de Estágio Supervisionado II[1], do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia.

Para isso, neste artigo, evidenciaremos as primeiras analises a partir dessas observações que trarão os relatos do diagnóstico feito no ambiente escolar entre os dias 01 e 08 de junho de 2017, além de buscar apresentar dados secundários em uma revisão bibliográfica de autores que retratam sobre diagnósticos escolares e entrevistas com membros da escola.

[1] Essa disciplina foi ministrada pela professora Dra. Adriana Queiroz do Nascimento Pinhorati. Esta publicação faz parte de uma das etapas desenvolvida ao longo do projeto de observação escolar.

Como principal técnica de observação foi usada à pesquisa etnográfica, que busca uma descrição de determinados grupos sociais, neste caso o ambiente escolar, no qual, *in loco,*pode-se verificar de forma mais aprofundada a relação existente entre os alunos, professores e funcionários da escola. De acordo com André:

> Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Atualmente, podemos verificar diferentes contrastes sobre o espaço do ambiente escolar, tanto de uma escala local, quanto global, evidenciando assim, quais as relações políticas, econômicas e culturais, que a educação está entrelaçada nos diferentes lugares que estão inseridas. No Brasil, os investimentos na educação são cada vez menores, já a pressão por bons números estatísticos tem cobranças crescentes. Como afirma Gomes e Regis:

> A questão da melhoria da qualidade da educação é tema de longa data no cenário político educacional. Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, o Brasil ainda apresenta graves problemas educacionais como desigualdades no acesso à escolarização, altas taxas de reprovação e de evasão escolar e baixo desempenho discente nos exames padronizados (GOMES; REGIS, 2012, p. 01).

A estrutura escolar é a que mais evidencia esse processo, vemos reclamações constantes de membros pertencentes à escola da falta de infraestrutura para a realização de suas atividades, como falta de computadores, *data shows*, livros e até mesmo de giz. Como também, as más condições de trabalho, como salas inapropriadas, goteiras, iluminação insuficiente e ventilação. Posteriormente será possível descobrir a realidade encontrada na escola visitada para este diagnóstico.

2 A importância do diagnóstico escolar para o planejamento das atividades docente

O estágio supervisionado visa a elaboração de projetos que viabilizem uma melhor aplicação dos temas a serem desenvolvidos num futuro próximo. Permite que o estagiário reflita sobre a ação docente, que o mesmo relacione teoria e prática, sem que seja uma cópia do professor em que o mesmo observa. O estágio oferece a possibilidade de

utilização dos mecanismos, técnicas, desenvolvidas em todo o período do curso, que o prepara para a vida docente.

Conhecer a realidade escolar é de fundamental importância ao processo ensino/aprendizagem, pois se o professor conhecendo os problemas que os alunos apresentam e a infraestrutura que escola tem, ele passa a se preparar frente ao que ele pode conseguir melhorar e adaptar-se a essa realidade configurando melhores oportunidades de empregar seu melhor no processo de ensino. Essa preparação do futuro professor é responsabilidade da Universidade, no decorrer do curso, e em especial dos estágios, como afirma Callai:

> [...] o próprio curso e graduação deve permitir aos licenciados que exercitem uma prática de sala de aula que não seja a mera repetição dos conteúdos transmitidos a cada semestre, mas com uma linha metodológica que articule o ensino e a pesquisa [...] que ele faça a construção de sua aprendizagem, exatamente aquilo que será exigido dele em sala de aula dos ensinos fundamental e médio (CALLAI, 1999, p. 38).

Na tentativa de apreender um pouco mais sobre o funcionamento de uma escola, foi escolhida uma escola estadual, localizada no Bairro Santo Antônio, nas proximidades da área central de Barra do Garças – MT, abrangendo uma quadra inteira do bairro.

Na sua área externa, percebeu-se a presença de faixa de pedestre em frente da escola, porém as ruas que a contornam são bastante estreitas, apresentando tráfego de carros tanto da direita, quanto da esquerda, sendo propenso a possíveis acidentes. Nas casas que a rodeiam não foi possível verificar a presença de cercas elétricas, o que pode evidenciar ser um bairro relativamente tranquilo, apesar de que a escola dispõe de portão eletrônico, controlando a entrada e saída de pessoas.

Segundo o técnico administrativo da secretaria, a escola possui um quadro de 45 professores e 670 alunos, sendo 14 turmas do turno matutino e 8 no vespertino, os estudantes se deslocam de várias localidades, desde de bairros mais afastados, como o São José, e o Vila Maria, de 7 a 12 km, respectivamente, como também, próximos da escola, e também da zona rural. Há alunos indígenas, a maioria da etnia Xavante, que tem um tratamento diferenciado pela sua cultura, principalmente quando se afastam do ambiente escolar, para cumprir rituais de transição[2].

O acesso a essa escola pelos alunos de zona rural é feita principalmente pelo transporte escolar gratuito, fornecido pela prefeitura local, assim como de alunos que

[2]Na etnia Xavante há festejos de passagem de adolescentes para a vida adulta, como o ritual de furo na orelha, por exemplo, que podem afastar o aluno por um tempo de 30 (trinta) dias da escola.

moram em bairros mais afastados na zona urbana, ou também, utilizam ônibus de uma empresa privada que atua na cidade.

Já dentro do ambiente escolar, é possível perceber que existe um grande envolvimento da escola com projetos desenvolvidos pela UFMT– Universidade Federal de Mato Grosso, entre eles está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) da Geografia que desenvolveu propostas, ao longo da escola, que promoveu a construção de um jardim, com flores, com a reutilização de pneus. A construção envolveu alunos e professores, tanto da escola, quanto da UFMT.

Em sua estrutura interna é possível observar dois contrastes, rampas um pouco íngremes, inapropriadas para o uso de cadeirantes, com degraus impedindo à passagem dos mesmos, mas há também a existência de rampas e portas apropriadas para o uso de portadores de necessidade física, verificadas na entrada e saída da escola, ao acesso para a quadra de esportes, o pátio e os banheiros feminino e masculino, o que não é um empecilho, já que na escola não tem alunos que necessitem dessa acessibilidade.

Percebeu-se também que o refeitório apresenta pouco espaço para os alunos, mantendo somente trinta lugares aproximadamente. No período matutino, oitavo, nono ano e ensino médio, os alunos sentam-se, após preenchidos os espaços apropriados do refeitório, em degraus e em bancos no entorno do jardim. No vespertino, quarto ao nono ano, os estudantes são chamados aos poucos e na medida que vão fazendo suas refeições os mesmos desocupam os acentos do refeitório para as outras turmas.

Já na infraestrutura das salas de aula, verifica-se que o tamanho das salas é adequado ao número de alunos, possuindo boa iluminação e ventilação, apesar de que alguns aparelhos de ar condicionado estavam com defeitos, neste caso, as salas utilizam o ventilador de teto. Apenas duas salas que ainda não detêm de quadro de vidro, apenas quadro negro, mas de acordo com a coordenadora da escola, pretende-se colocar em todas as salas de aula. Um problema identificado foi a inexistência de cortinas em algumas salas e também um forro de uma sala de aula estava corrompido, oferecendo risco as pessoas que convivem neste ambiente.

Outro ponto observado foi a disponibilidade de recursos tecnológicos e didáticos. No que se direcionam as atividades da disciplina de geografia, a escola apresenta três globos terrestres, um globo atualizável pela internet, atlas geográfico, maquetes de hidrografia e vegetação fabricadas pelos alunos, mapas-múndi, de divisão regional do Brasil, político-administrativo e do estado de Mato Grosso, no quais, foi possível perceber que nunca foram usados, pois permaneciam novos e dentro da embalagem de origem

ainda. É disponível também aos professores *data shows* e computadores, porém insuficientes pela demanda dos mesmos. Sobre os recursos pedagógicos Gomes e Regis destacam:

> A Infraestrutura e os Recursos Pedagógicos dizem respeito aos materiais físicos e didáticos disponíveis nas escolas, incluindo os prédios, as salas, os equipamentos, os livros didáticos, dentre outros. Esses fatores são componentes fundamentais no âmbito escolar, pois o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem também dos recursos disponíveis (GOMES e REGIS, 2012, p. 02).

No dia a dia da escola, os alunos começam a chegar ao turno da tarde por volta de 12h30min, eles aguardam no pátio, que também é usado como refeitório, os mesmos esperam até que os portões abram para se encaminharem para suas devidas salas de aulas, já no encerramento das aulas, de acordo com a funcionária responsável pela manutenção e infraestrutura da escola, os mesmos aguardam até 17h30min, um dos motivos é por essa espera está no fato de aguardar por seus responsáveis, para buscá-los, ou por apenas ociosidade, talvez um desejo de permanecer na escola, em atividades que não envolvam a sala de aula. Um fato curioso é que escola no turno da tarde não possui sinal, diferente do turno da manhã, ele é somente tocado no encerramento das aulas, segundo a funcionária, isso acontece para não dispersarem os alunos, e que cada turno possui uma dinâmica diferente.

A escola possui quatro laboratórios, o de Ciências da Natureza, que de acordo com a professora responsável por este espaço, ele pouquíssimo utilizado, tendo uma procura maior por alunos na hora do intervalo para sanar algumas dúvidas referentes ao laboratório, um dos motivos pela baixa movimentação desse local, é por possuir pouquíssimos equipamentos.

O Laboratório de Aprendizagem, no qual são atendidos alunos com baixo rendimento escolar, são desenvolvidas atividades que reforçam a leitura e as operações matemáticas dos discentes, entre o 4° e 9° ano, assim como a autoestima e timidez dos mesmos. De acordo com a professora responsável por este espaço, esta sala é rotulada, pelos próprios alunos como sala dos “poucos inteligentes”, e que há uma defasagem muito grande no ensino, por isso a existência daquele laboratório. São atendidos cinco alunos por dia, dos vintes do total de participantes, que são encaminhados pelos professores das respectivas disciplinas. Para ser dispensado deste laboratório, o aluno passa por uma avaliação ao final.

Outro laboratório, a Sala de Recurso Multifuncional, no qual, são atendidos alunos com deficiências e transtornos de aprendizagem, não sendo trabalhados conteúdos

ministrados dentro de sala de aula. Atualmente são atendidos quinze alunos. O aluno é encaminhado para este projeto, de três maneiras, uma é através do laudo médico, trazidos pelos pais, ou pela matrícula do aluno que já está anexada este laudo, e o mesmo, já é cadastrado no projeto automaticamente, e a outra é pelos professores, que detectam um déficit no discente, e a família é posteriormente chamada. De acordo com a professora responsável por essa sala, a família tem pouca participação neste projeto, que deixam muitas vezes de levar seus filhos para o acompanhamento desenvolvido por ela. Como ressalta o MEC:

> O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 01).

Já o Laboratório de Informática possui trinta e oito máquinas, os problemas menores neste laboratório são resolvidos pelo próprio técnico, como por exemplo, de formatação, já problemas maiores o serviço é terceirizado. De acordo com o técnico responsável por este laboratório, as turmas frequentam com assiduidade aquele espaço, há também atendimento para alunos no contra turno, que para podê-lo usá-lo, só podem com a apresentação de uma autorização feita pelo professor. Neste laboratório só são trabalhados conteúdos de ordem pedagógica, ficando proibida a entrada em sites como redes sociais, por exemplo.

Há presença de uma biblioteca na escola, no qual é bem organizada, tendo obras separadas por gêneros textuais, porém pequena, detendo somente trinta e cinco lugares. A biblioteca tem um horário de atendimento específico, na segunda e terça-feira funcionando na parte da manhã, na quarta-feira, os dois turnos, manhã e tarde, na quinta apenas a tarde e na sexta, novamente os dois turnos. De acordo com a bibliotecária, acontecessem aulas dentro da biblioteca, e que a mesma, possui uma frequência muito grande dos alunos no contra turno, diferente do corpo discente da escola, como lamenta a mesma. Para frequentar a biblioteca fora do seu horário de aula, assim como no Laboratório de Informática, o aluno tem que portar uma autorização cedida pelo professor, para que possa frequentá-la, outra regra estabelecida, foi que essas visitas abarcassem quatro alunos por período para que não houvesse alguma espécie de tumulto neste ambiente.

Outro ponto elencado pela bibliotecária foi que os livros didáticos não podem ficar na biblioteca, e sim, na Sala de Recursos Didáticos, de acordo com a mesma, a escola

recebeu uma normativa da Seduc/MT – Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso, para que esses livros fossem retirados daquele ambiente. Ela viu essa determinação como positiva, já os livros didáticos ocultavam de certa forma os livros de literatura e paradidáticos, os quais, são os únicos que podem permanecer naquele espaço. A biblioteca tem uma verba específica para que haja uma manutenção com a compra de livros, assim como, aceita doações dos mesmos. As disciplinas que mais frequentam a biblioteca são história e língua portuguesa.

A cozinha da escola tem o cuidado em fornecer uma alimentação saudável aos alunos, assim como uma preocupação com os discentes com sobrepeso, diabéticos e vegetarianos. A técnica alimentar da escola aponta que a infraestrutura da cozinha é muita precária, faltando vários itens, ressalta também, que 30% da verba destinada à merenda escolar, tem que ser destinada a agricultura familiar. A escola não possui nutricionista local, e sim, estadual, que somente comparece a escola quando há suspeitas de irregularidades,

Averiguou-se algumas parcerias na escola para o desenvolvimento de algumas atividades, dentre elas está a UFMT, como o projeto Pibid, como citado anteriormente, a empresa Águas de Barra, que abriga um projeto de sensibilização de economia de água e o Proerd - Programa Educacional de Resistência às Drogas, um projeto em conjunto com a Polícia Militar, e tem como proposta a prevenção ao uso indevido de drogas e às ações de violências entre os jovens.

Infelizmente a escola não realiza visitas constantes ao bairro e/ou cidades para que os alunos explorem e aprendam a utilizar equipamentos públicos, como exemplo, museus, centros culturais, praças, entre outros, no ano de 2016, a escola realizou apenas uma visita ao Centro de Vivência Científico Cultural, com a exibição de filmes sobre astronomia e uma visita a AABB -**Associação Atlética Banco do Brasil**, para o lançamento de foguetes reciclados, no qual, nesses dois momentos foram desenvolvidas atividades juntamente com o Pibid. Já em outros anos a escola já realizou vistas na Faculdade Cathedral, UNIVAR – Faculdades Unidas do Vale do Araguaia, para que os alunos conhecessem os cursos de ensino superior que possuem essas universidades.

3 Considerações Finais

A utilização da etnografia na observação da escola leva ao entendimento da totalidade, permitindo ao observador perceber a importância de se conhecer o público em que o mesmo espera trabalhar, para então elaborar a melhor metodologia. O trabalho multidisciplinar corrobora com a ampliação de apropriação de conteúdos, bem como leva a contatos sociointeracionais. Entender a realidade cotidiana do aluno, para a partir dela levá-los a compreensão do todo.

Percebeu-se através das observações feitas na escola, a mesma ser relativamente bem equipada, com laboratório de informática, tanto para os alunos, como para professores, que possuem computadores na sala dos professores. Observou-se também, bastantes recursos didáticos disponíveis para o ensino de geografia, apesar de serem pouco explorados, como mapas, globos terrestres e atlas.

Quanto à estrutura física averiguou-se, a falta de técnicos na escola, nos quais atualmente, atendem em horários determinados, concomitantemente, alguns professores não usam o recurso do laboratório, por exemplo, pois a sua aula esbarra no mesmo dia do não funcionamento deste laboratório.

A preocupação maior foi a deficiência em acessibilidade que a escola possui, com rampas íngremes e degraus inapropriados, dificultando a passagem de pessoas com mobilidade reduzida, contrário a isso, a escola mostra ter acessibilidade em outro aspecto, possuindo uma sala de recursos multifuncionais, que ajudam as crianças com déficit de aprendizagem ou superdotação.

Com esse diagnóstico, verifica-se que a escola, é uma escola muito organizada, tanto na parte física, como estrutural, apesar de algumas exceções: ter um ambiente escolar rico em natureza e se localizar num bairro no qual não tem altos índices de violência. Com essas características, a fez se tornar um modelo na cidade onde existe, a frente de outras escolas da região, demonstrando as desigualdades no meio educacional de ensino público.

Referências

ANDRÉ, de M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-12877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo> Acesso em 03 de jun. de 2017.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia.** Editora: Unijúi, Ijíu, 1999.

GOMES, A.; REGIS, A. **Desempenho e Infraestrutura:** Mapeamento das Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro: Anpae, 2011.

APRENDIZAGENS ADJACENTES À DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECM

João Paulo da Silva - jpsilvatga@gmail.com
Maria Elizabete Rambo Kochhann - beterambo@gmail.com
Renata Aparecida de Souza - renatalibras78@gmail.com
Valéria Vieira Mendes Silva - valeria2prll@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva abordar as aprendizagens que transcendem o currículo da disciplina de Metodologia de Pesquisa[1]. Destacamos o ensino que está além da ementa do plano de curso, como o aprendizado por meio de diálogos/interação entre mestrandos e professores, bem como, uso das tecnologias digitais para a educação. Descremos a interação entre os mestrandos matriculados e os alunos especiais da turma 2016/1, da disciplina em questão. A pesquisa tem abordagem qualitativa e quanto aos objetivos pode ser classificada como exploratória, utilizamos como produção de dados os diários dos mestrandos e relatos dos professores. Escolhemos os autores Henry Giroux (1986), José Gimeno Sacristán (1998), Barbra Sabota (2010) e Eveline Mattos Tápias-Oliveira (2005) para fundamentar a mesma. A pesquisa evidenciou a importância do diário como forma de autorreflexão e mostrou que o ensino pode transcender o currículo planejado, proporcionando interação entre mestrandos e professores. Foi possível também identificar que o uso das tecnologias digitais esteve presente nas produções de conhecimento dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Metodologia de Pesquisa. Currículo Oculto. Ensino de Ciências e Matemática. Pós Graduação *Stricto* Sensu.

1 Introdução

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM[2] publicou seu primeiro edital de seleção em 2015, sendo recomendado no Aplicativo de Cursos Novos - APCN 2014 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Matricularam-se nove mestrandos em duas linhas de pesquisa: 01 - Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática; 02- Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências e Matemática, cinco para a primeira linha e quatro para a segunda. Na seleção de 2016, continuaram as duas linhas de pesquisa, com ampliação de duas vagas na primeira linha. Nesse processo de seleção houve a introdução de uma etapa eliminatória, a prova escrita, na qual os interessados

[1] Disciplina ministrada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - Universidades do Estado de Mato Grosso - *Campus* Univ. Dep. Est. Renê Barbour - Barra do Bugres.

[2] Página do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPGECM: <http://portal.unemat.br/ppgecm-barra-do-bugres >.

dissertaram sobre um dos cincos temas pré-estabelecidos, o sorteio de um tema foi uma hora antes da aplicação.

Como proposta do Programa, encontramos a seguinte indicação:

> Deseja-se que os futuros mestres alcancem os objetivos do programa, quais sejam: formar profissionais na área de ensino com uma visão epistemológica crítica para atuarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo como eixo norteador os desafios tecnológicos impostos pela sociedade do século XXI; atuar em atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Ciências e Matemática; formar profissionais nas áreas de Ensino de Ciências e Matemática, proporcionando uma visão holística e fortalecendo sua postura questionadora perante aos novos paradigmas educacionais; proporcionar uma formação associada ao modelo de desenvolvimento das políticas públicas educacionais; fomentar o senso crítico por meio do desenvolvimento de novas metodologias no contexto sócio-histórico-econômico-educacional; implementar, avaliar e difundir metodologias visando a implantação de ações que objetivem à qualidade do ensino em todas as suas instâncias; capacitar profissionais para a atuação em aldeias indígenas e comunidades quilombolas, com vistas à inserção social desses povos. (Proposta do Programa de Mestrado PPGECM)

Esse programa está contribuindo para a formação acadêmica dos professores da área de Ciências da Natureza e Matemática na região do entorno do município de Barra do Bugres, e também de outras cidades distantes dessa Instituição, pois oportuniza a formação *Stricto Sensu* à comunidade das cidades periféricas do Estado de Mato Grosso, o qual já é periférico em relação aos grandes centros de pesquisas.

A disciplina de Metodologia da Pesquisa foi ministrada no primeiro semestre de 2016 aos onze mestrandos aprovados e dois alunos especiais. Nos procedimentos de avaliação, foram utilizados de três instrumentos, os quais se constituíram por: duas apresentações de seminário sobre os métodos ou metodologias de pesquisa, intercaladas com as aulas nos três módulos; elaboração de um artigo e a transcrição do desenvolvimento das aulas em um diário pessoal.

A proposta metodológica da disciplina proporcionou reflexões coletivas sobre os artigos e textos, bem como o aprimoramento da postura crítica dos mestrandos. Nas apresentações foram oportunizados diálogos e esclarecimentos, onde a docente da disciplina convidou um professor para expor sua pesquisa, de acordo com o tema apresentado.

As reflexões e correlações das outras disciplinas obrigatórias com a disciplina de Metodologias de Pesquisa fez com que um aluno especial do programa idealiza-se o tema deste artigo, a qual objetiva descrever as aprendizagens que transcendem o currículo descrito no plano de curso da disciplina, mencionadas como aprendizagens adjacentes.

Para a produção de dados, foram utilizados os diários, os quais foram enumerados, com a finalidade de preservar a autoria, os relatos dos envolvidos na disciplina e as experiências, apresentadas pelos mestrandos, que estão além do currículo da disciplina, assim, a presente pesquisa tem abordagem qualitativa. Os registros transcritos dos mestrandos, presentes neste artigo, serão apresentados pela autoria e denominado como "mestrando" seguido por um número de um a treze.

2 Currículo Oculto

A palavra currículo é de origem latina, *curriculum*, que significa: atalho, curso, rota, caminho. O termo pode referir-se ao tempo percorrido ou futuro. Na área educacional, o currículo representa o planejamento pedagógico, desenvolvido na escola, dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social.

Nesse sentido, destacamos três níveis de Currículo: formal, real e oculto. O Currículo Formal é o descrito em diretrizes curriculares com objetivos e conteúdos, orientados pelas instituições de ensino e/ou Estado e sistematizado pelos professores em áreas ou disciplinas nos respectivos Planos de Cursos, como exemplo de currículo formal citamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN e as OC Orientações Curriculares. O segundo é o currículo mediado pelos professores em sala de aula orientado por um plano de ensino, ou seja, é o que acontece dentro da sala de aula. Já o Currículo Oculto é a representação de tudo que os estudantes aprendem, mas não está no planejamento pré-estabelecido pelo docente, ou seja, é oculto, pois não é descrito no plano. Os fatores oculto que influenciam no ensino, segundo Mathias (2011) podem ser: as atitudes dos professores ou estudantes, comportamentos, percepções, conjunto de experiências vivenciadas, etc. Esses devem ser cautelosamente mediados pelos professores, pois podem causar efeitos positivos ou negativos. (MATHIAS, 2011; SACRISTÁN, 1998)

Os processos de ensino e aprendizagem são complexos, pois envolvem muitas variáveis que vão além do currículo formal, instituídos pelas Unidades Escolares ou Universidades. As consequências sociais, econômicas, culturais e religiosas contribuem significativamente para o ensino dos estudantes. Nesta perspectiva, Giroux (1986, p. 71) define currículo oculto "[...] como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos".

Neste sentido, Sacristán (1998) destaca o conceito de currículo oculto como sendo tudo o que contribui para a construção do conhecimento, como valores, práticas, sentimentos etc, os quais não estão expressamente escritos nos planos de cursos:

> A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (SACRISTÁN 1998, p.43).

No ambiente escolar ou acadêmico os envolvidos trocam experiências e vivências que estão além do currículo planejado. Deste modo, os docentes e os gestores das instituições de ensino necessitam ter um olhar atendo às suas consequências e mediar as ações tácitas do meio de forma a beneficiar o todo e principalmente os estudantes.

Contribuindo com as reflexões curriculares Freire (2002) descreve que educar é um ato político e "não está engessado no currículo formal, mas, transcende para uma relação e comunicação dialógica", assim sendo, ao ensinar, as relações interpessoais, o ambiente e as tecnologias influenciam no aprendizado, gerando visões e posicionamentos distintos, oportunizando postura crítica aos envolvidos no processo, assim não podemos estabelecer previamente os limites de um tema a ser ensinado.

3 Diário

O diário foi proposto à turma de mestrado, 2016/1, pela docente como uma das formas de avaliação dos mestrandos na disciplina de Metodologia de Pesquisa. A escolha de como elaborar os registros no diário ficou a cargo de cada mestrando. Observamos dois tipos de desenvolvimento do diário: em um caderno de campo e outro diretamente no notebook pessoal.

Nesse processo de avaliação exige-se do avaliado e do avaliador a reflexão, e principalmente a autorreflexão das ações desenvolvidas durante o processo de construção do mesmo. Neste sentido, os registros das atividades em diários proporcionam uma releitura das ações decorridas e criação de momentos de reflexão e autorreflexão para avaliar constantemente nossas ações. Para Sabota (2010), "[...] é importante a retomada ao ponto inicial a e avaliar constantemente o crescimento". E mais, a combinação entre o pensamento crítico e a ação é a reflexão, que pode ser mais bem compreendida em

contextos que oportunizam as interações, assim podemos inferir que os registros nos diários nos leva a estes momentos e pode proporcionar mudanças em nossas atitudes.

Os estudos de Sabota (2010) vêm ao encontro do que descreve Tápias-Oliveira (2005, p.167) "O diário foi, assim, proposto como um instrumento para a autopercepção que os levasse a identificar as próprias dificuldades (para, na medida do possível, superá-las) e os seus pontos fortes (para aperfeiçoá-los), durante o processo de construção de conhecimentos". O uso de diário nos permite enxergar os nossos erros e habilidades, nossos medos e fortalezas, assim como diz Tápias-Oliveira (2005, p.166), o diário é "[...] como uma ferramenta para formação e reflexão".

O uso do diário também nos possibilita a reconstrução de ideias, pensamentos e até mudanças de atitudes, pois nos dá a possibilidade de tornamos mais seguros com relação às ideias transcritas no diário, além de melhorar o ato de falar e nos posicionar diante da turma.

Acreditamos ainda que a prática de relatar em diários possibilita uma escrita espontânea, ou seja, nos permite escrever sem o medo de errar ou do julgamento dos outros. No entanto, é importante o olhar do outro e manter um dialogo como o intuído de ambos crescerem. E contribui com essas reflexões Tápias-Oliveira (2005) quando ressalta que "[...] fica confirmado o papel do diário como instrumento possibilitador da criação de um mundo figurado que permite a releitura de velhas práticas com novos olhos".

Sabota (2010) menciona que "[...] os registros das atividades nos diários são chamados de entradas e ocorrem de modo livre, quando o autor tem a iniciativa de escrever, e estimulada, quando o interlocutor sugere o registro". O diário proposto foi apenas unilateral, somente o mestrando escreve individualmente, com uma intervenção ao final, acreditamos que os registros seriam mais estimulados e com maior interação se fosse utilizado o diário dialogado.

4 Aprendizagens adjacentes

Na Proposta do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM ofertado pela UNEMAT, disponível na Plataforma Sucupira[3], encontra-se todas as informações sobre o mesmo. Destacaremos aqui somente as informações referentes à disciplina de Metodologia de Pesquisa.

Para esta disciplina, está descrito a seguinte ementa: "Estudo dos fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa. Abordagem dos métodos quantitativos, qualitativos e mistos de pesquisa em Ciências. Elaboração de instrumentos de coleta de dados. Técnicas de coleta, práticas de levantamento e análise de dados". Quanto aos objetivos, são os que seguem:

> "Geral: Fornecer o instrumental teórico e metodológico para que, ao final da disciplina, o aluno tenha subsídios para compreender e explicar o que é pesquisa e metodologia da pesquisa científica; Específico: Os mestrandos deverão ser capazes de familiarizarem-se com os métodos e as técnicas mais usadas em pesquisas científicas; Compreender as fases da investigação científica: planejamento, elaboração do projeto de pesquisa, execução, análise dos dados e divulgação; Conhecer os subsídios teóricos e metodológicos para a construção da dissertação de mestrado. (Proposta do Programa de Mestrado PPGECM)

A docente da disciplina, com o intuito de inter-relacionar o currículo com os objetivos, segundo nossa ótica, elaborou a metodologia de trabalho aplicada em sala, a qual consiste em: "As estratégias didáticas aplicadas serão centralizadas em torno das atividades desenvolvidas com os alunos, usando como técnica de ensino, aulas expositivas em sala de aula com apoio dos recursos áudio visuais. Textos para leitura e discussão. Seminários. Confecção de trabalhos, individual e em grupo. Artigo científico para evento." A estratégia metodológica das aulas foi de grande valia para o sucesso do ensino e, por consequência, a potencialização do aprendizado dos mestrandos; isto pode ser observado nas anotações dos diários.

Entre as estratégias didáticas desenvolvidas durante o semestre, a mais significativa, a nosso ver, foi a organização das apresentações dos trabalhos, em forma de seminários, onde cada dupla de mestrandos escolheram dois temas sobre método ou metodologia de pesquisa que foram apresentados nos dois últimos módulos da disciplina. Para cada seminário a docente convidara, previamente, um professor com experiência na respectiva temática da apresentação. Após cada trabalho, os convidados expunham uma de suas pesquisas, onde a professora da disciplina e os mestrandos interagiam e

[3] Endereço para acesso:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.xhtml >

esclareciam suas dúvidas. Isso nos possibilitou um aprendizado mais significativo, pois nos relatos de experiências os professores doutores convidados, da UNEMAT, além de abordarem sobre o método utilizado em suas respectivas pesquisas, incentivavam os mestrandos a pesquisar e os orientavam em como produzir uma pesquisa científica acadêmica.

Entre as contribuições dos professores convidados, destacamos alguns relatos escritos no diário dos mestrandos. Após a apresentação do seminário com o tema: Métodos Mistos, o "mestrando 5" registra a seguinte frase: "Se você tem um objetivo determinado, debruce a ele, que será realizado". Este é um recorte da fala do professor convidado, em que no desfecho de sua exposição, incentivara os mestrandos a delimitar o tema de sua pesquisa, além de enfatizar que o ato de pesquisar não é fácil. No entanto, com muita dedicação, é possível concretizar uma excelente pesquisa.

Outro registo significativo, mencionado pela professora convidada que realizou a pesquisa documental, está assim descrito no diário do "mestrando 12":

> Ao ser ofertado aulas à professora em uma escola, primeiramente ela recusou, mas com a insistência acabou aceitando ao ser indagada: Experimente? E ela está experimentando até hoje, pois nós não somos formados plenamente, estamos 'experimentando' e construindo nosso conhecimento constantemente.

Observamos na fala da docente a coragem de enfrentar um novo desafio em sua jornada profissional, a qual optou e a exerce até hoje a profissão de professor. Percebe-se, ainda, a preocupação com a formação continuada em sua profissão, necessária a todo profissional docente. Estas citações retratam o quão desafiador é ser pesquisador, visto que o ato de debruçar sobre a pesquisa exige muita dedicação e persistência até alcançarmos os nossos objetivos.

Além dos aprendizados adjacentes gerados pelas interações entre os pesquisadores envolvidos na disciplina de Metodologia de Pesquisa, mencionaremos as contribuições envolvendo as Tecnologias de Informações e Comunicação TIC no âmbito educacional.

A tecnologia caminha junto com a educação, fornecendo meios que apoiam e contribuem para a potencialização dos processos de ensino e de aprendizagem, mediados por professor/pesquisador. O avanço tecnológico produz equipamentos/*softwares* que atende todas as áreas de conhecimento, entretanto, atentamo-nos somente a alguns desenvolvimentos e citados pelos envolvidos na disciplina de Metodologia de Pesquisa.

Constantemente utilizamos os recursos tecnológicos como apoio didáticos ao desenvolver aulas, seminários e atividades diversas. Apesar de não estar descrito na

ementa e na metodologia de trabalho da disciplina, a docente orientou os mestrandos na produção de *slides* e compartilhamento de arquivos, por meio do Google Drive. Este dispositivo oferece inúmeros recursos disponíveis e vinculados ao e-mail do Gmail. O serviço começou a ser disponibilizando 05 *gigabyte* - GB de armazenamento de dados aos usuários, e hoje oferece mais de 15GB. Os arquivos são armazenados na nuvem do Google e permite compartilhá-los com outros internautas. Ao criar um arquivo, nas extensões: Documento, Planilha, Desenho ou Apresentação, o usuário pode escolher o nível de permissão que cada outra pessoa terá para interagir com o documento em construção, de forma *online*. As apresentações dos seminários foram elaboradas utilizando o recurso de Apresentação do Google Drive ao elaborar o trabalho. Este dispositivo foi muito válido devido às distâncias físicas entre os mestrandos, pois a turma é formada por moradores de diversos pontos do Estado de Mato Grosso.

No decorrer das apresentações dos seminários, uma dupla de mestrandas pesquisadoras expôs o seu trabalho de forma diferente: utilizando o *Prezi*, que consiste em um aplicativo *online* que propicia a disseminação de trabalhos prontos entre usuários cadastrados. Durante a exposição, a dupla recomendou o uso desse dispositivo para elaboração dos trabalhos futuros. O *Prezi* é uma ferramenta de apresentação, semelhante às desenvolvidas no *software* Power Point, com significativas modernizações funcionais, as quais facilitam e otimizam o tempo de elaboração das apresentações. Os trabalhos no *Prezi* possibilitam uma visão geral, e em movimento, aos espectadores, contribuindo, assim, com o ensino que se quer mediar.

As contas no *Prize* podem ser gratuitas, mas também oferece planos para empresas, estudantes e professores, conforme a necessidade do usuário. As apresentações elaboradas nas contas gratuitas podem ser vistas, acessadas, pesquisadas e reutilizadas, já nos outros planos, o usuário tem o controle de privacidade e alguns outros benefícios como: armazenamento ilimitado, suporte *premium*, treinamento avançado entre outros.

Para criar uma apresentação *online* e não linear, o interessado deve primeiramente acessar o site www.prezi.com e fazer o cadastro. Para isso, basta indicar o tipo de usuário, individual ou empresarial, depois escolher o plano que atenda às necessidades e preencher o formulário de cadastro; a senha será encaminha ao e-mail indicado no cadastro. Depois de ter estas informações. O usuário deverá acessar o site novamente e clique no link "ENTRAR", localizado no canto superior direito, para comece a criar suas apresentações de um modo diferente. Poderá assista aos vídeos e tutoriais introdutórios, e o layout do aplicativo *online* e simples e funcional.

Assim, estes aprendizados nos trazem mais possibilidades de melhorar nossa prática de ensinar e aprender em nossa trajetória docente e de pesquisador.

5 Considerações finais e/ou conclusões

Consideremos válida a estratégia do uso dos diários como uma forma de autorreflexão sobre os conceitos ensinados na disciplina de Metodologia de Pesquisa. Corroborando com essa análise, Sabota (2010) traz que a redação dos diários é um registro formal das ações e sensações de cada momento, o que propicia reflexões e facilita a revisitação destas ações apenas com uma releitura do caderno, gerando, assim, uma reconstrução de ideias, concepções, pontos de vista, argumentos e até mesmo mudança de atitudes na prática de ensinar ou aprender.

Quanto às aprendizagens adjacentes, concluímos que o ensino transcende o currículo formal planejado, em razão das influências que as especificidades de cada sujeito envolvido no meio dão ao processo de ensino-aprendizagem. Esta constante interação influencia positivamente no aprendizado dos mestrandos, quando é mediada corretamente em todos os aspectos metodológicos, como foi o caso, expresso neste artigo.

Diante das ideias expostas, podemos concluir que em cada ambiente de ensino há interações entre as pessoas e entre as pessoas e o meio. Assim sendo, estas interações enriquecem/potencializam o aprendizado em razão das trocas de experiências que transcendem o Currículo, mesmos em ambientes diferentes.

Notamos que a mediação da docente da disciplina de Metodologia de Pesquisa, oportunizou este aprendizado, a qual introduziu novos envolvidos a interagirem com o ambiente, os professores convidados, pesquisadores experientes, os quais trouxeram grandes contribuições ao nosso aprendizado como pesquisador, com incentivos e exposição de técnicas e formas de metodologias.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** (para além das teorias da reprodução). Petrópolis, Vozes, 1986.

FREIRE, P.**Pedagogia da indignação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.

MATHIAS, Amanda Cordeiro. **Currículo oculto x currículo formal: práxis pedagógicas e a formação do educador.** Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, nº 161 outubro de 2011. Disponível em: < http://www.efdeportes.com >. Acesso em 16 de junho de 2017.

MATO GROSSO. **Edital nº 005/2015/PPGECM**. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/edital-005-ppgecm_2016_1.pdf>. Acesso em: 13/06/2017.

MATO GROSSO. **Proposta de Programa de Mestrado: Ensino de Ciências e Matemática.** Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.xhtml >. Acesso em: 13/06/2016.

SABOTA, Barbra. **A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de Inglês: um convite à reflexão.** Polyphonía, v. 21/1, jan./jun. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. **A construção da identidade profissional do professor e a produção diarista.** In: KLEIMAN, A; MATÊNCIO, M. L. M (Orgs.). *Letramento e formação de professores:* práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, p.165 – 179, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ: AMBIENTE DE PARTICIPAÇÃO

Carla Adriana Rossi Ramos (UAB/Diamantino)
carladrianarossi@yahoo.com.br
Tânia Maria Rossi Stella (SMEC/Diamantino)
tania_m_rossi@hotmail.com

Resumo: O texto apresentado é um recorte do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2015, com vistas a observar como a escola utiliza o PPP em sua rotina bem como investigar se ele é utilizado como ferramenta de apoio às atividades cotidianas, considerando a importância da participação coletiva, acerca de sua implementação. Abordagem teórica privilegiou as reflexões de Veiga (2001), Neves (1996), Haddad (2002) entre outros. A investigação aconteceu no período entre os dias 05 a 14 de outubro de 2015. Os resultados foram obtidos mediante registro de entrevista tendo como sujeitos a gestora da EMEI em relação à participação do gestor, coordenador e professor no processo de construção e acompanhamento do PPP. Ao final da investigação constatou-se que o Projeto Político Pedagógico da escola apresenta-se como uma ferramenta de organização do trabalho na e para a escola.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Escola. Construção Coletiva.

1 Introdução

Veiga (2001) busca definir o Projeto Político Pedagógico como ferramenta que intermedia a formação do cidadão:

> "O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade". (*op cit*, p.13).

Compreender a escola como um espaço de construção democrática, exige ouvir as vozes dos atores que vão cumpri-lo em sua prática cotidiana. Daí a importância de ser construído coletivamente, partindo do princípio de que deve haver responsabilidade e compromisso desde a sua elaboração, execução, acompanhamento e avaliação.

As primeiras referências a respeito do Projeto Político Pedagógico se deram a partir da Constituição de 88[1], com o objetivo de dar autonomia para as escolas na elaboração da própria identidade, criado para servir como referencial das escolas com base na LDB

[1]A **constituição de 1988** é a atual carta magna da República Federativa do Brasil. Foi elaborada por 558 constituintes entre deputados e senadores à época é chamada de **constituição cidadã**, por ser considerada a mais completa entre as constituições brasileiras, com destaque para os vários aspectos que garantem o acesso à cidadania.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 do ano de 1996. A LDB em seu artigo 12ª aborda o Projeto Político Pedagógico quando estabelece que: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Veiga (2001) aborda a construção do PPP das escolas como processo de ação conjunta entre todos da unidade de ensino afirmando-se como termo de compromisso e continuidade dos objetivos da escola, bem como a organização do trabalho pedagógico do professor e demais funcionários, para conduzir os trabalhos pedagógicos.

O texto apresentado é um recorte do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2015, com vistas a observar como a escola utiliza o PPP em sua rotina, pois o Projeto Politico Pedagógico é uma construção entre os pares da escola com objetivos em comum para a clientela que atendem.

2 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico da escola deve ser entendido como elo de ligação entre as gestões afirmando-se como termo de compromisso e continuidade dos objetivos da escola, bem como a organização do trabalho pedagógico do professor e demais funcionários, para conduzir os trabalhos pedagógicos promovendo educação de qualidade, uma vez que foi construído coletivamente como propõe Neves (1996):

> Projeto político pedagógico é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com a racionalidade interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (NEVES, 1996, p. 110-111).

Compreender a escola um espaço de construção democrática exige ouvir as vozes dos atores que o empregam em sua prática cotidiana. Daí a importância de ser construído coletivamente, partindo do princípio de que deve haver responsabilidade e compromisso desde a sua elaboração, execução, acompanhamento e avaliação, essa construção se dá em um constante ir e vir, pois possibilita uma relação de interação ética e respeitosa entre todos os participantes, para Veiga (2001) é preciso analisar e compreender a organização

do trabalho pedagógico, para que todos possam reconhecer seus papéis dentro daquela estrutura organização.

No PPP a abordagem curricular deve apresentar-se dentro de uma proposta clara e objetiva baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil, contemplando as áreas do conhecimento, eixos temáticos, orientações didáticas e metodologia objetivando o desenvolvimento intelectual, motor e social da criança.

3 Conhecendo o lócus da pesquisa: EMEI Criança Feliz

A Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz iniciou suas atividades em um espaço físico adequado pelos em 1999, contudo a finalização das obras de construção e inauguração do novo prédio se deu em 21 de fevereiro de 2002.

O nome da referida escola foi escolhido pelas mães em reunião juntamente com a Secretária de Promoção Social, uma vez que até 2005 as EMEIs eram mantidas pela Secretaria de Promoção Social, no município. Nesse período não havia uma preocupação com a formação dos profissionais, uma vez que a instituição mantinha um atendimento assistencialista, como continuidade do atendimento materno. Para Haddad (2002, p. 21):

> Em sua trajetória, a creche foi pensada à sombra família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças pequenas [...]

Atualmente a proposta pedagógica da EMEI Criança Feliz procura direcionar suas atividades pensando a criança como um sujeito histórico que participa da construção da sua própria história, conforme a visão de Sarmento (2008) e observando que a criança desde o seu nascimento requer uma gama ampla de condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a rodeia, Malta (1994) reportando-se Donohue-Colleta (1993) apresenta as necessidades das crianças entre 0 e 6 anos de idade:

> [...] "Crianças de 0 a 1 ano necessitam: - proteção para perigos físicos; - cuidados de saúde adequados; - adultos com os quais desenvolvem apego; - adultos que entendam e respondam a seus sinais, - coisas para olhar, tocar, escutar, cheirar e provar; - oportunidades para explorar o mundo; - estimulação adequada para o desenvolvi mento da linguagem. Crianças entre 1 e 3 anos necessitam todas as condições acima e mais: - apoio na aquisição de novas habilidades motoras, de linguagem e pensamento, - oportunidade para desenvolver alguma independência; - ajuda para aprender a controlar seu próprio comportamento; - oportunidades para começar a aprender a cuidar de si próprias; - oportunidades diárias para brincar com uma variedade

> de objetos. Crianças entre 3 e 6 anos (e acima desta idade) necessitam todas as condições acima e mais: - oportunidade para desenvolver habilidades motoras finas; - encorajamento para exercitar a linguagem, através da feia, da leitura, e do canto; - atividades que desenvolvam um senso de competência positivo; - oportunidades para aprender a cooperar, ajudar, compartilhar; - experimentação com habilidades de pré-escrita e pré-leitura"(CAMPOS 1994, p.35).

Considerando o que propõem os autores citados anteriormente, há o cuidado da EMEI Criança Feliz em cumprir as duas funções previstas na Legislação da Educação Infantil Brasileira, que é "o cuidar e o educar", complementando assim a ação da família e da comunidade conforme as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Sobre o educar o documento ressalta que:

> [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...] (RCNEI 1998, p.23).

As ações voltadas para o cuidado precisam estar pautadas na [...] efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em todas as suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade. (ANGOTTI 2008, p. 19)

Atualmente, a instituição atende crianças matriculadas no berçário a partir dos 06 (seis) meses, contemplando a etapa de creche até os 05 anos completando a pré-escola, proporcionando assim a iniciação da vida escolar na primeira etapa da educação básica e a fomentação do processo ensino-aprendizado, ampliando as relações sociais e afetivas, estabelecendo vínculos com as crianças e adultos ali presentes.

O estudo foi realizado na EMEI Infantil Criança Feliz localizada no município de Diamantino-MT, tendo como objeto de estudo o Projeto Político Pedagógico da escola. Trata-se de um estudo descritivo que envolveu a equipe gestora da EMEI. A investigação aconteceu no período entre os dias 05 a 14 de outubro de 2015. Os dados foram obtidos mediante registro de entrevista com a equipe gestora[2]. A apresentação descritiva ocorreu por meio de análise de entrevista. Os profissionais da escola se reúnem para e discussão do Planejamento Pedagógico anual e revisão do PPP, elaboração do plano de ação da EMEI. Segundo a Gestora da escola *"Em um espaço permeado por um número grande de*

[2] Gestora: neste estudo vamos nos reportar a diretora da EMEI Criança Feliz (sujeito da pesquisa) como gestora.

profissionais, resistências quanto à aplicação do Projeto acontecem no interior da escola, quando se pensa em introduzir novos projetos". (Diário de campo/2015)

Conforme a gestora os pais acompanham os projetos da escola, e destaca a importância de uma parceria com as famílias, uma vez que a escola articula parceria com serviços públicos, na orientação e prevenção de saúde, com o acompanhamento de diversos programas. Com o Conselho Tutelar a escola articula parceria sobre a infrequência, o órgão auxilia no retorno dos alunos à escola. Importante destacar que a escola também busca a conscientização da comunidade acerca de temas que exigem bastante atenção, como violência doméstica.

4 Considerações finais

A pesquisa junto a EMEI nos leva a concluir que a participação na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP na escola possibilitam a todos os envolvidos no processo educativo professores, alunos, comunidade escolar a ter um mecanismo de apoio para que o processo educativo transcorra de forma satisfatória, pois o mesmo indica os caminhos e as decisões a que a escola deve chegar fortalecendo assim o trabalho pedagógico. Compreende-se então que o Projeto Político Pedagógico não deve ser elaborado apenas para cumprir uma determinação legal, nem, contudo ficar engavetado. O que se entende é que o Projeto Político Pedagógico é muito mais que isso, deve ser o elo entre escola-família e sociedade, proporcionando a construção novos conhecimentos.

Destaca-se também que, para o processo de construção, execução e avaliação do plano de ação da escola tenha continuidade é preciso que a gestão e o corpo docente tenham objetivos e metas claras dentro do PPP, uma vez que o mesmo deve ser consultado a cada tomada de decisão da escola.

Referências

ANGOTTI**,** Maristela (org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: editora Alínea, 2008.

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

_____ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____ **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO**/ http://portal.mec.gov.br. Acesso em 12/11/2015.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Professional de educação infantil.** IN: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.32-42.

FERREIRA, N. S. C. A. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades**. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/. Acesso em 16/11/2015.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca em busca de identidade.** 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996, 95-130.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, EMEI Criança Feliz/ Diamantino, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **As dimensões do Projeto Político Pedagógico: Novos desafios para a escola.** Ilma Passos Veiga, Marília Fonseca, (orgs)- Campinas-SP=Papirus 2001. (Coleção magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: REFLETINDO SOBRE ESSE CONTEXTO

Lízie Davoglio (IE - UFMT) – lih_davoglio@hotmail.com
Heloísa Matos Nagata Bucco (IE - UFMT) – heloisabucco@gmail.com
Paula Valeria da Costa Alves (IE - UFMT) – pv.costa18@hotmail.com
Waldir Felix da Costa Junior (IE – UFMT) – waldirfelixjr8@gmail.com

Resumo: Ao longo do processo histórico da educação especial observamos uma trajetória inicialmente excludente, passando por um período de uma suposta inclusão, até chegar aos dias atuais, em que há a tentativa de integração ainda falha, na qual tenta-se adaptar o aluno a escola e não a escola ao aluno, o que nos deixa com um questionamento em foco: Com que objetivo os alunos com deficiência estão na escola regular? Diante disso, observamos a estrutura física de um Centro de Educação de Jovens e Adultos na baixada cuiabana, e fizemos uma entrevista semiestruturada com dois professores da instituição, nos deparando no decorrer deste trabalho com vários questionamentos, e para responder os mesmos buscamos nos embasar nos documentos oficiais que norteiam a EJA e a Educação Especial, o que nos revelou a flexibilidade da EJA em relação a tempo, currículo e formação humana, características essas que são pertinentes a Educação Especial.

Palavras-chaves: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Docentes.

1 Introdução

Historicamente a implementação da escola esteve ligada ao favorecimento de um determinado grupo social, definido por certas condições, seja classe social, gênero, faixa etária ou demais critérios de "normatividade". Dessa forma, o grupo que não se "encaixava" na normatividade socialmente aceita tinha sua exclusão legítima. Foi com a disseminação de políticas de diretos humanos, e a implementação da universalização da educação, que houve um novo olhar para grupos excluídos desse atendimento, dentre esses, ressaltamos as pessoas com deficiência, os quais ficaram por muitos tempo isolados do acesso à educação formal.

Assim, a educação inclusiva destaca-se como uma forma de inserção à educação para essas pessoas historicamente excluídas por não se encaixarem na normatividade dos grupos dominantes. A proposta da educação escolar inclusiva é de que os sistemas de ensino devam respeitar e atender às necessidades educacionais que as pessoas com deficiência trazem para a escola. Para isso, as escolas devem ter a disposição os recursos humanos e materiais para atender estas necessidades.

Com base no explanado, o presente trabalho tem como foco o atendimento da educação especial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de um

estudo de caso que foi realizado em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizada na baixada cuiabana em Mato Grosso. Esta visita foi motivada ao longo da disciplina Projetos Integradores de Prática Docente III, ministrada pela professora mestre Maria Luzenira Braz. A fim de verificar se a instituição garante, quanto a educação especial, a:

> Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;(...) oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; (...)adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011)

Assim, aferir como tem ocorrido o atendimento as demandas de pessoas com deficiência naquela realidade, e realizar uma reflexão se há uma coerência entre as práticas pedagógicas citadas pelos professores e os documentos oficiais analisados.

A partir dessa experiência algumas questões foram levantadas em conjunto com os professores da instituição, tais como: olhando as atuais práticas, qual o objetivo dos alunos com deficiência na escola? Assim, como trabalhar com um aluno que chega no ensino médio por conta da faixa etária, mas que ouve o conteúdo hoje e esquece amanhã, como lidar com esse aluno? A formação dos professores da conta das necessidades que os alunos especiais trazem consigo?

2 Marcos históricos da Educação Especial

Como pode ser visto no documento: A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais da Secretaria de Educação Especial (2006), não há muitos relatos sobre como era o tratamento das pessoas com deficiência no tempo mais antigo da sociedade ocidental, há uma grande lacuna na história oficial quando se trata da trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como era o caso das pessoas com deficiência.

No referido documento da Secretaria de Educação Especial (2006) diz que:

> Na Antiguidade Clássica, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência eram institucionalizados; na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas à sua sorte e expostas publicamente; em Roma,

> havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto. A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos "disformes ou monstruosos" vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (Amaral, 1995, p.43). Na Idade Média, a visão cristã correlacionava a deficiência à culpa, ao pecado ou a qualquer transgressão moral e/ou social. A deficiência era a marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade.

Aliada a essa concepção presente no ideário social desde a antiguidade clássica, a exclusão dos deficientes continua presente no decorrer do tempo. Até o século XIX, permanecia a exclusão dos deficientes do âmbito educacional, uma vez que acreditavam que os mesmos eram indignos ou incapazes de receber uma educação escolar. Para tentar combater esse déficit na educação de deficientes, no Brasil Imperial, foram criados dois institutos que tinham como foco a educação voltada a pessoas com deficiências:

> O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

Apesar desse importante marco, nesse período esses institutos tinham uma visão assistencialista e segregadora, em que essas pessoas tinham atendimento não inclusivo, contribuindo para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência fossem de forma diferenciada e excludente das demais crianças.

De acordo com Pan (2008) essa educação especial passa por três vertentes pedagógicas bem demarcadas no Brasil, as quais compreendem: A vertente médico-pedagógica, que ocorreu por volta dos anos 1815 e que pode ser encontrada até hoje, em que a ênfase era voltada para o diagnóstico das patologias, as quais eram entendidas como limitadoras do desenvolvimento humano, nessa vertente os médicos ditavam quais os profissionais competentes para assumir a educação dessas pessoas, que no caso eram médicos e pedagogos especializados.

A segunda vertente, aparece por volta dos anos 1970 no Brasil, é a vertente psicopedagógica, que era baseada nos testes de Binet e Simon, o famoso teste de QI

(Quociente de Inteligência). Nessa vertente, os profissionais responsáveis pela educação dos deficientes eram os psicólogos. A ênfase está nos padrões de normalidade. Nesse mesmo período, de acordo com Alciati (2011, p.10), houve uma outra concepção:

> (...) caracterizando-se a atitude de educação/reabilitação como novo paradigma educacional. Entretanto, coexistia ainda a marginalização por parte dos sistemas educacionais que não ofereciam condições adequadas para atender as necessidades desses alunos e atingir a eficiência no âmbito escolar. No Brasil, a constituição de 1988, assim como a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) destaca a importância e urgência de promover-se a inclusão educacional como elemento formador da nacionalidade.

Em 1988, com a nova constituição brasileira, ficou entendido que era dever do estado e da família que as pessoas portadoras de deficiência ficassem preferencialmente no ensino regular. Esses direitos visavam o bom desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o mercado de trabalho e seu papel efetivo na cidadania. Porém, vale ressaltar que, a lei 9.394/96 Art. 58, parágrafo 2º assegura que os alunos terão um atendimento educacional especializado, sempre que, por condições específicas não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular, ou seja o atendimento a pessoa com deficiência nem sempre precisa ser exclusivo das escolas regulares.

Por fim, voltando aos estudos da Pan, a terceira e última é a vertente pedagógica que surge nos anos 1990. É uma vertente que não cria estruturas fixas de desenvolvimento, não patologiza a deficiência, dialoga com os demais campos de desenvolvimento, não acredita em normalidade e anormalidade, pois o normal se relaciona com a pessoa que está falando, a normalidade varia de acordo com a vivência de cada um, conta com uma sala multifuncional especializada, com uma professora que ajuda na aprendizagem da criança.

De fato essa educação começou a ganhar espaço como preocupação mundial em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde disseram:

> **Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem**. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade,

> participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1998 p. 3, grifo do autor).

Ou seja, observou-se a necessidade de uma educação igualitária, onde todos, independentemente de idade, sexo, classe social, portador ou não de uma deficiência recebessem todos os instrumentos essenciais para a aprendizagem. Concluíram também que:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1998 p. 4).

Em 1994, na Espanha, houve uma Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, onde foi aprovada a declaração de Salamanca que demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Essa declaração reafirmava a importância da educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar uma educação para crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

De acordo com a declaração, assumem e proclamam que:

> • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
>
> • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
>
> • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
>
> • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
>
> • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1998 p.2)

A declaração de Salamanca foi um marco histórico, em que a partir de então, os deficientes começaram a fazer parte, verdadeiramente, do processo escolar regular, de forma inclusiva, começaram a respeitar o diferente e pensar em uma educação que pudesse ser significativa para todos.

3 A experiência na Escola

Tendo como suporte o processo histórico exposto, buscamos conhecer quais práticas permeiam o atual ambiente escolar dessa modalidade. Com uma breve visita no início do ano de 2017, pudemos conhecer um CEJA, que conta com uma boa infraestrutura, espaço amplo, banheiros adaptados, rampas de acesso e uma sala multifuncional que contém jogos de linguagem, matemáticos, sensoriais, entre outros, que colaboram para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, além de computadores, impressoras, alfabetos adaptados em braile e máquina de escrever em braile, que segundo relatos é uma das poucas unidades que conta com essa tecnologia. Tivemos também a oportunidade de realizar entrevistas semiestruturadas com dois professores da modalidade, sendo uma professora da sala multifuncional o outro do ensino de geografia do Ensino Médio.

Ao longo da entrevista foram apresentadas questões que abrangem o cotidiano escolar intra e extraclasse. Ao serem questionados como ocorre a integração por parte de funcionários e alunos, ambos os professores afirmaram que as ações são acolhedoras, além disso relataram que as atividades de socialização acontecem de forma efetiva, pois os alunos com deficiência integram todas as atividades propostas pela escola juntamente com os demais alunos, durante elas em momento algum há expressões de rejeição, assim os alunos especiais demonstram interesse e motivação para estarem no ambiente escolar, manifestando grande afeto por esse espaço.

De acordo com a professora, a sala de aula regular têm em média 25 alunos e não há auxiliares para os alunos com deficiência, com exceção das intérpretes em libras. Já a sala multifuncional conta com 14 alunos. Há profissionais de apoio apenas no pátio para que auxiliem nas idas ao banheiro e na hora do intervalo.

Os professores concordam que a convivência social desses alunos é bem desenvolvida, que eles sabem lidar com os problemas do cotidiano, como por exemplo: sabem dos seus direitos, inclusive uma aluna foi indenizada por ter sido mal tratada em uma loja; sabem lidar com o dinheiro, devolvem o troco corretamente; usufruem das tecnologias, todos tem celulares com o aplicativo WhatsApp; realizam bem as atividades de casa, como lavar roupa, limpar a casa, etc. Mas que em relação ao conteúdo da grade curricular andam em "passos de formiguinha", segundo palavras do professor entrevistado.

Conforme foi dito pela professora da sala multifuncional, os alunos com deficiência têm seu próprio tempo de aprendizagem e os professores não forçam para que sigam o ritmo da turma, pois entendem que cada um possui tempos diferentes, dessa maneira, as atividades fornecidas a eles, mesmo em sala são diferenciadas, trabalhando-as repetidas vezes para que haja compreensão e memorização, todos os progressos são analisados minimamente e anotados nos relatórios, sendo esse o meio de avaliação dos alunos (observação e relatórios).

Por outro lado, o professor entrevistado, vê na avaliação e metodologia de ensino uma dificuldade, uma vez que o foco no ensino médio é o conteúdo apreendido, e alguns alunos chegam muitas vezes sem ler nem escrever e precisam compreender o conteúdo específico. Ele relata também, que ao se deparar com essa realidade, sentiu necessidade de mais formação, e que essa formação de professores precisa se adaptar para as diferenças.

Porém, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) a EJA deve-se nortear pela flexibilização de tempo, espaço e currículo, para permitir a individualização e os conteúdos que são significativos para os jovens e adultos; provendo suporte e atenção especial para as mais diversas necessidades dos estudantes em seu processo de aprendizagem; realizando atividades socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, que enriquecem a formação dos estudantes.

Sendo assim, a EJA por si só, já tem uma especificidade em que é preciso se adaptar as diferentes realidades e aos diferentes alunos, que encontram-se em diferentes fases de alfabetização, uma vez que tem como finalidade ser um processo integrador rompendo com as exclusões sociais.

Além disso, de acordo com as Diretrizes, devemos considerar na educação especial dos indivíduos

> (...) suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, para assegurar:
>
> I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;
>
> II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
>
> III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2013 p. 42).

Diante do exposto, fica evidente a necessidade dos professores se informar quanto aos diferenciais das modalidades EJA e Educação Especial e receberem uma formação continuada que supra essas dificuldades. A inserção na vida social tem sido trabalhada com êxito na sala multifuncional, porém no ensino médio o enfoque permanece na consolidação dos conteúdos, desconsiderando o que as Diretrizes norteiam para o EJA.

4 Considerações finais

Diante do cenário existente, nos perguntamos: quais são, então, os desafios a serem superados por alguns professores para a transformação dessa realidade?

Em primeiro lugar, compreender que a realidade de aprendizagem a qual estamos acostumados a definir como ideal, não cabe para os alunos com deficiência, pois cada um têm sua subjetividade. Em segundo, ter a clareza que a metodologia e a avaliação deve levar em conta a individualidade de cada aluno, avaliando o seu processo de desenvolvimento, que não está pautado no tempo ao qual estamos habituados pensar ser o “normal”.

Sustentados na perspectiva daqueles que aprendem saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida integral dos alunos, os jovens e adultos buscam

através da escola, imprescindivelmente, mais do que meros conteúdos formalizados para serem reproduzidos. Buscam ser participantes ativos da sociedade, a fim de crescer cultural, social e economicamente, além disso pretendem obter uma certificação para serem inseridos no mercado de trabalho.

Isso nos leva a refletir que, muitas vezes tentamos trazer os alunos com deficiência para a realidade de aprendizagem a qual estamos acostumados a definir como ideal, e não buscamos compreender o desenvolvimento humano dessas pessoas, não atentando as subjetividades de cada um, procurando adaptá-los a um currículo disciplinar.

Referências

ALCIATI, Ângela Cristina. A evolução e a histórica da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade na escola. In: ALCIATI, Ângela Cristina. **Alunos deficientes em escolas regulares:** inclusão ou exclusão? Brasília. UnB, 2011. p. 10-15

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro DE 2011.** MEC; SEEP; 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Ibpex. Curitiba, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 04 de Julho de 2017

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 04 de Julho de 2017.

Anexos

QUESTIONÁRIO

Portadores de deficiência no EJA

Questionário destinado aos professores que acompanham alunos portadoras de necessidades especiais.

1) As atividades feitas pelos alunos com deficiência são as mesmas feitas com alunos ditos “normais”?

2) Tem algum auxiliar para os alunos com deficiência?

3) Como os alunos acolhem os portadores de deficiência?

4) Como é o desenvolvimento dos alunos com deficiência? Eles acompanham o restante da turma?

5) Quais os métodos de avaliação são utilizados para avaliar os alunos portadores de deficiência?

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DA TEORIA À PRÁTICA

Andréia de Cássia Heinst (CEFAPRO/SEDUC)
dreiaheinst@gmail.com
Jusemara Antunes Teles (CEFAPRO/SEDUC)
jusemara@gmail.com
Maríndia Becker (CEFAPRO/SEDUC)
marindiabecker3013@gmail.com
Sebastiani Stamm Hirsch Brambilla(CEFAPRO/SEDUC)
sebastianistamm@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda a partir do método Pesquisa-ação, a formação continuada de professores pertencentes ao polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO de Matupá, da teoria à prática, desde a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs, Pró-Escolas Formação na Escola - PEFEs das escolas aos contextos da formação continuada, que diagnosticaram como uma das principais necessidades formativas, o planejamento. Nesta perspectiva, levantou-se elementos para fundamentar a importância da Pesquisa-ação na análise do trabalho docente, abordando as formas de articulação da pesquisa e da ação como estratégia de aprendizagem profissional. Também remete à importância de momentos e espaços de formação no sentido de levantar diálogos e discussões sobre a possibilidade de elaborar e desenvolver um planejamento interdisciplinar, resgatando assim, a verdadeira função da escola e do conhecimento. Portanto, o objetivo principal da formação é o fortalecimento das práticas pedagógicas a partir de um planejamento interdisciplinar, considerando os Descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, as Orientações Curriculares de Mato Grosso - OC's, os Objetivos de Aprendizagem de Mato Grosso e as Matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, ponderando que de acordo com o diagnosticado, o planejamento e o alinhamento dos documentos oficiais que orientam e que apontam o perfil de saída dos alunos na Educação Básica compõem as principais fragilidades de aprendizagem destacadas pelas escolas nos PPPs e PEFEs.

Palavras-chave: Formação continuada. Pesquisa-ação. Planejamento interdisciplinar .

1 Introdução

Este texto tem o propósito de apresentar o método da pesquisa-ação, enquanto alternativa possível para analisar como se dá a formação continuada da teoria à prática de professores, desde a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas aos contextos da formação continuada do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO de Matupá.

Nesta perspectiva, levantou-se elementos para fundamentar a importância da pesquisa-ação na análise do trabalho docente, abordando as formas de articulação da pesquisa e da ação como estratégia de aprendizagem profissional.

A proposta de realização de formação continuada foi elaborada pelo CEFAPRO de Matupá que partiu de um diagnóstico baseado nas necessidades formativas apontadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas e Pró-Escolas Formação na Escola - PEFE do polo.

A segunda parte deste artigo elenca o método da pesquisa-ação como meio de investigar e interpretar aspectos relacionados às práticas pedagógicas e a formação continuada de professores, discutido e baseado em autores como Tripp (2005), Thiollent (2009), Elliott (1997) e Franco (2005).

A terceira aborda a formação continuada de professores, de acordo com Nóvoa, Candau, Pimenta e Libâneo, bem como a responsabilidade do CEFAPRO, enquanto, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica pela formação continuada de educadores no Mato Grosso e especificamente o polo de Matupá e os municípios que dele fazem parte.

Já a quarta parte traz uma análise da demanda formativa desde o diagnóstico dos PPPs e PEFEs, até a discussão e a elaboração de uma proposta, objetivando atender as demandas levantadas.

A quinta e última aponta o planejamento interdisciplinar como uma possibilidade de ser praticado no âmbito das escolas do polo do CEFAPRO de Matupá, além de fazer uma leitura-interpretativa dos momentos de formação da 1ª Etapa da Jornada Formativa.

2 A pesquisa-ação enquanto método

A pesquisa-ação por ser de natureza investigativa e interpretativa tem sido um método bastante eficaz para analisar e interpretar aspectos relacionados às práticas pedagógicas realizadas no chão escolar e a formação continuada de professores.

No âmbito da formação continuada, a abordagem metodológica sob os fundamentos da pesquisa-ação possibilita e conceitua o alcance da intervenção pedagógica no sentido da investigação participativa da prática como proposto por Tripp (2005), e Thiollent (2009). Entendemos que na proposta de formação direcionada a professores se faz intrínseca a retomada teórico/prática no âmbito das aprendizagens dentro do método da pesquisa-ação: planejar uma melhora da prática, agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que oscila na sistemática entre agir no campo da prática e investigar a

respeito dela, a partir de um ciclo interativo característico da pesquisa-ação, que não se resume em identificação do problema, diagnóstico, planejamento e intervenção, é mais que isso é alteração da realidade social.

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

A pesquisa-ação não deve ser confundida com um processo solitário de autoavaliação; mas, sim, como uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e do processo de se investigar sobre ela.

Hoje, a pesquisa-ação beneficia seus participantes por meio de processos de autoconhecimento e quando enfoca a educação, informa e ajuda nas transformações. Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e à prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

A pesquisa-ação busca alcançar objetivos de descrição - a situação-problema é descrita "com base em verbalizações dos diferentes autores em suas linguagens próprias" (THIOLLENT, 2009, p. 34) - e de intervenção - "os conhecimentos derivados das inferências são inseridos na elaboração de estratégias ou ações".

O método da pesquisa-ação possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes a construírem novos saberes. É através da pesquisa-ação que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações.

> [...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem (THIOLLENT, 2009, p. 29).

O papel metodológico da pesquisa-ação consiste em tentar elucidar, de forma eficiente e eficaz, problemáticas as quais os métodos tradicionais efetivamente não conseguem contemplar. Seu papel também consiste no controle detalhado de cada técnica

auxiliar que venha a ser utilizada no grupo social investigado. Cabe ressaltar que toda metodologia deve ser vista como forma de orientar o pesquisador no processo de investigação, considerando ainda que, no decorrer do seu desenvolvimento, o pesquisador possa recorrer a métodos e técnicas para lidar com a dimensão investigativa, registro, processamento e exposição de resultados.

A partir dos pressupostos apontados é que se elenca o método da pesquisa-ação para a realização desse trabalho, pois é com base em um diagnóstico dos Projetos Políticos Pedagógicos e do Pró-Escolas Formação na Escola do polo do Cefapro de Matupá, realizado em 2017 que apontou como uma necessidade formativa "o planejamento" de ações de intervenção, a fim de solucionar, ou amenizar as fragilidades de aprendizagens dos alunos. Diante deste quadro é que o Centro de Formação dos Profissionais de Educação Básica de Matupá elaborou as três etapas da Jornada Formativa como possibilidade de intervenção para essa demanda formativa

Como aponta Franco (2005, p. 496), [...] fica mais evidente que, para a pesquisa-ação se realizar deve haver uma associação da pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção, indicando-nos a posição de pesquisa inicialmente com ação de intervenção, que imediatamente passa a ser objeto de pesquisa.

Assume-se também, que pesquisa e ação podem estar reunidas num mesmo processo, reafirmando a questão da pesquisa com ação que vai aos poucos sendo também ação com pesquisa. No desenvolver da pesquisa-ação, há a ênfase na flexibilidade, nos ajustes progressivos aos acontecimentos, fortalecendo a questão da pesquisa com ação.

Na pesquisa-ação, as intervenções e a produção do conhecimento se interrelacionam. Nesse sentido, Thiollent (2009), recomenda, sempre que possível, um equilíbrio na definição de objetivos práticos, que conduzirão às soluções, e de objetivos de conhecimento, como a identificação de representações, habilidades, entre outros aspectos, que contribuirão, por sua vez, para esclarecer a problemática em evidência e melhor conduzir as ações transformadoras.

David Tripp considera a pesquisa-ação um dos tipos de investigação-ação, termo genérico utilizado para definir qualquer processo que siga um ciclo na qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela: "Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação" (TRIPP, 2005, p. 446).

Chegar o mais perto possível dos questionamentos dos docentes e trabalhar com suas demandas formativas permite aproximar-se da prática docente em sua profundidade e sua complexidade, abrindo caminho a uma produção de resultados que pode ser comparada com outros procedimentos de ensino e aprendizagem, produzidos e vivenciados em outros momentos.

3 Formação continuada de professores

A formação e o trabalho docente é uma questão importante uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia a dia, segundo Nóvoa: "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente" (NÓVOA, 2002, p. 23). Para este estudioso, a formação continuada deve se dar de maneira coletiva e depende de experiência e reflexões como instrumentos de análise.

O docente não pode se privar de estudar, grandes são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação discente. Portanto, é necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do professor.

Nesse sentido, além da leitura e discussão de textos, documentários e debates de ideias, a produção de intervenção no cotidiano da sala de aula, bem como a produção escrita dos resultados e socialização dos mesmos, também são importantes.

O Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Educação do Estado vem por meio do PLANO ESTRATÉGICO 2017-2026 destacar a relevância da formação continuada dos professores, como pode ser observado:

> Objetivo 13: Assegurar formação específica e continuada, aos profissionais da educação básica.
> Indicador 13.1: Percentual de profissionais da educação com formação continuada. (....)Metas de Longo Prazo: Garantir a formação continuada anualmente a 100% dos profissionais da educação Básica, até 2026.(MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, 2016, p. 55)

Diante disso, para favorecer o desenvolvimento profissional, o processo de formação continuada precisa propiciar o confronto de crenças, de saberes, de rotinas, de objetivos e de práticas, num constante (re) pensar sobre a prática docente.

O processo de formação continuada de professores não é algo novo. Vários são os autores que apresentam discussões sobre essa temática e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, tais como Nóvoa, Candau, Pimenta, Libâneo, entre outros.

Segundo Nóvoa (1991), o desafio dos profissionais da educação é manterem-se atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolverem práticas pedagógicas eficientes. Para Nóvoa, nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for tomada como prioridade. No entanto, para que mudanças reais ocorram no contexto educacional, o autor afirma que "é preciso um novo profissional do ensino que não apenas valorize a investigação como estratégia de ensino, mas que também desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada". (NÓVOA, 1991, p.)

Para Libâneo:

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Segundo o autor, não basta concluir o curso de licenciatura e partir para a prática pedagógica sem mais se preocupar com a formação acadêmica. Ao contrário, é preciso ter a consciência de que esta formação não acaba, todavia fará parte de toda a sua trajetória profissional.

É possível compreender que a formação continuada é extremamente importante para a transformação do professor, pois somente através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do contato com novas concepções é possível a mudança. Fica mais difícil para o professor mudar seu modo de pensar sua práxis pedagógica se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Candau (1997), apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *lócus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valorizar o saber docente, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática

pedagógica.

De acordo com o pensamento de Candau (1997), fica evidente que para um programa de formação continuada ser capaz de qualificar professores, é necessário que este parta das necessidades do cotidiano do profissional da educação, se proponham temas e métodos que busquem auxiliar o professor a refletir e a enfrentar as dificuldades vivenciadas na prática.

Imbernón (2010), coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. "[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação, a intervenção sobre a realidade e a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa" (IMBERNÓN, 2010, p. 50).

Sobre a prática reflexiva do professor Pimenta (2002), afirma que esta, enquanto prática social, só pode ser realizada em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apóiem e se incentivem mutuamente. Assim, a escola como lugar da formação de seus professores tem dimensão emancipatória no processo que desencadeia as condições de mudança institucional e social que se deseja a partir do trabalho docente. O que vai ao encontro com a política de formação continuada do Estado de Mato Grosso ao afirmar que o CEFAPRO tem o "desafio de ajudar os profissionais a garantir melhores condições para a realização de seu trabalho e buscar continuamente aprendizagens significativas para si e para os alunos" (MATO GROSSO Secretaria de Estado de Educação, 2010, p.20).

O Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica é responsável pela formação continuada de educadores no Mato Grosso. No Estado de Mato Grosso há 15 unidades distribuídas estrategicamente nas regiões. O CEFAPRO de Matupá está localizado no extremo norte do Estado de Mato Grosso, distante aproximadamente 700 km da capital Cuiabá e atende os municípios de Peixoto de Azevedo, Guarantã do Norte, Novo Mundo, Terra Nova do Norte, Nova Guarita, Marcelândia, além do município sede Matupá, atuando na formação continuada de professores das 36 escolas estaduais do polo.O trabalho de acompanhamento à Escola pelo professor formador do CEFAPRO refere-se à formação continuada por meio do Programa Pró-Escolas Formação - PEF através de projetos de formação, o Pró-Escolas Formação na Escola - PEFE, que é elaborado pelos profissionais das respectivas unidades escolares a partir de necessidades diagnosticadas pelos mesmos.

Nessa perspectiva, o Pró-Escolas Formação na Escola, enquanto política pública

de formação continuada para professores da rede estadual de ensino deve promover discussões, para que por meio delas, os profissionais se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática.

A formação continuada necessita ser a busca do empenho coletivo dos professores no ambiente de trabalho, tendo como foco de análise e de referência básica a sala de aula, não por professores isolados, mas por uma equipe escolar comprometida e articulada com os projetos pedagógicos da escola.

Desse modo, o CEFAPRO de Matupá compreende que a pesquisa-ação é um caminho acertado, quando o que se pretende é identificar demandas, refletir sobre elas, e propor ações formativas com real significado para os educadores do polo, para que estes possam transformar sua prática.

4 Investigando a demanda formativa

Baseado nas necessidades formativas apontadas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas e Pró-Escolas Formação na Escola do polo levantou-se elementos para fundamentar a importância da pesquisa-ação na análise do trabalho docente, abordando as formas de articulação da pesquisa e da ação como estratégia de aprendizagem profissional.

Dessa forma realizou-se uma análise da demanda formativa através dos elementos investigativos observados nos Projetos Político Pedagógico do polo de Matupá, tendo como ponto de partida o diagnóstico pedagógico, que elenca as fragilidades nos âmbitos do ensino e da aprendizagem.

Este diagnóstico possibilitou a identificação de algumas dificuldades a serem superadas, tanto do docente em sua prática quanto dos estudantes no desenvolvimento de seu aprendizado e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, possibilitando também delinear o eixo central da formação.

Após à leitura e análise dos documentos citados observou-se que as escolas apresentam como fragilidades, o planejamento a partir dos objetivos de aprendizagem do Estado de Mato Grosso, o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, metodologias diferenciadas e atrativas, com destaque para o uso das TICs e avaliação.

Considerando as necessidades formativas evidenciadas, o corpo formativo organizou as temáticas de estudos e seus referenciais teóricos.

5 Planejamento e intervenção: uma ação interdisciplinar

Compreendemos que a ação de planejar é tão antiga quanto a própria humanidade, pois a cada ação a ser desenvolvida por homens e mulheres, se faz necessário o planejar. Planejamos por inúmeras razões, dentre elas: prever possíveis falhas, antecipar reações e até mesmo prevenir situações de improviso que por sua vez podem caracterizar despreparo.

Para Vasconcelos (2012), planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Dessa forma, planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, porém é também agir em função daquilo que se pensou. Para o autor, esta antecipação e realização pode ser obra de um indivíduo, de um grupo ou mesmo de uma coletividade social bem mais ampla. Tratando-se, por fim, em antever, projetar uma *ação*, contudo não qualquer ação, mas uma ação a ser realizada; é uma ação, portanto, que visa um fim, assim tanto o fim quanto à ação estão referidos a uma realidade a ser transformada.

No entanto é preciso lembrar que alcançar a mudança desejada, buscando transformar a realidade constitui-se um processo que implica superar uma dificuldade de cada vez, mobilizando diversas habilidades a fim de desprender-se gradativamente das práticas tradicionais. Nesse contexto, a equipe de formação do CEFAPRO de Matupá ao planejar a ação formativa considerou o diagnóstico levantado a partir da leitura e análise dos PPPs e Projetos de formação das escolas do polo, bem como optou por uma proposta de trabalho interdisciplinar, buscando superar a dualidade entre a formação continuada que ocorre nas escolas e a prática dos professores.

5.1 Planejando a formação

A proposta de formação continuada elaborada pela equipe de formação do CEFAPRO de Matupá a ser desenvolvida com professores que atuam na Educação Básica foi pensada com base no diagnóstico realizado coletivamente.

O objetivo principal da formação é o fortalecimento das práticas pedagógicas a partir do planejamento interdisciplinar, considerando os Descritores do SAEB, OC’s MT, Objetivos de Aprendizagem de Mato Grosso e as Matrizes do ENEM, ponderando que de acordo com o diagnosticado, o planejamento e o alinhamento dos documentos oficiais

que orientam e que apontam o perfil de saída dos alunos na Educação Básica compõem as principais fragilidades destacadas pelas escolas nos PPPs e PEFEs.

Os objetivos específicos a serem alcançados são:

> a) Identificar as necessidades formativas das escolas com base na análise do Pró-Escolas Formação na Escola - PEFE e Projeto Político Pedagógico - PPP;
> b) Observar a relação entre as Matrizes de Matemática e Língua Portuguesa do SAEB, as Capacidades e Descritores das Orientações Curriculares - MT - OC's, os Objetivos de Aprendizagem e as Matrizes do ENEM - com tópicos voltados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes;
> c) Fortalecer a compreensão sobre interdisciplinaridade;
> d) Desenvolver um planejamento interdisciplinar com foco no fortalecimento dos Descritores do SAEB.

A proposta organiza-se em sete etapas principais: a primeira trata-se da construção de um diagnóstico de formação baseado nas necessidades formativas apontadas nos PPPs e PEFEs das escolas do polo. A segunda etapa constitui-se no fortalecimento teórico dos formadores, planejamento e elaboração de uma ação formativa. A terceira trata-se da intervenção junto aos professores, quando é apresentada às escolas, através de uma ação formativa, a proposta de planejamento interdisciplinar, objetivando fortalecer a prática docente. A quarta etapa consistirá na avaliação da terceira etapa e elaboração do segundo momento de intervenção. Na Etapa seguinte será realizado um segundo momento de formação com professores onde ocorrerá a socialização das intervenções realizadas na escola, bem como a implementação de ações voltadas para contemplar as necessidades diagnosticadas relacionadas aos procedimentos metodológicos. A sexta etapa refere-se a uma ação interna de avaliação da etapa anterior e planejamento da sétima etapa que consistirá em uma nova intervenção junto aos professores do polo, oportunizando momentos de socialização e reflexão sobre a prática interdisciplinar, focando na importância da avaliação enquanto diagnóstico para repensar a práxis.

Nota-se que a proposta de intervenção está ancorada em um acontecer permanente durante o ano de 2017, ainda que com etapas distintas, as mesmas são complementares umas às outras. Deve-se atentar que durante o primeiro semestre do corrente ano, uma em especial requer um olhar mais atento por trazer algo de inovador e ao mesmo tempo de ousadia para os participantes. Trata-se da terceira etapa, já realizada em que ocorreu a

interferência na prática do planejamento e da ação dos docentes para posteriormente estes intervirem nas suas respectivas salas de aula.

5.2 A intervenção: interdisciplinaridade em foco

O papel do professor através de sua prática pedagógica é facilitar e orientar o processo de desenvolvimento do aluno, levantando questionamentos que provoquem e desequilibrem seu aluno em prol da transformação positiva. Entretanto, para que isso aconteça é fundamental desenvolver atividades pedagógicas contextualizadas e voltadas para a formulação do conhecimento significativo com base nas relações cotidianas dos alunos.

A abordagem interdisciplinar pode ser um procedimento bastante eficaz para a promoção de um melhor aprimoramento intelectual, emocional e social dos educandos, possibilitando aos mesmos se perceberem autônomos.

Procurou-se através dessa abordagem possibilitar aos professores o exercício prático de construção de planejamentos interdisciplinares, para que os mesmos percebessem o ensino como algo produtivo ligado com os pensamentos e inovações do mundo moderno, o qual nossos educandos estão inseridos, priorizando sempre uma prática que contemple a interdisciplinaridade do conhecimento, a complexidade do saber, a ousadia da descoberta, o percurso individual do estudo, o debate coletivo dos projetos pedagógicos, o autoconhecimento, a vivência de dinâmicas grupais e o aprendizado de atitudes políticas, sociais, éticas e cidadãs.

A formação iniciou-se num primeiro momento com dinâmicas e diálogos sobre interdisciplinaridade, tendo como base o pensamento da autora Ivani Fazenda.

Através dos relatos dos participantes pode-se observar o início de um processo de transformação do fazer pedagógico, como afirma Fazenda:

> (...) O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência (FAZENDA, 1998, p.13).

No segundo momento, o qual apontamos como o "momento da prática" em que o grupo participante de professores teve como incumbência, sempre sob o auxílio de professores formadores elaborar um plano de aula com período mínimo de duração de quinze dias, passível de execução, ou seja, intervenção no fazer pedagógico.

Os distintos momentos dessa etapa da formação ocorreram de forma bastante similar nos sete municípios em que aconteceu, ou seja, com momentos de resistência e outros de envolvimento ativo dos professores participantes.

a) Momentos de resistência:

Foram momentos em que um certo número de professores afirmaram que já haviam tentado trabalhar interdisciplinarmente sem sucesso, relatando que "*no plano da teoria parece fácil, entretanto no fazer diário da sala de aula essa prática se torna inviável",* já que "*nenhum professor, especialmente os que trabalham no terceiro ciclo e ensino médio, formados nas respectivas disciplinas de atuação vai querer ajudar outra disciplina".*

Esses relatos reafirmam o que Ivani Fazenda já apontou:

> (...) muitos já falam na mudança, chegam até a vislumbrar a possibilidade dela, porém, conservam na sua forma própria de ser educador, de ser pesquisador, de dar aulas um patriarcado que enquadra, que rotula, que modula, que cerceia, que limita. Poucos são os que se aventuram a viver alteridade, porque é caro o preço que se paga pela mudança de ciclo.(FAZENDA,2012. p.42).

Nota-se que, apesar dos professores participantes da formação terem conhecimento teórico sobre interdisciplinaridade estes esbarram no planejamento da ação. Essa compreensão equivocada se apresentou recorrente em todos os municípios atendidos. Um diálogo mais aberto e pontual sobre interdisciplinaridade possibilitou compreender que:

> O caráter interdisciplinar da história da ciência não aniquila o caráter necessariamente disciplinar do conhecimento científico, mas completa-o, estimulando a percepção entre os fenômenos, fundamental para grande parte das tecnologias e desenvolvimento de uma visão articulada do ser humano em seu meio natural, como construtor e transformador desse meio (FAZENDA,2012, p.65).

Com esse entendimento, e, com os professores mais confiantes e fortalecidos fomos para a prática, ou seja, a elaboração de um planejamento interdisciplinar.

b) Momento do envolvimento ativo/participativo

Os professores participantes dividiram-se em agrupamentos, ora por área de conhecimento, ora por afinidade, mas sempre por escola. As discussões, nesse momento

se iniciaram considerando o diagnóstico interno que os grupos possuíam sobre as fragilidades de aprendizagem identificadas no cotidiano das suas respectivas unidades escolares. Isso permitiu aos mesmos observarem que a interdisciplinaridade converge em torno da “resolução” ou “amenização” de determinadas problemáticas no ensino aprendizagem, já que “[...] a interdisciplinaridade constitui-se na mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano” (FAZENDA, 2012, p.31). A partir desse ponto teve início os diálogos e a construção do planejamento.

Durante a construção dos planos pedagógicos interdisciplinares, os professores puderam tomar para si a propriedade em construir planos possíveis de serem realizados e de forma interdisciplinar, algo que pode ser apreendido nos relatos ao final da elaboração dos planejamentos. Mesmo aqueles que se mostraram resistentes no início, ao terem a oportunidade de eles mesmos construírem juntamente com os pares, planos de aula interdisciplinares demonstraram imensa satisfação ao perceberem que a interdisciplinaridade não é “algo” restrito ao campo da teoria e que ao contrário é uma prática tanto possível quanto necessária no ambiente de ensino e aprendizagem, como afirma Ivani Fazenda (2012, p.1), “a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão de suas características [...]”.

Nessa etapa, os professores tiveram a oportunidade de iniciar um exercício de planejamento interdisciplinar e o mesmo será aperfeiçoado no âmbito da sala de aula, considerando as singularidades de cada contexto escolar.

Considerações finais

A pesquisa-ação, como método de conhecimento da realidade que tem como principal característica a intervenção, se propõe tanto à ação educativa, como conscientizadora com os envolvidos no processo de pesquisa. Ela requer ação de transformação da realidade social, assim, exige da equipe de pesquisa preparação, pois como afirma Baldissera :

> [...] a pesquisa científica dos processos sociais, tanto objetivos como subjetivos deve saber trabalhar o objeto de estudo de forma interdisciplinar, integrante de diferentes concepções teóricas e práticas direcionadas a tomada de consciência

> coletiva para uma ação, também coletiva, na busca dos interesses dos envolvidos na pesquisa, ou seja, pesquisadores, pesquisados e comunidade (BALDISSERA, 2001, p.24)

Na pesquisa-ação acontece uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa. Nesse sentido, a proposta de formação continuada elaborada pela equipe, deu início a um processo de superação da dicotomia existente entre teoria e prática ao não somente considerar as demandas apresentadas pela escola, mas também ao prever momentos de reflexão e diálogo que desencadeou uma mudança inicial de postura por parte dos professores, o que pode ser observado a partir dos relatos e participação nas atividades.

Diante dos pressupostos apresentados é possível inferir que está ocorrendo no âmbito escolar uma preocupação em relacionar a teoria com a prática no sentido de buscar metodologias mais eficazes para o enfrentamento das fragilidades apontadas como demandas formativas.

Os professores precisam tomar consciência da importância da formação continuada como um requisito da atualidade educacional que vivencia mudanças nas formas do conhecimento. Entende-se que como as aulas necessitam ser diversificadas para motivar o aluno ao aprendizado, isso pode ser feito por meio da utilização de estratégias que colaboram para a dinâmica do ensino, sendo o planejamento interdisciplinar uma proposta estratégica interessante. Portanto, para facilitar a aprendizagem dos estudantes, o docente deve utilizar várias estratégias, ou seja, a aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos.

Referências

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do "conhecer" e do "agir". Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510. Acesso em 14 de julho de 2017.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** —São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia da Pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, São Paulo, p. 483-502.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docentes**.** São Paulo: Cortez, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.** Cuiabá, MT:SEDUC, 2010.

_____.**Plano Estratégico 2017-2026**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2016, p. 55.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas.Aveiro, Univ. Aveiro, 1991.

_____. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p.23.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica**.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 23ª ed. São Paulo, SP: Libertad Editora, 2012.

_____. **Texto Preparatório para a CONAE** - O Desafio da Qualidade da Educação. Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf. Acesso em 13 de julho de 2017.

A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE DISPUTA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

Elisângela Lopes de Lima Carvalho (PPGEdu)
elisangelallopes@hotmail.com
Janaina Szpakowski (PPGEdu)
janainasz1@hotmail.com
Paulo Sérgio da Silva (PPGEdu)
psergio@hotmail.com

Resumo: O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica acerca do histórico da educação no que se refere às intervenções externas na prática pedagógica nas salas de aula das escolas públicas. Uma vez que os termos educação, qualidade e currículo estão sendo constantemente veiculados na mídia como um ponto a ser discutido, estabeleceu-se um ambiente de disputa quando o assunto é educação, principalmente quando se trata do ponto de vista hierárquico. Para tanto, esta pesquisa apresenta, inicialmente, um histórico da conjuntura atual da educação no Brasil, relacionando concepções de educação tradicional e emancipatória, para, a partir de tais concepções, abordar as intervenções que estão ocorrendo na educação, mais precisamente na prática pedagógica, bem como as possíveis implicações de tais intervenções. O método de pesquisa bibliográfica direcionou essa pesquisa, tendo como ponto de partida leituras como Freire (1987), Shiroma; Evangelista (2015), Freitas (2007), SINTEP-MT (2016), entre outros autores que discorrem sobre o assunto. Nesta perspectiva, considera-se que os prejuízos das intervenções externas, principalmente por meio de projetos, medidas provisórias, os quais não representam toda a sociedade e não são resultados de uma discussão ampla com todos os atores envolvidos no processo educacional, são imensos, e podem trazer repercussões negativas para a prática pedagógica em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Prática pedagógica. Intervenções externas. Disputa.

1 Introdução

A educação no Brasil, enquanto responsável pela formação humana do sujeito e disseminadora do conhecimento, vem sendo palco de diversas transformações, o que acabou por transformá-la em um espaço de constantes disputas de interesses: de um lado, os profissionais que atuam em sala de aula, os quais primam por uma formação pedagógica e condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em sua dimensão integral – a de formação do sujeito humano –; e de outro lado os representantes dos interesses da elite dominadora, que primam pela formação de um sujeito tecnicista, voltado para o mercado de trabalho e para o consumo, inerte às inferências sociais e políticas que permeiam a relação educação-trabalho-sociedade.

O resultado de tais disputas vem sendo a intervenção de todos os lados nas práticas pedagógicas, ou pelo menos a tentativa de intervir em tal prática, colocando em pauta projetos e propostas em que o currículo é alvo constante de discussão, sendo-lhe sugerida diversas inferências, cada qual correspondente aos objetivos do(s) grupo(s) que as apresenta.

Não obstante, a base da educação, que é a escola, por muitas vezes deixa de atentar à tais inferências, acatando-as como sendo necessárias ao desenvolvimento da prática educativa, uma vez que, hierarquicamente, há aqueles que "pensam" o que outros executam.

Entretanto, tem sido comum nas bases certa insatisfação mediante atitudes e políticas públicas que ferem direitos constituídos, bem como os próprios objetivos descritos na legislação educacional, a qual prima pela formação integral do sujeito – percebendo-se nessa integralidade o respeito às particularidades, tais como experiência social, cultural, entre outras.

Diante das intervenções externas do governo e de determinados grupos sociais, a escola cada vez mais tem buscado garantir sua autonomia, em respeito ao papel de sujeito que pretende formar, assim como a realidade em que está inserida, princípios que são, na maioria das vezes, desprezados nessas intervenções externas e segregadoras.

Assim, nesta pesquisa, pretende-se discutir algumas dessas práticas de intervenção que são apresentadas para a educação, a fim de melhor embasar suas intencionalidades e justificar as resistências relacionadas a elas.

Nestes termos, tendo como base a pesquisa bibliográfica, serão utilizados autores e estudiosos voltados para a prática pedagógica e também para políticas públicas, tais como Sintep (2016), Freire (1987), Freitas (2007), Shiroma e Evangelista (2015), Macedo (2000), entre outros.

2 Conjuntura Nacional da Educação

A sociedade brasileira passa por um momento conturbado, de ataques à democracia, de desrespeito à Constituição Federal, onde vários líderes políticos estão sendo desmascarados de suas atividades escusas que levam a uma corrupção que muito se assemelha a um câncer em estágio avançado cuja cura é um processo quase impossível

de acontecer. Em meio a esse turbilhão de problemas associados à crise política e institucional em que prevalecem os interesses genuinamente capitalistas, está mergulhada a educação, que por seu próprio processo de formação humana, já tem suas necessidades específicas para serem atendidas.

Aliás, a prática da internacionalização das políticas públicas voltadas para a educação tem sido constante desde a década de 80, não apenas no Brasil, mas também na maioria dos países da América Latina. Beech (2009) em sua análise das reformas implementadas no sistemas educativos latino-americanos na década de 1990 apresentou a hipótese de que a internacionalização das políticas educativas na América Latina se intensificou no início das décadas de 1980 e 1990, dando lugar a políticas educativas cada vez mais semelhantes no nível da retórica oficial.

> O desenvolvimento dos sistemas educativos na América Latina sempre foi moldado pela influência internacional [...]. Os sistemas educativos modernos recentes foram criados no fim do século XIX e princípio do século XX, à semelhança dos modelos e ideias europeias, especialmente do sistema educativo francês e das ideias do positivismo (BEECH, 2009, p. 33).

Assim, a partir dessa premissa, é possível identificar uma prática em que as transformações e reformas voltadas para a educação devem sempre atender aos interesses de uma sociedade (ou grupos sociais) em que prevaleça o desenvolvimento econômico proposto pelo capitalismo, no qual a educação torna-se mercadoria a favor do mercado, sendo tratada como um meio para assegurar os lucros.

Tal concepção se confirma na afirmação do SINTEP-MT (2016, p. 11), o qual afirma que as "elites" brasileiras "sempre se submeteram a projetos, processos e modelos de desenvolvimento econômico que pouco proporcionam um desenvolvimento justo e equitativo para o conjunto da população brasileira. O Brasil (...) se constituiu num país de negação de direitos para as maiorias (...)".

Afirmar que as elites se submetem aos interesses do capitalismo, e que há negação de direitos das maiorias – representadas pelos que não fazem parte do grupo privilegiado pela economia e lógica do capital – é reconhecer que o Estado tem agido não em benefício dessas maiorias, mas tem promovido uma cultura de "desconhecimento e desvalorização de tudo o que é PÚBLICO na população" (SINTEP-MT, XVI CONGRESSO ESTADUAL, 2016).

Prova disto é que, na atual conjuntura nacional, todas as políticas ditas para "melhorar a qualidade da educação" vem sendo implementadas ou impostas sem que haja uma discussão aprofundada com todos os atores envolvidos – ao contrário: apenas um grupo restrito, com intenções escusas e pífias tem sido apreciado para a tomada de determinadas decisões. Pode-se citar aqui alguns exemplos dessa prática: a PLC 257/16, que se encontra aguardando apreciação pelo Senado Federal, e que além de apresentar condicionantes que lesam os servidores públicos, favorece a privatização do setor; outro exemplo é o Projeto de Lei 867/15, comumente chamado de "Escola sem Partido", o qual, com a desculpa de "impedir a doutrinação ideológica nas escolas", vem promovendo uma campanha de desvalorização do trabalho do professor, a qual também vem sendo constantemente criticada pela comunidade acadêmica. Ainda pode-se citar a Medida Provisória recentemente publicada em Diário Oficial, em que o Ministério da Educação apresenta a Reforma do Ensino Médio, permitindo a facultatividade de disciplinas como Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia da grade curricular do Ensino Médio, julgando que tais disciplinas não são necessárias à formação do educando, talvez porque não atendam aos interesse de mercado, uma vez que promovem o desenvolvimento crítico e motor, o que não é interesse da elite capitalista: o importante é que a mão de obra seja especializada para realizar determinadas funções, entre elas a de ser consumidor, sem muito senso crítico.

Percebe-se, assim, que a sociedade brasileira está vestindo a roupagem de mercado consumidor das grandes potências mundiais, uma vez que a internacionalização das políticas públicas advindas da Europa e América do Norte, quando aplicadas no Brasil, têm repercussão inversa: enquanto se tem trabalhado para uma educação para todos, em que haja igualdade de direitos e oportunidades, tais iniciativas rechaçam a ideia de que educação é para os escolhidos: apenas os que possuem mérito e competência podem ir adiante, tanto na educação quanto no mercado de trabalho.

É a tendência proposta pela meritocracia, em que a competividade reafirma a teoria darwinista, em que "os melhores sobrevivem".

A prevalência de competitividade enquanto critério norteador das atividades educacionais faz colocar em cheque algumas concepções do que seja educação e também do seu papel na sociedade atual. Para compreender essa função, entre outras coisas, é preciso compreender a concepção de educação que se pretende adotar com as abordagens e intervenções propostas ao setor educacional.

Conforme Gadotti (1992, p. 7), "A Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" e a "gestão democrática do ensino público" (art. 206). Tal pressuposto sugere que a organização do trabalho na escola depende da compreensão da unidade escolar enquanto um local autônomo de formação. Para tanto, a concepção de autonomia da escola remete à discussão da própria natureza da educação, diante de um cenário em que as políticas e proposituras voltadas para a educação pública estão regidas pelos interesses externos, os quais não correspondem à realidade local, social ou cultural da escola.

Diante disto, compreender o tipo de educação que se quer ofertar e tipo de sujeito que se quer formar é crucial na hora de discutir a relevância das políticas públicas voltadas para a educação.

2.1 Educação crítica

Para melhor entendimento do momento crucial que está passando a educação nos dias atuais, analisemos o que foi escrito na apresentação do livro "Teoria crítica e educação", organizado por Pucci (1994):

> Esse é um tempo extremamente difícil, no qual as contradições e problemas sociais colocam constantemente em teste nossas melhores compreensões teóricas. Um tempo que nos torna dolorosamente sensíveis aos limites de nossas melhores explorações cognitivas. É um tempo também, em que a extrema fragmentação e pulverização da vida social tende a nos fazer cair na tentação de abandonar nossos esforços de compreensão teórica em favor de explicações que devem mais à contingência das situações analisadas, ao senso comum e à ideologia que a construção paciente, coletiva e historicamente construída (PUCCI, 1994, p. 08).

Pode-se, a partir desta citação, entender a escola como espaço de formação acadêmica, cultural, artística, política, social, porém, jamais desabilitá-la como local de formação humana, uma vez que a escola é composta essencialmente de pessoas, de gente.

Nesse viés, ao falar do sentido da escola, Coelho (2013. p. 101) faz a seguinte definição: "*Instituição de educação e formação humana*[1], a escola exige dos envolvidos no trabalho de ensinar e de aprender, de professores e estudantes, o permanente cultivo do estudo, da leitura, da busca, da interrogação e da crítica". Partindo desse entendimento,

[1] Grifos do autor.

já é possível perceber que na perspectiva do autor, a função da escola permeia caminhos conflituosos, onde não se tem uma verdade absoluta das coisas ou dos saberes.

A respeito da formação de professores para uma educação crítica, vejamos como Coelho (2013) sugere uma visão muito realista de como ela deve ocorrer de fato:

> [...] que não se deixem reduzir a meros transmissores de conteúdos, de informações, de verdades a serem aceitas pelos alunos porque são, ou melhor, seriam verdadeiras, científicas. Professores que se reconheçam e se afirmem como seres humanos, participem da instituição da vida coletiva, questionem o imaginário social dos que se veem como socializadores do saber sistematizado, e dos alunos que se veem e são vistos como aqueles que devem apropriar-se desse saber (COELHO, 2013, p. 104).

Esta sugestão de formação remete a uma reflexão: para que tipo de escola precisamos nos formar enquanto professores? O modelo de escola que temos vivenciado parece mais priorizar uma escola que atende às necessidades do Estado, das empresas, com receituários prescritos para superar as dificuldades da profissão do que uma escola que valorize a liberdade de expressão, que remete o aluno à construção de sua autonomia plena, cuja culminância se dá no sujeito repleto de sua cidadania.

Neste sentido, as políticas em educação são formuladas para atender as demandas de um Estado que, na verdade, se parece mais com um Estado técnico, do que um estado que se preocupa com o desenvolvimento integral da pessoa humana, pois conforme Freire (2015. p. 97) "Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora*[2]de verdades". Nesse mesmo viés, Freire (2015. p. 98) complementa: "E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*[3]*".*

Por outro lado, temos alguns idealizadores dentro das escolas e, principalmente, parte significativa dos professores, que lutam para formar cidadãos críticos, conscientes, responsáveis, livres, sobretudo das mordaças impostas por um modelo de Estado que quer controlar a tudo e a todos. Sendo assim, essa queda de braços favorece muito mais ao aparelho ideológico do Estado que controla todas as políticas públicas em educação e desfavorece a maioria que, mesmo não sendo marginalizada, é esquecida e não é levada em consideração de fato na elaboração dessas políticas.

[2] Grifos do autor.
[3] Id.

Nestes termos, temos aqui uma disputa entre o Estado – detentor da formulação das políticas públicas –, e a sociedade, que reluta a todo custo para sair dessa dominação que lhe é imposta. Na verdade, o que se pode perceber é que essa queda de braços favorece o Estado porque este detém o poder da elaboração e de implantação das políticas, enquanto a sociedade civil e, principalmente, os professores, na maioria das vezes, não são sequer ouvidos, pois o que ocorre de fato, é que dão a essa sociedade apenas uma representatividade simbólica no processo de elaboração das políticas, sugerindo aos organismos de controle a existência de legitimidade em tais políticas.

De acordo com essa perspectiva, ao Estado interessa tão somente a formação de sujeitos com capacidade técnica, alinhados com o desenvolvimento econômico e tecnológico do país, valorizando e ampliando sempre o poder do capital, o que remete ao raciocínio de que qualquer formação fora dessa lógica perversa, não é tecnicamente necessária e, portanto, não deve ser levada em consideração.

Estamos falando aqui de uma construção ideológica alienada, onde a formação humana é relegada a segundo plano. O estado não promove essa formação, prioriza apenas o desenvolvimento técnico e burocrático, onde as pessoas desenvolvem funções, deveres, obrigações bem definidas e, simplesmente, não questionam aquilo que já está pronto, que já foi elaborado por outras pessoas pensantes e que estão responsáveis por desempenhar esse papel principal.

A esse respeito, temos então, um agravante muito perigoso adentrando às escolas que é o fato de que os professores precisam ser também “apenas técnicos”, ou seja, não precisa contribuir para formar socialmente as crianças, os jovens e os adolescentes. A necessidade dos professores seria de formar tecnicamente, porque é isso que vai garantir aos alunos uma possibilidade real de ganho, de inserção na sociedade e no mercado do capital.

A tudo isso pode-se associar o “projeto escola sem partido”, onde o professor não deve discutir com seus alunos as questões que os levem a pensar com a própria cabeça, as questões que envolvem as tomadas de decisões do Estado.

2.2 Educação conservadora

Parte significativa da sociedade brasileira vive sempre na busca por uma escola crítica, livre, formadora de sujeitos autônomos, protagonistas, mas na verdade estamos, sempre à sombra de uma educação tradicional e conservadora que impera na maioria das escolas do nosso país. Nesse sentido, Gadotti (2000) corrobora o seguinte:

> Enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, mas ela sobrevive até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa (GADOTTI, 2000, p. 04).

Não é possível falar em educação tradicional na sociedade atual com a mesma base individualista da escola nascida na Idade Média porque a sociedade hoje requer um posicionamento diferente do professor, mas as atitudes desse educador diante dos alunos podem demonstrar se a sua postura é tradicional ou crítica.

Algumas ações desenvolvidas dentro das escolas brasileiras sobretudo das escolas públicas, deixam muito claro que a maneira de ensinar e segue muito do tradicionalismo ainda. Nesse sentido, pode-se dizer que algumas escolas e não valoriza o desenvolvimento integral do aluno, onde o mesmo não pode opinar sobre as questões mais importantes, salas de aula onde o professor fala e somente ele tem direitos, sempre ele que está certo e o aluno é visto como um alguém que sabe pouco quase nada. Essas são algumas formas de demonstrar que o tradicionalismo ainda impera dentro das nossas escolas. Dessa maneira, fica evidente que mesmo após tantos séculos a educação tradicional ainda é muito forte na sociedade brasileira.

Então, podemos entender aqui que vivemos em uma sociedade carente de avançar muito na educação que, na proposta de Paulo Freire, seria de formar a pessoa humana, de formar o cidadão na sua integralidade, principalmente, a partir do diálogo, a partir de que o outro também tem suas convicções, também tem seus posicionamentos diante da sociedade, diante do próprio o conhecimento, que vem de um conhecimento popular para se transformar em conhecimento epistêmico, científico. É preciso entender que o conhecimento se desenvolve a partir do sujeito e que esse sujeito também participa de seu desenvolvimento.

3 Programa Escola sem Partido: repercussões na prática pedagógica

As mídias veiculam atualmente a polêmica discussão dos anteprojetos de lei federal, estadual e municipal intitulados “Programa Escola sem partido”. Um conjunto de medidas previstos e elaborados pelo Movimento Escola sem partido que tem como objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos.

Estes projetos estampam como pano de fundo o slogan de “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” e uma de suas principais medidas é a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio e nas salas dos professores de um cartaz contendo deveres do professor. Tais deveres já existem e decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, tendo que ser respeitados sob pena de ofender: A liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF); o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, 'a', e 37, caput, da CF); o pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF); e o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV). (http://www.escolasempartido.org/)

Segundo os militantes da Escola sem partido, estas medidas se fazem necessárias para proteger os alunos de assédio ideológico e informá-los de seus direitos, para que estes não se tornem vítimas de uma prática de manipulação e doutrinação política e ideológica disseminada por professores “politicamente engajados” em todo o sistema de ensino. Partindo da tese de que a doutrinação é uma prática ilícita, o professor não deve se beneficiar de sua função e da presença obrigatória dos alunos em sala de aula para promover suas próprias concepções e preferências ideológicas, políticas e partidárias, pois assim estaria violando o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; a liberdade de consciência e de crença do estudante; e o pluralismo de ideias.

Cabendo ao professor que transgredir os deveres previstos no cartaz, sanções de natureza civil (reparação dos danos eventualmente causados aos alunos), administrativa (punição disciplinar) e penal: abusar da audiência cativa dos alunos para promover, em sala de aula, suas próprias opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas,

morais, políticas e partidárias, pode render ao professor uma condenação a até 6 meses de detenção, a perda do cargo e a inabilitação para o exercício de qualquer outra função pública por prazo até três anos (Lei 4.898/65). (http://www.escolasempartido.org/)

Diante do exposto até então, cabem algumas indagações: Isso não seria uma forma de censura ao professor? O Programa impede o professor de se posicionar politicamente? Como exigir que o professor seja ***neutro*** ao tratar de certos assuntos? Afinal, existe neutralidade no currículo?

Ao adentramos nessas discussões pode-se evidenciar que, neste sentido, a concepção de currículo está impregnada de uma dicotomia hierarquizante e segregadora, ou seja, há uma separação entre experiência e conhecimento, entre real vivido e real pensado. Apenas algumas mentes privilegiadas, por meio de métodos sofisticados são reconhecidas como capazes de produzir conhecimentos válidos e teorias pedagógicas. Sendo desconsiderado o "saber de experiência feito"[4], o real vivido de professores e alunos, a diversidade de sujeitos que chegam às escolas, e trazem consigo as suas experiências e seus conhecimentos.

Neste contexto, conforme destaca Arroyo (2011, p. 120), se assumimos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais, teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Este reconhecimento para além de uma questão epistemológica é também uma questão política e pedagógica.

Como ignorar as experiências construídas em um real vivido de professores e alunos em detrimento de um real pensado, que prima pela neutralidade e pela imparcialidade. Os professores, numa categoria de doutrinadores, são cerceados em sua liberdade de cátedra, orientados a evitar posicionamentos diante de certos assuntos, para não se comprometerem, são silenciados e ameaçados, pois estão sendo constantemente vigiados por alunos transformados em delatores. Neste viés, a sala de aula assume um lugar de verdadeiro tribunal pedagógico, que vai julgar

[4] Terminologia utilizada por Paulo Freire, para designar as experiências construídas cotidianamente nas experiências sociais.

o que o professor deve ou não ensinar, uma radical assepsia ideológica. Esta situação é perniciosa para o debate livre de ideias, pois em nome da pluralidade, todos os pontos de vista devem ser respeitados.

Consequentemente tudo isto repercute diretamente na prática pedagógica, pois, para Freitas (2014, p. 1103), o controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e planejamento "passo a passo" fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer, sejam suficientes para os novos propósitos. Neste sentido, Shiroma e Evangelista (2015, p. 109), apontam que os professores estão sendo combatidos [...] porque podem recusar a reconversão, anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos que questionem a ordem social vigente, arquitetando o futuro para outra ordem social.

Os currículos, assim como as práticas pedagógicas são alicerçados em experiências, interesses e tensões sociais, portanto, como enfatiza Arroyo (2011, p. 122), é ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar. Nesta perspectiva, os significados que as ciências, as artes, a literatura e as linguagens trabalham, não podem ser dicotomizados desta vasta e plural experiência. O juízo de valor faz parte de todo processo histórico e educacional.

Cabem aqui então mais algumas indagações: Qual o partido da Escola sem partido? Qual a ideologia que serve de pano de fundo para a defesa de seus argumentos? Que tipo de homem e sociedade quer formar? Eis aí uma disputa política que está posta e não podemos ignorar. De acordo com Freitas (2014, p. 1091), tudo a favor do aumento do acesso ao conhecimento [...] das camadas populares, mas nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana que orienta este esforço dos reformadores. Disputa esta, que vai na contramão de superar a tradicional escassez de experiências sociais presente nos currículos. A luta por uma pedagogia radical que reconhece e prioriza os

professores e alunos, como sujeitos passíveis de emancipação, de experiências e conhecimentos.

Partindo destes pressupostos, somos concernentes com a ideia de Freire (2013, p. 32), de que a ideologia do poder não apenas torna opacaa realidade mas também nos torna *míopes* para ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos. Por isso, é pujante a necessidade de rompermos com essa tradição política e cultural seletiva, que segrega alguns coletivos humanos em detrimento de outros.

Portanto, entender a educação como espaço de disputa significa trazer à centralidade dos currículos os seres humanos como sujeitos protagonistas da história, nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Na perspectiva de um trabalho que valorize o ensinar-aprender das experiências cotidianas vivenciadas por estes sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, com suas subjetividades e incertezas, no intuito de aproximar professores e alunos entre si e com o conhecimento. Como bem menciona Shiroma e Evangelista (2015,p. 110), a escola é um dos âmbitos de formação humana e, como tal, tem sua pedra para pôr nessa construção.

4 Algumas reflexões

A partir de leituras e pesquisa bibliográfica que tivemos a oportunidade de realizar, alargamos nosso olhar para duas visões de mundo que estão postas em relação à organização da prática pedagógica no contexto educativo. A primeira é dos reformadores que apostam na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e subordinação, estimulando a responsabilização, a meritocracia, e consequentemente a privatização e precarização da educação pública, conduzindo a uma concepção de escola que prioriza o cognitivo, sem pensar nos objetivos de

uma formação humana. Elevar os indicadores vem se tornando aos poucos, o escopo principal das escolas, sendo sutilmente transformadas de fora para dentro.

A segunda visão defendida por um considerável contingente de educadores progressistas salienta a ênfase na transformação e emancipação social, por meio da mobilização de todos os sujeitos envolvidos na escola, no intuito de construir alternativas sociais que promovam o desenvolvimento da solidariedade, da diversidade cultural e da liberdade de expressão e opinião nos mais diversos assuntos, considerando a impossibilidade de neutralidade diante das questões cotidianas e históricas a serem ensinadas, refletidas e discutidas no âmbito escolar. É a esperança de uma educação para além do capital.

É o comprometimento que o professor assume diante de seus alunos, cônscio da necessidade de primar pelo desenvolvimento deles como pessoas, ainda que isso gere tensões e dilemas. Nesta perspectiva, a educação deve ser entendida como uma questão que vai além da sala de aula e perpassa uma dimensão social, cultural e política, capaz de intervir em assuntos sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Por vezes, não se pode dicotomizar cultura e política, pois a cultura, também pela escola, favorece a criação de uma consciência histórica.

Referência

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu. **Escritos sobre o sentido da escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire - 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**:cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros**, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº 129, p1085-1114, out.-dez.,2014. (CONTEÚDO aberto. In: Escola sem partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>, acesso em 05 set 2016).

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

PUCCI, Bruno et al. **Teoria crítica e educação:** a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (IM)POSSIBILIDADES DE AUTORIA DOCENTE

Rosely Santos de Almeida (Professora RME/Roo[1])
roselle_all@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste texto é tencionar como os significantes campos de experiências, práticas pedagógicas e objetivos de aprendizagem constituem se fatores que (im)possibilitam a autoria docente no contexto da educação infantil. A leitura dos textos políticos aqui apresentados percorrem o viés da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2011). Como o termo Campos de experiências (im)possibilitam à autoria dos professores de educação infantil nos espaços de atendimento a criança, através dos objetivos propostos, singularizando os modos de ser criança. Os professores de educação infantil ao lerem as políticas direcionadas a esta etapa da educação, não realizam a leitura como leitores ingênuos, como também não se posicionam contrários ao texto, mas apresentam formas de adaptar, (re)interpreta-los de modo a torna-lo diferente do apresentado, para que atenda as demandas do seu contexto. Desta forma tornam-se autores de novas práticas, que não foram/são previstos nos textos orientativos.

Palavras chave: Práticas Pedagógicas. Professores de Educação Infantil. Campos de Experiências.

1 Introdução

O objetivo deste texto é tencionar como os significantes campos de experiências, práticas pedagógicas e objetivos de constituem se fatores que (im)possibilitam a autoria docente no contexto da educação infantil, uma vez que os textos: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI /2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) através de suas orientações para que os saberes e os conhecimentos passem a ser organizados em campos de experiências, para o alcance dos objetivos de aprendizagens vivenciados desde a educação infantil, assegurem o desenvolvimento e a aprendizagem.

A leitura dos textos políticos[2] aqui apresentados percorrem o viés da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2011) a luz dos três contextos de análise proposto por eles: contexto da influência, contexto da produção e contexto da prática, nos permite pensar os para além das determinações do Ministério da Educação (MEC), mas em como tais textos (de)limitam, sombreiam, contornam e constrangem a atuação do professor e de como estes professores tentam construir, reelaborar seu cotidiano e seus fazeres tentando ser autores das suas próprias práticas pedagógicas.

[1] Rede Municipal de Educação de Rondonópolis
[2]Textos Políticos – Documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) ou sob a chancela destes órgãos.

2 Disputas e consensos nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil

As orientações curriculares contidas no Parecer 20/2009 e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), contemplam os campos de experiências como meios de superar práticas mecanizadas pelas rotinas nas instituições de educação infantil. Os objetivos propostos pelo texto da Base apresentados enquanto direitos de aprendizagem direcionam as práticas pedagógicas na educação infantil, tidas no contexto da mesma como "essenciais" para esta etapa da educação.

> Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2017, p.36 Grifos do texto original).

Ao elencar que exista ou possa existir conhecimentos e aprendizagens que são essenciais para a formação humana, o texto passa a operar com a ideia de que nem todos os saberes e conhecimentos são ou possam ser validados nos espaços educacionais e principalmente na educação infantil e que há um tipo de conhecimento que precisa ser transmitido e conservado, essas hegemonizações na área educacional não é algo inovador, mas faz parte das tradições pedagógicas que compõe as discussões curriculares, que na atualidade são chamados de patrimônios culturais, tecnológicos, artístico e ambiental, sendo que na educação infantil o conhecimento infantil deve ser articulado a estes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), apresentam o currículo para educação infantil enquanto um conjunto de práticas que devem articular os saberes do cotidiano da criança com os conhecimentos validados socialmente, em outras palavras que são reconhecidos socialmente e não qualquer saber.

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010 p.12).

As discussões curriculares da Base seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 e apresentam as práticas enquanto os campos de experiências "os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes,

entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural". (BRASIL, 2017 p.36).

Nas discussões a cerca das culturas, conhecimentos e saberes há uma disputa por hegemonizar alguns significantes em detrimento de outros, que por vezes negam, ou pormenorizam conhecimentos e formas de relacionar-se com nos diferentes contextos que não são valorizados socialmente.

Para Moreira e Candau (2008), a cultura que pode ser nomeada enquanto o conjunto de significados e sentidos validados socialmente pelos homens, aproximando-os ou distanciando-os. Dentre as diferentes concepções de cultura, há uma recorrência, no campo educativo, para a expressão cultura escolar, que, para autores como Forquin (1993), representa a "cultura" que a instituição educacional estabelece aos seus frequentadores, de forma que estes possam adaptar-se a ela, numa relação de culturas a serem aprendidas pelos novos membros e repassadas a todos, no contexto educacional cabe aos professores fazerem esse repasse através dos objetivos propostos nos campos de experiências.

> Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (BRASIL, 2017 p.27 grifos do autor).

Tais objetivos devem ser garantidos as crianças da educação infantil, não enquanto um direito inerente à etapa da educação infantil, mas como formação necessária aos próximos anos de escolarização das mesmas. Remetendo a ideia de que a educação infantil ainda é o lugar que antecede o ensino fundamental, inclusive enquanto espaço de práticas que serão ampliadas, fortalecidas na etapa posterior, ou seja, após a educação infantil.

Tais discussões estiveram no cenário nacional pelos idos dos anos de 1980 a 1990, com o debate da educação compensatória, função a ser desenvolvida pelas pré-escolas, enquanto espaço preparatório para o processo de alfabetização e que foi fortemente combatido por estudiosos da área. Tais como Kramer (1992, 2006), Assis (2009), Cerizara (1999) entre outros. Problematizar como diferentes ideias e concepções pedagógicas transitam nos textos políticos do MEC, mas especificamente a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), orientam os objetivos para as duas modalidades ofertadas (creche e pré-escola), e o que se espera de atuação docente, ou seja, das práticas pedagógicas que permitam ou concorram para o alcance dos objetivos propostos nos aproximam do debate que circulou os anos de 1980/1990. E nos leva a indagar se há espaço para autorias docentes nas propostas que tem os campos de

experiências enquanto eixo norteador das práticas pedagógicas, visto que este contem objetivos claros a serem alcançados e preveem formas de redimensionar o fazer docente. Através dos processos de monitoramento previstos no contexto da base.

As práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores encontram-se cada vez mais direcionadas a aquisição de habilidades, competências em relação aos e conteúdos do que em relação ao desenvolvimento integral da criança.

Tal orientação acaba por remeter a ideia de que o projeto educativo para educação infantil no contexto da Base é preparar as crianças para o ensino fundamental. A educação infantil não é uma etapa onde o tempo de ser criança possa ser vivido sem o preparar-se para o futuro.

Para contemplar os objetivos propostos na perspectiva apresentada pelo texto da Base a atuação do professor torna-se fundamental, tanto ao propor as experiências a serem vivenciadas pelas crianças como a "qualidade" das mesmas. As práticas devem ser monitoradas para que a "qualidade" se efetive.

> A intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. (BRASIL, 2017 p.35)

Monitoramento este que visa o aperfeiçoamento das ações realizadas pelas crianças, que devem contemplar um padrão, um estágio considerado aceitável. Práticas esta que se aproxima muito dos treinamentos que visam à superação dos estágios iniciais, até adquirir o status de adequado, seja pela repetição exaustiva de tarefas, seja pela ação intensiva do professor, que por vezes é caracterizado nas orientações curriculares do Ministério da Educação, enquanto professores polivalentes, mediadores, articuladores, criativos e dinâmicos ao desempenhar suas funções e assegurar os direitos das crianças quanto aos objetivos propostos pelas orientações dos textos políticos para a primeira etapa da educação básica. Cabe ao professor desdobra-se para o alcance dos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos nesta etapa e ampliados nas etapas posteriores.

Para o texto político o monitoramento não apenas oferta condição do professor avaliar e acompanhar as crianças na aquisição dos objetivos, como também permite avaliar e quantificar o trabalho do mesmo, de forma que este venha a superar a prática inicial e aperfeiçoar-se no processo de sua ação docente.

No entanto, o direcionamento das práticas docentes propostas pelos objetivos contidos na Base não impossibilita o professor da educação infantil a construir sua própria prática pedagógica, a partir dos encontros realizados nos cotidianos das instituições. Encontros entre diferentes sujeitos (professores – crianças –professores; crianças – crianças; professores – professores; professores – adultos –adultos) e as produções que possa surgir á partir dessas relações. Bem como concebo que o professor ao entrar em contato, através das suas leituras, interpretações, traduções e traições fazem as suas próprias significações, tiram suas conclusões e o passam a operar sobre os mesmos a partir das suas concepções de educação, infância, criança e educação infantil. Tornando-se autor de sua própria prática, de sua própria concepção pedagógica.

O fazer docente tenta ser emoldurado pelos objetivos propostos nos textos curriculares, sobretudo nos últimos textos apresentados e vivenciados pelos professores. Neste sentido a atuação docente é pensada como uma ação *performática*, onde o professor deveria busca atender a demanda solicitada a ele.

Como se fosse possível através das orientações e dos objetivos assegurar, garantir pela atuação docente a plenitude dos objetivos propostos. A ação *performática* do professor poderia transpor o proposto para ação, através da capacitação deste para atingir aos objetivos. Conceber que através da atuação docente se fará a transposição entre o "papel" e o "chão" da escola, desconsiderando as subjetividades inerentes aos sujeitos, que se expressam nas leituras, nos cursos de formação dos professores, nas formas de ser e estar professor, que permite a singularidade das interpretações dos textos políticos pelos professores é pensar que ação docente é um ato de passividade, onde o professor não possuiria seus próprios sonhos e desejos pensados as crianças e os objetivos educativos para a realidade na qual se encontra imerso.

> A *performance* pode ser pensada enquanto possibilidade de tradução que não se repete pela impossibilidade que o tradutor encontra de se colocar/posicionar ou visitar exatamente o ponto de tradução, mas na intenção que jamais pode ser a totalidade do desejado, pois algo sempre escapa, vaza nos sentidos a serem produzidos pela ação do tradutor. A *performance* não é uma *self* do desejado, mas o rastro de possibilidades de algo que se desejou. (ALMEIDA, 2017 p.50).

Neste sentido o contexto da prática é o momento das interpretações, traduções e traições dos textos políticos, onde os professores tentam adaptar, se constituir junto aos objetivos propostos nos espaços das instituições, tornando-se autores de práticas pensadas, projetadas e protagonizados por sujeitos reais e não ideais, com necessidades específicas que não são previstas nos objetivos, nos currículos programados. Situações que não se repetem, às vezes se

aproximam mas que não são iguais, portanto exigindo do professor outras formas de ser e estar com as crianças.

Os sujeitos, nos seus diferentes processos de vida, significam os contextos nos quais estão inseridos de modos particulares, distintos, recriando-se e recriando os espaços que os envolvem. Não existem *performances* meramente seguidas por professores e crianças, mas possibilidades de viver junto a serem construídas por ambos, no momento em que se relacionam no contexto educativo, conforme cita Nascimento 2004.

Isto não significa que a improvisação é o fator que rege o contexto da educação infantil, pelo contrário as relações permitem repensar, reprogramar, alinhar as proposituras e adequar as necessidades inclusive das crianças, oportunizando a essas a desenvolverem e aprenderem coisas outras que não estão relacionados à aquisição de habilidades e competências disciplinares e conteudistas. Aproximando – se do desenvolvimento integral da criança preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN-9394/96), e citada no texto da Base, mas pormenorizada nos discursos dos direitos de aprendizagem, que se aproximam mais da aprendizagem pensada e projetada para o ensino fundamental, do que das discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem para educação infantil.

Neste sentido pensar que os campos de experiências e a propositura dos objetivos contidos no texto da Base, muito se aproxima a organização por áreas de conhecimento já apresentados nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), divergindo das problematizações advindas das discussões da interdisciplinaridade e de outras discussões no campo da educação e da infância e dos movimentos que constituem a tematização da educação infantil em relação a sua história política e social e enquanto política pública de abrangência intersetorial.

Focar a qualidade na educação infantil apenas nas práticas pedagógicas dos professores é minimizar as discussões em torno do próprio tema, mesmo que porque para discutir práticas é interessante discutir formação, carreira entre outros.

Discutir práticas pedagógicas em qualquer nível educacional requer o pensar sobre quais professores se falam. De quais formações são necessárias para que esses possam atender a demanda em curso e principalmente considerar que os professores são sujeitos produtores do conhecimento, que fazem escolhas mesmo nos mínimos espaços destinados a sua atuação. Tornando-se autores das próprias práticas, sem seguir as prescrições a eles ofertadas em larga escala pelos diferentes textos políticos que circulam no contexto educacional com uma velocidade tão intensa, que quase impossibilita a leitura e assimilação dos mesmos.

Como se as diferentes publicações dos órgãos regulamentadores: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais órgãos que atuam com a chancela dos mesmos (MEC e CNE), pudessem garantir a mudança de práticas pedagógicas e torná-las de qualidade através da disponibilização dos seus encartes e de formações rápidas ofertadas às secretarias de educação de cada município, estados da federação.

As mudanças das práticas pedagógicas percorrem o caminho da construção dos sentidos pelos professores, de como são projetados sonhos e utopias em relação ao seu fazer, reelaborados no cotidiano, através dos encontros, das relações, dos enfrentamentos travados para permanência e mudança do seu próprio ser e fazer no espaço educativo.

A história da educação infantil permite analisar como esta foi concebida pelas políticas públicas ao longo dos séculos, não enquanto um direito social da criança, mas uma necessidade hora dos pequenos abandonados na roda dos expostos, hora da criança de rua marginalizada, da mulher trabalhadora que saia da reclusão dos seus lares para o mercado de trabalho, bem como da criança da classe operária que causa(va) o empobrecimento dos espaços educativos com seu " pouco/nenhum" conhecimento, cultura e outras tantas faltas que lhes são apontados cotidianamente e que nos permite pensar que no direito da criança.

Criança esta de uma educação infantil concebida enquanto etapa da educação, que atende bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas termos empregados no texto da Base, enquanto espaço de construção de sonhos e possibilidades onde as crianças possam ser crianças no seu tempo, sem imputarmos a elas a responsabilidade do vir a ser. Vir a ser aluno sem dificuldade de aprendizagem por falta de conteúdo, vir a ser cidadão trabalhador e outras tantas esperas projetadas as crianças pela sociedade.

Pensar que a escola ou as instituições educacional pode sozinha cumprir a difícil tarefa de formar o homem, através de uma essência hegemonizada longe das realidades de cada canto desse país é ter uma visão ingênua do que é a própria educação, do que são processos formativos, como se houvesse uma única forma de ser homem[3] e de se fazer escola.

Essência hegemonizada pela formação ofertada pelas e nas instituições públicas de educação ao longo dos séculos, como se as necessidades humanas pudessem ser totalizadas em padronizações universais e supridas pelos processos de escolarização, encontrados nos objetivos propostos nos textos orientativos que cotidianamente chegam às unidades educacionais, com intuito de realizar as leituras e as transposições para a prática, como se ao

[3]Homem – identificação da espécie humana sem intenção de provocar discussão de gênero.

ler, os professores não fizessem suas interpretações, seus ajustes, seus recortes e (des)considerações ao que lhe é proposto, assegurando a autoria de suas práticas. Jogando em outros campos que não estão programados ou que não lhes fora propostos.

3 Considerações

Ao ler, ver e conceber as políticas para educação infantil apresentadas nos últimos anos e de como se desenham e projetam os próximos textos para este nível de educação, nos assustam e até mesmo nos causa repudio pensar que o professor faz tão e somente a transposição didática de objetivos sem construir, reelaborar sua própria prática. Pensar que a educação infantil possa visitar a teoria de uma fase preparatória para o ensino fundamental e não se constitua novamente em uma política compensatória, que desde a creche com os bebês passando por todos os agrupamentos de criança conceba o desenvolvimento enquanto a aprendizagem de habilidades e competências de conteúdos e conhecimentos necessários a sua vida escolar, que em um futuro contribuirá com o trabalho a ser realizado na vida adulta e que se clama por direitos autorais nas práticas junto às crianças pequenas. Práticas que não constitua tão e somente na (de)limitação dos objetivos propostos nos textos de uma base, mas que nasça do choro assustado, do riso largado, do sono não programado das nossas crianças da educação infantil.

A luta dos(a) professores(a) da educação infantil é que o tempo de vida da criança nesses espaços de atendimentos possa ser vivenciado e experiênciados por elas sem o compromisso de ser monitorado, aprimorado e aperfeiçoados para o alcance de objetivos pré-definidos, mas que as descobertas típicas da infância, do ser criança sejam exploradas por elas e acompanhadas pelos docentes, parceiros e não monitores do/ nos seus cotidianos.

Conceber que os contextos em que as políticas são pensadas, projetadas e concebidas possuem entremeios que não nos são visíveis, mas que são perceptíveis é despertar –se para as questões políticas que se encontram em curso na efetivação no modelo social que se pretende. Modelos concebidos longe dos espaços educacionais, mais que necessitam destes para consolidar-se. Visto que as instituições educacionais e suas organizações são frutos da ação coletiva dos homens que intencionam o “bem comum”, aos demais sujeitos que na sociedade democrática se constitui por sistemas de representação.

O que a educação infantil representa enquanto nível educacional deve ser concebido nos espaços de atendimento construído pela necessidade imediata das crianças, é fonte de vida e inspiração para novas e ricas oportunidades de aprendizagem. Aprender a ser mais humano,

mas solidários, mas criativos entre tantas outras construções possíveis de ser e fazer com e pelas crianças, no exato local, data e hora em que elas se encontram.

Estes tensionamentos advindos de diferentes áreas ou campos nos são provocadas pelas leituras das jogadas políticas que permeiam aquilo que nominamos de realidade no contexto atual. O jogo que se joga no "campo" (área com regras próprias e jogadores com funções distintas, que tem por função atingir o objetivo: marcar o ponto, fazer gol) em diferentes áreas sociais, nos faz pensar que as proposituras para as políticas educacionais nascem e caminham longe das concepções pedagógicas que as instituições educativas ainda mantêm enquanto utopia para planejar o seu cotidiano, os seus projetos políticos pedagógicos (PPP) e manter vivo o desejo de produzir o conhecimento, os saberes necessários à vida humana que está para além do homem nascido para o mercado do trabalho.

Referências

ALMEIDA, Rosely Santos de. **Políticas de Currículo para a Educação Infantil em Rondonópolis (MT)**: disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor. 2017, p.70 Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, 2017.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... Em busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In.: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b.1v; 2v; 3v.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Aprovado em11/11/2009, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira,1996.

_____. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. ***Base Nacional Comum Curricular*.** Julho de 2017, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. https://períodicos.ufsc.br/article.viewfile/10539/10082. Acessado em 27/10/2016.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médias (Série Educação: Teoria & Crítica), 1993.

KRAMER, Sonia.org. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 5a edição. Editora: ática. 1993.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola: v.3), 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo:** Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2ª edição. Editora: Vozes.2008

NASCIMENTO, Evando. **Derrida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

GT 12

Filosofia da Educação

A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE

Louise Gomes de Pinho (IE/UFMT) – louisegomesp@gmail.com
Silas Borges Monteiro (IE/UFMT) - silasmonteiro@me.com

Resumo: Considerando que, muitas vezes, o tema Educação em Saúde é ainda permeado por questões de controle social, padronizações e normatizações, o presente trabalho visa a fomentar o debate acerca da aproximação dessas duas grandes áreas e de suas possibilidades. Ademais, objetiva-se elucidar os espaços educativos como campo privilegiado de constituição de condições de saúde, discutidos a partir da noção ampliada de saúde advinda da perspectiva da filosofia de Friedrich Nietzsche – e seus leitores –, bem como o filósofo e médico francês Georges Canguilhem. Trata-se de um levantamento bibliográfico elaborado no contexto da pesquisa de Iniciação Científica em andamento, que se apresenta como um recorte do projeto de pesquisa denominado "Práticas de educação e saúde. Uma pesquisa-ação fundamentada nas potências de criação e autocuidado". Esta revisão de literatura foi baseada em consulta a teses e artigos científicos selecionados pela ferramente de busca no portal SCIELO e Google Acadêmico, com as palavras-chaves: educação em saúde, grande saúde, Nietzsche, Canguilhem, saúde, normalização, normal e patológico, doença. Ao investigar as proximidades dessas duas áreas de conhecimento e atuação como espaço potente de criação de sentidos acerca das noções saúde-doença, este trabalho aponta, ainda, para ações concretas realizadas no Brasil, comprometidas com a promoção da subjetivação e com a criação de práticas inovadoras para lidar com as necessidades individuais e coletivas que permeiam os processos educativos em saúde.

Palavras-chaves: Educação e Saúde. Canguilhem. Nietzsche. Espaços Educativos.

1 Questões iniciais

Quando falamos sobre saúde, precisamos sempre partir do juízo de que se trata de um conceito que sofre constantes transformações ao longo da história, em seus diferentes contextos, e também no modo como nós, como sociedade, abordamos e operamos sobre e a partir dela. Um dos modos de se trabalhar com o tema saúde se dá pela via da educação. Tendo consciência da amplitude e profundidade desse debate, não pretendo tomá-lo em sua totalidade, mas, sim, investir em uma tentativa de construir um olhar para os fenômenos da saúde na intersecção entre essas duas grandes áreas de conhecimento.

O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, com intuito de problematizar as possibilidades a respeito do campo Educação em Saúde. Com isso, o texto se dividirá em duas seções. Pretende-se, no primeiro momento, realizar uma breve retomada acerca dos embates envolvidos na tentativa de aproximação dessas duas áreas de conhecimento e atuação. Na segunda seção, nos apropriamos de uma noção ampliada de saúde tomada a partir da perspectiva da filosofia de Friedrich Nietzsche e do filósofo e médico francês Georges Canguilhem e, logo após, apresentarmos ações concretas comprometidas com a promoção da

subjetivação e com a criação de práticas inovadoras para lidar com as necessidades individuais e coletivas que permeiam os processos educativos em saúde.

2 Embates travados no campo da Educação em Saúde

Inicial, aqui se quer esclarecer em que consiste a Educação em Saúde. Em consonância com os autores Schall e Struchiner (1999) e Palma, Estevão e Bagrichevsky (2003) esta reside em um campo vasto e multifacetado, que convergem diferentes concepções acerca do ser-humano e do mundo, permeadas por diferentes perspectivas político-filosóficas provenientes tanto da área da educação quanto da saúde. Em meio a este campo amplo, duas esferas se destacam: a primeira, tem seu foco no aprendizado sobre a saúde como prática em que se evita a doença, uma articulação de saberes técnicos e populares denominada Prevenção da Doença, e a segunda se caracteriza como Promoção da Saúde, a qual passa a incluir os determinantes fatores sociais que influenciam na saúde e bem-estar da sociedade, isto é, partindo de uma noção ampliada de saúde e doença, esta visa mobilizar recursos institucionais e comunitários, privados e públicos a fim de enfrentar e solucionar problemas.

É importante ressaltar que a necessidade dos setores da educação a da saúde se atuarem como prática conjunta é definida constitucionalmente. Portanto, se torna papel fundamental dos profissionais e intelectuais da área firmarem esse nexo teórico de maneira resistente, desenvolvendo um encontro consistente entre as áreas como conhecimento e atuação.

Em vista disso, e realizando uma retomada histórica acerca de reflexões a embates rumo a uma Educação em Saúde no Brasil, Ceccim (2008) aponta que o maior "'nó crítico' que envolveu a implementação de uma verdadeira mudança nos setores da saúde e da educação se concentrava no processo de formação dos profissionais de ambas as áreas, e isso se caracterizava em uma questão epistemológica importante, afinal, mesmo utilizando-se em grande peso do referencial foucaultiano em educação, o autor assinala que "a linguagem institucional desse setor ainda é Pedagogia Médica, Ciências Biomédicas ou Ciências Médicas 'e' Saúde. A 'área médica' aparece como o equivalente de 'setor da saúde'". (CECCIM, 2008, p. 10).

Destarte, diante das diversas problematizações e esforços em articular estes conceitos, bem como a lutas efetuadas pelos profissionais da saúde, preocupados com as questões da educação, Ceccim (2008) destaca a criação da Saúde Coletiva, como campo que articula saúde

e educação com vistas à criação de uma Pedagogia Universitária, como um domínio de conhecimento, e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a partir de "audiências públicas do Conselho Nacional de Educação (CNE) com as associações de ensino das profissões de saúde e com o Conselho Nacional de Saúde (CNS)". (CECCIM, 2008, p. 11).

Ceccim (2008) ainda aponta que, apesar dos avanços significativos, esses movimentos de interlocução ainda estão constituídos pelas Ciências Médicas e da Saúde, isto é, estão constantemente permeados pelo discurso científico adotado pelas práticas médicas, circunscritos por conceitos que não tomam como referência a saúde, mas, sim, a doença. Esse pensamento segue uma agenda fundamentada em um modelo tradicional de saúde, que "trabalha com a ideia de que os modos de vida dos indivíduos (...) são as principais causas da falta de saúde. Nesse sentido, hábitos insalubres são tidos como consequência de decisões individuais equivocadas." (OLIVEIRA, 2005, p. 425).

Essa perspectiva, muitas vezes, é transformada em discurso culpabilizador do individualizo, desconsiderando a dimensão social, responsável pelas políticas públicas em saúde. Ou seja, é produzido um discurso moral que lança sobre as pessoas a responsabilidade da prevenção da doença e não a colocação da dimensão política, como promotora de saúde. Ao não atender a prescrição médica – como profissional dotado do pleno saber do corpo do outro – a saúde, como campo de ação social, é negada à população. Isto é, a renúncia do estado em promover a saúde é transformada em culpa do usuário do sistema por não obedecer às ordens do saber instituído. Assim, a saúde deixa de ser uma questão social para recair sobre a responsabilidade individual.

A Reforma Sanitária, movimento que, conforme Camargo-Borge e Cardoso (2005) trouxe novas concepções do pensar a fazer saúde, contribuiu significativamente para uma Educação e Ensino da Saúde que vem sendo apresentado como um enfrentamento bastante importante diante das práticas de medicalização, padronização e normalização instauradas na racionalidade científica moderna, embora ainda que necessite de maior reconhecimento no próprio setor da Educação.

Assim, aqui se afirma que o encontro entre esses dois campos se configura em um espaço potente de criação de sentidos da saúde, cujo principal objetivo é manter atenção aos discursos e práticas tipicamente medicalizadoras e normatizadoras da saúde, para que haja o fortalecimento da formação de profissionais, da educação e da saúde, competentes e

comprometidos com a saúde pública, como atendimento da tarefa cidadã de atuarem responsavelmente nas políticas públicas voltadas para a Educação em Saúde.

3 Espaços educativos como potência de criação: uma noção ampliada de saúde

Doravante, pensaremos campo da educação como espaço para constituição de condições de saúde. Assim, quando pensamos sobre os rumos que os espaços educativos buscam traçar, abraçamos a noção de que educar, mais do que transmitir a cultura ou conhecimento, é vista, neste trabalho, como potência criadora de sentidos da vida, da vida mesma, da vontade de potência, como pensado por Nietzsche.

Da mesma forma, Bom-Tempo (2013), Silva e Ratto (2011) incitam-nos, também, a pensar a educação como campo de experimentação e fluidez. Desse modo, para além do modelo tradicional de instituição escolar, se entende a educação como espaço possível para o desmanche de normatizações, padronizações, relações hierarquizadas de poder/saber entre estudante/professor – e, nesse caso, relacionando-o, também, a uma educação para a saúde, paciente/médico.

Na margem do encontro do ofício e da arte para discutir saúde nos espaços educativos, Bom-Tempo (2013) propõe a arte da *performance* – entendida como ferramenta agenciadora de processos educativos que deslocam e movimentam o cotidiano em direção à criação de novas normas de vida. Segundo Bom-tempo (2013), o aprender encontra-se para além das estruturas institucionais de ensino estabelecidas ou da noção de um modelo a ser trilhado, além disso, a prática do educador estaria então ligada a sua atual e efetiva participação na experiência do próprio aprendizado, no momento em que se vincula ao campo problemático envolvido.

Diante disso, a noção de saúde que se instaura consiste em uma noção ampliada de saúde, a qual "vincula-se a movimentos de aproximação e atribuição de novos sentidos a elementos que estão dicotomizados, por exemplo, atenção X assistência à saúde, integralidade X polaridade prevenção-cura." (BIATO, 2015, p. 87). É a partir dessa ótica acerca da saúde que pensaremos o movimento a ser experimentado dentro dos espaços educativos, os quais, segundo Soares e Camargo Jr (2007), tratam de espaços possíveis de criação, pois permitem o exercício da autonomia da pessoa e que, principalmente, atente-se à diferença na diversidade. Uma saúde das singularidades, produtora de si e do mundo, uma saúde problematizada em práticas de intervenções que se comprometam junto à potência de cada um de dizer de si e ao que é melhor e/ou pior para si.

Em consonância ao que já foi posto, nos apropriamos do pensamento de Canguilhem que, a partir de uma epistemologia médica, se caracterizou por ser um dos principais autores a tratar sobre a questão conceitual entre saúde-doença, normal-patológico. Conforme explicitado por Soares e Camargo Jr (2007), para Canguilhem, "o conhecimento pode ser relativizado, mas há um valor fundamental, ontológico, na própria vida.". Isto é, ao se tratar sobre saúde e doença, Canguilhem estabelece uma relação entre a vida, a norma, o corpo, a saúde e o sujeito.

Para Canguilhem, a doença é uma construção valorativa. Sendo ela um conceito edificado a partir de uma articulação justificada por valores - bom e mau. Nesse sentido, uma definição de doença sempre terá um caráter qualitativo, visto que é regra ela ser considerada, sobre uma apresentação biológica, inadequada em relação àquilo que se considera adequado - o dito saudável, a saúde. Isso afirma que a norma estabelecida para julgar o que é doença é apenas uma construção de acordo com determinados valores. Não se configura como algo natural.

Como apontado por Silva (2008), Canguilhem analisa que, sob o ponto de vista da oposição saúde versus doença, o patológico não é apenas um desvio da norma, mas uma norma diferente, valorizada como inferior. Assim, para Canguilhem, saúde é, portanto, a possibilidade do indivíduo de criar novas normas, de transcender a norma que define a normalidade momentânea. Canguilhem conceitua essa capacidade do organismo como normatividade vital. Uma visão puramente qualitativa dos conceitos saúde e doença, contraposta à concepção tradicional de saúde, a qual consiste em uma visão quantitativa. Dessa forma

> Canguilhem apresenta a patologia como uma dimensão nova da mesma vida: mudança que não se classifica a priori nem como mal, fraqueza e mácula, nem como bem, força. É acontecimento. O indivíduo, tomado como referência, avalia as transformações de seu corpo, sofre suas consequências e estabelece, ele mesmo, normas para sua própria vida. "Desse ponto de vista, todas as normas são normais". (Canguilhem, 2009, p. 135). Dizem do funcionamento individual e não se expressam nas médias. (BIATO, 2015, p. 77).

Ao analisar o pensamento de Canguilhem, não se torna complicado encontrar certa aproximação com o pensamento de Nietzsche, o qual procura edificar a criação de valores na própria vontade de potência. Tal reflexão sobre o normal e o patológico, pressupõe, portanto, que o próprio indivíduo é centro produtor de valor e de normatividade. Em se tratando de Nietzsche, em meio à sua doença, o filósofo exorta em busca de uma ‘’Grande Saúde’’. Esta, por sua vez, não pretende alcançar e substituir um ideal de sanidade do homem, mas sim operar por meio da transvaloração dos valores estabelecidos da saúde e da vida. Em um de seus escritos, Nietzsche nos conta

> Desse isolamento doentio, do deserto desses anos de experimento, é ainda longo o caminho até a enorme e transbordante certeza e saúde, que não pode dispensar a própria doença como meio e anzol para o conhecimento, até a madura liberdade do espírito, que é também autodomínio e disciplina do coração e permite o acesso a modos de pensar numerosos e contrários — até a amplidão e refinamento interior que vem da abundância, que exclui o perigo de que o espírito porventura se perca e se apaixone pelos próprios caminhos e fique inebriado em algum canto; até o excesso de forças plásticas, curativas, reconstrutoras e restauradoras, que é precisamente a marca da grande saúde, (NIETZSCHE, 1878, Prólogo §4).

Nietzsche, dessa forma, trata de uma saúde constituída por forças, uma saúde que não se pode somente possuir, mas de uma que deve ser conquistada e reconquistada, ao passo que é necessário abrir mão dela uma vez adquirida. O filósofo sustenta que a saúde capaz de expor-se à experiência da doença e superá-la é a mais valiosa, uma vez que a doença, entendida a partir da vontade de potência e relacionada com o que ele chama de decadência, consiste na "incapacidade de um corpo organizar e impor uma direção à multiplicidade que o constitui" (MARTON, 2016, p. 370). Portanto, o papel da doença na saúde nietzschiana pode ser, desse modo, a resistência a ser superada e a força necessária está na vontade de potência existente em cada ser vivo.

Servindo-se do referencial teórico da Filosofia da Diferença, em 2011 iniciou-se o desenvolvimento do projeto de pesquisa, ensino e extensão intitulado Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Vinculado ao Programa Observatório da Educação (Edital 038/2010/CAPES/INEP), o projeto estabeleceu parcerias com escolas associadas aos núcleos de quatro universidades brasileiras, tendo como objetivo práticas docentes que proporcionam e estendam o desenvolvimento da Escrileitura - leitura que se ocorre pela escrita e escrita que se faz pela leitura, em movimento de potências de vida - como práticas indissociáveis, desdobradas em Oficinas de Transcriação (OsT).

Os pesquisadores dessas quatro universidades não pretendem criar práticas em "oposição aos modos de saber e de fazer a educação e seus processos de ensinar e de aprender, mas em proposição de alternativas aos pensamentos mais dogmáticos que permeiam práticas educativas." (BIATO, 2015, p. 45). Nesse sentido, colocam-se a trabalhar a educação privilegiando o que acontece ''em meio à vida'' de cada um, se tornando, assim, um caminho poderoso para potencializar os espaços educativos ao tematizar os mais diversos temas, incluindo especialmente o cuidado com a saúde com o corpo.

As OsT, de acordo com Corazza (2011) são oficinas processuais de criação, pesquisa e inovação. Esta privilegia a fluidez, fabulação e ficção do pensamento em prol da criação, da

experimentação do novo e, principalmente, produção e constituição de si. São oficinas que buscam o não direcionamento, isto é, visam estimular sempre a criticidade de cada aluno ou professor participante. Dessa forma, objetivam envolver processos de alfabetização e de desenvolvimento da criatividade de cada sujeito inserido na Educação Básica e Superior.

É nesse sentido, nesse caminho que visa à lógica da imprevisibilidade, da singularidade, da necessidade a desejo do outro que o cuidado em saúde precisa ser revestido. E são nesses intensos modos de agir em medidas micropolíticas e pedagógicas que discute, também, uma saúde pública enviesada por meio dessa produção de saúde como produção de vida, uma saúde que não perca de vista a diferença. Discute-se e destaca-se, portanto, a Política de Educação Permanente em Saúde, criada no âmago dos princípios e diretrizes do SUS. Assim

> aquilo que deve ser realmente central à Educação Permanente em Saúde é sua porosidade à realidade mutável e mutante das ações e dos serviços de saúde; é sua ligação política com a formação de perfis profissionais e de serviços, a introdução de mecanismos, espaços e temas que geram auto-análise, autogestão, implicação, mudança institucional, enfim, pensamento (disruptura com instituídos, fórmulas ou modelos) e experimentação (em contexto, em afetividade – sendo afetado pela realidade/afecção). (CECCIM, 2015, p. 162)

A criação dessa política pública se caracteriza, conforme Ceccim (2005) por um ineditismo indiscutível, uma vez se tratando de uma particular e concreta aproximação (a tão sonhada) interministerial entre os grandes campos, Saúde a Educação. Não obstante, possui sua extrema relevância também por introduzir ao Sistema Único de Saúde (SUS) esse caráter intersetorial, âmbito locorregional, de estrutura institucional a partir do comprometimento com uma rede de ensino-aprendizagem. Para o autor, essa política pública

> coloca um corte na didática geral: não se trata da passagem de um estado de desconhecimento ao de conhecimento, não se trata da melhor e mais eficiente transmissão de saberes, não é uma metodologia pedagógica que se esgota à demonstração pelo aluno da aquisição de informação ou habilidade. Creio que aprofundam este corte os dois instigantes pontos que colho das argüições de Rovere e Merhy: os processos de territorialização e os processos de subjetivação, a que podemos chamar implicação política e implicação ética ou produção do mundo e produção de si. (CECCIM, 2005, 175)

Perante o exposto, reconhece-se que mesmo em meio ao modelo tecnicista, padronizado e centrado na doença que ainda vigora no campo da Educação em Saúde, constantemente desperta no coração de inúmeros pesquisadores, estudantes e movimentos populares, gestores do SUS e docentes da área da saúde sentimentos de mudança que os encorajam a formular alternativas concretas para uma política de educação de saúde pública. Políticas que tenham como foco as singularidades dos sujeitos, que abram caminhos excepcionais para a promoção da subjetivação a criativas atuações frente às necessidades individuais e coletivas. Dessa forma,

que estejam sempre abertos os espaçamentos, as rupturas e transbordamentos, abrindo a possibilidade da potência criadora permear os processos educativos em saúde.

4 Considerações finais

Destarte, os esforços aqui citados caminham de encontro a esse movimento de privilegiar a educação como espaço de constituição de si, afirmando-se na abertura de possibilidades, do cuidado com o coletivo sem desconsiderar a diferença, além de apoiarem-se na tentativa de desmanchar a ilusão de homogeneidade tão arraigada nos setores da saúde e da educação.

Logo, faz-se necessário desver o mundo. Desver o seu conjunto de significados, signos, padrões e normas que o engendra para que, mergulhados nesse movimento, realizemos a tarefa laborosa de se (re)pensar os processos educativos e de construir espaços educativos que ensejem uma saúde múltipla, revestida pela vontade de potencia.

É preciso ir à busca de uma nova saúde, assim como Nietzsche nos ensina. Assim sendo, por mais que seja, ainda, o nosso grande desafio romper com os pensamentos tradicionais que nos interpelam há séculos, é importante afirmar que se trata de um desafio possível. Assim, pode-se dizer que essa pesquisa cumpre o seu papel de suscitar as reflexões sobre a potência do espaço educativo e reforço, outrora, a continuidade de confecções de trabalhos a respeito do tema.

Referências

BIATO, Emília Carvalho Leitão. **Oficinas de Transcriação: possibilidades de transcriação em práticas de saúde, educação e filosofia.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

BOM-TEMPO, Juliana Soares. **Arte da Performance: educação e experimentação do cotidiano.** Paralaxe. Campinas, v.1, nº.1, 2013.

CAMARGO-BORGES, Celiane; CARDOSO, Cármen Lúcia. **A psicologia e a estratégia saúde da família: compondo saberes e fazeres.** Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 26-32, ago. 2005.

CECCIM, Ricardo Burg. **Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário.** Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.9, n.16, p.161-77, set. 2004/fev. 2005.

CECCIM, Ricardo Burg. **Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, Dec. 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Notas para pensar as oficinas de transcriação.** In: HEUSER, Ester Maria Dreher. Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano I.** Trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das letras, 2005

OLIVEIRA, Dória Lúcia. **A 'nova' saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, 13(3), 423-431, 2005.

PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana; BAGRICHEVSKY, Marcos. **Considerções teóricas acerca das questões relacionadas à promoção da saúde. A saúde em debate na educação física.** Blumenau: Edibes, p. 15-31, 2003.

RATTO, Cleber Gibbon; SILVA, Simone Chaves Machado. **Educar para a "grande saúde" - vida e (trans) formação.**Interface - Comunic., Saude, Educ., v.15, n.36, p.177-85, jan./mar. 2011.

SCARLET, Marton. Grupo de Estudos Nietzsche. **Dicionário Nietzsche.** Ed. Loyola. São Paulo, coleção Sandas & Veredas, 2016.

SCHALL, Virgínia Torres; STRUCHINER, Miriam. **Educação em saúde: novas perspectivas.** Cad. Saúde Pública, v. 15, supl. 2, p. S4-S6, 1999.

SILVA, Magali Milene. **A saúde mental e a fabricação da normalidade: uma crítica aos excessos do ideal normalizador a partir das obras de Foucault e Canguilhem.** Interação em Psicologia, 12(1), 141-150, 2008.

SOARES, Jussara Calmon Reis de Souza; CAMARGO JR, Kenneth Rochel. **A autonomia do paciente no processo terapêutico como valor para a saúde.** Interface - Comunic., Saúde, Educação, v. 11, n. 20, p.65-78, jan/abr 2007.

APONTAMENTOS DE EPISTEMOLOGIA SOBRE A ÉTICA NA EDUCAÇÃO

Rodrigo Monteiro – monteiros.adv@hotmail.com

Mônica Maria dos Santos – monicamagnificamv@gmail.com

Resumo: O trabalho apresenta um estudo acerca da conceituação da ética no processo ensino-aprendizagem, abordando-se os principais aspectos relativos à formação, conhecimento e práticas de ensino, sob uma orientação epistemológica. Trata-se de uma pesquisa teórica, do tipo bibliográfica, que se baseia nos ensinamentos de autores que lidam com o tema. Pelos textos de base, infere-se que a educação brasileira possui uma tendência a adotar modelos mais conservadores como prática de ensino. Entretanto, muitos autores já defendem com veemência a extrema necessidade de mudança no sentido de que seja desenvolvido um novo projeto metodológico do professor. Para tanto é necessário que o docente estabeleça uma relação que proporcione confiança ao educando, haja vista a educação se constituir em uma oportunidade para que os conceitos éticos sejam evidenciados e praticados pelo público acadêmico. A pesquisa fundamenta-se em uma análise descritiva que se justifica pelo fato de denotar, ainda que brevemente, os aspectos conceituais do processo ensino-aprendizagem, dando-se ênfase ao assunto "ética" no âmbito escolar por meio de análise referente aos aspectos epistemológicos. A finalidade é, por meio da epistemologia, realizar uma abordagem acerca da verificação da aplicação da ética nos preceitos escolares.

Palavras-Chave: Ética. Epistemologia. Ensino. Aprendizagem. Aluno. Professor.

1 Introdução

Os ensinamentos de ética podem fundamentar a discussão quanto à formação do caráter do ser social, o que pode levar os estudantes à atitudes mais responsáveis para a realização de atividades sociais e políticas. A ética enumera conceitos vinculados à honestidade, fidelidade, lealdade e lisura. Para tanto, a pesquisa traz à tona a constituição de parâmetros que diferenciam os paradigmas conservadores e os inovadores, haja vista estes conceitos perquirirem a necessidade de envolvimento do estudo de ética para que se idealize uma necessária transição. É oportuno fazer menção ao vínculo de ética no ensino conforme abordado por Morin:

> A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p. 23).

Torna-se importante que os contextos vinculados ao comportamento ético devam ser apresentados, em primeiro plano, em sentido teórico no âmbito da educação, pois, têm

por finalidade aguçar a discussão do assunto, principalmente no que concerne às considerações epistemológicas, entretanto, a prática pressupõe que, principalmente o docente se constitua como um exemplo. É importante que o professor, não só transmita um conjunto de normas que regulam o comportamento da sociedade, mas as aplique, e isso depende, necessariamente, da educação. As normas de conduta visam fundamentar, inclusive, o entender filosófico de ética.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotada uma organização de conhecimentos em que são retratados aspectos de natureza conservadora da educação com resquícios duradouros, que por vezes procuram inibir a aplicação, *a priori*, de novas técnicas para o processo ensino-aprendizagem. Por meio desse estudo denota-se que é possível uma prática pedagógica mais autônoma, de inter-relação dos principais atores do ensino, o processo dicotômico da aprendizagem: professor – aluno, daí extrai-se a necessidade de abordagem do contexto gnosiológico de ética.

Por um lado é necessário o reconhecimento do professor de que a evolução, especialmente tecnológica, emerge consideravelmente a ponto de quase impossibilitar acompanhá-la em todos os termos. Mas, é evidente que deve haver constante aperfeiçoamento do docente para tornar possível o implemento das mudanças necessárias à melhoria do processo ensino-aprendizagem, e isso pressupõe um reconhecimento ético. Carvalho e Ribas (2003) destacam que a sala de aula é lugar de debater sobre a evolução do mundo e não uma mera apresentação do conteúdo sistematizado do saber.

Para realização do estudo buscou-se analisar e sistematizar os dados bibliográficos obtidos. O objetivo geral visou investigar a presença e a necessidade de implementação de algumas considerações quanto à conceituação de ética no âmbito do ensino. Este desenvolvimento foi fundamental para definir as diretrizes do trabalho e a análise quanto às diversas opiniões e/ou sugestões dos autores.

A análise descritiva tornou possível a apresentação dos aspectos conceituais do processo ensino-aprendizagem, além da abordagem acerca de algumas considerações, como exemplo um contraponto entre a ética e os paradigmas conservadores e inovadores. Quanto ao levantamento, o trabalho foi desenvolvido por pesquisa bibliográfica, essencialmente, dessa forma, aprouve o embasamento teórico dos diversos autores observados.

O artigo aproveita os ensinamentos de Lakatos e Marconi (2003) para desenvolver uma análise e interpretação crítica do material bibliográfico, levando-se a cabo um juízo de valor sobre todo o material científico estudado. Os autores orientam que os assuntos devam ser abordados em suas acepções e experiências, cabendo compor as ideias e hipóteses no sentido de encadear as posições lançadas pelos expositores.

2 Ensino: do paradigma conservador ao inovador

O artigo destaca paradigmas, ora conservadores, ora inovadores, no sentido de concatenar as ideias capazes de fundamentar uma conclusão sobre o papel da sociedade na educação, considerando sua influência, forma de organização e aplicação epistemológica, especialmente quanto ao conceito de ética em seu desdobramento aplicável ao ensino.

Para alcançar os objetivos propostos pelo presente trabalho, quanto à análise e avaliação da importância e contribuição dos estudos de ética sob uma orientação voltada ao ensino, faz-se um pequeno histórico sobre a evolução do paradigma conservador e sua transmutação com recortes mais inovadores e emprego de técnicas modernas de aprendizado. A ética orienta o *habitus*, sob o qual a filosofia designa a tarefa de garantir a capacidade inventiva preterindo ao intelectualismo cartesiano (SAVI, 2013).

2.1 O paradigma conservador

Ao longo da história do ensino, notadamente o universitário, foi muito difundido o sistema baseado no pensamento newtoniano-cartesiano, onde para conhecer o todo é preciso fragmentá-lo em seus componentes e estudar cada um deles separadamente, entretanto, os avanços tecnológicos induzem a um repensar do modelo de educação (BEHRENS, 2011).

O paradigma conservador retrata a abordagem tradicional do ensino. Cuida-se por uma postura pedagógica na qual sejam valorizadas cultura geral e ensino humanístico. Por esta linha a escola possui um compromisso social quanto à reprodução da cultura, calcada na rígida disciplina para a transmissão de conteúdos (BEHRENS, 2011).

Para Esteves (2011) os docentes que mantêm o perfil conservador, estão calcados no tradicionalismo proveniente de uma formação e desenvolvimento profissional focado, quando muito só na investigação, sem a percepção e reconhecimento da necessidade de evoluírem para um novo perfil em que o desempenho como formadores pressupõe a construção e o desenvolvimento de competências pedagógicas mais atuais e especializadas.

O ensino sob a égide do paradigma conservador caracteriza-se por objetivar a reprodução do conhecimento, quando o docente faz ao aluno a apresentação do conteúdo como repasse de algo pronto, acabado, exaurido. Dá-se apreço a uma relação vertical, onde o professor constitui o centro das atenções e o aluno um indivíduo submisso e mero ouvinte.

2.2 O paradigma inovador

Inicialmente, convém estabelecer os ensinamentos de Imbernón (2012) no que concerne ao seu entendimento do que representa o ensino, conquanto o autor entenda que o aprendizado refere-se a um processo de comunicação. O professor deve estar preparado para constantes modificações em seu método, haja vista estar adstrito ao *feedback* dos alunos, para tanto o receptor deve ter oportunidade de se expressar, expor suas dificuldades e necessidades.

Zabalza (2012) indica a universidade como grande protagonista na sociedade, que deixou de ser reservada somente à elite quando abriu campo aos outros seguimentos sociais, até realiza uma abordagem voltada para o ser profissional, conquanto a universidade passa de um templo de conhecimento para um campo de trabalho, o local certo para desenvolver cultura e técnicas.

Ressalta-se o dinamismo que deve prevalecer na academia, pois o conhecimento é refletido diuturnamente, não pode ser estático, tem que se envolver com o meio, com o momento, com os movimentos sociais, o saber é dinâmico, e por conta disso deve ser submetido a processos de ensino correspondentes, que tendem à inovação.

É muito importante que o docente permita o desenvolvimento dos aprendizes nas áreas de conhecimento, habilidades, demonstração de valores, atitudes espontâneas, ou seja, que participem de sua construção acadêmica com a autonomia que lhes ocasionará um aprendizado eficaz, que culmine numa formação reflexiva. Ao professor cabe a

responsabilidade de aguçar a reflexão em sua prática docente e a epistemologia vem para suprir essa necessidade (CARVALHO e RIBAS, 1999).

Para fundamentar a importância da inovação da prática docente é necessário que se atinja um patamar satisfatório quanto à melhoria da qualidade do ensino em sala de aula. É importante salientar as palavras de Libâneo:

> [...] a didática precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mas precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. (Libâneo, 2013, p. 2)

Para que a epistemologia fundamente a prática no processo ensino-aprendizagem, torna-se determinante o agir crítico, questionador, que busca a veracidade dos fatos. Infere-se que a prática pedagógica inovadora pressupõe busca de competência, de experiência prática, de reflexão com o aluno, do processo dialético, é importante considerar a dimensão social e sua prática, pois ao professor cumpre tornar possível a transformação da realidade do aluno por meio da educação (CARVALHO e RIBAS, 1999).

3 Epistemologia: a produção do conhecimento pelo processo dialético

É importante destacar acerca da necessidade em considerar o protagonismo do aluno no processo ensino-aprendizagem. Deve-se dar apreço ao meio social em que vive e sopesar as suas diferenças culturais, assim será possibilitada a construção de conhecimentos. O professor tem a tarefa de estimular a reflexão por parte dos alunos, pois a participação deles no processo ensino-aprendizagem estimula a interação, fortalece o ensino, que se torna mais efetivo. E essa interação possui enfoques diferentes, como aluno – aluno, e aluno – professor, quando se deve extrair os pontos factíveis, o que permite a comparação de valores, o favorecimento da ética de colaboração, e, principalmente, o incremento da aprendizagem, inteligência, capacidade de argumentação e de análise (IMBERNÓN, 2012).

Imbernón (2012) também relaciona as benesses desse modelo de construção do conhecimento quando conclui:

> [...] Refletir é aprender a pensar, analisar, comparar, sintetizar, a tirar conclusões, a tomar decisões, enfim, o pensamento reflexivo é toda uma série de capacidades. [...] Essa troca de ideias através do diálogo e da cooperação

> leva o sujeito a mergulhar em processos de reflexão e de construção de seu próprio conhecimento. [...] (IMBERNÓN, 2012, p. 90 e 91).

Os educadores devem lidar com a ideia de que o conhecimento está em constante construção, há uma necessidade da comunidade acadêmica em absorver mais conteúdo que outrora, principalmente face às evoluções globais presentes em todas as sociedades historicamente constituídas. Lopes (1996) aponta o conceito de Bachelard no que tange à construção de epistemologia, quanto enuncia que ela é intrinsecamente histórica, depende-se da história das ciências para que ocorra a perfeita produção do conhecimento. Vejamos também o pensamento de Marzari que assim corrobora:

> Ser professor requer não mais uma formação pontual, técnica, racional, mas uma formação de deve acontecer ao longo da vida profissional; isso significa dizer que a formação inicial, de nível médio e/ou superior, já não responde às necessidades econômicas, políticas e sociais e passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativo do educador. O tempo limitado e pontual de formação, 3 ou 4 anos, já não permite contemplar as demandas de uma sociedade em constante mudança. (MARZARI, 2016, p. 66)

O conhecimento e sua afirmação possui o poder de orientar o ensino, quando por meio da epistemologia o docente vale-se da mitigação entre as técnicas de ensino possíveis, haja vista que a variação delas pode permitir o atendimento às peculiaridades individuais dos alunos, pois uns aprendem mais debatendo, outros ouvindo, alguns nas técnicas coletivas, uns dialogando, enfim, é importante lançar mão de uma variação de métodos e não só de uma única técnica, dado que pode ser favorecido um grupo limitado de alunos, carecendo os remanescentes de uma aprendizagem efetiva (MASSETTO, 2003).

A prática docente deve se revestir e sustentar pela adequação às especificidades do aluno, pois o conhecimento da formação social e cultural vivida por ele proporciona ao professor o confronto entre a teoria e a realidade empírica, onde há constatações plausíveis. Não se deve exigir do aluno a mera repetição de conceitos extraídos de obras bibliográficas, mas uma construção do ensino voltada para a realização do processo dialético de aprendizagem, o que leva ao docente à extrema necessidade de uma formação continuada que tem por finalidade qualificar a sua prática educacional (GRILLO e MATTEI, 2005).

4 Ética na educação: bases epistemológicas

A ética na educação segundo apontamentos de Arroyo (2007) propõe que há farta teorização no pensamento educacional no que diz respeito ao conhecimento e sobre os processos de ensinar-aprender, entretanto, demonstra escassez de reflexão sobre sua própria etimologia, necessariamente sobre ética, sobre o que seja a moral e a formação do sujeito moral. Na edição de 2000 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, é corroborado o pensamento acerca da extrema importância da formação ética do estudante:

> […] Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar. Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos: • a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; • o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; • a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; • o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (PCN-Ensino Médio, 2000, p. 10).

A ética se apresenta sob o conceito filosófico e normativo, definições que abrangem a importância da discussão de seus fundamentos. A epistemologia requer uma técnica para a verificação de um objeto qualquer, ou a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante, conforme enuncia Abbagnano (2007). Ao fazer um parâmetro com a ética o desdobramento epistemológico a retrata como ciência da conduta, que deduz tanto o fim quanto os meios da natureza do homem, traduz o conhecimento como fruto de motivos ou causas da conduta e da força que a determina (ABBAGNANO, 2007).

É imprescindível que a formação ética do educador esteja calcada na centralidade, já que a escola possui fundamental importância no sentido de potencializar, de sensibilizar quanto à necessidade de atendimento aos preceitos éticos na vida civil dos alunos, haja vista funcionar como uma espécie de preparação para a boa convivência e participação ativa na sociedade (FREIRE, 1996).

Conforme lição de Arroyo (2007) as escolas se defrontam no dia-a-dia com a presença constante de um conjunto de dimensões que fazem parte do campo da formação do sujeito ético, quando relaciona a ordem, a disciplina, as normas, a justiça, o bem, os sentimentos, os afetos, a liberdade, o fazer escolhas, a responsabilidade, o trabalho, a assiduidade, o companheirismo, a amizade, o cuidado, a sociabilidade, os valores, a verdade, as condutas, a felicidade, a culpabilidade, o castigo, a reprovação-aprovação, a consciência, os direitos e deveres como dimensões que fazem parte da reflexão ética no ambiente estudantil.

Considerações finais

Restou cristalino o objetivo do artigo, sem pretender esgotar o assunto, conquanto os papéis do professor e do aluno são definidos como complementos um do outro, haja vista o processo dialético existente entre os dois seguimentos. O aluno deve ser preparado não só para absorver conceitos, mas questioná-los, entendê-los para defendê-los ou rechaçá-los, mas sempre por meio de fundamentos calcados na relação teoria-prática, de aplicação de preceitos éticos, estimulados por seu senso crítico.

O assunto abordado possui relevância, especialmente no que concerne às evoluções tecnológicas, que possuem papel preponderante na transição de paradigmas e, também nas orientações epistemológicas quanto ao conceito de ética e sua aplicação. Fica registrada a importância em pensar sobre o momento atual do ensino no sentido de realizar uma reflexão sobre a necessidade de atender aos anseios de alunos e professores, estes na melhoria da formação e capacitação, aqueles como principais participantes na evolução do processo de aprendizado.

Salienta-se que os professores devem substituir a retórica simples pela dialética, chamar o discente ao debate, estimulá-lo a expor seus argumentos, pois não basta ao educador falar bem, comunicar-se de forma convincente, mas trazer o aluno para processo didático como o centro das atenções, pois ao estudante deve-se encarregar, prioritariamente, de desenvolver o seu próprio aprendizado com o apoio do facilitador, professor mediador, pois se trata de uma relação humana.

Embora as escolas produzam conhecimento via estrutura setorizada, fragmentada e centralizada (CARVALHO e RIBAS, 1999), faz-se necessário que o professor valorize a relação humana que se baseia na solidariedade, o que pressupõe apoio mútuo, divisão de responsabilidades, o que sugere uma oferta ao aluno acerca da prática epistemológica, a

qual valoriza a reflexão, a ação, espírito crítico, entre outros atributos, conforme aborda Behrens (2011).

Reale (2002) faz acepção ao valor da conduta, pois seu valor a reveste de força e é imprescindível esclarecer que esta pesquisa busca evidenciar a importância de se ensinar ética, especificamente quanto ao aspecto filosófico, conquanto haja esclarecimento pleno aos discentes, demonstrando-lhes os passos utilizados para qualificar o que seja boa ou má conduta, necessariamente com aporte epistemológico no sentido de concatenar as ideias obtidas por meio dos trechos dos autores que pesquisam sobre o assunto, conforme abordado no corpo da pesquisa.

Portanto, o tema enfrentado reveste-se de considerada importância, especialmente no que concerne ao momento político vivido por nosso país, onde a ética tem-se visto afastada dos procederes administrativos em alguns setores. Com isso, o estímulo à discussão grava importante papel na construção de conceitos éticos, especialmente como resgate de sua base epistemológica.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, Ulisses F. **A educação e a construção da cidadania**: eixos temáticos da ética e da democracia. *In* Lucia Helena Lodi. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa.** v. 2, n. 2. São Paulo: Revista E-Curriculum, 2007. Disponível em http://www.pucsp.br/ecurriculum

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. **Bases Epistemológicas da Ciência**: Impressões de uma professora em formação. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA). Belém, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ESTEVES, Manuela. **Dimensões Sobre a Qualidade da Formação Docente e do Desenvolvimento Profissional no Ensino Superior**. *In* Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel. org. Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 136-146.

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

GRILLO, Marlene C. e MATTEI, Patrícia. **Saberes docentes, identidade profissional e docência**. *In* Enricone Délcia e Marlene Grillo. Org. Educação Superior: Vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDPUCRS, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética**: em busca de uma aproximação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 3ª ed, 1991.

LIBÂNEO, José C. **Didática na formação dos professores:** entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: Akiko Santos e Marilza V. Suanno. Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LODI, Lucia Helena. **Ética e cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro. **Bachelard: O filósofo da desilusão**. Ensino de Física. v. 13, n. 3. Rio de Janeiro, 1996. p. 248-273

MARILENE, Marzani. **Ensino e Aprendizagem de Didática no Curso de Pedagogia**: Contribuições da teoria desenvolvimental de V. V. Davydov. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MASETTO, Marcos. **Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula**. *In*

_____. **Competência pedagógica do professoruniversitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 85-139.

REALE, Miguel**.Filosofia do direito**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1999**.**

_____ **Lições preliminares de direito**. São Paulo: Saraiva, 2001**.**

RIBAS, M. H; CARVALHO, M. A. **O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível**. p. 37-46. In: QUELUZ & ALONSO, M. (Org.). O Trabalho Docente: Teoria & Prática. São Paulo: Pioneira, 2003.

SAVI M., Tiago. **Considerações epistemológicas sobre a construção de preferências e os hábitos de consumo**. Revista pensamento contemporâneo em administração. São Paulo, 2013. Disponível em http//oal.redalyc.org/articulo.oa?id=441742850002.

ZABALZA, Miguel A. **Formación del profesorado para la enseñanza superior:** La busqueda de la calidad. *In* Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires Vargas Bolzan, Adriana Moreira da Rocha Maciel. org. Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 151-174.

AS SEMENTES FILOSÓFICAS NAS OFICINAS DO PENSAR COM TEMAS INSPIRADORES EM PROJETOS EFICAZES

Gisela de Moura Bluma Marques (UCDB) – gisela@ciadasaguas.com

Resumo: Este artigo apresenta um recorte do projeto "Sementes Filosóficas" desenvolvido com os acadêmicos do quarto semestre, do Curso de Filosofia - Licenciatura da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande – MS, quando é realizada a disciplina de Estágio Supervisionado I. Partindo da constatação e necessidade de imprimir outra forma de desenvolvimento das três fases previstas (Observação, Participação e Regência) no Estágio Supervisionado de Filosofia da Universidade Católica Dom Bosco –UCDB, buscou-se um caminho alternativo dentro da estrutura curricular já organizada. O perfil deste trabalho se encaixa nos parâmetros de um estudo de caso dado à realidade existente e o contato direto com o resultado imediato, a partir de experiências vividas durante a prática de ensino de Filosofia. As obras consultadas apresentam conteúdo nas seguintes áreas: Filosofia da Educação, História da Filosofia no Brasil, Pedagogia, método e didática, relação aluno-professor e escola, enquanto instituição de ensino, dentro dos curriculares nacional e estadual que seguem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Outros meios também foram reforçadores para centralizar a ideia principal, como veículos on-line e relatos de experiências narrados por integrantes da comunidade acadêmica. É conveniente salientar o projeto como construção pedagógica na Filosofia, não como um todo, mas como uma parte do conteúdo a ser transformado, apurado, investigado, experimentado, participado e, inclusive, aberto a novas ponderações.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Oficinas Filosóficas. Sementes Filosóficas.

1 Introdução

Milhares de crianças e jovens não têm acesso à escola ou o tem de forma precária e rarefeita com o conhecimento científico socialmente reduzido e negado. Suas raízes culturais são ignoradas, o desenvolvimento de suas capacidades reflexivo-criadoras e críticas são bloqueadas e, a escola nos dias atuais com toda essa situação enfrenta em nosso país um momento especialmente crítico.

Nessa perspectiva buscamos junto aos acadêmicos do 4º semestre do curso de Filosofia, um projeto vinculado, a princípio, ao projeto de extensão Gotear Filosófico, intitulado de Oficinas Filosóficas – Sementes Filosóficas, com o objetivo de, juntamente à disciplina de Estágio Supervisionado I, oferecer atividades de intervenção formativa ligadas à área educacional.

Nossa finalidade principal é trabalhar a escola como um espaço onde se formam jovens e adolescentes a serem construtores ativos da sociedade em que vivem e exercem suas cidadanias. Através de atividades diferenciadas, buscamos promover uma prática educativa participativa e dialógica, em que fosse trabalhada concretamente a articulação prática-teoria-prática, na qual o cotidiano escolar estivesse permeado pelas Oficinas Filosóficas – Sementes Filosóficas, que

estaria caracterizada como um espaço para vivência, reflexão, assim como síntese do pensar, sentir e agir.

As Oficinas Filosóficas – Sementes Filosóficas estariam, portanto, colaborando para reforçar a conscientização e a dimensão ética, além de aprofundar no compromisso sócio-político-cultural, visando construir sociedades verdadeiramente democráticas, justas, solidárias e fraternas.

2 Propostas curriculares que implementam a disciplina de Filosofia no ensino médio

Como no currículo nacional, o Estado de Mato Grosso do Sul também possui competências e habilidades que estão associadas ao saber fazer, ação física ou mental que indica a capacidade de identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar problemas, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas, explicitadas através das diretrizes do Ministério da Educação – MEC que norteiam a seleção dos conteúdos. São domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, construção de argumentações, solução de problemas e elaboração de propostas. O Estado percebe que são urgentes a ruptura com as práticas tradicionais e o avanço em diferentes atividades pedagógicas voltadas para a aprendizagem do aluno, sujeito envolvido não só com seu potencial cognitivo, mas também, afetivo e social, com todos os aspectos que os permeiam.

Nesse sentido a disciplina de Filosofia compete:

- ✓ Ler obras clássicas de autores que educam a Filosofia na sociedade desde os seus primórdios até os dias atuais;
- ✓ Elaborar textos por escrito, utilizando os conhecimentos de Filosofia;
- ✓ Debater os conhecimentos de Filosofia, assumindo em filme, obra de arte, peças de teatro, jornal e revista especializada;
- ✓ Aplicar os conhecimentos de Filosofia nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais;

- ✓ Contextualizar os conhecimentos de Filosofia tendo como referência a organização da sociedade em cada período histórico, a biografia do autor e a produção científico-tecnológica;

- ✓ Estender as relações de trabalho e as exigências da qualificação profissional, a partir das necessidades geradas pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas na sociedade.

Diante disso, percebe-se que o trabalho escolar, por muito tempo, aconteceu no sentido de cada disciplina caminhar de forma independente, solitária, enfatizando sua própria identidade e objetivos. Hoje, o ensino procura ser integral, no sentido de trabalhar com a contextualização e interdisciplinaridade, ou seja, a tônica integradora das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, ao planejamento em conjunto, partilhando as experiências de sala de aula. Ainda é desafiador para o Ensino Médio criar um vínculo entre as disciplinas afins tentando evitar a fragmentação do saber. Para contextualizar, é necessária uma relação entre sujeito e objeto, o estudo do conteúdo pode oferecer ao aluno a condição de participação efetiva, transformando-o em sujeito do seu próprio conhecimento, pois abrange dimensões da vida pessoal, cultural e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. A contextualização, então, amplia as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e áreas nas quais venham ser agrupadas.

Uma forma de solidificar os conhecimentos que Mato Grosso do Sul encontrou na área de educação no Ensino Médio foi a realização de projetos. Em seu currículo é orientado que uma ideia para ser lançada com sucesso é preciso que se trace um plano com objetivos claros, metas determinadas, ações programadas, considerando estudos prévios e empenho dos envolvidos, principalmente pelo sujeito ou grupo que projeta a ideia, configurando-a em forma de projeto.

Como constatado, é um desafio lançar um projeto ou uma prática nova na escola e, ao mesmo tempo, intrigante, animador para uns, atemorizante para outros, mas uma possibilidade de crescimento para todos, um momento propício para se repensar práticas e atitudes, pois projetar não é só sonhar um futuro, mas acreditar que pode vencê-lo. A proposta desta construção conjunta é proporcionar ao aluno um dinamismo intelectual que o permita argumentar, tomar decisões e solidificar os seus conhecimentos; e ao professor, oportunizar o crescimento profissional e aprimoramento da sua prática. Portanto, utilizá-lo como recurso

metodológico não funciona se o professor assumir o papel de projetor e os alunos de executores, é preciso criar uma atmosfera de cumplicidade que proporcione aprendizagem nesta relação.

> O ensino por meio de projetos, além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação de hábitos e atitudes, e para a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações alheias à vida escolar. Trabalhar em grupo dá flexibilidade ao pensamento do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento da autoconfiança necessária para se engajar numa dada atividade, na aceitação do outro, na divisão de trabalho e responsabilidades, e na comunicação com os colegas. Fazer parte de uma equipe exercita a autodisciplina e o desenvolvimento de autonomia, e o auto monitoramento. Em um projeto pedagógico, mesmo que a ideia inicial parta do professor, é muito importante a participação dos alunos na definição dos temas e na elaboração de protocolos para o desenvolvimento das atividades – tal encaminhamento desenvolve o sentimento de pertencimento, além de fazer com que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver condições de planejar de executar trabalhos e pesquisa, viabilizando maior autonomia para o estudo. Todas as etapas devem ser discutidas, com a delimitação clara do papel de cada um. Essa participação cria um comprometimento e uma responsabilidade compartilhada quanto à execução e ao sucesso do projeto. Assim, um projeto não deve ser uma tarefa determinada pelo professor, mas sim eleito e discutido por todos, professor e alunos. É possível desenvolver projetos individuais ou em duplas; em outros mais amplos, envolver grupos maiores de alunos; ou ainda mobilizar a classe, uma determinada série, ou mesmo toda a escola (BRASIL, 2006, p. 27-28).

Foi pensando na necessidade de interagir os conteúdos de Filosofia no Ensino Médio e conhecendo a proposta do currículo nacional e do Estado que surgiram as Oficinas Filosóficas –Sementes Filosóficas como projeto a ser desenvolvido nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. Mas não é só de projetos que vive a educação, mais especificamente, a sala de aula, pois o acesso às novas tecnologias, presentes e influentes em todas as esferas da vida social, deve permear as outras formas de didáticas, já que as tecnologias na educação possibilitam no ambiente escolar integração de todos os componentes curriculares, cuja finalidade é promover a democratização da sua utilização no ambiente escolar.

3 O estágio supervisionado e suas nuances

No curso de Filosofia da UCDB, o estágio supervisionado se vincula à disciplina da mesma nomenclatura e é constituída em atividade obrigatória, sendo uma experiência educacional planejada, a fim de proporcionar ao acadêmico a oportunidade de completar e aplicar as habilidades e os conhecimentos na sua área de atuação profissional.

As disciplinas Estágio Supervisionado I e II estão estruturadas com aulas teóricas, laboratórios de produção de atividades para docência e o projeto Oficinas Filosóficas – Sementes Filosóficas, que são desenvolvidas no intercurso da fase de Observação realizada nas escolas públicas do Ensino Médio. Para tanto, selecionam-se temas, considerados como relevantes para os alunos da educação básica – Ensino Médio e, após a investigação teórica e elaboração de projeto por parte dos acadêmicos, são organizadas oficinas, privilegiando a criatividade de abordagem e a capacidade argumentativa e crítica. Desse modo, as oficinas oportunizam aos acadêmicos do curso a experimentação de metodologias de ensino, a possibilidade de desmentir preconceitos abstracionistas em relação à Filosofia e à convivência direta com a realidade escolar e de sua futura profissão como licenciado em Filosofia.

O Estágio supervisionado vincula suas Regências nas Oficinas Filosóficas - Sementes Filosóficas,com atividades de intervenção formativa ligadas à área educacional. O desenvolvimento dos trabalhos é realizado nas escolas públicas da Educação Básica, nos turnos: matutino e vespertino, objetivando maior ação no envolvimento e ampliação dos trabalhos.

A metodologia operacional do estágio comporta as seguintes especificidades:

a) Fundamentação teórica;

b) Fins e objetivos da educação;

c) Seção IV - Do Ensino Médio (Lei 9394/96);

d) Proposta Política-Pedagógica do Mato Grosso do Sul;

e) O Profissional da Educação (Ensino Médio);

f) A filosofia no ensino médio;

g) O Fazer Pedagógico;

h) Planejamentos de Ensino;

i) Fundamentação de Projetos;

j) A interdisciplinaridade;

k) Seleção das escolas;

l) Caracterização - coleta de dados;

m) Aplicação de instrumentos;

n) Análise crítica dos dados;

o) Análise crítica da Proposta Político-Pedagógico das escolas selecionadas;

p) Leitura e análise;

q) Análise dos fundamentos teórico-metodológicos;

r) Limites e possibilidades na aplicação da Proposta Político-Pedagógico;

s) Laboratório de produção de materiais pedagógicos para docência em filosofia;

t) Fundamentação Teórica - leitura de textos: artigos, documentos, levantamentos bibliográficos;

u) Elaboração de projetos e planos de aula;

v) Execução de projetos, palestras e minicursos;

x) Regências (1º, 2º e 3º anos);

z) Elaboração de Planejamentos / Projetos; e relatórios parcial e final.

Nesse sentido tem-se como objetivo oportunizar aos acadêmicos novos mecanismos para que possam, dentro de suas experiências concretas de ensino, buscar o entendimento e a aplicação dos conhecimentos adquiridos teoricamente, contribuindo para suas formações profissionais.

Em relação aos objetivos específicos, temos o oferecimento à comunidade escolar atividades de intervenção, voltadas à realidade e às situações concretas dessa clientela, contribuindo para uma reflexão crítica do pensar e agir humano referentemente ao universo ético-político-cultural. Ademais, fomentar discussão de temas políticos e éticos contemporâneos e repensar a relação entre educação e sociedade, assim como o papel da escola, sua organização e sua dinâmica pedagógica.

Em nossa proposta metodológica, utilizamos as Oficinas Filosóficas - Sementes Filosóficas, como estratégias para o desenvolvimento das atividades de extensão, Reyes (1991), nos coloca que:

> A oficina se concebe como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, em que a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico, orientado a uma comunicação constante com a realidade social e como um grupo de trabalho altamente participante, no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica (In: BETANCOURT, 1991, p.21).

Sendo, portanto, as Oficinas Filosóficas - Sementes Filosóficas, uma estratégia formativa e privilegiada, quando a partir dessa metodologia, os participantes são levados a confrontar suas práticas cotidianas com inúmeras questões que envolvem o nosso mundo contemporâneo. Para tanto, elencamos oito fases de sistematização para implementação do projeto Oficinas Filosóficas – Sementes Filosóficas:

- ✓ **Primeiro momento**: os acadêmicos responsáveis pelas Oficinas Filosóficas constituídas em grupos serão incumbidos, individualmente, a desenvolver um tema em cada uma das oficinas: os materiais elaborados pelos grupos serão estudados por todos os integrantes para efeito de troca de ideias, realimentação e ressistematização;

- ✓ **Segundo momento**: levantamento bibliográfico para compor a estrutura teórico-metodológica das Oficinas Filosóficas;

- ✓ **Terceiro momento:** cada grupo procura detectar as lógicas da realidade compatíveis com a dimensão dos participantes (faixa etária, formação política, escolar etc.) e propor maneiras de como operacionalizá-las curricularmente, em nível das oficinas;

- ✓ **Quarto momento:** elaboração de materiais preliminares, enquanto "produtos relativos", mas que motivem a permanência dos grupos em estudo;

- ✓ **Quinto momento:** planejamento das atividades como leitura e discussão de textos, vídeos-debates, atividades de expressões culturais, sócio-drama, análise de acontecimentos etc.;

- ✓ **Sexto momento:** replanejamento e reavaliação para encaminhamento e desenvolvimento do projeto;

- ✓ **Sétimo momento:** realização das oficinas com participação da comunidade pedagógica e escolar.

- ✓ **Oitavo momento:** avaliação e devolutiva à comunidade participante das oficinas e, elaboração do relatório final, disponibilizando-o a todos os participantes inseridos nas Oficinas Filosóficas.

A busca de um assunto/tema a ser desenvolvido nas Oficinas Filosóficas – Sementes Filosóficas, ficam a critério dos acadêmicos, pois acreditamos que:

> Não existem projetos desligados da ação. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou planos abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão em projetos vigentes. O projeto é uma ação prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marcha, ainda que diferida (MARINA, 1995, p.90).

Cada projeto pode adequar as fases de acordo com a realidade preeminente, a partir do olhar, aquele que observa e encontra uma parcela de realidade, como os acadêmicos estão desenvolvendo a fase de observação.

O objeto ou exercício da observação é, portanto, o comportamento do professor (acadêmico-estagiário(s)) dentro da sala de aula, que delimita a parcela de realidade suscetível de incidir sobre tal comportamento. Ocasionalmente, o que acontece na sala de aula vai levá-lo a revisar as colocações iniciais e a dar importância a alguns elementos aos quais talvez não tivesse prestado a atenção que mereciam. O fato de observar desperta uma curiosidade também nos alunos. Não se pode desconsiderar ou descartar que eles observam também os professores, mais ainda o acadêmico-estagiário, pois para eles é um primeiro contato, que desperta e aguça a curiosidade diante do silêncio. Esta análise clínica serve, ademais, para conquistar o respeito dos alunos, quebrar preconceitos, analisar o espaço físico e o comportamento, não só do professor (acadêmico-estagiário(s)), mas deles também.

4 Considerações Finais

O projeto, Oficinas Filosóficas –Sementes Filosóficas, colabora para reforçar a conscientização e a dimensão ética, sobretudo nos acadêmicos, assim como aprofundar os compromissos sócio-político-culturais, visando construir sociedades verdadeiramente democráticas, retas, solidárias e fraternas, junto às escolas públicas da capital de Mato Grosso do Sul, espaço onde se formam adolescentes e jovens a serem construtores ativos da sociedade em que vivem e exercem a cidadania. São oferecidas às comunidades escolares atividades de intervenção, voltadas à realidade e situações concretas, contribuindo para uma reflexão crítica do pensar e agir humano referente ao universo ético-político-cultural.

A ideia de fomentar discussão de temas políticos e éticos contemporâneos, repensar a relação entre educação e sociedade, assim como o papel da escola, organização e dinâmica pedagógica, passa a ser uma estratégia formativa e privilegiada que transforma o espaço comumente, conhecido como sala de aula, e leva o aluno a confrontar a prática cotidiana com inúmeras questões que envolvem o mundo contemporâneo. Por outro lado, oferece aos acadêmicos novos mecanismos para que possam dentro das experiências concretas de ensino, buscar o entendimento e a aplicação dos conhecimentos adquiridos teoricamente na universidade, contribuindo para a formação profissional (mercado de trabalho).

Através de atividades diferenciadas, promove-se uma prática educativa participativa e dialógica e trabalha concretamente a articulação prática X teoria X prática, na qual o cotidiano escolar esteja permeado pelas Oficinas Filosóficas, que estaria caracterizada como uma oportunidade para vivência, reflexão e síntese do pensar, sentir e agir, oferecendo a comunidade escolar atividades de intervenção, voltadas à realidade e situações concretas dessa clientela.

O trabalho em questão é uma proposta efetiva. Fruto de um exercício empírico, cujo ponto de vista do desenvolvimento experimental/experiencial, brotou resultados positivos, em meio aos desafios. O experimento primeiro (adequação, adaptação e execução) leva a experiência a posteriori (relação, contribuição e avaliação).

A dinâmica pedagógica do projeto Sementes Filosóficas envolve a universidade, a escola e também a família, enquanto grupos sociais levam o aluno ao autoconhecimento, à formação de personalidade, à busca de saber, ao ingresso social, à qualidade de ensino, ao sentido da vida, e principalmente a filosofar e a usar da Filosofia como instrumento de educação e conhecimento.

Referências

ARANHA. Maria Lúcia. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1997.

BETANCOURT. A. M. **El Taller Educativo.** Bogotá, Secretaria Del Convenio Andrés Bello, 1991.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da Educação Nacional. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, v.134,n.248,23 dez.1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CHAUI. Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Àtica, 2000.

DIMENSTEIN. G.O. **Cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Àtica, 1993.

MARINA, José Antônio. **Teoria da Inteligência Criadora**. Editorial Caminho, Lisboa, 1995, p.168.

SANTOS, Cesar Augusto F. **O ensino da filosofia:** uma experiência a partir do projeto sementes filosóficas. 2009. 60 f. Monografia (Graduação em Filosofia) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2009.

CONSTRUCCIÓN DE PREGUNTAS Y OBJETOS DE ESTÚDIO: REPENSAR LOS LUGARES DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGOGICA

Ricardo Castaño Gaviria(PPGE/UFMT) – rcastanog@gmail.com
Pablo Santamaria Alzate (Fundación Universitaria Bellas Artes) – pasantamaria@gmail.com

Resumo: O En este texto nos hemos propuesto problematizar los puntos de partida, las maneras y los abordajes que convencionalmente utilizamos al plantear los objetos y rutas de trabajo desde las certezas en la investigación de asuntos relacionados con la educación y la formación humana. Los recursos conceptuales y el lugar desde donde los usamos, a veces como dogmas, nos impiden ser críticos con nuestro propio proceso de enunciación y con nuestras prácticas, sin conseguir negar las preconcepciones que tenemos y abordar otros perfiles de la investigación pedagógica y los varios puntos de vista de aquello que en fin de cuentas estamos construyendo. Proponer la problematización en investigación pedagógica *como problema,* como tema de reflexión, es nuestra intención de abordaje inicial a la actividad de investigación en una perspectiva crítica de la configuración epistemológica y la identificación de los discursos disciplinares, que muchas veces parten de las certezas como punto de referencia y asumen la investigación y la actividad intelectual, como si fuera tarea solo de validación de las experiencias personales; frente a esto, reivindicar la Duda como revitalización del pensamiento es la propuesta que presentamos, donde, *la Dúvida* (Flusser, 2011) como condición de la pregunta, es potencia de pensamiento y por tanto, una certeza que en procura de certezas, comienza por destruir las certezas como dogmas.

Palavras-chave: Crítica epistemológica. Subjetividad. Duda. Problematización. Investigación.

1 Introducción

El interés de este texto se centra en instigar desde una *episteme*[1]del dudar, nos atrevemos en llamarle, incerteza de lo cierto, permanente preguntar sobre aquello en lo que acreditamos, reconocimiento de otros puntos de vista y de trabajo con respecto a la relación *sujeto-objeto*. La pregunta de estudio como una construcción a revisar particularmente en el campo de la investigación en educación y pedagogía, reconociendo sus límites y diferenciaciones. Veamos un poco de la diferencia:

> La una, implica estudios de distinto enfoque, desde la perspectiva habermasiana, orientados por el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio, en el campo de la educación entendida como práctica social y cultural. La otra, implica estudios de distinto enfoque también, que buscan la comprensión de la Pedagogía como saber y disciplina que posee un objeto de estudio y que en torno a él produce

[1]Según el diccionario de la Real Academia de la lengua española se define episteme como: Conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas. Sin embargo una episteme de la duda se constituye como un referente desfundamentalizador para repensar la actividad científica.

> reflexiones sistemáticas para ampliar su horizonte conceptual. (ARISTIZABAL, 2004)

Aquí pretendemos comentar, analizar y reflexionar sobre la configuración de una idea de investigación crítica, a partir de la actualización del preguntar-se como actitud en la contemporaneidad, respecto a las maneras de construir objetos de estudio, sus abordajes y sus particulares formas de problematización. Frente de tal panorama, iremos en la compañía de las siguientes preguntas: ¿Cómo y para qué construimos una pregunta de investigación? ¿Cómo ésta expresa una posibilidad o imposibilidad? y ¿Cuál es el discurso e imagen que ordena mi posibilidad de interrogar y de responder una pregunta?

Para este propósito, se nos hace necesario indagar, en las imágenes de lo que configura o mejor ordena el *paisaje mundo* a partir de los conceptos y las cargas valorativas que le son atribuidas, por los sistemas de pensamiento que **no** son neutrales. Éste reconocimiento es un punto clave, en tanto que ninguna discusión o crítica profunda se da aceptando las premisas que nos fueron dadas, debemos partir del mundo tal como él se da hoy en nuestros contextos singulares, para reconocer también las tensiones y contracciones.

Esa tarea de desacralizar el pensamiento y la actividad intelectual, como algo que nos es dado, entregado como cierta revelación, y en cambio asumirlo como una tarea de pensarnos a nosotros mismos en relación a nuestro tiempo, a nuestras relaciones y las maneras como conferimos valor a las cosas, encontrándonos con la *duda*, no solo para superarla, sino para revelar el mundo y el pensamiento mismo, como un horizonte de posibilidades. Pero en ese *horizonte* es posible correr sus límites, en la medida que revisemos y reformulemos el intelecto como una construcción de fragmentos que tenemos más o menos organizados, pero que no son para nada la totalidad de las cosas, así como se dice en la perspectiva que seguimos:

> Conceito é o traço que uma coisa deixa no intelecto. Estamos por tato diante uma situação curiosa. Na primeira concepção é a palavra o símbolo do conceito. Na segunda concepção é o conceito o símbolo da cosa. O conceito é, por tanto, algo entre palavra y coisa - algo completamente supérfluo, com efeito, introduzido somente no esforço de superar o abismo entre palavra y coisa (FLUSSER, 2011)

Desde otro ángulo y con lo del *fin de la historia*, nadie quiere pensar en contravía, ya nadie quiere perturba ni perturbarse, se dice que ha llegado el fin de todo lo sólido, de todas las cosa y contradicciones que nos hacían cuestionarnos, fin de las “utopías”, en lo cual el ascetismo intramundano de Calvino tenía predestinados a los mejores. Frente a esto, una mirada y análisis desde una epistemología crítica, aun vale, desde *el conocimiento como un desafíoposible* como

lo plantea el sociólogo Zemelman (2006) se constituye en una tarea a seguirse realizando, especialmente en el campo de la Educación e la investigación pedagógica.

Nos convoca, inicialmente, a esta reflexión y postura crítica, el interés de desglosar el ejercicio de escucha de varios proyectos de colegas hablando de sus programas de investigación, así como la propia actividad y experiencia investigativa en la formación profesional. En cuanto nos colocamos en la dirección de un hacer crítico frente a lo siguiente: ¿Qué significados puede tener avanzar hacia estudios de doctorado?, ¿Mejora nuestra cualificación profesional? o ¿valida una trayectoria?

Proponemos recuperar la importancia de la pregunta, de la duda, como camino de deconstrucción epistemológica, para pensar críticamente la actividad investigativa en el plano de la relación educación y subjetividad. Lo que mueve este intento de hablar de investigación en ciencias sociales, artes y educación, es re-encuadrar la actitud hacia la actividad investigativa en un ejercicio de criticidad y creatividad. Se interroga en primera instancia, el lugar ideológico donde construimos los enunciados que configuran el planteamiento de un problema, invitamos a revisar la intencionalidad de lo que queremos plantear como una pregunta, para quizás develar solo un juego de poder en el cual caemos con frecuencia de manera ingenua, pues no solo estamos planteando un problema, también avalando un punto de vista respecto a una concepción de ser humano y de mundo, como lo dice a su manera el sociólogo brasilero Muniz Sodré.

> Seria então o enunciado o lugar da verdade? Não, esclarece o filósofo, o enunciado é que tem sua intima possibilidade na verdade, no des-ocultamento da existência, que acontece sempre que o homem pensa e age conscientemente na abertura de seus horizontes. O que, no sentido proposicional, pode ser dito como verdadeiro ou falso sempre já ocorreu desde que o home “desocultou” a existência, abrindo os seus horizontes de possibilidades. (SODRÉ, 2012)

Recordemos que lo significativo en una deconstrucción, en términos de Foucault, trata de implicarnos en el ejercicio de recuperar otras fuentes de la experiencia formativa e histórica del sujeto, donde también él está como un horizonte de posibilidad para formular una pregunta, la duda como problema, en tanto que no se trata de escoger un objeto e interrogarlo, si no que muchas veces somos por éste determinados, en la tradición discursiva en la que estamos inseridos. Para colocar el caso de los problemas que frecuentemente abordamos en educación y artes, interroguemos los lugares donde enunciamos y definimos sus problemáticas, así como las rutas de salida para ellos.

2 Una trayectoria de retorno: ¿El sentido de una pregunta?

Decimos que una *trayectoria de retorno*[2] es aquella que trata de des-positivar la idea de formación, mediante la descolonización del imaginario y la des-universalización de las formas coloniales del saber, lo cual implica reconstruir críticamente y no de manera lineal un viaje, un movimiento, un proceso en el recorrido de la vida y en lo que denominamos formación[3]. Para ello nos deberá acompaña el preguntar cómo actitud esencial de la constitución de una identidad crítica, como saber. Así, preguntamos, nos preguntamos y somos preguntados o interrogados, por cada acontecimiento que se nos va develando como posibilidad de acrecentar nuestra mirada frente a un cumulo de imágenes de humanidad. Antropología pedagógica (SHEUERL, 1985)

Pero es necesario decir también, que ese preguntarnos no es solo una invención que viene de un afuera, no es una herencia que se nos da por el derecho natural de habitar un tiempo presente sobre el cual podemos acceder. Preguntarnos significa más, y es ante todo el abandono del ánimo de querer salir bien librados de las preguntas.

> A Dúvida é um estado de espírito polivalente. Pode significar o fim de uma fé, ou pode significar o começo de uma outra. Pode ainda, se levada ao extremo, instituir-se como "ceticismo", isto é, como uma espécie de fé invertida. Em dose moderada estimula o pensamento, mas em dose excessiva paralisa toda atividade mental. A dúvida como exercício intelectual proporciona um dos poucos prazeres puros, mais como experiência moral ela é uma tortura. A dúvida, aliada á curiosidade, é o berço da pesquisa, por tanto de todo conhecimento sistemático – mas em estado destilado mata toda curiosidade e é o fim de todo conhecimento. (FLUSSER, 2011)

Es pues el preguntarnos, como dice el autor citado, un estado del espíritu, en donde, *la duda aliada a la curiosidad, es la cuna de la investigación*; un llegar a un punto de partida interrogando la experiencia y el trayecto que se concluyen solo para desvanecerse en un nuevo comenzar que no se solidifica y sin embargo adquiere un peso, el cual precisamos saber cargar, ponderar de manera *polivalente*[4], dejar caer en un estado de "ceticismo" momentáneo, o una

[2]Con un trayecto de retorno queremos significar la importancia de des-positivar la idea de formación, pensar la educación como uno de sus momentos, pero que no necesariamente se refiere a las cosas que se dicen contribuir, sino a la vasta experiencia humana que va dando contenido a una trayectoria histórica.

[3] Al introducir la pregunta por la formación (bildung) desde la antropología pedagógica e histórica se está intentando dar cuenta del conjunto de reglas normas y estructuras históricas que delimitan un proyecto de ser humano, es así como se comprende la idea de un sujeto formable en una perspectiva mucho más amplia; lo cual también mueve las estructuras convencionales de entender la educación y sus alcances.

[4]En el diccionario de la RAE se define lo polivalente como: *que vale para muchas cosas, se dice de los elementos que tienen varias valencias*. Así queremos decir que ese "dejar-caer", desestabilizar, simboliza una multiplicidad de preguntas que pueden ser consideradas para reconfigurar un problema.

especie de fe invertida como lo señalara nuestro autor (Flusser), para luego recuperar la pregunta de nuevo como potencia creativa de vida, de pensamiento, de subjetividad.

El preguntar no es solo el logro de un pensamiento que se concluye en la certeza de una formulación, sino más bien una potencia de pensamiento que transforma a quien se atreve a refundar-se en el ejercicio intelectual. La *duda* como condición de la pregunta, es por tanto una certeza que en procura de certeza, comienza por destruir las certezas. Una paradoja no del vacío, sino de la tensión entre el mundo y nuestras condiciones de existencia.

El origen y la función de la pregunta es de esta forma, para dejar una primera conclusión en el plano de la crítica a la investigación, un confronto con lo dubitativo que cada individuo puede hacer, frente a las propias experiencias que lo constituyen y lo enmarcan como sujeto histórico. Así para la investigación en educación y pedagogía que problematiza su objeto de estudio, la primera duda seria, ¿de qué dudar? y por qué dudar en el caso de los problemas y los diferentes contextos de educación e formación. Es pues este comportamiento de deconstrucción de la manera clásica de pensar, lo que enriquecería la des-dogmatización en el proceso de construcción del conocimiento en el contexto contemporáneo. Profanar el pensamiento en contra de una verdad revelada, es la tarea de una Filosofía e pedagogía contemporáneas, de una actividad intelectual crítica, la cual requiere, des-fundar la denominada "verdad" y colocarla en contraste con las diferentes maneras de la experiencia humana y los discursos que ordenan las maneras como ésta debe ser presentada y representada, sean desde la Política, el Derecho, la Filosofía, las Artes, la Antropología y la Educación como campo interdisciplinar.

> A filosofia é uma forma de interrogarmos nossa relação com a verdade, de questionarmos o que identificamos como verdadeiro e qual a ração que nos leva a isso. Assim, em vês de pensar como um inquérito capaz de levar a determinadas verdades, Foucault a compreendia como uma prática de pensarmos sobre o próprio pensamento. (SILVIO G; ALFREDO, V. 2012)

Resaltando la importancia de la pregunta en la madures de un pensamiento, nos acercamos de manera crítica a la formulación de los problemas que mueven nuestras investigaciones. Se trata entonces de despojarnos de la certeza como referente de iniciación, es una especie de *dialéctica negativa* (ADORNO, 2009) de auto-critica, que nos permita reconocer la fragilidad de los discursos y la limitación que tienen si son defendidos con la retórica de una verdad universal. A pesar de ello, de mi importante experiencia, lo que tengo es apenas un fragmento, quizás un ángulo de la experiencia humana, como dice Wittgenstein (2000), *no has*

de conseguir las cosas agradables de la vida como un ladrón. (O como el perro que ha robado un hueso y sale huyendo con él (…) con una nueva vida se aprende nuevos juegos de lenguaje; por lo cual requiero de atravesar desde otros puntos de vista mis pensamientos, para configurar otras imágenes, otras impresiones y otras maneras de denominar las "mismas" cosas.

Es necesario ser críticos con nuestro preguntar, pensar en cómo presentamos el sistema de enunciados que configuran nuestras preguntas, desarmar toda la interpretación antepuesta por un sistema de valores preconcebidos y relaciones de poder que también atraviesan el lenguaje, un ejemplo: se dice al niño en la escuela: *el perro es un animal para cuidar la casa, es el mejor amigo del hombre*, una exegesis critica nos podría mostrar otros elementos y otras experiencias, lo que se toma como objeto de saber en este caso es la función "*el perro"* que bienpodría aparecer definido por otro tipo de experiencias, otras configuraciones. Esta forma de identificación solo cumple con la clasificación del "objeto" y su segmentación respecto a las relaciones que éste pueda contener.

Promover una actitud que llamamos analítica[5] sirve en cualquiera de los dos extremos donde la pregunta empieza o termina o donde se intercepta con otras preguntas, reconociendo el saber y los discursos que les pre-elaboran. Proponemos investigación en Pedagogía, Arte y Educación, como el sabernos ubicarnos frente a un preguntar, como actividad intelectual y artística crítica, para reconocer el campo y la bastedad del territorio en el cual se desarrollan las preguntas, para movilizar una incorporada actividad investigativa como horizonte de posibilidad. La pregunta en este sentido crítico, es decir como elaboración permanente, es un logro que de entrada renuncia a toda pretensión globalizadora, adquiere así el carácter de movilidad del saber, de postura política, ética y estética, ubicándonos en algún punto de la *cinta de moebius* donde se está tanto adentro como afuera de manera simultánea, contradiciendo así todo dualismo jerarquizador que descalifica muchos abordajes alternativos.

Una actitud crítica, llamada de Duda, como hemos dicho siguiendo a Flusser, implica *vaciar el concepto de realidad*, puesto lo que se tomada como objeto de estudio, el preguntar, no es aquello que se presenta al girar una esquina, si no aquello que logramos construir a base una confrontación y su comprensión. Es el des-fundamento de un enunciado que se levanta

[5]La postura analíticase entiende como el examen de los contenidos que ordenan o dinamizan la emergencia de una subjetividad y sus contrastes entre los conceptos, las referencias y las acciones que genera un discurso. Véase al respecto el texto de:Lopera, J. (2010) *El método analítico*. Universidad de Antioquía.

comprometido también con muestra propia subjetividad, somos agentes históricos de nuestro preguntar, sobre lo cual deberíamos extender también una actitud de pegunta y autonomía como lo propone Zemelman en su idea de epistemología crítica.

> Devenir autónomo implica aquí el desarrollo de una subjetividad reflexiva y deliberante que, en sucesivos actos e conciencia de sí y del mundo, pueda superar una subjetividad tecnificada, superar ser una maquina pseudo-racional adaptada implica cambiar las preocupaciones del enseñante por qué, cómo y para qué enseñar, por a quién y con qué sentido enseñar, cambiar la explicación descriptiva intelectual del mundo por la interpretación de un pensamiento interpretativo reflexivo de lo que sucede en él. (ZEMELMAN, 1998, p. 34)

Cerrando de momento esta reflexión, señalemos como otro horizonte, la importancia de reconocer en el estudio de la configuración de la pregunta de investigación tres momentos claves, aunque parezca paradójico, se habla de investigación también como una actividad sistemática, pero que debe ser integrada de nuevo a una potencia de pensamiento que la transforme.

Primer momento, *reconocimiento topográfico,* por reconocimiento topográfico entendemos la necesidad de reconocer las formas previas que ordenan discursivamente la posibilidad de interrogar un fenómeno, sus contenidos socio-históricos antropológicos que le dan la posibilidad de emergencia y las temáticas que se cruzan y que envuelven las formas como se nos presenta una realidad. El termino *topografía* se emplea en el campo de una episteme crítica, en sentido metafórico, como se expresan las formas, "colocación y disposición" de lo que luego podremos tomar como "objeto- espacio" producto de múltiples intervenciones, así como también pensar en los instrumentos con que estas formas son registradas desde una técnica determinada.

Segundo, *reconocimiento de las formas específicas,* la forma específica hace referencia a la construcción de un mirar, una aproximación a lo que puede determinar una ruta de lectura, de recorrido en el "paisaje general", pero en perspectiva también de criticidad frente a esos puntos que nos llaman la atención y el por qué, son tomados como objetos de estudio, como referentes de un punto de vista, de un mirar frente a un tema con muchos elementos. Modos de mirar, gramáticas de la mirada, que presuponen que algo aparentemente tan "natural" como la mirada no es un proceso inocente de selección y lleva consigo patrones culturales predeterminados como se comenta en las perspectivas proscriticas del currículo (GIMENO, 2010)

Tercero, *Interés en las formas particulares*, lo particular corresponde aquí, al reconocer el "sesgo" en un buen sentido, el ángulo desde donde optamos considerar algo, más o menos conscientes de aquello que hemos construido como objeto, es el matiz especifico y lo que puede constituir un saber más puntual, pero también más subjetivado, aprendido con determinado tipo formación, componiendo disciplinarmente ese fragmento de realidad que intentamos comprender, explicar y desestabilizar.

Podemos concluir que la complejidad en la elaboración de la pregunta y el estudio de su campo nos lleva a un ejercicio de investigación profundo, todo esto configura el trayecto de un preguntar crítico, de la propuesta de un pensamiento dubitativo que no se abstiene al hablar de usencia de respuestas, que se compromete con otros horizontes y puntos para fijar la mirada. No hemos intentado dar respuestas solo generar más preguntas, la invitación es a investigar en pedagogía, arte y educación preguntándonos cmo una actitud analítica y sistemática, de construcción y deconstrucción en razón a una voluntad de problematizar nuestras acciones.

3 La pregunta en el campo de la investigación para la creación en Artes: nuevos horizontes de conocimiento.

El arte construye un tipo de episteme que se encarna, de tal modo que sólo es posible entenderla desde el cuerpo. La experiencia estética, precisamente, siembra la sensación (sensibilidad) de certidumbre en nuestros corazones por algunos instantes, cuando se aprecia una obra visual, musical, teatral, etc; como si el saber o el conocimiento fuese una cosa efímera o esquiva signada por la caducidad: tal vez el saber no sea una certeza sino una actitud ante lo aprendido, no sea un fin sino una posibilidad. Así pues, que el Arte encierra un tipo de saber que se narra de manera distinta y no es, por tanto, hipotético deductiva o en caso tal deductiva, tampoco es aleatoria, contingente o epifánica, encierra una sistemática que se construye, desde su pregunta, de manera diferente a los métodos de investigación en ciencias básicas y sociales; su potencia reside precisamente en la capacidad de generación de dudas, al contario de procurar certeza, como principio del acto creador; por lo menos sucede así en el campo del arte contemporáneo. Su objeto, claramente, es la creación, no la aseveración, razón por la cual vigoriza el acto pedagógico. Así pues, es posible hacer del arte un dispositivo pedagógico en algunos momentos, y bajo ciertas estrategias e intenciones, del proceso formativo, pero no es su razón de ser. En tal proceso de formación la crítica a la forma, el modelo y el paradigma como algo dado es fundamental para la apropiación (encarnar) un objeto de estudio: en la duda

y la disrupción frente a un campo de estudio se definen los límites y a su vez sus posibilidades como escenario del saber; también revela los vacíos del mismo. Digamos, finalmente que el arte en el contexto pedagógico tiene un carácter metodológico y no uno cognoscitivo.

Ahora bien, el arte como "recurso" implica unas preguntas de investigación que se resuelve en primer orden el campo pedagógico más que el artístico, distinto a asumir el arte como campo de estudio donde el saber pedagógico es instrumentalizado en función de la formación de artistas. Este último proceso es paradójico pues si bien el arte (contemporáneo, por lo menos) presume un principio de incertidumbre y disrupción como principio creativo, ¿cómo formar ante la incerteza y afrente a la mutabilidad del campo de la creación? Así las cosas, es preciso aclarar que para formar en arte, además de precisar el aprendizaje sistemático de técnicas, herramientas y lenguajes expresivos, es fundamental acercar en el proceso formativo a métodos y técnicas de investigación en diferentes disciplinas científicas así como presentar distintas estrategias e conceptualización. Y si asumimos que la producción artística implica una sistemática, es porque en ella es posible identificar algún tipo de proceso creador medianamente verificable: un método. A este respecto la Investigación-creación se ha constituido en una especie de piedra angular de la producción artística contemporánea en tanto herramienta para la expansión de los horizontes expresivos en la producción artística, principalmente visual y teatral: "[…] Si es así, entonces sería sensato pensar que se produce la investigación en la creación cuando participan en ella factores que identifiquen la investigación como una suerte de herramientas metodológicas" (Santamaría 2010; Cuéllar Sáenz 2006) Tal Investigación-creación tendría por objetivo "[…] procurar sentido, más que conocimiento, dentro de procesos que acusan la participación de atmosferas teóricas en el establecimiento relacional de simbologías determinadas en la formulación de una visión particular que aspira a transformar una realidad, pero desde una perspectiva idealista, privilegiada, única y trascendental (Santamaría 2010; Salamanca S.f). En este contexto **el sentido y el conocimiento** pueden ir de la mano en la medida en que **ambas generan una organización de un caos**, una salida, un alejamiento al vacío. El arte juega con esta dualidad entre mundo real y mundo de las ideas: por lo visto la investigación-creación se maneja en esta ambigüedad. Como lo menciona Oscar Salamanca (S.f) "[…] la investigación-creación cuando se acerca a los problemas de lo real y su ambigüedad se convierte en un camino dispuesto para los pasos infinitos sobre los cuales transitar en el camino de la producción del no objeto ni sujeto artístico"; tal proceso

deviene intuitivo, perceptivo y experimental y, particularmente se sistematiza diferente, digamos, estéticamente.

Referências

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar. 2009

ARISTIZABAL, Magnolia y otros. La pedagogía y el currículo... relaciones por esclarecer. En: **Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa** [en línea]. Vol.1, No.1 (julio-diciembre de 2004). Disponible en Internet: < http:// revista.iered.org >. ISSN 1794-8061

BAUMAN, Z..**Arte ¿líquido?.** Sequitur, Barcelona. 2007

BORGDORFF, H.. **El debate sobre la investigación en las artes**. Amsterdam School of the Arts. Ámsterdam. 2006

CANEVACCI, M. **Sincretika**: **exploraçoes etnograficas sobre arte contemporânea**. Estudio Nobel. São Paulo, Brasil. 2013

CUÉLLAR SÁENZ, J. Calidad y acreditación de la educación superior en artes en Colombia.En: **Memorias. Reunión nacional sobre educación artística**. Ministerio de Educación Nacional – Acofartes. Bogotá. 2006

FAJARDO-GONZÁLEZ, R. **La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario**. (Hacia una perspectiva semiótica). En Línea: [http://eprints.ucm.es/27107/1/InvestigacionartisticaUniversidad_VVAA.pdf] Consultado 09/02/2015. 2008

_____. **Arte e Investigación, un contexto necesario en el ejercicio académico de la educación de artistas**. En línea [http://www.arteinvestigacion.net/search?updated-max=2013-06-18T13:22:00%2B02:00&max-results=8&start=16&by-date=false] Consultado 26/10/2015. 2009

FLUSSER, V. **A Dúvida**, Annablume. 2011

_____ (2010) **O mundo codificado**, Cosac Naify

GUASCH, A. **Arte y Globalización**. Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín. Medellín. 2004
LOPERA, J. y otros. **El método analítico**.Medellín, Universidad de Antioquia, Departamento de psicología. 2010

SACRISTAN, G y otros **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Edit Morata. 2010

SALAMANCA, O. **Investigación-Creación. Documento inédito**. Universidad Tecnológica de Pererira, Colombia. s.f

SANTAMARÍA, P. **Laboratorios de formación e Investigación-creación, para la promoción de las artes visuales en departamento de Antioquia**. Instituto de Cultura y patrimonio de Antioquia, Gobernación de Antioquia; Fundación Universitaria Bellas Artes, Medellín. 2010.

SHEUERL, H. **Antropología pedagógica, introducción histórica**. Edit Herder. Barcelona. 1985

SILVIO, G. e Alfredo, V. Ensaio para uma filosofia da educação, En: **revista Educação**, especial, biblioteca do professor, número três. 2012

SODRÉ, M. **Reinventando a educação, diversidade, descolonização e redes**. Editora Vozes. 2012

WITTGENSTEIN, L. **Movimientos del pensar**. Pre-texto. 2000

ZAPATA, C. Educación superior en Artes en Colombia. En: **Memorias. Reunión nacional sobre educación artística**. Ministerio de Educación Nacional – Acofartes. Bogotá. 2006

ZEMELMAN, H. **El conocimiento como desafío**Colección conversaciones didácticas. 2006

DA TRADIÇÃO DA TRADUÇÃO A UMA NOVA VISÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS DE SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR

Layane Machado Buosi (PPGE/UFMT) – layane.buosi@gmail.com

Emília Carvalho Leitão Biato (ISC/UFMT) – emiliacbiato@yahoo.com.br

Silas Borges Monteiro (IE/UFMT) - silasmonteiro@me.com

Resumo: No presente texto, pretende-se realizar um levantamento bibliográfico e demonstrar como a tradução vem sendo conceituada pelos teóricos dessa área, para tal, demonstraremos a visão da linguística, entre outras, que neste texto são consideradas como visões tradicionais. Além da retomada teórica, apresentamos neste trabalho o porquê da nossa escolha conceitual por Derrida e Sandra Corazza que, inspirada nas considerações de Campos sobre o conceito de transcriação, faz-se nossa ponte com a Educação, por promover a articulação desses conceitos aos processos de ensinar e aprender. Entendemos que as indagações e reflexões desses autores se direcionam a problemas concretos, nos possibilitando outro ponto de vista, o da Filosofia da Diferença.

Palavras-chave: Jacques Derrida. Tradução. Filosofia da Diferença. Haroldo de Campos. Sandra Corazza.

1 Introdução

De acordo com o Dicionário Aurélio (2017), Tradução pode ser definida como: ato de traduzir; o que se traduz; obra traduzida; interpretação; explicação. Poderíamos dizer que essa é a significação mais comum utilizada para o termo, na linguística por exemplo, como demonstraremos adiante. Este texto é dividido didaticamente em dois momentos, neste primeiro momento, através da revisão bibliográfica realizada, temos por objetivo fazer uma apresentação geral da tradução. Já no segundo momento, intentamos demonstrar o diferencial possibilitado pelas lentes da filosofia da diferença ao trabalhar o conceito de tradução e alguns de seus desdobramentos no Ensino Superior, nosso foco de análise neste texto.

Antes de adentrar as discussões que faremos sobre o conceito de tradução, consideramos importante ressaltar a distinção que deve ser feita no gesto tradutor, entre tradução e interpretação. Embora Derrida — nosso principal interlocutor — tenha farta leitura em autores vinculados à tradução fenomenológica, e considerados como hermeneutas

(Heidegger, por exemplo), as relações entre hermenêutica e desconstrução devem ser bem demarcadas.

A hermenêutica vincula-se, no limite, a uma tradição histórica que remonta a Schleiermacher[1] no empenho de interpretar textos bíblicos, portanto, a uma tradução teológica alemã. A desconstrução, pelo contrário, põe em dúvida a ideia de que a leitura de qualquer texto, inclusive os da mitologia judaico-cristã, "querem-dizer" alguma coisa a seus leitores, ou seja, que possuem uma mensagem pré-determinada que precisa ser codificada, uma mensagem presente, mas oculta, um sentido presente-oculto no texto.

Para a desconstrução, toda leitura é ativa e produtiva. Nas palavras de Derrida: "uma leitura que transforma o texto pondo em jogo uma multiplicidade de significações diferentes e conflitantes" (DERRIDA, 1997, p. 23). Nesse sentido, julga-se importante salientar a distinção entre o gesto desconstrutor e a hermenêutica.

2 O que diz a tradição da tradução?

Feitas essas ressalvas, voltemos para o foco deste primeiro momento de nosso texto. Tradução é um termo bastante comum à Linguística. De acordo com Emmel (1997), apesar de em muitas discussões a tradução ainda ser considerada uma “atividade linguística em sua essência” (p. 75), antes da década de 80 não se estabelecia esse tipo de relação entre ambas. Isso pois,

> até bem pouco tempo a preocupação primordial dos tradutores se restringia a discutir se a tradução era uma ciência ou uma arte, se as traduções eram para ser "livres" ou "literais", ou se ela, afinal, era de todo possível. Raras são as referências ao que poderia constituir uma contribuição da Lingüística à tradução. (EMMEL, 1997, p. 76).

A autora cita o exemplo de Saussure, um dos mais referenciados linguistas, que dedicou boa parte de seus esforços para precisar a natureza de seu objeto de estudo, uma vez munido de “argumentos suficientes e convincentes” (1997, p. 76), pode então se dedicar a seus estudos da “linguística como uma ciência autônoma” (Idem).

[1] Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768 - 1834), filósofo e teólogo alemão, traduziu as obras de Platão para a língua alemã.

De acordo com Schmitz (1992), ainda hoje, muitos autores consideram a tradução como uma subárea da Linguística Aplicada. Steiner (1975), defende que as primeiras tentativas de aplicação da teoria linguística à tradução começaram somente no século XX, sendo que a publicação de *Essay on the principies of translation*, de A. F. Tytler, em 1972, marcaria o início dessa investigação teórica. (RODRIGUES, 1993).

Uma rápida consulta bibliográfica nos mostra quão diversas podem ser as posições dos teóricos da área quanto às relações entre linguística e tradução, Susan Bassnet-McGuire (1991, p. 37) defende que a tradutologia "é uma disciplina séria que investiga o processo de tradução, tentando esclarecer a questão da equivalência e examinando o que constitui o significado dentro desse processo.". Koller (1992, p. 128), defende a "existência de uma Ciência da Tradução por seu caráter interdisciplinar." "Para ele, a tradução é ciência *sui generis*, mas que, em Conteúdos ou métodos, se cruza com outras ciências ou ramos de ciência." (EMMEL, 1997, p. 78), e Tobin (1988, p. 450) constata que "parece existir uma tendência dentro da Tradutologia de permanecer na retaguarda dos estudos lingüísticos, embora ambas as áreas estejam se empenhando igualmente na busca de um modelo universal" (Idem). Ou seja, essa distinção, ou entrelaçamentos ainda se constituem em uma linha muito tênue.

No Brasil, o primeiro curso universitário de tradução foi criado no ano de 1968 (BORDENAVE, 1989), sendo que foi só a partir 1980 que foi dada a devida importância para a metodologia dos cursos de tradução. Bordenave (1989), coloca em destaque o que podemos chamar de "natureza do processo tradutório" (RODRIGUES, 1993), para ele "a tradução não é disciplina na qual um conteúdo é transmitido ... é um fazer, um fazer intelectual" (BORDENAVE, 1989, p. 60).

Com essa afirmação, o autor se coloca na contramão daqueles que defendem a tradução como a busca por equivalências, corrente que visa formular regras para a prática tradutória. Para Snell-Homby (1988), por exemplo, a "tradutologia" seria então, uma linha de pesquisa baseada na lingüística que teria "como objetivo fazer com que o estudo da tradução fosse rigorosamente científico e transparente." (RODRIGUES, 1993, p. 183).

> O termo equivalência, além de ser impreciso e mal-definido (mesmo depois de calorosos debates por cerca de 20 anos), indica uma ilusão de simetria entre línguas que mal vai além de aproximações vagas e que distorce os problemas básicos da tradução (Snell-Homby, 1988, p. 22).

Essa concepção de tradução, como podemos notar, ressalta a ideia de que a tradução seria uma tentativa de ser fiel ao texto original, onde ao se mudar a língua, seria possível buscar um termo equivalente no outro idioma. Essa é uma visão baseada na linguística que acaba prevalecendo na literatura sobre tradução, ou seja, trata-se de "congelar e dissecar o processo, assim como estabelecer normas gerais para a boa tradução." (RODRIGUES, 1993, p. 183).

Mas, isso é realmente possível? Basta ensinar algumas técnicas, e "dependendo do grau de convergência ou de divergência entre as línguas envolvidas" (RODRIGUES, 1993, p. 184) neste ato, essa pessoa, esse simples "intermediário" nesse processo, já teria os atributos para ser considerado um bom tradutor? E seu trabalho, poderia ser considerado uma boa tradução? Para começar, levemos em consideração que "a linguagem é indissociável de um contexto imediato e sócio histórico." (Ibid).

Para Saussure (1993), o objeto da linguística é a língua, onde som ou o sinal gráfico seriam produtos da capacidade humana em expressar pensamentos. Já a tradução, para Emmel (1997, p. 79), seria uma "aplicação especial da capacidade linguística humana". Ou seja, trata-se de "um procedimento altamente complexo envolvendo as mais diversas condições e fatores linguísticos, comunicativos, culturais etc." (KOLLER, 1992, p. 148).

> (...) o que a torna especial é o fato de o tradutor, ao contrário do falante comum, não ter a liberdade de colocar em palavras o que ele pensa, mas sim o que ele diz é pré-determinado em forma de palavras e orações, só que em outra língua. O tradutor precisa extrair-lhes o significado. Unem-se aqui os processos de compreensão e produção, algo que não acontece na fala comum. (KLEIN, 1992, p. 106).

Podemos perceber aqui, que essas concepções de tradução que venho apresentando têm em comum a busca por um "produto", em outras palavras, a fidelidade do texto original com a sua tradução, onde a base de estudos e discussões seria a relação sistemática entre dois textos. Entretanto, tratar-se-ia de uma simples transferência linguística? Acreditamos que não. Concordamos com Hans Vermeer (1992, p. 42), para o qual, "partes verbalizadas e de qualquer outro modo constituintes de significado diferem de cultura para cultura. A parte verbalizada de uma expressão sozinha é apenas uma parte da transferência e, consequentemente, apenas parte do significado.". Além disso,

> O processo de tradução é dependente de um sujeito-tradutor e relacionado a diretrizes que não são universais nem eternas, mas transitórias e vinculadas às instituições sociais. A tradução é um processo complexo e sempre dependente de uma leitura contextualizada. (RODRIGUES, 1993, P. 183).

Nesse sentido, poderíamos dizer que a tradução não ficaria limitada a uma simples confrontação entre vocabulário e normas gramaticais de duas línguas, interessa-se também em investigar até que ponto a substituição de palavras numa língua de partida levaria ao mesmo resultado na língua de chegada.

De acordo com uma corrente de pensamento contemporânea:

> A tradução tem sido reconhecida como constitutiva de toda atividade de leitura, interpretação e escrita de textos. Não apenas a tradução ganha corpo a partir dessas atividades, mas elas próprias podem ser compreendidas como momentos de tradução – de uma tradução entendida no sentido lato. (SILVA, 2016, p. 1).

O exercício da tradução nos mostra que não existem significados independentes e puros, e que o significante não é algo que possa ser materializado, assim "há um entrelaçamento e um encadeamento de rastros, tanto de elementos de uma língua como das línguas em si, (...) um significante sempre remete a outro significante, não havendo nenhum significado transcendental, apriorístico." (LIMA, 2011, p. 415).

Isso coloca em foco o que podemos chamar de "problemática da hierarquização e da delimitação entre o materno e o estrangeiro" (LIMA, 2011, p. 416). Benjamin, em seu texto *A tarefa do tradutor* (2008), um prefácio às traduções de Benjamin dos Tableaux Parisiens de Baudelaire, traz a palavra *Aufgabe* remetendo "às noções de dever, missão, tarefa, problema, devolução e restituição" (SILVA, 2016, p. 4) envolvidas na tarefa de traduzir. Seria *Aufgabe* do "sujeito tradutor" e não da língua ou da tradução em si.

Para Benjamin, "o tradutor seria assim um receptor endividado, submetido ao dom e ao dado de um original" (DERRIDA, 2002, p. 33), numa relação de dependência unilaretal, pois para Benjamin existiria *die reine Sprache* [a língua pura]. Aquela, original, a qual todo tradutor está fadado a buscar, alcançar.

Para Benjamin,

> Na obra original, haveria unidade entre teor e língua – uma unidade natural como a que existe entre a casca e o fruto. Na tradução, essa relação seria inadequada e artificial – como a que existe entre um manto real e o corpo que ele recobre. Derrida (1985, p. 238; 2002, p. 54-55) atenta para o significado das imagens escolhidas por Benjamin e sugere a violência com que a lei da obra original é imposta sobre a tradução – tradução, aliás, cuja existência é imprescindível para a sobrevida e o crescimento da própria obra original e sua língua. (SILVA, 2016, p. 8).

Ancorada em Jacques Derrida e Haroldo de Campos, entendo a tradução, não como uma devolução ou busca de equivalência, mas como transposição poética (*Umdichtung*). Ao

encarar a tradução como transposição poética somos remetidos quase que instantaneamente ao conceito de Transcriação elaborado por Haroldo de Campos.

3 Uma outra tradução

Segundo Santaella (2005), ao elaborar o conceito de Transcriação, Campos inspira-se na ideia de tradutor como recriador, de Ezra Pound; na ideia da influência da língua-fonte sobre a língua-alvo, de Walter Benjamin; na ideia de traduzir a forma da língua-fonte na língua-alvo, de Roman Jakobson; além da teoria dos signos de Peirce, seus intérpretes Morris e Bense, e em autores como T. S. Eliot e Paul Valéry. Campos investe na ideia de tradução como criação e como crítica, assim, vem na contramão da chamada "Tradução Literal".

> não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a iconicidade do signo estético, entendido por signo icônico aquele "que é de certa maneira similar àquilo que ele denota"). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se, pois, no avesso da chamada Tradução Literal. (CAMPOS, 2010, p. 35)

Ou seja, para uma tradução transcriadora, deve-se desprezar o sentido pontual de uma palavra isolada, levando em conta o sentido no efeito de um todo, assim é possível remobilizar o texto. Busca-se corresponder ao original em relação às suas características fônicas, sintáticas e semânticas, mas sempre num processo de negociação, criação.

Inspirados nas considerações de Campos, gostaríamos de dar destaque ao que Corazza — nossa ponte com a Educação, por articular esses conceitos aos processos de ensinar e aprender — chama de Didática da Tradução.

Segundo Corazza (2013), para se traduzir didaticamente, deve-se tratar cada elemento original como algo já criado.

> Ou seja, o Didata traduz ideias prontas; porém, o faz 'sob o signo da invenção', que rasura a origem e oblitera a sua originalidade; Ao traduzir elementos já existentes, o Didata não os funde numa generalização ou síntese superior; ao contrário, através de um projeto radical de intertextualidade, transcria-os. (CORAZZA, 2013, p. 214)

Mas o que seria Didática?

> A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. (LIBÂNEO, 2002, p. 5)

Ao inaugurar o termo de forma moderna em seu livro *Didática Magna* (1649), também conhecido por *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* Comenius[2] define Didática como a "arte de ensinar". No terceiro ponto da Saudação aos Leitores, ele afirma:

> Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes, para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (COMENIUS, 1997, p. 13)

Como podemos notar, Comenius utiliza no subtítulo de sua obra a palavra "arte", entretanto entendemos que a arte não se configura como um modelo, desse modo, o campo da Didática não se definiria dentro de um modelo, prova disso é que Didática e prática de ensino se diferem. Ou seja, se a Didática tem um objeto, ela não é uma prática, e sim um fundamento, logo, se é um fundamento, é um campo de pesquisa.

Para Franca[3] (1952), a necessidade da normatização do trabalho nos colégios e consequentemente a elaboração do "Plano de Estudos da Companhia de Jesus" foram decorrentes do aumento do ingresso de alunos atrelado a falta de preparo dos professores.

> O cerne do ordenamento era garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos, opondo-se à turbulência desencadeada pelo movimento reformista do século XVI. (NEGRÃO, 2000, p. 154).

Tanto Comenius (1649) quanto Franca (1952), — autor do Método pedagógico dos Jesuítas, o *Ratio Studiorum* — defendem a ideia de que há um protocolo a ser seguido, um modelo, para ensinar. Ou seja, basta seguir determinados passos que o aprendizado, ou o conhecimento seriam consequência. Essa ideia se aproxima àquela que tratamos anteriormente,

[2] Iohannes Amos Comenius (1592-1670), viveu e estudou na Alemanha e na Polônia. Bispo protestante da Igreja Moraviana. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna.
[3] Leonel Franca (1893-1948), sacerdote da Companhia de Jesus, doutor em Teologia, escritor laureado com o prêmio Machado de Assis da ABL.

dos tradutores que acreditam que seguindo determinados passos, se terá como resultado uma boa tradução. Ideia que gostaríamos de repensar.

Como dissemos, estamos com Corazza para a qual o ensinar, a tradução criadora, ou a transcriação, não é:

> literal, funcional, automática, etimológica, estruturalista, hermenêutica, celebração epifanística, uma violação, um caso de sobretradução, um semidecalque, uma superafetação; não soa como extravagância; não traduz palavra por palavra; não transmite a mensagem do original; não apresenta qualquer purismo ultra-acadêmico; não atualiza textos pelos contextos; ao contrário, consiste em traduções, em que são postas tal força criadora que, alegadamente, o resultado vale como se cada tradução fosse uma obra original, viva e aberta. (CORAZZA, 2011, p. 64)

Corazza defende a tradução na perspectiva da transcriação de Campos que seria "a apropriação da historicidade do texto-fonte e pensada como construção de uma tradição viva; é um ato até certo ponto usurpatório, que se rege pelas necessidades do presente da criação." (CAMPOS, 2013, p. 39), isso acarreta nova roupagem ao trabalho do tradutor/professor, pois "o tradutor constrói paralelamente (paramorficamente) ao original o texto de sua transcriação, depois de "desconstruir" esse original num primeiro momento metalinguístico. (CAMPOS, 2013, p. 110).

De modo simplificado, poderíamos dizer que cada um recebe/traduz o conteúdo de uma forma, tendo como base suas vivências[4]. A partir da obra dita "original", através da tradução, múltiplos sentidos são disseminados, há múltiplas possibilidades, sentidos mutáveis. Nesse sentido, privilegia-se não a cópia, a transcrição, ou uma simples transposição de palavras e significados, mas sim a criação, a transcriação.

Ou seja, a partir das propostas teóricas destacadas acima, acreditamos que a todo momento na academia são feitas traduções, seja por parte do professor que traduz o conteúdo transcriando-o em sua aula, quanto por parte do estudante universitário que traduz aquilo que recebe e transcria em seu modo de compreender, sua internalização e também em suas práticas

[4] A Vivência aqui é compreendida e utilizada no sentido nietzscheano, conforme apresentado no Fragmento póstumo 19[241] do verão de 1872/início de 1873 [*Erlebnisse*], onde Nietzsche nos mostra que as vivências são únicas e individuais e advém de cada indivíduo, da constituição orgânica, do instinto, não podendo assim ser transpassada. Ou seja, a vivência não é racional, é inatingível. É tudo o que propriamente se vivenciou (sentiu, presenciou, pensou, quis, fez ou permitiu).

de pensamento e exercício profissional. E que é justamente esse movimento de remobilização e criação que enriquece o ensino e o conhecimento.

4 Considerações finais

Vimos que o conceito de tradução parece operar na reflexão acerca da Educação Superior tanto num sentido chamado aqui de tradicional, que ressalta a ideia de que a tradução seria uma tentativa de ser fiel ao texto original. Para chegar a essa conclusão, convocamos principalmente às considerações teóricas da linguística, assim o fizemos por entender que antes de dar um passo adiante — como fizemos no segundo momento promovendo essa mesma discussão em uma base nova, a da desconstrução, e um novo olhar, o da Filosofia da Diferença — era preciso dar um passo atrás, e entender o que era dito e discutido pela tradição da tradução.

Para que fosse possível a aproximação das discussões conceituais feitas neste texto com a Educação, nos apropriamos de Corazza, por entender que, filósofos da diferença como Derrida e Deleuze (este mobilizado por Corazza) apontam para uma nova forma de se, enxergar, pensar e discutir as metodologias e práticas utilizadas pelas instituições de ensino, e consequentemente por seus professores e alunos.

Vale ressaltar aqui, nossa insatisfação com metodologias de ensino em que imperam o "decoreba" como forma de acesso ao conteúdo, pois entendemos que esse método de ensino é limitado e insatisfatório, uma vez que, nem tudo que o professor transmite o aluno recebe, e nem sempre recebe como foi passado, com essa tal fidelidade. Ironicamente, porém, notamos um professor e um ensino que parecem querer justamente a fidelidade, uma vez que é isso que se cobra nas "provas".

As discussões aqui promovidas servem de suporte em nosso entendimento de que a tradução seria como denomina Campos, uma espécie de transposição poética (*Umdichtung*). Pois somente desprezando o sentido pontual de uma palavra isolada, e levando em conta o sentido no efeito de um todo, será possível remobilizar primeiramente o texto e consequentemente o conhecimento, sempre num processo de negociação, criação. Para nós, a riqueza da produção do conhecimento é justamente a não repetição do conhecimento dado, mas a produção de novos conhecimentos, que a rigor, é a vocação da Universidade.

Referências

BASSNET-MCGUIRE, S. **Translation Studies.** Routledge, London, 1991.

BENJAMIN, W. **Die Aufgabe des Übersetzers.** In Org. BRANCO, L. C. A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português. Tradução de Susana Kampff Lages. Belo Horizonte, Fale/UFMG, p. 66-83, 2008.

BORDENAVE, M. C. R. **Fundamentos de uma metodologia de ensino da tradução.** In: Encontro Nacional de Tradutores, 3, 1989, Porto Alegre. Anais do 3º Encontro Nacional de Tradutores. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Instituto de Letras, 1989.

CAMPOS, H. **Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Transcriação.** Org. Marcelo Tápia, Thelma Mediei Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COMENIUS. J. **Didática Magna.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, S. M. Notas. In: HEUSER, E. M. D. (org.). **Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias.** Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 31-96.

_____. **O que se Transcria em Educação?** Porto Alegre: Supernova Editora, 2013.

DERRIDA, J. **Una Filosofía Deconstructiva.** Zona Erógena 35. [Entrevista realizada en noviembre de 1995], 1997.

_____. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

EMMEL, I. **Linguística e ciência da tradução: existe alguma relação?** Cadernos de Tradução, Florianópolis, v.1, n.2, p. 75-85, 1997.

FRANCA S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

KOLLER, W. **Einführung in die Übersetzungswissenschaft**. Wiesbaden: Quelle & Meyer, 4.ed., 1992.

KLEIN, W. **Was kann sich die Übersetzungswissenschaft von der Linguistikerwarten?** In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Vandenhoek & Ruprecht, 1992, n°84, p. 104-123.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Edição do Autor. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, E. **Tradutor: o inescapável hôte da língua do Outro.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(50.2): 413-427, 2011.

NEGRÃO, A. M. M. **O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum*.** Rev. Bras. Educ. [online] n. 14 p. 154-157, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

RODRIGUES, C. C. **Linguistica aplicada e Tradução: algumas relações.** Alfa, São Paulo, v. 37, p. 179-186, 1993.

SANTAELLA, L. **Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos.** In: MOTTA, L. T. Céu acima: para um tombeau de Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1993.

SCHMITZ, J. R. **Lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.** Alfa, v. 36, p. 213-36,1992.

SILVA, R. G. T. **Tornos de Babel: Benjamin e Derrida.** Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG. Belo Horizonte, v. 10, n. 19, nov. 2016.

SNELL-HORNBY, M . **Translation studies: an integrated approach.** Amsterdam: Johns Benjamins, 1988.

STEINER, G. **After Babel: aspects of languages and translation.** Oxford: Oxford University Press, 1975.

TOBIN, Y. **Text-Theorical and Methodological Implications for Translation.** In: ARNTZ, R. (org.) Studien zu Sprache und Technic. Hildesheim: OLMS Verlag, 1988, pp. 449-468.

VERMEER. H. **Is translation a linguistic or a cultural process?** Ilha do Desterro, University of Heidelberg, p. 37-49, 1992.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ENSAIO SOBRE AS POSSIBILIDADES DESCENTRADAS PARA O PLANO DAS AULAS

Allan Kozlakowski (EFF/UFMT; UNIVAG) – allankws@hotmail.com

Resumo: As políticas educacionais brasileiras têm definido um conjunto de normativas para a formação universitária visando competências supostamente exigidas pelos mercados profissionais, impondo estruturas que formalizam as práticas docentes. Se, por um lado, o perfil definido na média dos ingressantes precisa desenvolver autonomia, por outro a definição das competências mínimas para sua formação o modaliza. O graduando com exigências pré-definidas e saberes elencados nas prioridades dos projetos dos cursos é foco de diferentes ações educativas para o autogerenciamento de sua formação. Propomos expor parte dessas normativas a partir do plano de ensino, demonstrando-o, a partir de Derrida, como abertura possível para as metodologias ativas, especialmente as articuladas para o descentramento do conhecimento, utilizando o imprevisto como gerenciador da originalidade pessoal e da iniciativa.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino superior. Competências. Metodologias ativas.

1 Introdução

As políticas educacionais articuladas no sistema brasileiro foram regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei nº 9394, de 1996, e sugerem competências e diretrizes para o ensino, balizando o processo de aprendizagem. A LDB abrange com regularidade a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior – nosso foco nesse texto, e indica itinerários formativos para as competências definidas nas áreas e em cada sistema de ensino. Apesar das diferentes abrangências de atuação (municipal, estadual e federal), e das funções (supletiva e reguladora), os modelos propostos nas políticas atuais para a organização dos currículos impõem diretrizes - em todas as esferas, e estruturam aquilo que foi convencionado chamar *demandas* da sociedade civil e dos mercados de aceitação (trabalho; pesquisa; lazer; interação social).

Depreende-se das demandas o empenho do ensino brasileiro: sua organização orbita as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – e seus ajustes temporais, valoriza a formação dos profissionais da educação pela ótica das competências para o trabalho pautado na ciência e fundamentos científicos, disseminando ações com esse mesmo foco até os programas *stricto sensu*. Dessa forma, observa-se que a legislação educacional brasileira segmenta, articula e tramita elementos reguladores, desde o ensino infantil e até a pós-graduação,

utilizando instrumentos de mensuração e intervenções com representantes para que as políticas das instituições de ensino projetem perfis de seus formados nos currículos dos cursos.

Essa instrumentalização organiza-se pelas diretrizes para a educação e os sistemas governamentais - coordenados pelo Ministério da Educação. Definem modelos, planos e programas modalizantes, visando propor performance materializadora (BAKHTIN, 2010) do resultado final, definição para manter um conjunto de regras cuja finalidade é a de gerar/gerir a construção de conhecimentos das áreas de formação. Incluem-se aqui as atividades que possam materializar as políticas no ambiente educacional formal.

Dos instrumentos institucionalizados no país, nosso olhar sobre a formulação do plano de ensino (ou plano das aulas) encontra um acabamento[1] daquilo que será, um por vir (o virtual do *ser* após o processo). Esse documento tende a demonstrar a estrutura que roteiriza a formação. Existiria aí um eco: a necessidade da sociedade civil para que o ensino funcione pela aula planejada e que o sistema educacional formal oriente o plano e, esse, a formação; ambos, portanto, dão o contorno do ser a vir. Assim, ecoam as ausências: ser modalizado para *saber fazer* na docência, ou seja, o docente operador executivo das políticas, e o ser resultante dessas políticas, o discente, que deverá saber responder, ou *saber ser* conforme o sistema educacional exige e, para isso, há necessidade do acabamento funcional pelo plano de ensino. As divergências entre o plano e a realidade local – e funcional aplicável às coisas da vida, são contornadas pelo docente no momento da operação (o evento aula), muitas vezes convergindo e provavelmente em outras tantas escapando às necessidades apontadas nesse documento.

É nesse aspecto que a *ideologia da competência* nos auxiliará a ler a possibilidade de se alterar profundamente o modelo utilizado na educação superior (o que não inviabilizaria pensar também nos outros níveis educacionais). Nessa publicação, Chaui (2014, p. 53) prioriza um certo tipo de explicação para que possamos entender a condução das diferenças socioeconômicas e culturais atuais, classificando-as como racionais e capazes de justificar as divisões sociais a partir da produção econômica. Para a autora, há uma função: ocultar a divisão e promover a crença nos valores emanados da classe dominante, o que geraria as convicções sobre a *organização* como um modelo das leis de mercado. É nesse sentido que a capacitação

[1] O propósito é o de inserir a contradição, pois não há acabamento e sim, ao contrário, o *texto-plano* que tenta abrigar o discurso do formado – ou das competências instituídas, produzindo substituições ao inacabamento do *ser*; isso pela apropriação de uma projeção – a de um perfil e, com isso, um comando para *saber-fazer*: o aluno deve se transformar em uma das suas representações (para o mercado; para a carreira), uma vez que o que se pretende é/está no futuro.

profissional empreendida nos cursos de graduação, de certa forma, responde pela *competência privatizada* (idem, p. 57) ao elaborar trajetórias a partir dos planos de ensino, conforme as necessidades sociais apontadas nas políticas do Ministério da Educação.

2 As exigências do mercado: fontes da regulação para o ensino superior

Essa mesma necessidade reguladora implica o uso do discurso do desenvolvimento social e o dispositivo mercado, pois a formação abrange uma cadeia de significantes e institui, temporariamente, a sutura de suas premissas em significados como 'qualidade', 'excelência', 'carreira', 'empregabilidade', 'dinheiro', 'investimento', 'planejamento', 'sustentabilidade', entre outros (Kozlakowski, 2013), e que são utilizadas para preencher de sentido os discursos das políticas educacionais. O mercado, por sua vez, é um dispositivo do discurso do *liberal-capitalismo*, presente nos documentos dessas políticas - desde a educação infantil e até o *stricto sensu*, implícito nos detalhes formadores das necessidades sociais. São os argumentos socioeconômicos aos quais nos referimos, inclusive incidindo como vontade social também no plano das carreiras dos pais, num *looping* de afirmações.

A título de exemplo dos argumentos mencionados, o parecer 022/98 da Câmara de Educação Básica - CNE[2], define: para coexistir e auxiliar nas carreiras as famílias investirão na formação de seus filhos. Ao que nos parece, há uma função explícita: o necessário desenvolvimento sociocultural equivale a (re)produzir *as* competências para se garantir o futuro – um *por vir* como sinônimo do avanço socioeconômico pretendido, mas que (também) é a abertura da estrutura: demonstra diferença, por que não há garantias futuras para os filhos, e o momento atual em que os pais se encontram – sempre sem garantias - tende a não ser o suficiente. Com isso, o que se privilegia é a constante alteração na cultura, como fato que convoca a sociedade sempre para um futuro.

Ainda há neste mesmo parecer clara menção sobre a educação infantil. As políticas públicas para as crianças também buscam ações projetadas nos planos para garantir a formação. Elas abrangem o educando "[...] e suas famílias, propiciando-lhes a igualdade de oportunidades de cuidado e educação de qualidade."(PARECER Nº: CEB 022/98, p.13). É nesse sentido que propomos observar como se resguardam os planos – seria também um como nos resguardar destes - uma vez que gostaríamos de discutir o não-calculável (portanto não-projetável)

[2] Ver: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf

enquanto acontecimento *entre* (DERRIDA, 2014) e que jamais estará num plano. É nesse sentido que lemos o querer emancipar o outro: emancipa-se ao dizer aos educadores, pais e sociedade, que ter cultura é ter a minha, a nossa cultura, portanto a cultura do *em busca daquilo que está sempre no futuro*; nunca a sua por que esta ainda se alcançará e a do mercado é a que está. Essa é a vontade *de* cultura para o preparo, pois a cultura "[...] postula uma dualidade entre faculdades superiores e inferiores, vontade e desejo, razão e paixão, dualidade que ela, então, propõe-se imediatamente a superar." (EAGLETON, 2001, p. 15). Algo semelhante ao domínio e a exploração do saber: sempre apontam horizontes.[3]

Deriva-se daí nossa ideia de que aquilo que tramita nos enunciados socioeconômicos – as demandas do mercado, faz circular significantes vazios cujos significados orbitam opções sempre a alcançar. Daí serem reproduzidos nas escolas, exatamente para forjar o futuro conforme as políticas educacionais deliberam; estas, por sua vez, retroalimentam o sistema, envolvendo todos pela determinação e valorização de um perfil - e as construções particulares para sua aceitação. Ainda, finalizando nossa síntese sobre os documentos oficiais e, em especial análise sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação, adicionamos que as DCNs[4] emanam as necessidades socioculturais do *dispositivo mercado*.

A estrutura que engendra nossas políticas educacionais modela o sistema de ensino a partir da autodenominação convicta no discurso da gestão, da competência e da ética, admitindo-se como veículo para o que considera ser a "[...] ação educacional para a autonomia e a liberdade [...]" (DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013). De maneira geral, adicionamos à leitura os documentos do ensino profissionalizante e há neles clara dedicação e vinculação entre educação formal e informal, trabalho e práticas sociais, indicando autonomia pelo desempenho no trabalho e liberdade como um *valor* daquele inserido nas aceitações sociais as quais nos referimos. Dessa maneira, supomos, os planos de ensino lastreados pelas diretrizes curriculares nacionais são formados por discursos que os precedem e certamente os ultrapassam, aquilo que Derrida julgou ser "uma instância não-universitária" (DERRIDA, 1999, p. 87), centrados, portanto, nos enunciados hegemônicos

[3] Nesse aspecto, ver Derrida, 1999, p. 74-79.
[4] DCN são as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nosso objetivo aproxima-se mais das organizadas para a educação superior (fonte: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf. Acessado em 05/04/2016), mas buscamos entender também o funcionamento da educação básica formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (fonte: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica)

modalizadores dos sujeitos em formação para serem produtivos, conforme a matriz foucaultiana do *homo oeconomicus* neoliberal.

3 Planos de ensino e as metodologias ativas: o método 'estudo de caso'

A maioria dos esforços acadêmicos têm se preocupado com as respostas aos sistemas reguladores, cuja atenção pretende a formação dos profissionais competentes e autônomos para atuar nos mercados, conforme os modelos definidos. No centro desses esforços há o aluno perfilado como alguém que precisa se formar e exibir competências que assegurem a resposta ao *dispositivo mercado*, preparado e ativo. É comum e recorrente o enunciado para se alcançar o motivo e fazer com que o graduando saia do estado passivo – conforme sua formação na fase anterior, reprodutora de memórias acumuladas em que o conhecimento foi gravado na base repertorial discente visando à formação para o vestibular (ou processo seletivo). Inúmeras alternativas são desenvolvidas para tentar elevar o raciocínio discente em sua graduação, como se o que a maioria dos perfilados tivesse que aprender a gerenciar seu próprio processo de formação, nunca antes apreendido. Não discutiremos o que significa esse autogerenciamento diante dos discursos formativos, entretanto nos ocuparemos de uma das estratégias utilizadas atualmente na construção do percurso para a autonomia: as metodologias ativas.

Visando responder às normativas do sistema de ensino, as instituições buscam regrar os planos de aula - enquanto resultado dos planos de ensino dos projetos pedagógicos dos cursos, para que as metodologias sejam diversificadas e consigam alcançar o discente em seus motivos para a formação; desses, *grosso modo*, parece eclodir o sentido de impasse para que a formalidade dos planos incentive e subsidie os alunos a construírem seus projetos de vida e a conviver com o outro. Encontramos diversos textos discutindo alternativas para se adequar os currículos dos cursos, bem como suas metodologias e espaços para adequar à formação às exigências do mercado, sabendo que o ingressante – supostamente – apresenta um *perfil vazio*. Parte dessas premissas desenvolve argumentos sobre a quebra dos métodos tradicionais, aqueles que formaram o aluno para ingressar no ensino superior e que privilegiam a transmissão do conhecimento. O formato disciplinar tende a ser repensado, uma vez que a quebra pretendida precisa considerar o acesso à informação e os valores sociais, que tendem a formar informalmente os jovens para além do conhecimento reservado à sala de aula.

Da mesma maneira, encontramos fórmulas metodológicas que empreendem o ensino para acomodar o perfil do aluno ingressante aproximando-o da vida, em iniciativas diferentes da centralidade da sala de aula. O elemento disciplinador dá lugar à integração cognitiva e o

resultado desse repensar pode ser lido como um processo de generalização, em que problemas do mundo real devem ser trazidos para as práticas formativas. À esta cessão de espaço podemos identificar princípios alternativos nas práticas no ensino superior, algo que se assemelha ao que Michel Peterson pôs em relevo na abertura de sua conferência, sobre a responsabilidade do corpo docente:

> Importa igualmente interrogarmos os conceitos de *performance*, excelência e Qualidade Total do ensino e da pesquisa, porque estes não são jamais nem poderão jamais ser simplesmente legitimados por sua performatividade ou por sua produtividade. (DERRIDA, 1999, p. 49)

Assim, conforme Derrida (idem, p. 108), o lugar do conhecimento enquanto espaço de produção de saberes é também um contrato posto em relevo, que precisa receber tratamento e raciocínio para além de um conjunto de discursos normativos, lugar para acomodar desafios sem se acostumar ao confronto pelo imposto ou manter-se apático pelas modalizações dos instrumentos normativos, desafiando os discursos com ideias que possam ser lidas como novas – sem necessariamente serem inovadoras. Não existe autonomia total na universidade (ibidem) e é nesse sentido que supomos positivas as alternativas das metodologias ativas, como relativa autonomia dentro do dispositivo técnico (idem, p. 155) normatizador, para que os graduandos *sejam* as demandas mas possam, ao mesmo tempo, refletir sobre elas.

Então, para além dos itens reguladores do plano, especialmente as metodologias pensadas para as aulas, supomos uma abertura para que os discentes possam trazer suas intenções para além do plano, tornando o espaço da aula um momento não planejado em sua íntegra e, portanto, incorporando-se o novo. O potencial aqui entendido é o da curiosidade – trazer os inúmeros saberes dos alunos que não forma mapeados pelo sistema de perfil, sistemas esses que priorizaram o ingresso, a memorização da fase anterior – momento em que os sujeitos íntegros se inserem na execução; dúvidas, certezas, vivências, enfim, a integridade para além das curvas estatísticas da entrada no ensino superior. Isso corresponde ao engajamento que se pretende para que o discente encontre elos entre suas experiências de vida (uma vez que boa parte do aprendizado anterior provavelmente servirá medianamente por pouco tempo) e as *demandas de mercado*. Talvez corresponda a valorizar mais aquilo que foi somado às competências chamadas de sociais para o perfil dos egressos, como a humanista, a crítica e reflexiva.

A expectativa não é a de romper com os assuntos (conteúdos) do plano para alternativas incomuns ao discurso da formação; ao contrário, nossa reflexão visa aquilo posto

como o que deve ser feito, em geral por que está atribuído – e por isso aceito como um lugar da verdade na diretriz. Supomos que a definição carrega a qualidade da gênese e atua como discurso estruturado num caldo de possibilidades, tidas como racionais e convencionais, *competências privatizadas*. Passíveis de configurar enquanto elementos da estrutura educacional - cuja conclusão é sempre *racional* para se operar os sentidos, os enunciados conhecimento, atitudes e habilidades, por exemplo, orbitam aquilo que escapa à estruturalidade e permitem aberturas para que a integridade discente componha a metodologia da aula.

Se qualquer busca pela definição é uma escolha – e por ela mesma já há uma definição sempre no interior de um sistema de conceitos, e, nela, o consideravelmente preciso será ou tenderá à tipologia *tradicional* (Derrida, 2014, p. 236), na regra social com seu (definido) caráter social. Esse sistema de conceitos é o que fundamenta a diferença na definição das coisas, exatamente por fazer pensar no conceito já definido (sem a oposição por ser já o irrefutável conceito) e reside aqui nossa reflexão. As metodologia ativas intervêm nesse sentido, pois "[...] o que escapa a êstes conceitos e certamente os precede e provavelmente como sua condição de possibilidade." (*sic*) (idem, p. 237), em função da necessidade da autonomia (conceituada como alcance do perfil humanista, crítico e reflexivo).

Uma das opções destacadas pelos professores do ensino superior para que os discentes pratiquem o raciocínio analítico com proposição de resolução (também elencado como tomada de decisão) tem sido o estudo de caso. Uma história contada, seja adaptada dos noticiosos ou experimentada anteriormente nos ambientes profissionais, o estudo de caso pretende engajamento para que o discente busque o embasamento necessário à compreensão de uma ou várias situações e possa se habituar a tomar diferentes posicionamentos na elaboração de uma ou variadas decisões. As experiências do grupo são organizadas em razão da possível resolução e os argumentos partem do menor embasamento para o mais aprofundado, dado que os materiais à disposição são elementos que podem ser lidos de maneira diferente pelos alunos. Tanto a leitura – e preparo esperado, quanto a organização das atividades, etapas ou fases, pressupõe diferentes temas e podem ser dimensionados como projeto, conforme a proximidade temporal da situação à realidade do mercado (BORDENAVE; PEREIRA, 1982, p. 232-235).

Uma das principais considerações em mérito apontado pelos docentes sobre a adoção do estudo de caso em forma de projeto tem sido a capacidade desse método revelar e dar sentido aos hábitos de estudo dos alunos. Ao compartilharem suas experiências os alunos tendem a se aproximar a partir de suas diferenças, admitindo necessidades individuais a partir das

percebidas nos colegas da turma - ou grupo, tomando iniciativa na alteração de suas próprias práticas - sejam as de dedicação de tempo para os estudos ou as relacionadas ao compartilhamento das informações e bases encontradas. Interessante notar que o espelho deixa de ser o professor – e suas experiências passadas, e variadas imagens desses diferentes hábitos são incorporadas nas práticas entre todos (ou no grupo ou na maioria). A orientação docente tende a dosar níveis de competição entre os alunos e - quando bem aplicada, métricas podem ser elaboradas para além das iniciais planejadas. Por fim, o estudo de caso favorece o acompanhamento das fases e insere a continuidade como fator de avanço, valorizando a regularidade como alternativa de construção do conhecimento.

4 Considerações finais

Permanecemos na demonstração dos atrativos de fora para dentro dos planos de ensino como método aproximado ao das *metodologias ativas*, pois nos permitem uma outra escolha, uma abertura pelo *descentramento*: mantendo-se a contestação como primeiro instrumento de ativação do olhar reflexivo discente, seria explorar a eficácia relativa com o que se tem à mão. Assim, as realidades vistas de fora do plano (docente) para o centro dos assuntos (discentes) favorecem novas explorações para o desempenho durante o tempo em que os encontros das aulas ocorrerem. Esse deslocamento tende a ser favorável também para aproximar a realidade discente em processo de autoconhecimento; nem tanto pela equação do perfil de entrada, mas pela abordagem espelhada nos colegas, sugestões e práticas, hábitos e novos modelos de dedicação aos estudos, pesquisas e produção tendem a aflorar do grupo para o indivíduo.

Essa nova ênfase aproximar-se-ia da resolução de problemas criados no momento da aula e a partir da orientação docente, adaptando-se à métrica à problematização - a partir da escolha dos alunos para a exibição em sala. Para fora do estruturado, a ideia do estudo de caso com estruturação de projeto parece ser alternativa interessante para que sejam experimentados vários e distintos instrumentos de estudos e pesquisas a fim de deixar aparecer o *imprevisto* – item não encontrado no plano de aulas, constante nos ambientes de convivência e produção e pouco explorado nos regramentos oficiais. Das diferentes práticas baseadas na solução de problemas, àquelas mais aproximadas à *originalidade pessoal* e à *iniciativa* põem o centro no aluno e podem ser contornadas pela orientação docente.

Assim, das experiências surgiriam as necessidades de discussão para um conjunto de possibilidades a detalhar – inclusive pesquisar e priorizar, com maior apropriação sobre os motivos para aquele aprendizado e admitindo-se o erro, uma vez que alternativas incorretas seriam consideradas naturais ao processo e, internalizado nas medidas avaliativas, o crivo da experimentação embasada seria praticada para além da resposta correta.

Referências

BAKHTIN, Mikhail**. Estética da criação verbal.** 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** São Paulo: Vozes, 1984.

CHAUI, Marilena. A ideologia da competência. São Paulo: Perseu Abramo, 2014.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KOZLAKOWSKI, Allan. AS CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS DO ETHOS EMPREENDEDOR: estudo dos contratos de comunicação sobre empreendedorismo na revista VOCÊ S/A. 2013. 267f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O PAPEL DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Irzair Ciro Correa SEDUC UFMT/UFPR irzair@bol.com.br
José Carlos Leite. Professor titular aposentado UFMT

Resumo: Pretende-se neste artigo demonstrar a importância da filosofia como um saber ensinável para a formação de seres humanos em seu aspecto mais amplo, ou seja, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o mundo da vida. Isso se dá pelo fato de que a filosofia tem um modo de ensino aprendizado que lhe é especifico, utilizando a via do conceito enquanto a arte recorre aos afetos e a ciências se utiliza das funções. De outro modo o estudo da filosofia se mostra extremamente enriquecedor na medida que proporciona ao estudante a experiência do pensamento. O mais importante não é o produto é o processo. Dessa forma é possível justificar a importância do ensino de filosofia no ensino médio tanto como uma disciplina válida para instrução como algo que se pode utilizar para refletir sobre o cotidiano de homens que não abrem mão de pensar.

Palavras-Chave: Formação humana. Experiência do pensamento. Reflexão filosófica.

1 Introdução

Muito se tem dito sobre a importância da filosofia como componente curricular da educação básica, mais precisamente no ensino médio das escolas brasileiras. Diz-se que a filosofia é importante para a formação de uma consciência crítica, diz que seu ensino é indispensável para incutir valores morais nos alunos e diz-se também que ela é uma ferramenta indispensável para o exercício da cidadania. Talvez sirva para ambas as coisas, mas com certeza não é para isso ou somente para isso que a filosofia como uma construção do pensamento racional se destina.

Este trabalho parte-se do principio de que a filosofia, antes de qualquer coisa, tem o seu valor em si mesmo, mas sua importância para educação será defendida levando em consideração três pontos que foram amplamente debatidos por outros autores e que já estão consolidadas como reflexão sobre assunto: a filosofia como condição de possibilidade para experiência do pensamento [e tem por base os] textos “Ensinar filosofia” e “Resposta a questão o que é o esclarecimento” ambos de Kant; a filosofia como um componente curricular peculiar, pois para seu ensino aprendizagem utiliza a via do conceito, e para fundamentar recorre-se a Deleuze e Guattari; e sua importância como um componente curricular indispensável para formação humana integral, nenhum ser humano estaria completo se abrisse mão de conhecimentos essenciais sobre si mesmo e nesse aspecto a filosofia como um saber ensinável tem muito que contribuir.

O que se pretende neste artigo é refletir sobre alguns pontos que possivelmente ofereceria a oportunidade para refletir sobre a importância dessa contribuição e de que modo tal objetivo poderia ser efetivado.

2 A possibilidade da experiência do pensamento

Sapere aude é sentença lapidar pronunciada por Kant em se opúsculo publicado em 1776 em um jornal alemão em resposta a uma pergunta inquietante da época: "O que é o esclarecimento?" *Sapere aude* quer dizer ousa pensar por si próprio, ou seja, pensar fazendo uso do seu próprio entendimento. De acordo com Kant, os homens estão mergulhados na menoridade das quais eles próprios são culpados devido a dois fatores principais: falta de resolução e coragem de fazer do entendimento sem a direção de outra pessoa; inércia e covardia. É tão cômodo se manter sob tutela que a maioria dos homens mesmo depois que a natureza os libertou da minoridade se mantêm de bom grado sob direção de outrem. Ainda de acordo com Kant é comum afirmarem que se

> Possuo um livro que faz as vezes de meu entendimento; um guru espiritual, que faz às vezes de minha consciência; um médico, que decide por mim a dieta etc.; assim não preciso eu mesmo dispender nenhum esforço. Não preciso necessariamente pensar, se posso apenas pagar; outros se incumbirão por mim desta aborrecida ocupação..(KANT, 2009: p, 176)

Sobre o fato dos homens se recurarem a pensar por si mesmo a gravidade chega a tal ponto que Kant (2009) afirma que uma revolução pode produzir a queda do despotismo e mudar a forma de governo, mas dificilmente ocorrerá uma revolução que promoverá uma reforma no modo de pensar.

Kant (2003) entendia que é algo natural e até desejável que os "jovens imaturos segundo a natureza" não pense por si mesmo para evitar o que ele chama de "tagarelice precoce dos jovens" e a arrogância, em sua opinião mais difícil de sanar do que a ignorância, porque quando não sabe, sempre é possível aprender, mas quando se aprende errado ou acha que sabe o que realmente não se sabe, ou não se sabe como deveria saber é difícil consertar.

Não se espera que o homem comece a pensar como que num passe de mágica, há um caminho que para percorrer, para acessar a experiência do pensamento. É a partir experiência de cada homem que se deve começar, partir do vivido, daquilo que é comum.

A experiência do pensamento filosófico deve partir do senso comum, mas não deve permanecer nele, é imperativo que avance primeiro em direção a juízos intuitivos e destes aos conceitos que são formados pela razão. Esse é caminho da experiência do pensamento preconizado por Kant que afirma peremptoriamente que não se deve ensinar pensamentos, mas sim ensinar a pensar e que o homem que aprende a pensar conforme o estatuto da razão filosófica sempre ganha alguma coisa com esse ensino, tornando-se mais exercitado e atinado; se isso não acontecer perante a escola, pelo menos Perante a vida, embora a maioria dos homens jamais chegue a esse estatuto (KANT, 2003)

A filosofia possibilita a experiência do pensamento devido ao seu método peculiar denominado *zetético*, ou seja, investigante. Então retomo a frase lapidar inicial e digo com Kant *sapere aude*, pois, a filosofia proporciona as condições de possibilidade para a experiência do pensamento.

3 A especificidade do ensino aprendizagem da filosofia

A filosofia tem um método peculiar denominado investigante e diferente das demais disciplinas ela utiliza a via dos conceitos para tentar acessar uma determinada verdade ou refletir sobre algum problema. Convém explicitar que Deleuze e Guattari entende que há três potências do pensamento. É possível ao homem formatar o seu mundo através de três maneiras diferentes utilizando-se da ciência, da arte e da filosofia. (GALLO 2013, p. 12)

A ciência se constitui como uma tentativa de dominar a natureza que consiste na observação, formulação de uma hipótese, experimentação, generalização e elaboração de teorias. Mas a ciência enquanto a potencia do pensamento produz *funções*. Por exemplo: quando definimos a velocidade em função do tempo e do espaço, um objeto é mais veloz que o outro quando percorre o mesmo espaço em menor tempo.

Criar arte é uma característica distintiva do homem e sua marca enquanto ser que transcende o mero existir tendo em vista apenas o que é ditado pelo instinto. A arte é a potência criadora, que vai além dos itens básicos constituinte de todas as espécies que é: nascer, nutrir, reproduzir segundo a espécie e fatalmente morrer.

É comum às plantas nascerem, nutrirem via fotossíntese, crescerem tortas ou longilíneas reproduzirem segundo sua espécie lançando sementes e depois de algum tempo definharem e morrerem. O mesmo ocorre com os animais ditos irracionais.

Mas o homem marca sua passagem pelo meio em que habita criando algo que vai além do plano imanente e material. Uma música, uma pintura, um poema, escultura ou obra carrega a capacidade de registrar, de fixar e marcar a existência do homem deixando algo como legado a posteridade. Os que contemplam posteriormente esses feitos humanos têm sentimentos e percepções sobre tal obra, de forma que a arte produz *afetos,* cada um tem sua própria percepção perante uma obra de arte senso afetada por ela á sua maneira.

Como potência criadora a arte e a ciência são importantes, mas fazer não é ciência nem filosofia, recorrer aos métodos científicos não possibilita acessar as possibilidades das artes nem garante o domínio do campo filosófico que tem suas peculiaridades.

Em nenhuma outra parte, exceto através de conceitos filosóficos e por isso Deleuze já afirmava que a filosofia "é a arte de inventar, de criar, de fabricar conceitos". A filosofia tem características próprias obviamente, distintas das artes e das ciências, ela é eminentemente reflexiva e discursiva e trata dos mais variados assuntos que só poderá ser bem analisada através do aporte dos conceitos filosóficos.

O homem enquanto ser racional lida com questões que se recusam a calar e qualquer um que não se recuse a pensar são inquietados por elas, algumas são inevitáveis por que vem de fora e nos aflige, mas outras são irreprimíveis porque estão dentro de nós e nos constrange. Questões acerca do certo e do errado, justo e injusto, acerca do belo, do ser entre outras. Não obstante Gramsci, citado por Gallo (2013) afirmar que "todo homem é filosofo, na medida em que de maneira mais menos intensa e duradoura ele pensa sobre os problemas da vida", acredito que na maioria das vezes não é o bastante para dar conta das inquietações que nos acometem. É preciso lançar mão dos conceitos.

E filosofia é um pensamento conceitual. De acordo com Gallo (2013), que ao sintetizar o pensamento de Foucault, indicava que a filosofia "é uma busca da sabedoria entendendo o conhecimento como algo que vem, mas também é um trabalho de cada um sobre si mesmo, um modo de construir a própria vida".

Dessa forma quando Heráclito consolidou o conceito de devir afirmando que tudo flui e é característica do ser essa constante passagem de uma coisa ao seu contrário, de sorte que "ninguém banha duas vezes no mesmo rio" (HERÁCLITO apud MARCONDES, 2000, p.13) ele estava dando uma forma única de interpretação acerca de um assunto lançando mão da filosofia como potencia do pensamento. Heráclito entendia o fluxo, o devir como um estatuto do Ser, de alguém que estava em constante

mudança, tal qual o dia sucede, o inverno dá lugar ao verão, após frio vem o calor, tempestade e calmaria, via no jovem de hoje o ancião decrépito de amanhã, no aluno o mestre em potência e assim sucessivamente, uma alternância contínua, ininterrupta, interminável, inexorável.

A noção de *devir* pode ser encontrada em outros filósofos, mas Heráclito já está consagrado pela tradição filosófica como o filosofo que diz que "ninguém banha duas vezes no mesmo rio" que os contrários se sucedem e mutuamente se complementam de forma que há uma "*harmonia dos contrários*" (HERACLITO apud MARCONDES, 2000) de sorte que mesmo quando dois exércitos peleiam no campo de batalha é porque estão em harmonia e concordaram em lutar. Não podemos tirar-lhe o crédito porque ainda se diz entre nós que "quando um não quer dois não brigam".

Contemporâneo de Heráclito - e que provavelmente compartilhava das mesmas angústias do seu tempo -, Parmênides concordava com ele até certo ponto sobre o devir. Mas felizmente foi além e conferiu um novo estatuto ao Ser. Mesmo entendendo que as mudanças são inevitáveis, Parmênides afirma que "o que é, é". Pois como algo que não é pode vir a ser, como algo que é, pode deixar de sê-lo. Assim Parmênides dá crédito a Heráclito, mas afirma que não obstante as mudanças há algo que permanece tal como era conferindo uma *identidade* ás coisas. Então mesmo mudando, a criança vira adolescente, que chega a ser jovem, depois adulto, depois senil permanece nele um substrato que preserva sua identidade enquanto tal. De fato, as pessoas mudam, mas por conta de um estatuto ontológico, permanecem as mesmas.

Está constituído aqui um problema filosófico que, indubitavelmente, só será possível refletirmos sobre isso de maneira minimamente satisfatória se lançar mão da via do conceito; de outra forma, acredito, qualquer tentativa de entender essa aporia falece.

E o que fazer então para entender o "cogito ergo sum" cartesiano se não através da via do conceito. O que dizer então da "dúvida metódica", onde Descartes estabelece os parâmetros para chegar ao conhecimento verdadeiro não apenas na especulação filosófica, mas também na pesquisa cientifica. Se não for através dos conceitos, como entender a crítica kantiana que subverte o papel da razão que vai de juiz a ré. De entidade julgadora a ré, em tribunal onde a razão julga e está posta para ser julgada. Há que se apropriar dos conceitos.

A própria ideia de Deleuze de que a filosofia é arte de fabricar conceitos, é um conceito que se tem para chegarmos a experiência do pensamento. (DELEUZE E GUATTARI, 1992: p.10) Por se constituir em uma forma peculiar de saber e dotado de suas especificidades a filosofia se constitui como um importante componente curricular na educação oferecida no ensino médio. Ressaltando que o ensino médio é um momento privilegiado da formação visto que é nesse momento somente nesse, que o estudante tem acesso a uma gama de disciplina, na universidade ele deve optar por esta aquela ciência e o foco se fecha.

A arte como possibilidade criadora é uma potência do pensamento que produz afetos, a ciência como força sistematizadora da natureza produza funções, mas a filosofia como potencia do pensamento e como condição de possibilidade para a experiência do pensamento produz e lança não dos conceitos para o exercício da reflexão.

4 A importância da filosofia para a formação humana

> A filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual.
> Autor desconhecido
>
> A filosofia é uma prática discursiva que tem a vida por objeto, a razão por meio e a felicidade por fim.
> André Comte-Sponville. (GALLO, 2013 p. 18)

Considero necessário para entender a palavra *Formação* explicitar que há dois termos tradicionais que indicam de maneira especifica o que isso vem a ser. O termo alemão *Bildung* e conceito grego da *Paideia*. *Bildung* de acordo com Abbagnano em seu verbete sobre o assunto diz que

> No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. (ABBAGNANO, 2003: p. 470)

No outro sentido a formação só pode ser entendida *in totum* se recorrermos a Jaeger e sua obra "Paideia e formação do homem grego" que para definir o conceito supracitado, também em última instância, não deixa de ser germânico tendo que Jaeger é de Loberich na região da Renânia-Westphália e desenvolveu suas pesquisas sobre o assunto no

contexto alemão. Mas dada a abrangência que o termo assume na obra indicaremos apenas a suma que é

> a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (Jaeger, 1995: 147).

Kant enfatiza no inicio de sua obra Sobre a Pedagogia que o homem é um único animal que precisa ser educado e que o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. A educação exerce um ponto central na formação do homem. Simone de Beauvoir diz que "ninguém nasce mulher, se torna mulher"(BEAUVOIR, 1980: p. 9) e Savater corrobora afirmando que "nascemos humanos, mas isso não basta, temos que chegar a sê-lo". (Savater 1998, p. 29), Ambos apontam para ideia de que os seres humanos devem se constituir de alguma maneira para tomar forma, ou seja, deverão ser formados por algum processo que lhe é externo. E a filosofia tem parte substancial nesse processo haja vista que é um conhecimento do homem sobre o homem, sujeito e objeto da pesquisa.

Ainda que se escarneça e diga que a filosofia não serve absolutamente para nada, que nem boa nem má, tomaremos aqui outro ponto de vista sobre a importância da filosofia como elemento formador do ser humano citando Marilena Chauí acerca da utilidade da filosofia:

> Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum, for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos, for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política, for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos, for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUÍ, 2003, p. 24).

Outro ponto de vista porque tomaremos partido é o de André Comte-Sponville, citado em epigrafe, e que sintetiza a importância da filosofia para o ser humano: nos constituímos humanos também filosofando. E um conhecimento que aborda vários assuntos e debate, e reflete, e argumenta e problematiza a si mesmo, utilizando ferramentas conceituais e metodológicas das mais ricas e dinâmicas e que não pode ser desprezado sob pena de uma formação deficiente e incompleta.

Também, de forma alguma se deve abrir mão do conhecimento cientifico, pois conforme Severino

> Mas, de per si, os conhecimentos científicos não podem expressar uma razão para nossas escolhas existenciais, para formarmos nossa escala valorativa, para nos sensibilizar à dignidade da vida humana. É preciso recorrer à modalidade do conhecimento filosófico que é onde desenvolvemos nossa visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência e o lugar de cada coisa nela. (SEVERINO 2002, p. 187).

Ao passo que acessar a experiência do pensamento tendo como ferramenta o conhecimento filosófico nos dá outra dimensão de relacionar com o mundo, pois

> (...) em toda a gama de sensibilidades que a constituem: a inteligência (que é percepção de conceitos), a consciência ética (que é sensibilidade aos valores morais), a consciência estética (que é sensibilidade aos valores estéticos, de modo geral), a consciência social (que é sensibilidade aos valores políticos, ou seja, às relações de convivência na sociedade). É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos. (SEVERINO, 2002, p. 185).

E não se vislumbra outra disciplina capaz de lidar com a gama de prisma e perspectivas que se apresenta para o ser o humano resolver.

Desde os primórdios do tempo a educação e a formação humanas tornaram-se uma preocupação que angustia o ser humano, sejam gregos, alemães ou nós. E a filosofia tem, através de conceitos, do seu caráter reflexivo, de sua postura argumentativa, de sua capacidade problematizadora muito a contribuir para a educação do homem em seu aspecto formal e em sua formação para a vida enquanto cidadãos éticos e conscientes de direitos e deveres.

Considerações finais

Penso que esta reflexão se junta a outras já propostas e mais bem esboçadas, mas me permite acessar a experiência do pensamento e espero que de alguma maneira possa servir de estímulo para um possível leitor refletir sobre sua prática, não só o decente da disciplina, mas também de outras áreas de ensino que labutam diariamente em escolas inseridas em uma sociedade dominada por aspectos tecnicista onde os resultados são mais importantes que pessoas.

Acredito que uma boa formação humanística prepara melhor o homem não só para o mercado de trabalho e para o trabalho e para a vida do que bons cursos profissionalizantes e nesse aspecto o ensino da filosofia no ensino mediotem muito para contribuir.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. trad. Alfredo Bosi. São Paulo, Martins Fontes, 2003

BEAUVOIR, Simone de. O Segundo Sexo, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O que é a filosofia. São Paulo, Ed. 34, 1992

GALLO, S. A experiência do pensamento. 1ª Ed. São Paulo, Scipione, 2013

JAEGER, Werner. Paideia. A formação do homem grego. Trad. Artur M. Pereira. São Paulo, Marins Fontes, 1994.

KANT, I. Ensinar a filosofar. KANT, I. Lógica. 3ª. Ed. tradução de Gottlob Benjamin Jäsche de Guido Antônio de Almeida. — Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 2003. (Biblioteca Tempo Universitário ; 93. Série Estudos alemães). Tradução de : Immanuel Kants Logik cin Handbuch zu orlesungen. - ISBN 85-282-0037-X

_____ *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

_____ Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? In: *Textos seletos.* Ed. bilíngue. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 100-1167;

_____ Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008. In Antologia de Textos Filosóficos / Jairo Marçal, organizador. – Curitiba: SEED – Pr., 2009.

LEITE, José C. A via do conceito – outro caminho para ensino aprendizagem em filosofia. In: THEOBALDO, Maria Cristina. (organizadora). Questões filosóficas: primeiras aproximações. Cuiabá, EdUFMT 2013. p. 178-185

LORIERI, Marco Antonio. A Filosofia como elemento formador do humano. In Filosofia e ensinar filosofia / Organizadores Marcelo Carvalho, José Benedito de Almeida Junior, Pedro Gontijo. São Paulo: ANPOF, 2015.

MARCONDES, Danilo. Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana. Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, set/dez 2006, v. 32, n. 3. p. 619-634.

_____ A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org). *Ensino de Filosofia: perspectivas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-194.

O QUE VEIO PRIMEIRO, O HOMEM OU O CONHECIMENTO?

Valdenir Schoenberger (SEDUC/MT) -vsschoenberger@gmail.com

Resumo: O ser humano busca deste sua estadia em cavernas escuras nos mais variados recôncavos da África Oriental, explicações de sua existência. Essa busca nos levou da invenção do fogo a construção de satélites ultramodernos. Um passo audacioso para um ser de apenas 2,5 milhões de anos, considerando que a vida na terra originou-se á 3,8 bilhões de anos. Desta forma o presente trabalho buscou estabelecer uma conexão homem-conhecimento-metodologia cientifica, resultando em uma análise detalhada de cada uma. Desta forma não iremos estabelecer conexões entre o conhecimento cientifico e suas vertentes, mas, definir de que forma o homem buscou pelos mais variados meios entender a realidade que o cerca e produzir ciência de forma correta. Através do estudo bibliográfico a presente pesquisa busca averiguar uma compreensão do tema abordado, definição de características, causa/efeito e desdobramentos de novas comprovações cientificas. Dentro do contexto da analise da temática já apresentada, faremos uma discussão critica a cerca da importância da mesma em nosso cenário atual. A seleção e leitura dos teóricos que tratam do tema, trabalhos pesquisados e consulta bibliográfica, permitem ampliar o leque de informações sobre o assunto. A busca de respostas nos levou a entender o qual significante a metodologia representa para a formulação da ciência, devemos nos atentar não somente na tentativa e erro, mas, aprimorarmo-nos nos moldes definidos pela metodologia cientifica. Quando consideramos a descoberta da penicilina, a qual foi acidental, não podemos esperar pelos deuses da casualidade sempre, desta forma a produção de ciência deve ser criteriosa, metódica e modelar.

Palavra-chave: Homem. Conhecimento. Metodologia Cientifica.

1 Introdução

O que é ciência? De que forma pode-se entender e apresentar respostas que por vezes, parecem não ter nexo com nosso cenário atual? Qual a importância do conhecimento produzido para as futuras gerações? O homem esteve sempre em um profundo duelo, a busca cada vez maior por novas formas de entender a realidade que nos cerca, a procura incessante de avanços nos mais variados campos da ciência. Somos seres marginais, resquícios de primatas á muito esquecidos, em um pequeno universo pouco compreendido, como afirma Koche (2011, p. 23):

> "O homem é um ser jogado no mundo, condenado a viver a sua existência. Por ser existencial, tem que interpretar a si e ao mundo em que vive, atribuindo-lhes significação. Cria intelectualmente representações significativas da realidade. A essas representações chamamos conhecimento."

Fazer parte desta evolução existencial do conhecimento é o que define e distingui o ser humano dos demais seres que aqui habitam. Vivemos em um ambiente deslocado de restante do mundo, somos capazes de modificar nosso entorno de maneira física e intelectual. Habitamos cidades complexas, pilotamos máquinas, possuímos uma grande variedade de utensílios para nosso dia a dia, construímos laços de amizade, ternura e

amor. Somos o único ser que correu durante a evolução, enquanto, outros estão apenas engatinhando.

Entendemos que muito além de ser este exemplar de avanço, o homem tem uma singularidade especifica, ele imagina, abstrai; entendo de formas diferentes o que outro criou. E, desta forma o ser humano é capaz de buscar, imaginar, refletir, construir, desconstruir, refletir, repensar, etc. Uma gama interminável de verbos seriam necessários para definir esse ser denominado: sapiens. O conhecimento é nada mais que o resultado desta busca, estar sempre pronto a almejar mais alto o que outros já tentaram, e desta forma a metodologia vem como o combustível que alavanca o motor do conhecimento, definindo características e métodos para o perfeito exercício de se fazer ciência.

2 Conhecimento

Segundo o dicionário Aurélio (2005, p. 258): "[...] conhecimento é o ato ou efeito de conhecer, informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência, consciência de si mesmo [...]". observando o conceito estabelecido no começo do paragrafo, podemos distinguir três variáveis, as quais, complementam-se. A primeira variável faz referência ao ato ou efeito de conhecer (como conhecemos?); a segunda limita-se a pura informação absorvida ou adquirida (o que conhecemos?); e a terceira expressa que conhecimento é o ato de conhecer-se a si mesmo (conheço a mim mesmo?).

Quando estabelecemos uma proposta de estudo, e neste caso nossa proposta é o estudo e o conhecimento mais profundo da metodologia cientifica, devemos ter em mente que não se pode ir direto ao assunto, devemos, antes de tudo, estabelecer uma conexão com o modo ou forma pela qual podemos aprender, o que aprendemos e será que conhecemos a nós mesmos? Para Campos (2011, p. 30): "[...] aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento". Ou seja, quando aprendemos somos forçados a modificar nosso comportamento em relação a uma determinada prática, para então sofrer uma adaptação ou ajustamento, a autora ainda ressalva a importância do que aprendemos e do não aprendemos para um completo desenvolvimento humano, considerando do mesmo modo, as experiências vividas na infância, pois serão de fundamental importância para o adulto.

Como veremos nos próximos parágrafos, o homem não é nada sem uma complexa intimidade com o meio, pelo qual iremos desenvolver uma personalidade, somos reflexos do que nos cerca. Meio este que por milhares de anos moldou-se e nos moldou, sendo assim definirá a forma pela qual iremos absorver informações e que informações são essas. Interagir com o meio tornou-se tão significativo que conforme (CAMPOS, 2011): as primeiras experiências a qual o ser tem com o meio são necessárias para o pleno desenvolvimento de suas estruturas neurais, as quais seriam degeneradas, o que tornaria o desenvolvimento da aprendizagem imparcial. Aprender a aprender envolve uma das caraterísticas mais peculiares do homem, a curiosidade, fator que demostra uma inteligência receptiva à realidade que nos cerca, a qual é infindável, seja ela: física, biológica ou sociocultural; sempre é possível ir mais fundo, entender as reações variáveis (ROSA, 2002).

Para melhor entendermos esta caminhada do conhecimento humano rumo a melhorias estruturais, obedecendo a critérios e formulando teorias, devemos entender primeiramente que somos reflexo de uma longa caminhada evolutiva biológica e um pequeno passo social, mas, de suma importância no resultado da equação evolutiva, seriamos o que somos hoje se algum passo na relação social desse errado? Com certeza não! O homem tornou-se esse ser possuidor de um intelecto privilegiado, com capacidade de abstrair, de imaginar, refletir sobre acontecimentos do passado, presente e futuro, um ser capaz de construir vários objetos complexos, de continuar de onde outros pararam, independentemente da complexidade do trabalho. Conforme afirma Pinto (1985, p. 19): "O processo evolutivo vai se desdobrando de acordo com as mutações favoráveis que levarão as espécies existentes a transformações criadoras de seres de complexidade e perfeição maior".

2.1 O homem e o conhecimento

Podemos observar que desde os primórdios o homem busca o entendimento sobre a realidade que o cerca. Independentemente de onde e do quando, o ser humano sempre esteve aflito com suas incógnitas, buscando incansavelmente a luz das revelações (teológicas ou cientificas) elucidar seus "porquês". Afinal, o que buscamos? Porque o fazemos? É da natureza humana ser eternamente questionador com o mundo que o cerca?

Segundo Minayo (1993, p.09) O homem primitivo com o uso de mitos revelou fenômenos que definem vida e morte, seu lugar na sociedade, os caminhos do poder, controle e reprodução. Com a religião e a filosofia o homem buscou resposta para o significado existencial individual e coletivo; poesia e artes também deram sua contribuição para o entendimento do inconsciente humano coletivo, os percalços da vida cotidiana e o futuro da humanidade.

Quando pensamos em pesquisa cientifica podemos analisar o passado e, fazendo uso de um mito, retornarmos a alegoria da caverna; pobres seres desolados de esperança, forçados a uma solidão, a qual somos desprovidos de conhecimento. Tornamo-nos tais criaturas esquecidas na escuridão da ignorância. Traçamos de forma abstrata um panorama a ser realizado, de forma metódica e interminável em um processo evolucionário. De acordo com Pinto (1985, p. 13) "A pesquisa cientifica é um aspecto, na verdade é o momento culminante de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial". O simples fato de levantarmos e irmos em busca de uma saída, saída esta metaforicamente expressada pela busca do conhecimento, nos transforma em sapiens, ser provido de intelecto, perspicaz navegador, buscando incansavelmente uma rota para poder avançar ao desconhecido, a busca de respostas reflete esta anciã do pesquisar.

O momento que dá significância a sua essência de animal, e pelo qual conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, de transformá-la, adaptá-la as suas necessidades. Este mecanismo denomina-se conhecimento (PINTO, 1985). O método de pesquisar nos abre caminhos e possibilidades, por que devo pesquisar tal assunto? De que forma devo proceder? Com quem? De que forma devo expor meus achados? Os dados referentes à pesquisa servirão para algo maior? E, respondendo a todos estes questionamentos nós produzimos ciência. Com passos traçados e metódicos é que iremos responder as incógnitas á que nos propusemos, como na alegoria da caverna, o método científico nos mostra o caminho, e nos diz: Vai, levanta e sai da sua caverna de conforto e busca teu conhecimento.

> "Para compreender e fundamentar o conhecimento, não participamos, por conseguinte, de um conceito absoluto, como é o caso do "eu penso", simples ideia intemporal, metafísica e de garantia unicamente subjetiva relativa a um "eu" que não é ninguém, que não está em situação no espaço e no tempo; mas do fato social e histórico, objetivo de "nós pensamos". Este "nós" colocado na origem de toda a reflexão gnosiológica, é que assinala a entrada no caminho da dialética, e o abandono das especulações metafísicas" Pinto (1985, p. 16).

Como tão bem explicitou Pinto no paragrafo anterior, o homem é mais que um só ser, somos o resultado de uma gama de acontecimentos (calculados e não calculados, biológicos e sociais) que resultaram no que somos hoje. Não podemos permitir a ideia de grandeza frente ao desafio de pesquisar, devemos sempre nos apequenar, pois nossas convicções podem não ser absolutas como achamos ser, como magistralmente nos coloca Morin (2010, p. 35) "Somos filhos marginais do cosmos, formados de partículas, átomos, moléculas do mundo físico". Quando avaliamos o resultado de nossas pesquisas, devemos ter em mente que ela será o nosso legado, o resultado de uma incógnita, exaustivamente esmiuçada obedecendo critérios e padrões estabelecidos, culminando em um resultado inesperado.

O conhecimento traz ao homem uma luz sobre algo que até o presente permanecia na escuridão, achados que de alguma forma propiciaram um passo em direção ao perfeccionismo, fator este imutável, pois a completa perfeição nunca estará ao alcance do homem, e, este é o nosso legado, estar sempre em busca e algo novo, em busca de "porquês" o homem completa seu vazio existencial trilhando o caminho da busca pelo conhecimento. Quando pensamos em conhecimento devemos entender que este está em completa interação com nosso universo, uma complexa dança cósmica, a qual segundo Pinto (1985, p. 19):

> "[...] o conhecimento se revela uma propriedade geral da matéria viva: a de sensibilizar-se pelas condições do ambiente e reagir a ele com respostas que tendem a ser as mais apropriadas, as mais eficazes para contornar a ação possivelmente prejudicial de algum elemento do meio".

A ação de repetir às experiências cotidianas e ultrapassar os mais variados obstáculos, nos leva a criação de hábitos, estes, por sua vez, serão ao longo do tempo, incorporados por nosso sistema cognitivo, sendo assim transmitidos de geração em geração, definindo desta forma o patamar em que nos encontramos hoje (PINTO, 1985). Ainda, de acordo com o autor (1985, p. 19): "[...] o conhecimento é o reflexo da realidade adquirido pela capacidade perceptiva que o ser vivo, segundo sua possibilidade de organização vital, está habilitado a fazer dessa realidade".

3 Metodologia Cientifica

Em nossa sociedade moderna, rodeados de todos os avanços tecnológicos criados pelo homem, vivemos em uma era de esplendor sem precedentes vistos antes na história da humanidade. Avanços no transporte, podemos hoje percorrer milhares de quilômetros em poucas horas; avanços na medicina, podemos hoje realizar micro cirurgias em locais de estrema delicadeza utilizando robôs; avanços na área farmacêutica, com a produção cada vez mais rápida e com maior qualidade dos fármacos aumentaram em dezenas de anos a expectativa de vida de grande parte da população mundial; avanços nas áreas exploratórias, o homem nunca foi tão longe no espaço ou tão profundo em nossos mares; avanços antropológicos, o homem nunca se conheceu tão bem quanto conhece agora, ou seja, o homem nunca esteve de uma maneira tão acirrada em busca de novos horizontes.

Foi graças a esse apanhado de inovações e avanços nas mais variadas vertentes de pesquisa, que possuímos hoje tão vasto acervo inovador e tecnológico humano. Façanha esta que não seria possível sem, é claro, uma interferência do conhecimento cientifico, interferência em termos benéficos. Como bem diz (KOCHE, 2011): todo o conhecimento científico emerge da extrema necessidade do ser humano não atuar de forma meramente coadjuvante, onde simplesmente observa, sem nenhum poder de modificação, cabe a este ser denominado sapiens, melhorar o uso de sua inteligência, propondo uma maneira metódica e sistêmica de descobrir o seu universo, de forma á: compreendê-lo, explica-lo e dominá-lo.

O ser humano quer ultrapassar a simples maneira de entender a realidade simplista e acabada, ele deseja aprofundar-se nos meandros do conhecimento e descobrir seus princípios explicativos, os quais são base no entendimento da organização, classificação e ordenação do meio que nos cerca, não podemos simplesmente ordená-los ou classifica-los de forma desordenada, mas, uma organização e classificação que se baseia em princípios explicativos e contundentes (KOCHE, 2011). Ainda segundo o autor (2011, p. 29):

> "Através desses princípios, a realidade passa a ser percebida pelos olhos da ciência não de uma forma desordenada, esfacelada, fragmentada, como ocorre na visão subjetiva e a crítica do senso comum, mas sob o enfoque de um critério orientador, de um princípio explicativo que esclarece e proporciona a compreensão do tipo de relação que se estabelece entre os fatos, coisas e fenômenos, unificando a visão de mundo."

Mas, de certa forma, não é o conhecimento cientifico que estipula padrões ou define regras no momento da pesquisa, papel este, cabe tão somente à metodologia cientifica, a qual de acordocom (DEMO, 1985): A metodologia cientifica tem seu caráter

baseado na instrumentação dos fatos, na forma de fazer ciência, ela define os procedimentos, ferramentas e os caminhos a que devemos percorrer. O que estimula o ser humano a ir em busca de respostas para as mais variadas incógnitas, a qual ele mesmo se propôs descobrir é a anciã de entender as inter-relações ocultas nos objetos, fatos ou fenômenos, que são, por sua vez, captadas pelo olhar amador e verificadas de forma superficial, subjetiva e pouco cientifica pelo senso comum (KOCHE, 2011).

Desta forma podemos definir pesquisa como sendo a busca por respostas para determinadas perguntas, utilizando-se métodos e mecanismos "denominados metodologia cientifica" a qual resultará em resultados, estes por sua vez já conhecidos pelo senso comum, sem é claro o olhar critico e cientifico do pesquisador. Desta forma a ciência dispõe-se a captar e manipular a realidade da maneira como ela realmente deve ser, e a metodologia cientifica desenvolve a preocupação de como chegar ao resultado esperado, o imprescindível é avaliarmos que a ideia que nós fazemos da realidade de certa maneira é prematura frente á ideia de como tratá-la (DEMO, 1985).

A realidade que nos cerca já foi manipulada varias vezes ao longo de nossa história, outrora povos nativos procuravam captar a realidade que os cercava por meio de mitos, a qual denominamos de explicação mítica, isso por que as avaliamos e em detrimento das nossas, as consideramos inferiores (DEMO, 1985). Ainda segundo o autor, quando um nativo considera que raios e trovões são o resultado da ira de sua deidade, ele interpreta este fato como consistente, considera uma verdade imutável e em sua mente define a chuva como o resultado de tal ira divina, com o passar do tempo e o acolhimento da religião por parte do oriente e posteriormente pelo ocidente, alteramos nossas avaliações do meio, desta forma quando consideramos os fatos descritos na bíblia como: a criação do universo, criação do homem e a eterna batalha entre o bem e o mal, não analisamos a possibilidade de descrever tais fatos com alegorias ou contos, simplesmente tentou-se dar um sentido técnico ao fato em si, desta forma a ciência vem substituir mitos e religiões como formas de explicação, se chove é por que á um acumulo de agua nas nuvens, estas por sua vez se unem criando gotas e caem, não por ira ou vontade de uma deidade "Quer dizer, a ciência entende-se como processo de desmitologização e dessacralização do mundo, em favor da racionalidade natural, supondo-se uma ordem das coisas dada e mantida" Demo (1985, p. 20).

Desta forma,o resultado obtido de uma profunda pesquisa e análise dos dados tornam-se enunciados que descrevem as vertentes que determinam a ocorrência dos fatos analisados sob a ótica de um problema, demonstrando de forma clara os esquemas e sistemas de dependência por de trás de suas propriedades, o conhecimento cientifico surge não somente da urgência de identificar respostas para problemas de nosso cotidiano, faceta essa caracterizada pelo conhecimento do senso comum, mas da anciã de identificar soluções sistemáticas que possuem a característica de serem testadas ou comprovadas por meio de provas empíricas e da discussão intersubjetiva (KOCHE, 2011). O autor (2011, p. 29), ainda completa sinalizando que o mesmo:

> É produto, portanto, da necessidade de alcançar um conhecimento "seguro". Pode surgir, como problema de investigação, também das experiências e crenças do senso comum, mesmo que muitas vezes ser refira a fatos ou fenômenos que vão além da experiência vivencial imediata.

4 Investigação Cientifica

O cerne primordial da ciência é a pesquisa. Quando pensamos em ciência, temos a ideia que ela se detém na simples forma de transmitir conhecimento (professor) e a de recebê-lo (aluno), erroneamente vemos apenas uma atividade posterior, antes disso, temos a tarefa de produzir conhecimento, e neste ponto onde podemos encontrar a investigação cientifica, essa por sua vez tem a função de desvendar as primeiras impressões que vemos na superfície do mundo que nos cerca, ademais, as vertentes explicativas nunca findam, dito isso, devemos entender que a realidade nunca se esgota, sempre existe algo de novo que deve ser pesquisado e descoberto, desta forma a pesquisa é um caminho interminável e intrinsecamente metódico (DEMO, 1985). A esse respeito Demo (1985, p. 22-23): "É um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir".

O interesse por descobrir respostas sob determinados fenômenos surge da incapacidade dos já existentes conhecimentos resultantes de crenças do senso comum, das ditas verdades religiosas e mitológicas, quer das teorias filosóficas ou das experimentações superficiais da ciência que se mostram incapazes de produzir respostas satisfatórias; a investigação cientifica busca o novo conhecimento no instante em que se

reconhece a falência dos conhecimentos pré-existentes, os quais são incapazes de revelar de forma substanciosa e sustentável as incógnitas levantadas (KOCHE, 2011).

A investigação cientifica está sempre indo e vindo, em uma busca incansável do saber, ao adentrarmos na busca por respostas estamos embarcando em uma viagem que não possui hora pare terminar, nem destino certo. De acordo com Demo (1985, p. 29):

> "Sendo a ciência também um fenômeno histórico, é propriamente um processo. O conceito de processo traduz a característica de uma realidade sempre volúvel, mutável, contraditória, nunca acabada, em vir-a-ser. Não há estação final onde este trem poderia parar; não há porto seguro onde este navio ancoraria em definitivo; não há ponto de chegada onde não tivéssemos que partir. Em ciência estamos sempre começando de novo".

5 Materiais e Métodos

Presente em todos os trabalhos acadêmicos, a metodologia cientifica tornou-se a bússola que orienta o caminho, frente aos desafios enfrentados por estudantes no desenvolvimento de seus estudos. A busca de respostas frente ao estudo da metodologia cientifica, surgiu a partir do conhecimento mais profundo do tema e suas características, formas de desenvolvimento e impactos causados não só nas universidades, mas na sociedade em geral. Partindo de então, fomos estimulados a desenvolver um estudo bibliográfico com delimitação exploratória a fim de melhor avaliar essa realidade.

Ao decorrer do estudo, utilizou-se de materiais bibliográficos previamente selecionados e trabalhos disponibilizados na internet com o intuito de avaliar os pressupostos teóricos e as possíveis abordagens, para, posteriormente encontrarmos possíveis soluções ás indagações que motivam este trabalho.

6 Considerações Finais

O objetivo deste estudo não foi esmiuçar de forma categórica as mais variadas formas de fazer ciência ou que métodos devemos utilizar. Tentou-se aqui neste pequeno esboço traçar um esqueleto do que é metodologia cientifica (pura e simplesmente). Detalhamos de forma sistemática o que entendemos fazer parte de uma cadeia ascendente, a qual se inicia com: o conhecimento, o homem e o conhecimento, metodologia cientifica e investigação cientifica. Os tópicos acima descritos são apresentados e comentados com o auxilio de alguns autores trazendo desta forma uma perspectiva do que cada um representa na cadeia evolutiva homem-conhecimento. Cremos que o simples objetivo de

exemplificar aqui as considerações finais (resultado) seja um tanto difícil, pois, como vimos, o homem e o conhecimento estão em constante evolução, construção e desconstrução, ascensão e declínio; o que entendemos por verdade pode amanha ser nada mais do que um mito ou crença filosófica. O que podemos considerar é que o conhecimento e o homem são duas estradas sem ligação, aos quais dependem da ponte metodologia cientifica como meio de união. Sem a qual, estaríamos na escuridão do achismo ou na produção descoordenada de conhecimento sem base ou fundamentação. Por mais evoluídos que possamos ser e nos mais variados campos - descritos no decorrer do texto - de nada podemos vislumbrar qual futuro nos pertence na área do conhecimento, seremos nós simples nativos ouvindo trovões de nossas deidades cientificas. A melhor conclusão que podemos fazer a respeito de nossa capacidade evolutiva no campo do conhecimento é utilizar uma frase atribuída a Sócrates: “Só sei que nada sei”, demonstrando assim o conhecimento de sua própria ignorância, mas de certa forma esta frase também pode ser considerada um mito já que não existem provas cabais de que ele realmente possa tela proferido. Estamos em um constante ciclo retroalimentar de reconstrução da roda.

Referências

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem** - 39ª ed. 304f. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência** - 2ª ed. 122f. São Paulo: Atlas, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 6ª ed. 896f. Curitiba: Positivo, 2005.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia cientifica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa** - 1ª ed. 183f. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** - 25ª ed. 108f. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** - 17ª ed. 128f. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa cientifica** - 3ª ed. 537f. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

ROSA, Jorge La. **Psicologia e educação: o significado do aprender** - 5ª ed. 232f. Porto Alegre: Edipucris, 2002.

TEATRO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Jair Pereira Paim (PPGE/UFMT) – jairrppaim@hotmail.com

Resumo: Neste artigo abordaremos algumas relações entre arte e pensamento, mais precisamente entre filosofia e teatro e como o teatro pode ser um instrumento eficaz para o ensino da Filosofia no Ensino Médio. Embora possuam caminhos diferentes, o teatro apresentando-se como um espaço para a apreciação estética, e a filosofia um meio para se apreciar o mundo como um todo, temos como objetivo mostrar algumas aproximações que enriquecem o papel do professor e o ensinar filosofia na escola média. A filosofia surgiu na Grécia no Século VI a.C., concomitantemente temos o teatro que já existia dentro do contexto da festa dionisíaca, posteriormente abandonando o aspecto do culto orgiástico, um ritual, para a forma como o conhecemos, como um espaço para a contemplação passiva do espectador do teatro. Assim, abordaremos a questão da investigação teórica deste artigo: a questão da contemplação, se no surgimento da filosofia na Grécia a contemplação é um aspecto primordial, não é diferente no teatro, pois é o lugar onde o espectador contempla uma exposição estética. Outra questão importante a destacar é a relação tanto da filosofia quanto do teatro com a palavra *theoría*, a filosofia tem como fundamento o "pensamento teórico" e o teatro (*théatron*) sendo uma palavra derivada o termo *theoría*. Este tema em pesquisa é oriundo de experiências da utilização no teatro no ensino de filosofia no Ensino Médio da educação básica, e está sendo desenvolvido no Mestrado Profissional em Filosofia na UFMT.

Palavras-chave: Filosofia. Teatro. Ensino de filosofia.

1 Introdução

O desafio da sala de aula é constante inclusive para o professor, desenvolver novas ferramentas, mecanismos e estratégias para que o ensino seja eficaz e efetivo na vida do aluno. Não existe mágica, e sim resultados que são oriundos de intenso trabalho e dedicação, a partir do senso crítico do professor principalmente de uma autocrítica constante do seu papel e dos resultados alcançados. Assim, desde 2008, quando a disciplina de filosofia se tornou obrigatório para todo o currículo do ensino médio, se faz necessário repensar o cotidiano do professor, as limitações, tanto do aluno oriundo do ensino ciclado, quanto da própria formação acadêmica do profissional, quanto de determinados contextos tal como a carga horária trabalhada anualmente com cada turma. E quando menos esperamos um novo revés que são as novas mudanças no Ensino Médio em que a filosofia passa a ser optativa. Os desafios são muitos, e Alejandro A. Cerletti (2003) nos alerta sobre a amplitude dos problemas de ensinar filosofia: "a questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico – e também político –, e não como uma questão exclusiva ou basicamente pedagógica". Mas neste artigo nos ateremos à questão pedagógica. E em meio a tantos

problemas seguimos o conselho de Ildeu M. Coelho (2009) de não focarmos apenas os "problemas" da escola, mas abrirmos os olhos para outras questões mais "amplas e significativas", senão nos colocaremos na mesma situação de Dom Quixote, que seguia monstros imaginários, e não podemos ser engolidos por esses monstros, mas propomos nos ater ao modo de seu escudeiro Sancho Pança que era realista e tinha seus pés no chão, e nesse contexto nos empenhamos nesta pesquisa de como melhorar a eficácia do ensino da filosofia.

Existem certos contextos em uma aula de filosofia que são possíveis em uma faculdade, como na graduação, como a que tivemos na nossa experiência da licenciatura, pois tínhamos aulas durante uma tarde toda de uma única disciplina, exigências de leituras densas que pediam muita concentração e interpretação, tínhamos tempo suficiente para apresentar os seminários e uma carga horária que dava para cumprir leituras mais extensas. Tudo isso são contextos da faculdade, e muitos professores tentam reproduzir no ensino médio a realidade que ele vivenciou a dos professores tradicionais no sentido do "professor explicador". Quando entramos na universidade certas habilidades e competências já devem estar em um nível que pode se exigir mais, pelo menos é isso que se espera, e no ensino médio o aluno está ainda desenvolvendo estas habilidades. É necessário para um aluno adolescente, aulas sob medida para o seu contexto escolar, de aluno da escola média, a prática pedagógica precisa existir dentre de uma "ordem de transmissibilidade" (FAVARETTO, 1996) e além de buscar na ação pedagógica aquilo que é ensinável, devemos buscar o "como" ensinar. Assim, não podemos nos limitar ao "professor explicador", a textos densos de leitura difícil, mas apropriados ao perfil de um aluno do ensino médio. Concordamos que o texto filosófico é a base para o ensino em qualquer contexto de ensino de filosofia, mas o ensino médio exige certas especificidades, bem como a maneira como devemos trabalhar estes textos. E se o texto não é retirado da obra de um determinado filósofo, temos a necessidade de relacioná-lo com um determinado pensador fazendo uma ponte necessária para um diálogo em que o filosofar se faz presente.

Existe algo de essencial no ensino de filosofia que é a leitura, e aquilo que é imprescindível na leitura filosófica que é o aspecto filosófico do texto. Mas aqui temos uma questão que merece atenção, pois "uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos" (FAVARETTO, 1996, p. 80); a leitura filosófica não se encerra em metodologias; é preciso criar, promover uma relação com o texto em estudo que pode ser dos mais variados gêneros literários, com diz Favaretto (1996). Podemos ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos não filosóficos filosoficamente. Nesta relação com o texto "a leitura funciona como elaboração, desdobrando os pressupostos e subentendidos do texto. Esse exercício (de

paciência) permite que o leitor se transforme na leitura, pois interfere nos modos habituais da recepção" (FAVARETTO, 1996, p. 81), o fundamental é nunca perder de vista a própria filosofia, a identidade e a centralidade daquilo que é filosófico no texto. A seguir temos uma orientação precisa de como deve ser a leitura no ensino médio:

> Espera-se da filosofia, [...] o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia, e por conseguinte, da cidadania (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2008, p. 30 E 31).

E ainda completa as diretrizes dizendo que o aprendizado filosófico tem como referência a própria tradição filosófica, ou seja, são referenciais os textos desta tradição, mesmo que não exclusivamente dele (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2008, p. 31). Como vemos as leituras não se restringem aos da história da filosofia, mas não abandonam seu aspecto referencial.

Defendemos a ideia de que o teatro seria uma ferramenta eficaz para superar o papel do "professor explicador", termo abordado por Jacques Rancière (2002) no seu relato da aventura intelectual de Joseph Jacotot.

> Uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações. No entanto, o que haveria demais seguro do que essa evidência? Ninguém nunca sabe, de fato, o que compreendeu. E, para que compreenda, é preciso que alguém lhe tenha dado uma explicação, que a palavra do mestre tenha rompido o mutismo da matéria ensinada (RANCIÈRE, 2002, p. 17 e 18).

Se for necessário o professor para explicar ao aluno o texto em estudo, o objetivo que seria desenvolver a capacidade de interpretação e compreensão seria barrado, pois há outro que faz por mim. Neste caso o professor se coloca como um entreposto entre o aluno e o texto, ao invés de proporcionar uma aproximação, promove um distanciamento. E fica uma questão, se o aluno não é capaz de compreender o texto por ele mesmo, porque compreenderia a explicação? Supõe-se que a explicação está explicada. Aqui entra no que Rancière chama de lógica da explicação: o princípio de uma regressão ao infinito onde a "reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter" (RANCIÈRE, 2002, p.18). A explicação está explicada porque tem um juiz que diz que aquele é o ponto em que a questão se encerra. E qual deve ser o papel do mestre? Rancière deixa isto bem claro: "O segredo do mestre é saber reconhecer a

distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender" (RANCIÈRE, 2002, p. 18).

Para superar esta prática tão comum em sala de aula, a do professor explicador, que nos propomos a pesquisar caminhos, possibilidades pedagógicas para tornar as aulas tanto mais atrativas, quanto mais eficiente e efetivamente promover o ensino da filosofia. Assim vemos no teatro essa possibilidade, que é uma prática que possui a magia do encantamento, da criação, da produção textual, da representação, da expressão corporal, da alteridade, da criatividade, e sem sombra de dúvida da contemplação e do pensamento. De acordo com Benedito Nunes (2008) para Plotino a arte é um meio de contemplação, e Cícero Cunha Bezerra (2006) nos esclarece que para este filósofo a alma tem sua fonte numa atividade anterior a ela que é a inteligência. E esta mesma alma antes de distanciar-se de seu princípio, era pura contemplação (BEZERRA, 2006, p. 90 e 91). Da própria contemplação originou as almas particulares, que era algo distinto tanto do Uno quanto dela mesma, resultante da intensidade da contemplação. Assim fica a pergunta: de como a Alma participa da Beleza originária? Engendrando um novo mundo que é imagem do mundo inteligível. A vida para Plotino é contemplação. Cícero Cunha ainda nos diz nas palavras de P. Hadot interpretando Plotino: "o conhecimento é sempre experiência de uma *métamorphose intérieuse* (BEZERRA, 2006, p. 90 e 91)". E completa este pensamento dizendo que: "segundo Plotino, todos os seres aspiram à contemplação, não somente os racionais, mas também os irracionais (BEZERRA, 2006, p. 90 e 91)".

É nesse contexto da possibilidade da contemplação proporcionar o pensamento em que o teatro se encaixa. Nossa intenção é misturar pensamento e arte, mais precisamente entre filosofia e arte/teatro. Não abordaremos o teatro como algo subserviente da filosofia, mas com o seu devido valor estético, buscando seu viés filosófico na importância da formação escolar, e lembrando a importância da disciplina de Artes na escola e do ensino do teatro como de extrema importância na grade curricular dos alunos, bem como suas várias vertentes no campo das artes. Assim, é possível esta relação entre filosofia e teatro como um caminho para os alunos e ao trilhá-lo que possam "levantar a ponta de um véu, mostrar aos homens um lado ignorado ou antes esquecido do mundo que habitam" (DIDEROT, apud NOVAES, 1994, p. 9), sempre lembrando que para Diderot, o prazer estético é uma modalidade do saber, como observa Starobinski (NOVAES, 1994).

2 O teatro e o ideal teórico

O teatro na Grécia apresentou-se com duas formas precisas e, entre ambas, houve todo um processo de transformação. Num primeiro momento era uma festa religiosa ou o culto a Dioniso, mais precisamente uma festa agrária. Assim, tinha a função específica de representar a morte e o renascimento anual da vegetação (VEIGA, 1999), fazendo uma alusão simbólica à morte e ressurreição do próprio deus. De acordo com Guilherme Veiga não existe uma única versão para o mito de Dioniso, mas existe algo comum a todas:

> Aparentado do deus egípcio Osíris e seguindo a tradição dos deuses que simbolizam a vegetação, acreditava-se que Dioniso havia sido morto violentamente, e seu corpo, desmembrado. Mas em pouco tempo, e de modos diferentes, de acordo com variantes do mito, Dioniso volta à vida, e o coro passa a encenar sua paixão, morte e ressurreição, como o ciclo das estações: a esterilidade do inverno e o florescimento da primavera (VEIGA, 1999, p. 11).

O culto fazia referência à fertilidade da terra e posteriormente teve seu significado ampliado para a "fertilidade em geral, o nascimento e a transformação" (VEIGA, 1999, p. 11). Para isso vemos um dos seus símbolos que era um falo, feito de madeira e colocado no centro da orquestra e era neste espaço que aconteciam as danças e as orgias[1]. Assim temos este primeiro momento em que todos os envolvidos procuram uma relação com o real, em que procuram um sentido para sua existência, a intenção não é um prazer estético, uma apreciação estética do que é apresentado no ritual.

Nietzsche na obra *O Nascimento da Tragédia* nos mostra que este primeiro aspecto de uma religião bruta, selvagem, natural e destruidora possui um poder negativo. Então, o que representa o culto a Dioniso para os Gregos? Roberto Machado nos esclarece:

> A experiência dionisíaca, em vez de individuação, assinala justamente uma ruptura com o principium individuationis e uma total reconciliação do homem com a natureza e os outros homens, uma harmonia universal e um sentimento místico de unidade; em vez de autoconsciência significa uma desintegração do eu, que é superficial, e uma

[1] **Função ritual da orgia**: de modo geral, a orgia corresponde à hierogamia. À união do par divino deve corresponder, na terra, o delírio genésico ilimitado. A par dos jovens que repetiam a hierogamia nos sulcos arados, devia-se produzir o aumento máximo de todas as forças da coletividade. [...] Os homens não podem fazer melhor do que imitar o exemplo divino, sobretudo se desta imitação depende a prosperidade do mundo inteiro e, em particular o destino da vida vegetal e animal. Os excessos desempenham um papel preciso e salutar na economia do sagrado. Eles quebram as barreiras entre o homem, a sociedade, a natureza e os deuses; eles ajudam a fazer circular a força, a vida, os gérmens de um nível para outro, de uma zona da realidade para todas as outras (FORTUNA, 2005, p. 167).

> emoção que abole a subjetividade até o total esquecimento de si; em vez de medida é a eclosão da hybris, da desmesura da natureza considerada como verdade e "exultando na alegria, no sofrimento e no conhecimento"; em vez de delimitação, calma, tranquilidade, serenidade é um comportamento marcado por um êxtase, por um enfeitiçamento, por uma extravagância de frenesi sexual que destrói a família, por uma bestialidade natural constituída de volúpia e crueldade, de força grotesca e brutal; em vez de sonho, visão onírica, é embriaguez, experiência orgiástica (MACHADO, 1984, p. 25 e 26).

Como vemos acima, o culto a Dioniso tem um aspecto negativo assinalado por Nietzsche, é desmedida e ultraje, em suma um ultraje à verdade e realidade, pois se cria um mundo e nega-se o indivíduo, aqui se reconhece a sabedoria de Sileno, o deus silvestre e companheiro de Dioniso. Narra a lenda que o rei Midas estava em seu encalço na floresta, quando finalmente conseguiu capturá-lo lhe perguntou: qual dentre as coisas era a melhor e mais preferível para o homem? Assim respondeu:

> − Estirpe miserável e efêmera, filhos do acaso e do tormento! Por que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer (NIETZSCHE, 2007, § 3).

Tal postura de Sileno nos leva a inferir que o emblemático culto a Dioniso era uma forma de mascarar as atrocidades da vida, diante de determinadas características do grego que são o pessimismo e a negação da própria existência (MACHADO, 1984). A solução para tal questão Nietzsche deixa bem claro que é a arte: "a vida só é possível pelas miragens artísticas" (MACHADO, 1984, apud NIETZSCHE, *Frag. Post*, final de 1870 – abril de 1871, 7 [152]).

É dentro de tal conjuntura que o ideal teórico ergueu-se e vemos uma transformação radical quando o culto agrário se torna em espetáculo teatral e teórico na *pólis*. Aqui surge o *ato contemplativo* suplantando o ato de fé que era o ritual agrário. Defendemos a ideia de que tal como na filosofia, no teatro temos o exemplo ideal de fenômeno teórico. A origem ancestral da palavra teatro é também mais ampla que o sentido de teoria (*theoría*) com a qual ela compartilha a mesma raiz. Guilherme Veiga (1999) após estudar o historiador Bruno Snell nos esclarece isso dizendo que o verbo *theoreîn* não existia nos tempos homéricos, pois nem a *Ilíada* e nem a *Odisséia* fazem uso de tal verbo. Só vai surgir na segunda metade do século V a.C., etimologicamente derivado da palavra *theorós*, que corresponde a espectador. Vejamos mais detalhadamente esta relação:

> Em seu sentido etimológico, a palavra grega théatron denota a ideia de espaço-lugar, de territorialidade e, por extensão, de convívio, de reunião. Por outro lado, remete à raiz do verbo olhar, que se liga, em sentido amplo, ao perceber, incluindo-se também

> o inteligir, pois théatron compartilha a mesma raiz com theoría. Desse modo, vincula-se com a expectação. Relaciona-se ainda com o verbo theáomai, já não apenas no sentido de "ver", mas "ver aparecer", que implica um algo que é visto aparecer, e esse algo inclui a poiesis: vamos ao teatro parar ver a poiesis aparecer. Na palavra grega théatron se incluem, direta ou indiretamente, territorialidade, convívio, poiesis, expectação (DUBATTI, 2016, p. 20).

O filósofo procura conhecer, pois está à procura da verdade, e se coloca em uma relação com o termo *theoria* que no seu sentido original "indica a busca livre pela verdade, pelo saber puro, por meio da especulação racional" (WOGEL, 2014, p. 19). Através deste impacto com a realidade, com o mundo, a vida, "elaboram-se leitura e desenhos interpretativos da realidade, por meio do conhecimento, reconhecimento e formulação de pensamentos críticos, profundos e abrangentes" (WOGEL, 2014, p. 20) e por tanto a filosofia quanto o teatro beberem da mesma raiz etimológica, podemos ver a similaridade entre ambos, de certas peculiaridades na construção do conhecimento. O espectador do teatro está atrás de conhecimento, uma peça teatral desperta o pensamento do espectador, o ator também conhece para fazer de sua peça teatral objeto de conhecimento em forma de espetáculo, quem escreveu a peça também elaborou algo após interpretar uma realidade que de alguma maneira o impactou e levou a teorizar, refletir e produzir. Essas atitudes se caracterizam como um ato de "perseguir a verdade, fazer teoria, é especular, é olhar mais longe, conseguir ver além do que está vivendo e almejar novas situações e novas concepções" (WOGEL, 2014, p. 43).

Assim colocamos esta estreita relação entre teatro e filosofia, e com o próprio ato de ensinar, quando o professor ensina ele tem um espectador que passa pela experiência do "olhar" acima descrito, acompanhado com "perceber" daquela realidade transmitida pelo professor, o que é compreender senão *inteligir*? E aqui encontramos guarida na nossa intenção quando percebemos que: "o olhar traz a aprendizagem. Mas lemos, além, disto, que a referida aprendizagem proporciona prazer. E, neste ponto, uma diferença parece se instaurar em relação à outra aprendizagem, a que se dá na própria ação de representar" (GUÉNOUN, 2014, p. 26).

Como vemos no teatro encontramos a atividade teórica, ato comum com a filosofia e que fortalece nossa concepção, quem representa aprende, tanto quanto o espectador com a sua experiência da contemplação, e a própria atividade teatral com o ato de olhar que acima é chamado de *theáomai* (ver aparecer) é uma questão de apoio ao que pretendemos desenvolver, o teatro como uma ferramenta pedagógica para o ensino da filosofia, com sua fundamentação tanto da filosofia quanto dos espectadores do teatro no ato da "contemplação", que não é um *otium* vazio (REALE; ANTISERI, 1990).

Aprendizagem e prazer são dois itens fundamentais dentro da nossa proposta, nos propomos fazer da sala de aula um espaço onde o prazer e o conhecer se fazem presentes. A experiência do teatro exige a busca de soluções, tal como na filosofia; a criatividade é amplamente desenvolvida, exige-se a invencionice, adaptação e improvisação diante das circunstâncias de cada peça, de cada texto construído, de cada apresentação diante da plateia, bem como postura, vivenciar o espaço em que tudo acontece ampliando a percepção de tempo e lugar, que são constantemente abalroados pelo mundo virtual. “No fundo o teatro e a filosofia tem a mesma questão: como se dirigir às pessoas de modo que elas pensem sua vida de uma maneira diferente de como fazem habitualmente?” (BADIOU; TRUONG, 2015, p. 31). No teatro encontramos dois itens fundamentais: representação e distanciamento; já na filosofia temos: o mestre e o auditório. De um lado a efemeridade e a equivocidade da representação para uma plateia, um público, que se entrega a um ensino; e pelo outro uma realidade dialogal, do convencimento pela argumentação, que tenta ser unívoco, entre o mestre e o auditório.

Com este imbricamento, teatro e filosofia, buscamos com o aluno o caráter da pessoalidade do seu pensamento oferecendo-lhes substratos, realidades, referenciais, para que eles possam por si criar seu pensamento e “o aprendiz de filósofo filosofa quando cria, quando os conhecimentos com os quais conta são reordenados a partir de uma nova maneira de os interpelar” (CERLETTI, 2002, p. 31), para isso é possível uma teatralidade filosófica, quando textos que fazem sentidos para eles (alunos) lhes são apresentados para serem reelaborados num contexto de uma peça teatral, para se fazerem atores e espectadores, em um ambiente educativo. E qual a natureza dos textos teatrais?

> Há muito tempo que um dos recursos do teatro consiste em buscar algo de teatral escondido nos textos que não foram escritos para o teatro. Quando se muda, no palco, o estilo daquilo que se considera como teatro, quando se estabelece uma nova maneira de dizer as coisas em público, pode-se descobrir uma teatralidade anteriormente despercebida em um romance, em um poema, e até esmo em um discurso trivial (BADIOU; TRUONG, 2015, p. 55).

E porque não em um tema (que pode ser um poema, um romance ou até mesmo um discurso trivial) ou texto filosófico? Aqui procuramos superar dentro de uma proposta pré-elaborada para os alunos o seguinte contexto: “o texto de teatro, permanece, de onde quer que ele venha, sendo dirigido a um público porque tal situação é totalmente oposta à da leitura, que é a confrontação silenciosa entre uma pessoa e um texto, uma espécie de captação íntima” (BADIOU; TRUONG, 2015, p. 55).

Assim, propomos de início a escolha dos temas pelos alunos que serão separados em grupos e para cada tema/texto proposto haverá uma discussão anterior mediada pelo professor (superando a "confrontação silenciosa" na citação acima), seguidamente será elaborado pelos alunos o texto para o teatro, após a devida adequação referente ao objetivo da peça, tempo de duração, tipo de teatro abordado etc., ocorrerão os ensaios. Após as apresentações cada peça será discutida com toda a turma. Eis o espaço para o pensamento tal como vemos a seguir: "Pensar supõe o desejo do estranho, o desafio de se abrir ao novo [...] pensar implica atravessar, apropriar-se ou confrontar os conhecimento, de uma maneira inédita" (CERLETTI, 2002, p. 33). Nesta prática procuramos superar o pensamento cristalizado, pronto, ou o *modus operandi* da escola tradicional (CERLETTI, 2002).

Não estamos atrás da formação de um artista, formar um ator ou uma atriz, mas educar pela arte, e mais precisamente a educação filosófica considerando que:

> ...já não basta comunicar à criança os conhecimentos que deve receber, de uma maneira passiva, mas trata-se de fazê-la participar de um modo ativo e pessoal no ensino que se lhe ofereceu, e levá-la a exercitar suas faculdades criadoras nos diferentes campos que lhe são abertos. De modo que, na arte dramática, já não é mais um espetáculo ao qual assistem as crianças, mas a atividade que elas mesmas praticam (DIENESCH, p. 30, apud SASSONE, 2002, p. 127).

Cria-se no aluno o sentimento de pertencimento ao espaço escolar lembrando que a "palavra grega *théatron* denota a ideia de espaço-lugar, de territorialidade e, por extensão, de convívio, de reunião" (DUBATTI, 2016, p. 20), desenvolve-se o potencial lúdico, da brincadeira, da improvisação. Ricardo Sassone (2002) fazendo uma referência a J. Callejas (1988) pega de empréstimo o seu lema: "o teatro educa". E esclarece que o teatro tem um papel significante enquanto "moldagem didática" quando temos um determinado problema e sobre ele pretendemos levar um espectador a refletir.

Se para nos tornar filósofos precisamos do sentimento *filo* (amizade) pela *sofia* (sabedoria), temos necessidade dessa aproximação amorosa de encontro e solidificação de uma amizade pela sabedoria, também temos a necessidade dessa atitude amorosa ao olhar o teatro: "a adequação do olhar ao acontecimento é condição, como fundamento, de uma atitude amorosa. Para amar o teatro, deve-se aprender a ver o teatro como cultura vivente em sua singularidade" (MAETERLINCK, apud DUBATTI, 2016, p. 18). A respeito sempre existiu uma tensão entre teatro e filosofia, Alan Badiou (2015) nos diz que é uma história conturbada. Por um lado o teatro que reúne multidões, e por outro a filosofia transmitida em pequenos grupos de discussão, ambas as atividade oral; o teatro emociona, leva o expectador a um novo mundo, pode ser aplaudido ou vaiado, é uma agitação total. O teatro com suas ideias têm uma visão de existência extremamente eficaz e Platão já alertava: é porque tem essa eficiência que o teatro deve ser

vigiado e muitas vezes condenado (BADIOU; TRUONG, 2015). Mas Badiou propõe esta aliança:

> No fundo, o teatro e a filosofia visam criar nas pessoas uma nova convicção. E existe uma espécie de querela inevitável no que diz respeito aos meios mais apropriados para obter esse efeito. Entretanto, creio que é preciso ir na direção de uma aliança, antes que na de um conflito, porque os ataques especulativos contra o teatro reforçam o teatro. O teatro é a maior máquina que já foi inventada para absorver as contradições: nenhuma contradição levada ao teatro o amedronta. Todas, pelo contrário, constituem para ele um novo alimento, como mostra o fato de se interpretar Platão no palco. Eu dou aos filósofos o seguinte conselho: nunca ataquem o teatro. Façam como Sartre, como eu e também como Rousseau e Platão, apesar das aparências: é melhor escrever seu próprio teatro do que denunciar o dos outros (BADIOU; TRUONG, 2015, p. 35).

Bom, longe de atacar o teatro acabamos por encontrar uma relação íntima e eficaz dentro um uma realidade tão necessitada de novas diretrizes que é a educação ou o ensino da própria filosofia.

3 A relação entre o ensino de filosofia e o teatro

É importante deixar a distinção do que a filosofia é em relação ao teatro, e o mais importante é que estamos trabalhando o teatro dentro em uma aula de filosofia, não podemos perder a identidade da disciplina que tem objetivos claros e nos lança seus desafios.

O filósofo Immanuel Kant (2003) nos instiga a ser mais que um simples professor, e deixa diretrizes para que possamos desempenhar esta função, pois existe uma expectativa em relação a este profissional, portanto "de um professor espera-se, pois, que ele forme em seu ouvinte, primeiro o homem *sensato*, depois o homem *racional* e, por fim o douto" (KANT, 2003, p. 173-175). Para isso precisamos nos ater a como se dá o "processo natural do conhecimento" (KANT, 2003, p. 173-175), primeiro temos as experiências que nos dão o entendimento e nos leva aos juízos intuitivos, posteriormente cria-se os conceitos que são colocados pela razão em relação às outas razões, finalmente há o discernimento "por meio da ciência num todo ordenado" (KANT, 2003, p. 173-175). Só que este desafio não é algo desatinado, mas coerente, pois nem sempre o aprendiz chegará a ser douto, mas uma coisa é certa, a de que este processo de construção do conhecimento lhe fará "mais exercitado e mais atinado, senão perante a escola, pelo menos, perante a vida" (KANT, 2003, p. 173-175). Além de tudo isso existe outra questão a ser observada e Kant (2003) alerta para a especificidade do aluno e a necessidade um exercício de alteridade do professor, pois em todo esse processo o

professor não pode ficar no campo da crença sobre o resultado de todas as etapas na construção do conhecimento, primeiramente tem que sair do campo da suposição, pois o professor pode se enganar tanto sobre o que ele "percebe, ou crê perceber" (KANT, 2003, p. 173-175) e mesmo sobre o que ele pressupõe em seu aluno. É necessária a percepção do que "necessariamente foi produzido nele" (KANT, 2003, p. 173-175). Assim Kant nos diz numa clareza indubitável sobre o papel do professor: "Em suma, ele não deve ensinar *pensamentos*, mas a *pensar*; não se deve *carregá-lo*, mas guia-lo, se se quer que ele seja apto no futuro a *caminhar* por si próprio" (KANT, 2003, p. 173-175).

E aqui entra a questão da autonomia, pois o aprendiz precisa "caminhar por si próprio", ou seja, pensar por si próprio, superar o estado de menoridade, buscar o esclarecimento que é um processo de emancipação da sua capacidade de pensar, nos referindo ao famoso texto de Kant (O que é esclarecimento).

Maria Lúcia de Arruda Aranha (2002) alerta-nos do perigo de se dissolver num todo e não manter o seu jeito de ser e estar no mundo, é preciso salvar-se dentro desse emaranhado de realidades, pois encontramos uma cultura pronta e ali somos lançados à nossa própria decisão sobre o que fazer como agir, que caminho seguir. Só podemos seguir e sozinhos quando encontramos a autonomia, senão nos perdemos tal como em um labirinto de possibilidades, é preciso saber exatamente onde se está e o que fazer diante das circunstâncias da vida: "A grande questão é, portanto, como ensinar crianças e jovens a pensar de modo que aprendam a viver em comunidade, sem se dissolverem no todo, mas mantendo a própria identidade e autonomia" (ARANHA, 2002, p. 7).

O mundo não é algo pronto e acabado, tal como a filosofia, como nos diz Kant (2003). Ele é um vir a ser, esse *kósmos* está em um processo constante de *devir*. Assim não há espaço para a ingenuidade de olhar para a cultura e vê-la como um "dado natural e imutável" (KANT, 2003, p. 173-175), não é algo engessado, mas pode sofrer alterações, mudar o rumo, desde que se engaje dentro de um processo em que a filosofia se mostra como um instrumento eficaz. E outra questão importante que Maria Lúcia (2002) mostra-nos é que a autonomia prevê a interação entre as pessoas, devemos aprender a viver em comunidade. O aprendiz ou aluno deve interagir, pois embora ao pensar o pensamento estejamos dentro de um processo subjetivo e pessoal, podemos superar o que chamamos de reflexão *monológica*, termo kantiano que é centrada no sujeito, para uma *ação comunicativa* que encontramos em Habermas, e essa "razão comunicativa supõe o *diálogo*, a interação entre os indivíduos do grupo, mediada pela

linguagem, pelo discurso" (ARANHA, 2002, p. 9). É salutar que saibamos enxergar na realidade tanto a verdade subjetiva quanto a consensual. Há um mundo para se viver; um mundo moral em que devemos fazer escolhas, e estas verdades não podem se eclipsar, mas cada uma dentro de um determinado contexto, ou se complementem, tal como subjetividade artística e o mundo, que nos encantam com certas criações.

O que fascina o ato de lecionar é que você está em uma sala com pessoas que não estão prontas, com um professor que não sabe tudo. E o que é mais fascinante: Estamos com a missão de *ensinar a filosofar*; só não podemos ensinar filosofia, portanto não tem como o aluno *aprender filosofia* até por que não existe uma pronta, com diz Kant (2003), e por não ser um conhecimento pronto e acabado, como disse acima, está num constante *devir*. Mas embora o professor não seja aquele que sabe tudo, ou que se caracteriza com um saber enciclopédico, ou pelo menos não deve ser essa sua principal característica, ele deve ser aquele que saiba conduzir, e para isso deve ter uma *formação pedagógica*, e não ser apenas aquele que se apropria dos conteúdos da filosofia ao longo de sua história, bem como também não deve caminhar no plano do senso comum, além de ensinar a filosofar, a pensar, ele deve também saber pensar, ele deve ter uma *qualificação*. Ele deve estar imbricado naquilo que ensina, deve ter também uma formação *ética e política*, pois não é uma máquina destituída de valores, mas um ser humano que possui seus referenciais, seus valores, assim, conhece o contexto sociocultural em que vive e de que necessitamos de um mundo melhor, é a partir disso que ele deve traçar suas ações.

> São esses três aspectos interligados que caracterizam o professor não apenas como simples transmissor de conhecimento, mas como intelectual transformador. Só assim ele poderá ser o facilitador que ajudará o aluno a desenvolver por si mesmo a capacidade de questionamento e assumir como tarefa constante a desmistificação da cultura (ARANHA, 2002, p. 9).

São muitos os caminhos para uma prática eficiente de um professor, mas não se pode esquecer-se das especificidades da filosofia, sua linguagem própria, seu grau de abstração, seus temas clássicos, a própria história da filosofia, as filosofias que em certo grau até parecem que foram ingênuas, mas cada uma teve e tem o seu valor, desde que considerado o seu momento histórico e seu objetivo, e acima de tudo a coragem dos filósofos que encararam os problemas de seu tempo de frente. E o maior problema do professor de filosofia é fazer com que seus alunos sejam capazes de argumentar diante das questões que a vida lhe coloca, de ler nas

entrelinhas, colocando em xeque a própria cultura que o circunda; os discursos políticos, religiosos, ideológicos nas suas mais variadas formas. Superar as crenças que tão de perto os rodeiam, e buscar uma vida autêntica, num caminhar próprio com autonomia no pensar, e que isso reflita numa vida ética para a construção de mundo melhor.

4 Considerações finais

Diante do exposto é que argumentamos que a relação entre filosofia e teatro é possível. E nos propomos em uma pesquisa no programa de pós-graduação profissional de filosofia, iniciado em 2017, na cidade de Cuiabá, ampliar as possibilidades desta prática em sala de aula. Neste aspecto este artigo traz em si a incompletude, há muito que ser lido, compreendido, até porque o teatro como conhecemos hoje nasce quase ao mesmo tempo em que a filosofia. O legado cultural em relação às duas áreas é imenso com a contribuição de inúmeros pensadores e teatrólogos. Com esta proposta encontramos um caminho e é salutar deixar claro que "os caminhos cruzam-se, convergem; os caminhos abrem-se, divergem, mas são sempre caminhos" (SASSONE, 2002, p. 139). São possibilidades, práticas pedagógicas entre tantas outras, mas que enriquecem o papel do professor em sala de aula e contribuem para que a filosofia encontre o acolhimento necessário na vida destes alunos.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. CASTRO, Eder Alonso; OLIVEIRA, Paula Ramos de, (Organizadores). *Educando para o pensar*; São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BEZERRA, Cícero Cunha. *Compreender Plotino e Proclo*; Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BADIOU, Alain. TRUONG, Nicolas. *Elogio ao teatro*; São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 3: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2008.

DUBATTI, Jorge. *O teatro dos mortos: Introdução a uma filosofia do teatro*; São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

FORTUNA, Marlene. *DIONISO E A COMUNICAÇÃO NA HÉLADE: O mito, o rito e a ribalta*; São Paulo: Annablume, 2005.

FAVARETTO, Celso. MUCHAIL, Salma T. (org.). *A filosofia e seu ensino*; Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

GUÉNOUM, Denis. *O teatro é necessário?* – São Paulo: Perspectiva, 2014.

COELHO, Ildeu M. *Educação, culturas e formação: o olhar da filosofia*; Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

KANT, I. *Lógica*. 3ª. Ed. tradução de Gottlob Benjamin Jäsche de Guido Antônio de Almeida; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KOHAN, Walter O. *Filosofia – Caminhos para o seu ensino*; Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*; Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da tragédia*; São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NOVAES, Adauto (Org.). *Artepensamento*; São Paulo: Companhia das letras, 1994.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*; São Paulo: Ática, 2008.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*; São Paulo: Paulus, 1990.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*; Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SASSONE, Ricardo. KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia – perspectivas*; Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA, Luiz Guilherme. *Teatro e teoria na Grécia antiga*; Brasília: Thesaurus, 1999.

WOGEL, Lívio dos Santos. *Filosofia e Ócio: Possibilidades originárias de formação no ensino médio*. 2014. 182 f. Dissertação (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP.

GT 13

Formação de Professores

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA: BALANÇO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

Maurenilce Lemes da Silva (Mestranda PPGEdu/UNEMAT) – lemesmaure@gmail.com
Rosely Aparecida Romanelli (Profª do PPGEdu/UNEMAT) – roselyromanelli@gmail.com
Irton Milanesi (Profº do PPGEdu/UNEMAT) – irtonmila@gmail.com

Resumo: A formação continuada de professores, tendo em vista a EJA, deve ser compreendida como investimento permanente, individual, coletivo e institucional. Ela é concebida como um dos instrumentos que pode melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas. A complexidade de nossa pesquisa, intitulada, *Formação Continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas de Cáceres-MT*, no Mestrado em Educação, nos levou à necessidade de levantar fontes teóricas que acrescentassem conhecimentos significativos e contextualizados. Para tanto elaboramos o presente*Balanço de Produção Acadêmica voltado para* a formação continuada de professores na EJA, tendo o intuito de conhecer as características e abrangência em diferentes tempos e espaços compilados nas produções científicas relacionadas com a temática pesquisada, indicando elementos para a construção da ciência. O levantamento das produções científicas foi feito com base no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que possibilitou a elaboração do cenário de como se tem investigado esse assunto em nível de Mestrado e Doutorado. Esse procedimento de pesquisa foi feito à luz do pensamento de autores, como: Milhomen, Gentil e Ayres (2010), Candau (1996), Ferreira (2017), dentre outros. Reconhecemos a importância dos conhecimentos pertinentes ao assunto investigado no início da pesquisa, mas ressaltamos que outras fontes, descritores e filtros podem trazer resultados diferentes. Neste balanço constatamos que sobre a EJA muito se têm pesquisado, porém especificamente sobre a formação continuada dos docentes que atuam nessa modalidade ainda é um tema pouco explorado pelos pesquisadores no Brasil.

Palavras-Chave: Formação Continuada. CAPES. EJA.

1 Introdução

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, institui-se a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo a esses sujeitos a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados para reduzir as desigualdades sociais, locais, regionais e nacionais.

A heterogeneidade desse público implica a complexidade de atender as especificidades do currículo e das práticas escolares que culturalmente assegure conhecimentos considerados significativos aos adolescentes, jovens e adultos, concentrados na intersecção da injustiça social, pois de alguma forma foram excluídos de seus direitos, entre eles, o processo educativo. Diante disso, a renovação pedagógica para a consolidação de uma educação emancipatória, democrática e inclusiva, "requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente" (ARBACHE, 2001, p. 19)

A preparação tanto inicial quanto continuada dos professores que atuam na EJA constitui-se numa fragilidade sentida em todas as categorias escolares que perpassam por essa modalidade de ensino, seja na efetivação e adequação de práticas pedagógicas, conexão teoria/prática

articulada às vivências e necessidades de aprendizagem desse público, na dificuldade de implementar um currículo problematizador-emancipatório, nas relações interpessoais, na falta de estímulo do plano de cargos carreira e salário desses profissionais, na infra-estrutura inadequada das escolas, dentre tantos outros problemas que os afetam.

A formação continuada deve ser compreendida como investimento permanente, na dimensão individual, institucional, social e econômica da sociedade. Ela é concebida por muitos estudiosos como um dos instrumentos que pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas, porém Candau (1996, p. 150) nos alerta para o fato de que,

> A Formação Continuada não deve ser concebida como um processo de acumulação (cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU 1996, p. 150).

Para realizar uma boa pesquisa, o pesquisador precisa ter conhecimento próprio sobre a temática e necessita de fontes teóricas relevantes que acrescentem conhecimentos significativos e contextualizados, para que sua investigação seja fundamentada à luz de teorias consistentes que possam fornecer-lhe novas informações frente às políticas públicas implantadas no país, viabilizando a formação continuada de professores que atuam na EJA e tendo uma prática pedagógica mais bem qualificada ao público desse nível de ensino.

Na perspectiva de agregar tais conhecimentos a essa temática, como procedimento vinculado à revisão bibliográfica, realizamos este *balanço de produção* para contribuir com a nossa pesquisa, buscando conhecer as características e abrangência em diferentes tempos e espaços das produções científicas relacionadas com a nossa temática pesquisada em nível de Mestrado e Doutorado. O balanço de produção é um procedimento importante feito no início de toda pesquisa para saber o que se tem de conhecimento sobre o assunto estudado.

Nosso levantamento das produções científicas foi feito com base no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (acesso livre).

2 Balanço de produção acadêmica

O *Estado da Arte* e o *Balanço de Produção Acadêmica* possibilitam o levantamento de produções científicas para caracterizar e contabilizar temáticas de suas respectivas

áreas de investigação. Mas, vale lembrar que a análise feita pelo Estado da Arte apresenta uma caracterização mais abrangente do que a do Balanço de produção.

O Estado da Arte consiste em coletas de informações para comparação de produções que meditam sobre temáticas similares, possibilitando a organização de banco de dados e redes de informação, porém outras formas de pesquisas mais avançadas nos alertam para a necessidade de transpormos ao estilo descritivo quantitativo desse procedimento.

Em relação ao Balanço de Produção, Milhomen, Gentil e Ayres (2010, p. 1) sugerem que "antes de iniciar uma pesquisa é recomendável que se faça logo de início um levantamento sobre as produções existentes para ter uma visão mais ampla do que já existe sobre o tema a ser estudado".

Na perspectiva de agregar tais conhecimentos, realizamos o presente balanço de produção para a nossa pesquisa, sob o título, *Formação Continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas de Cáceres-MT,* com o intuito de conhecer as características e abrangência em diferentes tempos e espaços compilados nas produções científicas relacionadas com a temática pesquisada em nível de Mestrado e Doutorado.

O levantamento das produções científicas foi feito com base no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (acesso livre), órgão de renomada seriedade e receptor de inúmeras produções científicas em nível de doutorado, mestrado e profissionalizante e nos oferece a possibilidade de busca e consulta a resumos relativos a teses e dissertações defendidos a partir de 1987. As informações são fornecidas pelos programas de pós-graduação responsáveis pela veracidade dos dados.

2.1 Descritores

Os descritores foram selecionados por constituírem-se palavras chaves que delimitam o raio de abrangência sobre os estudos feitos em relação à formação continuada dos professores que atuam na EJA, conforme segue:

Descritor 1-*Formação Contínua*: por ser o grande eixo da pesquisa, alguns estudiosos diferenciam formação contínua e continuada, mas as duas referem-se à preparação constante, individual e coletiva em serviço – não faremos maiores discussão sobre isso por não ser foco da investigação.

Descritor 2- *Formação Continuada de Professores na EJA*: O grande eixo, porém induzindo ao público referenciado na pesquisa.

Descritor 3- *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas*: nomenclatura da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação- Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

2.2 Os filtros

Os filtros foram aplicados objetivando determinar a especificidade da temática investigada, pois ao fazer o levantamento é muito comum aparecer um número grande de produções devido à diversidade de nuances estabelecidas pelo descritor.

2.2.1 Descritor 1: Formação Contínua

Para esse descritor aplicamos os seguintes filtros:

a) Grau Acadêmico: Mestrado e Doutorado;

b) Ano: 2008 a 2017;

c) Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas;

d) Área Conhecimento: Educação;

e) Área Avaliação: Educação;

f) Área Concentração: Educação.

2.2.2 Descritor 2: Formação Continuada de Professores na EJA

Para esse descritor não houve necessidade de aplicação de filtros. Fizemos apenas a distinção das pesquisas pelo seu grau acadêmico: mestrado ou doutorado.

2.2.3 Descritor 3: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas

Para esse descritor aplicamos os seguintes filtros:

a) Grau Acadêmico: Mestrado e Doutorado;

b) Ano: 2012, 2013, 2014, 2015, 2016;

c) Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas;

d) Área Conhecimento: Educação;

e) Área Avaliação: Educação;

f) Área Concentração: Educação.

3 Resultado do Balanço de Produção Acadêmica

Panorama construído por meio da CAPES, de acordo com os retornos obtidos na busca das produções com os descritores apresentados no item 2.2.1.

Quadro 1 – Balanço de Produção sobre a Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas de Cáceres-MT

Descritor 1: Formação Contínua – 662 resultados											
Grau Acadêmico	MESTRADO - 439										Total Geral
Filtros											
Anos Pesquisados	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Total de Dissertações	26	12	22	17	43	24	34	26	13	01	218
Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas	-	-	-	-		21	22	23	12	01	79
Área Conhecimento: Educação	-	-	-	-	-	18	21	22	12	01	74
Área Avaliação: Educação	-	-	-	-	-	18	21	22	12	01	74
Área Concentração: Educação	-	-	-	-	-	08	10	12	06	-	36
Grau Acadêmico	DOUTORADO - 169										Total Geral
Filtros											
Anos Pesquisados	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Total de Dissertações	07	09	10	10	05	10	14	17	15	02	100
Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas	-	-	-	-	-	05	09	09	10	-	33
Área Conhecimento: Educação	-	-	-	-	-	05	09	09	09	-	32
Área Avaliação: Educação	-	-	-	-	-	05	09	09	09	-	32

Área Concentração: Educação	-	-	-	-	-	05	06	07	08	-	26

Fonte: Levantamento feito pela autora junto à Base de dados da Capes (acesso livre) em 10/07/2017.

Com o Descritor *Formação Contínua* em nível de Mestrado foi encontrada 662 (seiscentos e sessenta e duas) dissertações.

Ao aplicar os filtros para esse descritor tivemos algumas variações quantitativas, como segue:

a) Grau Acadêmico: afunilou-se para 439 (quatrocentos e trinta e nove) dissertações;

b) Ano: selecionamos os últimos 10 (dez) anos (2008 a 2017) tivemos uma redução para 218 (duzentos e dezoito);

c) Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas - apareceram 79 (setenta e nove);

d) Área Conhecimento: Educação sobreveio 74 (setenta e quatro);

e) Área Avaliação: Educação - permaneceram 74 (setenta e quatro), uma quantia significativa e que não implicaria total relação com a temática pesquisada, optamos pelo filtro seguinte;

f) Área Concentração: Educação restringiu para 36 (trinta e seis) dissertações.

Analisando o resultado final, anteriormente descrito, constatamos que dentre as 36 (trinta e seis) dissertações da Área Concentração, Educação, 26 (vinte e seis) apresentam um distanciamento do foco da nossa pesquisa, enfatizando a formação contínua de professores da Educação Infantil, Educação profissional, Educação à distância, profissionais da gestão, bacharel em Direito, avaliação externa, Olimpíada de Língua Portuguesa, Projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A formação continuada de professores em Inglês, Matemática, História no Ensino Médio, dos anos finais do Ensino Fundamental, e Coordenadores Pedagógicos foram centrados em 06 (seis) dissertações. Apesar de esses trabalhos terem a vertente para a formação continuada de professores, eles sinalizam seus estudos para outras realidades. Em nossa análise verificamos que reforçaram, porém não adicionaram novos conhecimentos à formação continuada de professores da EJA.

Elencamos, a seguir, quatro dissertações que abordam situações teóricas e práticas que fornecem elementos mais específicos à nossa temática.

1) *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCS): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?(2013),* investigação que propôs a análise se as Horas de Trabalho

Pedagógico Coletivo (HTPC) têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas nas escolas do município de Presidente Prudente-SP de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores. A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa e de caráter etnográfico com aplicação de questionários. A pesquisadora, Gabriela Regina de Souza (2013), formada na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, afirma que:

> A análise dos dados obtidos possibilitou a compreensão de que nas escolas pesquisadas as HTPC são espaços de formação contínua de professores em serviço e de reflexão sobre os saberes docentes. [...]. Portanto, há avanços na compreensão das escolas públicas como espaços de formação e na valorização dos saberes docentes, mas também desafios a serem superados para que a formação contínua em serviço contribua para o desenvolvimento profissional docente e para a conquista da qualidade das escolas públicas de nosso país. (SOUZA 2013).

Aparentemente as HTPC do estado de São Paulo correspondem às Horas Atividades (HA) de Mato Grosso, em que parte de sua carga horária é destinada à formação em serviço dos docentes, com o propósito de que os estudos (teorias) venham proporcionar qualidade ao exercício docente (prática) através do ponto de vista crítico-reflexivo, que possa superar os desafios do processo ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, a *priori*, comungamos da mesma conclusão/hipótese dessa autora em nossa investigação.

2) *Formação Continuada de Professores na Modalidade E-Learning: Um Estudo de Realidade de um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre* (2014), pesquisa feita por Denise de Assis Policarpo teve como objetivo identificar desafios, possibilidades e limitações dos programas relacionados à formação continuada em serviço dos professores que atuam em um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) de Porto Alegre, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), na modalidade de Educação a Distância (EAD). A pesquisa foi desenvolvida por meio da Internet. Embora esteja direcionada à EJA, não podemos vincular à nossa pesquisa, haja vista que nossa oferta atualmente é presencial. Alguns aspectos e conhecimentos podem dialogar entre si, mas devido à falta do contato pessoal professor/professor, professor/educando esta pesquisa foge das nossas preocupações investigativas. É impreciso validar conexões somente ao fato da modalidade ser o ponto comum entre as pesquisas.

3) *Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação* (2015). A dissertação de Juliana Barbara Camargo, da Universidade Cidade de São Paulo, refletiu sobre a formação de professores de um CIEJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Através da abordagem qualitativa de cunho fenomenológica a pesquisadora procurou descobrir os processos e em que medida eles são compatíveis com as demandas cotidianas dos profissionais. A pesquisadora

constatou que os professores vivenciam vários processos procedimentos em sua formação, tais como: formação inicial, formação continuada e em serviço e as próprias experiências oriundas do cotidiano que possibilitam a auto formação. Consideradas insuficientes, deve ter caráter permanente para o exercício docente devido à renovação das demandas emanadas pela modalidade.

4) *A concepção freireana sobre a formação continuada de professores: a EJA no município de Chapecó* (2014). A investigação do processo de formação continuada de professores da EJA, de Suzi Laura da Cunha, foi pautada na concepção de Paulo Freire, durante o Movimento de Reorientação Curricular, ocorrido no município de Chapecó-SC entre 1997/2004. A pesquisadora indagou os limites e possibilidades da formação contínua dos professores da EJA, utilizando-se da pesquisa documental, questionário e entrevista. Os dados coletados apontaram mudanças como dificuldades no fazer docente. Destacam-se desafios durante o processo de formação, tais como: incoerência no trabalho entre concepção de educação e imposição e resistência pedagógica. A autora aconselha que se faz necessário o aprofundamento da temática e a difusão das pesquisas realizadas para que surjam novas experiências.

Para melhor selecionar as pesquisas científicas, tanto as dissertações quanto as teses, com o mesmo componente teórico, aplicamos a mesma categoria de filtros, conforme descrição que segue:

a) Grau Acadêmico: Doutorado: 169 (cento sessenta e nove);

b) Ano (2008/2017): 100 (cem);

c) Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas: 33 (trinta e três);

d) Área Conhecimento: Educação: 32 (trinta e dois);

e) Área Avaliação: Educação: 32 (trinta e dois);

f) Área Concentração: Educação: 26 (vinte e seis).

Dos trabalhos apreciados, 19 (dezenove) desintegram da especificidade da nossa pesquisa, focando formação para o ensino de Turismo, Ciências, Inglês, Matemática, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, professores principiantes das séries iniciais, de escolas do campo, bacharéis, gestores etc.

No entanto, deparamo-nos com 4 (quatro) dissertações em que os/as pesquisadores/as consideraram a formação continuada como um ato contínuo e coletivo para a constituição da autonomia, da autotransformação, do sentimento de pertencimento para (re)organizar o trabalho pedagógico, uma busca pela autonomia, mas produto de resistências e tensões. Devido à importância e necessidade desses estudos ao contexto escolar, os/as pesquisadores/as avaliam que

a formação continuada é uma investigação ainda pouco explorada. Assim, temos apenas uma tese, a de Lucia Gracia Ferreira (2014) que canaliza para a formação inicial e continuada de professores que atuam em classes multisseriadas da Educação de Jovens e Adultos de escola do campo nos anos iniciais da carreira docente. As narrativas (auto)biográficas construídas no desenvolvimento da pesquisa foram componentes essenciais na constituição docente e se configuraram em práticas de (auto)formação.

Quadro 2 – Descritor 2: Formação Continuada de Professores da EJA

DESCRITOR 2	Formação Continuada de Professores na EJA - 01	
Grau Acadêmico	MESTRADO - 01	Total Geral
Filtros		
Anos Pesquisados	2013	
Total de Dissertações	01	01
OBS.: Não aparece nenhuma tese de Doutorado com este descritor		

Fonte: Levantamento feito pela autora junto à Base de Dados da Capes (acesso livre) em 10/07/2017.

Com o segundo descritor, *Formação Continuada de Professores na EJA*, não foi necessário aplicar nenhum filtro, pois a busca só apresentou 01 (uma) dissertação, que utilizando da abordagem qualitativa, analisou a *Formação Continuada de Professores da EJA* da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para compreender nesse processo de formação, o *lugar* ocupado pelo estudante de EJA. Paula Cabral (2013), autora do trabalho, constatou a limitação de estudos sobre o tema, sendo que a maior parte deles não contempla os sujeitos estudantes da EJA. Identificou descontinuidades e desarticulações nos elementos teóricos e práticos, concluindo que nem sempre essas dinâmicas dão conta de conhecer os sujeitos que frequentam a EJA.

Quadro 3 – Descritor 3: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas

DESCRITOR 3	"Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas" – 36					
Grau Acadêmico	MESTRADO - 36					Total Geral
Filtros						
Anos Pesquisados	2012	2013	2014	2015	2016	
Total de Dissertações	06	06	06	09	09	36
Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas	-	06	06	09	09	30
Área Conhecimento: Educação	-	06	06	09	09	30
Área Avaliação: Educação	-	06	06	09	09	30

Área Concentração: Educação	-	06	06	09	09	30
OBS.: Não aparece nenhuma tese de Doutorado com este descritor						

Fonte: Levantamento feito pela autora junto à Base de Dados da Capes (acesso livre) em 10/07/2017

O terceiro Descritor utilizado na busca foi *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas*. Nessa busca encontramos 36 (trinta e seis) dissertações. Com a filtragem ficamos com 30 (trinta) pesquisas investigando temáticas e produzindo ciência sob várias perspectivas de projetos implantados pelas políticas públicas do Estado de Mato Grosso, tais como: Plano de Ações Articuladas (PAR), Tecnologia na Educação, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Educação Inclusiva e do Campo, Formação inicial de professores, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), Estágio Supervisionado, Avaliação na Educação Infantil, Programa de Integração e de Inclusão Étnico-racial (PIIER), Sala de Educador, Práticas Pedagógicas, Trabalho Docente e Estresse, Provinha Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Sistema Socioeducativo, Violência/Conflito na escola e na família, Gestão, Permanência e Evasão no Ensino Superior, dentre outros, todos sem relação direta com nossa temática.

O fato de aparecer pouca ou nenhuma produção científica para o descritor selecionado e filtros aplicados não nos dá a certeza de que o assunto pesquisado seja inédito, mas acena para a ideia de ser ainda muito pouco explorado nas pesquisas brasileiras, além disso, podem ser utilizadas outras fontes, descritores e filtros que indiquem resultados diferentes. Contudo, não descartamos a importância do balanço de produção para ter visibilidade dos limites e avanços da ciência em um determinado período, sendo assim, recomendamos que outras buscas sejam efetuadas. A revisão bibliográfica é um suporte fundamental para que, a partir dos conhecimentos já produzidos, possam surgir novos estudos que tragam contribuições mais eficazes ao tempo e espaço atual da formação continuada de professores para a EJA.

4 Considerações finais

A formação continuada dever ser concebida como uma ação permanente do educador, mas é fundamental que as políticas públicas também absorvam essa concepção e propicie condições para implantação de procedimentos que visem o aperfeiçoamento desse profissional, que na complexidade de sua atuação, depara com inúmeros desafios que a formação inicial não consegue e nem pode responder. O ser humano, diverso e específico se transforma a todo o momento e lidar com essas rupturas, contradições, conflitos, harmonia, valores culturais e econômicos emergentes da contemporaneidade exige do educador extrema preparação no exercício de sua função. Ressaltamos a importância desses estudos nas escolas, pois é lá que a transformação pode realmente acontecer, especialmente em relação à formação continuada de professores para a EJA.

No compromisso de um trabalho significativo também se destaca o pesquisador, que se constrói na trajetória de sua investigação. Os conhecimentos adquiridos não são suficientes para o bom pesquisador, este deve estar sempre em busca de outras fontes que acrescentam conhecimentos significativos e contextualizados para que o desvelamento de sua pesquisa, ao ser verificado sob a luz das teorias interpretativas e das constatações e contradições, para que ele possa oferecer novas informações à conjuntura analisada da formação continuada de professores para a EJA.

Nesse contexto o Balanço de produção é parte integrante da revisão bibliográfica com o intuito de conhecer as características e abrangência em diferentes tempos e espaços compilados nas produções científicas relacionadas com a temática pesquisada. Embora existam propostas mais avançadas que buscam superar o caráter descritivo e quantitativo deste procedimento, todavia consideramos o balanço de produção importante instrumento de seleção de conhecimentos que o pesquisador deve fazer no início da pesquisa para servir de subsídio à sua futura produção científica.

Atualmente existem várias fontes fidedignas para realizar esse procedimento, adicionado ao fato da possibilidade de se utilizar diferentes formas de buscar a essência da pesquisa. Neste balanço de produção optamos pelo portal da CAPES, necessariamente alguns descritores e filtros que demonstraram a riqueza do arsenal intelectual científico produzido pelas instituições de ensino superior em todo o país.

Ao construir o diagnóstico temporal definido e contemplado nas produções acadêmicas, este balanço de produção proporcionou informações relevantes à nossa pesquisa, ao apreendermos as características históricas, as tendências metodológicas, a diversidade das temáticas, problemas, possibilidades e limitações envolvendo a EJA e a constatação de que a formação continuada de professores que atuam nessa modalidade ainda é considerado um assunto pouco explorado tendo em vista a diversidade de público e desafios pertinentes à essa modalidade de ensino. Fator relevante e que nos responsabiliza em produzir informações teóricas e práticas que possam acrescentar e diferenciar em relação à conjectura presente referente às pesquisas que abordam a formação de professores para a EJA.

Referências

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. 2001. 156 f. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas. 2001.

AYRES, Sandra Regina Braz, GENTIL, Heloisa Salles, MILHOMEM, André Luiz Borges. **Balanço de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica**. In: SemiEdu 2010 – ISSN: 1518-4846 – UFMT, Cuiabá-MT.

BRASIL. CAPES - **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em: 30/06/2010.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica** (LDB): Brasília: MEC, 1994.

BRUNEL, Carmem. **Jovem cada vez mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed., Porto Alegre, Mediação, 2008.

CABRAL, Paula. **Formação Continuada de Professores na** EJA**: qual o lugar dos sujeitos estudantes.**2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

CAMARGO, Juliana Barbara. **Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Cidade de São Paulo, 2015.

CANDAU, V. M. F. **A formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). Formação de professores tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar.

CUNHA, SUZI LAURA DA. **A concepção freireana sobre a formação continuada de professores**: a EJA no município de Chapecó. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Comunitária da região de Chapecó, 2014.

Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002 (p. 257 – 272).

FERREIRA, Lucia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**, 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".**Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 06/07/2017

POLICARPO, Denise de Assis. **Formação Continuada de professores na modalidade e-learning: um estudo de realidade de um núcleo estadual de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Gabriela Reginato de. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCS)**: **Espaços de Formação Contínua e de Produção de Saberes Docentes? 2013.** 424 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. SP, 2013.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA POSTURA POLÍTICA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO PEDAGÓGICO

Lucenildo Elias da Silva (PPGE/UFMT) - *lucenildoelias@yahoo.com.br*
Sandro Luiz Leseux (PPGE/UFMT) - *leseux_sandro@hotmail.com*
Marta Maria Pontin Darsie (UFMT) - *marponda@uol.com.br*

Resumo: O presente trabalho discute questões relativas aos conceitos de política e de poder segundo Hannah Arendt e Michel Foucault, articulado com a formação de professores na perspectiva continuada fundamentado em Candau, Pimenta e Imbernón. A discussão apresentada tem como objetivo trazer possíveis contribuições para a formação continuada a partir da tomada de postura do professor, no sentido da não-neutralidade no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas. Observa que Foucault não buscou apresentar uma teoria do *Poder*, mas apontou caminhos para identificar de que forma os sujeitos atuam sobre os outros sujeitos. Discute ainda que conceitos de poder nas relações humanas, o que Foucault observa que o poder não está localizado ou centrado em uma instituição, e nem tampouco como algo que se transmite por meio de contratos jurídicos ou políticos, mas diz que enquanto na teoria política tradicional se atribui ao Estado o monopólio do poder, para Foucault nota-se a existência de uma espécie de rede de microfísica do poder articulado ao Estado e que atravessa toda a estrutura social (Foucault, 1979). Traz em Arendt (1972) uma discussão pela qual a autora aborda a legitimidade do poder, partindo da perspectiva de poder e direito dos gregos, cuja essência não repousava em relações de dominação. O exercício do poder legítimo, segundo Arendt (1972), rejeita o domínio do homem sobre o homem e considera a obediência a leis, e não aos homens, a partir de normas legais consentidas pelos cidadãos. Candau (1996), Demo (1992), Imbernón (2011), Frigotto (1996) e Pimenta (1999), destacam a formação continuada de professores a partir da necessidade da elaboração de cursos que priorizem a atualização de conteúdos do ensino e de metodologias de ensino, mas sem perder o foco da formação crítica desse profissional.

Palavras-chave: Poder. Educação. Formação Continuada. Ensino e Aprendizagem.

1 Introdução

Pretende-se delinear aqui conceitos de poder e contribuições à formação continuada de professores a partir da possibilidade de se reinventar, nesse universo complexo que é o da formação educacional. A complexidade deste processo e a dimensão social da formação inicial e continuada de professores, subjacentes a muitas das reflexões aqui apresentadas, apontam para a necessidade de se refletir sobre como ensinar para novas aprendizagens, contemplando as mudanças sociais e das relações de produção e consumo.

Assim, Demo (1992) convoca a refletir sobre quais são os desafios na formação e profissionalização do educador, hoje, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas – democráticas, solidárias – e o papel da educação nesta construção.

Pensar o processo de ensino e aprendizagem, é trazer para a o foco a atenção que esse espaço deve ter enquanto construção da cidadania e conhecimento. Assim, deve-se compreender a formação como um canal de transformação do professor enquanto agente

político do ensino em sala de aula e sua importância enquanto formador de consciência e postura política.

Nesse sentido, para Candau (2003), a educação política de professores é uma proposta que vem sendo enfatizada nas últimas décadas, acompanhando o acento na multidimensionalidade do processo pedagógico, em seus componentes e compromissos técnicos, humanos e políticos, trazendo sérias questões sobre a formação continuada de professores e suas perspectivas para discussão com um foco político do professor.

Portanto, não se pode prescindir de teorias desse porte na perspectiva da práxis sociais da educação. E a formação docente na e para a dimensão política encontra consistentes conceitos em Hannah Arendt, especialmente em tempos de apelos à educação para a cidadania e para o enfrentamento da violência e terrorismo nas mais diversas formas de manifestação na sociedade atual.

2 Conceito de poder em Arendt e Foucault: contribuições para a formação política de professores

Hannah Arendt (1978) analisa a natureza do poder e questiona as perspectivas de dominação e violência impostas pela ação estatal, ou disseminadas socialmente pela ausência de autoridade legitimamente constituída, repercutindo na ausência de limites de conduta e de consideração à dignidade humana. A paz e os direitos da vida cidadã ficam, portanto, ameaçados.

Para Foucault (1979) o poder é uma prática social constituída historicamente. São formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. Sua constatação é que o poder está por toda parte e provoca ações e uma relação flutuante, não estando em uma instituição nem em ninguém.

Foucault aborda arte de governar em duas óticas: ascendente e descendente. Na ótica ascendente, Foucault (1979, p.281) afirma que "aquele que quer poder governar o Estado deve primeiro saber se governar, governar a sua família, seus bens, seu patrimônio". Com relação à ótica descendente nota-se que "quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como devem".

Outra questão significativa do conceito de poder em Hannah Arendt é a importância do acordo e da ação comuns, alcançados pela comunicação entre as pessoas. É fundamental, então, nesse aspecto, trazer a interpretação de Habermas (1980), quando

o mesmo situa o conceito de poder em Hannah Arendt como “a faculdade de alcançar um acordo quanto à ação comum no contexto da comunicação livre da violência”. Para Habermas (1980) o poder legítimo é produzido comunicativamente. Ainda segundo o autor,

> O poder (comunicativamente produzido) das convicções comuns origina-se do fato de que os participantes orientam-se para o entendimento recíproco e não para o seu próprio sucesso. Assim, não utilizam a linguagem “perlocutoriamente”, isto é, visando instigar outros sujeitos para um comportamento desejado, mas ilocutoriamente, isto é, com vistas ao estabelecimento não-coercitivo de relações intersubjetivas. (HABERMAS, 1980, p. 20)

Essa natureza comunicativa do poder – essa comunicação que gera o acordo e que possibilita a ação comum, o agir em comum – envolve várias questões, entre as quais se destacam duas, cuja relevância é apontada tanto por Habermas (1980), como: a linguagem e a argumentação.

Quanto à linguagem, ou o valor social da palavra, Habermas (1980) observa em Hannah Arendt a ideia de que, no ambiente de ação comunicativa, os homens se revelam como seres únicos, ao mesmo tempo em que estabelecem, pela responsabilidade social, um entendimento intersubjetivo. Da mesma forma, destaca-se a importância da argumentação para o entendimento e deliberações comuns, necessárias,
inclusive ao apoio às instituições e ao respeito às leis.

As relações de poder, seja, pelas instituições, escolas, prisões, foram marcadas pela exigência de disciplina, e é por ela que as relações de poder se tornam facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que se estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, subordinador-subordinado, dentre outras.

Trata-se, portanto, de uma relação assimétrica que institui a autoridade e a obediência, e não como um objeto preexistente em um subordinador. Destaca-se uma concepção do poder que se irradia da periferia para o centro, de baixo para cima, que se exerce permanentemente, dando sustentação à autoridade.

Desta forma, o poder em Foucault é um conjunto de relações que produz assimetrias e age de forma permanente, se irradiando de baixo para cima, sustentando as instâncias de autoridade, sobretudo os “poderes” instituídos do Estado.

Nesse contexto,

> A ação pedagógica é entendida como a imposição da cultura arbitrária de um grupo/poder reconhecido legitimamente. Ela é objetivamente uma violência, num primeiro sentido, em que as relações de forças entre os grupos ou as

> classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário. (CANESIN, 2002, p. 89)

Fazendo uma relação com a escola e sua organização pedagógica, percebe-se que o poder instituído na ação pedagógica realizada no espaço escolar, está legitimado nos currículos e na própria autoridade do professor, seja ela oriunda do saber ou da própria posição que ele ocupa no campo do poder.

3 A formação continuada e formação política de professores: implicações no processo de ensino e aprendizagem

É notável como historicamente, as políticas públicas de relacionadas à formação de professores, têm tentado definir, articular e estruturar os diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior) da educação brasileira. Nas escolas públicas, o processo de ensino/aprendizagem, que é um dos objetos de estudo da didática, vem sofrendo as consequências dessas políticas, o que repercute na qualidade do ensino. As fragilidades deste cotidiano recaem, principalmente, na figura do professor, que é costumeiramente considerado como um dos responsáveis, e, em alguns casos, o principal responsável, pela má qualidade do ensino, sem que se considerem as condições de sua formação e as relações sociais estabelecidas.

Assim, ao se analisar a prática pedagógica que ocorre nas escolas públicas, a formação do professor se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade de ensino. Esta análise remete a compreensão da relação entre formação do professor e desenvolvimento do ensino/aprendizagem, vislumbrando as razões que levam o estado a priorizar políticas de formação orientadas por uma concepção produtivista ou economicista de educação.

Pedro Demo (1992, p. 23), ao discutir a *formação de formadores básicos* coloca que esta é uma questão *estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia.* Afirma, ainda, que a qualidade da educação – profundamente vinculada à valorização profissional – *de modo geral ocupa a posição de estratégia primordial de desenvolvimento.*

Segundo Pedro Demo, a problemática da qualidade aponta invariavelmente para o fator humano como gerador/promotor específico de qualidade e a formação dos professores será um dos fatores mais que decisivos na busca da qualidade educativa básica (Demo, 1992, p.23).

Nesse contexto, a qualidade de ensino é definida pela qualidade da formação do professor e este, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sociedade, *lócus* onde as políticas educativas são efetivadas.

Trazendo uma perspectiva crítica à visão produtivista, Frigotto (1996, p.75) defende que a formação e qualificação do educador não podem ser abordadas sem se referir às relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade.

Dessa forma, para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte de uma visão economicista da educação, definindo a *profissionalização* do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino. Perceber a direção que as políticas oficiais têm dado à formação docente é de suma importância para se compreender qual a verdadeira influência do professor na definição do processo ensino-aprendizagem.

O orientativo do Projeto Sala de Educador 01/2010, documento que orienta a formação continuada no estado de Mato Grosso, aponta que:

> [...] O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, 2010)

Candau (2003), afirma que a escola de Educação Básica deve ser concebida como um espaço privilegiado da formação continuada, onde as possibilidades de produção, socialização e atualização do conhecimento são mais efetivas. A autora tece ainda uma crítica acerca dos processos de formação, que não levam em consideração o saber docente e os diferentes estágios de desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, Pimenta (2002) aponta que:

> Pensar a formação inicial, continuada e política de professores numa perspectiva crítica da educação, traduz-se como uma tentativa de romper com as fronteiras disciplinares existentes nos currículos escolares, com o intuito de superar a fragmentação do conhecimento e construir uma compreensão que organize os conhecimentos de maneira sistêmica, articulada aos de conceitos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento na busca da aprendizagem (PIMENTA, 2002).

Para tanto, ao se falar nesse tipo de formações, Lisita (2001) parte de questionamentos relevantes acerca desse processo: qual o modelo de sociedade que

buscamos? Que país queremos? Que educadores queremos ser? Que pessoas concretas queremos construir?

Segundo Lisita (2001, p. 12), "a definição e clareza desses pressupostos são importantes quando se trata de educação, especialmente da formação de professores".

Nesse sentido, fazendo um singular destaque acerca da importância da formação de professores no contexto educacional e social que envolve escola e mundo do trabalho, Veiga (2012) observa que:

> A partir da institucionalização da LDB n. 9.394/96, que passa a exigir um professor que tenha curso superior, e que este esteja preparado para trabalhar com uma nova concepção de currículo, de avaliação, de gestão, para formar o aluno competente para atender com qualidade ao mercado de trabalho". (VEIGA, 2012, p. 16)

Consoante com essa afirmação, Imbernón (2006) traz uma observação importante sobre esse processo:

> O professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas". (IMBERNÓN, 2006, p. 42)

Imbernón (2009, p. 7), ressalta que "a formação continuada de professores teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo".

Assim, segundo Demo (1992, p. 36) ao analisar a prática pedagógica que ocorre nas escolas públicas, a formação de professores se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade de ensino.

Esta análise, segundo Demo (1992),

> Remete a compreensão da relação entre formação do professor e desenvolvimento do ensino e aprendizagem, vislumbrando as razões que levam o estado a priorizar políticas de formação orientadas por uma concepção produtivista ou economicista de educação. (DEMO, 1992, p. 36)

Ainda segundo o autor, "a problemática da qualidade aponta invariavelmente para o fator humano como gerador/promotor específico de qualidade e a formação dos professores será um dos fatores mais que decisivos na busca da qualidade educativa básica".

Frigotto (1996) ao se dirigir a importância da formação de professores enfatiza que:

> Para entender a política de formação docente no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte

> de uma visão economicista da educação, definindo a *profissionalização* do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino. (FRIGOTTO, 1966, P. 75)

Pedro Demo (1992, p. 36) ao discutir a formação de professor coloca que "esta é uma questão estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia".

Desse modo, perceber a direção que as políticas oficiais têm dado à formação docente é fundamental para se compreender qual a verdadeira influência do professor na definição do processo ensino e aprendizagem.

Para (CANDAU, 2003), a educação política de professores é uma proposta que vem sendo enfatizada nas últimas décadas, acompanhando o acento na multidimensionalidade do processo pedagógico, em seus componentes e compromissos técnicos, humanos e políticos, trazendo sérias questões sobre a formação continuada de professores e suas perspectivas para discussão com um foco político do professor.

Portanto, não se pode prescindir de teorias desse porte na perspectiva da práxis social da educação. E a formação docente na e para a dimensão política encontra consistentes conceitos em Hannah Arendt, especialmente em tempos de apelos à educação para a cidadania e para o enfrentamento da violência e do terrorismo.

No pensamento de Arendt, observa-se que discurso e ação são indissociáveis, compromissados, na realização e manifestação do ser e do agir político. Assim, nota-se um severo apelo para que haja coerência entre a palavra e a atitude, de modo a revelar o sujeito em todos os seus espaços de realizações políticas, ainda mais necessárias em tempos sombrios, pois esses tempos trazem apelos latentes à mobilização social em favor da dignidade humana, do exercício pleno da cidadania e da paz.

Desse modo, para Arendt quando se reflete sobre fatores que geram a violência e controle, quando se propõe a constituição do poder a partir do agir conjunto, quando se procura acentuar a importância de leis e de instituições legitimadas pela opinião pública, quando se reivindica o espaço para o exercício político da palavra e da ação – quando reivindica a garantia da liberdade e da paz – Hannah Arendt constrói, em sua formulação teórica, uma argumentação coerente e consistente sobre a importância da dimensão política em todos os campos de realizações humanas, oferecendo conceitos e princípios que a fundamentam com expressivo significado e interesse para a Educação política.

4 A educação política enquanto dever e direito dos professores

Num momento em que se enfatiza a formação continuada de professores, num momento em que as licenciaturas, de acordo com a ênfase da legislação atual (BRASIL, 2002) são integradas, desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio, por uma base comum de estudos, no interesse da formação do educador, em todas as suas dimensões, a teoria política tem contribuições expressivas a oferecer. Sabe-se da diversidade de enfoques e conceitos em teoria política.

Contudo, nessa variedade de conceitos e perspectivas, o pensamento de Hannah Arendt se destaca de modo especial, pelos termos, pela projeção, pela expressividade, atualidade e importância de suas considerações e argumentos.

O conhecimento, a informação, a formação política são direitos dos profissionais, em todas as áreas e, de modo particular, na área da educação, pelo seu comprometimento com valores que orientam a vida cidadã.

O processo educacional define-se politicamente na e para a sociedade. E as definições político-sociais da educação constituem-se em princípios e parâmetros do projeto político-pedagógico da escola.

Dessa forma, Imbernón (2011) reitera que:

> [...] escola e professor inseridos nesse contexto, requerem um novo olhar e novas ações que demandam muito mais participação social, ética, moral e cientifica, em um envolvimento concreto, refletindo sobre essas novas demandas sociais, econômicas, culturais, tecnológicas, entre outras, a fim que a formação contribua com a preparação desse profissional para essa nova demanda educativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 42)

E, nesse contexto, é que se tem emergido a discussão sobre uma nova forma de compreender e repensar a atuação educativa do professor e da escola, bem como as novas funções do professor, diante de uma realidade extremamente desafiadora, constituída de demasiadas atribuições e responsabilidades profissional e social.

5 Considerações Finais

Diante da discussão apresentada, percebemos que a relação dos professores com as políticas de formação, bem como suas próprias constituições enquanto seres políticos ainda carece de atenção, pois seus olhares ainda são de desconfiança frente aquilo que é proposto ou ofertado.

A própria história de institucionalização de políticas de investimento e formação continuada mostra que o critério dominante é quase sempre o financeiro ou o de interesses específicos. Infelizmente, temos acompanhado que são os custos financeiros quem determinam as estratégias de formação, pois o capital econômico é o legitimador dessas políticas.

Além disso, tais políticas não conseguem dar respostas às demandas formativas e a complexidade que o panorama educacional exige, ficando os professores cada vez mais limitados a serem meros operadores do ensino e a ocuparem posições cada vez mais desprestigiadas no campo educacional.

Observa-se que, em determinados momentos, os cursos de formação continuada aparecem, pensados de maneira hierárquica por órgãos de financiamento e unidades mantenedoras de formação, por meio de estratégias bem articuladas e mecanismos de controle legitimam posições e interesses de grupos específicos em detrimento às reais necessidades da educação.

Faz-se necessário verificar nos processos de formação docente, quais os reais interesses dos grupos que monopolizam o poder, sendo capazes de modificar o seu próprio *habitus* numa construção/reconstrução que poderá determinar ou não sua relação com o sistema e suas multiplicidades de relações, a fim de estabelecer, de sobremaneira, a sua evolução profissional, seja no plano de agente dominante ou dominado. Ou seja, devido as suas fragilidades, várias ações de formação continuada pouco têm contribuído para superar os problemas que ainda persistem nos sistemas de ensino, como por exemplo, as dificuldades de aprendizagens e o baixo desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas de aprendizagens.

Dessa forma, acredita-se que os conceitos arendtianos e foucaultianos sobre poder e relações de poder, articulados aos conceitos de formação continuada e ambiente escolar podem contribuir de modo significativo para a formação política de professores e suscitar a discussão crítica desse importante tema no campo educacional.

Referências

ARENDT, H. *A condição humana.* Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

CANDAU, V. (Org.). *A didática em questão*. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANESIN, M. T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para Ciências Sociais e Educação . In:ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes Saber es e lugares formativos. São Paulo: DP&A, 2002.

DEMO, P. Formação de professores básicos. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador : novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

HABERMAS, J. O conceito de poder em Hannah Arendt. In: FREITAG, Bárbara; São Paulo, 1980.

LISITA. V. M. S. S. Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas/Verbena Moreira S. S. Lisita – Goiânia, GO, 2001.

MATO GROSSO, Orienativo 001/2010 Projeto Sala de Educador. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso-SEDUC. 2010.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A escola mudou**. **Que mude a formação de professores.** Ilma Passos Alencastro Veiga, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.) – 3 ed. Campinas, SP, 2012.

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SABERES PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS PARA UMA ATUAÇÃO REFLEXIVA

Jackellini Silva Sousa Bemfica (UEG/ GO) - jackybemficca@gmail.com

Natalia Ribeiro Teixeira (GEFOPI/GO) - Nataliaribeiro7@hotmail.com

Maria Cecília Silva de Amorim (GEFOPI/GO) - cissa24@gmail.com

Andréa Kochhann (GEFOPI/GO) - andreakochhann@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho faz parte das discussões do GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Objetiva-se discutir a "Formação docente para uma prática reflexiva na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental". A inquietação parte de uma ansiedade de conhecer melhor a forma como se desenvolve o processo de aprender e ensinar, relacionado as pesquisas sobre formação de professores – algo que se torna cada vez mais indispensável para atuação dos mesmos. Busca identificar os saberes pedagógicos necessários para a articulação do conhecimento com a prática, considerando a atividade docente sempre passível de reflexão. A pesquisa se origina de um projeto monográfico do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de São Luís de Montes Belos. Diante disso, elaboramos a seguinte pergunta: quais os saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva que contemple os diferentes sujeitos do aprender? Dessa forma, buscaremos leituras nos Referenciais para Formação de Professores (RFP, 1999); Pimenta (2012) e Freire (1996) sobre saberes pedagógicos; Schön (2007), Perrenoud (2000) sobre a prática reflexiva e sobre as novas competências para ensinar, Tardiff e Lessard (2005), Nóvoa (1995), Imbernón (2009) que discutem a formação continuada, dentre outros.

Palavras Chave: Formação de professores. Saberes pedagógicos. Prática reflexiva.

1 Introdução

O objeto de estudo desse trabalho é relativo aos saberes pedagógicos necessários à atividade docente, almejando uma prática que contemple os diferentes sujeitos do aprender. Este tema faz parte das discussões sobre a formação de professores, uma temática que tem crescido expressivamente nas últimas décadas. O objetivo da formação de professores de acordo com os Referenciais para Formação de Professores (RFP) é a profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências para que, este tenha a capacidade de movimentar conhecimentos teóricos e experiências de vida para intervir nas situações de trabalho.

Pensando no quão desafiante é essa formação em relação aos saberes necessários para o bom desempenho do professor, delimita -se o tema em: Saberes pedagógicos e a prática docente para os diferentes sujeitos do aprender da Educação infantil e dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Como Pimenta (2012) afirma, é importante buscar novos caminhos para a formação docente, seja inicial ou continuada, uma vez que venha ressignificar os processos formativos por meio de um reexame dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como objeto de análise.

A justificativa desse trabalho surgiu a partir das inquietações sobre as práticas pedagógicas que viesse a contemplar a diversidade de sujeitos presentes nas instituições escolares e que, não viesse a marginalizá-los dentro da sala de aula por não conseguir atuar com as variadas formas do aprender. Assim, destacamos a importância de uma prática pautada nos saberes-fazeres docente que o conduz a exercer seu papel de mediador, contribuindo para o processo de humanização dos seus alunos.

As participações nas discussões do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade e as leituras e discussões nas aulas de Didática, fomentou o desejo de conhecer um pouco desses saberes pedagógicos indispensáveis para atuação e prática docente. Esses saberes podem vir a ser construídos pelos estudos, tanto na formação inicial quanto na continuada. Sendo assim, apresenta-se o seguinte problema: quais os saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva que contemple os diferentes sujeitos do aprender?

Ressaltamos que, para entender sobre essa prática docente de forma que esta possa construir um caminho eficiente de ensino-aprendizagem, é importante levar em consideração a construção da identidade do professor, a experiência, o conhecimento, os saberes pedagógicos, bem como o refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Assim, visamos discutir esses conceitos supracitados acima.

O objetivo geral dessa pesquisa que auxiliou a elaboração desse artigo foi analisar quais os saberes pedagógicos seriam necessários para uma prática docente reflexiva que busque contemplar os diferentes sujeitos do aprender. Para alcançar o objetivo geral, definiu-se os específicos, tais sejam: apresentar a identidade profissional do professor e sua construção perante uma sociedade emergente de desvalorização profissional; apontar os saberes da docência no que tange a experiência; demonstrar os saberes da docência relacionados ao conhecimento; refletir sobre os saberes pedagógicos necessários à prática docente bem como o papel da didática nessa construção; explanar como esses saberes contribuem para uma prática reflexiva, selecionar e apresentar algumas das novas

competências profissionais para ensinar e discutir sobre a formação continuada perante sua importância e os saberes docentes.

A metodologia desse trabalho será qualitativa de caráter bibliográfica, tendo como principais teóricos Pimenta (2012) e Freire (1996) sobre formação de professores, saberes pedagógicos, atividade docente; Schön (2007) sobre a prática reflexiva; Schulman (1986, 2015) sobre a base de conhecimento (Knowledge base); nos Referenciais para Formação de Professores (RFP, 1999); Perrenoud (2000) sobre as novas competências para ensinar, Tardiff e Lessard (2005), Nóvoa (1995), Imbernón (2009) que discutem a formação continuada, dentre outros. Valer-se-á da busca de artigos, teses e monografias no banco de dados da Scielo, CAPES, da própria UEG e de outras instituições.

2 Diálogos que embasam nossa pesquisa: questões preliminares

Como toda e qualquer profissão tem sua trajetória construída historicamente, a de professores não seria diferente. De acordo com o RFP (1999) nos últimos anos, propriamente na década de 80, foi uma época marcada por lutas no que tange à melhoria de salários, condições de trabalho e o avanço na formação profissional. Foi um tempo de greves e debates sobre a educação.

Assim, a entrada da década de 90 foi marcada pela desvalorização profissional docente, mas houve também, avanços em busca de uma educação de melhor qualidade. Dentre outras ações em favor da melhoria da qualidade, destacamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual delineia novos rumos para a educação, trançando também, um perfil do profissional de professor.

A identidade do profissional docente começa, então, a ser forjada. Conforme Brzezinski (2011, p.21) " a identidade do pedagogo é necessariamente marcada por uma forma de ser e estar no mundo e [...] pelas mútuas determinações entre esse profissional – sujeito histórico – e a sociedade na qual se insere". Sendo assim, a mesma autora (2011) afirma que a identidade do pedagogo brasileiro é marcada pela ambiguidade inerente ao curso de pedagogia, criado em 1939.

Pimenta (2012) ao mencionar o curso de formação inicial pontua que, pretende-se com este, formar ou colaborar para a formação do professor e que venha desenvolver nos

alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir os seus saberes- fazeres docentes. Em relação a construção da identidade, a autora (2012, p.19) afirma que " a identidade não é um dado imutável [...], mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado".

Entretanto, no mundo contemporâneo percebe-se um crescimento na busca de um sistema quantitativo e não qualitativo. O que torna-se necessário uma nova identidade docente, que se adeque as exigências da sociedade envolvida e das demandas sociais. Averígua-se em Pimenta (2012, p.20) que

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A identidade docente está intrinsecamente relacionada a postura subjetiva, ou seja, a imagem que se escolhe ter e ser diante da sociedade e pelas motivações pessoais, mutuamente interligadas as teorias escolhidas como referenciais para sua construção identitária. A experiência, nesse caso, contribui para identificar que tipo de profissional deseja ser, mediante as contribuições de professores que passaram e marcaram a vida de cada aluno – futuro professor.

Pimenta (2012) ressalta que é preciso desenraizar a concepção que se forma sobre o ser professor pelo ponto de vista do ser aluno. O desafio da formação inicial é, portanto, apontada pela autora, o de colaborar no processo de transição "de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor". (PIMENTA, 2012, p.21). Apenas os saberes da experiência não são suficientes para construção da identidade do professor.

3 Os saberes da docência: conhecimento e saberes pedagógicos

Acredita-se que para um fazer pedagógico eficiente em relação ao processo de ensino- aprendizagem é de suma importância que se tenha conhecimento. Mas, essa palavra formada por doze letras carrega em si mais significados do que se pensa a respeito. O dicionário Aurélio conceitua-o como: ter noção de, saber, distinguir, tomar conhecimento, averiguar, conhecer, dentre outros.

Para conceituarmos o termo conhecimento fazendo uma breve explicitação, apoiaremos nas colaborações de Shulman e de Pimenta. O primeiro afirma que existe um Knowleadge base para o ensino, ou seja,

> Uma basede conhecimento para o ensino – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo. É o que os professores deveriam saber, fazer, entender ou dizer que tornasse o ensino algo mais do que uma forma de trabalho individual. (SHULMAN, 2015, p.5)

Pimenta (2012) conceitua - o como algo que não se reduz a informação, mas implica o trabalhar com essas informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as; considera-o, também, como a inteligência, a consciência ou sabedoria. De acordo com Puentes, Aquino e Neto (2009), nos apontamentos de Shulman o conhecimento base para docência está nas qualidades e profundidade de compressão, habilidades e capacidades, trações e sensibilidades, os quais transformam uma pessoa em professor competente.

Shulman ao organizar o conhecimento como um manual para o professor, define no mínimo sete categorias pertinentes a base do professor, são elas

> 1- conhecimento do conteúdo; 2- conhecimento pedagógico geral; 3- conhecimento do currículo que serve como ferramentas do oficio para os professores; 4- conhecimento pedagógico do conteúdo, terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; 5- conhecimento dos alunos e de suas características; 6- conhecimento dos contextos educativos; 7- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2015, p. 11)

Dentre essas categorias Shulman (2015) dá uma ênfase maior no conhecimento pedagógico do conteúdo, afirmando ser este essencial para ensinar. Em relação aos saberes pedagógicos Pimenta (2012) enfatiza que é preciso da didática para saber ensinar e que para essa ação não bastam os conhecimentos específicos, mas é fundamental e indispensável os saberes pedagógicos e didáticos.

Há tempos tem se fragmentado esses saberes pedagógicos em concepções diversas, ora a pedagogia focava-se nas técnicas de ensino se constituindo uma tecnologia, ora em temas do relacionamento professor-aluno, ora a pedagogia se constituía como psicopedagogia e houve épocas que os saberes científicos assumiram o poder. Mas, o que Pimenta ressalta é que, a "didática ganha importância das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos". (PIMENTA, 2012, p.26)

No entanto, para a autora é preciso reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação e de ensinar. A superação da fragmentação dos saberes da docência em saberes da experiencia, cientifico e/ou pedagógicos se dará ao considerar a prática social como referencial de início e fim, ou seja, "uma ressignifação dos saberes na formação de professores." (Idem, p.28). Os futuros professores, frequentantes dos cursos de formação não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos, uma vez que este se produz na ação, mas por outro lado, poderão adquirir os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia.

Pimenta (2012) é enfática ao dizer que que os dois últimos saberes não geram os saberes pedagógicos, pois estes são frutos da prática, que os confronta e os reelabora, sendo necessário ter uma relação de dependência com a teoria, pois é anterior a prática. Sendo assim, Luckesi (1999, p.29) ressalta que o "educador nunca estará definitivamente "pronto", formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão, sobre os dados de sua prática". Diante dessa afirmação de Luckesi, a didática é, portanto, uma mediadora, a qual objetiva o "como fazer", à prática pedagógica, articulado ao "para que fazer" e ao "por que fazer". A didática é vivenciada na prática educativa do dia-a-dia. (CANDAU, 1999).

Um outro estudo sobre os saberes pedagógicos está ao debruçarmos nas escritas de Freire (1996) em relação a formação docente e a reflexão sobre a prática, objetivando a autonomia dos educadores. O livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa, é fundamentado na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. O autor aponta questões relevantes e legítimas dos saberes e a necessidade de interligar o saber-fazer com o saber-fazer-pedagógicos.

A temática central de Freire (1996, p.9) gira em torno da "questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressivo em favor da autonomia

do ser dos educandos". O favorecimento da autonomia exige que o professor esteja sempre atento à realidade social do educando, mediando o aprendizado para que o aluno seja curioso e compreenda seu papel na sociedade, tornando-o critico e autônomo.

No processo de aprender a ensinar, a prática exige um conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. Marcelo (1998, p.52) define o conhecimento-na-ação como o "tipo de conhecimento que as pessoas possuem ligado à ação, e é um conhecimento sobre como fazer as coisas. [...] É dinâmico e espontâneo que se revela por meio de nossa atuação". Por outro lado, o mesmo autor conceitua a reflexão-na-ação com sendo "uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que se leva a cabo enquanto se está atuando". (Idem, p,52)

A reflexão-na-ação pode ser considerada como uma estratégia aos saberes necessários para uma prática docente pautada nos princípios do fazer com eficiência. Schön (2007) ao apontar a necessidade do ato do repensar da educação para a prática reflexiva, configura três ações práticas para um ensino reflexivo, tais são: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

4 Competências necessárias à prática da docência: algumas reflexões

O docente que desenvolve a capacidade reflexiva sobre sua ação e atuação, começa a vê-la de forma diferente, intervindo na sua própria prática profissional. Ao abordar a reflexão-na-ação, Schön (2007, p. 29) usa o termo " talento artístico profissional para referir os tipos de competências que os professores demonstram em certas situações da prática que são únicos, incertas e conflituosas, [..] uma performance habilidosa".

O conhecer-na-ação é definido pelo autor como as nossas ações inteligentes, no entendimento que o ato de conhecer está na ação. Quando aprendemos a fazer algo, começamos a desenvolver o pensar sobre o que se faz. Entretanto, Schön (2007) afirma que quando surge os erros na ação ou algo inesperado que o conhecer-na-ação contribuiu, mas não é suficiente para resolver, é necessário "parar e pensar, ou seja, refletir na ação". (Idem, 2007, p.32). Sendo assim, Schön reafirma que

> A reflexão é pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. Levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele,

> perguntando-nos “O que é isso? ” e, ao mesmo tempo “Como tenho pensado sobre isso? ”. Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si próprio. A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. (SCHÖN, 2007, p.33)

Além do conhecer-na-ação e da reflexão-na-ação, precisamos ser capazes de refletir sobre a nossa reflexão-na-ação, o que nos proporcionará condições de tomadas de decisões nas ações futuras. Isso é algo que desenvolvemos ser verbalizar, ou seja, dizer o que estamos fazendo.

Pensando assim, a atuação docente exige desse profissional muito mais do se pensa a respeito. Ao ingressar na Universidade, o futuro profissional docente não tem noção de todas as propostas metodológicas, de ensino, ações e competências que são necessárias para formação da identidade de professor eficiente e reflexivo. Nesse sentido, Perrenoud (2000) cita dez novas competências para o ensinar, embasadas em uma prática reflexiva.

O autor compreende competência no sentido de “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. (PERRENOUD, 2000, p.15). Em um inventário de 10 grandes famílias de competências, o autor busca um referencial como instrumento para pensar as práticas, mostrando um perfil para o professor do futuro frente as exigências de uma sociedade contemporânea. Eis a classificação das 10 famílias:

> 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p.14)

Nota-se, contudo, que a profissionalização docente, apresentando até aqui por meio dos conhecimentos, dos saberes e das competências, sejam elas reflexivas e/ou práticas, conduz a fundamentos inegociáveis para a profissionalização do professor, são eles: o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Entretanto, não se tornam suficientes para contemplar toda a prática docente.

5 Formação continuada: política necessária à prática docente

A ampliação da função da escola nos princípios de educar e cuidar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental destaca o papel do professor e sua importância como gestor do processo de ensino e aprendizagem. As mudanças históricas e sociais ampliaram a necessidade de formação continuada do professorado para atender às novas características do alunado.

Libâneo (2004, p. 227) conceitua formação continuada como "prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla.". Destaca-se a importância da atualização e do aprimoramento, reflexão da teoria e da prática a partir da sala de aula, com a percepção da escola como espaço de formação, no qual também vão se constituindo os saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva que busque contemplar os diferentes sujeitos do aprender.

Veiga e Viana (2015, p. 20) discutem a formação de professores e as possibilidades de inovação nesse campo afirmando que "a formação do professor deve prepará-lo para a atualidade" visando o desenvolvimento humano no que tange a habilidades de trabalho coletivo, organização das tarefas e criatividade organizativa.

Nesse sentido, faz-se necessário o constante aprimoramento e a utilização da escola como espaço real de formação docente articulada ao projeto político pedagógico com planejamento voltado à reflexão e ao estudo coletivo. As autoras afirmam que a formação para o desenvolvimento humano do professor "é considerada uma ação vital para a melhoria das escolas" (idem, ibidem), num debate voltado para a qualidade da educação que a instituição oferece. Consideram ainda como princípio dessa temática que

> A formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação. Esse princípio implica também a necessária existência de uma relação entre formação inicial e continuada. (VEIGA e VIANA, 2015, p. 20)

A rotina e aplicabilidade de técnicas e atividades propostas devem estar fundamentadas na reflexão do fazer docente que visa à aprendizagem. A prática docente de acordo com Nóvoa (1995) comporta situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas e exigem respostas únicas, compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual se elabora um determinado saber, denominado saber da experiência também tratado por Tardiff e

Lessard (2005). Segundo estes autores a experiência "designa a noção de verdade de sua vivência prática." (p.285).

Muitos desafios são percebidos para que o professor possa formar-se diariamente num movimento de pesquisa-ação-reflexão aliando experiência e teorias. Imbernón (2009) apresenta as novas tendências e trata formação como algo permanente, processo contínuo para que haja consonância entre método e conteúdo, pois tanto é importante o que se ensina quanto como se pretende ensinar.

As mudanças sociais devem orientar o caminho para uma formação reflexiva. Diante da problemática "ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado em seu contexto(...)" (IMBERNÓN, 2009, p. 35). Nota-se que os pressupostos para a formação continuada estão rodeados de desafios e que a escola necessita alinhar seus objetivos ao contexto social em que se encontra, fazendo com que os professores em exercício utilizem sua prática para melhoria da educação.

Cabe citar a fundamentação legal prevista pela Lei nº 9394/96 LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresenta a formação continuada em seu artigo 61 na tentativa de que o poder público incida sobre a temática indicando "formação inicial sólida, associação entre teoria e prática, aproveitamento da formação e das experiências anteriores" (ROCHA, in GOMES e BRITTO, 2015, p.107).

A Lei nº 13.005 que institui o Plano Nacional de Educação 2014/2024 - PNE indica metas específicas sobre o tema, visto que as políticas públicas devem estar a favor da capacitação dos profissionais numa Política Nacional de Formação. Rocha (2015, p. 121) discorre acerca das metas 15 e 16 dessa lei, as quais estão fundamentadas na união entre os entes federativos para implementação de ações que possibilitem a valorização do professor. Aponta que a formação continuada "deve se constituir, inclusive, como núcleo a ser abordado em planos de carreira.".

A valorização profissional faz parte também do bojo de discussões apresentadas pelo Referencial de Formação de Professores (MEC, 1999). O documento é orientador para as instituições formativas, esclarecendo sobre diferentes maneiras de promover a elevação da qualidade da educação e a garantia dos direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos frente a uma política de inclusão e ascensão social a partir do

conhecimento com base nos pilares da educação: Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver.

A escola e a sala de aula, constituem valiosos espaços para a formação continuada que permita a *práxis*[1]. Lugar propício para discussão e reflexão das práticas, vislumbrando valorização profissional, efetivo desenvolvimento das competências e saberes, colocando o professor no centro do trabalho educacional institucionalizado. A sala de aula configura-se como laboratório das experiências de ensino e aprendizagem, nela se unem teoria e prática por meio do exercício do trabalho docente. Destarte, os saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva que busque contemplar os diferentes sujeitos do aprender, podem ser construídos no movimento da práxis em sala de aula, enquanto formação continuada.

6 Considerações

A pesquisa está em fase de construção, existem as dificuldades, mas no geral a superação desse processo visa buscar o conhecimento e o processo de aprendizagem dos alunos. A atividade docente é *práxis* e não se concebe somente a teoria estudada, mas também conciliando-a com o cotidiano de sala de aula e todas as suas peripécias estabelecidas ao longo do fazer pedagógico.

Para tanto, podemos inferir que a relação direta com a realidade, ou seja, a oportunidade de se identificar, adquirir experiências e posteriormente refletir sobre as ações da nossa prática, nos permite afirmar que precisamos estar atentos aos saberes necessários para uma prática que faça a diferença. Contudo, a teoria estudada se vincula com a prática e nos dá uma base para trabalharmos e acreditar na educação.

Dessa forma, entendemos por hora, que os saberes pedagógicos necessários para uma atuação reflexiva são esses que se constroem mediante as necessidades pedagógicas postas pelo real. E essa percepção só será possível pela prática e reflexão na ação, entendendo que as experiências, os erros, as situações inesperadas – contribuem para a construção subjetiva do professor, pois este também se encontra em um processo cíclico de aprendizagem.

[1] Ver Curado Silva (2008) CURADO SILVA, K.A.C.P. **A Formação De Professores Na Perspectiva Crítico-Emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

A forma como o professor vê a criança e/ou aluno, também, faz parte desses saberes, isto é, percebendo-o como ser único, que se encontra em formação – social, psicológico, emocional e educacional (ensino). Um sujeito ativo nesse processo de construção e formação, que precisa ser visto como o real e não ser projetado para ser o "ideal". Enfim, o professor precisa estar aberto para esse processo de desconstrução e construção dos saberes, pois haverá situações diferentes em que, o que se tem construído não será suficiente, necessitando de uma reflexão para reconstruir o saber-fazer necessário.

Referências

BRZEZINSKI. Iria. As políticas de formação de professores e a identidade unitas multiflex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. *In*: SILVA, Marcos Antônio da;

BRZEZINSKI, Iria. (orgs.). **Formar professores – pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) – (Formato digital)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabuco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa,2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. 36. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014, p. 25 – 34.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, p. 51-75, 1998.

PERRENOUD. Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p. 169-184, 2009. http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8216/10994 . Acesso em 13 de Abril de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1999. 172 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf . Acesso em 22 de Abril de 2017.

ROCHA, Issana Nascimento. O Plano Nacional de Educação e a formação de professores. In: GOMES e BRITTO (orgs.) **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas.** Brasília: Edições Câmara, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo (recurso eletrônico): um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 13 apr. 2017. doi:http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3.ed. São Paulo: Papirus, 2012.

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DO PIBID

Luzinea Tomas de Aquino Barbosa (Supervisora) – luzineaeleticia2016@gmail.com
Marta Regina de Almeida Ferreira (IE/UFMT) – almeidamarta.ufmt@gmail.com
Michelyne Cristina de Almeida Pires (IE/UFMT) – mi_chelyne@yahoo.com.br

Resumo: Este presente artigo pretende abordar os gêneros textuais definição e finalidade, tipos de gêneros textuais, alfabetização e letramento através dos gêneros textuais e projeto trilhas. Apresenta relatos das experiências das alunas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/PEDAGOGIA/IE, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Que tem como o objetivo principal, relatar as experiências com sobre a importância dos gêneros textuais no processo de alfabetização/letramento com as crianças, e perceber como reagem diante do processo de aquisição da leitura. O resultado desse estudo comprovou que a utilização de diferentes gêneros textuais devem fazer parte do ambiente escolar e que são benéficos à aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Gêneros textuais; leitura; Experiências.

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/PEDAGOGIA/IE, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) do curso de licenciatura plena em Pedagogia, é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira, relacionando as teorias apresentadas no curso com a realidade vivida em salas de aula, futuros espaços de atuação profissional.

O presente artigo tem como o objetivo principal é relatar as experiências vivenciadas pelas bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/UFMT da Escola Municipal Santa Cecília com a turma do 2º ano do 1º ciclo da unidade educacional. As atividades vivenciadas foram desenvolvidas afim de garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva. A imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação, porém, acreditamos que é preciso ir além das vivências. É necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido.

Os resultados da prática proposta pelas acadêmicas para realizar um trabalho progressivo com os gêneros, se faz necessário conhecer bem quais habilidades que os alunos já possuem e estabelecer quais são aquelas almejadas (perfil de entrada e perfil de

saída esperado para aquele ano). A primeira ação a ser desenvolvida foi realizar o Diagnostico inicial. Um outro aspecto que deve ser levado em consideração é que a escola precisa garantir a exploração da diversidade de gêneros. Por todos os lugares que as pessoas passam, depara-se com uma fartura de textos, mas nem sempre são analisados, levando em consideração as suas peculiaridades. Os gêneros textuais fazem parte de suas vidas de forma significativa, pois em seu cotidiano são submetidos a diversas formas de comunicação, por exemplo: quando leem um jornal, recebem um panfleto na rua, leem o cartaz no mural da escola, recebem um convite para uma festa, recebem um e-mail, realizam uma receita, etc.

Nesta perspectiva fez se necessário a elaboração e planejamento de uma sequência didática sistematizando com diferentes gêneros textuais: foram trabalhados: Textos poéticos, história em quadrinhos, fábulas, cartas e receita.

Consideramos como base referencial teórico os autores Bakhtin (2006), Magda Soares (2004), Marcuschi (2005), Roxane Rojo (2004) bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o material do Projeto Trilhas.

2 Gênero textual: definição e finalidade

Por todos os lugares que as pessoas passam, depara-se com uma fartura de textos, mas nem sempre são analisados, levando em consideração as suas peculiaridades. Os gêneros textuais fazem parte de suas vidas de forma significativa, pois em seu cotidiano são submetidos a diversas formas de comunicação, por exemplo: quando leem um jornal, recebem um panfleto na rua, leem o cartaz no mural da escola, recebem um convite para uma festa, recebem um e-mail, realizam uma receita, etc.

Logo, a esfera de sentido a qual pertence um determinado gênero estará sempre relacionado à prática social de utilização da linguagem de que é constituinte. As práticas sociais de utilização da linguagem, por sua vez, são diretamente determinadas pela instância discursiva de que são originárias. Já a construção composicional diz respeito ao formato, à fisionomia do texto, que faz com que o gênero seja reconhecido.

Marcuschi (2005) reforça a ideia de que os gêneros textuais são:

> Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem aparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de

> gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedade anteriores à comunicação escrita. (p.19)

Nesse sentido o autor ressalta a dinamicidade, plasticidade e maleabilidade dos gêneros textuais que podem alterar seus contornos, de acordo com as necessidades sociais, de cada momento sócio histórico da vida humana. Também chama a atenção, para o fato de que os novos gêneros "não são inovações absolutas, quais criações ab ovo, sem nenhuma ancoragem em outros gêneros já existentes" (MARCUSCHI, 2005, p.20). Nesta direção, compara gêneros como o telefonema e a conversa face a face, sendo a primeira um desdobramento da segunda, porém cada uma com suas especificidades. Também o e-mail pode ser considerado uma versão das cartas, bilhetes.

Outro fator relevante a ser analisado nos estudos de Marcuschi é o fato de que os gêneros textuais podem mesclar-se entre si. A isso ele chama de hibridização, fato que ocorre quando um gênero assume a função de outro.

Gênero textual é a forma alterada de um texto. O homem se comunica por meio de textos (linguísticos ou não), pois eles possuem características que os tornam mais ou menos elaborados, linguisticamente e discursivamente. A denominação de gênero discursivo é apresentada pela primeira vez pelo autor russo Mikhail Bakhtin como 'tipos relativamente estáveis de enunciados'(BRAIT, 2006). Os gêneros de que os interlocutores sociais fazem uso nas interações verbais são tão diversos e heterogêneos quanto à diferença de esferas de circulação social nas interações verbais e na desigualdade da atividade humana. A língua para Bakhtin é viva, e, portanto, deve ser vista através do enunciado.

Logo é importante destacar a consideração que as esferas discursivas possuem para a seleção e compreensão da estrutura dos gêneros textuais com os quais os professores escolhem para trabalhar com seus alunos, pois se comunicam por meio de gêneros, e são eles, guiados pelas necessidades comunicativas dos falantes que influenciam nas transformações do sistema linguístico. Bakhtin (BRAIT, 2006), postula a existência de gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

É importante ter em mente que o que define um gênero como primário ou secundário, não está na distinção fala e escrita e sim, na sua complexidade discursiva.

Os gêneros primários são aqueles com os quais se defrontam a partir do momento que se inserem em processos de comunicação verbal, como a família e a comunidade da qual fazem parte (bilhetes, cartas pessoais, diálogos, etc.). Os gêneros secundários estão completamente vinculados à linguagem escrita, que será apresentada, oficialmente na

escola, circulam nas esferas mais públicas da sociedade, em instituições que não a familiar. Portanto os gêneros secundários são formados a partir dos primários, que fazem parte da vida de qualquer indivíduo, independentemente do seu nível de letramento.

O professor deverá levar em consideração a constituição dos gêneros primários ou secundários, pois são essenciais no processo de análise das características de utilização social de determinado gênero, tanto para garantir o aprendizado da língua e também para o ensino da gramática que tem que ser dada de forma contextualizada e com a realidade do ensino, garantindo assim aos seus alunos os gêneros textuais de diferentes formas, para um ensino de qualidade.

Esses aspectos estão 'indissoluvelmente' vinculados e se concretizam em forma de gêneros, sejam de esferas cotidianas (gêneros primários) ou de esferas mais complexas, formais e públicas (gêneros secundários). Nesse sentido, é válido lembrar que:

> Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: 'querida mamãe. (MARCUSCHI, 2005.p.30).

Os gêneros são, portanto heterogêneos e representam possibilidades de comunicação oral e escrita nas diversas instancia sociais. Sendo assim, variam e se modificam a medida que os costumes sociais se alteram e a tecnologia evolui.

2 .1 Tipos de gêneros textuais

1) Textos literários ficcionais: São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.

2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.

3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas

Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.

4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico. São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.

5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro. Os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.

6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços e promover campanhas educativas no setor da publicidade. Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.

7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos. Os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.

8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade. São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.

9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais. São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.

10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades. As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.

11) Textos não verbais. Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento

3 Alfabetização e letramento através dos gêneros textuais

Ao trabalhar os gêneros textuais, percebe-se a sua significância para o aluno, pois é através da contextualização da escrita no processo de alfabetização e letramento que o aluno será capaz de valer-se da escrita nos seus múltiplos contextos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN) situam, como um dos principais objetivos de seu ensino, a de levar o aluno a serem capazes de: "compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-o corretamente e inferindo as intenções de quem os produz". (p. 33)

Para Magda Soares (2004), os processos de alfabetização e letramento envolvem habilidades, conhecimentos e competências especificas, que exigem métodos diferenciados de aprendizagens e procedimentos.

> "Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (...) alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita. "

Os gêneros textuais ou gêneros de discurso são muito importantes no letramento e na alfabetização, pois eles são métodos inovadores para se desenvolver a escrita e a leitura nos alunos (as) de toda e qualquer idade, já que são métodos divertidos e que sai da rotina da aula tradicional. Segundo Roxane Rojo (2004, pág. 28):

> Os letramentos ou as práticas letradas se configuram como o domínio, por parte do falante ou escriba, dos gêneros, em geral – mas não unicamente – formais e públicos, que envolvem, de uma ou de outra maneira, a modalidade escrita da linguagem para a sua produção ou compreensão. Assim, cozinhar seguindo uma receita escrita, mandar uma carta a um parente, escolher produtos no mercado baseando-se nos rótulos, ler uma reportagem numa revista ou um conto num livro, dar uma aula que se baseia em escritos, fazer uma palestra, um relatório ou um artigo, ler notícias no jornal impresso ou vê-las na TV são práticas letradas que envolvem gêneros específicos que se configuram em textos específicos.

Assim, os educadores não deixam de lado as práticas educativas obrigatórias, como seguir o cronograma e plano de aula e ensino, mas também podem fazer além do obrigatório, contribuindo com o trabalho de uma diversidade de gêneros textuais para

alcançar o letramento e a alfabetização de seus alunos (as). Nas palavras de Roxane Rojo (2004, pág. 28):

> A alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, ao quais são importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos, desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição. Nada impede que as práticas alfabetizadoras se deem sobre textos interessantes e relevantes, ao invés de frases descontextualizadas e às vezes inimagináveis, como a girafa está na geladeira, somente porque essas apresentam determinada letra ou família. Os textos apresentam todas as letras e os professores podem reorganizá-las sistemicamente para estudá-las com os alunos, após lerem e escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso corrente. Nada impede a leitura – e o conhecimento – de uma receita para fazê-la ou transmiti-la a quem não a conhece, para depois os alunos conhecerem as letras e os sons parecidos ou iguais que aparecem em palavras como fubá, fino, farinha, forma, forno, fogo, fermento.

As observações teóricas expostas não só visam a esclarecer conceito como também a apontar a diversidade de possibilidades da utilização dos gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento.

3. 1 Projeto Trilhas

O Trilhas foi desenvolvido a partir de uma parceria do Instituto Natura (IN) e da Comunidade Educativa CEDAC, e, a partir de 2011, também com o Ministério da Educação. Ao se tratar de um projeto alinhado com o Plano de Metas Todos pela Educação, que tem como uma das metas, até 2022, ter toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.

O projeto tem a intenção de contribuir, pela via do material e da dinâmica de formação continuada que implica, com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, buscando torná-las verdadeiras usuárias da leitura e da escrita, e consequentemente, com a melhoria do IDEB das escolas e município.

No caderno trilhas (Para abrir o apetite poético):

> As atividades propostas nos Cadernos de orientações pressupõem, na rotina diária das crianças, momentos exclusivos de leitura em que elas tenham a oportunidade de apreciar e se divertir com a escuta de diferentes narrativas e textos poéticos, entre outros. Sabemos que, quando as crianças gostam de um texto, apreciam ouvi-lo e pedem que seja relido ou recitado diversas vezes. É importante que elas tenham oportunidade tanto de ler por prazer quanto de aprender a ler e escrever. (2011, p.10)

O projeto, desse modo contribuiu com propostas de atividades permanentes, como utilização de diferentes textos, que permitiu a professora e as acadêmicas trabalharem a interdisciplinaridade, o contato direto de leitura e interpretação de textos que favoreceram ao aluno a participação ativa e construtiva que propiciam no aprendizado.

4 Relato de experiências das acadêmicas do PIBID e resultados

4.1 Marta Regina de Almeida Ferreira

Gênero textual: Marchinha de Carnaval

Dia 22 de fevereiro de 2017, foi o meu primeiro dia na sala de aula do 2º ano A, a professora trabalhou a marchinha de Carnaval "Mamãe que quero", essa primeira atividade aplicada teve como objetivo desenvolver nos alunos a leitura e a interpretação de texto, e o conhecimento do conceito das rimas. Foi uma atividade tranquila, até porque a professora já havia trabalhando antes. Portanto o objetivo foi alcançado.

Gênero textual: História em quadrinhos (HQs)

No dia 29 de março, inicie a leitura oral, com a utilização do data show, o gênero textual: história em quadrinhos. Lemos a história: "Chico Bento em: Um sitio muito engraçado", no qual o Chico Bento dorme enquanto estava lendo um livro de Monteiro Lobato e sonha com o Sitio do Pica Pau Amarelo.

Ao apresentar a HQ, um fato me chamou a atenção, referente ao aluno autista V. 7 anos. Ele estava animado, encantado e entusiasmado, não tirava os olhos da lousa. Perguntei a professora do porque o aluno estava daquele jeito, a mesma me disse que o aluno gostava muito de Gibis.

Nessa atividade, os alunos aprenderam quais eram as características de uma história em quadrinhos e principalmente a diferenças entre os balões de diálogos.

Imagem 2 - Leitura da história em quadrinhos

Fonte: Acervo pessoal (2017)

Gênero textual: Fábulas

Foi trabalhado no dia 03 de maio, com a introdução da fábula de Esopo "A cigarra e a formiguinha". Durante o questionamento dessa atividade, percebi que vários alunos conseguiram identificar qual era o gênero, suas características. Um dele disse: é uma fábula – disse o aluno V. (7 anos). A professora perguntou: Por que?, ele em seguida respondeu: "porque tem animais falantes e uma moral no final da história".

Logo em seguida, utilizamos o livro didático da Língua Portuguesa, que continuou com HQs. Era um exercício, que contava a história de uma menina que fugia de um consultório do dentista enquanto ele estava distraído. Nesse exercício, despertou a criatividade e autonomia do aluno para escolher o título da história. Acompanhei três alunos, cada uma escolheu um título diferente. A aluna G. escolheu " A menina que não gostava de ir ao dentista", tive que auxiliar ela na escrita, pois ela ainda está no nível de alfabetização pré-silábico, o aluno V, escreveu "A menina e Dr Gil," disse para ele ler novamente a frase, e o mesmo percebeu que a frase estava faltando a letra o antes do Dr Gil. O último aluno R. escreveu com várias letras, principalmente as consoantes, alguma delas faziam parte da frase, porém outras não. Então o auxiliei falando cada palavra da frase, e ele ia escrevendo de acordo com a oralidade. Sua frase era "A menina que tem que ir ao dentista".

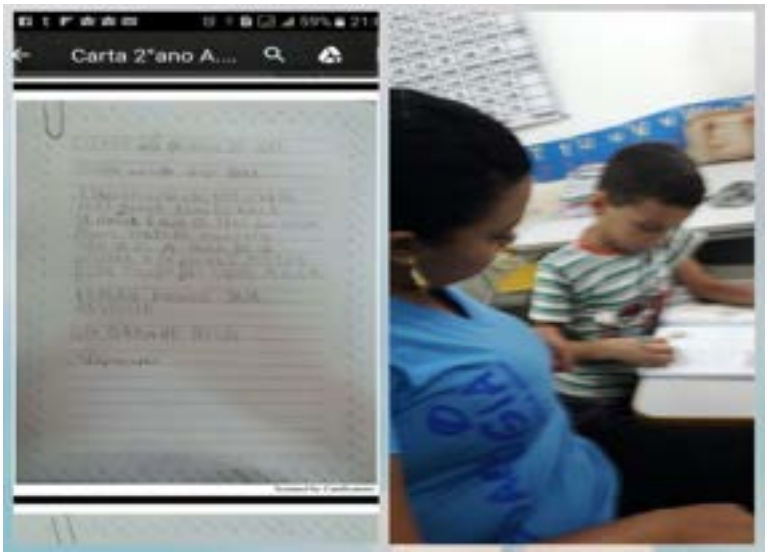
Gênero Carta: dia 19/05/2017, assistimos o filme "Cartas para Deus".

Imagem 3 – Filme Cartas para Deus

Fonte: Acervo Pessoal (2017)

Dia 26/05/2017, fizemos a leitura da HQs “Chico Bento, em carta de amor para a Rosinha”. Essa atividade foi bem interessante, pois eles já tinham o conhecimento sobre o gênero textual HQs e também o conteúdo do gênero Carta. Como a professora já havia introduzido a gênero carta, fizemos apenas a correção estrutural e ortográfica da carta que eles haviam feito antes. A questão da criação e o sentido do texto as crianças tiveram êxito.

Imagem 4 – Correção da Carta



Fonte: Acervo Pessoal (2017)

Gênero textual: Receita

Trabalhado dia 16/06/2017, como a utilização do data show, colocamos a história infantil “O sanduiche da Maricota” – de Avelino Guedes. No qual, eu havia sugerido que trabalhássemos esse livro, pois o tipo que receita que iriamos trabalhar era a do sanduíche. Tivemos como objetivo a exploração da história, consequentemente iniciamos a discussão oral sobre o tipo de receita, quais os ingredientes, quais alimentos corresponde a alimentação de cada animal. E no dia 23/07/2017, realizamos dinâmica da receita, no qual fizemos sanduíche com os ingredientes que eles levaram e de gosto de cada um.

Imagem 5 – Aula prática do gênero receita

Fonte: Acervo pessoal (2017)

4.2 Michelyne Cristina de Almeida Pires

No dia 22 de maio de 2017, foi explicada pela professora Luzinea a tarefa do gênero textual Carta. Como escrever a carta, como preencher o destinatário (para quem e local que é o destino da carta) e o remetente (quem e de que local está enviando a carta).

Esta tarefa foi explicada para que os alunos(as) fizessem junto com os pais em casa, para enviar a carta pelos correios de verdade para algum parente distante. A professora se disponibilizou também para colocar os selos nas cartas.

No dia 05 de junho de 2017, a professora Luzinea explicou o gênero textual Receita no quadro para todos os alunos (as) da sala, distribui recortes da receita de massinha de modelar para cada um colar no caderno.

Logo em seguida foi passado um vídeo explicando como fazer a massinha de modelar.

Esta receita é feita de trigo, sal, óleo, corante de várias cores (foi utilizado tinta guachê) e no final a água para dar o ponto da massa. Foi entregue para cada criança um copo plástico, no balde na mesa a professora misturou os ingredientes e em seguida colocou em cada copo doa alunos (as) a quantidade suficiente para fazer-se a mistura da massinha de modelar.

Tivemos crianças de todos os níveis de desenvolvimento, mas o aluno J.O. foi o que fez belas obras com sua massinha de modelar. Foi uma experiência muito interessante e divertida, as crianças se envolveram e se divertiram tanto quanto eu.

Imagem 6 - Aula prática do gênero receita

Fonte: Acervo pessoal (2017)

4.3 Resultado do diagnóstico das turmas

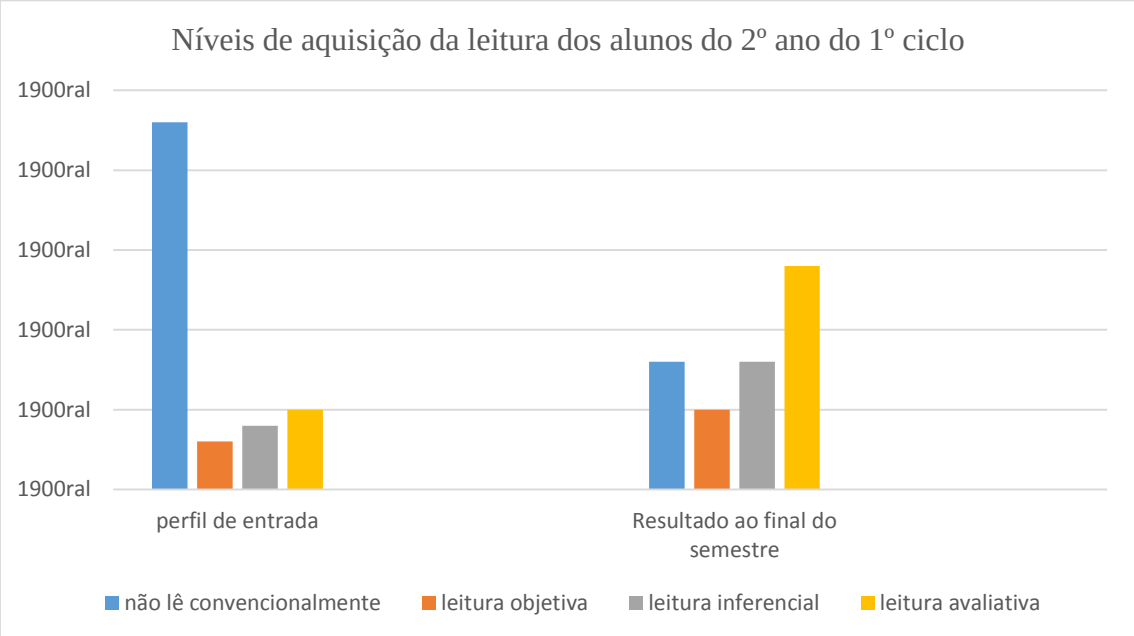
As turmas são composta por 18 alunos no período matutino, sendo 2 alunos TEA (Transtorno Do Espectro Autista) e 17 alunos no período vespertino, sendo 1 aluna com deficiência (síndrome de Down). As atividades iniciou-se com diagnóstico para verificar o nível de desempenho das turmas, consequentemente, os conhecimentos prévios em relação à função social da leitura. Por meio do diagnóstico da hipótese da escrita de acordo com a psicogênese, foram realizadas atividades de sondagem da leitura no início do ano letivo, perfil de entrada que permitiu avaliar e identificar em qual nível encontrava se cada um dos alunos. Ao final do semestre foi realizado novamente o diagnóstico afim de comprovar o resultado desse estudo.

Tabela 1 – Número de alunos por nível

Níveis de aquisição da leitura	Perfil de entrada	Resultado final de semestre
	Número de alunos	Número de alunos
Não lê	23	08
Leitura Objetiva	03	05
Leitura Inferencial	04	08
Leitura Avaliativa	05	14
Total de alunos	35	35

Fonte: Acervo pessoal (2017).

Gráfico 1 – Níveis de aquisição da leitura dos alunos do 2º ano do 1º ciclo



Fonte: Acervo pessoal (2017)

- Não lê convencionalmente:Leitores que estão neste nível ainda não aprenderam a decodificar as letras para formar palavras, frases e textos. Porém tem capacidade de dar sua opinião sobre o texto baseada em suas experiências anteriores,pois saber ler não pode ser representado apenas a decodificação de signos, de símbolos. Ler é muito mais que isso, é um movimento de interação das pessoas com o mundo e delas entre si e isso se adquire quando passa a exercer a função social da língua, ou seja, quando sai do simplismo da decodificação para a leitura

e reelaboração dos textos que podem ser de diversas formas apresentáveis e que possibilitam uma percepção do mundo.

- Leitura Objetiva: Trata-se do nível mais básico de leitura, o famoso be-a-bá, onde o estudante aprende a decodificar as letras e montar palavras e frases. Quando iniciando neste nível, a criança consegue reconhecer palavras e explicar o significado de frases curtas, sendo capaz de falar dos elementos explícitos do texto. À medida em que evolui, o aluno melhora seu domínio do texto, aumentando o vocabulário e reconhecendo elementos de ligação, sendo inclusive capaz de reconhecer eventuais falhas de coerência na história. Já na transição para o nível de leitura inferencial está a capacidade de situar o texto no ambiente em que ele ocorre, o contexto espacial e temporal da história.

- Leitura Inferencial: Quando atinge este nível, o estudante se torna capaz de reconhecer não apenas o que está escrito, mas também deduzir elementos implícitos no texto. É o chamado infratexto, aquele conjunto de informações que todo bom leitor apreende sem se dar conta, mas que na verdade estão apenas sugeridos na história. Como esta capacidade inferencial está intimamente ligada à bagagem de conhecimento do leitor, ela se amplia conforme a quantidade de leituras realizadas, até que se chega finalmente ao nível da leitura avaliativa.

- Leitura Avaliativa: Leitores que estão neste nível têm a capacidade não só de ler o texto e responder questões sobre o que está explicitamente ou implicitamente sendo dito, mas também de fazer conexões com outros textos e informações sobre os temas tratados aprendidas de outras fontes. É o que os pedagogos chamam de intertexto, e que no fundo é a capacidade do leitor de dar sua opinião do leitor sobre o texto baseada em suas experiências anteriores.

5 Considerações finais

Concluímos que é papel do professor apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola (descrição, narração e dissertação).

A partir do que é preconizado pelos documentos oficiais (PCN) nas funções sócio discursivas da escrita e nas condições de produção das diferentes interações verbais,

constatamos que o trabalho com gêneros textuais de circulação na sociedade pode tornar as aulas muito mais produtivas e interessantes para os alunos.

Assim, o trabalho pedagógico com gêneros textuais pode ser o caminho para um ensino e aprendizagem efetuados de forma eficaz, contribuindo de maneira significativa para que os estudantes sejam mais competentes não só em suas atividades escolares, mas, principalmente, em suas práticas sociais.

Referências

BRAIT, B**. Bakhtin conceitos-chave**. 3. ed São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEF. 1998.

Caderno de estudos: **trilhas para abrir o apetite poético.** – São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. 36 p.: il.; 28 cm. – (Trilhas; v. 3)

Carvalho, Maria Angélica Freire de; Mendonça, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**/- Brasília: Ministério da Educação, 2006, pág. 8 - 180.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In.: DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004. Pág. 5-17. www.scielo.br. Acesso em: 12/07/2017.

A INCLUSÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PROGRAMA PIDID

Diana de Souza Moura (Especialização/UFMT) - diannamoura95@hotmail.com
Robson Alex Ferreira (UNEMAT)- alexrreira@yahoo.com.br
Viviany da Silva Brugnhago (UFMT)- vivianybrugnhago@gmail.com
Alexandre Barbosa de Oliveira(UFMT)- abo291294@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa se deu com o intuito de investigar como os professores supervisores do programa PIBID compreendem a inclusão escolar, pois a inclusão se faz necessária no ambiente escolar e esses professores contribuem na formação inicial de outros professores. Sendo assim a pesquisa se originou com a seguinte problemática "os professores supervisores do PIBID encontram-se alicerçados teoricamente para contribuir com a formação inicial dos futuros professores quando se almeja a inclusão de todos em sala de aula?" tendo assim como objetivo analisar a concepção dos professores supervisores do PIBID no que se refere a inclusão escolar, fazendo uma análise de como se dá essa concepção, relacionando o preparo considerado por cada professor e as principais dificuldades enfrentadas para se trabalhar a inclusão escolar. A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa descritiva. A coleta de dados se deu através de entrevistas realizadas com 4 (quatro) professores supervisores do programa PIBID que atuam na rede municipal e estadual de ensino no estado de Mato Grosso. Os resultados das informações coletadas através da entrevista foram discutidos e analisados de forma qualitativamente. A partir dos resultados concluímos que os professores supervisores compreendem o significado de inclusão e buscam aplica-la em suas aulas. Mas ainda sentem dificuldades no que diz respeito a este tema, no entanto buscam informações e adaptações com o propósito de que suas aulas atinjam todos os alunos, sendo assim esses professores não se encontram totalmente alicerçados para auxiliar na formação inicial de futuros professores quando se trata de inclusão.

Palavras chaves: inclusão escolar, formação de professores, educação física, programa PIBID.

1 Introdução

O tema inclusão vem sendo discutido de diversas maneiras desde que se passou a incluir alunos com algum tipo de deficiência no sistema regular de ensino. De acordo com Sassaki (1997), a inclusão social vem acontecendo e se efetivando em países desenvolvidos desde a década de 80. Já no Brasil foi só a partir da Constituição da República Federativa de 1988 que aumentou o número de estudos voltados para essa área (AGUIAR, 2002; 2005).

Segundo Sassaki (1997) a inclusão é um processo que exige transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com deficiência, para que se alcance toda a sociedade, para que haja aceitação e valorização das diferenças individuais humanas, por meio da compreensão e da cooperação. A verdadeira inclusão deve, necessariamente, permitir o princípio da igualdade de direitos.

Enquanto que para Mantoan (2003, p. 31) **"**a inclusão é a modificação da sociedade, sendo ela adaptada para receber as pessoas com deficiência**"**, a autora acredita que a inclusão não é apenas a escola preparar o seu ambiente escolar para a inclusão do aluno,

ou seja os alunos se adaptarem para serem incluídos na escola, é necessário também que a escola mude para receber esses alunos.

A educação inclusiva emergiu apoiada pela Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Sendo assim a escola deve assumir o papel de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

Assim, de acordo com Mazzota (1996), a implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejável que na classe regular estejam presentes todos os tipos de aluno, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, levando-os a obtenção de resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

Mas quais seriam os objetivos da escola inclusiva? De acordo com Oliveira e Poker (2002) os objetivos da escola inclusiva é proporcionar uma educação apropriada e de qualidade para todos os alunos levando em consideração os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular onde deverá ser desenvolvido um trabalho pedagógico que abranja todos os alunos. Sendo assim a escola inclusiva é onde todos os alunos são incluídos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica, étnica ou cultural.

A educação inclusiva na medida que oferece um ensino respeitoso, também pode desenvolver a consciência de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres. A inclusão deverá causar uma mudança institucional, já que o objetivo não se limita apenas em ajudar os alunos deficientes e sim a todos, os professores, alunos, os que trabalham no administrativo para que todos possam obter sucesso na corrente educativa.

Para que a inclusão escolar seja possível é necessário o envolvimento de todos do ambiente escolar e do ambiente familiar, pois é de suma importância a participação ativa dos familiares, já que na maioria das vezes os próprios familiares se tornam um obstáculo devido a negação da deficiência, sendo que os mesmos são essenciais para que a inclusão alcance seus objetivos no processo de ensino- aprendizagem. Como nos mostra Mantoan

(2003) quando diz que os pais podem ser grandes aliados na reconstrução da escola brasileira, pois os pais estimulam e reivindicam, exigindo o melhor para seus filhos independente se há deficiência ou não.

A participação ativa dos familiares na vida escolar auxilia muito no processo da escola inclusiva, pois os familiares participando ativamente, os mesmos podem exigir o melhor para seus filhos independente se está relacionado a deficiência, podendo assim se tornarem grandes aliados na construção da escola inclusiva. Como podemos perceber é de suma importância o envolvimento de todos para que se alcance a inclusão de fato, logo, os professores também são responsáveis pelo processo de inclusão, pois são os professores que se encontram em contato direto com os diversos tipos de alunos, sendo assim a formação inicial e continuada dos professores, precisa ser construída e pensada em ações que promovam uma educação de qualidade para todos. Podemos dizer que muitas vezes a formação inicial dos professores se tornam falhas quando se trata da inclusão, pois há dificuldades em relação do que foi aprendido na teoria e sua aplicação na prática.

Em relação a formação dos professores Mantoan (2003, p. 43) destaca dentre outros fatores que "todos os níveis de cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas ás diferenças". A autora aponta que todos os cursos que formam professores precisam sofrer modificações para que seja possível uma melhor aprendizagem sobre as diferenças, sobre a inclusão, para que os mesmos se tornem mais preparados.

Assim a formação inicial e continuada dos professores precisa sofrer modificações para que seja possível a ampliação dos conhecimentos, principalmente no que diz a respeito à inclusão, pois acreditamos que os cursos superiores e as instituições de ensino podem estar negligenciando essa temática para se dedicar a situações ideais de ensino aprendizagem. A disciplina de Educação Física não pode ser neutra no que se refere a inclusão, pois pode auxiliar a escola para que a mesma se torne mais inclusiva. Para tanto, há necessidade que os cursos de educação superior, que formam o licenciado em Educação Física, desenvolvam competências para esse fim.

Um dos motivos que pode contribuir para as dificuldades que os professores enfrentam a fim de proporcionar uma Educação Física Inclusiva é o fato de que apenas a partir da década de 80 que se iniciou disciplinas específicas voltadas para a inclusão, ou

seja os professores que se formaram antes da década de 80 não tiveram disciplinas específicas que tratassem da inclusão, sendo assim, não obtiveram conhecimentos específicos no que diz respeito a inclusão escolar. “A Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de Graduação através da resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, prevendo a atuação do professor de Educação Física junto às pessoas com deficiência e outras necessidades” (CIDADE; FREITAS, 2002, p. 27)

A inserção de uma disciplina que trata da inclusão escolar veio como forma de romper o percurso histórico da Educação Física que sempre esteve relacionado as habilidades, nos quais são selecionados os mais aptos para a realização das atividades. Sendo assim, a Educação Física inclusiva busca romper esse paradigma, minimizando esta visão da disciplina e fazendo com que as escolas repensem suas práticas para que se possa incluir os alunos com qualquer tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação.

Para que as aulas possam atender a todos, o professor precisa ter um planejamento que vise atender às necessidades de seus alunos, combinando procedimentos para romper as barreiras da aprendizagem. Para isto, além de estudar muito, é preciso que o professor seja criativo, adaptando as aulas para que consiga incluir todos os alunos. Para Cidade e Freitas (2002, p. 30) “não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar inúmeros procedimentos para promover a aprendizagem dos seus alunos”. Não há uma receita pronta de como se deve dar o processo de inclusão, cabe ao professor conhecer seus alunos, realizar suas aulas buscando a aprendizagem e a participação de todos, para que haja um processo de ensino-aprendizagem de modo igualitário e eficaz para todos.

Para isto, acreditamos que a formação de professores exerce um papel fundamental nesse processo. A Educação Física, em especial, precisa rever as práticas que não foram planejadas para todos, a começar pela formação inicial na graduação.

Um programa que deve funcionar como aliado nesta conjuntura é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) uma vez que seu objetivo é a iniciação à docência, ou seja a formação inicial de novos professores.

O PIBID têm como objetivos principais: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a

integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL,2016).

Os participantes do PIBID são inseridos no cotidiano escolar, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando superar problemas identificados nos processos de ensinar e de aprender. Com os processos de formação e atuação nas escolas, estudos direcionados aos problemas cotidianos observados, os acadêmicos interagem com situações escolares reais. Provém destas ações a procura de respostas para um melhor desempenho nos processos de ensinar e de aprender. O exercício de docência permite um processo de reflexão sobre a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno.

Tardif (2007) destaca que,

> [...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2007, p. 53)

O programa PIBID é um programa que auxilia no processo da formação inicial, visando o exercício da docência permitindo um processo de reflexão sobre a prática e sobre o cotidiano escolar. Sendo assim temos como objetivo, analisar a concepção dos professores supervisores do programa PIBID no que se refere a inclusão escolar. Visto que são os professores supervisores que atuam diretamente com os acadêmicos, ou seja são os professores supervisores que estão auxiliando no processo de formação de outros professores.

Dessa forma, a questão problema que norteou nossa pesquisa foi: os professores supervisores do PIBIB encontram-se alicerçados teoricamente para contribuir com a

formação inicial dos futuros professores quando se almeja a inclusão de todos em sala de aula?

2 Metodologia

Este estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa qualitativa descritiva. A pesquisa qualitativa pode ser definida como,

> Uma pesquisa que responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes. (MINAYO, 2009, p.21)

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. (GIL, 2008, p. 28).

2.1 Sujeitos

Os sujeitos do estudo foram 04 professores que atuam na rede municipal e estadual de ensino do Mato Grosso. Estes professores também exercem a função de supervisores do PIBID/Educação Física em uma universidade pública do estado do MT. Os professores, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, possuíam idade entre 26 e 40 anos e tempo de magistério que variou entre 5 meses a 7 anos de atuação no ambiente escolar.

2.2 Coleta de Dados

Para a coleta de dados utilizamos a entrevista como instrumento de pesquisa. A entrevista foi escolhida devido a sua flexibilidade e por ser uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas. Segundo Gil (2008),

> Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. GIL (2008, p. 109).

As perguntas da entrevista continham perguntas acerca da compreensão dos professores sobre inclusão, da contribuição da formação acadêmica para se trabalhar a inclusão, as maiores dificuldades encontradas em se trabalhar inclusão e a respeito do que é preciso mudar na escola para que a mesma se torne inclusiva.

A análise dos dados coletados se deu a partir da discussão das respostas coletadas com a literatura que foi aborda a temática investigada.

3 Resultados e discussões

Nosso primeiro questionamento feito aos professores, identificados neste estudo pelos números 1, 2, 3 e 4, foi qual seria a concepção dos mesmos sobre a inclusão. Todos os professores disseram que a inclusão é incluir todos nas atividades, não deixando ninguém de fora, como as pessoas com deficiência, os alunos menos habilidosos e a diversidade de raça e classes sociais, como se observa abaixo nas falas do sujeito 1 e 4.

A inclusão escolar pra mim é não deixar ninguém de fora, não somente só a questão da deficiência, a questão do aluno gordinho, aquele aluno que não tem habilidade para uma modalidade esportiva, porque o que a gente vê a inclusão na escola não é só aqueles alunos especiais, mas aqueles alunos que não tem habilidade [...] (Sujeito1, Entrevista, 07.06.2017).

Então, nós procuramos trabalhar muito isso aqui na escola nas atividades, procurando trabalhar uma atividade que todo mundo participa, que todas as crianças participam para não deixar nenhuma de fora, não procurando trabalhar só aquilo que uns querem e outros querem, trabalhar a interação. Então a gente coloca todo mundo para interagir junto, pra entender o trabalho em equipe, que um precisa do outro, que ninguém é melhor que ninguém, que não existe cor melhor, e nem pessoa da sua vida social melhor. (Sujeito 4, Entrevista, 28.06.2017).

Considerando as respostas dos professores percebe-se que os mesmos compreendem o significado de inclusão, que de certo modo os professores se preocupam com a interação e a participação de todos em suas aulas, buscando alternativas para que a inclusão aconteça. Compreendem assim que a inclusão é um processo onde todos os alunos são incluídos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica, étnica ou cultural.

Oliveira e Poker (2002) corroboram com as repostas apresentadas ao destacar que os objetivos da escola inclusiva são uma educação apropriada e de qualidade para todos os alunos, levando em consideração os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular, lugar onde deverá ser desenvolvido um trabalho pedagógico que abranja todos os alunos.

Dando continuidade a entrevista, questionamos os professores se os mesmos se sentiam preparados para trabalhar a inclusão na escola. Dos quatro professores apenas um disse que se sente preparado e que está trabalhando a inclusão na escola, os demais

apontaram que ainda carecem de uma compreensão melhor sobre o assunto, como se observa nas respostas abaixo:

Alguns momentos sim, depende da circunstância, e as vezes a gente chega na escola, você tem as vezes e fala assim, igual eu cheguei nessa escola e o aluno não enxerga, ai você pensa e agora o que eu vou fazer com esse aluno? Aí você vai pensando, adaptando as coisas, vai perguntando [....] (Sujeito 1, Entrevista, 07.06.2017).

Eu ainda encontro muita dificuldade sabe, acho que isso é um processo na verdade que a gente vem construindo isso junto com o processo histórico da educação, mas eu acredito que a gente avançou muito e uma coisa que eu não tenho medo e nem preguiça é de buscar informação, buscar conhecimento pra que cada dia isso possa ser um pouquinho mais evidente tanto para nós formadores quanto para os alunos. (Sujeito 2, Entrevista, 08.06.2017).

Sim, estou trabalhando, temos alunos deficientes, temos alunos nossa temos uma variedade de alunos com deficiência, de cores, até mesmo de situação financeira, então acontece muito isso, a discriminação ela é geral, não é só de cor. (Sujeito 4, Entrevista, 28.06.2017).

De acordo com as falas dos professores pudemos notar algumas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar no que se refere a inclusão, dificuldades essas relacionadas ao tipo de deficiência, ao não ter ainda contato com algum aluno deficiente e ainda, relacionado a não capacitação e qualificação referente a inclusão escolar. Essas dificuldades citadas podem estar relacionadas com a formação inicial destes professores, que pode não ter oportunizado conhecimentos suficientes para se trabalhar com a inclusão escolar.

Todos os cursos de formação de professores precisam sofrer modificações para que seja possível uma melhor aprendizagem sobre a inclusão, para que os professores se sintam mais preparados, como nos traz Mantoan (2003, p. 43) destacando que “todos os cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas ás diferenças”.

Mesmo com as dificuldades citadas pelos professores, os mesmos buscam alternativas para que a inclusão aconteça, buscam adaptações, pesquisando, conversando com os familiares do aluno com alguma deficiência, com os colegas de classe para que suas aulas possam atingir todos seus alunos. Não há uma formula mágica para se trabalhar a inclusão escolar, cabendo ao professor conhecer seus alunos e buscar subsídios para que todos possam participar e aprender nas aulas. Cidade e Freitas (2002) destacam que,

> Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar inúmeros procedimentos para remover as barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos. (CIDADE; FREITAS, 2002, p. 30)

Já a fala do sujeito 4 vai ao encontro do que destaca Oliveira e Poker (2002), quando mencionam que o paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade dada conjuntamente para todos os alunos – considerados dentro dos padrões da normalidade como os com necessidades educacionais especiais – nas classes do ensino comum, da escola regular, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos os alunos, indiscriminadamente.

Sendo assim, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência (sensorial, física ou cognitiva), origem socioeconômica, étnica ou cultural.

O próximo questionamento feito aos professores foi qual as dificuldades enfrentadas para se trabalhar a inclusão na escola e se consideravam que que havia algum avanço. Obtivemos respostas bem distintas, como podemos ver nas respostas abaixo:

Material, eu pedi uma bola que tem aquele guizo, até hoje você entendeu? Ai falam a professora coloca um saco, mas toda vez tem que colocar saco na bola? Então as vezes é a própria escola[...].(Sujeito1, Entrevista, 07.06.2017).

Eu acho que uma das maiores dificuldades, aí envolve a acessibilidade, envolve a compreensão de todos, tanto o corpo docente quanto o corpo discente, os alunos, o respeito entre eles, acho que uma das maiores dificuldades, a aceitação, aceitar, eu ver o outro como ele é. Acho que uma das maiores dificuldades que a gente tem. (Sujeito 2, Entrevista, 08.06.2017).

[...]eu acredito que um dos maiores privilégios seria, teria que ter o PPP da escola, teria que ser bem elaborado quando se tem esse tipo de aluno, eu acredito que seria isso [...] (Sujeito 3, Entrevista, 27.06.2017).

Então, são os alunos que tem deficiência, nós encontramos um pouco de dificuldade de estar incluindo eles nas atividades, mas a gente procura trabalhar com eles também, a gente não tem ainda um resultado 100% que era o que a gente gostaria. Mas nós começamos agora e até final do ano a gente espera ter um resultado mais positivo nessa questão. (Sujeito 4, Entrevista, 28.06.2017)

Como podemos perceber as dificuldades mencionadas são distintas, o sujeito 1 mencionou a dificuldade em se ter materiais que auxiliem no aprendizado dos alunos com deficiência, a falta dos materiais necessários dificulta o planejamento dos professores, fazendo com que o professor busque adaptações de materiais para que se consiga realizar as aulas e incluir os alunos deficientes.

A gestão escolar deveria buscar subsídios para que se pudesse proporcionar materiais, pois como nos destaca Marques; Oliveira e Santos (1998) a efetivação de uma prática educacional inclusiva requer, necessariamente, que todos os professores e outros profissionais da educação sejam dotados de materiais, instrumentos e referenciais teóricos e práticos para que possam adaptar suas práticas pedagógicas a fim de incluir todos os alunos, entre eles o aluno deficiente, com a construção de novas concepções quanto às diferenças, e, acima de tudo, com o trabalho em relação à diversidade, seja ela física, cognitiva ou social, dentro da escola.

Foi mencionado também como dificuldade a acessibilidade do aluno com deficiência, o respeito, a compreensão dos professores e alunos e também a respeito da elaboração do Projeto Político Pedagógico voltado para a inclusão escolar quando houver aluno com deficiência na escola, que está interligado com a acessibilidade, respeito e compreensão citados pelo sujeito 2.

O projeto político da escola precisa ser elaborado visando a oportunidade e aprendizagem a todos os alunos, criando- se assim formações continuadas para se discutir sobre a inclusão escolar é através do projeto político pedagógico que se pode estabelecer as medidas e prioridades na busca da inclusão da comunidade na qual está inserida.

Mantoan (2001) enfatiza este posicionamento quando relata que

> Reconstruir os fundamentos e a estrutura organizacional das escolas na direção de uma educação de qualidade para todos remete, igualmente, a questões específicas, relacionadas ao conhecimento do objeto ensinado e ao sujeito que aprende. Trata-se de mais um desafio que implica a consideração da especificidade dos conteúdos acadêmicos e a subjetividade do aprendiz, ou seja, um sistema duplo de interpretação do ato de educar, referendado por pressupostos de natureza epistemológica e psicológica, e a concretização de propostas inovadoras que revertam o que tradicionalmente se pratica nas salas de aula. (MANTOAN 2001, p. 53-54).

Para o sujeito 4, a maior dificuldade encontrada é incluir os alunos com deficiência nas aulas, o que nos acabou gerando uma surpresa, pois no questionamento anterior quando perguntamos se o sujeito se sentia preparado para trabalhar a inclusão, o mesmo disse que sim e que estava trabalhando. Sendo assim percebemos que houve um equívoco em seu entendimento sobre a inclusão escolar, mas em sua fala o mesmo diz que busca incluir os alunos deficientes nas aulas, mas que ainda não obteve um resultado satisfatório.

Sabemos que trabalhar a inclusão na escola não é uma tarefa fácil, pois é preciso a participação de todos para que isso seja possível, é necessária uma grande transformação tanto no ambiente físico como nas pessoas, é necessário a aceitação dos alunos, dos familiares para que a oportunidade de aprendizagem seja destinada e aplicada a todos.

Para Sassaki (1997) a inclusão é um processo que exige transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com deficiência, para que se alcance toda a sociedade, para que haja aceitação e valorização das diferenças individuais humanas, por meio da compreensão e da cooperação.

Em nosso último questionamento perguntamos aos professores o que é preciso mudar na escola para que ela se torne uma escola inclusiva. Todos os professores responderam que é necessário mudar o pensamento sobre a inclusão, que todos os professores precisam praticar a inclusão, que é necessário sempre a busca de conhecimentos, realização de formações continuadas, buscando a participação de todos, visando a efetivação da inclusão. Como se observa abaixo nas falas do sujeito 1 e 4.

Acho que seria o pensamento assim de todos na questão da inclusão, não adianta só eu mudar minha aula se a outra professora não mudar a aula [...]. (Sujeito1, Entrevista, 07.06.2017)

[..] nós precisamos trabalhar atividades diferenciadas e através de reuniões também, toda segunda-feira que nós já fazemos que é a sala do educador com a formação

continuada, então nós discutimos muito esses temas e trabalhos e elaboramos planos de aulas pra tá trabalhando com essas crianças com um todo interdisciplinar, com todas as disciplinas. (Sujeito 4, Entrevista, 28.06.2017)

Como podemos perceber os professores consideram que para que a escola se torne inclusiva é necessário o envolvimento de todos do ambiente escolar, é necessário que todos busquem aplicar a inclusão, que busquem conhecimentos e que se aperfeiçoem para que a se possa haver a inclusão escolar. Para Mantoan (2003, p. 31) **"**a inclusão é a modificação da sociedade, sendo ela adaptada para receber as pessoas com deficiência**"**. Portanto é preciso que a sociedade se adapte, que a escola mude para receber os alunos deficientes, não apenas preparando o ambiente físico, mas buscando estratégias para que o processo de ensino- aprendizagem sejam eficientes e atinjam todos os alunos.

4 Conclusão

Concluímos que os professores de Educação Física que atuam como supervisores do programa PIBID, compreendem o significado de inclusão e buscam aplicar a mesma em suas aulas. Percebemos ainda que os professores sentem dificuldades no que diz respeito a este tema, mas buscam informações e adaptações para que suas aulas atinjam todos alunos.

Este trabalho nos proporcionou identificar que uma grande parte dos professores não se consideram totalmente preparados para trabalhar a inclusão, isso se explícita ainda mais a cada tipo de deficiência encontrada no ambiente escolar. A dificuldade em se trabalhar a inclusão na escola nesta pesquisa está relacionada a formação inicial dos mesmos, pois a mesma não forneceu subsídios que contribui-se para uma formação mais solidificada. Outros fatores como a infraestrutura escolar, a falta de materiais e principalmente a participação de todos da comunidade escolar, incluindo a família do aluno com deficiência também foram apontadas como elementos dificultadores para se ter uma escola inclusiva.

Dessa forma, acreditamos ainda, que por se tratar de professores que se encontram ligados diretamente a formação de novos professores, a partir do ambiente de trabalho destes profissionais, os supervisores precisam receber formação que os qualifiquem a ensinar ainda mais do que já fazem, pois a inclusão de todos requer um conhecimento mais aprofundado.

Referências

AGUIAR, J.S; DUARTE, E. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid . Acesso em: 02/07/2017

BRASIL. Lei n°13.146 de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015.**

CIDADE, R, E; FREITAS, P, S. **Educação Física e Inclusão: considerações paraa prática pedagógica na escola.** Revista Integração. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14. Edição especial 2002 pg.26 – 30.

FILUS, J. F; MARTINS, J. **Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência**. Curso de mestrado em educação, Maringá, V.15, p. 79-82, Ano 2004.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNQUEIRA. F. J.; BACCIOTTO.S.M. **Educação física adaptada: as dificuldades encontradas pelos professores de educação física de Campo Grande/MT frente à inclusão**, Mato grosso. 1- 8 ,2004.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Editora Moderna 2003.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, L. A.; SANTOS, N. A. S. Integração de Paralisados Cerebrais: um Estudo. In: **Temas sobre Desenvolvimento**, vol. 7, nº 40, p.16- 23, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 28. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, n. 3, v. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, S. B. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas**

educacional e desportiva no Brasil. 1993. (Dissertação de Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

A PERSPECTIVA DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Larissa Becker Duncke (PET/Matemática/CUA/UFMT) – la.b.d@hotmail.com
Vilmar Costa Silva (PET/Matemática/CUA/UFMT) – vilmar.mat@outlook.com

Resumo: Esta pesquisa, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, teve como objetivo conhecer e compreender a natureza da concepção de uma professora da Educação Básica acerca da formação continuada e as suas próprias necessidades formativas. O estudo foi realizado a partir de dados coletados por meio de entrevista semiestruturada. Então, conseguimos perceber as influências e a concepção da professora acerca da formação continuada, assim como as suas avaliações sobre as contribuições desta para a sua prática docente. A análise dos dados revelou que, apesar do discurso da entrevistada utilizar um vocabulário que retoma uma história antiga da formação continuada, ela desenvolveu uma concepção que se alinha aos atuais referenciais teóricos acerca do tema. Também foi possível identificar, na fala da professora, algumas fragilidades na forma como a formação continuada tem sido efetivada nas escolas estaduais mato-grossenses em Barra do Garças. Neste sentido, a pesquisa aponta para o fato de que as atividades de formação continuada, via de regra, apresentam dificuldades para alcançar os objetivos almejados pelos professores.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor. Prática docente.

1 Introdução

Trabalhos sobre formação em serviços ou continuada e desempenho de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar [(FERREIRA, 2007), (GARCIA, 1999), (PARENTE, 2012) e (PEDROSO, 1998), dentre outros]. Isto demonstra a relevância do tema em questão.

A formação continuada de professores se intensificou na década de 80 devido à abertura política, ao movimento em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico. Pedroso (1998) afirma que, nessa década, com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma etapa na história da educação brasileira marcada por uma participação mais afetiva dos professores nas questões da educação. Com isso, as análises realizadas acerca da formação continuada não se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a abordar o contexto sócio histórico onde a formação do professor estava inserida. Assim, em 2004, o Ministério de Educação e Cultura – MEC implantou os programas de formação continuada com o objetivo de contribuir com a melhoria do ensino.

O processo histórico mostra que as concepções e as finalidades da formação continuada de professores foram mudando ao longo do tempo, percebe-se, por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo (ALFERES, 2011).

Na medida em que a concepção e as finalidades se modificavam, novos termos foram empregados. Andaló (1995) destaca que, em um artigo de 1972, Gatti Mello e Bernardes apontavam os termos "treinamento" e "reciclagem" para designar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Enquanto a palavra "treinamento" era mais voltada à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas, o termo "reciclagem" referia-se à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma função (ANDALÓ, 1995). Segundo Gatti, *et al* (1972), qualquer um dos termos apresentados envolvia a promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades dos profissionais. Além disso, estes autores apontavam que, em geral, os docentes esperavam soluções claras e definitivas para as dificuldades encontradas no contexto escolar.

Após este percurso acima apontado, hoje se considera que a formação continuada deve centrar-se nos problemas vivenciados na escola e nas dificuldades individuais dos professores; deve ocorrer em espaços de confronto, trocas e discussões nos quais os professores possam avaliar suas práticas e concepções por meio de um processo reflexivo pessoal e coletivo. Isso resulta em uma aprendizagem individual e coletiva dos professores e na elaboração de propostas de inovação e mudanças nas práticas escolares.

Partindo do pressuposto que as ações da formação continuada devem estar ligadas ao fazer pedagógico do professor, esta pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de um professor de matemática da rede pública da educação básica acerca da formação continuada. Pretendeu-se ainda perceber as necessidades formativas do sujeito da pesquisa e as influências de sua formação continuada em sua prática docente. Este trabalho, produzido no contexto das atividades do Programa de Educação Tutorial do grupo PET Matemática Araguaia, feito pelos dois autores, pode ser considerado como uma revisão e ampliação da pesquisa desenvolvida em Duncke (2017), que foi realizada no contexto do Estágio Supervisionado da primeira autora no Curso de Licenciatura em Matemática.

2 Justificativa

A formação continuada tem o propósito de tornar a educação capaz de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, organizando e gerenciando ações de ensino, percebendo condições de trabalho, identificando rotinas postas e assim refletir de forma crítica sobre elas.

Sendo assim, compreendemos que a formação continuada é um espaço de socialização e de reflexão crítica de práticas pedagógicas, um meio não apenas dos professores aprenderem, mas também de ensinarem. É, sobretudo, um momento de trocarem conhecimentos, experiências que versam sobre novas metodologias, técnicas e possibilidades de ensino, assim como de discutirem outras questões que perpassam o cotidiano escolar. Segundo esta perspectiva, a formação continuada constitui uma oportunidade de se criar ou ampliar um ambiente de reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas e da permanente reconstrução da identidade docente. Esta concepção se coaduna com a de Nez (2006), para quem:

> (...) a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento deixando de ser compreendida como reciclagem que preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção de identidade do docente (p. 258).

Esta forma de pensar também encontra respaldo em Garcia (1999), visto que o autor, ao falar de formação continuada de professores, propõe a utilização do conceito de desenvolvimento profissional docente, pois para ele o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade. Diante disso, ele define seis dimensões do desenvolvimento profissional de professores: o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento teórico, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de carreira.

Assim, para Garcia (1999), a ampliação profissional dos professores começa pelo desenvolvimento pedagógico que aborda o aprimoramento de seu ensino, através de atividades focadas em algumas áreas do currículo. O desenvolvimento pedagógico é a

dimensão de aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais de gestão da classe. Já o desenvolvimento de conhecimento e a compreensão de si mesmo pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto realização de si próprio. Por sua vez, o desenvolvimento profissional é a dimensão que se desenvolve através da investigação, enquanto o desenvolvimento da carreira se dá por meio da adoção de novos papeis docentes. O desenvolvimento cognitivo é outra dimensão na qual o professor tem conhecimentos e se refere à forma de obtê-los e de se aperfeiçoar em estratégias que desenvolvem o processo de informações pelo professor. O desenvolvimento teórico vem a ser a quarta dimensão e fundamenta a reflexão do professor acerca da sua prática docente.

Deste modo, principalmente Garcia (1999) e Alferes (2011) contribuem para constituir nossa compreensão acerca da formação continuada de professores. Mas, para além das discussões e teorizações encontradas na literatura, consideramos que seria importante ouvirmos um professor de nossa área, a Matemática. De fato, nesta pesquisa, buscamos saber o que o professor de matemática em exercício em escolas públicas estaduais da região de Barra do Garças/MT pensa sobre este a formação continuada e sobre como esta tem ocorrido nas instituições nas quais atua.

É a partir desta contextualização, tanto com relação à área de atuação docente quanto ao espaço geográfico em que ela ocorre, que a investigação ora apresentada se faz importante para a nossa formação enquanto Educadores Matemáticos. Afinal, também têm sido observadas várias críticas a alguns modelos de formação continuada, neste sentido, por exemplo, Parente (2012, p. 06) assinala que, em sua região, as propostas de formação e de desenvolvimento profissional docente "ainda não contemplam práticas que valorizam os diferentes saberes produzidos na prática do professor e não promovem capacidade reflexiva capaz de contribuir de forma ativa e transformadora nos projetos pedagógicos, entendendo e atendendo a demanda escolar". Então, cabe indagar se o mesmo ocorre nas escolas onde, possivelmente, iremos atuar como educadores.

3 Metodologia

O sujeito desta pesquisa é uma professora, identificada por um nome fictício, graduada em Licenciatura em Matemática e que atua na rede pública de ensino no interior do estado de Mato Grosso e o objeto de estudo são suas concepções formativas a cerca da formação continuada.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, pois entendemos que esta abordagem considera o sujeito na sua relação com o objeto e os diferentes pontos de vista do entrevistado. Malhotra (2001, p. 155) cita que esta abordagem metodologia de pesquisa é não estruturada, exploratória e baseada em pequenas amostras, mas que proporcionam compreensão do contexto do problema.

Assim, esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, pela possibilidade de aprofundamento que a situação oferece, visto que os aspectos pesquisados, relacionados às concepções de formação continuada, estão concentrados num caso particular. Os instrumentos utilizados para coletas de dados foram levantamento bibliográfico e a entrevista, como descritos em Duncke (2017).

Tal como Bahia e Melo (2013), após a fase de coleta de dados, foi iniciado o processo de análise, que envolveu uma classificação e uma interpretação do material coletado. A classificação implicou em identificar se as informações registradas a partir da entrevista eram realmente pertinentes, verificando, além da pertinência, sua relevância para a pesquisa em questão. As informações foram agrupadas observando-se aspectos similares ou convergentes com o intuito de facilitar a análise dos dados de nosso interesse. Nesta fase, definimos três categorias de análise: (1) as concepções acerca de formação continuada; (2) as necessidades formativas e (3) a influência das concepções de formação continuada na prática docente.

4 Desenvolvimento

A transcrição de parte da entrevista da professora, que aqui chamaremos de Silva, é apresentada a seguir para que possamos enunciar os elementos relativos à sua formação e ao tempo de atuação na profissão:

> Tenho curso de Licenciatura em Matemática e Pós-graduação em Educação Especial. Atuo profissionalmente em uma escola Estadual de rede pública, há cerca de 18 anos. Sou professora de turmas do ensino fundamental e ensino médio (Silva).

Quanto à formação acadêmica, Silva tem habilitação adequada ao exercício da prática docente no nível em que atua pois, de acordo com a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação fundamental II e médio, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Quando questionada sobre o que entende por formação continuada, Silva se expressa segundo um vocabulário vinculado a concepções antigas de formação continuada, visto que fala sobre "reciclagem". Entretanto, apesar disto, seu entendimento acerca do tema se alinha às concepções atuais, algo observado quando a entrevistada destaca que:

> É um processo que permite a reciclagem da nossa formação inicial proporcionando a atualização contínua dando-nos a oportunidade de uma reflexão de nossas práticas pedagógicas em busca do novo. São medidas impostas para melhorar a qualidade dos professores que atua tanto no ensino médio quanto na educação básica. Na escola em que trabalho a formação continuada acontece todas as terças-feiras [...] A nossa organização é por área, cada área se destina a uma sala onde nos organizamos, buscamos referenciais teóricos, as metodologias que contemplam os objetivos da aprendizagem daquela semana, montamos o nosso plano de ação para colocar em prática durante a semana, na sequência voltamos para o laboratório onde cada área vai socializar o que vai acontecer durante a semana [...] (Silva)

Na fala da entrevistada, percebemos que ela concebe o processo de formação continuada como algo contínuo, que ocorre ao longo de toda a carreira do docente, conforme destaca Marcelo (2009). Mas é importante lembrar que o processo de formação continuada, além de ocorrer de um modo contínuo, deve propiciar a evolução continua dos saberes profissional e da prática de ensino a partir de ações e reflexões realizadas nos

momentos de formação e da prática. Destaca-se ainda que a ideia de atualização contínua é uma característica presente em diferentes campos profissionais. Parece-nos que esta concepção está relacionada, de modo especial, à necessidade de os profissionais terem acesso aos mais novos estudos, pesquisas e conhecimentos produzidos no seu campo de atuação. Deste modo, esta concepção de formação continuada, quando aplicada à docência, não está vinculada à busca de instrumentos para mudar uma realidade escolar particular.

Por sua vez, Falsarella (2004, p.50) define a formação continuada de professores como uma "proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo", sendo esta formação, uma prática coletiva e contínua. Silva afirma isto quando diz que "proporciona mudanças, buscas de novos conhecimentos, atualização e reflexão das nossas ações, dando a oportunidade de conhecer e colocar em prática algo novo"(Silva).

Quando indagada sobre quais temais devem ser contemplados em um curso de formação continuada, Silva destacou que, no ano de 2016, em seu local de trabalho, foram estudados temas de acordo com a necessidade do grupo, como as metodologias, as avaliações, os objetivos da aprendizagem, entre outros. Segundo esta perspectiva, é importante ressaltar a necessidade dos saberes dos professores estarem no centro dos processos de formação continuada, no sentido de buscar um desenvolvimento e inovação dos saberes já adquiridos nas situações de trabalho, mas também, da necessidade de construção de novos conhecimentos.

Quando questionada se os saberes práticos dos professores são valorizados nas atividades formativas das quais participa, Silva destacou as dificuldades encontradas para o planejamento de inovações a serem utilizadas em aulas, ela diz que:

> [...] não que seja difícil, o maior problema que enfrentamos é que temos apenas dez horas de atividades (horário para nos prepararmos), dentro dessas dez horas, quatro horas são para a formação continuada, duas horas para aulas de intervenção, temos diário eletrônicos para serem feitos, temos o planejamento, as reuniões pedagógicas, cursinhos e outros acontecimentos na escola que precisam ser realizados nas quatro horas restantes [...] então o tempo é pouco para buscar metodologias, realizar oficinas, tornando-se difícil atingir os objetivos. (Silva).

A carga horária excessiva de trabalho dos professores é exaustivamente pontuada por professores como elementos de entrave para processos de formação continuada e aparece como fator preponderante, por interferir na disposição do professor em participar, ativamente, das atividades de formação propostas.

Entretanto, Ferreira (2007) e Gatti (2008) apontam que o motivo pelo qual as ações de formação continuada não têm atingido os resultados esperados estaria na definição do conceito de formação continuada, sendo esta uma tarefa complexa, se forem consideradas as várias possibilidades existentes.

Em uma perspectiva de totalidade, pode-se afirmar que a formação continuada, isoladamente, dificilmente poderia levar a mudanças significativas. A construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de outras medidas e ações, tais como: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a melhoria das condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores; entre outras. Dessa forma, pode-se considerar que a formação continuada de professores é uma questão necessária, mas não suficiente para a construção da qualidade da educação.

5 Conclusão

O presente trabalho teve origem em Duncke (2017), na busca por conhecer e compreender o entendimento de um professor de matemática sobre as concepções de formação continuada, destacando, de modo especial, suas necessidades formativas. Para discutir acerca do tema, inicialmente, pontuamos algumas transformações que ocorreram no conceito de formação continuada docente. Para a pesquisa de campo, a metodologia escolhida foi a qualitativa, do tipo estudo de caso e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevista.

A análise dos dados, inspirada em Bahia e Melo (2013), revelou que a entrevistada desenvolveu uma concepção apropriada, que se alinha às teorizações atuais sobre a formação continuada de professores. Também foi possível identificar na fala da professora as aprendizagens da prática pedagógica influenciadas pela formação continuada, como a motivação de reflexões, de críticas e criatividade.

Além disso, foi possível identificar que a entrevistada participa frequentemente das reuniões propiciadas em seu local de trabalho e relata sobre as dificuldades de atingir os objetivos devido à falta de tempo que lhe resta para o planejamento.

Tanto quanto Parente (2012), percebemos que em nossa região também ocorre propostas de formação e de desenvolvimento profissional que não contemplam práticas que valorizam os diferentes saberes produzidos na prática do professor. Como consequência, as atividades de formação continuada apresentam falhas em promover uma capacidade reflexiva capaz de contribuir, de forma ativa e transformadora, para atender à demanda das escolas locais.

Neste contexto, há que se pontuar que algumas outras possibilidades formativas deveriam ser apresentadas aos professores, de modo que estas não ficassem restritas às atividades que se desenvolvem na escola. Neste sentido, além das reuniões de formação que ocorrem na instituição na qual o docente atua, poderiam ser oferecidos cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stritu sensu*. A formação docente que ocorre em espaços não formais, por exemplo, no convívio com outros professores em viagens e visitas técnicas, também poderia ser implementada. Outra possibilidade é o PIBID, Programa de iniciação a docência, onde professores da educação básica têm acesso a professores que atuam na graduação e realizam trabalhos em conjunto. Estes e entre outros espaços podem ser vistos como estratégias de formação continuada que podem facilitar a articulação dos professores.

De todo modo, ao final desta pesquisa, é pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores são fundamentais e possuem um potencial significativo para a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos com um impacto relevante na prática social, a medida em que pode instrumentalizar os professores com o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz. Porém, as políticas de formação continuada precisam estar articuladas a outras políticas, uma vez que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções que vão além da formação continuada de professores.

Finalmente, ressaltamos que a formação continuada oferecida nas redes públicas de ensino de nossa região ainda se encontra em processo de defasagem, e que deve ser melhorada conforme a necessidades dos professores.

Referências

ALFERES, Marcia Aparecida. **A formação continuada de professores no Brasil.** Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BAHIA, B. L. e MELO, C. P. F. **A formação continuada na visão de um professor de matemática do ensino fundamental de Uberaba.** XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba – PR, 2013.

COSTA, R. R. **A formação continuada do professor de matemática a partir da sua prática pedagógica.** 2005. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2005.

DUNCKE. L. B. **A formação continuada na visão de um professor de matemática.** In: DUNCKE, L. B. **Relatório de Estágio Supervisionado II.** Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Pontal do Araguaia, 2017.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação dos professores.** Campinas/BRA: Autores Associados.Coleção: Formação de professores, 2004.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores - Para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto editora, 1999.

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

MARCELO , C. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NEZ, E.; ZANOTTO, M. **A formação continuada em questão**. Rev.de Educação, Unioeste, v.1, n.1, jan./jun. 2006.

PARENTE, F. F. T. **Formação Continuada e Qualificação Profissional dos Professores de Sobral-CE: Múltiplos Olhares.** Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO BRASIL: OFERTA DE PROGRAMAS POR REGIÕES BRASILEIRAS

Ana Claudia Tasinaffo Alves (PPGECEM/UFMT e IFMT) – anatasinaffo@gmail.com
Irene Cristina de Mello (UFMT) – icmello@terra.com.br

Resumo: O presente estudo é um levantamento de informações na plataforma Sucupira, que contém informações e cadastros de programs de pós-graduação *Stricto Sensu*. O Objetivo é apresentar um estudo realizado sobre a oferta de Programas na área de Ensino de Ciências e Matemática nas cinco regiões brasileiras. Para tanto, fizemos um levantamento sobre o número de cursos, em nível de mestrado acadêmico, doutorado e mestrado profissional, cadastrados na área Ensino de avaliação/CAPES, especificamente os cadastrados na área básica. O texto apresenta um breve histórico da Pós-graduação brasileira e também da pós-graduação em Ensino de Ciências. Realizamos o levantamento *online* na segunda quinzena do mês de maio encontrou cento e um programas cadastrados em Ensino de Ciencias e Matemática, sendo vinte e seis mestrados acadêmicos, vinte e um doutorados e dezoito mestrados profissionais. É notório a presença maciça dos programas e cursos nas reiões Sul e Sudeste, enquanto que regiões como Norte e Centro-Oeste, apesar da dimensão territorial ser enorme, possuem poquíssimos programas. Esse estudo dá uma dimensão de como estão distribuídos os programas stricto sensu nas regiões e o quanto ainda há de ser feito para corrigir as distorções de oferta por regiões.

Palavras-chave: Pós-graduação. Ensino de Ciências e Matemática. Programas de Mestrado e Doutorado.

1 Introdução

Nos últimos anos o Brasil vivenciou várias mudanças na educação como, por exemplo, a interiorização dos cursos superiores e um aumento na oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, que atualmente atingem um número expressivo, sendo 4.381 programas com 6.517 cursos de mestrados acadêmicos e profissionais e doutorados.

Diante dessa oferta de tantos programas e da importância que a qualificação profissional de docentes em nível de mestrado e doutorado traz para as Instituições de Ensino Superior (IES) o questionamento que norteia este trabalho é: Como estão distribuídos os programas e cursos de pós-graduações cadastrados na área básica/CAPES[1] Ensino de Ciências e Matemática no Brasil?

Este questionamento nos levou ao objetivo de mapear e quantificar os programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* por estados e regiões do Brasil. O que sugere uma pesquisa de cunho quali-quantitativa. Os dados quantitativos foram obtidos em maio de 2017 por meio da Plataforma Sucupira/CAPES onde é disponibilizado a consulta de todos os programas recomendados. Na plataforma os dados podem ser consultados por região, por nota ou por área de avaliação e área básica.

[1] Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

Optamos por consultar os dados por área de avaliação: Ensino e área básica: Ensino de Ciências e Matemática. Os dados quantitativos foram analisados quantitativamente pela frequência e porcentagem e qualitativamente na medida que qualificamos os dados por meio de interpretações, explicações e análises para atingir nosso objetivo.

De acordo com Martins (2004) os métodos qualitativos possuem uma flexibilidade, em especial pelas técnicas de coleta de dados que podem ser incorporadas aquelas que se adequem ao que está sendo estudado. Quanto aos métodos quantitativos Gatti nos diz que,

> Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2004, p.13).

O texto será apresentado em seções onde traremos como referencial teórico o Histórico da pós-graduação no Brasil, a Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, os resultados e considerações finais.

2 Histórico da pós-graduação no Brasil

Para descrever brevemente a história da pós-graduação brasileira, iniciaremos no ano de 1931, quando o então ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, Francisco Campos, publicou em 11 de abril de 1931 o decreto 19.851, que visava que o ensino universitário tinha como função "estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos" (BRASIL, 1931)

O referido decreto, em seu Art. 90 já citava a expedição de títulos de doutor pelas universidades, conforme citação abaixo,

> Art. 90. Além dos diplomas e certificados referidos nos artigos e paragraphos anteriores, os institutos universitarios de que trata o art. 5º, item I, expedirão diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normaes, technicos ou scientificos, e attendidas outras exigencias regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma these de sua autoria. (BRASIL, 1931)

Os parágrafos primeiro e segundo do artigo supracitado, esclarecia quanto a aceitação da tese e como deveria ocorrer a defesa da mesma,

> § 1º A these de que trata este artigo, para que seja acceita pelo respectivo instituto, deverá constituir publicação de real valor sobre assumpto de natureza technica ou puramente scientifica.

> § 2º A defesa de these será feita perante uma commissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da materia.

Embora ainda não sistematizada e nem consolidada, já nasce nessa época a possibilidade da formação de doutores nas instituições de ensino superior no Brasil. Pois até então os doutores eram formados no exterior.

Na década de 1930 a Universidade de Minas Gerais (atualmente UFMG) cria seu doutorado em direito, e com auxílio de franceses foi criada, na mesma época a Universidade de São Paulo (USP), que hoje é reconhecida e prestigiada nacional e internacionalmente e que naquele período possibilitou "a abertura dos cursos e para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica" (CURY, 2005, p.8).

A pós-graduação no Brasil foi então consolidada no final dos anos sessenta, e para tanto foi preciso unir docentes formados no exterior e os formados no próprio país e assim ser ampliado o número de pesquisadores e professores que dariam um "suporte humano à criação do sistema" (CURY, 2005, p.7).

Foi na década de 1940 que pela primeira vez se utilizou o termo "pós-graduação" formalmente. Este termo apareceu no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil (Decreto 21.321 de 18 de junho de 1946).

> **Art**. 71. Os cursos universitários serão os seguintes:
>
> a) cursos de formação;
>
> b) cursos de aperfeiçoamento;
>
> c) cursos de especialização;
>
> d) cursos de extensão;
>
> e) **cursos de pós-graduação;**
>
> f) cursos de doutorado. (BRASIL, 1946, grifo nosso)

Um pouco adiante, na década de 1960 a pós-graduação é impulsionada, em especial na área de Ciências Físicas e Biológicas,

> O grande impulso para os cursos de pós-graduação do Brasil só se deu na década de 1960. Já no início da década houve uma iniciativa importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das *graduate schoolsnorteamericanas*), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). (SANTOS, 2003, p.628).

Ainda no início dos anos de 1960, uma série de cursos de pós-graduação são iniciados, como, por exemplo,

> [...] a implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de pós-graduação no ITA e na UnB (idem, ibidem).

Em 1965, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer 977, em que Newton Sucupira[2] era o relator, tal parecer dava à pós-graduação um caráter institucional e colocava o mestrado e o doutorado como níveis da pós-graduação, no texto do parecer os dois níveis eram diferenciados e não tinha a condição de que o mestrado era quesito obrigatório para o ingresso no doutorado,

> Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. [...]. Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph. D. não exige necessariamente o M. A. como requisito indispensável (BRASIL, 1965).

Essa flexibilização inicial foi deixada de ser seguida, e atualmente mestrado e doutorado são tidos como sequenciais. O Parecer Sucupira[3], como é chamado, considera o modelo americano, e ainda cita qual era o objetivo da sistematização da pós-graduação,

> proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial (BRASIL, 1965).

Ao contar brevemente a história da pós-graduação brasileira, há que se levar em consideração os cinco Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG), sendo que o primeiro foi elaborado no ano de 1974 quando foi publicado em 04 de janeiro de 1974 o Decreto n.º 76.411 pelo então presidente Ernesto Geisel, que criava o Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído no Ministério da Educação (BRASIL, 1975, p.119).

[2] O professor, filósofo e advogado alagoano Newton Sucupira (1920-2007), conhecido como pai da pós-graduação brasileira foi Secretário de Educação Superior do MEC e membro do Conselho Nacional de Educação e em 2006 recebeu o prêmio Anísio Teixeira da CAPES pelo trabalho prestado.

[3] Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>. Acesso em 09 jun 2017.

O I PNPG previa um "conjunto de análises e estratégias [...] para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante 5 (cinco) anos, a partir de 1975" (BRASIL, 1975, p.119). Este PNPG foi aprovado pelo Decreto n.º 76.056 de 30 de julho de 1975.

Tal plano previa no âmbito do Ministério da Educação e Cultura "[...] absorver as atribuições com investimentos físicos e verbas de pessoal e custeio, nas instituições federais, incluindo aí os auxílios e bolsas necessários aos programas de capacitação de docentes" além de cobrar do referido ministério o apoio "as iniciativas de pós-graduação em todo o sistema de ensino superior" (BRASIL, 1975, p.130).

No primeiro plano já se falava em investimentos para aumentar a oferta da pós-graduação em todas as instituições de ensino superior e na oferta de bolsas para capacitação de professores como corrobora Kuenzer & Moraes (2005, p. 1.345) "a história mostrou que o I PNPG, além do mérito de reconhecer que a expansão da pós-graduação só seria exequível por uma política indutiva deliberada do Estado e de integrá-la ao sistema universitário, estabeleceu a centralidade da pós-graduação na formação docente".

O que nos chama a atenção no II PNPG (1982-1985), final do período Militar, é que a comissão que elaborou reconhecia a institucionalização da pós-graduação no país, no entanto, lamentavam que problemas estruturais dificultavam a institucionalização e consolidação da pós-graduação, pois era excessivamente dependente de recursos extra orçamentários, eram sujeitos a repentinos cortes de verbas, e os docentes não tinham estabilidade profissional e empregatícia (BRASIL, 1982).

É marcante também no texto do II PNPG como reconhecem a pós-graduação e a pesquisa como elementos

> [...] indispensáveis no estímulo à qualificação docente. É essencial que o docente, pela prática, esteja familiarizado teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade e que o pesquisador encontre um ambiente favorável para a transmissão do conhecimento e da experiência acumulados por ele. Para ambos os processos, a pós-graduação constitui o contexto privilegiado (BRASIL, 1982, p. 179).

O III PNPG (1986-1989), inicia citando as conquistas que foram possíveis com os Planos e "que marcaram a evolução do sistema nacional de pós-graduação: aumento da

absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD)" (BRASIL, 1986).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é citada como tendo sido de grande relevância na coordenação da implantação e na consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação.

O III PNPG reforça que a institucionalização da pós-graduação, que também foram objetivos do I e II Planos deveria ser mantido como objetivos, pois, embora tivesse tido progressos ainda não estava concluído.

No V PNPG (2005-2010) é feito alusão à um IV PNPG, que não foi publicado oficialmente como foram os outros. Segundo o texto do quinto plano, a CAPES publicou um documento intitulado "Discussão da Pós-Graduação Brasileira", contendo estudos, que segundo o texto são os temas que deveriam constar no IV PNPG,

> Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira; Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho; Integração entre pós-graduação e graduação; Carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior; Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas; Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional; Financiamento e custo da pós-graduação (BRASIL, 2004, p. 17)

Ainda no IV PNPG a comissão relata que houveram diversas redações preliminares do IV PNPG, mas que tiveram circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES. "Uma dessas versões, considerada a mais completa, que não se constituiu em documento público" (idem, ibidem). A justificativa deles para a não existência desse IV Plano envolveram restrições orçamentárias e " falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação" (idem, p. 18).

Os objetivos do V PNPG são: "O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; A formação de docentes para todos os níveis de ensino; A formação de quadros para mercados não acadêmicos" (idem, p. 58-59). Diferente dos outros três planos anteriores, esse não tem como objetivo a institucionalização, uma vez que o próprio documento reforça que houve avanços e também vai além da formação de profissionais para outros mercados e não para o acadêmico.

O plano também contempla os programas de pós-graduações interinstitucionais, os quais devem ser promovidos de forma a otimizar os recursos existentes, porém, destaca

que esses programas não devem "representar a flexibilização dos conceitos, dos critérios e parâmetros que fundamentam o processo de avaliação" (idem, p. 59).

Ao fazer um diagnóstico da evolução da pós-graduação entre 1976 e 2004, o V PNPG anuncia que "o número de cursos recomendados pela CAPES saltou de 673 para 2.993, o que representa um aumento de 5,6% ao ano. Destaca-se o crescimento do doutorado, que praticamente duplicou no período de 1996 a 2004" (idem, p. 27).

O texto do V Plano apresenta uma série de tabelas que mostram os números dessa evolução da pós-graduação, escolhemos duas que serão apresentadas como Tabelas 1 e 2, que mostram em números os cursos de mestrados e doutorados e sua evolução de 1976 até 2004 além da distribuição dos cursos por regiões brasileiras.

Tabela1 - Evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação: Número de cursos

Nível	1976 (1/)	1990	1996	2004 (21/maio)	Taxa geométrica (% ao ano)		
					2004/1976 (27a 5m)	2004/90 (13a 5m)	2004/96 (7a 5m)
Mestrado	490	975	1.083	1.959	5,2	5,3	8,3
Doutorado	183	510	541	1.034	6,5	5,4	9,1
Total	**673**	**1.485**	**1.624**	**2.993**	**5,6**	**5,4**	**8,6**

(1/) Ano de início do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação pela CAPES.

Fonte: CAPES apud BRASIL, 2004, p.28

Tabela 2 - Número de cursos segundo a região 1996-2004

Região	1996	2004 (21/maio)	Taxa Geométrica (% aa 1/)	Porcentagens	
				1996	2004 (21/maio)
Sudeste	685	1.076	6,3	63,3	54,9
Sul	166	384	12,0	15,3	19,6
Nordeste	155	305	9,6	14,3	15,6
Centro-Oeste	53	126	12,4	4,9	6,4
Norte	24	68	15,1	2,2	3,5
Total	**1.083**	**1.959**	**8,3**	**100,0**	**100,0**

(1/) Prazo: 7 anos e 5 meses.

Fonte: CAPES apud BRASIL, 2004, p.32

Atualmente está em vigência o VI PNPG (2011-2020), um documento extenso com seiscentos e oito páginas. O documento apresenta muitas seções com vários autores que discutem por exemplo, temáticas como Amazônia, Desequilíbrio Regional Brasileiro e as

Redes de Pesquisa e Pós-Graduação, Educação Profissional em nível de PG, Água, Cultura, Demografia, Desenvolvimento Social, entre outros.

O VI PNPG reconhece o crescimento da pós-graduação, e também as distorções da oferta de vagas, que é muito inferior no Norte, Nordeste e Centro-oeste em relação as demais regiões. E aponta planos específicos para poder corrigir a distorção como foi o caso de o Governo Federal destinar 30% dos recursos em editais específicos para essas regiões. O Plano incentiva a continuar a investir nos programas em rede, sobretudo nessas regiões que ainda detém um número baixo de pesquisadores.

Analisando a pós-graduação, em números e em datas recentes, e de acordo com dados da CAPES, no ano 2000, haviam cadastrados 2621 programas de pós-graduação stricto sensu recomendados, atualmente ao consultar a Plataforma Sucupira[4], encontramos um total de 4381 programas e 6472 cursos de mestrados acadêmicos, doutorados e mestrados profissionais distribuídos por região conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Programas e cursos de pós-graduação recomendados pela CAPES

	Totais de Programas de Pós-graduação					**Totais de cursos de pós-graduação**			
Região	**Total**	**ME**	**DO**	**MF**	**ME/DO**	**Total**	**ME**	**DO**	**MF**
Centro-oeste	359	143	10	52	154	509	297	162	50
Nordeste	887	398	16	147	326	1204	721	339	144
Norte	246	116	4	48	78	322	193	82	47
Sudeste	1952	409	41	384	1118	3050	1520	1154	376
Sul	937	310	11	156	460	1387	764	468	155
Totais	4381	1376	82	787	2136	6472	3495	2205	772

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado e MF: Mestrado Profissional.
Fonte: Plataforma Sucupira[5]

Esses números comprovam a preocupação com os V e VI PNPG com a distribuição desigual no território brasileiro. Somando as regiões centro-oeste, norte e nordeste, representam 34% do total, enquanto que a região Sul e Sudeste detém 66% da oferta de programas.

3 Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática

[4]É uma ferramenta onde é possível coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). As informações são atualizadas em tempo real.
[5] Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf.
Acesso em 26 maio 2017

A área de Ensino de Ciências começou nos Institutos de Física pelas IES no Brasil, sobretudo na UFRGS, USP nos finais dos anos sessenta de acordo com alguns autores (MOREIRA, 2003; NARDI, 2007) e aos poucos foi fazendo parte de linhas de pesquisas em programas de Educação. Para Feres e Nardi (2014, p. 206),

> A pós-graduação em Ensino de Ciências teve sua origem a partir de esforços de físicos, químicos, biólogos, geólogos, matemáticos e outros acadêmicos interessados em estudar e pesquisar o ensino e a aprendizagem dessas disciplinas. Os estudos na área foram se avolumando nas últimas décadas, a ponto de constituírem-se em área de pós-graduação bastante evidente [...].

Muitas são as contribuições que levaram o Ensino de Ciências e Matemática a se consolidar a ponto de ser criada uma área na CAPES, a chamada área 46, que reunia os programas da área de Ensino de Ciências e Matemática na CAPES, hoje os cursos estão cadastrados na área de avaliação Ensino, e tendo como área básica Ensino de Ciências e Matemática.

Megid Neto (2014) cita que em se tratando de Ensino de Ciências, os programas e linhas de pesquisas pioneiros foram da área de concentração “Ensino de Física” do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1971 e um programa no Instituto de Física junto com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) em 1973.

Um estudo realizado em 2010 por Feres e Nardi mostra que haviam 60 programas de pós-graduação na área de Ensino de Ciências e Matemática, num total de 78 cursos. Nosso levantamento mostra que os números cresceram, assim como a área mudou na CAPES (FERES e NARDI, 2014).

Em tempos atuais, a área é reconhecida e consolidada e isso pode ser considerado de acordo com a quantidade e diversidade de revistas que são editadas no país; a criação de secretarias que se preocupam com o ensino em sociedades científicas como a Sociedade Brasileira de Química (SBQ), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), entre outras, além dos eventos científicos promovidos por essas sociedades (FERES, 2014).

A mudança da área 46 para a área de Ensino, na CAPES, ocorreu em 2010 (NARDI e GONÇALVES, 2014), e encontra-se na grande área multidisciplinar que agrega cinco áreas de avaliação: Biotecnologia, Ciências Ambientais, Ensino, Interdisciplinar e Materiais.

Há, atualmente, 177 programas cadastrados na área de avaliação Ensino, sendo que estão distribuídos em duas áreas básicas, Ensino e Ensino de Ciências e Matemática. Em

2011, segundo Matos e Gonçalves (2014), existiam 95 programas cadastrados na área de Avaliação Ensino.

Assim como em todas as áreas há distorções na oferta quando se compara as regiões, no estudo das autoras acima citadas, elas mostravam como há desigualdade entre as regiões, de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição dos Programas Área de Ensino por região (2013)

Grande Área: Multidisciplinar/Área: Ensino					
Regiões	Programas de Pós-Graduação	Cursos de Pós-graduação			
		M	D	F	Total
Centro-Oeste	9	2	1*	6	9
Nordeste	14	8	2	6	16
Norte	4	2	1	3	6
Sudeste	41	14	12	26	52
Sul	27	12	8	13	33
Brasil	95	38	24	54	116
*** O curso de Doutorado é realizado pela Rede REAMEC[6], nos 09 estados da Amazônia Legal**					

Fonte: Matos & Gonçalves (2014, p. 363)

A história da pós-graduação em Ensino de Ciências é recente, mas mostra um crescimento e consolidação que pode permitir avançar e ampliar a oferta de vagas, e assim diminuir a desigualdade nas regiões brasileiras.

4 Resultados

O levantamento junto ao sítio da plataforma Sucupira, ocorreu na segunda quinzena do mês de maio de 2017 e foram encontrados cento e um programas cadastrados na área Básica: Ensino de Ciências e Matemática dentro da área de avaliação Ensino.

Dos 101 programas cadastrados e recomendados, 26 são mestrados acadêmicos, 18 mestrados profissionais e 21 doutorados. Entretanto dez desses programas estão

[6] A REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Educação em Ciências e Matemática é um programa em rede que une atualmente 26 IES públicas estaduais e federais e privadas, e já ofertou 164 vagas distribuídas em quatro processos seletivos bianuais entre 2010 até 2016.

desativados e um em fase de desativação. O Quadro 2 mostra os resultados da nossa pesquisa, desconsiderando os dez programas desativados.

Quadro 2 - Distribuição dos Programas Área de Ensino por região (2017)

Grande Área: Multidisciplinar/Área: Ensino					
Regiões	Programas de Pós-Graduação	Cursos de Pós-graduação			
		M	D	F	Total
Centro-Oeste	12	04	05	05	14
Nordeste	17	13	05	04	22
Norte	09	04	03	03	10
Sudeste	27	13	09	13	35
Sul	26	13	09	14	36
Brasil	91	47	31	39	117

Fonte: Dados organizados pelas autoras, 2017.

Não há como comparar o quadro 1 e 2, uma vez que as autoras da pesquisa apresentada no quadro 1 levaram em consideração todos os programas cadastrados na área: Ensino, como já explicado anteriormente, há 177 programas nessa área atualmente, mas consideramos para esse estudo apenas os programas que estão cadastrados na área de ensino e agregados na área básica: Ensino de Ciências e Matemática, no entanto, acreditamos que houve aumento na oferta desses cursos cadastrados em Ensino de Ciências e Matemática pois em geral na área houve aumento de 95 para 177 programas.

Uma observação que a maioria dos programas ofertam apenas um tipo de curso, ou mestrado acadêmico, ou mestrado profissional ou apenas doutorados, dos noventa e cinco programas apenas vinte e seis deles tem os dois cursos: mestrado acadêmico e doutorado.

Observando as regiões, é notável como a desigualdade entre elas persistem, tal como quando se compara o total de programas de todas as áreas. A maioria sempre presente nas regiões Sul e Sudeste do país, enquanto as regiões Norte e Centro-oeste ficam com a menor quantia de cursos.

Analisamos também as notas[7] de avaliação da CAPES, que estão apresentadas no Quadro 3.

[7] As notas CAPES de avaliação dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*é realizada a cada quatro anos, seguindo a seguinte escala: 1 e 2, são canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 para desempenho regular, que atende ao padrão mínimo de qualidade; 4 para programas com bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com

Quadro 3 – Notas de Avaliação CAPES por cursos

Notas CAPES	M	D	F
3	10	-	13
4	9	14	5
5	4	4	-
6	3	3	-

Fonte: Dados organizados pelas autoras, 2017 a partir da Plataforma Sucupira

Os programas de mestrados acadêmicos e profissionais, em sua maioria tem nota 3, que é a nota mínima para funcionamento, e o mesmo ocorre com os doutorados que possuem, na maioria nota 4, também considerada a mínima para funcionamento. E ao analisarmos onde estão as maiores notas (5 e 6), também notamos a disparidade, a maioria na região Sul e Sudeste.

Dos dez programas desativados, observamos que três deles são mestrados acadêmicos, um doutorado e seis são mestrados profissionais, sete deles estão na região Sudeste, dois na região Sul e um na região Norte, quatro dos programas fechados eram de instituições privadas enquanto os outros seis são de IES públicas.

É importante ressaltar que as regiões Norte e Centro-Oeste possuem juntas apenas oito doutorados, sendo que um programa está computado três vezes, uma vez que o programa é em Rede (REAMEC), e está organizada e cadastrada na CAPES em três polos (UEA, UFMT e UFPA). Portanto, ao considerarmos a rede como um único programa, teremos apenas 6 programas de doutorados para essas duas regiões de grandes dimensões territoriais. Sendo que desses 6 programas quatro estão localizados na região Centro-Oeste (UNB, UFG, e dois na UFMS), um atende a região Norte (UFPA) e um, que no caso a Rede, atende as duas regiões simultaneamente.

5 Considerações Finais

Este trabalho evidencia que o Ensino de Ciências e Matemática vem avançando e se consolidando ainda mais com o apoio da pós-graduação brasileira. No entanto, os avanços precisam chegar em todas as regiões do país. Percebemos com esse levantamento

apenas mestrado, já notas 6 e 7 indicam desempenho que equivale ao alto padrão internacional (CAPES, 2015)

como as regiões Centro-Oeste e Norte ainda não são atendidas a contento na questão de oferta de programas e cursos de mestrados e doutorados nesta área.

Ações como a de programas em rede, que foram previstas nos V e VI PNPGs podem contribuir para alavancar mais cursos e programas de pós-graduação para as regiões menos favorecidas, no entanto, faz-se necessárias políticas públicas que invistam nesses programas em rede, tanto dos governantes quanto dos gestores das IES públicas dessas regiões.

A formação em nível de mestrado e doutorado não só contribuem com a pesquisa e a produção científica, mas ela pode contribuir, em se tratando da área básica Ensino de Ciências e Matemática, com a melhoria da educação básica, pois esses egressos de programas *strictosensu* atuam na formação de professores de química, física, biologia e matemática para a educação básica.

Referências

BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario. **Câmara dos Deputados**. Legislação Informatizada. Decreto Original, Rio de Janeiro, 11 de abril de 1931. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 jun 2017.

BRASIL. Decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946. Estatuto da Universidade do Brasil. **Câmara dos Deputados**. Legislação Informatizada. Decreto Original. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em 08 jun 2017.

BRASIL. Conselho de Ensino Superior/MEC. Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de Pós-graduação. **CAPES.** Brasília, DF, 1965. Disponível em <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>. Acesso em 08 jun 2017.

BRASIL. I Plano Nacional da Pós-Graduação. **CAPES.** Brasília, DF, 1975. Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf>. Acesso em 08 jun 2017.

BRASIL. II Plano Nacional da Pós-Graduação. **CAPES.** Brasília, DF, 1982. Disponível em

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf>. Acesso em 09 jun 2017.

BRASIL. III Plano Nacional da Pós-Graduação. **CAPES.** Brasília, DF, 1986. Disponível em

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em 09 jun 2017.

BRASIL. V Plano Nacional da Pós-Graduação. **CAPES.** Brasília, DF, 2004. Disponível em
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em 09 jun 2017.

BRASIL. VI Plano Nacional da Pós-Graduação. **CAPES.** Brasília, DF, 2011. Disponível em

<https://capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em 10 jun 2017.

BRASIL. Sobre Avaliação de Cursos. **CAPES.** Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>. Acesso em 05 jul 2017.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. nº 30, p.7-20, 2005.

FERES, G.G. Educação em Ciências no Brasil: uma análise de sua constituição e institucionalização sob o aporte da teoria de Bordieu. In: NARDI, R. & GONÇALVES, T.V.O. **A pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil:** memórias, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

FERES, G.G. & NARDI, R. A pós-graduação em Ensino de Ciências no Brasil: contribuição teórico-analítica sobre panorama histórico e perfil dos cursos. In: NARDI, R. & GONÇALVES, T.V.O. **A pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil:** memórias, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

KUENZER, A. Z, MORAES, M.C.M. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005

MARTINS, H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07/pdf>. Acesso em 29 maio 2017.

MATOS, M. C. G. & GONÇALVES, T.V.O. Egressos dos Programas de Pós-graduação em Ciências e Matemática na Amazônia Legal: novos papeis assumidos. In: NARDI, R. & GONÇALVES, T.V.O. **A pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil:** memórias, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

MEGID NETO, J. Origens e Desenvolvimento do Campo de Pesquisa em Educação em Ciências no Brasil. In: NARDI, R. & GONÇALVES, T.V.O. **A pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil:** memórias, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

MOREIRA, M. A. Pós-Graduação e Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo: SP, 2003.

<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Mesas/M02MAM.pdf>. Acesso em 10 jun 2017.

NARDI, R. (org.) **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007.

NARDI, R. & GONÇALVES, T.V.O. Avaliação dos Programas da Área de Ensino de Ciências e Matemática na CAPES. In: NARDI, R. & GONÇALVES, T.V.O. **A pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática no Brasil:** memórias, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SANTOS, C. M. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, nº 83, p. 627-641, 2003.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CUIABÁ - MT

Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia (PROEN/IFMT) – andreia.cambraia@ifmt.edu.br
Eliene Costa Silva (PROEN/IFMT) - eliene.silva@ifmt.edu.br
Gracielle Ferreira Valério (PROEN/IFMT) – gracielle.valerio@ifmt.edu.br

Resumo: Este relato é parte de uma pesquisa que objetiva compreender o processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá - MT. Esse assunto tem grande relevância face ao contexto educacional atual, especialmente na Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que, ainda existe muito por se fazer nesta modalidade de ensino, que deve ser um instrumento por meio do qual se desenvolvam indivíduos críticos, autônomos e participativos na sociedade. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, pois o mesmo ocorreu por meio de observações e entrevistas gravadas. Escolhemos como relevantes para este estudo, autores que tratam da leitura, alfabetização, letramento e educação popular. Ao procurar responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, constatamos que os estudantes possuem certo grau de letramento, mas não suficiente para fazer deles indivíduos autônomos e críticos. O ensino desses estudantes está centrado em textos cartilhescos tradicionais, sem nenhum auxílio de gêneros textuais e outros suportes de leitura. Com base nos dados, também percebemos a fragilidade na formação de ambas as professoras. Apesar disso, elas dizem que estão satisfeitas com os resultados obtidos e nota-se que, com todas as fragilidades verificadas, os estudantes ainda possuem certo nível de letramento porque o mesmo é construído nas relações entre a família, o trabalho, a escola e outros espaços frequentados.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Leitura e Letramento.

1 Introdução

O ato de ler surgiu da capacidade que temos de desenvolver a leitura, associados aos estímulos da sociedade e dos códigos transmitidos pelo alfabeto. O teórico Chartier (1996 p.90) também enfatiza que "o ato da leitura, [...] supõe uma relação íntima entre o leitor e um livro".O modelo de leitura existente foi decorrente de vários fatores, dentre eles: a revolução industrial, logo, a economia capitalista; o surgimento de novas classes como a burguesia; o crescimento da vida urbana, entre outros.

A alfabetização foi concebida como forma de implantar o conhecimento, visto que, não era mais aceito um saber que não fosse através de um código escrito. Mas, a escola tem sido alvo de grandes discussões, pois a mesma tem desenvolvido seu papel de ensinar a ler e escrever de forma mecânica, ou seja, sem significado. A leitura é tão importante que Chartier (1996 p.86) ainda nos enfatiza que: "leitura é reverência e respeito pelo livro porque ele é raro, porque está carregado de sacralidade mesmo quando é profano".Portanto, é de grande importância a leitura se apropriar da realidade do indivíduo.

A história da palavra “letramento” surgiu em nosso país somente na década de 1980, quando influenciado pelo inglês “*literacy”*, que até a década de 1990, era traduzido por “alfabetização”, e mais recentemente, por “alfabetismo”.

O lócus dessa pesquisa se deu na Escola Estadual Dr. Mário de Castro, localizada na rua Santos Dumont, nº. 102 - Bairro Pedra 90, e essa investigação se justifica pela relevância da temática, face o atual contexto educacional, especialmente na educação de Jovens e Adultos que tem vivido dias difíceis em sua execução.

Desta maneira, para compreender o tema abordado, questiona-se: Como se dá o processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá - MT?

2 Algumas reflexões sobre alfabetização e letramento

A palavra em inglês, *literacy*, deriva do latim *litteratus*, que significava “um erudito”. Nos primórdios da Idade Média, o *litteratus* (em oposição ao *illiteratus*) era uma pessoa que sabia ler em latim. Posterior a Reforma, *literacy* passou a significar a capacidade de ler e escrever em sua língua-mãe. O sugere uma interação entre exigências sociais e competências individuais. Assim, os níveis de [letramento] necessários ao funcionamento social podem variar e, de fato, têm variado de uma cultura para outra e, dentro da mesma cultura, de uma época para outra. (Mortatti, 2004).

No Brasil, a necessidade de ampliar este conceito de alfabetização teve início quando novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica, começaram a ser vistas, produzindo novas ideias e novas maneiras de entender tais fenômenos.

O termo “letramento” parece ter sido utilizado pela primeira vez por Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, em 1986.* A autora faz uma definição da palavra relacionando-a com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, tanto do ponto de vista cognitivo individual quanto da sociedade.

Em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, em 1988,* Leda V. Tfouni (1998) situa letramento no âmbito do social e indicando algo mais que alfabetização, que situa no âmbito individual. Para a autora, letramento é questão complexa em sociedades letradas e que, nas relações entre pensamento e linguagem, não existe identificação entre analfabeto e iletrado.

A pressão que o mundo letrado exerce sobre as pessoas tem feito com que a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura, não seja mais suficiente. Acompanhando o mesmo processo de países desenvolvidos, o final do século XX exigiu de quase todos os povos que a língua escrita não fosse mais vista como meta de conhecimento desejável, mas condição verdadeira para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo "letramento" surgiu ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Atualmente, tão importante quanto conhecer como funciona o sistema de escrita é poder se efetivar em práticas sociais letradas, poder responder aos apelos de uma cultura grafocêntrica. Desta forma, "enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade" (TFOUNI, 1995, p. 20).

Na prática, o longo e difícil caminho que o indivíduo pouco letrado tem a percorrer, sua reação diante da artificialidade das práticas pedagógica e a negação do mundo letrado, termina por expulsar o mesmo da escola, tendo um destino cruel, mas possível de se evitar se o professor souber criar em sala de aula uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir outros contextos de inserção social.

Embora o termo "letramento" se reporte a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja na sociedade ou em campo específico de conhecimento (ou prática profissional) estimulou o surgimento de inúmeros estudos sobre suas especificidades. Por isso, notamos nos meios educacionais e acadêmicos a referência no plural "letramentos".

A definição do termo para Magda Soares é sintetizada assim:

> Letramento: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES apud MORTATTI, 2004 p.92).

Já Vera Masagão Ribeiro (1999), opta por utilizar o termo “alfabetismo” em vez de “letramento”, por ser um termo já dicionarizado e também por guardar a mesma raiz de “alfabetização”, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita.

Tantas características nos levam a considerar a pluralidade do conceito de letramento, evitando as diferenças por meio de fórmulas simplificadoras que visem à homogeneização do que ainda é provisório e heterogêneo. Mas, talvez seja necessário conhecer entre as diferenças e as semelhanças, aspectos comuns nas considerações feitas acima.

Diante disso, motivadas a conhecer melhor sobre esta temática, é que propomos este artigo que pretende conhecer o processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá.

3 O Processo de aprendizagem na visão dos estudantes

É preciso compreender que a construção do conhecimento é um processo, que é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, e que deriva da práxis humana e, portanto, não é linear e nem neutro, como desejava a ciência positivista. Desta forma, toda pesquisa tem uma intenção: elaborar conhecimentos que proporcionem compreensão e transformação da realidade; por ser uma atividade, está posta em determinado contexto histórico-sociológico, ligada à valores, ideologias e conceitos de indivíduo e de mundo.

Por considerar que a pesquisa qualitativa é a que mais se adequa a este estudo, nos fundamentamos em alguns teóricos como: Bogdan e Biklen (1994), Fazenda (1991), Ludke e André (1986), Zago, Carvalho e Vilela (2003), Bauer e GasKell (2002), entre outros, que descrevem sobre esta abordagem.

> *1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal:* O investigador desprende grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. Mesmo utilizando equipamentos de áudio e vídeo ou um simples bloco de anotações, os dados são recolhidos e complementados pelas informações obtidas através do contato direto.
>
> Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Acreditam que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência.

> *2) A investigação qualitativa é descritiva:* Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados são baseados nos dados para ilustrar e dar substância à apresentação. Nos dados incluem transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e outros registros oficiais. O investigador analisa os dados em toda sua riqueza, respeitando ao máximo a forma como foram registrados ou transcritos. (BOGDAN E BIKLEN,1994, p.48-50).

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Acreditam que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência.

A pesquisa em questão foi realizada em uma sala de alfabetização de Jovens e Adultos, através de observações realizadas durante 4 meses e entrevistas gravadas com questões abertas, com duas professoras. Durante todo o percurso dessa pesquisa, objetivou-se verificar qual processo de alfabetização e letramento os estudantes estão inseridos, a fim de prepará-los para uma sociedade que a cada dia cobra níveis mais elevados de letramento. Para alcançar tal objetivo, buscou-se verificar se na classe de alfabetização em questão há uma prática pedagógica que proporcione aos estudantes a aquisição da lecto-escrita e o desenvolvimento do letramento. Buscou-se também constatar se os estudantes frequentam a biblioteca da escola para realizar atividades de leitura. Por fim, foi desenvolvida atividades com gêneros textuais variados para verificar o nível de alfabetização e letramento dos estudantes.

3.1 Os Textos para Leitura

Todas as entrevistas foram feitas na biblioteca da escola pesquisada, visto que era um local quase nunca frequentado pelos estudantes, tornando-se assim um lugar calmo e silencioso para realizar esta tarefa. Perguntamos aos estudantes se eles sempre vinham à biblioteca para tentar ler os livros. Ficamos impressionadas ao constatar que praticamente todos os estudantes nunca haviam entrado lá e nem sabiam que podiam frequentar este espaço, embora o acervo existente fosse bastante precário.

> Não, nunca vim aqui, nunca entrei aqui não, é a primeira vez. (MNS – feminino – 38 anos)

> Não, aqui não, aqui eu nunca vim não, mas quero vim.(CLS – masculino – 41 anos)

> Não, nunca vim, é a primeira vez que eu tô entrando aqui. (DLR – feminino – 44 anos)

Dos vinte e sete estudantes desta turma, apenas uns poucos entraram na biblioteca durante todo o ano letivo.

> Eu vim aqui uma vez com a professora (NSO – feminino – 31 anos)

> Eu só entrei uma vez aqui só. (IFP – masculino – 27 anos)

> Eu venho aqui, eu venho direto. É eu tento lê, eu sozinho eu leio bem, assim no meio do povo que eu né... que eu já mexo com computador lá em casa né, falo um pouco inglês, falo um pouco Paraguai, né. A vergonha num deixa a gente falá no meio do povo, né. (DGN – masculino – 30 anos)

Foi possível perceber que a interação entre a biblioteca e os estudantes desta escola é praticamente inexistente. O espaço é pequeno, o acervo precário, sempre desorganizado por não possuir ninguém responsável para manter o local em ordem, além de ser um local muito fechado e quente, não proporcionando aos estudantes um ambiente adequado para leitura. Na verdade, não se pode considerar este espaço como biblioteca e sim uma sala com alguns livros.

O estudante AOV diz que nunca tiveram a liberdade para ir até a biblioteca, culpando as professoras que nunca disseram se poderiam ir ou não, reclama também que sempre ocorre mudança de professoras, fato este que a professora KCSM comenta que muitos professores acabam desistindo de continuar nesta escola por considerar o bairro perigoso e distante para trabalhar no período noturno.

Este retrato só confirma os dados da pesquisa realizada pelo INAF (2005), em que perguntou aos entrevistados se já estiveram numa biblioteca e onde. Os dados mostraram

que diminuiu o número dos que já estiveram numa biblioteca pública (de 59% para 49%), mas aumentou um pouco os que já estiveram numa biblioteca escolar (45% para 49%). A maioria dos alfabetizados no nível rudimentar e básico não costuma ler livros (29% e 16%) ou só lêem um tipo de livro (42%), geralmente a Bíblia ou livros religiosos. Só entre pessoas alfabetizadas no nível pleno tem uma maioria de leitores que diversifica seus interesses (33% costumam ler dois gêneros e 34% três ou mais gêneros). No geral, ainda é pequena a quantidade de livros nos domicílios brasileiros. Um terço dos entrevistados (33%) afirma ter menos de 10 livros em casa e 45% estimam ter de 11 a 50 livros. Só 21% estimam que em sua casa há mais de 50 livros.

Comparando esses dados com os do Instituto Pró-Livro (2008) percebemos que a biblioteca ainda é vista como um lugar desinteressante para a população. A maioria dos entrevistados - 67% - afirmou que sabe da existência de uma biblioteca pública em sua cidade, mas 73% declararam que não costumam usar o serviço. A estimativa indica que três a cada quatro brasileiros não vão às bibliotecas. A pesquisa mostra ainda que 8% dos brasileiros, cerca de 15 milhões de pessoas, não têm nenhum livro em casa.

Portanto, apesar de não ter um enfoque específico, recai sobre a escola (embora não só sobre ela) a tarefa de reverter o índice de não-leitores no Brasil, não apenas por meio de programas de alfabetização de jovens e adultos, mas também, pelo investimento em curto prazo e maior na valorização social da leitura e do livro e no aperfeiçoamento do processo educacional.

Ainda sobre os textos para leitura, foram apresentados aos estudantes alguns exemplos de textos diversos para o momento da entrevista, com o objetivo de verificar os níveis de leitura e letramento de cada estudante. Foi solicitado a cada um que lesse e dissesse qual “tipo” de texto era aquele. O primeiro gênero textual foi uma poesia e onze estudantes conseguiram fazer a leitura com muita dificuldade, “comendo” muitas palavras e letras. Vejamos a transcrição da leitura feita por alguns estudantes:

> Feliz e sorrindo sou... sigular eu era e aprendendo e a natureza da vida vou sorindo e aprendendo os conhecimentos da vida a cada dia buscando em aprender em todas as horas a vida e uma estrada a percore e aprender e atingimos a sabedoria e assim sou como uma águia azul que não teme as dificuldades sobrevoando este céu azul e sentindo a brisa do mar (BCS – feminino – 31 anos)

> Feliz e sorrindo, sou... sigular eu era... erro e aprendo é a natureza da vida, vou sorrindo a aprendendo os conhecimento da vida a cada dia buscando em aprender em todas as horas e a vida é uma estrada é a percorrer e aprender atingimos a sabedoria e assim sou como um algumas azus que são tame as dificuldades sobrevivendo essa céu azul e sentindo a brisa do mar. (EPC – masculino – 28 anos)

O restante da turma (dezesseis estudantes), não conseguiu ler.

> Ainda não, ainda não. (MJA – feminino – 53 anos)

> Não, nenhum pedacinho (risos). (NSO – feminino – 31 anos)

Apesar de alguns estudantes conseguirem decodificar com dificuldade o texto, apenas dois conseguiu explicar a mensagem do mesmo.

> Ah! É um tipo de texto assim que eu pude entendê, que a gente nunca pode desistí do sonho, que é sonhando que um dia a gente vai consegui chega lá. (EPC – masculino – 28 anos)

> Acho que é um texto que... ensinando que não deve pará, eu acho. Passando assim uma mensagem assim, de apoio, né, força pra gente. (SMBM – feminino – 27 anos)

Mas não souberam reconhecer (ambos os que leram ou não) este gênero como sendo uma poesia. Como não sabiam o significado do termo "gênero", foi perguntado se sabiam que "tipo" de texto era este:

> Num sei. (CSC – feminino – 45 anos)

> Não, num sei dize não. (CLS – masculino – 41 anos)

O próximo gênero apresentado a eles foi uma notícia de Jornal e a maioria soube responder que era de um jornal.

> Dum jornal? (DLR – feminino – 44 anos)

> “Dengue fez sete vitimas fatais em Mato Grosso este ano”. Nossa! É do jornal. (IVS – feminino – 42 anos)

Apenas cinco estudantes não souberam responder:

> Não sei. (ECS – feminino – 29 anos)

> Da onde que tirou? Eu num tô lembrada não (JAJ – feminino – 62 anos)

Ao perguntar a eles como sabiam que era de um jornal se a maioria não sabia ler, as respostas surpreendem:

> Ah! (risos). Ah! ... pela, pela folha, né. (CSC – feminino – 45 anos)

> Pelo tipo do papel é de um jornal. (IFP – masculino – 27 anos)

Todos foram unânimes em dizer que reconheceram que era de um jornal pelo tipo da letra e do papel, demonstrando que mesmo a maioria não sabendo ler, possuem um grau de letramento em relação ao jornal, por terem contato com o mesmo no trabalho, na rua e em outros lugares.

Outro gênero mostrado a eles e perguntado se sabiam qual era foi uma bula de remédio.

> É uma... como que fala... é uma receita de dentro de uma caixa de medicamento, num é uma receita, é uma... é uma bulinha de um medicamento. (SRDL – feminino – 33 anos)

> Aqui é duma farmácia, né. É de remédio isso aqui. Esse aqui é uma receita. (CLS – masculino – 41 anos)

Também pelo tipo da escrita e pelo tamanho do papel, a maioria dos estudantes souberam que se tratava de uma bula, alguns usaram o termo "receita" mas referindo-se à bula. Neste caso, foram bem mais rápidos em responder, visto que, é muito comum terem contato com medicamentos.

Mostramos a eles também um versículo da Bíblia e foi perguntado se conseguiam ler e dizer de onde havia tirado. A metade conseguiu ler com bastante dificuldade e a outra metade não.

> Não. (SPS – masculino – 70 anos)

> Esse aqui é um texto tirado dum livro, né. "A pessoa que procura segurança no Deus Altíssimo..." Isso é um texto tirado de uma Bíblia, né, justamente. (ASRM – masculino – 23 anos)

> Não. (LFS – feminino – 34 anos)

> "A pessa que procura sengencado no dias e a lentríssima a e sem as abria na sobre protrege dos troto protesse dize a Ele ou se nome ou sim sem nome de tu sem o menso o defensor e ou meu protetor tu sem ou meu Deus eu confio ne ti". É a Biblia, né, da Bíblia. (AAS – feminino – 40 anos)

Quando se trata de textos para leitura, a proporção desta turma é sempre esta, a metade consegue ler de forma bastante precária e a outra parte não lê de forma alguma. Com medo de tentar, eles dizem: "Eu não sei, não consigo, não vou nem tentar", demonstrando muita insegurança e um senso de incapacidade para leitura, tornado-se algo constrangedor e vergonhoso para eles.

4 Considerações Finais

O problema central da pesquisa teve o objetivo de verificar o processo de alfabetização e letramento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Cuiabá. Ao analisar os dados coletados, constatamos que, o processo na qual os estudantes estão inseridos, proporciona certo grau de letramento, mas não suficiente para fazer deles indivíduos autônomos e críticos. Foi apresentado a eles textos do

cotidiano, os quais, qualquer pessoa que tenha certo nível de escolaridade pode reconhecer.

Diante das leituras apresentadas pelos estudantes, constatamos que a atividade de ensinar é pensada basicamente apenas como transmissão das matérias e realização de exercícios repetitivos. O estudante apenas reproduz o que o professor transmite, o chamado *ensino tradicional*. Esse ensino causa limitações pedagógicas e didáticas, tais como: o estudante se torna reprodutor mecânico daquilo que o professor diz e passa; é dada muita importância somente ao livro didático, ao seu conteúdo, sem a preocupação de um ensino significativo. Ele deve ser um recurso auxiliar, mas depende da iniciativa e imaginação do professor; o trabalho docente fica restrito à sala de aula, sem a preocupação com a vida cotidiana do estudante, fora da escola.

Com relação aos textos, verificamos que falta aos estudantes o contato mais frequente com eles, o que implica que estes tenham muitas dificuldades de compreensão do texto. Para que o processo de letramento alcance graus mais elevados, o leitor precisa ter acesso à variedade textual de modo mais frequente, para internalizar sua estrutura e conteúdo. De acordo com a prática pedagógica das professoras, assentada no Ensino Tradicional, torna-se difícil para os estudantes o contato com textos que circulam nas práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, espera-se com essa pesquisa, subsidiar reflexões aos atores da educação de jovens e adultos, quanto à necessidade de uma formação específica para essa modalidade, especialmente, baseada nos conhecimentos da teoria de Paulo Freire, pois ela orienta para uma educação comprometida com a libertação do indivíduo, transformando-os de seres “vazios” em pessoas conscientes, que problematizam as situações cotidianas em relação ao mundo. Por fim, é preciso lembrar que só pensamos, fazemos e emocionamos na coletividade; em outras palavras, nas relações sociais. Logo, juntos somos mais fortes.

Referências

BOGDAN,Robert eBIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora da UNB, 1994.

_____. **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MENDES, Cláudia Cristine Maia**. Leitura: Concepções e práticas de professores e alunos, em uma escola pública de Cuiabá-MT**. PPGE/UFMT, 2008. (Dissertação de Mestrado)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo**.** ***Educação e Letramento*****.** São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, Antonio.**Formação de professores e profissão docente**. In: Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

_____ **Os professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa Portugal: Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY,L. S. **A formação Social da Mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis S.M. Barrteo e solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Pulo: Ação Educativa, 1999.

SALTO PARA O FUTURO – **Educação de jovens e adultos** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília; Ministério da Educação, SEED, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001 (org. Vera Masagão Ribeiro). São Paulo: Global, 2003.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

AS PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Viviany da Silva Brugnhago (PPGE/UAB/UFMT) – vivianybrugnhago@gmail.com
Diana de Souza Moura (UAB/UFMT) diannamoura19@gmail.com
Alexandre Barbosa de Oliveira (UAB/UFMT) abo291294@gmail.com
Robson Alex Ferreira (UNEMAT) alexrreira@yahoo.com.br

Resumo: A inclusão é um direito e uma necessidade que todas as pessoas têm quando se almeja o desenvolvimento das capacidades afetivas, de inserção social e de construção de conhecimentos no ambiente escolar formal. Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de futuros professores de Educação Física sobre a inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, cujos sujeitos do estudo foram 10 acadêmicos de ambos os sexos, que cursam licenciatura em Educação Física em uma universidade no estado do Paraná. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário. Os dados coletados foram analisados a partir das discussões realizadas com a literatura. As respostas obtidas nos indicam que a formação inicial destes acadêmicos favorece a construção de conhecimentos para se compreender a importância de se pensar e executar estratégias que possibilitem a existência da inclusão nos cursos de Educação Física, o que não desqualifica a necessidade de formação continuada dos professores, e nem mesmo a existência de outros elementos não destacados nas respostas que podem prejudicar o desejo de incluir. Assim conclui-se que esses futuros profissionais de Educação Física caminham para de fato se tornarem profissionais inclusivos, no entanto, ao não apontarem em suas respostas elementos que podem impossibilitar ou prejudicar o desejo de possibilitar a construção de conhecimento para todos, pode ser um indicativo que comprometerá o exercício da profissão.

Palavras- chaves: Inclusão. Formação de Professores. Educação Física.

1 Introdução

Todo cidadão possui o direito de frequentar uma escola, ou seja, fazer parte do ambiente educacional, e isso não é diferente com alunos público alvo da Educação Especial, que também possui o direito de participar desse ambiente escolar. Contudo para que essa participação ocorra, é necessário ir além da inserção desse aluno na escola, pois a escola tem que aceitar e agregar valores, ela tem que efetuar esse papel resgatando as qualidades e características próprias de cada um. Assim vem aumentando os desafios nas escolas, pois há a tentativa de criar um novo conceito para descontruir à exclusão, e incluir um processo de ensino aprendizagem no qual este processo torna-se um direito de todos (SCHNEIDER, 2003).

Sendo assim quando se fala em inclusão na escola pensamos diretamente em alunos com deficiências, no entanto, a inclusão escolar engloba não apenas os alunos com deficiência, ou alunos com transtorno global de desenvolvimento ou superdotados, pois

a inclusão é para todos os alunos que se encontram a margem do processo educativo de qualidade, ao possuírem, por exemplo, necessidades educativas (SANCHES; TEODORO, 2006).

O principal objetivo de uma escola inclusiva é incluir a todas as pessoas com ou sem deficiência ou qualquer distúrbio de aprendizado. Para isso, o ambiente escolar deve valorizar a diversidade e valorizar o que se pode aprender junto às crianças ou jovens que possuem alguma necessidade específica (JESUS 2005). Portanto o ambiente escolar inclusivo é no entanto aquele que de fato oferece integralização e valores aos alunos com deficiência e sem deficiência de uma maneira não generalizada.

A inclusão é algo necessário principalmente no ambiente escolar, pois melhora as condições tanto do espaço escolar como a formação do futuro desses escolares, tornando os mais conscientes e preparados para ser livres e viver sem ter a frustação de algum preconceito. (MANTOAN, 2003).

Assim "sabe-se que os propósitos da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola, requer que se trabalhe todo o contexto onde o processo deve ocorrer". (SCHNEIDER, 2003, p.04). Portanto toda escola que aceita ser uma escola inclusiva, está aceitando os desafios inerentes à ela, construir valores e acima de tudo o respeito e valorização de qualquer diferença seja ela qual for, preparar o aluno também para a sociedade, no qual o assunto ainda é bem polemizado. Sendo assim pensar em uma escola inclusiva vai além da obrigatoriedade e sim aceitar esses alunos por acreditar que é na educação que se constrói uma sociedade digna de respeito, resgatando seus valores e aceitando as diferenças.

"A disciplina de Educação Física na escola deve possibilitar a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito". (PCN'S, 1997, p. 31). No entanto, a história da Educação Física e as práticas comumente encontradas no dia a dia das escolas são de segregação daqueles que não se encaixam nos valores estipulados pela sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.31) destaca que,

> por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social.

Assim a Educação Física, de fato tem muito a somar e/ou contribuir para as pessoas com deficiência, estimulando essas pessoas a estarem em um ambiente social, pois além de estimular o interesse pela prática nas aulas desperta o interesse em se aprimorar e buscar sempre inovações em novas atividades (DINIZ; VIANA, 2016). Vale ressaltar que é de suma importância que o professor consiga estimular esses alunos baseando seus princípios na valorização e respeito ao próximo. Para isto, o professor deve possibilitar a participação de todos nas aulas evitando a seleção dos mais aptos que marcou ao longo do tempo a história da Educação Física (MELO; MARTINEZ, 2012).

As atividades que são propostas nas aulas de Educação Física devem ser pensadas para todas as diversidades, para isso o professor deve possuir uma visão geral do processo de ensino aplicado a esses alunos e seus avanços sem compará-los diante dos resultados apresentados. Segundo Rodrigues (2003, p. 77) "aparentemente a Educação Física seria uma área curricular facilmente inclusiva devido á flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular".

Para que a Educação Física seja inclusiva é necessário em muitos casos que se faça adaptações para a realização das atividades, para isso, é necessário que todos/as saibam da importância de estarem realizando a atividade e porque realiza-las. A participação dos alunos com e sem deficiência em conjunto é fundamental para o desenvolvimento da aula quando se almeja uma aula inclusiva. "A inclusão bem-sucedida e a participação de alunos nas aulas e na vida da escola depende significativamente das outras crianças e, com certeza, da mediação do professor". (CHICON et al., p.196, 2011)

O papel do professor de Educação Física dentro do ambiente escolar é fundamental para que ocorra a inclusão, pois são suas estratégias que garantirão a interação e a participação de todos os alunos independente de se ter ou não uma necessidade específica. Diante desse papel importante que o professor possui o objetivo geral da nossa pesquisa foi analisar a concepções de futuros profissionais de Educação Física sobre a inclusão escolar, e que o tão notário é a importância de uma formação continuada para o processo de ensino aprendizado no que se diz respeito a inclusão na escola, assim surgiu a questão problema dessa pesquisa se a formação desses futuros profissionais de Educação Física possuem subsídios para promover a inclusão escolar de todos durante suas aulas?

A formação continuada é de suma importância para ajudar nesse processo de inclusão no ambiente escolar pois as mudanças vem predominando e força a busca por novos conhecimentos como Wengzynski; Tozetto, (p.3, 2012) mostram que,

> A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Diante disso podemos observar que o processo de formação dos professores busca uma necessidade de formação, essa que deve ser continuada a pós a formação inicial, uma vez que esse papel pode assustar muitos professores de Educação Física, pois uma grande parte deles não se considera apto a ministrar uma aula com várias possiblidades de que de fato seja inclusiva. Nesse sentido (CALDEIRA 2001) contribui dizendo que ser professor é um processo de continuo aprendizado, e que, portanto é preciso estar renovando sempre melhorando no aperfeiçoamento de seu trabalho seja ele na prática ou na teoria, mas que não seja algo concluído e sim em constante desenvolvimento. Logo é fundamental que estes profissionais busquem uma formação continuada que possa lhes qualificar para melhor atender a esse novo papel do professor de Educação Física no ambiente inclusivo. Nesse sentido, Oliveira, et al. (2014, p.1) descreve que,

> a Educação Física, especificamente, deve preocupar-se em romper com a lógica tradicional de aulas que beneficiam os alunos mais habilidosos em detrimento dos demais. Em suma, recomenda-se a elaboração de atividades abertas e flexíveis, que podem ser facilmente assimiladas e executadas por todos os alunos (com ou sem deficiência), possibilitando as mesmas condições de aprendizagem, tomando por base as necessidades, limitações e interesses de cada um e não apenas daqueles considerados mais aptos.

Daí a importância de se ter uma formação inicial, fazer com que o profissional reflita sobre o seu processo de ensino e de aprendizagem, e a importância de poder refletir e aprender sobre esse processo de ensino, e que no espaço escolar isso possa de grande valia para continuação no processo de formação. (CALDEIRA, 2001).

Para uma melhor formação desses professores, atualmente vem crescendo as ofertas com cursos voltados a preparação para atender alunos com necessidades especiais em uma prática inclusiva. Essa formação vem envolvendo e unindo toda uma sociedade, profissionais na área da educação, amigos e familiares, todos dedicados em buscar conhecimentos para valorizar essa área de inclusão que cresce significativamente (FALKENBACH; LOPES, 2010).

Chicon (2005, p. 53) ressalta que,

> no Brasil, somente a partir do Parecer nº 215, de 11 de março de 1987, do Conselho Federal de Educação, a disciplina Educação Física Adaptada foi elencada, dentre outras, como sugestão para compor os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física, que deveriam começar a funcionar no início da década de 1990. Ela prevê a atuação do professor de Educação Física com as pessoas que apresentam NEEs. Em nosso entendimento, essa é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuantes nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à Educação Física adaptada ou à inclusão.

Para suprir e/ou complementar a formação desses profissionais foi inserida a disciplina de Educação Física Adaptada, essa disciplina vem para contribuir para a formação de futuros profissionais da Educação Física. "A Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de Graduação através da resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, prevendo a atuação do professor de Educação Física junto às pessoas com deficiência e outras necessidades" (CIDADE; FREITAS, 2002, p. 27).

Mesmo com a inserção da disciplina de Educação Física adaptada nos cursos superiores de Educação Física, ainda se encontra uma lacuna significativa para que de fato a Educação Física possa ser inclusiva. Por isso a formação não deve se encerrar ao fim da graduação, pois é sempre preciso buscar estudos e pesquisas que os ajudem a conhecer e/ou entender melhor as pessoas público alvo da Educação Especial e como incluir todos/as de forma natural e espontânea, seja como professor e/ou pesquisador.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e descritiva que segundo Minayo (2001, p.14) "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização".

2.1 Sujeitos

Os sujeitos do estudo foram 10 acadêmicos de ambos o sexo, que cursavam licenciatura em Educação Física em uma universidade no estado do Paraná. Nesta pesquisa serão representados por ordem numérica.

2.2 Coleta de dados

Antes de iniciarmos nossa coleta de dados foi entregue aos sujeitos da pesquisa um TCLE (termo de consentimento livre-esclarecido) esclarecendo os objetivos da pesquisa e esclarecendo também que a participação seria voluntaria.

Para a coleta de dados utilizamos um questionário como instrumento, o mesmo possuía três perguntas abertas. Gil (2008, p. 121) afirma que "o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações". O questionário é uma técnica utilizada para coleta de informações atuais e umas das técnicas mais precisa.

Os dados coletados foram analisados a partir das discussões realizadas com a literatura que aborda o tema investigado neste estudo.

3 Resultados e Discussão

Considerando o objetivo do presente trabalho que é analisar as concepções dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física diante da inclusão escolar e respeitando arduamente as respostas ali obtidas, iniciamos nosso primeiro questionamento. A primeira questão realizada foi qual seria a concepção dos sujeitos sobre a inclusão.

Os acadêmicos aos responder essa pergunta, se referiram a inclusão como uma necessidade dentro do ambiente escolar, pois somente assim todos terão oportunidades semelhantes de crescimento acadêmico e social, como podemos observar nos escritos dos acadêmicos 1, 3 e 4.

"A inclusão deve acontecer no âmbito escolar para socializar, integrar o aluno e proporcionar uma formação humana sem preconceitos e padrões". (SUJEITO 1)

"A inclusão não remete só as pessoas com necessidades especiais, mas para além disso, social, racial, moral dentro tantas outras". (SUJEITO 3)

“Dar oportunidade de aprendizagem iguais para todas as crianças de acordo com suas necessidades. Onde toda a escola se une para que o direito ao acesso à educação alcance a todos”. (SUJEITO 4)

Assim podemos perceber diante das respostas dos acadêmicos, que estes conseguem compreender de uma maneira geral a concepção sobre a inclusão escolar, que segundo Ropoli et al. (2010, p.6)

> impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas.

Logo, percebemos que os sujeitos da pesquisa possuem concepções que vão ao encontro do que é estabelecido pela literatura, uma vez que a inclusão acolhe a todos os indivíduos, sem exceção, sejam elas abastados financeiramente ou não, sejam eles negros, pardos ou brancos ou dentre outras características diferem das suas condições físicas ou psicológicas.

A segunda pergunta realizada aos sujeitos foi se o curso de Educação Física vinha contribuindo para se trabalhar a inclusão na escola. Os acadêmicos responderam que sim, o curso de Educação Física contribuía muito para se trabalhar a inclusão na escola. Isso não significa que a formação continuada deve deixar de existir, pois a inclusão é uma área que necessita de formação constante.

“Sim, as disciplinas do curso contribuem cada vez mais para o conhecimento dessa área”. (SUJEITO 9)

“O curso de Educação Física está trabalhando o tema no curso mostrando formas para que possa contribuir para a inclusão na escola”. (SUJEITO 6)

“Acredito que sim. Disciplinas de inclusão e necessidades especiais têm sido abordadas com mais ênfase nos cursos de graduação de alguns anos para cá”. (SUJEITO 10)

As respostas nos indicam que a formação inicial destes acadêmicos favorece a construção de conhecimentos para se compreender a importância de se pensar e executar

estratégias que possibilitem a existência da inclusão nos cursos de Educação Física. Estes dados diferem daqueles apresentados por grande parte da literatura que apontam a fragilidade dos cursos superiores em se trabalhar com o tema.

No entanto, uma formação inicial sólida não é sinônimo de que a formação se encerrou com os conhecimentos adquiridos, pois, a rotatividade das informações e dos novos conhecimentos produzidos mudam e surgem com muita frequência a cada dia. Logo, a formação continuada desempenha um papel essencial para atender as necessidades dos professores.

Para Caldeira (2001, p.89) "o processo de formação deve, portanto, ser entendido como um processo sempre inacabado, em constante movimento de reconversão e a escola, reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional".

A Educação Física por meio de práticas humanizadas pode ser inclusiva, para isso o professor precisa dentre outros elementos promover a sociabilização entre os alunos independente do sexo, pois acredita-se que o professor é o maior incentivador dessas relações sociais no espaço escolar, quebrando as barreiras entre um indivíduo e outro independentemente de suas limitações, ao mostrar que as diferenças existem e precisam ser respeitadas (CHICON et al., 2011),

Nas aulas de Educação Física é fundamental que os professores busquem metodologias que valorizem todos os alunos. Para isto, o respeito e a valorização da diversidade devem estar entre os suportes para que o professor construa uma sociedade totalmente inclusiva (CHICON, 2005).

Nossa próxima pergunta os indagou se sentiam-se preparados para trabalhar a inclusão na escola. As repostas divergiram bastante, enquanto um pequeno número afirmou estar preparado, o outro grupo, com um número maior de pessoas, afirmou que ainda necessita de conhecimentos que lhe deem um suporte mais solidificado sobre o tema, como podemos observar em alguns escritos a seguir:

"Ainda estou tendo disciplinas de inclusão, e espero estar preparada quando concluí-las, preparada no sentido de adquirir mais conhecimentos e estratégias sobre o assunto". (SUJEITO 1)

"Com a base que temos da universidade me sinto preparada, mas necessito estar me preparando um pouco mais". (SUJEITO 2)

“De certo modo sim, mas o estudo contínuo é importante.” (SUJEITO 4)

“Ainda não conclui o curso, mas ao fazê-lo buscarei outras fontes de formação para aprimorar os conhecimentos sobre a inclusão, mas acredito que estarei sim preparada para trabalhar a inclusão na escola”. (SUJEITO 10)

Podemos então perceber diante das respostas, que grande parte dos alunos não se sente preparado para trabalhar a inclusão na escola no atual momento, mas que ao longo do tempo e com os estudos contínuos se encontrarão preparados para trabalhar com o tema em suas vidas profissionais.

É importante destacar que em nenhuma resposta dos sujeitos houve alusão a escassez de materiais, salas superlotadas, arrochos salarias que obrigam a uma carga exaustiva de trabalho do professor, ausência de professores especialistas para suporte nas escolas onde há o público alvo da Educação Especial etc.

Estes fatores elencados são parte constante da realidade das escolas espalhadas Brasil afora e infelizmente comprometem o trabalho de muitos professores engajados na profissão. Na atual circunstancias em que se encontram os sujeitos da pesquisa estes elementos não foram apontados, o que pode nos indicar que ainda não são percebidos como limitadores da prática do professor para a inclusão em sala de aula.

Isso pode significar que o comprometimento com a profissão deve ser um elemento maior e mais importante que todas as barreiras que surgirem no decorrer da profissão ou ainda, que estes fatores não estão sendo destacados na formação inicial como parte de uma realidade constante na vida dos professores, o que compromete a profissão, pois não apresenta elementos reais da educação brasileira.

A formação do professor não deve ser realizada a partir de situações hipotéticas ou ideais, pois não é a realidade que o futuro profissional vai encontrar assim a aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica deve transpor as diretrizes para que de fato possamos ter professores melhores qualificados.

4 Conclusão

A inclusão escolar é uma realidade amparada pelas legislações nacionais e tratados internacionais das quais o Brasil é signatário. Ao ser inclusiva a escola assume romper os obstáculos que fazem parte deste processo, para não apenas matricular o aluno público

alvo da Educação Especial nas escolas regulares, mas sim possibilitar uma educação de qualidade a todos os alunos independente de suas características ou capacidade intelectuais.

O professor de Educação Física pode ser um aliado significativo neste processo em virtude de uma possível flexibilização de seus conteúdos em sala de aula. Para isso deve substituir as estratégias de ensino que valorizam apenas os mais dotados de habilidade, para promover a valorização e o respeito entre todos.

A formação inicial e a continuada podem e devem auxiliar neste processo, para isso os cursos de graduação devem possibilitar situações reais de ensino em detrimento a situações hipotéticas ou fantasiosas. A formação continuada deve existir como elemento central nas redes de ensino atendendo aos anseios e necessidades dos professores.

Os sujeitos desta pesquisa apontaram em suas respostas que caminham para de fato se tornarem profissionais inclusivos, no entanto, não apontaram em suas respostas elementos que podem impossibilitar ou prejudicar o desejo de possibilitar a construção de conhecimento para todos.

O público alvo da Educação Especial carece de profissionais que subsidiem as turmas com estratégias que valorizam as potencialidades deste público, para que de fato as escolas não apenas matriculem estas crianças e adolescentes e de fato sejam inclusivas, em sua mais profunda concepção.

Referências

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDEIRA, A.M.S. **A Formação de professores de Educação Física: Quais saberes e quais qualidades?** Revista brasileira de Ciências do Esporte, v.22, n.3, p.87-121 ano de 2001.

CIDADE, R, E; FREITAS, P, S. **Educação Física e Inclusão: considerações paraa prática pedagógica na escola.** Revista Integração. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14. Edição especial 2002 pg.26 – 30.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos.** 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, J.F; MENDES, K. A. M.O; SÁ, M.G.C.S. **Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul.** Revista movimento, Porto Alegre, v.17, n.4, p. 185-202, 2011.

DINIZ, R. P; VIANA, F.C. **A Educação Física como método inclusivo para crianças com necessidades especiais.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 9. pp. 235-253, outubro / novembro de 2016. ISSN. 2448-0959. Disponível em:

https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-fisica-metodo-criancasnecessidades-especiais Acesso: 28 de junho de 2017.

FALKENBACH, A.P; LOPES, E.R. **Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, S. C. **Inclusão Escolar e a Educação Especial**, 2005. Disponível em: http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MELO, A. C. R; MARTINEZ, A.M. **As principais tendências pedagógicas da Educação Física e sua relação com a inclusão.** Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 2, p. 180-195 maio/ago. 2012. ISSN: 1983-9030189

MINAYO, M. C. S.(org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, F.A; SOUZA, A.L; OLIVEIRA, G.S; DINIZ, R.C.L; DUARTE, A.C.S.**O papel do professor de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar.** Disponível em: EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, Nº 203, Abril de 2015. http://www.efdeportes.com/

RODRIGUES, D. **A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas.** Rev. da Educação Física/ UEM Maringá, v. 14, nº 1, p. 67 – 73. 2003.

ROPOLI, E.A; MANTOAN, M.T.E; SANTOS, M.T.C.T; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva.** Brasília: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.1. (Coleção A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849?locale=pt_BR

SCHNEIDER, R. **Inclusão do Aluno com necessidades Educativas Especiais no ensino regular: Um desafio para o Educador.** Revista de Ciências Humanas, v.4, n.4, 2003. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/235/428

WENGZYNSKI, D.C.; TOZETTO, S.S. **A Formação continuada face as suas contribuições para a docência.** Universidade do estado de Maringá, 2012. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/po/po_008.pdf

AS RECOMENDAÇÕES DA OCDE PARA AS POLÍTICAS DOCENTES

Eliane Regina Martins Batista (PPGECEM/UFAM) – eliane_rm@ufam.edu.br

Resumo: As políticas para a formação docente torna-se foco dos discursos de organismos multilaterais e de reformas educacionais como imprescíndiveis para atender as novas demandas da sociedade contemporânea. A formação docente assume centralidade nos discursos da OCDE que produz recomendações para os países membros que se ampliam para outros países, de tal modo, que há influências destas recomendações em diferentes contextos. Neste artigo, analisamos o relatório produzido sob a tutela da OCDE intitulado, *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, com o objetivo de verificar os principais aspectos e recomendações para desenvolvimento das políticas docentes. Consideramos que há aspectos positivos quando realça a relevância da valorização da profissão docente, mas há questões que merecem ser analisadas com atenção na medida em que podem acirrar e agravar o processo de vigilância/avaliação/precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas docentes. OCDE. Recomendações.

1 Introdução

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui-se importante organismo multilateral considerando seu papel na produção de pesquisas e aconselhamentos para a educação, não somente para os países membros, especialmente para os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. (MAUÉS, 2003, 2011; FERREIRA, 2011).

A educação e as políticas docente tornam-se centrais nos discursos de organismos multilaterais, haja vista que requer da escola e dos professores compromisso com uma formação que atenda as exigências e demandas do mundo globalizado.

Há muitas publicações da OCDE que trazem a educação como eixo central, mas priorizamos neste artigo[1] o relatório o "*Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*", (publicado pela Moderna, 2006), que consideramos relevante na medida em que indica sugestões para políticas docentes, servindo de parâmetro para que "[...] os países aprendam a partir da experiência dos demais" (2006, p.03).

Para análise utilizamos as pesquisas produzidas por Maués (2003, 2011) e Ferreira (2011), em que estudaram as políticas e reformas educacionais para a formação docente nos documentos produzidos por organismos multilaterais, em particular a OCDE. Assim, em nossa análise priorizamos neste artigo três eixos: Objetivo da educação e perfil dos professores; Tornar a docência uma profissão atraente para recrutar, selecionar e reter professores eficazes; Professores como foco das políticas.

[1] Este artigo traz uma reflexão inicial do projeto de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática-PPGECEM) que problematizou as políticas de formação docente com foco nos discursos da OCDE e UNESCO.

2 Objetivo da educação e perfil dos professores para a OCDE

A OCDE defende que o desenvolvimento econômico e social dos países depende da educação, conforme apresentado no Panorama da Educação, de que "A instrução e a educação permanente desempenham um papel crítico no desenvolvimento das economias e das sociedades" (2005, p.01). Este argumento é reforçado no relatório em que consideram que "todos os países buscam melhorar suas escolas e corresponder da melhor forma a expectativas sociais e econômicas mais altas" (2006, p.07).

Os objetivos da educação estão relacionados com o desenvolvimento dos países, principalmente, diante das demandas sociais que são postas as escolas no mundo globalizado. Maués (2011) analisou quatro[2] documentos publicados pela OCDE, e observou que a educação e a formação figuram como centrais, evidenciando "[...] o papel da educação e o papel que esta pode desempenhar numa sociedade com conhecimento" (p.75).

Este argumento para autora reforça o papel da educação expresso nos documentos do referido organismo, haja vista que sustentam que:

> [...] a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico e o emprego. Em função disso, ressalta a importância do professor para a qualidade do ensino, apesar de destacar, com propriedade, não ser esse o único fator decisivo no processo do ensino e da aprendizagem. O documento elaborado por esse organismo internacional, ao estabelecer a relação entre educação e crescimento econômico, enfatiza que, para isso ocorrer, há necessidade de bons professores, cabendo ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores; recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores (2011, p.76).

Maués (2011) esclarece que a preocupação com as políticas de formação demonstrada pela OCDE, sinalizam que os efeitos da educação vão além da esfera econômica:

> O documento da OCDE (2007) *Comprendre l'impact social de l' éducation* faz uma análise interessante da questão, que ajuda a melhor situar as políticas de formação de professores. Esse organismo criou um projeto intitulado *Mesurer les retombées sociales de l'éducation* [Avaliar as consequências

[2]*La qualité du personnel enseignant* [A qualidade do pessoal de ensino] (2004); *Le role crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité*, [O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os Professores de Qualidade] (2005), *Comprendre l'impact social de l' éducation* [Compreender o impacto social da educação] (2007) e *L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir* [A escola de amanhã. Repensar o ensino: Os cenários para agir] (2006).

> sociais da educação], cujos resultados apontam para o papel da educação em relação a vários fatores considerados fundamentais para o crescimento e desenvolvimento de um país. Sem entrar em maiores análises, citaremos alguns desses fatores apresentados pelo relatório do projeto: 1. desenvolvimento da saúde física e mental do indivíduo, o que contribui para a satisfação pessoal; 2. engajamento cívico e social, que favorece a cidadania e as atividades políticas; 3. Impacto intergeracional, o que significa que uma geração que recebe mais e melhor educação deixa como herança à seguinte, ao menos, o mesmo nível recebido. Todos esses fatores, para a OCDE, reforçam a competitividade e o dinamismo das economias do conhecimento, mas também
> a coesão social e a cidadania ativa (2011, p.76).

A autora afirma que o referido "documento evidencia a importância da educação para formar o capital humano e o capital social e a importância disso tanto no plano individual, quanto no plano da coletividade" (idem). A educação desempenha um papel importantes em todos os aspectos da vida humana, sobretudo, na formação ética, solidária e cidadã (LIBÂNEO, 2010), portanto, não pode estar vinculada aos interesses do mercado de trabalho.

Em outro documento analisado por Maués, "*L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir*" (OCDE, 2004) realça necessidade e influência da educação na vida das pessoas e da sociedade, apesar de reconhecer que as decisões no âmbito educação tem se resumido a resolver problemas imediatos, em virtude disto o documento traça alguns cenários, com uma visão mais prospectiva:

> O cenário proposto é que a educação se assente e se apoie mais fortemente na informática para o acesso ao conhecimento e que sejam utilizados na escola os princípios do mercado, contra o excesso de burocracia que ameaça abafar as inovações no ensino. Outro cenário tem como premissa que aqueles que decidem sobre a educação não devem apenas refletir sobre o futuro; eles devem ir além e pensar como reformar profundamente os sistemas educacionais atuais. Para fazer isso é preciso que os dirigentes adquiram experiência e eficácia para garantir a perenidade do sistema escolar. Para tanto, o cenário indicado é de que sejam desenvolvidos (sete) pontos que poderão garantir a eficiência e a manutenção da escola: serviço público com um objetivo moral; mudança em todos os níveis do contexto escolar; reforço das capacidades por meio da criação de redes; aprendizagem em profundidade; duplo engajamento, a curto e longo prazo; dinamização cíclica do sistema educacional; ampliação do poder dos dirigentes (MAUÉS, 2011, p.77).

Considerando que a educação contribui para o desenvolvimento do capital humano e social, os discursos da OCDE reforçam que para alcançar estes objetivos é necessário melhorar a formação docente indicada como uma das varáveis neste processo (MAUÉS, 2003, 2011).

Este cenário realça a relevância da formação docente, assim os professores são postos em primeiro plano para se alcançar a excelência no sistema educacional, (MAUÉS, 2003, 2011),

principalmente, diante dos resultados das avaliações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em que se identificou que a aprendizagem dos alunos foi prejudicada em função da falta ou inadequação dos professores.

Neste documento publicado em 2004, de acordo com Maués (2011) se evidencia uma preocupação com penúria dos professores, o que levou a OCDE a estudar as causas e identificar algumas condições básicas para tornar a profissão mais atraente. E observou que esta situação se relaciona com outras questões: como a pouca qualificação dos docentes; o papel do professor se modificou na sociedade do conhecimento; as tarefas exigidas dos professores foram multiplicadas, assim deve,

> [...] o professor ser responsável por classes multiculturais, pela avaliação e aconselhamento de cada aluno, pela integração dos alunos com necessidades especiais, pelo ensino do civismo, pelas competências sociais, pelo aconselhamento aos pais, pelo trabalho em equipe, pela sua formação continuada, além das clássicas atribuições inerentes à função (MAUÉS, 2011, p.78).

Há, portanto, discursos vinculado neste documento de que formação docente e a educação escolar tem o dever de preparar adequadamente profissionais para o mundo do trabalho. Ferreira (2011) critica a vinculação estreita da educação com os interesses mercadológicos, entendendo que é preciso considerar outros fatores que podem influenciar o desenvolvimento da educação, bem como, o compromisso social que dela se espera.

Maués (2003, 2006) também crítica a submissão da educação aos interesses do mercado e defende que a finalidade da educação na perspectiva "democrática só poderá ser atingida se seu financiamento for feito pelo setor público e regulamentado pelo Estado. Ela precisa ser considerada um direito fundamental, acessível a todas as pessoas, devendo ser publica, gratuita, com qualidade socialmente referenciada" (2003, p.113).

Entendemos que a educação cumpre papel essencial na formação do cidadão, e não pode se pautar unicamente por questões mercadológicas, sobretudo, pelo compromisso social, ético e democrático em que deveria se assentar. É preciso considerar além das questões econômicas, necessita envolver as problemáticas do contexto social, político, cultural e histórico que influenciam o desenvolvimento educacional em diferentes países.

Além disso, entendemos que não é possível deslocar do Estado a sua responsabilidade com o desenvolvimento da educação, para focalizar a responsabilidade nos professores e no contexto escolar. Estes profissionais são imprescindíveis, mas não podemos vincular sua função docente, vislumbrando apenas o desenvolvimento das economias, portanto, é preciso superar a educação

baseada no eficientísmo para uma educação complexa, plural, contextual e relacional que prepara para a vida em uma sociedade antagônica e agonistica (MOUFFE, 2003, 2015).

Em função do desenvolvimento econômico dos países, as orientações da OCDE indicam a necessidade de produção de políticas docentes que valorizem o ensino, para que se torne uma profissão atraente, priorizando aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências consideradas necessárias para o recrutamento, seleção e retenção destes profissionais considerados de qualidade.

Verificamos que no relatório é apresentado as necessidades do contexto atual, considerando o ritmo das mudanças sociais, com o aumento das expectativas de escolas se ampliaram e aprofundaram o papel dos professores (OCDE, 2006). Neste contexto, os países da OCDE "lançaram políticas para melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes" (2006, p.101) o que incluiu a "especificação das habilidades e conhecimentos que os alunos devem alcançar" (idem). Desse modo, foram pensadas reformas educacionais que delegam novas responsabilidades aos professores.

> Como reflexo dessa agenda de reformas escolares, a maioria dos Relatórios Nacionais de *Background* indica que, atualmente, espera-se que os professores desempenhem papeis muito mais amplos, levando em conta o desenvolvimento individual das crianças e de jovens, o gerenciamento de processos de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento integral de cada escola como 'comunidade de aprendizagem' e as relações com a comunidade local e com o resto do mundo (Idem. Ibidem).

Por outro lado, no relatório se expressa a "preocupação com relação ao fato de as abordagens ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores não refletem adequadamente as tarefas que atualmente se espera que desempenhem" (OCDE, 2006, p.103). E com base nas pesquisas realizadas pelos países, sugere a prioridade no estabelecimento de "uma descrição ou um perfil claro e conciso daquilo que se espera que os professores saibam e sejam capazes de fazer" (2006, p.139).

Há indicações de prioridades para políticas considerando odesenvolvimento de conhecimento e habilidades dos professores, dentre os quais destacam-se: desenvolvimento de perfis de professores para alinhar o desenvolvimento de professores, padrões e desempenho e necessidades das escolas; considerar o desenvolvimento docente como *continuum*; tornar a formação inicial de professores mais flexível e reativa; aprimorar a seleção para a educação de professores; mudanças na ênfase na educação inicial de professores; aprimoramento das experiências práticas de campo; credenciamento de programa de educação de professores;

certificação de novos professores; fortalecimentos dos programas de iniciação; integração do desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Quanto ao desenvolvimento de perfis, há recomendação de que a formação inicial de professores deve ter como base um perfil profissional assentado nos conhecimentos, habilidades e competências, necessárias para se efetivar a aprendizagem ao longo da vida. Observamos no relatório a ênfase nos desenvolvimentos das competências profissionais relacionadas a padrões de desempenho.

O perfil deve ser baseado em evidencias e deve ser construído por meio do envolvimento ativo dos docentes na identificação de competências dos professores e padrões que poder ser um mecanismo poderoso para alinhar os diversos elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores (OCDE, 2006). Desse modo, segundo o relatório, o perfil deve englobar:

> Este perfil deve englobar conhecimento consistente da disciplina lecionada, habilidades pedagógicas, capacidade de trabalhar de maneira eficaz com grandes diversidades de estudantes e colegas, contribuição para a escola e para a profissão em geral e a capacidade de continuar a se desenvolver (OCDE, 2006, p.139).

As recomendações da OCDE traçam o perfil dos professores como base no desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e competências, capacidade de se relacionar com os alunos e seus pares na escola, compromisso com a instituição e com sua profissão, e a ainda buscar seu desenvolvimento. Estes aspectos são relevantes, mas há forte acento nas competências para ensinar, apesar de consideraram outros aspectos o foco é o ensino, preparar os alunos para esta sociedade mercadológica.

Considerando o foco nas políticas docentes e sua pertinência para a sociedade contemporânea, a OCDE, também, expressa preocupação com a docência e como torná-la uma profissão atraente para os futuros professores.

3 Como tornar a docência uma profissão atraente para recrutar, selecionar e reter professores eficazes

A necessidade de tornar a docência uma profissão atraente é enfatizada no relatório, principalmente diante do quadro apresentado de escassez/inadequação de professores, em especial, nas áreas de matemática, ciências, TIC e idiomas, o que pode acarretar a redução de exigências de qualificação ou o aumento da carga de trabalhos dos professores (OCDE, 2006).

Além disso, outro aspecto que merece destaque no relatório refere-se ao envelhecimento da força de trabalho docente, considerada preocupação de muitos países europeus participantes da pesquisa.

> A outra preocupação é mais quantitativa, e reflete na composição da formação de trabalho docente em termos de *background* acadêmico, gênero, conhecimentos e habilidades. Em média, 26% dos professores do ciclo inicial do ensino fundamental e 31 % dos professores do ciclo final do ensino fundamental e do ensino médio nos países da OCDE tem mais de 50 anos de idade, e muitos estarão se aposentando nos próximos anos (2006, p. 39).

Estes resultados da pesquisa evidenciam preocupação com a escassez de professores, resultantes da falta de profissionais formados para atuar nas áreas de matemática, ciências, TIC e idiomas, bem como, da aposentadoria, considerando que uma parcela significativa dos professores está nesta condição. Além disso, destacam a preocupação com a redução da proporção de homens no magistério, demonstrando que a da docência vem se tornando cada vem mais feminina ao longo dos anos (OCDE, 2006).

É realçada a necessidade de atrair e reter professores eficazes diante do quadro de pouca atratividade da docência, indicando alguns fatores para tornar a docência atrativa e que devem ser consideradas pelos países: entender a motivação para torna-se professor; salários; flexibilidade de trabalho; segurança no trabalho; percepções públicas de professores e de ensino; a estrutura da educação inicial dos professores.

Estas questões configuram-se prioridades para o desenvolvimento futuro de políticas, sugerindo que as políticas devem contribuir para: a melhoria da imagem e o status da docência, melhorar a competitividades do salários dos professores, melhorar as condições de emprego, expandir a oferta de professores potenciais, tornar os mecanismos de remuneração mais flexíveis, melhorar as condições de ingresso de novos professores e repensar as negociações entre a relação estudante/professor e salário médio dos professores.

Com o desenvolvimento de políticas de valorização da profissão docente haveria melhores possibilidades para recrutar, selecionar e reter os professores considerados “eficazes”, é preciso que as políticas para professores:

> Além de assegurar que a docência seja uma opção de carreira atraente e que os professores potenciais tenham habilidades e o conhecimento adequado, as políticas para professores devem assegurar que os melhores professores disponíveis sejam selecionados para contratação e que cada escola tenha os professores que necessita. (OCDE, 2006, p. 152).

O processo de contratação da maioria dos professores nos países da OCDE, são contratados como funcionários públicos, em virtude de a escolarização ser uma atividade do setor público, cabe aos governos suprir as necessidades das escolas (2006).

A formas de ingresso no magistério é realizada por dois sistemas de emprego na contratação de professores em diferentes países, que está assentado em dois modelos: baseados em carreira e em posição.

> Nos sistemas baseados em carreira, espera-se em geral, que os funcionários públicos permaneçam no serviço público ao longo de toda sua vida profissional. O ingresso normalmente ocorre quando os candidatos ainda são jovens; baseia-se em credenciais acadêmicas e/ou concurso público; os critérios de admissão geralmente soa exigentes; e normalmente há mais candidatos que vagas. [...].
>
> Como tendência, os serviços públicos baseados em posição são dirigidos para a seleção do candidato mais adequado para cada posição, seja por recrutamento externo ou por promoção interna. Os critérios para designação enfatizam mais as qualificações ou habilidades especializadas do que mensurações mais gerais de competência para todos os propósitos. (OCDE, 2006, p.153).

O relatório expressa que nenhum país oferece um exemplo puro de um tipo de serviço púbico, baseado em carreira ou posição, por outro lado há países que apresentam características que mesclam os dois modelos. Além disso, o recrutamento e seleção de professores é entendido como um "mecanismo essencial, que potencialmente ligam os incentivos de qualidade da força e do trabalho docente" (OCDE, 2006, p.160). Assim, as formas de contratação são diversificadas, os países utilizam critérios de elegibilidade evolvendo certificação/qualificação, cidadania, proficiência no idioma de instrução, exames médicos e de segurança, e ainda há países que incluem entrevistas, teste oral, experiência acadêmica e desempenhos dos candidatos.

Após a seleção os professores iniciantes passam por um período de experiência, que é de acordo com o relatório, ao todo, 20 dos 25 sistemas com informações relevantes usam períodos de experiências para professores iniciantes, sejam funcionários públicos ou empregados assalariados, que apresentam características distintas, em 16 países o período de experiência começa quando o professor inicia na carreira, por outro lado em 04 países – Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Canada (Quebec) e França – essa período faz parte da educação inicial (OCDE, 2006).

É realçado que o processo de recrutamento e seleção de professores deveria utilizar condições de contratação mais flexíveis, dar maior responsabilidades as escolas pela gestão de pessoal docente, ampliar os critérios para seleção, cumprimento de um período de experiência obrigatório, atender as necessidades de equipes em períodos curtos, estimular maior mobilidade

de professores, e melhorar os fluxos de informações e monitoramento do mercado de trabalho docente (OCDE, 2006).

Desta maneira, para reter os professores na escola, de acordo com o relatório é preciso que "as políticas para atrair, desenvolver e recrutar professores devem ser complementadas por estratégias que assegurem que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso, garantindo também que desejem permanecer na profissão" (OCDE, 2006, p.180). O desenvolvimento destas políticas é fundamental para que a docência seja uma profissão atraente, não somente para os professores atuantes, mas também, que possa atrais novos professores, o que implica repensar alguns fatores como: salários competitivos, boas condições de trabalho, satisfação no trabalho e oportunidades de desenvolvimento.

Por outro lado, há preocupações para reter os professores na escola, principalmente diante das taxas crescentes de vacância e reposição de professores, acarretando problemas na recomposição de professores nas escolas e leva a perda de expertise docente (OCDE, 2006). Dentre os fatores relacionados as taxas foram destacados no relatório: as taxas de reposição e redução dos números dos professores vem aumentando, não somente em função de aposentadorias; as taxas de redução são maiores no início da carreira, que após seu ingresso descobrem que não atendem as expectativas, ou a remuneração é insuficiente, ou cuja prática é difícil; as taxas de vacância são maiores para os professores que atuam nas series finais e no ensino médio, entre os professores do sexo masculino e entre professores com conhecimentos acadêmicos relativamente consistentes; a redução no número de professores é maior em áreas carentes (OCDE, 2006).

Este quadro exige que sejam pensados os fatores que podem reter ou não, os professores na escola, no relatório são elencados nove fatores: 1. Fontes de satisfação e insatisfação no trabalho; 2. Salários e perspectivas de trabalho; 3. Reconhecimento e recompensas; 4. Avaliação dos professores; 5. Recertificação dos professores; 6. Promoção e diversificação da carreira; 7. Liderança e ambiente escolar; 8. Condições de trabalho; 9. Políticas de aposentadoria.

No relatório é apresentado algumas recomendações para o desenvolvimento de políticas que tornem a careira docente atraente, dentre os quais destacamos: a ênfase na avaliação e recompensa do ensino eficaz. Com base nos resultados verificou-se que em 50% dos países participantes do projeto a avaliação não é realizada com regularidade com os professores das escolas públicas, e se recomenda que "A avaliação deve ser parte integrante e rotineira na vida profissional" (OCDE, 2006, p.217), em contrapartida, a avaliação servirá para fornecer uma "base para recompensar professores por desempenho exemplar" (idem).

Maués (2003, 2011) entende que a OCDE se preocupa em reter os professores que desenvolvam um trabalho com qualidade, ao mesmo tempo em que se posiciona favoravelmente

para o afastamento dos professores ineficazes, conferindo papel central para a avaliação regular e contínua.

A avaliação do trabalho docente deve servir de parâmetro para melhorar e valorizar o magistério, do contrário servirá como um instrumento de punição para os professores que não atingirem os padrões de qualidade indicados, configurando-se uma prática inadequada e excludente.

4 Os professores como foco das políticas

A qualidade do ensino é essencial para a melhoria da aprendizagem (OCDE, 200), consequentemente, as políticas docentes vinculadas pela OCDE estão diretamente relacionadas a qualidade da formação docente. Assim, os professores de qualidade devem realizar seu trabalho com competência, para formar pessoas competentes para a ingressar no mercado de trabalho.

> Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições. Melhorar a eficácia e a igualdade da escolarização depende, em grande medida, da garantia de que pessoas competentes queiram como professores, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de alta qualidade (OCDE, 2006, p.07).

Diante destas questões, as políticas de formação docente tornam-se essenciais para a OCDE, considerando que "as exigências em relação às escolas e os professores tornam-se mais complexas" (2006, p.07) e os "professores devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes auto-direcionados, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo da vida" (idem). Este discurso destaca a relevância dos professores que são indicados como essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e com amplas responsabilidades.

Agrega-se a estas questões a preocupação de 50% dos países participantes do projeto da OCDE que não conseguem manter um número adequada de professores de boa qualidade; a aprendizagem dos alunos é prejudicada pela escassez/inadequação de professores; as vagas são mais difíceis de preencher nas áreas como TIC, matemática, idiomas estrangeiros e ciências que são atraídos para empregos fora da docência; envelhecimento da força de trabalho e redução de homens na docência (OCDE, 2006).

Além destas problemáticas Maués (2011), observou que os países membros da OCDE estão enfrentando dificuldades para "recrutar e manter professores qualificados e dos professores

constatarem que suas funções se ampliaram, e sentirem a necessidade de adquirir novas competências para responder a um mundo em mudanças, tem feito com que a formação desse profissional precise ser repensada" (p.78). Este discurso da complexidade do mundo contemporâneo evoca novas competências para ensinar no século XXI, trazendo para o centro dos debates as novas exigências para as escolas e professores.

Maués (2011) argumenta que se ampliaram as responsabilidades para a educação escolar, principalmente diante das expectativas da sociedade em relação à escola e o professorado.

> Há uma expectativa de que a educação formal possa se responsabilizar pelo aprendizado de, pelo menos, uma língua estrangeira, que leve em conta a diversidade cultural, incluindo gênero, sexo, etnia; que encoraje a coesão social; que atenda de modo eficaz os alunos excluídos, aqueles que apresentam problemas de comportamento. Além desses aspectos é destacado que a escola e o professor utilizem as novas tecnologias e estejam atualizados com os novos domínios de conhecimento e de avaliação da aprendizagem. Enfim, os professores devem ser capazes de preparar os alunos para viverem em uma sociedade e em uma economia na qual se espera deles que aprendam de maneira autônoma, desejosos e capazes de prosseguirem estudando pelo resto da vida. (2011, p.79).

Estas novas exigências e responsabilidades delegadas à escola e aos professores foram realçadas no relatório, que considera a necessidade de desenvolvimento de políticas para elevar a qualidade da aprendizagem.

> Políticas para professores têm alta prioridade em agendas nacionais. As mudanças econômicas e sociais de grande alcance e andamento deram à escolarização de alta qualidade uma importância nunca antes vista. As exigências com relação às escolas e aos professores vêm-se tornando mais complexos. Os ministros de educação pertencentes à OCDE comprometeram seus países com o objetivo de elevar a qualidade da aprendizagem para todos. Este objetivo somente será alcançado quando todos os estudantes receberem ensino de alta qualidade. (OCDE, 2006, p.7).

Em virtude do contexto de mudanças e novas exigências, a OCDE, neste documento recomendou que os países desenvolvessem políticas para atrair, formar e reter os professores com base nas experiências dos países europeus. Tais orientações elencam medidas necessárias, como: preparação e formação, que inclui os fatores ligados à formação inicial e continuada; estrutura da carreira, que junta os fatores que atraem os indivíduos para uma profissão; demanda de docentes, que inclui os elementos que permitem calcular o número de professores necessários; estrutura do mercado de trabalho, que demonstra a relação entre a oferta e a demanda desses profissionais, considerando também as formas de recrutamento e seleção; processo escolar, que engloba os aspectos do trabalho na escola que refletem sobre a eficácia dos professores (MAUÉS, 2003,

2011). Considerando estas medidas, observamos que são indicados no relatório dois níveis de políticas para atrair pessoas para a profissão docente:

> O primeiro diz respeito à profissão docente como um todo e busca aprimorar seu status e sua competitividade do mercado de trabalho, assim como melhorar os ambientes de desenvolvimento do professor e de trabalho na escola. O segundo conjunto de estratégias é mais dirigido e focaliza a atração e a retenção de tipos específicos de professores e a atração de professores para determinadas escolas (OCDE, 2006, p.10).

Aponta-se, portanto, a necessidade de a profissão docente ser valorizada, que a docência seja percebida como estimulante e vantajosa, melhorando o ambiente de trabalho e a capacitação dos docentes, além disso, aponta-se a necessidade de centrar na diversidade de profissionais e nas suas especificidades.

Entendemos que as políticas docentes devem ser produzidas considerando a complexidade da profissão na contemporaneidade, é preciso que se valorize a profissão docente, o que implica pensar políticas de carreira, valorização salarial/social e formação inicial e continuada. As políticas não devem ser pautadas nos princípios mercadológicos, mas humanísticos, éticos e profissionais, pois os professorem lidam com gente, que luta, que sofre, que sonha com dias melhores, portanto, não significa somente trabalhar conteúdos, inegavelmente relevantes mas formar para a vida.

5 Considerações finais

As políticas de formação docente são necessárias e essenciais para a valorização da profissão docente, na medida em que considera a totalidade da vida dos professores, desde seu ingresso até a aposentadoria. Não pode, portanto, ser reduzida um perfil ideal, as competências para ensinar e aos processos de vigilâncias que se estabelecem mediante a avaliação do trabalho docente que acaba sobrecarregando os professores.

Entendemos que as políticas docentes expressas neste relatório da OCDE apresenta aspectos positivos quando evidência a necessidade a relevância da valorização da profissão docente para reter os professores no ambiente de trabalho, ao indicar os nove fatores, como: *os fontes de satisfação e insatisfação no trabalho; salários e perspectivas de trabalho; reconhecimento e recompensas; Avaliação dos professores; recertificação dos professores; promoção e diversificação da carreira; liderança e ambiente escolar; condições de trabalho; políticas de aposentadoria*. Mas há questões que merecem ser analisadas com atenção na medida

em que podem acirrar e agravar o processo de precarização do trabalho docente como as recompensas e avaliação dos professores.

O cenário contemporâneo exige mais da escola e dos professores, mas não podemos pensar em resolver todos os problemas pela via da educação, há variados e complexos fatores que devem ser pensados que influenciam o processo educacional. Por isto, consideramos que as políticas docentes produzidas pela OCDE delegam muitas responsabilidades aos professores aos quais deveriam ser de competências do poder público que deve assegurar realmente condições dignas de trabalho para os professores, bem como, de estudo/acesso/permanência para todos os estudantes.

Referências

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docemente no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em educação, Belém, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Pesquisa, n. 118, março/ 2003 **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**: Revista de Sociologia Política. v. 2. n. 3, p. 11-26, outubro de 2003.

_____. **Sobre o político**. São Paulo: editora Martins Fontes, 2015.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora moderna, 2006.

ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE "A ESTRUTURA INTERNA DA TERRA"

Ariane Ap Basto da Silva (UNEMAT) – arianebastossilva@gmail.com
Daniele Pereira (UNEMAT) – almeidadp11@gmail.com
Ana Rosa Ferreira (UNEMAT) – ferreiraar2004@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como intuito apresentar atividade pratica sobre a estrutura interna da terra desenvolvida no projeto PIBID/UNEMAT/CAC/ GEOGRAFIA na Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira em Cáceres-MT. Este projeto aborda a inserção da disciplina de Geografia no meio escolar, porém com atividades pedagógicas que foram executados juntamente com os alunos, e que colaborem para o desenvolvimento dos alunos que ali estão. O projeto foi desenvolvido com as turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental. Foram utilizados materiais pedagógicos na qual proporcionou o interesse dos alunos, deixando os curiosos sobre o assunto. Além disso, o PIBID tem papel importante para a formação dos alunos universitários, enquanto "futuros docentes", proporcionando convivência entre os universitários e a escola. O programa caracteriza o desenvolvimento dos acadêmicos para sua futura atuação enquanto professor, assim ha uma motivação para compreender o âmbito escolar e todo seu processo, assim tanto os alunos como os acadêmicos, fazem uma troca de conhecimento, considera-se o programa, como meio de interação da instituição escolar com os alunos de graduação, e, portanto essa experiência colabora para o desenvolvimento do próprio programa com êxito.

Palavras-chave:PIBID/GEO, Relato de experiência, prática em geografia.

1 Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), em que é proferido no "Art. 2º "Um programa da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira".

As atividades foram executadas na Escola Estadual Prof. Demétrio Costa Pereira, na cidade de Cáceres, Estado de Mato Grosso.

Portanto, este trabalho discorre sobre o programa PIBID, sua importância para a formação inicial dos estudantes de licenciatura que dele participam e principalmente das ações desenvolvidas na referida unidade escolar pelos bolsistas de Licenciatura do curso de Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar a atividade pratica "A Estrutura Interna da Terra" realizada pelo os alunos do 6º ano, bem como relatar as experiências adquiridas por meio das atividades realizadas pelos bolsistas ID's do projeto PIBID-Geografia.

CAVALCANTI (2002, p.12-13) afirma que “O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social”. Ao trabalhar geografia, estamos nos referindo ao mundo inteiro, a relação do homem com a natureza e vise versa, a partir daí compreender as múltiplas relações entre o homem e o meio em que vive.

A geografia faz parte do cotidiano do ser humano, mesmo que não venhamos a falar dela, todo seu processo acompanha a humanidade, e, portanto compreendemos o que vivenciamos, quando utilizamos da criatividade, para que a criança compreenda de uma forma, gostosa e prazerosa, o projeto tem o intuito e finalidade de desenvolver no acadêmico, novas ideias que proporcione em suas aulas um conhecimento pratico de modo a desenvolver todo o imaginário do aluno, em que ele participe e veja sua contribuição, pois ele estará desenvolvendo seu senso critico e compreensão do mundo geograficamente.

2 Relato de experiência projeto “conhecendo o interior da terra”

As atividades foram realizadas durante o segundo semestre de 2015, com as turmas do 6º ano nas seguintes etapas: Primeiro a utilização de livros didáticos e levantamentos bibliográficos sobre a importância de atividades lúdicas no Ensino Fundamental, posteriormente foram feitas pesquisas a cerca do conteúdo a ser trabalhado “Estrutura interna da Terra”.

Segundo Cavalcanti (2002, p: 71)

> O caminho mais adequado para desenvolver o tema de procedimentos no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino. Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino.

Com o propósito de trabalhar com as turmas a elaboração e montagem de representações do globo terrestre com uso de isopores, para assim confeccionarem dois modelos de estrutura do planeta, as primeiras em sua forma maior de um globo partido ao meio e suas camadas e outras em tamanhos menores demostrando ¼ de suas camadas.

As salas se dividiram em 4 grupos, cada grupo ficou responsável por confeccionar um globo, uns ficavam com os maiores e outros com os menores.

Nas seguintes etapas, primeiramente conhecimento prévio das camadas com o conteúdo e explicação do livro didático sobre a estrutura interna da Terra, posteriormente cada grupo ficou com um globo de isopor e de inicio pintariam o externo do globo, simulando o Planeta e seus continentes, depois da pintura externa no interior se dividia as camadas e evidenciava cada uma delas em destaque as distinguindo em suas camadas; manto, núcleo interno, núcleo externo e camada terrestre.

Foi também utilizado 02 cabaças como representação do globo terrestre, sendo assim, um instrumento diferente que tem seu formato oval, mostrando assim que a terra não tem uma forma esférica perfeita, e sim um achatamento (Foto 1).

Foto 1: Estrutura interna da terra

O fato é de que os globos ilustrados a estrutura geológica da terra produzida pelos estudantes serviram mais tarde como material didático para outras turmas, pois os globos ficaram no laboratório, além disso, foram os próprios alunos que construíram, juntamente com a participação dos Pibidianos e o professor.

Foto 2 – camada da Terra.

Foto 3: Apresentação sobre as camadas da terra

Em primeiro momento os alunos demonstram ser um pouco retraídos, mas durante a execução do projeto, foram se interagido com as atividades práticas propostas.

> O sentido forte desta prática educativa é o de possibilitar que o professor encontre maneiras interessantes de alcançar a aproximação das ideias, imagens e conceitos que já permeiam os alunos em seus pensamentos acerca de algum assunto, neste caso, de interesse geográfico. (Oliveira Junior, 2011, p. 14)

Portanto, este trabalho tem por finalidade fomentar a importância da contribuição da articulação entre teoria e prática, promovendo assim a integração dos alunos no envolvimento do trabalho, desta forma, mostrado ao aluno a compreender a geografia de uma forma divertida e interessante.

3 Metodologia

Deu-se inicio ao projeto no mês de agosto no ano de 2015, utilizou-se primeiramente o livro didático entre outros objetos e materiais para a elaboração das atividades, as turmas participantes foram às turmas do 6º ano A, B e C, com aproximadamente 45 alunos, o projeto teve bastante sucesso devido despertar o interesse e a curiosidade dos alunos sobre o conteúdo que foi trabalhado em sala e posteriormente, deu-se inicio as atividades práticas.

A pesquisa busca uma forma de desenvolver a geografia, pelo meio pedagógico, assim, utilizou-se materiais didáticos, e produzimos materiais que facilitem a aprendizagem do aluno.

Segundo Nunes e Fonseca (2012):

> O ensino geográfico se articula nos princípios essenciais tecidos na realidade da interação homem / natureza, assim para que os saberes se (re) estruturem nas escalas tempo/espaço é preciso que a educação acompanhe as transformações do mundo contemporâneo.

Dessa forma percebemos que a participação dos alunos na confecção dos objetos de estudo, aguçou a curiosidade dos alunos os tornando mais participativos, assim eles compreendem a realidade que os cerca de forma dinâmica, demostrado a relação que á entre o homem e o meio, assim facilitando a compreensão dos mesmos acerca da importância de saber sobre os acontecimentos que ocorre na estrutura interna da terra e que nós a olho nu não vemos, mas que a partir de pesquisas cientificas a há comprovação. Portanto, mostrar estes fatos.

De acordo com Castellar (2010, p.1):

> De tempos em tempos, temos afirmado que há um vácuo entre as mudanças que ocorreram na geografia acadêmica e na escolar. Podemos dizer que o mesmo acorre entre a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento e o que acontece em sala de aula e, assim, estamos, mais uma vez, diante da contradição entre a geografia das universidades e das escolas básicas.

A partir da nossa pesquisa nos debatemos com as seguintes afirmações a respeito da geografia em universidade e do ensino básico, tudo que os acadêmicos absorvem na Universidade é um conhecimento teórico, na qual depois é aperfeiçoado na pratica por meio do estagio, mas o conhecimento que adquirimos na Universidade é uma forma de compreendermos a dimensão do

meio escolar. O PIBID é um incentivo, pois possibilita aos acadêmicos antes mesmo de fazer o estagio de adquirir uma experiência a partir das atividades com os alunos.

4 Resultados e Discussões

Em primeiro momento procurou elaborar algo haver com o conteúdo que estavam estudando, para assim, desenvolver ações que viessem a sair da rotina e contribuir na aprendizagem dos mesmos, que despertasse o interesse dos alunos ali inseridos, buscando contribuir de maneira construtiva no processo de ensino e aprendizagem, proporcionado momento de interação com o meio, portanto, integrado o conhecimento trabalhado em sala de aula, com a prática, desenvolvendo assim no aluno o espirito de trabalhar em equipe.

Durante a atividade desenvolvida com as turmas do ensino fundamental foi possível ver a participação da maioria dos alunos, todos reuniram para a produção do material, o que foi muito legal, pois muitos no inicio tem receio, mas logo desenvolvem a atividade em conjunto.

Não tivemos dificuldade na execução do trabalho, pois os alunos se comportaram muito bem, sendo participativos, atenciosos e curiosos em querer se informar em como é a estrutura interna da terra, o qual é composto por camadas concêntricas, que apresentam características próprias. Sabemos que três principais camadas da estrutura da terra são a crosta, o manto e o núcleo, fizemos então esse esquema de circunferência, utilizando o isopor, e as tintas fornecidas pelo programa PIBID, estabelecendo, estabelecendo as divisões dessas camadas.

Com a realização da atividade o professor pode perceber a necessidade que se tem de ensinar na pratica esse confronto de diálogo entre os alunos, conclui-se que com a aplicação de atividades como essa, motiva os alunos a querer aprender e se envolver com o conteúdo proposto em sala e acaba não ficando aquela coisa monótona e cansativa, pois eles aprendem brincando a construir seu próprio conhecimento sobre o assunto.

Garrido (2002, p. 46) afirma que, o papel do professor ainda: Aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias semelhanças ou diferenças entre cultura espontânea e informal do aluno de um lado e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual.

Com isso surgem essas novas metodologias de ensino a qual foi trabalhada na referida escola, envolvendo a pratica dos alunos do ensino fundamental, esse trabalho de pratica pedagógica promoveu a participação efetiva dos alunos, visando a progressão da aprendizagem, os alunos tiveram grande envolvimento com o tema proposto, a partir de então, abre se o interesse

por parte dos alunos, os motivando a trabalhar em grupo. E isso coube a nos pibidianos juntamente com o professor desenvolver essa atividade ilustrativa que propiciou a vivência plena.

5 Considerações finais

A partir do momento em que somos inseridos no âmbito escolar, conhecemos o material didático trabalhado pelo professor e os alunos, isso norteia a procurar novas ideias que possa somar e melhorar o desenvolvimento dos alunos, ideias essas que vão além dos livros didáticos, trazendo atividades lúdicas onde contribui diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, pois desperta um interesse a mais por parte deles e acabam prestando mais atenção nas aulas e achando-as mais interessantes.

A geografia é uma ciência que compreende tudo, a paisagem, o espaço, tempo, lugar, com muitos complexos, ao trabalhar o tema com os alunos, a forma lúdica, é um auxilio fundamental para que o aluno compreenda tudo em sua volta, o programa, nos leva a utilizar-se da criatividade e do cotidiano do aluno para sua aprendizagem.

Diante do que foi exposto, foi possível perceber o interesse dos alunos, sobre o tema abordado, “interior da terra”, participando por meio de perguntas. A partir desta experiência que tivemos durante o projeto PIBID inserido na E. E. Prof. Demétrio Costa Pereira contribuiu muito para a nossa formação inicial enquanto alunos. Pois, começamos a ter outro olhar para a escola, em relação às crianças e a realidade dos mesmos e da escola. O lúdico na sala de aula cria nos alunos o imaginário, proporcionado à construção do conhecimento e sua socialização.

Referências

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista.** Goiânia, Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade.** Campinas, São Paulo: papiros, 2008.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NUNES, R. O.; FONSECA, G. S. **Práticas pedagógicas reflexivas: elo que une a formação continuada1 do docente de Geografia à aprendizagem significativa do aluno.** Universidade Estadual de Montes Claros/MG – UNIMONTES, 2012.

GARRIDO, Elza. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.(org). Ensinar a ensinar: Didatica para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA JUNIOR. W.M. **Ensino de Geografia: novos olhares e práticas - Desenhos e escutas**/ Flaviana Gasparotti Nunes (Organizadora). – Dourados, MS: UFGD, 2011. PILETTI, N. Psicologia Educacional. 4.ed. São Paulo: Ática,1986.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
PARA ALÉM DAS PROVAS DISSERTATIVAS

Elenita Bortolini Rader[1] - elenitabortolini@gmail.com
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba[2]-kapitango.sambagmail.com

Resumo: Neste artigo, de reflexão e revisão teórica e base bibliográfica, procuramos demonstrar que a avaliação pode se constituir em uma atividade formadora e aumentar a probabilidade de aprendizagem de todos os estudantes durante o processo de ensino. Partindo do princípio de que a avaliação é parte integrante do ensino diário, com vistas a diagnosticar avanços e dificuldades, reorientar o planejamento e condução das aulas e aprimorar o aprendizado, o desenvolvimento e o comportamento dos estudantes, apresentamos algumas sugestões de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem que vão além do modelo tradicional. Contudo, o que é mais importante que diagnosticar o aprendizado é a capacidade de aplicação do conhecimento e de atitudes tanto dos docentes quanto dos discentes.

Palavras-chave:Avaliação. Ensino. Aprendizagem.

1 Introdução

A avaliação deve ser parte integrante do ensino diário e não separada da prática cotidiana da sala de aula. Por meio dela interpretam-se informações sobre a aprendizagem dos estudantes para tomadas de decisão no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, cultural, afetivo e psicomotor dos mesmos, com vistas a diagnosticar avanços e dificuldades, reorientar o planejamento e gestão das aulas e tem de aprimorar o aprendizado, o desenvolvimento e o comportamento dos estudantes.

Enfim, sempre que utilizamos um instrumento qualquer de avaliação temos um propósito que nem sempre é coerente com discursos progressistas como: “minha prática pedagógica é voltada para a formação de cidadão críticos”; “eu não sou um professor tradicional, pelo contrário”, entre outros desta natureza. Ocorre que a prática da avaliação classificatória e excludente que se concretiza por meio de provas dissertativas ou de múltiplas escolhas que predominam nas instituições educacionais brasileiras contradiz tais discursos, uma vez que a representação que está subjacente a tal prática limita, quando não impede, que os professores avancem no sentido de superar esta lógica perversa que só desfavorece a aprendizagem.

Se quisermos superar esse estado de coisas, portanto, teremos que refletir e implementar mudanças profunda na avaliação:

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). *Professora da Educação Básica, na Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso.* <elenitabortolini@gmail.com>.
[2] Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). <kapitango.sambagmail.com>.

> [...] desde o seu conceito (existiria uma *essência* avaliativa?) até a questão política (a serviço de quem e de quem, de fato, se coloca?), passando por questões como o grau de percepção da sociedade e dos professores em relação ao problema da baixa qualidade da educação, os vícios — ingênuos ou ideológicos — de culpabilizar (busca de *bodes expiatórios*) e, sobretudo, os caminhos para se conseguir superar o fracasso escolar em grande parte de nossas instituições de ensino (VASCONCELOS, 2014, p.17, grifos do original).

A mudança a que se refere Vasconcelos (2014), com a qual concordamos, é fundamental e necessária, porém, nos limites deste artigo, apresentamos apenas algumas reflexões e sugestões de técnicas e instrumentos que possam permitir superar os limites da "avaliação" tradicional, classificatória e excludente – baseada em provas escritas ou orais – e podem ser utilizados pelos professores para desenvolver e complementar o processo avaliativo. Obviamente, trata-se de sugestões que se sustentam em bases teóricas e metodológicas mais amplas, profundas e críticas e foram compiladas a partir de incursões que diferentes pesquisadores realizaram nos espaços do ensino presencial e a distância, entre eles: Arredondo e Diago (2013), Fernandes (2014) e Condemarín e Medina (2005).

2 Diferentes instrumentos de avaliação que possibilitam a reorientação dos processos de ensino e de aprendizagem

Para tanto, partimos do princípio de que a característica mais importante de qualquer avaliação é auxiliar os professores na tomada de decisões adequadas, ou seja, auxiliar no processo de reorientação do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, as provas tradicionais dissertativas e de múltiplas escolhas, procedimentos mais utilizados para avaliação do desempenho dos estudantes, merecem ser questionadas, em vista da finalidade última: aprendizagem. Muitos procedimentos de avaliação são utilizados nas escolas. Alguns antigos e tradicionais outros inovadores, alguns com caráter classificatório, outros servindo de reorientação para o professor. Neste artigo propusemo-nos a tratar de alguns procedimentos de avaliação constatados e utilizados em sala de aula há muito tempo e não criadas por nós, alguns deles são usadas por nós ou por colegas de trabalho. Cabe ao professor escolher a melhor forma de avaliar, elegendo procedimentos que mais se adequarem às atividades a serem desenvolvidas e habilidades e competências ou capacidades a serem construídas por estudantes e a destreza a ser adquirida por docente no processo de ensino e de aprendizagem.

Todo conteúdo trabalhado possui uma lógica, uma organização própria para a compreensão do desempenho dos estudantes. Assim, a compreensão dos mesmos também

segue a mesma lógica e na avaliação tem que se dar um olhar especial, sendo o professor um verdadeiro estrategista para selecionar, organizar e propor as melhores opções, competindo com outros instrumentos que roubam a atenção dos estudantes, tais como o uso não didático dos smartphones. Alguns procedimentos de avaliação exigem uma modificação da organização das aulas, o que pode gerar certo desconforto para os professores e estudantes agitados, levar à incerteza quanto aos resultados. Os procedimentos apresentados aqui não são os únicos, é apenas uma pequena amostra dentro de um amplo leque existente para avaliar, nosso objetivo é que os docentes usem de modelo ou de exemplo para elaborar seus próprios procedimentos.

As **provas dissertativaseorais** podem se constituir em instrumentos interessantes para identificar o cabedal de conhecimento dos estudantes, o tipo de lógica que utilizam para desenvolver seus processos mentais, no entanto, dependem de um procedimento preparatório a fim de captar o conhecimento e as habilidades discentes, porém, possuem limitação por não oferecerem informações necessárias para a tomada de decisões nas respostas.

Da mesma forma, **provas objetivas** podem ser utilizadas para avaliar conhecimentos sobre fatos específicos; verificar se os alunos sabem estabelecer relações de causa e efeito; distinguir uma resposta correta entre outras; fazer análise de relações e interpretações no âmbito da prova, mas são muito mais limitadas para diagnosticar o desenvolvimento de habilidades, competências ou capacidades, já que o conteúdo da prova possui uma representação estatística muito menor em relação aos objetivos da aprendizagem abrangidos pelo conteúdo, além de serem monolíticas.

Em avaliações em que aos estudantes é solicitado a selecionar a resposta correta, as questões requerem adequação ao nível de conhecimento e de habilidades que compete a cada fase seguindo os descritores, pois, “as questões de seleção requerem que o aluno selecione a resposta correta dentre diversas opções. As questões de respostas construídas requerem que o aluno forneça e construa a sua própria resposta”. (ROUSSEL; AIRASIAN, 2014, p.140).

No que diz respeito às questões de verdadeiro e falso elas

> [...] são usadas principalmente para avaliar o conhecimento factual e os comportamentos de compreensão, apesar de também poderem ser usadas para avaliar o raciocínio de nível mais alto (FRISBIE, 1992 in Roussel e Airasian, 2014, p.140). A principal limitação é a sua suscetibilidade aos palpites (ROUSSEL; AIRASIAN, 2014, p.140).

As questões de múltiplas escolhas - por sua vez, são bastante limitadas afirmam Russell e Airasian (2014, p.141), pois "não permitem que os alunos construam, organizem ou apresentem suas próprias respostas".

Outro tipo comum é o de questões de associação, que "consistem em uma coluna de premissas e em uma coluna de respostas e orientações para ligar uma à outra" (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p.141), no entanto, a sua principal desvantagem segundo os autores é que não costumam avaliar o raciocínio de nível mais alto.

Também foi constatado que alguns professores, faltando alguns minutos para o encerramento da aula, têm solicitado aos estudantes que respondam algumas questões pertinentes ao tema abordado em aula ou uma variação das perguntas seguintes: o que você aprendeu de importante na aula de hoje? Durante a aula o que você não entendeu que gostaria de uma nova explicação? A vantagem desse procedimento consiste no fato de "[...] que o professor pode avaliar como os alunos estão compreendendo as aulas ministradas por ele podendo alterar sua forma de ensinar de acordo com as respostas coletadas" (ANGELO; CROSS, 1993), permitindo ter noção geral de interesse e aprendizado dos estudantes.

Sabemos que os estudantes demonstram maior interesse nos estudos quando conseguem dar significado maior ao conhecimento adquirido em aula, quando este conhecimento pode ser aplicado em situações da vida real. Aqui, encontram ambiente, as questões de interpretação que podem ou não ter significado na vida real dos estudantes, mas são questões que exigem mais do que uma memorização e avaliam o pensamento de nível mais alto, pois, "para responder às questões, os alunos têm de interpretar, compreender, analisar, aplicar ou sintetizar as informações apresentadas". (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p.146).

Mas, além destes instrumentos, alguns procedimentos didáticos que vamos demonstrar adiante podem ser utilizados pelos professores, para avaliar o desempenho e a construção de habilidades, competências ou capacidades.

Mini seminário ou micro aula - em grupos, leem diferentes textos, pesquisam outros para completar o entendimento do problema objeto do seminário, apresentam à classe e abre-se para debate, esse instrumento permite promover e avaliar as habilidades, competências e capacidades de comunicação oral e escrita, organização de raciocínio, pensamento crítico, argumentação, análise e defesa de ideias, domínio da língua e vocabulário escolar, etc.

Grupos de integração horizontal-vertical (painel integrado ou grupos rotativos) - 1º Momento: pequenos grupos, cada qual com uma questão que aborde um tema sob determinado ângulo; 2º Momento, novos grupos serão organizados, de forma que cada novo grupo tenha um membro de um dos grupos anteriores com a finalidade de relatar o que foi debatido em cada grupo do primeiro momento; 3º Momento, debate e discussão com toda a classe, construção de conclusões e complementações. Esse instrumento também permite promover e avaliar as habilidades, competências e capacidades de entendimento, resumo e expressão ou comunicação oral de ideias ou fatos, organização de raciocínio, trabalho em equipe, liderança, etc.

Leitura, interpretação e escrita: o estudante deve dar sua contribuição ao que foi escrito pelo autor texto em estudo, buscando compreender o que o autor diz no texto? O que digo ao texto? O que digo a meus colegas e ao professor sobre o texto? Permitindo promover e avaliar de habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos, síntese, domínio da língua e vocabulário escolar, etc.

> *Pequenos grupos com uma só tarefa - Vários grupos submetidos ao mesmo tipo de estimulação: um texto, uma questão, uma situação-problema proposta. Todos os grupos precisam alcançar os mesmos objetivos, inclusive lidam com as mesmas informações, para depois fazer apresentação para a classe dos resultados de cada grupo: discussão e debate. Permitindo promover e avaliar habilidades de trabalho em equipe, liderança, síntese, comunicação oral e escrita, etc.*

Pequenos grupos com tarefas diversas – A mesma dinâmica adotada anteriormente, a diferença é que, aqui, cada grupo recebe instruções/informações diferentes, para desenvolver e avaliar as mesmas habilidades descritas anteriormente.

Pequenos grupos para formular questões - Pequenos grupos, cada um deverá elaborar questões a um "conferencista", que pode ser um dos colegas que apresentou um tema à classe. Cada grupo escolhe um relator para colocar sua pergunta. Permitindo promover e avaliar habilidades de trabalho em equipe, liderança, síntese, comunicação oral e escrita, etc.

Estudo dirigido - Um momento de aprendizagem individualizada: sublinhar as ideias mais importantes ou extrair ideias centrais de um texto; posteriormente, um momento de socialização: atividades que aprofundem as discussões, retomando a tese central contida no texto de forma questionadora, permitindo ao aluno extrapolar o texto

para a realidade vivida, situar-se criticamente; para finalizar a atividade, o estudante deverá elaborar uma síntese, ou seja, estabelecer relações existentes entre as ideias centrais e as ideias secundárias. Permite promover e avaliar habilidades de síntese, entendimento, comunicação escrita e oral, etc.

Diálogos sucessivos - Dois círculos com o mesmo número de participantes. Propõe-se um tema, um conceito ou uma pergunta (estímulo para o debate) e estabelece-se um tempo (2, 3, 4, 5 minutos, no máximo). Entendidas as instruções, começa-se o debate, par a par. Vencido o tempo, o professor anuncia, e cada membro do círculo interno anda para a direita, formando um novo par. O pessoal do círculo externo não se movimenta nunca. Reinicia-se o processo até quando o professor considerar necessário (no mínimo três vezes) ou quando o primeiro par se encontrar novamente. Cada vez que debate o assunto, o estudante pode reformular suas proposições, tendo em vista os debates anteriores, se quiser, bem como pode procurar formas melhores de expressar a mesma ideia. No final, abre-se para discussão sobre o tema abordado com toda a classe. Permite promover e avaliar habilidades de síntese, entendimento, comunicação escrita e oral, etc.

Grupos de oposição ou júri simulado (enquanto técnica de ensino) – Três grupos: um com a tarefa de defender uma ideia ou apresentar vantagens sobre determinado tema ou conteúdo trabalhado em sala de aula; um para atacar a mesma ideia apresentando as desvantagens, aspectos negativos ou problemas envolvendo o mesmo conteúdo. O restante da sala atua como júri e juiz. No final, discussão e debate com a classe. Permite promover e avaliar habilidades de argumentação e contra argumentação, raciocínio lógico, síntese, entendimento, comunicação escrita e oral, tomada de decisão, etc.

Grupo de observação e grupo de verbalização (GO - GV) – Em que GV: verbaliza sobre algum tema (preparação prévia) e GO: observa o grupo de verbalização (cada um observa o grupo todo ou é designado a cada um observar um dos participantes). Em um segundo momento, a situação se inverte com novo tema ou outro aspecto sobre o mesmo tema abordado anteriormente. Possibilita o desenvolvimento e avaliação de habilidades tais como comunicação oral, observação crítica, etc.

Produção de mapas conceituais – O uso desse procedimento favorece diversas habilidades relacionadas a conexões de ideias e conceitos mais relevantes. Após a leitura, os estudantes devem localizar os principais conceitos, ligando-os com setas aos devidos conectivos, por exemplo. Assim, os estudantes terão uma visão esquemática dos conceitos

fundamentais de determinado tema trabalhado e permitindo a construção e avaliação de habilidades de raciocínio lógico, análise, compreensão de relações, cálculo, etc.

Aprendizado baseado em resolução de problemas (e/ou estudo de caso) – Por meio de estudo/análise de problemas, cuidadosamente construídos e entrelaçados, apresentados a pequenos grupos ou a cada estudante, para que os discutam em uma ou duas reuniões semanais, que podem se constituir em atividade extraclasse ou não. O objetivo é desenvolver e avaliar habilidades de raciocínio, resolução de conflitos e situações-problemas, criatividade, liderança, tomada de decisão, iniciativa, negociação, proatividade, comunicação adequada. Além do mais, é um procedimento que contribui para que o estudante aprenda a reconhecer suas necessidades educacionais; desenvolver métodos próprios de estudo; estabelecer objetivos e avaliar seus progressos em relação aos mesmos; seja capaz de explicar aos colegas princípios, teorias, regras e razões pelos quais estes são relevantes ao fenômeno descrito ou estudado; aprenda a avaliar o(s) outro(s) e a si mesmo (autoavaliação); estabeleça um bom relacionamento interpessoal; compartilhe ou confronte diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema. O desenvolvimento dessa atividade se dá em quatro etapas: 1º Etapa (GRUPO): levantamento de bibliografias; 2º Etapa (INDIVIDUAL): leituras e fichamentos; 3º Etapa (GRUPO): troca de informações descobertas e conhecimentos produzidos; 4º Etapa (GRUPO): apresentação aos colegas por meio de seminários, GV-GO, grupos rotativos, entre outros.

Para a coleta de dados a proposta é a utilizaçãoda técnica mais apropriada para a pesquisa-ação: a observação participante periférica (implicação parcial do pesquisador), uma vez que a proposta orienta-se para a utilização de instrumentos de avaliação mais interativos e implicativos (discussões de grupo, conversas aprofundadas, resolução de problemas, discussão e debate). Para tanto, podem ser utilizadas fichas com itens a observar como: relações sociais, afetivas, acontecimentos, comportamentos e expressões verbais dos alunos durante o desenvolvimento das atividades. Finalmente, as anotações serão submetidas à análise com base nas teorias estudadas e segundo etapas de um planejamento em espiral voltado para a verificação, se os resultados contribuem para o esclarecimento do problema que deu origem à pesquisa.

Atividades práticas - Mais utilizada nas aulas de Ciências da Natureza, os estudantes podem conduzir uma demonstração que permite trabalhar diversas habilidades

de investigação científica como: observação, elaboração de hipóteses, coleta, registro e seleção de informações e conclusões a partir dos resultados obtidos, produzindo os relatórios que serão analisados pelo professor. Mesmo não dispondo de laboratório, a sala de aula pode ser usada para essa atividade, e os materiais adaptados às necessidades, em geral, os estudantes ficam bastante motivados, o que garante um bom aproveitamento e resultados satisfatórios. Esse procedimento permite desenvolver e avaliar habilidades de observação, experimentação, raciocínio lógico, construção de relações de causa e efeito, psicomotoras, etc.

Minuto científico – Consiste na apresentaçãode pesquisas científicas atuais divulgadas em jornais, revistas, internet e outros meios de comunicação, em que cada estudante escolhe um tema, uma reportagem que deverá estudá-la e apresentar para o restante da classe. O professor irá analisar e avaliar as habilidades de expressão oral, identificação de informações relevantes, organização, sequência lógica e a capacidade de síntese.

Construção de maquetes – É a representação espacial em escalas diferentes dos objetos originais, que exige um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. Os estudantes irão selecionar os materiais mais adequados à atividade, priorizando materiais reutilizáveis. O professor avaliará as habilidades de iniciativa, criatividade, organização e coordenação psicomotoras no resultado final e ainda as informações contidas na maquete, podendo estarem explícitas ou apresentadas oralmente pelos alunos.

Estudo do meio/visita técnica – De acordo com o conteúdo trabalhado, o professor escolhe um local para visitação, e os alunos podem fazer a pesquisa para o conhecimento prévio. Dentre as várias habilidades que podem ser trabalhadas e avaliadas durante o estudo do meio, destacam-se a observação e o registro das informações antes, durante e depois da visita, que poderão ser através de relatórios, fotos ou de tabelas.

Autoavaliação – A autoavaliação tem por objetivo a reflexão crítica do estudante sobre o seu desempenho e suas atitudes em sala de aula diante dos colegas e professor, organização, pontualidade nos compromissos, participação, comportamento, comprometimento, entre outros fatores.

3 Considerações finais

Neste artigo procuramos apresentar algumas sugestões de procedimentos de ensino e avaliação, da aprendizagem que vão além do modelo tradicional, formal,

unilateral e excludente, com vistas a demonstrar que a avaliação pode se constituir em uma atividade formadora e aumentar a probabilidade de aprendizagem de todos os estudantes durante o processo de ensino. Sendo assim, a avaliação não pode restringir-se a uma atividade dada ao término de um conteúdo para medir o quanto o aluno aprendeu. Diante das opções citadas aqui e muitas outras mais, a avaliação pode estar presente em todas as etapas do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Enfim, podemos afirmar que durante o decorrer de cada procedimento, os atores do processo de ensino e aprendizagem encontrar-se-ão desafiados a refletir sobre a aprendizagem, de um lado, o professor terá a oportunidade de traçar um planejamento das aulas e das atividades que poderá desenvolver, replanejá-las no decorrer do processo de ensino e verificar o desempenho de cada discentes, de suas potencialidades e limitações e; do outro, os estudantes terão a oportunidade de reconhecerem suas dificuldades e facilidades, sentirem-se motivados e desafiados, estimulando assim a aprendizagem efetiva.

Referências

ANGELO, T. A.; CROSS, K. P. Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers. (**Técnicas de avaliação de sala de aula:** um manual para professores da faculdade) 2. ed. San Francisco: Jossey Bass.

ARREDONDO, Santiago Castilo; DIAGO, Jesús Cabrerido. Práticas de Avaliação educacional: materiais e instrumentos. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERNANDES, Claudia de O. (Orgs.). **Avaliação das aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula:** conceitos e aplicações. 7.ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola.** In: FERNANDES, Claudia de O. (Orgs.). **Avaliação das aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

BALANÇO DE PRODUÇÃO: CONCEPÇÕES DE AVALIÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E QUÍMICA

Patrícia Pereira da Silva Lopes (PPGEdu/UNEMAT) –patricia.silva@cfs.ifmt.edu.br

Elizeth Gonzaga Dos Santos Lima (PPGEdu/UNEMAT) – elizeth@unemat.br

Resumo:A pesquisa é quantitativa e qualitativa, traz um levantamento bibliográfico por meio de um balanço de produção das teses e dissertações escritas no banco de dados da CAPES na área de educação no período de 2010 a 2016 sobre como egressos dos cursos de Licenciaturas em Ciências da Natureza – Química desenvolvem os processos avaliativos em suas práticas pedagógicas,e análise das concepções de avaliação que trazem as pesquisas selecionadas para este estudo. Delineamos um caminho segundo orientações de Gil (2008), André (2001), Fonseca (2002), Frigotto (2002), Romanowski e Ens (2006), Lima (2008), Brandau*et al*., 2017) para alcançarmos os resultados de acordo com os objetivos propostos. Obtemos 15 pesquisas, entre estas, 4 teses e 11 dissertações analisadas que apresentam concepções de avaliação formativa, mediadora, diagnóstica contrapondo as concepções de avaliação classificatória, tradicional, racionalista de medição e regulação. Nenhuma produção apresentou resultados específicos de acordo com a temática proposta.

Palavras-chave: Egressos. Ciências da Natureza. Química. Práticas avaliativas. Concepção de avaliação.

1 Introdução

O meu, o teu, o nosso caminho, depende de nossas escolhas...se propusermos a caminhar...é necessário filtrar o que encontramos neste percurso.

Autora

O objetivo desse estudo é fazer um levantamento bibliográfico em forma de um balanço de produção das pesquisas acadêmicas científicas produzidas na área de Educação sobre como os egressos dos cursos de *Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química* desenvolvem suas *práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem*, e analisar a concepção de avaliação que trazem as pesquisas selecionadas para este estudo.

A metodologia é do tipo quantitativaao realizarmos o levantamento de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, que contemplam

estudos acerca da temática em foco por meio do método balanço de produção com busca via internet no site da CAPES[1].Selecionamos as pesquisas realizadas no período de 2010 a 2017, quando foi implantado e criado o IFMT *campus Confresa*[2] e a abertura do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química no campus, município de Confresa/MT.Tambémqualitativa ao analisarmosos resumos e/ou trabalhos completos das pesquisas selecionadas, para verificarmos quais as concepções de avaliação estão sendo discutidas durante as práticas pedagógicas dos professores/egressos no ensino de Ciências e Química.

Quanto a natureza é básica, pois ao utilizarmos esta forma de investigarcorroboramos com Minayo (2002, p.52) porquanto *permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento* visando, portanto,*criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido*.Quanto aos objetivos, exploratória, com intuito de termos maior familiaridade com a nossa problemática, pois, segundo Gil (2008, p.27) *as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla.*

A pesquisa justifica-se, conforme André (2001)pelo interesse em conhecer e apreciar criteriosamenteas mudanças ocorridas no âmbito da educação no campo da pesquisa, neste caso o que vem sendo produzido na área de Educação, Ensino e Ciências com intuito de buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento, vistas à um questionamento sistemático, crítico e criativo. A ciência está em contínuo desenvolvimento, há um número considerável de pesquisas realizadas que se avoluma rapidamente e com elas saberes construídos que precisam ser conhecidos, valorizados, divulgados e ordenados periodicamente para dar conta do conjunto de informações e resultados que apresentam.

2 Procedimentos

Quanto aos procedimentos este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica realizada de acordo com Fonseca (2002, p. 32) a partir do *levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos que*

[1]CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/ >. Acesso em 19 de jun. de 17.
[2] Local de trabalho onde atuo como pedagoga.

permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Neste caso, utilizamos a internet como sistema de busca, pois segundo Gil, (2008, p.70) *constitui hoje um dos mais importantes veículos de informações e não se pode deixar de lado as possibilidades de uso desse meio.*

2.1 Balanço de produção

O balanço de produção apresenta se neste estudo como um método de levantamento das produções acadêmicas científicasproduzidas na área de Educação, uma vez que a pesquisa *possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar*. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31), e a *produção do conhecimento é um processo de construção do qual fazem parte os conhecimentos anteriores formulados*(MOROZ; GIANFALODONI, 2006, p.10).

Frigotto (2002, p. 88) em seu estudo metodológico diz que o primeiro esforço do pesquisador deve ser o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática a ser investigada, com intuito de identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior para que possamos indicar as premissas do avanço do novo conhecimento. Assim, podemos partir do conhecimento existente para a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que queremos desvendar.

Nessa perspectiva vemos o quanto é importante fazer um levantamento das pesquisas científicas já existentes sobre a problemática que nos inquieta, a ser investigada. Este levantamento que denominamos aqui de balanço de produção irá contribuir para construirmos novas ideias, conceitos, categorias dentro de uma concepção de que a realidade histórica é um processo dinâmico e dialética.

Frigotto (2002. p. 87) ao considerar que não iniciamos uma pesquisa num patamar zero de conhecimento, nos faz entender que as pesquisas já realizadas em torno da nossa problemática trazem condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior tanto dos outros quanto nossa, para gerar questões problematizadoras, nos permite apreender a problemática em sua totalidade, ir *a raiz dos problemas*.

Escolhemos realizar via internet com busca na base de dados (acesso livre) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser um órgão oficial do governo (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto

sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (Brasil, 2017). Utilizamos também a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD[3], e a ferramenta virtual Google Acadêmico para buscar os resumos, trabalhos completos caso não os encontre disponíveis na base de dados da CAPES.

> O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) reúne 458.657 resumos de teses (abstract). Parte do Portal de Periódicosda Capes, o banco é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. (BRASIL, 2017)
>
> Google Acadêmico é um sistema do Google que oferece ferramentas específicas para que pesquisadores busquem e encontrem literatura acadêmica. (CIRIACO, 2017)

O balanço de produção assemelha-se com o estudo da arte, outro método muito utilizado para mapear produções científicas que segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41), *esses estudos possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas, bem como suas características e foco*. Desta mesma forma, pode-se dizer que o balanço de produção procura evidenciar o que outros pesquisadores vêm trazendo de concepção sobre a temática que estamos pesquisando.

Alguns procedimentos são essenciais para realizarmos o balanço de produção. Iremos considerar alguns citados porRomanowski e Ens (2006, pp. 43-44): localização dos bancos de pesquisas (no nosso caso definimos a CAPES, justificado acima);definição dos descritores;estabelecimento de critérios para a seleção do material;levantamento de teses e dissertações catalogadas;coleta do material de pesquisa selecionado;levantamento dos resumos junto a CAPES de 2010 a 2017;leitura dos resumos para selecionar o que mais aproxima-se a temática;análise do conteúdo dos resumos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada;organização e síntese dos dados em quadros e tabelas;leitura analítica das informações contidas nas tabelas;síntese geral;inferências e considerações.

Assumimos apenas os procedimentos citados acima e não seguimos todo o passo a passo apresentado pelas autoras, por considerarmos esta, a diferença entre o balanço de

[3] Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso jul. 2017

produção e o estudo da arte, que, por sua vez, tem um objetivo de levantamento e análise mais aprofundado, conforme definem Romanowski e Ens (2006, p. 39):

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

A consultana base de dados foirealizada da seguinte forma:

1º Pesquisa por assunto/palavras-chave, podendoser escolhida a forma de consulta: *todas as palavras, qualquer uma das palavras ou expressão exata*, e em cada ano correspondente no tempo delimitado para investigação como um trajeto plausível para contextualizar a pesquisa. Tendo em vista que a palavra chave traduz o sentido de um contexto, que o torna claro e identifica elementos correlatos que pertençam à mesma área de interesse para fins de pesquisa (HOUAISS, 2001, p. 2108). De acordo com (ABNT, 2003), palavras-chave são representativas do conteúdo do documento e são escolhidas em vocabulário controlado.

2º Osdescritores foram organizados durante a busca por ordem decrescente de abrangência e relevância em relação a temática a ser investigada, sendo a princípio: *descritor 1*“práticas avaliativas”; *descritor 2*“processos de ensino e aprendizagem”; *descritor 3*“egressos”; *descritor 4*“Licenciatura em Ciências da Natureza”; *descritor 5*“Química”.

3º Os critérios definidos para seleção e análise dos resumos correspondem ao que apresentar afinidade com o assunto proposto:*as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química.* Foram analisados os títulos e os resumos das teses e dissertaçõesbuscando também verificar quais asconcepções de avaliação são vivenciadas pelos professores/egressos nos processos de ensino e aprendizagem em suas práticas pedagógicas.Ressaltamos que os resumos das pesquisas não formam um instrumento único e definitivo nos levantamentos e análises, ou seja, quando necessário, devido a relevância dos trabalhos que se aproximam à temática, foram feitas buscas nas introduções, conclusões ou até leituras integrais dessas produções.

4º Ao escolhermos os resumos para análise, consideramos que estes descrevem o conteúdo de um registro, indicando seus pontos principais.Apoiamos neste sentido, com (PINTO, 2003 apud LIMA, 2008, p.2) ao dizer que os resumos são elementos que facilitam a comunicação do conhecimento, já que funcionam como *ferramentas de representação*, necessárias em um processo inicial de filtragem, permitindo assim que a informação flua entre o universo dos documentos originais e o dos usuários de informação.

Os resumos se posicionam neste estudo, com a função segundo (WAARD E KIRCZ & JOHNSON, 1995 apud LIMA, 2008) dentro de um ambiente eletrônico, de selecionar, já que não se pode ler todos os artigos publicados; e facilitar a escolha do leitor, no nosso caso, selecionar as produções que se identificam com a temática em estudo.

3 Resultados e Discussão

Após o mapeamento das produções cientificas pertinentes ao tema em investigação apresentamos de forma detalhada o resultado geral com os descritores previamente definidos e uma breve análise da pertinência do balanço de produção realizado.

Ao interpretar os dados estamos constituindo conexões entre os resultados obtidos e os das outras pesquisas existentes, no que se refere as que serviram de apoio para a delimitação do problema, apontando diferenças, semelhanças, avanços e confirmações, ou não, no campo investigado.

3.1 Definição dos descritores

Brandau, Monteiro & Braile (2017, s.p.) ressaltam a importância de diferenciar a palavra-chave e descritor.

> A primeira não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre. Para uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto. Já os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo.

Descritores segundo dicionário (HOUAISS, 2001) é *palavra ou expressão que identifica, geralmente para fins de indexação, determinado conceito ou tema*.

Sem uma questão bem estruturada e com a escolha de descritores inadequados, a pesquisa nas bases de dados costuma resultar em ausência de informação ou em quantidade muito grande de informação, muitas vezes não relacionada diretamente ao interesse do pesquisador (BRANDAU*et al*., 2017).

A função dos descritores atribuídas neste levantamento é apenas para direcionar as buscas a serem realizadas, por isso, é fundamental a escolha dos descritores que melhor reflitam o assunto a ser pesquisado.

Para acesso ao portal da CAPES foi necessário realizar a configuração do navegador com o Proxy da UNEMAT de acordo como tutorial[4] disponibilizado pela instituição, para que pudéssemos ter mais precisão nos resultados durante a busca das produções científicas, pois percebemos que há uma diferença de números/resultados quando se busca no portal de acesso livre. Outro fator importante observado durante a busca com os descritores é que ao selecionarmos os campos de refinamento dos resultados disponíveis - no portal de banco de teses e dissertações daCAPES-, todos ao mesmo tempo, obtemos um resultado diferente de quando selecionamos apenas um tópico de cada vez. Dessa forma optamos em filtrar por etapas seguindo o caminho para refinamento dos resultados: área de conhecimento (Educação/Ensino/Ensino de Ciências/Química); tipo (teses e dissertações); ano (2010 a 2017), para obtermos um resultado mais conciso.

A princípio ao realizarmos o balanço de produção lançamos mão de vários descritores durante a busca na base de dados da CAPES e percebemos que o campo temático que trata sobre avaliação nos processos de ensino e aprendizagem é vasto, necessitando de mais refinamento de busca para mapear a produção.

Definimos a busca com todos os descritores juntos/todas as palavras, por área de conhecimento: Educação/Ensino/Ensino de Ciências/Química, no período entre 2010 a 2017, observando o número de produções, pois de forma separada, com cada descritor, não foi possível chegar a resultados próximos do que se trata a temática.

Durante a busca, os descritores foram dispostos no banco de tese e dissertações da CAPESda forma como aparecem natabela 1.

[4] Disponível em: http://www.unemat.br/prpti/dati/docs/Mozilla-Firefox-Proxy-Unemat.pdf?c=591 acesso jun.2017.

Tabela 1 - Total geral de produção por descritores

TIPO: Teses e dissertações	**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Educação/Ensino/Ensino de Ciências/Química	**Período**: 2010 a 2017
Nº	**DESCRITORES**	**TOTAL**
1	“práticasavaliativas”+“processos de ensino e aprendizagem”+“egressos”+“Licenciatura em Ciências da Natureza”+“Química”	10.009
2	“práticas avaliativas; processos de ensino e aprendizagem; egressos; Licenciatura em Ciências da Natureza; Química”	10.009
3	“práticas avaliativas processos de ensino e aprendizagem egressos Licenciatura em Ciências da Natureza Química”	10.009
4	“Educação Básica”+“química”+“práticas avaliativas”	26.069
5	"egressos licenciatura ciências da natureza"	0
6	"egressos"+"licenciaturaquímica"+"práticas avaliativas"	0
7	"práticas avaliativas"+"egressos"+"licenciatura ciências da natureza"+"química"+"educação básica”	0
8	**"egressos"+"práticasavaliativas+"licenciatura em química"**	**55**
9	"práticas avaliativas"	55
10	**"egressos"+"química"+"avaliação da aprendizagem"**	**29**
11	"egressos"+"química"+"práticas avaliativas"	8
12	**"licenciatura ciências da natureza"+"química"+"práticas avaliativas"**	**8**
13	"licenciatura química"+"egressos"+"práticas avaliativas"	2
14	**"licenciatura ciências da natureza"+"egressos"+"práticas avaliativas"**	**2**
15	**"práticas avaliativas"+"egressos"+"licenciatura química"**	**2**
16	"licenciatura química"	2
17	"práticas avaliativas"+"egressos"+"licenciatura em ciências da natureza"	1
18	"práticas avaliativas"+" licenciatura em ciências da natureza"+"química"	9
19	"Avaliação da aprendizagem"+"licenciatura em ciências da natureza"+"química"	9
20	"licenciatura em ciências da natureza"	12
	Total de pesquisas nos descritores 3; 4; 8; 10; 12; 14; 15; 16; 17; 18 e 20	36.198

Fonte: Lopes - Tabela elaborada pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

A escolha dos descritores é essencial para que possamos responder a pergunta/problema, na tentativa de dialogar com as pesquisas já existentes, após ter uma visão panorâmica, verificar a relevância da realização da pesquisa para futuros trabalhos. Por isso é importante que a escolha das palavras-chave ou descritores a serem utilizadas nos meios virtuais quando realizamos as buscas eletrônicas, deve ser cautelosa, uma vez quepermitem a localização de uma infinidade de material bibliográfico, vinculadas aos diferentes assuntos.

Ao verificarmos os títulos e resumos observamos que os descritores correspondentes aos números de 1 a 6 apresentaram um universo muito amplo de pesquisas, dessa forma procuramos com outros descritores para filtrar as buscas. Não encontramos nenhuma produção com os descritores de número 4 a 7. Descartamos os descritores de número 18 e 19 pois, levaram a resultados iguais e nenhuma produção se aproximou da temática, assim, como os de nº 17 e 20 também não apresentaram resultados

que fossem próximos ao tema em estudo. Os descritores de nº (11 e 12); (13 e 14); (8 e 9) apresentaram resultados iguais, desta forma escolhemos um dentre os pares com palavras chave semelhante a temática.

3.2 Leitura dos resumos para selecionar o que mais aproxima-se a temática

Deste universo de pesquisas catalogadas selecionamos para a segunda etapa de coleta apenas os descritores correspondentes aos números 8, 10, 12, 14 e 15. Para a disposição dos quadros a seguir, apresentamos apenas as pesquisas consideradas relevantes para o estudo devido à grande quantidade catalogada no banco de busca e por encontrarmos algumas pesquisas que se repetem em algum descritordurante omapeamento.

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 2ª etapa

DESCRITORES **EGRESSOS; PRÁTICAS AVALIATIVAS; LICENCIATURA EM QUÍMICA**	
PRODUÇÕES	1.LOPES, Sergio Luiz. **Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas**' 01/03/2013 265 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Bicen
	2.RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves. **Avaliação Da Aprendizagem E Práticas Avaliativas Na Modalidade Educação De Jovens E Adultos: revendo mitos, ritos, realidades.'** 27/02/2015 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Do CCE – UFPI
	3.GALVAO, Elaine Cristina. **O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em química: das concepções às abordagens do erro**' 03/07/2013 113 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Central da Universidade Estadual de Londrina
	4.MORAIS, Ruth Longuinho de. **Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio**' 01/01/2010 98 f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: BC UFG
	5.MOTTIM, Ana Inez Beltrão. **Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais**' 28/10/2013 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca do Campus de Uvaranas
	6.UHMANN, Rosangela Ines Matos. **Processo formativo de professores articulado como movimento de reconstrução de concepções e práticas de avaliação no ensino**' 09/12/2015 232 f. Doutorado em Educação Nas Ciências Instituição de Ensino: UNIV. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques

	7.FANTIN, Franciele. **Avaliação da aprendizagem em contextos de complexidade**' 14/09/2015 86 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 371.26 F216a 2015 Biblioteca Joaçaba
Total: 7 pesquisas	

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Quadro 2 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 3ª etapa

DESCRITORES **EGRESSOS; QUÍMICA; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**	
PRODUÇÕES	1.ALVES, Ilza Maria da Silva. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: representações sociais de estudantes de licenciaturas**' 01/06/2012 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Uberaba, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Campus Aeroporto
	2.MANI, Octavio Marcos Martins. **Um estudo sobre avaliação e suas interlocuções com o processo ensino-aprendizagem no proeja**' 30/11/2015 142 f. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instit. Federal De Educacão, Ciência E Tecnologia De Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Biblioteca do IFG - Câmpus Jataí
	3.LIMA, Thiago Oliveira. **Estudo de concepções e práticas avaliativas dos professores de licenciatura em ciências nas aulas de experimentação**' 31/10/2016 84 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Universidade Federal De Goiás. Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Universidade Federal De Goiás
	4.LIMA, Kilma da Silva. **Avaliação da experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das ciências da natureza**' 28/07/2014 undefined f. Doutorado em Ensino Das Ciências Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural De Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: undefined
Total: 4pesquisas	

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Quadro 3 -Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 4ª etapa

DESCRITORES **LICENCIATURA CIÊNCIAS DA NATUREZA; QUÍMICA; PRÁTICAS AVALIATIVAS**
PRODUÇÃO
8.FILHO, Lourival Gomes da Silva. **Concepções de Professores de Matemática e Química sobre Avaliação de Aprendizagem: estudo de caso em um curso de Licenciatura Plena em Química** ' 17/05/2017 144 f. Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: ICB
Total: 1 pesquisa

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Quadro 4 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 5ª etapa

DESCRITORES **LICENCIATURA CIÊNCIAS DA NATUREZA; EGRESSOS; PRÁTICAS AVALIATIVAS**
PRODUÇÃO
1.Kuhn, Ana Paula. **Práticas avaliativas de egressos do curso de pedagogia a distância da UFMT: implicações da formação inicial e o exercício de ser professor.**' 01/04/2012 378 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE /UFMT
Total: 1 pesquisa

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Quadro 5 - Levantamento de teses e dissertações catalogadas na 6ª etapa

DESCRITORES **PRÁTICAS AVALIATIVAS; EGRESSOS; LICENCIATURA QUÍMICA**
PRODUÇÕES
1.ALBERTI, Gabriela Ernesta. **Rompendo o silêncio de trinta anos: as trajetórias, escolar e profissional dos egressos do curso de Licenciatura Plena em Química da UFMT.**' 01/04/2010 100 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do IE e Biblioteca Central da UFMT
2.LEITE, Veronica Caldeira. **A Formação Inicial De Professores De Química E O Exercício da Docência na Escola: que Discursos estão em Jogo?**' 22/07/2013 116 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências E Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais
Total: 2 pesquisas

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Finalizamos as buscas com os descritores desta etapa considerando os resultados alcançados relevantes, uma vez que temos um número significativo de pesquisas a serem analisadas após usar 20 descritores para mapear as teses e dissertações que abrangessem o tema.

3.3 Estabelecimento de critérios para a seleção do material

Nesta etapa, o processo de ida e volta ao resumo foi constante, por isso consideramos fundamental estabelecermos categorias para seleção e análise dos resumosa fim de selecionar os que tivessem maior relação com o objetivo desta pesquisa. Uma vez que as respostas fornecidas pelos descritores pesquisados tendem a serem as mais

variadas, seguimos as orientações deGil (2008, p. 157)*para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias*.

Segundo Soares (2000, p. 9), *categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado*.

Tabela 2 – Categorias de análise relativas ao tema, abordagem, objetivo e pesquisas que abordassem sobre práticas avaliativas e avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências e Química

DESCRITORES		**1ª – 2ª – 3ª – 4ª e 5ª etapa**								
ANO BASE		**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**TOTAL**
CRITÉRIOS	Práticas avaliativas dos egressos licenciados Ciências da Natureza habilitados em Química	1	0	1	2	1	1	1	0	7
	Avaliação da aprendizagem no ensino de ciências e química	1	0	1	2	0	3	0	1	6
Total de Pesquisas		2	0	2	4	1	4	1	1	15

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

Os descritores definidos nos levaram a 96 produções acadêmicas científicas catalogadas no banco de tese e dissertações da CAPES, dessas apenas 20 pelo aspecto dos títulos e resumos tratam ora sobre práticas avaliativas ou avaliação da aprendizagem, porém após definir as categorias de análise obtivemos 15 pesquisas: 4 teses e 11 dissertações entre os anos 2010 a 2017 que tratam sobre as práticas avaliativas e avaliação da aprendizagem no ensino de ciências e química. Destas analisamos quais são as concepções de avaliação apresentadas por estes pesquisadores em suas teses e dissertações.

3.4 Análise do conteúdo dos resumos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada

Neste momento de análise foi necessário buscar nas bibliotecas depositárias as teses e dissertações, por não ser suficiente apenas a leitura dos resumos, o que requer mais tempo de busca e debruçar em leituras, por não termos padronização nos formatos de

resumos, uns tão sucintos e incompletos, outros confusos, para Romanowski e Ens (2006) estas limitações dificultam e, em alguns casos, prejudicam a categorização e a análise do conteúdo.

Quadro 6 - Organização e síntese dos dados alcançados

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	
Autor	LOPES, Sergio Luiz
Título	Os Sentidos Atribuídos Pelo Professor Do Ensino Médio às Práticas Avaliativas
Concepção quantitativa da avaliação, cujos objetivos são a simples aferição do nível de aprendizagem dos alunos, e que o debate teórico-metodológico, a situação vivenciada e os propósitos da escola compelem os professores a não pensarem a avaliação como um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, mas como um momento isolado.	
Autor	RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves
Título	Avaliação da Aprendizagem e Práticas Avaliativas na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: Revendo Mitos, Ritos, Realidades.
O autor traz reflexão teórica sobre avaliação e avaliação da aprendizagem, numa perspectiva emancipatória e democrática. No entanto os resultados obtidos durante a pesquisa apontam para conceituais que valorizam o medir, o testar, desconsiderando a aprendizagem dos estudantes.	
Autor	GALVAO, Elaine Cristina
Título	O Compromisso Formativo na Avaliação da Aprendizagem em Química: das Concepções às Abordagens do Erro
Os estudos da autora apontam que no ensino de química vigora prática fundamentada no modelo pedagógico diretivo, a encaminhar a avaliação da aprendizagem para a verificação da capacidade do aluno de memorizar e reproduzir informações. Constatou-se que as professoras realizam práticas avaliativas formativas, intentando conhecer a estratégia empreendida pelo aluno para, pela recomposição do ensino, auxiliá-lo a avançar no processo de construção do conhecimento, bem como,que o erro passou a ser compreendido como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, sendo fonte de reflexões e de descobertas.	
Autor	MORAIS, Ruth Longuinho de
Título	Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio
A autora constata que, entre os professores de Biologia do Ensino Médio, há uma sincera busca por diversificação e qualidade no processo avaliativo, todavia obstáculos à prática avaliativa, levantados pelos próprios docentes, impedem que a função primordial da avaliação, a promoção da aprendizagem, efetive-se de fato. As orientações advindas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) influenciam a prática pedagógica das professoras de forma que a prova não tem se apresentado como o centro da avaliação da aprendizagem escolar, possibilitando a adoção de distintas formas avaliativas a fim de extrair do aluno informações que permitam a tomada de decisões em direção à aprendizagem.	
Autor	MOTTIM, Ana Inez Beltrão
Título	Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de Artes Visuais
Os resultados da pesquisa indicam que os professores de Artes Visuais têm conhecimento e clareza de que a avaliação da aprendizagem na disciplina de Arte realizada numa perspectiva formativa é a mais adequada; a concepção de avaliação de aprendizagem presente nas práticas pedagógicas dos professores das escolas pesquisadas revelou a existência de duas posturas avaliativas. A primeira postura observada revelou que a avaliação da aprendizagem é entendida como mecanismo de controle, de comparação e referida à medida, ou seja,	

é uma concepção de avaliação tradicional, racionalista. O professor de Arte utiliza a avaliação de aprendizagem como mecanismo disciplinador e de poder, ou seja, o foco da avaliação não é o conhecimento construído pelo aluno, mas muito mais o disciplinamento de seu comportamento. Na segunda postura, a avaliação da aprendizagem assenta-se na perspectiva formativa e o professor de Arte a realiza considerando a avaliação, de fato, integrada às atividades de ensino e aprendizagem; verificou-se nas observações, que os objetivos, instrumentos e critérios avaliativos, quando definidos, estão em consonância com a concepção de avaliação do professor e da escola.	
Autor	UHMANN, Rosangela Ines Matos
Título	Processo Formativo de Professores Articulado como Movimento de Reconstrução de Concepções e Práticas de Avaliação no Ensino
A autora apresenta a visão de duas concepções: avaliação classificatória da reprodução (relação pedagógica de autoritarismo com alienação, silêncio e resposta repetitiva) e avaliação emergente da recriação (relação pedagógica de autoridade com emancipação, diálogo e pergunta).	
Autor	FANTIN, Franciele
Título	Avaliação da Aprendizagem em Contextos de Complexidade
A autora apresenta resultados que indicam ainda grande distância entre a teoria e a prática: professores relatam nas suas falas a avaliação, mas na prática realizam o exame. É importante compreender que os sujeitos pesquisados se encontram em constantes conflitos, acalorados pela complexidade de um sistema educativo fragmentado e norteado por uma sociedade excludente. Ainda, que para considerar a condição humana em meio ao contexto da complexidade dos processos educativos tem-se como relevante o olhar transdisciplinar. A avaliação é compreendida, em vários momentos, como algo anexo ao processo de ensino e aprendizagem. A avaliação confundida com exame persiste em práticas classificatórias.	
Autor	ALVES, Ilza Maria da Silva
Título	Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Representações Sociais de Estudantes de Licenciaturas
A avaliação permanece como sinônimo de verificação e que a avaliação somativa é a mais utilizada pelos docentes. Embora tenha sido identificado que, para os estudantes, essa forma de avaliação é tida como a mais comumente utilizada, eles têm ciência que, do modo como são elaboradas e empregadas, não conseguem refletir o conhecimento sobre determinado assunto. As Representações Sociais dos estudantes se ancoravam em experiências escolares trazidas do ensino Fundamental e Médio, cujo foco do processo avaliativo, em geral, se concentra nos resultados e não no processo, numa concepção de avaliação da aprendizagem enquanto sinônimo de prova voltada para obtenção de nota.	
Autor	MANI, Octavio Marcos Martins
Título	Um Estudo sobre Avaliação e suas Interlocuções com o Processo Ensino-Aprendizagem no PROEJA
Os resultados desta investigação mostram que a avaliação realizada pelos professores ainda é uma prática avaliativa baseada numa concepção tradicional e conservadora. Embora os docentes disponham e utilizem uma diversidade de instrumentos avaliativos que permitem uma coleta de dados para uma avaliação contínua, esta ainda não se caracteriza como um processo formativo e diagnóstico. Assim, conclui-se que as concepções declaradas e as práticas avaliativas vivenciadas pelos professores e alunos, sujeitos investigados são, muitas vezes, contraditórias e incoerentes, e podem ser diagnosticados como progressos, retrocessos e entraves no desenvolvimento profissional dos professores e na formação emancipatória e omnilateral dos educandos e docentes.	
Autor	LIMA, Thiago Oliveira
Título	Estudo de Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores de Licenciatura em Ciências nas Aulas de Experimentação
O autor não aprofunda na discussão sobre concepção de avaliação, mas percebemos que ao relatar as práticas avaliativas dos professores apontam as dificuldades destes em ter transparência dos critérios de avaliação dos	

professores, as aulas teóricas e as aulas práticas estão separadas por um abismo que condiciona os alunos a vê-las de forma dicotômica, os instrumentos avaliativos estão sendo pouco explorados, muito formatados e engessados, e o aluno anseia por um número maior de avaliações e pelo uso de mais instrumentos avaliativos, especialmente os que envolvam seu senso crítico, sua participação, sua capacidade e sua criatividade. Já os professores, por meio de entrevistas, apontaram as dificuldades com turmas numerosas, falta de estrutura e ausência de orientações institucionais quanto a métodos e práticas avaliativas. Insistem em concepções tradicionais de avaliação e não se utilizam de instrumentos factuais de observação e instrumentos mais subjetivos de avaliação. Os que possuem uma prática avaliativa mais aberta, flexiva e discutida se aproximam de uma concepção mais progressista e desejada, já os que insistem numa prática avaliativa retrógrada, positivista e exclusivamente tradicional são criticados não só pelos alunos como também pela literatura

Autor	LIMA, Kilma da Silva
Título	Avaliação da Experiência: uma perspectiva de avaliação para o ensino das Ciências da Natureza

A autora apresenta uma nova concepção de avaliação: Avaliação da Experiência. Os resultados indicaram que os professores que organizam sua prática pedagógica com base na Teoria dos Construtos Pessoais e realizam o processo avaliativo articulado com essa teoria e com as ideias contidas na Quarta Geração da Avaliação, conseguem que seus estudantes obtenham bons resultados de aprendizagem.

Autor	FILHO, Lourival Gomes da Silva
Título	Concepções de Professores de Matemática e Química sobre Avaliação de Aprendizagem: estudo de caso em um curso de Licenciatura Plena em Química

O autor apresenta discussões de concepção de avaliação segundo Luckesi, Hoffman e de acordo com a pesquisa observa que os professores tendem a se distanciar da concepção de que o ato de avaliar não deve ser fator de imposição, mas sim de que o conhecimento é um processo de construção, e é inacabado.

Autor	KUHN, Ana Paula.
Título	Práticas avaliativas de egressos do curso de pedagogia a distância da UFMT: implicações da formação inicial e o exercício de ser professor.

A autora discute e faz suas análises durante a pesquisa a partir da concepção de avaliação segundo a proposta de Hoffmann, procurando minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática e punitiva. “Avaliar é essencial a educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. ” (Hoffman, 1999, p. 16)A avaliação mediadora tem por objetivo a plena aprendizagem dos envolvidos no processo educativo no qual o professor vai apenas mediar, sem apresentar respostas prontas e acabadas. Essa concepção de avaliação está fundamentada na concepção de conhecimento dialético em que educadores e educandos são eternos aprendizes.

Autor	ALBERTI, Gabriela Ernesta
Título	Rompendo o silêncio de 30 anos:as trajetórias, escolar e profissional de egressos do curso de Licenciatura Plena em Química da UFMT

O autor não discute concepções de avaliação, mas cita o trabalho de SANTOS, Lydia Maria Parente Lemos. **Avaliação emancipatória do curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal de Mato Grosso.** Cuiabá: UFMT, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 1996.

Autor	LEITE, Veronica Caldeira
Título	A Formação Inicial de Professores de Química e o Exercício da Docência na Escola: que discursos estão em jogo?

A autora não discute sobre avaliação, mas ao discutir o exercício da docência apresenta que alguns docentes procuram desenvolver metodologias diversificadas de ensino, entendendo tempos diferenciados para a aprendizagem dos alunos, realizando avaliação processual e não classificatória.

Fonte: Lopes - Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em jun/2017.

4 Considerações Finais

Ao fazer uma leitura analítica das informações contidas nas tabelas realizamos uma filtragem das produções mapeadas em várias etapas e ao concluirmos este balanço de produção, verificamos que não existem pesquisas que tratem especificamente sobre as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem dos *egressos* do curso de Licenciatura em *Ciências da Natureza* com habilitação em *Química*.

No entanto, os descritores nos levaram a verificar a partir das pesquisas encontradas, que as práticas avaliativas nos processos de ensino aprendizagem acontecem de forma tradicional, classificatória, e quantitativa como aponta Lopes (2013), vista como um instrumento de medição onde o professor ainda é o único detentor do saber e o aluno o que recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor. Rodrigues (2015, p. 49) concluiu em sua dissertação, *que a avaliação, ainda, nos dias atuais é concebida como um ritual que se realiza periodicamente, a fim de cumprir as exigências institucionais, um mito, algo ainda incompreendido, visto que o foco não se encontra na aprendizagem.*

A partir das pesquisas aqui levantadas, os docentes entendem que há uma necessidade de reavaliar essa concepção de avaliação, porém apontam várias dificuldades para tais mudanças, como aparece na pesquisa de Morais (2010),há vontade por parte de alguns professores, diversificar a prática pedagógica buscando orientações junto aos órgãos governamentais. Consequentemente, mesmo com essas dificuldades, observamos que a atitude faz diferença na postura do professor, Mottim (2013) mostra em sua dissertação que num mesmo ambiente educacional há professores preocupados em exercer uma prática voltada para concepção de avaliação formativa e já existem outros professores,que desempenham sua função a partir de uma concepção de avaliação tradicional, racionalista, entendida como mecanismo de controle, disciplinador.

As principais concepções de avaliação da aprendizagem abordadas pelos pesquisadores em suas teses e dissertações aqui apresentadas,tratam-se de concepções avaliativas mediadoradeHoffman, voltada para formação, trabalhando com o erro do aluno. Estudo apontado por Galvão (2013, p. 93)mostra êxito das professoras de Biologia que apresentaram *o erro como elemento articulador do processo de ensino/aprendizagem, como recurso e ferramenta potencializadora da aprendizagem.*

Também a concepção de avaliação segundo Luckesi, diagnóstica, que subsidia uma intervenção construtiva e criativa, apreciada na tese de Filho (2017).

Alves (2012) aponta para a oportunidade de compreendermos e reavivarmos uma *concepção de avaliação emergente, pertinente, criativa, crítica, com iniciativa e emancipadora na contemporaneidade capaz de desenvolver o ser humano de forma integral inserido em contexto escolar.*

Assim podemos considerar que ainda temos um caminho longo e complexo a trilhar a respeito dos processos avaliativos que norteiam nossa prática educacional,confirmada com Fantin (2015) que conclui em sua dissertação ser fundamental *refletir a respeito das formas de avaliação como algo inerente ao processo de formação de professores; os processos formativos docentes podem, a partir de uma mudança ou reforma de mentalidade, visualizar a avaliação como dinamizadora da aprendizagem.*Sem a qual não chegaremos à uma transformação que propicie novas práticas pedagógicas que valorizem a formação humana integral para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Portanto, consideramos que seja relevante insistirmos nas inquietações que nos afligem, levantando perguntas a partir de nossa realidade e necessidades de investigar nosso fenômeno, em busca de respostas às indagações frequentes nos espaços de formação inicial e continuada de professores sobre as práticas avaliativas nos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.**Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 55-64, jul. 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. NBR 6028. **Informação e documentação: resumo: apresentação.** Rio de Janeiro: 2003a. Disponível em: <http://www.abnt.org.br>. Acesso em: junho, 2017.

BRANDAU, Ricardo; MONTEIRO, Rosangela; BRAILE, Domingo M. **Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos.** IN:RevBrasCirCardiovasc. vol.20 no.1 São José do Rio Preto Jan./Mar.2005**.** Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004>. Acesso em jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC) - CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações.** Fundação do MEC. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em jun, 2017.

CIRIACO, Douglas. **O que é e como usar o Google Acadêmico.** Matéria completa disponível em:<https://canaltech.com.br/tutorial/google/o-que-e-e-como-usar-o-google-academico/>. Acesso em: jun. 2017.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Palavra-chave.** In: Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2108

LIMA, Aline Gonçalves. **Uso de resumos e palavras-chave em Ciências Sociais: uma avaliação.** Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, vol. 13, núm. 26, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo. A. O processo de pesquisa: iniciação. São Paulo: Liber Livro, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação**. Diálogo Educacional, v.6, n.19, p.37-50, set./dez.Curitiba, 2006. Disponível em:<file:///C:/Users/Aline/Downloads/dialogo-237.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização.**Organização: Magda Becker Soares e Francisca Maciel. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: jun. 2017.

CARTAS: UMA MÁGICA ENTRADA PARA O MUNDO LETRADO

Fernanda Lorena R. Marinho Martins (PIBID/UFMT/IE)
fernandalorenarodrigues07@gmail.com
Izabele Joana Silva Nogueira (PIBID/UFMT/IE) izabelejoana@gmail.com
Carolina Tenuta Portela (PIBID/UFMT/IE) carolinatp2@hotmail.com
Adelmo Carvalho da Silva (PIBID/UFMT/IE) adelmoufmt@gmail.com

Resumo: O presente trabalho foi realizado pelas graduandas do curso de Pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), após experiências realizadas em sala de aula, através de um projeto referente ao gênero textual "cartas" cujo objetivo era estimular nos alunos o desejo de ler e escrever, levando essas habilidades para o cotidiano dos mesmos, visto que, o principal ponto a ser alcançado era inserir as crianças no mundo do letramento. Esse projeto foi realizado em duas escolas, onde duas turmas trocaram cartas entre colegas e os mediadores do trabalho eram as professoras e as acadêmicas participantes. Tendo em vista que, a alfabetização e o letramento dos alunos são de extrema importância, obtivemos resultados como, desenvolvimento de habilidades em alunos com dificuldades na escrita e leitura, além de despertar a curiosidade e a criatividade dos mesmos. E nas crianças em que a alfabetização já se fez presente, a inserção ao mundo das cartas foi de eximportância para que os estudantes percebessem que a compreensão do que se escreve leva ao conhecimento e ao letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Cartas.

1 Introdução

Dentre os textos de alfabetização trabalhados em sala de aula, os epistolares, através do gênero textual carta, com a função de manifestação da subjetividade, foi escolhida para ser tema do nosso artigo. Trabalhamos em sala de aula com os alunos do 3º ano B, visando estimular e despertar nas crianças o desejo de ler e escrever. Frente a isso, o objetivo principal desse trabalho é compartilhar experiências adquiridas e vividas durante o Projeto "Cartas: Uma mágica entrada para o mundo letrado" e observar o processo de alfabetização e letramento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

O projeto Cartas foi realizado nas escolas EMEB Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon e EMEB Santa Cecília. A finalidade do projeto é de incentivar os alunos na prática da leitura e escrita, assim como inseri-los no mundo letrado permitindo que eles levem suas vivências da sala de aula para o meio social.

A metodologia utilizada foi a observação participativa, com a ajuda de fontes autorais como, Leda Verdiani Tfouni e Magda Soares, a fim de promover reflexões que contribuam para a atuação da escola e dos professores ao se tratar da alfabetização e letramento no ensino fundamental. A escolha desse tema se deu pela necessidade de incentivar as crianças a se apropriarem do processo de aquisição da escrita e iniciarem o desenvolvimento as práticas do letramento na escola e fora dela através do projeto Cartas.

O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica no Brasil, é nesse espaço que a criança começa a ser instigada e onde ela terá a liberdade de expor seus pensamentos através da escrita e leitura. É o ambiente propício para a ampliação e consolidação de seus conhecimentos. Portanto, através das experiências vividas, podemos observar e avaliar os avanços, o desenvolvimento dos alunos e nosso próprio desenvolvimento como futuras profissionais. O resultado alcançado foi a entrada desses alunos de forma mágica no mundo letrado, que indubitavelmente é um processo de extrema importância na fase inicial da vida escolar de todas as pessoas. É uma fase que necessita de grandes cuidados e atenção, até porque a base escolar é a parte essencial da aprendizagem da criança, visto que, sem ela, nas fases seguintes a criança demonstrará grandes dificuldades, em todas as áreas do conhecimento. Por fim, o projeto desenvolvido foi de grande valia, trouxe a todos os participantes, sendo eles alunos ou professores, uma aprendizagem, uma experiência nova e grandes oportunidades para ambas as partes.

2 O gênero textual carta e a tecnologia

Carta é um gênero textual que se divide em três modelos diferentes, a correspondência oficial, a correspondência comercial e a correspondência pessoal. A carta se caracteriza por ter um remetente e um destinatário, e na maioria das vezes é escrita em primeira pessoa.

Ao escrever uma carta, é necessário adequar a linguagem conforme o destinatário, e em algumas situações, até mudar o pronome de tratamento, dependendo do leitor. Por exemplo, ao se referir a autoridades, usam-se tratamentos diferenciados como o Papa (Vossa Santidade), Juiz, Presidente, entre outras autoridades.

Ao trabalhar o gênero carta nas séries iniciais, estimula-se o desejo da criança em ler e escrever, tendo como objetivo introduzi-lo ao mundo do letramento. Através da leitura e escrita as crianças possuem maior facilidade em demonstrar amor e carinho, seja através de desenho, cartas ou de simples rabiscos em folhas de caderno. Esse envolvimento as faz viver em uma perspectiva de vida totalmente diferente da dos adultos. Dessa forma o incentivo à produção de cartas é uma importante ferramenta para estimular nas crianças a escreverem sobre o que sentem, pensam, além de trazer seu mundo abstrato para o concreto, tendo em vista que a produção de cartas auxiliam os alunos a serem iniciantes no mundo letrado.

A carta é o meio mais antigo de comunicação, esse é um ponto do qual existe um pensamento equivocado no que diz respeito a esse gênero textual, chegando a outro ponto no qual as cartas tenham sido ultrapassadas por conta da tecnologia que ronda os países na atualidade, que de certa forma impede que muitas pessoas tenham o acesso à escrita. Por exemplo, se for pedido a um adulto escrever uma carta, certamente ele terá dificuldades, ou dirá que não tem mais

habilidades para fomentar ideias e seguir as regras conforme exige o destinatário que irá recebê-la. Caso o mesmo pedido seja feito a uma criança, sem dúvida o seu argumento será diferente. As crianças que convivem constantemente em sala de aula com a escrita de cartas ou bilhetes sentem prazer e alegria em compartilhar o que aprenderam.

A escrita é de extrema importância para o desenvolvimento do cérebro, além de melhorar as habilidades motoras finas, e aumentar o raciocínio de forma mais rápida. Segundo a neurocientista Karin James Harman, após apresentar um projeto no sentido de conscientização do papel da escrita no processo de aprendizagem, ela realizou uma pesquisa com crianças e universitários, a neurocientista utilizou-se da seguinte maneira para a realização da pesquisa, "as crianças escreviam cartas à mão e depois eram submetidas a uma ressonância magnética. Nestas, a atividade neural no cérebro das crianças que escreveram à mão, mostrava-se mais avançada do que aquelas que digitavam no teclado. A caligrafia envolve circuitos cerebrais diferentes do que a digitação. O contato de direção, e a pressão da caneta ou lápis enviam uma mensagem para o cérebro. E o processo repetitivo da caligrafia integra vias motoras no cérebro." (Hennemann-out/2012)

Na pesquisa feita com os universitários, a neurocientista obteve como resultado comprovado que aqueles universitários que escreviam suas anotações à mão se recordavam com mais facilidade dos conteúdos anotados do que os que anotavam em materiais tecnológicos. Assim foi publicado no blog Neuropsicopedagogia na Sala de Aula da autora Ana Lúcia Hennemann.

Nos dias atuais, uma grande parte das crianças estáinserida no mundo tecnológico, e sentem grandes dificuldades em escrever, pois a sua fase de aprendizagem está sendo interrompida por conta dos objetos tecnológicos utilizados por elas. O processo de desenvolvimento da criança se dá através do treino, nessa etapa as crianças aprendem a ler e escrever, a interpretar textos, a entender o que lhes são passados na escola, no entanto, ao fazer uso dos aparelhos tecnológicos, elas perdem o costume de usar o caderno, lápis, borracha. Todos esses objetos servem para estimular e desenvolver habilidades nessas crianças, para que estejam inseridas de forma correta no mundo letrado, desenvolvendo suas atividades cerebrais e motoras de forma clara e que faça sentido para as mesmas. Mas, não podemos deixar de citar que, ao se envolver com toda a tecnologia disponibilizada hoje em dia, essas crianças dificilmente irão adquirir o hábito ou o gosto pela escrita e leitura, que lhes são necessárias para toda a vida. O problema atual é a dificuldade dessas crianças em desapegar de objetos que lhes dão prazer e optar pelos que lhes são necessárias e que não deixam de ser prazerosos, e bem mais que a tecnologia usada de forma errônea, que acaba não trazendo benefícios para quem a usa dessa forma. O objetivo é fazer com que essas crianças se desapeguem da tecnologia e sejam estimuladas a entrarem num universo totalmente diferente, prazeroso e benéfico. De forma clara e sucinta, podemos envolver esses

alunos nesse mundo novo e cheio de novidades, conhecimentos que em seguida se tornarão experiências e lhes trarão benefícios para uma vida toda.

3 A produção das cartas

O gênero carta proporciona as crianças grandes oportunidades que as levam a um novo mundo, no qual são despertados desejos, criatividade e vontade de participar de algo inovador. A realização do projeto cartas trouxe aos alunos a oportunidade de entrarem em contato com crianças de outra escola, um meio totalmente diferente do qual eles estão acostumados. Com esse trabalho, as crianças da EMEB Marechal Rondon puderam escrever para os colegas da EMEB Santa Cecilia, que até então não se conheciam. Antes da produção das cartas os alunos foram apresentados ao mundo literário através da contação de histórias, participaram ativamente das atividades não só ouvindo como fazendo suas próprias leituras individuais e em grupo.

Figura 1

Fonte: Motorola G3 Duos. Pibidiana Fernanda fazendo contação de história na biblioteca para as crianças, incentivando-os a leitura para a produção das cartas.

Conforme mostra a imagem acima as crianças seguiram para a biblioteca com o objetivo de participarem de uma aula literária, onde se envolveram com os livros, e se inspiraram para começar os trabalhos com as cartas.

No começo da produção das cartas, os estudantes tiveram algumas dificuldades, justamente pelo fato de não conhecerem os colegas aos quais iriam escrever. Por isso o argumento inicial deles era sobre qual assunto poderia dizer, porém, isso não foi motivo para que eles recusassem o desafio de descobrir à mágica que existe na comunicação escrita, especialmente através daquilo que eles mesmos quisessem falar. Esse passo foi demonstrado para eles como o mais prazeroso, pois foi necessário buscar uma inspiração para fantasiar, questionar, aprender, desejar, despertar curiosidades, e construir um mundo cheio de ação e emoção. Nessa construção foi percebido quanto a pureza de uma criança precisa ser resgatada, elas foram tão sinceras em querer escrever para os amigos de outra turma que mesmo com dificuldade nem se preocuparam se os conheciam ou não. Em cada construção surgiam intensas trocas de diálogos, por meio de expressões que foram cuidadosamente registradas, o desempenho e zelo das crianças na confecção de suas cartas foi algo impressionante. Houve também a socialização de leitura e troca de ideias entre os colegas de sala de aula, com a intervenção da professora e pibidianas permitindo que cada um se expressasse individualmente sem promover a competitividade.

Figura 2

Fonte: Motorola G3 Duos. Cartas produzidas pelas crianças.

Figura 3

Fonte: Motorola G3 Duos. Registro da professora organizando as cartas para enviá-las a outra escola.

As imagens acima registraram o momento em que as cartas foram finalizadas para serem entregues ao colégio Santa Cecília, onde se encontrava a outra turma participante do projeto Cartas. Nessa produção as crianças utilizaram dois tipos de linguagens diferentes, como a escrita e o desenho, porém, o solicitado foi somente a escrita, o desenho ficou por conta da imaginação de cada um. Inspirados os alunos atingiram o objetivo do projeto e expandiram seus horizontes.

A segunda produção de cartas foi direcionada a professora, e o que mais os alunos contaram foi sobre o decorrer das aulas, por exemplo, alguns falaram que gostam mais da aula de matemática, outros de português. O que foi observado, é que mesmo que a primeira carta tenha sido tema livre e a segunda tenha recebido um tema dirigido, a busca por palavras para se expressarem foi o mesmo, a imaginação delas em escrever seus sentimentos para a professora não foi diferente da criatividade que usaram na primeira carta. Percebe-se então, que houve aceitabilidade por parte das crianças independente se o tema for livre ou dirigido, e isso leva à constatação que a utilização da carta é uma importante ferramenta para auxiliar na alfabetização, bem como iniciar os estudantes no letramento.

Como futuras professoras observamos que essa interação das crianças é fundamental para possibilitar que elas desenvolvam sua aprendizagem, acreditem na capacidade que possuem, criem uma perspectiva de preparação para o futuro, além de aprimorar a prática e desenvolver a identidade do professor como profissional. É esse saber que torna o trabalho do pedagogo diferente do trabalho dos pais, a intencionalidade pedagógica, visão estaque proporciona a expansão dos horizontes do educador e educando.

Têm-se então dois grupos grandemente beneficiados, professores e alunos, no qual o projeto propõe um olhar de ressignificação para os espaços ocupados pelos pedagogos, ampliação da percepção acerca das diversas possibilidades de atuação, bem como a possibilidade de agregar sentido de outras perspectivas e integrar outros valores sobre o educar e a importância que isso tem para a vida dos estudantes e profissionais.

4 A importância da carta no processo de alfabetização e letramento

Entre inúmeros desafios de aprendizagem para os alunos do ensino fundamental está a arte de aprender a ler e a escrever. Começa aí um rol de dúvidas sobre alfabetização e letramento, que apesar de estarem inevitavelmente vinculados possuem diferentes significados, como exemplifica a autora Tfouni (2006):

> A Alfabetização refere-se a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. (TFOUNI, 2006, pag. 9).

Então a alfabetização é vista como um processo individual do aluno que se refere à leitura, escrita e práticas de linguagem do indivíduo. A prática da escrita é fundamental para o desenvolvimento da personalidade, habilidade e inteligência da criança, é nesse processo que aos poucos as crianças vão se apropriando do sistema de escrita.

E no que diz respeito ao letramento:

> Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escultura de maneira restrita ou generalizada. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (IBIDEM, p.10).

Portanto, o letramento resume-se em levar o aluno ao exercício da leitura nas práticas sociais. Foi nessa perspectiva que se deu início ao projeto das cartas, oportunizando as crianças a consolidar a aquisição da escrita e a serem iniciantes no mundo do letramento. O letramento é algo a mais que alfabetizar, é o ensino da leitura e da escrita, visto que, a criança precisa estar inserida num meio onde ler e escrever faça parte do seu cotidiano.

A alfabetização é a fase em que a criança se apropria da função social da escrita, o processo de conhecimento deve ser gradual, a aprendizagem depende da assimilação e de um ajeitamento dos esquemas internos que levam tempo para serem reacomodados. É através da utilização desses

esquemas internos que a criança consegue interpretar o que ela recebe e não só repete o que ouve. A escrita tem algumas fases necessárias para que o processo de alfabetização seja efetivamente realizado com sucesso.

Na psicogênese da língua escrita, a criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada, são elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. A primeira fase é quando a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada. Na segunda fase a criança interpreta a letra a sua maneira, só atribui valor de sílaba a cada uma. Já na terceira, a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. E na última a criança enfim domina o valor das letras e das sílabas.

Segundo Emília Ferreiro "a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente; ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina." Exige planejamento e decisões a respeito do tipo, frequência, diversidade, sequência das atividades de aprendizagem. Mas essas decisões são tomadas em função do que se considera como papel do aluno e do professor nesse processo; por exemplo, as experiências que a criança teve ou não em relação à leitura e à escrita. "Incluem também os critérios que definem o estar alfabetizado no contexto de uma cultura." (FERREIRO, 1999).

O letramento não é só ler e escrever, é bem mais que estar alfabetizado, o indivíduo é capaz de exercer as práticas socais da escrita, ou seja, ele se envolve nas numerosas atividades da leitura e da escrita. Letramento é usar a prática da escrita e leitura para se orientar no mundo, receber instruções, se localizar, entre várias outras práticas, segundo Soares "é usar a escrita para não ficar perdido".

Alfabetização e letramento são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2008).

Entretanto, o letramento nem sempre anda junto com a alfabetização, o que seria necessário para que o indivíduo aprenda, são dois termos que se completam. Para se alfabetizar letrando é necessário que o indivíduo tenha vivência com as práticas e uso da escrita e da leitura, isso ajuda a criança a reconstruir ativamente a escrita alfabética. Isso mostra que, a escola tem um papel muito importante na hora de planejar e refletir sobre o modo e aspectos constitutivos de uma prática na perspectiva do letramento.

Sendo assim, ao escrever as cartas, identificamos nos alunos as dificuldades e habilidades através da leitura e da escrita. Conseguimos observar o desenvolvimento que cada educando compreende ao escreverem suas próprias cartas e ao lerem as que receberam.

Esse projeto trouxe ajuda e oportunidades para as turmas praticarem e exercitarem diariamente o que se aprende e pôde-se socializar essa aprendizagem. Colocaram em prática tanto

a escrita quanto à leitura, de forma criativa e mágica para eles. O gênero textual cartas traz para as crianças uma forma de exercitar o que se aprende de forma divertida. Eles podem colocar nas cartas tanto palavras quanto desenhos, números, entre tantas outras coisas que a imaginação pode proporcionar de forma natural e gradual. Essa experiência trouxe a todos os participantes um despertamento e reflexão para o que estão ensinando, sendo que, nem tudo o que se explica é o que realmente o aluno entende. Rousseau fala sobre o ensinamento das línguas, que deixa claro que é necessário grande planejamento para que o conhecimento seja passado para a criança de forma clara e objetiva.

Na universidade conseguimos fazer grandes analogias entre o que estamos aprendendo e o que se passa na sala de aula com os alunos. Em várias ocasiões foi notável que as práticas de ensino são de extrema importância para que o indivíduo que está recebendo o conhecimento o capte da forma mais simples e clara possível.

5 Conclusão

Sendo assim, depois de observar e participar ativamente é possível compreender que a criança só toma gosto pela escrita e leitura se praticar diariamente e adequar isso ao seu cotidiano. Levando em consideração o apoio e incentivo dos mediadores que nesse caso serão tanto os pais quanto os professores. É mágica a forma com que tudo acontece. Conseguimos notar que o exercício dessas práticas deve ser feito com prazer e comprometimento, pois a criança desenvolve habilidades motoras e cerebrais que só serão significativas se o ensino for estimulante e feito com carinho.

É importante que os mediadores estejam sempre presentes na vida desse indivíduo, pois sem um estimulo, ele não fará nada sozinho, principalmente na infância. O papel do professor na memória dessa criança é organizar todo o conteúdo e cultivá-los para que ela possa se desenvolver e aumentar sua capacidade cognitiva. Portanto, concluímos que se o conteúdo for trabalhado de forma correta e diferenciada a criança se torna cada vez mais capacitada a receber de seus mediadores o conhecimento para que nessa fase de aprendizagem, ela possa se reconhecer capaz de alcançar todos os objetivos que lhes são necessários nessa etapa da vida. Visto que, a criança é capaz e tem muitas habilidades para serem despertadas, mas, sozinhas e sem estimulo esse processo será retardo, no entanto o papel do professor e pais é incentivar a criança para que esse processo seja realizado da forma mais natural e prazerosa possível.

Referências

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. ed. com. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

HENNEMANN, Ana Lúcia**. O ato de escrever a mão é um exercício para o cérebro.** Neuropsicopedagogia, Blogspot. **Disponível em:** <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/10/o-ato-de-escrever-mao-e-um-exercicio.html>. Acesso em: 28 jun. 2017.

DA DATILOGIA Á VISOGRAFIA: UMA TRAJETÓRIA DE DESCOBERTAS

Áurea de Santana Bueno (UFMT/PIBID/CAPEs/CNPQ) – aureadesantanabueno@gmail.com
Claudio Alves Benassi (UFMT/PPGEL) – caobenassi@hotmail.com

Resumo: O processo de aquisição da leitura e da escrita é assunto que demanda inúmeras discussões, por vezes polêmicas. Estas são maiores ainda quando se trata da escrita de sinais (ES). Assim, neste artigo apresenta-se a VisoGrafia como uma proposta de ES em fase de implantação/divulgação, idealizada pelo pesquisador Claudio Alves Benassi em sua tese. Objetiva-se neste trabalho divulgar a VisoGrafia como uma possibilidade viável de ES por ser a que melhor representa os sinais pela sua imageticidade; disseminar conhecimentos, cientificamente comprovados, a respeito da ES, a fim de amenizar discussões pautadas no senso comum; esclarecer que datilologia não é escrita de sinais. Em seu aspecto metodológico trata-se de uma pesquisa bibliográfica e experimental com relatos de experiências. Busca-se ressaltar a importância da aquisição da ES pelos sujeitos visuais[1] na premissa de que o aprendizado da ES: contribui para o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos (STUMPF); representa inúmeros benefícios na vida dos visuais, variando do simples fato de poder registrar os sinais à construção da autonomia possibilitando-os serem não apenas protagonistas, mas autores da própria história (BARRETO; BARRETO); alfabetizar em língua de sinais compreende o domínio da codificação (escrita) e decodificação (leitura) dos sinais (BENASSI) e não apenas o aprendizado de sinais isolados desprovidos de contextualizações e desvincualados das regras gramaticais, desestruturando tanto a língua oral quanto a língua de sinais. Espera-se que por meio dos conhecimentos compartilhados neste trabalho, profissionais, acadêmicos e usuários da língua de sinais despertem para a necessidade do aprendizado também da ES.
Palavras-chave: Aquisição da leitura e da escrita. Escrita de sinais. Sujeitos Visuais.

1 Introdução

O processo de aquisição de leitura e de escrita é assunto que demanda inúmeras discussões, às vezes até polêmicas. Sabemos que inúmeras são as compreensões sobre esse assunto, haja vista, o conceito de alfabetização vem sendo ressignificado ao longo da história. Contudo, os resquícios de entendimento enraizado perpassam gerações perpetuando equícovos conceituais em qualquer área de conhecimento.

Quando se trata da alfabetização dos visuais as polêmicas são maiores ainda. Esses têm o seu direito à educação negligenciado e o seu direito à aprendizagem tolhido ao serem privandos de serem alfabetizados em sua língua natural, a Língua de Sinais (LS). E quando isso acontece, surgem novos agravantes como: aquisição tardia da língua, ensino facetado em razão de ser apenas a modalidade sinalizada, ensino de sinais isolados

[1] Termo adotado para referir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Para Duarte (2016), este termo é o mais adequado porque exprime o potencial linguístico dos sujeitos visuais os quais apreendem o mundo de forma visual, enquanto que o termo surdo vem carregado de estigmas, historicamente construído, que além de denotar a valoração pejorativa dos sujeitos, ressalta a sua deficiência biológica e não o seu potencial linguístico, como é o caso do termo ouvinte.

desvinculados da gramática da LS. E quanto a escrita? Essa está longe de ser realidade no cotiano dos visuais.

Assim, neste artigo apresenta-se a ES como direito e possibilidade de uma educação de fato inclusiva para esses sujeitos. Todavia, o foco deste trabalho volta-se para ES – VisoGrafia – uma proposta de ES em fase experimental, idealizada pelo pesquisador Claudio Alves Benassi em sua tese, no prelo. Objetiva-se divulgar a VisoGrafia como uma possibilidade viável de ES e como uma escrita que melhor representa os sinais por ser tão imagética quanto a língua; disseminar conhecimentos, cientificamente comprovados, a respeito da ES para que perpassem os limites da academia e produzam efeitos positivos que revertam em benefícios na vida dos visuais e na transformação da sua realidade; amenizar discussões pautadas no senso comum e esclarecer que datilologia não é escrita de sinais.

Em seu aspecto metodológico trata-se de uma pesquisa bibliográfica e experimental com relatos de experiências. Ressalta-se a importância da aquisição da ES na premissa de que o aprendizado dessa escrita contribui para o desenvolvimento cognitivo dos visuais (STUMPF); representa inúmeros benefícios na vida individual e em comunidade (BARRETO; BARRETO); alfabetizar em LS compreende o ensino-aprendizagem da escrita e da leitura dos sinais (BENASSI) e que esse ensino-aprendizagem precisa ser contextualizado e não dissociado da gramática da língua.

Espera-se que por meio dos conhecimentos compartilhados neste trabalho, profissionais, acadêmicos e usuários da LS despertem para a necessidade do ensino-aprendizagem da língua em sua plenitude compreendendo que a aquisição da leitura e da escrita dos sinais precisa acontecer concomitantemente, pois cada modalidade – sinalizada e escrita – possui especificidades diferentes que contribui para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes da língua, em especial dos visuais por ser sua língua nativa.

2 Uma breve recapitulação sobre as ELS

Nesta seção apresento três ELS: a *SignWriting* (SW), a Escrita das Língua de Sinais (ELiS) e a **VisoGrafia**. Contudo, discorrerei sobre a SW e a ELiS de forma resumida apenas para situar os leitores deste artigo. O destaque maior vai para a VisoGrafia, pois um dos objetivos deste trabalho é apresentar essa ES como a mais nova possibilidade de grafar os sinais de qualquer LS.

Embora, não seja tão recente o conhecimento da ELS ainda é bastante limitado, pois falta ser difundido até mesmo no meio acadêmico, tendo em vista que apenas graduandos de Letras-Libras têm conhecimento de sua existência, porém mesmo para estes o entendimento é bem superficial em virtude da ínfima carga horária (32h) contemplada pela grade curricular do curso, pois não possibilita ao professor ministrar conteúdos mais aprofundados e nem desenvolver atividades que consolidem a construção de conhecimento sobre ES pelos estudantes. Contudo, se o professor fizer uso de uma boa didática é possível que desperte o interesse de seu educando por mais conhecimentos, os quais não foram possíveis de serem construídos durante a disciplina devido à sua insuficiente carga horária.

Conforme Barros (2015) a SW é um sistema de ES desenvolvido pela norte-americana Vallerie Sutton em 1974. O SW dispõe de um visograma composto por 666 visografemas[2], só de configuração de mão (CM), sem contar os demais parâmetros e os diacríticos[3], característica essa que vem de encontro com o princípio da economia na ES, além de representar a complexidade no aprendizado da ES (Benassi *et. al.*, 2016).

O Sistema Brasileiro de Escrita das Língua de Sinais – ELiS nasceu da estratégia que Mariângela Estelita Barros usou para fazer suas anotações a fim de mobilizar os sinais aprendidos para posteriores consultas. A dificuldade em fazer as representações pictográficas dos sinais fez com ela transformasse em códigos as representações dos sinais, assim em 1997, nasce a ELiS como proposta de ELS e, em 2008, Barros defende a tese como "proposta teórica e verificação prática" o que vem consolidar a ELiS como possibilidade de registro da LS sem mediação de outra língua, ferramenta de fundamental importância na alfabetização de crianças visuais.

Barreto e Barreto (2012) reportam às pesquisas de Stumpf e afirmam que,

> a escrita de sinais ajuda a desenvolver a percepção do surdoquanto à língua de sinais de seu país. As experiências da autora no ensino da escrita de língua de sinais no Brasil e na França evidenciam que as crianças se apropriam com muita facilidade deste sistema e que, desde as primeiras aulas, escrevem sinais em sua língua materna sem passar pela escrita da língua oral (p. 45).

Se levarmos em conta que o SW não é uma das ES mais fáceis de se aprender e as pesquisas da autora já comprovam tal fato, podemos apostar em melhores resultados no

[2] Termo referente às formas gráficas que representam os elementos visuais necessários para a grafia dos sinais em qualquer LS (BARROS, 2015).
[3] Refere-se aos signos gráficos que combinados aos visografemas possibilitam uma diferenciação na transcrição de determinado fonema(Dubois, J. et al., 2001 *apud*Barros, 2015).

caso de uma ES que apresente menor complexidade. Nesse sentido, a ELiS apresenta a vantagem de possuir duas características presentes na língua oral do nosso país, é alfabética e linear.

Na ELiS, conforme a criadora do sistema, os símbolos/letras usados para grafar os sinais (visografemas) totalizam-se 95 visografemas que se subdividem em quatro grupos: CD (10), OP (06), PA (35) e M (44). Conforme autora, os 10 visografemas de CD são suficientes para que combinados entre si possam representar todas as configurações de mãos (CM) que variam de uma língua para outra, podendo ultrapassar a casa da centena em uma única LS. Esses combinados com os demais visografemas mais os diacríticos constituem o sistema completo da ELiS, o que possibilita a escrita de qualquer LS de forma linear que por convenção e funcionamento da escrita estabelece uma ordem alfabética.

2.1 Os caminhos da VisoGrafia: do sonho à realidade

Martha's Vineyard é uma ilha localizada na costa nordeste dos Estados Unidos da América onde foi registrada uma espécie de surdez hereditária, ali todos – surdos e ouvintes – falam a LS (SACKS, 2010). Este fato parece-me um sonho, mas não o é, segundo relato de Oliver Sacks em seu livro "Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos". Esse fato histórico me fez pensar na sensação que senti desde o momento do meu primeiro contato com ES. Da mesma forma, a meu ver, a VisoGrafia (Escrita Visogramada das Línguas de Sinais) pode ser comparada a Martha's Vineyard, uma realidade que parece um sonho.

Escrita essa que se encontra em seu estágio de divulgação, pois já passou do campo da abstração do pensamento para concretização do idealizado. Essa forma de grafar sinais foi idealizada, criada, testada, aprovada e vem conquistando o interesse de acadêmicos, pesquisadores e profissionais da área do ensino de LS.

O sonho dessa ES nasceu das inquietações do pesquisador Claudio Alves Benassi quando ele se inseriu no mundo LS. Diante disso, Benassi foi se adentrando nesse mundo e aprofundando seus conhecimentos na área, o que lhe direcionou para a carreira docente no ensino da Libras. Nessa direção, outras demandas foram surgindo exigindo dele uma formação específica (pós-graduação *latu senso* em Libras, em 2013) que fez com ele abraçasse também a pesquisa na área da Libras.

Segundo relato do pesquisador, em 2014, logrou êxito sendo contratado como professor substituto na Universidades Federal de Mato Grosso (UFMT), os conhecimentos que ele tinha do SW oportunizou-o a ministrar a disciplina de ES a qual levou-o a aprendizagem da ELiS.

Todavia, em sua experiência como professor percebia que a aprendizagem dos estudantes não avançava a contento e que eles se demonstravam seduzidos pela imageticidade do SW. Apesar da relutância, mas pensando no excessivo número de caracteres do SW e na complexidade de sua grafia, assim como na abstração da ELiS em que a grafia dos sinais nada tem a ver com a visualidade da língua, surge então uma luz no fim do túnel.

Assim, nasce pouco a pouco, a VisoGrafia, numa espécie de "fecundação" entre o SW e a ELiS como uma proposta de ES que possibilita a codificação/escrita dos sinais de forma lógica e visual, assim como a decodificação/leitura.

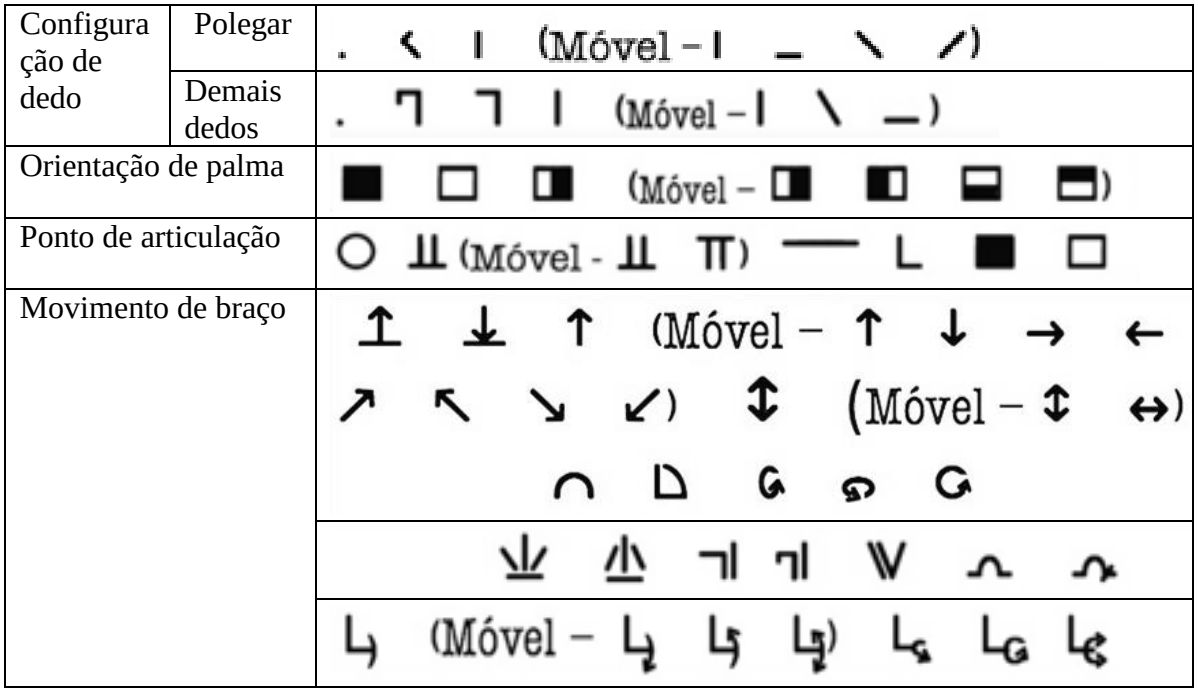
2.2 Estrutura da VisoGrafia

Nessa empreitada de criação depois de muitas pesquisas teóricas e práticas os resultados foram positivos e permitiram o aprimoramento do sistema de escrita. Vale lembrar que inicialmente o visograma era composto por 64 visografemas e à medida que foi sendo aperfeiçoado visando a economia da escrita e diminuir a complexidade do ensino-aprendizagem da ES foi tornando cada vez mais eficaz.

Pensar na eficácia do sistema de escrita fez com que o autor-pesquisador da VisoGrafia orbitasse entre incessantes pesquisas, experiências pessoais e ensino da escrita para visuais e ouvintes a fim de comprovar a aplicabilidade e viabilidade da escrita que culminaram na efetivação da VisoGrafia.

A seguir (fig. 1) apresenta-se na íntegra a estrutura completa desse visograma categorizando os visografemas em seus respectivos grupos/parâmetros da LS.

Figura 1 – Composição do visograma atual da VisoGrafia



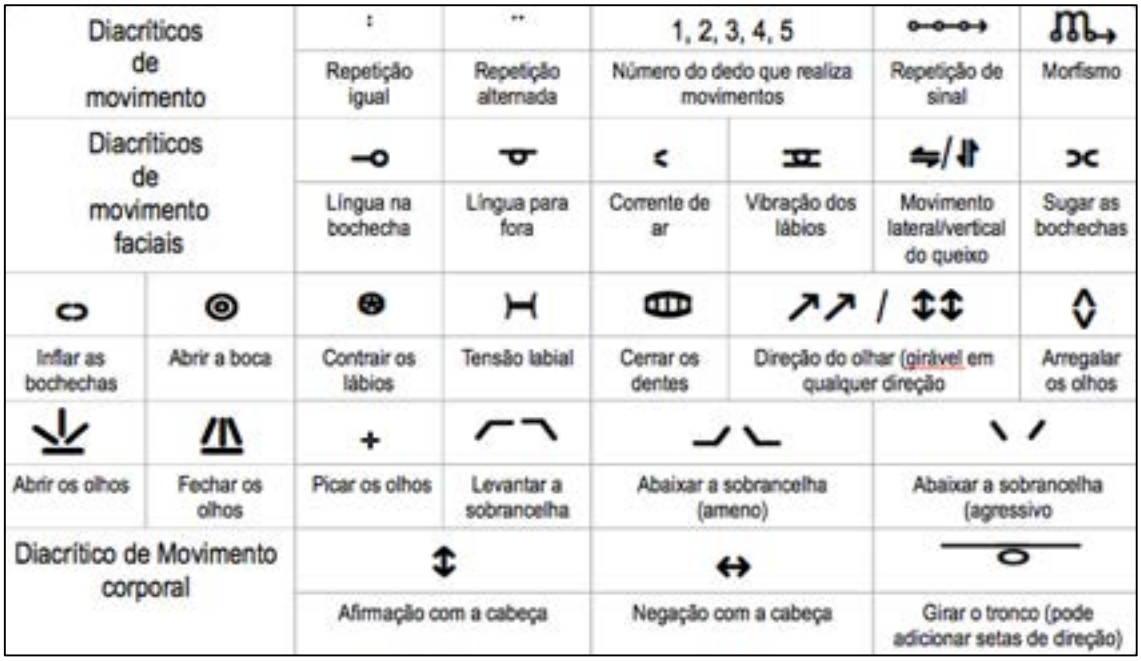
Fonte: http://www.visografia.com/visogramaatual/

Assim sendo, o atual visograma da ES VisoGrafia conta com uma estrutura composta por 35 visografemas/letras que associados aos diacríticos (usados também para representarem as ENM) possibilitam grafar qualquer LS.As imagens abaixo apresentam-se a estrutura completa dos diacríticos categorizando-os em seus respectivos grupos.

Figura 2 – Os diacríticos (CM, Lo e PA) da VisoGrafia atualizados

Fonte:http://www.visografia.com/diacriticosatual/

Figura 3 – Os diacríticos de movimento da VisoGrafia atualizados



Fonte:http://www.visografia.com/diacriticosatual/

A respeito das pontuações o sistema da VisoGrafia usa as mesmas da escrita oral, com exceção do ponto final e dois pontos os quais permanecem o mesmo usado na ELiS. Contudo, o sistema conta com um diferencial, o ponto de ironia, usado para marcar a expressão de ironia presente também na LS. Observe o quadro abaixo:

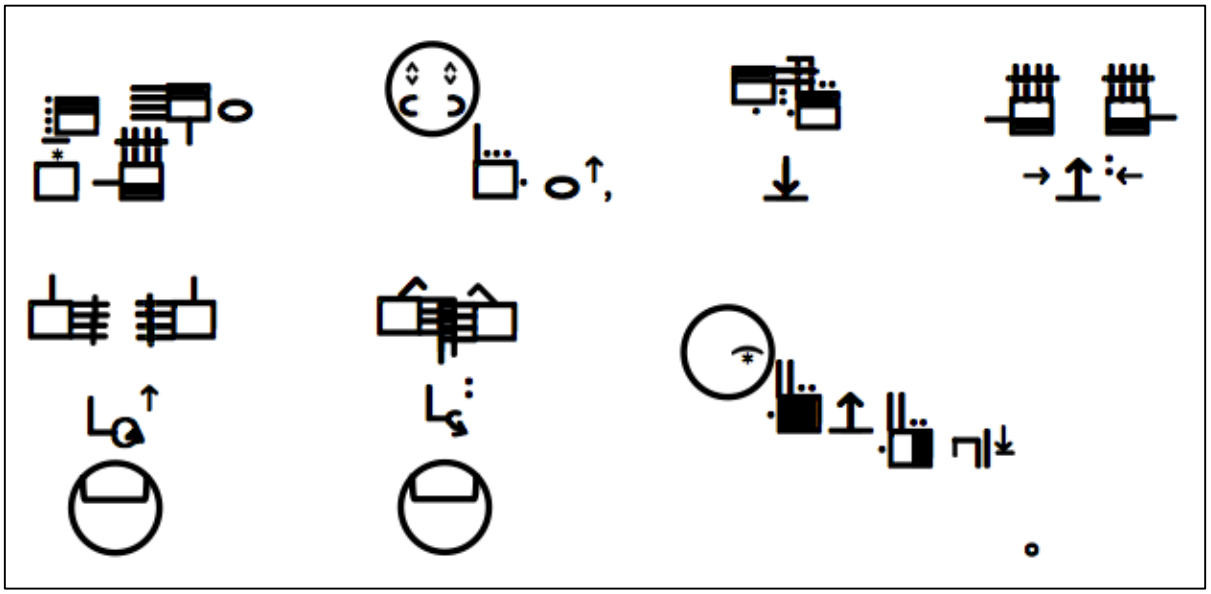
Figura 4 – Os sinais de pontuação da VisoGrafia atualizados

SISTEMA DE PONTUAÇÃO				
Ponto final	Vírgula	Ponto e vírgula	Dois pontos	Ponto de exclamação
.	,	;	:	!
Ponto de interrogação	Ponto de ironia	Travessão	Aspas	Parênteses
?	⸮	-	“ ”	( )

Fonte: http://www.visografia.com/estrutura/

O texto a seguir é apenas um exemplo da possibilidade e viabilidade da ES VisoGrafia que já se encontra em seu estágio de implantação/divulgação.

Figura 5 – Exemplo de texto escrito em VisoGrafia



Fonte: Editado manualmente no programa PowerPoint pelo pesquisador-criador da escrita Claudio Alves Benassi (2017).

Traduzindo o texto da página anterior temos a seguinte afirmação: A escrita de sinais é muito importante porque contribui para o desenvolvimento cognitivo dos visuais.

Como muito bem exemplificado a ES possibilita ao sujeito visual o registro do seu pensamento estruturado na LS. De acordo com Benassi, "o visual se desenvolve cognitivamente melhor em sua L1, a Libras e que a sua L2, a LP na modalidade escrita, atua de forma complementar no processo de alfabetização" (no prelo, p. 05).

Dessa forma, a ES constitui para os visuais uma ferramenta que os oportuniza a se expressarem livremente em sua L1, visto que eles pensam de acordo com as estruturas internas de sua língua natural, assim como os ouvintes estruturam seu pensamento na língua oral. Todavia, aqueles não são contemplados na aprendizagem da ES e precisam fazer uso da LP para registrar as suas diferentes formas de comunicação e expressão, considerando que o ensino da escrita, em nosso país, prioriza apenas a LP.

3 Alfabetização de crianças visuais: que alfabetização é essa?

De antemão vale lembrar que os visuais têm ganhado visibilidade social e vêm ocupando cada vez mais lugares de direitos que a sociedade sempre ignorou. Esse fato por si só causa uma mobilização social, no sentido de que não podemos mais ignorar a existência desse público com necessidades e peculiaridades tão distintas, principalmente, no âmbito da educação. Neste cenário o discurso da educação inclusiva é tão presente, mas não efetivo.

O termo inclusão ganhou visibilidade a partir da Declaração de Salamanca (1994). Contudo, o conceito de inclusão ainda hoje está vinculado ao conceito de integração. Este diz respeito à inserção dos ditos "diferentes" em um espaço de convivência incomum que foca atendimento às necessidades de espaços físicos. Aquele consiste em atender os sujeitos de forma holística compreendendo e considerando suas necessidades para além de adequações estruturais de espaços físicos, sem problematizar as implicações que advém dessa inserção.

Na inclusão dos visuais tem um agravante, pois não se concebe nesta inclusão escolar o aprendizado da sua língua como fator de desenvolvimento. Na verdade, este direito lhe é tolhido, visto que ao serem inseridos na escola regular lhes apresentam primeiramente, quando não unicamente, uma segunda língua (L2), a Língua Portuguesa (LP). Se pensarmos que para que os visuais sejam incluídos, o aprendizado de LS deve-se constituir em primeiro plano, podemos afirmar que essa inclusão não se consolidou até hoje.

Haja vista, a alfabetização das crianças visuais não acontece na sua língua natural (L1). Estas têm um contato tardio com a L1 e quando acontece no tempo ideal acontece de forma fragmentada, pois o ensino da modalidade escrita não está associado às necessidades dos sujeitos. Na verdade, nem a modalidade sinalizada ainda se efetivou como prática curricular dos sistemas educacionais brasileiro.

Conforme Benassi (2016), alfabetizar em LS não se difere da alfabetização em LP a qual compreende a modalidade leitura e escrita. E o que vem acontecendo comumente é o ensino de sinais isolados não só da escrita, como também do contexto, da gramática e desprovidos de significados.

Stumpf (2005, *apud* BARRETO; BARRETO, 2012) apresenta dois aspectos fundamentais evidenciadas em crianças visuais que foram alfabetizadas com ES os quais não foram observados naquelas alfabetizadas em língua oral. O primeiro é o **aspecto**

afetivo – a criança sente-se feliz em ver que sua língua é valorizada e que pode ser escrita possibilitando-as compartilhar conhecimentos entre si, isso faz com elas desenvolvam uma autoestima aumentando também o seu interesse pelo aprendizado. O segundo é o **aspecto de evolução na aprendizagem**, ou seja, o tempo de aprendizagem da criança reduz de maneira considerável, ampliando seu léxico de forma que se sentem estimuladas pela possibilidade da autonomia em suas produções.

3.1 Os benefícios do aprendizado da ES para os visuais e comunidade surda

Segundo Barreto; Barreto, "até hoje a origem da escrita é um mistério", eles afirmam que a história da humanidade pode ser dividida em antes e depois da escrita" (2012, p. 32). De fato, o advento da escrita trouxe grandes transformações para a história da humanidade, de tal forma que, embora a escrita tenha surgido bem depois da oralidade, aos poucos ela conquistou um nível de superioridade.

Marcushi (2007) em sua obra "Da fala para a escrita" defende que oralidade e escrita devem caminhar no mesmo patamar de igualdade na tentativa de desmitificar o velho pensamento de que há uma supervalorização da escrita em detrimento da oralidade. Para o pesquisador, a dicotomia é a perspectiva que categoriza as duas modalidades: fala e escrita, numa visão dicotômica, divergente é hierarquizada na qual a escrita assume a hegemonia da valorização e a fala da discriminação, que para o autor, esses critérios de classificação estão mais relacionados a fatores socioculturais subjetivos do que a critérios linguísticos.

No entanto, situação inversa ocorre na LS, pois nesta a escrita ainda não conquistou lugar de privilégio. Fatores como o desconhecimento sobre a ES, a rejeição dela pelos próprios usuários da língua, falta de profissionais capacitados para o ensino dessa modalidade, a supervalorização da língua oral-auditiva em detrimento da língua viso-espacial, a não legitimidade da LS (aqui no Brasil), entre outros fatores socioculturais envolvidos. Diante de tais problemáticas a criança visual se encontra limitada entre o pensamento e a comunicação em LS, sem possibilidades de estruturar seu pensamento por meio da ES como acontece com a criança ouvinte. Conforme elucida Capovilla:

> Na alfabetização, é ensinado à criança ouvinte fazer codificação e decodificação fonológica. Nesta fase é muito comum a criança escrever como ela fala. Este aprendizado permite à criança ouvinte desenvolver seu pensamento estruturado em palavras (CAPOVILLA et al., 2006 *apud* BARRETO; BARRETO, 2012, p. 32).

Por outro lado, já podemos vislumbrar pequenas mudanças neste quadro, tendo em vista que tem se levantado discussões, pesquisas e cada vez mais pessoas têm se movimentado em busca de conhecimentos sobre esta temática, as questões referentes aos visuais e a comunidade visual já saiu do anonimato e a cada dia vem conquistando adeptos que têm se despertado para garantir os direitos dos visuais.

A exemplo disso, Barreto; Barreto contribuem com um levantamento das aplicações da ES ressaltando a importância e contribuições desse aprendizado na vida dos sujeitos visuais e da sua comunidade. Esses autores apresentam diversas funções da ES reunidos a partir de pesquisas disponíveis em sites, blogs e estudos de diversos estudiosos do tema, dentre eles Capovilla (2001, 2006), Nobre (2011), Silva (2009), Stumpf (2005), Sutton (1999, 2003). Dessa forma, eles elencam os seguintes benefícios:

> ✓ permite ao surdo expressar-se livremente, mostrando a fluência da língua de sinais, ao contrário da língua oral;
>
> ✓ aumenta o *status* social da língua de sinais quando mostra que o surdo tem uma escrita própria;
>
> ✓ ajuda a melhorar a comunicação;
>
> ✓ contribui com desenvolvimento cognitivo dos surdos estimulando seu pensamento e facilitando sua aprendizagem;
>
> ✓ mostra as variações regionais da Libras, enriquecendo-a;
>
> ✓ permite aprender outras línguas de sinais;
>
> ✓ auxilia a pesquisa das línguas de sinais;
>
> ✓ pode ser usada na construção de dicionários e glossários diretamente em língua de sinais;
>
> ✓ é mais prática do que a gravação de uma sinalização em vídeo, pois permite escrever e ler textos em língua de sinais em qualquer lugar, basta papel e lápis;
>
> ✓ pode ser usada em qualquer disciplina escolar ao universitária: geografia, matemática, ciências etc.;
>
> ✓ preserva a língua de sinais registrando a história, cultura e literatura surda, através de roteiros de teatros, poesias, histórias, contos, humor etc.;
>
> ✓ pode ser usada por professores para ensinar a língua de sinais e sua gramática para iniciantes e também pelos próprios aprendizes de língua de sinais para relembrar o que foi estudado em sala de aula com muito mais eficácia e praticidade do que desenhos ou anotações em português;
>
> ✓ auxilia os tradutores intérpretes de Libras na preparação para a interpretação e também no registro de novos sinais aprendidos;

> ✓ permite também que o aluno surdo faça anotações enquanto assiste a uma aula, palestra etc. e não fique apenas como expectador;
>
> ✓ torna mais fiel a transcrição de sinalizações em *corpus* vídeo por pesquisadores, do que o uso de glosas da língua oral como em [EU IR CASA P-E-D-R-O], além do que, torna sigilosa a identidade do sinalizador – o que não acontece na utilização de vídeos, onde o sinalizador, muitas vezes já é conhecido, fator que pode influenciar as análises (BARRETO; BARRETO, 2012, p. 49-50).

Apesar de extensa, a lista acima não encerra todas as possibilidades de uso da ES. Mas já nos fornece subsídios consistentes para compreendermos a importância do aprendizado desse sistema de escrita, não apenas para os visuais, pois todos que tenham interesse em se desenvolver linguisticamente na LS precisa desse conhecimento, sem sombras de dúvidas.

4 Experimentando a VisoGrafia

Considero pertinente relatar como se deu a minha experiência com a ES, em especial a VisoGrafia. Assim, neste tópico busco de forma concisa compartilhar essa experiência que, a meu ver, foi de extrema importância no meu processo de formação docente para o ensino da Libras como L1 e L2 pela UFMT.

Em 2016 me graduei em Pedagogia por esta universidade. Após um mês estava matriculada no curso de Letras-Libras/UFMT. Todavia, foi no curso de Pedagogia que tive o primeiro contato com LS, mas até então desconhecia a existência da ES. Apesar de já ter concluído a disciplina Libras de 60 horas de carga horária ofertada pela grade curricular desse curso e de ter concluído outros módulos de Libras em outras instituições.

Desde o meu primeiro contato com a LS algo de envolvente aconteceu entre a língua e eu, fato que de uma ou de outra forma foi me seduzindo para estar em busca de novos caminhos rumo a esse conhecimento. Sendo assim, minhas inquietações foram me conduzindo até que finalmente, consegui uma professora que aceitou o desafio de me orientar na área de alfabetização de crianças visuais e ouvintes em Língua Portuguesa (LP), pois como futura pedagoga essa era a questão que ecoava em meus pensamentos.

Esse foi o princípio de grandes desafios e descobertas. No decorrer da elaboração da minha pesquisa tive a oportunidade de conhecer professores que foram fundamentais para concretização da minha pesquisa de final de curso. Foi em uma de nossas conversas que jamais me esquecerei que tive a surpreendente revelação de que existia uma escrita que possibilitava escrever os sinais da LS.

– Nooossa! – Como assim, escrever sinais? – Datilologia? – Não, datilologia não é escrita de sinais!

Fiquei estarrecida! Tinha até baixado uma fonte que escreve as palavras usando a datilologia, na ingenuidade de acreditar que se tratava de escrever sinais. Por vezes, criei alguns mecanismos a fim de registrar sinais que aprendia nos cursos, por exemplo, tentava desenhar a forma da mão e descrever o passo a passo da realização do sinal, muitas das vezes a tentativa era frustrada, pois não tinha conhecimento para ser fiel nas descrições e como a memória é falha acabava perdendo os sinais.

Diante dessa novidade e do pouco tempo que me restava para concluir meu trabalho meu primeiro impulso foi eliminar o tópico que se tratava de alfabetização em LS. Mas fui impedida de fazer isso, por um professor que tive a grata satisfação de conhecer nesta ocasião. Este me ofereceu o apoio necessário para que eu vencesse o desafio que estava posto à minha frente. Mal sabia eu que ele também seria o responsável por me fazer apaixonar pela ES, muito menos que estava diante de um pesquisador apaixonado pela ES.

Bem, a saída foi correr atrás do prejuízo por meio de leituras sobre a temática, somada às orientações desse professor, desde então. Finalmente, concluí com êxito a minha pesquisa, mas a sede por novos conhecimentos permaneceu. Isto me levou a ingressar de imediato em outra graduação, depois de relutar um pouco, no equívoco de que fazer outra graduação não seria andar para frente. Todavia, a vontade de continuar neste novo caminho que me surgiu foi mais forte e decide pelo novo curso, Letras-Libras.

Ao ingressar nesse curso com especificidades tão diferentes da Pedagogia muitas descobertas têm me acontecido, tenho vivenciado experiências bastante significativas não só para minha formação, como também para vida em sociedade. As disciplinas do curso são voltadas para educação de alunos visuais, pois atuaremos como professores no ensino de Libras como L1 e L2, dessa forma o curso nos habilita para atender a demanda desse público com necessidades educativas específicas. Para tanto, o ensino deve contemplar estratégias didáticas com foco na visualidade dos sujeitos.

Pensando minimamente nessa peculiaridade dos visuais a grade do curso oferta a disciplina Escrita de Sinais com uma carga horária de apenas 32 horas. Obviamente, que esse pequeno tempo destinado ao ensino da ES não nos habilita para o ensino de ES, considerando que para isso os conhecimentos de outras disciplinas são imprescindíveis, o que nem sempre é possível.

Contudo, essa disciplina me oportunizou o contato mais direto com a ES – VisoGrafia. Até então meu contato com a ES tinha sido apenas por meio de leituras e pesquisa para realização do meu Dossiê (antes do curso de Letras-Libras). Nessa época, foi um conhecimento raso, só a nível de descoberta da ES. Depois, já cursando o Letras-Libras tive a oportunidade de pesquisar e estudar para apresentação de um seminário na disciplina: Fonética e Fonologia da Libras, no qual o professor indicou que eu ficasse com o tema ELiS. Dessa vez, já tive a alegria de ler e escrever alguns sinais menos complexo, mas já significou muito para mim.

Esse fato, a possibilidade de escrever e ler sinais, me despertou para o aprendizado da ES. Para minha sorte, a próxima disciplina seria ES na qual o professor nos blindou com o ensino da VisoGrafia. Esta eu conhecia por cima porque fui inserida num grupo de WhatsApp de alunos que participavam de um curso de extensão da escrita VisoGrafia que eu não pude cursar. Participar no anonimato das discussões sobre a escrita, acompanhar as dúvidas dos alunos e ver as explicações do professor me possibilitaram começar a entender e ler essa ES.

Fui me encantando com a escrita a cada vez que eu conseguia ler e aprender um sinal que eu não conhecia, ficava maravilhada com a descoberta. Isso só foi possível porque a VisoGrafia possui um diferencial das outras ES que eu considero de extrema relevância. Ela é tão imagética quanto a LS. Esta característica faz da VisoGrafia a escrita que melhor representa os sinais quando grafados. É um sistema de escrita que exprime a lógica dos sinais nos mínimos detalhes considerando todos os parâmetros da LS: CM, OP, Lo, Mv e ENM.

Dessa forma, o aprendizado da VisoGrafia também ganha em sua eficácia, pois o sistema é o que possui o menor número de visografemas e diacríticos que somado à sua característica imagética possibilita ao aprendiz uma rápida assimilação do sistema e aquisição da escrita. Mas como nem tudo são flores e nenhum aprendizado acontece desvinculado de outro e é um processo somatório, precisa-se conhecimentos mais aprofundados da gramática, da fonologia, da morfologia da LS, assim como Estudos Qualificativos dos Visemas (EQV)[4], entre outros conhecimentos que viabilizem alcançar o domínio pleno dessa ou de qualquer outra ES.

Certamente, tenho um longo caminho a percorrer em busca dos conhecimentos indispensáveis para o domínio da ES, mas no pequeno percurso que já trilhei posso

[4] É o ramo da linguística das Línguas de Sinais que estuda a natureza física-visual da produção e da percepção dos visemas na articulação das línguas de sinais (BENASSI, no prelo).

garantir que o aprendizado da VisoGrafia já foi um diferencial na construção do meu conhecimento e no meu desenvolvimento linguístico.

5 Considerações finais

As reflexões advindas deste trabalho e de outras leituras relacionada à ES somadas às falas das pessoas com as quais comento sobre o assunto, visuais e ouvintes, me levam a concluir que três fatores são os principais responsáveis pelo entrave no processo de desenvolvimento da LS em suas modalidades, sinalizada e escrita. O primeiro fator que considero refere-se ao estado de comodismo compartilhados tanto pelos visuais quanto pelos ouvintes, ambos se recusam a ver e fecham os olhos e a mente negando-se a interferirem na realidade que se emerge a cada vez mais em favor daqueles, historicamente, desfavorecidos.

O segundo fator é o estado de vitimismoem que se encontra os visuais em nome desse desfavorecimento histórico. O terceiro é o estado de omissão dos nossos governantes e responsáveis pelas políticas educacionais como um todo. Os dois primeiros casos, salvo uma pequena parcela que tem se mobilizado na luta pela transformação social e cultural, contribuem para a perpetuação do terceiro fator. Dessa forma, o problema acaba por constituir um círculo vicioso. Estes se omitem porque ideologicamente lhes são favoráveis manter e naturalizar esse círculo.

Contudo, temos caminhado em busca dessa transformação tão necessária. Parece-me um trabalho de formiga no sentido de que o efeito da luta individual demora a surtir efeito. Mas, ainda análogo às formigas que não descansam enquanto não tem o seu objetivo cumprido, precisamos continuar. Assim, a partir desse trabalho, busco formar um “formigueiro” de disseminadores da ES, em especial a VisoGrafia, a fim de que a nova geração não só de visuais, mas especialmente deles, sejam alcançados por esse conhecimento tão necessário para o desenvolvimento da sua autonomia.

Dessa forma, vale ressaltar a necessidade e a importância da divulgação desse conhecimento, a fim de que surjam cada vez mais pesquisas e estudos sobre o tema que despertem o interesse dos estudantes, profissionais e usuários da LS, levando-os a refletirem sobre a necessidade da aquisição da leitura e da escrita dessa língua.

Referências

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. Belo Horizzonte: Ed. Do autor, 2012.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008.199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. Os visografemas. **ELiS**: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 21-79.

BENASSI, Claudio Alves. Configuração manual e alfabeto manual de Machado e Benassi. A primeira monografia de pós-graduação lato senso do Brasil em ELiS. In.: **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Ano II, N. I, 2014.

_____. Formação de docentes para o ensino de Escrita das Línguas de sinais (ELiS). **Anais do II Círculo de Estudos de Escrita das Línguas de Sinais e da I Mostra de Estudos de Libras**. Cuiabá: CODIMUS, 2016.

_____. O despertar para o outro: entre as Escrita de Língua de Sinais. No prelo.

BENASSI, Claudio Alves; DUARTE, Anderson Simão; SOUZA, Sebastiana Almeida; PADILHA, Simone de Jesus. VISOGRAFIA: uma proposta de escrita para as línguas de sinais, 2016. **VI CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: literatura, cidade e cultura popular.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 1343p.Disponível em https://www.academia.edu/30908256/VISOGRAFIA_uma_proposta_de_grafia_para_as_l%C3%ADnguas_de_sinais. Acesso em 22 jun. 2017.

DUARTE, Anderson Simão. **Metáforas Criativas**: processo de aprendizagem de ciências e escrita da língua portuguesa como segunda língua pelo estudante visual (surdo). Tese doutorado, REAMEC, 2016.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILHENA- RONDÔNIA

Kelly Jessie Queiroz Penafiel (UNIR) – kellyjessierm@unir.br.
Flora Lima Farias de Souza (PPGE/UFMT) –floralfarias@gmail.coml

Resumo: O presente texto apresenta o resultado da pesquisa que teve como objetivo investigar os desafios encontrados pelos professores alfabetizadores na realização de seu trabalho. A pesquisa foi desenvolvida com três professores alfabetizadores de uma escola da rede municipal de ensino de Vilhena, Rondônia. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista individual semiestruturada, buscando identificar o que os professores pensam a respeito dos desafios que enfrentam em sua prática diária e o que consideram necessário para superar essas situações. Com base nas entrevistas percebemos que para os docentes os desafios enfrentados estão além dos muros da escola. Segundo os entrevistados, os desafios podem ser explicados por questões como imaturidade dos alunos, ausência dos pais na escola, pobreza, dentre outras explicações que se voltam para culpabilizar o sujeito e/ou sua família pelo insucesso escolar. Percebemos assim, que algumas concepções sobre os alunos, sua condição social e familiar permanecem cristalizadas no discurso escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Desafios. Professores.

1 Introdução

A alfabetização é um dos momentos mais importantes na vida escolar de uma pessoa, pois é nessa fase que o/a aluno/a aprende a ler e a escrever. No processo de alfabetização o/a professor/a e o/a aluno/a ocupam um papel de destaque e precisam caminhar juntos na construção do conhecimento. Segundo Mortatti (2007, p.166.), "[...] professores e alunos são companheiros nessa viagem que é aprender a ler e escrever, e o ensinar a ler e escrever".

O domínio da leitura e da escrita toma hoje um espaço muito diferente do que tinha há cinquenta anos. Antigamente, saber ler e escrever era uma espécie de luxo que contribuía para a ascensão social. Hoje, em uma sociedade letrada, o domínio das habilidades de leitura e escrita tornou-se imprescindível (CHARMEUX, 2000).

O interesse de pesquisar sobre quais são os principais desafios que os professores enfrentam em sua prática pedagógica surgiu a partir da docência no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Vilhena. Ao encaminhar os acadêmicos para a sala de aula eram comuns os relatos trazidos do campo de que alunos do 5º ano Ensino Fundamental não estavam alfabetizados. Com isso surgiu o interesse de conduzir uma breve investigação que pretendia perquirir o que ocorre com professores e alunos para que eles não tenham sucesso no processo de alfabetização em uma escola da rede municipal de ensino de Vilhena, Rondônia. Quais os desafios enfrentados neste processo? Conhecer quais são os desafios que os professores enfrentam em sala de aula é muito importante para que a comunidade escolar possa pensar em

estratégias que visam solucionar esses desafios, contribuindo assim para uma educação de qualidade para todos.

O objetivo que suleou[1] nossa investigação foi pesquisar as condições em que ocorre o processo de alfabetização das crianças na rede municipal de ensino em Vilhena, bem como identificar alguns desafios que professores alfabetizadores encontram em seu cotidiano. Investigar o que pensam sobre as condições de trabalho e as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização e analisar como enfrentam esses desafios.

Para obter uma resposta aos objetivos propostos utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa e descritiva. Inicialmente fizemos um levantamento teórico com alguns autores que abordam o tema proposto como Bragança (2008), Cagliari (1998), Lanza (1998) Mortatti (2007, 2010) entre outros, em seguida utilizamos um roteiro semiestruturado e entrevistamos três professores alfabetizadores de uma escola da rede municipal de ensino de Vilhena.

O presente texto está dividido em cinco seções. A primeira seção é parte introdutória na qual apresentamos o trabalho, bem como os objetivos, a metodologia abordada, e os resultados alcançados. Na segunda seção discutimos sobre a alfabetização e seus desafios, e a necessidade e importância da alfabetização e como consequência do sucesso escolar. Já na terceira seção apresentamos como foi realizada a pesquisa de campo com os entrevistados bem como os principais desafios enfrentados pelos professores de acordo com que foi relatado nas entrevistas. Por fim trazemos as considerações finais de nosso estudo.

2 A Alfabetização e Seus Desafios

O surgimento da escrita foi um dos acontecimentos mais importantes para a humanidade. Hoje a escrita, e consequentemente a leitura, estão presentes em todas as sociedades urbanas. É praticamente impossível viver em sociedade sem ter contato com a escrita. Mais do que um conteúdo escolar, a escrita faz parte da vida das crianças desde muito cedo.

Segundo Machado (2011), no Brasil colonial, por questões políticas e econômicas, o ensino da leitura e da escrita não era obrigatório e a maioria da população não tinha acesso à escola. Somente a partir da Proclamação da República em 1889 o ensino começou a ganhar destaque no cenário brasileiro. A autora afirma que até o início do século XX no Brasil, no que diz respeito à educação, o governo tinha sua atenção voltada para a formação da classe dominante.

[1] FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Ler e escrever eram privilégio das elites, pois os maiores índices de fracasso na aquisição da leitura e escrita estavam entre as crianças que vivam em condições socioeconômicas precárias.

Na atualidade nos deparamos com outro cenário. O que antes era utilizado como instrumento de controle, *status* e poder, hoje se tornou uma ferramenta indispensável na manutenção de um modelo de sociedade e na formação do ser humano. A escrita está presente no dia a dia dos cidadãos por todos os espaços, e a todo o momento, se tornando uma das ferramentas mais usadas nas diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Machado (2011), uma grande tarefa da escola desde os primeiros anos de escolarização é trabalhar com os processos de aprendizagem dos mais diferentes conceitos, favorecendo assim os mais distintos campos de saberes acreditando que esses princípios possibilitem que o aluno estabeleça outra forma de relacioná-los com a vida. Ainda de acordo com a autora, todo esse processo não seria possível sem a utilização da linguagem escrita, o que nos leva a pensar o quanto a alfabetização na importância do processo de alfabetização para a vida indivíduo.

A autora ainda afirma que embora a alfabetização possua em sua essência uma função socializadora, o que pode ser observada no cotidiano educativo das instituições escolares é que nem sempre se tem conseguido cumprir esse papel. Tem se tornado comum encontrar alunos que estão terminando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem ter o total domínio da leitura e da escrita, representando assim um fracasso escolar na alfabetização.

Como sabemos, ter o domínio da leitura e da escrita é uma das habilidades indispensáveis para se comunicar de forma mais clara e sem muita dificuldade nos dias atuais, pois a leitura e a escrita estão presentes em praticamente tudo o que fazemos. Entretanto, muitos dos alunos que estão em processo de aquisição desse domínio enfrentam obstáculos.

No processo de alfabetização o professor e o aluno ocupam um papel de destaque e precisam caminhar juntos na construção do conhecimento. Segundo Mortatti (2007) professores e alunos são companheiros nessa viagem de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, em sua prática pedagógica o docente enfrenta muitos desafios. Segundo a autora, o processo de alfabetização é complexo, não dependendo somente do alfabetizador, é preciso que a família, a escola e a sociedade trabalhem em parceria.

Concordamos com Charmeux (2000, p.11) quando afirma que:

> [...] o desafio é muito grave e ultrapassa, de longe, meros problemas de método. Além, disto, ele é urgente: é preciso, imediatamente que cada criança domine totalmente todas as formas de leitura [...]. É por isso que é preciso que todos

> que participam da educação de crianças – pais, professores, reeducadores – unam-se na tarefa de auxiliar todas elas a aprender.

Este desafio ganhou relevância no atual momento histórico em que o domínio da leitura e da escrita toma hoje um espaço muito diferente do que tinha há cinquenta anos. Antigamente, saber ler e escrever se configurava como uma espécie de luxo que contribuía para a ascensão social. Hoje, em uma sociedade letrada, o domínio das habilidades de leitura e escrita tornou-se imprescindível (CHARMEUX, 2000). A autora considera inclusive que o domínio da leitura e escrita é fundamental para que os sujeitos consigam avançar nas outras áreas de conhecimento, tornando-se necessário, portanto, ao progresso na escolarização.

Acredito que investigar esta questão que envolve o processo de alfabetização nas escolas da rede municipal de ensino de Vilhena, ouvindo professores e professoras abrangidas por esta tarefa contribuem para a produção de conhecimentos sobre este desafio da escolarização de muitas crianças.

3 A Pesquisa

A pesquisa de campo foi um recurso muito importante para a construção deste trabalho. Com base nos pressupostos teóricos adotados tivemos a oportunidade de conhecer o que os professores e professoras alfabetizadores pensam em relação aos desafios enfrentados em sua prática pedagógica diária.

A cidade de Vilhena possui 24 (vinte e quatro) escolas que fazem parte da rede municipal de ensino. A escola selecionada para a realização da pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Considerando o contanto frequente com a instituição, a pesquisa foi realizada nessa localidade que fica situada na região periférica da cidade de Vilhena e atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em dois turnos, matutino e vespertino, com cerca de 650 alunos matriculados.

No segundo semestre de 2015, momento da coleta de dados, a escola contava com 12 professores alfabetizadores que atendiam aos dois turnos. O convite à pesquisa foi estendido a todos, no entanto, somente três alfabetizadores aceitaram participar do estudo. Os professores que participaram da investigação, que ora passaremos a chamar de Professora A, Professor B e Professora C, para garantir o anonimato, atuaram na referida escola no ano letivo de 2014. A participação deles se deu por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, com um roteiro de perguntas elaborado previamente. As entrevistas, com duração aproximada de uma hora foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

3.1 O que nos dizem os Professores?

A escola selecionada para a pesquisa contava com 12 professores alfabetizadores no momento da coleta de dados. Todos foram convidados para participar do estudo em questão. Logo no primeiro momento do contato, alguns recusaram o convite alegando falta de tempo e de identificação com a prática alfabetizadora, embora estivesse atuando nesta área. Dos 12 professores, três aceitaram participar do estudo e conceder a entrevista.

As entrevistas aconteceram na sala de aula, depois do término das atividades docentes. Todos os entrevistados demonstraram segurança ao responder as perguntas. Conforme o quadro 01, podemos perceber que os entrevistados são professores com idade entre 23 e 41 anos. O tempo de atuação na docência vária de seis meses a 15 anos, e o tempo de atuação na alfabetização de seis meses a quatro anos. Um dos entrevistados tem formação no magistério e os outros dois são graduados em Pedagogia, com pós graduações em nível lato senso.

É relevante observar que, embora apenas um deles (Professor B) não tenha cursado Pós-graduação *lato sensu*, os demais concentram seus títulos em outras áreas que não a alfabetização ou temas voltados à prática alfabetizadora em sala de aula. Observemos como exemplo a Professora A: 15 anos como docente, quatro deles trabalhando como alfabetizadora, embora sua formação inicial seja em Letras. Percebemos também que a entrevistada que tem maior tempo de atuação como alfabetizadora não tem formação em Pedagogia embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 aponte que cabe ao pedagogo o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos específicos.

Quadro 1 – Dados dos entrevistados.

Participante	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação como professor	Tempo de atuação na alfabetização
Professora A	37 anos	F	Magistério; Graduação em Letras. Pós-graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar.	15 anos	4 anos
Professor B	23 anos	M	Graduação em Pedagogia	6 meses	6 meses
Professora C	41 anos	F	Graduação em Pedagogia. Pós-Graduação em Orientação, Gestão.Pós-Graduação em Psicopedagogia. Pós-Graduação em Metodologia e didática do ensino superior	7 anos	1 ano

Fonte: Entrevistas (2015/2).

Durante as entrevista, ao serem questionados sobre os principais desafios que enfrentam na atuação docente, os professores apresentaram diferentes questões, que segundo eles, representam desafios. A Professora A, por exemplo, aponta como principal desafio a Educação Infantil. Segundo a docente, as crianças que frequentam a pré-escola só "querem saber de brincar":

> Aqui na cidade de Vilhena o maior problema que eu enfrento é a pré-escola deles, porque eles vêm só querendo brincar e as atividades que a gente faz, lúdicas eles querem que sejam todos os dias [...]. (Professora A, 2015).

O processo de aquisição da linguagem escrita inicia muito antes da criança começar a frequentar a escola. A Educação Infantil, consolidada pela LDB n.º 9394/96 como primeira etapa da Educação Básica, é direito de todas as crianças e desde 2014 obrigatória às crianças com 4 anos e também é de fundamental importância para que ela comece a ter contato com universo da escola. Em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem a utilização de atividades lúdicas deve estar presente, ela deve ser vista como uma aliada nesse processo e não como uma forma de passa tempo sem objetivo.

Ainda falando sobre os desafios, a entrevistada apontou que os pais dos alunos não amadureceram para compreender a transição de pré-escola para o Ensino Fundamental. Em sua fala a Professora A expressa ainda que:

> Outro desafio [...] é em relação aos pais, os pais desses alunos ainda não amadureceram, eles não consegue entender essa transição da criança [...] às vezes é necessário fazer uma reunião com os pais para explicar a dinâmica do 1º ano, e falar que não é igual à pré-escola. (Professora A, 2015).

Podemos perceber que as dificuldades apontadas estão sempre no âmbito da família e/ou da criança, desconsiderando os aspectos pedagógicos e escolares que possam representar desafios ao trabalho do alfabetizador. Sobre esta questão, faz lembrar de pesquisas como as de Queiroz; Zibetti (2008) e Zibetti; Pansini (2010) em que os mesmos aspectos foram identificados no cotidiano escolar de Rolim de Moura.

Considerando a mesma questão, a Professora C enfatiza que os principais desafios estão relacionados à classe social dos alunos:

> O maior desafio, é que a escola como ela está situada num bairro muito carente, a grande maioria da nossa clientela são crianças carentes [...], os pais são bem omissos, simplesmente tem muitos alunos que são abandonados intelectualmente. Além disso, tem as crianças que precisa [sic] de atendimento especializado, e os pais não sei se é por serem carentes financeiramente ou de cultura eles não vão atrás de atendimento para o filho [...]. (Professora C, 2015).

Nunes, Carraher e Schlemann (2011) apontam que a classe social dos alunos não é fator determinante para justificar as dificuldades enfrentadas na sala de aula pelos educandos pertencentes a essa classe, pois como aponta Lahire (1995) muitos dos alunos pertencentes às classes populares apresentam bom rendimento escolar. Estabelecer uma relação entre pobreza e baixo rendimento escolar faz parte do discurso ideológico de explicações decorrentes de concepções preconceituosas sobre os pobres e a pobreza (ZIBETTI; PANSINI, 2010), discurso que felizmente não é unanime entre nossos entrevistados. O Professor B aponta que seu maior desafio não está relacionado aos pais nem à condição social dos alunos e sim aos desafios em relação o processo de ensino/aprendizagem:

> O mais complicado é o domínio de sala, porque se você conseguir dominar a sala você consegue passar alguma coisa para eles, caso contrario fica complicado alcançar o que você quer. [...] e quanto à aprendizagem o que mais me desafia é alfabetizar [...]. É pegar a criança no começo do ano e entregar ela lendo no final. Ai eu vou ver que meu trabalho deu resultado. (Professor B, 2015).

Mortatti (2010) lembra que a alfabetização é um processo complexo, sendo fundamental a colaboração de todos para que a criança desenvolva ao máximo suas habilidades. Todavia, ao serem questionados sobre como a escola auxilia na solução desses desafios todos os entrevistados responderam que a ajuda acontece apenas a nível de oferta de material didático:

> Na verdade a gente tem essa dificuldade, por que a gestão e equipe pedagógica de forma geral, não só da escola, mas também a SEMED[2], não estão muitos preocupados com os problemas que a gente enfrenta na sala de aula, os problemas da gente é a gente e os alunos que tem que resolver, não tem muita parceria. (Professora A, 2015).

Ainda falando em dificuldades, os entrevistados foram questionados também sobre as dificuldades que observam nos alunos em relação à aprendizagem. A Professora A novamente mencionou a Educação Infantil e a ludicidade como maior desafio que enfrenta:

> Que a maior mesmo é a transição, devido ao ambiente, nossa escola não tem nenhum atrativo para eles. E essa transição da pré-escola para o 1ª ano, por que eles têm muita insegurança, agora eles têm mais responsabilidade [...] eu acho que é um desafio maior, eles demoram uns 3 meses para conseguir se adaptar. **Os alunos que passaram pela Educação Infantil são mais difíceis, pelo fato de ter na cabeça deles o brincar** [...], se eu pudesse escolher uma turma que não tivesse passado pela pré-escola eu preferia [...] eu percebo que a maioria dos alunos que não passaram consegue avançar bem mais rápido. (Professora A, 2015, grifo nosso).

A Professora C aponta como principal dificuldade observada o desinteresse, "[...] os meus alunos que não evoluíram foi por falta de interesse [...]" (Professora C, 2015). Segundo a entrevistada, a falta de interesse tem uma raiz hereditária e familiar "[...] como o pai não tem interesse na vida escolar do aluno ele também não tem interesse". Collares; Moysés (1996) enfatizam que a explicação para o insucesso escolar sempre recai sobre o aluno e seus familiares. Muitos educadores/as afirmam que os estudantes são imaturos para a série que estão, são preguiçosos, não tem interesse nos estudos, atribuindo esta concepção tanto da parte do alunado quanto de seus responsáveis.

De acordo com as autoras em pesquisa realizada na década de 1980 a fala dos professores/as nos leva a pensar que estamos à frente de um sistema educacional perfeito, desde que os alunos/as não apresentem nenhum tipo de problema. Ao analisarmos as entrevistas podemos perceber que o problema dificilmente é percebido como de origem pedagógica. A "culpa" sempre está para além dos muros da escola, a responsabilidade sempre é do outro: o aluno/a, sua família ou sua condição socioeconômica.

De acordo com Collares;Moysés (1996), as crianças que irão fracassar são identificadas logo no inicio do ano numa espécie de profecia autorrealizável. Essa diferenciação ocorre em muitas as escolas com frequência alarmante, e muitas dessas distinções acontecem devido à condição financeira dos alunos. As autoras ainda indicam que no momento em que se define que

[2] Secretaria municipal de Educação.

alguns alunos não vão aprender, devido sua condição socioeconômica, eles já estão sendo submetidos a uma exclusão futura.

Concordamos com as autoras quando afirmam que a condição socioeconômica dos alunos/as não pode ser considerada *a priori* como única responsável pelo fracasso escolar. Devem-se considerar muitos fatores intra e extraescolares, por exemplo, a forma como o professor/a ministra suas aulas, as estratégias que ele/a utiliza, as condições efetivas de trabalho na escola, e tantos outros fatores que fogem a nossa análise no momento.

Os entrevistados foram solicitados a identificar quais os motivos que levam os alunos a ter essas dificuldades. Ao que os Professores A e B responderam:

> Uns é a imaturidade, outros são distraídos [...] ficam muitos dispersos eles distraem com muita facilidade e acaba prejudicando o desenvolvimento deles. Outro são crianças que não gostam mesmo de fazer as atividades [...]. (Professor A, 2015).

> Na verdade o problema é a falta de atenção, mas a gente tem alunos e alunos, tem a questão familiar, problema com colega de sala, problema psicológico, o psico [sic] da criança é variado. (Professor B, 2015).

A Professora C considera que o problema: "*Pode ser financeiro, pode ser psicológico, pode ser inato dele, pode ser alguma dificuldade que ele tenha*". Diante das respostas novamente somos levados a perceber que o problema não é pensado pela origem pedagógica, sempre há uma explicação que isenta a escola e seus agentes da responsabilidade. André et al. (2007) apontam em seu estudo diferentes formas nas quais profissionais da educação tentam justificar o insucesso do aluno, entre elas destacam: carência cultural, desenvolvimento lento, falta de ajuda da família, baixa motivação, entre outros. Entretanto os autores apontam que essas condições adversas contribuem para o fracasso escolar do aluno, não pela forma que vivem e sim pelo funcionamento da instituição escolar ou pela maneira com que muitos profissionais lidam com a diferença em sala de aula.

3.2 A "Solução"

Diante das questões apontadas, procuramos saber como os entrevistados buscam solucionar esses desafios. Todos os entrevistados responderam que trabalham com reforço escolar, atividade extra, jogos, etc.

> No ano que vem quero montar uma biblioteca na sala de aula para meus alunos ter contatos com os livros com mais frequência na escola, por que a escola não tem sala de leitura, e precisa por que é escola, e a leitura tem que ser uma constante aqui dentro, mas parece que não incentiva muito, eu já comprei alguns e ano que vem vou montar uma na minha sala. (Professor B, 2015).

Freitas (2012) aponta que quando se pensa no processo de alfabetização e letramento, logo se considera o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Porém, ao longo do tempo esta função vem evoluindo e procurando novos sentidos nas palavras e conhecimento necessário para o exercício dessa prática. Além disso, a autora defende que nesta fase o professor precisa descobrir as possíveis maneiras de alfabetizar, e utilizar os meios possíveis para melhor atender o perfil de cada educando. Ao montar uma biblioteca em sala de aula, o professor utiliza de livros que são de fácil acesso para os alunos como recurso pedagógico com o objetivo de propor um novo sentido/significado em sala de aula para a aquisição da leitura e escrita.

Nesta mesma linha o professor B destaca:

> Nós quanto professor sempre temos que estar buscando, a gente só vai conseguir superar os obstáculos e desafios se a gente pesquisar, buscar e pedir ajuda, por que a gente nunca sabe tudo, a gente sempre tem alguma coisa para aprender [sic]. (Professor B, 2015).

Aproveitando a fala do Professor B em relação ao projeto de montar a biblioteca em sua sala de aula questionamos sobre o apoio de outros professores ou até mesmo da coordenação pedagógica da escola, ao que ele respondeu:

> Eu vou fazer minha parte, tanto é que eu quero montar esse projeto, e a partir daí incentivar os alunos a ler livros, fazer com que eles escrevam poemas e poesias, eu acho uma proposta muito interessante. E de acordo com os resultados escrever projeto no Victor Civita, que é um projeto da nova escola que premia os professores nota 10 [...] o apoio que recebo, é poxa é legal, mas ninguém fala, eu tenho livros aqui posso te emprestar. (Professor B, 2015).

Nossa sociedade individualiza o trabalho em vários aspectos, na escola isto não é diferente. Prêmios são oferecidos por programas, revistas, instituições e grande mídia visando homenagear um ou outro profissional, dando visibilidade ao trabalho individual, não considerando o coletivo.

Ao questionarmos sobre a participação da família no ensino e aprendizagem dos alunos por eles atendidos a Professora A esclarece que pouquíssimos pais participam das reuniões. Como essa professora atende o 1ª ano do Ensino Fundamental, perguntamos quais os meios que utiliza para promover o encontro com os pais:

> Pra falar a verdade ultimamente eu não estou trabalhando juntamente com os pais não. Eu procuro desenvolver trabalhos em parceria com outros professores

> da escola [...] a gente faz projetos juntos arranja meios para solucionar os problemas dos alunos [...]. Eu não estou nem mais chamando os pais na escola [...]. O problema que eu tenho com alunos eu procuro resolver na escola. (Professora A, 2015).

Não podemos deixar de perceber a inconsistência nos discursos. Ao mesmo tempo em que há uma cobrança para a presença e participação dos pais no processo de escolarização das crianças, a professora admite que não trabalha juntamente com os pais, mas que prefere estabelecer parceria com outros professores alfabetizadores. Quando a escola não dá conta de sua tarefa social e não busca a parceria da família, seu trabalho pode ser tornar difícil ou até mesmo não conseguir alcançar os objetivos propostos, e para se livrar do estigma do fracasso escolar, acaba por atribuir a terceiros sua responsabilidade.

Freitas (2012) aponta que é de fundamental importância que escola e família busquem metas que proporcione ao aluno segurança na sua aprendizagem, de forma que sejam capazes de superar todas as complexidades de situações tanto no ambiente escolar, como no meio em que vivem. É preciso, no entanto, que a escola crie mecanismos de aproximação com a família para que todos possam ter uma educação de qualidade.

Continuando nossa conversa com os professores, perguntamos como eles auxiliam os alunos em sala de aula, quando percebem que alguns estão apresentando alguma dificuldade no processo de alfabetização:

> Eu faço duas coisas, eu faço um diagnostico com ele para saber o que ele não sabe, trabalho reforço com ele, trabalho com um caderno a parte, e também com uma atividade diferenciada na parte de jogos, e aí vou vendo o desenvolvimento deles a cada mês fazendo relatos, [...] como é muita criança se não relatar pode passar despercebido algum item. A gente faz esses relatórios para ver o avanço das crianças juntamente coma a supervisão, a gente leva esses alunos para a supervisão eles também fazem o diagnóstico para a gente ir trabalhando em conjunto com essas crianças que tem dificuldades de aprendizagem bem aquém da turma. (Professora A, 2015).

De acordo com Freitas (2012), mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita. Investigar em qual nível cada aluno/a está é um importante passo para que os professores alfabetizadores conduzam todos para uma boa aprendizagem. Um dos recursos que o/a docente deve utilizar é o diagnóstico, um instrumento indispensável, pois permite conhecer o que o aluno já sabe sobre a escrita.

Na fala da Professora A nos deparamos com uma questão importante para reflexão. Freitas (2012) afirma que o diagnóstico deve ser utilizado para o professor conhecer o que o aluno sabe porém, a entrevistada usa esse instrumento para procurar o que o aluno não sabe. Assim, neste aspecto as crianças parecem ser percebidas pelo que lhes falta e não pelo potencial que têm.

Diante das respostas anteriores dos professores, e considerando a temática do fracasso escolar e suas implicações pedagógicas para o processo de alfabetização, questionamos o que, do ponto de vista de cada um, deveria ser feito para superar esses desafios.

> Eu acho que tem que ter bastante entrosamento entre os professores, trocas de experiências, ideias e sugestões para efetivar esse trabalho, eu acho que tinha que dar uma melhorada no reforço escolar, por que no final da aula, ele é feito aqui no caso com o pessoal da limpeza, e são apenas 45 minutos e é muito pouco. (Professora A, 2015).

> Então eu acho que é buscar, você tem que conhecer a realidade do aluno, [...], tem que chegar no aluno, tem que perguntar, questionar, conversar e abraçar, [...] ganhar a confiança do aluno, e a partir daí intervir. (Professor B, 2015).

Um dos maiores problemas para a superação do fracasso escolar está no preconceito. É comum professores apresentarem explicações voltadas para o/ aluno/a e algum tipo de problema que ele apresente. Entretanto os autores mencionam uma estratégia muito parecida à citada pelo Professor B, ou seja, eles afirmam que a afetividade, a interação e o olhar atento as diferentes reações dos alunos se torna fundamental para o ensino e aprendizagem.

Ao finalizar a análise das entrevistas podemos perceber diferentes questões e uma diversidade de percepções sobre a escola, os alunos e o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Nas falas da Professora A, que tem o maior tempo de atuação docente, podemos perceber uma concepção bastante conservadora em relação a sua prática, pois em vários momentos relata que os desafios que enfrenta estão sempre relacionados ao aluno ou a sua família. Este discurso não é único da entrevistada. Pesquisas anteriores sobre a problemática do fracasso escolar têm apontado que a concepção de culpabilização da família e da criança está presente no discurso escolar.

O Professor B, por mais que tenha pouca experiência com a docência, apresenta respostas muito significativas, na qual relata que os desafios enfrentados não acontecem somente por culpa dos alunos, apontando para desafios relacionados à falta de incentivo por parte da gestão escolar, falta de parceria com outros professores, etc. Relata também o quanto é importante a participação dos pais na escolarização dos filhos e ressalta a importância do professor alfabetizador utilizar atividades lúdicas para melhor auxiliar os alunos nessa fase. Já a Professora C menciona que o

maior desafio que enfrenta está relacionado à condição social do aluno, a falta de interesse dos pais, a algum tipo de problema psicológico que o aluno apresenta, entre outros fatores. Respostas semelhantes às encontradas na fala da Professora A.

Importante lembrar que não existe receita mágica para os problemas da escola, nem tampouco uma formula capaz de solucionar os desafios enfrentados na educação de um modo geral. Na alfabetização isso não é diferente, pois sabemos que as atividades são um desafio diário tanto para o professor quanto para o aluno. É preciso que a gestão escolar, a família, os alunos e professores estejam presentes em todos os momentos para que esse processo aconteça da melhor forma possível.

4 Considerações Finais

O aprendizado da leitura e da escrita é momento decisivo na trajetória escolar das crianças. Historicamente temos percebido que uma parcela significativa de crianças não aprende a ler e escrever nos primeiros anos do Ensino Fundamental, comprometendo as demais áreas do conhecimento. A aquisição da leitura e da escrita se apresenta como desafio para os alunos e também para os professores alfabetizadores. Neste estudo procuramos conhecer estes desafios e para tal nos utilizamos de entrevistas individuais semiestruturadas.

Os resultados encontrados indicam que para os entrevistados os desafios não são de origem pedagógica ou relacionados às práticas adotadas em sala de aula, mas questões individuais e intrínsecas dos alunos e suas famílias. Problemas como "a imaturidade", o fato de terem "frequentado a Educação Infantil", a "ausência de pré-requisitos" para o Ensino Fundamental, a "falta de interesse" dos alunos e suas famílias e as condições socioeconômicas precárias aparecem fortemente enraizadas no discurso destes docentes.

Quando questionados sobre os desafios enfrentados no fazer pedagógico da alfabetização e na sala de aula os entrevistados apontam para a inexistência de parceria entre os docentes da escola investigada. Esta questão nos leva a refletir sobre a "solidão" do professor dentro do contexto escolar. Isolados e trabalhando individualmente, estes docentes são sobrecarregados com a responsabilidade exclusiva pela alfabetização destas crianças.

O presente trabalho não tem a pretensão de encerrar as discussões acerca da temática pesquisada. Nosso objetivo é possibilitar aos leitores uma reflexão sobre os desafios enfrentados na alfabetização no município de Vilhena.

Referências

ANDRÉ, M. et al. **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

BRAGANÇA, G. A**. A produção do saber nas pesquisas sobre fracasso escolar (1996-2007**) 2008. 287 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-191-ME.pdf. Acesso em: 14 fev. 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo-SP: Scipione, 1998.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler:** vencendo o fracasso. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLLARES, C.A. L; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, A.G. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento**. Práxis Educacional.** Vitória da Conquista. v. 8, n. 13. p. 233-251, jul./dez.2012. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/1589/1461. Acesso em: 14 fev. 2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LANZA, A. A. X**. Fracasso Escolar E Alfabetização**: Uma Critica Ao Período Preparatório. 1988. 104 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Belo Horizonte, 1988. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87DNCJ. Acesso em: 14 de fev. 2017.

MACHADO, L. S. Alfabetização. **Caderno de Formação:** formação de professores didática

dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 15-39, v. 12. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40342/1/01d00t02.pdf Acesso em: 04 set. 2015.

MORTATTI, M. R. L.Alfabetização no Brasil: conjectura sobre as relações entre politicas pública e seus sujeitos privados. 2010. **Rev. Bras. Educ**. vol.15 n. 44. Rio de Janeiro, Maio/Ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T.M. K(Org.) **Teorias e praticas de Letramento**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.p 155-168.

NUNES, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. 16 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, K. J. M.; ZIBETTI, M. L. T. Práticas pedagógicas de enfrentamento do fracasso escolar: uma investigação em Rolim de Moura/RO. **Caderno de Pesquisa e Criação.** Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2008.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F. **O que fazem as escolas quando as crianças não aprendem a ler e a escrever?** Universidade Federal de Rondônia. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2010.

DESAFIOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL

Juliana da Costa Silva- julliana.unemat@gmail.com

Vanessa Suligo Araújo - vanessaeducadoraa@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda os resultados de uma pesquisa de monografia que investigou os principais desafios enfrentados por professores de matemática da Educação Básica nos primeiros anos da docência e as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial, com o objetivo de discutir como as experiências a partir do Estágio são fundamentais para constituição da identidade docente e para superar desafios, bem como refletir sobre a fase inicial da carreira que é marcada por dificuldades e considerada decisiva para a permanência na profissão. Dessa maneira, enfatizamos que participaram da pesquisa 8 professores licenciados em Matemática desde o ano de 2014 pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Barra do Bugres – MT. Nessa perspectiva, a pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual adotamos o método de estudo de caso e utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas semiabertas. A análise dos dados possibilitou identificar a partir das narrativas dos professores, aspectos que evidenciam a vivência na universidade, a familiarização com o ambiente escolar, o processo de ensino, o papel da escola e da família, limitações e possibilidades em sala de aula e outros dilemas, caracterizando um panorama fundamental para análise e reflexão da carreira inicial docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Docência Inicial. Estágio Curricular Supervisionado.

1 Introdução

O presente tema do trabalho foi escolhido para a pesquisa por acreditar que a docência inicial é um período em que o professor enfrenta inúmeros desafios. Desse modo, considerando que a atividade prática promove o desenvolvimento profissional, cremos que seja essencial a vivência da prática pedagógica no decorrer da formação inicial, geralmente propiciada a partir do Estágio Curricular Supervisionado-ECS. Assim, durante o estágio no ambiente escolar, o estudante se depara com situações que possivelmente contribuem no processo de formação e construção da identidade docente, sendo um período importante para que ele se perceba professor e vivencie a prática, seus desafios e possibilidades. Dessa maneira,a experiência que o estágio promove pode conduzir o estudante à reflexão sobre sua futura profissão, além de possibilitar que ele enfrente melhor os desafios e limites do início da carreira.

Portanto, abordaremos neste trabalho os resultados de uma pesquisa de monografia que buscou investigar os principais desafios enfrentados por professores de matemática da Educação Básica nos primeiros anos da docência e as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial.

2 O Estágio Curricular Supervisionado na Formação Inicial

As vivências teórico-práticas durante a formação inicial possibilitam ao futuro professor o primeiro contato com seu espaço de trabalho, constituindo-se a base para a formação profissional docente. Esse processo geralmente ocorre a partir do Estágio Curricular e propicia experiências que envolvem o cotidiano escolar de modo geral, colocando o acadêmico à prova de situações que são uma aproximação da realidade da profissão.

Para Pimenta e Lima (2004, p.153): "o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia".

Nesse sentido, além de promover a teoria aliada a atividade prática, o estágio possibilita os subsídios inerentes à docência, sendo um período que não pode ser visto como um conjunto de exigências a ser cumpridas, mas como uma atividade de constante aprendizado e cujas experiências ocasionam a reflexão acerca da profissão escolhida e partir disso, gera-se possibilidades de construção da identidade docente e consequentemente, da prática pedagógica.

Fávero (1992, p.65) apresenta a prática como fator importante na graduação, enfatizando que "não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma".

Desse modo, o estágio orienta e auxilia na constituição de um profissional que na formação inicial já seleciona as características que considera essencial para a construção de sua prática, moldando-a de acordo com realidade vivenciada. Isso contribui na constituição de um professor com identidade crítico-reflexiva, conforme afirma Freire (1996, p. 43-44), "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Nesse contexto, durante a formação inicial, o futuro professor tem uma reflexão prévia de suas ações a partir das experiências vivenciadas na escola. Essa reflexão

possibilita perceber que o estágio contribui de maneira positiva na formação de um professor que pensa e repensa criticamente suas ações e isso gera momentos de investigação essenciais para a aprendizagem da profissão.

De acordo com Nóvoa (1992, p.96), "é no espaço escolar, no cotidiano da sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no seu processo de formação". Assim, ao entrar em contato com o ambiente escolar, cada situação vivenciada conduz para que formação inicial seja compreendida como parte indissociável da prática futura.

Diante disso, o estágio durante a formação inicial se constitui uma atividade de efetivação da aprendizagem, visto que, as vivências na escola possibilitam o domínio de um conjunto de saberes essenciais para a formação do futuro professor da educação básica, sendo um período no qual previamente o professor conhece a realidade escolar e deve tornar essa experiência significativa para aprender a lidar melhor com situações desafiadoras que a carreira proporciona.

3 Desafios do Início da docência

As experiências iniciais atuam de modo decisivo na profissão docente, influenciando diretamente na permanência na careira, visto que o início é considerado um período difícil e rodeado de insegurança, no qual o professor está se familiarizando com o ambiente escolar. Segundo Tardif (2002, p. 11), o início da docência: "[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho".

Nesse contexto, após a formação inicial, o professor já lida com o desafio de não sofrer o desencantamento pela profissão, conforme aponta Ponte (1998, p. 07):

> Terminado o curso, obtido o seu certificado, o jovem professor vê-se de repente com 5 turmas, completamente entregue a si próprio, e muitas vezes se sente olhado com uma certa desconfiança pelos colegas mais experientes. Em vez de aproveitar a energia e a criatividade dos jovens professores, as escolas, talvez sem dar por isso, tornam-lhes a vida difícil, não favorecendo a sua socialização, não lhes pondo à disposição os meios e recursos existentes e, principalmente, não os enquadrando com o calor humano que tão importante seria neste momento da sua vida profissional. O período que podia ser extremamente produtivo, de experimentação de novas ideias, de envolvimento

> em novos projetos é, muitas vezes a antecâmara de uma relação difícil e desencantada com a profissão.

Desse modo, é fundamental que a escola propicie um ambiente com o suporte necessário para que o professor iniciante se sinta preparado para enfrentar as dificuldades apresentadas durante essa fase.

Segundo Huberman (1992), os três primeiros anos de ensino são caracterizados pelos aspectos de sobrevivência e descoberta. Assim, a fase inicial é o momento no qual o professor aprende a encarar o ambiente escolar como um espaço em que cada dia é um aprendizado e cujas situações não podem ser previstas, promovendo que essa diversidade de experiências seja compreendida como parte do processo de ambientação.

Nesse sentido, Perrenoud (2002) evidencia que, "nesta fase de iniciação da docência, o professor enfrenta estresse, a angústia e o pânico." "[...] O professor iniciante precisa de mais esforço para resolver seus problemas que o profissional experiente." Diante disso, é essencial que o professor adquira o habito de refletir sobre suas experiências para que ele encontre o direcionamento para construir, desconstruir e reconstruir os saberes necessários para a docência, em que as ações devem desencadear a adaptação e aprimoramento para resolver as situações de conflito que acometem seu cotidiano.

Segundo Tardif (2002, p. 51):

> "[...] é no início da carreira que os professores acumulam, o que, parece, sua experiência fundamental", sendo um período no qual irão construir sua identidade como professor e, ainda completa que "o início da carreira representa também, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho". (p.82).

Baseando-se nas experiências cotidianas no ambiente escolar, o professor se submete a aprendizagem constante e isso influencia no seu processo de evolução, dando suporte para realizar mudanças que considera essenciais para constituição de sua da identidade docente. Partindo dessa perspectiva, é importante destacar que as experiências propiciadas desde a universidade são fundamentais para a produção do pensamento pedagógico sobre a profissão docente,além de auxiliar no desenvolvimento de outros elementos essenciais para a identidade do professor. Assim, podemos dizer que a

identidade docente é previamente construída durante a formação inicial e no decorrer da carreira se adequa as diferentes etapas da vida.

De acordo com Pimenta (2002, p. 07):

> A identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Diante disso, para a construção da identidade docente, não devemos considerar somente a bagagem dos conhecimentos teóricos, mas também as vivências ocorridas durante a profissionalização do professor. Conforme evidencia Nóvoa (1992, p. 23): "A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia".

Nesse sentido, formação e profissionalização estão interligadas, pois na formação inicial o professor já vivencia a realidade da profissão e essas experiências contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, para resolver os problemas do cotidiano, o professor iniciante necessita de tempo para compreender a interação com a escola como fundamental para seu processo de profissionalização e para constituição dos saberes docentes, pois a partir disso, é possível lidar com essas situações mediando uma resolução.

De acordo com Tardif (2002, p.17), devemos compreender os saberes dos professores:

> [...] em intima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Nesse contexto, as relações originadas a partir da interação no espaço escolar, são importantes para o desenvolvimento dos saberes da experiência, evidenciados por Pimenta (2002, p.20) como: "[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano

docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores".

Portanto, as experiências vivenciadas pelo professor na escola podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento profissional, propiciando um ambiente em que ele se sinta confiante para se expressar e se adaptar a diferentes realidades, e com isso, busque na reflexão sobre essas situações a maturidade para superar os desafios ao longo da carreira. Para tanto, acreditamos que a formação inicial deve possibilitar momentos de experiência docente para que o futuro professor perceba a dimensão desses desafios e assim possa estar qualificado para lidar com a realidade de sua futura prática profissional.

4 Metodologia

Com o objetivo de discutir como as experiências a partir do Estágio são fundamentais para constituição da identidade docente e para superar desafios durante o início da carreira, bem como, refletir sobre as dificuldades com relação à docência do professor recém-formado, o trabalho foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.48-49), "a pesquisa qualitativa é descritiva;os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com osresultados e o produto".

Partindo desse pressuposto, o interesse em realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, manifesta-se por entender que esse tipo de pesquisa possibilita analisar de maneira detalhada determinado problema e identificar como ele ocorre no cotidiano, permitindo ao pesquisador o contato aprofundado com seu objeto de estudo.

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 287):

> A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo. (...) O objetivo não é o juízo de valor; mas antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.

Ao investigar a temática sob a perspectiva dos participantes, buscamos compreender como eles encaram as questões abordadas, valorizando as experiências, expectativas e sentimentos descritos em suas narrativas.

Diante disso, o método adotado nessa pesquisa consiste no estudo de caso, utilizado com a finalidade de selecionar aspectos fundamentais. Conforme evidenciam André e Ludke (1986, p. 17):

> [...] o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Dessa forma, podemos perceber que o estudo de caso possui características fundamentais para o desenvolvimento da proposta, pois permite a seleção de informações que contribuem para a discussão e a análise das narrativas dos professores.

Nesse contexto, como instrumento para a coleta de dados, optamos pela aplicação de um questionário semiaberto, definido por Gil (1999, p.128), "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." Assim, a partir dos relatos das experiências apresentados nos questionários, foi possível compreender as semelhanças e diferenças entre as situações abordadas pelos sujeitos investigados.

Portanto, a utilização de uma metodologia de natureza qualitativa em consonância com um questionário semiaberto, será essencial para realizar um estudo de caso que satisfaça aos objetivos elencados no trabalho.

4.1 Sujeitos da pesquisa e desenvolvimento da proposta

A pesquisa foi realizada com professores da educação básica em carreira inicial, licenciados no curso de Licenciatura Plena em Matemática desde o ano de 2014, pela

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus do município de Barra do Bugres – MT.

Tendo em vista que os participantes eram de cidades diferentes, o questionário semiaberto foi aplicado via e-mail, contendo todas as orientações necessárias. Nesse processo, com a finalidade de facilitar a coleta de respostas, optamos por desenvolvê-lo utilizando o Google Forms[1].

Assim, são participantes da pesquisa 8 professores, com a faixa etária de 23 à 40 anos, sendo 5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. O questionário possui questões que enfatizamos como socioeconômicas e profissionais com a finalidade de caracterizar o perfil de cada participante e por último, perguntas voltadas para a formação inicial e o início da carreira.

5. Análise e discussão dos resultados

Após a elaboração do questionário, foi utilizada como base para conhecimento dos participantes, uma planilha contendo informações básicas a respeito dos professores de matemática licenciados nos últimos 10 (dez) anos, sendo elaborada a partir disso, uma nova planilha considerando apenas aqueles que concluíram o curso de licenciatura desde o ano de 2014, obtendo uma amostra de 65 (sessenta e cinto) pessoas. Após essa seleção, o questionário foi enviado a todos participantes, no entanto, apenas 16 (dezesseis) responderam ao e-mail, sendo enumerados de *P.01* à *P.16*, conforme a ordem de resposta, a fim de manter a identidade de todos em sigilo. Assim, ficou constatado que dentre aqueles que responderam, apenas 8 são professores que relataram suas experiências no questionário e os demais relataram apenas por e-mail que não atuam na profissão por inúmeros motivos, também discutidos brevemente em um primeiro momento da pesquisa. Além disso, 47 (quarenta e sete) pessoas não se manifestaram e 2 e-mails retornaram como inexistentes.

Inicialmente, foi possível compreender que a inserção à docência nem sempre ocorre após a formação inicial, pois em alguns relatos é possível notar dificuldades

[1] Ferramenta integrada ao Google Drive, utilizada para a criação de formulários online.

semelhantes relacionadas ao processo de transição da universidade à profissão. Porém, mesmo não atuando na área, o desejo de ingressar na carreira é manifestado, conforme as respostas *P.02, P.06*e *P.08*, respectivamente:

> "Atualmente trabalho como Agente Comunitário de Saúde, 40 horas semanais. Devido ter meu trabalho garantido, optei por esperar um concurso para assim ter meu trabalho de professora, então é melhor não trocar o certo pelo duvidoso." P.02 (2017).

> "Sou atendente Comercial concursado na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Ainda não estou trabalhando como professor pela falta de concurso público na área. Me sinto mais seguro trabalhando em empresa pública do que em contrato sem estabilidade financeira com o Estado." P.06 (2017).

> "[...] Eu quero dar aula, mas não consigo entrar devido aos professores que já estão lá na escola. Na contagem de pontos sempre perco. É complicado, pelo menos aqui na cidade onde moro. Vou continuar tentando." P.08 (2017).

Nesse contexto, é possível perceber que após a formação inicial, várias questões permeiam sobre a decisão de ser professor. Assim, a inserção do professor no ambiente escolar já consiste em um desafio no qual ele está sujeito, visto que muitos já possuem um vínculo empregatício e optam por mantê-lo pela questão da estabilidade ou ainda, por outros motivos não conseguem um contrato em relação aos professores que já estão na carreira docente há um tempo. Diante disso, consideramos que cursar uma licenciatura não é garantia de que após a formação inicial haverá o ingresso de imediato na profissão.

5.1 Perfil dos Participantes

Tendo em vista os objetivos do trabalho, nesse segundo momento, a discussão será alçada em relação aos professores da Educação Básica. Assim, inicialmente foi necessário caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes, obtendo as seguintes informações:

Tabela 8- Gênero

Gênero	Quantidade	Percentual
Masculino	5	62,5%
Feminino	3	37,5%

Fonte: a Autora (2017).

A tabela 1 apresenta a distribuição de participantes por gênero, onde os dados indicam que a maioria dos participantes é do sexo masculino, correspondendo a 62,5%.

Apresentamos ainda a tabela 2, com a faixa etária dos participantes a seguir:

Tabela 9 – Faixa Etária

Idade	Quantidade	Percentual
20 – 25	2	25%
25 – 30	1	12,5%
30 – 35	3	37,5%
35 – 40	2	25%

Fonte: a Autora (2017).

Assim, podemos observar na tabela 2 que em relação a faixa etária, 12,5% dos participantes estão entre 25 e 30 anos e a maioria (37,5 %) corresponde às pessoas que estão entre os 30 a 35 anos.

A tabela seguinte apresenta o lócus dos participantes, conforme podemos observar:

Tabela 10 – Lócus dos Participantes

Cidade/Estado	Quantidade	Percentual
Barra do Bugres – MT	3	37,5%
Diamantino – MT	1	12,5%
Murici – AL	1	12,5%
Tabaporã – MT	1	12,5%
Tangará da Serra – MT	2	25%

Fonte: a Autora (2017).

A tabela 3 foi construída com o objetivo de situar os participantes da pesquisa. Assim, podemos observar que a maioria reside no município de Barra do Bugres – MT, representada percentualmente em 37,5%.

Para caracterizar o perfil profissional dos participantes foram construídas 5 perguntas fechadas, que possibilitaram obter os seguintes dados:

- Em relação ao ano de conclusão da licenciatura na UNEMAT, 4 (quatro) são professores licenciados em 2014, 3 (três) no ano de 2015 e 1 (um) no ano de 2016.

- Quanto ao tempo de atuação dos professores na área, as respostas obtidas permitiram caracterizar um panorama cronológico, conforme a tabela 4:

Tabela 11 – Tempo de atuação na profissão

Tempo	Quantidade	Percentual
6 meses – 1 ano	2	25%
1 ano – 2 anos	2	25%
2 anos – 3 anos	3	37,5%
Mais de 3 anos*	1	12,5%

Fonte: a Autora (2017).

Nesse contexto, o número de professores que já leciona entre e 2 e 3 anos consiste no maior percentual representado pela tabela (37,5 %). Além disso, ressaltamos que o tempo representado pelo símbolo (*), consiste em um professor que já atua na área há mais de 20 (vinte) anos, sendo relatado por ele o fato de já lecionar a disciplina de matemática antes do curso de licenciatura, devido ao cargo no magistério.

Para as questões que envolvem aspectos como: modalidade de ensino, instituição de trabalho e carga horária, foi obtida a seguinte relação:

- No Ensino Fundamental trabalham 2 (dois) professores em Instituição de Ensino Pública com carga horária, respectivamente de 30 e 40 horas;

- No Ensino Médio trabalha 1 (um) professor em instituição de Ensino Privada, com uma carga horária não especificada.

- Trabalham em ambas as modalidades de ensino: 5 (cinco) professores em Instituição de Ensino Pública, com cargas horárias respectivas: sendo 1 (uma) não especificada, 1 (uma) de 40 horas e 3 (três) de 30 horas.

Nesse contexto, a partir da caracterização, buscamos evidenciar quem são os participantes da pesquisa, de modo a traçar o perfil de cada professor, o que consideramos essencial para o desenvolvimento da temática.

Portanto, tendo em vista um panorama inicial dos participantes, a seguir haverá a discussão pautada na concepção a respeito dos desafios e contribuições do Estágio Curricular Supervisionado.

5.2 As vozes dos professores

Apresentaremos a seguir, as respostas dos professores que retratam a importância do Estágio e discutem os principais desafios do início da carreira.

Em relação a motivação na escolha da profissão, foi possível observar que dos 8 (oito) professores investigados, 6 (seis) relataram motivos semelhantes, que podem ser resumidos, conforme a resposta de *P.05:*

> **"**1) Influência das minhas professoras de ensino fundamental de Matemática e do ensino médio nas disciplinas de Matemática e Física;
> 2) Identificação com o curso;
> 3) Perspectiva de ascensão financeira." P.05 (2017).

Enquanto que 2 (dois) professores relataram motivos como *"falta de opção, carência na área e oportunidade".*

Em relação à importância da atividade teórico-prática de Estágio durante a formação inicial, foram relatadas nas narrativas dos professores 6 (seis) respostas que conduzem para a decisão da profissão, conviver com a realidade da profissão e compreender os desafios da carreira, conforme apresenta a resposta de *P.04 (2017)**:** "É possível dimensionar os desafios que o docente terá que enfrentar durante a sua prática."*

Durante análise, 2 (dois) professores evidenciaram que: *"deve ser necessário o contato com o ambiente escolar antes do estágio, e que este não revela de fato a realidade escolar".*

A respeito das contribuições para a prática e constituição da identidade docente a partir das experiências vivenciadas no durante o estágio, 7 (sete) professores relataram contribuições, dentre eles conforme *P.14*, *P.05* e *P.12* , respectivamente:

> "A ambientação foi uma das maiores contribuições". P.14 (2017).

> "Ser inovador. Mesclar o modo tradicional com atividades que quebrem aquele paradigma que a Matemática é um "bicho-de-sete-cabeças". Busco explorar sempre que possível, recursos audiovisuais; dentro das possibilidades, insiro alguns jogos didáticos e trabalho sempre com a participação do aluno na construção do seu conhecimento." P.05 (2017).

> "Planejamento de aula (tempo); o agir com o aluno, a flexibilidade de conteúdos." P.12 (2017).

Apenas 1 (um) professor destacou não haver nenhuma contribuição para sua prática profissional.

Após a formação inicial, a experiência do primeiro contato com a sala de aula, coordenação e demais professores foi evidenciada nas narrativas, sendo possível constatar

que 4 (quatro) professores obtiveram o apoio necessário para o início da carreira, conforme afirma *P.03*:

> "Na escola que comecei, a recepção foi de suma importância. Recebi todo o apoio necessário para dar inicio a profissão". *P.03 (2017).*

Enquanto que 4 (quatro) professores relataram o choque com a realidade escolar, diferenças entre colegas, comparativos da formação inicial com a profissão, com destaque para o aprendizado diário da profissão.

Com relação aos limites e possibilidades no início da docência e a experiência nessa fase, as respostas obtidas permitiram compreender o período inicial da docência em sala de aula como um desafio, com destaque para os 3 primeiros anos, sendo importante para maturidade profissional o aprendizado constante a partir de novas descobertas nesse processo.

Nesse sentido, 2 (dois) professores não relataram desafios ou possibilidades, 3 (três) professores destacaram limites e possibilidades e 3 (três) professores relataram somente os limites, conforme evidencia *P.13*:

> "Limite deveria ser a nome da profissão docente. Somos extremamente limitados com relação a ministração de aula, é uma via de mão dupla que na maioria das vezes só tem fluxo de ida, sem retorno do aluno. Dependemos da contribuição dos alunos para uma boa aula. Mas infelizmente, não temos." *P.13 (2017).*

Quando questionados a respeito das contribuições do estágio no percurso da formação à docência para auxiliar a lidar com situações desafiadoras durante a fase inicial da carreira, 1 (um) professor afirma não haver contribuições, 4 (quatro) professores destacaram que o Estágio contribui para o início da carreira e 3 (três) professores apresentaram contribuições, no entanto, atentam para a particularidade de cada escola. Em suas narrativas relatam o distanciamento da família da escola e outros problemas, que não presenciaram durante o estágio na formação inicial, conforme aponta *P.05*:

> "Em partes sim, em outras não. É evidente que a forma como os meus professores universitários incentivaram inovar nas aulas trazendo atividades lúdicas, experimentos, jogos didáticos, aulas diferenciadas fazem com que desperte a curiosidade e a participação dos alunos, mas nem tudo é um mar de rosas. A educação pública ainda está longe de ser de qualidade e os problemas

> ultrapassam as paredes das escolas, está nas famílias. O grande problema que vejo é o distanciamento dos pais na vida escolar dos seus filhos. Muitos deixam os alunos na escola acreditando que é dever dela educá-los com valores que deveriam vir do ambiente familiar. Muitas vezes os professores deixam de dar sua aula para resolver problemas de indisciplina. Este é pra mim o maior desafio que temos atualmente. A escola deixou de ser um ambiente de aprendizado para ser um internato. Não quero generalizar, mas meus relatos são baseados na minha experiência em 8 escolas na qual trabalhei nesses últimos 3 anos de carreira. O poder público está preocupado com números e não qualidade e não com o que passa o docente dentro da sala de aula com 30-35 alunos. Esse desafio eu lido diariamente e busco a cada dia uma forma de saná-la." P.05 (2017).

O relato do professor caracteriza um panorama geral de como funciona o ambiente escolar, destacando as principais dificuldades que acometem o professor em carreira inicial, não deixando de destacar a relevância do Estágio na formação inicial.

6 Considerações Finais

Consideramos a partir dessa pesquisa que os professores evidenciaram desafios em relação ao ambiente escolar de modo geral, discutindo pontos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Em alguns relatos foi possível compreender inicialmente a dificuldade de inserção à docência. Com relação aos professores que atuam na escola, é notória a preocupação dos profissionais da educação básica em relação à importância da participação da família na escola, evidenciando como isso reflete na vida escolar do aluno.

Em sala de aula, as narrativas se voltam para os momentos de insegurança, o choque de realidade vivenciado no início, limites e possibilidades, além de enfatizar o constante aprendizado que se submetem na profissão como um fator positivo para a prática e aperfeiçoamento dela,

Em relação ao Estágio, foi possível compreender que a maioria dos professores destacaram contribuições para sua prática e constituição da identidade docente, utilizando as experiências vivenciadas na formação inicial como subsídio para o amadurecimento, projetando durante a fase inicial da carreira docente, possibilidades para superar alguns limites. Dessa forma, podemos dizer que a experiência docente que o estágio oportuniza, promove ainda na formação inicial o desenvolvimento de aspectos importantes ao professor.

Estes apontamentos sugerem que a carreira inicial do professor recém-formado é um período que requer foco e determinação para permanência na profissão. Os desafios diários também possibilitam aos profissionais habilidades para a análise das situações cotidianas, o que permite encarar melhor a realidade escolar.

Portanto, partir da pesquisa ficou evidenciado a importância do Estágio curricular supervisionado na formação inicial, bem como obtivemos relatos que destacam os principais desafios enfrentados por professores de matemática recém-formados.

Referências

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

FÁVERO, Maria L.A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: ALVES, Nilda (org.) Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa:Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva: chave da profissionalização do oficio**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTE, JP da; **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS QUANTO À DOCÊNCIA

Jaini Aparecida Possamai Machado (IFRO) – jaini.possamai_14@hotmail.com
Marluce de Oliveira Lima (IFRO) – marluceoliveira311@gmail.com
Miriam Aparecida Orloski de Castro Pereira(Docente/IFRO) – miriam.orloski@ifro.edu.br
Lucimar de Freitas Novais (Docente/IFRO) – lucimar.freitas@ifro.edu.br

Resumo: Atualmente o ensino de ciências ainda é trabalhado em muitas salas de aula de forma a valorizar apenas os conteúdos escolares, sem conexão ou relação com assuntos ou práticas que procurem contemplar uma aprendizagem significativa nos alunos. Muitas pesquisas acerca do processo de ensino e aprendizagem têm levado em consideração as orientações construtivistas, que colocam em evidência a importância da dependência do conhecimento científico e a habilidade didática como essencial para o profissional docente. Com isso, esse trabalho objetivou conhecer e analisar as perspectivas de alunos em Licenciatura em Ciências Biológicas com relação a docência. Para isso, aplicamos um questionário a 22 alunos em uma turma do 5º período de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO *Campus* Colorado do Oeste. A partir dos resultados obtidos, foi possível constatar que professor os alunos almejam.
Palavras-chave: Construtivismo. Formação inicial de professor. Domínio de Conteúdo. Didática .

1 Introdução

O ensino de Ciências Naturais tem sido praticado de acordo com diferentes propostas educacionais, que se sucedem ao longo das décadas. No Brasil, só após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 5.692 aprovada no ano de 1971 foi que o ensino de ciências passou a ser obrigatório em todas as séries do Ensino Fundamental. O ensino de ciências durante algum tempo passou a ser entendido como metodologia científica e o professor entendido como dono da sabedoria. Em 2017, passados mais de 40 anos muitas atividades ainda são baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa.

No entanto FLIMA (2013) aponta que uma tendência pedagógica tradicionalista, ainda praticada atualmente por diversos docentes. Com isso os alunos são condicionados pelos exercícios repetitivos que tem como objetivo a reprodução, ou seja, uma gravação daquilo que está sendo dito. Não há vínculo com a realidade social, pois não se trabalha para viver na atualidade.

Numa visão construtivista a tarefa docente é a de monitorar o crescimento cognitivo do aluno, aproximando-o dos conhecimentos científicos, focalizados numa prática que evidencia os elementos motivacionais para promover essa aprendizagem. O ensino de ciências presente em muitas escolas ainda não leva em conta o progresso relativo que essa proposta de ensino representou. É válido relembrar ainda que essa teoria preza pela grande dependência entre a estabilidade da aprendizagem dos estudantes e a continuidade

no esforço para alcançá-lo. (VILLANI, PACCA, 2017). Desta forma, o professor é um mediador, entendendo que o estudante possui conhecimentos prévios e assim incorpora-se ao conhecimento científico.

O principal impacto das orientações construtivistas está na atenção antes dirigida aos métodos de ensino, entendido como técnicas capazes de ensinar com eficiência, para os processos de aprendizagem. O olhar do educador dirige-se assim para as potencialidades e as dificuldades dos estudantes em suas interações com os conteúdos escolares (JUNIOR,1998). De modo geral, as principais contribuições do conceito construtivista dizem respeito aos seguintes fatores: possibilita a valorização do indivíduo, faz a criança romper seus limites, valoriza-se o esforço da criança na construção do conhecimento, tornando-a ativa no processo de conhecimento no qual há necessidade de reflexão e de elaboração pessoal (BARDUCHI, 2004).

Mesmo se avançando em relação à produção da ciência, no cotidiano escolar as atividades de ensino sofrem por diversos fatores. Entre eles, está a insuficiência de saberes/conhecimentos didáticos ou científicos pelos docentes, que são muitas vezes resultados de situações sócio-políticas outras, pela inadequação da formação que recebe, seja inicial e ou continuada.

O docente deve ser um profissional comprometido com o projeto e apresentar estratégias para orientar seus alunos, tornando-se assim, um mediador do processo, abrindo espaços, lançando desafios, valorizando a caminhada dos alunos, desenvolvendo competências nas dimensões cognitivas, emocionais, sensoriais e culturais (FORTESKI et al. 2011). Segundo Freire (1999, p.29), "[...] percebe-se, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo".

Segundo Piaget o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. O eixo central de sua teoria sobre o desenvolvimento mental é justamente a interação entre o organismo e o meio ambiente em que está inserido. (PIAGET apud MACEDO, 1994).

Os pontos fundamentais apresentados acima evidenciam o papel mediador do professor no processo de aprendizagem. O docente deverá criar situações problemas, que permitam questionamentos que resultarão em um avanço cognitivo, sempre considerando o aluno como um ser ativo.

Ser um professor construtivista significa efetivamente uma dedicação constante à sua prática educativa. E acreditar que se estamos na educação, é porque acreditamos que

lidamos com sujeitos individuais vivenciando processos complexos, e não pessoas cuja aprendizagem poderia caber dentro de uma caixa (MIRUNA, 2010).

Este trabalho buscou conhecer as perspectivas apresentadas pelos acadêmicos do 5° período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO - Campus Colorado do Oeste acerca da docência. Tal entendimento pode se apresentar como um "termômetro", servindo para identificar ao mesmo tempo as concepções desenvolvidas em seus futuros docentes como para nortear novas propostas de trabalhos e reflexões.

2 Material e métodos

Esse trabalho tem uma abordagem qualitativa (GIL, 1999) por permitir a expressão, as opiniões dos sujeitos sobre a docência. Assim a preocupação é com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado (MINAYO, 2001).

O instrumento utilizado na coleta de dados foi um questionário aplicado há 22 alunos de uma turma do 5º período de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Colorado do Oeste no mês de julho de 2017.

Esse público foi escolhido, pois estão no meio do curso e no momento da pesquisa estavam cursando a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências II. Na disciplina os participantes da pesquisa realizaram uma atividade intitulada "Escola, adolescência e juventude: o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e significativa" proposta pelo Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental. Tal atividade apresentava como expectativa de que ao final das reflexões a da "importância de aspectos como acolhimento e socialização dos alunos, interação escola e comunidade, formação para a cidadania como eixo organizador do Ensino Fundamental e comecem a avaliar sua prática, à luz dessas questões" (p. 21).

Para o desenvolvimento das atividades proposta por este trabalho, os acadêmicos assistiram ao filme "De volta para o futuro" do diretor Robert Zemeckis, 1985 e realizaram algumas discussões com base em sua própria vivência e em textos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN com os temas "Escola, Adolescência e Juventude" e "Família", presentes no documento de Introdução. Algumas análises reflexivas foram propostas: como: "Se houvesse a possibilidade de alterar o percurso da sua história pessoal, o que cada um dos participantes faria? ", " Faça um levantamento a

respeito das mudanças mais significativas que ocorreram na vivência da condição juvenil do seu tempo para hoje. ” e “Realize previsões relativas ao futuro dos jovens de hoje.”

Após as reflexões e registros, os alunos foram divididos em equipes para realizar apresentações criativas como: teatro, gravação de vídeo, músicas, dentre outros. Cada equipe formulou suas respectivas apresentações baseando-se no questionamento: ”. Se fôssemos os alunos de hoje, o que esperaríamos de nossos professores? ”

Ao final das apresentações o questionário deste trabalho foi aplicado, contendo a pergunta que norteou o desenvolvimento das atividades, para averiguar o conhecimento e as demais aplicações obtidas pelos futuros docentes. A tabulação dos dados foi feita pelo agrupamento de respostas semelhantes em blocos.

3 Resultados e discussões

Os entrevistados apresentam idades que variam de 19 a 40 anos, sendo 14 do sexo feminino e 8 masculino no total de 22. Através de um questionário foi possível fazer o levantamento das perspectivas dos acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas relacionado ao tema: “Se fôssemos os alunos de hoje, o que esperaríamos de nossos professores? ” Essa questão coloca os acadêmicos numa dimensão de ensino básico e contempla dimensões de conhecimentos já adquirido na formação acadêmica. As informações que viriam sobre o professor poderia a nosso ver, ser representado também como um professor ideal.

As respostas foram agrupadas por semelhanças, classificadas como: de domínio de conteúdo pelo professor e didática. Os alunos que ressaltaram a didática, subdividimos em didática para ensinar o conteúdo e didática com foco nas relações interpessoais. Uma das respostas contempla a didática para ensinar o conteúdo e também nas relações interpessoal.

Dos discursos analisados, seis falas que representam um professor que tenha domínio de conteúdo e didática. Algo discutido como indissociável para um professor com competência numa concepção construtivista. Vejam as opiniões que contemplem essa perspectiva:

Espero que meu professor seja aberto as questões da diversidade. Seja dinâmico, com informações que relacionem os conteúdos com questões sociais e tais. Que ele siga a ementa e se preocupe com a aplicação dos conteúdos para vida profissional dos futuros de seus alunos. (SUJEITO A)

Que tenha didática boa, alto nível de formação e comportamento com o objetivo de ser professor visto em sua formação e tenha um alto controle de transmitir conhecimento. (SUJEITO E)

Que tenha conhecimento e que seja, que possa cativar e dominar não por força, mas com suas qualidades (SUJEITO F)

Conhecimento, distância e controle de aula da classe. (SUJEITO I)

Eu espero que o professor, seja uma mistura de todas as coisas! Tanto atencioso, quanto gênio, que o mesmo mostre importância com o aprendizado dos alunos. (SUJEITO R)

Espero que seja um exemplo no quesito domínio da disciplina e que me instigue a crescer em conhecimento. (SUJEITO Z)

Outros dezesseis estudantes centraram esse professor como alguém com boa didática, ora ressaltando as relações interpessoais, ora ressaltando o ensino do conteúdo. Sobre uma didática que ressaltava o ensino do conteúdo, classificamos quatro das respostas, observe:

Que me traga a vontade de buscar ***aprender*** *mais sobre o universo como um todo, me* ***instigue a procurar*** *respostas e conhecimentos.* (SUJEITO C)

Alguma ***lição*** *que eu poderia usá-la no futuro.* (SUJEITO H)

Espero o melhor respeito, conhecimento sabedoria, ***despertar para a verdade*** *de tudo e do melhor.* (SUJEITO J)

Espero que ele tenha didática o suficiente para conseguir ***transmitir conhecimento*** *aos seus alunos*. (SUJEITO L)

Na primeira resposta é possível perceber uma didática que ressalta o professor que busca desenvolver autonomia dos alunos. Nas demais falas há ideias de transmissão de saber, verdades e centralidade na prática, o que para uma abordagem progressista de ensino, estas concepções afastariam afastadas da promoção de um desenvolvimento autônomo, crítico de ensino e a aprendizagem.

Nas outras respostas, a centralidade didática estava nas relações interpessoais focadas no desenvolvimento do aluno, classificadas em doze falas, vejamos:

Um professor que não seja absurdamente tradicional, trazendo para a aula algumas ***metodologias diferenciadas****, também sendo compreensível com a* ***situação individual*** *de cada aluno.* (sujeito B)

*Que ele seja atento as **dificuldades** dos alunos e nas qualidades do mesmo. Sendo assim **saber avaliar** cada um de forma justa. Que ele seja **dinâmico** e que tenha **amor** e **dedicação** em sua profissão.* (SUJEITO D)

*Espero que os professores sejam mais aplicados e busquem meios de **compreender os alunos** cada um com sua especificação*. (SUJEITO G)

Que ele transmita o conhecimento, traga informações onde encontra as respostas para o meu entendimento, quero aprender com ele, seu jeito de ser vai me inspirar a busca. (SUJEITO K)

Que seja um professor não só mediador de conhecimento, mas que vá além da sala de aula. Passar para os alunos novidades para que possa chamar atenção. (SUJEITO M)

Dinâmico, responsável, bom relacionamento interpessoal, bom senso e acima de tudo maturidade para lidar com diferentes situações. (SUJEITO N*)*

*Que ele seja um mediador, respeite e saiba criar um **ambiente familiar** sem autoritarismo*. (SUJEITO O)

*Espero um professor mais **próximo** de seus alunos e **mais atento** com a vida familiar dos alunos, pois ela tem grande impacto na aprendizagem dos alunos. Professor que **ama** o que faz e não que atuem apenas pela pretensão salarial.* (SUJEITO P)

*Espero que ele seja educado, i**dealista, sensato, competente e extremamente profissional**.* (SUJEITO Q)

*Seja **compreensivo, não autoritário, não grite** auxilia os alunos em sua dificuldade.* (SUJEITO U)

Espero um professor que possa estabelecer uma boa relação com os alunos e que o professor possa compreender que como aluna, tenho a minha própria maneira de compreender a vida e os conteúdos, e que o mesmo deve sim interpretar minhas respostas, não querendo que eu use as palavras que ele quer ler. (SUJEITO X)

Também tem um aluno que ao falar da didática para ensinar, também aponta a questão da relação interpessoal, a saber:

*Espero que ele seja **parceiro**, não seja só em sala de aula e sim como um todo suas aulas sejam d**inâmicas para facilitar** a compreensão dos **conteúdo**s.* (SUJEITO S)

Nestas falas evidencia-se um papel de professor mediador do professor dentro de sala, e também a busca por metodologias que facilitem a aprendizagem.

Os dados indicam que a maioria dos docentes, se preocuparam em retratar nesse ideal de professor a da questão didática, em especial, em ações que o docente promove para desenvolver boas relações interpessoais. O que pode ser considerado, um dos pilares de sustentação da prática docente. Pois qualquer relação social, quando a há boa convivência a tendência tende a gerar ganhos para os indivíduos. Contudo, eles na maioria não retrataram a importância da didática na ação docente integrada ao domínio do conteúdo pelo professor. Apenas cinco estudantes trazem em seus discursos o domínio do conteúdo e a didática integrados nesse perfil de um professor, colocado na pergunta como um professor que eles gostariam de ter.

É possível que todos indicassem o domínio do conteúdo como importante, se fosse uma questão que desse essa indicação, mas na manifestação por ser uma pergunta aberta, isso não foi evidenciado. Por isso, considera-se importante reforçar no curso maiores ações que evidencie em suas formações a junção indissociada das duas dimensões e também as limitações que eles sofrem.

Com isso concordamos com Macedo (1994) a afirmar que formação de professores com a proposta construtivista, deve levar em consideração quatro pontos fundamentais.

a) O primeiro é a tomada de consciência das suas práticas pedagógicas.

b) O segundo é ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente.

c) O terceiro é adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor.

d) O último ponto é ter conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos.

Um fato nessa abordagem a apresentar é que o professor não nasce pronto e acabado (FREIRE, 1996). E nem consolida sua formação quando termina a graduação. Assim, é na formação e também durante atuação que ele vai ser formando, de forma contínua ele vai construindo e reconstruindo, pelas tentativas de solucionar os problemas que descobrem os melhores caminhos.

Considerações finais

Devido á abrangência de possibilidades para esse questionamento e o público pequeno fundamentam-se aqui considerações, não se dando por encerrada a pesquisa. Diante das respostas apresentadas foi possível constatar que os acadêmicos almejam um professor com ideias e metodologias adequadas, que instigue e provoque a vontade de saber mais.

No entanto, ainda são poucos os alunos que apresentam o domínio de conteúdo como indissociável ligado as abordagens didáticas. Nas respostas também encontramos alguns respostas que fogem a abordagens construtivistas e progressistas de ensino. Diante disso, é preciso estabelecer alternativas na formação que possam sanar essas lacunas nos saberes desses indivíduos.

Referências

BULGRAEN,V. C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo: Capivari.v.1, n.4, ago./dez. 2010 .

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasilia: MEC, 1998.

_____. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros em Ação – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Volume 1. Brasilia: MEC, 1999.

BARDUCHI, A. L. J. **As concepções de desenvolvimento e aprendizagem na teoria psicogenética de Jean Piaget**. MOVIMENTO, São Paulo, v. 4, n. 4, jan./dez. 2004. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

FILMA, V. **Tradicionalismo educacional**. Disponível em: <https://leleledemae.wordpress.com/2013/10/24/tradicionalismo-educacional/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

FORTESKI ,E.; OLIVEIRA,S. T. D.; VALÉRIO, R. W. Prazer pela leitura: incentivo e o papel do professor. Ágora: R. Divulg. Cient., v. 18, n. 2, p. 120-127. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JUNIOR, O. A. **O papel do construtivismo na pesquisa em ensino de ciências**. INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS, Minas gerais, v. 3, n. 2, p. 107-120, jan. 1998. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/620/409> .Acesso em: 25 jul. 2017.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. SCIELO, Ceará, n. 107, p. 187-206, jul. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2017.

MIRUNA. **Em defesa do professor construtivista**. ESCOLA DA VIDA, 2010. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/blog/?p=677> . Acesso em: 25 jul. 2017.

MACEDO, L. **Ensaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REZENDE, F. **As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista**. ENSAIO, Minas Gerais, v. 02, n. 1, mar. 2002. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/%2013/45>. Acesso em: 25 jul. 2017.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. D. A. **Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências.** Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. , Jan. 1997 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100011&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 14 Jul. 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1° SEGMENTO – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lorranne Rodrigues da Silva– (FAED/UNIC) lorrannerodrigues@hotmail.com.br
Sandra Jorge da Silva– (FAED/UNIC) terraceumar12@gmail.com

RESUMO: O presente artigo é resultado de pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo, tendo como foco o estágio em docência na educação de jovens e adultos do 1° segmento (1º a 5º ano), realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos em Várzea Grande - MT. Será destacado nesse trabalho o ambiente de pesquisa, realização das atividades e reflexões pertinentes à prática docente. Com o objetivo de compreender o estágio como possibilidade de articulação teoria e prática na atuação docente na educação de jovens e adultos - EJA, afim de compreender a realidade do dia a dia em sala de aula, observando modelos de práticas pedagógicas utilizadas por professores regentes, pois na EJA encontra- se um público alvo diferenciado das demais modalidades de ensino, entendendo que esse público alvo tem várias razões para procurar a escola, uns procuram para conseguir um emprego ou melhorar o salário, outros porque querem saber ler e escrever, poder ler placas, jornais, textos, saber interpretar, se sentir incluído na sociedade que nos tempos atuais é tão exigente e o estágio supervisionado propícia aos acadêmicos o conhecimento da realidade desses alunos, fazendo com que os estagiários tenham um olhar flexível e reflexivo para cada situação encontrada na educação de jovens e adultos.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Educação de Jovens Adultos. Atuação docente.

Introdução

O estágio supervisionado serve para que possamos ter conhecimento sobre atuação docente em sala de aula, refletir as práticas pedagógicas que existem na sala de aula. Em alguns momentos observamos que ainda são práticas tradicionais; memorização, repetições, cópias, e etc. Os espaços da Universidade nos proporcionam muitos aprendizados que por vezes criam em nós entusiasmo e expectativas em relação ao campo de atuação (a escola). Nesse momento é fundamental percebermos que teoria e prática são aliadas e se complementam em todos os momentos.

Dessa forma Pimenta e Lima (2004), "Considera que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará" e ainda acrescenta que "o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática". O estágio supervisionado é uma oportunidade de pôr em prática os conhecimentos acadêmicos em situações reais.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos exige profissionais capacitados, pois atendem homens, mulheres, jovens, adultos e/ou idosos que buscam a escola, pois não puderam por algum motivo acessarem ou permanecerem na escola em idade própria. Na

maioria das vezes pertencem a uma classe social com baixo poder aquisitivo, são pessoas que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência. Uma propriedade frequente do aluno dessa modalidade é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. Sabemos que o sucesso escolar produz autoestima e um grande efeito de segurança na pessoa, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo.

Conhecer o público e suas particularidades são fundamentais para uma boa atuação pedagógica. Os alunos da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais e sua vivência social, familiar e profissional. A atuação do aluno estagiário pode em alguma medida ser mais democrática a partir do momento que possibilitar aos alunos jovens e adultos uma aula mais dinâmica, com situações que proporcionam relatar suas experiências do cotidiano e fazer a ligação dos conteúdos ensinados.

A escola como espaço de inserção social necessita de professores capacitados, comprometidos para atuarem nessa modalidade de ensino. Professores conscientes de um planejamento que contemple conteúdos associados com experiências vividas por essas pessoas, proporcionando uma aprendizagem que tenha significado, que não sejam só textos e atividades passadas no quadro sem sentido, mas que sejam textos e atividades que possam fazer essas pessoas pensarem e atuarem como cidadãos críticos, possibilitando que seus objetivos possam ser alcançados, profissionalmente e como cidadão, afim de exercer sua cidadania, enfrentando os desafios do cotidiano. Franco em sua obra Pedagogia e Prática docente (2012), expõe que:

> A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que o professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p.160)

A formação de professores é de suma importância e vale destacar "é importante perceber que o primeiro passo para a formação quando existe plena satisfação dos formandos com suas próprias teorias é criar a insatisfação. Sem ela, será impossível qualquer processo de formação. " (BARRETO, 2011, p.102).

2 Ambiente de Pesquisa

A pesquisa foi realizada durante o estágio supervisionado em um Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, que se localiza no município de Várzea Grande-MT. Em pouco tempo de existência deixou de atuar apenas na formação de nível fundamental e médio para também contribuir com o atendimento de nível médio profissionalizante.

A escola foi criada em 1971, para atender uma demanda de crianças que necessitava de ensino aprendizagem, somente em 2008 teve sua atividade principal alterada para um atendimento específico ao ensino de jovens e adultos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96, art. 37 e 38) propõe que:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
> II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

De acordo com a constituição de 1988 em seu artigo 208 destaca que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

O Plano Nacional de Educação-PNE para EJA, expõem objetivos e metas a serem alcançadas:

> 5.3 Objetivos e Metas
> 1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.

> 2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
> 3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais. (...)
> 16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos. ” (BRASIL, 2001, p. 35).

A modalidade EJA no C.E.J.A está estruturada da seguinte forma: Ensino fundamental (1° e 2° segmento); Ensino Médio e Ensino médio profissionalizante, podendo o aluno ingressar no ensino fundamental a partir dos 15 anos de idade e no ensino médio e ensino médio profissionalizante a partir dos 18 anos de idade. Essa pesquisa, porém, visa destacar apenas o 2° ano do 1° segmento da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa foi realizada durante uma semana do dia 24 de março à 30 de março de 2017, sendo 20 horas semanais, nesse período foram realizados três dias de observação e dois dias de regência.

No primeiro dia, ocorreu apresentação dos funcionários da escola, o coordenador mostrou o espaço físico escolar, as salas de aula, como estavam divididos os segmentos da EJA, depois teve a apresentação da turma, onde as estagiárias se apresentaram e tiveram o primeiro contato com a professora regente e alunos. Nesse dia 24/03 numa (sexta-feira) estava ocorrendo a realização do Projeto Interação promovido pela escola, todas as turmas do 2° ano do 1° segmento participaram com as respectivas professoras da roda de conversa, para que os alunos pudessem contar assuntos sobre seu cotidiano, compartilhando experiências, cada um tinha cinco minutos para falar sobre qualquer assunto.

O entendimento de educação preconizado por Paulo Freire, não pode ser compreendida apenas como uma crítica à educação tradicional e autoritária, ou bancaria como diria o autor, mas como uma *práxis* que comporta uma ética epistemológica, política e pedagógica, uma educação democrática e libertadora, abrir espaço para que esses sujeitos compartilhem seus conhecimentos é fundamental.

No segundo dia de observação 27/03 na (segunda-feira). Ao chegar à escola, na sala da coordenação tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico- PPP da escola, durante a leitura do documento, íamos conhecendo o quadro de funcionários, a modalidade de ensino, a formação dos profissionais, a história do surgimento da escola, etc. Depois do intervalo, fomos para a sala de aula, onde a professora regente tinha

passado no quadro uma parte do poema "o caminho para escola" e atividades para copiar no caderno, a professora realizou uma leitura coletiva e ajudou os alunos a responderem as atividades propostas.

Terceiro dia de observação 28/03 (terça-feira). Durante uns 40 minutos aproveitamos para conversar com os alunos, conhecer suas histórias e dificuldades. Através dos relatos deles observamos os vários porquês da volta à escola. Foi um momento de grande aprendizado. Quando a professora iniciou a aula, todos voltaram para seus lugares, pegaram os cadernos, ela perguntou como tinha sido a manhã deles e começaram a conversar. Depois de alguns minutos, a professora continuou a passar a outra parte do poema no quadro, ao terminar de copiar, fizeram a leitura coletiva, após o intervalo realizaram as atividades de interpretação textual. Antes de terminar a aula, pedimos para que os alunos que tivessem em casa jornais, revistas que levassem no próximo dia para a sala de aula, para a realização das atividades.

Na quarta-feira dia 29/03, 1º dia de nossa regência. No começo da aula, explicamos que durante dois dias, seríamos nós a conduzir as aulas, fomos recebidas muito bem, não foi difícil a interação com eles. Começamos a aula falando sobre notícias, perguntamos se tinham hábito de assistir jornais, se estavam cientes das notícias sobre saúde, segurança, educação, empregos, profissões, foi um assunto que rendeu conversa, relato de experiências, entre outros. Pedimos para que a turma dividi- se em grupos de quatro pessoas. Feito isso, como cada um tinha levado jornais e revistas, inclusive as estagiárias, cada grupo ficou responsável para procurar notícias sobre qualquer assunto, com o auxílio das estagiárias. Foi bom perceber que os alunos que já sabiam ler, ajudaram os colegas com dificuldades na leitura. Cada grupo escolheram as notícias e recortaram, colocamos em envelopes e guardamos para continuar na próxima aula.

A escolha da escola, foi por ser um lugar comprometido com o ensino passado para os alunos, ser bem localizada no munícipio e o principal por ter a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no qual é o foco da pesquisa.

A recepção por parte da direção e coordenação pedagógica foi excelente, havendo auxilio e explicações para as dúvidas que iam surgindo durante o estágio supervisionado. A professora regente nos recebeu muito bem, tendo assim um excelente convívio, ajudando na hora do diagnóstico, planejamento e realização das atividades, de acordo com sua experiência em sala de aula.

A interação com os alunos foi incrível, uma das melhores experiências que o estágio supervisionado proporciona. O primeiro contato com eles foi de surpresa, pois era algo novo para nós estagiárias, porém também de alegria, fomos acolhidas com tanto amor que no primeiro instante, só pensávamos em agradecer e dar o melhor para que de alguma forma, pudéssemos compartilhar conhecimentos, que iria servir de aprendizado para todos.

O diagnóstico foi feito através de observações durante as atividades que a professora regente proporcionou, das conversas com os alunos, ouvindo a história de vida de cada um e com as conversas com a professora em sala de aula.

A realização do planejamento de atividades, não teve dificuldades, pois já tínhamos o diagnóstico dos alunos e o apoio da professora regente, a preocupação era em propiciar a eles atividades que faziam parte do cotidiano, tendo assim um ensino-aprendizagem contextualizado.

Os alunos receberam as atividades com animação, esforçando- se para realiza- lá, havendo participação de todos. Vale destacar algumas falas para demonstrar esse momento:

"É bom algo novo, faz a gente se sentir mais útil". (Aluna da EJA)

"Tenho vontade de aprender a ler, é um dos motivos para vir a escola". (Aluna da EJA)

"Interessante essa atividade, faz pensar" (Aluna da EJA)

3 Realização das Atividades

Ao longo do estágio foi proporcionado atividades para alunos e alunas do 2° ano do 1° segmento da educação de jovens e adultos no período vespertino, ao realizar as atividades com eles, pudemos perceber o grande interesse que tem em aprender o que foi passado, desenvolvendo atividades de leitura, interpretação textual, formação e separação de sílabas e leitura coletiva, onde participaram alunos, professores e estagiários.

Na Proposta Curricular para o 1° segmento do Ensino Fundamental na E.J.A. tem como destaque que "é especialmente importante no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-lo a avaliar constantemente seus

progressos e suas carências, ajudá-los a tomar consciência de como a aprendizagem se realiza".

Isso foi observado quando foi proporcionado atividades com jornais, onde para a realização dessas atividades a turma foi dividida em grupos com o propósito também de promover a socialização entre eles. Cada grupo ficou responsável para procurar nos jornais notícias diferenciadas, uns com notícias de profissões, saúde, educação, enfim notícias que se identificarem. Depois de feito isso, cada grupo apresentou para os outros colegas sua pesquisa, havendo assim vários exemplos que eles mesmos vivenciaram, no final foi feito um painel de notícias, tendo todas as pesquisas anexadas. Observando que uma simples atividade, pode trazer e ampliar conhecimentos, pois a cada exemplo que era dado, abria uma visão ampla do acontecimento e o mais importante é que o professor não precisa de muito para tornar uma aula interessante.

Segundo (FREIRE, 2011, p.21) "Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade".

Durante a realização do estágio supervisionado, tivemos como um dos exemplos o poema "o caminho para a escola", a professora passou para os alunos, onde contava como era o caminho até chegar a escola, assim teve diálogo entre professora e alunos, ela preocupou- se em passar um texto que fazia parte da realidade deles.

Conforme CAMARGO in MOLL (2004, p.140) "o papel do educador é pensar formas de intervir e transformar a realidade, problematizando- a, dialogando com o educando. Em sala de aula o importante não é "depositar" conteúdos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida".

Através do Projeto Interação, isso pode ser percebido, pois no decorrer da aula, professoras mediavam as falas dos alunos, fazendo indagações, problematizando as situações expostas por eles, mostrando que às vezes não há necessidade de passar conteúdo no quadro, que uma dinâmica pode proporcionar momentos ricos de aprendizagem, ainda mais se fizer parte das experiências vividas por eles.

De acordo com (ROMÃO, 2011, p.71-72) "o professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna- se um deseducador. Professor- instrutor qualquer um pode ser,

dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas professor/ educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é". Cada dia da semana, desenvolvemos atividades pedagógicas, com esforço e entusiasmo de todos, pois mesmo sendo jovens e adultos que se ingressaram na escola já com grande repertório de experiências, essas pessoas estão em constante desenvolvimento.

> Quando falamos em adultos em processo de alfabetização no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que as afastavam da escola como de que" a mulher não precisa aprender" ou" saber os rudimentos da escrita já é suficiente. (MOLL, 2004, p.11)

Quando se fala em currículo Fatima, (1997), comenta "é necessário que a EJA baseie o seu currículo na cultura para o trabalho voltado para o conhecimento e na compreensão dos processos de produção, numa visão que priorize a apropriação do saber, tanto quanto as práticas profissionais existentes."Observamos que os professores conhecem seus alunos e suas necessidades, sempre preocupados e dispostos a ajudar no desenvolvimento educacional, numa didática que priorize os conhecimentos e experiências dos alunos.

Quando se fala em Didática podemos destacar:

> A didática, entendida como área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino- aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina, traduz- se em um programa de estudos do fenômeno ensino, com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico- social, inserindo- se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização. (PIMENTA, 1997, p.121)

4 Considerações Finais

A realização do estágio na educação de jovens e adultos, nos permitiu perceber o quanto é importante um aprendizado na vida das pessoas, que apesar de tantas dificuldades enfrentadas por esses alunos da EJA, sempre estão dispostos a aprender e o estágio nos possibilitou uma prática docente reflexiva para sermos profissionais responsáveis e comprometidos com ensino aprendizagem passado para os alunos. (PIMENTA E LIMA, 2004, p.56) ressalta que “relação dos saberes teóricos e saberes práticos durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos

aprimorem sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão."

Segundo Freire grande educador brasileiro "a teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem teoria é um ativismo cego". Estar em campo, dentro da sala de aula reforçou a vontade de fazer melhor, de aprimorar. Portanto, pensar a prática é uma das formas de transformar a teoria e aperfeiçoar a prática. Daí resulta que trabalho de formação não pode deixar de realizar um trabalho de reflexão da prática. Não se trata de comparação entre teoria e práticas, mas de comparação de teorias. Em duas práticas iguais uma pode estar adequada e outra inadequada quando exercidas em situações distintas. (BARRETO, 2011, p.101).

É esse compartilhamento da teoria que aprendemos durante a formação acadêmica e a prática realizada durante o estágio são faces da mesma moeda, precisamos aliar esses dois conceitos, pois são indissociáveis, podemos unir teoria com a prática, devemos refletir sobre tudo o que foi estudado, podemos perceber que nem tudo que é ensinado na teoria se encontra na prática, porém se soubermos fazer essa ligação teoria e prática podemos possibilitar grandes aprendizados, tanto para o educando, quanto para o educador. Segundo Barreto, se estabelecermos uma dicotomia entre teoria e prática, faz com que se possa imaginar a formação como um espaço teórico e a ação como um espaço prático e assim, tratados separadamente, elimina - se a possibilidade de atingir o objetivo da formação. (BARRETO, 2011, p.95-96). Nesse caso perderemos o objetivo primeiro, essencial, que é melhorar a qualidade da prática, a qualidade da educação.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001.**

BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei n°9.9394 de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Proposta Curricular para o 1° segmento do ensino fundamental.** São Paulo/ Brasília, 1997.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GODOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 12°ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência.** 6°ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLL, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
Orientações Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos.

EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE UMA PROFESSORA DA CIDADE DE CUIABÁ

Raimundo de Sousa Filho– raimundoufmt@gmail.com
Jane R. C. Dos S. Galdino (PEDAGOGIA/UMT) – janeregina64@yahoo.com
Joelma Campos R. Pontes (PEDAGOGIA/UFMT) – elminhacba@gmail.com

Resumo: As pesquisas educacionais da atualidade têm tentado vislumbrar os conhecimentos ou saberes dos professores em exercício com o objetivo de contribuírem com a formação de novos profissionais. No sentido de dar voz e vez aos professores que estão no exercício de suas funções se insere a presente pesquisa que foi realizada com base na história de vida pessoal e profissional de uma professora primária. Assim, busca-se desvelar em que medida esse tipo de análise contribui para o entendimento de como se constitui a identidade profissional de um professor, se é na prática cotidiana ou no momento de sua formação. Os motivos que estimularam a pesquisa dessa temática partiram das discussões realizadas em sala de aula durante o primeiro ano do curso de Pedagogia. Como fonte de coletas de dados, o depoimento da professora pesquisada foi crucial, considerando a sua vida, a sua formação e os aspectos que contribuíram para o entendimento do que é ser professor. Identificou-se, neste estudo, a importância de ouvir e dar voz à experiência dos professores experientes como um instrumento útil à formação dos alunos de Pedagogia enquanto futuros professores**.**

Palavras-chave: Professora. Pedagogia. História de vida.

1 Introdução

Com o objetivo de contribuir com a formação de novos profissionais, dar voz e vez aos professores no exercício de sua atividade profissional é de suma importância, pois, como argumenta Antônio Nóvoa:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*[1] (NÓVOA, 2007, p. 16).

Por esse motivo, esta pesquisa analisou a história de vida profissional da professora efetiva Selvina Elma da Cruz Silva, que leciona, desde 2014, na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Professor Filogônio Corrêa, em Cuiabá, Mato Grosso, atendendo a Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos de idade) e o Primeiro Ciclo (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental.

Dentre as inquietações surgidas no decorrer da graduação, algumas levam à busca ininterrupta pela informação de como se constitui a identidade docente, sendo que essa busca é fator determinante para que se possa compreender: como se constituiu a

identidade profissional de um professor? É na prática cotidiana ou no momento de sua formação?

Para resolver essas inquietações, foram elaboradas algumas questões centrais, a saber: Como foi o processo formativo da professora entrevistada? Qual a contribuição da sua experiência de vida para a sua prática docente? Estas questões são oriundas de discussões ocorridas durante as aulas do primeiro ano, que suscitaram vários questionamentos no tocante às influências pessoais no âmbito profissional e vice versa. Por conseguinte, ao se considerar importante ouvir e dar voz à experiência dos professores, depreende-se que é essencial considerar a história de vida do profissional docente. Segundo Nóvoa:

> Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.
> Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobre tudo um mundo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (NÓVOA, 2007, p.114-115).

Buscou-se, no decorrer do estudo descrever a trajetória de vida profissional da professora Selvina Elma da Cruz Silva, não só com o intuito de levantar informações que possam ser úteis para a formação de alunos de Pedagogia, mas também para entender os motivos que levaram-na a fazer o Curso de Pedagogia, compreender se o aspecto econômico influenciou de alguma maneira na escolha da carreira e, ainda, identificar quais os desafios enfrentados pela professora para desempenhar suas atividades profissionais.

Utilizou-se como fonte de coletas de dados o depoimento da professora Selvina, considerando a sua vida, a sua formação e os aspectos que contribuíram para o entendimento do que é ser professor. A entrevista realizada identificou no depoimento da professora alguns pontos, tais como: a escolha da profissão, o interesse em continuar estudando (formação continuada), o prazer em dar aula, a influência da família, o reconhecimento de outros profissionais pelo seu trabalho, a interdisciplinaridade e as condições de infraestrutura escolar que podem interferir na vida profissional. As indagações foram elaboradas como forma de estimular a reflexão sobre a formação profissional, sobre como esta auxiliou no exercício da profissão e, ainda, sobre as possíveis lacunas deixadas pelas teorias.

A partir do referencial teórico proposto por Nóvoa (2007) sobre Histórias de Vida e da coleta do depoimento, organizamos os dados sobre a trajetória de vida e de formação da professora.

Odepoimento foi concedido na própria residência da professora, na manhã do dia 18 de novembro de 2016. Conversarmos de forma serena e descontraída sobre a sua vida e sobre a sua formação profissional.

A conversa foi direcionada para que fluísse naturalmente, a professora demostrou-se receptiva e amigável. Num clima agradável, foi assim que a entrevista foi conduzida.

2 Vida pessoal

A professora contou que nasceu no município de Acorizal, Mato Grosso, no dia 23 de dezembro de 1966, porém, passou parte da infância no sítio da família em Rosário Oeste, no mesmo estado. Foi a segunda filha do casal Cerilo Bispo da Cruz e Eliza Maria da Cruz, em um total de doze irmãos. Na idade escolar, mudou-se para a casa dos avós maternos que residiam na cidade de Várzea Grande – MT, veio na companhia de um irmão, podendo assim iniciar os estudos. Essa mudança foi necessária porque naquela época não havia escola próximo ao sítio. Seus pais e os demais irmãos permaneceram morando na zona rural. Com o passar dos anos, os irmãos da professora atingiram idade escolar, por esse fato, o patriarca achou por bem vender a propriedade e mudar com a família para a cidade de Várzea Grande, dessa forma possibilitou que todos estudassem e assim a família se reuniu novamente. A professora relata que, por ter sido a primeira a ingressar em uma unidade escolar, passou a ajudar os irmãos mais novos com as lições da escola, “papai dizia que eu seria professora, por que eu gostava de ensinar e corrigir os meus irmãos” (SILVA. Depoimento, 2016). Ainda relatou que depois que terminou o Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) não deu continuidade aos estudos, por opção, outro fato determinante foi ter casado jovem e passar a dedicar-se integralmente ao cuidado da família que constituíra.

Em agosto de 1994, aos vinte e oito anos de idade, a mesma ficou viúva e com uma filha pequena de quatro anos de idade, para criar. A forma encontrada para preencher o vazio causado pela ausência do esposo foi retomar os estudos, o que aconteceu no ano letivo de 1995, no curso de Magistério.

3 Trajetória e inflência formativa

Quanto aos motivos que levaram-na a escolher o curso, ela respondeu: "Porque eu levava Aryane[2] à escola e ficava estudando no mesmo horário e só tinha Magistério no José Leite[3] na época, no horário matutino e com o Magistério eu já poderia trabalhar" (SILVA. Depoimento, 2016). Após concluir o Segundo Grau (atual Ensino Médio), a professora começou a atuar como alfabetizadora no projeto de letramento de adultos, denominado LetrAção[4], pelo período de dois anos. A partir dessa experiência de alfabetização de adultos, segundo a mesma, começou a atuar, algumas vezes, substituindo professores quando da ausência destes.

Verifica-se na fala da professora que ela começou a reconhecer-se como professora e adquirir gosto pela profissão, portanto buscou na formação acadêmica a construção da identidade profissional. Pois, segundo Nóvoa:

> O segundo plano de análise é o da concepção da identidade profissional, isto é, da relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica.
> São pontos de partida para o estudo e compreensão do processo de formação da identidade profissional as representações que os professores constroem sobre os seguintes quatros aspectos da actividade docente: capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática; as condições do exercício dessa mesma prática, no que respeita tanto à sua autonomia e controlo, como às do contexto em que ela se desenrola; a sua pertinência cultural e social e, por último, as questões de estatuto profissional e prestígio social da função docente (NÓVOA, 2007, p.145-146 apud Lessard, 1986).

[2]Aryane Suelen da Cruz Silva, filha da entrevistada.
[3]Escola Estadual José Leite de Moraes, fica localizado na região central do bairro Cristo Rei em Várzea Grande, Mato Grosso.
[4]O Projeto LetrAção era para inclusão de jovens e adultos, mantido pelo Governo do Estado de Mato Grosso, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de ensinar a ler e escrever.

Assim, com incentivo de sua irmã, Silvia Luiza, a professora Selvina Elma da Cruz ingressou no curso de Pedagogia, em uma faculdade particular na cidade de Várzea Grande, que, na época, oferecia o Curso Normal, com aulas durante a semana e um horário alternativo, com aulas aos finais de semana (sábado e domingo).

A professora justificou que preferiu estudar aos finais de semana, por que: "não gostava de estudar à noite" (SILVA, Depoimento, 2016), outro motivo seria pelo fato de ela ter que trabalhar durante a semana. Sobre o papel de mãe e de estudante, ela disse:

> Eu conciliei a parte de mãe, a gente leva muito o aprendizado da família para a sala de aula. A gente tinha que ser mãe depois de ter estudado, fizesse uma Pedagogia, uma especialização de cuidar e educar a criança, por que ajuda demais (SILVA. Depoimento, 2016).

A professora sobre educar a filha sozinha e adquirir conhecimentos para balizar e equilibrar a educação da mesma e dar sequência a seus estudos para ascender socialmente comprovam a afirmação de NÓVOA, segundo a qual:

> As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos do nosso sentido do *eu*.[5] De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (NÓVOA, 2007, p.71-72).

A professora contou que hoje tem firmeza em saber o que é melhor para o neto, Lorenzo Valentin, no sentido de conversar, ter paciência, ler livros com ele. Diz que antes de sua formação acadêmica, não valorizava as práticas, tais como: "ler, brincar, dançar, jogar dominó... Praticamente não tinha tempo para fazer essas coisas" (SILVA. Depoimento, 2016).

A professora relatou: "hoje faço tudo o que não fiz na infância da minha filha, com meu neto, por que acredito que é importante esse lado [do brincar] para a criança" (SILVA. Depoimento, 2016).

Durante a conversa fomos instigados em saber o porquê da escolha do curso de Pedagogia, pois nessa mesma época vários outros cursos de licenciaturas eram ofertados nessa mesma Instituição de Ensino Superior, inclusive aos fins de semana. A professora respondeu da seguinte forma: "foi para cuidar e educar a minha filha", outro motivo seria: "não gosto de trabalhar com adolescentes, se trabalhar com criança é difícil, imagina com adolescentes?" (SILVA. Depoimento, 2016).

[5] Grifo do autor.

Essa concepção da professora Selvina vai ao encontro das palavras de Antônio Nóvoa quando diz que: "é impossível separar o eu pessoal do eu profissional" (2007, p. 17).

A relação entre a teoria e a prática, na concepção da professora, acontece no momento em que "as dificuldades surgem em sala de aula". Quando ocorrem situações adversas no cotidiano escolar, acaba lembrando que:

> Já estudei essa situação. Conhecendo uma criança [nesse caso a filha da mesma] eu já vi a dificuldade de educar, imagina mais de vinte [crianças] juntas, sempre pensava que eu seria diferente [na hora de atuar como professora], nessas horas as teorias ajudam na prática, relembrando o que foi estudado na faculdade (SILVA. Depoimento, 2016).

Sobre as dificuldades enfrentadas no início da docência na sala de aula a professora relata que:

> Na sala de aula, no início, sempre é tudo difícil. Dá aquele frio na barriga, quando fui para sala, pela primeira vez, sozinha, porque no estágio vão dois, três, quatro... E agora eu vejo lá [na escola aonde leciona] quatro [alunas] na sala de aula fazendo estágio... Não tá aprendendo nada. É difícil no começo, tem que ter muita firmeza e essa experiência você não tem. Aprender chegar tranquilo com seu planejamento (SILVA. Depoimento, 2016).

4 Trajetória e experiência profissional

A primeira escola em que a professora trabalhou está localizada em um bairro na região norte da capital, por falta de opção, pois, segundo ela: "na hora de tomar posse [como efetiva], a Secretaria manda para um bairro distante" (SILVA. Depoimento, 2016).

Na época da posse como efetiva, a professora relata que morava em Várzea Grande, por isso ela achava longe a primeira escola e o deslocamento de sua residência até o local de trabalho era muito demorado, pois, segundo ela, era feito em transporte público. Atualmente a professora está morando em Cuiabá, e, por coincidência, próximo à primeira escola onde lecionou. Em relação ao convívio com os alunos, com os demais profissionais, até mesmo entre os bairros, a professora conta sobre as diferenças entre um bairro e outro bem como entre as crianças:

> aqui no [...][6] a comunidade é mais carente, as crianças vão lá precisando do alimento da escola, de roupas... Agente ajudava muito [com] materiais escolares. Lá [onde a professora atua] é uma comunidade que tem mais recursos, o povo chega de carro. As crianças bem arrumadas. A situação [financeira] é melhor e com isso as crianças são mais educadas e disciplinadas.

[6]Por uma questão de ética não mencionaremos o nome da escola.

> Aqui [na primeira Escola] as crianças eram mais revoltadas. Os profissionais eram bons, tanto aqui quanto lá. Eu sempre fiz amizades com facilidade, não tenho antipatia por ninguém (SILVA. Depoimento, 2016).

Segundo os relatos, a carência financeira das crianças atrapalha no desenvolvimento escolar, justificando que as crianças da comunidade mais carente (denominaremos bairro A), quando chegam à escola:

> Chegam assim... O tempo todo [perguntando] 'que hora que é a merenda, tia? Já tá passando [do horário da merenda]. Eu não comi em casa, to com fome, mamãe trabalha, não tem tempo de fazer a comida'. Essa situação é constante... Objetivo maior da criança é o alimento. Ele [o aluno do bairro A] não concentra, não tem concentração. Agora as crianças que vão para a escola e já tomaram café em casa, já comeram, já almoçaram, eles estão tranquilos, para concentrarem nas atividades, assim aprendem melhor (SILVA. Depoimento, 2016).

Como se pode constatar pela fala da entrevistada, há diferenças entre as duas unidades escolares (onde a mesma já atuou e atua), diferenças também entre escolas do Estado e do Município.

> Eu trabalhei pouco tempo [na rede estadual], foi um ano[7]. Eu não senti tanta diferença. Mas eu vejo os colegas falarem que no estado é mais fácil, tem menos exigências. Diferença no conteúdo, no planejamento. No município exige mais, tem mais cursos, tem mais educação [formação] continuada, mais exigências com o planejamento [das aulas], agente faz e refaz várias vezes, o coordenador tem que estar em cima, cobrando, se não está bom ele manda refazer. Têm muito mais exigências no município, a Secretaria [Municipal de Educação] e a Escola cobram muito... Como agora, nosso calendário [escolar] era para terminar no dia 16 [de dezembro de 2016], nós estudamos [planejamos] esse calendário no início do ano [letivo de 2016], foi carimbado e assinado, agora a Secretaria manda um ofício à Escola que é para prorrogar o ano letivo até o dia 23 [de dezembro], e fala 'cumpra-se', não tem o que argumentar... São exigências que agente [os professores] não concorda[mos] (SILVA. Depoimento, 2016).

Para a professora Selvina, parte dessas exigências estão vinculadas às avaliações impostas pelo Ministério da Educação, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (Prova ANA) como forma de aferir o desenvolvimento educacional dos alunos. Mas em sua opinião, a data em que é aplicada essa avaliação, ao menos no ano de 2016, não é favorável, visto que para ela, as crianças ficam dispersas quando se aproxima o final do ano letivo, como consequência as crianças podem não obter um bom desempenho, o que preocupa os profissionais da educação, pois a avaliação pode não condizer com a realidade. Para ela, essa prova deveria ter sido aplicada "no máximo no mês de agosto [de 2016]" (SILVA. Depoimento, 2016).

[7]Como substituta (professora contratada), sem contar o tempo do LetrAção

Nóvoa já demonstrava preocupação com a tecnicidade do ensino, principalmente no que concerne às questões que estão relacionadas às exigências feitas aos professores das séries iniciais:

> Os consultores externos (departamentos estatais; conselhos nacionais de creditação) avaliam os resultados do ensino para garantir que são atingidos os padrões de consecução. Com o aumento dos testes de competências e das matérias curriculares, os professores concentram-se mais estritamente em ensinar para examinar. As escolas primárias transformaram-se em "fábricas de competências e exercícios práticos". Os papeis e as responsabilidades dos professores definem-se menos em função das suas capacidades para desenhar o currículo do que pelas suas competências para implementá-lo e de ensinar os alunos segundo as maneiras mais eficientes de aquisição da informação. O ensino limita-se à instrução; a avaliação, à verificação (NÓVOA, 2007, p.84).

A professora não concorda plenamente com essas exigências, tanto do Ministério da Educação, quanto da Secretaria Municipal de Educação, pois, segundo ela, não existe uma contrapartida por parte destes órgãos públicos, em ajudar com materiais didáticos entre outras situações, como o exemplo das aulas de campo que ela cita:

> Não ajudam tanto, esse ano letivo faltou as aulas de campo, não teve [nenhuma] e foi colocado no calendário escolar, para fazermos aula de campo com eles [os alunos], os alunos adoram e aprendem muito nessas aulas e não teve aula de campo esse ano porque não tem ônibus, não tem recursos [financeiros]. Vai gastar? Não tem dinheiro. Como que vai pedir dinheiro para os pais? Os pais não gostam de dar dinheiro para a Escola pagar ônibus. Tem toda essas dificuldades. [Os professores] Têm que se virar (SILVA. Depoimento, 2016).

A professora prosseguiu seu depoimento fazendo ponderações sobre uma possível burocratização por parte da Secretária Municipal de Educação e suas exigências por: planejamentos; relatórios; portfólios; entre outros quesitos, o que toma tempo do profissional, impedindo-o de ter mais oportunidades para se dedicar às atividades pedagógicas com os alunos. "Nossa... Eu fico preenchendo minha cabeça com tantas exigências, sobra pouco [tempo] pros alunos, porque há muita exigência" (SILVA. Depoimento, 2016).

Para a professora Selvina Elma da Cruz a formação continuada se faz necessária para que o profissional não fique desatualizado, além disso, ao dar condições para que o professor atue de forma mais prática, consciente e seguro em seus objetivos cotidianos, as aulas podem tornar-se mais atrativas para os alunos, o que possibilita ao professor contribuir de forma direta e facilitada no desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

A professora disse que a Secretaria Municipal de Educação oferece a formação continuada da seguinte maneira:

> A gente faz curso no tempo que Secretaria oferece. Tem o PNAIC [Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa] que a gente faz pelo menos duas vezes por mês, com duração de três horas cada encontro, durante o ano. Tem Roda de Conversa na Escola, é uma troca de experiências entre os profissionais: professores, coordenadores, diretor... Isso ajuda muito para o planejamento de aula, a gente conversa, troca material, ideia, a gente vai somando, o que é bom a gente vai usando, trocando. Os encontros ocorrem quatro ou cinco vezes por ano.
> Dá muito mais trabalho, saio cansada da Escola e ainda tem que ir à noite para esse curso [PNAIC], mas compensa depois, na sala de aula é ótimo. Lá a gente estuda os materiais que vem do Estado, umas cinco apostilas. A professora [que ministra o curso] é ótima, ensina muito... A gente aprende muito com os jogos... Muito no lúdico para a gente... E a criança gosta muito do lúdico e aprende muito, a gente vê eles brincando pensa que não vai ajudar muito, mas depois a gente vê a diferença (SILVA. Depoimento, 2016).

Dessa forma, contando com os parcos recursos didáticos, a professora desenvolve seu trabalho, segundo a mesma: "dando o melhor de mim, para que os alunos não fiquem prejudicados pela falta de apoio material" (SILVA. Depoimento, 2016). Para finalizar, a professora fala sobre a sua vida e sobre a sua profissão:

> O financeiro também não é agradável. Os professores falam 'ganhamos muito pouco'. É por causa da importância do nosso curso [profissão], é muito importante. Se a gente for basear o salário da gente pela importância nossa na vida da criança, o salário não é nada, não há dinheiro que pague essa nossa importância para as crianças e sociedade. Isso não é valorizado por nossos governantes de jeito nenhum. A pessoa que está de fora fala assim: 'nossa quem que ganha mais de dois mil reais em meio período? Difícil, vocês estão ganhando bem'. Mas é porque ela não está dentro de uma sala de aula, não sabem o que estamos vivenciando. Porque sabemos que o que ganhamos é pouco. E é pouco. Não tem preço que pague. Tudo que nós temos que fazer, temos que fazer bem feito, nós escolhemos a profissão, foi nossa escolha. Se não estamos satisfeitos, então vamos trocar, vamos mudar. Às vezes eu recebo críticas, porque não falo em público, não pego microfone, não exponho... Não faço essa parte... Eu acho que não falar em público me prejudica, tinha que melhorar, vou tentando melhorar, vou ver em que vou conseguindo melhorar. A gente tem que ficar melhorando a vida toda. Tem que estar sempre alegre, tem que ir para escola, para dar aula alegre. Se tiver triste em casa, se está com problema, deixa para fora da sala, não pode levar os problemas pessoais para sala, tem que chegar à escola alegre, abraçando, falando bom dia... Alegre... Falando para fora o bom dia. Por que para lidar com criança você tem que ser otimista, alegre, para você passar para eles. Se você está triste, uma criança não vai entender por que você está triste, eles não têm esse discernimento. Você tem que chegar e apresentar seu trabalho bem feito para ter sucesso (SILVA. Depoimento, 2016).

Para Antônio Nóvoa é de suma importância "despertar nos professores a vontade de refletir sobre seus percursos profissionais, sobre o modo como sentem a articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foram evoluindo ao longo de sua carreira" (NÔVOA, 2007, p.10).

No depoimento coletado identificou-se que a professora muitas vezes não precisa, para promover um ensino melhor, somente de uma melhor formação ou de frutos de políticas públicas, melhores condições de trabalho e de um salário melhor, ela precisa,

sim, de identificar-se, em primeiro lugar, com o contexto em que atua. Por isso, é importante que o professor se identifique com a escola em que atua, reflita sobre a sua atuação profissional e aprimore a sua prática educativa.

5 Considerações finais

O presente estudo contribuiu para que fosse feita uma investigação – ainda que não aprofundada – em um terreno bastante investigado, mas pouco conhecido, que é o universo da vida pessoal e profissional das professoras primárias, sob a ótica de uma professora. Considera-se que esta pesquisa serviu para elucidar aspectos relacionados à história de vida de professoras primárias no exercício de sua atividade profissional.

Através da análise realizada tornou-se possível conhecer: os motivos que levam muitas mulheres a tornarem-se professoras, a construção de sua identidade enquanto profissionais do magistério, os recursos que são utilizados por elas para enfrentarem o difícil início profissional, a realização da prática pedagógica relacionada à ausência de formação específica e, ainda, a falta de recursos didáticos, isso frente a uma forte supervisão e controle da Secretaria Municipal de Educação.

Referências

NÓVOA, Antônio (Org.).**Vidas de professores**. Porto. 2 ed. Porto Editora, 2007.

PACTO. Disponível em <pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> acesso em 19/04/2017 às 12:11

PACTO. <pacto.mec.gov.br/o-pacto> acesso em 19/04/2017 às 11:42

PROJETO LETRAÇÂO. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br/paginas/projeto-letração> acesso em 24/11/2016 às 15:30

PNAIC. <disponível em: pacto.mec.gov.br/índex.php> acesso em 24/11/2016 às 15:45

PROVINHA BRASIL. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil> acesso em 24/11/2016 às 15:53

SILVA, Selvina Elma da Cruz. **Selvina Elma da Cruz Silva**: depoimento [nov. 2016]. Entrevistadores: J. Galdino; J. Pontes e R. Filho. Cuiabá: UFMT, 2016. Celular. Depoimento concedido aos alunos do primeiro ano vespertino do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORE DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA O USO DO LETRAMENTO CRÍTICO

Ana Cláudia Milani Ramos (PPGEN/IFMT) – milani.anaclaudia@hotmail.com

Cláudia Lúcia Landgrf Valério (PPGEN/IFMT) – claudia.valeiro@cba.ifmt.edu.br

Resumo: A noção de letramento crítico vem para conscientizar os sujeitos sobre o seu papel social e sobre as relações entre discurso e poder. Assim como os termos, as pesquisas acerca de letramento crítico (LC) são ainda novas e escassas, partindo dessa perspectiva, unimos o letramento crítico com o ensino de Língua Inglesa (LI), uma vez que, esta é tomada como língua franca e extremante importante para o desenvolvimento de valores culturais, políticos, sociais e filosóficos dos aprendizes. Todavia são inegáveis os desafios encontrado para seu ensino, nesse sentido vale salientar que o LC não conduz apenas os alunos para uma ampla visão crítica, ele também exige dos professores de LI a busca de tais habilidades e capacidades. Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é levantar reflexões sobre o LC, pois ele é de fundamental importância nas aulas de LI, bem como a preparação do professor para a utilização tal ferramenta teórica de ensino, pois ela engloba o contexto social, cultural e identitário tanto dos alunos, quanto dos professores.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Formação. Ensino de LI. Identidades.

1 Introdução

Revelada no final do século XX, a noção de letramento crítico vem para conscientizar os sujeitos sobre o seu papel social e sobre as relações entre discurso e poder. Assim como os termos, as pesquisas acerca de letramento crítico são ainda novas e escassas, partindo dessa perspectiva, unimos o letramento crítico com o ensino de Língua Inglesa (LI), uma vez que, esta é tomada como uma língua franca, e extremante importante para o desenvolvimento de valores culturais, políticos, sociais e filosóficos dos aprendizes. No entanto, são inegáveis os desafios encontrados no ambiente escolar, bem como a formação de professores e as crenças de que não é possível aprender inglês na escola pública.

Conforme salienta Jesus & Lima (2016), nos últimos anos, há um número crescente de pesquisas que vem anunciando o discurso de precarização do ensino de língua estrangeira e seus efeitos político, educacionais e sociais. Tomamos, por exemplo, o trabalho de Dias & Assis-Peterson (2006) que entrevistou pais, alunos, professores e diretores de escola pública, questionando-os a respeito do ensino de língua inglesa. Dias & Assis-Peterson (2006) puderam averiguar que os pais percebiam a aprendizagem do inglês como forma de ascensão social, por outro lado, o restante da comunidade escolar, revelou-se descrente quanto à aprendizagem do inglês pelos alunos, por conta da realidade social em que viviam. Em suas conclusões, inferiram que a escola fortalece a ideologia da incapacidade dos alunos aprenderem a língua. Jesus & Lima

(2016), no entanto, argumentam que é necessário combater tais ideologias que cristalizam os sentidos de imutabilidade e, dessa forma, contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e apara o fracasso do ensino da Língua Inglesa.

Nessa perspectiva, vale salientar que a formação contínua de professores está ligada ao desenvolvimento do ensino, da escola, do currículo e trazem consigo aspectos relevantes que constituem a identidade do professor. Dessa maneira, acreditamos serem necessárias pesquisas que abordem as práticas pedagógicas dos professores de LI e que exponham o papel do letramento crítico em seus diversos âmbitos como maneira de fomentar reflexões pertinentes à formação desses profissionais e ao processo de (re)construção identitária deles, tendo em vista que, uma boa estrutura desse professor, possibilitará ao aprendiz de LI um ensino significativo, promovendo assim a constituição de uma ampla visão crítica de forma que ele possa transformação social.

Em suma, considerando a importância e desafios do ensino aprendizagem da língua inglesa e do letramento crítico, caberá a essa artigo levantar reflexões acerca da formação contínua dos professores de Língua Inglesa sobre as nuances que permeiam o LC enquanto ferramenta teórica de ensino, discursos e identidades, bem como suas implicações no ensino e sociedade. Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é de levantar reflexões sobre o LC, pois ele é de fundamental importância nas aulas de LI, bem como a preparação do professor para a utilização tal ferramenta teórica de ensino, pois ela engloba o contexto social, cultural e identitário tanto dos alunos, quanto do professores.

2 As teorias que fomentam nossas reflexões

A palavra Letramento surgiu a segunda metade do século XX, ainda considerada nova no discurso dos especialistas das Áreas da Educação e das Ciências Linguísticas. De acordo com Soares (1998), Mary Kato teria sido a percursora desse termo em seu livro intitulado" No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística", publicado em 1986.

Quanto a origem do termo, a palavra letramento é oriunda de *"Literacy"* da Língua Inglesa, que compreende-se como uma nova condição que o indivíduo ou um grupo social passa a ter ao apropriar-se da "tecnologia" da leitura e da escrita inseridas às práticas sociais e suas amplas demandas, essa concepção ainda traz

consigo diversos efeitos de cunho sociais, cognitivos, linguísticos, políticos, econômicos, psíquicos e culturais.

Dessa maneira, Soares (1998), define letramento como resultado do estado ou condição da apropriação da leitura e da escrita que um grupo social ou um indivíduo adquire. De posse do letramento, a pessoa, passa a ter outra condição social e cultural, porém não se trata de mudar de classe social, mas sim o lugar social ela ocupa, uma vez que, ela muda sua maneira de viver e ver a sociedade, altera-se também a relação do indivíduo com os outros, com a cultura e com o contexto no qual vive.

A autora ainda discorre a respeito da diferença entre alfabetização e letramento, uma vez que ainda hoje ocorre equívocos quanto às suas diferenças. Para a autora, quando alfabetizado o indivíduo não adquire a condição de quem apropriou-se da leitura e escrita incorporadas ás práticas sociais, dessa maneira, o letramento vai além da alfabetização, pois a escrita traz consigo a ideia implícita das consequências sociais, políticas, culturais, cognitivas, econômicas e linguísticas, tanto para o grupo social quanto para o indivíduo que o desenvolve e utiliza nas práticas sociais.

Soares (1998), argumenta que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo basicamente dos indivíduos, do contexto social e das demandas. Contudo, a autora também salienta a necessidade de que haja condições para que ocorra o efetivo letramento, ou seja, deve haver escolarização real sendo mais do que unicamente aprender a ler e a escrever e também disponibilizar acesso a materiais de leitura.

A vertente ideológica, apresenta o letramento como práticas sociais amplas que ligam à escrita e à leitura como responsáveis por reforçar ou questionar as diferentes formas e manifestações de valores, tradições e poder nos contextos sociais.

Nessa perspectiva, o domínio linguagem e dos gêneros é crucial para que os indivíduos possam atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico, argumentar, sugerir e provocar as mudanças que julgar cabíveis, ocasionando, com isso, o seu empoderamento frente aos discursos, interesses, ideologias e forças opressoras.

2.1 Os Multiletramentos

Assim como diversidade linguística e cultural, os letramentos são múltiplos, assim sendo, os letramentos tiveram vários desdobramentos, tais como: digital, visual, literário, crítico, entre outros. Nesse sentido, vários autores (Gee, 1999; Street, 2006; Bakhtin 2000; Rojo, 2009; Vóvio e Souza, 2005; Jesus & Lima ,2016; entre outros) demonstram a variedade e complexidade dos letramentos e suas relações com os gêneros discursivos:

Soares (1998) diferencia alfabetização de letramento. De acordo com a autora, quando alfabetizado o indivíduo não adquire a condição de quem apropriou-se da leitura e escrita incorporadas ás práticas sociais, dessa maneira, o letramento vai além da alfabetização, pois a escrita traz consigo a ideia implícita das consequências sociais, políticas, culturais, cognitivas, econômicas e linguísticas, tanto para o grupo social quanto para o indivíduo que o desenvolve e utiliza nas práticas sociais.

Street (1995) apresenta os letramentos como múltiplos e sujeitos às relações de poder. Em todo momento novos letramentos são realizados, alterando-se conforme a comunidade na qual esta inserido e de acordo com as conjunturas socioculturais.

Gee (1999) discorre acerca dos múltiplos e distintos papéis que uma pessoa desempenha na sociedade, em cada um deles, ocorrem estabelecidos usos da linguagem, compondo-se nos seus múltiplos letramentos. Isso quer dizer que numa determinada situação de interação comunicativa, pode estar cumprindo o papel de aluno, em outro de filho, irmão, amigo, entre muitas ações desempenhadas em comunidade.

Bakhtin (2000) propõe o conceito de circulação de discursos, que seria a compreensão de atividade humana ou produção do discurso nas quais os gêneros discursivos circulam – familiar, profissional, escolar, acadêmica, jornalística, religiosa, artística, publicitária, etc. – em distintos lugares sociais, nas quais os sujeitos atuam tanto como receptores, quanto como produtores de discursos. Como forma de organizar a vida cotidiana, essas esferas de atividade ou de circulação de discursos adentram-se na vida das pessoas. (ROJO, 2009).

Vóvio & Souza (2005) afirmam que as práticas de escrita e leitura são marcadas por arranjos únicos, ligada às histórias de vida, às práticas sociais e atividades fazem parte da rotina dos sujeitos, delineado pelos grupos sociais aos quais pertencem e às atividade a que se empregam, bem como ao contexto sócio histórico que se vivem. As autoras

salientam que esse componente sociocultural enfatiza o reconhecimento dos letramentos em comunidades de práticas, com papéis variados conforme com os contextos, sujeitos e objetivos que os norteiam nessas ocorrências culturais, dando forma a comportamentos, significados, convicções e condutas, manifestadas nos usos da escrita, conforme com as relações de poder existentes na sociedade.

Jesus & Lima (2016) argumentam acerca da importância e pertinência da escolha do letramento crítico como uma ferramenta de cunho teórico que pode auxiliar os professores a compreender a heterogeneidade das reações humanas e os possíveis efeitos na educação. Os autores entendem a linguagem como manifestação ideológica, pela qual são realizadas escolhas, evidenciadas diferenças e, dessa maneira, vozes são apagadas ou eternizadas.

Com base no pensamento dos autores supramencionados, vale salientar que o letramento crítico não cabe apenas como uma ferramenta educacional e abordagem pedagógicas para o seu ensino do inglês que visa a formação crítica do aluno, ela conduz os professores de inglês para a busca dessas capacidades e habilidades, pois há diversas pesquisas que apontam que muitos professores não possuem fluência ou competência comunicativa na língua a qual lecionam, tampouco o domínio dos gêneros e a noção do letramento crítico, ou seja, o professor precisa ter formação para tais domínios.

3 Formação contínua e identidades

Ao falar de formação de professores, faz-se necessário discorrer a respeito de identidades. Nesse sentindo, a pós-modernidade trouxe consigo severas mudanças sobre o modo de viver, de ser dos indivíduos e das sociedades. Dessa maneira, o estável, uno, fixo, duradouro, o concluso, o integral, deram lugar ao instável, ao móvel, ao plural, ao efêmero ao inacabado, ou seja, aos fragmentos. Para Hall (2006), o mundo social perdeu sua estabilidade devido ao surgimento das novas identidades do sujeito pós-moderno. Antes centralizada em um único “eu” a identidade mantinha a unidade do sujeito, agora, constituída a partir de uma pluralidade de identidades, estaria tornando o sujeito fragmentado.

Nessa perspectiva, para Hall (2006), o sujeito pós-moderno está se tornando fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Essas múltiplas identidades estariam sendo formadas, transformadas e deslocadas continuamente pelo derredor, assumindo que é definida historicamente e

socialmente e não mais herdada. Assim, não é mais unificada, completa, segura, fixa, essencial ou permanente.

Para Giddens (2002), a vida social moderna empobrece a ação individual, mas favorece a apropriação de novas possibilidades; ela é alienante, mas ao mesmo tempo, de maneira característica, os homens reagem contra as circunstâncias sociais que acham opressivas.

Na pós-modernidade, o sujeito assume diferentes identidades em momentos distintos, essa efemeridade vem provocando crises de identidades. Bauman (2005), chama de "modernidade líquida", uma vez que, o contexto histórico ao qual vivemos, os acontecimentos são fugazes, transitórios e passageiros. Assim, as sociedades atuais são atravessadas por distintos antagonismos sociais que produzem diversas posições do sujeito, isto é, de identidades.

A modernidade líquida, termo cunhado pelo sociólogo Bauman (2005), também pode ser sentida no contexto educacional, onde os professores não conseguem acompanhar tais mudanças e acontecimentos, dessa maneira, tornam suas identidades frágeis e múltiplas, pois não conseguem estabelecer posicionamentos e identidades docentes e formadores de alunos críticos. Como antídoto que vise a minimizar os impactos das consequências da pós-modernidade na vida humana podemos procurar relações estáveis, duradouras e particulares, ao invés de prazeres frívolos, ao invés de deixarmos nossa individualidade continuar sendo oprimida.

Com base no pensamento de Bauman (2007, p.11) acerca da fugacidade identitária e do conhecimento nos tempos da modernidade líquida, a formação deve preparar o docente, munindo-o de sabedoria, para que dessa forma ele esteja apto para contribuir para melhoria e qualidade do ensino, uma vez que de acordo com o sociólogo: "a sabedoria não envelhece".

Para Kleiman (2005), o papel do professor é como mediador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, nessa perspectiva, podemos inferir que o professor, suas práticas pedagógicas e identidade docente, possui papel fundamental no letramento, que leva em conta o ambiente social, histórico e político, tendo em vista que o processo identitário pode ser (re)construído colaborativamente por meio de inúmeros enunciados, as vozes do discurso discorridas acima por Bakhtin (2002).

Diante de tais perspectivas, podemos ver o ensino como um compromisso social que é construído por meio de relações estáveis, inclusão social, princípios, promoção da diversidade cultural, valores e desenvolvimento do pensamento crítico. Afinal, o

professor da contemporaneidade precisa ter o perfil capaz de agir sobre as urgências do dia-a-dia, ser mediador do conhecimento e conseguir transformar o saber em saber-fazer.

Neste contexto, Nóvoa (2007) aparece para elucidar que a formação de professores por vezes são demasiadamente de cunho teóricos ou altamente metodológica, isto é, deixa a desejar os processos práticos, assim o docente enxerga o que precisa ser melhorado, mas não sabem como mudar ou como atuar. Nessa perspectiva, o autor acentua que:

> O Conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes mais a sua mobilização em ação (NÓVOA, 2011, p.75).

Para Nóvoa (1997), a formação deve incitar o professor a uma concepção crítico-reflexiva, na qual desenvolva um pensamento autônomo e simplifique o que as dinâmicas de auto formação. O autor discorre que o professor em formação é um investidor em seu desempenho pessoal, para ter um trabalho livre, criativo, criando seus projetos.

Estar em formação também implica em estar aberto à construção de uma identidade pessoal, esta que também é a profissional, ou seja, devemos também olhar o professor sob o prima pessoal, um ser que possui experiências, emoções, motivações, expectativas e crenças, pois a formação do professor não pode ser desvinculada de sua pessoa, uma vez que conforme Nóvoa (2011), "O professor é a pessoa". Desse modo, o professor é um indivíduo único e singular, sendo impossível separar as dimensões profissionais das pessoais, visto que ensinamos aquilo que somos e podemos nos encontrar muito naquilo que ensinamos:

> [...] exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2011, p.56).

Tardif (2000, p.15) também defende a perspectiva de que o "professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade,

uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem".

Nóvoa (2011), salienta que a formação do professor constitui-se de uma (re)construção permanente de sua identidade pessoal, por meio de reflexões sobre suas práticas pedagógicas e investimentos em seu próprio conhecimento, por isso se faz importante investir na pessoa, pois seu trabalho consiste em construir práticas que conduzam os alunos a aprendizagem e ao conhecimento.

4 Considerações finais

Nas perspectivas abordadas acima, o aprender contínuo é essencial e deverá ser concentrado na pessoa do professor, ainda podemos inferir que o letramento crítico e o domínio dos gêneros é de fundamental importância nas aulas de LI, bem como a preparação do professor para a utilização de tal ferramenta de ensino, por meio de reflexões sobre suas ações e da gestão de seus saberes. O letramento crítico vai para além da alfabetização, ela engloba o contexto social, cultural e identitário tanto do aluno, quanto do professor.

Vale salientar que acreditamos que estas reflexões possam gerar conhecimentos capazes de contribuir para a compreensão e melhoria do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, atuar como estímulo para o fortalecimento da utilização do Letramento Crítico como fermenta de ensino que visa acentuar a visão crítica e o domínio dos gêneros textuais nas aulas de Língua Inglesa e como fomento da formação contínua de professores de LI.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. A estética da criação verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.277-326.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Tempos Líquidos.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. RJ: Jorge Zarar Ed., 2007.

DIAS, Maria H.M; ASSIS-PETERSON, Ana. A. **O inglês na escola pública**: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, nº 12, v.2, 2006, p.107-128.

GEE, James. 1996. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2.ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. RJ:Jorge Zahar. 2002.

HALL, Stuart **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro.11ª ed. RJ: DP&A, 2006.

JESUS, Danie. M.; LIMA, Tiago. B. **Para além do discurso do fracasso**: os sentidos da aprendizagem em alunos de língua inglesa de uma escola pública. In: JESUS, Danie.M.; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** São Paulo: Pontes Editores, 2016, p.81-98).

KLEIMAN, Ângela; in: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

_____. **O Regresso dos Professores.** Pinhais: Melo, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

STREET, Brian. V. **Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Harow: Pearson, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13. 2000.

VÓVIO, Cláudia. L.; SOUZA, Ana Lúcia. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: O USO DO TANGRAM COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Andréia Cristiane de Oliveira (SEDUC- MT/CEFAPRO) –andreia.prof.cristiane@outlook.com
Verondina Ferreira Santana Mamoré (SEDUC- MT/CEFAPRO) – verondinafesa@gmail.com
Aline Fernanda de Souza– (SEDUC- MT/CEFAPRO) – ninefe@hotmail.com
Alessandro Batista de Araújo - (SEDUC- MT/CEFAPRO) – aaraujo43@gmail.com

Resumo: A formação continuada é uma prática valorizada por muitos estudiosos, que coadunam e ressaltam a importância de que os professores sejam pesquisadores e sujeitos ativos na construção dos próprios saberes. Nessa perspectiva, o presente trabalho relata um processo formativo que teve sua organização a partir de demandas oriundas de diagnósticos e pesquisas realizadas pelos professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – CEFAPRO de Rondonópolis. Tal proposta formativa teve sua organização pensada a partir do levantamento de solicitações advindas de algumas escolas estaduais no sentido de subsidiar os professores alfabetizadores no trabalho com o ensino de ciências, pautados na teoria da alfabetização científica. Os momentos formativos contaram com um trabalho cujas bases se fundaram no trabalho colaborativo, no qual professores de ciências auxiliaram os professores alfabetizadores por meio da interdisciplinaridade, uma vez que para o desenvolvimento das atividades foram utilizados os conceitos do Tangram, muito utilizado pela matemática e dos seres vivos, muito peculiar às ciências da natureza. Para a coleta e análise de dados foi utilizada a abordagem qualitativa, por meio de roteiro semi estruturado, objetivando avaliar o processo formativo. Os resultados indicam que, ainda que a formação inicial dos professores alfabetizadores tenha deixado algumas lacunas facilmente identificáveis, a formação continuada mostra-se como uma real possibilidade de ampliação do conhecimento e, por conseguinte, de auxílio na potencialização do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Formação Continuada. Alfabetização Científica.

1 Introdução

A formação continuada tornou-se, nos últimos anos, uma das dimensões do processo educativo que mais tem se destacado em todos os âmbitos do cenário educacional. Esta atribuição de grande importância é notória e evidencia-se com o aumento de projetos de formação iniciados nos últimos anos (PNAIC[1], PNFEM[2]), bem como pelas iniciativas das Secretarias de Educação visando o fortalecimento da formação

[1] O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

[2] O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

continuada que concebe a escola como lócus de formação, a exemplo do que preconiza a Política de Formação Continuada do Estado do Mato Grosso[3].

Sendo assim, o momento formativo objeto de análise do presente artigo foi elaborado com vistas à promover reflexão sobre as relações que se estabelecem entre a formação continuada dos professores alfabetizadores e sua prática educativa, prática partindo da seguinte problemática: de que maneira a formação continuada pode subsidiar a prática docente dos professores alfabetizadores? Neste sentido, foram propostas ações que possibilitem a reflexão acerca dos desafios e possibilidades que surgem desta prática, considerando-se, *a priori*, as demandas oriundas do ensino de ciências nos anos iniciais, tendo como balizadores a organização atual do ensino diante da estrutura proposta pelas avaliações externas e internas e tendo como premissa a alfabetização científica.

Diante do exposto, elenca-se como objetivo principal deste artigo repensar o papel das ciências da natureza nos anos iniciais da educação básica, bem como propor ações de ordem teórico prática visando promover a discussão acerca das possibilidades de aprendizagem de professores e alunos à partir da utilização do Tangram, considerando-se o viés da interdisciplinaridade, posto que a mesma é condição *sine qua non* para a prática docente nos anos iniciais. Os resultados que serão aqui apresentados indicam que, ainda que a formação inicial dos professores alfabetizadores tenha deixado algumas lacunas facilmente identificáveis, a formação continuada mostra-se como uma real possibilidade de ampliação do conhecimento e, por conseguinte, de auxílio na potencialização do ensino e da aprendizagem.

2 Contextualizando a formação continuada de professores

Atualmente governos, instituições formadoras, pesquisadores da educação, sindicatos e a comunidade tem se discutido a melhoria na qualidade da educação. Esse movimento fez com que houvesse um repensar nas ideias e ações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem para fortalecer a implementação das políticas que preconizam a formação continuada em lócus.

[3] Criada em 2010, a Política de Formação Continuada do Estado do Mato Grosso define os fundamentos da formação continuada em serviço para os profissionais da educação da rede estadual, concebendo a escola como lócus de formação e consolidando o papel dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapros, como facilitadores e executores desta Política.

Para tanto, Mato Grosso conta com quinze polos de Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO para garantir a implementação e orientação da formação continuada na escola que ocorre dentro da carga horária de trabalho do docente. Estes Centros estão classificados em pequeno, médio e grande porte de acordo com a quantidade de escolas e municípios que acompanham e assessoram.

O plano de fundo deste trabalho é o Cefapro de Rondonópolis que atende à demandas oriundas de oitenta e quatro escolas estaduais situadas em quatorze municípios, bem como as escolas municipais que firmaram o regime de parceria. O formador é responsável pela orientação a essas escolas e também promover grupos de estudos na sede para que neste momento formativo possa levar os professores a fazerem uma reflexão da teoria e prática desenvolvidas em suas aulas.

Nesta perspectiva, no ano de 2017 os formadores estão atuando em três frentes que são elas: formador de referência de 4 a 6 unidades escolares; enquanto área atuando nas ações interventivas nas escolas, e grupos de estudos que neste caso Grupo de Estudos da Ciências da Natureza-GECN.

Desta forma, os professores formadores da área de Ciências da Natureza do Cefapro de Rondonópolis se baseiam nos estudos de Chassot (2014) para salientar que a ciência é possui um movimento transitório não estático em que nós humanos não somos a centralidade da natureza, mas fazemos parte dela. Assim por meio da contextualização do ensino de ciências que podemos propiciar aos discentes que coaduna com a realidade social e natural, uma vez que a alfabetização cientifica perpassa pelos conceitos físico-químico-biológicos, buscando ter como foco principal o fenômeno da vida, bem como sua diversidade de manifestação.

3 Breve análise do ensino de ciências nos anos iniciais da educação básica nas escolas da rede estadual do Mato Grosso

O ensino de Ciências tem sido objeto de inúmeras pesquisas de teóricos, pesquisadores e educadores como Krasilchic (1987), Lorenzeti e Delizoicov (2001), Bizzo (2009), Pozo (2009), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), Chassot (2003, 2014), entre outros. Para além das contribuições acerca dos fundamentos e métodos do

ensino de ciências e sua contextualização histórica, os autores coadunam que é necessário que se repensem as diretrizes curriculares no sentido de romper a concepção linear que se tem acerca da disciplina.

Ainda que a partir dos anos 90 tenham se ampliado as discussões acerca da qualidade na educação, e neste bojo os direitos de aprendizagem surgem como fio condutor das discussões, o que ainda permanece como prática em grande parte das instituições educativas é a cópia e reprodução de conceitos científicos, que por si só não oportunizam a visão crítica e leitura de mundo como preconizam as Orientações Curriculares do Estado do Mato Grosso:

> Nas Ciências da Natureza, a articulação dos conhecimentos e dos diversos saberes historicamente construídos deve ser mediada por situações problematizadoras e desafiadoras, proporcionando a vivência do processo de investigação científica: observação, registro, questionamento, levantamento de hipóteses, experimentação e conclusão. (MATO GROSSO, 2012, p.9)

Partindo deste pressuposto, o ensino de ciências nos anos iniciais demanda ações por parte do educador que instiguem a curiosidade dos alunos, e que permitam o confronto entre o conhecimento cotidiano e o formal, em que a criança é o sujeito que realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação (DELIZOICOV et. al.,2009).

Neste sentido, o caderno Indagações sobre o Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano, publicado pelo MEC, discorre sobre a aprendizagem dos conceitos científicos apontando que:

> A ciência está no cotidiano do aluno de qualquer idade, criança ou adulto, de qualquer classe social, pois está na cultura, na tecnologia, nos modos de pensar da sociedade de nossos dias. Toda criança detém, então, um conhecimento que está contido na teoria científica. Este conhecimento é, todavia, fragmentado e o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal. Ou seja, o que o aluno já sabe, deve ser, necessariamente, articulado com o conceito científico que se lhe pretende ensinar. (LIMA, 2007, p.47)

Pensar o ensino de ciências neste contexto, nos remete a uma reflexão da prática pedagógica do educador, imbricada de possibilidades e desafios. Esta dicotomia característica da disciplina está fundada no fato de que ao pensar o ensino de ciências articulado à proposta curricular, o educador está sujeito à perpetuar a noção de ciências

como uma disciplina inexorável e com conteúdos estanques, em detrimento à pluralidade que o conhecimento cientifico pode acomodar. De acordo com Chassot:

> Vale a pena conhecer mesmo um pouco de Ciência para atender algo do mundo que nos cerca e assim termos facilitadas algumas vivências. Essas vivências não têm a transitoriedade de algumas semanas. Vivemos nesse mundo um tempo maior, por isso é recomendável o investimento numa alfabetização científica. (CHASSOT, 2014, p.65)

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam a necessidade de contextualização do conhecimento científico, ao afirmar que "é importante que o professor tenha claro que o ensino de ciências não se resume à apresentação de definições cientificas, em geral fora do alcance da compreensão da criança" (BRASIL, 1997, p.34).

Assim, no cerne de todas as inquietações que cercam o atual cenário educativo no que tange à qualidade do ensino e aprendizagem e analisando os preceitos da alfabetização científica, de acordo com Chassot (2014), devemos fazer do ensino de Ciências uma linguagem que facilite o entendimento do mundo pelos alunos. O autor ainda aponta a necessidade de buscar um ensino cada vez mais marcado pela historicidade, pautado no caráter transitório e a impregnação histórica da disciplina.

Para além de todas as questões concernentes ao ensino de ciências, se faz necessário ressaltar a importância do processo de construção de saberes dos alfabetizadores. É neste contexto que insere-se a figura do professor formador, pois através das ações por ele desenvolvidas, possibilita um estreitamento entre as relações que se estabelecem entre a proposta pedagógica da disciplina e o que de fato é ensinado em sala de aula.

Considerando-se os entraves que se relacionam ao ensino de ciências nos anos iniciais e os saberes docentes, é imprescindível que o professor formador suscite reflexões acerca das teorias educacionais e dos métodos de ensino utilizados pelos professores alfabetizadores, pois é notório que a graduação não é capaz de subsidiá-los de maneira efetiva em sua prática docente, considerando-se o caráter multidisciplinar de sua ação educativa, e o foco das avaliações externas nas disciplinas de matemática e língua portuguesa.

Neste contexto, ainda que a disciplina de ciências não seja contemplada nas avaliações externas, o alfabetizador poderá utilizar-se de diagnósticos internos que

viabilizem a articulação da disciplina com as necessidades de aprendizagem apontadas pela avaliações externas como a Provinha Brasil, Prova Brasil, ANA[4] e ADEPE/MT[5], empregando métodos de ensino que abarquem todas as possibilidades de aprendizagem.

Pode-se afirmar que o ensino de ciências nos anos iniciais contribui não apenas para que os alunos consolidem os conhecimentos científicos, mas também para que ampliem os conhecimentos e conceitos das outras áreas de conhecimento. Neste sentido, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências (BRASIL, 1997, p.62).

> Desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica e técnica, por sua presença variada, podem ser de grande ajuda, por permitirem diferentes formas de expressão. Não se trata somente de ensinar a ler e escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer usos das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever. (BRASIL, 1997, p.62).

Neste mesmo sentido o relatório da UNESCO aponta que:

> [...]a aprendizagem dos alunos na área científica é reconhecidamente importante, uma vez que está relacionada à qualidade de todas as aprendizagens, contribuindo para desenvolver competências e habilidades que favorecem a construção do conhecimento em outras áreas. Portanto, quando se melhora a educação científica não se melhora só a aprendizagem de Ciências: o seu impacto atinge outros campos. (UNESCO, 2005, p.4).

É primordial, então, que nos momentos formativos o professor tenha possibilidades de, além de refletir sobre sua própria pratica, "construir uma base teórica substancial,

[4] Avaliação Nacional da Aprendizagem, aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, etapa apontada pelo MEC como limite para a alfabetização.

[5] Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT) foi criada em 2016 e tem por objetivo produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da rede estadual da Educação Básica. Com base nesses resultados, busca-se a garantia do direito à educação de qualidade dos estudantes, por meio do desenvolvimento e aplicação de ações de intervenção pedagógica na escola e à formação contínua dos profissionais da rede. O teste da ADEPE-MT, na sua primeira fase, alcançou os estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foram avaliados mais de 120.00 estudantes de 469 escolas urbanas de Ensino Regular, 12 escolas de educação do campo e 2 escolas de educação quilombola. A matriz utilizada para sua elaboração tem como referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a análise dos diários de classe das turmas avaliadas, as matrizes curriculares das escolas estaduais, dentre outros instrumentos.

relacionando teoria e prática e possibilitando a re(construção) de conhecimentos específicos em torno do processo de ensino/aprendizagem das ciências, que deverão integrar-se em um todo coerente." (Carvalho; Perez, 2009, p. 32).

Partindo do princípio que o "aprender antecede o ensinar" (Freire, 2015, p.26), aponta-se como fio condutor do processo de aquisição de saberes, que o professor conheça os conteúdos a serem trabalhados e que os articule às necessidades de aprendizagem dos alunos, relacionando os conteúdos trabalhados ao contexto ao qual o aluno está inserido, com ações que favoreçam a condição do aluno como construtor do seu próprio conhecimento para que este conhecimento passe a ter significado. Neste sentido, conforme postulado no Caderno de Ciências da Natureza no ciclo da alfabetização, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC:

> O trabalho do professor alfabetizador, enquanto mediador desse processo de alfabetização cientifica é fundamental, pois não se trata apenas de ensinar ciências "para a escola", e sim de ajudar os alunos a fazerem uso dos conhecimentos científicos em suas práticas sociais, ou seja, ajuda-los a mobilizar esses conhecimentos na resolução de problemas que se apresentam no contexto social. (BRASIL, 2015, p. 19).

Diante do exposto, as ações formativas aqui referenciadas tem como foco a ação docente dos professores alfabetizadores das escolas estaduais que integram o Polo do Cefapro de Rondonópolis, e visam possibilitar aos docentes, além de um contato mais aprofundado com a disciplina de ciências, ofertar subsídios de ordem teórico pratica, com vistas a promover um ensino de melhor qualidade, e consequentemente, a consolidação dos conhecimentos científicos.

4 Caminhos percorridos

Estudos realizados por Souza et. al. (2015), a partir de diagnósticos levantados com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, apontam muitos obstáculos para se trabalhar com a disciplina de ciências, uma vez que, em sua maioria os professores alfabetizadores direcionam suas práticas às disciplinas de língua portuguesa e matemática, por historicamente existir maior cobrança em relação ao ensino

dessas disciplinas, devido à necessidade de fazer com que os alunos dos anos iniciais aprendam “ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas”.

Partindo da problemática acima descrita, a ação formativa teve como objetivo elementar subsidiar a pratica pedagógica dos professores alfabetizadores através de vivências que possibilitassem a confecção de artefatos pedagógicos para facilitar a aplicação dos conteúdos de cunho científico em sala de aula.

Os momentos formativos contaram com a presença de alfabetizadores e professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental, sendo que esta interação foi intencional, no intuito de promover a articulação dos saberes entre os profissionais docentes e, consequentemente, favorecer o trabalho colaborativo.

No primeiro momento da ação formativa foram explanados alguns aspectos acerca da organização e bases teóricas que fundamentam a área de Ciências da Natureza, bem como conceitos referentes à procedimentos metodológicos e eixos norteadores do planejamento interdisciplinar, pautados no que preconizam as Orientações curriculares do Mato Grosso (OCs), que apontam que “a interdisciplinaridade implica na contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto, que, no entanto, mantêm seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos e sua autonomia” (Mato Grosso, 2012 p.36).

No segundo momento foi apresentada a história do Tangram, alguns aspectos da sua utilização no ensino das formas geométricas, e na sequencia foram distribuídas folhas sulfite de tamanho A4 para que os professores pudessem extrair da folha as sete peças do Tangram, seguindo as orientações do professor formador.

Em seguida os professores foram divididos em grupos com a orientação de que pelo menos um dos integrantes fosse professor dos anos finais, e então receberam materiais diversos como cola, tesoura, papel pardo e canetas hidrográficas, e foram orientados à fazer uma representação de meio ambiente utilizando as peças do Tangram por eles confeccionadas.

A próxima etapa da vivência foi a elaboração de um plano de aula executável, tendo como tema a representação de meio ambiente por eles realizada. O plano de aula deveria seguir os seguintes indicadores:

- Ano/ etapa contemplada;
- Quantidade de horas aula;

- Disciplinas articuladas;
- Conteúdo a serem abordados;
- Descritores das matrizes de referência/objetivos de aprendizagem contemplados;
- Procedimentos metodológicos;
- Avaliação.

Na última etapa foram socializados os planos de aula dos grupos, com ênfase maior nos seguintes conteúdos de ciências: seres vivos, contemplando habitat, reprodução e características gerais; cadeias alimentares; fotossíntese; animais domésticos e silvestres. Em relação às outras disciplinas, foram contemplados: diferentes gêneros textuais em língua portuguesa, trabalho com formas geométricas articulando o eixo espaço e forma na matemática, noções de caracterização do espaço geográficos abordando relevo e biomas na geografia; a própria história do Tangram na disciplina de história, envolvendo aspectos da cultura chinesa. Na disciplina de artes a proposta foi de trabalhar com os alunos a confecção do Tangram e a reprodução da representação feita pelos professores, estimulando a criatividade dos alunos.

Os professores elencaram os descritores e objetivos de aprendizagem articulados à esses conteúdos, com base nos documentos oficiais como matrizes de referência, objetivos de aprendizagem e descritores das Orientações Curriculares. Como procedimento metodológico, o mais citado foi a sequência didática articulando todas as disciplinas, e como procedimentos avaliativos foram citados: observação, produções textuais, atividades avaliativas sistematizadas pelo professor e também a representação de meio ambiente como produção final.

Todas as ações foram desenvolvidas de maneira que o professor pudesse reproduzir em sala de aula todas as vivências desenvolvida na formação, desde a confecção do Tangram até a execução integral do plano de aula.

Cabe aqui destacar a importância da utilização das atividades lúdicas no desenvolvimento das aulas de ciências, pois de acordo com Kraemer (2010, p.1-3) “as atividades lúdicas são utilizadas desde a antiguidade” e para ela “brincando a criança e o adulto aprende a compreender o mundo em que vivem”, legitimando, assim as premissas da alfabetização científica.

5 Considerações finais

Concebendo-se os momentos formativos como espaço de reflexão acerca da prática docente, é imprescindível que os mesmos sejam realizados de maneira a subsidiar o professor no sentido de que haja coerência com uma concepção mais atual de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário pensar suas ações e realizar a auto avaliação não apenas como parte do processo de aprendizagem, mas principalmente como um pressuposto para tomada de decisões em relação ao ensino, não somente identificando as dificuldades, mas propondo eventuais formas de superação destas. Segundo Sordi e Ludke (2009, p. 316) "a aprendizagem da avaliação precisa ser levada à condição estratégica nos processos de formação docente, sejam eles iniciais ou permanentes, e isso inclui o exercício de auto avaliação e a avaliação pelos pares,"

É sabido que os momentos formativos pontuais, por si só, não dão conta de alterar substancialmente a prática docente. O que se almeja neste sentido, é que os docentes utilizem-se do momento formativo para além de receber orientações e informações acerca dos processos educativos, mas também para compartilhar experiências, promovendo assim a reflexão da e na prática, evidenciando assim os saberes construídos durante o desenvolvimento das vivências e que se consolidarão na aplicação prática das mesmas em sala de aula.

Diante do exposto, entende-se a formação continuada como uma possibilidade concreta de ampliação do conhecimento, promovendo a re(construção) de saberes necessários para o ensino mais profícuo, aliado às bases teóricas que sustentam e subsidiam as práticas pedagógicas dos educadores. É salutar, então, consolidar a formação continuada como uma real possibilidade de ampliação do conhecimento, e consequentemente, de avanços no processo de ensino aprendizagem.

Referências

Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT). Disponível em:< http://www.adepemt.caedufjf.net/>. Acesso em 21.jul.2017

BIZZO, Nélio. **Mais Ciência no Ensino Fundamental:** metodologia de ensino em foco. São Paulo: Editora Brasil, 2009.p.7.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** ciências**.** Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 20.jul.2017

_____Ministério da Educação. **Resolução nº 51/2013,** que estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 2013.

_____Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana. Acesso em 20.jul.2017

CARVALHO, Ana. M. P. de & Pérez, Daniel G. **Formação de Professores de Ciências**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 6 ed., 2014.

_____. **Alfabetização científica:** uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, n°22, jan/fev/mar/abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

CONPEDUC 2015. **Congresso de pesquisa em educação**: a interdisciplinaridade em questão. Anais. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, Mato Grosso, 2015. 1425 p.

DELIZOICOV, D. & Lorenzetti, L. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio. v 3, nº1, jun. 2001. Disponível em: http://<www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/35/66

> Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

DELIZOICOV, D. Angotti, J.A & Pernambuco, M.M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos**.** São Paulo. Cortez, 2009.

Edições Unesco. Série Debates IV, maio de 2005. ***Ensino de Ciências****: o futuro em risco.* Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf Acesso *em 13.jul.2017.*

KRASILCHICK, M. **O professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRAEMER, Maria Luiza. **Aprendendo com criatividade.** Campinas-SP. Autores associados, 2010.

LIMA, Elvira S. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares:** Área de Ciências da Natureza e Matemática**:** Educação Básica. /Mato Grosso – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2012.

_____Secretaria de Educação e Cultura. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso.** Cuiabá: Seduc, 2010

POZO, Juan Ignácio. CRESPO, Miguel A. G. A **aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SORDI, Mara R.L. LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional:** aprendizagens necessárias. Revista Avaliação. Sorocaba, SP, v. 14, n.2, p.313-336. Jul.2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Tatiane de Fátima Kovalski Martins (PPG-Educação/UNISINOS) atiane.kovalski@gmail.com
Jorge Alberto Lago Fonseca (IFMT – Campus Várzea Grande) - jorge.fonseca@vgd.ifmt.edu.br

Resumo: O presente texto tem por objetivo trazer o relato de pesquisa realizada sobre a formação de professoras no município de Portão no Rio Grande do Sul. A formação de professoras esta ligada diretamente a construção de uma educação de qualidade, pois perpassa desde o atendimento as crianças, proposito e finalidade de toda a estruturação democrática do ensino e as políticas de incentivo e construção de sistemas de atendimento. A metodologia utilizada foi estudo de caso focando, primeiramente nas políticas públicas municipais e em seguida direcionando para uma escola municipal de educação infantil. Estudos focados em pequenas realidades educacionais proporcionam a observação e análise das práticas das políticas públicas direcionadas especificamente a formação de professoras. Estudos que compreendem a elaboração, implementação e avaliação das políticas nos mostram especificidades que de acordo com Mainardes (2006) são o processo evolutivo e a propria finalidade da política. O contexto investigado seria o contexto de uma macropolítica – quando analisamos a formação de professores na perspectiva de nível federal propostas pelo Ministério de Educação e as micropolíticas quando observamos o contexto da escola, no campo da prática sobre como essas políticas são compreendicas e utilizadas pelos professores. Os resultados da pesquisa demostram políticas para a formação de professoras que contribuem para o desenvolvimento da educação infantil no municipio, pois encontramos investimentos adequados ao crescimento profissionais dos docentes no quadro de carreira municipe. Concluimos a investigação confirmando a hipotese de que quando ocorrem investimentos planejados na formação de professoras estes contribuem para o desenvolvimento e avanço na qualidade da educação pública oferecida pelo município.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Qualidade da Educação Infantil.

1 Introdução

O presente trabalho surge como tarefa na disciplina Leitura Dirigida II: Gestão Educacional: paradigmas teóricos e tem como tema principal a escolha de uma perspectiva da gestão e sua posterior análise no contexto da prática, mediante pesquisa de campo e associação aos debates realizados em aula, bem como a bibliografia sugerida no decorrer da disciplina.

Assim, optou-se pela perspectiva da Formação de Professores da educação infantil e as políticas municipais para sua implementação e efetivação.

A escolha está vincula a compreensão de que Educação Infantil de qualidade, necessariamente deve estar vinculada a formação constante dos professores que estão envolvidos com o atendimento a criança no espaço escolar.

Esta pesquisa tornou-se necessária à medida que se propôs a investigar e descrever as principais ações administrativas e pedagógicas realizadas para a formação docente no município de Portão, Rio Grande do Sul (RS), bem como a descrição das condições de trabalho das professoras[1] e demais profissionais da educação infantil.

A identificação das propostas vigentes para a formação de professoras nos proporciona subsídios para a compreensão de como a busca pela qualidade da educação está associada (ou não) as prioridades da administração pública municipal, bem como a oferta de um ambiente adequado ao trabalho educacional as profissionais da educação.

O objetivo deste relato foi identificar quais as principais ações administrativas municipais que estavam sendo realizadas para garantir a formação das professoras e demais profissionais que atuavam nas escolas de educação infantil. É importante destacar que a investigação foi direcionada apenas ao relato sobre a formação das profissionais que estavam nas escolas de educação infantil, atuando diretamente com as crianças.

Os objetivos específicos permeavam a identificação de quais seriam as principais ações administrativas e pedagógicas que estavam sendo realizadas pela administração pública municipal para a formação docente que atuavam na educação infantil. Outro importante objetivo versava na compreensão de como as ações administrativas voltadas à formação auxiliavam no desenvolvimento de uma educação infantil com qualidade.

Na realização deste estudo, partiu da hipótese que, encontrar-se-iam subsídios referentes à formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a educação infantil, bem como, que o ambiente de trabalho oferece condições adequadas ao desenvolvimento da educação infantil.

Por fim, destaco que o presente texto está organizado em tópicos, posterior a esta introdução, há a descrição metodológica, posteriormente uma breve contextualização da história da educação infantil do município e da escola pesquisada, após foi realizada a descrição das ações administrativas encontradas para a formação das professoras da educação infantil, e por fim, a análise das condições de trabalho associadas a formação oferecida pela administração pública municipal.

[1] Neste texto será utilizado o termo professoras no feminino, por termos conhecimento que no município de Portão, o quadro docente e de funcionárias nas escolas municipais de educação infantil é formado exclusivamente por mulheres.

2 Fundamentação Teórica

Compreender como se estabelecem as ações para melhoria da educação necessariamente significa compreender como são propostas as ações para formação e valorização dos professores. Sendo os professores grandes agentes de elaboração e implementação de ações que fazem parte fundamental dos processos educacionais, estes devem ser interpretados e compreendidos de acordo com a dinâmica social e cultural que se estabelecem nas relações pré-estabelecidas no período histórico em que as pesquisas são desenvolvidas. Isso porque:

> "Os professores são geridos (e modificados) através da definição de pré-requisitos apropriados, de acordo com diferentes níveis de responsabilidade. Estes pré-requisitos começam a ser considerados como competências e tornam-se critérios a cumprir, operando como filtros e como monitores de sua prestação" (OZGA, 2001, p.52)

Assim compreendemos a importância dos professores nos processos sociais que são estabelecidos no contexto histórico e cultural que estamos vivenciando onde o investimento na carreira docente é fundamental para o estabelecimento de políticas de qualidade na educação.

Ao pensarmos em qualidade devemos ter claro o processo de diálogo e de negociação sobre o que compreendemos e estabelecemos por qualidade, pois este é um termo polissémico que requer negociação constante entre os envolvidos nas disputas politicas e sociais que a envolvem. Assim

> As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso especifico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (MEC, 2009, p.13)

A formação dos professores, portanto é um campo de disputas onde podemos perceber os interesses de determinados governos em relação à educação. Também podemos observar o quanto o contexto social envolve-se com as questões políticas no

campo educacional tencionando e apoiando as questões de formação profissional dos professores.

3 Metodologia

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi o estudo de caso, pois se dedica ao estudo de uma realidade especifica a ser investigada.

De acordo com Barros e Lehfeld:

> A terminologia "estudo de caso" surge na pesquisa como uma forma de análise profunda de um caso individual. [...] caracteriza-se como metodologia de estudo que se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados. É também considerado como uma metolodologia qualitativa de estudo pois não está direcionada a se obter generalizações de estudo e nem há preocupações com tratamento estatístico e de quantificações dos dados em termos de respresentação e/ou de índices. (BARROS; LEHFELD. 1988, p.84)

Partindo desta concepção de estudo de caso, temos a pretensão de analisar a formação docente de forma ampla e qualitativa, uma vez que as ações encontradas serão descritas de forma sistêmica, preocupando-se com sua descrição desde que favoreça o avanço da qualidade da educação infantil no município, pois compreendemos que um ensino de qualidade necessariamente comporta a formação das professoras que nele atuam.

Temos a compreensão de que qualidade é um conceito em constante transformação e para que ela seja de fato efetivada na educação infantil a formação de professoras deve ser requisito para o melhor desenvolvimento da criança, pois se tem a compreensão de "*que "qualidade" não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem torna-lo de modo absolutamente diverso*." (CORREA, 2003, p.87).

4 Contextualização e descrição das políticas de formação de professoras

A Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada, esta localizada na cidade de Portão, Região do Vale do Rio Cai, Rio Grande do Sul.

A Secretaria Municipal de Educação é a mantenedora da toda a rede municipal de ensino e responsável pela contração de todas as profissionais que trabalham na escola.

A história da escola esta associada diretamente à história da educação infantil no município, pois a EMEI foi à primeira escola de educação infantil a iniciar o atendimento as crianças pequenas no município, em 1985.

Inicialmente as atividades eram coordenadas pela Secretaria de Assistência Social sendo o atendimento direcionado as crianças em situação de vulnerabilidade social cujas mães estivessem trabalhando. Como critério para a entrada na vaga, especificamente, a mãe deveria ter contrato de trabalho com registro, estes eram os dois pré-requisitos – condição social e trabalho feminino.

O atendimento na creche era realizado por mulheres, indicadas pelo prefeito municipal, que tinham como tarefa zelar pelo bem estar físico das crianças. Ao todo, eram atendidas entre 40 e 50 crianças divididas em duas salas. As refeições eram feitas por uma cozinheira, também indicada pelo prefeito e o atendimento envolvia o horário das 6 às 19 horas, neste período era oferecido 07 (sete) refeições e banho ao término da jornada diária.

Esse quadro de atendimento teve o seu ciclo até meados dos anos 1996, de acordo com informações de profissionais que trabalhavam na escola, nesta época o ciclo começou a se alterar com as novas discussões sobre a organização do ensino a nível brasileiro.

No ano de 1997, logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1996, a creche passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Essa mudança administrativa proporcionou várias alterações na rotina e na configuração do atendimento oferecido até então pela creche.

As primeiras mudanças de acordo com os documentos e relatos orais versam sobre a forma de organização das profissionais e as atividades realizadas durante o dia a dia na creche.

Neste período foi proporcionada a oferta do curso de magistério a todas as atendentes cuja mensalidade foi paga pela administração municipal, esta ação trouxe uma significativa mudança à forma de atendimento as crianças. Cabe registrar que as

profissionais que não desejaram a formação no nível de magistério foram encaminhadas a distribuição interna para um novo cargo na administração municipal.

Também nesta época, iniciaram-se as contratações de estudantes de magistério e de pedagogia para o atendimento as crianças e por sala passaram a ser 03 (três) professoras responsáveis pelo atendimento as crianças.

No ano de 2005, houve uma ruptura em todo o ciclo educacional que envolvia a educação infantil, no que envolvia atendimento a crianças e investimentos na contratação de profissionais que atuariam nas escolas de educação infantil. Neste ano a administração municipal propôs e lançou edital para a contratação via concurso público para professores para atuarem nas escolas municipais de educação infantil, exigindo como formação mínima o curso de pedagogia. Esta ruptura e ao mesmo tempo importante investimento pôs a educação do município como prioridade na administração municipal, focando a qualidade do ensino como investimento de longo prazo a ser mantido e investido.

Neste processo seletivo, foram nomeadas 10 professoras, para a escola pesquisada, todas com o curso de pedagogia e as professoras formadas pela gestão municipal passaram a ser atendentes, auxiliares das pedagogas nas atividades diárias. Neste período, a escola já contava com 04 (quatro) salas de aula, 68 (sessenta e oito) crianças, 16 (dezesseis) professoras e 01 (uma) diretora além das demais profissionais que contribuíam para o desenvolvimento da rotina escolar.

É importante fazer essa revisita a história do atendimento na creche, porque assim podemos perceber que nem sempre houve a compreensão da importância de uma professora para a realização das atividades com as crianças, essa percepção inicia no Município de Portão, com a efetivação de uma política nacional que direcionava e obrigava os entes federados a adequarem-se as normativas de padrões mínimos a garantia do direito ao acesso e a qualidade do serviço oferecido pelo poder público municipal às crianças.

No ano 2000, também cumprindo as novas regras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9494/96), o município aprovou seu primeiro Plano de Carreira do Magistério Municipal, oferecendo claramente as professoras à descrição de seus deveres e quais suas garantias na continuidade do serviço público no magistério municipal.

Os avanços oferecidos no Plano de Carreira, no que diz respeito a formação docente, chamado de formação continuada da professora ao ingressar no serviço público municipal refere-se a avanços financeiros quando ocorrerem a participação da professora em cursos e aperfeiçoamentos ligados diretamente com sua prática pedagógica.

Os avanços são de 30% sobre o vencimento básico na formação em Pós-Graduação e de 20% sobre o vencimento básico do professor a cada curso de 200 horas. Prevê também horas de formação em serviço de acordo com as necessidades da Secretaria de Educação e da escola.

O Plano de Carreira também disponibiliza a uso da professora a dispensa de 20 (vinte) horas anuais para qualquer formação sem prejuízo ao seu ordenado e a estrutura escolar desde que apresente certificado quanto à participação nos dias dispensados.

Esta é uma importante política de formação docente, pois garante que a professora possa escolher entre seus desejos profissionais e necessidades pedagógicas, independentemente das necessidades da Secretaria de Educação.

No ano de 2010, com as novas reconfigurações de responsabilidade orçamentária, o município alterou esse plano de carreira, extinguindo os avanços quanto a formação continuada, permanecendo apenas o incentivo de 10% sobre o vencimento básico na formação em Pós-Graduação, 10% na formação em Mestrado em Educação e 15% quando houver formação em Doutoramento em Educação.

Quanto ao Plano de Carreira do Magistério Municipal na cidade de Portão, pode-se perceber a desvalorização financeira do trabalho docente.

Os avanços previstos no 1º plano quanto a formação efetiva da professora foram supridos do novo plano de carreira, sendo ditos “alterados” pela formação em nível de Mestrado e Doutorado. Ao fazermos o calculo quanto a diferença entre os salários das professoras que entraram no município até 2010 e após a data temos uma diferença de até 40% sobre a realização das mesmas atividades educacionais na EMEI, o que é visto pelas próprias docentes como um retrocesso na politica municipal de formação e valorização das professoras.

A Secretaria de Educação cumpre a previsão de 1/3 de hora-atividade a todas as professoras da rede municipal de ensino, independente do nível de ensino, de acordo com a sua carga horária seja ela de 20 ou 40 horas semanais.

Assim desta carga horária 6 ou 12 horas de trabalho são dedicadas ao planejamento da ações diárias, organização de materiais e atendimento às famílias.

5 Conclusão

Tendo descrito as ações mais significativas que a administração municipal realiza quanto à formação das professoras, pode-se perceber que apesar de terem havido retrocessos no que se refere a avanços salariais entre o Plano de Carreira do ano 2000 e o Plano de Carreira do ano 2010, ainda podemos afirmar que no município há a o incentivo ao ingresso no magistério publico municipal e que este oferece condições para a permanência das professoras no município.

Quando retornamos a descrição da Dimensão Formação e Condições de trabalho das professoras e demais profissionais, podemos dizer que a administração municipal conta com "*Professores bem formadas, com salários dignos que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais*" (Mec, 2009, p. 54), e que está assegurando que as condições de trabalho e permanência no ensino publico municipal seja efetivada pelas professoras.

Conclui-se esse trabalho, tendo a percepção de que a formação das professoras e a garantia de um ambiente digno de trabalho na EMEI, onde se realizou a pesquisa está sendo assegura, de acordo com o previsto na legislação vigente e conforme as possibilidades do Município de Portão.

Referências

BALL. S. J., **La micropolítica de La escuela**: Hacia una teoria de La organización escolar. Barcelona: Ediciones Paiodós, 1987.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.59 de 2009.** Dispõe sobre escolaridade obrigatória. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 6 nov. 2012.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2015.

BRASIL. **LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil V1.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil V2**.Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2015.

CAMPOS. M. M., Entre políticas de qualidade e a qualidade das políticas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43.

CORREA. B. C., Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 85-112.

DOURADO, L. F., OLIVEIRA, J. F. (2009, maio/ago.). A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215.

JR. KUHLMANN. M., Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-19.

LESSARD. C., CARPENTIER. A., Políticas Educativas: A aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MEC. **Contribuições para a Politica Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: UFPR, 2015.

OZGA. J., **Investigação sobre Políticas Educacionais**: Terreno de contestação. Porto: Porto, 2001.

ROSEMBERG. F., Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 19-26.

ROSEMBERG. F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 107, p. 7-40.

ROSEMBERG. F. Organizações Multilaterais, Estado e políticas de educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 25-63.

FORMAÇÃO DOCENTE: DESENCONTRO ENTRE O VELHO E O NOVO

Solange Oliveira Santos – oliveirasolange787@gmail.com
Joice Maria Sauer Barbosa Marçal– joicems.09@gmail.com
Tania Cristina Crivelin Jorra – taniajorra@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de analisar o desencontro entre a educação ontem e hoje, pois a formação docente, seja ela inicial, continuada e especializada são necessárias para o desempenho da pratica docente. Buscaremos evidenciar a importância da formação como qualificação e instrumento no processo de ensino. Desta forma esse artigo tem como expectativa mostrar, como construir e reconstruir a pratica pedagógica, sendo um docente inovador, podendo tecer uma breve reflexão da prática pedagógica século XXI, bem como algumas questões que norteiam o processo do ensino-aprendizagem. Na atualidade observa-se mudanças e desencontro com relação aos instrumentos de ensino, sendo essas ferramentas de apoio essenciais para melhoria da aprendizagem. Entretanto, com a velocidade das transformações do mundo moderno, que exige cada vez mais, que os profissionais envolvidos na educação, busquem por formação continuada e especializada re-significando sua credibilidade do fazer docente, resultando na melhora da aprendizagem. É neste sentido, que devemos ensinar e aprender, construir e reconstruir, praticar e refletir todos os dias. Espera-se que este trabalho possa contribuir para aproximar os envolvidos na educação atual com olhar no passado porém com foco no presente, queservirá como instrumento de reflexão paramelhorar a próxima prática.

Palavras-chave: Educação. Docente. Formação.Aprendizagem.

1 Introdução

A discussão principal deste artigo está focada na intenção de trazer como necessidade principal a reflexão sobre a educação adquirida nos bancos universitários através da formação acadêmica e a vivida no dia a dia na realidade da sala de aula, neste sentido opresente artigo, traz consigo a intenção de revisar algumas bibliografias, com intenção de tecer questões que norteiem e possam contribuir para que todos docentes desenvolvam progressivamente o processo de ensino aprendizagem com um olhar mais criterioso nas suas práticas.

Os professores, são elementos imprescindíveis para que se compreenda melhor as dificuldades que educandos e educadores manifestam ao aprender e ensinar, pois o seu papel na elaboração de situações de ensino, o conteúdo do diálogo entre professores/alunos sobre os saberes escolares a serem ensinados durante aulas e a possibilidade de que qualquer professor venha a contribuir para transformar sua escola em ambiente de aprendizagem mútua e contínua, faz desse sujeito um especialista na arte de ensinar. "O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo." — Freire, 2007, p. 35.

Utilizaremos da pesquisa bibliográfica elaboração textual e aplicação de um questionário sobre o tema proposto, partindo do pressuposto de apresentar e refletir sobre as dificuldades e estratégias para melhoria da aprendizagem, para assim identificar as

características dos saberes de cada um, buscando examinar e reconhecer as falhas que interferem no direcionamento do olhar docente para o processo de ensino aprendizagem, destacando a importância da formação dos professores no contexto escolar.

Considerando, que o educador necessita inserir na sua ação pedagógica, constantemente uma reflexão crítica, buscando uma relação que o leve a fazer uma formação permanente. Embasadas nos textos de Nóvoa, queremos como principal objetivo deste artigo, atingiruma escola centrada na aprendizagem, para a sociedade de modo geral e vista com uma instituição.

2 Revisão bibliográfica

2.1 Formação Docente

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, com a sua aprovação marcou o final da primeira geração de reformas educacionais, iniciando a segunda geração. Estas legislações destacam duas características: não se trata mais de reformas de sistemas isolados, mas sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir da sua publicação, vêm direcionando as discussões sobre o ensino no Brasil, provocando, desde então, reflexões, adesões ou indiferença com relação ao que é preconizado para o ensino na escola de Educação Básica.

O professor precisa identificar as principais características de sua prática, os seus métodos, de suas ramificações e aplicações; conhecer a história de vida dos seus alunos; uma vez que a prática em sala de aula, as escolhas pedagógicas, a definição de objetivos e conteúdos de ensino e as formas de avaliação estão intimamente ligadas a essas concepções; superar os obstáculos encontrados na construção dos conceitos, transformando o saber científico em saber escolar, não deixando de considerar o contexto sócio-cultural do educando.

Para tanto a formação dos profissionais da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB n. 9394/96, Art. 62, apresenta a seguinte configuração (BRASIL 1996, p. 18):

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível-superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Segundo, Nóvoa (2007), a pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas a pedagogia moderna precisa ser reinventada na sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem. É evidente que a aprendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer quenosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. E definirmos isso como nossa prioridade no trabalho dentro das escolas.

A aprendizagem necessita também dos conhecimentos. E os conhecimentos, é preciso reconhecer, durante algum tempo foram uma espécie de paradigma ausente de muitas práticas pedagógicas. A melhor expressão que define isso é "aprender a aprender", a ideia de que se poderia aprender num vazio de conhecimentos. É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento.

A formação de professores, sendo uma pesquisa na educação além de buscar investigar a prática de ensino, o uso dessas ferramentas pedagógicas, as possibilidades, a necessidade de apoio e os obstáculos manifestados durante o processo. Segundo Paulo Freire:

> Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] (FREIRE, 1997, p. 32).

Consideramos que o abrir as portas de suas salas de aula e lentamente reconhecer sua possibilidade de assumir seu papel na transformação de suas escolas em ambientes de aprendizagem mútua e contínua.

Nóvoa, ressalta que osprocessos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, sejam para atualização, complementação de conhecimentos ou para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas.

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na e na formulação de projetos que têm a escola e o seufazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

> Quando recuperamos a forma de ensinar e aprender, o como, os processos de formação não estamos abandonando as dimensões a formar, os saberes a aprender, a cultura e o significados a internalizar, os abtos a incorporar ... o que estamos propondo á que se equacione a pluralidade dessas dimensões como conteúdos dessa nossa docência humana. (Arroyo, p.117, 2011)

As dificuldades encontradas hoje, é na questão de elaborar estratégias para motivar os alunos, implementar uma proposta metodológica inovadora, que parta das dificuldades dos alunos, para assimilar os conteúdos e utilizá-los em seu dia-a-dia.

A metodologia e os conteúdos ensinados na escola devem se adaptar às mudanças que ocorrem na sociedade, procurando estar associados à essa realidade, auxiliando o aluno a compreender o mundo.

> As opções teóricas e pedagógicas, a abertura ou resistência à inovação não é tanto uma questão de ignorância dos mestres e dos familiares, de esclarecimento ou de conhecimento teórico, nem ideológico e político, mas é basicamente uma questão de auto-imagem e identidade pessoal e profissional reforçada por interesses e valores sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional (Arroyo, 2001, p.70).

Na verdade, ensinar só se aprende ensinando, e toda prática tem uma teoria que a sustenta. Os profissionais refletem sobre a experiência, buscando conhecer melhor como os alunos aprendem e como essa aprendizagem se relaciona com o que se discute nas aulas.

2.1.1 O saber fazer

A escola centrada na aprendizagem tem que saber fazer. Durante muito tempo nas escolas normais foi ensinado que numa turma há sempre um terço de crianças boas, um terço de crianças“assim assim” e um terço de crianças más. Portanto, um terço estava condenado ao insucesso inevitavelmente. Isto é impossível de aceitar dentro de um processo de inclusão. A ideia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, é uma exigência civilizatória conseguir isso. Não se consegue isso por várias razões históricas, de resignação ou por questões de identidade da profissão. Falar de um patamar comum de conhecimentos é também falar de um compromisso ético dos professores, compromisso ético com esse sucesso. E os professores muitas vezes, infelizmente, não tiveram esse compromisso ético. Uma escola centrada na aprendizagem é aquela que o professor dá a melhor atenção aos resultados escolares dos alunos.

> “A prática docente passaria pela articulação entre esses saberes da experiência com os saberes do conhecimento específico de cada área e mais os saberes pedagógicos (Pimenta, 1999)”

É também uma escola capaz de colocar em prática mecanismos de diferenciação pedagógica, a descoberta mais importante da pedagogia moderna, feita no princípio do século XX, quando se saiu da ideia da pedagogia simultânea, que era a pedagogia tradicional mais básica, isto é, tratar todos os alunos como se fossem um só, como uma massa uniforme, e passar a dizer que é preciso que cada aluno receba um tratamento diferenciado, específico.

Segundo, Pimenta (1998, 2002) a partir do entendimento de que teoria é a constituição de um pensamento refletido sobre uma atividade que se volta para a prática. Ela considera que a educação como prática social, requer de uma ciência prática que parta da prática, tendo na problemática educativa e na sua superação o ponto central de referência da sua investigação.

Entretanto, a prática educativa depende da ação humana, da ação do agente educativo, pois a ação educativa não é movida apenas pelo conhecimento pedagógico outros elementos se manifestam na ação do educador.

Conforme argumenta Pimenta e Lima, 2004,p.43:

> (...) o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo colocar elas próprias em questionamento.(...)

Nóvoa, destaca que na sala de aula, o professor é mais um organizador das diversas situações de aprendizagem. Trata-se de uma escola extraordinariamente focada na aprendizagem. Por fim, uma escola focada na aprendizagem deve ser um local onde as crianças aprendem a estudar, aprendem a trabalhar. Hoje há um déficit claro: nossas crianças aprendem pouco a estudar e a trabalhar. É central dispormos dessas ferramentas, principalmente quando se discute a importância da aprendizagem por toda a vida.

O processo de formação de professores nos diversos níveis (formação inicial, formação contínua, formação especializada) é um processo de desenvolvimento profissional que envolve o desenvolvimento de potencialidades de cada professor e a construção de novos saberes marcados pelas dinâmicas sociais.

Os educadores devem trabalhar buscando a interação entre o velho e o novo, pois as facilidades advindas com a tecnologia permitem o acesso a grande quantidade de informações que exigem do homem atual, habilidades e destrezas a serem desenvolvidas para atuar num mundo complexo.

> (...) a superação desses limites se dará a partir de teorias que permitam aos professores entender as restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das práticas. (Pimenta; Lima, 2004, p.53)

Aprender e compreender essas práticas, devem permitir uma nova atuação com indicações de caminhos no momento de ação e não somente interpretar e analisar a situação educacional.

2.1.2 Desafios pós-formação

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que a disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento.

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), alguns impasses que interferem na formação do professor:

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;
- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

Não raramente, os pesquisadores identificam uma postura de exterioridade dos professores em sua relação com o saber, que acreditam estar pronto nos estudos e pesquisas elaborados nas universidades e centros de investigação. Entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e atribuem aos formadores a competência de resolvê-los. Mantêm em relação à formação continuada uma expectativa ambígua: pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que advogam valorização de sua experiência, criatividade e poder de decisão.

Os estudos e pesquisas, em geral, analisam a questão da formação continuada tendo como referência o contexto político-social no qual ela se desenvolve. Os que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesses casos, as dificuldades detectadas acerca dos programas de formação continuada quanto a alcançarem seus objetivos sãopercebidas como decorrência de um poder regulador que coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição.

Nóvoa, (2007) destaca que é preciso enfrentar os paradoxos da profissão docente, encarando os desafios para o futuro, especialmente com uma formação centrada nas prática e por terceiro, tão importante quanto os anteriores, a credibilidade da profissão.

3 Metodologia

Esse trabalho será desenvolvido na forma de revisão bibliográfica, utilizando de vários autores e leituras de livros e pesquisa de campoanalisando a educação atual com olhar no passado porém com foco no presente, queservirá como instrumento de reflexão paramelhorar a próxima prática. A educação esta em tudo que iremos realizar ou participar, buscando dialogar essa abordagem, com foco nos desafios da atualidade.

Para que atingir os objetivos dessa pesquisa, realizaremos uma pesquisa de campo, na busca de obter informações acerca da temática. Com aplicação de um questionário. Sendo que o questionário, segundo Cervo e Bervian (1983), é a maneira mais usada na coleta de dados, visando melhor exatidão no que se deseja.

De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 157) “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, pois não há verdades absolutas ou definitivas. Sendo assim, esse estudo nos levará à busca de novas reflexões, de acordo com a realidade vivida de cada envolvido no processo e a necessidade encontrada nos tempos atuais.

Espera-se com essa pesquisa colaborar no processo de formaçãocontinuada refletindo sobre as ações didático-pedagógicas do docente no espaço educacional, cujo ponto de partida será o saber e a prática.

4 Pesquisa de Campo

No que se refere ao trabalho, foi elaborada um questionário com sete perguntas para realizar a pesquisa de campo junto a uma amostra de professores da rede pública do município de Lucas do Rio Verde.

4.1 Local e sujeitos

A pesquisa foi realizada emcinco escolas e uma creche da rede municipal, no município de Lucas do Rio Verde. Com uma amostra de vinte e um professores, sendo 16 pedagogos, com dois desses tendo segunda graduação em Letras, um graduado em Ensino Religioso, em Filosofia, em Matemática e dois em Letras.

4.1.1 Instrumento

Os instrumentos de pesquisa foi aplicação de um questionário em anexo, destinados aos professores, elaborados pela própria pesquisadora, contendo sete questões com o objetivo de analisar formação inicial, continuada e especializada, bem como as dificuldades e estratégias para melhoria da aprendizagem do educando.

4.2 Análise da pesquisa

Aplicou-se um questionário napesquisa, com o propósito de refletir sobre as dificuldades e estratégias para melhoria da aprendizagem, buscando examinar e reconhecer as falhas que interferem no direcionamento do olhar docente para o processo de ensino aprendizagem, destacando a importância da formação dos professores no contexto escolar.

Foi observado que 18 professores realizaram formação continuada em 2016, e três não. Em 2017, estão cursando a formação continuada 15 e 6 não. Com relação ao item pós-graduação 16 docentes já possuem, 5 ainda não e uma esta cursando.

A questão C: Com relação a sua prática pedagógica, o que atualmente você sente dificuldade?, os entrevistados pontuaram:

- Sala com diferentes níveis de aprendizagem;
- Falta de participação familiar;
- Falta de domínio por parte do docente em sala de aula;
- Indisciplina;
- Falta de interesse dos discentes;
- Salas lotadas;

- Alunos com dificuldades de aprendizagem sem laudo;
- Pouco tempo para confecção de material didático;
- Recursos tecnológicos não funcional;
- Poucos jogos pedagógicos e material concreto;

Ao analisar a questão D: Quais recursos você utiliza durante as aulas?, foi pontuados recursos diversos: jogos pedagógicos, dinâmicas, material concreto, trabalhos em grupos e brincadeiras, literatura, uso de multi meios sendo que apenas uma relatou usar somente o quadro e o giz.

Em relação o problema de motivação por parte dos alunos, na questão E, os docentes listaram que os discentes não gostam de escrever, falta concentração, imaturos, devido a grande oferta de tecnologia, torna o ensino pouco atrativo.

Desta forma os professores sugerem que para a melhoria da aprendizagem do aluno seria necessário mais leitura e interpretação, envolvimento e participação familiar, salas menos lotada, interesse da docente, respeitar a individualidade, ambiente mais agradável, docentes com estratégias inovadoras, políticas públicas educacionais, condições salarias e observar o sistema de avaliação no intuito de torna-lo mais rigoroso.

Na última questão os professores sugeriram que as formações ofertadas devem ser objetivas e com práticas aplicável e útil ao trabalho docente, com menos atividades para casa, e foco na realidade local, com formações permanentes, e específica por área do conhecimento, na hora atividade do professor. Solicitaram também mestrado público, bem como formação em recursos digitais. Deixando como elogios, a importância da formação para a prática pedagógica, a quantidade ofertada atende os anseios e a qualidade da oferta também traz um resultado positivo por parte desses participantes na formação.

5 Considerações finais

Cabe a escola, formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transforma-la, diante dos novos conhecimentos e informações que têm sido crescentes.

Sendo assim, acreditamos que o educador precisa estar preparado para enfrentar os desafios da profissão docente, com uma formação profissional que abranja saberes diversos,

habilidades, atitudes e valores, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, histórico, social e político, indispensáveis à formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios de seu tempo.

A educação é um processo continuo e lento, tendo o foco: no conhecimento/aprendizagem. Os educadores devem trabalhar buscando a interação entre o velho e o novo. E, é neste sentido, que devemos ensinar e aprender, construir e reconstruir, praticar e refletir todos os dias.

Desta forma, o professor deve buscar uma ressignificação da sua identidade profissional, com compromisso ético, centrado na aprendizagem do educando. Podendo assim, instituir uma credibilidade docente, além de atualizar o papel da escola e da sua prática docente na sociedade contemporânea.

Desenvolvem uma espécie de isolamento para não arranjarem problemas, sendo assim, para exercer a intervenção e interação é necessário uma formação, atualizada para o fazer docente tendo amplo domínio dos conceitos, teorias, instrumentos e princípios. Podendo então sair do isolamento das salas de aula e melhor articular-se com a sociedade e demais envolvidos no processo educacional, resultando na aprendizagem do educando, reposicionando o papel da escola e do aluno na atualidade brasileira.

Referências

ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5.ed.São Paulo.Papirus, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4.ed.; São Paulo: Makron Books, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI A. B. e Barret Elba, Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília 2009 UNESCO 294p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____ . **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2007.

JARDILINO, José Rubens, ROSSI, Gisele, SANTOS, Gérson Tenório. **Orientações Metodológicas para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos.** São Paulo: Gion, 2000, (p.35-39 e p.48-49).

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração supervisão e orientação educacional**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. São Paulo: Atlas,1996.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez; 2000.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e sab, seres da docência.** In: _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo:Cortez, 1999.

_____(Org.). **Didática e formação de professores:percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez,2004.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo. cortez 14ª edição 1986

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa.** 2.ed.; Curitiba: IESDE BRASIL, 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I.	**FORMAÇÃO DOCENTE: DESENCONTRO ENTRE O VELHO E O NOVO**
II.	SOLANGE OLIVEIRA SANTOS, JOICE MARIA SAUER BARBOSA MARÇAL e TANIA CRISTINA CRIVELIN JORRA
III.	Objetivos da pesquisa: Aplicação de um questionário, para professores com perguntas abertas e fechadas, sobre: dificuldade da prática pedagógica do docente; A formação inicial, continuada e especializada; E estratégias para melhoria da aprendizagem.
IV.	Sentenças esclarecendo que: a. Qualquer informação adicional sobre o estudo pode ser solicitada a qualquer momento para (**SOLANGE OLIVEIRA SANTOS, JOICE MARIA SAUER BARBOSA MARÇAL eTANIA CRISTINA CRIVELIN JORRA);** b. A participação é voluntária e que a não participação NÃO acarretará em qualquer tipo de penalidade; c. Autorizo as pesquisadoras abaixo relacionadas, a realizarem a pesquisa nas instituições municipais. Sendo que, poderão anexar e utilizar os dados coletados no questionário: (em anexo) para extensão da pesquisa, de forma gratuita e sem qualquer ônus, em campanhas, publicidades, trabalho informativo de forma impressa,digital ou publicitário. A presente autorização é concedida de forma gratuita, e sem qualquer ônus a qualquer tempo e sob qualquer pretexto pela utilização da pesquisa. d. O participante entendeu o que lhe foi explicado sobre o estudo e concorda em participar do mesmo, assinando em três vias o termo..
V.	Assinaturas: SOLANGE OLIVEIRA SANTOS JOICE MARIA SAUER BARBOSA MARÇALTANIA CRISTINA CRIVELIN JORRA Pesquisadora PesquisadoraPesquisadora SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

	Lucas do Rio Verde (MT), 28 de JUNHO de 2017.

Público alvo: Professores que atuam nas Escolas Públicas de Lucas do Rio Verde, ensino fundamental I e II – anos iniciais e finais.

A – Identificação: Escola Municipal_____

- Idade do docente: a) ( ) Menos de 20 b) ( ) 20 -30 c) ( ) 30 - 40 d) ( ) Mais de 40
- Turma em que leciona: a) ( ) 1º ao 3º ano b) ( ) 4º ao 5º ano c) ( ) 6º ao 9º ano

Para os que marcarem a resposta C, colocar a disciplina:_____

B –Formação Inicial:_____

- No ano de 2016 realizou formação continuada? ( ) sim ( )Não Qual área?_____
- No ano de 2017esta realizando formação continuada? ( ) sim ( )Não Qual área?_____
- Possui pós-graduação? ? ( ) sim ( )Não Qual área?_____

C. Com relação a sua prática pedagógica, o que atualmente você sente dificuldade?

D. Quais recursos você utiliza durante as aulas (estratégias)?

E. Com relação aos alunos qual é o maior problema para deixa-los motivados para o estudo?

F. O que falta para melhoria da aprendizagem?

G. Qual sugestão ou elogio você deixaria para as formações que vem sendo ofertada pelo município?

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES NO SEMIEDU (2012-2016)

Marcelo Franco Leão (PPGQVS/UFRGS) – marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.com

Resumo: A formação inicial de professores é uma temática cada vez mais recorrente nas investigações da pós-graduação, isso é devido a importância desse processo formativo que é determinante na atuação profissional. Esse estudo tem como objetivo identificar e caracterizar as pesquisas realizadas e divulgadas no Seminário Educação (SemiEdu), no período de 2012 a 2016, relacionadas à formação inicial de professores de química. Essa pesquisa descritiva e exploratória, configura-se como um levantamento do tipo estado da arte, cuja abordagem é mista, pois apresenta dados qualitativos e quantitativos. Considerou-se os trablahos publicados nos Anais do SemiEdu oriundos de dois Grupos de Trabalho (GTs): Educação em Ciências e Formação de Professores. Entende-se que dar visibilidade a esses trabalhos poderá contribui para a ampliação das discussões sobre a formação de professores. Ao todo foram analisados 20 trabalhos, dos quais 15 foram na modalidade de comunicação oral e 5 em pôster. O PIBID foi o assunto mais recorrente nos trabalhos, segudo do estágio supervisionado e dos saberes docentes. A grande maioria desses trabalhos são vinculados à UFMT, mas também a UFS, ao IFMT, a UNIC, a UNIFESP e ao IFTO. Os descritores mais recorrentes foram formação, formação de professores, docente e química. Os autores mais utilizados foram Maurice Tardif, António Nóvoa, Maria Pessoa de Carvalho e Daniel Gil-Pérez. O estudo proporcionou As produções analisadas nesse estudo podem provocar reflexões sobre a formação inicial de professores de química e orientar os caminhos metodológicos para futuras pesquisas.
Palavras-chave: Formação de professores. Estado do conhecimento. Licenciatura em Química.

1 Introdução

Em nosso país, são consideráveis os avanços quanto ao desenvolvimento de pesquisas na área da educação, inclusive quanto ao ensino de ciências. Segundo os estudos de Teixeira e Megid Neto (2012), a produção científica na área vem se intensificando nas últimas quatro décadas, o que pode estar atrelado ao fato de que foi na década de 70 que a pós-graduação se estabelece com o intuito de promover formação de pesquisadores e de professores da área do ensino de ciências.

Já em seu artigo intitulado Ciência e Arte de Educar, Anísio Teixeira (1957) demonstrou sua preocupação com relação ao fazer científico na educação. Na sua concepção, a educação deveria seguir o rumo das outras ciências como as engenharias e a medicina, por exemplo, que já vem desenvolvendo seus os seus métodos de estudos e investigação. Em suas palavras Anísio afirma:

> Não se trata, pois, de criar propriamente uma "ciência da educação", que, no sentido restrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir; mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais - de seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas (TEIXEIRA, 1957, p.7).

Nesse sentido, a ciência, enquanto um sistema social, tem a função de disseminar conhecimentos, assegurar a preservação de padrões e atribuir créditos e reconhecimento às pesquisas que têm contribuído para o avanço da ciência (MACIAS-CHAPULA, 1998).

Trata-se de um sistema de produção de informação que se legitima com o registro e a divulgação dos resultados por meio da publicação (independentemente de seu suporte). É parte intrínseca da pesquisa o estímulo e o compartilhamento de informações para que o conhecimento fique à disposição do bem comum (SPINAK, 1998).

O conhecimento científico, proveniente das ciências, fornece subsídios aos estudantes em formação para enriquecer as suas práticas diárias na escola e em sala de aula.

> [...] tais ciências não nos irão dar regras de arte, mas conhecimentos intelectuais para rever e reconstruir, com mais inteligência e maior segurança, as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas práticas educacionais [...] (TEIXEIRA, 1957, p. 9).

Outro aspecto a ser considerado, é que, segundo Nunes e Pantaroto (2013), os cursos de formação inicial de professores têm como principal objetivo preparar os licenciandos para que sejam profissionais competentes, por isso é fundamental estimular a investigação e a pesquisa nesse processo formativo. Segundo os autores, a formação inicial precisa capacitar aos licenciandos para que sejam pesquisadores em serviço, ou seja, é possível aprender ao pesquisar, ao ensinar e ao vivenciar os processos investigativos.

Retomando o pensamento de Teixeira (1957), a educação é uma ciência, ou seja, ela exige estudo aprofundado e sistematizado. Em outras palavras, aos profissionais da educação, assim como aqueles que se encontram em processo formativo, compete investigar, estudar, registrar, analisar, buscar resultados e socializar os mesmos, para que ocorram melhorias e avanços destas importante ciência.

Diante dessas reflexões e por considerar que a educação é uma ciência que precisa ser investigada, esse estudo visa identificar e caracterizar as pesquisas realizadas e divulgadas no Seminário Educação (SemiEdu), no período de 2012 a 2016, relacionadas à formação inicial de professores de química.

O SemiEdu é um evento que foi idealizado e vem sendo promovido pelo Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), desde 1992 e neste ano será realizada a sua 25ª edição. Isso

demonstra que é um evento consolidado, no âmbito nacional e internacional, constituindo-se assim como um espaço privilegiado para o debate, a reflexão e o intercâmbio de saberes sobre a educação, tanto na pesquisa como no ensino.

Cabe ressaltar que participam do SemiEdu pesquisadores de diversas instituições, envolvendo estudantes de pós-graduação e de graduação, além dos professores que atuam na educação básica e demais profissionais interessados nas discutições sobre a educação.

2 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo é oriundo da necessidade de sistematizar o conhecimento acumulado sobre formação inicial de professores para assim desenvolver a pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objeto dessa pesquisa é a análise dos saberes docentes construídos em um Curso de Licenciatura em Química na modalidade EaD, que está vinculada à Linha de Pesquisa Educação Científica: Processos de Ensino e Aprendizagem na Escola, na Universidade e no Laboratório de Pesquisa. Assim, é de suma importância realizar um levantamento dos trabalhos publicados em um evento científico sobre a temática, sendo escolhido o SemiEdu para isso.

Nesse contexto, o ensaio descritiva e exploratório, caracteriza-se como estado da arte ou estado do conhecimento. Este tipo de estudo, segundo Teixeira e Megid Neto (2012), é o indicado para levantar características da produção científica tendo um recorte temporal definido. Segundo os autores, o métodos permite analisar a evolução histórica dos estudos de um determinado campo de pesquisa, além de revelar tendências temáticas e metodológicas, principais resultados obtidos pelas pesquisas, lacunas e áreas não exploradas sobre o tema que se busca investigar.

O recorte temporal escolhido para o estudo foram os últimos cinco anos, período esse que favorece dados suficientes e atualizados sobre as produções na área de interesse. As temáticas dessas edições do SemiEdu foram: Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas (2012); Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes (2013); Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida (2014); Educação e seus Sentidos no Mundo Digital (2015); e Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações (2016).

Delimitou-se também que somente seriam considerados os trabalhos socializados nos Grupos de Trabalho (GT) de Educação em Ciências e Formação de Professores. Isso foi devido ao tema de interesse ser a formação inicial de professores de química.

Inicialmente foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos desses GT eleitos para o estudo, sendo eles apresentados tanto em comunicação oral como em pôster. Aqueles relacionados à temática de interesse foram selecionados e foram lidos na íntegra. Analisou-se os enfoques de cada trabalho, as instituições em que foram desenvolvidos, os descritores mais mencionados nos títulos e nas palavras-chave dos trabalhos, os resultados alcançados e as referências específicas sobre formação de professores utilizadas.

3 Resultados e discussão

Foram encontrados 20 trabalhos, dos quais 15 deles apresentados na forma de comunicação oral , que corresponde a 75% da produção, os 5 restantes (25%) foram apresentados em pôsteres. A tabela 01 apresenta as produções no período relacionadas à formação inicial de professores de química.

Tabela 1 - Referenciais teóricos utilizados nos trabalhos.

Modalidade/Edição	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Pôster	1	0	1	2	1
Comunicação Oral	2	4	3	2	4
Total	**3**	**4**	**4**	**4**	**5**

Fonte: dados organizados pelo autor, com base nos anais do SemiEdu no período de 2012-2016.

Conforme é possível observar na Tabela 1, na edição do SemiEdu de 2013 todos os trabalhos identificados foram exclusivamente na modalidade de comunicação oral. A edição de 2015 foi a com maior quantidade de pôster e o SemiEdu de 2016 foi a edição com maior número de trabalhos sobre a temática investigada.

Dos 20 trabalhos, 9 abordaram a formação docente proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 3 deles abordou as contribuições do estágio supervisionado, em igual número foram os trabalhos que realizaram levantamento do estado de conhecimento, 2 trabalhos investigaram os saberes docentes,

em igual número foram os trabalhos sobre a oferta de cursos de licenciatura e um único abordou a formação de professores na modalidade da Educação a Distância (EaD).

Desses trabalhos, 12 foram produzidos por pesquisadores vinculados a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 3 da Universidade Federal do Sergipe (UFS), 2 ao Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), 1 a Universidade de Cuiabá (UNIC), 1 ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e 1 a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Nos títulos a palavra formação apareceu em 12 deles, seguido da palavra professores (9), química (8), PIBID (6), ensino (6) e ciências (5). Das 78 palavras-chave, 16 foram formação, 10 formação de professores, 7 química, 7 docente, 6 ensino, 4 PIBID e 4 licenciatura, dentre outras com menor incidência.

Percebe-se que o PIBID constituiu-se nos últimos anos como um programa de referência na formação inicial de professores, pois seu foco na atuação direta na educação básica permite aos licenciandos vivenciarem experiências valiosas no próprio espaço em que atuarão quando formados, contribuindo assim na formação da identidade docente (DANTAS; MELLO; SOUZA, 2016).

Em seu estudo, Dantas e Mello (2012), discutem a formação inicial de professores de Química na UFMT, com o intuito de incentivar a iniciação à docência por meio do PIBID. Foi um estudo de caso se recorreu à análise documental, questionários, entrevistas semiestruturada e observação participante. As atividades promovidas pelo PIBID, além de inserir o licenciando no ambiente educacional público, são focadas na prática pedagógica, por isso complementares à formação inicial.

Os pesquisadores Silva, Silva e Moraes (2012) realizaram um estudo cuja abordagem foi histórico-narrativa da trajetória dos bolsistas do PIBID (autores do texto) sobre as experiências vivenciadas no Liceu Cuiabano, as quais os mesmos só teriam oportunidade durante o desenvolvimento das disciplinas de metodologias e práticas de ensino. O estudo permitiu refletir sobre a Educação Científica buscada pela instituição, bem como conhecer as perspectivas de ex-alunos que agora são professores na instituição quanto ao ensino de química.

Já o estudo de Mello e Nunes (2012), discorreu sobre dois programas de incentivo à docência na UFMT: o PIBID, financiado pela CAPES, e o Programa de Tutoria, instituído pela universidade em 2010. Para identificar quais as contribuições dos programas aos licenciandos em Química da UFMT, utilizou-se questionário e entrevista semiestruturada. As contribuições identificadas são referente aos primeiros contatos do

professor com a prática docente, com o ambiente escolar e com as atividades de planejamento e desenvolvimento das aulas de química.

A pesquisa de Oliveira et al. (2013), abordou ações de pesquisa e de extensão desenvolvidas pelo PIBID de química em seis escolas estaduais sergipanos, sendo um indígena e um quilombola. Foi observado que a realidade escolar não condiz com o que é proposto nos documentos oficiais, pois são diversos os problemas quanto de ordem pedagógica como relacionado a estrutura física. Sobre a formação inicial de professores de química proporcionada pelo curso, fica uma ressalva quanto a ausência de estudos sobre as relações entre ciências e demais dimensões da cultura. Os autores ainda afirmam que a eles foi possível desenvolver atividades didáticas no contexto da pluralidade cultural, mas que o mesmo não é proporcionado aos licenciandos não vinculados ao programa.

Em perspectiva simular, Santos et al. (2013) discutiram sobre as concepções dos bolsistas do PIBID referente a problemática de se ensinar Química com ênfase na diversidade. A atuação dos bolsistas vem ocorrendo no Ensino Médio do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, localizado no município de Porto da Folha-SE. Após encontros com os membros dessa comunidade escolar, foram analisadas as perspectivas e os desafios encontrados na realidade escolar em questão. Os resultados apontam para a complexidade de se ensinar química em uma comunidade cuja cultural é diferente daquela do professor em formação. Este estudo proporcionou constatar a necessidade de buscar formação docente para a diversidade.

No estudo de Ribeiro (2013), é apresentada a tendência em pesquisas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática (LCNM), com Habilitação Química da UFMT. Foram analisadas as seguintes informações: título, tipologia do estudo, objetivos e procedimentos utilizados para coleta de dados. Os resultados indicam os assuntos mais recorrentes são voltados a metodologia para o ensino de química, relacionados com a prática docente, e que a grande maioria das pesquisas foram de caráter qualitativo.

Os pesquisadores Nunes e Pantarotto (2013) analisaram os saberes docentes dos professores com mais de nove anos de magistério superior que atuam em cursos de formação inicial de professores da Universidade de Cuiabá (UNIC). O questionário utilizado coletou dados sobre os saberes necessários os professores para utilizar estratégias convencionais, bem como as novas tecnologias. Os resultados apontaram que a mediação pedagógica convencional ainda vigora na prática de ensino desses professores

e que utilizam as novas tecnologias de maneira incipiente, pois afirmam não terem recebido formação específica para utilizá-las.

O trabalho de Ribeiro (2014), é um recorte da pesquisa de doutoramento que investiga os saberes científicos e pedagógicos de conteúdo dos egressos do curso em EaD de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática do Polo de Pontes e Lacerda-MT. A pesquisa narrativa foi utilizada como método, pelo qual foi possível sistematizar as experiências vividas pelos egressos no contexto educacional e a relacionar os conhecimentos sobre o que os professores sabem como produzem seus saberes, como trabalham com o saber produzido.

Em outro estudo, Ribeiro e Souza (2014), discutem sobre os percursos trilhados na prática como componente curricular e estágio no curso em EaD de Pedagogia e Ciências Naturais e Matemática na modalidade a distância da UFMT. O texto apresenta uma reflexão sobre as políticas educacionais de formação profissional, bem como sobre as proposições metodológicas no planejamento do estágio curricular desse cursos. Essas reflexões sobre a formação inicial de professores visou compreender e contribuir no processo formativo de diferentes cursos de licenciaturas.

O trabalho de Faccio, Soares e Silva (2014), são apresentadas as experiências vivenciadas por licenciando e bolsistas do PIBID- Química da UFMT. O objetivo foi compreender e melhor utilizar as transformações tecnológicas e refletir sobre a importância da formação docente aliando teoria e prática com inovações no ensino. O estudo apresentou três atividades realizadas durante quatro meses na Escola Estadual Pascoal Ramos em Cuiabá-MT. O contato direto com o cotidiano escolar foi fundamental nesse processo formativo.

Os pesquisadores Mariani, Fernandes e Alves (2014) apresentaram um mapeamento das temáticas contempladas em teses e dissertações que investigaram a formação inicial de professores das disciplinas específicas para atuação na educação básica. O levantamento ocorreu por meio a consultas nos portais Domínio Público e Banco de teses da CAPES. Os resultados apontaram que os trabalhos não constituem um foco de discussão, inclusive as pesquisas de uma mesma universidade são bem diferentes entre si, ou seja, os assuntos são diversos. Das 63 teses e dissertações, 6 delas foram sobre professores de química. Também constatou-se quase ausência de investigações na área de ciências humanas. O estágio supervisionado e a construção de saberes docentes foram as principais temáticas discutidas.

Na edição de 2015, Acosta et al. (2015) apresentaram estudo sobre a formação de professores de química em EaD pelo IFMT. O objetivo do estudo foi analisar o processo de precarização do trabalho docente pela redução do professor a tutor. A investigação ocorreu por meio da análise dos editais lançados relativos ao PPC de 2006 e o PPC de 2012 e relatos dos atores da EaD extraídos por meio das entrevistas. O resultado apontou que o tutor, um dos atores fundamentais nesse processo formativo, não é reconhecido como um professor e, por tal motivo, não recebe das instituições formadoras a atenção e a formação apropriada para desempenhar suas funções. Os autores defendem que os tutores recebam formação específica, pois são elos fundamentais na intermediação entre os acadêmicos, professores formadores e os conhecimentos.

O estudo de Bispo, Oliveira e Lopes (2015), relata as atividades realizadas por bolsistas PIBID-Química da UFS que visaram aproximar os licenciandos da realidade escolar que é diversificada. O intuito foi proporcionar que relações entre culturas e ensino de ciências sejam estabelecidas, assim como que sejam construídos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais na educação em atendimento a Lei 11.645/2008. As concepções narradas nos grupos de estudo e registradas no diário de campo apontam ser um processo significativo de (re)construção sobretudo no sentido de distanciamento das visões simplistas e etnocêntricas.

Já Alves e Carvalho (2015), realizaram um levantamento dos cursos de licenciaturas de Ciências Naturais na região da Amazônia Legal para discutir a formação de professores a partir da oferta de cursos na área. A consulta ocorreu no portal do sistema de tramitação eletrônica do Ministério da Educação (e-Mec). Nessa região, que ocupa mais da metade do território nacional, foram identificados 232 cursos de Licenciatura na área de Ciências Naturais (inclusive os de química), para uma população de aproximadamente 27 milhões de pessoas. O estudo também revelou que os Estados do Pará e Maranhão ofertam a maioria dos cursos de licenciatura na Amazônia Legal.

Em seu trabalho, Pereira e Alves (2015), discutem a importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Essa etapa tão importante na formação docente, visa propiciar ao licenciando o contato com o cotidiano, realidade e práticas pedagógicas empregadas em uma instituição de educação básica. A oportunidade de testar suas metodologias em sala de aula constitui-se como instrumento de integração e de treinamento prático, que visa aprimorar o conhecimento prático do futuro professor de química.

O estudo de Silva e Mueller (2016), questiona em que momento da formação inicial é possível decidir sobre o caminho profissional, ou seja, quando que se constrói a identidade do professor de química. A intervenção visa influenciar na tomada de decisão de estudantes em formação do Curso de Licenciatura em Química da UFMT, em relação ao vir a ser professor, agora ou no futuro. Este trabalho vem sendo desenvolvido por meio de um projeto de extensão da universidade desde 2013, ano que envolveu 21 estudantes. Em 2014 foram 41 estudantes, dos quais 16 deles remanescentes de 2013. Cinco participantes já se graduaram em 2013, e 3 deles já atuam como professores de química na Educação Básica.

Em seu estudo, Mariani (2016) apresenta o processo de implantação das licenciaturas nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, relatados em teses e dissertações e produzidas no país. Essa política pública é relativamente recente e contribui significativamente para a ampliação da oferta de cursos de formação de professores. Os resultados apontam uma tendência em discutir sobre a necessidade de construção da identidade para essas licenciaturas devido estarem sendo ofertadas pelas instituições que focam na formação profissional técnica, tecnológica e científica.

O trabalho de Lopes, Silva e Alves (2016) teve como objetivo analisar dados sobre a formação de professores de Química na Amazônia Legal. O levantamento ocorreu por meio de pesquisas no portal do sistema de tramitação dos processos de regulação dos cursos de graduação do Ministério da Educação (e-Mec). O número de cursos encontrados de formação de professores de Química na região da Amazônia Legal foi num total de cinquenta e nove (59), sendo cinquenta e sete (57) na modalidade presencial e dois (02) cursos na modalidade Educação à Distância (EAD).

Já Rodrigues et al. (2016), pesquisaram sobre as atividades realizadas por bolsistas do PIBID de química do IFRO. As experiências foram realizadas acerca dos três momentos pedagógicos que são: situação problema (problematização); organização do conteúdo; e aplicação do conhecimento. Nesse sentido, o estudo buscou investigar a reação dos estudantes quando se desenvolvem atividades experimentais problematizadoras, bem como sobre a importância do PIBID na formação docente.

O estudo de Dantas, Mello e Souza (2016), discorre sobre as perspectivas dos atuais pibidianos sobre os avanços do Pibid Química da UFMT, bem como suas contribuições para a formação docente. A UFMT, por meio desse programa, tem formados professores de química com novas perspectivas para atuarem como professores, ou seja, as ações estão contribuindo, segundo os bolsistas, para formar a identidade profissional dos futuros

professores de química. Até as dificuldades vivenciadas em sala de aula das escolas públicas atendidas pelo programa contribuem para a reflexão da própria prática, o que também foi considerado positivo pelos pibidianos.

O Quadro 1 apresenta os referenciais teóricos sobre formação inicial de professores utilizados nesses trabalhos.

Quadro 1 - Referenciais teóricos utilizados nos trabalhos.

Estudo	**Aportes teóricos específicos sobre formação de professores utilizados**
Dantas e Mello (2012)	GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. (1993) - MELLO, I. C.; PERSONA, S.; NUNES, M. M. (2012) - NÓVOA, A. et al. (1992) - PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2004) - SCHÖN, D. A. (1992) - TARDIF, M. (2002)
Silva, Silva e Moraes (2012)	DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. (2007)
Souza, Homem e Mello (2012)	PENA, G. B. O. (2010) - TARDIF, M. (2001)
Oliveira et al. (2013)	CARVALHO, A. M. P. GIL-PÉREZ, D. (2003)
Santos et al. (2013)	CARVALHO, A. M. P. GIL-PÉREZ, D. (1998) - ZANON, D. A. V. OLIVEIRA, J. R. S. QUEIROZ, S. L. (2009)
Ribeiro (2013)	MALDANER, O. A. (2008)
Nunes e Pantarotto (2013)	STAHL (2004) - TARDIF (2002)
Ribeiro (2014)	GAUTHER, C. (1998) - MARQUES, M. O. (2003) - NEDER, M. L. C. (2009) NÓVOA, A. (1992) - PIMENTA, S. G. (2000) - SCHÖN, D. A. (1992) SHULMAN, L. S. (1986)
Ribeiro e Souza (2014)	GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. (1993) - MELO, S. S. (2001) PERÉZ GÓMEZ, A. (1990)
Faccio, Soares e Silva (2014)	SARTORI, J. (2011)
Mariani, Fernandes e Alves (2014)	ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. (2007) - GARCIA, M. C. (1998; 1999) PIMENTA, S. G. (2006) - SHULMAN, L.S. (2005) - TARDIF, M. (2012)
Acosta et al. (2015)	BRZEZINSKI, I. (1999) - FREITAS, H. C. L. (2002) - SAVIANI, D. (2007) SCHEIBE, L. (2002)
Bispo, Oliveira e Lopes (2015)	OLIVEIRA, E. S.; LOPES, E. T.; LIMA, K. S.; ALMEIDA, M. A. V.; SANTIAGO, O. P. (2013)
Alves e Carvalho (2015)	PEREIRA, J.E.D. (2000)

Pereira e Alves (2015)	BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. (2010) - BORSSOI, B; L. (2008)
Silva e Mueller (2016)	PERRENOUD, P. (2002) - TARDIF, M.; RAYMOND, D. (2000)
Mariani (2016)	ARANTES, F. J. P. (2013) - BAVARESCO, D. (2014) - CECHINEL, E. (2012) LIMA, F. B. G. (2013) - VERDUM, P. de L. (2015)
Lopes, Silva e Alves (2016)	LIMA, M. A. R.; WALKER, M. R.; MELO, E. M.; ENES, S. E. S. (2014)
Rodrigues et al. (2016)	CANAN, R. S. (2012) - NÓVOA, A. (2009)
Dantas, Mello e Souza (2016)	GARCÍA, C. M. (1999) - MELLO, I. C.; PERSONA, S.; NUNES, M. M. (2012) NÓVOA, A. (1995) - SCHÖN, D. A. (1995) - TARDIF, M. (2002)

Fonte: dados organizados pelo autor, com base nos anais do SemiEdu no período de 2012-2016.

Os dados contidos no Quadro 1 possibilitam observar que um dos autores mais utilizados nas produções foi Maurice Tardif (6), todas com a mesma obra "Saberes docentes e formação profissional", mesmo sendo de edições diferentes. Os estudos conjunto de Anna Maria Pessoa de Carvalho e Daniel Gil-Pérez foram citados em 4 trabalhos, todos utilizaram a obra "Formação de professores de ciências: tendências e inovações". Já António Nóvoa foi citado em 4 trabalhos, porém de duas obras "Os professores e a sua formação" e "Professores: imagem do futuro presente".

A obra "Formar professores como profissionais reflexivos" de Donald Schön foi citada em 3 trabalhos. Em igual número foi citada Selma Garrido Pimenta, porém com estudos diferentes (Saberes Pedagógicos e Atividade Docente e O estágio na formação de professores). O autor Lee Shulman foi citado em dois trabalhos, sendo uma das seguintes obras em cada um: "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching" e "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma".

A caracterização das produções sobre formação inicial de professores de química e as análises aqui apresentadas reiteram a compreensão de que estudos sobre o estado da arte ou estado do conhecimento possibilitam compreender questões importantes sobre o campo a ser investigado (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2012).

4 Considerações finais

O estudo permitiu identificar 20 trabalhos que abordaram formação inicial de professores de química, apresentados nos formatos de comunicação oral (15 deles) e de pôster nas últimas cinco edições do SemiEdu. Quanto ao enfoques dos trabalhos, merece destaque o PIBID, pois foi o assunto recorrente em quase a metade dos trabalhos apresentados. As contribuições do estágio supervisionado e os saberes docentes também forma lembrados.

Quanto as instituições de filiação, foram trabalhos vinculados à UFMT na grande maioria, seguida pela UFS e pelo IFMT. Os descritores mais recorrentes nos títulos foram formação, professores e química, já nas palavras-chave foram formação, formação de professores, docente e química.

A leitura na íntegra dos 20 trabalhos selecionados permitiu compreender a tendência e as lacunas no que tange as investigações sobre a formação inicial de professores de química. Os referenciais teóricos mais utilizados nesses trabalhos servirão de subsídio para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado pretendida.

Em síntese, o presente estudo permitiu mapear as pesquisas científicas desenvolvidas sobre a formação inicial de professores de química que foram apresentadas no SemiEdu. Pretende-se, em um próximo momento, aprofundar a busca pelas produções sobre a temática e ampliar para as publicações em periódicos. Espera-se também que tal levantamento das características desses trabalhos e as análises aqui realizadas sirvam como fonte de consultas de dados para outros pesquisadores.

Referências

ACOSTA, C. L. C.; DESTRO, A. P. M.; FERREIRA, M. ; YAMIL, N. De professores a tutores: processos de precarização do trabalho docente pela modalidade EAD. In: Seminário Educação 2014 - Educação e seus sentidos no mundo digital. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2015.

ALVES, A.C.T.; CARVALHO, M. T. S. . Formação de professores de ciências naturais na Amazônia Legal: um panorama da oferta de cursos de licenciatura. In: Seminário de Educação 2015, Educação e seus sentidos no mundo digital. **Anais...** Cuiabá-MT: EdUFMT, 2015.

BISPO, A. G. P.; OLIVEIRA, J. S.; LOPES, E.T. . Ideias de bolsistas pibidianas acerca de uma comunidade quilombola e de uma comunidade indígena. In: Seminário Educação 2015 - Educação e seus sentidos no mundo digital, 2015. **Anais...** Cuiabá-MT: EdUFMT, 2015.

DANTAS, L. K.; MELLO, I. C. A escola como lócus da formação docente: semelhanças entre PIBID e estágio supervisionado. In: Seminário Educação 2012. Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas, 2012, Cuiabá. Anais Semiedu 2012. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2012.

DANTAS, L. K.; MELLO, I. C.; SOUZA, G. A. P. O Pibid Atualmente: Alguns Avanços na Formação de Professores de Química. In: Seminário de Educação 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educação, 2016. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2016.

FACCIO, M. E.; SOARES, E. C.; SILVA, J. M. Aprendizagem Docente e o Protagonismo no contexto do PIBID de Química da UFMT: Formação Inicial em Foco. In: Seminário Educação 2014 - Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2014.

LOPES, J. P.; SILVA, P. P.; ALVES, A.C.T. Panorama da Formação de Professores de Química na Amazônia Legal. In: Seminário de Educação 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educação, 2016. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2016.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MARIANI, F. Formação de Professores nos Institutos Federais: uma análise das teses e dissertações. In: Seminário de Educação 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educação, 2016. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2016.

MARIANI, F.; FERNANDES, M.A.; ALVES, L. C. T. Formação inicial de professores para as áreas específicas do ensino básico: o que dizem as teses e dissertações. In: Seminário Educação 2014 - Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2014

MELLO, I. C.; NUNES. M.M. . O programa tutoria e suas contribuições na iniciação à Docência de professores de Química na UFMT. In: Seminário Educação 2012, Cuiabá. Seminário Educação 2012: das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis - entre a sujeição e as possibilidades criativas. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2012.

NUNES, J. A.; PANTAROTTO, S. M. B. Saberes docentes, mediação pedagógica e exigências tecnológicas. In: Seminário Educação 2013- Educação e (Des) colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2013.

OLIVEIRA, E. S.; SANTIAGO, O. P.; LOPES, E. T.; ALMEIDA, M. A. V.; LIMA, K. S. O estudo do ensino de química no contexto escolar indígena: perspectivas para a formação docente. In: Seminário Educação 2013- Educação e (Des) colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PEREIRA, E. S.; ALVES, A.C.T. O estágio curricular supervisionado e sua importância na formação do professor de ciências. In: Seminário de Educação 2015, Educação e seus sentidos no mundo digital. **Anais...** Cuiabá-MT: EdUFMT, 2015.

RIBEIRO, K. D. F. Tendências de pesquisa no ensino de ciências no norte do Mato Grosso: uma reflexão a partir da análise de trabalhos de conclusão de curso. In: Seminário Educação 2013- Educação e (Des) colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2013.

RIBEIRO, M. T. D. Reflexões sobre saberes docentes na formação de professores de ciências naturais e matemática da UFMT na perspectiva da pesquisa narrativa In: Seminário Educação 2014 - Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2014.

RIBEIRO, M. T. D.; SOUZA, G. V. Estágio Curricular na formação docente: (res) significações acerca dos percursos formativos desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia, e no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática a distância da Universidade Federal de Mato Grosso. In: Seminário Educação 2014 - Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2014.

RODRIGUES, M. A. O.; SOUZA, W. K. A.; MORAES, V. C.; LOPES, R. A.. PIBID: Atividades experimentais no ensino de ciências e a contribuição na formação de professores. In: Seminário de Educação 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educação, 2016, **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2016.

SANTOS, C. A.; LOPES, E. T.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, F. C.; REIS, R. S. Ensino de Química: um olhar incial sobre o trabalho desenvolvido pelo PIBID-Química em uma comunidade quilombola em Segipe. In: Seminário Educação 2013- Educação e (Des) colonialidades dos saberes, práticas e poderes. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SILVA, A. C. C.; MUELLER, E. R. Iniciação à docência em química através da prática. In: Seminário de Educação 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educação, 2016, **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2016.

SILVA, J. T.; SILVA, R. M. N.; MORAES, M. C.. Liceu Cuiabano, história e estrutura: reflexões para a docência no PIBID. In: Seminário Educação 2012, Cuiabá. Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas. **Anais...** Cuiabá: EdUFMT, 2012.

SPINAK, E. Indicadores cienciometricos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 141-148, maio/ago. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/spinak.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ciencia.html>. Acesso em: 16 jun. 2015.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. REEC. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,** v. 11 (2), p. 273-297, 2012.

IM-*PACTO* DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁXIS DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM BARRA DO BUGRES

Silvane dos Santos (PPGECM/UNEMAT) mestradosilvanesantos@gmail.com
Isabela Augusta Andrade Souza (UNEMAT/SINOP) isabelaguta@gmail.com
Irene Carrilho Romero Beber(UNEMAT/SINOP) irenecrbeber@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM/UNEMAT Campus Barra do Bugres- MT. Tendo como objetivo investigar o Im-*Pacto* da Formação Continuada do PNAIC na Práxis dos Professores que ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização, na Escola Municipal Herculano Borges. Teoricamente aborda contribuições de Shön (1992, 1997, 2000), Gómez (1995), Sacristán (1998), Nóvoa (1992; 1995; 2002), Soares (2012), Brasil (2012, 2014). A pergunta motivadora da investigação foi: "Qual o impacto da Formação Continuada do PNAIC realizada no ano de 2014 (Alfabetização Matemática) na Práxis dos professores que ensinam Matemática no Primeiro Ciclo de Alfabetização"? A metodologia de pesquisa utilizada foi de abordagem qualitativa com o uso do método Pesquisa Bibliográfica e observação Participante como procedimento de produção dos dados, a observação participante, notas de campo, registros de imagens e documentos elaborados pelos professores sujeitos da pesquisa. Como técnica para a tabulação dos dados produzidos, foi utilizada a análise documental e análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram um grande Im-Pacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na teoria e prática dos professores que ensinam Matemática no Primeiro Ciclo de Alfabetização da Escola Municipal Herculano Borges, localizada no município de Barra do Bugres.

Palavras-Chave: Ensino de Matemática, Ação-reflexão-ação, Alfabetização Matemática, PNAIC/2014.

1 Introdução

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM/UNEMAT Campus Barra do Bugres- MT. Tendo como objetivo investigar o Im-*Pacto* da Formação Continuada do PNAIC na Práxis dos Professores que ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização, na Escola Municipal Herculano Borges, localizada no município de Barra do Bugres, no estado de Mato Grosso.

A realidade da reflexão proporcionada pela Formação Continuada passa a ser imprescindível também no contexto da aprendizagem matemática. O conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre ação, conceitos desenvolvidos por Schön, possibilitam ao professor pesquisar sua prática e melhorá-la no momento de ensinar e do aluno aprender Matemática. Para um ensino prático reflexivo, esse autor argumenta que (...) "quando os alunos são ajudados a aprender a projetar as intervenções mais úteis a eles são mais como uma instrução do que um ensino" (SCHÖN, 2000, p. 123).

Para Schön (2000), e Nóvoa (1992) afirmam que é muito importante o processo de construção de uma prática reflexiva que possibilite as ressignificações de conceitos, que favoreça a participação crítica do educador, bem como uma posição ativa do educando, desmistificando a concepção de que o professor é um mero transmissor, renovando sua identidade enquanto educador. E estas mudanças, de fato, só serão possíveis, se houver explícito neste ato a reflexão crítica da própria prática que pode ser favorecida no momento da Formação Continuada.

Surge para mim, então, uma grande inquietação: será que os professores que participaram da Formação Continuada do PNCAIC em 2014/Alfabetização Matemática tiveram a mesma experiência que eu? Ou seja, a pergunta que norteia esta pesquisa é: Qual o Im-*Pacto* da Formação Continuada do PNAIC/2014 na Práxis dos Professores que ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização na Escola Municipal Herculano Borges, localizada no município de Barra do Bugres, no estado de Mato Grosso?

2 A Estrutura da dissertação

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM da Universidade Estadual UNEMAT Campus Barra do Bugres-MT, vinculada à linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em ciências e matemática. Tendo como eixo de interesse: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Para início da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre assuntos relacionados ao tema, visto que o PNAIC é um Programa de Formação oferecido pelo Governo Federal com a contra partida dos Estados e Municípios.

Para buscar possíveis respostas para a pergunta de pesquisa: “Qual o *Im-pacto* da Formação Continuada do PNAIC realizada no ano de 2014 (Alfabetização Matemática) na Práxis dos professores que ensinam Matemática no Primeiro Ciclo de Alfabetização”, foi preciso utilizar uma metodologia de pesquisa apoiada na visão epistemológica de Nóvoa (1992), Charlot (2013), Soares (2012), Brasil (2014 e 2012), Sacristán e Gómez (1998) e Schön (1992, 2000).

A metodologia de pesquisa utilizada foi de abordagem qualitativa com o uso do método pesquisa bibliográfica e observação participante e como procedimento de produção de dados a notas de campo em associação a análise documental. Neste caso da pesquisa, a observação da elaboração dos Planejamentos Anuais de Matemática e em

seguida a análise deste documento na íntegra, fazendo uma comparação entre os Planejamentos dos anos de 2014 e 2017dos professores participantes da pesquisa.

A tabulação dos dados produzidos utilizou-se a análise de conteúdo como uma técnica de tabulação dos dados, sendo que esta, de acordo com Bardim (2009), visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da produção dos mesmos. No sentido de situar o leitor sobre o modo de organização desta pesquisa, é oportuno dizer que ela foi constituída de quatro capítulos.

No capítulo I, apresento um conceito teórico sobre a Formação Continuada em Contextos Gerais. Trago abordagens teóricas que fundamentam o tema. Neste capítulo é apresentado os subtemas referentes à Formação Continuada e Aspectos a Considerar, Formação Continuada em Serviço, PNAIC: Formação Continuada para o Ensino/aprendizagem da Matemática no Primeiro Ciclo de Alfabetização, o Movimento Cíclico da Ação-Reflexão-Ação presente no Contexto de Formação Continuada. Finalizando este capítulo será abordada a Relação do Saber e a Práxis Docente: Um Ensino de Matemática Inovador.

No capítulo II,apresento um aprofundamento teórico sobre o PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: uma Formação Continuada em Serviço. Neste capítulo é abordado como subtemas: PNAIC enquanto Política Pública Educacional, Alfabetização Matemática na Perspectiva do PNAIC, Estratégias Formativas do PNAIC, Ensino da Matemática Proposto nos Cadernos de Estudos/Alfabetização Matemática. E, finalizando este capítulo, abordo a estrutura da dissertação por meio de um Mapa Conceitual para uma melhor explicação dos contextos de estudos dos Cadernos.

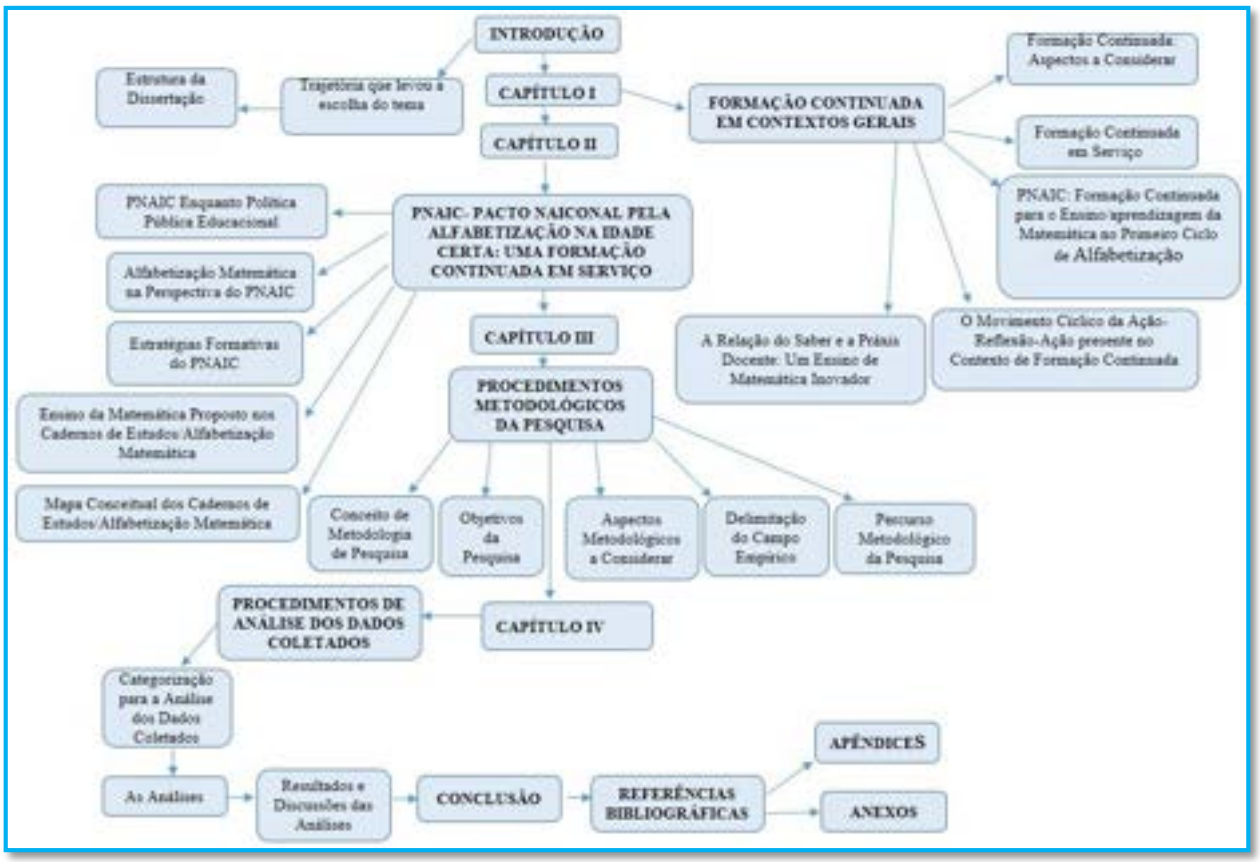
No capítulo III, serão discutidos os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa, sendo abordados em subtemas os Conceitos de Metodologia de Pesquisa, Objetivos de Pesquisa, Aspectos Metodológicos a Considerar, Delimitação do Campo Empírico e o Percurso da Pesquisa.

No capítulo IV, apresento os Procedimentos de Análise dos Dados Coletados baseados na perspectiva da Análise do conteúdo e norteados pela pesquisa social teoricamente embasados por Minayo (2014), sendo estes termos definidos pela autora como sendo um aparato de técnicas que analisam comunicações que possibilitam obter-se, a partir de processos sistemáticos, a descrição dos conteúdos de mensagens,

permitindo indicar as referências de conhecimentos oriundos das produções e condições de recepção destas mensagens.

Portanto, são representações gráficas que indicam relações entre palavras e conceitos, desde aqueles mais abrangentes até os menos inclusivos. São utilizadas para a facilitação, a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos a serem abordados, de modo a oferecer estímulos adequados à aprendizagem. Veja figura abaixo:

Figura (01): Mapa conceitual dos capítulos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, ao apresentar a estrutura da Dissertação por meio de um Mapa Conceitual, é importante ressaltar que, de acordo com Moreira (1980), os Mapas Conceituais são estruturas esquemáticas que representam conjuntos de ideias e conceitos dispostos em uma espécie de rede de proposições, de modo a apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador.

3 Formação Continuada: Aspectos a Considerar

De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Prada (1997), em seu artigo "Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas" a Formação Continuada de Professores sempre esteve ligada à Formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados. Mas é nos períodos pós-Primeira Guerra Mundial que a ênfase na formação continuada de professores se faz necessária por razões ideológicas, políticas e econômicas.

Prada (1997), ainda no contexto de discussões de Formação Continuada de professores, afirma que, nesse sentido, a mesma passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Assim a escola, como instituição educacional e como espaço de Formação Continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, consequentemente, transformá-la.

4 Formação Continuada em Serviço

Nos discursos relacionados às políticas educacionais, a formação continuada do professor adquire destaque estabelecendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação profissional. Assim, as políticas públicas da formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional e escolar. Por isso, "falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola" (NÓVOA, 1995, p. 29).

Nessa política de Formação Continuada em Serviço, há necessidade de uma proposta que oportunize ao professor um repensar na forma de intervir para transformar a realidade em que está inserido, considerando a sua formação como pessoa e profissional. As propostas de formação devem contemplar mudanças "[...] nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional" (BRASIL, 1999, p.56).

De acordo com Nóvoa (1995), no processo de Formação Contínua, o professor estará envolvido em ambientes formativos que propiciarão um confronto de ideias entre o que foi aprendido e entre o que está sendo aprendido. No processo de confrontação, as reflexões em relação às Práxis Pedagógicas surgem e nesse movimento os conhecimentos são construídos e reconstruídos. Percebemos, então, que a Formação Contínua ou a Formação Continuada em Serviço é parte fundamental no exercício da ação docente, visto que as experiências entre o aprendido e o que se aprende se assimilam, desiquilibram-se e acomodam-se, possibilitando o Novo.

Nóvoa (1995), compreendemos, assim, que a formação continuada de professores é toda ação permanente, de caráter educativo e pedagógico que possibilita aos professores uma formação (re)construída cotidianamente no espaço escolar junto aos seus alunos e aos seus pares. Desse modo, a formação continuada de professores passa a ser caracterizada como espaço de estudo, desenvolvimento profissional e aprimoramento do trabalho docente.

Ressalta-se, também, o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) que destaca a valorização desses profissionais da educação da seguinte maneira:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho.

E essas reflexões estariam mais próximas da realidade do aluno e não somente na realidade teórica que o professor adquire na Formação inicial. É possível observar uma mudança em relação a esses conceitos vindos com a Formação Continuada em Serviço, como sendo uma maneira de acompanhar as mudanças não somente conceituais, mas as mudanças sociais que ocorrem no meio e que também são fatores determinantes no processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se como lócus da construção reflexiva sobre sua prática social educativa. Tardif (2000) assinala que:

> Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem. É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem (TARDIF, 2000, p. 15).

Além disso, partindo do contexto da afirmação de Tardif (2000), existem outros problemas que podem ser solucionados ou pelo menos amenizados pela Formação Continuada em Serviço. Problemas esses que são enfrentados pelos professores que atuam em sala de aula, principalmente salas dos primeiros Ciclos de Alfabetização.

Para Tardif (200), esses professores não possuem Formação Inicial compatível com as disciplinas que lecionam, não obstante, acabam por colocarem todas as expectativas das resoluções para seus problemas docentes nas Formações Continuadas em Serviço oferecidas pela escola ou governo. Então é preciso pensar em Formação Continuada em suas especificidades próprias de cada instituição de ensino, em seu tempo e espaço, de forma que influencie significativamente nos resultados efetivos no Ensino e na Aprendizagem, sem deixar de levar em consideração uma perspectiva crítica e reflexiva.

De acordo com esse processo de reflexão proporcionado pela Formação Continuada em Serviço, Sacristán (1998) ressalta que o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois parte-se do pressuposto de que, ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Conforme o referido autor (1998, p. 73), "a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar".

Nesse sentido, Schön (1992 apud Nóvoa, 1995, p. 26) propõe um movimento para o desenvolvimento profissional dos professores voltado para a reflexão: "*conhecimento na ação, reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação"* (SCHÖN 1990). Essas novas concepções reflexivas do professor pretendem dar condições para enfrentar as situações complexas, incertas, conflitantes e para superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.

Gómez (2002) ressalta que, no processo de Formação Continuada em Serviço, ocorre a prática reflexiva que permite ao professor teorizar o seu conhecimento prático, identificar elementos presentes em sua prática, investigar esses elementos e associá-los com conhecimentos teóricos. Essa reflexão possibilita ao professor integrar conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas que ele já possui com as situações inusitadas com as quais se depara cotidianamente e, a partir dessas interações, analisar sua realidade e elaborar estratégias de intervenção.

5 O Movimento Cíclico da Ação-Reflexão-Ação Imerso no Contexto de Formação Continuada

A prática reflexiva está diretamente relacionada a um ensino reflexivo exigindo um pensar individual e/ou coletivo. Esse processo encontra nas ideias de Schön (1997, apud Nóvoa 1997) uma nova epistemologia da prática profissional e analisa conceitos como reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Schön (1997) propõe o "practicum" reflexivo – um aprender fazendo, como modelo de atuação a ser utilizado na formação. Um espaço formador de um profissional prático-reflexivo, um mundo da prática no qual é permitido fazer experiências, errar, compreender os erros, realizar quantas tentativas forem necessárias e ter o direito de fazer de outro jeito, tomando consciência da própria prática.Gómez (1995) diz:

> Quando o professor reflete na ação, torna-se um pesquisador no ambiente de sua sala de aula. Sendo assim, ser professor reflexivo, investigador, aprendiz, pesquisador e tantos outros elementos que definem a profissionalização docente pressupõe a compreensão dos saberes profissionais que embasam a sua prática pedagógica. (PEREZ, 1995, p. 252).

Provavelmente esta Formação Continuada do PNAIC não poderia trazer todas as respostas exatas para estas questões, mas busca produzir contextos reflexivos que conversam com esse professor-protagonista e construir uma proposta de trabalho mais próxima ao que ele espera. Algo que está bem implícito na Formação Continuada do PNAIC é uma reflexão bem vigente: Quem são os professores que ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização?

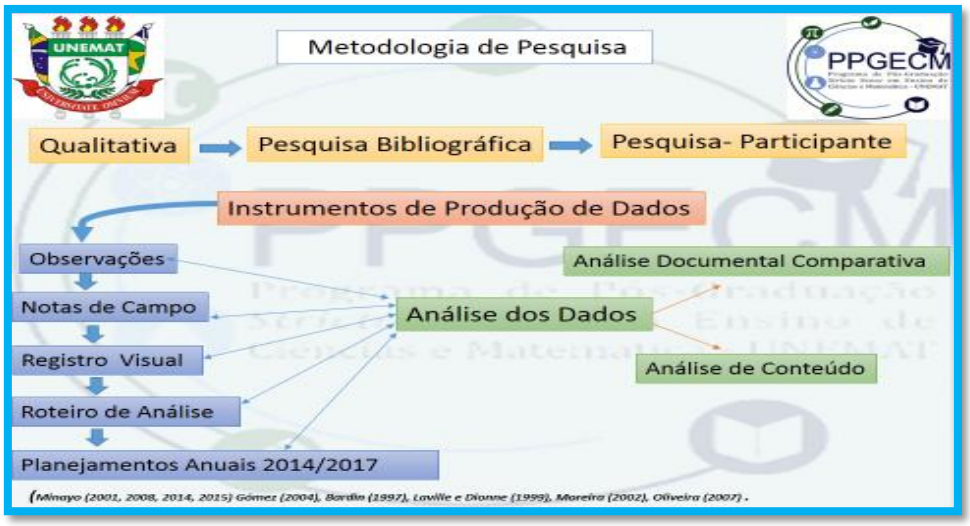
No sentido de poder transformar o ensino de Matemática no Ciclo de Alfabetização, sendo esta uma dificuldade emergente da formação inicial dos professores que atuam nessa fase de ensino, o PNAIC surgiu como aliado a essa proposta de transformação do ensino da Matemática. Porém quando se trata de processos de aprendizagem, nenhum tipo de mudança acontece de imediato. Leva tempo para o professor repensar suas práticas em sala de aula e experimentar novas práticas pedagógicas.

Em síntese, Schön (1992) propõe um processo de formação profissional que torne o professor mais capaz de refletir na e sobre a sua prática; defende uma prática reflexiva, em que o aluno-professor aprende fazendo, em que começa a praticar, juntamente com os que estão na mesma situação, antes mesmo de compreender racionalmente o que está a fazer.

6 Metodologia de Pesquisa

Para uma visualização parcial da metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do trabalho apresento a imagem abaixo como uma maneira de compreender os caminho metodológicos percorridos. Veja a imagem abaixo:

Figura (02): Estrutura da Metodologia de Pesquisa utilizada no desenvolvimento da Dissertação



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro da perspectiva metodológica de Minayo (2015), é possível compreender que a pesquisa qualitativa se atenta primordialmente com o grau de realidade que não consegue ser quantificado.

6.1 Delimitação do Campo Empírico

A pesquisa foi realizada no Município de Barra do Bugres-MT, Secretaria Municipal de Educação e Escola Municipal Herculano Borges, esta escola foi escolhida para pesquisa teve como critério os três) professores sujeitos da pesquisa(um do 1ºano, um do 2ºano e um do 3ºano),efetivos nesta unidade escolar, por terem participado da Formação Continuada do PNAIC no ano de 2014/Alfabetização Matemática e, por ainda neste ano de 2017, estarem atuando neste mesmo Ciclo de Alfabetização. Observe a figura:

Figura (03): Município de Barra do Bugres-MT

Fonte: Elaborado pela autora.

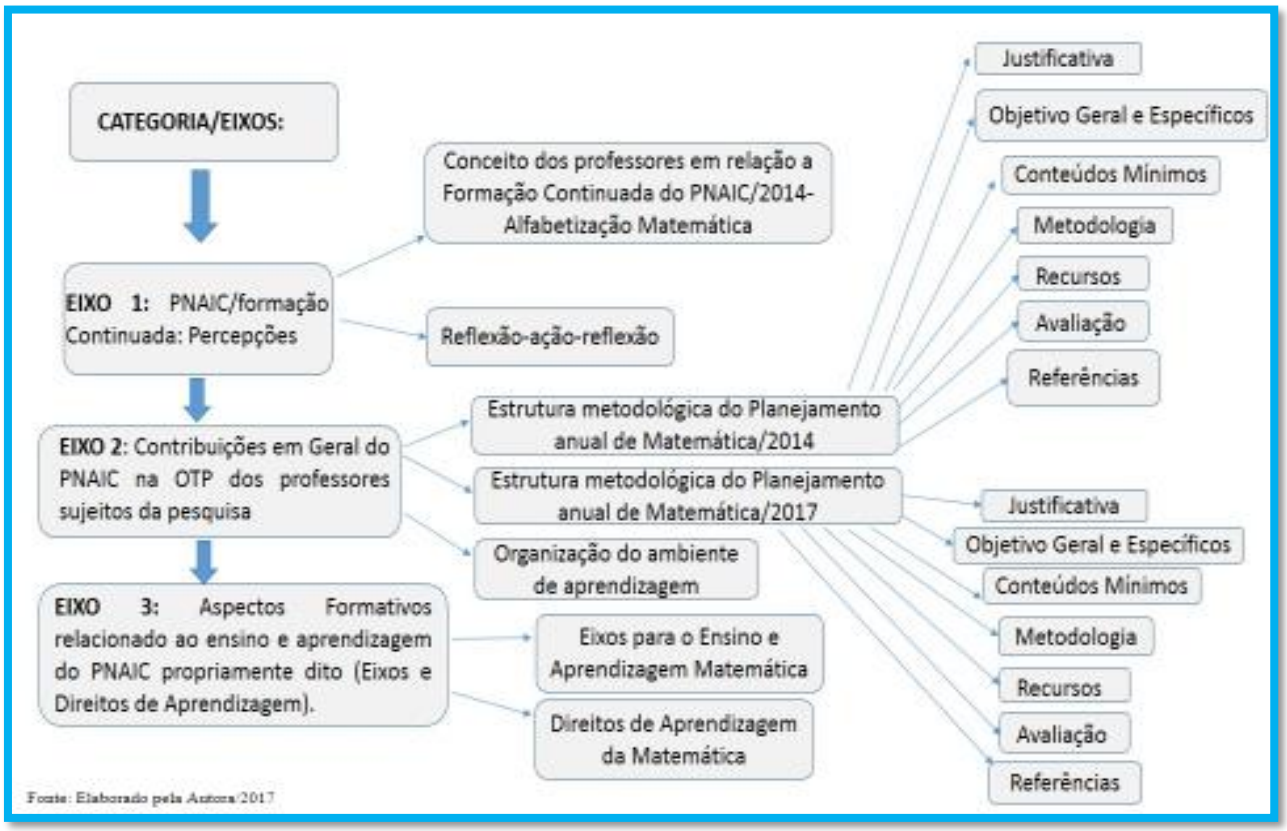
Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como sujeitos três professores Pedagogos, sendo um professor do 1º ano, um do 2º e outro do 3º ano (Ciclo de Alfabetização).

Tendo como critério de escolha para participar da pesquisa, serem professores efetivos na escola campo da pesquisa, serem professores pedagogos atuantes no Primeiro Ciclo de Alfabetização, terem participado da Formação Continuada do PNAIC em 2014/ Alfabetização Matemática e que ministravam aulas de Matemática em sala, e que no ano de 2017 continuaram ministrando aulas de Matemática no Primeiro Ciclo de Alfabetização, na referida escola, e que não possuem Formação Inicial em Matemática.

6.2 Categorização para Análise

Tendo em vista esse pressuposto em relação às categorias, para análise desta pesquisa, elas estão apresentadas em três eixos: PNAIC/Formação Continuada, Contribuições em geral do PNAIC na OTP (Organização do Trabalho Pedagógico) dos Professores sujeitos da pesquisa, Aspectos Formativos relacionados ao ensino e aprendizagem proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propriamente dito (Eixos e Direitos de Aprendizagem).

Figura (04): Município de Barra do Bugres-MT

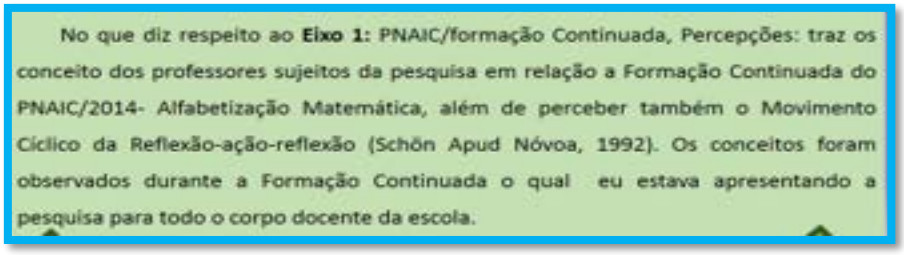


6.4 Recorte das análises

Neste tópico, apresentamos as análises da pesquisa, organizadas a partir de eixos temáticos que levam as respostas para perguntas contidas nesta, a fim de abordar discussões levantadas no decorrer da construção da dissertação. Todas as discussões em torno da pesquisa geraram as categorias de análises por meio dos temas que ajudaram responder aos questionamentos e objetivos desta pesquisa, relacionados diretamente à Formação Continuada, ao Ensino de Matemática, Práxis Docente e Alfabetização Matemática.

Em seguida a apresentação da pesquisa, lancei o questionamento que viessem contribuir para uma percepção dos professores sujeitos da pesquisa em relação ao que pensavam da Formação do PNAIC e do PNAIC/2014-Alfabetização Matemática. Segue imagem do Eixo 1:

Figura (05): Município de Barra do Bugres-MT



Fonte: Elaborado pela autora.

A imagem acima mostra o Eixo que trabalhei no momento da primeira da Formação Continuada que participei nesta escola, no ano de 2017, em Fevereiro. Neste momento, foi feita a apresentação da pesquisa, em que conversamos sobre Formação Continuada em contexto geral, Formação Continuada do PNAIC Continuada, suas percepções, principalmente as concepções que os professores sujeitos da pesquisa têm em relação ao que estava na pauta de discussão no momento.

Apresento em seguida o **Eixo 2:** Contribuições em Geral do PNAIC/2014-Alfabetização Matemática na OTP (Organização do Trabalho Pedagógico) dos professores sujeitos da pesquisa, Estrutura metodológica do Planejamento anual de Matemática/2014 e 2017 e Organização do ambiente de aprendizagem. Fazendo uma análise comparativa entre os dois Planejamentos.

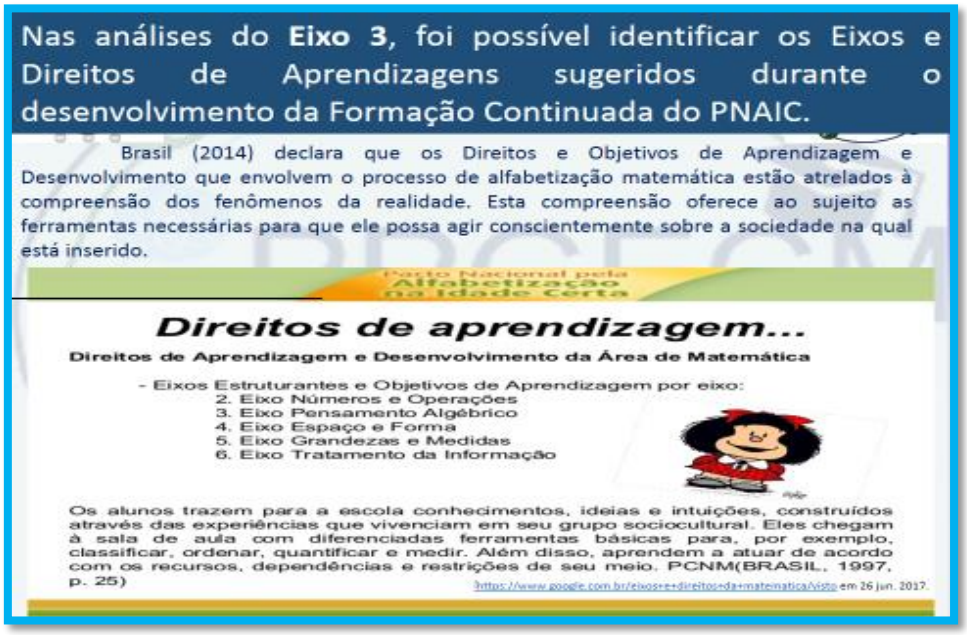
Para uma melhor organização das análises, elaborei mapas conceituais que mostram os aspectos metodológicos dos Planejamentos Anuais de Matemática de 2014 e 2017. Observe a figura a seguir:

Figura (08): Estrutura Organizacional do Planejamento Anual de Matemática ano de 2014, 1ºano Prof. Aristimar

Fonte: A autora/2017

Nesse sentido, a Alfabetização Matemática não pode ser reduzida ao domínio dos números e suas operações. Nessa fase de escolaridade, a criança deve construir as primeiras noções de espaço, forma e suas representações. Todavia, os Eixos e Direitos de Aprendizagem Matemática possibilitam o aluno gozar dos seus Direitos de Aprender, como possibilita o professor Ensinar de maneira significativa por meio de uma direção certa.Ilustrando o que diz respeito especificamente aos **Eixos Estruturantes e Objetivos de Aprendizagem da Matemática,** ver quadro abaixo**:**

Figura (09): Eixos Estruturantes da Matemática



Fonte: Googlehttps://www.google.com.br/eixos+e+direitos+da+matematica/visto em 26 jun. 2017

Para Brasil (2014), os Direitos de Aprendizagem organizados em torno de Eixos Estruturantes, por sua vez, garantem o desenvolvimento que compõem cada Área de Conhecimento e o Componente Curricular da Matemática. Para cada Direito de Aprendizagem, nesta proposta do PNAIC/2014, o professor encontrará uma escala contínua de desenvolvimento I/A/C a ele relacionado. Estas letras têm como finalidade estabelecer o desenvolvimento da Alfabetização Matemática no Primeiro Ciclo escolar, indicando a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização.

7 Considerações finais

Após as análises é possível considerar que o Ensino da Matemática, de acordo com o que foi proposto pela Formação Continuada do PNAIC/2014 abordou estratégias metodológicas que permitem organizar o pensamento e desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, ajudar a estabelecer relações entre objetos, conceitos e fatos, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de previsão, explicação, antecipação e interpretação de situações reais para depois interferir nesta realidade.

Nesse sentido, houve um grande Im-*Pacto* da Formação Continuada do PNAIC na Práxis dos Professores que ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização na Escola

Municipal Herculano Borges, além de perceber as contribuições dessa Formação Continuada do PNAIC/2014 na OTP (organização do trabalho pedagógico) e concomitante a isso foi possível identificar os Eixos e Direitos de Aprendizagem de Matemática, que foi um dos aspectos formativos mais evidentes da Formação Continuada do PNAIC/2014-Alfabetização Matemática.

Diante de tudo isso é importante ressaltar que, Educação Matemática prioriza o desenvolvimento do trabalho na investigação, ao criar condições favoráveis para a aprendizagem, de tal forma que a ação pedagógica comece a ser organizada com problematizações, seguidas de discussões e elaborações, para, por fim, desembocar em sistematizações dos resultados obtidos.

E a Formação do PNAIC/2014, "Impactou" a Práxis Docente dos Professores da Escola Herculano Borges localizada no município de Barra do Bugres-MT. E termino esta pesquisa ressaltando que o Ciclo de Alfabetização, o aprendizado da Matemática ocorre a partir de **ações reflexivas** quando a criança compara, discute, questiona, cria e amplia ideias, e também quando percebe que a tentativa e o erro fazem parte do seu processo de construção do conhecimento. Como também pode ocorrer por meio de **ações reflexivas** por parte do professor que se dispõe a aprender o novo para ensinar diferente.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. In: BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www6.senado. gov.br/legislação/ListaTextoIntegral.action? id=75723>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pactonacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p. ISBN 978-85-7783-113-5

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Organização do trabalho Pedagógico. Brasília: MEC, SEB, 2012/2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor** – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação.Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.93-114.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org**.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOREIRA, M. A.; **Mapas Conceituais como Instrumentos para Promover a Diferenciação Conceitual Progressiva e a Reconciliação Integrativa**. Ciência e Cultura, 32, v. 4: 474-479, 1980.

NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.15-33.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 2002.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: **Organização do Trabalho Pedagógico** / Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

PRADA,A. L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed. 1998.SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A.(Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p. <http://docslide.com.br/profissional-reflexivo-o-legado-de-donald-schoen-no-brasil.html> Acesso em 22 mar. 2017.

TARDIF,Maurice.**Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA E O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Deusodete Rita da Silva Aimi (UFMT) deusodetersa@gmail.com

Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) filarruda@hotmail.com

Resumo: Objetiva-se com este artigo apresentar algumas aproximações teóricas acerca dos temas: iniciação à docência e o sentido da experiência em Dewey. Considerando, que as reflexões que aqui se apresentam são frutos da primeira etapa de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como temática de investigação as narrativas dos professores pedagogos em início de docência e busca compreender como estes professores produzem sentidos, se apropriam e compartilham significados. Para a escrita deste texto foi realizada uma revisão sistemática no repositório Biblioteca digital Scielo utilizando os temas em destaque e considerando os trabalhos relacionados ao docente das séries iniciais concluintes do curso de pedagogia. Para a discussão dos dados encontrados nos aportamos nas contribuições de Dewey (1976), Marcelo Garcia (2010) e Diniz Pereira (2010) entre outros. Os resultados obtidos na busca, neste repositório, nos possibilitam dizer que poucos autores têm pesquisado sobre o período de iniciação à docência dos pedagogos, e menos ainda associando este ao conceito de experiência defendido por Dewey, o que possibilita pensar que a pesquisa em andamento trará contribuições significativas para essa discussão.

Palavras Chave: Experiência. Iniciação à docência. Formação de Professores

Introdução

O período de iniciação à docência tem sido motivo de preocupação para muitos educadores e formadores de professores. Consequentemente essas preocupações têm se transformado em motivações para inúmeras pesquisas sobre este período da atuação profissional. Ao iniciar os estudos do Doutorado em Educação, no ano de 2016, já trazia comigo a certeza de que neste período me dedicaria, acima de tudo, a entender o que e como estes professores vivenciam e levam consigo para a sua constituição profissional no período dos primeiros anos de exercício da profissão. Isso ocorreu, até mesmo porque sei que, ao buscar respostas para minhas indagações, terei possibilidade de entender o que já foi escrito a respeito deste tema, e, assim, tentarei saber como posso contribuir.

Desse modo, trago neste texto algumas considerações acerca das produções concernentes a iniciação à docência e ao sentido de experiência em John Dewey, bem como um levantamento do tema a partir das investigações realizadas e disponibilizadas no site da Biblioteca Eletrônica Scielo. Este trabalho tem como objetivo principal encontrar os pesquisadores e suas produções sobre este assunto, bem como buscar uma possível aproximação entre os desafios encontrados no período da iniciação à docência e

as contribuições de Dewey no que diz respeito o conceito de experiência defendido por este filosofo.

A primeira pesquisa realizada com o descritor Iniciação à Docência apontou, inicialmente, um número de 59 artigos. Todos eles abordando o termo em algumas situações, palavra-chave, resumo ou título. Quando utilizado a delimitação das áreas para apenas produções em Ciências Humanas, o total cai para 38, mas este número é reduzido para 21 quando utilizei o filtro Pesquisas em Educação e pesquisa e Educação e disciplinas científicas. Ainda no refinamento da pesquisa, selecionei 15 trabalhos para leitura e ao término, foi possível perceber que apenas três destes abordaram o conceito Iniciação à Docência como tema central das discussões.

Na segunda etapa da busca utilizei o termo 'Experiência' seguido do nome de John Dewey. Dos trabalhos selecionados pelo repositório apenas três deles apresentavam discussões sobre as teorias do autor, e destes, apenas dois artigos apresentavam uma reflexão sobre o termo em questão.

Na terceira etapa realizei então uma busca com a junção dos termos: Iniciação à docência e Experiência, seguido do nome de John Dewey. Nesta procura não utilizei nenhum outro filtro ou seleção entre revistas, ano ou área de temática e mesmo assim nenhum trabalho foi selecionado. Na tentativa de encontrar alguma produção, fiz algumas alterações nas ordens dos termos deixando em primeiro plano experiência seguido do nome do autor e em seguida o termo Iniciação à Docência, mas como eu já esperava, a mudança na ordem de entrada não mudou o resultado da busca, ou seja, neste repositório não foi encontrado nenhum trabalho relacionando os termos pesquisados.

Desse modo apresentarei então os dados coletados sobre os temas, bem como as contribuições de alguns autores que tem realizado algumas discussões pertinentes a estes e em seguida então apresentarei as minhas considerações referentes às informações encontradas.

Iniciação à docência o que dizem as pesquisas

Ao iniciar a busca pelo termo iniciação à docência pude conferir que boa parte do que tem sido produzido e disponibilizado na biblioteca virtual Scielo está relacionado ao início da docência do programa PIBID, que acaba girando em torno das discussões de política de formação de licenciandos. Outros trabalhos tratam do início da atuação de professores de área específica como no caso professores de matemática, outros tratavam

da iniciação à docência no ensino superior enquanto que apenas três artigos discutiam as questões relacionadas a iniciação à docência do professor pedagogo que atua em séries iniciais.

O primeiro texto encontrado, de autoria de Reali, Tancredi e Mizukami (2010) aborda uma experiência de formação para professores iniciantes intitulado de 'Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo', neste trabalho as autoras analisam as fases evidenciadas no desenvolvimento de um programa de mentoria do Portal de Professores da Universidade Federal de São Carlos. O programa, online, é dirigido para professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência. A experiencia que foi conduzida por três pesquisadoras e onze mentoras, se configurou como uma proposta de pesquisa ação a partir de estratégias construtivo-colaborativas de acompanhamento a 56 professoras iniciantes durante períodos entre seis meses a dois anos e meio.

As autoras informam que a principal fonte de dados foram as correspondências trocadas entre mentoras e professoras iniciantes, com diários reflexivos de mentoras e professoras, redação de casos de ensino pelas professoras iniciantes e registros de observação das reuniões semanais ocorridas entre pesquisadoras e mentoras. "Os resultados apontam que os processos de mentoria investigados ocorrem segundo fases distintas (fase inicial ou de aproximação; fase de desenvolvimento ou aprofundamento; fase de desligamento) com características, objetivos e procedimentos próprios. " (2010, p.480).

Neste trabalho as autoras afirmam que há fortes indícios da necessidade de voltar a atenção para um período crítico no desenvolvimento profissional de professores – início da carreira docente, uma vez que é nessa fase que os jovens profissionais docentes sofrem uma espécie de dificuldade em enxergar determinados aspectos do fazer pedagógico, já que focam sua atenção no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula. Apontam também que existe uma lacuna na literatura brasileira concernente à fase inicial da carreira docente e a respeito da formação de formadores para estes professores iniciantes.

As pesquisadoras afirmam ainda que a partir desta investigação perceberam o que outras pesquisas já vêm apontando, que "as práticas docentes são fortemente determinadas pelos seus conhecimentos, crenças, metas e hipóteses assim como pelas concepções que têm sobre a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem" (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, p. 484).

Outro trabalho, que chamou a atenção pela natureza da pesquisa, intitulado ‘Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente’ dos autores Vieira, Hypólito e Duarte (2009), que realizaram uma pesquisa com professoras que atuam entre a primeira e quarta série do ensino fundamental em escolas públicas com menos de três anos de magistério e sem experiencia anterior de trabalho efetivo em sala de aula. Os autores refletem sobre o estabelecimento de quadro de condutas consideradas legítimas para que se efetive o processo educativo.

Segundo eles, mesmo considerando que estes dispositivos de controle buscam a conformabilidade das professoras recém-chegadas à escola, existem pontos de fugas produzidos por aquilo que pode provisoriamente, ser denominado de inconformabilidade ante a tradição. Contudo, a professora que não encontra respaldo da gestão escolar ou da secretaria de educação, pode reagir ao discurso veiculado pelos dispositivos de controle criando algo como um contra controle, buscando respostas e apoios diante da ação dos dispositivos, assim as saídas podem ser individuais ou de formas mais coletivas e colegiadas de organização.

Ao término do texto os autores apontam que:

> O que se pode ver neste artigo é que as docentes em início de carreira se encontram fortemente expostas a discursos conservadores, que buscam conformá-las aos modelos curriculares e colonizá-las por dispositivos de controle que pressionam para o caminho da tradição, seja por práticas discursivas controladoras, seja por práticas curriculares que dão certo, seja, ainda, por práticas docentes tidas como amorosas, dedicadas e efetivas. O que importa é que a inexperiência e a insegurança presentes na professora em início de carreira sejam capturadas pela tradição curricular e educativa. (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 235)

Diante disso podemos dizer que além das incertezas da atuação profissional os professores em início de docência têm lidado com as mais variadas situações de conflito no espaço escolar, somadas aos conflitos pessoais acaba influenciando em sua constituição profissional. Pois a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada aquilo que somos como pessoa quando exercemos a docência. (NÓVOA, 2007).

O terceiro trabalho selecionado para esta revisão é de autoria de Marli André (2012) que se propôs a analisar as políticas e os programas voltados para a formação dos professores iniciantes. O texto foi produzido a partir de uma pesquisa que teve como principal objetivo mapear as políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica e os subsídios oferecidos ao seu trabalho. A pesquisa que serviu de apoio para a escrita deste artigo, utilizou pressupostos da pesquisa qualitativa,

valendo-se da análise de documentos oficiais da União, Estados e municípios brasileiros, de revisão de estudos acadêmicos, depoimentos e entrevistas junto aos responsáveis pelos órgãos gestores das políticas e registros de campo. Os dados coletados permitiram localizar várias ações de apoio e valorização dos docentes e deixaram evidentes muitos outros aspectos que necessitam de mais atenção.

É preciso destacar aqui que o artigo foi escrito a partir do recorte de uma grande investigação que teve como lócus de pesquisa cinco estados e dez municípios brasileiros, sendo um estado de cada região do país, e, em cada estado, foram escolhidos dois municípios. Assim, foi possível localizar a existência de programas de apoio ao professor iniciante em uma Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e em mais três municípios que são: Jundiaí, no Estado de São Paulo; Sobral, no Estado do Ceará e Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.

As experiencias localizadas se mostraram significativas para o trabalho de atendimento ao professor iniciante. Destas quatro, a autora destaca os trabalhos desenvolvidos em Sobral e Campo Grande como experiências que mais se destacaram. Ao descrever a experiência em Sobral, ela aponta que esta é a única que está devidamente institucionalizada por lei, assegurando, assim, uma garantia aos professores que estão vivenciando essa inserção à docência.

Já na experiência desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, foi possível identificar que abrange diferentes aspectos considerados fundamentais em um programa de apoio aos professores iniciantes, como:

> a. inclui uma consulta a esses docentes para delinear as ações de formação em serviço com base em suas necessidades;
>
> b. prevê o acompanhamento e o suporte pedagógico dos iniciantes em seu contexto de trabalho;
>
> c. busca envolver os gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional;
>
> d. referência o processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos; e. preocupa-se com a avaliação do processo de formação. (ANDRÉ, 2012, p. 125)

Ao analisar os dados é possível perceber que a proposta de Campo Grande talvez seja a mais completa em termos de apoio ao professor, principalmente, por iniciar prevendo uma consulta aos docentes para delinear as ações de formação em serviço,

considerando, antes de tudo, a necessidade de cada um. A autora destaca, ainda, que mesmo considerando a importância e inovação de cada proposta, avalia que algo mais acerca de cada uma delas só poderá ser dito a partir de um estudo mais aprofundado da experiência.

A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência. (ANDRÉ, 2012).

O sentido da experiência

Na segunda busca realizada na biblioteca virtual Scielo, agora utilizando o termo Experiência seguido de John Dewey, foram encontrados apenas três trabalhos como já apontado anteriormente, vale destacar aqui que a intenção inicial é encontrar trabalhos que discutem uma das etapas do desenvolvimento profissional de professores, o período de iniciação à docência, relacionados às contribuições do Sociólogo Estadunidense John Dewey no que diz respeito à experiência. Essa iniciativa se apoia na intenção de refletir sobre este período da iniciação profissional como um período de formação a partir da experiência direta com os dilemas da prática docente.

Nesta busca foram selecionados dois trabalhos que apresentam discussões sobre o sentido de experiência em Dewey. O primeiro texto, de autoria de Albuquerque, Moreira, Tanji e Martins, apresenta dados sobre a experiência de um grupo de tutores/professores de um curso de graduação em enfermagem que utilizando as narrativas, mantiveram o foco na discussão sobre aprendizagem e experiência, a partir das reflexões de John Dewey e David Ausubel. “Entre os temas discutidos, destacam-se a valorização da experiência prévia dos estudantes, o trabalho em cenários de prática e a ideia de aprendizagem significativa. ” (ALBUQUERQUE et al. 2006. p. 191).

O segundo trabalho de autoria de Maria Luiza Branco tem como título ‘O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey’. Neste texto apresenta algumas considerações a partir das principais obras pedagógicas do autor, e uma caraterização do “conceito de experiência educativa, começando por distingui-lo do conceito de experiência pura e simples”. A autora que tem

como base a obra Experiência e Educação de Dewey, destaca que as dimensões fundamentais de qualquer experiência são a continuidade e a interação, distinguindo-se a "experiência educativa pela qualidade dessas dimensões no sentido de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, isto é, o crescimento e ampliação da sua experiência anterior". (BRANCO, 2010, p. 600).

Neste trabalho a autora buscou ainda compreender o impacto que essa concepção possui na organização de um ensino baseado na busca pelo trabalho coletivo e cooperativo, e nas concepções de currículo e o papel do professor e do aluno. Ao discorrer sobre a centralidade do conceito de experiência educativa buscou destacar a relação existente entre educação progressiva e educação democrática, e entre educação e democracia.

Dentre os dois textos encontrados, a produção de Branco é a que mais apresenta elementos significativos para esta pesquisa, pois oferece contribuições válidas para o aprofundamento dos conceitos pesquisados. Ao refletir sobre a teoria estudada a autora destaca ainda o seu posicionamento e o ponto de vista de outros autores, que ao longo dos tempos vem estudando as obras de John Dewey e as contribuições que estas trouxeram, efetivamente, para aqueles que nela se apoiaram.

Entre outras discussões a respeito das contribuições de Dewey a autora destaca já nas considerações finais do seu texto que:

> O desenvolvimento da individualidade de cada um corresponde a um alargamento progressivo da experiência, que, sendo pessoal, fundeia na experiência social. A ampliação da experiência é também o objetivo primordial da educação, sem a qual esta verdadeiramente não acontece, e cuja consecução requer ambientes e instituições apropriadas, leia-se cooperativos e democráticos. (BRANCO, 2010, p. 609)

A leitura do texto de Branco, sucedendo a leitura de Experiência e Educação de John Dewey, permitiu-me uma reflexão sobre o conceito de experiência e da importância de se compreender que "tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. " Pois segundo Dewey é preciso ter clareza de que "experiência e educação não são termos que se equivalem" (1976, p.14). Ou seja, nem toda experiência é educativa. "É deseducativa toda a experiência que produza efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores" (p.15).

Ainda na tentativa de encontrar outros trabalhos que utilizaram das contribuições de Dewey e o conceito de experiência voltei a realizar novas buscas na biblioteca virtual Scielo, mas dessa vez relacionando os três descritores: Iniciação à docência, Experiência e John Dewey, fiz várias tentativas, mas não encontrei nenhum texto que a plataforma selecionasse relacionando os temas. Cheguei em alguns momentos e inverter a ordem das entradas, mas do mesmo modo o resultado era sempre o mesmo. Tanto, que conclui que neste repositório nenhum trabalho foi encontrado com as características buscadas.

O resultado negativo desta busca é um dado que neste momento muito me interessa, pois, ao realizar uma investigação sobre o professor iniciante, tenho tentado encontrar o máximo de produções possíveis na tentativa de compreender o que já se foi descoberto e ao mesmo tempo descobrir quais os pontos ainda não foram discutidos sobre esse assunto, para assim poder contribuir de forma efetiva com as discussões a respeito da formação dos professores que iniciam sua trajetória profissional.

Vale destacar aqui que a maior motivação para esta revisão sistemática se deu a partir da leitura de um dos textos de Júlio Diniz Pereira 'A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações'. O texto chamou-me a atenção por associar as contribuições de Dewey a formação do professor. O autor inicia lembrando as contribuições de Donald Schön e o rompimento com os modelos da racionalidade técnica na formação para professores. Em seguida Diniz-Pereira cita um texto de Dewey datado de 1904 em que este afirma que a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático. (DINIZ-PEREIRA, 2010)

Segundo Diniz Pereira, Dewey estava convencido "de que a formação teórica, meramente teórica, incompreensível, remota [é] relativamente inútil para o professor". ele continuou defendendo a sua posição ao dizer que "há algo de errado no lado 'acadêmico' da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade" (2010, p. 83).

A leitura deste texto me possibilitou novas inquietações e possibilidades de refletir a respeito da iniciação à docência como este período em que o professor toma contato com as práticas docente no seu local de atuação, que diferente do estágio supervisionado ocorrido durante a formação inicial, neste momento o professor vivencia suas primeiras experiencias como docente propriamente dito.

Outro autor que tem possibilitado significativas reflexões a respeito deste período da formação profissional é Carlos Marcelo Garcia, que em um artigo intitulado 'O professor iniciante, a prática pedagógica e a experiência, chegou a escrever:

> Por outro lado, o conhecimento na prática, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar, tem consistido principalmente na busca do conhecimento na ação. Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. (2010, p.15)

Marcelo Garcia a exemplo de Diniz Pereira, também utiliza as contribuições de Dewey para discutir as questões relacionadas à experiencia e como ele também defende a necessidade de pensar a formação dos professores em contextos de prática, uma vez que é este o espaço privilegiado de reflexão sobre os dilemas que envolvem a profissão docente. É neste espaço que o professor, ao se defrontar com as demandas da sua profissão se vê na condição de refletir e agir ao mesmo tempo diante, muitas vezes, de situações de extrema incerteza.

Outra questão a considerar sobre a iniciação à docência e as questões que envolvem suas práticas, são os espaços de atuação profissional apontados aqui por Oliveira, Souza, Magalhães e Monteiro (2016, p. 635):

> É importante também considerarmos outra dimensão da prática, ou seja, compreendermos a prática docente como lugar de produção de subjetividades e estilos de ser professor, num movimento dialético de construção/reconstrução, sendo recontextualizada pelos conhecimentos construídos/reconstruídos e problematizados pelos docentes no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto específico – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Também Diniz Pereira vai pontuar sobre que os espaços e experiencias vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente. Para ele importa considerar este local, como um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação, e sendo assim o impacto das vivências desse período podem ser ainda mais significativos. Principalmente se não houver, um apoio das instituições formadoras e as secretarias de

educação, pois “dependendo do que eles encontrarem pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão”. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 92).

Algumas considerações

Ponderando a proposta inicial de encontrar as pesquisas realizadas e divulgadas envolvendo a iniciação à docência de professores pedagogos e as contribuições de John Dewey sobre Experiencia, podemos dizer que a busca na biblioteca virtual Scielo cumpriu seu papel de localizar as produções realizadas. Vale destacar que os dados encontrados, ou seja os trabalhos que foram selecionados contribuem para o aprofundamento do tema e para desenvolvimento de novas pesquisas nessa área.

Mas vale destacar também, o que não foi encontrado, ou seja, a informação de que, ainda, é muito incipiente a quantidade de produções sobre os temas, iniciação à docência e o conceito de experiência em John Dewey. E assim sendo é possível concluir que uma pesquisa nessa área poderá contribuir significativamente na busca por boas propostas para os professores, que neste momento vivenciam este processo, essa travessia de deixar de ser apenas aluno para ser também professor.

Referências

ALBUQUERQUE, V. S. A narrativa da prática como uma estratégia de construção do conhecimento na formação superior em saúde. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 191-206, 2010. Editora UFPR. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/11.pdf > . Acesso em: 06 jul. 2017.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a12v36n2.pdf > Acesso em 06 jul. 2017.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Trad. Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1976.

DINIZ-PEREIRA, J. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br > acesso em: 14 jun. 2017.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1 > Acesso em: 01 mai. 2015.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto-Portugal: Porto, 2007.

OLIVEIRA,R. M. M. A., et al. **Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes**. Revista Educação Pública. Cuiabá, set./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4090/2830 > acesso em 22 fev. 2017.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria Online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa,** v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009 > Acesso em: 14 set. 2016.

VIEIRA, J. S.; HIPÓLIRO Á. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente**. Educação & Socidade.** vol.30 no.106 Campinas Jan./Apr. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a11.pdf> Acesso em 12 jun. 2017.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Deusodete Rita da Silva Aimi (UFMT) deusodetersa@gmail.com

Filomena Maria de Arruda Monteiro (UFMT) filarruda@hotmail.com

Resumo: Objetiva-se com este artigo apresentar algumas aproximações teóricas acerca dos temas: iniciação à docência e o sentido da experiência em Dewey. Considerando, que as reflexões que aqui se apresentam são frutos da primeira etapa de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como temática de investigação as narrativas dos professores pedagogos em início de docência e busca compreender como estes professores produzem sentidos, se apropriam e compartilham significados. Para a escrita deste texto foi realizada uma revisão sistemática no repositório Biblioteca digital Scielo utilizando os temas em destaque e considerando os trabalhos relacionados ao docente das séries iniciais concluintes do curso de pedagogia. Para a discussão dos dados encontrados nos aportamos nas contribuições de Dewey (1976), Marcelo Garcia (2010) e Diniz Pereira (2010) entre outros. Os resultados obtidos na busca, neste repositório, nos possibilitam dizer que poucos autores têm pesquisado sobre o período de iniciação à docência dos pedagogos, e menos ainda associando este ao conceito de experiência defendido por Dewey, o que possibilita pensar que a pesquisa em andamento trará contribuições significativas para essa discussão.

Palavras Chave: Experiência. Iniciação à docência. Formação de Professores.

1 Introdução

O período de iniciação à docência tem sido motivo de preocupação para muitos educadores e formadores de professores. Consequentemente essas preocupações têm se transformado em motivações para inúmeras pesquisas sobre este período da atuação profissional. Ao iniciar os estudos do Doutorado em Educação, no ano de 2016, já trazia comigo a certeza de que neste período me dedicaria, acima de tudo, a entender o que e como estes professores vivenciam e levam consigo para a sua constituição profissional no período dos primeiros anos de exercício da profissão. Isso ocorreu, até mesmo porque sei que, ao buscar respostas para minhas indagações, terei possibilidade de entender o que já foi escrito a respeito deste tema, e, assim, tentarei saber como posso contribuir.

Desse modo, trago neste texto algumas considerações acerca das produções concernentes a iniciação à docência e ao sentido de experiência em John Dewey, bem como um levantamento do tema a partir das investigações realizadas e disponibilizadas no site da Biblioteca Eletrônica Scielo. Este trabalho tem como objetivo principal

encontrar os pesquisadores e suas produções sobre este assunto, bem como buscar uma possível aproximação entre os desafios encontrados no período da iniciação à docência e as contribuições de Dewey no que diz respeito o conceito de experiência defendido por este filosofo.

A primeira pesquisa realizada com o descritor Iniciação à Docência apontou, inicialmente, um número de 59 artigos. Todos eles abordando o termo em algumas situações, palavra-chave, resumo ou título. Quando utilizado a delimitação das áreas para apenas produções em Ciências Humanas, o total cai para 38, mas este número é reduzido para 21 quando utilizei o filtro Pesquisas em Educação e pesquisa e Educação e disciplinas científicas. Ainda no refinamento da pesquisa, selecionei 15 trabalhos para leitura e ao término, foi possível perceber que apenas três destes abordaram o conceito Iniciação à Docência como tema central das discussões.

Na segunda etapa da busca utilizei o termo 'Experiência' seguido do nome de John Dewey. Dos trabalhos selecionados pelo repositório apenas três deles apresentavam discussões sobre as teorias do autor, e destes, apenas dois artigos apresentavam uma reflexão sobre o termo em questão.

Na terceira etapa realizei então uma busca com a junção dos termos: Iniciação à docência e Experiência, seguido do nome de John Dewey. Nesta procura não utilizei nenhum outro filtro ou seleção entre revistas, ano ou área de temática e mesmo assim nenhum trabalho foi selecionado. Na tentativa de encontrar alguma produção, fiz algumas alterações nas ordens dos termos deixando em primeiro plano experiência seguido do nome do autor e em seguida o termo Iniciação à Docência, mas como eu já esperava, a mudança na ordem de entrada não mudou o resultado da busca, ou seja, neste repositório não foi encontrado nenhum trabalho relacionando os termos pesquisados.

Desse modo apresentarei então os dados coletados sobre os temas, bem como as contribuições de alguns autores que tem realizado algumas discussões pertinentes a estes e em seguida então apresentarei as minhas considerações referentes às informações encontradas.

2 Iniciação à docência o que dizem as pesquisas

Ao iniciar a busca pelo termo iniciação à docência pude conferir que boa parte do que tem sido produzido e disponibilizado na biblioteca virtual Scielo está relacionado ao início da docência do programa PIBID, que acaba girando em torno das discussões de

política de formação de licenciandos. Outros trabalhos tratam do início da atuação de professores de área específica como no caso professores de matemática, outros tratavam da iniciação à docência no ensino superior enquanto que apenas três artigos discutiam as questões relacionadas a iniciação à docência do professor pedagogo que atua em séries iniciais.

O primeiro texto encontrado, de autoria de Reali, Tancredi e Mizukami (2010) aborda uma experiência de formação para professores iniciantes intitulado de 'Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo', neste trabalho as autoras analisam as fases evidenciadas no desenvolvimento de um programa de mentoria do Portal de Professores da Universidade Federal de São Carlos. O programa, online, é dirigido para professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência. A experiencia que foi conduzida por três pesquisadoras e onze mentoras, se configurou como uma proposta de pesquisa ação a partir de estratégias construtivo-colaborativas de acompanhamento a 56 professoras iniciantes durante períodos entre seis meses a dois anos e meio.

As autoras informam que a principal fonte de dados foram as correspondências trocadas entre mentoras e professoras iniciantes, com diários reflexivos de mentoras e professoras, redação de casos de ensino pelas professoras iniciantes e registros de observação das reuniões semanais ocorridas entre pesquisadoras e mentoras. "Os resultados apontam que os processos de mentoria investigados ocorrem segundo fases distintas (fase inicial ou de aproximação; fase de desenvolvimento ou aprofundamento; fase de desligamento) com características, objetivos e procedimentos próprios. " (2010, p.480).

Neste trabalho as autoras afirmam que há fortes indícios da necessidade de voltar a atenção para um período crítico no desenvolvimento profissional de professores – início da carreira docente, uma vez que é nessa fase que os jovens profissionais docentes sofrem uma espécie de dificuldade em enxergar determinados aspectos do fazer pedagógico, já que focam sua atenção no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula. Apontam também que existe uma lacuna na literatura brasileira concernente à fase inicial da carreira docente e a respeito da formação de formadores para estes professores iniciantes.

As pesquisadoras afirmam ainda que a partir desta investigação perceberam o que outras pesquisas já vêm apontando, que "as práticas docentes são fortemente determinadas pelos seus conhecimentos, crenças, metas e hipóteses assim como pelas

concepções que têm sobre a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem" (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010, p. 484).

Outro trabalho, que chamou a atenção pela natureza da pesquisa, intitulado 'Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente' dos autores Vieira, Hypólito e Duarte (2009), que realizaram uma pesquisa com professoras que atuam entre a primeira e quarta série do ensino fundamental em escolas públicas com menos de três anos de magistério e sem experiencia anterior de trabalho efetivo em sala de aula. Os autores refletem sobre o estabelecimento de quadro de condutas consideradas legítimas para que se efetive o processo educativo.

Segundo eles, mesmo considerando que estes dispositivos de controle buscam a conformabilidade das professoras recém-chegadas à escola, existem pontos de fugas produzidos por aquilo que pode provisoriamente, ser denominado de inconformabilidade ante a tradição. Contudo, a professora que não encontra respaldo da gestão escolar ou da secretaria de educação, pode reagir ao discurso veiculado pelos dispositivos de controle criando algo como um contra controle, buscando respostas e apoios diante da ação dos dispositivos, assim as saídas podem ser individuais ou de formas mais coletivas e colegiadas de organização.

Ao término do texto os autores apontam que:

> O que se pode ver neste artigo é que as docentes em início de carreira se encontram fortemente expostas a discursos conservadores, que buscam conformá-las aos modelos curriculares e colonizá-las por dispositivos de controle que pressionam para o caminho da tradição, seja por práticas discursivas controladoras, seja por práticas curriculares que dão certo, seja, ainda, por práticas docentes tidas como amorosas, dedicadas e efetivas. O que importa é que a inexperiência e a insegurança presentes na professora em início de carreira sejam capturadas pela tradição curricular e educativa. (VIEIRA; HYPÓLITO; DUARTE, 2009, p. 235)

Diante disso podemos dizer que além das incertezas da atuação profissional os professores em início de docência têm lidado com as mais variadas situações de conflito no espaço escolar, somadas aos conflitos pessoais acaba influenciando em sua constituição profissional. Pois a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada aquilo que somos como pessoa quando exercemos a docência. (NÓVOA, 2007).

O terceiro trabalho selecionado para esta revisão é de autoria de Marli André (2012) que se propôs a analisar as políticas e os programas voltados para a formação dos professores iniciantes. O texto foi produzido a partir de uma pesquisa que teve como principal objetivo mapear as políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica e os

subsídios oferecidos ao seu trabalho. A pesquisa que serviu de apoio para a escrita deste artigo, utilizou pressupostos da pesquisa qualitativa, valendo-se da análise de documentos oficiais da União, Estados e municípios brasileiros, de revisão de estudos acadêmicos, depoimentos e entrevistas junto aos responsáveis pelos órgãos gestores das políticas e registros de campo. Os dados coletados permitiram localizar várias ações de apoio e valorização dos docentes e deixaram evidentes muitos outros aspectos que necessitam de mais atenção.

É preciso destacar aqui que o artigo foi escrito a partir do recorte de uma grande investigação que teve como *lócus* de pesquisa cinco estados e dez municípios brasileiros, sendo um estado de cada região do país, e, em cada estado, foram escolhidos dois municípios. Assim, foi possível localizar a existência de programas de apoio ao professor iniciante em uma Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e em mais três municípios que são: Jundiaí, no Estado de São Paulo; Sobral, no Estado do Ceará e Campo Grande, em Mato Grosso do Sul.

As experiencias localizadas se mostraram significativas para o trabalho de atendimento ao professor iniciante. Destas quatro, a autora destaca os trabalhos desenvolvidos em Sobral e Campo Grande como experiências que mais se destacaram. Ao descrever a experiência em Sobral, ela aponta que esta é a única que está devidamente institucionalizada por lei, assegurando, assim, uma garantia aos professores que estão vivenciando essa inserção à docência.

Já na experiência desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, foi possível identificar que abrange diferentes aspectos considerados fundamentais em um programa de apoio aos professores iniciantes, como:

> a. inclui uma consulta a esses docentes para delinear as ações de formação em serviço com base em suas necessidades;
>
> b. prevê o acompanhamento e o suporte pedagógico dos iniciantes em seu contexto de trabalho;
>
> c. busca envolver os gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional;
>
> d. referência o processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos; e. preocupa-se com a avaliação do processo de formação. (ANDRÉ, 2012, p. 125)

Ao analisar os dados é possível perceber que a proposta de Campo Grande talvez seja a mais completa em termos de apoio ao professor, principalmente, por iniciar prevendo uma consulta aos docentes para delinear as ações de formação em serviço, considerando, antes de tudo, a necessidade de cada um. A autora destaca, ainda, que mesmo considerando a importância e inovação de cada proposta, avalia que algo mais acerca de cada uma delas só poderá ser dito a partir de um estudo mais aprofundado da experiência.

A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência. (ANDRÉ, 2012).

3 O sentido da experiência

Na segunda busca realizada na biblioteca virtual Scielo, agora utilizando o termo Experiência seguido de John Dewey, foram encontrados apenas três trabalhos como já apontado anteriormente, vale destacar aqui que a intenção inicial é encontrar trabalhos que discutem uma das etapas do desenvolvimento profissional de professores, o período de iniciação à docência, relacionados às contribuições do Sociólogo Estadunidense John Dewey no que diz respeito à experiência. Essa iniciativa se apoia na intenção de refletir sobre este período da iniciação profissional como um período de formação a partir da experiência direta com os dilemas da prática docente.

Nesta busca foram selecionados dois trabalhos que apresentam discussões sobre o sentido de experiência em Dewey. O primeiro texto, de autoria de Albuquerque, Moreira, Tanji e Martins, apresenta dados sobre a experiência de um grupo de tutores/professores de um curso de graduação em enfermagem que utilizando as narrativas, mantiveram o foco na discussão sobre aprendizagem e experiência, a partir das reflexões de John Dewey e David Ausubel. “Entre os temas discutidos, destacam-se a valorização da experiência prévia dos estudantes, o trabalho em cenários de prática e a ideia de aprendizagem significativa. ” (ALBUQUERQUE et al. 2006. p. 191).

O segundo trabalho de autoria de Maria Luiza Branco tem como título ‘O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey’. Neste texto apresenta algumas considerações a partir das principais obras pedagógicas do autor, e uma caraterização do “conceito de experiência educativa, começando por distingui-lo do conceito de experiência pura e simples”. A autora que tem como base a obra Experiência e Educação de Dewey, destaca que as dimensões fundamentais de qualquer experiência são a continuidade e a interação, distinguindo-se a “experiência educativa pela qualidade dessas dimensões no sentido de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, isto é, o crescimento e ampliação da sua experiência anterior”. (BRANCO, 2010, p. 600).

Neste trabalho a autora buscou ainda compreender o impacto que essa concepção possui na organização de um ensino baseado na busca pelo trabalho coletivo e cooperativo, e nas concepções de currículo e o papel do professor e do aluno. Ao discorrer sobre a centralidade do conceito de experiência educativa buscou destacar a relação existente entre educação progressiva e educação democrática, e entre educação e democracia.

Dentre os dois textos encontrados, a produção de Branco é a que mais apresenta elementos significativos para esta pesquisa, pois oferece contribuições válidas para o aprofundamento dos conceitos pesquisados. Ao refletir sobre a teoria estudada a autora destaca ainda o seu posicionamento e o ponto de vista de outros autores, que ao longo dos tempos vem estudando as obras de John Dewey e as contribuições que estas trouxeram, efetivamente, para aqueles que nela se apoiaram.

Entre outras discussões a respeito das contribuições de Dewey a autora destaca já nas considerações finais do seu texto que:

> O desenvolvimento da individualidade de cada um corresponde a um alargamento progressivo da experiência, que, sendo pessoal, fundeia na experiência social. A ampliação da experiência é também o objetivo primordial da educação, sem a qual esta verdadeiramente não acontece, e cuja consecução requer ambientes e instituições apropriadas, leia-se cooperativos e democráticos. (BRANCO, 2010, p. 609)

A leitura do texto de Branco, sucedendo a leitura de Experiência e Educação de John Dewey, permitiu-me uma reflexão sobre o conceito de experiência e da importância de se compreender que "tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. " Pois segundo Dewey é preciso ter clareza de que "experiência e educação não são termos que se equivalem" (1976, p.14). Ou seja, nem toda experiência é educativa. "É deseducativa toda a experiência que produza efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores" (p.15).

Ainda na tentativa de encontrar outros trabalhos que utilizaram das contribuições de Dewey e o conceito de experiência voltei a realizar novas buscas na biblioteca virtual Scielo, mas dessa vez relacionando os três descritores: Iniciação à docência, Experiência e John Dewey, fiz várias tentativas, mas não encontrei nenhum texto que a plataforma selecionasse relacionando os temas. Cheguei em alguns momentos e inverter a ordem das entradas, mas do mesmo modo o resultado era sempre o mesmo. Tanto, que conclui que neste repositório nenhum trabalho foi encontrado com as características buscadas.

O resultado negativo desta busca é um dado que neste momento muito me interessa, pois, ao realizar uma investigação sobre o professor iniciante, tenho tentado encontrar o máximo de produções possíveis na tentativa de compreender o que já se foi descoberto e ao mesmo tempo

descobrir quais os pontos ainda não foram discutidos sobre esse assunto, para assim poder contribuir de forma efetiva com as discussões a respeito da formação dos professores que iniciam sua trajetória profissional.

Vale destacar aqui que a maior motivação para esta revisão sistemática se deu a partir da leitura de um dos textos de Júlio Diniz Pereira 'A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações'. O texto chamou-me a atenção por associar as contribuições de Dewey a formação do professor. O autor inicia lembrando as contribuições de Donald Schön e o rompimento com os modelos da racionalidade técnica na formação para professores. Em seguida Diniz-Pereira cita um texto de Dewey datado de 1904 em que este afirma que a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático. (DINIZ-PEREIRA, 2010)

Segundo Diniz Pereira, Dewey estava convencido "de que a formação teórica, meramente teórica, incompreensível, remota [é] relativamente inútil para o professor". ele continuou defendendo a sua posição ao dizer que "há algo de errado no lado 'acadêmico' da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade" (2010, p. 83).

A leitura deste texto me possibilitou novas inquietações e possibilidades de refletir a respeito da iniciação à docência como este período em que o professor toma contato com as práticas docente no seu local de atuação, que diferente do estágio supervisionado ocorrido durante a formação inicial, neste momento o professor vivencia suas primeiras experiencias como docente propriamente dito.

Outro autor que tem possibilitado significativas reflexões a respeito deste período da formação profissional é Carlos Marcelo Garcia, que em um artigo intitulado 'O professor iniciante, a prática pedagógica e a experiência, chegou a escrever:

> Por outro lado, o conhecimento na prática, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar, tem consistido principalmente na busca do conhecimento na ação. Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. (2010, p.15)

Marcelo Garcia a exemplo de Diniz Pereira, também utiliza as contribuições de Dewey para discutir as questões relacionadas à experiencia e como ele também defende a necessidade de

pensar a formação dos professores em contextos de prática, uma vez que é este o espaço privilegiado de reflexão sobre os dilemas que envolvem a profissão docente. É neste espaço que o professor, ao se defrontar com as demandas da sua profissão se vê na condição de refletir e agir ao mesmo tempo diante, muitas vezes, de situações de extrema incerteza.

Outra questão a considerar sobre a iniciação à docência e as questões que envolvem suas práticas, são os espaços de atuação profissional apontados aqui por Oliveira, Souza, Magalhães e Monteiro (2016, p. 635):

> É importante também considerarmos outra dimensão da prática, ou seja, compreendermos a prática docente como lugar de produção de subjetividades e estilos de ser professor, num movimento dialético de construção/reconstrução, sendo recontextualizada pelos conhecimentos construídos/reconstruídos e problematizados pelos docentes no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto específico – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Também Diniz Pereira vai pontuar sobre que os espaços e experiencias vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente. Para ele importa considerar este local, como um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação, e sendo assim o impacto das vivências desse período podem ser ainda mais significativos. Principalmente se não houver, um apoio das instituições formadoras e as secretarias de educação, pois "dependendo do que eles encontrarem pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão". (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 92).

4 Algumas considerações

Ponderando a proposta inicial de encontrar as pesquisas realizadas e divulgadas envolvendo a iniciação à docência de professores pedagogos e as contribuições de John Dewey sobre Experiencia, podemos dizer que a busca na biblioteca virtual Scielo cumpriu seu papel de localizar as produções realizadas. Vale destacar que os dados encontrados, ou seja os trabalhos que foram selecionados contribuem para o aprofundamento do tema e para desenvolvimento de novas pesquisas nessa área.

Mas vale destacar também, o que não foi encontrado, ou seja, a informação de que, ainda, é muito incipiente a quantidade de produções sobre os temas, iniciação à docência e o conceito de experiência em John Dewey. E assim sendo é possível concluir que uma pesquisa nessa área poderá contribuir significativamente na busca por boas propostas para os professores,

que neste momento vivenciam este processo, essa travessia de deixar de ser apenas aluno para ser também professor.

Referências

ALBUQUERQUE, V. S. A narrativa da prática como uma estratégia de construção do conhecimento na formação superior em saúde. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 191-206, 2010. Editora UFPR. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/11.pdf > . Acesso em: 06 jul. 2017.

BRANCO, M. L. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a12v36n2.pdf > Acesso em 06 jul. 2017.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Trad. Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1976.

DINIZ-PEREIRA, J. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br > acesso em: 14 jun. 2017.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1 > Acesso em: 01 mai. 2015.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto-Portugal: Porto, 2007.

OLIVEIRA,R. M. M. A., et al. **Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes**. Revista Educação Pública. Cuiabá, set./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4090/2830 > acesso em 22 fev. 2017.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria Online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa,** v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009 > Acesso em: 14 set. 2016.

VIEIRA, J. S.; HIPÓLIRO Á. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente**. Educação & Socidade.** vol.30 no.106 Campinas Jan./Apr. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a11.pdf> Acesso em 12 jun. 2017.

INTUIÇÃO, PERCEPÇÃO, AFETO E CINEMA: PERCURSO DE SABERES PARA CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CÁRITAS DE VÁRZEA GRANDE

Ana Cristina Vieira e Silva de Almeida(PPGE/UFMT) acrisv@gmail.com

Resumo: Neste artigo, apresenta-se o percurso afetivo e intuitivo traçado por uma pesquisa voluntaria junto as crianças e adolescentes inseridos no movimento religioso e social Cáritas Paroquial de Várzea Grande, no qual se destacou o cinema como ferramenta de despertar de criticidade, aprendizagem, refletindo no cotidiano, dentro e fora da escola. A partir desta percepção, surgiu o projeto de pesquisa de mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT): "O cinema como mediador de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social", na intenção de delinear rigor científico para compreender o fenômeno de construção de conhecimento.

Palavras-chave: Experiência. Afetividade. Educação

1 Introdução

Neste artigo, apresento as motivações e vivências de um percurso de experiências cultural, intuitiva e afetiva desenvolvidas como voluntária no movimento religioso e social Cáritas Paroquial de Várzea Grande, que impulsionaram a propositura do projeto de pesquisa de mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT): "O cinema como mediador de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social". A pesquisa mencionada será realizada sob a orientação da professora doutora Marlene Gonçalves, e será norteada metodologicamente pela pesquisa participante e ancorada no método dafenomenologia,para possibilitar pensar academicamenteuma iniciativa que começara naturalmente a partir da intuição e afetividade desta pesquisadora com as crianças envolvidas e se manifestou em aproximação destas com o conhecimento a partir das possibilidades apresentadas pela sétima arte.

Em comunidades periféricas em Várzea Grande (MT), há dezesseis anos, um grupo de pessoas vinculado ao projeto Cáritas Paroquial de Várzea Grande, ligado a Igreja Católica, percorre comunidades para evangelizar a partir da afetividade, de dinâmicas lúdicas, do brincar e estimular a socialização das crianças. Neste trajeto, o olhar desta pesquisadora, há onze anos

inserida na iniciativa, se estendeu para a experiência artística, em que o cinema se destacou nas atividades, refletindo diretamente na aprendizagem no cotidiano do projeto e relatado pelos pais, no ambiente familiar e escolar. A partir de tais constatações, sem rigor científico, ocorreu a determinação em buscar o PPGE como ambiente para estudar o fenômeno social e o cinema como mediador de aprendizagem.

Com a aprovação no mestrado em educação, encontrei em Johann Henrich Pestalozzi a anamnese do trabalho com crianças pobres, um fio condutor que ressignifica a percepção dos elementos fundamentais que caracterizam o trabalho voluntário mencionado, a essência da natureza humana em paralelo com a religiosidade, a intuição, o afeto e a educação. Marilena Chauí (2005, p. 139), por sua vez, apresentou-me a anamnese do termo intuição ao acentuar sua origem latina *intuitius* que significa ver.

Ao delinear o amor pedagógico, no século XVIII, o pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi estabelecera o afeto como um dos caminhos para trazer à tona a essência divina do homem, a partir da educação moral, elencando ainda a percepção, a linguagem, o exercício e a verbalização moral como aspectos fundamentais para o ser humano ligado à natureza, justo e que, munido de conhecimento e sabedoria, dialogasse com a realidade social.

Outro autor que oferece luz à anamnese do meu projeto é João Amos Comenius, que na Didática Magna aponta o diálogo com a ciência, cujo objetivo é formar homens cultos, morais e piedosos. No entanto, é importante ressaltar que Pestalozzi e Comenius eram pietistas que entendiam a religião como um crer individual, mais ligado ao coração do que ao intelecto, no agir e na simplicidade. Os autores comungam do ideal de que a educação, em seu amplo conceito, deve ser universal e englobar todos, sem distinção, estabelecendo-se como um percurso a ser seguido para quem deseja a felicidade e o autoconhecimento.

A estrutura composicional deste texto encontra-se organizada em três partes. Na primeira, apresento o Cáritas Paroquial de Várzea Grande, a experiência cotidiana, a breve vivência do cinema pelas crianças do projeto e o cenário da pesquisa, com respaldo teórico fundamentado, sobretudo, nos estudos de Jean-Jacques Rousseau, Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi e Marilena Chauí; na segunda parte, fundamento o caminho metodológico, considerando a pesquisa participante e a fenomenologia como métodos, e finalizo apresentando algumas considerações e análises sobre os objetivos da pesquisa que resultará na dissertação de Mestrado em Educação.

2 Cáritas Paroquial de Várzea Grande

O projeto Cáritas Paroquial de Várzea Grande é uma instituição civil filantrópica de solidariedade social, sem fins lucrativos, criada no ano de 2001, por iniciativa do Missionário Saletino Arthur Dudziak e da Paróquia Nossa Senhora da Guia, reconhecida canonicamente pelo Bispo da Diocese de Cuiabá, Dom Milton Santos. Na ocasião, Arthur Dudziak, hoje afastado da vida religiosa, percebera que as crianças de diversos bairros periféricos perambulavam pelas ruas ou estavam ocupadas em trabalhos diários domésticos, sem outras oportunidades de atividades lúdicas e educativas. Ele conta que a ausência de religiosidade, do afeto e a dificuldade em ler, escrever, além da desatenção familiar lhe chamaram a atenção: "Eram crianças que tinham famílias, mas com realidades difíceis, de pobreza, de ausência de afeto, com responsabilidades de adultos, como cuidar da casa e dos irmãos, sem valorização do estudo e estímulo para brincar" (Artur Dudziak, idealizador do Cáritas em Várzea Grande, 2017).

Em seu país de origem, Polônia, Dudziak tivera contato com o movimento internacional Cáritas e realizara ações de evangelização e socialização, utilizando atividades esportivas, educativas e culturais, em que crianças e adolescentes eram acolhidos no contra turno escolar, em uma sede da entidade, durante a semana. Segundo ele, a inspiração para debruçar sobre o tema foi Jesus Cristo e São Francisco de Assis, que abraçaram a humildade, o afeto e promoveram ações concretas de amor ao próximo.

A partir da realidade social encontrada na cidade de Várzea Grande, Dudziak não conseguiu empreender o projeto tal qual acontecia em sua cidade natal, e, sob novos ajustes, criou o Cáritas Paroquial de Várzea Grande, homenageando duas crianças, Maximino e Melânia, reconhecidas pela Igreja Católica Apostólica Romana como as testemunhas da aparição de Nossa Senhora da Salete, em 1846, em Corps, na França. A história de vida destas crianças evidenciam a pobreza e o abandono, o menino órfão de mãe sofreu pela rudeza de seu pai, enquanto a menina mendigava pelas ruas, obrigada pelos pais miseráveis. O foco do trabalho em Várzea Grande se voltou para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, de 1 a 18 anos, e as ações realizadas semanalmente.

Hoje são 1.200 crianças e adolescentes atendidos em 16 comunidades (bairros Capela do Pisarrão, 7 de Maio, 24 de Dezembro, Eliane Gomes, Novo Mato Grosso, Souza Lima, Bonsucesso, Novo Horizonte, 15 de Maio, Pirinéu, 23 de Setembro, Jardim Paula II, Paiaguás, João Baracat, Ouro Verde e Portal da Amazônia), cuja realidade social mostra a carência econômica, desemprego, violência doméstica. A sede do projeto está localizada no bairro Capela do Pisarrão, com área verde, campo de futebol, parque infantil, área edificada com salão aberto, banheiros, salas de apoio e cozinha, com estufas e forno para assar pães.

Além da atuação nos bairros, Cáritas possui um consultório odontológico gratuito para atender as crianças e jovens na Conferência da Igreja Nossa Senhora do Carmo e estabelece parcerias com o poder público, como com a Prefeitura de Várzea Grande, que destina uma professora de reforço escolar para atividades na sede ao longo da semana; Poder Judiciário, que destina multas/penas pecuniárias para a entidade e beneficiários de pena alternativa de prestação de serviços à comunidade para que efetivem o cumprimento de sua medida socioeducativa no projeto e o Programa Federal Mesa Brasil, executado pelo Sesc, a partir de doação de alimentos a serem distribuídos entre as famílias cadastradas. A entidade ocupa cadeira no Conselho de Defesa da Criança e do Adolescente de Várzea Grande e Conselho da Mulher de Várzea Grande.

Para capacitação dos voluntários, são realizadas formações ao longo do ano com palestras sobre relações familiares, violência, infância e juventude com profissionais da área, voluntários e padres. Para manter o Projeto funcionando em todos os bairros, a Cáritas conta com a ajuda de empresas parceiras que doam brinquedos, materiais para o consultório odontológico, itens de escritório, lanche para as crianças, e dinheiro em espécie.

O movimento Cáritas vinculado a Igreja Católica Apostólica Romana existe em diversas partes do mundo e no Brasil. No entanto, a Caritas Paroquial de Várzea Grande não está vinculada hierarquicamente a nenhum desses movimentos, embora tenha algumas similaridades como a religiosidade, o trabalho com as crianças e famílias carentes.

A religiosidade entrelaçada a ações que estimulem a educação e a socialização também foi similar na trajetória dos estudiosos: o morávio João Amos Comenius e o suíço Johann Heirinch Pestalozzi, cujas práticas educacionais foram aplicadas materialmente e refletidas por eles. De famílias protestantes, os teóricos defendiam a fé, o amor e a crença em Deus para a evolução do homem em busca da felicidade e de um mundo mais justo. Comenius é autor de "Didática Magna" (1638), obra-prima da pedagogia, cujo método marcou um novo olhar para a educação infantil: "A grande ideia central da Didactica Magna é a fé inabalável do educador morávio na perfectibilidade do ser humano e o grande poder que a educação exerce sobre o homem". (GASPARIN, 1997, p.71). Para Gasparin (idem), o fundamento da proposta comeniana de educação se traduz em conhecimento, moral e religião. Para Comenius (2016), todos, incluindo meninos e meninas, ricos e pobres, deveriam ter acesso à educação, cujo sentido era que a vida conduzia para algo além, o eterno. O autor morávio defendia que a vida na terra era uma passagem que exigia uma preparação em três fases: conhecer-se a si mesmo, governar-se e dirigir-se a Deus.

Segundo a autora Dora Incontri (1997, p.72) em "Pestalozzi – Educação e ética", o cristianismo é possibilidade de resistência do homem moral diante do poder constituído. Para a autora, Pestalozzi evidencia que religião é coisa de foro íntimo, elege a existência da natureza humana e a identifica com uma essência divina: "Pestalozzi prende-se a uma tradição cristã, pois

vê o homem como criatura de Deus e enraíza nessa origem a garantia e a possibilidade de uma realização moral do ser" (INCONTRI, 1997, p.72). Pestalozzi, autor de "Leonardo e Gertrudes" (1781), "Como Gertrudes ensina seus filhos" (1801) entre outros, vivenciou experiências educacionais ao longo de sua vida na Suíça, entre elas a instalação do instituto para os pobres na Fazenda Neuhof, em 1774, unindo educação e trabalho e que viera a falência seis anos depois; e o instituto de Stans, em 1798, também para crianças pobres, órfãs, porém fechado um ano depois após designação do local para hospital de militares. Anos seguintes, ele continua com sua empreitada e abre outros institutos, como em Iverdon.

O movimento Cáritas ocorre fora do ambiente escolar, em centros paroquiais ou anexos das igrejas católicas de bairros, com práticas cotidianas simples, sem rituais ou complexidades teológicas, no entanto suas atividades lúdicas e educativas envolvem a interpretação de narrativas, numerais. Além do aspecto religioso, identifica-se com alguns apontamentos de educação propostos por Rousseau (1992), quando uma nova forma de compreender a criança é instaurada, estimulando sua ligação com a natureza, sua liberdade, respeitando suas especificidades e incentivando suas ações. O estudioso idealizou um personagem fictício para tecer sua ideia sobre a educação: "Emilio, ou Da Educação" (1762), e nesta obra acompanha o desenvolvimento do menino Emilio desde o nascimento até os 24 anos, afirmando que o homem é essencialmente bom e a sociedade o corrompe, estabelecendo, portanto, um a caminho seguir para uma sociedade de homens justos, civis e educados.

Na observação de Cerizara, a educação negativa apresentada por Rousseau busca evitar deveres passíveis de se tornarem repelidos pelas crianças, pois são incompreensíveis:

> Rousseau recomenda que se faça exatamente o contrário do usual. A ação da criança é que deve ser incentivada – o exercício do corpo, dos órgãos, dos sentidos, das forças – com o cuidado de deixar a mente em paz. Esses aspectos desenvolvidos se transformarão em instrumentos para a criança construir seu conhecimento. (CERIZARA, 1990, P. 101)

Neste sentido, Comenius defendia que a universalidade do conhecimento significaria a instrução, a virtude e a piedade. "Produzir homens sábios na mente, prudentes nas ações e piedosos no coração". (GASPARIN, 1997, p. 81). Comenius afirma que o homem traz de maneira inata a aptidão para o saber, que deve ser construído. Da mesma forma, atribui à moral, que é a honestidade, esse inatismo. Rememora-se aqui Rousseau em sua concepção da essencialidade do homem, a bondade. Nesta perspectiva, percebemos as crianças como esse terreno fértil, apontado por Comenius, em que as sementes das virtudes estão inatas e devem ser cultivadas. (COMENIUS,2016, p 57). Pestalozzi traz uma premissa básica em seu pensamento: a existência de uma natureza, uma essência humana, independente de circunstâncias sócias e externas:

> Para ele, existe uma natureza humana igual em todos os homens, uma verdade essencial inerente ao ser, que deve e pode ser buscada por cada um de nós. Encontrando-a, podemos atualizar, deixar aflorar aquilo que apenas dorme oculto no fundo de nós mesmos. Realizando essa operação – de olhar para dentro, enxergar a verdade e realizá-la no mundo – estaremos na posse da felicidade possível da paz interior pela qual todos anseiam. (INCONTRI, 1997, p.34)

3 Cotidiano

O Cáritas Paroquial de Várzea Grande realiza encontros semanais, aos sábados, pela manhã e tarde, acompanhados por voluntários da comunidade, divididos em coordenadores e auxiliares. Cada unidade possui padrinho e/ou madrinha, todos voluntários, que seguem para suas respectivas comunidades, levam lanche e ali desenvolvem ações artísticas, brincadeiras, jogos esportivos e evangelização, por cerca de três horas, observando também o contexto de cada criança e atuando para proteção da infância. Estes padrinhos estão vinculados à coordenação geral do projeto, cuja documentação é ampla e lhe permite efetivar parcerias com entidades governamentais. Cáritas recebe crianças de diversas religiões, pois o intuito é falar de amor, solidariedade, sem qualquer distinção, em que para participar, basta demostrar interesse.

Durante os encontros, os padrinhos elaboram dinâmicas para estimular a socialização e o respeito mútuo. A leitura da Bíblia infantil proporciona uma forma harmoniosa de conhecer a Jesus. E justamente neste aspecto, ao desenvolver as atividades propostas, esta pesquisadora se deparou com a gritante dificuldade das crianças, respeitando a idade escolar de cada uma, em desenvolver as atividades que envolviam raciocínio, imaginação, criticidade. Uma apatia dominava as crianças que repetiam frases decoradas sem que houvesse o mínimo de entendimento do que estava sendo dito, e demonstravam desinteresse para tudo que fosse diferente das brincadeiras de correr, em que participavam apenas os maiores e mais fortes, além da agressividade evidenciada entre os participantes, que resolviam tudo na força. Tal constatação provocou questionamentos: “elas estavam desinteressadas porque não são estimuladas com criatividade e afeto?”, “as dinâmicas são consideradas chatas ou elas estão sendo resistentes?”, “a agressividade poderá ser superada a partir destas dinâmicas lúdicas, afetividade e de experiências culturais?”. Considerando o projeto não obrigatório, as crianças tinham presença constante, revelando que queriam estar ali, “mas exatamente porque queriam estar? haveria uma maneira de otimizar aquela vivência?”

Com essas indagações, esta pesquisadora percebeu que era preciso se aproximar ainda mais da comunidade, estabelecer um vínculo de confiança com a criança. Na sua experiência pedagógica, Pestalozzi, segundo Incontri (1997, p. 91), propôs uma educação que incluía o amor,

a percepção, o exercício moral, a linguagem e a verbalização da moral. Criado na infância pela mãe e uma governanta, apontado por estudiosos como a possível razão desta percepção, Pestalozzi destaca o amor materno em sua pedagogia e pontua que é o tipo de amor preconizado pelo cristianismo:

> É a esse amor, que naturalmente aparece nas mães e que pode ser despertado, em qualquer ser humano, em sintonia com o amor divino, que ele se refere como pressuposto inicial de uma educação que permita à criança o pleno desabrochar de suas potencialidades. (INCONTRI, 1997, p. 93)

Ainda segundo Incontri (1997), para Pestalozzi o amor materno não é exclusivo da mãe de sangue, sendo possível para os educadores exercerem esse amor, tal qual ele exercitou em suas experiências educacionais, como quando reuniu 80 crianças em Stans. No entanto, o autor traz contornos filosóficos para o amor, retirando-lhe o sentimentalismo exacerbado, propondo um amor vidente, com mais racionalidade, elegendo-o como o ponto de equilíbrio. “O amor vidente, assim, é o amor capaz de reconhecer no homem seus aspectos em conflito, sua fragilidade e sua multiplicidade, e, ao mesmo tempo, não perder de vista sua unidade essencial” (INCONTRI, 1997, p.95)

Neste sentido, o afeto foi entrelaçando histórias e a cada semana, mais crianças chegavam ao projeto e compartilhavam suas vidas, seus sonhos. Percebendo o efeito da afetividade, segui para uma outra etapa de experimentação.

4 Breve experiência do cinema

A partir do percurso desta pesquisadora no jornalismo cultural, área de formação, especialmente os trabalhos desempenhados na assessoria de imprensa da Orquestra Sinfônica da UFMT (2006-2016) e no Festival de Cinema e Vídeo de Cuiabá (2005-2010), surgiu a ideia de levar as crianças para experiências culturais, ao longo de 2016, ao Sesc Arsenal, ambos em Cuiabá, capital vizinha de Várzea Grande. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do lúdico observado por Rousseau como “imprescindível ao desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo e social da criança” (CERIZARA, 1990, p.119).

Nas andanças, o cinema se destacou por suas diversas nuances, especialmente diante das temáticas sugeridas pelo Cine Sesc, que tratavam temas do cotidiano com humor. Em uma das ocasiões, fora exibido filmes sobre o Folclore. Dias seguidos, duas mães relataram que as crianças tinham sido elogiadas em sala de aula pela professora, pois souberam narrar a história e fazer a conexão com o tema proposto em sala de aula. Nasce assim a indagação: “O impacto do cinema para a aprendizagem foi comum a todas as crianças, ou seja, todas tiveram aguçada a possibilidade

de conhecimento?". Neste sentido, Gasparin (1997) aponta que Comenius (2016), ao apresentar seu método pedagógico baseado na universalidade do conhecimento, propunha preparar o espírito do educando, tornando-o aguçado de cultura, ou apto para o conhecimento antes mesmo de se pôr a ensiná-lo: "Infere-se daí que o verdadeiro método de ensinar não se constrói em sala de aula, mas através da leitura atenta da realidade social, que de maneira geral determina o processo pedagógico" (GASPARIN, 1997, p. 82).

No entanto, a iniciativa se deparou com dificuldades de logística, como o projeto envolve cerca de 1.200 participantes, cada comunidade tivera uma única experiência com o cinema. Para viabilizar os passeios, foram locados ônibus, feito agendamentos no Sesc Arsenal, arrecadados lanches, enfim atividades que inviabilizavam atender as milhares de crianças de uma só vez, sendo assim divididas em bairros. Porém, o entusiasmo das turmas após os passeios era evidente e os pedidos por novas sessões de cinema, sucessivos.

Neste aspecto, diante do entusiasmo das crianças versus a apatia evidenciada no cotidiano árduo de suas vidas, em que o contato com um novo universo de saberes, o da sétima arte, contribuiu para a ampliação do conhecimento, a intuição desta pesquisadora ganhou sentido. Segundo Marilena Chauí (2005), a Filosofia considera a intuição uma das modalidades da atividade racional realizada pela razão subjetiva, conceituando-a como "uma compreensão global e completa de uma verdade, de um objeto, de um fato" (CHAUÍ, 2005, p.64). A autora acrescenta que a intuição é um ato de discernimento e compreensão, delineando intuição sensível, atribuindo-lhe um recorte psicológico, em que os estados do sujeito do conhecimento como ser corporal e psíquico individual são particulares, afinal sensações, lembranças, sentimentos, desejos e percepções são unicamente pessoais.

No emaranhado de subjetividades, mais uma vez me aproprio de Pestallozzi para compreender o caminho percorrido. Incontri (1997) observa que Pestalozzi escreve a partir da intuição, visão ou percepção imediata do problema, em que seu pensamento se traduz num entrelaçamento de componentes afetivos e oriundos da experiência concreta com a reflexão crítica. Antes de Henri Bergson (1859-1941), filósofo francês, prêmio Nobel da Literatura em 1927, anunciar a intuição, como método próprio da filosofia, Pestalozzi fazia uso dela.

> Ele aprende com a realidade, dando valor ao objeto, mas participa subjetiva e mesmo emocionalmente da construção do conhecimento. Por causa dessas características do seu pensamento, torna-se óbvio que, para compreender Pestalozzi, é preciso ao mesmo tempo um forte espírito analítico e uma forte intuição. (INCONTRI, 1997, p. 21)

Da mesma maneira, a Filosofia também aborda o conhecimento sensível, trazendo percepção e sensação como suas principais formas. Chauí (2005) aponta que "a sensação é o que

nos dá as qualidades exteriores e interiores, isto é, as qualidades dos objetos e os efeitos internos dessas qualidades sobre nós" e acrescenta que a percepção seria a síntese de sensações simultâneas. Assim, duas concepções se erigiram na tradição filosófica para tratar sensação e percepção: a empirista e a intelectualista. Porém no século XX, a Filosofia superou essas correntes com uma nova ideia sobre conhecimento sensível. A fenomenologia, de Edmund Husserl, provocou mudança na concepção sobre a percepção e é este método que será adotado para investigar e compreender a presente pesquisa.

Pestalozzi delineia duas faces da percepção: a exterior e a interior, quando a primeira relaciona-se com o aspecto sensorial, pela observação do suspeito para com o objeto, e a segunda, a apreensão do sujeito por si mesmo. Incontri (1997) aponta que a percepção do autor liga-se intimamente com a proposta de educação integral, em que todas as potencialidades do indivíduo devem se desenvolver harmoniosamente. Dessa maneira, observo que a percepção conduziu o autor, que também buscava despertar na criança esse compreender "apreensível pelos sentidos, o que seria fruto da consciência moral e a representação elaborada pela razão". (INCONTRI, 1997, p. 103). A ideia era que a criança tivesse acesso aos seus sentimentos e à realidade.

Comungando do conceito da percepção, esta pesquisadora se deparou com a possibilidade, por meio da linguagem do cinema, de estimular nas crianças a apreensão dos sentimentos e da realidade, a partir do intelecto, dos sentidos e sentimentos. Ao propor uma exibição de filmes mediada e refletida pelos participantes, encontro escopo na abordagem de Pestalozzi sobre linguagem, quando entrelaça a linguagem com o objeto e ainda a linguagem como ferramenta e manifestação da lógica.

> As primeiras impressões do mundo exterior são sensoriais e devem servir de substrato para nomear as coisas. A mesma forma, os sentimentos interiores devem aparecer antes da formulação de qualquer palavra grandiloquente que os traduza. (INCONTRI, 1997, p. 109)

5 Cenário da Pesquisa

A pesquisa da dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT): "O cinema como mediador de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social" será realizada com 30 crianças e adolescentes, de 09 a 12 anos, de três bairros de Várzea Grande, sendo dois periféricos (7 de Maio e Eliane Gomes) e um central (23 de Setembro), todos com evidências de vulnerabilidade social, apontados pelo Conselho

Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente do município de Várzea Grande e inseridos no projeto Cáritas.

Os bairros possuem similaridades. Os bairros 7 de Maio e Eliane Gomes fazem parte da região sul do município e convivem com a ausência de asfalto, de iluminação pública, e de áreas de lazer. O bairro 23 de setembro está localizado na região conhecida por "Zero Quilômetro", com registros diários de pontos de prostituição. Todos com evidências de pobreza segundo Yasbek (2003) "são pobres aqueles que, de modo temporário ou permanente, não têm acesso a um mínimo de bens e recursos sendo, portanto, excluídos em graus diferenciados da riqueza social". Diante da realidade social observada, percebi que se lhes eram poucos os elementos básicos para a sobrevivência, quiçá a fruição de bens culturais no sentido de contribuir para a autoanálise de seu entorno e provocar um olhar ampliado dessas crianças de que existem maneiras de romper com o estabelecido.

A ideia da pesquisa será compreender se o cinema, as temáticas dos filmes selecionados, tal como a exibição mediada e refletida, poderiam contribuir para a aprendizagem dentro e fora da escola, na construção da cidadania, criticidade e autonomia.

6 Caminho metodológico

Ao apropriar da pesquisa participante, sob o respaldo teórico de Carlos Rodrigues Brandão (2007), e fenomenologia, na visão de Edmundo Hursserl (1859-1938), como métodos científicos da pesquisa qualitativa acima mencionada, reconhece-se método como forma de construir conhecimento, um modo particular de ver os fenômenos e interpretá-los.

O ponto de partida na pesquisa participante surge numa perspectiva da realidade social, observado suas integrações de estruturas e dinâmicas. Partindo-se da realidade concreta do cotidiano dos participantes, em suas variadas dimensões, a pesquisadora sensibiliza sua apuração, reconhecendo que todas as pessoas e culturas são fontes de saber, e a relação ora sujeito e objeto vai se constituindo como relação sujeito-sujeito.

Assim, a pesquisa participante será utilizada para compreender a interação entre o cinema e os pesquisados. Assim articula-se a possibilidade de entender o movimento ao qual as crianças estão inseridas, numa sequência de práticas refletidas criticamente, em que cada um é convidado a se expressar, a perceber o filme. Brandão (2007, p.54)

enfatiza que a participação dos pesquisados deve-se dar por meio de todo o processo de investigação-ação, ressaltando o compromisso social, político e ideológico do pesquisador junto à comunidade.

Gatti (2012, p. 11) observa que o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Neste sentido, Brandão (2007, p. 57) chama a atenção para os diversos saberes e sua interação que possibilita ao ser humano a compreensão do que realmente importa, como os círculos de vida social e cultural, a vida que compartilhamos. No entanto, essa troca entre os saberes partilhados não dispensa o rigor científico, a objetividade, e reafirma a necessidade de perceber as diferentes alternativas diante da realidade, de investigá-la, de criar teorias de interpretação sobre ela e buscar compreensões integrativas entre seus vários eixos de conexão.

Nesta vertente, o método fenomenologia, conceituado estudo das essências, contribui para a presente pesquisa no sentido de investigar a manifestação das coisas na imanência, numa riqueza de experiência que se debruça no sentido das coisas. A fenomenologia trata de elucidar nossa relação com o sentido das coisas descrevendo como chegamos a ele, como o pensamos, especialmente através da linguagem, e como analisamos sua estrutura. A fenomenologia explicita metodicamente o saber do sentido das coisas:

> Nossa relação com o sentido é mais complexa do que a relação com o significado na língua. Essas vivências intencionais precedem e preparam as significações dadas nas
> experiências e linguagens cotidianas ou os conceitos das ciências empíricas, das
> ciências formais (JOSGRILBERG, 2015, p. 07).

Em cada análise há um emaranhado de crenças, atitudes, valores diante do modo de perceber e tratar os fenômenos e o conhecimento. O pesquisador se elabora neste ambiente, nas relações e trocas aqui implicadas.

Na fenomenologia, tal qual a pesquisa participante, o ponto de partida é a realidade social dos sujeitos, tendo como objetivo a sua compreensão. No aspecto filosófico, tal compreensão centra-se naquele que conduz a análise de um fenômeno até o alcance da sua essência, enquanto no âmbito empírico, o objeto de análise é a parcela do mundo que é do outro, em que o pesquisador obtém relatos sobre a experiência vivida do outro para alcançar o fenômeno, ou a “coisa em si mesma”.

Neste contexto, ao apresentar o cinema como mediador no processo de aprendizagem, aponta-se para uma linguagem artística como ferramenta de abordagem no sentido de provocar reflexão, quebras de paradigmas, mudança de comportamento na busca da construção do conhecimento. A realidade social do sujeito se revela também no seu olhar para o mundo. Cabe aqui rememorar as ideais do filósofo John Dewey (2010, p. 506) quando coloca em primeiro plano a fruição de obras artísticas, sustentando que a arte "é a mais direta e completa manifestação que existe da experiência como experiência". Para este autor, as obras de arte são os únicos meios de comunicação desobstruída entre os homens, meios possíveis de experiências coletivas num mundo de abismos e muralhas.

A introdução da sétima arte, como suporte para a educação em ambiente além da escola, na presente pesquisa, pretende trazer significação para seus espectadores/pesquisados, para tanto, observa Dewey (2010), é necessário conhecer a experiência das pessoas, inspirando a inserir as artes na prática educativa. Ideia que encontra sentido na abordagem fenomenológica ao perceber neste método a possibilidade de compreender a experiência vivida de maneira particular, considerando aspectos profundos, incluindo sensações, emoções, humores, procurando encontrar entendimento sobre a experiência real e seu significado para os indivíduos e suas implicações. Para Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia é um tipo de análise que pretende compreender melhor as estruturas centrais da experiência e da intencionalidade humana, explicando como a mente direciona o pensamento a determinados objetos ou à realidade. E ainda, os fenômenos estudados são objetos intencionais, apreendidos por atos de percepção. Pois como acrescenta Moustakas (1994) "além da aparência das coisas físicas na consciência, também a aparência de algo intuído, julgado, imaginado, fantasiado, desejado, temido é um fenômeno". Ou seja, as crianças pesquisadas não serão enxergadas isoladas da realidade da qual fazem parte.

Ao se debruçar nos princípios da pesquisa fenomenológica, especificam-se a região de investigação, descrição fenomenológica e dialética da interpretação num primeiro momento da investigação, para depois seguir ao segundo procedimento interpretativo. Tais princípios impregnam no pesquisador o aprofundamento, o olhar para a não hierarquização dos fenômenos. Neste campo, opta-se pela pesquisa qualitativa, que permite a busca da subjetividade, considerando que pesquisador e sujeito são produtores de pensamento.

A flexibilidade da fenomenologia possibilita acompanhar a dinâmica de uma pesquisa, especialmente em propostas cujo movimento acompanha as ações estudadas, em que a cada experiência, novas percepções se sobressaem. Os temas dos filmes, por exemplo, são diversos e sua vivência pelos pesquisados podem também apontar sensações diversas. O problema neste caso se apresenta como uma insatisfação da pesquisadora no sentido de se deparar com crianças não estimuladas no contexto das quais fazem parte, e que poderiam responder a estes estímulos quando experimentam um outro suporte de aprendizagem e/ou outra forma de apresentar. O envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa é, destacam Casas, Correa e Siani (2016), emocional e constituirá como ponto de partida: "Se refere a algo que o pesquisador pretende conhecer e que não está bem explicado".

Ao definir os objetivos, evidencia-se o que ser quer estudar, nesta pesquisa: as experiências das crianças ante ao cinema e suas implicações na aprendizagem dentro e fora da escola. Diante da múltipla possibilidade do contexto de investigação, pelo método a delimitação vai ocorrendo de modo progressivo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, podendo incluir várias nuances como sociológico (realidade social das crianças), psicológicos (traumas e carências destas crianças), antropológicos (capital cultural).

Outro aspecto relevante nesta pesquisa refere-se a não-neutralidade, o que não significa ausência de rigor metodológico, mas sobretudo uma tomada de consciência do pesquisador sobre até que ponto ele está influenciando dados e análises, modificando-os. "Uma verdadeira pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores. (BRANDÃO, 2007, p 55).

Na pesquisa, serão utilizados os seguintes instrumentos de coletas de dados: questionários, fechados e abertos, entrevistas, memórias, jogos. Para tanto, o compromisso e a ética na aplicação dos mesmos são essenciais para uma compilação de dados a partir da realidade social. Na coleta de dados da pesquisa fenomenológica, se impõe um desafio ao pesquisador: como entender a experiência do outro? Para tanto, as entrevistas serão feitas em profundidade.

Ao idealizar, conforme Moreira (2010), os diferentes aspectos comuns aos participantes, como constitutivos da essência da experiência vivida, que pressupõe vivências, alcançam-se as memórias, considerando-as nos recortes individual e coletivo, proposto por Maurice Halbwachs. Nesta vertente, insere-se aqui a particularidade da

memória, em que as crianças vão recorrer às suas lembranças na construção de sua historicidade e no olhar interpretativo.

> A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir espera-lo e compreendê-lo). (CHAUÍ, p 142)

7 Considerações finais

A partir dos argumentos apresentados, esta pesquisadora se municia de respaldo teórico, embasado nos autores mencionados e demais estudiosos pertinentes aos temas, e lança-se à pesquisa da realidade social. Com as indagações entrelaçadas ao texto, investigará a mediação do cinema sob o prisma da aprendizagem de mundo para crianças de regiões cuja vulnerabilidade social é evidente. Os desafios são muitos, mas acredito que ao descobrir ferramentas e métodos para despertar nas crianças um olhar crítico, autônomo e sensível caminharíamos para a construção de uma sociedade mais justa, tão preceituada por Rousseau, Pestalozzi e Comenius. Neste mosaico de inquietações, parto para a investigação no sentido de refletir inciativas que possam de fato contribuir para o avanço da aprendizagem das crianças, para além do espaço escolar.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular, v. 6, p. 51-62, 2007.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau – A educação na infância**. São Paulo: Editora Scipione, 1990

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

CUNHA, Marcus V. **A atualidade De John Dewey para a educação: mais arte, não menos**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 12. N 28.

GASPARIN, João Luis. **Comêmio – A emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, p. 13-34, jan/abr. 2012.

_____. Bernardete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. Revista ECCOS. Uninova.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi – Educação e ética**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

JOSGRILBERG, Rui. **Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Notandum 38, 2015, p.05-14.

SIANI, Sergio Ricardo; CORREA, Dalila Alves; CASAS, Alexandre Luzzi Las. **Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrinhada da experiência de vida**. Revista da Administração da UNIMEP, v 14, n1, Janeiro/abril – 2016. P. 193

MEARLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia na pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, A.D. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOUSTAKAS, C. **Phenomenology Research Metodos**. Thousand Oakas: Sage Publications, 1994.

ROUSSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1992.

MEMÓRIAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Maurecilde Lemes da Silva Santana- maurecilde@gmail.com
Lucimeire da Silva Furlaneto - lucimeirefurlaneto@gmail.com

Resumo: Este texto versa sobre concepções de leitura e literatura, bem como de trajetórias experenciadas por professoras da educação básica, que trabalham com crianças, no tocante às suas memórias de leitura e de escrita, e a implicação dessas experiências na construção da formação docente. As narrativas foram obtidas por meio de entrevista realizada com as professoras, com roteiro de questões semiestruturadas. As trajetórias experienciadas pelas professoras EM e SM, relativas a construção da leitura e da escrita, enquanto sujeitos aprendentes dessas habilidades, inscreve à sua história pessoal e profissional, como mediadoras do ensino da leitura e da escrita. São muitas as formas de acesso às tecnologias da leitura e da escrita enquanto possibilidade de inserção no ambiente sócio-cultural, porém fatores socioeconômicos e culturais dificultaram-lhe esse acesso no tocante à variedade de gêneros. Entretanto, não impediram que as práticas de leitura e escrita fossem vivenciadas. As narrativas das professoras confirmaram a importância da leitura na formação do leitor e os reflexos na prática pedagógica, possibilitando uma reflexão acerca dessa importância e necessidade, pois o desejo e o valor atribuídos à leitura marcaram suas vidas profundamente.

Palavras-chave: Memórias**.** Formação leitora. Identidade. Prática pedagógica.

1 Introdução

Neste texto apresentamos a análise das trajetórias experienciadas ao longo da vida por professoras da educação básica no município de Cuiabá, denominadas EM e SM, suas concepções como mediadoras do ensino da leitura e da escrita, bem como a abordagem de leitura e da literatura infantil, pois esta faz parte do universo da criança e influencia consideravelmente na formação do leitor, na criatividade, imaginação e sensibilidade pessoal.

Dizer sobre sua própria história de vida pessoal e profissional é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor, haja vista a vinculação implícita da pessoalidade no interior da profissionalidade. As práticas de autoformação desencadeiam reflexões acerca da formação pessoal e em serviço essenciais em uma profissão que não se resume a matrizes científicas ou pedagógicas e que se delineia a partir das referências pessoais.

A partir desse pensamento, as informações neste artigo apresentadas abarcam as narrativas por meio de entrevista realizada com as professoras, sujeitos da pesquisa, com roteiro de questões semiestruturadas, relacionadas às suas trajetórias leitoras e os sentidos que a leitura inscreve à formação leitora e na construção da identidade docente, compreendendo que as experiências vividas constituem-se como objetos de reflexão daquilo que são, do que fizeram, projetando, assim, naquilo que podem fazer para e com o outro.

2 A leitura e o leitor

O leitor em processo de formação precisa, fundamentalmente, ser incentivado desde os primeiros anos de vida. Estudos demonstram que muitas pessoas adultas que tiveram pouco ou nenhum contato com livros, textos e outros materiais de leitura não desenvolveram o gosto pela leitura, comprometendo, de certa forma, sua participação no mundo sócio-cultural, e que as primeiras experiências de leitura de uma criança têm de acontecer de forma subjetiva e prazerosa, genuína, porém rica, em que a experiência literária do leitor relaciona-se com expectativa de suas vivências cotidianas. Essa relação contribui com a compreensão de mundo influenciando o comportamento social do leitor.

O leitor lê para se instruir ou para se divertir, para se informar ou se formar, para passar o tempo, lê com responsabilidade e/ou descompromissadamente. Nossa leitura depende de cada finalidade, por isso também escolhemos os textos com as nossas exigências e necessidades, ou seja, com o que pretendemos em cada momento.

Para o público infantil, além da diversidade de textos e gêneros que se apresentam no contexto social, a literatura infantil é de suma importância para incentivar o hábito à leitura e desenvolver o gosto por essa, seja nos espaço formais e nos espaços não formais. Independentemente da maneira que consideramos a literatura infantil e sua relação com a escola, as escolhas que fizermos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentados as nossas crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização (PAIVA, 2005, p. 45).

O texto só tem sentido graças à percepção do leitor, pela maneira como é lido. A polissemia do texto é produzida pelos diferentes leitores que são constituídos pelas mais diversas leituras. Nesse paradigma, a leitura relaciona-se com a escrita da mesma forma que a recepção é para a produção, que a escuta é para a tomada da palavra, ou seja, uma atividade, não uma passividade, sendo o leitor um ser ativo, que age, argumenta, se modifica e modifica também os sentidos produzidos cumulativamente. A leitura, então, concretiza-se como um ato que requer atenção, vigilância, que mobiliza a liberdade e a imaginação do leitor.

Assim, a leitura constitui-se como atividade humana em que o leitor codifica e decodifica signos linguísticos, ao identificar as relações entre grafemas e fonemas, e de prática social que envolve atitudes, gostos, gestos, habilidades. Ao ler, o sujeito leitor produz sentidos

e atribui significado ao texto, à imagem, aos diferentes materiais de leitura disponibilizados nos variados suportes e gêneros textuais. O texto passa a ter sentido no momento em que o leitor o interpreta e lhe atribui significados conferidos pela fruição, experimentação, apreciação, ressignificando-o a partir da organização dos conhecimentos e experiências reais vividas no cotidiano.

Nesse processo interativo e dialético o leitor estabelece uma relação dialógica com o leitor virtual/autor construindo os sentidos da leitura e, ao mesmo tempo, este se (re) constrói a partir desses sentidos, identificando-se como interlocutor. Nesse momento, desencadeia o processo de significação do texto, no qual sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente e que se configura diferentemente, dependendo da relação que se estabelece entre o leitor real e o leitor virtual (ORLANDI, 2006, p. 10).

Cada vez que lemos e/ou relemos um texto, ou o mesmo texto, nossa concepção ganha novo sentido. Essa significação acontece quando o texto apresenta ideias que aproximam os contextos do autor e do leitor (FERREIRA, 2001, p. 16) no ato efetivo da leitura.

Aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal, ampliando, conforme possibilidades e mediações, para um contexto mais amplo. Muitas pessoas desenvolvem atitudes relativas ao interesse e gosto pela leitura no contexto familiar ou em outros ambientes de interlocução que promovem esse contato, que permite a convivência com as diferentes linguagens, diferentes gêneros do discurso e os lugares onde circula a escrita. No entanto, outros grupos têm a escola como principal via de acesso e de incentivo para mediar atitudes que percebam a leitura como um ato prazeroso e necessário.

A leitura é considerada um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita e para ler necessitamos manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p.73), ocorrendo a interação entre o sujeito leitor e o texto, pois o leitor tenta satisfazer os objetivos de sua leitura. Essa atitude envolve um leitor ativo que processa e examina o texto, implicando que sempre deve ter um objetivo para conduzir a leitura.

3 A essencialidade da leitura literária na formação do leitor

A literatura infantil se consolidou a partir do nascimento da infância como instituição, no início da Idade Moderna, na Europa, com o propósito de transformar contos populares, pertencentes ao acervo de tradição oral, em objeto de ensino da classe burguesa passando a veicular modelos de comportamento desejados por essa classe (PAIVA, 2005, p. 44).

A disponibilidade de material e a maior preocupação e liberdade em ensinar, assim como o aumento da circulação de livros e novas concepções pedagógicas, fomentaram um novo perfil de leitor e de leitura como prática de linguagem.

Os livros destinados às crianças apresentam um mundo de fantasia e imaginação capazes de levar o pequeno leitor a viajar por esses caminhos, descobrindo novas sensações e emoções, conhecendo outros horizontes nos quais pode sonhar e dialogar com as personagens das histórias. Ademais, os livros de literatura contribuem com o enriquecimento cultural e intelectual da criança.

Os gêneros literários são objetos culturais que dão prazer aos leitores, propiciam momentos de alegria, surpresas, concomitantemente com seu caráter pedagógico, utilizado nas escolas como ferramenta fundamental para a produção de leitura, da leitura da palavra e da leitura de mundo. As histórias permitem às crianças percorrerem no tempo e no espaço, conhecerem diferentes lugares, apropriarem-se de conhecimentos oferecidos pelo texto, diferentes culturas e dialogar com várias pessoas, interagindo com as diversas linguagens. Para Zilberman (1999), o texto literário apresenta mundos contendo inúmeros pontos de indeterminação, nos quais personagens, textos, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete (ZILBERMAN, 1999, p. 83). Assim, o texto dá asas à imaginação do leitor para participar da constituição do texto, como co-autor que contribui com suas experiências e imaginação.

Ferreira (2001) observa que o texto literário é um objeto artístico e tem sua especificidade porque tem literariedade, - característica do texto que o faz distinto dos demais textos. Torna-o artístico. Ao colocar-se no plano da arte, o texto passa a ser uma representação, uma expressão e uma interpretação do real (FERREIRA, 2001, p. 43).

A década de 1980 foi um período importante para a leitura, com o surgimento de vários programas de estímulo ao ler como fruição, caracterizados pela abundância de materiais de qualidade em literatura infantil. A industrialização da cultura como elemento vendável

favoreceu a disseminação das obras e de estudos específicos sobre esse assunto, segundo argumentos de Ferreira (2001).

É necessário, então, dinamizar as atividades diversificando os gêneros para promover o acesso aos mesmos, entendendo que não se deve nunca proibir leituras pelas quais a criança sinta interesse, julgando tais leituras muito acima do seu entendimento, pois tal atitude cria um obstáculo à possibilidade de a criança cumprir mais rapidamente as etapas de seu desenvolvimento (SOSA, 1993, p. 32).

A autonomia para escolher o livro que quer ler é muito importante para a criança. Suas escolhas individuais contribuem na sua formação leitora e ampliam suas referências culturais. Numa relação interativa e dialógica professores e alunos podem fazer suas escolhas e combinados evitando a restrição e o engessamento do leitor, permitindo que esse contato com as majestosas imagens dos belos textos de diferentes livros e histórias deem um lugar especial à sensibilidade e ao prazer estético.

Paiva (2005) versa sobre a difícil tarefa do professor em transformar o hábito da leitura em uma prática prazerosa no dia a dia da criança, porque desde o início da escolarização a criança já tem o contato direto com o texto literário, porém esse contato muitas vezes não acontece sob uma mediação apropriada. Dessa maneira, as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos, apresentados sob a forma de pseudotextos, que acabam se desconfigurando ao serem transportados para o livro didático, pois perdem a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado. Para superar esse desafio, Paiva (2005) argumenta que é necessário que a capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de escolarização possibilite uma leitura que favoreça a construção de sentidos abrangendo diversas linguagens – a corporal, a plástica, a imagética, a musical e que é preciso preservar a relação lúdica que a criança constrói com o livro, similar à que tem com o brinquedo.

4 Memórias de leitura e escrita das professoras

Recorrer à memória é trazer à tona lembranças que marcaram nossas vidas e que, pela ação do tempo, podem estar guardadas num passado ainda tão presente. As experiências vividas a cada dia, desde a infância, configuram a trama em que a vida se estabelece repercutindo na fase adulta. Pensando assim, propomos refletir sobre as memórias de leitura e escrita das professoras construídas na infância e relacionadas às suas práticas docentes. Nos dizeres de

Bartolomeu Campos de Queiroz, em nossa memória mora o vivido e o sonhado e na intimidade mais silenciosa, nosso real conversa com a fantasia. Para ele, não há memória pura, pois continuamos pensando que foi assim, mas que poderia ter sido de outra forma. Pela força da fantasia, a cultura se renova e o mundo ganha em maleabilidade e, assim, a fantasia inaugura o novo no mundo.

Nesse diálogo, solicitamos que as professoras que contassem como se deu a formação leitora:

> Minha história de leitura começou de uma forma bem tradicional. Mesmo sem saber ler, meu pai colocava o livro, as revistas, as coisas que ele conseguia. Ele não tinha condição de comprar, mas o que ele conseguia ganhar das pessoas ele trazia pra casa e fazia com que a gente lesse, mesmo que não soubesse ler na teoria, mas na historinha, no conto. Na época, a gente era bem criança, nós escutávamos novela pelo rádio, ele pedia pra gente contar, porque ele deixava de assistir a novela, mas pedia, em seguida, que a gente contasse (EM).

> Eu sinto ainda muito por eu não ter tempo para dedicar mais à leitura. A minha infância foi de muito trabalho, porque eu sou a mais velha. Depois de mim vieram cinco filhos. Eu estudava em um período e no outro período tinha que cuidar dos irmãos. Eu lembro que eu brincava de escolinha, mas quando eu via minha mãe com tanto trabalho, pois ela era muito dedicada, eu achava que aquilo não era para mim. Aí eu achava que não seria professora mais. Só que na minha cidade não tinha outras opções e eu fiz o magistério e comecei a pegar gosto pela educação. Eu lembro que lia muito pouco. Eu faço um paralelo hoje dos pais que leem mais, que tem uma convivência com o livro em casa, com tipos de escrita e leitura, o filho tem mais acesso e na minha infância não tinha. Talvez se eu tivesse teria praticado mais (SM).

A professora EM faz referência à forma tradicional com que as oportunidades de momentos de leitura lhe foram concedidas. Mesmo de forma tradicional e impositiva, substanciada ainda pela falta de recursos para provir um acervo próprio, seu pai, embora analfabeto, lhe permitiu o acesso a diferentes materiais impressos viabilizados pelas doações, além da exigência pela escuta e reconto das novelas de rádio, inserindo em práticas da oralidade, o que lhe aguçaram sentidos relevantes à leitura. Subentende-se que a professora EM viveu em um ambiente em que a leitura tinha seu valor. Porém, a professora SM afirma ter lido pouco, apesar de sua mãe ser professora. O cuidado pelos irmãos mais novos fez com que suas experiências fossem limitadas praticamente ao âmbito escolar. As vivências nas brincadeiras de escolinha, de certo modo, causavam recusas ao observar sua mãe assoberbada pelas atividades profissionais, paralelamente, embargando outras possibilidades de descobrir sensações, prazeres, fantasias, de viver a infância no seu direto de criança. Desde muito cedo teve de assumir responsabilidades adultas para colaborar com a família. A professora SM lembra que se tivesse em casa uma convivência com o livro e com tipos de escrita e leitura, talvez tivesse praticado mais. Para Brandão e Rosa (2010, p. 76), esse repertório de lembranças

pessoais pode servir como referência para identificar bons modelos de mediação de leitura ou, contrapondo essa ideia, como forma de se colocar no lugar da criança, evitando que ela passe por situações de leitura como aquelas que marcam negativamente.

Na leitura prevalece a liberdade. Quem lê tem liberdade para escolher o lugar, o tempo e o tipo de leitura que quer e que acha conveniente. Quem lê pode escolher de acordo com seus interesses, gostos e necessidades pessoais, os melhores e mais adequados textos do passado e do presente, e ainda pode ler no seu próprio ritmo. É possível a quem lê criar imagens interiores, que estimulam o pensamento e a criatividade. (CONDEMARÍN; ALLENDE, 1987, p.15 apud OLIVEIRA, 2005, p. 137).

Em relação às histórias lidas ou ouvidas na infância, Oliveira (2010) afirma que essas práticas criam laços afetivos entre quem diz e quem ouve, ou quem lê com os livros entre as mãos. Ouvir a leitura de um livro é uma experiência singular. Assim como na leitura em voz alta, o ouvinte precisa concentrar-se na leitura para poder compreender o enredo da história, a construção temporal e causal da narrativa e as exigências da língua escrita em um texto, pois, nesse contexto, revelam-se diferenças entre o escrito e o oral e a diversidade de gêneros. A ampliação do vocabulário e a exposição das ideias por meio da oralidade também são possibilitadas nesse processo.

Nessa perspectiva, perguntamos se acreditavam que suas histórias de leitura influenciam atualmente na sua prática pedagógica e de que maneira isso acontece:

> Influencia sim. Hoje já se tornou uma coisa mais moderna, mas ainda a gente se utiliza dos traços tradicionais, dos materiais, o livro, das coisas que a gente utilizava antes, ele deu só uma mudança, mas não deixa de resgatar o tradicional. Tudo aquilo que eu utilizava, hoje eu procuro trazer já que não existe ainda muita coisa do tradicional, mas o que eu consigo eu trago para mostrar pra eles a diferença de como era e do que é agora, o que mudou, o que transformou pra eles. Hoje eles têm uma riqueza na mão e não conhecem (EM).
>
> Eu acho que sim, porque eu leio sempre e tento absorver alguma coisa que eu vou colocar na minha prática. Então, quando estou fazendo uma leitura eu tenho uma visão do que eu posso empregar no meu trabalho, no meu dia a dia (SM).

Ambas acreditam que a trajetória de leitura influencia na prática pedagógica. A professora EM relaciona os objetos de leitura marcados pelos traços tradicionais, enfatizando que os atuais, embora tenham passado por mudanças, não deixam de resgatar o tradicional. Com o desenvolvimento da imprensa e novas formas de se conceber o texto, consequentemente a leitura e a escrita e suas implicações, o acesso e produção da diversidade de objetos de leitura também se intensificaram, caracterizando uma riqueza imensa que as crianças não conhecem,

desde o impresso à cultura da tela, os recursos plásticos, artísticos e tecnológicos que formam o acervo literário atual, mas, que, infelizmente, o acesso é limitado às crianças das camadas menos favorecidas da sociedade, particularmente, do lócus desta pesquisa. É interessante o discurso da professora ao mobilizar materiais mais antigos para comparar com os atuais disponibilizados na escola, mostrando as diferenças entre eles, e oferecendo às crianças a oportunidade de ampliar o repertório dos materiais de leitura.

Já a professora SM aponta suas experiências leitoras associadas à profissionalidade, pois sua referência explicita de modo evasivo a funcionalidade da leitura: absorver *"alguma coisa"* para colocar na prática diária. Tal como na infância, aparentemente a professora não pratica a leitura em situações espontâneas, para se distrair, alimentar a alma, mas para a atuação profissional no contexto da escola.

Independentemente da precariedade ou falta de acesso aos textos/literários na infância, Leal e Albuquerque (2010, p. 105) asseguram que o professor pode vir a se constituir como leitor na fase adulta e, principalmente, se reconhecer como leitor, para poder atuar efetivamente como mediador da leitura. A partir das observações do fazer docente na sala de aula, posso afirmar que a professora SM se tornou uma leitora e mediadora das experiências significativas de leitura de seus alunos.

Para Silva (1996), ler é, antes de tudo, compreender. É construir sentido a partir do encontro da palavra do autor com a palavra do leitor. Ao experienciar a leitura o leitor se propõe ao ato de compreender o mundo, apreendendo significados mediatizados e fixados pelo discurso inscrito em determinada obra. Desse modo, a leitura alarga as possibilidades de aquisição e experiências tecidas na trama do discurso do outro, correlacionadas pela intencionalidade da consciência ou direcionalidade do objeto.

As mudanças ocorrem quando sentimos que aquilo que nos rodeia já não dá conta de responder aos nossos questionamentos. Desse ínterim, surgem hipóteses que são confirmadas ou negadas pelas atividades rotineiras praticadas no exercício da profissão, em momentos de reflexão, pela compreensão, apreensão de novos e importantes conhecimentos. A partir desse lugar, perguntamos se as professoras liam textos literários frequentemente e que leitura mais lhe agradavam:

> Eu leio com meus alunos de tudo. [...]. Às vezes os colegas fornecem uma leitura, outra, trazem, eu peço cópia para ler em casa, porque eu acho interessante trabalhar com meus alunos, embora não está dentro da teoria do conhecimento de leitura deles, que é uma fase inicial, mas eu procuro traduzir aquilo da forma de compreensão do nível deles. Gosto de todos os gêneros: literário, poético, romântico. Às vezes até mesmo de uma tragédia que é obrigado a gente ler, porque são fatos que ocorrem, uma

> notícia de televisão, até mesmo que eu assisto eu trago pra dentro da sala e eles também assistiram a mesma matéria e participam, complementam voltando para nossa vida real, violência, tragédia, conflito. O foco que a gente mais trabalha com eles é a questão da pedofilia, dos abusos, que é sempre pra orientá-los, pra não deixar que eles sejam vítimas desses tipos de coisas. (EM).
>
> Leio. Isso faz parte da minha prática. Por exemplo: se eu vou trabalhar a história, a literatura, na sala de aula, eu gosto de conhecer o texto primeiro até mesmo por onde eu vou empregar ele dentro das capacidades. Então eu tenho que ler, conhecer primeiro. Eu gosto de ler vários gêneros, pois acho que tudo é bom. É uma notícia, Literatura Infantil, texto informativo. Para professor eu acho que tudo é útil (SM).

As docentes afirmaram seguramente que leem vários gêneros, destacando entre eles, os literários. A professora EM expressa que gosta de todos os gêneros, como o literário, poético, romântico. Para ela é importante compartilhar com as crianças textos que não sejam direcionados especificamente ao público infantil, adaptando-os de maneira que a linguagem lhes seja acessível. Já a professora SM discorre que a leitura literária faz parte de sua prática e toda leitura realizada pelo professor tem sua utilidade. Ela revela que prefere familiarizar-se com o texto que vai trabalhar para planejar sua proposta e selecionar as capacidades que pretende desenvolver nas crianças a partir do texto lido. Oliveira (2010) acredita que, todo adulto, e de modo geral o professor, deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles (OLIVEIRA 2010, p. 52).

De modo geral, ambas as professoras realizam leituras literárias com a finalidade de empregá-las na prática didático-pedagógica. Em nenhum momento fazem menção da leitura para o deleite próprio. Sobre essa relação, Oliveira (2010) conclui que o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor literário. Não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento pessoa‖, porque viver o livro literário infantil amplia as linguagens, que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e as múltiplas linguagens que o explicam (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Não pretendemos afirmar, assim, que as leituras realizadas pelas professoras sejam forçadas pela profissão e pela incumbência de ensinar, todavia, pelo envolvimento e responsabilidade com a qualidade da aprendizagem de seus alunos, que levam a situar a profissionalidade em um patamar privilegiado, relegando, muitas vezes, a pessoa do professor, tendo em vista que o processo de alfabetização concomitantemente ao de letramento exige muita dedicação. Aproveitando o momento oportuno das narrativas, as convidamos para que contassem como foram alfabetizadas, considerando que a leitura é imprescindível e inerente nesse processo, ao que nos relataram:

> Foi da forma tradicional. Naquela época a gente tinha que gravar as apostilas, cartilhas. Na época era aquela cartilha do Davi. Então era uma coisa bastante repetitiva e a professora não trazia atividades, conteúdos novos pra nós. Nós tínhamos que seguir o livro o tempo todo e levávamos pra casa a cartilha que no dia seguinte ela tomava como forma de lição, a família do b: ba - be - bi - bo - bu. Toda aquela sequência da alfabetização e a gente ainda passava por diversas etapas: primeiro ano A, primeiro ano B e primeiro ano C. Significava o A fraco, o B regular e o C forte, aí para poder ir para a primeira série. Era uma sequência longa, tudo tradicional (EM).

> Quando eu comecei tinha aquele 1º ano A, B e C. Como eu já tinha um pouco de conhecimento, eu já estava lendo, então eu estudei muito pouco no A e logo me passaram para C. O nome da minha professora eu não esqueço até hoje. Ela se chamava Terezinha, uma pessoa muito carismática. Eu a tenho na minha mente, ainda hoje. E minha mãe também, em casa, porque ela é professora. [...] Eu acho que aprendi assim, uns com os outros em casa (SM).

O discurso emitido pelas professoras evidenciam que elas passaram pelo mesmo processo de alfabetização, classificatório e excludente, em que a meritocracia prevalecia sobre o processo de construção dos conhecimentos pela criança. A professora EM relata o longo e penoso processo por que passou para aprender a ler e a escrever, seguindo criteriosamente, conforme as orientações da professora, as lições do livro e da cartilha do Davi, como instrumentos condutores das práticas de ensino.

O ambiente familiar foi significativo para a professora SM, contexto no qual aprendeu a ler, antecedendo a formalidade da escola. O convívio com os irmãos e até mesmo os cuidados dispensados a eles, além da habilidade da mãe professora, contribuíram na sua aquisição da leitura e da escrita, viabilizando sua promoção para a turma **C**. A saudosa recordação da professora Terezinha traduz a relação subjetiva marcada pela afetividade da primeira professora.

As histórias de leitura e escrita subjacentes à história da vida constituem um extraordinário, senão fundamental, suporte teórico-metodológico no qual o professor, ao lembrar-se da sua vida, vai dando a ela outros sentidos, refletindo e causando possíveis mudanças na sua prática. Pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de re-criação do significado. Isso representa reunir a pessoa e o profissional que nele foram separados, não mais divorciando vida e trabalho. Por outro lado, lembrar, nesse sentido, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. O sujeito constitui a linguagem e é também constituído por ela. Pela linguagem, revivemos e refazemos a experiência vivida, a autobiografia, a narração da própria vida (BENJAMIM, 1987 apud KRAMER, 1997, p. 23).

Essa atividade deve ser sustentada por pressupostos teórico-metodológicos voltados para uma postura pedagógica que considere a criança e suas características peculiares e que entenda a leitura como processo de construção de sentidos muito além da decifração do código linguístico, que perceba a importância de uma postura dialética ao proporcionar estratégias para o ensino articulado da leitura e da escrita. Sobretudo, que o professor mediador seja um leitor, um leitor literário especialmente, que entenda a Literatura Infantil e seus fundamentos como parte do universo da criança, que sugere o conhecimento estético e a educação para a sensibilidade e, dessa forma, quem sabe, encontrar nas histórias literárias um modo de ampliar o letramento. Assim como as crianças, na historicidade de muitos professores não foram oportunizados encontros com o imaginário.

É preciso estender as formas de circulação dos textos literários para outros espaços e para diferentes suportes além do impresso, como a tela da televisão, do computador, a fim de empreender relações mais expressivas entre as linguagens e os portadores de texto.

Ainda que a criança não decifre os códigos linguísticos, ela pode ler com os olhos do professor, ter contato com a escrita, manipular objetos de leitura, visualizar as imagens e interpretá-las com os olhos de criança. E, conforme vão adquirindo essa habilidade, os livros tornam-se mais significativos para ela, pois lhe trazem as emoções das leituras anteriores assinaladas pelo seu caráter imaginativo.

5 Considerações

As trajetórias experienciadas pelas professoras EM e SM, relativas à construção da leitura e da escrita, enquanto sujeitos aprendentes dessas habilidades, inscreve à sua história pessoal e profissional, como mediadoras do ensino da leitura e da escrita.

São muitas as formas de acesso às tecnologias da leitura e da escrita enquanto possibilidade de inserção no ambiente sócio-cultural. Os fatores socioeconômicos e culturais têm dificultado esse acesso à determinada classe social no tocante à variedade de gêneros. Entretanto, não têm impedido que as práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas por pessoas que vivem à margem da sociedade e que tenham pouco contato com a cultura letrada. Ao contrário, compreender e fazer uso das diferentes linguagens são questões primordiais para a inclusão do sujeito no contexto social.

As narrativas das professoras confirmam a importância da leitura na formação do leitor e os reflexos na prática pedagógica, possibilitando uma reflexão acerca dessa importância e necessidade, pois o desejo e o valor atribuídos à leitura marcaram suas vidas profundamente. O

desejo de ter tido mais oportunidades, e ao mesmo tempo o incentivo e oportunização do pai de uma das professoras, reverberam na pessoalidade e na profissionalidade, na sensibilidade e ampliação dos conhecimentos.

Assim como a leitura, a literatura também utiliza a linguagem para expressar suas ideias e desvelar o mundo endurecido pelos fatos do cotidiano. O ato de ler se refere não só ao escrito, mas também a outras formas de expressão produzidas pelo homem, oportunizando ao indivíduo sua formação integral e sua capacidade de perceber-se parte de um contexto.

Considerando a leitura como uma das principais formas de acesso aos bens culturais e de compreender a realidade vivida, a reflexão acerca do contexto e das condições de sua produção faz-se necessária. Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de mediações significativas por parte do professor na formação do leitor, logo que a escola é umas das principais agências de letramento, senão a principal. A história de leitura do mediador, neste caso das professoras narradoras, assim como sua formação profissional refletem na sua atuação em sala de aula podendo, em certos casos, interferir na qualidade do processo de desenvolvimento das capacidades básicas de leitura e escrita no processo de alfabetização e nas práticas de letramento.

Atualmente, evidencia-se a necessidade de formação de professores na perspectiva de compreender as novas propostas curriculares além de saber lidar com as necessidades do ensino de leitura e escrita. Neste caso, me refiro, sobretudo, aos pequenos leitores em processo de formação, tendo a literatura infantil, dados seus fundamentos e sua relação com os sujeitos leitores abordados neste estudo, como uma grande propulsora de cultivar na criança o gosto, o prazer de ler, de representar um mundo imaginativo e o seu próprio mundo, de educar para a sensibilidade e para o prazer estético. Além disso, leitura, especialmente a literária, contribui para a formação da criança em todos os aspectos, inclusive na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 2)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: In: PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais**. Ijuí: Unijuí, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Literatura e formação de leitores na escola. In: In: Paiva, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança**. Cuiabá-MT: EDUFMT: Entrelinhas, 2005.

_____ O professor como mediador das leituras literárias. In: Paiva, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo (Orgs.). Literatura: ensino fundamental.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20, 2010.**

ORLANDI, EniPulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Aparecida. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**, TV Escola. Programa 1, 2005. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf. Acesso em: 06/09/2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1993.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos.**

GT 14

História da Educação

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA MEMÓRIA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE NOVO HORIZONTE DO NORTE

Francine Suélen Assis Leite (UNEMAT) – fransuelen133@outlook.com

Jairo Luis Fleck Falcão (UNEMAT) – jairofalcao@unemat.br

Gabriella Moura da Silva (UNEMAT) – gabriellamoura16@hotmail.com

Resumo: O presente artigo é fruto da pesquisa parcial de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da UNEMAT campus de Juara. A metodologia da História Oral foi utilizada para a produção dos dados da presente pesquisa. Esta metodologia utiliza-se da memória e da oralidade como fontes de informação e como ferramenta principal. Os sujeitos escolhidos para a entrevista foram quatro profissionais da educação de uma Escola Municipal do município de Novo Horizonte do Norte, três deles já atuaram como gestores na escola pesquisada. O roteiro da entrevista foi dividido em três temas: O sujeito; A escola e avaliação e Concepções do Sujeito. A pesquisa objetiva analisar as políticas de Avaliação do IDEB e sua influência na Cultura Escolar e analisar as memórias de profissionais da educação sobre as políticas de avaliação e sua relação com a Cultura Escolar. A política de Avaliação é uma política recente que tem crescido nos últimos anos, foi criada a partir da década de 90, no início dessa década era comum o não acompanhamento sistematizado das políticas educacionais. A Avaliação Educacional caracteriza-se como uma fonte de informações que busca proporcionar resultados da realidade no espaço escolar, por meio desses resultados analisa-se as políticas educacionais e cria alternativas para o melhoramento da educação básica. Conclui-se que a escola Municipal de Novo Horizonte do Norte por meio de um trabalho coletivo pôde investir em sua estrutura, na profissionalização de seus profissionais e no incentivo à leitura.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Memória. Narrativas.

1 Introdução

O presente artigo é parte parcial da monografia do curso de Pedagogia da UNEMAT e busca trazer uma contextualização da avaliação educacional que ocorre nas escolas, especificamente de uma escola do município de Novo Horizonte do Norte.

A pesquisa objetiva analisar as políticas de Avaliação do IDEB e sua influência na Cultura Escolar e analisar as memórias de profissionais da educação sobre as políticas de avaliação e sua relação com a Cultura Escolar.

A escola Municipal de Novo Horizonte do Norte passou por um grande processo em investimentos para melhorar cada vez mais a educação, no início os profissionais tiveram que lutar muito para terem condições de trabalho satisfatórias e um melhoramento da educação, mas em um trabalho coletivo puderam ter sucesso no desenvolvimento do ensino e da estrutura da escola.

A Avaliação Educacional Externa serve como uma fonte de informações que busca proporcionar resultados da realidade no espaço escolar, por meio desses resultados

analisa-se as políticas educacionais e cria alternativas para o melhoramento da educação básica.

O artigo traz partes da entrevista realizada com os profissionais da Escola Municipal de Novo Horizonte do Norte a fim de resgatar as memórias da trajetória da escola e do trabalho desenvolvido para o alcance positivo do índice do IDEB, índice de 6.2 que estava previsto para ser alcançado em 2021.

2 Avaliação Educacional Externa: o olhar crítico dos profissionais da Educação por meio das narrativas de memórias

A metodologia da História Oral foi o instrumento utilizado para a coleta de dados da presente pesquisa. Esta metodologia utiliza-se da memória e da oralidade como fontes de informação e como ferramenta principal. Segundo Alberti (2003, p.1), "consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea. Um de seus principais alicerces é a narrativa".

A História Oral surgiu a partir da invenção do gravador. No Brasil surgi pela primeira vez em 1970, mas apenas só na década de 1990 esta metodologia se expandiu por meio da propagação de diversos seminários.

Esta metodologia utilizada na presente pesquisa está utilizando-se dos seguintes passos principais: observação e pré-entrevista; seleção dos sujeitos a serem entrevistados; elaboração do roteiro de entrevistas; realização das entrevistas; tratamento e transcrições das entrevistas; análise das informações e a escrita do trabalho de conclusão de curso.

Os sujeitos escolhidos para a entrevista foram quatro profissionais da educação de uma Escola Municipal do município de Novo Horizonte do Norte. Todos eles formados em pedagogia, ambos três deles já atuaram como gestores na escola pesquisada: professor Amilton atualmente secretário de educação; professora Maria Helena atualmente secretária de Saúde; professor Lourival atualmente diretor da escola municipal pesquisada e professora Edna atualmente professora do 5º ano na escola pesquisada.

O roteiro da entrevista foi dividido em três temas: O sujeito; A escola e avaliação e Concepções do Sujeito. Conforme Falcão (2009), a entrevista é produto da linguagem e da interação entre entrevistado e entrevistador. O entrevistado é mobilizado a responder as perguntas do entrevistador, transforma lembranças em narrativa.

A pesquisa objetiva analisar as políticas de Avaliação do IDEB e sua influência na Cultura Escolar e analisar as memórias de profissionais da educação sobre as políticas de avaliação e sua relação com a Cultura Escolar.

A política de Avaliação Educacional Externa visa analisar por meio de testes padronizados, pautados nas disciplinas de matemática e português, os desafios enfrentados pela escola no processo de aprendizagem, para criar posteriormente soluções viáveis de melhoramento dos resultados obtidos.

Essas avaliações são vistas de diferentes formas, é vista apenas como um método de realização de provas ou é vista como algo que vai além de medições, quantificações e resultados, a Avaliação Externa seria o alcance de políticas e estratégias de governo que levaria a um melhoramento da instituição e do processo de ensino-aprendizagem (HORTA NETO, 2010).

Um sistema de Avaliação externa "[...] é um processo que envolve um levantamento periódico de dados com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional" (TOMASSIA, 2004 *apud* HORTA NETO, p.86, 2010).

A política de Avaliação tem crescido nos últimos anos, porém, é uma política recente, que foi criada a partir da década de 90. No início dessa década era comum o não acompanhamento sistematizado das políticas educacionais, não se tinha uma avaliação que pudesse acompanhar as etapas e os resultados dessas políticas:

> Não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não. Simplesmente até meados dos anos 90, não tínhamos medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidencias sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país. Costuma-se falar da velha escola pública do passado como exemplo de qualidade. No entanto, a escola era outra, uma escola excludente e de qualidade para os poucos eleitos que a ela tinham acesso. O problema hoje é mais complexo: construir e valorizar a boa escola pública, agora democrática e para todos (CASTRO, 2009, p. 277).

Surge como ferramentas das políticas de avaliação: o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Prova Brasil; o IDEB (Índice de Desenvolvimento de Qualidade da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O foco desta pesquisa é o SAEB, a Prova Brasil e a IDEB, que são avaliações voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB) é uma realizada a cada dois, com o objetivo de averiguar o desempenho acadêmico e o rendimento escolar. Essa avaliação monitora as políticas de desenvolvimento educacional para depois criar ações,

a partir das informações coletadas, para melhoramento e correções no sistema educacional:

> Com base nas informações coletadas por ele, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação devem definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas, de modo a orientar ações de apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais, da eficiência e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis (CASTRO, 2009, p. 278).

A partir de 1995 foram construídas Escalas comuns de Proficiência, em que são analisadas por meio dos resultados do desempenho o que os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer. "[...] São utilizadas provas elaboradas com um grande número de itens, de modo a abranger as competências e habilidades requeridas ao final de cada ciclo de aprendizagem" (CASTRO, 2009, p. 278).

Essas provas são elaboradas com base na Matriz de Referência Curricular do SAEB, e são consultados nacionalmente os itens que envolvem livro didático, currículo estadual, o que a escola vem trabalhando nessas turmas, para assim, analisar os saberes que proporcionam as habilidades e competências dessas turmas.

Além da prova, também são analisados os fatores associados à aprendizagem, fatores associados externos como grau de escolaridade dos pais, situação econômica, acesso a bens culturais e livros, salários, formação dos professores e os fatores internos como a gestão da escola, o clima propício para a aprendizagem, efeitos da repetência, formação continuada dos professores, tempo de permanência na escola, uso do tempo em sala de aula, acesso à educação infantil, materiais didáticos de qualidade, hábitos de estudo, lição de casa, participação dos pais (CASTRO, 2009).

Segundo um dos entrevistados, a avaliação não analisa apenas os conhecimentos dos educandos por meio da prova aplicada, todos os fatores são analisados:

> [...] a parte do IDEB não é só medido em questão da prova, a prova é uma consequência final, mas toda a infraestrutura da escola é medida, então a professora Maria Helena começou a ampliar, ampliou a área da (pausa) a cobertura da Ulisses, tirou o problema de goteiras, ampliou a capacidade de água, pintou os espaços, organizou o espaço do refeitório, e assim várias coisas foram feitas, a própria área onde fica a secretaria e a sala dos professores foi toda reformada por cima porque chovia direto, então assim, essas coisa todas são avaliadas, porque além do sistema da Prova Brasil em si tem o sistema de avaliação que o próprio governo tem, o MEC tem com os gastos públicos conforme eles são feitos, então existe um sistema de prestação de contas e isso tudo vai ser avaliado como investimento da educação que acaba gerando o resultado final do IDEB, então assim, a prova em si, ela é uma parte dessa avaliação né, mas prestar contas do recurso direito, ter coordenação pedagógica, ter um Projeto Político Pedagógico orientado, ter direção como hoje a gente tem a coisa

> consegue funcionar melhor, funcionar melhor, e a gente consegue ir melhorando os nossos índices (LOURIVAL, 2017).

Além do investimento na estrutura da escola, na época a gestão investiu em literatura infantil, adquiriu uma diversidade de acervos literários e priorizou o projeto do governo "sala de leitura":

> [...] nos últimos anos a gente investiu bastante em literatura infantil, tem um acervo, a gente todo ano adquiriu muitos livros, apesar do governo também mandar bastante, mas a gente sempre... quando o governo não tinha o programa de leitura, sala de leitura, antes do governo liberar esse programa a gente já tava nesse intuito, nós vamos trabalhar leitura com os alunos, porque a leitura vai ajudar ele a melhorar a condição de aprendizagem dele e foi isso que aconteceu, a leitura, a criança ter oportunidade com o universo da escrita, independente de que forma seja né, desde que esteja de acordo com a idade né, esse universo escrito ele instiga a curiosidade, a criança quer ver o que está escrito, quer aprender, quer ler, dá a oportunidade pra essas crianças sentarem e lerem (MARIA HELENA, 2017).

A preocupação com os profissionais da unidade escolar foi uma iniciativa também de melhoramento do índice da escola. É de suma importância se pensar em proporcionar para os profissionais um local de trabalho adequado que incentive o educador a querer ensinar com satisfação, a querer mudar a situação da escola com união e trabalho:

> [...] foram investidos pontualmente na profissionalização dos servidores, nós não temos um se quer profissional da educação que não esteja devidamente profissionalizado, seja do apoio, seja dos técnicos ou dos professores e monitoras que também tão juntas no mesmo direito, essa profissionalização também representa uma condição de sucesso e são os pilares que de certa forma amparam essa condição, mas como já disse exatamente por ter condições é que precisamos avançar pra um sucesso ainda maior (AMILTON, 2017).

Percebe-se a importância da gestão na organização da escola para o melhoramento da educação, o quanto é importante se ter uma gestão democrática que prioriza seus profissionais e educandos da melhor forma possível, ofertando todas as condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi criado há algum tempo, antes a escola não o possuía, tinha como base apenas um texto de três páginas. O PPP é o documento de identidade da escola, pois carrega as marcas da história da escola, da cultura escolar e do currículo conforme Silva (1999), no sentido dos saberes, poder e identidade, e como um documento situado no processo histórico da instituição escola, precisa ser revisto e revisado todo ano.

Para que a escola mantenha um bom índice na avaliação externa foram incorporadas ao Projeto Político Pedagógico, no intuito de se ter cada vez mais esse melhoramento. Conforme nos conta o Professor Lourival "[...] uma escola, uma instituição de ensino não pode ser organizada sem o Projeto Político Pedagógico, isso é a identidade da escola, [...] é o documento, o RG da escola". Conforme Silva (1999, p. 150) "O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade".

O SAEB tem por intuito avaliar o sistema de ensino e criar soluções e ações oferecendo subsídios para aprimorar as políticas educacionais. Segundo Castro (2009, p. 280) "a partir de 2005, a metodologia do SAEB passou a ser utilizada para a realização da Prova Brasil, de caráter censitário, cujos resultados permitem verificar a situação da aprendizagem em todas as escolas públicas urbanas do país".

A Prova Brasil oferece para as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada que complementa à avaliação feita pelo SAEB. A Prova Brasil avalia os educandos de 5º e 9º ano do ensino fundamental, visando as disciplinas de Português e Matemática. Mas surge durante a entrevista uma crítica do entrevistado Professor Lourival a proposta do governo, pois a escola que se destaca nos índices não consegue servir de exemplo para as outras escolas pelo seguinte fato:

> O que que é importante pensar da Prova Brasil? Muitos gestores por ai não dão bola pra Prova Brasil porque pra se você pensar financeiramente ela é problema, um caso bem simples que vou fala pra você por exemplo: uma escola a onde ela tem uma nota, no caso da nossa, tá na média de... Na primeira vez foi 6.2 e agora 6.1 a última avaliação, ela não é uma escola prioritária, ela é uma escola onde você tem os recursos já destinados, específicos e não ganha recurso a mais, tem muito gestor por ai que deixa a prova cair de propósito pra se tornar escola prioritária (LOURIVAL, 2017).

Os resultados são divulgados para as escolas por meio de boletins e ficam disponíveis no site do INEP:

> O aspecto mais relevante da Prova Brasil é oferecer a todas as escolas participantes um diagnóstico consistente sobre o desempenho de seus alunos, usando a mesma métrica de avaliação do SAEB. Os resultados são comparáveis e permite que a escola identifique suas potencialidades e fragilidades em relação ao desempenho de seu município, seu estado, ou em relação ao país. Embora a Prova Brasil seja um importante instrumento de apoio à escola para aprimorar seu projeto pedagógico e rever práticas didáticas ineficazes, são ainda tímidas as iniciativas de uso em seus resultados para melhorar a sala de aula e a formação em serviço dos professores. A grande

> maioria das escolas não sabe melhorar seus resultados, os sistemas de ensino enfrentam dificuldades técnicas para apoiar pedagogicamente suas escolas e os pais ainda não entenderam o significado da prova. Neste sentido, seria recomendável desenvolver pesquisas sobre o uso dos resultados da Prova Brasil pelas escolas (CASTRO, 2009, p. 281).

Em abril de 2007, surgi por meio do INEP, o Índice de Desenvolvimento de Qualidade da Educação Básica (IDEB). Esse mecanismo é um indicador que busca definir metas e assim poder acompanhar a qualidade da educação.

Por meio do IDEB são fornecidas informações sobre o desempenho das escolas, "o IDEB reúne em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações" (CASTRO, 2009, p. 282).

O IDEB tem por objetivo evitar o aumento das reprovações, reprovações estas que desencadeiam uma evasão escolar muito grande e proporciona uma exclusão dos educandos. Deve-se levar em conta que quantidade não necessariamente revela qualidade, aprovação em massa, sem analisar as aprendizagens mediadas para os educandos é um mal que fere a educação brasileira, precisa-se de qualidade para educação.

3 Avaliações Educacionais: o que são? E para que servem?

Avaliação é um termo usado para se referir ao conjunto de ações que são voltados sistematicamente para alguma situação, uma pessoa, um fenômeno, a fim de proporcionar um juízo valorativo, a partir da coleta de dados, da análise e da apreciação valorativa com ênfase nas tomadas de decisões, podendo refletir novas ações.

A Avaliação Educacional caracteriza-se como uma fonte de informações que busca proporcionar resultados da realidade no espaço escolar, por meio desses resultados analisa-se as políticas educacionais e cria alternativas para o melhoramento da educação básica, segundo uma das entrevistadas a avaliação veio para "acordar" as gestões escolares:

> [...] pra muitas escolas que estavam dormindo ou deixando realmente de fazer o dever de casa as pessoas começaram a se prontificar mais, a ter mais preocupação, saber que o aluno realmente precisa, o aluno é o protagonista que precisa realmente ser assessorado pra ele construir o conhecimento pra que a escola não fique é [...] a escola que tem o ideb muito ruim ela fica meio que marginalizada, cai até muitas das vezes no descrédito por conta disso, então a avaliação externa vem pra dá um choque no pessoal na verdade (MARIA HELENA).

Porém, deve-se entender a avaliação educacional como uma função social, ou seja, para se alcançar alternativas que se melhore a educação é necessário o trabalho coletivo da comunidade escolar, não apenas da escola:

> Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo, desde os julgamentos que os professores fazem sobre cada aluno na sala de aula, até os vários e mais formais modos de julgar o progresso dos alunos na escola como um todo, que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as formas de provisão da educação a nível nacional [...] (BROADFOOT, 1981, p.198 *apud* AFONSO, 2009, p. 16-7).

A Avaliação possui seus lados positivos e negativos, se classifica em "quatro C", a hegemonia da competição entre instituição escolar e educandos ("competition"), analisa a competência acadêmica ("competence"), a relação entre o conteúdo e os tipos de avaliação ("contente") e a seleção e destinação de verbas ("control") (Broadfoot 1981 apud Afonso 2009).

A avaliação é fundamental no processo escolar, apesar de possuir pontos negativos, como ocorre no caso do Brasil em que a avaliação está vinculada a pedagogia dominante, modelo este, de cunho liberal conservador, assumido pela burguesia no período da Revolução francesa (LUCKESI, 2008), porém, a avaliação exerce a seguintes funções:

> i) condiciona os fluxos de entrada e saída do sistema escolar, bem como as passagens entre os diferentes sub-sistemas, classes e cursos; ii) torna possível o controlo parcial sobre os professores – quer por parte dos administradores da educação, quer por parte dos próprios pares; iii) define as informações e as mensagens a transmitir aos pais e aos organismo de tutela; iv) constituir um elemento importante na gestão da aula na medida em que influencia as aprendizagens, o sistema de disciplina e as próprias motivações dos alunos; v) fornece ao professor informações importantes sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos que utiliza (BONAMI, 1986, pp. 63-64 *apud* AFONSO, 2009, p. 18).

A escola pesquisada atualmente vem adotando o sistema de avaliação interna, pois como afirma o entrevistado Lourival, as avaliações externas não disponibilizam a nota de desempenho de cada educando, para que facilite o que trabalhar e ajudar a criança em seus desafios, porém, a avaliação interna possibilita que a escola analise os desafios de cada educando e desenvolva um trabalho que atinja diretamente os desafios específicos de cada criança:

> As escolas que conseguem um desempenho mais elevado diferem das escolas com baixo desempenho no que diz respeito às metas, à liderança, ao pessoal e às práticas

> educativas. Os seus objectivos são mais claros e academicamente mais ambiciosos, os seus directores são líderes educacionais decididos, os seus professores são mais profissionais, o trabalho dos cursos é mais rigoroso sob o ponto de vista acadêmico e as salas de aula são mais ordenadas e menos burocratizadas [...] (CHUBB & MOE, 1990, p. 99 apud AFONSO, 2009, p.89).

Nota-se que a partir do momento que essas escolas alcançam um melhoramento significativo, através das avaliações educacionais, elas criam técnicas de trabalho para manter esse resultado. Mudam seu jeito de trabalhar, criam alternativas para ajudar cada vez mais os educandos no seu desenvolvimento, criando avaliações internas por exemplo, os gestores se tornam líderes decididos, enfim, toda a escola se mobiliza para continuar no caminho do melhoramento da educação.

4 Considerações finais

Conclui-se que a Avaliação Externa é um mecanismo que busca levantar dados sobre o desenvolvimento da educação nas escolas e assim criar alternativas para o melhoramento do quadro educacional.

A escola Municipal de Novo Horizonte do Norte por meio de um trabalho coletivo pôde investir em sua estrutura, na profissionalização de seus profissionais e no incentivo à leitura, alcançando assim, um desenvolvimento significativo na educação e na sua organização como um todo.

A Avaliação Educacional Externa influencia na Cultura da Escola e no trabalho desenvolvido, para se permanecer com os índices elevados a escola incluiu essa avaliação e posteriormente a avaliação interna no Projeto Político Pedagógico da escola. Foi realizado um grande processo de mobilização entre todos os profissionais da educação para que ampliassem mais o trabalho para o melhoramento da educação.

Buscou-se sempre desenvolver um trabalho não com o objetivo de preparar os educandos para a prova, mas para ajuda-los no seu processo de ensino aprendizagem e manter os índices significativos que a escola conquistou.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

AMARAL, Amilton da Silva. **Memórias de profissionais da educação sobre as políticas de Avaliação e sua relação com a Cultura Escolar**. Depoimento: Dia 22 de maio de 2017. Entrevistador: Francine Suélen Assis Leite – Novo Horizonte do Norte – Gravado pelo celular – Duração: 1:23:25. Entrevista concedida ao projeto "Fronteira, Territorialidade e Cultura" e para o Trabalho de Conclusão de Curso "A trajetória da Escola Municipal Ulisses Guimarães na memória de seus profissionais da educação".

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A consolidação da Política de Avaliação da educação básica no Brasil.** Meta: avaliação Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 271-296, set./dez. 2009: http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51 acessado em: 25/08/2015 às 14:50.

ESCOLA Municipal Ulisses Guimarães**. PPP -** Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Ulisses Guimarães – Novo Horizonte do Norte - 2014.

FALCÃO, Jairo Luiz Fleck. Fronteira, Territorialidade e Cultura: História de Juara-MT na memória de seus habitantes. PRPPG/UNEMAT: Projeto de Pesquisa institucionalizado em 2015. In: http://gpo.unemat.br/Impressao/PDF/visualizar-pp-pdf.php?fxc=PP2H1Db&fxpp=RvtUY&fxfn=14352935835606726445-92938736053&fxfe=pdf, acesso em 15/06/2016.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema.** R. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Lourival de. **Memórias de profissionais da educação sobre as políticas de Avaliação e sua relação com a Cultura Escolar**. Depoimento: Dia 13 de Julho de 2017. Entrevistador: Francine Suélen Assis Leite – Novo Horizonte do Norte – Gravado pelo celular – Duração: 1:12:19. Entrevista concedida ao projeto "Fronteira, Territorialidade e Cultura" e para o Trabalho de Conclusão de Curso "A trajetória da Escola Municipal Ulisses Guimarães na memória de seus profissionais da educação".

SILVA, Maria Helena Medeiros da. **Memórias de profissionais da educação sobre as políticas de Avaliação e sua relação com a Cultura Escolar**. Depoimento: Dia 04 de Junho de 2017. Entrevistador: Francine Suélen Assis Leite – Novo Horizonte do Norte – Gravado pelo celular – Duração: 2:06:11. Entrevista concedida ao projeto "Fronteira, Territorialidade e Cultura" e para o Trabalho de Conclusão de Curso "A trajetória da Escola Municipal Ulisses Guimarães na memória de seus profissionais da educação".

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO LICEU CUIABANO E NO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS: AS CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA CONCRETIZAÇÃO DE UM PROJETO EM MATO GROSSO (1937-1945)

Ana Carrilho R. Grunennvaldt (FEF/UFMT) – anacarrilho12@yahoo.com.br

Cleyton Ferreira (FEF/UFMT) – cleytonferreira@pm.mt.gov.br

Dormedino F. Leôncio Neto (FEF/UFMT) – dormedino@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho procura compreendercomoseconfigurouo processo de institucionalização da disciplina Educação Física na rede escolardeMato Grosso via o levantamento de fontes primárias e secundárias em duas instituições escolares: Liceu Cuiabano e o Colégio Coração de Jesus. Realizamos o recorte temporal de 1937 a 1945 abarcando a administração de Júlio Muller assim, buscamos inquirir como alguns dos desdobramentos dessa influenciaram a Educação Física. Constamos que nesse período a escola é uma instituição que procurava a manutenção da ordem e a consolidação da unidade política do país, e assim as escolas investigadas demonstraram identificação com esse projeto, onde a Educação Física desempenhava um papel disseminador das novas maneiras de sentir e viver, através da uma prática sistematizada e racional, que instruía, disciplinava e mobilizava para formação de um cidadão de corpo sadio, patriota e obediente as leis. Atendiam aos preceitos legais da obrigatoriedade da disciplina, incluindo essa na sua grade curricular, bem como tinham no seu quadro professores para ministrá-la, profissionais que dominavam os procedimentos didáticos e científicos necessários para execução de uma proposta educacional contemplando a Educação Física, evidenciando que as escolas investigadas tinham condições diferenciadas de outras escolas mato-grossenses para acatar as exigências legais. E, outro aspecto foi a inovação na arquitetura, pois essas foram contempladas com à construção dos novos prédios, que à época constituíram espaços físicos adequados para a prática das atividades físicas e esportivas, espaços da incorporação de novas condutas de viver em coletividade, respeito as regras, sociabilidade e patriotismo.

Palavras chaves: Educação Física. Liceu Cuiabano. Colégio Coração de Jesus.

1 Introdução

O presente trabalho é oriundo das discussões geradas no projeto "Educação Física e a escola nas trilhas do Mato Grosso: o espaço, a formação de professores e a lei",que procura compreendercomoseconfigurouo processo de institucionalização da disciplina educação física na rede escolardeMato Grosso no período de 1931 a 1996 investindo no levantamento e exploração de fontes primárias e secundárias acerca da temática.

O referido projeto está em andamento e nesse texto trazemos as considerações da sua primeira etapa que tem como destaque duas instituições escolares de referência do período abordado: a) Escola Estadual Liceu Cuiabano "Maria de Arruda Muller", escola pública bicentenária localizada no capital do estado, uma das mais antigas de Mato Grosso; b) Colégio Coração de Jesus, escola que vem há mais de 70 anos prestando serviços particulares na área educacional, administrada por religiosas católicas e em seu princípio era oferta exclusiva para clientela do sexo feminino. E realizamos também um recorte temporal de 1937 a 1945 abarcando a administração de Júlio Muller e nesse

sentido, buscamos inquirir como alguns dos desdobramentos desse período destacado influenciaram a Educação Física nas escolas em Mato Grosso.

2 Desenvolvimento

> A época que queremos observar é demarcada por grandes transformações em Mato Grosso, em especial na sua capital Cuiabá, verificando um processo de crescente industrialização e urbanização que desencadeavam algumas condições de infraestrutura (estradas, ferrovias, pontes, escolas, entre outros), e assim alavancaram o seu desenvolvimento. Como também nesse período o Estado usufrui de incentivos expressivos para sustentar as obras que as mudanças solicitavam.

As modificações ocorridas no Liceu Cuiabano retratam essa perspectiva, a escola que cumpria a função de legitimação de Cuiabá como um centro de cultura adiantado de longa data (ALVES, 1998), os que nela estudavam desfrutavam de educação diferenciada para Mato Grosso, pois oferecia uma escolarização organizada. Contudo, é nesse período que vai receber um grande investimento, no tocante a estrutura física, a construção de um novo prédio próprio, reivindicação que já havia sido realizada em outros momentos, mas que não fora atendida.

> Somente em 1944 que a Escola Liceu Cuiabano ganhou sede própria, quando o interventor do Estado de Mato Grosso Júlio S. Muller idealizou e realizou a obra que resultou no atual prédio e numa estrutura que, já de início contava com salas de aulas, anfiteatro, campo de futebol, quadra de esportes coberta. Ou seja, se tratava de uma obra muito fora dos padrões arquitetônicos de outras escolas estaduais no Estado do Mato Grosso. (ALVES, 2015, p. 28)

A estrutura de um espaço físico adequado para prática das atividades físicas e esportivas no novo prédio construído, indica um elemento de consolidação da Educação Física na proposta da escola, pois nessa época o panorama da Educação Física no Brasil era impreciso, a oferta dessa prática em muitas escolas era inexistente, ou quando oferecida funcionava em instalações precárias ou com professores não qualificados(BETTI, 1991), nesse sentido o Liceu Cuiabano é apresentado como uma referência de vanguarda, trazendo uma Educação Física que ressoava os processos de transformações da cidade e a capacidade da escola de atender as exigências educacionais ajustadas a esses moldes.

A outra instituição investigada, o Colégio Coração de Jesus, surge na mesma ocasião, sendo sua data de criação 1945, atende em especial as preocupações católicas

com a juventude feminina, pois muitas jovens nessa época queriam continuar seus estudos e as opções eram colégios estaduais ou sair para outros estados. Assim, é constituída a proposta de uma escola cristã adaptada a essa nova conjuntura. Nessa acepção, observamos a afinidade do colégio com a educação integral, pois desde seu início à Educação Física é uma disciplina que consta na grade curricular da escola, tendo no seu quadro de professores, a professora Ana Maria de Couto, professora da disciplina. E na construção de sua sede própria, em 1950, projeta um amplo pátio para atividades físicas. (ARQUIVO ESCOLAR COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 2017). Essas ações ampliam e garantem o que a ordem confessional que administrava o colégio já desenvolvia em outras instituições de funcionamento anterior em Mato Grosso, como o Asilo Santa Rita, onde a ginástica já era uma prática presente na formação de suas alunas. (ALVES, 1998).

Nesse período observamos que a escola é uma instituição que procurava a manutenção da ordem e a unidade política do país, através dela difundia-se a mesma língua, os mesmos costumes e valores voltados para o sentimento nacionalista, e consequente contava com a participação do Estado adotando medidas necessárias para concretização desse processo (ALVES, 1998). As escolas investigadas demonstram identificação com esse projeto que intencionava trazer para a sociedade cuiabana, valores e comportamentos condizentes com essa expectativa, a Educação Física desempenha um papel disseminador dessas novas maneiras de sentir e viver, através da uma prática sistematizada e racional, que instruía, disciplinava e mobilizava para formação de um cidadão de corpo sadio, patriota e obediente as leis.

3 Conclusão

O contexto da Educação Física pelas instituições investigadas era privilegiado levando em conta a realidade do estado de Mato Grosso na época. Pois atendiam, inicialmente aos preceitos legais da obrigatoriedade da disciplina, realizando sua inclusão na grade curricular, ato que demorou a se concretizar em muitas escolas, em particular às localizadas nos lugares mais remotos e de ensino primário, uma vez que as escolas de ensino secundário eram as que tinham melhores condições para acatar essa exigência legal.

Outro aspecto é a contratação de professores de Educação Física para ministrar a disciplina, evidenciando que esses estabelecimentos já contavam com profissionais que dominavam os procedimentos didáticos e científicos necessários para execução de uma proposta educacional contemplando a Educação Física como elemento integrante.

E, por último a estruturação do espaço físico adequado para a prática das atividades físicas, lembrando que o projeto dos novos prédios dos estabelecimentos investigados abarcou na sua construção essa indicação, entendendo a escola como instituição que moldava novos comportamentos deveriam constituir espaços para finalidades próprias dessas práticas, como por exemplo a quadra esportiva, o campo de futebol, a sala de ginástica, espaços da incorporação novas condutas de viver em coletividade, respeito as regras, sociabilidade e patriotismo.

Referências

ALVES, A. H. R. A crise da Educação Física: reflexões a partir do que não foi na Escola Liceu Cuiabano (1978-2015). **Dissertação de Mestrado** – UFMT - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2015.

ALVES, L. M. A. **Nas trilhas do ensino (Educação em Mato Grosso: 1910-1946)**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

ARQUIVO ESCOLAR COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS. **Informativo: Histórico do "Colégio Coração de Jesus"**. Cuiabá: Texto Mimeografado, (Documento do Arquivo do Colégio, s/d).

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Editora Movimento, 1991.

A FORMAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL DE UMA PROFISSIONAL DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM

Thais de Souza Quirino (IEAA,UFAM) – thaisdesouzaquirino@hotmail.com[1]

Wilcileyne Ribeiro Prestes (IEAA,UFAM) – wilcileyne.ribeiro@gmail.com[2]

Eulina Maria Leite Nogueira (IEAA,UFAM) - eulinanog@hotmail.com[3]

Resumo: O trabalho intitulado "A formação e a contribuição educacional de uma profissional do município de Humaitá-Am" indaga a trajetória educacional da docente e gestora que dedicou anos de sua vida à formação e intervenção no meio educacional, será abordado inicialmente a concepção de história da educação e seu contexto no âmbito histórico-nacional. O embasamento teórico em Colombo (2004), Cunha (1989), Freire (2002,1987), Lombardi (2000), Perrenoud (2000), Sanfelice (1999) e Saviani (2008) forneceram bases para articular a história de vida da profissional com a história da educação brasileira, de formação docente, de gestão educacional, e dos principais agentes que sofrem a transformação através do ensino, que são os alunos, todos esses temas serão inter-relacionados para a melhor compreensão da importância que esses fatores interferem na educação para se alcançar um resultado positivo. Com o objetivo em revelar traços e competências que foram responsáveis pela formação dessa profissional, a pesquisa no âmbito qualitativo por meio de entrevista semiestruturada, nos favoreceu e nos proporcionou conhecimentos que foram adquiridos e que hoje são responsáveis pela longa carreira que a profissional conseguiu conquistar através de sua constante e imutável transformação, como profissional e como ser humano.

Palavras-Chave: Educação. Formação. História. Escola.

1 Introdução

O presente artigo retrata de forma histórica o olhar do profissional na área da educação, tem como objetivo expandir, memorar e trazer à consciência como a profissão docente requer do indivíduo esforço, dedicação, estratégias e metas a se concretizar, além do estímulo e compromisso pelo que se faz. Por trás de toda história, há pessoas que a fizeram acontecer, ao falarmos da história da educação, apontaremos os acontecimentos, contribuições e dificuldades que esta sofreu, especificamente sob o olhar de Sandra Maria de Souza Rosas, docente e gestora que atua a mais de vinte anos no contexto educacional amazonense.

A palavra educação requer incialmente uma abordagem ampla, universal, para então nos restringir no nosso objeto de estudo, no município e na docente em questão, é preciso falar de educação no contexto geral e nacional, mas em constante ligação com

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia, em Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, Campus Vale do Rio Madeira, Humaitá, Amazonas.
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia, em Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, Campus Vale do Rio Madeira, Humaitá, Amazonas.
[3] Professora, Adjunta, Orientadora, em Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, Campus Vale do Rio Madeira, Humaitá, Amazonas.

nossos Estados e Municípios, dentro de suas especificidades. O objetivo dessa pesquisa é explicitar o legado através do incentivo de pessoas que contribuíram e contribuem até hoje para que a educação seja percebida e trabalhada com a devida atenção, condições e respeito que merece, portanto, o caráter descritivo da pesquisa nos apresentou uma perspectiva e também a opinião da então docente, e sob a natureza qualitativa por meio de entrevista semiestruturada e estudos bibliográficos, foram coletadas e analisadas informações de toda sua trajetória desde sua formação até a gestão escolar.

2 Metodologia

Diante da tarefa de elaborarmos uma pesquisa para obtenção de nota parcial na disciplina de História da Educação Brasileira, nos deparamos com o contato em sistematizar informações, coletar dados, registrar, analisar, refletir, adquirir novas informações e novos conhecimentos, concordamos com Barros (2007, p.83) na medida em que, "sem pesquisa não há progresso. A pesquisa é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico que nos conduz à descoberta de novos fatos e das relações entre as leis que regem o aparecimento ou a ausência deles".

No que se refere ao campo da pesquisa, a mesma se apresenta sob cunho qualitativo, esse tipo de pesquisa, diferentemente da pesquisa realizada nas Ciências Exatas, é voltada para o campo da Ciências Humanas, e que vai além da análise daquilo que o homem é na sua natureza, na sua positividade, mas também no que ele se habilita a conhecer, o que a vida é, em que consiste a essência do trabalho e das leis, etc. (JUNIOR, FENELON, MASINI, p.49) .

Para realizar uma reflexão de forma mais enriquecedora, neste trabalho, utilizar-se-á embasamento teórico-descritivo em Colombo (2004), Cunha (1989), Freire (2002,1987), Lombardi (2000), Perrenoud (2000), Sanfelice (1999) e Saviani (2008) que colaboram nas questões: a importância de se estudar e de analisar a história da educação, a prática e a formação do profissional de educação e suas estruturas, as práticas e competências a serem desenvolvidas pelos professores, questões fundamentais de uma gestão educacional positiva. Quanto as características e os modelos empregados para a sistematização desta pesquisa, a mesma se enquadra na pesquisa descritiva, assim ressalta Barros (2007, p. 84)

> Na pesquisa descritiva, não há a interferência do pesquisador, isto é, ele descreve o objeto de pesquisa. Procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões

> com outros fenômenos. A pesquisa descritiva engloba dois tipos: a ‘pesquisa documental’ e ou/ ‘bibliográfica’ e a ‘pesquisa de campo’.

Outra técnica utilizada para o desdobramento dessa pesquisa e que norteou a maior parte de nossas reflexões, informações e dados, foi a entrevista, caracterizada na organização como sendo semiestruturada, Pádua (2000, p.67) a descreve em um conjunto de questões sobre o tema que são organizados, mas permite e incentiva o entrevistado a falar livremente sobre o assunto que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Dentro desta perspectiva, houve um desdobramento pelos campos referidos de pesquisa, norteando nossos conhecimentos na busca por referenciais teóricos que trouxeram suporte e coesão à pesquisa.

3 História da educação brasileira

A educação de modo geral, em toda sua história sempre sofreu várias modificações, tanto em métodos quanto às práticas. Portanto, ao falarmos de História da Educação, além de analisarmos o passado para melhor entender e analisar o futuro, elaborar perspectivas, precisa-se que seja considerado o contexto histórico de em determinado tempo e lugar. Assim ressalta Lombardi (2000, p.44)

> Constantemente busca-se em vão, no estudo da história, um retorno ao passado, até onde se possa alcançar, na tentativa de explicar ou entender algo. Por exemplo, estuda-se história da educação na Grécia, em Roma, nas idades Média, Moderna, Contemporânea e, no Brasil, em seus vários períodos, de modo fragmentado, analisam-se fatos, “acontecimentos”, autores, sem que eles façam o menor sentido para o que se pretende compreender na atualidade. É uma história dos acontecimentos políticos na ótica dos governantes. Esta abordagem histórico-gráfica acaba por apresentar e defender a história dos “vencedores”, dos “heróis”. A história assim estudada nos livros didáticos, acaba tendo um caráter idealista em virtude de divagar pelo mundo das ideias sem buscar entender a lógica da contradição dos fenômenos sociais. Os fatos aparecem como “naturais” e dificilmente são analisados como a expressão de um contexto marcado por contradições produzidas a partir das condições materiais em que os homens se encontram em determinado contexto histórico.

Sob análise, a educação na atualidade sofre com algumas fragilidades, quanto à qualidade e também quanto à abrangência, essa dualidade na educação, ou seja, a “escola para ricos e para pobres” não é a única problemática que a educação brasileira enfrenta, outras dificuldades como a estruturação das escolas, reforço financeiro, falta de materiais didáticos para o auxílio da aprendizagem dos alunos, merendas escolares, no contexto geral, toda sua manutenção. Freire (1987, pg.46) destaca essa dualidade em âmbito social, onde possamos identificar a posição do ser humano como um ser social, onde reconheçam

a desumanização e humanização sendo declarada para uns e para outros, esboçando uma pedagogia de práxis para superar essa contradição e que as pessoas se reconheçam dignas de ser mais

> Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Mesmo por trás de pontos negativos na educação, ao longo do tempo houveram pessoas que executaram mais que do que o simples trabalho docente contribuindo profissionalmente e até financeiramente, lutando diariamente e incansavelmente por melhorias na área da educação, esse modelo de educador requer do indivíduo o preparo para encarar os desafios, e contemple os requisitos de se promover um ensino de qualidade, Ressalta Freire (2002, p.36) que "O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe".

As fragilidades da educação não se resumem apenas nessas problemáticas, mas também nos profissionais que desempenham este trabalho, onde requer muito mais do que o simples ato de depositar conhecimentos científicos nos alunos, essa visão de formação ampla, democrática e que atenda às necessidades e especificidades do aluno são apontadas por diversos autores, apesar de serem promovidas inúmeras abordagens e propostas para se chegar a ideia que temos hoje de educação, e após perpassar por inúmeros modelos educacionais, Colombo (2004, p. 174) defende que hoje

> A escola precisa rever continuamente seus processos pedagógicos e estratégias de ensino, incorporar as vantagens de modelos metodológicos da interdisciplinaridade e transversalidade, qualificar seus docentes e ter uma postura proativa diante das exigências de mercado. A leitura desse cenário em que surgem novos valores formativos deve ser efetuada com agilidade. Verdade é que o atraso tecnológico, a ausência de visão gerencial e a pouca valorização do capital humano são uma realidade na maior parte das instituições escolares brasileiras. Mexer com a cabeça dos profissionais que fazem hoje a educação é um processo lento, mas acreditem, é possível!

No processo de formação acadêmica, surgirão as técnicas de como lidar com alunos e de como ensinar de forma produtiva, o docente aprende a desenvolver um pensamento crítico tanto do trabalho que ele irá desempenhar como da própria educação em si. Nesse processo de formação profissional e acadêmica, alguns acabam adquirindo frustação com relação ao trabalho, gerando um desempenho não favorável na prática. Porém, outros docentes irão fazer algo mais pela educação, darão sua contribuição, pois procuram desempenhar um bom trabalho, esses professores não são famosos e não são analisados com frequência nas universidades, porém já desempenham um trabalho importante para sociedade, buscam sempre o melhor mesmo que não haja condições suficientes. Assim é empregada uma pedagogia articulada com os interesses populares, interessada em métodos de ensino eficazes, Saviani (2008, p.69) os aponta como

> Métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo do aluno entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Portanto, é necessário que se entenda a importância que a história da educação tem, para se obter uma base tanto da função do educador, como também o seu posicionamento em sala de aula. Sua formação é uma enorme contribuição para se alcançar a transmissão de novos conhecimentos para as novas gerações, o professor detém maior domínio dos conteúdos, porém ele mantém uma relação mútua de interpretação com o aluno que deverá ser levada em grande consideração.

3 Uma breve introdução ao processo formativo e histórico da professora de Humaitá-AM

Nascida em 17/09/1970, no município de Humaitá-Amazonas, estudou na escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora no ensino primário, na escola Estadual Álvaro Botelho Maia até o 9º ano (antiga 8ª série), e na escola Estadual Oswaldo Cruz, onde iniciou o magistério no período noturno por três anos, a partir dos 15 anos (1985). Com a conclusão do Segundo Grau, entrou para o meio educacional aos 18 anos (1988).

Na época não pensava em lecionar, seu foco em contabilidade foi dando espaço à educação quando foi apadrinhada pelo então Secretário da Educação para trabalhar na Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo. Acabou se identificando com a educação, onde trabalhou por 24 anos em uma única escola. Formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas em 2004. Fez Pós-graduação em visão interdisciplinar em educação em Cacoal/RO. Mãe de duas filhas. Atualmente trabalha a 4 anos como gestora da Creche Municipal Profª Maria B. Santiago da Cruz no município de Humaitá-Amazonas.

3.1 A importância do processo de formação na vida dos docentes e discentes

Ainda sob o olhar dessas problemáticas na educação, a então professora precisando estudar a noite e enfrentando o sono e o cansaço continuou até sua chegada no magistério onde inicia sua jornada pela educação infantil, trabalhando por muitos anos em uma única escola, tempos depois, para continuar lecionando presta vestibular e é aprovada, entra para a Universidade Federal do Amazonas, Campus Humaitá, no curso de Pedagogia, onde despertou ainda mais a sua vontade de continuar seu trabalho.

As dificuldades enfrentadas começam a se agravar com a conclusão do segundo grau, onde enfrentou dificuldades na Universidade por ter que trabalhar e estudar, e na pós-graduação por não possuir residência fixa, acordar cedo e dormir muito pouco, mesmo estas dificuldades não implicaram em sua força de vontade, dessa forma, podemos perceber o quão fragmentada e desestimuladora ir atrás de uma formação contínua provoca no indivíduo, que além de ser um trabalho cansativo em si, as políticas e a falta de incentivo por parte das instituições vão agravando ainda mais essa situação, além de não ser obrigatória acaba muitas vezes acomodando o profissional. Assim também destaca Perrenoud (2000, p. 163)

> Quando ela não é obrigatória muitos professores escapam completamente da formação contínua. Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal. A urgência seria fazê-los entrar no circuito da formação contínua, se possível por vias que não reforcem imediatamente a ideia de que eles nada têm a esperar dela...

Inicialmente possuindo outros sonhos, em uma época que o auge era a contabilidade, conseguiu passar em um concurso indo em busca da profissão desejada em outra cidade, porém por alguns problemas governamentais o concurso foi cancelado, fazendo com que ela voltasse para sua cidade natal. Logo que retornou à cidade, seu antigo professor buscava o preenchimento de vagas para professor na escola Nossa Senhora do Carmo, fazendo com que despertasse seu interesse e primeiro contato com a docência na Educação Infantil.

Para dar seguimento no ensino superior, prestou o vestibular com o intuito de cursar Matemática, porém a data da realização das provas de Pedagogia e Matemática eram os mesmos, fazendo com que optasse por Pedagogia tanto para suprir as exigências para a continuação de sua profissionalização na Educação Infantil, quanto pela afinidade que já possuía nesta área, deu início à vida acadêmica na Universidade Federal do Amazonas – UFAM em Humaitá-AM concluindo em 2004, a continuação se dá na pós-graduação de visão interdisciplinar em educação em 2005 na cidade de Cacoal-RO. Sanfelice (1999, p. 28) destaca a importância da formação do profissional em educação estar voltado para o seu caráter histórico, e menos intencionalmente apenas pedagógico para fins de conformação ideológica, ele finaliza ressaltando que "O conhecimento e a consciência histórica também dos processos educativos vêm a ser um dos pressupostos da contextualização e problematização seja dos fenômenos educativos, seja do papel e da condição profissional."

Os desafios não param, enfrentando dificuldades tanto na universidade quanto na pós-graduação, revezando entre a ministrar aulas e os estudos, possuindo um tempo muito curto e agitado entre trabalhar e estudar. O fato da pós-graduação ser em outra cidade também contribui para as dificuldades, pois dormia na faculdade sem possuir local adequado, totalmente desconfortante, além de não possuir recursos tecnológicos para a orientação e facilitação na elaboração de trabalhos acarretando por toda a vida escolar, profissional e acadêmica, um empecilho para a continuação de seu trabalho, porém a insistência e persistência desta jovem sempre falaram mais alto.

Toda essa trajetória de dificuldades em busca de uma formação acadêmica ressalta o quanto os profissionais da educação muitas vezes precisam buscar sua independência e individualidade, sem um incentivo de órgãos públicos para a formação, de forma ampla, três questões fazem esses profissionais questionarem e se frustrarem no trabalho: a

desvalorização do magistério, estrutura de ensino e condições de trabalho, Cunha (1989, p.123) aponta essas dificuldades de forma clara, pois

> É com certa mágoa que os professores reconhecem a sua desvalorização profissional, especialmente por parte dos órgãos governamentais. Muitos fizeram verbalizações que encaminhavam ao raciocínio de que não há condições para um exercício pleno da docência se o professor precisa assoberbar-se de trabalho para garantir sua sobrevivência.

Desta forma, percebemos que apesar de dificultosa a relação entre a formação, a permanência, a persistência e a autonomia que muitas vezes o professor por si só deve buscar no ambiente escolar, são apontadas características fundamentais para a elaboração de um ambiente propício para o ensino, a então entrevistada também concordou que se trata de uma das características fundamentais da exposição do indivíduo que se dispõe a ensinar. Cunha (1989, p.127-128) enumera alguns desses princípios em

> "O gostar de ensinar" foi o aspecto mais apontado junto com o "gostar de gente" [...] "O domínio do conteúdo", é a capacidade de interpretá-lo e localizá-lo histórica e socialmente foi um outro aspecto tido como importante ao futuro professor. [...] Aspectos morais e afetivos como, por exemplo, a honestidade no trato do conhecimento e dos alunos. O respeito à pessoa humana e a capacidade de relacionamento também foram apontadas como importantes. [...] "Saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las a nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recurso. "

Freire (2002, p.19) ressalta: "Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo". Mais do que um ambiente que proporcione um aprendizado e dê autonomia e prazer para o professor trabalhar em sala de aula, também se faz necessário que ele seja um bom profissional, e tenha mente todas as dificuldades e as superações que a educação proporciona ao aluno. É preciso que ele entenda que o trabalho docente requer respeito, identidade, gosto, responsabilidade em transformar para sempre a vida de um ser humano, marcado por cada palavra, seja de incentivo ou de exclusão.

3.2 A postura de gestora em Humaitá-AM

Depois de alguns anos trabalhando como professora, recebeu várias propostas para assumir a gestão da escola onde trabalhava, negou todas elas, por mais alguns anos continuou seu trabalho de professora até decidir assumir a direção de uma escola em 2014 na área de Educação Infantil, pois como postulou durante todo o decorrer da entrevista, a "educação é enfrentar desafios".

Ao se deparar com a realidade da escola, levou um grande susto, a docente relata que " O desafio era administrar uma escola improvisada, salas que eram cubículos que antes eram quartos, tudo muito pequeno e estreito, e mesmo com toda falta de estrutura enfrentou e busquei melhorias para escola, recorri por diversas vezes na secretaria de educação, nesses atos de recorrência a escolinha que aparentemente não era adequada para a educação de uma criança ganhou nome, se tornou uma escola reconhecida e pelo bom trabalho que ela passou a ter, virou uma escola bastante solícita havendo grande concorrência de vagas."

Fazendo exigência ao se trabalhar com crianças, criou uma carteirinha para que houvesse mais segurança com relação as crianças, onde os responsáveis poderiam buscar os alunos com a apresentação da identificação, criando recursos para manter os materiais para os alunos, na criação de eventos para arrecadação de verbas, fazendo pedidos de materiais, criando projetos de dança e de leitura. Na chegada do fim do período letivo a escola não recebe materiais de limpeza nem material escolar, fazendo com que os gestores virem verdadeiros mágicos para a manutenção da escola.

Esse estilo de profissional que se encontra cada vez mais escasso, não deixa de ser um incentivador e um modelo para o desenvolvimento da escola e do processo de ensino e aprendizagem, o que nos dizeres de Colombo (2004, p. 173) chama-se, profissional pró-ativo

> Para se buscar, sobretudo, o desenvolvimento de competências e o fortalecimento de habilidades e a capacitação técnica, as instituições necessitam repensar a organização do trabalho, as práticas pedagógicas, seus projetos pedagógicos e elaborar um Plano de Desenvolvimento Organizacional articulado e permeado pela organicidade acadêmica e administrativa. [...] O estilo empreendedor, que na definição mais simples, é o profissional pró-ativo com capacidade criativa e inovadora, com habilidade para coordenar e organizar projetos, gerir pessoas e processos, pensar e agir estrategicamente a sua atuação profissional, o seu negócio e a sua participação na sociedade.

Essa perspectiva nos apresenta e nos faz depositar esperanças nos profissionais de educação que se dispõem a trabalhar e articular toda sua formação, empenho e dedicação em prol da educação, especialmente na manutenção de uma instituição que é apresenta inúmeras dificuldades, mas é mantida principalmente pelo trabalho coletivo, e pessoas extremamente responsáveis com seu trabalho e com a formação escolar de indivíduos para o mundo.

3.3 Ser educador em Humaitá-AM na visão de Sandra Rosas de Oliveira

Sua visão de professora e gestora demonstra o carinho e a esperança depositada não só nos profissionais de educação, mas nos alunos, e em como a educação pode mudar, melhorar e transformar o mundo. Anteriormente, quando recebíamos nomeações de profissionais da educação por apadrinhamento, apenas com o recurso do magistério, era comum nos depararmos com profissionais que não tinham o preparo profissional, psicológico e técnico para atuar na educação infantil e fundamental, e que não tinham a real preocupação em transformar e inovar esse ambiente escolar, causando uma grande defasagem no ensino, e consequentemente, a infelicidade desses profissionais que trabalhavam nessas área por falta de opções.

O que nos chama muita atenção, pois esse se torna um caso à parte, segundo a entrevistada, o trabalho com a educação, principalmente a infantil, deve ser algo que segundo a entrevistada “o profissional deva se identificar, pois requer atenção, cuidado, e muita paciência” o que deveria acontecer sempre em qualquer profissão, mas conhecemos muitas realidades distintas. Apesar da profissão constituída sem planejamento, conseguimos identificar a gratidão que a mesma construiu ao longo dos anos, e a contribuição real em estar inserida dentro desse contexto e fazer a diferença, construir conhecimentos, formar cidadãos, e mesmo com diversas dificuldades, principalmente financeiras, não desistir da educação. É o que Colombo (2004, p.180) chama “A ideia da instituição geradora do conhecimento discute também o processo de aprendizagem como um referencial mais amplo, capaz de transformar a escola em geradora de conhecimento, e não em consumidora. ”

Desde a sua trajetória como docente, percebemos a flexibilidade em abranger as áreas da educação, a inovação com os planos de aula, tudo devidamente articulado e

minunciosamente escolhido entre os livros didáticos, a elaboração do relatório dos alunos, o acompanhamento do nível de alfabetização de cada um, inclusive os que apresentavam uma dificuldade maior. Conforme podemos verificar na sua fala: “ Eu sempre inovava os meus planos de aula, sempre que elaborava buscava em um livro e em outro e assim sucessivamente. Quando eu cheguei depois da minha licença à maternidade na escola em que trabalhei por mais de vinte anos havia um aluno que estava à seis anos no 1° ano, não sabia escrever o próprio nome, e todos os professores acabavam deixando-o de lado, quando voltei fiz um relatório me responsabilizando pelo aluno, alfabetizei-o e depois no 5° ano, novamente esteve em minha responsabilidade em sala de aula, e assim ele seguiu seu caminho. ”

São essas pequenas atitudes que elevam o currículo dos profissionais de educação, segundo a entrevistada, fazer educação não é fácil, requer perspectiva e muita persistência, é necessária ter uma visão muito além do que é educação. Alcançando uma perspectiva educacional à um nível amplo e onde se deposita esperança, Perrenoud (2000, p. 154) analisa que

> Se nossas sociedades falam tanto de educação para a cidadania é porque mais nada é evidente. A competência dos professores é tomar consciência lúcida dessa situação e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato. Pode-se desejar-lhes retidão, coragem, otimismo e mil outras qualidades. Sem esquecer que competências de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dias após dia, nas contradições de nossos sistemas sociais.

É necessário ter em mente que a educação é enfrentar desafios constantemente, e esses desafios que perpassaram toda a vida profissional, acadêmica, e pessoal de muitos profissionais, inclusive aqueles que realmente se empenham em oferecer um ensino inovador, que faça a diferença não apenas na vida escolar, mas também a pessoal desse aluno, que alavanquem rumo a um futuro promissor dessas crianças e jovens. E o docente tem em mãos, humanos a serem trabalhados para viver numa comunidade capaz de melhorar o mundo, e a vida em sociedade, para isso a importância na intervenção docente é sempre destacada por Freire (2002, p.38):

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do

> conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

É preciso também que o docente entenda que as matérias didáticas não são conteúdos separados do mundo em um todo, tudo é uma extensão do que o aluno deve e pode transformar, do que ele pode se tornar, então não existe essa divisibilidade para com a vida do aluno, mas sim a ponte para alcançar um conhecimento pleno. Saviani (2008, p.80) exemplifica essa questão de forma clara quando afirma que

> Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do entendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global.

Dentro dessa perspectiva, o ser educador, o ser gestor, e principalmente o ser formador, tanto de novos conhecimentos, como de especificidades a serem desenvolvidas, constituem características do profissional que comtempla e detém o poder de se responsabilizar por esse desenvolvimento não apenas técnico ou intelectual, mas de todo o aparato humanístico do indivíduo, e a sua reflexão dessa prática deve ser constante, principalmente pela importância e pela contribuição que esta fornece à toda sociedade.

Considerações finais

Através desse estudo de pesquisa além de fazer uma análise extremamente ampla em torno de diversas questões como: a importância da História da Educação e sua constante articulação com a educação de hoje, a importância de uma boa formação docente e formação continuada, gestão educacional seus desafios e suas expectativas, além de refletir acerca do trabalho de intervenção do profissional da educação na vida dos alunos, foi possível constatar através desta pesquisa e também de teóricos especializados nessas

áreas uma constante correlação no trabalho a ser debatido e o executado, contribuindo para a concepção de trabalho docente, seus desafios e suas conquistas através da execução educacional crítica e ativa.

Consequentemente as dificuldades e impedimentos quanto à formação e quanto a atuação do profissional docente em aula, na gestão e na sua relação interpessoal com outros professores e quanto aos alunos, ainda se faz necessária reflexão acerca de todos esses posicionamentos e que parta não somente do profissional se especializar e se promover, mas também que haja condições estruturais, técnicas, humanísticas, econômicas e psicológicas para o real comprometimento e desenvolvimento de um ambiente educacional propício para ambos, professores e alunos.

Referências

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. **Fundamentos de metodologia científica.** 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão.** Porto Alegre: Artmed,2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva; FENELON, Dea; MASINI, Elcie. **Metodologia da pesquisa educacional.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática.** 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RUDIO, Franz Victor**. Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2009.

SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei. **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr,1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 40 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

A REACÇÃO: ANÁLISE DOS PERIÓDICOS CUIABANOS, ESPECIALMENTE O LIVRE-PENSADOR, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Sandra Míria Figueiredo Sousa[1]

Resumo: Como entender a constituição do mundo moderno sem analisarmos a importância da imprensa em sua configuração? Em como se descortinou esse processo em ambientes distantes (periféricos) do centro irradiador da modernidade? É procurando apreender e compreender essas vozes escritas e inscritas no passado que se analisará o jornal livre pensador cuiabano no inicio do século XX. Esse jornal possuía em sua formação vários professores dentre esses membros da comissão responsável pela reestruturação da educação do estado em 1910. De caráter claramente anticlerical travará em suas paginas um intenso ferrenho com a Igreja Católica. Assumindo a primazia do pensamento racional advogam a importância da educação laica como formadora do pensamento cientifico. Delimitam com clareza o espaço político, social e intelectual em que seu pensamento se insere. Em sua analise destacam elementos fundamentais para a compreensão da intelectualidade do período principalmente o conflituoso embate entre ciência e fé tão característico dessa época. Usando a imprensa como arma protagonizaram, na capital de Mato Grosso, um embate visando à formação do homem republicano: laico, racional, científico e civilizado.

Palavras Chaves: Livre Pensador. Periódicos. Modernidade. Cuiabá.

1 Considerações Iniciais

Parece redundante acentuar a importância da imprensa na conformação dos processos culturais do século XX. A mesma encontrava-se diluída em todas as esferas da existência informando e conformando diante do espetáculo do mundo. A história desse século não poderá ser analisada sem se levar em conta o papel desempenhado pela imprensa em sua configuração. Todavia, nem sempre ela desempenhou esse papel. No Brasil diferentemente da Europa e de outros países da América as interdições metropolitanas, que provocaram a chegada tardia de Gutemberg ao Brasil, transformaram a cultura impressa numa novidade em pleno século XIX.

Os jornais congregaram em si os valores visíveis e invisíveis que o homem moderno procurou desenvolver enquanto marca distintiva do seu passado histórico. Como veículo de difusão da modernidade a imprensa em seus primórdios revelou o seu caráter democrático e reformador. O que seriam dos acontecimentos constitutivos do século XX sem seus jornalistas e divulgadores? Como compreender a força que a palavra escrita passa a ter na

[1] Aluna regular da pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso nível mestrado. Esse texto foi apresentado originalmente na disciplina Seminário de Linha de Pesquisa: Fronteiras, Identidades e Culturas junto ao Prof. Dr. Marcos Cruz do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso em Julho de 2017.

construção de imagens e símbolos que atribuíram outro significado ao mundo real? Como difundir para toda a população conhecimentos que até então era exclusividade de alguns iniciados? Como compreender o imediatismo, a velocidade e a fugacidade da modernidade sem entender essas características como constitutivas da voz escrita que ressoa pelas páginas impressas atravessando fronteiras e unificando valores e padrões de comportamentos? Para responder a essas indagações é pertinente frisar que a imprensa letrada se fez na configuração do mundo capitalista e esse a transformou em sua imagem e seu símbolo.

O que convém analisar é até que ponto esses registros equivalem à realidade. Necessário aqui tensionar essas falas. Questionar por que eles dizem o que dizem. Aproxima-se de Agnes Heller quando essa autora afirma que "*O que cada pesquisador faz é tornar explicito o implícito, publicizar o que seria secreto e fornecer coerência ao que a principio poderia ser classificado como incoerente."*[2]

Dessa maneira o que se propõe é analisar os jornais cuiabanos, especialmente o livre pensador, como se estivesse observando uma cena pelo buraco de uma fechadura. O que chega do espaço espionado são fragmentos muitas vezes desconexos. Como transforma-los em compreensíveis sem alterar a cena desenvolvida? Como vislumbrar o ambiente em sua pretensa totalidade?

Essa análise não recobrirá todos os periódicos da capital de Mato Grosso nas primeiras décadas do século passado. O olhar focalizou o período entre 1909 a 1919. O marco inicial assinala o ano da fundação do periódico do grupo livre pensador cuiabano *A Reacção*[3] e que circulou com breves interrupções até 1914. Quando encerrou sua publicação os profissionais que frequentemente ocupavam as páginas desse órgão se dispersaram por jornais similares na capital oportunizando em alguns casos acompanhar suas trajetórias. Encerraremos nossa análise em 1919 ano em que Cuiabá comemorou seu bicentenário tendo a frente do governo D. Aquino Correa em cujo mandato um novo reordenamento de forças políticas, sociais e culturais foi pensado para o estado

[2] HELLER, Agnes. **Uma Teoria da História**. Rio de Janeiro: Brasiliense. 1993.p 55.

[3]Esse não foi o primeiro jornal a circular na capital e no estado com esse nome. No período de 1902-1904 divulgou-se em Mato Grosso, impresso em Assumpção-Paraguai, um periódico com o mesmo nome, sendo produzido pelo Partido Republicano de Mato Grosso e, tendo como redatores Generoso Ponce e Antônio Corrêa, não possuía propagandas, nem qualquer informação sendo seu único objetivo o de fazer oposição ao governo de Antônio Paes de Barros. No período de 1928-1930, têm-se registro de um jornal homônimo, com produção em Cuiabá, expressando em seu editorial sua não vinculação partidária e assumindo-se como independente. CALHÁO, Antônio Ernani. **Imprensa Periódica Mato-Grossense. 1847-1969**. Cuiabá: UFMT, 1995.

2 As ideias estão no lugar

Em Mato Grosso foi na última década do século XIX e, mais precisamente, nas primeiras do século passado que a cultura impressa assumiria o papel de porta-voz de interesses políticos e sociais avançando, dessa forma, para além do mundo político e masculino em que estava inserida. Em duas décadas foram vários jornais em circulação na capital do estado sem contarmos as revistas literárias, religiosas e femininas.

Alguns jornais fizeram questão de ressaltar sua independência política e econômica. Outros exibiam orgulhosamente sua vinculação partidária; e há ainda, os que ressaltaram o seu caráter literário e cultural na tentativa de dissociar sua informação de qualquer posicionamento perante as querelas locais.

De caráter local, não possuíam em sua quase totalidade uma circulação fixa sendo alguns de publicação quinzenal, outros mensais, mais frequentes os semanais e raros os diários. Impressos em Cuiabá, alguns possuíam tipografias próprias. Todavia não se restringiram á capital, viabilizando sua circulação através do estado e do país.

Entretanto, o que destaca e unifica todos os periódicos é o local de sociabilidade que desempenhou para seus membros. A capital do estado, no período, desprovida de academias ou de órgãos que congregassem os filhos da terra em seu fazer intelectual e dos que, egressos de seus estudos na capital federal e em São Paulo, ressentiam com a ausência de um espaço onde pudessem sociabilizar, divulgar suas ideias e se manterem informados sobre as reflexões desenvolvidas em outros estados brasileiros. Impossível menosprezar os laços criados, articulados e desfeitos nesses espaços desenvolvendo assim um *campo*[4] com características específicas. É como espaço de encontro, de intercâmbio e de discussão de ideias que o mesmo se destaca.

A imprensa cuiabana no período está distante de se constituir enquanto local profissional, neutro e imparcial. Nesses espaços o que sobressai é o aspecto militante e diletante, onde não havia espaço para opiniões que não fossem as que ardorosamente esgrimiam como laminas afiadas em suas páginas. Conquistar a opinião pública com

[4]**Campo** no sentido utilizado por Pierre Bourdieu, como espaços nos quais as posições ocupadas pelos agentes se definem em função dos objetos que estão em disputa e dos interesses envolvidos, acabando por gerar modalidades específicas de organização e sobrevivência interna, que funcionam como reguladoras da produção das relações no próprio campo. In: BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1992

palavras neutras está distante de sua narrativa ainda que os mesmos reivindicassem uma análise isenta sobre esses escritos. É dessa maneira que esse campo pode ser lido. Sua materialidade ganha o suporte do papel impresso, suas palavras através da escrita revelam a força simbólica de um ato repleto de sentidos.

No processo de reflexão e difusão dessas ideias, os jornais constituem um espaço ímpar para se apreender a importância da imprensa letrada na constituição e representação de uma época. De vários matizes, de circulação muitas vezes efêmera, esses órgãos através de seus colaboradores tomaram para si a incumbência de pensar o estado em sua diversidade, tentando através de explicações distintas entender o "atraso" do mesmo e qual caminho a percorrer (se possível de forma rápida) para acertar os ponteiros com a civilização e com o progresso o que parecia ser o destino da região e a aspiração comum a todos esses homens.

A imprensa escrita desempenhou um papel importante na veiculação de ideias e "novidades" dos grandes centros, particularmente da capital federal. Aliás, o numero e a variedade de jornais editados na capital, eram em si motivo de orgulho para o grupo. Luís Amaral Lapa em sua passagem pela capital nas primeiras décadas do século XX afirmou que

> Bons jornais são de resto, o luxo de Mato Grosso. Na capital existem, creio, dezenas de jornais (...). Não deixa de causar pasmo essa abundancia de imprensa no Estado considerado uma "ficção-geográfica", excessivamente longe dos grandes centros de cultura e de população escassa.[5]

Os jornais constituiu-se assim em um importante canal de expressão para os letrados e através da mesma é possível apreender o viver na capital através das várias impressões descritas pelos cronistas e divulgadas nos jornais locais.

O hábito de escrever, de registrar impressões e experiências cotidianas constituiu-se em um exercício constante para alguns. Qualquer que fosse sua formação profissional, o bacharel ou doutor, ao regressar foi não só, e antes de tudo, um escritor, um cronista e um historiador. Aqui diferente do que acontecia em jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo escrever nos jornais não constituía uma profissão remunerada. Inicialmente pode-se assegurar que o que aqui se observa demonstra ser o oposto.

É nessa teia de significantes históricos que emerge a capital de Mato Grosso nas duas primeiras décadas do século XX. Através das páginas de seus periódicos o que define

[5] AMARAL, Luís *A mais linda viagem*, 1927. Apud: PÓVOAS, Lenine C. **História da Cultura Mato-Grossense**. Cuiabá: Eletrônica, 1984. p 98.

Cuiabá é a ausência. Ausência de órgãos políticos estáveis, de vias de locomoção e de transportes que a retirassem de seu isolamento secular[6], ausência de meios modernos de diversão e comunicação, ausência de academias e de outros órgãos que congregassem os filhos da terra em seu fazer intelectual. Ausência de trabalhadores "desenvolvidos" que alicerçaria o progresso do estado. Enfim, pela impressão expressa, fica a sensação de que a elite local viveu sob o signo do exilio. Aspiravam por hábitos modernos, mas o infortúnio os fez nascerem e viverem no sertão tropical, inóspito e "selvagem" como parte de seus habitantes. É visível nas páginas dos periódicos locais a angustia sentida e expressa por esses homens sobre o futuro da capital.

> Atualmente preocupa-nos vivamente um mal ainda maior que a varíola, que a revolução nefasta e destruidora, acarretando inúmeros dissabores, enlutando famílias e famílias e dando prejuízos incalculáveis, pois os seus soldados de ninguém se compadecem, e não saciam (...) Pois bem, esse mal que nos avizinha temível, em atitude mais ameaçadora que os dois antecedentes é a decadência da nossa Capital (...) O ser capital somente não nos impedir-nos-á da decadência que em breve estará entrando pelo mesmo porto de onde saíram o nosso progresso e a nossa vida.[7]

A cidade foi descrita, analisada e seus problemas esmiuçados. Nesses relatos pode ser encontradas as descrições que esse grupo achou pertinente tecer sobre a capital, bem como as receitas do que deveria ser feito para torna-la civilizada e moderna. Através da imprensa pretendeu-se reformar os hábitos, imprimir novos costumes e moldar outra imagem da cidade. Foi através dos jornais que o médico, o politico, o advogado, o professor, enfim os homens cultos da cidade difundiram a imagem da capital como cidade pacata, tranquila e

[6]A construção historiográfica que defende a tese do isolamento ao qual Cuiabá teria sido obrigada a viver durante aproximadamente dois séculos resulta na valorização da audácia bandeirante que para manter as fronteiras nacionais não se intimidou com o vazio o deserto e o insulamento dos "sertões", o que posteriormente desenvolvida justificou duplamente a coragem dos seus descendentes, membros da elite cuiabana, e o atraso de sua Capital. Esse discurso épico, presente desde os primeiros cronistas coloniais, impregnou de tal forma o pensamento da intelectualidade cuiabana que acabou sendo assumido integralmente por uma construção historiográfica específica, moldando representações de tempo e do espaço que permaneceu inalterada até bem pouco tempo. Outra interpretação mais recente, tem se esforçado para demonstrar o trabalho de construçãosimbólica envolvida nesse discurso, apontando para elementos negligenciados na visão épica e demonstrando os interesses subjacentes a essa mistificação. Contrapôs-se assim a historiografia oficial no que parece seu aspecto fundamental: perceber o isolamento como uma construção, como uma ideia forjada no interior de uma sociedade específica, em determinado momento, em que estavam em jogo interesses e intenções obscurecidas pelos grandes feitos históricos revelando *sobre o como e o porquê* essa imagem tornou-se verdadeira. Como representantes autorizados da primeira posição sugiro a leitura dos historiadores do IHGMT. Sobre a produção histórica externa a esse órgão, recomendo a leitura dentre outras de MACIEL, Laura Antunes. **A Capital de Mato Grosso**. 1994. Dissertação de Mestrado. PUC. Campinas; GALETTI, Lylia de S. Guedes. **Sertão, Fronteira, Brasil: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização**. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2012; VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do sertão:**vida cotidiana e escravidão em Cuiabá, em 1850-1888. São Paulo: Marco Zero/UFMT. 1993.

[7] O Cruzeiro**. O Perigo**. Cuiabá. 16 de junho de 1908. p 02.

imóvel. Em suas crônicas e artigos o que se repete sistematicamente é a visão de uma cidade monótona, melancólica e decadente, imagem essa que se confunde com a de seus moradores. Nesse dilema e de olhos postos na capital federal, a imprensa local retratou a capital mato-grossense pelo signo da ausência.

Assumindo que a capital de Mato Grosso no período analisado ainda não vivenciava o processo de transformação econômica e social que na Europa recebeu o nome de modernidade é necessário para sua compreensão que o mesmo seja analisado na forma ambígua de uma realidade que destoa das representações clássicas sobre esse processo. E também como um elemento fundador da identidade que sua elite politica e cultural elaborou para o futuro.

Se no cenário nacional o Rio de Janeiro encontrava-se ameaçado pelo desenvolvimento paulista, no plano estadual Cuiabá também se constitui enquanto diferença em relação à cidade de Corumbá. É analisando essa diferença que se poderá, parcialmente, entender em que universo situavam os divulgadores das opiniões nos jornais e a quem eram dirigidos seus apelos e críticas. O que aqui se defende é que a modernidade cuiabana, nesse período, deve ser entendida muito mais como uma aspiração do que como um conjunto de fatores alicerçados em um processo de desenvolvimento econômico, politico e social.

Nesse intricado dilema os símbolos que constituem a modernidade local foram exteriorizados nos jornais como um ambíguo jogo de espelhos em que se refletiu a inadequação de parte da população local aos hábitos considerados modernos.

> Um dia d'estes estava eu em casa de um amigo no Mudéo, dando meio metro d' prosa, quando vi passar um ciclista que levava a mão um chicotinho. Se eu surpreendesse esse ciclista n'um instantâneo e mandasse para um caricato X qualquer, o comentário provavelmente seria este: E esta? Será que em Cuiabá as bicicletas precisam apanhar para correr? [8]

Opiniões como essas são frequentes nos periódicos cuiabanos revelando que a população apropriou e deu significação própria aos artefatos modernos. Esse ponto reforça a análise de que modernidade em locais distintos requer um estudo minucioso sobre as adequações que os hábitos modernos sofreram em seu processo de implementação.

É necessário relativizar o caráter homogeneizador que a modernidade assumiu enquanto valor distintivo e universal, para que se compreenda a especificidade local que

[8] A Liça. **Queixas e Reclamações**. 21 de Maio de 1914. p. 02

imprimiu contornos próprios a esse processo. Questões que parecem consubstanciar a modernidade em outros espaços, nas páginas dos jornais cuiabanos não se revelaram tão cadentes. Outras que aqui se mostraram com maior veemência, em outros locais foram secundárias ou sequer existiram. Esse ponto, não reforça a tese da capital atrasada, vitima do isolamento que a manteve secularmente cativa da selvageria ou eternamente defasada em relação ao resto do Brasil. Pelo contrário, é necessário capturar o universo próprio da cidade que solicita reiteradamente que observe seu pulsar específico de fronteira entre dois universos respeitando sempre sua singularidade, pois só assim é que se conseguirá compreender seus símbolos e seus sinais.

A análise aqui pretendida não possuí a pretensão de recuperar o passado tal qual aconteceu ou mesmo escuta-lo como um oráculo divinizado para perguntas da atualidade. O que se buscará é a compreensão do passado que permanece inscrito nesses jornais e que chegam á atualidade como *vestígios significativos*[9]que relampejam como *vaga lumes* em uma *teia de significações* produzidas por eles e não pelo historiador do presente. Esses fragmentos de incertezas que chegam até a atualidade e que o historiador reordena não podem ser alterados somente por que no presente sua luz parece opaca.

Ao utilizar a imprensa como fonte de pesquisa é necessário que a mesma seja objeto de criticas internas e externas, que se efetue uma leitura rigorosa sobre sua linha editorial, sobre o contexto histórico de sua produção, a que grupo representa, sua apresentação, enquadramento, editoração e suporte técnico. Essas análises são imprescindíveis para sua construção enquanto fonte de pesquisa. Posteriormente, é necessário situa-lo dentro das delimitações e classificações da imprensa do Estado. Somente após esse percurso é que os mesmo poderão ser analisados como documento.[10]

Eliane Maria de Morgado analisando o acervo disposto No NIDHIR/UFMT alerta os pesquisadores sobre os perigos que a utilização dessas fontes de forma indevida podem conduzir

> Corremos o grande risco de ir buscar num periódico precisamente aquilo que queremos confirmar o que em geral acontece quando desvinculamos uma palavra, ou uma linha ou um texto inteiro de uma realidade maior. [...] Alguns,

[9] Conforme a proposta de Marinalva Barbosa que utilizando a leitura de Paul Ricoeur sobre a história enquanto narrativa, associada a uma pesquisa aprofundada com os periódicos cariocas propicia reflexões fecundas sobre nosso objeto de pesquisa. Ver BARBOSA, Marinalva. **História Cultural da Imprensa**: Brasil 1900-2000. Rio de Janeiro: Editora Mauad. 2010.

[10] É oportuno destacar as contribuições de Tânia Regina de Luca no estudo da história da imprensa no Brasil. Aqui se destacará a explicação didática sobre a atenção necessária que o historiador deve ter ao utilizar os periódicos como fonte de pesquisa Ver: LUCA, Tania Regina de. *Historia dos, nos e por meio dos periódicos*. In PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.p 111-153.

> talvez, limitem seu uso por escrúpulo, já que se encontram tão em evidência e abundância que as confirmações de suas hipóteses – e com a mesma facilidade, também argumentos contrários. A maioria por desconhecimento, pela ausência de repertórios exaustivos, pela dispersão das coleções. Quando o fazem é para endossar totalmente o que encontram, aproximando – se do objeto de conhecimento sem antes filtra-lo através de crítica rigorosa.[11]

O enfoque sugerido para capturar essas trêmulas imagens que relampejam cravejadas de ambiguidades foi o proposto por Pierre Bourdieu como um espaço de tensões internas e externas num indefinido e interdependente processo de alianças e conflitos que imprimiu marcas imprecisas a uma possível construção de sua identidade enquanto grupo específico.

Os livres pensadores cuiabanos, em sintonia com os membros de outros grupos similares em vários estados brasileiros, assumiram como missão destruir o obscurantismo religioso que atrofiava o desenvolvimento da região. A arma mais utilizada e aguerrida nesse combate foi a palavra escrita divulgada através de sua revista *A Reacção*. E como o próprio nome já diz, personificava a reação e a contestação do pensamento clerical utilizando a imprensa letrada para divulgar seus debates e difundir os ideais da Liga.

Para melhor compreensão sobre o periódico da Liga Mato-Grossense dos Livres Pensadores a sua análise será dividida em duas fases: a primeira, de junho de 1909 a janeiro de 1912 corresponde ao período em que esse órgão circulou em formato de revista, de publicação mensal, sem número fixo de páginas e sem grande volume de propagandas. Essa fase foi marcada por forte utilização de pseudônimos ou mesmo pela ausência de assinaturas, assim como a não utilização de recursos ilustrativos como fotografias, desenhos ou charges. Foi nesse período que a revista assumiu o tom irônico que viria a ser sua característica principal. Na segunda fase, que compreende o período de 1912 a outubro de 1914, mudou-se o formato de revista para o de jornal de quatro colunas, de publicação semanal, onde se verificou um aumento progressivo no número de propagandas. Mesmo que de forma esporádica foram introduzidas ilustrações em suas páginas. Assumiu um tom mais incisivo em suas críticas a Igreja Católica e a seus membros mais proeminentes na capital e no Brasil. Os artigos de caráter científicos ocuparam um lugar de destaque e de permanente assiduidade nesse órgão. Alguns de seus colaboradores passaram progressivamente a assinar as opiniões divulgadas pelo jornal.

[11] MORGADO, Eliane Maria de Oliveira. *Memória da Imprensa de Mato Grosso:* periódicos dos séculos XIX e XX. **Revista Eletrônica Documento/ Monumento**. Cuiabá, v 4, n 11 p. 10-26, jul. 2009.

O estudo desse jornal constituíra no objetivo central desse projeto. Tentará através do mesmo compreender os embates e debates levados a público pela imprensa no período. Não se deterá na análise especifica de seus colaboradores (todavia a mesma não será negligenciada) e sim nas ideias que o nortearam e que o jornal divulgava, em suas querelas com a Igreja Católica local, na auto definição de seus colaboradores e na corporificação de um discurso que perpassava a intelectualidade no período sobre o caminho a ser percorrido pela sociedade em direção ao progresso.

Algumas ideias difundidas pelo jornal livre pensador e a forma como foram expressas e defendidas tornou-se necessária uma reação á *Reacção.* Reação essa protagonizada pela folha católica *A Cruz,* órgão da Liga Social Católica Brasileira da Arquidiocese, que passou a circular a partir de 1910. Esse órgão será analisado como instrumento para o necessário contraponto ao órgão livre pensador, assim como para apreender o espaço de permanência e de inovação do pensamento católico na capital através das vozes dos intelectuais que escreviam nesse periódico.

A análise do periódico livre pensador pretende inserir-se na proposta teórica defendida por Roger Chartier, ao usar o conceito de representação enquanto perspectiva que tem por "*principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler*".[12]O autor utiliza esse conceito como uma ferramenta teórico–metodológica que possibilita compreender como em um campo especifico ocorrem internamente a internalização das lutas pelo poder e dominação e na medida em que traduzem as formas de percepção do social partilhadas por um determinado grupo social, as representações são ao mesmo tempo, geradoras de práticas e estratégias pelas quais este grupo compreende e age sobre a realidade em que vive. Sob esse olhar a compreensão das representações requer que sua essa analise seja articulada ao conceito de *campo* proposto por Bourdieu.

O que pretende demonstrar no desenvolver deste estudo, é que os discursos veiculados nos periódicos cuiabanos, especialmente o livre pensador, podem e necessitam ser trabalhados pela investigação histórica como algo mais do que reflexões mundanas e fúteis de "cérebros que se encontravam distantes da civilização". Defende-se aqui que eles constituem o que Jacques Le Goff conceitua de *documento/monumento,* pois, expressam e

[12] CHARTIER, Roger **A História Cultural. Entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. 1990. p 16.

testemunham os significados produzidos, concebidos e atribuídos á sociedade e a cultura de seu tempo.[13] Elaborados com a intenção de edificar determinado conhecimento e apreensão da sociedade, como questão crucial para o programa modernizador, seus discursos monumentalizam, enquanto representação simbólica, os conteúdos articuladores da ordem em processo de estruturação.

3 Considerações Finais

Compreende-se pela disputa revelada nas páginas dos jornais cuiabanos, especialmente o livre pensador e o católico, que o que se encontrava em jogo era muito mais que simples ideias. Valores fundamentais sobre o exercício da política, da cidadania e da construção do "novo homem brasileiro", o republicano, ali eram defendidas e/ou atacadas de forma virulentas. Esse litigio espelha com nitidez a ruptura existente, em um primeiro momento, entre os intelectuais da capital.

Essa controvérsia não se restringiu as paginas dos periódicos. Como o objetivo era a conquista das consciências, símbolos e rituais foram apresentados á população cuiabana; outros foram rejeitados e escarnecidos publicamente. A própria cidade foi reconstruída imaginariamente de acordo com os valores em questão. Nessa geografia simbólica os espaços da capital foram privatizados. Símbolos antigos reinstituídos, outros resignificados em um intricado, complexo e perigoso jogo no qual o principal objetivo era exercer o domínio sobre a manipulação sensitiva dos habitantes.

Possuidora de memórias, desejos, lutas e esperanças Cuiabá respira silêncios. E esquecimentos. Quantos param para observar suas construções seculares? Quem observa suas tortuosas ruas compreendendo-as como mais do que de vias de circulação de bens e pessoas? Quais histórias emergiriam de suas entranhas se depreendêssemos alguns minutos para ouvi-las? Onde essas histórias poderiam ser capturadas com maior nitidez? Um dos locais privilegiados para se apreender essas imagens seriam as páginas de seus jornais. É o que aqui pretende se demonstrar.

Referências

[13] LE GOFF, Jacques . Documento / Monumento. In: **Memória e História** São Paulo: Unicamp, 1992. p 535-548.

BARBOSA, Marinalva. **História Cultural da Imprensa**: Brasil 1900-2000. Rio de Janeiro: Editora Mauad. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1992

CALHAO, Antônio Ernani. **Imprensa Periódica Mato-grossense**. 1847-1969. Cuiabá. Editora UFMT. 1957

CHARTIER, Roger. **HistóriaCultural – Entre práticas e representações.** Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

GALLETI, Lylia de S. Guedes. **Sertão, Fronteira, Brasil: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização**. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2012.

HABERMANN, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa. Dom Quixote. 1990.

HELLER, Agnes. **Uma Teoria da História**. Rio de Janeiro: Brasiliense. 1993

HERCHMANN, M (org.) **A Invenção do Brasil Moderno**: medicina. Educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HERCHMANN, Micael. **Missionários do Progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios**: 1975-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JUCÁ, Pedro Rocha. **Imprensa Oficial de Mato Grosso**: 170 anos de História. Cuiabá. IOMAT. 2009

LE GOFF, Jacques . Documento / Monumento. In: **Memória e História** São Paulo: Unicamp, 1992. p 535-548.

LENHARO, Alcir. **Crise e Mudança na Frente Oeste de Colonização**. Cuiabá: UFMT/PROEDI, 1982.

LUCA, Tania Regina de. *Historia dos, nos e por meio dos periódicos*. In PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.p 111-153.

MACIEL, Laura Antunes. **A Capital de Mato Grosso**. PUC/Campinas. 1994. Dissertação de mestrado

MARTINS, Ana Luiza e Tania Regina de Lucca (orgs) **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo. Contexto. 2015.

MENDONÇA, Estevão de. **Datas Mato-grossenses**. Cuiabá: Casa Civil do Estado de Mato Grosso, 1973. 2 v

MENDONÇA, Rubens. **História do Jornalismo em Mato Grosso**. Cuiabá: IOMT, 1963.

MESQUITA, José. **Gentes e Coisas de Antanho**. Cuiabá: SMEC/DCT, 1978.

NADAF, Yasmim Jamil. **Sob o Signo de uma flor: estudo da revista A Violeta**: publicação do Grêmio Literário "Júlia Lopes" - 1916-1950. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.

NEDDEL, Jefrey D. **Belle Époque Tropical**: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NEVES, Lúcia Maria P.; MOREL Marcos e FERREIRA, Tania Maria Bessone da C.(orgs) **História e Imprensa**: representações culturais e práticas de poder Rio de Janeiro. DP&A Editora/FAPERJ. 2006

NEVES, Manuela R. Novis. **Elites políticas**: competição e dinâmica partidário-eleitoral (caso de Mato Grosso). Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

OLIVEIRA, Lucia Lippi de. **A Questão Nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org) **O Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

ORTIZ, Renato. **Cultura e Modernidade**. São Paulo: Brasilense, 1991.

POVOAS, Lenine C. **História da Cultura Mato-grossense**. Cuiabá. s.n. 1984.

SEVCENCKO, NICOLAU. **Orfeu extático na metrópole**. São Paulo: sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo. Companhia das Letras. 1992.

_____(org) *O preludio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso*. In: **História da Vida Privada no Brasil.** Da Belle Époque a era do radio. 4 v. São Paulo. Companhia das Letras. 1998.

_____**Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo. Brasiliense. 1989.

TOURAINE, Alan. **Crítica da Modernidade**. Rio de janeiro. Vozes. 1994

VENTURA, Roberto. **Estilo Tropical**: história cultural e polêmicas literárias no Brasil. São Paulo. Companhia das Letras. 1991.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo. Marco Zero-Cuiabá Editora da UFMT. 1993.

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990[1]

Cláudia Regina Paese[2] (PPG Política Social - Doutorado/UCPEL/RS)
E-mail- claudiapaese@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva divulgar investigações historiográficas sobre a Educação, na perspectiva nacional, para tantoanalisamos a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu aplicado ao ensino brasileiro compreendendo seus primórdios até a década de 1990. Utilizamos, para tanto, como referência principal, o trabalho publicado em parceria com Jean-Claude Passeron "A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", datada de 1978. Esta obra forneceu subsídios para esta discussão e análise, com o anseio de compreender as relações histórico-sócio-política entre educação e sociedade. A metodologia utilizada para este trabalho combinou com abordagem histórica com teórica, a fim de desvendar o sentido teórico da sucessão de eventos históricos dentro da história da educação. Os principais resultados trouxeram a luz a conclusão de que a escola converge para uma distribuição desigual do conhecimento às diferentes classes sociais, reforçando nelas a reprodução cultural de forma histórica na educação brasileira.

Palavras-Chave: História da Educação. Educação Brasileira. Educação e Sociedade. Reprodução Cultural. Teoria da Reprodução Cultural.

1 Introdução

Nosso trabalho está dividido em duas sessões: a primeira abordará a etimologia da palavra reprodução, além da teoria de outros pesquisadores e estudiosos da área, como Marx (1989), Althusser (1985), o próprio Bourdieu e Passeron (1978), Bowles e Gints (1976), Baudelot e Establet (1971). A segunda sessão fará um breve relato da história da educação brasileira de 1500 até a década de 1990. O objetivo é identificar os sinais prematuros do envolvimento da educação com a teoria da reprodução cultural retratada por Bourdieu em suas análises, articulando e contemplando uma análise histórico-social e política da educação brasileira. Esta articulação pode convergir para uma distribuição desigual do conhecimento às diferentes classes sociais, reforçando nelas a reprodução cultural de forma histórica na educação brasileira.

2 Reprodução

[1] Esta reflexão faz parte de uma pesquisa realiza na década de 1990 que compôs um TCC em Pedagogia-Habilitação Séries Iniciais na Unisinos/RS, a qual teve sua conclusão em 1996.

[2] Doutoranda em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Bolsista da *Capes/Prosup*. Mestre em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Pedagoga. Integrante do grupo de pesquisa POLITIZA da Unb e do grupo de pesquisa Políticas Sociais, Programas de Transferência de Renda, Gênero e Pobreza, da Universidade Católica de Pelotas.

2.1 Etimologia da palavra “Reprodução”

Vejamos o significado da palavra reprodução nos seguintes dicionários abaixo:

> De re + produção. Ato ou efeito de reproduzir (se) [...] (AURÉLIO, 1986, p. 1490).
> No vocabulário proposto originariamente por Marx (1867), um sistema está submetido a um processo de reprodução simples quando as "saídas" (output) do sistema: 1. São estáveis; 2. Não afectam as condições de funcionamento, mais precisamente a estrutura, ou seja, as características essenciais do sistema (p. 396).[3]

Tratamos, a seguir, das várias abordagens teóricas sobre a reprodução, além da que nos propomos em Bourdieu (1978). São autores como Marx (1989), Althusser (1985), Bowles e Gints (1976), Baudelot e Establet (1971).

2.2 Marx e a reprodução

A educação pela escola tem um papel decisivo na reprodução dos indivíduos. Pela sua capacidade de moldagem das consciências, participa na formação e consolidação da ordem social vigente. Karl Marx (1989, p. 659) se refere a um modo de reprodução:

> Qualquer que seja a forma social do processo de reprodução tem este de ser contínuo ou de percorrer, periódica e ininterruptamente, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir nem de reproduzir. Por isto, todo processo social de reprodução, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação, é ao mesmo tempo processo de reprodução.

Marx (1989) entende a reprodução como produto de uma dominação de classe. Segundo ele, as ideologias da legitimidade implicam que os dominados se reconheçam no papel de dominados.

2.3 Louis Althusser e a Reprodução

Althusser foi importante para que a teoria de Marx sobre a reprodução fosse mais aprofundada e divulgada nos meios acadêmicos. Althusser focou suas energias com relação ao tema sobre os países capitalistas, que estavam em desenvolvimento. Para Silva (1992, p. 32),

> Em Althusser, temos um esquema bastante fiel a teorização da reprodução em Marx. Aqui, a reprodução das relações sociais de produção, centralizadas em seus elementos materiais, está no centro do processo. São as relações diferenciadas dos homens com seus meios de produção que constituem o objeto privilegiado do processo de reprodução.

---

[3] Disponível em: http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1 Acesso em: 23 nov. 2016.

Segundo Althusser (1985), a reprodução se dá no campo "das ideologias" dentro da escola e a serviço da classe dominante. Ainda para o autor, existem os chamados "aparelhos ideológicos". Um exemplo é a disciplina "Moral e Cívica" [4], cuja obrigatoriedade foi estabelecida pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Outro exemplo: através da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, anexa ao Parecer nº. 853/71, o ensino de História foi suprimido para dar lugar aos "Estudos Sociais"[5], dada a cargo de professores "polivalentes" na 1ª a 4ª séries. Outro caso: "Organização Social e Política do Brasil"[6] (OSPB) foi uma disciplina que entrou no currículo escolar a partir da consolidação das diretrizes educacionais de 1961.

2.4 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e a Reprodução

Para Bourdieu e Passeron (1978), a escola é o veículo institucional para a reprodução dos valores culturais. Os autores entendem esta reprodução da cultura dominante como uma "violência simbólica". Perceberam que a escola contribui de modo decisivo para a consolidação da ordem social vigente, através da ideologia repassada e na transmissão e inculcação diferenciada de valores, ideias, estilos de vida e de educação.

A escola organiza, seleciona e posiciona os indivíduos em papéis previamente determinados pela sociedade. Para Bourdieu e Passeron (1978), a divisão social está centralmente mediada por um processo de reprodução cultural. Essa reprodução se dá por intermédio de valores culturais que são transmitidos muito fortemente pela educação.

A escola não inculca valores e modos e pensamentos dominantes, mas se limita a usar um código de reprodução cultural onde as crianças e os jovens da classe dominante já foram iniciados no ambiente da família. Esta é importante, pois permite a continuação no jogo da cultura, de interesses e confirma a exclusão de uma determinada classe.

2.5 Samuel Bowles e Herbert Gints e a Reprodução.

---

[4] A educação moral e cívica permaneceu no currículo oficial como disciplina escolar e prática educativa em todos os níveis de ensino por 24 anos, até 1993, quando foi revogada pela Lei n° 8. 663. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf Acesso em: 23 out. 2016.

[5] A Lei Federal 5692/71, que estabelece Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências como componentes do Núcleo Comum de primeiro e segundo graus. Estudos Sociais foram introduzidos no currículo da escola elementar por volta de 1930, quando Anísio Teixeira ocupava a chefia do Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, desenvolvendo um trabalho que refletia sua prolongada estadia nos Estados Unidos. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/estudos_sociais/leme.htm Acesso em: 23 out. 2016.

[6] Foi uma disciplina do ensino básico no Brasil, entre 1962 e 1993 disponível em http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1163.pdf Acesso em: 23 out. 2016.

No modelo de Samuel Bowles e de Herbert Gints (1976), a raiz das desigualdades encontra-se na estrutura econômica capitalista e na estrutura reprodutivista educacional — "teoria da correspondência" — que contribuem para alimentar a estrutura capitalista, perpetuando o circuito da reprodução. Segundo os autores, há uma comunicação entre sociedade — modo de produção capitalista — e a escola, enfatizando o processo escolar ligado a características da produção econômica capitalista que transmitem a ideologia dominante.

Bowles (1976) destaca que a escola fornece uma força de trabalho disciplinada e habilitada, ao mesmo tempo em que fornece mecanismos de controle social para a estabilidade do sistema capitalista. Gints (1976), ao destacar o vínculo existente entre escolaridade e salário, enfatiza a relevância da formação de atitudes requeridas pelo mercado de trabalho. (GINTS, 1971 apud FRIGOTTO, 1989, p. 47).

A escola, através de sua subjetividade, — linguagens, códigos culturais — estratifica o conhecimento, reproduzindo diferentes grupos sociais. Para Bowles e Gints (1976), a escola ensina de maneira crucial e mais eficaz através da vivência de suas relações sociais hierarquizadas e não através de seus conteúdos explícitos.

> Em Bowles e Gints é central a contradição entre as necessidades de legitimação e as necessidades de acumulação no capitalismo, processo no qual a escola está centrada. A escola como agente de educação é elemento decisisvo para a manutenção ou transformação da divisão do trabalho. A literatura marxista ignora o papel da instituição educacional (SILVA, 1992, p. 67).

Para os autores há uma reprodução das relações hierárquicas do trabalho através da produção de subjetividades apropriadas que são encontradas na "[...] réplica das relações de dominação e submissão da esfera econômica" (FRIGOTTO, 1989, p. 48).

2.6 Christian Baudelot e Roger Establet e a Reprodução

Para Baudelot e Establet (1971) o sistema escolar "[...] está dividido em canais separados e incomunicáveis, segregados em termos de classe. Esses canais através de currículos diferenciados voltam a reproduzir as mesmas classes sociais existentes." (SILVA, 1992, p. 17). Para os autores haveria dois currículos: um destinado à classe dominante – e este levaria em conta o status; e outro para os dominados, também chamados de 2ª classe.

Segundo os autores o aluno oriundo da classe trabalhadora traz consigo sua própria ideologia, que seria advinda das organizações sociais, das relações sociais em que participa, ou seja, fora do ambiente educacional. Sendo assim, para eles a escola teria o

trabalho maior de inculcar a sua ideologia sobre estes alunos trabalhadores. “[...] conhecimento e vida são arbitrariamente separados, e esta só entra na escola nas suas formas fenomênicas; consolida a divisão entre trabalho manual e intelectual, concepção e execução” (ENGUITA, 1993, p. 252-253).

O legado destes autores estudados encontra-se ao fazer uma perspectiva histórica da educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970, onde fica evidente o reflexo das teorias oriundas da Europa, que trazia em seu bojo a discussão e a diferenciação entre as classes sociais.

3 Histórico da Reprodução Cultural Segundo Pierre Bourdieu Aplicado a Educação Brasileira

Para fazer uma análise histórico-sócio-política da educação que permita perceber a reprodução cultural segundo Bourdieu no sistema de ensino brasileiro, bem como as políticas educacionais desenvolvidas, dividimos o sistema de ensino por questões metodológicas aos seguintes períodos:

i. 1549 a 1889;

ii. 1889 a 1930;

iii. 1930 até 1985.

iv. 1990

Vejamos agora mais especificamente algumas características da educação nestes períodos, o que mostra o jogo de interesses de quem tem o poder de determinar os caminhos da educação.

I. 1500 a 1889: Colônia e Império

Com a chegada dos jesuítas por volta de 1549, comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, estes chegaram junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, dá-se início também a educação no Brasil.

> [...] o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro (NETO; MACIEL, 2008, p. 170).

A educação jesuítica é demarcada por uma forte hegemonia do trabalho de evangelização da ordem missionária. O catolicismo impregnou a vida social e cultural, chegando a ser a religião oficial do país. A ligação entre Estado português e a Igreja

Católica era muito forte. Boaventura Santos (2007) no livro "Para Além do Pensamento Abissal", aponta as inquietudes do paradigma ciência e teologia, que caracterizou durante muito tempo a educação brasileira de forma a marcar o que ele denomina de

> [...] as linhas cartográficas "abissais" que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento "pós-abissal" (SANTOS, 2007, p.71).

A partir destas estratégias, estaria consolidada a formação do homem brasileiro no período colonial, sob influência da educação católica. Pela "*Ratio Studiorum*", os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais, cujos indivíduos tinham, na época, apenas duas escolhas, quais sejam: o sacerdócio — seguir a ordem jesuíta — ou o direito — seguir para Portugal. Assim o era, pois este modelo de estudos possuía dois cursos superiores, o de Teologia e o de Filosofia. As opções eram para quem tinha posses. Dentre as características da educação jesuítica, destacam-se a formação de indivíduos capazes de comandar, características da classe dominante brasileira. Esta elite cultural era destinada à liderança da sociedade colonial.

A partir de 1759 o Marquês de Pombal travou uma batalha árdua com relação à educação proporcionada pela Companhia de Jesus. Inúmeras medidas políticas foram postas em prática por Pombal, dentre elas a imediata expulsão dos jesuítas do Brasil. Deve-se lembrar que os portugueses deixaram os jesuítas no comando das ações governamentais, devido aos seus interesses voltados para o comércio do Oriente que se expandia.

II. 1889 à 1930 – Primeira República

Em 1891 temos um país absorvendo várias mudanças, mas as disputas entre dois blocos econômicos, formado pela burguesia urbana e a aristocracia agrária, persistia. Permaneciam unidas apenas na ideia que o processo de industrialização iniciado na Europa viria ao Brasil trazendo condições para o desenvolvimento do país e de seu povo.

Denominada por alguns estudiosos de "Constituição Republicana", anunciou o Estado laico e as garantias dos direitos individuais, um reflexo da Revolução Francesa na Europa. Mas esta iria enfrentar na área educacional quase que os mesmos problemas: persistia a falta de entrosamento entre o ensino primário e o secundário. É perceptível o

distanciamento entre Estado e Igreja, pela questão laica inserida na educação nesta carta magna. Há o estímulo ao ensino elitista, pois à educação elementar é dada pouca atenção.

Seguem-se tentativas de reformar a educação brasileira. A primeira de Benjamin Constant[7], que propunha a construção de prédios apropriados ao ensino, criação de novas escolas, de escolas normais para formação adequada de professores e a instituição de um fundo escolar. A partir de 1930 surge um movimento revolucionário na educação chamado de "Escola Nova", a fim de combater o ensino tradicional acadêmico, literário e formalista. (SEVERINO, 1986).

III. 1930 – 1985 - Do Estado Novo à "Nova República"

Em 1934 uma nova Carta Magna tece o destino da educação brasileira. Segundo Vieira

> A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º, XIX), "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter" os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer "ação supletiva na obra educativa em todo o País" (art. 150, "d" e "e") (2007, p. 296-297).

A nova pedagogia identificava-se com pressupostos do liberalismo. Defendia o individualismo, a liberdade, a igualdade perante a lei e a solidariedade humana. Cury (1978, p. 25) sintetiza assim o significado das ideologias em confronto neste período:

> A versão ideológica dos pioneiros representa a adaptação política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas bem como a adaptação do capitalismo dependente periférico educacional dentro do processo de urbanização.

Em 1946 a Constituição Federal, tomada pelo populismo e o otimismo acelerado, reitera a exigência de fixação, por parte da União, das diretrizes e bases da educação nacional. A educação é debatida no anteprojeto de lei da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), apresentado pelo projeto de lei por Clemente Mariani.

A lei 4024/61 regulamentará o ensino público e privado no Brasil. Vejamos algumas das conquistas: a) A Igreja conquista um grande espaço ideológico conservando seu direito à iniciativa privada; b) O grupo privatista aliado à Igreja representa os

[7]Foi um militar, engenheiro, professor e estadista brasileiro. Foi Ministro da Instrução Pública no governo provisório, promovendo uma importante reforma curricular na qual estabeleceu novas diretrizes para educação.

empresários da educação; c) A conquista neste período é da ideologia liberal burguesa, modernizada e fundamentada na ciência. A educação continuava reproduzindo a estrutura social e cultural vigente, e também seus fundamentos ideológicos que legitimava.

Em 1964, com a derrubada de João Goulart, o regime assumia uma postura autoritária, chegando a utilizar a força policial para deter manifestações de ordem política e social. A Igreja Católica e seus princípios ideológicos são utilizados pelo regime para conter as manifestações.

Em 1966/67 serão realizados acordos via MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for Internacional Development*), que impõem seus princípios liberais, e seriam responsáveis pela assistência técnica financeira à reorganização do ensino brasileiro. (ARANHA, 1989).

Com os mesmos princípios liberais e a tarefa de atender ao mercado, a Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968 fundamenta-se na ideia do funil educacional, apenas invertido: "muitos na entrada e poucos na saída". (ENGUITA *apud* GENTILLI; SILVA, 1995). Tratava do ensino superior que tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Para Chauí (2003, p. 6)

> Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerado um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado.

Em 1971 tivemos mais uma lei de educação, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 do ensino de 1º e 2º graus. Esta lei tinha como objetivo a profissionalização, a formação técnica em nível médio, atendendo ao mercado e a divisão do trabalho. Subentendia-se que os trabalhadores colocariam seus filhos na escola pública e a classe dominante colocaria seus filhos no ensino privado. Segundo Severino (1986, p. 93),

> Aplica-se a atual situação da educação brasileira, no seu toda a explicação de Bourdieu sobre a produção simbólica e a indústria cultural, com a tendência ao privatismo empresarial, é que ao ser organizado assim em função dos interesses capitalistas, tornou-se elemento de grande processo de indústria cultural, enquanto processo de comercialização de produtos culturais.

Durante o governo Sarney, (1985-1990) foi promulgada a nova Constituição Federal (05 de outubro de 1988) representativa, fala de educação como direito. As principais inovações no campo da educação são

> O acesso ao ensino público obrigatório e gratuito passa a ser direito público subjetivo, o que importa responsabilidade da autoridade pública caso o mesmo não seja oferecido, ou seja, irregular a sua oferta (art. 208, 1º e 2º). Quanto ao custeio da educação, o texto constitucional obriga a União a investir anualmente na área nunca menos que 18% e os estados e municípios nunca menos que 25% da receita resultante dos impostos (PALMA FILHO, 2005, p.22).

Para Oliveira esta Constituição representa "[...] um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia" (1999, p.61).

Esta Constituição é inovadora em todos os sentidos, e segundo Figueiredo [...] vindo a representar um passo decisivo na passagem do garantismo individual ao garantismo social (1988, p. 104). Esta Carta Magna está intimamente entrelaçada mais tarde a nova LDB Lei nº 9.394/96 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no governo de Fernando Henrique Cardoso.

IV - 1990

Nos anos de 1990 temos a ascenção do neoliberalismo o Governo Collor de Mello (1990-1992), na área educacional manteve

> [..] um padrão de intervenção governamental bastante semelhante ao do final dos anos 70, marcado por: ausência de centralidade da educação na agenda governamental - inteiramente tomada pela administração da economia de curto prazo, falta de um projeto educacional e por conseqüência de organicidade das ações e programas de governo; centralização de recursos e decisões associadas a um discurso cuja tônica era, contraditoriamente, a da descentralização, e falta de prioridades claramente definidas (MELLO; SILVA, 1992, p.3).

Com Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e de 1998-2002), que investia na concepção de uma educação que visasse a autonomia e a criatividade do indivíduo. Através destes requisitos, este seria responsável pela sua própria educação e, consequentemente, ascenção social.

> O interesse pelas ações do Banco Mundial no setor educacional se justifica pela influência crescente que este organismo vem tendo sobre a definição das políticas educativas nos países em desenvolvimento. O Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza (TOMASI; WARDE; HADDAD, 2007, p.195)

Existe uma íntima ligação entre o processo de produção econômica e o de reprodução sociocultural. A estratificação do conhecimento é, ao mesmo tempo, resultado e causa da estratificação sócio-cultural.

> Desde 1990, o BIRD tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações são: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços

> básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária (ALTAMANN, 2002, p.79).

Em 1996 a LDB Lei nº 9.394/96, aqui vamos dar ênfase ao conceito de competências. Segundo Ferretti vários são os argumentos sobre como definir competências

> [...] mas os principais dizem respeito à "necessidade", posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as "emergentes", buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas (2002, p. 301).

A Lei nº 9.394/96 "[...] induz fortemente à descentralização da educação, direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF (OLIVEIRA, 2008 apud SANTOS, 2011, p. 8).

Ainda no governo de FHC, tivemos outro PNE, em que, claramente, o ensino básico se sobrepôs sobre os outros níveis de ensino (HERMIDA 2006 apud SANTOS, 2011, p. 7).A ação pedagógica desenvolvida na escola, por outro lado, seja pelo modo como se impõe, seja pelo conteúdo que impõe, é definida por Bourdieu e Passeron (1978) como correspondendo aos interesses e objetivos da classe dominante. Para estes autores, toda ação pedagógica tem sempre a função de manter a ordem. Ela alcança este objetivo por um sistema de inculcação direta ou de exclusão indireta, baseado em um processo de seleção, com ou sem exames.

> A reprodução e seleção – em quantidade e qualidade – desta elite, representa segundo ele, a condição mais importante para a sobrevivência da ordem social. A escola participa de tudo isto em primeiro plano e em detrimento do papel da família (PETITAT,1994, p. 20).

Assim, o trabalho pedagógico tende a impor o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante nos membros das classes dominadas e fazê-los internalizar a disciplina e a censura como autodisciplina e autocensura. O trabalho pedagógico é o melhor substituto da coerção física.

Essa dependência da escola acentua os elementos oriundos da classe média, a inculcação dos conteúdos escolares de forma dócil e acrítica. Por outro lado, a ação pedagógica não é um trabalho sistemático que se estenda por toda a vida. Por esta razão, ela visa produzir um treinamento mais durável, falo de um "*habitus*".

> Isto é um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP (ação pedagógica) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON apud SILVA, 1992, p. 44).

O arbitrário cultural, a que se referem os autores acima, significa que uma mesma função pode conter uma multiplicidade de conteúdos culturais, como a infinidades de culturas e poderes.

> A reprodução para Bourdieu e Passeron representa um dos mais notáveis esforços para renovar a teoria da ação educacional, distante das correntes funcionalista e marxista " (PETITAT, 1994, p. 30).

A análise de como o sistema de ensino seleciona os conteúdos a serem ministrados é bastante conhecida. A explicação é baseada na existência de diferenças na cultura, diferenças estas de capital cultural adquirido por estas crianças que tem ou não acesso a uma cultura diferenciada, que os qualifiquem e os distinguem das demais crianças. A solução para estas desigualdades, segundo os autores, está no

> [...] desenvolvimento de uma pedagogia racional [...] uma pedagogia que não esqueceria as diferenças de rendimento de acordo com a classe de origem dos estudantes e que se utilizaria de uma didática para conter estes mecanismos (PETITAT, 1994, p. 31).

Mais tarde, em seus estudos sobre reprodução, Bourdieu e Passeron (1978) passam a desenvolver a teoria da violência simbólica. Segundo eles, a violência simbólica passa a existir definitivamente quando existe uma imposição de uma crença ou de uma língua com a exclusão de outras possíveis, a fim de massificar, tornar aquela realidade única e verdadeira.

> Em qualquer sociedade, o grupo dominante esforça-se por impor certas significações como legitimas 'dissimulado as relações de força que são o fundamento de seu poder' . Agindo assim, conforme postulam os autores, o poder dominante acrescenta a força das significações legitimas a sua própria força, e obtém um 'efeito de reprodução simbólica (PETITAT, 1994, p. 32).

Bourdieu (1978), o representante maior desta corrente de pensamento, ampliou o debate sobre educação, desmascarando a pretendida neutralidade que a escola costumava tomar para si — em outras palavras, aquilo que a escola rotulava como desigualdades individuais ou dons, passou a ser visto como desigualdades sociais que a escola reproduz.

Estes autores — Bourdieu e Passeron (1978) — nos dão uma panorâmica do sistema de ensino superior francês, com o seu papel conservador, ou seja, como uma máquina reprodutora das relações sociais a serviço de uma classe dominante. Sua contribuição é bastante importante no campo da Sociologia da Educação.

Bourdieu e Passeron (1978) tratam da cultura dominante em nossa sociedade, a cultura burguesa, que desenvolve entre os jovens da classe dominada habilidades técnicas, para aumentar sua capacidade produtiva como trabalhadores, e, ao mesmo tempo, inculcar entre eles uma atitude de aceitação da ordem estabelecida.

O sistema de ensino, nesta visão dos franceses acima, torna-se um ritual simbólico de imposições e limitações, e a dinâmica social trabalha na direção da recuperação. As classes dominadas não têm capacidade de luta, apenas oferecem sua resistência em termos de contestação simbólica, indignação em uma ordem pré-estabelecida.

Fica claro que a escola não oferece o mesmo ensino a todas as crianças. O conteúdo ideológico inculcado no sistema primário é o da profissionalização, ou seja, proclama-se a adaptação de uma classe ao mercado de trabalho que a espera. Mantem-se assim um grupo de indivíduos mantidos como subproduto ideológico da sociedade capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira evidenciou sempre a força da reprodução cultural no sistema educacional, aparecendo como instrumento desejado, consciente ou inconsciente, das classes dominantes, que reproduziam relações sociais e ideológicas em defesa de seus interesses. "Assim sendo, a classe dominante faz da educação – em seu sentido estrito – um espaço fecundo para a disseminação das suas idéias e dos seus interesses." [8]

A produção cultural percorreu um caminho onde à educação e à escola restou apenas realizarem o papel de mediadores de seus produtos em detrimento de uma determinada classe social. A escola, através de sua comunicação — do seu ato de transmitir ideias, mensagens —, enfatiza características, ao usar um código de transmissão cultural, que reproduz a continuação dos jogos de interesses entre as classes e confirma a exclusão dos menos abastados.

A tarefa social da escola é reproduzir e, porque não dizer, manter as relações distintas — relações definidas pela posse de bens materiais e bens simbólicos — entre as classes sociais. Isso ocorre através da capacidade que a escola possui de reproduzir bens simbólicos — a educação, as ideias, etc. — formando, assim, as diferentes classes sociais e preparando os indivíduos para ocuparem seu lugar nestas classes. Estas características, a qual foram discutidas ao longo deste texto, podem ser percebidas no novo ensino médio e também no projeto Escola Sem Partido que reforçam a posição social e cultural dos indivíduos em sociedade conforme a teoria exposta por Bourdieu (1978) e tomada como caso de estudo a educação brasileira.

[8] Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf.Acesso em 6 de jun de 2017.

Referências Bibliográficas

ALTAMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, v. 28, nº 1. São Paulo, 2002. P.77-89.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.

BOURDIEU, P.**;** PASSERON, J-C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino.1978. Ed. Franscisco Alves, Rio de Janeiro,3ª ed.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist america**: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação.Set /Out /Nov /Dez 2003 n° 24.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESTABLET, R.; BAUDELOT, C. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

FERRETTI, CELSO JOÃO. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: AUTONOMIA OU ADAPTAÇÃO? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, P; SILVA, Tomaz. Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol I. 13ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MELLO, Guiomar Namo de. SILVA, Rose Neubauer da . **O que pensar da atual política educacional?** Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set 1992.

NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. **Oensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Educar, Curitiba, nº. 31, p. 169-189, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 1999 Nº 11.

PALMA FILHO. João Cardoso. **A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC**. In._____. PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005. p.61-74.

PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos nº 79 São Paulo: Cebrap, Novembro 2007.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil**: tecendo fios. Disponível em:http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicaoesRelatos/0271.pdf Acesso em 3 de jun de 2017.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.

SILVA, T. T. da. O **que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio.(organizadores). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5ª Ed. São Paulo:Cortez, 2007.

VIEIRA, S. L. **A educação nas constituições brasileiras**: texto e contexto. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

ARQUIVOS DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

[1]**Bruna de Oliveira Santos** (UFMT) – brunaoliveirasantos11@outlook.com.br

[2]**Letícia Cristina de Oliveira** (UFMT) – leticia_oliveira9@htomail.com

[3] **Nilce Vieira Campos Ferreira** (IE/DTFE/PPGE/UFMT) – nilcevieiraufmt@gmail.com

Resumo: Este presente artigo tem como objetivo analisar as atividades do acervo do Centro Memória Viva de Documentação e Pesquisa do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT/CMVIE/Campus Cuiabá, com o intuito de discutir a importância da criação de acervos que preservem estes materiais. No decorrer do texto abordamos a gestão da Documentação do Centro Memória Viva, criado em 2014 por iniciativa das Professoras Nilce Vieira Campos Ferreira e Márcia Ferreira dos Santos no Instituto de Educação da Universidade Federal Mato Grosso[3]. Atualmente o acervo possui mais de 7000 documentos catalogados no sistema Biblivre, que agora atua conveniado com sistema da UFMT, contando com participação de bolsistas de extensão para auxiliar o movimento continuo de registros. Defendemos que os acervos documentais institucionais são importantes fontes de pesquisas, ensino e atividades extensionistas. São ainda o registro da memória institucional e seus percursos.

Palavras-chave: Arquivos Universitários. Centro de Documentação. Centro Memória Viva.

1 Introdução

Nesse trabalho temos como intuito mostrar a relevância da conservação dos documentos, discutir a importância dos arquivos escolares para a História da Educação. Procuramos estabelecer ligações entre a graduação e a pesquisa, como uma fundamental para o conhecimento acadêmico durante os estudos da graduação. A pesquisa foi realizada para relatar e demonstrar a importância do programa de pesquisa e extensão desenvolvido no Centro Memória Viva do Instituto de Educação/Cuiabá - CMVIE.

---

[1]Graduanda no Curso de Pedagogia. Extensionista e pesquisadora no Centro Memória Viva de Mato Grosso/CMV/UFMT/Cuiabá. Bolsista de Extensão do "Centro Memória Viva: Mulheres na Educação de Jovens e Adultos" – - PROCEV/CODEX/UFMT/Cuiabá. Bruna de Oliveira Santos. E-mail: brunaoliveirasantos11@outlook.com.br. ORCID ID: 0000-0003-4316-8869

[2] Graduanda no Curso de Pedagogia. Extensionista e pesquisadora no Centro Memória Viva de Mato Grosso/CMV/UFMT/Cuiabá. Bolsista de Extensão do "Centro Memória Viva: Mulheres na Educação de Jovens e Adultos – EJA" - PROCEV/CODEX/UFMT/Cuiabá. Letícia Cristina de Oliveira. E-mail: leticia_oliveira9@hotmail.com. ORCID ID: 0000-0001-5088-1879

[3] Esse texto resulta de nossas atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no programa de pesquisa e extensão denominado " Centro Memória Viva: Mulheres na Educação de Jovens e Adultos –" que congrega o projeto de extensão e pesquisa "Núcleo de Documentação do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá" 010420160815471109 coordenado pela Professora Adjunta no Instituto de Educação/IE/DTFE e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.br. ORCID ID: 0000-0002-9165-0011.

Neste texto, abordamos as experiências referentes às etapas de catalogação dos documentos do Instituto de Educação utilizando um programa de acesso livre (Biblivre) que nos possibilita acesso às informações dos documentos com mais rapidez e facilidade. Detalhamos ainda como se deu o início do Centro de Documentação, desde o ano de 2015, as dificuldades encontradas e as soluções que foram desenvolvidas.

O trabalho de catalogação é desenvolvido por bolsistas de extensão, alunas de graduação. O arquivo ajuda-nos na construção do relatório final, um trabalho em dose dupla, mas bastante gratificante para quem está envolvido. Diante de todos os muros encontrados para o início e o desenvolvimento dessa pesquisa, atualmente contamos com mais de 7.000 documentos catalogados no sistema Biblivre no CMVIE, disponíveis para consulta, pesquisadoras e pesquisadores que desejam analisar a história do Instituto de Educação da UFMT e reconstituir sua cultura escolar ao longo dos anos.

Embora venhamos catalogando os documentos aos quais tivemos acesso, o fazemos em nossa sala do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG, com pouco espaço para a acomodação de toda a documentação disponível, o que leva a ser necessária a busca por espaço adequado para que os documentos fiquem devidamente acondicionados, não gerando acumulação.

2 O Arquivo como Possibilidade de Ações de Pesquisas e Extensão

No Centro de Documentação do Instituto de Educação as alunas bolsistas de extensão, bolsista permanência ou discentes não bolsistas, voluntários, das ações de extensão, apoiados pela Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência - PROCEV e Coordenação de Extensão – CODEX, são responsáveis pela catalogação, tombamento patrimonial e informatização. As atividades de pesquisa e extensão do CMV-IE realizado pelas alunas participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) são coordenadas pela Professora Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira e Professora Dra. Márcia Ferreira dos Santos.

Os integrantes da equipe cursam graduação em Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Filosofia. Participam também alunas do mestrado da Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT/Cuiabá, portanto, a troca de experiências é bem enriquecedora, o que contribui para a formação, o desenvolvimento e adaptação de práticas e metodologias para as pesquisas e ações extensionistas desenvolvidas pelo CMVIE e GPHEG.

O desenvolvimento do programa implica momentos de trabalho teórico e práticas extensionistas. A equipe multidisciplinar coleta e organiza documentos que possam compor o acervo. Essa documentação, física ou digital, é disponibilizada para consulta no Centro de Memória Viva do Instituto de Educação como importante fonte de pesquisa, muito embora não receba aportes financeiros, à exceção de bolsas de extensão.

> Estes esforços têm possibilitado aos pesquisadores debruçarem-se sobre novas, e até então não conhecidas, fontes de pesquisa, mas este serviço não tem ainda o impacto necessário junto aos órgãos de fomento de modo que venha a permitir que os acervos possam ser mantidos pelas instituições que os originaram. (SANTOS, 2009, p. 8).

No Programa Permanente de Extensão: Ações afirmativas educativas para o protagonismo feminino – vozes das mulheres na UFMT/Cuiabá e no Projeto Centro Memória Viva: Mulheres na Educação de Jovens e Adultos - EJA são desenvolvidas outras ações, como cursos, oficinas, seminários e outros para divulgação dos trabalhos do CMV-IE.

Os projetos têm como objetivo final produzir um relatório com relatos de vida, tanto das mulheres de luta da universidade, quanto à pesquisa do EJA que busca trabalhar com a história das mulheres, investiga o porquê delas voltaram a estudar, o que esperam para quando terminarem. São dois projetos de extensão que congregam ao todo 5 bolsistas que pesquisam no CMV-IE que dividem as tarefas.

É importante lembrar que no âmbito universitário, ações de Extensão Universitária possibilitam aos estudantes estender a universidade para além da sala de aula. De acordo com o Plano Nacional de Extensão, o "processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade" (BRASIL, 2007, p. 17).

> Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008.
> Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa de Extensão Universitária - PROEXT, destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a sociedade.
> Parágrafo único. São objetivos do PROEXT:
> II - dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo;
> III - potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior;
> V - estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior;

> VI - Contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares;
> VIII - fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno. (BRASIL, 2008, p. 1).

Ressalvamos que a extensão possibilita ao aluno interagir com a comunidade, visando assim à troca de conhecimentos, construindo uma universidade pública de qualidade.

O Centro Memória Viva do Instituto de Educação, o CMV-IE, teve suas origens com a criação do Centro Memória Viva do Centro Oeste que "foi criado em outubro de 2011 com o objetivo de reunir em ambiente virtual a catalogação do material acessado pelos pesquisadores, visando disponibilizar esse material ao público para consulta". Já em 2011, foi elaborado um código de classificação para cada tipo especifico de documento, para facilitar o encontro do assunto da pesquisa e a separação dos documentos. Isso porque buscamos com esse trabalho de classificação e catalogação construir um acervo digital de documentos, no intuito de "evidenciar o processo de construção histórico de todas as temáticas de pesquisas do CMV". (SILVA; MACHADO, 2015, p. 13-15).

Contudo, o CMV ainda não trabalhava com o Sistema Biblivre. Foi a partir do ano de 2014 que iniciamos nossos estudos para adequarmos um sistema que nos permitisse o acesso aos documentos e para nossas atividades no CMV-IE. As bolsistas extensionistas com a responsabilidade de catalogar, tombar e etiquetar as caixas que contém diversos tipos de documentos, entre eles, ofícios, livros, processos entre outros, precisavam de um sistema *online* para facilitar o acesso aos interessados, evitando que esses documentos se perdessem e pudessem futuramente serem disponibilizados em uma Biblioteca *online*. Lembramos que o registro da memória é um dos meios de permitir a conservação da história de uma instituição educativa. A memória atualiza informações como afirmou Jacques Le Goff.

> A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1924, p. 366).

O acervo documental que propomos tem como objetivo guardar toda aquela história para além da memória. Até como fonte de pesquisa para comprovar o que a memória foi capaz de lembrar. Cabe-nos ainda a missão de preservar o documento para

não nos esquecer de também analisarmos o que encontramos no documento, buscar suas fontes, pesquisar quem o escreveu. Desse modo, para que pudéssemos dispor do maior número de informações possíveis e para nos ajudar no arquivamento e tombamento de tamanha importância, contamos com software chamado Biblivre.

A biblioteca denominada Biblioteca Livre (Biblivre) que é patrocinada pelo instituto ITAU, e está sendo utilizada no CMVIE de Cuiabá-MT, instituída na Universidade Federal de Mato Grosso, seguindo o mesmo modo da norma de organização dos documentos Online do CMV da Universidade Federal de Goiás – UFG e "nesse sentido, tais pesquisas buscaram orientar-se através da Nobrade, a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Brasil, 2006), usada como referencia para a classificação e catalogação documental." (VALDEZ; et al, 2015). O CMV da UFG de Goiás já possui um grande número de documentos catalogados, tanto que já publicaram uma obra a respeito, que é um dos nossos objetivos futuros.

3 Catalogação dos Documentos do Instituto de Educação da UFMT

No CMVIE e no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo GPHEG, investigamos principalmente as instituições escolares e suas práticas. Para escrever sobre as escolas é preciso saber como elas surgiram, como elas funcionavam ou funcionam até hoje. Para isso, respostas das indagações que surgiram ao longo da pesquisa podem ser encontradas em documentos nos acervos institucionais. Justino de Magalhães (2004) destacou a importância de se estudar instituições escolares.

> Historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os "compromissos" sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. É conhecer a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, representações, tradições e memórias. (MAGALHÃES, 2004, p. 28).

No CMVIE, portanto, buscamos as representações, tradições e memórias do IE/UFMT. Para isso, catalogamos os documentos do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Os arquivos estão acomodados na sala 64, no 3 piso. Há ainda alguns documentos organizados no arquivo, sala 11, no Serviço de Psicologia - SPA. Iniciamos o trabalho com a documentação constante na sala 64, mas há ainda muito a ser feito. Para tanto, objetivamos uma sala específica e organizada, na qual todos os documentos fiquem acondicionados em um só lugar e que esses documentos

possam ajudar quem irá escrever ou quiser pesquisar sobre a história do IE e sua importância na educação pública mato-grossense.

Atuando nos projetos de pesquisa e de extensão em andamento no CMVIE/GPHEG, bolsistas, voluntários, pesquisadoras e pesquisadores aprendem a importância de guardar o documento e aprende a estudá-lo. Aprendem a olhar para ele com outro olhar, sabendo identificar nas entrelinhas que existem, pois aprendem a pensa-lo sob a ótica de quem o escreveu, aprendem a analisar a época, aprendem a refletir sobre qual foi o intuito da escrita, pois as relações de poder que perpassam quaisquer relações institucionais é um dos quesitos mais importantes que é preciso ser analisado.

O processo de catalogação dos documentos do IE tem o intuito de ajudar futuros pesquisadores e facilitar o processo de procura. Mas todo esse procedimento, ainda está em andamento e o seu trabalho é árduo. Os documentos encontrados são de terceira idade/permanente.

No processo de coleta, catalogação e organização do acervo, foram estabelecidas algumas etapas. No início, pensamos que seria possível separarmos os documentos por ano, mas desse jeito vimos que iria delongar muito tempo, pois o processo seria lento e pouco eficaz. Decidimos então "dividir" as caixas por número do tombo e é o que permanece hoje.

Após toda a discussão de como iria funcionar, foram estabelecidas etapas definitivas, como: tombamento patrimonial, catalogação e informatização, com o intuito de criar um controle e monitoramento dos documentos, pois o acervo é bem variado. No CMVIE encontramos diários escolares, atas de reuniões, trabalhos acadêmicos, ementas dos cursos de Psicologia e Pedagogia, documentos da Pós-graduação em Educação, enfim são arquivos que contam a história do IE.

Os arquivos que estão na sala 64, já estão passando por toda uma ordem de catalogação, no programa Biblivre, que tem o intuito de auxiliar na organização e modernização de todo o procedimento, possui um catalogo de acesso rápido e prático para nós bolsistas que fazemos todo o andamento das etapas. Ana Heloiza Farias[4] que era uma

[4] In Memoria. Ana Heloiza Farias Pereira faleceu em 18 de julho de 2016, era formada em Biblioteconomia e sua segunda graduação era Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, trabalhava na Biblioteca Estevão de Mendonça em Cuiabá, onde desenvolvia projetos de leitura, contação de histórias, informatização das bibliotecas e apresentações por todo o Mato Grosso, pois trabalhava pela Secretaria de Estado de Cultura. Iniciou seu Mestrado em 2015, e concomitantemente a organização do CMVIE, juntamente com a equipe atual.

das iniciantes do projeto, bibliotecária, trouxe o Biblivre e iniciou as primeiras discussões e implantação no CMVIE.

> O Centro Memória Viva buscará mediante aos novos processos de gestão documental, acompanhar as mudanças da organização de arquivos tendo como objetivo principal integrar estudiosos com o centro por meio de uma rede de informação, permitindo a troca de informações e conhecimento. (FARIAS, 2015, p. 646).

Desse modo, o CMV/IE tem a missão de facilitar o acesso a pesquisadoras e pesquisadores à documentação disponível no Instituto de Educação/ IE/UFMT/ Cuiabá, no intuito de disponibilizar e agregar informações de sua história aos interessados, em um local para que possam encontrar a história do Instituto e da própria UFMT.

4 Considerações Finais

As ações que desenvolvemos no CMV/IE despertam nosso olhar para a história da UFMT e de documentações que trazem em si, parte da história do Instituto de Educação. Com a difusão dessa documentação, devidamente catalogada, será possível despertar o interesse de pesquisadoras e pesquisadroes para também conhecerem a história da instituição.

Os documentos guardados no acervo do CMV/IE são de suma importância, pois com o tempo a memória pode falhar, mas a documentação poderá comprovar e reavivar fatos.

Por último, lembramos que o conjunto de informações que os documentos coletados na própria instituição universitária e guardado ou depositado nos CMVIE podem servir como acesso à memória do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá como forma de rememorar sua identidade, daí a necessidade de preservação do vasto patrimônio documental institucional, possibilitando o acesso à informação à comunidade escolar e a pesquisadoras e pesquisadores que possam se interessar por essa temática.

Referências

BIBLIVRE. Disponível em <http://biblivre.org.br/>. Acesso em: 27 de julho de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.495,** de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm>. Acesso em: 28 de jul de 2017.

_____. **Extensão Universitária: organização e sistematização** / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. -- Belo Horizonte: Coopmed, 2007. 112p. Disponível < https://cesmac.edu.br/admin/wp-content/uploads/2014/11/Organizacaoistematizacao.pdf>. Acesso em: 28 de jul de 2017.

DIANE, Valdez... [et al] **A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais.** Goiânia. Cânone Editorial, 2015. 128 p.

FARIAS, Ana Heloiza Pereira et. al. **Democratização da informação: gestão documental do Centro Memória Viva – UFMT.** 2015. 639 – 647 p.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2004). **Tecendo Nexos:história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 178p.

SANTOS, Heloisa Helena Meirelles dos. **Centro de Memória Institucional: a cultura escolar nos arquivos.** In LOPES,Sonia de Castro Nogueira.(curadora)Exposição Um Olhar sobre o Instituto de Educação: entre acervos, memória e história. Rio de Janeiro: UFRJ/ ISERJ/FAPERJ, 2009.

UFMT, **Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência.** Coordenação de Extensão Disponível em <http://www.ufmt.br/ufmt/un/secao/162/PROCEV>. Acesso em: 27 de jul de 2017.

AS MODALIDADES E A EXPANSÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS NO PERÍODO DO ESTADO NOVO (1937-1945)

Crystyne Silva de Matos Gomes (CNPQ/UFMT) – crystyne.ped@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar a expansão e as modalidades de ensino público que atendiam aos meninos e meninas em idade de escolarização, durante o período do Estado Novo (1937-1945), no estado de Mato Grosso. Foram utilizadas como de fontes de pesquisa documentos que constam no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso, em Cuiabá, dentre eles um livro do movimento escolar do ano de 1938, relatórios de diretores da Instrução Pública, mensagens de professoras, diários, ofícios, cartas e menções ao presidente da República. Os dados obtidos indicam que a expansão das escolas se deu de forma, gradual com maior ênfase durante os anos de 1940 – 1941 quando através de pressões nacionais, foram criadas cerca de 112 escolas rurais e regimentais afim de atender crianças e adultos na educação primária.

1 Introdução

Minha escola primária...
Escola antiga de antiga
mestra. (...)

Banco dos meninos.

Banco das meninas.

Tudo muito sério.

Não se brincava.

Muito respeito.

Leitura alta.

Soletrava-se.

Cobria-se o debuxo.

Dava-se a lição.

Cora Coralina[1]

[1] A Escola da Mestra Silvina de Cora Coralina.

Este artigo é dedicado ao estudo sobre a expansão e as modalidades de ensino público que atendiam os meninos e meninas em idade primária durante o período do Estado Novo (1937-1945), no estado de Mato Grosso. Eram *bancos dos meninos* e *bancos das meninas,* no caso das escolas rurais mistas, turmas distintas para cada sexo, ou, até mesmo, escolas com o sistema de co-educação. Na verdade é que havia muitas modalidades de ensino voltados para a escolarização da infância. Essa diversidade e suas respectivas expansões instigaram essa pesquisa.

Nesse sentido, essa pesquisa pretende analisar a expansão das escolas primárias mato-grossenses nos seguintes aspectos: a física, que demonstrará dados quantitativos dos prédios escolares no estado; a partir do sistema de ensino, ou seja, na sua organização educacional; na demanda, pelos dados da alfabetização; dados demográficos e elementos político-ideológicos, a partir de projetos e programas e pelos aspectos econômicos. Procura-se estabelecer uma articulação com as exigências de obrigatoriedade de ensino.

Para tanto, farei uso de fontes que constam no acervo do Arquivo Público de Mato Grosso, em Cuiabá, dentre elas um livro do movimento escolar do ano de 1938, relatórios de diretores da Instrução Pública, mensagens de professoras, diários, ofícios, cartas e menções ao presidente da República. Tem-se como hipótese deste estudo, que a escola isolada rural foi a que mais cresceu, por ser uma modalidade que atendia à população do interior do estado essencialmente rural.

Dessa forma, o artigo está organizado em duas partes: a primeira trata-se das características e aspectos da história de Mato Grosso no Estado Novo; e a segunda trata das modalidades de ensino existentes e da expansão no período delimitado entre os anos de 1937 a 1945.

1.1 Mato Grosso no Estado Novo

Com a Revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, os estados da federação passaram a ser governados por interventores nomeados por ele, buscando a centralização das ações decisórias do país. Em Mato Grosso o primeiro interventor a assumir o governo do estado foi Antônio Mena Gonçalves.

As características demográficas da população e o discurso político do período corrente reforçavam a ideia de que o Brasil estava deixando de ser uma nação litorânea para voltar-se em direção a sua região mais central. O comprometimento do governo federal com os estaduais foi amplamente divulgado, valorizando a tese da reunificação

nacional em torno do projeto político comandado pela Aliança Liberal. Mato Grosso, representado no governo central por Filinto Muller, chefe da Polícia do Rio de Janeiro e homem de confiança de Vargas, encontrava-se aberto à implantação de algumas ações no campo político e econômico, centradas no ideário político estadonovista. Da mesma forma que se constrói a mitificação de Getúlio Vargas no âmbito nacional, em Mato Grosso constrói-se a mitificação de Júlio Muller. (LACERDA, 2006, p. 131)

Ainda segundo Lacerda (2006), o processo de expansão do espaço urbano de Cuiabá foi retomado em decorrência da política desenvolvida pelo governo federal através da Marcha para o Oeste, várias obras foram edificadas, mudanças que marcaram a cidade de Cuiabá. Na capital fora construída uma grande avenida que tomou o nome do então presidente Getúlio Vargas e foram construídos edifícios modernos, como o cineteatro, grande hotel e repartições públicas, em seu percurso era necessário estender a cidade até o alto dessa avenida, foi então construído um estabelecimento escolar moderno, denominado Liceu Cuiabano, destinado ao ensino secundário. Também com o intuito de modernizar a cidade foram construídos outros edifícios públicos como a casa do governador, o quartel do pavilhão do comando e uma ponte de cimento sobre o rio Cuiabá.

No âmbito da educação institucional, ocorreu a organização de dados estatísticos; instalação da Secção de Estatística Educacional e da Diretoria de Instrução Pública; construção de prédios escolares e aquisição de material (ALVES, 1998, p. 98), bem como a criação de Centro de Saúde e um sistema de tratamento de água.

Já na década de 1940, o estado ficou marcado pela campanha nacional proclamada por Getúlio Vargas, denominada de Marcha para o Oeste, com intuito de popularizar o Centro-Oeste de nosso país e fortalecer as fronteiras. Em 1938, Vargas, em São Paulo, afirmou:

> Ainda há pouco, vindo do interior paulista e observando a atividade de classes que labutavam nas lides do Estado, eu lhes disse que o Governo estava precisamente pregando uma cruzada nova, e o que eu denominava 'marcha para o Oeste' nada mais era que a valorização do sertão brasileiro, daquelas vastas zonas por nossos antepassados, há quatro séculos, conquistadas para o Brasil, que elas precisavam ser utilizadas por processos modernos, no interesse do próprio Brasil. O nosso país tem necessidade de crescer, dentro de suas fronteiras, pelo aproveitamento e pelo enriquecimento da terra. Exprimindo deste modo as idéias que em trazem até vós, digo-vos que são estes os meus desejos, são estes os esforços do meu Governo. (BITTAR, 2009, p.253)

Segundo Paes (2011, p. 189), na perspectiva ideológica do Governo Vargas, um dos caminhos para o progresso nacional estaria na efetiva ocupação e integração das várias regiões do interior do país, bem como na exploração de suas riquezas. A integração não era apenas territorial, mas racial, moral, cultural e política. Para que esse processo de integração pudesse efetivar-se, o governo varguista lançou mão da propaganda nos meios de comunicação, da produção cultural e da educação, como sensibilização das massas, com o objetivo de obter uma resposta satisfatória da população às políticas do Estado, em torno de seus projetos, entre os quais se insere a Marcha para Oeste.

O autor ressalta ainda que, com a Marcha para o Oeste, foram fundadas cerca de quarenta e três (43) vilas e cidades, foi realizada a construção de dezenove (19) campos de pouso, o contato com mais de 5 mil índios e distâncias percorridas em aproximadamente 1,5 mil quilômetros (picadas abertas e rios). A integração do Vale do Araguaia à economia nacional e a construção de rodovias como Belém-Brasília e Araguaia-Cuiabá também podem ser creditadas como consequência do referido empreendimento.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Mato Grosso contava nesse período com 26 municípios e com 381.072 habitantes, a população do estado era predominantemente rural. A tabela a seguir apresenta a população dos municípios mato-grossenses.

Tabela 1 - População dos municípios de Mato Grosso – 1940

População dos municípios de Mato Grosso – 1940	
Município	População
Aquidauana	15.420
Araguaiana	3.888
Bela Vista	13.233
Campo Grande	30.685
Corumbá	28.640
Coxim	12.887
Cuiabá	48.857
Diamantino	6.000
Dourados	14.455
Entre Rios	10.266

Guajará Mirim	8.762
Livramento	10.675
Maracaju	8.693
Mato Grosso	1.894
Miranda	10.707
Nioaque	5.749
Poconé	11.130
Ponta Porã	26.168
Porto Murtinho	5.631
Rosário Oeste	12.876
Santana do Paranaíba	15.399
Santa Rita do Araguaia	13.392
Santo Antonio do Rio Abaixo	21.533
Santo Antonio do Rio Madeira	14.167
São Luís de Cáceres	15.713
Três Lagoas	14.252
Total	381.072

Fonte: IBGE (1940).

1.2 As modalidades e expansão das escolas públicas primárias no período do estado novo (1937-1945)

Todas essas mudanças no funcionamento de nosso país vieram acompanhadas por novos comandos em áreas como a cultural e educacional, que acabaram por colaborar com as tentativas do governo Vargas de criar novas diretrizes de comportamento para a sociedade. De acordo com Paes (2011, p. 115), foram feitas medidas para a criação de um sistema educativo público controlado oficialmente pelo governo, para a centralização da formação escolar e para a ampliação do acesso às classes populares, uma vez que:

> Logo depois de empossado, em novembro de 1930, uma das primeiras medidas do governo provisório foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ocupar a nova pasta foi indicado Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova que havia dirigido, juntamente com Mário Casasanta, a

> reforma da instrução pública em Minas Gerais, em 1927-1928. (SAVIANI, 2007, p.195 apud PAES, 2011 p.115).

Com a difusão da instrução básica, Vargas acreditava em poder formar um povo mais consciente e mais apto aos compromissos democráticos, como o voto, a elite política, os pensadores e os técnicos. Através da Constituição de 1934 centralizou o ensino nas mãos do Estado, no entanto não legislou sobre o ensino primário, somente sobre o ensino secundário e universidade. Sendo assim, os regulamentos estaduais continuaram a ter validade no âmbito da instrução primária.

Em Mato Grosso vigorou o Regulamento da Instrução Pública promulgado através do Decreto nº759, de 22 de abril de 1927, delineando a Instrução Pública "gratuita e obrigatória a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 quilômetros de escola pública", podendo ser ministrados em escolas isoladas rurais, urbanas, noturnas, reunidas e em grupos escolares (REGULAMENTO, 1927, p. 1). O regulamento apresentava as seguintes definições quanto às instituições escolares:

> I- ESCOLA ISOLADA RURAL: A escola isolada rural tem por fim ministrar a instrução primária rudimentar. E localizada a mais de 3 quilômetros da séde do municipal. Constava em seu programa o ensino de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de história pátria, geografia do Brasil e especialmente do Estado de Mato Grosso, noções de higiene. A duração do curso era de dois.
>
> II- ESCOLA URBANA: A escola isolada é urbana quando localizada num raio de 3 quilômetro da sede do município. A duração do seu curso, é de 3 anos e o programa do ensino, nos dois primeiros anos, igual ao das escolas rurais. A duração do curso pode ser estendida para quatro anos, saindo o aluno portador de um certificado do ensino primário.
>
> III- CURSO NOTURNO: Funcionavam em semelhança as escolas isoladas urbanas destinando seu funcionamento aos meninos maiores de 12 anos, que forem impossibilitados de frequentar as escolas diurnas.
>
> IV- ESCOLAS REUNIDAS: Quando num raio de 2 quilômetros funcionarem três ou mais escolas isoladas, com a frequência total mínima de 80 alunos, elas poderão ser reunidas em um só estabelecimento, que recebrá a denominação de "Escolas Reunidas". As escolas reunidas tinham no mínimo 28 alunos em cada classe, fundindo-se numa só classe dois ou mais anos de curso, ou formando-se num só classe quando o número de alunos matriculados for suficiente para a separação em classes distintas. A duração do curso é de 3 anos, qual poderá ser elevada para quatro, consultando assim o interesse do ensino primário.
>
> V- GRUPOS ESCOLARES: São criados onde houvessem, pelo menos num raio de 2 quilômetros, 250 crianças em idade escolar. A duração do curso era de quatro anos e o programa de ensino tinha o mais amplo desenvolvimento do que as demais escolas.

(REGULAMENTO, 1927, p. 1)

Segundo Furtado, Schelbauer e Sá (2015, p. 112), as escolas rurais até 1927 pertenciam ao conjunto de instituições educativas denominadas escolas isoladas, que tinham o objetivo de ministrar a instrução pública para as crianças de 7 a 12 anos de idade. Essas escolas eram consideradas as que representavam a parte educacional que não produzia resultado, uma vez que apresentavam dados insatisfatórios quanto a instrução oferecida.

De acordo com dados observados nos relatórios dos interventores do Estado de Mato Grosso e no livro de Movimento Escolas 1938, podemos ver que durante os anos de 1937-1945 a instrução primária pública desenvolveu-se quanto a sua expansão seguinte forma:

Quadro 1- Quadro demonstrativo da expansão do ensino primário no Estado de Mato Grosso 1937- 1945

Modalidades	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Grupos Escolares	2	11	18	18	18	18	4	7	8
Escolas Reunidas	8	11	22	22	22	22	22	22	22
Escolas Rurais	152	152	139	166	266	266	266	266	266
Escolas Urbanas	5		9	9	9	9		9	9
Escolas Noturnas	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Escolas Distritais	0	6	2	1	2	2	3	4	4
Escolas Ambulantes									
Escolas Regimentais		1	1	12	12	12	12	112	12

Fonte: APMT- Movimento Escolar de 1938

Até 1936 o Estado de Mato Grosso contava 227 escolas públicas rurais, distritais e urbanas. Na capital – Cuiabá funcionavam o Curso Complementar anexo à Escola Normal "Pedro Celestino", Grupo Escolar Modelo "Barão de Melgaço", Grupo Escolar "Senador Azevedo", Escolas Reunidas " José Magno"; "Pedro Gardés" e "Leowegildo de Mello" e a escola noturna "Pedro Gardés" foi instalada no dia 1º Maio de 1937, com o intuito de atender a operários e seus filhos. Em Santo Antônio do Rio Abaixo funcionava o GrupoEscolar "Leônidas de Mattos"; também havia o Grupo Escola da Cidade de Poconé ; em Rosário Oeste, o Grupo Escolar "Presidente Marques"; em Corumbá, o Grupo Escolar "Esperidião Marques", da cidade de São Luiz de Cáceres o Grupo Escolar "Antônio Côrrea", as "Escolas Reunidas Teodoro Rondon" da cidade de Aquidauana; curso complementar e Grupo Escolar "Joaquim Murtinho" da cidade de Campo-Grande; Grupo Escolar "Affonso Pena", da cidade de Três Lagoas; Grupo Escolar "Mendes Gonçalves", da cidade de Ponta Porã; Escolas Reunidas da Vila de Livramento; Escolas Reunidas de Ladário, Corumbá; Escolas reunidas de Sant' Anna de Paranahyba, em Campo-Grande; Escolas Reunidas da cidade Miranda; Escolas Reunidas de Guajará Mirim. Foram criadas e instaladas as Escolas Reunidas de Coxim, à margem direita do Rio Aquidauana e do Coxipó da Porte, no ano de 1938, pelo interventor Cap. Manoel Ary da Silva Pires.

Para a fiscalização do funcionamento dessas escolas foram criadas, segundo decreto nº759, de 22 de abril de 1927, duas Inspectorias Regionais do Ensino:

> Aos orgãos techincos, remunerados, que estão entregues, toda a responsabilidade moral na fiscalização e efficiencia pedagógica do ensino, mantendo ainda os cargos honoroficos de Inspectores Escolas, também encarregados da fiscalização do ensino primário nos municípios, termos e districto (REGULAMENTO, 1927, p. 12)

O Cap. Manoel Ary da Silva Pires, em seu relatório de 1937, ressalta que esses inspetores muitas vezes eram escolhidos por conveniência de partidos situacionistas, descritos por ele como "figurões decorativos", muitas vezes sem nenhuma competência para a função, analfabetos, que serviam para satisfações dos seus instituidores, realizando perseguições a serviço da política sem ideal, entendida como um tipo de política que não tinha compromisso com a educação da população, mas com seus interesses particulares.

> Os próprios inspectores regionais, salvo talvez, exceção muito honrosas, não tem escolhidos entre pessoas de reconhecida capacidade técnica e cultural, de sorte que, não obstante a bôa vontade patenteada não revelaram mais que 'esforçados', o que para o ensino no mister apreço, não basta e não resolve o

> caso da verdadeira fiscalização, exigida pela moderna pedagogia. (RELATÓRIO, 1937 p. 17)

Os meninos e meninas atendidos nessas escolas eram descritos pelo interventor como desprotegidos e abandonados, mostrando que no início do recorte dessa pesquisa, nula era a assistência escolar até mesmo no tocante à "hygiene". "As crianças de nossas escolas, na sua maioria, são pálidas, retardadas no crescimento, sujeitas a contaminações das endemias que anualmente assolam o estado" (RELATÓRIO, 1937, p.18). Tendo vista essa necessidade, no mesmo ano fora criado, em parceria com o Dr. Diretor da Saúde Pública, um consultório com o intuito de atender às necessidades das crianças, foi lançado, assim, o serviço de proteção à infância, que tinha como objetivo: "um corregimento dos caracteres incipientes, alimentando a alma, o moral da infância, o outro avigorando-lhe o corpo robustecendo-lhe o cérebro, concorrendo assim para o maior das obras humanas a salvação" (MATO GROSSO, Relatório 1938, p. 19).

Em 1939 foram dedicados esforços do governo Júlio Muller na resolução de problemas sérios, como o do aparelhamento das edificações destinadas aos estabelecimentos de instrução pública, a construção de alguns prédios nos principais distritos e reparos obedecendo às regras pedagógicas modernas. No relatório de 1939, Muller destaca a construção do prédio do grupo escolar "Afonso Pena", na cidade de Três Lagoas, a criação de dois Grupos Escolares, uma Escola Reunida, duas Escolas Isoladas, 35 Escolas Distritais, 14 Escolas Regimentais e 5 escolas rurais, totalizando, assim, durante os anos de 1939 a 1940, a existência de 264 escolas. (ANEXO 1)

No sentido de tornar mais eficiente a fiscalização da instrução pública, foi criado o Decreto-lei nº 262, em 29 de março de 1939, decretando que a atribuição de inspecionar e fiscalizar os estabelecimentos de instrução pública e particular no Estado estava sob a responsabilidade dos seguintes funcionários: Inspetores Gerais, Diretores de Grupos Escolares e Escolas Reunidas, Inspetores Escolares, Delegados e Subdelegados de Polícia os Prefeitos Municipais e aos Promotores da Justiça, divididos em dois grupos os da zona Norte e os da zona Sul.

Nos anos de 1940 a 1942. Julio Strubing Muller se manteve na presidência do estado. A instrução pública primária apresentou nesse período um índice de expansão elevado no que se refere ao número de meninas e meninos matriculados, que ascende a mais de vinte e cinco mil alunos atendidos em todas as modalidades escolares sob

fiscalização do Governo Estadual, ainda realizada conforme determinações do Decreto-lei de 1939.

Pelo decreto nº 53, de 18 de abril de 1941, foram criadas, em todo o estado, cem escolas rurais, em homenagem à data natalícia do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, a 19 de abril de 1941. Ainda neste mesmo ano, foram criadas escolas com a finalidade de ofertar instrução pública aos adultos que serviam incorporados nas fileiras do Exército Nacional e Força Policial do Estado, instituindo-se as Escolas Regimentais, totalizando o funcionamento de 12 escolas.

Segundo documento Movimento Escolar 1938, as escolas criadas em homenagem a Getúlio Vargas foram:

Nome	Povoação	Município
Presidente Vargas	Ferreiros	Trez-Lagôas
Presidente Vargas	Arikemes	Santo Antônio do Madeira
Presidente Vargas	Fazenda do Corrego Sêco	Campo Grande
Presidente Vargas	Bôa Vista	Campo Grande
Presidente Vargas	Pronto Socorro	Cuiabá
Presidente Vargas	Retirinho	Campo Grande
Presidente Vargas	Xaviér	Cuiabá
Presidente Vargas	Porto Alegre	Rosário Oeste
Presidente Vargas	Porto Carvalho	Mato-Grosso
Presidente Vargas	São Manoel	Cuiabá
Presidente Vargas	Bálsamo	Corumbá
Presidente Vargas	Afonso	Diamantino
Presidente Vargas	Coqueiro	Entre rios
Presidente Vargas	Baia	Cuiabá
Presidente Vargas	Arapuá	Três Lagôas
Presidente Vargas	Arraial de Santa Ana	Cacéres
Presidente Vargas	Toriparu	Poxôreu
Presidente Vargas	Oncinhas	Poconé
Presidente Vargas	Barreirrinho	Poconé
Presidente Vargas	Barreirrinho	Rosário Oeste
Presidente Vargas	Capéla	Paranaiba

Presidente Vargas	Paranhos	Ponta Porã
Presidente Vargas	Jaraguá	Campo Grande
Presidente Vargas	Ribeirãozinho	Alto Araguaia
Presidente Vargas	Rochedo	Campo Grande
Presidente Vargas	Sidrôlandia	Campo Grande
Presidente Vargas	Jaboti	Miranda
Presidente Vargas	Lavrinha	Cuiabá
Presidente Vargas	Ponte de Pedra	Poxorêu
Presidente Vargas	Bernardina Zona da bandeira	Cuiabá
Presidente Vargas	Alegrete	Três Pedras
Presidente Vargas	Colônia Pênzo	Ponta Porã
Presidente Vargas	Campo Grande	Campo Grande
Presidente Vargas	Barranco Branco	Porto Murtinho
Presidente Vargas	Fortaleza	Cacéres
Presidente Vargas	Serra	Santo Antônio
Presidente Vargas	Sêco	Livramento
Presidente Vargas	Candelária	Caceres
Presidente Vargas	Porto 15 de novembro	Entre Rios
Presidente Vargas	Uacurisal	Cacéres
Presidente Vargas	Carandá	Livramento
Presidente Vargas	Rio Alegre	Mato-Grosso
Presidente Vargas	Colônia Forteleza distrito de Chapada	Cuiabá
Presidente Vargas	São Sebastião	Campo Grande
Presidente Vargas	Colônia Agrícola de Retiro	Cuiabá
Presidente Vargas	Colônia Agrícola Paraíso	Poxoréu
Presidente Vargas	Guanandí	Poconé
Presidente Vargas	Poça da Anta	Rosário Oeste
Presidente Vargas	Cedralzinho	Rosário Oeste
Presidente Vargas	São Lourenço	Cuiabá
Presidente Vargas	Vila Entroncamento – Estação Industrial	Campo Grande

Presidente Vargas	Mutum	Leverger
Presidente Vargas	Rio Novo	Rosário Oeste
Presidente Vargas	Balsámo – Ribas do Rio Pardo	Campo Grande
Presidente Vargas	Ceramica Aparecida	Campo Grande
Presidente Vargas	Campo Grande	Campo Grande
Presidente Vargas	Ribeirão dos Cocais	Livramento
Presidente Vargas	Porto	Santo Antônio
Presidente Vargas	Areião Rio Alegre	Matto Grosso
Presidente Vargas	Fazenda a Cima	Poconé
Presidente Vargas	Cassango	Poconé
Presidente Vargas	Maravilha	Poconé
Presidente Vargas	Tenda	Cuiabá
Presidente Vargas	Alto Corte	Poxorêu
Presidente Vargas	Flechas	Caceres
Presidente Vargas	Biguasar	Leverger
Presidente Vargas	Urucum	Corumbá
Presidente Vargas	Retiro	Rosário Oeste
Presidente Vargas	Taquarassú	Caiúas
Presidente Vargas	Mundo Novo	Poconé
Presidente Vargas	Pichaim	Poconé
Presidente Vargas	Jurum Mirim	Cuiabá
Presidente Vargas	Abrobral	Corumbá
Presidente Vargas	Pai André	Cuiabá
Presidente Vargas	Santa Rita	Poconé
Presidente Vargas	Utiarity	Diamantino
Presidente Vargas	Porto Bráz	Corumbá
Presidente Vargas	Veados	Poconé
Presidente Vargas	Varal	Poconé
Presidente Vargas	Lage	Cuiabá
Presidente Vargas	Ranchão	Cuiabá

Presidente Vargas	Manoel Corrêa	Corumbá
Presidente Vargas	Camapuan	Herculanea
Presidente Vargas	Tambor	Rosário Oeste
Presidente Vargas	Rochedinho	Campo Grande
Presidente Vargas	Gatinho	Diamantino
Presidente Vargas	Fazenda Experimental Criação de Gado	Campo Grande
Presidente Vargas	Couto Magalhães	Leverger
Presidente Vargas	Rondonopolis	Poxoréu
Presidente Vargas	Pantanalzinho	Poconé
Presidente Vargas	Barreirão	Poconé
Presidente Vargas	Capão Verde	Poconé
Presidente Vargas	São Sebastião	Poconé
Presidente Vargas	Buriti Comprido	Cuiabá
Presidente Vargas	Fazenda Velha	Leverger
Presidente Vargas	Bocaina	Cuiabá
Presidente Vargas	Mato Dentro	Cuiabá
Presidente Vargas	Pindaeval	Rosário Oeste
Presidente Vargas	Morrinho	Cuiabá
Presidente Vargas	Xávier – distrito de Brotas	Cuiabá

Fonte: APMT – Movimento Escolar 1938

Destaca-se que esse período ficou marcado pela expansão do ensino escolar da modalidade rural, fator positivo no caminho da obrigatoriedade da instrução pública do estado. Apesar de toda a expansão física escolar, anos depois o Interventor Arnaldo Estevão de Figueiredo, em 1948, diz em seu relatório que:

> Para se tomar efetiva a obrigatoriedade torna-se necessária a criação de caixas escolares, assistência médica e merenda escolar, afim de serem acolhidas nas rede do ensino popular todas as crianças, especialmente as pertencentes a famílias humildes, que com muito sacrifício, poderão mandar seus filhos às escolas. (RELATÓRIO, 1948, p.59)

Este fato demostra que a instrução pública até o final do recorte da pesquisa apresentava muitas deficiências quanto a seu efetivo funcionamento.

2 Considerações Finais

Os aspectos da historiografia analisados neste artigo sobre as modalidades e expansão das escolas públicas primárias no Estado de Mato Grosso, foram determinantes para a execução desta pesquisa. A análise documental permite desvelar as relações dos governantes de Mato Grosso, com os nacionais e, com isso, compreender o cotidiano do período. O processo de povoação nacionalista imposto pelo governo Vargas ampliou as fronteiras e povoou regiões do estado antes esvaziadas, consolidando uma efetiva ocupação e integração da região.

As novas diretrizes nacionalistas fizeram com que ocorressem a criação de um sistema educativo público controlado oficialmente pelo governo, com a proposta de centralizar a formação e torná-la acessível às classes populares, em Mato Grosso entre os anos de 1937 à 1945 foi ofertado o ensino primário a meninos e meninas entre 7 a 12 anos considerados normais, operários e adultos que serviam incorporados nas fileiras do Exército Nacional e Força Policial do Estado através dos grupos escolares, escolas reunidas, escolas rurais, escolas urbanas, escolas distritais, escolas regimentais e uma escola noturna.

A expansão das escolas se deu de forma, gradual com maior ênfase durante os anos de 1940 – 1941 quando através de pressões nacionais, foram criadas cerca de 112 escolas rurais e regimentais afim de atender crianças e adultos na educação primária. A instrução pública primária do período foi responsável pela escolarização de um contingente significativo na infância mato-grossense em um período de modernização da escola púbica brasileira.

Referências

ALVES, L.M. **NAS TRILHAS DO ENSINO Educação em Mato Grosso:1910-1946).** Ed Ufmt. Cuiabá, 1998.

ALEIXO, L. H. **Vozes no Silêncio: subordinação, resistência e trabalho em Mato Grosso.** São Paulo, USP, Tese de Doutorado, 1992.

JUCÁ, Pedro Rocha. **Júlio Müller, um grande estadista. Cuiabá**: Ed. Memórias cuiabanas, 1998.

Livro Movimento Escolar- 1938. APMT. Cuiabá-MT

Memorial dos titulares do governo de Mato Grosso- Estado. Relatórios dos Governadores da 2º Republica – 1936-1953. APMT. Cuiabá- MT.

MULLER, Julio Strubing. **Relatório apresentado ao Presidente da Republica em 1939.**APMT. Cuiabá – MT**.**

SÁ, N, P e Sá E, F. **Revisitando a história da escola primária os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república.** EdUfmt. Cuiabá, 2011.

SÁ. E, F. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infantil em Mato Grosso (1910 – 1927).**EdUFMT, Cuiabá,2007.

SIQUEIRA, M, E. **HISTÓRIA DE MATO GROSSO: Da ancestralidade aos dias atuais.** Entrelinhas.Cuiabá, 2002.

AS REPRESENTAÇÕES DE INTELECTUAIS DE MATO GROSSO SOBRE O PROFESSOR RURAL NO CONTEXTO DO RURALISMO PEDAGÓGICO

Silvana Maria da Silva (UFMT/PPGE):

Elizabeth Figueiredo de Sá

Resumo: Este estudo é parte de um projeto de mestrado em andamento na Universidade Federal de Mato Grosso, neste recorte busca se compreender as representações de intelectuais de Mato Grosso acerca do papel do professor primário rural, mediante a visão da corrente de pensamento denominada Ruralismo Pedagógico. Para tanto, aborda-se as questões relacionadas com a educação rural. Adotou-se a História Cultural como um modelo teórico metodológico de investigação historiográfica, aliado às produções em história da educação e história da educação de Mato Grosso, bem como, informações obtidas por meio de fontes documentais, (relatórios, mensagens governamentais, entre outros) localizadas no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. O estudo permite identificar que a partir do Estado Novo, impulsionaram-se debates sobre o ensino primário rural, essas discussões faziam-se, sob a influência do movimento ruralista denominado Ruralismo Pedagógico, que procurou consolidar ideias e propostas para alcançar respostas às necessidades que emergiam no ensino rural. O RuralismoPedagógico teve repercussão em Mato Grosso, e se fez presente nos discursos de seus intelectuais da educação, sendo difundidos em congressos e publicações. Dentre eles destacam se Gervásio Leite, Júlio Galvão Vaz Cerquinho e Francisco Ferreira Mendes, os quais elaboraram propostas, influenciados por esta perspectiva, a fim de oportunizar o ensino rural mato-grossense de forma diferenciada das escolas urbanas e com a mesma qualidade, destacando neste contexto o papel do professor que nele atuava. Nesse sentido, foi possível identificar pelos escritos desses intelectuais, o anseio por uma escola específica ao homem do campo, com professores capacitados tanto para instrução de ler e escrever, quanto para os conhecimentos agrícolas, na qual o mesmo seria o agente responsável por transformar a melhoria de vida do homem do campo, indicando a formação do professor como viés necessário para a melhoria na qualidade do ensino primário rural.

Palavras-chave: História da educação. Ensino Rural. Ruralismo Pedagógico.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta um estudo sobrea história da educação rural em Mato Grosso, trazendo para a discussão as representações dos intelectuais de mato Grosso sobre o professor do ensino primário rural no contexto do movimento ruralista durante nos anos 130 a 1950, o estudo fundamenta-se na NovaHistória Cultural enquanto campo de investigação, por possibilitar um novo olhar sobre a historiografia, aberta a novas conexões com outras modalidades e campos de saber. (BARROS, 2011) e apoia-se no conceito de Representações de Roger Chartier, que propõe a compreensão de como as pessoas percebem a realidade, por meio das relações de forças que há entre os indivíduos e entre os grupos que estabelecem com o mundo social. Nesse sentido, “as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instancias

coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183). Assim, procura-se apreender as representações estabelecidas num determinado grupo social e aquelas construídas pelos próprios sujeitos.

A partir dos anos 1930, com o processo de industrialização os governantes e estudiosos da educação se viram obrigados a repensar as politicas educacionais para o ensino rural. A educação foi compreendida como o caminho central, para que a modernidade fosse alcançada no Brasil, com o atendimento dos anseios pela concepção de uma nação moderna e a promoção social, adventos do processo de industrialização e urbanização. (SÁ & RODHEN, 2015).

Nesse contexto, de industrialização e urbanização, no qual a economia passou do agrário para o industrial. A indústria assume as direções da economia, os interesses urbanos consolidam-se, influenciando as politicas sociais e culturais. Nesta perspectiva, o ensino rural começa a ter visibilidade, e os debates tornam-se mais intensos com o objetivo de aproximá-lo da modernidade. E, era necessário instruir as pessoas que moravam nesse meio, a enfrentar as transformações sociais e econômicas, e assim compreender as ideias de progresso emergentes no país. (ALMEIDA, 2011).

Paralelamente, no interior das escolas rurais era possível verificar que o ensino nos meios rurais não desempenhava papel relevante aos filhos dos trabalhadores que ali viviam, o número de analfabetismo era muito grande, apresentava-se com baixo rendimento em relação à cidade, com professores despreparados, e, contava ainda com péssimas condições de infraestrutura, desta maneira:

> Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, faltas de verbas públicas na escolarização, deficiências na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros. (ALMEIDA, 2011, p.286)

Diante dessa ineficiência da escola rural, intensificam-se as discussões com vistas a criar uma escola cujo currículo atendesse as especificidades e necessidades do homem do campo, e, por outro lado, fazer com que essa população ali permanecesse, visto que, nesse período, devido às condições precárias de vida no campo, o êxodo rural se intensificou nas regiões sul e sudeste do país, e no nordeste, principalmente em função das condições climáticas como os longos períodos da seca. Desse modo, a crescente industrialização e urbanização tornava se atrativas para a população rural que buscava melhores condições de vida na cidade. Isso causou o "inchaço" urbano, desencadeando problemas sociais. Essas questões em torno do ensino no meio rural foram

desencadeadas por um movimento denominado Ruralismo Pedagógico, que propunha um modelo de escola rural, bem como, um papel específico par ao professor do ensino rural.

Em mato Grosso esses debates influenciaram o ideário da educação manifestado por intelectuais governantes que expressaram suas propostas para o ensino primário rural mato-grossense, nas quais se percebe, a figura do professor como viés necessário para a melhoria na qualidade do ensino primário rural. O mesmo seria o agente responsável por transformar a realidade do ensino e do homem do campo, confiando toda responsabilidade a ele pelo triunfo da educação rural. (ALMEIDA, 2011).

O presente artigo configura se da seguinte maneira, será realizado uma contextualização sobre o ruralismo pedagógico no país. Posteriormente será abordado sobre as representações dos intelectuais de Mato Grosso acerca do professor do ensino rural.

2 O Ruralismo Pedagógico

O Ruralismo pedagógico teve início a partir dos anos 1920 e se estende até os anos 1950. (BAREIRO, 2007), foi um movimento defendido por educadores, que tinha como objetivo transformar a escola do meio rural, de forma que atendesse as necessidades do trabalhador do campo, desse modo, a escola além de trabalhar com a instrução para o domínio da leitura e escrita, trabalharia também com técnicas relacionadas ao cultivo da terra e da pecuária, bem como, com questões sanitárias, com isso, pretendia-se fixar o trabalhador rural ao campo, tendo em vista o grande número desses trabalhadores migrando-se para a cidade. Para (Bareiro 2005, p.22) a escola também seria:

> Responsável pela mudança no pensamento do habitante rural, fazendo-o observar os seus valores culturais e ao mesmo tempo integra-lo a um sistema produtivo moderno. Assim a tarefa da escola seria suprir no educando essa falta de cultura, para que ele pudesse se integrar no processo produtivo no campo.

Dessa maneira, havia também, a preocupação com os costumes e práticas das pessoas que habitavam o meio rural, consideradas obsoletas, havendo urgência de "moldar" o trabalhador rural internalizando nele a necessidade de se adaptar aos valores culturais modernos. É por meio do ensino rural então que se iria fazer do "Jeca Tatu[1] (...) um elemento enérgico, ativo por um enriquecimento nacional." (LEITE, 1942, p.3).

[1] Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato em uma de suas obras denominada Urupês. Tal personagem era caipira, aparência desleixada, sem hábitos de higiene e miserável. Representando a crítica

Para isso, era de fundamental importância que a escola rural tivesse um currículo escolar que pudesse atender essas exigências, bem como, capacitar o trabalhador rural com fundamentos e procedimentos técnicos agrícolas, para que o mesmo se apropriasse de novos conhecimentos para acompanhar a modernização do trabalho no campo. Para tanto, os programas de ensino deveriam compor de conhecimentos ligados as instrução e técnicas de agricultura, agropecuária dentre outras especificidades da vida do campo, bem como de conhecimentos ligados a questões sanitárias higienistas.

Segundo Prado (1995) de um modo geral, os pioneiros do ruralismo pedagógico puderam consolidar e viabilizar suas ideias e propostas, sendo intenso esse debate durante o Estado Novo, e demandava respostas para as necessidades sociais mais complexas e urgentes, passou então a ser concebido como uma tendência de pensamento alinhada por intelectuais, que formavam ideias que estavam em debate desde a década de 1920 e que, de maneira resumida: "... consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas" (PRADO, 1995, p.6). Os interesses que passaram a se apresentar de maneira hegemônica, como explica, foram diluídos entre os econômicos e os capitalistas rurais, além dos interesses políticos atrelados às questões urbanas.

Consolidou-se assim a convicção de que a escola rural tinha a incumbência de transformar a vida do trabalhador rural por meio do currículo, aflorando ideias e propostas para o ensino rural. Ao professor caberia a responsabilidade de desenvolver o trabalho docente e ainda definir a ideologia rural que mantivesse o homem no campo, se configurava num apostolado, seria o agente responsável por transformar a realidade, levando-se a crer que os poderes públicos acreditavam numa suposta predestinação rural do país, confiando toda responsabilidade a ele pelo triunfo da educação rural. (ALMEIDA, 2011). Diante dessas prerrogativas, tornou-se necessário investir na formação do professor rural. E, muitos governantes aderiram a essa ideologia, criando Escolas Rurais Normais e ou cursos complementares de ruralismo nos Cursos Normais já existentes.

A esse respeito, é possível constatar experiências com Escolas Normais Rurais, desde 1930, a partir da implantação da Escola Normal Rural, na cidade de Juazeiro do Norte, e posteriormente, a Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte ambas no Ceará. Segundo (Araújo, 2006) essas escolas caracterizaram-se pela experiência pioneira no país e por ser a expressão de ideias e de práticas influenciadas pelo ruralismo pedagógico de forma intensa, contudo, ser professora ruralista, concretizava-se mais pela presença de sua ideologia, e toda carga de emotividade dela decorrente. Na prática, em quase nada foi alterada, em função da ausência de instrumentos necessários ao bom encaminhamento do processo ensino e aprendizagem.

---

que o autor faz à situação do trabalhador rural nos anos 1920. Este personagem torna-se símbolo do homem do campo.

No Rio Grande do Sul, (Werle, 2006) reitera que as Escolas Normais Rurais surgiram para conter o êxodo rural e as diversidades regionais, foram implantadas durante os anos 1940, e o currículo de formação de professores era constituído por conhecimentos relacionados às lidas agrícolas sertanejas ou litorâneas, além de oferecer esse preparo para o mundo rural, tinha um forte embasamento religioso.

Segundo (Souza & Ávila, 2014, p.), no estado de São Paulo "o embate entre os ruralistas e os liberais defensores da escola comum recortaram as representações sobre o homem do campo, as finalidades sociais da escola e o papel dos professores primários rurais". Nesta perspectiva o Ruralismo Pedagógico teve como um de seus principais defensores Sud Menucci, educador e ex-diretor Instrução Pública no Estado de São Paulo, o mesmo se empenhou em defesa duma escola totalmente voltada para as questões do meio rural, em relação à formação dos professores rurais defendia um formação especializada voltada para o ensino rural na organização administrativa e pedagógica.

Havia, no entanto, outros educadores como Fernando de Azevedo e Almeida Júnior que defendiam para o ensino rural no estado de São Paulo, o currículo da escola comum. E, no embate em relação à formação de professores Almeida Júnior que era atual diretor da Instrução Pública em contraposição à Escola Normal Rural, optou pela criação de especialização em cursos já existente, ou seja, acrescentou disciplinas específicas às questões rurais, ao Curso Normal já existente. Nesse sentido foi oferecido esse tipo de curso em duas escolas normais do estado: Escola Normal Livre em Santa Rita do Passa Quatro e na Escola Oficial de São Carlos. Assim: "O sonho de Menucci de uma Escola Normal Rural sucumbiu frente às outras opções de formação especializada, malogrou frente ao modelo de formação ampliada e comum preconizada por Fernando de Azevedo no início dos anos 1930." (SOUZA, 2014, p.29).

Observa-se, portanto, que durante os anos de 1930 a 1950 foi o período de instituição do modelo de formação de professores rurais por meio das Escolas Normais Rurais, principalmente, após a Constituição federal de 1946, que a partir da lei Orgânica do Ensino normal estabelece novas diretrizes para o país, contemplando Escolas normais Rurais.

Além disso, nesse mesmo período, ainda no campo educacional, foram desenvolvidas pelos governos regionais políticas voltadas para a permanência no meio rural. Em 1945 foi criado a Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais – CBAR. Este programa tinha como finalidade a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais, dos quais pode se destacar a elaboração de três subprogramas: Os Centros de Treinamentos, as Semanas Ruralistas e os Clubes Agrícolas.

Ao término do Estado Novo em 1946, foi elaborada a Constituição Federal de 1946, de cunho liberal e democrático, que no campo educacional determinou a obrigatoriedade do ensino

primário e deu competência a União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Regulamentou o ensino primário, o ensino normal e o ensino agrícola, por meio das respectivas Leis: Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Percebe-se apesar da importância dos avanços dessa Constituição, que o ensino primário rural não foi contemplado em sua especificidade, o que demonstra a prescrição de um currículo comum ao ensino primário.

A partir dos anos 1950 iniciam-se de uma forma mais sistemática os programas sociais do Governo Federal em parceria com o ministério da Agricultura e Ministério da Saúde, esses programas educacionais foram denominados como Extensão Rural, que seriam assistência técnicas educativas. (BAREIRO, 2007)

Destacam-se desses programas de extensão o CNER – Campanha Nacional de Educação Rural que era um programa que prestava serviço educativo ao meio rural, preparava técnicos e contribuição no sentido de melhorar a vida dos trabalhadores rurais em relação à saúde e higiene, moral e civismo, já o SSR – Serviço Social Rural - que desenvolveram projetos e programas visando à preparação técnica rural nas áreas e saúde, trabalho, associativista, economia domestica, entre outros. Destacam-se também As missões Rurais em parceria com a igreja católica e a Campanha nacional de Alfabetização de Adultos.

De maneira geral todos esses programas, eram pacotes educacionais por meio de acordo entre os Estados Unidos e o Brasil. Eram cursos rápidos, práticos e ocasionais, delimitado por ações assistencialistas, sem a discussão sobre os problemas existentes com os agricultores atendendo apenas as necessidades imediatas. (BAREIRO, 2007)

O Ruralismo Pedagógico foi um movimento que iniciou as discussões enfatizando os problemas existentes nas escolas rurais, tendo como pano de fundo a fixação do homem ao campo, apresentava como proposta a criação duma escola com um currículo que fosse capaz de auxiliar a população do meio rural, justificando com isso que o ensino rural iria conter a migração para a cidade.

Cabe salientar que o ensino ofertado no meio rural não foi o responsável pela migração do homem do campo para a cidade, embora que, aos trabalhadores rurais, o conhecimento sempre tenha sido negado, cujos programas de ensino sempre foram concebidos de forma rudimentar, onde bastava que se ensinasse a ler, escrever e contar. Um ensino diferente da educação oferecida para a elite, que certamente vivia na cidade. Os povos do meio rural fugiam para a cidade porque era a única alternativa encontrada, em busca de melhores condições de vida. Nesse sentido:

> A escola não é responsável pelo êxodo rural, pois não cabe a ela a incumbência de fixar o homem nesse ou naquele meio. Se as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais no campo, não há

> qualidade de escola que garanta sua permanência ou fixação no lugar. Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador rural passasse a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e às condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-lo em sua atividade agrícola (BAREIRO, 2007, p.25/26).

Nesse sentido, a fixação do homem no campo, demanda de várias politicas públicas (fomento, assistência técnica, educação, saúde, moradia, entre outros fatores.) politicas estas que garantam a melhoria da qualidade de vida destes sujeitos. Entretanto, estes elementos foram deixados de lado pelos pioneiros do ruralismo pedagógico. E, portanto, não é a escola quem deve dar respostas e soluções aos problemas sociais e políticos que envolvia a população trabalhadora rural, e sim o Estado responsável pelo desenvolvimento de politicas sociais e econômicas com vistas à melhoria de vida das pessoas.

É possível verificar ao longo da primeira metade do século vinte, que as práticas de ensino das escolas rurais ainda se configuravam num ensino insuficiente, embora tenha sido retratado preocupações por parte de educadores e governantes, e, ao longo das décadas dos anos 1930 a 1950 tenha se desenvolvido políticas educacionais visando a melhoria da educação no campo, essas políticas demonstravam um caráter muito mais de produção do que de escolarização, ou seja, as medidas tomadas em relação a educação no campo se transformou em programas para o aumento da produtividade do campo. Ao passo, que a escolarização do ensino primário rural permaneceu ainda com os mesmos problemas, tais como, um número relevante de professores leigos, deixando a desejar quanto aos processos pedagógicos, e com condições de infraestrutura precária, perdurando assim as representações de que aos sujeitos de "menor valor" basta apenas a instrução de ler, escrever e fazer conta.

3 As representações de intelectuais de Mato Grosso sobre os professores do ensino rural no contexto do Ruralismo Pedagógico.

O Ruralismo Pedagógico foi um movimento como já dito anteriormente, que tinha como pano de fundo fixar o homem no campo, a fim de controlar o fenômeno do êxodo rural. Ao falar sobre essas discussões em Mato Grosso, pode parecer estranho, visto que nesse período histórico, o mesmo fazia parte de um dos estados mais despovoados e de grande extensão territorial do país. E, portanto, pode se afirmar que não havia migração em massa dos povos das regiões rurais para

a cidade, embora a população rural representava a maioria e também a mais pobre. A partir dos anos 1940, Mato Grosso inicia o processo de colonização por meio da Marcha para o Oeste, política de povoação do Governo Getúlio Vargas, que tinha como objetivo as populações rurais do centro sul, para as regiões rurais menos povoadas, no caso o Oeste do país. Esse Projeto de Colonização também era uma forma de manter o homem a terra, pois o conduzia os povos de uma região rural à outra região rural.

A proposta ruralista tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem ao campo por meio da pedagogia (NETO, 2016) a ser desenvolvida por intermédio do professor, do método e do currículo, ou seja, um currículo específico para a escola rural. Esse movimento também teve o apoio do governo federal que tinha como projeto de governo a interação nacional, utilizando a educação em seu discurso como forma de elevação social das pessoas.

Nesse sentido, além dos ideais integralistas de Vargas, que recebia o apoio de muitos intelectuais, e pelo fato que naquele momento as escolas rurais estavam em debate, considerando-se ainda que o ensino rural em Mato Grosso, também se configurava de maneira ineficiente, o ruralismo pedagógico teve repercussão em Mato Grosso, e se fez presente nos discursos dos intelectuais da educação e representantes políticos da época. Dentre eles destacam se Júlio Galvão Vaz Cerquinho, Gervásio Leite, e Francisco Ferreira Mendes, os dois últimos se fizeram presente no VIII encontro da Associação Brasileira de Educação. Sá e Silva (2012) explicam que esses intelectuais "propagaram a concepção de uma escola rural mato-grossense capaz de contribuir para o desenvolvimento do Brasil, caso tivesse um ensino diferenciado das escolas urbanas e adaptado ao campo, porém, com a mesma qualidade." (p.78/79).

Nesse sentido, serão apresentados os aspectos considerados mais relevantes para a reflexão sobre o ensino rural buscando compreender as representações dos mesmos acerca do papel do professor do ensino rural. Esses três intelectuais apresentam em suas teses preocupações com o ensino rural, apresentando propostas em consonância com o movimento ruralista, apontam a deficiência do ensino rural, e a necessidade de uma escola adaptada a singularidade das regiões rurais, cujo trabalho seria de responsabilidade do professor rural.

Em 1937 Júlio Galvão Vaz Cerquinho, publicou a Tese Pelo Ensino Rural, apresentada no 1º Congresso Interestadual de Educação Rural, nesta Tese apresenta oito temas referentes à educação rural, consoante com as ideias debatidas pela perspectiva do Ruralismo pedagógico.

O autor afirma que a escola que mais convém ao Brasil é a escola rural, e o ensino primário rural deveria se tornar subordinado ao governo federal, subordinado ao Ministério da Cultura, sendo o ensino gratuito, obrigatório e em forma de internato, considerando a distancia que por muitas vezes dificulta a ida do aluno à escola. Essas escolas deveriam ser constituídas de professores instruídos por escolas medias de agricultura e veterinária. Destaca o papel do

professor, que em seu entendimento deveria ser um professor rural, sugerindo que fossem ministradas disciplinas especializadas em agricultura e veterinária nas Escolas Normais no país, para formar professores primários rurais. Em seguida, atribui toda a responsabilidade ao professor para o sucesso dessa escola primaria rural:

> Não é a escola capaz de preparar o lavrador que hoje senhor da terra, foi ontem apenas operário rural? A escola primaria rural é que deve ficar affecta a preparação do lavrador e do criador de ontem e de hoje e transforma-lo pelo trabalho consciente, de operários rurais em pequenos proprietários agropecuários. O trimpho de these deste tema depende única e exclusivamente da formação dos mestres, que se forem eficientes nos salvarão. (CERQUINHO, 237, P.9).

Sendo o professor o agente transformador da realidade, deveria receber formação especifica, estando o mesmo preparado, este daria conta de transformar a realidade do ensino rural, bem como, dos problemas da vida do homem do campo. Considerando que o ensino rural proposto, pelo que se observa, seria transformar um lavrador em pequeno proprietário, fica as indagações: Seria a escola por meio desse ensino voltado para instrumentalização agrícola para o trabalho, capaz de transformar a realidade dos povos dos meios rurais? E, em quais condições de formação seria formado esse "professor rural" tendo em vista que naquele momento Mato Grosso ficou sem o curso de formação para professores ofertados pelas Escolas Normais públicas, uma vez que essas escolas foram desativadas, e, no caso de Cuiabá, foi transferindo para o Colégio Liceu Cuiabano, o Curso Complementar Especializado para Professores com apenas um ano de duração?

Gervásio leite, Diretor do Departamento de Nacional de Estatística de mato Grosso, explicitou os problemas do ensino rural em Mato Grosso, apresentando suas especificidades. Preocupou-se em reivindicar com urgência mudanças no ensino rural no Estado. Em 1942, apresentou sua tese no VIII Congresso da Associação Brasileira de Educação. Neste VIII encontro da ABE, o ensino rural teve destaque e os debates apresentados faziam-se, sob a influência do movimento do Ruralismo Pedagógico.

O autor expressa-se sobre a crise da escola primária, ressaltando que a instrução primária na zona rural deveria ser fator de valorização do homem do campo. E, Destaca a necessidade de serem tomadas medidas urgentes, para uma politica educacional, que melhorasse a qualidade do ensino rural, e com isso, garantisse a permanência do homem ao campo. No que diz respeito ao professor, destaca o investimento na formação dos professores, melhorando também a remuneração dos mesmos.Segundo ele, o sucesso da escola está condicionado ao papel do professor, e faz severas críticas:

> Os professores rurais não tem nenhum preparo especial, não são habilitados por uma escola especializada no conhecimento daquelas indispensáveis noções necessárias para se tornarem de fato, professores especializados. Não podendo se orientar no sentido de conhecer e tentar encaminhar resoluções para os problemas do meio a que servem, passam, então, a ensinantes do "ler, escrever, e contar" (...) o professor na zona rural não deve ser apenas professor, mas, também, o consultor agrícola, o contabilista, o enfermeiro, o conselheiro. Ele deve ser visto pelos pais de seus alunos como um conhecedor dos problemas capaz de minorar seus sofrimentos (LEITE, 1942, p. 16/17).

Nesse sentido, por não ter preparo o ensino também não tinha efeito, era preciso um curso para formar professores rurais, tornando os professores capacitados tanto para instrução de ler e escrever, quanto para os conhecimentos agrícolas. Ou seja, o professor rural seria o agente responsável por transformar a realidade do homem do campo.

O autor também vê importância em investir na formação do professor rural, ao afirmar que:

> Para a manutenção eficiente da escola rural é indispensável estabelecimento adequado capaz de formar "professores rurais", inclinados à vida rural que tenham "alma de ruralistas" e que possam desse modo acentuar em nossos caipiras om gosto pela vida agrícola, quer por um lado, facilitando-lhes conhecimento de noções e práticas modernas de agricultura, de higiene e de saneamento, como, de outra parte, evitando um ensino urbanizado, que faça da cidade um permanente centro de atrações.

Percebe-se por tanto, a importância dada a uma formação que vislumbrasse a fixação do homem e o professor no campo, com um currículo constituído por programas de ensino voltado para as práticas de situações cotidianas da vida nos meios rurais. Contudo, o que se percebe é que o ensino rural era determinado pelos interesses que fomentavam a vida urbana, tendo como preocupação o trabalho agrícola, no sentido de ajustar o indivíduo ao seu meio, melhorando a produção no campo, e incentivando os hábitos de higiene rural. Nesse sentido Almeida (2011, p.) explica que:

> A educação rural é vista como um instrumento capaz de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas nas ciências, etc.

O diretor da Instrução Pública Francisco Ferreira Mendes, também escreveu uma tese para o VIII Congresso da Associação Brasileira de Educação. Nesta tese especifica as ruralidades mato-grossenses, e revela a fragilidade do ensino rural, como por exemplo, a falta de inspeção, a precariedade das condições do ensino e de recursos didáticos, e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Conforme trecho a seguir:

> A professora nomeada para a regência da escola, não conhece o lugar e o meio em que vai servir, mas, precisa ganhar a vida e a subsistência da família (...) quando tem forças reage e consegue mudar se, para outro meio onde, muitas vezes, vai encontrar os mesmos ou novos embaraços. Com isso, leva a professora o tempo a pensar no período das férias para regressar ao lar, de onde, com muito custo, constrangida, no início do novo ano escolar, volta a retomar a atividade, sem nenhum estímulo e sempre contrafeita. (FRANCISCO FERREIRA MENDES, P. 199, 1942).

No que diz respeito ao papel do professor no ensino rural, o autor conclui enfatizando que o ensino rural só tomara outros rumos, a partir do momento em que houver no estado professores capacitados para dar conta de atender as exigências existentes.

> "O problema do ensino primário mato-grossense, para alcançar os objetivos mais sadios do nacionalismo pátrio dentro da verdadeira realidade brasileira, está na dependência, primeiramente de formação profissional dos professores. Sem este elemento, educado e bem formado tendo o espírito preparado para a compreensão do grande e nobre dever de preceptor o espírito preparado para a compreensão do grande e nobre dever de preceptor e formador do futuro da terra comum, toda organização que ser ao ensino primário, por mais completa que seja, não chegará nunca atingir com eficiência os fins da educação da infância. " (FRANCISCO FERREIRA MENDES, P. 200, 1942).

Desta forma, percebe-se que o professor é o responsável pela melhoria na qualidade do ensino e sendo o protagonista desse processo, faz se necessário que o mesmo tenha uma formação adequada, sem a qual não há possibilidade de avanços.

De maneira geral Júlio Galvão Vaz Cerquinho, Gervásio Leite e Francisco Ferreira Mendes, Debateram os problemas do ensino rural mato-grossense apresentando propostas de acordo que estavam em consenso com os ideais do movimento ruralista difundido em todo o país, percebe-se nessas proposições o anseio por experiências que já existiam em outros estados do país, tais como, a escola norma rural e o clubes agrícolas.

Assim, pode se observar que as representações que tinham sobre os professores rurais no contexto do ruralismo pedagógico, eram a de "autores" responsáveis pela proeza de transformar a realidade do ensino rural e do homem do campo, conforme afirma Neto (2006, P.41):

> Nessa concepção, caberia ao professor o papel de criar uma ideologia rural que visasse fixar o trabalhador na terra. O fator econômico, nesse caso, não aparecia como elemento criador dos mecanismos que pudessem servir de base para o assentamento e permanência do trabalhador rural no seu habitat original. A falta de uma política agrícola e fundiária que visasse beneficiar o pequeno produtor também não parecia importante para esses pensadores, nesse contexto.

Em conformidade com esse pensamento, Almeida (2011, p. 286) explica que "pode se dizer que há uma omissão do Estado e as responsabilidades educacionais são transferidas ao professor. Ele é o agente que deveria lutar por melhorias nas regiões em que trabalhava, e via de regra sozinho".

Sendo assim, essas representações sobre o professor rural enquanto protagonista do ensino rural desconsiderava sobre em quais condições de ensino tais professores exerciam seu trabalho. Pelas discussões apresentadas por esses intelectuais, foi possível entender ainda, que os professores que atuavam nas regiões rurais, constituído por sua maioria de professores leigos, foram apontados como os principais responsáveis pelo insucesso escolar do aluno da escola primária rural.

Por outro lado, não se percebe investimento na figura do professor do ensino primário durante esse período, o que se verifica como já foi dito, é a redução do número de acesso ao curso de formação de professores, ao transformar o Curso Normal em um Curso Complementar Especializado, limitando-se o currículo de formação específica. Assim, embora a criação dessas escolas, bem como, o ensino primário, fossem divulgados como elemento primordial no progresso do estado, a educação só apresentava bons resultados nas escolas urbanas, nas regiões rurais continuava sendo quase nulo. (ALVES, 1998). S escolas Normais foram reativadas dez anos depois em 1947, ficando em funcionamento as Escolas Normais particulares.

Contudo, apesar das dificuldades e obstáculos já mencionados, os professores que atuavam no ensino primário rural, sejam eles leigos ou normalistas, desenvolveram sua função no trabalho com a escolarização da infância dentro da realidade que o cercava.

4 Considerações Finais

O ruralismo pedagógico foi um movimento que pôs em destaque o ensino rural, essas discussões desencadearam perspectivas que viessem consolidar numa nova escola rural, a qual deveria atender as necessidades que apresentavam o homem do campo, o objetivo dessas

discussões era investir na escola rural, para que por meio da educação evitasse o êxodo rural, fixando assim o home à terra.

Em Mato Grosso, alguns intelectuais da educação apropriaram se dessas ideias e criaram propostas para o ensino rural. Foi possível perceber que as representações desses intelectuais sobre os professores rurais, eram de que os mesmos seriam os responsáveis pela condução dessa ideologia de fixar o homem ao campo. Para isso, deveriam ser capacitados, e além de conduzir o processo de ensino deveriam também ensinar conhecimentos agrícolas e demais conhecimentos relacionados ao cotidiano da vida rural, transfonando-se assim em protagonistas para a resolução do problema do ensino rural no estado.

Ao identificar a formação do professor como viés necessário para a melhoria na qualidade do ensino rural, esses intelectuais, demonstraram um descompasso, uma vez que mato Grosso, no momento em o país encontra-se com aumento de criações de escolas de formação de professores, o estado desativa suas escolas normais, reduzindo a oferta de formação de professores nas redes públicas, deixando apenas por conta das instituições particulares.

Nesse sentido, quem atuava no ensino primário rural eramem maioria os professores leigos que foram responsabilizados pelo insucesso da escola rural, omitindo-se as responsabilidades do governo, transferindo-as exclusivamente a esses professores rurais.

Referências

ALMEIDA, D. B. A **Educação Rural como Processo Civilizador**. In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** STEPHANOU. M. & BASTOS. M. H. C.Vozes. 4ª ed. Petrópolis. 2011.

BAREIRO. E. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná – 1930-2005**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2007.

BARR0S. J. D. **A Nova História Cultural –** considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

CERQUINHO. J. G. V. Pelo Ensino Rural. Cuiabá. 1937.

CHARTIER. R. **O Mundo como Representação**. São Paulo, V. 5, n. 11, abril, 1991.

ALVES, L. M. A. **Nas trilhas do ensino**. Cuiabá, EDUFMT. 1998.

LEITE. G. **Aspecto mato-grossense do ensino rural**, Cuiabá. 1942.

MATO GROSSO. Relatório Geral da Instrução Pública, 1931. APMT – 1931.

MENDES. F. A. F. **O Ensino Primário em Mato Grosso.** In: Anais do oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia. Associação Brasileira de Educação. 1942.

NETO. L.B. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo.** Uberlândia, Navegando Publicações. 2016.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: _____. **Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

SÁ, E. F. ROHDEN, J. B.**Ser professora primária em Mato Grosso (1930-1945).** Notandum, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 127-138.

SOUZA. R. F. & ÁVILA. V. P. S. **As disputas em torno do ensino primário rural** (São Paulo, 2931-1947). História da Educação On Line. Porto Alegre. V. 18, n. 43, mai/ago 2014.

WERLE. F. O. C. Escola Normal Rural Articulando a Evangelização à Formação do Professor. Disponivel em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/10FlaviaWerle.pdf acesso em 14/10/2016.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O GARIMPO EM ALTA FLORESTA-MT

Marcos Ribeiro da Silva-Seduc-MT - marcos_hist@hotmail.com

Resumo: Este artigo é resultado da conclusão do curso de Pós Graduação em História de Mato Grosso oferecido pelo Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, campus Alta Floresta-MT.O trabalho em questão se debruçou na investigação com vistas a compreender o processo de formação da colonização e analisar os impactos socioambientais dessa colonização com o garimpo de Alta Floresta. Esta pesquisa de caráter bibliográfico sobre os impactos ambientais proporcionados pelas atividades garimpeiras que modificou de forma agressiva e desordenada o meio ambiente no município de Alta Floresta MT. A metodologia utilizada pautou-se em revisão bibliográfica. Trabalho fundamentado nos estudos dos pesquisadores, José de Souza Martins (2009), Júlio César dos Santos e Vitale Joanine Neto (2015), Vitale Joanine Neto (2007) e Sandra Mara Neves (2011). Os resultados demostraram que o processo de colonização impulsionou o desmatamento em virtude das atividades garimpeiras levando a deterioração do ambiente diante dos impactos ambientais, sociais e econômicos em Alta Floresta-MT. Compreende-se que Alta Floresta tem passado por intensa transformação produtiva, pelo processo de concentração fundiária e exploração de recursos naturais por meio dessa atividade. Evidencia-se então que as atividades extrativistas de minérios não impulsionaram apenas os conflitos humanos, com o ímpeto migratório, mas sim grandes impactos socioambientais marcando a paisagem natural do município. Constatou-se também que os impactos ambientais deixados pelo garimpo são irreparáveis, tendo em vista, a modificação da paisagem e a contaminação do solo e do lençol freático, causando grades danos ao ambiente.

Palavras-chave: Garimpo. Impactos ambientais. Projeto de colonização.

1 Introdução

O Estado de Mato Grosso é considerado um espaço geográfico de fronteira agrícola, recebendo fluxos migratórios muito grandes, vindos, principalmente, da região Sul do país. Esse processo se deu mais intensamente na década de 1970, quando as famílias aqui chegaram em busca de melhores condições de vida e posse de terras férteis e baratas. Martins (2009).

Segundo Vitale Joanoni Neto (2007), a região amazônica apresentou uma das mais altas taxas de crescimento nesse período, quando teve início à implantação do município de Alta

Floresta, cuja origem se consolidou por meio de um projeto de colonização particular desenvolvido pela empresa INDECO (Integração, Desenvolvimento e Colonização).

Segundo Guimarães Neto (1998), a INDECO oferecia à família do agricultor melhorias de vida, isto é, uma vida nova. Com o lema: "venha plantar conosco" em terras férteis dos projetos Alta Floresta e Paranaíta as rentáveis culturas do café, arroz, feijão, milho, mandioca e outras. Segundo Silva Filho (1994), este projeto foi estruturado a partir de 800 mil hectares adquiridos no processo de licitação de terras promovido pelo governo estadual.

Nesse sentido, o projeto de Alta Floresta foi iniciado em 1973 com o objetivo de receber os primeiros migrantes em 1976, vindos principalmente do estado do Paraná, atraídos pela expectativa de ser uma terra propícia ao plantio do café. Tornando-se distrito do município de Aripuanã, pela Lei estadual nº 3921, de 19-09-1977. Já em 1978 a cidade de Alta Floresta apresentava em torno de 15 mil habitantes. E neste mesmo ano, mais de 100 mil garimpeiros assentaram-se nas margens do Rio Teles Pires, criando uma tensão entre a faiscagem e o trabalho com a agricultura. E, em 18 de dezembro de 1979, tornou-se município pela Lei Estadual nº 4157.

Guimarães Neto (1986), diz que com a imigração dos colonos, Alta Floresta progrediu rapidamente, chegando a algo em torno de 100 mil habitantes. O município somado à microrregião de Colíder apresentou altas taxas de crescimento populacional em relação ao Estado. Alta Floresta durante toda a década de 1980 onde foi alvo de exploração garimpeira, mudando completamente o perfil de município agropecuário traçado originalmente pelo projeto de colonização da INDECO, transformando-se em polo regional de atividades ligadas ao garimpo. A dificuldade para a estabilização do setor agropecuário liberou mão de obra e capital para os garimpos.

Na verdade, a importância deste tipo de atividade também se expressa na significativa urbanização da microrregião de Alta Floresta (28,8% em 1960 e 56,3%, em 1990, posto que se estabelecesse uma rede de serviços e comércio para a venda do ouro (IBGE, 1991). Contudo, a maioria dos colonos adquiriram muitos lotes de 30 a 100 hectares por preços bem em conta. Além da agricultura de subsistência, como feijão, arroz e milho, Alta Floresta também explorou os produtos nativos da terra, como o cacau, guaraná, castanho e borracha.

Assim, segundo Joanoni Neto (2007, p.77), o grande número de colonos seu deu em virtude das propagandas de ocupar espaços vazios, pois um dos elementos introdutores do fluxo populacional foi à propaganda era de terras de terras 'férteis' e 'baratas', na Amazônia Legal. Ainda segundo o autor, outro fator que atraiu consideráveis fluxos demográficos foi à extração de minérios, trazendo migrantes de outros estados, de diversas regiões, sobretudo, os nordestinos, que foram atraídos para a nossa região devido à descoberta de ouro às margens do rio Teles Pires.

Diante disso, houve também o fluxo de garimpeiros oriundos dos garimpos de Juruena e do Sul do Pará, cujo acesso estava facilitado pelas estradas construídas pelos projetos de colonização.

Embora esse tipo de exploração tenha sido efêmero, passageira ao que tudo indica, teve relevância no processo de ocupação e crescimento populacional da região. Nesse contexto, não houve apenas a expansão da fronteira agrícola, mas, principalmente da atividade garimpeira, que imprimiu um ritmo intenso de crescimento demográfico deixando grandes impactos ao meio ambiente do município. Guimarães Neto (1986).

Nessa perspectiva, sabendo dos impactos ambientais do garimpo em Alta Floresta, proporcionados pelas atividades garimpeiras que modificou de forma agressiva o meio ambiente no município, surgiu à motivação e interesse pelo presente estudo, considerado de suma importância e relevância social por ajudar a compreender como se deu o processo de colonização de Alta Floresta a partir de 1973 e os impactos socioambientais deixados pelas atividades garimpeiras no processo de colonização.

Esse estudo que ora apresenta-se, surgiu no âmbito do curso de Pós-graduação em História de Mato Grosso pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Alta Floresta, com intuito de compreender o processo de formação da colonização deixadas especificamente pelas atividades garimpeiras, e está dividido em duas etapas: na primeira etapa, busca compreender como se deu o processo de colonização de Alta Floresta a partir de 1973. E na segunda etapa dialoga-se a respeito dos impactos socioambientais deixados pelas atividades garimpeiras no processo de colonização.

Nesse sentido, o foco principal desse estudo é trazer a tona reflexões a respeito do processo de formação da colonização de Alta Floresta MT e os impactos socioambientais dessa colonização, deixada pelas atividades garimpeira.

O recorte temporal desse trabalho abarca os anos de 1973 a 1990, em virtude do apogeu e declínio das atividades auríferas no município. Em termos teórico-metodológicos, optou-se por uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas concepções dos estudos dos pesquisadores Vitale Joanoni Neto (2007, 2015), Júlio César dos Santos (2015), José de Souza Martins (2010) e Sandra Mara A. da Silva Neves (2011) e Guimarães Neto (1998 e 1986).

2 Contexto Histórico De Alta Floresta

A colonização no Norte de Mato Grosso foi possível aos colonos que partiram rumo a Amazônia desconhecida por incentivo do governo brasileiro. Neste processo, “as

primeiras vítimas dizimadas foram às nações indígenas, trabalhadores, colonos e garimpeiros". (SOUZA, 1990, p. 160).

Para Joanoni Neto (2007), não houve "Projetos de Colonização" no norte do Estado de Mato Grosso, o que ocorreu foi uma grande operação para comercialização de terras adquiridas em condições muito favoráveis por grandes empresas privadas.

Souza (1990), como Guimarães Neto (1986), afirmam a dinâmica de ocupação e a chegada dos pioneiros, trabalhadores sem terra, pequenos proprietários e colonos de origem sulista e paranaenses, visando oportunidade de melhores condições de vida, alimentando no imaginário desses sujeitos o mito da "terra prometida".

Conforme Souza (1990), os municípios colonizados por empresas privadas, como no caso Alta Floresta, passou a ser apreciada como "modelo de colonização". Foi colonizada pela INDECO, criada por Ariosto da Riva. A colonizadora anteriormente mencionada oportunizou o surgimento do nome do futuro município por meio de um concurso realizado nas escolas de Cuiabá. Criava-se então o distrito de Alta Floresta por meio da Lei Estadual nº 3.921, até então, pertencente ao município de Aripuanã. Assim sendo, Guimarães Neto (1986), afirma que o projeto de colonização sempre esteve sob a mira disciplinar de Ariosto da Riva, com a proposta de incitar e aumentar as atividades agrícolas para os colonos e seus familiares.

No que diz respeito à atividade econômica, Alta Floresta iniciou-se com as lavouras de café, cacau e guaraná, com apoio do colonizador, todavia, ensaio fracassado em virtude do solo não produtivo, levando a baixa laboriosidade causada pelo descobrimento de jazidas de ouro no subsolo.

Nessa perspectiva, em 1978, os colonos eliminaram a ideia do trabalho no campo e partiram rumo à extração de ouro. O que se pode verificar por meio da narrativa de Rosa e Perin (2003),

> Eram apenas uns poucos, depois dezenas, centenas e até milhares de garimpeiros que chegavam do Sul do Pará e da região Nordeste. O colonizador usou de todos os meios, como o controle de entrada e saída das pessoas do projeto, e em alguns casos até o uso da força para impedir que seu projeto fosse alterado, no entanto a multidão não foi contida e durante um período de 10 anos os colonos conviveram e/ou tornaram-se garimpeiros até que o ciclo do ouro acabou. (ROSA, PERIN, 2003, p. 75).

Pode-se entender que Alta Floresta fazia parte de uma grande reserva aurífera do país, segundo a autora acima mencionada, o colonizador usou de vários artifícios para controlar a

entrada e saída das pessoas do projeto, em contrapartida, a extração de ouro com as atividades garimpeiras gerou muitas doenças, bem como um aumento significativo de indicadores de violência, chegando a chegar a 100 mil habitantes. Tendo um declínio de 50 % da população no ano de 2010.

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), da população total do município, 43.431 habitantes residem na zona urbana e 6.446 na zona rural, tendo então, um percentual de 86,89% residentes no centro urbano. Dessa forma, o município tem 840 estabelecimentos comerciais, entre comércios, serviços e indústrias.

Os estudos de Rocha (2003) mostram-nos que as primeiras escolas em Alta Floresta foram organizadas pela Igreja e quem lecionava eram os próprios colonos, aqueles que tinham o mínimo de estudos e desejo de contribuir. E os docentes eram escolhidos entre os filhos dos colonos que possuíssem maior escolaridade e recebiam treinamento para tal função, coordenados pelo Professor Benjamim Pádua em um Instituto de Educação mantido pela INDECO.

2.1 Os Garimpos em Alta Floresta

Durante muito tempo, o garimpo no século XX foi motivo de tensões e conflitos por meio da atividade mineradora bem como em todo o Brasil. Mantendo-se o centro da economia extrativista no município de Alta Floresta, tornando pequenas vilas em grandes cidades. (CANDACE, 1994).

Segundo Ferreira (1980), em nosso país, o termo “garimpagem” está relacionado à atividade em que o “garimpeiro” extrai metais e pedras preciosas, como diamantes, esmeraldas, etc.

Sabe-se que a garimpagem comumente é materializada às margens de rios, em locais que recebem grande volume de sedimentação e em planícies fluviais, principalmente nas bacias hidrográficas do Amazonas e do Paraguai. (FERREIRA, 1980, p. 23).

Por outro lado, conforme Barreto (1993), a legislação brasileira não permite que garimpeiros realizem extração de ouro de depósitos primários. No Brasil temos a lei de nº 7.805 de 20/07/89 que proíbe a extração de minérios aluvionares, coluvionares e eluvionares. Podendo, então, ser realizada somente por associações ou cooperativas de garimpeiros.

Segundo Silva Filho (1994), o principal lócus de garimpagem foi o estado do Pará, enquanto Mato Grosso encontra-se em segundo lugar na garimpagem aurífera. O que se pode notar por meio da figura 1.

PARÁ	MATO GROSSO	AMAZONAS	AMAPÁ	RORAIMA	MARANHÃO	RONDÔNIA
150.000	30.000	20.000	15.000	12.000	8.000	1.000

Figura 1 – Principais regiões de garimpagem na Amazônia brasileira. Destaque para o Pará e MT (30.000 km²).

Fonte: Silva (1994).

Historicamente a atividade extrativista de recursos minerais em Mato Grosso ocorre em situação de ocupação de espaços considerados “desocupados”. Já no século XVIII aventureiros movidos pelo sonho do “Eldorado” ocupam este o território que tinha seus ocupantes, os indígenas. Assim é descrito este feito ocupacional,

> Mato Grosso já nasceu sob os signos da mobilidade e da heterogeneidade. Sempre Eldorado, já era proclamado desde o século XVIII, quando teve suas terras revolvidas por uma população heterogênea e extremamente fluida, constituída de aventureiros que se deslocavam do litoral para o sertão. Porem, essas terras eram habitadas por nações indígenas que, desde os setecentos, começaram a ser desalojadas de seus territórios. (SANTOS e JOANONI NETO, 2015, p.07).

Segundo Santos (2015), por meio dos fatos históricos de ocupações efetuadas ao longo do percurso de projetos de colonização voltados para a região amazônica brasileira, alguns

municípios foram criados e nesses municípios pertencentes ao território amazônico ocorreu o extrativismo de metais preciosos.

Já com relação à Alta Floresta, a extração de minérios surgiu em virtude dos colonos imigrarem para a região em busca de terras férteis e baratas, deixando a ocupação de suas terras para participar das atividades garimpeiras.

O incentivo marcante para tal decisão dos colonos surge por meio da baixa produtividade e desvalorização da produção agrícola e, ao mesmo tempo, o preço do ouro apresentar-se significativamente positivo àquele cenário, quando "em 1978, a onça27 (oz) valia US$ 403,98 e já no ano de 1980, a mesma medida era comercializada por US$ 892,83. O rápido aumento do preço do ouro, que já era alto, chamou a atenção do poder público que passou a incentivar e investir em pesquisas, buscando aumentar a extração do ouro na Amazônia". (TAFNER JUNIOR 2015, p. 217).

Como dito anteriormente, Alta Floresta chegou a 100 mil habitantes na década de 1980, e Tafner Junior (2015) afirma que neste município esteve presente o prostíbulo Saramandaia, considerado o maior da América Latina, chegando a ter 600 mulheres. Contudo, por volta da década de 1990 Alta Floresta reduziu drasticamente seu crescimento. As pessoas perdiam seus trabalhos com as dificuldades de extração do ouro, acabavam migrando para outros municípios deixando os resquícios da extração do minério para o solo altaflorestense.

TAFNER JUNIOR (2015), diz que não suportando as atividades garimpeiras, a produção do ouro em Alta Floresta fora marcada por prostituição, jogos e instabilidade da moradia, levando muitos agricultores abandonaram as suas terras pela sedução do ouro. Podemos compreender melhor por meio dos estudos de Joanoni Neto:

> A Colonização oficial não foi capaz de acompanhar o volume de pressão dos fluxos migratórios e menos ainda a demanda imposta pela ocupação espontânea de Mato Grosso [...] e Alta Floresta fez parte de uma das mais importantes reservas auríferas do Brasil. (JOANONE NETO, 2007, p 38).

Não obstante, a igreja católica tomou o partido dos agricultores e procurou contribuir para a solução da crise, enquanto o colonizador Ariosto da Rivatentava controlar os garimpos. Os agricultores tentavam "salvar" as características da cidade, como estrutura econômica e agrícola, evitando a azáfama garimpeira.

Tafner Júnior (2015, p. 221) afirma que Ariosto da Riva, junto a Benedito Vieira, por estratégia de proteção aos colonos acabou melhorando as condições de trabalho dos garimpeiros. Com ideologia em manter o garimpeiro a certa distância da colonização. Estratégia que na ocasião teve efeito contrário.

O movimento de colonização da região foi marcado pela ideia de ‘fronteira’, que se trata de um movimento em que relações sociais e políticas são marcadas pelo movimento de expansão demográfica sobre terras ‘não ocupadas’ ou ‘insuficientemente’ ocupadas. (MARTINS, 2009, p. 132). Assim sendo, a chegada dessas pessoas foi marcada por experimentações e conflitos. O autor mostra que a fronteira possui dois lados. O que se pode verificar:

> À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os ditos civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro [...] nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. (MARTINS, 2009, p. 133).

Nota-se que a expansão fronteiriça em sua dimensão econômica é secundária, a fronteira é onde há uma situação de conflitos em que deve ser levada em consideração a diversidade humana. Entretanto, os garimpeiros dispunham de infraestrutura de escritório (inclusive de helicóptero), demonstrando a organização dos garimpeiros para o desenvolvimento da faiscagem.

Percebe-se que a região Centro-oeste de Mato Grosso, no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, não foi assentado apenas na agropecuária como a princípio se imaginava, e sim, pela forte busca das atividades auríferas. As atividades extrativas de minérios cobriram parte substancial de sua economia, sendo uma das mais importantes riquezas do estado e, consequentemente, Alta Floresta foi um dos locais de maior produção, tendo sua maior representatividade economia no estado.

Segundo (NEVES, 2011, p. 03), Alta Floresta em seu processo de ocupação econômica de terras foi intenso, o que por sua vez acarretou grandes impactos e transformações com a paisagem local, marcados pela dinâmica migratória. (NEVES, 2011, p. 03). O que não difere do ocorrido no município de Alta Floresta MT.

Esta dinâmica extrativista ganha dimensão mesmo sem infraestrutura de acesso como afirma Tafner Júnior (2015, p. 219), os locais de garimpo se proliferavam nas proximidades das áreas agrícolas pertencentes à INDECO. Não havia estradas que levassem às áreas de garimpos. O único meio de transporte era o avião. Alguns investidores, antigos garimpeiros de outras regiões do Brasil, abriram estradas em meio à mata, construindo uma pista de pouso de aviões que traziam

e levavam o ouro e os garimpeiros. Ao lado destas pistas nasciam vilas que recebiam infraestrutura como farmácias, armazéns e as cabanas dos garimpeiros.

Para esclarecer essa questão, Guimarães Neto (1986), afirma que o trabalho no garimpo não se resume apenas em aventuras, mas sim em consequências drásticas na vida dos sujeitos sociais. Diante destes pressupostos, o Garimpo em Alta Floresta apresentou-se de forma degradante ao meio ambiente, resultando em exploração do solo com a extração de minérios, apesar de ser legalizado pelo Governo Federal.

Ainda a autora diz que naquela época havia muitas trocas populacionais entre as microrregiões vizinhas como Colíder, Sinop e Alto do Teles Pires, devido estarem relacionadas à atividade garimpeira, cuja mobilidade de seus trabalhadores é muito típica; pois os garimpeiros não se fixavam no local por muito tempo. E, a maneira pela qual a maior parte do município de Alta Floresta foi ocupada teve implicações diretas sobre o perfil socioambiental do município, consequentemente em virtude da migração. Como pontua Neves (2011), as atividades humanas constituem o principal dos processos erosivos, quando a erosão natural dá lugar à erosão acelerada, resultado da interferência antrópica. Deixando muitas famílias sem escolas, postos de saúde, ou mesmo estradas em condições mínimas para o trânsito e escoamento de qualquer tipo de produção.

Dessa forma, as possibilidades de continuidade de expansão demográfica em Alta Floresta ficaram cada vez mais reduzidas, consequentemente a redução de seu poder de atração populacional, com muitos agricultores retornando as suas terras de origem, construindo um novo destino e deixando grandes impactos ambientais ao solo altaflorestense.

3 Os Impactos Ambientais e os Garimpos Em Alta Floresta

No Brasil esta atividade tem origem em sua colonização, presente na Carta Magnas sendo as riquezas minerais pertencentes a Coroa Portuguesa que concedia o Direito de Lavra aos particulares, obrigando ao pagamento da quinta parte de determinada produtividade.

O Brasil tem em seu subsolo reservas abundantes de minérios que se encontram em regime extrativista submetido pelo Decreto-Lei n.º 227/1967 em que constitui rigorosamente Regimes de Aproveitamento dos Recursos Minerais, considerando a diversidade das substâncias, enigmas de aproveitamento e destino da produção, que são:

> a) regime de concessão, quando depender de concessão do Ministro de Estado de Minas e Energia (MME);
>
> b) regime de autorização, quando depender de expedição de alvará de autorização do Diretor-Geral do Departamento;
>
> Nacional de Produção Mineral(DNPM);
>
> c) regime de licenciamento, quando depender de licença expedida em obediência a regulamentos administrativos locais e de registro da licença no DNPM;
>
> d) regime de permissão de lavra garimpeira, quando depender de portaria de permissão do Diretor Geral do DNPM;
>
> e) regime de monopolização, quando, em virtude de lei especial, depender de execução direta ou indireta do Governo Federal. (GONÇALVES, 2009, p.16).

Nesse contexto, diante dos Decretos apresentados, os interessados no extrativismo de metais preciosos terão que participar de licitações para efetuar tal atividade, ou estará sobre irregularidade como ocorre em algumas áreas de garimpagem clandestinas.

Guimarães Neto (1986) aponta que o garimpo lança intensos impactos nos ambientes e meios fluviais, contaminando águas e modificando as paisagens, causando sérios prejuízos ambientais irreversíveis ao ecossistema, comprometendo a saúde do homem para fins lucrativos proveniente da extração mineral. Esses lucros representam cerca R$ 70 milhões por ano e representam de 4% do PIB nacional com a extração do ouro, prata e pedras preciosas.

Neves (2011), afirma que o garimpeiro, ao realizar esse trabalho, faz uso de metais pesados, dentre eles, o mercúrio, o que certamente causa sérios problemas neurológicos, respiratórios e intoxicações acarretadas pelos componentes químicos presentes. A exploração do solo por meio de trabalho ilegal, certamente considerada “natural” no meio do garimpo com a extração de minerais valiosos, causa grandes impactos ambientais.

Os recursos minerais são substâncias de formação natural que permite ser encontrada na parte externa ou interna do solo, e a humanidade desde os primórdios realizam atividades de extração mineral para acúmulo de bens e símbolo de poder.

Com relação à vegetação, com a exploração e aterramento dos rios, contaminam solo, ar e água por meio de metais pesados, sobretudo o mercúrio. No meio ambiente consequentemente a paisagem é alterada, vegetações são extintas e a morte dos animais é potencializada pela contaminação. Ferreira (1980) afirma que o garimpo do ouro teve vital importância na economia de Alta Floresta, mas nos primórdios, os colonizadores tinham vocação essencialmente agrícola, sendo, no entanto, que nem todos aderiram à linha garimpeira.

Com relação aos impactos ambientais desenvolvidos com as atividades garimpeiras em Alta Floresta, é irreparável a degradação desenfreada na retirada da vegetação, de modo que Gedoz (2015) aponta que os feitos proporcionados diante de tantas agressões alteram as características do meio natural. Para essa autora, o garimpo na região trouxe muitos impactos negativos, como a garimpagem em terras indígenas, culminou também em diversos focos de erosão, deslizamento de encostas, alterações em formações rochosas, grave contaminação do solo, obstrução de curso de água, contaminação do lençol freático e poluição.

Entre a problemática causada por esta atividade irregular ou mesmo regulamentada, o imediatismo humano tece esta armadilha contra sua própria existência no ciclo da vida deixando rastros da degradação e da contaminação no recurso hídrico comprometendo a vida dos seres vivos primitivos deste *habitat* natural.

De acordo com o Azevedo (2002), o garimpo ilegal nessas áreas é iminente sendo responsável pelas maiores ações de degradação ambiental na região, já que as empresas legalizadas necessitam cumprir a legislação que condena práticas de agressão ambiental. Esse mesmo autor diz que o uso burocrático de uma legislação torna morosas as autorizações, os aventureiros desenvolvem as atividades extrativistas de metais preciosos na prática da ilegalidade descumprindo a legislação que condena a prática de agressão ambiental.

A grande parte dos garimpos de Alta Floresta nasceu e se desenvolveu de maneira desorganizada e caracterizou-se como um inchaço demográfico, deixando muito mais problemas para a região, ao invés de colaborar com o seu eventual proposto pelo projeto da colonizadora. Assim, as questões ambientais não se limitam à fauna, flora e recursos hídricos, estes são alguns fatores naturais e indefesos agredidos, desconsiderado nas atividades desenvolvidas nas ações humanas do extrativismo garimpeiro.

4 Considerações Finais

Alta Floresta MT até meados dos anos 1980 cumpriu um papel importante no processo de redistribuição espacial da população brasileira. O município é considerado fonte agrícola, contudo, sua trajetória foi uma das mais curtas em função de uma rápida e intensa transformação produtiva, do processo de concentração fundiária e exploração de recursos naturais por meio da atividade garimpeira em áreas naturais.

Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível verificar que a atração migratória, embora não se perpetuando indefinidamente, figurou como alternativa para a absorção do grande contingente de pessoas ligadas a terra no processo de desenvolvimento de Alta Floresta.

A não preocupação com o meio ambiente proporcionou grandes impactos ao solo com as operações efetuadas pelo garimpo, em decorrência de conflitos violentos alterando a característica do projeto de colonização econômico e social de Alta Floresta.

A diminuição da produtividade, a baixa fertilidade do solo preocupou os colonos com a diminuição da produtividade, muitos viram no garimpo a solução para suprir suas necessidades básicas, o que levou alguns colonos a sujeitar-se ao sistema de arrendamento de suas terras para garimpeiros, tendo em vista a vida em fúria no dinamismo econômico sustentado pela atividade aurífera, abarcando as áreas dos municípios de Alta Floresta, Paranaíta e Apiacás.

Referências

AZEVEDO, Adalberto; DELGADO, Célio Cristiano. **Mineração, meio ambiente e mobilidade populacional**: um levantamento nos estados do Centro-Oeste expandido. Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto, 2002.

CANDACE, Slater. All That 'Glitters': **Contemporary Amazonian gold miners narratives**, Comparative Studies. Society and History, v. 36, n. 4, 1994. p. 720-742.

FERREIRA, Eudson de Castro. **Posse e Propriedades territoriais.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1980.

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

GEDOZ, Sirley. Serra Pelada: Em busca do ouro.**Revista Saccaro Casas**, Porto Alegre, v. 4, n.3, p. 8 - 25, mar. 2015. Disponível em: <http://www.saccaro.com.br/site20122/pdf/saccaro-casa-s4.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

GONÇALVES, Paulo César da Silva. **Diagnóstico geoambiental do município de Pedra Branca do Amapari**, Amapá, 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Biodiversidade Tropical) - Fundação Universidade Federal do Amapá.

GUIMARÃES NETO, Regina B. (coord.). **Movimentos populacionais, cidades e culturas no ambiente amazônico** – Mato Grosso. Projeto Integrado de Pesquisa (CNPQ). Cuiabá: UFMT, 1998.

_____, Regina B. **A lenda do ouro verde**. Cuiabá: Edufmt, 1986. 177 p.

IBGE, 2010. Censo Demográfico de 2010. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/ >. Acessado em: 05 out. 2016.

IBGE, 1991. Censo Demográfico de 1991**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/ >. Acessado em: 05 out. 2016.

JOANONI NETO, Vitale, 2007. **Fronteiras da Crença:** Ocupação do Norte de Mato Grosso após 1970. Cuiabá: EduFMT, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira:** a degradação do ouro nos confins humanos. São Paulo: Contexto, 2009.

MANUAL de impactos ambientais: **Orientações básicas sobre aspectos ambientais de atividades produtiva**s. Fortaleza Saraiva, 1999, p. 201.

MULLER, A. C. **Introdução à Ciência Ambiental**. Curitiba – PUC-PR, v. 1, p. 67 73, 2002.

NEVES, Sandra Mara. **Estimativa Da Perda De Solo Por Erosão Hídrica** Na Bacia Hidrográfica Do Rio Jauru/MT. **Soc. & Nat**, Uberlândia, ano 23 n. 3, 423-434, set/dez. 2011.

PERIN, Joseane Almeida Freitas. **A colonização de Alta Floresta sob a ótica da história de vida dos pioneiros:** Uma percepção socioeconômica e ambiental. Originalmente apresentada como monografia de graduação, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, 2005.

ROCHA, Rosane Duarte (2003): **A função da escola-igreja no processo de colonização de Alta Floresta - Mato Grosso.Educ. rev.** Curitiba,n. 21, Jan./Jun. 2003.

ROSA e PERIN. Colonizador e colonos: **na fronteira da terra o limite dos sonhos de um futuro promissor**. Revista do Programa de Ciências Agroambientais, Alta Floresta, v. 2, n.1, p. 71-82, 2008.

SANTOS, Júlio César dos. JOANONI NETO, Vitale. **A Fronteira Noroeste: entre colonos e garimpeiros de Juína.** In: A história na fronteira: garimpos em Mato Grosso na segunda metade do século XX**.** Cuiabá: EdUMT, 2015.

SILVA FILHO et al. **Ética, responsabilidade social e governança corporativa do garimpo da Amazônia**.Campinas, São Paulo: Alínea, 1994.

SOUZA, Laura de Mello. **Desclassificados do Ouro.** A Pobreza Mineira no Século XVIII. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1990.

TAFNER JUNIOR, Armando Wilson. **Expansão da fronteira Agropecuária do Oeste Paulista para a Amazônia:** Trajetória das famílias Ometto e da Riva e a colonização do Norte Mato-Grossense. Belém: 2015. Originalmente apresentada como Tese (Doutorado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, UFPA, 2015.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O BALANÇO DE PRODUÇÃO, UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Helen Arantes Martins -UNEMAT/MT- aranteshelen@hotmail.com
Alceu Zoia – UNEMAT/MT – alceuzoia@hotmail.com

Resumo: Este trabalho subsidia o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa titulada: "O som do assoalho da escola, as peraltices que não voltam mais": memórias de uma escola no município de Vilhena/RO (1960-1980) os modos de lembrar e contar, no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso-MT. Este balanço de produção teve como objetivo demonstrar caminhos investigativos de pesquisas e possibilitar um panorama do que já vem sendo produzido no meio científico sobre a temática. Contou com o apoio de artigos e obras científicas, como Cambi (1999); Luzuiaga (1987) e outros. A pesquisa apresenta detalhes da busca e os descritores selecionados como: história e educação. Buscou-se ainda, um refinamento mais proximal, de pesquisas que discutiam processo histórico das políticas educativas e das práticas escolares. Nas pesquisas analisadas, percebemos como os estudos sobre a história da educação têm sido bastante discutidos principalmente nas universidades públicas e tendo, um número considerável de dissertações sobre o tema nos programas de mestrado. Algumas pesquisas foram selecionadas a fim de subsidiarem o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Palavras-chave: História. Educação. Balanço de produção.

1 Introdução

Considerando que a pesquisa histórica educativa sempre foi alvo de constantes mudanças. Cambi (1999) descreve que a história da educação passou a ser mais nítida nos anos 60 e 70 com novos olhares e caminhos, rompendo com os modelos "teoreticista", "continuísta", "unitário". Foram através de diversas ações conjuntas, que possibilitou um novo modo de entender a história e dar continuidade as pesquisas. Para se aproximarem dessas transformações no modo de entender a história da educação, alguns princípios como: o marxismo, a pesquisa dos *Annales*, a história total, contribuições da psicanálise, estruturalismo, pesquisas quantitativas e qualitativas trouxeram à luz, reflexões. Apesar de profundíssimas diferenças, buscam alguns objetivos em comum. Ainda seguindo a trilha de pensamento do autor, que nos apresenta esse avanço como um pluralismo, diz que:

> Doravante, estamos longe da prática do historicismo à maneira de Croce e de Gramsci, que se desenvolvia em torno de *um* modelo; ao contrário, reconhecemo-nos num tipo de trabalho histórico que se desenvolve em muitas histórias e segundo muitos métodos, desde, a "história estrutural", econômica, social, "das mentalidades", até a dos eventos, a local, a oral-vivida, a psico-história, a etno-história, a história do cotidiano etc.: são todos âmbitos diferentes de pesquisas que reclamam métodos *ad hoc* e uma reflexão metodológica que exalte suas autonomias e suas variedades, além das intersecções e convergências na "história total". A historiografia atual perdeu,

> portanto, a certeza *do* método, assumindo a *dos* métodos e dando vida a uma intensa dialética metodológica, que se remetem os historiadores mais atentos dos últimos decênios, de Braudel a Àries, de Stone a Le Goff, de Duby a Vilar, de Veyne a Koselleck. A história se fez pluralista e implicou uma transformação dos métodos que pusesse em relevo seu complexo jogo recíproco, feito de autonomia e de integração, e sua gestão reflexiva (metametodo-lógica: reflexão em torno dos métodos, do seu estatuto, da sua função, da sua riqueza e variedade). (CAMBI, 1999, p.27, grifo do autor).

Assim, embora todos esses avanços colocados sob óticas diversas e diferenciadas, cada uma carrega sua complexibilidade de investigação e ação na história da educação. Luzuriaga (1987) descreve esse momento como, uma necessidade e aspirações de cada povo e de cada época, que está sempre em constante mudança e continuo desenvolvimento.

Ao considerar tais caminhos de avanços e olhares sobre a história da educação, acredita-se, que há uma ampla variedade de pesquisas já produzidas.

Assim, Milhomem e Gentil (2010) descrevem que o balanço de produção é um procedimento "recomendável" para qualquer inicio de pesquisa. Tal procedimento permite ao pesquisador uma visão sobre o que vem sendo produzido no meio científico, sobre o tema a ser explorado.

O balanço de produção pode apresentar uma dimensão sobre as pesquisas já realizadas, justificando um levantamento de teses e dissertações e as informações necessárias para a realização de pesquisas qualitativas sobre a história da educação.

Durante as leituras de diversos artigos e dissertações nos deparamos constantemente com a necessidade de se realizar um levantamento de produção sobre o assunto que virá a ser pesquisado, possibilitando uma maior à proximidade ao tema, com as inquietações que surgem no decorrer das pesquisas, podendo mostrar caminhos ainda não explorados como respostas para algumas questões pertinentes.

O balanço de produção é um dos desafios para as pesquisas contemporâneas, pois muitos pesquisadores não conhecem esse caminho de investigação que possibilita uma visibilidade das produções relevantes sobre a temática que pretende pesquisar. Essa interação com o tema de pesquisa possibilita ao pesquisador uma segurança quanto ao assunto a ser explorado bibliograficamente, e quanto às formas as quais foram apresentadas e poderão vir a ser apresentadas ao final da pesquisa, garantindo uma qualidade na produção.

Diversos são os meios de pesquisas para a realização de um balanço de produção, como: livros, artigos, revistas, periódicos, enfim muitos, dentre esses, alguns disponibilizados por meios eletrônicos. Assim, tomamos como fonte de pesquisa o meio

eletrônico de informações, sendo que o levantamento de produções apresentado neste trabalho foi realizado através do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Esse portal de pesquisa foi escolhido por apresentar maior número de trabalhos como teses e dissertações disponíveis para acesso, envolvendo o tema em questão, sendo, que os outros recursos apresentavam pouca visibilidade sobre o tema. A escolha então foi feita, sendo que - a BDTD apresentou maiores quantidades de pesquisas envolvendo o tema e possui em seu repertório a maioria das universidades brasileiras.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2016) que em resumo é:

> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Para definição do projeto da BDTD foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR).

Para realizar a pesquisa na página do site BDTD, na dimensão de teses e dissertações que proporciona e oferece o acesso à produção científica delimitaram-se alguns caminhos para a seleção desses trabalhos que fizessem referência à história da educação, e aqueles que apresentavam nos resumos, produções relativas ao processo histórico das políticas educativas e das práticas escolares, que se coloca em estreita interação com a pesquisa sobre a história da educação.

2 Balanço de produção sobre a História da Educação no período de 2002- 2012

O balanço de produção deu-se na página da BDTD que tem como opção de escolhas os recursos: *buscar* e *busca avançada*, e este ultimo possibilita o uso de mais de um descritor, abrindo três espaços de pesquisas. Contém na opção de identificar o lugar do descritor em: *buscar por, buscar todos os campos,* em correspondência de busca: *todos os termos, qualquer termo ou nenhum termo.* Apresentam-se ainda opções de refinamento

da pesquisa limitando-a: *instituição, recursos, grau dissertação ou tese, idiomas (português, francês, inglês, italiano, alemão, qualquer idioma)*. Ano de publicação, que fica a critério do pesquisador podendo ser (um ano, dois, últimos 5 anos, últimos 10 anos; Porém é importante ressaltar que há um informe que a movimentação é partir do ano de 2002); ou seja, consta no site todas as pesquisas de 2002 em diante; data inicial e data final.

Na página, de resultado da pesquisa, apresenta as teses e dissertações, seus resumos e trabalhos completos, a quantidade de amostragens, as instituições envolvidas com a pesquisa o campo de investigação no nosso caso *ciências humana.* Ainda, nesta janela, é possível fazer outro refinamento, clicando na opção: *sugestão de tópicos* tem a apresentação definida ao que cada pesquisa se agrupa.

Os critérios de refinamento da pesquisa são diversos, delimitamos o foco das buscas considerando apenas os descritores específicos história e educação (separados), com a intenção de obter o maior número de retornos, dada a condição de refinamento á área de *Ciências humanas: Educação e sugestões de tópicos história da educação.* Considerando a história da educação, como algo de grande relevância (CERTEAU, 1998) diz que a história precisa ser registrada, interpretada para que possamos entender muito dos reflexos do presente, ainda existentes em nossas salas de aula. Foram então selecionadas teses e dissertações apresentadas nas universidades, dos descritores abordados referentes a um período temporal de 2002 a 2012. Após esses retornos, selecionamos os trabalhos com foco no processo histórico das políticas educativas e das práticas escolares.

2.1 Fases das pesquisas com os descritores

A busca por descritores história e educação, foi desenvolvida em duas fases, que apresentaremos a seguir:

2.1.1 Primeira fase

Nesta primeira fase usamos somente um descritor a palavra *história*, com as opções de *busca por; todos os campos;* Correspondência da busca*: todos os termos;* Idioma: *português;* Instituições*: todas;* Recursos: *todos;* Grau*: teses e dissertações;* Ano

de publicação*: 2002-2012;* Sugestão de tópicos (dentro da busca): *CNPQ: ciências humanas-educação.*

Nessa configuração, houve 1.086 (hum mil e oitenta e seis) retornos de teses e dissertações. Então, se fez novo refinamento dos resultados com a opção sugestão de tópicos (dentro da busca): *História da Educação*, e obteve-se 47 (quarenta e sete) retornos de teses e dissertações.

Dessas 47(quarenta e sete) pesquisas apresentadas, foram selecionadas, 23 (vinte e três) entre, teses e dissertações que apresentavam nos resumos, a proposta das análises, tendo o foco os processos históricos das políticas educativas e das práticas escolares.

2.1.2 Segunda fase

Neste foram usados dois descritores, sendo a primeira palavra *história*, com a opção de *busca avançada*, todos os campos, correspondência da busca: *todos os termos*, todas as *instituições*, *recursos*, *grau*, idioma: *português*, ano*: 2002 – 2012*. E no segundo quadro a palavra *educação*, seguindo os mesmos critérios de busca. Usamos os mesmos critérios de refinamentos, como citado na primeira fase.

Nessa fase, tivemos o retorno de 119 (cento e dezenove) pesquisas entre teses e dissertações e, no decorrer das leituras dos resumos observamos que 2 (dois) trabalhos de pesquisa estavam lançados duas vezes no sistema e essa quantidade reduziu para 117 (cento e dezessete) teses e dissertações.

Dessas 117 (cento e dezessete) pesquisas, foram selecionadas 22 (vinte e duas) pesquisas que envolviam produções relativas ao processo histórico das políticas educativas e das práticas escolares, totalizando a quantia de 45 (quarenta e cinco) produções.

3 Detalhes gerais do balanço de produção

Na realização deste balanço de produção obtivemos na busca um total de 1.203 (hum mil duzentos e três) trabalhos apresentados entre teses e dissertações. Na realização das buscas e refinamento, e após breve análise do resumo, selecionamos 45 (quarenta e cinco) produções que mais se aproximavam ao processo histórico das políticas educativas e práticas escolares que correspondem então a 3,74% do total de retornos obtidos. As

outras pesquisas analisadas apresentavam foco em outros temas ou, não estavam diretamente ligados à história da educação.

No quadro 1, apresenta-se a classificação dessas produções em uma organização apresentando: ano, universidade, classificação em teses e dissertações.

Quadro 1 – Panorama de classificação – Teses e Dissertações

Ano	Universidade	Dissertações	Teses
2003	UFRGS		X
	PUC_SP	X	
2005	UFRGS	X	
2006	USP		X
	UFGRS	X	
	UFU	X	
	UFS	X	
	USP	X	
	UFRGS	X	
2007	UFSCAR		X
	UFU	X	
	UFSCAR		X
	UFRGS		X
	UFRGS	X	
	PUC_SP	X	
	UFRN		X
2008	PUC_SP	X	
	UFU	X	
	PUC_SP	X	
	UFRGS		X
	UFBA	X	
	UFSCAR		X
	PUC-SP	X	
2009	UFPB	X	
	UFU		X
	UFS	X	
	UERJ	X	
	UFRGS		X
2010	USP	X	
	UFU	X	

	UFU	X	
	UNICAMP		X
	PUC_SP		X
	UCS	X	
	UFRN	X	
	USP	X	
2011	UNICAMP	X	
	UFS	X	
	UNICAMP	X	
	UFRGS		X
	PUC_SP		X
2012	UFU	X	
	USP	X	
	UFU		X
	UFRGS	X	

Fonte: Levantamento elaborado pela autora junto-BDTD- acesso livre, 2016.

Observa-se no quadro de número 1, que as pesquisas analisadas em nível de mestrado (dissertações) correspondem a 66,67% das publicações selecionadas. Em seguida apresentam-se as pesquisas em nível de doutorado (tese) que representam 33,33% das publicações.

Sobre a distribuição temporal, quadro de número 1, nota-se que há um crescimento significativo nas pesquisas relacionadas à história da educação, no ano de 2006, e isso se mantém até 2010. A partir de 2011 e 2012 não há números elevados de trabalhos ela se mantém na mesma linearidade, tendo um destaque de elevação ou crescimento somente entre os anos de 2003 a 2010 com 36 trabalhos, sendo, 24 dissertações e 12 teses.

Quanto ás instituições envolvidas nas produções de dissertações e teses selecionadas, destacam-se 11 (onze) instituições públicas, correspondendo a 84,45% das pesquisas produzidas e 1 (uma) sendo de instituição privada que corresponde a 15,55% das pesquisas produzidas.

Observa-se que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) destaca-se com o maior percentual de trabalhos produzidos que correspondem a 22,22%, em seguida a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com 17,77% de trabalhos produzidos, a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) corresponde a 15,55% das pesquisas. Em seguida apresenta-se a Universidade de São Paulo com 11,11% dos

trabalhos apresentados, no decorrer segue a Universidade de São Carlos (UFSCAR) com 6,68%, junto desta, esta a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 6,68%, segue com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) com 6,67% de produções, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que corresponde 4,44%, e por fim as universidades Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Caxias do Sul (UCS) com 2,22% cada.

Ao considerar as análises dos resumos pode se alinhavar uma quantidade expressiva de universidade que discute a temática, em que tais pesquisas acabam servindo de eixos discursivos para a elaboração deste trabalho.

Atendendo a pesquisa científica a ser desenvolvida: Entre História, Memórias e Infâncias: A Educação de Vilhena/RO (1960-1980) – que tem como foco discutir a história da educação, destacando os processos históricos das políticas educativas e das práticas escolares no período delimitado da pesquisa. Diante dos 45 (quarenta e cinco) resumos dos trabalhos investigados, foram selecionados 15% para futuras leituras completas, que podem servir de grande contribuição para a pesquisa a ser desenvolvida. Os trabalhos selecionados estão apresentados no quadro de número 2 a seguir:

Quadro 2 – Amostragem da classificação – Dissertações e Teses

Nº	Título da Pesquisa	Universidade	Autor	Dissertações	Teses	Ano
1	O Campo da história de educação no Brasil: Um estudo baseado nos grupos de pesquisa	UFSCAR	HAYASKI, Carlos Roberto Massão		X	2008
2	Memórias de ex-alunos/as: recompondo tempos e espaços da educação	UFRGS	DALPIAZ, Saionara Goulart	X		2005
3	De crianças a aluno: As representações da escolarização da infância em Mato-Grosso	USP	SÁ, Elizabeth Figueiredo		X	2006
4	Instituições, voz política e atraso educacional no Brasil 1930-1964	USP	KANG, Thomas Hyeono	X		2010
5	Memória da Rural: Narrativas da experiência educativa de uma escola normal pública (1950-1960)	UFGRS	ALMEIDA, Dóris Bittencourt		X	2007

6	Criação da escola Estadual Professor José Inácio de Souza	UFU	SANTOS, José Pereira	X		2008
7	Dai-me almas e ficai com o resto: As práticas escolares do Gymnasio são Joaquim de Lorena, para a formação do bom cristão e do honesto cidadão	PUC_SP	BORGES, Davi Coura	X		2008

Fonte: Levantamento elaborado pela autora junto-BDTD- acesso livre.

Para finalizar, vale descrever que as experiências para a realização do balanço de produção foi de extrema importância e de ampla necessidade para a realização de conhecimento e referências de pesquisas com esse teor.

Nota-se, nas breves leituras realizadas que são plurais as pesquisas sobre a história da educação. Algumas predominam perspectivas de pesquisas tradicionais e ideológicas, outras, buscam no pluralismo metodologias, passos, a dar intensidade à escrita de modo a aproximar verdades e contraposições do tema.

Cambi (1999, p.34) nos apresenta a história da educação hoje como:

> [...] plural, articulada em muitos níveis, mais "macro" ou mais "micro", que se relacionam e se entrecruzam para formar um saber magmático, mas rico tanto de sugestões como de resultados para o conhecimento das sociedades na sua história. E trata-se de um "paradigma" (um modelo) de pesquisa histórica que é preciso compreender e explorar em toda a sua amplitude, variedade e complexidade.

Os estudos voltados para a história da educação nos permitem compreender a sua importância, e as suas múltiplas manifestações ao longo de toda uma história. Neste sentido Le Goff (2013) contribui dizendo que a história começa a sair de seu território de maneira audaciosa, e passa a invadir os interiores das histórias de vida, histórias das realidades a partir do sujeito da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar o balanço de produção como um desafio para as pesquisas contemporâneas sobre a educação e como uma possibilidade de dar visibilidade a pesquisas desse seguimento, nos permitindo ter um panorama do que já vem sendo produzido no meio científico sobre a temática; e ainda apresentar esse processo como uma possível iniciativa do pesquisador ao entrar nesse campo. O cenário

para a realização de trabalhos científicos é amplo, mas existem as limitações e os problemas que o pesquisador precisa enfrentar. Todos os passos percorridos pelo pesquisador nessa pesquisa foram registrados, a fim, de apontar os percursos a exemplo ou como superação para futuras pesquisas.

É importante ressaltar sobre a diversidade de pesquisas, os caminhos, os percursos, cada uma, seguindo suas particularidades de aplicação metodológica. Podemos perceber também, a história da educação (re)escrita, (re)criada, inventada[1], seguindo sempre um percurso de constantes lutas, umas vitoriosas e outras perdidas.

No decorrer, propomos também um refinamento, na história da educação, sobre o processo histórico das políticas educativas e das práticas escolares por ser na "escola", o espaço, onde tudo acontece. Um cenário onde as relações de poder aparecem, se interagem, se diferem, onde os atos culturais se sobressaltam. Um cenário construído e difundido por conhecimentos científicos, culturas e saberes. Posso dizer assim, que uma mistura de (re)produção e invenção. Assim, "a educação é uma dessas manifestações culturais; e também tem a sua história". (LUZURIAGA, 1987, p.55).

Com o balanço de produção, tivemos a oportunidade de revisitar a história da educação (mesmo que brevemente), e perceber em alguns trabalhos as relações sociais, culturais, os aprendizados que fizeram sentido e os que nunca chegaram a fazer. Termino parafraseando (LUZURIAGA, 1987) dizendo que conhecer e compreender os traços de cada época, talvez, seja uma reflexão um tanto árdua de se fazer.

[1] Termo utilizado por: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. 19ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Referências

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Editora: UNESP. São Paulo, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano XIII, n.79, Agosto/2002. p. 257-272.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 17ª ed. Editora: Nacional.
São Paulo, 1987.

LE GOFF, Jacques. História & Memória. 7ª ed. São Paulo: Unicamp, 2013.

MILHOMEM, André Luiz Borges. GENTIL, Heloisa Salles. Método para realização de revisão da produção acadêmica no Brasil: Banco de tese da CAPES. **Semiedu** 2010.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Uma proposta metodológica para estudos de estado da arte: A produção de alunos de programas de pós-graduação em educação e a teoria de Pierre Bourdieu. **VII Seminário de Educação da Região Sul**, n. 15, Agosto/2008.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. FREITAS, Adriano Vargas. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Revista do programa de pós-graduação em educação matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**, ano 2015. Volume 8. ISSN2359-2842.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educação**. Curitiba, v6, n.19, Set/Dez.2006, p.37-50.

SILVA, Vanessa do Nascimento. NEZ, Egeslaine de. BITENCOURT, Loriége Pessoa. A Realidade Escolar Contemporânea: Estado da Arte sobre a Pedagogia Universitária com Desdobramentos para a Educação Básica. **XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**- UNICAMP- Campinas/2012.

CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM HISTÓRICO DE LUTAS

Claudemir Lourenção (EE Ivone Borkowski de Lima/SEDUC/MT) - claulourencao@hotmail.com

Resumo: Este trabalho resulta de uma pesquisa de Mestrado concluída em 2016 e tem por finalidade mostrar o percurso histórico da educação do campo. Para isso, faz uma discussão sobre as propostas de educação para o meio rural desde o período do Império, passando pelo ruralismo pedagógico nas primeiras décadas do século XX, período militar, redemocratização, até o ano de 2002, quando conquista legislação específica. Nessa discussão, ganha destaque o papel dos movimentos, cuja luta estava na defesa por uma educação viculada à identidade da população, com especial destaque para as ligas camponesas, a Comissão Pastoral da Terra e o MST. Trata-se de uma revisão dos escritos sobre a história da educação do Campo articulado com uma análise da legislação e os príncipios orientadores desta específicidade. Observa-se que todos os avanços são fruto de moblizações de grupos que se organizaram para que sua identidade de sujeito do campo fosse respeitada.

Palavras-chave: História da Educação do Campo. Educação do Campo. Educação Rural. Movimentos sociais.

1 Introdução

A Educação do Campo, na afirmação de Caldart (2012b), tem uma perspectiva emancipatória, marcada por lutas para uma construção social. Não nasceu como teoria educacional, mas assim se configurou pela necessidade que a ação prática e as lutas contra as hegemonias exigiram. Por esse caráter, configura-se em práxis. “Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012b, p. 262).

Para essa prática, e principalmente pelo engajamento nos movimentos sociais camponeses, busca entrelaçar a luta por acesso à educação com a luta contra as políticas e pedagogias do Estado que não visam à transformação e emancipação dos seus sujeitos. Nesse contexto de luta, que envolve também a luta pela terra e pelo direito de nela produzir, a Educação do Campo pauta-se no princípio de emancipação e trabalho para produção e reprodução da vida, com destaque especial para a produção de alimentos, sem que para isso se elimine a diversidade biológica do planeta. Portanto, a forma de trabalho defendida por essa concepção de educação não é o trabalho nos moldes capitalistas de produção, marcado pelo acúmulo, pela exploração da força de trabalho, mas do trabalho útil, que possibilita a sobrevivência com dignidade, sem a marca da exploração.

Como lembra Caldart (2002), a educação do campo se vincula às lutas sociais do campo. É por esse vínculo que o campo e a educação do campo lutam por humanização, por melhores condições de vida, de trabalho no campo, por acesso à terra, por continuar a produzir, por resistir mantendo sua identidade de quilombolas, indígenas e tantas outras que compõem o campo brasileiro, com suas características culturais, pedagógicas e políticas. Daí ser possível compreender com a autora que o termo *do campo* é a própria expressão da luta, da resistência, do combate aos programas *para* o *meio rural* em que os sujeitos do campo não são consultados.

2 Da Educação Rural à Educação do Campo: a luta por uma base legal.

Nos últimos anos, a educação dos povos do campo tem procurado rejeitar a lógica capitalista e superar o passado de educação rural, "oferecida/imposta" por coronéis/latifundiários. Cabe aqui entender, com Fernandes (2002) que a educação rural serviu como forma de "domesticar" o trabalhador rural, pois foi fundada num modelo patronal, latifundiário, em que as elites agrárias apresentam-se como privilegiadas e exploradoras. De forma semelhante, o Parecer CNB/CEB nº 36/2001 (BRASIL, 2001), aponta que apesar de o Brasil ser considerado um país de origem agrária, a educação rural não foi abordada nas Constituições de 1824 e 1891, o que evidencia o descaso dos dirigentes com a educação do campo, fruto de uma forte ligação com o regime latifundiário e escravocrata.

Segundo Medeiros (2012) o termo latifúndio, desde a Roma Antiga, passou a ser usado para designar grandes extensões de terra, cujo controle era feito pela aristocracia. No Brasil, a origem está ligada à colonização e a produção de bens para o comércio exterior. Uma de suas marcas é o trabalho forçado para o dono da terra, pois, a princípio, quem obteve concessão das terras (sesmarias) pela coroa portuguesa, pessoas com recursos financeiros, apelou à escravização da população indígena com o intuito de explorar a terra e produzir riquezas. Com a falha nessa tentativa, recorreu-se, então, a mão de obra dos negros vindos da África.

Ainda com base em Medeiros (2012), veio para o Brasil também, uma população mais pobre, interessada em melhorar as condições de vida, que se apossou das terras sem prévia autorização. Essas pessoas eram expropriadas pelos latifundiários, que buscavam expandir suas terras. Com isso, grande parte da população mais pobre obtinha autorização para viver como agregados ou moradores de favor nessas sesmarias. Atualmente, conforme Medeiros (2012), o termo latifúndio tem recebido a denominação de agronegócio nos embates políticos, por ser mais

abrangente e remeter à propriedade da terra, uma vez que mantém relação articuladas entre agropecuária e indústria, que juntas, determinam as regras do mercado fundiário.

É preciso aqui entender que educação oferecida/imposta à população do campo é aquela que não foi elaborada a partir dos anseios dos sujeitos do campo, mas pensada para satisfazer ao formato econômico vigente no país. Nesse sentido, é possível deduzir, a partir do Parecer 36 (BRASIL, 2001), que tal fato ocorra em função do controle que a elite pretendia exercer sobre os trabalhadores, sob a alegação de que havia a ameaça de perda da harmonia e da ordem na cidade e a baixa produtividade no campo. Além disso, segundo o Parecer 36, o modelo federativo imposto pela Constituição Republicana de 1891 dividiu responsabilidades, mas não criou um Sistema de Educação no país que fosse capaz de assegurar uma política educativa forte o suficiente para romper com a dicotomia educacional entre campo e cidade.

> Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais*, *nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2001, p. 4, grifos no original).

Lembram Ferreira e Brandão (2011), que foi tido como natural o processo de exclusão social, político, econômico e cultural e que sempre estiveram presentes ao longo da história do Brasil, inclusive, nos dias atuais, não sendo possível um debate sem resistência, visto que a elite ainda se beneficia com o processo de exclusão.

Ao fazer uma análise da constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, Ribeiro (2012) afirma ser importante considerar o processo de colonização, o regime de escravidão, o latifúndio e a produção extrativista e agrícola voltada para a exportação para entender os pressupostos da educação rural. Segundo ela, esta base econômica não exigia qualificação da força de trabalho, o que gerou certo descaso por parte das elites quanto ao aprendizado escolar da classe trabalhadora, em especial, os camponeses.

Em um contexto social de domínio da elite agrária e da nascente elite industrial, a educação rural cumpre o papel de manter o processo de alienação da população residente nas áreas rurais, pois atende aos interesses desse grupo dominante. Considerando esse processo, é preciso concordar com Machado (2009) quando alerta que não se deve atribuir ao povo do campo a responsabilidade pelos problemas da educação escolar, mas conhecer o histórico das políticas educacionais que motivaram tais problemas.

Rangel e Carmo (2011) afirmam que os primeiros indícios de educação para a população das áreas rurais aparecem no século XIX, especificamente na Lei de 15 de outubro de 1827, cujo

texto possibilitava que em todas as vilas ou lugarejos mais populosos houvesse escolas de primeiras letras. No entanto, as autoras lembram que a iniciativa fracassou, visto que não havia estrutura para garantir o funcionamento dessas escolas.

Segundo Calazans (1993), a educação para a população do campo nunca foi preocupação da elite agrária brasileira e quando foi tinha o interesse de qualificar mão de obra para a monocultura. Corroborando com essa ideia, o Parecer 36 (BRASIL, 2001), afirma que a primeira menção a educação rural aparece em 1923, no *1° Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro*, cuja finalidade era contribuir para o desenvolvimento agrícola e modelar as mentes das crianças. Somente a partir da década de 30, conforme Ribeiro (2012) e Calazans (1993), é que se iniciam projetos de educação para a população rural, com vistas à modernização do campo, mas isso em parceria com organismos estadunidenses.

De acordo com Peripolli (2002), nas décadas de 1920 e 1930 o êxodo rural no Brasil foi marcado por problemas relacionados à posse da terra nas regiões Sudeste e Centro-Oeste e por razões climáticas. Esse fenômeno, segundo ele, preocupava a classe dominante e a burguesia agrária, composta por grandes fazendeiros, criadores de gado e donos de cafezais, pois a saída, em massa, dos trabalhadores provocava a escassez de mão-de-obra em algumas regiões.

Em decorrência dessa preocupação, buscou-se frear esse movimento migratório, conforme aponta Peripolli (2002), mas, principalmente, pelo apelo ao desenvolvimento econômico do campo brasileiro, embutido nos vários programas em forma de pacotes criados no período ou copiados dos Estados Unidos da América. No âmbito da educação, esse processo foi denominado de ruralismo pedagógico, cujo propósito principal era fixar o homem no campo para que lá permanecesse e produzisse. Para Peripolli (2002) a ideia chave do ruralismo pedagógico era que a escola desenvolvesse o trabalho de inculcação, de modo que o homem do campo pudesse ser manipulado.

Rangel e Carmo (2011) apontam outras razões para o surgimento do ruralismo pedagógico. Para as autoras, a instalação de indústrias têxteis em São Paulo e siderúrgicas em Minas Gerais atraiu a população rural para essas frentes de trabalho. Embora haja divergência entre os autores aqui citados quanto aos motivos que levaram ao ruralismo pedagógico, há que se considerar que ele é resultado de uma série de motivos e, neste caso, podem perfeitamente terem sidos somados.

Há, no entanto, concordância quanto às finalidades do projeto (ruralismo pedagógico). Rangel e Carmo (2011) afirmam que o objetivo era adaptar a escola para manter o homem do campo nas suas regiões de origem, o que aparentemente era algo positivo, pois evitaria que os sujeitos camponeses ficassem à margem da sociedade ao irem para as cidades. Essas finalidades postas pelo Estado são a transposição dos desejos de grupos da sociedade, representada por agroexportadores e apoiada pela elite urbana, pelo movimento nacionalista e movimento católico

do início do século XX, ou seja, a classe dominante, cujo principal argumento era de que isso diminuiria os problemas sociais nas cidades e manteria a riqueza agrícola.

> Para garantir a dominação econômica (exploração), existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Essa dominação de classe político-ideológica se faz pela repressão – o exército, a polícia, as prisões, a dominação pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise – e pela dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade (MOCHCOVITCH, 2004, p. 13).

Peripolli (2002) afirma que a influência do ruralismo pedagógico foi muito grande, tanto nas políticas de educação quanto nas agrícolas, conseguindo repercutir suas ideias até a década de 1960. No governo Vargas, como aponta Rangel e Carmo (2011), não houve mudanças quanto às finalidades da educação rural. Mesmo com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, a ideia do ruralismo mantinha-se presente, pois o incentivo a permanecer no campo, a preservação artística e do folclore eram as metas. Apesar de essas metas preverem a expansão do ensino, foram mantidos também os princípios ideológicos, como civismo, disciplina e obediência. Esses princípios trazem consigo a ideia de manter a ordem social pela educação, reforçando aspectos relacionados à subordinação. Peripolli (2002) faz uma crítica a esse aspecto de dominação por meio da educação, que ele chama de trabalhismo getulista na área educacional, visto que a política de educação de Vargas objetivava impregnar no trabalhador rural o espírito cívico.

Na década de 1940, mais uma vez se percebe algumas tentativas de frear o urbanismo no Brasil. Para Rangel e Carmo (2011) a falta de conhecimento da realidade dos sujeitos, a não vinculação às verdadeiras necessidades do campo, bem como a limitada gestão da própria escola no que se refere a seu funcionamento prejudicaram os programas implantados nas décadas de 1930 e 1940. Isso não significa que esses problemas não sejam recorrentes na atualidade. Hage (2011) aponta que ainda há escolas que apresentam um quadro de precarização e abandono por parte do poder público. O autor destaca como problemas existentes a precariedade da infraestrutura, currículo deslocado da realidade do campo, defasagem idade-série elevada, falta de acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias de Educação e, políticas de nucleação vinculada ao transporte escolar.

Lembram Rangel e Carmo (2011) que em 1947, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendava que se priorizasse o ensino técnico para escolas rurais de ensino fundamental. Quanto aos projetos de aprendizagem agrícolas implantados, Peripolli (2002) analisa que possuíam duração dependente das condições de cada grupo de estudantes e que se assemelhavam ao que hoje se denomina extensão rural. Para ele, esse modelo foi copiado de programas executados nos Estados Unidos no início do século XX e, que após a Segunda Guerra, foi exportado para outros países.

> Tinha, grosso modo, a finalidade de desenvolver um trabalho no sentido de suprir as deficiências da educação formal oferecida ao homem do campo. Na verdade, o trabalho deste movimento não passava de uma nova modalidade de assistência técnica ao meio rural, pois se ocupava com solo, adubos, animais, bem como tantos outros aspectos ligados à produção (PERIPOLLI, 2002, p. 84).

Nota-se que não há ruptura com o ruralismo pedagógico, pois se por um lado, qualificava o trabalhador para depois explorá-lo, por outro, permanece a preocupação em manter o homem no meio rural apenas para impedir o inchaço das cidades, sem considerar os aspectos sociais desse sujeito trabalhador.

Apesar do esforço do Estado em manter a população no campo, a saída das pessoas do campo para as cidades não diminuiu. Como afirma Rangel e Carmo (2011), o que ocorreu nas décadas de 1950 e 1960 foi o contrário, pois o que buscavam eram melhores condições de vida que estava associada à cidade. Embora a preocupação do Estado fosse desenvolvimento econômico, mas sem provocar o inchaço das cidades e, consequentemente, os problemas sociais, conforme aponta o Parecer 36 (BRASIL), nas LDBs em 1961 e 1971 não há indicação de uma educação que considere a população como protagonista do projeto educacional.

AnalisamRangel e Carmo (2011), que com a ascensão do regime militar, implantado em 1964, houve a abertura ao capital internacional, especialmente ao modelo de desenvolvimento estadunidense, com destaque aos acordos na área da educação entre MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esses acordos culminaram no modelo de nucleação de escolas adotado pelos Estados Unidos. Mesmo sendo abandonado após o fim do regime, esse modelo de nucleação foi retomado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Entretanto, é preciso reconhecer que há

> [...] na trajetória da escola rural no Brasil o processo de expropriação/proletarização das famílias agricultoras. Esse processo teve a contribuição do fato da escola ter sido incluída no processo de "modernização do campo", com base em uma concepção frágil e descontextualizada de "modernização", que também tem afetado a escola urbana e, historicamente, a educação brasileira (RANGEL; CARMO, 2011, p. 206).

Como bem esclarece Freire (2014), romper com algo que historicamente se constituiu como forma de dominação não é tarefa fácil. Não pode ser ação de um sujeito, tampouco mero ativismo, pois segundo ele, não há libertação sozinho, já que o processo de libertação da condição de oprimido ocorre no coletivo. Desse modo também, não pode ser dado por outro, mas fruto de um processo em que o sujeito participe de forma ativa, ou seja, engajado. Portanto, deve ser forjado na mobilização revolucionária de um coletivo.

Marx e Engels (2009) afirmam que a libertação é ato histórico, efetuado por relações históricas, as quais envolvem indústria, comércio, agricultura, intercâmbio e não um ato de pensamento. Para tanto, asseveram que essa conquista só pode ocorrer se os homens tiverem condições efetivas de sobrevivência, com alimentação, habitação e vestuário suficientes e

adequados. Como aponta Ribeiro (2012), tais conquistas demandam emancipação da classe popular por meio de luta. Para esta autora, a emancipação consiste em romper com a alienação do trabalho de modo que o trabalhador tome posse dos bens que produzem, sejam eles conhecimentos, artes ou serviços.

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE 2014, p. 72).

É importante entender com Freire (2014) que esse engajamento faz parte do chamado movimento revolucionário, ao passo que o mero ativismo, pode ser nomeado de movimento reacionário.

Em decorrência desse engajamento, conforme Rangel e Carmo (2011), surgem, ainda nas décadas de 1950 e 1960, os primeiros movimentos para transformar a realidade da educação no meio rural, a saber, Centros Populares de Cultura (CPC), Movimento Educacional de Base (MEB) e os Grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular. Eram movimentos sustentados por uma tendência política de esquerda e nas ações pastorais da igreja católica e que buscavam quebrar a hegemonia das classes dominantes.

Vale ressaltar o papel educativo das Ligas Camponesas das décadas de 1950 e 1960. Xavier (2012) aponta que para além da luta pela terra e contra as mudanças econômicas e sociais que ameaçavam descaracterizar o modo de vida do camponês, as ações das Ligas possibilitaram outras dimensões: a do aprendizado e dos ensinamentos decorrentes das contradições presentes nas disputas estabelecidas entre os grupos antagônicos.

Para este autor, as Ligas Camponesas se inscrevem na história da educação como um fenômeno histórico que ultrapassa a dimensão educativa deste movimento. Suas ações possibilitaram que as camadas populares participantes produzissem diversificados saberes num dinâmico processo de formação cultural. "O que se quer sugerir é que algumas práticas sociais e culturais da[s] Ligas Camponesas possibilitaram ao homem do campo novos conhecimentos - o da coletivização dos gestos, o da supremacia do coletivismo sobre o individualismo e o da união das vozes camponesas" (XAVIER, 2012, p. 3611).

Tomando por base o exposto por Xavier (2012), as Ligas Camponesas configuram-se como o embrião da Educação no/do Campo. Ao tratar da Liga Camponesa de Sapé como lugar de educação, o autor assinala que

> [...] o ponto de vista das lideranças da Liga Camponesa de Sapé defendia o aprendizado dos camponeses nos rudimentos da leitura e da escrita, como elemento cada vez mais imprescindível, no sentido de criar condições privilegiadas para o "despertar" da consciência política, que pudesse levar o

> camponês a decidir sobre seu destino. A importância da educação para os grupos diretórios da Liga de Sapé pode ser compreendida no universo de representações que permeou boa parte da esquerda brasileira, desde a Primeira República: acreditava-se na luta da razão contra a ignorância e a superstição, na luta do progresso contra o passado, na ciência e na educação (XAVIER, 2012, p. 3612).

Na análise de Nascimento (2009), o caminho percorrido para chegar a Educação do Campo, passa pelo surgimento da Teologia da Libertação na América Latina no ano de 1970, o que culminou na criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, cuja forma de escutar a realidade possibilitou dialogar com trabalhadores que resistiam no campo e com os que estavam na cidade e desejavam voltar às origens camponesas por meio da uma educação não-formal. Ainda para Nascimento (2009), a educação proposta pela CPT tem inspiração gramsciana, ou seja, parte de um entendimento que a escola e a educação podem ser transformadoras, contra-hegemônica.

> A educação proposta pela CPT era destinada à humanização, encarnada e histórica o que possibilitava as pessoas a lutar pela vida e se tornar sujeitos coletivos. O objetivo central é criar no inconsciente dos trabalhadores do campo a possibilidade real de construir uma sociedade mais justa e solidária (NASCIMENTO, 2009, p. 105).

Ou seja,

> Uma educação que possibilite a transformação da sociedade desumanizada em humanizada, de uma sociedade a-histórica em uma sociedade histórica, de uma educação desencarnada em uma educação encarnada, essa era a mensagem da CPT que assumia neste discurso o pensamento de Gramsci (NASCIMENTO, 2009, p. 106).

Nesse espírito de transformação, conforme Nascimento (2009), a CPT passou a organizar os trabalhadores para que de dentro do próprio grupo surgissem os intelectuais orgânicos. Segundo esse autor, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos ligados ao campo continuaram essa prática e, isso possibilitou a relação entre teoria e prática na Educação do Campo.

Caldart (2012a) lembra como foi importante a atitude das primeiras educadoras do movimento, na década de 1980, ao decidirem não ficar apenas com o que tradicionalmente se denominava escola diferente e buscaram no próprio movimento, em sua organização, uma nova pedagogia. Para ela, a concepção de educação do MST resulta das práticas de luta dos trabalhadores camponeses, ou seja, a escola compõe-se da dinâmica formativa do movimento, em que a organização escolar é definida em função dos e pelos trabalhadores. Acrescenta Caldart (2012a) que ao longo do processo, o MST compôs sua prática educativa com diferentes bases teóricas de diferentes momentos e lugares. Contudo, reconhece que sem a atitude das primeiras educadoras, o MST não teria as reflexões que se tem hoje sobre Educação do Campo.

> Foram exatamente as primeiras iniciativas práticas de transformar o jeito mais tradicional de escola que levaram as educadoras, e o MST, a buscar o diálogo com experiências que também tentaram fazer essas transformações e com objetivos sociais semelhantes. Foi assim que o MST se encontrou com o

> acúmulo prático e teórico da pedagogia socialista, em um diálogo que continua (CALDART, 2012a, pp. 31-32).

Disto resulta o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (Enera), realizado em Brasília em julho de 1997 e organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No ano seguinte, o movimento que busca a consolidação da educação do campo realizou, em Luziânia/GO, a *I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo*, sob a organização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), UNESCO e a Universidade de Brasília (UnB). Desse movimento, e das lutas que sucederam a I Conferência, foram instituídas em 2002 as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Nesse sentido, é possível afirmar que o movimento pela Educação do Campo assume um caráter revolucionário na luta contra o modelo da educação rural e a matriz econômica que a sustenta. Apesar de ainda ter muito a se avançar, essas diretrizes, possibilitaram estruturação e reconhecimento das identidades das escolas do campo.

Enquanto fundamento histórico, segundo Nascimento (2009), a educação do campo busca recriar o conceito de camponês, por isso "Campo" e não "rural", referindo-se a um conjunto de trabalhadores. É importante compreender que o campo brasileiro é composto por uma grande diversidade de pessoas: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e, são a esses sujeitos que o termo campo quer apontar. Portanto, conforme Nascimento (2009), uma concepção de educação que procura pôr em pauta a política, os interesses, a cultura e a economia da agricultura camponesa.

Essa defesa deve-se ao fato de ao longo dos tempos, essas pessoas terem sido vítimas da opressão e da educação bancária ou desconsideradas na política de educação. Por consequência, reforçam o índice de analfabetismo e baixa escolaridade[1]. Embora ainda conviva com índices inferiores aos territórios urbanos, é a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação dos sujeitos do campo passa a ter visibilidade. Ao expressar que a educação é direito de todos, o texto da Constituição Federal possibilita entender que os povos do campo sejam contemplados. É nesse sentido que o Parecer 36 (BRASIL, 2001) aponta que somente na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, por força de mobilização

[1]Molina e Freitas (2011) apontam que o analfabetismo da população do campo acima de 15 anos é três vezes superior ao mesmo índice no meio urbano, já a taxa de escolaridade é de 4,5 anos para o campo, enquanto no urbano é de 7,8 anos. Segundo Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014, em 2013, a taxa de analfabetismo na população urbana era de 6,4%, enquanto na rural era de 20,8%.

social, o campo passa a ser compreendido como espaço com particularidades e integrado a sociedade.

Conforme analisa Hage (2011), a legislação da educação brasileira em vigência possibilita implantar políticas públicas que venham ao encontro das especificidades do campo. A LDBEN, em seu Artigo 28, prevê que a população do campo possua organização escolar própria, em que se inclui a possibilidade de um calendário escolar conforme suas necessidades, em função do ciclo agrícola e das condições climáticas; adequação ao trabalho e; conteúdos e metodologias cujos interesses e necessidades dos alunos sejam considerados. Na análise de Hage (2011), considerar a dinâmica do meio rural é importante, pois o fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo, em muitos casos, é decorrente da necessidade de optar pelo trabalho em detrimento da escola. Outro fator importante é o respaldo que o Artigo 26 desta lei dá no sentido de que as escolas tenham em seu currículo, além da base nacional comum, uma parte diversificada a ser completada pelas características regionais e locais. Contudo, é com a Resolução CNE/CEB 01/2002 que as especificidades da Educação do Campo passam a figurar em legislação própria.

Em que pese a Constituição Federal abordar o direito a todos, considerando os princípios da igualdade e qualidade, no *caput* do Artigo 28 da LDBEN prevê que os sistemas de ensino promovam adaptações para a oferta de educação no meio rural, o que denota a educação urbana como modelo a ser seguido. Assim, pode-se depreender que embora a conquista desta Resolução represente avanços, a educação em territórios rurais ainda é vista como adaptação da educação urbana.

> Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo (BRASIL, 2001, p. 11).

É importante compreender que a Resolução CNE/CEB 01/02 é o reconhecimento do modo de vida da população do campo, da diversidade de formas de utilização dos espaços, que são constituidores da identidade da população das áreas rurais e promotores de cidadania (FERNANDES, 2002). Como bem lembra Machado (2010), é fruto de mobilização e se configura como um forte instrumento de fortalecimento da educação do campo.

Esta Resolução constitui-se em princípios e procedimentos para adequar os projetos das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais das três etapas da Educação Básica, considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de professores em Nível Médio. Portanto, contempla pessoas que historicamente tiveram seus direitos a uma educação que considera seus saberes e vivências negados, assumindo princípios defendidos pelos movimentos

sociais do campo. Defende a vinculação dessas escolas à realidade como forma de respeito à sua identidade, e a aliança dos conhecimentos locais aos conhecimentos científicos da atualidade.

Essas Diretrizes propõem que as escolas do campo sejam um espaço de investigação onde se articulem experiências e estudos para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social na perspectiva da sustentabilidade econômica e ambiental. Nela está presente a ideia de trabalho como princípio educativo, em que o mundo do trabalho constitui-se o centro do trabalho pedagógico. Quanto às propostas pedagógicas, prevê considerar as diversidades do campo nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Prevê também que sejam elaboradas pelas próprias instituições e desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. Dessa forma, favorece a autonomia às escolas, reafirmando a possibilidade do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas defendidos no Artigo 3º da LDBEN e 206 da Constituição Federal e, que ao longo da história da educação dos povos do campo, havia sido negada às escolas.

Como se nota, no momento que os movimentos sociais do campo conquistam uma resolução específica para a educação do campo, inverte a lógica posta pela maioria das políticas públicas. Nesse caso, a política passa a ser de Estado, mas atendendo aos interesses da mobilização popular.

3 Considerações Finais

Seguindo o raciocínio de Caldart (2002), além da mobilização popular, é necessário políticas públicas para se consolidar a educação do campo e superar os graves problemas resultantes de anos em que a população do campo ficou à margem das pautas dos governos. É preciso considerar que nessa mobilização, deve haver um comprometimento das escolas, no sentido de articular-se para a organização do Projeto Político Pedagógico coerente com as demandas das comunidades às quais pertencem.

Desse modo, é correto afirmar que a educação do campo se constitui na luta dos movimentos sociais por uma educação que considera seus anseios e necessidades. Não é uma educação proposta pelo Estado, mas proposta ao Estado. Uma proposição que parte daqueles que são os oprimidos. Oprimidos que ao longo de suas trajetórias, vivenciaram o dissabor da exploração, da não valorização de sua cultura, seus saberes e modos de vida e que buscam afastar os “fantasmas” da educação rural, cuja matriz formativa tem fortes relações com a educação bancária rechaçada por Freire (2014).

Assim, a necessidade de construir escolas do campo, comprometidas com a realidade dos sujeitos, escolas pensadas não apenas no campo, mas pelos e para camponeses, torna-se também um desafio. Caldart (2002), esclarece que "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vivem; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais". No entanto, não deve ser apenas *no*, mas também *do* campo, porque o *no*, não garante que a formação seja conforme os anseios ou necessidades dos homens e mulheres.

Quando a concepção de educação se resume apenas à educação "no" campo, reforça as divisões de classe, a propriedade privada, a exploração e não valoriza os saberes das comunidades, seus costumes, crenças e modo de viver e de se relacionar. É também uma educação para o capital e, nesse sentido, uma educação bancária como definida por Freire (2014), porque não problematiza as dificuldades enfrentadas, não visa a emancipação dos sujeitos, não possibilita o crescimento individual e coletivo, não viabiliza o crescimento social e a superação das classes sociais. Ou como Caldart (2012b), não se constitui em luta dos trabalhadores pela educação. "A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido" (CALDART, 2012b, p. 261).

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF, 2002.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicaocompilado.htm#adct. Acesso em 30 de abril de 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 de abril de 2015.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola**. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012a.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. Nº 09, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/ 2012/1/413_546_publipg.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0481.pdf

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político pedagógico para escolas do campo. In: **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional v.4 nº 8, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio**.** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Guaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete classes multisseriadas.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2652/ 1824.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. In: **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional v.4 nº 8, 2009.

PERIPOLLI, Odimar João. **Amaciando a terra**: colonização do Norte de Mato Grosso: o caso Projeto Casulo. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

XAVIER, Wilson José Félix. A educação para a luta como trajetória possível para uma luta pela educação: a liga camponesa de sapé como um lugar de educação (1958-1964). In: **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL"**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012 – Anais Eletrônicos.

CONSTRUINDO CONHECIMENTOS NO BLOG DE HISTÓRIA NO CME SILVIO PATERNEZ EM TANGARÁ DA SERRA –MT

Sergio José Both (sergioboth@hotmail.com)

Resumo:O presente artigo trata sobre um trabalho metodológico desenvolvido na Escola Silvio Paternez em Tangará da Serra, com os alunos do sexto ao nono ano, na disciplina de História em 2017. Observando de volta no tempo para buscar fatos históricos do bairro da escola e da cidade de Tangará da Serra, podemos nos deparar com a história da tecnologia que pode auxiliar no desenvolvimento desse trabalho. O homem atesta sua passagem pelo globo deixando rastros da utilização dos seus primeiros utensílios e conhecimentos. Nossos antepassados primitivos utilizavam objetos achados na natureza como instrumentos que lhes garantissem uma extensão do corpo. O potencial tecnológico do homem sempre esteve presente. No início da humanidade, faltava apenas um lampejo do intelecto para que mudanças significativas começassem a ser empreendidas. O Blog de História é importante frisar, que muitas vezes ao se falar em tecnologia, o que vêm à tona em nossa memória é a imagem de como devemos usar as mensagens que serão trabalhadas pelos alunos. Precisamos entender que nossa história tecnológica começou junto com o primeiro homem, quando ele descobriu que era possível modificar a natureza. E ao longo de alguns pequenos textos, vamos contar mais dessa história, buscando trazer novas reflexões acerca do potencial criativo e tecnológico aos alunos da escola.
Palavras chave: Escola. Blog de História. Alunos. Tecnologia.

1 Introdução

O objetivo da ação desse trabalho é possibilitar aos educandos o momento da entrevista e o contar histórias, influenciando no processo de desenvolvimento individual de cada educando, tanto dentro da escola, como também nas suas relações sociais em outros espaços, e além de incentivar a leitura, literatura, objetiva-se transmitir valores que determinam atitudes éticas, que possibilitam a melhor convivência no ambiente escolar.

Especificamente despertar no estudante um momento lúdico e desenvolver habilidades, por meio de observação e prática, que lhe possibilitem contar suas histórias de maneira mais elaborada. Criar o hábito de ouvir histórias, como também o respeito à pessoa que se dispõe a falar (contar). Refletir, por meio das histórias, em sua conduta diante do meio em que vive. Despertar o gosto pelas histórias

A arte de contar histórias é uma tradição antiga. Nossos avós, nosso pais contaram belíssimas histórias fazendo-nos viajar pela imaginação. Hoje, infelizmente, este costume se perdeu no tempo. Em função deste indicador através do Projeto os alunos querem resgatar algumas Histórias de seus pais e avós e inserir no blog de História desenvolvido através do professor de História da escola propõem-se o resgate dessa arte através de

atividades desenvolvidas para alunos como a contação de histórias, desenhos para colorir, dobraduras, filmagens e música históricas. É um projeto, que vem trazer algumas possibilidades de acesso à literatura, a arte e ao ensino de História.

O que diferencia o homem do animal, é que o primeiro descobriu que não tem somente o corpo como instrumento. Pelo contrário, o homem aprendeu a criar extensões para que seus membros pudessem agir no meio de maneira cada vez mais eficiente. O ser humano, ao longo do tempo, desenvolveu e aprimorou uma de suas habilidades mais poderosas: a capacidade de inventar. Aliada à sua outra capacidade única, o intelecto, cérebro e mão têm garantido desde então, múltiplas e eficientes combinações psíquicas e mecânicas, nervosas e musculares, capazes de criar artefatos inimagináveis e de assegurar ao homem o domínio e a conquista de territórios e do tempo.

A produção tecnológica é inerente ao homem. O ser humano converteu-se no que é hoje graças à sua capacidade de criar. Seria o mesmo que dizer que o produto fez do homem um ser pensante. Pode parecer redundante, mas não é. Tecnologia e homem são indissociáveis. Desta forma, conhecer o desenvolvimento histórico das técnicas e das tecnologias produzidas pelo homem, desde o começo dos tempos, contribui para que possamos entender o processo criador da humanidade. Assim, compreendemos melhor a tecnologia como uma fonte de conhecimentos próprios, em contínua transmutação e com novos saberes sendo agregados a cada dia de forma veloz e dinâmica.

2 Desenvolvimento

Pelo conhecimento histórico podemos conhecer todo o conhecimento humano produzido é fruto de um processo derivado das interações do homem com o meio em que vive. Este desenvolvimento lento e progressivo se deve, inicialmente, às necessidades de sobrevivência do homem e, posteriormente, à busca da compreensão do mundo que o cerca e à procura da essência de "ser" humano em sua ânsia de libertação.

A História é uma atividade humana, presume a razão, conceitos são construídos ou desfeitos nas tentativas de solução das situações-problema oriundas do mundo perceptível aos sentidos ou de reflexões teóricas relativas a modelos históricos obtidos por meio de generalizações das observações e hipóteses. A abstração é a característica principal da História e, um dos principais objetivos do ensino de História é a formação de conceitos decorrentes de representações simbólicas que compõem uma linguagem específica. Contudo, a apropriação desta linguagem, para muitos alunos, constitui em uma grande

dificuldade que conduz a questões como: “Para que serve isso?”, “Por que estudar este conteúdo?”. A História é um campo do conhecimento que permite ao professor da área de humanas a (re) elaboração de sua concepção referente a esta disciplina e a organização de abordagens pedagógicas que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Morin (2013), a partir da aquisição de conhecimentos históricos e filosóficos dos conceitos humanísticos, o professor tem a possibilidade de diversificar suas técnicas pedagógicas e tornar-se mais criativo na elaboração de suas aulas, as quais podem provocar o interesse dos alunos para o estudo da História.

Morin (2013) argumenta que uma abordagem adequada para incorporar a história dos períodos e as fases da História, na prática pedagógica deve enfatizar os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que propiciaram a criação de um outro modelo da aprendizagem de história.

Contudo, caso o professor não tenha um conhecimento mais profundo da história, ele pode utilizar-se de informações históricas como curiosidades, e com isso motivar seus alunos.

Podemos fazer os debates relativos à história sob três aspectos distintos: a) Aspecto filosófico – A necessidade de visualização da matemática como uma atividade humana e suas relações socioculturais. b) Aspecto interdisciplinar – A História ligada a outras disciplinas. A compreensão do conteúdo histórico torna-se mais efetiva mediante as conexões históricas entre diversas áreas do conhecimento. c) Aspecto cultural – A análise das contribuições de várias culturas ou de uma cultura específica para a evolução da ciência da História.

Alguns argumentos favoráveis à utilização da história, em sala de aula, são:

- A história constitui um elo entre outras áreas do conhecimento. Os estudos históricos da evolução dos conceitos históricos produzem discussões referentes a inúmeros temas e propiciam uma formação mais ampla.
- O ensino da História pode tornar-se mais interessante por meio de problemas históricos e episódios intrigantes que motivam a aprendizagem.
- O conhecimento da história permite a compreensão da matemática como uma construção humana, com influências sociais e culturais.

O que implica em analisar os fundamentos históricos e filosóficos, já que a educação, em si, só é possível através da transmissão do conhecimento ao longo do tempo, por meio do dialogo, do contato entre as pessoas.

Sem socialização, contextualizada no âmbito escolar, não existe educação.Sendo necessário, portanto, discutir como e se a educação realmente sociabiliza e se este deve ser o seu principal objetivo. Em sentido amplo, a linguagem, através da cultura, constrói significados, embora a equação inversa também seja verdadeira. Podemos afirmar que o ser humano, neste sentido, só se humaniza a partir da socialização e da assimilação da cultura.

O que conduz a perguntar o que é cultura?

Poderíamos definir a cultura como um conjunto de valores que une e dá identidade a um grupo, espelhando o conhecimento acumulado por gerações. Assim, sendo a educação a transmissão e assimilação de conhecimentos, cabe perguntar qual é o papel da educação para que a integração entre as pessoas se efetive? Responder esta questão conduz a outro tema correlato: o papel da educação em sentido amplo e sua distinção dentro e fora do processo de escolarização institucionalizado.

A educação, a transmissão do saber acumulado pela humanidade, não se concretiza somente na escola, acontece também de maneira informal (sem norma ou forma), não possuindo critérios, horários, hierarquia ou sistema de avaliação.

Neste sentido, a educação informal é produzida a partir das necessidades imediatas da vida, configurando o conhecimento conforme as exigências requeridas para a sobrevivência.

Pensando nesta concepção, o saber escolar muitas vezes se distancia da realidade, impedindo a assimilação democrática do conhecimento e excluindo várias categorias sociais, portanto, limitando o acesso ao saber que confere poder.

A escola é uma instituição, como tal possui normas e padrões, impostos por aqueles que controlam o sistema educacional, visando organizar seu funcionamento.

Diferente da educação informal, o conhecimento escolar é sistematizado, transmitido a partir de critérios e métodos, composto por um saber científico, dogmático.

Embora a ideia, teoricamente, seria a escola criar uma proximidade com a realidade concreta, possibilitando uma flexibilidade de conteúdos.

O grande problema é que a educação formal, sendo hierarquizada, é fruto e reflexo do fordismo, dividindo tarefas e limitando o processo de socialização.

Aprender a ser sujeito da história e adquirir consciência de si e do mundo são princípios que devem nortear a educação como um todo, mas que têm no estudo da História seus principais mecanismos.

E é preciso que esses princípios orientem a educação em todos os níveis de ensino, ou seja, da educação infantil ao ensino superior, e em especial nos cursos de formação de professores, pois os conhecimentos históricos e geográficos fundamentam sua identidade pessoal e profissional, que para muitos teóricos são indissociáveis, possibilitam a compreensão da realidade e contribuem para o desenvolvimento de valores e atitudes como o respeito às diferenças, que é um requisito indispensável ao fazer docente.

3 Metodologia

O professor precisa dominar os principais conceitos de História, compreender os fundamentos teórico-metodológicos de seu ensino e desenvolver habilidades relacionadas a essas áreas do conhecimento, buscando fundamentar uma ação pedagógica reflexiva e transformadora.

As propostas curriculares para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental estão centradas no desenvolvimento de noções de espaço e tempo e de habilidades, na utilização de diferentes linguagens como literatura, músicas e imagens e de procedimentos de pesquisa e na vivência de situações de aprendizagem

aproximem o aluno de sua própria realidade e ao mesmo tempo ampliem suas experiências e visão de mundo.

Em um primeiro momento recorremos à memória e aos referenciais dos alunos as aulas de História, questionando sobre sua importância e fundamentos e em seguida, propomos algumas questões para discussão em grupo. As questões buscavam instigar os alunos a perceber que nossa identidade está fundamentada em referenciais de tempo e de espaço e após a discussão dos grupos e a apresentação de suas considerações, foram retomadas pelo professor e direcionadas para a reflexão sobre a importância do estudo da História para o conhecimento de si e do outro.

Essa atividade foi seguida pela leitura e discussão de textos teóricos e entremeada pelo desenvolvimento de uma atividade-prática, a construção de um autorretrato, que possibilitou a percepção dos alunos de que a História não se caracteriza por meros conteúdos a serem memorizados, mas são conhecimentos que nos ajudam a responder indagações como quem somos e de onde viemos, nos dando um sentido de pertencimento.

Após a sondagem dos conhecimentos prévios e da problematização inicial dos conteúdos, discutimos o plano de ensino da disciplina e redirecionamos algumas propostas, tentando atender aos objetivos propostos e aos anseios e expectativas do grupo, formado de professores que já atuam na educação básica e que trazem para a sala de aula diversas experiências, questionamentos e concepções sobre o ensino destas disciplinas.

Em seguida, retomamos os conceitos desenvolvidos e buscamos ampliar os referenciais, problematizando e investigando sobre a história de vida e de família dos alunos, a partir de estudos teóricos e s práticas como a construção de uma árvore genealógica, que aproximam o futuro professor da prática da disciplina História em sala de aula, ao mesmo tempo que possibilitam a construção e a reconstrução de conceitos básicos da área.

O estudo destas temáticas foi pautado na pesquisa, coleta de dados, que ultrapassam os limites da sala de aula, sendo imprescindível que o aluno buscasse informações sobre sua vida e de sua família em diversas fontes, inclusive utilizando das tecnologias de informação e comunicação como a intenet que possibilita o acesso a sites e blogs sobre imigração, origem de sobrenomes, etc.

A utilização desta fonte de pesquisa também foi problematizada e discutida em sala de aula, buscando conscientizar o aluno de que as tecnologias de informação e comunicação são recursos didáticos que apresentam muitas possibilidades de trabalho pedagógico na área de História, mas que é preciso discutir e definir parâmetros éticos, científicos e até estéticos para a pesquisa, a troca e a seleção de que permitam a construção de conhecimentos realmente significativos.

O estudo da história de vida e de família foi seguida problematização sobre a imigração no Brasil, de uma aula expositivo-dialogada, da pesquisa sobre o tema e da elaboração e apresentação de painéis em grupos sobre os imigrantes alemães, italianos, japoneses, sírio-libaneses e africanos no país e da discussão sobre multiculturalismo e ensino de História.

A equipe de trabalho envolvido é o professor de História, coordenador e direção da escola, onde serão desenvolvidas as atividades com os alunos dentro da escola na sala de informática para a postagem dos dados no blog.

As equipes são organizadas por grupos de alunos:

a) equipe de pesquisa, com um responsável por alimentar o blog com novos materiais, que transformarão em produto com a ajuda dos demais grupos;
b) equipe de Design, responsável pelos aspectos visuais, incluindo a diagramação escolha das fontes de letra, cores, tipos e tamanhos das imagens;
c) equipe de redação, responsável por receber e organizar os materiais a serem postados, padronizando-os e melhorando-os.
d) equipe Iconografia, responsável pela pesquisa e seleção das imagens, fotografias e ilustrações, vídeos a serem postados.
e) equipe de produção, responsável pela integração entre as equipes e também pelas questões de manutenção do blog.

Para as considerações destaca-se que na disciplina História realizamos estudos teórico-práticos que possibilitem ao estudante e ao professor a construção de conhecimentos, a reflexão sobre a prática docente e a discussão sobre as possibilidades metodológicas de ensino nos anos finais do ensino fundamental.

As atividades realizadas nessa disciplina buscam conscientizar o aluno e docente de que o trabalho pedagógico na área de História envolve o planejamento sistemático de situações de aprendizagem, pautadas em diferentes linguagens e voltadas para a construção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades, superando a prática da utilização de livros didáticos e apostilas como instrumentos únicos e exclusivos e ampliando as possibilidades de ensino destas disciplinas.

Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros **Curriculares Nacionais: História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC, 1997.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. (org.) Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GUIMARÃES, M. N.; FALLEIROS, I. **Os diferentes tempos e espaços do homem**: atividades de Geografia e de História para o ensino fundamental. SP: Cortez, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette. M.; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORIN, Edgar. A Via. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CONTROLE E REGULAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA

Edna Coimbra da Silva (PPGE/UFPEL) – ednaa_coimbra@hotmail.com

Resumo: O trabalho aborda a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso por meio da análise de orientativo e projeto de formação continuada de docentes que ocorre no interior da escola. A perspectiva é identificar possíveis marcas do gerencialismo nas ações de formação docente que ocorre no interior de unidades escolares e suas consequências para a identidade e o trabalho docente. Realizou-se a análise de documento de orientação na construção dos projetos e um projeto de formação docente da rede de ensino em estudo. O estudo possibilitou perceber que a compreensão de formação continuada de professores em questão está hibridizada, pois contém elementos que contribuem para o fortalecimento da identidade e do trabalho docente, mas também possui marcas gerencialistas que tendem a contribuir para a tecnização do ensino e responsabização docente.

Palavras-chave: Formação. Trabalho Docente. Identidade Docente. Gerencialismo.

1 Introdução

A atual conjuntura educacional brasileira está fortemente permeada pela existência de reformas educacionais que produzem reflexos diretos na prática docente. A formação de professores é, sem dúvida, um dos grandes temas e objeto dos investimentos das políticas educacionais em curso no país e no mundo. E em um país com profundada desigualdades educacionais e com pretensão de elevação de índices educacionais em tempos recordes como o Brasil, tem se promovido diversas ações voltada para a formação profissional dos docentes no sentido de alcançar a eficiência e a qualidade para a educação básica.

As discussões contemporâneas na educação dão lugar a um vocabulário gerencialista, com ênfase na qualidade em educação e eficiência. Com relação à formação de professores, além do processo de *accountability*, surgem programas voltados mais ao "treinamento" propriamente, do que à formação e reflexão sobre a prática docente, com isso, cada vez mais são frequentes, formas de controle que vem sendo intensificadas, sempre responsabilizando os professores pelos insucessos na educação, como também os baixos índices educacionais.

Considerando que as reformas sempre incidem sobre o currículo e a formação de professores, o que se percebe, é que os docentes sempre ficam alheios às decisões sobre as políticas educacionais vigentes no país, contribuindo assim, com a precarização do trabalho docente. Além dos baixos salários e as péssimas condições de infraestrutura nas

escolas, os docentes são vistos pelos governos, como meros executores das propostas implementadas. Por isso, torna-se visível que o neoliberalismo, presente nas reformas educacionais, tem provocado mudanças nas práticas dos professores e em suas identidades e no trabalho docente, o "que procura alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista" (VIEIRA, 2002, p.111).

Apesar de o neoliberalismo estar presente nas políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, ainda é possível perceber políticas de formação para educadores que já estão atuando nas escolas, pois os próprios docentes e as instituições formadoras têm reivindicado essa formação. Por isso, no sentido de intensificar as discussões sobre a importância da formação dos professores, sendo formação, aqui entendida, como um espaço de reflexão sobre a prática e não, simplesmente, treinamentos para a prática, é que este trabalho traz como objetivo compreender a política de formação continuada de professores da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso e suas possíveis implicações no trabalho e identidade docente.

Em Mato Grosso, a rede pública estadual de ensino adotou a política de formação continuada tendo a escola como lócus da formação a partir da criação dos CEFAPROs[1] e posteriormente através do *Projeto Sala de Professor*[2].

Desse modo, problematizamos através de pesquisa, se a formação continuada realizada nas unidades escolares, tendo o professor como protagonista de sua formação, traz implicações para a profissionalização docente. A perspectiva de controle e regularização do trabalho docente se faz presente nesta política de formação de professores? A formação continuada realizada na/pela escola tem possibilitado a constituição da identidade e trabalho docente?

Como metodologia, foram realizadas análises de documento orientativo, ano de 2017, para a formação docente da Secretaria Estadual de Ensino e de um projeto de formação docente de uma escola da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, também do ano de 2017. Os resultados do estudo apontam que a política de formação de professores na rede estadual pública de ensino em Mato Grosso possui características gerencialistas, no que diz respeito ao projeto da escola e ao orientativo apontarem que

[1] Para maiores informações consultar SILVA (2012), Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica/Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE.

[2] O *ProjetoSala do Professor* foi implantado em 2003 pela rede pública estadual de ensino de MT, atualmente denominada *Formação Docente.*

essa formação serve para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, à responsabilização docente pela qualidade do ensino. Mas contém também elementos que contribuem para o fortalecimento da identidade e trabalho docente.

Esta pesquisa é parte dos estudos desenvolvidos no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, iniciado no ano de 2016, que objetiva compreender as implicações entre formação, identidade e trabalho docente presente na política de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Mato Grosso por meio da formação docente que ocorre no interior das unidades escolares da referida rede de ensino.

2 Limites e desafios da formação docente no interior da escola

A formação continuada de professores tem sido alvo de inúmeros estudos no mundo e também no Brasil, hás apontamentos unânimes de sua importância para o professor e sua prática, e as políticas públicas em diversos municípios e estados têm estimulado o desenvolvimento desta.

Ao se realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão, identifica-se estudos do MEC no final da década de 1990 que indicam que a formação docente deixou de contribuir para que estudantes obtivessem aprendizagens satisfatórias nas escolas. Também encontra-se resultados que dão conta que "[...] é limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico com centro [...]" (p.201, GATTI e BARRETO, 2009), outra pesquisa de Gatti *et alli* (2011), que é parte de um estudo da Fundação Carlos Chagas encomendado pela Fundação Victor Civita, apresenta dados que dão conta que a escola como lócus da formação continuada de professores produzem resultados importantes para a profissionalização docente.

Neste sentido, entende-se que a formação continuada se constitui como momento privilegiado, não só para refletir e discutir sobre as diversas questões que envolvem o ensino, mas também para a criação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange a constituição da identidade docente e do trabalho docente.

Segundo Nóvoa:

> A formação deve estimular perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25)

Em estudos revisionistas de Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e de Hypólito (1999), há a compreensão da identidade docente como resultante de um processo de fabricação. Assim compreendida, a identidade não é um dado imutável e nem externo que possa ser adquirido pelos professores ou transmitido em cursos de formação inicial e continuada; a identidade docente é um processo de construção do sujeito historicamente e socialmente situado. Aprende-se a ser docente a partir de uma rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. A identidade profissional dos professores é produzida pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, considerando seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, enfim, o sentido que tem em sua vida *o ser* professor.

A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais em contato com as tradições acadêmicas e institucionais. Nessa construção, os professores negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e os discursos que de algum modo falam o que eles são e quais suas funções. Nesse processo, desafiados pela realidade, pode haver tanto a reafirmação quanto a subversão de práticas culturalmente consagradas do trabalho docente. (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005)

A compreensão de identidade profissional exposta até o momento potencializa o pensamento sobre a formação continuada. A existência de espaço e de tempo que se destina à formação no interior da jornada de trabalho docente é de fundamental importância para se salientar a relevância do pensar dialético, onde os sujeitos, através das organizações coletivas, compreendem-se como agentes de sua própria formação e como colaboradores da transformação da sociedade. O que fortalece tanto a profissionalização quanto a identidade docente. Como defende um estudioso do assunto,

> [...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.

> Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA. 2009, p.23)

Essas considerações colocam a relevância e pertinência para a realização da formação continuada no local de trabalho dos professores, considerando que é no cotidiano das escolas que estão presentes os conflitos e necessidades que refletem na construção da identidade e na ação pedagógica.

O trabalho dos docentes está no centro de reflexões sobre as concepções de educação, a função real de cada escola e a relação entre o conhecimento e poder. Todas estas questões estão gerando amplas discussões. Diversas instituições, como o Banco Mundial têm proposto mudanças que pretende moldar as políticas educacionais aos preceitos do neoliberalismo.

Com esta perspectiva, o direcionamento da educação prevê o avanço intelectual para poucos, e um dos caminhos utilizados é a orientação de que as políticas educacionais centralizem recursos e esforços de desenvolvimento na Educação Básica com o objetivo de formar trabalhadores com habilidades e competências para atender as exigências do mercado.

Desse modo as reformas na educação do Brasil passam a ser influenciada fortemente pelas orientações advindas de organismos como o Banco Mundial, como afirma Hypolito:

> É neste contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil na virada do século, guiada desde há muito por organismos de ajuda internacional, como o Banco Mundial, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo (HYPOLITO, 2007, p. 05).

Diante deste quadro entende-se que a influência do Banco Mundial é forte na construção de reformas educacionais no Brasil. Mas, faz-se necessário questionar se não é possível avançar para além das orientações deste Banco, pois para Hypolito (2007, p.06), “entre idas e vindas, avanços e recuos, as políticas neoliberais, com um papel hegemônico nesse processo, têm um efeito devastador na educação, reduzindo as políticas educacionais a política de gestão”.

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido modificada para atender aos anseios da política de globalização, que inclui imposições da economia de mercado. Esses processos de reformas educativas e as novas políticas para o trabalho docente vêm

promovendo maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia dos docentes sobre o seu trabalho e raciocínio e em termos de crescimento de um novo gerencialismo, pois, segundo Ball (2006, p.24) "o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrada nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do "espirito empreendedor" de todos empregados".

A adoção deste modelo tem como justificativa a inoperância do sistema público de ensino na sua capacidade de melhorar a qualidade e a eficiência de seus resultados. Com esse novo gerencialismo se estabelece a cultura da performatividade, que segundo Ball (2006) leva os indivíduos a serem cada vez mais produtivos, transformando suas ações no sentindo de sempre melhorarem e se não obtiverem sucesso se sentem culpados. Esta tecnologia inserida nas atividades do cotidiano escolar exige que padrões de qualidade e produtividade sejam estabelecidos. Nesta perspectiva, ao docente é atribuído o papel de técnico, assim o ensino passa a ser um trabalho para produção de competências com o intuito de alcançar as metas estabelecidas no gerencialismo.

Neste contexto, a política de formação continuada de professores, empregadas por gestores educacionais tem sido o principal alvo de ações com o intuito de provocar mudanças no interior da escola. E em alguns momentos termina por estar permeada por influências de cunho gerencialistas que resultam em controle e regulação da ação docente.

3 Controle e regulação da formação docente no interior de escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso

A análise dos documentos, orientativo da formação continuada de docentes no interior das escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, ano de 2017 e plano de formação docente de escola da referida rede de ensino, também do ano de 2017, observamos marcas do gerencialismo permeando a referida política.

No gerencialimo, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais, resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas. E isto resulta de um processo de normalização da educação, marcado pela subjetivação dos sujeitos, que são direcionados a se tornarem produtivos ao sistema neoliberal.

De acordo com o orientativo da Seduc/MT, do ano de 2017, (MATO GROSSO, p. 147): o objetivo da formação docente é "o enfoque da formação docente na escola toma por referência programas federais de formação realizados, ou em fase de realização [...] que resultados ela pode trazer para a melhoria do ensino, com impactos sobre as aprendizagens. ". Essa mesma perspectiva se faz presente no projeto de formação docente da escola: "Refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e problematizar ações didáticas para amenizar as dificuldades apresentadas pelos (as) discentes [...]. " (PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA, p. 05, 2017).

A definição desses objetivos presente na orientação de elaboração dos projetos de formação continuada das escolas e no projeto de formação docente da escola, pode caracterizar tendências das políticas de responsabilização docente. Ou seja, indica-se uma perspectiva de que o professor centre suas reflexões na sua própria prática ou nos seus alunos, ignorando qualquer consideração das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho docente dentro da sala de aula. Nesse sentido, a escola, os profissionais dela, acabam assumindo a responsabilidade com a melhoria da prática pedagógica e do desempenho dos alunos. Sabemos que essa responsabilidade é também dos professores, mas não somente deles. A qualidade da educação envolve outros agentes e políticas educacionais para a garantia das condições concreta e objetivas para a sua efetivação.

Ball (2005) considera o gerencialismo como uma nova política administrativa inserida nas gestões educacionais sob influência do neoliberalismo. Para o autor, o gerencialismo "envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. " (2005, p.545).

Desse modo o trabalho e as identidades docente são gerenciadas e moldadas pelas políticas públicas educacionais no intuito de controlar os professores na busca contínua de melhores índices educacionais, pois assim, segundo Garcia, "o professor, além de ensinar, deve ser um pesquisador cotidiano do (seu) processo de ensino, a fim de desenvolver tecnologias pedagógicas e didáticas e currículos mais eficientes. " (2015, p. 64).

Nessa perspectiva, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas. E as orientações para a

construção dos projetos de formação das escolas estabelecem que a formação continuada de professores no interior da escola deve vir a possibilitar:

> Nesse movimento de cumprir as etapas envolvidas no processo de formação, o docente observa a articulação entre *as ações formativas e a regência doensino*. Elas não são práticas descoladas. Estão em interação, cada uma a seu tempo e com interlocutores específicos, *buscando alcançar o objetivo derelacionar a teoria e a prática em prol do ensino e das aprendizagens*. (MATO GROSSO, 2017, p. 154, grifo nosso)

Assim, consideramos que a política de formação continuada de professores de Mato Grosso, em alguns momentos apresenta parâmetros tecnicistas, se distanciando da possibilidade de fortalecer o trabalho docente. Hypólito (2007, p.14) considera que o atual modelo de gerencialismo que vem sendo inserido nas políticas educacionais visa não somente um novo modelo de gestão, mas também:

> [...] formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração.

Segundo o documento orientativo para a construção dos projetos de formação docente nas escolas, no ano de 2017, se destina ao diretor a atribuição de: "garantir espaço e condições necessárias para o desenvolvimento do projeto de formação docente na escola" (MATO GROSSO, 2017, p.156). Sendo que a Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso, tem por meio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica a função de receber "a síntese dos registros dos instrumentos avaliativos das escolas" para que esta "se utilize de suas informações, para tomar decisões quanto a encaminhamentos para aprimorar o desenvolvimento da formação docente na escola [...]" (MATO GROSSO, 2017, p. 165). E ainda realçam a preocupação de que os registros dos resultados desta formação "são ainda objetos de pesquisa a serem analisados frente a resultados de indicadores avaliativos externos de proficiência, a fim de se verificar quais têm sido os seus impactos, nesse aspecto. "

Assim sendo, ao tratar da responsabilidade da equipe da Secretaria Estadual de Educação, os termos utilizados demonstram que são marcantes as características das

políticas de responsabilização, pois a responsabilidade com o processo educativo e com a formação continuada passa a ser delegada às escolas e ao coletivo de profissionais que nelas atuam.

E a perspectiva de ser os docentes os responsáveis pela realidade está presente no plano de formação docente da unidade em análise: “Cabe a Escola e seus profissionais, principalmente os (as) professores (as) pensar, estudar, refletir e executar nos modos de organização temporal e espacial o processo de ensino aprendizagem. ” (PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE, P. 04, 2017)

A solução para os problemas diagnosticados passa a ser de ordem local, sem considerar o contexto macro que os envolvem. Ball (2006) argumenta sobre a necessidade de superar o binarismo entre o sistema macro e micro nas análises sobre política educacional. Ou seja, para além das interpretações deterministas, buscamos evidenciar o protagonismo da escola, bem como sua autonomia no processo de definição da política.

Nóvoa (1997) considera que a formação continuada pode desempenhar um papel importante na profissionalização docente, pois esta profissionalização auxilia no desenvolvimento organizacional das escolas, e isto foi outro aspecto analisado no documento de orientação da formação continuada apresentado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso. Em alguns pontos, pode-se perceber que se faz presente uma perspectiva restrita na definição do que é formação continuada, deixando de lado a reflexão sobre o próprio trabalho:

> Também devem ser utilizados para levantamento de necessidades formativas dos docentes os planos de ensino e as avaliações internas e externas. A análise de resultados de avaliações fornece informações, para que ele possa subsidiar a formulação e a reformulação de práticas de ensino. Com isso, enquanto formula e reformula, vai levantando o que precisa estudar para melhor ensinar. (MATO GROSSO, 2017, p. 157)

Sendo que esta mesma perspectiva é encontrada no Projeto de Formação Docente da Escola em estudo, quando o mesmo indica as referências bibliográficas a serem desenvolvidas no grupo de estudo: “As referências citadas visam aprofundar o conhecimento sobre a temática: estudo dos descritores apontados pela ADEPE-2016 – Matriz Língua Portuguesa e Matriz Matemática e sua aplicabilidade no processo ensino e aprendizagem [...]. ” (PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE, P. 06, 2017)

Estas definições se distanciam da possibilidade de que o professor venha a desenvolver um trabalho docente com vistas a uma maior organização escolar que leve a uma prática crítico reflexiva, pois não promove uma autonomia profissional e tendem a resultar em controle e regulação do trabalho docente por meio da tecnização do processo de ensino aprendizagem.

Desse modo, em se mantendo os aspectos tecnicistas na formação continuada destes professores, pode ocorrer um distanciamento da prática reflexiva e da busca pela autonomia na construção do trabalho docente e haver um enraizamento da subserviência destes professores por meio da autonomia controlada. Nesse sentido, concordamos com Ball que diz que o professor deve ser "capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos [...] A noção de fazer um bom trabalho é reduzida a uma 'ténue' versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis. " (2005, p. 22)

Contrário às teses de globalização, que vê nos contextos, cada vez mais a incorporação de princípios de mercado e da base econômica agenciada por organismos internacionais (Banco Mundial e Banco de Desenvolvimento Mundial), Ball (2006) entende que, mesmo no contexto da globalização, há possibilidades de ressignificações, impedindo a homogeneidade de políticas. E nessa perspectiva se observa ainda no documento orientativo a afirmação de que: "a formação docente é também uma necessidade. Nesse caso, ela é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação [...] desse modo, vão desenvolvendo continuamente na sua profissionalização [...]. " (MATO GROSSO, 2017, p. 153). A mesma ideia se materializa no Projeto de Formação Docente da Escola: "a escola é o local privilegiado para a formação docente, porque é nesse cotidiano que o (a) professor (a) aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas vai aprimorando a sua formação". (p. 05, 2017).

Os documentos analisados, neste trabalho, sobre a formação docente na da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso também apresenta indicação de que a participação dos professores na construção dos rumos desta política de formação continuada pode acontecer: "participar da elaboração do projeto de formação docente na escola, em todas as suas etapas". (MATO GROSSO, 2017, p. 156). Isto também está referenciado no Projeto de Formação Docente da escola:

> Outros fatores que contribuem com o sucesso da formação docente na escola e com o processo ensino e aprendizagem é a legislação que oferta o direito a formação docente e proporciona condições aos professores (as) serem sujeitos ativos na construção de sua própria formação. (p. 05, 2017)

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que o estudo em grupo facilita a reflexão como uma prática social, onde os professores se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro e isto pode proporcionar a melhoria da qualidade da educação dos estudantes de diferentes perfis. Hypólito (1999) afirma que profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade do ensino.

A partir da análise dos documentos, observa-se que esta perspectiva está presente no orientativo de 2017, porém com um direcionamento a prática escolar:

> Esse professor, sujeito da formação, enxerga no projeto de formação docente na escola uma oportunidade de indagar com os pares, o ensino que promovem, de pesquisar com os pares para evidenciar dificuldades de aprendizagem dos alunos, causas dessas dificuldades e estratégias para lidar com elas. (MATO GROSSO, 2017, p. 152)

Nesse sentido, mesmo tendo a prática de formação continuada marcas gerencialista e a perspectiva de estabelecimento de ordenamento e disciplinamento da identidade e trabalho docente, consideramos que a rede pública estadual de ensino de Mato Grosso poderá desenvolver uma cultura reflexiva e um trabalho docente robusto, podendo criar uma postura politicamente pertinente perante as situações educativas, onde os professores possam ter ações críticas e criativas frente ao contexto educacional.

4 Algumas Considerações

Os estudos que temos realizados até o momento nos possibilita acreditar desenvolver formação continuada no interior da escola em território imenso e heterogêneo como o caso do contexto educacional mato-grossense, com mais de setecentos escolas, é um trabalho difícil. Implica em organização e articulação entre o

órgão gestor central e as unidades escolares, sem perder de vista que a autonomia dos docentes em determinar as suas necessidades formativas é essencial, pois entende-se que é aquele que está envolvido diretamente com o cotidiano escolar que conhece as suas reais necessidade formativas.

Observa-se que a formação continuada em estudo pode estar contribuindo para que os docentes se preocupem em seus estudos com os saberes práticos e técnicos, em desenvolverem ações educativas voltadas para o alcance de habilidades e competências dos alunos, com o intuito de elevar os índices dos exames internos e externos.

Nesta perspectiva, compreende-se que o controle e a regulação que estão presentes nesta formação docente, podem estar contribuindo para que as ações educativas estejam permeadas pelo tecnicismo, e isto pode colaborar para que os docentes tenham sua identidade e trabalho docente subjetivados pela lógica neoliberal.

Com base nestas considerações, entende-se a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre a política de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso com o objetivo de ampliar a compreensão de como a lógica neoliberal pode estar subjetivando a identidade e o trabalho docente no interior das escolas desta rede de ensino.

Referências

BALL, Stephen (2006). **Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. Currículo sem fronteiras. V.6, n.2, pp10-32, Jul/ Dez. 2006. Disponível em: www.currículosemfronteiras.org.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2013.

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

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco. 2011

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, Á. M; VIEIRA, J.S; **As Identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, nº 31, p. 45-56, 2005.

GARCIA, M. M.A; **Reformas curriculares e formação inicial: saberes eprofissionalização**. Educação Unisinos, v. 19, nº 01, jan/abr, 2015.

HYPOLITO, A.M; Trabalho Docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 81-100. 1999.

_____; Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação. **Cadernos da Anpae**, nº 04, 2007.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. **OrientativoPedagógico**/2107, Cuiabá, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. **Plano de Formação Docente**, Guiratinga, 2107.

NÓVOA. A. (Org) **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto, 1995.

_____. Formação de Professores e Profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Real gráfica. Ltda. Lisboa, 2009.

SILVA, R. O. **Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica.** Dissertação (Mestrado). Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2012.

VIEIRA, J.S. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado) **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002.

DE ALEXANDRIA AO PORTAL CAPES: DIFERENTES MATERIALIDADES DA BIBLIOTECA

Marli Plein Enzweiler[1] (PPGECM/UNEMAT) – marplipleinenzweiler@gmail.com

Cláudia Landin Negreiros[2] (PPGECM/UNEMAT) – clnegreiros@unemat.br

Resumo: A informação e o conhecimento produzidos pela humanidade, são escritos, divulgados e perpetuados através das bibliotecas. Em qualquer área do conhecimento, a biblioteca e seus componentes sempre estiveram presentes. Instituições de ensino superior, escolas de educação básica, bem como órgãos governamentais e não-governamentais, geralmente tem como um dos espaços necessários ou privilegiados, uma biblioteca. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com o objetivo de averiguar a materialidade das bibliotecas num percurso histórico, desde a famosa Biblioteca de Alexandria às atuais bibliotecas, como o Portal de Periódicos Capes. As fontes de dados foram as buscas no Portal de Periódicos Capes. Os resultados indicaram que a biblioteca com instituição de preservação e disseminação da informação, cerne do conhecimento, se apresenta de diversas formas e denominações em relação ao público alvo, bem como se apresenta na era atual, desde o final do século XX, em total sintonia e inserida na tecnologia digital, favorecendo o acesso rápido e múltiplo aos diversos acervos. Ainda, as atuais bibliotecas são automatizadas, com sistemas virtuais ou digitais, e retiraram do cenário, a necessidade da presença física do usuário na biblioteca.

Palavras-chave: História da biblioteca. Tipos de biblioteca. Instiuições de Informação.

1 Introdução

Amparados na ideia de Paulo Freire (1993) sobre a necessidade do cidadão de realizar a "leitura do mundo", compreendemos a necessidade da existência das instituições que promovam em primeiro plano este ato, que são as bibliotecas.

As bibliotecas, através do arquivo, exposição, divulgação e preservação, são responsáveis primeiras pelos principais objetos da leitura: o livro e seus afins (jornais, dissertações, teses, outros). Portanto, a existência da biblioteca, como conjunto de livros, dispostos e organizados para promoção do ato de ler, é assunto relevante a ser pesquisado e, posteriormente, divulgado.

Historicamente, a Biblioteca de Alexandria é tida como um dos principais e maiores acervos da humanidade na antiguidade. Desde então, as bibliotecas foram evoluindo e tonaram-se o que são hoje: inúmeras, ainda de diversas formas, porém a que mais chama a atenção, no Brasil, é a biblioteca virtual ou biblioteca digital (BD), como no caso o Portal dePeriódicos Capes, entre tantos outros canais de divulgação científica, como a Estante Virtual[1] e o Domínio Público[2].

Contudo, as bibliotecas tradicionais foram as que mais resistiram. São as bibliotecas que condicionavam livros na forma física como são conhecidos, arrumados e disponibilizados em prateleiras, dispostas em fileiras em amplas salas. Estas, a maioria das escolas ainda têm em seus ambientes, como espaços politicamente defendidos.

Destarte, atualmente a configuração ou a materialidade de uma grande parcela das bibliotecas existentes, são estruturadas, gerenciadas e mantidas em mídias tecnológicas. Estas bibliotecas contam com o sistema de catalogação, uso e procedimento de acesso bem diferenciado das bibliotecas tradicionais, que tem a maioria dos procedimentos automatizados.

2 As bibliotecas

A biblioteca é um espaço organizacional muito conhecido e pertinente ao contexto educacional e social, tanto que, praticamente, em cada cidade, e quase em toda a escola, hoje, estápresente uma biblioteca ou temos uma biblioteca em fase gradativa de implementação.

A palavra biblioteca, como a conhecemos hoje na língua portuguesa, é de origem grega, tendo na sua composição inicial dois termos, e significa caixa (*thekế*) de livros (*biblion*). No francês, o termo é *bibliothèque*, na língua alemã *bibliothek* e no espanhol, também, *biblioteca*.

No dicionário Houaiss, a palavra biblioteca aparece com muitas definições, entre elas, elencamos três significados que elegemos pertinentes ao texto, que são: a) coleção de livros, dispostos ordenadamente; b) um edifício público ou particular onde se instalam grandes coleções de livros destinados à leitura de frequentadores ou sócios; ou c) Biblioteca de programa, Inform: coleção de programas ou livros pertencentes a uma pessoa; biblioteca de software.

O conceito de biblioteca é amplo e diverso. Porém, nosso objetivo é trabalhar mais com os conceitos de biblioteca acima citados, preconizando a principal função da biblioteca como a de preservação e disseminação do conhecimento produzido pela humanidade. Destarte, a instituição biblioteca sempre esteve a serviço do ensino ou da educação, em todas as disciplinas ou áreas do conhecimento. De acordo com Neto & Leite: (2011):

> Quando falamos de biblioteca vem à mente um local onde são guardados os livros, documentos antigos, um local para pesquisa, estudo, leitura, entre outras atividades educativas e culturais. Portanto, é um espaço aberto a todos para o acesso à informação e ao conhecimento.(NETO & LEITE, 2011, p. 49)

Corroboramos com Melo & Neto; Melo, (2014, p. 153), que de forma complementar, afirmam que "[...] a principal função de qualquer biblioteca é a disseminação da informação." Ou, ainda, conforme preconiza Carvalho Silva (2013, p. 26), "A biblioteca é um espaço repleto de alternativas de contribuições para a sociedade."

Assim, estudar as bibliotecas é uma tarefa importante, uma vez que fazem parte intrinsecamente de qualquer pesquisa que se inicie, não importando a área do conhecimento, porque,"compreender a biblioteca nos dia de hoje, especialmente no que se refere à explosão informacional, além da vertiginosa transformação tecnológica e sua influência direta na sociedade não é um desafio fácil." (CARVALHO SILVA, 2013, p. 26). Neste sentido, a opção de pesquisar o objeto, que é referência de base e de consulta em quase todas as pesquisas, é um trabalho relevante, principalmente quando se busca entender um pouco melhor os aspectos da materialidade com que vêm se constituindo as bibliotecas ao longo do tempo, das iniciais bases do couro e do papel, e principalmente hoje, quando imersas nas possibilidades da era tecnológica e digital.

O avanço da ciência, da indústria, da tecnologia, entre outros, promove, consequentemente, o avanço das operações de outros setores. E a biblioteca não fugiria destas adaptações e avanços:

> Nos dias atuais, mais do que nunca, a informática domina todas as áreas do conhecimento humano. E as bibliotecas não poderiam ficar alheias a essa nova como em todos os setores da sociedade, elas também foram se automatizando e oferecendo, desta forma, cada vez mais produtos e serviços, facilitando o trabalho dos bibliotecários catalogadores, como também, auxiliando o usuário na recuperação da informação. (MELO & NETO; MELO, 2014, p. 154)

Considerando o exposto, podemos afirmar que as bibliotecas são parte integrante do panorama histórico, político, econômico, científico e educacional da sociedade. Em cada período, de acordo com a necessidade, o desenvolvimento destas se deu, como qualquer outro mecanismo, instrumento ou espaço que acompanha a evolução da humanidade.

2.2 A história das bibliotecas

Falar de biblioteca necessariamente remete a lembrar inicialmente do processo de aquisição ou de construção da linguagem escrita. Sem o desenvolvimento deste importante mecanismo de comunicação humana, não haveria os registros em livros, muito menos, a existência e a história das bibliotecas. Destarte, a "[...] história das bibliotecas está relacionada à própria história da humanidade." (MORAIS, 2009 apud NETO; LEITE, 2011, p. 49).

Historicamente, o homem foi representando sua linguagem, em bases. Iniciou, como mostrou-nos a história, nas inscrições feitas nas pedras. Seriam talvez, no nosso ponto de vista, os primeiros ensaios de bibliotecas. Contudo, "[...] os povos babilônicos foram os primeiros a apresentar um modelo de biblioteca. Um templo com salas onde foi colocado um conjunto de placas de argila impressas com a técnica de escrita cuneiforme." (MILANESI, 1988 apud NETO; LEITE, 2011, p. 49).

Para percorrer a linha do tempo com a intenção de construir a história das bibliotecas, iniciaremos o caminho pela Biblioteca de Alexandria, situada na cidade portuária egípcia também denominada de Alexandria. A Biblioteca de Alexandria foi um dos maiores centros de armazenamento de informação ou de conhecimento, ereferenciada por Chassot (1994, p. 47) como "a mais célebre da Antiguidade".Como fora destruída, não se pode ter acesso à instituição que representou o início, do que conhecemos por biblioteca por muito tempo, comparando-a à tradicional ou convencional, não em matéria de forma de acervo, porém em aspectos, como construção, prédio e condicionamento de obras, mesmo de forma dicotômica à ordenação de livros. Dada existência, citamos:

> Pode-se lamentar que o mundo do livro emrolo não nos seja acessível a não ser porfragmentos e que todo este universo -que era oda biblioteca de Alexandria, dos livros sagrados, de Platão e de Esquilo, ou o dos leitores que tinham relações com o texto que não sãomais as nossas - não seja perceptível senão por um difícil trabalhode reconstrução arqueológica, real ou mental.(NUNES; CHARTIER, 1998, p. 152-153)

O aspecto físico desta biblioteca, a de Alexandria, considerando o acervo em sua materialidade, era de constituição bem diferente do que concebemos há pouco tempo, e do que concebemos hoje, na era digital. Nestas, as prateleiras eram expositoras de grandes rolos, deitados horizontalmente, parecendo grandes rolos de tecido, e requisitavam amplos espaços físicos. "Acredita-se que a biblioteca tenha reunido mais de 700 mil rolos de papiros selecionados por filósofos, matemáticos, pesquisadores de diversas áreas e

tradutores, que vertiam para o grego o conhecimento que estava nas diversas línguas do Mediterâneo, [...] (CHASSOT, 1994, p. 47)

Bem diferiam também as ações em todo o seu acesso e uso de materiais, como lembram Nunes e Chartier (1998):

> A leitura antiga é leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos, tal como o conhecia Gutenberg e tal comoo conheciam os homens da Idade Média. Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la." (NUNES;CHARTIER, 1998, p. 24)

Gutemberg inventou a imprensa e reproduziu a primeira bíblia durante a Idade Média, o que imprimiu outra materialidade aos livros. Livros que agora eram até melhor manuseáveis que os papiros ou pergaminhos, tanto em tamanho quanto em compilação. Surgem as bibliotecas com prateleiras, com a exposição vertical dos livros.

Contudo, independente da forma, sua essência, permaneceu a mesma, na missão de preservação da memória da humanidade em seus acervos, como lembra Carvalho Silva (2013):

> A biblioteca, como instituição milenar, se estabelece como um importante meio de preservação da memória documental e de acesso à informação, de modo que reúne uma imensidão de conteúdos e construtos de conhecimento em diferentes períodos históricos, contextos sociais e espaciais. [...] Mais do que isso, a biblioteca pode ser concebida como patrimônio físico, intelectual, cultural e artístico que reúne fundamentos conteudísticos ao qual superam barreiras da história da humanidade. (CARVALHO SILVA, 2013, p. 26)

Com a chegada da tecnologia, a materialidade das bibliotecas também passa a constituir-se de outra forma. O computador é presença em todo o espaço e processos da maioria das bibliotecas do final do século XX e início do século XXI. Todo o processo torna-se mais ágil e especializado, e assim, "[...] o futuro dos livros e da biblioteca afirma que o futuro, seja ele qual for, será digital." (CARVALHO SILVA, 2013, p. 29)

Com o emergir da tecnologia e da informática, o espaço físico não importa no acesso aos livros. "A biblioteca eletrônica permite, por sua vez, compartilhar aquilo que até agora era oferecido apenas em espaços onde o leitor e o livro deveriam necessariamente estar juntos. O lugar do texto e do leitor podem então estar separados."(NUNES; CHARTIER, 1998, p. 119). Nesta era, as bibliotecas estão inseridas nos meios digitais e eletrônicos, e por meio da internet, chegam aos mais diversos lugares, a qualquer tempo, e seus acervos podem ser acessados e estendidos a mais de um usuário ao mesmo tempo. Destarte, a materialidade pode ser concebida como a mais diluída e amplificada possível.

Neste percurso, procuramos registrar e entender um pouco mais o caminho das bibliotecas. Se existiram diferenças na materialidade, mas a missão, conforme nos lembra Carvalho Silva (2013), parece que ficou inalterada:

> Isso implica dizer que a biblioteca possui uma construção histórica que vai desde a formulação e transformação dos suportes (do papiro aos acervos digitais) até as estratégias humanas para promoção de acesso, uso e apropriação da informação firmando a conotação de que a biblioteca é uma instituição social e multitemporal, ... [...]As transformações históricas da biblioteca nos remetem a uma reflexão temporal que é de fundamental relevância para compreensão de sua postura social: a biblioteca tem como ponto chave e embrionário o presente, pois é o momento que situa a biblioteca para dialogar com o passado e estabelecer diálogos em potencial com o futuro." (CARVALHO SILVA, 2013, p. 28)

Nesta história, agora vale lembrar do que será planejado, construído e praticado na instituição biblioteca num futuro próximo ou mais distante. Qual será sua materialidade?

2.3 Bibliotecas: organização e estrutura

Como toda instituição, é de acordo com a função objetiva que é composta sua estrutura e organização funcional, ou seja:"A biblioteca é uma instituição social historicamente reconhecida e repleta de tipologias, conceitos, estudos e práticas." (CARVALHO SILVA, 2013, p. 26)

E nesta perspectiva, a biblioteca passou por suas transformações para adaptar-se às realidades, pois"A biblioteca é uma instituição milenar e que passou por diversas transformações em seu transcorrer histórico de suporte, de função social, de gerência, de organização e acesso à informação." (CARVALHO SILVA, 2013, p. 33). Tendo períodos de maior frequência em certos aspectos, em outros menos. Desta forma, é pertinente buscar a biblioteca que fez história por sua relevância, e observar aspectos importantes, mencionados por Nunes e Chartier (1998):

> Em Alexandria, o texto se apresentava ainda sob a forma de rolos. Com mais de quinhentos mil rolos, a biblioteca de Alexandria dispunha, de fato, de um número de obras muito menos significativo, já que uma obra podia ocupar, sozinha, dez, vinte, até trinta rolos. O catálogo da biblioteca era constituído de cento e vinte rolos. É possível imaginar as operações manuais que a busca do universal exigia.(NUNES; CHARTIER, 1998, p. 118)

As fichas catalográficas, além do conteúdo das informações sobre os livros em diversos aspectos, guardam também as possibilidades da estruturação das bibliotecas, considerando a organização e a posterior localização pelo usuário. Cabe portanto lembrar

que basicamente temos dois tipos de catalogação, a manual, em fichas e etiquetas, e a automatizada, executada no computador.A biblioteca é uma instituição que não conseguiria sobreviver sem o serviço da catalogação, como bem apontam os autores (MELO & NETO; MELO, 2014):

> Seria muito inconveniente e até impossível se o usuário chegasse à unidade de informação e folheasse todo o acervo de livros, ouvisse todos os CDs ou assistisse a todos os DVDs até encontrar a informação desejada. Uma das principais funções do bibliotecário é tratar tecnicamente esses itens, de forma a simplificar a busca pelo usuário. O setor de processamento técnico de uma biblioteca é responsável pelo tratamento dado aos suportes informacionais, para que eles cheguem até o usuário de forma sistemática, prática e acessível. (MELO & NETO; MELO, 2014, p. 153)

A biblioteca é composta materialmente como lugar de memória por constituir-se de recursos que contém o conhecimento da história, da ciência e do tempo. Todavia, é na organização sistematizada que garante a boa gestão e o acesso deste conhecimento. E o transcorrer do tempo, levou a sistematização ao que hoje temos de mais moderno, conforme:

> Hoje, não é necessário consultar várias fichas a procura do documento pretendido. Com alguns cliques é possível selecionar o autor, título, assunto ou outros campos e receber como resposta do sistema um rol de opções de obras, periódicos, multimeios e até documentos virtuais. E ainda há a possibilidade do usuário fazer essa pesquisa em casa, no trabalho ou na própria biblioteca. Onde estiver, o usuário pode realizar suas buscas com facilidade e rapidez através dos sistemas automatizados. (MELO & NETO; MELO, 2014, p. 154)

De acordo com Melo & Neto; Melo (2014) "[...] a prática da catalogação necessita de normas e padrões específicos para a padronização de seus itens nos sistemas de automação. [...] destacando-se o AACR2, o código RDA, o formato MARC21 e o protocolo Z39.50."

Parafraseando Carvalho Silva (2013), os sistemas das bibliotecas são aperfeiçoados na Idade Contemporânea, com a contribuição sistemática de desenvolvimento de ferramentas de classificação e catalogação:

> Especificando cada contribuição envidada pelos estudiosos, Anthony Panizzi publicou as Regras para a Compilação de um Catálogo, iniciando o acesso ao assunto de uma obra por meio de um vocabulário controlado. (Olson, 2002, p.10). De acordo com Mey (1995, p. 21) Charles Ami Cutter, bibliotecário norte-americano, em 1876, publicou suas Regras para um Catálogo Dicionário, que incluía a catalogação de assuntos. Já Dewey pode ser considerado um dos grandes expoentes da classificação bibliográfica, de sorte que a Classificação Decimal de Dewey (CDD), criada em 1876 (a primeira edição foi anônima), é a mais utilizada nas bibliotecas de todo mundo até os dias atuais. (CARVALHO SILVA, 2013, p. 32).

Ainda, buscando compreender a busca atual, nas bibliotecas virtuais, suportadas pelos computadores na rede da internet, as mesmas são executadas pelas informações contidas nos catálogos que são inseridas nos espaços disponibilizados nas plataformas:

> Deve-se frisar também que, a maioria dos catálogos disponibiliza três ou mais interfaces de busca, as principais são a busca rápida onde normalmente a pesquisa é livre, podendo-se digitar qualquer termo dos principais campos indexados dos itens, inclusive mesclando vocábulos diferentes na mesma pesquisa como autor e título. Na busca simples, pode-se digitar palavras nos campos mais tradicionais como autor, título ou assunto. E a busca avançada permite uma maior interatividade entre usuário e catálogo, através de buscas mais pormenorizadas, mesclando vários campos e possibilitando a utilização de operadores booleanos. (MELO & NETO; MELO, 2014, p. 164)

A rede de internet disponível às bibliotecas virtuais não só facilita as buscas, mas também permite realizar outras procuras, como dados estatísticos, bem como curiosidades em relação às obras, sem sair de casa, ou buscar nos meios de comunicação convencionais, como jornais e outros, como retratam os autores Melo & Neto; Melo(2014):

> Outra importante função desses sistemas é que eles permitem descobrir a demanda de empréstimos ou solicitações de determinados títulos. Através de relatórios estatísticos, consegue-se visualizar quais livros são mais ou menos emprestados e reservados. E, através destas informações, em outro momento, a biblioteca pode avaliar se deve adquirir, ou não, mais exemplares de determinado título ou até mesmo desbastar outros, auxiliando em outra importante área do gerenciamento da biblioteca que é a formação e desenvolvimento de coleções.(MELO & NETO; MELO, 2014, P. 155)

Frequentar a biblioteca ou os tipos de biblioteca de forma imaginária, remonta ao deslocamento de pensarmos os atendimentos, diferindo de acordo com a época. Hoje, quando entramos numa biblioteca, pode ser que, com o título fornecido, o atendente localize imediatamente nas informações a localização exata da obra, sem mesmo sair do local. Ou então, nos informe da indisponibilidade da obra naquele momento da requisição. O cadastro da obra, quando da entrada na biblioteca, outrossim, da mesma forma tornou-se automatizada. Nesta perspectiva, corroboramos com Melo & Neto; Melo (2014), que apontam:

> Antes da automação das bibliotecas, o bibliotecário catalogador encontrava diversas dificuldades para executar o seu trabalho. Ele tinha que utilizar grandes fichários para arquivar cartões em papel e neles catalogar entradas relacionadas a assuntos, autores, títulos das obras, demandando mais tempo na realização dessas atividades.Com os sistemas automatizados, tudo foi facilitado. Agora, o profissional bibliotecário tem apenas que digitar no computador alguns dados referentes aos itens e, automaticamente, esses dados estarão disponíveis para o usuário através do catálogo. (MELO & NETO; MELO, 2014, p. 156)

Dos papiros aos pergaminhos, dos livros às telas virtuais, de Alexandria aos portais de periódicos científicos, da produção tímida à produção de textos em larga escala, favorecida pela ampliação dos cursos que produzem o conhecimento, para posterior divulgação e disseminação por meio das bibliotecas. Sabe-se hoje que os portais virtuais, como por exemplo o Portal de Periódicos Capes, é uma excelente biblioteca, que tem na tecnologia digital seu principal aspecto material. Veja a Figura 1 a seguir:

Figura 1: Ilustraçõessobre a biblioteca: os tipos de materialidade.

Biblioteca de Alexandria – rolos papiros	Biblioteca Tradicional – livros	Biblioteca Virtual – páginas digitais

Fonte: elaborado pelas autoras; 2017. Imagens disponíveis em<https://www.google.com.br>. Acesso em 08 jul. 2017.

Como apresentamos, a materialidade constituinte da biblioteca é um aspecto interessante a ser pesquisado e analisado. De acordo com Carvalho Silva (2013):

> Conforme podemos observar, a construção histórica da organização de bibliotecas não revela apenas a concepção de diferentes práticas em distintos períodos, mas que as necessidades organizacionais das bibliotecas foram se constituindo de acordo com os contextos sociais e a partir de interligações diretas ou indiretas entre cada período histórico. (CARVALHO SILVA, 2013, p. 32)

A materialidade das bibliotecas percorreu os caminhos da história da humanidade.

3 Metodologia

Na presente pesquisa, empregamos a abordagem qualitativa e como procedimentos de busca de dados adotamos a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2016, p. 29) "[...] a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos."

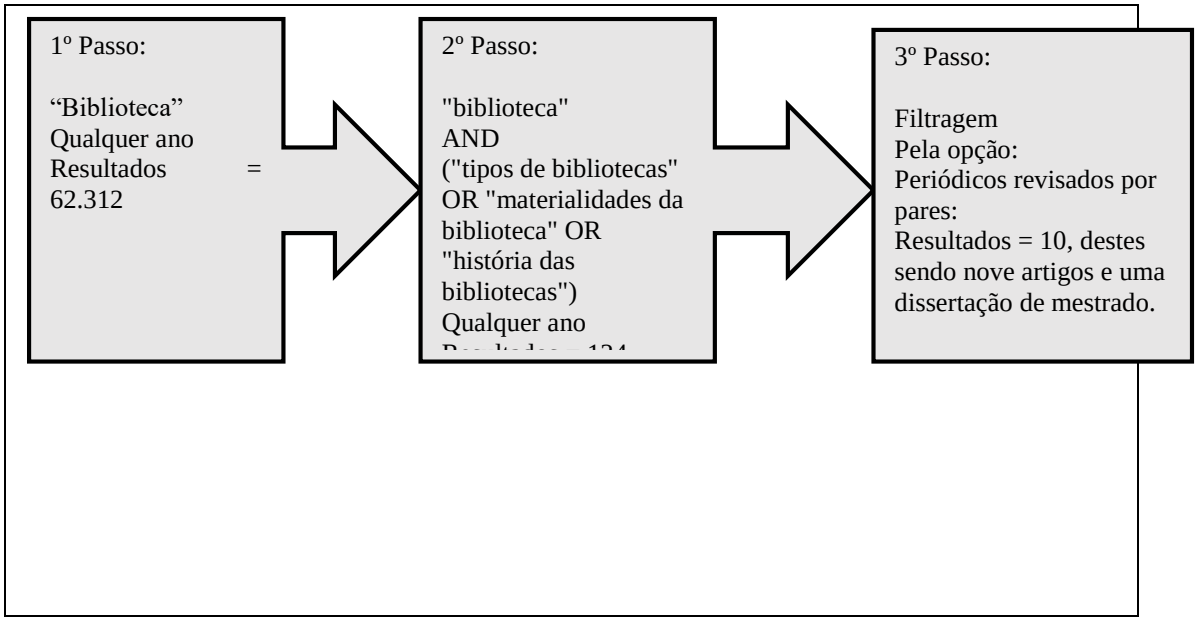
Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen, *apud* Boaventura, (2004, p. 56) concordam e:

> Caracterizam a investigação qualitativa como fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal; é

> uma pesquisa descritiva, em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que resultados, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado.(BOGDAN; BIKLEN, *apud* BOAVENTURA, 2004, P. 56)

O mecanismo de buscas foi realizado na base de dados no Portal de Periódicos Capes, no dia 02 de julho de 2017, conforme mostra a Figura 2, a seguir:

Figura 2: Diagrama representativo do processo de busca do material no Periódicos Capes, sobre a biblioteca: seus tipos, sua materialidade e sua história.



Fonte: elaborado pelas autoras; 2017.

Para procurar dados sobre as bibliotecas, acessamos o Portal de Periódicos Capes, pelo ingresso da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Buscamos pelo assunto, e seguimos pela opção "busca avançada", inserindo primeiramente a palavra "biblioteca", no período de tempo"qualquer ano", porque o trabalho buscava o percurso histórico bastante considerável. Neste primeiro passo, obtivemos 62.312 resultados. No segundo passo, inserimos "biblioteca" AND ("tipos de bibliotecas" OR "materialidades da biblioteca" OR "história das bibliotecas"), também na opção "qualquer ano" e registramos 124 resultados. Por fim, como terceiro passo, filtramos os resultados anteriores pela opção "revisados por pares", e como produto final, conseguimos dez resultados, nove artigos e uma dissertação de mestrado.

Do material refinado, dois textos apareciam de forma repetida (Biblioteca universitária, escolar e comunitária: o caso da biblioteca comunitária "Professora Ebe Alves da Silva" do IFMG, de CRIVELLARI; SIMA, 2016). Destarte, lemos o material selecionado, conforme mostra o Quadro 1, abaixo. Porém, os cinco primeiros textos

elencados foram efetivamente utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. Observe o Quadro 1.

Quadro 1: Relação nominal dos cinco artigos usados para este trabalho.

Número do texto	Ano de publicação	Título do Artigo	Autor(es)
01	2009	Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária.	MACHADO, E. C.
02	2014	Sistemas automatizados: discussões acerca de seus benefícios para as unidades de informação.	MELO NETO, J. A.; MELO, CMO.
03	2011	Bibliotecas prisionais enquanto espaços para o acesso a informação e a cidadania.	NETO, E. G. S; LEITE, F. C. D.
04	2013	A multitemporalidade da biblioteca.	CARVALHO SILVA, J. L.
05	2016	Biblioteca universitária, escolar e comunitária: o caso da biblioteca comunitária "Professora Ebe Alves da Silva" do IFMG.	CRIVELLARI, H. M. T.; SIMA, A. M.
06	2012	La evaluación de las bibliotecas de instituciones cubanas de investigación en biotecnología.	SALGADO-BATISTA, D.; GUZMÁN-SÁNCHEZ, M. V.; MACÍAS-RIVERO, Y.
07	2008	A composição orgânica de bibliotecas parlamentares: uma perspectiva global	TELLO, F. M.
08	2016	Gestão do conhecimento aplicada a bibliotecas digitais: estudo de caso no Ministério da Saúde e na Infraero.	DA ROCHA MIRANDA, R.C.; TEIXEIRA, S. C.; FILIZOLA, A. R.
09	2016	Biblioteca escolar das escolas reunidas Sant'anna do Paranahyba/MT (1936-1945): contribuições para o estudo de sua história.	ALVES, R. P.

Fonte: Elaborado pelas autoras; 2017.

4 Análises

O trabalho de Machado (2009),Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária, objetivou analisar as diversas formas de emprego do termo "biblioteca comunitária" na literatura da área de Biblioteconomia e sua relação com os tipos de

bibliotecas caracterizadas pela área. A autora concluiu, baseada na análise dos dados obtidos, que o termo biblioteca comunitária

> Podeser definido como: um projeto social que tem por objetivo, estabelecer-se como uma entidade autônoma, sem vínculo direto com instituições governamentais, articuladas com as instâncias públicas e privadas locais, lideradas por um grupo organizado de pessoas, com o objetivo comum de ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro, com vistas a sua emancipação social. (MACHADO, 2009, p. 91)

Na pesquisa exposta no artigo intitulado: Sistemas automatizados: discussões acerca de seus benefícios para as unidades de informação, que trata da importância da implantação de um sistema de automação em bibliotecas, em tempos das tecnologias digitais, traz nas conclusões que:

> A catalogação é extremamente relevante, mas observou-se que sem a utilização de normas, padrões e formatos internacionais ou ainda, sem fazer uso de terminologia adequada para a representação dos itens, ela pode prejudicar todo o processo de disseminação dainformação. [...]
>
> Nesse sentido, torna-se indispensável para um bom sistema de automação em qualquer tipo de biblioteca, seja ela universitária, especializada, escolar ou comunitária, além de estar dentro das normas internacionais, procurar estar de acordo com o perfil de seus usuários. (MELO NETO, J. A.; MELO, 2014, p. 167)

Os autores Neto e Leite (2011), em Bibliotecas prisionais enquanto espaços para o acesso a informação e a cidadania, elaboraram um estudo com o objetivo de abordar a importância das bibliotecas em presídios e como estas instituições podem auxiliar no processo de reintegração social do preso. Nas conclusões, os autores trazem como resultado das reflexões que “as bibliotecas prisionais podem sercaracterizadas como locais de oportunidades para os apenados, ondeentre outras atividades, eles têm acesso à educação, à leitura, aoconvívio social [...]”. (NETO E LEITE, 2011, p. 57).

O artigo que melhor contemplou o presente estudo foi,A multitemporalidade da biblioteca. Nele, o autor abordou a complexidade histórica da biblioteca, em outras palavras, os múltiplos aspectos históricos das bibliotecas. Após a pesquisa, Carvalho Silva (2013, p. 33) considera que “[...] a biblioteca é uma instituição milenar e que passou por diversas transformações em seu transcorrer histórico de suporte, de função social, de gerência, de organização e acesso à informação.” Ainda preconiza:

> O que podemos constatar no presente estudo é que a biblioteca se consolida como instrumento multitemporal, pois se afirmar, inicialmente, como uma narrativa e eventos que a insere na sociedade sem uma efetiva contextualização histórica; a biblioteca também é multitemporal porque tem em seu tempo presente as bases práticas e teóricas para confluência de um diálogo com o passado, selecionando o que for necessário, para promover perspectivas para o futuro; e a biblioteca é multitemporal por conceber uma concepção integrada milenar entre passado, presente e futuro, tanto por meio de seu ideário de preservação da memória, quanto por seus processos de organização e mais contemporaneamentepela inserção do usuário da informação como um dos fundamentos centrais de seus estudos e práticas.
>
> Finalmente, a multitemporalidade da biblioteca além de ser histórica, plural e coletiva também se consolida como social, cultural, cognitiva, tecnológica, gerencial, organizacional, humana e interacionista, pois é um centro de referência que deve primar pelo acesso e uso da informação de qualquer indivíduo em quaisquer períodos e suportes.

Por fim, o artigo de Crivellari e Sima (2016): Biblioteca universitária, escolar e comunitária: o caso da biblioteca comunitária "professora Ebe Alves da Silva" do IFMG, apoiou-se no objetivo de demonstrar o papel destas bibliotecas, motivado pelo questionamento sobre a possibilidade de convivênciade diferentes bibliotecas em um mesmo espaço. Como considerações conclusivas, os autores afirmam:

> Face às questões da pesquisa, que indagavam sobre aexistência concomitante de uma biblioteca universitária e escolar comunitária, em um mesmo espaço; além de questionar a efetividade do exercício desses papéis, os resultados apontados na pesquisa demonstram que sim, a Biblioteca CPEAS é escolar e universitária e, mesmo que de forma restrita, é portadora de elementos de "biblioteca escolar comunitária". (CRIVELLARI; SIMA, 2016, p.44)

5 Considerações finais

Neste estudo concluímos que a biblioteca, instituição histórica, passou por um processo de mudanças e adaptações em atendimento às mudanças evolutivas da ciência e da humanidade. Mudanças na plataforma, no espaço físico e no acervo. Ademais, muito mais perceptível é atualmente a questão relacionada à organização interna de um biblioteca, ocasionado pelas tecnologias digitais.

Contudo, por meio do estudo, também conhecemos que existem diferentes tipos de bibliotecas, em relação ao público alvo. Assim, temos bibliotecas universitárias, comunitárias, escolares, prisionais. Esta tendência é relativa ao atendimento de demandas sociais, visando a inclusão das parcelas da sociedade, promovendo de forma pontual, o acesso de pessoas ao conhecimento sistematizado presente nas bibliotecas.

Outra classificação a ser levada em consideração é o que chamamos de biblioteca tradicional, a biblioteca digital e a biblioteca híbrida. A primeira, é o que atende o público, ofertando o livro, ou o material físico. A segunda, é a que se suporta em meios tecnológicos e digitais, como exemplo podemos citar, o Domínio Público, o Portal de Periódicos Capes, a Estante Virtual e tantos outros. Este segundo grupo é o que mais temos em voga atualmente. E ainda, a terceira versão, é o misto entre as duas primeiras. Seria a biblioteca que oferta tanto o livro, quanto o texto virtual, por meio de páginas dos meios tecnológicos como o computador.

Notas:

1 - Estante Virtual – site comercial de livros. https://www.estantevirtual.com.br

2 - Domínio Público – biblioteca digital desenvolvida em software livre. http://www.dominiopublico.gov.br

Referências

ALVES, Rosimar Pires. Biblioteca escolar das escolas reunidas Sant'anna do Paranahyba/MT (1936-1945): contribuições para o estudo de sua história. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 21, p. 297, 2016.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

CARVALHO SILVA, Jonathas Luiz. A multitemporalidade da biblioteca. **Revista Interamericana de Bibliotecología,** v. 36, n. 1, p. 25-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v36n1/v36n1a2.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

CHASSOT, Attico. **A Ciência através dos Tempos**. 14ª. 1994. Tese de Doutorado. Ed., S. Paulo: Moderna.

CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi; SIMA, Aline Michelle. Biblioteca universitária, escolar e comunitária: o caso da biblioteca comunitária "Professora Ebe Alves da Silva" do IFMG. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 14, n. 1, p. 28-48, 2016.Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8640597>Acesso em: 02 jul. 2017.

DA ROCHA MIRANDA, Roberto Campos; TEIXEIRA, Sandra C.; FILIZOLA, Adriana R. GESTÃO DO CONHECIMENTO APLICADA A BIBLIOTECAS DIGITAIS: ESTUDO DE CASO NO MINISTÉRIO DA SAÚDE E NA INFRAERO, **Brazilian Journarl of Infor Sience**, v. 10, nº 1, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

MACHADO, Elisa Campos. Uma discussão acerca do conceito de biblioteca comunitária. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 7, n. 1, p. 80-94, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1976/2097>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MELO NETO, J. A.; MELO, CMO. Sistemas automatizados: discussões acerca de seus benefícios para as unidades de informação. **HOLOS**, v. 1, mar. 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1433/785>. Acesso em: 02 jul. 2017.

NETO, Epitacio Gomes Silva; LEITE, Francisca Chagas Dias. Bibliotecas prisionais enquanto espaços para o acesso a informação e a cidadania. **Biblos**, v. 25, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/biblos/article/view/1945/1228>. Acesso em: 02 jul. 2017.

NUNES, Antonietta D.'Aguiar. CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador-conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998. 159 p. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 4, n. 3, 2007.

SALGADO-BATISTA, Darlin; GUZMÁN-SÁNCHEZ, Maria Victoria; MACÍAS-RIVERO, Yaidelyn. La evaluación de las bibliotecas de instituciones cubanas de investigación en biotecnología. **Revista española de Documentación Científica**, v. 35, n. 3, p. 489-502, 2012.

TELLO, Felipe Meneses. A composição orgânica de bibliotecas parlamentares: uma perspectiva global. **Investigation Bibliotecologica**. v. 22, nº 46, p. 187-222, 2008,

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS: ENSINAR PARA DOMINAR

Marcia Maria Miranda Brêtas (EE Prof. Nilo Póvoas) - m.brettas@hotmail.com

Resumo: A ocupação do território que hoje se denomina Mato Grosso, pela Coroa Portuguesa, a partir do século XVIII foi realizado de forma lenta, porém, violenta. A violência presente na ação imperialista pode ser entendida de duas formas: inicialmente agiram com a força física e poder bélico, até então desconhecido dos moradores "nativos"; o segundo modelo de violência aplicada foi a descaracterização cultural dos povos da região. A ação colonizadora dos portugueses desconstruiu a identidade cultural dos ameríndios da região de Mato Grosso. A ação colonizadora da Coroa portuguesa, em 1758 cria Diretório dos Índios, instrumento jurídico visa ordenar a ocupação territorial e a movimentação indígena nas terras da fronteira oeste e da Capitania do Grão Pará. Este artigo objetiva analisar a saída do indígena das aldeias e transferência para as aldeias, entendendo essa movimentação como desconstrução da identidade cultural, entende que a exigência da língua portuguesa no cotidiano dos indígenas torna-se um instrumento de dominação. Metodologicamente a leitura do Diretório dos Índios e a análise amparada por Norbert Elias com o Processo Civilizatório.

Palavras-chave: História da Educação. Diretório dos Indios. Mato Grosso. Século XVIII.

1 Introdução

Na segunda metade do século XVIII, durante o reinado de Dom José I a política colonial portuguesa tendo à frente o ministro dos Negócios Estrangeiros e da Guerra Sebastião José de Carvalho, Conde de Oeiras, futuro Marques de Pombal adota novas orientações nas políticas indígenas buscando a legitimidade da posse territorial na colônia Brasil. Neste período, a atenção do ministro estava voltada principalmente para a fronteira oeste da colônia, em função das disputas territoriais com o reino da Espanha.

As novas diretrizes das políticas indigenistas pombalinas visavam reforçar a importância da participação dos indígenas como agentes cooperadores do processo de consolidação da fronteira territorial. A legitimação do índio como vassalo insere nas prerrogativas norteadoras do Estado português de ocupação e definição de fronteiras do território na colônia lusitana.

O Diretório, "*documento jurídico que regulamentou as ações colonizadoras dirigidas aos índios, entre os anos de 1757 a 1798*" (ALMEIDA,1997), criado pela coroa portuguesa, primeiramente foi adotado na capitania de Grão Pará e Maranhão em 1757 e estendido às demais regiões da colônia, a partir de 1758 com objetivo de legitimar a figura do indígena como vassalo. O Diretório dispunha, dentre outras diretrizes a imposição do português como língua oficial, eliminação da escravidão indígena, incentivo de casamentos de colonos com índias, a organização das moradias e criação de

vilas como obrigatoriedade da urbanização e territorialidade do indígena, redefinindo sua espacialidade cultural, inserindo-o nas diretrizes da "civilização" europeia, para torna-lo vassalo. As intenções de inserção do indígena, no mundo do trabalho e sua "educação" para a civilização europeia é definida nas medidas do Diretório (ALMEIDA, 1997). O Diretório propõe, ao inserir no cotidiano das indígenas novas diretrizes culturais, assim como alterações comportamentais para viver no universo das vilas, participando da dinâmica da urbanidade. Neste sentido, Avelino Brandão (2001) ao falar sobre a lei de 7 de junho de 1755 afirma ser o rei Dom José I *sabedor do genocídio que se praticava contra tapuias do Maranhão e do Pará, aboliu a administração direta dos colonos sobre os índios, concedendo a esta plena liberdade de trabalhar com quem e para quem quisessem, sob pagamento. "* Desta forma a Coroa portuguesa prossegue sua administração sempre no sentido de inserir o indígena no universo da cultura europeia, incluindo-o no mundo do trabalho e modo de produção que atendesse aos interesses políticos e econômicos do Sistema Colonial.

O Iluminismo, filosofia basilar na construção dos ideais políticos da Europa no século XVIII, é presente nas políticas reformistas do ministro de Dom José I, segundo Maxwell (1996). A formação filosófica dos europeus colonizadores deixa marcas nas suas ações políticas e nas propostas de civilidade. Em relação ao indígena esta característica se percebe ao identificar os propósitos do contínuo discurso dominador de uma civilização. Canova (2008) destaca este momento:

> O século XVIII teve a marca do Iluminismo e foi quando a Coroa Portuguesa buscou um controle mais estreito das colônias. Nesse projeto de austeridade administrativa e econômica, Portugal tinha a intenção de resolver sua crise que se arrastava por anos. A coroa portuguesa passou, então, a promover uma política de expansão e de planejamento urbano em suas colônias.

Seguindo a linha de raciocínio da autora e considerando o Diretório uma ação política de característica Iluminista, pode argumentar que o Iluminismo norteou a proposta de organização da espacialidade e definição de territorialidade, assim como, interferiu na formação dos sujeitos históricos, europeu e indígena, e em suas dinâmicas sociais. Identifica-se na política indigenista de Pombal a presença de elementos do Iluminismo principalmente quando se considera a ideia de educar o indígena para o mundo da civilização europeia, formatando nova identidade cultural.

Resta lembrar, que apesar de parecer tão inovador o Diretório não foi a primeira medida da coroa portuguesa para inserir o indígena na civilização ocidental que em vários momentos da história colonial foram declarados livres. No reinado de Dom João III (1521-1556) os índios eram declarados livres. *Desde o período de D. Sebastião (1556-1578),* segundo Adelino Brandão*, a Coroa portuguesa vinha editando diplomas legais visando assegurar aos índios do Brasil seus direitos fundamentais, inerentes à sua condição humana e de súditos da Coroa*. (BRANDÃO,2001). Segundo Maria Regina Celestino de Almeida durante o período colonial *os povos indígena*s *tiveram participação essencial nos processos de conquista e colonização em todas as regiões da América* (ALMEIDA, 2010).

Em contrapartida em momentos variados e com interesses diversos, a coroa portuguesa buscou o apoio do indígena para a ocupação territorial e a sobrevivência dos colonizadores. No período pombalino, as políticas reformistas do ministro reforçam o domínio territorial e o domínio sobre os indígenas, inserindo um modelo cultural no cotidiano dos indígenas. Em 1759, ao expulsar os padres Jesuítas das terras de domínio português, a coroa elimina o que considerava um empecilho para controle do Estado em todas as esferas civilizatórias e neste sentido inclui-se a educação dos índios.

Loiva Canova (2003), ao escrever sobre os Paresi[1] se refere ao Diretório dos Índios e as políticas indigenistas na capitania de Mato Grosso, onde impunham ao colonizador normas para legitimar a dominação e exploração do indígena. A autora destaca que o Diretório exerce a função de um instrumento legitimador de ações que já vinham acontecendo, não alterando a situação de escravidão e apresamento:

> ... passa a vigorar a lei do Diretório dos Índios do Brasil, instruindo e legitimando o comportamento do colonizador em relação às populações indígenas envolvidas nos empreendimentos da definição da fronteira norte do Brasil. Dentre outras recomendações, essa lei determinava atitudes mais incisivas de proteção aos índios visando a integração do gentio ao projeto civilizador. Embora não se constituísse em "uma novidade, em termos de instrumento jurídico de políticas coloniais", o Diretório materializou uma conduta política relativa às populações indígenas, legalizando um discurso precedente de proteção e liberdade aos índios, de forma geral, e especialmente aos considerados mansos".

Fala-se então na questão da liberdade e não escravidão, que para a coroa portuguesa a criação de leis que legalizavam a situação do indígena como vassalo. A

1

expulsão dos Jesuítas, ocorrida em 1759 deve ser compreendida como um componente da política indigenista da coroa, na figura de Pombal e não como uma ação política isolada. Maria Regina Celestino de Almeida (2010) discute a retirada do poder dos jesuítas das terras da colônia, como um incentivo da presença de não índios nas aldeias, inserindo a *administração leiga, na figura dos Diretores de Índios*. Os Jesuítas foram responsáveis pelo aldeamento dos indígenas, nas terras lusitanas desde os primórdios da dominação em terras da América portuguesa, ao expulsa-los a coroa assumia a tutela dos índios.

2 Descaracterização cultural

Na capitania de Mato Grosso, os jesuítas chegaram com o primeiro Governador da Capitania Dom Antônio Rolim de Moura, em 1752 (BRETAS, 2000), inviabilizando a construção de grandes colégios. Em função da expulsão dos padres inacianos ocorrida em 1759, a história colonial de Mato Grossos e diferencia das regiões do sul, sudeste e nordeste do Brasil, pois a educação em Mato Grosso praticamente se inicia sob a tutela do Estado assim como a educação dos índios aldeados. Este diferencial cria uma situação especifica para a região de Mato Grosso: o processo civilizatório proposto pela coroa portuguesa não sofre interferência do modelo jesuítico.

Com a expulsão dos Padres Jesuítas, os índios aldeados, passaram para a tutela do Estado lusitano sob a égide do Diretório dos Índios, reforça-se o processo de civilização delineado pelo governo pombalino. A problemática a ser respondida, a partir da imposição do Diretório perpassa pela identificação das novas territorialidades que surgem diante da expulsão dos jesuítas, nas poucas missões, a Missão de Santana de Chapada e a Missão de S. José /Guaporé. Se não contava com os jesuítas para aldear os índios, como o Estado português resolveu a questão dos índios que viviam nas matas e resistiam à dominação? A adoção do Diretório ocorreu no interior das aldeias, mas como se processou perante os índios não aldeados? A participação do índio ao lado do colonizador europeu tem um significado no contexto da construção da história colonial, identificar esta interação para compreender a identidade remodelada dos dois sujeitos históricos. Com a nova perspectiva, isto é, as aldeias controladas pelo Estado, surgem novos sujeitos indígenas que assumiram novas identidades de "civilizados", como por exemplo, os

"principais"; procura-se entender qual o papel que estes tiveram no processo de organização das dinâmicas sociais.

Uma necessidade constante em rever as ações políticas ao longo da história dos povos, uma permanente busca em entender o processo de relações humanas em espaços de conflito, traz à questão indígena no Brasil, aqui, especificamente em Mato Grosso. Uma releitura do modo que se relacionam os variados sujeitos sociais, envolvidos na disputa pelo espaço e território propõe a identificação dos elementos formadores da dinâmica social criada a partir da comunhão das culturas. Numa busca de rever os espaços ocupados pelos diferentes atores desta história na capitania de Mato Grosso,ou seja, colonizador e indigenas. Busca-se a identificação das ações dos sujeitos – o indígena e colonizador, resistindo, ou não, à imposição da Coroa do controle na movimentação dentro da espacialidade que tinha como espaço de sobrevivência. A Coroa impondo a cultura europeia via Diretório dos índios, gera conflitos entre os sujeitos históricos envolvidos.

3 A saída do indígena da aldeia

Ambiente urbano o século XVIII perpassa pelo dizer de Carlos Alberto Rosa (2003) quando diz: *foram lugares de fixação, enraizamento edificado. Mas também de movimento, mudanças, intensa circulação de informações....* Este espaço é o palco das propostas do Diretório dos Índios, ou seja, a retirada do indígena das matas e redefinindo-o nas aldeias e vilas, para tê-lo como aliado e sob as vistas e controle do poder lusitano. O indígena em sua relação com os colonizadores deixa a sua participação na dinâmica social vivida nas vilas. A partir de que momento, pode ser considerado o indígena, articulador de sua vivência no universo imposto pelas leis indigenistas?

Compreender esta dinâmica social, essa complexidade cultural e a relação entre os sujeitos (índios, colonos e colonizadores) numa mesma espacialidade geográfica, enfrentando exigências que o novo modelo organizacional exige - o mundo urbano-, com suas práticas sociais é um desafio. Ao mesmo tempo, dentro do contexto temporal e político do Diretório dos Índios deve-se considerar os instrumentos que possibilitaram a identificação do indígena como um sujeito participativo da história de Mato Grosso setecentista e inserindo num conjunto de normas que o mantinha sob o poder da coroa portuguesa.

4 A desconstrução da identidade

Da mesma forma que o geográfico se confunde, o político intervém no viver do cotidiano dos sujeitos históricos, na capitania de Mato Grosso. Essa intervenção redimensiona e reterritorialização indígena. Realizando esta dinâmica, a ação da política portuguesa, ao adotar o Diretório dos Índios, possibilita novas perspectivas para a construção da fronteira entre os variados sujeitos históricos, que se veem, inseridos num mesmo espaço geográfico. O europeu ao tentar inserir o indígena em sua civilização, este tendo um contato com o europeu, gera uma dinâmica cultural. Nesta perspectiva o estudo de Jovam Vilela da Silva (1995), ao procurar compreender a política de povoamento na Capitania entende que *a preocupação geopolítica portuguesa no caso da incorporação do nativo foi a de encaminhar o seu engajamento como vassalo.*

Para compreender a política de civilização dos índios, na fronteira oeste-Capitania de Mato Grosso- 1758/1798, pelas medidas do Diretório, precisa-se identificar o discurso do controle da espacialidade imposto pelas políticas indigenistas da coroa portuguesa, no período denominado pombalino. O olhar recairá sobre as ações dos colonos em relação ao indígena, ou seja, para compreender as medidas de organização das espacialidades e a reação do indígena necessita-se considerar todos os envolvidos na dinâmica social da colonização, na capitania de Mato Grosso. As medidas das políticas de ordenamento da coroa, dentro das quais se insere o Diretório, fazem do indígena, segundo Jovam Vilela (1995) que na condição de vassalo, *o cumprimento das ordens civis e eclesiásticas,...sendo imposto à população nativa aldeada a defesa do território, ...e a tentativa de despertar-lhes a noção de território para que não deixassem suas casas e roças.* Entende-se nesta pesquisa que a inserção dos elementos culturais europeus nos indígenas ocorreu nas relações sociais cotidianas, mas também pelo processo de educação estatal formalizada nas aldeias e vilas, principalmente após a expulsão dos jesuítas em 1759.

5 Considerações finais

No século XXI o indígena ainda aparece como um estranho à História do Brasil, ficando para o colonizador europeu o legado de construtor de nações. As fronteiras parecem profundas e parece quase inimaginável a eliminação das barreiras de exclusão dos povos indígenas. Esta situação legitima a dominação e cria a necessidade de adoção

de leis que garantam os direitos de vida digna aos indígenas, deixando um triste o retrato para a posteridade. Esta situação marginalizada dos indígenas fica ainda clara quando se vê nos currículos das escolas e nos livros didáticos, em todo território nacional, a forma como são tratados os povos indígenas; não aparecem como colaboradores da formação da nação. Ainda nos dias atuais, em salas de aula são tidos muitas vezes como vítimas e outras, como vilões, de um processo ocupacional branco, europeu e abertamente dominante.

Os conflitos existem no século XXI, entre índios e não índios para ocupação da terra, deixando explícito como as políticas indigenistas do Estado, desde o período colonial, não definem a inclusão do indígena como um sujeito autônomo e capaz de escolher seu próprio destino. Se o Diretório dos Índios buscou regulamentar as ações colonizadoras no século XVIII, no decorrer dos séculos XIX, XX e chegando até o XXI, os indígenas ainda são focos de exploração, sendo alvos de constantes polêmicas leis regulamentadoras, mas quase sempre buscando atender aos interesses do capital, da propriedade privada, ou seja, de modo de produção explorador e excludente. Os conflitos, as violências insistem em permanecerem ao longo da história. Criam-se novas leis, transferem-se grupos inteiros de indígenas de um lado para o outro. Fica a sensação de que não se estudou o suficiente e não se refletiu o bastante sobre os indígenas no Brasil, pois a interferência de grupos no poder muitas vezes, representantes do Estado continuam reterritorializando os indígenas como se esses não tivessem direito a sua autonomia, como se não pertencessem ao mesmo espaço geopolítico do denominado povo brasileiro. A figura do indígena ainda é vista como uma extravagante e descontextualizada da sociedade brasileira contemporânea.

Ao finalizar este estudo, espera-se contribuir para a reflexão de novas diretrizes sobre a questão indígena no Brasil. Além de buscar contribuir para reflexões que possibilitem a percepção sobre a importância do indígena na formação da nação brasileira ao longo da história. Por meio da conscientização da sociedade, as modificações nas relações entre os variados sujeitos da História do Brasil, passarão, espontaneamente, a existirem dando ao indígena o seu lugar na História, tanto no passado como no presente e escrevendo para o futuro.

Nos últimos anos, nos cursos de pós-graduação do país, tem-se percebido um crescente interesse na revisão de conceitos sobre a presença e representatividade do indígena na história. Uma obra referencial é a de Rita Heloisa de Almeida *O Diretório*

dos Índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII, publicada em 1997, pela editora da Universidade de Brasília. O estudo sobre o Diretório é feito por Almeida no sentido de entendê-lo como *lei que regulamenta o comportamento do colonizador em ralação aos indígenas, no norte do Brasil.* Numa visão antropológica a autora orienta sua pesquisa considerando a transposição cultural europeia para o indígena, que a assimila.

Almeida (1997) possibilita uma reflexão sobre as características da identidade dos indígenas, no interior dos aldeamentos propostos pela política pombalina, trazendo interessantes discussões sobre a condição civil do índio, que na ótica do Diretório insere-o a condição de vassalo da coroa. A obra de Rita Heloisa de Almeida (1997) abre margem para novos estudos, dentre eles, para citar apenas um, encontra-se a dissertação de Mestrado de Luís Rafael Araújo Correia, defendida em 2012, pela Universidade Federal Fluminense, quando desenvolve o estudo no contexto da adoção do Diretório no Rio de Janeiro. Considerando as especificidades locais, o autor foca os rumos tomados pela aplicação do Diretório, assim como, dinâmicas do indígena em suas relações sociais, com os variados personagens que viviam a mesma trama. Tendo nas lideranças indígenas existentes dentro das aldeias o olhar especifico, para compreender como se configurou nas aldeias a aplicabilidade do código legislativo, o Diretório.

Não menos importante, encontra-se as discussões realizadas por Angela Domingues (2000), em sua obra *Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil, na segunda metade do século XVIII.* Preocupada em estudar os povos do sertão da Amazônia a autora destaca que não os vê como vencidos,; não os descreve como pequenas sociedades; não os uniformiza num único estereótipo, retrata os indígenas como participantes de uma movimentação ocupacional que não foi regida apenas pelo colonizador, isto sim, o indígena integrou-se na movimentação tirando proveito dos saberes inovadores que se apresentavam nas aldeias, interagindo-se. A autora expõe-se como aprendiz de uma nova leitura sobre a visão das *etnias ameríndias da Amazônia*.

No ano de 2010, Maria Regina Celestino de Almeida contribui com *Os índios na história do Brasil"* quando analisa o indígena como um sujeito da história da colonização, que *na condição de aliado ou inimigo, eles desempenharam importantes e variados papeis na construção da sociedade colonial e pós-colonial*. Tendo como escopo realizar uma revisão das leituras tradicionais pelo olhar de novas pesquisas, que busquem traçar uma diferenciada interpretação da participação dos indígenas na colonização. A leitura e discussão de Maria Regina Celestino Almeida se orientam no sentido de entender, via

novos conceitos, propostos pelos recentes estudos de como o indígena convive, ou sobrevive à violência da colonização.

Os estudos do período colonial, sobre a questão indígena, numa tentativa de revisão ou releitura da figura do índio na dinâmica da colonização, em Mato Grosso, partem principalmente da orientação acadêmica. Neste contexto, a obra *Guardiães da fronteira*, de Denise Maldi Meireles(1989)orienta estudos recentes para a desconstrução da existência de lutas indigenistas somente a partir da criação da capitania, em 1752. A autora possibilita ao leitor uma paisagem medieval das terras guaporeanas, onde a presença do europeu com sua proposta conquistadora, transporta os elementos do medievo europeu, caracterizado pela cristianização e seu símbolo: a Cruz. A formação da fronteira do reino lusitano e sua ocupação é brilhantemente abordado por Maldi, trazendo a este contexto o indígena ao palco da história.

Obra de referência para estudos do século XVIII, em Mato Grosso, *A terra da conquista* organizada por Carlos Alberto Rosa e Nauk Maria de Jesus (2003) auxiliam as e flexões nesta pesquisa principalmente no desemaranhar da organização administrativa nos arraiais e vilas da capitania. Quanto à figura do índio, em meio às complexidades vividas na Capitania de Mato Grosso, a dissertação de mestrado *Os doces bárbaros: imagens dos índios Paresi no contexto da conquista portuguesa em Mato Grosso (1719-1757)*de Loiva Canova (PPGH/UFMT, 2003),possibilita uma reflexão e releitura da participação dos indígenas, no processo de colonização e ocupação, assim como, sua participação de sujeito da história, em luta incansável para sobreviver, em virtude de interferências, advindas da presença do europeu.

As políticas lusitanas, principalmente partindo de uma análise da representatividade do Marques de Pombal na ação colonizadora são abordadas pelo livro clássico na historiografia brasileira, *O Marquês de Pombal* de Álvaro Teixeira Soares. Uma obra tem sua temporalidade e isto deve ser lembrado quando se busca em autores clássicos, como é o caso Teixeira Soares. A recorrência a obra clássica, vem sedimentar o entendimento da caracterização de Pombal, como estadista e como um homem que deixou sua marca na história administrativa lusitana. Na mesma perspectiva, encontra-se a não menos importante *História Administrativa do Brasil: Administração Pombalina* de Hélio Alcântara Avelar. Nesta obra encontra-se uma documentação basilar para os estudos do período pombalino e suas ações administrativas. O autor traça uma panorâmica da ação administrativa de Pombal, não deixando de destacar a figura do homem Pombal, como

um sujeito da história de seu tempo envolto de conhecimento pelo contexto das mudanças causadas pelas ideias revolucionárias setecentistas, como o Iluminismo. A figura do ministro se perde, em importância, com o passar dos tempos; Kenneth Maxwell(1996) volta seu olhar para as ações do homem-administrador do reinado de Dom José I. Estuda a complexidade do momento da política lusitana e a "paradoxal" figura de Pombal em "Marques de Pombal: paradoxo do Iluminismo". Contribuição basilar para os estudos do período da colonização portuguesa, a obra de Maxwell propõe a compreensão das complexidades e paradoxos do momento conhecido como despotismo esclarecido. O entendimento da dinâmica colonial vivida, na colônia, no período em questão, busca-se como aporte teórico a obra de Fernando A. Novais para entender a adoção das medidas do Diretório dos Índios dentro de um contexto político-econômico vivido por Portugal, como um momento de crise do Antigo Sistema, momento este, compreendido num contexto maior de mudanças no mundo europeu.

A busca em compreender o ordenamento e a movimentação das populações indígenas e a relação desses grupos sociais com a políticas indigenistas, desde o século que iniciou a ocupação europeia, em Mato Grosso, ampara uma ideia de como a civilização europeia descontruiu a identidade cultural dos povos que aqui habitavam. Alterações definitivas nos costumes (língua, religião, moradia e outros) fez dessas populações alvos de violência que perduram até os dias atuais e ainda são absurdamente discriminados pela população não indígena em todo o território brasileiro.

Ser brasileiro parece não ser uma característica permitida aos indígenas, pois ainda são vistos como estranhos. Aquilo que o Diretório dos Índios iniciou no século XVIII, nos dias atuais, parece ter sido transformado em massacres e genocídios. O que está buscando neste estudo não diferente de muitos outros, porém, considera-se que a tentativa em despertar mais interesse em conhecer como a situação chegou ao ponto que estamos hoje: onde ainda considera que os indígenas não tem direitos à terra e que o "branco" é que trabalha e precisa de mais e mais acres de terra para produzir e exportar.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil.* Rio de Janeiro: Editora FVG, 2010

ALMEIDA, Rita Heloisa de. *O Diretório dos Índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BRETAS, Marcia Maria Miranda. *A gênese do ensino estatal em Mato Grosso. 1759-1808.* Cuiabá: Instituto de educação. IE/UFMT. 2001. (Dissertação de Mestrado

_____. *Ler, escrever e contar: considerações sobre as práticas deensino na capitania de Mato Grosso*. (in): ROSA, Carlos Alberto; JESUS, Nauk M. de.(org.) A terra da conquista: História de Mato Grosso colonial. Cuiabá: Adriana, 2003.

CANOVA, Loiva. *Os doces bárbaros: imagens dos índios Paresi no contexto da conquista portuguesa em Mato Grosso. (1719-1757).* Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, PPGH/UFMT, 2003. (Dissertação de Mestrado).

_____. *Antônio Rolim de Moura e as representações da paisagem no Interior da colônia portuguesa na América (1751-1764).* Curitiba/Paraná. Departamento de Pós Graduação em Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná: 2011 (Tese de Doutorado).

MAXWEL, Kenneth. *Marques de Pombal: paradoxo do Iluminismo.* (Trad. Antônio de Pádua Danesi). Rio de Janeiro: paz e Terra, 1996.

ROSA, Carlos A. e JESUS, Nauk Maria de. *A terra da conquista: história de Mato Grosso Colonial*. Cuiabá: Adriana, 2003.

SILVA, Jovam Vilela da. *Mistura de cores: política de povoamento e população na capitania de Mato Grosso- século XVIII*. Cuiabá: Editora da UFMT, 1995.

SOARES, Teixeira. *O Marques de Pombal*. Brasília, editora Universidade de Brasília, 1983.

LISTA DE DOCUMENTOS

-

Diretório dos Índios (retirado da obra: *Diretório dos Índios*: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII de autoria de Rita Heloísa de Almeida. cf. bibliografia).

EDUCAÇÃO FEMININA E DEVOÇÃO RELIGIOSA NO VALE DO GUAPORÉ (1933-1940)

Cleicinéia Oliveira de Souza (UNIR) [1]- cleicisouza@outlook.com

Nilce Vieira Campos Ferreira (PPGE/UFMT) [2]- nilcevieraufmt@gmail.com

Resumo: Este trabalho resulta de nossa pesquisa de mestrado na qual analisamos a história da educação feminina e a devoção religiosa no Vale do Guaporé entre os anos de 1933 a 1940. Tivemos como objetivo investigar e refletir como ocorreu a educação feminina conciliada com os princípios da Igreja católica no Vale do Guaporé. Temos como fontes documentos coletados no Centro de Documentação Histórico de Porto Velho. Identificamos que a educação feminina no Vale do Guaporé se reestruturou com a chegada dos religiosos franciscanos e Salesianos na região. Os padres franciscanos e as Irmãs Salesianas muniram-se da educação feminina para educarem as mulheres guaporenses nos princípios cristãos católicos. Contudo, sua ação foi significativa, pois as mulheres formadas nas instituições confessionais do Vale do Guaporé foram as primeiras professoras do atual estado de Rondônia. Desse modo, ressaltamos a importância da instrução feminina entre os anos de 1933 a 1940 para a região do Vale do Guaporé, assim como, a participação dos religiosos e religiosas no processo de educação da mulher nas diversas localidade do Vale do Guaporé.

Palavras-chaves: História da Educação. Educação feminina. devoção religiosa.

1 Introdução

Nesse trabalho temos como finalidade investigar a história da educação feminina sob a influência da Igreja católica no Vale do Guaporé.

Nas primeiras décadas do Século XX, chegaram distintas congregações religiosas para o estado de Mato Grosso e para o Amazonas com o objetivo de evangelização da população que vivia distante dos grandes centros urbanos. Logo, planejam se estabelecer

[1] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: <cleicisouza@outlook.com ORCID ID: 0000-0003-3052-7754. Pesquisa financiada pela CAPES/CNPq.

[2] Professora Adjunta no Instituto de Educação/IE/DTFE e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: <nilcevieiraufmt@gmail.br>. ORCID ID: 0000-0002-9165-0011

nessas regiões e fundar instituições escolares para formação educacional e cristã das moças que ali viviam.

Na Perspectiva de Fernanda Batista do Prado (2017), na cidade de Porto Velho no ano de 1930, as filhas de Maria Auxiliadora, da missão Salesiana, fundaram o Instituto Maria Auxiliadora com a intenção de formar moças segundo os princípios religiosos.

Na cidade de Guajará-Mirim no ano de 1933, o religioso franciscano Francisco Xavier Rey, fundou uma instituição escolar com o nome de Santa Terezinha, e no ano de 1935, juntamente com as religiosas da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, Xavier Rey fundou o Instituto Nossa Senhora do Calvário para formação de moças de Guajará-Mirim e das localidades do Vale do Guaporé.

No atual estado de Rondônia poucas são as pesquisas que ofertam visibilidade a história da educação feminina, desse modo, investigamos como ocorreu o início do processo da escolarização feminina no Vale do Guaporé.

Metodologicamente, estabelecemos essa investigação como bibliográfica e documental. Para o prosseguimento a pesquisa, recorremos a distintos arquivos públicos da cidade de Porto Velho e na cidade de Guajará-Mirim. Tais como Centro de Documentação Histórico de Porto Velho e Arquivo do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim.

2 Educação Feminina

Na perspectiva de Philippe Ariès (1981), as primeiras ilustrações presentes nas fotografias até o século XVI eram de homens sentados para se alimentar, acompanhados de seus criados que ficavam de pé ao seu lado. As mulheres quando foram representadas nas imagens apareceram trabalhando ao lado dos homens no campo. Homens e mulheres se misturavam aos “colhedores de uva”. A família do dono da terra era representada entre os camponeses, supervisionando seu trabalho e participando de suas atividades. Ariès descreveu que tapeçarias do século XVI mostraram homens e crianças a colherem uvas e a supervisionar a colheita do trigo e a “mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos”. [...]. (ARIÈS, 1981, p. 187).

Para Philippe Ariès (1981), a devoção religiosa também esteve presente no contexto familiar desde o século XV até o século XVI, com as representações das cenas religiosas nas fotografias, com o pai e a mãe seguindo um santo protetor, cada um para seu respectivo sexo.

> [...]. Na maioria dos casos ela se reduz aos santos padroeiros do pai e da mãe, o santo do lado dos homens e a santa do lado das mulheres. Convém observar a imponência assumida pela devoção dos santos padroeiros, que figuram como protetores da família: ela é o sinal de um culto particular de caráter familiar, como o do anjo da guarda, [...]. (ARIÈS, 1981, p. 195).

Para o mesmo autor, a família francesa do século XVIII, já representava nas imagens os papéis sociais para homens e mulheres: os homens ficavam se aquecendo na lareira e as mulheres preparando a alimentação para a família na cozinha.

> [...] o retrato de família muitas vezes seria tratado como uma cena de gênero: o concerto após a refeição é um dos temas que os holandeses multiplicariam. Daí em diante, a família seria retratada num instantâneo numa cena viva, num certo momento de sua vida quotidiana: os homens reunidos em torno da lareira, uma mulher tirando um caldeirão do fogo, uma menina dando de comer ao irmãozinho. Daí em diante, torna-se difícil distinguir um retrato de família de uma cena de gênero que evoca a vida em família. (ARIÈS, 1981, p. 198).

No início do século XIX, homens e mulheres foram divididos pelas funções que ocupavam na sociedade e cada um passou a ter "[...] sua função, seus papéis, suas tarefas seus espaços, seu lugar quase predeterminado, até em seus detalhes. [...]". (PERROT, 2006, p.178). O trabalho feminino primeiramente realizado nos lavadouros foi de certa forma, uma educação para a mulher no século XIX, a ideia dos objetos "sempre mais brancos", fez com que as mulheres se educassem para o serviço do lar.

> Enfim, é através do lavadouro que se farão as primeiras tentativas de racionalização desse modo de produção que se manteve largamente autônomo: o trabalho doméstico. A relação donas-de-casa com o tempo e o espaço é ao mesmo tempo fragmentado e fluido. No polo oposto do modelo industrial. (PERROT, 2006, p. 230-231).

Na Europa no século XIX, o ensino para as mulheres deveria ser limitado ao que era almejado pela sociedade e as moças não poderiam saber nada além do que era considerado uma função de mulher. O ensino direcionava-se para a preparação de uma mulher prendada, pronta para assumir o papel do lar. Desse modo, as meninas deveriam aprender apenas o que as levassem a adotar os valores morais condizentes com o que a sociedade patriarcal tradicional julgasse adequado.

> É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para os papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-los. (PERROT, 2007, p.93).

No século XIX, o número de congregações femininas para educação das mulheres mais abastadas ascendeu. Para as mulheres desprovidas de recursos financeiros, as meninas órfãs ou abandonadas, surgiram os pensionatos. Era comum que "[...] as moças das camadas populares ajudam suas mães e frequentam os ateliês das "irmãs de caridade", onde aprendem a ler, contar, orar e coser". (PERROT, 2007, p. 94).

No Brasil, para as mulheres no século XIX, era impensável o trabalho nos espaços públicos, como a atuação em cargos políticos e administrativos. O exercício de funções que possibilitassem ascensão social era negado às mulheres. Apenas mulheres com menor aquisição financeira assumiam trabalhos fora seus lares, atuavam como costureiras, cozinheiras, bordadeiras, doceiras, professoras de música, governantas, para ajudar na subsistência da família.

> As mulheres de classe mais abastadas não tinham muitas atividades fora do lar. Eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e das chamadas prendas domésticas" – orientar os filhos, fazer ou mandar fazer, cozinhar, costurar e bordar. Outras, menos afortunadas, viúvas ou de uma elite empobrecida, faziam doces por encomenda, arranjos de flores, bordados a crivo, davam aulas de piano e solfejo, e assim puderam ajudar no sustento e na educação da numerosa prole. Entretanto, essas atividades, além de não serem muito valorizadas, não eram muito bem-vistas socialmente. [...]. (FALCI, 2015, p. 249).

Jane Soares de Almeida (1998) descreveu que no Brasil no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, com o avanço do regime republicano mais mulheres puderam ingressar nas escolas, tendência que se acentuaria cada vez mais ao longo dos anos.

> No plano educacional, os anos iniciais do século ofereceram maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou nas décadas seguintes. (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Na perspectiva de Almeida (1998), algumas mulheres saíram do ambiente familiar e do lar para escolarizarem-se de acordo com os ideais republicanos e como convinha ao seu papel de mulher perante a sociedade. Diante da desvalorização do professor e a atribuição às mulheres do ofício de ensinar como uma "vocação natural", o magistério primário passou a ser uma ocupação essencialmente feminina, o que possibilitou às mulheres oriundas da classe média, a oportunidade para o ingresso no mercado de trabalho e a "possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que "ser professora" se tornasse extremamente popular entre as jovens". Contudo a instrução das mulheres seguia normas próprias, com a intenção de as manter no local que lhes fora reservado: o lar. Ensinar crianças era-lhes permitido, mais era também "uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos esse era o discurso oficial do período". (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Ponderamos, portanto, que a formação para atuar como professora primária foi uma das maneiras que as mulheres encontraram para saírem do espaço privado ao qual estavam confinadas. Ainda assim, cabia-lhes conciliar a instrução e a profissão com as tarefas de cuidado da família, dos filhos e do lar e sofreram penalização, pois seus salários eram inferiores aos que eram pagos aos homens.

3 A Educação da mulher Guaporense

O jornal Alto Madeira de 25 de janeiro de 1925 anunciou a criação de uma prelazia na cidade de Porto Velho e na Vila de Guajará-Mirim. Logo os religiosos e religiosas que viriam para as localidades, poderiam além da evangelização dos fiéis fundar colégios com intuito de instruir a população.

> Presumimos que em novembro de 1924 a Santa Sé tendo em considerações o que inevitavelmente lhe foi comunicado haja de facto creado a nova circunscripção sacerdotal, o que somente é motivo para felicitarmos não só a população catholica de Porto Velho como igualmente a de Guajará-Mirim. Deverão vir religiosos e, neste caso, surge já a idéa de ser fundado aqui um collegio sob a direção dos padres que vieram, os quaes disporão do auxilio de elementos locaes que de bôa vontade prestarão os seus serviços. Em julho do anno ultimo, D. Fr. Luiz Maria esteve em Roma c al i já era cousa resolvida a creação de nova Prelazia e estava marcado o acto para Novembro, consoante referimos linhas acima. Que o espirito religioso do povo desta Villa cuja população vae num crescendo admirável, desperte e o procure o logar que lhe compete realmente, de par com uma solida instrucção é o que desejamos. (ALTO MADEIRA,1925, p.2).

Podemos observar que a criação da Prelazia na cidade de Porto Velho e na vila de Guajará-Mirim estava ligada ao projeto maior de criação de escolas para a região. A intenção era contar com o apoio da comunidade para que o os planos de evangelização e instrução fosse concretizado com êxito.

Referente ao trabalho realizado pelos franciscanos em Guajará-Mirim, encontramos no Jornal Alto Madeira de 6 de abril de 1932, a nota que informou a presença dos franciscanos e ressaltou que a população aqui vivia estavam protegidos dos males espirituais ou corporais, pois os franciscanos estavam atentos as necessidades da população de Guajará-Mirim e dos povoados no Vale do Guaporé.

> Esta cidade tem presentemente, os seus apóstolos representados pelas três figuras sympathicas e altamente dedicadas de monsenhor Francisco Xavier Rey, Frei Francisco Maria Herait e Frei Theophilo Arcambat. O rebanho catholico da cidade tem os seus pastores, guardas vigilantes da caridade, podem dormir tranquilo, certo de que há alguém attento, dia e noite para ao menor aceno, prestar socorro espiritual ou corporal.

> Duas Villas a Francis e a nox Latte propriedade da Guaporé Rubber Company, foram adquiridas pelos operosos Franciscanos para fins, que ainda não definiram, mas terão certamente utilidade futura. O trabalho espiritual, desenvolvido por eles na organização de irmandades no preparo das crianças para o Catecismo, na formação de dos grupos, masculino e feminino, para entoar os cânticos sagrados no actos da igreja, na visita aos logares mais próximos da vasta diocese, teem ocupado o tempo precioso dos ilustres Franciscanos. (ALTO MADEIRA, 1932, p.1).

Nessa linha de raciocínio, podemos observar a preparação dos meninos e meninas para exercer as atividades na Igreja católica. Assim, a religiosidade se expandiu na região do Vale do Guaporé. Os franciscanos iniciaram o projeto educador e religioso na cidade de Guajará-Mirim e nas localidades próximas e os Salesianos na cidade de Porto Velho.

Na concepção de Guacira Lopes Louro (2015), embora a República oficializasse que estado e a Igreja deveriam permanecer distintos nas ações, a educação das mulheres continuava sob os princípios cristãos, pois para a sociedade a educação feminina deveria ser direcionada segundo a moral religiosa.

> Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão cristã tenha um caráter mais abrangente, a referência para a sociedade brasileira da época era, sem dúvida, o catolicismo. (LOURO, 2015, p. 447).

No ano de 1935 chegaram na cidade de Guajará-Mirim cinco religiosas para iniciar os trabalhos de educação e evangelização no Instituto Nossa Senhora do Calvário. Nessa instituição foram formadas moças de diversos pontos do Vale do Guaporé que após a formação recebida retornariam para as localidades rurais de origem para exercer o magistério.

Outra instituição escolar que ofertou o ensino para as mulheres no Vale do Guaporé foi o Instituto Maria Auxiliadora, pois de acordo com Prado (2017), o Instituto Maria Auxiliadora na cidade de Porto Velho foi fundando no ano de 1930 pelas filhas de Maria Auxiliadora da Congregação Salesiana.

> Desse modo, analisamos o processo de fundação e início das atividades da instituição de ensino administrado pelas Filhas de Maria Auxiliadora, bem como o desenvolvimento e o percurso da educação ofertada nessa instituição que se voltou para a educação de moças.

> Escola Paroquial foi a primeira nomenclatura da escola no ano de 1930. (PRADO, 2017, p.76).

Nessa linha de raciocínio podemos observar que os primeiros institutos educacionais na região que destinavam a educar mulheres eram de instituições confessionais. Ora, para a mulher foi permitido sair de casa para o processo de instrução. Entretanto, seriam educadas por religiosas que tinham uma conduta ilibada.

Ferreira (2014) relatou que adequados comportamentos eram exigidos das mulheres que se encontravam fortemente arraigados aos dogmas católicos e eram considerados fundamentais para que homens e mulheres vivessem em harmonia. As formações nessas escolas pregavam que a mulher deveria ser companheira e preocupar-se com seu lar, sua família e não com coisas do mundo. A casa era seu lugar.

Na perspectiva de Ivan Aparecido Manoel (1996), a vinda das congregações religiosas para o Brasil foi a forma que encontraram de resgatar o lugar na sociedade e assim preservação a instituição Igreja. “Tratava-se, para a Igreja, de um processo em desenvolvimento para recuperar um lugar central na sociedade, de modo a evitar o perigo de sua destruição institucional.” (MANOEL, 1996, p.50).

4 Considerações Finais

Compreendemos que a religião foi marcante nos primeiros atos de instrução da população do Vale do Guaporé. E que a chegada dos religiosos e religiosas em Guajará-Mirim e em Porto Velho deram início ao projeto de educação e evangelização da comunidade.

Identificamos que os religiosos e religiosas que para o Vale do Guaporé se descolaram tinham em mente um projeto educacional para a educação e evangelização da população que ali viviam, pois a educação feminina ofertada tinha como princípio a visão cristã da Congregações que estavam na administração da instituição escolar.

A educação da mulher guaporense foi consolidada pela presença dos religiosos na ação educativa, pois a sociedade almejava a educação das filhas e filhos com religiosas e religiosos que tinha uma conduta moral.

As instituições confessionais no Vale do Guaporé foram as responsáveis pelas a formação das primeiras professoras da região, assim sairiam dos institutos educacionais preparadas para lecionar e evangelizar a população nos locais que iriam trabalhar.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo:UNESP, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flasksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do Sertão Nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** Carla Bassanezi (Coord. de textos) 9. ed. São Paulo:Contexto, p. 241-277, 2015.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia Doméstica**: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG- 1953-1997). Ed. Paco Editorial: Jundiaí, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheresno Brasil.** Carla Bassanezi (Coord. de textos) 9. ed. São Paulo: Contexto, p. 443- 481, 2015.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e Educação Feminina (1959-1919):** uma face do conservadorismo. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1996.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Tema, 2006.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRADO, Fernanda Batista do. **Entre o Oratório e a Profissão**: formação de professoras na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho/RO (1930-1946). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

Fontes

ALTO MADEIRA. Nova Prelazia. 1 de Fevereiro de 1925. Centro de documentação Histórica de Porto Velho. N.794.

ALTO MADEIRA. Os Franciscanos. 6 de abril de 1932. Centro de documentação Histórica de Porto Velho. N.1544.

EDUCAÇÃO NA MARINHA: UMA ABORDAGEM

Liana Deise da Silva – (PPGEDU/UFMS) liana.silva@ifmt.edu.br

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo compreender como os estudos referente a educação nas Escolas de Aprendizes Marinheiros tem sido abordada no Brasil, servindo de base para o entendimento do funcionamento da Escola de Aprendizes Marinheiros de Mato Grosso em meados do século XIX, objeto de Estudo do Curso de Doutorado em Educação. Para tal foi realizado um levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD. A partir desse levantamento foi possível entender o funcionamento dessa instituição e como seus estudos no campo educacional tem se constituído. As análises desses trabalhos também possibilitaram a partir do entendimento dos estudos realizados delinear os caminhos que a pesquisa referente a escola de Marinheiros do Mato Grosso trilhará.

Palavras Chave: Escola de Marinheiros. Infância pobre. Educação imperial.

1 Introdução

É de conhecimento geral que para a concretização do processo de colonização muitos homens e mulheres se aventuraram rumo ao Brasil em embarcações lusitanas, mas o que poucos sabem é que muitas crianças também fizeram parte dessa grande aventura servindo como trabalhadores.

De acordo com Venâncio (1988), a utilização de crianças nos navios, iniciou com a expansão Marítima, que para realizar o comercio precisava de embarcações maiores e portanto um número maior de tripulantes. Dessa maneira o trabalho de crianças passou então a ser valorizado, pois estas eram capazes de desempenhar várias atividades e geravam menos despesas que um adulto.

A utilização de menores em estaleiros no Brasil, é conhecida desde o período colonial e, de acordo com os autores Venâncio e Ramos (1988) não era muito diferente do período da expansão marítima europeia, principalmente nos primeiros anos da colonização. Dava-se preferência a meninos órfãos, desvalidos e aos expostos.

> A regência, em nome do imperador o Senhor D. Pedro II, houve por bem sancionar e mandar que se execute a seguinte resolução da Assembleia Legislativa [..]Art.1º que no Arsenal da Marinha desta cidade se conservem constantemente cinquenta aprendizes livres [...] Art.2º que sejam preferidos para a competente admissão àqueles mancebos que tiverem saído do colégio dos órfãos, os expostos e os que souberem ler, escrever e contar. (SUCKOW, 1986 p.111)

No Brasil as Companhias de aprendizes não seguiram o modelo europeu de recrutamento dos menores, pois este dependia quase que exclusivamente das Casas dos

Expostos. Já no Brasil em função das precárias condições de saúde que estas crianças apresentavam e a impossibilidade de sua recuperação nas Companhias, elas foram parcialmente substituídas "pela possibilidade do recrutamento de crianças carentes enviadas pelos pais ou tutores e aquelas presas por vadiagem". (VENÂNCIO 1998, P.198).

As Companhias de aprendizes Marinheiros foram instituídas a partir de 1840 e de acordo com o Venâncio, representou "uma ruptura fundamental em relação ao atendimento dos meninos pobres" e a definição de um espaço inteiramente público para o acolhimento dos menores que não pudessem permanecer só a custódia dos hospitais ou de responsáveis.

As companhias passaram a ser regulamentas a partir de 1857, ano em que também foi criada a Companhia de Aprendizes Marinheiros de Mato Grosso, que se constitui no objeto desta pesquisa.

A criação de uma Companhia da Marinha no Mato Grosso, se justificava por ser uma região de fronteira, sendo necessária para fins de "defesa do Forte Coimbra, da navegação do litoral do Paraguai dentro dos nossos limites". (Aviso Imperial, 1857)

De acordo com Luíza Volpato:

> O viver em Cuiabá era marcado pela condição de fronteira, esta condição havia sido maior durante o período colonial, quando as fronteiras políticas não estavam ainda definidas e refluindo a partir da segunda década do século XIX, época em que todo o Brasil como as colônias espanholas na América do Sul viram-se envolvidas em respectivos processos de independência [...] enquanto possuidor de 300 léguas de linha limítrofe, Mato Grosso se via como região mais vulnerável do Império, sujeita a qualquer momento a uma tentativa de invasão, temida principalmente na região do baixo Paraguai. (VOLPATO, 1993 p. 38).

Com a revolução industrial profundas mudanças ocorreram na sociedade, transformando não só as relações de trabalho como a vidas das pessoas, dando ao capitalismo condições para que ele se transformasse em uma economia mundial.

Imbuídos pelo discurso capitalista em que o espaço privilegiado era a cidade ordenada e higienizada, as autoridades mato-grossenses buscavam uma sociedade de progresso e civilizada, dessa forma tentavam aplicar modelos educacionais implantados nas regiões do centro-sul do país.

A expansão Educacional brasileira, que ocorreu no período Imperial, tem como marca o momento histórico da constituição do Estado Nacional Brasileiro, período que teve como características a implementação de projetos políticos de difusão e organização do ensino para as camadas inferiores. Acreditava-se que atingir os níveis mais elevados da civilização seria possível através da escolarização. Ou seja, a instrução do povo passou a ser considerada uma condição para a construção de uma nação. Essa escola tinha como princípio o intento de que a instrução não seria privilegio apenas da burguesia, mas deveria ser acessível a todas as classes sociais.

No entanto Siqueira (2000) afirma que apesar desse acesso a todas as camadas sociais; isso não significava que a escola era "democratizada em toda sua extensão, provendo a todos os homens os "conhecimentos científicos superiores, pois tendo nascido numa sociedade econômica e socialmente desigual, tal situação seria reproduzida no âmbito escolar". (p.19).

Ainda, de acordo com a autora, é a partir dessa perspectiva que a escola pública foi pensada, cada qual receberia a instrução correspondente e necessária à reprodução de sua classe.

O pensamento desse momento histórico era conduzido pela ideia de que seria mais fácil governar um povo esclarecido, educado e trabalhador do que uma ignorante e incompetente nação de servos. Acreditava-se que a partir de um sistema educacional organizado pela sociedade e fundamentado na legislação, chegaria se a única forma capaz de conduzir, moldar e controlar a sociedade com precisão e racionalidade. Sendo assim, o conhecimento cientifico só poderia ser adquirido através da escolarização.

Conforme Siqueira (2000), quanto mais próximo do parâmetro de racionalidade, mais se tornariam civilizados. A partir da racionalidade, e do domínio do homem sobre as leis da natureza, o povo se tornaria instruído e educado alcançando assim o progresso.

Várias correntes surgiram nesse contexto, porém os objetivos propostos convergiam para o mesmo fim:

> A escola seria a ressonância o pensamento racional e seu conteúdo deveria estar impregnado das disciplinas modernas, cientificas; necessidade de se instruir as camadas menos privilegiadas da sociedade, a quem deveria ser ministrado um ensino básico, elementar; alfabetização passou a constituir um dado relevante no conceito dos povos, tornando-se um importante termômetro para se medir o grau civilizatório de um determinado Estado Nacional [...] (SIQUEIRA, 2000. p. 30)

Apesar de ter passado por alterações e reformulações para que se ajustasse a realidade europeia, esse ideário foi transplantado integralmente para o Brasil, e foi concebido como um modelo a ser seguido na instituição da escola pública brasileira.

No período colonial foi estabelecido na sociedade brasileira uma grande diversidade cultural que teve por base inicial o modelo de colonização adotado por Portugal. Dessa maneia assim como os demais países europeus, a educação no Brasil também acabou recebendo influência da educação francesa.

Tendo herdado essa heterogeneidade cultural da colônia, o Império herdou também o modelo educacional. Assim a partir de 1822 tornou-se imprescindível definir novos rumos para a nação.

De acordo com Siqueira (2000), para planejar o novo caminho a ser trilhado pela sociedade brasileira, "apenas um estrato da sociedade arvorou-se no papel de planificadora da vida social, sendo que o conjunto das referências culturais, sobre os quais o projeto nacional se assentaria, fora tomado ás esferas das elites, parcela da população de formação cultural europeia [...] (p.31)

Na constituição do Estado brasileiro, a nação deveria surgir coesa minimamente uniforme e composta por um povo que, "pelo menos em sua base, estivesse unida por signos de identidade", que tinham por base a escrita.

Para Veiga, (2008) a escola deve ser pensada como uma produção cultural que se fez pela necessidade de se estabelecerem unidades civilizatórias –ler, escrever, contar – no entanto não "deve ser considerada somente como questão de obediência, mas como algo compartilhado, entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização". Não deixando de lado a observação das "múltiplas tensões e os conflitos presentes na produção de novas configurações sociais que demandaram a escola como fator de coesão social/nacional". (p.35)

Veiga (2008), assevera que tais tensões se fizeram presentes tanto no processo de constituição do Estado e das elites políticas e intelectuais nacionais e locais, bem como entre estas e a população.

A sociedade imperial era composta por dois extratos, os cidadãos ativos, a quem era reservado o comando político, que votavam e eram votados; os cidadãos não ativos, geralmente trabalhadores braçais, rurais e urbanos, que mesmo livres eram pobres não possuindo renda suficiente para participar da vida política. Estes eram em sua maioria analfabetos, predominava entre eles um alto grau de miscigenação. A estes seguiam-se

“uma larga base social composta de escravos, despojada de todos os direitos civis e políticos”. (SIQUEIRA, 2000, p.32).

Com o intento de traçar um perfil do povo brasileiro, independente e soberano, as elites políticas voltaram seu olhar para esse quadro social, desigual heterogêneo e historicamente excludente. Diante desse quadro era necessário um projeto nacional que incorporasse essas camadas “outorgando-lhes o estatuto de cidadão”. (p.32). Para que fosse efetivado o projeto nacional, alguns sinais de identidade eram imprescindíveis para a “concretização da união de todos os homens livres, constituindo elementos identificadores desses cidadãos e símbolos do Estado Imperial”.

Entre os elementos que constituem a identidade de uma nação estavam a língua, a religião, as leis que regem a população destacando-se a base instrucional e educacional única. Pois está se constitui o *lócus* privilegiado de transmissão dos valores fundamentais, “valores necessários mesmo que de forma muito desigual”, que irá convergir para a constituição de uma nação moderna. (FARIA FILHO, 2003, p.138).

Dessa forma coube ao Estado o comando do processo educativo e instrucional, objetivando a ampliação dos benefícios da instrução. Assim o Estado assumiu o papel de instruir e educar, encarregando-se de “traçar normas, fixar procedimentos capazes de garantir a manutenção da ordem social e estabelecer pontos de identidade do povo”. (SIQUEIRA, 2000, p.33)

Veiga (2008) destaca que;

> O empreendimento de organização e extensão dos saberes elementares às populações esteve em sintonia com as ações ocorridas em diferentes países das sociedades ocidentais e possui especificidades impar nos acontecimentos históricos deste tempo. (p.35)

Para a autora a ação do Estado na gestão da sociedade, no que tange à divulgação da escolarização elementar, “unificou intelectuais e elites econômicas das mais diferentes matizes políticas,” e teve como marco a “ação de inclusão social ampla para as diferentes classes sociais, gêneros e etnias na intenção de produzir o cidadão”. (p.36).

No entanto esse processo não ocorreu sem tensões e conflitos, nesse sentido a autora afirma;

> [...] se predominou a hegemonia de ideia de que todos deveriam ter acesso a escola; houve diferenças nas normas de controle da produção da hegemonia cultural, seja pela estrutura curricular das escolas, pela definição dos conteúdos dos livros e formas de sua circulação, pelos debates relativos a co-educação e diferenciação étnico-racial das escolas, pela definição de métodos de formação de professores e muitas outras temáticas. (p.36

Esse processo de homogeneizar os “conhecimentos didáticos e de procedimentos morais, legais e cívicos, não pressupunha igualdade de oportunidades políticas, econômicas ou culturais”, sendo o seu objetivo “uniformizar educacional e instrucionalmente a base da sociedade”, apresentando agora em menor escala essa diferença entre as camadas na estrutura social. Ou seja, cada segmento receberia a sua parcela de instrução e educação de acordo com o papel que desempenhasse no contexto social. (SIQUEIRA, 2000. p.33)

De maneira geral o que se pretendia era oferecer às camadas consideradas inferiores, preceitos morais e comportamentais (educação), uma vez que essas não foram incorporadas pelos processos educativos e produtivos no período colonial. Porém essa população não via vantagem na escolarização, esse benefício não era visto como um necessário para a realização de trabalhos manuais. No entanto, para as elites, a aquisição desses conhecimentos básicos e homogeneizados, “transmissores de princípios morais e cívicos capazes de evitar rebeldias e desordens” eram necessários para operar modificações em seu comportamento considerado bárbaro.

Dessa forma constata-se que o movimento em direção à escola contou com relativa resistência por parte das camadas inferiores da população. O projeto autoritário tendo sido pensado do topo para a base, tinha como palavra de ordem civilizar.

Sendo assim a modernização da nova nação, “não poderia ser feita tendo por base a alteração de sua paisagem urbana, de melhorias técnicas e cientificas, mas preciso que houvesse “uma mudança de mentalidade que permitisse a introjeção de novos valores comportamentos externalizados numa *práxis* civilizada. (SIQUEIRA,2000, p.36)

Diante desse contexto observa-se que na província de Mato Grosso esse movimento não foi diferente.

Frente ao processo de constituição de uma nova nação, que tomou como instrumento para sua realização a educação, foi criada a Escola de aprendizes Marinheiros como alternativa na tentativa de regeneração pelo trabalho, devido à preocupação com os órfãos e pobres que poderiam tornar-se mais tarde ociosos ou até se entregarem aos caminhos dos crimes.

A Companhia de Aprendizes Marinheiro de Cuiabá teve como função educar, disciplinar e preparar para o trabalho os meninos pobres visando torná-los futuramente trabalhadores disciplinados e úteis à sociedade.

Assim para compreender como se deu a constituição das Companhias de Aprendizes Marinheiros, em especial a de Mato Grosso, nos orientamos pelo seguinte

questionamento: Como as Escolas de Aprendizes Marinheiros do Brasil tem sido estudada?

Partindo dessa indagação, buscou-se conhecer as produções existentes sobre as escolas de aprendizes marinheiros até o momento.

Para realizar esse levantamento, elegeu-se as bases digitais, Revista Brasileira de História da Educação-RBHE, Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação –CBHE, Revista Brasileira de História – RBH, e a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD.

Para realizar a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores:

a- Escola de Marinheiros,
b- Infância pobre,
d- criança pobre,
e- Educação militar.

Partindo desses descritores, na Revista Brasileira de História da Educação-RBHE foram encontrados dois artigos: **Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista**, das autoras de Vera Regina Beltrão Marques, Sílvia Pandini, e**Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades** de autoria de Itacir Marques Luz.

Nos Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação a busca realizou a partir do ano de 2004, por estar disponível no site da Sociedade Brasileira de História da Educação até o ano de 2013. A busca foi feita tem por base o grupo de trabalho Cultura escolar e práticas educativas, foram localizados 10 artigos.

Na Revista Brasileira de História – RBH, foi feito busca em 35 volumes com 76 números, foi encontrado 3 artigos em volumes diferentes com as seguintes temáticas, Famílias e grupos de convívio, Infância e adolescência e Identidades e alteridades.

Foi observado que praticamente não existe trabalhos no campo da história referente a infância, ficando este realizado pelo campo da história da educação.

Na base digital de dados, Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD, foram localizados 14 relatórios de teses e dissertações, sendo 4 relatórios de tese e 10 relatórios de dissertação. Estes relatórios estão relacionados no Quadro 1.

Quadro 1 –Relatório de Tese e Dissertação

	Título do Relatório	**Autor Instituição**	**Ano de Publicação/Programa**
1	Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905)	Solyane Silveira Lima Doutorado - UFMG	2013 EDUCAÇÃO
2	Viveiros de homens do mar: Escolas de Aprendizes-Marinheiros e as experiências formativas na Marinha Militar do Rio de Janeiro (1870-1910)	Mônica Regina Ferreira Lins Doutorado - UERJ	2012 EDUCAÇÃO
3	A não-infância: crianças como mão-de-obra em Mariana (1850-1900)	Heloisa Maria Teixeira Doutorado - USP	2008 HISTORIA ECONÔMICA
4	Infância, trabalho e educação: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Gross (Cuiabá, 1842-1899).	Matilde Araki Crudo Doutorado - UNICAMP	2005 EDUCAÇÃO
5	Formação militar e "amparo aos desvalidos" na companhia de aprendizes militares de Minas Gerais (1876-1891)	Felipe Osvaldo Guimaraes Mestrado- UFMG	2014 EDUCAÇÃO
6	Da desumanização e da norma: a construção social das noções de vadio e vagabundo em meio as atribulações da fabricação do estado-nação no brasil (1870-1900)	Antonio Reguete Monteiro de Souza Mestrado PUC/RIO	2010 SERVIÇO SOCIAL
7	A infância no maranhão imperial: A escolarização pública primária da criança pobre e livre no período de 1855-1889	Raquel Sousa Tavares Mestrado- UFMA	2009 EDUCAÇÃO
8	“Escreveu, não leu, o pau comeu”: A Escola de Aprendizes-Marinheiros de Santa Catarina (1989-1930	Gisele Terezinha Machado Mestrado- UFSC	2007 EDUCAÇÃO
9	Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar	Beatriz Rietmann da Costa e Cunha Mestrado - UERJ	2006 EDUCAÇÃO
10	A escola de aprendizes artífices do paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)	Silvia Pandini Mestrado- UFPR	2006 EDUCAÇÃO
11	COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS DO PIAUÍ (1874 a 1915): História de uma Instituição Educativa	Rosenilda Maria de Castro Silva Mestrado - UFPI	2005 EDUCAÇÃO
12	Pequenos aprendizes: assistência Ã infância desvalida em Pernambuco no século XIX.	Vera Lucia Braga de Moura	2003

		Mestrado - UFPE	HISTÓRIA
13	Escola de aprendizes marinheiros e as crianças desvalidas: desterro (SC) 1857-1989	Vêlor Pereira Campos da Silva Mestrado - UFSC	2002 EDUCAÇÃO
14	A infância e a lei: o cotidiano de crianças pobres e abandonadas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX e suas experiências com a tutela, o trabalho e o abrigo.	Hélvio Alexandre Mariano Mestrado - PUCSP	2001 HISTÓRIA

Fonte: Liana, 2017.

Para a primeira análise foi realizada leitura dos resumos a partir da qual foi selecionado 6 trabalhos para uma leitura um pouco mais completa por tratam especificamente das Escolas de Aprendizes Marinheiros.

Lima (2013), discute a proposta de educação visando formação profissional para suprir para suprir mão-de-obra na Escola de Aprendizes Marinheiros em Sergipe. A autora analisa e proposta a partir da teoria de Educação social de Julio Ruiz Berrio, que considera " a História da Educação como a história dos processos educativos destinados a superar ou prevenir a marginalização e exclusão da infância e juventude". (p.20). De acordo com a autora;

> Conforme a humanidade progrediu houve também o aumento do número de marginalizados, entre eles o de crianças. E à medida que as estruturas sociais se fizeram mais completas, aumentou a necessidade de uma educação social. Por isso, fazer o estudo dos discursos, das instituições e dos processos educativos de recuperação social de crianças ou jovens excluídos é uma oportunidade de analisar diversas questões relevantes para o entendimento da história da educação social. (Berrio apud Lima, 2013, p. 21)

Lima (2013) procura mostrar que existe diferença de" propostas educativas com objetivo declarado de inclusão social em relação à proposição da escola pública regular" o torna questionável a "defesa da formação profissional ou das práticas de proteção e assistência pelo trabalho como solução para a pobreza e o abandono". Assim conforme a autora; a história da educação social "como campo de investigação trata de experiências sócio-educacionais as quais se fazem à margem de práticas e valores educacionais consagrados na sociedade". (p.155)

Lins (2012) faz um estudo sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro, ela busca compreender os fenômenos que envolvem a instituição dentro das políticas de Estado no período entre Guerra do Paraguai e a revolta de 1910 e as mudanças qualitativas, contradições e conflitos na organização interna da instituição.

A autora utilizou-se de E.P. Thompson para compreender as experiências vivenciadas no interior da instituição, “tomando viés como os de baixo procurando evidenciar as experiências em comum de conflitos e resistências” (p.28). Na busca de compreender os dispositivos disciplinares, utilizou os conceitos teóricos de Michel Foucault para identificar a Escola de Aprendizes Marinheiros como;

> Instituições totais em suas tentativas de fabricação de um sujeito a partir do confinamento, dos rituais de disciplinamento, da vigilância, da punição e dos mecanismos de classificação e recompensas para os sujeitos que estão institucionalizados (p.32)

Silva (2013), estudou a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Pernambuco, sua pesquisa teve por objetivo a análise do recrutamento de crianças, antes e durante a guerra do Paraguai.

Para realizar a investigação o autor apropriou-se dos conceitos de biopoder e poder disciplinar de Michel Foucault para compreender a “emergência de novas posturas políticas e sociais do Estado Brasileiro” (p.9).

Recrutar crianças para as Companhias da Marinha tornou-se prática comum no Império, “contava com a aquisição de crianças pobres, de casas de caridades ou recrutamento forçado de crianças que habitavam o ambiente da urbe”. O Estado precisava ter um controle sobre crescimento da população que aumentava o número de desocupados, para isso era necessário “gerir homens do nascimento até a morte” (p.126).

No Estudo da Escola de aprendizes Marinheiros de Santa Cantarina, feito por Gisele Terezinha Machado, o conceito de poder de Michel Foucault é utilizado para analisar as tecnologias educacionais buscando compreender porque a educação poder é associada a praticas coercitivas.

A autora utiliza-se também dos conceitos de Roger Chartier como praticas cultural de percepção do social que produzem estratégias e práticas para legitimar um projeto reformador ou justificar para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas. Analisa condições culturais em uma conjuntura longa, para verificar quais mudanças ocorrem das práticas com a chegada da República nas instituições militares.

Silva (2002), tem por objeto de estudo a Escola de Aprendizes do Desterro, (SC), analisou a escola partindo dos conceitos de Norbert Elias, de projeto civilizatório, em meio ao processo de constituição da nação. Para o autor a estrutura e o funcionamento da

Escola de Aprendizes Marinheiros do Desterro veio de encontro ao “monopólio da força” característica da história do processo de formação e estruturação do Estado, “responsável por mudanças no aparelho que modela o indivíduo” (p.91)

Castro (2005) estuda Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí, analisa a constituição histórica da instituição. Sua investigação partiu da compreensão dos fatos tendo como referência E.P. Thompson, Michel Foucault para análise de controle, vigilância e disciplina.

A análise preliminar das teses e dissertações referente a Educação nas Escola de Aprendizes Marinheiros nos mostra que o estudo destas, é uma preocupação rescente mas que já emerge no campo da historiografia brasileira.

Observa-se que os estudos realizados têm sido pautados basicamente pelos mesmos referenciais teóricos, Michel Foucault, Roger Chartier e E.P. Thompson, com analise a partir de conceitos da história cultural, com ênfase na “história dos de baixo”, e as relações de poder e os mecanismos de sua produção e permanência. De maneira geral a educação na Marinha é mostrada nos estudos analisados como um ajustamento do indivíduo na sociedade.

Ao realizarmos a busca por estudos referente a Educação militar, encontramos 5 trabalhos:

Quadro 2 - Relatório de teses e dissertações referente a Educação Militar

Título do trabalho	**Autor/ Instituição/Ano**
Formação militar e "amparo aos desvalidos" na companhia de aprendizes militares de Minas Gerais (1876-1891)	Felipe Osvaldo Guimaraes Mestrado- UFMG - 2014
Infância, trabalho e educação: os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Gross (Cuiabá, 1842-1899).	Matilde Araki Crudo Doutorado – UNICAMP 2005
Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar	Beatriz Rietmann da Costa e Cunha Mestrado – UERJ 2006
A escola de aprendizes artífices do paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)	Silvia Pandini Mestrado- UFPR 2006
Pequenos aprendizes: assistência Ã infância desvalida em Pernambuco no século XIX.	Vera Lucia Braga de Moura Mestrado – UFPE 2003

Fonte: Liana, 2017

A Educação militar durante o império estava enraizada pelo pensamento positivista, que trazia em si o sentimento patriótico e o amor a nação acima de qualquer causa humana.

A educação militar tanto no Exército quanto na Marinha, discutida aqui, era designada a uma mesma camada social: a pobreza. Tendo desde sua criação um perfil definido de atendimento o das crianças pobres.

De maneira geral o anseio pelos aprendizes no interior da companhia cumpria simultaneamente, dois papéis: o primeiro deles era arregimentar possíveis futuros trabalhadores para os quadros da marinha e o segundo disciplinar e manter a ordem da sociedade.

Referências

CUNHA. Beatriz Rietmann da Costa e, **Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar.** Dissertação de Mestrado

CRUDO, Matilde Araki. **Os aprendizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso: trabalho infantil e educação (1842 - 1899).** Cuiabá, UFMT, 1999 (tese de doutorado).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, pp.135-150.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro SENAI, 1986.

FONSECA, Thais Nivia de. **História da Educação e História Cultural**. In: ____ & LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. (orgs) História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 49-76, 2003.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **O ensino técnico industrial federal: das escolas de aprendizes artífices às atuais escolas técnicas federais**. São Paulo

GUIMARAES. Felipe Osvaldo, **Formação militar e "amparo aos desvalidos" na companhia de aprendizes militares de Minas Gerais (1876-1891)**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFMG. 2014

LAURINDO, Arnaldo. **Cinquenta anos de ensino profissional**. Estado de São Paulo. 1911-1961. SP, Ed. Gráfica Andrioli, 1962.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista –SP Ed. Universitária São Francisco, 2004.

LIMA. Solyane Silveira, **Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905).** Tese de doutorado em Educação. UFMG. 2013

LINS. Mônica Regina Ferreira, **Viveiros de homens do mar: Escolas de Aprendizes-Marinheiros e as experiências formativas na Marinha Militar do Rio de Janeiro (1870-1910.** Tese de doutorado em educação. UERJ. 2012

MACHADO. Gisele Terezinha, **"Escreveu, não leu, o pau comeu": A Escola de Aprendizes-Marinheiros de Santa Catarina (1989-1930).** Dissertação de mestrado em Educação UFSC 2007

MOURA. Vera Lucia Braga de**, Pequenos aprendizes: assistência a infância desvalida em Pernambuco no século XIX.** Dissertação de mestrado em história UFPE. 2003.

PANDINI. Silvia, **A escola de aprendizes artífices do paraná: "viveiro de homens aptos e úteis" (1910-1928)**. Dissertação de mestrado em educação. UFPR. 2006.

RAMOS. Fábio Pestana. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI.** In História da Infância no Brasil. Org. Mary Del Priory. Contexto São Paulo. 1999

SILVA. Wandoberto Francisco da,**Guerreiros do mar: recrutamento e resistência de crianças em Pernambuco (1857-1870**).Dissertação de mestrado História Social – UFRPE. 2013

SILVA. Vêlor Pereira Campos da, **Escola de aprendizes marinheiros e as crianças desvalidas: desterro (SC) 1857-1989**. Dissertação de mestrado em educação. UFSC. 2002

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso.(1870-1889).** Cuiabá-MT EdUFMT. 2000.

SILVA, Rozenilda Maria Castro, **COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS DO PIAUÍ(1874 a 1915):História de uma Instituição Educativa.**Dissertação de mestrado em Educação.UFPI. 2005.

SOUZA, Antonio Reguete Monteiro de. **Da desumanização e da norma: a construção social das noções de vadio e vagabundo em meio as atribulações da fabricação do estado-nação no brasil (1870-1900).** Dissertação de mestrado em serviço social PUC/RIO 2010.

TAVARES. Raquel Sousa, **A infância no maranhão imperial: A escolarização pública primária da criança pobre e livre no período de 1855-1889.**Dissertação de Mestrado em Educação. UFMA. 2009

TEIXEIRA. Heloisa Maria, **A não-infância: crianças como mão-de-obra em Mariana (1850-1900).** Tese de doutorado em História Econômica USP**.** 2008

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: ____ & LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. (orgs) História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 13-48, 2008.

VENÃNCIO, Renato Pinto. **Os aprendizes da guerra**. In: PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Infância sem destino. O abandono de crianças no Rio de Janeiro no séc. XVII**I. São Paulo, USP/FFLCH, 1988 (dissertação de mestrado).

ESCOLA DE ECONOMIA DOMÉSTICA: EDUCAÇÃO DAS MULHERES CUIABANAS/MT (1951-1970)

Jane Cassia Barbosa[1] - jbcassia@gmail.com
Nilce Vieira Campos Ferreira[2] - nilcevieiraufmt@gmail.com

Mítte Domine, operários in messem tuam,
messis quidem multa operariautem pauci.[3]

Resumo: Discorrer sobre a história da educação feminina é algo que requer um aprofundamento de algumas questões, principalmente numa sociedade que ao longo da história se mostrou profundamente marcada por tradições e por uma cultura patriarcal. Neste artigo, portanto, buscamos salientar a educação feminina que foi ofertada na Escola Doméstica Maria Auxiliadora, EDMA, administrada pelas Irmãs Salesianas, para jovens operárias no período de 1951 à 1970. Temos como fontes relatórios, anuários eclesiasticos, crônicas, diários de classe, atas, regimentos, entre outros que nos permite o reconhecimento da historigrafia da construção social da mulher. Procuramos responder: como se deu a formação das mulheres na EDMA? Constatamos que as irmãs salesianas em Cuiabá se apressaram em propagar e recrutar jovens para o trabalho e para as "vocações" sacerdotais e religiosas, institucionalizando assim, as atividades "naturais" das moças: o trabalho nas atividades domésticas. O curso oferecido na EDMA incluía o ensino de arte culinária, corte e costura, bordado, tricô e datilografia.

Palavra-chave: Escola de Economia Doméstica. Escolarização feminina. História da educação das mulheres.

1 Introdução

A Escola Doméstica Maria Auxiliadora, EDMA, administrada pelas Irmãs Salesianas até o ano de 1978, em Cuiabá/MT, voltou-se para a formação de mulheres trabalhadoras que deveriam atuar na área educacional, da saúde e serem missionárias. Ao mesmo tempo as Irmãs Salesianas ministravam os ensinamentos do cristianismo, encontrando um campo fértil para disseminar e ampliar o seu discurso de formação para as "vocações cristãs" entre a jovens estudantes da EDMA.

No Anuário Eclesiástico de 1961 era atribuído aos pais a missão de incentivar o desejo de suas filhas e filhos para as vocações, pregando:"inculque-se a obrigação de não contrariar a vocação de seus filhos; não só, mas a persuasão de que é uma glória para a

[1]Mestranda em História da Educação - PPGE/IE/UFMT. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG e da Rede Mulheres pela Equidade de Gênero - REMEG. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9230-3401
[2] Professora Adjunta da UFMT/IE/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Cuiabá/MT, Coordenadora Adjunta do Centro Memória Viva - CMV e Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.br. ORCID ID: 0000-0002-9165-0011.
[3]Enviai, Senhor,operários à vossa messe, pois a messe é grande e poucos os operários. Anuários Eclesiástico (1961, p. 48).

família consagrar a Deus seus filhos em estado sacerdotal ou religioso, para ambos os sexos". (EDMA, 1961, p. 48*).*

Seguindo esses preceitos, Irmãs salesianas uniram-se a Dom Campêlo[4], arcebispo mato-grossense, e bastante influente na sociedade cuiabana, que julgava ser preciso a existência de um espaço adequado para a formação das jovens de famílias que chegavam à Cuiabá.

Nesse contexto, as Irmãs Salesianas juntamente com o Bispo Dom Campêlo, fundaram em 11 de março de 1951, com o consentimento da Mitra Arquidiocesana de Cuiabá, a Escola Doméstica Maria Auxiliadora – EDMA, que desde sua fundação até os dias atuais, encontra-se localizada na Avenida Dom Aquino nº 499, no centro de Cuiabá. A EDMA dedicou-se à educação feminina e ofertava para as meninas internas e externas o curso primário, o curso completo de arte culinária, corte e costura, bordado, tricô e datilografia. (EDMA, 1952).

O Departamento de Ação Social da Arquidiocese de Cuiabá, o DASA, era o órgão que congregava as ações da EDMA com o intuito de receber as "vocações" sacerdotais e religiosas, comandada pelas Filhas de Maria Auxiliadora - FMA até o ano de 1978, ano no qual a EDMA passou a ser administrada pelo Instituto Missionárias do Bom Jesus. O objetivo do DASA era alcançar por meio da escolarização, a intensificação de formação dos/as "operários/as para a messe", isto é, de farta mão de obra para o trabalho missionário. (CUIABÁ, 1961-1970).

Identificamos, portanto, no livro de Atas da Escola Doméstica Nossa Senhora Auxiliadora (1951) que o DASA tinha como missão prestar de serviços de assistência às famílias cuiabanas, principalmente nas áreas médica, odontológica, bem como na distribuição de medicamentos, alimentos e de roupas às famílias pobres e desvalidas da época. Visando ampliar esse movimento e talvez conquistar mais jovens para sua "messe", o DASA organizou as ações educativas da EDMA.

Nos registros das atas da EDMA e nos anuários eclesiásticos, identificamos a existência de várias Instituições Escolares pertencentes e funcionando nas dependências do prédio do Departamento de Ação social Arquidiocesana, entre elas: Escola de Serviço Social de Cuiabá, mantida e coordenada pela EDMA, instituição de formação feminina que tinha o intuito de educar para a vida e para o melhoramento da sociedade; Escola de Formação de Líderes no campo social e econômico, entre outras, como a escola para

[4] Bispo Auxiliar e Vigário Capitular de Cuiabá – Bispo Diocesano de Petrolina.

filhos de operários que atendia aproximadamente 450 alunos externos que, segundo esses registros, recebiam assistência médica, dentária e material escolar gratuitamente. (EDMA, 1961, p. 64)

Parece-nos que assistencialismo "conquistava" as famílias que confiavam os "cuidados" e a escolarização de suas filhas e filhos às irmãs salesianas, o que nos leva ao questionamento: Como se deu a formação das mulheres na EDMA?

2 A formação das mulheres na EDMA

Segundo Manoel Bergström Lourenço Filho (2002, p. 77) "a educação é, antes de tudo, um fato de ação coletiva, pois resulta da influência da comunidade sobre as novas gerações." Sendo a educação um fenomêno coletivo e social, trazemos à história da educação feminina na Escola Doméstica Maria Auxiliadora, a formação da mulher para o trabalho doméstico dentro dos preceitos sociais e religiosos, sob a orientação das irmãs salesianas.

Analisar a história das instituições educativas é portanto, registrar a memória, é reviver um passado, 'ainda que não se altere suas práticas'. Paolo Nosella e Ester Buffa (2009, p. 40) evidencia em seus escritos "a razão de ser de tudo aquilo, dos motivos pelos quais a escola se fazia presente naquela época e dos motivos pelos quais aquelas alunas estavam dentro estudando." Para os autores "olhar o passado, é, na verdade, buscar, nessas experiências, luzes para que você no presente consiga entender deterrninadas situaçöes." Na pesquisa da história das instituições escolares, encontramos documentos que evidenciam a culutura escolar, as formas de avaliação e premiação, as disicplinas, as professoras e práticas educativas para meninos e para meninas.

Marc Bloch (2002, p. 57) afirmou que os documentos são vestígios que permite ao pesquisador fazer um retorno ao passado, isto é, os documentos podem permitir "saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer" (p. 57). Este mesmo autor, contudo, também ressaltou que os documentos não devem ser aceitos como única verdade, pois "mesmo os mais claros e complacentes dos documentos não falam, senão quando se sabe interrogá-los". (BLOCH, 2002, p. 57). Para ele, a fonte documental deve ser interrogada, técnica e metodologicamente, haja vista que a produção desses documentos provavelmente atendia os interesses de quem os produzia. Interrogar o que está posto é, portanto, abrir a possibilidade que desvelar o que está escondido nos documentos, na história da EDMA como nos propomos nesse estudo.

A EDMA foi fundada em 1951 com o intuito de oferecer educação primária e doméstica para meninas. Referente aos primeiros anos de seu funcionamento, entre 1951 a 1959, contudo, não encontramos registros que possam descrever como a escola estava organizada e nem como ela atendia as alunas que porventura a frequentassem.

A pouca documentação encontrada, contudo, descreve que a escola esteve instalada, desde a sua fundação atés nos dias atuais, nas dependências do Departamento de Ação Social Arquidiocesana, o DASA, na rua Dom aquino nº 449, no centro de Cuiabá. (EDMA, 1961-1970).

Os primeiros registros das atividades escolares que encontramos ao adentrar o arquivo da EDMA referem-se ao ano de 1960. Esses registros contêm a relação nominal de alunos que estavam vinculados ao Departamento de Ação Social da Arquidiocese de Cuiabá, divididos entre meninos e meninas.

No relatorio de Exames Finais da EDMA do ano de 1960, encontramos registros de 12 salas em funcionamento que atendiam 593 alunos matriculados no curso primário divididios entre os três períodos. A sala do 1º Ano A, regida pela professora Neuza Evany da Costa consta na lista que finalizaram o ano com 49 alunos. Para a sala do 1º Ano B regida pela professora Maria Terezinha de A. Paula da Silva totalizado 29 alunos. O 1º Ano C contava com 44 alunos e a sala era regida pela professora Ana Arruda Campos. A sala do 2º Ano B, regida pela professora Gésse conceição de Miranda contava com 30 alunos. O 3º Ano "A" contava com 17 alunos sob a regência da professora Maria Eunice R. Corrêa. 3º Ano B era regido pela professora Ana Tereza Albernaz e contava com 32 alunos. De acordo com os registros do corrente ano, constava 201 alunos homens que finalizaram o ano letivo de 1960.

No curso Diurno, no horário vespertino e noturno, foram matriculadas as meninas, distribuídas em 06 salas, sendo: 27 alunas e 04 homens na sala do 1º Ano A regida pela professora Benedita Rosalia de Oliveira. Na sala do 1º Ano A regida pela professora Elizabethe de Oliveira Souza, contava com 51 alunas e 03 homens em sala de aula. O 2º Ano B regido pela professora Aydee Alves de Freitas contava com 41 alunas. O 2º Ano A regido pela professora Lysia Eunice Maciel Almeida contava com 27 alunas. O 2º Ano B regido pela professora Maria Francisca do Carmo contava com 31 alunas. O 3º Ano regido pela professora Olga Gomes de Lima contava com 39 alunas. Totalizando 216 mulheres em sala de aula e 07 homens. As disciplinas ministradas para esses alunos só consta nos registros a partir do ano de 1965. Dos 593 alunos matriculados, 424 concluíram o ano letivo chegando ao total de 169 evadidos ao final do ano.

Outras 04 turmas no curso noturno no 1º ao 4º ano, atendiam somente mulheres. As 04 turmas do curso noturno atendiam a 98 alunas. Para o ano de 1960 não há registro das dicsiplinas ofertadas, somente as notas e resultados, denominado e descrito como Grau. Ao final do ano, após o exame, das 98 alunas, 90 foram aprovadas, 07 fora reprovadas e 01 não realizou os exames.

No ano de 1961, a Instituição, de acordo com o Relatórios de Resultado Final (EDMA, 1961), contava com 36 turmas atendendo 1052 alunos e alunas, em regime gratuito, em 2 turnos. Consta registrado que no turno matutino estudavam 538 meninos, no turno vespertino, 514 meninas. (EDMA, 1961, p. 64). As turmas eram divididas por sala e cada sala era regida por uma professora responsável por ensinar todas as disciplinas, que aparecerão nos relatórios somente a partir do ano de 1965.

Desse modo, é possível estabelecer uma relação. Possivelmente em 1961 também eram ministradas as mesmas disciplinas que encontramos registradas no ano de 1965.

Para meninos e meninas eram ministradas as seguintes disciplinas: comportamento, civilidade, religião, português, aritmética, desenho e caligrafia e as aulas funcionavam no período matutino, vespertino e noturno.

No ano de 1961, no resultado final encontramos registrado a lista das alunas do curso de Corte e Costura, curso para mulheres, como consta no Relatório Nominal das Alunas de 196. As meninas frequentavam as disciplinas de Comportamento, Civilidade e Religião.

Guacira Lopes Louro (1997) relatou que as mulheres foram construídas e inseridas em seu ‘lugar social’ legitimado a partir dos princípios da civilidade, do comportamento e da religião, disciplinas que adequam as mulheres para o que era aceitavel ou não socilamente. As atividades domésticas foram sendo naturalizadas por meio dos ensinamentos e atividades escolares e os espaços femininos demarcados. Lavar, coser, cozinhar, os cuidados com a casa, com os filhos e com o marido foram se tornando rotineiras na vida dessas mulheres. A escola se encubiu de enculcar nas mulheres os trabalhos domésticos.

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (LOURO, 1997, p. 58)

Em 1961, na EDMA funcionavam 10 salas do curso primário, no período diurno, atendendo do 2º ao 4º ano. Estavam matriculadas 147 aprendizas no curso primário

divididas em duas turmas do 2º ano, duas turmas do 3º ano e uma turma do 4º ano. Cada sala era regida por uma professora como consta no quadro 1.

Quadro 1: Curso e número de alunas – 1961

Ano	Curso Primário	Número de alunas atendidas	Regida pela Professora	Alunas por sala Ano
1961	Curso diúrno do 2º ao 4º ano	147	- Prof. Zeferina Castro de Almeida - Prof. Ana Luiza Pires dos Santos - Prof. Maria Neiza de Arruda - Prof. Maria Francisca do Carmo - Prof. Izes Araguaina Felix	- 22 alunas no 2º Ano - 23 alunas no 2º Ano A - 29 alunas no 3º Ano - 26 alunas no 3º Ano A - 47 alunas no 4º Ano Feminino
1961	Sala multi-seriada	33	Adair Rodrigues Dutra	1º ao 4º Ano
1961	Curso noturno	110	- Prof. Irmã Maria Benedita - Prof. Juracy Albernaz - Prof. Maria Francisca do Carmo - Prof. Ana Teresa Albernaz	- 36 alunas no 1º Ano - 30 alunas no 2º Ano - 14 alunas no 3º Ano - 30 alunas no 4º Ano
1961	Corte e Costura	21	Prof. Irmã Maria Benedita	1º Ano
1961	Corte e Costura	13		Não tem informações de qual turma se caracteriza

Fonte: EDMA (1961-1970).

Entre as turmas é possível notar que há duas turmas específicas para as aulas de corte e costura, aulas ministradas exclusivamente para mulheres. Havia em uma turma 21 aprendizas matriculadas e cursando o primeiro ano do curso. Outra turma com 13 aprendizas, ambas as turmas regidas pela mesma professora como consta no Relatório Nominal das Alunas da Escola Doméstica Maria Auxiliadora (1961-1970)

O ano seguinte, 1962, a EDMA contava com um número maior de aprendizas. De um ano para o outro a escola passou a atender 404 alunas matriculadas no curso primário divididas em um total de 15 salas, sendo cada sala regida por uma professora. As turmas eram distribuídas em dois turnos, vespertino e noturno.

Ponderamos que talvez esse pudesse ser um curso supletivo primário para mulheres adultas, pois a EDMA era uma instituição escolar anexa ao DASA, cujo objetivo institucional era prestar serviços assistencial às famílias pobres. Além disso, pode se pensar que havia interesse em ocupar o espaço ocioso da escola à noite. Também não foram encontrados registros de que tenha havido continuidade nos cursos de corte e costura.

No ano de 1963, a EDMA contava com 470 aprendizas matriculadas e atendidas em sua formação em 14 salas, todas no período vespertino, sendo divididas em 06 salas do 1º ano primário, sendo que cada sala continha em média 35 aprendizas e era regida

por uma professora. O mesmo se dava com as 04 salas do 2º ano. Para as turmas do 3º e 4º anos haviam duas salas cada uma e para cada sala uma professora.

Nota-se, por meio dos documentos que as salas do curso noturno e seriado não aparecem nos anos de 1961 a 1964, e, nos leva a refletir se não houve registros dessas turmas ou a EDMA possivelmente não tenha ofertado esses cursos.

No ano de 1963, 470 alunas frequentavam as aulas divididas em 14 salas com uma média de 34 alunas por sala, sendo conforme os registros 404 alunas aprovadas, 10 eliminadas e 32 reprovadas e 24 alunas deixaram de comparecer aos exames.

No ano de 1964, 422 alunas frequentaram o curso primário divididas em 14 salas com uma média de 30 alunas por sala, sendo ao final 324 alunas aprovadas, 24 eliminadas, 52 reprovadas e 22 não compareceram aos exames.

No ano de 1965, 94 alunas frequentaram o curso noturno divididas em duas salas, sendo 31 eliminadas, 43 apovadas e 20 deixaram de comaprecer aos exames.

No ano de 1966, 1967 e 1969 não foram encontrados registros.

Em 1968 haviam 85 alunas matriculadas e frequentes divididas em três turmas com uma média de 28 alunas por sala. Não há informações de reprovações.

O quadro número 2 mostra a evolução do número de alunas atendidas na EDMA.

Quadro 2: Curso e número de alunas – 1960 a 1969

Ano	Curso	Número de alunas atendidas	Salas
1960	Primário de 1º ao 4º ano – Diúrno e Noturno	216	08
1961	Primário de 1º ao 4º ano e o curso de Corte e Costura – vespertino	324	10
1962	Primário de 1º ao 4º ano – vespertino	404	15
1963	Primário de 1º ao 4º ano – vespertino	470	14
1964	Primário de 1º ao 4º ano - vespertino	422	14
1965	Curso Noturno – somente o 1º ano turmas A e B	93	02
1966	Não há registros	-	-
1967	Não há registros	-	-
1968	Curso Noturno 2º e 4º ano sem registro do 3º ano.	85	03
Não há registros de datas	Curso noturno - 1º ao 5º ano sem registro do 3º ano.	191	05

Fonte: EDMA (1961-1970).

Como podemos observar, os números de matrículas nas salas femininas ao longo dos anos, ora houve acréscimo de alunas, ora diminuição. No ano de 1960 foram atendidas 216 alunas e ao final do período em análise os números de matrículas de salas femininas

diminuíram significativamente, caíram para 94 em 1965 e 85 em 1968, respectivamente, divididas em duas e três salas. O que poderia ter causado essa diminuição no número de matrículas? Algumas possíveis causas podem ser aventadas, entre elas o desinteresse das moças pelos cursos oferecidos e a procura por outras formações que as permitissem adentrar outros espaços de formação ou mesmo a diminuição da oferta de vagas pela instituição, ou do fim do oferecimento do internato que talvez fosse condição para que muitas meninas pudessem ali estudar, o número de escolas públicas que passaram a funcionar em Mato Grosso, entre outros.

O curso noturno, como consta no Relatório Nominal das Alunas da Escola Doméstica Maria Auxiliadora (1961-1970) mostra queo curso noturno também atendia às mulheres. Haviam poucos homens que ali estudavam.

O critério de admissão à EDMA era que os alunos e alunas deveriam deveriam ser 'comprovadamente pobres' como destacado na página 64, no Anuário Eclesiástico de 1961 encontrado na EDMA.

Ponderamos que esse fato, ser comprovadamente pobre e o curso de corte e costura que era ali ofertado, levasse a uma profissionalização das moças para que pudessem trabalhar, ou seja, uma formação para o trabalho. Louro (1997, p. 57) destacou que "a escola dividiu também, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização os que ali estavam, interna e externamente".

Nilce Vieira Campos Ferreira (2014, p. 134) destacou que "cabia a Formação de Economia Doméstica, além da ação educativa, preparar as gerações femininas para os futuros deveres maternais, domésticos e sociais". Essa autora ressaltou que no curso de Economia Doméstica prevalecia uma "abordagem essencialmente prática, o curso preparava para as atividades domésticas e englobava as disciplinas básicas no currículo: Arte Culinária, Indústrias Rurais Caseiras, Corte e Costura até noções de Puericultura, Higiene e Enfermagem". (FERREIRA, 2014, p. 199).

Em sua Ata de constitutição (1951) consta que a EDMA funcionava no sistema de externato ofertando ao curso primário. O critério para a matrícula, portanto, era que as alunas fossem comprovadamente pobres.

No que se refere a educação feminina, a EDMA nos anos de 1960 à 1970, ofertava para essas alunas os cursos completos de corte e costura, arte e culinária, bordado, tricô e pintura como atividades extra classe, o que nos leva a ponderar que havia uma clara formação para as atividades domésticas. Ferreira (2014), ao estudar uma escola de economia doméstica, destacou que "à educação feminina cabia o preparo para as tarefas

do lar", isto é, "à mulher era destinado o espaço de organização familiar. Os cursos tinham a finalidade de desenvolver nas moças da sociedade brasileira o gosto pelos trabalhos do lar preparando verdadeiras mães e perfeitas donas de casa." À educação, nessas escolas, cabia preparar a mulher para o serviço doméstico, uma formação que as ensinaria "a coser, bordar e cozinhar". (FERREIRA, 2014, p. 149).

Como já mencionado, no 'processo civilizatório' das meninas que se encontravam sob os cuidados das Irmãs Salesianas que administravam as atividades educativas e assistênciais na EDMA, nas disciplinas de civilidade, religião e comportamento eram ministrados conhecimentos das doutrinas religiosas e das práticas domésticas. As aprendizas que eram avaliadas e premiadas, como consta nos relatórios de exames finais do ano de 1962 à 1969. Nesses relatórios há menções como: aprovadas com distinção, aprovadas plenamente; aprovadas simplesmente ou reprovadas. As 'melhores' alunas tinham seus nomes destacados nas listas de prêmios especiais nas disciplinas de "Religião, Aplicação e Conduta" distintas entre si. (EDMA, 1962)

3 Algumas considerações

A educação feminina na EDMA entre os anos de 1960 a 1970 oferecia uma formação na qual os trabalhos domésticos, o assistencialismo, a religião, as normas de conduta e de comportamento eram instrumentos de ensino.

Irmãs Salesianas responsabilizavam-se pela formação educacional das moças e mulheres cuiabanas ao ofertar o curso primário no qual as alunas aprendiam a ler e escrever, bem como conhecimentos considerados úteis e necessários à mulher como o curso de corte e costura.

No Relatório de Resultado Final de 1961, comprovamos que a educação profissional da mulher para as práticas domésticas e para os cuidados com a casa foram ofertados, o que levaria as mulheres ali educadas a se responsabilizarem pelos serviços da casa e da família.

Referências

BLOCH, March. **Apologia da História:** ou o ofício do historiador. Tradução André Telles. Zahar. Rio de Janeiro, RJ.2002.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Gênero E Educação: A Formação em Economia Doméstica. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 2015, UFSC – Florianópolis.

_____. Economia Doméstica: ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997) / Nilce Vieira Campos Ferreira. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

Lourenço Filho, Manoel Bergström. Tendências da educação brasileira / Manoel Bergström Lourenço Filho; organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha - 2. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2002. 92p. (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225 ; 6)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. /Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NOSELA, Paolo. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar/Paolo Nosella, Ester Buffa. Campinas, SP: Editora Alinea, 2009.

FONTES

EDMA. **Anuário Eclesiástico da Arquidiocese de Cuiabá**. Quinto Ano, Cuiabá, Ed. e gráfica "A Cruz".

EDMA. Livro de Atas da Escola Doméstica Maria Auxiliadora. Cuiabá, 1951.

EDMA. Livro de Atas da Escola Doméstica Maria Auxiliadora. Cuiabá, 1952.

EDMA. Relatórios de Resultado Final da Escola Doméstica Maria Auxiliadora. Cuiabá, Cuiabá, 1961.

EDMA. **Relatório Nominal das Alunas** da Escola Doméstica Maria Auxiliadora. Cuiabá, EDMA, 1961-1970.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA FRANCISCO PEDROSO DA SILVA: LUTA E CONQUISTA PELO DIREITO AO SABER

Raimundo de Sousa Filho (Pedagogia/UFMT)– raimundoufmt@gmail.com
Joelma Campos Rodrigues Pontes (Pedagogia/UFMT) – elminhacba@gmail.com
Jane Regina Cavalcante dos SantosGaldino (Pedagogia/UFMT) – janeregina64@yahoo.com

Resumo: As pesquisas historiográficas da atualidade vêm utilizando-se das narrativas orais de pessoas que fazem parte de acontecimentos e que, nem sempre, são lembradas pela história oficial. Com objetivo de registrar e analisar a história da instituição por meio da narrativa dessas pessoas, pudemos conhecer um pouco das vivências na instituição que nem sempre estão nos documentos oficiais e, dessa forma, compor uma história pela perspectiva de quem a fez, não pelas letras frias constantes nesses documentos. Por isso buscamos contar a história da Escola Francisco Pedroso da Silva, pela via da narrativa oral de duas pessoas, que fizeram parte da unidade escolar por várias décadas, por tanto, são, teoricamente, conhecedores dos fatos, das lutas, das conquistas da instituição na qual se inseriram. Assim, buscamos relatar uma parte da história da instituição escolar Francisco Pedroso da Silva e como as pessoas se posicionaram diante dela durante o tempo no qual ali trabalharam. Como fonte de coletas de dados, munimo-nos da narrativa de dois funcionários, considerando sua atuação na escola. Observamos que para a escola existir hoje foi porque no passado essas pessoas, movidas pelo anseio de possibilitar que as crianças circunvizinhas do local onde a mesma funcionou e ainda funciona, se propuseram a construir um espaço do saber, e que no decorrer dos anos não esmoreceram nessa luta de conquistar, ampliar e melhorar esse espaço, adequando-o para atender as necessidades da comunidade.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares. Educação Básica. História Oral.

1 Introdução

Com objetivo de contribuir para o conhecimento sobre a história da Escola Municipal de Educação Básica Francisco Pedroso da Silva, localizada na Avenida das Flores nº 306, no bairro São Francisco, região centro-sul, Coxipó da Ponte, em Cuiabá, no estado do Mato Grosso, desenvolvemos está pesquisa, que teve como fundamentação e teoria os escritos de Marieta de Moraes Ferreira, pois, segundo ela, a história oral: "tem se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade" (FERREIRA, 1998, p.12).

O estudo desenvolveu-se com coletas de dados e visitas à Escola e a comunidade, para entrevistar pessoas que colaboram para dar continuidade aos trabalhos escolares na região do bairro Quebra Pote, como era denominado até aproximadamente no início da década de 1980, atualmente bairro São Francisco.

A rememorização e narrativas feitas pelos colaboradores demonstra a importância da história oral. Como escreveu FERREIRA (1998):

> Cabe aqui dizer que uma das características da história oral é que a testemunha reconstrói o passado à sua maneira, à luz de sua trajetória e em função de seu presente. O que ela relata é a sua percepção, no momento da entrevista, do que viveu no passado. Ela fala hoje sobre ontem.

A história da escola está dividida em três partes, sendo a primeira com início em 1954 e interrompida em 1969. A segunda tem início em 28 de julho de 1972 e se estende até novembro de 1980. A última acontece quando ocorre a mudança, em definitivo, para a sede atual, em dezembro do mesmo ano.

O campo de estudo está delimitado pela segunda parte e parte da terceira até o ano de 2010, pois o nosso trabalho ficou limitado, praticamente, aos depoimentos orais.

2 Perspectiva Histórica Da Escola Francisco Pedroso Da Silva

A visita inicial foi agendada com uma funcionária da escola que se identificou como sendo a diretora. Na data proposta pela mesma, comparecemos a unidade escolar, onde fomos recebidos pelo secretário que pediu para que aguardássemos para sermos atendidos pela diretora, pois caberia a ela disponibilizar os documentos, as fotografias e liberar o acesso pleno a todas as dependências da unidade de ensino.

O contato com esses documentos possibilitariam uma oportunidade a mais, no sentido de acrescentar elementos as narrativas a serem destacadas pelas pessoas que contribuíram na reconstrução dos fatos históricos da escola.

> Bem como o trabalho com outras fontes, de forma a reunir elementos para realizar a contraprova e excluir as distorções. Com base nesses procedimentos, erigem-se argumentos em defesa da história oral capaz de apresentar relatos que, se não eliminam a subjetividade, possuem instrumentos para controlá-la (FERREIRA, 1998, p.9).

Quando a diretora nos atendeu disse que não disponibilizaria os documentos para realizarmos o estudo proposto, permitiu apenas que tivéssemos acesso a uma parte do Plano Político e Pedagógico (PPP) da escola, onde consta a história da unidade escolar.

Diante das limitações para acesso aos documentos, o secretário escolar indicou-nos nomes de pessoas que conhecem a História da Escola, com quais poderíamos obter as informações para que fosse feita a pesquisa. O acesso limitado às fontes documentais, não desprestigia a fala daqueles que colaboraram, ou ainda colaboram, para a continuação da história da escola.

> Nessa vertente a subjetividade e as deformações do depoimento oral não são vistas como elementos negativos para o uso da história oral. Consequentemente, a elaboração dos roteiros e a realização das entrevistas não estão essencialmente voltadas para a checagem das informações e a apresentação de elementos que possam se constituir em contraprova, de maneira a confirmar ou contestar os depoimentos obtidos (FERREIRA. 1998, p.10).

3 História Oral

Mesmo com algumas restrições, conseguimos levantar informações sobre pessoas que colaboraram para fazerem a escola, no sentido mais amplo do termo, chegando assim até o senhor P F M e dona F A, principais colaboradores para que pudéssemos desenvolver esse estudo.

Com a colaboração do senhor P F M que foi o professor que reativou os trabalhos escolares da região que haviam sido interrompidos no ano de 1969 por falta de professor. O mesmo disse que foi convidado pelo senhor A F A (já falecido), esposo de dona F A, para assumir o cargo de professor primário.

O senhor P contou que num primeiro momento ficou receoso em aceitar o convite, pois não tinha estudos para exercer o magistério, pois só tinha cursado até a sétima série do Primeiro Grau (hoje é o equivalente ao oitavo ano do Ensino Fundamental), segundo ele, o senhor F tranquilizou-o dizendo que iria com ele à Prefeitura e lá saberiam se ele poderia ou não ser professor.

Chegando à Prefeitura foi submetido a uma prova, como forma de testarem seus conhecimentos, com resultado positivo o senhor P pode assumir o cargo de professor, sendo assim contratado.

Com a sua contratação possibilitou a reabertura da unidade escolar com o nome Escola Rural Mista de Quebra Pote, porque anteriormente chamava-se Escola Mista de Várzea do Faval, nome que lhe foi atribuído quando da sua fundação no ano de 1954.

A reabertura se deu no dia 28 de julho de 1972, na residência do senhor A F A e de dona F A, às margens da Rodovia Federal BR 364. Dona F ainda reside na mesma localidade. O único resquício da antiga escola é uma pequena porção do contrapiso de concreto, já bem deteriorado pelo tempo.

No início, segundo o professor P, “a escola atendia os moradores do bairro Quebra Pote, Vila Verde, Jardim Presidente I e II” (Narrativa do senhor P, 2016).

A Escola, no primeiro momento, era em um barracão fechado somente nas extremidades com madeira, coberto de palhas e aberto dos lados. Segundo relatou dona F “quando chovia as crianças procuravam abrigo no interior da minha casa” (Narrativa de dona F, 2016). Depois de cobranças e pelas dificuldades no período chuvoso a Prefeitura executou algumas melhorias no barracão, entre elas: “fechamento das laterais com madeira e troca da cobertura de palhas por telhas” (Narrativa de dona F, 2016).

Nessa época era dona F quem preparava a merenda para os alunos, segundo ela: “em um fogão a lenha” (Narrativa de dona F, 2016), serviços pelos quais não era remunerada.

O senhor P relatou que nos idos dos anos 1970 não havia transporte público entre o perímetro urbano e a zona rural, assim ficaria difícil o deslocamento entre sua residência e o local para lecionar. A solução encontrada pelo o casal, senhor F. e dona F., foi simples, o professor passaria a morar com eles, na mesma casa. Evitando assim o transtorno da viagem diária e o gasto com transporte privado. Esse fato mostra a vontade dessas pessoas em manterem a Escola e, consequentemente, que as crianças da localidade tivessem acesso ao ensino básico.

Vale ressaltar que a historiografia oficial pode ter algumas lacunas, que somente são supridas pela história oral, como evidenciado por Ferreira.

> Uma avaliação mais detida do campo que tem sido chamado de história oral nos permite detectar duas linhas de trabalho que, embora não excludentes e entrecruzadas em muitos casos revelam abordagens distintas.
>
> A primeira delas utiliza a denominação história oral e trabalha prioritariamente com os depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas (FERREIRA, 1998, p.9).

O próprio professor era responsável pelas matrículas, manutenção do espaço e distribuição das tarefas entre os alunos, como lavar as vasilhas utilizadas para o preparo da merenda, pois segundo o senhor P: “não havia outros funcionários” (Narrativa do senhor P, 2016). Assim foi até o final da década de 1970. A fala do professor vai ao encontro do que escreve Nóvoa: “É impossível separar o eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 2007, p. 17).

4 Greve Como Instrumento De Reivindicação

Com a expansão do perímetro urbano houve um crescimento populacional na região, praticamente não mais existia “zona rural”. Isso fez com que aumentasse o número de crianças matriculadas na pequena escola, o espaço físico tornou-se inadequado para receber alunos e professor. O professor P radicalizou, para ter suas reivindicações atendidas, resolve paralisar as atividades docentes, até que melhorias fossem feitas, tais como: a ampliação das séries escolares (o ensino era multisseriado, atendia da primeira à quarta série, hoje do primeiro ao quinto ano); construção de banheiros para as crianças; contratação de mais funcionários e a remuneração de dona F; dentre outras.

“A greve foi por um curto período de tempo, menos de dois meses, no início do ano letivo de 1980” (Narrativa do senhor P, 2016).

Prosseguindo com o relata disse que: “chegou a meu conhecimento que o então vereador R F estava disposto a colaborar para a construção de uma escola no bairro Quebra Pote” (Narrativa do senhor P, 2016).

Ele resolve procurar o vereador, que confirmou o interesse de indicar a construção da escola para o prefeito. Juntos procuraram o então secretário de educação do município, o senhor F M S.

O secretário assumiu o compromisso em fazer uma nova escola, segundo o professor P, o secretário disse: “garanto que as obras se iniciarão logo após o período chuvoso [do ano de 1980], mas não garanto quando será concluída. Diante dessa promessa encerrei a greve e dei início ao ano letivo” (Narrativa do senhor P).

Percebemos na forma de agir do senhor P uma relação social que extrapola o campo educacional, que parte para as relações políticas, buscando melhorar o espaço de convívio entre professor e alunos. Pois como escreve Libâneo (2001):

> A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (LIBÂNEO, 2001, p.8).

5 Conquista Da Comunidade

Como prometido, após as chuvas de 1980, começa a ser erguida a nova instalação da Escola (situada, ainda hoje, na Avenida das Flores, número 306, no bairro São Francisco), sendo concluída no mesmo ano. O novo prédio tem:

> Uma sala para a diretoria; uma sala para secretaria; uma cozinha; dois banheiros; uma quadra de esportes (descoberta); uma horta escolar comunitária; um galinheiro e quatro salas de aulas para atender os alunos da primeira a quarta série, deixando de ser assim sala multi seriada (Narrativa senhor P, 2016).

A inauguração ocorreu em 14 de dezembro de 1980, com o nome de Escola Municipal de Primeiro Grau Francisco Pedroso da Silva, nome dado para homenagear o doador do terreno.

Aumentou o número de funcionários:

> Passamos a ter um diretor, um coordenador, um administrativo, uma secretária, quatro professores, duas merendeiras [sendo uma delas dona F]; duas auxiliares de serviços gerais, sendo uma em cada período; dois guardas noturnos, que trabalhavam em dias alternados (Narrativa senhor P, 2016).

Em 13 de abril de 1983 foi fundado o Conjunto Habitacional Tijucal, construído pelo poder público por intermédio da já extinta Companhia de Habitação Popular do Estado de Mato Grosso (COHAB), com essa expansão, bairros novos foram lançados por imobiliárias, dentre eles destacamos Jardim Passaredo, Lagoa Azul e Recanto do Sol. Nessa mesma época o bairro “Quebra Pote” passa a ser denominado São Francisco.

Devido à nova demanda, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá fez uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso e, gradativamente, foi expandido o atendimento até a oitava série (atualmente nono ano).

As aulas da quinta à oitava série (atualmente 6º ao 9º ano) aconteciam em um turno diferenciado, das 16 horas às 19 horas, evitando assim que as crianças se deslocassem até o bairro Tijucal.

Para a compreensão do funcionamento da escola nos dias atuais, essa rememorização se faz pertinente, conforme FERREIRA (1998).

> Deve·se igualmente ressaltar que as entrevistas de história oral não se limitam a recuperar o tempo passado, mas, como pudemos ver, inserem-se decisivamente nas questões do presente. A análise dessa atualização do passado no presente, ou seja, a história da memória, mostra·se assim um importante elemento de compreensão do presente (FERREIRA. 1998, p.95).

6 Compondo a História

A partir desse ponto da narrativa, o colaborador, passa a falar da experiência como diretor, do seu afastamento das atividades administrativas, o quê o levou a optar pelo curso de Matemática, das mudanças ocorridas na estrutura física e curriculares da unidade escolar.

Diante da narrativa do professor encontramos concordância com que diz NÓVOA (2007):

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*[1] (NÓVOA, [200-], p. 16).

Após a inauguração da nova sede, o professor disse que: “fui eleito [diretor] pela primeira vez no ano de 1987, para um mandato de dois anos e reeleito várias vezes, fui diretor até o ano de 1997” (Narrativa do senhor P, 2016).

Para atender o número crescente de alunos, houve a necessidade da construção de novas salas de aulas, o que ocorreu no ano de 1993, a escola passa a ter um total de dez salas. Com o término de seu mandato em 1997, o professor P relatou o ocorrido.

> Tirei uma licença prêmio, a fim de iniciar um curso superior em uma faculdade particular da capital, comecei cursando Pedagogia, mas no decorrer do curso mudei para outro, pois, nessa época a Pedagogia estava em decadência, caindo... Então achei melhor mudar para [o curso] de Matemática” (Narrativa do Senhor P, 2016).

[1]Grifo do autor.

Assim como escreveu NÓVOA (2007).

> O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (NÓVOA, 2007, p.17).

Para continuar a estudar, depois do término da licença, o professor P disse que: "pedi para reduzirem minha carga horária para vinte horas semanais. Nesse período [em que não fui diretor], a pessoa que assumiu a direção da escola extinguiu o terceiro turno, colocando fim ao ciclo completo do ensino do primeiro grau" (Narrativa do senhor P, 2016).

No ano de 2005 o professor P foi eleito diretor da escola, sendo reeleito outras vezes, ocupando o cargo até o ano de 2010.

No ano de 2006 a Escola Francisco Pedroso da Silva não tinha salas de aulas suficientes para atender a demanda do novo Ensino Fundamental de nove anos, isso fez com que o diretor P buscasse uma solução emergencial, a saída encontrada foi.

> Solicitar junto à Comunidade Católica São Francisco de Assis, o espaço físico onde são ministrados os encontros de catequese, para servir como salas anexas, funcionou assim pelo período de um ano letivo. No ano seguinte houve um desentendimento entre o administrador da Comunidade Religiosa e eu, por isso tive que encontrar outro lugar para continuar atendendo os alunos. O lugar encontrado foi a escola particular de Ensino Infantil Avó Maria José, localizada no mesmo bairro. Que pelo período de quatro anos atendeu a comunidade escolar, durante esses anos a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá pagou o aluguel desse espaço anexo (Narrativa do Senhor P, 2016).

Em 2010 encerra o mandato de diretor do senhor P, ele volta a lecionar, vindo a aposentar-se no ano de 2014. Segundo ele: "atuei como docente por quarenta e dois anos e dois meses. Vinte anos como diretor, incluindo o tempo em que fui professor e administrador da Escola Rural" (Narrativa do Senhor P, 2016).

Depois de sua aposentadoria o professor P relatou que:

> A Escola ainda passou por algumas modificações como, por exemplo: a construção de uma sala de aula em alvenaria e duas salas móveis, com um custo de construção inferior, mas que mantêm a qualidade exigida para atender aos alunos; a cobertura da quadra poliesportiva; a adaptação dos banheiros para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e banheiros adequados para atender a educação infantil; sala de multimídia; biblioteca; sala de leitura e laboratório de informática(Narrativa do senhor P, 2016).

A horta que teve início na década de 1980 funciona ainda hoje[2].

No ano de 2016 a Escola estava atendendo, aproximadamente, um total de 800 estudantes, distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino). Sendo que pela manhã

[2]Nós constatamos a existência da horta. Mas não tivemos como confirmar que ela seja de uso "escolar comunitário".

tinha oito turmas do primeiro ciclo, quatro turmas do segundo ciclo e uma turma de educação infantil. À tarde eram nove turmas do primeiro ciclo, três turmas do segundo ciclo e uma turma de educação infantil.

Para atender os dois turnos a escola conta com 71 funcionários distribuídos entre professores, administrativos e apoio[3].

7 Considerações Finais

Nesse estudo podemos destacar a experiência da vida profissional do senhor P F M, sua dedicação à docência e sua luta para conquistar um espaço físico adequado para instalação da escola e dessa formar suprir as necessidades da comunidade em seu entorno. Não podemos deixar de falar do casal dos A, pois foi pelo empenho, dedicação e, principalmente, por terem disponibilizado sua própria residência e o terreno para que as atividades escolares funcionassem de 1972 até o ano de 1980. Essas pessoas fazem e são parte da história de luta e conquista da Escola Francisco Pedroso da Silva.

Destacamos a importância histórica da escola, pois na região é uma das primeiras, ela contribuiu e ainda contribui para levar o saber à comunidade, que não para de crescer em seu entorno. Muitas crianças que em um passado não muito distante, passaram por suas carteiras, dando seus primeiros passos na vida escolar, dentre elas algumas, hoje, já adultas e com formação acadêmica, prestam serviço na unidade de ensino, e tantas outras que ascenderam profissionalmente, revelando assim o caráter da função social da escola, ou seja, contribuir para formação de cidadãos.

Experimentamos as dificuldades enfrentas por um pesquisador em coletar dados e documentos necessários para a reconstrução de um determinado período histórico, por outro lado oportunizamos que algumas pessoas oralmente rememorassem suas lutas e conquistas para garantirem o direito ao saber de outras.

Concluímos que foi válida essa experiência, pois possibilitou nosso contato com pessoas e lugares, sendo alguns somente vestígios do que dantes era a escola, também agregamos conhecimentos até então desconhecidos e dessa forma valorizaremos ainda mais o trabalho de um historiador, porque constatamos empiricamente não ser fácil contar a história.

[3] Essas informações carecem ser confrontadas com o PPP.

Referências

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto. 2 ed. Editora Porto Editora., 2007.

Anjos, Francisca dos. **Francisca dos Anjos**. Narrativa [nov. 2016]. Entrevistadores: J. Galdino; J. Pontes e R. Filho. Cuiabá: UFMT, 2016. Celular. Narrativa concedida aos alunos do segundo ano vespertino do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, n. 17, 2001, p.153-176. Editora da UFPR

FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.); ABREU, Alzira Alves de... [et al]. **Entrevistas: Abordagens e usos da história oral**. Editora Ed. da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1998.

Melo, P. Fernandes de. **P. Fernandes de Melo**: narrativa [nov. 2016]. Entrevistadores: J. Galdino; J. Pontes e R. Filho. Cuiabá: UFMT, 2016. Celular. Narrativa concedida aos alunos do segundo ano vespertino do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso.

Disponível em: <http://www.escol.as/258695-emeb-francisco-pedroso-da-silva>. Acesso em 10 de julho de 2017, às 12 horas.

ESCOLAS MISTAS MATO-GROSSENSES NO INÍCIO DA REPÚBLICA (1889-1910)

Michelli Sampaio Tunes Porto - michi_sampaio@hotmail.com

Sabrina dos Santos Bastos Pineli - bastossabrina1990@outlook.com

Sandra Jung de Mattos - sandrajmattos@gmail.com

Resumo: Nos anos iniciais da República, 1889 a 1910, o estado de Mato Grosso encontrou-se diante da necessidade de reformas da Instrução Pública que pudesse atender a escolarização da população como preconizava o novo regime. Com objetivo de analisar o processo de instalação das Escolas Mistas mato-grossenses temos como fontes da pesquisa, o Decreto n° 10 de novembro de 1891 e Decreto 68 de 20 de junho de 1896, Relatórios da Instrução Pública do ano de 1889 e 1908 e Mensagens do Presidente do Estado de Mato Grosso, coletadas do Arquivo Público de Mato (APMT) e no *Center for Research Libraries*. Traçamos um quadro das escolas mistas e sua organização no Estado de Mato Grosso. Podemos constatar que o processo de divisão nas escolas mistas mato-grossenses configuraram um novo olhar sobre a instituição escolar.

Palavras-chave: Escolas Mistas. Instrução Pública. Instituição Escolar.

1 Introdução

Esse artigo tem o objetivo de apresentar as escolas mistas em Mato Grosso no período de implantação da República nos anos de 1889 a 1910, considerando os Decretos n° 10 de novembro de 1891 e o Decreto 68 de 20 de junho de 1896 e os relatórios da Instrução Pública do ano de 1895 e 1908 período. Tem por finalidade expor, ainda que, de maneira parcial, a presença das escolas mistas no âmbito educacional no estado de mato-grossense.

Abordamos o processo de instalação das escolas mistas, analisando como foram organizadas para atender ambos os sexos em meio às reformas políticas e governamentais que se dava em Mato Grosso entre os anos de 1889 a 1910. A análise foi realizada a partir de fontes documentais históricas.

Dario Ragazzini (2001) mencionou que as fontes portam a identidade e a autocompreensão da pesquisa histórica, é o único contato com o passado que permite formas de verificação "a fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar *conhecimentos acertados* sobre o passado". (RAGAZZINI, 2001, p. 2).

Cynthia Greive Veiga (2011) expôs que a escola elementar no Brasil não foi supostamente uma invenção da República, pois o país já acumulava experiências, ainda que de forma precária, do Império. Já se falava, em parte se fazia, uma instrução pública de caráter leigo, gratuito e obrigatório. Com o advento da República, em todo o país ocorreram reformas da instrução pública, voltada para a transformação dos indivíduos e da sociedade, como um modo de qualificação social.

> Entretanto, diferentemente do Império, a atuação republicana teve uma característica reformista intensa, pois seus esforços se voltam para a reforma das instituições e para a ideia do seu potencial reformador dos indivíduos e da sociedade, pensamento esse que esteve, por exemplo, na origem da estruturação dos grupos escolares (VEIGA, 2011, p.155).

De acordo com o Decreto 10 de 7 de novembro de 1891 de Mato Grosso, a organização do ensino primário seria leigo, gratuito e obrigatório e as escolas mistas se organizavam para atender meninas e meninos. Houve a exclusão do ensino do catecismo e a obrigatoriedade do ensino dependia do recenseamento que até então não era feito.

No contexto de instalação das escolas mistas nas instituições educativas existentes em Mato Grosso observamos a importância dessa análise, uma vez que permite "o registro de conhecimento do passado, problematização do presente e perspectivação do futuro" (MAGALHÃES, 2004, p. 62).

> [..] à noção de instituição corresponde uma memória, um historicismo, um processo histórico, uma tradição, em permanente atualização - totalidades em organização. Na relação pedagógica, a idéia de instituição consagra o dado, o instituído, mas evolui e transforma-se pelo processo educativo. (MAGALHÃES, 2004, p. 62).

Desse modo, procuramos descrever as escolas mistas e seu funcionamento nos anos de 1889 a 1910, a partir da análise do Decreto n° 10 de 1891 e do Decreto n° 68 de 1896, bem como mensagens dos presidentes do estado e relatórios da instrução pública. No percorrer da análise, procedemos a um levantamento de como era organizado as escolas mistas neste período, assim como a quantidade de escolas que existiam no período proposto.

2 A Educação nos primórdios da República

A República brasileira configurara-se, portanto, perante um novo olhar, nova forma de dirigir o estado, sob os ideais nacionalistas de ordem e progresso. Em relação à educação, ainda assim, em conformidade com a Constituição Brasileira de 1891, apenas o Ensino Superior era de

responsabilidade da esfera federal, os demais níveis de ensino eram de responsabilidade dos estados e municípios (BRASIL, 1891).

Neste período, prevalecia um tempo de mudanças na sociedade brasileira. Herdava-se do Império uma situação de crise, principalmente estruturais, de saneamento básico, saúde pública, de transporte, distribuição de renda e falta de alimentação que afetava a organização da instrução pública. A República encarou a escolarização da população como um marco que dividiria o passado, com a "instrução do povo o instrumento básico para o progresso do país" (VEIGA, 2007. p. 242).

Mato Grosso, conforme Gervásio Leite (1970) ao anteceder a República, tinha uma vasta área de 1.477.041 km^2, quase despovoada, uma população de 80.000,00 habitantes, distribuídos, segundo ele, por 10 municípios na época, muitos distantes uns dos outros, praticamente não existiam estradas, telégrafos, poucas cidades e as pessoas se distribuíam em fazendas e espaços isolados.

A Constituição Brasileira de 1891 delegou a responsabilidade da organização da instrução básica ao estado. Com todas as dificuldades herdadas do império, da precariedade da instrução pública, como descrito por Nilce Vieira Campos Ferreira e Josemir Almeida Barros (2015), os primeiros anos da República mato-grossense eram de inquietudes diversas: a falta de mestres e o ensino era ministrado em quaisquer locais nos quais fosse possível. Com isso, as reformas aconteciam sob o contexto de uma infraestrutura precária, os materiais didáticos eram escassos, a maioria dos professores eram leigos e não habilitados para o exercício do magistério (FERREIRA; BARROS, 2015).

O Decreto n°.10 de 7 de novembro de 1891 foi promulgado pelo Presidente Manoel José Murtinho, estabelecendo a organização da educação mato-grossense nos níveis primário e secundário. O primário era ministrado em escolas distribuídas em diversas locais do estado e o ensino secundário no Liceu da Capital. O ensino primário deveria ser leigo, gratuito e obrigatório.

Segundo Gervásio Leite (1970), o regulamento estipulou a reforma sem determinar como a instrução se faria no amplo espaço da região mato-grossense, como se a obrigatoriedade do ensino pudesse resolver o problema de frequência dos alunos neste contexto, desconsiderando fatores como as distâncias geográficas, a inexistência de escolas, de materiais escolares, de recursos humanos com a formação adequada, entre outros desafios que perpassavam a execução do regulamento.

O mesmo regulamento dividiu as escolas primárias em três classes e estabeleceu um padrão para esta divisão: 3° Escolas de Capital: tantas quantas fossem necessárias para cada sexo; 2° Escolas das vilas ou cidades, "que forem sede de comarca" – uma pelo menos para cada sexo;

1° classe – todas as outras escolas, havendo uma em cada localidade, onde se ministrará para ambos os sexos, regida de preferência por professora.

> Artigo 30º – As escolas primárias serão dividias em três classes:
>
> Pertencem à 3ª classe, as escolas da capital, onde haverá para cada sexo tantas quantas forem necessárias;
> Pertencem à 2ª classe, as escolas das vilas ou cidades que forem sede de comarca, onde haverá pelo menos uma para cada sexo;
> Pertencem à 1ª classe, todas as outras escolas do Estado, só podendo haver uma em cada localidade, e nelas se ministrará o ensino a alunos de ambos os sexos, sob a regência de um só professor, que será de preferência, uma senhora.
> Artigo 31º – Para a regência das escolas de 2ª e 3ª classes[fl.28] do sexo masculino serão também preferidas as senhoras, em igualdade de condições.
>
> Artigo 32º – Em todas as escolas do sexo feminino poderão ser admitidas crianças de outro sexo, de 6 a 10 anos de idade, mediante prévia autorização do Diretor Geral, sendo acomodadas de modo que fiquem completamente separadas pelo sexo.
>
> Artigo 33º – O número máximo de alunos frequentes, que poderá admitir uma escola, é o de cem (MATO GROSSO, 1891).

No Parágrafo único deste mesmo Decreto verificamos a divisão entre os meninos e as meninas na instituição das escolas mistas. "§ Único: Nas escolas mistas a sessão da manhã será destinada às meninas, e a da tarde aos alunos do sexo masculino" (MATO GROSSO, 1891). Ou seja, na prática, meninos e meninas continuavam separados, ainda que frequentando a mesma escola, meninas e meninos não se encontravam, uma vez que estudavam em períodos distintos.

O Decreto n°.10 de 7 de novembro de 1891, esteve responsável por ditar a organização educacional da época, sendo ele o documento oficial, que deveria ser analisado e seguido pelas instituições que ofereciam a educação primária e secundária. O Decreto trazia em seu corpo várias medidas de funcionamento que serviam para nortear a equipe gestora. Esse documento teria sido substituído pelo Decreto 68 de 20 de junho de 1896.

A Lei 152 de 16 de abril de 1896, regulamentada pelo Decreto 68 de 20 de junho de 1896, pelo Presidente Antônio Correia da Costa, decretou mudanças em relação ao ensino primário e secundário. A partir desse Decreto tanto o ensino primário quanto o secundário deveriam ser custeados pelos cofres públicos estaduais para todas as pessoas de ambos os sexos, sem distinguir classe e origem, como podemos confirmar no Artigo 1º, da Lei.

> Artigo 1º - A instrução pública do Estado de Mato Grosso se divide em primária e secundária. É ministrada à custa dos cofres públicos estaduais a todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem". (MATO GROSSO, 1896).

O ensino primário de acordo com o Artigo 2° do Decreto n° 68 de 1896, foi dividido em elementar e complementar. A primeira seria obrigatória para crianças de 7 a 10 anos, isentados a frequência nas condições previstas no Decreto.

> Artigo 4°- § 1º - Que no seio da família, ou em aula particular, recebem eles o ensino exigido por este Regulamento, ou então; § 2º - Que seus filhos e tutelados têm moléstia ou defeito físico que os inibe de freqüentar a escola" (MATO GROSSO, 1896).

Verificamos que obrigatoriedade da frequência às aulas se restringia aos meninos, mas as escolas seriam para meninos e meninas. Para os meninos seriam os professores responsáveis e para as meninas seriam professoras conforme Artigo 8º e 9º do Decreto nº 68/1896.

> Artigo 8° - A obrigação da freqüência da escola elementar, restringe-se aos meninos residentes dentro do circuito traçado pelo raio de um quilômetro medido da sede da escola.
>
> Artigo 9º - Haverá escolas elementares para meninos e para meninas, sendo aquelas regidas por professores e estas por professoras, exceção da última parte do Artigo 353º deste regulamento (MATO GROSSO, 1896).

O ensino complementar seria a sustentação do ensino primário, seriam criadas escolas, separadas por sexo na capital e nas cidades principais.

> Artigo 12º - A escola complementar é livre e constitui a chave do ensino primário.
>
> Artigo 13º - Haverá cadeiras de ensino complementar para cada sexo separadamente; e nas cidades que estejam nas condições da última parte do Artigo 2º, nas quais não possa haver duas cadeiras, se estabelecerá de preferência uma para o sexo masculino (MATO GROSSO, 1896).

Interessante notar que as escolas voltavam a ser determinadas a separação por sexo, mesmo diante de um novo Regulamento, a preferência ao ensino era dada aos meninos. As meninas quando inseridas lhe eram em períodos distintos e com disciplinas específicas relacionadas aos afazeres domésticos, como os trabalhos manuais de agulhas e corte.

3 Regulamentação das Escolas Mistas

Desde o início da república, verificou-se a presença das escolas mistas a partir da organização das escolas de 1º e 2º grau por idade e por sexo. As escolas primárias do 1º grau poderiam admitir alunos de 7 a 13 anos de idade e as de 2º grau de 13 a 15 anos, distinguindo umas das outras por sexo, masculino e feminino, mas admitiam a frequências de meninos até 8 anos em escolas do 1º grau do sexo feminino. Notamos a configuração de uma nova escola, ao

mencionar que os meninos poderiam frequentar, até determinada idade, as escolas do sexo feminino.

Segundo Eliana Nunes da Silva (2017), o Estado de São Paulo foi o precursor do modelo educacional de escola mista que se replicou e espalhou pelo país, entretanto, segundo a autora "poucas visibilidades tiveram, possivelmente em razão de sua representação negativa" (SILVA, 2017, p.4), além das resistências para sua efetivação e aceitação.

Em Mato Grosso as escolas mistas na República iniciaram-se com o Regulamento de 17 de setembro de 1872. No Artigo 7°, capítulo 1°, podemos perceber que as aulas eram ministradas, do ensino primário em escolas públicas para ambos os sexos, em espaços e períodos diferentes, vemos iniciar o processo de inserção das escolas mistas. Mas um longo percurso para que de fato pudessem acontecer o que estava sendo decretado no papel.

> A respeito das escolas mistas, os autores reconheceram que a educação primária dada em comum aos dois sexos contribuía poderosamente para o desenvolvimento da nação, mas crêem que sua adoção no Brasil poderia produzir males consideráveis, por causa dos vícios de educação doméstica e a ausência de sentimentos religiosos (ALMEIDA, 1989, p. 153).

As escolas deveriam corroborar na universalização e democratização do ensino no início da República, e as reformas previam "abertura de escolas destinadas aos dois sexos, porém regidas separadamente, o que obrigava a existência de duplo espaço físico, dupla mão-de-obra, duplo material escolar, duplo mobiliário e duplo salário" (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p.111).

Além dessas questões, o ensino misto era uma forma de ampliar e atender obrigatoriedade do ensino, diante da dificuldade financeira que os cofres provinciais enfrentavam, ao contrário do sistema de ensino para ambos o sexo que dependia de um maior custo (SÁ; SIQUEIRA, 2006).

4 O Decreto 10: Os meninos e as meninas nas escolas mistas

Foi com o advento da República que o poder público assumiu a responsabilidade de organizar e manter integralmente as escolas com o objetivo de difundir o ensino a toda a população (SAVIANI, 2005, p. 10).

O novo regime foi implantado, em uma sociedade fragmentada. As decisões políticas eram tomadas sem envolvimento da sociedade, mas não se diferenciaram das que já vinham sendo praticadas e herdadas do império, e "a República deveria marcar uma ruptura. Entretanto, a curto prazo, o novo sistema demonstrou a permanência de práticas políticas e institucionais há muito existentes no Brasil" (FRANCO, 2007, p. 22).

Percebemos no Regulamento n° 10 de 7 de novembro de 1891, que a organização das as escolas mistas foram separadas por sexo masculino e feminino. Pela manhã, aulas seriam ministradas para meninas enquanto o período da tarde seria destinado para os meninos. "§ Único:

Nas escolas mistas a sessão da manhã será destinada às meninas, e a da tarde aos alunos do sexo masculino" (MATO GROSSO, 1891). Portanto, continuavam os meninos e meninas estudando separadamente.

O Decreto de n° 68 de 1896 também manteve a organização das escolas mistas separada por sexo e período. Conforme o Artigo 8°, as escolas eram organizadas em elementares para meninos e para meninas, sendo a dos meninos regidos por professores e as meninas por professoras. No Artigo 13°, foram designadas cadeiras para professores para o ensino complementar para cada sexo separadamente, e nas cidades nas quais não era possível ter duas cadeiras, a preferência era dada para o sexo masculino.

Segundo o Decreto n° 68 de 1896, deveriam existir escolas elementares ou de primeiro grau em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, e complementares ou de segundo grau na Capital e cidades principais, sendo o ensino elementar obrigatório para todas as crianças de sete a dez anos de idade e o ensino complementar livre e ministrado no Liceu Cuiabano com idade de pelo menos quatorze anos. Conforme o Artigo 17°, "nenhum aluno será matriculado em escola complementar sem que tenha exame de provecção nas matérias do curso elementar; e nenhum indivíduo será matriculado em escola elementar, sem que tenha a idade completa de seis anos" (BRASIL, 1896). Notamos que a idade e aprovação das matérias do curso elementar eram critérios para a matrícula na escola complementar.

Entre os anos de 1889 a 1910 é possível notar o aumento gradativo das escolas mistas, conforme verificado nos relatórios de instrução públicas do Estado de Mato Grosso.

Quadro 01: Escolas Mistas no período de 1889 a 1910

Ano Relatório da Instrução Pública	**Quantidade de escolas mistas**
1889	5
1892	5
1893	10
1895	14
1896	16
1898	27
1902	35
1905	20
1907	26
1908	48

1910	33

Fonte: Relatórios da Instrução Pública de 1889 a 1910[1].

Segundo o Relatório da Instrução Pública de 1908, apresentado ao Coronel Paes Leme de Souza Ponce, Presidente do Estado de Mato Grosso pelo secretário Dr. Estevão Alves Corrêa, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, o ensino nas escolas mistas seria ministrado nas localidades de inferior categoria, ao contrário das pessoas que moravam nas vilas e freguesias na qual o ensino era ministrado em escolas distintas para cada sexo.

> A Instrução Pública primária no Estado, continua dividida em elementar e complementar, existindo escolas de uma e de outra categoria na Capital e cidades principais do Estado. Nas vilas e freguesias o ensino é ministrado em escolas distintas para cada sexo e em mistas nas demais localidades, de inferior categoria (CORRÊA, 1908, p. 1).

Podemos ponderar que as escolas de inferior categoria seriam aquelas que estariam alocadas em locais de difícil acesso, distantes das vilas e freguesias.

Oportuno destacar no Artigo 32°, do mesmo Decreto, que "em todas as escolas do sexo feminino poderão ser admitidas crianças de outro sexo, de 6 a 10 anos de idade, mediante prévia autorização do Diretor Geral, sendo acomodadas de modo que fiquem completamente separadas por sexo" (MATO GROSSO, 1891).

A preferência na regência das escolas mistas era dada às professoras, no entanto, segundo a Mensagem Presidencial de 13 de maio de 1895, de Manoel José Murtinho, a regência nas escolas para crianças do sexo masculino deveria ser dada aos professores, pois as professoras, por falta de preparo, não conseguiam lidar com meninos.

> [...] é a de exigir que as escolas de instrução primária para o sexo masculino sejam exclusivamente regidas por professores, visto como as senhoras, por falta do preciso preparo entre nós, bem como da indispensável energia para lidar com os meninos, não tem provado bem na regencia de taes cadeiras, dando lugar a que escolas publicas de semelhante classe sejam pouco frequentadas (MURTINHO 1895, p.10)

Um dos motivos citados na mensagem presidencial de 1895, sobre a falta de professores exercendo o professorado, era devido aos baixos vencimentos recebidos, sendo inadmissível que homens habilitados procurassem o magistério público para fazer carreira, ao contrário das mulheres que pela condição do sexo poderiam viver com menores vencimentos, atribuindo assim um descredito do ensino oficial.

[1] Quadro elaborado pelas autoras a partir de Relatórios da Instrução Pública consultados no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT).

5 Considerações

Podemos constatar que entre os anos de 1889 a 1910, houve um aumento gradativo de instalação das escolas mistas.

O processo de divisão nas escolas mistas de meninas e meninos, em períodos diferentes, configurava um novo olhar sobre a instituição escolar, a inserção das mulheres no espaço também frequentado por homens. A organização das matérias nos respectivos programas se diferenciavam para meninos e meninas.

Nas escolas, verificamos ainda que meninas eram educadas para se responsabilizarem pela higiene dos espaços domésticos, pelas atividades domésticas como bordar, costurar, cozer, pela proteção e perpetuação dos valores morais, pelo zelo da honra familiar e pela sua postura em sociedade.

Embora, tenhamos identificado a existência de escolas mistas em Mato Grosso, comprovamos que na prática prevalecia a divisão das escolas por sexo e separados por período. As meninas, contudo, recebiam uma instrução diferente dos meninos, como comprovado nas matérias descritas nos regulamentos.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil** (1500-1889). Trad. Antonio Chizzoti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP /MEC, 1989.

BRASIL. Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891.

CORRÊA, Estevão Alves. Relatório apresentado ao Coronel Paes Leme de Souza Ponce. Cuiabá, 22 de abril de 1908. Presidente do Estado de Mato Grosso.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; BARROS, Josemir Almeida. Instrução pública no início da República: Mato Grosso e Minas Gerais no fim do século XIX e início do século XX (1889-1906). **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 15, p. 156-181, 2015.

FRANCO, Gilmara, Yoshihara. **A construção da identidade Mato-grossense na escrita de Virgílio Correa Filho – 1920 – 1940.** 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História. Universidade Federal de Grande Dourados. Dourados. 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso.** Goiânia: Editora Rio Bonito, 1970.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MATO GROSSO. Governo. **Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província.** Cuiabá, 17 set. 1872. APMT - Livro n. 2016 B.

MATO GROSSO. Governo. **Decreto nº 10 de 07 de novembro de 1891**. APMT – Livro de Leis e Decretos – 1891.

MATO GROSSO. Governo**. Decreto nº 68 de 20 de junho de 1896**. APMT – Livro de Leis e Decretos – 1896.

MATTOS, Sandra Jung de; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Mato Grosso (1889 a 1910): Instrução Pública e o ideal de educação da mulher republicana. In:** Seminário Educação 2016.

MURTINHO, Manoel José. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso. 13 de maio de 1895**. Cuiabá. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da educação? Trad. Carlos Eduardo Vieira. EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, Pr. N. 1, jan. 2001.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, M. S. Coeducação, gênero e direitos civis. In. PALHARES SÁ, N.; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira.; REIS, Rosinete Maria dos. (Orgs.). Instantes e Memória na História da Educação. Brasília, DF: Inep: Cuiabá: EdUFMT, 2006, p. 107-123

SAVIANI, Dermeval (2005). "História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa". In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, Autores Associados, p. 1-29.

SILVA, Eliana Nunes da Silva. **Escola Mista na República: um lugar na sombra da história educacional.** Rev. Bras. hist. educ., Maringá-PR v. 17, n. 1 (44), p. 266-288, jan./mar. 2017

VEIGA, Cynthia Greive. **A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais.**Rev. Bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. Editora Ática, São Paulo. 2007

ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO GRUPO ESCOLAR ESPERIDIÃO MARQUES: VIVÊNCIAS E OLHARES

Adriane Cristine Silva.(Escola Estadual“13 de Maio”) - adrianecristine2011@gmail.com

Resumo: As instituições escolares assim como as pessoas possuem memórias, que se constituem e se transmitem de uma geração para outra. Desta forma tendo por finalidade compreender a organização escolar da cidade de Cáceres, e estabelecer das representação a partir de sujeitos e jornais, que se remetem a este Grupo Escolar. Apresentamos algumas considerações, com o objetivo de investigar como a escola aparece nas representações de ex-alunos,em notas de jornais, e nas poesias de memorialista. E ainda através de um estudo que compreenda o cotidiano escolar na cidade de Cáceres a partir deste grupo escolar . Valendo se da história oral como metodologia para coleta e análise dos dados cotejada com a documentação dos Arquivos Permanente dessa escola, Arquivo Público e arquivos pessoais, por meio de entrevistas abertas a sujeitos que tiveram parte de sua carreira escolar nesta instituição de ensino. Ainda assim destacamos a necessidade de como o pesquisador deve analisar as fontes disponíveis nos arquivos e cuidarmos com as armadilhas do olhar ideológico. Com este estudo busca compreender e aprofundar o estudo sobre a história dessa instituição educativa, na cidade de Cáceres e contribuir com a análise do cenário educacional no Estado de Mato Grosso.

Palavras – Chave: História das Instituições Educativas. Memória. Grupo Escolar.

1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar a representação que constitui o imaginário de ex alunos do grupo escolar cacerense , no período de 1910 a 1947. Para tanto utilizaremos como referência a bibliografia impressa e/ou eletrônica que abordam a história da educação no Estado de MatoGrosso no referido período e também produções locais tido como memorialistasdados cotejada com a documentação dos arquivos permanente dessa escola, arquivo público e arquivos pessoais, por meio deentrevistas abertas a sujeitos que tiveram parte de sua carreira escolar nesta instituição de ensino.

Com opropósito de estabelecer uma abordagem temática acerca da História das Instituições Escolares em geral, e do Grupo Escolar Esperidião Marques, em particular, recorremos às reflexões de Burke, Hobsbawm, Thompson. De forma que seja possível constituiras circunstâncias gerais e particulares na tessitura deste trabalho.Através de abordagens inovadoras e mais recentes acerca da história das instituições escolares, devemos destacaras análises de Bencostta (2002); Camargo (2000); Faria Filho (2004); Siqueira (2000); Souza (1998); Vidal (2005).

Devemos considerar ainda o recorte temporal que envolve o períodocompreendido entre 1910-1947, a qual foi utilizado para tecer a Dissertação defendida no programa de pós graduação em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Erigiu-se assim uma escola que serviu de instrumento difusor do ideário de modernização e de progresso proposto pelo regime republicano, inaugurado em 1913. A análise envolve, portanto as dimensões históricas da escola e da cidade, considerando sua localização (fronteira Brasil-Bolívia), e, sobretudo suas formas de representação municipal e de relações sociais aquilatadas por um regime pautado na civilidade, civismo, higienização, e nas personagens que contribuíram para a escrita deste trabalho e principalmente que fazem parte da composição da história da escolar,

> As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, emesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17).

Das representações propostas com leituras em Chartier compreendemos como a acumulo de contribuições de vários itens para compor o quebra cabeça da história da educação em Mato Grosso, e em específico nacidade de Cáceres. Cujo Grupo Escolar criado em 04 de fevereiro de 1912, com o nome de Grupo Escolar Costa Marques, enquantoobjeto de estudo. Cuja construção inicia-se em 1913 e é encerrada em 1920, e passa a chamar Grupo Escolar Esperidião Marques. Que se constitui com suas especificidades percebidas no entrelaçamentos dos dados arrolados na pesquisa.

2 Os atores: Docentes e funcionários

Nas listas por nós definidas, a partir dos jornais, dos relatórios edos ofícios, listamos os nomes de alguns dos funcionários e principalmente dos colaboradores, para a realização do processo educacional, no período de 1910 a 1947. Nessa listagem detectamos pessoas cujas trajetórias de vida foram dedicadas à educação no Estado de Mato Grosso, a exemplo do professor José Rizzo, que migrou de São Paulo para o Estado de Mato Grosso, com o objetivo de contribuir com o projeto de institucionalização do ensino primário em Mato Grosso, e de materializar os princípios republicanos por meio da modernização do ensino.

Outro exemplo refere-se ao cuiabano Demétrio da Costa Pereira, que desempenhou por alguns anos o cargo de Diretor do Grupo Escolar “Esperidião Marques,” além de ter

sido professor, advogado e jornalista. Filho do Brigadeiro Domingos João da Costa Pereira e de Saturnina Costa Pereira, nasceu em Cuiabá em 27 de dezembro de 1872.

Destaca-se também o cacerense Dormevil Malhado da Costa e Faria, cacerense filho de Joaquim da Costa Faria e Isaura Malhado da Costa e Faria. Foi aluno do Colégio Bispo Dom Galibert, cursou o Secundário na Capital Cuiabá e fez o Curso Superior na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Formou-se Farmacêutico Químico em meados de 1916, e assumiu a direção do Grupo Escolar Esperidião Marques.

No Quadro1, observa-se uma relação de constituída por professores que assumiram o cargo de Diretores, e Inspetores que atuaramnas mais diversas atividades no Grupo Escolar Esperidião Marques no período de 1906 a 1935.

QUADRO 1. Quadro de Pessoal administrativo do GEEMG: 1906-1909

Administração		
José Rizzo	Diretor	1912
Demétrio Da Costa Pereira	Diretor – Inspetor	27-04-1920
Astor de Lima Avessa	Diretor	-
Dormevil Malhado da Costa	Diretor	-
Antonio Correa do Couto	Diretor	-
Julio Viegas Muniz	Diretor	1932
José Loreto de Arruda	Diretor	1947
Venâncio José da Silva	Inspetor	29-09-1906
João Francisco de Lima	Porteiro	19-03-1912
Benedito Pinto de Oliveira	Porteiro	10-01-1917
Dionísio L. Xavier	Servente	1920
Albertina do E. Santo	Servente	1925
Manoel André da Guia	Servente	1929
Sebastião Eloy da Silva	Servente	1930
Marciano Pereira Santiago	Servente	1935

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso (2010). **Organização:** Silva (2010).

Ainda definimos também o nome de serventes e porteiros. Todos os citados são atores sociais que vieram a lume a partir ofícios para licenças médicas, férias e Atas de Concurso público para provimento de vagas de Instrução Primária. Consta a seguir, uma

das Atas dos Exames de Concurso realizados com objetivo de provimentos das cadeiras vagas de Instrução Primária no Grupo Escolar de Cuiabá, e de São Luiz de Cáceres:

A Ata registra o momento em que o professor Alfredo José da Silva, realizou o concurso para ocupar uma das cadeiras vagas na cidade de São Luiz de Cáceres. Anos mais tarde na Portaria nº 33 da Instrução Pública de Mato Grosso de 17 de maio de 1933, registrou a concessão de licença à normalista Rita Caldas Castrillon, de acordo com o Livro do código 16, Instrução Pública: 003- 044.

No documento transcrito, consta a professora Rita Caldas Castrillon em solicitação de licença embora fosse adjunta interina, e em substituição neste período, outra professora adjunta tenha sido contratada. Vale destacar por estes pedidos de solicitações a Instrução Pública mostra a movimentação dos personagens do Grupo Escolar Esperidião Marques.

No que consta o quadro de docentes que realizaram atividades no Grupo Escolar Esperidião Marques no período de 1909 até 1935, os quais eram classificados entre interinos e efetivos. Interinos eram os professores que prestavam serviços por um determinado tempo na Instrução Pública, em caráter de substituição a um efetivo, ou assumindo uma turma de alunos durante um ano letivo inteiro, por concurso realizado pela Instrução Pública em Mato Grosso.

Percebe-se nos documentos da Instrução Pública os pedidos de aumento de salário de professore com destaque para o caso da professoraDelmira de Souza Canavarros, ingressante no serviço público a partir do ano de 1925. A referida professora solicitou 10% de adicional em 11 de abril de 1935, dez anos após entrar para a Instrução Pública, mediante requerimento ao Grupo Escolar Esperidião Marques.

Em documentos internos do Grupo, evidenciam-se os movimentos de servidores no cargo de Inspetor, como o Capitão Demétrio da Costa Pereira nomeado em 22 de setembro, e substituído por Venâncio José da Silva em 29 de setembro de 1906. Observa-se no Quadro 8 (p. 138)que Demétrio da Costa Pereira manteve-se no cargo de Diretor no ano de 1920.

3 Os outros atores: A clientela

Embora a ideia tenha sido trazer a modernidade para o interior do país, estes estabelecimentos educacionais se voltavam a atender o segmento dominante ou a classe média local, as quais poderiam custear seus filhos na escola. Entretanto, frequentavam a

escola todos os alunos dos distintos segmentos sociais. Para atrair esta clientela mais pobre, os dirigentes escolares, com a ajuda dos professores - criaram as caixas escolares.

.

Nas listas de alunos percebemos a nítida separação entre meninos e meninas, haja visto que até mesmo no período de intervalo das aulas eles se mantinham separados. O pátio era separado, assim como as sessões ou espaços do grupo escolar. No caso do GEEM é bem clara a essa separação a partir da observação da planta baixa da estrutura Grupo Escolar Esperidião Marques.

Cabe ressaltar que a escola, apesar de seu caráter austero e de submissão, era um espaço dinâmico de lazer, de atividades lúdicas, traquinices e de crianças travessas. Essas crianças, conforme já assinalado, precisavam ser atraídas para a escola. A evasão ou a ausência explicada pela negligencia dos pais em encaminhar seus filhos para escola era um fenômeno preocupante para os que estavam à frente da política educacional.

Por isso, a criança incorporada ao sistema escolar era continuamente submetida por mecanismos de controles institucionais, com destaque para matrícula, frequência, notas e condutas. Isso explica o motivo pelo qual muitas notas eram divulgadas com formalidade, apontando os primeiros classificados ou o rendimento defasado de outros. Um aspecto interessante refere-se ao fato de que muitas notas eram publicadas em jornais de circulação local.

4 O cenário apresentado pelo rendimento escolar

O modelo de ensino implantadopelos Grupos Escolares dispunha de inovações pedagógicas no que se refere ao aproveitamento. Os rendimentos “aprovados” ou “reprovados” imprimiam efeitos impressionantes entre alunos e pais de alunos, sobretudo quanto à rigidez no padrão de exigência.

No término de cada ano letivo, publicavam-se nos jornais os resultados obtidos pelos alunos, chamados na época de graus. Destacamos como exemplo, a lista das notas obtidas pelos alunos nos exames finais do ano letivo de 1912 do Grupo Escolar Costa Marques.

QUADRO2. 1º ano A: Alunos da Sessão Masculina, regida pela adjunta interina Rita Marques Garcia

Nome	Aprovação	Distinção	Grau
João Ladislau de Carvalho	“	Plenamente	5

João Candido Pinheiro Rego	“	“	4,7
José Florentino Alves	“	Simplesmente	4
Catulino Paes de Arruda	“	“	3,7
HeleodoroVanini	“	“	3
Pedro Arbus Torquato	“	“	3
Jose Jorge da Cunha	“	“	3

Fonte: A Razão (1912). **Organização:** Silva (2010).

QUADRO 3-1º ano**:** Alunos da Sessão Feminina, regido pela adjunta interina Escolástica das Neves Botelho

Nome	Aprovação	Distinção	Grau
Balbina Garcia	“	Plenamente	5
Elzira Garcia de Arruda	“	“	5
Teresa Fontes	“	“	5
Clarice Fanaya	“	“	4
Brígida Benedita Leite	“	Simplesmente	3,5
Lucidia Avelina de Moraes	“	“	3,5
Ana Rita de Oliveira	“	“	3,3
Zulmira Barros	“	“	3
Paulina Enedina da Silva	“	“	3

Fonte: A Razão (1912). **Organização:** Silva (2010).

Ao término de cada ano letivo, os resultados eram divulgados amplamente. A lista das notas obtidas pelos alunos do Grupo Escolar Costa Marques, sobretudo dos exames finais, publicava-se na imprensa local: ‘Amanhã, domingo, o Grupo Escolar desta cidade estará em festas para a distribuição de prêmios e diplomas aos seus alunos. As festas que serão públicas e realizar-se-ão às 9 horas do referido dia, não havendo convites’. Comunicava-se a população da cidade das realizações do GEEM, demonstrando os resultados dos seus alunos à comunidade.

5 Os astros ilustres: Conversações com Natalino Ferreira Mendes (ex-aluno)

Natalino Ferreira Mendes, cacerense, filho de Bertholdo Ferreira Mendes e Anália Trindade Mendes. Nascido em 03 de janeiro de 1924, possuía o grau de instrução médio - ginásio e curso técnico de comércio.

No ano de 1981, Natalino Ferreira Mendes concedeu entrevista ao núcleo de pesquisa UFMT/História Oral (NPHO), representado pelo Professor Dimas S. S. Neves e

seus colaboradores - Ana Paula da Silva Xavier, Nilza L. dos Santos e Shirley L. de Oliveira. Esse material serviu de fonte para a constituição do trabalho *Razão de Estado:* As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859), no ano de 2009, em cujo conteúdo constam detalhes das memórias de Natalino Mendes acerca das punições vivenciadas na vida particular e no sistema de ensino:

> Eu, em casa, não sei como escapei de apanhar. Os nossos pais tinham direito de tudo sobre os filhos. Era famosa a palmatória de cinco furos, chamado bolo. Então todo mundo entrava mesmo. Minhas irmãs, me lembro, já moças apanhavam mesmo, levavam dúzias de bolos, era normal, ninguém achava nada, era justo, apanhava o filho em casa; apanhava o soldado; apanhava o camarada; apanhava o aluno na escola. Quer dizer eram os tempos, tudo era permitido [...] Assim, como era permitido um senhor, ser proprietário de gente [...] escravo [...] deter aquelas pessoas como patrimônio seu [...] (ENTREVISTA, 2002).

Natalino Mendes refere-se à década de 1930 quando se utilizava das velhas "palmatórias" como recurso de memorização, embora os castigos físicos já não fossem permitidos na educação pública mato-grossense, desde o Regulamento da Instrução Pública de 1896 (JACOMELI, 1998, p. 134).

Sobre os alunos, Natalino Mendes fez a seguinte consideração: 'No grupo escolar atendia a todos, geralmente todos iguais. Separavam os meninos e as meninas, até o prédio foi construído para separar e lá no meio tinha um muro, com um portão e um porteiro' (ENTREVISTA, 2011).

A respeito do mobiliário escolar, Natalino Mendes dá conta de que elas eram modernas para a época, encomendadas dos Estados Unidos, de ferro e madeira. Provavelmente se tratavam das carteiras comumente utilizadas, sob diretivas pedagógicas, nas escolas tradicionais, caracterizadas por serem duplas e fixadas no chão.

6 Coadjuvante:Clara Pires Silva (ex-aluna)[1]

Clara Pires Silva, nasceu em Cáceres no ano de 1941 e foi envolvida neste trabalho pelo simples fato de ter sido aluna do Grupo Escolar Esperidião Marques nos idos de 1949. E ainda a partir de um conjunto de fatores como, seu interesse pelo que se escrevia sobre a referida unidade institucional, seus "palpites" irrestritos e suas narrativas espontâneas acerca do Grupo, determinou nossa decisão de coletar seus depoimentos.

[1] Entrevista concedida por Clara Pires da Silva [mãe da autora]. Cáceres, MT, 22 de dezembro de 2010. Nascida em 1941, Clara ainda é moradora de uma rua próxima ao Grupo Escolar Esperidião Marques.

Não podemos deixar de registrar a grande emoção experimentada no momento em desenvolvemos essa atividade com a minha Mãe.

Diante de revelações envolvendo seus desejos de ter frequentado por mais tempo a escola, vi seus olhos brilharem, ora por emoção, ora pelas belas lembranças, quando contou das brincadeiras, das lições. Uma de suas mais surpreendentes constatações foi revelar que em 40 anos não havia percebido detalhes significativos de sua vida escolar. Seu depoimento ocorreu em Cáceres, numa tarde quente de dezembro de 2010.

> **Sobre o grupo escolar**
>
> Essa escola que você está falando era muito grande para o lugar. O grupo escolar muito bonito e a praça muito feia. Eu estudei no grupo escolar, tinha boliviano, o "bugre" (*sic*), e tinha negros. As carteiras eram compridas [...].
>
> **Uniforme**
>
> Usávamos saia vermelha e blusas brancas, e no pé era o que tivesse e eu tinha sapato que meu pai comprava.
>
> **Rotina**
>
> Chegava, rezava dezena de um terço.Cantava hino nacional.Cumprimentava a professora depois do hino, e ai a professora dizia: cada um vai fazer seus deveres [...]Nós estudávamos o ponto. O que é o Brasil [...] (esqueci o resto).
>
> **Punições**
>
> Quem não soubesse de "cor"(decorado) ia ficar de joelho perto de seu Astor.Um dia mostraram uma palmatória, foi só choro por lá.Da quantia de alunos não lembro, mas era bastante.Tinha um banheiro de menina e um de guri e um das professoras.No recreio nós brincávamos de pega-pega (caia, seu Astoresculhambava e depois cuidava do ferimento).
>
> **Brincadeiras**
>
> E nos brincávamos de tirar reza (muitos risos)**.** Onze e meia ia para casa e nos sábados tinha aula até onze horas.
>
> **Materiais didáticos**
>
> Eu tinha livro, caderno que cupim roeu, minha mãe nem cuidou deles e ainda deu para um casal, e olhe que eu ainda cuidei deles no final da vida deles. Mas disso você já sabe (olhos com lágrimas).
>
> **Disciplina**
>
> Se chegava atrasado, o seu Antonio "pica osso" fazia voltar, nem lembro mais o nome dele, mas o apelido era esse (muitos risos...). E ele nem sonhava que nos tinha dado esse apelido para ele.
>
> Nem tinha briga na escola, todos tinham medo do seu Astor. Do corpo docente. O diretor era Astor, e de professora ImeraSenatore, Nair Fanaia, Neide Farias, Terezinha Cuiabano, Teonilla. (SILVA, DEPOIMENTO, 2010).

7 O Grupo na poesia de Paulina Castrillon (ex-aluna)

Paulina Maciel Castrillon nasceu na localidade rural de Bom Jardim, distrito do município de Cáceres - no inverno de 1936, mais precisamente no dia 22 de junho. Paulina

era oriunda de uma família numerosa (doze irmãos), sendo filha de Joaquim Maciel e Ana Magalhães Maciel.

Seu livro, uma bela produção literária de 1999, ganhou o título de "Minhas Recordações de Cáceres". Foi nessa obra que encontramos o poema "O Grupo Escolar na minha Infância", cujos trechos esboçamos no Quadro 11 (p. 147).

Seus anos de estudos no Grupo foram contadospor ela própria: 'Quando eu tinha cinco anos, mudamos para Cáceres, momento em que tive a oportunidade de estudar. A escola escolhida me traz grandes recordações. Foi ali, na Escola de 1º Grau "Esperidião Marques", que aprendi o bê-á-bá' (CASTRILOON, 1999, p. 5).

No Grupo, Paulina estudou até a 4ª série primária, quando retornou para o sítio. Costureira em Cáceres, durante 40 anos de sua vida foi casada com Natalino Castrillon, e teve quatro filhas: Leslie, Denise, Natalie e Maritza.

QUADRO 4. Versos para o Grupo Escolar Esperidião Marques (1999)

O grupo escolar na minha época de infância		
I *O Grupo Escolar tinha bons professores* *D. Delmira, Teonila e Astrogilda* *Todas com grande saber* *Dando aulas para as crianças aprender.* *II* *O nosso diretor do Grupo* *Se chamava Senhor Astor* *Era um homem muito enérgico* *Mas também se fazia de médico.*	IV *Brincava de roda conosco* *Cantava assim com carinho* *E a sua modinha* *Só falava da Rolinha* *"A rolinha fez seu ninho* *Para seus ovinhos chocar* *A cobra veio e comeu* *A rolinha se pôs a chorar* *Mas os ovos que ela comeu* *Ela há de me pagar".* V *Nosso uniforme no Grupo* *Era bem organizado* *O sapato era Ramona,* *Uma alpargata de pano*	VII *Os pontos eram passados na lousa* *E enchiam todos os cadernos* *O tinteiro era para a pena molhar,* *Muito trabalho para nosso olhar.* VIII *O grupo me levou* *Ao cinema poeirinha pra declamar* *Uma poesia muito bela* *Que até hoje me faz lembrar*

III *Cada criança que se machucava* *A brincar lá no recreio* *Cuidava com carinho,* *Não importando de onde veio.*	*Saia vermelha e blusa branca* *E a fita no cabelo.* VI *Lá tinha também a palmatória* *Que as crianças tinham medo* *Quem não sabia a lição* *Apanhava do colega* *E, a mão doía muito.* *A professora em supervisão,* *Sempre de prontidão.*	*"Terra Santa onde Osório e Caxias".* *Deram prova de glória e valor* *Ai quem dera findar os meus dias* *Levando o seu nome e o seu amor.*

Fonte: Castrillon (1999, p. 22).

8 Algumas Considerações

Observamos que, o Grupo Escolar Esperidião Marques desde sua criação em 1912 - até o ano de 1947, data final do recorte - afigurou-se como instituição de séria e importantepara a sociedade cacerense, a despeito de caracterizar-se como escola pública, nacionalista e laica.

Dispondo de prédio próprio, diretor (gestor) e quadro docente permanente para atuar no ensino em séries iniciais, o GEEM desempenhou o papel indispensável para a difusão dos ideais da República. Para cumprir o projeto republicano, a escola adotava procedimentos básicos, alguns deles expressos em códigos de conduta que iam desde práticas diárias em sala de aula, passando por imputação de valores ligados ao amor à família, desprendimento, abnegação, dignidade pelo trabalho, e alcançavam exigências de posturas ou condutas a serem incorporadas fora do âmbito escolar envolvendo disciplina, civismo, polidez, entre outros. Estes valores nacionalistas eram trabalhados dentro da escola traduzidos nos cultos aos símbolos nacionais como hino, bandeira, brasões e cerimônias de homenagens aos vultos históricos brasileiros.

Ao tratarmos o item alunos, estamos nos referindo ao personagem fundamental para a existência do grupo escolar. O aluno caracteriza-se como a alma da escola, ainda que fossem necessários outros elementos de sua estrutura, com a organização institucional, legislações, corpo docente. As crianças que frequentavam o espaço físico do GEEM, eram oriundas dos distintos segmentos sociais. Os depoimentos orais dão conta de que muitos

advinham do campo, das fazendas rurais. Infelizmente, não dispomos dos dados estatísticos para afirmar o quantitativo exato desses alunos.

Fontes e Referências

JORNAL *A RAZÃO*. Cáceres, 01 de dezembro de 1912.

JORNAL *A RAZÃO*. Cáceres, 15 de dezembro de 1912.

JORNAL *A RAZÃO*. Cáceres, 02 de março de 1935.

JORNAL *A RAZÃO*. Cáceres, 02 de fevereiro de 1945.

Bibliografia

ALVES, Gilberto Luiz. Nacional e regional na história da educação brasileira: uma análise sob a ótica dos estados matogrossenses. In: Sociedade Brasileira da História da Educação. (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 163-188.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Repensando o Ensino de História e a criação do fato*. Ensino Contexto. São Paulo, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Editora da EDUSP, 1987.

BUFFA, Ester (2002) citada por WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. In: *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.7, n.22, p. 147-163, set./dez. 2007.

BURKE, Peter (Org.), *Aescrita da história*: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil.* v.1 - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, 179-191 p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHATIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

GATTI JÚNIOR, Décio. A História das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). Novos Temas em História da Educação Brasileira. Campinas: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2002.

JACOMELI,Mara Regina Martins. A Instrução Pública Primária em Mato Groso na Primeira República: 1891-1927. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, 1998.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, jan/jun., p. 9-43, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil e outros estudos*. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1971.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. de Benardo Leitão: 5ed. Campinas. São Paulo: Editora UNICAMP, 2004.

LEITE, Gervásio. *Um século de Instrução Pública.* (História do Ensino Primário em Mato Grosso). Goiás: Rio Bonito, 1970.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

VEIGA, CynthaGreive. FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e Historiografia da Educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 41 p.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. IN: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera T. (Orgs.) A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: UNESP/FCLAR, p. 3-30.

ESTUDO HISTÓRICO DE UMA ESCOLA PARA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: A ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO

Flavia Geane dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Flavia.geane@gmail.com

Resumo: Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo estudar a história da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT). Atualmente conhecida como Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) que ao longo de sua existência vem se tornando referência na educação profissional. Em1968 a escola é elevada a condição de Técnica, impulsionando o desejo de fazer o registro desse novo momento histórico, bem como conhecer as implicações de atravessar os períodos entre a ditadura e a redemocratização do Brasil. O período de estudo abarca trinta e quatro anos, sendo de 1968 a 2002, período em que a escola vigorou com essa denominação. As primeiras informações apontam que a constituição da ETFMT ocorreu como reflexo do contexto político ditatorial do país que elegeu a educação profissional como caminho para cumprir parte importante do projeto de modernização do país. Investindo nas escolas da Rede Federal de Educação Profissional para a consolidação da indústria e o próprio Estado cria suas empresas, estrategicamente direcionadas a induzir o desenvolvimento econômico do país.

Palavras-chave: Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Instituição escolar. História da Educação.

1 Introdução

Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa de mestrado em andamento que busca estudar a história de uma instituição escolar centenária que ministra formação profissional e é referência no cenário educacional no estado Mato Grosso.

Referimo-nos a Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT), atualmente a escola é conhecida como Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Octayde Jorge da Silva e completa 108 anos em 2017, formando profissionais capacitados para responder aos desafios e demandas do mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente se vem se tornando referência na educação profissional no estado.

As informações aqui apresentadas mesclam os trabalhos da pesquisa Nádia Cuiabano Kunze que se dedicou a estudar a história da escola desde de sua gênese em 1909 até 1968. Também utilizamos levantamento bibliográfico das produções existentes, entre livros, Teses e Dissertações por meio de pesquisas em sites buscadores e do site das bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação brasileiros que tratam do assunto. Realizamos também a seleção,

coleta, análise e indexação dos documentos existentes no fundo documental do arquivo da instituição.

2 Ensino Profissional Federal em Mato Grosso

O ensino federal profissional público no estado de Mato Grosso é ministrado pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) criado em 2008. Porém sua gênese remete a 1909 enquanto escola de Aprendizes Artífices, Ao longo de sua existência centenária a instituição passou por diversas denominações que serão apresentadas a seguir.

Iniciamos nossa trajetória com a instalação de uma das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices aqui em Mato Grosso (1909-1941), que em seguida foi transformada em Escola Industrial de Cuiabá (1942-1968), e depois elevada a Escola Técnica Federal de Mato Grosso (1968-2002), transformando-se em CEFET Mato Grosso (2002 a 2008), e em 2008 até a atualidade como Instituto Federal de Mato Grosso.

Em 1968, a escola passa à condição de Técnica. As primeiras informações dessa nova etapa apresentados a seguir.

3 As Primeiras Informações da Escola Técnica Federal de Mato Grosso

Desde o ano de 1963 em que a DEI fez diversas exigências para a elevação da escola para condição de Técnica, a Direção direcionou todos os esforços para cumpri-las. E com a visita do Supervisor das escolas industriais da DEI da quarta região, Rafael Vandolfo, em 31 de maio de 1968, para avaliar as novas condições da escola, que, em resumo, apontou que a escola possuía as condições necessárias para a promoção.

Como consequência da avaliação, foi expedida a Portaria nº 331, de 17 de junho de 1968, que alterava a Portaria nº 239, de 3 de setembro de 1965, estabelecendo a Escola Técnica Federal de Mato Grosso.

Nessa mesma Portaria, foram alteradas as denominações de mais oito escolas da rede. Sendo estas: Escola Técnica Federal de Alagoas; Escola Técnica Federal do Ceará; Escola Técnica Federal do Pará; Escola Técnica Federal da Paraíba; Escola Técnica Federal do Piauí; Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e Escola Técnica Federal de Santa Catarina.

Essas transformações não ocorreram de forma aleatória, eram reflexos do contexto político ditatorial do país que elegeu a educação profissional como caminho para cumprir parte importante do projeto de modernização do país. Tornando a exigência da profissionalização urgente e necessária num período em que a indústria se consolida e o próprio Estado cria suas empresas, estrategicamente direcionadas a induzir o desenvolvimento econômico do país.

Em Mato Grosso, a organização administrativa após a elevação da escola continuou a ser regido pela lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, mantendo sua vinculação ao Ministério da Educação e Cultura e personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. As estruturas físicas foram reaproveitadas da EIC.

Sobre as instalações da escola são formadas pelo bloco principal, composto por três pavimentos com térreo e andares, alinhados perpendicularmente com o conjunto principal, além de outros blocos que comportam as oficinas, laboratórios, gráfica, etc.

✓ Após a expedição da LDB/71, a escola passou a oferecer oensino a nível de 2º grau profissional. Formando profissionais de nível de 2º grau que aplicam os conhecimentos de nível superior, que compreendem supervisionar, controlar e executar os trabalhos técnicos especializados. Essa habilitação de nível profissional traduz o momento político nacional que tinha objetivos de desenvolvimento econômico e industrial necessitando de profissionais habilitados para executar as tarefas pertinentes ao avanço tecnológico para o mercado de trabalho.

A ETFMT em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional passou a oferecer os seguintes cursos técnicos: Estradas, Eletrotécnica, Edificações, Secretariado, Agrimensura, Eletrônica e Telecomunicações. Os cursos que de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC abarcam as áreas de infraestrutura, controle e processos industriais, informação e comunicação e gestão e negócios.

4 Considerações Finais

O presente trabalho apresenta os primeiros resultados da coleta e análise de documentos realizada no arquivo do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, que é uma das ações que compreendem o processo de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Resgatar a história da instituição nos forneceu elementos sobre sua cultura escolar, na condição de técnica, buscando compreender um pouco mais desse universo que compõe a educação profissional. Forneceu também elementos para a área da História da Educação Profissional, que apesar de ser um tema bastante recorrente, os trabalhos na perspectiva histórica ainda possuem poucos trabalhos, em alguns casos, considerando apenas a legislação, sem uma profunda análise de seus impactos e reflexos nessas instituições.

Enfatizamos que nesse trabalho foi possível perceber a relevância que a escola possui no cenário educacional de Mato Grosso, sendo essa posição conquistada não com sorte, mais com esforço e dedicação daqueles que contribuíram na superação das novas configurações que cada momento se apresentavam.

Referências

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)**. 1ª. ed. Cuiabá: CEFETMT, 2006. v. 1. 200p.

_____. **Escola Industrial de Cuiabá**: gênese e organização (1942-1968). 2011. Tese (Doutorado)- Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2011.

Legislação

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Legislação informatizada**.Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Legislação informatizada**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 12 maio, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial n.º 239, de 3 de setembro de 1965. Instruções normativas sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial [dos Estados Unidos do Brasil]**, Capital Federal [Rio de Janeiro], Secção I, parte I, p. 9370, 13 set. 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Ministerial n.º 331, de 3 de setembro de 1965. Altera os itens nº 1, 5, 11, 14, 15, 19, 21, 22 e 23, do inciso II da relação anexa a portaria ministerial n.° 239, de 3 de setembro de 1965, que passarão a ter a seguinte redação. **JMF**/Enc. Arq. Arquivos-nº 13 - serviço de documentação, abril/junho1968p. 210.

EVANGELIZAR, REZAR E EDUCAR: A ATUAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DE CASTRES NO CAMPO EDUCACIONAL EM MATO GROSSO (1904-1971)

Alexandra Lima da Silva- (ProPEd /UERJ)- alexandralima1075@gmail.com

Giuslane Francisca da Silva (ProPEd/UERJ)- giuslanesilva@hotmail.com

Resumo: ACongregação francesa das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres foi fundada na cidade de Castres, na França em 1836 por Emilie de Villeneuve. No ano de 1847 iniciam o processo de expansão para outros continentes, já o início do século XX, especificamente em 1904 chegam a Cuiabá com o intuito de assumirem o educandário Asilo Santa Rita. De lá para cá elas a congregação se expandiu para outras cidades, estados, países e continentes. Para tanto, nesse texto buscamos analisar a atuação das Irmãs Azuis no campo da educação em Mato Grosso, nas instituições educativas sob sua administração. Procuramos entender um pouco do processo de fundação da congregação, da vinda e estabelecimento em Mato Grosso, com enfoque para o funcionamento das instituições educativas sob a direção da congregação.

Palavras-chave: Missões. Instituições Educativas.Educação Religiosa.

1 Introdução

Esse texto elaborado a partir do projeto de doutorado tem como objetivo estudar a analisar a atuação da Congregação francesa das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, em Mato Grosso (1904-1971)[1] no campo educacional.

De antemão trazemos aqui alguns questionamentos: Quais os caminhos percorridos até a fundação dessa congregação? Quais os objetivos que levaram essas e várias outras congregações a empreenderem longas viagens por caminhos desconhecidos? Em que medida elas contribuíram para a sociedade onde se estabeleciam? Por que a Igreja Católica incentivou tanto a vinda de congregações femininas para o Brasil nesse período (início do século XX)? Quais suas contribuições para a educação? Questões essas que buscaremos respondê-las, ou pelo menos sugerir algumas respostas.

[1] O marco cronológico desse trabalho abrange dois momentos chaves na história dessa Congregação; 1904 data da chegada de seis irmãs ao Brasil, mais especificamente em Cuiabá/MT, atendendo ao convite de Pe. Bernand. Já 1971, se refere a fundação do Colégio Notre Dame de Lourdes, que marca também o regresso das irmãs à capital do estado, haja vista terem sido obrigadas a se retirar da capital em 1922.

A Congregação das Irmãs Azuis encontra-se dividida em duas Províncias[2]. Aqui analisamos seu papel no campo educacional no cenário mato-grossense, englobando, portanto, a atuação delas nos colégios fundados e/ou mantidos em Mato Grosso, sendo eles: o Asilo Santa Rita (1892) em Cuiabá/MT, Colégio Imaculada Conceição (1907) em Cáceres/MT, Colégio Madre Luiza Bertrand (1928) em Poconé/MT, Escola Dom Galibert (1935) em Cáceres/MT e o Colégio Notre Dame de Lourdes (1971)[3], em Cuiabá/MT.

A chegada das Irmãs Azuis em Mato Grosso em 1904 se deu no objetivo de assumirem a administração do Asilo Santa Rita, que até então estava sob os cuidados das Salesianas. As Irmãs Azuis permaneceram à frente do Asilo de 1904 a 1922, quando grande parte retorna para a França, em decorrência de um conflito eclesial com o então Arcebispo D. Aquino.

Antes é iniciarmos as discussões sobre a atuação dessa congregação em Mato Grosso, é preciso compreender como se deu o processo de fundação, bem como sua vida para esse estado. A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, mais conhecidas como Irmãs Azuis, foi fundada 1836, na cidade de Castres na França, pela Madre Emilie de Villeneuve[4]. O lema da congregação recém-fundada é *Dieu Seul* (Deus Só). De acordo com as informações levantadas até aqui, Emilie e, posteriormente, as demais irmãs se dedicaram muito às viagens missionárias com o intuito de salvar almas para Cristo. O que constitui segundo, a documentação, um dos fatores que as levaram a vir para o Brasil (BONGIOVANI *et al*, 2004).

As Irmãs Azuis destacam-se como missionárias, viajando para várias partes do mundo, fundando casas, asilos, colégios, comunidades, entre outras instituições que

[2] A Província de São Paulo, que agrega cidades do estado de São Paulo, Pernambuco, Espírito Santo, Paraná, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, Manila e Camarines Norte (ambas nas Filipinas). E a Província de Mato Grosso, que agrega cidades deste estado, Pará e Bolívia. São comunidades, lar para crianças, berçários, centros sociais, complexos esportivos e um total de sete colégios, destes três em São Paulo, três em Mato Grosso e um no estado de Santa Catarina. Dentre os colégios, podemos citar: Colégio Notre Dame em Sumaré, São Paulo/SP; foi fundado em 1942. Colégio Emilie de Volleneuve em V. Mascote, São Paulo/SP, tendo sido fundado em 1955. Colégio Madre Iva no Lajeado, Cotia/SP fundado em. Colégio Maria Imaculada, em Curitibanos/SC, foi fundado em 1981. Em Mato Grosso, podemos citar ainda, o Colégio Imaculada Conceição, em Cáceres/MT, foi fundado em 1907, três anos após a vinda das Irmãs Azuis para o Brasil. Colégio Madre Luiza Bertrand, em Poconé/MT, cujo ano de fundação é 1928 e o Colégio Notre Dame de Lourdes, em Cuiabá/MT, que foi fundado em 1971.

[3] O Asilo Santa Rita e a Escola Dom Galibert, como será exposto posteriormente não foram fundados pelas Irmãs, sendo apenas administrados por elas por certo período.

[4] Fundadora da Congregação, Emilie de Villeneuve nasceu em Tolosa, França, em 9 de março de 1811. Era filha do Conde Luís de Villeneuve e de Rosália de Montcal-Avessens. Viveu a infância e parte da juventude no Castelo de Hauterive, de propriedade da família. Recebeu educação típica da nobreza. Por volta dos 21 anos mudou-se para a periferia de Castres, com intuito de atender os necessitados. O seu lema "Deus só", resumia toda a sua ideologia.

marcavam/marcam a presença delas numa determinada localidade. Em 1903, como assinalado anteriormente, as Salesianas que estavam na administração do Asilo Santa Rita se retiram de Cuiabá, deixando o asilo aos cuidados de algumas senhoras.

Nesse interim, os padres Franciscanos da Dreche estavam se organizando para virem a Cuiabá com o intuito de assumirem o Seminário da Conceição a convite de D. D´Amour. Por outro lado, as Irmãs Azuis que estavam perdendo espaço na França por motivos assinalados anteriormente, viram na vinda para o Brasil a oportunidade de expansão da congregação. Pe. Bernard, superior franciscano da Dreche, atendendo ao pedido de D. Carlos na qual solicitava a vinda de irmãs para assumirem a direção do Asilo, faz então o convite à Madre Théodosie, assistente da madre Flavienne, superiora geral das Irmãs Azuis que aceita o convite. Na vinda para o Brasil, a Congregação ficaria agregada aos Franciscanos da Ordem Terceira de S. Francisco (TOR).

Foi assim que no dia 19 de agosto de 1904 embarcaram no porto de Bordeús, rumo à Cuiabá, quatro padres, dois irmãos, três noviços e seis Irmãs Azuis: Madre Saint Jean Solomiac, designada superiora, e as irmãs Celestine Soulet, Domitille, Maria Angèle Rieu, Octavie Peyre e Agnès. A irmã Domitille, na parada realizada na Argentina, recebeu convite para uma missão nesse país e não continuou a viagem. A chegada das religiosas se deu no dia 26 de outubro de 1904 e o evento foi festejado pela população cuiabana, sendo realizada uma missa na capela, na qual elas foram apresentadas por D. Carlos à população. No dia 30 de outubro, o jornal *O Matto Grosso*, publica um trecho do discurso de D. Carlos:

> Amados filhos, - ajuntou ainda o Sr. Bispo-, hei-los, esses heroicos missionários, filhos do Glorioso São Francisco de Assis, e essas heroínas do Senhor, Filhas de Maria Imaculada, cujo zelo não podendo conter-se nos limites de sua Pátria, se transportam além do oceano, ao nosso querido Brasil, a este muito amada diocese, para ajudar-nos a trabalhar na vinha do Senhor. "A messe é grande, e poucos os são os operários." [...] Sim, diletíssimos, depois de muito orar, "sem interrupções", depois de vencer mil dificuldades, foi Deus servido enviar a Cuiabá, os dignos filhos de São Francisco de Assis, para se encarregarem da Direção e Ensino no Seminário Episcopal (...) onde devem se formar sacerdotes bastantes para as grandes necessidades deste povo muito, confiado à nossa solicitude pastoral, e as dignas Filhas de Maria Imaculada, para a direção do Asilo Santa Rita, dessa casa de Educação e instrução tão apreciada desde a sua fundação pelos nossos amados diocesanos (O *Mato Grosso*, 30/10/1904).

As Irmãs Azuis permanecem na administração do Asilo Santa Rita durante um período de dezoito anos (1904-1922), quando os Religiosos da Ordem Terceira Regular de São Francisco, a qual elas estavam agregadas, saíram do Seminário da Conceição.

Nisso, as irmãs deixaram também o Asilo, sendo que algumas delas foram para Cáceres e outras retornaram para a França, as quais, por sua vez, só retornariam para Cuiabá em 1971.

Em 1906, os padres da Terceira Ordem de São Francisco (TOR) enviam telegrama à Theódosie Rulhe, superiora geral da Congregação das Irmãs Azuis, na França, solicitando seis irmãs para o início de uma missão em Cáceres[5]. De seis irmãs solicitadas, apenas quatro foram escolhidas: Madre Imelda Gastou, Irmã Saint Laurent Mages, Denize Marcou e Saint Anselme Pomès que desembarcam em São Luiz de Cáceres, no primeiro dia do ano de 1907, após seis dias de viagem. O evento foi assistido por um grande número de pessoas e o momento em que a embarcação aportou nas barrancas da baía (conhecida como ancoradouro da Manga), em frente à igrejinha, reuniu grande parte dos moradores da cidade, ansiosos para conhecerem as irmãs (*Panorama*, 1974, p.2).

Os motivos que possivelmente influenciaram as irmãs a aportarem em Cáceres foram o surto de febre amarela, varíola e a peste bubônica que, naquele momento, assolavam a região, assim como também a pobreza existente no lugar. O momento da chegada das irmãs foi aguardado tanto pelas autoridades, quanto pela população de um modo geral, pois viam as religiosas como as "salvadoras das almas cacerenses" (LIMA, 2011).

Como se pode perceber, de acordo com a documentação, o objetivo da vinda das Irmãs Azuis para Mato Grosso (1904) se deu com o objetivo de assumir o educandário Asilo Santa Rita, um projeto iniciado em 1892. No entanto, como se verá posteriormente, essa congregação fundou em Mato Grosso quatro colégios particulares, três deles continuam suas atividades. Para tanto, levanto alguns questionamentos: Teriam essas irmãs recebido incentivos do Estado para fundar tais colégios? Quais os propósitos? Essa atuação das irmãs pode ser explicada levando em consideração a ideia de amor e salvação das almas? Essas, portanto, são algumas indagações que movem esse projeto de pesquisa.

A primeira instituição educativa fundada pelas Irmãs Azuis foi o Colégio Imaculada Conceição no dia três (03) de fevereiro de 1907, na cidade de Cáceres/MT, o

[5] A cidade de Cáceres/MT foi fundada no dia 6 de outubro de 1778, por ordem do Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso, Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres é lavrada a Ata de fundação de Villa Maria do Paraguay, nome recebido em homenagem a D. Maria I, rainha de Portugal, a sete léguas ao norte da foz do Jauru e na confluência dos rios Sepotuba e Cabaçal, no caminho de Vila Bela para Cuiabá. Cáceres, assim como outros municípios localizados na vasta fronteira oeste, firmou a posição de Portugal no ocidente de Mato Grosso.

colégio era voltado ao ensino primário e, a partir desse momento, marcaria a trajetória do ensino nessa cidade. A instituição foi a primeira de caráter particular voltada ao atendimento do público feminino, e só passou a receber matrículas de meninos em 1989, assim como em todos os colégios mantidos pelas Irmãs Azuis. Ainda em atividade, o Imaculada Conceição sempre primou pela promoção de uma educação pautada na valorização dos princípios da fé cristã, aspecto comum nas instituições escolares fundadas e/ou mantidas por ordens religiosas, comumente católicas (SILVA, 2016).

A vinda do primeiro grupo de seis Irmãs Azuis a Mato Grosso em 1904 para atender o Asilo Santa Rita abriu espaço para a chegada de outras irmãs para ampliarem o campo missionário. Entre 1904 a 1908, foi um total de vinte que passaram a atuar em Cuiabá e Cáceres e foi mediante a essa expansão que em 1928 as irmãs são convidadas por D. Galibert de Cáceres para fundarem uma comunidade no município de Poconé[67].

No mesmo ano, ainda sem instalação própria, as irmãs iniciaram as atividades no Colégio Madre Luiza Bertrand. O colégio seguia os moldes do Imaculada Conceição em Cáceres, era voltado ao atendimento de meninas e atendia apenas no ensino primário, sendo que as regulamentações e normatizações também eram as mesmas. Na circular de 28 de outubro de 1928, irmã Sylvie comemora o fato do colégio já possuir "um total de 44 alunas"[8] e, assim como o Imaculada Conceição em Cáceres, continua em atividade.

Aos poucos as Irmãs Azuis vão se expandindo pelo Brasil e, nesse momento, especificamente em Mato Grosso. Em Cuiabá, trabalharam na Santa Casa e, a partir de 1935, ficaram à frente da administração dessa instituição. Em Cáceres também atuaram como enfermeiras no Hospital São Luiz, em Poconé também atuaram como enfermeiras no precário hospital da cidade, entre várias outras ações, cabe aqui deter na atuação dessas irmãs no campo educacional.

Em 1935 as Irmãs Azuis e D. Galibert fundam no Bairro São Miguel em Cáceres, a Escola D. Galibert. A escola, sem fins lucrativos, foi fundada com o objetivo de atender

[6] É um município brasileiro do estado de Mato Grosso. Situa-se a 100 km da capital, Cuiabá. A região foi descoberta por Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, em 1777, após a descoberta do ouro. Em21 de janeiro de 1781, sob ordens de Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, Antonio José Pinto de Figueiredo criou a Ata de fundação do Arraial de São Pedro d'El Rey. Em 25 de outubro de 1831, o Decreto Geral do governo regencial criou o município com a denominação de Villa de Poconé, voltando o nome antigo, pouco modificado. Em 1 de julho de 1863, Poconé recebeu o estatuto de cidade via Lei Provincial.

[7]Circular de Madre Sylvye, 02/08/1928.

[8]Circular de Madre Sylvye, 02/08/1928.

crianças pobres da cidade, que muitas vezes enfrentavam dificuldades para frequentarem as escolas públicas da cidade. Ao contrário dos demais colégios citados (Imaculada Conceição e Maria Bertrand), essa atendia meninos e meninas, porém em horário diferenciado, no período matutino meninas e vespertino os meninos. Foram nomeadas duas irmãs para atuarem nessa instituição, Irmã Hilária e Maria Antonia que atuavam como professoras de ambos os turnos.

Na Ata do Conselho Geral do dia 08 de março de 1935, as irmãs comemoram o sucesso da escola: "(...) colégio é próspero. A escola gratuita permite fazer o bem em grande escala"[9]. A escola permaneceu sob a administração das irmãs até 1960, quando foi passada para o Instituto Santa Maria, uma escola particular fundada na década anterior[10].

A última instituição de ensino fundada pelas Irmãs da Imaculada Conceição de Castres em Mato Grosso, foi o Colégio Notre Dame de Lourdes em Cuiabá, no ano de 1971. As irmãs responsáveis pela fundação do colégio foram: madre Denise Marie e as irmãs Maria Catarina, Denize Ferreira, Maria Adelina e Maria Augusta que passaram também a integrar o quadro docente da escola. Apenas em 1989 passou a atender meninos, assim como o Colégio Imaculada Conceição e Madre Luiza.

Os três colégios em atuação (Colégios Imaculada Conceição, Maria Bertrand e Madre de Lourdes) atendem da educação infantil ao ensino médio. Em 1989, em todas as instituições educativas fundadas e/ou mantidas pelas Irmãs Azuis, ocorreram algumas mudanças, como por exemplo, se até essa data atuavam apenas no ensino primário, passaram a ofertar também o ensino médio, foi adotado o sistema de ensino misto (meninos e meninas no mesmo espaço); o corpo docente deixou de ser composto apenas por irmãs, havendo abertura para professores leigos nessas instituições, entre outras alterações.

Assim como todas as congregações religiosas que se dedicavam à educação de crianças, as Irmãs Azuis eram muito rígidas, estando as alunas sujeitas a muitas disciplinas e constante vigilância. O conjunto de normas e regulamentos das instituições fazia referência a toda movimentação dos sujeitos nos espaços escolares, como trajes, postura e polidez, isto é, como se portar em cada espaço dos colégios e fora deles, entre

[9]Ata do Concelho Geral da Congregação, 08/02/1935.

[10] Relatório de Irmã Maria Antonia, 1962.

várias outras normas, que visavam, sobretudo, controlar/moldar os sujeitos de acordo com princípios cristãos e modernizadores de cada período.

Castigos físicos que, embora fossem proibidos pelo Regulamento do ensino de Mato Grosso de 1896, continuavam sendo utilizados largamente pelos colégios particulares, como os das Irmãs Azuis. Elizabeth de Sá (2007) sugestiona que a preferência dos pais em relação às escolas particulares pode estar relacionada à informalidade que havia nessas instituições, pois podiam matricular ou retirar seus (suas) filho(as) quando bem entendessem, ou até mesmo "controlar mais de perto o ensino" (SÁ, 2007, p. 105).

Além das disciplinas do ensino regular, como português, matemática, história, geografia, física, química, francês, inglês, latim, música (canto e piano), os currículos escolares estavam repletos de disciplinas ligadas ao cuidado com o lar, como por exemplo, bordado, corte e costura, de modo que as meninas eram preparadas para o lar e, consequentemente, para o casamento que não tardaria. Além disso, a educação feminina "deveria recair mais sobre a formação moral, a formação do caráter do que propriamente sobre a instrução" (SANTOS, 2016, p.96). Os colégios ofereciam também aulas de piano. Os pais que possuíam um pouco mais de recursos matriculavam suas filhas nesse curso.

Os colégios religiosos exerciam uma educação conservadora centrada, sobretudo, na manutenção do modelo familiar cristão tradicional e na obediência à fé católica. Todos os colégios pertencentes à congregação das Irmãs Azuis ainda possuem uma educação tradicional e com valores da fé cristã, mais especificamente a católica. Um conjunto de normas que devem ser seguidas por todos(as) os(as) alunos(as), do jardim à última fase do ensino médio, como por exemplo, orações todos os dias antes do início das aulas, e três vezes por semana a diretora prega um sermão a todos os alunos, entre várias outros elementos ligados a uma educação ainda muito tradicional, baseada na espiritualidade defendida por Emilie, "Deus Só, Maria Imaculada e Jesus Salvador" [11].

Uma das características da obra proposta por Emilie é a atuação no campo educacional. A educação, de acordo com a fundadora da congregação pertence "à missão evangelizadora da Igreja", de modo que a preferência pelos pobres "tem como objetivo o anúncio de Cristo (...) que os levará à libertação de todas as suas necessidades e à

[11] Projeto Político Pedagógico: Rede Azul, Província do Mato Grosso, S/d.

comunhão com o Pai (...)"[12]. É, pois mediante a educação que se alcançariam as almas e as salvaria e, para tanto se estimulava a criação de "orfanatos e casas para recolher crianças e jovens do perigo moral (...) escolas para darem formação religiosa e meio de prover o próprio sustento, casas de refúgio para jovens extraviadas (...) qualquer obra que cuide dos pobres, conserve a inocência e propague a fé católica" (LAMEGO, s/d, p. 18).

Foi possível notar que embora o quarto voto das Irmãs Azuis seja o "amor aos pobres", e sendo esta uma das razões para vinda da congregação para o Brasil, atender as almas pobres, contudo, todos os colégios fundados e/ou mantidos pela congregação são essencialmente voltados para um público de classe média alta. Para tanto, levando em consideração esses fatores, indago se a vinda das irmãs e o estabelecimento delas em Mato Grosso se deram, sobretudo, para atender as categorias menos favorecidas economicamente e quais os reais objetivos/sentidos para a fundação de colégios voltados para as elites? Essas são questionamentos que ainda não temos uma resposta clara, definitiva, todavia, pelas fontes que tivemos acesso até o momento, a alegação que se faz é que os colégios possibilitam a manutenção de obras sociais realizadas pela congregação.

2 Considerações finais

No decorrer desse texto abordamos a vinda e instalação da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Castres, cuja fundação ocorreu em 1836 na França. No ano de 1904 as primeiras irmãs da congregação chegam à Cuiabá/MT, para assumirem a administração do educandário Asilo Santa Rita. Aos poucos a congregação foi fincando raízes em Mato Grosso, e se instalaram e outras cidades, como Cáceres e Poconé.

Nas cidades em que se estabeleceram, fundaram colégios, ajudaram na fundação de hospitais, entre outras obras. Aqui nesse texto enfocamos a atuação da congregação no campo educacional em Mato Grosso, nas instituições fundadas e/ou mantidas por elas.

Nos colégios administrados pelas Irmãs Azuis, a educação como era de se esperar, era notadamente religiosa, baseada nos princípios da fé católica. As crianças eram submetidas a uma série de regras impostas pelas irmãs, eram exerciam todas as funções dentro dos colégios.

Inicialmente os colégios atendiam apenas crianças do sexo feminino, assim como em outros colégios da época, além das disciplinas comuns à grade curricular, as

[12] Regras Escritas, capítulo 1º, § 1º, 1840.

meninas tinham aula de “trabalhos manuais”, polidez. Nessa disciplina, elas aprendiam a bordar, pintar, coser, entre outras funções que serviam para desempenhar com eficiência seu papel na sociedade, a saber, casar, cuidar da casa e dos filhos.

Referencias

LAMEGO, Maria. **Educar:** algumas orientações segundo Emilie de Villeneuve, s/d.

LIMA, Marisa Farias dos Santos. Imagens de Cáceres, a partir de fotografias escolares. In: CHAVES, Otávio Ribeiro; ARRUDA, Elmar Figueiredo de. (Org.). **Cáceres História e Memória.** Cáceres: Unemat Editora, 2011, v. 1, p. 278-292.

PEREIRA, Maria Apparecida Franco.. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. **Educação Unisinos**, v. 2, 2007, p. 85-90. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5696-17713-1-SM%20(1).pdf Acesso em: 06 de jul. de 2016.

SANTOS, Márcia Izabel dos. ***In Sion Firmata Sum*****:** A formação de meninas e moças noColégio Nossa Senhora de Sion de Curitiba,2016, 151 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)- Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2016.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno:** as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). Cuiabá, EdUFMT, 2007.

SILVA, Giuslane Francisca da Silva. **Memórias da cidade:** modernidade, sociabilidades epráticas educativas em Cáceres/MT (1909-1948). 188 fls, 2016. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá/MT, 2016.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; JUNIOR, Oriomar Skalinski. A imprensa periódica como fonte para a História da Educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, Dez, 2012 p. 255-268. Disponível em: htt; p://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewFile/8640020/7580 Acesso em 08 de jul. de 2016.

Fontes:

Periódicos

O *Mato Grosso,* 30/10/1904.

O Mato Grosso, 30/10/1904.

Circulares:

Madre Flaviane/ 6/6/1903
Madre Flaviane/ - 3/1/1905
Madre Flaviane/ 23/1/1905
Madre Sylvye/ 2/08/1928

Outras fontes

Ata do concelho Geral da Congregação, 08/02/1935.

Ata de fundação do Colégio Imaculada Conceição in *Panorama*, 17/10/1974.

BONGIOVANI, Luzia *et al.***Missão Azul**: Cem anos de presença da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres no Brasil: 1904-2004. São Paulo. Ed. Margraf, 2004.

Projeto Político Pedagógico: Rede Azul, Província do Mato Grosso, s/ed. s/d.

Província de Mato Grosso: Irmãs da Imaculada Conceição. Projeto Político Pedagógico, s/d.

Regras Escritas da Congregação das Irmãs da Nossa Senhora da Imaculada Conceição, 1840.
Relatório de Irmã Maria Antonia. Fundação da Escola Dom Galibert, 1962.

FORMAÇÃO DE IDENTIDADE NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Vilmar Costa Silva (CUA/UFMT) – vilmar.mat@outlook.com
Larissa Becker Duncke (CUA/UFMT) – la.b.d@hotmail.com

Resumo: A iniciação à docência é pautada por conflitos e afetividades próprios da profissão e permeada de desafios relacionados ao aprendizado para lidar com os saberes construídos no processo de formação profissional. Deste reconhecimento surgiu a inquietação que deu origem a este trabalho, que tem como objetivo verificar a transição aluno-professor, percebendo como este se constitui profissionalmente e compreendendo como acontece o processo de mobilização de seus saberes adquiridos ao longo da vida, sobretudo durante o curso de Licenciatura em Matemática e no momento da iniciação à prática docente nas escolas. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, visto que utilizamos o estudo de caso, e os dados coletados por meio de um questionário foram escrutinados via análise de conteúdo. Os resultados mostram que, para os sujeitos da pesquisa, no âmbito da formação de professores, a constituição da identidade se dá ao longo da vida, envolvendo reflexões, mudanças de concepções e experiências marcadas pelas afetividades. Para eles, estes fatores formativos advêm da permanente convivência com situações e iterações distintas, surgidas no relacionamento com os sujeitos presentes no meio de atuação.

Palavras-chave: Professor de Matemática. Iniciação à Docência. Formação de Identidade.

1 Introdução

A preocupação em nos inteiramos dos problemas e sentimentos que permeiam o início do trabalho docente na Educação Básica e também conhecermos as condições de trabalho deste profissional foram as principais razões desta pesquisa que ocorre como uma revisão do trabalho de Silva (2017). Explorar e compreender estes fatores tornam-se importantes para nós, professores de matemática em formação inicial, pois se trata da realidade que encontraremos ao exercer a profissão e conhecê-la de antemão poderá contribuir para eventuais tomadas de decisões frente à realidade que encontraremos. De modo particular, a pesquisa possibilita uma visão previa do processo identitário dinâmico para o início da docência, um percurso marcado por conflitos e afetividades presentes na escolha da profissão e por desafios em aprender a lidar com os saberes construídos no processo de formação docente [(MOLLICA e ALMEIDA, 2011), (GARCÍA, 2009)].

Frente a este quadro, tomamos como objetivo compreender a constituição do professor de Matemática formado na Universidade Federal de Mato Grosso campus do Araguaia, verificar a transição aluno-professor e como este se constitui profissionalmente e, em particular, buscamos compreender como acontece o processo de mobilização de seus saberes adquiridos ao longo da vida, sobretudo durante o curso de Licenciatura, no momento da iniciação à prática docente nas escolas. Tendo em vista os objetivos citados, procuramos, já em Silva (2017), conhecer a construção de itinerários de experiências individuais dos dois docentes formados nesta instituição,

evidenciando as influências por eles recebidas para a escolha da profissão e as crenças então constituídas.

Utilizamos na pesquisa o estudo de caso como uma abordagem qualitativa vinculada à análise de conteúdos, sendo esta última compreendida a partir de Roque Moraes (1999) como uma metodologia de pesquisa que pode ser utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, de modo a conduzir a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas que ajudam a "reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum". Os dados foram obtidos por meio de um questionário aplicado por Silva (2017) constituído por oito (8) questões referentes às experiências e perspectivas particulares dos entrevistados. Este texto evidencia suas vivências, destacando aspectos da formação de sua identidade docente.

2 Iniciação à docência

No sentido formal, a iniciação à docência é uma parte do ciclo de trabalho dos professores, no qual os conjuntos de funções ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Moraes (2005), em estudo que trata do processo de aprendizagem da docência, evidencia o caráter contínuo do desenvolvimento profissional docente. Em relação ao início da docência, a autora diz que os relatos dos professores apontam para:

> (...) a influência de elementos da experiência adquirida como alunos, em todos os níveis de ensino, não necessariamente a mais recente, mas as experiências mais significativas (...). Com base nesse saber é que os professores sentem-se mais ou menos autônomos ou seguros e independentes para agirem como agem e tomarem as decisões que tomam no cotidiano da sala de aula, seja no planejamento ou na condução de suas aulas. (MORAES, 2005, p.121).

Em vista dos estudos acerca dos ciclos de vida profissional docente, Huberman (1995) descreveu as seguintes etapas da carreira docente: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; fase de pôr-se em questão; fase da serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservadorismo e lamentações; e fase do desinvestimento.

Na descrição do autor, a etapa denominada "entrada na carreira" refere-se ao momento de iniciação à docência e caracteriza-se por ser um período de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência está relacionado ao "choque do real" quando, entre tantas experiências, o

professor percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana na escola onde começa a atuar. O aspecto da descoberta, por sua vez, refere-se ao entusiasmo inicial do professor iniciante por ser responsável por uma turma e pertencer a um grupo profissional; experiências estas que, associadas à experimentação e aos sentimentos de alegria e de tranquilidade, permitiriam ao professor suportar o "choque com a realidade", contribuindo, dessa forma, para a sua permanência na docência. (SILVA, 2017)

Esta fase, que tem sido chamada de transição de aluno a professor, é compreendida geralmente pelos três primeiros anos de docência e constitui uma importante etapa do desenvolvimento profissional dos professores. É comum nesse período o sentimento de insegurança, medo e de diversas vezes até mesmo despreparo profissional, geralmente relacionado, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria vivenciada nos cursos de formação e o dia a dia da cultura escolar.

De fato, Tardif e Raymond (2000) apresentam dados de uma pesquisa americana realizada por Gold em 1996, segundo a qual 33% dos professores, durante a fase de iniciação na docência, abandonam a profissão ou questionam-se sobre a sua escolha profissional e suas perspectivas de carreira. Contudo, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, muitos dos professores iniciantes permanecem na docência e, mais do que isso, buscam realizar um trabalho de qualidade.

Por intermédio dos referenciais teóricos acima citados, pode-se perceber que o início da docência é um período de tempo que compreende os primeiros anos da profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, onde os recém-ingressos no exercício da docência adquirem conhecimento profissional que possibilitam a sua sobrevivência na profissão.

3 Formação de identidade do professor

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente, assinala o pesquisador Marcelo Garcia (2009). A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade se caracteriza como um processo evolutivo, um procedimento de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto, pontua o autor.

Sendo assim, a identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa e pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento? ”. Em sua obra, Garcia (2009) cita os autores Beijaard, Meijer & Verloop (2004) que revisaram as recentes pesquisas

sobre identidade profissional docente. Segundo eles, as seguintes características do processo de constituição da identidade profissional são:

- ✓ A interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, afirma os autores citados por Garcia (2009), a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta "quem sou eu neste momento? ", mas sim a resposta à pergunta "o que quero vir a ser? ".
- ✓ A identidade profissional não é única e envolve tanto a pessoa, como o contexto. De modo geral, espera-se que mesmo os docentes iniciantes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Entretanto, ressaltam Beijaard, Meijer & Verloop (2004) apud Garcia (2009), os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.
- ✓ A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la. (BEIJAARD, MEIJER & VERLOOP, 2004 apud GARCIA, 2009).
- ✓ A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos – salientam os autores acima citados.

Diante destas discussões referentes à identidade profissional, Garcia (2010, p.18) destaca que "a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo seu exercício profissional". Desta forma, o autor alude para o fato de que a identidade profissional não é um resultado, somente, de uma titulação; é antes de tudo "um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão" (idem, p.18).

Avaliando de uma maneira crítica e analítica o tema da constituição da identidade docente, Silva (2017) afirma que podemos concluir que os futuros professores, ou seja, os estudantes que estão sendo preparados para ensinar, não são "vasos vazios" quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender. Em função disto, na pesquisa sobre a formação inicial por nós realizada, houve uma preocupação especial pela análise das crenças que os recém-professores trazem consigo quando iniciam sua caminhada profissional.

Nesta linha de observação, Garcia (2009, p.116) relata sobre aprender a ensinar e identificou três categorias de experiências que influenciam nas crenças e conhecimentos que os professores desenvolvem sobre o ensino:

Experiências pessoais – que incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião - que podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar – também estão inclusas nestas experiências. Experiências com o conhecimento formal – que pautam o entendimento de qual conteúdo deve trabalhar na escola e de que forma isto deve ser feito. Ou seja, esta categoria remete às crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la; Experiência escolar e de aula: que inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Entre as descobertas mais divulgadas, está o fato de que as crenças que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua formação acadêmica afetam de uma maneira direta a interpretação e a valorização que os professores fazem das experiências de formação de docentes. Neste sentido, Garcia (2009), colocando a formação docente em uma encruzilhada e, propondo aos leitores novas perspectivas para se pensar as inovações existentes e a complexidade posta no ensino nos dias atuais, diz que:

> O desafio, portanto é, transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossas sociedades para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas (GARCIA, 2009, p. 139).

A partir dessa circunscrição, o texto nos leva a reflexões sobre quem são os professores que atuam na educação básica e como se dão os seus processos formativos. Neste sentido, como

apontado por Silva (2017) uma interessante sistematização da reflexão sobre os processos identitários é oferecida pelo antropólogo francês radicado no Brasil, Michel Agier, que descreve as abordagens da "antropologia das identidades":

a) Abordagem contextual, que aponta para a inexistência de identidades em si mesmas, ressaltando seu caráter sempre referenciado em contextos, valores e interesses específicos que estão em jogo;

b) Abordagem relacional, que busca o "abrigo virtual" da identidade, no sentido de identificar "o outro" com e contra o qual as identidades se afirmam, no sentido de que relacionamentos entre grupos "trabalham" alterando os referentes dos pertencimentos originais;

c) Abordagem construtivista, que ressalta a identidade como algo "inventado", construído por seleções, escolhas e recomposições de elementos diversos (narrativas, mitos, valores, projetos), os quais são rearticulados de forma criativa e dinâmica, num "trabalho" de criação cultural; e, finalmente,

d) Abordagem situacional das identidades, que conclama o pesquisador a atentar para "as interações e situações reais nas quais os atores se engajam [mais] do que nas representações formuladas a priori das culturas, tradições ou figuras ancestrais em nome das quais se supõe que eles agem" (AGIER, 2001, p. 12).

De fato, somente a análise atenta dos contextos e das questões concretas em jogo nas situações de interação permite desvendar a lógica que perpassa os processos identitários. Afiliando-nos a esta concepção, trataremos a identidade como coletiva na medida em que ela é fruto do contexto e de uma socialização profissional, mas também a reconheçemos como individual ao passo que se relaciona com a história de cada sujeito, suas condições sociais, culturais e escolhas pessoais. É desta forma que a identidade será compreendida ao longo deste trabalho e o conceito será utilizado como forma de justificativa e de embasamento para as análises e discussão dos dados.

4 Metodologia da pesquisa

Os sujeitos pesquisados por Silva (2017) são dois professores das escolas públicas e graduados em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso no Campus Universitário do Araguaia. Tais professores serão identificados por meio de nomes fictícios, são eles: o Professor Max e o Professor Raul. O primeiro, de 42 anos, formado desde 2015, leciona na escola Centro Municipal de Educação Básica Dona

Delice Farias dos Santos e na escola Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves, iniciou sua prática docente remunerada em 15 de fevereiro de 2015. Já o Professor Raul, de 26 anos, formado desde 2013, leciona nas instituições do Coopema e do Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves, iniciou a prática docente remunerada no ano de 2012.

Utilizaremos a proposta metodológica qualitativa que se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Este método tem caráter exploratório, isto é, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Mostra aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea.

Para analisar os dados escolhemos a metodologia de análise de conteúdo. Esta forma de análise permite certo controle sobre dados e inferências, dando autonomia na escolha e descrição das categorias, por exemplo, a partir de categorias preestabelecidas é possível repartir entre elas os possíveis elementos, à medida que são encontrados (Bardin, 1977). Por isto, segundo Moraes (1999), esta metodologia de análise adequa-se tanto à abordagem qualitativa quanto quantitativa. Segundo ele:

> Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobremodo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações. Neste sentido, ainda que eventualmente não com a denominação de análise de conteúdo, se insinua em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica, além de outras. (MORAES, 2009)

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos para a obtenção dos dados, utilizamos as respostas obtidas por Silva (2017) a um questionário constituído por 8 (oito) questões referentes às experiências e perspectivas de formação de identidade profissional. Diante das mesmas, foi solicitado aos sujeitos que descrevessem justificativas referentes aos questionamentos, assim apontando suas opiniões sobre o tema. Após aplicação e o recolhimento dos questionários, analisamos os dados obtidos de forma a buscar determinar os níveis de cada variável nos diferentes grupos formados com bases nas variáveis biográficas dos sujeitos.

Assim, pautados em nossas análises acerca dos dados obtidos, evidenciaremos uma prévia do processo identitário dinâmico, com conflitos e afetividades presentes na escolha da profissão e com desafios em aprender a lidar com os saberes construídos no processo de formação docente. O questionário utilizado foi constituído por Silva (2017), com o

intuito de recolher respostas convincentes para assim tornar possível o alcance dos objetivos inicialmente propostos.

5 Análises e resultados

Silva (2017) aplicou os questionários para os professores citados anteriormente, com o objetivo de conhecer o processo de iniciação à docência de cada sujeito, buscando assim compreender a sua realidade, seus saberes e características, as práticas e motivos que os movem em sala de aula e as dificuldades que encontraram e encontra na formação de identidade profissional. Diante das situações interrogadas, foi solicitado que expressassem as suas opiniões segundo ao contexto real.

Tratando dos processos identitários e a escolha de ser um professor de matemática, segundo Silva (2017), o Professor Raul diz:

Acredito que a minha escolha pela profissão docente tenha surgido em contato com a prática durante os estágios e nos primeiros anos de magistério. Escolhi primeiramente o curso de Licenciatura em Matemática pela afinidade com a Matemática e quando iniciei ainda não tinha o desejo ou não me vislumbrava como futuro professor. A minha identificação com a profissão surgiu em contato com a prática de cada dia, com as trocas de experiências e saberes ricos que o ambiente escolar oferece. Assim, a minha identificação pela profissão docente vem de querer oferecer o melhor para os meus alunos, de proporcionar uma aprendizagem significativa. Cada curso, cada pós-graduação, cada artigo lido ou escrito, cada formação continuada me faz identificar cada vez mais com a profissão.

Nesta fala do Professor Raul a respeito da identificação de ser um professor de matemática, ele diz que a escolha pela profissão docente tenha surgido em contato com a prática durante os estágios e nos primeiros anos de magistério. Os estudos do Agier (2001) acerca das reflexões de abordagens antropológicas das identidades pôde verificar a identidade situacional que consiste em interações e situações reais nas quais os atores se engajam em representações sociais e culturais da profissão.

Porém quando diz que a identificação com a profissão surgiu em contato com a prática de cada dia, com as trocas de experiências e saberes que o ambiente oferece, pode identifica-se a abordagem construtivista que ressalta a identidade como algo construído por seleções, escolhas os quais são rearticulados de forma criativa e dinâmica, num “trabalho” de criação cultural. Contudo, há que se destacar a partir de Silva (2017) que, referindo-se também à importância dos estudos teóricos na sua identificação com a profissão, o Prof. Raul coloca em voga as três categorias que conforme foi assinalado por Garcia (2009), são preponderantes para a constituição da identidade docente, isto é: as experiências pessoais, as experiências escolar e de aula e as experiências com o conhecimento formal.

Já o Professor Max relatou acerca deste mesmo tema que:

(...) as minhas melhores notas eram de matemática. O mais interessante é que dava um prazer constante em mim quando minha mãe dizia que estava na hora de ir para escola. Eu considerava a professora de Matemática a melhor da turma e da escola, mas nem passava pela minha cabeça ser professor, isso só aconteceu quando estava no Ensino Médio. (...) tive outros professores de matemática naquela escola, mas foi somente no terceiro ano que conheci aquela que mesmo sem intenção, me faria escolher a profissão de professor. Ela usava um só método, o tradicional, porém tinha uma didática incomparável, possuía um raro domínio de comunicação. (...) quando a via ali na frente, despertando em mim aquele aluno motivado, consciente de que estava aprendendo algo importante para a vida, pensei então: quero ser um professor assim como ela é. (...) posso dizer que nestes momentos já me identificava como professor, porém como profissão aconteceu na Escola Dona Delice Farias dos Santos. Esse foi um período emocionante (...). Estava agora do outro lado. Lembro-me de estar ali na sala dos professores, percebi que a conversa era diferente, o vocabulário era diferente de quando era só aluno, falávamos do peso que estava nas costas do professor e da desvalorização da educação. (...) a identificação foi demonstrada quando via os alunos fazerem as atividades baseadas nas explicações dadas, pois me esforçava para que além de serem teóricas e expositivas, as aulas fossem explicativas e participativas também.

No processo de identificação do Professor Max, acerca da vivência do cotidiano na sala de aula e berço familiar, Silva (2017) detecta a colocação de Moraes (2005) sobre como as experiências mais marcantes, em qualquer grau de ensino podem ter forte influência na constituição da identidade docente. Estas experiências auxiliam no desenvolvimento do caráter profissional docente e constitui uma base de saber para tomadas de decisões.

Agora, a respeito das reflexões de Agier (2001) na abordagem contextual que, aponta para o caráter sempre referenciado em contextos, valores e interesses, por exemplo, quando tirava boas notas e, sobretudo, interesse no aprender matemática. Mas destacamos também a abordagem relacional, que busca a identidade, no sentido de identificar "o outro" com e contra o qual as identidades se afirmam no sentido de que relacionam, este caso ocorre quando vê em sua frente à professora de matemática do 3º ano, despertando motivação, donde teve a consciência de que está aprendendo algo importante para a vida, é daí pensou logo em ser um professor, isto se espelhado naquela professora-exemplo.

Quando o Professor Max fala da sua iniciação à docência, lembramos dos estudos dos ciclos de vida profissional docente, Huberman (1995) que descreve as etapas da carreira docente. Destacaremos, a partir de Silva (2017), a etapa de entrada na carreira que consiste no momento da iniciação à docência e caracteriza-se por ser um período de sobrevivência e descoberta. Nesta transição de aluno a professor o Professor Max relata suas emoções e as mudanças de postura e

vocabulário no contexto da profissão. Por ser agora responsável por uma turma e pertencer a um grupo profissional; experiências estas que, associadas à experimentação e aos sentimentos, permitiriam ao professor suportar o "choque com a realidade", contribuindo, dessa forma, para a sua permanência na docência.

Nas respostas às questões de Silva (2017) acerca das experiências no início da docência, o Professor Max destacou que:

Eu imaginava que seria difícil, mas nem tanto. As primeiras semanas foram as piores até eu ir me adaptando. (...) havia uma turma do oitavo ano que era a mais difícil, no decorrer dos meses vi dois professores desistirem de trabalhar com eles e pedirem para sair. Ouvi outros colegas pedirem para a direção marcar reunião com os pais o mais rápido possível. (...) E no meio de todos estava eu tentando colocar em prática o aprendizado dos anos que passei na faculdade. Contudo, a experiência que tenho adquirido é contínua e progressiva, me sinto feliz com a profissão e com o resultado que estou tendo, apesar do sistema ser desfavorável às vezes (...).

Por sua vez, o Professor Raul diz que suas experiências no início da docência foram:

(...) antes de me graduar. Lecionava (...) e à medida que ia ganhando conhecimento sobre o papel do professor em sala de aula na universidade eu ia aplicando nas minhas aulas. De maneira geral, as experiências foram tranquilas, porém havia e ainda há assuntos que exigem maior atenção e preparação, tais como: Diversidade e Inclusão. Por exemplo, num certo dia uma aluna teve um episódio de epilepsia e acabei entrando em pânico, pois não sabia o que deveria fazer (...).

Pode-se verificar que as características das experiências de iniciação a prática docente estão relacionadas com as experiências pessoais que incluem aspectos da vida em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade. Estas experiências, analisa Silva (2017), dão-se como importantes mecanismos da constituição de identidade no processo evolutivo de interpretação e reinterpretação.

Em vista das inter-relações durante o exercer da profissão, o Professor Max afirmou a Silva (2017) que a sua:

(...) relação com os gestores tem sido boa. Estes são profissionais de excelência, muito capacitados, tenho admiração de aluno por cada um eles. A responsabilidade e o compromisso que manifestam me motivam a querer dar o melhor de mim para que a aprendizagem aconteça de fato (...). O relacionamento dos gestores com os estudantes não é diferente, mesmo tendo que tomar medidas duras (...) de algum comportamento inadequado (...). Agora o meu relacionamento com os alunos era para mim o maior desafio, principalmente por causa do comportamento hiperativo da maioria das turmas, mas aí coloquei um desafio para mim mesmo, vou trabalhar mais com a turma mais agitada, se eu conseguir manter um bom relacionamento com eles, conseguirei com todas as outras turmas (...). Hoje tenho o privilégio de ter o respeito e o carinho da maioria deles, esta relação tem me ajudado na proximidade deles, tem me colocado como uma influência positiva para a construção do conhecimento de cada um deles.

Estas experiências na inter-relação na escolar e de aula incluem todas aquelas experiências como estudante que está sempre buscando aprender. Em especial, o Prof. Max nos revela que, de fato, a construção da identidade docente é um processo contínuo e relacional – como apontaram Garcia (2009) e Agier (2001). Reconhecendo isto, o entrevistado aludiu aos demais protagonistas contribuem para que ele possa formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor. Para o Prof. Max, ter um bom relacionamento com os membros escolares tanto gestores como alunos dar-se a possibilidade de construir um ambiente propício ao ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Em relação à importância de manter contato com a universidade, segundo Silva (2017), o Professor Raul disse possuir um contato de forte parceria e ainda falou que:

Isso é importante, pois muitas vezes o professor quer desenvolver alguma atividade nas suas aulas e não tem o recurso (material ou humano) necessário para isso. Então com essa parceria a atividade pode ser possível. Para exemplificar, no ano de 2015 queria realizar um dia de comemoração ao Dia Nacional da Matemática, então, em contato com os professores Admur e Wanderleya, fizemos os planejamentos e realizamos a comemoração. Toda a comunidade escolar adorou as atividades desenvolvidas. Então considero muitíssimo importante essa parceria, pois através dela temos a força para promover grandes eventos significativos.

Verifica-se que o professor que procurar manter contatos com a universidade pode agregar de forma positiva na realização de eventos ou até mesmo em pesquisas e extensões significativas, relacionando sua docência com eventuais apoios no qual soma com o corpo escolar. Nesta perspectiva, o profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho docente, e é um fator importante para que se tornem bom professor.

Depois de analisar e refletir sobre os dados obtidos, temos que, no âmbito da formação de professores, a identidade docente se dá por um processo de desenvolvimento ao longo da vida e no decorre de sua profissão, envolvendo concepções e construção de experiências. Período de convivência com situações e iterações distintas, surgida em relação com o meio, assim se contextualizando e relacionando com os sujeitos presentes, daí vem o sentido e poder nos processos de continua construção de tornar-se professor de matemática.

6 Considerações finais

Este estudo que assumiu como tema central a formação de identidade na iniciação à docência do Professor de Matemática significou, sobretudo, uma revisitação do trabalho de Silva (2017), que teve como objetivo compreender o processo de identificação com a docência por meio da construção de itinerários de experiências individuais dos docentes, evidenciando as influências e crenças recebidas para a escolha da profissão. Já em Silva (2017), os autores Agier, Huberman, Marcelo Garcia e Morais contribuíram para a exploração teórica do assunto em tela, cujos dados empíricos foram obtidos por meio de uma abordagem qualitativa, na qual a metodologia de análise dos dados coletados foi à análise de conteúdos.

Então, as análises indicaram que a constituição profissional docente, nos primeiros anos de carreira, provém de múltiplas e complexas interações. Outra instância fundamental na formação e desenvolvimento profissional docente foi o contexto de reflexão e de compartilhamento de percepções, experiências e aprendizados que aconteceu na de prática do Ensino e no Estágio Supervisionado. Esta instância, portanto, não somente deve ser preservada, sobretudo ampliada durante a formação inicial do professor de matemática.

Referências

AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. **Mana**, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001**.**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, LDA. 1979.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto, Portugal: Porto, LDA, p. 31-59, 1995.

MARCELO GARCIA, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, 2009.

MOLLICA, Andrea J. P.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e formação: um estudo sobre professores iniciantes na EJA. In: **III Congresso Brasileiro de Educação- Formação de professores: compromissos e desafios da Educação Pública**, 2011, Bauru. III Congresso Brasileiro de Educação- Formação de professores: compromissos e desafios da Educação Pública, 2011.

MORAES, A. C. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso Pré-Vestibular da UFSCar**. São Carlos, Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html Acesso em maio de 2017.

SILVA, Vilmar Costa. Identidade do professor de matemática na iniciação à docência. In: SILVA, Vilmar Costa **Relatório do Estágio Supervisionado II**. Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Pontal do Araguaia, 2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniella. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES),** Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM PORTO VELHO/RONDÔNIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Fernanda Batista do Prado (LANTE/UFF) – ferrprado@hotmail.com

Resumo:A história de formação de professoras perpassa espaços na história da educação brasileira e constitui um conjunto de inter-relações que nos levaram a descortinar a história da educação feminina e sopesar as mulheres como objeto de investigação. Além de serem escassos os registros de atuação feminina, as mulheres permaneceram confinadas em um silêncio que as anulava. Para que pudessem ter acesso à educação, foi necessário passarem por inúmeras dificuldades e entraves, pois tanto os familiares quanto a sociedade compreendiam que a educação feminina deveria se restringir ao doméstico. O presente trabalho objetivou analisar fontes que levassem a refletir e investigar a educação da mulher em Porto Velho, capital de Rondônia, no início do Século XX. A importância em investigar essa temática deu-se devido à forma de inserção das mulheres como sujeitos da história a partir de uma análise histórica apoiada em referências bibliográficas e fontes documentais coletadas e que retratam a educação feminina em instituições escolares brasileiras do início do Século XX, femininas e religiosas. Ressalvamos que este texto compõe parte de uma pesquisa de mestrado que procurou avaliar a importância social dada ao processo de investigação e compreensão da História da Educação e da formação de professoras normalistas em Porto Velho. Tratamos, portanto, de desvelar percursos de pesquisa que possam nos permitir difundir como elas romperam espaços utilizando-se das oportunidades que lhes foram possíveis.
Palavras-chave: História da Educação. Escolarização Feminina. Formação de Professoras.

1 Introdução

O objetivo desse texto que compôs parte de uma pesquisa de mestrado foi analisar fontes que levassem a refletir e investigar a formação de professoras em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, Brasil, nas primeiras décadas do Século XX, procedendo de uma análise histórica apoiada em referências bibliográficas e fontes documentais que retratam a educação feminina em uma instituição escolar religiosa brasileira, criada no início do século XX.

A opção pelo estudo de uma instituição de educação feminina, o Instituto Maria Auxiliadora, doravante mencionado como IMA, se deu por essa instituição escolar ser a primeira escola normal rural do estado de Rondônia durante os anos de 1937 a 1946, denominando-se, nessa época, Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, ENRA. Ressalvamos a importância de estudar esse tema, haja vista o silêncio imposto às mulheres durante muito tempo na história da educação em todo o mundo e, especificamente, no Brasil, pois o acesso à instrução e ao letramento, inicialmente, era incentivado e ofertado apenas aos homens.

As proposições de Michelle Perrot retrataram o silêncio das fontes que tratam das mulheres. A autora descreveu seu desejo de inverter as perspectivas historiográficas tradicionais para mostrar a presença real das mulheres na história mais cotidiana. Segundo Perrot (1988) essa exclusão das mulheres das narrativas historiográficas “pouco condiz com a declaração dos direitos

do homem que proclama a igualdade entre todos os indivíduos". Perrot questiona "As mulheres não seriam indivíduos? [...] aos homens o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos" (PERROT, 1988, p. 174).

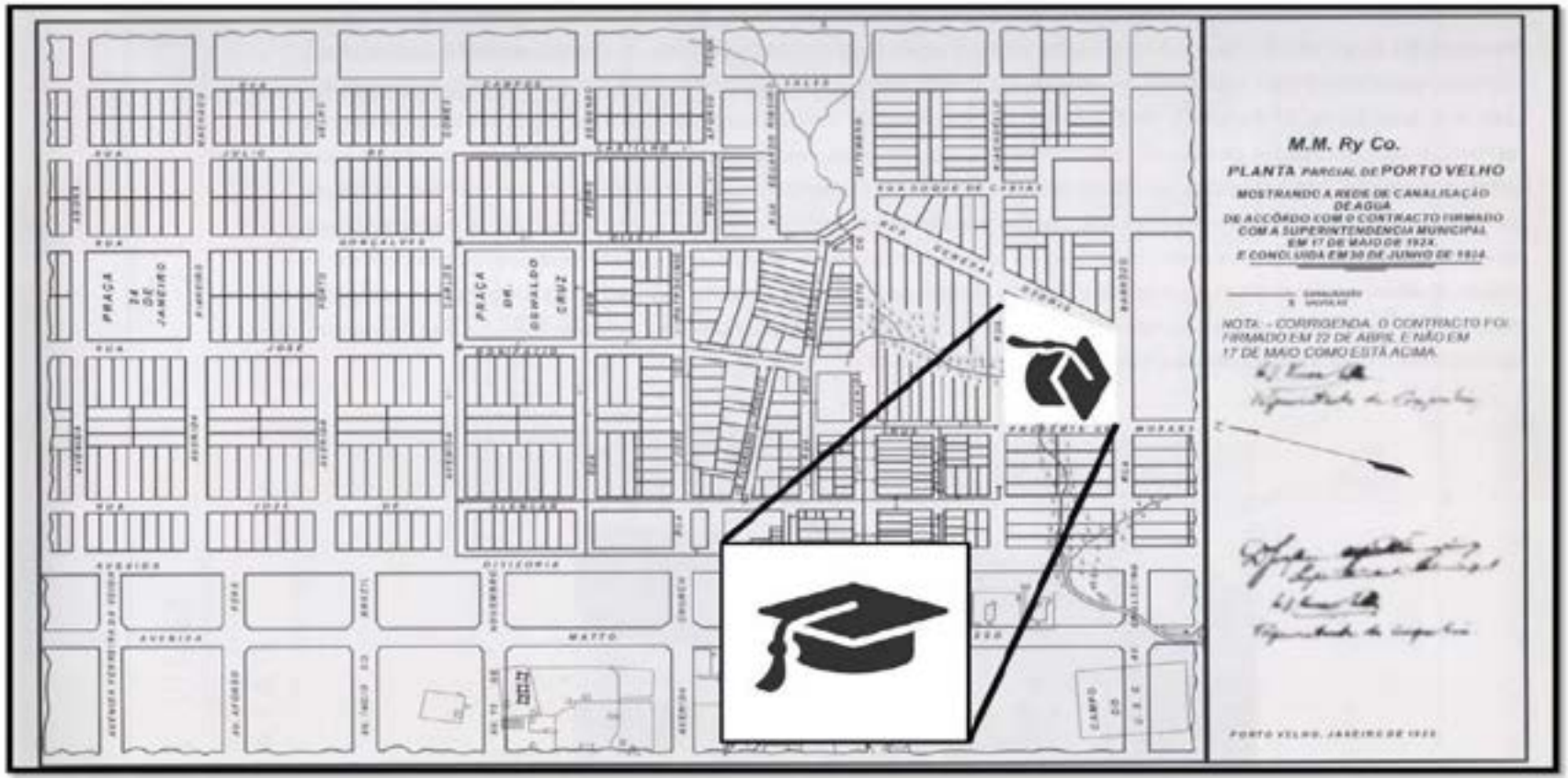
Os Salesianos constituíram missão na Prelazia de Porto Velho[1] além das comunidades missionárias fundadas na Prelazia do Rio Negro/AM (São Gabriel das Cachoeiras, Taracuá, Jauareté e Barcelos). Ao chegar na região, tinham o objetivo de fundar os primeiros centros de missão em Porto Velho e Guajará-Mirim.

O ano de 1926, datou a seleção entre as "Filhas de Maria Auxiliadora", doravante mencionadas como FMA, para acompanhar os discípulos de Dom Bosco nos projetos missionários que se estabeleceriam em outros países (AZZI, 2002, 341).

O intuito das FMA ao aportarem na prelazia de Porto Velho era realizar missões com os povos indígenas, mas acabaram se concentrando no atendimento às atividades de saúde e educação da população que já se encontrava reunida em um pequeno centro urbano ali existente. Embora não apresentasse infra-estrutura suficiente e de qualidade para todos os moradores, o povoado de Porto Velho já apresentava algumas construções, como o Hospital da Candelária, fábricas de gelo e biscoitos, sistema de captação e distribuição de água, usina para geração de eletricidade, sistema de telefonia, porto fluvial, armazém para abastecimento, lavanderia e residências modernas para os engenheiros da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (TADEU, 2010, p. 98). Dessa maneira, as Irmãs Salesianas assumiram o hospital São José e abriram uma escola, a ENRA, a qual podemos visualizar sua localização na figura 1 no ano de 1925, sendo representada pelo capelo, local onde até os dias de hoje a escola das FMA se encontra, todavia, as ruas onde a escola se localiza sofreram alteração com o passar dos anos.

[1] Criada pelo Papa Pio XI (a partir da bula *Christianae Religionis* de 1 de maio de 1925), a Prelazia de Porto Velho foi constituída após desmembrar as dioceses de Manaus e São Luís de Cáceres, correspondendo à localidade desde as Três Casas acima da cidade de Borba, seguindo até Porto Velho (onde se encontrava a sede) com o ponto inicial na Estrada de Ferro Madeira-Mamoré indo até Guajará-Mirim, passando por Mato Grosso, seguindo pelos rios Mamoré e Guaporé (abrangendo todo o território do município de Santo Antônio do Rio Madeira) (AZZI, 2002, p. 341).

Figura 1: Planta de Porto Velho em 1925



Fonte: Acervo do Palácio da Memória Rondoniense[633]. Porto Velho/RO.

[633] Encontramos esse mapa no acervo do Palácio da Memória Rondoniense, mas o mapa também pode ser visto no livro de Carvalho (2009), arquiteto historiador que publicou um livro sobre construções históricas de Porto Velho.

Aspectos que determinam a educação feminina no Brasil, desde os primeiros anos republicanos, conduziram as mulheres a uma profissionalização voltada para áreas que mantinham o *status* feminino relacionado à domesticidade, como a atuação no magistério. A educação feminina quase sempre pregava uma formação que as levasse a se tornarem boas esposas, responsáveis pela higiene do ambiente e a educação de suas filhas e filhos, e para além do lar, das crianças nas escolas primárias, afinal educar constituía-se missão natural das mulheres.

A formação na escola normal passou por um processo de feminização, cujo modelo de ensino, moldado no cristianismo, instituía um exemplo de mulher e formas de comportamento nas quais eram exaltadas as virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando assim uma representação simbólica de mulher. Esse processo de feminização foi possibilitado para Jane Soares de Almeida (2006) porque "às mulheres que podiam ir à Escola Normal [...] ensinavam-se prendas domésticas e música juntamente com português, francês, aritmética, geografia e história, pedagogia etc. [...]" (ALMEIDA, 2006, p. 73).

Guacira Lopes Louro (2013) também retratou que a ampliação das atividades no quadro de urbanização e industrialização brasileira com a ampliação do comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, produziam novos sujeitos sociais, o que propiciou a entrada das mulheres no magistério, uma formação e profissão aceitável, uma vez que as mulheres eram "cuidadosas" para lidarem com as crianças. A sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era seu "destino".

> Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (LOURO, 2013, p. 450)

A formação das moças para o magistério foi considerada, portanto, uma atividade conveniente, decente, virtuosa, que envolvia entrega e doação. Exerceriam a profissão mulheres que tivessem "vocação", mas acima de tudo, aquelas que fossem consideradas "modelo de virtude, mulheres distintas, íntegras". Com atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar, as mulheres poderiam, portanto, acessar a educação e os espaços públicos propiciados pela atuação no magistério.

Nilce Vieira Campos Ferreira (2014) também abordou a formação feminina como profissionalização na formação para o magistério rural em economia doméstica, na qual, a educação para as mulheres buscava instruir as moças segundo os princípios do catolicismo.

As virtudes consideradas essenciais à formação das moças incluía uma formação que as levasse a serem cidadãs exemplares e boas esposas. O ideal de mulher prendada, virtuosa era corroborado pelos princípios e ensinamentos católicos e transmitidos a partir da educação, ou com a "clara destinação de formar as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces do lar cristão e patriótico, responsáveis pela segurança, harmonia e perenidade das famílias e da comunidade", cabia ainda aos processos formativos a difusão do conceito de importância da família e sua função na conservadora sociedade brasileira (FERREIRA, 2014, p. 186).

Delimitamos o universo que descreve a história da instituição por considerarmos relevante o fato de o colégio, ser até hoje, referência na cidade, bem como foi o pioneiro na educação feminina no estado de Rondônia, e contribuiu não só para a constituição como para a conservação da memória da História da Educação de Mulheres no estado.

Para tanto, analisamos documentos como livro de atas com os termos de visitas, regimentos, programas de disciplinas ofertadas e iconografia às quais a Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora esteve submetida, reconhecendo, portanto, a dependência da história para a constituição das memórias dessa escola.

2 O Instituto Maria Auxiliadora nos anos de 1937 a 1946

A produção de estudos que analisam e discutem a história de instituições escolares, só aparece a partir dos anos de 1990 e em especial, na área da história da educação. Autores como Paolo Nosella e Ester Buffa (2009) consideraram que o aumento dessas produções está diretamente ligado à criação de centros de pesquisas educacionais e à expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação, obtendo cada vez mais o reconhecimento do mundo acadêmico.

Na perspectiva dos estudos de Nosella e Buffa (2009), priorizamos em nossa análise, as fontes documentais coletadas no IMA para ponderar a educação que foi oferecida às moças nesse estabelecimento de ensino em estudo.

Ressalvamos a importância de se registrar a história das instituições, pois investigar a história de uma instituição escolar pode nos levar a empreender uma nova compreensão da história de uma escola, contribuindo para o registro de sua memória (NOSELLA; BUFFA, 2009).

Nessa perspectiva, concebemos a instituição em estudo como uma instituição educativa, a qual possui dimensões que podem ser reveladas pela sua materialidade e representação, a partir do estudo de sua história (MAGALHÃES, 2004).

O IMA é uma instituição educativa Salesiana e durante os anos de 1937 a 1946 foi denominado como Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora. O ensino dava-se segundo a doutrina religiosa Salesiana, destinada ao público feminino e dedicando-se à formação de professoras.

No início do século XX a finalidade da educação para mulheres já estava bem definida. Segundo Azzi (2008), logo após a proclamação da República no Brasil, em 1889, nos principais centros urbanos do país, os colégios de padres e religiosos privilegiavam o regime de internato, merecendo destaque os colégios dos jesuítas, salesianos, maristas e lassalistas.

> Tratava-se de preparar as moças para sua inserção progressiva na sociedade urbana, pautada pelos padrões burgueses de comportamento. Os colégios femininos contribuíram de forma expressiva para o abandono da antiga mentalidade rural, para a adoção das normas da sociedade emergente. Sob esse aspecto, o regime de internato, adotado na maioria dos colégios auxiliaram de forma poderosa na construção de vínculos associativos entre as alunas, até então presas fortemente aos laços familiares. (AZZI, 2008, p. 90)

Ao estabelecerem-se em Porto Velho, no período correspondente aos anos de 1930 a 1935, com o Processo de nº 4.296 de 1931, as FMA deram início às atividades na Escola Paroquial. Até 1932 mantiveram o Curso Elementar (de 1ª a 4ª série) e, nesse mesmo ano, fundaram a Escola de Trabalhos ofertando aulas de pintura, bordado, corte e costura, flores, culinária entre outros. Em 1933, as FMA implantaram o Ensino Infantil, com o curso Preliminar de alfabetização e o jardim de infância.

Até os anos de 1934 as aulas funcionaram em casas de taipa[1] e a partir de 1935, as FMA mudaram-se para o novo edifício como se pode ver na figura 1 que mostra o prédio bastante suntuoso como eram comuns às construções da Igreja Católica. (PORTO VELHO, 2000).

[1] Casa de taipa ou de pau-a-pique, comum em alguns locais do Brasil, feita de barro e madeira.

Figura 1 - Visão frontal do Instituto Maria Auxiliadora nos anos de 1940

Fonte: Acervo do IMA.

Em 1936, o IMA passou a oferecer curso Preparatório que durou até o ano seguinte, 1937. Esse curso consistia em preparar as alunas para o Exame de Admissão, pois apenas com a aprovação nesse exame, é que poderiam ingressar no ensino Normal Rural ou Ginasial. Em 1937, as FMA implantaram o ensino normal, após a visita do governador do Amazonas Álvaro Maia a Porto Velho (PORTO VELHO, 2000).

Com a implantação do curso normal, no ano de 1937 foram realizados os primeiros exames orais para as moças que haviam concluído o curso preparatório. O conteúdo dos exames atinha-se às disciplinas de Português, Matemática elementar, História da Pátria, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Desenho e Caligrafia. O dia do exame foi organizado pelas irmãs Catarina Capelli e Elvira Pedrelli e contou com a presença de autoridades locais: o fiscal do Governo Estadual, Joaquim Valente, o Padre Antônio Peixoto, o Juiz de Direito da Comarca, José da Silva Castanheira e o prefeito municipal, José Ferreira Sobrinho (AZZI, 2002, p. 343).

A ata redigida na ocasião assinalou a satisfação dos presentes com o resultado da prova e ressaltou a competência e êxito das obras das Irmãs Salesianas quanto à formação de moças mestras, dedicadas e disciplinadas.

> Não podia ser mais satisfatório o resultado desta prova, em que as alunas revelaram conhecimento cabal das diferentes matérias constitutivas do

> programa. Finalizado o ato, o Exmo. Sr. Dr. Juiz de Direito tomou a palavra, e em veemente improviso felicitou o corpo docente da Escola, na pessoa da sua diretora, pelo brilhante êxito da presente prova, enalteceu a atividade prodigiosa das Reverendas Irmãs Salesianas, e fez votos para que a instrução tivesse em toda a parte mestras tão dedicadas e sacrificadas". (IMA, 1937).

No caso do IMA, nos anos de 1937 a 1946, quando oferecia a formação para atuação das moças no magistério rural, era uma instituição católica, salesiana, educativa, beneficente e sem fins lucrativos (PORTO VELHO, 2003). Além da particularidade da doutrina religiosa católica, a ENRA tinha a proposta diferenciada de preparar as mulheres e seu início remonta aos anos de 1925, quando o Papa Pio XI criou a Prelazia de Porto Velho, a partir da bula *Christianae Religionis*. Foi nesse contexto, contudo, cinco anos mais tarde, que as Filhas de Maria Auxiliadora, FMA, chegaram à região de Porto Velho e fundaram a ENRA.

As aulas ministradas incluíam conteúdos da doutrina religiosa, estabelecia o catecismo e a frequência aos sacramentos da confissão e comunhão, bem como a instrução religiosa e formação moral como objeto principal da educação como descrito por Azzi (2008, p. 91).

Um relato encontrado no livro denominado "Termo de Visita", disponível no acervo da instituição escolar, mencionou a difusão desses ensinamentos na instituição. Analisando esse documento, percebemos que as autoridades que visitavam a escola, os familiares, amigos das alunas entre outros, enalteciam a obra do IMA alegando que, a partir da chegada delas, a formação das moças da região era "edificante", pois as irmãs preparavam as mulheres para uma vida "santa", para a educação, a religião, e para o civismo, como comprova o relato de MSA.

> [...] Um estabelecimento como este com fundadores e mantenedores e serviços para a civilização [...] somente admiração pela virtuosa, piedosas e religiosas da congregação Salesiana, me foi dado, com desvanecimento, a "alguma coisa" edificante deste templo sacrossanto de moral, de educação e religião que é a Escola Nossa Senhora Auxiliadora para a população feminina de Porto Velho. (M.S.A., visitante. 1º de fevereiro de 1936)

Lembramos que isso corrobora o que Michelle Perrot (2007, p. 114) ponderava a respeito de que a história das mulheres resumiu-se a considerar o ponto de vista da "dona-de-casa perfeita" e objeto de desejo dos homens.

> O trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento *e* reprodução, e na vida das mulheres. [...] a dona-de-casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se um objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres. O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona-de-casa. (PERROT, 2007, p. 115)

Michel de Certeau (1982, p. 143) apresentou as determinações que a história social exerce e que a história religiosa acaba se tornando tanto vítima como beneficiária dessas imposições ao tratarmos do pertencimento de um conhecimento histórico como componente do presente. Nesse contexto, Certeau (1982) tratou de analisar como o "setor definido como 'religioso'" ensina sobre uma sociedade que, para ele, é necessário compreendermos que os fenômenos religiosos são sempre algo além do que eles nos são apresentados.

> Nesta perspectiva "compreender" os fenômenos religiosos é, sempre, perguntar-lhes outra coisa do aquilo que eles quiseram dizer; é interrogá-los a respeito do que nos podem ensinar a respeito de um estatuto social através das formas co-letivas ou pessoais da vida espiritual; é entender como representação da sociedade aquilo que, do seu ponto de vista, fundou a sociedade (CERTEAU, 1982, p. 143).

A partir da análise das fontes coletadas, compreendemos que método e pedagogia salesiana se referiam à prevenção do mal, antecipando o bem. Isso significa colaborar para que tanto o adulto quanto a criança tenham consciência de sua realidade, dando conta dos perigos e de suas capacidades. Outra característica explorada era a tarefa de instruir pelo bem, isto é, os conhecimentos técnicos eram ofertados aliados às virtudes que deveriam ser exercitadas, tais como, a caridade e a obediência às normas católicas, ou seja, a moral religiosa.

Retomando o percurso da Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, no ano de 1938, o curso normal começou a funcionar efetivamente. A instituição passou a ser reconhecida pelo governo como Escola Normal Rural e a ofertar o primeiro curso de formação de professoras em nível secundário em Porto Velho (AZZI, 2002, p. 343). Na época, a direção do instituto cabia à Irmã Elisa Ferreira, a qual permaneceu com esse cargo até o último ano do curso normal rural, 1946, como consta no Histórico do IMA disponível no acervo da Instituição em estudo.

Em 1940, ocorreu a formatura da primeira turma de normalistas, totalizando sete alunas formadas. O evento mereceu a primeira capa do Jornal Alto Madeira que fez questão de divulgar uma nota comunicando para toda a sociedade que o evento aconteceria à noite, no teatro da própria escola.

> A seriedade com que são educadas as alumnas, o completo desenvolvimento do programma das Escolas Normaes, ampliado por aulas suplementares de prendas domesticas, e sobretudo a aprimorada formação religiosa ministrada

> pelas religiosas Filhas de Maria Auxiliadora, são a melhor garantia do diploma ganho pelas novéis professoras. É por isso que a população desta cidade, que tanto se sente orgulhosa quando applaude as alumnas do Collegio Maria Auxiliadora, [...] hoje com maior orgulho applaude estas sete prendadas senhoritas, primícias da Escola Normal Maria Auxiliadora. (ALTO MADEIRA, 1940, p. 1)[2]

Na citação acima, comprovamos ainda que o desenvolvimento das aulas para as normalistas estava intimamente articulado às aulas de "prendas domésticas" e, sobretudo, marcado pela conscienciosa formação religiosa como convinha aos familiares e à sociedade porto-velhense.

3 Escolarização Feminina na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora (1937-1946)

Os anos de 1937 a 1946 dataram a dedicação da ENRA em formar professoras normalistas rurais na cidade de Porto Velho. Portanto, houve a criação da primeira escola normal rural de Porto Velho, a Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, nível médio, no ano de 1937 (INSTITUTO MARIA AUXILIADORA, 2000).

As fontes nos levaram a pensar que a instalação do curso de magistério foi realizada para atender a uma necessidade de expansão da Igreja, do conhecimento que padres e irmãs tinham da concepção da educação regional, da falta de instituições escolares e da necessidade que as Irmãs encontraram de fundar escolas para conquistar mais seguidores para suas causas.

Ao analisarmos o contexto sociopolítico da época, percebemos que as FMA aderiram à mudança de foco da educação que estava sendo ofertada para a população feminina, e Dóris Bittencourt Almeida (2001) mencionou essa articulação entre Estado e Igreja relacionado ao ensino rural que determinava a importância do professor rural, cuja formação era marcada por um discurso tradicionalista de moral e ética cristãs.

> As ligações entre Estado e a Igreja no plano do ensino rural são determinantes para a compreensão do significado e da importância do/da professor/a rural e de seu trabalho junto às comunidades do interior. A influência da Igreja e seus discursos possibilitou difundirem-se concepções acerca do papel do/da professor/a, a própria noção de vocação para o magistério, encarando-o menos como uma profissão e mais como um sacerdócio. A valorização de parâmetros culturais rurais sob a visão do catolicismo são exemplos das relações que se estabelecem entre Igreja e educação rural. Enfim, pode-se dizer que a

[2]Transcrito como o original.

> construção das identidades dos/das professores/as também era mediada pela Igreja e pelos discursos de uma moral e ética cristãs (ALMEIDA, 2001, pp. 98-99).

Almeida (2001) ressaltou que as primeiras Escolas Normais Rurais mantinham vínculo com a Igreja e, além disso, destacou a relação de proximidade entre Igreja e as pequenas comunidades rurais. Assim como a figura do padre era uma referência – representando autoridade moral, exemplo de conduta e de postura adequadas –, o/a professor/a, de certa forma, também deveria assumir esse lugar junto às comunidades (ALMEIDA, 2001).

Sud Menucci (1934) também fez considerações acerca da escola normal e descreveu que a formação de professores rurais deveria ter pelo menos três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio (MENNUCCI, 1934). Defensor da escola normal rural, mais tarde sua voz encontraria eco na configuração das escolas normais rurais que surgiriam Brasil afora, como a ENRA, marcadas e reconfiguradas, contudo, pela influência da Igreja e de suas preleções o que possibilitou difundirem-se concepções acerca do papel do/da professor/a menos como uma profissão e mais como um sacerdócio como dito por Almeida (2001).

Após a visita do Governador do Amazonas, Dr. Álvaro Maia, a ENRA mudou seu foco de ensino com a intenção de formar professoras rurais.

> No dia 21 de julho de 1937, Dr. Álvaro Maia, governador do Amazonas em visita a Porto Velho, a noite vindo ao colégio, para uma simples, mas bem preparada e apresentada academia em sua homenagem, comovido ao ver o progresso da escola, entre outras recomendações disse: “vocês com o colégio que dispõem já tem o privilégio de criar uma Escola Normal Rural” (INSTITUTO MARIA AUXILIADORA, 2000, p. 3)

A educação voltada para as mulheres sempre a acolheu como uma educadora por vocação. A mulher, além de ser uma pessoa que dispunha de todas as habilidades para ensinar às crianças os fundamentos básicos da ação feminina em uma sociedade conservadora, como a porto-velhense da época, deveria ser educada.

Aliada a essas prerrogativas de educação feminina, os princípios religiosos deviam ser seguidos. Para Almeida (2007), a educação feminina acontecia marcada por questões culturais modeladas pela religiosidade. Desse modo, observamos que a educação feminina foi moldada por rígidas normas sociais. Percebemos que na instituição em estudo, a partir do trecho de um texto publicado no jornal Alto Madeira, clara alusão que cabia à educação feminina o papel de tornar as mulheres almas virtuosas.

4 Considerações

Na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, os cursos Elementar e Normal aconteciam simultaneamente. As aprendizas deveriam concluir as disciplinas para que pudessem ser promovidas para o ano seguinte, e assim sucessivamente até à formatura. O curso normal rural era destinado à formação de professoras para atuarem nas escolas existentes e aquelas que seriam criadas em Porto Velho.

Ao implantarem escolas normais, as FMA tiveram a preocupação de implantar um processo de formação de professoras em Porto Velho, fundamentadas principalmente nos princípios religiosos salesianos que pregavam uma educação feminina. As atividades de ensino e de aprendizagem, além das disciplinas gerais de formação, incluíam ações educativas que preparavam as mulheres para o trabalho doméstico e o cuidado com as famílias.

Destacamos que formar professoras no IMA era, antes de tudo, oferecer uma sólida instrução moral e religiosa salesiana, incluindo a obrigatoriedade de frequência ao catecismo, aos sacramentos da confissão e comunhão como objeto principal da formação para as moças.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecias em horizontes rurais:** História de Professores. 2001. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ALMEIDA Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: Saviani, D., et al. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **Ler as letras:** por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

ALTO MADEIRA. Dia de orgulho para Porto Velho. **Alto Madeira**, Porto Velho, ao XXIV, n. 2.452, 1 dez. 1940.

AZZI, Riolando. **As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil:** Cem anos de história. A consolidação do Instituto (1917-1942). São Paulo: Centro Cultural Tereza D'ávila, CCTA, 2002. 2 v.

_____. **A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2008.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições educativas:** por que e como pesquisar. Campinas, SP: Alínea Editora, 2009.

CARVALHO, Júlio César de. **Um olhar sobre o Urbanismo e a Arquitetura de Porto Velho**. Porto Velho: Grafiel – Gráfica Editora Ltda., Serviço Social do Comércio SESC-RO, Fundação Iaripuna de Cultura, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia Doméstica:** ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997). Jundiaí: Pacto Editorial, 2014.

AYREDA, Maria Assunção de. **Ata de Inauguração da Secretaria do Instituto N. S. Auxiliadora – Termo de visita - 1947**. Porto Velho, 1936.

INSTITUTO MARIA AUXILIADORA. **Ata Escolar Normal Rural – 1937 a 1942**. Porto Velho, 1937.

_____. **Histórico do Instituto Maria Auxiliadora**. Porto Velho, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MENUCCI, Sud. **A Crise Brasileira de Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1934.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Bottmann. D. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TADEU, Walfredo. **A nossa história**. Porto Velho: Sawa Editora, 2010.

GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E MEMÓRIA (GEM): PROJETOS, EXTENSÕES E ESCRITA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE (2009-2017)

Crystyne Silva de Matos Gomes (CNPQ/UFMT) – crystyne.ped@gmail.com
Karolyne Camargo Marques (CNPQ/UFMT) – karolynecamargo1@gmail.com

Resumo: O presente artigo discorre sobre os projetos de pesquisa desenvolvidos dentro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM) durante anos de 2009 a 2017, o grupo está vinculado à linha Cultura, Memória e Teoria em Educação do Programa de pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) campus Cuiabá e traz como objetivo contribuir para o entendimento sobre a história do grupo. Utilizou-se da metodologia análise documental e bibliográfica através, regulamentos, projetos de cursos, programas de disciplinas, artigos, dissertações e teses. Os dados obtidos indicam que o grupo proporcionou espaços de discussão e estudos ligados a História da Educação mato-grossense.
Palavra-chave: Memória. Proejtos. Extensão.

1 Introdução

Esse artigo discorre sobre os projetos de pesquisa desenvolvidos dentro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM) durante anos de 2009 a 2017, o grupo está vinculado à linha Cultura, Memória e Teoria em Educação do Programa de pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) campus Cuiabá. Segundo o Professor Doutor Wenceslau Gonçalves Neto em seu texto intitulado Os grupos de pesquisa e a produção do conhecimento histórico-educacional no Brasil publicado em 2012, falar sobre a pesquisa no campo da história trata-se de um exercício que nos remete de forma imediata a pensar nas origens da prática investigativa e como essa atividade que é extremamente envolvente e exaustiva, está cheia de surpresas e percalços, mais que sempre é instigante.

A pesquisa sobre a História da Educação ganhou força no final de 1960 e início de 1970 com o surgimento de programas de pós-graduação em nosso país e com a criação de vários grupos de pesquisa na década de 1990. (Sá e Oliveira 2012 p.33). Os autores Vidal e Filho (2003, p. 59) defendem que o período ficou marcado pela:

> [...] constituição de inúmeras outras instâncias de aglutinação de pesquisadores e condensação/difusão de perspectivas teórico-metodológicas. A primeira grande novidade foi, ao que nos parece, uma mudança substantiva na forma própria de organizar e realizar as pesquisas: além da continuidade da tradição das investigações efetuadas individualmente, emergiu na área, como em todo o campo da educação, uma multiplicidade de grupos de pesquisa que se impuseram o desafio de investigações de escopo alargado, de longo prazo e

> com grande preocupação com o mapeamento, organização e disponibilização de acervos documentais. (VIDAL E FILHO 2003, p. 59)

Foi nessa conjuntura de alargamento da área de pesquisa em história da educação que em 1993 as atividades do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM) se consolidaram. Percorrendo três momentos, todos na Universidade Federal de Mato Grosso, inicialmente como uma disciplina pertencente ao Programa de Mestrado em Educação, de forma secundária como uma Linha de Pesquisa e em um terceiro e último momento como Linha de Pesquisa e Grupo de Pesquisa dentro do Programa de Pós-graduação em Educação. Sob a supervisão e orientação do pesquisador Nicanor de Sá e da pesquisadora Elizabeth Madureira Siqueira até o ano de 2008 quando a coordenação passou a ser de responsabilidade da Pesquisadora Doutora Elizabeth Figueiredo de Sá.

O GEM vem desenvolvendo suas atividades dentro de três campos de atuação: a coleta e catalogação das fontes, estudos, pesquisa e a produção de escritas sobre a História da Educação em especial a mato-grossense. Fazendo cumprir o objetivo maior do grupo que é:

> [...] esclarecer os elementos que compõem o conceito de educação a partir de teorias e dos pressupostos da historiografia contemporânea. Pretende debater teorias da educação e refletir sobre os fundamentos científicos da historiografia, como subsídio para a compreensão do movimento a um objeto de estudo em educação ou ainda, estabelecer epistemologicamente o movimento na área da educação. O conjunto do debate realizado sobre a teoria da História e da Educação e formular uma base para a produção sistemática da História da Educação. Tendo como interesse prioritário o Estado de Mato Grosso, desenvolve estudos e pesquisa de interesse da História da Educação brasileira e, complementarmente da região Centro-Norte, Latino- américa e Caribe. Ajustando o enfoque da educação à sua dimensão temporal, traz subsídio indispensável ao conjunto das demais linhas de pesquisa do Programa. (CNPq/ UFMT, 2011, p. 1).

Com o principal objetivo de contribuir para a memória sobre funcionamento do GEM, visto que os trabalhos já produzidos até o período atual datam a memória dos anos anteriores a esse recorte. O artigo segue em seu inicio apresentando e discorrendo sobre os projetos e atividades de extensão, realizados e posteriormente apresentando as dissertações e teses escritas pelo grupo.

2 Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória: projetos e atividades de extensão

A trajetória do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória, tem se fundamentado a partir de pesquisas produzidas pelos seus membros classificados em

vários níveis: alunos e alunas pertencente ao Programa de pós-graduação dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Instituto de Educação da UFMT, bolsistas de iniciação científica provenientes do Curso de Pedagogia também da mesma universidade e ouvintes profissionais e interessados pela temática do grupo.Sob a coordenação pesquisadora Elizabeth Figueiredo de Sá juntamente com as pesquisadoras Elizabeth Madureira Siqueira e Márcia dos Santos Ferreira[1]

Entre os anos de 2009 e 2012, Elizabeth Sá desenvolveu dois projetos*: "Gustavo Fernando Kuhlmann: mensageiro das relações" (2009)*, que tencionouo investigar das culturas escolares existentes nas escolas públicas primárias do Estado de São Paulo por meio da trajetória de vida do professor Gustavo Kuhlmann. E o outro projeto *O ideário escolanovista em Mato Grosso: circulação de idéias e estratégias na educação (1920-1945)* que analisou as representações concorrentes em Mato Grosso sob o ideário da Escola Nova.

Nos anos de 2010 a 2015 os pesquisadores Elizabeth Sá, Marcia Ferreira e Nicanor Palahres desenvolveram os projeto: *Os intelectuais da Educação em Mato Grosso* que propôs a realização de pesquisas, estudos e trabalhos sobre as interações estabelecidas entre o grupo de intelectuais da educação envolvido nos processos de criação, mediação cultural e ação política que se desenvolveram no Estado de Mato Grosso. Esse projeto culminou com um dossiê na *Revista Educação e Fronteiras*, intitulado: Intelectuais da educação em Mato Grosso

Em 2013, com o auxilio do CNPq, Elizabeth Sá desenvolveu o projeto "*O Estado Novo e a Educação em Mato Grosso (1937-1946)"*que investigou as formas de educação, institucionais e não institucionais, da população mato-grossense no período interventorial de Julio Muller. Juntamente com André Paulilo,Maria Luisa Cardoso e Débora Mazza desenvolveu o projeto *Acervos históricos da educação e da escola em Centros de Memória e de Documentação civis e militares*,que articulou o Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, o Grupo História, Educação e Memória do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso e o Centro de Memória do Ensino Militar da Força Aérea através da organização e pesquisa dos seus acervos.

*Investiu, também, no projeto Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 - 1950)*que investigou sobre a escola graduada abrangendo diferentes estados brasileiros com vistas a

[1] Cabe ressaltar que o professor Dr. Nicanor Palhares Sá esteve na coordenação do GEM no período de 1993 a 2013 e a professora Dra. Nilce Ferreira contribuiu no período de 2013 a 2016.

sistematizar conhecimentos sobre o tema e avançar na construção de uma teoria e uma história da escola primária no país.E o projeto de pesquisa mais recente, desenvolvido em 2016 “Das escolas de madeira a pau-a-pique": os processos históricos da fundação e constituição da Educação em cidades de Mato Grosso colonizadas no século XX”, que tem como objeto de estudo a história da fundação e constituição da Educação em cidades de Mato Grosso, colonizadas nas décadas de 1950 a 1980.

A atividade de projeto de extensão desenvolvida no ano de 2011 foi a cerca do “I Encontro de História da Educação do Centro-Oeste (I EHECO)”, um espaço de socialização das pesquisas no campo da História da Educação de diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro Oeste.E em 2014 o “I Ciclo de Estudos de História da Educação na Era Vargas”, que teve como objetivo aprofundar conhecimento sobre os acontecimentos ocorridos no país e, em particular, em Mato Grosso, nas décadas de 1930 e 1940.

A pesquisadora Márcia dos Santos Ferreira contribuiu com atividades do grupo desenvolvendo os seguintes projetos: Em 2010 *Centro Memória Viva - Referência em educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais*. que teve por finalidade o desenvolvimento de ações visando à consolidação da área de Educação Popular e de Jovens e Adultos no Estado, por meio da produção e conservação da memória das práticas e políticas sociais existentes nesses setores.

Entre os anos de 2011 a 2014 coordenou dois projetos, sendo um *Os intelectuais da Educação em Mato Grosso (2011-2013)*, que propõe a realização de pesquisas, estudos e trabalhos sobre as interações estabelecidas entre o grupo de intelectuais da educação envolvido nos processos de criação, mediação cultural e ação política que se desenvolveram no Estado de Mato Grosso. E o outro *Circuitos de pessoas, saberes e práticas: a sociabilidade dos intelectuais da educação no Brasil dos anos 1960” (2011-2013),* Vinculado ao projeto intitulado *Intelectuais da educação em Mato Grosso,* este subprojeto tem por objetivo a realização de pesquisas, estudos e trabalhos sobre as interações estabelecidas entre o grupo de intelectuais da educação envolvido nos processos de criação e mediação cultural que se desenvolveram durante a década de 1960 no Brasil, a partir do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), e que repercutiram em diversos estados da federação, inclusive em Mato Grosso, por meio das atividades do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá (CTM/Cuiabá).

Em 2015 *Educação Popular em Mato Grosso: política e processos educativos na segunda metade do século XX* este projeto focalizou as diversas perspectivas de educação popular que se fizeram presentes nas políticas públicas para a educação de jovens e adultos vigentes em Mato Grosso e no Brasil na segunda metade do século XX.

O*"Programa de Pesquisa e Extensão MEMÓRIA VIVAações pedagógicas em educação de jovens e adultos e movimentos sociais"*, um programa de pesquisa e extensão tem caráter multidisciplinar e sua principal finalidade é desenvolver atividades investigativas e extensionistas que contribuam na formação de sujeitos nas áreas da educação de jovens e adultos, da educação popular e dos movimentos sociais.

A professora Doutora Nilce Vieira Campos Ferreira também coordenou alguns projetos de pesquisa e extensão através do GEM. Entre os anos de 2012 e 2013 o projeto de pesquisa intitulado *Descentralização do ensino e ação municipal na educação brasileira: análise de alguns municípios de Minas Gerais no início da República(1889-1906)* entre 2014 e 2016 o projeto *Educação pública primária mato-grossense no início da República: descentralização do ensino e ação municipal (1889-1908)* eem 2016 *Instrução Pública em Mato Grosso nos primeiros anos da República: Escolarização das Mulheres* e "*Escola Normal Rural Brasileira nos anos de 1942 -1963*.

Coordenados por ela também foram desenvolvidos projetos de extensão, entre eles o *Programa de Pesquisa e Extensão Memória Viva - ações pedagógicas em educação de jovens e adultos e movimentos sociais* entre os anos de 2013 e 2014. Em 2014 coordenou o projeto *videodocumentário presença das mulheres na UFMT (1970-1980)*que teve como finalidade a realização de um vídeo-documentário contendo importante parte da história concernente à atuação docente feminina na Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT Campus Cuiabá. Coordenou o projeto intitulado *Mulheres no ensino superior: questões de gênero e diversidade*, no ano de 2015, com a finalidade circunscrever e difundir a participação feminina no ensino superior mato-grossense, debruçando-nos sobre a história das mulheres e relações de gênero, com a intenção de divulgar a participação de mulheres que contribuíram para traçar o perfil sociopolítico da região, que atuaram na criação e consolidação do ensino superior, no mapeamento e atuação da mulher no espaço público.

Entre os anos de 2015 e 2016 coordenou o programa *Memória Viva: identidade das mulheres do EJA*, abrangendo ações que intentam difundir e compartilhar a participação feminina no Programa de Educação de Jovens e Adultos em Cuiabá. Significa ouvir o que elas esperam do programa, motivações, interesses e perspectivas.

Em 2016 coordenou dois programas de extensão, *Questões de Identidade e Gênero na Educação de Jovens e Adultos – EJA* e o *Programa de Extensão: ações educativas para o protagonismo feminino - vozes das mulheres na UFMT/Cuiabá*".

3 Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória: a produção escrita (2009 a 2017)

A seguir, evidencia-se resumidamente em um quadro, onde se expõe a produção científica de teses e dissertações, produzidas pelo grupo, por estudantes e membros do GEM, entre os anos de 2009 a 2017.

Quadro 1 – Relação de algumas defesas de dissertação de mestrado de estudantes membros do GEM

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	ORIENTADOR (A)
2017	Ivana Bognar	O PERCURSO FORMATIVO DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS EM COLIDER/MT (1982-2009)	Márcia dos Santos Ferreira
2017	Yesica Paola Montes Geles	LUTA PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NORMALISTAS: ESCOLA NORMAL DE INSTITUTORAS DE BOLÍVAR (1874-1930)	Nilce Vieira Campos Ferreira
2017	Kleberson Rodrigo Vasconcelos de Oliveira	OS EXAMES DE MADUREZA EM MATO GROSSO: 1930 A 1970	Márcia dos Santos Ferreira
2016	Ângela Terezinha Fontana de Souza Tambara Velho	A BRISURA NA ARTE: FRATURA ENTRE CÓDIGOS PARA UM TRANSBORDAMENTO DOS CONTORNOS	Márcia dos Santos Ferreira
2016	Jefferson Bento de Moura	FÓRUM DE EJA MATO GROSSO: CAMINHOS INICIAIS, LUTAS E CONQUISTAS	Márcia dos Santos Ferreira
2015	Fagner Luiz Lemes Rojas	CUIDADO E CONHECIMENTO: O ENFERMEIRO E A EDUCAÇÃO PERMANENTE NA SAÚDE EM MATO GROSSO (2003-2010)	Márcia dos Santos Ferreira
2015	Ana Heloiza Farias Pereira	INSERÇÃO DAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR EM CUIABÁ: O CURSO DE PEDAGOGIA (1970-2000)	Márcia dos Santos Ferreira
2015	Fernanda Batista do Prado	ESCOLA NORMAL RURAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA: FORMAÇÃO EE PROFESSORAS EM PORTO VELHO (1937-1946)	Nilce Vieira Campos Ferreira
2015	Cleicinéia Oliveira de Souza.	GERAÇÕES DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO FEDERAL DO GUAPORÉ NOS ANOS DE 1932 A 1970	Nilce Vieira Campos Ferreira

2014	Dálete Cristiane Silva Heitor de Albuquerque	A REVISTA QUE PODE DEIXAR EM SUA CASA PORQUE NÃO HÁ PERIGO DE PERVERSÃO: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NAS COLUNAS DO JORNAL DAS MOÇAS (1937-1945)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2013	Lucas Paulo de Freitas	PROTESTANTISMO E EDUCAÇÃO: O COLÉGIO PRESBITERIANO BURITI	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2013	Kátia Maria Kunntz Beck	VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS: A CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA RURAL MISTA MUNICIPAL SANTO ANTONIO EM TANGARÁ DA SERRA - MT (1965-1983)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2013	Rômulo P. Amorim	PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM MATO GROSSO: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E SOCIABILIDADE INTELECTUAL NA DÉCADA DE 1960	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira
2013	Sara Evelin Urrera Quintero	ESCUELA NUEVA COLOMBIANA: REPRESENTAÇÕES DA RURALIDADE NOS SEUS MANUAIS ESCOLARES (1970-1990)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2013	Clailton Lira Perin	ESCOLA, COLONIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO COLONO: HISTÓRIA E MEMÓRIAS DA TERRA PROMETIDA DE ALTA FLORESTA- MT (1976-1982)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2013	Aparecido B. Silva	MATO GROSSO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (1889-1930): IMAGINÁRIOS E REPRESENTAÇÕES	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2013	Catiene Peron	A TENDÊNCIA AO VÓRTICE DA DESCONSTRUÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A CONDIÇÃO DO ADOECIMENTO	Márcia dos Santos Ferreira
2013	Neide Tarsila Costa	A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DO ENFERMEIRO: A PERCEPÇÃO DOS DOSCENTES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UFMT/SINOP	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira
2012	Elton Castro Rodrigues dos Santos	ESCOLAS REUNIDAS: NA SEDIMENTAÇÃO DA ESCOLA MODERNA EM MATO GROSSO (1927-1950)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2012	Josiane Brolo Rohden	A REINVENÇÃO DA ESCOLA: HISTÓRIA, MEMORIAA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PERÍODO COLONIZATÓRIO DE SINOP - MT (1973 - 1979)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2012	Marineide de Oliveira da Silva	ESCOLA RURAL: TRILHAR CAMINHOS E TRANSPOR BARREIRAS NA EDUCAÇÃO (1927-1945)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2012	Ana Paula Ennes De Miranda Eto	POR ENTRE O MOVIMENTO ESCOLANOVISTA: ESTUDOS EM TORNO DE ESCOLAS BRASILEIRA E ARGENTINA	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2012	Lidiana Laura Campos Borralho de Arruda	ESCOLA DE AUXILIAR DE ENFERMAGEM DR. MÁRIO CORRÊA DA COSTA: A PROFISSIONALIZAÇÃO DA ENFERMAGEM EM MATO GROSSO (1952-1975)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2012	Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: DISCIPLINA E PODER DISCIPLINAR	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira

		NO ENSINO DE PRIMEIRO GRAU MATO-GROSSENSE NA DÉCADA DE 1970	
2012	Débora Roberta Borges	MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE: AÇÃO E REPERCUSSÃO EM MATO GROSSO NA DÉCADA DE 1960	Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira
2012	Paulo César Moreira Santos	COLONIZAÇÃO E EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO.	Márcia dos Santos Ferreira
2011	Maria Teresinha Fin	A APROPRIAÇÃO DAS IDEIAS ESCOLANOVISTAS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO (1910-1937)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2011	Emerson José De Souza	ALFABETIZAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS NA PRIMEIRA REPÚBLICA: AS ESCOLAS REGIMENTAIS	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2010	Mary Diana Da Silva Miranda	CRIANÇAS NEGRAS NA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM CUIABÁ/MT (1870-1890)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2010	Paulo Sérgio Dutra	MEMÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS NO GUAPORÉ: DO SILÊNCIO À PALAVRA	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2010	Carla Patrícia Marques De Souza	OS JOVENS NEGROS E A EDUCAÇÃO EM CUIABÁ (1889-1910)	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2009	Paulo Divino Ribeiro da Cruz	HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO NEGRO	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2009	Maricilda do Nascimento Farias	REPRESENTAÇÕES SOBRE NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2009	Nailza da Costa Barbosa Gomes	PERFIL DAS PROFESSORAS NEGRAS NA ESCOLA REPUBLICANA	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2009	Eduardo Ferreira da Cunha	GRUPO ESCOLAR PALÁCIO DA INS TRUÇÃO DE CUIABÁ - 1900 - 1915: ARQUITETURA E PEDAGOGIA	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2009	Marcos Roberto Gonçalves	EDUCAÇÃO MILITA	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2009	Sandra Jorge da Silva	HISTÓRIA EDUCAÇÃO COLÔNIA TEREZA CHRISTINA	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá

Quadro 2 – Relação de teses defendidas relacionadas ao GEM

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO DA TESE	ORIENTADORA (A)
2015	Marijane Silveira da Silva	A INFÂNCIA E SUA ESCOLARIZAÇÃO NAS PÁGINAS DOS JORNAIS CUIABANOS (1910-1930)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2014	Nileide Souza Dourado	PRÁTICAS EDUCATIVAS CULTURAIS E ESCOLARIZAÇÃO NA CAPITANIA DE MATO GROSSO (1748-1822)	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2014	Adriane Pesovento	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDIGENA NA PROVINCIA DE MATO GROSSO	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
2014	Adriane Pesovento	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá
2014	Nileide Souza Dourado	PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS NA CAPITANIA DE GROSSO (1748-1822)	Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá

3 Considerações Finais

Durante os anos de 2009 a 2016, o grupo proporcionou espaços de discussão e estudos ligados a História da Educação mato-grossense e a instrução pública, escola primária, ensino rural, educação de jovens adultos e movimentos sociais, educação popular, acervos históricos, intelectuais da educação, gênero e diversidade, questões de identidade e mulher na educação.

Referências

Conselho Nacional Pesquisa, **CNPq**. Disponível em: < http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8437317569686306>

NETO, Wenceslau Gonçalves. Os grupos de pesquisa e a produção do conhecimento histórico-educacional no Brasil. IN: SÁ, Elizabeth Figueiredo; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (org). **Fontes, Pesquisa e Escrita da História da Educação do Centro-Oeste.** Cuiabá, MT: UFMT,2012.

RevistaEducação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.15, p.1, set./dez.2015 Disponível em : < http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/issue/view/221/showToc> ISSN 2237-258X

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide de Oliveira. O GEM e sua contribuição para a socioalização das fontes,pesquisa e escrita da história da educação. In: _____. **Fontes, Pesquisa e Escrita da História da Educação do Centro-Oeste.** Cuiabá, MT: UFMT,2012

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Rev. Bras. Hist**., São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, Julho 2003 .

HISTÓRIA DA CRECHE MUNICIPAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS

Carla Gisele Santos Sereno Fernandes Da silva (UFMT) – carla.sereninha@gmail.com
Patricia Rodrigues Barão Da Costa Silva (UFMT) – rodrigues_paty23@hotmail.com
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE/DTEFE/PPGE/UFMT) – nilcevieiraufmt@gmail.com

Resumo: A história do atendimento da infância nas creches passa por momentos marcantes, desde a visão assitencialista, à educação compensatoria, até se chegar a uma concepção de educação infantil como uma etapa do processo de aprendizagem das crianças. Em meio a esse contexto de mudanças, a Sr.ª Zulmira Meirelles assumi a iniciativa de construir uma instituição que abrigasse as crianças das mães trabalhadoras de Cuiabá. Este trabalho trás, atraves de relatos orais, a origem desse trabalho na perspectivas das fundadoras, contando a luta para a sua construção, visto que foi feita por mulheres e foram elas que começaram o trabalho que é difundido até hoje. O intuito é reavivar a memória da história da insituição e mostrar a quebra de conceitos da epoca e a autonomia que se estabeleceu.

Palavras-chave: Historia da educação. Creche. Presença feminina.

1 Introdução

A presente pesquisa surgiu da nossa vontade em levantar a história da Creche Municipal São Francisco de Assis, o que nos possibilitaria conhecer o período em que foi fundada, quem foram os seus fundadores as dificuldades encontradas ao longo do período, seu público alvo e quais os motivos que o levaram a fundar essa creche um pouco da história da educação infantil no município de Cuiabá (MT). Nosso objetivo é, então, apresentar a Creche Municipal São Francisco de Assis, identificando a importância da ação de suas precursoras demostrando, assim, qual foram suas significantes contribuições para com a sociedade durante toda sua trajetória.

Para bem contextualizar a temática fez-se necessário apresentarmos um panorama conceitual de infância e sua instrução através dos tempos em conformidade com autores como Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) e Heywood (2004), ademais olharemos como a ação feminina vem se resignificando ao longo desse processo histórico. Apoiados pelas autoridades, realizamos uma breve retrospectiva sobre a criança e sua instrução, bem como a criação de jardins-de-infância e creches no Brasil, correlacionando as leis e decretos que tratam o tema da infância e sua instrução.

Optamos no uso de registros orais para realizarmos esse trabalho, pois “Entrevistas, depoimentos e histórias de vida são técnicas que vêm sendo utilizadas já há bastante

tempo para se conhecer, ainda que parcialmente, determinados processos sociais desde a ótica daqueles que estão imersos nesses mesmos processos." (SANTOS, 2000, p. 03). Esses registros foram obtidos por meio de uma entrevista realizada com a Srª Zulmira Meireles, como proposta a realizar um trabalho para conclusão da disciplina de História da Educação I, cursada por nós no primeiro ano da graduação. Esses registros se destacam "como instrumentos para, preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas e a que privilegia a importância das representações e considera a memória como um objeto de estudo em si mesmo" (ABREU, 1998, p. 09), pois em documentos oficiais obtidos o nome da Sr.ª Zulmira Meirelles, quando aparece, é timidamente apresentado.

2 A instrução da infância através dos tempos

Primeiramente, diferenciarmos os termos infância e criança, como ressalta Heywood (2004), o primeiro demarca uma etapa da humana, o segundo pode ser definido como um sujeito histórico, social e cultural, "um grupo de pessoas sugerido pela palavra" (Idem, p.22).

Por volta do século XV, "teve-se a percepção nítida da especificidade da infância" (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 17), ou seja, por volta desse período, por parte dos adultos, tomou-se consciência da existência de diferentes períodos da vida humana e das especificidades de cada um desses. No século seguinte, filósofos como Rousseau, principalmente em sua obra Emilio, ou da Educação (1762), onde o autor "inaugura uma noção de infância que vai marcar e caracterizar essa fase da vida do homem" (GAGNEBIN, 1997), e Pestalozzi apresentaram um universo de particularidades pertencentes à infância, do seu desenvolvimento biológico e psicológico, porém a criança ainda era vista como um receptáculo, como alguém desfavorecido de raciocínio.

No Século XIX, a quantidade de escolas dedicadas a infância tem um grande aumento, no intento de sanar problemas assistencialistas quanto a infância, passando a ter um novo significado a partir da década de 60, como uma educação compensatória à classe social e cultural, esse visão educacional é modificada em decorrência de pressões sociais embasadas à criação e manutenção de creches pelo poder público, assim como narra Filgeiras (1994, p. 19): "Devem-se principalmente às iniciativas populares surgidas no final dos anos 70 a

redefinição da creche como um equipamento pedagógico específico e como direito – e não mais como uma ajuda às famílias nos centros urbanos".

3 História da creche

A Creche Municipal São Francisco de Assis encontra-se atualmente na avenida General Mello, 3.370, bairro: Praeiro – Cep: 78.070-300 - Cuiabá – Mato Grosso, hoje devidamente inscrita sob o Cnpj:20.701.976/0001-07.

A Creche São Francisco de Assis foi fundada em 04 de novembro de 1974. A ideia de fundá-la surgiu de três casais tendo como fundadora e idealizadora da ideia a Sr.ª Zulmira Meirelles com apoio do seu esposo o Sr. Coronel José Meirelles e mais dois casais de amigos sendo eles professor Lídio *in memoriam* e sua esposa e Sr. Hélio Jacob *in memoriam* e esposa, completa dizendo que acredita ser a única sobrevivente dos que iniciaram com ela, risos.

A vontade de fundar uma creche surgiu quando ainda morava em São Paulo e por meio de uma visita à mãe de um amigo querido que tomava conta de um internato somente para meninos que se chamava Casa São Francisco de Assis ela se encantou com o trabalho que lá desenvolviam e disse para a responsável que assim que tivesse uma oportunidade fundaria uma creche e colocaria seu nome de Creche São Francisco de Assis.

Sr.ª Zulmira Meirelles mãe de 07 filhos, espírita kardecista, tendo como formação seu segundo grau completo e quando moça sua única experiência com criança foi um período de seis meses quando teve que substituir uma professora que dava aula para o 1º,2º e 3º ano de uma escolinha rural onde morava no Rio Grande do Sul.

Chega então a tão sonhada oportunidade para fundar a creche, quando saiu a aposentadoria de seu esposo, pois disse que somente fundaria uma creche quando o mesmo se aposentasse e se firmasse em qualquer cidade, pois não queria dar início a um trabalho que não pudesse dar continuidade.

Quando vieram do Rio de Janeiro para Cuiabá foram morar em uma casa alugada na Praça da Boa morte aguardando a construção da Vila Militar que estava sendo construída para os militares da época. Enfim seu esposo se aposenta a Vila fica pronta, e se mudam. Sr.ª Zulmira era procurada com frequência pelas senhoras da redondeza e as

mesmas perguntavam a ela se tinha alguma influência para montar um espaço para atender crianças de mães trabalhadoras. Pois tinham naquela época como opção somente um internato Monteiro Lobato com atendimento somente para meninas (não se recorda se havia uma ala para meninos). Ela disse a essas mães que havia um desejo em montar uma creche, e as mesmas a questionavam, pois não sabiam o que era uma creche, e curiosas queriam saber iria funcionar, e Sr.ª Zulmira explicava a elas com detalhes e muito carinho.

Na época constataram a ausência e a necessidade de uma entidade que abrigasse as crianças das mães trabalhadoras de Cuiabá. Recebendo apoio da sociedade por meio de promoções para angariar fundos e dar início a instituição, contando com ajudas de voluntários nasce a creche pioneira em Cuiabá-MT. Entidade de carácter filantrópico e beneficente com a finalidade de proporcionar assistência às mães de baixa renda que necessitam trabalhar fora do lar.

Logo após a mudança para a Vila, como a casa da Praça da Boa Morte tinha sido alugada por eles para morar, ao sair iniciou- se o trabalho de adaptação do espaço. As atividades da creche tiveram início em 15 de janeiro de 1975. A princípio a ideia era atender a vinte crianças, porém devido à demanda ela iniciou com cinquenta crianças de 0 a 6 anos.

Depois de um período saíram desse prédio devido ao aumento do número de crianças e também por não possuírem espaço para ampliar, passando o atendimento de cinquenta, para cento e cinquenta. Passa situar-se na Rua Pedro celestino onde existia um casarão e o mesmo foi alugado, pois o espaço comportava o número de crianças. Lá deu continuidade ao trabalho por algum tempo até ganharem um terreno doado pelo estado localizado no bairro Bandeirante ao lado da extinta LBA – Legião da Boa Vontade, onde lá construíram a creche modelo pioneira em Mato Grosso afirma ela.

A partir daí deram início a um longo trabalho que segundo ela realizado com muito amor e muita dedicação. Completa dizendo que ia à creche incansavelmente todos os dias.

Além do atendimento ás crianças realizava o projeto contra – turno onde as crianças que saiam da creche com seis anos tinham a oportunidade de ficar um período na creche com as professoras do apoio escolar. Ressaltou que as mães que não podiam vir buscar suas crianças para leva-las à escola, que eles faziam esse trabalho, arrumavam as crianças

e as levavam até sua escola. Destaca ainda que o comprometimento dos profissionais era uma coisa inexplicável, tudo feito com muita dedicação e principalmente muito amor.

Receberam de doações da Lions Club, berços, mesas e cadeiras e as pessoas que lá trabalhavam se predispuseram ajudar na creche como voluntárias, sendo apenas duas professoras cedidas pelo munícipio (Lizi e Adir Ribeiro) para ajudar com as crianças, duas funcionárias remuneradas, a cozinheira e a lavadeira e suas filhas que também foram cedidas pelo município uma nutricionista e outra assistente social.

Pediu que eu anotasse que o que falaria era de muita importância, risos. Disse que sua creche recebia visita do Brasil inteiro e que tinha um livro de registro onde todos que por ali passavam pudessem deixar- lhes uma mensagem, e acrescentou ainda que tiveram o privilégio de receber a ilustre visita do cantor Roberto Carlos, que conhecia uma senhora que morava na cidade de Cuiabá e esta disse que ele precisava vir conhecer essa creche que era maravilhosa. E assim o fez, esteve na creche, que segundo a Sr.ª Zulmira foi lindo um dia mágico. Complementou dizendo que ele ao sair, deu um beijo em todas as suas funcionárias e claro nela também, risos, disse que é uma pessoa de uma energia incrível.

Toda despesa era mantida por meio de campanhas, tais como, rifas, promoções, bazar, forros de cama confeccionados por ela para revender e angariar fundos, uma das ações que remetia maior lucro para a instituição era a revenda de fichas telefônicas.

Toda parte burocrática era de responsabilidade de um contador da época (não quis citar o nome), pois um belo dia recebeu uma carta dizendo que os boletos para pagamento das fichas que pegavam para revender estavam em atraso gerando uma dívida de 600.000,00, fruto de um desvio feito pelo funcionário, após esse ocorrido quem passa a tomar conta das finanças é ela seu esposo.

Ficou desesperada sem saber a princípio o que fazer, mais deu continuidade com os trabalhos e fazendo com mais empenho as campanhas para arrecadar fundos para quitar a dívida com a telefônica TELEMAT. Disse que pagou tudo, complementou que foi muito difícil e foram dias de trabalhos árduos. Ressaltou que a dívida não foi motivo para se afastar da creche, contribuiu. Porém seu estado de saúde não mais permitiu que continuasse, ficando cada dia mais indisposta, decide então passar a creche edificação situada no bairro Bandeirante, para 1º Dama Sr.ª Telma de Oliveira e com o agravamento de seu estado de saúde não mais acompanhou o andamento dos trabalhos da creche, com o passar do tempo sua direção fora passada de um para outro até fechar.

Logo em segui após deixar a creche ganha um terreno doado pelo Presidente da Federação Espírita de Mato Grosso Sr. Tenente Aristotelino Alves Praeiro, onde lá o reformou e passou atender 150 crianças, mas devido ao estado que se encontrava sua saúde passa o prédio para o Sr. Márcio Monteiro Presidente da Obra Social Wantuil de Freitas. O espaço ficou fechado por um período, quando recebeu em sua instituição a visita da Sr.ª Celia Marilena Calvo Galindo, e em uma conversa com o Sr. Márcio mencionou sua vontade em montar um espaço para atender jovens e adultos. Logo ele diz que tem o prédio no bairro Praeiro onde está localizada a creche porém estava desativada devido aos motivos acima citados e que cederia o espaço desde de que a mesma desse continuidade ao trabalho que já havia sendo desenvolvido por Dona Zulmira de atendimento as crianças.

A Creche São Francisco de Assis foi declarada de utilidade Pública Municipal em 03/04/1975 por meio da Lei 1399/75, de Utilidade Pública Estadual em 06/05/1975 por meio da Lei 3620/75 e de Utilidade Pública Federal em 06/11/1986 por meio do Decreto 93.539/86.

Após 29 anos de relevantes trabalhos prestados a comunidade cuiabana tendo como dirigente fundadora a Sr. Zulmira Gonçalves Meirelles (não obtivemos fotos do período, devido a um incêndio e em consequência a perda de toda parte documental da creche), passa sua direção em 08/08/2003 para a professora Célia Marilena Calvo Galindo que tinha como ideia principal atender jovens e adultos, no entanto como já era denominada creche assumiu o desafio dando continuidade no trabalho já desenvolvido anteriormente, porém após um ano de atividade a creche passa a denominar Associação São Francisco de Assis, pois sendo somente creche estaria limitada em atender crianças, e associação possibilitava que a instituição atendesse jovens, crianças, adultos e idosos, permitindo que conseguissem por meio de projetos recursos financeiros, assim além de levar o conforto, educação e assistência à comunidade e poder realizar o que almejava.

Realizaram uma assembleia geral extraordinária para a eleição da nova direção. Em seguida foram definidos na assembleia os nomes das pessoas que iriam fazer parte da sua direção e seus respectivos cargos, ficando a mesma assim constituída: Presidente – Celia Marilena Calvo Galindo; Vice Presidente – Norma Sueli Calvo Galindo; 1º Secretario – Rosa Maria Persona; 2º Secretario – Vera Lúcia Molina Muller; 1º Tesoureiro – Julio César Modesto; 2º Tesoureiro – Rui Fava; Conselho Fiscal – Conselheiros titulares – Marcio Monteiro; Alex Sandro Sarmento Ferreira e João Martins Ozores; Conselheiros

Suplentes – Antenor de Figueiredo Neto, Orlando Eustáquio Alves Ferreira Júnior e Lazara José Fontes da Silva.

Em Outubro do mesmo ano, após o cadastramento das crianças do bairro Praeiro, Praeirinho e Belinha um grupo de professores da UNIC foram convidados a assumir junto a presidente a elaboração do Projeto de Criação e Implantação da creche por meio de um estudo criterioso da clientela, dos recursos humanos e do espaço físico existente. Nesse período registra-se a participação efetiva de voluntário nas áreas jurídicas e contábil, que prepararam toda a documentação para sua reabertura e assinatura de convênios com a Prosol e a UNIC.

Quando a nova diretoria assumiu a creche em 2003, havia um ano e meio que a mesma havia sido desativada, portanto nessa época todo o quadro funcional da creche foi renovado e as contratações de novos professores, auxiliares, serviços gerais, foram feitos pelo departamento de pessoal da UNIC, por meio de um processo seletivo com a participação da secretaria da creche Sr. Rosa Maria Persona. Uma vez esse quadro constituído, as contratações que eventualmente ocorressem seriam realizadas pela coordenadora da creche Sr. Maria Inez Branco Ayala, por meio de seleção de currículos e entrevista pessoal.

Após 08 anos de trabalho juntamente com a comunidade esse grupo de pessoas que desenvolveram diversas atividades para inclusão da família na creche, com o intuito de fortalecer os vínculos e mostrar a importância do trabalho, a Sr. Celia Marilena Calvo Galindo passa a direção para a Sr.ª Lazara José Fontes da Silva, viúva, formada em psicologia, para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos junto à comunidade. Após a troca de presidência encerram – se os projetos em virtude da vigência e para dar continuidade.

A atual direção fez um convênio com a Secretaria Municipal de Educação cedendo seu espaço sem ônus, passando associação ser uma sala anexa à outra creche denominada Creche Municipal Josefa Catarina de Almeida, ficando a Creche São Francisco de Assis (nome fantasia) interligada a essa outra instituição municipal, pois era a única forma da secretaria assumir financeiramente sem que a instituição precisasse passar a documentação para a secretaria. Ficando a secretaria responsável pela folha de pagamento e alimentação das crianças, e quanto à instituição encarregada pela energia e manutenção do prédio. Ficou o ano todo de 2010 funcionando sob a direção da Presidente da

Associação tendo como representante legal a Sr.ª Adalgiza de Almeida diretora da creche do qual era anexa.

No ano seguinte a Sr.ª Lazara presidente da instituição solicita à secretaria uma diretora que pudesse estar presente na instituição, pois como desenvolvia trabalhos sociais com a comunidade, atividade estas de responsabilidade da Associação não se dispunha de tempo para atender as necessidades da creche. Em seguida a secretaria encaminha uma servidora efetiva Sr.ª Elizabeth Mikuni, pedagoga, professora da rede há 26 anos. Esta desenvolveu um trabalho de muita qualidade dando apoio aos trabalhos da Associação de envolvimento das famílias permitindo o acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento da criança. Sua prestação de serviço durou apenas um ano, pois foi enviada somente para dar um suporte nesse período de transição entre uma presidência e outra. Outro motivo que favoreceu sua saída foi à oportunidade de voltar para a escola que trabalhava, sendo esta mais próxima de sua casa.

Em 2012, mais um ano de luta, com pouca ajuda da secretaria, pois não enviaram outra diretora, e o recurso que a sala anexa passava mal dava para compra de materiais didáticos e de limpeza ao qual era destinado conforme determinação da secretaria. A presidente da Associação disse que não iria permitir que a secretaria mandasse qualquer pessoa, pois sabia que o trabalho ali era muito difícil, precisava de dedicação, porém de muito amor. Sendo assim a creche passou a estar sob sua responsabilidade mais este ano, contando com ajuda da sua nora e de uma amiga de faculdade, ficando estas responsáveis pela parte burocrática no qual ela não tinha muito experiência.

No ano de 2013 para iniciar a Sr.ª Lazara leva à secretaria uma sugestão para assumir a direção da creche e também assumir a conta de energia, pois a instituição devido a pouco recurso não estava mais conseguindo cumprir com esse compromisso. Esta por sua vez foi acatada, pois seu convenio só seria renovado se a diretora fosse escolhida por ela e a conta de energia fosse paga por eles. A secretaria então diz que acataria, mas a mesma deveria ter sua documentação registrada, logo sua diretora como representante legal. Assim sendo assume a direção a Sr.ª Danubia Rodrigues Barão da Costa Rondon, pedagoga efetiva da secretaria municipal de educação, professora à 13 anos na rede, para dar continuidade aos trabalhos. Ficou por seis meses assumindo duas funções a de direção e a de coordenação, somente após esse período enviaram uma coordenadora Sr.ª Edith Pinto de França, pedagoga, efetiva da secretaria municipal de educação.

Nesse mesmo ano a creche deixa de ser anexa, e passa a ser denominada por Creche Municipal São Francisco de Assis. O período de duração dessa direção foi de dois anos, pois ao final de 2014 a mesma foi diagnosticada com câncer de mama a impossibilitando de continuar devido ao longo período para o tratamento, afastando – se do cargo.

De acordo com as normas e diretrizes da secretaria caso ocorra o afastamento da diretora automaticamente a coordenadora passa a responsabilizar- se pelas duas funções e ganhar uma gratificação por mais este cargo. No ano seguinte a Sr.ª Edith Pinto de França, assumi a creche e dando continuidade as atividades, porém com muita dificuldade, devido à falta de experiência com assuntos burocráticos. Mesmo diante de tamanha dificuldade, com muito esforço e boa vontade desenvolveu um ótimo trabalho, onde seguem até os dias atuais, ainda com o prédio cedido pela Associação São Francisco de Assis sem ônus.

4 Considerações finais

É quase impossível tratar da construção de uma pedagogia da infância sem remetermos ao contextos social e político das lutas das mulheres brasileiras. A partir dessa perspectiva, este trabalho teve o intento apresentar as narrativas de mulheres que contribuíram na construção da sociedade cuiabana, e que muitas das vezes tem suas histórias ofuscadas ao longo do tempo. Assim podemos definir as ações precursoras da Sr.ª Zulmira Meirelles como um esforço para atender as necessidade de mães trabalhadoras através da construção da creche São Francisco de Assis. A colaboração dessas pessoas reverberam ao longo do tempo e marcam até hoje a sociedade cuiabana, principalmente na região do bairro Praieiro em Cuiabá, educando centenas de crianças.

Referências

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRALDELLI JÚNNIOR, Paulo (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-100.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR., Moysés; FREITAS, Marcos Cezar de (Orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Coordenação); ABREU, Alzira Alves de; [et al]. **Entrevistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SANTOS, A. C. A. **Fontes orais**: testemunhos, trajetórias de vida e história. Revista Via Atlântica, 2000, p. 1-10.

HISTÓRIA DA LEITURA: REFLEXÕES PARA O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Dálete Cristiane Silva Heitor de Albuquerque (Campus Cuiabá/ IFMT) – dalete.albuquerque@cba.ifmt.edu.br
Iraneide de Albuquerque Silva (Campus Cuiabá/ IFMT) – iraneide.silva@cba.ifmt.edu.br
Silvana Alencar (Reitoria/ IFMT) – silvana.alencar@ifmt.edu.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo refletir acerca da leitura, no viés da História Cultural, como suporte ao campo da História da Educação. Problematizou-se aqui as possibilidades de demonstrar como o campo da História da Educação pode ampliar seu olhar nas investigações através de diversos objetos, utilizando diferentes fontes e abordagens para uma escrita da história, para por meio dos vestígios deixados nos textos e em sua materialidade nos suportes que os transportam, tome-se as relações entre os sujeitos leitores e os impressos, em cada contexto histórico. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica para dar o embasamento teórico necessário às reflexões do texto.

Palavras-chave: Leitura. Representações. Práticas de Leitura. IFMT.

1 Considerações iniciais

Este texto traz algumas reflexões acerca dos diferentes percursos metodológicos possíveis quando se pensa em contribuir com o campo investigativo da História da Educação, tendo os pressupostos teóricos da História Cultural como norteadores historiográficos contemporâneos para se investigar a realidade. Roger Chartier (1991), hoje um dos grandes nomes dessa corrente, nos faz compreender como uma realidade social é pensada, é construída. Como são construídas as práticas e as representações, no entendimento de que uma é construída sobre a outra por meio de relações de poder, por meio de interesses dos grupos sociais existentes e dos conflitos entre esses grupos. Chartier discute o "mundo como representação" e interpreta a história como representação do real.

Discute-se aqui, a partir de um norteamento metodológico, orientado pelo pensamento de Darnton (1992), em que se aproprie de abordagens possíveis para uma escrita da História da Leitura, por historicizá-la, com fundamento no interesse de como se dá o ler. "Se conseguíssemos entender como se lia, poderíamos vir a compreender melhor como se entendia a vida, e, por essa via – a via histórica –, quem sabe chegaríamos a satisfazer uma parte de nosso próprio anseio por um sentido" (DARNTON, 1990, p.172) e, nesse sentido, a História Cultural opera um espaço de compreensão em que se tem uma nova proposição de análise, de entendimento em que não propõe uma polarização entre

as noções de real e ficcional, uma dicotomia entre os termos, mas sim emerge uma nova compreensão, um novo sentido para o real. Ela é Representação, um dos conceitos basilares da teoria chartieriana. Na perspectiva da História da Leitura, sua abrangência, sua pluralidade de objetos, fontes e associação de métodos de investigação é que se reflete sobre a leitura como um fenômeno social que transcende a relação consigo e com o outro, através do tempo e do espaço.

Ainda, discute-se, a partir do pressuposto de Darnton (1990), que a leitura tem uma história, um possível mapeamento do funcionamento da leitura para se produzir, então trajetórias do fenômeno da leitura, compreendendo os elementos constitutivos do texto e que estão em um "circuito de comunicação que vai do autor ao editor, passando pelo impressor, pelo distribuidor, pelo vendedor até chegar ao leitor" (DARNTON, 1990, p. 109), em uma relação texto e leitor na prática leitora na compreensão do encontro entre o mundo do leitor e o mundo do texto, que traz consigo as formas do ler e os dispositivos pelos quais o conteúdo textual é oferecido ao leitor, oferecido à leitura. Entender a prática da leitura como uma atividade política, consciente e emancipatória.

Problematizou-se aqui as possibilidades de demonstrar como o campo da História da Educação pode ampliar seu olhar nas investigações através de diversos objetos, utilizando diferentes fontes e abordagens para uma escrita da história, para por meio dos vestígios deixados nos textos e em sua materialidade nos suportes que os transportam, tome-se as relações entre os sujeitos leitores e os impressos, em cada contexto histórico.

2 A leitura como objeto de pesquisa e a diversidade de abordagens

"A leitura possui uma história" e Darnton (1992) nos leva para uma primeira reflexão, em seu texto A História da Leitura: "Como podemos recuperá-la? " É necessário entender que a prática leitora, as práticas de leitura tem uma historicidade, essencialmente, ligada aos suportes aos quais os textos se materializam para o leitor e que, também, está ligada aos espaços sociais, geográficos e a determinados períodos históricos em que a leitura acontece.

A leitura como um fenômeno social tem sido amplamente pesquisada, discutida e como caçadores, os pesquisadores lançam mão de perguntas como "quem", "o que", "onde" e "quando" para se ter ao menos rastros de como se dá o ler, atividade complexa de ser estudada "[...] tanto

pela raridade dos vestígios diretos quanto pela complexidade da interpretação dos indícios indiretos [...]" (CHARTIER, 2011), por meio de "porquês" e "comos".

Michel de Certeau (1994), em seu livro A invenção do Cotidiano, examina acuradamente as ações cotidianas do consumidor "peixes disfarçados ou insetos camuflados" e a partir delas discute as estratégias e táticas emy que os consumidores se colocam não em um papel passivo de recepção de objetos culturais, de bem culturais, valorizando a sua criatividade na subversão dessa passividade. Para ele, a pessoa ordinária, descrita belamente como "Herói comum. Personagem disseminado. Caminhante inumerável", subverte, resignifica, dribla e silenciosamente inventam seu fazer. Sendo assim, não se pode caracterizar o consumidor por aquilo que ele consome, adquire, pois há uma grande diferença entre a posse e o uso que se fará do bem adquirido. Pode-se situar os leitores e a recepção de um livro, um periódico, em dado período que, em meio ao consumo, transgridem, driblam as normas e regras que, intencionalmente e sutilmente, lhes são impostas.

Desenvolver uma história da leitura não é tarefa fácil para esses caçadores de vestígios, de indícios. A reação do leitor em ação não documentada denota essa dificuldade e, mesmo ainda, no traçar de elementos cognitivos e afetivos da leitura, que são pouco ricos.

A busca pelo registro dos leitores é imprescindível para se ter uma história da leitura. Por meio dele é possível compreender a visão que o leitor tem do texto, o quanto ele diverge das ideias postas pelo autor, o quanto ele as incorpora, por meio dos dispositivos criados na concepção pós-moderna de autor. No marco da História da Leitura utilizam-se os protocolos de leitura como os dispositivos de inteligibilidade da leitura autorizada pelo texto, as maneiras de ler pelo leitor, que partem do encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor. É importante entender que há nos vestígios de leitura, propostos pelo autor e não só por ele, por um editor, pelo impressor, pelo livreiro, elementos de uma leitura autorizada que trafega nos limites textuais propostos por esses sujeitos. Nesses mundos o autor não anda sozinho. Ele não é o único a ditar regras e definir caminhos ao leitor. Com ele está o editor, e suas regras fazem parte dos protocolos de leitura, em que tipos de papel, elementos tipográficos esses estão nos procedimentos de produção do livro (CHARTIER, 1998). E essa panóplia de elementos auxiliam o investigador a percorrer uma história da leitura e suas práticas.

Entender que o processo de produção de um livro, uma revista, desses artefatos culturais, inclui uma seleção prévia, elementos que disponibilizam intenções, processos para formação de mentalidades, estratégias de quem os produz e o que se deseja disseminar. Esses artefatos trazem consigo conteúdo imagético e textual que propiciam, por seus agentes, melhor espaço e formato para essa disseminação.

Portanto, entender a prática da leitura como uma atividade política, consciente, emancipatória e não somente limitada aos protocolos inseridos pelos autores, editores e redatores. Chartier (1996) considera que:

> Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora [...] é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1996, p. 77).

Esta afirmação demonstra em si à possibilidade daqueles que trabalham na produção do livro, do impresso, seus autores e também seus editores, impressores, determinarem os percursos, por "controlarem os atos de ler" no consumo do periódico e, em certa medida, delimitar suas ações, pelos protocolos de leitura, inserindo senhas implícitas e explicitas, por estratégias textuais que inscrevem no texto uma produção de sentido e efeito em seus leitores, que podem objetivar modelos de comportamento e formação de mentalidades voltados para a finalidade em que os textos são produzidos. Essas senhas também se inserem na materialidade do suporte por meio de elementos tipográficos, na geografia e na arquitetura do texto, no conjunto imagético, nas oportunidades sensoriais que são abertas no trabalho editorial. Chartier salienta que:

> Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância ou até mais, do que os 'sinais' textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores (CHARTIER, 1996, p.98).

Acredita-se, assim, como Chartier, que um livro, um impresso, uma revista, não são feitos apenas do texto, mas de uma panóplia de elementos que se constitui, também, em objeto de leitura.

Darnton (1992) nos fala sobre os tipos de leitores e suas respectivas leituras que em diferentes épocas se dão em aspectos macro e microanalíticos. A primeira pode se extrair dados através de registros de publicações anuais, registros em bibliotecas e catálogos de feiras, por exemplo. No que tange ao aspecto microanalítico de seu estudo extrai-se detalhes do catálogo de uma biblioteca particular que pode ajudar a traçar o perfil do leitor, como por exemplo, um cruzamento de dados obtidos onde se identificam por meio dos gêneros literários, as classes sociais dos leitores. Aqui pode-se refletir sobre quais documentos sustentam ou são suficientes para uma análise quantitativa e uma discussão consistente de seu *corpus* de análise. Para se

responder, por exemplo, um aumento de números de leitores ou se afirmar os tipos de leitores e como as bibliotecas particulares são montadas, certamente, um único documento, uma determinada fonte apenas não dá conta de uma amplitude de respostas. Nas pesquisas realizadas na França e na Alemanha foram obtidos resultados advindos dos mais diferentes tipos de suporte para se ter "orientações para os hábitos de leitura". E, nesse sentido, reporta-se a relevância da fonte de estudo escolhida pelo investigador e a relevância de alçar a fonte pesquisada como objeto histórico, que traduz, que revela, que percorre, que lê um período e traz elementos consistentes e relevantes para o campo da história da educação. "Aqueles que preferem a precisão podem recorrer à microanálise, embora esta em geral se dirija ao extremo oposto – o excesso de detalhes". Uma análise no viés dos estudos culturais.

A história da leitura pode ser pensada a partir do testemunho, dos registros dos leitores. A narração das experiências de leitura constitui documento de grande valia, pois permite ao pesquisador o acesso, por meio do escrito, a diversos tipos de expectativas, de sensações, de prazeres, desabafos, de postura físico-corporal no exercício do ler, de se conhecer um amigo íntimo de Jean Valjean, de enxugar as lágrimas contidas de Elinor Dashwood na espera por seu Edward Ferrars, de ir aos níveis mais profundos de descortinamento dessa atividade. Uma verdadeira descoberta autobiográfica de cada leitor. Alberto Manguel (1997) descreve suas sensações e prazeres da leitura individual, de ler para o outro, de descobrir o mundo por meio dos livros, dos textos, das imagens, dos espaços de leitura. Ao longo do primeiro capítulo de seu livro "Uma História da Leitura" Manguel narra, a partir de suas memórias, os percursos nos mais diferentes lugares e com as mais diferentes companhias, nas mais diversas posições e nos faz refletir sobre os hábitos de leitura e como se dá o ler, como forma de pensar esse leitor, em sua construção e o que será oferecido a ele.

> A leitura deu-me uma desculpa para a privacidade, ou talvez tenha dado um sentido à privacidade que me foi imposta, uma vez que, durante a infância, depois que voltamos para a Argentina, em 1955, vivi separado do resto da família, cuidado por uma babá numa seção separada da casa. Então meu lugar favorito de leitura era o chão do meu quarto, deitado de barriga para baixo, pés enganchados sob uma cadeira. Depois, tarde da noite, minha cama tornou-se o lugar mais seguro e resguardado para ler naquela região nebulosa entre a vigília e o sono (MANGUEL, 1997, p.23).

O fragmento acima ilustra como as narrativas dos leitores podem dar pistas para reflexões acerca da história das práticas de leitura. Em seu relato, Manguel fala sobre o melhor para ler, a melhor posição para aquela leitura, sobre a segurança visível no momento entre a atenção do que se lê e o sono que ronda. O deleitar. Darnton recorre às cartas que os leitores escreviam aos autores dos textos para extrair os rastros significativos de suas leituras. Ele fala que testemunhou

um relato, de um leitor abastado, e como este se emocionou, incorporou e estruturou sua vida em torno dos ensinamentos dispostos em *La Nouvelle Héloise*, por Rosseau.

> Era um comerciante de La Rochelle, chamado Jean Ranson e um rousseauísta apaixonado. Ranson não apenas leu Rousseau e se apaixonou; ele incorporou as idéias de Rousseau na estrutura de sua vida, quando montou seu negócio, apaixonou-se, casou-se e educou seus filhos. A leitura e a vida corriam paralelas como motivos condutores em uma rica série de cartas que Ranson escreveu entre 1774 e 1785 e que mostram como o rousseauísmo foi absorvido no modo de vida do burguês provinciano, sob o Antigo Regime (DARNTON, 1992, p. 201).

Chartier (1994) sobre as maneiras de ler, discute as mudanças que as práticas de leitura passaram ao longo dos tempos e trata essas mudanças como verdadeiras revoluções, porque assim o são, sofridas pela humanidade e que incorrem em elementos importantes para se discutir o ler. Ele coloca "que incide sobre a importância decisiva da passagem de uma leitura necessariamente oralizada, indispensável ao leitor para a compreensão do seu sentido, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual" (CHARTIER, 1994, p.98). Nesta primeira revolução vê-se que as práticas de leitura estão intimamente ligadas ao ritmo físico, corporal da leitura. Essa revolução foi seguida por uma segunda, denominada de leitura intensiva. Esse tipo está relacionado aos tipos de leitura a que os leitores estavam ligados e aos tipos de textos a que se tinham acesso comumente, na segunda metade do século XVIII. Uma leitura intensiva dos mesmos livros. "Possuíam apenas alguns livros – a Bíblia, um almanaque, uma ou duas obras de oração [...]" (DARNTON, 1992, p. 212). Com a chegada do século XIX e com ele a ascensão do romance, uma revolução que propiciou novos tipos de leitura e leitores, tem-se a prática de leitura extensiva, em que se amplia a gama de tipos textuais e suportes. Na pesquisa apresentada por Darnton, essas práticas leitoras não viriam a ser concorrentes e nem se propunham uma a substituir a outra, mas assumiram "muitas formas entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas (DARNTON, 1992, p. 212). Darnton afirma que homens e mulheres liam por diversas razões que envolviam desde necessidades religiosas, "para salvar suas almas", por uma postura social melhor, para se saber do que acontecia, como também tão somente para se divertir (DARNTON, 1999, p. 212).

Os exemplos aqui apresentados denotam indícios de que a história da leitura nasce, portanto, de um conjunto de preocupações de pesquisadores, entusiastas, historiadores e está em uma crescente interlocução com a história das bibliotecas, das técnicas do livro, das práticas de leitura, dos tipos, do papel para a construção desse conceito. Darnton apresenta uma análise de A arte de amar e reflete sobre a personagem, tão comum, com um pensamento exequível em qualquer período histórico. No entanto, a leitura não é um processo estático, linear e ao longo dos tempos e em quais espaços se estabeleciam assumia formas e conceitos bastante diferentes.

Ela se configura de diferentes formas ao longo do tempo, no transcorrer dele. Há que se refletir como construir uma história da leitura? Como se pensar em uma história da leitura, como investigador, a partir de seu objeto de pesquisa e com o olhar voltado para a fonte investigada? Como fazer uma história da leitura para dar conta de elementos de discussão no campo da História da Educação?

Para isso, Darnton sugere cinco abordagens que considera essenciais para uma escrita da história e cada uma delas amparada por autores e pesquisadores que tratam do assunto. A primeira seria aprender mais sobre os ideais e as suposições subjacentes à leitura no passado, ou seja, o aprofundamento e ampliação de diversas fontes e suportes, além de elementos externos a estrutura textual para se obter os efeitos da leitura sobre as pessoas, em diferentes perspectivas. A representação iconográfica, imagética da leitura nos dá possíveis traços da natureza da experiência leitora. Umberto Eco, em seu Memória Vegetal, traz um excerto de Ulisses, na personagem Leopold Bloom, que enquanto defeca, lê:

> Leu tranquilamente, contendo-se, a primeira coluna, e, cedendo mas resistindo, atacou a segunda. A meio caminho, derrubada sua última resistência, permitiu que seus intestinos se liberassem com comodidade enquanto ainda lia pacientemente, desaparecida de todo aquela leve constipação de ontem. Espero que não seja grosso demais, não vá me estourar as hemorroidas. Não, justo justo. Assim, Ah! Constipado, uma pílula de cáscara-sagrada. A vida poderia ser assim. Não o tinha comovido ou tocado mas era uma coisa ágil e limpa. Agora imprimem qualquer coisa. Estação morta. Continuava a ler, sentado calmo sobre seu odor ascendente. Limpa certamente. *Matcham pensa com frequência no golpe de mestre com o qual conquistou a bruxinha risonha que ora*. Começa e acaba moralmente. *A mão na mão*. Tudo em cima. Repercorreu com o olhar que havia lido e, enquanto sentia sua água escorrer tranquilamente, invejava sem maldade aquele valoroso Mr. Beaufoy que o tinha escrito e havia recebido em pagamento três libras esterlinas treze xelins e seis pence (ECO, 2010, p. 30).

Aqui cada um de nós que reflita sobre sua experiência de ler no banheiro, Eco nos chama a isso. A leitura apresentada em harmonia com o corpo. Uma relação intestinal profunda, ritmada. "O ritmo da leitura acompanha o do corpo, o ritmo do corpo acompanha o da leitura" (ECO, 2010, p. 31). Uma leitura que atiça ideias, que suscita emoções e também, uma experiência tátil. Experiência possível proporcionada pelo impressor e suas técnicas de edição do livro.

A segunda abordagem está em pesquisar como liam os leitores comuns, Darnton sugere que se analise o ensino da leitura, a forma como a leitura era ensinada. A terceira abordagem se volta para os relatos autobiográficos. Para se entender uma possível fragilidade ou mesmo a associação de fontes, para esta abordagem, é entender que um leitor quando faz seu relato autobiográfico pode imprimir mesclas da vida real e fantasia, ficção, mesclas de tipos textuais em

associação a tradição oral das narrativas. Manguel traz um relato biográfico, autobiográfico sobre sua experiência leitora. Assim como Borges fez com sugestões, indicações de leituras por ele. Esses relatos contam quais foram os livros, quais suas impressões sobre eles, como chegaram a essa literatura, as maneiras de ler. Mas, é importante lembrar que não são relatos dos leitores que são da grande massa, que segundo Darnton estão além do alcance da pesquisa histórica. Que lugar a literatura ocupava na cultura do homem comum? E que representação a prática desse leitor comum apresenta?

A quarta abordagem vai tratar do enfoque dado pela teoria literária. Tanto os críticos literários quanto os historiadores da leitura reconhecem que o leitor dá sentido ao texto e, assim, uma especial atenção aos estudos da reação do leitor ou a partir dela.

Mesmo que tendo uma teoria literária, que os críticos literários não objetivem tão somente um *corpus* textual, ainda assim eles reconhecem a importância do leitor. Apesar de ter como objeto o aparato textual o reconhecem, sim, como aquele que dá sentido ao texto. Reconhecer o leitor não como um sujeito passivo, mas que contribui de modo bastante pessoal para fazer a história de um texto, de uma obra e isso encontra suporte nos estudos de Jauss e Iser. Também, reconhecer o leitor erudito e a atividade de leitura de um leitor erudito ser bastante diferente de um leitor comum. Aqui o autor demonstra o hiato existente entre o tipo de leitura de um leitor abastado, em conflito com um leitor comum. Há que se perceber nesta quarta abordagem sugerida por Darnton que os críticos literários constroem o leitor, ao que ele deve ser exposto para compreensão do que será lido. "Hemingway [...] sugere que o leitor não necessita de uma descrição detalhada da cena. Uma lembrança será suficiente" (DARNTON, 1992, p. 227). Em oposição ao tipo de leitor, comum, que não sabe e carece de orientações para percorrer a leitura.

A última abordagem vai se voltar para a bibliografia analítica e, aqui, depara-se, entrelaça-se com a história do livro. Estudá-lo a partir de suas características "físicas", sua disposição, técnicas de edição, projetos gráficos, identidade visual para verificar como esses elementos podem influenciar o ato de ler.

Nesse sentido, conhecer a dimensão material da fonte que se investiga e inferir sobre a produção de sentido, por meio de sua materialidade traz consigo a compreensão do potencial educador, mobilizador que um objeto investigado pode projetar. Ou seja, ao produzir determinado tipo de material, com qualidade para atingir determinado público, com tipos de papel que propicie ao leitor determinada atividade sensorial ou que ative sensações determinadas a esse público, por exemplo ou produzir uma capa esteticamente diferente das demais oferecidas no mercado, desenhadas por ilustradores de destaque no período em que circula, pode significar que os editores pretendem atingir um determinado leitor. Significa, também, afirmar que um leitor foi pensado, desenhado, para ser atingido e que tudo que está na fonte pesquisada, inclusive os

aspectos gráficos, materiais fazem parte da formação para chegar ao alvo, para atingir esse público leitor que outorga ao texto e à materialidade, sentidos. Por essa razão, para Chartier tanto o texto quanto o suporte que o "carrega" são intimamente conectados e tem importante influência um sobre o outro, tanto pela produção quanto pela veiculação e, assim, "[...] a significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que seja, não podem ser separadas das modalidades materiais que o dão a ler a seus leitores" (CHARTIER, 2003, p. 46).

3 Considerações finais

A busca pelo registro dos leitores é ação importante ao se investigar uma revista, um livro, um impresso. Por meio dele é possível compreender a visão que o leitor tem do texto, o quanto ele diverge das ideias postas pelo autor, o quanto ele as incorpora, o quanto ele subverte, por meio dos dispositivos criados na concepção pós-moderna de autor. No marco da História da Leitura utilizam-se protocolos de leitura como dispositivos de inteligibilidade da leitura autorizada pelo texto, as maneiras de ler pelo leitor, que partem do encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor. É importante entender que há nos vestígios de leitura, propostos pelo autor e não só por ele, elementos de uma leitura autorizada que trafega nos limites textuais propostos por esses sujeitos. Nesses mundos o autor não anda sozinho. Ele não é o único a ditar regras e definir caminhos ao leitor. Com ele está o editor e suas regras fazem parte dos protocolos de leitura, em que tipos de papel, elementos tipográficos esses estão nos procedimentos de produção do livro (CHARTIER, 1998).

Espera-se que esta breve reflexão possa apontar que, por meio de estudos documentais, possa se obter vestígios de como se dava o ler, do que se lia, de quem lia. Espera-se, também, que ao historicizar a leitura, por meio das abordagens propostas por Darnton, também, pesquisadores possam compreender as transformações ocorridas nela em nossa cultura ocidental. Não foi o foco desta reflexão discutir as representações da leitura, a partir da Estética da Recepção ou Teoria da Recepção[1], mas essa concepção teórica, associada à instrumentos metodológicos específicos traz, certamente, contribuições no sentido de compreender a relação leitor, autor, suporte, levando em consideração seu caráter estético e, sobretudo, suas características históricas, como também entender a subversão da prática de leitura, por seus leitores.

[1]No ano de 1967, o pesquisador Hans Robert Jauss causa uma provocação epistemológica, a partir da obra que inaugura as discussões sobre a Estética da Recepção, *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*, como o próprio título já propõe. No viés da história da literatura o autor discute a produção e a recepção da obra na relação dialética entre texto, autor e leitor.

Referências

CERTEAU, Michel De. A invenção do cotidiano: artes do fazer. 4ª ed., tradução de Epharain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Forense Universitária, 1994

CHARTIER, Roger. Aspráticasdaescrita.In:ARIÉS,Philippe;CHARTIER,Roger.**Históriadavidaprivada,3:**d arenascençaaoséculodas luzes.São Paulo:CompanhiadasLetras,1991.p.113-161.

_____.
Ahistóriacultural:entrepráticaserepresentações.RiodeJaneiro:BertrandBrasil/DIFEL,19 90.

_____. **Formas e sentido - Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

DARNTON, Robert. O que é a história dos livros. In: DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Trad. Denise Buttmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. História da Leitura, In: BURKE, Peter, org. **A escrita da história**; novas perspectivas. São Paulo: EDUNESP, 1989, p.199-236.

ECO, Umberto. **A memória vegetal**. Tradução de Joana Angélica D'Ávila. Rio de Janeiro:

Record, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL: O CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA EM FOCO (1983- 1990)

Nandara Maciel de Alencar (Curso de Pedagogia- IE/UFMT) – nandaraalencar@outlook.com
Elizabeth Figueiredo de Sá (PPGE/UFMT) – elizabethfsa1@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa versa sobre a história do Centro Acadêmico de Pedagogia – CAPE da Universidade Federal de Mato Grosso. Os Centros Acadêmicos foram criados através da Lei nº 7.395 de 31 de outubro de 1985, enquanto organização estudantil dos cursos de graduação, que compõe a União Nacional de Estudantes-UNE, criado em 1937. Tem como referencial teórico-metodológico o *paradigma indiciário* de Carlo Ginzburg. Utiliza como fontes os oficios, jornais e regulamentos encontrados no acervo do CAPE/UFMT, bem como a legislação naciinal disponibilizada em rede de comnicação remota. A delimitação temporal justifica-se pela data do primeiro documento encontrado (1983) ao mandato da terceira diretoria do CAPE, que permaneceu por dois mandatos, isto é, até 1990. A documentação sugere que o CAPE ocupou um lugar significativo nas ações do Departamento de Educação da UFMT e na representação do Curso de Pedagogia nos eventos de Educação.

Palavras-chave: Organização acadêmica. Centro Acadêmico de Pedagogia. Movimento estudantil.

1 Introdução

Em torno do século XIII não se tinha uma organização estudantil muito consistente, as ações de mobilização e reivindicação praticadas se davam individualmente, levando em consideração o irrisório número de Universidades existentes. Conforme Boutin e Flach (2016, p. 2) “A luta pela ampliação dos direitos estudantis e sociais constitui-se como um marco histórico, uma vez que os jovens em diferentes contextos lutaram pela legitimação dos seus direitos entrando em confronto com as forças dominantes de cada época”. Desde então, a década de 1960 foi a que contou com mais atividades tendo como protagonistas os estudantes, levando em consideração o contexto pós Segunda Guerra Mundial e em meio a Guerra Fria, tais como: os levantes sociais ocorridos acerca do orgulho racial na América, em que podemos citar figuras como Martin Luther King e Malcolm X que foram de extrema importância na mobilização de negros e brancos contra os diversos abusos e injustiças raciais e sociais; e, na Europa temos os levantes dos movimentos feministas que questionavam a sociedade machista e patriarcal em que a mulher era menosprezada e vista de forma unilateral com a obrigação de ser apenas “do lar”. Além desses movimentos, podemos ressaltar inúmeros exemplos de manifestações

populares que tiveram como berço as universidades nos quais os estudantes ao compreender os vários contextos de desigualdades da época, permeados de indignação, se levantaram contra o sistema.

No Brasil os movimentos estudantis começam a ter uma organização sólida a partir da década de 30, especificamente no dia 11 de Agosto do ano de 1937, quando na realização do I Conselho Nacional dos Estudantes, sediado no Rio de janeiro, foi aprovada a criação de um órgão que exerceria o papel de representação máxima dos estudantes, a União Nacional dos Estudantes- UNE. Até este momento as mobilizações estudantis no Brasil, não tinham homogeneidade e ocorriam de formas isoladas acarretando uma imensa ausência de visibilidade.

Criada na década de 1970, a Universidade Federal de Mato Grosso foi implantada em Cuiabá como resultado de, entre muitas ações, das reivindicações de estudantes secundaristas que, unidos, se manifestaram através de atos públicos e em caravana para conversar com o Presidente da República. Percebe-se que os estudantes estiveram presentes ativamente na reivindicação e na organização dessa Universidade. Sendo assim, essa comunicação tem como objetivo (re) escrever a história do Centro Acadêmico de Pedagogia-CAPE/UFMT, entidade representativa dos acadêmicos do Curso de Pedagogia, sob a ótica do *paradigma indiciário* de Guinzburg (1989).

As fontes utilizadas são ofícios, jornais e correspondências do Arquivo do Centro Acadêmico de Pedagogia/UFMT. A delimitação temporal deve-se ao ano dos primeiros documentos encontrados do Arquivo até o fim do mandato da terceira diretoria, 1990.

O artigo será organizado em duas sessões: a primeira trata sobre a criação da organização estudantil no Brasil; a segunda, sobre a organização do CA de Pedagogia da UFMT.

2 Organização e Movimentos estudantis no Brasil

Em 1937, quando se dá inicio ao governo ditatorial de Getúlio Vargas, nasce a União Nacional dos Estudantes - UNE (11/08/37), reconhecida através da Lei 4.105 de 11 de fevereiro de 1942. A Lei cita a existência dos Diretórios Acadêmicos como representação dos estudantes por instituições de ensino superior.

Junior (1982, p. 36) chama- nos a atenção para o fato curioso da UNE, que mais tarde viria a ser excluída pelos governos por suas posições "subversivas", surgiu das entranhas de um órgão pretensamente "apolítico", chamado Casa do Estudante do Brasil (CEB), cuja presidência (vitalícia) era Ana Amélia Carneiro Mendonça.

A convocação em 1937 do Conselho Nacional dos Estudantes foi feita pela Casa do Estudante do Brasil (CEB), que tinha como objetivo eleger uma diretoria que se comprometesse a fazer a representação na Confederation Internationale des Étudiants e criar um estatuto que regulamentasse as atividades dos movimentos estudantis. Mesmo sendo delimitado neste conselho que o órgão representante seria a UNE, não coincidentemente a entidade foi proibida de citar pautas que abordassem a política. Foi somente a partir do II Congresso Nacional dos Estudantes (antigo Conselho Nacional), ocorrido em 1938, que a UNE se separou definitivamente da CEB e passou a representar, timidamente, política e socialmente a juventude brasileira.

O III Congresso Nacional dos Estudantes ocorreu em 1939 e, desde então, os atritos entre a diretoria da UNE e a presidente da CEB ficaram cada vez mais fervorosos, levando em consideração a posição cada vez mais crítica que a UNE estaria tomando em relação a temáticas sociais que afetavam direta e indiretamente os universitários. Posteriormente, entre os anos de 1940 e 1942, a UNE assume a posição de órgão máximo de representação estudantil do Brasil, colocando em debate a situação econômica, política e social, enfatizando a importância da participação dos universitários em meio ao cenário que o pais apresentava em pleno período autoritário, Getúlio Vargas por meio do Decreto-Lei nº 4.105, de 11 de fevereiro de 1942.

Em meio à Segunda Guerra Mundial o cenário é caótico, o Brasil procura manter-se de certa forma "neutro" em relação aos conflitos, mesmo já tendo escolhido seu lado e, de acordo com Antônio Mendes Junior (1982, p. 44) eis que surge o a primeira grande causa a qual a UNE vai se empenhar em defender: "[…] a campanha pela declaração a guerra às potências nazifascistas, que viriam a transformar-se, depois, na luta pela redemocratização do País e pelo fim do Estado Novo". Esta campanha foi um sopro de revitalização para os opositores ao governo de Vargas que estavam inertes após tanta repressão, desta forma a oposição começou a se articular e a se organizar novamente. No V Congresso Nacional dos Estudantes, ocorrido em 1942, pela primeira vez se teve uma chapa "de direita" para concorrer contra a chapa de Hélio de Almeida, que vinha se destacando muito com relação a campanha antifascista e que também tinha apoio de

grande parte da diretoria da UNE. Neste Congresso além da eleição de Hélio também foi criado a União Metropolitana do Estudante (UME), órgão que ficaria responsável por agregar os universitários do Distrito Federal.

A organização que estava se formando por meio dos estudantes acabou por chamar muita atenção do governo, que imediatamente revidou com uma portaria criada pelo MEC, que de modo geral, colocava o prédio da UNE sobre direção militar, o que causou grande incomodo e, por fim, resultou no afastamento de Hélio Almeida da diretoria da UNE, esta medida teve como foco refrear as decisões independentes que a organização vinha tomando, visto que a qualquer momento este órgão poderia vir a se voltar contra a ditadura de Vargas.

Entres represálias e recuos, Vargas promulga o Ato Institucional à Constituição de 1937 no qual estipula uma data para a eleição, se fazendo deste recurso para ganhar tempo e acalmar a oposição. Em 1945 o período do Estado Novo chega ao seu final com a deposição de Vargas, a solicitação de uma nova Assembleia Constituinte e também de novas eleições. Nas eleições de 1951, representando o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Vargas ganha as eleições através do voto popular e retorna presidência do país.

Durante este período a UNE se consolidou cada vez mais, política e socialmente e a próxima campanha que a entidade se empenhou, foi a campanha do *Petróleo é Nosso* lançada no ano de 1947 que ganhou a simpatia de grande parte da população em todas as camadas sociais, com o intuito de tornar a exploração do petróleo brasileiro monopólio nacional vários manifestos foram realizados, tendo forte participação e articulação da UNE. Em 1951 Vargas envia um projeto de lei para a criação da Petrobras e, em 1953 o senado sanciona e autoriza a criação da estatal. (JUNIOR, 1982).

Vale ressaltar que a UNE por diversas vezes ficou dividida e seu posicionamento nebuloso, durante toda sua trajetória a entidade foi se moldando conforme o período sócio-político e de acordo com a posição de sua diretoria. Essa entidade tem em sua história a influência de várias vertentes, ora socialista ora liberalista, nessa disputa entre "direita" e "esquerda" a UNE ficou "[…] até 1956 sobre o controle de forças extremamente retrógradas e a serviço do imperialismo norte-americano". (JUNIOR, 1982, p.57).

Nos primeiros anos da década de 50 a direita esteve na liderança da UNE e, somente em 1956 a esquerda volta a ocupar o espaço central de liderança, no XIX Congresso da UNE com a eleição de José Batista. Durante os anos 50, houve muita disputa por poder

na entidade, um embate diretamente ligado aos principais episódios políticos do país, como a crise política do governo Vargas, que viria a se suicidar em 1954, e a eleição de Juscelino Kubitschek, em 1956. A renúncia de Jânio Quadros, em 1961, e a turbulência acerca da posse do vice João Goulart fizeram a UNE transferir momentaneamente sua sede, em 1961, para Porto Alegre[1]

Na década de 60 uma série de eventos culminou com o Golpe Militar de 1964, em que os militares tomaram o poder do então Presidente João Goulart, que havia sido eleito democraticamente na eleição de 1961. Ao decorrer dos anos a UNE vinha se solidificando cada vez mais, empenhando nas lutas sócio estudantis. A organização trouxe inúmeras conquistas por meio de seus manifestos e de suas reivindicações, o que outrora seria motivo de orgulho, neste período com o início da ditadura militar no Brasil, só serviu para colocar a instituição como alvo número 1 da forte opressão que se instaurava. A invasão, incêndio e destruição do prédio da instituição na noite de 31 de Março para 1 de Abril, foi uma das primeiras demonstrações de desafeto desse novo governo para com a entidade. A partir de então tempos sombrios se instauraram no país. A próxima medida tomada para extirpar a UNE foi a Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, de autoria do Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda.

Essa Lei descentralizava o poder da UNE e criou polos descentralizados em Diretórios Acadêmicos, subordinados às direções das Faculdades, e obrigando os alunos a votarem nas eleições para os DAs sob pena de perderem o ano escolar (JUNIOR, 1982). Iniciou-se, assim, uma grande "caça às bruxas", na qual os membros do movimento que insistiam em agir tiveram que atuar na clandestinidade, pois em sua maioria ao serem pegos, eram agredidos, presos e até exilados. Mesmo com dificuldades, a UNE ainda conseguiu organizar o seu XXVII Congresso em 1966 no qual foi explicito o sentimento de repudiava a Lei Suplicy. A a partir de então intensificaram-se as manifestações que chegaram a seu apogeu no ano de 1968 após a o assassinato estudante Edson Luís[2].

---

[1] Cf: http:www.une.org.br/memoria/

[2] "Edson Luís assassinado pela PM: estudante secundarista, pobre, trabalhador, recém-chegado ao Rio de Janeiro. Não traz, portanto, adjetivos como líder subversivo, comunista, agitador, tão caros às buscas militares. Morre indefeso enquanto faz a sua refeição no Calabouço – restaurante universitário no qual auxiliava na limpeza para poder prosseguir em seus estudos. O primeiro assassinato explícito da ditadura, como enfatizam os estudantes. A violência policial explode contra um inocente levando setores da população de vários estados à indignação. A morte de Edson Luís é, assim, o primeiro incidente a sensibilizar a opinião pública para a luta estudantil. Para os estudantes, o extraordinário comparecimento da população no enterro de Edson Luís, além de expressar a revolta contra o seu assassinato, significa a repulsa às contradições do sistema vigente, injusto" (O METROPOLITANO in VALLE, 2008, p.35).

No final de 1968, com a instauração do Ato Inconstitucional n° 5 (AI-5) pelo general Costa e Silva, que foi considerado a mais terrível das medidas antidemocráticas instauradas no período ditatorial que restringia por completo a liberdade de expressão de pensamentos contrários ao governo ou que pelo menos pudesse instigar algum tipo de ideia de oposição, sob a vigência do AI-5 vários jornalistas foram presos, mortos ou simplesmente desapareceram e, figuras públicas como cantores, escritos e atores, foram exilados do país. Este Ato inibia todo e qualquer manifestação ou levante, o que levou a UNE a um declínio imenso, pois, sem sua diretoria e sobre fortíssima repressão, a organização quase se desmembrou por completo.

> Após a promulgação do Ato institucional nº 5 (AI-5) em 1968 a repressão se intensificou àqueles que se opunham ao governo. Líderes estudantis e partidários foram perseguidos, muitos foram presos e torturados e alguns até foram mortos como Carlos Marighella (líder da ALN), Mário Alves (líder do PCBR), Honestino Guimarães (presidente da UNE em 1971), Alexandre Vanucchi Leme (líder estudantil da USP) entre muitos outros. Para as organizações políticas restava apenas a clandestinidade e a prática de algumas ações armadas como saques a banco e seqüestros de personalidades políticas a fim de financiar a luta e a preparação para a guerrilha almejada pelos que defendiam a luta armada (SANTOS, 2009, p. 101-102).

Em 1973 a UNE fecha a suas portas e só volta a se erguer em 1979, visto que o AI-5 já havia sido revogado no ano anterior. Em 16 de agosto de 1979 é promulgada a lei que dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superior retomando os direcionamentos sobre os DCEs.

Em 1985 é promulgada a Lei nº 7.395 de 31 de outubro na qual dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior. A referida Lei revoga as Leis 4.464/1964 e a Lei 6.680/1979. O Artigo 1º reconhece a UNE enquanto entidade representativa dos estudantes universitários. O Artigo 2º as Uniões Estaduais dos Estudantes - UEEs e, no Artigo 3º trata sobre os Diretórios Centrais dos Estudantes, formado por representantes dos estudantes de cada instituição de ensino superior. O Artigo 4º assegura “ aos estudantes de cada curso de nível superior o direito a organização de Centros Acadêmicos - CAs ou Diretórios Acadêmicos- DAs como suas entidades representativas”.

3 Centro Acadêmico de Pedagogia – (CAPE) UFMT campus Cuiabá: indícios sobre a sua história

O Curso de Pedagogia teve seu início com a criação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso em 1971, que era composta da Faculdade de Direito de Cuiabá, o Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CCET composto pelos cursos de Engenharia Civil, História Natural, Matemática, Física e Química e do Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá - ICLC que incorporava os cursos de Pedagogia, e as licenciaturas de Matemática, Física, Química, Geografia, Letras e História Natural. "A Faculdade de Educação deixou de existir para dar lugar ao departamento de Educação. Dessa forma o curso de formação de professores ficaram dispersos […]". (UFMT, Projeto Político Pedagógico de Curso de Pedagogia, 2005, p.7).

Acerca do Centro Acadêmico de Pedagogia não podemos afirmar uma data precisa para o seu inicio, por falta de documentação. No entanto, o primeiro documento encontrado é datado de 27 de junho de 1984 no qual consta o registro do acadêmico Elismar Bezerra como presidente do CAPE e a professora Serys Marly Slhessarenko como Chefe de Departamento de Educação. (CAPE/UFMT, Oficio, 1984)

Em 1986, ocupava o cargo de presidente a acadêmica Ilma Ferreira Machado e a professora Jorcelina Elizabeth Fernandes como Chefe de Departamento. No ano seguinte, no dia 18 de novembro, a chapa "Alternativa" assumiu a direção do CAPE tendo como presidente Marcus Galérius Aquino (CAPE/UFMT, Oficio, 1987), e Antônio Luiz do Nascimento como representante dos estudantes no Colegiado de Curso (CAPE/UFMT, Oficio, 1988). Ocupava a função de Chefe de Departamento o professor Genésio Marques.

No fim do ano de 1988, realizou-se a eleição da nova chapa do CAPE denominada Apreender, tendo como comissão eleitoral Maria José Costa dos Santos Soares e Ronaldo Fernandes de Figueiredo. Na ocasião voltaram 129 alunos, sendo 116 a favor, 11 contra e 1 nulo e 1 branco. (CAPE/UFMT, Ata eleitoral, 1988).

A eleição ocorreu conforme Regulamento que foi elaborado para a eleição de 1988. Nele consta que o voto é facultativo, pessoal, secreto e direto pelos estudantes matriculados e frequentes no curso. O dia da votação seria das 08:00 às 11:30 horas

impreterivelmente. Conforme artigo 20º " Será considerada eleita se a chapa concorrente obtiver a maioria simples de votos". (CAPE/UFMT, Regulamento, 1988).

Com isso, toma posse como presidente o acadêmico Antonio Luiz do Nascimento, em solenidade no dia 02 de dezembro de 1988, um dia após a eleição. Na ocasião a professora Maria de Lourdes Figueiredo e Silva Duarte proferiu a seguinte palestra:

> Em nome da Chefia e do Colegiado do Curso de Pedagogia, congratulamos com a Nova Diretoria do Centro Acadêmico de Pedagogia no dia da sua posse, almejando que a gestão seja porfícua de trabalhos, desafios, e sobretudo de possibilidades de se discutir democraticamente, sem paixões, a vida acadêmica e administrativa do curso.
>
> Entendemos que um das funções primordiais dos Centros Acadêmicos é justamente se tornar constantemente um fórum de debates, onde as diferentes ideias e propostas possam circular e serem passíveis de serem analisadas, criticadas e postas em discussão.
>
> Esperamos que essa Diretoria exercite de fato o poder político que a liberdade democrática exige afastando o ranço do autoritarismo e sectarismo. (CAPE/UFMT, Oficio, 1988).

A solenidade e as palavras proferidas pela professora refletem o lugar e a importância que o CAPE ocupava dentro da Curso de Pedagogia. A mesma chapa permaneceu na gestão no período 1989/1990 alegando que: "[…] isso se deu devido a uma série de fatores decorrentes, a priori, das greves dos servidores e professores e consecutivos 'efeitos liminares' que acabam solapando não só o CAPe mas o próprio ME". (CAPE/UFMT, oficio, 1989). Referia-se o presidente ao comprometimento do movimento estudantil devido às greves.

4 Considerações finais

A história do CAPE da UFMT, ainda em construção, tratada no presente artigo é resultante de documentação ainda existentes no acervo do Centro Acadêmico. Peça por peça estão sendo montadas, construindo e re-construindo a história por meios de vestígios, de indícios e sinais, como bem afirmou Ginzburg (1989).

Percebe-se que o CAPE tinha um papel relevante no Curso de Pedagogia nos anos de 1984-1990, participando de atividades estudantis, na divulgação de informações através de boletins acadêmicos e na representação no Departamento de Educação.

Referências:

BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. D. F. Revisitando os movimentos estudantis no Brasil: considerações acerca do caráter educativo das mobilizações juvenis. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3_ALDIMARA-CATARINA-BRITO-DELABONA-BOUTIN-SIMONE-DE-F%C3%81TIMA-FLACH.pdf>. Acesso em 06 jun.2017.

BRASIL. **Decreto-lei** n° 4.105, de 11 de fevereiro de 1942. Reconhece a União Nacional, dos Estudantes como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de ensino superior. Rio de Jeniro, 11 fev. 1942. Disponível em: <http://www.palnalto.gov.br/ccivil_03/decreto-leis/1937-1946/Del4105.html>. Acesso em: 6 jul.2017.

BRASIL. **Lei n° 4.464,** de 9 de novembro de 1964. Dispões sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 9 nov. 1964. Disponível em: <http://www.palnalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464.html>. Acesso em: 6 jul.2017.

BRASIL. **Lei n° 7.395**, de 31 de outubro de 1985. Dispões sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 31 out. 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7395.htm>. Acesso em: 6 jul.2017.

BRASIL. **Lei n° 6.680**, de 16 de agosto de 1979. Dispões sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superir, e dá outras providências. Brasília, DF, 16 ago. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6680.htm>. Acesso em: 6 jul.2017.

CAPE/UFMT. **Ofício** de solicitação de auxílio financeiro para participação em evento (Cuiabá, MT). Pres. Elismar Bezerra. of. N° 05. 27 jun. 1984.

CAPE/UFMT. **Convite** para posse da chapa Alternativa (Cuiabá, MT). Pres. Marcus Galérius Aquino. 18 nov. 1987.

CAPE/UFMT. **Ofício** informativo sobre a representação acadêmica no Colegiado de curso (Cuiabá, MT). Pres. Marcus Galérius Aquino. of. N° 05. 29 abr. 1988.

CAPE/UFMT. **Regulamento** para eleição da diretoria o CAPE (Cuiabá, MT). 1988.

CAPE/UFMT. **Ata** de eleição para nova gestão do CAPE (Cuiabá, MT). Maria José Costa dos Santos Soares. 1 dez. 1988.

CAPE/UFMT. **Ofício** de boas vindas para a Gestão Apreender (Cuiabá, MT). Prof°. Genêsio Marques. of. N° 244. 2 dez. 1988.

CAPE/UFMT. **Oficio** enviado a Coordenação de curso informando sobre o calendário de atividades e eventos do ano letivo (Cuiabá, MT). Pres. Antonio Luiz do Nascimento. of. N° 26. 20 dez. 1989.

GINZBURG, Carlo. ***Mitos, Emblemas, Sinais*****:** morfologia e história. Tradução; Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JUNIOR, Antonio Mendes. **Movimento estudantil no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora brasiliense s.a, 1982.

SANTOS, Jordana de Souza. A repressão ao movimento estudantil na ditarura militar. **Revista dos Discentes da Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1224/1091>. Acesso em: 6 jul.2017.

UFMT. **Projeto Político Pedagógico** do Curso de Pedagogia (Cuiabá, MT), 28 nov. 1994, 1 fev 2005.

VALLE, Maria Ribeiro do. A representações da violência nos episódios estudantis de 1968. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londria - PR, v.13, n. 1/2, 2008.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3143/2649>. Acesso em: 6 jul.2017.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL RURAL DE BOCAINA EM SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER/MT

Bernadeth Luiza da Silva e Lima (PMC/SME/MT) - bernadethllima@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta considerações relevantes sobre a importância da manifestação cultural e preservação do patrimônio imaterial cultural da comunidade tradicional rural de Bocaina do município de Santo Antônio de Leverger/MT. Este estudo busca reconhecer o crescimento cultural, através de projetos educativos, desenvolvendo as competências e habilidades, respeito às diferenças e fortalecimento dos grupos sociais do lugar. O estudo foi configurado na abordagem quali-quantitativa, com uma aproximação do lugar de estudo, levantamento bibliográfico, registros fotográficos e leituras através da história oral e estudo de caso. A Comunidade de Bocaina, realiza suas festividades no salão comunitário, em honra ao glorioso São Sebastião. No mês de janeiro realizam-se as novenas, louvor, práticas devocionais com intensa religiosidade e fé. Conclui-se que as festividades presentes nessa comunidade, representa a memória viva, na construção dos saberes propiciando sentimento de pertença, com sentidos e significados, ressignificando a tradição cultural marcante na sua identidade, sendo significativa de intensa visibilidade social, política e partilha de conhecimento no ser, fazer e aprender. A tradição cultural da comunidade de Bocaina, propicia uma aprendizagem continua repleta de afetividade, familiaridade e relações de poder.

Palavras-chave: Identidade. Festividades. Bocaina. Manifestações culturais.

1 Introdução

As Comunidades Tradicionais Rurais do município de Santo Antônio de Leverger/MT fazem parte da Região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá – RMVRC são depósitos de saberes, aprendizado que são traduzidas no seu cotidiano com simplicidade, suas vivências, tradições, histórias de vida e identidade peculiares com significações traduzidas nas festividades de santos que resgata a cultura tradicional. As manifestações culturais presentes nessas comunidades tradicionais rurais, tem historicidade, com apropriação simbólicas, visíveis em seu território que constitui referência para as relações cotidianas.

O Decreto Federal nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, no Art. 3º, define

> Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (SHIRAISHI NETO, 2007, p. 202).

Sabe-se através de informações de jornais, revistas, e sites que em todo território brasileiro existem em torno de 4,5 milhões de pessoas vivendo em comunidades tradicionais correspondendo a 25% do território nacional. Destacando os seguintes povos: caboclos, caiçaras, extrativistas, indígenas, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, entre outros (CAMPOS FILHO, 2008).

De acordo com Campos Filho (2008), são considerados tradicionais os conhecimentos, valores e práticas adquiridos oralmente dos antepassados, utilizados na construção de culturas e identidades atuais.

Assim as comunidades tradicionais utilizam os recursos naturais, os conhecimentos, as inovações e práticas e transmitidos oralmente e na prática cotidiana. Para Campos Filho (2008, p.68):

> Contemporânea e internacionalmente têm sido entendidas como populações tradicionais aquelas que usam seus ambientes de forma peculiar, desenvolvendo comumente manejo sustentado de recursos naturais em seus territórios através da história, assim como de valores, economias, tecnologias, equipamentos materiais, formas de pensar, de organização social, política e ritual que resultam em formas próprias de ser e viver. Seguem, segundo seus membros, o 'sistema dos antigos', a 'tradição do povo', olhando respeitosamente a própria história, na construção da identidade atual. Vêm sendo entendidas como opostas à modernização, esta tida como as conseqüências das tentativas de reproduzir as formas de viver e a economia do chamado 'primeiro mundo'.

Estudos têm demonstrado que modos de vida tradicionais protegem a natureza mais do que as formas de produção industriais e em escala. Isso faz com que as territorializações dessas populações sejam escolhidas para a criação de unidades de conservação. Para isso às vezes, retiram os habitantes, desorganizando seus arranjos socioculturais, penalizando e contribuindo para a extinção das populações que historicamente conservaram os ambientes, empobrecendo a diversidade cultural.

Algumas características das populações tradicionais, em geral (CAMPOS FILHO, 2008, p.70):

> Se auto identificam e são identificados por outros como grupos culturais distintos; possuem formas linguísticas, instituições sociais e políticas próprias; tem ligação intensa com o território ancestral onde habitam e desenvolvem sua sociedade e cultura; utilizam o território de modo descontínuo, com áreas em repouso e outras em uso; desenvolvem conhecimentos de seus ambientes e dos ciclos naturais, refletidos nas formas de uso e de manejo dos recursos naturais; tem tecnologias próprias com baixo impacto ambiental, adaptadas ao meio; a sustentabilidade econômica e ecológica está associada a limites na produção, que não busca aumentos de produtividade; as culturas tradicionais estão associadas a formas de produção não capitalistas; conserva patrimônio genético animal (bovino, eqüino, suíno) e vegetal, com maior autonomia na

> produção de sementes e formas de propagação (como ramas de mandioca); muitas vezes, utilizam recursos naturais de forma comunitária e mão-de-obra familiar.

Assim as comunidades tradicionais rurais do município de Santo Antônio de Leverger mantêm a sua identidade e as manifestações culturais estão presentes no seu território, notadamente na comunidade de Bocaina, nosso objeto de estudo. Esta comunidade rural aproveita tudo o que a natureza oferece além de mostrar a riqueza cultural nas festividades de São Sebastião, padroeiro da comunidade, quando se realiza no mês de janeiro. Tal evento é apoiado pelo governo do estado, através de projetos. Além disso, essa comunidade foi objeto de estudo numa pesquisa de doutorado (LIMA, 2013).

O presente estudo é parte de um projeto que recebeu patrocínio da Secretaria Estadual de Cultura do Estado de MT. Em conseqüência disso, durante três anos consecutivos são realizados festejos de grande porte propiciando a unidade, interação e criatividade, de forma organizada, reportando sobre as riquezas e manutenção da cultura popular, ou seja, o Cururu e o Siriri. Recebem devotos, fieis, colaboradores e promissários que participam de forma intensas em todas as etapas da realização da festa.

Para elaboração do estudo buscamos as proposições de Castells (1999), acerca do poder da identidade, que orientarão a abordagem acerca do processo político de construção da identidade coletiva das comunidades tradicionais de Varginha, Bocaina, Cerradinho e Engenho Velho, pertencentes ao município de Santo Antônio de Leverger-MT. Para Castells (1999, p. 24), “uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder”.

O estudo está configurado na abordagem quali-quantitativa de acordo com García Ballesteros (1998), não começa com um conjunto de hipóteses a serem verificadas, porém, com uma aproximação ao lugar de estudo, levantando uma série de problemas e reflexões sobre ele, através da história oral e estudo de caso. Inicialmente fizemos o levantamento bibliográfico. No segundo momento, realizaram-se entrevistas com os moradores antigos, registro fotográfico, a coleta dos dados observações e leitura da paisagem.

A investigação de estudo de caso, de acordo com Gil (2008) se faz necessária para entender determinados fatos. Para o autor, faz referências sobre às investigações qualitativas, constituindo um estudo aprofundado, que pode se referir a uma pessoa, um casal, uma família ou um grupo social pequeno. Pode também consistir o estudo em

poucos casos de indivíduos que apresenta as mesmas características ou variáveis a ser estudadas e analisa profundamente o fenômeno estudado. O estudo de caso serve para compreender o "por que" do comportamento, experiências e fatores pertinentes.

A religiosidade das comunidades tradicionais rurais são expressos no cotidiano de forma intensa, sendo visível em cada lugar onde moram através de imagens, símbolos, artigos religiosos, evidenciado por Ferreira (2010) com nichos repletos de imagens de santo, que são referendados com festas que guardam costumes antigos. A unidade nas comunidades acontecem através das novenas, reza do terço, missas, celebrações, e outros.

Nesse contexto, a paisagem das comunidades tradicionais rurais possui valor significativo. Parafraseando Romancini (2005), sobre o estudo da paisagem revela os saberes da comunidade, suas técnicas e rituais. Há todo um ritual que traz sentidos e de grande valor simbólico como a produção do bolo de arroz no forno de barro feito de forma artesanal, confecção do mocho, ganzá e da viola de cocho.

O conceito de cultura apresentado por Claval (1999, p. 63):

> A cultura é a soma de comportamento, saberes, técnicas, conhecimentos e valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é uma herança transmitida de uma geração a outra (...). Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo.

Nas comunidades tradicionais rurais as festividades são temporárias, sendo representações do sagrado e do profano, representam símbolos territoriais que identifica e qualifica os lugares e as paisagens (ALMEIDA, 2011), onde acontecem os festejos de forma marcante, criando significados e valores culturais. Neste sentido, as festividades expressam as formas identitárias de grupos locais, onde o motivo de encontro, de fé ou simplesmente de celebrar atrai e identificam devotos e indivíduos de mesma identidade.

2 Manifestação cultural da comunidade tradicional rural de bocaina

Manifestação cultural é toda forma de expressão dos seres humanos, seja por meio de celebrações, festejos e rituais através de linguagens, escritas ou verbais, constituída pela acumulação de saberes das comunidades como herança dos antepassados. É a

valorização e o conhecimento dos bens culturais que podem contar a história de vida de um povo, sociedade e comunidade com seu conhecimento que são apreendidos com suas memórias e vivências.

É importante ressaltar que patrimônio histórico-cultural da Comunidade de Bocaina e comunidades vizinhas (Varginha, Cerradinho e Engenho Velho) tem singularidades marcantes em seus territórios sagrados, com práticas e vivências que permeiam o espaço festivo. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO promove a identificação, a proteção e a preservação do patrimônio cultural e natural de todo o mundo, considerado especialmente valioso para a humanidade. As relações com a salvaguarda do patrimônio cultural tangível e intangível no Brasil podem ser as principais referências para as políticas nesse campo (IPHAN, 2006).

Em 1989, a Organização estabeleceu a recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular e vem, desde então, estimulando a sua aplicação ao redor do mundo. Esse instrumento legal fornece elementos para a identificação, a preservação e a continuidade dessa forma de patrimônio, assim como de sua disseminação. Dessa forma, há uma adequação da legislação, proteção e a institucionalidade da cultura brasileira para que a diversidade das expressões culturais.

As comunidades tradicionais, rurais ou ribeirinhas têm forte ligação com a natureza. Herdaram de seus antepassados os conhecimentos de suas experiências construindo significados no que se refere a sua ambiência e cultura tradicional sustentável. As manifestações culturais dessas comunidades tradicionais, tem raízes históricas, estabelecem interatividade que são traduzidos no ser, fazer e aprender sendo vivenciados e recriados com singularidades (LIMA, 2014).

A Comunidade de Bocaina é uma zona rural e faz parte do município de Santo Antônio de Leverger/MT, que ao longo do tempo preservar suas raízes culturais, desde sua fundação até atualidade situando diálogos que são vividos e aprendidos, sendo recriados com singularidade pelos grupos culturais do lugar.

Para (CASTELLS, 1999, p.22) define a identidade como a “fonte de significado e experiência de um povo”. Construindo e marcando o espaço repleto de afetividade com suas percepções e vivências construindo saberes na dimensão festiva que há mais de cem anos são realizados os festejos em honra a São Sebastião.

Assim, abordar a manifestação cultural presente na Comunidade de Bocaina: O Cururu e o Siriri. Manifestações culturais com intensa expressividade revelando o sentimento de pertencimento, contribuindo para manutenção da memória viva interagindo as gerações (adultos e jovens) do Grupo de Siriri – Flor do Cerrado.

O cururu, o siriri e o rasqueado, manifestações folclóricas típicas das comunidades tradicionais e que fazem parte da cultura popular de Mato Grosso, já poderia ter sido extintas caso não fossem passadas de geração expressadas por versos, passos, danças, misturando sagrado e profano, efêmero e eterno e encontra-se enraizada na cultura da Baixada Cuiabana.

A identidade cultural de um povo está ligada a três grandes fatores: o histórico, o lingüístico e o psicológico, e que a consciência histórica de um povo é a defesa mais sólida contra todas as formas externas de agressão, cultural ou de natureza. Mato Grosso, ou seja, a Baixada Cuiabana é marcada pelas festas religiosas, aonde mistura o sagrado e o profano. Essas festas são importantes manifestações da cultura tradicional popular regional.

As festas tradicionais das comunidades rurais guardam uma profunda ligação com a religiosidade, e nas lendas, mitos e folguedos da época onde aparecem. A essas raízes, que se confundem com a cultura colonialista portuguesa, foi sendo adicionados elementos da cultura espanhola através da herança deixada aos povos indígenas.

A influência da população indígena na cultura cuiabana é perceptível, na alimentação, na dança do siriri e no canto do cururu como aponta Martins Júnior (2006, p. 82):

> A sua origem, ou seja, a origem da terminologia "cururu" esta vinculada as manifestações das festas indígenas, praticadas pelos nossos índios Bororós, em cujas aldeias à beira do Rio São Lourenço dançavam o "bacururu", pouco diferente do "Cururu", em que os índios dançavam em roda, alterando apenas o ritmo. Talvez da flexão do termo "bacururu" tenha surgido "Cururu", devido à proximidade dos habitantes da zona rural, com as aldeias indígenas.

A origem do nome também é controversa uma, que diz que vem de "cururu", uma planta que era cozida com o feijão servido antes do inicio das orações e da dança; e outra que remete a origem ao "sapo-cururu". Quanto a sua origem, alguns pesquisadores afirmam que é uma dança de origem tupi-guarani.

Há várias hipóteses para a origem do cururu. Alguns pesquisadores afirmam que é uma dança de origem tupi-guarani, de função ritualística. Outros a consideram uma dança

que recebeu igual influência do misticismo indígena, dos ofícios jesuítas e dos africanos. Na roda do cururu, cada tocador desafia o outro, o tempo é marcado pela viola e pelo público, que acompanha cada verso e resposta.

O Cururu é uma dança de homens que, em roda, numa sala ou ao ar livre, cantam versos e toadas, ao som da Viola de Cocho e do Ganzá, em festas religiosas ou profanas. Cantando e dançando com movimentos coreográficos, atravessam as noites. Quanto ao Siriri, temos uma descrição no folheto da Exposição itinerante "Patrimônio Imaterial Mato-Grossense:

> Um dos folguedos mais populares do estado de Mato Grosso, praticado geralmente na Baixada Cuiabana, fazendo parte da maioria das festas tradicionais realizadas em louvor aos santos. Não se sabe ao certo a origem do Siriri. Alguns documentos informam que foi introduzido pelos bandeirantes paulistas e portugueses, nos princípios da conquista colonial. Outros indicam traços da cultura africana da região Banto e ainda de indígenas da região. A origem da palavra "Siriri" é imprecisa. Para uns, vem da palavra "otiriri" que significa extremes do século XVIII em Portugal e, para outros, significa um tipo de formigão com asas (um cupim de asas que se movimenta coreograficamente lembrando o folguedo). É um folguedo do qual participam homens, mulheres e crianças em roda ou fileiras, formadas por pares que se movimentam ao som da viola de cocho, ganzá, mocho, viola de pinho, sanfona, tamboril. O siriri é composto de cantos em versos simples que falam do dia-a-dia e de suas crenças, muitas vezes improvisados pelos tirados que se aproveitam dos fatos da atualidade para criticar, exaltar ou até mesmo para saudar alguém. É também conhecido como dança mensagem, pois é pura expressão corporal e coreografia que procura transmitir respeito e culto à amizade".

O Siriri e o Cururu são representações culturais que produzem os significados que geram a identidade, pois segundo Woodward (2000, p. 18), "a ênfase na representação e o papel da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais levam, assim, a uma preocupação com a identificação". Dessa maneira,

> A construção de uma identidade é algo complexo e que envolve vários fatores, mudando a cada realidade. Na tentativa de criar uma imagem forte na mente das pessoas, várias cidades investem no que tem de mais característico, diferenciado e atrativo, como elementos de visibilidade, partindo sempre da ideia de Castells de que toda identidade é construída e, da necessidade dos lugares em desenvolver uma imagem que os diferencie dos demais. Sendo assim, podem-se citar diversos elementos que contribuem para a construção de uma identidade territorial (TOROUCO; REYES, 2011, p. 4).

A festa religiosa de São Sebastião na Comunidade de Bocaina começa no sábado às 8:00 horas com procissão, cânticos, recitação do terço. Na sequência é celebrada a missa festiva, servido o almoço e realizado um matinê dançante. À noite chegam os cururueiros acolhidos com queima de fogos anunciando os festejos. Os cururueiros

reúnem-se em frente ao altar, fazem reverências ao santo, com oração, cânticos, prosas e versos. Em seguida fazem a procissão até o levantamento do mastro e seguem com as rezas cantadas feita por um capelão com ladainha em louvor ao glorioso São Sebastião. Cantando e dançando vão contando a história dos santos e prosseguem madrugada adentro até o sol raiar. Os cururueiros cantam e dançam em dupla ou com mais parceiros, acompanhados pelo ritmo da viola de cocho e ganzá, fazem trovas, toadas, poesias, repente com assuntos do cotidiano, falando da natureza, fazendo referência ao lugar, aos convidados, aos donos da festa.

A viola-de-cocho foi reconhecida como patrimônio nacional, registrada no Livro dos Saberes do patrimônio imaterial brasileiro em 10 de dezembro de 2004. Foi o quinto bem de natureza imaterial a ser registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2013). É feita artesanalmente, de um tronco de madeira inteiriça e ainda verde, de preferência, tipo, sarã de leite, por exemplo. É aplicado um molde com o formato da viola nesse tronco, para que o artesão possa delimitar o espaço onde deve esculpir o tronco, fazendo o contorno do instrumento externamente. Em seguida ele irá buscar contornar o instrumento pela parte de dentro. A obra estará pronta quando as paredes ficam bem finas e o tronco ganhou a forma de um cocho propriamente dito.

Segundo Romancini (2007), acompanha a viola-de-cocho, o ganzá, um instrumento de percussão feito de taquara e trabalhado ainda verde, percutido com um pedaço de osso ou ferro, e o mocho, também conhecido como tamborete ou tamborim, que é "[...] um banco cujo assento de couro é percutido com baquetas de madeira [...]" (TRAVASSOS; CORRÊA, 1988, p.1).

O ganzá é outro instrumento utilizado no cururu e no siriri. Trata-se de uma espécie de reco-reco, chamado também de "cracachá", percutido da seguinte maneira:

> As ranhuras são friccionadas por baqueta, pedaço de pau, garfo ou pedaço de osso de costela de boi. Alguns cracachás são preparados fendendo-se um dos gomos do bambu para se obter o ruído característico de madeira oca. Na falta de cracachá, usa-se prato de ágate, raspado com garfo (ANDRADE, 1981, p.34).

O ganzá é um instrumento musical medindo de 40 a70 cm, feito de bambu com ranhuras no sentido transversal ao comprimento. As ranhuras são friccionadas por uma baqueta, pedaço de pau, garfo ou até mesmo pedaço de osso de costela de boi. São feitas também de três a quatro rachaduras no sentido longitudinal do bambu, dependendo do

diâmetro deste, para que o som não saia abafado. O instrumento é tocado movimentando-se um osso de costela bovina de cima para baixo e de baixo para cima. É semelhante ao reco-reco, sendo tocado para acompanhar o cururu e até o rasqueado onde o número de violas de cocho é sempre maior, pois o som do ganzá é muito alto.

Já o mocho, ou tamborete também são conhecidos como "pauzinhos" que no ritmo do siriri é tocado golpeando-se um caixote ou uma bruaca de couro bem seco e ainda um banquinho de madeira. O mocho é uma espécie de banco de madeira, em cujo assento é pregado um couro cru. É percutido com duas baquetas no assento de couro, podendo ser tocado por duas pessoas ao mesmo tempo. Não tem utilidade no cururu. O mocho e o ganzá, instrumentos característicos do siriri dança tipicamente pantaneira.

3 Projetos culturais na comunidade de bocaina

Em relação aos projetos culturais desenvolvidos na Bocaina, cabe ressaltar o grupo de Siriri Flor do Cerrado, integrado por jovens e adultos da comunidade e regiões vizinhas e estudam na Escola Estadual Faustino Dias de Amorim, localizada no Distrito de Varginha. Outro projeto é do Cururu, no qual fazem parte tocadores da Baixada Cuiabana. Neste sentido, vamos nos atentar para a compreensão da identidade da comunidade de expressões culturais, onde o território é, "uma convivalidade, uma espécie de relação social, política e simbólica que liga o homem a sua terra e, simultaneamente, estabelece sua identidade cultural" (SERPA, 2008, p. 318). Claval (1999), reconhece o indivíduo como um sistema de cultura vivenciada em um grupo.

> Cada indivíduo é portador de um sistema cultural em evolução constante, mas que é estruturado pelos valores. Estes são adquiridos pelos indivíduos no decorrer de sua trajetória de vida, ao sabor dos ensinamentos que receberam e das experiências que têm. (CLAVAL, 1999, p. 72).

A cultura, como dimensão de operações simbólicas, adere às paisagens e as constrói, conformando-as mediante vivências e significações. No caso da identidade das comunidades tradicionais, na abordagem da comunidade de Bocaina, "a herança cultural se manifesta em rituais e festas organizadas pelas pessoas que nela vivem, tornando-se um marco identitário dotados de uma identidade histórica, patrimonial e emblemática muito forte" (SERPA, 2008).

De acordo com Romancini (2007),

> O siriri é uma dança de pares cuja origem é atribuída às danças indígenas. O ritmo alegre e movimentado é obtido através de uma ou mais violas de cocho, do ganzá e do mocho. As duas coreografias básicas do siriri são a roda e a fileira. Os pares dançam batendo palmas e cantando. Ao ritmo forte e rápido da música, os dançarinos parecem não se cansar, dançando por toda a noite.

Apesar de haver pouco apoio do poder público para o fortalecimento das atividades culturais das comunidades tradicionais rurais, o projeto Siriri Flor do Cerrado foi selecionado pela Secretaria de Cultura do Estado de Mato Grosso. E, durante três anos consecutivos são realizados na comunidade de Bocaina onde há grande visibilidade, interatividade e criatividade, reportando sobre as riquezas e manutenção das manifestações culturais, ou seja, o Cururu e o Siriri. O recurso foi aplicado para a confecção de roupas, decoração, arranjos do grupo e ornamentação do andor, bandeiras, bandeirolas, pagamento de coreógrafo, dentre outros. Para os participantes do grupo, é prazeroso o envolvimento nas atividades culturais do lugar, propiciando a promoção da unidade e a formação dos grupos inclusivos. Esse sentimento de pertencimento constitui a essência da comunidade. Destaca-se, por exemplo, a opinião de alguns. Segundo C. A., 13 anos e M. S. 14 anos,

> Dançar o Siriri é uma descontração, tem muita alegria, contagiante, a gente interage com muita gente nas festividades com o santo. No sítio é difícil ter festa. Quando tem é o melhor momento de lazer, brincar, festar. Toda vez que a professora nos chama para ensaiar não faltei nenhum dia, pra ficar bem treinada nos passos da dança do Siriri (C. A., 13 anos).
>
> Desde criança aprendi a gosta do cururu com meus pais. Eu já freqüentava as festas de santo no São Gonçalo Beira Rio. Então aprendi a tocar a viola de cocho e fazer prosa na roda do cururu. Tocar o cururu é estar envolvido com o sagrado. E São Sebastião é um santo milagroso. Amo a Bocaina (M. S. 14 anos).

A dança do Siriri na Bocaina tem intensa expressividade e visibilidade cultural, dando sustentabilidade à cultura local, contribuindo para a manutenção da memória viva, interagindo as gerações de adultos e jovens do grupo Siriri Flor do Cerrado. Segundo Lima (2012, p. 3),

> Os festejos de São Sebastião da Comunidade de Bocaina movimentam as crianças e jovens a mostrarem suas habilidades e movimentos do corpo como expressão da cultura, arte e ludicidade. A dança possibilita a educação prazerosa e prepara os jovens para uma boa qualidade de vida. É também transmitir a noção de prazer, de alegria de viver, mas como oportunidade de crescer e realizar, como meio de atingir os objetivos. A musicalidade atrelada ao movimento corporal dá uma sensação de liberdade, amor e formação da cidadania. Esta atividade desenvolve a sensibilidade e a capacidade de concentração estimulando a interação.

É assim que o siriri contagia todos os participantes batendo palmas e também os pés, de pé descalço, embalam ao som da viola de cocho, ganzá e mocho. Os que participam da dança e os que assistem também embalam na alegria dos versos e músicas com temas regionais. Como expressão musical do siriri segue os versos que são cantados na entrada do Salão de Festa São Sebastião, quando as crianças vão apresentar a dança. Reportando a identidade do grupo siriri, tem uma singularidade marcante para a comunidade de Bocaina, assim como para as comunidades vizinhas. No decorrer dos festejos as crianças apresentam a dança do siriri no domingo e na segunda-feira no qual acontece a feijoada local (LIMA, 2012). Para expressão o sentimento dos dançarinos, temos a seguir dois depoimentos, o primeiro de G. R. L, 55 anos e o segundo de M. F., 14 anos:

> Siriri é uma dança que une a comunidade, enaltece o espírito e valoriza a pessoa e a nossa cultura. Eu amo dançar o Siriri e me deixa muito motivado quando estou na dança. Gosto muito de dançar comunidade da Bocaina. Apesar de ser de origem mineira, da cidade de Alpinópolis, já me sinto da comunidade (G. R. L, 55 anos).

> Faz parte da cultura popular e precisa mostrar o que de melhor tem na Bocaina, que é a dança. Tudo isso acontece devido a festa de São Sebastião. A dança pra mim traz alegria para o meu coração. Fico muito contente e feliz de poder participar e dar um pouco de mim pra preservar nossas tradições culturais. Quero dançar sempre no grupo Siriri Flor do Cerrado (M. F., 14 anos).

Positivamente, esta experiência permitiu o exercício de uma proposta de educação que, conforme Morin (2002) articula o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social e, portanto, torna-se mais efetivo no que se refere aos objetivos alcançados e conteúdos construídos. Aqui, quando mencionamos os objetivos e os conteúdos estamos falando, sim, em educação, mas também, estamos destacando a superação de problemas cognitivos e de relacionamento, problemas que fazem parte do contexto escolar e com os quais o professor precisa aprender a lidar e pensar sobre. Como se observa na fala de A. J., 16 anos e M. C. S. S., 60 anos.

> Tenho orgulho de ser da Bocaina e dançar faz parte da minha cultura. Aprendi com meus pais a valorizar tudo que existe aqui. O Siriri é um momento muito importante pra mim quando vou dançar na festa de São Sebastião. Já recebi um milagre na minha saúde. Então danço pra homenagear o santo e também me sinto mais motivada e comprometida com os valores do meu povo. Fico muito feliz de estar aqui. Até mesmo ajudou nos meus estudos. Agora sou mais aplicada na escola (I. R., 16 anos).

> Dançar o Siriri pra mim é muita alegria. Sinto-me mais jovem. Precisamos manter a nossa cultura dos nossos antepassados. Siriri é viver, é amor, é tudo pra mim. Esse grupo foi criado pra dar uma opção na comunidade para as crianças, pra animar as festas. As crianças têm muita energia e assim a gente

> ta dando mais uma oportunidade. Fomos criados com essa cultura, dos nossos pais, nossos pais. A dança está viva na nossa memória e a comunidade toda gosta (M. C. S. S., 60 anos).
>
> Desde os nove anos danço o siriri. Vejo que faz parte da cultura da nossa comunidade de Bocaina. Meus pais sempre incentivaram a manter a tradição. Gosto porque traz uma emoção diferenciada de todas as outras danças, preserva a memória do lugar onde eu nasci. (A. J. C. F., 15 anos).

Em relação ao projeto do Cururu, os participantes já têm tradição de dançar, e cantar ao som da viola de cocho e ganzás, a roda do cururu é realizada somente pelos homens, faz parte das festividades da comunidade de Bocaina, sendo tradição antiga envolvendo os tocadores de cururu da Baixada Cuiabana, na atualidade são conhecidos como "mestres do cururu". No sábado atravessando a madrugada até domingo pela manhã, no descerramento do mastro. De acordo com o Sr. S. S., 68 anos e Sr. S. R., 74 anos:

> É prazer participar da festa da Bocaina. O cururueiro é tratado com amor nessa comunidade. Todos valorizam o cururueiro. O povo tem amor, tem respeito e admiração quando estamos tocando na roda do cururu, cantando e dançando. Os participantes da roda de cururu têm alegria, são animados e envolvem todos os que estão presentes na festa. Aqui na Bocaina o cururueiro tem vez e voz. Seu Emiliano Pedroso, conhecido como Galego foi responsável pela riqueza da tradição do lugar. Desde jovem eu já participava do Cururu tocando o ganzá. Agora eu toco a viola de cocho e me sinto muito feliz de fazer parte dessa cultura. Somos muito bem tratados pela comunidade. Quando amanhece depois da descida do mastro, a equipe da cozinha prepara um saboroso revirado, servido com pão, biscoitos de fubá, francisquito, biscoito de polvilho, bolo de arroz e o chá de capim cidreira e chá mate (S. S., 68 anos).
>
> Sou da comunidade do Cerradinho e sempre gostei do cururu. Ao tocar ganzá de acordo com as prosas, poesia e homenagem que são feitas ao santo e apreciadores da roda do cururu sinto muito feliz por manter viva a cultura da Bocaina e das comunidades vizinha. Participo todos os anos da festa de São Sebastião. Assim, na missa e no cururu estou sempre presente (S. R., 74 anos).

As atividades festivas dão visibilidade ao patrimônio cultural imaterial, enriquecendo e valorizando as raízes históricas, com suas tradições culturais, religiosas, perpetuando a memória que são carregados de significados sociais, sendo apreendidos no seu contexto cultural, ou seja, "o significado é sempre construído culturalmente" (GEERTZ, 1989). Outro depoimento que evidencia a importância do cururu é demonstrado na fala de A. G. A., 65 anos:

> O cururu é a tradição de Mato Grosso, é o que gosto de tudo minha vida é a tradição. Uma coisa que aprendi fazer bem feito é o cururu. Graças a Deus, to muito feliz ser cururueiro. Então por isso gosto das festas de animação religiosa. É uma obrigação que a gente tem com a nossa religião. Eu já comecei a cantar cururu quando eu tinha uns 35 anos. Eu uso mais a viola-de-cocho, mas eu toco ganzá tomem. Mas o meu preferido é a viola-de-cocho, porque eu tenho mais jeito de manusear. O ganzá não sou tão bom pra tocar, e o pessoal reclama. Tem doze anos que sou coordenador do Cururu na Bocaina. Eu gosto de animar as festas de São Sebastião na comunidade da Bocaina por darem

> muito valor à tradição mato-grossense. Quando começa o Cururu na festa, por volta das 8h da noite, nem rádio de carro toca. Todos ficam assistindo e valorizando. Somos muito bem tratados, diferenciado do que qualquer lugar, com um grupo especial. A gente sente, canta mais bonito, capricha muito mais. Todos são muito legais com a gente. Nunca deixou nada a desejar. Como coordenador fico muito satisfeito. Eu gosto de dançar e sou bem aplaudido. No cururu nós somos só veio e não temos preocupação de adular mulher pra dançar. (A. G. A., 65 anos).

Os projetos culturais realizados na comunidade de Bocaina, enriquece os festejos de São Sebastião. Na comunidade, tem uma liderança que é senhora Maria do Carmo Silva Sigarini, funcionária pública federal (aposentada), incentiva os grupos a participarem do siriri. “antes essas crianças ficavam muito ociosas, ou seja, andavam de bicicleta, faziam rodas para jogar baralho, jogos de futebol e achou melhorar envolve-las em alguma atividade para sentirem importantes, pois estavam sempre desanimados, vergonhosos e com baixo rendimento escolar”.

O grupo Flor do Cerrado adulto queixava de dores musculares, articulações, lombares e dores nas pernas e braços. Ao mudar a rotina de mexer o corpo e envolve-los nas atividades sentiram energia vitalizante e disposição para realizar as atividades. Perceberam a importância da dança para o equilíbrio, cura de doença e disposição para as atividades mais pesadas. Nesse contexto, o projeto é um desafio para melhorar nossas festividades, contribuiu para elevar auto estima e foi encarado como algo prazeroso e benéfico para todos os envolvidos nos aspectos físico, espiritual e mental.

A comunidade tradicional rural de Bocaina, é depósito de saberes construídos e repassados entre as gerações, e estes são materializados no modo de vida, com suas experiências e práticas que são traduzidos na relação entre natureza/sociedade e usam seus conhecimentos nas mais diversas formas com o sentido de valorizar as manifestações culturais presentes na memória do povo, na sua identidade que é traduzida no sentimento de pertencimento, permeando suas histórias, vivências, crenças e valores.

4 Considerações finais

Contextualizando, o projeto cultural realizado na comunidade de Bocaina é significativo, repleto de afetividade e visibilidade. Considerado importante referência no modo de ser, fazer e aprender com simplicidade, remetendo a um sentimento de pertença

ao lugar, contribuindo para a manutenção do patrimônio cultural imaterial. Ao longo do tempo preserva suas raízes culturais, desde sua fundação até atualidade, situando diálogos que são vividos e aprendidos, sendo recriados com singularidade pelos grupos culturais do lugar, servindo como referências às comunidades vizinhas.

O estudo evidenciou que a comunidade tradicional rural de Bocaina é fortemente marcada na sua identidade cultural (cururu e siriri), marcante na aprendizagem continua onde os conhecimentos e habilidades são transmitidos de geração à geração com trocas e convívios ampliando os sentidos significados simbólicos.

As manifestações culturais representam os valores dos grupos sociais, dá legitimidade e resgata a história da localidade, a relação de parentesco, o cotidiano e a tradição do povo que são vivenciados ao longo das décadas. Nesse sentido há uma ressignificação das práticas da cultura popular com o fortalecimento do patrimônio cultural imaterial, valorizando as raízes históricas, com suas tradições culturais, religiosas, perpetuando a memória e tradição sendo repleta de significados que são apreendidos no seu contexto social, político, cultural e ético, mantendo suas identidades e territorialidades.

Referências

ALMEIDA, Maria Geralda. Festas Rurais e Turismo em Territórios Emergentes. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciências Sociales**- Biblio 3W. Barcelona, Vol. XV, n.919, 2011.Disponível em: < http://www.ub.edu/geocrit/b3w>. Acesso em: 27/07/ 2016.

ANDRADE, J. **Cocho mato-grossense**: um alaúde brasileiro. São Paulo: Escola de Folclore, 1981.

ARIANO, H.A.; TAMASO, I.; BERTOLOTO, J.S.; PRESOTTI, T.M.B. **Exposição Patrimônio Imaterial Mato-grossense. Museu de Arte e Cultura Popular**: [s.n.]. Período da Exposição: (17 de março a 16 de abril de 2011). Centro Cultural – UFMT.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luiz F. Pimenta e Margareth C. A. Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

CAMPOS FILHO, L. V. S. Populações tradicionais. In: (Org.) MACHADO, M. F. R. (Org.). **Diversidade Sociocultural em Mato Grosso**. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2008.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERREIRA, M. S. F. D. **Lugar, recursos e saberes dos ribeirinhos do médio rio Cuiabá, Mato Grosso**, Tese (Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2010.

GARCÍA BALLESTEROS, A. (coord.) **Métodos y técnicas cualitativas em geografía social**. Barcelona: Oikos-Tau, 1998.

GEERTZ, C. A. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.** Disponível em: <http://www.iphan.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2013.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **A trajetória da salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil: 1936-2006.** Brasília: Departamento do Patrimônio Imaterial, 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFCdAnexo.do?id=582>. Acesso em: 10 set. 2016.

LIMA, B. L. S. O siriri e a invisibilidade das crianças na Bocaina. In: SEMIEDU, 2012: Das crianças nas instituições e das crianças (in/visíveis – entre a sujeição e as possibilidades criativas). **Anais...** Cuiabá-MT: UFMT, 2012.

____. **Religiosidade e empreendedorismo cultural no meio educativo:** um estudo de caso realizado na Escola Estadual "Faustino Dias de Amorim" em Varginha – Santo Antônio de Leverger, MT-Brasil, em 2013**.** 313f. Tese (Doutorado em Ciências da

Educação). Pedro Juan Caballero: Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, 2013.

_____. Ser, fazer e aprender com os saberes das comunidades rurais. In: SEMIEDUC, 2014: Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida, **Anais**... Cuiabá-MT: UFMT, 2014.

MARTINS JUNIOR, M. M. **Revendo e Reciclando a Cultura Cuiabana**. 2. ed. Editora Janina, 2006.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: O Desafio do Século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ROMANCINI, S. R. Multiculturalidade e gênero: um estudo sobre a cultura popular na baixada cuiabana. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: LOS PROBLEMAS DEL MUNDO ACTUAL. SOLUCIONES Y ALTERNATIVAS DESDE LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, 9., 2007. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

____. Entre o barro e o siriri: um estudo sobre o papel da mulher na cultura popular de São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá-MT. In: **Espaço e manifestações culturais na região de Cuiabá**, PROPEQ – UFMT/CNPq, 2005.

____. Paisagem e simbolismo no arraial pioneiro São Gonçalo em Cuiabá/MT. **Espaço e Cultura**. UERJ, Rio de Janeiro, n. 19-20, p. 81-87, jan./dez. 2005.

SERPA, A. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007.

TOROUCO, F.; REYES, P. Identidade Territorial: um processo de construção. IN: **Desenhando o Futuro**: 1º Congresso Nacional de Design, 2011.

TRAVASSOS, E.; CORRÊA, R. N **Viola de cocho**. Rio de Janeiro: Funarte/ Instituto Nacional de Folclore, 1988.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

NARRATIVAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Erika Maisa dos Santos Padovan (UNEMAT/Juara) – e-mail

Jairo Luis Fleck Falcão (UNEMAT/Juara) – jairofalcao@unemat.br

Resumo: Este artigo apresenta como proposta, o estudo bibliográfico sobre as narrativas de formação, que tem como intuito desenvolver um estudo que contribua para o desenvolvimento de novos professores. As narrativas é um processo de reflexão e autoconhecimento para o autor que narra suas experiências, propiciando ao professor produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano escolar, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e de seus saberes para a construção da vida social e profissional dos docentes, buscaremos nesse trabalho dialogar junto aos autores, Souza (2006), Nóvoa; Finger (2010), Reis (2008) e Josso (2004) uma melhor compreensão da importância das narrativas no contexto da formação de professores e a contribuição dessas narrativas para os novos ingressantes na profissão.

Palavras-chave: Narrativas. Autoformação. Experiências. Reflexão.

1 Introdução

Esse trabalho abordara as narrativas de formação de professores visto que no campo de formação de docentes, as narrativas sobre seus processos de desenvolvimento profissional, perpassam pelas memórias de sua formação inicial e contínua, que ocorrem após a graduação. Quando essas memórias são passadas adiante em conversas formais ou informais, podem influenciar na construção da identidade profissional dos novos educadores.

Assim, o acesso oral ou escrito às narrativas formativas de docentes, permite aos futuros professores, estudar aspectos relevantes acerca da construção de sua própria identidade docente. Ao ler ou ouvir os relatos dos mais experientes, acabam apropriam-se dele em um processo eminentemente formativo, de autoimagem.

O desenvolvimento desse trabalho é de caráter bibliográfico, que busco junto aos autores, Souza (2006), Nóvoa; Finger (2010), Reis (2008) e Josso (2004), um diálogo para melhor compreensão da importância das narrativas no contexto da formação de professores e a contribuição dessas narrativas para os novos ingressantes na profissão.

2 Narrativas de formações de Professores

A pesquisa bibliográfica abordará as narrativas de professores como uma metodologia de investigação da prática docente. A iniciativa de se trabalhar as narrativas de professores é fruto da necessidade de se auto conhecer de forma mais específica, o caráter antropológico nas pesquisas, como uma forma de considerar as vivências dos professores no incremento de suas atividades educacionais. Como bem expressa Souza (2006), ao destacar que:

> A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.(SOUZA,2006, p.136).

De tal modo, o autor nos faz entender que a narrativa procura sistematizar as experiências vividas pelos professores no contexto educacional e, através das informações concedidas por estes sujeitos, desvelar os conhecimentos sobre o que os professores sabem, como produzem seus saberes, como transmitem o saber produzido. Essas buscas, identificam os conhecimentos utilizados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, e a forma como constroem esses conhecimentos. Esse tipo de pesquisa oportuniza ao pesquisador compreender o processo de formação do sujeito.

Considerando esses aspectos, destacamos que o presente texto falará sobre a Narrativa de Formação como opção metodológica, utilizamos da pesquisa que estamos realizando no curso de licenciatura em Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual do mato Grosso, que terá como objetivo investigar a trajetória de vida e formatição de professores do ensino básico da cidade de Novo Horizonte do Norte.

Ao estudar narrativas de formação, encontra-se a dupla utilização da abordagem (auto) biográfica:

> [...] por um lado ela permite identificar as características seguidas pelos formadores (uma categoria profissional que ainda não está institucionalizada) na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, ela facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 26).

Segundo os autores as narrativas, é uma forma de identificar e descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um olhar reflexivo sobre si próprio,

reflita sobre como suas ações, como vive e trabalha, assim como passa a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir. De tal modo, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender consequências de suas ações ou de acontecimentos, de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão. Para Reis (2008, p.18)

> Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir

Assim, a narrativa estimula um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender suas atitudes ações e consequências dos seus atos, de um passado distante ou recente, podendo analisar seus acertos e seus erros criando estratégias a partir desse momento de reflexão.

O desenvolvimento profissional do professor, construído como uma metodologia reflexiva e crítica sobre o método educativo, apropriando se da leitura e escrita na medida em que se necessita de ideias mais apuradas é necessário utilizar de uma escrita com palavras simples e de fácil compreensão dando a oportunidade de outras pessoas compreender suas ideias e pensamentos.

No transcorrer da socialização profissional, cada sujeito desenvolve uma definição de sua própria identidade e de habilidade para o pensamento e a ação individual construído na sua relação com os acontecimentos, experiências, interações sociais, etc. Assim, como afirma Josso (2004, p. 48),

> Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é "vivido" na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuo temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Falar a sua própria história sobre tudo é um processo de autoconhecimento e auto formação pois, o sujeito avalia suas decisões, compreende os erros e busca caminhos para melhoria da sua vida social tanto como a profissional. As narrativas são produzidas para dar sentido as experiências já vivenciadas e contribuir para a construção da identidade profissional assim como afirma. Dubar (2005, p. XVII) "se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator". O autor considera ainda que,

> Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social. Essa "trajetória subjetiva" resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro (DUBAR, 2005, p. XIX).

Sobre o assunto Galvão (2005) considera importante distinguir o fenômeno que ocorre na ou durante a aula, por exemplo, como a história, e a forma com que essa história é relatada, que pode ser através de narrativas. O evento de os professores contarem suas histórias acarreta em reflexões e trocas de experiências importantes para a construção e para o desenvolvimento profissional docente.

São situações que fazem lembrar as emoções negativas ou positivas para o sujeito que as vivenciou e algumas representam momentos cruciais para modificações. A partir do que nos aponta Bondía (2002) sobre a experiência e o saber da experiência, podemos considerar que ao narrar suas experiências o sujeito reelabora suas vivências e reflete sobre as opções e caminhos percorridos, fazendo perceber outros percursos possíveis, o que possibilita as mudanças.

Essas ferramentas passam a ser uma forte ação de mediador na formação e no desenvolvimento profissional do professor, tornando um grande elemento de reflexão para as práticas e atividades futuras, ajudando a tornar mínimo a aflição que se coloca nos profissionais da educação principalmente com se inicia a profissão docente, tornando essencial o papel de auto formador pelo caso de os professores produzirem conhecimento e partilhar o conhecimento produzido por outros grupos.

3 Considerações Finais

A formação pode adotar como uma das suas referências a experiência vivida no passado para tomar decisões do presente e planejar o futuro profissional. Por meio da narrativa de formação são potencializadas as reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, do saber-fazer e dos conhecimentos implicados na transformação e autoaprendizagem do sujeito em formação.

Por tratar-se de uma atuação profissional complexa, a formação desse profissional em início de carreira ou há vários anos lecionando, em termos de aquisição de conteúdo específico vai além do como ensinar, sua formação deve ajudá-lo a desenvolver conhecimentos mais gerais que possam ser desenvolvidos em situações novas e possíveis de ocorrer. São saberes mobilizados construídos com a experiência e a reflexão sobre a experiência, a partir de novas leituras, da formação e autoformação.

A aprendizagem do professor é situada na prática, no momento vivenciado e experienciado, incluindo o que Morin (2015) denomina de estratégia, visto que a sala de aula é um ambiente complexo, com uma diversidade de sujeitos, ideias, pensamentos e experiências. Portanto ao planejar o professor precisa pensar nessas diversidades e no inesperado, pois o planejamento possibilita pensar as potencialidades, mas não controlar o futuro. Porém, o planejamento, a reestruturação de aulas, a avaliação, as colaborações com colegas possibilitam ao professor avaliar sua própria atuação e refletir sobre outras possibilidades.

A narrativa como recurso formativo funciona como avaliador pessoal e profissional, na medida em que possibilita ao professor se autoconhecer e criar sua identidade profissional.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

DUBAR, C.. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

JOSSO, M.C.. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES**: estudos sobre Educação, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244. Acesso em: 02 maio 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.

O DIREITO A EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS DE 1946, 1967 E 1988

Edineia Natalino da Silva Santos (PPGE/UNESP) – edineianatalino@gmail.com
Antonio Sidney Miranda Silva (SEDUC-MT/UNEMAT) – antoniosms_@hotmail.com
Luiz Antonio Barbosa Soares (SEDUC-MT/UNEMAT) – labsron@gmail.com
Maria Domingas de Souza(SEDUC-MT/UNEMAT)– mariads.moraes@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca apresentar algumas reflexões acerca das transformações ocorridas na educação brasileira, com foco nos textos constitucionais de 1946, 1967 e 1988. Vale destacar que o Brasil, desde a sua independência, teve sete Constituições Federais: as de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. Saviani (1976) assevera que a interpretação dos textos legais requer uma compreensão do cenário mais amplo onde as decisões sobre os rumos da política educacional são forjadas.A metodologia ampara-se na abordagem de pesquisa qualitativa, baseando-se em Minayo (2001), entre outros, utilizando-se para a coleta de dados a análise documental, em grande medida, em analise documental das constituições brasileira de 1946, 1967 e 1988. Para fomentar o diálogo sobre essa temática buscamos referência em Saviani(1976) Vieira(2007) Haddad e Di Pierro (2000), Vainer (2010) dentre outros. Os resultados apontam que a dívida social produzida ao longo da história do País deixam claras as marcas geradas através de um modelo colonial.

Palavras-Chave: Direito a Educação.Constituições Federais do Brasil.Educação.

1 Introdução

> O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e nos faz e refaz. (FREIRE,1992, p.137).

Importa salientar que Barroso (2005) evidencia que uma das grandes mudanças de paradigma ocorrida ao longo do século XX se deu a priori a incumbência à norma constitucional que passou a ter prestigio de norma jurídica. Não sendo mais vista como um documento essencialmente político, como vigorou na Europa até o século XIX. Nesse sentido a partir da 2ª guerra mundial há uma grande mudança no status nas Constituições, deixa de ser fundamento só formal e passa a ser fundamento material axiológico (valorativo) do ordenamento jurídico.

A propósito cabe registrar que segundo Barroso(2005) o debate da força normativa da Constituição "só chegou ao Brasil, de maneira consistente, ao longo da década de 1980, tendo enfrentado as resistências previsíveis" (BARROSO, 2005, p.7-8). Assim para uma melhor compreensão do objetivo desse estudo, o presente trabalho circunscreve em analisar o direito á educação brasileira a partir dos textos constitucionais do Brasil, de

1946, 1967 e o atual de 1988, enfatizando algumas reflexões a cerca da construção histórica na evolução da educação brasileira á luz das constituições acima citadas.

Vale destacar, que o Brasil, desde a sua independência, teve sete Constituições: as de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.Saviani (1976) assevera que a interpretação dos textos legais requer uma compreensão do cenário mais amplo onde as decisões sobre os rumos da política educacional são forjadas. Assim como as reformas, entende-se também que os textos das constituições devem ser interpretados à luz dos contextos em que são produzidos. Pois bem, concerne saber que a constituição de um país é a Lei estrutural e fundamental de um Estado é indubitavelmente a Lei máxima, que visa à organização de seus poderes políticos, suas formas de manifestação e governo. A constituição é o vetor de toda norma jurídica e está presente em todo ordenamento jurídico.Entretanto nas hierarquias das Leis quando uma norma a contraria ela é inconstitucional.

Antes de adentramos nas reflexões acerca do direito à educação à luz dos textos constitucionais vale destacar que seguindo a partir da efetivação da Constituição Federal são criadas as políticas públicas, que Höfling (2001) referenciando em Gobert, Muller, (1987) destaca que políticas públicas podem ser entendidas como o "Estado em ação", ou seja, é "o Estado implantando um projeto de governo,através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade"(p.30). Nesse sentido nos é pertinente evidenciar que o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, as estruturas estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas.No entanto as políticas públicas devem ser compreendidas como as de responsabilidade do Estado, desde a implementação à manutenção, assim reforçando que políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001).

Um aspecto relevante para compreendermos o processo de lutas por uma educação básica para todos, é importante entender que as políticas sociais tem suas origens em movimentos populares do século XIX e se nomeiam a ações que determinam o padrão de proteção social praticado pelo Estado, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais.

Assim a autora compreende a educação como sendo uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado. Pois para ela as políticas sociais e a educação, são formas de influências do Estado.Fica evidente que as concepções defendidas por Höfling sobre política educacional se insere no contexto do

Estado Capitalista. Desta forma ela reafirma a definição de Estado a partir de uma perspectiva de classe que se manifesta as relações sociais de classe.

A História da Educação no Brasil demonstra que sempre foi e é marcada por lutas e desafios, em especial no campo geral do direito à educação para todos. A dívida social produzida ao longo da história do país deixa claras as marcas geradas através de um modelo colonial, como o próprio modelo utilizado pelas elites brasileiras para a colonização o interior do país.A História da Educação Brasileira antes de 1930 se inicia junto ao processo de colonização, com os jesuítas. No Brasil Colônia, grande parte da população brasileira era analfabeta, inclusive a elite. Importa salientar que no Brasil colônia a coroa portuguesa não estava preocupada com a educação formal[1]dos indivíduos, mas sim em doutriná-los conforme os preceitos católicos. No período colonial, a educação era fundamentalmente controlada pela Igreja Católica sem a intervenção do Estado.

No Brasil Império, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, por Sebastião de Carvalho e Mello, também conhecido como "Marques de Pombal", mesmo com a normatização do direito a instrução primária incluindo-se aos adultos pela Constituição Brasileira de 1824 em seu artigo 179 item XXXII que garantia "uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", pouco ou quase nada foi desenvolvido neste sentido durante todo o período imperial. Passos (2012) destaca que para a população de negra, trazidos de países africanos para se tornarem escravos, e ainda os indígenas, restaria o trabalho forçado, bastava à doutrina aprendida na oralidade e a submissão pela violência física ou simbólica. Desse modo, o acesso à cultura da leitura e da escrita era considerado inútil para esses segmentos (PASSOS 2012, p. 139). Nota-se assim que o direito a uma educação básica para todos não passou de uma mera propositura legal.

Para Haddad e Di Pierro (2000), após 30 anos do estabelecimento da República no Brasil, o Censo de 1920 revela que 75% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. A educação básica no país começou a demarcar seu lugar na história da educação do Brasil a partir da década de 1930, quando começa a conciliação de um sistema de ensino público no País. Silva (2016) destaca que com a Revolução de 1930, é evidenciado que foi um período histórico que registrou na memória social profunda e significativas mudanças no campo político e educacional: a atuação dos pioneiros da

[1]Para Moacir Gadotti(2005) A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTT, 2005, p. 2).

Escola Nova, movimento que se comprometeu em dar novos caminhos à educação nacional e às lutas de pensamento contra o monopólio das instituições religiosas. No seu confronto com o estabelecimento de novos modelos para a educação, tornou-se evidente a diversidade de interesses que compreendia a educação escolarizada

2 A Educação à Luz da Constituição de 1946.

Segundo Vainer(2010) no início da década de quarenta, a sustentabilidade da ditadura Vargas já não é a mesma, em decorrência do cenário agravado pela Segunda Guerra Mundial. Insatisfações contra a ditadura se avolumam tanto entre militares que se opõem ao governo como em manifestos de categorias profissionais, nesse contexto houve manifestações favoráveis à democratização do país.

Assim Carta Magna de 1946, teve a marca na redemocratização. O então Presidente da República Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945 foi deposto pelos militares. Bastos (2002 p.200) destaca que a Constituição de 1946 "se insere entre as melhores, senão a melhor [...] tecnicamente é muito correta e do ponto de vista ideológico traçava nitidamente uma linha de pensamento libertaria no campo político sem descurar da abertura para o campo social que foi recuperada na Constituição de 1934".

Entretanto nos é oportuno refletir que segundo Mészaros (2008) a natureza da educação- como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas- está vinculada ao destino do trabalho. "Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução"(p.15).

Na acepção de Santos (2013) referenciando em Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), traz as reformas do ensino dos anos de 1940 marcam a implementação das primeiras políticas públicas nacionais para a educação escolar em especial para os adultos[2], no qual é necessário perceber que essas campanhas se deram, também, para

[2]Sobre a educação de jovens e adultos ao longo da história da educação brasileira sugere-se SANTOS, Edineia N. Silva capitulo I- Refletindo sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular- In: O

efetivar o ensino industrial, no processo de industrialização do Brasil, numa proposta de produzir mão de obra qualificada para as fábricas, visando uma economia que acelerava o processo de substituição de importações, e destinado a uma classe operária já engajada no processo fabril, criando paralelo ao ensino oficial, o Serviço Nacional dos Industriários posteriormente Serviço Nacional da Aprendizagem Nacional (SENAI)

Nesse contexto a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946, traz pela primeira vez em seu artigo quinto da Competência da União, em seu parágrafo XV de legislação sobre: as "Diretrizes e Bases da Educação Nacional". E também determina a obrigatoriedade do ensino primário, evidenciado no capítulo II, através dos princípios contidos no Artigo168

> A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; [...]

E ainda fixou a educação como "direito de todos", como evidencia o artigo 166"A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana".

Como já explicitado Constituição de 1946 traz o tema da educação como direito de todos, tema também contido na constituição de 1934, no entanto segundo Vieira (2007) não há um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo, como ocorrera no texto de 1934. Assim o artigo 167 traz que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem". O texto constitucional de 1946 evidencia também no seu Artigo 170 que a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios. Destacando no parágrafo único do referido artigo que "o sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais".

Fenômeno do "rejuvenescimento" dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para organização do trabalho pedagógico. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

Diante das conjecturas de um Estado preocupado muito mais com o desenvolvimento, num projeto nacional desenvolvimentismo, no qual o Estado defendendo o desenvolvimento através do capital internacional, "a educação que poderia ser um alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: " fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista(MESZAROS, 2008,p.15). Isso ficou evidenciado com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 que atendia a Constituição Federal de 1946. Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2007)a primeira LDB demonstra características bastante liberais da sociedade da época e contemplou interesses privados e garantiu de acordo com a representação política do Congresso, a escola pública possível para o povo naquele momento. Para Saviani (1996, p.49) o projeto da Lei de Diretrizes e Bases "conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada".

2.1 A Educação na conjectura da Constituição de 1967

Com o golpe militar efetivado em 31 de março de 1964, os militares tomaram o poder e passaram a governar o Brasil; governo este marcado por medidas autoritárias, dissolvendo os partidos políticos, acabando com as eleições diretas para presidentes. O regime político implantado em 1964 reforça o desejo acelerado da economia do país, aumentando o capitalismo e consolidando uma sociedade urbano-industrial através do denominado " milagre econômico". Ferreira Junior e Bittar (2008, p. 340) destaca que "o projeto de educação durante o Regime Militar estava intrinsecamente ligado à economia brasileira". Nesse contexto no campo da educação, somente depois da Constituição de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reforma na educação através da reforma do ensino superior através da Lei nº 5.540/68 e posterior toma corpo a reforma da educação básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2°graus com Lei nº 5.692/71.

No tocante á educação contido no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, este mantém a orientação do texto de 1946 (art. 5º, XV), assim a Constituição de1967 em seu artigo 8º, XVII,"q" define a competência da União para legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional;normas gerais sobre o desportos".

São acrescidas atribuições relativas aos planos nacionais de educação, como descrito no art. 8°, XIV “estabelecer planos nacionais de educação e de saúde”.

Segundo Vieira(2007) as orientações e princípios de Cartas anteriores são reeditados, tais como: o ensino primário em língua nacional como consta na Constituição de 1946, art. 168, I, e Constituição de 1967, art.176, § 3°, I, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário também contida na Constituição de 1946, art. 168, I e II, e Constituição de 1967, art. 176, § 3°, II), o ensino religioso, de matrícula facultativa como "disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio” (Constituição de 1946,art. 168, § 5º, e Constituição de 1967, art. 176, § 3°, V). À noção de educação como "direito de todos", já presente no texto de 1946 (art. 166), a Constituição de 1967 acrescenta "o dever do Estado" (art. 176).

Santos (2013 p.31) traz que com a ditadura militar instaurada no Brasil, “os programas de alfabetização e os movimentos de educação e cultura popular passaram a ser vistas como uma ameaça à ordem, sendo reprimidos, seus promotores perseguidos e seus ideais censurados”.No entanto para a autora mesmo de forma tímida e camuflada a educação popular neste período buscou formas distintas para burlar o período autoritário.

Vale destacar que as políticas educacionais no regime militar[3], devem ser compreendidas numa conjuntura mais ampla. Durante esse período, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fez convênio com a “Agency for Internacional Development” (AID), que ficou conhecido como os acordos MEC-USAID, e considerando como uma marca do desenvolvimento da educação naquele período, as consideradas inovações, organizações e técnicas sugeridas na concepção dos Estados Unidos, foram utilizadas para atender os objetivos na educação pelos militares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). No qual a educação se punha a serviço do desenvolvimento e segurança nacional.

2.2 A Educação e a Constituição de 1988

Após vinte anos de ditadura e violação dos direitos humanos, os anseios e as expectativas com o fim do Regime Militar, eram muito grandes. Nesse sentido importa destacar que Barroso (2005) no texto *o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil* uma Constituição não é só técnica, pois tem a capacidade de

[3]Sobre a educação no contexto da ditadura militar veja SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007.

> simbolizar conquistas e de mobilizar o imaginário das pessoas para novos avanços. O surgimento de um sentimento constitucional no País é algo que merece ser celebrado. Trata-se de um sentimento ainda tímido, mas real sincero, de maior respeito pela lei Maior, a despeito da volubilidade de seu texto. É um grande progresso. Superamos a crônica indiferença que, historicamente, se manteve em relação à Constituição(BARROSO, 2005,p.4).

Segundo o autor a nova Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988 passa a ser conhecida como Constituição Cidadã, "foi capaz de promover, de maneira bem sucedida, a travessia do Estado brasileiro de um regime autoritário, intolerante e, por vezes, violento para um Estado democrático de Direito"(p.4), consagrou em especial os direitos individuais, dando ênfase ao princípio da dignidade da pessoa humana, como expressa o artigo primeiro parágrafo III e os direitos conexos a este princípio. Tais como a proibição da tortura expresso no artigo 5º e também a prática de racismo como crime inafiançável. Santos (2013) referenciando em Di Pierro (2005),destaca que a década de 1980 é marcada por intensa mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados, e trouxe inúmeros avanços normativos.

Nesse sentido a redemocratização do país, em 1985, com a retomada do governo nacional pelos civis representa um período de reconstrução democrática das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, possibilitando um alargamento do campo de direitos sociais. No âmbito educacional a partir da Constituição Federal de 1988, vale destacar que pela primeira vez na história da educação brasileira a população jovem e adulta tem o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita, como expresso em seu artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205)." Ainda no Art. 208 "*a educação como direito de todos e dever do Estado*de assim assegurando no mesmo artigo 1º§" o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".Nesse sentido entendemos que o texto normativo assim propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação.

Destacamos o artigo 206, parágrafo I a"igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Importa destacar outras conquistas em âmbito educacional expressas na carta magna de 1988, o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art.208, VI), o ensino

fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III).

Vieira(2007) assevera que a Carta Magna de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos: arts. 205 a 214 e figurando em quatro outros dispositivos os artigos. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e artigos. 60e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – (ADCT).

A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. No âmbito da educação em nível superior o artigo 207 trata da autonomia universitária, estabelecendo que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão"

Mesmo não sendo objeto deste estudo, vale destacar que à luz da constituição de 1998, surge à nova e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –(LDBEN) n° 9394/96 que traz a educação como direito da cidadania e dever do Estado assim, a educação básica considerada o primeiro nível da educação escolar no Brasil passa a ser dividida em três etapas de ensino previsto na legislação educacional acima no artigo 21 inciso I: “educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”

Neste sentido para além das normatizações e para que ocorra uma educação de qualidade social para todos se faz necessários, conforme asseveram Marx e Engels (1976, p.224),de “uma mudança nas/ das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual”. Nessa direção, como proposto por Mészaros(2008) a única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria *educação*, cumprindo com isso seu papel de órgão social” (p.102)

Diante do exposto conforme explicitado por Marx(1996), é necessário a superação da atual ordem burguesa, tendo em vista que “de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas, de outro lado é necessário um sistema educacional adequado para produzir -se a mudança das circunstâncias sociais”(p. 141).

3 Algumas considerações quase finais

Nos últimos anos as discussões no sentido amplo dos direitos a uma educação para todos, avançaram muito em âmbito legais, entretanto, muito ainda há que se avançar para que de fato esses direitos sejam efetivados, tendo em vista que numa sociedade tão desigual e heterogênea como a brasileira, o Estado ao invés de oferecer mais "serviços" sociais, entre eles, a educação; este deveria voltar-se para uma construção de direitos sociais.

Segundo Lenza (2013) a ideia de que o Estado deva possuir uma Constituição e de que esta deve conter limitações ao poder autoritário e regras de prevalência dos direitos fundamentais desenvolvem-se no sentido da consagração de um Estado Democrático de Direito, conforme expresso no artigo 1º, caput da Constituição Federal de 1988 e, portanto, de soberania popular. Neste sentido o parágrafo único do artigo 1º da referida constituição traz que "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição" Assim fica evidenciado, que apesar do poder emanado pelo povo e dos avanços normativos ocorridos ao longo da história brasileira, conforme evidenciado em especial nos documentos normativos em análise no que tange a educação há necessidade constante de lutas contra as injustiças e a barbárie em todos os aspectos, inclusive para se ter de fato efetivado os direitos fundamentais incluindo a educação e outros. Pois como nos lembra Emir Sader no prefácio do Livro de Mészaros(2008) *A Educação para além do capital* "no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema publico de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos" (p. 16).

Desta forma, na atual conjuntura da sociedade brasileira se faz necessário problematizar tanto o passado quanto a realidade diante de questões/problemas atuais para se ter uma compreensão da unidade sujeito/objeto que reside na prática social dos homens, tecida historicamente, para de fato buscarmos subsídios para superar uma sociedade capitalista, produtora de mercadorias, que a todo o momento é alienante. Portanto ao analisar-se o direito a educação nas três últimas Constituições da República Federativa do Brasil, enfatizando algumas reflexões acerca da construção histórica na evolução da educação brasileira percebe-se que ocorreram mudanças significativas ao

longo desses períodos no que se refere ao processo educacional, todavia com lutas constantes dos movimentos sociais. Porém nos é pertinente destacar que nos dias atuais o sistema brasileiro vem sofrendo profundos retrocessos e perca de diretos já constituídos. Deixando evidente o avanço das políticas Neoliberais.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. **Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito**(O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil). Revista Direito Administrativo. Rio de Janeiro, 240: 1-42, Abr./Jun. 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43618/44695> acesso em 12/03/17

BRASIL. **As Constituições do Brasil**. Supremo Tribunal Federal, Brasília, Out. 2008. Disponível em:<http://www.stf.jus.br/portal/cms/>. Acesso em 20/01/17

BRASIL. **Constituição (1946)**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/>. Acesso em 20/01/17

BRASIL. **Constituição (1967)**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm> Acesso em 20/01/17

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Planalto do Governo<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 20/01/17

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**– LDBEN nº. 9394 de dezembro de1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituições Brasileiras**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://www.aeradoespirito.net/Livros3/PauloFreirePedagogiadaEsperanca.pdf>**Acesso em 20/01/17**

GADOTTI, MOACIR**. A questão da educação formal e não-formal.** Institut International des droits de l'enfant. Suíça, 2005

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos**. São Paulo: Ação Educativa, v. 14 nº 1 p-29-40 março 2000.

HÖLFING. Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, novembro/2001.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital critica da economia política –Livro 1**. 15 ed. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 1996.

MARX K; ENGELS Frederico **Manifesto do partido Comunista**, 2 ed., São Paulo: Martin Claret, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed., São Paulo:Boitempo,2008.

PASSOS, Joana Célia dos.. **As desigualdades na escolarização da população Negra e a Educação de Jovens e Adultos**. Florianópolis: Revista EJA em Debate, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter (Org.). **Educação brasileiracontemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976. p.174-194.

_____.**Política e Educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino.Campinas: Autores Associados,l996.

SANTOS, Edineia N. Silva, O Fenômeno do "rejuvenescimento" dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para organização do trabalho pedagógico. Dissertação de Mestrado PPGE/UNEMAT Cáceres/MT: UNEMAT, 2013

SILVA, Antônio Sidney Miranda Um estudo de caso sobre a educação para as relações étnico-raciais na fronteira oeste de Mato Grosso: implicações curriculares no Centro de Educação de Jovens e Adultos "Professor Milton Marques Curvo". Dissertação de Mestrado PPGE/UNEMAT Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 157f.

VAINER, Bruno Zilberman. **Breve histórico acerca das constituições do Brasil e do controle de constitucionalidade brasileiro**. In: Revista Brasileira de Direito Constitucional-RBDC, dez 2010**.**Disponível em:<http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-16/RBDC-16-161>. Acesso em 20/01/17

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituiçõesbrasileiras: texto e contexto**, in: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.,disponível em: <http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20constitui%C3%A7%C3%B5es.pdf> Acesso em 20/01/17

O PROCESSO HISTÓRICO DE NOVO HORIZONTE DO NORTE: A MEMÓRIA DE SEUS HABITANTES

Gabriella da Silva Moura (UNEMAT/Juara) – gabriellamoura16@hotmail.com
Jairo Luis Fleck Falcão (UNEMAT/Juara) – jairofalcao@unemat.br
Suéllen Assis Leite (UNEMAT/Juara) – fransuellen133@outlook.com
Érika Maisa dos Santos Padovan (UNEMAT/Juara) – erikamaisapadovan@hotmail.com

Resumo: Este estudo nasce das discussões sobre narrativas de memórias e história, memória e tempo, propostos das reflexões oriundas do subprojeto "Narrativas de memória de estudantes negros sobre o processo de colonização e história da educação de Novo Horizonte do Norte-MT" a partir do projeto "Fronteira, Territorialidade e cultura: História de Juara-MT na memória de seus habitantes", institucionalizado, contemplado com bolsa de iniciação cientifica PROBIC/FAPEMAT e desenvolvida na UNEMAT/Juara. Esses aspectos instigaram a buscar por meio da narrativa de memória a história da colonização de novo Horizonte do Norte. Trabalhar com narrativas de memória pressupõe o uso da metodologia da História Oral, para isso o presente estudo vem retratar o uso da lembrança para um retrospecto do processo de colonização de Novo Horizonte do Norte, MT, que está presente na memória de seus habitantes. No campo da pesquisa, as narrativas são usadas como um instrumento de coleta/produção de dados/informações, entendendo que todos os processos a ser estudados e relatados são referências fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, abrangendo aspectos da história que aparecem nas narrativas dos entrevistados. A narrativa de memória está atrelada a história que tem como elemento primordial de estudo o tempo, sabemos que as Narrativas consistem em entrevistas, que no caso deste artigo, foi uma entrevista, visto que estamos no início da pesquisa. Portanto esse relato é a das experiências e vivências narradas por um sujeito migrante para Novo Horizonte do Norte, que construiu suas memórias ao longo de sua trajetória neste município. Ouvir este migrante nos trouxe uma gama de possibilidades sobre o processo colonial e historiográfico do município, além de descobrir histórias que vão além das que lemos em documentos, são fatos vividos e narrados.

Palavras Chave: História. Memória. Colonização de Novo Horizonte do Norte.

1 Introdução

A presente comunicação foi desenvolvida em parte no âmbito do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "Narrativas de memória de estudantes negros sobre o processo de colonização e história da educação de Novo Horizonte do Norte-MT" e também parte inicial do subprojeto "Narrativas de Memória de Professorxs Negrxs sobre o Processo de Colonização de Juara" vinculado ao projeto "Fronteira, Territorialidade e cultura: História de Juara-MT na memória de seus habitantes", institucionalizado, contemplado com bolsa de iniciação cientifica PROBIC/FAPEMAT e desenvolvida na Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Juara - UNEMAT/Juara.

As mudanças da sociedade estão inteiramente ligadas aos processos comunicacionais que se fazem presentes em cada momento histórico, ao passo que a

influência do meio social e da linguagem na tomada de decisões é indiscutível, pois fazemos a história à medida que somos feitos por ela conforme diz Marx em *O 18 de Brumário de Louis Bonaparte*,"Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas" (MARX, 1982, p. 417). Palavras reinterpretadas por Edward Thompson (1980, p. 182) e caracterizada como experiência,

> Homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

Tendo esses aspectos como pressuposto teórico, este texto pretende contribuir para a discussão teórico-metodológica sobre o uso da História Oral na produção de narrativas de memória e na construção de alternativas de acesso as informações sobre a história de sujeitos excluídos.

O uso das Narrativas de memória como metodologia da pesquisa que está direcionada a entender e conhecer a história da Colonização de Novo Horizonte do Norte, por meio do estudo da memória com o intuito de ouvir os pioneiros e suas narrativas de memória, colhidas e recolhidas por meio da metodologia da História Oral, sobre esse processo de ocupação e reocupação do município de Novo Horizonte do Norte, suas vivências, experiências, compreensões e enfrentamentos no que diz respeito às suas trajetórias ao chegar na região do vale do Arinos.

Conforme aponta Custódio (2012, p. 1) "o presente tem interrogado a história com novos problemas, novos objetos e novas abordagens, há uma força que impele para a reformulação das questões de pesquisa modificando e adequando os métodos às necessidades explicativas mais urgentes". São esses novos tempos que nos instigam a buscar narrativa dos pioneiros, no sentido de compreender, por um lado, como eles constroem suas narrativas e por outro, o seu olhar para o processo de colonização de Novo Horizonte do Norte. Portanto, para esse artigo, fizemos um breve recorte, já que pretendemos apresentar uma discussão sobre a importância de dar voz a sujeitos protagonistas de sua história, mas que são excluídos da historiografia e da memória

oficial. Nesse sentido, as referências que apresentamos são recursos advindos da memória (HALBWACHS, 1990; ALBERTI, 2004), por meio da metodologia da História Oral.

Para que pudéssemos compreender um pouco da história do município de Novo Horizonte do Norte, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em consonância o método qualitativo, tendo a narrativa como central na busca de compreender as vivências e experiências desses migrantes. Portanto, ao falarmos de história nos referimos a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2002).

Ao contar suas histórias os entrevistados transformam em linguagem, vivências e experiências cotidianas, que carregam elementos essenciais da história da cidade, da região ou do objeto específico em estudo, conforme Halbwachs (1990) o entrevistado tem suas memórias referenciadas na família, na escola, na comunidade, nos grupos de convivências, isto é, no coletivo. Ordenam suas narrativas em determinado sentido de tempo e espaço, são os fatos do presente que nos faz resignificar a memória, isto é, a construção de questões, de problemas formulados no presente influencia diretamente na recordação de determinada situação, vivência e experiência, pois a memória conforme Bergson (1999, p.77)"inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração, e assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós, enquanto de direito a percebemos nela*"*

Por isso, foram realizadas entrevistas com dois pioneiros da cidade, da qual tem uma longa jornada na educação do município, onde nos relata seus desejos, medos e anseios ao chegar à região do vale do Arinos, onde era visto como "O eldorado", um lugar prometido.

Portanto, os estudos sobre história têm o tempo como elemento fundamental, ou seja, o tempo é baseado em vários aspectos da vida humana, múltiplas faces, características e ritmos, perspectivas como essas nos traz uma visão de passado, avaliações do presente e projeções para o futuro, sendo assim traz em si a marca da historicidade.

A história nos possibilita uma gama de investigação, que, no caso em estudo com o auxílio da narrativa de memória conseguimos adentrar nas entrelinhas do dito e não dito, por meio da análise desvelamos medos e anseios de uma gente marcada pela humilhação e revolta. Acredita-se ainda que o passado é construído a partir de preocupações e situações do presente (ALBERTI, 2004), pois quando fazemos análise do presente leva-se a indagar o passado, portanto a narrativa de memória tem como ponto

fundamental entender e respeitar o tempo histórico da vida do entrevistado, pois as análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade.

2 História de Novo Horizonte do Norte: desafios e frustrações dos migrantes ao chegarem no vale do Arinos

Desde o "descobrimento" do Brasil, temos uma forte e dolorosa experiência de colonização da qual foi altamente marcada pela exploração e escravidão de negros e indígenas. Não diferente da colonização do Brasil, a colonização do Mato Grosso foi marcada por conflitos entre indígenas, portugueses e espanhóis mesmo com acordos diplomáticos visando evitar tais conflitos. Os traços, as marcas da colonização sempre estiveram entre nós e continua em nosso meio.

Na década de 1938 governada por Getúlio Vargas a "Marcha para o Oeste" foi feita para incentivar o progresso e a ocupação do Centro-Oeste, que organizou um plano para que as pessoas migrassem para o centro-oeste do Brasil, onde havia muitas terras desocupadas, visto que havia uma necessidade de ocupação de espaços "vazios". Santos (2004, p.18)

> O governo federal incentivou as famílias a vir para cá, através das propagandas, dizendo que as terras daqui eram férteis, próprias para agricultura. Com isso tentavam solucionar os problemas de poses de terras das regiões centro-sul e nordeste do pais e garantir a segurança nacional por meio de ocupação dos ditos espaços vazios existentes no estado de Mato grosso.

Os ditos espaços "vazios" era uma terminologia que carregava uma visão excludente pois desconsideravam as comunidades tradicionais, indígenas, ribeirinhas e quilombolas que habitavam essas terras há muito tempo ao mesmo tempo que induz aos migrantes a ideia de espaço a ser habitado, grande extensão de terrar que esperam famílias trabalhadoras para serem exploradas. O Processo migratório da região do Vale do Arinos em especialmente processo de colonização de Porto dos Gaúchos, a primeira cidade colonizada da região, foi fortemente marcada pela luta entre os colonizadores e os indígenas que aqui habitavam. Eram tempos de amarguras, de luta, de guerras, foram épocas ditas como "Tempos de sangue".

As colonizações da região e as vendas das terras foram feitas por imobiliárias também do sul do Brasil, e as vendas das terras no espaço geográfico de Novo Horizonte do Norte foram feitas ainda em Porto dos Gaúchos, conforme aponta Oliveira *et. al.* (2003, p. 19),

> A colonização de Novo Horizonte do Norte começou em meados da década de 60. Nessa época foi composta no estado do Paraná, a IMAGROL S/C, Imobiliária Mato-grossense LTDA, pelos sócios: José Kara José, Gabriel Kara José Neto, Ari Kara José, Newton Kara José e Rubens Kara José. Iniciou-se aí as vendas de terras das glebas Ibitinga, e carvalho e tabajara, no então município de Porto dos Gaúchos.

A partir da colonização de Porto dos Gaúchos, cidade vizinha, que deu início ao processo migratório de Novo Horizonte do Norte, de acordo com Ferreira (2001, p.542) "A movimentação de ocupação definitiva do território de Novo Horizonte, no sentido de colonização dependeu de um movimento anterior que fez surgir o município de Porto dos Gaúchos e só aconteceu meados da década de 60".

Com toda a manobra do governo, em busca de ocupar os ditos "espaços vazios" vinham migrantes de todas as partes do Brasil, conforme aponta Santos (2004) "nas décadas de 60 e 70, o atual município de Novo Horizonte do Norte, recebeu um número considerável de migrantes, vindo principalmente do estado do Paraná" eram migrantes que traziam em suas bagagens sonhos de uma vida melhor, anseios por um pedaço de terra, a ilusão da riqueza, fatos guardados na memória de quem se aventurou em viagens longas para lutar por um pouco de terra para chamar de sua. Tempos difíceis, de sofrimento, viver da agricultura, do que produzia a terra, ao mesmo tempo cuidar da família, principalmente das suas maiores riquezas, os filhos.

Vinham de caminhão com toda mudança em cima, vinham do jeito que dava, trazia na mala a saudade de suas origens, de amigos e familiares, mas com a esperança de que aqui nestas terras encontrariam uma estabilidade econômica que não adquirirá em suas terras de origem.

Em conversa com alguns pioneiros de novo Horizonte do Norte nota-se o descontentamento ao chegar à região. Havia corretores que viajava pelo país, passando pelas propriedades dos pequenos agricultores, com propostas mirabolantes, de um lugar onde tudo que se "planta da" e que aqui era "eldorado a terra fértil" lindas fotos lhes eram apresentadas, e o melhor de tudo as terras tinham preço muito aquém da realidade que tinham em suas terras de origem. De acordo com Santos (2004, p.16),

> As propagandas das terras de Novo Horizonte do Norte foram tão intensas que convenceram as pessoas a vir prá cá. Então os migrantes saíram de sua região de origem com a finalidade de melhoria de qualidade de vida, pois obtiveram promessas de riqueza fácil. Mas na vinda prá cá, já perceberam que não ia ser tão fácil assim.

Pois bem vieram para a região afamada do Mato Grosso, já descobriram ainda na viagem, nas ruins estradas que a "Eldorado" não era por estas regiões, alguns até voltaram para suas terras, mas já sem condições de compra-las novamente, outros se aventuraram e continuaram em busca da "Terra Fértil". A promessa de um lugar altamente colonizado, desmatado "Aberto", foi desmistificado, pelo caminho que era longo e sofrido, as poucas estradas que tinha era ruim e pioravam em época das chuvas, as viagens chegavam a durar quatro a cinco meses, muitos nem conseguiram tomar possa das terras. Segundo Camargo (2003, p.18)

> Os primeiros habitantes do futuro município podem ser considerados como herói, pois foram tantas dificuldades encontradas. Ao chegar onde seria a cidade, instalavam-se por uns tempos, por falta de estradas de acesso ao lugar onde se situavam suas terras. Depois abrindo caminhos para o lugar definitivo, deitando foice e machado na vegetação e enxadão na terra.

Aos poucos os próprios morados construíram a planta da cidade, formando as ruas, construindo as primeiras casas. Essas primeiras aglomerações dispunham-se de formas alteradas. Foram esses Heróis que deram início a essa cidade que cujo nome "Novo Horizonte do Norte" significa "Crescimento", dos braços fortes dos colonos tornaram o município um espaço de novas perspectivas para todo povo que aqui habitavam e também novos rumos para as regiões brasileiras.

3 Tempos de História: A lembrança na memória e no coração de seus habitantes

A história de Novo Horizonte do Norte-MT, pouco é relatada em documentos oficiais, mas o município conta com "arquivos vivos" de pioneiros, colonos que guardam em suas memórias á época da colonização, trazem em suas lembranças momentos da trajetória do município ao longo da história. De acordo com Oliveira *et. al* (2003, p.17),

> A história de Novo Horizonte do Norte é um livro com várias páginas em branco e outras mal escritas [...]. É que existem numerosas informações sobre a colonização de Novo Horizonte do Norte que ainda não foram confirmadas através de pesquisa, embora alguns dos protagonistas destes fatos, ainda presentes no município, se constituem em "arquivos vivos", os registros tidos como oficiais apenas sinalizam o assunto, pois, escritos numa concepção positiva, não expressam a dinamicidade dos acontecimentos.

Deste modo as narrativas de memórias estão atreladas a lembranças que remetem à vivências e experiências dos habitantes do município. Nota-se a grande importância de ouvir as vozes dos migrantes, visto que em suas falas há histórias diferentes daquelas que

nos foram apresentadas, carregam elementos novos, que contradizem aspectos da história oficial. Ouvir narrativas de memória de um povo, muitas vezes silenciados, procura-se então ouvir os de baixo, no que Sharpe (1992) denominou de "a história vista de baixo".

Por esse motivo, que buscamos analisar as memórias de habitantes que construíram suas lembranças ao longo do processo histórico do município, nosso entrevistado tem grandes importância para a cidade, um sujeito da história da colonização e da educação de Novo Horizonte do Norte. Em cada fala notamos um misto de sentimentos, dor, mágoa, um pesar profundo no timbre de vós quando nos disse o descontentamento ao chegar à região, as lágrimas caíam sobre o rosto ao relatar sobre a dor de deixar amigos e se aventurar por lugares nunca percorridos antes, a fúria de se deixar enganar pelas mirabolantes propagandas dos corretores e ao chegar aqui não encontrar nada (Caderno de Campo, 2017). De acordo com o entrevistado Amilton Amaral,

> Ao falar sobre o próprio processo histórico de Novo Horizonte do Norte, eu posso dizer um desvelar de informações construída pela minha própria formação escolar, e ele vai de um sonho inicialmente estabelecido, pra uma tomada de consciência e não diria revolta, mas pelo menos consciência da manobra feita do ponto de vista político para essa colonização. Viemos pra cá como família em 1979, e naquele tempo eu ainda criança, mas eu me lembro de conversa em que as pessoas tinham e posteriormente os relatos de meus pais, sobre a expectativa que tinham com sonho de ter uma terra própria, o sonho de prosperar em uma região que fora propagado como Oasis.

Os aspectos de uma colonização marcada pelo interesse político em habitar os ditos "espaços vazios" no Mato Grosso, uma proposta enganadora que trouxe milhares de pessoas para região com intuito de adquirir bens e de terras, acabou por destruir sonhos de uma vida melhor, de estabilidade financeira e assim fazendo com que começassem suas vidas novamente da "estaca zero". Esta é uma realidade semelhante ao que ocorreu em outras regiões do Mato-Grosso como aponta Guimarães Neto (2006, p. 57) "as pessoas não tinham acesso sequer aos seus lotes, tendo tudo que ser construído pelas famílias, sobretudo os homens". O sonho do Oasis, sendo pouco á pouco corrompido pela necessidade do mercado econômico, pela estratégia governamental que acabará com o desejo de crescimento do pequeno agricultor, que sairá de suas terras com grandes expectativas, esse avanço do mercado econômico nesta região, Peripolli (2008, p. 59) salienta,

> Como a Amazônia já estava habitada por seres humanos, era preciso incorporá-los, nesse caso, ao mercado econômico, como compradores e consumidores de produtos industrializados. Portanto, o discurso dos "espaços vazios" deve ser visto como uma estratégia do capital que, aos longos dos anos, vem

> transformando/destruindo este espaço geográfico e transformando-o em um espaço meramente econômico.

As lutas os encontros e desencontros do processo histórico de Novo Horizonte do Norte está nas memórias de seu povo. As terras tinham um preço muito baixo que influenciou muito a virem para cá, O entrevistado Amilton Amaral ainda nos relata que:

> Foi com essa expectativa de sucesso que as pessoas vieram prá cá sonhando, melhoras nas condições de vida inclusive eles falam com muita motivação de vender 2 alqueires de terra no Paraná e comprar 20 aqui em Mato Grosso, era uma fala de certa forma de pessoas pouco críticas, por que se 2 alqueires no Paraná compravam 20 aqui, obviamente que as condições por si mesma já poderia ser bem avaliada de que não seria assim tão boa como era propagadas se não esses alqueires não valeriam tão pouco em relação aos que valiam no Paraná.

Essas leituras críticas, sobre as manobras políticas, não eram feitas, nota-se que o que ocorreu com essas pessoas, foi uma estratégia de governo para facilitar a ampliação do lucro e da cultura tecnificada (máquina) do Paraná. Guimarães Neto (1986, p.18) enfatiza que "Tudo se volta para aceleração da vida, do trabalho e da produtividade; e a organização da produção, mesmo a do tipo familiar, ajusta-se ao tempo da máquina, do banco, do patrão". As novas tecnologias tomaram grande espaço na vida do campo, segundo Peripolli (2008, p. 62),

> As terras, fruto da crescente modernização do campo, têm seus preços fixados em dólares e a moeda corrente, para este tipo de negócio [...]. Neste contexto para que os agricultores possam continuar a se reproduzir, principalmente nas pequenas propriedades rurais, precisam buscar sempre mais recursos financeiros junto aos bancos para que possam adquirir novas tecnologias como forma de se adequarem aos novos padrões exigidos pelo mercado, ou seja, para continuarem no mercado, devem tornar-se "eficientes", "empreendedores", etc..

Então foi feita todo esse plano governamental para ocupar os "espaços vazios" em Mato grosso e ampliar a modernas técnicas de agricultura na região sul do país. O entrevistado tem uma grande influência no município de Novo Horizonte do Norte, principalmente na educação com mais de 26 anos atuando neste setor no município, ao longo de sua formação escolar e principalmente acadêmica pôde então entender esta estratégia governamental que convencera sua família a vir para Novo Horizonte do Norte, e nos relata o que realmente influenciou as famílias a vir pra cá e os planos do governo para Mato Grosso e Paraná, um pensamento embasado em suas leituras acadêmicas, mas principalmente em suas histórias e trajetórias de vida gravadas na lembrança. Então Amilton Amaral relata como foi essa manobra colonial,

> Posteriormente com a formação acadêmica que tive é que pude perceber o que ocorreu com os migrantes foi uma proposta de governo pra facilitar a agricultura técnica no Paraná. Por que essas famílias que para cá vieram foram as mesmas pessoas que na década de 50 e 60 também foram para o Paraná, se lembrarmos que houve uma grande geada no Paraná, nota-se que foi a partir daí, que apostaram na agricultura tecnificada, e para que tive espaço neste estado, para essa nova cultura com as máquinas, era preciso que os pequenos proprietários de um, dois ou três alqueires de terra vendessem sua propriedade, mas fazer com que essas pessoas vendessem sua propriedade sem oferecer algo que parecia ser melhor o preço também seria melhor, então foi ai que entrou toda uma política de estratégia do governo.

Foi nessa época e por esses motivos que segundo nosso entrevistado as pessoas vieram para a região, embaladas em uma grande proposta governamental. Conforme aponta Peripolli (2008, p. 63),

> Daqui decorre um fato curioso: quanto maior o número de agricultores envolvidos com a modernização agrícola, maior será a lucratividade das indústrias ligadas à produção de maquinarias, insumos agrícolas, rações produtos veterinários, etc. Há que se perguntar: Todos os agricultores, neste caso, terão condições de acompanhar este processo, ou estas exigências do mercado? Ao que nos parece, esses são os mecanismos que vão determinar e já estão determinando, quem fica e quem não fica no campo. Isso para o Brasil, para o Mato Grosso.

Migraram para o Mato Grosso, em busca da famosa proposta do governo, com sonho de que aqui seria um espaço de produção, de crescimento e fortalecimento de suas ações, imaginando ter apoio do governo para iniciar sua produção em outras terras. De acordo com entrevistado Amilton Amaral:

> Não houve nenhuma política de governo que garantisse a esses colonos uma produção orientada, de forma que eles reproduziam nas terras de Mato Grosso as experiências que tinham no Paraná sem uma análise maior em relação a clima, solo essas questões não eram observadas e o próprio governo que por muito tempo comprou a produção agrícola, em um determinado período deixou de comprar e se avaliarmos o que isso representa é exatamente mais uma parte da política da nova fronteira.

O descontentamento é muito grande, nem sempre pelas ruins estradas, por um lugar que não era colonizado, mas pela estratégia de governo que enganou de certa forma o povo pobre e trabalhador a manobra foi intensa e dolorosa, chegar em um lugar desconhecido, sabendo da enganação e que não haveria nenhuma ajuda do governo para que pelo menos plantasse algo que corresponderia ao que a terra poderia oferecer, foi muita luta começar tudo de novo. Guimarães Neto (2006, p. 57),

> Os relatos dos colonos que vivenciaram a experiência dos primeiros tempos do projeto de colonização são reveladores de uma memória marcada pela paisagem dos espaços geográficos cobertos pelo capim colonião, imensas áreas de pastagens. Os agricultores/colonos ao chegarem a essas áreas descobriam que tudo estava por construir, desde as estradas no meio da floresta, até os equipamentos sociais para uma vida coletiva.

Notamos na fala de alguns colonos a dor a revolta de um sonho que foi desconstruindo de uma forma brutal e desumana, o entrevistado Amilton Amaral ainda ressalta,

> Obviamente que a consciência de que há uma política nacional de desvalorização do trabalhador e de uso desse trabalhador como uma manobra para os interesses do grande capital é algo triste, por que os sonhos das pessoas ele não existe, o sonho ele não é das pessoas elas são enganadas por uma estratégia de políticas e elas são usadas em determinadas situações para cumprir os interesses do grande capital. Falar da colonização de Mato Grosso em espacial Novo Horizonte do Norte, eu vivo esse desvelar de um sonho inicialmente que eu sonhei com meus pais, acreditando que aqui de fato fosse um espaço de apoio, fortalecimento, crescimento, de ampliação das nossas condições de sobrevivência e depois perceber que em verdade nós estávamos sendo usados por uma estratégia de governo também por uma política em um sistema capitalista, excludente, expropriador e que ainda hoje revelam tudo o que nós temos a contar.

A luta por um pedaço de terra não foi fácil, começar tudo novamente, construir aqui neste espaço uma nova perspectiva de crescimento juntamente com a família o seu bem mais precioso. A trajetória de quem se aventurou e desbravou o Mato-Grosso é intenso cheio de amarguras, marcas de manobras do governo que usou desses sonhos dos trabalhadores/sonhadores como manobra política de interesse do capital. Essas são árduas lembranças que os habitantes de Novo Horizonte do Norte carregam ao longo da caminhada emancipatória e colonial do município.

4 Considerações Finais

Usar as Narrativas de Memória é dar voz a minoria, é adentrar no mais profundo do ser conhecer a partir das narrativas seus modos e costumes. Conhecer um mundo no presente, que se faz “mundo novo” por reflexões do passado e que para conhecer este “novo mundo” muitas vezes, entramos em caminhos de dor, de fracassos, de prazer, de lutas, de encontros, desencontros, perdas, conquistas, frustrações, alegrias, enfim, trabalhar com memórias, estará fazendo parte dos entrevistados, participando ativamente de seus medos e anseios; alegria e tristeza; É descobrir que “personagem” que narra, não revive o passado trazendo intactas as memórias de um acontecimento, apenas materializa em discurso suas lembranças, construindo reflexões sobre o passado. As narrativas de memórias sobre os aspectos de colonização nos remete a identificar uma história além dos documentos oficiais, adentrar na vida do entrevistado e compreender os feitos dessa colonização vigente hoje na realidade do município.

A Colonização de Mato Grosso representou um grande fluxo migratório em todo o Brasil motivado por interesses e objetivos nem sempre explícitos, porém vinculadas a uma política muito clara, embora, ás vezes camuflada pelas grandes propagandas governamentais e discursos pragmáticos. Deste modo analisar as histórias de colonos que construíram suas trajetórias em meio as dificuldades, a humilhação, a dor e revolta é de suma importância para conhecermos a grande manobra política que motivaram estes a migrar e que não esta em documentos oficiais, mas na memória viva dos habitantes.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BERGSON, Henri. ***Matéria e Memória***. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CAMARGO, Ângela Maria Bueno de, SCHMITZ, Aparecida Lucinei Werneir, OLIVERIA, Flora Brito de, COSTA, Rosalina aparecida da. **A reforma Agrária no assentamento Bosmaj no Município de Novo Horizonte do Norte, MT**. 2003.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. Narrativas de Memórias e a Pesquisa em História da Educação**. IX ANPED Sul -** Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. 2012. In: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/03_39_13_2907-6402-1-PB.pdf. Acesso em: 20 out.2016.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus Municípios**. MT, Buriti, 2001.

GUIMARÃES NETO, R. B. G. A lenda do ouro verde. 1986. 177f. Dissertação (Mestrado em História). UNICAMP. Campinas-SP. 1986.

_____. Memória, relatos e práticas de espaço: cidades em áreas de ocupação recente na Amazônia (Mato-Grosso, 1970-2000). **História Oral,** v. 9, n. 1, p. 49-68, jan.-jun. 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

MARX, Karl. O 18 de Brumário de Louis Bonaparte. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Moscou: Progresso, 1982.

OLIVEIRA, Reinaldo Aparecido Rodrigues de et.al. **A reorganização da dinâmica Espacial da Gleba Carvalho no município de Novo Horizonte do Norte, MT**. 2003.

PERIPOLLI, Odimar João. Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: A mercantilização da Terra e da Escola. Porto Alegre: PPGEDU/UFGRS, 2008. Tese de Doutorado.

SANTOS, Valdir dos. et. al. **Colonização e Migração: Os pioneiros de Novo Horizonte do Norte**. 2004.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história**: Novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

FONTES:

AMARAL, Amilton. **Entrevista Oral sobre o Processo histórico de Novo Horizonte do Norte**. Novo Horizonte do Norte, 22.05.2017.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FEMININA NO INÍCIO DA REPÚBLICA EM MATO GROSSO: 1889 A 1910

Sandra Jung de Mattos (PPGE/UFMT) - sandrajmattos@gmail.com[1]

Daniella Jesus Fialho de Arruda (UFMT) - dannifialho@gmail.com[2]

Thais Priscila Marques (UFMT) - thaispmarques@hotmail.com.br[3]

Nilce Vieira Campos Ferreira (IE/DTFE/PPGE/UFMT) - nilcevieiraufmt@gmail.com[4]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a organização das escolas femininas mato-grossenses, no período de 1889 a 1910, início da República brasileira[5]. Examinamos fontes históricas como o Decreto n° 10 de 7 de novembro de 1891 e o Decreto n° 68 de 20 de junho de 1896, os relatórios da Instrução Pública e mensagens emitidas pelos presidentes do estado de Mato Grosso no período proposto. Essas fontes foram coletadas nos Arquivos Públicos de Mato Grosso e acervos digitais como o *Center Research Libraries* e Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Propomos, dessa maneira, uma pesquisa bibliográfica e documental. Nota-se a inferioridade do ensino que era ofertado às meninas comparado ao dos meninos, o número de escolas era sempre inferior e o conteúdo ministrado a elas deveria incluir as práticas do lar. Embora, um dos princípios republicanos fosse a preconização de educação para todas e todos, às mulheres era ensinado o mínimo necessário para o cuidado e a educação da infância.

Palavras Chaves: Instrução Pública. Escolas femininas. Educação feminina mato-grossense.

---

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Cuiabá. Coordenadora de Extensão da Universidade de Mato Grosso. E-Mail: sandrajmattos@gmail.br. ORCID ID: 0000-0002-0210-6656.

[2] Graduanda em Pedagogia. Bolsista PIBIC FAPEMAT. E-mail: dannifialho@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-2141-4539

[3] Graduanda em Psicologia. Bolsista PIBIC FAPEMAT. E-mail: thaispmarques@hotmail.com.br ORCID ID: 0000-0003-2141-4539

[4] Professora Adjunta da UFMT/IE/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Cuiabá/MT, Coordenadora Adjunta do Centro Memória Viva - CMV e Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.br. ORCID ID: 0000-0002-9165-0011

[5] Este texto resulta de nossa pesquisa realizada no âmbito do projeto de pesquisa "Educação Pública Primária Mato-grossense no Início da República: descentralização do ensino e ação municipal (1889 - 1908) ", em andamento, na Universidade Federal de Mato Grosso entre os anos de 2016 a 2019, coordenada pela profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira, contemplada com duas bolsas no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Mato Grosso e orientação de uma pesquisa de mestrado em andamento.

1 Introdução

Este trabalho propõe investigar as reformas educacionais no âmbito das instituições escolares femininas mato-grossenses nos anos de 1889 a 1910, período de reformas e amplo debate sobre a regulamentação da instrução pública brasileira.

O percorrer de nossa análise fundamenta-se na Nova História. Jacques Le Goff, que descrevia o processo historiográfico como uma interação com o passado e o presente, entendia a História como uma "ciência da mutação e da explicação da mudança" (LE GOFF, 1990. p. 11). Nessa interface "o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história". (LE GOFF, 1990, p. 19). Este autor permite o reconhecimento de novas realidades que foram historicamente negadas pelos historiadores. Para ele, a história pode assumir diversas formas e pontos de vista diferenciados.

Marc Bloch (1965, p. 18) concebia a história como "esforço para melhor conhecer uma coisa em movimento". Portanto, podemos compreender que os caminhos da História se fazem e se refazem em um processo contínuo de interação com o presente, passado e futuro.

A partir destes fundamentos, buscamos traçar um panorama da educação feminina em Mato Grosso entre os anos de 1889 a 1910. Verificamos que no início da República, as reformas da instrução pública ocorreram nos estados e municípios brasileiros, buscando se adequar às mudanças sociais, políticas e econômicas.

A República trouxe consigo a proposição de mudanças para a educação do povo, incluindo a inserção das mulheres e crianças. Os republicanos pregavam uma educação que pudesse prover a "implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira" (SOUZA, 1998. p. 51).

2 Instrução Pública no Período da República

A República em Mato Grosso se viu em meio a incertezas e indiferenças políticas, econômicas e sociais. Nos anos iniciais da República, segundo Nilce Viera Campos Ferreira e Josemir Almeida Barros (2015), a situação era de calamidade, o ensino mato-grossense se fazia em qualquer espaço no qual fosse possível, com pouca estrutura para que o ensino pudesse acontecer.

Além disso, a inclusão da população acontecia de modo precário e muito lentamente, a educação surgia com novos ideais e condutas, mas a sua essência continuava a mesma, pois não havia material escolar, prédios, professores qualificados, entre outros (LEITE, 1970).

> O resultado não podia se outro, senão o de sempre. Se o ensino não tem qualidade, se o mestre não tem competência, se os pais não mandam seus filhos á escola, se não há material escolar, prédios, métodos, programa, escolas, baixa – se uma nova lei, aprovando um novo regulamento e deita – se para dormir "à sombra das bananeiras, debaixo dos laranjais. (LEITE, 1970, p. 92).

O contexto de uma escolarização que pudesse atender a população com um ensino de qualidade aparecia descrita nos decretos e regulamentos. Dado que, a princípio a república tinha como objetivo modificar a situação do ensino, deixar para trás as dificuldades que advinham do Império. Em diálogo com Gervásio Leite (1970), isso não aconteceu "A República não resolveu o problema do ensino mato-grossense; antes nos primeiros momentos, lançou a confusão originária de todas as mudanças que operam sem o apoio da realidade". (LEITE, 1970. p.92). Desse modo, no período de 1889 a 1910, a Instrução Pública em Mato Grosso funcionava em condições precárias em torno de uma insatisfação social.

3 Instrução Pública e a educação feminina

A República propunha o ensino, de forma gratuita e obrigatória para as crianças, com a utopia, também, de uma instrução laica. Segundo Gervásio Leite (1970), a instrução pública no período da República tinha como um de seus objetivos mudar o cenário de analfabetismo presente no período. Após o fim do Império, a exemplo, constatou-se que a cada 1000 cidadãos 852 eram analfabetos, o que era ruim para um país republicano (LEITE, 1970).

Segundo Alfredo José Vieira, no relatório da diretória geral de Instrução Pública de Mato Grosso de 5 de junho de 1889, haviam 32 escolas de ensino primário públicas, sendo 20 escolas masculinas e 12 femininas, incluindo as escolas mistas. Estas escolas atendiam o número de 1479 crianças, sendo 516 crianças estavam matriculadas nas escolas femininas. Como relatado pelo diretor geral de Instrução Pública, Alfredo José Vieira (1889), as escolas funcionavam em verdadeiro estado de calamidade e sem materiais básicos para ensino.

> Sem adorno, sem o material e utensílios recomendados pela pedagogia, continuam as escolas em verdadeiro estado de pobreza, sendo impossível atender-se ainda ao mais urgente para o regular funcionamento das mesmas. Semelhante estado de coisa não pode continuar. É necessário dotar-se às escolas de todos os meios precisos para que regularmente possam funcionar. (VIEIRA, 1889, p. 3).

Ainda em 1889, foi apresentada pelo diretor geral a possibilidade de se criar escolas noturnas para solucionar a superlotação das escolas já existentes, também, é relatado a pouca quantidade de professores das escolas públicas. Apenas quatro professores vitalícios, oito efetivos e a maior parte sobre a regência de professores interinos (VIEIRA, 1889).

Com o fim do Império, e já em 1892 nos primeiros anos da República em Mato Grosso, sob a presidência do Sr. Dr. Manoel José Murtinho, existiam 37 escolas públicas, apenas dez destinadas ao letramento das meninas, dezenove para o ensino dos meninos e oito escolas mistas. Existiam 1705 alunos matriculados neste período, não relatado a distinção de meninas e meninos matriculados nas escolas (GARDÊS, 1892).

A situação do ensino público neste período foi relatada pelo Diretor Geral, João Pedro Gardés (1892), enfatizando a decadência do ensino público mesmo com a

promulgação do primeiro Decreto 10 de 7 de novembro de 1891. Este Decreto foi instituído logo após a Proclamação da República, excluindo o Regulamento do Ensino Primário da Província de Mato Grosso, criado por Souza Bandeira que propunha mudanças no ensino primário e secundário.

Pela precariedade do ensino relatada por João Pedro Gardés (1892), no relatório da instrução pública, o regulamento imposto previa a ministração de aulas obrigatórias e até a edificação de edifícios escolares e seus materiais para um ensino de qualidade, como apontado pelo próprio Diretor de Instrução Pública da época, "Como já disse o ensino em todas as escolas é entorpecido pela falta de misteres indispensáveis: livros, papel, tinta, penas, giz, ardósias, quadros pretos, mapas geográficos e em muitas escolas, até há falta de bancos e mesas" (GARDÉS, 1892, p. 10-11).

João Pedro Gardés (1892) relatou ainda, sobre a falta de professores efetivos. Mencionou que a maioria das instituições eram regidas por professores interinos e funcionavam em casas particulares, alugadas pelos próprios professores.

Em comparação, em 1902, já havia um elevado número de escolas primárias e alunos matriculados, porém o ensino continuava precário e, como relata o Diretor Geral da Instrução Pública da época, Januário da Silva Rondon (1902), pouco agradável e nada tinha mudado de anos anteriores.

> O ensino primário no corrente ano, se não retrogradou, não foi infelizmente lisonjeiro do que o ano passado, em que esta Capital se viu agitada com o movimento armado, justamente na ocasião em que se realizaram os exames primários e secundários. E nestas condições continuará o ensino primário, em quanto não se operar no seio do atual corpo docente uma mudança, por assim dizer, completa, por que com pesar declaro que entre os professores, há alguns que pouca ou nenhuma aptidão tem demonstrado para o elevado cargo de preceptor da juventude (RONDON, 1902, p. XX).

Nesse mesmo ano, o relatório da Instrução Pública relata sobre a construção de nova escola feminina e o fornecimento de materiais para funcionamento das escolas públicas.

O Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso, Decreto n° 10 de 7 de novembro de 1891, trouxe a obrigatoriedade de ensino para crianças de 7 até 14 anos,

escolas primárias divididas em três classes, com uma forte distinção entre o ensino a ser ministrado para meninos e meninas. Mesmo nas escolas mistas, os alunos eram separados por períodos, as meninas estudavam no período da manhã e os meninos pela tarde.

Outro regulamento sancionado pelo presidente do Estado de Mato Grosso, Doutor Antônio Corrêa da Costa, Decreto n° 68 de 20 de junho de 1896, que altera instrução pública do Estado de Mato Grosso e a organização das escolas primárias em elementares e complementares, distribuídas em cidades, vilas, freguesias e povoados.

> Artigo 2º - A instrução primária será dada em escolas denominadas elementares ou do primeiro grau, e complementares ou do segundo grau. Haverá escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, e complementares na Capital e cidades principais, devendo ser consideradas tais aquelas de maior desenvolvimento e densidade de população (MATO GROSSO, 1896, p. 1).

Modificou-se o ensino obrigatório para crianças entre 7 até 10 anos, descreveu o modo de utilização das bibliotecas escolares e também reformulou a contribuição anual à instrução pública, o fundo escolar, resultado de impostos dos contribuintes, e sobras de verbas repassadas aos funcionários da instrução. Além da mudança na estrutura do ensino primário, o regulamento estruturou também o ensino secundário que acontecia no Liceu Cuiabano.

No ano de 1910, com o presidente do Estado Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, ocorreu uma nova mudança no que diz respeito a instrução pública do Estado de Mato Grosso. Propôs como meta a formação de professores que irão atuar nas escolas primárias e jardim de infância, visando melhor desempenho da função de professores e preparo para o magistério (MATO GROSSO, 1896).

O regulamento de 1910, Decreto n° 265 de 22 de outubro de 1910, estipulou a criação dos grupos escolares e a criação das escolas modelos. Segundo o relatório do diretor geral da Instrução Pública, Sr. José Estevão Corrêa da Costa, no Estado funcionavam 79 escolas, 18 femininas e 39 mistas, nelas havia matriculado 2707 alunos, 991 meninas (COSTA, 1896).

De acordo com o Decreto nº 265 de 1910, as instituições foram abertas em províncias, vilas e cidades, porém muitas escolas funcionavam em salas inapropriadas, em razão de que o estado não possuía prédios suficientes para as escolas. Portanto, as aulas deveriam ser feitas nas casas dos próprios professores, assim não possuindo muitas vezes recursos de materiais. E, em alguns casos, os alunos recebiam um ensino com docentes inexperientes, pois a escolha desses profissionais era feita por meio dos presidentes de província e os professores que não obtivesse formação adequada para esta finalidade deveriam se preparar de alguma forma, além de não receberem um salário adequado as escolas teria que ser de ensino mútuo (LEITE, 1970).

As escolas republicanas tinham o dever de passar os valores morais e sociais, introduzindo múltiplos sentidos aos seus alunos. Guacira Louro (1997) relata que os prédios da instituição escolar possuíam obras que "relembravam" os seus lugares na sociedade e quem poderiam ser e/ou chegar e, também, a quem deveriam levar como modelo e a razão de existir.

As disciplinas ofertadas nas escolas primárias daquela época para o primeiro grau eram: leitura, escrita, cálculos aritméticos, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e morais, já para o segundo grau possuíam o acréscimo das seguintes disciplinas: Gramática elementar da língua portuguesa, leitura de prova e verso, escrita sob ditado, caligrafia, sistemas legal de pesos e medidas, morfologia geográfica, desenho a mão livre, moral prática e educação cívica, geografia geral e história do Brasil, cosmografia, noções de ciência físicas, química e naturais, leitura de música e canto (LOURO, 1997).

Os trabalhos manuais eram apropriados para a idade e ao sexo dos alunos, como o exemplo das aulas de bordados, ofertadas pelas escolas femininas, com o intuito de preparar jovens capazes de desenvolver delicadas bordas e saber os mais complexos truques de agulhas. A instrução primária era obrigatória para crianças de sete a dez anos de idade e todas as matérias eram conduzidas por apenas um professor. Como relatado por Guacira Louro (1997), as escolas eram divididas por sexo, distinguindo assim o tratamento e educação dada aos meninos e meninas.

> Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir: Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras (LOURO, 1997, p. 61).

As escolas masculinas deveriam ter professores e nas escolas femininas o ensino era ministrado por professoras. A escolas mistas, caso existissem, deveriam ser regidas, de preferência, por professoras. A escola, tinha o dever de ministrar o ensino diferenciado para meninas e meninos, estipular normas para as práticas educativas e torná-las naturais desde o início à criança que ali se formava.

4 Considerações

Nos Relatórios da Instrução Pública, identificamos a preocupação com o ensino público e obrigatório que pudesse atender a todas e todos.

Em Mato Grosso, entretanto, o ensino nas escolas era ministrado de forma precária, sem estabelecimentos próprios, edifícios adequados e/ou materiais básicos até mesmo para ensino do ler e escrever.

No que diz respeito ao ensino feminino, nota-se a inferioridade do ensino que era ofertado às meninas comparado ao dos meninos, o número de escolas era sempre inferior e o conteúdo ministrado a elas deveria incluir as práticas do lar. Embora um dos princípios republicanos fosse a preconização de educação para todas e todos, às mulheres era ensinado o mínimo necessário para o cuidado e a educação da infância.

Referências

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa América, 1965.

COSTA, José Estevão Corrêa da.**Relatório apresentado a Antônio Alves de Barros, Presidente o Estado de Mato Grosso Presidente da Província de Mato Grosso**. Cuiabá, APMT. 1896.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos e BARROS, Josemir Almeida. **Instrução pública no início da República: Mato Grosso e Minas Gerais no fim do século XIX e início do século XX (1889-1906).** Revista Eletrônica Documento/Monumento, v. 15, p. 156-181, 2015.

GARDÊS, João Pedro.**Relatório apresentado Manoel Sr. Dr José Murtinho, Presidente o Estado de Mato Grosso Presidente da Província de Mato Grosso**. Cuiabá, APMT. 1892.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão**.** Editora da Unicamp. Campinas, SP. 1990.

LEITE, Gervásio. **Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso.** Goiânia: Editora Rio Bonito, 1970.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: **Uma perspectiva pós-estruturalista**/ Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATO GROSSO. Governo. **Decreto nº 10 de 07 de 7 de novembro de 1891**. APMT – Livro de Leis e Decretos – 1891.

MATO GROSSO. Governo. **Decreto nº 68 de 20 de junho de 1896**. APMT – Livro de Leis e Decretos – 1891.

MATO GROSSO. Governo. **Decreto nº 265 de 22 de outubro de 1910**. APMT – Livro de Leis e Decretos – 1891.

RONDON, Januário da Silva.**Relatório apresentado a Antônio Alves de Barros, Presidente o Estado de Mato Grosso Presidente da Província de Mato Grosso**. Cuiabá, APMT. 1902.

SOUZA, Rosa Fátima de. SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares de. ALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX.** 2 Edição Revisada e ampliada. Autores Associados. Campinas, SP. 1998.

VIEIRA, Alfredo José Vieira.**Relatório apresentado a Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente da Província de Mato Grosso**. Cuiabá, APMT. 1889.

PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROJETO LOGOS II

Rosemary Luz- rosy.eja@gmail.com[1]

Marillu Marqueto Rodrigues -mluumk@gmail.com[2]

Nilce Vieira Campos Ferreira-nilcevieiraufmt@gmail.com[3]

Resumo: Procuramos analisar processos históricos da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que visava atender pessoas que não haviam concluído seus estudos ou que atuavam em sala sem a formação necessária. Entre os programas de formação para o magistério, o Projeto Logos II foi um programa voltado para atender a formação dos professores leigos. Os professores que cursavam o projeto Logos II eram capacitados por meio dos módulos de ensino ofertados em um total de 204 módulos que deveriam ser completados num prazo de 28 a 30 meses. Cerca de 7 módulos por mês deveriam ser completados. O desenvolvimento do planejamento de ensino incluía a elaboração de plano de aula por meio de módulos de microensino. Neste texto analisamos um plano de microensino de uma cursista do Projeto Logos II. Destacamos que oProjeto Logos II capacitou professores leigos nas mais diversas regiões do Brasil. Em Mato Grosso foi implantado no ano de 1980 em diversas regiões nas quais os professores atuavam em salas de aula e não possuíam habilitação para o magistério.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Projeto Logos II.

1 Introdução

Este trabalho se propõe a investigar como ocorreu o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Projeto denominado Logos II como um programa de formação de professores que não se formaram no processo de ensino regular. Procuramos responder: Como o Projeto Logos II se desenvolveu e qual foi a importância do Projeto Logos II para formação dos professores leigos?

Para responder a essa questão realizamos um levantamento historiográfico bem como a análise do plano de microensino de uma cursista do projeto Logos II realizado no

[1]Mestranda em história da Educação-PPGE/IE/UFMT.Pesquisadora do grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero-GPHEG e da Rede de Mulheres pela Equidade de Gênero – REMEG.E-mail: rosy.eja@gmail.com.ORCID.ID:0000-0003-0073-1009.

[2] Mestranda em história da Educação-PPGE/IE/UFMT.Pesquisadora do grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero-GPHEG e da Rede de Mulheres pela Equidade de Gênero – REMEG.E-mail: mluumk@gmail.com ORCID.ID: 0000-0003-4999-7211.

[3] Professora Adjunta da UFMT/IE/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Cuiabá/MT, Coordenadora Adjunta do Centro Memória Viva – CMV; Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.br. ORCID ID: 0000-0002-9165-0011.

ano de 1988, na cidade de Alta Floresta, no Núcleo Pedagógico do Projeto Logos II de nº 13, do estado de Mato Grosso.

O Projeto Logos II era oferecido pelo Governo Federal foi implantado em diversas regiões brasileiras entre os anos de 1976 a 1986, e que contava com uma contrapartida de cada prefeitura municipal, com a finalidade de capacitar professores que não tinham habilitação específica e que se encontravam em atuação nas salas de aula do ensino primário. O Projeto Logos I habilitava o professor que ainda não havia concluído o 1º grau, mas ainda assim encontrava-se lecionando e o Projeto Logos II habilitava o profissional para o magistério – 2º grau. A formação para professores leigos visava a obtenção de titulação e qualificação para o exercício da docência na modalidade de ensino supletivo somente a quem atuava nas quatro primeiras séries do 1º grau.

No Estado do Mato Grosso, conforme a Instrução Normativa de nº 30/81/CESU/SEC/M, a a implantação do Projeto Logos II foi determinada pela Coordenadoria de Educação Supletiva do Estado de Mato Grosso. Nesta mesma instrução estavam contidos os critérios para o funcionamento dos Núcleos Pedagógicos nos municípios cujos professores seriam formados pelo Projeto Logos II.

Em Alta Floresta, no ano de 1988, ocorreu a implantação do Núcleo Pedagógico de nº 013 localizado no setor H avenida H. O Projeto Logos II ali se iniciou, primeiramente com uma turma de aproximadamente 36 cursistas que lecionavam na zona urbana e rural do município e não tinham habilitação específica para atuação no magistério.

Marli André e Vera Maria Candau (1983) descreveram que o Projeto Logos II criado em 1975 pelo governo federal por meio do Ministério da Educação e Cultura-MEC e buscava atender as necessidades de formação de professores leigos que atuavam nas séries iniciais sem habilitação. Por meio da educação à distância e do sistema modular de ensino os cursistas estudavam os módulos em casa e realizavam encontros presenciais uma vez por mês e também faziam as provas ao final de cada módulo.

Vanilda Pereira Paiva (1987) retratou que nos anos 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos -INEP forneceram treinamento a professores leigos e que entre 1963 a 1970, o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário-PAMP do Departamento Nacional de Educação -DNE procurou dedicar especial atenção à formação de professores no país.

Paiva (1987) também descreveu que com a criação do PAMP, iniciou-se o treinamento sistemático de professores, na modalidade cursos de férias que eram oferecidos em 3 etapas. Durante 7 anos de funcionamento, o PAMP conseguiu formar

bastantes professoras e professores no país, mas em 1970 ocorreu a extinção do programa. Novas medidas foram estabelecidas necessárias devido ao crescimento da rede tendo correspondido sempre a incorporação de novos leigos aos quadros do professorado deixando ao estado a responsabilidade de solucionar o problema. A partir daí foram criados o Projeto Logos I e Projeto Logos II que visava capacitar os professores leigos que não tinham habilitação específica para o magistério.

Uma breve retrospectiva a respeito da educação de adultos, encontramos em Inês Barbosa de Oliveira e Jane Paiva (2004), o relato de que no ano de 1947 a União lançou, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que tinha como objetivo a alfabetização desses jovens e adultos analfabetos mediante a extensão do ensino primário para as crianças e do ensino supletivo para adolescentes e adultos. Essas mesmas autoras mencionaram também que foram implantadas as escolas radiofônicas precisamente em Leopoldina (MG) criadas pelo Sistema Radioeducativo Nacional (SIRENA) em meados de 1950 e início de 1960 para "secar as fontes do analfabetismo" que durou um curto período de tempo.

Em 1962, foi criado o Movimento de Cultura Popular – MCP, com a proposta de atendimento educacional tanto para crianças quanto para adultos visando alfabetizar a população pobre. Surgiu então o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos que buscava, segundo Moacyr de Góes (1991), fazer um levantamento do universo vocabular dos alfabetizandos selecionando palavras geradoras pelos critérios da riqueza fonêmica e o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional.

No ano de 1968, foi criado Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, com a missão de coordenar as atividades de alfabetização de adultos. A primeira fase durou até 1970 e se converteu no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país em praticamente todos os municípios brasileiros. (BARBOSA; PAIVA, 2004, p. 25).

Os anos de 1970 até meados de 1980 foram marcados pela Lei 5692/71 que criou o ensino de 1º e 2º graus e sistematizou o Ensino Supletivo em termos de exames e cursos e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, ambos influenciados pela ideologia da educação permanente. (FÁVERO, 2011, p. 375).

A partir dos anos de 1975 com a reforma educacional e a implantação da Lei 5692/71 tiveram início os cursos de capacitação para os professores a nível médio magistério. Na primeira etapa, foi denominado Projeto Experimental Logos I que visava

a capacitação a nível de 1º grau. Em seguida o Projeto Logos II objeto de análise neste texto.

2 O Projeto de Formação para Professores Leigos: Logos I e Logos II

Na década de 1970 do século XX, conforme Maria Lucia de Arruda Aranha (2006) foi bastante rico em experiências educacionais e no pluralismo de teorias pedagógicas, neste século intensificou-se a defesa dos direitos do cidadão da mulher, da criança, do trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais e da natureza. O fenômeno da globalização e da sociedade da informação estimulados pelos avanços tecnológicos provocou alterações no trabalho, na família e exigiu um novo tipo de escola. E para atuar nessa nova escola faz-se necessário um novo professor surgindo a necessidade de capacitar esses profissionais que estavam atuando nas salas de aula e muitos não tinham nem a habilitação básica necessária os chamados professores-leigos.

Com a implantação da Lei 5692/71 e o atendimento quantitativo e qualitativo da população entre 7 a 14 anos impunha uma solução rápida para habilitação profissional de aproximadamente 200 000 professores leigos (não titulados) em exercício do magistério nas series iniciais de 1º grau. Sendo necessário pensar em uma proposta de formação para os professores. (MEC/DSU, 1974, p.11).

Alline Mikaela Pereira (2015, p.32) relatou que uma das preocupações em relação ao ensino com a criação da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 contemplou duas questões fundamentais. A primeira referia-se à reforma do ensino de 1º e 2º graus. A segunda previa a formação de professores. A formação de professores foi descrita no artigo 30, da Lei de Diretrizes e Bases de 1971.es leigos sendo criado o Projeto Logos I. (MEC/DSU, 1974, p.11).

> Artigo 30:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Pereira (2015, p.34) destacou que foram selecionados 2000 professores do estado do Piauí, da Paraíba e dos territórios do Amapá, Roraima e Rondônia para participarem do projeto experimental do Logos I os estados foram escolhidos por possuírem um grande número de professores não titulados o projeto Logos I visava a habilitação a nível de 1º grua desses professores e com isso melhorar as condições desses profissionais. O projeto

foi pensado com uma proposta a nível supletivo por isso da parceria com o Departamento de Ensino Supletivo-DSU.

Conforme o MEC/DSU (1973) os objetivos operacionais do Projeto logos I buscaram:

> a qualificação de 2.000 professores leigos no período de 12 meses;
> o estabelecimento de uma metodologia adequada a qualificação de professores leigos, contabilizando baixo custo e alta rentabilidade;
> a proposição de suporte logístico aos órgãos envolvidos, que permita funcionalidade operacional;
> a estruturação de um sistema permanente de supervisão da qualificação de professores leigos, em comum acordo com as secretarias e divisões de educação, visando a realimentação do processo;
> o estabelecimento de mecanismo de avaliação que permita estudo sobre a viabilidade da generalização da metodologia;
> a determinação do conteúdo mínimo e normalização dos módulos didáticos.

Ainda segundo essa autora os profissionais não possuíam nem o antigo ginásio e alguns nem o ensino primário diante dessa realidade fora pensado o projeto dentro de uma proposta supletiva com o apoio do DSU sendo alcançado o objetivo de formação dos professores em nível do 1° grau e havendo o sucesso dessa metodologia , o DSU lançaria o Projeto Logos II que trataria da habilitação dos professores em nível de 2º grau onde a metodologia e a técnica de ensino-aprendizagem utilizada no Projeto Logos I seriam estendidas ao Projeto Logos II.(PEREIRA,2015,p.36).

André e Candau (1983, p.23) afirmam que o Projeto Logos I buscava a viabilidade da metodologia, tendo em vista uma clientela dispersa, limitações orçamentárias, diferentes níveis de escolaridade e recursos humanos disponíveis. A fase experimental desenvolvida em 12 meses atingiu 1488 professores que trabalhavam em 88 municípios de quatro unidades federadas: Paraíba, Piauí, Rondônia e Roraima, obtendo um índice de aprovação de 85% e 15% de desistência. Os resultados foram considerados encorajadores para expansão do projeto.

Nessa perspectiva, ajuizamos que a educação necessitava de professores melhor preparados para atuarem nas salas de aula, uma vez que havia poucos profissionais que possuíam a habilitação necessária para a atuação no magistério. Desse modo, para atender o que preconizava a lei 5692/71 em relação a formação dos professores para atuar nas séries iniciais com formação a nível magistério foi criado o Projeto Logos II que adotava os moldes do Ensino Supletivo pertencentes a Educação de Jovens e Adultos.

Entre os anos de 1970 a 1980, sucedendo o Projeto Logos I, o Projeto de Formação Logos II foi implantado em alguns estados do Brasil. O Projeto Logos II visava

habilitar professores não titulados que atuavam no magistério das 4 primeiras séries do 1º grau. mediante o ensino à distância. (DSU/MEC 1975).

A metodologia do Projeto Logos II foi desenvolvida mediante atendimento supletivo a distância respeitando o tempo e limite dos próprios cursistas e autocontrole da aprendizagem, sem retirar o professor da sala de aula e tendo como técnica de ensino o módulo didático, com caráter altamente motivacional, não só porque o estudante escolhe as atividades, como porque permitem o autocontrole da aprendizagem. (MEC/DCU, 1955, p. 09 e 1974, p.17).

Os módulos do Projeto Logos II eram organizados por disciplinas, num total de 204 módulos que deveriam ser completados num prazo de 28 a 30 meses, em média 7 módulos por mês. Cada módulo era composto por fascículos que continham entre 20 a 40 páginas e abrangiam as disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Educação Artística, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil-OSPB, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde, ou de Formação Especial como Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Didática Geral, História da Educação entre outras. (ANDRÉ e CANDAU,1983, p.23).

De acordo com autoras acima para obterem o título os professores cursistas precisavam realizar 500 horas de estágio supervisionado que compreendia sessões de microensino e Encontros Pedagógicos.

As sessões de Microensino envolviam grupos de 5 a 12 cursistas tinham como objetivo capacitar o educador e planejar as aulas buscando a comprovação para mudança comportamental dos educandos envolvendo na realização de experiências de ensino para o treinamento de cinco habilidades que deveria adquirir e aplicar em sala de aula como: fazer perguntas, dar exemplos, aumentar a participação do aluno nas atividades propostas no decorrer das aulas, variar a situação –estímulo, reforçar a aprendizagem. Nessas sessões de microensino cada cursista observava e avaliava a microaula de seu colega e também apresentava a sua microaula que era observada e avaliada pelo grupo. (ANDRÉ e CANDAU,1983, p.23).

Cristiane Talita Gromann Gouveia (2015, p.128), em sua dissertação de Mestrado mencionou que a técnica de microensino, normalmente consistia em que os professores ministrassem microaulas com lições curtas, em um tempo que variava de 5 a 25 minutos a um grupo pequeno de estudantes.

No Estado do Mato Grosso a Instruçãoº 30/81/ SEC/MT a Coordenadoria de Educação Supletiva da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso determinou a

implantação do projeto Logos II em alguns municípios nos quais se constatava a existência de professores não titulados em exercício do magistério, nas quatro séries do 1º grau.

A Instrução nº 30/81/ SEC/MT determinava que a metodologia utilizada no projeto deveria ser a do ensino a distância através dos módulos de ensino, os cursos teriam duração média de 36 meses e conclusão do projeto dependeria do ritmo de cada cursista. Previa que o cursista poderia concluir o ensino de nível de 1º grau- Educação Geral; ensino ao nível de 2º grau-Educação Geral; ensino ao nível do 2º grau- Habilitação para o Magistério;

A mesma Instrução trouxe os critérios para implantação dos Núcleos pedagógicos nos municípios nos quais o projeto deveria funcionar e descrevia os recursos humanos necessários como Orientador Supervisor Docente - OSD que tinha a função de orientar os cursistas no desenvolvimento das atividades propostas pelos módulos de ensino.

3 O Plano de microensino desenvolvido no Projeto Logos II

Na procura das fontes históricas que pudessem nos mostrar evidências do que fora o Projeto Logos II e como ocorrera o processo de formação dos professores que participaram do Projeto Logos II, percebemos como dito por Jacques Le Goff (2003) que o documento traz consigo uma carga ideológica. Constatamos que não basta, portanto, ter acesso a ele para garantir uma construção da memória, mas é necessário dialogar com as "verdades inquestionáveis", com os achados do passado em busca de se compreender o presente.

Nessa linha de raciocínio, deparamo-nos com uma pasta de uma cursista que frequentou o Projeto no de 1988, no Núcleo Pedagógico de Alta Floresta, cidade que fica a 800 km da capital Mato-Grossense, que continha planos de microensino desenvolvidos pela mesma ao cursar o Projeto Logos II.

Ao analisar a pasta da cursista do Projeto Logos II do Núcleo Pedagógico de nº 013 do município de Alta Floresta, constatamos que continha mensagens datilografadas, seguidas de folha de rosto denominada de 'habilidades", que se dividiam em cinco habilidades: habilidades de variar situações estímulos; habilidades de formular perguntas; habilidades de empregar reforços; habilidades de ilustrar com exemplos; habilidades de aumentar a participação do aluno. Na mesma pasta encontramos descritas as atividades

desenvolvidas nas salas de aulas e os planos de microensino orientados pela Orientadora Supervisora Docente-OSD. (ALMEIDA, 1988).

As habilidades a serem demonstradas durante as aulas eram avaliadas e controladas pelo OSD e pelos demais cursistas do projeto Logos II para a aplicabilidade dos planos de microensino que eram elaborados segundo um planejamento prévio.

No caso em estudo, o plano de microensino encontrava-se diretamente relacionado com a habilidade de variar situações estímulos e foi elaborado para uma turma da 3º série baseado no livro de Estudos Sociais da autora Joanita Souza[4].

O plano de aula consistia de: objetivo, conteúdo, ação didática e atividades de fixação que deveriam ser aplicados na microaula, a professora no seu planejamento estava explicitado que iniciou-se a aula cumprimentado a todos com um bom dia, em seguida fez um questionamento; vocês sabem me dizer de onde tiramos o ouro? Em seguida expôs que era do solo e o solo é a parte da superfície da terra onde plantamos e construímos nossas casas e era formado de pedras que foram quebradas em pequenos pedaços de restos de plantas de animais mortos, de areia, de argila e de calcário. Em seguida fez a leitura do cartaz em voz alta pelos alunos nesse cartaz continham os diversos tipos de solo e sua composição e os cuidados que deveríamos ter com o solo. Realizando em seguida uma atividade de fixação para que os alunos fizessem as correspondências dos tipos de solo e sua composição. (ALMEIDA,1988).

De acordo com a documentação constante na pasta, o plano de aula elaborado pela cursista tinha que ser apresentado e aplicado. As cursistas para poderem organizar esse planejamento muniam-se das aprendizagens adquiridas nos módulos de microensino e poderiam tirar dúvidas com a orientadora do projeto sobre os seus planos de aula. Essa era uma etapa muito importante do Projeto, pois funcionava como um estágio para as atividades que deveriam desempenhar no magistério no exercício de sua prática pedagógica, baseada nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso e a cada módulo estudado.

Gouveia (2016, p.131) salienta que para desenvolver o sistema de microensino era elaborada uma organização logística na confecção dos cadernos de ensino para os OSDs e para os cursistas. O material era preparado sob a forma de textos e compostos de

[4] Souza, Joanita, 1987.Assim eu aprendo Estudos Sociais.Ed.Do Brasil. Neste livro os conteúdos eram contextualizados nas quatro primeiras séries do 1ºgrau.

informações e instrução programadas, fichas de acompanhamentos e registro de "feedback", fichas de auto avaliação para os alunos, e roteiros de avaliação final por parte do orientador e relatório final que ficavam à disposição dos alunos e orientadores.

Com a análise do plano de microensino e da microaula podemos perceber que ao elaborar esse plano e realizar a prática do mesmo o professor estaria realizando um estágio ou seja a regência supervisionada pelo OSD e assim se preparar melhor para atuar em sala de aula.

4 Considerações

A implantação do Projeto Logos ocorreu em vários estados brasileiros. A Lei 5692/71 estipulou a formação dos professores leigos e determinou que fossem capacitados os professores não habilitados em exercício do magistério nas séries iniciais, nas escolas de 1º grau brasileiras.

Como projeto experimental fora lançado o Projeto Logos I que visava a qualificação dos professores leigos a nível de 1º grau mediante metodologias e de técnica de ensino à distância por meio dos módulos de ensino com a duração de 12 meses e com encontros pedagógicos mensais para a avaliação do cursista.

O Projeto Logos II foi lançado a partir do Projeto Logos I para capacitar os professores leigos em nível do 2º grau magistério que estavam nas mais distantes e diversas salas de aula desse nosso extenso território brasileiro sendo desenvolvido também no Estado de Mato Grosso em vários municípios a partir da análise dos planos de microensino elaborados pela cursista do projeto Logos II no ano de 1988 no Núcleo Pedagógico de nº 13 no Município de Alta Floresta-MT.

Concluímos que o plano de aula em análise foi planejado para atingir a habilidade de variar situações estímulos que eram observados pela OSD e pelos demais cursistas do Projeto Logos II. O plano de ensino em questão foi elaborado para uma turma de 3º série em cima do conteúdo de Estudos Sociais mediante o "objetivo" dessa aula que era conhecer os diversos tipos e cuidados com o solo, o "conteúdo "o solo, e "ação didática" por meio de cartaz e material concreto.

Com o uso de fichas avaliativas, as evidências que deveriam ser analisadas para atingir a habilidade de situação estímulo no desempenho do professor por meio da aplicabilidade do plano de microensino eram observados: os movimentos do professor

para prender a atenção do aluno, entonação da voz, direcionamento da atenção dos alunos para dados importantes, entre outros aspectos.

Referências

ANDRÉ, Marli, E, D.A; CANDAU, Vera Maria. **O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí.** In: II Seminário Regional da Pesquisa em Educação, 1983, Belo Horizonte, 22-28.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo; Ed; Moderna,2006.

BARBOSA, Inês de Oliveira, PAIVA Jane, **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, DP&A,2004.

BRASIL**, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**.

DSU/MEC. **Projeto Logos II**. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, M. A educação de jovens e adultos.**Rev, Inter - Ação**.Goiania, v. 36, n. 2, 2011, p. 365-392.

GÓES, Moacyr de. **De** pé **no chão também se aprende a ler, 1961-64:** uma escola democrática. 2 ed. São Paulo: Cortez,1991.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann. **O Projeto Logos II em Rondônia:** a implantação do projeto –piloto e as mudanças em sua organização política-pedagógica.2016, 157f.Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista Instituto de Biociência de Rio Claro,2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tra. LEITÃO, Bernardo.5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

Mato Grosso. **Instrução Normativa Públicanº 30/1981**. Secretaria da Educação, Cuiabá, 1981.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos:** direito, concepções e sentidos. 2005, 480 f Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo; Ed. Loyola. 1987.

PEREIRA, Alline Mikaela. **A disciplina de história da educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II**: uma história a ser contada.2015, 158 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Maringá, 2015.

PRESERVANDO UM ACERVO HISTÓRICO ESCOLAR NO IFMT-*CAMPUS* CUIABÁ

Graziano Farias de Souza (Curso de Direito/UNIC) – grazianodesouza@gmail.com

Manuela do Nascimento Silva (CARQ/IFMT-Campus Cuiabá) – manueladocx@gmail.com

Nádia Cuiabano Kunze (DPIEx/IFMT-Campus Cuiabá) – nadia.kunze@cba.ifmt.edu.br

Resumo:O presente trabalho resulta de uma pesquisa de iniciação científica executada no IFMT, *Campus* Cuiabá com o apoio do CNPq no período de 2015 a 2016. O objetivo aqui pretendido é o de apresentar os resultados obtidos por essa investigação voltada ao resgate e à conservação de um conjunto de livros de registros de diplomas que se encontrava em precárias condições de armazenamento num depósito da referida instituição escolar. Os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesse processo foram: a) estudo da bibliografia referente à conceituação, caracterização, conservação e preservação de documentos históricos escolares; b) levantamento diagnóstico e higienização dos livros; c) elaboração do inventário dos livros; d) estruturação e catalogação do acervo dos livros; e) acondicionamento e a guarda correta do acervo. A execução dessas atividades resultou no recolhimento, tratamento, agrupamento, catalogação, produção de instrumentos de pesquisa e arquivamento adequado de 38 livros de registro de diplomas produzidos entre os anos de 1943 a 1990 pelas instituições educativas que precederam o IFMT, *Campus* Cuiabá: Escola de Aprendizes Artífices, Escola Industrial de Cuiabá e Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Com esses resultados alcançados conclui-se que esse importante acervo histórico documental escolar terá sua conservação e preservação asseguradas e que o acesso às informações e aos dados que porta estará disponível à comunidade, mediante os instrumentos de pesquisa produzidos, para futuras consultas.

Palavras-chave: Acervo histórico escolar; Preservação de documentos escolares; Catalogação de acervo escolar.

1 Introdução

Entre os anos de 2015 e 2016 foi desenvolvida no *Campus* Cuiabá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) uma pesquisa de iniciação científica, cujo projeto foi apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com a disponibilização de bolsas de pesquisa de iniciação científica, que objetivou resgatar e conservar um conjunto de livros de registros de diplomas que encontrava-se armazenado há muito tempo de modo inadequado num depósito do setor de registro escolar dessa instituição educativa.

Diante da vulnerável situação em que se encontravam esses livros (empilhados em armários, ensacados e amontoados em prateleiras acidificadas, expostos a todo tipo de sujidades e microrganismos causadores de avarias e sérios danos a sua integridade e existência) levantou-se o seguinte questionamento: de que maneira poderia ser evitada a deterioração ou extinção desse patrimônio documental escolar e quais ações seriam necessárias para garantir a sua conservação?

A hipótese elencada foi a de que as práticas arquivísticas deveriam ser adotadas com urgência no tratamento, manutenção e guarda desses documentos escolares de modo a gerar uma efetiva ação de prevenção contra a perda dos mesmos e, consequentemente, sua conservação.

Seguindo essa orientação, a equipe constituída por servidores da área da educação, da administração, da arquivística e por alunos do ensino médio, do curso técnico de informática e do curso superior de bacharelado em secretariado executivo desenvolveu o projeto de pesquisa de iniciação científica que possibilitou a recuperação e a catalogação desse relevante conjunto documental escolar.

2 Procedimentos teóricos metodológicos

Inserida nos campos investigativos da história das instituições escolares e da arquivologia escolar, a pesquisa executada se caracterizou como do tipo histórica documental, porque seu estudo se centrou na descrição, análise e importância de documentos produzidos por pessoas físicas ou entidades institucionais num determinado contexto espacial e temporal e que não receberam tratamento analítico científico (SÁ-SILVA; LAMEIDA; GUINDANI, 2009), bem como do tipo arquivística porque se deteve na localização, acesso, organização, conservação e preservação dos mesmos (CALDERON, 2013).

A primeira etapa desenvolvida foi a do estudo da bibliografia fundamentadora do trabalho por meio das leituras, fichamentos e debates de literatura referente às fontes históricas escolares (conceituação, tipologia, organização, preservação, importância e utilização em pesquisas científicas) e à arquivística.

Com isso compreendeu-se que uma instituição educativa, ao longo da sua trajetória, produz diversos documentos necessários ao registro sistemático e à comprovação, em qualquer época, dos fatos e dos dados relativos à vida escolar dos alunos, à vida funcional do corpo docente e administrativo, bem como ao seu funcionamento e rotina de trabalho. (KUNZE, 2013).

Desse modo, os seus documentos são testemunhos inequívocos da vida da escola e “estão na raiz de todos os atos de causa, efeito e resultados do para quê, do como, do porquê, do quando

e do quanto, sob todos os pontos de vista, do ser e do existir dessa entidade" (BELLOTO, 2002, p. 9). Enquanto bens fundamentais e inalienáveis das instituições de ensino constituem-se como patrimônios, heranças guardiãs das suas memórias que devem ser conservados e protegidos para que possam contribuir com a produção dos seus conhecimentos históricos e também os da educação (CALDERON, 2013). Assim, o esforço de resgate, recuperação e estruturação das fontes documentais escolares requer o domínio das regras de formação de um arquivo histórico e de memória, e não somente um lugar de reunião de papéis.

Baseadas nesse entendimento, realizaram-se as seguintes etapas posteriores: 2) levantamento diagnóstico das fontes históricas escolares em estudo por meio de uma visita ao depósito do setor de registro escolar do IFMT, *Campus* Cuiabá, para localização dos livros de registros de diplomas, verificação do seu estado de conservação, seu transporte para uma sala destinada aos trabalhos da pesquisa e posterior higienização; 3) elaboração do inventário dos livros, a partir da análise descritiva de cada livro com a produção de fichas digitadas abordando seus aspectos constitutivos e características específicas; 4) estruturação e catalogação do acervo dos livros, mediante a adoção de critérios de organização e de ordenação dos livros e construção de planilhas digitadas detendo-se especificamente à descrição analítica pormenorizada de cada livro e de cada informação nele registrada; 5) acondicionamento e a guarda correta por meio do arranjo da coleção dos livros e seu armazenamento em ambiente adequado no Arquivo Central do*Campus* Cuiabá/IFMTe em mobiliários e suportes corretos.

3 Resultados alcançados

Com o desenvolvimento da pesquisa, foram resgatados, higienizados, inventariados, catalogados, ordenados e constituídos em acervo, 38 livros de registros de diplomas que foram produzidos no período de 1943 a 1990 pelas instituições educativas que antecederam o *Campus* Cuiabá/IFMT e que compõem a sua trajetória histórica, quais sejam: Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), Escola Industrial de Cuiabá (EIC) e Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT).

As informações coletadas dos registros contidos nesses livros indicam os seguintes aspectos: nome do aluno diplomado, nacionalidade, naturalidade, data de nascimento, sexo, filiação, dados do exame de admissão (local, escola, data, notas das disciplinas), do curso concluído (nome, especialidade, período, notas das disciplinas, titulação, data de expedição do diploma).

Pela análise desses dados coletados do conjunto desses livros conclui-se que 6.566 registros de diplomas foram efetuados e os cursos destacados entre eles foram: Marcenaria, Alfaiataria, Serralheria, Tipografia, Artes do Couro, Encadernação, Tipografia e Encadernação, Topografia, Sapataria, Composição Manual, Eletricidade, Impressão, Mecânica de Automóveis, Linotipia, Mecânica Geral, Estradas, Secretariado, Eletrotécnica, Edificações, Telecomunicações, Agrimensura e Eletrônica.

4 Considerações finais

O desenvolvimento dessa pesquisa foi de importância salutar, pois favoreceu a conservação e a preservação de um importante acervo documental escolar, portador de informações tanto do interesse institucional, quanto das demandas dos discentes egressos e das investigações e inquirições de pesquisadores.

Ainda produziu um catálogo que passa a compor o inventário do referido acervo que ficará disponível no Arquivo Permanente do IFMT, Campus Cuiabá aos consulentes interessados.

Por fim, possibilitou aos alunos bolsistas, componentes da equipe executora, uma oportunidade ímpar de aquisição e construção de conhecimentos no âmbito da investigação de iniciação científica.

Referências

BELLOTO, Heloísa Liberalli. Inventário dos acervos das escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivenne. **Inventário de fontes documentais**. Contribuição à pesquisa do Ensino Técnico no Estado de São Paulo. 1ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/Centro Paula Souza, 2002, p. 9-13.

CALDERON, Wilmara Rodrigues. **O arquivo e a informação arquivística**: da literatura científica à prática pedagógica no Brasil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

KUNZE, Nádia Cuiabano. Acervo fotográfico do IFMT/Campus Cuiabá: preservando um patrimônio histórico-educacional. In: CHAMON, Carla Simone; NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. (Orgs.). **Arquivos e história do ensino técnico no Brasil**. 1. Ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 89-101.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009. 14 p.

RELAÇÕES DE PODER E DOMINÂNCIA: A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A MULHER

Gracielly Soares Gomes (PPGECCO/UFMT) - graciellysgomes@gmail.com
Danie Marcelo de Jesus (PPGECCO/UFMT) - daniepuc@gmail.com

Resumo: A violência sexual contra a mulher compõe o cenário dos resultados relativos a desigualdade de gêneros. A supremacia da dominação masculina e a estabelecida necessidade de afirmação da masculinidade faz uso dessa violência como um componente no panorama de poder e dominação sobre o outro. O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão baseada em apontamentos téoricos pertinentes aos genêros e relações de poder dialogando com os resultados de algumas pesquisas que apresentam dados sobre a violência sexual contra a mullher no Brasil. Assim, contextualizaremos a violência sexual no Brasil por meio dos dados das pesquisas, discutiremos as definições de gênero, masculidade e a violência de gênero a partir de concepções de alguns teóricos e finalizaremos com algumas considerações.

Palavras-chave: Violência Sexual. Relações de Poder. Desigualdades de Gêneros.

1 Introdução

A violência sexual é um enredo vivenciado por inúmeras mulheres diariamente. Os dados apresentados por pesquisas realizadas no Brasil assustam por número e contingente exposto. A teoria feminista defende que essa violência não é motivada pelo desejo sexual, todavia, é produzida pelo indiscutível desejo em dominar o outro (ROST e VIEIRA, 2015). A organização social produtora da desigualdade de gênero é firmada a partir de um sistema de dominância masculina.

As relações de poder entre os gêneros e a violência sexual contra a mulher estão densamente integradas à afirmação da masculinidade construída e firmada dentro de uma sociedade de cultura machista. Essa mesma cultura naturaliza essa violência e a justifica ao estabelecer diferenças entre os gêneros sempre determinando a superioridade e a dominação como uma propriedade masculina.

Neste trabalho apresentaremos uma reflexão baseada nas relações implicadas na violência sexual contra a mulher e a teoria que articula gênero como uma afirmação de poder. Para tanto, contextualizaremos a violência sexual contra a mulher no Brasil a partir de dados revelados por pesquisas em diálogo com discussões teóricas que abordam o assunto. Finalizaremos compartilhando breves considerações construídas a partir das reflexões feitas no decorrer do texto.

2 Realidade expressa em números

A realidade assustadora vivenciada pelas mulheres brasileiras é retratada constantemente nos noticiários da TV, mídias sociais e jornais impressos. Dados do 9º Anuário Brasileiro da Segurança Pública[1], do Fórum Brasileiro de Segurança Pública apresentam apenas os números oficiais da violência sofrida e registrada pelas mulheres.

A cada onze minutos uma mulher é estuprada no Brasil. Sabemos que esses números não representam todo o contingente, pois é estimado que apenas 35% dos casos são noticiados. O 9º Anuário Brasileiro da Segurança Pública demonstrou ainda que mais de 90% das mulheres afirmam ter medo de sofrer violência sexual. Pesquisa divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)[2], mostra que em 70% dos casos de crime sexual, os agressores se tratam de conhecidos e até mesmo pessoas próxima da vitima.

A pesquisa "Percepções e comportamentos sobre a violência sexual no Brasil"[3] realizada em julho de 2016 pelo Instituto Patrícia Galvão e Instituto Locomotiva, com apoio da Secretaria de Políticas para as Mulheres e da Campanha Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha, revelou que para 76% das mulheres e 67% dos homens, a impunidade é o principal motivo para que ocorra a violência sexual contra a mulher. Entre as mulheres entrevistadas, 30% afirmou já ter sido pessoalmente submetida a algum tipo de violência sexual.

Os entrevistados dessa pesquisa consideram sexual as seguintes ocorrências como violência: praticar algum ato sexual com um homem sob ameaça (96%), ser encoxada ou ter seu corpo tocado sem a sua autorização (94%), praticar algum ato sexual sem consciência (93%), ser forçada a praticar algum ato sexual com um superior (96%), ser forçada a fazer sexo sem vontade (96%), ser beijada a força (92%).

Essa pesquisa também abordou a questão referente ao que costuma acontecer com a mulher que denuncia que sofreu uma violência sexual. Em resposta, 73% acreditam que as mulheres são julgadas pelas pessoas, 28% afirmam que a mulher que denuncia é considerada culpada, 54% consideram que as mulheres não são levadas a sério, e 77% consideram que as vítimas não costumam denunciar o agressor.

A pesquisa ainda revelou que 69% das brasileiras relacionam a violência sexual ao machismo, enquanto que para 42% dos homens a violência sexual acontece porque a

[1] http://www.forumseguranca.org.br/storage/9_anuario_2015. retificado_.pdf . Acesso 20/04/2017

[2] http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_antigo.pdf Acesso 20/04/2017

[3] http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Pesquisa_ViolenciaSexual_2016.pdf Acesso 20/04/2017

mulher provoca. Também foi questionado aos participantes da pesquisa quais seriam os motivos que impulsionam um homem a cometer um crime sexual contra uma mulher, e tanto os homens quanto as mulheres respondentes concordaram com proposições que tendem justificar a violência: o homem comete violência sexual por não conseguir controlar seus impulsos (67%), porque bebe ou usa droga (58%), e porque tem problema mental (32%). Para 74% dos entrevistados, a mídia reforça comportamentos desrespeitosos contra as mulheres; e 96% concordam com a necessidade de ensinar os homens a respeitar as mulheres e não as mulheres a terem medo.

3 Relações de gênero, poder e masculinidades

Os dados expostos acima elucidam a importância e a necessidade de se falar sobre gênero. Os planos e ambiências da violência contra a mulher estão se tornando cada vez mais múltiplos. Trata-se de uma questão histórica e que necessita ser debatida, ensinada e discutida. Scott (1995) pondera a abrangência do gênero perante as relações de poder:

> Minha definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. (SCOTT,1995, p. 21)

Andrade (2004) complementa as definições apresentadas por Scott (1995) ao agregar adjetivos nas concepções relativas ao masculino e feminino, deixando evidentes as relações de poder que englobam essas definições.

> A construção social do gênero se processa pela atribuição dicotômica e hierarquizada de predicados aos sexos, em cuja bipolarização não apenas são opostas qualidades masculinas às femininas, mas estas são inferiorizadas: racional/ emocional, objetivo/ subjetivo, concreto/ abstrato, ativo/ passivo, força/ fragilidade, virilidade/ recato, trabalho na rua/ no lar, público/ privado. O pólo ativo é representado pelo homem-racional-ativo-forte-guerreiro-viril-trabalhador-público, o pólo passivo é representado pela mulher-emocional-passiva-fraca-impotente-pacífica-recatada-doméstica. (ANDRADE, 2014, p. 262)

As relações de poder relativas ao gênero circundam a sociedade como um todo. A violência contra a mulher compõe o cenário da predominância da dominação masculina expressa em diversos setores da sociedade. Grossi (2004) argumenta que a dominação masculina ocupa uma posição central ao discutir gênero a partir de ponderações feministas. A autora complementa que essa dominação é vista historicamente como

universal, de modo que a dominação masculina ocorra em culturas de todo o mundo e nos diferentes ambientes sociais. Scott (1995) se posiciona de modo a evidenciar que a diferença entre os sexos tem sido desenvolvida como uma forma de dominação e o controle das mulheres. "Uma afirmação de controle ou de força tomou a forma de uma política sobre as mulheres". (SCOTT, 1995, p. 26) De acordo com Saffioti e Almeida (1995), a violência de gênero se trata de um fenômeno constante em todos os setores da vida publica e social. Essas duas autoras enunciam ainda que "o gênero como relação social, ate o presente caracterizada pela dominação–exploração constitui um fenômeno em permanente transformação, pois a mutabilidade faz parte intrínseca da sociedade". (SAFFIOTI e ALMEIDA, 1995, p. 8)

> O fenômeno desconhece qualquer fronteira: de classes sociais, de tipos de cultura, de grau de desenvolvimento econômico, podendo ocorrer em qualquer lugar como no privado - e ser praticado em qualquer etapa da vida das mulheres e por parte de estranhos ou parentes/conhecidos, especialmente destes últimos. (SAFFIOTI e ALMEIDA, 1995, p. 8)

O machismo, apontado nas pesquisas como um causa do crime sexual contra a mulher, atua como elemento intensificador da dominação masculina, e está presente em grande parte de situações que resultam em feminicídios. Uma cultura que abusa, machuca e mata mulheres todos os dias nesse país.

Entre as possíveis justificativas apresentadas para a violência sexual contra a mulher é citado o argumente de que o homem não é capaz de controlar seus impulsos. Nesse aspecto pré-histórico, com argumento enraizado na cultura machista, a mulher sempre será a culpada por não cobrir o corpo o suficiente para que não desperte no homem todos esses impulsos incontroláveis. De acordo com a cultura machista, as mulheres devem se dar o respeito, não deixando a merecer o seu comportamento, vocabulários, vestimentas e tudo mais que estiver relacionado ao padrão de comportamento feminino. Grossi (2004) discorre sobre o compromisso involuntariamente incumbido às mulheres, desde a infância, de manter e zelar pela honra masculina por meio de seu comportamento característico feminino e de respeito. Logo, é conferido ao homem o dever de controlar esse comportamento.

> Como vimos, são as mulheres (mãe, filhas, irmãs) as responsáveis pela honra familiar. Cabe portanto aos homens (pai, filhos, irmãos) o controle sobre a virtude feminina. Virtude que é reconhecida publicamente pela categoria respeito. Uma mulher de respeito é, portanto, uma mulher que está adequada aos comportamentos reconhecidos socialmente como femininos. Para as mulheres casadas, ser uma mulher de respeito está associado à capacidade de reprodução e de controle de sua prole. Vários exemplos foram dados no curso sobre a imagem que temos desta mulher de respeito; todos eles remetendo ao modelo de mãe sofrida e digna. (GROSSI, 2004, p.13)

Percebemos o modo como o determinismo biológico é presente nas justificativas que isentam os homens de qualquer responsabilidade ao mesmo tempo em que culpabiliza a mulher pelos feitos machistas e misóginos. Inúmeras manchetes referentes a casos de violência contra a mulher deixam evidentes os traços da dominação masculina ao atribuir a mulher a culpa pela violência sofrida. Citeli (2001) critica o modo como a mídia apresenta essas justificativas como naturais ao comportamento masculino ao inspirar manchetes sensacionalistas que exaltam a biologia masculina, e faz apontamentos a respeito do determinismo biológico.

> Entende-se por determinismo biológico o conjunto de teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades — ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos — derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica. Muitos dos cientistas sociais e dos biólogos que discutem as limitações das diversas vertentes do determinismo biológico não estão apenas preocupados com os "deslizes" propriamente científicos do determinismo, mas com as consequências sociais e políticas que advêm dessas afirmações. (CITELI, 2001, p.4)

Infere-se que a dominação masculina atua fortemente nas representações de masculinidades. Connell (1995, p.188) conceitua que "a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero". O autor reitera a importância de rememorar as relações de poder envolvidas nessa prática.

> Falar de prática social significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico. Isso não significa dizer que a prática é necessariamente racional. Não pensaríamos no estupro, no assédio sexual ou no espancamento de mulheres como atos "racionais"; mas a violência sexual tampouco é uma explosão insensata de raiva interna. Como a pesquisa feminista tem mostrado, a violência sexual é uma ação competente; ela é, em geral, propositada e tem como objetivo a manutenção da supremacia masculina. Daí a ênfase, no trabalho de prevenção com homens violentos, para que eles assumam a responsabilidade por suas ações. (CONNELL, 1995, p.188)

Grossi (2004) retrata a violência como constituidora da masculinidade. De modo que ela seja percebida de forma positiva como agressividade. A autora destaca como a agressividade é vinculada à construção da identidade do masculino, ainda na infância, pela hiperatividade dos meninos que é posteriormente confundida com a agressividade.

> Mas, para a constituição do modelo de masculinidade hegemônica em nossa cultura, atividade não diz respeito apenas à sexualidade; ela é também percebida positivamente como agressividade. Já na constituição da identidade de gênero na infância, observamos como o masculino se constitui pela hiperatividade dos meninos, que se confunde seguidamente com agressividade. (GROSSI, 2004, p. 6)

Compreende-se que a violência é um dos atributos que reforçam o controle e a dominação masculina. Grossi (2004) exemplifica como a violência sexual é um fator que exprime a hierarquia social, em que o masculino está sempre no topo, ao citar o processo de introdução de homem numa prisão masculina. A autora conceitua esse processo como um ritual de incorporação.

> Uma das formas mais humilhantes de violência nas instituições carcerárias é a violência sexual, à qual são submetidos grande parte dos prisioneiros, sobretudo por parte dos outros presos, companheiros de cela. O uso de violência sexual é fundamental no processo ritual de incorporação de um novo preso à instituição, porque ela ensina aos novos a hierarquia da cela através da feminilização que o ato sexual com penetração anal sugere. A violência sexual atinge o sujeito no âmago mais profundo do que ele imagina, do que ele aprendeu, do que ele sabe que é ser homem. (GROSSI, 2004, p.8)

A partir desse exemplo a autora menciona o modo como o processo de feminilização é consagrado a partir da violência sexual. Visto como o preso submetido a esse processo passa a desempenhar as funções caracterizadas como femininas dentro da cela, servindo aos homens cuja "macheza" foi comprovada, aqueles que se protegem dessa violência fazendo uso da própria violência. A partir dessa constatação, avaliamos que significado embutido na violência sexual contra a mulher também é expandido a outros homens em ocasiões que julgam necessária a afirmação de domínio e poder sobre o outro.

Sobre esse aspecto, Connell (1995) considera a hegemonia como um aspecto crucial da política da masculinidade. "Grupos de homens lutam por domínio através da definição social da masculinidade. A posição dominante na ordem do gênero propicia vantagens materiais bem como vantagens psicológicas e isso faz que ela tenda a ser contestada." (CONNELL, 1995, p. 191-192) Bijos (2013) acrescenta a essa discussão os impasses vinculados à dominância masculina no contexto doméstico.

> Os homens reinam soberanos no espaço privado, como detentores do monopólio do uso "legítimo" da força física. Com efeito, o domicílio constitui um lugar extremamente violento para mulheres e crianças de ambos os sexos, mas especialmente para as meninas. Desta sorte, as quatro paredes de uma casa guardam os segredos de sevícias, humilhações e atos libidinosos/estupros à posição subalterna da mulher e da criança diante do homem e da ampla legitimação social dessa supremacia masculina. (BIJOS, 2013, p. 120)

Nota-se então, a violência sexual como uma ação que sustenta o controle e a dominação masculina. Essa dominação tende a ser revertida contra o próprio homem que não corresponder às características firmadas como másculas, sendo, assim, taxado como feminino. Uma vez que, diante das relações de poder e forças relacionadas aos gêneros,

ele apresentou características que o incluem ao grupo composto por seres dominados, de menor poder e força: as mulheres.

Os números de incidências do crime sexual contra a mulher são alarmantes e pedem por políticas publicas realmente eficazes em combate a todas as tipologias de violência contra a mulher. Souza (2009) ressalta a contribuição do movimento feminista nesse processo de transformação necessária em que é travada um luta contra as desigualdades de gênero e a construção de um ambiente onde seja garantido o direito de voz às mulheres.

> [...] cabe afirmar que as contribuições feministas foram primordiais para o desenvolvimento do campo de estudos sobre as masculinidades, ao apresentar um amplo sistema de idéias que propuseram um alcance mais geral acerca da vida social, deixando um legado no que diz respeito à compreensão do mundo do ponto de vista das mulheres (SOUZA, 2009, p.13)

Para Connel (1995), é necessário que seja desenvolvida uma nova política de gênero, que resulte em novos modos de pensar para os homens, renunciando as certezas e aderindo disposição a uma abertura para novas experiências e formas de realizá-la. “No dia em que fotografias com homens empurrando carrinhos de bebê se tornarem comuns, aí saberemos que estamos chegando a algum lugar”. (CONNELL, 1995, p. 205)

4 Considerações

Constatamos em vários aspectos as medidas tomadas socialmente na tentativa de proteger a mulher perante a violência sexual. A implantação da Lei Federal 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha; denuncias de abusos estampam as mídias sociais, os ônibus, metrôs e outdoor nas cidades brasileiras; vagões destinados a transportar somente as mulheres tentam combater e reduzir a incidência do crime sexual contra a mulher. Contudo, essas políticas públicas pouco efeito apresentam diante das estatísticas de mulheres estupradas por ano no país, os números expressam uma estimativa de mais de 520 mil pessoas violentadas sexualmente por ano, desse total estima-se que 89%[4] são do sexo feminino.

Compreendemos as abordagens que configuram o gênero verificado nas relações de poder (SCOTT, 1995) e seus cruzamentos com a afirmação da masculinidade perante um contexto que privilegia o masculino em detrimento do feminino. Conferindo o poder e o domínio da mulher ao homem. Estas intersecções naturalizam a violência sexual

[4] http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-sexuaal/ Acesso em 25/04/2017.

contra a mulher e a justifica a partir do determinismo biológico que isenta a atitude masculina de qualquer responsabilidade, assim, atribuindo culpa à mulher.

A partir dos dados apresentados somados a teoria, inferimos que é necessária uma mudança de pensamento concernente ao respeito ao direito do outro, rompimentos desses parâmetros sociais que inferiorizam o feminino em favor da dominância masculina, e uma responsabilização que não se apoie no determinismo biológico pela justificativa da violência. Um luta constante e diária em benefício da transformação dos padrões de representação do masculino e do feminino.

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 26, n. 50, p. 71-102, 2005.

BIJOS, Leila. VIOLÊNCIA DE GÊNERO: crimes contra a mulher. **Revista Contexto & Educação**, v. 19, n. 71-72, p. 111-128, 2013.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. In: **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2001, pp. 131-145, 2001.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. In: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995, pp.185-206.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. A segurança pública em números. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, v. 9, p. 11-19, 2015.

GROSSI, Miriam. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira mão**, n. 75, 2004.

LIMA, Marina Torres Costa. O estupro enquanto crime de gênero e suas implicações na prática jurídica. 2014.

ROST, Mariana; VIEIRA, Miriam Steffen. Convenções de gênero e violência sexual: A cultura do estupro no ciberespaço//Gender and sexual violence conventions: the rape culture in cyberspace. **Contemporanea-Revista de Comunicação e Cultura**, v. 13, n. 2, p. 261-276, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, vol. 20, n.2, 1995, pp. 71-99.

SOUZA, Márcio Ferreira de. As análises de gênero e a formação do campo de estudos sobre a(s) masculinidade(s). In: **Mediações**, v. 14, n. 2, pp. 123-144, 2009.

VESTÍGIOS DA CULTURA ESCOLAR: AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA DE ITAICY (1897-1930)

Emilene Fontes de Oliveira (PPGE/UFMT) – emilenef29@gmail.com

Bianca Soler (IE/UFMT) – bia_soler93@hotmail.com

Resumo: Este artigo trata da inserção de aulas de música para crianças e operários da Usina Itaicy, uma indústria de açúcar criada no final do século XIX, localizada no Município de Santo Antonio de Leverger – Mato Grosso. O proprietário da usina criou uma escola de música, cuja história está interligada ao contexto da usina e da escola de ensino primário de Itaicy, uma vez que os professores de música utilizavam o espaço da escola para ensinar música e ainda assumiam a tarefa de alfabetizar. A história da escola de música está entrelaçada a um conjunto de saberes e práticas que propiciavam a formação de hábitos, costumes, valores e comportamentos. Diante disso, temos como objetivo analisar a inserção de aulas de música nas atividades da Escola de Itaicy, que ofereceu no currículo escolar uma programação diferenciada. As fontes utilizadas são as regulamentações da Instrução Pública, relato de ex-aluno, jornais e imagens. O aporte teórico volta-se para a cultura escolar como objeto histórico, buscando compreender a escola como produtora de cultura. Desta forma, a pesquisa aponta que a introdução de aulas de música nas práticas escolares foi uma atividade inovadora para época, tendo em vista que não era muito comum a oferta de aulas extracurriculares no contexto das escolas rurais de Mato Grosso na Primeira República. As aulas de música ocasionaram a criação de uma banda composta pela infância rural e pelos operários, proporcionando integração para além dos muros da escola e da usina.

Palavras-chave: Cultura escolar. Infância rural. Primeira República. Mato Grosso.

1 Introdução

A vida tem duas faces:

Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.

Poema: Assim eu vejo a vida

Cora Coralina[1].

[1] Disponível em http://www.releituras.com/coracoralina_vida.asp. Pode ser encontrado também em uma publicação do Jornal Folha de São Paulo. Caderno Folha Ilustrada, edição de 04/07/2001.

O poema *Assim eu vejo a vida* de Cora Coralina traduz um pouco a história de um passado que duramente deixou seu legado, o qual merece um esforço de pesquisa para rememorar as vivências de uma comunidade (homens, mulheres e crianças) marcada pelo modo de vida imposto pela sociedade coronelista.

As palavras da poetiza nos lembra que a vida tem duas faces: positiva e negativa; que sujeita a limitações, porém, aceita contradições, lutas e pedras como lições de vida, que ao se servir delas aprende-se a viver.

Diante dessa premissa, voltamos o olhar para a comunidade de Itaicy, seus sujeitos, seus saberes e suas práticas, buscando analisar a criação de uma escola de música constituída num contexto bastante complexo, ligado a uma política empoderada pela *Lei do Coronel*[2], por uma economia mantida a custo de mão de obra análoga a escrava e por um controle exacerbado, a base de castigos, torturas, violência, porém, não sem resistência.

Pensar na temática que diz respeito à introdução de aulas de música para essa comunidade é voltar o olhar para a organização da escola de música e na interlocução usina – escola primária. A partir do estudo dessa interlocução, analisamos as finalidades, a internalidade da escola, enfim, as culturas produzidas, fabricadas e praticadas.

Desta forma, procuramos mostrar que ingressar nesse universo significou não só dialogar com os saberes fabricados ao longo do tempo, mas, sobretudo, com as normas dessas instituições, demarcadas pelo espaço, pelos horários, pela produção e pelos sujeitos.

Na intenção de rememorar essa especificidade da cultura escolar encontramos um corpus documental que aponta vestígios das atividades das aulas de música. A análise foi possível através dos documentos oficiais da Diretoria da Instrução Pública; documentação relacionada à usina e a escola, imprensa periódica; imagens e relato de ex-aluno. Esse corpus documental encontra-se disponível no Arquivo Público de Mato Grosso, na Secretaria Municipal de Cultura de Santo Antonio de Leverger, Hemeroteca Digital e no acervo de família.

Este trabalho está organizado em dois momentos, o primeiro busca compreender a escola de música através do diálogo estabelecido com outros lugares de produção de cultura; o segundo diz respeito à inserção de aulas de música no currículo escolar. Essas pontuações ajudam a pensar na função social dessa escola, seus saberes, suas práticas e seus legados.

[2] Cf. Siqueira (1990), o proprietário da usina fazia as vezes de "Coronel" determinando e fazendo cumprir, sob violência, as leis e o regime jurídico que ele próprio estipulava.

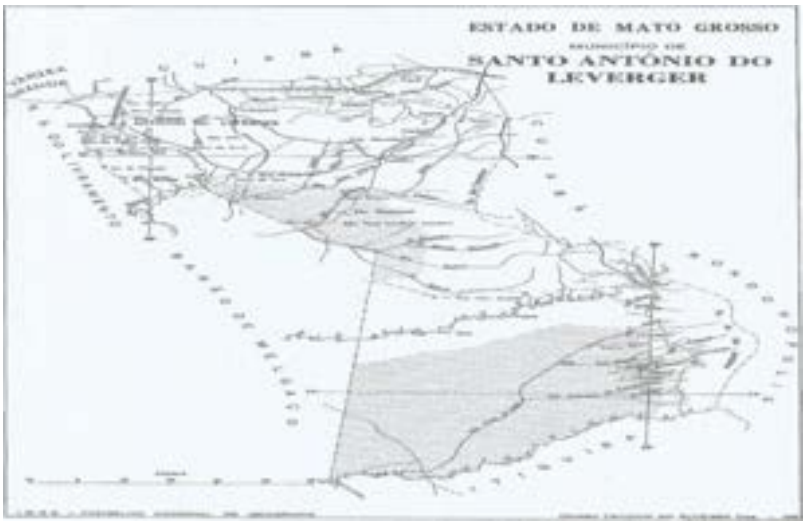
2 A escola de música em diálogo com outros lugares produtores de cultura: a usina e a escola primária de Itaicy

A escola de música de Itaicy tornou-se um elemento de pesquisa de nosso interesse por fazer parte do cotidiano de crianças e operários da Usina Itaicy, cuja atividade ocorreu sob a logística dos proprietários da usina, que utilizaram o espaço da escola de ensino primário e da própria usina para ensinar música.

A criação da escola de música está associada à implantação da Usina Itaicy, uma indústria de produção de açúcar, álcool e aguardente, criada no final do século XIX, localizada no município de Santo Antonio de Leverger[3] – Mato Grosso. O primeiro proprietário da usina, Sr. Antonio Paes de Barros, mas conhecido como Coronel Totó Paes, planejou a construção da usina dentro de um projeto maior, o qual incorporou recursos essenciais oferecidas mais comumente nas cidades, como: luz elétrica, moeda própria – chamada tarefa, vila para os operários, casa para encarregados, mercados, farmácia, igreja, escola e, nesse contexto criou também uma banda de música.

[3] O município de Santo Antonio de Leverger no período da pesquisa tinha denominação Santo Antonio do Rio Abaixo e era conhecido também apenas por Rio Abaixo.

Figura 1: mapa do Município de Santo Antonio de Leverger



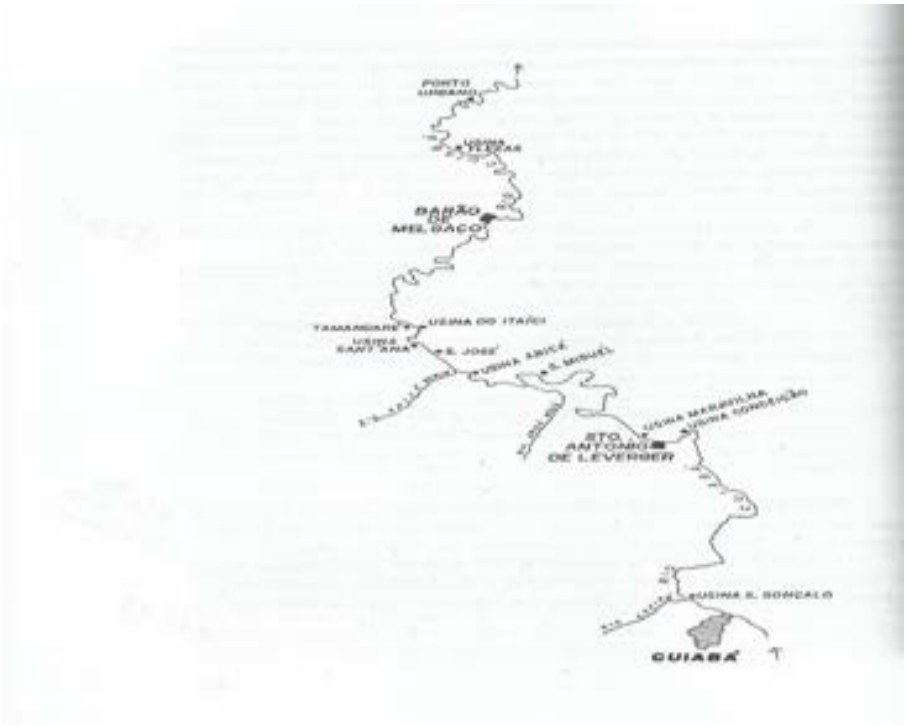
Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, IBGE, 1958, p. 291.

Esse cenário compreende o momento do ciclo do açúcar em Mato Grosso, onde o município de Santo Antonio de Leverger teve destaque pela produção de açúcar em larga escala. No referido município, considerando o período do final do século XIX até a década de 1920, foram criadas cerca de oito usinas, sendo as principais delas: Aricá, Itaicy, Tamandaré, Conceição, Flexas, Maravilha. Segundo Lenine Póvoas, o Dr. Costa Marques em 1914 assinalou sobre a existência dessas usinas:

> Seis usinas a vapor, de sistema duplo e tríplice efeito, regularmente montadas, cinco à margem do rio Cuiabá a saber – São Gonçalo, Conceição, Aricá, Flexas e Itaicí – e uma à margem do rio Paraguai, a da Ressaca que nos pertence. Em quase todas elas existem, além dos aparelhos modernos para o fabrico do açúcar, alambiques contínuos e aperfeiçoados para a destilação do álcool e da aguardente (apud PÓVOAS, 2000, p. 22)

Para Póvoas (2000, p. 19) foi tão marcante a influência econômica, social e política dessa indústria na vida do estado que o autor considera que Mato Grosso viveu um *ciclo do açúcar* posterior ao *ciclo do ouro*. E desta forma, para o autor a indústria do açúcar gerou uma elite que liderou a vida social da Província e do Estado, ocupando os espaços políticos e se projetando na história mato-grossense. Segue abaixo a rota das usinas:

Figura 2 - rota das usinas de açúcar do Rio Abaixo



Fonte: PÓVOAS, 2000, p. 20.

A Usina Itaicy, situada a margem direita do rio Cuiabá, foi fundada em 1897 pelo Cel. Totó Paes que mais tarde exerceu a Presidência do Estado de Mato Grosso (1903-1906). Segundo Póvoas (2000) ele tinha tradição de família no ramo, tendo em vista que seu pai, o Comendador Joaquim José Paes de Barros, era homem ligado a esse tipo de indústria, como fundador e proprietário da usina Conceição, o mais antigo estabelecimento do gênero instalado em Mato Grosso.

Habituado à atividade industrial, com recursos de herança conseguiu comprar Itaicy, aquisição territorial onde existia um engenho de fabricação de açúcar. Com larga visão, imaginou Antonio Paes de Barros ali construir um grande e moderno estabelecimento. Foi encomendada maquinaria na Alemanha e vieram ao Itaicy engenheiros, técnicos e operários. Lançada a pedra fundamental a 11 de junho de 1896, em ritmo acelerado, foi inaugurada em 1º de setembro de 1897 a maior e mais moderna usina de açúcar do estado (PÓVOAS, 2000, p. 26).

Figura 3: Usina Itaicy

Fonte: Álbum Gráphico de Mato Grosso, 19914, p. 279.

Não podemos negar a contribuição das usinas de açúcar localizadas na região do Rio Abaixo para a história de econômica e politica de Mato Grosso até meados do século XX. A Usina Itaicy, por sua vez, representou uma potência política, social e econômica na época devido as suas proporções. O ciclo do açúcar ajudou a introduzir Mato Grosso a um cenário mais moderno considerando a produção em escala industrial, a inovação nos equipamentos, no transporte da cana, etc. Por outro lado, não podemos ignorar que essa força modernizadora se beneficiou da mão de obra barata, tendo em vista aplicação de um modelo de trabalho parecido ao da mão de obra escrava, cujo cotidiano envolvia controle, jornada de trabalho maior que a permitida por lei, baixos salários, além de inúmeros castigos aplicados devido atitudes de rebeldia.

O Jornal a Luz de 22 de agosto de 1924[4], trouxe como manchete *Município de Santo Antonio do Rio Abaixo*, uma reportagem assinada por Agrícola P. B.[5] sobre escravidão nas usinas de açúcar:

> Rio Abaixo, onde passei os mais belos dias de ezistencia, meus dez primeiros anos, minha infância!... Sim, é lá nesse rico espaço de Mato Grosso que se passa a mais bárbara das escravidões. É lá que o camarada labuta mais de 12 horas no dia, comendo pouco, ganhando quase nada, comprando tudo por uma exorbitância e tendo ainda por paga, o tronco, o pau, a palmatória. (A Luz, 1924, p. 1).

O Sr. Agrícola Paes de Barros apontou um lado menos otimista da história das usinas de açúcar de Mato Grosso, ou seja, relatou sobre as atrocidades cometidas em nome da

[4]Jornal A Luz, de 22 de agosto de 1924, Cuiabá, nº 300, publicação semanal.
[5]Agrícola Paes de Barros, falecido em 1969, era um médico humanista e atendia de graça a população carente de Mato Grosso. Além disso, fundou vários jornais em Cuiabá -A Luz,O Fifó,A PlebeeBrasil Oeste.

modernização e do enriquecimento a qualquer custo. Palavras estas que denunciam práticas de castigos, torturas, maus-tratos e violência como foi enfatizado pelo denunciante.

As usinas do Rio Abaixo, inclusive a Itaicy, ao mesmo tempo em que propiciavam produção em larga escala, contribuindo com o crescimento do estado de Mato Grosso, abrigando os funcionários, garantindo trabalho para uma população empobrecida, ofertando escolarização, entre outros, faziam isso em prol de seus próprios interesses. A oferta de tais condições, não representou melhoria no bem estar social das pessoas daquela comunidade, a modernização se encontrava mais proeminente na aquisição dos equipamentos modernos, na estrutura física da usina, no empreendimento em si, porém, as práticas de convivência na vida social e no trabalho eram arcaicas.

A representação acerca do lugar que a usina ocupava na vida dos sujeitos produzia uma cultura de empoderamento por parte dos proprietários, que detinham o controle do espaço, do tempo e das práticas sociais. Era comum que a comunidade se submetesse a atitudes de sujeição e subordinação a seus patrões. Porém, isso não significou controle total sob suas ações. As estratégias tecidas pelos coronéis do açúcar eram surpreendidas pelas táticas de seus sujeitos (Certeau, 1994). Uma das táticas eram as fugas. Segundo Siqueira (1990) as fugas eram constantes. Frente a isso, o proprietário colocava dois ou mais camaradas no encalço do fugitivo e, a cada dia de perseguição, correspondia um desconto na folha de pagamento. Quando capturado, era o trabalhador conduzido de volta à usina. [...] era exposto a castigos como no período em que vigorava a escravidão, tinha como instrumento de suplício, o tronco (SIQUEIRA, 1990, p. 37).

Essa situação problemática fazia parte da invenção do cotidiano nas usinas de açúcar do Rio Abaixo. As famílias se viam enclausuradas diante do direito à liberdade. Com poucas possibilidades de mobilidade social, esses sujeitos viam a vida nas usinas de açúcar como garantia de sobrevivência, cuja subordinação não representava aceitação da política implantada pelos coronéis, mas uma condição de vida possível para comunidades rurais naquele momento, sendo que a apropriação aos modos de vida estabelecidos pelos proprietários representasse uma sujeição de certa forma passiva, era, sobretudo, uma tática de sobrevivência.

Além da usina, outra personagem importante nesse contexto é a escola primária, aqui representada pela Escola de Itaicy. Essa escola também foi criada concomitantemente com a implantação da Usina Itaicy. A importância dessa escola está no fato que cada instituição escolar é única, singular, e, portanto, merecedora de ser objeto de estudo (SANFELICE, 2007). Embora neste artigo a escola primária não seja objeto central ela faz parte do contexto da escola

de música, uma vez que as aulas de música eram ministradas no espaço da escola primária e eram destinadas aos alunos da escola, além dos operários.

A escola de Itaicy foi constituída com a finalidade de ofertar o curso primário para as crianças que moravam na usina e nas proximidades. O objetivo era ensinar leitura, escrita e aritmética. A formação tinha como ponto principal a alfabetização da infância rural. A infância, segundo Elizabeth Sá (2007), caminhou paralelamente à historia das instituições escolares ao inserir a criança no espaço escolar, ensinando-a a ser aluno. "O desenvolvimento da escola primária inventou uma nova tradição e condição da infância, a criança-aluno" (SÁ, 2007, p. 18).

Na concepção de História cultural de Chartier (1990), que a compreende enquanto o modo como em diferentes tempos e espaços uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler, vimos que a Escola Itaicy foge um pouco dos padrões estabelecidos para época. Uma escola rural que atendia crianças de várias comunidades próximas à usina, além daquelas residentes nela, uma vez que ter acesso à escolarização em área rural era um verdadeiro desafio e, considerando que limitava-se na maioria das vezes à capital e às vilas. Outro fator é a existência de um estabelecimento próprio para funcionamento da escola e, ainda apresentou um currículo que oferecia aula de música para os alunos além das disciplinas regulamentares, com formação de uma banda que envolvia a participação dos trabalhadores e dos alunos.

Nessa perspectiva, vimos que a Escola de Itaicy constituiu-se enquanto ensino particular e elementar, atendendo a infância rural ribeirinha e, foi agenciada por uma figura emblemática para a população matogrossense, o Cel. Totó Paes. A sua trajetória remonta até a década de 50, sendo que a escola começou seu funcionamento como escola particular, mais tarde, a partir de 1928 foi configurada como Escola Ambulante de Itaicy, e por volta da década de 30 recebeu um novo formato – Escola rural mista de Itaicy. Essas alterações acompanhavam a legislação educacional ao longo da sua trajetória, legislações que propunham uma escola única e homogeneizante.

A escola de Itaicy pode-se dizer que era única, tinha sua identidade, a sua história e a sua cultura escolar. Tinha uma localização privilegiada e, por sinal, estratégica. Foi instalada numa área destinada ao setor comercial, distribuído em casas geminadas, onde funcionavam além da escola, farmácia, padaria e mercado. A escola ficava de esquina e os cômodos grandes abrigavam a sala de aula e o curso de música, onde também ficavam os instrumentos. A turma alcançava um público de aproximadamente 40 crianças, sendo turma única e mista (para meninos e meninas), com aulas ministradas geralmente por dois professores, um para

alfabetizar e outro para as aulas de música, porém, em alguns momentos o professor de música também ministrava aulas para o curso primário, ou seja, alfabetizava.

A escola representava também como indicador de modernidade, oportunidade, esperança, um desejo de alfabetizar a população. Desde o final do século XIX e início do século XX, os projetos enfatizavam a educação como um dos pilares fundamentais para o progresso. Nesse quadro, a democratização do ensino passou a ser um dos pontos principais, e a escola ocupou relevante papel social (ALVES, 1998, p. 22).

O lugar que a escola primária ocupou na usina e na vida da infância rural era extremamente relevante, tendo em vista as circunstancias pelas quais esse público e a comunidade era submetida. Ter acesso ao curso primário era uma oportunidade para apropriar-se dos processos de leitura e escrita, essenciais para a vida. Mesmo num contexto complexo a escola tem seu lugar de empoderamento. Porque fabrica culturas, hábitos, costumes e valores, e estes uma vez produzidos e apropriados, formam elementos de transformação.

As culturas fabricadas no contexto da Usina Itaicy através da escola de música e do ensino primário fomentava modos de pensar, agir; modos de ver e ler o mundo; modos de ser, de comportar-se. Mas o legado que a função social da educação proporciona na vida de uma comunidade vai além do ato de pensar, ser ou ter, ou agir, ele sugere sonhar, mesmo que os dias pareçam tempestuosos.

3 A inserção de aula de música no currículo escolar

Ao falar em sonhos, o que são os sonhos? Freud (1999) define o conteúdo do sonho, geralmente como a realização de um desejo. Podemos dizer também que seja um modo de vivenciar uma determinada experiência no âmbito do imaginário. A escola para essa comunidade também tinha essa função. Através da música, as crianças e os operários tinham a oportunidade de sonhar e vivenciar a cada nota que ouviam uma realidade diferente daquela que eles viviam.

A escola construiu uma cultura voltada para a escolarização da infância com base no compromisso de alfabetizar. Porém, as práticas fabricadas no contexto da referida escola, projetou além do ensino de leitura, escrita e aritmética, outras práticas relacionadas ao cotidiano, como aulas de música e alfaiataria. Percebe-se assim, a cultura escolar como objeto histórico, compreendida como:

> ...um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses

> conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p. 10).

Essa cultura escolar manifestou-se através das aulas de música que faziam parte do currículo da escola Itaicy e que se constituíram em um diferencial em relação ao currículo padrão para o ensino primário. Segundo o parágrafo único do Regulamento da Instrução Pública de 1896, as disciplinas estabelecidas para o ensino primário eram: Leitura de impressos e manuscritos; Elementos de Gramática Portuguesa e composição em prosa; Elementos de Aritmética; Caligrafia e escrita; Noções de Geografia; Noções de História do Brasil; Trabalhos de agulhas e de prendas domésticas. Podemos notar que não há aula de música no currículo escolar.

Já no Regulamento de 1910, em seu art. 4° consta que as disciplinas a serem ofertadas para o ensino primário eram: leitura, escrita, cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, língua materna, geografia do Brasil, deveres cívicos e morais, trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo dos alunos; e para o 2° além das disciplinas do 1° somam-se ainda: gramática elementar da língua portuguesa, leitura de prosa e verso, escrita sob ditado, caligrafia, aritmética até regra de três, sistema legal de pesos e medidas, morfologia geográfica, desenho a mão livre, moral prática e educação cívica, geografia geral e história do Brasil, cosmografia, noções de ciências físicas, química e naturais, e leitura de música e canto.

Percebe-se que nesse Regulamento de 1910 aparece a disciplina de música e canto, no entanto ela não faz parte do currículo do ensino primário, mas do secundário. Percebemos assim que a escola de Itaicy ofertou as aulas de música no ensino primário, mesmo sem constar na legislação.

No art. 6 do regulamento de 1927, fica estabelecido que a escola rural tem por fim ministrar a instrução primária rudimentar; seu curso é de dois anos e o programa constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene. Mas uma vez disciplinas como aula de música ficaram de fora do currículo para o ensino primário, o que evidencia a importância dessa atividade no contexto da usina Itaicy, sendo que foi criada nos primeiros anos da república e permaneceu até aproximadamente o final da década de 1920, mantendo a formação de uma banda de música.

As aulas de música eram ministradas na própria escola, através da escola de música e como disciplina extracurricular do ensino primário. Foi uma atividade inovadora para época em

termos de currículo para alunos de escola rural. A implantação da escola de música foi tão importante que o proprietário criou uma banda de música composta por operários da fábrica e pelos alunos da escola.

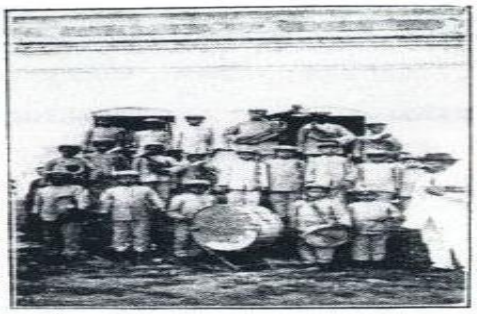
Figura 4: Aula de música

Fonte: Secretaria Municipal de Cultura de Santo Antonio de Leverger.

A formação dessa banda de música consta desde os primórdios da usina, quando ainda se encontrava sob o comando do Cel. Totó Paes. Segundo Souza (1958), o Jornal O Paiz de 1906, relatou a existência da banda quando uma equipe do referido jornal visitou a Usina Itaicy. O Jornal Correio do Estado de (05/12/1925, n. 213, p. 2)6, um órgão do partido Republicano, também noticiou sobre a banda de Itaicy, cuja publicação de um artigo intitulado Santo Antonio em festa destaca: “As corretas bandas de música dos menores da usina do Itaicy e da Força Pública do estado abrilhantando sobre modo todas as solenidades”. Os menores de que trata a notícia do jornal eram as crianças da usina na condição de alunos da escola. A banda era conhecida como a banda de Itaicy.

[6] Jornal Correio do Estado, Ano III, Cuiabá, de 05 de dezembro de 1925, nº 231, publicação semanal.

Figura 5: Banda de música



Fonte: Álbum Gráphico de Mato Grosso, 1914, p. 279.

O ex-aluno da escola Sr. Luiz Pereira Duarte[7] em um depoimento que deixou escrito e assinado em 1995, segundo sua representação da vida na Usina Itaicy, relatou sobre sua família, seu nascimento na pequena povoação de Chacororé, sobre as terras da família. Discorreu também acerca da sua experiência escolar destacando que em 1922 frequentava a escola no Melgaço[8], localidade que segundo ele, só tinha uma rua a que margeia o rio.

Em 1924, o senhor Luiz Duarte afirma que a sua família mudou-se para a Usina Itaicy que fica rio acima de Melgaço, uma distancia considerável subindo o rio. Ao expressar sobre a usina Itaicy ele utilizou a expressão – *a atraente Itaicí*. Ainda a descreveu como "um amontoado natural de pedras que atravessa o rio, e subindo uma rampa toda gramada, o grande prédio onde funciona a fabricação de açúcar, ao lado a imponente chaminé a expelir rolos de fumaça para o alto, e o vapor a estourar as caldeiras [...]" (RELATO, 1995, p. 2).

Sobre a escolarização ele descreveu que era uma boa escola, uma banda de música composta de jovem, era um lugar alegre e que se sentia feliz. Disse que foi para escola e conheceu o mestre João M. da Fonseca que exercia três funções: ensinava leitura, música e alfaiate. Ainda relata que logo se ingressou na banda de música, onde tocava prato, mas começou a estudar instrumento de sopro sendo interrompido pela morte do seu professor e mestre. O senhor Luiz Duarte acrescentou que com a morte de João Marinho a banda de música decaiu, e mesmo que vieram outros mestres, não conseguiram reerguê-la, e a banda de Itaicí deixou de existir. Mas o aluno que aprendeu tocar instrumentos musicais na escola Itaicí tornou-

[7] DUARTE, Luiz Pereira. *Relato***.** E o sonho realizou. Datilografado. Santo Antonio de Leverger, 06 de Outubro de 1995, p. 1-3.
[8] Freguesia de Melgaço, pertencente à comarca de Santo Antonio do Rio Abaixo.

se um grande músico. Foi a sua profissão. Entrou para história do município como um dos melhores instrumentistas locais.

Desta maneira, encontramos pistas[9] da escolarização para infância rural da usina Itaicy e de comunidades circunvizinhas, cuja finalidade era instruir, mas também educar as crianças e trabalhadores segundo os princípios e práticas da sociedade coronelista, no sentido de adequar à sociedade local às normas e hierarquias.

Nessas circunstâncias, a infância rural de Itaicy usufruiu um currículo diferenciado, uma vez que não era comum aula de música como prática escolar no início do período republicano, principalmente, em escolas localizadas em área rural. Além das aulas de música, as crianças puderam participar da formação de uma banda juntamente com os operários da usina, e isso permitiu uma integração dos sujeitos com a música, a vida comunitária e com o mundo, pois essa integração ultrapassou o espaço da escola e da usina como noticiou o jornal Correio do Estado10 de 1925, publicado em Cuiabá, nº 213, p. 2: "as corretas bandas de música dos menores de Itaicy e da Força Pública abrilhantaram sobremodo todas as solenidades". Essa foi uma das atividades que por alguns momentos distanciavam os sujeitos de um cotidiano fabricado para o trabalho.

4 Considerações Finais

O cotidiano da comunidade de Itaicy era fabricado através de normas, regras e hierarquias estabelecidas pelos proprietários da Usina. Havia horários para estudar e trabalhar, muitas vezes, sem descanso algum, nem mesmo nos finais de semana e feriados. As famílias submetiam a isso porque a vida rural não oferecia maiores possibilidades de sobrevivência ou mobilidade social.

As usinas do Rio Abaixo por muitos anos representaram a única opção de trabalho. Sujeitar a essa rotina implicava na possibilidade ter onde morar, trabalho, um roçado, e ainda escolarização para as crianças. Era difícil desvincular a vida rural com o trabalho nas usinas.

O acesso à escolarização através do ensino primário e da escola de música foi uma iniciativa importante para a vida dessa infância rural, porém não representou afastamento das atividades laborais na usina. Não representou melhoria no modo de vida, mas sem dúvida

[9]GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 152.
[10] Jornal Correio do Estado, Ano III, Cuiabá, de 05 de dezembro de 1925, nº 213, publicação semanal.

pareceu um alento para uma infância formada para o trabalho e a música suavizava tão difícil missão.

Referências

ALVES, Laci Maria Araújo. *Nas trilhas do ensino*. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Tradução de: Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *História Cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORALINA, Cora. *Assim que eu vejo a vida*. In: Disponível em <http://www.releituras.com/coracoralina_vida.asp>. Acessado em 06/06/2017.

ENCICLOPÉDIA DOS MUNICIPIOS BRASILEIROS/IBGE. *Município de Santo Antonio de Leverger*. In: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogodetalhes&id=26688>. Acessado em 06/06/2017.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

GINZBURG, Carlo. *Sinais:* raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JULIA, Dominique. (2001). *A cultura escolar como objeto histórico*. In: Revista Brasileira de História da Educação Campinas. nº 01 p. 09-44.

PÓVOAS, Lenine de C. *O Ciclo do Açúcar e a Política de Mato Grosso*. Cuiabá, IHGMT, 2000.

SÁ, Elizabete F. de. *De criança a aluno*: as representações da infância em Mato Grosso (1910 a 1927). Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANFELICE, História das Instituições Escolares. In: Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Maria Isabel M. N. et. Al (org.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Sorocaba, SP; Uniso: Ponta Grossa, PR; UEPG, 2007.

SIQUEIRA, Elizabeth M.; COSTA, Lourença A. da; CARVALHO, Cathia M. C. *O processo histórico de Mato Grosso.*Cuiabá: UFMT, 1990.

SOUZA, Antonio F. de. *Antonio Paes de Barros e a Política de Mato Grosso.* IHMT, Cuiabá, 1958.

FONTES

CARDOSO AYALA, S.; SIMON, F (Orgs). *Álbum Gráfico de Mato Grosso***.** Campo Grande: IHGMT, [1914] 2011.

DUARTE, Luiz. *Relato*. Acervo de família. Datilografado. 1995.

MATO GROSSO. *Jornal Correio do Estado*. Órgão do Partido Republicano Mato-Grossense. Cuiabá, 1925. Acervo Hemeroteca da BN.

MATO GROSSO. *Jornal A Luz*. Cuiabá, 1924. Acervo Hemeroteca da BN.

MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública Primária.* Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1896.

MATO GROSSO. *Regulamento da Instrução Pública Primária.* Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1910.

GT 15

Relações Raciais e Educação

AS MARCAS DO PRECONCEITO RACIAL EM CABELO RUIM? A HISTÓRIA DE TRÊS MENINAS APRENDENDO A SE ACEITAR,DE NEUSA BAPTISTA PINTO

Sheila Dias da Silva Laverde (SME/PPGEL/LAALID/UFMT)
sheilasilvaufmt@gmail.com

Resumo: O objeto dessa pesquisa é a obra literária *Cabelo Ruim? A História de três meninas aprendendo a se aceitar* (2012), escrito por Neusa Baptista Pinto. Nosso objetivo é demonstrar que apesar do preconceito que existe em relação às populações negras, é possível desconstruir e reverter esse preconceito através da aceitação das diferenças. Mesmo que existam marcas profundas, deixadas por uma história triste, existe por outro lado, uma história de luta, na qual o negro é protagonista. No caso das meninas da narrativa que analisamos, elas subvertem os estereótipos de cabelo feio e inadequado impostos a elas e se empoderam de tal forma a se aceitar como realmente são, exibindo seus cabelos, de diversas formas. Essa pesquisa tem como referencial teórico Maria Lucia Rodrigues Muller et al (2009), Kabenguele Munanga (2004), Aníbal Quijano (2005), Nilma Lino Gomes (2002) e Oracy Nogueira (2006)

Palavras-chave: Racismo. Narrativa literária. Cabelo. Empoderamento. Neusa Baptista Pinto

1 Introdução

Durante muito tempo, o universo das obras literárias infantis foi permeado por personagens com características físicas europeias e, quando o negro era representado nessas histórias, era normalmente de forma estereotipada. A obra *Cabelo Ruim? A História de três meninas aprendendo a se aceitar* (2012), escrita pela jornalista Neusa Baptista Pinto vêm contrapor a hegemonia dos contos tradicionais para crianças à medida que apresenta personagens negras como sujeitos históricos participantes ativos e orgulhosos de sua cultura e seu pertencimento.

Antes de entramos propriamente na análise, acreditamos que seja necessário localizar a autora dessa narrativa, tendo em vista que essa obra de certa forma traz à tona, fatos que aconteceram na infância de Neusa Baptista Pinto. Natural de Lençóis Paulista, interior de São Paulo, vive atualmente em Cuiabá onde é assessora de imprensa e atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO). Desenvolve ações culturais e educacionais com o uso de sua narrativa literária *Cabelo Ruim?(*2012). Participa também de iniciativas de valorização da negritude e de combate a discriminação racial. A primeira versão dessa obra foi publicada em 2007. A que utilizaremos para essa análise é a 4ª edição (2012) e existe também uma revista em quadrinhos baseada na história das três meninas, cujo título é *Bia, Tatá, Ritinha em: Cabelo Ruim? Como Assim?* publicada em 2014.

Escolhemos analisar essa obra por crermos que ela reflete claramente atitudes preconceituosas que infelizmente ainda acontecem em muitas salas de aula com meninas e meninos negros. Percebemos que as três personagens principais, tem dificuldade em serem aceitas

por conta de seu cabelo, simplesmente por não seguirem a estética branca padrão. Acreditamos que a autora consegue demonstrar através de sua obra que é possível ter cabelos bonitos, sem precisar fugir de sua identidade. Ela atinge seu intuito que é valorizar a estética negra, através da literatura. No entanto, notamos que não existe mudança no comportamento dos meninos que viviam a zombar e fazer piadas com as meninas. O que nos faz crer, que ainda vivemos num país onde o racismo, de certa forma é naturalizado, banalizado, ou como afirmava Oracy Nogueira, desde a década de 50, é negado ou subestimado sua existência. É ele também que denomina esse preconceito racial especificamente brasileiro, fazendo um contraponto com aquele que existe nos Estados Unidos.

Em um primeiro momento, trazemos algumas concepções sobre o termo raça. Em seguida, as concepções de Oracy Nogueira acerca do preconceito racial. Na terceira parte, a análise da obra e por último nossas considerações finais.

2 A ideia de raça

O preconceito racial no Brasil, ainda é um grande problema. Para Maria Lucia Rodrigues Muller et al (2009) o preconceito contra a população negra se origina em um processo histórico bem definido que tenta manter o negro num lugar inferior ao do branco, dentro da sociedade. Já Kabenguele Munanga (2004), localiza que no século XIX, a cor da pele foi critério para a classificação da espécie humana em três raças: branca, negra e amarela. Sendo os indivíduos da raça branca privilegiados e considerados superiores aos outros, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. O que Munanga assevera é que, para esses povos brancos, essas características os tornavam mais bonitos, mais inteligentes e muito mais capazes de dominar as outras raças, "principalmente a negra, mais escura de todas e, consequentemente, considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação" (MUNANGA, 2004, p. 19)

Foi somente no século XX, com os avanços das ciências, que os próprios biólogos chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica. Para Munanga, por mais que esse conceito não se refira aos aspectos biológicos, existem ainda os ideológicos, políticos e sociais. Embora a raça não exista biologicamente, isso é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam: "O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos" (MUNANGA, 2004, p. 26).

Aníbal Quijano (2005), por sua vez, afirma que a classificação racial da população mundial sinaliza a continuidade da colonialidade que teve sua origem no colonialismo, mas que provou ser duradora e estável, persistindo até os dias atuais. A colonialidade seria esse regime de poder que, fundado em uma ideia de desenvolvimento, impõe padrões econômicos, políticos, morais e epistemológicos sobre outros povos. Ainda segundo esse teórico, essa ideia "de raça em seu

sentido moderno, não tem história conhecida antes da América" (QUIJANO, 2005 p. 107). Foi com a constituição da América que se produziram as primeiras identidades raciais de indígenas, negros e mestiços. Para Quijano, foi a partir de diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados que se estabeleceu uma hierarquização entre esses grupos.

> Essa codificação foi inicialmente estabelecida provavelmente na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial (QUIJANO, 2005 p. 107).

Essa divisão racial permitiu aos europeus que os povos conquistados e dominados fossem postos numa situação natural de inferioridade e, como argumenta Quijano, enquanto havia uma relação estabelecida de servidão e reciprocidade entre indígenas e brancos, restava aos negros a escravidão. A codificação da diferença entre dominantes e dominados em termos de raça e a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho em torno do mercado mundial estiveram conectados e se reforçaram mutuamente. Com efeito, a partir da constituição da América, toma lugar uma identificação da distribuição do trabalho com a raça, o que Quijano denomina de colonialidade do poder.

O que esses teóricos têm em comum é que a raça não existe biologicamente, mas como afirma Muller et al (2009) existe no imaginário social e infelizmente até hoje, ainda são reproduzidas pelas pessoas, uma visão estereotipada do negro, de sua incapacidade intelectual e uma desvalorização de sua cultura, de sua religião.

3 **Oracy Nogueira e o preconceito racial que permeia o Brasil**

Oracy Nogueira (2006) aponta e nomeia a existência de dois tipos diferentes de preconceito racial, presentes tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos, o preconceito racial de marca e racial de origem. Para ele, o preconceito que prevalece aqui, em nosso país, é aquele baseado no preconceito de cor, termo que se apresenta difuso na literatura relativa ao tema, porém o autor prefere nomeá-lo de preconceito de marca. Em contrapartida, nos Estados Unidos, o preconceito racial que prevalece é aquele baseado na origem. Em outras palavras, quando o preconceito se exerce em relação à aparência física dos indivíduos discriminados, diz-se que é preconceito racial de marca e quando o preconceito acontece por dedução de que o discriminado tem uma ascendência de certo grupo étnico, diz que o preconceito é de origem.

Um dos pontos em que se pode julgar a diferença do preconceito de marca do preconceito de origem, segundo Nogueira (2006) é pelo modo de atuação do individuo. Onde o preconceito é de marca, como no Brasil, dependendo de como este individuo atua na sociedade, ou seja, se

ele apresenta habilidades específicas superiores à maioria, ou se este indivíduo mostra-se inteligente, ou mesmo perseverante, ele pode ter o tratamento discriminatório abrandado por essas particularidades por ele apresentadas. Fato que não ocorrerá nos Estados Unidos, pois lá, a discriminação se mantém independente da condição pessoal, ou da qualificação educacional do indivíduo.

Outro fator que podemos destacar no texto de Nogueira (2006) é sobre a questão afetiva. Para ele, no Brasil, onde o preconceito é de marca, há uma tendência, desde cedo, "no espírito de uma criança branca que os traços negróides "enfeiam" o seu portador." (NOGUEIRA, 2006 p. 296) Este pesquisador percebeu algo que, até hoje, infelizmente, ainda acontece, é que muitas crianças negras recebem apelidos que as retratam de forma inferior. Podemos dizer que neste sentido e como veremos na obra de Neusa Baptista Pinto (2012) que analisaremos aqui, é que esses xingamentos incutidos às crianças negras, ainda estão sendo perpetuados. Já nos Estados Unidos, o preconceito tende a ser mais emocional e irracional, assumindo até um caráter de ódio intergrupal. As manifestações preconceituosas tendem a segregar, intencionalmente, a população negra.

Quanto às relações interpessoais, Nogueira (2006) destaca que nos casos de preconceito racial de marca, é possível que uma pessoa preconceituosa mantenha laços de amizade com uma pessoa negra sem que isso mude sua concepção preconceituosa. Já nos casos onde o preconceito é de origem, como nos Estados Unidos, a pessoa branca que mantêm laços com uma pessoa negra, estará sujeito a sansões que podem até chegar ao ponto de ser tratada de forma discriminatória como se fosse realmente negra.

A probabilidade de ascensão social de um indivíduo onde o preconceito é de marca, está inversamente proporcional à intensidade das características físicas do indivíduo negro, o que disfarça o preconceito de raça pelo preconceito de classe social. Fato que nos casos de preconceito racial de origem se expressam por uma cisão total entre os grupos discriminados e discriminador, de forma que parecem até duas sociedades diferentes, sem a possibilidade de uma comparação.

Quanto à ideologia, Nogueira informa que nos casos de preconceito racial de marca, é o da miscigenação. Nesse tipo de preconceito, segundo ele, há uma expectativa de que os outros tipos raciais desapareçam na medida em que haja um cruzamento desses tipos com os indivíduos brancos. Além disso, espera-se também que o embranquecimento provocado por esse cruzamento promova um abandono cultural por parte dos não-brancos, passando o individuo a praticar hábitos culturais como língua, religião e costumes do povo branco. O que fica bem claro, não aconteceu no Brasil, tendo em vista que conforme o IBGE divulgou no último grande Censo de 2010, mais de 50% da população brasileira é composta por negros (pardos e pretos) Já nos casos onde o preconceito é de origem, a ideologia é segregacionista. Espera-se que as minorias se mantenham isoladas, que promovam casamentos apenas dentro do seu clã, mantendo uma separação nítida entre as formas sociais.

O que podemos perceber no texto de Nogueira (2006) é que o preconceito racial existe, independentemente de sua forma ou natureza. Tanto no Brasil como nos Estados Unidos. Fica muito claro que para ele, o preconceito racial existente aqui no Brasil, ainda é de forma velada, enquanto nos Estados Unidos, a situação representa um estado quase permanente de conflito interracial.

4 "Meu cabelo não é ruim, nem bom. Só é diferente"

Logo no início da narrativa, percebemos que a narradora exerce um papel importante dentro dessa obra, ou seja, é sob o olhar dela que conhecemos as meninas e suas histórias, mas fica claro que em alguns momentos, ela entrelaça sua própria história com a das meninas. Pinto escreve de forma simples e clara, predominando a oralidade. Escreve como se estivesse sentada, diante de um público infantil, contando uma história. Acreditamos que essa estratégia utilizada pela narradora é uma forma de aproximar-se mais de seu público, além de resgatar a tradição oral que remete à ancestralidade do povo africano. E ela, como uma "menina negra" que é, compartilha conosco seus leitores desse processo de aprendizagem pelo qual as meninas e ela própria passaram. Ela mesma vai dizer que aceitar os cabelos crespos, "não é uma tarefa fácil, ainda mais para crianças. Por isso, elas continuam aprendendo até hoje, assim como eu." (PINTO, 2012 p.7)

Passamos então a conhecer as meninas, "Bia tem a pele assim cor de canela, é gordinha e muuuuuuito vaidosa." (PINTO, 2012 p.9) A menina usa sempre vestidos coloridos, pulseiras, sapatos e brincos, coloridos. Já a Tatá é mais alta, tem a pele escura e é bem magra. "Ela nem parece que só tem sete anos de tão alta que é. Usa sandália de dedo, é quietinha e ri muito." (PINTO, 2012 p.10) Seu nome na verdade é Natália. Sempre usa o uniforme e se arruma somente para ir ao shopping. É a mais inteligente da turma. Tem uma família grande. Já a Ritinha, é a mais brava de todas, gosta de bater em todos os meninos que a perturbam. "Tem gente que diz que ela é branca, outros falam que é negra, mulata. Só sei que a pele dela é muito bonita mesmo, sem mancha nem nada. E é de uma cor assim...meio a meio, sabe? (PINTO, 2012 p.7)

Como podemos perceber, quanto à cor das meninas, elas possuem tonalidades de pele diferenciadas, que vai do tom mais claro de Ritinha, passando pelo tom "canela" de Bia, ao mais escuro da Tatá. Entretanto, todas elas têm algo em comum, o cabelo crespo. E é justamente por conta do cabelo que, nasce a amizade entre as meninas. O fato acontece no primeiro dia de aula e Tatá, aluna nova naquela classe, ao se apresentar para os colegas, se torna motivo de chacota por ter cabelos crespos. Um colega maldoso se aproveita que a professora não está olhando e a insulta: "Mais uma de cabelo ruim na nossa classe!" (PINTO, 2012 p.13)

A professora esbravejou, ameaçou colocar de castigo quem havia cometido tal ato, mas por não saber quem falou, deixou de lado e continuou a aula. A atitude da professora é muito parecida com a de outros professores que aparecem nas pesquisas realizadas por Maria Lucia

Rodrigues Muller et al (2009). Elas observaram em suas pesquisas que, muitos professores, não enxergam quando seus alunos negros são insultados ou sofrem agressões físicas por parte dos alunos de pele mais clara. Geralmente, conforme nos diz essas pesquisadoras, o responsável não sofre punição e joga a culpa na vítima. Outras vezes, ainda segundo Muller et al, os professores consideraram que se trata de "brincadeira de criança" e ignoram o acontecido.

A menina envergonhada chorou quietinha. Era sempre assim, onde quer que ela estivesse. Na rua perto de sua casa, os meninos sempre implicavam com ela, chamando-a de "cabelo de Bombril", "Pixaim", o que sempre a levava às lágrimas. Ela não entendia o motivo de ser tratada assim. Nilma Lino Gomes (2002) nos diz que essas representações construídas sobre o cabelo do negro advêm de uma sociedade racista que influenciam o comportamento individual. Para ela, existem espaços sociais, em nossa sociedade onde "o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola." (GOMES, 2002 p.44)

Ainda conforme Gomes (2002) os apelidos recebidos na escola marcam para sempre a vida dessas crianças negras. Cavalleiro (2007) afirma que para a criança negra que é exposta diariamente a esse tipo de violência, como verificamos aqui, na obra de Pinto (2012) se torna difícil construir uma identidade positiva. Para Muller et al (2009) quando as crianças negras passam por essas situações dolorosas, muitas vezes, ocorrem abandonos ou troca de escola, com fim de evitar o contato com aqueles que lhe agrediram.

No caso das meninas da obra de Pinto (2012) esse fato ocorrido fez com que elas se aproximassem. Elas passaram a ser amigas e juntas vão subverter toda a situação. No entanto, como a própria narradora-contadora de história nos diz, não foi um processo fácil. À princípio, todas concordaram que não gostavam de seus cabelos. A Ritinha sonhava em ter o cabelo liso como o de uma colega da sala, a Bárbara, que era branca, de olhos azuis e tinha cabelos loiros e compridos. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima, como afirma Gomes (2002), no entanto, mudar o cabelo, pode significar a tentativa do negro de sair do lugar de inferioridade. As três meninas de Pinto (2012), por exemplo, após inúmeras conversas, decidem que vão mudar seus cabelos. No entanto, não alisá-los, mas fazer inúmeros penteados, ora solto, ora trançado. A brincadeira preferida das meninas era justamente fazer penteados.

Da mesma forma que a amizade delas cresceu, elas também cresceram em conhecimento. Passaram a questionar inúmeras coisas. Bia percebeu que não tinha bonecas negras, a Ritinha, quase não encontrou pessoas negras na televisão, seja nas novelas ou comerciais e Tatá, ao procurar no dicionário, o significado da palavra crespo, decidiu que dali em diante, seu cabelo não mais seria chamado de ruim e sim de crespo.

Um dia, a Bia resolveu soltar o cabelo. Mas ao chegar à escola, ouviu alguns colegas rindo dela. A professora, no entanto, a elogiou e um colega gritou: "Devia deixar esse cabelo ruim

preso, isso sim! ". (PINTO, 2012 p.34) Mas ela, empoderada e com o apoio de Ritinha e Tatá respondeu ao insultante: "Meu cabelo não é ruim, nem bom. Só é diferente..." (PINTO, 2012 p.34) Nesse momento todos começaram a rir do colega. A professora mandou que ele fosse para a diretoria e disse a todos que era preciso aceitar as diferenças. "Cada um é diferente e bonito do seu jeito. Nós temos em nossa sala três meninas negras que são lindas e que merecem respeito, assim como todos os coleguinhas." (PINTO, 2012 p.35)

Após esse evento, elas passaram a ir para a escola, com vários penteados diferentes. Não tinham mais vergonha do cabelo. Os colegas, ainda riam delas, mas o que importava agora é que elas não mais se importavam com isso. "O que mudou foi uma coisa dentro das meninas. Sei lá...Um negócio bom mesmo foi nascendo por dentro do sentimento delas..." (PINTO, 2012 p.37) Um sentimento sem explicação.

5 Considerações Finais

A mudança não veio a partir dos meninos que praticam as agressões verbais, mas das próprias meninas que compartilharam seus medos, seus anseios e chegaram a uma aceitação de si e de seus cabelos. Infelizmente, parece que ainda vai demorar um pouco para que não vejamos mais atitudes como essas praticadas pelo colega de sala das três meninas. Nós, enquanto professoras, no meu caso, atendendo crianças pequenas, entendo que essa obra é importante e deve ser trabalhada na sala com o objetivo de travar diálogo com os alunos, brancos e não-brancos sobre essas questões levantadas por Pinto (2012).Ainda acredito que é necessário reverter o que Nogueira traz sobre essa sensação de superioridade dos brancos sobre os negros. "Nós, professores, podemos refazer esta história, desconstruir o preconceito e, quem sabe, ajudar a construir outro projeto de nação que inclua a todos os seus filhos, com iguais direitos, independentemente de cor ou raça ou de procedência étnica." (MULLER, 2009, p.12)

Referências

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Contexto, São Paulo, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: Revista Brasileira de Educação - Set/Out/Nov/Dez 2002, nº 21.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues... [et al.]. Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos Penesb (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira). UFF, Rio de Janeiro, nº 5, 2004, pp. 15–34.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. pp. 287-308, nov. 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

PINTO, Neusa Baptista. Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar. Ilustrações Nara Silver. 4ªed. Cuiabá: TantaTinta Editora, 2012.

COLONIALIDADE: Base que faz o racismo brasileiro imutável

Terezinha do Nascimento Souza (PPG ECCO/UFMT) – tetecamolina@gmail.com

Resumo:
Esta abordagem tem carater bibliografico. Trata-se do recorte de alguns aspectos constantes de dissertação de mestrado. O tema é racismo e o objeto elege as estratégias construídas pela elite dominante brasileira, para ocultar o racismo e negar a existência dele. Entre tais estratégias estão, a aropriação dos saberes, disseminação de ideologias, subtração de culturas e agregação de poderes sobre a população dominada. As bases da pesquisa estão nos fatos históricos existentes sobre o período colonial, a partir dos projetos de exploração e dominação iniciados na modernidade, e que persistem até hoje, em pleno século XXI. As discussões têm como base principal o conceito de colonialidad sobre o racismo brasileiro, do pensador peruano Aníbal Quijano, cujos estudos são desenvolvidos pelo grupo M/C – Modernidade e Colonialidade. Discussões que alicerçam a abordagem sobre o racismo brasileiro, e que conta com ilustres pensadores nacionais e internacionais, que compõem a produção dissertativa matriz deste recorte.
Palavras-chave: Racismo; Ideologias; Dominação; Colonialidade.

1 Introdução

A proposta desta comunicação é discutir o racismo brasileiro, a partir das estratégias de dominação da elite, sobre uma nova perspectiva de estudos, o pensamento decolonial. Dentre as principais estratégias elencadas estão a área literária com destaque para grandes nomes que compõem a nossa história. Europeus residentes em São Paulo, como os italianos, também fazem parte das estratégias de ocultação do nosso racismo, o mesmo fazendo a imprensa negra comentada por Petrônio Domingues. Segue com mais alguns detalhes estratégicos como o que se desenrolou devido à miscigenação. E finalmente aborda os novos estudos acerca do contínuo processo de colonização, o qual vivemos, na perspectiva da colonialidade.

Consta uma breve abordagem do significado dos estudos decoloniais, desenvolvidos pelo grupo M/C-Modernidade e Colonialidade, que afirma ser a colonialidade a extensão da colonização, numa nova roupagem, a da dominação dos seres pelos saberes. Tais estratégias dificultaram e continuam emperrando a visibilidade do racismo brasileiro, cujos desdobramentos barram as conquistas de direito igualitário dos cidadãos negros brasileiros. E que tal estudo é desenvolvido no Brasil por importantes estudiosos, com destaque para Luciana Balestrin.

2 Desenvolvimento

2.1 Estratégias de convencimento de que no Brasil não há racismo

Muitas foram e ainda persistem, as estratégias utilizadas para afirmar que não havia racismo por estas bandas. Um exemplo foi convencer o negro de que ele sempre foi tratado como igual ao branco, livre para circular e conquistar trabalho. O tratamento não nunca foi igual, o acesso ao trabalho e outras oportunidades sempre restrito, limitado. Nem todas as áreas recebem o negro de braços abertos, a não ser o mercado de trabalho braçal e os afins deste. Este cenário faz parte da "construção do imaginário racial" apontado por Petrônio Domingues, como tendo iniciado com os viajantes estrangeiros desde o período colonial. Um importante exemplo desta afirmação é o registro encontrado no diário de viagem do viajante francês Louis Couty, no século XIX, registrando de forma inversa a impossibilidade da existência do racismo, ao afirmar:

> No Brasil, o liberto entra plenamente em uma sociedade na qual ele é imediatamente tratado como um igual (...). No Brasil, não somente inexiste o preconceito racial, e as frequentes uniões entre as diferentes cores constituíram uma população mestiça numerosa e importante; mas também esses negros libertos e esses mestiços misturam-se inteiramente à população branca (...). Não é somente à mesa, no teatro, nos salões, em todos os lugares públicos; é também no exército, na administração pública, nas escolas e nas assembleias legislativas que encontramos todas as cores misturadas, em igualdade de condições... (COUTY apud DOMINGUES, 2005, p. 119).

O contexto das obras literárias também teve fundamental papel na disseminação da negação do racismo.

2.1.1 A área literária como estratégia

Para Petrônio Domingues, uma das estratégias consta no livro "O abolicionismo", de Joaquim Nabuco[1] (DOMINGUES, 2005), cuja obra objetivou a panfletagem de uma paz étnica no contexto brasileiro. Que o livro de (NABUCO, 1863) dissemina tal ideia de paz entre negros e brancos, induzindo o leitor a não pensar em existência de ódio entre escravos e seus proprietários, como se todo o processo escravagista corresse com tamanha felicidade e paz, como se os negros escravos não sofressem os castigos próprios da condição impetrada pela escravidão.

[1] Joaquim Nabuco: fundou a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão em 1880. Foi um dos grandes diplomatas do Império do Brasil (1822-1889).

Ideia totalmente distorcida do fatídico período colonial. Para Domingues, diplomata/historiador Joaquim Nabuco atenua de forma a mascarar a dolorosa vida em cativeiro.

Outra obra literária de maior importância e destaque é "Casa-Grande & Senzala" de Gilberto Freyre. Uma obra polêmica, apontada como responsável pela propagação do mito da democracia racial.

Na Europa onde conseguiu sucesso, disseminou seu pensamento sobre a miscigenação brasileira supostamente ocorrida em situação através boas relações raciais. Para muitos estudiosos de Freyre, tal fato aconteceu quando Freyre mostrou o Brasil atrativo com suas belezas ímpares. Concomitante a toda proposta de encantamento contida em seu discurso, falava de um país escravocrata, mas com detalhes surreais, em que escravos e senhores de engenhos viviam uma plena relação de felicidade.

Entre tantos críticos de Freyre, como Florestan Fernandes, Dante Moreira Leite, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, estão o importante líder brasileiro pesquisador do tema africanidade Kabengele Munanga,[2] . Ele cita mais críticos como "Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Raimundo Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana". (MUNANGA, 2006 apud CUNHA Jr. 2013, p. 93-94),que também acusam Freyre de ter estimulado o racismo em grande proporção.

2.1.2 Os italianos em São Paulo

As "relações envolvendo italianos e negros" em São Paulo é discutida por Petrônio Domingues[3] como uma das estratégias que construíram a ideiam de paz racial. Conta que a fonte dessa informação é do pensador brasileiro José Correia Leite,[4]. Consta que os italianos exploravam os negros pelo suposto bom tratamento que lhes dava quando batizavam seus filhos e consideravam os afilhados como verdadeiros serviçais, cobrindo uma "falsa consciência racial" (LEITE apud DOMINGUES, 2005). Sendo assim, os italianos contribuíram historicamente para

[2] Kabenguele Munanga, um dos grandes nomes que discute relações raciais no Brasil.
[3] Petrônio Domingues. O Mito da Democracia Racial e a Mestiçagem no Brasil (1889-1930). 2005. Diálogos Latino-americanos, número 010. Universidade de Aarthu. romcm@hum.au.dk. Revista on-line. Redalyc. Red de Revistas Cientificas de América Latina y El Caribe, España y Portugal. Disponível em: http://redalcyc.uaemex.mx. Acesso em: 10/02/2016.
[4] José Correia Leite figura entre os mais importantes ativistas em africanidade no Brasil, representando a imprensa. Fundou o Jornal "O Clarim", que depois passou a ser "O Clarim d'Alvorda" que durou até 1937 com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Com o fim da ditadura ajudou a fundar o Jornal "Alvorada" em 1946.

o encobrimento, para a negação do racismo, ao ignorar os fatos e ao se dispor a distorcer e utilizar laços de afeto para exploração.

Outro relato citado por Domingues é o de Ophélia Pittman (1984, p. 9 apud DOMINGUES, 2005, p. 121). Pittman conta que "na década de 1920" morou no bairro Bexiga, formado por grande número de italianos. Fala do cotidiano que viveu, pautado por atitudes racistas que sofria por parte deles, pelos nomes que as coleguinhas brancas a chamavam, tipo "negra fedida".

O destaque para esse contexto racista vivido pelos negros, com os italianos do Bexiga, foi registrado no livro "Paulicéia Desvairada", do respeitado escritor brasileiro Mário de Andrade. "A atitude de Ophélia Pittman quebra o mito da cordialidade inerente às relações sociais entre negros e brancos, pelo menos em São Paulo, palco da 'luta pela sobrevivência' dos negros e dos populares brancos, tanto imigrantes como 'nacionais'" (LEITE apud DOMINGUES, 2005).

Outro fato ocorrido no Bexiga, teve relação à moradia, onde aconteceu a"segregação não declarada" . As locações dos imóveis aconteciam por escala hierárquica, pois aos negros eram destinadas casas em porões, enquanto que aos brancos eram reservadas áreas privilegiadas, situadas na parte superior sobre os porões.

2.1.3 A Imprensa negra

Petrônio Domingues (2005, p. 122), é quem denuncia a imprensa negra, pela colaboração e fortalecimento do racismo, ao apontar o jornal O Clarim da Alvorada, de 1928, sob o título "Na Terra do Preconceito". O texto abaixo publicado pelo O Clarim, justifica a denúncia de Domingues:

> Aqui não precisa que eu diga: não existe preconceito algum para se combater. Vivemos em comunhão perfeita, não somente com os brasileiros brancos, como também com o próprio elemento estrangeiro. Mas se aqui existisse o preconceito teria a certeza que, a nossa questão racial há muito estaria resolvida. Portanto, não temos preconceito nenhum a combater, o que precisamos é trabalhar para a união do elemento negro brasileiro; não somente para o nosso bem, como também, para o bem da nossa querida pátria.[5]

[5] Clarim da Alvorada. São Paulo, 04/03/1928, p. 2. Depoimento de Benedicta Germano da Silva, Cunha, Caixa 1, 1987, p. 35.

Tal fato por parte da imprensa negra objetivou a negação do racismo para "desarticular a luta política antirracista, pois não se combate o que não existe". (DOMINGUES, 2005, p. 122). A marca do mito da democracia racial se sustenta em duas sólidas bases edificadas: a ocultação do conflito inter-racial e a abissal desigualdade social entre negros e brancos em São Paulo. E a justificativa indicava interesses, já que "O idílico cenário racial era apontado como vantagem para o desenvolvimento nacional". Esse cenário racial idílico era colocado como vantagem para os negros brasileiros, instigando-os a pensarem que racismo mesmo era o que existia nos Estados Unidos, um contexto de severa e radical segregação racial. É inegável que o racismo acontecia não só em São Paulo, mas em todo o Brasil.

2.1.4 Outras estratégias de destaque

Um exemplo é o racismo não institucionalizado. Apesar disso, a força do mito ainda faz com que o Brasil seja visto como um país não racista.

> Como o sistema racial estadunidense servia de parâmetro às avaliações locais, racismo era interpretado como sinônimo de segregacionismo institucionalizado. Qualquer exclusão de outro gênero, inclusive a não institucionalizada - que tipicamente marcou a caracterização do sistema racial brasileiro -, era entendida como ausência de racismo. Daí a autoimagem tão positiva das relações raciais no país (DOMINGUES, 2005, p. 123).

O lema era vero negro "como produto das diferenças de classe" (DOMINGUES, 2005) numa condição subjugada, justificada pelo fato do negro ser oriundo de um sistema escravocrata. Tal fato colocava a situação do racismo como algo comum, pela escravidão vivida, cuja prática não era identificada como atitude racista. A inferioridade negra era percebida com naturalidade. Tal naturalidade foi afirmada pelo comunista Jules Droz, em 1929, através de uma carta expos sua opinião de que considerava natural o que acontecia com a sociedade ex-escrava, e que não via o brasil como um país racista, já que ao negro cabia naturalmente ocupar o lugar inferior ao branco, na escala hierárquica social.

> Portanto, é plausível que um setor dos comunistas, se não colaborou na construção do mito, pelo menos respaldou a explicação corrente, segundo a qual, no Brasil, não havia preconceito de cor, servindo, de maneira indireta, para a manutenção e reprodução do *status quo* racial desfavorável ao negro (DOMINGUES, 2005, p. 123).

2.1.4 A questão da miscigenação

Outra justificativa que ignorava a presença do racismo foi a grande miscigenação historica do Brasil, que embasou a justificativa de tolerância étnica. (DOMINGUES, 2005), que supostamente revelava preocupação com a não segregação do negro, mas que na verdade defendia que o negro deveria se sentir agradecido por ser bem tratado, já que manchou o cenário branco com sua cor. Essa ideia é percebida também em Freyre. Mas a ideia de culpa começa anteriormente, ainda no período da colonização.

A contínua ideia de que não existe racismo no Brasil, dá continuidade a toda forma de crimes contra a população afrodescendente brasileira, refém dos desdobramentos do período colonial, que ao persistir e atravessar o século XX e chegar ao século XXI, reveste-se de outra armadura, adaptada aos novos tempo, apontada pelos pensadores de hoje, como projetos da colonialidade. Para perpassar todo esse processo histórico, surge o grupo de pensadores do M/C – Modernidade e Colonialidade.

2.2 O papel do grupo M/C – Modernidade e Colonialidade do século XXI.

O grupo M/C – Modernidade e Colonialidade, colabora para esclarecer pontos contundentes que demarcam o racismo brasileiro, construído sob as máscaras determinantes de que tal racismo jamais existiu.

Anibal Quijano encabeça o conceito e os estudos decoloniais, que no Brasil são conduzidos por pensadores de destaque como Luciana Ballestrin e outros.

Os estudos decoloniais tem início com encontros do grupo M/C, agregando pensadores colaboradores que começavam a investigar sobre a permanente dominação da América Latina, iniciado no século XV e cuja atividade persistindo nos dias de hoje. Renovado, fortalecido pela posse do domínio dos saberes e da epistemologia percebida como colonialidade. A organização contou com estruturada produção textual, com intensas e incansáveis reuniões, “seminários, diálogos paralelos e publicações” (BALLESTRIN, 2013).

Em 1998 aconteceu um importante renomados pensadores na Universidad Central de Venezuela, entre eles muitos latino-americanos. O resultado foi uma das mais importantes obras, que marcou a nova perspectiva de se estudar a colonização: “La Colonialidad del saber:

eurocentrismo y ciências sociales". O lançamento aconteceu no ano 2.000. Destaque também para quatro grandes autores "[...] Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein". Esses pensadores, no ano de 1999, discutiram sobre a herança colonial na América Latina (CASTRO-GOMEZ e GROSFOGUEL, 2007 apud BALLESTRIN, 2013, p. 97).

Grosfoguel (2007) fala "dos modelos de universidad y dos tipos de función social del conocimento". Sua opinião contribui com as discussões em andamento sobre a herança colonial mencionada por Ballestrin. Grosfoguel discursa sobre a importância das bases nas quais são instituídos os estudos sobre as questões decoloniais. Ele utiliza o termo meta-relatos[6] para falar da relevância das discussões em curso a partir da academia, por ser esta "campos del saber". Grosfoguel toca na fragilidade da academia ou da universidade, já que utiliza o termo "universidad", pois que há dois aspectos importantes nesse contexto, cujos elementos a colocam como sendo ambiente de produção do conhecimento legítimo e ao mesmo tempo privilegiado. Porém, o conhecimento legítimo pode também estabelecer o que seja ilegítimo. Uma universidade que pode delimitar o limite entre o "útil" e o "inútil". E que esses elementos "pertencem à herança colonial" (GROSFOGUEL, 2007). Percebe-se em Grosfoguel, uma visão sobre a necessidade de "descolonizar" a academia.

Em 1999, os trabalhos desenvolvidos pelo grupo M/C despertam interesse dos estudiosos sobre a América Latina, resultando numa consistente "cooperação" entre as universidades: Pontífica Uniersidad Javeriana, Colômbia, Universidad Javeriana de Bogotá, Duke University, University of North Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar. Os participantes do "simpósio internacional" que resultou na cooperação foram: Mignolo, Coronil, Quijano, Zulma Palermo e os organizadores Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola (BALLESTRIN, 2013).

Então os encontros passaram a acontecera anualmente, de forma sistemática, sendo que a cada ano, integrantes das mais diversas nacionalidades passaram a fazer parte do grupo M/C. São pensadores originários do Peru, Argentina, EUA, Colômbia, Porto-Rico, Venezuela e Portugal. Alguns deles e suas teorias são fundamentais para o sucesso do grupo, como Dussel e a Filosofia da Libertação,[7] Quijano e a Teoria da Dependência,[8] e Wallesrstein e a Teoria do Sistema-

[6] Meta-relatos: termo espanhol que significa meta-história: investigação que se propõe a determinação das leis que regem os factos históricos e o lugar destes factos, numa visão explicativa do mundo; filosofia da história.

[7] Primeiro movimento filosófico nascido na América Latina entre 1960 e 1970.

[8]Teoria da Dependência: [...] trata do relacionamento das economias dos países chamados "periféricos" com as economias dos países chamados "centrais" ou "hegemônicos", e que estas relações econômicas "dependentes" por parte dos países periféricos em relação às economias centrais, criavam redes de relações políticas e ideológicas que moldavam formas determinadas de desenvolvimento político e social nos países "dependentes" ou "periféricos".

Mundo[9](BALLESTRIN, 2013, p. 98). Outros aspectos importantes fazem parte da história decolonial que se iniciou.

O pensador Grosfoguel toca num ponto fundamental, a saber, os termos colonialismo e colonialidade. O confronto entre o lado de lá, Europa e EUA, o lado de cá, América Latina, delimita a fronteira de quem domina e de quem é dominado, comprova a vida incessante do colonialismo nas vestes da colonialidade:

> É aqui que reside a pertinência da distinção entre 'colonialismo' e 'colonialidade'. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão 'colonialidade do poder' designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da 'colonialidade global' imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM). Do Pentágono e da OTAN (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Para além dos conceitos de colonialidade e colonialidade do poder, Walter Mignolo propõe outros desdobramentos que completam uma totalidade, encorpam de forma mais consistente o termo colonialidade. Para o autor, a colonialidade do poder está estruturada pelo "controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento" (MIGNOLO, 2010, p. 12 apud BALLESTRIN, 2013, p. 6). Desdobrando-se "em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser", a colonialidade se revela "o lado obscuro e necessário da modernidade; [...]" (MIGNOLO, 2003 p. 30 apud BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Portanto, a constituição da colonialidade está atrelada à modernidade e ao sistema colonial que foi projetado ao surgimento das Américas. Assim, caracteriza-se a empreitada colonial, com os projetos de colonização e dominação, fazendo emergir o capitalismo nascido com o projeto expansionista.

A modernidade, determinante do período histórico da colonização, agrega em si os componentes pilares que fizeram parte dos projetos de dominação europeia sobre as Américas, e

[9] Teoria do Sistema-Mundo: [...] estudo do sistema social e suas inter-relações com o avanço do capitalismo mundial como forças determinantes entre os diferentes países, incluindo os pequenos.

carrega também o comportamento da humanidade no que se refere às atrocidades, culminando com a classificação racial e invenção da superioridade branca pela sua "pureza de sangue".

2.2.1 Colonialidade: contínua dominação

Para Walter Mignolo, a colonialidade do poder surge a partir da diferença colonial, que "A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder" (MIGNOLO, 2003). São acontecimentos em locais de pequenos grupos sociais que fomentam os macros acontecimentos das grandes cidades. Que o colonialismo sobrevive na dimensão da colonialidade, numa nova forma de dominação, a dominação pelos saberes, um poder incessante sobre a humanidade subjugada. A posição de Mignolo sobre a colonialidade visa esclarecer como os projetos de dominação permanecem

2.2.2 Desdobramentos: O critério raça

Depois do critério do saber surgiu outro, o critério cor da pele. Qüijano discute o critério cor como inserido na categoria racial, que se estabeleceu após longa trajetória dos projetos de colonização das Américas, com objetivo de subjugar de forma mais severa os povos nativos da região. A abordagem de Quijano sobre raça enriquece e complementa possíveis questionamentos que possam existir sobre o assunto, pois ele o faz a partir da perspectiva dos estudos decoloniais. Segundo Quijano (2005), o novo critério definidor da raça inferior se tornou "classificação social universal da população mundial". Inferior ao branco primeiramente e, já no século XVIII, inferior ao europeu. Uma nova denominação estabelecida com a identificação do grupo dominador no decorrer do processo histórico. Dessa forma, os brancos seriam identificados como europeus, elegeriam as raças inferiores, os negros, para a servidão, deixando-os fora da categoria de trabalho pago. Concomitante à trajetória da servidão negra, os índios viveram realidades semelhantes, mas dentro de projetos diversificados como o genocídio e demais processos de eliminação.

Numa relativização global, o negro e o índio, além de outros povos que fariam parte do domínio europeu, devido à depreciação da raça, tiveram o trabalho não valorizado. Em situações especificas, analisando cada povo e as particulares formas de colonização a que acabaram submetidos, vários projetos foram utilizados e encaixados em contextos exploratórios, com influências nocivas pairando sobre a "[...] formação de Estados-nação modernos" (QUIJANO,

1999, p. 43). Nesse interessante panorama de dominação, pode-se apontar a escravidão como um dos principais recursos exploratórios, principalmente da raça negra.

2.2.3 O descarte da América Latina

Dussel faz a denúncia do descarte desta região por parte dos europeus, que entendiam ser este continente a extensão do Velho Mundo, antes mesmo de qualquer forma de descobrimento ou de colonização.

O conceito de eurocentrismo dá início inicia às discussão de Dussel, pois o sentimento, cultura, ideia ou ego eurocêntrico e a sua contaminação são os responsáveis pela rejeição da América Latina.

A América Latina é posta em estado de invisibilidade pelos europeus. Mais que isso, não só por parte dos europeus, a América "fica fora da história mundial" (DUSSEL, 1993). Junto aos latino-americanos, os africanos também ficaram esquecidos, mesmos integrando a tríade "Europa, Ásia e África". Os africanos foram julgados como um povo sem "história". Há a questão geográfica que pretendeu justificar esse não olhar para estes lados (DUSSEL, 1993).

Dussel (1993) critica um texto de G. W. F.Hegel, no qual assevera que "a Europa cristã moderna nada tem a aprender dos outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma e é sua plena 'realização' [...]". A afirmação de Hegel elucida o posicionamento de Dussel, que não compactua com o ego da soberania europeia, de que ela seja o "centro do mundo", quando até admitem relevância à Ásia, mas desde que fique no seu canto do mundo, na sua insignificância.

Dussel também se coloca contrário a Jürgen Habermas, para quem "o descobrimento da América não é um determinante constitutivo da Modernidade" (DUSSEL, 1993). Para Dussel, a Modernidade só tem sentido porque nasce com a exploração da América, com o seu "descobrimento", com a sua "conquista". Então, por que ela foi descartada? Ela não foi o centro do mundo, mas foi o centro da Modernidade que se iniciou em 1492.

A América foi a causa e a consequência desse momento histórico da humanidade. Tanto que a empreitada de Cristóvão Colombo culminou com a abertura do caminho que levaria ao encontro da América, pelas linhas tortas que pensou ser a rota da Índia. Colombo que andou por lá, pelas bandas do "norte da América do Sul, a ilha Trinidad e que pouco depois navegava pelas 'águas doces' do delta do Orinoco[10] – corrente de um rio maior que o Nilo e nunca visto de tal

[10] Rio Orinoco: Um dos principais rios da América do Sul.

tamanho na Europa" (DUSSEL, 1993). Colombo chegou, viu, mas não sabia disso. Oficialmente, não encontrou nem a Índia e nem a América. Morreu desconhecendo que o que encontrou seria a "quarta parte" da terra, até então insignificante em relação às "três partes": Europa, Ásia e África. A Europa ainda continuará negando "o outro", negando a quarta parte, fazendo-a sua antes mesmo de tomar posse dela. Antes mesmo que Colombo tentasse um "estreito" para encontrar a Índia e chegasse "às costas do atual Brasil", antes que encontrasse a "quarta parte", a América (DUSSEL. 1992).

Nesse vai e vem de encontros e desencontros, de avanços e de cada vez mais descobertas, o "novo mundo" se revela e com ele, novos descobridores em curso. "As extensões eram maiores, os habitantes estranhos [...]" (DUSSEL, 1993). Desta vez, a glória vai para Américo Vespúcio, cravada no tempo histórico de 1502. E numa carta que escreveu a Lorenzo de Médici, Vespúcio relata o que Colombo havia encontrado, que não era a "parte desconhecida da Ásia", mas sim "a parte 'antípoda' da Europa do Sul, "uma Quarta Parte da Terra", e, além disso, habitada por "humanos muito primitivos e nus" (DUSSEL, 1993). Dussel afirma que, para O'Gorman, os europeus se negam a enxergar o descobrimento como algo "novo", mas como sua própria "imagem e semelhança", que não é o "outro", mas "o si mesmo". Dessa forma, tem-se o "encobrimento", a tese do descobrimento dá lugar ao encobrimento (DUSSEL, 1993). Tanto para Hegel, O'Gorman e Habermas, de maneiras diferentes, porém com o mesmo entendimento, a América não interessa, o eurocentrismo é mais forte, o que importa é o velho continente localizado no hemisfério norte.

3 Considerações finais

O objetivo foi socializar os avanços que a pesquisa conquistou sobre o racismo brasileiro, que focou nas estratégias utilizadas pelos que dominavam o negro, com intuito de negar a existência do racismo.

Através de um trabalho bibliográfico pontuou as principais estratégias utilizadas e que fazem parte da construção história do nosso país sobre tal comportamento que só contribuiu para emperrar a conquista dos direitos dos afro-brasileiros.

Os estudos decoloniais apresentados na discussão, traçam novos caminhos e apontam possíveis melhoras na conscientização de que a colonização sobre o Brasil permanece, envolta em novas formas de dominação. Que o M/C – Modernidade e Colonialidade é um grupo da América Latina que tenta comprovar toda a dominação que persiste. E que no Brasil a representação de maior destaque é para a pensadora Luciana Ballestrin.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. Decolonial turn and Latin America. Scielo. **Revista Brasileira Ciências Políticas**, Nº 11 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33520132000200004. Acesso em09/05/2016.

BASTOS, Elide Rugai. **Gilberto Freyre, a diversidade e a extensão dos direitos políticos**. 1994. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?otion=comdocman&task=doc

view&gid=7524&Itemid=363. Acesso em 05/09 2015

CUNHA Jr. Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 150, novembro de 2013 – mensal. Ano XIII – ISSN 1596-6186. Disponível em<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico906,/article/view/21122/11> . Acesso em 05/10/ 2014.

DOMINGUES, Petrônio. O Mito da Democracia Racial e a Mestiçagem no Brasil (1889-1930). 2005. Diálogos Latinoamericanos, número 010. Universidade de Aarthu. romcm@hum.au.dk. Redalyc. Red de **Revistas Cientificas de América Latina y El Caribe**, España y Portugal. Disponível em: http://redalcyc.uaemex.mx. Acesso em: 10/02/2016.

DUSSEL, Enrique. **1492**: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt/Enrique Dussel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. Academia. Disponível em: https://www.academia.edu/1832671/ Descolonizando_los_universalismos_occidentales_el_pl

uriversalismo_transmoderno_decolonial_desde_Aim%C3%A9_C%C3%A9saire_hasta_los_zapatistas. Acesso em: 10/06/2015.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147. 2008. Disponível em: https://rccs.revues.org/69. Acesso em 15/06/2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/ Projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte. UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf e em <www.g

eografia.fflch.usp.br/graduação/apoio/Apoio/.../Texto_1,>. Acesso em10/10/2015.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucimara Gomes da Silva Avelino(PIBID/UFMT) – mara.lucy10@hotmail.com
Candida Soares da Costa (COORD. PIBID/UFMT) – candidasoaresdacosta@gmail.com

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa que teve por por objetivo analisar as atividades de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil desenvolvidas em duas Escolas Municipais de Cuiabá Tomou-se por fonte de dados os cadernos de registros de duas professorassupervisoras do Pibid Pedagogia/UFMT que atuaram em duas escolas da rede pública do município de Cuiabá-MT no período letivo 2015. Busca-se por intermédio deste artigo discutir a educação como possibilidade de superação das relações preconceituosas e racistas e, sobretudo, busca a valorização da identidade das crianças negras desde a Educação Infantil, para que estas possam ter sua história e cultura valorizadas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental. Utilizou-se como percurso metodológico um estudo de normativas oficiais sobre relações raciais no cotidiano escolar e os fundamentos da Lei 10.639/2003 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana, finalizndo-se com a análise dos dados levantados por intermédio dos registros desenvolvidos pelas professoras nos cadernos. Resultados apontam a importância e a urgência da discussão desta temática na formação inicial e também continuada de docentes. O Pibid é uma das possibilidades para enfrentar e ter contato desde o inicio da docência com uma temática tão relevante e para a superação das desigualdades raciais na educção escolar.
Palavras-chave: Pibid. Relações étnico-raciais. Educação Infantil.

1 Introdução

Este artigo resulta da pesquisa documental que analisou os cadernos de registros de atividades desenvolvidas por duas professoras que atuaram como supervisoras do Pibid Pedagogia/UFMT no período letivo 2015 em duas Escolas Municipais de Cuiabá-MT, tendo como temática central Educação para as relações étnico-raciais naEducação Infantil. Esta pesquisateve por objetivo geral identificar eanalisar como está sendo trabalhada a temática na Educação Infantil.

2 Histórico das relações raciais na legislação brasileira

Diante da população de negros, seu racismo ainda é velado e a invisibilidade e/ou dificuldades vivenciados no espaço da escola são diversos para os alunos e estão na memória dos negros que passaram pelos espaços escolares.

Ao longo de sua história nosso país produziu um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra

brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves. Tais constatações acabaram por obrigar o Estado a construir políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais.

Na Constituição Imperial, outorgada em 25 de março de 1824, consta uma definição de cidadão brasileiro:

> TITULO 2º Art. 6. São Cidadãos Brazileiros
> I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
>
> Com a penetração das teorias raciais no sistema educacional brasileiro a partir do final do século XlX:
> " inglês Francis Galton cunhou no campo científico, o termo eugenia. Ele se fundamentava na teoria evolucionista e partia do pressuposto de que genialidade e sucesso intelectual derivavam de fatores hereditários, não de sociais". (COSTA, 2011, p.86).

Desta forma, a concepção de se associar raça, naturalidade e cor a habilidades e à uma determinação de um ser humano ser de qualidade ou não se perpetua tristemente nos dias atuais. NA Constituição de 1988 Trigésimo centenário da morte de Zumbi e Primeiro Centenário da abolição do sistema escravista no Brasil houve avanços e conquistas expressos como:

> "repúdio ao terrorismo e ao racismo"(BRASIL, 1988, Art. 4º, inciso VIII).
> O ensino da História do Brasil leve "em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro". (BRASIL, 1988, Art.242, §1º).

A importância de tratar do ensino escolar da História e Cultura Africana e Afro-brasileira consiste em uma emergência na formação de um currículo que trate da diversidade étnica, racial e cultural do povo brasileiro. E também ficou estabelecido que:

> "O Estado protegerá as manifestações das culturas do processo populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes consequência do processo civilizatório nacional". (BRASIL, 1988, Art. 215,§1º).
>
> "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". (BRASIL,1988, Art. 68).

Muitas vitórias foram conquistadas, sendo uma delas a aprovação da Lei 10639/03, que altera a Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Sendo assim

> para regulamentar a implementação da Lei 10.639, em 2004 é homologada a Resolução CNE/CP 001/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004 do Conselho Nacional de Educação. O parecer institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tratando assim, da reorganização do currículo escolar afim de que ele contemple a história e cultura do povo negro. (BRASIL, 2003)
>
> Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras."

"Todos são iguais perante a lei" é o que garante o Art. 5º da Constituição Federal, prevendo não haver desiguais, mas diferentes.

O negro, ao adentrar a escola, mesmo tendo direito a educação, nem sempre tem a garantia de vivenciar este direito. Seu silencio é obrigatório, seja pela exclusão, seja pelas situações no cotidiano escolar que o levam a silenciar.

A discussão sobre a identidade negra requer mais do que uma simples discussão embasada no senso comum, pois possui dimensões pessoais e sociais. Enquanto sujeitos sociais é através da cultura que definimos nossa identidade: reconhecer-se numa identidade é ao mesmo tempo ter um grupo social de referência. Reconhecer-se não é algo de fácil entendimento, sobretudo no ambiente social em que os referenciais para a afirmação da identidade são contestados ou menosprezados.

Dessa forma, assim como outros processos identitários, a identidade negra é construída gradativamente, de forma que envolve inúmeros fatores. Geralmente o processo de identificação acontece na família, criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra se fortifica através da construção social, histórica, cultural e plural, nada fácil em uma sociedade que insiste em propagar que para o negro ser aceito por ela é necessário negar sua história e cultura.

A escola é uma das instituições que deve contribuir para o cumprimento da norma constitucional e para a mudança do quadro vigente, sendo de sua competência respeitar matrizes culturais e construir identidades. Para tanto, faz se necessário repensar conceitos e verdades arraigados nos educadores e tem um papel importante a cumprir nesse debate. E é nesse contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal.

3 A importância da Lei 10.369/03 na Educação Infantil

É na constituição de 1988, primeiro documento legal, que está à definição daEducação Infantil como direito de todas as crianças. Em 1990, o ECA, lei nº 8.069 reforçaque é responsabilidade do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de0 a 6 anos de idade, e menciona também a questão do respeito a valores culturais. Por tanto, em 1996, a lei nº. 9.394, que instituiu as atuais Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional diz que a Educação Infantil faz parte da primeira etapa daEducação Básica e seu objetivo é desenvolver a criança de forma integral nos aspectos físicos,psicológicos, intelectuais e sociais em conjunto com a família e a comunidade onde ela estáinserida. Embora, essa lei não tenha deixado clara a necessidade de autorização para o funcionamento das instituições de Educação Infantil pelo poder

Público, é nela que se afirma o dever do Estado e se reforça a necessidade da gratuidade do atendimento, portanto, o direitoda criança de 0 a 6 anos à educação.

As formas de culturas numa sociedade legitimam comportamentos, padrões, que fazem com que o grupo social se reinvente. E assim foi todo o "legado" histórico e social que a exploração exercida pelo homem branco sobre o homem negro deixou, a escravidão, e assim os seus produtos tais como: racismo, discriminação, falsa democracia racial, desigualdade, preconceito, etc.

A escola é mais um espaço onde esses comportamentos, padrões irão estar presentes. Éconsiderando a discriminação racial como produto de uma herança cultural e a escola como mais um espaço legítimo e responsável por transmitir toda produção dessa cultura, que se deve ter um olhar mais atento para a formação dos sujeitos responsáveis por mediar essa transmissão.

4 Metodologia da pesquisa

Utilizou-se como percurso metodológico uma pesquisa de normativas oficiais sobre relações raciais no cotidiano escolar e os fundamentos da Lei 10.639/2003 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana e uma pesquisa documental dos cadernos de registros das professoras supervisoras: Natasha e Rosângela que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de ensino em Cuiabá, e ambas participam do Pibid/Pedagogia - UFMT. Para Severino na pesquisa documental

> "Tem-se como fonte documentos no sentido amplo [...]. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. " (SEVERINO, 2007).

Nestes casos materiais impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens.

5 Análise dos cadernos de registro das supervisoras

Partindo dos estudos das normativas vigentes para a educação das relações étnico-raciais, foi possível analisar o caderno de registros das atividades desenvolvidas no PIBID Pedagogia/UFMT, no ano de 2016, na Escola Municipal de Ensino Básico Doutor

Orlando Nigro, com a professora supervisora Natasha Ferreira e registros das atividades na Escola de Ensino Básico Santa Cecília, com a professora supervisora Rosângela. O caderno da professora Natasha está organizado por páginas, facilitando o trabalho da pesquisa, diferentemente do caderno da professora Rosângela que não está organizado por páginas.

O registro é uma forma de articular a própria prática, em que o agir permanentee a sua sistematização possibilitam a interlocução sobre o que se registra e o que érealizado.

Sobre o registro, Ostetto (2008, p. 13) nos diz que:

> Por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto passível de reflexão.(OSTETTO, 2008, p. 13)

Essa dimensão reflexiva da prática docente, expressa nos registros elaboradospelo professor, presume situá-la em um determinado contexto que se descortina com asalternâncias e transformações geradas pelas concepções e compreensões presentes emcada momento.De acordo com o registro do caderno da supervisora Natasha que atua como professora na Educação Infantil (04 anos), na escola Doutor Orlando Nigro, no dia 16 de setembro de 2016 na página 04, a professora participou de uma atividade juntamente com seus alunos, que como tema a "Inclusão", que consistiu em assistir vários vídeos na sala da professora Roseli. Nos registros não consta o que tipo de inclusão foi trabalhado através dos vídeos.

No dia 26 de setembro de 2016 nas páginas 07 e 08 do caderno de registro, durante a reunião para planejamento das aulas a bolsista Divina sugeriu que fosse trabalhado a educação para as relações étnicos raciais, a história escolhida foi " O Cabelo de Lelê" da escritora Valéria Belém.

Dia 05 de outubro nas páginas 20 e 21 do caderno de registro, consta no plano de aula que as capacidades que seriam desenvolvidas era: escutar textos lidos, histórias e músicas, apreciando a leitura feita pela professora: Consciência negra, dia dos animais, dia das crianças e dia do Professor. Estava proposto que isso seria trabalhado durante a semana. Especificamente neste dia foi trabalhado a educação para as relações étnico raciais através da leitura do livro " O Cabelo de Lelê", pela bolsista Divina. A bolsista fez uma breve antecipação da história dizendo que a contaria a história de uma linda menina

de cabelos cacheados, enfatizando que somos diferentes e é muito importante que sejam respeitadas essas diferenças.

A atividade proposta após a leitura e diálogo com as crianças foi desenhar a personagem do livro. Observando os desenhos feitos pelas crianças, percebi que desenhavam a menina com os cabelos espetados para cima, em espirais e a cor marrom usada para pintarem o corpo da menina.

No dia 21 de outubro de 2016 nas páginas 36 e 37 do caderno de registro, foi realizada a leitura deleite do livro "Menina Bonita do Laço de Fita" da escritora Ana Maria Machado, percebi através do registro que apenas surgiu uma exposição da temática, a educação para as relações étnico raciais, no momento da atividade proposta pela professora Natasha, quando registrou a seguinte frase: "Usaram a tinta preta, pois ela representava o rostinho e os dedos e o cabelo dela". Somente neste momento consegui perceber que se tratava de uma personagem negra e também quando conferi as fotos da aula.

No dia 10 de novembro de 2016 nas páginas 70 e 71, novamente trabalharam com a história "Menina Bonita do Laço de Fita", pois estava no planejamento a leitura da história "Dez sacizinhos" livro da escritora Tatiana Belink, mas por problemas não citados no registro leram e trabalharam com reconto do livro "Menina Bonita do Laço de Fita". Não foi registrado como ficou o reconto e quem fez o reconto.

Continuando no caderno da professora Natasha, o registro realizado da aula do dia 17 de novembro de 2016, a professora trabalhou com a turma do Jardim I (04 anos), de acordo com ela

> "Trabalhamos atividades relacionadas ao tema étnico racial, mostrando para as crianças que somos deferentes e precisamos respeitar os nossos colegas. Passamos um vídeo "Menino de todas as cores" para que eles pudessem perceber melhor quais as nossas diferenças". (Caderno de planejamento,professora supervisora Natasha, pg. 74).

Isso mostra que há o interesse da professora em trabalhar com a temática Relações étnico -raciais, porém não sinalizou através dos registros um aprofundamento do tema e conteúdos trabalhados. Em outro trecho do caderno de registro ela diz:

> "Percebo uma falha da minha parte em trabalhar o tema, pois o mesmo necessita ser trabalhado em sala durante todo o ano e não somente no período que acontece o dia da consciência Negra. (Caderno de planejamento, professora supervisora Natasha, pg. 74).

A professora está ciente de que é preciso trabalhar com a temática das relações étnico raciais com seus alunos, mas não foi sinalizado o tema na maioria dos dias letivos, somente em datas comemorativas. Percebe-se assim, que existe um silenciamento sobre essa situação.

No dia 21 de novembro de 2016, durante a reunião de planejamento, a bolsista Greicimara fala sobre um filme que ela já havia assistido que se chama “Cada um na sua casa’, que tem no enredo da história uma personagem negra.

Os planejamentos são realizados nas reuniões do PIBID, sendo o grupo da Educação Infantil composto pela professora supervisora e por cinco bolsistas. O planejamento é pensando de forma integrada e no coletivo.

O filme foi planejado para ser visto no dia 25 de novembro, porém conforme está escrito no registro houve uma falha técnica e o filme travou, então providenciaram outro filme que o título era “O grilo feliz”. Percebi que a temática das relações étnicos raciais, não foi trabalhada, o que poderia ser realizado era outra forma de trabalhar com o mesmo tema sem precisar trocar por outro vídeo sem nenhuma relação com o tema proposto no primeiro momento.

Analisando o caderno de planejamento da professora Rosângela da Escola Santa Cecilia, foi possível constatar que a temática referente as relações raciais foi trabalhada pelas bolsistas do Pibid no período de abril com o tempo estimado de dois dias e também durante este mês ela trabalhou com uma atividade relacionado as diferenças. Nesta atividade estavam posicionadas três crianças: uma branca, um índio e uma menina negra desenhadas em papel A4, com o objetivo de apontar a identidade do índio. Percebi que esta atividade apenas contemplou a identidade do índio.

As Diretrizes "constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo à construção de nação democrática" (Art. 2). Ao refletirmos sobre essa sociedade multicultural e pluriétnica, a atividade proposta pela professora poderia ter sido enriquecida com conteúdos que privilegiassem o conhecimento da origem da construção do povo brasileiro, contribuições dos negros e índios para a nossa cultura, as histórias desses povos, trazendo uma série de

importantes considerações e subsídios que contribuem para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em nosso país.

A professora Rosângela não sinalizou através dos registros ter trabalhado a temática das relações raciais nas datas comemorativas que estão previstas no CNE/CP 3/2004

> Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 e maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No dia 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (Parecer CNE/CP nº 03/2004).

Silenciar-se diante do problema do racismo na escola não apaga as diferenças, pelo contrário, permite que cada um construa, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente, sendo imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar.

6 Resultados da pesquisa

As duas professoras trabalhavam de forma esporádica, durante datas comemorativas ou simplesmente não trabalham a temática. É necessário um professor capacitado que possa se posicionar de forma crítica perante os objetivos propostos na Lei 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da Historia e da Cultura Africana e afro-brasileira no currículo escolar. Para tanto, o professor precisa de instrumentos, conhecimentos específicos, sobre as relações raciais para que esse trabalho não permaneça no senso comum. Segundo Munanga (2005):

> Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação decidadãos,de professores e educadores o necessário preparo para lidar como desafio que a problemática da convivência com a diversidade e asmanifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamentena nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerarcomo reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida,o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dosfuturos cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumirnenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos deuma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzirconsciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossasociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Juntamente com a obrigatoriedade da lei vemos a falta de preparo do professordiante desse assunto, com isso acaba gerando no educando uma reprodução de preconceito racial que vem desde os tempos escravagistas.

7 Considerações finais

Ao analisar o que ocorre no interior das escolas pesquisadas neste artigo, através de situações vivenciadas pelos educadores verifica-se que a escola está reproduzindo as discriminações e preconceitos que a sociedade insiste em manter. Mas, percebe-se também, que algumas tentativas estão sendo realizadas pelos educadores para superarem essas diferenças. Percebe-se que os educadores encontram muita resistência para trabalhar a diversidade, talvez por falta de o professor precisar buscar instrumentos, conhecimentos específicos e compromisso de trabalharem a temática da Educação para as Relações étnico-raciais durante o ano todo. Fica evidente que as educadoras da Educação Infantil pesquisadas neste artigo não possuem conhecimento ou até mesmo preparo suficiente para expor o assunto sobre o preconceito e a discriminação em sala de aula e assim simplesmente perdem a oportunidade de esclarecimento e formação do educando. É importante estar conhecendo a prática educacional que o professor utiliza diante da diversidade escolar, para que sejam desenvolvidas atividades com os alunos e procedimentos que valorizem essas diversidades presentes na sala de aula. Torna-se um desafio que compete a cada um de nós como educadores fazer com que os alunos se tornem indivíduos responsáveis, pensantes, atuantes numa sociedade que discrimina e exclui quem não se enquadra nos padrões. A dificuldade para os envolvidos com a educação é fazer com que o ensino aprendizagem, oportunize aos alunos competência na escola e na vida. Para tentar realizar esse efeito precisamos desde cedo nas salas de aula construir conhecimento para ser usado em situações variadas que vão exigir a transposição entre o que foi aprendido e o está precisando ser resolvido com sucesso na vida em sociedade. Não bastarão Leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas. Precisamos de ações que promovam a discussão desses temas que motivem a reflexão individual, coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasilia: MEC, 2005

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.

_____. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Ministério daEducação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Brasília:
MED/SECADI, UFSCar. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume 1. Ministério da
Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília:
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: CORTEZ, 2007.

OSTETTO, Luciana. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: _____ (Org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-32.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS UM CAMPO DE RENEGOCIAÇÃO E REINVENÇÃO IDENTITÁRIA

Rosana Fátima de Arruda (SMECEL/VG) - rosanaarrudaead@gmail.com

Resumo:O foco deste trabalho é apresentar a autobiografia da formação profissional considerando a dimensão social, histórica e política sob o aspecto de gênero, raça e classe social. O objetivo proposto foi analisar os determinantes profissionais da carreira de uma professora negra até o momento atual. A questão problema colocada para o estudo foi: Que determinantes influenciaram a escolha e formação profissional? Sendo assim, o objeto de estudo se definiu a partir do registro da própria existência mediante memorial, nesse processo de (re) construção fez-se necessário lembrar e relembrar de momentos significativos e relevantes à proposta, indagar, descortinar, observar e analisar os discursos ideológicos e hegemônicos que implicaram diretamente na identidade e formação profissional, com a finalidade de compreender quais concepções subjaz o comportamento e discursos das práticas sociais que hoje prática. A metodologia de pesquisa é de caráter qualitativo que permite o recorte interpretativo da realidade voltado para o estudo autobiográfico. Os instrumentos para coleta de informação foram documentos pessoais como fotos, memoriais e diários. Na análise, mediante o memorial se percebeu a importância das instituições de formações na vida Profissional da investigada, na formação de valores e prática sociais que foram orientando e articulando para a promoção da educação para as relações raciais. Constata-se também que a formação não está pronta e acabada, mas num processo de construção e reestruturação de comportamentos, opiniões e reflexão a cerca de assuntos que foram determinantes na vida como um todo.
Palavras-chave: Memórias. Autobiografia. Formação profissional.

1 Introdução

Este memorial reflete os caminhos e descaminhos percorridos por uma professora, rumo à compreensão da vida profissional a partir do determinante educacional, social e político, tendo como referência as relações raciais. O objetivo proposto é analisar nos registros autobiográficos os determinantes profissionais da carreira da professora negra até o momento atual, que em considerações gerais pode se dizer estar conseguindo ascensão social e profissional. Essa condição social advém das diversas relações que se tem estabelecido com diferentes sujeitos, contudo a qualidade das relações sociais se devem as formações continuadas que lhe foram determinantes para a compreensão da sua condição e transformação.

De família negra, viveu sua história baseada em concepções preconceituosas, estereotipadas, que na maioria dos seus dias vividos, a discriminação, se fez presente.

Nessa perspectiva, a pesquisa se constituiu no dialogo da reflexão de lembranças, memórias e fatos pessoais com as teorias raciais e sociais, na tentativa de compreender e se possível responder a problemática em questão; Que determinantes influenciaram a escolha e formação profissional da professora investigada?

O trabalho se desdobrou em duas partes: o inicio da escolarização até o ensino médio e depois a vida acadêmica e os seus reflexos. É uma escrita autobiográfica que segundo Carvalho (p. 16) “podem ser pensados como um exercício da escrita de si.”

2 Memórias e lembranças

Narrar sobre autobiografia não é um exercício muito tranqüilo, preocupa-se os limites da exposição da vida privada e o público. Coaduno com as reflexões de Neves (2010) na tomada de decisão, entre o que deve e merece ser narrado, celebrado e o que deve ser excluído; as descrições, as análises; como evitar a tendenciosidade sem cair na armadilha de converter este momento em uma vaidade improdutiva.

De origem campesina, a família plantava para a subsistência. Para estudar fez-se necessário a vinda de parte da sua família para a cidade para que ela e suas irmãs tivessem acesso à escolarização. Sob responsabilidade da irmã mais velha [15 anos] em 1982, aos sete anos de idade, iniciou o processo de escolarização. Inicialmente moravam de favor em casas de tias paternas.

A pobreza muito marcante determinava a forma como vestia, calçava e o que tinha de material escolar. Carrega sinais no corpo das muitas feridas que fizeram parte da sua infância: furúnculo, berne, sarna, bicho geográfico, bicho de porco e outras moléstias em decorrência da salubridade, pobreza e higienização.

Tudo eram muito difícil e distante dos sonhos, contrário do lanche escolar que era uma realidade próxima e palpável para ela e para as irmãs, a escola se desdobrava em sobrevivência. O lanche em toda a vida primária foi circunstancial para o desempenho e sobrevivência escolar.

No primário alfabetizou rápido, aprendeu a tabuada com tranqüilidade, muito prestativa submetia a situações humilhantes para ter acesso a livros didáticos. Um fato muito marcante aconteceu na terceira série quando a professora no final do ano decidiu fazer uma confraternização e pediu bolos e salgados aos alunos.

Não tendo para quem recorrer na produção ou compra de bolos e salgados não tinha o que oferecer de guloseima, porém vendo uma oportunidade de comer coisas gostosas e ganhar um abraço da professora pelo ano que finalizava, quis ir à aula [diz Maria que se emociona até hoje ao lembrar-se da cena], a professora por conta disso a colocou ao fundo da sala de castigo, não a deixou comer e não deu a lembrancinha que deu a todos.

Outros fatos aconteceram e todos corroboravam para a introspecção, o baixo auto-estima, medo de exposição, sentimentos de inferioridade e vergonha. Mas interiormente ela acreditava

nela mesma, queria estudar, mostrar ao pai que era inteligente, que era alguém ou podia ser alguém.

Percebe-se que a educação como um caminho de ascensão, por si só, não tem dado conta de responder aos anseios do negro, pois segundo a militância e intelectuais negros a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, o que dificulta ainda mais o processo de ascensão do negro. (SANTOS 2005; COSTA, 2006)

Maria esforçava-se em seus estudos, para não ouvir a música *"Não sabe, não sabe, vai ter que aprender. Orelha de burro, cabeça de et*." Mas não era fácil, não tinha livros, naquela época o MEC não distribuía livros, cada aluno tinha que comprar o seu livro. O que fazia Maria? Copiava rapidamente as atividades do dia, emprestava o livro das colegas e antecipava o texto que a professora trabalharia na aula posterior. Uma maneira de acompanhar o conteúdo de sala.

No ginásio, queria chamar atenção dos meninos mais do que das professoras, a dedicação ao estudo por um momento diminuiu. Mas os meninos, não queriam nem pegar na sua mão em apresentação, quanto mais namorar. Tudo porque era "feia", em outras palavras por causa da cor e do cabelo.

Por um tempo se vestiu e se escondeu em vestimentas masculinas, para não sofrer as humilhações e exclusão de ser chamada de "feia". Conforme Louro (2007, p. 03) ao discutir o que é tolerável na construção da sexualidade discorre o seguinte:

> É relevante refletir sobre as possibilidades e as impossibilidades que essa cultura coloca para a sexualidade. É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres.

Diante da percepção negativa se constituiu como mulher, envergonhada do fenótipo, desejava Maria "até não importo de ser negra, mais queria ter um cabelo "bom". Não precisa ser liso, mas cacheado igual de Lia."

Cresceu se percebendo inferior, sem lugar, a margem da sociedade. E por um bom tempo se reservou a ouvir, calar e não ousar. Deixava o sonho de lado, para atender aos sonhos de outros, que a seu entender era merecedor.

Para Skidmore (1976), Souza (1983), Nogueira (1985), Schwarcz (1993), Munanga (2010), Costa (2007) a ideologia do branqueamento influenciou e manifestou fortemente na história da população brasileira, tendo como reflexo devastador o racismo, que baseado na cor da pele permitiu e permite a distribuição dos indivíduos em diferentes posições da classe social julgando quem são os superiores e inferiores.

Como tudo há as exceções, no universo educacional houve alguns professores que a ajudaram nessa caminhada de superação e compreensão da condição e posição humana.

Cito um professor de história, que se interessou pelas vivências de Maria, e colaborou o quanto pode para o seu sucesso escolar. Dizia-lhe que conseguiria que só precisava de dedicação maior aos estudos, mas que não tinha dúvida conseguiria ser o alguém que desejava.

Enfim, chegou no 2º Grau fez magistério, realizando um sonho de criança. Segundo Maria quando leciona se realiza, pois vê que é capaz de realizar ao que se propõem profissionalmente. E ao realizar o seu trabalho ajuda a concretizar sonhos, isso lhe parece maravilhoso!

Relata: "Hoje consigo, analisar o aspecto sócio-histórico que o Brasil vivenciou na década de 80, as várias crises econômicas que acarretava a população, em especial ao pobre, a limitação das realizações de desejos simples."

Um dos pilares que o Brasil se constituiu é da estrutura social dividida em classes, a outra é a questão racial que até a data da escolarização no ensino médio de Maria não era considerada uma questão a ser refletido, muito menos discutido em escola como problema social. Porém, são estruturas determinantes da definição do lugar e não lugar do negro na sociedade brasileira.

Pensar em questões étnico-raciais segundo a investigada:

> É pensar na minha própria identidade e na história que construiu a representação do negro neste país. Lembro-me que sentia olhares na escola que assinalavam que meu futuro não seria promissor. Sentia que cada ano escolarizado era marcado pela superação de estereótipos, preconceito e discriminação. Contudo, sentia-me impelida a entender as razões de ordem sociais que me provocaram tantas dores. Como esses discursos pautados no racismo persistiam e por que existiam? Por que na escola era tratada com certa indiferença ou por meio de jocosos apelidos? E por que me sentia envergonhada da minha identidade negra? Como professora, venho enfrentando essas mesmas questões no cotidiano escolar com atitudes preconceituosas dos meus alunos, dos seus pais e dos meus colegas, mesmo sendo negros. Na busca de ampliar essa discussão que decidi há três anos participar primeiramente como aluna e depois como tutora de um grupo de formação à distância sobre questão racial. (MARIA)

Esse contexto de formação promoveu profundas reflexões, foi inevitável perceber em si os comportamentos e atitudes racistas, e que eram os mesmos comportamentos racistas que outrora questionara. Chegou à conclusão que há um discurso silencioso que constrói as hierarquias raciais, a noção de civilizados, os registros da história que traz os conquistadores versus os conquistados que devem ser civilizados. Quem são os conquistados e conquistadores nos registros históricos?

A compreensão dos fatos se deu justamente no rememorar de situações, brincadeiras que ofendiam, mas que compreendida pela maioria das pessoas como normal. Ao tomar consciência

e compreensão das situações de preconceitos e discriminação passou a entender quem era e a ressignificar a sua identidade.

Segundo Carvalho apud Neves (2010, p. 124) “A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária.”

Ou seja, partindo do pressuposto que identidade não é, nem está estática, mas em movimento, em construção com o que ouvimos, sentimos, aceitamos e negamos. É na relação e interação com o outro e comigo mesmo que construímos aquilo que somos. (Hall, 2000)

De acordo com Neves (2010), nossas histórias não são neutras, nós não somos neutros, somos resultados de políticas e reformas educacionais que paulatinamente colaboram para nossa identidade. Nesse sentido, a formação continuada deve se apresentar como suporte para as atualizações do professor, que precisa se fortalecer como profissional, elaborando no seu espaço escolar sua identidade, num movimento crítico reflexivo da sua história pessoal e profissional.

3 Da formação acadêmica a formação profissional

A vida acadêmica de Maria, também, foi consolidada em escola pública, as instituições públicas apesar de suas mazelas trazem consigo o empoderamento das discussões reflexões e mobilizações não presentes em instituições particulares.

A graduação (pedagogia 1994-2000) foi feita na UFMT, que reorganizava o curso em busca de sua identidade. E na mesma ocasião o município de Várzea Grande ao qual é efetiva, também murmurava discussões sobre gestão democrática e gestão participativa, essas discussões influenciaram bastante a sua formação.

Foi percebendo participante do processo e se tornando professora, buscou outros cursos que a ajudaram a compreender situações que o curso da graduação não conseguia lhe explicar. Foi empoderando-se de discursos, representações que contribuíram para a sua identidade profissional.

Após a graduação assumiu salas de alfabetização, os primeiros contatos foram muitos difíceis, naquele momento carecia de conhecimento sobre a concepção do conhecimento, da aprendizagem, do desenvolvimento humano, enfim faltava referência teórica para desenvolver uma boa prática de alfabetização.

No desejo de ser uma profissional qualificada para a alfabetização, procurou formação especifica e então fez o curso de especialização em *O Fazer Pedagógico nas Series Iniciais do Ensino Fundamental.* Pôde com o curso melhorar a prática, e assim, tentar estabelecer a relação da teoria com a prática, não satisfeita participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), oferecido pelo MEC para professores alfabetizadores, entre os conteúdos o conhecimento acerca da psicogênese. A estratégia, a didática utilizada no curso era muito riquíssima e produtiva, proporcionava o ir e vir na prática pode-se dizer que as palavras chaves eram reflexão-prática-reflexão.

Contudo, observa Maria que a formação dava conta do processo de alfabetização, mas ao que tangia as relações conflituosas advindas do fenótipo ficava na interrogação. Ou melhor, no grupo de trabalho não considerava as diferenças raciais, tudo se explica pelas condições sociais. Todavia, curiosamente as crianças de pele mais clara tinham mais sucesso, pois era muito raro que elas não fossem protagonistas das atividades pedagógicas. Outra questão, que a intrigava era a acolhida de posicionamento dos professores negros e não negros nas decisões pedagógicas pelos gestores. Uma idéia interessante sempre tomava dimensões pedagógicas quando as professoras não negras as defendiam.

Tão logo estava acomodada com o processo de alfabetização se desafiou a enfrentar outra etapa de escolarização, a Educação Infantil. Para essa modalidade de educação lhe faltava saber, como tratar as crianças? Que conteúdo trabalhar? Alfabetizava-se ou não as crianças? Eram tantas as perguntas que procurou outra especialização, agora em Educação Infantil feita pela UFMT. Trabalhava o dia todo, um período trabalhava com alfabetização, outro com educação infantil e a noite frequentava o curso.

A atividade era desgastante, porém se descobriram outras maravilhas sobre a Educação Infantil que a conduziu anos após anos nessa modalidade. Mas o fato das crianças negras estarem em condições degradáveis de pobreza a incomodava e as explicações sociais não conseguiam explicar as diferenças, pois havia crianças negras em boas condições, mas que não eram protagonistas e inseguras com o seu fenótipo.

Em 2008 na função de coordenadora da escola que trabalhou por 15 anos, esta condição a oportunizou algumas reorganizações no trabalho escolar que lhe consumiram a visão particularizada da sala de aula, para uma visão geral da escola. Esse envolvimento lhe possibilitou fazer comparações e analise mais gerais do desempenho escolar dos alunos da escola. E foi na tentativa de compreender essas diferenças de tratamento, que interessou pela temática, buscou por especialização e começou a observar a própria postura, enquanto pessoa e profissional, e assustou com o que viu.

Está no imaginário social as ideias racistas (Muller,2009) e qualquer um: negro, branco e amarelo compreendem a raça hierarquizada, os civilizados, os desbravadores, os conquistadores versus os conquistados a ser civilizados.

E há pouco tempo, Segundo Maria, começou a perceber que nesse processo há uma minoria de pessoas que enxergam e discursam diferente do que está posto como hegemônico. E essa compreensão, esse entendimento se deu na formação com leituras, reflexões, num movimento dialético consigo mesma e com o mundo a sua volta.

> Eu mesma, assim como muitos negros vivenciou e vivencia este paradoxo. Inúmeras publicações e pesquisas evidenciam distorções quanto à universalização de direitos das pessoas da diferentes raças de ir e vir no Brasil, evidenciando as desigualdades de direitos a partir da idéia de raça. (MARIA)

Os dados de IBGE (2011) ao divulgar o estudo *Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: Um Estudo das Categorias de Classificação de Cor e Raça* (PCERP) destaca como um dos resultados que 63,7% dos entrevistados afirmam que a cor ou raça influência na vida das pessoas. Em Mato Grosso, uma das federações pesquisadas observa-se que 59,6% das pessoas afirmam essa influencia.

Conforme Jesus (2010) não se trata mais de saber se existe ou não discriminação, pois já é fato constatado em pesquisas, é preciso criar políticas públicas de equidade, com abertura e respeito ao diferente. De forma que o diferente não se evidencie em desigualdade social.

Nessa perspectiva, compreendo que a construção da identidade é um processo baseado em práticas sociais, culturais e éticas. Segundo Munanga (2010, p.64) "a construção social da identidade se produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força."

Nessa relação de poder, que as pessoas de origem afro-brasileira inferiorizadas pela discriminação aprendem a identificar no branco o ideário de beleza, de força e rejeita e/ou não reconhece a identidade negra. Muitos professores colegas de trabalho de Maria se autodeclaram pardos, morenos claros, morenos escuros, não se considerando de descendência negra. Quando questionados, sentem constrangidos, confusos, acabam na verdade não compreendendo tais práticas e conceitos.

A Educação a Distância (EaD) lhe surge na vida como forma de qualificação e formação continuada no trabalho, com foco nas relações raciais. E de repente, toda as formações tem ocorrido através da EaD.

O EaD emergiu no cenário mundial com o intuito de atender o mercado de trabalho, produzindo educação em grande escala e com baixo custo. Esta modalidade sem dúvida veio democratizar a educação e oportunizar os que estavam à margem.

Contudo, também é marcada por decisões políticas e por isto influenciadas pelas ideologias de poder. Ou seja, os discursos que ocorre nos fóruns de aprendizagem, nos fascículos como conteúdos, são referenciais e representações para a construção da identidade, no entanto, impregnadas de representações sociais que reproduzem as ideologias hegemônicas de poder.Através de ações afirmativas o MEC através da *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) tem contemplado ações que buscam diminuir as desigualdades sociais, definidas ora pelos determinantes raciais, ora pelos determinantes sociais e em alguns momentos concomitantes.

Maria fala das oportunidades de estudos:

> Infelizmente toda a minha vida eu e aminha família fomos marcados e excluídos da sociedade, as oportunidades diminuídas e os esforços dobrados para conseguirmos estudar.Em todos os momentos da minha vida a questão racial foi determinante e percebo nos cursos que professores demonstram seu preconceito, racismo e discriminação muito mais camuflada que antes, porém também se nota o engajamento de muitos professores (independente da cor) na causa, desenvolvendo trabalhos pertinentes a realidade e ao contexto. Acredito que essas mudanças de comportamentos são devido às muitas discussões e formações efetivadas por vias públicas. Sinto necessidade de melhorar meus estudos de ter maiores referências bibliográficas, de fazer inferências além do senso comum, de compreender as formações à distância em relações raciais e sua contribuição nas construções identitária dos aprendentes. (MARIA)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) reconhecendo as desigualdades de direitos, recorrentes do sistema ideológico eurocêntrico que discrimina e exclui o descendente étnico da cultura negra, propõe ao sistema Educacional, trabalho educativo voltado à reconstrução da identidade nacional, respaldado sobre a diversidade cultural, de forma a construir um processo educacional com ética, com comportamentos desejáveis em relação aos afro-brasileiros.

O texto *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, do PCNs (1997) compreende que a escola foi veículo de disseminação da idéia do mito da democracia racial, corroborando para as desigualdades sociais e no decorrer dos anos práticas discriminatória foram desenvolvidas.

O documento traz a meu ver avanços com relação aos conteúdos proposto, pois já articulava as reivindicações e lutas do movimento negro no que refere a valorização das contribuições afro-brasileira antes da alteração na LDB 9394/96 pela Lei 10.639/03 que inclui conhecimentos históricos e geográficos referente à História da África e cultura afro-brasileira e africana.

3.1 A pós-graduação

Como professora, Maria se via como intelectual e pesquisadora. E assim, construiu sua prática e a cada dificuldade encontrada em sala de aula buscava desenvolver um projeto de

intervenção. A sua maneira desenvolveu discussões teóricas que achava pertinente sobre sua prática, apresentava a gestão escolar e os pais para apreciação, e sempre foram aprovadas por eles.

Na ânsia de resolver os problemas usando as técnicas pedagógicas e de pesquisa, tentou o processo seletivo de mestrado em Educação/ UFMT por três vezes e passou em todas as provas escritas. Maria indaga: *"Até ontem não sabia dizer, ao certo, o que me fez reprovar nas entrevistas. Mas hoje bem sei dos condicionantes... "*

Segundo Maria, em um dos processos seletivos exigiram o currículo lattes, ao preenchê-los descobriu que o termo **professora pesquisadora**[1], que usava no dia a dia para se designar, não era o suficiente para validar as experiências praticadas na escola. Foi então, que percebeu a necessidade de ter novas posturas e novos caminhos para se reconhecer pesquisadora.

Vinculou-se ao grupo de estudos do *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação* (Nepre) do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), fortaleceu as leituras, as ideias, as propostas, as iniciativas quanto ao trabalho com a questão racial, e assim definiu melhor seu caminho de pesquisadora. Em 2011, novamente prestou dois processos seletivos para mestrado, um do Instituto de Linguagem e outro do Instituto de Educação e para sua felicidade passou nos dois processos seletivos e ao final escolheu ficar no Instituto de Educação.

Com a satisfação de ter conseguido apresentar artigos de autoria, resultado de dias de leituras e pesquisas, começou a compreender a expressão professor pesquisador que exigia o currículo lattes. O Sucesso na caminhada era decorrente de esforços familiares que abriu mão da sua companhia, para continuar a prosperar nos estudos, além da sua própria abdicação a alguns prazeres.

Nesta direção, apresentou trabalhos em muitos Congressos no país e em 2013 foi para II Conferência Internacional do Centro de Estudos Africanos (CEA), na África, Moçambique, que representa um processo formativo, de investidura, frutos de trabalho compartilhado, pois as participações em atividades científicas e pedagógicas foram possíveis por estar numa rede de relações que fortalece a pesquisa e as experiências pedagógicas com respeito ao potencial individual.

Compartilho da afirmação de Silva (2011, p. 142) quando escreve: "Os êxitos alcançados não são somente do indivíduo que se sacrificou, mas de todos os que o acompanharam."

[1]Expressão usada por Paulo Freire, no livro: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* quando cita no texto Ensinar exige pesquisa*: "* Não há como ser professor sem ser pesquisador[...]"

Maria finalizou o curso de mestrado, porém não finalizou sua trajetória de formação. Ela mesma conclui após pesquisas, reflexões e muitas leituras sobre as teorias racistas que a educação muito contribuiu e contribui para a presença do fenômeno racista. Diz Maria: “Mesmo hoje com todos os percalços da educação eu faço educação para as relações étnico-raciais com a responsabilidade e compromisso de perceber o diferente como potencial e não como desigualdade.”

4 Metodologia

A metodologia de pesquisa é de caráter qualitativo que permite o recorte interpretativo da realidade voltado para o estudo autobiográfico. Os instrumentos utilizados para coleta de informação documental foram fotos, diários e lembranças. Na análise buscou-se compreender a relação da ideologia social com a materialização do discurso da pesquisada[2] e o seu comportamento.

5 Considerações finais e/ou conclusões

Maria tem compreensão histórico social das determinações raciais no seu contexto biográfico, tem elementos teóricos para refletir as ações pedagógicas que se evidenciam e organiza sua ação pedagógica em prol do respeito à diversidade racial.

Enfim, compreende que a ação educativa na questão racial está envolta a uma série de articulação de ações políticas e pedagógicas que favorece ao que interpelam sobre formações e identidade afro-brasileira e africana.

A partir das indagações e reflexões que originaram este memorial biográfico, outras compreensões importantes os estudos trouxeram a tona: o reconhecimento da exclusão escolar que vive a maioria dos negros, e que fazer parte dos números da graduação e da pós-graduação significa um rompimento da segregação racial educacional e vitória aos familiares que se sentem representados e orgulhosos dos filhos que ascendem.

Ascendem em instituições federais de ensino superior tidas como lugar de brancos, e hoje com presença significativa os negros transgridem a lógica e ascendem profissionalmente ao acessar o ensino superior.

[2] A pesquisada receberá o nome fictício de Maria para preservar sua identidade.

Mediante a biografia percebeu-se a importância das instituições na vida e na formação de valores e prática sociais que foram orientando e articulando para a promoção do que é Maria hoje. Constata-se também que a formação não está pronta e acabada, mas num processo de construção e reestruturação de comportamentos, opiniões e reflexão a cerca de assuntos que foram determinantes na vida de Maria como um todo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Brasilia:MEC/SEF, 1997.

JESUS, Lori Hack de**. Alunos negros do Ensino médio de Tapurah**: trajetórias de vida e estudo. Cuiabá: EdUMT, 2010.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo Citação (org.)/ Vivian Carla Calixto dos Santos (colab.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

COSTA, Candida Soares. **A População Negra na História Da Educação Brasileira.** 2009. Disponível em: http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/CANDIDA%20SOARES%20DA%20COSTA.pdf . Acessado em 17/07/2012.

LOURO,Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita e narrativa autobiográfica**: implicações na formação docente. In: Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo Citação (org.)/ Vivian Carla Calixto dos Santos (colab.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTOS. Sales Augusto dos. **A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

SCHWARCZ, Lilian Moritz. O **Espetáculo das Raças**: cientista, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDEMORE, Tomas E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeio, Paz e Terra, 1976.

LEI FEDERAL 10.639/03: AVANÇOS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO HISTÓRICA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Gleison Peralta Peres (MHIST/PUC Goiás) – gleisonpp@hotmail.com

Sonia Maria Zanezi Peres (SEDUC/MT) – soniazanezi@hotmail.com

Resumo: Diante das diferenças étnico raciais na sociedade brasileira, depara-se com uma diversidade cultural imensa e que ainda é desconhecida pela maioria da população brasileira, pois muitos registros oficiais sempre abordam a figura do negro como inferior ou como o escravo, mas não é isso que alguns relatos mais recentes abordam. Sabe-se que eram tratados como se não existissem como ser social passível de mudança. Ao observar na história do Brasil vários artistas, pintores, escultores entre outros para assim podermos redefinir os papéis a esses povos que eram tratados como inferiores na historiografia tradicional brasileira. Portanto, faz-se necessário um empenho de professores e das instituições de ensino para dar subsídios para minimizar as injustiças que permearam durante séculos na história do Brasil. Este trabalho realiza uma discussão da lei federal 10.639/03 e algumas contribuições da cultura africana afro brasileira em nosso vocabulário. Espera-se que através destes conceitos, que as pessoas que manifestam algum tipo de pré-conceito sejam conscientizadas, para assim possamos contribuir e sensibilizar os profissionais da educação quanto ao cumprimento da legislação vigente que tornou obrigatório o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino para que a sociedade brasileira se torne mais justa e valorize seu povo.

Palavras-chave: Educação; Relações Raciais; Lei 10.639/03.

1 Introdução

Iniciamos este artigo apresentando uma abordagem referente à trajetória do negro no Brasil e como os negros eram tratados durante séculos no Brasil pela historiografia tradicional até a aprovação da lei federal 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a partir da lei passa a ser obrigatória a temática no currículo escolar das escolas de ensino básico e superior, públicas e privadas.

Num segundo momento é abordada a valorização da cultura africana no Brasil e suas implicações na atualidade. Como forma de rever os valores que os negros têm na cultura brasileira apresentamos alguns artistas negros que fizeram parte da história de nosso país

como escritores, escultores e pintores que são reconhecidos tanto no Brasil quanto no exterior, bem como suas influências e contribuições na cultura brasileira.

Por fim são abordadas as contribuições da cultura africana e afro brasileira na formação do vocabulário brasileiro, como forma de mostrar na atualidade que as contribuições existiram e são realidade na sociedade brasileira como forma de trabalho nos diversos espaços formais a partir da lei 10.639/03.

2 Contextualização geral sobre a trajetória do negro e aprovação da lei 10.639/03

Durante séculos na historiografia tradicional e no imaginário popular, os negros sempre tiveram a imagem de pessoas submissas aos brancos, que na maioria das vezes o negro era escravo pré-destinado ao trabalho na lavoura e na cidade, onde muitas vezes era tratado como mercadoria, considerado incapaz de produzir algum pensamento e que deve ser debatido em sala de aula em nosso cotidiano conforme aponta Brito 2013:

> [...] resumir a experiência das pessoas negras no Brasil a um passado escravista que supostamente lhes destitui a humanidade é um grande equívoco. É por isso que ao mesmo tempo em que a sala de aula deva ser um espaço onde as questões raciais não devam ser tratadas como tabu, e que ações de combate ao racismo devem ser apoiadas, também devem ser feitos questionamentos a mitos de fundação que enfatizem a "harmonia" de encontros entre povos que muitas vezes foram marcados pelo conflito. (BRITO, 2013, p.6)

A partir dessa linha de pensamento, a escola é fundamental para a superação das diferenças étnico raciais, através da prática do professor em sala de aula principalmente os que lecionam história é que devem superar essas marcas deixadas na população negra durante séculos.

Várias foram às tentativas de afirmar a identidade negra no Brasil, mas só a partir de 2003 que o movimento negro, consegue dar garantias constitucionais sobre a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira com a Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A implantação foi no intuito de corrigir antigos problemas a respeito das diferenças culturais brasileiras com a população negra e afro-brasileira que ao longo dos anos foi deixada de lado por parte das políticas públicas de ensino. A Lei 10.639/03 alterou a Lei 9.394/96

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) implementando a história da cultura africana e afro-brasileira.

Vale mencionar que a Lei foi sancionada para corrigir antigos problemas que estavam acontecendo no ensino público e privado brasileiro, procurando modificar e aprofundar o ensino de história da África e cultura afro-brasileira.

Nota-se a preocupação significativa dos órgãos públicos, tendo que implantar uma lei federal a ser trabalhada nas instituições de ensino básico e superior, para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Oliveira e Oliveira 2003:

> [...] No Brasil recentemente as políticas públicas direcionadas a cultura efetivaram as bandeiras de lutas de muitos militantes de grupos de defesa da cultura afro-brasileira conquistando a aprovação da lei que efetiva o ensino da historia da África e dos Afro- descendentes [...] como forma de redefinir os papéis a esses povos que ate então são vistos como populações de segunda ordem na escala de importância na constituição da história oficial do Brasil. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2003, p.1)

A lei apresenta e propõe as bases para o ensino de História a serem tratadas em sala de aula pelos docentes, assim como aponta para o tratamento do assunto com os alunos. O Parecer trata de questões referentes à formação do professor, com base em cursos de aperfeiçoamento em como trabalhar a temática da História da África em sala de aula, de forma a pensar e trabalhar as diferenças raciais no Brasil.

O governo em suas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais dá um salto importante no sentido de trazer para a formação de professores e o livro didático a temática da história da África para que os educadores possam trabalhar em sala de aula, aspecto este, que até então, não estava sendo cumprido pelas instituições de ensino básico e superior.

A Lei prevê a necessidade de formação de professores que os habilitem a trabalhar a figura do negro no Brasil, principalmente nos períodos de escravidão, onde foi criada a visão preconceituosa sobre os Africanos. Nesse sentido, a lei orienta para um trabalho em que apareça uma nova imagem e história sobre o negro, que se perpetuou por vários séculos no Brasil. Como explicitado na lei federal 10.639/03:

> [...] É necessário sublinhar que tais políticas têm também como meta o direito dos negros, assim como cidadãos brasileiros [...] orientados por professores

> qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para a educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2003, p.10)

Souza 2005, trata da questão da linguagem, principalmente do professor que leva o conhecimento e cria ideologias na mente dos alunos, que se perpetua por várias gerações como verdades absolutas, imagens que necessitam ser superadas em se tratando dos negros.

> Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias [...] transmitindo às gerações futuras as concepções e significações construídas e acumuladas por gerações anteriores e possibilitando, assim, a preservação de conceitos e pré-conceitos que subjugam e/ou supervalorizam determinados grupos sociais. (SOUZA, 2005, p.106)

A Lei propõe que o professor possa trabalhar de forma diferenciada a imagem tanto da África quanto dos africanos, pois o que foi disseminado em nossa cultura e que em sua maioria é tratada na visão eurocêntrica e mostra que os negros possuem uma cultura que foi modificada, possuindo sua própria história e que está sendo resgatada com o apoio de políticas públicas de ensino, também não podendo deixar de mencionar aos alunos o modo correto de dizer que os negros foram trazidos para o Brasil e não que os negros vieram para o Brasil. Como afirmação da cidadania e a valorização da diversidade cultural que existe no país e que os negros não aceitavam pacificamente as vontades dos senhores de engenho. Os conflitos aconteciam até sua liberdade de fato acontecer em 1888, conforme cita Brito (2013, p.7): “Em resumo, as pessoas escravizadas não aceitavam passivamente sua condição e tiveram papel fundamental para o fim do cativeiro no Brasil, ainda que tenha sido resultado de um longo processo”.

Outro ponto importante de que trata a lei é que a educação é um dos principais mecanismos que podem transformar os indivíduos e a sociedade, dando ênfase à formação sem distinção de raças e etnias que respeite as diferenças e as características próprias de cada indivíduo, aprimorando os valores da sociedade por parte da educação.

Segundo a Lei, uma das justificativas para que ela seja cumprida e fiscalizada foi à criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) para que garanta o direito dos negros como cita na lei 10.639/03:

> Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e institui a política Nacional de promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (BRASIL, 2003, p.8)

Através de recursos, tanto humano quanto financeiro, tem-se no estado de Mato Grosso um dos principais núcleos de estudos financiado com recursos públicos na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT com o intuito de realizar pesquisas vinculadas a temática, que é referência em estudos das relações raciais e educação na sociedade brasileira, o NEPRE (Núcleo de estudos e pesquisas sobre relações raciais e Educação) onde desenvolve pesquisas científicas no nível de especialização, Mestrado, Doutorado e cursos de aperfeiçoamento para dar suporte a gestores, professores no atendimento às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, que são fundamentais para a valorização da cultura africana e afro brasileira.

3 As influências da cultura africana no Brasil e suas implicações na atualidade

Várias foram às formas de disseminação da cultura africana no Brasil, vários foram os povos africanos traficados para dar suporte ao trabalho escravo em nosso país e diferentes grupos étnicos foram trazidos para o Brasil. Segundo Santos e Gonçalves (2013, p.9) “comumente classificados como nagôs, mandingas, tapa, jejes, mina, fulas, negros da guiné, haussás, bornu, gurunsi, malês e outros”. Onde citam que os grupos bantos e os nagôs são os que mais influenciaram na cultura brasileira, devido serem os primeiros grupos a chegarem ao Brasil.

Através das mudanças impostas aos negros em território brasileiro, recriou novos estilos de vida, valores e crenças diante das adversidades que estão presentes em nosso

cotidiano como a linguagem, gestos, gostos culinários, na arte, manifestações populares e vestuários que nos faz ser reconhecidos mundialmente como afirma Castro apud SANTOS e GONÇALVES 2013:

> É evidente o impacto da herança africana nas mais conhecidas manifestações culturais que foram legítimas como autenticamente brasileiras e são utilizadas para projetar a imagem do Brasil no exterior, seja no samba, na capoeira, no traje da baiana, na cozinha a base de dendê, no Candomblé com suas danças e seus ritos. Além disso, a herança africana no Brasil tem sido fonte valiosa de criação artística e literária na promoção internacional de escritores, compositores, artistas plásticos, bailarinos, cineastas, fotógrafos, não só de nacionalidade brasileira. (CASTRO apud SANTOS e GONÇALVES, 2013, p.26)

A importância da cultura africana na sociedade brasileira é imprescindível, pois está em toda parte e se perdeu ao longo do tempo como citam Santos e Gonçalves (2013, p.19) no campo das artes, "Cabe ressaltar que a perseguição aos cultos de matriz africana implicou na perda e danos de objetos rituais históricos que colaboraram para diminuir nosso conhecimento sobre o patrimônio material brasileiro das artes afro-sacras".

Segundo Santos e Gonçalves (2013) vários são os artistas negros que se destacaram no campo cultural como Antonio Francisco Lisboa – O Aleijadinho em Minas Gerais como escritor; no Rio de Janeiro Valentim da Fonseca e Silva – o Mestre Valentim como escultor e arquiteto; Manuel da Cunha na pintura; Francisco das Chagas – O Cabra artista e escritor e artista; em São Paulo Jesuino Francisco de Paula Gusmão na vida sacerdotal mais conhecido como Frei Jesuino do Monte Carmelo; em Pernambuco José Rabelo de Vasconcelos - o Rebelo que foi pintor, tesoureiro, mordomo e coronel do Regimento de Milícias dos Homens pardos; no Rio Grande do Sul Wilson Tibério pintor e escultor; Pará Crispim do Amaral como músico, cantor, decorador, cenógrafo, jornalista, cronista, desenhista e é considerado por muitos o representante da cultura afro-brasileira, Deoscoredes M. dos Santos mais conhecido como Mestre Didi com trabalhos desenvolvidos como escritor, ensaísta e principalmente escultor que lhe rendeu reconhecimento internacional como artista de vanguarda e tantos outros que muitas vezes são pouco estudados no Brasil.

Nota-se a importância da disseminação cultural africana no Brasil em tantas profissões em todas as partes do território brasileiro, artistas esses que são fundamentais para a formação da nação brasileira e na difusão da cultura afro em território nacional,

sem contar no campo do trabalho que foram fundamentais para a exploração de ouro, diamante e minérios de ferro, além de técnicas agrícolas que segundo Santos e Gonçalves 2013:

> Também trouxeram suas técnicas agrícolas, pois sabiam como trabalhar o solo brasileiro introduzindo o cultivo do arroz e o seu uso como prato diário, bem como, uma variedade de vegetais como, por exemplo, o dendê, a malagueta, o quiabo, o maxixe, o jiló, os inhames, diversos tipos de aboboras, e de feijões, o tamarindo, a melancia e a nossa banana, cujo nome se originou na África Ocidental e se tornou um dos mais populares vocábulos no Brasil. (SANTOS e GONÇALVES, 2013, p.28)

Percebe-se que toda a nossa cultura tem origens africanas, desde a alimentação, vestimenta, religião, dança, música, culinária e principalmente nosso vocabulário que várias palavras foram incorporadas a língua portuguesa falada no Brasil como veremos a seguir.

4 O vocabulário afro-brasileiro

Muito se fala no Brasil da origem da língua portuguesa, mas muitos não conhecem as verdadeiras origens, estudos recentes consideram que o processo sócio-histórico tem tomado como imprescindível na abordagem da língua portuguesa falada no Brasil, que teve contato direto com os índios e africanos que o português falado aqui no Brasil tem muitas diferenças de Portugal, e cabe ao professor em suas aulas tomar muito cuidado em suas falas, pois muitas vezes trata que a língua portuguesa falada no Brasil foi herdada de Portugal e esquece as várias contribuições dos grupos africanos, a respeito dessas questões Costa 2013 afirma:

> [...] a participação negra no português brasileiro, quando por muito tempo, tem sido ensinado na escola que no Brasil se fala língua de Portugal. Afirmação como essa carrega uma carga ideológica impregnada de duplo propósito: por um lado tem o de vincular o Brasil ao continente europeu em consonância ao ideal de branqueamento; por outro, o de anular no imaginário social os negros como sujeitos linguísticos. (COSTA, 2013, p.8)

Como podemos observar o professor tem que tomar muito cuidado em suas colocações, pois pode silenciar a contribuição dos africanos na formação da sociedade

brasileira, esquecendo uma história de mais de quatro séculos e não valorizar a cultura africana e nem proporcionar o reconhecimento a qual é devido como a lei 10.639/03, propõe a valorização da cultura africana em território nacional e que seja abordada de forma correta pelos professores.

Ainda sobre o tema Lucchesi aponta algumas falhas no processo de reconhecimento linguístico e suas contribuições "a formação da realidade linguística brasileira tem sido menosprezada, ora por razões ideológicas, determinadas por uma visão de superioridade cultural do colonizador europeu" (Lucchesi, 2009, p.27).

Nos dias atuais ainda é difícil encontrar dados que comprovem através de documentos, porém através de pesquisas realizadas pode-se reconstruir a história linguística brasileira na afirmação que os "africanos e afro-descendentes foram os formatadores do português popular brasileiro" (GALVES. 2009, p.352).

Portanto, a importância em estudar a língua brasileira e suas origens é dar o reconhecimento aos africanos, índios e afro-brasileiros na sociedade brasileira. Desta forma, a escola tem o papel de difundir a cultura e cabe ao professor estar atualizado com cursos de formação, pois a escola é fundamental na formação de uma memória coletiva justa e igualitária que valorize todos sem distinção de cor, raça ou etnia.

5 Considerações finais

Este trabalho teve o objetivo de analisar o contexto histórico da trajetória do negro no Brasil e sua importância para a sociedade brasileira conforme a legislação educacional que trata sobre a temática da história e cultura africana e afro brasileira.

Além disso, buscamos refletir sobre a necessidade da valorização da cultura africana e afro-brasileira, principalmente no ambiente escolar, no qual buscamos formar cidadãos críticos, de forma que os alunos tenham capacidade de identificar a importância dessa cultura, uma vez que nosso cotidiano é repleto de "raízes" de origem africana.

Apresentamos importantes artistas negros que se destacaram no cenário cultural e fazemos uma análise da língua portuguesa que apresenta origens africanas além do cotidianamente apresentado, como de única origem de Portugal, como estamos acostumados a ouvir, diante disso, apresentamos a necessidade de o professor envolver-

se e atualizar-se diante dessa realidade para que possa atender as exigências da lei 10.639 e assim contribuir para a disseminação dessa cultura de forma positiva, contribuindo para que os alunos tenham novo olhar sem estereótipos e assim alcancemos uma sociedade sem tantas discriminações e preconceitos.

Mais importante ainda é perceber que nos dias atuais existe a necessidade do reconhecimento e valorização da cultura africana que deve ser tratada como prioridade, dando incentivo a instituições de ensino para que aconteça na prática a implementação da lei 10.639/03.

Enfim, espera-se que este trabalho venha a contribuir para o aperfeiçoamento de profissionais da educação e movimentos sociais ligados a temática, que venham a trabalhar a lei, bem como as possibilidades de valorizar a cultura africana e afro brasileira.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei Federal 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRITO, Luciana da Cruz. Tópicos sobre a história do negro na sociedade brasileira. Cuiabá. 2. ed. Modificada, EdUFMT, 2013. Módulo 2. (Coleção Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira).

COSTA, Candida Soares. Reminiscências Africanas no Português do Brasil. 2.ed. Modificada, EdUFMT, 2013. Módulo 8. (Coleção Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira).

PRÖGLHÖF JR, Franz Everardo Passos. Métodos de Pesquisa para Internet. In: Culturas Midiáticas. Ano IV, nº07, Jul - dez/2011.

GALVES, Paulo Coimbra. A formação do professor de português: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Liélia Barbosa e OLIVEIRA, Thomas Bruno. Transversalidade cultural: notas sobre a prática e a temática afro-brasileira e indígena nas salas de aula. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20Li%C3%A9lia%20Barbosa%20Oliveira%20e%20Thomas%20Bruno%20Oliveira%20TC.PDF. (Acesso em 10 de maio 2017).

SANTOS, Ângela Maria dos; GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. Identidade e cultura afro-brasileira. 2. ed. Modificada, EdUFMT, 2013. Módulo 7. (Coleção Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira).

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). (p.105-120).

LUCCHESI, Dante. Introdução. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). O português afro-brasileiro. Salvador: EDUFBA, 2009. (p. 27-36).

MARACATU DE BAQUE VIRADO BURITI NAGÔ - FORTALECENDO AS RAÍZES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM CUIABÁ

Bruno Barbosa Queiroz – brunoblcqueiroz@gmail.com
Andréa dos Santos Penha (PPGGEO/UFMT) – andreapenha92@gmail.com

Resumo: O Marcatu Nação ou de Baque Virado é uma expressão cultural de origem afro-brasileira, mas que também não nega sua relação com a influência cultural portuguesa e indígena. Sendo assim, reflete a identidade nacional brasileira. Entretanto, considerando o projeto de nação estruturado em uma ideologia racista tem-se socialmente a desvalorização dessa cultura assim como de qualquer outra cultura presente na sociedade brasileira que não seja de origem europeia. Reconhecendo a importância e necessidade de evidenciar essas culturas marginalizadas socialmente, este artigo vem com a proposta de tornar público e registrado o trabalho que vem sendo realizado pelo Grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti Nagô e a relevância de sua presença em um ambiente público de ensino superior que é a Universidade Federal de Mato Grosso. Tal grupo vem realizando suas ações no espaço do Centro Cultural Universitário desde maio de 2014 até os dias atuais, sendo que em 2017 alcança seu caráter institucionalizado de Projeto de Extensão. A cultura do Maracatu tem seu caráter de resistência e luta da população negra vinculada com a religião Camdomblé, e isso se revela conteúdo significativo para ser trabalhado socialmente, além do reconhecimento da população não branca na formação da sociedade brasileira e ações contra a intolerância religiosa. Assim, as ações do grupo de Maracatu Buriti Nagô no ambiente universitário, propõem a possibilidade de se romper com os preconceitos e discriminação racial presentes na sociedade, almejando impulsionar um movimento libertário, de autonomia, protagonismo social e uma igualdade social no respeito às diferenças socioculturais.
Palavras-chave: Maracatu Nação. Buriti Nagô. UFMT.

1 Introdução

O Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação é uma manifestação cultural e religiosa popular pernambucana, de raízes africanas e com influências indígenas e portuguesas. Tal manifestação foi reconhecida em dezembro de 2014, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como patrimônio cultural e imaterial do Brasil. Considerando a importância do seu conteúdo histórico e cultural e o interesse musical de algumas pessoas, formou-se o grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti-Nagô.

O Grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti Nagô formou-se em 2014, e desde então vem realizando ações dentro e fora do ambiente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente é formado tanto pela comunidade interna quanto externa dessa instituição de ensino, dispondo-se a oferecer oficinas gratuitas de percussão, canto, dança, construção de instrumentos de Maracatu, promovendo também apresentações culturais e fomentando debates sobre questões raciais, religiosas e de gênero. A

constituição do grupo e a sua trajetória tem, sobretudo, relação com o processo histórico de formação da população brasileira e a desvalorização e falta de reconhecimento da população negra e sua cultura, perspectiva na qual se engaja como movimento de resistência e de valorização cultural.

Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo refletir acerca do histórico do Maracatu, uma manifestação cultural afro-brasileira original da área urbana de Recife-PE, a importância das expressões artísticas e culturais originárias da população negra, destacando o que se vincula à história, reflexões e práxis do Grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti Nagô, de Cuiabá, Mato Grosso. Do ponto de vista metodológico, busca-se reconstruir a criação e trajetória do referido grupo, bem como evidenciar seus propósitos e realizações, a partir da vivência dos autores, atuantes desde suas origens, além de se valer de registros documentais produzidos pelo Grupo. O relato é permeado por referencial bibliográfico, tendo em vista alicerçar teoricamente e construir pontos de reflexões e aprofundamentos sobre a importância de se difundir tal cultura na comunidade cuiabana.

2 Origens da manifestação cultural expressa pelo Maracatu e sua atualização no Brasil

A diáspora africana nas Américas foi um dos episódios mais bárbaros da história da humanidade, porém, o negro escravizado construiu sua própria história com base nas lutas pela liberdade e manutenção de sua cultura. Os povos de diversas etnias africanas trazidas à América foram separados, de modo que muitos de seus costumes e história de vida foram perdidos, no entanto, dentre eles alguns resistiram, se ressignificaram e vieram a fazer parte da cultura brasileira. Assim, a partir de Costa (2009), entende-se que o Maracatu uniu tanto a religiosidade cristã do português, ao saudar Nossa Senhora do Rosário, como a candomblecista, na saudação aos orixás, e a indígena, na representação do Caboclo de pena. Até o nome "Maracatu", segundo Mario de Andrade, refere-se à cultura afro-brasileira e indígena, tendo o significado de "guerra bonita".

O Maracatu de Baque Virado é uma cultura afro-brasileira original da região metropolitana de Recife – PE. Segundo Ferreira (2016), sua origem expressa a dinâmica social de Recife, caracterizada pela diversidade de povos. Apesar de ser uma cultura afro-brasileira, o Maracatu tem influência europeia e indígena, portanto, uma manifestação

culturalmente hibrida. O sincretismo acompanha o Maracatu desde suas origens e é considerado fundamental para a manutenção dessa cultura, pois ao longo de 200 anos ocorreram diversas mudanças. Não se sabe ao certo como eram os primeiros Maracatus devido à falta de documentos históricos, consequência da desvalorização da cultura afro-brasileira. E esse sincretismo cultural se vê como reflexo de resistência e adequação ao sistema político-social de dominação submissão entre os grupos étnico-raciais.

De acordo com IPHAN (2017), durante o início do século XX alguns cronistas e folcloristas consideraram um possível desaparecimento do Maracatu, pois durante a década de 1920 e 1930 o governador de Pernambuco, Agamenom Magalhães, perseguiu as religiões afro-brasileiras e centenas de casas e terreiros foram fechadas, considerando que muitos maracatuzeiros da época faziam parte de algum terreiro. Porém, já na década de 1940, o Maracatu se firma como símbolo da identidade pernambucana, devido ao esforço de artistas, pesquisadores e militantes do Movimento Negro Pernambucano. Nesse período, se destaca o trabalho do maestro César Guerra Peixe, publicado em 1955, que faz uma descrição dos Maracatus Nação, considerados referências fundamentais nas pesquisas sobre o tema. Também foi importante a criação da Noite dos Tambores Silenciosos, uma celebração religiosa pré-carnaval, onde somente as nações de maracatu podem participar.

3 O Maracatu nação e os grupos de Maracatu

Com base em registros históricos do IPHAN (2017) sabe-se que as festas de coroação de Rei Congo deram origem a muitas manifestações culturais que, graças à resistência da população negra, existem até hoje. Assim, a explicação mais aceita para as origens do Maracatu de Baque Virado é a de que tenha surgido entre os séculos XVII e XVIII, a partir das festas de coroação de Rei Congo, no estado de Pernambuco, principalmente nas cidades de Recife e Olinda. Ao longo do tempo surgiram vários agrupamentos de Maracatu, que receberam o nome de “Nações”, e eram formados geralmente por pessoas de uma mesma comunidade ou bairro. As nações de Maracatu foram e ainda são intrinsecamente ligadas à religiosidade de matriz africana, como o candomblé (ou xangô pernambucano) e a Jurema. Assim, os reis e rainhas das nações são babalorixás ou yalorixás da comunidade, bem como as atividades do Maracatu, incluem vários rituais religiosos.

De acordo com o IPHAN (2017), as nações mais antigas, segundo os registros oficiais do carnaval recifense, datam do início do século XIX. As nações faziam seus cortejos, formados pela corte real trajada a Luís XV, ala de baianas, damas de paço com suas calungas, estandarte e corpo de percussão em várias ocasiões de festas religiosas, mas o principal momento era o carnaval. Na década de 1960, a antropóloga Katarina Real, o maestro Guerra Peixe e outros folcloristas e estudiosos das culturas populares brasileiras diziam que em breve o Maracatu não existiria mais, uma vez que observavam um número cada vez menor de nações e de participantes. Contudo, devido à forte atuação do movimento negro e das políticas públicas culturais na década de 1980, viu-se um aumento no número de nações.

Ainda segundo o IPHAN (2017), na década de 1990, o movimento *mangue beat*, utilizando-se da linguagem musical do Maracatu, misturada com linguagens modernas como rock, conseguiu atrair o interesse da juventude para o Maracatu, não só pernambucana, mas também internacional. Viu-se então o surgimento de grupos de Maracatu fora de Pernambuco e até no exterior. Hoje, há grupos em quase todos os estados brasileiros e em vários países, como EUA, Canadá, Alemanha, Japão, Inglaterra, França, Espanha e outros. É importante salientar que os grupos de Maracatu possuem, normalmente, um corpo de percussão, canto e dança, e suas atividades estão mais ligadas à música e ao aprofundamento no conhecimento do Maracatu. Normalmente, são formados por pessoas de lugares diferentes da cidade que se encontram para tocar, o que é bem diferente das atividades das nações, caracterizadas principalmente pelas relações religiosas e pela inserção numa comunidade, além da tradição de anos de existência.

Como se observa, a luta pelo reconhecimento e apropriação da cultura afro-brasileira vem se fortalecendo no país, resultado do combate diário que o movimento negro realiza nessa direção. A população brasileira é formada basicamente de brancos, negros e indígenas, sendo mais de 60% autodeclarada negra ou parda (PAIXÃO, 2009). E, conhecendo o processo histórico e social da formação da população no Brasil, no qual os negros indígenas tiveram sua cultura costumeiramente marginalizada e oprimida, vê-se a necessidade de valorizar esses fatos históricos e expressões culturais, reconhecendo sua riqueza e contribuição na formação da cultura e identidade nacional brasileira.

O Maracatu Nação é, portanto, uma manifestação cultural e religiosa que envolve música, dança e diversos personagens que desfilam em um cortejo. Essa tradição, uma das maiores representações da cultura afro-brasileira, que se mantém em Recife/PE, onde

cresce, se renova e se difunde pelo país e pelo mundo. Assim, dessa experiência que irradiou da cidade nordestina, inspira-se e surge em Cuiabá o Grupo de Maracatu de Baque Virado Buruti Nagô, foco central das reflexões deste trabalho. Dada a ligação entre ambos, o texto apresenta um breve histórico do Grupo pernambucano de Maracatu.

Apenas em Recife estão situados os Maracatus Nação, que saem em cortejo pelas ruas da cidade durante o carnaval recifense. O momento mais importante para as nações de Maracatu é o desfile de carnaval, momento de celebração e principalmente de culto à ancestralidade africana. As sedes ficam localizadas nas periferias da região metropolitana de Recife, muitas vezes conjugadas com os terreiros. O Maracatu Nação está vinculado às religiões de terreiro (candomblé, xangô, jurema ou umbanda).

Segundo Parés (2006), o termo nação era utilizado pelos traficantes de escravos, missionários e oficiais administrativos das feitorias europeias da costa de Mina, principal porto de saída dos africanos para as Américas. Portanto, o termo Nação de Mina, Nação Nagô e Nação Jeje, por exemplo, são designações metaétnicas, ou seja, segundo Pérez (apud PARÉS, 2006, p. 26), "seria a denominação externa utilizada para assinalar um conjunto de grupos étnicos relativamente vizinhos, com semelhança na língua e cultura, com estabilidade territorial, e no contexto escravista, embarcados no mesmo porto." Nos Maracatus o termo nação se expressa por meio de múltiplos aspectos, quase todos relacionados ao compartilhamento de práticas, especialmente vinculadas à religião. Quanto a isso se tem o exemplo na letra de uma loa (música) cantada pela nação Porto Rico: "a minha nação é nagô, a vocês eu vou apresentar. Eu sou da nação Porto Rico faço nos apitos os tambores falar."

O surgimento do Mangue Beat, em 1990, foi fundamental para expandir o Maracatu para além das periferias de Recife. O Grupo Nação Pernambuco também foi importante nesse processo. A partir disso começam a surgir grupos de Maracatu pelo Brasil, principalmente no estado de São Paulo. O Grupo de Maracatu Buriti Nagô é um dos grupos de Maracatu espalhados por 15 estados do Brasil e alguns países da Europa, e assim como outros grupos tem suas atividades focada na valorização, manutenção e preservação da cultura afro-brasileira. A cultura de formação de grupos de Maracatu, segundo o dossiê divulgado pelo IPHAN, iniciou-se na década de 1980, quando jovens brancos de classe média provenientes de balés populares fizeram a releitura de alguns elementos do Maracatu e denominaram o grupo de Maracatu Nação Pernambuco. As apresentações desse grupo eram inspiradas nas nações, mas tinham outro formato, tanto

para apresentações em cortejo na rua, como apresentações em palcos de teatros para as classes mais abastadas; nesse sentido, o Maracatu passa a ser visto também como uma arte a ser apreciada.

O formato dos grupos espalhados pelo Brasil se assemelha ao grupo Maracatu Nação de Pernambuco. No caso específico do grupo constituído em Cuiabá, o perfil sócio-econômico dos participantes do grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti Nagô é de jovens de classe média, estudantes e funcionários da Universidade Federal de Mato Grosso, professores, funcionários públicos de outros órgãos e músicos. O Grupo se reúne todo sábado no Centro Cultural da UFMT para ministrar oficinas de Maracatu e ensaiar as Loas da Nação Porto Rico de Recife. O Grupo toca apenas músicas da Nação Porto Rico e busca promover conexão com os mestres e batuqueiros da referida nação, indo a Recife participar das festas de Maracatu ou promovendo, eventualmente, oficinas com os mestres pernambucanos em Cuiabá.

De acordo com o IPHAN (2017), a Nação Porto Rico de Recife é regida por Chacon Viana, filho da yalorixá e rainha da Nação Porto Rico, Dona Elda. Sua sede fica na comunidade do Bode no bairro do Pina, em Recife. Suas cores são o verde e vermelho, em alusão ao seu "padroeiro", o Orixá Ogum. Já são mais de 100 anos de história da Nação, que, assim como outras, passaram por um longo tempo sem atividades, mas retornaram em 1967, com a coroação de Eudes Chagas no Pátio do Terço, por um bispo da igreja católica. Atualmente, a Nação Porto Rico e a Nação Estrela Brilhante, do mestre Walter, dominam os títulos do carnaval de Recife, que, coincidência ou não, são os grupos que mais fazem intercâmbio com batuqueiros de outros estados. Realizam regularmente oficinas para novos batuqueiros e são as Nações que inseriram novos figurinos e instrumentos ao Maracatu. A Nação Porto Rico tem vários grupos afilhados (designação dada aos grupos que tocam as Loas de Porto Rico, por Chacon Viana) espalhados pelo Brasil e pelo mundo. Dona Elda também foi responsável por algumas mudanças no Maracatu de Porto Rico, inserindo o instrumento Agbê e adornos pomposos as fantasias. Posteriormente seu filho inseriu a Timba, instrumento utilizado pelos grupos de Timbalada da Bahia e que segundo o próprio representa os toques do candomblé no Maracatu.

O depoimento seguinte é de Chacon Viana, tratando da evolução do Grupo que lidera:

> Minha mãe (Rainha Elda Viana), quando assumiu o Maracatu em 1979, não existia saia de armação, foi ela quem criou saia de armação no Maracatu. Não existia corte mirim, foi minha mãe quem pôs corte mirim. Não existia brilho, minha mãe pôs brilho... Eu inovei o baque, na questão de colocar muitas conduções de conversões. Eu tirei o que tem dentro do Candomblé, tocado para o Orixá e introduzi dentro dos baques, montando toda uma dinâmica de percussividade de condução de breque, de paradas ... (FERREIRA (2016, p. 155).

No ano de 2016 foi realizada em Cuiabá, dirigida ao Grupo de Maracatu Baque Virado Buriti Nagô, uma oficina com os mestres Chacon Viana da Nação Porto Rico e Joana Darc (a única mestra de Maracatu do mundo) da Nação Encanto do Pina (Recife) especialmente para esse fim. Trata-se de um casal envolvido profundamente com a referida manifestação popular, em que cada um cuida de sua nação. Mestra Joana, além da Nação Encanto do Pina, também é responsável pelo corpo de dança dos agbes da Nação Porto Rico e, ainda, pelo Baque Mulher, um Grupo de Maracatu composto apenas por mulheres, que desenvolve loas sobre o feminismo e o empoderamento feminino. O Grupo Buriti Nagô se propõe a realizar regularmente oficinas com a participação dos mestres e ou batuqueiros da Nação para potencializar o intercâmbio cultural e executar as loas da maneira como ocorre em Porto Rico. Além disso, pretende promover a formação dos integrantes com a preocupação de manter o respeito diante dessa tradição centenária de Recife.

4 O Grupo de Maracatu Buriti Nagô: origens, trajetória e realizações

Em maio de 2014 foi fundado em Cuiabá o Grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti Nagô, formado por estudantes de vários cursos da UFMT e pessoas da comunidade externa. Em agosto de 2014, o Grupo conseguiu apoio da pró-reitoria da UFMT que trata de assuntos culturais com vistas a guardar os instrumentos em uma sala da universidade, bem como ter um espaço adequado para ensaios e oficinas semanais. Assim, o Grupo realiza desde então, aos sábados, oficinas gratuitas para o público em geral e ensaios preparativos de apresentações. Os encontros visam: a) construir instrumentos de percussão, como exemplo: alfaias e agbês (xequerês); b) aprender sobre os cantos e danças praticados no Maracatu e de matriz africana; c) realizar espaços de debate, estudo e formação sobre o Maracatu de baque virado ou Maracatu nação e sua relação com a situação da cultura afro-brasileira no Brasil e em Mato Grosso; d) permitir que os estudantes da universidade que estejam vinculados a algum curso possam relacionar

teoria e prática de ensino e aprendizagem com as atividades a serem desenvolvidas, tanto em grupos de estudos quanto nas oficinas musicais; e) promover o intercâmbio de conhecimentos entre os grupos de Maracatus nacionalmente, visitando e trazendo representantes para realizar oficinas; f) manter o Grupo de percussão de Maracatu de Baque Virado atuante na população cuiabana e mato-grossense; g) produzir e criar materiais multimídia para socialização dos trabalhos realizados por meio de fotos, vídeos, gravações de áudio, entrevistas e relatos em páginas de redes sociais como blog e facebook.

As oficinas têm como foco difundir o ritmo do Maracatu, isto é, a parte instrumental, a partir da Nação de Maracatu do Recife "Porto Rico", trabalhando a técnica nos instrumentos característicos do Maracatu Nação (alfaia, caixa, tarol, timba, agbê e gonguê), o baque (ritmo/toque executado pelo grupo todo), as loas (cantos) e a dança. As oficinas tiveram início em maio de 2014, após ampla divulgação (internet, UFMT, espaços culturais e mídia jornalística), e já abrange um público diversificado. Além de atingir estudantes de diversos cursos da UFMT, o grupo é aberto a todos os interessados. O espaço de encontro escolhido foi a UFMT, por ser de lazer, gratuito e aberto a toda população, assim como as atividades e ações do grupo pretendem ser.

Por meio dessas atividades, visa-se à inclusão cultural e artística do público envolvido e também ao debate sobre tais temáticas no meio social, entendendo ser possível despertar o engajamento para a promoção de atividades culturais para a população, formando, assim, agentes multiplicadores, mostrando também o potencial educativo que a arte e a cultura popular brasileira podem oferecer. Portanto, a história do Grupo evidencia a discussão sobre identidade cultural, por meio da valorização das formas de expressão de matriz africana, reconhecendo a cultura popular como um elemento enriquecedor, de modo a disseminar valores mais igualitários em que o conhecer possibilite não só a difusão, mas a aceitação da cultura afro-brasileira, elementos que podem contribuir para construir uma sociedade mais justa e isenta de preconceitos. Além, é claro, de desenvolver a concentração, o trabalho em grupo, a superação de dificuldades, a escuta, a coordenação motora, a criatividade, dentre outros benefícios que um ambiente lúdico de troca de saber pode possibilitar.

O Grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti Nagô se apresentou, ao longo desse tempo, em diversos eventos, a exemplo: a) na UFMT (campus Cuiabá), destacando-se o SEMIEDU 2015, o SEMIEDU 2016, o Congresso ANDES 2017, o evento de 20 de

novembro - Consciência Negra 2015/2016, o Seminário de Capoeira 2016; b) na UFMT, campus Rondonópolis, no SESC Arsenal; c) na comunidade em geral, no carnaval de Cuiabá, em 2016, além de outros. Cabe destacar que o Grupo teve aprovado o projeto Procultura (UFMT), em 2015, e conseguiu com os recursos construir alguns instrumentos necessários para as atividades. As despesas que o grupo tem com a manutenção de instrumentos, construção de novos instrumentos costumam ser custeadas com cachês de apresentações.

Além das apresentações culturais, o Grupo discute, ao final de cada mês, temas para fomentar os debates que surgem ao longo do tempo, como por exemplo, a questão da apropriação cultural, um tema que tem sido muito discutido atualmente. O debate se intensificou no Brasil, onde o racismo é velado, e as pessoas brancas se utilizam de elementos da cultura negra, acabam por ser mais aceitas socialmente do que as pessoas negras, que são os agentes protagonistas dessa cultura. Esse tema surgiu pelo fato da maioria das pessoas integrantes do Buriti Nagô serem pessoas brancas, fenômeno que não é exclusivo apenas do Grupo de Cuiabá. Atualmente o Grupo vem sendo "apitado" por um batuqueiro negro, aluno da UFMT, resultado de um esforço do Grupo para incentivar o protagonismo de pessoas negras no referido espaço. As discussões raciais são debatidas e busca-se avançar no debate, com ações possíveis para reverter tais situações. Sabemos que o espaço em que as atividades são realizadas é frequentado por uma pequena parcela da sociedade brasileira, e, portanto, há de se esperar que o público que se aproxime do Grupo seja a própria comunidade acadêmica; sendo assim, o Buriti Nagô se mostra reflexo da sociedade em que se insere.

Concomitante aos encontros do Grupo de Maracatu Buriti Nagô tem ocorrido algumas reuniões e ensaios do Grupo Baque Mulher Cuiabá, uma iniciativa das mulheres do Buriti Nagô que visa a discussões de gênero e fortalecimento da união feminina. Conforme já assinalado, no ano de 2017, no âmbito da UFMT, o projeto de Extensão "Maracatu de Baque Virado – fortalecendo as raízes da cultura afro-brasileira" foi aprovado e o grupo segue um cronograma de atividades, com apoio da Pró-reitoria de Extensão da UFMT.

7 Reflexões conclusivas

Considerando o processo histórico de formação da população brasileira, da desvalorização e falta de reconhecimento da população negra e sua cultura, vê-se necessário que cada vez mais, pessoas, instituições e grupos façam esse reconhecimento e busquem entender e apreciar tais culturas, inclusive como impulsionadores de um movimento libertário, de autonomia e de protagonismo social. Nesse bojo, salientamos que a UFMT se mostra como um espaço de apoio à disseminação desses conhecimentos. Tal envolvimento tem o respaldo da Lei 10.639, vigente desde janeiro de 2003, ou a Lei 11.645 de 2008, que tem como objetivo complementar a Lei 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Tal lei torna obrigatório que nos estabelecimentos de ensino seja ensinado sobre a História da África e dos Africanos, difundindo a luta dos negros e dos povos indígenas na formação da cultura e identidade nacional, a ser ministrado em todo o currículo escolar. Também se pode fazer referência à Lei 11.635 de 2007, contra a intolerância religiosa. Essas leis existem, foram promulgadas a partir de muita luta do Movimento Negro, e devemos buscar formas de colocá-las em prática. Mesmo que elas contribuam para evidenciar discussões no ambiente escolar do ensino básico e médio, vê-se a necessidade de que isso se estenda também para os ambientes de ensino superior, pois a questão racial carrega conceitos e significados que estão no imaginário social e que precisam ser problematizados. A ideologia racista que se tem operante na sociedade se reflete nas atitudes de todos os indivíduos e nas suas relações sociais.

Entendemos que, por suas características e propósitos, o Grupo de Maracatu de Baque Virado Buriti Nagô vai ao encontro do que pretende a normatização. Em outras palavras, trata-se de promover o reconhecimento e a valorização das culturas populares e a condição social-ideológica de marginalização a que está atrelada, ao mesmo tempo em que contribuir para formar consciências sobre tais questões. Se reconhece que há uma educação doutrinada por um ensino de cultura eurocêntrica, não exibindo a variedade cultural presente no Brasil reconhecendo a importância de cada um dos povos que aqui lutaram para a formação da cultura brasileira. Assim, o conhecimento sobre a cultura do Maracatu de Baque Virado vem com o intuito de trazer a discussão sobre a discriminação e o preconceito racial existente na cultura e, igualmente, sobre a valorização e

possibilidade de se conhecer formas de expressões populares que marcaram (ou marcam) nossa formação.

Referências

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. As histórias e culturas indígenas e as afro-brasileiras nas aulas de matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, agosto, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200008>. Acesso em: 25 jul. 2017.

FERREIRA, C. L. **A geografia do Maracatu-Nação de Pernambuco**: Representações espaciais e deslocamento de elementos no Brasil e no mundo. 2016. 232 f. Tese (doutorado em geografia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

IPHAN, Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Inventário Nacional de Referências Culturais**. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARACATU_NA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

PAIXÃO, Marcelo et al. (orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**: 2009-2010. Rio de Janeiro: Laeser/Garamond, 2011.

PARÉS, L. N. **A Formação Do Candomblé**: História e Ritual da Nação Jeje na Bahia. 2. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL: MAPEAMENTO SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL DE 2006 Á 2016

Francyslene Pereira Neves (PPGEdu/UFMT/CUR) – negafran65@gmail.com

Resumo: Este trabalho se propõe a mapear por meio do Estado do Conhecimento as produções acadêmicas sobre a contribuição do Movimento Negro na luta de políticas educacionais para a superação do racismo através de uma Educação Étnico Racial. Trata-se de uma pesquisa de cunho quantitativo-qualitativo, que utilizou como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica. Para contribuir com este trabalho foram selecionados referenciais teóricos sobre, Educação Étnico Racial e Movimento Negro e Pesquisa em Educação. As maiores contribuições foram de Gatti (2004), Soares (2000) e Romanowski (2006) sobre as pesquisas em educação e Gomes (2011) que discorre sobre a Ideologia da Democracia Racial, o racismo na escola brasileira, a legislação do ensino, políticas públicas educacionais e a luta do movimento negro no Brasil. O trabalho seguiu o seguinte percurso metodológico: escolha dos descritores, levantamentos nos bancos de dados de periódicos, teses e dissertações da CAPES e BDTD, seleção das obras pertinentes com a pesquisa intencionada, refinamento e análise dos temas a partir dos resumos. A análise deste trabalho aponta que a contribuição do Movimento Negro, mesmo com poucas produções acadêmicas, deixando um campo aberto para pesquisas tem relevante papel sobre as Políticas Educacionais implementadas de superação do racismo na educação.

Palavras-chave: Movimento Negro. Educação Étnico Racial. Políticas Educacionais.

1 Introdução

Somos um povo "livre" e vivemos em um país cujos governantes orgulham-se em dizer: no Brasil não há racismo vivemos em uma "democracia racial". Sobre essa premissa Santos comenta que:

> Tudo indica que não. *Democracia racial* seria,numa definição sumária, *certo padrão de relações raciais em que as oportunidades fossem iguais para todas as raças envolvidas*. Ora, infelizmente isso nunca aconteceu aqui. Durante a maior parte do tempo de vida de nosso país (4/5 exatamente), brancos, negros e índios (tomados como raças) ocuparam posições sociais distintas: os primeiros eram senhores; os outros, escravos e servos. (SANTOS 1990, p. 05)

Santos (1990) diz que no Brasil, em suma, a hegemonia racial pertence aos *brancos*, e *democracia racial* ainda é mais anseio que realidade. Embora forjada, ideologicamente reforçada das formas mais variadas tornou-se muito aceita pela população brasileira, com a imagem deste "paraíso" maquinado ideologicamente.

A escola brasileira, como produto do sistema social vigente, compõe um quadro do qual participam, de forma harmônica, a vivência da discriminação, a prática da exclusão e do desrespeito à diferença (SILVA, 2009, p. 11). A ausência de referência sobre questões étnico-raciais demonstra que o debate nas escolas ainda acontece de maneira tímida. Entretanto, os penalizados e os agentes dessa discriminação em sua maioria não consideram tal fenômeno de grande gravidade, provavelmente em função da existência da ideologia da democracia racial que ainda percorrem os corações e mentes.

Segundo Cavalleiro (2011), a imagem desvalorativa/inferiorizante atribuída aos negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos acaba sendo interiorizada pelas crianças através de processos socializadores, fazendo com que crianças negras sintam-se inferiores e feias.

As marcas eurocêntricas presentes nos brinquedos e, principalmente, nas histórias infantis que permeiam o cotidiano da educação infantil não oferecem à criança negra referenciais de identificação, levando-as muitas vezes à rejeição de suas características, reforçando a negação de sua condição racial. Com inculcação de estereótipos de inferioridade, o efeito é que o próprio negro chegue à rejeição de si, de seus semelhantes e de sua cultura, resultando em baixa auto-estima.

A busca de respeito, de libertação social e cultural provocou a indignação do movimento negro que para impedir as deformações impostas aos sistemas de ensino pelas ideologias racistas, apontam denúncias às práticas pedagógicas, que ferem os alunos negros, provocando a negação de sua identidade e para que fossem consideradas nas políticas educacionais a diversificação da identidade étnica de cada grupo da população. Partindo dessa consideração, GOMES evidencia o papel do movimento negro nessa luta:

> Podemos dizer, então, que, até a década de 90, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, participava de um discurso diferencialista, todavia, em prol da inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que a política pública de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendia à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos, começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 90 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas. As demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial. (GOMES, 2011, p.5)

Depois de muitas lutas e passados por vários governos finalmente é sancionada a Lei nº10. 639[1], em janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio). Essa lei foi alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas.

Para trazer contribuições de discussão desse tema para a pesquisa que realizaremos no Programa de Pós-Graduação em Educação, no campus universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, foi necessário e de grande importância um mapeamento acerca das produções em artigos, teses e dissertações entre os anos de 2006 a 2016. Período de discussões de metas, estratégias de implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) no cenário educacional brasileiro. Desse modo, desenvolvemos o estado do conhecimento que para Soares (2000):

> A primeira razão é que a identificação, caracterização e análise do estado do conhecimento, sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, metodologias de pesquisa pouco exploradas. (SOARES, 2000, p. 6)

O estado do conhecimento permite o pesquisador conhecer minuciosamente o objeto de sua pesquisa. Para Romanowski e Martins (2010, p. 510) "[...] o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema para indicar duplicações, contradições e especialmente as lacunas existentes".

[1] BRASIL, Lei Nº 10.639/2003. In: Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, p. 35. Nesta pesquisa será identificada como Lei 10.639/2003. A lei 10.639/2003, foi sancionada em 9 de janeiro, de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Essa lei torna obrigatório, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

2 Percurso Metodológico

Estudar a problemática do racismo na sociedade brasileira e sua repercussão na escola pode contribuir para entendermos o descaso que as autoridades e alguns professores manifestam pela educação, ao ignorar que a maioria da população é de negros, indígenas e seus mestiços, negando a cidadania dessa maioria.

No que se refere à metodologia de pesquisa adotamos, neste estudo, uma abordagem quantitativa-qualitativa na perspectiva do materialismo histórico dialético, que segundo Ferraro (2012, p. 143) "[...] se constitui em caminho promissor para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular".

Nesse sentido, afirma Gatti que:

> Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (GATTI, 2004, p. 13)

Devido à singularidade do assunto deste trabalho, nos valemos da pesquisa bibliográfica para compreensão do tema de estudo proposto.

A primeira etapa do trabalho consistiu na escolha dos descritores que serão trabalhados na dissertação definidos pela orientadora por meio do estado do conhecimento, sendo eles: "Educação Étnico Racial", "Educação Étnico Racial e Movimento Negro", Educação Étnico Racial e "Racismo" e Movimento Negro, "Movimento Negro" e "Políticas Educacionais", "Movimento Negro" e "Relações raciais", "Movimento Negro" e "Relações raciais" e "Políticas Educacionais", "Movimento Negro e PNE", Racismo" e" PNE" Usando um marco temporal de 10 anos (2006-2016) no banco de dados de produções acadêmicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A busca sobre o que se vem produzindo em respeito desta temática, através do estado do conhecimento em determinado período permite ao pesquisador conhecer o que foi produzido sobre o tema, como foi abordado à temática pesquisada, a contribuição e construção para o referencial de novas pesquisas, pois:

> [...] favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações, artigos, periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica. (ROMANOWSKI, 2006, p.39)

Iniciamos a busca com os descritores selecionados no banco de dados da CAPES e BDTD, optamos por buscar somente artigos nos periódicos da CAPES e teses e dissertações na BDTD. Encontramos somente 15 artigos com os descritores selecionados, fizemos o refinamento e optamos por três trabalhos. No banco de dados da BDTD encontramos 79, dos trabalhos dos selecionados após o refinamento selecionamos sete produções sendo cinco dissertações e duas teses.

Quadro 1 - Produções refinadas por descritores no período de 2006/2016

DESCRITORES	CAPES	BDTD
"Educação Étnico-Racial"	1	5
"Educação Étnico Racial" AND "Movimento Negro"	1	0
"Educação Étnico Racial" AND "Racismo" AND “Movimento Negro"	0	1
"Movimento Negro" AND "PNE"	0	1
“Racismo” AND “PNE"	1	0
TOTAL POR BANCO DE DADOS	**3**	**7**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nos sites Capes e BDTD.

Neste quadro a seguir, optamos por trazer somente o que foi refinado no período de dez anos de produções sobre a temática pesquisada.

Quadro2 - Produções refinadas - 2010/2016

ANO	ARTIGO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL

2006	0	0	0	0
2007	0	0	0	0
2008	0	0	0	0
2009	0	1	1	2
2010	0	0	0	0
2011	0	1	0	1
2012	0	1	0	1
2013	0	0	0	0
2014	2	2	0	4
2015	1	0	1	2
2016	0	0	0	0
TOTAL	**3**	**5**	**2**	**10**

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na CAPES e BDTD.

Conforme o quadro, observamos que a limitação é parca de produção, sendo que apenas em 2014 temos destaque. Período marcante das políticas educacionais no Brasil, contexto histórico de luta no que concerne ao Movimento Negro para inserção da temática étnico racial no Plano Nacional de Educação.

Descreveremos de forma sintética as produções de cada autora em suas modalidades, respeitando e inserindo textos de quem as produziu, para não ferir o rigor teórico e metodológico.

O primeiro artigo intitulado Políticas de promoção da igualdade racial: impulso às ações afirmativas e à educação étnico-racial de Matilde Ribeiro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é um recorte da tese de doutorado concluída em 2013 e publicado na Revista Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó em 2014 que traz como objetivo, destacar informações e reflexões sobre a educação étnico-racial como importante ferramenta para construção de direitos, justiça e democracia, visando contribuir para a alteração do quadro histórico de profundas desigualdades sociais e raciais em nosso país.

O segundo artigo traz em seu título Políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 - uma estratégia

para a redução das desigualdades sociais e escolares? De Claudia Valente Cavalcante da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), publicado em 2015 na P o i é s i s revista do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), o artigo analisa as metas que se referem à inclusão de grupos-alvo, como os jovens, negros, deficientes, quilombolas e estudantes de escolas públicas, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e faz um debate crítico em relação ao processo de democratização, tendo como referencial teórico Pierre Bourdieu.

No último artigo encontramos o nosso referencial teórico de maior destaque, para contribuir com nossa investigação doravante. Trata-se de Nilma Lino Gomes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que nos traz um artigo intitulado de O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes, publicado em 2011 na revista **Política & Sociedade** do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o artigo constitui-se em uma reflexão sobre as experiências e os saberes construídos pelo movimento negro, no Brasil, tendo como foco a luta pela construção de uma educação para a diversidade étnico-racial e as ações afirmativas.

3 Analisando as dissertações encontradas sobre o tema

A autora que trazemos da primeira dissertação que selecionamos é Tania Pedrina Portella da Universidade de São Paulo (USP), que em sua pesquisa teve como objetivo identificar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP), por meio do Núcleo de Diversidade e Educação Étnico Racial, entre os anos de 2005 e 2011 para cumprir o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e sobre educação para relações raciais. Sua dissertação traz como título: Relações raciais e políticas educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses do artigo 26 A da LDB: ações e visão das gestoras do Núcleo Educação Étnico Racial da SME, defendida no ano de 2014.

Nossa segunda autora Flávia Dayana Almeida Noronha, da Universidade Federal de Goiás (UFG) defendeu sua dissertação no ano de 2014 com o título: A educação para as relações étnico-raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia. Sua pesquisa analisou e refletiu sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar (Lei n. 10.639/2003), examinando, em particular, se o trabalho com esta temática está ou não potencializando uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia.

A terceira dissertação é de Maria da Guia Viana da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com o título: Os desafios da implementação da lei federal nº. 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão. Defendida no ano de 2009. Esta pesquisa analisou as políticas públicas educacionais desenvolvidas no Estado do Maranhão, considerando a política nacional de Promoção da Igualdade Racial no âmbito da educação, estudou sobre o negro no sistema educacional brasileiro, as ações do Movimento Negro em prol da educação e as políticas públicas de ação afirmativa no sistema educacional

A penúltima dissertação da pesquisa refinada é de Ana Paula Fernandes de Mendonça da Universidade Federal de Viçosa (UFV), defendida em 2011 com o título de Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção. Nessa pesquisa a autora buscou compreender como a temática étnico-racial era implementada, inferindo sobre as formas pelas quais professoras do 4º e do 5º ano do ensino fundamental incluíam em suas práticas educativas o ensino da história da África, a cultura afro-brasileira, a africana e a educação para as relações étnico-raciais. Os caminhos da literatura percorreram as trilhas dos estudos das relações raciais no Brasil, contextualizando o tema até a promulgação de Lei nº. 10.639/2003 e da Resolução nº. 1/2004. Por conseguinte, a discussão sobre currículo foi apontada, visando refletir sobre a inserção da diversidade no panorama curricular nacional.

A última dissertação é de Karina Almeida de Sousa com o título de Raça, identidade e cidadania: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPOCS e na ANPED (1988-2003) da Universidade Federa de São Carlos (UFSCar), defendida em 2012. Seu objetivo com a pesquisa fora conduzir algumas obras que articulavam a categoria raça ao campo da educação, a fim de verificar a relevância do papel desempenhado pela instituição escolar em relação à questão étnico-racial no Brasil.

4 Analisando as teses identificadas sobre o tema

A Primeira tese selecionada nos refinamentos da pesquisa é de Marta Iris Camargo Messias da Silveira, intitulada Movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS, defendida no ano de 2009 na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo da pesquisa da autora buscou compreender como uma demanda histórica do Movimento Social Negro em favor de uma educação anti-discriminatória, é assimilada pelo estado brasileiro ao ser

transformada em lei e impacta concretamente na realidade educacional, tanto no nível de planejamento como na prática concreta do cotidiano escolar.

A última tese, das produções mapeadas, defendida em 2015 é de Renata Waleska de Sousa Pimenta da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), trazendo como título: Os sentidos oriundos dos enunciados sobre a educação para as relações étnico-raciais presentes nas teses de doutorado em educação (2000-2010). Que contém como objetivo analisar as teses de doutorado produzidas em programas de pós-graduação em educação, no período de 2000-2010, a respeito da educação e sua relação com as questões étnico-raciais, com o intuito de perceber os possíveis sentidos oriundos dos enunciados destas teses.

Seguindo na descrição do estado do conhecimento a respeito da identificação das produções por região, encontramos nas produções refinadas a maior parte no Nordeste conforme consulta no Currículo Lattes das autoras das produções, destacamos a militância nos movimentos negros locais e a ocupação de cargos públicos relacionados com a problemática do negro.

Gráfico 1 - Pesquisas por região

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na CAPES e BDTD.

Na investigação das produções, verificamos que todas desta pesquisa refinada são mulheres. Mas na formação acadêmica inicial nem todas cursaram pedagogia (veja quadro 3 a seguir), embora a área de conhecimento das teses, dissertações e artigos sejam todas da educação.

Quadro3 –Graduação

GRADUAÇÃO	QUANTIDADE
EDUCAÇÃO FÍSICA	2
HISTÓRIA	1

PEDAGOGIA	4
JORNALISMO	1
CIÊNCIAS SOCIAIS	1
SERVIÇO SOCIAL	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na CAPES e BDTD.

O gráfico seguinte apresenta a origem da instituição da pesquisa. Sendo três instituições privadas e sete instituições públicas.

Gráfico 2 – Origem das instituições

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na CAPES e BDTD

Das pesquisas refinadas e selecionadas para este trabalho, um total de dez, mesmo a maioria sendo pública, infelizmente nem metade foram financiadas como veremos o quadro a seguir.

Quadro 4 – Financiamento das pesquisas

INSTITUIÇÃO	FINANCIAMENTO
USP	Indisponível
UFG	CAPES
UFMA	Indisponível

UFV	CNPQ
UNISINOS	Indisponível
UFBA	CAPES
UFSCar	CAPES
PUC-SP	Indisponível
PUC-GO	Indisponível
UFMG	Indisponível

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na CAPES e BDTD.

Como vimos no último quadro, as pesquisas financiadas são de órgãos públicos, onde aparece indisponível não significa dizer que não receberam financiamento e sim que não constam dados que possamos identificar. Buscamos as informações sobre este aspecto no Currículo Lattes e na leitura das teses e dissertações e não encontramos o órgão financiador. O ideal seria se todas as pesquisas relacionadas na educação recebessem esse incentivo, por considerarmos a relevância dessa contribuição científica para a melhoria das desigualdades educacionais no nosso país.

5 Considerações Finais

Este trabalho sobre o estado do conhecimento das questões étnico raciais na educação e o movimento negro (ainda que bastante tímido) nos possibilitou um olhar ampliado das produções acadêmicas nos últimos dez anos. Apresentou-nos um fascinante caminho a percorrer através das pesquisas. O contato direto com esses trabalhos contribuiu para conhecer referenciais teóricos e metodológicos que muito nos auxiliarão doravante. Vimos que apesar da busca com nossos descritores selecionados serem limitadas as produções, na questão do assunto é um campo de pesquisa em desenvolvimento.

Necessitamos de investimentos em pesquisas educacionais para que haja mais publicações sobre políticas educacionais para a população negra deste país.

Na medida em que a compreensão das diferenças como uma nova contribuição e não como desigualdade se estabeleça, os mecanismos que causam a chamada invisibilidade racial e o recalque cultural das diferenças se fragmentarão e a população negra encontrará na sua própria história e cultura os elementos de construção e reconstrução tão necessários, e por que não dizer vital, para sua identidade, autoestima e cidadania.

Há esperanças que podem obstruir a reprodução quase inerte do racismo e da discriminação no cotidiano escolar. Podemos citar como relevante a preocupação crescente do MEC em autorizar a produção de livros politicamente corretos. E com o advento da Lei nº11.645-2008, traz vários alentos no sentido de a escola desenvolver uma educação pautada no respeito a multirracialidade do povo brasileiro, combatendo de forma direta o preconceito, o etnocentrismo e o racismo (NASCIMENTO, 2010). Não somos ingênuos, temos conhecimento que a lei efetiva-se com ações concretas, porém, não podemos esquecer a minoria de docentes preocupados com a questão racial na escola, e nosso profundo anseio de esperança.

Referências

ABNT. **Associação Brasileira de Normas e Técnicas**. ABNT NBR 6028:2003, Informação e Documentação - Resumo - Apresentação de novembro de 2003.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 06 jul. 2017

BRASIL. **Lei nª 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

Câmara dos Deputados. BRASIL. Congresso Nacional. **Políticas públicas e ações afirmativas para a população afrodescendente.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CAPES. **Banco de dissertação e teses**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 2017

CAVALCANTE, Claudia Valente**.** Políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024- uma estratégia para a redução das desigualdades sociais e escolares? **P O I É S I S** – Revista do Programa de Pós-graduação em educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.9, n.16, p. 333 - 350, Jul/Dez 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FERRADO, Alceu Ravabello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Proposições**. Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan. /abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdfhttp://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPA, v. 27, n. 1, abr. 2011.p109-121

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política & Sociedade**, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia política, Universidade do Sul de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis - SC: 2011, v10, n18, p133.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 07 jul. 2017.

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. **Pedagogias antirracistas**: tensões e possibilidades de caminhos em construção. Dissertação – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa: 2011.

NASCIMENTO, Flávio Antônio do. **O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro**. Mato Grosso: Gráfica Print (Ministério da Cultura), 2010.

NORONHA, Flávia Dayana Almeida. **A Educação para as relações étnico-raciais em escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PIMENTA, Renata Waleska de Sousa. **Os sentidos oriundos dos enunciados sobre a educação para as relações étnico-raciais presentes nas teses de doutorado em educação (2000-2010).** Dissertação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, RS: 2015.

PORTELLA, Tania Pedrina. **Relações raciais e políticas educacionais em São Paulo, possibilidades e impasses do artigo 26 A da LDB**: ações e visão das gestoras do Núcleo Educação Étnico Racial da SME. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Acesso em: 2017-07-20.

RIBEIRO, Matilde. Políticas de promoção da igualdade racial: impulso às ações afirmativas e à educação étnico-racial. **Revista Pedagógica**, Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

_____; Joana Paulin; MARTINS, Pura Alice Oliver. Situação atual das licenciaturas o que indicam pesquisas a partir de 2000. In. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Et. al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818 p. (Coleção didática e prática de ensino). Disponível em: <https://ead.ifba.edu.br/file.php/325/Convergencias_e_tensoes_no_campo_da_formacao_e_do_trabalho_docente_didatica_e_outros_temas.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Inayá Bittencourt e. **O racismo silencioso na escola pública**. São Paulo: Junqueira & Marin/UNIARA, 2009.

SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias. **Movimento social negro**: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da lei federal 10.639/03 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. Dissertação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação. Salvador: 2009.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: MEC/INEP/Comped; 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento)

SOUSA, Karina Almeida de. **Raça, identidade e cidada**nia: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPOCS e na ANPED (1988-2003). Dissertação, Universidade Federa de São Carlos (UFSCar). São Carlos: UFSCar, 2012.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da lei Federal n° 10.639/93**: entre as ações da política nacional de programação da igualdade racial. Dissertação (mestrado) – Universidade do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação. São Luís, 2009.

MULHERES NEGRAS ESCRAVIZADAS, OU LIBERTAS, QUE PROTAGONIZARAM RESISTÊNCIA À ESCRAVIDÃO E ATUARAM NA MANUTÊNCIA E PROPAGAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA

José Carlos Patricio (EE Prof. Heliodoro C. da Silva) – patrício.jc@hotmail.com

João Bosco da Silva (CEE-MT) – dasilvajoaobosco@gmail.com

Resumo: A escravidão brasileira legou-nos, dentre vários males, o estereótipo de povos pacíficos, incapazes de rebelar-se contra o sistema de trabalho compulsório. E, nas escassas vezes, que a história, ou a arte em geral, trata desse assunto, a mulher, quando não aparece, fica relegada a segundo plano. Nesse diapasão, o presente escrito procura dar ênfase as insurreições, manutenção e propagação da cultura africana e afro brasileira, e demais formas de resistência, a qual o negro escravizado protagonizou, com atenção maior para a mulher como sujeito dessas revoltas. Para tanto, o procedimento metodológico se constitui em pesquisa bibliográfica, tendo como fonte obras que tratam da história enquanto disciplina e obras literárias, em especial a literatura de cordel, com ênfase para trazer à tona personagens negras que tiveram grandes destaques na luta pela abolição da escravatura.

Palavras-Cheves: Educação. Interdisciplinaridade. Literatura. Cordel

1 Introdução

O processo de trabalho compulsório a qual a economia brasileira esteve sujeita por quase três séculos, o escravismo de povos negros originários do continente africano, legou-nos, dentre vários males, o de negros escravizados pacíficos, capazes de não se rebelarem contra o cativeiro. E esse legado em parte é consolidado pela história oficial presente na educação sistematizada. Os componentes escolares primam pela existência harmônica entre as classes de negros escravizados e senhores. No entanto, quando relatam às insurgências, provenientes da resistência do cativo, dão os acontecimentos, em geral, a partir da segunda metade dos oitocentos, período antecedente a abolição da escravatura.

A omissão de resistência nos primórdios da utilização de africanos na condição de escravos, para Clóvis Moura, em *Sociologia do negro brasileiro* (1988), está atrelada ao forte sistema repressor implantado pela classe senhorial com a anuência do Estado, acarretando na invisibilidade do negro enquanto sujeito. Essa invisibilidade, por sua vez, está ligada ao sistema econômico implantado no Brasil quando de sua ocupação.

As relações comerciais entre metrópole e colônia, relação unilateral, contribuiu para a manutenção de um sistema escravista com laivos feudais. Para Emília Viotti da Costa, em *Da monarquia à república: momentos decisivos* (1987), a Coroa, a nobreza e

a burguesia mercantil uniram e tomaram a colônia como uma empresa comercial. Desse feito resultou uma política de terras com "concepções rurais tanto feudais como mercantis (...)", com "uma legislação relativa à propriedade da terra""baseada na política rural de Portugal, que era ainda essencialmente medieval" (COSTA, 1987, p.143).

Esse sistema econômico tinha dois pontos importantes: a metrópole estipulando os preços das mercadorias colônias e a negociação dos senhores de cativos direto com os escravistas. Se os colonos estavam à mercê da metrópole no que tange aos preços das mercadorias, poderiam, por outro lado, alcançar vantagens na aquisição de mão-de-obra servil. A facilidade em repor a mão-de-obra escravizada e o grande número de negros importados da África, garantiram aos senhores lucros, luxos e ociosidades e aos cativos um controle absoluto. Moura explicita que:

> Essa consolidação do trabalho escravo reflete-se, por outro lado, naquilo que determinará esse fausto da classe senhorial: a situação de total dominação econômica e extra-econômica sobre o elemento escravizado, as condições sub-humanas de tratamento, um sistema despótico de controle social e, finalmente, um aparelho de Estado voltado fundamentalmente para defender os direitos dos senhores e os seus privilégios (MOURA, 1988, p.221)

Legalmente o Estado vale-se de medidas repressoras brutais, como os troncos, os pelourinhos, a gonilha, a máscara de flandres, os grilhões, as marcações na pele, entre outros. Essas formas punitivas, aliadas ao impedimento do direito de locomover-se, formavam o aparelho de tortura garantidoras da normalidade social (MOURA, 1988).

A finalidade dessas medidas, coibirem a resistência do negro escravizado, desvenda a falsa idéia de passividade, nos subsidiando para afirmar que a resistência se deu primeiramente em solo africano, antes do embarque forçado nos navios negreiros. As insurgências, as revoltas, as fugas e os agrupamentos de escravizados fugitivos foram uma constante em todo o período de duração do cativeiro brasileiro. A, já mencionada, renovação da mão-de-obra servil também contribuiu para essas rebeliões, pois Costa (1987) sugere que se no Brasil "os escravos, aparentemente, rebelaram-se mais frequentemente" em relação aos escravos norte-americanos, "era porque o comércio negreiro durou muito tempo, mantendo vivo um senso de identidade africana que podia incendiar a revolta" (COSTA, 1987, p.232).

A facilidade de renovação da mão-de-obra servil tende a escassear-se devido a implantação de medidas legais, como a proibição do tráfico transatlântico que visava secar a fonte africana da escravidão. Com isso, muda-se o sistema repressor, embora a

finalidade, manter o controle dos negros escravizados, permaneça. Para esse momento, Moura argumenta que

> A *síndrome do medo* estender-se-á, também, à segunda fase do escravismo brasileiro, mas através de mecanismos táticos diferentes. A classe senhorial já não legisla mais através dos seus agentes para reprimir e/ou muitas vezes destruir fisicamente o escravo, mas passa a produzir leis protetoras. A partir da extinção do tráfico e a diminuição da população escrava começam a suceder-se leis que protegem e beneficiam o escravo (...) (MOURA, 1988, p.235)

Legalmente, essas medidas podem ser verificadas nas sucessivas leis criadas: "Lei do Ventre Livre, Lei do Sexagenário, lei que extingue a pena do açoite, proibição da venda separada de escravos casados" (MOURA, 1988, p.235), entre outras. Por parte da sociedade, há uma crescente visão humanista e uma crítica contra a instituição escravocrata. Essa última enfaticamente entre os jovens boêmios (MOURA, 1988).

O comportamento cultural e artístico também tende a mudar. Pensadores e intelectuais discutem o lugar que o negro e o mulato passam a ocupar na sociedade brasileira[1], embora na maioria das vezes, tomando as teorias racistas vigentes na Europa. A arte, em geral, e a literatura, especificamente, voltam-se para a causa, tomando o negro escravizado na condição de sujeito. Na literatura, em muitos casos, o escravizado enquanto sujeito, foi representado por estereótipos negativos, como veremos abaixo.

2 O escravizado fiel, nobre e demoníaco

Em correlação com as medidas protecionista, proveniente da segunda fase do escravismo brasileiro, a literatura, ao demonstrar interesse pelo negro escravizado, o faz pelo viés do tratamento que estes recebiam de seus senhores. A esse respeito, David Brookshaw, em *Raça e cor na literatura brasileira* (1983), menciona *O Comendador*, de Pinheiro Guimarães (1856), como o primeiro romance folhetim com essa temática:

> Os escravos são descritos com um misto de desgosto e piedade, e seu senhor como o protótipo do feitor malvado. A exagerada descrição de sua aparência desumaniza os escravos mais do que humaniza o autor: "Alguns estavam por

[1] Roberto Ventura discute a mudança de padrão cultural ocorrida por volta de 1870, quando o negro e o escravo se tornaram objeto do discurso literário e cultural, apresentando a temática recorrente dos efeitos da escravidão como um sistema de perversão sobre a sociedade. Ventura inclui os principais críticos literários e pensadores de meados ao final do século XIX, como por exemplo, Sílvio Romero, representante da Nova Escola do Recife e as teorias científicas aplicadas por ele em sua crítica literária.

> tal modo magros que pareciam esqueletos, cujos ossos estivessem cobertos unicamente por uma pele negra, que encarquilhava-se toda, e formava pregas, como se estivesse por demais larga; outros, opilados, apresentavam uma obesidade doentia, tão repugnante de certo como a magreza dos primeiros. Muitos tinham as carnes roídas pelas bobas, outros mal podiam encostar os pés no chão, em razão dos vermes que os devoravam; enfim todos mostravam nos peitos, nas costas ou braços cicatrizes mais ou menos recentes produzidas pelos bárbaros castigos sofridos" (BROOKSHAW, 19983, p.28).

Para Brookshaw, grande parte da literatura produzida a partir dos anos 50 dos oitocentos, exacerba a índole branda, apática e fiel do escravizado que não questiona o sistema econômico vigente (BROOKSHAW, 1983).O escravizado fiel, incapaz de rebelar-se contra o sistema, adota uma atitude que chega, em alguns casos, a endossá-lo. Esse modelo, ainda ancorado em Brookshaw (1983), foi fortemente influenciado pela obra de Harriet Beecher Stowe, *A Cabana do Pai Tomás* (2004), lançada pouco antes da guerra civil americana, tendo por finalidade, através do sofrimento do cativo, contribuir para a abolição da escravatura. Com opinião semelhante, Brito Broca, em *Românticos, Pré-românticos e Ultra-românticos: vida literária e romantismo brasileiro* (1979) argumenta que de Stowe "proveio o abolicionismo romântico, procurando falar apenas ao coração, ao sentimento. Um abolicionismo que pretendia inspirar o horror ao cativeiro por meio da exaltação do escravo" (BROCA, 1979, p.272).

Partindo para os palcos brasileiros, a personagem Daniel, cativo de Paulo, da peça *O Cego* (1849), de Joaquim Manuel de Macedo, sintetiza esse sentimento de submissão: "Serei grato e fiel eternamente/Sou vosso escravo – não! Sou mais do que isso/Sou cão fiel, que aos vossos pés vigia" (BROOKSHAW, 1983, p.29).

No entanto, se os exemplos citados denunciavam a subumana condição do cativo, os pró-escravatura, para justificar o sistema, argumentavam que dado o estado de barbárie a qual o continente africano estava imerso, o contato com povos civilizados, no caso europeus, contribuiria para resgatá-los do atraso cultural. À escravidão também se somava a falta de Cam. Dessa maneira, o cativeiro apresentava dupla função: redimir os negros perante Deus e tirá-los do estado de barbárie.

Com as discussões sobre a escravidão se acirrando um pouco mais, o próximo modelo representativo para o negro cativo será o do escravizado nobre. Entretanto, para alcançar essa categoria, o requisito básico será possuir características que lembrassem a raça branca, tantos físicos quanto de caráter. Tomamos como exemplo a personagem Isaura, do romance homônimo *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, lançado em 1875, onde a protagonista é uma escravizada da pele clara e de educação refinada e que,

pelo seu fenótipo, ascende socialmente; ou a personagem Joana, da peça *Mãe*, de José de Alencar que, não tendo atributos físicos como Isaura, vale-se de um gesto de nobreza, suicidando-se para que seu filho não descubra sua origem, descendente de escravizado, e macule seu futuro.

O estereótipo do escravizado nobre reflete a relação que o brasileiro dispensou para o mulato, que alguns autores classificam como uma categoria a parte. Em análise nas diferenças adotadas em relação aos descendentes de negros escravizados no Brasil e nos Estados Unidos, Costa (1987) cita os estudos de Carl Degler, *Neither Black nor White* (1971), que discorre sobre a tolerância a essa categoria:

> Após comparar a escravidão nos Estados Unidos e no Brasil, Degler conclui que dever-se-ia olhar além das práticas da escravidão para uma explicação dos padrões raciais contemporâneos. Para Degler, que não parece ciente da tautologia, as diferenças nas relações raciais são realmente manifestações da "singular diferença subjacente à definição social do mulato". A percepção do mulato brasileiro como uma categoria especial distintas dos negros, tornou mais difícila adoção, por parte dos brancos, de práticas discriminatórias. Os brasileiros podiam perceber o mulato como um caso especial, explicou Degler, graças à maneira como a miscigenação ocorreu. Incialmente, nos antigos tempos coloniais, o desequilíbrio numérico entre homens e mulheres brancos tinha estimulado os contatos inter-raciais. Mais tarde, quando um equilíbrio foi alcançado, a mulher branca brasileira – que tinha um papel mais subordinado do que de sua congênere norte-americana – tendeu a "aceitar" as transações de seu marido com as escravas e a "reconhecer" as crianças nascidas de tais relações. No Brasil não era extraordinário que pais brancos reconhecessem sua prole mulata (COSTA, 1987, p.232).

Finalizando, a autora, ao comentar a adoção das idéias racistas européias pelos pensadores e intelectuais brasileiros, expõe que:

> Os brasileiros teriam apenas de fazer alguns ajustes. E os fizeram. Para formular o "problema negro" em seus *próprios* termos, eles "descartaram duas das principais suposições das teorias racistas européias: a natureza inata das diferenças raciais e a degeneração dos sangues mestiços". Assim, embora afirmando a superioridade dos brancos sobre os negros, eles tinham meios para aceitar negros em seus grupos. E tinham a esperança de eliminar o "estigma" negro no futuro, através da miscigenação (COSTA, 1987, p.256).

Para o último estereótipo de escravizado aventado, demoníaco, que se desdobra em lascivo, retornaremos as discussões acerca do lugar do negro e do mulato na sociedade brasileira e suas consequências. Como exposto na citação acima, apesar da adequação das teorias racistas européias por parte da sociedade brasileira, algumas obras, embasadas nos discursos científicos da superioridade dos brancos em relação aos negros, trarão os escravizados como perigos iminentes.

Nessa concepção, o cativo, que representava um perigo físico, às vezes matando o senhor, e moral, corrompendo através dos instintos sexuais, será a personagem principal das três novelas que compõe a obra *As Vítimas-Algozes: quadros da escravidão*, de Joaquim Manuel de Macedo (1869).

Na primeira novela, *Simeão – o crioulo*, o negro, que perdera a mãe quando criança, passa aos cuidados dos senhores e, apesar de toda atenção recebida dos amos,levado pela perversão e ingratidão, a ponto de não reconhecer os cuidados paternais que recebera, mata-os. Em *Pai-Raiol – o feiticeiro*, o escravizado, adquirido em leilão junto com outros cativos, começa a estudar os novos amos e a nova fazenda, para pôr em prática seu plano de libertar-se do cativeiro. No entanto, o intento concretiza-se apenas com a ajuda de uma mulata. Devido à trama dos dois, a cativa passa a trabalhar na cozinha e envenena a esposa e os filhos do amo. Em relação a este, a mulata, através de propinado vegetal, envenena-o gradualmente. Porém, devido ao intermédio de uma escravizada anciã, o senhor é informado das intenções da mulata, salvando, assim, sua vida.

Encerrando os quadros da escravidão, *Lucinda – a mucama* é a mais longa novela. Apesar de não discorrer sobre assassinato de brancos, ocorre a degradação da classe senhorial, já que a mucama induz sua ama à perversidade ao ponto de quase desmoralizá-la.

A atitude plausível a ser tomada nas novelas macedianas vai ao encontro da punição que José de Alencar deu a Pedro, o negro escravizado, em *O Demônio Familiar* (1857): a liberdade aos cativos.

Entretanto, se, como o fez Moura (1988), o escravismo brasileiro pode ser dividido em duas fases, tendo como marco divisório as décadas centrais dos oitocentos, há um comportamento da classe senhorial que permeou todo o período de cativeiro: o pânico senhorial ou síndrome do medo.

3 Pânico senhorial, síndrome do medo e resistência do escravizado

O medo da revolta de negros escravizados ou libertos, que deixava os senhores escravocratas em estado de pânico permanente, não foi fruto da demência destes. Na obra *A mulher na luta contra a escravidão* (1988), Maria Lucia de Barros Mott aventa que os cativos viviam em estado latente de revolta, dependendo sempre da ação autoritária e punitiva extremada do senhor para vir à tona (MOTT, 1998). Ficcionalmente, Miriam Garcia Mendes, ao analisar *A personagem negra no teatro brasileiro* (1982), destaca a

peça *O Escravocrata*, de Arthur Azevedo e Urbano Duarte que, além de enfocar a relação adúltera entre o negro escravizado Liberato e sua senhora, tinha como pano de fundo uma revolta de cativos.

Escrita em 1882 e encenada dois anos depois, a peça, ao final, traz os cativos cercando a casa grande com a finalidade de assassinar Salazar, o senhor. Este, na tentativa de conter os ânimos dos revoltosos, sai da casa grande e vai de encontro ao motim. Em meio ao crescimento de ruídos ouve-se um tiro e, em seguida, Salazar adentra a sala bradando que morrerá lutando. Armados com foices e machados, os negros entram na sala e encontram a filha Carolina, de joelhos intercedendo pelo pai. Diante dos clamores e lágrimas da sinhazinha, os escravos baixam as armas e saem aos resmungos.

Nesse ponto nosso escrito se desdobra em outro dado importante: a resistência de mulheres negras na condição de escravizadas. Se notarmos todo um aparato histórico para omitir a contribuição de povos originários do continente africano na formação de nossa brasilidade, começando pela resistência ao sistema de escravidão, notamos que concernente às mulheres esse quadro se agrava um pouco mais. Se tomarmos como referência a obra citada *As vítimas-algozes*, notaremos que quando há o aparecimento da negra escravizada, ele será pelo viés do moralmente condenável, fato que ocorre na segunda e terceira novela.

Se considerarmos a resistência dos negros escravizados como a única possibilidade de contestação ao sistema econômico no período em que prevaleceu esse regime, para a resistência feminina em particular, destacaremos alguns meios por elas utilizados, tais como: suicídio, abortos, infanticídios, aquisição da alforria, manutenção do sistema religioso, intermédio entre quilombolas e a sociedade, as lutas armadas, entre outros. Entretanto, frisamos que a exclusividade sobre alguns meios, o aborto por exemplo, foi possível pela sua condição de mulher, enquanto a mediação, ocorreu devido a divisão sexual do trabalho.

A começar pelo suicídio, Mott (1988) noticia que durante a travessia do Atlântico, em 1774, no navio negreiro Soleil, 14 escravas suicidaram-se. Atrelado ao poder de tirar a própria vida, estava o de decidir sobre a vida do filho. Nesse caso, a negra escravizada livrava do cativeiro o futuro filho e, ao mesmo tempo, impediria o senhor de dispor de mais um cativo.

A esse respeito, Roger Bastide, em *As religiões africanas no Brasil* (1971), cita a configuração de deuses ligados a fertilidade em solo brasileiro. Assim, se na África, em benefício de toda a comunidade, aos deuses pediam fecundidade para as mulheres,

rebanhos e colheitas, no Brasil o pedido seria no mínimo o inverso. Na relação social e econômica a qual o negro estava inserido, fecundidade para as mulheres, animais e colheitas significava lucros para os senhores e mais trabalhos para eles. Nesse ínterim, Bastide (1971) observa o preterimento de deuses ligado à agricultura, ao passo que:

> (...) a figura de Ogum, o deus da guerra, de Xangô, o deus da justiça, ou de Exu, o deus da vingança, tomam lugar cada vez mais considerável na cogitação dos escravos, mas transformando-se: Ogum deixará de ser o patrono dos ferreiros ou protetores dos instrumentos agrícolas de ferro, Exu não manterá, senão dificilmente, seu caráter de divindade da ordem cósmica para ocupar antes de tudo a regência da ordem social, mais exatamente, para lutar contra a desordem de uma sociedade de exploração racial (BASTIDE, 1971, p.97).

Dessa maneira, a dinâmica de organizar-se socialmente por meio de valores simbólicos, cede lugar a uma nova configuração onde o simbólico adapta-se ao social.

Retomando o suicídio como um dos meios de fugir da escravidão, ressaltamos sua ambivalência. Alguns africanos acreditavam que podiam reencarnar em sua região de origem, daí o frequente número de suicídio entre eles. Atrelado a este, o aborto e o infanticídio apresentaram-se como uma forma de lesar o senhor (MOTT, 1988). Para esse aspecto, Moura (1988) usou a denominação de desgaste econômico, já que o senhor perdia a atual e futura mão - de obra.

Uma forma de resistência e luta que, ao se processar silenciosa, passa quase despercebida é a aquisição da alforria, já que para esse meio, o cativo valia-se de brechas oferecidas pelo próprio sistema (Mott, 1988). As negras forras, em alguns casos estabeleciam vendas que eram usadas como ponto de encontro de quilombolas e negros fugidos. Usando como referência uma citação de Pierre Verger, Mott (1988), salienta que:

> As mulheres libertas desempenharam um papel muito importante que pode ser avaliado pelas palavras de Pierre Verger: “as ex-escravas africanas da Bahia eram muito independentes. Foi em torno delas que se formou a família: viviam com companheiros e pais sucessivos de seus filhos, sem que se possa, por isso, tachá-las de libertinas. (...) Elas comandavam a casa e, os filhos de diversos pais, muitas vezes aí viviam (MOTT, 1988, p.37).

A essa categoria, negros forros, também é atribuída a formação de irmandades religiosas com a finalidade de construir igrejas, dar assistência aos doentes e comprar a liberdade de alguns cativos, entre outros. Outra atividade também desenvolvida pelas negras libertas foi a manutenção dos cultos africanos. A esse respeito vale a pena

saltarmos um pouco para o final do século XIX e início do XX e citarmos, dentre várias personalidades do Rio de Janeiro, Tia Ciata que, casada com um funcionário público importante, usou sua casa para manutenção e perpetuação da cultura africana e afro-brasileira.

Como um dos últimos meios de resistência, aqui elencado, utilizados pelas mulheres, discorreu sobre atuação em quilombos e lutas armadas. Para tanto, selecionamos Aqualtune e Teresa de Benguela. A primeira, pertencendo ao quilombo de Palmares, foi mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi. Nascida no Congo, Aqualtune é capturada e trazida como escrava para o Brasil. No nordeste brasileiro, foge, com alguns escravos para Palmares. Dá à Luz a Ganga Zumba e, depois de um tempo, junto com o filho, começa a organização de um Estado negro, que abrangia povoados distintos confederados sob a direção suprema de um chefe (MOTT, 1988).

Do nordeste brasileiro para o centro-oeste, em Mato Grosso, Teresa de Benguela lidera o quilombo do Quariterê durante duas décadas. Com uma população de 79 negros e 30 índios, Teresa implantou um parlamento, presidido pelo capitão-mor José Cavallo, um conselheiro da rainha, José Piolho, e um sistema de defesa organizado com armas trocadas com os brancos ou roubadas. Com um controle férreo, Teresa punia com a forca ou agressões físicas aqueles que tentavam abandonar Quariterê. Teresa foi capturada após uma resistência armada contra oficiais do governo (MOTT, 1988).

Ressaltamos que as personagens acima mencionadas não esgotam a lista de heroínas negras que resistiram à escravidão, haja vista que além do número expressivo, embora nem sempre acessível, desses nomes, figuram os anônimos, pois acreditamos que todo africano que, forçadamente, aqui chegou, fez uso de algum meio de resistência a ele disponível.

Assim, utilizaremos a obra *Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis*, de Jarid Arraes (2017), para discorrer sobre a personagem Tia Ciata que, como o título indica, é uma das heroínas da obra da cordelista e jornalista lançada em 2017.

4 Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda...

Na coletânea de artigos *Racismo contemporâneo* (2003), Muniz Sodré utiliza como epígrafe, uma citação de Franz Kafka referindo-se à superioridade do silêncio das sereias em relação ao seu canto. Tomando como base o poder hipnótico do canto das sereias, Sodré (2003), metaforicamente, chama a atenção para o perigo do silenciamento

da contribuição dos povos originários do continente africano e afro-brasileiro para a formação da nossa brasilidade. Entretanto, como nesse ponto intencionamos discorrer sobre a personagem, já citada, Tia Ciata, achamos prudente intitular essa parte com um trecho da música de Gonzaguinha, *Sangrando*, interpretada magistralmente por Simone, onde, dentre outras coisas, o Eu-lírico, pede, além de permissão para expressar, que aceitem seu relato.

Com uma linguagem simples e poética, típica da literatura de cordel, Arraes (2017), em 26 estrofes, contendo 6 versos cada, torna acessível a história de Tia Ciata[2] que, além de fonte de conhecimento para o público em geral, pode ser usada como um dos meios de se implementar a Lei n. 10639/03[3] que prima pelo estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, além de propiciar a interdisciplinaridade.

Dividimos o texto em oito partes, numa estrutura simples de introdução, desenvolvimento e conclusão, ou fechamento. Tomando como base a pequena biografia que a própria autora nos fornece. A introdução, como nos sonetos clássicos, dá-nos uma idéia do que tratará o poema: "*Conhecida e bem famosa*/ *Tia Ciata ainda é*/ *Sobretudo pra quem gosta*/ *De um bom samba no pé*/ *Mas sua vida foi de luta*/ *E também de muita fé*" (ARRAES, 2017, p.147). Nesses seis primeiros versos, de uma forma sintetizada, temos a trajetória da personagem. Começa por sua fama consolidada, ou seja, uma pessoa que prestou um grande feito por uma causa. Em seguida, o samba e a religião, aspectos da cultura africana e afro-brasileira, aparecem como itens defendidos por ela. Isso sem deixar de mencionar o preconceito, que tornou mais difícil a vida dos descendentes de escravizados.

A segunda parte, que compreende a segunda e terceira estrofe, discorrerá sobre a diáspora baiana:"*Por ser yalorixá*/ *Em salvador foi perseguida*/ *E com outras mães de*

[2]Tia Ciata, cujo nome de nascença era Hilária Batista de Almeida, nasceu em Santo Amaro (BA) em 1854. Cozinheira e mãe de santo, foi iniciada no candomblé em Salvador (BA) e levou o Samba de Roda ao Rio de Janeiro (RJ) em 1876, onde conheceu o pai de sua primeira filha. Trabalhou como quituteira, sempre com suas vestes de baiana, para sustentar a filha. Em sua comida, expressava sua convicção no candomblé, apesar dessa religião ser proibida naquele tempo. Mais tarde, casou-se com João Batista da Silva, com quem teve 14 filhos. Sua casa na Praça Onze era ponto de encontro de diversos personagens do samba e compositores importantes. A polícia perseguia esses encontros, mas, sendo também curandeira, Tia Ciata curou uma ferida na perna do presidente Wenceslau Brás e, em troca, pediu um emprego para seu marido. Ela faleceu em 1924, mas até hoje sua casa é referência do samba e do candomblé no Rio de Janeiro (ARRAES, 2017, p.153).

[3]A Lei n. 10.639/03 e a Lei n. 11.645/08, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9.394/96), passou a prever a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

santo/ *Fugiu pra tentar a vida*/ *Bem no Rio de Janeiro*/ *Por coragem compelida*" (ARRAES, 2017, p.147). Ocasionada pela forte onda de preconceito contra os africanos e seus descendentes, a diáspora, como movimento migratório, forçado, engloba a importância da cidade do Rio de Janeiro enquanto sede do poder monárquico e depois republicano, respectivamente.

A terceira parte, que vai da quarta a oitava estrofe, versará sobre seu envolvimento com o pai da sua filha e o consequente abandono. Em seguida, ao ocupar-se profissionalmente como quituteira, o poema desvela a não absorção pelo mercado formal de trabalho pelas negras ou mulatas, geralmente moradoras dos morros, e as possibilidades de trabalho variarem de domésticas, lavadeiras, quituteiras, prostitutas, entre outras. No entanto, frisa-se sempre o empenho com o qual Tia Ciata desenvolvia sua profissão, não descuidando dos aspectos que lembrassem a cultura africana:

> Apesar da repressão/ Que o candomblé sofria/ No seu rico tabuleiro/ Ela fez como queria/ E honrou seus orixás/ Nos quitutes que vendia// Sempre com saia rodada/ Na cabeça o seu turbante/ Ela usava seus colares/ Suas contas importantes/ Como filha de Oxum/ Fez-se muito exuberante (ARRAES, 2017, p.148).

O agrupamento das estrofes que vai da nona a décima terceira, compreende a quarta parte. Nessa parte, a abordagem centrará na ascensão da personagem. Tia Ciata conhece o homem com quem casará e terá 14 filhos. Seu marido, apesar de qualificado profissionalmente, encontra as barreiras estruturais que o torna mais difícil seu reconhecimento profissional. Finalizando, o poema faz menção à concentração de africanos e seus descendentes na região que ficou conhecida como Pequena África:

> Ele era um homem bom/ E até mesmo conhecido/ Dentro daqueles limites/ Era até "bem sucedido"/ Pois o racismo perverso/ Era um fato endurecido// Chamada Pequena África/ Era essa a região/ Que no Rio de Janeiro/ Tinha uma concentração/ De pessoas negras livres/ Fortes contra a escravidão (ARRAES, 2017, p.149)

O trecho que vai da décima quarta a décima oitava estrofe, compreende a quinta parte que trará sua afirmação perante a comunidade como curandeira. Esse ato compreende o cuidar da comunidade, presente na citação de Mott (1988) que usa como referência Verger. O reconhecimento e o respeito perante a comunidade permitem que sua casa seja um reduto para se promover a manutenção e perpetuação de aspectos culturais africanos e afro-brasileiros:

> A polícia ainda tentava/ Manter a perseguição/ Mas Ciata era famosa/ Por fazer reparação/ Na saúde dos doentes/ Dava a cura e compaixão// Os maiores compositores/ Em sua casa se juntavam/ Donga, Sinhô, João da Baiana/ Nos saraus se apresentavam/ E a tradição do samba/ Com amor enraizavam[4] (ARRAES, 2017, p.151).

Na sexta parte, que compreende as estrofes décima nona, vigésima, vigésima primeira, vigésima e vigésima terceira, tem-se a consolidação da personagem como curandeira pelo expoente máximo da República: o presidente. Se antes desse fato sua casa, apesar das perseguições policiais, era usada para praticar o candomblé e o samba, depois do episódio o samba e o candomblé praticados em sua casa passam a ser alvo de curiosidade por parte de algumas pessoas da elite:

> Era então Wenceslau Brás/ Presidente do Brasil/ Com uma ferida podre/ Que em sua perna abriu/ Mas em toda medicina/ Um remédio não se viu// Tia Ciata, mãe de santo/ Recebeu um orixá/ Que falou ao presidente/ Para a cura lhe ofertar// Logo estava bem famosa/ E seu nome então correu/ Até mesmo gente rica/ Para o samba se verteu/ E a tia muito sábia/ Seu destino ali colheu (ARRAES, 2017, p.151)

A sétima parte, composta por duas estrofes, vigésima quarta e vigésima quinta, discorrerá sobre a abertura da sua casa para a gravação do primeiro samba e sua atuação como yalorixá extra comunidade:

> Pois nas festas calorosas/ E as raízes sempre honrou/ E abriu também consultas/ Para quem lhe procurou/ Sempre uma yalorixá/ O candomblé concretizou// O primeiro samba em disco/ Em sua casa foi gravado/ Por Donga e Mauro de Almeida/ Foi composto e registrado/ Tia Ciata fez história/ Muito bem realizado (ARRAES, 2017, p.152).

Fechando a última parte, a vigésima sexta estrofe, faz como a primeira, uma retomada da história da personagem, sem, no entanto, deixar de reconhecer seus feitos e agradecê-la por isso: "*Tia Ciata foi chamada*/ *Por Oxum fortalecida*/ *Sua origem enalteceu*/ *Mesmo sendo perseguida*/ *E por causa dessa luta*/ *Hoje eu sou agradecida*" (ARRAES, 2017, p.152).

---

[4]Dois autores que escreveram sobre as origens do samba usam a casa de Tia Ciata como referência. Muniz Sodré em *Samba o dono corpo*(1998, Editora: Mauad), numa escrita documental, aventa sobre a importância da Pequena África, sempre referenciando a Tia Ciata, e sua casa, como fundamental a resistência da cultura negra. Paulo Lins em *Desde que o samba é samba* (2012, Editora: Planeta), ao falar da gênese desse ritmo musical, ficcionalmente, remete-se a Tia Ciata e sua importância para a criação do samba e manutenção do candomblé.

Assim, Jarid Arraes, poeta que se dedica à literatura de militância, abordando temas como feminismo, racismo, gordofobia, dentre outros temas em voga, na referida obra citada, dedicou-se especialmente a dar voz e visibilidade a grandes mulheres negras desconhecidas do grande público, mas que tiveram importantes papéis no desenvolvimento da sociedade brasileira, principalmente na luta contra a escravidão.

5 Considerações finais

O presente artigo intentou abordar o protagonismo negro com enfoque especial na resistência em geral, afunilando para as ações de algumas mulheres. Assim, apresentamos, também, possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar, bem como o uso da interdisciplinaridade. Para tanto, a abordagem procurou evidenciar o protagonismo desses agentes para, assim, fugir da única história que comumente é abordada: a de cativos, pois, sendo o Brasil, um país miscigenado, resultado da mistura de brancos, índios e negros e, apesar da evidente participação dos povos nativos brasileiros (indígenas) e africanos, na formação da cultura brasileira, percebe-se que na construção do imaginário popular aborda-se, em sala de aula, referências à cultura e descendência européia, de modo a invisibilizar tudo o que seja "não-branco", ou seja, indígena ou africano. Para tanto, dentre algumas possibilidades, procuramos concretizar nosso intento a partir do compêndio de cordéis de Jarrid Arraes (2017).

Como não é intento, nem possível, esgotar as possibilidades de discorrer sobre o assunto, esperamos que esse escrito colabore para possíveis corroboração e refutação sobre o tema. Frisamos, também, que lidar com essas questões, em qualquer ambiente, mais, especificadamente, em sala de aula, é uma forma de demonstrar que a invisibilidade e distorção das contribuições e resistência do povo africano importado como escravizados para o Brasil, esteve, e está a serviço da manutenção de privilégios de uma classe. Entretanto, cumpre ao professor de forma crítica apresentá-la no ambiente escolar, promovendo, assim, debates que possam provocar questionamentos e mudanças.

Referências

ARRAES, Jarid. Heroínas brasileiras: em 15 cordéis. São Paulo: Polém, 2017.

BASTIDE, Roger. As religiões africanas no Brasil. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1971.

BROCA, Brito. Românticos, pré-românticos, ultra-românticos: vida literária e romantismo brasileiro**.** São Paulo: Polis; (Brasília): INL, 1979.

BROOKSHAW, David. Raça e cor na literatura brasileira. Trad. Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à república: momentos decisivos. 4.Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LINS, Paulo. Desde que o samba é samba. São Paulo: Planeta, 2012.

MACEDO, Joaquim Manuel de. As vítimas-algozes: Quadros da Escravidão. São Paulo: Scipione, 1988.

MENDES, Miriam Garcia. A Personagem Negra no Teatro Brasileiro. São Paulo: Ática, 1982.

MOTT, Maria Lucia de Barros. A mulher na luta contra a escravidão. São Paulo: Contexto, 1988.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.

SODRÉ, Muniz. Samba o Dono do Corpo. Mauad, 1998.

VENTURA, Roberto. Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE MESTRADO SOBRE OS JOVENS E ADULTOS NEGROS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Raquel Furtunato da Silva (PPGE/UFMT)-raquelfurtunatodasilva@gmail.com

Resumo: O artigo tem como objetivo compartilhar o resultado do estudo bibliográfico sobre o perfil racial dos discentes da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. A pesquisa usou como suporte de leitura e análise vinte e três dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso no período de 2006 a 2014. O mapeamento dessas dissertações teve como um dos objetivos observar os avanços e os desafios ligados a essa modalidade de ensino nas escolas públicas do Estado, e também compreender como as questões raciais são dialogadas dentro desse espaço político que é a escola, já que majoritariamente o público de alunos, que frequentam essa modalidade de ensino, são negros e pardos. O estudo de cunho bibliográfico está pautado na pesquisa-qualitativa, que busca colaborar com o pensar e fazer da educação brasileira respeitando e evidenciando a diversidade étnica e cultural da população afro-brasileira.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Relações Raciais. Pesquisa Bibliográfica.

1 Introdução

Este estudo, pautado na pesquisa bibliográfica, ressalta a necessidade de dialogar sobre as questões raciais, concatenando o papel transformador e potencializador que a Educação de Jovens e Adultos exerce dentro da sociedade brasileira. Esse diálogo permite compreender como a produção do conhecimento nas áreas das Ciências Humanas, com recorte racial, ainda é um grande desafio por parte dos pesquisadores brasileiros que dispõem fazer suas pesquisas tanto nos cursos de mestrado quanto nos de doutorado.

Os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, abordando as mais variadas temáticas no campo educacional, não privilegia o registro do perfil racial dos discentes em suas pesquisas como um dado relevante para futuras discussões sobre quem são essas pessoas e porque elas optaram por frequentar essa modalidade de ensino. É necessário salientarmos que a divulgação desses dados em registros de pesquisas acadêmicas, mesmo não sendo o objeto de estudo do/a pesquisador/a, possibilita discutir novas políticas públicas sobre a permanência do jovem e adulto negro, branco, pardo e pobre na escola pública.

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é responsabilidade do Estado, mais ela protagonizou, no campo da história da educação, um lugar secundário. Em um período da história, a educação para jovens e adultos, fora da faixa etária regular, significou o atraso cultural do País.

Cunha (1999) relata que, durante o século XX, com desenvolvimento industrial do Brasil, iniciou-se um processo de valorização da educação de jovens e adultos, mas

com objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho como mão de obra qualificada. A alfabetização dos jovens e adultos foi considerada um progresso no País, pois 44% da população, na década de 1940, ainda eram analfabetos (SOUZA, 1999).

Rosa Cristina Porcaro (2011) ressalta que o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaze marginal psicologicamente, submetido à vulnerabilidade econômica, política e jurídica. É a partir da década de 1940 que o governo começa a trabalhar em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o propósito de diminuir o alto índice de analfabetismo, propondo "a alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas partes de sete meses a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário".

Naquela década de 1940, no Estado de Mato Grosso, iniciou-se a Campanha de Alfabetização sob a coordenação do professor Francisco Alexandre Ferreira Mendes. Para execução desse programa, foi estabelecido um acordo entre o Estado de Mato Grosso e o Ministério da Educação e Saúde. O Estado receberia uma verba federal em três parcelas para subsidiar o programa com material didático e corpo docente.

De acordo com Souza (2007), a educação mato-grossense ainda era ineficiente, atendia a um regulamento de ensino antigo e seus gestores não conseguiam cumprir com suas agendas e normatizações estabelecidas pelo Governo Federal.

Na perspectiva de Beisiegel (1974, p.84), a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos tomou proporções internacionais. A UNESCO, por exemplo, passou a estimular empreendimentos que pudessem efetivamente erradicar a pobreza e o analfabetismo, pois o analfabetismo entre adultos passou a ser visto também como um atraso cultural. Conforme os objetivos da UNESCO, a pessoa só poderia ser considerada alfabetizada se pudesse ler e escrever e realizar atividades comuns a todos os indivíduos alfabetizados da sociedade.

Assim, o Ministério da Educação e Saúde autoriza o Departamento Nacional de Educação a criar o Serviço de Educação de Adultos (SEA) com o objetivo de coordenar o Ensino Supletivo destinado a atender os jovens e adultos analfabetos do Brasil.

A Campanha de alfabetização deu início em Mato Grosso no ano de 1947, sob a orientação do Prof. Francisco Alexandre Ferreira Mendes, Diretor do Departamento do Ensino da época. Foi realizado um mapeamento das escolas supletivas que seriam destinadas a atender a essa modalidade de ensino. Para a execução deste programa, foi realizado um acordo entre o Estado de Mato Grosso e o Ministério da Educação e Saúde

no ano supracitado. Como assinalado, o Estado receberia uma verba federal em três parcelas para subsidiar o programa com material didático e corpo docente. Porém, no primeiro ano de execução das atividades da Campanha, o então Governador do Estado de Mato Grosso, Sr. Arnaldo Estevão Figueiredo, declara que o ensino supletivo não pode ser executado na sua plenitude, pela falta de verba e pelas dificuldades em comunicar com as regiões do Estado (SOUZA, 2007, p.81-87).

Souza (2007) afirma que houve dificuldade da parte da administração em gerenciar os recursos financeiros como também não houve uma fiscalização das atividades em execução da CEAA. O que de certa forma fragilizou a Campanha na não execução de suas atividades programadas.

A década de 50, do século XX, foi marcada pela segunda fase da Campanha no Estado de Mato Grosso, a qual conseguiu resultados positivos. Foram instalados classes de alfabetização e o índice do analfabetismo reduziu 49,3 %. Mas, surgiram outros problemas, tais como: professores não queriam assumir as aulas nas classes de alfabetização devido a sua má remuneração (SOUZA, 2007, p.99).

De acordo com Souza (2007, p.152), a falta de escolas, professores habilitados, fiscalização escolar, material didático e uma política de modernização na estrutura pedagógica implicaram resultados gerais negativos para o não desenvolvimento dessas campanhas na sua totalidade. A educação não foi configurada como prioridade para o governo estadual, apesar de seus esforços em atender aos jovens e aos adultos.

Esse mesmo dilema atravessou décadas e séculos. Um exemplo disso é o Programa Letração lançado no ano de 2004. Mello (2008) confirma, por meio de análise de fontes documentais, o insucesso do programa no Estado de Mato Grosso. A mesma autora abre aspas ao dizer que, de certo modo, o Programa Letração reduziu o índice de pessoas sem escolarização, porém poderia ter feito mais, caso ele tivesse sido executado com êxito.

Há um esforço atualmente do Governo do Estado de Mato Grosso em assumir a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como campo especifico de direito. A Secretaria da Educação está formalizando algumas ações para ampliar o número de escolas e de vagas para o atendimento dos jovens e adultos. Com a criação dos novos Centros de EJA – CEJA, espera-se que possam atender à demanda existente e que haja um processo de formação integrada, humana e continuada para toda a vida desses alunos (MELLO, 2008).

É necessário analisar, nas entrelinhas, quem são esses jovens e adultos e evidenciar a sua presença no espaço escolar. Além disso, é necessário também evidenciar quem são as camadas populares atendidas por essa modalidade de ensino, a fim de que essa educação possa, de fato e de direito, contemplar o pobre, o negro, o indígena, os ciganos, os gays, os lavradores, os desempregados e os subdesempregados.

2 Os caminhos metodológicos percorridos...

O modo como é realizado o estudo científico é complexo e extenuante. Fazer uso de trabalhos acadêmicos já publicados nos permite realizar uma nova releitura do lugar, e do espaço em que ela foi instituída. É a partir dos *resumos* e *considerações* das pesquisas selecionadas que buscamos compreender os desafios da população afro-brasileira em sobreviver em meio às tensões sociais, principalmente, no que diz respeito ao processo de escolarização.

A pesquisa bibliográfica não é meramente a repetição do que já está descrito sobre determinado assunto, ao contrário, ela propõe uma atual análise do tema sob uma nova perspectiva, com objetivo de chegar a conclusões inovadoras.É esse tipo de pesquisa qualitativa que possibilita explicar os fenômenos sociais a partir da realidade social e cultural dos sujeitos (MANZO, 1971 apud, LAKATOS, 2010).

Ao enveredarmos pelo campo da leitura e do registro, algumas inquietações surgiram com o propósito de guiar a escrita desse texto. Dentre elas, pensar como os pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso dialogam sobre: a importância, os avanços e os desafios da Educação de Jovens e Adultos, e se eles se preocupam em destacar o perfil racial do alunado que frequenta essa modalidade de ensino em seus estudos. Considerando que o debate sobre as questões raciais se faz necessária no campo acadêmico e fora dela.

Nesse sentido, para a realização da análise bibliográfica, foram selecionadas vinte e três (Tabela1) dissertações defendidas entre o período de 2006 a 2014. O critério para a seleção das dissertações foi articulado às palavras-chaves: *Educação de Jovens e Adultos*; *Relações Raciais*; *Educação Popular*; *EJA*; *aluno negro*; *aluna negra*. As dissertações foram selecionadas por meio da biblioteca digital do PPGE. Centramo-nos somente na dissertação por considerar que essas pesquisas sempre são uma extensão para os estudos futuros de quem ainda almeja o doutorado. Os estudos fazem parte do rico acervo intelectual e material do Programa de Pós-Graduação, que, por sua potencialidade, tem

permitido pensar novos rumos para a educação mato-grossense e para a educação num contexto mais amplo.

Atentamo-nos ao "resumo" e às "considerações finais", porque, no resumo, está escrito objetivamente como a pesquisa se constituiu e sua base teórica num diálogo estabelecido com o leitor sobre as limitações do/a pesquisador/a ao construir o produto, a *dissertação*. Nas considerações finais, é apresentado o resultado do seu trabalho acadêmico. O proponente dialoga e sugere atuais estratégias de trabalho que possam atender às expectativas dos seus interlocutores.

Ao finalizar o mapeamento das dissertações, constatamos que é exímia as produções acadêmicas que tenham como enfoque a Educação de Jovens e Adultos com recorte racial, ou que apresentam na sua escrita alguma informação sobre o perfil racial do público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos. Dentre as vinte e três dissertações, somente dois estudos apresentaram informações sobre o perfil racial dos alunos. A dissertação intitulada *Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA* escrita por Renata Barros Abelha Kabeya (2010) e *Jovens na Educação de Jovens e adultos e sua interação com o ensino da Química*, escrita por Marcel Thiago Damasceno Ribeiro (2009). Esse dado revela que é preciso investir em mais pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos e o perfil étnico racial do seu alunado.

Sobre o assunto, Miguel González Arroyo (2011) contribui ao destacar que o campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história que ainda precisa ser descoberta, principalmente nas áreas de pesquisas sobre políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de professores e intervenções pedagógicas. Um campo vasto para pensar outras possibilidades de discussões. Nesse mesmo caminho, é preciso compreender que os protagonistas da EJA estão inseridos num processo de construção social e cultural. Esses jovens e adultos são homens e mulheres, que trazem consigo toda a sua experiência existencial como ser humano.

Tabela 1: Mapeamento das Dissertações

Título	Autor (a)	Ano
Aprendizagem da docência dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos	Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva	2006
Alfabetizar e qualificar o orelha-seca e a meia-colher: um desafio político pedagógico para a construção civil (a experiência da Crocremax com a alfabetização e qualificação dos jovens trabalhadores de Cuiabá/MT.	Neiva Teresinha Pelissari	2006

Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das campanhas oficiais de 1947 a 1990.	Anelisa Prazeres Veloso de Souza	2007
Concepções de professores em avaliação, educação matemática e educação de jovens e adultos: buscando interfaces.	Emerson da Silva Ribeiro	2007
Um estudo do Programa Letração de 2004 a 2007: Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso.	Angela Rita Christofolo de Mello	2008
O pensar e o fazer de alfabetizadoras e alunos da educação de jovens e adultos em uma escola pública de Cuiabá – MT.	Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia	2009
Leitura na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio de uma escola estadual de Cuiabá-MT.	Cirene Souza e Silva	2009
Jovens na Educação de Jovens e adultos e sua interação com o ensino da Química.	Marcel Thiago Damasceno Ribeiro	2009
O tratamento dado aos conhecimentos prévios dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na resolução de problemas na resolução de problemas matemáticos: concepções e práticas dos professores.	Afonso Henrique Souza Nogueira	2010
Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA.	Renata Barros Abelha Kabeya	2010
A política de currículo de filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MT na modalidade EJA/PROEJA: movimentos dos diferentes contextos.	Walkyr Gomes Marra	2010
Estratégias metacognitivas na resolução de problemas matemáticos: um estudo de caso com estudantes da educação de jovens e adultos.	Eliana Alves Pereira Leite	2011
Aspectos do raciocínio proporcional presentes em alguns livros didáticos de matemática produzidos para a educação de jovens e adultos na primeira década dos anos 2000.	Leonardo Rodrigues dos Santos	2011
A matemática e a construção da cidadania na educação de jovens e adultos: concepções de professores que atuam no Ensino Médio em Cuiabá e Várzea Grande – MT.	Euguidson Jorge Camargo	2012
Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e aprendizagem da matemática na 1ª e 2ª etapas da educação de jovens e adultos em escolas municipais de Cuiabá – MT.	Letícia Vanin	2012
Educação e Prisão: o valor da escola para jovens e adultos presos no Centro de Ressocialização de Cuiabá/MT.	Leiva Custódio Pereira	2012
Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de	Osineia Albina Brunelli	2012

professores e suas implicações a oferta de formação continuada para docentes de matemática.		
Educação de jovens e adultos no contexto do Centro de Ressocialização em Cuiabá-MT: práticas de leitura, escrita e letramento.	Rowayne Soares Ramos	2012
A organização curricular na política de currículo EJA para os CEJAS em Mato Grosso de 2008 a 2011.	Kleber Gonçalves Bignarde	2013
As práticas e concepções do corpo no Centro de Educação de Jovens e Adultos "Licínio Monteiro da Silva".	Jaqueline Mendes da Silva	2013
O significado da Educação de Jovens e Adultos para educandos e educadores no CEJA Cesário Neto.	Zilma Franco Morais Araujo	2013
Concepções de professores sobre o ensino e aprendizagem da geometria plana na Educação de Jovens e Adultos dos Cejas de Cuiabá/MT.	Daniela Bonfim de Castro	2014
O Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em Cuiabá-MT.	Gustavo Cunha de Araújo	2014

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora Raquel Furtunato da Silva

3 Nada diz as pesquisas sobre o perfil racial do seu alunado!

"Nada diz as pesquisas sobre o perfil racial do seu alunado!" essa é a conclusão após as leituras e anotações cuidadosas sobre cada dissertação. Não é novidade que as questões raciais não sejam um tema convidativo para os pesquisadores. Dialogar sobre o tema "raça" causa estranhamento, principalmente em um país que ainda convive com o mito da democracia racial. Gilberto Freyre no seu livro, Casa Grande e Senzala, posicionou-se quanto à valorização da identidade nacional ao dizer que a mistura de raças, do africano, indígena e português,deveria ser vista como algo positivo, pois era dessa mistura singular que se formava o povo brasileiro. Em sua obra, Gilberto Freyre não usa o conceito de democracia racial, mas ele provoca entre os cientistas sociais da época uma polêmica discussão sobre o seu livro.

As dissertações selecionadas para esse estudo tiveram suas pesquisas realizadas em escolas estaduais e municipais nas cidades de: Cuiabá, Várzea Grande e Tangará da Serra, situadas no Estado de Mato Grosso.Consequentemente, os alunos eram oriundos de escolas públicas, isso corrobora com a afirmação feita por Arroyo (2011, p.29), com base em pesquisa empírica, de que a trajetória dos alunos da Educação de Jovens e Adultos permanece ao longo de décadas a mesma. O coletivo é pobre, desempregado, de

economia informal, negros no limiar da sobrevivência. E é esse o perfil racial dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O estudo sobre as questões raciais é campo científico muito fértil que precisa ser objeto de conhecimento para os grupos de estudos que se propõem a estudaras mudanças culturais e identitárias na sociedade. Na perspectiva de Stuart Hall (2005,p.1), "a cultura cria modos de vida. É um processo social, relacional que integra as relações sociais". Considerar que vivemos em uma sociedade pluricultural é um dos primeiros passos para garantir de forma respeitosa os interesses de cada pessoa, grupo ou movimento social. É fundamental, conhecer, ensinar, e aprender sobre as outras culturas. Conhecer mais sobre o histórico de luta, e resistência da população afro-brasileira, LGBTs, feministas, ciganos, imigrantes e outros, faz-se, portanto,necessário.

Seguindo essa linha de raciocínio, questionamos: Porque os pesquisadores não dão destaque à questão racial em suas pesquisas? Estudiosos como: Gomes (2011), Arroyo (2011) e Gonçalves (2011) afirmam que é indissociável abordar questões sobre a Educação de Jovens e Adultos sem conhecer o perfil racial da sua clientela. Compreendemos que cada pesquisador/a vá estudar temas relacionados à sua área de formação e de interesse pessoal,mas não podemos ficar alheios a uma discussão atual que nos traz ainda resquícios de um período histórico marcado pela escravidão. O período escravagista foi tão difuso que, mesmo após a abolição da escravidão, a população liberta ainda continuava em um sistema complexo de servidão. Os negros não estavam preparados para integrar a sociedade de classe como trabalhadores livres (HASENBALG, 1979).

A elite branca continuou a cultivar no imaginário social dos brasileiros que as condições sociais e econômicas da população afro-brasileira eram semelhantes às da população considerada branca, o que é uma falácia diante dos dados estatísticos que o censo brasileiro nos apresenta quanto indicador da desigualdade social que a população negra desse País ainda vive.

É nesse cenário social que surgem o racismo e a discriminação como dois fenômenos do atraso cultural do Brasil. Sendo assim, a população afro-brasileira ainda é considerada a raça inferior da sociedade. O negro é representado pela figura do homem marginal, que serviu somente para estar subordinado ao colonizador. Essa representação negativa da imagem do negro é retratada em livros didáticos brasileiros. E, por isso, o livro, considerado um documento oficial, também tem sido objeto de estudo no campo

educacional por pesquisadores negros e brancos que investem seus esforços acadêmicos nos estudos sobre as questões raciais.

Costa (2013), Leite (1950), Rosemberg (1980) e Silva (2008) destacam que as discussões estabelecidas sobre o livro didático vêm sendo ampliada depois que ocorreu a promulgação da Lei 10.639/03. A imagem do branco sempre representou a superioridade e ocupou cargos importantes na sociedade. Em contra-partida, a imagem do negro estava sempre associada a papéis negativos numa condição de extrema pobreza e marginalização.

A respeito do livro, Costa (2013, p.25) argumenta que os "livros não são neutros e que não comportam somente conteúdos. Contém estereótipos que reforçam e justificam a desigualdades raciais e sociais". A Lei 10.639/03 se tornou uma obrigatoriedade nos currículos oficiais das redes de ensino com a abordagem da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Mas, ainda, há muitos professores que desconhecem essa Lei e a desconsideram como importante instrumento de luta.

Talvez isso explique o fato de, infelizmente, os professores não se sentirem preparados para debater a questão racial. A pouca leitura sobre o assunto e o desinteresse se tornam agravantes no processo de qualificação profissional. Dialogar sobre as questões raciais com a comunidade ainda é um tabu a ser enfrentado, as pessoas não gostam de falar sobre o seu pertencimento racial, sentem-se incomodadas com a discussão. Em consequência disso, intensifica a invisibilidade do negro jovem e adulto reforçando a ideia de exclusão do negro no espaço escolar.

Tem se observado nas pesquisas acadêmicas com recorte na Educação de Jovens e Adultos o enfoque dado ao processo de escolarização e alfabetização, enfatizando a dicotomia entre questões de gênero, raça, religião, etnia que impossibilitam pensar de forma mais ampla o contexto que está inserido os jovens e adultos. Os pesquisadores buscam somente atender às suas expectativas num prazo curto de tempo quando estão produzindo no mestrado, em consequência desse distanciamento das questões raciais, de gênero etc.,às vezes, produzem pesquisas com análises superficiais sem conhecer o tipo de público que frequentam os bancos escolares da EJA no Estado de Mato Grosso.

Apesar disso, por um lado, ainda é o professor que assume a figura central, ele permanece sendo a preocupação dos grupos de pesquisa da UFMT e, por outro lado, o aluno ainda assume o seu papel de coadjuvante. Tomamos como exemplo a dissertação de Cambraia (2009) que objetivou compreender o pensar e o fazer pedagógico das professoras. Ela verificou que a prática pedagógica é centrada no uso das cartilhas

tradicionais sem nenhum auxílio de gêneros textuais e outros suportes de leitura que permitem ampliar o campo léxico do conhecimento linguístico. Não há um ensino sistêmico entre a prática pedagógica que dialogue com os princípios de Paulo Freire (2011) tão relevantes nessa modalidade de ensino. Desse modo o ensino se torna obsoleto e sem significado para os alunos.

Identifiquemos também nesses escritos a fragilidade na formação dos professores, alguns denunciam que o currículo das suas graduações não possibilita a discussão e o conhecimento de temas como o ensino de jovens e adultos e as questões raciais. O currículo, compreendido como documento histórico, político e cultural, exerce um importante papel no ensino superior. Muitos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso estão com os seus Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos desatualizados, o que remete à não discussão dessas questões na área de sua formação acadêmica.

Compreendemos, assim, que ainda existe um movimento de fragmentação nas discussões do ensino na Educação de Jovens e Adultos e sobre as questões raciais, pois os pesquisadores não conseguem articular a discussão com outras temáticas. É notório que o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso obteve poucos avanços em termos de erradicação do analfabetismo e execução de programas de alfabetização. Ao longo de décadas são relatados pelos pesquisadores uma série de problemas da mesma ordem, como a falta de uma gestão de responsabilidade, recursos financeiros, materiais didáticos, docentes qualificados para atuarem na EJA e a falta de formação continuada que acaba precarizando o processo de formação desses jovens e adultos.

Isso é uma situação preocupante, pois esses alunos não terão as mesmas oportunidades dos alunos, que frequentam de forma regular a escola, aos bancos das universidades públicas e privadas do País. O motivo que os fazem procurar a EJA é consenso quanto à importância da educação, da instrução escolar com a finalidade de ascender socialmente pela via educacional.

É imprescindível que esses dados sobre o perfil racial das pesquisas no campo da educação sejam pelo menos registrados nas pesquisas acadêmicas para que elas sejam fontes de informações para a elaboração de políticas públicas mais pontuais e eficazes no combate ao preconceito, ao racismo e às desigualdades sociais.

4 Reflexões finais

Os pesquisadores e docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos devem reconhecer que os alunos, com o quais se trabalham, são pessoas cujo direitos foram negados. Esse público requer atenção especial. É preciso organizar uma nova ideia de prática pedagógica que atenda às necessidades desses jovens e adultos com a finalidade de valorizá-los como sujeitos capazes de aprender e gerenciar sua própria vida, dando-lhes, assim, autonomia para enfrentar os desafios do cotidiano e superarem suas dificuldades no campo dos saberes.

Além de valorizar as experiências desses alunos, é necessário, no campo acadêmico, desenvolver pesquisas na Educação de Jovens e Adultos, com recorte racial, para que não haja um distanciamento dessas discussões no chão da escola para com a universidade. Isso foi evidenciado ao fazer a análise das vinte e três dissertações: somente duas dessas pesquisas deram destaque ao perfil racial dos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. Ambas as pesquisas destacaram que os alunos que procuram a Educação de Jovens e Adultos são, a maioria, alunos negros, pardos e pobres.

Também ficou evidente que poucos avanços foram realizados no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Estado de Mato Grosso. As Campanhas de Alfabetização como outros programas de alfabetização executadas neste Estado não obtiveram resultados satisfatórios, o que causou um prejuízo aos cofres públicos, devida à má gestão do recurso humano e financeiro. E, assim, as problemáticas perduraram séculos causando uma precarização no processo de escolarização com a falta de professores qualificados para atuarem na EJA.

Concluímos este estudo salientando a necessidade de problematizar essa discussão para além dos muros da universidade, isto é, levando-a para sociedade mato-grossense, destacando a importância da discussão racial no ensino da EJA, pois, ambos, são temas que dialogam com os dilemas e experiências vivenciadas por esses alunos que precisam de tratamento diferenciado no percurso do seu processo - pedagógico.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.19-50.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, 1974.

CAMBRAIA, Andréia Aparecida de Oliveira. **O pensar e o fazer de alfabetizadoras e alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Cuiabá-MT**. Cuiabá: UFMT, 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

COSTA, C. S. **Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais**. Momento, ISSN 0102-2717, v. 22, n. 1, p. 17-34, jan./jun. 2013.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução-discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC **Salto para o futuro-Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 1999.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo/SP: 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 2011.
GOMES, Nilma Lino Gomes (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG: 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In: GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.105-132.

HALL, Stuart. Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais. **Projeto História**. São Paulo, PUC/SP, n.º 31, pp. 15-24, julho/dezembro de 2005.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 1979.

KABEYA, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA**. Cuiabá: 2010.110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, 2010.

LEI nº 10.639/03-**Diretrizes Curriculares Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

LEITE, D. M. **Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros**. *Psicologia*. São Paulo, (3): 207- 3, 1950.

MELLO, Angela Rita Chistofolo de. **Um estudo do Programa Letração de 2004 a 2007: Dilemas e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos em Mato Grosso**. Cuiabá: 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato grosso, Cuiabá, 2008.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos e sua interação com o ensino de Química**. Cuiabá: 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

ROSEMBERG, F. **Análise dos modelos culturais na literatura infato-juvenil brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1980.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em Livros Didáticos. In: **Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, Aneliza Prazeres Veloso De. **Alfabetização de Jovens e Adultos em Mato Grosso: uma leitura das Campanhas Oficiais de 1947 a 1990**. Cuiabá: 2007. f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato grosso, Cuiabá, 2007.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999.

RELAÇÕES RACIAIS – INTERPRETAÇÕES: LINHAS INICIAIS

Michelangelo Henrique Batista (PPGE/UFMT) – coordenadormichelangelo@gmail.com

Resumo: As relações raciais no Brasil é uma temática ampla e intensa. Tecer opiniões científicas é uma tarefa não muito simples. Enquanto doutorandos em Educação, temos como um dos nossos capítulos de nossa tese essa temática e nos desbruçamos a realizar o garimpar teórico de autores clássicos e contemporaneos que podem contribuir para escrevermos uma visão panorâmica da temática em questão. O presente artigo representa a primeira fase dessas incursões teóricas, Assim, o texto apresentado trata das linhas iniciais das relações raciais no Brasil, destacando o trilhar histórico e teóricos, indo do cientificismo ao conhecimento científico comprometido com a história contada de baixo para cima, com o dar vizibilidade ao explorado. Assim, nossa metodologia de ensino, apreendida no curso de doutoramento, levou em consideração o estudo de teorias clássicas e contemporaneas, visando compreender como de desdobram as relações raciais no Brasil. As relações raciais no Brasil, de acordo com o texto apresentado, não pode ser reduzida à questões raciais, mas representam relações raciais que tem em suas entranhas ações formais, informais e institucionais historicamente racistas, que promovem desigualdades raciais e sociais, não sendo uma questão de classe social, mas sim uma questão de relações raciais.

Palavras-chave: Relações Raciais. Racialismo. Cientificismo. Racismo. Raça.

1 Relações Raciais – Interpretações: linhas iniciais

O presente artigo trás uma breve reflexão referente à constituição das relações raciais no Brasil. Apesar do tema exigir uma vasta revisão da literatura científica/acadêmica, apresentaremos aqui um recorte, melhor as linhas iniciais de um texto que fará parte futuramente de nossa tese que será defendida no ano de 2019, para doutoramento em educação, na Universidade Federal de Mato Grosso.

As ações que temos desenvolvidos nessa fase da vida acadêmica tem nos proporcionado diversas inquietações. Essa vivência tem nos direcionado à inferirmos sobre o que supostamente tínhamos como conhecido. Dentre os supostos que ousadamente pensávamos conhecer, está as Relações Raciais no Brasil. Compreender as Relações Raciais no Brasil, vai além do definir conceitos, como raça, racismo e negritude, entre outros, mas sim tê-los contextualizados e cientes de que são conceitos construídos socialmente, cientificamente e historicamente, numa trajetória não simples.

Assim, o presente texto elegeu alguns autores que aqui apresentados possibilitarão uma visão inicial do que são e representam as Relações Raciais no Brasil. No início de nosso trilhar acadêmico, período da graduação, acometemos algumas vezes em um erro simples, mas

perigoso, que era de atribuir ao conhecimento teórico/científico um caráter de verdade invariável. Esse erro, a nosso ver, subtrai do conhecimento científico sua dinâmica, seu caráter mutável. Dessa forma, o equívoco que cometemos, não foi u fato isolodo nem raro de acontecer no contato com as formulações teóricas existentes. A autoridade que é atribuída à ciência, muita vezes por ela mesmo, pode à travestir de uma verdade imutável, supomos.

Nesse sentido, é essa possibilidade de ser assimilada enquanto verdade inquestionável, que deu forma à noções racialistas e racistas nos séculos passados. Nos escritos de Todorov (1993), o autor apresenta teóricos que formularam e defenderam teorias que contribuíram não apenas à uma noção científica equivocada, mas também teorias que alicerçaram conflitos raciais que marcaram a história mundial. Não obstante, um dos conceitos relevantes quando nos propomos à escrever sobre esse contexto de relações raciais é o de racismo e racialismo[1].

Para Todorov (1993), o conceito racismo pode se desdobrar enquanto comportamento negativo ou como uma ideologia, um racialismo. De acordo com o autor, uma pessoa racista nem sempre é um teórico, ou seja, nem sempre ele tem fundamentos científicos para sua prática preconceituosa e ou discriminatória. E nem sempre um racialista, será um racista, tendendo à definir raças más. (TODOROV, 1993. p. 107). Diante disso, Todorov(1993, p. 107) explica: "O racismo é um comportamento antigo e de extensão provavelmente universal; o racialismo é um movimento de ideias nascido na Europa ocidental[...]".

O racialismo enquanto doutrina, apesar de sua diversas proposições, as mesmas podem ser resumidas em cinco: a existência de raças, a continuidade entre físico e moral, a ação do grupo sobre o indivíduo, hierarquia universal dos valores e política baseado no saber (TODOROV, 1993). O racialismo compreende a existência de raças humana, considerando que "as diferenças físicas determinam as diferenças culturais" (TODOROV, 1993, p.109). Assim, a raça fundada nas características físicas dos indivíduos existe dentro de um contexto em que o físico determina o moral.

Nesse raciocínio, o racialista[2] adere a um determinismo que é perceptível, para o mesmo o grupo é determinante sobre o indivíduo, refutando a ideologia individualista. Além de reconhecer a existência de raças humanas o racialistas também defendem a hierarquia entre elas, numa

---

[1]De acordo com Todorov (1993, p. 107): "A palavra "racismo", em sua acepção corrente, designa dois domínios muito diferentes da realidade: trata-se, de um lado, de um comportamento, feito, o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e, por uma ideologia, de uma doutrina referente às raças humanas".

[2] Todorov (1993) menciona que o racialismo está atrelado ao cientificismo que é o uso da ciência para criar uma ideologia, se ancorando essencialmente em dois postulados: "o determinismo integral e a submissão da ética à ciência" (p.129).

perspectiva etnocêntrica. Essa realidade ideologia formulou uma dinâmica onde a teoria fundamentou a prática, ou seja, por mais que racialistas[3] não defenderam a escravização e eliminação de raças inferiores, suas formulações teóricas alicerçaram ações do tipo (TODOROV, 1993).

A ideologia racialista permeada por um etnocentrismo elevado, mais especificamente um eurocentrismo elevado, expressa na sua dinâmica teórica existencial sua origem continental. De acordo com Banton(1979), a raça é um conceito que nasceu[4] na Europa, tendo sua disseminação no ocidente acompanhada por uma imposição eurocêntrica. Dessa forma, com influência dos portugueses e espanhóis, as relações raciais no ocidente foram delimitadas pelo conceito de raça europeu. A raça[5] não como um simples conceito em si, mas o europeu reconhecendo-se como integrante de uma raça e a partir dela admitindo a existência de outras, isso por meio de um processo social, definido por Racialização, assim, abrangendo todos os povos em categorias raciais (BANTON, 1979, p.39).

A raça enquanto processo de categorização de povos, formula uma racialização do ocidente tendo como disseminador o povo europeu. Refutando simplificações referente à racialização do ocidente Banton(1979) apresenta um arcabouço teórico que explana o processo de racialização evidenciando uma trajetória permeada de fundamentos teocêntricos à formulações teóricas científicas robustas, isso na perspectiva do racialismo.

As relações raciais no Brasil tiveram suas delimitações influenciadas por uma noção eurocêntrica e racista. Ao nos reportarmos as teorias eugênicas, percebemos que tal influência contribuiu para um projeto de nação, onde negros e indígenas eram os indesejáveis. Stepan (2005), afirma que o movimento eugênico[6] no Brasil, se institucionalizou e está longe de ser apenas uma mera reprodução da eugenia de outros países europeus e da América do norte, mas sim, possui características específicas.

---

[3] Todorov (1993, p. 144) traz em seu texto alguns racialistas, dentre eles Gobinou, que definia a raça branca como superior as demais, considerando-a a detentora do "monopólio da beleza, da inteligência e da força". Todavia, não considerava viável a escravização e eliminação de raças inferiores.

[4] Contudo, Banton(1979, p.25) pondera: "Mas as tentativas de fazer remontar o preconceito racial a uma única <<raiz>>, <<fonte>> ou causa histórica têm-se revelado pouco convincentes. Tudo parece como se a consciência da diferença racial tivesse crescido gradualmente e como se a natureza do fenómeno (sic) que rotulamos de <<preconceito>> tivesse mudado significativamente".

[5] Banton (1979, p. 39) explicou que: "No século XVIII, a palavra <<raça>> era primeiramente usada para a descendência comum de um conjunto de pessoas; as suas características distintas eram dadas por assentes e a categoria <<raça>> usava-se para explicar como as conseguiram. No século XIX, <<raça>> tornou-se um meio de classificar as pessoas por essas características [...]".

[6] Stepan(2005, p. 55) destaca a institucionalização da eugenia no Brasil: "Nascia, assim, a 25 de janeiro de 1918, a Sociedade Eugênica de São Paulo, cuja fundação representou o primeiro passo na história organizada da eugenia na América Latina e o início de um envolvimento mais ou menos contínuo do latino-americanos com a eugenia entre 1918 e a década de 1940"

Assim, no Brasil, o bem nascido, o de origem nobre[7], tinha e tem a cor branca, de acordo com as teorias eugênicas. Devido isso, o pós-abolição 1888 representou uma severa preocupação para a definição populacional racial da nação Brasil, considerando uma política de branqueamento[8] da população, sendo promovida a imigração de europeus visando o branqueamento da população, contudo, tal fato não ocorreu. Não obstante, a eugenia institucionalizada brasileira, encarava os não brancos como uma questão de saúde pública. A América latina recebeu influência, mas as relações raciais de desigualdades foram uma promoção própria, um projeto de nação.

Como podemos perceber o Brasil, constitui-se enquanto uma sociedade racialmente hierarquizada, tendenciosamente adepta à determinismos e fundada em ideologia raciais parcialmente genuínas (DAMATTA, 1987). A hierarquização social/racial no Brasil tem, como já mencionado, influência portuguesa, contudo, como Stepan (2005), referente à eugenia afirmou que o papel de mero reprodutor não cabe aos países latino americanos, quando se falam em ideologia, Damatta (1987) constata essa influência e a apropriação consciente de ideologias, isso destacando o caso do racismo:

> No século XIX, entretanto, o racismo aparece na sua forma acabada, como um instrumento do imperialismo e como uma justificativa <<natural>> para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo. Foi esse tipo de <<racismo>> que a elite intelectual brasileira bebeu sofregamente, tomando-o como doutrina explicativa acabada para a realidade que existia no país (DAMATTA, 1987, p.70).

Com isso, podemos destacar o quanto é relevante compreendermos que a constituição hierárquica referente as relações raciais no Brasil, não são mera reproduções, mas adequações, apropriações conscientes, visando um projeto de nação tendo o branco como protagonista e os não brancos[9] como coadjuvantes, mais apropriadamente como figurinistas. Quando afirmamos isso, nos ancoramos em Damatta (1987). O determinismo que insiste nas relações raciais no Brasil e em sua constituição hierárquica racial, atrelam a existência física fenótipa do indivíduo à seu comportamento, mentalidade e moral.

Diante disso, no Brasil, Damatta(1987), que de tão hierarquizada a sociedade, o senhor pode ter intimidade com seu escravo, o patrão com seu empregado, pois, cada um tem seu lugar

[7] Essa era a noção de eugenia, todavia a eugenia munida de suas ideias científicas tinham a convicção de que os negros eram inferiores, degenerados.

[8] SKIDMORE(1976), disserta como o branqueamento da população foi adotado pelo Brasil como uma possibilidade de resolver a questão racial, embranquecendo a população.

[9] Adotarei aqui o termo “não brancos” para se referir à negros e indígenas.

bem definido, sendo esses lugares dispostos num sistema vertical, onde as situações de discriminações ocorrem na medida em que os integrantes das camadas inferiores se deslocam indevidamente, desrespeitando o lugar predeterminado hierarquicamente (DAMATTA, 1987).

A realidade das relações raciais no Brasil integra desdobramentos sociais, científicos e históricos. O reconhecido marco nas relações raciais no Brasil é a suposta democracia racial. Não necessariamente criada por ele, mas por ele difundida, popularizada e cunhada enquanto ideologia nacional, a democracia racial de Gilberto Freyre (2003) expressa o potencial que possa ter os escritos científicos. Com seu livro "Casa-grande & Senzala, Gilberto Freyre (2003), subtrai do conceito de miscigenação o viés pejorativo, lhe atribuindo importância[10].

Nesse sentido, nas primeiras décadas do século XX, Freyre(2005), define a miscigenação como uma das características mais admiráveis do Brasil, sendo ela resultado da plasticidade do português em ter a disposição de se misturar à outras raças, diferente de outras nacionalidades europeias. Em seus escritos Freyre (2005) com sucesso apresenta um texto sedutor, onde ele não esconde os conflitos entre brancos e negros, senhores e escravizados, mas ressalta a proximidade entre eles, a intimidade entre a Casa grande e a Senzala. Assim, Freyre (2005), consegue equilibrar os antagonismos, mesmo não escondendo os conflitos, os consegue amenizá-los, suavizando a violência latente e real, legitimando uma harmonia autoritária[11].

Diante disso, foi com essa competência que o conceito de democracia racial enquanto ideologia incutiu nas relações raciais e sociais brasileiras, como uma veracidade, na prática equivocada, mas ideologicamente consolidada. Isso, deu ao Brasil na década de 50 do século passado uma fama internacional, enquanto um país onde reinava a democracia racial. Esse fato levou a Unesco[12] à financiar diversas pesquisas que contestarão a ideia de democracia racial. É a partir desse ponto que as relações raciais no Brasil, tem desvelado suas características perversas e desumanas, que fora, ideologicamente amenizadas pelos supostos nexos de sentimentos potencializados por Freyre (2005) em seus escritos.

Não obstante, as pesquisas como de Florestan Fernandes, revelaram um Brasil contrário do que a ideologia da democracia racial propaga. Fernandes(2007), revelou que as relações raciais brasileira está fundada em um racismo latente e que com a ideologia da democracia racial, o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. Assim, o brasileiro tem práticas racistas, mas não as assume. Nogueira (1985) reconheceu também a existência de um preconceito racial de marca no Brasil, pois, na pesquisa que contatou isso, fez um estudo comparativo entre o preconceito

[10] Provavelmente influência de seu orientador Franz Boas.
[11] Paixão (2014) e inferências do professor Sérgio durante as aulas da disciplina em questão.
[12] Pesquisadores como Oracy Nogueira, Roger Bastide, Florestan Fernandes, entre outros, realizaram suas pesquisas e externaram em seus escritos, as relações raciais brasileira submersa em práticas racistas.

racial no Brasil e nos EUA. No Brasil o preconceito racial está voltado para os traços fenótipos, a marca[13] e nos EUA está relacionado ao pertencimento consanguíneo – origem.

Dessa forma, o conhecimento científico que ora alimentou teorias e ações racialistas e racistas, agora tende à explicitar o cotidiano, tornando visível o antes não percebido, ocultado, ou ignorado. As relações raciais no Brasil trás em sua construção uma história de formulações teóricas e ideológicas, que nos obrigam a refutar o acaso, e ou uma mera reprodução. Assim, é nítido a ciência vivificada, nos presentear com uma de suas características mais latentes, o caráter provisório. Fernandes(2007), apesar de sua inegável relevância para a discussão das relações raciais, equivocou-se quando afirmou que as relações raciais no Brasil era resquícios do passado escravagista e que parte dessa realidade era culpa do próprio negro, por não estar preparado para competir com o imigrante europeu pós abolição.

Todavia, Hasenbalg (2005) eticamente não corrobora com Florestan(2007), pois, munido de seu arcabouço teórico, considera que as relações raciais do Brasil, não são frutos de um passado escravagista, mas sim de uma necessidade funcional dominante. Assim, para Hasenbalg (2005) não se trata de uma simples inércia do período escravocrata, mas a reconfiguração de significados, onde permanece o privilégio à população branca. Florestan(2007), ainda considerou que a questão da raça não resistiria à um sistema capitalista. Hasenbalg (2005, p. 81) diz que: "Fernandes argumenta que o modelo arcaico de relações raciais só desaparecerá quando a ordem social competitiva se libertar das distorções que resultam da concentração racial de renda, privilégio e poder". Dessa forma, o racismo não resistiria à uma descentralização de renda, privilégio e poder.

Diante disso, Hasenbalg (2005,p. 118) apresenta que a questão não se reduz apenas ao fator econômico e dicotômico, mas a uma realidade mais latente, onde além do privilégio racial favorecer economicamente o grupo branco, também o atribui a oportunidade de extrair "uma certa "mais-valia" psicológica, cultural e ideológica do colonizado". Assim, raça não está limitada à uma questão individual estrutural, nem à uma questão dual de classes sociais, mas sim, para Hasenbalg (2005), raça é uma variável explicativa, é relacional, independente, mecanismo operativo.

Referente ao despreparo dos negros em competir com os imigrantes europeus no pós-abolição, Andrews (1998) apresenta que o racismo[14] está para além da classe social, pois, mesmo os afro-brasileiros ascendendo de classe, ainda assim sofrem as duras penas do racismo e de acordo com Andrews (1998), ao ascenderem as barreiras raciais impostos são mais severas. Dessa

[13] A marca definida por Nogueira, não se resume à cor da pele, mas à todo um conjunto de características que tipificam o indivíduo, nesse caso, o indivíduo negro.

[14]Segundo Andrews (1998, p. 269) "isso reflete um dos aspectos característicos do racismo brasileiro: sua inconsistência e imprevisibilidade [...]."

forma, mesmo preparados para competir as barreiras raciais são reais. Assim, as relações raciais no Brasil, não pode ser reduzida à interpretações rasas e ou sem fundo empírico, pois, as relações raciais, não é uma questão racial, é uma questão social brasileira que não ocorre numa base arcaica simplesmente, mas tem sua historicidade e amadurece dentro de uma existência racista de ações sociais formais, informais e institucionais.

2 Considerações Finais

Considerando o que aqui foi exposto, o complemento ao título não foi um acaso, ou seja, apresentamos aqui as "linhas iniciais" de uma realidade social/racial, que tem em suas entranhas as facetas dos escritos científicos e os perversos resultados de atitudes formais, informais e institucionais de discriminação. A ciência que fundamentou e ou, insistentemente fundamenta ideias e ações racistas que ocorreram institucionalmente e socialmente no desdobrar da história nacional, também possibilitou o desencantar e desmistificar de teorias que corroboraram com a promoção das desigualdades raciais brasileira.

Não obstante, podemos considerar que as Relações Raciais no Brasil se desdobram em formulações reais e intensas, pois, ao visualizar as formulações teóricas fundadas em pesquisas empíricas revelam que as relações raciais no Brasil se desenrola em uma constituição racista, onde é atribuído ao branco um lugar de privilégio e ao negro o contrário, mesmo ascendendo socialmente, o negro provoca desconforto à uma realidade racialmente hierárquica, principalmente se estiver fora do "lugar" (ANDREWS, 1998). Apesar dessa realidade secular, o negro, nunca foi imóvel, passivo e largado a própria sorte, mas sim resistiu, organizou-se, ascendeu, como podemos constatar nos escritos do início do século XX de Manuel Raimundo Querino, nos escritos de Andrews(1998), entre outros.

Assim, o que difere ora ciência pró interesse dominante, ora contra. Ao nosso ver, é a disposição do pesquisador em dar visibilidade aos explorados, contando, analisando e escrevendo a história de baixo para cima[15]. As relações raciais no Brasil não se resumem[16] em um conflito de brancos e negros, mas em um complexo emaranhado de teorias e ações institucionalizadas que corroboraram para a manutenção de uma hierarquia racial vertical, que ainda o é embebida e

[15] De que lugar se pesquisa, por quem se pesquisa, para que se pesquisa, essa são inquietações que permeiam o trilhar acadêmico de um aprendiz de pesquisador quando realiza leitura como essas pertinentes à uma realidade tão latente, como é a das relações raciais. Uma escrita acadêmica não se limita aos átrios da universidade, mas ecoa e faz ecoar perspectivas políticas, sociais e raciais, entusiasmante aventura!

[16] Para apresentarmos uma discussão minimamente razoável referente as relações raciais, os teóricos aqui apresentados deveriam serem melhor explorados em suas teoriais, isso sem contar com os inúmeros teóricos que ficaram de fora da presente escrita. Aspiramos que em nossa tese tal aprofundamento ocorrerá.

travestida de uma suposta e mítica democracia racial, que mesmo diante de fatos[17], persiste em impor, não uma tradição escravagista, mas uma reformulada e sofisticada desigualdade racial ininterrupta[18] brasileira.

Não obstante, o que podemos destacar é que de acordo com as reflexões teóricas apresentas e com os escritos de Andrews(1998) que a realidade racial nacional não exclui[19] plenamente o negro, mas lhe atribui um lugar específico de pouco prestígio e negativo. Assim, é como se resultasse ao indivíduo negro o reconhecimento de sua valia, mas no lugar adequado, dentro de uma harmonia perversa, num local negativo, ou seja, como se a sociedade fosse uma bateria e o lugar do negro[20] fosse pré-determinado o polo negativo[21].

[17] Jaccoud e Beghein(2002), externam que no Brasil a pobreza tem cor e é possível verificar um racismo institucional. Contudo, destaca a relevância do movimento negro nas conquistas políticas da e para a população negra.

[18] Ininterrupta, mas não somos pessimistas e nem ignoramos os avanços políticos alcançados nas últimas décadas. E também reconhecemos que os créditos de tais avanços podem sem dúvidas serem atribuídos com expressiva medida aos movimentos sociais negros, que definiram a partir de suas vivências cotidianas o que são relações raciais no Brasil e suponho que perpassam os utilitarismo políticos e lutaram e ainda lutam pelo "negro-vida" definido por Guerreiro Ramos(1957, p. 215). Que "é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definida, pois, é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje".

[19] Da sociedade, mas de privilégios sim.

[20] Podemos incluir aqui a população indígenas, com algumas ponderações.

[21] Nos referimos à uma bateria ou pilha, onde há dois polos o positivo e o negativos, ambos fazem parte de uma realidade determinista. É evidente que realizar tal comparação é simplificar demasiadamente a discussão à um discurso maniqueísta, mas mesmo assim, levando em consideração as constatações empíricas de Andrews (1998), tal analogia é relevante para compreendermos a questão do lugar negativo atribuído ao negro e presente nos esteriótipos antinegros mencionado por Andrews (1998, p. 263).

Referências

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: EDUSC, 1998.

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BLACK, Edwin. **A guerra contra os fracos**: a eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior. São Paulo: A Girafa Editora, 2003.

DA MATTA, Roberto.Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1987.pp. 58-85.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Patologia social do branco brasileiro: o negro dentro da política de relações de raça no Brasil. In: GUERREIRO RAMOS, Alberto (Org.). **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957. pp. 171-192.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie (2002). **Desigualdades raciais no Brasil**:um balanço da intervenção governamental. Brasília : IPEA.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco***:* estudo de Relação Raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba: CRV, 2014.

QUERINO, Manuel Raimundo. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1918. **pp. 143-158.**

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**:raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenía**: raça, gênero e nação na América Latina. Trad. Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA UM DIÁLOGO ENTRE A LEI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Agnaldo Périgo (PPGE/UFMT) – agnaldonobres@hotmail.com

Celso Luiz Prudente (PPGE/UFMT) – celso.prudente@globo.com

Resumo: Este trabalho tem como referência o estudo sobre a Lei 10.639/2003 para discussão das relações raciais no ambiente escolar. Trazer o debate sobre esse tema em sala de aula para realçar a importância das discussões acerca da lei 10.369/2003 nas escolas da Educação Básica, dialogando sobre as relações raciais a partir da importância do negro na história do país. Para isso será necessário discutir questões sobre a relevância da lei para a valorização do negro no processo educacional, fazendo um panorama das relações raciais, a partir do ensino de História e cultura Africana na escola e as metodologias utilizadas abordar essas concepções, como lócus da observação será considerada uma escola pública de ensino médio em Nobres-MT.

Palavras-chave: Lei 10.639. Relações Raciais. Espaço Escolar.

1 Introdução

A História do Brasil é contundente quando aborda a existência de povos nativos, nomeados de "Indígenas" pelos portugueses e o tráfico de negros para serem escravizados no processo de construção desse país que hoje detém uma cultura miscigenada[1]. O objetivo da lei 10.639/03 é instigar a abordagem sobre a cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica, pois embora o negro tenha sido elemento fundamental na construção do país, conforme Querino (1980), ainda não houve a igualdade de importância do seu papel nos contextos educacionais e sociais.

A Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003:

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003, p.01)

Está lei consiste em trazer para as salas de aulas uma discussão acerca da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, e o negro na formação da

[1] Mistura de culturas e raças sem caracterizar dissolução de uma em detrimento à outra.

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro vinculado a História do Brasil (BRASIL, 2003).

É de suma importância que todo brasileiro entenda a história do país, formada através da existência de negros e índios, que de forma concreta contribuíram significativamente para o processo de construção social, econômica e política do Brasil. Propõe à escola uma superação da visão simplista de negro escravo apontada de forma generalizante nos estudos de relações raciais nas escolas.

> Não contentes com escravizar o índio brasileiro, destruindo-lhe tribos e nações inteiras, como se deu no Maranhão e no Pará, como fez no Guairá, na zona do sul, no século XVII, e porque o escravo indígena era mui inconstante e menos seguro, sobre ser uma propriedade muito controvertida entre os colonos e as autoridades, voltaram os colonizadores do Brasil vistas cobiçosas para as terras da África e daí retiraram a mais rica mercadoria que não lhes forneciam os silvícolas americanos (QUIRINO, 1980, p. 147).

A lei 10.639 que foi sancionada em 2003, alterando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), visa ampliar o universo cultural, orientando os educadores e sociedade em geral sob um novo olhar acerca das relações dos brancos para com os negros, desse modo criando uma imagem positiva dos povos que muito contribuíram para o desenvolvimento do Brasil, mas que ainda sofrem por causa de um projeto de estado/nação pensado somente para os brancos e pela forma como foram inseridos no país.

Tais estudos deverão trazer para a realidade dos alunos uma discussão positiva e indispensável na conquista de um país justo e igualitário, de povos que contribuíram significativamente na construção da atual cultura brasileira e isso deve ser feito com a superação de atitudes discriminatórias que muitas vezes são difundidas no espaço escolar.

> A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias (PAIXÃO, 2008, p. 54).

Portanto o objetivo desse trabalho é realçar a importância das discussões acerca da lei 10.369/2003 na Educação Básica e tem como o lócus de observação uma escola pública de Ensino Médio de Nobres – MT, a escola trabalha exclusivamente com essa modalidade da Educação

Básica e participa de um projeto do Governo Federal chamado PROEMI[2], nesse programa há aporte financeiro e metodológico para instituição de propostas curriculares inovadoras voltadas para incentivar o protagonismo juvenil. Pretende-se observar se a referida escola pensa sua proposta pedagógica a partir de uma educação voltada para as relações raciais.

A questão racial no Brasil tem elencado muitos assuntos, portanto assumir uma postura étnica e cultural nas escolas quebra alguns paradigmas sobre esse "preconceito" racial, para proporcionar respeito à diversidade racial.

Saliente-se que de acordo com Florestan (2007), os brasileiros apresentam um preconceito reativo e por isso insistem na máxima de negar suas ações discriminatórias, dando a falsa ideia de que a ausência de conflitos abertos demonstraria a falta de preconceito, ou até mesmo reafirmando a ideia de Freyre (2004) de que o Brasil constitui uma democracia racial, fato esse que após análise denota grande fragilidade para ser comprovado no cotidiano do país esses são alguns fatores que demonstram a urgência de se debater as relações raciais, especialmente nas escolas que tem papel fundamental na construção de cidadãos críticos. É necessário rever conceitos e discussões de modo que a exclusão racial seja desfeita no âmbito social, econômico, político e ideológico do país.

Para embasar essa discussão deve-se compreender que raça é uma construção social que se tornou motivo de conflitos entre brancos e negros. Outro conceito dado a raça é a sua utilização nas características física, cor de pele, tipo de cabelo ou outros aspectos justificados pela sociedade (BRASIL, 2004). Esse conceito pode ser visto como uma abordagem determinista que de acordo com Todorov (1993), as qualidades morais do indivíduo são determinadas por suas disposições físicas, de forma geral as pessoas tendem a estabelecer características de comportamento a grupos raciais e de forma mais direta no Brasil há uma associação depreciativa em relação ao negro.

A história traz a urgência para que os estereótipos devam ser desestruturados, encampando uma luta de superação contra o racismo e a transformação de ideologias de dominação social para uma democracia racial de fato, desmitificada da ideologia freireana, e que apesar de muito citada ainda está longe da concretude cotidiana.

[2] Programa Ensino Médio Inovador

2 Relações Raciais e Educação Básica

A escola é a instituição social mais frequentada pela criança, depois da instituição familiar, é nesse ambiente que a criança cria um vínculo com o conhecimento teórico, empírico, e outras formações necessárias para o seu convívio social, educacional, político e econômico.

> O espaço escolar representa o nosso ponto de partida para a compreensão da construção das disparidades raciais no acesso à educação. De fato, atualmente, depois da família, a escola representa a principal agência de socialização de crianças e jovens. Porém, de acordo com os estudos realizados sobre as relações raciais no espaço escolar, a escola, como agência de socialização, muitas vezes acaba confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos e negros em múltiplos aspectos (PAIXÃO, 2008, p. 48).

A escola é fundamental no processo de ensino aprendizagem que deverá privilegiar o contexto histórico, de modo a erradicar o racismo num país multirracial[3], visto que esse fator historicamente foi utilizado para negação de direitos, e por isso é imprescindível se pensar numa escola voltada para seu papel democrático na formação de cidadãos.

> As hierarquizações raciais presentes no espaço escolar, mormente em relação ao tratamento proveniente dos professores e pessoal de apoio, perpassam diversos aspectos, não obstante, todos apontando para a superioridade da criança branca em relação à criança negra em termos estéticos, expectativas de sucesso escolar, julgamento de comportamentos e mesmo da própria humanidade de pessoas das distintas aparências raciais (PAIXÃO, 2008, p.53).

Está sendo atribuída às escolas a responsabilidade de discutir a contribuição histórica dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, além de refutar os atos de racismos sofridos pelos alunos negros. Sendo assim, a escola deve assumir o compromisso sociocultural, valorizando o entorno escolar e a comunidade, os tornando cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais, capazes de decodificar palavras, fatos e atos de diferentes perspectivas, assim aprofundando seus estudos acerca do tema (BRASIL, 2004).

Com base nisso, as escolas devem adaptar o seu Projeto Político Pedagógico e suas matrizes curriculares ao ensino de história afrodescendente no contexto de Arte, História e Literatura, uma

[3] Pessoas que não são descendentes de uma única origem.

vez que apesar da grande contribuição do negro para a formação do país, de acordo com Quirino (1980), sua relevância para o processo sempre foi deixado de lado por conta de uma ideologia branca dominante. Apesar da obrigação legal, uma vez que a criação de uma lei não significa necessariamente o cumprimento pela sociedade, observa-se que muitas escolas estão inserindo a temática e tentando trabalhar através da interdisciplinaridade, em que todas as disciplinas têm o desafio de englobar em seu contexto as questões de relações raciais perpassando a Sociologia, Filosofia, Geografia e outras, numa tentativa de superação de estereótipos raciais.

Segundo Brasil (2004), essa decisão política de tornar obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica trouxe fortes repercussões pedagógicas, e também na formação dos professores. Essa atitude tende a valorizar e reconhecer a história e cultura dos negros, preservando a sua identidade e os seus direitos. Esses estudos não podem ser restritos apenas a população negra, mas sim a todos que estão inseridos no contexto escolar, pois não se podem analisar as relações raciais apenas do ponto de vista dos negros e esquecer as ideologias dominantes que forjaram a sociedade, tal qual está posta, é preciso possibilitar aos educandos tornarem-se cidadãos atuantes numa sociedade miscigenada, capazes de construir uma nação democrática.

> Desse modo, parece que o tema da educação anti-racista dá um passo além da relação aos movimentos que defendem a universalização da rede de ensino e a democratização do ambiente escolar. Dito de outra forma, parece que a constituição do espaço escolar como uma grande comunidade formadora de cidadãos necessariamente passa pela perspectiva da equidade racial (PAIXÃO, 2008, p.55).

A criação dessa lei traz à tona a importância da inserção nas escolas da discussão sobre as relações raciais. O negro precisa ser valorizado e receber o respeito que lhe é devido pela construção histórica do país.

Para que as políticas públicas institucionais e pedagógicas obtenham sucesso, é necessário reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história dos negros brasileiros vinculados as condições físicas, materiais e intelecto afetivas, favoráveis ao ensino aprendizagem. Assim todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar articulados aos processos educativos escolares, as políticas públicas, aos movimentos sociais, visando às mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais dentro e fora do contexto escolar (BRASIL, 2004).

O professor deverá propor em suas aulas, mudanças radicais na sua metodologia de ensino, de modo que o aluno negro esteja inserido no sistema de ensino e estimulado a buscar mudanças na sociedade civil.

A escola escolhida para a realização desses estudos, como mencionado anteriormente, é uma escola que está inserida no programa Ensino Médio Inovador, e como metodologia de ensino, adotou os projetos, com aulas práticas, lúdicas e experimentais ousando assim do processo de construção do conhecimento interdisciplinar.

A proposta interdisciplinar faz uma abordagem em diversas áreas de conhecimento contendo o ensino da história e cultura afro-brasileira. Além da escolha de livros didáticos que abordem significativamente a cultura e história negra, os professores apostam em projetos que complementem o seu trabalho em sala de aula voltados para a questão do respeito à diversidade.

Alguns projetos já foram desenvolvidos na escola, desde o ano de 2012, quando a escola iniciou sua proposta pedagógica com o uso de projetos. Visitas in loco em fazendas quilombolas que existem na região, projetos de danças afro, semana da Consciência Negra, uso de filmes para essa discussão, teatros e questionários que vão de encontro com a proposta pedagógica. As rodas de conversas e até a escolha da beleza negra já foram destaques em atividades que servem de aporte para a discussão das relações raciais dentro da escola.

Os professores da escola durante a formação continuada têm buscado discutir como levarão para a sala de aula o tema, de modo que os alunos participem desse processo de formação integral sobre as questões raciais e que percebam a existência desses conflitos dentro da sala de aula e assim, possam propor ações para superação de um pensamento racista dominante.

Com uma proposta formal e concreta, baseada na lei 10.639/2003, a escola traz para sua rotina uma diversidade de propostas metodológicas e se dispõem dos mais diversificados materiais pedagógicos para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema e de envolvê-los significativamente nessa discussão que tem como ênfase, torná-los cidadãos atuantes na sociedade, de modo que busquem mudanças no cotidiano e assim, possam colaborar na construção de um país democrático e com igualdade social.

A proposta de educação das relações étnico-raciais deve propor uma metodologia de aprendizagem para brancos e negros, além da troca de conhecimentos, a quebra de desconfianças que permeie um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa e igual.

Combater o racismo, propor trabalhos que visam o fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. Desse modo, as formas de discriminação de qualquer natureza não devem fazer parte do contexto escolar, mas sabe-se que o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade estão inseridas nesse ambiente. De acordo com Paixão (2008, p.48) “os estudos realizados sobre as relações raciais no espaço escolar, a escola, como agência de socialização, muitas vezes acaba confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos e negros em múltiplos aspectos”.

Nesse contexto, para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que as escolas se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa com a valorização de todos os sujeitos históricos.

Sendo assim a escola tem papel fundamental para erradicação das discriminações e para disseminação de informações dos grupos discriminados, quando proporcionam acesso aos conhecimentos, as manifestações culturais diferenciadas, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

É importante compreender que o tema é complexo e envolve o processo de construção de identidade negra no Brasil. Esse processo é marcado por uma sociedade racista, que discrimina o negro, e desvaloriza a cultura matriz africana. Nesse processo, o Brasil, um país miscigenado pela mistura de negros e brancos, onde todos possuem traços físicos, cor de pele ou até mesmo formato do cabelo como designação de negros e brancos. Mas o termo negrofoi usado pela primeira vez com o intuito depreciativo para designar os escravos, sendo assim apresentando um lado negativo que vigora até os dias atuais.

Existem diversos mitos que cercam a história do Brasil, um deles é a discriminação entre negros, a discriminação dos brancos com os brancos e que essas discussões são feitas apenas em movimentos negros. Os mitos vão sempre existir, mas as pesquisas estão presentes no cotidiano para que sejam desmitificados.

As propostas pedagógicas para combater o racismo e a discriminação devem ser elaboradas com o objetivo de fortalecer os negros e despertar nos brancos a consciência negra. Entre os negros esse processo deverá constar de conhecimentos sobre suas raízes de modo a se orgulharem da sua origem africana. Para os brancos, deverão constar de metodologias de identificação das influências, contribuição, participação e a importância da história e da cultura dos negros no cotidiano do branco. Dentro dessa discussão deverão participar desse processo o reconhecimento as entidades estatais, a sociedade e a escola com a relação racial, possibilitando uma metodologia contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas na educação brasileira. (BRASIL, 2004)

Afirma-se então que é na escola que as diversidades estão presentes, entretanto o plano pedagógico deverá ter foco nas questões raciais, direcionando e criando estratégias de ensino, que levem em conta as diferenças, fugindo de padrões normativos e excludentes.

Reforçando essas propostas deverão estar presentes marcos históricos que fizeram com que a questão de raça e diversidade fossem tratados com mais ênfase, destacando-se a luta do povo negro pela igualdade racial.

A concretização da lei 10.639/03 ressalta a importância de debater e discutir a questão racial na escola, porém isso não significa que as outras questões de gênero, sexualidade, entre outros deixem de ser trabalhados, pois a exclusão dos direitos das minorias sempre está entrelaçada em questões raciais.

3 Considerações

É possível concluir, que a cultura afrodescendente é a cultura brasileira, apresentando um papel fundamental para a formação da atual sociedade, porém diante das ações de racismo e preconceito ainda observadas contra a raça negra faz-se necessário a criação de medidas de conscientização a fim de sanar essas lacunas entre a imagem preconcebida dos negros e a sociedade em que vivemos que foram criadas dentro de um projeto de estado nação que visava o branqueamento da sociedade.

A prática de leis nas esferas políticas, sociais e pedagógicas assume um compromisso para a formação de cidadãos que estarão preparados para lidar com a situação de mundo, ou seja, a fundamentação de leis não existe apenas para quitar uma dívida que o povo branco tem para com a população negra, mas sim como uma conquista de espaço que os negros garantam perante a sociedade civil. Também mostra a preocupação que as escolas têm ao discutir as relações raciais em seu âmbito, abrindo suas propostas pedagógicas para inserir a influência do negro e sua valorização nos debates diários do ambiente escolar.

Cabe ainda a escola esclarecer que a cor da pele, o traço do corpo, a natureza dos olhos, a religião ou até mesmo a classe social não faz diferença alguma em sua convivência, e que ambos são seres humanos, todos são iguais, por apresentarem natureza humana e o respeito à diversidade deve reinar no convívio social de forma a fazer parte da pessoa.

É necessário ainda incluir a lei 10.639/2003 nas discussões dos planos da escola, não só de forma teórica, mas alavancar todos os seus aspectos para a elaboração de propostas que valorizem a cultura, ressaltando questões sobre o bullying e desfazendo a visão da classe econômica das regiões onde existem povos negros, que ainda são vítimas de um preconceito geográfico.

Quanto aos professores é preciso que esses profissionais estejam aptos pra atuar com essas situações, organizando metodologias eficazes para a concretização da lei no cotidiano das pessoas para desmitificar ideologias racistas. Portanto, é necessário resgatar as experiências desses povos e fazer um trabalho investigativo e consciente dos fatos. Cabe ao professor ressaltar a importância do negro na história do Brasil e refletir sobre os limites e as possibilidades da prática docente em sala de aula. Desse modo é preciso repensar os ensinos para crianças, adolescentes e jovens,

dentro de uma perspectiva de discussão das relações raciais como forma de superação do preconceito.

Valorizando a participação de todos os envolvidos com a educação, buscando alternativas e práticas pedagógicas para que se possam formar seres mais conscientes e solidários, fazendo com que eles se sintam formadores e responsáveis pela construção desta sociedade é que será possível chegar a uma verdadeira democracia racial.

Referências

BRASIL.**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.Brasília, Outubro, 2004. Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em 05/06/2017.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ºEd. SP: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Editora Global, 49ª ed. São Paulo. 2004

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno:** relações raciais e o sistema educacional brasileiro, Rio de Janeiro: FGV, 2008.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815/13416 , acesso em 19/04/2017.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana.** Tradução Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED.; 1993.

RELIGIÃO DE MATRIZES AFRICANAS:
LIMITES E RESISTÊNCIAS NAS ESCOLAS EM CUIABÁ-MT

Maurício Benedito da Silva Vieira- correiodomauricio@gmail.com

Resumo: O presente estudo é parte da dissertação de mestrado em Educação defendida na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e busca entre os professores da educação básica de Cuiabá o nível de envolvimento, interesse e possíveis rejeições no desenvolvimento dos conteúdos referentes às religiões de matriz africana e à aplicação desses em sala de aula, considerando a implementação da Lei nº 10.639/03. O desrespeito e os constantes ataques direcionados aos Terreiros de Candomblé e Umbanda e seus adeptos levantam uma questão bastante particular: como a escola tem se articulado para contribuir com a minimização da intolerância religiosa? Já se passaram mais de 13 anos da implementação da Lei Federal 10.639/03 e a escola como trata ainda as questões relacionadas à cultura africana e afro-brasileira e seus símbolos sagrados? Essas são questões que norteiam este estudo e apontam o quanto os docentes necessitam compreender o que de fato representam para a cultura brasileira as religiões de matriz africana, como também o respeito à diversidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica pautada no Estudo de Caso (MINAYO, 2004, TRIVIÑOS, 1987). Utilizou-se formulário tipo *survey* (BABBIE, 1999), como instrumento de coleta de dados que foi respondido pelos docentes. Participam desta pesquisa cerca de 60 professores da Rede Municipal de Cuiabá, lotados em 11 unidades escolares, sendo duas delas localizadas na área rural e nove na área urbana, todas localizadas próximas de terreiros de Umbanda e/ou Candomblé.

Palavras-chave: Religiões de Matriz Africana. Professores. Terreiro. Candomblé e Umbanda.

1 Introdução

Com o advento da Lei nº 10.639/03, sancionada com o objetivo de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os conteúdos que tratam da História e Cultura Africana e Afro-brasileira alcançaram espaço no currículo da educação escolar nacional, porém a execução desses conteúdos continua sendo motivo para muita luta. Santos considera que: "A militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade de perpetuação das desigualdades raciais (SANTOS 2005, p. 32)". Essa responsabilidade da escola sobre a perpetuação das desigualdades raciais chama a atenção para questões que estão impregnadas também de formulações que desfavorecem as religiões brasileiras de matriz africana. Mesmo com a inserção dos conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, é necessário neste momento perceber como os docentes compreendem as religiões brasileiras de matriz africana a partir da efetivação da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT.

O presente estudo é parte da minha pesquisa de mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e tem por objetivo identificar e compreender entre os professores da educação básica da rede municipal de Cuiabá o nível de envolvimento, interesse e possíveis rejeições no desenvolvimento dos conteúdos referentes às religiões brasileiras de matriz africana e a aplicação desses em sala de aula, considerando a implementação da Lei nº 10.639/03. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica pautada no Estudo de Caso.

Candomblé e Umbanda são presenças no território nacional com seus espaços de culto, quase sempre em áreas periféricas das cidades. Em Cuiabá não é diferente: a presença dessas religiões na capital do Estado de Mato Grosso apresenta um número de terreiros que já tem sua história contada e marcada em bairros antigos como Araés, Dom Aquino, o antigo bairro da Lixeira, que hoje não são consideradas áreas periféricas, devido à forte expansão que a cidade teve nos últimos tempos.

Considerando a realidade das escolas, surge um pensamento utópico depois de mais de dez anos de implementação da lei, sendo que a mesma deveria promover ações com resultados planejados, longe do improviso, sem limitar as ações apenas ao Dia Nacional da Consciência Negra.

2 Uma visão do Candomblé e da Umbanda na sociedade brasileira

Diversos são os aspectos pelos quais é possível observar a influência negra na sociedade brasileira. Porém, ao se tratar das religiões de matriz africana, há certas resistências em relação ao reconhecimento do valor sociocultural dessas para a formação da identidade nacional, conforme descreve Nilma Lino Gomes:

> "A maneira desconfiada, resistente e preconceituosa, por meio da qual tais religiões e seus adeptos são tratados, está ligada a raízes mais profundas e aos ranços deixados pelos processos de dominação que marcaram a empreitada colonial". (2015, p. 9)

Certamente as diferenças, longe de serem motivos para discriminação e exclusão, devem ser motivos de riqueza, de aprendizagem de novos saberes, de troca de experiência que conduzem cada vez mais para a abertura e o acolhimento do desconhecido, do diferente, eliminando assim as barreiras que nos tornam intolerantes, que nos levam a ver no diferente um(a) inimigo(a) contra o(a) qual se deve lutar e do(a) qual é preciso manter distância.

Quando afirmamos que a religião 'molda' a identidade de um grupo social e ao mesmo tempo a sua alteridade em relação a outros grupos, é importante destacar o conceito de identidade para que possamos compreender em que consistem a alteridade e a diferença. Hall (2006) compreende que o próprio conceito "identidade" é demasiadamente complexo, muito pouco

desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Oliveira (2004) defende que por identidade entende-se algo moldado por traços de historicidade e cultura manifestados sempre que o grupo julga oportuno e necessário evidenciar sua visibilidade, propiciando a ele um espaço social e político para suas manifestações e atuações.

A construção da identidade é um processo dinâmico, construído pelo mundo simbólico, onde o sujeito organiza suas experiências pessoais, estabelecendo assim suas referências de mundo, suas crenças e ideias sobre si e sobre o outro: “De fato a religião molda a identidade de um grupo social e ao mesmo tempo a sua alteridade em relação a outros grupos” (OLIVEIRA, 2004, p. 158).

Hall compreende que essas identidades culturais quando internalizadas tornam-se parte de nós, alinham nossos sentimentos em relação ao lugar que ocupamos no mundo social e cultural:

> O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (2006, p. 2)

Baseando-se em Hall (2006), é possível considerar que grande parte das pessoas no país simpatiza com o samba, carnaval, feijoada, acarajé, roda de capoeira e tantas outras expressões que contribuem com os traços que compõem a identidade do povo brasileiro. Essas expressões demonstram a riqueza e a beleza presentes em nossa diversidade cultural que se originam das práticas ancestrais dos africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravos. Hoje, esses traços culturais são conservados pelos terreiros de Candomblé e Umbanda que, em sua maioria, são formados por pessoas de variadas classes sociais.

Prandi (2003) compreendeque as religiões de matriz africana fazem parte de uma diversidade de crenças, algumas de caráter local, enquanto outras apresentam caráter de religião universal, podendo ser encontradas em toda parte do Brasil, como também em outros países, tais como Argentina e Uruguai.

> Apesar do pequeno número de adeptos, o Candomblé e a Umbanda têm grande visibilidade e muitos dos símbolos da identidade do Brasil, assim como práticas culturais importantes, são originários destas religiões. (PRANDI, 2003, p. 36)

De fato, Candomblé e Umbanda contribuem significativamente com símbolos que grande parte dos brasileiros reconhece com muita facilidade: “Religião afro-brasileira virou

cultura: é samba, carnaval, feijoada, acarajé, despacho, jogo de búzios" (PRANDI 1996, p. 2). É possível olhar o terreiro como espaço educativo, considerando o conjunto de indivíduos, autônomos e independentes, que por uma série de ideais partilhados, por vontade própria aprendem e trabalham juntos, comprometendo-se e influenciando-se uns aos outros num processo de troca de conhecimento, sendo tudo conduzido de forma simples e dinâmica, porém através de uma beleza transcendental.

Ao se referir à cultura, é necessário buscar a interpretação adequada sobre a questão. Geertz (2008) compreende que cultura é a transmissão de significados, expressos de forma simbólica e que geram comunicação entre os sujeitos. Esses elementos têm uma característica que é a perpetuação. Segundo Geertz (2008, p. 66), é possível afirmar que cultura:

> Denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.

Geertz (2008) desenvolve o conceito de *ethos* considerando este um conjunto de disposições e motivações que conduzem o homem à religião. Os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o *ethos* de um povo – o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos. Conforme compreende Oliveira: "ao falar de religião, estamos falando de valores que permeiam nossa vida, nossa história, nossa cultura e que nos fazem ser de um determinado jeito, optando por um modo especial de conceber e dar sentido a nossa vida" (2004, p. 158). Desta forma, os símbolos e imagens formados por meio da religião são importantes para a construção da concepção das identidades religiosas, e contribuem tanto com o corpo religioso comunitário quanto com as relações históricas e sociais que são estabelecidas com o tempo.

De forma bastante significativa, as religiões de matriz africana garantem experiência religiosa, rica de significados e símbolos, história fundamentada em processos iniciáticos que caracterizam os processos formativos da religião que são de fato a transmissão dos saberes de cada comunidade. As matrizes africanas apresentam na sua forma litúrgica a dança, comidas e cores vibrantes em suas vestes sagradas. O sagrado nas religiões de matriz africana também se manifesta em espaços ecológicos que dão a dimensão da força da natureza presente no rito, sendo aquela representada pelos orixás.

É comum o Candomblé e a Umbanda serem questionados sobre o registro de suas doutrinas ou livros sagrados, que traduzem os ritos e as crenças. É necessário compreender que nessas religiões prevalece a tradição oral, conforme descreve Santos:

> Por ser uma religião baseada na tradição oral repassada através de processos iniciáticos e vivenciais, o Candomblé não tem um livro em que se encontram registrados os seus princípios e fundamentos, como é o caso de outras religiões que têm a Bíblia e o Alcorão. (SANTOS, 2015, p. 45)

Certamente, a transmissão oral é uma forma de conhecimento promovida na própria comunidade. O guardião das tradições é o "mais velho". É essa pessoa que carrega consigo toda a herança de conhecimentos e saberes que traduzem a prática religiosa e que no momento devido são repassados nos processos iniciáticos e vivenciais. É importante compreender que a prática religiosa de matriz africana contrapõe-se ao cenário religioso existente e suas práticas são um conjunto de valores simbólicos e culturais que influenciam a sociedade brasileira, conforme analisa Prandi: "As religiões afro-brasileiras se deixam misturar na cultura profana, fazendo parte hoje da alma brasileira. Um seguidor do Candomblé poderia bater no peito e dizer: orixá também é cultura" (PRANDI, 2007, p. 2).

Ao nos aproximarmos do universo religioso de matriz africana, é necessário considerar as mais diferentes identidades étnicas que se mantiveram e se mantêm preservadas, com suas formas de toque, danças, gestualidade, como também modos específicos de considerar o sagrado.

As religiões de matriz africana são alvo de preconceito e estigmatização por serem diferentes das outras religiões de matriz judaico-cristã. Porém é preciso compreender que "as diferenças, longe de se constituírem motivo para a discriminação e a exclusão, são motivos de riqueza, de aprendizagem de novos saberes e troca de experiências" (OLIVEIRA 2004, p. 163).

> O preconceito torna-se então uma postura, uma concepção, pela qual algumas pessoas consideram sua cultura, suas crenças, seus símbolos, superiores e/ou melhores do que os de outros povos e de outras culturas (etnocentrismo), servindo-se assim de avaliações negativas sobre as pessoas, suas culturas, seu imaginário simbólico, suas crenças e o seu ethos, isto é, seu modo de ser no mundo. (OLIVEIRA, 2004, p. 160)

As religiões de matriz africana foram, no passado, e continuam, no presente, sendo alvo de preconceito e discriminação, fato este relacionado à ausência de alteridade por parte da Igreja Católica, como também por parte das igrejas neopentecostais. "[...] é preciso a realização de um grande esforço para suspender os juízos preconceituosos e intolerantes que estão introjetados na história pessoal de todos(as) os(as) que foram educados(as) através dos dispositivos de controle e poder de matriz religiosa hegemônica" (SANTOS, 2015, p. 40).

Já se passaram mais de dez anos da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, obrigando a escola a inserir os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira. Ainda assim, com o advento da Lei nº 10639/03, ao tratar questões referentes às religiões de matriz africana, imediatamente se constroem no imaginário coletivo situações diversas e inusitadas, que provocam a negação da possibilidade de aproximação dessas religiões. Candomblé e Umbanda são religiões que trazem consigo sinais de ancestralidade e herança africana que reforçam o caráter religioso, e por essa herança africana são discriminadas da mesma maneira que ocorre no plano do preconceito racial (PRANDI 1996).

Vários terreiros têm sido alvo de depredação e violência por pessoas que anonimamente invadem o espaço sagrado onde se pratica o culto e se cultiva a memória da nossa ancestralidade. O que leva tais pessoas a agir dessa forma? Uma resposta é possível: a falta de informação tem levado muitos ao erro. Outra pergunta pode ser feita e que será apresentada no decorrer desta pesquisa: o que representa um terreiro de Candomblé e/ou Umbanda e as manifestações das sagradas matrizes africanas?

O que temos acompanhado nas redes sociais e nos meios de imprensa sobre questões de "intolerância", que prefiro denominar como violência contra o Candomblé e a Umbanda, é fruto de muitos anos de indiferença e invisibilidade. Hoje, pessoas são impulsionadas a agirem de forma agressiva contra adeptos de religiões de matriz africana pelo simples fato de essas estarem na rua usando suas guias e sua roupa branca. Atitudes como essas revelam o perigo que há por trás de discursos ultraconservadores que pregam a existência de uma única verdade, violando a dignidade da pessoa humana cujo direito à liberdade é assegurado na Constituição Federal de 1988.

A Lei nº 10.639/03 vem com a função de introduzir as reflexões em torno da história da cultura africana e afro-brasileira e tem como principal objetivo combater práticas racistas e discriminatórias também em relação às religiões de matriz africana. Esse processo começa na escola, pois é ali que as crianças começam a ter as noções básicas de mundo e a partir daí se pode compreender e respeitar a diversidade presente na sociedade.

3 A Lei 10.639/2003:Objetivos e relevância

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, torna-se obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Trata-se de difundir conhecimentos sobre história e cultura brasileira, no que tange à importância de negros africanos e de seus descendentes aos quais estudantes brasileiros não têm tido acesso.

Costa (2011) relata que em um determinado período na educação a precariedade na formação escolar da população negra mobilizou estudiosos, pesquisadores e representantes do movimento negro para pensarem articulações urgentes que promovessem mudanças:

> Em 1986, por ocasião do seminário O Negro e a Educação, estudiosos, pesquisadores e representantes de entidades do movimento negro, reunidos em São Paulo, denunciaram a precariedade da educação escolar da população negra e dos fatores que urgiam por profundas mudanças, dentre as quais: currículo, formação docente, cotidiano escolar no qual estavam presentes inúmeros processos discriminatórios. (COSTA, 2011, p. 94)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais permitem fazer uma reflexão sobre o papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos transmitidos por ela, sobre a interdisciplinaridade através dos temas transversais e uma concepção curricular temática, flexível e multicultural.

Costa (2011) destaca que os componentes curriculares apontam a Educação Artística, a Literatura e a História do Brasil como áreas nas quais, em especial, esse ensino deve ser desenvolvido – e note-se que "em especial" não significa exclusividade nem privilégio sobre os demais componentes curriculares no trato da questão (p. 97).

Diante da situação do currículo escolar, objetivamente tornou-se necessária a reformulação no currículo escolar, com a implantação da Lei 10.639/03. No parecer CNE/CP 003/2004, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, consta a seguinte orientação:

> Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. (BRASIL, 2004, p. 497)

Em 2004, o Parecer CNE/CP 003/2004 regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Exige-se, para tanto, inovação metodológica e construção de novas posturas, que se revertam em fortalecimento da prática pedagógica, em que docentes se comprometam em favorecer o acesso dos seus alunos a esses conteúdos observando os critérios no que diz respeito: "[...] às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e à valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade" (BRASIL, 2004, p. 497).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais permitem fazer uma reflexão sobre o papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos transmitidos por ela, sobre a interdisciplinaridade por meio dos temas transversais e uma concepção curricular temática, flexível e multicultural.

Com o ensino de Cultura e História da África, é possível ter acesso e conhecer a ancestralidade, suas crenças e tradições, porém é de primordial importância a capacitação docente para promover ações que permitam aos alunos ter acesso a conhecimentos referentes a essa temática.

> As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes ao particular da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influencias e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam a destes. (SILVA, 2005, p. 156)

Da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais é possível destacar que a História tem como objetivo analisar um passado construído pelas ações humanas em diferentes épocas e espaços, partindo das relações sociais, o que tem um papel formativo que atualmente é formar um aluno crítico preparado para enfrentar de forma consciente as adversidades e as diversidades étnico-culturais vividas pela sociedade, formando assim um cidadão. "[...] os PCNs propõem alterações importantes nas formas de tratamento dos vários conteúdos na medida em que reconhecem distintas maneiras de aquisição do conhecimento" (SILVA, 2005, p. 121).

A escola é fundamental para o crescimento e desenvolvimento da pessoa. É dever do Estado e da família garantir a todos a possibilidade de acesso, independente das mais variadas formas de diferenças de cada sujeito, conforme é estabelecido na nossa Constituição Federal. Percebe-se que a Lei 10.639/2003 veio atender aos anseios do povo afrodescendente, que há muito vinha buscando o reconhecimento da sua identidade e cultura objetivando respeito e igualdade. Contudo, importante não é apenas a lei federal, que de fato faz acontecer e minimiza as desigualdades e lutas, "o advento da Lei 10.639/03 exigirá a imediata capacitação de pessoal para aplicação de seus conteúdos, o que implica dizer que o fomento para a formação e qualificação de professores é condição imprescindível no sentido de garantir o êxito do processo" (SILVA, 2005, p. 129).

> A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.94/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 2004, p. 497)

Além de ser dever do Estado garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, também é fundamental garantir a qualidade do ensino com um currículo flexível que atenda às necessidades da atual sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam que os estabelecimentos de ensino devem contar com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes. Com a observação desses requisitos é possível que dentre os resultados seja oferecida uma educação em que o respeito seja garantido entre as diferenças, como também a correção de posturas, atitudes e palavras que fomentem a discriminação racial como também a discriminação religiosa. Destaca-se, também, que a referida norma legal tornou obrigatório que a cultura afro-brasileira fosse disseminada na escola, tendo em vista o caráter que a educação assumiu atualmente de formadora de cidadãos conscientes.

7 Considerações finais

Ao tratar das questões que envolvem as religiões brasileiras de matriz africana no contexto escolar da Rede Municipal de Cuiabá, especificamente após a implantação da Lei 10.639/03, é importante considerar que a educação de uma forma geral é instrumento que tem seu nível de compromisso e compreensão dos valores humanos e os aspectos relacionados à diversidade. De modo particular no âmbito cultural, tais questões se fazem presentes no espaço escolar. O desafio da educação está justamente em educar crianças, jovens e adultos de modo a torná-los aptos a conviver em uma sociedade que compreenda as diferenças em todos os sentidos.

As escolas da Rede Municipal escolhidas para participar desta pesquisa estão localizadas nas áreas urbana e rural, contemplando as que estão próximas dos terreiros de Umbanda e/ou Candomblé. Mesmo com a escolha de escolas próximas aos terreiros como lócus da pesquisa, as falas não apontam para a existência de alunos ou profissionais da educação praticantes do Candomblé ou da Umbanda, mostrando uma realidade como se as religiões brasileiras de matriz africana sequer existissem.

As falas dos sujeitos indicam uma relação tensionada no que diz respeito à orientação religiosa de matriz africana, como também a pertença religiosa ao Candomblé e à Umbanda; a escola, “na contramão” da Lei nº 10.639/03, apresenta “dificuldades” em se relacionar com essa realidade. É divergente a postura da escola em relação aos objetivos da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2005).

Os resultados nos apresentam também uma postura vinculada a doutrinas neopentecostais, o que gera grande dificuldade para execução de uma proposta que vise abordar, por exemplo, os orixás ou outras divindades do panteão africano. Esses mesmos professores não consideram Candomblé e Umbanda como religião. Segundo Quintana, "a escola, à revelia da Lei nº 10.639/03, apresenta dificuldades e forte resistência em se relacionar com essa realidade" (QUINTANA, 2013, p. 131). O fato não é diferente em Cuiabá, pois essas posturas rígidas geram desconforto e também tornam o espaço escolar um campo minado, onde discussões são acaloradas quando o assunto é religião. Entre as questões que surgem sobre religiões que sofrem preconceito, os professores acenam que todas elas sofrem.

Conforme constatado, muitos docentes ainda carregam consigo um sentimento de abominação aos conteúdos que tratam das religiões brasileiras de matriz africana. É necessário que professores contemplem outra forma de perceber o legado africano, levando em consideração que a cultura africana tem em sua dimensão a religião, e conforme afirma Quintana: "Não há possibilidade de estudar a África sem mencionar suas divindades, pois caso contrário não se trataria de cultura africana" (2013, p. 131). Da mesma forma que os conteúdos de História apresentam os mitos gregos e sua filosofia, também o professor deve trazer para a sala de aula os mitos africanos com suas particularidades próprias, desprovidos do aspecto sagrado como é apresentado no terreiro, considerando que no terreiro também se formam cidadãos de bem para a sociedade e propriamente os mitos africanos promovem isso na vida dos seus adeptos. É na capacitação de professores que será possível sensibilizá-los para estas questões que em muitos momentos são invisíveis ou silenciadas no espaço escolar, bem como na sociedade de um modo geral, gerando assim atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação às religiões brasileiras de matriz africana.

Mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda se percebe um nível significativo de preconceito e discriminação contra as religiões brasileiras de matriz africana, alcançando um nível equivalente às práticas de racismo, distante da proposta de respeito às situações de diversidade, entre elas a religiosa. Por melhores que sejam as intenções, a lei em si não tem força de mudar a realidade, sendo necessário o envolvimento da sociedade visando à garantia da valorização da História e Cultura afro-brasileira e Africana e o estudo das relações étnico-raciais. Mesmo diante dos obstáculos, os esforços do Movimento Negro contribuíram valorosamente para a implantação da Lei nº 10.639/03, porém, por outro lado, ainda hoje os resultados sobre sua aplicação são expressões bastante superficiais.

A estratégia de efetuar a coleta de dados entre as escolas próximas de terreiros fez observar que entre a escola e o terreiro praticamente não há nenhuma relação. Passados mais de 13 anos de implantação da Lei nº 10.639/03, é hora de as casas de Candomblé e Umbanda, por

intermédio da sua Federação, contribuírem para a efetivação desse processo construindo subsídios que mostrem a professores e alunos as religiões brasileiras de matriz africana e, então, se comece um processo de desconstrução no imaginário dos professores. Não são poucos os obstáculos que surgem gerando entraves para a implantação da Lei nº 10.639/03, entre eles a falta de apoio didático, a recusa de profissionais para tratar dessas temáticas e também a morosidade dos administradores dos sistemas de ensino na elaboração de iniciativas para que seja de fato implantada a lei, pela capacitação de professores com aptidão para promover a diversidade religiosa. Essas situações atingem diretamente as religiões de matriz africana que continuam sofrendo preconceito, ataques violentos e discriminação.

Também se percebe entre os docentes que sua prática religiosa cria certo direcionamento em determinados aspectos que ora podem ser considerados como formas de proselitismo. A religião constitui a dimensão central da cultura ou das culturas dos mais diferentes povos, é necessário então exigir que a educação cumpra sua função de mantenedora da sabedoria, da paz, da solidariedade e da fraternidade entre os povos, apesar das suas diferenças.

> O conceito de tolerância evoca, pois, tolerar e pode ser traduzido como suportar, aturar, permitir, deixando transparecer um gesto de benevolência, de altruísmo em relação a algo que apesar de indesejável deve ser manifestado livremente. (SILVA, 2005, p. 121)

A intolerância religiosa tem ganhado espaço em nossa sociedade, principalmente em relação às religiões de matriz africana, sendo necessária a adoção de medidas urgentes para reverter este quadro. A escola é um espaço privilegiado para que a inversão desta situação aconteça. Contudo, a escola precisa estar devidamente preparada para assumir este papel, através de uma educação que habilite a sociedade a conviver e respeitar as diferenças e, principalmente, conceder aos adeptos das religiões brasileiras de matriz africana a oportunidade de saírem das trincheiras do anonimato, da perseguição e da resistência que marcam a história dessas comunidades tradicionais.

Os caminhos para cumprir a Lei nº 10.639/03 tornam-se exigentes, pois é necessário sempre buscar compreender com um olhar livre de preconceito e tantas outras formas de julgamento. É preciso acontecer em sala de aula um trabalho comprometido com a difusão de valores que estão presentes na identidade do povo brasileiro, na sua história, alicerçado pela força de homens e mulheres que, mesmo em condições de negação de sua cultura, mesmo perseguidos pelos cultos reconhecidos pelo Estado, encontraram forças e se mantiveram firmes em suas convicções até os dias atuais.

Referências

BRASIL, **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. D.O.U de 10/01/03. Brasil, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Re/ações Étnico-raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 18/10/2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em 15/09/2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 20/09/2015.

BRASIL**. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 01/06/2015.

COSTA, Candida Soares. **Educação para as relações étnico-raciais:** Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. **O Negro no livro didático de língua portuguesa:** imagens e percepções de alunos e professores. Coleção Educação e Relações Raciais, 3. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª ed., 13ª impr. Rio de Janeiro: LTC, 2008

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos E Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil:** Uma Breve Discussão. In: Educação antirracista: caminhos pela Lei n° 10.639/03. Coleção Educação para Todos, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª ed. 2006.

OLIVEIRA, Irene Dias. **Religião e alteridade: diferença, preconceito e discriminação.** In: O sagrado e as Construções de mundo: roteiro para as aulas de introdução à teologia na Universidade/ Lorenzo

Lago, Haroldo Reimer, Valmo da Silva. (orgs.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás; Brasília: Editora Universa, 2004.

PRANDI, Reginaldo. **As religiões afro brasileiras nas ciências sociais:** uma conferência, uma bibliografia. Revista Brasileira de informação Bibliográfica em Ciências Sociais. BIB-ANPOCS, São Paulo, nº 63, 2007. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:H8tDJhbieRwJ:www.fflch.usp.br/sociologia/prandi/conferen.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 03/08/2015.

_____. **As religiões afro-brasileiras e seus seguidores**. Civitas Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 3, nº 1, p. 15-34, 2003. Disponível em:http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k4w6P-DLvhAJ:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/download/108/104+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR. Acesso em 07/06/2015.

_____. **As religiões negras do Brasil**. Revista USP, São Paulo, nº 28, p. 64-83, 1996. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28365. Acesso em 18/08/2015.

QUINTANA, Eduardo. **A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2578_texto.pdf. Acesso em 20/01/2016.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. **A educação e as religiões de matriz africana:** motivos da intolerância. GT: Afro-Brasileiros e Educação / nº 21. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt21241int.doc. Acesso em 20/05/2015.

_____. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas:** um diálogo necessário. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyla, 2015.

SILVA, Nelson Fernando. **Inocêncio da Africanidade e Religiosidade:** Uma possibilidade de abordagem sobre as Sagradas Matrizes Africanas na Escola. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n°10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16354-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-106392003&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18/11/2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_escola_miolo.pdf. Acesso em 03/09/2015.

UM ESTUDO SOBRE AS ABORDAGENS RACIAIS NOS DOCUMENTOS DO SÉCULO XIX NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO

CASTRILLON, Maria de Lourdes Fanaia[*].

Oh, Deus! Não ouves dentre a imensa orquestra,
Que a natureza virgem manda
em festa Soberba,
senhoril,
Um grito que soluça aflito, vivo,
O retinir dos ferros do cativo,
Um som discorde e vil? Senhor, não deixes
que se manche a tela
Onde traçaste a criação mais bela
De tua
inspiração.
O sol de tua glória foi toldado...
Teu poema da América manchado,
Manchou-o a escravidão. (Castro Alves)

Resumo: O objetivo do estudo é dar visibilidade sobre a história africana e afro brasileira, por meio dos escravizados nas FONTES manuscritas do século XIX e início do século XX, no território mato-grossense. Para tanto, os pequenos fragmentos são indícios que subsidiam a proposta deste texto, fontes documentais de grande valia não somente para melhor compreensão do passado, mas pelos grandes significados para as produções acadêmicas possibilitando pluralidades de olhares. Diante disso, o objetivo da pesquisa é desmistificar as imagens construídas sobre o escravo e sobre a África nas fontes consultadas. Porém, isso não significa que esta escrita seja absoluta. Por vezes, a leitura de mundo ainda se apresenta orientada pela inferioridade e marginalização dos negros, neste contexto, plasma-se outro objetivo da proposta que é a valorização da história africana e afro brasileira. Para desenvolver a pesquisa, a metodologia utilizada foi pautada nas consultas dos documentos manuscritos do século XIX, tais como, relatórios de chefes de polícia, jornais impressos, documentos eclesiásticos, censo demográfico, fontes cartoriais e paroquiais e literaturas diversas. É importante enfatizar que os fragmentos dos documentos manuscritos utilizados na pesquisa permitem discutir não só as relações étnicas raciais mas desconstruir essa difusão do conceito estigmatizado que fundamentou parte da história do Brasil e concomitantemente do ensino escolar.

Palavras chaves: história africana e afro brasileira, escravizados, relações étnicas raciais

1 Introdução

Ressalta-se que a história do Brasil no século XIX, enfatiza as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos masculinos. Esta abordagem priorizava a história política factual e, neste contexto, protagonistas

[*] Mestrado pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, Professora da Universidade de Cuiabá / UNIC.

como os escravos, mulheres, trabalhadores pobres ficaram excluídas das páginas da historiografia. Esse contexto historiográfico influenciou também no ensino da história com ausências de temas sociais como os supracitados.

Somente na década de 1980, com a História Nova, de modo geral, houve, então, uma "revolução" historiográfica e concomitante no ensino. Ou seja, a partir desses anos, houve um repensar historiográfico, e no campo da pesquisa surgiu o aumento de produções historiográficas. Sobre abordagens que focalizam o negro na historicidade de Mato Grosso. São variadas as produções acadêmicas, quanto aos livros didáticos sobre a temática são quase que inexistentes uma vez que, as produções dos livros didáticos são, geralmente, das metrópoles, São Paulo, Rio Janeiro etc. A partir da lei 10.639/2003 é que começaram a surgir discussões, pesquisas, orientações pedagógicas e a difusão do conhecimento na rede de ensino do Estado mato-grossense através do Núcleo de Pesquisa das Relações étnicas Raciais da Universidade Federal de Mato Grosso

Esses documentos foram recursos fundamentais por trazerem um universo de informações, mas que para decifrarmos procuramos analisar o lugar de quem fala, para quem fala, de onde fala e por que fala. Particularizar essas análises foram possibilidades de não generalizarmos as informações dos documentos, evidenciando as ações e dos grupos que estavam sob a responsabilidade dos olhares controladores.

2 A política imperial e as teorias cientificas

Um dos projetos políticos do século XIX, da Coroa Imperial segundo Ilmar Mattos, era manter os olhos na Europa o que significava erigir um império à semelhança dos estados europeus, ou seja, o modelo de Nação Civilizada, ao mesmo tempo manter os pés na América protelando as negociações com os britânicos sobre a extinção do tráfico negreiro. O objetivo era manter a unidade territorial que consolidou através de inúmeras estratégias políticas. (MATTOS. Ilmar. 1998.p 12) desse modo, a monarquia era considerada a flor exótica na América, cujo fundamento maior da política liberalista era o trabalho assalariado, porém buscar semelhanças nas nações europeias evidenciava uma diferença fundamental: a persistência da escravidão (Idem Op. Cit., p. 126-127).

Uma outra questão que fazia parte da estrutura política do Império no século XIX, era a ideologia científica já que prevalecia uma sociedade escravocrata, cujos discursos racistas eram fortalecidos pelas teorias positivista, evolucionista e darwinista que naturalizavam as diferenças(SCHWARCZ, Lilia Moritz.2000.P 65) Dessa forma, a

discriminação e o estigma recaíam principalmente sobre os escravos africanos uma vez que, o indivíduo era visado pela maneira de ser, de vestir e pelos objetos que portava.

Mediante a ideologia científica as autoridades políticas da província de Mato Grosso e de acordo com as funções sociais reproduziam e proferiam o discurso da ordem e da civilidade, sabiam do que falavam e por que falavam. Dessa forma territorial zavam uma ordem social, e ao fazerem, desterritorializavam porque "o outro" muitas vezes era desqualificado. O pano de fundo dessa (re) produção do discurso era forjar uma ordem 'absoluta' criando exclusões na reordenação dos espaços e nas delimitações das ações dos indivíduos, livres ou escravos exemplificados no poema de Castro Alves. Segundo o autor Munanga Kabengele, a teoria científica serviu mais para justificar o sistema de dominação e exclusão do que para explicar a classificação humana. Diante das incessantes explicações científicas da época, o racismo acentuado impregnou naturalizações sobre a discriminação racial, desvalorizando a identidade desse segmento social. Vale destacar que, de acordo com a constituição de 1824, o homem de cor não era considerado "cidadão. Destaca-se, também que havia um intenso debate sobre a construção da identidade nacional somando-se aos estigmas científicos, é ambíguo pensar o sistema escravocrata e categoria social o negro e o índio eram desvalorizados e inscritos de maneira denegrida. (MAGALHÃES, Ana Flávia, p. 38).

A autora Ana Flávia Magalhães nos diz que, a população negra foi descrita em meio à construção ideológica e disputas em que o escravo foi circunscrito como o "outro" por esse ou aquele grupo, daí a análise das construções discursivas forjadas, cujas estratégias de menosprezo foram diversas. O discurso sobre o branqueamento e melhoramento das "raças" avaliou a questão negra como o malefício da sociedade, quando se tratava da população brasileira.

3 Fontes documentais e relações raciais

Para Maria Ademir Perro a população da província de Mato Grosso, marcada pela heterogeneidade, tanto para o século XVIII como para o XIX, caracterizava-se pela presença significativa de mestiços (pardos, caboclos) em relação aos negros africanos e brancos. Podemos observar no censo demográfico de Mato Grosso de 1872, as condições sociais designadas livres e escravos. Sobre isso, o censo de 1872 foi o 1º registro que aglutina dados estatísticos da população imperial incluindo todas as províncias do país. No caso do registro populacional matogrossense as abordagens raciais são especificadas pelas categorias diversas;

gênero, idade, cor (os termos pardos, preto caboclo), condição social designada de raça, se livre ou escravo, religião, nacionalidades, estaco civil (casada, viúva, solteira), se o escravo sabia ler ou escrever ou se era analfabeto ou ainda se tinha deficiência física. Num dos dados estatísticos da população escrava do censo demográfico de 1872 consta que havia na província de Mato Grosso entre homens e mulheres 6.667.00 escravos.

Uma outra fonte documental que podemos enfatizar no século XIX que destaca claramente a condição social, e a discriminação racial são o registro eclesiásticos da igreja católica, nesses constam também dados especificando a cor do indivíduo. No caso dos documentos paroquiais são os registros de batismos e esses evidenciam também a população através da classificação entre livres e escravos. A exemplo, em Vila Maria do Paraguai o livro registro de batismos são específicos um para “pretos” e outro para livres. Nesse documento consta designações racistas classificatórias conforme as teorias cientificas da época como; forro, preta, escrava. No entanto, na época, era comum escravizados obterem padrinhos militares, principalmente após Guerra do Paraguai era possível o afilhado ganhar o sobrenome do padrinho afirma perro. (2002.)

Vale dizer também que, a construção do discurso da ordem e da desordem da época imperial fez parte de um conjunto de verdades e entre essas esteve o da instituição policial legitimada pelo Código Processo criminal de 1831. A polícia da província de Mato Grosso produziu uma imensidade de documentação que contribui com a historiografia e produções acadêmicas localizadas no arquivo Público de Mato Grosso (APMT). No sentido original o termo "polícia" do século XIX, dizia respeito às táticas de bem governar uma população onde deveriam ter atitudes do bom vigilante, mas que implicava na distância entre estes e os que deveriam vigiar o que nem sempre foi. O discurso polícia que de certa forma generalizava os habitantes da província, descrevia-os também como indivíduos passivos.

Ao analisar a documentação observa-se que, que são vários os relatórios de chefe de polícia que apontam informações de todas as vilas, freguesias da província, dando indícios sobre os deslocamentos da população como: assassinatos, roubos, assaltos e fugas de escravos. São esses os desvios que denotavam ameaçam a ordem chamada de "transgressões" pelos chefes de polícia e Presidente ` de Província. Percebemos também que as documentações produzidas pelos chefes de polícia informam mais sobre os grupos dos livres pobres e escravos, e pouco se referem se havia desvios de função dos policiais.Ainda que a polícia significasse o poder no meio social, os seus membros se envolviam em brigas, roubos, assassinatos, embriagavam-se e são justamente essas

práticas que as autoridades políticas intencionavam minimizar. Oriundos de classes sociais pobres conviviam com os problemas que ocorriam no cotidiano os quais eram considerados inadequados. Os escravos eram descritos de maneira negativa e geralmente os assuntos quase sempre associados a: moralidade quando envolvidos em roubos, embriagues, crimes, fugas e ajuntamentos nos quilombos. Em dias do mês de janeiro do corrente ano foi roubada a casa do tenente coronel José Leite Galvão, pelo escravo de nome Vicente de Dona Leopoldina da Gama Silva. (RELATORIO CHEFE POLICIA 1887.APMT). A descrição negativa do quilombo vista sempre de maneira natural, por parte das autoridades políticas, mas nunca descrito como espaço de identidade e de afirmação cultural. Nos relatórios policias há presenças de grande número de escravos presos fossem homens ou mulheres e por diversos fatores, mas o índice maior foram o das fugas. Outros exemplos como consta; Ao 14 DO MEZ próximo passado foram presos Antonio, Eloy, Faustina, Mauricio e Maria Silvana, autores e cumplices do assassinato do Tenente Gregório Paes Falcão. (Relatório Chefe Polícia. 1881.)

Quando cessado o tráfico de escravos de 1850 as perseguições policiais aos escravos que evadiam dos cativeiros estavam associadas ao aproveitamento lucrativo da mão de obra.Para algumas autoridades, do período imperial a única maneira de evitar as contravenções que ameaçavam o sossego seria a ação enérgica da polícia, prendendo preventivamente a miseráveis e indigentes. (CAMPOS. P. Adriana.2006. P 280). Outra relevância da documentação produzida pela força policial foi o registro de matriculas do século XIX, de escravos uma espécie de identidade, pois nenhum escravo transitava sem a autorização do seu dono.

No entanto, um rico acervo são as fontes cartoriais do século XIX, com informações diversas sobre escrituras de terras bem como sobre as alforrias. Nesse sentido, a abordagem racial dessa documentação difere das demais fontes manuscritas produzidas no século XIX, por se tratar das manumissões, ou seja, da eliminação do sistema escravista ou mais precisamente das alforrias. Embora a documentação apresente termos estigmatizados é naquele momento a alforria possibilitava as novas formas de viver e de estar no mundo os novos rumos de vida dos homens e mulheres que viveram naquele momento histórico pois com as manumissões sob condições ou não. Na época do período imperial a carta de alforria era documentada e oficializava a liberdade em cartório. Nesse documento constata- se várias informações sobre o alforriado, nome, idade, cor, nome do proprietário que alforriava e as condições de alforria. Assim consta no livro de notas 1 do 2º oficio de Cáceres.

> Gonzaga Lara declara que dou liberdade ao meu escravo Luiz matriculado cujo nº de matricula.....nada mais se continha na dita carta de liberdade sem erro, borrão ou cousa que duvida fazer prova por ler e conferir como próprio assina. (LIVRO NOTA Nº 1.1874).

Outro documento que também destaca os escravizados estigmatizados são os jornais que na época era o meio de comunicação mais moderno que havia era por meio da imprensa que difundia mão somente notícias, mas, a moda europeia, literaturas, ideais, valores e várias notificações sobre escravizados como fugas e capturas de escravos, aluguel, compra e venda de escravos. Os anúncios dos jornais oficiais da época geralmente salientavam adjetivos depreciativos associados com a moral, costumes, idade, cor, apelidos e as qualidades ressaltadas de modo geral são as habilidades, ou seja, "amas de leite " escrava sabe cozinhar". Nos jornais os anúncios aparecem da seguinte forma; *aluga-se a escrava*, vende-se uma escrava de cor preta com ótimas qualidades", essas afirmações representam a desqualificação do outro. Outro detalhe desse documento são as designações das origens étnicas tais como: escravo de angola, Benguela.

> Fugi-o 2 meses um escravo de nome Henrique, mulato maior de 30 anos, natural desta província com os sinais seguintes, baixo, grosso tem relida no olho esquerdo, desdentado, pouca barba, tropeiro, canela grossa e pés chato, bebe aguardente este escravo pretende sair fora da província dizendo ser foro. (JORNAL Liberal. 1879.p 4)

Por outro lado, também havia na época, jornais organizados para negros, embora na época não tenha adquirido visibilidade. Os assuntos relacionados com a democracia racial, preconceitos de cor, valorização do negro enquanto sujeito da nação também eram temas evidenciados.Segundo Ana Flávia, as referidas notícias jornalísticas tinham autores e leitores negros, organizados pela defesa do segmento social no século XIX, que se apresentavam com diversos nomes: no Rio de Janeiro (RJ), em 1833, lançaram O Homem de Cor ou O Mulato, Francisco de Paula de Brito, tipógrafo e jornalista negro, foi pioneiro com o primeiro jornal Homem de Cor.

Para ter acesso à informação sobre os jornais, as pessoas sem estudos reuniam para ouvir as notícias por meio das leituras, os alfabetizados liam para os que ainda não tinham adquirido essa habilidade. Os artigos desses jornais procuravam de modo geral incentivar a identidade afro como tentativa de poder superar as exclusões, estigmas, incentivando a educação escolar. Assim, um dos jornais da época dizia: "Nós, homens de cor, conscientes dos nossos deveres, para com a nossa muito amada pátria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira. " (O alfinete. P 1, in: SANTOS, Pedro S., p 2). A essência dessa

abordagem na imprensa escrita era dar visibilidade ao negro e ao mesmo tempo desnaturalizar os conceitos estereotipados, pois que até então esse segmento social havia sido desclassificado como cidadão no seio da sociedade brasileira.

A imprensa com características pela defesa negra foi pioneira na tarefa de propor alternativas concretas para a superação do racismo na sociedade brasileira, nesses jornais propagava-se sobre festividades, religião afro, costumes, mas especialmente havia incessante construção da figura dos heróis negros. Essa especificidade jornalística como já foi mencionada, no primeiro instante, para o cientista social José Antônio Santos, é gerada pelas ideias do abolicionismo.

A existência desses jornais do século XIX e início do século XX desconstroem as naturalizações de que o escravo estava destinado sempre à aceitação do sistema. No jornal o Expectador de Cuiabá de 1884, apresenta os seguintes dizeres; "O abolicionismo não é só isso nem se contenta em ser o advogado da porção da raça negra ainda escravizada, não se reduz a missão em promover e conseguir o mais breve prazo possível do resgate dos escravos e ingênuos. "

Nesses fragmentos, observa-se a denúncia sobre a discriminação racial cuja abordagem é um fenômeno social discutido no passado e no presente. Na mesma nota jornalística também consta crítica sobre a condição do negro:

> "O Brasil precisa progredir, mas antes de tudo convém educar e instruir o povo – o povo é ignorante e continuará a ser por muito tempo ainda. A ideia de liberdade é fascinadora! Dizei ao escravo que amanhã ele entrará na plenitude da liberdade. Dizei que ele pulará de prazer muito embora tenha de deixar a casa da comunidade pela pocilga, morada onde a miséria será o seu quinhão. Devemos desenvolver educação na massa populacional e não iludir com falsas ideias de liberdade e do progresso. " (O Expectador, 1884)

A alforria que o escravo havia adquirido, conforme disse o redator do referido jornal destinava-se muitas vezes à falsa "liberdade", pois o escravo destituído do acesso escolar não era considerado "cidadão". Essas pistas contidas nesse jornal revelam indícios de proximidades com os ideais do partido republicano, devido à defesa pela abolição, o que não significa afirmar que o proprietário e redator dessa imprensa fosse um político atuante.Como geralmente nem todos os jornais estavam vinculados aos partidos políticos, para a manutenção de despesas muitas vezes eram realizadas festividades como: bailes, leilões doados pelos colaboradores para manutenção do periódico. Muitas edições jornalísticas eram publicadas de quinze em quinze dias, outros uma vez ao mês e como disse o pesquisador Pedro S. Santos, não editavam assuntos sobre a política brasileira ou

mundial, a principal intenção era dar visibilidade ao negro, evidenciar as ações desses sujeitos históricos que, apesar disso, estão ainda silenciadas na historiografia mato-grossense. A direção do jornal e seus colaboradores compunham-se de vários militantes operários, que (SANTOS, 2003) chama de intelectuais negros, pois tinham uma proposta de integração da etnia dentro da classe operária.

Entretanto, é imprescindível lembrar que alguns homens negros que vivenciaram o período escravista no Brasil, e que atuaram nos jornais oposicionistas defensores do abolicionismo, foram grandes escritores de obras literárias, geralmente usavam as páginas dos jornais para criticar, denunciar, questionar os rumos da sociedade brasileira. Entre os referidos escritores estavam: José do Patrocínio, articulador político, escritor, defensor do abolicionismo, e como jornalista dirigiu A gazeta do Rio em 1870. Luís Gama, filho de escrava, ironizava a aristocracia, redigiu o jornal Radical Paulistano, e o jornal Correio Paulistano em fins da década de 1860. Machado de Assis publicou inúmeros escritos como: crônicas, poemas, romances e entre eles, Memórias Póstumas de Brás Cubas, criticando a elite brasileira evidenciado nos folhetins da revista brasileira na década de 1870 e 1880. Castro Alves poeta brasileiro, em diversos temas sociais denuncia a escravidão em seus escritos (os escravos) e nesse contexto o negro é o personagem principal.

Importante lembrar que, no sistema escravista, o escravizado rompia com as normativas e padronizações, através de diversas estratégias como; fugas, a formação das comunidades quilombolas. A imprensa que procurou mencionar os escravizados, de maneira a incentivar a afirmação de identidade no combate ao preconceito constitui uma importante documentação que possibilita cientistas sociais abarcarem diversos campos de pesquisa, para outras áreas das ciências sociais e humanas em nível de graduação e pós-graduação, também pode transformar-se, no ensino fundamental e médio, de forma crescente em suporte didático-pedagógico na sala de aula.

O que tentamos nesta "operação historiográfica", foi dar a unidade ao texto, articulando os documentos com as nossas questões e com nossos procedimentos metodológicos; é possível enfocar esse passado com outros olhares e com múltiplas interpretações. Dessa forma, o estudo pode proporcionar debates sobre o segmento social na região de Mato Grosso podendo surgir outras reflexões e outros olhares a respeito do objeto de estudo no século XIX.

Referencias Bibliograficas

BRETAS, Luís Marcos. A polícia Carioca no Império. Revista Estudos Históricos. V.12, n° 22/1998.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre Práticas e Representações. / Fidel Bertrand Brasil 1986.

CERTAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano 1: Artes de Fazer. Tradução - Rio de Janeiro, Petrópolis, Vozes, 1999.

CHALHOUB, Sidney. Cidade Febril: Cortiços e Epidemias na Corte Imperial. São Paulo. Cia das Letras, 1996.

GEBARA. Ademir. Mercado de trabalho Livre no Brasil. São Paulo. Brasiliense.,1986.

PERARO. Maria Ademir. Bastardos do Império. Família e sociedade em Mato Grosso no século XIX. São Paulo. Contexto. 1999.

REIS. João José. (Org.) Liberdade por um fio. Companhia das Letras.1996

VOLPATO, Luiza R. Ricci. Cativos do Sertão: Vida Cotidiana e Escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo: Marco Zero; Mato Grosso: UFMT 1993.

UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL DO SÉCULO XX

Fernanda Aparecida Antunes de Arruda (SEDUC/MT) nandy_ufmt@hotmail.com

Resumo: O presente artigo é oriundo do resultado final de um (TCC) do curso de História da UFMT e teve por objetivo investigar o processo de construção do movimento negro no Brasil no século XX. A metodologia utilizada partiu de produções bibliográficas: artigos, dissertações, teses, livros e websites. As fontes pesquisadas foram: jornais e revistas digitalizados, bem como documentos: Relatório da Comissão da Verdade Rubens Paiva, Estatuto da igualdade racial, documento impresso e em CD/ROM do plano nacional de implementação das diretrizes nacionais das relações étnico raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira. A pesquisa apontou que a trajetória do movimento negro compreende um longo caminho que antecede o pós-abolição, passando pela criação do teatro e da imprensa negra cujo objetivo era politizar seus leitores. Vimos ainda, que o pós 64 também foi marcado pelo golpe militar que representou uma derrota para a luta política dos negros, pois além da violência estrutural comparada ao passado colonial-escravista, os movimentos agiram na clandestinidade. Já os anos 70 foi marcado pela volta e pelos protestos que se inspiraram na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses e nas organizações de libertação dos países africanos. Tais lutas possibilitaram após a redemocratização brasileira na década de 80 algumas lutas, dentre elas: a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, e mais recentemente no ano de 2003, a implementação da Lei 10.639/03 na qual tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira no Brasil.

Palavras-Chave: História. Brasil. Construção. Movimento Negro.

1 Introdução

O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, mas não se aboliram as desigualdades de renda, as desigualdades de oportunidades, e não se criou políticas públicas igualitárias. Durante muitos anos o mito da democracia racial esteve presente em nosso cotidiano, este termo surgiu inicialmente a partir da obra História Geral do Brasil, volume I de Francisco Adolfo de Varnhagen, no período que coincide com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, época em que se percebe mais claramente a preocupação, por parte da elite letrada e política brasileira em se criar um projeto sobre a história do país.

E posteriormente afirmado pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre[1], ao publicar a obra "Casa Grande e Senzala", através de sua crença de que no Brasil brancos e negros mantinham relações pacíficas e harmoniosas e que não existiam conflitos raciais, embora

[1] O conceito foi reelaborado pelo sociólogo Gilberto Freyre, na sua obra Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. rev. São Paulo: Global, 2003. Disponível em PDF: http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/freire_gilberto_casa_grande_senzala.pdf. Acessado em 03\08\2016.

em sua obra não estivesse escrito nada diretamente com este nome. Freyre fez uma extensa análise da sociedade brasileira, enfatizando as relações próximas entre senhores e escravos antes da abolição, e o caráter benigno do imperialismo português, que teria impedido o surgimento de divisões raciais no Brasil.

Ainda hoje a visão associada ao negro pelo prisma do racismo atribui ao próprio negro as causas de sua condição, seja por acomodação, seja pela falta de qualidade para a ascensão social. Dessa forma, a pobreza dos negros e sua ausência nos espaços de poder e na produção de conhecimento foi naturalizada ao longo de nossa história, haja vista que no passado não se teve o cuidado ou a preocupação de registrar a luta dos negros ao longo do processo histórico do Brasil. Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não queria discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança positiva em relação aos negros que foram frutos da apropriação do trabalho escravo.

Dentre os objetivos deste artigo, foi apresentar a partir das referências bibliográficas, como se deu o processo de evolução da construção histórica do movimento negro no Brasil, sobretudo do movimento negro urbano. E ainda que existam referenciais teóricos acerca do movimento negro no Brasil, identificamos que há poucos estudos que abordam a problemática, das quais ficam centralizados apenas nos Estados que fazem parte do berço histórico brasileiro como, por exemplo: Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia.

2 A primeira fase do Movimento Negro no Brasil: O pós-abolição

Durante o período escravocrata, o tráfico negreiro tornou-se um dos negócios mais lucrativos da época, de fundamental importância para a manutenção e expansão da escravidão, constituindo assim, parte integrante do sistema capitalista mercantil. E mesmo na República os negros não eram considerados cidadãos, serviam apenas de mão de obra. Nessa concepção, Teixeira (2010, p.7) destaca que, no começo, "a cor ou raça dos negros estava associada à sua condição de escravo que detinha um lugar determinado no sistema colonial mesmo após a independência. [...] com a abolição da escravatura (1888) e o advento da república (1889), ocorridos quase simultaneamente, muda também a visão sobre o lugar do negro na sociedade brasileira".

A partir do pós-abolição que os negros escravizados foram deixados nas posições mais baixas da hierarquia socioeconômica e as desigualdades sociais e raciais contemporâneos estão arraigadas através da herança do escravismo, na qual refletem

também as oportunidades desiguais de ascensão social. Sobre isso Hasenbalg (2005, p. 175),

> Destaca que a explicação da situação social do negro após a abolição, em termos da mudança abrupta da condição de escravo para a de homem livre, tende a ocultar a concentração de desvantagens sociais no grupo de não brancos livres, durante o regime escravista, e a continuidade da sua subordinação social após 1888.

É neste período que surgiram vários grupos e associações que visavam à inserção dos alforriados na sociedade, levando um importante papel de conscientização da mobilização racial. Motta (1986), assim como Mendonça (1996) identificam as irmandades religiosas de tempos coloniais como originárias do movimento negro. Para esta autora, o "movimento negro que conhecemos hoje ancora-se numa tradição associativa que remonta aos tempos da escravidão [...]" (MENDONÇA, 1996, p. 2). É possível encontrarmos em São Paulo, por exemplo, inúmeros movimentos da classe trabalhadora negra, tais como: ferroviários e ensacadores, que constituíam uma espécie de entidade sindical. Clubes, sociedades, centros literários, associações, agremiações, centro cívico Palmares entre outros também são encontrados desde 1891, muitos de cunho assistencialista, recreativo ou ainda cultural.

Nessa concepção Domingues (2007, p. 103 - 107) afirma que,

> No Brasil criaram-se dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações), de caráter assistencialista, recreativo e/ou cultural. [...] o Clube 13 de maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho assistencialista, recreativo e\ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número de "homens e cor", como se dizia na época.

É possível verificarmos ainda, a existência de mais 123 associações negras, somente em São Paulo entre os anos de 1907 e 1937. Dentre essas associações, algumas eram formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908) em Pelotas. Naquela época, as mulheres negras não tinham apenas importância simbólica no movimento negro, mas sim a sua participação ativa.

Concomitantemente, foram publicados pela imprensa negra, jornais elaborados por negros para tratar de diversas questões: mazelas, habitação, educação e da saúde, tornando-se um veículo de denúncia do regime de segregação racial, que estava presente em várias cidades do país. Domingues (2007) destaca que as páginas desses periódicos constituíam veículos de denúncia ao regime de "segregação racial" que incidia em várias cidades, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados estabelecimentos, além de algumas ruas, escolas ou praças públicas.

Nos primeiros anos do século XX, entraram no Brasil mais de três milhões de trabalhadores estrangeiros, estavam assentadas as bases para o desenvolvimento de um imaginário social que tinha como pauta principal privilegiar a aparência europeia e esquivar a herança africana. Gerações e gerações de brasileiros foram formadas tendo como base esse ideário racista, muitas vezes apresentado como "ciência". Segundo Müller (2011, p.6), "com o advento da República foi colocada em pauta a questão da formação do brasileiro e da nação".

Posteriormente, verificamos após este período a segunda fase do movimento negro.

3 A Segunda Fase do Movimento Negro: 1945-1964

A segunda fase do movimento negro está pautada nos anos vigentes ao Estado Novo (1937-1945), esta etapa foi caracterizada pela repressão política, na qual inviabilizava qualquer movimento. Datam os anos de 1940, que os movimentos negros foram sistematicamente vigiados e reprimidos pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo(DEOPS-SP)[2], haja vista que tais movimentos eram considerados subversivos e que possivelmente gerariam conflitos raciais a então "democracia racial" brasileira. Foi nesse período, que ainda ocorreu a proibição de algumas associações afro-brasileiras, por exemplo, a Organização de Cultura e

[2] O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS-SP) foi criado em 1924, numa época de agitações políticas e crise social, para reprimir e prevenir delitos considerados contra a ordem e a segurança do Estado. Até ser extinto em quatro de março de 1983, o DEOPS cresceu de uma simples delegacia até se tornar um dos departamentos mais temidos da polícia civil do Estado de São Paulo. A extinção do DEOPS ocorreu na esteira das eleições diretas para governador e o seu arquivo passou para a guarda da Polícia Federal. A impossibilidade de acesso a documentos que tratavam do desaparecimento e morte de vítimas da Ditadura Militar provocou um amplo debate, envolvendo diferentes setores da sociedade, que resultou na transferência dos arquivos do DEOPS para o Arquivo Público do Estado em 1991. Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/textual/deops. Acessado em 02/05/2016.

Beneficência "Jabaquara" na década de 1940. Decorre daí uma lacuna historiográfica sobre a resistência dos afro-brasileiros não só em relação ao regime militar, mas ao longo de todo o século XX (KÖSSLING, 2008, p. 14).

Após a queda da ditadura de Getúlio Vargas, ressurgiu no cenário político brasileiro, o movimento negro organizado, foi neste período que o protesto negro aumentou por inúmeros motivos, dentre eles: primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, grande parte da população "de cor" continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência (DOMINGUES, 2008, p. 108).

Um forte projeto nacionalista foi marcado com a redemocratização de 1945, tanto em termos econômicos quanto cultural. Entretanto, o protesto negro não desapareceu, pelo contrário ampliou-se e amadureceu intelectualmente nesse período. Guimarães (2001, p.131) destaca que,

> Primeiro porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população negra continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência. Serão justamente os negos em ascensão social, aqueles recentemente incorporados à sociedade de classes, que verbalizarão com maior contundência os problemas da discriminação, do preconceito e das desigualdades.

Um dos primeiros grupos que surgiu, foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre no ano de 1943, e cinco anos mais tarde estava em 10 estados da Federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná), estando presente ainda em inúmeros municípios do interior. Conforme Silva (2003, p. 225),

> A União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil ou UAGACÊ, como costumava ser chamada, tinha como um dos seus objetivos, expressos no artigo 1º do estatuto, no capítulo das finalidades: "elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torna-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades".

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi outra aglomeração fundada no Rio de Janeiro, no ano de 1944, e tinha Abdias do Nascimento como principal liderança, uma

das propostas iniciais era formar um grupo teatral apenas por atores negros. Sua preocupação era mostrar ao público, em peças de teatro, em sua revista (a revista Quilombo) a questão do negro na sociedade, sob o olhar do próprio negro.

O movimento do Teatro Experimental do Negro se empenhava em garantir não apenas a igualdade racial, mas sim condições de torná-la uma realidade eficaz, ao denunciar e criticar a cultura da discriminação racial vigente no Brasil. Segundo Albernaz e Azevedo (2013, p. 33), "por diversas vezes o movimento foi acusado de ser propagador de um "racismo ao contrário", ou seja, daquele que para afirmar o negro, propunha a sua separação dos brancos".

O TEN também foi uma forma de adequar a realidade social da população negra do Brasil na época em que sua maioria era analfabeta. É importante salientar que, além das aulas de dramaturgia e dos cursos de alfabetização, existiam ainda eventos para exaltar a beleza negra, como por exemplo, os concursos de beleza a Rainha das Mulatas e Boneca de Pixe, a fim de valorizar os traços negros femininos. A participação social era uma das suas principais bandeiras levantadas, cuja ideia era promover os diversos talentos artísticos, literários e intelectuais negros.

A expressão "imprensa negra" assinalou títulos de jornais e revistas que foram publicados inicialmente em São Paulo após o processo de abolição. Estes periódicos estavam pautados no combate ao preconceito e na afirmação social da população negra, na qual funcionava como instrumentos de integração deste grupo na sociedade brasileira no início do século XX. A imprensa negra na concepção de Gomes (2012, p.733) "rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual".

Os jornais da época não tinham um caráter educativo, mas sim informar e politizar seus leitores sobre a sua integração na sociedade. Dentre os jornais, é possível citar, por exemplo: O alfaiate (1918-1921); Alvorada (1948); O Clarim (1924); O Clarim d' Alvorada (1929-1940) e Getulino (1923-1926). Além disso, os jornais também atuavam na divulgação de eventos que estavam presentes no cotidiano da população negra, tais como festas, bailes, concursos de poesia e beleza, os quais raramente apareciam em veículos da grande imprensa. É o caso, por exemplo, dos jornais *Getulino* (1916-1923), *O Clarim d´Alvorada* (1929-1940) e da revista *Senzala* (1946), entre outros[3]. É

[3] Fundação Palmares: Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=11659. Acessado em 04/05/2016.

importante salientar que, nessa segunda fase do movimento negro, a imprensa negra ganhou novo impulso ao publicar diversos jornais pelo país. Segundo Domingues (2007, p. 111)

> Em São Paulo surgiram, por exemplo, o Alvorada (1945), o Novo Horizonte (1946), Notícias de Ébano (1957), o Multirão (1958), Níger (1960); em Curitiba, o União (1947); no Rio de Janeiro, o Redenção (1950) e A voz da Negritude (1952). Entre os anos de 1935 e 1937, Donald Pierson realizou um importante estudo na Bahia, publicado em 1942, cujo título era: Negros no Brasil: um estudo de contato racial na Bahia. Tais estudos constataram que apesar da existência de preconceito contra o negro, este é minimizado.

A imprensa negra desempenhou papel importante nos séculos XIX e XX, haja vista que conseguiu atingir um número significativo de pessoas, cujo objetivo visava à politização e a integração dos mesmos na sociedade. A abordagem dos jornais da imprensa negra nos apresenta um passado que envolve o grupo negro, que se posiciona frente à classe dominante e de enfrentamento ao racismo. Como um órgão de protesto, oriundo do tratamento desigual entre um grupo recém-liberto (negros) e outro dominante (brancos), reivindicava os direitos dos negros que se manifestavam contra esse tratamento, principalmente no pós-abolição. Adicionalmente, a imprensa fez com que o negro supera-se a sua passividade e o seu conformismo, cujos jornais tinham como função a socialização e integração do grupo negro.

O Brasil dos primeiros meses de 1964 era muito diferente do Brasil de 1945, pois era mais moderno, industrializado e democrático, diferentemente do agrário e da estrutura autoritária do Estado Novo. Após a posse do vice-presidente João Goulart para a Presidência da República, o Brasil dava novos passos. Sobre isso Prestes (2012, p. 69) destaca que, o governo de João Goulart, apesar de suas vacilações diante das pressões dos EUA, apesar da conciliação com o imperialismo e seus aliados internos, procurava trilhar um caminho de certa independência na política externa. “Em 1964, novos políticos e lideranças haviam surgido na dinâmica do processo político e o getulismo se transformara: de poder efetivo, transmudou-se em herança com forte poder simbólico” (DELGADO, 2013, p.145).

Entretanto, em 1964 após as manobras ocorridas entre civis e militares, dentre deles importantes setores da sociedade brasileira. Grande parte do empresariado, da imprensa, dos proprietários rurais, da Igreja católica, vários governadores de estados importantes (como Carlos Lacerda, da Guanabara, Magalhães Pinto, de Minas Gerais, e Ademar de

Barros, de São Paulo) e amplos setores de classe média pediram e estimularam a intervenção militar, como forma de pôr fim à ameaça de esquerdização do governo e de controlar a crise econômica.

O regime militar fez com que o Brasil ficasse meio século atrasado no que se refere ao debate sobre políticas públicas, que minimizassem as desigualdades sociais existentes entre brancos e negros. Podemos dizer que a ditadura desarticulou e inviabilizou ações de inúmeros grupos. Além dos problemas internos, havia ainda por parte da repressão à censura, espionagem, o exílio, a cassação, a tortura, dentre outras retaliações por parte dos defensores e aliados dos militares. Segundo Domingues (2006-2007, p. 111), seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. Logo, o regime militar representou uma verdadeira derrota, para a luta política em diversos setores civis, e em especial para a população negra.

4 A Terceira Fase do Movimento Negro: 1978-2000

Os anos posteriores a 1978 e anos 2000 foram marcados por ações coletivas em combate ao preconceito de cor. Nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, por exemplo, ocorreu em 1978, um ato do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial. Este ato reproduziu a forma de protesto social que o movimento negro no Brasil assumiria posteriormente, ao tomar os espaços públicos abertos como palco privilegiado de manifestações. Para Rios (2002, p. 42), os anos de 1970 e 1980 viram florescer o protesto reivindicatório.

No limiar do novo século os eventos públicos ganharam aspectos mais expressivos. Influenciada pela luta antirracismo na África e nos Estados Unidos, a militância brasileira cresceu nos anos de 1970, e a exemplo disso, a Marcha Noturna pela Democracia Racial que ocorre há mais de uma década no centro da cidade de São Paulo, cujo trajeto inclui a passagem pelo Teatro Municipal, região ocupada pela população negra nos anos 1970 e onde a juventude negra, em luta contra a ditadura militar, criou-se em 7 de julho de 1978 o Movimento Negro Unificado, integrado por vários grupos, cujos objetivos principais eram denunciar o racismo e organizar a comunidade negra.

Desde o início da década de 1970, é possível registrar a formação de entidades que segundo o relatório do SNI, procuravam denunciar o racismo e organizar a comunidade negra. Por exemplo, o Grupo Palmares, criado em Porto Alegre (1971), o Centro de

Estudos e Arte Negra (CECAN), aberto em São Paulo (1972), a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA) inaugurado no Rio de Janeiro em 1974, e o Bloco Ilê Aiyê representam esse movimento, fundado em Salvador também no ano de 1974. Para Rios (2012), as manifestações de rua marcaram o retorno da política negra à cena pública brasileira nos anos 1970.

O protesto negro contemporâneo se inspirou na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, cujas lideranças eram Martin Luther King, Malcon X e nas organizações de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola.

Essas influências externas possibilitaram para o Movimento Negro Unificado um discurso radicalizado contra a discriminação racial. Já no Brasil, o embrião do Movimento Negro Unificado foi de organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista e posteriormente o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes, grupos de militantes negros que entendiam que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e beneficiava o racismo no Brasil.

No período que compreende os anos de 1964 a 1985, verificamos que a população negra sofreu por inúmeras violações dos direitos humanos, sobretudo, pelas polícias civil e militar, bem como oficiais do Exército, principalmente para aqueles que residiam no Estado do Rio de Janeiro. Em consequência, à repressão estabelecida pelo regime militar, o Movimento Negro organizado se afastou do cenário e a repressão desmobilizou as lideranças negras, com medo de que a luta pela igualdade racial se expandisse como os movimentos internacionais como os Panteras Negras (movimento surgido nos Estados Unidos) se rebelasse contra a polícia, a ditadura passou a cercear os passos de seus militantes.

As manobras ocorridas em 1964 entre civis e militares, interromperam as reformas políticas, financeira, agrária, industrial, a reforma do Estado, enfim, propostas essas que eram defendidas pelo presidente João Goulart. O golpe militar foi uma derrota social principalmente para a luta política dos negros. E é nesse contexto que o presidente Costa e Silva criou a “Lei do Boi”, que consistia em uma bolsa universitária para filhos e netos da elite rural brasileira que perdurou até 1985 no governo de José Sarney. Sobre isso, Fonseca (2009, p. 90) afirma que,

> No final da década de 1960, em plena ditadura militar, uma lei no âmbito da educação consolidou ainda mais a exclusão dos negros. Promulgada pelo general Costa e Silva em 1968, não tinha nenhum apelo popular; ao contrário, mirava a população com posses agrárias, particularmente os filhos e netos de latifundiários – velhos herdeiros da aristocracia rurais brasileiras que impediram a implementação de uma reforma agrária novecentista que atendesse aos negros e aos demais desafortunados nacionais.

As lideranças negras lançaram-se na clandestinidade, como os demais segmentos contrários a esse processo de repressão, haja vista, que as discussões de cunho raciais foram praticamente banidas. Seus militantes foram constantemente acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil. Segundo Fonseca (2009, p. 93), a instalação do regime golpista de 1964 fez com que o país ficasse mais de meio século atrasado no que se refere ao debate sobre políticas que minimizassem as enormes discrepâncias e distâncias sociais existentes entre brancos e negros.

Durante esse período, a censura, a repressão, as prisões, perseguições, expulsões de jovens universitários das faculdades fizeram parte do cotidiano brasileiro. Sob a égide de manter a Segurança Nacional, no dia 13 de dezembro de 1968, o governo militar baixou o Ato Institucional nº 5 (AI-5) cuja face mergulhou o Brasil em anos de profundas violências. Conforme apuração que consta no "Dossiê" publicado pela Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos[4],

> As violências atingiram cifras muito elevadas no Brasil: mais de 50 mil presos nos primeiros meses depois do golpe, 475 mortos e desaparecidos políticos, 10.034 pessoas submetidas a inquérito e 7.376 indiciadas por crimes políticos, 130 banidos, 4.862 cassados, 6.952 militares atingidos, 1.188 camponeses assassinados, 4 condenados à pena de morte e milhares de exilados.

Neste sentido, tais números não oferecem as reais dimensões das violências que foram praticadas durante o regime ditatorial, apesar de elevado. Muitos casos ainda são desconhecidos e estão fora das listas oficiais existentes. Os golpistas de 1964 implementaram um fascismo à brasileira muito presente nos dias atuais.

Nas últimas décadas, as discussões em torno de temáticas como multiculturalismo, direitos culturais ou políticas afirmativas, que visam a minimizar grupos sociais discriminados, ganharam projeções inusitadas por parte do Governo Federal. A consolidação do movimento negro no Brasil fortaleceu a história da população negra que ao longo de sua história foi expropriada de vários direitos.

---

[4] Fonte: Relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo - Tomo I - Parte II - Perseguição à População e ao Movimento Negros. Disponível em: http://verdadeaberta.org/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap1.html. Acesso em 11/06/2016.

5 A Institucionalização do Movimento Negro: A luta contra as desigualdades

A partir da criação e atuação do MNU, e consequentemente a redemocratização do Brasil, se intensificaram as discussões sobre os problemas sociais que afetam os afrodescendentes ao longo dos séculos. A partir dessa mobilização, e posteriormente nas décadas seguintes no âmbito do movimento negro, os avanços obtidos até o momento é resultado das conquistas do longo processo histórico do Movimento Negro principalmente a inspiração no MNU na qual ainda hoje é referência de força e resistência para a população negra. Concordo com as pesquisadoras Jaccoud e Beghin (2002) ao destacarem que este movimento social é o mais antigo do Brasil, pois atua desde os primórdios do escravismo.

A Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal, na qual resultou na entrega do documento ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Segundo Ribeiro (2008, p. 993), foi criado dois espaços de formulação política: o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI População Negra), em 1996, e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO), em 1997, bem como a instalação do Programa Nacional de Direitos Humanos (I PNDH, em 1996; II PNHD, em 2002).

Da mesma forma, no ano de 2001, após a Conferência de Durban, foram iniciadas ações em vários ministérios ainda no governo supracitado, destacando-se a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação CNCD e do Programa Nacional de Ações Afirmativas, em 2002. O pós-Durban, teve por objetivo a criação de instâncias voltadas ao tratamento das questões raciais e de discriminação racial e étnica em 16 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela.

No decorrer deste período conforme Guimarães (2001) ocorreram inúmeras mudanças dentre elas: a criação de fundações culturais, como por exemplo, a Fundação Palmares, a criação de conselhos estaduais da comunidade negra, incorporação de símbolos negros como a transformação de Zumbi em herói nacional e o reconhecimento oficial de 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, bem como, desenvolvimento de legislação mais apropriada de combate ao racismo (a Constituição de 1988 e as leis

7.716 e 9.459, que regulamentam o crime de racismo); a modificação do currículo escolar, em alguns munícipios onde a pressão e a presença negra são mais fortes, para permitir a multiculturalidade.

6 Considerações finais

A luta contra as desigualdades e contra o racismo está presente desde o final do século XIX a partir das articulações das lutas travadas do seu processo de construção, que vai desde o período escravista, até o seu processo de consolidação no século XXI. Tal análise foi verificada com a existência de quatro períodos em que o movimento negro aparece em diferentes organizações: A primeira fase (caráter assistencialista e cultural); a segunda (a inserção do negro no mercado de trabalho); a terceira (pautada em questionamentos sobre as desigualdades, através de marchas e passeatas); a quarta fase (consolidação e a institucionalização do movimento negro).

O movimento negro contemporâneo possui características específicas que o diferencia dos anteriores, está na constante denúncia do chamado mito da democracia racial, ou seja, a ideia de harmonia entre o povo brasileiro, a aproximação das esquerdas em relação a questões raciais principalmente na época da ditadura militar, as influências americanas e africanas, a incorporação do 20 de novembro no calendário como o dia a ser comemorado como dia de luta e resistência e não o dia 13 de maio de uma pseudo abolição.

É importante frisar que tal temática não era visível, não tinha espaço e nem apoio para discussões institucionais nos governos antecessores aos governos do PT. A partir daí foram criadas diretrizes governamentais, visando à superação do combate ao racismo e a discriminação racial e étnica. Sobre isso Ribeiro (2008, p. 993) descreve que, foram instituídos a Política de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e também o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), o que significou um novo marco regulatório para as ações do Governo Federal.

Ao longo dos governos citados, foram incluídos a diretriz "redução das desigualdades raciais" no Plano Plurianual (PPA), nas versões de 2004-2007 e 2008-2011, além da criação de outros órgãos com missão similar à (SEPPIR), considerando o posicionamento de superação das desigualdades históricas: a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Em 2004, o Ministério da Educação, criou a

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI). Neste âmbito ainda, foi criada a Lei nº10. 639, assinada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, em 9 de janeiro de 2003, na qual alterou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.

O Brasil se tornou referência mundial em políticas públicas principalmente no combate à pobreza, saindo do Mapa Mundial da Fome em 2014. Entretanto, no que tange ao campo da educação, a população negra ainda é a mais excluída como o nível de renda em relação ao branco é inferior. Isto é, entre os pobres, os negros ainda são a grande maioria. A violência policial atinge os jovens negros em especial, numa mistura de políticas de segurança pública e de controle social que segue princípios racistas não declarados. A luta contra a violência policial e o extermínio da juventude negra é uma das bandeiras atuais da luta contra o racismo no Brasil. Em pleno século XXI, essas mazelas ainda desafiam a democracia política brasileira.

Até o início de 2016, existiam secretarias nos âmbito federal que estavam voltadas para a promoção da igualdade racial, porém com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República em Maio, o presidente interino para realizar o enxugamento da máquina econômica, extinguiu vários ministérios e secretarias. Contudo, é importante salientar que o movimento negro estará sempre ativo em busca de uma sociedade democrática em todos os aspectos.

Referências

ALBERNAZ, Renata Ovenhausen & AZEVEDO, Ariston. **Os marginais do direito estatal: a luta multidimensional do Teatro Experimental do Negro (TEN) pelo direito a ter direitos, nos anos de 1944 a 1968**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp.33-62.

BELÉM, Ivan. **A Baía de Tchá Mariana: Mitopoética Africana e Pantaneira nos Circulos de Aprendizagens Ambientais**. Cuiabá-MT: Carlini e Ceniato Editorial, 2012.

DELGADO, Lucília de Almeida; PASSOS, Mauro. Catolicismo: direitos sociais e direitos humanos (1960-1970). In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de A. Neves (Orgs.) **O Brasil Republicano. O tempo da ditadura.** V.4, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.p.93-131.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Artigo publicado em março de 2007.

_____. **Movimento Negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos**. Dimensões, vol. 21. 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 48ª ed. rev. São Paulo: Global, 2003. Disponível em PDF: http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/freire_gilberto_casa_grande_senzala.pdf. Acessado em 03\08\2016.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça.** Educ. Soc., Campinas, V. 33, N. 120, p. 727-744, jul-set. 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 27\06\2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)**. Tempo Social; Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Traduzido por Patrick Burglin; prefácio de Fernando Henrique Cardoso. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JACCOUD, Luciana de B.; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, IPEA, 2002.

KÖSSLING, Karin Sant' Anna. **As Lutas Anti-Racistas de Afro-descendentes sob Vigilância do DEOPS\SP 1964-1983.** Dissertação (mestrado em História Social) Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2007.

MENDONÇA, L. F. M. **Movimento negro**: da marca da inferioridade racial a construção da identidade étnica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MOTTA, U. D. da. **Jornegro**: um projeto de comunicação afro-brasileira. Dissertação (Mestrado) – Instituto Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo, São Paulo, 1986.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Pensamento Social Brasileiro e a Construção do Racismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

NASCIMENTO, Flavio Antonio da Silva. **O Beaba do racismo contra o negro brasileiro: subsídio didático para estudantes universitários, educadores, professores, formadores de opinião e militantes**. Rondonópolis-MT: Print editora, 2010.

PRESTES, Anita Leocadia**. Luiz Carlos Prestes: o combate por um partido revolucionário (1958-1990).** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo - Tomo I - Parte II - Perseguição à População e ao Movimento Negros. Disponível em: http://verdadeaberta.org/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap1.html. Acesso em 11/06/2016.

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres Negras: Uma trajetória de criatividade, determinação e organização.** Estudos Feministas, Florianópolis, setembro-dezembro 2008.

RIOS, Flávia. **O protesto negro no Brasil Contemporâneo (1978-2010)**. Lua Nova, São Paulo; 41-79, 2002.

VARIANTES DIALÉTICAS INTERPRETATIVAS SOBRE AS TEORIAS RACIAIS E RELAÇÕES RACIAIS: LIMITAÇÕES E AVANÇOS NOS ESTUDOS DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Valdeci Silva Mendes (PPGE/UFMT/NEPRE) – valdeciconexoes@ufmt.br
Candida Soares da Costa (PPGE/UFMT/NEPRE) – candidasoarescosta@gmail.com

Resumo: Esse ensaio teórico tem como objetivo apresentar as discussões de alguns dos importantes teóricos clássicos que realizaram intepretações sobre as teorias raciais e das relações raciais no Brasil e problematizaram as limitações e os avanços das ciências sociais na compreensão das desigualdades raciais no país. Contextualiza-se um tipo de racismo que continuam em voga e resulta na manutenção e persistência de desigualdades raciais, inclusive de razões desencadeados pelas variantes dialéticas interpretativas, que compõem e comportam as limitações das ciências sociais. A leitura introdutória que fundamentou esse ensaio teórico, reforçou o entendimento de raça como uma categoria importante de analise social da realidade brasileira, digamos, uma categoria indispensável, contudo insuficientemente apropriada, explorada e admitida nas pesquisas de compreensão sociológica.

Palavras-chave: Teorias Raciais. Relações Raciais. Dialéticas Interpretativas. Desigualdades Raciais.

1 Introdução

As leituras e interpretações das teorias e relações raciais desenvolvidas no Brasil em diferentes momentos histórico e político e em conformidade ao contexto social e também de domínio cientifico, principalmente os de experimentos científicos das intituladas ciências sociais, permitiram construções de diferentes lógicas. Esses estudos clássicos compõem na atualidade um arcabouço teórico importante, significativo e um convite ao diálogo aos interessados ao tema, contudo, há algumas questões, resultados desse movimento que merece destaque e atenção no sentido desvencilhar as análises exclusivamente situada em bases deterministas de época que deram margens à construção da imaginada nação brasileira de característica multirracial.

As correntes interpretativas das teorias raciais e relações raciais no Brasil, conforme destaca Nogueira (1985) em "preconceito de marca e preconceito de origem" se dividem em três correntes de pensamento: a primeira corrente, denominada afro-brasileira. De acordo com o autor, essa corrente se caracteriza pela ênfase ao estudo da aculturação. Há uma preocupação em explicar e definir as contribuições africanas à formação da cultura brasileira.

Logo, a segunda corrente, configura-se a dos estudos históricos, concentrada em explicar como o negros ingressou e foram recepcionados na sociedade brasileira.

Já a terceira corrente, a qual nos interessa, e é uma das correntes de pensamentos mais significativa, considerada pelo autor nos estudos e em análises de seu texto, trata-se da corrente de pensamento sociológica. Sem desconsiderar as outras duas correntes, para o autor, essa corrente se orienta no sentindo de desvendar o estado atual das relações raciais, isso independente da fluidez da mestiçagem entre negros e índios na população brasileira.

Ao certo é que, das interpretações realizadas pelo autor, que compôs dozes diferenciações entre preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, a parti da compreensão sociológica de raça, comparações essas entre as situações de racismo nos Estados Unidos e no Brasil, criando um quadro de referência para discussão sobre relações raciais, há uma ausência, ou pouco reconhecimento destas situações vivenciadas no Brasil. As mesmas não tem sido utilizadas e incorporadas com os devidos rigores e precisões como suportes teóricos de leituras das desigualdades raciais.

Mesmo assim, apesar da elaboração deste ensaio teórico admitir uma aproximação e identificação com corrente de pensamento sociológica, há em torno dessa corrente de pensamento questões importantes a considerar e se assentam, principalmente nas críticas de Guerreiros Ramos (1957) à sociologia brasileira.

Em "Patologia social do branco brasileiro: o negro dentro da política de relações de raça no Brasil", o autor apresenta uma série de distinção categórica que senão levada em consideração, todos os esforços das ciências sociais e suas interpretações sobre teorias e relações raciais comportarão uma contextualização simplicistas e reducionistas à leitura da realidade social.

Para Ramos (1957, p. 171) "há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escalpelação perpetrada por literatos e pelos chamados antropólogos e sociólogos". E sobre esse contexto o autor descreve que, "de modo geral, nossos especialistas neste domínio, têm contribuído mais para confundir do que esclarecer os suportes de nossas relações de raça (...)" (RAMOS, 1957, p.172).

Nessa exposição, o autor problematiza uma série de conceitos e significados importantes que consideramos expressivos nas leituras da realidade social, correspondentes e de origem localizada no tema das relações raciais na contemporaneidade. A medida que consideramos que a ciência não tem sido neutra, principalmente nas interpretações das teorias e das relações raciais, a compreensão de Ramos (1957) mais as contribuições de Nogueira (1985) nos orientam no sentido de aprofundamentos nas dimensões que envolvem o campo de conhecimento das ciências sociais e suas limitações nos estudos das desigualdades raciais.

Ramos (1957, p. 171) ao tratar do negro vida, oportuniza uma aproximação de leituras às ciências sociais de um desenho sociológico ainda ausente ou pouco explorado. Para ele "o negro vida, é entretanto, algo que se não deixa imobilizar; é despistado, proteico, multiforme, do qual na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje".

As interpretações de Ramos (1957) ao nosso ver, correspondem ao desafio ainda em pauta as ciências sociais. Ao assumirmos e caminhamos na direção que este intelectual aponta, alinhamos também nosso pensamento as suas considerações. Para Ramos (1985, p. 192), "nestas condições, reconhece-se hoje a necessidade de reexaminar o tema das relações de raça no Brasil dentro de uma posição de autenticidade étnica. Nesse sentindo, ajusta-se igualmente a esse ensaio teórico, o fato que, na fala do autor, "só a simples tomada desta posição vale como meio caminho andado no discernimento das incompreensões reinantes em nossas relações de raça, atualmente".

Assim sendo, esse ensaio teórico tem como objetivo apresentar as discussões de alguns dos importantes teóricos clássicos que realizaram intepretações sobre as teorias raciais e das relações raciais no Brasil e problematizaram as limitações e os avanços das ciências sociais na compreensão das desigualdades raciais no país. Busca-se introdutoriamente aproximar ao tema, debater e melhor compreender alguma das variantes dialéticas interpretativas sobre as teorias e relações raciais no sentindo de construção de um quadro de referenciais teóricos que possibilite ampliar e aprofundar nas discussões contemporâneas sobre teorias raciais e relações raciais. Iniciamos porém, com uma breve exposição da origem e uso político e social do conceito de raça.

2 Origem, Uso Político e Social do Conceito de Raça Humana: Uma Breve Exposição

Localizamos nas interpretações de Todorov (1993), nas leituras críticas que realizou de escritos de doutrinadores racialistas e seus seguidores, a origem da invenção com apropriação e uso político do conceito e classificação de raças humanas no mundo. De forma hierarquizada, os grupos humanos espalhados pelo planeta foram classificados, caracterizados e diferenciados a partir de fundamentações teóricas questionáveis, decorridas de diversas perspectivas consideradas cientificas, principalmente as de razões deterministas biológicas entre meados do século XVIII a meados do século XX na Europa.

Apesar do distanciamento atual desse nascimento teórico, podemos dizer, conhecimento embrionário determinista sobre raça humana, resultado de idealizações do espírito da época, e apesar também do distanciamento geográfico, no sentido que não se limitou há um único espaço, essas ideias, invenções da hipotética e imatura "ciência", repercutiram e reforçaram politicamente no imaginário social global, ainda que refutadas na contemporaneidade, um tipo de racismo, difícil de compreender devido a sua própria natureza, difícil de modificar pela sua conveniente dinâmica social e pela complexidade histórica conceitual adquirida.

Difícil sobretudo de superar, por constituir-se também como uma arma ideológica que continua a se manifestar sofisticadamente na sociedade brasileira do século XXI que caminha para uma naturalização determinista dos fatos sociais, correspondentes e mantedora do status quo, que, independente, da época e das transformações e alterações da ordem política e econômica ocorridas no Brasil, continuam em vigor e reproduz profundas desigualdades raciais.

Nas interpretações de Thomas Skidmore (1976) a respeito do contexto intelectual da abolição do negro no Brasil, pode-se verificar um conjunto de referências correspondentes as correntes de pensamento da época e como a transição de uma nova ordem econômica e política vivida naquele momento moldava às condições de manutenção das hierarquias raciais que correspondessem aos mesmos arcabouços sociais existentes.

O autor, ao apresentar esse período afirma que, o país, em 1865, constituía uma anomalia política, social e econômica nas Américas. Infere-se que, se essas anormalidades eram resultado das produções da intelectualidade da época, podemos também afirma que, para além dessas anomalias apresentadas pelo autor, as produções das ciências sociais desta ocasião, pouca se diferenciam desse adjetivo e majoritariamente os intelectuais que voltavam a atenção para as teorias raciais e as relações raciais, as interpretavam por viés que permitia uso e acomodações aos seus interesses políticos e econômicos.

Como já adiantado acima, todas essas dificuldades relacionadas ao tipo de racismo em questão, estavam em partes localizadas, principalmente no desenvolvimento de convicções científicas resultado das experiências cientificas das ciências sociais da época. Embora na contemporaneidade, se tenha avançado nas análises da dinâmica das relações raciais, ainda observa-se a realidade social sob uma ótica determinista que caminha para uma visão reducionista e simplicista. Essas análises tem norteado de forma restrita as mentalidades promovendo um distanciamento da raiz das questões fundamentais que tem implicado de modo direto e indireto ocorrências de desigualdades sociais entre os membros da população negra em relação aos membros da população de brancos na sociedade brasileira.

Para além dessas reinterpretações a respeito das teorias raciais e das relações raciais expostas, ancoradas em Damatta (1987) e Skidmore (1976), compactuamos igualmente da afirmação deste primeiro autor. Para ele, as bases de orientação que compuseram as ciências sociais, têm reforçado uma análise do mundo e dos elementos que o compõem, por viés, excepcionalmente, econômico e sobretudo de relações que advém das forças produtivas. Damatta (1987) afirma que, há uma recusa franca e aberta de uma discussão da realidade brasileira (racismo à brasileira) enquanto um fato social e histórico específico.

Apesar das limitações das ciências sociais expostas, há um número expressivo que compõe um conjunto importante de marco conceituais, teóricos e metodológicos, que constituem como avanços significativos para compreensão da realidade racial e consequente, da realidade social, contudo, observa-se insignificativos progressos políticos e econômicos no sentido de superação e/ou minimização de desigualdades raciais.

Não se pode, contudo, ignorar que, no processo de interpretações das teorias e das relações raciais arquitetaram-se armadilhas de razões teóricas que compuseram compreensões distorcidas da realidade da composição e das ralações raciais da sociedade brasileira. Compreendida às avessas, robusteceu de forma cômoda e sofisticada as desigualdades raciais existentes em aparente ocorrências de um sistema político e econômico do passado. Entre os clássicos teóricos, Gilberto Freyre (2003) é o mais representante da construção da utópica democracia racial brasileira.

3 As Dialéticas Interpretativas e Seu Caráter Político: A Miscigenação e Mito da Democracia Racial

Destaca-se que, das interpretações das teorias raciais e das relações raciais no Brasil, duas questões conceituais históricas se vislumbram, se articulam e se desdobram em outras demais e compõem um quadro de referencial teórico, apesar de questionáveis em muitos aspectos, importante para novas abordagens metodológicas e conceituais, mas, principalmente para novas elaborações cientificas que se distanciem da corrente de pensamento determinista. Nesse movimento, faz-se necessário também, o reconhecimento de como esses conceitos históricos de ordem biológica foram e são utilizados politicamente. Somente assim, será possível uma interpretação, digamos, libertadora do passado que mantiveram uma leitura da realidade social por viés determinista.

O primeiro conceito histórico determinista em procedimento ainda de desconstrução, constitui-se da interpretação ocorrida das teorias raciais no Brasil, que motivaram politicamente

a valorização da miscigenação como importante organismo de construção da nação, sem, contudo, desmantelar o conceito de raça no formato hierarquizado e das forças políticas envolvidas. Damatta (1987) afirma que, as teorias racialistas cortejadas e reelaboradas pelas articuladas ciências no Brasil reforçaram intensificamente o senso comum que se difundiu taticamente na sociedade.

Para ele, a miscigenação é interpretada como uma das propostas de regeneração da raça e abandonou a louvação aos tipos puros de raça pura (sobretudo os brancos arianos) passando para a especulação dos resultados dos cruzamentos entre as raças. Devido ao processo histórico político e cultural, o Brasil já se mantivera uma país numericamente miscigenado e, por hora, a organização social e as relações raciais, contribuíram em peso para esse arranjado estrutural hierarquizado (Skidmore, 1976).

Nesse processo histórico social, as relações raciais entre senhores e escravos foram interpretadas como se ocorressem de forma passiva, ao ponto de se realizarem com intimidade, confiança e consideração (Gilberto Freyre, 2003) contudo, para (Roberto Damatta e Thomas Skidmore), o ponto crítico e crucial dessa relação, considerada harmoniosa, era a extrema e acentuada desigualdades raciais existente e persistente. Ao tratar destas questões no bojo da sociedade brasileira, Roberto Damatta (1987, p.75) conclui que, "neste sistema, não há necessidade de segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguram a superioridade do branco como grupo dominante".

O segundo agente teórico histórico interpretado que se fundamentou no primeiro, (valorização política da miscigenação), já indicado acima, se destaca pelas interpretações fornecidas das relações raciais constituídas no Brasil, compreendidas como harmoniosas por Gilberto Freyre, principalmente em "Casa Grande e Senzala". A construção quase que romântica dessa interpretação das teorias raciais e das relações raciais e sua difusão conceitual acadêmico e uso político, deram margem ao valoroso e nacionalista mito. O mito da democracia racial.

A compreensão social do mito da democracia racial foi cientificamente elaborado e explorado e compreende um engenhoso mecanismo político difícil de superação. Algumas das reinterpretações da realidade racial brasileira, por mais que se tem avançado significativamente, ainda se argumentam e se sustentam nessa tese. Influída e absorvida no imaginário social, tornou as explicações da realidade racial e social, subjugada e limitada as desigualdades ocorridas pelas diferenças de classes.

4 Raça Admitida como uma categoria Subordinada e Classe Como uma Categoria de Analise Explicativa

Das interpretações posteriores, que de certa forma, assentaram-se na tese do mito da democracia racial, apesar do autor já ter se manifestado contrário a sua previsão explicativa, fundamentada nas relações de classe, se destaca as excelentes contribuições clássicas de Florestan Fernandes em "A integração do negro na sociedade de classes". Nessa analise interpretativa das relações raciais, o autor remete às desigualdades raciais existentes no Brasil como processo de atraso cultural e como componente da herança escravagista em uma sociedade de desordens de origens de conflitos de classes.

Apesar do autor levar em consideração que as estruturas provindas da nova ordem econômica, mantiveram negros e negras em classes subalternas, segundo Carlos Hasenbalg, outro intelectual clássico e crítico das interpretações das relações raciais e teorias raciais, Florestan Fernandes, não leva em consideração a persistência do preconceito e discriminação ligada ao dinamismo social do período pós-abolição. Nessa discussão com Florestan Fernandes (1972), Carlos Hasenbalg (2005) sugere duas questões importantes nas considerações das interpretações das relações raciais no Brasil. Para Carlos Hasenbalg (2005, p.92), "a discriminação e o preconceito racial não são mantidos intactos, mas pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas".

Essa consideração do autor sinaliza corresponder com a atualidade e representa um das dimensões de ocorrências de desigualdades raciais. Apesar de grandes avanços sociais com a industrialização e modernização da sociedade brasileira, as desigualdades raciais persistem e caminham sentido opostos na apropriação de bens materiais e simbólicos entre negros e brancos, como pode-se observar nos estudos recentes de Jaccoud e Beghin (2002) em "Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental". O texto das autoras, entre outras questões, oferece um panorama do fenômeno das desigualdades raciais no país a parti de dados estatísticos primários e secundários.

A segunda sugestão considerada nas interpretações das relações raciais, elaborada pelo Carlos Hasenbalg (2005, p.912) relaciona-se com os fatores diretos e indiretos que causam desigualdades sucedida pela dinâmica social hierarquizada das relações raciais. Para ele, "as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado (...)". Nesse ponto, importante, antes de concluir a consideração do autor, enfatizar as contribuições de Manoel Querino (1918) que, desde o século passado já mantivera um interpretação diferenciada do espirito de época em que as teorias raciais

posicionavam a população negra como passiva. Enquanto as intepretações das teóricas raciais e das relações raciais subjugavam a população negra, Querino (1918) desenvolvia um pensamento contrário.

Em "O colono preto como fato da civilização brasileira", Querino (1918, p. 156) defende a tese que se resume, assim como ele mesmo afirma, "quem quer que compulse a nossa história certificar-se-á do valor e da contribuição do negro na defesa do território nacional, na agricultura, na mineração, como bandeirante, no movimento da independência, com as armas na mão (...)".

Ou seja, apesar da subordinação impostas aos negros, eles realizaram atividades não somente importantes, mas também que compuseram contribuições como fator civilizador da nação. Questão essa, diluída e não reconhecida nas majoritárias interpretações sobre as teoria raciais e relações raciais no Brasil. Acrescenta-se também que, muitas das contribuições realizadas por essa população, o acesso e direto ao usufruto foram usurpados. Aqui, reencontramos na continuidade das considerações de Carlos Hasenbalg (2005, p.912). Além de considerar que as práticas racistas não ficaram só no passado escravagistas, "(...)mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não-brancos". Essa consideração do autor, além de encontrar ressonância com a tese de Querino (1918), como apresentada acima, dialoga com as interpretações das relações raciais desenvolvidas por Andrews (1998) do período entre 1888-1988.

Esse autor ao discutir o desenvolvimento econômico do país, a parti da cidade de São Paulo, descreve a ascensão da população negra, ainda em que desvantagem quantitativa e qualitativa em relação aos postos de trabalho em relação a população branca.

Nesse movimento o autor discorre que mesmo o país posicionando viver em uma democracia racial, a partir de dados censitários, revela uma assombrosa desigualdades raciais, que se assenta principalmente em uma concorrência desleal aos espaços de trabalho. Para ele a cor da pele determina o acesso ao bens materiais e simbólicos, sem contudo ser um requisito publicamente explicito. Nesse movimento, o autor refere que, os ideias republicanos direcionavam o racismo como sendo uma questão interpessoal, entre os membros da sociedade, e não como componente estrutural da nova ordem política, econômica social, assentada na ideia de igualdade.

5 Considerações Finais

Em síntese, conclui-se que, a leitura introdutória que fundamentou esse ensaio teórico, reforçou o entendimento de raça como uma categoria importante de analise social da realidade brasileira, digamos, uma categoria indispensável, contudo insuficientemente apropriada, explorada e admitida nas pesquisas das ciências sociais.

Essa categoria de análise, encontra-se nas produções científicas como uma categoria menos importante em relação à categoria de classe. Tem sido acolhida por uma minoria de pesquisadores das ciências humanas e sociais e inferiormente empregada nas implantações e implementações de políticas públicas. Quando há sinalizações necessárias nessa direção, há uma recusa aberta por parcela significativa da população e de pesquisadores que justificam suas razões fundamentados em construções acadêmicas elaboradas no passado que permeiam no imaginário social e se assentam, mesmo diante de evidencias cientificas de profundas desigualdades raciais na contemporânea, no mito da democracia racial.

Referências

ANDREWS, George Reid. Vivendo em uma democracia racial, 1900-1940; Ascensão dos negros, 1940-1988. In: ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: EDUSC, 1998. p. 197-281.

DA MATA, Roberto. Digressão: a fabula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: DA MATA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1987. p. 58-85.

FERNANDES, Florestan. As barreiras da cor. In FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Global, 2007. p. 38-101.

FREYRE, Gilberto. O escravo negro na vida sexual e da família do brasileiro. FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003. p. 366-497.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Patologia social do branco brasileiro: o negro dentro da política de relações de raça no Brasil. In: GUERREIRO RAMOS, Alberto (Org.). **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957. p. 171-192.

HASENBALG, Carlos Alfredo. A transição para a liberdade, industrialização e relações raciais; A estrutura de classes, estratificação social e raça. In: HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** São Paulo: Ed. Humanitas, 2005. p. 67-128.

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA. 2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, sugestão de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. p. 67-95.

QUERINO, Manoel Raimundo. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Salvador: Impressa Oficial do Estado, 1918. p. 143-158.

SKIDMORE, Thomas. O contexto intelectual da Abolição no Brasil; As realidades raciais e o pensamento racial depois da Abolição. In: SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 19-94.

TODOROV, Tzvetan. A raça e o racismo. In: TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 107-181.

GT 16

Movimentos Sociais e Educação

“É PRECISO FALAR DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO”: JOVENS E ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Jussivania Pereira [1]
Solange Barros[2]

RESUMO: Desde a sua inauguração no ano de 2001, o Sistema Socioeducativo – Complexo Pomeri tem enfrentado problemas tanto na estrutura física quanto no desenrolar de leis para atender adolescentes privados de liberdade. Recentemente, o juiz da Segunda Vara da Infância e Juventude (responsável pelo Complexo Pomeri até a data da entrevista), Senhor Juiz Túlio Duailibi, concedeu uma entrevista a um jornal on-line de Cuiabá – Olhar Jurídico – evidenciando o panorama do atendimento dos jovens e adolescentes e as medidas socioeducativas propostas na Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), no (Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006). Muitos são os casos que levam os adolescentes a praticar roubos, assaltos, assassinatos e a se envolver com drogas etc. Para tanto, as bases teóricas estão alicerçadas em Bhaskar (1989), Fairclough (2001, 2003a) e Halliday (2004). Com tais autores, buscamos analisar a materialidade linguística, bem como as conexões ideológicas e hegemônicas apresentadas na entrevista. Também expomos como o funcionamento dos aparelhos ideológicos e hegemônicos – relações de poder – é monitorado pelas classes dominantes diante das classes subalternas (Fairclough, 2001). A análise dos dados revela que o juiz vê dificuldades perante os órgãos competentes para lidar com o sistema socioeducativo de Cuiabá. Parecem existir barreiras da alta liderança da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos – SEJUDH – para melhorar a estrutura do complexo socioeducativo.

Palavras-chave: Sistema Socioeducativo. Práticas Discursivas. Complexo Pomeri.

1 Introdução

“É preciso falar do sistema socioeducativo”. É com essa frase, proferida pelo juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude de Cuiabá, em uma entrevista concedida ao jornal online Olhar Jurídico, que iniciamos este artigo, ressaltando que são poucas as pessoas que querem falar dos adolescentes privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas. Inicialmente, o juiz fala dos aspectos legais ligados ao sistema socioeducativo e ao sistema prisional, que possuem em comum o sistema fechado e o meio aberto, e também são ligados à mesma secretaria – SEJUDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. Em Mato Grosso, o meio fechado é dividido em seis cidades: Cuiabá, Rondonópolis, Cáceres, Barra do Garças, Sinop e Lucas do Rio Verde; contudo, o Complexo Socioeducativo Pomeri (situado na capital) é o mais lotado, porque também recebe adolescentes do interior do Estado.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Cuiabá. jussivaniabatista@gmail.com
[2]Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Cuiabá. solmarbarros@gmail.com

Há diversas questões que impedem a operação do Pomeri com sua capacidade máxima e uma das mais tocantes é a falta de estrutura física, resultando em liberação de adolescentes e falta de cumprimento de medidas em semiliberdade. O espaço destinado à semiliberdade, hoje, abriga adolescentes femininas. E por falta desse espaço, ou o adolescente é recolhido para cumprir medida no meio fechado ou é liberado para ser realizada uma audiência e, então, ser sentenciado a cumprir medida no meio aberto. Um dos questionamentos do juiz é a falta de reforma no complexo Pomeri, que, desde 2012, já foi solicitado junto à Secretaria e até agora nada foi feito. Em vista disso, as medidas socieducativas são cumpridas em descordo com o que preconizam o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e o Sistema Nacional de Atendimento socioeducativo (BRASIL, 2006). Mato Grosso é o único estado que não possui sistema de semiliberdade. Sua existência, na visão do juiz, facilitaria o cumprimento das medidas socioeducativas e desafogaria o sistema de internação. Em outros estados, existem secretarias próprias para o sistema socioeducativo ou ligadas a alguma secretaria de assistência social.

O sistema socioeducativo é coordenado pela mesma secretaria que administra o sistema prisional; por essa razão, ambos são gerenciados com os mesmos objetivos, o que, do ponto de vista do excelentíssimo senhor juiz Túlio Dualibi, é um dos grandes erros, porque os sistemas são diferentes. O ideal seria a implantação de uma secretaria própria, voltada para as políticas públicas de adolescentes privados de liberdade. Vale ressaltar, ainda, que, nas palavras do juiz, se não se investir nos adolescentes hoje, sejam eles do sistema socioeducativo ou não, eles serão a população carcerária de amanhã, o que será uma triste realidade.

Nosso objetivo com este artigo é analisar os enunciados produzidos pelo Senhor Juiz da Segunda Vara e da Infância e Juventude de Cuiabá Túlio Duailibi, na entrevista veiculada em um jornal on-line – Olhar Jurídico - de Cuiabá. Na entrevista, são relatados o atual cenário do Complexo Socioeducativo Pomeri, o modo como deveria funcionar se realmente cumprisse o que visam o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006). Para dialogar com as questões apontadas pelo juiz, trazemos o Realismo Crítico, proposto por Bhaskar (1989) e o modo como os discursos hegemônicos e ideológicos (FAIRCLOUGH, 2003) contribuem para o fortalecimento do não atendimento prioritário do sistema socioeducativo. Para a análise da materialidade linguística faremos uso da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 2004).

2 Realismo crítico

A teoria do Realismo Crítico iniciou-se em 1975, na Inglaterra, com o precursor Roy Bhaskar, através da obra: “Uma Teoria Realista da Ciência”. Conforme o filósofo, a realidade é compreendida como complexa, estruturada e estratificada, de tal modo que aquilo que se apresenta à observação em determinado nível é concebido por poderes característicos às interações dos elementos implícitos. A vida sociável que o realismo crítico compreende não é um sistema fechado, e, sim, um sistema aberto, em que todo e qualquer evento é regido por mecanismos de poderes

Dentre as teorias desenvolvidas por Bhaskar na vertente do Realismo Crítico, está o conceito de Emancipação e Transformação Social. Emancipação está alinhada a um caráter interdisciplinar e ligada aos pressupostos da vida em sociedade; nesse sentido, é improvável emancipar-se sozinho. Em sua visão emancipatória e de transformação social, Bhaskar (1998, p. 462) afirma que a emancipação não pode ser alcançada apenas pela mudança da consciência, mas deve acontecer na prática.

Bhaskar (1989), em sua visão a respeito da emancipação e transformação social, preconiza a necessidade de que os agentes/participantes reflitam sobre suas práticas sociais e que haja engajamento dentro do contexto em que estão inseridos.

3 Análise do discurso: hegemonia e ideologia

As ideologias são concebidas por meio da família, da religião, da mídia, de instituições culturais e, com maior instância, da escola. Digo a escola em maior instância porque a ela é concedida a primazia de formar intelectuais, mão de obra para servir a classe dominante e que detém a maior parte do tempo com os indivíduos em processo de formação, todos dominadas pelo maior aparelho ideológico, o estado. Segundo Fairclough (1989, p. 1), ideologias são “pressuposições do senso comum implícitas nas convenções de acordo com as quais as pessoas interagem linguisticamente e das quais as pessoas não estão conscientes”.

Dessa forma, sujeitos são levados a reproduzir ideologias irrelevantes para eles e maléficos para os outros, por conta da naturalização das práticas discursivas ideológicas. Por exemplo, pelo fato de a Secretaria de Segurança Pública e Direitos Humanos do Estado de Mato Grosso administrar o sistema prisional e o sistema socioeducativo, os

adolescentes privados de liberdade são tomados no senso comum como “bandidos”, não capazes de ressocialização.

O tempo todo, podemos notar lutas hegemônicas travadas dentro de práticas discursivas embutidas de ideologias, como entre a igreja e a medicina, a igreja e a união estável, em que os sujeitos envolvidos querem sustentar suas verdades num conjunto de relações de poderes. Para Fairclough, hegemonia é:

> Tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade, é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalterna, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar consentimento (FAIRCLOUGH, 2008, p. 122).

Para manter a hegemonia, o grupo dominante precisa assegurar os grupos mais próximos e naturalizar essa dominação em torno deles; daí surge a importância dos aparelhos ideológicos, como igreja, escola, universidade, imprensa. Às vezes, é preciso o uso da força, seja ela física ou simbólica, para manter essa hegemonia.

Se a hegemonia está relacionada com o poder exercido sobre o funcionamento dos aparelhos ideológicos do estado, todo discurso, principalmente o dos intelectuais a serviço da classe dominante, é repleto de poder. De acordo com a interpretação proposta por Fairclough (2001), uma das funções fundamentais de análise de poder é a de descrever reflexivamente as práticas discursivas como um modo de luta hegemônico e ideológico que reproduz e reestrutura as ordens de discursos e as práticas vigentes na sociedade contemporânea (FAIRCLOUGH, 2001).

Para a Análise Crítica do Discurso, a ideologia é tomada como um aspecto da criação e manutenção das relações sociais de poder. As questões ideológicas implicam uma relação de “representações de aspectos de mundo que contribui para estabelecer e manter relações de poder dominação e exploração (PAPA, 2008, p.59).

4 Linguística sistêmico-funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional, (LSF) tal como conhecemos hoje, iniciou-se em torno do século XX, por meio do antropólogo Bronislaw Malinowski (1884 – 1932) ao estabelecer que a língua é uma das mais importantes manifestações de cultura de um povo. A relação entre língua e uso em contexto real de situação influenciou o linguista John Rupert Firth (1890 – 1960), que passou a fazer as primeiras sistematizações dessa

gênese da linguagem. Seguindo essa linha de pensamento, um aluno de Rupert – o linguista britânico M. A. K. Halliday (1925) - desenvolveu as teorias do mestre na década de 60, denominada de Gramática de Escalas e Categorias. Dessa época até os dias atuais, a Linguística Sistêmico–Funcional (LSF) tem sido divulgada em grande escala de publicações. No livro "An Introduction to Functional Grammar", elaborado por Halliday em 1985 e revisado em 1994, é possível encontrar categorias léxico-gramaticais capazes de difundir a perspectiva teórica da LSF.

Conforme Gouveia (2009), a LSF é uma teoria de descrição gramatical, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para análise de textos e que em adicional pode ser encarada como um modelo de análise textual.

Na perspectiva da sistêmico-funcional, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais (FUZER; CABRAL, 2014). Segundo Halliday (1994), todo e qualquer uso que fazemos do sistema linguístico é funcional relativamente às nossas necessidades de convivência e sociedade. Ao conceber sua gramática, Halliday preconizou uma divisão da linguagem em metafunções que resumem os três tipos de significados realizáveis e decorrem do contexto de situação e cultura em que a interação ocorre.

As metafunções da linguagem proposta por Halliday (2004) cumprem seu papel funcional na construção de sentidos, através de estruturas distintas, com organização semântica própria. São elas: ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional é representada de modo que a linguagem expresse o conteúdo, a vivência do falante, do mundo exterior e de seu próprio mundo interior. A metafunção interpessoal representa a interação e os papéis assumidos pelos participantes diante do sistema de modo e modalidade. Já a metafunção textual está ligada ao fluxo de informação e organiza a textualização por meio do sistema temático.

O sistema de transitividade, nas palavras de Givón (2001), é um fenômeno complexo que envolve os componentes sintático e semântico. A transitividade é compreendida pela LSF como a gramática da oração, como uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais e cognitivos; retrata a realidade expressas no discurso das ações humanas por meio dos seus principais papéis de transitividade: processos, participantes e circunstâncias, "que permitem analisar *quem*

faz o quê, a quem e *em que circunstâncias*" (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 54).

Pelo sistema de transitividade, existem seis tipos de processos (verbos): materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Nas palavras de Cunha e Souza (2011), processos são os elementos responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir idéias e sentimentos, construir o dizer e o existir: realizam-se através de sintagmas verbais. A oração estabelece mudanças conforme o processo e os participantes envolvidos. Processos e participantes são obrigatórios da oração, havendo ainda, em alguns casos, circunstâncias que tendem a auxiliar os processos.

A seguir, discorremos sobre os tipos de processos dentro do sistema de transitividade.

Processos materiais têm por obrigatoriedade um participante nomeado de ator, animado ou inanimado, aquele que provoca mudanças externas, físicas e perceptíveis. Com o desdobramento da oração, o processo pode atingir outro participante - a meta. Assim, o ator é quem faz a ação, a meta é o participante afetado pela ação do processo material. Há ainda outros participantes: a extensão – que complementa a ação especificando-a – e o beneficiário – o participante que se beneficia da ação do processo.

Processos relacionais servem para definir, caracterizar e identificar, atribuindo qualidades, posse ou circunstâncias e, assim, construir as experiências do mundo e as experiências de nossa consciência. Os relacionais evidenciam, pois, uma relação de natureza estática entre dois participantes: Portador e Atributo, nos relacionais atributivos, e Característica e Valor, nos relacionais identificativos.

Os processos verbais referem-se aos verbos que expressam o dizer; são os processos do comunicar, do apontar. Situam-se entre os relacionais e os mentais, externando relações simbólicas construídas na mente e expressas em forma de linguagem (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Os participantes são: Dizente, que diz, comunica, aponta algo; Receptor, participante opcional para quem o processo verbal se dirige; Verbiagem,participante que codifica o que é dito ou comunicado.

Os processos existenciais representam algo que existe ou acontece e constroem-se com apenas um participante, o Existente, o qual é introduzido, criado no texto pelo processo existencial.

Os comportamentais, situados entre os processos materiais e mentais, são os responsáveis pela construção de comportamentos humanos, incluindo atividades mentais, como ouvir e assistir, além de atividades verbais, como conversar e fofocar. São parte ação, parte sentimento. Obrigatoriamente, apresentam um participante consciente, o Comportante, e, opcionalmente, um participante chamado Fenômeno.

Já os processos mentais estão relacionados com a apreciação humana do mundo. Segundo Halliday (1985), são os processos de sentir e têm como participantes o Experienciador e o Fenômeno.

O último componente do sistema de transitividade são as circunstâncias, que se realizam gramaticalmente por advérbios ou sintagmas adverbiais, e referem-se às condições de realização dos processos, podendo transitar por todos eles e, muitas vezes, localizar os processos no tempo e no espaço. As circunstâncias podem ser classificadas como: de extensão (espacial e temporal), de causa, de localização (tempo e lugar), de assunto, de modo, de papel e de acompanhamento.

Em suma, a análise da transitividade leva em consideração três aspectos: seleção do processo, dos participantes e das circunstâncias. A junção desses aspectos possibilita uma visualização das experiências apresentadas nos textos que contribuem para a construção de significados.

5 Metodologia

Os dados para análise foram gerados a partir de uma entrevista que o juiz Túlio Dualibi deu para um Jornal online[3], em 2016, no Estado de Mato Grosso – Cuiabá. Foram postadas três entrevistas com o juiz, no ano de 2016. Selecionamos alguns techos que mais nos chamaram a atenção. O juiz fala das dificuldades encontradas no processo de ressocialização de jovens e adolescentes ingressos e egressos do sistema socioeducativo.

O juiz Túlio Dualibi já atuou na Comarca de Rondonópolis na Vara Especializada de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; Na Terceira Vara Cível da Comarca de Sorriso; Na Sexta Vara Cível da Comarca de Sinop. Em junho de 2013 foi removido para atuar na Segunda Vara Especializada da Infância e Juventude de Cuiabá, onde permaneceu até o ano de 2016. Sendo que, durante algum tempo foi juiz titular do Poder Judiciário de Mato Grosso, onde está atuando no momento (2017).

6 Análise dos dados

O complexo Socioeducativo Pomeri foi implementado há quinze anos na capital de Mato Grosso – Cuiabá, com o objetivo de atender adolescentes privados de liberdade

[3] http://www.olhardireto.com.br/juridico/noticias/exibir.asp?id=33294

para cumprimento de medidas socioeducativas, como preveem a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2006). Mas, por falta de manutenção na estrutura física, o que temos hoje são paredes com infiltração e banheiros entupidos; por falta da conciliação entre os poderes que legislam o sistema socioeducativo, mais de 276 adolescentes foram liberados - nos últimos dez meses – do cumprimento de medidas socioeducativas. Na entrevista, ao falar da falta de espaço, o juiz afirma:

Enunciado 1

> **Estamos deixando** de **recolher** aquele jovem por falta de vaga. (Juiz do Juizado da Segunda Vara da Infância e da Juventude, entrevista em 29/06/2016)

O processo relacional identificativo *estamos* tem como participante característico oculto a estrutura do Complexo Socieducativo representado; já o valor identificativo está representado pela expressão *por falta de vaga*, justificando a falta de condições estruturais para atender adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas no meio fechado. Já o processo comportamental *deixando* aponta como o sistema socioeducativo tem se portado diante da necessidade de lidar com a falta de estrutura física do Pomeri, que há anos precisa passar por reforma, mas até agora nada foi feito. No processo material *recolher*, o ator está representado de forma implícita por todos que compõem o sistema socioeducativo, e a meta está sendo exercida *por aquele jovem*.

O enunciado corrobora pesquisa já apresentada (LIMA, 2016), que relatou esse problema. Confirma-se, mais uma vez, a falta de cumprimento das orientações preconizadas pelo SINASE (BRASIL, 2006) e pelo ECA (BRASIL, 1990). As estruturas físicas das unidades de atendimento e/ou programas serão orientados pelo projeto pedagógico e estruturados de modo a assegurar não apenas a capacidade física para o atendimento adequado à sua execução, como também a garantia dos direitos fundamentais dos adolescentes. Mas, como podemos observar pela análise da materialidade linguística enunciada pelo juiz, o Pomeri não possui nem mesmo espaço para os adolescentes cumpram medidas socioeducativas. Ainda falando da questão da estrutura física do complexo socioeducativo Pomeri, o Excelentíssimo Senhor Juiz Tulio Dualibi ressalta:

Enunciado 2

> Estrutura do Pomeri, nós **temos** que **dizer** a realidade: **é** um mini-presídio. A estrutura **é** precária. (Juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude, entrevista em 13/07/2016)

Os processos verbais estão relacionados com os verbos que expressam os dizeres; são os processos de comunicar e têm como participantes dizente, receptor e verbiagem. O dizente é o participante principal dos processos verbais, é aquele que diz, comunica ou aponta algo; no enunciado, é representado pelo pronome *nós*, remetendo a todos que fazem parte do sistema socioeducativo.

O alto grau de modulação usado durante os enunciados do juiz, como *temos que*, indica seu grau de comprometimento com os enunciados que produz. Para Fairclough (2003), "a questão da modalidade pode ser vista como a questão de quanto as pessoas se comprometem quando fazem *afirmações*, *perguntas*, *demandas* ou *ofertas*".

O processo relacional atributivo *é*,neste enunciado, denota um portador e um atributo. O portador nos dois enunciados é a estrutura do Pomeri, já os atributos são um *mini-presídio* e *precária*. O uso desses atributos endossa ainda mais a falta de estrutura física do Pomeri, o que já está visível aos olhos da sociedade. O juiz também fala que é um mini-presídio porque tanto o sistema socieducativo quanto o carcerário são administrados pela mesma secretária. Mas deveriam ser tratados de forma diferente, como é apontado nesse anunciado:

Enunciado 3

> Porque a finalidade dosistema **é** trabalhar o jovem numa perspectiva pedagógica. Porque **não posso ter** agente sócio educativo como **se fosse** um agente penitenciário. (Juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude, entrevista em 02/07/2016)

O processo relacional atributivo *é* denota a finalidade do sistema socioeducativo: trabalhar os jovens que passam pelo sistema numa base pedagógica, assim como estabelece o Eca, no art. 123, parágrafo único: durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas. A polarização negativa *não posso ter* desvela o descontentamento do juiz ao falar sobre a função exercida pelos socieducadores, que agem como agentes penitenciários.

A visão apontada pelo Senhor Juiz Túlio Dualibi também é defendida por Alves (2015): os/as agentes socioeducadores/as, muitas vezes, por falta de instrução e por desconhecimento de seu papel, reais funções, objetivos, normativas vigentes e diferentes

marcos regulatórios que permeiam o seu trabalho praticam ações não condizentes com o direito de proteção integral preconizado pelo ECA (1990).

Enunciado 4

> Ainda que a sociedade possa **ser** um pouco resistente a essa temática, dos atos infracionais praticados pela criança e pelo adolescente, mas nós **temos que discutir** isso de forma profunda. (Juiz da Segunda Vara da Infância e da Juventude, entrevista em 02/07/2016)

Os processos relacionais são aqueles que estabelecem uma ligação entre entidades. No enunciado acima, as duas entidades estão conectadas pelo processo relacional atributivo *ser*, que denota uma característica tendo como participante um portador e um atributo: o portador no enunciado é *a sociedade* e o atributo *resistente* a essa temática; essa temática, por usa vez, faz alusão ao sistema socioeducativo.

A oração projetada *temos que* evidencia a necessidade de se falar do sistema socioeducativo. O processo verbal *discutir* tem como participante dizente o pronome pessoal *nós* como sendo os responsáveis por falar sobre os acontecimentos que se referem aos adolescentes privados de liberdade. Percebe-se na análise desse processo, o que almeja o juiz é que a socioeducação sejam um tema debatido em todas as esferas sociedades, para que os adolescentes possam acreditar que é possível a ressocialização dos mesmos na sociedade novamente. Só que para isso é preciso que a sociedade acredite, emancipe-os através de oportunidades reais de trabalho e educação. Segundo Bhaskar (1988, p. 462), aquele tipo especial e qualitativo de libertação, que é a emancipação e que consiste na transformação, na autoemancipação dos agentes envolvidos, partindo de uma fonte de determinação indesejada e desnecessária para uma desejada e necessária, é, ao mesmo tempo, pressagiado causalmente e acarretado logicamente por uma teoria explanatória, mas só pode ser efetivada na prática.

7 Considerações finais

Este trabalho intentou desvelar por meio da materialidade linguística os problemas enfrentados pelo sistema socioeducativo e pelos adolescentes privados de liberdade que sofrem com a falta de estrutura física do Complexo Socioeducativo Pomeri, inclusive no que tange ao atendimento das legislações. Como discutido, no Pomeri, muitas vezes, não

se coloca o socioeducativo em primeiro plano, pois prioriza-se o sistema penitenciário, já que ambos fazerem parte da mesma secretaria.

A análise dos dados desvelou o desejo do juiz de que o sistema socioeducativo seja discutido por toda a sociedade e que também abarque o que preconizam o ECA e o Sinase, mas que essa realidade esta longe de ser alcançada. A compreensão é que a Emancipação e a Transformação Social nascem de um desejo de viver em um mundo com menos miséria, desigualdade, preconceito e opressão. Esse desejo deve nascer das pessoas que se propõem a trilhar esse caminho" (Barros e Mattos, 2011, p. 133).

Referências bibliográficas

BARROS, S. M. de; MATTOS, N. G. Formação crítico-reflexiva de uma educadora de escola pública: entre o pensar e o fazer. *Revista ECOS*, v. 15, p. 295-324, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. BRASIL. Constituição Federal, 1988.

_____. República Federativa (1979). Código de Menores (Decreto Nº. 6.697, de 10 de outubro de 1979).

_____. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, Brasília, 18/01/2012.

BHASKAR, R. Uma Teoria Realista da Ciência. Trad. Rodrigo Leitão, Niterói, RJ: UFF, 2000.

_____. The possibility of naturalism. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

FURTADO da CUNHA, M. A. & SOUZA, M. M. Transitividade e seus contextos de uso. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007;

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. (Org.). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

GIVÓN, T. *Syntax*, v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985

HALLIDAY, M. A. K. MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London, New York: Oxford University Press, 2004.

MENDES, W.V. As circunstâncias e a construção de sentido no blog. 2010, 198 páginas. (Dissertação de Mestrado em Letras) – Campus Avançado Profa. Maria Elisa de A. Maia Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2010.

A SUSTENTABILIDADE NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE MERLEAU-PONTY

Fernanda de Arruda Machado (DPD/USC-ES)
fernanda.de.arruda.machado@gmail.com
José Antonio Caride Gomes (DPD/USC-ES)
joseantonio.caride@usc.es

Resumo: Este artigo é resultado da tese "A sustentabilidade florestal nas perspectivas da educação ambiental: um estudo de caso, Cáceres-Mato Grosso, Brasil". Com base em Resende (1999), na metodologia fenomenológica de Merleau-Ponty, foi feita a análise compreensiva de fenômeno, atendendo a tessitura dos três sentidos semânticos da palavra sentido: o de existência, da percepção; a desmistificação desses e o do por vir. No referencial teórico da tese foram trabalhados: a educação ambiental, como campo de conhecimento; a dimensão histórica, enquanto referência das relações, condições e processos que interagem com a complexidade local da tese; a floresta como unidade da percepção e ressignificação dos sentidos; a sustentabilidade, como sentido de existência e o manejo como meio, estratégia legal e sustentável desta relação. Este artigo retrata o capítulo da sustentabilidade e suas interfaces com a sustentabilidade florestal inspirados nas dimensões da floresta.
Palavras-chave: Sustentabilidade Florestal. Floresta. Metodologia Fenomenológica Merleau-pontyana.

1 Introdução

A pesquisa vem da necessidade de pensar e construir outras formas de perceber e de se relacionar com a floresta, considerando que as praticadas, na maioria dos casos, são de apropriações e extração, desmatamento e monocultura, portanto, não promovem a sustentabilidade florestal. Traz como cerne o envolver e ampliar o "ser floresta", conforme a proporção da expansão dos estudos da sustentabilidade florestal, esses aumentam o ser sujeito ecológico, sujeito de sustentabilidade florestal.

Conquanto, pesquisar e refletir sobre a sustentabilidade florestal envolve perspectivas do ser humano e do meio ambiente no contexto de quem, o que, por que e como se faz, no caso da tese estas são biorregionais[1]. Os saberes são construídos na vivência, no enraizamento no mundo. Uma característica densa pelas práticas e pela própria pesquisa, ao tocar as problemáticas e percepções socioambientais locais e na busca de solução para as mesmas na realidade das

[1]Biorregionalismo é a conexão intrínseca entre as comunidades humanas e a comunidade biótica, assim como no caso do Pantanal e dos pantaneiros que buscam sua sobrevivência.

instituições; possibilidades identificadas no diálogo e em conformidade com as condições do Manejo Sustentável de Floresta Nativa na Fazenda Nossa Senhora de Fátima.

Esta forma de vida é compreendida como a essência da cultura pantaneira, tem intrínseca a condição de existência no local com a do local, respeita e usa o ecossistema de forma a coexistir em conformidade com ele. Porém, esse fenômeno é aberto e dinâmico, com mudanças mais perceptíveis e rápidas a cada nova geração que assume a gestão das fazendas que compõe o Pantanal e o seu entorno. Influenciadas pela produção capitalista, pelas novas tecnologias e com a demanda de mais rentabilidade, as novas interações, em sua maioria, trazem mais ênfase nos valores econômicos em detrimento aos saberes e a culturas construídas em comunidade no Pantanal.

A floresta é complexa e multidimensional, tecida em diversidade. Diferencial que demanda mais abertura para ser compreendida e abarcar a natureza-floresta enquanto fenômeno na qual pertenço. Para compreender a sustentabilidade florestal é necessário discorrer a sustentabilidade. Várias são as áreas que a estudam nos dias de hoje, como olhares e interpretação diferenciados. Considerando toda a complexidade do fenômeno e as diversas leituras, reflexões existentes e possíveis, são ponderadas algumas nuances que se desvelaram o diferencial da sustentabilidade florestal na perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty.

2 Desenvolvimento

O que valida que a percepção do fenômeno não é estática e possui dimensões que se desvelam no decorrer do tempo em coerência com as utilizadas. Historicamente, a reflexão sobre a sustentabilidade se dá pelo filtro da economia e da ecologia, que apresentava como referência de sustentabilidade ecossistêmica um suposto "equilíbrio". Vários autores mostravam e atacavam a ênfase dada a preocupação com o crescimento econômico, alertando para a necessidade de se pensar tal obsessão: Kapp, Georgescu-Roegen em 1960; Galbraith 1958 e Mishan, 1967.

Claramente denunciada com a série *Economic Research: Retrospect and Prospect, do National Bureau of Economic Research* (NBER), no quinto livro de William D. Nordhaus e James Tobin, 1972, no quinto capítulo os indicadores de sustentabilidade com limitações a produção. Promovida pela discussão de Nordhaus & Tobin (1972: 1) atribuída ao ecólogo Paul Ehrlich:

“Devemos adotar um estilo de vida que tenha como objetivo o máximo de liberdade e felicidade para o indivíduo, não um máximo Produto Nacional Bruto” (PNB).

No conjunto de alvos ocultos refletidos por Nordhaus e Tobin, estava o efeito do aumento populacional sobre o crescimento da produção, a perda dos recursos naturais em consequência do crescimento. Uma das questões discutida foram as qualidades das medidas usadas para avaliar o crescimento econômico, se essas eram referências para os estudos sobre indicadores de sustentabilidade. Queriam demonstrar que o progresso indicado pelas medidas da contabilidade nacional convencional (como Produto Nacional Bruto ou Produto Interno Bruto) não são referências que desaparecem quando trocadas por uma medida orientada para o bem-estar. Estudos e análises foram feitas, com retirada e inclusão de componentes não correlacionados ao bem-estar de outros que o promoviam, mesmo que não ligados à produção. Como resultado ouve a construção de uma “Medida de Bem-estar Econômico”, medida de consumo em vez de produção.

A história da construção das referencias das medidas da sustentabilidade mostra que esta passa a considerar a depreciação e o produto líquido, em vez do bruto. Na sequência é introduzida a ideia de consumo de nível *per capita* que não passa a para o aumento da produtividade do trabalho denominada "sustentável”. Significa que se o a avanço sobre parte dos frutos do progresso se dão quando o consumo *per capita* exceder este nível dito "sustentável”. Na conclusão, a Medida de Bem-estar Econômico (MEW) é comparada aos resultados obtidos sobre o produto líquido, em vez de compará-los ao Produto Nacional Bruto. Apesar do avanço de tentar calcular a sustentabilidade, não houve estimativa dos danos ambientais ou depleção da natureza nos cálculos pela Medida de Bem-estar Econômico Sustentável. Este pode ser considerado o mais antigo exercício de corrigir o cálculo do Produto Interno Bruto incluindo a sustentabilidade ao desenvolvimento.

O “Índice de Bem-estar Econômico Sustentável" data de 1989, do economista ecológico Herman E. Daly em parceria com o teólogo John B. Cobb Junior, no livro “For the Common Good” repercutiu na prática dos cálculos de no mínimo onze países. Outras obras contribuíram com a reflexão da sustentabilidade, como a iniciativa do Japão o “Bem-estar Nacional Líquido” de 1974 e a obra do economista grego Xenophon Zolotas de 1981.

A sustentabilidade vem sendo cada vez mais discutida e as formas de calculá-la mais detalhada, como no caso dos dois índices ISEW e GPI e do livro “Os novos indicadores de riqueza”, de Jean Gadrey & Florence Jany-Catrice, 2006, que ilustram três gráficos dos declínios do bem-estar sustentável por habitante nos anos de 1974 a 1990, nos Estados Unidos, no Reino

Unido e na Suécia. As críticas a estes métodos se relacionam à precificação dos danos ambientais comparados aos ganhos de lazer e de trabalho doméstico.

Considera-se que os cálculos apresentam valores especulativos, pois por mais que os economistas e ecólogos se esforcem para aperfeiçoar os métodos de valoração monetárias dos prejuízos ou dos ganhos, as grandezas estudadas não possuem valor no mercado. Mas, na falta de outras formas de calcular os processos de indenizações utiliza-se algum destes métodos. Tais métodos, no entanto, não atendem as questões sociais no trato de atribuir grandezas monetárias às catástrofes, às poluições e para as questões como o cuidado das mães aos seus filhos ou dos familiares aos idosos.

Os indicadores podem mostrar a evolução divergente entre o desempenho de uma economia e até do bem-estar e a qualidade de vida de uma população, mas estas não medem a sustentabilidade. A sustentabilidade envolve a garantia das condições necessárias para o futuro. Compreendendo esta incoerência em 2004 houve a mudança da denominação do Índice de Bem-estar Econômico Sustentável de Daly e Cobb Junior, que pode avaliar razoavelmente o progresso de um país, mas o progresso não é o bem-estar sustentável.

Na análise destes indicadores observam-se a ênfase no controle, na manutenção e na substituição das condições naturais o que conjuntamente com o obstáculo metodológico da precificação dos recursos naturais estratégicos, o que desvela controversas que não são convincentes ou persuasivas enquanto indicadores de sustentabilidade, apesar dos esforços e apoio do Banco Mundial. O que mostra que nem uma das três abordagens revela a sustentabilidade socioeconômica e a análise da qualidade de vida que vem dele. Nem o método contábil ou estatístico é capaz de gerar uma única fórmula sintética em que ambos estejam expressos.

Apesar dos avanços dos índices estes não geraram um indicador que avalie a sustentabilidade, já que é baseado em produto interno, nacional, bruto ou líquido. Neste contexto, observam-se três abordagens: a construção de ecléticas coleções ou *dashboards;* os índices compostos ou sintéticos que apresentaram várias dimensões, com variáveis geralmente advindos das coleções e os índices de pressão sobre recursos, que retratam o sobre consumo e o subinvestimento.

As coleções ou *dashboards* são ótimas bases de dados, mas por serem heterogênias não poderiam ser consideradas como indicadores. Os índices compostos/sintéticos a proposta de Yale e de Columbia (ESTES et al., 2005) de construção de um Índice de Sustentabilidade Ambiental (ESI, sigla em inglês) e o Índice de Desempenho Ambiental (EPI, sigla em inglês) foram as mais

populares, porém a mistura de variáveis distintas os tornam, do ponto de vista estatístico, precários.

Nos indicadores de pressão sobre os recursos dois se destacam pela sua visibilidade: a Poupança Líquida Ajustada (ANS, sigla em inglês) e a famosa Pegada Ecológica (*Ecological Footprint*). O primeiro é conhecido como poupança genuína e genuíno investimento, voltado à avaliação das riquezas estocadas, já não mais nos fluxos de renda de consumo ou de produção, como surgiram inicialmente os indicadores. Baseia-se na ideia que a sustentabilidade demanda estoque de riqueza ampliada (*extended wealth*), que deve ser mantida. Entendendo que o estoque agrega recursos naturais, capital físico/produtivo e capital humano.

Lawn (2006) apresenta que a melhor forma de usar os indicadores para a sustentabilidade na orientação de política é um consórcio de indicadores, valendo-se de indicadores de bem-estar conjuntamente com outros voltados à pressão sobre os recursos. Porém, ele alerta que a combinação torna a possibilidade inviável de trabalhar com indicadores, visto a dificuldade de encontrar o mais significativo e coerente.

Com outra perspectiva, onde a abordagem monetária não é enfatizada em detrimento das demais dimensões, temos a Pegada Ecológica, essa envolve bons indicadores de sustentabilidade e pela sua abordagem é compreendida pela população. O objetivo da pegada envolve mostrar a capacidade regenerativa da biosfera, que está sendo usada em atividades humanas (consumo). Este indicador foi proposto por Wackernagel & Rees (1995), é promovido por diversas instituições como: *Global Footprint Network, Redefining Progress* e *World Wide Fund.*

Os problemas técnicos apresentados desta proposta foram apresentados em três relatórios: *Commissariat Général au Développement Durable* (2009), *Le Clézio* (2009) e *Stiglitz-Sen-Fitoussi* (2009), tem ênfase na incoerência metodológica. Por exemplo: a biocapacidade[2] de uma área cultivada deveria ser aferida pelo rendimento da fertilidade do solo no futuro, seu rendimento "sustentável" e não pelo rendimento observado na sua produtividade. Essa mesma incoerência se dá na avaliação da biocapacidade das pastagens que traz o déficit ecológico das terras equivalentes ao déficit comercial da área analisada.

Na área da agropecuária esta forma de análise não traz déficit ou superávit ecológico, segundo Bergh & Verbruggen (1999). Ele argumenta que é inerente à pegada um viés contrário ao comércio internacional. Mostra pela comparação a inversa biocapacidade de países com altas e baixas densidades populacionais, como suas trocas comerciais não são indicadores de

[2]Entende-se por biocapacidade a tendência biológica que representa a capacidade dos ecossistemas em produzir materiais biológicos úteis e absorver os resíduos gerados pelo ser humano.

insustentabilidade ou sustentabilidade a menos que se pretenda alguma análise da autonomia relativa à sua autarquia.

Numa situação semelhante os métodos de cálculos das áreas construídas, áreas florestais e de pesca mostram deficiências nos seus resultados, pois admite que uma substituição de florestas por terras cultivadas o que aumenta a biocapacidade disponível. Com isso melhora o déficit ecológico, o que não tem sentido extinguir a biodiversidade pela monocultura. Tal crítica é importante, principalmente para mostrar que nas concepções de indicadores, como da pegada, existem ponderações intrínsecas.

As versões mais recentes do cálculo da pegada ecológica enfatizam que o superávit ecológico de um país não é critério de sustentabilidade e deve ser comparado à biocapacidade global em vez de local (Moran, 2008). O que torna a pegada ecológica um indicador de insustentabilidade global e não indicador de sustentabilidade local.

Desvela-se com esta reflexão, que é necessário voltar à ideia de medir as várias pressões humanas sobre os ecossistemas e comparar a capacidade de suporte. Todavia, sem incluir indicadores que agreguem valores com sua modificação natural, uma vez compreendido que a sustentabilidade está correlacionada a biodiversidade, o que não é o que se tem praticado, exemplo: comparar a emissões de carbono da área de floresta nativa com a da floresta plantada. A emissão da primeira é menor, mas sua diversidade é maior.

Além dos três movimentos e da pegada ecológica na busca da sustentabilidade florestal há ainda a tentativa de construir um sistema de contabilidade nacional que considere o meio ambiente. Levando em conta que as controvérsias deste contexto tendem a ampliar-se em vez de serem minimizadas; foi apresentado em 2007, na revista *Ecological Economics* consagrada ao *System of Environmental and Economic Accounts* de 2003, as Contas Ambientais que são alternativas sugeridas para a incorporação das variáveis ambientais na mensuração das atividades econômicas.

De acordo com Robinson (2004)**,** uma prerrogativa para dar credibilidade ao conceito de desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento e a adoção de métodos de avaliação de sustentabilidade combatendo o que denominou “ambientalismo cosmético” ou “hipocrisia verde”, referindo-se a promoção de produtos e serviços que assim se dizem sem a avaliação da sua colaboração para o meio ambiente.

São vários os termos usados atualmente pela indústria, tais como: desenvolvimento sustentável, sustentabilidade e produção sustentável, que geram dúvidas de que sentido esta é

sustentável? Como se mede essa sustentabilidade? O que deve ser considerado na avaliação sustentável? Até que ponto o processo e o produto são sustentáveis? São questões que demandam a delimitação de critérios de sustentabilidade de cada atividade específica, dos aspectos que devem ser considerados, a metodologia e técnicas de coleta de dados, os valores a serem adotados e o nível de precisão da triangulação destes dados. Com isso as informações serão claras ao público envolvido na área.

A partir das mensagens e recomendações que estão no *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress* (Stiglitz-Sen-Fitoussi, 2009), referir-se aos indicadores de sustentabilidade é considerar suas contribuições. A comissão mostrou que existem três problemas que não devem ser misturados nem isolados. Medir o desempenho econômico, medir qualidade de vida ou bem-estar e a sustentabilidade do desenvolvimento, pois esses envolvem indicadores distintos e diferentes.

Apesar do que sugeria o rascunho do relatório em junho de 2009, no relatório final os responsáveis da comissão acabaram por tomar distância da abordagem promovida pelo Banco Mundial e apresentam a necessidade de que os indicadores ambientais da sustentabilidade sejam físicos e que para mensurar a sustentabilidade deve-se usar um conjunto de indicadores e apresentar os estoques necessários ao bem-estar humano. A sugestão é buscar indicadores não monetários que mostrem os níveis de perigos dos danos ambientais, como os associados à mudança climática, dando a compreender que se as emissões de carbono das economias fossem melhores calculadas, seriam indicadores de contribuições à insustentabilidade, conjuntamente, com medidas semelhantes para os recursos hídricos e para a biodiversidade. Por fim, apresenta uma definição de sustentabilidade: "a questão é sobre o que nós deixamos para as futuras gerações e se lhes deixamos recursos de todos os tipos para que possam desfrutar das oportunidades ao menos equivalentes às que tivemos" (Stiglitz-Sen-Fitoussi, 2009: 250).

As mensagens referentes aos indicadores de sustentabilidade sugerem que para medir sustentabilidade são necessárias projeções e não apenas observações; exigem necessariamente respostas prévias as questões normativas e envolvem o contexto internacional, pois o problema é global com dimensão ambiental o que pede contribuições dos países.

Outras categorias refletem a sustentabilidade no decorrer desses anos, porém as reflexões das mesmas desvelam que as dimensões ecológicas e econômicas por si só não dão conta desse fenômeno, pois pensar e medir a sustentabilidade considerando apenas as dimensões econômica e física limita o fenômeno a um estado, desconsiderando a sua dinâmica de resiliência.

Essa base foi contestada com a ascensão do conceito de resiliência: capacidade do sistema de se organizar, resolver-se, adequar, manter suas funções e estrutura e tirar benefícios ao enfrentar distúrbios. O ecossistema quando capaz de se sustentar e continuar existindo, mesmo que distante do equilíbrio imaginário é resiliência. Essa constatação leva à comparação entre a biocapacidade de um determinado local e as pressões a que são submetidos, seus ecossistemas pelo aumento do consumo de energia e matéria por sociedades humanas e suas decorrentes poluições.

A perspectiva biofísica se ergue contra todas as demais tentativas de construir e padronizar os índices de sustentabilidade. Nega que a economia seja um sistema autônomo, entendendo que é um subsistema dependente da evolução darwiniana e da segunda lei da termodinâmica, sobre a inexorável entropia. A sustentabilidade só existe com a minimização dos fluxos de energia e matérias que atravessam os subsistemas, o que demanda desvincular avanços sociais qualitativos e os aumentos quantitativos da produção e do consumo.

Tal confusão e incoerência explica a falta aceitação de um indicador econômico para a sustentabilidade. A Agenda 21 na conferência Rio-92 impulsionou a demanda por esse indicador. E em 1996, com a adoção dos “Princípios de Bellagio” (IISD 2000) iniciou-se um caminho que parecia seguro, contudo, os balanços da subsequente proliferação de indicadores reunidos por Lawn (2006) mostraram que os métodos propostos para a avaliação e o monitoramento da sustentabilidade permaneciam elusivos.

Nesse sentido, houve uma tendência a selecionar poucos índices que juntos permitissem uma avaliação da sustentabilidade em suas várias dimensões. Destaca nesta perspectiva as recomendações de Murray Patterson (2002, 2006) ao governo da Nova Zelândia. Sugere que fosse medida pelo Indicador de Progresso Genuíno (GPI na sigla em inglês) a dimensão econômica, a dimensão social pelo *"New Zealand Deprivation Index"*, e a dimensão ambiental por um novo índice composto a ser construído, que cobrisse todos os aspectos do ambiente biofísico e do funcionamento ecológico.

A Sustentabilidade Categórica de *Sachs* é inspirada em Ignacy Sachs (2002), que geralmente usa conceitos como: Ecodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável. Termos utilizados na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo, na Suécia. Evidencia-se nesse contexto a sensibilidade entre os países pobres a favor do crescimento dos países ricos que propõe o crescimento zero. Conflitos advindos da visão de desenvolvimento e o papel do meio ambiente para cada país. Para discussão dos governantes dos países e de seus representantes foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

O Conselho Administrativo do Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente em Genebra, na Suíça, em junho de 1973, criou o termo "ecodesenvolvimento", formulado pelo canadense Maurice Strong, Diretor Executivo do programa, ampliado por Ignacy Sachs que incluiu ao conceito as questões sociais, de gestão participativa, de ética e cultural. Seis aspectos devem guiar o desenvolvimento: satisfação das necessidades básicas; solidariedade com as gerações futuras; participação da população envolvida; preservação dos recursos naturais e do meio ambiente; sistema social que garanta o emprego, a segurança social e o respeito a outras culturas e a programas de educação.

O conceito de desenvolvimento passa a ter o sentido qualitativo e geracional, até então não considerado. A concepção de desenvolvimento inclui o Produto Interno Bruto e mostra a preocupação com os impactos sociais, ambientais e intergeracionais por ele gerado. Tal perspectiva traz em si um novo significado na forma de ver o mundo e na relação do ser humano com o meio ambiente. Para Strong as regiões rurais da África, da Ásia e da América Latina ampliaram as extrações dos recursos naturais e o uso do solo para pagar suas dívidas externas e promoveram o desenvolvimento industrial da Europa.

Sachs, na teoria do Ecodesenvolvimento expressa de forma teórica à relação existente entre a má distribuição de capital dos frutos do crescimento econômico, dos impactos, desequilíbrios ambientais resultantes da incorporação das matérias-primas da natureza nos meios de produção com a dinâmica acelerada dos meios de produção.

> Promover o Ecodesenvolvimento é, no essencial, ajudar as populações envolvidas a se organizar, *a se educar*, para que elas repensem seus problemas, identifiquem suas necessidades e seus recursos potenciais para conceber e realizar um futuro digno de ser vivido, conforme *os postulados de Justiça Social e de Prudência Ecológica* (Sachs, 2002: 20-21) (grifo meu).

As medidas propostas por Sachs foram criticadas principalmente pelo impacto conflituoso com os interesses das concepções teóricas de crescimento das sociedades industrializadas. Desvela que para as teorias do desenvolvimento a geração de desigualdade social e econômica era essencial para a sua permanência na dominação do processo de produção. Questiona a sociedade do bem-estar e os níveis crescentes de produção, considerando os limites físicos ambientais, sociais e culturais, expressados no esgotamento dos recursos naturais, da crise de energia e nos desequilíbrios ambientais.

Outra contribuição à sustentabilidade foi feita por Dag Hamarskjöld. Em seu relatório expressa a ideia da relação meio ambiente e atividades humanas. O destaque a essa veio apenas na realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como ECO-92. Outrossim, em seu histórico de fundação a Dag-Hammarskjöld, patrocinou com o Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente (PNUMA) e treze

organizações da Organização das Nações Unidas, pesquisadores e políticos de quarenta e oito países um projeto que resultou no Relatório Dag-Hammarskjöld, também conhecido como Relatório Que Fazer. Mostra a relação entre as atividades humanas e a degradação ambiental.

Esse relatório transcende e acirra as discussões expressas na Declaração de Cocoyoc, em 1974, na cidade do México. Enfatiza a problemática do abuso de poder e apresenta a relação do poder interligada a degradação ecológica. Mostra que no período colonial dos países subdesenvolvidos os colonizadores europeus concentraram o seu domínio nas terras mais férteis.

O relatório *Brundtland* é mais uma contribuição na categoria sustentável. Resultado do trabalho da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento criada em 1983, pela Organização das Nações Unidas, presidida por Gro Harlem Brundtland e Mansour Khalid. Com base na avaliação dos dez anos da Conferência de Estocolmo, com objetivo de promover resultado formal das discussões feitas nas audiências em todo o mundo nas regiões desenvolvidas quanto nas em desenvolvimento, com líderes de governo e o público sobre questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento como agricultura, silvicultura, água, energia, transferência de tecnologias e de Desenvolvimento Sustentável.

Por meio de reuniões públicas o processo possibilitou que diferentes grupos expressassem seus pontos de vista. Esse relatório também denominado "Nosso Futuro Comum" trouxe o termo Sustentabilidade como o processo que: "satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades". O conceito de Desenvolvimento Sustentável passa a ser compreendido como resultante da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Apresenta a incompatibilidade do Desenvolvimento Sustentável, da produção e consumo nos padrões existentes, com isso a demanda de uma nova relação "ser humano e meio ambiente", a conciliação das questões ambientais e sociais.

O relatório *Brundtland* traz os problemas ambientais, como o aquecimento global e a destruição da camada de ozônio. Exibe uma preocupação com a velocidade das mudanças serem maiores que a capacidade de avaliar e de propor soluções. Registra uma lista de ações e metas a serem realizadas no âmbito internacional, definiu como agentes as diversas instituições multilaterais. Traz, dentre outras sugestões, a diminuição do consumo de energia, o aprimoramento de tecnologias de fontes energéticas renováveis e a ampliação da produção industrial nos países não industrializados, com tecnologias ecologicamente adequadas a sustentabilidade.

A sustentabilidade é apresentada em sete dimensões, ou áreas da sustentabilidade: social, envolve a qualidade de vida; econômica, com regularização do fluxo de investimentos,

compatibilidade entre produção e consumo; ecológica, mínimo uso da natureza, sistema de sustentação da vida e construção de regras de proteção desta; cultural, respeito aos diferentes valores dos povos, incentivos aos seus processos de mudança; espacial, equilíbrio entre o rural e o urbano, de migrações, da desconcentração das metrópoles, da adoção de práticas agrícolas menos agressivas à saúde e ao ambiente, do manejo sustentável das florestas e da industrialização descentralizada; pela política no Brasil, pela evolução da democracia representativa para sistemas descentralizados e participativos, maior autonomia dos governos locais e de recursos; ambiental, equilíbrio dos ecossistemas, fim da pobreza, da exclusão e compreensão das dimensões anteriores em processos complexos.

A crítica apresentada a esse relatório e seus movimentos refere-se aos resultados advindos estão abaixo das expectativas e da complexidade de estipular e acordar os limites de emissões e proteção da biodiversidade, principalmente dos países mais desenvolvidos. A "Categoria da Sustentabilidade" é referência quando a temática envolve ações de preservação e de conservação do meio ambiente.

É importante desmistificar a serviço de quem está à sustentabilidade proposta, considerando que é incoerente pensar para as gerações futuras enquanto permanecemos com o excesso de consumo por uma pequena parcela de seres humanos e outras em estado de miséria. Isso inclui também pensar no uso do meio ambiente pelas comunidades locais que se encontram em condições precárias e às vezes de extrema pobreza em contrapartida garantir reservas para os grandes produtores. Pensando em comunidades e sociedades a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento definiu como sociedade sustentável a que pode atender às suas necessidades atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras. Definição vaga já que não trata a questão do uso não sustentável de recursos não renováveis e outros, mas não respondem e desvelem para quem é essa sustentabilidade.

> Sustentabilidade não é um problema técnico que pode ser resolvido por meio da escolha de práticas sustentavelmente adequadas (reciclagem de resíduos, por exemplo), propostas por especialistas em várias áreas de conhecimento. Ainda que se reconheça a importância da ciência e da tecnologia no processo de busca da sustentabilidade, sua contribuição é condição necessária, jamais suficiente. Pois quando se fala em sustentabilidade há sempre que se perguntar: 'sustentabilidade do que, para quem, quando, onde, por que, por quanto tempo' (...) Na verdade, o que está em debate é o caráter da relação sociedade natureza a ser construída para a constituição de 'um outro futuro', liberto da lógica da economia de mercado, cujo processo instituinte comece por criar um outro presente diverso do atual. Nesta perspectiva a sustentabilidade comporta múltiplas dimensões (Marrul, 2003: 95).

A sustentabilidade refere-se ao meio, as condições, as situações que trabalhem a adversidade com o mínimo de impacto. É a própria possibilidade de promover as condições da

sustentabilidade, incluindo-se nesta a percepção de fenômeno, de complexidade (do ser economicamente, ecologicamente e socialmente sustentável e inconcluso) e produtiva.

A percepção da natureza, na qual se encontra a floresta, deve nos remeter a percepção de: "uma produtividade[3] que não é nossa (...) uma produtividade originária que continua sob as criações artificiais do homem" (Merleau-Ponty, 2006: 203). Percepção que demanda considerar a natureza, no caso aqui a floresta, como: atividade[4], complexidade, dinâmica; evento natural que designa a experiência perceptiva enquanto "preensão da unidade" (*unity prehension*) e a ideia da natureza como "concrescência"[5] (*concrescence*).

Isso só é possível quando todos da comunidade estiverem conscientes de que fazem parte do meio ambiente. A saúde do ecossistema é a nossa, satisfazer suas necessidades sustentáveis é satisfazer a nossa e promover a qualidade de vida. É nesse contexto que a especificidade da sustentabilidade florestal deve se desenvolver.

> A natureza em nós tenha alguma relação com a Natureza fora de nós, é necessária até mesmo que a natureza fora de nós nos seja desvelada pela natureza que nós somos. O que buscamos é o *nexus* [...] Bergson: seja qual for nossa natureza do mundo e do Ser, nós lhe pertencemos. Pela natureza em nós podemos conhecer a natureza e reciprocamente é de nós que falam os seres vivos e o próprio espaço, trata-se de captar no exterior os raios que convergem para o foco do Ser. Não se trata mais de ordenar as nossas razões, mas de ver como tudo isso se mantém junto (Merleau-Ponty, 2013:197).

3 Conclusão

Várias são as referências de como se promover e até contabilizar a sustentabilidade, percebida como um produto, um resultado, um prêmio ou meta a ser alcançada. Mas os critérios continuam vagos e os questionamentos ampliaram-se. Para quem é a sustentabilidade? Com que critérios e categorias aferir a sustentabilidade?

Muitas são as iniciativas de construção dos sistemas de avaliação e monitoramento do uso da floresta como tentativa de garantir a sustentabilidade florestal e de contribuir com a operacionalização da certificação florestal para a articulação entre os objetivos, as estratégias e as

[3]Produção no seu sentido etimológico do latim *producere,* que significa "fazer aparecer".
[4]Da etimologia do latim de activitas, atis.
[5]Para Merleau-Ponty concrescência é onde os sentidos, sentimentos e situações do se fazer se consolidam, solidificam em testemunhos que são percebidos e descritos em um contínuo que constrói outro, um quiasma que por sua vez é retratado como contexto de não identidade, não indiferença, mas a identidade na diferença, a composição da unidade na oposição, retratando elementos que só o são sendo o outro. O quiasma é "o dentro e o fora articulados um ao outro", "diferença dos idênticos", sendo "o outro lado do outro" onde as relações são ao mesmo tempo tecidas comigo e com o outro.

ações operacionais do planejamento florestal. Como desvelada a sustentabilidade é um fenômeno de várias dimensões, onde a especificidade da floresta traz como seu elemento as essências da floresta como referencia. Dentre elas destacam-se: sua diversidade, produtividade, autopoesis e suas dimensões simbólicas.

A sustentabilidade florestal deve ser pensada coerente a polissemia da floresta. Deve considerar, mas transcender as referências existentes que priorizam o viés econômico e fazer projeções. Considerar as formas de interações das comunidades biorregionais de forma diferenciada das comunidades de produção ou de consumo intensivo e das que já degradaram seus ambientes naturais.

Para além de se limitar nas categorias gerais deve considerar as especificidades locais, de forma não só a estipular critérios, mas de apreender as relações das comunidades com a floresta, levando em conta suas histórias, lendas e outras formas de expressões que referenciam o que esta desvela e oculta enquanto Ser. Compreender que a floresta é fenômeno de sentidos antagônicos, como: vida e morte; enraizamento e transcendência à outras dimensões. Nestes sentidos toca quem a experimenta e se dispõe percebê-la em suas essências que por sua vez podem sensibilizar para a sustentabilidade florestal coerente a sua complexidade.

Bibliografia

LAWN, P. (Ed.) **Sustainable Development Indicators in Ecological Economics.** Cheltenham UK: Edward Elgar, 2006.

MARRUL FILHO, S. **Crise e sustentabilidade no uso dos recursos pesqueiros**. Brasília: IBAMA, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **A Natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Coleção Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NORDHAUS, W. D.; TOBIN, J. **Is growth obsolete?** In: Economic Research: Retrospect and Prospect. New York: NBER, 1972.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Lei n.º 9.795/99,* de 27 de abril de 1999.

SACHS, I. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável** (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

STIGLITZ-SEN-FITOUSSI. **Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.**Paris: 2009.

BALANÇO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Eliane dos Santos Martinez Paezano (PPGEdu/UNEMAT)
elianesmpaezano@gmail.com

Loriége Pessoa Bitencourt (PPGEdu/UNEMAT)

lori.pessoa@hotmail.com

Resumo: O Balanço de Produção foi realizado como produto da disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa, do PPGEDU, Mestrado em Educação, da UNEMAT, com o propósito de realizar uma pesquisa sobre os trabalhos já realizados como produções científicas (teses e dissertações) que estão à disposição no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para essa revisão dos trabalhos, os descritores foram selecionados a partir do foco de nossa pesquisa, nos quais utilizamos 02 (dois) descritores que são: Educação do Campo e Territorialização, com o recorte de tempo dos últimos10 anos, ou seja, 2007 a 2016. No descritor de Educação do Campo foram selecionados inúmeros trabalhos, o que nos leva a compreender a relevância e abrangência da temática; o segundo descritor territorialização, por ser um termo mais pesquisado na área da geografia, na área da educação encontramos poucos trabalhos, porém ao alterar a área para antropologia encontramos mais trabalhos que se aproximam com a pesquisa proposta. Esses dois descritores compreendem de uma forma geral o foco da pesquisa, em que procuraremos relacionar a Territorialização com a Educação do Campo.

Palavras-Chave: Educação Campo. Territorialização. CAPES.

1 Introdução

A formação acadêmica requer esforço e dedicação em relação aos estudos, para isso compreendemos a importância de nos mantermos focados no que queremos, com zelo e perseverança para inclusive verificar o que já se produziu sobre a temática para qual nos preparamos para pesquisar.

Deste modo, recomenda-se como ponto de partida de um estudo, depois da definição do que pesquisar, fazer-se o balanço de produção científica compreendido como sendo o levantamento do que está sendo produzido cientificamente em determinada área e período sob algumas condições, possibilitando o reconhecer, inventariar e realizar uma análise preliminar da produção científica sobre determinada temática.

Nos dias atuais é muito comum buscarmos muito materiais para estudo na internet, onde encontramos site de bibliotecas virtuais que disponibilizam materiais riquíssimos e atuais para contribuição do crescimento acadêmico e para pesquisa. Também encontramos a disposição virtualmente bancos de dados que nos fornecem informações do que precisamos no momento e local que estamos, ou seja, a tecnologia da informação

nos permite ter muitos dados na mão e a formação acadêmica nos ensina a como trabalhar essas informações fazendo com que se transformem em conhecimento científico.

Assim, esse artigo se propõe a fazer o balanço de produção científica sobre Educação do Campo e Territorialização é resultado de uma das avalições finais da disciplina de Atividades Integradas de Pesquisa (AIP), do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Sabemos que há vários sites que poderíamos utilizar como fonte de pesquisa para fazermos essa revisão sobre as temáticas a serem abordadas, assim, coube a nós, decidir qual banco de dados disponível virtualmente que estaríamos usando para a pesquisa. Desse modo, definimos o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como a nossa referência, pois faz parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC, pelo fato de ser um site de um órgão oficial do governo, que engloba pesquisas de mestrado e doutorado das principais universidades brasileiras, bem como, ser um espaço de acesso livre e de buscas confiável. (MILHOMEN; GENTIL; AYRES, 2010).

Definido o local da busca, passamos a apresentar, neste artigo, a metodologia de como realizamos o balanço de produção científica, os resultados alcançados e, logo após, as considerações finais.

2-Metodologia do Balanço de Produção

Como mencionamos o referido balanço de produção foi realizado através das consultas *online* ao site da CAPES[1], especificamente, no Banco de Teses, que é considerado uma ferramenta de busca e socialização da produção científica brasileira, que tem como objetivo "Facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país."[2]

No Banco de Teses da CAPES, tem-se a disposição **resumos** relativos as dissertações e teses defendidas a partir de 1987, fornecidas pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados[3]. A ferramenta permite a pesquisa por **autor**, **título** e **palavras-chave**. O uso das informações da referida base de

[1] Acesso no endereço: http://www.capes.gov.br/
[2] http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2164
[3] http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2164

dados e de seus registros está sujeito às leis de direito autorais vigentes[3]. Assim, o Banco de Teses da CAPES, possibilita-nos por meio da utilização de filtros e descritores captar, a partir dos resumos, títulos e palavras-chave de vários tipos de materiais, incluindo as dissertações e teses, o que procuramos para a realização de um balanço de produção científica. Cabe ressaltar que o balanço de produção pode ser considerado a primeira etapa da pesquisa bibliográfica e que pode nos acompanhar no decorrer da construção da escrita da dissertação, pois, no caso, buscamos as dissertações e as teses, sob as temáticas de nosso interesse relacionada com a pesquisa em fase inicial de desenvolvimento, de forma que os trabalhos já produzidos, fossem filtrados a partir de descritores estabelecidos, que contribuirão para o processo de investigação.

Para isso, com base no que propormos a pesquisar que é a "*Territorialização da Educação do Campo*", definimos dois descritores que acreditamos poder contemplar nossos estudos, acompanhados de uma ordem de compreensão e relevância para a nossa pesquisa, pois até o atual estágio que estamos, acreditamos que o foco e, por conseguinte, o descritor principal é a Educação do Campo, pois dentro desse descritor, acreditamos encontrar elementos como formação continuada e práticas pedagógicas, que contribuem com a Territorialização.

Para fazer a busca seguimos os seguintes passos:

- ✓ Passo 1 – Acessar o portal da CAPES – Banco de Teses;
- ✓ Passo 2 – Acessar Resumos – Banco de Teses e Dissertações;
- ✓ Passo 3 – Busca Avançada – digitar o primeiro descritor;

Após seguir todos os passos para cada descritor, experimentações são realizadas, dados devem ser colhidos e anotados para em seguida ser sistematizados em tabelas com as informações mais relevantes.

3-Movimento de Busca: filtrando e tecendo os resultados

Nesse espaço, apresentaremos nossos movimentos de buscas, nossas experimentações com a utilização de filtros diferenciados, que demonstre os caminhos que percorremos até encontrar o mais próximo do que iremos pesquisar. Assim seguimos descrevendo como chegamos a cada resultados explicitados nos quadros.

No quadro a seguir demostramos a quantidade de trabalhos filtrados com os dois descritores sem delimitar o período de filtragem: Iniciamos a busca para o balanço de

produção pelo primeiro descritor: Educação do Campo, utilizando o filtro: busca avançada e tipos de trabalhos: dissertações e teses. Fizemos o mesmo para o segundo descritor: Territorialização, utilizamos dos mesmos filtros, busca avançada e tipos de trabalhos dissertações e teses, encontrando o que demonstramos no quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Aproximações dos descritores para o balanço de produção no total geral

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Educação do Campo	217	729	946
Territorialização	266	846	1.112
TOTAL	**483**	**1.575**	**2.058**

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Portal de Periódicos da CAPES (2017).

Os dados expostos no quadro 01, demonstram que são muitos os trabalhos que são selecionados com os 02 (dois) descritores, quando utilizamos dos filtros já expostos, observa-se que as produções científicas, encontradas há uma produção maior de dissertações para os dois descritores, o que indica que as pessoas estão pesquisando mais as temáticas nas pós-graduações stricto sensu em nível de Mestrado.

De forma, o quadro anterior mostra que são muitos os trabalhos nestas temáticaS, o que faz com que continuamos no processo de refinamento. Para atingirmos os dados do quadro 02 (dois), a seguir, o descritor: Educação do Campo e o descritor: Territorialização, passaram inicialmente pelos filtros busca avançada; tipos de trabalhos dissertações e teses; filtro temporal, fazendo um recorte temporal dos últimos dez anos dos trabalhos disponíveis na CAPES, que compõem o Banco de Teses, ou seja, o período determinado foi entre os anos de 2007 a 2016, conforme:

Quadro 02 – Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Educação do Campo	201	680	881
Territorialização	212	587	799
TOTAL	**413**	**1.267**	**1.680**

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Banco de Teses da CAPES (2017).

Ao fazer uma comparação deste com o quadro anterior, percebemos que são poucas as mudanças em quantidade de trabalhos filtrados e as produções científicas continuam sendo muitas, e duas situações podem ainda ser observadas e que se aproximam do quadro anterior, em relação aos descritores, é que o número de teses continua inferior, quando comparadas aos trabalhos de dissertações. Também observamos que o número de pesquisas produzidas no doutorado, são próximos entre os dois descritores e em relação

as dissertações o número maior é de trabalhos com a temática Educação do Campo que se destaca com quase 100 (cem) dissertações a mais em relação ao descritor: Territorialização. Nesse sentido, continuamos como descritor principal "Educação do Campo".

Cabe ressaltar que não incluímos o ano de 2017, no filtro temporal, pois a CAPES atualiza sua plataforma a cada seis meses, e na época em que realizamos a busca, não havia dados cadastrados de 2017[4].

Com o intuito de refinar a busca, o quadro 03(três) a seguir, mostra o processo de filtragem dos descritores Educação do Campo e o descritor Territorialização, os filtros desenvolvidos foram; busca avançada, tipos de trabalho dissertação e teses, filtro temporal de 2007 a 2016, e o filtro grande área de conhecimento, na área de ciências humanas para ambos.

Quadro 03 - Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016

Descritores	**Teses**	**Dissertações**	**Totais**
Educação do Campo	65	229	294
Territorialização	96	220	316
TOTAL	**161**	**449**	**610**

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Banco de Teses da CAPES (2017).

Esse filtro nos possibilitou obter a diminuição dos trabalhos, porém ainda essa quantidade de produções cientifica fica inviável para realização das leituras dos resumos, a quantidade de produções cientificas a nível de dissertações são bem expressiva ainda, nota-se um número significativo sobre as teses, isso pode se justificar pelo fato do mestrado anteceder o doutorado no processo formativo do pesquisador.

O próximo quadro apresenta os números que chegamos ao passarmos pelos seguintes filtros, para o Descritor: Educação do Campo, busca avançada, tipos de trabalhos dissertações e teses, filtro temporal 2007 a 2016, Grande área do conhecimento: Ciências Humanas, e o filtro de subárea de conhecimento: Educação. Para o Descritor: Territorialização utilizamos, busca avançada, tipos de trabalhos dissertações e teses, filtro

[4] A pesquisa realizada para o desenvolvimento do balanço de produção, ocorreu no mês de junho de 2017, até esse período a Capes apresentava produções cientificas até o ano de 2016

temporal 2007 a 2016, Grande área do conhecimento: Ciências Humanas, e o filtro de subárea de conhecimento: Antropologia[5].

Quadro 04– Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016

Descritores	Teses	Dissertações	Totais
Educação do Campo	47	104	151
Territorialização	06	13	19
TOTAL	**53**	**117**	**170**

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Banco de Teses da CAPES (2017)

Esse quadro 04(quatro), foi filtrado a partir da área de conhecimento como já foi dito, mas cabe aqui esclarecer que como estamos trabalhando com descritores de diferentes área, precisou-se fazer um filtro diferente com os descritores dentro da área de conhecimento, nesse filtro foi o único momento que nos distanciamos os dois descritores. O descritor principal "Educação do Campo" passou pelo filtro na área de conhecimento: Educação, porém o descritor "territorialização", na área de conhecimento, porém na subárea com o filtro da Antropologia, pois o conceito proposto com abordagem da Antropologia, retrata o significado de identidade, esse envolvimento os saberes que os camponeses possuem em relação ao lugar onde vive, esse local vai para além do seu pedaço de terra, essa identidade faz tarde de uma história vivida por o grupo que iremos pesquisar.

Segundo Chelloti (2010 *apud* FUINI, 2004 p 232), existe um consenso de que toda *identidade* é uma construção social e que os diferentes grupos sociais, ao longo do tempo, criaram significados, definindo identidades, sejam elas vinculadas a uma determinada cultura,ideologia, religião, etnia, dentre outras.

Nesse quadro observamos grandes diferenças dos números entre dissertações e teses, porém o descritor principal ainda permanece com o número bastante grande, mas o descritor "Territorialização" possui um número muito inferior de teses e até mesmo de dissertações levando em conta, que estamos trabalhando com o filtro temporal de 10 anos nesse balanço de produção, assim observamos haver poucas pesquisas nesse campo da Antropologia se comparado com a Educação.

Esse foi o último filtro da CAPES aplicado, porém, o número de produções cientificas a serem lidas era expressivo para analisar os resumos, assim optamos por fazer

[5] Optamos por este recorte por ter lido alguns trabalhos sobre territorialização que fazem essa abordagem, pelos quais nos identificamos.

de primeiro momento a seleção a partir dos títulos dos trabalhos. Realizamos uma leitura rigorosa selecionando por títulos esses trabalhos, após as leituras chegamos ao número razoável de 22 trabalhos do descritor principal "Educação do Campo" e 19 trabalhos do descritor "Territorialização". Assim chegamos ao total de trabalhos possíveis para leitura e avaliação dos resumos e palavras chaves como mostra o quatro abaixo.

Quadro 05– Quantitativo de Produções Científicas por Tipo no período de 2007 a 2016

Descritores	**Teses**	**Dissertações**	**Totais**
Educação do Campo	11	11	22
Territorialização	6	13	19
TOTAL	**17**	**24**	**41**

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Banco de Teses da CAPES (2017).

A partir desse quadro iniciamos as leituras dos resumos, trabalhando com o principal descritor, para busca dos resumos utilizamos do apoio google acadêmico, pois os trabalhos encontrados eram trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, assim não estavam disponíveis na plataforma de Teses da (CAPES), mesmo com o auxílio da google acadêmico, 04 (quatro) desses trabalhos não pode ser encontrado mesmo tentando o banco de dados das universidades.

A partir dos trabalhos já filtrados, realizamos um balanço para observar quais os anos que mais foram publicados sobre essas temáticas. Assim observamos o quadro a seguir.

Quadro 06 - Produções retornadas na Base de dados da Capes no período de 2007 a 2016

DESCRITORES	**TOTAL DE PRODUÇÕES RETORNADAS POR ANO**										
	2007	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**TOTAL**
Educação do campo	00	00	00	08	07	07	00	00	00	00	**22**
Territorialização							03	04	08	04	**19**

Fonte: Tabela elaborada pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017).

Esse quadro nos mostra que todas produções científicas escolhidas para serem lidas entre os 10 anos utilizadas no filtro temporal só há produções de 2010 a 2016, sendo que o descritor Educação do Campo apresentam trabalhos dos anos de 2010 a 2012, não houve produções científicas nos anos mais recente que encaixaram em nossa pesquisa, já o descritor territorialização, as produções são mais recentes. O número maior de produções cientificas se deu no ano de 2015, essas produções já são mais atuais, ou seja, subentende que esse tema tem sido discutido a pouco tempo e que ainda está em expansão,

nos mostrando que nosso trabalho poderá ser de relevância para acrescentar essa discussão no meio acadêmico.

Todos os descritores são importantes para nossa pesquisa. Os dois descritores possuirão seu espaço nessapesquisa, caminharão interligados. Nesse sentido nos propusemos em fazer uma busca com a junção do nossos descritores caracterizando um terceiro descritor "Educação do Campo e Territorialização".

Nesse processo de busca no banco da CAPES, atingimos um único trabalho que apresentaremos no quadro a seguir, pois o mesmo se faz relevante nessa investigação, pois a pesquisa proposta se constituirá nesse processo de Territorialização da Educação do Campo.

Quadro 7: Demonstrativo dissertação de relevância – Descritor: Educação do campo e Territorialização

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	TIPO	ANO
Educação do Campo e Territorialização de Saberes: Contribuições dos intercâmbios agroecológicos	Fabricio VassalL Zanelli	UFV	Dissertação	2015

Fonte: Quadro elaborado pela autora - dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017)

A pesquisa de Zanelli (2015), intitulada:***Educação do Campo e Territorialização de Saberes: Contribuições dos intercâmbios agroecológicos***, trabalhou com ações criadas a partir de um metodologia de camponês a camponês no intercâmbios realizados na Zona da Mata mineira. Ao longo da construção dessa dissertação, o autor procura analisar o intercâmbio agroecológico e suas metodologias para compreender suas contribuições no processo de territorialização de saberes agroecológicos.

Esse processo de compreensão da Territorialização é uma das ações que nos propomos, a entender em nossa pesquisa, no sentido de compreender como que ocorre esse processo de Territorialização da constituição da Educação do Campo, no sentido de entender os saberes culturais dos educadores. Assim, realizaremos revisões bibliográficas sobre os conceitos de Educação do Campo, Território e Territorialização, mas no sentido Antropológico. Esse trabalho se mostrou relevante por desenvolver conceitos que nos ajudará no processo de investigação de nossa pesquisa.

Seguindo com os trabalhos de relevância em nosso balanço, a partir do descritor que destacamos como principal Educação do Campo vem nos motivando a compreender ainda mais sua realidade.

Esse quadro nos mostra que todas produções científicaS escolhidas para serem lidas entre os 10 anos utilizadas no filtro temporal só há produções de 2010 a 2016, sendo que o descritor Educação do Campo estudaremos trabalhos dos anos de 2010 a 2012, não houve produções científicas nos anos mais recente que encaixaram em nosso filtro, já o descritor Territorialização, as produções já são nos anos mais recente, o número de produções foi no ano de 2015, essas produções todo o processo formativo desses educadores que fazem parte de uma formação que parte para a transformação do sujeito.

Nesse sentido ao analisarmos os resumos das teses e dissertações, verificamos que mesmo com o grande número de produções científicas relacionada ao descritor central "Educação do Campo", não foram muito que são muitos ligados a temática da pesquisa proposta assim mais uma vez fica claro a importância de mais produções nessa área, principalmente na conjuntura política que estamos vivenciado onde todos os dias é preciso manter um lutar para se conserva a Educação do Campo viva. Destacamos no quadro 08(oito) a seguir as produções científicas que tiveram mais relevância:

Quadro 8: Demonstrativo de dissertações e teses de maior relevância – Descritor: Educação do campo

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	TIPO	ANO
Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil'	Antônio Clésio Acilino	UFRGS	Tese	2010
Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação	Edson Marcos de Anhaia	UFSC	Dissertação	
O curso de licenciatura em educação do campo: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais	Sonia Maria Roseno	UFMG	Dissertação	
A construção da identidade e da cultura camponesa entre o preconceito e a resistência: o papel da educação	Raquel Alves de Carvalho	UNIMEP	Tese	2011
Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra - UFMA	Michelle Freitas Teixeira	UFMA	Dissertação	
A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na universidade de Brasília	Silvanete Pereira dos Santos	UNB	Dissertação	2012

Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	Maria Osanette de Medeiros	UNB	Tese	

Fonte: Quadro elaborado pela autora - dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017).

De acordo com o quadro 08(oito), dos trabalhos expostos anteriormente, esses foram escolhidos como relevantes para nossa pesquisa, por acenar elementos que contribuíram para desenvolvimento da pesquisa que estamos iniciando. Nos seus resumos e palavras-chaves encontramos elementos como: formação para educadores, práticas e, até mesmo, questões sobre a identidade com a Educação do Campo. A partir da triagem realizada, analisamos os resumos buscando relações mais próxima com a pesquisa pretendida e, assim, percebemos o quão se faz importante as leituras para que possamos alcançar o que nos propusemos com esse trabalho.

Acerca das produções científicas escolhidas, destacamos tais como relevantes através dos resumos e palavras-chave e, assim, iniciamos as análises para podermos compreende e relacionar os tais resumos com o tema da nossa pesquisa.

A pesquisa de Acilino (2010), intitulada: *Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil* esta pesquisa, insere-se na dimensão de análise de como a luta popular pela Educação no Campo atinge "conteúdos" e "formas", a partir das significativas reivindicações dos movimentos sociais populares do campo, no interior do movimento: "Por uma Educação do Campo", tornando esse como referência, definem-se elementos importantes de prática social para pensar e definir, a partir das relações sociais, a educação e escola para o campo brasileiro. O autor aponta a importância da Educação do Campo nas escolas da zona rural e que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é o grande responsável por esse avanço na Educação do Campo. Essa pesquisa, torna-se relevante para nossa temática pelo fato de compreender o processo de construção da escola do campo a partir do MST e o quanto esse movimento se fez importante nesse processo de conquista. As a proximidades se faz pelo papel do MST, dos educadores na constituição e garantia de uma Educação do Campo de qualidade.

A pesquisa de Anhaia (2010) intitulada:*Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação,* faz-se de uma grande relevância em nosso trabalho, pois ela nos faz compreender o processo histórico da Educação do Campo. O autor nos mostra que:

> desde a década de 1990, surge no campo brasileiro inúmeras experiências educacionais resultando do processo de mobilização dos trabalhadores rurais, que se organizaram em movimentos sociais para garantir as condições mínimas de sobrevivência por lutar por políticas públicas que pudessem viabilizar as condições de existência desses trabalhadores. (ANHAIA, 2010, p.15)

Todo esse processo histórico, colocado pelo autor, nos ajudará a compreender o início das lutas por seus direitos e que entre eles a Educação do Campo se tornou um marco, assim, podendo identificar quais foram os processos e que se fez constituir a Educação do Campo.

A pesquisa de Roseno (2010), intitulada:*O curso de licenciatura em Educação do Campo: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais,* teve o objetivo de analisar um conjunto de ações e experiências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFMG e ele nos chamou bastante atenção, por contribuir com uma das partes que queremos investigar, que é a formação dos Educadores do Campo, tipo de formação e como ela acontece.

Nessa pesquisa é "analisado, principalmente, como as especificidades da formação e o protagonismo dos sujeitos emergiam na processualidade da organicidade interna desse curso". A dinâmica de organização mediou a demarcação e o entrelaçamento do ser militante com ser educando. Essa análise é muito importante para temática a qual estamos proposta a investigar, para que possamos compreender a formação dos educadores militanteS, que formação eles possuem, e como a militância contribui para essa formação na Educação do Campo. Podemos identificar através formação específica, de que modo a mesma contribui na formação desse educador em sua prática e na sala de aula em uma escola do campo.

A tese de Carvalho (2011), intitulada: *A construção da identidade e da cultura camponesa entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. "*O presente trabalho refere-se à questão da construção da identidade e da cultura camponesa no Brasil" (p.6), questão essa que me chama atenção pela relevância de sua temática, pois nos propomos a identificar esse processo de compreender essa questão de identidade do povo camponês, principalmente, como nos referimos a comunidade que advém de uma luta pelos movimentos socais. Todo esse processo de identidade nos remete ao outro descritor que trabalhamos sobre a territorialização, uma identidade que é construída a partir do espaço que se vive, espaço que planejou e cultivou a sua maneira, as amizades

ali conquistadas, ou seja, uma Territorialização que vai além do que se diz espaço, ou pedaço de terra.

A pesquisa de Teixeira (2011) intitulada: *Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra – UFMA.* "Esta dissertação trata da formação de educadoras e educadores do campo", evidenciando o processo formação dos educadoras e educadores do campo, compreendemos que essas formações específicas para os educadores do campo ainda são poucas, porém essa dissertação aponta para projetos a partir da década de 90.O autor explica que a "especificidade deste objeto de estudo está na análise das concepções defendidas pelos movimentos sociais camponeses para a formação de educadores, à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA" (p.163). Nesta investigação, adotou-se como procedimento metodológico a revisão de literatura por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Por fim, o autor constatou que a existência de um processo de luta entre concepções distintas de formação de educadores, entre as quais se manifestam estratégias adotadas pelo Estado brasileiro capitalista a fim de garantir a difusão de concepções que garantam a manutenção da hegemonia do capital como fundamento das políticas de formação de educadores.

A pesquisa Santos (2012), intitulada: *A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na universidade de Brasília.* Para essa pesquisa o autor teve como objetivo "analisar e compreender a concepção de alternância, que vem sendo desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília". Por se tratar de investigar elementos como Educação do Campo, formação de educadores, em nossa pesquisa não poderíamos deixar de fora esse trabalho, pois ele se torna importante nesse processo de leitura pelo fato de nos apresentar a concepção de alternância muito utilizado pelos educadores das escolas do/no campo, por se tratar de formações que dificilmente são localizadas na mesma cidade ou no mesmo Estado, se faz necessário criarem meios que possibilitem esse educador de realizar formações, nesse sentido utilizam essa prática de alternância, nos faz importante compreender essa concepção pois, nossa investigação será desenvolvida com educadores e educadoras que são de uma comunidade que possui uma escola com a concepção de educação, assim, se faz necessário essa compreensão para podemos identificar se os educadores dessa escola, passaram por essa processo em seu período de formação e como se deu esse processo formativo. O autor buscou com esse estudo "dedicar-se à reflexão das seguintes

categorias: alternância no ensino superior e os diferentes tempos de formação: Tempo Escola e Tempo Comunidade" (p.120). Esse processo de tempo escola e tempo comunidade é onde o educador aplica na comunidade o que foi aprendido na formação e retornando com os resultados do trabalho desenvolvido para a formação. Esse é um diferencial muito grande que formação da Educação do Campo possui, o desenvolver a teórica e a prática, que uma das características das escolas que se possuem a concepção de Educação do Campo. Por fim, o autor refere às "possibilidades, desatacam-se, dentre outras, os instrumentos pedagógicos construídos na LEdoC que têm indicado possíveis caminhos de estabelecer um diálogo entre saberes populares e saber científico, além da organização de ensino contextualizado e comprometido com a transformação da realidade dos estudantes e da superação do distanciamento entre teoria e prática". Sem dúvida isso reitera a importância de formações de para educadores que possuem compromisso com a filosofia da Educação do Campo e de suas escolas, assim nos deixando mais envolvidos com essa temática.

A pesquisa de Medeiros (2012) intitulada: *Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo,* teve como objetivo analisar e compreender as percepções de um grupo de Educadoras em relação à práxis pedagógica, como Educadoras militantes, articulada à formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo). Ao final o autor relata concluir que no "estudo foi possível identificar a exigência de uma educação omnilateral, do ponto de vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de todos os atores sociais envolvidos; uma educação que ocupe os espaços da escola, enfrente os desafios de construir outras matrizes sociais e pedagógicas para formar educadores do campo capazes de atuar não apenas na escola, mas em vários espaços educativos e sociais. E, também, contribuir na construção de uma nova identidade de educador capaz de lidar com vários tipos de saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, articulados aos processos de conhecimento para ler cientificamente a realidade, fazer pesquisa e tomar posição diante de conflitos e novas situações. A formação na Educação do Campo propõem uma formação com sujeitos para além do espaço escolar, essa formação precisa atingir outros espaço de formação, principalmente, os espaços de formações políticas. Nesse sentido, reafirmamos a importância dos trabalhos que desenvolvem pesquisa com essa temática da Educação do Campo, e reiteramos que nossa pesquisa será mais um trabalho nessa linha, buscando demostrar a relevância da temática para sociedade.

Todas produções cientificas tiveram uma forma de se destacar para que se tornasse relevante para nossa pesquisa, a Educação do Campo é uma temática em ascensão para se investigar, e a cada leitura nos envolvemos ainda mais com a temática proposta, e todos esses trabalhos apresentados, só enriqueceram nosso processo formativo.

4-Considerações Finais

Através das análises desenvolvidas nesse artigo por meio de resumos que revisamos a partir do Banco de Teses da CAPES, verificamos que as produções científicas sobre a temática a Territorialização da Educação do Campo, ainda é incipiente e que até o momento temos trabalhos produzidos com as temáticas, que para nós foram descritores, em separado e quando são levantados em separado o tema proposto apresenta números bastante significativos, mas que ainda é um tema que causa muita inquietação.

Os trabalhos analisados pelos seus resumos, levaram-nos a perceber que a relação da pesquisa com a temática, há uma preocupação com a formação dos educadores, destacando como relevância uma política pública para a Educação do Campo, protagonizada pelos movimentos sociais que lutam para garantir a sua implantação nas escolas do campo e buscam manter as que já estão implantadas.

Todos os trabalhos analisados, tanto as dissertações como as teses, todos possuem características importantes, todas as produções científicas se tornam documentos, que comprovam a importância dessa política para toda sociedade, principalmente, para os camponeses e camponesas, favorecendo as famílias do campo e terem uma educação de qualidade com a realidade vivida por eles.

De um modo geral, todos os trabalhos nos mostraram o quanto cada um se fez importante, o quanto podem contribuir com nossa investigação, para academia e que o balanço de produção se torna uma ferramenta viável para contribuição da pesquisa bibliográfica, acompanhando a mesma por todo o percurso de nosso estudo.

Referências

ACILINO, Antônio, Clésio. Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil 2010 203 p. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.2010.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação**. 2010 131 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) -Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CAPES. **Banco de Teses**. <Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 29/06/2017.

_____. **História e Missão**. <Disponível em: http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 30/06/2017.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais.**' 2011 165 p. Tese (Doutorado em Educação) -Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador.2011.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura camponesa entre o preconceito e a resistência: o papel da educação** 2011 100 p. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.2011.

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

FUINI, Lucas Labigalini, **Território,territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão de conceito geográfico**, Terra Plural, Ponta Grossa, v8, n1, p225-249 jan/jun.2014.

MILHOMEM, André Luiz Borges; Gentil, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanço de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica**. In: Seminário Educação - SemiEdu, UFMT – Cuiabá/MT, 2010.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: A formação de Educadores do Campo.**2012. 252 p Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ROSENO, Sonia Maria. **O curso de licenciatura em educação do campo: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais**' 2010. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância na licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**'. 2012 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.2012.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. **Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra – UFMA**. 2011 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís.2011.

COLONIALIDADE: BASE QUE FAZ O RACISMO BRASILEIRO IMUTÁVEL

Terezinha do Nascimento Souza (PPG ECCO/UFMT)
tetecamolina@gmail.com

Resumo: Esta abordagem tem carater bibliografico. Trata-se do recorte de alguns aspectos constantes de dissertação de mestrado. O tema é racismo e o objeto elege as estratégias construídas pela elite dominante brasileira, para ocultar o racismo e negar a existência dele. Entre tais estratégias estão, a aropriação dos saberes, disseminação de ideologias, subtração de culturas e agregação de poderes sobre a população dominada. As bases da pesquisa estão nos fatos históricos existentes sobre o período colonial, a partir dos projetos de exploração e dominação iniciados na modernidade, e que persistem até hoje, em pleno século XXI. As discussões têm como base principal o conceito de colonialidad sobre o racismo brasileiro, do pensador peruano Aníbal Quijano, cujos estudos são desenvolvidos pelo grupo M/C – Modernidade e Colonialidade. Discussões que alicerçam a abordagem sobre o racismo brasileiro, e que conta com ilustres pensadores nacionais e internacionais, que compõem a produção dissertativa matriz deste recorte.
Palavras-chave: Racismo. Ideologias. Dominação. Colonialidade.

1 Introdução

A proposta desta comunicação é discutir o racismo brasileiro, a partir das estratégias de dominação da elite, sobre uma nova perspectiva de estudos, o pensamento decolonial. Dentre as principais estratégias elencadas estão a área literária com destaque para grandes nomes que compõem a nossa história. Europeus residentes em São Paulo, como os italianos, também fazem parte das estratégias de ocultação do nosso racismo, o mesmo fazendo a imprensa negra comentada por Petrônio Domingues. Segue com mais alguns detalhes estratégicos como o que se desenrolou devido à miscigenação. E finalmente aborda os novos estudos acerca do contínuo processo de colonização, o qual vivemos, na perspectiva da colonialidade.

Consta uma breve abordagem do significado dos estudos decoloniais, desenvolvidos pelo grupo M/C-Modernidade e Colonialidade, que afirma ser a colonialidade a extensão da colonização, numa nova roupagem, a da dominação dos seres pelos saberes. Tais estratégias dificultaram e continuam emperrando a visibilidade do racismo brasileiro, cujos desdobramentos barram as conquistas de direito igualitário dos cidadãos negros brasileiros. E que tal estudo é desenvolvido no Brasil por importantes estudiosos, com destaque para Luciana Balestrin.

2 Desenvolvimento

2.1 Estratégias de convencimento de que no Brasil não há racismo

Muitas foram e ainda persistem, as estratégias utilizadas para afirmar que não havia racismo por estas bandas. Um exemplo foi convencer o negro de que ele sempre foi tratado como igual ao branco, livre para circular e conquistar trabalho. O tratamento não nunca foi igual, o acesso ao trabalho e outras oportunidades sempre restrito, limitado. Nem todas as áreas recebem o negro de braços abertos, a não ser o mercado de trabalho braçal e os afins deste. Este cenário faz parte da "construção do imaginário racial" apontado por Petrônio Domingues, como tendo iniciado com os viajantes estrangeiros desde o período colonial. Um importante exemplo desta afirmação é o registro encontrado no diário de viagem do viajante francês Louis Couty, no século XIX, registrando de forma inversa a impossibilidade da existência do racismo, ao afirmar:

> No Brasil, o liberto entra plenamente em uma sociedade na qual ele é imediatamente tratado como um igual (...). No Brasil, não somente inexiste o preconceito racial, e as frequentes uniões entre as diferentes cores constituíram uma população mestiça numerosa e importante; mas também esses negros libertos e esses mestiços misturam-se inteiramente à população branca (...). Não é somente à mesa, no teatro, nos salões, em todos os lugares públicos; é também no exército, na administração pública, nas escolas e nas assembleias legislativas que encontramos todas as cores misturadas, em igualdade de condições... (COUTY apud DOMINGUES, 2005, p. 119).

O contexto das obras literárias também teve fundamental papel na disseminação da negação do racismo.

2.1.1 A área literária como estratégia

Para Petrônio Domingues, uma das estratégias consta no livro "O abolicionismo", de Joaquim Nabuco[1] (DOMINGUES, 2005), cuja obra objetivou a panfletagem de uma paz étnica no contexto brasileiro. Que o livro de (NABUCO, 1863) dissemina tal ideia de paz entre negros e brancos, induzindo o leitor a não pensar em existência de ódio entre escravos e seus proprietários, como se todo o processo escravagista corresse com tamanha felicidade e paz, como se os negros escravos não sofressem os castigos próprios da condição impetrada pela escravidão.

[1] Joaquim Nabuco: fundou a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão em 1880. Foi um dos grandes diplomatas do Império do Brasil (1822-1889).

Ideia totalmente distorcida do fatídico período colonial. Para Domingues, diplomata/historiador Joaquim Nabuco atenua de forma a mascarar a dolorosa vida em cativeiro.

Outra obra literária de maior importância e destaque é "Casa-Grande & Senzala" de Gilberto Freyre. Uma obra polêmica, apontada como responsável pela propagação do mito da democracia racial.

Na Europa onde conseguiu sucesso, disseminou seu pensamento sobre a miscigenação brasileira supostamente ocorrida em situação através boas relações raciais. Para muitos estudiosos de Freyre, tal fato aconteceu quando Freyre mostrou o Brasil atrativo com suas belezas ímpares. Concomitante a toda proposta de encantamento contida em seu discurso, falava de um país escravocrata, mas com detalhes surreais, em que escravos e senhores de engenhos viviam uma plena relação de felicidade.

Entre tantos críticos de Freyre, como Florestan Fernandes, Dante Moreira Leite, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, estão o importante líder brasileiro pesquisador do tema africanidade Kabengele Munanga,[2] . Ele cita mais críticos como "Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Raimundo Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana". (MUNANGA, 2006 apud CUNHA Jr. 2013, p. 93-94),que também acusam Freyre de ter estimulado o racismo em grande proporção.

2.1.2 Os italianos em São Paulo

As "relações envolvendo italianos e negros" em São Paulo é discutida por Petrônio Domingues[3] como uma das estratégias que construíram a ideiam de paz racial. Conta que a fonte dessa informação é do pensador brasileiro José Correia Leite,[4]. Consta que os italianos exploravam os negros pelo suposto bom tratamento que lhes dava quando batizavam seus filhos e consideravam os afilhados como verdadeiros serviçais, cobrindo uma "falsa consciência racial" (LEITE apud DOMINGUES, 2005). Sendo assim, os italianos contribuíram historicamente para

[2] Kabenguele Munanga, um dos grandes nomes que discute relações raciais no Brasil.
[3] Petrônio Domingues. O Mito da Democracia Racial e a Mestiçagem no Brasil (1889-1930). 2005. Diálogos Latino-americanos, número 010. Universidade de Aarthu. romcm@hum.au.dk. Revista on-line. Redalyc. Red de Revistas Cientificas de América Latina y El Caribe, España y Portugal. Disponível em: http://redalcyc.uaemex.mx. Acesso em: 10/02/2016.
[4] José Correia Leite figura entre os mais importantes ativistas em africanidade no Brasil, representando a imprensa. Fundou o Jornal "O Clarim", que depois passou a ser "O Clarim d'Alvorda" que durou até 1937 com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Com o fim da ditadura ajudou a fundar o Jornal "Alvorada" em 1946.

o encobrimento, para a negação do racismo, ao ignorar os fatos e ao se dispor a distorcer e utilizar laços de afeto para exploração.

Outro relato citado por Domingues é o de Ophélia Pittman (1984, p. 9 apud DOMINGUES, 2005, p. 121). Pittman conta que "na década de 1920" morou no bairro Bexiga, formado por grande número de italianos. Fala do cotidiano que viveu, pautado por atitudes racistas que sofria por parte deles, pelos nomes que as coleguinhas brancas a chamavam, tipo "negra fedida".

O destaque para esse contexto racista vivido pelos negros, com os italianos do Bexiga, foi registrado no livro "Paulicéia Desvairada", do respeitado escritor brasileiro Mário de Andrade. "A atitude de Ophélia Pittman quebra o mito da cordialidade inerente às relações sociais entre negros e brancos, pelo menos em São Paulo, palco da 'luta pela sobrevivência' dos negros e dos populares brancos, tanto imigrantes como 'nacionais'" (LEITE apud DOMINGUES, 2005).

Outro fato ocorrido no Bexiga, teve relação à moradia, onde aconteceu a"segregação não declarada" . As locações dos imóveis aconteciam por escala hierárquica, pois aos negros eram destinadas casas em porões, enquanto que aos brancos eram reservadas áreas privilegiadas, situadas na parte superior sobre os porões.

2.1.3 A Imprensa negra

Petrônio Domingues (2005, p. 122), é quem denuncia a imprensa negra, pela colaboração e fortalecimento do racismo, ao apontar o jornal O Clarim da Alvorada, de 1928, sob o título "Na Terra do Preconceito". O texto abaixo publicado pelo O Clarim, justifica a denúncia de Domingues:

> Aqui não precisa que eu diga: não existe preconceito algum para se combater. Vivemos em comunhão perfeita, não somente com os brasileiros brancos, como também com o próprio elemento estrangeiro. Mas se aqui existisse o preconceito teria a certeza que, a nossa questão racial há muito estaria resolvida. Portanto, não temos preconceito nenhum a combater, o que precisamos é trabalhar para a união do elemento negro brasileiro; não somente para o nosso bem, como também, para o bem da nossa querida pátria.[5]

[5] Clarim da Alvorada. São Paulo, 04/03/1928, p. 2. Depoimento de Benedicta Germano da Silva, Cunha, Caixa 1, 1987, p. 35.

Tal fato por parte da imprensa negra objetivou a negação do racismo para "desarticular a luta política antirracista, pois não se combate o que não existe". (DOMINGUES, 2005, p. 122). A marca do mito da democracia racial se sustenta em duas sólidas bases edificadas: a ocultação do conflito inter-racial e a abissal desigualdade social entre negros e brancos em São Paulo. E a justificativa indicava interesses, já que "O idílico cenário racial era apontado como vantagem para o desenvolvimento nacional". Esse cenário racial idílico era colocado como vantagem para os negros brasileiros, instigando-os a pensarem que racismo mesmo era o que existia nos Estados Unidos, um contexto de severa e radical segregação racial. É inegável que o racismo acontecia não só em São Paulo, mas em todo o Brasil.

2.1.4 Outras estratégias de destaque

Um exemplo é o racismo não institucionalizado. Apesar disso, a força do mito ainda faz com que o Brasil seja visto como um país não racista.

> Como o sistema racial estadunidense servia de parâmetro às avaliações locais, racismo era interpretado como sinônimo de segregacionismo institucionalizado. Qualquer exclusão de outro gênero, inclusive a não institucionalizada - que tipicamente marcou a caracterização do sistema racial brasileiro -, era entendida como ausência de racismo. Daí a autoimagem tão positiva das relações raciais no país (DOMINGUES, 2005, p. 123).

O lema era vero negro "como produto das diferenças de classe" (DOMINGUES, 2005) numa condição subjugada, justificada pelo fato do negro ser oriundo de um sistema escravocrata. Tal fato colocava a situação do racismo como algo comum, pela escravidão vivida, cuja prática não era identificada como atitude racista. A inferioridade negra era percebida com naturalidade. Tal naturalidade foi afirmada pelo comunista Jules Droz, em 1929, através de uma carta expos sua opinião de que considerava natural o que acontecia com a sociedade ex-escrava, e que não via o brasil como um país racista, já que ao negro cabia naturalmente ocupar o lugar inferior ao branco, na escala hierárquica social.

> Portanto, é plausível que um setor dos comunistas, se não colaborou na construção do mito, pelo menos respaldou a explicação corrente, segundo a qual, no Brasil, não havia preconceito de cor, servindo, de maneira indireta, para a manutenção e reprodução do *status quo* racial desfavorável ao negro (DOMINGUES, 2005, p. 123).

2.1.4 A questão da miscigenação

Outra justificativa que ignorava a presença do racismo foi a grande miscigenação historica do Brasil, que embasou a justificativa de tolerância étnica. (DOMINGUES, 2005), que supostamente revelava preocupação com a não segregação do negro, mas que na verdade defendia que o negro deveria se sentir agradecido por ser bem tratado, já que manchou o cenário branco com sua cor. Essa ideia é percebida também em Freyre. Mas a ideia de culpa começa anteriormente, ainda no período da colonização.

A contínua ideia de que não existe racismo no Brasil, dá continuidade a toda forma de crimes contra a população afrodescendente brasileira, refém dos desdobramentos do período colonial, que ao persistir e atravessar o século XX e chegar ao século XXI, reveste-se de outra armadura, adaptada aos novos tempo, apontada pelos pensadores de hoje, como projetos da colonialidade. Para perpassar todo esse processo histórico, surge o grupo de pensadores do M/C – Modernidade e Colonialidade.

2.2 O papel do grupo M/C – Modernidade e Colonialidade do século XXI.

O grupo M/C – Modernidade e Colonialidade, colabora para esclarecer pontos contundentes que demarcam o racismo brasileiro, construído sob as máscaras determinantes de que tal racismo jamais existiu.

Anibal Quijano encabeça o conceito e os estudos decoloniais, que no Brasil são conduzidos por pensadores de destaque como Luciana Ballestrin e outros.

Os estudos decoloniais tem início com encontros do grupo M/C, agregando pensadores colaboradores que começavam a investigar sobre a permanente dominação da América Latina, iniciado no século XV e cuja atividade persistindo nos dias de hoje. Renovado, fortalecido pela posse do domínio dos saberes e da epistemologia percebida como colonialidade. A organização contou com estruturada produção textual, com intensas e incansáveis reuniões, “seminários, diálogos paralelos e publicações” (BALLESTRIN, 2013).

Em 1998 aconteceu um importante renomados pensadores na Universidad Central de Venezuela, entre eles muitos latino-americanos. O resultado foi uma das mais importantes obras, que marcou a nova perspectiva de se estudar a colonização: “La Colonialidad del saber:

eurocentrismo y ciências sociales". O lançamento aconteceu no ano 2.000. Destaque também para quatro grandes autores "[...] Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein". Esses pensadores, no ano de 1999, discutiram sobre a herança colonial na América Latina (CASTRO-GOMEZ e GROSFOGUEL, 2007 apud BALLESTRIN, 2013, p. 97).

Grosfoguel (2007) fala "dos modelos de universidad y dos tipos de función social del conocimento". Sua opinião contribui com as discussões em andamento sobre a herança colonial mencionada por Ballestrin. Grosfoguel discursa sobre a importância das bases nas quais são instituídos os estudos sobre as questões decoloniais. Ele utiliza o termo meta-relatos[6] para falar da relevância das discussões em curso a partir da academia, por ser esta "campos del saber". Grosfoguel toca na fragilidade da academia ou da universidade, já que utiliza o termo "universidad", pois que há dois aspectos importantes nesse contexto, cujos elementos a colocam como sendo ambiente de produção do conhecimento legítimo e ao mesmo tempo privilegiado. Porém, o conhecimento legítimo pode também estabelecer o que seja ilegítimo. Uma universidade que pode delimitar o limite entre o "útil" e o "inútil". E que esses elementos "pertencem à herança colonial" (GROSFOGUEL, 2007). Percebe-se em Grosfoguel, uma visão sobre a necessidade de "descolonizar" a academia.

Em 1999, os trabalhos desenvolvidos pelo grupo M/C despertam interesse dos estudiosos sobre a América Latina, resultando numa consistente "cooperação" entre as universidades: Pontífica Uniersidad Javeriana, Colômbia, Universidad Javeriana de Bogotá, Duke University, University of North Carolina e a Universidad Andina Simón Bolívar. Os participantes do "simpósio internacional" que resultou na cooperação foram: Mignolo, Coronil, Quijano, Zulma Palermo e os organizadores Santiago Castro-Gómez e Oscar Guardiola (BALLESTRIN, 2013).

Então os encontros passaram a acontecera anualmente, de forma sistemática, sendo que a cada ano, integrantes das mais diversas nacionalidades passaram a fazer parte do grupo M/C. São pensadores originários do Peru, Argentina, EUA, Colômbia, Porto-Rico, Venezuela e Portugal. Alguns deles e suas teorias são fundamentais para o sucesso do grupo, como Dussel e a Filosofia da Libertação,[7] Quijano e a Teoria da Dependência,[8] e Wallesrstein e a Teoria do Sistema-

[6] Meta-relatos: termo espanhol que significa meta-história: investigação que se propõe a determinação das leis que regem os factos históricos e o lugar destes factos, numa visão explicativa do mundo; filosofia da história.

[7] Primeiro movimento filosófico nascido na América Latina entre 1960 e 1970.

[8]Teoria da Dependência: [...] trata do relacionamento das economias dos países chamados "periféricos" com as economias dos países chamados "centrais" ou "hegemônicos", e que estas relações econômicas "dependentes" por parte dos países periféricos em relação às economias centrais, criavam redes de relações políticas e ideológicas que moldavam formas determinadas de desenvolvimento político e social nos países "dependentes" ou "periféricos".

Mundo[9](BALLESTRIN, 2013, p. 98). Outros aspectos importantes fazem parte da história decolonial que se iniciou.

O pensador Grosfoguel toca num ponto fundamental, a saber, os termos colonialismo e colonialidade. O confronto entre o lado de lá, Europa e EUA, o lado de cá, América Latina, delimita a fronteira de quem domina e de quem é dominado, comprova a vida incessante do colonialismo nas vestes da colonialidade:

> É aqui que reside a pertinência da distinção entre 'colonialismo' e 'colonialidade'. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão 'colonialidade do poder' designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da 'colonialidade global' imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM). Do Pentágono e da OTAN (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Para além dos conceitos de colonialidade e colonialidade do poder, Walter Mignolo propõe outros desdobramentos que completam uma totalidade, encorpam de forma mais consistente o termo colonialidade. Para o autor, a colonialidade do poder está estruturada pelo "controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento" (MIGNOLO, 2010, p. 12 apud BALLESTRIN, 2013, p. 6). Desdobrando-se "em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser", a colonialidade se revela "o lado obscuro e necessário da modernidade; [...]" (MIGNOLO, 2003 p. 30 apud BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Portanto, a constituição da colonialidade está atrelada à modernidade e ao sistema colonial que foi projetado ao surgimento das Américas. Assim, caracteriza-se a empreitada colonial, com os projetos de colonização e dominação, fazendo emergir o capitalismo nascido com o projeto expansionista.

A modernidade, determinante do período histórico da colonização, agrega em si os componentes pilares que fizeram parte dos projetos de dominação europeia sobre as Américas, e

[9] Teoria do Sistema-Mundo: [...] estudo do sistema social e suas inter-relações com o avanço do capitalismo mundial como forças determinantes entre os diferentes países, incluindo os pequenos.

carrega também o comportamento da humanidade no que se refere às atrocidades, culminando com a classificação racial e invenção da superioridade branca pela sua "pureza de sangue".

2.2.1 Colonialidade: contínua dominação

Para Walter Mignolo, a colonialidade do poder surge a partir da diferença colonial, que "A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder" (MIGNOLO, 2003). São acontecimentos em locais de pequenos grupos sociais que fomentam os macros acontecimentos das grandes cidades. Que o colonialismo sobrevive na dimensão da colonialidade, numa nova forma de dominação, a dominação pelos saberes, um poder incessante sobre a humanidade subjugada. A posição de Mignolo sobre a colonialidade visa esclarecer como os projetos de dominação permanecem

2.2.2 Desdobramentos: O critério raça

Depois do critério do saber surgiu outro, o critério cor da pele. Qüijano discute o critério cor como inserido na categoria racial, que se estabeleceu após longa trajetória dos projetos de colonização das Américas, com objetivo de subjugar de forma mais severa os povos nativos da região. A abordagem de Quijano sobre raça enriquece e complementa possíveis questionamentos que possam existir sobre o assunto, pois ele o faz a partir da perspectiva dos estudos decoloniais. Segundo Quijano (2005), o novo critério definidor da raça inferior se tornou "classificação social universal da população mundial". Inferior ao branco primeiramente e, já no século XVIII, inferior ao europeu. Uma nova denominação estabelecida com a identificação do grupo dominador no decorrer do processo histórico. Dessa forma, os brancos seriam identificados como europeus, elegeriam as raças inferiores, os negros, para a servidão, deixando-os fora da categoria de trabalho pago. Concomitante à trajetória da servidão negra, os índios viveram realidades semelhantes, mas dentro de projetos diversificados como o genocídio e demais processos de eliminação.

Numa relativização global, o negro e o índio, além de outros povos que fariam parte do domínio europeu, devido à depreciação da raça, tiveram o trabalho não valorizado. Em situações especificas, analisando cada povo e as particulares formas de colonização a que acabaram submetidos, vários projetos foram utilizados e encaixados em contextos exploratórios, com influências nocivas pairando sobre a "[...] formação de Estados-nação modernos" (QUIJANO,

1999, p. 43). Nesse interessante panorama de dominação, pode-se apontar a escravidão como um dos principais recursos exploratórios, principalmente da raça negra.

2.2.3 O descarte da América Latina

Dussel faz a denúncia do descarte desta região por parte dos europeus, que entendiam ser este continente a extensão do Velho Mundo, antes mesmo de qualquer forma de descobrimento ou de colonização.

O conceito de eurocentrismo dá início inicia às discussão de Dussel, pois o sentimento, cultura, ideia ou ego eurocêntrico e a sua contaminação são os responsáveis pela rejeição da América Latina.

A América Latina é posta em estado de invisibilidade pelos europeus. Mais que isso, não só por parte dos europeus, a América "fica fora da história mundial" (DUSSEL, 1993). Junto aos latino-americanos, os africanos também ficaram esquecidos, mesmos integrando a tríade "Europa, Ásia e África". Os africanos foram julgados como um povo sem "história". Há a questão geográfica que pretendeu justificar esse não olhar para estes lados (DUSSEL, 1993).

Dussel (1993) critica um texto de G. W. F.Hegel, no qual assevera que "a Europa cristã moderna nada tem a aprender dos outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma e é sua plena 'realização' [...]". A afirmação de Hegel elucida o posicionamento de Dussel, que não compactua com o ego da soberania europeia, de que ela seja o "centro do mundo", quando até admitem relevância à Ásia, mas desde que fique no seu canto do mundo, na sua insignificância.

Dussel também se coloca contrário a Jürgen Habermas, para quem "o descobrimento da América não é um determinante constitutivo da Modernidade" (DUSSEL, 1993). Para Dussel, a Modernidade só tem sentido porque nasce com a exploração da América, com o seu "descobrimento", com a sua "conquista". Então, por que ela foi descartada? Ela não foi o centro do mundo, mas foi o centro da Modernidade que se iniciou em 1492.

A América foi a causa e a consequência desse momento histórico da humanidade. Tanto que a empreitada de Cristóvão Colombo culminou com a abertura do caminho que levaria ao encontro da América, pelas linhas tortas que pensou ser a rota da Índia. Colombo que andou por lá, pelas bandas do "norte da América do Sul, a ilha Trinidad e que pouco depois navegava pelas 'águas doces' do delta do Orinoco[10] – corrente de um rio maior que o Nilo e nunca visto de tal

[10] Rio Orinoco: Um dos principais rios da América do Sul.

tamanho na Europa" (DUSSEL, 1993). Colombo chegou, viu, mas não sabia disso. Oficialmente, não encontrou nem a Índia e nem a América. Morreu desconhecendo que o que encontrou seria a "quarta parte" da terra, até então insignificante em relação às "três partes": Europa, Ásia e África. A Europa ainda continuará negando "o outro", negando a quarta parte, fazendo-a sua antes mesmo de tomar posse dela. Antes mesmo que Colombo tentasse um "estreito" para encontrar a Índia e chegasse "às costas do atual Brasil", antes que encontrasse a "quarta parte", a América (DUSSEL. 1992).

Nesse vai e vem de encontros e desencontros, de avanços e de cada vez mais descobertas, o "novo mundo" se revela e com ele, novos descobridores em curso. "As extensões eram maiores, os habitantes estranhos [...]" (DUSSEL, 1993). Desta vez, a glória vai para Américo Vespúcio, cravada no tempo histórico de 1502. E numa carta que escreveu a Lorenzo de Médici, Vespúcio relata o que Colombo havia encontrado, que não era a "parte desconhecida da Ásia", mas sim "a parte 'antípoda' da Europa do Sul, "uma Quarta Parte da Terra", e, além disso, habitada por "humanos muito primitivos e nus" (DUSSEL, 1993). Dussel afirma que, para O'Gorman, os europeus se negam a enxergar o descobrimento como algo "novo", mas como sua própria "imagem e semelhança", que não é o "outro", mas "o si mesmo". Dessa forma, tem-se o "encobrimento", a tese do descobrimento dá lugar ao encobrimento (DUSSEL, 1993). Tanto para Hegel, O'Gorman e Habermas, de maneiras diferentes, porém com o mesmo entendimento, a América não interessa, o eurocentrismo é mais forte, o que importa é o velho continente localizado no hemisfério norte.

3 Considerações finais

O objetivo foi socializar os avanços que a pesquisa conquistou sobre o racismo brasileiro, que focou nas estratégias utilizadas pelos que dominavam o negro, com intuito de negar a existência do racismo.

Através de um trabalho bibliográfico pontuou as principais estratégias utilizadas e que fazem parte da construção história do nosso país sobre tal comportamento que só contribuiu para emperrar a conquista dos direitos dos afro-brasileiros.

Os estudos decoloniais apresentados na discussão, traçam novos caminhos e apontam possíveis melhoras na conscientização de que a colonização sobre o Brasil permanece, envolta em novas formas de dominação. Que o M/C – Modernidade e Colonialidade é um grupo da América Latina que tenta comprovar toda a dominação que persiste. E que no Brasil a representação de maior destaque é para a pensadora Luciana Ballestrin.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. Decolonial turn and Latin America. Scielo. **Revista Brasileira Ciências Políticas**, Nº 11 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33520132000200004. Acesso em09/05/2016.

BASTOS, Elide Rugai. **Gilberto Freyre, a diversidade e a extensão dos direitos políticos**. 1994. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?otion=comdocman&task=doc

view&gid=7524&Itemid=363. Acesso em 05/09 2015

CUNHA Jr. Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 150, novembro de 2013 – mensal. Ano XIII – ISSN 1596-6186. Disponível em<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico906,/article/view/21122/11> . Acesso em 05/10/ 2014.

DOMINGUES, Petrônio. O Mito da Democracia Racial e a Mestiçagem no Brasil (1889-1930). 2005. Diálogos Latinoamericanos, número 010. Universidade de Aarthu. romcm@hum.au.dk. Redalyc. Red de **Revistas Cientificas de América Latina y El Caribe**, España y Portugal. Disponível em: http://redalcyc.uaemex.mx. Acesso em: 10/02/2016.

DUSSEL, Enrique. **1492**: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt/Enrique Dussel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. Academia. Disponível em: https://www.academia.edu/1832671/ Descolonizando_los_universalismos_occidentales_el_pl

uriversalismo_transmoderno_decolonial_desde_Aim%C3%A9_C%C3%A9saire_hasta_los_zapatistas. Acesso em: 10/06/2015.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147. 2008. Disponível em: https://rccs.revues.org/69. Acesso em 15/06/2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/ Projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte. UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf e em <www.g

eografia.fflch.usp.br/graduação/apoio/Apoio/.../Texto_1,>. Acesso em10/10/2015.

COTIDIANO ESCOLAR DO IFMT: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROPOSITURAS DE COMBATE AO BULLYING

Vanessa Costa Gonçalves Silva (IFMT) – vanessa.silva@blv.ifmt.edu.br [1]

Jair Aniceto de Souza (IFMT) - jair.souza@snp.ifmt.edu.br [1]

Cleide Ester de Oliveira (IFMT) – cleide.oliveira@blv.ifmt.edu.br [2]

Raquel Martins Fernandes Mota (IFMT) - raquel.fernandes@blv.ifmt.edu.br

Resumo: A escola não se limita a um mero lugar de transmissão de conhecimento, mas um espaço de interação e crescimento pessoal, porém, temos acompanhado o sofrimento de muitos estudantes que sofrem com violências físicas, psíquicas e simbólicas, que são materializadas através do bullying. Este trabalho é um desdobramento das discussões em andamento que tem como objeto de pesquisa na violência entre pares no cotidiano escolar. No qual percebemos a necessidade de um currículo que permita criar táticas e estratégias de enfrentamento a toda forma de violência, sendo este inicialmente um passo para reconhecer sua existência, buscando os contextos e situações em que a violência possa estar "escondida" ou silenciada. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, balizada por questionário com 24 questões fechadas e 02 questões abertas. Este trabalho foi realizado com 140 alunos do IFMT Campus Cuiabá Bela Vista, através de formulário on-line. E para análise dos dados utilizamos a análise do discurso crítico (ADC) a luz de Michel Foucault, que nos faz considerar que a escola precisa tornar-se espaço de construção de seres humanos orientados para a cidadania , para a inclusão e o respeito às diferenças

Palavras-chave:*Bullying;* Cotidiano; Currículo escolar; Ensino.

1 Introdução

Pensar na educação como um lugar de transformações, mudanças, construção de identidades e como um espaço adequado para convivência entre as pessoas, não se limitando a um mero lugar de transmissão de conhecimento, é que o nos fez debruçar em debates sobre o cotidiano escolar, direitos humanos e bullying como pano de fundo de uma relação tecida no âmbito escolar pautada nas relações humanas entre sujeitos, autonomia, interdependência, respeito e solidariedade.

Com base nesses princípios é que ingressamos em uma pesquisa multidisciplinar sobre Bullying em desenvolvimento em escolas de Ensino Médio do Estado de Mato Grosso pelo Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC)

do Campus Cuiabá - Bela Vista do Instituto Federal de Mato Grosso, na qual o campus Cuiabá-Bela Vista faz parte e é o local que proponho desenvolver a pesquisa.

Este tema está inserido no campo de atuação do GPHSC, que é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), cuja pesquisa atual "Violação dos Direitos Humanos e Bullying no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos", já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 60165016.0.0000.5165) encontra-se em andamento desde agosto de 2016 e encerrará em Agosto de 2018.

Este trabalho é um desdobramento das discussões em andamento e focalizar-se-á o objeto de pesquisa na violência entre pares no cotidiano escolar, tendo como ponto central, as múltiplas formas de violência: física, psicológica e simbólica, as quais estão presentes no contexto escolar e o currículo praticado nesta instituição de ensino.

Um ponto a ser desenvolvido é o diagnóstico dessas formas de violência, que ocorrem entre alunos do Ensino Médio do Campus Cuiabá Bela Vista e, posteriormente, estudar como os possíveis processos (des)educativos geram, sustentam, definem e conduzem a processos de transformação e/ou conservação social.

Diante da necessidade de combater a violência escolar, pretende-se com este trabalho investigar como a violência alcança um certo status de legitimação e naturalização, cuja banalização faz os atos de agressão não serem contestados. Portanto, a questão que baliza este trabalho é: como a prática do *bullying* e de violação de direitos humanos estão presentes nas relações cotidianas dos adolescentes do Ensino Médio do campus Cuiabá Bela Vista do IFMT.

Entendemos que a escola é, depois da família, o mais importante ambiente de socialização, sendo o espaço onde as crianças e os jovens passam boa parte do tempo e a sua função é educar, proteger e aprimorar seus estudantes no que se refere aos valores, ao respeito e ao exercício da cidadania e do direito de todos.

Uma pesquisa realizada por Ferrari (2010), na cidade de Juiz de Fora, mostrou como a humilhação surge nas definições de classe, raça e gênero e como ela serve para construir a noção da diferença e do diferente, a noção de pertencimento e de grupo como algo que configura a distinção entre o "nós" e "eles". Para esse autor, as situações que relacionam violência e humilhação ao gênero, raça e classe no contexto da escola, nos proporcionam

uma boa oportunidade para problematizar a formação desses conceitos, a hierarquização instaurada e como isso está na própria constituição dessas categorias e sujeitos.

Este pensar o cotidiano escolar não é sinônimo de uma rotina, repetição de atividades e monotonia, e sim, conhecer e discutir aquilo que causa inquietações e conflitos, mas nunca negá-los ou ignorá-los, mas sair da zona de conforto e insistir nas possibilidades de arriscar espaços menos seguros, menos estáveis que aqueles com os quais vimos construindo diretrizes e referenciais, estas mudanças de paradigmas são fundamentais para a valorização de uma formação cidadã, inclusiva, plena, integral e humana.

> O cotidiano só é possível de ser entendido se for vivenciado, participado e partilhado com os sujeitos que vivem e fazem esse cotidiano acontecer, viver o cotidiano é conviver com suas experiências. (FERRAÇO, 2005)

Viver este cotidiano faz com que se sinta este mundo e se combata violações de direitos e preconceitos. É fundamental que nesta escola pensemos em educar para a vida, para a igualdade e para o respeito, rompendo com modelos que promovam a competição, sendo este o princípio de toda a guerra. Concebendo que para o desenvolvimento do ser humano é necessário que se tenha o amor, pois este é vital para o desenvolvimento e para a aprendizagem, porém, ainda encontramos uma educação pautada em ameaças, castigos, tensões e todas as ações/intenções passam a ser controladas pelo medo.

Se queremos uma sociedade diferente é necessário que se modifique os discursos de ódio e que haja mais respeito entre os sujeitos que estão no cotidiano escolar, que isso seja cultivado para que aprendam a estabelecer relações saudáveis, assim o conhecimento fluirá naturalmente, mas um ser que não tece esses conhecimentos dificilmente vai aprender a respeitar. Pra que isso ocorra é preciso ousar e transformar. É ouvir, dar vez e voz aos estudantes, é preciso dar oportunidades para que ele construa seu conhecimento através de relações saudáveis e de respeito, na qual o professor precisa abandonar suas certezas e convicções para que os saberes sejam (re)construídos com os estudantes, criando táticas e subversões, conforme Certeau, 1994:

> A tática é movimento dentro do campo de ação do inimigo, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si

> mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

Acreditamos que um currículo que permita criar táticas e estratégias de enfrentamento a toda forma de violência, seja inicialmente um passo para reconhecer sua existência, buscando os contextos e situações em que a violência possa estar "escondida" ou silenciada. A partir desse primeiro passo, que é possivelmente o mais difícil, a escola pode pensar em estratégias efetivas de intervenção e prevenção, onde transforma situações desfavoráveis e de conflitos em algo favorável e de aprendizagem.

2 Metodologia

O presente artigo é o resultado inicial de uma pesquisa multidisciplinar sobre Bullying em desenvolvimento em sete escolas de ensino médio do Estado de Mato Grosso pelo Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea do Campus Cuiabá - Bela Vista do IFMT. Dessas escolas, quatro são de campi do Instituto Federal de Mato Grosso, duas escolas públicas estaduais e uma escola privada. Os dados desta pesquisa são do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Cuiabá Bela Vista, com a participação de 140 estudantes do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos em Química e Meio Ambiente.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, balizada por questionário com 24 questões fechadas e 02 questões abertas. O questionário foi disponibilizado online, através de formulário do google-drive, sendo que os estudantes participantes respondiam a partir de diversos espaços (casa, escola, smartphone...), possibilitando maior liberdade de expressão. Cada estudante respondeu apenas uma vez o formulário que foi disponibilizado a partir da entrega do Termo de Assentimento assinado pelos pais.

A pesquisa qualitativa, segundo Deslandes (1994), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, representações, valores e atitudes. Isso implica estudo do mundo dos significados das ações e relações humanas, não tão perceptíveis e não tão captáveis com outro método de pesquisa. Assim, essa metodologia de pesquisa concebe a linguagem, as práticas e as coisas como inseparáveis, pois procura trabalhar com a vivência, com a experiência, com o dia a dia, com a compreensão das estruturas e instituições como resultantes da ação humana. O uso da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de observar as pessoas em seu próprio contexto interacional, ou seja, no ambiente em que a interação ocorre naturalmente.

Nesse sentido, o nosso interesse é o de compreender a maneira como os alunos de ensino médio espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para eles e como falam sobre suas ações e as dos outros. Nesta pesquisa foi utilizado o questionário semiestruturado, questões abertas e/ou fechadas, do ponto de vista dos pesquisados e da coleta de informações socioeconômicos e técnicas, utilizando um conjunto coerente de indicadores socioeconômicos e tecnológicos (formulário online). O que viabiliza o diagnóstico na pesquisa qualitativa; o primeiro processo de compreensão dos dados desta pesquisa e, posterior, análise e intervenção sobre a temática.

3 Reflexões a luz de Michel Foucault

No edifício teórico da análise do discurso, é ponto fundamental trazer os conceitos formulados por Michel Foucault (2008) no plano discursivo, uma vez que o autor deixa claro que o discurso luta pelo poder na sociedade, além de traduzir as lutas ou os sistemas de dominação, e é também a luta pelo poder do qual se quer apoderar.

Nesse sentido, o que está na base desse conceito é a ideia de que em toda sociedade há um certo número de procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem simultaneamente a produção do discurso (FOUCAULT, 2008). A função desses procedimentos é a de “conjurar seus poderes e perigo, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 9). Em nossa sociedade existem procedimentos de exclusão, sendo que a interdição é apontada por Foucault

(2008) como a mais conhecida. A palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade são os três sistemas de exclusão que afetam o discurso.

Porém, para dar legitimidade a esses sistemas de exclusão, a vontade de verdade foi a mais enfatizada ((FOUCAULT, 2008) e tanto ela quanto outros sistemas de exclusão têm como apoio as instituições, pois, através de um conjunto de práticas, dentre elas a pedagogia, os sistemas de livros, as bibliotecas, as sociedades antigas e os laboratórios de hoje os reforçam e os reconduzem simultaneamente. Além disso, segundo o autor, esse sistema é reconduzido, também, pela forma como o saber é administrado em uma sociedade, como é valorizado, dividido e de certa maneira distribuído.

O presente estudo tem como pressupostos teóricos e metodológicos a Análise do Discurso (AD). No livro *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (2008) concebe que é preciso acolher o discurso em sua dimensão de acontecimento, isto é, cada texto, cada palavra, por mais que se aproximem de outros, nunca são idênticos aos que os precedem.

A análise arqueológica focaliza na dimensão de exterioridade dos discursos e busca suas condições de existência nas práticas discursivas, que são também práticas sociais. As práticas discursivas produzem saberes de diferentes tipos que as caracterizam e delimitam suas especificidades (FOUCAULT, 2008).

De acordo com esse autor, para compreender por que apareceram em certo tempo e lugar uma ciência, uma teoria, um conceito, valores, verdades, etc., é preciso atentar para as relações sociais que os tornaram discursos enunciáveis e visíveis, ou seja, situá-los em determinadas relações de poder. Nesse sentido, o saber se liga ao poder. Em síntese, analisar discursos significa, de acordo com Gregolin (2007), “tentar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas” (p. 15).

Nessa perspectiva, a análise enunciativa é uma análise histórica e só pode se referir às coisas ditas, ao que foi pronunciado ou escrito, às performances verbais realizadas, pois a análise é feita no nível de sua existência e só se pode descrever as coisas ditas porque foram ditas (FOUCAULT 2008).

O conceito de discurso carrega em seu bojo a ideia de práticas discursivas, pois é nelas que o discurso se materializa. Foucault chama de práticas discursivas um conjunto de regras anônimas, históricas e determinadas no tempo e no espaço, que definem, em uma época dada, as formas como se devem enunciar os discursos.

4 Resultados e Discussões

A presente pesquisa foi realizada com 129 estudantes dos Cursos Técnico em Química e Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio. Os alunos têm entre 14 a 18 anos, que cursam do 1º ao 4º ano. Quanto a sexo, 81 são do sexo feminino e 48 do sexo masculino. Quanto à informação se já tiveram seus direitos violados, constatou-se que 31 dos estudantes afirmam que sim. Sendo 17 do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

O recorte deste trabalho será a análise da pergunta aberta "O que você sugere que seja feito para acabar com o bullying" através da Análise do discurso critica. Neste contexto selecionamos algumas respostas que mostram a percepção dos estudantes quanto a promoção de diálogos na escola para combater este mal, pois esta foi colocada como o local de suma importância para este enfrentamento, devendo ter profissionais capacitados para atendimento ao sujeito que sofre ou pratica o Bullying, além de promover ações para abordar este tema. O papel da escola na construção da identidade dos sujeitos é de suma importância para a garantia do direito deste adolescente de desenvolver e ser tratado com equidade, respeito e sem estereótipos, conforme relato dos estudantes:

Excerto 01:

*Conscientização dos alunos sobre as diferenças que cada pessoa tem em particular seja de gênero, opção sexual, religião, cor, entre outras. Também é preciso incentivar que quem sofra bullying conte o ocorrido para uma pessoa adulta, os pais ou a pessoa responsável na escola para tomar alguma providência, para isso é necessário que os pedagogos e coordenadores das escolas e principalmente os pais conquistem a confiança dessa criança ou jovem para contar o que acontece de negativo com ele na escola***.**

Excerto 02:

Palestras, fiscalização e punições

Excerto 03:

Talvez se esse assunto fosse mais falado por meio de aulas, atividades escolares e palestras tanto no ensino fundamental, quanto no médio, haveria uma diminuição. Também acredito que educação vem de casa sim! se os pais alertarem seus filhos de que isso não é legal, esse aluno vai passar a ter consciência de que isso esta incomodando ao seu próximo. muitos jovens afetados acabam se fechando para o mundo, se tornando pessoas tímidas com o alto estima baixo por culpa do bullying que sofre.

Excerto 04:

A igualdade deve prevalecer. Medidas educativas devem ser tomadas pelas instituição de interação dos alunos e campanhas de combate.

Excerto 05:

Acredito que deve haver uma grande demanda por parte dos professores e funcionários em propagar o perigo do bullying e punir severamente aqueles que o praticam tornando miserável a vida de outro colega. Poucos alunos que sofrem bullying e poucos colegas que presenciam denunciam o ato, por medo de sofrerem o mesmo (ganhando apelidos ou sendo vítimas de brincadeiras de mal gosto) ou indiferença, por aquilo "não ser da sua conta."Mas temos que começar a nos preocupar com aqueles que por um motivo ou outro (um comentário, ou uma piada), mesmo que não dirigidos diretamente, se sentiram ofendidos e tiveram sua saúde mental abalada. Grande parte dos estudantes do campus em que estudo são adolescentes em fase de formação de opinião e orientação sexual variada ou indefinida. Temos religiões diferentes, etnias diferentes, costumes diferentes, sexos diferentes e, enfim, diferentes modos de agir e pensar e ninguém, em momento nenhum, deve se sentir ofendido, ameaçado ou culpado por ter uma personalidade ou opinião diferente da dos demais (desde que não interfira no direito de expressão e liberdade alheio).

Pode-se perceber que as sugestões dos alunos para acabar com o *bullying* na escola são as mais variadas. Embora haja uma luta contínua para eliminar ou, pelo menos,

mitigar os conflitos em função das diferenças na nossa sociedade, os reflexos dessa desigualdade refletem na escola.

Podemos perceber que *falar sobre o bulliyng* é para todos esses participantes uma forma de combate. Isso implica dizer então que apesar de ser um tema muito comentado não é discutido com os alunos. Observamos categorias como de "conscientização" e "punição" emergindo como marca nesses discursos. Neste ponto, é possível perceber uma conotação de protagonismo dos estudantes perante esta realidade em seus discursos.

Sobre a conscientização, nos excertos 1 e 3 respectivamente podemos ver que eles dizem que é necessário "*Conscientização dos alunos sobre as diferenças" e "esse aluno vai passar a ter consciência de que isso esta incomodando ao seu próximo".* É possível, então, compreender que para esses participantes o praticante do *bullying* não tem a consciência de seu ato e/ou de suas consequências, não sendo assim uma ação proposital, mas realizado em forma de brincadeira, sendo esta conscientização necessária e um papel educacional.

Há também a menção nas narrativas da diferença que produz o *bullying* que age na intersecção: orientação sexual, cor, raça, religião, classe e outras diferenças. Trecho 1 "*cada pessoa tem em particular seja de gênero, opção sexual, religião, cor, entre outras",* trecho *5 " Temos religiões diferentes, etnias diferentes, costumes diferentes, sexos diferentes e, enfim, diferentes modos de agir e pensar […].* Esse apontamento é muito importante no tocante ao *bulliyng*, através de Foucault podemos perceber que as sociedades modernas são sociedades de 'disciplinarização', são ainda de normalização e nessas, os discursos e práticas disciplinares propõe saberes e regras de verdade e de normalidade, sendo que o normal é aquilo que se é verdadeiro, aceito e legitimado pela sociedade, sendo reforçada por um suporte institucional que é reconduzido e atribuído por uma série de práticas.

O fator de maior importância nas narrativas de todos os participantes é a importância do papel da escola no combate ao *bullying*. Todos os excertos trazem em suas narrativas algo que demanda ação da escola, excerto 1 "[...] *a pessoa responsável na escola para tomar alguma providência […],* excerto 2 *"Palestras, fiscalização e punições",* excerto 3 *"Talvez se esse assunto fosse mais falado por meio de aulas, atividades escolares e palestras tanto no ensino fundamental, quanto no médio, haveria uma diminuição,* excerto 4 *"[...] Medidas educativas devem ser tomadas pelas instituição [...]"* e excerto

5 *"[...] demanda por parte dos professores e funcionários em propagar o perigo do bullying e punir severamente aqueles que o praticam [...]".*

5 Considerações Finais

No ambiente escolar percebe-se que um dos motivos de maior conflito e afastamento entre os sujeitos é a discriminação relacionada à classe social, gênero, credos, etnia, culturas, que são geradores de brigas, xingamentos e agressões entre estudantes que não conseguem lidar com as diferenças e com o outro. Por este fator, é fundamental a intervenção da escola e do trabalho docente que deve promover estudos, debates e reflexões que vise à melhoria do clima escolar e a redução de práticas violentas. A instituição de ensino tem cada vez mais responsabilidade de ensinar a socializar, a entender e respeitar as diferenças e a valorizar o ser humano

Encontrar formas adequadas de lidar com a diversidade na escola será essencial para a prevenção de violência na escola. Os conflitos certamente surgirão na existência de diversidade, mas isso, antes de significar violência, agressividade, pode fazer com que as pessoas aprendam mais sobre o outro e passem a respeitá-lo.

Estas relações saudáveis, são fundamentais para favorecer a construção de uma escola transformadora, onde toda comunidade escolar tenha intenção em mudar através de uma educação ativa, livre, cooperativa e holística que pense o aprendizado como o conhecimento contínuo em que envolve os estudantes, docentes, a comunidade e extrapole os muros da escola. Enfim que se pense em uma educação viva, sem padrões preestabelecidos e numa construção coletiva, onde o "eu" e o "outro" se complementam num movimento de trocas e vivências onde percebem que se complementam e que são ricas as experiências partilhadas a partir das diferenças.

A violência não está restrita aos muros da escola e está certamente relacionada ao contexto social em que se insere, isso não quer dizer que a instituição de ensino e seus membros possam isentar-se de sua responsabilidade de transformação diante da sociedade, embora algumas formas de violência que ocorrem nos limites da escola sejam motivos constante de preocupação, em especial aquelas protagonizadas por estudantes, outras agressões recebem pouca ou nenhuma atenção como, por exemplo, o assédio moral

de professores, o racismo, a homofobia e outras formas de discriminação.

O reconhecimento de que a escola é um lugar de reprodução de formas de preconceito, discriminações e desigualdades sociais, e que estas se manifestam por meio de violência física e simbólica, deve levar o sistema escolar a conceber estratégias de intervenção para o seu enfrentamento e combate. O currículo pode ser utilizado como estratégia de enfrentamento das formas de violência que ocorrem no contexto escolar, tanto as que são facilmente percebidas quanto aquelas que estão escondidas ou silenciadas. Entretanto, mais do que um espaço social prevenção da violência física e simbólica, a escola precisa tornar-se espaço de construção de seres humanos orientados para a cidadania, para a inclusão e o respeito às diferenças. Encontrar formas adequadas de lidar com a diversidade na escola é essencial para a superação da violência e para a construção de formas mais democráticas de interação e de respeito ao outro. Os conflitos certamente surgirão na existência de diversidade, mas isso, antes de significar violência, agressividade, pode fazer com que as pessoas aprendam mais sobre o outro e passem a respeitá-lo.

Pensando na escola, no seu currículo e na concepção de que o conhecimento está em constante transformação, de que muda permanentemente e que deve favorecer o crescimento pessoal, devemos refletir sobre a prática de um currículo que não é fixo e engessado, que não propõe universalizar uma verdade em especial e que rompa com o único objetivo de ensinar aquilo que é mensurável, quantificável e observável, desconsiderando as complexidades, subjetividades e singularidades dos sujeitos.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOVAY, M.; CASTRO**,** M. M. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO,

ABRAMOVAY, Miriam; *CASTRO*, M. G.. ***Caleidoscópio das violências nas escolas*** (Séria Mania de Educação). 1. ed. Brasília: Missão Criança Editora, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas** / Miriam Abramovay et alii. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ANDRE, Maria Elisa D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus. 1995.

BAUER, Martim W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som –um manual prático**. Editora Vozes: São Paulo, 7ª edição, 2003.

BAUER, Martin W. & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, Martin W. & GASKEL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p.17 – 36, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. Editora Brasiliense, São Paulo,1984

BRUNER, Edward. M. Introduction: The ethnographic self and the personal self. In BENSON, Paul (ed), **Antropology and Literature**. Urbana: University of Illinois Press, p. 1 – 26, 1993.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S.. O sétimo momento - Deixando o passado para trás. *In*: DEZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S.(orgs.) **O planejamento da**

pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed.Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 389 – 406, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otavio C., GOMES, Romeu & MINAYO, Maria Cecília de S. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: rio de Janeiro: vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, M. (2008). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. (Original publicado em 1969).

FOUCAULT, M. (2008). *A ordem do discurso*. São Paulo, SP: Edições Loyola. (Original publicado em 1970).

FOUCAULT, M. (2011). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. São Paulo, SP: Graal. (Original publicado em 1976).

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W. & GASKEL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, p.64 – 89, 2003.

LEMOS, Anna Carolina Mendonça. Uma visão psicopedagógica do *bullying* escolar. **Rev. Psicopedagogia**. 2007; 24(73): 68-75.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida, BOMFIM, Maria do Carmo Alves**.** *Violence in schools.* **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set./dez. 2009.

MEC, 2003.

PEREIRA, A.C. & WILLIAMS, L.C.A (2010). **Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente**. Vol. 18, no 1, 41 – 52, *Temas em Psicologia – 2010.* Disponível em: <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/artigos/>. Acessado em 20 de junho de 2015.

RUBIN, Herbet J. & RUBIN, Irene S. **Qualitative interviewing: the art of hearing data**. London: SAGE Publications, 1995.

SOUZA, Liliane Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR** nº7, v.1, 2012.

ZALUAR, Alba. LEAL, Maria Cristina. Violência Extra E Intramuros. **Revista Brasileira De Ciências Sociais** - RBCS Vol. 16 no 45 fevereiro/2001.

DISCURSOS DE GÊNERO E RAÇA:
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Cleonice Perotoni – SME-AF-cleoemarcos2005@hotmail.com

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa de conclusão de curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola, ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O objetivo foi investigar o discurso pedagógico e o discurso ideológico de raça e gênero, com vistas a promover reflexões e estratégias político-pedagógicas que contribuíssem para que os sujeitos sociais, ou seja, as professoras negras a romper com obstáculos a respeito das questões de gênero e relações raciais no ambiente escolar. Essa problemática surgiu após observar discursos pejorativos referentes aos termos gênero e raça no espaço escolar, assim, buscou-se compreender como as professoras entendem e valorizam a diversidade de gênero e raça, e como fazem para superar ocorrências de preconceito e discriminação racial na escola. Para fins deste estudo, optou-se pela abordagem crítica do discurso proposta por Faircluogh (2001). Os instrumentos para a coleta de dados basearam-se em entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos envolvidos foram três professoras que integram a "sala de educador" em Alta Floresta - MT. Percebeu-se que os discursos "pedagógicos" ideológicos referentes à cor da pele e orientação sexual dos gestores e professores relacionados ao gênero e raça estão arraigados no espaço escolar por meio de estigmas, estereótipos, rótulos a fim de depreciar as professoras negras diariamente no cotidiano escolar.

Palavras chaves: Gênero. Raça. Discurso Ideológico. Discurso Pedagógico.

1 Introdução

O interesse pela presente pesquisa surgiu por observarmos os discursos pedagógicos ideologicamente negativos referentes aos termos gênero e raça no contexto escolar. A fim de promover reflexões acerca da prática pedagógica das professoras negras que lecionam em uma escola municipal de Alta Floresta MT.

Nesse sentido, buscamos compreender como as professoras valorizam a diversidade étnico-racial e de gênero e como enfrentam as ocorrências de preconceito e de discriminação racial no desempenho de seu trabalho.

Almejamos provocar discussões a respeito dos conceitos das diferenças de gênero e raça na escola analisada a fim de inserir as temáticas de Gênero e Raça na formação continuada na "sala do educador". Assim, este estudo se torna relevante por incentivar a inserção de Políticas Públicas no espaço escolar com intuito de amenizar as desigualdades de gênero e relações raciais.

2 Gênero e Raça no Contexto Escolar

As desigualdades de gênero e raça existem em várias esferas sociais de forma expressiva à população negra, sobretudo na educação. Os alicerces sociais são frutos de contextos historicamente construídos, marcados pelas diferenças existentes numa sociedade culturalmente multifacetada e permeada pelas mais diversas realidades sociais, aqui bem apresentados por Hansenbalg (1997, p. 9), quando ele afirma que "é significante como a população negra é extremamente discriminada e excluída das oportunidades sociais".

As desigualdades de gênero e raça estão extenuadas no meio educacional. Segundo Teixeira (2006), a participação de professores brancos está majoritariamente no Ensino Superior com 64,2%, enquanto os professores pretos e pardos são significativamente menores com 34.3% para esse mesmo nível de ensino.

Para efeito deste estudo, faz-se necessário conceituarmos os termos raça, racismo e preconceito racial. Munanga (2003) esclarece que o termo raça veio do italiano *razza*, que é derivado do latim *ratio*, que designa "sorte, categoria, espécie".

Quando falamos em raça, não estamos nos referindo ao conceito biológico das raças humanas e sim a uma construção social. Todavia, as dúvidas pairam no "ar" quando mencionamos esse termo, pois "raça" nos remete ao racismo, escravidão com imagens negativas construídas a respeito da população negra. "Ser negro" e "ser branco" em nosso País está pautado numa construção histórica, social e cultural, baseada no etnocentrismo. Essa construção se tornou pejorativa e causadora de muitos conflitos para os que são negros, ou seja, enquanto o branco é considerando culturalmente "superior", o negro é visto como culturalmente "inferior" nesta sociedade excludente (GOMES, 2003, p. 45).

No que diz respeito ao preconceito, Gomes (2003) afirma que esse é "um julgamento prévio e negativo de um grupo racial de pertença a uma etnia, religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo". Ela também pontua que "discriminar" significa "distinguir, diferençar e discernir", considerando como prática do racismo e para a efetivação do preconceito. Podemos considerar que esses elementos estão arraigados no imaginário social, pautados em preceitos e julgamentos das pessoas

que “fogem” dos padrões da “normalidade” da sociedade, perpetuando a discriminação de diversas formas.

As questões de gênero e raça precisam de um olhar mais atento, pois o preconceito, a discriminação e o racismo se encontram muito presentes na sociedade e no espaço escolar permeados de estigmas e estereótipos. E um indivíduo estigmatizado é sempre visto como ‘diferente daquele padrão imaginável pela coletividade que não se ‘encaixa’ aos padrões estabelecidos de normalidade e são constantemente estigmatizados (GOFFMAN, 1982 p.17).

Em se tratando de ideologia racial, ela é externada em discursos fatigantes contra a população negra e tais alocuções se aludem às situações aparentemente “puras” no imaginário social brasileiro, silenciando tais discursos, ou até mesmo, externando como: “isto é não é meu forte” reproduzindo com piadas racistas e sexistas como se fosse algo “normal”.

O imaginário social[1] brasileiro tem sido sustentado por uma perspectiva de negação da população negra, com práticas sociais de silenciamento sobre as contribuições desse grupo populacional à nação brasileira. Isso demonstra a carência de implementação das políticas públicas educacionais referentes às desigualdades raciais e de gênero.

A respeito do termo gênero/orientação sexual, ouvimos inúmeros discursos e rótulos perversos e negativos, como “coisa do demônio”; e que é “pecado” a atração entre pessoas do mesmo gênero. Faz jus esclarecer algumas questões referentes à identidade de gênero e orientação sexual. Conforme Coelho (2014, p.3), no que diz respeito à identidade de gênero, o autor afirma que “se refere ao gênero que a pessoa se identifica”. Enquanto à “orientação sexual, em poucas palavras, é como o sujeito se sente atraído”, podendo ser assexual, bissexual, heterossexual, homossexual, entre outros. E o que “não podemos negar, que ambas estão impregnadas de ideologias e descréditos”.

Nesse sentido, as professoras negras ousam construir sua identidade de gênero e raça na educação, entretanto, sofrem desaprovações do coletivo de professores que se consideram “normais”, isto é, dentro dos padrões “heteronormativos” na sociedade vigente.

[1]Trata-se de aspectos da vida social, da atividade global dos agentes sociais, cujas particularidades se manifestam na diversidade do seu produto (BACZKO, 1984).

As lutas pela igualdade de gênero vêm sendo postas em discussão há muito tempo. Na verdade, os primeiros sinais dessas lutas partiram desde os direitos sufragistas[2] a partir do século XVIII e início do século XIX.

Por volta de 1960, o termo gênero foi introduzido na sociedade brasileira pelas feministas americanas, alicerçadas na distinção dos sexos, isto é, de modo a rejeitar o determinismo biológico e esclarecer as diferenças entre masculino e feminino. Esse grupo de mulheres lutou pela igualdade das mulheres na sociedade, pois, até então, eram consideradas "inferiores" e submissas ao pai e ao marido.

Conforme Brabo (2005), o Movimento Feminista não foi um momento desligado dos debates políticos globais, do conjunto da sociedade. Foi estimulado por intelectuais de ambos os sexos e se impôs porque encontrou ressonância entre as mulheres dos diferentes estratos sociais.

Scott (1990) expõe três posições teóricas sobre os estudos de gênero: a primeira diz respeito às origens do patriarcado; a segunda advém do conhecimento marxista e busca um compromisso com a crítica feminista; e a terceira é o pós-estruturalismo francês e as teorias de relação do objeto, inspirado em diversas escolas da psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Coelho (2014) argumenta que o conceito de gênero é uma construção social e deve ser repensado a partir de novas perspectivas. Compreendemos, a partir da argumentação de Coelho (2014), que o termo gênero é uma construção social e independente da anatomia dos corpos.

De acordo com o Texto Base da Conferência Nacional de LGBT (2008, p. 21), o preconceito abrolhado pelo sexismo[2] e a homofobia, difundem sofrimento e estigmatização para os grupos menos favorecidos no ambiente escolar.

A escola enquanto espaço de saberes e discussões social ético e dinâmico deveria proporcionar debates, encontros e desencontros de saberes cultural e identitários, todavia, alienam os sujeitos e sua heterogeneidade a respeito das diferenças identitárias, uma vez que a identidade não fixa. Como diz Hall (2014), é uma "celebração móvel".

[2] Relativo ao sufrágio. Mulher que reivindica, para seu sexo, o direito do voto, nos países em que esse direito não lhes foi ainda concedido.

Ao mesmo tempo em que, a escola propaga igualdade, ela aliena por meio de ideologias reprodutoras calcadas por estigmas[3], estereótipos e preconceitos socialmente constituídos.

O ambiente escolar não consegue acompanhar o ritmo de informações que ocorrem na complexidade da sociedade atual. Além de não acompanhar as diferenças, ela não se encontra preparada para lidar com novas configurações sociais emergentes, levando à reprodução do racismo, sexismo, intolerância religiosa, homofobia entre outras.

Lançar um olhar sobre a diversidade racial e sexual no âmbito escolar, por mais que seja um trabalho lento e árduo, é necessário para que se possibilitem a inclusão de debates, reflexões e práticas pedagógicas voltadas a esta temática. E assim, olhar sobre práticas pedagógicas, significa quebrar paradigmas, lançar novos desafios a romper com pensamentos, atitudes, comportamentos e práticas homofóbicas e racistas para assim termos uma sociedade justa e que as desigualdades possam ser amenizadas, onde o respeito às diferenças seja prioritário nas relações sociais.

3 Referencial Metodológico

A pesquisa foi realizada em uma escola da zona urbana do município de Alta Floresta/MT. A escola oferece ensino na modalidade de Educação Infantil e conta com 48 profissionais da Educação, dentre eles 45 participam do projeto “sala do educador”. Para a realização deste estudo, selecionamos apenas uma pequena amostragem com três professoras após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceitarem participar da pesquisa. Vale ressaltar que nesta pesquisa os nomes das professoras não serão mencionados optamos por utilizar apenas as letras iniciais do nome delas para identificá-las.

Todas se auto classificaram quanto à cor/raça e orientação sexual. E foram identificadas pela pesquisadora conforme classificação racial pelo IBGE.

[3] O estigma era a marca de um corte ou uma queimadura no corpo e significava algo de mal para a convivência social. Podia simbolizar a categoria de escravos ou criminosos, um rito de desonra etc. Era uma advertência, um sinal para se evitar contatos sociais, no contexto particular e, principalmente, nas relações institucionais de caráter público, comprometendo relações comerciais. Na atualidade, a palavra "estigma" representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada por uma ação social (GOFFMAN, 1993).

Entrevistada	Idade	Autoclassificação racial	Classificação racial da pesquisadora	Orientação sexual
A	48	Negra	Preta	Bissexual
B	30	Negra	Preta	Homossexual
C	26	Parda	Preta	Homossexual

Classificação racial segundo IBGE (2010) (branca, preta, parda, amarela, indígena).

O interesse pela temática surgiu após observar os enfrentamentos de algumas professoras negras que lecionam em uma escola municipal de Alta Floresta MT. Dessa forma, realizamos registros a respeito do conhecimento prévio dos sujeitos participante da pesquisa para iniciar o trabalho. Essa análise se pautou em cinco encontros dentro do Projeto de formação continuada "Sala do Educador".

Para iniciar o projeto, aplicamos as entrevistas semiestruturadas para verificar o conhecimento prévio das professoras acerca do tema em estudo; por conseguinte realizamos duas reuniões reflexivas para análise das narrativas.

Notamos que as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica dos educadores ocorriam por falta de formação sobre a temática. Muitos professores não compreendiam o assunto e acabavam reproduzindo preconceitos com julgamentos prévios para com a identidade de gênero de seus pares.

Os instrumentos para a coleta de dados se deram a partir de observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores que participam da sala do educador. Como abordagem crítica do discurso, pontuada por Faircluogh (2001) e caracterizada pelo discurso do poder, dominação e desigualdade, baseamo-nos nesse autor para interpretarmos as ideologias discursivas que se materializam nas relações sociais.

4 Análise da Pesquisa

Realizamos as análises com três colaboradoras, a partir das seguintes premissas: o caminhar com os pares, o discurso ideológico dos gestores e as formas de enfrentamento das professoras negras para a ascencão social no magistério.

Em relação aos acontecimentos que marcaram as vivencias das professoras negras na prática pedagógica, as professoras entrevistadas relatam que,

> Você não faz isso (trabalho) bem feito porque é negro. Porque se você fosse branca faria melhor. Aqui (escola) mesmo com piadinhas, aí eu já sabia que era para mim porque sou negra. Tivemos até reunião para resolver isso (preconceito racial e homofobia). E isso não foi só comigo. Ela (professora branca) se achava linda. Ela dizia você é muito feia: E eu dizia: Não quero você para casar! E eu não preciso ser bonita para meus alunos aprender (MC).
>
> Eles (professoras brancas) ficam rindo da gente, como se o trabalho delas (professoras brancas) fosse melhor. E como se meu trabalho fosse mudar por causa da minha cor e meu jeito de ser (orientação sexual) (MC).
>
> Eu sempre ouvia (discursos ideológicos), mas fazia de conta que não ouvia pelos corredores da escola, assim: La vem à negona e "sapatona". Isso me marcou muito. Outra situação que fiquei muito triste foi com uma colega do apoio aqui da escola. Ela ficou doente, e a diretora dizia que a doença era porque a filha dela era homossexual. Enquanto outra professora branca dos olhos azuis dizia assim: Eu tive o desprazer de encontrar com a filha da L aqui. Coitada deve sofrer muito por ser assim (Orientação sexual) (RP).

Aos professores é outorgado o papel de orientar e conduzir processos, fomentar a reflexão entre estudantes e seus pares, possibilitando a eles a autonomia no que diz respeito a suas escolhas, respeitando a individualidade de cada um, pois sabemos que a sociedade pós-moderna na qual vivemos nada é fixo, tudo se transforma; como afirma Ferreira (2000), vivemos "tramas contínuas".

Dessa forma, os sujeitos sociais gritam socorro, e se faz necessário desconstruir estereótipos e preconceitos de raça e gênero arraigados no imaginário social, que reproduz discursos "pedagógicos" com ideologias negativas no contexto escolar.

Como bem representa Gomes (2008),

> A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 2008, p.69).

Quando nos referimos ao gênero, encontramos determinados grupos sociais visionários hierárquicos, com alocuções extenuantes a despeito de certos "padrões" de "normalidade" instituídos e impostos culturalmente, impregnando discursos, que ser heterossexual são corretas na sociedade vigente, alocuções fortemente pronunciadas no dia a dia na prática pedagógica da escola.

Observamos que os discursos dos professores brancos e heterossexuais agridem as professoras negras por terem uma orientação sexual que "não se enquadra" nos padrões normativos da sociedade, sobretudo da escola por grupos que se consideram

culturalmente “superiores” inferiorizam o “outro” em detrimento de sua cultura. Julgam sua orientação sexual como a correta, negando as demais. Dessa forma, as professoras negras são vistas como incapazes pela sua cor e pela sua orientação sexual.

Nesse caminhar, Gomes (2012) destaca que:

> Existem outras relações dentro da instituição escolar que interferem no processo de escolarização. Os valores que são transmitidos aos alunos/as e professores dentro do ambiente escolar não devem ser apenas aqueles pertinentes à questão de classe social, mas aqueles de raça e gênero (GOMES, 1996, p.69).

A escola tem o importante papel de desmistificar o etnocentrismo, levando os indivíduos a compreenderem as diferenças, suas culturas e orientação sexual. Caso reconheça as diferenças e as “minorias” existentes, poderá combater atitudes discriminatórias com a finalidade do proporcionar respeito mútuo.

Em relação ao discurso ideológico, as professoras relataram que:

> O diretor teve vez de falar assim: Não tem vaga para você não! Se você a noite posso ver algo para você. Privilegiando o branco e dito “normal”. Depois essa pessoa (professora branca) deixou as aulas de dia e peguei. Fiquei lotada. Só que eu não aguantei. Tive que sair de tanta humilhação. Parecia birra. Queriam a minha sala de qualquer jeito. O diretor queria a professora branca porque para ele era “bonitinha”, “branquinha”, Ai o que ele fez no outro ano colocou a pessoa (professora branca) dentro da secretaria da escola para ficar bem perto dele e ninguém tirar de la. Sempre tentando forjar uma avaliação negativa de você para dizer que você não é capaz. Eles julgam a pessoa pela aparência, querem rebaixar a todo o momento. Passei mal do coração, tive um infarto no pericárdio de tanta humilhação dele (diretor) E outra colega passou mal e teve que ir para o hospital e veio a falecer. Ele me maltratava tanto, tanto que tive que deixar a escola (MC).

> Eu já senti um forte preconceito devido a gênero, acarretado por uma diretora que tem dois filhos homossexuais e não a aceita. Então, imagina, se ela não aceita os filhos, coitada de mim. Havia muita resistência pela minha opção sexual. Mesmo assim, não abaixo a cabeça (DN).

> Eu sempre me posicionei como sabedora do que eu queria em relação a minha identidade, sempre impus respeito, mesmo quando ouvia da diretora dizia que a orientação sexual das pessoas era doença. Lembro-me de do inicio do ano em que tivemos a atribuição de aula, e ela (diretora) deu a turma que era para mim para outra professora que era branca e “normal”, sabe heterossexual. Eu tive que pagar a turma que restou. Eu não quis recorrer para criar inimizade. Mas a professora branca e heterossexual pegou a turma que era para ser minha no período da manhã. E eu tive que pegar uma turma a tarde mesmo contra a minha vontade (RP).

As desigualdades sociais, de classe, raça ou de gênero, estão presentes no cotidiano de nossa sociedade e, aqui em específico, no âmbito escolar. As identidades são nomeadas a partir de um determinado contexto, a partir das expectativas que criam em torno delas.

Por meio das narrativas, verificamos os discursos racistas impregnados no ambiente escolar, em que o grupo branco dominante nega a todo o momento as professoras negras que não se se encontram dentro dos padrões estabelecidos. Denunciando as difíceis às vivencias das professoras negras na escola, pois são constantemente discriminadas e suas identidades são negadas pelos professores e gestores brancos.

Sabemos que o sistema escolar vem avançando a respeito do ideal democrático de justiça e igualdade, aos direitos sociais, culturais e humanos. Contudo, há muitos questionamentos que necessitam de respostas, que devem ser firmados para superar tamanhas desigualdades existentes.

Não podemos negar, nos últimos anos, os avanços em relação à igualdade e à identidade de gênero, tais como a aprovação do casamento para pessoas do mesmo sexo, todavia há carências de implantações de leis que amparam as identidades de gênero em nosso País.

Em relação às estratégias de enfrentamento, as professoras relataram que:

> A gente tem que mostrar que tem que trabalhar de igual para igual e tentar fazer o melhor, independente da cor da pele. E sermos humanos e enfrentar as situações de exclusão. E não importa com a cor ou opção sexual. Eu sempre tento ajudar no que for possível, participo sempre do conselho em vários segmentos e estar sempre por dentro para evitar mais situações humilhantes e constrangedoras (MC).
>
> É muito difícil lidar com essa situação na escola perante os alunos e professores, mas tive sorte, foram poucas às vezes que senti a indiferença dos professores e diretores. Quando ocorreu procurei mostrar-lhes que além de ser humano como todos e exijo respeito. Faço meu trabalho de forma honesta, dou e exijo o melhor de mim (DN).
>
> Sempre busquei mostrar que nunca deixei de realizar um bom trabalho por causa da minha cor ou orientação sexual. Falo sempre a verdade doa quem doer. Realizo meu trabalho da melhor maneira possível, apesar das “piadinhas” eu sempre me posiciono com respeito perante o grupo para amenizar tais situações (RP).

Por meio dos relatos das professoras negras, notamos o enfrentamento delas para ascensão social no magistério na escola analisada. Percebemos que as diferenças étnicas, sexuais, pela cor da pele, são calcadas pela discriminação e negação dos grupos que não estão inseridos dentro de um padrão dominante e europeizado.

As diferenças não podem ser fatores pejorativos e, sim respeitadas e valorizadas e, com isso, o estudo e a compreensão sobre a diversidade fazem parte de nosso cotidiano, seja no âmbito escolar seja na nossa sociedade, e deve ser respeitada por todos nós, porque, por meio delas, aprendemos, crescemos e respeitamos o outro.

A escola precisa dialogar a respeito da diversidade racial e sexual, a fim de suprir os conflitos étnicos existentes, pois nesses conflitos estão cristalizadas ideais preconcebidas, determinando o sucesso ou insucesso dos atores sociais menos favorecidos, por meio de estereótipos, estigmas, racismo, preconceitos, sexismo, homofobia, intolerância religiosa, entre outros. Segundo Louro (2000),

> A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém 'assuma' sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2000, p. 30).

Não podemos silenciar diante de práticas pejorativas construídas culturalmente e veiculadas no âmbito escolar. Temos imensas discussões polêmicas em relação ao gênero e à sexualidade nas escolas, pois, se de um lado, há pessoas que apoiam, de outro, existem outras que, favorecidas pelo discurso da igreja, com seus dogmas que negam as identidades de gênero, levam muitos educadores a aderirem tais ideologias, até mesmo por falta de informações. E o que deveria ser motivo de estudo e compreensão acabam, sem mesmo ter um conhecimento científico sobre o assunto, reproduzindo discursos ideológicos negativos ignorando as diferenças.

Desconstruir estereótipos e estigmas é possível, uma vez que somos formadores de opiniões e necessitamos romper com o preconceito racial e de gênero e explicitar atitudes discriminatórias homofóbicas, racistas e sexistas, valorizando a diversidade racial e de gênero.

5 **Considerações Finais**

Este estudo nos permitiu constatar que os educadores de uma escola municipal de Alta Floresta conservam dogmas e crenças religiosas, de senso comum ou construído a partir de um pensamento etnocêntrico no espaço escolar, o que os impossibilita realizar um trabalho de respeito aos sujeitos sociais que ali atuam como docentes, ou seja, as professoras negras.

Notamos que a falta de conhecimento científico dos professores sobre o assunto leva-os a reproduzir preconceitos raciais e de gênero aludindo discursos pedagógicos

ideológicos, homofóbicos e racistas, apregoando estigmas, rótulos para com seus pares que não se encontram dentro dos “padrões” considerados normais na sociedade.

Por assim ser, entendemos que seja necessário superar o preconceito racial, sexismo e a homofobia no contexto escolar, arraigado no imaginário social e impregnadas nos discursos pedagógicos extremamente ideológicos instaurados no magistério. Como educadoras, precisamos romper com lentes neutras no espaço escolar, parar “de fazer de conta” que nada está acontecendo na sociedade, sobretudo na escola. Carecemos de deter certos discursos, tais como: “não somos racistas”, “não somos homofóbicos”.

Como seres humanos e profissionais da Educação, precisamos fomentar as discussões no ambiente escolar com educadores, estudantes e comunidade escolar, por estudos, debates e reflexões que procurem desmistificar esses discursos saturados na escola e sociedade e respeitar as diferenças de raça, gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras.

Referências

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. ***Cidadania da mulher professora***. São Paulo: Ícone, 2005.

CASTILLHO, Suely Dulce de. ***Quilombo contemporâneo:***educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

COELHO, Cézar, Julio. ***Gênero e Conhecimento do Mundo Social:*** Construção Sócio História do corpo, da sexualidade e dos gêneros. In: SALGADO, Raquel Gonçalves (Org.). ***Gênero e Diversidade na Escola***. Campus Universitário de Rondonópolis-UFMT Rondonópolis: EduUFMT, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. ***Discurso e mudança social.*** Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2001.

FERREIRA, Ricardo Franklin. ***Afro-descendente:*** Identidade em Construção. São Paulo: EDUC/ Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

GOFFMAN, Erving. ***Estigma*****:** notas sobre manipulação deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Gomes, Nilma Lino. ***Educação, identidade negra e formação de professores/as*****:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.29, n.1, p.171 -179 jan/jun. 2003.

HASENBALG, C. A., SILVA, N. do V**.** ***Raça e oportunidades educacionais no Brasil***. In: LOVELL, P. A. **Desigualdade racial no Brasil contemporâneo.** Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.

LOURO, Guacira Lopes et al. ***Gênero: questões para a educação.*** In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC; Editora 34, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). ***Pesquisa social****:* teoria, método e criatividade. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MUNANGA, Kabengele. ***Superando o racismo na escola***. 2. ed. revisada- [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000.

SCOTT, Joan. ***Gênero:***uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade: Porto Alegre, 1990.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO E (DES) CONSTRUÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Samara Caroline Santos (PPGEdu/UNEMAT) – santos.samaracaroline@gmail.com
Odimar João Peripolli (PPGEdu/UNEMAT) – ojperipolli@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo tecer considerações sobre a obra "*Educação do Campo: identidade e políticas públicas*", autoria de Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart. Esse estudo foi socializado durante a aula na disciplina de Teorias da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Contextualizamos e apresentamos um histórico da educação do campo no Brasil: aspectos históricos; fundamentos que orientam a educação do campo; o campo e a educação do campo hoje, limites e possibilidades, dentre outros aspectos. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. As análises caminham dentro da perspectiva sócia histórica. A educação do campo, protagonizada e mobilizada pelos movimentos sociais camponeses e educadores/pesquisadores, luta por uma pedagogia emancipatória e por um espaço verdadeiramente justo nas políticas públicas educacionais. A maior dificuldade em materializar a proposta, ao que nos parece, esta em saber como fazer.
Palavras-chave: Educação do campo. Identidade. Trajetórias.

1 Introdução

Este trabalho tem o objetivo de contextualizar e apresentar um histórico da educação do campo a partir de pesquisa bibliográfica evidenciando o estudo da obra "Educação do Campo: identidade e políticas públicas" de Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart. Esse estudo foi socializado durante a aula na disciplina de Teorias da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Organizamos este artigo tratando do cenário da Educação do Campo no Brasil, fundamentando a razão de ser de uma educação específica do campo. Também discorremos sobre a Educação do Campo na perspectiva da luta por políticas públicas e abordamos as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" legitimando a luta por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem no campo.

A educação do campo, protagonizada e mobilizada pelos movimentos sociais camponeses e educadores/pesquisadores, luta por uma pedagogia emancipatória e por um espaço verdadeiramente justo nas políticas públicas educacionais.

As considerações apresentadas neste trabalho têm um propósito comum: contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, ajudando na formação dos sujeitos e, sobretudo, a não aceitação da educação para o meio rural e a afirmação da *educação do campo*.

2 Brasil e a educação do campo: memórias, percalços e trajetórias

> Lutadores do povo são pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do atual estado das coisas. São movidos pelo sentimento de dignidade, de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as causas do povo. Não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, em conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados e onde se cultive o princípio de que nada é impossível mudar (CALDART, 2009, p.116).

O objetivo deste item é apresentar a caminhada da educação do campo na luta por uma identidade própria e por melhores condições de vida de milhões de brasileiras e brasileiros. Para tanto, passearemos pelas reflexões do livro intitulado "Educação do Campo: identidade e políticas públicas", contextualizando resumidamente os períodos históricos no Brasil.

A concentração fundiária no Brasil tem deixado profundas marcas de injustiça no campo, favorecendo poucos em detrimento de muitos. Explico: desde o processo de colonização portuguesa o Brasil sofre com a desigualdade de terra e de oportunidades. No regime de sesmarias, por exemplo, somente os brancos e católicos tinham o direito de utilização da terra, entretanto, o rei ou o Estado permaneciam com o poder sobre essas terras. Esse modelo de desenvolvimento agrário era escravocrata, o que permitia o poder ditatorial da oligarquia agrária. Nessa circunstância de exclusão social, acreditava-se que os trabalhadores rurais não precisavam de formação, pois,

> [...] a suposição de que o conhecimento "universal", produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto - a todos, de acordo com a "capacidade" de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra (HENRIQUES, 2007, p.10).

Nesse sentido, fica evidente que a preparação elementar da mão-de-obra agrícola ficou marcada na educação dos camponeses fazendo com que o ensino formal permanecesse distante desses trabalhadores. Dessa maneira, a educação rural foi excluída dos textos constitucionais até 1891, o que torna notório o desinteresse dos dirigentes em pensar numa educação para os camponeses e reafirma a ideia de uma economia agrária sustentada pelo trabalho escravo. A Educação Rural foi incorporada no ordenamento jurídico brasileiro nas primeiras décadas do século XX, mas com o intuito de elevar a produtividade no campo e conter o movimento migratório.

O Parecer n.36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que está incluído no livro "Educação do Campo: identidade e políticas públicas", traz reflexões sobre as intencionalidades da educação oferecida aos camponeses, revelando que em 1923, no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, foi registrada a importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas. Essa instituição assistencialista e salvacionista tinha o intuito de integrar os trabalhadores e trabalhadoras do campo à vida social. Os setores industrial e agrário tinham um interesse comum com os patronatos: o de resolver os problemas de baixa produtividade no campo e o de controlar a ordem nas cidades. Dessa forma, o trabalho e a educação foram associados com o propósito de manter o controle das elites sobre os camponeses.

Em 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova[1], inicia-se uma nova relação de forças na sociedade a partir das insatisfações de alguns setores como os intelectuais, cafeicultores e até mesmo as massas populares urbanas. A partir do Manifesto, muitos estudos sobre a situação educacional brasileira foram feitos trazendo à tona o ideal de que a escola deveria se tornar o centro da vida da comunidade rural. O texto da Constituição de 1934, no Título dedicado à família, à educação e à cultura, referindo-se ao atendimento escolar do campo previu:

> Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
>
> Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Dessa maneira, podemos observar que a responsabilidade do financiamento para a educação escolar na zona rural ficou determinada para a União e que o cenário rural começa a sinalizar para a participação nos direitos sociais. Entretanto, para uns, esse dispositivo foi usado porque a maioria da população estava no campo e também porque o campo era a base da economia do país. Para outros, foi apenas mais uma maneira de acalmar a oposição que se colocava contra o modelo posto, que era o de favorecimento da elite.

[1] Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. O documento foi assinado por: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Sob a conjuntura do Estado Novo, a Constituição de 1937 apontou para a educação profissional de acordo com o contexto industrial que surgia no Brasil, mas o texto não demonstrou propostas para o ensino agrícola. Porém, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, do Decreto-Lei nº 9.613 de 1946 foi proposta a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. É possível perceber no decreto o tratamento diferenciado dado a homens e mulheres nos cursos de ensino agrícola, apesar da declaração tentar mostrar que o ingresso nos cursos é direito de todos.

> Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.
> Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:
> 1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
> 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
> 3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
> 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

Neste contexto, constatamos que a legislação fomentou no papel da escola a difusão e a consolidação de identidades hierarquizadas a partir do gênero, o que nos remete ao fato do índice de analfabetismo entre as mulheres do campo ser alto, denúncia feita também na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998: “os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo”. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 12).

A Constituição de 1946 transfere a responsabilidade do custeio da oferta do ensino às empresas industriais e comercias, porém, as empresas agrícolas não têm a obrigação de ministrar esse ensino, criando um desinteresse do Estado em relação ao ensino na zona rural. Na Constituição de 1967,

> (...) identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (BRASIL, p. 42, 2001).

Podemos perceber que ocorre a repetição dos fatos e que o contexto da Constituição de 1967 ocorria em meio ao Regime Militar. Ainda nesse período, aconteceu um fortalecimento da organização social no campo, alicerçadas pelo movimento de educação popular, e por uma visão de mundo diferente da que se apresentava na sociedade.

Dessa maneira, propostas educativas para o meio rural começaram a ser pensadas. Os protagonistas desse movimento de educação popular foram os educadores ligados a setores religiosos, partidos políticos e universidades.

É importante evidenciar que essas pautas protagonizadas pelos movimentos de educação popular sofreram repressão no contexto do Regime Militar. De acordo com Henriques (2007), o Centro Popular de Cultura (CPC), os Centros de Cultura Popular (CCP) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), sofreram com a repressão política e policial. Essa instauração do governo militar e suas ações contra as mobilizações resultaram no enfraquecimento e até mesmo na extinção de projetos educativos.

Na década de 1980, o Brasil passou por um processo de redemocratização e as esperanças foram retomadas com as mobilizações dos movimentos sociais populares do campo.

Fazendo referência a Constituição Federal de 1988, Peripolli (2008, p. 103) afirma,

> A nossa atual Constituição, de forte cunho social[2], não faz nenhuma menção direta sobre a educação rural[3]. Porém, no art. 206, inciso I, ao referir-se aos princípios sobre os quais será ministrado o ensino, postula a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". O que fica subentendido que este direito seja estendido às populações do campo (grifos do autor).

Neste contexto, ainda que a referida Constituição não especifique o ensino rural, ela possibilitou uma forma diferente de lidar com a educação rural, fazendo com que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB considerassem as e valorizassem a igualdade de direitos. E ainda, de acordo com o Parecer n.36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo "quando estabelece no art.62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.".

A partir da década de 1990, a identidade dos movimentos sociais populares do campo começa a ser consolidada com iniciativas que não compreendem o campo apenas como um espaço rural, mas que está ligado a um projeto de nação. Ou seja, o conceito de campo começa a ser visto como um projeto histórico de educação e de sociedade, que precisa pensar nos sujeitos do campo, pois,

> é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (CALDART, 2002, p. 19).

[2] Chamada também de "Constituição da Educação" (GADOTTI, 2000, p. 85), por abranger todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, do ensino público e privado à educação especial e dos grupos étnicos culturais "minoritários".

[3] Toda nossa legislação, anterior à que estabelece diretrizes para a educação do campo, usa a nomenclatura *educação rural* e não *educação do campo.*

Assim, compreendemos que há diferença entre o rural e o campo. O rural é visto apenas como um espaço, um território não urbano e que existe apenas para produzir. A luta histórica e atual dos movimentos sociais camponeses e de educadores/pesquisadores é para que o campo seja compreendido pela sociedade como um espaço de vida, de sujeitos, de culturas e de novas possibilidades.

3 **Proposições e desafios para a educação do campo**

> A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos "condenados da terra", dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem(FREIRE, 2011, p. 42).

O texto "Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção" - que compõe o livro Educação do Campo: identidade e políticas públicas - oportuniza reflexões sobre pautas antigas na luta por uma educação do campo e também propõe novas maneiras de se pensar o conteúdo desta luta.

A partir dessas reflexões compreendemos que a educação do campo deve estar inserida no debate amplo da educação, não como um anexo, mas como tema permanente de reflexão e formação. Sendo assim, a escola precisa de práticas pedagógicas desenvolvidas não apenas para os sujeitos do campo, mas construídas com eles, coletivamente. Ações que desenvolvam um projeto de educação que respeite a classe trabalhadora do campo, atendendo as suas particularidades e contribuindo no desenvolvimento de sujeitos que protagonizarão as transformações necessárias na sociedade. Nesse sentido,

> Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Educação do campo significa resistência numa sociedade capitalista e luta por políticas públicas que, de fato, atendam às necessidades, garantindo e consolidando direitos. Dessa maneira, educação do campo é um termo que transcende o simples fato de ter uma escola na zona rural, pois implica a transformação na vida da escola e da comunidade. Logo, uma escola autônoma que proporcione especificidades em relação aos conteúdos e à organização do trabalho pedagógico, torna-se parte essencial neste modelo de educação.

Neste contexto de resistência e de afirmação de uma Educação do Campo e não apenas de uma educação para o meio rural, a autora Mônica Molina apresenta alguns desafios para os educadores e educadoras do campo. Ela expôs essa reflexão durante o Seminário Nacional de

Educação do Campo, em novembro de 2002 em Brasília. O texto apresentado no Seminário também compõe o livro Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Os primeiros desafios propostos são sobre aperfeiçoamento.

Para a autora, a permanente capacitação dos educadores é fundamental, o tempo do estudo precisa ser priorizado e o conhecimento precisa se tornar ação. Na continuidade desta mesma ideia, a ação também precisa ser registrada, sistematizada, como uma forma de desenvolver novos conhecimentos a partir do que foi praticado e, desta maneira, socializar o material produzido, fazer circular as ideias que deram certo. Como exemplo, a autora cita a experiência dos Coletivos Pedagógicos do MST, que podem ser reconhecidos pelo conjunto dos movimentos sociais da Via Campesina:

> Um grupo permanente de reflexão, além de ser um espaço de crítica e autocrítica de nossas práticas, é importante também para nos desafiar a estudar mais, a acompanhar as mudanças na conjuntura, a aprofundar o conhecimento da legislação educacional, a descobrir caminhos novos para as mudanças (MOLINA, 2002, p. 27).

A desconstrução de algumas concepções também é um grande desafio. O imaginário de que o campo é um espaço atrasado e inferior precisa ser desconstruído na medida em que fortalecemos a Educação do Campo como área própria de conhecimento, como espaço específico e que carece de autonomia. Para que haja a possibilidade de desconstrução de algumas concepções equivocadas, é necessário que as educadoras e os educadores do campo estejam inseridos em espaços de luta por garantia de direitos.

Assim, Molina (2002) argumenta que "um espaço muito importante para isto será garantir a nossa inserção nos debates que serão desencadeados para a elaboração dos Planos Estaduais de Educação – PEE e dos Planos Municipais de Educação – PME.". A autora chama a atenção também para a importância da utilização dos espaços das universidades. Para ela, fortalecer a demanda da Educação do Campo nos sistemas federais de ensino é essencial para que o campo permaneça inserido na agenda de pesquisas.

A organização dos movimentos é imprescindível na garantia das conquistas que tanto almejamos. Uma mobilização organizada com setores específicos dentro dos movimentos fomentará a inclusão permanente das discussões do campo nos poderes públicos. Por fim, a autora nos convida para a luta e para a mobilização em nome de uma educação que está ligada a uma nova possibilidade de vida e de transformação:

> [...] o fundamental é ampliarmos nossa prática, é nos encontrarmos nas ações educativas, entendidas estas não só como aquelas que se desenvolvem nos espaços escolares, mas principalmente, as que desenvolvem nos espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A Educação do Campo, não podemos esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo (MOLINA, 2002, p. 30).

Dessa forma a autora encerra a exposição de suas pertinentes reflexões feita na mesa final do Seminário, entretanto, a luta, a insistência e a esperança de um movimento por uma Educação do Campo organizado e fortalecido não se encerram.

A luta é contínua e aberta para todos e todas que acreditam na educação e em todas as transformações essenciais e possíveis. Ao esperançar[4], estamos também oferecendo esperança àqueles que não enxergam nenhuma possibilidade de viver com menos dificuldade, àqueles que não com pouco sofrimento vivenciam as injustiças implantadas em nosso país.

4 Considerações finais

> *Oh! Senhor/Pedi pro sol se esconder um pouquinho/ Pedi pra chover/Mas chover de mansinho/Pra ver se nascia uma planta/ Uma planta no chão/ Oh! Meu Deus/ Se eu não rezei direito/A culpa é do sujeito/ Desse pobre que nem sabe fazer a oração (...)*
> *Ganância demais/ Fome demais/ Falta demais/ Promessa demais/ Seca demais/ Chuva não tem mais!/ (Meu Ceará gozará nova sorte) / Ó Deus.../Só se tiver Deus.../ Ó Deus...* (Súplica Cearense, Gordurinha e Nelinho, 1967).

Sofrer com a seca, com a fome, com o desemprego, com a violência e com a ausência de uma escola que acolha a todos sem distinção não é uma mera fatalidade. Não é porque o pobre sujeito não aprendeu a fazer direito a oração. Na perspectiva que acreditamos, todas essas injustiças foram implantadas pela nossa sociedade e são consequências da *ganância demais*.

Como vimos anteriormente, a desigualdade no Brasil foi construída historicamente desde o processo de colonização portuguesa e o campo, especificamente, vem sofrendo com a mercantilização da educação, o fechamento das escolas e, consequentemente, com o ataque aos direitos dos povos do campo.

Dessa maneira, tentamos evidenciar que os movimentos e as organizações sociais populares do campo lutam por uma educação própria para os povos do campo e com os povos do campo e verificamos que as conquistas da Educação do Campo no Brasil, especialmente as políticas, são fruto da luta destes movimentos. Compreendemos que um outro projeto de sociedade pode ser desenvolvido na perspectiva solidária e que isso só será possível se tivermos estudo continuado e formação de intelectuais das classes populares que projetem um país mais igualitário e justo, sobretudo, no espaço do campo. A valorização e o reconhecimento deste lugar, constituído de "gentes" que lhe pertencem é condição para a permanência e sustentabilidade do campo. Acreditamos ainda na educação omnilateral através da formação humana dos trabalhadores.

Dessa forma, concluímos nossas reflexões acerca do livro Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Porém, continuamos, ainda mais comprometidos, na luta por uma educação

[4] Termo utilizado por Paulo Freire para se referir à esperança como uma forma de acreditar e de lutar pelo que se acredita e não somente esperar. "É preciso ter esperança, mas tem de ser esperança do verbo esperançar.".

dos povos do campo e também por uma escola que não seja difusora daquilo que combatemos: a violência, o preconceito, a desigualdade e a injustiça.

Referências

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 11 de abril de 2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 13 de abril de 2017.

_____. **Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946**. Lei orgânica do ensino agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em 18 de abril de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em 18 de abril de 2017.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer nº 36 CEB.** Brasília, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HENRIQUES, Ricardo; et al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Cadernos SECAD, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

MACEDO, Waldeck Artur de. **Súplica Cearense.** Disponível em: < https://terradegigantes65.wordpress.com/2012/07/11/gordurinha-um-baiano-que-fez-luiz gonzaga-cantar-a-suplica-cearense > Acesso em: 2 de maio de 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte mato-grossense**: a mercantilização da terra e da escola. PPGED/UFRGS. (Tese de Doutorado). Porto alegre, 2009.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: PERCORRENDO SABERES

Elane da Silva Matos Vilela (PPGEn – IFMT/UNIC)
elanematoscnp@gmail.com
Ronaldo E. F. Senra[2] (IFMT)
bolinhasenra@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho está sendo desenvolvido na EE Marechal Cândido Rondon, município de Campo Novo do Parecis – MT. Tendo como abordagem a Educação do Campo e currículo observando os aspectos sociais, culturais e históricos que envolvem o objeto de pesquisa. Através do estudo de caso, por meio da observação *in loco*, leitura bibliográfica, documental e interpretação dos documentos oficiais da escola: Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico – PPP, e posteriormente a realização de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa busca compreender e interpretar a luz do currículo formal e da vida as questões inerentes à educação do campo, permeando o conhecimento científico e o saber popular. Entende-se que as práticas pedagógicas devem estar diretamente entrelaçadas à realidade social dos educandos, para que realmente faça sentido e que os preparem para a vida em sociedade. Será que as práticas desenvolvidas na escola dialogam com as políticas públicas para o campo?Como os sujeitos desse espaço percebem o currículo? Torna-se inviável pensar os processos formativos para o campo desconsiderando os aspectos históricos e sociais. As práticas pedagógicas devem ser construídas a partir da identidade dos protagonistas do processo considerando o ser humano numa perspectiva horizontal. A escola do campo precisa permitir e incorporar o diálogo entre o currículo formal e o currículo vivenciado, ou seja, a partir das pessoas que compõem esse espaço, sem desconsiderar as lutas sociais e seus enfrentamentos. Quando falamos em educação do e no campo temos um universo distinto e multicultural.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Saberes.

1 Introdução

A pesquisa está sendo desenvolvida numa escola do campo no município de Campo Novo do Parecis-MT, Distrito Marechal Rondon, vulgo (Posto Norte) na Escola Estadual Marechal Cândido Rondon.

O objetivo é conhecer e compreender o currículo da referida escola, através da produção de dados perceber como as políticas públicas para o campo chegam até essa escola. A partir de que concepções pensam e organizam o currículo? Os saberes populares têm sido valorizados e agregados ao currículo oficial?

É notória e indispensável à reflexão sobre currículo, considerando que as discussões em torno do mesmo são fundamentais para o processo educativo e melhoria do ensino e aprendizagem *no* e *do* campo.

Pensar o currículo do campo exige primeiramente um reflexo da sociedade envolvida no processo educativo, precisam ser respeitados antes de tudo e ter voz para que assim o currículo possa ser organizado a partir da realidade das pessoas. São as pessoas envolvidas que vão determinar o currículo, na maioria das vezes esse processo é pensado por alguns, isso reafirma as relações de poder no espaço escolar, pois a grande

maioria não participa das decisões, assim as imposições e posições de alguns vão se enraizando no espaço escolar.

A ausência de materiais didáticos voltados para a realidade do campo também tem contribuído para reafirmar o poder e supervalorização urbana em relação ao campo que continua à sombra de uma realidade que não é sua. Os materiais didáticos negam a realidade do campo, ficando cada vez mais distante a tentativa de idealizar um currículo que atenda as especificidades necessárias para uma Educação do Campo de qualidade.

Diante dessa problemática acredita-se que pensar o currículo é pensar num conjunto de fatores que (in) diretamente o determina. A escola é um espaço de vivências e convivências, é preciso haver uma dialogicidade no que diz respeito ao campo do saber científico e o saber popular, precisamos valorizar e utilizar como currículo todo o conhecimento que o educando traz consigo, saberes esses que por vezes ultrapassa conteúdos curriculares.

2 Currículo Escolar

As primeiras pesquisas sobre currículo surgem no final do século XIX nos EUA, era entendido como um instrumento racional de resultados, limitando-se assim à concepção de produto educacional, conforme Silva (2010). O assunto continua sendo atual e complexo, já que há várias teorias e definições de currículo.

De acordo comAntônio Flávio Moreira (2011) e Tomaz Tadeu da Silva (2003), entende-se que o currículo não é neutro e se estabelece através de influências internas e externas. Além disso, o currículo vai perpetuando culturas ideológicas que precisam ser combatidas, e mais, a escola precisa direcionar o currículo a partir dos objetivos e anseios da comunidade escolar.

Para os referidos teóricos:

> O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

As relações de poder atrela-se ao currículo de forma que o mesmo não traduz neutralidade, mas sim ideologias dominantes que estão condicionadas aos interesses do poder público.

Pensar o currículo de uma escola do campo requer logicamente um olhar menos objetivo e mais subjetivo, requer mais humanização e cooperação, as pessoas que vivem e convivem nesse espaço tem seu valor cultural e histórico, sendo assim, precisam ser reconhecidas como autoras de uma história de vida e de vivências que podem ser acrescidas às atividades pedagógicas realizadas na escola. Quando agregamos conhecimentos já existentes estamos de alguma forma valorizando uma história, memórias e saberes vivenciados. Conforme Arroyo (2013, p. 38):

> Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam.

A escola é um espaço pela qual o educando passa boa parte de sua vida, ou seja, processo de formação humana, construindo saberes reciprocamente elaborados, tanto traz esses saberes das suas vivências para a escola, como absorve o que aprende na escola. Há de alguma forma uma desvalorização desses saberes vivenciados por parte da escola, considerando que muitos desses saberes tornam-se invisíveis no espaço escolar. Segundo Molina (2006) há um silenciamento e desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos pela qual o homem e a mulher do campo trazem consigo, sem relevância alguma.

O que Freire chama de educação bancária, o conhecimento não é mediado e sim transmitido, um ensino que condiciona o educando a uma espécie de "receptor" de informações, impedindo-o de pensar, refletir e questionar.

Dessa forma, compreender o currículo a EE Marechal Cândido Rondon abordando o currículo formal e da vida, permite-nos percorrer caminhos que nos levará ao entendimento de como esse currículo é produzido, que tipos de saberes circulam em torno do mesmo? Como as políticas públicas para o campo que reforçam a identidade e diversidade chegam até essa escola.

Parafraseando Paulo Freire (1996), ensinar é um ato de amor que exige respeito aos saberes dos educandos, visto que quando agregamos saberes, quando ouvimos o outro valorizando sua historicidade social, estamos abertos à construção do conhecimento partilhado e dialogado. O modelo cartesiano em "caixinhas" não se sustenta mais, a sociedade evoluiu e com ela novas necessidades e anseios educacionais que estão sendo construídos a partir de um novo modelo social, diverso e complexo. No campo não é diferente! É preciso dialogar sobre como o currículo da escola do campo vem sendo pensado, e por quem está sendo pensado.

Sendo assim, buscamos entender como é pensado o currículo da referida escola? Como os participantes da pesquisa veem o currículo? Nessa propositura entendemos que a escola é um espaço de produção de conhecimentos, logo é preciso compreender no caminhar da pesquisa como esses conhecimentos veem sendo produzidos, através da produção de dados e principalmente, como os participantes da pesquisa sentem o currículo.

3 Educação do Campo

A Educação do Campo surge no chão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra (MST) é um movimento de massa que luta pelo direito da terra, pela reforma agrária popular e por mudanças na sociedade, surge como uma (re) ação ao modelo capitalista determinante, relações entre oprimido e opressor, conforme Freire (1986) nos chama à atenção para essa relação de opressão social. Em 1984, realizou-se o primeiro Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra, na qual o objetivo era lutar por igualdade e justiça social. Dois anos após a sua fundação enquanto movimento o MST passa a buscar uma nova concepção de educação, não apenas como garantia e acesso, esse movimento passa a discutir melhorias sociais, bem como a educação do movimento em movimento, a partir de lutas ideológicas.

Ao longo do tempo o campo foi pensado como um espaço de negócio, relações de poder sobre a terra e as pessoas, Fernandes; Molina (2006). Mas que passa a ser refletido pelos movimentos sociais como espaço historicamente social, humano e rico culturalmente.

Essa organização em torno da Educação do Campo surge dentro do movimento em movimento, segundo Caldart (2000) chama-se pedagogia do movimento. Parece redundante, entretanto, essa educação que acontece vai sendo pensada a partir de uma lógica itinerante.

A mobilização por uma Educação do Campo assume protagonismo em 1997 no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (BRASIL), marco importante ao que concerne à ausência de políticas públicas para o campo e condições dignas para os povos do campo. Configurando-se assim na luta coletiva por novos e antigos ideais, através do enfrentamento social que ultrapasse os processos formativos.

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica das Escolas do Campo. (Parecer CNE/CEB Nº 36, BRASIL, 2001) e (Resolução CNE/CEB Nº 1, BRASIL, 2002), na qual estabelece normas e princípios para a organização da Educação do Campo e o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às necessidades do e no campo. Segundo as Diretrizes:

> (...) lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o espaço da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é o espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo questão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é o lugar de vida e sobretudo de educação. (POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2002, p. 92).

Em 2002 o Ministério da Educação institui um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)

A II Conferência Nacional da Educação do Campo de 2004 reafirma a necessidade de condições dignas no campo, formação e valorização de professores e políticas públicas que assegurem o direito subjetivo dos povos do campo.

O Decreto Nº 7.352 (BRASIL, 2010) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA surge a partir de pressões feitas pelo MST para atender e oferecer condições mínimas de escolarização.

O MST movido pela luta da reforma agrária teve um papel importante para o desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, visto que os enfrentamentos foram primordiais no fortalecimento das políticas públicas para as escolas do campo. A escola em movimento permitiu que o movimento em si refletisse sobre seus ideais e buscar através dos entraves melhorias e direitos.

Nessa perspectiva o próprio movimento social em si já se configura como educativo, devido à organização das pessoas, ideologias e lutas em busca de justiça social e equiadade.

Segundo Arroyo; Caldart; Molina (2008) o movimento Por Uma Educação do Campo contribui para quebrar de certa forma para dar voz aos povos do campo e de alguma forma fomentar as discussões em torno da Educação do Campo que durante anos foi esquecida, a partir daí surge uma nova perspectiva e denominação nos espaços de diálogo coletivo: o termo “Educação do Campo” surge como um divisor de águas o que era antes visto apenas como espaço de produção latifundiária passa a ser pensado como um espaço de saberes, histórias e diversidades culturais, logo o termo Educação Rural torna-se intolerável para aqueles que compreendem as peculiaridades que envolvem o homem do campo.

Portanto, é preciso reconhecer a relevância das matrizes culturais ao pensar o processo educativo, não desvalorizando o urbano, entretanto reafirmar o campo como espaço multicultural e diverso em sua plenitude. Quando falamos em matrizes culturais destaca-se que a escola do campo deve de alguma maneira pautar o projeto pedagógico alicerçado a essas matrizes, assim estaremos pensando o ensino a partir de uma identidade específica e peculiar.

4 Objetivos

4.1 Geral

- Compreender o currículo escolar da escola EE Marechal Cândido Rondon, descrevendo a luz do currículo formal e da vida as questões inerentes à Educação do Campo.

4.2 Específicos

- Compreender como os sujeitos desse espaço percebem o currículo escolar e se os saberes populares integram o currículo formal;
- Interpretar o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola para a compreensão das práticas realizadas se as mesmas dialogam com as políticas públicas para o campo.

5 Métodos

A pesquisa de cunho qualitativa permite a compreensão de um de diferentes técnicas interpretativas que no decorrer da pesquisa tem como objetivo descrever componentes de um sistema complexo de significados, através da obtenção de dados descritivos, colhidos *in loco*, observando os diversos contextos. (MINAYO, 1994).

Optou-se pela metodologia do estudo de caso, conforme (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) focalizando em um fenômeno específico num determinado contexto social.

Percorrendo o seguinte trajeto metodológico: observações in loco, análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas com alunos do 3º ano do ensino médio, professores e gestão escolar.

6 Resultados

Nesse tipo de abordagem além das leituras bibliográficas é imprescindível à leitura e compreensão dos documentos oficiais que regem a organização da escola e como essa organização se configura na prática.

Após a interpretação do Projeto Político Pedagógico - PPP e Regimento Escolar para compreensão do objeto de pesquisa constatou-se que estes documentos internos da escola precisam ser revistos já que pouco aborda sobre Educação do Campo.

Percebe-se que a escola ainda não se autodenomina como escola do campo, não possui uma identidade relacionada com o campo, em poucos momentos durante a leitura do PPP a mesma faz referência às concepções do campo. Há uma ausência significativa ao que se refere às políticas públicas para o campo nos documentos oficiais da escola pressupõe que pouco tem se discutido sobre Educação do Campo na referida escola, ou que pouco se sabe sobre o assunto. O processo formativo e profissional no que se refere à educação continuada é imprescindível para o êxito do ensino e aprendizagem.

7 Conclusão

Reconhecemos a importância do currículo escolar no que tange o ensino e aprendizagem, em especial aos conhecimentos produzidos no referido espaço escolar, dessa maneira percebemos a relevância da participação da comunidade escolar na organização curricular, já que este se configura num processo de construção de novas formas de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva compreende-se que não basta pensar o currículo como produção de conhecimento, mas é preciso valorizar os conhecimentos socialmente produzidos e agregar ao currículo formal valores e saberes que não estão visíveis nos materiais didáticos, mas que estão vivos dentro de cada um de nós.

Sendo assim, não basta pensar a educação de forma generalizada é preciso conhecer a realidade da comunidade escolar, bem como compreender as políticas públicas já existentes, realizar momentos formativos com todos os segmentos da escola para que assim consigam pensar o currículo a partir das políticas públicas para o campo.

Referências

APPLE, M. Educação e Poder. Trad. de M. C. Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ARROYO, Miguel González e FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação básica e o movimento social do campo IN *Coleção Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999.

_____ A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

_____Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____Currículo, território em disputa/Miguel G. Arroyo. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL** – LDB. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. MEC.

_____Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 9 de abril de 2002.

CALDART, R.S. Pedagogia do Movimento Sem-Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

CEE DE MATO GROSSO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de mato Grosso.** Cuiabá: CEE, 2000 (Parecer).

_____Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças. Organizado por Michèle Sato, Giselly Gomes e Regina Silva. Cuiabá: Gráfica Print, 2013.

Currículo, cultura e sociedade / Antonio Flavio Barbosa Moreira, Tomaz. Tadeu da Silva (orgs). — São Paulo: Cortez, 1994.

Educação do Campo: identidade e políticas públicas / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerio-li, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

FERNANDES, B. M. & MOLINA, Mônica Castanha. **O Campo da Educação.** São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GADOTTI, Moacir, 2008. Educar para a sustentabilidade. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais.** Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: SEDUC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.); tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida- Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, K. O capital. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

RECK, Jair. (org.). Novas **Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso.** Contextos: (RE) significando a aprendizagem e a vida. SEDUC-MT, 2007.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: 2000.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, MUDANÇAS CLIMÁTICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS

Dionísio Garcia de Souza (PPGEn-IFMT/ UNIC)
ionisiogarciadesouza@gmail.com

Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra (IFMT)
bolinhasenra@yahoo.com.br

Resumo: A agricultura desempenha papel fundamental na sociedade, pois a produção agrícola supre a maior parte das necessidades diárias da população, neste contexto qualquer mudança no equilíbrio natural, afeta drasticamente este setor e as pessoas que dele sobrevivem. As mudanças climáticas são, (entre diversos fatores) o mais preocupante, principalmente quanto a incidência de chuvas. Diante desta nova realidade, o homem do campo deve procurar meios de resistir ao fenômeno que já está presente no cotidiano, sendo que a educação do campo, que é voltada para realidade do cidadão proveniente deste meio, se mostra como a principal aliada na busca de alternativas plausíveis de resistência que auxiliem no enfrentamento desta nova fase.
Palavras-chave: Educação do Campo. Mudanças Climáticas. Agricultura.

1 Introdução

As mudanças climáticas a nível de mundo estão a cada dia mais perceptíveis, e tem sido debatido diuturnamente nos meios científicos soluções, ou atenuantes, afim de que se encontre uma solução plausível para que adeque o mundo a esta nova realidade.

A principal área atingida é sem dúvida a agricultura, pois de todos os problemas ocasionados pelas mudanças climáticas, a agricultura é a que mais sente o impacto, e embora a agricultura seja a base da produção de alimento ela se mostra também uma das maiores causadoras dos impactos ambientais da atualidade, principalmente no que se diz respeito aos grandes latifúndios, que consomem a maior parte da agua potável e ainda poluem e desmatam indiscriminadamente.

Outro fator que a mudança climática está promovendo na agricultura, é a dispersão de microrganismos nocivos as várias espécies agrícolas, provocando o desequilíbrio na microfauna do solo, e promovendo o aparecimento de novas doenças. Temos também o advento dos transgênicos que contribuem para o aparecimento de novas “superpragas” e consequentemente podem aumentar riscos de doenças nas populações, devido ao uso intensivo de agentes que promovem mais malefícios que benefícios.

Sobre o clima, sabe-se que a agricultura é extremamente ligada aos fatores climáticos, ou seja, qualquer oscilação por menor que seja altera a produção agrícola por anos. Estas mudanças estão relacionadas ao aumento da temperatura, incidência de

radiação solar, baixa incidência de chuvas, tempestades fora de época e ao desequilíbrio dos fatores que influencia o solo como a umidade.

Diante desses fatos, o que ocorrera nos próximos anos é um decréscimo na produção agrícola, devido ao desequilíbrio climatológico que se faz iminente. As culturas tradicionais, (soja, milho, algodão, trigo), serão as mais atingidas, tendo suas produções afetadas exponencialmente.

2 Referencial teórico

Neste cenário, o pequeno agricultor tende a ser o mais atingido, uma vez que a grande propriedade e os grandes produtores, tem mais proteção das políticas públicas. O que resta ao pequeno produtor são dois caminhos: ou ele se adequa ou luta ou busca formas de resistência a estes fatores atípicos. A luta por políticas públicas que possam vir a contribuir para amenização, ou quiçá a solução deste problema. A Justiça Ambiental, e a Justiça Climática, surgem então para que possam trazer a discussão estes aspectos, tanto políticos quanto sociais (BRASIL, 2016; CARTIER et al, 2009).

Estas mudanças não são apenas observadas na esfera local, elas são generalizadas, ou seja, de modo geral, estamos mergulhados em um mundo extremamente globalizado, que exige cada vez mais do cidadão critérios formativos voltados para o capital. Deste modo, o cidadão deve ter uma formação, condizente com este mundo globalizado ou estará fora dos padrões do mercado de trabalho, é neste cenário principalmente no que se diz respeito a formação do cidadão, que seja não somente qualificado para este mercado, mas que também tenha uma visão diferenciada, critica e voltada para o social. (CALDART, 2006; CORREIA, 2012).

A educação proveniente do centro urbano, parece ter sido condicionada quase que exclusivamente, a uma educação da criança, ou adulto proveniente da cidade, e acaba por prejudicar o cidadão originário do campo. Neste cenário, o cidadão proveniente do campo acaba sendo marginalizado dentro do âmbito escolar, seja ele criança, jovem ou adulto (ARROYO 2007).

Deste modo vemos como é importante a escola do campo, pois como sua localização é no campo, o aluno proveniente deste meio, fica inserido no local em que vive, e suas vivencias, são desta forma aproveitadas no seu processo formativo. O docente que vai atuar nesta esfera deve ter consciência de que neste ambiente, não se deve atuar como na escola urbana, ou seja, a escola do campo geralmente é marcada por uma série

de processos que não se encontram no centro urbano. Neste ambiente há uma série de conflitos ideológicos e políticos que segregam e oprimem, e que acabam por interferir na formação do aluno e no profissional que vai atuar naquele local (CORREIA, 2012).

No caso da educação do campo, podemos notar que desde sua origem ficam claras as evidencias de que as políticas públicas que a fundamentam, estão ainda hoje, refletindo resquícios de uma educação que teve suas origens no período colonial, ou seja, todo sistema educacional, foi pautado em uma educação para atender as elites, segregando a maior parte a sociedade, incluindo a que vive e sobrevive do campo (SZMRECSÁNYI 1990).

Uma educação do campo voltada para atender os povos que residem no campo, ou seja, observa-se uma educação formulada para atender a este cidadão que reside e sobrevive do campo. Isso esta sendo possível porque, através dos movimentos sociais, foi possível entender como se forma a identidade do homem do campo, e desta forma, se pensou em um processo educacional que atenda e valorize esta identidade cultural, e não o afaste do campo, forçando-o ao convívio urbano. (CORREIA, 2012; ARROYO 2007).

3 Metodologia

A metodologia adotada é a pesquisa participativa, que se caracteriza-se pelo contato direto do sujeito que pesquisa com o sujeito pesquisado, este método faz com que o pesquisador desfaça a linha tênue que o afasta do seu objetivo principal, que é o contato direto com a comunidade a ser pesquisada. Os autores enfatizam ainda que esta aproximação conduz o pesquisador a uma visão diferenciada da pesquisa como um todo, pois se cria uma relação entre as partes (BRANDÃO, BORGES 2007).

4 Considerações finais

Para concluir, pode-se notar que o cidadão proveniente o campo enfrenta muitas adversidades, que não estão relacionadas somente ao âmbito educacional ou social. Desta forma uma formação adequada e direcionada aos problemas enfrentados no campo se faz necessária, desde a formação de profissionais que estejam ligados ao campo, até a do docente, que é responsável pela formação inicial e acadêmica do homem do campo. (CORREIA 2012)

Não se pode deixar de enfatizar, que os mesmos problemas enfrentados nas grandes propriedades, são enfrentadas pelos pequenos produtores nas pequenas propriedades, com

um agravante para os pequenos, que na maioria das vezes, não têm o mesmo tratamento dado ao grande, ou seja, subsídios e proteção financeira no caso de uma adversidade (MILANEZ, 2011).

Para Arroyo (1999) existem fatores que influenciam os caminhos educativos que são percorridos pelos cidadãos, que vão desde a educação básica, até a educação superior e continuada sendo que as classes menos favorecidas, são atingidas com maior rigor pelos adventos, sejam eles sociais, políticos ou ambientais. O homem proveniente da zona rural necessita de uma educação mais condizente com a sua realidade cotidiana, para que não seja necessário que este se afaste das suas origens.

Referencias

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Plano Nacional de Adaptação à Mudança do Clima : volume 2 : estratégias setoriais e temáticas : portaria MMA nº 150 de 10 de maio de 2016 / Ministério do Meio Ambiente. --. Brasília : MMA, 2016. 2 v. 295 p., il. (algumas color.)

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes.- Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006. 160p.; 21x28 cm.

CARTIER, Ruy ; BARCELLOS, Christovam; HÜBNER, Cristiane ; PORTO, Marcelo Firpo - Vulnerabilidade social e risco ambiental: uma abordagem metodológica para avaliação de injustiça ambiental - Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 25(12):2695-2704, dez, 2009

CORREIA, Rosemeire Aparecida Cardoso -Quem forma o professor para a escola do campo? As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação / Rosemeire Aparecida Cardoso Correia. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.177f.

MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor Ferraz da - Justiça Climática e Eventos Climáticos Extremos: Uma Análise da Percepção Social no Brasil - Terceiro Incluído - ISSN 2237-079X – NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.2, jul./dez./2011, p.82 –100, Artigo 13

SZMRECSÁNYI, T. **Pequena história da agricultura no Brasil**. São Paulo: CONTEXTO, 1990.

EDUCAÇÃO POPULAR E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NO MÉTODO PAULO FREIRE

Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes (FCARP) – coord.ped@fcarp.edu.br

Rosérica Débora Limeira Silva (E.E. Nossa Senhora de Fátima) - roserica-@hotmail.com

Resumo: Este estudo apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para professores na alfabetização de jovens e adultos com base no método Paulo Freire,com vistas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. Como metodologia do estudo, foi adotada a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e descritiva, com observação participante. No final do ano de 2016 foi realizado um levantamento junto às comunidades escolares, no município de Araputanga, sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos, para conhecer o perfil dos professores e suas principais dificuldades nesta modalidade de ensino. Os sujeitos participantes do estudo foram 18 (dezoito) professores de escolas públicas e acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados apontam como desafios a ausência desta modalidade de ensino na formação inicial e continuada; utilização de metodologias que não atendem a realidade e interesse desse público; desconhecimento das ideias de Paulo Freire. Na atividade prática da formação identificamos o reconhecimento da possibilidade de alfabetizar os adultos de uma maneira dinâmica, utilizando a Pedagogia Freireana

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Método Paulo Freire. Formação Continuada de Professores.

1 Introdução

No ano em que a educação brasileira completa 20 anos da morte do educador Paulo Freire, o legado de uma pedagogia crítica e libertadora, que se consolida através da educação como agente de conscientização, ainda é muito atual.

Corroborando essa atualidade, Passos (2007, p. 105) explica que a educação popular possui por nota identitária uma natureza essencialmente emancipatória, uma vez que emerge de um contexto histórico social hegemônico exercido pelos setores dominantes. O que denominamos como projeto de dominação é realizado em direção da defesa de interesses de classe, controle e ampliação do poder econômico e cultural. Nesse contexto, o projeto libertador nasce do grito do oprimido por libertação, como ‘o outro’ negado, que deseja emancipar-se. Mais que isso, emerge na luta por sobrevivência, direitos e dignidade. Toda educação implica rebeldia contra a reificação, o silenciamento e a invisibilidade. A educação popular é uma educação em movimento social: projeto de rebeldia e de alteridade.

A alfabetização de jovens e adultos está situada no contexto da educação popular, e esta, no Brasil, faz parte do período histórico que envolve relações políticas, econômicas, sociais e culturais bastante conflituosas. Desta maneira, toda proposta e ou manifestação que trate da educação para jovens e adultos está voltada aos movimentos decorrentes da história, que perpassam as próprias movimentações da educação popular e das políticas educacionais referentes a essa construção histórica, da mesma forma, se referem à reorganização político-social situada dentro da ordem nacional vigente.

Historicamente, numa mesma linha dos diferentes movimentos que eclodem de modo espontâneo em diferentes comunidades, a Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP) tem seu nascedouro em um projeto de mobilização social da Igreja Católica de Araputanga no final da década de 1990. Tem, portanto, seu engajamento junto às classes trabalhadoras, menos favorecidas economicamente, por isso, consolidou-se como uma instituição sem fins lucrativos e que tem possibilitado o acesso à educação superior a muitos cidadãos que, por diferentes motivos, não puderam se deslocar aos grandes centros universitários e acessar o ensino público.

Nesse mesmo viés formativo educacional, além da formação acadêmica nos cursos de graduação e pós graduação oferecidos pela FCARP, ela ainda desenvolve vários projetos sociais que atendem às demandas da formação continuada de professores da região do Vale do Jauru, Mato Grosso, oferecidos por meio de seus cursos de licenciatura, dentre eles o de Pedagogia, iniciado no ano de 2016.

Assim, considerando os resultados de estudos realizado no final do ano de 2016 sobre Educação Popular e Alfabetização de Adultos, realizados pelo curso de Pedagogia, empreendidos inicialmente no município de Araputanga, tendo em vista conhecer o perfil dos professores e suas principais dificuldades, a coordenação do curso de Pedagogia/FCARP elaborou, com base no método Paulo Freire, um projeto de formação continuada para professores que trabalham com a alfabetização de jovens e adultos.

Como base para o projeto, pesquisas revelam que, desde a sua origem e aplicação na década de 1960, até os dias atuais, o Método Paulo Freire continua vivo e em evolução entre aqueles que trabalham com as suas ideias. Diante dessa vivacidade e validade quase atemporal da filosofia e pedagogia freireanas, compreendemos sua importância para o momento atual brasileiro, no sentido de uma leitura de mundo, homem, sociedade e nação, capaz de entender suas contradições históricas e assim, oportunizar a recriação e ressignificação da prática educativa dos professores, inclusive no método em questão.

Frente à validade da informação de que Araputanga tem uma população estimada em 2016 de 16.109 habitantes[1], dos quais 10.59 % são analfabetos, conforme dados do IBGE 2010[2], pouco se tem feito, com exceção de uma única escola estadual que oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA)[3]. Assim, apesar do alto índice de analfabetismo, o município não dispõe de uma política educacional para minimizar tal situação; a união dessas informações nos impele a pensar numa proposta que minimize tal panorama e que oportunize acesso à educação formal para essa população alijada desse direito, o que configura-se numa questão importante a ser atacada.

As respostas a este problema que delineamos a partir desta pesquisa requerem a explicitação dos fundamentos do Método Paulo Freire e na determinação da importância de o educador conhecer tais pressupostos, bem como entender em que medida tal conhecimento poderá auxiliá-lo na aplicação do método freireano em sua ação educativa na alfabetização de adultos no município de Araputanga, Mato Grosso.

Quanto aos objetivos da pesquisa, esses consistem basicamente em construir e desenvolver uma proposta de formação continuada para professores e acadêmicos do curso de Pedagogia que atuam, ou que pretendem atuar, na alfabetização de jovens e adultos a partir do Método Paulo Freire. Na primeira etapa, os sujeitos participantes do estudo foram 18 (dezoito) compreendidos entre professores de escolas públicas e acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Como metodologia do estudo foi utilizada a pesquisa-ação, esta configura-se como crítica e, por isso, rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e deve pressupor a exposição entre valores pessoais e práticos. Isso se deve em parte aos pressupostos de que a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extrai as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas; nesse contexto, as mudanças são negociadas e geridas no coletivo.

Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade, uma vez que devem gerar um processo de reflexão-ação

[1]Disponível em http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510125&search=mato-grosso|araputanga. Acesso em 5 maio de 2017.
[2] Disponível em: http://www.deepask.com/goes?page=araputanga/MT-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio. Acesso em 2 de maio de 2017.
[3] Conforme dados fornecidos pela escola (2017), a EJA atende apenas 27 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador; a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação**.** Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. Importantíssimo ressaltar que, também por isso, tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

O caminho considerado mais coerente a fim de contemplar os objetivos deste estudo sugere a utilização da abordagem qualitativa. Na compreensão de Richardson (2011, p.90-91) a pesquisa qualitativa se caracteriza como tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Revela as convicções dos entrevistados que são comuns também à etnografia, observação participante, pesquisa-ação e os vários outros tipos de pesquisa qualitativa. Assim, acredita-se que o pesquisador tem tudo para aprender com a experiência das pessoas que entrevista.

A fenomenologia, escolhida como orientação metodológica, decorre mais da valorização da essência do fenômeno estudado, das relações e dos papeis de professor e aluno, uma vez que suas percepções manifestas são muito importantes para o entendimento do fenômeno em questão e não de sua explicação. Segundo Rezende (1990, p. 14) “a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando” e destes com o mundo, de maneira dialógica. Deve-se, ainda, dentro do contexto fenomenológico, buscar uma postura diante das circunstâncias e percepções abordadas. Certamente que esta postura sofre interferências das acepções históricas, sociológicas, políticas, ontológicas, discursivas, simbólicas e outros aspectos.

Utilizamos a observação participante, ligada à tradição da fenomenologia (MARTINS, 1984, p. 75-77), pois a presença imediata do pesquisador permite-lhe investigar e descrever, a partir das percepções dos sujeitos pesquisados, no momento em que ocorrem os fenômenos presentes, imagens, palavras ou emoções desveladas pelo

diálogo entre o sujeito e seu mundo. Mundo que, necessariamente, inclui outros sujeitos, que ensejam interpretação e compreensão de seu significado para contribuir na elaboração da essência do mundo, pela intersubjetividade.

O contributo social e educativo dessa pesquisa consiste em contribuir com a formação continuada de professores e acadêmicos do curso de Pedagogia que desejam superar as limitações em relação aos métodos de alfabetização de adultos, a partir do estudo das ideias de Paulo Freire.

2 A formação inicial e continuada dos professores para a Educação de Jovens e Adultos

Para Oliveira e Leite (2012, p. 54) o pensamento e a prática de Paulo Freire nos permitem indagar sobre nossa ação no mundo e como ela se reflete em nossa prática cotidiana como educadores comprometidos com uma educação democrática. Quais concepções de educação defendemos, de quais nos aproximamos e para que projeto de sociedade temos contribuído? Como nos posicionamos politicamente em nossos contextos sociais? Paulo Freire mostra a necessidade de nós, educadores, termos a "rebeldia" necessária para compreender, numa perspectiva macro, as estruturas opressoras da sociedade e as práticas bancárias em nosso cotidiano. Frente a elas, devemos ser impelidos a rebeldia de romper com essa realidade caracterizada por opressão e desigualdade. Essa é uma das inquietações mais profundas que Paulo Freire nos propicia: repensar nosso lugar como sujeitos de direito e, a partir daí, refletir e agir com radicalidade, no sentido de sermos intransigentes quanto à problematização, transformação/ação e intervenção de nossa práxis cotidiana, do nosso estar no e com o mundo.

A profissão docente tem sido considerada, na presente década, uma das profissões que mais exige a continuidade do processo formativo, pois impõem-se a busca do pleno desenvolvimento pessoal e profissional do professor, para atender aos anseios de uma (nova) escola e de uma (nova) sociedade regidas pela intelectualização do espaço produtivo, social e cultural. Em função desta realidade, registra-se um acúmulo de produção teórica e legislativa com o intuito de fundamentar, justificar e regular esta formação na perspectiva de criar-se um sistema de formação de professores que articule formação inicial e continuada (NUNES, 2000); o que por si só não garante a efetividade do aspecto essencialmente dinâmico da formação.

Vários estudos têm mostrado que os profissionais, em diversas instituições formadoras, não estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, como também assumir as novas atribuições que passam a ser cobradas desses docentes (LEITE , 2006).

Para Tedesco *apud* Leite (2006), a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do no novo contexto que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalhos em equipe, dentre outros) que não estavam presentes durante sua formação inicial.

A formação, de que dispõem os professores, não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças, jovens e adultos não só conquistem sucesso escolar, mas principalmente, adquiram capacidades que lhes permitam plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1999).

De acordo com Vasconcelos (2003), nos cursos de licenciatura, oferecidos pela maioria das universidades brasileiras, não são ofertadas habilitações ou componentes curriculares que tratam das especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, existe uma ausência de políticas de formação para os professores que atuam na EJA, que considerem os princípios de Paulo Freire, que defende uma pedagogia crítica e libertadora, a economia solidária, a educação popular, a teologia da libertação, os estudos culturais entre outros. Da mesma forma, há de se perceber que essa especificidade da educação se constitui numa proposta para a construção de seres humanos histórico-participantes do seu processo de aprendizagem; e mais do que isso, protagonistas da transformação social enquanto homens e mulheres, sujeitos livres que em relação no e com o mundo, provem sua transformação no sentido de maior justiça e humanização de todos os seres humanos, o que se pode dizer de emancipação coletiva. Se houvesse uma política pautada nesses princípios, haveria, com certeza, mais investimentos em todos os níveis e modalidades de educação.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional dispõe de um capítulo aos profissionais da educação, indicando as universidades ou institutos superiores de

educação como espaço privilegiado de formação docente para os profissionais da educação básica, porém há fragilidades no cumprimento dessa legislação, especialmente quando faz menção à EJA, que ainda é vitimada pelo esquecimento.

Há uma evidente negligência do poder público relacionada à formação e profissionalização dos educadores que atuam na EJA. Esse fato reafirma a necessidade de mudanças frente às exigências educacionais contemporâneas, por isso, contata-se que a educação, desde que respeitado o saber básico construído, adquirido pela experiência humana, requer atualização permanente em relação às transformações que ocorrem na sociedade (SEDUC-MT, 2006).

Partindo desse pressuposto, Christov (2001) afirma que a educação continuada é necessária pela própria natureza do saber fazer humano como prática que se transforma constantemente. A realidade muda e os saberes que construímos sobre ela precisam ser ampliados sempre; por isso, um programa de educação se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças. Investir, portanto, em formação continuada é prioridade para o desenvolvimento do espírito cientifico, possibilitando ao professor uma relação homem-linguagem proporcionando-lhe uma visão diferenciada de mundo (SEDUC-MT, 2006).

Nesse viés, a **Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP),** que tem como objetivo proporcionar à população de toda a região do Vale do Jauru, o acesso à qualificação profissional como condição para propor soluções alternativas para os problemas sociais, mantém-se em sintonia com as demandas e tendências atuais, aplicando-as como base parra o desenvolvimento de estratégias para o ensino e a pesquisa e, através da sua extensão, tem a finalidade de transformar-se em ações humanizantes em busca de emancipação.

A FCARP oferece uma educação que leva à reflexão de seus alunos, professores e colaboradores sobre o desenvolvimento de sua autonomia, participando ativamente da comunidade em que vivem e do seu entorno. Nesse aspecto, promove, preserva e valoriza a cultura regional em sua diversidade, tornando-a usufruto de toda sociedade, estimulando a integração entre os diversos ramos do saber na investigação da verdade e na procura de soluções para os problemas humanos. Por essa razão, leva à comunidade, sob forma de cursos e serviços, suas atividades de ensino, pesquisa extensão, consolidando sua missão (FCARP-MT, 2013).

Integrando-se aos princípios que regem sua ação educativa e considerando a importância da formação continuada como o desdobramento da formação que deve dar respostas a uma realidade dinâmica, principalmente aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na região do Vale do Jauru, o curso de Pedagogia da FCARP, propôs a construção de um Projeto de Formação Continuada em Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva metodológica freireana.

Na atualidade, os educadores têm encontrado muitas dificuldades em sala de aula, especialmente os que atuam na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A deficiência na formação inicial e continuada para essa modalidade de ensino tem sido o grande entrave para os professores. Esse fator tem contribuído para a prática de aulas que levam os alunos a ficarem desmotivados para os estudos, o que, imediatamente, traz prejuízos para sua formação; some-se a isso, a metodologia desenvolvida que, na maioria das vezes, não leva em conta a história de vida dos alunos, como contribuição para o enriquecimento dos componentes curriculares. Em geral, a metodologia e os materiais adotados são infantilizados, aspecto que não atende ao perfil dos alunos matriculados na EJA.

No ritmo dessas reflexões, foi realizada a primeira formação professores na temática alfabetização de adultos intitulado “Uma Proposta de Alfabetização de Adultos Baseada no Método Paulo Freire” organizada pelo curso de Pedagogia da Faculdade Católica Rainha da Paz, município de Araputanga, Mato Grosso.

Do ponto de vista semântico, a palavra "método" pode significar caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio (FERREIRA, 1986, p.1128).

Todavia, a palavra "método" da forma como é definida em seu "sentido de base" não retrata com fidelidade a ideia e o trabalho desenvolvidos por Freire. É no "sentido contextual", carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala.

Paulo Freire reafirma sua compreensão da prática educativa como um ato político, diretivo, cognitivo e, portanto, ideológico; e a alfabetização como um ato criador, um processo de ensino a partir da linguagem da cotidianidade dos alunos, ou seja, da linguagem em uso, na busca da superação desse conhecimento anterior pelo desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, “ensinar a escrever não pode ser feito em dicotomia com a leitura do mundo de quem aprende a ler” (PELANDRÉ, 1993).

Sobre os princípios norteadores do método Paulo Freire, em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré[4], em 14/04/1993, Freire diz o seguinte:

> Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o

[4] Nilcéia Lemos Pelandré. Entrevista com Paulo Freire. In: EJA EM DEBATE, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014. Disponível em https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA. Acesso em 15 abr 2017.

> compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (PELANDRÉ, 1998, p. 298).

Neste estudo, adotaremos a expressão "Método Paulo Freire" que segundo Pelandré (1998) é hoje uma expressão universalizada e cristalizada como referência de uma "concepção democrática, radical e progressista de prática educativa".

2.1 Desenvolvimento da formação continuada de professores para alfabetização de jovens e adultos, segundo o método Paulo Freire

A ementa da formação proposta constituiu-se das seguintes temáticas: a) Retrato do analfabetismo brasileiro e do estado de Mato Grosso; b) Os programas de alfabetização na história brasileira; c) Método Paulo Freire de alfabetização; d) Rodas de conversas; e) Atividade prática.

Para dar inicio às atividades, e em consonância com os princípios freireanos, foi proposta uma roda de conversas e partilha de saberes a partir das seguintes questões: Quem sou? Por que estou aqui? Qual a minha experiência/vivência com alfabetização de jovens e adultos? Qual minha leitura sobre o educador Paulo Freire?

Os relatos dos professores e dos acadêmicos de pedagogia foram registrados e, de maneira geral, os participantes configuraram-se, na sua maioria, professores do ensino fundamental; apenas dois atuavam na alfabetização de Jovens e Adultos. Quanto à escolha da temática, esta foi justificada pela inexistência de "cursos de capacitação" oferecidos pelas Secretarias de Educação e também nos currículos dos cursos de Pedagogia. Já as estudantes de Pedagogia, se inscreveram pelo interesse em atuar futuramente nesta modalidade, além de se constituir uma possível temática a ser desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso.

Destacamos ainda que alguns participantes manifestaram seu desejo de futuramente atuar, porém não se sentem preparados para trabalhar dentro desta modalidade de ensino, pois demonstraram insegurança com a prática, uma vez que esta requer algumas habilidades especiais.

O próximo passo foi a apresentação de um vídeo do Projeto Memória sobre Paulo Freire para preparar o trabalho com as etapas do método freireano, seguindo as trilhas de Carlos Rodrigues Brandão (1981), na obra "O que é método Paulo Freire" e "Educação como Prática da Liberdade" (1999) de PauloFreire, que assim se constituem:

1 - Etapa de investigação: busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive.

2 - Etapa de tematização: momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.

3 - Etapa de problematização: etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

Faz-se necessário esclarecer ou clarificar algumas ações/conceitos importantes dessas etapas como as que seguem:

a) Palavras geradoras**:** o processo proposto por Paulo Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade e, assim, seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 a 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o universo das palavras geradoras, elas são apresentadas em cartazes com imagens. Então, nos círculos de cultura, inicia-se uma discussão para dar-lhes significado dentro da realidade daquela turma.

b) Silabação: uma vez identificadas, cada palavra geradora passa a ser estudada através da divisão silábica, semelhantemente ao método tradicional. Cada sílaba se desdobra em sua respectiva família silábica, com a mudança da vogal.

c) Palavras novas: o passo seguinte é a formação de palavras novas usando as famílias silábicas agora conhecidas, o grupo forma palavras novas.

d) Conscientização: um ponto fundamental do método é a discussão sobre os diversos temas surgidos a partir das palavras geradoras. Para Paulo Freire, alfabetizar não pode se restringir aos processos de codificação e decodificação. Dessa forma, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

Em seu livro “Educação como Prática da Liberdade” (1999)Freire propõe a execução prática do método em cinco fases, a saber:

1ª Fase: levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.

3ª Fase: criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes

Paulo Freire não concordava com o processo de alfabetização baseado no método tradicional a velha "cartilha" que ensinava pela repetição de palavras aleatórias formadas pela junção de uma consoante e uma vogal. Para ele, é um método abstrato, pré-fabricado e imposto. Freire procurou outros caminhos para alfabetizar os adultos e encontrou um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler e escrever.

Após a apresentação e discussão das etapas do método, foi proposta uma atividade prática (simulando o professor e alunos) realizada em grupos para que fossem trabalhadas as etapas do método.

Ao final, foi realizada uma roda de conversa, que através da observação participante permitiu-nos registrar as seguintes reflexões dos participantes:

a) na alfabetização de jovens e adultos o perfil é diferenciado, os discentes possuem experiências de vida;

b) exige uma prática que mobiliza saberes, interações pessoais, vivências;

c) o ato de ensinar vai além de transmitir ou "depositar" conhecimento, é um ato que permite ao aluno construir, através do diálogo com o professor, conhecimentos significativos que se relacionam com a sua vida, bem como refletir criticamente sua presença no e para o mundo se reconhecendo como agente transformador;

d) a prática pedagógica requer compreensão por parte do professor de que o conhecimento na visão crítica contribui para o processo de conscientização dos estudantes;

e) alfabetizar adulto exige um método diferenciado daquele utilizado para a alfabetização de crianças;

f) exige que se trabalhe com problemas/situações relacionados ao cotidiano;

g) impõe planejamento diferenciado;

h) o professor deve assumir uma postura de pesquisador e ter conhecimento em diversas áreas;

i) exige uma constante formação do professor.

A formação crítica do professor passa necessariamente por uma formação continuada, que consiga reconhecer as dificuldades de ação frente às novas demandas, para propor formas significativas de superação. Por isso, a formação continuada é apontada como o melhor caminho para a educação atingir a qualidade de ensino desejada nesta modalidade.

Em estudo realizado por Nunes (2000), ficou evidenciado que há necessidade da continuidade do processo formativo do professor. A esse respeito, o autor constrói as explicações e os argumentos em torno desse pressuposto e aponta a fragilidade e as limitações apresentadas nos cursos de formação inicial de professores, principalmente para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como o principal motivo, pois os mesmos têm deixado distantes as reais necessidades formativas dos docentes, caracterizando-se por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta dos alunos.

Outro argumento presente no ideário pedagógico dos pesquisadores, para justificar a importância do investimento na formação contínua de professores, diz respeito à ideia de que o homem, no caso o professor, educa-se e forma-se no decorrer de sua existência, estando, portanto, em processo permanente de (des)construção de si próprio como pessoa. Neste processo, o homem formando-se, transforma-se nas e pelas relações sociais estabelecidas em seu contexto, construindo um jeito singular de agir, reagir e interagir com o mundo. É essa dimensão da natureza do homem (histórico/inacabado/em processo permanente de desenvolvimento) que o coloca como um "eterno aprendiz".

O conhecimento aparece como outro elemento argumentativo em defesa do investimento na continuidade do processo formativo do professor. O entendimento de que o conhecimento, assim como no paradigma do homem em construção, não está pronto, acabado, não é a-histórico e está em processo permanente de construção, reconstrução, desconstrução, expandindo-se e desenvolvendo-se quando (com)partilhado socialmente. Este processo tem como motor vital a ciência, ao considerarmos os avanços sociais, técnicos e tecnológicos que ela proporciona à sociedade contemporânea.

Importante destacar a importância do papel do poder público (município, estados e nação) na formação continuada dos professores que atuam na Educação dos Jovens e Adultos de modo a atender a necessidade de contribuir ativamente para transformar a prática pedagógica destes professores face às diversas críticas que os mesmos têm recebido quanto à qualidade de seu trabalho e à ineficiência em resolver determinados problemas pedagógicos que enfrenta no processo educativo.

A necessária transformação do trabalho pedagógico do professor traz à tona a discussão no âmbito da formação contínua de professores e a produção de um novo perfil profissional, que possa, além de desempenhar com êxito a profissão docente, melhorar a qualidade da educação. Para responder a todas essas questões aqui postas e continuamente repetidas no interior de nossas escolas, é preciso construir uma cultura de formação de professores que articule formação inicial e continuada na perspectiva de devolver ao professor o caráter social e político de sua profissionalização na busca de uma educação de inclusão e de uma sociedade que constantemente se emancipe em busca de justiça e equidade.

3 Considerações Finais

Diante da prática experimentada neste estudo, verifica-se que a educação de jovens e adultos encontra-se diante de antigos e novos desafios para melhorar a sua qualidade na formação de um cidadão crítico a que se propõe; dentro desses desafios está a articulação necessária entre as formações inicial e continuada de professores para atuar nesta modalidade de ensino.

Os docentes que atuam nessa modalidade de ensino, muitas vezes, utilizam conteúdos e metodologias que não atendem à realidade e aos interesses desse público, desmotivando os alunos que, após um dia de trabalho, vão para a escola; em decorrência, após curto tempo de permanência, acabam por desistir.

Quanto aos objetivos propostos para este estudo, configurado em construir e desenvolver uma proposta de formação continuada para professores e acadêmicos do curso de Pedagogia que atuam, ou que pretendem atuar, na alfabetização de jovens e adultos a partir do método Paulo Freire, a primeira etapa foi realizada. O programa se estenderá no segundo semestre oportunizando que professores da região do Vale do Jauru participem de uma etapa formativa.

Os resultados demonstram que nem todos os participantes possuíam conhecimento sobre as ideias de Paulo Freire, assim como, não tinham participado de um curso de formação para alfabetizar adultos. Na atividade prática da formação foi possível perceber o reconhecimento da possibilidade de alfabetizar os adultos de uma maneira dinâmica, utilizando a pedagogia freireana como instrumento para emancipação do sujeito que tem como base o diálogo, a valoração dos saberes prévios dos educandos para que novos conhecimentos sejam apreendidos, desenvolvendo assim, uma consciência reflexiva, crítica e libertadora em busca da transformação social.

Quanto à formação inicial dos pedagogos, o currículo do curso de Pedagogia da FCARP, contempla a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, assim como parte do estágio supervisionado deve ser cumprida nesta modalidade de ensino, assegurando que uma possibilidade bastante importante de atuação possa ser devidamente refletida nos bancos escolares tanto do ponto de vista teórico como prático.

O caminho é desafiador, mas, os primeiros passos já foram dados e como diz Luiz Augusto Passos "Toda educação implica rebeldia contra a reificação, o silenciamento e a invisibilidade. A educação popular é uma educação em movimento social: projeto de rebeldia e de alteridade".

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: MEC: SEF, 1999.

CRISTOV, L. H. S. **Educação Continuada:** Função Social do Coordenador Pedagógico. São Paulo: Loyola, 2001

FCARP - MATO GROSSO. Faculdade Católica Rainha da Paz. II Seminário de Pedagogia. **Alfabetização de jovens e Adultos e o Método Paulo Freire.** Araputanga, 2017.

FCARP - MATO GROSSO. Faculdade Católica Rainha da Paz. P**rojeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Araputanga, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed Nova Fronteira. FREIRE, Paulo. (1983). Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf. Acesso em 20 fev 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

LEITE, Y. U. F. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: SILVA, Alda Maria Monteiro (Org.). **Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador:** Repercussões Sobre a Didática e as Práticas de Ensino. Recife, PE: Edições Bagaço, 2006.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação- SEDUC. **Projeto Sala de Educador**. Cuiabá, 2006.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os Sentidos da Formação Continuada de Professores**. O Mundo do Trabalho e a Formação de Professores no Brasil. Tese de Doutorado, Ensino, Avaliação e Formação de Professores. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251005/1/Nunes%2CC.S.C.pdf. Acesso em: 18 abr 2017.

OLIVEIRA, Fernanda Silva ; LEITE, Lúcia Helena Alvarez . A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil. **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.13 p. 43-56

jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1670/1049. Acesso em 12 br 2017.

PASSOS, Luiz Augusto. Educação Popular: um projeto de rebeldia e alteridade. Educação em movimento: espaços, tempos e atores para o século XXI. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 105-118, maio-ago. 2007. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5189. Acesso em: 8 mar 2017.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

ESTUDO SOBRE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E *BULLYING* NOIFMT

Raquel Martins Fernandes Mota (IFMT/ raquel.mota@blv.ifmt.edu.br)

Isabel Cristina Silva (IFMT/ isabel.silva@plc.ifmt.edu.br)

Carolina Guimarães Santos (UFMG/ carolinaguimaraes20@hotmail.com)

Jair Aniceto de Souza (IFMT/jair.souza@snp.ifmt.edu.br)

Resumo: Pesquisa em andamento realizada pelo Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC) do IFMT sobre *Bullying* e violação dos Direitos Humanos. *Bullying* é uma palavra de origem inglesa usada para definir diversas formas de violência imposta a indivíduos ou grupos de indivíduos: agressões físicas, psicológicas, repressão, exclusão, discriminação, calúnia são tipos de violência geralmente associadas ao *Bullying*. Quais seriam as estratégias de enfrentamento institucional quando tais atos ocorrem dentro do ambiente educacional? O objetivo deste trabalho é apresentar os primeiros resultados do diagnóstico realizado sobre o tema no campus Pontes e Lacerda do IFMT. Com uma metodologia de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa) utilizou-se como método de coleta de dados um formulário on line com perguntas fechadas e abertas aos alunos. Foram entrevistados 136 alunos do ensino médio, dos cursos de Informática e Controle Ambiental. Conforme os resultados da pesquisa foi possível perceber a necessidade de enfatizar, por meios de trabalhos no ambiente escolar e na sociedade como um todo, as questões de inclusão e diversidade seja ela cultural, de gênero, racial, entre outros, a fim de que o convívio dos grupos sociais seja feito de forma respeitosa por todos, sem que um indivíduo seja excluído por não ser semelhante aos outros.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência. Ensino Médio. Escola Pública.

1. Introdução

A sociedade brasileira tem passado por um contexto de transformações políticas e sociais profundas, onde se desenvolve a consciência de que o ambiente escolar deve ser um espaço de debates que instiguem o enfrentamento de situações de preconceitos e discriminações as quais são submetidos os grupos minoritários. Temas como Bullying, diversidade sexual, inclusão de minorias e cidadania desafiam as instituições a discutir a inserção de novos sujeitos, que reivindicam seu espaço não somente na sociedade, como no currículo escolar.

Apesar das discussões sobre esses temas nas instituições de ensino, especialmente relacionados ao *bullying*, que é o objeto deste artigo, devem ser sempre observadas as entrelinhas dos discursos e a reprodução de práticas preconceituosas, sobretudo partindo

da própria família e das instituições, inclusive professores e colegas. Quais seriam as estratégias de enfrentamento institucional quando tais atos ocorrem dentro do ambiente educacional? A escola deve se tornar um local de acolhimento, respeito, diálogo e convívio das diferenças.

A partir dessas e de outras reflexões surgiram algumas indagações que levaram o Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea (GPHSC) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) a pesquisar temas como a violação dos direitos humanos e bullying. O GPHSC é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), cuja pesquisa atual "Violação dos Direitos Humanos e *Bullying* no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos", já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 60165016.0.0000.5165) encontra-se em andamento desde agosto de 2016 e encerrará em Agosto de 2018.

É necessário registrar que esta pesquisa está sendo desenvolvida em vários *campi* do Instituto e também em algumas escolas do estado, sendo realizada através de questionários aplicados aos alunos. O presente artigo tem como recorte, especificamente os alunos do ensino médio do IFMT Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste. "Você já sofreu ou viu alguém sofrer bullying na escola?" e "Você tem alguma sugestão para acabar com o bullying?", foram algumas das questões que permearam a pesquisa.

Tendo em vista que grande parte da pesquisa se dará nas dependências deste campus torna-se necessário uma contextualização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, em especial do Campus Pontes e Lacerda-Fronteira Oeste e do que este campus representa para a sociedade.

2. Contextualização

2.1 Local de pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT foi criado nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de

Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Atualmente o IFMT conta com 14 campi em funcionamento no estado de Mato Grosso (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande). Possui ainda cinco campi avançado, nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio verde e Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte. Conta aproximadamente 25 mil alunos, nos mais de 100 cursos distribuídos pelos seus diversos campi.

No Município de Pontes e Lacerda, o campus foi inaugurado em 2008. Desde lá, o número de alunos vem crescendo constantemente. Com aproximadamente 974 alunos matriculados, distribuídos nos três períodos, entre os cursos técnicos e superiores. No ensino médio estão matriculados 440 alunos, em três cursos técnicos.

Registra-se também, que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste, está situado atualmente no município de Pontes e Lacerda localizado no sudoeste do estado do Mato Grosso, próximo a regiões fronteiriças.

O território foi inicialmente habitado pelos índios Nambikwara que logo após a chegada dos novos colonizadores foram dizimados. A luta pela preservação da cultura indígena na região começou na época da expansão do Estado, quando os fazendeiros ocuparam as áreas habitadas pelos índios. Esta resistência pelas terras se estende até os dias atuais, porém, agora com a intervenção e apoio do Estado os índios possuem uma reserva chamada Sararé, onde as terras são destinadas ao uso dos mesmos.

Ao longo do período de colonização do Estado foram cedidas terras para habitação com baixo custo com intuito de trazer à população para ocupar a região. Entre essas terras, algumas se encontravam próximo às construções das linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso que deram origem a “Vila dos Pretos” onde mais tarde se originou Pontes e Lacerda, decretada município pela Lei Estadual no 4.167, de 29 de dezembro de 1979.

Com o incentivo do estado, o fluxo migratório na região foi intenso entre os anos de 1970 - 1980, principalmente com a descoberta de ouro na região da Serra de Santa

Bárbara localizada próxima à cidade de Pontes e Lacerda. Atualmente, as atividades econômicas que mais geram lucro no município segundo o IBGE 2016 são: extrativismo vegetal, pecuária e comércio. Produzindo produtos como arroz, feijão, banana e café.

Devido a grande diversidade cultural oriunda das migrações de diversas regiões do país e da fronteira com a Bolívia, Pontes e Lacerda abriga hoje aproximadamente 41. 408 habitantes de diversos grupos sociais com identidades e culturas diferentes. E é neste cenário, em uma região onde afloram com mais intensidade os costumes patriarcais que esta pesquisa se concretizou, questionando alunos nativos e provindos de regiões distintas que convivem juntos no ambiente escolar.

2.2 O *Bullying* no contexto escolar

O termo *Bullying* é

> [...] utilizado para classificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, sendo também atos praticados tanto por meninos quanto por meninas. E ainda classificados como: verbal (insultar, ofender, falar mal, colocado apelidos pejorativos, "zoar"); físico e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima); psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar); sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar); e virtual ou Ciberbullying (bullying realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet e outros). (OLIVEIRA *et alli*, 2017, p. 01-02)

As formas de agressão entre os alunos têm ocorrido de diversas formas e em todas as idades, desde a educação infantil até os últimos anos do ensino médio, comprometendo o processo de aprendizagem do indivíduo e a qualidade de vida dos envolvidos. O bullying tem se tornado objeto de atenção de diversos pesquisadores nos últimos anos, inclusive por profissionais da saúde que afirmam que para as vítimas de bullying, os danos psicológicos podem ser gravíssimos, contribuindo para o desenvolvimento de doenças como ansiedade, dificuldades de relacionamento, problemas psiquiátricos, comportamentos agressivos, entre outros.

Em pesquisa recente, a professora e fundadora do GPHSC, Raquel Mota (2017, p. 05), explica que o bullying tem consequências graves dentro da escola, causando danos irrecuperáveis nas vidas dos envolvidos. Neste sentido, torna-se relevante o acompanhamento dos alunos pelos pais e profissionais da educação, principalmente com

relação a alterações de comportamento, marcas de violência no corpo e demais situações tidas como incomuns no dia a dia dos estudantes.

Rir de alguém, provocar, agredir fisicamente, usar apelidos pejorativos, manipulação psicológica, exclusão social são alguns dos elementos que configuram a existência do bullying. O mesmo pode ser definido de diversas formas, conforme aborda a Lei nº 13.185: bullying direto - pode ser caracterizado quando o agressor usa de meios físicos para agredir a vítima tais como socos, puxões de cabelo, cusparadas ou exige o dinheiro ou objetos pessoais da vítima; bullying indireto - quando se espalha boatos, provoca o isolamento ou exclusão da vítima; e, por fim, cyberbullying - consiste na intimidação ocorrida no espaço virtual através de e-mails, redes sociais, mensagens postadas com o intuito de provocar constrangimento, ou difamar a vítima (BRASIL, 2015).

No artigo Bullying e Identidade (SOUZA et ali, 2017) a partir de vários referenciais teóricos tais como Barth, (2011); Hall, (2011); Oliveira, (2006),

> [...] partindo da concepção de que a escola adquire um lugar especial nos processos de socialização e de construção da identidade das crianças e adolescentes na sociedade contemporânea, e concebendo a identidade como socialmente construída por meio de processos situacionais e contrastivos. (SOUZA *et ali*, 2017, p. 01)

O aluno que sofre esse tipo de agressão pode ficar totalmente prejudicado nessa construção da identidade e de interação social. Visto que, com a intimidação da vítima, a mesma pode não conseguir mais se socializar nos grupos sociais os quais normalmente se formam por questões de afinidade, aproximação, identidade, fazendo com que o problema agrave ainda mais e vá para além dos muros da escola.

As situações de bullying se expandem para além de agressores, vítimas ou testemunhas e incluem toda a comunidade escolar e a família. Esta questão tem se tornado uma condição negativa sobre as interações sociais e constitui um sério problema de saúde pública não só no ambiente educacional, mas em toda a sociedade e requer cada vez mais pesquisas e intervenções em seu enfrentamento.

Discutir violência no âmbito escolar significa enxergar a escola como um local de diálogo. É necessário observar o contexto das instituições educacionais não só como um espaço de aprendizado teórico, mas um local de interações sociais onde, tanto alunos

quanto professores são sujeitos socioculturais, envolvidos em interações cotidianas. Para Mota, (2017, p. 04):

> Depois da família, a escola é o mais importante ambiente de socialização, sendo o espaço onde as crianças e os jovens passam boa parte do tempo e a sua função é educar, proteger e aprimorar seus estudantes no que se refere aos valores, o respeito e o exercício da cidadania e do direito de todos. No entanto, esse é um desafio que não tem sido fácil de enfrentar, já que os índices de violência, de norte a sul do país, são cada vez maiores no contexto da escola brasileira.

É preciso frisar que o bullying em instituições de ensino traz efeitos adversos para a saúde e o bem-estar de alunos e torna os ambientes educacionais inseguros. Então, quais são as estratégias que as instituições poderiam realizar para minimizar os danos e evitar que o ele aconteça?

O professor e pesquisador português, Rui Canário, que escreve sobre a crise na Educação, afirma que as práticas educativas devem valorizar a função crítica e emancipatória dos indivíduos, que os permitam "compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente" (2006, p. 12).

A principal orientação deste autor é incentivar e exercer o direito à palavra. E, por que tal orientação seria importante no combate ao bullying? Porque ela "passa por fazer da escola um lugar onde se ganha o gosto pela política, ou seja, onde se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra" (CANÁRIO, 2006, p. 21).

Para isso, é primordial que as escolas capacitem seus profissionais para uma educação baseada em direitos humanos, que promovam a inclusão e o respeito à diversidade. E não apenas isso. É preciso incluir pais e comunidade nesta discussão, pois “os grandes problemas que se colocam à escola e aos sistemas escolares não podem ser resolvidos de modo centralizado” (op. cit., p. 97).

3. Metodologia e Resultados

Este artigo constitui uma análise de natureza qualitativa – descritiva e interpretativa – utilizando-se como método de coleta de dados o questionário com perguntas fechadas e abertas aos alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato grosso – IFMT Campus Pontes e Lacerda/ Fronteira Oeste. As

análises desenvolvidas apoiaram-se em dados obtidos mediante a aplicação de um questionário online e com turmas específicas do ensino médio do campus, com estudantes de 14 a 18 anos, sendo estes questionários respondidos de forma completamente anônima. Conforme afirma Phillips (2003, p. 714 apud SILVA; COSTA, 2016), esse método é mais eficaz para conseguir do entrevistado informações relativas a comportamento desviante.

Para dar base ao questionário e, consequentemente, à pesquisa referente ao tema Violação dos Direitos Humanos e Bullying, foram entrevistados 136 alunos do ensino médio, dos cursos de Informática e Controle Ambiental. No total, 144 alunos assinaram a lista e 136 participaram da pesquisa. O campus conta com 440 estudantes matriculados no ensino médio, distribuídos nos cursos técnicos de informática (184), controle ambiental (189) e administração (67). Conforme já abordado anteriormente, foi elaborado pelo grupo de pesquisa um questionário composto de 40 questões, abrangendo contexto histórico-social e bullying. Embora as práticas de bullying não estejam restritas ao ambiente escolar, o foco deste artigo é a ocorrência de bullying entre os alunos de ensino médio.

Os resultados dos questionários mostram que, dentre as diferentes formas de bullying foram identificadas as seguintes:

Agressões físicas diretas caracterizadas por arranhões, puxões de cabelo, destruição e apropriação de objetos pessoais e dinheiro da vítima, identificadas nas respostas das questões: “Puxam meu cabelo ou me arranham? 3,68% dos alunos responderam que este fato ocorreu algumas vezes, outros 1,47% responderam que ocorreu muitas vezes. 94,85% informa que não ocorreu nenhuma vez. Estragam minhas coisas? 8,82% dos alunos registraram que este fato aconteceu algumas vezes, 5,88% responderam que aconteceu muitas vezes e 85,29% informaram que não aconteceu nenhuma vez.

Agressões verbais diretas que são constituídas por de insultos, apelidos pejorativos entre outros, exemplificados nas questões Insultam-me? e Colocam-me apelidos vergonhosos? 40,44% dos alunos disseram que já foram insultados algumas vezes, 8,82% disseram que muitas vezes e 50,73% disseram que não foram insultados nenhuma vez. Quanto a apelidos vergonhosos, 37,50% dos alunos disseram que já colocaram apelidos vergonhosos, 12,50% disseram que muitas vezes e 50,00% disseram que nunca receberam nenhum apelido vergonhoso. Mas, conforme o gráfico abaixo, o quesito que mais teve incidências de respostas positivas foi sobre piadas e insultos sobre a característica física.

Gráfico 1

e) Fazem piada ou insultam-me por causa de alguma característica física	*Quantidade*	*%*
Algumas Vezes	53	38,97
Nenhuma Vez	66	48,52
Muitas vezes	17	12,50

Fonte: autor próprio, 2017.

Agressões indiretas, que se dá através de boatos, isolamento e exclusão da vítima, ilustradas na questão: **Ignoram-me completamente, me dão um "gelo?** 16,17% disseram que algumas vezes, 2,21% disseram que muitas vezes e 81,62% que nenhuma vez. A agressão indireta mais mencionada foi, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 2

g) Riem de mim e me apontam	*Quantidade*	*%*
Algumas Vezes	30	22,05
Nenhuma Vez	99	72,79
Muitas vezes	7	5,14

Fonte: autor próprio, 2017.

Também foi registrado o cyberbullying, que é uma forma de assédio que ocorre através dos meios virtuais como redes sociais, e-mails, celulares. Tal registro foi identificado na resposta à pergunta **Fazem agressões virtuais (redes sociais)?** 9,56%, responderam que em algumas vezes, 88,24% responderam que em nenhuma vez e 2,21%, responderam que em muitas vezes.

Práticas homofóbicas e racistas também permeiam as respostas às perguntas **Humilham-me por minha orientação sexual?** A resposta a está questão ocorreu da

seguinte forma: Algumas vezes, 3,68% responderam que sim, 95,59% responderam que nenhuma vez e 0,74% responderam que muitas vezes. **Fazem piada ou insultam-me por minha cor ou minha raça?** 16,91% responderam que algumas vezes, 79,41% responderam que nenhuma vez e 3,68% responderam muitas vezes.

Para Mota (2017, p. 05), fenômenos como a homofobia e o racismo estão cada vez mais arraigados em nossa sociedade, "embora a Declaração dos Direitos Humanos, publicada há mais de 50 anos, condene todas as formas de discriminação". A Constituição Federal de 1988, também postula que a República deva "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988), mas nada disso é suficiente para evitar tais comportamentos.

Além das questões relacionadas acima, outras questões ainda complementam a pesquisa. Dentre elas, **Você já teve seus direitos violadas na sua escola atual?Quem o maltratou na escola?**, **Quais foram as justificativas apresentadas para maltratar um colega** e **Quais seriam as sugestões para acabar com o bullying?**

19,85% dos estudantes que responderam o questionário disseram que já tiveram seus direitos violados. Destes, quando questionados sobre quem teria violado seus direitos, deram as seguintes respostas:

Gráfico 3

Marque quem o maltratou	***Quantidade***	***%***
Não responderam	106	77,94
Colegas de outras salas	1	0,73
Colegas de sala	12	8,82
Colegas de sala, Colegas de outras salas	3	2,2
Colegas de sala, Colegas de outras salas, Professores, Coordenadores/Diretores, Funcionários	3	2,2
Colegas de sala, Funcionários	1	0,73
Colegas de sala, Professores	2	1,47
Coordenadores/Diretores	3	2,2
Coordenadores/Diretores, Funcionários	1	0,73
Funcionários	1	0,73
Ninguém	1	0,73
Professores	2	1,47

Fonte: autor próprio, 2017.

Quando questionados sobre quais foram as justificativas apresentadas para maltratar um colega registraram-se as seguintes respostas: “brincadeiras”, “bobeiras”, “porque me senti provocado”, “porque acho que eles merecem”, “porque quero dominar o grupo”, “por que eles são diferentes”.

O teor destas últimas respostas vai ao encontro do que afirma Chalita (2008, p.86): os autores do bullying, normalmente “são alunos populares que precisam de platéia para agir. Reconhecidos como valentões, oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, apenas para impor autoridade”. Com isso, compreende-se que o autor do bullying se sente reconhecido e realizado, sempre mantendo um grupo em torno de si, para se permanecer apoiado e fortalecido, sentindo prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimento às vítimas.

Com relação à questão Quais seriam as sugestões para acabar com o bullying? muitos alunos ainda se mostram propensos a recorrer a meios violentos e à punição como forma de acabar com o bullying. Frases como “matar todos aqueles que fazem isso”, “Caso continuar, revidar violentamente” e “Punir os responsáveis pelo bullying” permearam as sugestões dadas pelos alunos como forma de combate ao bullying. De um

total de 136, 7 alunos (5,14%) – todos do sexo masculino, de 15 a 17 anos, e, destes, 3 nunca sofreram bullying – entendem que o bullying deve ser combatido por meios violentos.

O que isso indica, afinal? Quais são as formas de prevenção que os educadores, escolas, pais e professores podem usar? Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido, afirma que em algum momento os oprimidos irão lutar contra os opressores. Mas, "esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos" (FREIRE, 2005, p. 33).

Infelizmente, o que geralmente acontece, é que aquele(s) que sofre(m) bullying venha(m) a realizá-lo, pois quase sempre "os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores" (FREIRE, 2005, p. 35).

4. Considerações Finais

Diante da crescente inserção do bullying no contexto escolar, torna-se crucial que toda a comunidade escolar a sociedade e a família venham a se sensibilizar, diagnosticar e intervir de forma específica sobre as situações de violência relacionadas ao bullying no ambiente educacional. A escola deve tornar-se um espaço de diálogo, enfrentamento de situações de preconceitos e discriminações e qualquer tipo de violência, a fim de criar condições saudáveis que possibilitem aos alunos a emancipação e o empoderamento no exercício de seus direitos à educação, cultura e cidadania.

Para alcançar tais objetivos, é necessário observar todo o contexto educacional bem como levar em consideração as sugestões apontadas pelos próprios alunos, neste caso, registradas também nas respostas do questionário aplicado, tais como: Trabalhar a questão do bullying desde as séries iniciais; Fazer uso da mídia como uma ferramenta contra o bullying; Promover campanhas; Palestras nas escolas; Professores fazerem pautas sobre o assunto em sala de aula; Conscientização dos riscos e no que resulta o bullying na vida de cada indivíduo.

Pois, como nos mostra Canário (2006, p. 36), as atividades de aprendizagem devem ser orientadas para resolver problemas, o que é diferente de "reproduzir respostas ensinadas para problemas já conhecidos". Assim sendo, só a multiplicação das oportunidades de aprendizagem habilitará a escola a responder à diversidade dos seus públicos, "construindo uma oferta educativa que viabilize o respeito e a promoção da globalidade e da singularidade da pessoa que habita cada aluno" (op. Cit., p. 93).

Por fim, é indispensável a divulgação dos dados coletados aos servidores da instituição onde a pesquisa foi realizada para que os casos de bullying sejam identificados e trabalhados com a ajuda de profissionais. A criação de uma comissão local de combate às questões relacionadas ao bullying no contexto escolar também poderão contribuir para a diminuição e/ou eliminação dos casos de bullying, que tanto tem comprometido o processo de aprendizagem do indivíduo e qualidade de vida das vítimas, uma vez que os protagonistas da história precisam de atenção especial. O agressor por ser um sujeito que talvez tenha algum problema em relações interpessoais e sente necessidade de chamar atenção, se sentir melhor que o outro e a maneira encontrada para isto é a prática do Bullying. E o acolhimento a vítima por estar fragilizada diante da situação constrangedora a qual foi colocada no meio em que convive.

Além disso, é importante enfatizar, por meios de trabalhos no ambiente escolar e na sociedade como um todo, as questões de inclusão e diversidade seja ela cultural, de gênero, racial, entre outros, a fim de que o convívio dos grupos sociais seja feito de forma respeitosa por todos, sem que um indivíduo seja excluído por não ser semelhante aos outros. A aplicação destas propostas pode contribuir para um ambiente escolar mais homogêneo, sem a prática ou redução considerável do bullying, beneficiando, assim, a convivência de todos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <goo.gl/FrfzKh>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da amizade – Bullying: O sofrimento das vítimas e dos agressores, São Paulo: Ed. Gente, 2008.

CROCHÍK, J. L.; et al. Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o bullying. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 36, n. 1, p. 115-127, Jan.-June, 2014. Disponível em goo.gl/ZndXW7. Acesso em 10 jul. 2017.

SILVA, Cíntia Santana e; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. Cad. Pesqui, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 638-663, set. 2016. Disponível em <goo.gl/Asu2g9>. Acesso em 12 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Dados gerais de pontes e Lacerda. Disponível em: <goo.gl/sb8vvW>. Acesso em 11 jul. 2017.

LEANDRO, Vera Lucia Damacena. Bullying no ambiente escolar. 2013. Disponível em https://pedagogiaaopedaletra.com/bullying-no-ambiente-escolar/. Acesso em 12 jul. 2017.

LIMA, José Leonildo - História do Município – Disponível em <goo.gl/GizYQq>. Acesso em 11 jul. 2017.

MOTA, Raquel Martins Fernandes et alli. Projeto de Pesquisa - Violação dos direitos humanos e bullying no contexto escolar: Diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos. IFMT: Cuiabá, 2017.

OLIVEIRA, P. A.; SILVA, V. C.G.S.; MOTA, R. M. F.; DUARTE, V. C. O.; ASSUMPÇÃO, Y. O. Violação dos Direitos humanos e Bullying: a sociabilidade no cotidiano escolar. In: Reunião anual da SBPC 2017, Belo Horizonte UFMG, 2017.

SOUZA J. A., SILVA V. C. G., OLIVEIRA P. A., MOTA R. M. F. , NEIVA B.M. A., SILVA I. C. Bullying e Identidade. In: 69° Reunião anual da SBPC 2017, Belo Horizonte/UFMG, 2017.

FORMAÇÃO SOCIAL DE EDUCADORES NA AMAZÔNIA: UM ESTUDO NA COMUNIDADE NOSSA SENHORA AUXILIADORA DO "RIO IPIXUNA" HUMAITÁ-AMAZOMAS

Fabiane da Silva Mota, UFAM – fabiane_mota1@hotmail.com
Jessica Freitas Bentes, UFAM – jbentes20@hotmail.com
Luzirene do NascimentoFreitas, UFAM – luzirenef87@gmail.com

Resumo: Trata-se de uma experiência vivenciada na comunidade Nossa senhora Auxiliadora do "Rio Ipixuna", localizada na região amazônica, em lócus o município de Humaitá, localizado no interior do estado do Amazonas. Pertencente à mesorregião do Sul Amazonense e microrregião do Madeira, sua população é de 45 954 habitantes, de acordo com as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012. A pesquisa teve o intuito de investigar a formação social de educadores na Amazônia numa possibilidade na comunidade Nossa senhora Auxiliadora do "Rio Ipixuna"**.** No âmbito da formação de graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cujo objetivo foi observar a história e o modo de vida dos moradores da comunidade, na intenção de investigar as questões da educação no campo suas dificuldades e necessidades, a grilagem de terras, violência no campo, disputas pela terra entre madeireiros, fazendeiros e posseiros, assim como as questões de saneamento básico e saúde, que vem sendo discutidas e defendidas pelos moradores e líder da associação de moradores que com o apoio dos órgãos do governo como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria (INCRA) e o Projeto de Assentamento Extrativista (PAE) vem para tentar sanar as dificuldades da comunidade e recuperar levando em consideração as mudanças de culturas e criação de novas histórias que estão diariamente em um turbilhão de adequações e sujeitas ao aculturamento da comunidades no sul do Amazonas. Nesse sentido a disciplina de Antropologia, realizou essa atividade de campo, na qual objetivou principalmente em diagnosticar a história da comunidade tento como a avaliação contribuição dos projetos de assentamento para a distribuição da floresta Amazônica. Levando sempre em consideração o trabalho do antropólogo que é o olhar, ouvir e escrever. Desta forma, a primeira experiência do pesquisador de campo está na domesticação de seu olhar. O olhar e o ouvir constituem-se a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar.

Palavras-chave: Comunidade. Governo. Rio Ipixuna.

1 História da comunidade

A comunidade Nossa Senhora Auxiliadora, está localizada no km 45 de Humaitá – Amazonas, na BR 230, sentido Humaitá/Lábrea. É um projeto de assentamento da comunidade rural e é um **conjunto de unidades agrícolas** independentes entre si, e cada família dessas unidades, recebe lotes que é entregue pelo Incra a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias, e esses trabalhadores rurais assentados recebem esse lote comprometem-se a morar e a **explorá-la para seu sustento**, utilizando exclusivamente a **mão de obra familiar.** Eles contam com créditos, assistência técnica, infraestrutura da associação e outros benefícios de apoio ao desenvolvimento das famílias assentadas.

Os assentados **pagam pela terra que receberam do Incra contribuindo com associação de moradores** e pelos créditos contratados, caso tenham. Além da distribuição de terras, os assentamentos da reforma agrária dão condições de moradia e de produção familiar e garantindo assim sua subsistência.

Alguns moradores são beneficiados pelos projetos de construção do assentamento rurais pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria (INCRA). O assentamento Nossa Senhora Auxiliadora localiza-se em torno da floresta nacional (flora) de Humaitá-AM, nas margens do rio Ipixuna, na porção Sul do estado do Amazonas constituído pelo INCRA como Projeto de

Assentamento Extrativista (PAE) em 2009, há indícios de que esta área seja habitada desde 1940, aproximadamente. Segundo informações dos atuais moradores, os fundadores da atual comunidade seriam (três mulheres e um homem) e seus respetivos cônjuges e o Sr. Caxiauá e as mulheres com quem se casou. A maior parte das famílias residentes descende destes fundadores.

A experiência dos moradores do PAE Nossa Senhora Auxiliadora com projetos de desenvolvimento e politicas remota a década de 1980. Em 1982 a empresa Andrade Gutierrez desapropriou a área, tendo que indenizar os moradores, para construção de uma suposta hidrelétrica onde anos depois nada foi construindo por que deixaram para analisar o solo por último, depois de tudo pronto sendo que a terra não tinha condições de fazer uma barragem pois o solo é arenoso e há uma grande presença de tabatinga, pois a represa não ia suporta. Muitos moradores já tinham indo embora e logo depois retornaram a comunidade onde muitos viveram e moram até hoje.

Os beneficiados dos assentamentos não podem vender, alugar, doar, arrendar ou emprestar sua terra a terceiros, sendo que isto não acontece na comunidade, onde muitos lotes são vendidos de forma ilegal.

2 Educação no campo e na "comunidade" escola

O conceito "Educação do Campo" surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação do meio rural. Situação de miséria crescente, de exclusão e de expulsão das pessoas que compõem a população do campo em situação de desigualdades econômica e social, que também são desigualdades educacionais e escolares, na comunidade Nossa senhora Auxiliadora não é diferentes, pois, a educação é encarecida de professores e de escolas com adequações estruturais mínimas para que os estudantes possam estudar com conforto. A merenda é feita por voluntários da comunidade, pois, na escola não possui merendeiras, geralmente os pais dos estudantes que providenciam a merenda escola.

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação entre os seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Este documento constitui um processo fundamental na construção da Política Nacional de Educação do Campo, entretanto, a lentidão faz com que as políticas educacionais não almejem as proporções significativas, para que se efetivem concretamente na escola do campo.

Na comunidade, segundo relato dos moradores funciona até o ensino fundamental, para cursar o ensino médio alguns estudantes moram na cidade ou vem de ônibus que a prefeitura do município disponibiliza para que os mesmos tenham acesso à educação, mais ainda assim muitos ficam fora da escola, pois, acabam tendo trabalhar na roça para ajudar sua família e com isso desistem de estudar.

A educação na comunidade não tem boas condições de ensino, se tornando a educação fragmentada, fazendo com que os moradores da comunidade não possuam uma educação de

qualidade e de igualdade, no qual estimula ainda mais a falta de interesse por parte dos estudantes, impossibilitando os mesmos a visar melhoria de vida.

3 Saneamento básico e saúde da comunidade

O saneamento básico é um conjunto de medidas adotadas pelo governo para melhor a vida e a saúde dos habitantes, impedindo assim que fatores físicos de efeitos nocivos prejudiquem as pessoas e seu bem estar físico.

A água potável, o esgoto sanitário e limpezas das ruas são conjuntos que não encontram-se instalados na comunidade. Fazendo com que os moradores reclamam da falta de saneamento básico, posto de saúde, escola, telefone público, incentivo ao turismo e transporte público. Há uma agente de saúde na comunidade que vai de casa em casa, resolver pequenos casos de emergência mais isso não é suficiente, precisam de um posto de saúde a disposição e um médico que faça os acompanhamentos dos doentes e das gestantes.

É importante que os governantes e responsáveis tenham tais preocupação para assim garantirem o bem estar e a saúde da população desde que também sejam tomadas medidas para educar a comunidade para a conservação ambiental.

A comunidade não disponibiliza de um posto de saúde até o presente momento, pois, o poder público ainda não providenciou. As gestantes que desejam fazer exames e ter seu filho tem que vir a cidade de Humaitá, e o mesmo acontece com quem precisam de atendimento médico por causa de doença. Sendo que um dos problemas mais crítico no Brasil inteiro é exatamente a falta de saneamento básico, este é um dos fatores mais importantes para a saúde, pois, se ele estiver em falta com o meio em que vivemos pode-se transmitir muitas doenças, inclusive por exemplo, doenças respiratórias, vermes e tantas outras que encontra-se na comunidade. O saneamento básico é uma atividade relacionada ao abastecimento de água potável, e na comunidade esse a abastecimento de agua não é potável, a agua que abastece a comunidade vem do rio no qual a mesmo não é própria para o consumo, sendo assim, alimenta os riscos de doenças. Logo, com o acesso à agua de boa qualidade e as condições de higiene, muitas doenças poderiam ser evitadas e assim diminuir os gastos com tratamentos de saúde.

Não possui na comunidade coleta de lixo nem tratamento de esgoto. O lixo dos moradores e desbastardado a céu aberto ou no próprio rio, não tem tratamento de esgoto, pois, o mesmo funciona através de valas, e as forças não tem tratamento, os moradores mais antigos cavam um buraco na terra no qual constroem seus sanitários encima do buraco construído, e fazem suas necessidades, no qual são chamadas de “privadas” e lá fica armazenada suas fezes.

Na comunidade não possui limpeza urbana, cada morador é responsável no descarte do seu lixo, e isso acaba que prejudicando a saúde da comunidade e principalmente das crianças da localidade.

4 Grilagem de terra “situação das terras da comunidade” violência no campo, disputa pela terra

Segundo o órgão do INCRA a grilagem de terras é a ocupação irregular de terras, a partir de fraude e falsificação de títulos de propriedade. O termo tem origem no antigo artifício de se colocar documentos novos em uma caixa com grilos, fazendo com que os papéis ficassem amarelados (em função dos dejetos dos insetos) e roídos, conferindo-lhes, assim, aspecto mais antigo, semelhante a um documento original. A grilagem é um dos mais poderosos instrumentos de domínio e concentração fundiária no meio rural brasileiro.

A grilagem de terra é a apropriação indevida de terras públicas, onde essa ocupação foi feita na comunidade com falsificações de documentos e titularidade das terras da União, a grilagem é crime e existe no país devido à grande especulação imobiliária e venda de madeiras ilegais, de fato na comunidade de Nossa Senhora Auxiliadora não é diferente, a ocupação irregular das terras e a falsificação de documentos se faz muito presente, fazendo com que os assentados venham sofrem financeiramente com as consequenciais.

A reforma agraria ainda é muito precária na comunidade, pois a mesma até o presente momento da pesquisa não pretendeu promover uma melhor distribuição das terras, afim de atender os princípios da justiça social e o aumento da produtividade dos assentados.

5 Dados coletados

A comunidade tem aproximadamente 72 famílias, a maioria das casas são construídas de madeira, os moradores relatam que as madeiras foram extraídas da floresta local, somente para construção de casas, as ruas são de barro, na entrada da comunidade tem 3 (três) placas, uma de proibição de pesca, extração de madeira e a localização geográfica da comunidade. Na vila, são situadas as casas dos moradores, já possuindo na água encanada e energia elétrica. Segundo os entrevistados, eles pagam mensalmente uma taxa pelo consumo de energia elétrica, que é aproximadamente R$10,00 reais e R$5,00 reais de água, hoje os moradores possuem algumas tecnologias, tais como, TV, rádio, geladeira, telefone celular e outros. Alguns moradores sobrevivem apenas de pequenos negócios como supermercado, hotel, bar, restaurante, roça e pesca.

Segundo o relato de alguns moradores, não podem fazer plantio ao longo prazo, como construir plantações de açaí, café, abacate, laranja, banana e entre outras que poderão colher por vários anos. Os agricultores plantam somente o que podem colher em período de seis meses, como por exemplo, macaxeira, milho, feijão, melancia, melão, tomate e hortaliças entre outras, que tem o tempo de colheita de seis meses, pois, os moradores “temem” que o Órgão INCRA solicite a terra que eles residem, que não podem ser documentadas para o nome dos moradores, por si tratar de um assentamento, e não poderem possuir título definitivo.

Há também uma igreja católica na comunidade de Nossa Senhora Auxiliadora, e uma igreja evangélica da Assembleia de Deus. Segundo ainda relatos de moradores, na época da pesquisa no ano de 2014, a escola não funcionava desde ano de 2013 por ainda está em construção, a mesma funcionava na casa de um dos moradores da comunidade e teve uns três meses de aula na cozinha cedida por ele, onde estava sem aulas até o presente momento da pesquisa e ainda não haviam retornado as aulas e nem previsão para a volta às aulas.

Os moradores reclamam por falta de saneamento básico, posto de saúde, escola, telefone público, incentivo ao turismo e transporte público. Há uma agente de saúde na comunidade que vai de casa em casa, resolver pequenos casos de emergência mais isso não é suficiente, precisam de um posto de saúde a disposição e um médico que vá pelo mesmo uma vez na semana na comunidade para atendê-los.

O campo é o lugar onde tem as plantações dos moradores: que são roça de macaxeira, plantações de cupuaçu, tucumã, açaí touceira, ingá, graviola e outros. Da roça local é extraída a farinha de mandioca, de tapioca, goma, peixes, a polpa do cupuaçu e graviola e outros produtos que são comercializados na cidade. A farinha de mandioca é o produto donde os produtores tem maior lucro nas vendas. As casas de farinha são localizadas um pouco distante da comunidade e neste mesmo local é criados galinha e pato para seu próprio consumo.

6 Metodologia

A pesquisa teve o intuito de investigar a formação social de educadores na Amazônia numa possibilidade na comunidade Nossa senhora Auxiliadora do "Rio Ipixuna"**.** No âmbito da formação de graduandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cujo objetivo foi observar a história e o modo de vida dos moradores da comunidade, na intenção de investigar as questões da educação no campo suas dificuldades e necessidades, a grilagem de terras, violência no campo, disputas pela terra entre madeireiros, fazendeiros e posseiros, assim como as questões de saneamento básico e saúde, que vem sendo discutidas e defendidas pelos moradores e líder da associação de moradores que com o apoio dos órgãos do governo como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria (INCRA) e o Projeto de Assentamento Extrativista (PAE) vem para tentar sanar as dificuldades da comunidade e recuperar levando em consideração as mudanças de culturas e criação de novas histórias que estão diariamente em um turbilhão de adequações e sujeitas ao aculturamento da comunidades no sul do Amazonas.

A disciplina de Antropologia, realizou essa atividade de campo, na qual objetivou principalmente em diagnosticar a história da comunidade tento como a avaliação contribuição dos projetos de assentamento para a distribuição da floresta Amazônica. Levando sempre em consideração o trabalho do antropólogo que é o olhar, ouvir e escrever. Desta forma, a primeira experiência do pesquisador de campo está na domesticação de seu olhar. O olhar e o ouvir constituem-se a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar. Sendo que foi necessário a definição de procedimentos metodológicos para a realização do trabalho de campo e o objeto proposto para este estudo requer uma abordagem qualitativa onde serão analisadas as temáticas de forma que os dados não serão quantificáveis. O método cientifico a ser utilizado na pesquisa será dialéticoque examinará os relatos dos moradores da comunidade na intenção desenvolver uma experiência a fim de produzir novos conceitos, também corrigir e integrar conhecimentos já existentes. Dentro dessa ótica Prodanov e Freitas (2013, p.127) diz que:

> A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torna norma.

A dialética é por si diferente, já que onde há um posicionamento por ela defendido e contradito logo depois. Para os gregos, dialética era separar fatos, dividir as ideias para poder debatê-las com mais nitidez e clareza.

7 Conclusão

O trabalho de campo na disciplina de antropologia na comunidade Ipixuna, no município de Humaitá – AM, contou com uma equipe de 45 (quarenta e cinco) discentes do curso de pedagogia, para aplicarem 15 (quinze) questionários abertos voltados ao reconhecimento da história da comunidade. Este trabalho, apresentou os resultados de 3 (três) questionários nos quais resultaram uma faixa etária de 23 a 54 anos, apenas uma das entrevistadas não aceitou a gravação da entrevista. Enquanto a forma que eles chegaram a comunidade, dois vieram de outra comunidade e apenas uma entrevistada nasceu e reside na comunidade, o sustento da família se dá por conta do trabalho na roça, com a produção de farinha de mandioca, farinha de tapioca, goma, tucupi, extração de tucumã, pupunha e cupuaçu, duas das entrevistadas tentaram nos conta como surgiu a comunidade e a outra não soube explica e nem conta a história que seus pais lhe contavam na infância, das três entrevista houve uma semelhança em quais era os primeiros moradores da comunidade, nos quais citaram os nomes de Otacílio, Luís Balseiro, Mario Coutinho e José Antônio como os primeiros moradores da comunidade Ipixuna, em relação a pesca de pessoas que não residem na comunidade houve registro das três entrevista com alegações de que pessoas pescam de forma predatória na comunidade diminuindo os peixes na pesca para a sobrevivência dos residentes da comunidade que moram e dependem da pesca para sobreviver comercialmente e como alimento, os entrevistadores notaram que há a extração de madeira ilegal na comunidade por pessoas que não moram na comunidade do Ipixuna fazendo com isso uma questão delicada a ser tratada com órgãos competentes para a fiscalização.

Concluímos este relatório com pequenas observações sobre a comunidade Nossa Senhora Auxiliadora do Rio Ipixuna e o dia a dia dos moradores relatados por eles. Onde pudemos observar que na comunidade as pessoas são bastante batalhadoras e lutam por seus direitos e melhorias para a comunidade onde muitos moram desde pequenos, eles demonstram que apesar de todas as dificuldades são felizes e gostam de morar ali, pois a localidade representa para eles uma tranquilidade, porem de vez em outra acontece alguns desencontros mais isso e normal, pois acontece em todo lugar. Os moradores lutam por escola, posto de saúde, incentivo dos órgãos competentes ao turismo, investigação de madeira ilegal, de pesca predatória e apoio do IBAMA, INCRA e não fica só no papel este apoio, e que saia do projeto e executem na pratica. Reclamam também do atual líder, que segundo os entrevistados deveria ser uma pessoa que residisse na comunidade e entendesse seus problemas e as necessidades do local, e lutam pela democracia de acontecer na comunidade uma votação clara e justa, onde todos os moradores pudessem ter direito ao voto e não que fosse indicado por alguém ou algum político.

Segundo o líder da comunidade, o Sr. Elvez, exclamou que a comunidade tem vários apoios como o da UFAM, INCRA, ICMBio, IDAM e outras. Essas parcerias têm por finalidade, apoiar os moradores e ajuda na melhoria da qualidade de vida dos que residem na comunidade.

No entanto, a comunidade é rica em muitos bens naturais, tanto ambiental, quanto cultural, apesar de muitas não conhecerem a história da comunidade aprofundadamente, colaboraram na entrevista com o pouco que sabiam já contadas por seus pais e avós, e de sua presença de vida, como sobrevivem e principalmente como fazer farinha já que é um ponto fundamental em suas vidas é na maioria das vezes seu maior sustendo.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS. Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho cientifico:** Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo - Rio

Grande do Sul – Brasil : Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – SPEUR Universidade Feevale, 2013.

OLIVEIRA. Roberto. Cardoso de. **Ensaios antropológicos sobre moral e ética** : Rio de janeiro, - Tempo Brasileiro, 1996.

INCRA**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.** Disponível em: <http://www.incra.gov.br>. Acesso em: 28/07/2017

JUSTIÇA CLIMATICA E MOVIMENTO SOCIAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Dionísio Garcia de Souza (PPGEn-IFMT/ UNIC) - dionisiogarciadesouza@gmail.com
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra– (IFMT) - bolinhasenra@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho busca investigar os problemas ocasionados pelas mudanças climáticas, e como este fator tem afetado a agricultura, principalmente o pequeno agricultor assentado em programas do governo federal, que na maioria das vezes não tem condições financeiras nem apoio de políticas públicas que possam vir a auxilia-los. A metodologia utilizada é a de pesquisa participativa, com intuito de investigar os efeitos das mudanças climáticas e como isso afeta o cotidiano do pequeno agricultor. Desta mesma forma, estudos tem sido realizado nas áreas ambientais dando origem a duas vertentes de estudo que vem sendo alvo de pesquisas, sendo estas, a Justiça Ambiental e a Justiça Climática, que visam entender e ao mesmo tempo buscar formas de resistência no que diz respeito ao meio ambiente e principalmente que auxiliem as classes menos favorecidas, e neste âmbito destacamos a luta e a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O que se pode observar neste trabalho é que ainda há pouca informação entre pequenos agricultores, quanto aos problemas que as mudanças climáticas causam na agricultura, e que projetos que visam auxilia-los nesta área são escassos, ou praticamente inexistem. Deste modo trabalhar processos formativos e educacionais na área de formação básica e continuada pode ser a solução para este impasse.
Palavras-chave: Clima. Educação. Meio Ambiente

1Introdução

Qualquer oscilação, por mínima que seja afeta o planeta como um todo. Na história da humanidade estes ciclos são marcados por várias mudanças e estes acontecimentos são considerados períodos críticos geralmente precedidos por crises, e entre elas estão as crises de ordem ambiental. No caso de uma crise ambiental, a população pode ser conduzida a se tornar menos agressiva no que diz respeito ao meio em que vivemos, e desta forma forçara o surgimento de uma sociedade mais sustentável (PEREIRA et al 2011).

Dentre os problemas ambientais recorrentes na atualidade o ligado ao clima e a incidência de chuvas tem se destacado, e junto com este tem surgido vertentes que procuram tentar entender este fenômeno, e dentre estes a justiça climática vem ganhando destaque, e tem sido tema de debate de estudiosos das mais diversas áreas. A conceituação de justiça climática, advém dos paradigmas que envolvem a justiça ambiental, demonstrando que os impactos gerados pelos fenômenos climáticos, atingem as classes sociais impactando-as de forma desigual e na maioria das vezes injustas (MILANEZ; FONSECA 2011).

Os movimentos por justiça ambiental surgem nos Estados Unidos, recorrente a poluição de bairros de classes mais pobres e zonas rurais, onde eram depositados resíduos tóxicos. Estes acontecimentos geraram vários entraves judiciais e levou os movimentos a pedirem por uma justiça ambiental voltada para os grupos marginalizados que tinham suas comunidades afetadas e prejudicadas de modo desproporcional ao restante da sociedade. O movimento criado visava algo diferente do que se reivindicava nos movimentos

convencionais, que geralmente acabava por ignorar os malefícios causados nas classes menos favorecidas. (CARTER ET AL 2009; BALIM ET AL 2014; BULLARD, R. 2004).

Neste mesmo cenário surgem campanhas voltadas para preservação do meio ambiente, porem estes processos acabam por gerar caminhos para que comunidades menos favorecidas, pobres e vulneráveis, a exemplo de indígenas, sofram maiores consequências derivadas dos fatores climáticos, transformando a justiça climática em uma injustiça. (BALIM ET AL 2014)

Deste modo a justiça climática, se torna um movimento que tem em suas premissas a ideia de que as mudanças climáticas ocorrem a nível global e afetam também áreas regionais, e não são questões simples, pois envolvem problemas de cunho social e político, e não está pautada apenas em questões relacionadas ao meio ambiente. Embora para alguns as mudanças no clima sejam resultado da degradação promovida ao longo de anos de industrialização, dos modelos econômicos capitalistas, e da falta de leis mais rígidas, para a justiça climática ela é fruto da desigualdade social, causada por uma sociedade altamente seletora, racista, altamente consumista, fatores estes que não podem de maneira alguma serem ignorados (CARTIER ET AL, 2009; MILANEZ ET AL 2011).

Os movimentos que lutam por justiça ambiental e justiça climática, são muito importantes e tem grande força política e social, pois derivam de movimentos sociais de base, envolvendo comunidades e classes marginalizadas que lutam por seus direitos. Neste aspecto a justiça climática pressiona as grandes classes políticas, e esta reivindicação vem das comunidades, ou seja das pessoas que fazem parte desta comunidade, e que são em sua maioria prejudicadas por empresas de grande porte que poluem e não estão preocupadas se isto afeta ou não as populações mais vulneráveis, ou seja a justiça climática é a extensão e o grito das pessoas por uma igualdade de direitos que lhes é negado. As reivindicações do movimento por justiça climática ecoam com as vozes e valores dos grupos que almejam por uma sociedade mais justa e igualitária que não seja excludente, enfrentando de forma ativa os desafios provenientes das mudanças climáticas, resistindo as imposições capitalistas e contra as injustiças que esta venha a promover (ASELRAD, 2004; BULLARD, 2004).

2 Agricultura no Brasil

A agricultura no brasil tem início com a própria colonização do pais, ou seja, na própria época do descobrimento, sendo que a agricultura como conhecemos hoje é relativamente nova. Sua importância econômica somente teve relevância a partir do momento em que houve a independência política do pais. (SZMRECSÁNYI 1990).

A priori, a agricultura exercida no começo da colonização era de subsistência, pois a produção mesmo das grande lavouras era quase que exclusivamente para manter a propriedade, e pouco era exportado para fora do pais, e o restante comercializado dentro da própria colônia. Esta primeira fase agrícola não, exigia muito conhecimento técnico, sendo que as primeiras culturas comerciais implantadas no Brasil, (cana de açúcar e

depois o café entre outras), eram produzidas sem precisar de adubação ou correção, ou seja a terra era extremamente fértil. (SZMRECSÁNYI 1990).

Neste contexto ao autor nos leva a ter um vislumbre de como era a agricultura em seus primórdios aqui no Brasil, desde sua concepção até aos dias atuais. O que nos chama a atenção diante destes fatos é que durante este período, transformações nos campos da agricultura, não estão correlacionados apenas a fatos tecnológicos, está ligada também a questões políticas. A luta por direitos e exploração de terras pelo pequeno agricultor remonta desde os tempos do império, outro fato que nos chama atenção é exploração das terras sem se preocupar com os problemas ambientais ou com a degradação que poderia vir a ocorrer, ou seja, a preocupação estava mais voltada para exploração. (SZMRECSÁNYI 1990).

3 MST e a Educação do Campo

A educação, de um modo geral, é um dos fatores que mais contribuem para mudança na sociedade, e essas mudanças tem ligação direta com o comportamento do cidadão, tanto no âmbito do mercado de trabalho, como no seu convívio social, ou seja, o direcionamento que norteia cada setor da sociedade, está intimamente correlacionado com o modo com que a educação é trabalhada na escola.

No caso da educação do campo, podemos notar que desde sua origem ficam claras as evidencias de que as políticas públicas que a fundamentam, estão ainda hoje, refletindo resquícios de uma educação que teve suas origens no período colonial, ou seja, todo sistema educacional, foi pautado em uma educação para atender as elites, segregando a maior parte a sociedade, incluindo a que vive e sobrevive do campo. (CALDART, 2006).

Diante destes fatos, vale destacar o papel dos movimentos sociais, que tem uma posição de resistência aos vários critérios impostos pela sociedade capitalista, e mobilizam diversos setores sociais, entre estes movimentos destaca-se o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), que tem levado os responsáveis políticos a repensar o currículo escolar e o modelo de educação voltado para o campo, levando propostas para melhorar o currículo escolar. (MOLINA, JESUS 2004).

Nesta perspectiva de luta, por direitos sociais de igualdade e justiça, o MST acaba por se destacar no Brasil por sua importância tanto no âmbito social quanto no educacional, visando uma educação que promova nos seus integrantes uma consciência organizacional, autônoma e também que preze os princípios do movimento para que os futuros integrantes possam ser militantes ativos, tendo em vista as lideranças que continuaram com os propósitos do movimento (CORREIA, 2012; ARROYO 2007).

Visam da mesma forma, a formação de um educador mais ligado com o campo, e tem como objetivo, além de uma educação que valorize o cidadão do campo, busca viabilizar direitos sociais básicos, que atualmente, a este cidadão são descurados. (OLIVEIRA, 2015; CORREIA 2012)

Podemos, então notar, a importância dos movimentos sociais nas mudanças que a educação do campo teve nos últimos anos, que embora sejam bem recentes, já podemos observar que houve um avanço significativo e hoje já se tem uma educação do campo

mais voltada para atender os povos que residem no campo, ou seja, observa-se uma educação formulada para atender a este cidadão que reside e sobrevive do campo. Isso está sendo possível porque, através dos movimentos sociais, entende-se como se forma a identidade do homem do campo, e desta forma, se pensou em um processo educacional que atenda e valorize esta identidade cultural, e não o afaste do campo, forçando-o ao convívio urbano (ARROYO 1999).

Para Correia (2012) o cidadão proveniente o campo enfrenta muitas adversidades, que não estão relacionadas somente ao âmbito educacional ou social, enfrenta-se no campo problemas ambientais e o com manejo da terra, a escolha de cultivares adequados, assistência técnica, dentre outros. Desta forma uma formação adequada e direcionada aos problemas enfrentados no campo se faz necessária, desde a formação de profissionais que estejam ligados ao campo, até a do docente, que é responsável pela formação inicial e acadêmica do homem do campo.

Não se pode deixar de enfatizar, que os mesmos problemas enfrentados nas grandes propriedades, são enfrentadas pelos pequenos produtores nas pequenas propriedades, com um agravante para os pequenos, que na maioria das vezes, não têm o mesmo tratamento dado ao grande, ou seja, subsídios e proteção financeira no caso de uma adversidade.

Deste modo, investigar quais são os problemas enfrentados pelo homem do campo, e destes quais tem maior relevância, seja ela financeira, social ambiental, política ou um conjunto destes torna-se crucial para entender o que ocorre de fato no campo (MILANEZ, FONSECA, 2011). Podemos notar também, uma grande preocupação com problemas ambientais, que estão afetando o campo de um modo geral, seja grande ou pequeno, o produtor tem sentido de forma avassaladora os efeitos ambientais, principalmente os ligados ao clima e a incidência de chuvas, que estão cada vez mais escassas, e já se fala em uma crise hídrica para os próximos anos.

No que diz respeito ao clima, uma discussão que vem crescendo nos meios acadêmicos, é o debate relacionado aos efeitos que o clima tem causado no campo de um modo geral. É um debate delicado, pois envolve questões sociais, ambientais e políticas. (BRASIL, 2016; CARTIER et al, 2009)

Vale ressaltar que na área que envolve a climatologia, estuda-se os efeitos que esta tem sobre a agricultura, principalmente quanto a incidência pluviométrica, entre estes estudos destaca-se dois, que abordam principalmente problemas de cunho social e político, sendo estes, a Justiça Ambiental e a Justiça Climática, que se destacam cada vez mais, pois estipulam normas que regem os assuntos relacionados ao meio ambiente e ao clima, e se debatem soluções para amenizar e quiçá, resolver alguns dos problemas ambientais e climatológicos existentes atualmente (CARTIER et al 2009; BRASIL 2016; MILANEZ, FONSECA 2011)

Neste aspecto, investiga-se como os problemas ambientais e climáticos afetam ou possam vir a afetar a agricultura, criando-se um prospecto das dificuldades enfrentadas pelos produtores, principalmente no que diz respeito as precipitações, que são, e continuarão sendo, o maior impedimento na produção de alimentos.

Ressalta-se também, que este aspecto climático, relacionado a questão das chuvas, atinge de modo geral todos os produtores, porem a população do campo mais carente, sofre

maior impacto devido a fragilidade financeira e social, o que não ocorre com o grande produtor, que tem além de maiores recursos, possui maiores proteções advindas do governo.(BRASIL, 2016; WILKINSON, 2008)

Sendo assim, investiga-se também, quais são as ações que os povos do campo mais vulneráveis têm tomado para se prevenir destas intempéries relacionadas as mudanças climáticas, e quais seriam então, suas formas de resistência, sociais, políticas, econômicas e principalmente educacionais, pois sabe-se que as futuras gerações têm que ter a sensibilidade e posteriormente a consciência do que irão enfrentar. (MILANEZ 2011, ACSELRAD, 2010).

4 **Metodologia**

A pesquisa realizada no assentamento do MST, denominado Egidio Bruneto, localizado nos municípios de Juscimeira e Jaciara, sendo que uma parte do assentamento se localiza no município de Jaciara e a outra parte no município de Juscimeira.

O local é banhado pelo rio Prata, rico em cachoeiras, sendo a Cachoeira do Prata a mais importante e se localiza dentro do assentamento, sendo que o local é visitado por inúmeras pessoas e já é ponto de referência turística a alguns anos.

A metodologia adotada é a pesquisa participativa, com entrevistas semiestruturadas em incursões ao assentamento. Para Brandão, Borges (2007), a pesquisa participativa caracteriza-se pelo contato direto do sujeito que pesquisa com o sujeito pesquisado, este método faz com que o pesquisador desfaça a linha tênue que o afasta do seu objetivo principal, que é o contato direto com a comunidade a ser pesquisada. Os autores enfatizam ainda que esta aproximação conduz o pesquisador a uma visão diferenciada da pesquisa como um todo, pois se cria uma relação entre as partes

Deste modo a comunidade local do assentamento participa do debate que envolve a realidade na qual está inserida, uma vez que o tema debatido, (Justiça Climática), afeta diretamente a produção agrícola atual e futura. (BRASIL, 2016).

Entrevistas semiestruturadas, (elaboradas e direcionadas aos assentados de idades e graus hierárquicos diferenciados), buscaram respeitar a opinião pessoal de cada entrevistado sendo que a condução dos entrevistados é guiada por uma série de perguntas sobre os fatores climáticos que afetam diretamente os assentados, principalmente no que tange a produção agrícola do assentamento. (GIL, 2016).

5 Resultados e discussões

Durante os aportes, verificamos que os assentados se preocupam com os problemas ambientais, e tentam correlacionar estratégias principalmente no âmbito da agroecologia, porem esta representa apenas um dos fatores a serem debatidos, (embora este seja o mais debatido no meio) não podemos deixar de lado outras intempéries como os fatores ligados ao clima (ACSELRAD, 2010)

Os aspectos financeiros também são questionados, ou seja, a mudança climática afeta unilateralmente o poder econômico e social de cada assentado, e de modo geral, isto implica prejuízos para o assentamento como um todo. O entrevistado abordado é levado

a um processo de reflexão, que por sua vez faz que se sinta à vontade para debater e deliberar sobre o assunto, o intuito é de que haja uma relação de reciprocidade entre as partes, uma vez que a vivencia do entrevistado é de suma importância para a pesquisa. (BRANDÃO 1984).

O modelo de pesquisa participante é de suma importância, pois, por ser de cunho participativo do meio social e da comunidade, buscou a interação e posterior contribuição para melhoria da comunidade, que na maioria das vezes fazem parte de grupos excluídos ou marginalizados pela sociedade. Neste contexto, a pesquisa participante se torna (e deve se tornar), uma ação que vise não somente a coleta de dados, mas também se torne um processo educacional, oriundo da perspectiva investigativa do meio social o qual se observa. (BRANDÃO 1984).

Faermam (2014), ressalta que este tipo de pesquisa, foi iniciada no Brasil por Paulo Freire, nas comunidades de base, nos movimentos sociais, o que por sua vez, contribuiu para o surgimento de novos partidos políticos, partidos estes que se opunham ao sistema vigente da época e juntamente com os movimentos sociais, houve um processo, nas palavras da autora, de redemocratização do país. Deste modo, pudemos entender o funcionamento do acampamento, e através de um processo formativo (pensado e estruturado, dentro do acampamento) que foi proposto e iniciado, visando a sensibilização dos assentados quanto as mudanças climáticas.

Durante o processo formativo os assentados são levados a refletir sobre como esse efeito climático influencia na produção agrícola, principalmente no que tange a agricultura familiar. Essa reflexão trará à tona preceitos que ajudarão a pensar formas futuras de resistência a este fator, pois sabe-se que os fatores climáticos (fazendo uma interligação com a Justiça Climática), atuais são também frutos de uma política falha, principalmente no que diz respeito ao meio ambiente. (MILANEZ, FONSECA 2011).

6 Considerações finais

Observamos que o homem proveniente da zona rural necessita de uma educação mais condizente com a sua realidade cotidiana, para que não seja necessário que este se afaste das suas origens, sendo que o conjunto de fatores que influenciam os caminhos educativos que são percorridos pelos cidadãos, vão desde a educação básica, até a educação superior e continuada e influenciam nitidamente nas questões e decisões que este venha a tomar no futuro. Notamos também, que as classes menos favorecidas, são atingidas com maior rigor pelos adventos, sejam eles sociais, políticos ou ambientais. Neste aspecto também entra o papel do docente que formara este cidadão, sendo assim, deve-se fazer uma análise da formação deste profissional, investigando os aspectos relacionados a sua formação inicial e continuada. (CORREIA 2012; ACSELRAD, 2010).

Correlacionando aspectos científicos, educacionais, sociais, políticos, pode-se criar métodos de resistência, principalmente no que tange as classes menos favorecidas, neste caso os pequenos produtores e assentados, que sofrem os maiores impactos, principalmente os relacionados ao meio ambiente e ao clima. Diante das análises pode-se criar soluções, como por exemplo, uma formação básica fortalecida para os jovens e uma

formação continuada para os adultos, para que estes possam ter autonomia para enfrentar e resistir a estas mudanças.

Referências

ACSELRAD, H. (2004). Justiça ambiental - ação coletiva e estratégias argumentativas. In H. Acselrad, S. Herculano & J. A. Pádua (Eds.), Justiça ambiental e cidadania (pp. 23-39). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

ACSELRAD, Henri. MELLO, Cecília Campello do A. BEZERRA, Gustavo das Neves. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ACSELRAD, *Henri* - Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental - Estudos Avançados 24 (68), 2010. Pag. 103 à 119.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Plano Nacional de Adaptação à Mudança do Clima : volume 2 : estratégias setoriais e temáticas : portaria MMA nº 150 de 10 de maio de 2016 / Ministério do Meio Ambiente. --. Brasília : MMA, 2016. 2 v.
295 p., il. (algumas color.)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa - A pesquisa participante: um momento da educação popular- Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 7. edição, São Paulo: Brasiliense, 1984

BULLARD, R. (2004). Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. In H. Acselrad, S. Herculano & J. A. Pádua (Eds.), Justiça ambiental e cidadania (pp. 41-68). Rio de Janeiro: Relume Dumará.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes.- Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006. 160p.; 21x28 cm.

CARTIER, Ruy ; BARCELLOS, Christovam; HÜBNER, Cristiane ; PORTO, Marcelo Firpo - Vulnerabilidade social e risco ambiental: uma abordagem metodológica para avaliação de injustiça ambiental - Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 25(12):2695-2704, dez, 2009

CORREIA, Rosemeire Aparecida Cardoso -Quem forma o professor para a escola do campo? As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas

em memoriais de formação / Rosemeire Aparecida Cardoso Correia. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2012. 177 f.

FAERMAM, Lindamar Alves - **A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais** Revista Ciências Humanas - UNITAU • Volume 7, número 1, p. 41-56, jan-jun/2014 • Taubaté-SP - Brasil.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002 -176 pag.

MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor Ferraz da - Justiça Climática e Eventos Climáticos Extremos: Uma Análise da Percepção Social no Brasil - Terceiro Incluído - ISSN 2237-079X – NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.2, jul./dez./2011, p.82 –100, Artigo 13

MOLINA, Mônica Castagna ; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

PEREIRA, Dulce Maria; MENDONÇA, Renato de; SOUZA Glauce Viana de; ZANON, Ângela Maria - Processo de Formação De Professores Por Intermédio Do Ensino a Distância Para a Promoção de Transformações Sócio ambientais: Processo Formativo Escolas Sustentáveis e Com vida. 2011.

Programa de Avaliação Mundial da Água das Nações Unidas Gabinete do Programa de Avaliação Global da Água Divisão de Ciências Hídricas, UNESCO 06134 Colombella, Perugia, Itália Email: wwap@unesco.org http://www.unesco.org/water/wwap- - UNESCO 2015.

SZMRECSÁNYI, T. **Pequena história da agricultura no Brasil**. São Paulo: CONTEXTO, 1990.

WILKINSON, J. O Estado, a Agricultura e a Pequena Produção. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, 229 p. ISBN: 978-85-9966-271-7. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

LEITURAS MERLEAUPONTYANAS E FREIREANAS EM CONTEXTOS DE (DES)COLONIALIDADES INSPIRAM MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CFES REGIONAL SUL

Luciane Rocha Ferreira (PPGE/UNISINOS) – lucianekatu@gmail.com

Resumo: Em tempos de crise tornou-se comum o esvaziamento político da educação em discursos salvacionistas que minimizam seu potencial a mera moeda no mercado capitalista a serviço da manutenção do *status quo*. Desta forma, a crise garante um contexto extremamente lucrativo para poucos que ganham muito com a ausência de direitos elementares a muitos. Esta realidade nos provocou a refletir no processo de pesquisa doutoral sobre o processo histórico que forjou as condições necessárias para a constituição desse sistema de dominação-exploração. Paradigma baseado no critério de raça que autooutorga a supremacia de uma cultura sobre a outra: lógica eurocêntrica de dominação do *ser, do saber e do poder*. Nosso diálogo propõe apresentar, a partir de leituras latino-americanas, alguns conceitos centrais desta construção social apontando algumas possibilidades paradigmáticas de enfrentamento. Inspira-nos o referencial teórico-metodológico da fenomenologia merleaupontyana em diálogo com a Educação Popular freireana. O texto está assim organizado: a) Apresentação de alguns pontos de interlocução entre as abordagens teórico-metodológicas da fenomenologia merleaupontyana e a Educação Popular *freire*ana; b) Reflexão sobre a categoria da (des)colonialidade como um paradigma diferenciado de pensar a razão científica eurocêntrica; c) Compartilhar a metodologia das Cartas Pedagógicas na experiência do CFES Regional Sul. Como resultado identifica-se o potencial dialógico do compromisso político das pesquisas acadêmicas realizadas com o propósito de colaborar com a desconstrução de um paradigma que nega a pluralidade da vida e reduz o mundo a uma vitrine que a poucos é permitido o acesso.

Palavras-chave: Economia Popular Solidária. Fenomenologia. Educação Popular. (Des)colonialidade. Carta Pedagógica.

1 Introdução

O diálogo sobre *Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes* é uma excelente oportunidade para estabelecermos vínculos fundamentais entre leituras, estudos, métodos, metodologias e lugares de aprender e ensinar que valorizem maneiras mais humanas de tecer o mundo. Possibilita um ambiente *ensinante* e *aprendente* privilegiado onde podemos nos ver, nos reconhecer e nos fortalecer como comunidade que, em seus lugares e tempos, limites e possibilidades, movimentam-se para fazer do conhecimento científico algo "prenhe de vida".

A conversa sobre as *experiências pedagógicas no âmbito dos movimentos sociais e das organizações civis e toda e qualquer proposta alternativa para superar a precária situação educacional, de miséria e de desigualdades que acometem a população brasileira* nos coloca em situação de (re)pensar nossas práticas de pesquisa. Momento oportuno para refletir sobre universos simbólicos cercados de ritos estéreis que se utilizam

habilmente do discurso crítico da razão e da teorização, mas que se mostram carentes de *carne, osso, alma e coração*.

É neste contexto de luta, de *denúncias* e *anúncios*, de reconhecimentos, identidades e utopias que mobilizamo-nos cotidianamente a romper com as caixinhas eurocêntricas do *ser, do saber e do poder* (QUIJANO, 2005). Como militantes do Movimento Social Popular (MSP) da Economia Popular Solidária (EPS) e pesquisadoras/es colonizadas/os compartilhamos aqui algumas reflexões que embasaram a construção de uma experiência pedagógica que aconteceu num espaço não escolar.

A reflexão proposta trata de algumas dimensões nascidas durante o projeto coordenado pelo professor orientador Telmo Adams, intitulada "Educação, Trabalho Associado e (Des)Colonialidade: estudo das experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul do Brasil – 2013/2015". Este processo dá corpo a outra Pesquisa Participante em nível de Doutorado em Educação (2014-2018) que acompanha a trajetória do início ao fim.

O percurso da Sistematização desta Experiência (JARA, 2012) foi um dos campos empíricos[1] para a construção da Tese que está em curso. O objetivo da Tese é identificar e compreender os sentidos pessoais e coletivos atribuídos pelas/os participantes ao seu processo educativo/formativo. A abordagem teórico-metodológica é a fenomenologia existencial inspirada em Merleau-Ponty (1971; 1991; 2007;) em diálogo com a Educação Popular inspirada em Paulo Freire (1978; 1985; 1996; 2000; 2010) em contexto de *(des)colonialidades* (STRECK &ADAMS, 2012; WALSH, 2013).

A construção foi assumida de forma plural, numa lógica compartilhada onde "nós", doutoranda, orientador, Grupo de Pesquisa, militantes do MSP envolvidas/os, outras/os participantes; tecemos reflexões com o desafio de colaborar com o movimento da (re)construção paradigmática *(des)colonial* (FANON, 1968). Nesta perspectiva, contradições e limites comuns ao trabalho artesanal da/o *intelectual colonizada/o* foram percebidos enquanto componentes pedagógicos da pesquisa.

Com este "olhar" epistemológico, ontológico e praxeológico propomos o diálogo organizado em três momentos: a) Apresentar alguns pontos de interlocução entre as abordagens teórico-metodológicas da fenomenologia merleaupontyana e a Educação Popular freireana; b) Reflexão sobre a abordagem da (des)colonialidade como um

[1] O segundo campo empírico foi o *Projeto Ações Integradas de Economia Solidária executado em São Leopoldo/RS* (2014-2016).

paradigma diferenciado de pensar a razão científica eurocêntrica; c) Compartilhar a metodologia das Cartas Pedagógicas na experiência do CFES Regional Sul.

A temática reflete a intencionalidade política assumida desde o lugar ontológico que nos constitui: quem *somos* e os horizontes que podemos *ser*. Diz das gentes que viveram este processo; das pessoas anônimas e das/dos militantes que lutam cotidianamente contra os mundos que não nos representam; de pessoas que acreditam na amorosidade e na solidariedade como princípios educativos básicos para a humanização em tempos tão desumanos.

2 Fenomenologia merleaupontyana em diálogo com a Educação Popular freireana

Entendemos que o enlace teórico/filosófico (epistemológico-ontológico) entre as perspectivas da fenomenologia merleaupontyana e a Educação Popular freireana reside nas entrelinhas da relação fenomenal da existência *nua e crua*. É com base neste enlace que *imergimos* em mergulhos profundos nos mundos da experiência encarnada. Inspiradas/os por estes referenciais tecemos nosso "jeito de fazer" a (re)construção teórico-metodológica durante o processo de doutorado mencionado. Entendemos a fenomenologia como:

> [...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo [...] é também uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se pode compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua "facticidade" [...] É em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 05-06).

Quando Ponty diz que a base da fenomenologia encontra-se em nós mesmas/os está recolocando a existência com toda sua pluralidade e contradição fenomênica como a unidade elementar que produz sentidos e mais sentidos desde as realidades que ela atravessa. Tal enfoque nos permite ousar à busca de valorizar as distintas expressões dadas ao que parece *ser* o mundo, as "coisas" todas e a nós mesmas/os em suas/nossas infinitas (inter)conexões.

Não se ocupa de explicá-las ou de empobrecê-las pela redução ou definição. Não existe nela o afã por universalidades dogmáticas ou por hegemonias teórico-metodológicas míopes e solitárias. A verdade, nesta perspectiva, torna-se um conceito

ambíguo que deixa de ser central para dar espaço às múltiplas facetas que um mesmo fenômeno pode representar.

Dialogando com este desafio o paradigma da Educação Popular *freire*ano propõem-se a enfrentar e, na medida do possível, superar as abordagens científicas cristalizadas. Aquelas que a fenomenologia existencial também enfrenta: abordagens que reificam a razão e a crítica, as engessam. Deslegitimaram (cindiram) o aprender e o ensinar entre os diferentes, as diferenças e os opostos, quando destas relações contraditórias que se podem nascer lições realmente transformadoras. Essa é a Modernidade eurocêntrica, paradigma que se autodeclara detentor do *ser, do saber e do poder* num discurso "pseudo" totalitário - absolutista e linear.

Neste contexto, entendemos a Educação Popular atravessada por múltiplas compreensões e expressões populares, sentidos e práticas. Sua centralidade é *o viés político e cultural que se opõe à chamada educação bancária* – seus ritos e mitos. Entendemos que a base deste projeto é provocar o problematizar/desvelar da realidade mitificada. Onde as pessoas descubram-*se como fonte de pensamento, de saber e fonte de cultura* para, a partir deste ponto de partida e chegada, *aprender a pensar seu mundo, compreendê-lo melhor* e, então, transformá-lo com *conscientização* de *si*com *e nomundo* (FREIRE, 1996).

Desta forma, a mulher e o homem como seres históricos e historiadores que são podem, dialeticamente, tecer as condições subjetivas necessárias para aprender com culturas diferentes seus conhecimentos distintos. Rompe, numa luta deveras desleal, com a relação binária que é central para a razão eurocêntrica. Aprender e ensinar, nesta perspectiva, não se basearia na transferência e colonização de saberes, mas na comunhão entre diferentes.

Outra convergência entre as abordagens é que ambas concebem o processo de pesquisa como algo intimamente interconectado com um fazer engajado – comprometido entre pesquisadoras/es e a realidade pesquisada. Aonde a existência oferece sentidos capazes de enfrentar e, na medida do possível, superar dualismos; considerando o *ser* e o *fazer* ético e estético sem possibilidades de cisão entre estes (MERLEAU-PONTY, 1991; FREIRE, 1996).

Talvez a tarefa ontológica mais significativa compartilhada entre a Educação Popular e a fenomenologia da existência seja o respeito as diversidades. Acolhendo o inacabamento do *ser* e do *mundo* como condição para uma aprendizagem engajada, consideram que "A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou

aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo" (FREIRE, 2000, p. 63).

Este enlace teórico-prático nos faz partir do elementar: "de onde falamos" – localizado no básico: na corporeidade da experiência. Esta *perspectiva (e horizonte)* é o ponto de partida (e chegada) para o projeto de ciência, de sociedade, de humanidade e de mundo defendidos por estas abordagens. Neste processo, perceber-*se* enquanto *seres* de possibilidades, partindo da valorização da vida e dos sentidos que à ela atribuímos é fundamental.

Exige "(re)aprender a *ser*" a partir daquilo que faz sentido em nossa vida, com as belezas e as dores que isso pode representar. É de onde podem nascer esperanças, inspiração e motivação para (re)inventar formas de enfrentamento e superação. A base para essa vivência são as experiências significativas, individuais e coletivas, que mobilizam sentimentos e sentidos contraditórios que se complementam na construção possível de *si* e do *outro*:

> Não há qualquer metodologia destituída do essencial, a presença que se ancora no lugar mesmo da vivência corporal, compreendido o corpo como o aparecimento da pessoa em espaço e tempo ao mundo, no mundo e para o mundo. Presença é mais do que presença meramente física. Toda pesquisa é a imantação atenta e intencional dessa imersão, explicitada em linguagem comunicativa, que media essa vivência compartilhada com os outros eus que vivem no universo, nas teias do mundo, que nos fazem diversos e semelhantes (PASSOS, 2014, p. 44. Grifo nosso).

Esta compreensão nos desafia à busca metódica e comprometida onde a *presença* desde nossas origens socioculturais se constituem num *ethoshumanitário* que atravessa os modos de aprender a *ser, estar e (re)fazer(se) no* e *com* o mundo. Desafia-nos a revisitar conceitos "mumificados" pela ótica eurocêntrica dualista. Conceitos esses que legitimam discursos e práticas que nós mesmas/os, por vezes, reproduzimos.

A convergência entre estes paradigmas transcende muros conceituais, fortalece a construção de estratégias dialógicas entre perspectivas distintas de pesquisa-ação pedagógica. As abordagens não se autodeclaram suficientes, pelo contrário; sua estratégia básica de ação/reflexão é ato dialógico. Freire dizia que "conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica". Desse modo, "Não é o "eu penso" o que constitui o "nós pensamos", mas, pelo contrário, é o "nós pensamos" que me faz possível pensar" (2010, p. 101).

A necessidade de estarmos abertos para o diálogo e (des)encontros entre diferentes pontos de vistas nos faz lembrar uma reflexão feita pelo professor Rezende (1990) sobre

a *abordagem existencial* da fenomenologia, que tem como premissa a compreensão de que:

> O sentido pleno é aquele que nunca encontramos e ao qual, no entanto, nunca podemos renunciar. O senso do sentido que falta, do mais sentido que há, é que dinamiza toda a nossa procura e relativiza todas as nossas descobertas. A ambiguidade da fenomenologia significa muito precisamente a recusa de toda e qualquer forma de dogmatismo, para permanecermos uma atitude de constante busca [...] uma resposta que seja busca ininterrupta (REZENDE, 1990, p. 28-29).

Tanto a fenomenologia em Merleau-Ponty como a Educação Popular em Freire ajudam na tarefa de evitar leituras rasas que facilmente reduzem a estrutura fenomenal pesquisada à uma só possibilidade. Neste processo percebemos que a *colonialidade*[2] dos corpos, mentes e corações é um fenômeno que nos atravessa de forma (des)contínua, o que exige estarmos constantemente em processos que promovam nossa própria *conscientização*.

A categoria *consciência/conscientização* é, entre outras, um horizonte comum a estas perspectivas que a percebem enquanto um projeto atravessado por *intencionalidade* e inconclusa como o próprio homem. O professor Passos (2011) diz que "a fenomenologia concebe o ser humano como inacabado, carente das relações com todos os outros seres, que lhe tocam a pele e o coração" (p. 46). De outra forma Freire diz que "na conscientização, um dos ângulos importantes será o de provocar o reconhecimento do mundo, não como um "mundo dado" mas como um mundo dinamicamente "dando-se"" (2010, p. 110).

Dando-se em uma dinâmica inédita, sem receitas, sem rótulos, sem imposições, mas com luta pelo (auto)reconhecimento do ser plural que habita mundos que nem sempre nos representam. Aprendemos aqui que o movimento de *imersão* e *emersão* na realidade é complexo, mas necessário para o enfrentamento engajado na construção autônoma da nossa conscientização: uma *relação* dialética entre condicionamentos e a liberdade possível.

Enfim, estes paradigmas possuem na dimensão ontológica a chave para interconexões inspiradoras. A ontologia da existência que Freire (1996) pauta com a compreensão de que "existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele [...] O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles" (FREIRE, 1996, p. 48-49); e que para Merleau-Ponty (1991) sempre foi a carnalidade de sua filosofia. Não se preocupa em

[2] "As perspectivas da colonialidade surgem da ferida colonial, o sentimento de inferioridade imposto nos seres humanos que não se encaixam no modelo predeterminado pelos relatos euroamericanos" (MIGNOLO, 2010, p.17).

conceitua-lo, mas importa-se com o "ser" da existência como o sentido de "ser no mundo"; onde:

> [...] a existência desvela, em face da liberdade, uma figura do mundo totalmente nova, o mundo como promessa e ameaça para ela, o mundo que lhe arma ciladas, a seduz ou lhe cede, não mais o mundo uniforme dos objetos de ciência kantianos, mas uma paisagem de obstáculos e de caminhos, enfim o mundo que nós 'existimos' e não somente o teatro do nosso conhecimento e do nosso livre arbítrio (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 171).

Aprendemos com estas abordagens que os aspectos da epistemologia – o conhecer e o conhecimento; da ontologia – a origem (ponto de partida e de chegada) de ser do *ser*; e da prática – a experiência encarnada; são carentes das existencialidades como unidade da diversidade, nos seus infinitos sentidos. Aprendemos que este movimento é um exercício muito complexo, pois exige algo que ainda não temos (condições objetivas) e que ainda não *somos (condições subjetivas)*. Contudo, acreditamos, estamos *sendo (*projeto do *ser mais).*

Aprendemos, enfim, que o diálogo, como estratégia de aproximação entre universos simbólicos cindidos abre janelas paradigmáticas. Que a experiência e a pesquisa encarnadas são os meios menos equivocados para a construção de uma consciência engajada. Que a inter-relação, a intercomunicação, os (des)encontros entre os diferentes (e inclusive entre os opostos) e o inacabamento são premissas para o projeto de homem, de humanidade e de humanização *(des)colonial* em contexto de *(des)colonialidades*.

3 A (des)colonialidade como um paradigma diferenciado da razão eurocêntrica

Nosso diálogo será com alguns autores de referência latino-americana que refletem sobre o *giro paradigmático* – epistemológico e ontológico - *(des)colonial* em contexto de *(des)colonialidades*. São elas/es: Fanon (1968); Quijano (2005); Walsh (2012); Streck & Adams (2014) e Zibechi (2015). Dentro dos limites deste artigo, apresentaremos a concepção central de *(des)colonialidade* que as/os autoras/es trabalham e que, por hora, nos contempla.

Para início de conversa, pensamos ser interessante compartilhar uma caracterização feita por Sartre sobre a faceta do colonialismo numa passagem que se encontra no prefácio da obra *Os Condenados da Terra (FANON, 1968)*. Sartre diz que:

> [...] Aviolência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho [...] (SARTRE In FANON, 1968, p. 09).

Nesta obra Fanon *denuncia* o colonialismo a partir de sua experiência encarnada no contexto colonial de guerra e morte. Este é um contexto histórico que pertence há um tempo e lugar distintos, mas que deixou marcas profundas nas (inter)subjetividades dos povos dominados. Este fenômeno produziu condições ontológicas favoráveis para que se abrisse uma fenda paradigmática como desdobramento do colonialismo, a *colonialidade*.

Os professores Streck & Adams (2014), discutindo sobre *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade,* caracterizam a *colonialidade* da seguinte forma:

> A colonialidade engendrada no colonialismo (QUIJANO, 2009) diferencia-se deste por ser mais profunda e duradoura, agindo no nível da intersubjetividade. Trata-se de uma forma atualizada e desterritorializada da relação de dependência e subalternidade. Em síntese, enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do *Norte* sobre o *Sul* (p. 247).

Trata-se, desse modo, de uma geopolítica de dominação de um grupo social sobre o outro – de uma cultura que se autodeclara mais humana e superior que as outras. Não se limita ao critério geográfico, mas parte dele e avança subsumindo os universos culturais e engendrando-se num processo histórico complexo pautado no controle, classificação e eliminação do *outro.* Movimento característico dos sistemas de *dominação-exploração*.

Fenômeno este que hoje marca o "jeito de ser" das gentes que são herdeiras da *loucura homicidaeurocêntrica* (FANON, 1968). Nos ajuda a compreender quão profunda é essa *ferida colonial* em nossa constituição ontológica, pois:

> Quando refletimos nos esforços empregados para provocar a alienação cultural tão característica da época colonial, compreendemos que nada foi feito ao acaso e que o resultado global pretendido pelo domínio colonial era convencer os indígenas de que o colonialismo devia arranca-los das trevas. O resultado, conscientemente procurado pelo colonialismo, era meter na cabeça dos

> indígenas que a partida do colono significaria para eles o retorno à barbárie, ao aviltamento, à animalização (p. FANON, 1968, p. 175).

Uma *colonização* baseada na classificação racial; processo histórico-cultural marcado pela aniquilação das múltiplas identidades, pela tortura e (auto)mutilação identitária, pela *epidermização da inferioridade* (FANON, 1968). Releituras conceituais a partir de autores como Fanon serviram de base para a (re)construções paradigmáticas como, por exemplo, a que deu origem a categoria *(des)colonialidade* (ADAMS & STRECK, 2014; WALSH, 2012*).* Realidades em trânsito que coexistem entre contradições e conflitos, avanços e retrocessos.

Sobre estes contextos, Zibechi (2015), ao relatar o processo desumanizante ocorrido em Argélia, reflete sobre a importância de uma retomada epistemológica - e ontológica - capazes de nos qualificar para uma *(des)colonialidade* do *"não-ser"* desde a *zona* do *"não-lugar"*. Para ele, a *herança de luta paradigmática* abre, sem dúvida, possibilidades na forma em que o pensamento pode vir a se estruturar – embasados no respeito ao *ser*.

Ao compartilhar sobre a situação enfrentada pela população nigerense, Zibechi (2015) escancara nossa *ferida colonial*. É uma questão que mexe com nossa humanização, com nossa identidade e (des)esperança diante da real possibilidade de um mundo melhor. Vemo-nos, hoje, no Brasil, enredados em uma atmosfera semelhante aquelas perseguições. Resguardadas as especificidades, percebemos nas manifestações de ódio respaldadas por mecanismos institucionais maliciosos, que fomentam as pobrezas, sua invisibilização e criminalização, uma expressão semelhante; a continuidade da invasão colonialista. São sumariamente cenários de guerra instalados que fazem parte do cotidiano de muitas gentes e povos.

Este fenômeno para Quijano (2005) se baseia na categoria mental de raça, a face de dominação da *modernidade/colonialidade*:

> (...) a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde o mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (p. 107).

O sociólogo peruano insere sua discussão em torno da associação entre os fenômenos do *etnocentrismo colonial* e a *classificação racial universal*. Segundo ele, estas categorias ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se *naturalmente* superiores (QUIJANO, 2005). Esse foi o discurso que legitimou diversas barbáries como a vivida por Fanon (1968) e tantas/os outras/os em *"Nuestra América"* (RODRÍGUEZ Apud LINARES, 2015); afinal "a história dos colonizados "começava" com a chegada dos colonizadores, com sua presença "civilizatória"; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores" (FREIRE, 1978, p. 20).

Avançamos agora com as reflexões da professora Catherine Wlash (2012), pesquisadora de Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simon Bolívar, em Equador, que gira em torno da inter-relação entre a *interculturalidade crítica* e a *decolonialidade* como estratégia de enfrentamento e superação da lógica *eurocêntrica*:

> [...] la matriz de la colonialidad afirma el lugar céntrico de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación y del capitalismo mismo (de hecho enredados con las estructuras del patriarcado y los *tropes* de sexualidad masculinista). Es en este sentido que hablamos de la "diferencia colonial", sobre la cual está asentada la modernidad, y la articulación y crecimiento del capitalismo global (2012, p. 68).

O projeto da *interculturalidade crítica*, apesar de não ser o foco neste momento, é uma reflexão importante em contexto de ressignificação paradigmática *(des)colonial*. Reflete o movimento dialógico entre perspectivas que se entreajudam na tarefa da (re)leitura de realidades complexas como as que coexistem na América Latina. Sua abordagem apresenta a *colonialidade* sustentada em quatro eixos entrelaçados:

> **El primer eje** – **la colonialidad del poder** – se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en la categoría de "raza" como criterio fundamental [...] **Un segundo eje** es **la colonialidad del saber**: el posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamento [...] La **colonialidad del ser, un tercer eje**, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternizacion y deshumanización [...] **El último eje,** uno que ha sido tema de poca reflexión y discusión, es el de **la colonialidad cosmogónica** de la madre naturaleza y de la vida misma (WALSH, 2012, p. 68-69. Grifo nosso).

Sua construção teórico-reflexiva é convergente com os demais diálogos feitos. Mas, pela inclusão da perspectiva da *interculturalidade crítica*, insere uma dimensão epistemológica diferenciada. Associando os dois paradigmas - *interculturalidad crítica* e

a *(de)colonialidad* – ela inaugura uma outra abordagem de desnaturalizar a estrutura *moderna-racista-capitalista* legitimada. Busca pela construção coletiva de *pedagogias decoloniais*.

Fechamos a conversa sobre a *(des)colonialidade*como um paradigma diferenciado de ser, pensar e aprender cientes que deixamos o diálogo em aberto. Esta foi nossa intenção: inserir o diálogo sobre possíveis estratégias de enfrentamento/superação das amarras eurocêntricas. Destacou-se nessa breve conversa a luta intelectual-militante comum aos enfrentamentos à *loucura homicida eurocêntrica:* possibilidades *pedagógicas (des)coloniais.*

As reflexões tecidas se limitaram a apontar dimensões centrais que podem oferecer pistas para uma possível reconstrução paradigmática: uma epistemologia de mãos dadas com a existência. Apesar de não aprofundarmos nos conceitos, provocamos reflexões que podem nos tirar do lugar comum, colocar-nos em situação de repensar as práticas e abordagens de pesquisa: o compromisso ético-político com a (re)construção de um mundo menos desumano.

4 As Cartas Pedagógicas na experiência do CFES Regional Sul

4.1 – Centro de Formação e Apoio à Assessoria Técnica em Economia Solidária - CFES Regional Sul

O Centro de Formação em Economia Solidária (CFES) é um "espaço" de Educação/Formação ético-política e Assessoria técnica/produtiva, pensado pelos militantes da Economia Solidária (EcoSol) - EES, EAF e GP[3]. Ele é considerado pelo Movimento um instrumento legítimo de organização política do MSP que colabora com processos educativos dos coletivos da EcoSol. Nesta 2ª versão está sendo executado pela Ong Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP)[4].

Constitui-se parte de um projeto social que tem como base a formação humana e política intimamente articulada com a assessoria técnica voltada para a EcoSol. Na sua

[3] EES: Empreendimentos Econômicos Solidários; EAF: Entidade de Apoio e Fomento; GP: Gestores Públicos.

[4] [...] Centro de Assessoria Multiprofissional – CAMP, ONG que iniciou sua atividade em 1983, a partir da década de 1990 passou a dedicar-se à construção de um desenvolvimento duradouro, com novas formas de relações econômicas com base na cooperação e solidariedade. Assim, tornou-se um ator fundamental na organização e articulação da EPS no Rio Grande do Sul fortalecendo uma rede nacional e internacional de cooperação e solidariedade (ADAMS, 2007, p. 129).

institucionalização foi integrado ao conjunto de políticas implementadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) sob responsabilidade da extinta Secretaria Nacional de Economia Solidaria (SENAES). Trata-se de uma organização que promove processos de educação/formação/assessoria técnica e política em EcoSol.

No programa CFES Regional Sul assumimos o compromisso com uma pesquisa que tem a intenção de contribuir para uma transformação radical das bases estruturantes da sociedade contemporânea. A experiência em estudo está em sua 2º versão, sendo que a 1ª aconteceu entre 2009-2011. Na primeira versão a natureza da proposta era diferenciada desde o público-alvo, objetivos, estratégias metodológicas e a forma de execução.

A continuidade do "CFES II" avança em relação ao trabalho iniciado pelo CFES I no desafio de ampliar os diálogos e convergências entre EES, EAF, GP, outros grupos (MSP, políticas públicas,...) e pessoas (comunidade beneficiária do Programa Plano Brasil sem Miséria) que não fazem parte deste universo de lutas. Resumindo, em um primeiro momento o foco foi a *formação de educadoras e educadores para a EcoSol e o início da construção de uma Rede Nacional de Educadores*. No segundo, tem o desafio de incluir os agentes que executam a política pública de educação/formação e assessoria técnica junto aos EES, e a comunidade empobrecida que, em sua maioria, desconhecem a política da EcoSol.

Reuniu pessoas com distintas aproximações e interesses no universo da EcoSol; e com diferentes experiências escolares. Para a construção do instrumento que pudesse acolher o registro dos sentidos e significados individuais e coletivos construídos pelo coletivo que participou da experiência educativa, consideramos de forma especial as seguintes diretrizes:

> g) Promover o intercâmbio de experiências e saberes como estratégia metodológica para a articulação entre a formação sócio-político, a assessoria técnica e a produção de tecnologias sociais;
>
> h) Contribuir para uma maior organicidade dos educadores(as), apoiando a consolidação da Rede de Educadores(as) em Economia Solidária (TERMO DE REFERÊNCIA, 2012, p. 07).

O conteúdo programático do projeto foi denso e extenso. Estava organizado em torno de cinco metas e subdivido em etapas e módulos. Os módulos de cada etapa reuniram desde temas básicos sobre conceitos elementares da constituição do fenômeno (Economia Solidária, seus princípios: autogestão, cooperação, sustentabilidade e

atividade econômica; e segmentos e organização) à conceitos e dinâmicas mais complexas (Finanças Solidárias; Marco Regulatório; Pedagogias libertadoras e Metodologias populares; Gênero e Feminismo).

Os relatórios das Oficinas de Sistematização; anotações de pesquisa no Caderno de Campo e as Cartas Pedagógicas são os materiais empíricos privilegiados para as análises dos sentidos/significados individuais e coletivos atribuídos pelos participantes sobre seu processo educativo; objetivo central da Tese. Além destes materiais, será utilizada a Sistematização da Experiência, resultado do trabalho do Grupo de Pesquisa[5].

4.2 – As Cartas Pedagógicas

Inspiramo-nos nas leituras "merleaupontyanas e freireanas" para esta construção, entendendo que quando propomos a escrita "naturalmente, pretendemos desafiá-los, mas, ao fazê-lo, nos desafiamos também. Não nos é possível desafiar a alguém, em termos autênticos, se, ao mesmo tempo, não nos damos ao desafio" (FREIRE, 1978, p. 111). Este movimento acompanhou a experiência pedagógica, tirando pessoas e os processos do lugar comum.

As Cartas Pedagógicas foram os instrumentos de avaliação utilizados ao final da Meta 4 Etapas 1, 2 e 3[6]; e também sugeridos aos integrantes do CG e CM do projeto CFES II. Pensando em propor uma mediação pedagógica menos evasiva e mais participativa para o registro das aprendizagens individuais de cada Etapa, a Equipe Gestora em conjunto com nosso Grupo de Pesquisa, desafiamo-nos a fazer deste exercício um momento descontraído. A carta é uma forma pouco usual em tempos de redes sociais virtuais cada vez mais acessíveis, mas a proposta foi apresentada ao CG e CM e de pronto acolhida.

O grupo de Pesquisa elaborou algumas perguntas-chaves para *sulear* a escrita, ajudar a mobilização da memória pedagógica, dos sentimentos e sentidos que fora a vivência naquele processo intenso de aprendizagens. Basicamente solicitava-se o destaque das aprendizagens significativas, das ausências e os desafios pessoais e coletivos percebidos no processo.

[5] Projeto Universal CNPQ: EDUCAÇÃO, TRABALHO ASSOCIADO E (DES)COLONIALIDADE: estudo das experiências do Centro de Formação em Economia Solidária da região sul do Brasil, Prof. Telmo Adams.

[6] Meta 4 Etapa 1 – Cinco Módulos; Etapa 2 – Quatro Módulos; Etapa 3 – Três Módulos.

O desafio lançado foi bem acolhido pelas/os participantes, mas provocou muitas dúvidas. Mesmo apoiados por questões mobilizadoras, a escrita (exercício metódico) exigiu um movimento de reflexão, escolhas, disciplina, resgate das memórias, classificação e ordenação que não era comum para muitas/os participantes. Os Critérios utilizados pelas pessoas foram marcados por anseios: "será que minha escrita tem algum "valor"?".

Na busca de minimizar sentimentos desta natureza entre os participantes (maioria integrantes dos EES), ao longo do processo, foram propostas mediações pedagógicas que pudessem favorecer a participação e valorização dos distintos saberes e modos de aprender e ensinar. O estímulo à sistematização compartilhada das aprendizagens, por exemplo, foi uma mediação que aproximou pessoas e mundos conceituais distintos.

Qualificar os meios para a vivência democrática entre os diferentes pontos de vista foi uma práxis desafiante, mas gratificante. Para que as trocas de saberes e de experiências fossem garantidas foi fundamental derrubar o estigma/mito do saber certo e do errado, afinal:

> Quem define que um certo padrão de fala é o certo, o culto? Se há um que é o culto, é porque há outro que é o inculto. De quem é um e de quem é o outro? Quem diz que a linguagem das crianças populares é errada, deficiente? Quem fala da incapacidade de abstrair, na falta de coerência na linguagem das classes populares dominadas? Faz tudo isso quem tem poder e em função de seu poder, quer dizer, a serviço de seus interesses (FREIRE, 1985, p. 96).

Este mito se enraizou entre as relações sociais mais elementares, desprender-se dessa lógica exige todo um trabalho de auto(des)construção contínuo, pois somos o resultado de diversas colonizações (*intelectuais colonizados*). Os relatos das Cartas nos dão pistas de que o desafio aceito promoveu bons resultados. Acreditamos que entre os conteúdos da vida e do mundo do trabalho ali mobilizados residem o gérmen da transformação de *sí* e de sua realidade a partir do autoreconhecimento do próprio processo de aprendizagem:

> Mas essa transformação toda que observo nesta caminhada de um ano só foi possível pelo encontro de tantas pessoas e suas subjetividades, pelas conversas nos intervalos, pelas trocas de informações e de afetos, pelas construções de laços e de uniões que deram sentidos novos ao que todos viemos fazer aqui e que, ao mesmo tempo, nos empoderam da EcoSol e de seus princípios e objetivos fazendo-nos mais conscientes de nosso papel neste mundo (Carta Pedagógica A/RS).

> Percebi que tem pessoas com vários pontos de vista. Os mais diferentes sumiram do curso. Senti uma certa distância entre minhas vivências e os conteúdos. Mas estes são os tratados no movimento, no meio acadêmico. No EES o que mais se fala (o que mais se vive), são problemas de relacionamento, os detalhes da produção e vendas [...] Minha participação no curso possibilitou contatos, ampliar visão, interpretação, inserção na Economia Solidária de minha região, apropriação de lugar na ES (Carta Pedagógica B/RS).

> Prezada mãe EcoSol, hoje em minhas lembranças, vieram suas insistentes palavras, quando da conclusão da 5ª e última etapa do Curso de Formação de Economia Solidária do Estado de Santa Catarina. Quando me bate a saudade das pessoas que ali conheci, que também amigos se tornaram, por acreditarem, assim como me ensinaste, num mundo diferente, no qual o valor material não está acima de tudo e todos e sim o ser humano e o meio ambiente estão tão e quão mais presentes. Mãe aqui os temas trabalhados foram refletidos e discutidos inclusive eu mesmo pude questionar, opinar e contribuir (Carta Pedagógica A/SC).

> Identifico cada um dos colegas do curso como pessoas prestes a mudar algo em um mundo tão cheio de crueldade, cada um com uma pequena atitude pode mudar por quase que completo uma vida. Cada qual com um sonho quase que unânime: Crescer a igualdade entre todos (Carta Pedagógica B/SC).

> Aprendi que as dificuldades existem em todos os segmentos e regiões, e a sensação de incapacidade que somos tomadas diante de obstáculos se transformam em anseio para amanhã fazer melhor, isto me foi passando principalmente pelos relatos de participantes em conversa informal nos intervalos [...] Vocês verão uma mudança em minhas ações no que se refere à participação nas reuniões, e espero com isto não mais reclamar da participação e sim adquirir forças para não deixar de acompanhar e incentivar os empreendimentos e relatarem suas dificuldades. “Vamos manter a esperança”, dias melhores virão (Carta Pedagógica A/PR).

> Participar de um curso de EcoSol (desenvolvimento territorial e combate a pobreza) é manter acesa a chama da participação cidadã e permitir visualizar no pensamento de pessoas e grupos com ideologias e crenças diversas, e também nas suas práticas diárias, a ânsia de viver numa sociedade humana, harmoniosa, respeitadora e acolhedora: amorosa (B/PR).

A despeito dos limites que possam representar, percebemos nestes fragmentos que os conteúdos programáticos trabalhados foram transcendidos. Há neles testemunhos do enfrentamento e da superação, da amorosidade e solidariedade. Nas suas entrelinhas reside a esperança como base para ressignificações individuais e coletivas. Contam do desejo de participar e da vontade de aprender a *ser mais;anunciam* que a aprendizagem solidária entre os distintos *saberes*, modos de *ser* e *estarcom* e *no* mundo é possível.

5. Considerações: por mais experiências paradigmáticas (des)coloniais

Nosso diálogo, inspiradopelas leituras merleaupontyanas e freireanas entre contextos de (des)colonialidades, acolheu conceitos complexos e práticas pedagógicas que enfrentam a lógica eurocêntrica do *ser, do saber e do poder*; mas carecem de maiores aprofundamentos. Propomos colocar na roda como viemos tecendo nossas construções *pesquisantes* e *aprendentes;* e provocar a reflexão sobre a necessidade de repensarmos nossos compromissos políticos com a realidade que nossas pesquisas estão ajudando a legitimar.

A conversa sobre *experiências pedagógicas alternativas no âmbito dos movimentos sociais* abre espaço para que muitas perspectivas sejam valorizadas. A experiência das cartas pedagógicas no CFES Regional Sul é uma mediação pedagógica que nasce deste universo. As temáticas compartilhadas fazem parte de um movimento acadêmico-militante que questiona a ordem social hierárquica estabelecida no mundo científico moderno dogmático e linear.

Pesquisadoras/es estão se mobilizando em várias áreas do conhecimento, dando corpo a experiências metodológicas diferenciadas: vivendo outras estéticas do saber. Reconhecemos que as iniciativas que ousam romper com as caixinhas eurocêntricas doconhecimento ainda são minoria nas Universidades, escolas, nas organizações sociais e nos MSP.

Contudo, ainda que desarticuladas, pontuais e localizadas elas estão acontecendo. Acreditamos que são (re)leituras que nasçam destes lugares que alimentam a utopia comum por um mundo melhor. São nestes espaços que podemos (re)colocar a *"educação, diversidades culturais, sujeitos e saberes"* a serviço da humanização do mundo. São lugares *"prenhes de vida"* que oportunizam o (auto)reconhecimento e a valorização de pessoas, reflexões, saberes, processos e práticas que lutam por um horizonte de libertação!

Referências

ADAMS, Telmo. **Educação e Economia (Popular) Solidária: Mediações Pedagógicas do Trabalho Associado da Associação dos Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006.** 2007. f 356. Tese em Educação. (UNISINOS).

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego – Secretaria Nacional de Economia Solidária - SENAES. **Recomendação Nº 08, DE 04 DE JULHO DE 2012.**

FRANTZ, Fanon. **Os Condenados da Terra**. Coleção Perspectivas do Homem. V. 42. *Série Política.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Coleção EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, V. 15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos . São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 13ª edição. São Paulo: Paz e Terra (O Mundo, Hoje, v. 10), 2010.

LINARES, José Gregório. **Simón Rodríguez: Epistemología y proyecto político.** 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução: Reginaldo di Piero. São Paulo: Edições Gallimard, 1971.

_____. Por toda parte e em parte alguma. In: **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica: Retórica da la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad.** Colección Razón Política. Buenos Aires/Argentina - Ediciones del Signo, 2010.

PASSOS, Luiz Augusto. Metodologia da Pesquisa Ambiental a partir da Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. In: **Revista em Educação Ambiental**. vol. 9, n. 1 – pgs. 38-52, 2014.

_____. **Estudar (a partir de) Merleau-Ponty**. In Discussão em Grupo de Pesquisa, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, 107-126** In LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo 9; v. 38), 1990.

STRECK, Danilo R; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. 1ª Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511

ZIBECHI, Raul. **Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatórias.** Colombia: Edições desde abajo, 2015.

NA VIDA E NA MORTE: O ESPETÁCULO E OS USOS E ABUSOS DO CORPO NEGRO

Priscila de Oliveira Xavier Scudder

Universidade Federal de Mato Grosso

apriscilaxavier@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como mola propulsora os dados do Mapa da Violência 2016 sobre Rondonópolis-Mato Grosso. No documento o município aparece no ranking da 4a cidade do Estado que mais extermina jovens negros. Além do número de mortes, tem chamado a atenção o modo como os corpos mortos de jovens e homens negros têm sido expostos na imprensa escrita, televisada, nas redes sociais, posto que esta maneira de apresentar o corpo do negro, "ensina", reforça, legitima, para o bem e para o mal, determinado conteúdo, que, segundo nossas observações preliminares, desperta e consolida na população discursos e práticas, racistas e destacado apego a argumentos colonialistas. Com base na leitura das notícias veiculadas sobre o tema na mídia local no ano de 2017, no diálogo com os escritos de autores como Angela Davis, Guy Debord e Franz Fanon, problematizaremos a atualidade brasileira, em especial o aumento das manifestações racistas, do número de ações de extermínio e de abuso do corpo do negro.

Palavras-chave: O Corpo do Morto. Negro. Extermínio. Racismo. Espetáculo.

"As crianças ricas brincam nos jardins com seus brinquedos prediletos. E as crianças pobres acompanham as mães a pedirem esmolas pelas ruas. Que desigualdades trágicas e que brincadeira do destino. "

- Carolina Maria de Jesus -

Imagem 1. CPI conclui que há “genocídio simbólico” contra jovens negros no país

Fonte: Agência Câmara, acessado em 05/07/2017 – 23:00h

Se recuarmos brevemente no tempo, encontraremos indícios latentes de que a observação de Carolina Maria de Jesus, sobre a tragédia e as desigualdades, se constitui em marca inconteste na história do negro ao redor do mundo, em especial, após a instalação do sistema-mundo colonial, ocidental, judaico-cristão, escravista, como modelo hegemônico de ver, viver e compreender o mundo.

Discursos científicos e teológicos legitimaram a retirada da condição humana do negro (a) com o propósito de auferir os lucros exigidos para o avanço do capitalismo, e posteriormente, da economia de mercado global. Estes discursos, ainda que a moral os torne “constrangedores” continuam ressoando na atualidade.

Alguns pensadores e formadores de opinião: intelectuais, jornalistas, sindicalistas, políticos ligados à setores considerados progressistas, têm chamado a atenção para a virada fascista global. De fato, suspeitamos que para a maioria da população negra, desde o advento da empresa colonizadora e do recurso ao escravagismo como modo de produção aceitável, a tragédia permanece marcando sua história. Afinal, como indica Wallerstein, “a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo” (1990, 289).

Subalternizando, tornando não humana e estranha toda gente negra, indígena, e também qualquer expressão cultural, formas de vida, epistemologias e espiritualidades

diferentes das corriqueiras na Europa, implantando - com a invasão da América - o projeto de modernidade, o colonialismo instalou uma maneira de pensar o negro que se perpetua até nossos tempos. Com base neste entendimento é que procuramos pensar os usos e abusos, os discursos e espetáculos que atravessam, aprisionam, segregam e exterminam o corpo do negro. Vivo ou morto!

Sobre o uso e o direito das imagens de uma pessoa ou associação de pessoas, destacamos que a Constituição Federal de 1988, garantiu no artigo 5º a seguinte proteção:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
>
> III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
>
> IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
>
> V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;
>
> X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;
>
> XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:
>
> a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

Uma rápida observação das matérias jornalísticas nas mídias escritas e televisivas (e de modo mais recente), nas redes sociais, permite constatar que estas garantias não são efetivas, em especial quando se trata da exposição do corpo negro. Em páginas policiais, vídeos "jornalísticos", em *posts,* em grupos de *WhatsApp,* a imagem do corpo negro é, via de regra, degradante e utilizada como produto capaz de gerar lucro para a indústria midiática e para legitimar políticas de encarceramento e extermínio e ainda para reforçar discursos racistas.

A atenção e o desconforto provocado pelas imagens de corpos negros expostos na mídia de Rondonópolis, em especial dos mortos em cenas trágicas ligadas à criminalidade, violência e ações policiais, motivou o desejo de reflexão sobre o tema. A circulação livre das imagens via telefones celulares, o compartilhamento e a reprodução

das mesmas pelas redes sociais sem sequer os limites (falsos ou não), do moralismo, o uso lucrativo da desgraça que marca os cenários onde estes corpos são localizados, os discursos político-ideológicos eleitoreiros que os cercam, corroboram a afirmação de que vivemos em uma "sociedade de espetáculo", que conforme aponta o livro homônimo de Debord (2003), vive da "negação da vida que se tornou visível", mesmo que a visibilidade desta vida só tenha se tornado possível a partir de sua morte.

No dia dez de junho de 2016, a coluna Cotidiano do *site* de notícias Mídia News, publicou matéria intitulada "Polícia mata seis suspeitos de assaltar SICREDI em Rondonópolis", não se pode precisar como, mas antes mesmo que este e outros veículos de comunicação exibissem suas opiniões, as imagens em fotos e vídeos sobre o ocorrido e dos corpos já era compartilhada por toda cidade.

A decisão por utilizar as imagens neste artigo, como texto e não como ilustração ou anexo, não foi tomada sem relutância. Tal resistência encontra-se atrelada à preocupação de não tornar esta escrita em outro espetáculo. Reconhecemos que o fato das imagens terem sido produzidas e apropriadas, quem sabe por policiais ou passantes, terem se tornado de domínio público, já que foram postadas, replicadas, colocadas em sites de notícias, e outros meios, não retira seu teor violento. Não desejamos tornar o corpo morto do negro mais uma vez usado e abusado com o intuito de vender notícia, respaldar discursos de ódio, racismo, encarceramento, extermínio, contudo, pensamos que ele guarda uma potência de denúncia, uma força textual que a linguagem não pode traduzir. Por outro lado, este corpo negro morto, carrega a inscrição do uso da "força espetacular" (DEBORD, 2003), autorizada a ser lançada sobre ele a partir de técnicas de governo e apenas ele pode expressá-la.

Sobre o uso das imagens, cabe acrescentar, ainda, que mesmo sendo agressivas e violentas, podem guardar certo conhecimento educativo. Rondonópolis é uma cidade que, segundo o Mapa da Violência 2016, ocupa o quarto lugar no *ranking* das mais violentas do Estado de Mato Grosso, figurando ainda na lista daquelas que têm exterminados jovens negros. Neste território devastado pelas práticas do agronegócio, que substitui incessantemente a paisagem do cerrado pela extensa e monótona plantação de grãos para exportação irrigados à base dos venenos produzidos por empresas globais, como NORTOX e BUNGE, estrategicamente instaladas nos entroncamentos das BRs que atravessam e marcam a cidade. Uma "estrutura" cultural colonialista, escravocrata, protagonizada pelos proprietários de terras que fazem com que seja reproduzida e

cultuada em eventos de negócios como a Exposul, firma-se como hegemônica. Para o sucesso de seu predomínio concorre o deslumbre da população diante de um poderio econômico, de um estilo de vida, que não pode sobreviver sem a exploração e em muitos casos, o extermínio destes a quem seduz.

Em Rondonópolis, temos observado que adolescentes e jovens têm sido seduzidos pelo desfile do estilo de vida dos "donos das terras" e pelos discursos e propagandas que vendem a ideia de que podem ingressar, fazer parte deste mundo do progresso, desde que empreguem um pouco mais de empenho, se esforcem um mais, possuam méritos. No entanto, contraditoriamente, em suas vidas e corpos, nas condições de existência de suas famílias, no empobrecimento de sua vizinhança, sente-se os efeitos do aumento da produção da miséria, da perda de direitos dos trabalhadores, da perseguição da lei aos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade e risco social, do uso de mão-de-obra escravizada. Parece então, que a suspeita de que no sistema-mundo capitalista a riqueza é a única porta de acesso ao estilo de vida vendido como superior os faz arriscar, quem sabe por vezes pela única via que vislumbram, uma alternativa de viver melhor.

É a estes adolescentes e jovens, que vivem próximos aos bairros, matagais, prisões, socioeducativos, delegacias e demais espaços da cidade onde outros corpos negros como os seus são exterminados, que por vezes ignoram o modo como o poder violento de um Estado cada vez mais policial lhes esquadrinha, que as imagens podem ensinar. Sobre o tipo de conteúdo educativo, de ensinamento que possuem, poderíamos dizer que trata-se de algo do tipo "instrumental", de ferramentas para viverem nos territórios onde suas vidas se articulam, para que compreendam as estratégias das maquinarias do Estado e possam desenvolver táticas para enfrentá-las e subverterem-nas.

Não há nesta escrita qualquer ilusão sobre o genocídio a que a população negra tem sido submetida desde o sequestro de África pela empresa colonial europeia. A escravidão negra nunca foi extinta, prova disto são as denúncias de trabalhadores submetidos ao regime de escravidão que permeiam as rotinas do Ministério do Trabalho e as páginas dos jornais, como constata-se abaixo.

O corpo morto do negro tomado como elemento de um cenário grotesco, o corpo vivo e aprisionado do negro tido como prova de seu potencial criminoso e provocador de malefícios, sua história contada de forma a inferiorizá-lo intelectualmente, dissipam

qualquer dúvida da existência de uma política escravocrata, colonial, letárgica e socialmente aceita. Estas evidências, permite que concordemos que

> Onde o mundo real se converte em simples imagens, estas simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência para *fazer ver* por diferentes mediações especializadas o mundo que já não é diretamente apreensível (…). Mas o espetáculo não é identificável ao simples olhar (…). Ele é o que escapa à atividade dos homens, à reconsideração e à correção da sua obra. É o contrário do diálogo. Em toda a parte, onde há *representação* independente, o espetáculo reconstitui-se. (DEBORD, 2003: 19)

A imagem abaixo oferece evidências sobre este mundo coberto pela violência e indiferença.

Imagem 2. Advogado mantém trabalhadores em regime de escravidão.

O advogado Robson Medeiros é o proprietário da Fazenda São Lucas, em Colniza, (1.065 km a Noroeste) onde pessoas viviam **em condição análoga a de escravo**

Facebook

Advogado Robson Medeiros é o proprietário da fazenda com deficiente escravizado

(http://www.rdnews.com.br/policia/deficiente-escravizado-era-obrigado-a-dormir-com-ratos-que-roeram-sua-perna/87094), dentre elas o senhor J.P.R, 57, deficiente físico e visual, que era obrigado a dormir perto do chiqueiro com ratos que roeram sua perna enquanto dormia. O nome do ex-sogro, também acusado no caso, é Lelui Antonio Pertile Bombarda. Ambos já têm passagem pela polícia por outros crimes e ainda não foram presos.

O resgate ocorreu na sexta (9), durante checagem da Polícia Judiciária Civil, por meio de denúncia na Central de Atendimento de Direitos Humanos.

Fonte: RDNews: Poderes e Bastidores.

Acessado em 10/07/2017 às 13h20min.

Diante do quadro de aceitação da escravização e do extermínio do negro, de estabelecimento de um mercado mundial regido por leis que esgotam a vida em benefício do lucro, a afirmação do espetáculo como ferramenta de captura do olhar e da atenção social, parece determinar que nossas análise partam do fim para o começo, que assinemos

receituários, prescrevamos curas, ignorando os diagnósticos e aquilo que provoca o problema. O próprio sistema-mundo capitalista, a concentração da riqueza, o lucro como objetivo, são a razão das profundas desigualdades sociais que se desdobram em violências, criminalidade e genocídio.

Assim, que esta escrita foi pensada com o propósito de combater o genocídio, o encarceramento e o racismo. É uma escrita comprometida em se opor ao sistema-mundo capitalista, pois reconhece que sua evolução guarda a morte de tudo que considera descartável, de vidas humanas a toda e qualquer outra forma de vida.

Há neste texto a recusa por paliativos, por propor reformas para as instituições que compõem o sistema-mundo capitalista, que compreendemos como destruidor. Assim que se as imagens dos corpos negros reduzem suas histórias as cenas de um "crime", desejamos que elas retirem também a ilusão de que este sistema-mundo oferece possibilidade de integração a maioria da população no ônibus do progresso.

Se as "pílulas não são douradas", é justo para que a aparente naturalidade e o universalismo de palavras como igualdade, liberdade, fraternidade, direitos humanos, possam ser vistas como parte das estratégias do sistema-mundo capitalista, que ocupa todo movimento da vida, apreende as sensibilidades, e torna a todos espectadores indiferentes da desgraça que se esparrama.

Imagem 3. Polícia mata seis suspeitos de assaltar SICREDI em Rondonópolis

Fonte: Jornal Oeste

Acessado em 11/10/2016 às 01h35min.

Imagem 4. Polícia mata seis suspeitos de assaltar SICREDI em Rondonópolis

Fonte: Imagem recebida via WhatsApp em 06/06/2016

Segundo jornais locais, durante a tarde do dia dez de junho de dois mil e dezesseis, por volta das quinze horas, policiais mataram seis homens suspeitos de assaltar uma agência do banco SICREDI em Rondonópolis. A maioria das matérias "jornalísticas", ao descrever a ação policial, utilizou verbos no futuro do pretérito, indicando imprecisão, impossibilidade de afirmar que o acontecimento narrado, ocorreu exatamente desta ou daquela maneira. Além do fato, da localização dos homens mortos ter sido conseguida por meio de ligação anônima, frases como "os homens teriam participado do assalto", "os policiais teriam sido recebidos a tiros", indicam que investigações não haviam sido suficientemente realizadas, tampouco finalizadas, já que os homens teriam sido mortos apenas três dias depois de terem supostamente praticado o assalto, assim que não se pode afirmar que o princípio da dúvida estava ausente.

De todo modo, a cidade de Rondonópolis, a população parecia estar passando por uma comoção coletiva, parecia extasiada diante da passagem de viaturas policiais, *blitz*,

a sensação era de que se assistia a uma grande produção cinematográfica, já que a ação policial foi, de certo modo, representada espetacularmente, e como aprendemos,

> O espetáculo é ao mesmo tempo parte da sociedade, a própria sociedade e seu instrumento de unificação. Enquanto parte da sociedade, o espetáculo concentra todo o olhar e toda a consciência. Por ser algo separado, ele é o foco do olhar iludido e da falsa consciência, a unificação que realiza não é outra coisa senão a linguagem oficial da separação generalizada. (DEBORD, 2003: 14)

Tal fidelidade e contentamento da população, que figura aqui como uma platéia atenciosa e aprovadora, expressa aquilo que se vive cotidianamente, ou seja, diariamente lavram-se autos de resistência, veicula-se que policiais reagiram a ataque e/ou tiros, que mortos por ação policial tinham passagem pelo sistema penitenciário e/ou delegacias, que foi necessário o uso da força, que as munições encontradas em determinada cena pertenciam a "bandidos", e nenhuma comprovação material é exigida. A sociedade aquiesce apática a estas explicações unilaterais e a esta violação da vida, e afirmamos que isso se dá pelo fato delas fazerem parte da história, da trajetória de homens e mulheres negros (as). É tão somente no nível da aparência que a morte regular e violenta da população negra, sua exploração nos serviços mais exaustivos, sua presença calada como serviçais, o silêncio que lhe é exigido, incomoda. A este respeito é esclarecedor o entendimento de que

> O conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. As suas diversidades e contrastes são as aparências organizadas socialmente, que devem, elas próprias, serem reconhecidas na sua verdade geral. Considerando segundo os seus próprios termos, o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida; uma negação da vida que se tornou visível. (DEBORD, 2003: 16)

O espetáculo expressa a prática de vida apregoada pelo sistema-mundo capitalista, desmascara o racismo que tentamos camuflar sob a insígnia da harmonia e democracia racial brasileira.

Ao analisar o fenômeno da criminalização e do encarceramento em massa da população negra estadunidense a filósofa Angela Davis, indica

> a existência de um contrato racial, que se refere à realidade sociopolítico-econômico-cultural na qual é mais vantajoso ser

> branco do que negro, pois todas as normas, são de facto normas brancas. Dentro do contrato racial, a punição social é aceita por ser aplicada principalmente aos negros. Assim toleramos uma sociedade altamente punitiva, pois sua punição é executada *neles* e não em *nós*. Para Davis, a indústria do complexo carcerário também contribui para a dominação das minorias raciais ao domesticar a imaginação cívica dos norte-americanos brancos (DAVIS, 2009:16).

Certamente que este contrato racial permeia a história do Brasil e legitima o espetáculo racista diário, as chacinas, o extermínio, as milícias, a morte como show exibido nas telas de televisores, celulares e *tablets*, afinal, como lembra Davis, a

> violência ritualística, que purga e expia a ordem social. O sistema carcerário torna natural a violência decretada contra as minorias raciais ao institucionalizar uma lógica circular viciosa: os negros estão presos porque são criminosos, eles são criminosos porque são negros, e se eles estão presos é porque merecem. As cadeias, sob mais de um aspecto, institucionalizaram os linchamentos da virada do século XX, sendo a implantação das "Jim Crow Laws" o ataque mais cruel e violento imposto à população negra[1] (DAVIS, 2009:16).

Esta violência ritualística da qual trata Davis, também apresenta-se como espetáculo, e como tal

> o espetáculo apresenta-se como algo grandioso, positivo, indiscutível e inacessível. Sua única mensagem é "o que aparece é bom, o que é bom aparece". A atitude que ele exige por princípio é aquela aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência. (DEBORD, 2003: 17)

Conjugam-se violência ritualística e espetacularização e garante-se assim o monopólio da aparência do negro como inimigo natural, da aparência da defesa dos "cidadãos de bem" através do emprego de brutal força repressiva, quando o que se

[1] "Jim Crow Laws", (O nome "*Jim Crow*" era dado frequentemente aos escravos negros norte-americanos), conjunto de leis que chancelou à política de segregação racial que vinha sendo adotada, sobretudo, pelos estados do sul do país. Nesse sistema, não se permitia, por exemplo, que os negros utilizassem os mesmos banheiros ou bebedores públicos que os brancos ou mesmo frequentassem os mesmos restaurantes, clubes e escolas. A "legalização" da segregação racial nos EUA, muito se assemelhou ao regime de apartheid que vigorou na África do Sul até os anos 90. Era um sistema cruel para os negros, já que eles ficavam oficialmente excluídos das mesmas vantagens públicas e privadas concedidas aos cidadãos brancos. Não tinham o mesmo acesso à educação, aos clubes (lazer), aos meios de transporte, aos cinemas, ao trabalho, aos restaurantes e por aí vai. Eram cidadãos de segunda classe e até hoje isso se reflete na estrutura sócio-econômica daqueles países, em que os negros, em sua maioria, costumam morar em "guetos" pouco desenvolvidos, possuem baixa escolaridade e exercem funções quase sempre braçais de pouca rentabilidade.

institucionaliza é o biopoder, o cálculo que descarta os não aptos ao consumo, ou aqueles que desejam ingressar nesta ordem mercantilizada sem o devido passaporte, ou aqueles que se de recusam a se sujeitar à sua condição subalterna. Neste último caso, Derbord (2003, 9), levanta um problema: "Como fazer trabalhar os pobres, ali onde a ilusão se dissipou e toda força foi abatida"?

Interrogação capciosa, reconhece a um tempo que os interesses dos que controlam o mercado, apoiados pelas leis de Estados que agem em seu benefício, buscam meios de fazer os pobres trabalharem, e a outro tempo expressa o cansaço, a apatia dos refugados frente a um mundo esgotado. Parece que "O espetáculo submete para si os homens vivos, na medida em que a economia já os submeteu totalmente. Ele não é nada mais do que a economia desenvolvendo-se para si própria. É o reflexo fiel da produção das coisas, e a objetivação infiel dos produtores. " (DEBORD, 2003: 18)

O espetáculo onde do início ao final, homens e mulheres morrem é produção e fruto da herança colonialista escravocrata, e ainda que pareça redundante, colocamos estas palavras lado a lado, o fazemos para que não se reduza o colonialismo aos seus viés patriarcal, machista, cristão, etc., mas que o racismo que o destaca e que favoreceu seu desenvolvimento e mutação na forma do capitalismo, do liberalismo, do neoliberalismo, permaneça evidenciado.

Imagem 5. “Morte de Negros crescem 18,13% em MT; maioria das vítimas são jovens”

Fonte: Gazeta Digital. Acessado em 05/07/2017 – 22h30min.

Imagem 6. MT tem 4 vezes mais mortes de jovens negros do que brancos, diz pesquisa

Fonte: Agora MT. Acessado em 05/07/2017 – 23h15mim.

Imagem 7. Dados colocam Primavera e Rondonópolis entre as mais violentas

Fonte: A Tribuna – MT Digital. Acessado em 05/07/2017 – 23h35mim.

O compromisso em enfrentar as questões ligadas a tudo que ameaça a vida da população negra, seu extermínio e encarceramento em massa, a maneira cenográfica com que sua desgraça é construída e retrata, faz com que concordemos com Debord (20013, 20), que "O espetáculo é o mau sonho da sociedade moderna acorrentada, que ao cabo não exprime senão o seu desejo de dormir". Entretanto, não há que se permitir o sono àqueles que repousam sob sofrimento alheio, sob os corpos baleados nas ruas de chão, no asfalto quente, nos descampados, que vociferam contra a existência do negro (a), sistematicamente tido como alvo mor de toda exploração do sistema-mundo capitalista. Esta breve problematização, visa então perturbar o sono de toda sociedade, em especial daqueles que são os mais visados pelo poder panóptico e pela força repressiva.

"Não existem considerações (...), nem leituras (...), capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação"

- Michel de Certeau -

Referência

BRASIL, *Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil*/ Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília. 2014.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DAVIS, Angela Y. *A Democracia da Abolição: para além do império das prisões e da tortura*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DERBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. São Paulo: Coletivo Periferia, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

O CAPITALISMO E SUA RELAÇÃO COM A CRIMINALIDADE: REFLEXOS NA PRÁTICA DO ATO INFRACIONAL

Daiane Trindade da Silva (PPGEDU/UNEMAT) – daianetrindade@hotmail.com

Resumo: Este artigo busca apresentar uma análise da formação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que através de valores capitalistas que são introduzidos na criação dessas crianças e adolescentes que vivem nesta sociedade contemporânea neoliberal, buscandosuas satisfações no poder e no ter, predominado os valores econômicos em posição de destaque, gerando assim, competitividade entre os adolescentes, fazendo com que a grande massa trabalhadora das famílias brasileiras envie seus filhos logo cedo ao mercado de trabalho em busca de amealhar recursos para a obtenção de bens de ordem material, fazendo com que os mesmos, precisem adquirir precocemente o conhecimento capaz de possibilitar a sobrevivência e, sobretudo o hábito e a tradição da vida penosa a que se destina. Tendo como principais vítimas as populações de baixa renda que, normalmente, se encontram mais vulneráveis, devido à carência de bens materiais e culturais e pela não garantia dos direitos estabelecidos legalmente, são convidados ainda muito cedo a entrarem no "mundo da criminalidade" tornando-se assim adolescentes infratores.
Palavras-chave: Trabalho. Crianças e adolescentes; Situação de vulnerabilidade social; Ato Infracional.

1 Introdução

O fenômeno da criminalidade envolvendo crianças e adolescentes encontra-se em crescente avanço em todo o país. Trata-se, todavia, de fenômeno multicausal, mas que se encontra intrinsecamente relacionado a dois fatores importantes: o primeiro pauta-se na situação de vulnerabilidade social a que crianças e adolescentes deparam-se, haja vista a insuficiência de meios para suprir suas necessidades básicas e a falta de uma base familiar sólida e o segundo baseia-se na ausência de uma estrutura do sistema de educação e de políticas públicas eficientes no combate a essas problemáticas, levando em consideração que os mesmos encontram-se cerceado por uma sociedade excludente e preconceituosa.

Espera-se com isso, iniciar um diálogo acerca do tema que possa caminhar na perspectiva da superação dessa problemática que envolve crianças e adolescentes, tendo como cenário a preocupação com a questão dos atos infracionais praticados por crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco e como estes são influenciados através das mídias, pela cultura de consumo e a fragilidade do sistema de valores sócio morais deste mundo globalizado e capitalista, ao saírem ainda muito cedo de suas casas em busca de um trabalho para suprir suas necessidades e seus desejos, entrando em mercados de trabalhos[1] informais e até clandestinos dos mais diversos subempregos e

[1]A exploração do trabalho adolescenteé uma vulnerabilidade que compromete sua saúde e seu desenvolvimento. Ressaltamos que a legislação brasileira proíbe o trabalho formal até os 16 anos (exceto

trabalhos precários, não sendo satisfeitos seja pela falta de emprego ou pelas próprias condições que encontram nestes trabalhos, muitas vezes são explorados e humilhados, acabam se frustrando nessa via e vão em busca de outras que sejam mais fáceis e mais rápidas para alcançarem o que desejam, sobre isso podemos citar Frigotto (2010) ao dizer que: "como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha?, como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?.

Dessa forma, com a falta de oportunidades, do desemprego, do caos na educação, da angústia da fome, na implementação de políticas públicas inadequadas sem meios para sobreviver e de outros tantos motivos, o jovem frustrado e desapontado se vê cercado de oportunidades de ganhar vida de forma mais fácil. Assim, opta pelo "mundo da criminalidade" apresentado geralmente por um adulto, transformando-se em delinquente[2]. Tudo isso influencia intensamente os comportamentos dos adolescentes e os significados que eles desenvolvem na adolescência.

Tais reflexões podem ser claramente evidenciadas, pois, o Brasil é um país onde as diferenças sociais e econômicas ainda segregam milhões de pessoas, marginalizando-as em relação ao desenvolvimento social, econômico e político.

O nosso país possui uma população bem grande de adolescentes: 11% da população brasileira, ou seja, mais de 21 milhões de pessoas são cidadãos entre 12 e17 anos (UNICEF, 2011), estamos vivendo um momento único na nossa história, considerando que nunca houve e, em virtude da diminuição das taxas de natalidade, provavelmente não mais haverá tantos adolescentes em nosso país, grande parte dos adolescentes brasileiros enfrentam diversas vulnerabilidades, dentre as quais se destacam: a pobreza e a pobreza extrema; a baixa escolaridade; a exploração no trabalho; a privação da convivência familiar e comunitária; os homicídios; a gravidez na adolescência; as doenças sexualmente transmissíveis e AIDS; o abuso e a exploração sexuais; e o abuso de drogas, todas essas vulnerabilidades tendem a causar maior dano e risco para os adolescentes pobres, pois são agravadas pelas condições precárias de vida, pela privação de renda,

como aprendiz, a partir dos 14 anos) e estabelece como modalidades de trabalho regular para o adolescente apenas a aprendizagem, o estágio e o trabalho educativo. Apesar disso e dos enormes avanços feitos desde o ECA para o enfrentamento dessa situação, ainda existem 3,3 milhões de adolescentes de 14 a 17 anos de idade que exercem algum tipo de atividade de trabalho.

[2] De acordo com Orlandi (2010) o termo delinquência, associando-o a "laço desfeito" (de-linquo), fazendo referência aos laços sociais, ao modo como os sujeitos se subjetivam, individualizam-se. Os laços desfeitos do adolescente em questão podem ser entendidos como um sujeito afetado pelo Estado, o qual não consegue se identificar mesmo que esse sujeito apresente um sentido já significado de algum lugar

pelas dificuldades de acesso aos serviços públicos e pelas diversas "desigualdades" da sociedade brasileira[3].

Ser adolescente, ser negro, morar em comunidade popular na periferia dos grandes centros urbanos, possuir vínculos homoafetivos, dentre outras possibilidades, podem limitar o acesso dos adolescentes aos direitos à saúde, educação, esporte, lazer e cultura, da mesma forma, frequentemente, o adolescente em conflito com a lei[4], e a sua família, enfrentam diversas vulnerabilidades sociais, por exemplo: privações decorrentes do contexto de pobreza; poucas alternativas de empregabilidade; e o enfraquecimento dos vínculos comunitários.

Nesse cenário, mesmo considerado popularmente como o "futuro da nação", as crianças e adolescentes brasileiras, especialmente os provenientes de camadas menos favorecidas economicamente, veem seus direitos fundamentais violados, vitimados pela violência de todas as espécies e pela falta de bens materiais e de consumo.

Observando que a sociedade neoliberal contemporânea se baseia muito no poder e no ter, orientando a política econômica brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, contribuiu para o aumento da pobreza do povo brasileiro, aprofundando a desigualdade e as diferenças sociais, em função disso a riqueza cresceu, concentrando-se nas mãos da burguesia.

Essa política social do neoliberalismo é vista pela classe média alta como uma forma de atender aos seus interesses, entretanto, ela também confina a massa trabalhadora nos serviços sociais públicos decadentes e reserva os serviços sociais privados para os setores de renda elevada predominando os valores econômicos e as posições de destaque, em uma competitividade cruel e desumana, estes adolescentes, portanto, tomados pela ânsia de amealhar recursos para obterem bens de ordem material não se socorrem as necessidades de ordem ético-moral, apoiam-se na perspectiva de um futuro melhor através de um trabalho, dessa forma, a fim de complementarem a renda familiar, as crianças e os adolescentes ao saírem de casa, precisam adquirir precocemente o conhecimento capaz de possibilitar a sobrevivência e, sobretudo o hábito e a tradição da vida penosa a que se destinam. O trabalho aqui é reconhecido como um processo histórico que sempre esteve enraizado na matriz humana, conforme afirma Manacorda:

[3]Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

[4]O adolescente autor de ato infracional tem sua conduta imprópria penalizada com medida socioeducativa que pretende prevenir sua repetição, bem como, assegurar sua reinserção social da melhor forma possível se concretizada conforme o que determina a Lei.

> O trabalho é, em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina economia política, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou a ideologia que a expressa (MANACORDA, 2010, p. 66).

Servindo como meio de subsistência para o ser humano, o trabalho sempre teve presente em nossas vidas, começou a se manifestar quando começamos a produzir nossos próprios meios de sobrevivência, sendo depois organizado socialmente, possuindo caráter voluntário, consciente e universal da atividade humana, o trabalho faz parte da natureza humana, sendo visto como algo libertador em seu caráter natural, designado como a completa emancipação do homem, este em poucas palavras, em seu trabalho, que é uma troca com a natureza, age voluntária e conscientemente, com base num plano, vive universalmente da natureza inorgânica, tendo caráter positivo quando é inerente ao ser humano, a manifestação de si mesmo que se produz como trabalho, mas sem a qual a própria vida não subsistiria. (MANACORDA, 2010).

Porém, quando o próprio ser humano percebeu que poderia ganhar à custa da mão de obra de outros, o trabalho tomou outra forma, sendo visto de uma forma negativa, quando o próprio ser humano quis ter domínio sobre a natureza de outro homem.

> É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la (FRIGOTTO)

Como, na maior parte das famílias, o trabalho é realizado no próprio ambiente doméstico, brincar e trabalhar são atividades que se misturam, levando as crianças a migrarem diretamente à posição de trabalhadores, sem passar pela adolescência e juventude.

No que diz respeito à definição de trabalho inerente ao ser humano, é válido ressaltar que:

> E é esse caráter voluntário, consciente, universal da atividade humana, pela qual o homem se distingue dos animais e se subtrai ao domínio de qualquer esfera particular, está em oposição a tudo que é, por sua vez, natural, espontâneo, particular, isto é, ao domínio da naturalidade (Naturwuechisighkeit) e da causalidade (Zufaelligkeit), na qual o homem não domina, mas é dominado, não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera (classe etc.) e vive, em suma, no reino da necessidade, mas não ainda no da liberdade (MARX, 1958, p. 51 e 73 apud MANACORDA, 2010, p.66).

É preciso destacar o pensamento Marxiano, ao considerar que a configuração econômica de uma sociedade é a base ontológica sobre a qual se erguem todas as outras, logo, tal pensamento revela que os problemas sociais como pobreza, exclusão social, criminalização e violência, possuem suas bases ontológicas na própria economia, que na atualidade, corresponde ao capitalismo.

Nesse sentido, as grandes vítimas dessas ocorrências são as crianças e os adolescentes que, imaturos, se deixam atrair pelos disparates das sensações primárias, comprometendo a existência planetária, às vezes, de forma irreversível. Assim, a adolescência é uma idade crítica, no que diz respeito ao processo de adaptação e definição de conceito, de comportamento e realidade.

Todo esse contexto faz com o que adolescente após sair de sua casa para tentar encontrar um trabalho digno que lhe dê satisfação e condições necessárias em que possa obter tudo o que lhe foi apresentado desde os primeiros dias da sua infância até sua juventude, através da mídia e também da própria escola, o mesmo sente-se decepcionado ao não conseguir alcançar tudo o que lhe foi exposto, até mesmo o básico para sua sobrevivência, ao se encontrar em situação vulnerável o mesmo é convidado a entrar para o mundo do crime, onde tudo é "mais fácil".

Para o adolescente, o mundo parece hostil, agressivo, com padrões difíceis de serem alcançados, e que o ameaçam, esta sensação estranha lhe possibilita reconhecer e agir em função dos recursos que lhe estão disponíveis, para colocar a serviço da sua realização pessoal. A grande importância que é dada pela mídia ao crime, em detrimento dos pequenos espaços reservados à honradez, ao culto do dever, do equilíbrio, estimula a mente juvenil à aventura pervertida, erguendo heróis-bandidos, que se celebrizam com a rapidez de um raio, excitando a imaginação do adolescente, geralmente estes adolescentes são rotulados de infratorese considerados um perigo para a sociedade, devendo pagar pelo mal que cometera.

Levantar a questão de que este adolescente é um cidadão que está em desenvolvimento biopsicossocial pode causar estranheza, muito se negligencia ao adolescente, apesar da proteção especial a este conferida pela legislação. A delinquência[5], por sua vez, que tem como protagonistas muitos adolescentes, vem alargando seus

[5] De acordo com Orlandi (2010a) o termo delinquência, associando-o a "laço desfeito" (de-linquo), fazendo referência aos laços sociais, ao modo como os sujeitos se subjetivam, individualizam-se. Os laços desfeitos do adolescente em questão podem ser entendidos como um sujeito afetado pelo Estado, o qual não consegue se identificar mesmo que esse sujeito apresente um sentido já significado de algum lugar.

limites, sem a possibilidade de um pronto estancamento, merecendo tratamento diferenciado em relação às infrações praticadas por agentes capazes e imputáveis, pelo fato de que o menor de dezoito anos ainda não possui discernimento suficientemente desenvolvido para entender as consequências que seu ato poderá causar, uma vez que é uma pessoa em estágio de formação física e psíquica, conforme dispõe a Lei n.° 8.069/90, conhecida por Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

A lei n. º 8.069/90 estabelece que são consideradas crianças todo indivíduo com idade compreendida entre 1 dia de vida e 12 anos incompletos, enquanto que os adolescentes se enquadram na faixa etária de 12 anos até 18 incompletos. Nesse escopo, o ECA utiliza a terminologia "ato infracional[6]" para atribuir o fato praticado pelos mesmos, embora enquadrável como crime ou contravenção na esfera penal; só pela circunstância de sua idade, não se qualifica desta forma. Assim, para os atos infracionais praticados por jovens menores de dezoito anos, não se comina pena, mas se aplicam medidas socioeducativas.

Alguns estudiosos indicam que atos infracionais cometidos por adolescentes associam-se a inúmeros fatores estes reconhecidamente vinculados a ordem econômica, social e interacional, importa fazer algumas inferências que levarão a compreensão da noção deste adolescente como sujeito de direito[7]associado à construção jurídica que dá um tratamento diferenciado aos delitos cometidos por adolescentes infratores. Nota-se que a ideia promulgada é a de que esses meninos passam a ser sujeitos de direito a partir da Lei n.º 8.069/90, como se a criação da lei consolidasse a garantia absoluta do exercício pleno de uma legítima liberdade humana[8].

O conceito de capacidade jurídica encontra-se imbricado à noção de sujeito de direito, a esse respeito, considera-se que tal noção emergiu num determinado período histórico, eis que na maior parte das sociedades existentes o Homem não era livre, não era sujeito de direito, assim, um escravo não era livre, sendo apenas um elemento de

[6] A "responsabilidade penal" do adolescente, após este processo histórico efetivou-se com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a partir do qual o ato infracional passa a ser previsto no Código Penal. O respectivo Estatuto estabeleceu a maioridade de responsabilidade penal aos 18 anos, prevendo tratamento diferenciado para crianças de até 12 anos incompletos.

[7] O sujeito de direito é o 'ser humano', e os direitos são 'direitos humanos', porque todos os indivíduos deles são titulares, independente das questões de raça, nacionalidade, idade ou crença (LORENZETTI, 1998, p. 152).

[8] Para Tonet (2005, p. 4), a liberdade humana ou emancipação humana só é possível em uma sociedade para além do capital.

trabalho; os servos também não eram autônomos, estando sob a sujeição de outro indivíduo e muitas vezes preso à própria terra.

O sujeito de direito, distingue-se de indivíduo, uma vez que este não é entendido como entidade psicológica, ou seja, o sujeito de direito é efeito de uma estrutura social da sociedade capitalista, que em consequência submete o sujeito, mas apresenta-o como livre.

As categorias de liberdade e igualdade, que foram ignoradas durante séculos, insurgirão como se fossem absolutamente indispensáveis ao Homem, como se fossem inerentes ao próprio Homem, constituindo um processo lento de elaboração desse problema, qual seja, o Homem agora é livre, mas deverá se sujeitar livremente a outro Homem. Marx em O Capital enfrenta tal questão ao descrever esse processo de constituição do proletariado, demonstrando que a liberdade passou a ser ensinada ao trabalhador por meio da coerção. Nesse sentido Marx aduz que:

> Assim, o povo do campo, tendo a sua base fundiária expropriada à força e dela sendo expulso e transformado em vagabundos, foi enquadrado por leis grotescas e terroristas numa disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado, por meio do açoite, do ferro em brasa e da tortura (KARL MARX. 1996, p. 356).

Esses disciplinamentos só foram utilizados nos primórdios do capitalismo. Já que o Capital se caracterizaria pelo Homem escolher livremente a sua própria submissão, revelando a natureza mesma das categorias fundamentais da ideologia, quais sejam a liberdade e a igualdade.

É importante considerar que o Marxismo produziu um conhecimento real, quando demonstra que o Estado não é um aparelho neutro, mas sim que funciona para garantir as condições mais gerais da reprodução do próprio Capital.

Dessa forma, este estudo tem sua relevância na medida em que revela que o condicionamento dos indivíduos a submeter-se a um poder exterior a eles, ou seja, à instituição jurídica, deve-se às transformações advindas do Estado da burguesia nascente, que através da monarquia absolutista, reelaborou o Direito e constituiu novas formas de justiça, configurando o reflexo de uma nova estrutura econômica nascente e de certo modo da produção da riqueza, da manifestação organizada de poder e das representações ideológicas adaptadas às exigências da época, com a correspondente construção jurídica de que a infração não é mais um dano cometido por um indivíduo contra o outro, mas tornou-se uma ofensa à ordem, ao Estado, à lei, à sociedade.

Diante do exposto, é notório que, a maior parte dos adolescentes infratores são oriundos de famílias pobres e excluídas socialmente, que dominados pelos impulsos naturais do desenvolvimento físico antes do mesmo fenômeno na área emocional, encontram nas disposições que se permitem, expressões vigorosas de prazer que os anestesiam ou os excitam até à exaustão, levando-os ao desequilíbrio e ao desespero.

Torna-se urgente o compromisso de um reestudo por parte dos pais, estado e educadores em relação à conduta moral destas crianças e adolescentes, haja vista que o ser humano é essencialmente resultado da educação que lhe é dada, seja em casa, seja na escola; modelá-lo sempre, tendo em vista um padrão de equilíbrio e de valor elevado, no entanto desejamos colocar um grão de areia, humilde como é, na grande edificação da sociedade do futuro (mais presente do que nunca), quando haverá mais justiça social e menos soma de atribuições para a criatura humana que, nesse momento, caminha pelos pés da infância e da juventude.

O propósito das reflexões aqui apresentadas é abrir um diálogo sobre a questão do adolescente infrator e suas relações com o capitalismo, tendo em vista tratar-se de um sujeito de direitos que em certas situações é negligenciado pelo Estado e pela própria sociedade, sendo muitas vezes caracterizado como um problema social, esse processo de construção de um debate efetivo da operacionalização dos direitos desses adolescentes não se conceitua como inacabadas, mas sim como um ponto inicial.

Referências

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL**.** Lei nº 8.069, de jul. de 1990. 10.Ed. Atual e corrigida**. Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Saraiva; 2000.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LORENZETTI, R, L. **Fundamentos do direito privado**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

MARX, K. **O Capital**, v.I, t.2. Ed. Nova Cultural Ltda, 1996.

MANACORDA, M, A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2º ed. São Paulo: Editora Alínea 2012.

ORLANDI, E, P. **Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: O caso da delinquência**. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: A fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, 2010.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

ZABALZA, M. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Sites Acessados:

www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/id140202.htm. Acesso em 20 de Março de 2016.

http://dftv.globo.com/Dftv/0,6993,VDD0-2941--171628,00.html. Acesso em 05 de Maio de 2016.

http://www.portaldoconselhotutelar.com.br/capa.htm. Acesso em 08 de Maio de2016.

OCUPAÇÃO COMO ATO EDUCATIVO: UM ESTUDO SOBRE O MOVIMENTO EM PERSPECTIVA PARTICIPANTE

Adriane Pesovento– UNIR adriane.pesovento@unir.br

Perla Arruda– Bolsista PIBID/UNIR perla.arruda11@gmailcom

KhayoDjemes da Purificação Bolsista -PIBID/UNIR khayodbinas@hotmail.com

[...] A resposta está soprando no vento.

(Dylan, 1963)

Resumo: Bob Dylan cantou Blowin in the Wind (1962-1963) na letra uma pergunta entre tantas: Quantos mares precisará uma pomba branca sobrevoar antes que ela possa dormir na areia? Décadas depois, o genial cantor e compositor se tornou prêmio Nobel de Literatura (2016) mesmo ano em que estudantes de um lugar distante se unem para fazer voar outros pássaros, os da luta, da coragem, da indignação frente ao abuso, isto é o que este artigo visa tratar, a partir de uma pesquisa participante, tendo como pano de investigação o movimento de ocupação ocorrido no Campus de Rolim de Moura, no âmbito da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Tomou-se como aporte teórico as reflexões de Paulo Freire, para compreender a dimensão educativa vivenciada por jovens que ousaram dizer não. Entende-se nesse estudo que a sala de aula e a universidade não restringem-se as quatro paredes, mas que a educação se faz muito além de conteúdos normatizados e condutas desejadas, como resultado parcial observou-se que aprender requer ação e modificação de si e dos ambientes aos quais as pessoas estão inseridas.

Palavras-chave: Educação. Universidade. Ocupação

1 Introdução

Era novembro do ano de 2016 o cenário do país mostrava-se cada dia mais sombrio, os buxixos e inquietações tomavam conta tanto de professores quanto de estudantes. Não foi diferente em terras amazônia rondoniense. O país vivia a iminência de cortes nos investimentos em áreas bazilares para o seu desenvolvimento. O contingenciamento dos gastos mostrava-se como entrave a continuidade dos trabalhos no âmbito das universidades públicas. Nos corredores, nas redes sociais, nos encontros e eventos acadêmicos e políticos, cada dia a indignação aumentava.

A juventude estudantil fervilhava em movimentos nas mais diversas regiões do Brasil, em sua maioria secundaristas descontentes com as propostas que eram anunciadas pelo governo federal, recém instalado, fruto de manobras e por que não dizer um golpe de cunho jurídico-político. Nas universidades houveram diversos movimentos contrários

a redução de investimentos na educação. Na Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Rolim de Moura não foi diferente, embuídos de coragem e indignação, estudantes das licenciaturas construíram um movimento entitulado "Ocupa Unir", com vistas a manifestar a instatisfação frente ao modelo político que instalava-se no país.

Essa pesquisa tem como escopo a investigação participante, tendo em vista que os autores estiveram envolvidos nas discussões, preparação, ocupação e desdobramentos que ganharam dimensão educativa única nas vidas dos estudantes. Aqui pretende-se discutir o ato político como ato educativo como ensina Paulo Freire, entende-se que a ingenuidade política não deve compor a prática dos sujeitos, sejam eles estudantes ou professores. Educar além de ser um ato de amor, deve ser ato de comprometimento com a mudança social, nessa direção caminhou o movimento que neste artigo é discutido.

2 O Cenário Político: Práticas de Insubordinação Frente ao Estabelecido

Devido a insatisfação dos secundaristas com a conjuntura politica brasileira, começaram movimentos de ocupação de escolas secundaristas, as referidas tornaram-se resposta oferecidas por jovens a partir de 15 anos de idade, algo que gerou muita polemica e ao mesmo tempo reflexões sobre o ímpeto de rebelar-se contra o que consideram injusto. De certo modo, uma novidade no país, movimento que iniciou-se em São Paulo em razão do fechamento de unidades escolares e estendeu-se para outros estados.

Os processos de ocupação das escolas continuaram mesmo após as conquistas obtidas no estado mais rico do país. Se deram como forma de protesto contra Projetos de Lei, entre os quais: Projeto de lei N.º 867, de 2015 mais conhecido como Escola Sem Partido e como Lei da Mordaça, tammbém foi alvo de manifestações de oposição a Proprosta de Emenda Constitucional - PEC241 e a Medida Provisória 746 que contingenciavam os gastos públicos, ou melhor dizendo, os investimentos em áreas prioritárias como saúde, assistência social e educação. Em regime de colaboração, embuidos de inconformismo, acadêmicos do ensino superior de inumeras universidades públicas tambémparticiparam das ocupações. Foi o caso da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus Rolim de Moura.

O munícipio faz parte de uma micro-região denominada zona da mata rondoniense, que reúne 07 munícipios: Rolim de Moura, Novo Horizonte do Oeste, Santa Luzia, Alta Floresta, Nova Brasilândia e Castanheiras, o Campus recebe estudantes desses munícipios e de outros mais distantes como Cacoal, Pimenta Bueno, Ji-paraná, Ouro Preto e Presidente Médice, cabe notar que há uma grande clientela estudantil voltada para área de ciências agrarías, com os cursos de Engenharia Florestal, Agronomia e Medicina Veterinária, por outro lado, o cenário tem se consolidado na formação de professores, a partir de cursos de licenciaturas como Pedagogia, História e Licencitura em Educação do Campo: habilitação em ciências humanas e ciências da natureza.

A confluência de áreas distintas ofertadas pela Instituição de Ensino Superior – IES, causa muitas vezes a contraditoriedade necessária ao embate de ideias e concepções

acerca da realidade, por um lado ciências humanas e do outro ciências agrárias, com perfis de egressos totalmente distintos, algo que causa debate político intenso em momentos de crise e de lutas por direitos. Não obstante, entende-se nesse estudo, que apesar de áreas distintas, a contenção de investimentos afeta todo o processo educacional, seja de qualquer área.

Devido ao cenário que provoca contrastes e contradições, estudantes e professores se postam de modo diferente quanto as greves, processos de ocupação, manifestações e protestos. Muitas vezes motivados por professores com perspectivas conservadoras no que tange aos ambientes universitários, expressões e brados foram anunciados: - Voltem para as salas de aula! – Lugar de aluno é na sala de aula! – Quem ocupa não quer estudar! E assim por diante. Já no que tange aos discentes, alguns eram categóricos ao afirmar que: - Somos contra a PEC e contra greve e ocupação! Algo que causava incômodo naqueles que compreendem a mudança como fruto de luta e não de benece seja de qualquer governo que esteja instalado.

2.1 Pensando o Movimento de Ocupação

A escolha do tema se deu devido a repercusão das ocupações no Brasil e principalmente a ocupação do espaço da Direção no Campus da UNIR em Rolim de Moura, tomando como base para o estudo, o modo como os acadêmicos vivenciaram esse momento único em seus processos formativos.

A pesquisa tem como baliza temporal, os dias que antecederam o movimento, os nove dias de ocupação e desdobramentos do processo na perspectiva de construções coletivas para a formação continuada dos sujeitos do processo. Esse período compreende os meses de novembro e dezembro do ano de 2016.

A presente pesquisa surgiu do envolvimento, ações e observações quanto a movimentos sociais estudantis que lutam por direitos O processo amparou-se e tomou como espelho, influências de escolas secundaristas que foram ocupadas e de outras universidades, mas também se construiu único, singular em seus desafios, comoforma de protesto contra a conjuntura política brasileira e seus reflexos nos mais distintos lugares, representou em terras da Amazônia rondoniense uma, entre tantas expressões de parte da sociedade que e via indignada.

A priori realizada por secundaristas e depois acadêmicos mostrar-se importante escrever essa história é de algum modo “resultam” a experiência, fazer dela também escola. Se a universidade não é ilha e formação não é bancária (FREIRE, 1996) o saber se faz de modo coletivo e dialógico e também ou por que não dizer muita pedagogia se faz no movimento.

Se torna relevante a pesquisa, pois é indicativa de que as pessoas estão se interessando pela política. Este movimento foi idealizado por acadêmicos, que buscaram melhorias e tomaram iniciativas, que foram para as ruas manifestar com cartazes e faixas, com frases de ordem ou de desconstrução de ordens abusivas, pressionandoa administração institucional local e também o governo para atender as suas

reinvindicações.

Ações tão expressivas são oriundas de pensamentos críticos, fermentados na formação dos estudantes. Por meio de manifestações lutaram para que mantenham no currículo disciplinas que deem aporte teórico para que possa continuar as lutas, portanto tornar esse grito de liberdade da juventude em artigo é dar voz ao movimento.

Esse movimento foi de grande importância para os acadêmicos, pois nele aprenderam a ouvir opiniões, negociar, avaliar, ceder e pensar no que é interesse coletivo e não naquilo que é meramente expressão de vontade pessoal. Acima de tudo aprenderam que em um movimento como esse, não precisa de liderança, que quando se é coletivo tem muito mais força.Não foi uma ou duas vezes que a liderança era chamada para entrevistas, para conversas as portas fechadas com direção ou grupos contrários, toda vez que isso ocorria não havia um líder, uma pessoa pois todos estavam envolvidos e qualquer um poderia conversar pois estava inteirado do as reinvindicações e interesses que eram a motivação do movimento.

A direção local, do Campus, não compreendia o movimento como legítimo e de causa maior do que afronta pessoal, chegou a redigir documento em resposta as reinvindicações, algo que estava sendo cobrado da reitoria, foi tomado como questão local, o movimento de ocupação não tinha um foco local e sim fazia parte da luta nacional em favor da manutenção de direitos historicamente conquistados.

Os preparativos para ocupação e que se mantivesse o necessário sigilo evitando eventuais represálias foram feitos em reuniões fora do ambiente universitário, uma vez em praça pública, entre outros lugares, tudo era debatido exaustivamente. No dia da ocupação foi enviado ofício informando a polícia local e a polícia federal destacando que o movimento era pacífico e solicitando a segurança daqueles órgãos. Nos encontros todos falavam e manifestavam sua opinião, tudo era votado, o modo de agir adotado era exaustivamente pensado. As mídias auxiliaram na comunicação dos participantes, em sua totalidade, estudantes de licenciaturas do campus.

Os estudantes construíram escalas de participação, garantindo um número adequado de adeptos para manter a direção ocupada, também foi debatido o cotidiano do movimento, atos a serem desenvolvidos, protestos, notas informativas, envolvimento dos estudantes da educação básica que foram recebidos pelos acadêmicos. A logística também foi discutida amplamente, sempre havia a presença de professores com o propósito de apoiar a luta dos estudantes.

A alimentação era feita no ambiente da universidade, estudantes cozinhavam e lavavam, havia comissões para tudo que se fazia. No ambiente apertado da ante-sala da direção, estudantes moraram por nove dias, viveram pressões diversas, sofreram acusações indevidas, sonharam com dias melhores e aprenderam a construir movimento de modo coletivo. Existiam divergências, mas não foram capazes de minimizar a força e a vontade de lutar e manifestar-se contra as arbitrariedades de um governo que colocava contra o povo. A ocupação não foi vista com bons olhos por muitos que estavam de fora,

para entender a ocupação e sua estrutura é preciso entrar nela, mover-se e pensar estando dentro e vendo os efeitos que estão dentro-fora.

O movimento se constituiu de forma autónoma e com propostas especificas, não era ocupar por ocupar. Estava para além de um grupo querendo ser visto. A ocupação foi um aprendizado fora de sala de aula. Segundo Freire:

> O necessário é que, subordinado, embora à prática 'bancária', o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o 'imuniza' contra o poder apassivador do 'bancarismo' (FREIRE, 996, p.13).

O aprendizado fora dos bancos da universidade vai além da mera teoria aprendida em sala de aula, esse aprendizado colocateoria e prática lado a lado, preparara os discentes de licenciatura frente as dificuldades que irão encontrar quando se tornarem professores, acena para a mudança tão necessária: a ocupação foi sala de aula, foi escola e aprendizado.

De acordo com Freire (1996, p.25) "[...] Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas [...]". A ocupação trouxe experiências inagualáveis que irá além da graduação, ensinou o conceito de coletividade para muitos que não conheciam, e quea troca de saberes entre eles muitas das vezes pode até ser mais proveitosa do que em uma sala de aula. Esta vivência possivelmente tornará os acadêmicos das licenciaturas mais preparados, profissionais da educação que não se calam, pois os mesmos tiveram a sensibilidade e aportunidade dever que é possível ensinar/aprender em qualquer ambiente, mais que trocas de saberes foi também lição de respeito mútuo.

De forma simples e autónoma os acadêmicos/ocupantes, se organizaram e fizeram com que o movimento tomasse forma, inicialmente recebem apoio de alguns professores, porém este apoio se deu na logística da ocupação, as decisões foram tomadas partir de reuniões com o coletivo. Esta organização foi se constituindo de forma apartidária, o que não significa despolitizada. Não possuía uma liderança e muito menos uma bandeira, eram acadêmicos lutando pelos seus direitos, muitos dos quais que foram aprendidos dentro da universidade:

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 1996, p.13)

Este aprendizado não se desvincula do conhecimento em sala e nem do adquirido nas experiências da vida. A ocupação é uma grande junção de saberes, saberes acadêmicos, da vida e ideologias políticas que não se desvinculam. De acordo com Freire (1996, p. 11) "[...] São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora." Estes saberes utilizados de forma

correta levam a acontecer grandes feitos como a ocupação, a luta travada vai para além da graduação ela envolve a vivência do acadêmico de forma que torna um acontecimento na graduação dentro da universidade a pratica-teoria em uma experiência de vida.

Os relatos da ocupação juntamente com a teoria Freireana a partir da obra "Pedagogia da Autonomia" ultrapassa a graduação e as formas de saberes e conhecimentos. A luta por um país melhor com ensino de qualidade é proposto neste trabalho, não é só o ensino/aprendizagem é a formação de professores posta em prática utilizando uma teoria para melhorar o ensino do país.

2.2 Entre Autores e Lutas

Um movimento social não se inicia do zero há vários aportes teóricos que irão reafirmar o movimento ocupacionista da Unirversidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus Rolim de Moura, o movimento tem suas bases sólidas, pois segundo Ana Rosa Aguiar (2008): “Como ja dizia o filósofo Karl Marx ‘Mudanças na sociedade ocorrem a partir de ebulição dos movimentos sociais: contra o capital e o Estado’[...].” Um dos estopins para a ocupação foi a falta de manutenção na educação, devido a isso estudantes unem forças para lutar contra as mazelas do estado e são vistos como baderneiros:

> Pelo que fazem e a maneira comofazem, os movimentos anunciam que outros caminhosestão abertos, que existe sempre outra saídapara o dilema, que as necessidades dos indivíduosou grupos não podem ser reduzidas à definiçãodada pelo poder. A ação dos movimentos comosímbolo e como comunicação faz implodir a distinção entre o significado instrumental e expressivoda ação, posto que, nos movimentos contemporâneos, os resultados da ação e a experiência individual de novos códigos tendem a coincidir. (MELUCCI1996, 1996, p. 8)

Todas essas manifestações são expressões de movimento social e intelectual, parte do berço da formação de jovens brasileiros, escolas e universidades por mais precárias que estejam ainda formam cidadãos preocupados com futuro do país, esta luta foi e ainda é pelo ensino de qualidade. O que se vê nessas manifestações é o conhecimento adquirido nas escolas e universidades sendo aplicados contra o estado.

> Quando a vida da escola se integra à vida do Movimento temos, pois, não a construção de uma nova escola, mas a possibilidade de que a escola seja mais do que escola, porque será um lugar movido pelos valores de uma grande luta, uma luta por uma vida por um fio, fio de raiz, de vida inteira, em todos os sentidos. (SCHWENDLER Apud CALDART, 2005, p. 379)

O movimento de ocupação fez das escolas e universidades seu lar, a luta era pela melhoria do ensino, a luta foi conta a velha política corrupta. O saber sobrepõe as necessidades que os ocupantes passaram durante o período de ocupação.

3 Considerações

A ocupação não foi apenas para tornar escolas e universidades um lugar diferente, foi uma luta para assegurar o direito a educação, assegurar um ensino satisfatório, assegurar o direito dos discentes e docentes.

A batalha do movimento de ocupação transformou a concepção do que é educação para quem participou. As ocupações foram anunciadas nas mídias como se fossem baderna nos ambientes de ensino, mas uma parcela da população brasileira conseguiu enxergar o quão nobre foi a causa e a luta travada pelo direito do saber.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: ed. Paz e Terra, 1996.

AGUIAR, Ana Rosa. *Importância dos Movimentos Sociais.* 2008. Em: <https://dialeticmov.wordpress.com/2008/04/28/a-importancia-dos-movimentos-sociais/>Acesso: 20 fev. 2017.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais.*Estocolmo. 1996. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32286328/rbde05_6_03_alberto_melucci.08.11.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487755327&Signature=vARo71kbMr3iAZtFbXKqPqq6Jao%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DJuventude_tempo_e_movimentos_sociais.pdf> Acesso: 21 fev. 2017.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. *A Pedagogia de Paulo Freire Inserida no Contexto dos Movimentos Sociais.* [2005 -?]. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-c.pdf> Acesso em: 17 fev. 2017.

Bibliografia

CHAIA, Miguel W. *Universiade, Informação e Movimentos Sociais*. 1994. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v08n04/v08n04_08.pdf> Acesso em: 10 fev. 2017.

ORNELLAS, Adão Luiz Gomes et al. *Universidade e Movimentos Sociais: Intercâmbio de Saberes e de Experiências*. [2012]. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/direitoshumanos/universidadeemovimentos.pdf> Acesso em: 10 fev. 2017.

BRITO,AesthArarípes Medeiros et al. *Pedagogia da Autonomia.* 2010. Disponível em: <http://www.uespi.br/prop/siteantigo/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20da%20Educacao/PEDAGOGIA%20DA%20AUTONOMIA.pdf> Acesso em: 20 fev. 2017.

ORGANIZAÇÃO SOCIOPRODUTIVA DOS PEQUENOS PRODUTORES DA REGIÃO FRONTEIRA BRASIL/ BOLÍVIA

Jucilene de Oliveira Martins juci-oliveira2010@hotmail.com
Cristiane Gonçalves Ribeiro cristianegribeiro@outlook.com.br
Tânia Paula da Silva tanggela@bol.com.br
Renata Maria da Silva reperiche@hotmail.com

Resumo: O objetivo principal desta pesquisa foi o de conhecer, analisar e discutir a estrutura socioprodutiva dos pequenos agricultores da região fronteira Brasil/Bolívia, localizada a 90 km da cidade de Cáceres-MT. Assim, realizado a investigação ao território formado por seis assentamentos denominados: Corixinha, Jatobá, Katira, Nova Esperança, Rancho da Saudade e Sapiquá. A atividade de investigação foi desenvolvida por professores, colaboradores e bolsistas do Núcleo Unemat-Unitrabalho e da Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis (INCUBESS) através projeto *"Configuração Socioprodutiva da Economia e Cultura Camponesa: análise da organização econômica e de capacidades de processos inovadores em três territórios de agricultura familiar*. Quanto as análises da pesquisa são apresentadas e debatidas informações quantitativas que expressam a organização social e econômica, o manejo agropecuário e a comercialização agrícola; a formação, questões culturais e das políticas públicas. Com isso, para que haja melhor compreensão, este texto está dividido em três partes. A primeira é referenciada em debate teórico sobre autogestão, agricultura familiar e empreendimentos solidários correlacionados com formas das práticas sociais. Na segunda parte apresentamos eixos temáticos do diagnóstico do território da Fronteira Brasil/Bolívia. A última parte contempla uma análise síntese do sentido dos dados do campo empírico com os referenciais teóricos, bem como a conclusão.

Palavras chaves: Autogestão, Agricultura Familiar e Empreendimentos Econômicos Solidários

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo compreender a estrutura socioprodutiva dos pequenos agricultores da região fronteira Brasil/Bolívia, localizada a 90 km da cidade de Cáceres-MT. Assim, realizado a investigação ao território formado por seis assentamentos denominados: Corixinha, Jatobá, Katira, Nova Esperança, Rancho da Saudade e Sapiquá. Vale salientar que o conjunto dos assentamentos é um território formado por 287 lotes mobilizados e organizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)**.** Dessa forma, neste artigo apresentamos dados da pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2014, envolvendo 95 camponeses/as entrevistados/as.

A atividade de investigação foi desenvolvida por professores, colaboradores e bolsistas do Núcleo Unemat-Unitrabalho e da Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis (INCUBESS) através projeto *"Configuração*

Socioprodutiva da Economia e Cultura Camponesa: análise da organização econômica e de capacidades de processos inovadores em três territórios de agricultura familiar".

Esta pesquisa buscou seguir os pressupostos da pesquisa participante. Um referencial de base para esta metodologia investigativa é a obra organizada por Brandão (1999) que define conceitos e estratégias de pesquisa e de participação na coleta de dados, na organização dos grupos sociais para a inserção, na elaboração colaborativa dos referenciais, na avaliação dos processos e dos resultados das informações.

Quanto as análises da pesquisa são apresentadas e debatidas informações quantitativas que expressam a organização social e econômica, o manejo agropecuário e a comercialização agrícola; a formação, questões culturais e das políticas públicas.

Com isso, para que haja melhor compreensão, este texto está dividido em três partes. A primeira é referenciada em debate teórico sobre autogestão, agricultura familiar e empreendimentos solidários correlacionados com formas das práticas sociais. Na segunda parte apresentamos eixos temáticos do diagnóstico do território da Fronteira Brasil/Bolívia. A última parte contempla uma análise síntese do sentido dos dados do campo empírico com os referenciais teóricos, bem como a conclusão.

2 Autogestão

A autogestão se relaciona ao modo de produção e trabalho associado. Portanto não ao trabalho no qual os trabalhadores são submetidos a alguém, que possui o meio de produção, ou seja, em que são explorados, ganham parcela ínfima do resultado do trabalho. Autogestão está vinculada à concepção do trabalho associado voltado aos princípios da própria economia solidária, no qual buscam o desenvolvimento e a transformação da comunidade de forma coletiva. Para que ela aconteça é necessário que haja sujeitos autônomos e protagonistas para promover as práticas correspondentes da transformação social. (OLIVEIRA; CASTRILON JUNIOR; ZART, 2015).

Segundo Melo Neto (2005) a autogestão entre os trabalhadores não se constitui apenas de um ideário ou um objetivo, pois adquire características de mudança gradual como um meio alternativo à estrutura capitalista. Obteve configurações práticas demonstrativas da viabilidade histórica através dos movimentos operários e camponeses em diferentes partes do mundo em que a autogestão expressou de forma clara a contra-hegemonia no campo das lutas de classes.

A organização econômica solidária está pautada na gestão coletiva exercida pelos/as trabalhadores/as, atingindo o controle e a administração dos meios de produção. Convém salientar os princípios da equidade na distribuição dos resultados e a própria valorização do trabalho, enfatizando a natureza solidária que adquirem as relações humanas, inclusive os intercâmbios no mercado. (MACDONALD, 2005).

Reforça-se para tanto a importância dos processos de formação, pautados nos princípios da economia solidária. Neste contexto de formação, cabe ressaltar os trabalhos desenvolvidos por núcleos e incubadoras universitárias, que em seus desenhos multidisciplinares trabalham diversos fundamentos humanos e sociais, técnicas administrativas, jurídicas e contábeis, durante o processo de incubação, como requisitos fundamentais para a permanência e ampliação da luta pelas relações sociais solidárias.

São muitos os desafios presentes na vida dos/as trabalhadores/as e na vida das sociedades autogestionários. Corrobora Motta (1981), que a sociedade autogestionária é a sociedade organicamente autônoma, constituída de um feixe de autonomias, de grupos se auto administrando, cuja vida exige a coordenação sem hierarquização. A autogestão se insere na perspectiva de transformação geral da sociedade. São mudanças de ordem intelectual, cultural e moral da classe trabalhadora, inscritas em avanços e recuos profundos, marcando um socialismo que, sua essência é baseada na mais ampla democracia dos trabalhadores. (NASCIMENTO, 1999).

Autogestão pode ser compreendida, portanto, como uma forma de promoção da democracia em instituições sociais em que trabalhadores/as são os/as sócios/as e estes são os trabalhadores (SINGER, 2000). É uma visão avessa aos tantos instrumentos de promoção de participação, prisioneira da hierarquização, no campo da democracia formal. Considera, todavia, essas formas interessantes, porém limitadas, se comparada ao exercício democrático vivenciado diretamente pelos próprios trabalhadores.

3 Agricultura Familiar

O campo perpassa por transformações sociais decorrentes o monopólio territorial sustentado pelo agronegócio. Esta lógica de cultivo é da monocultura, o plantio de apenas uma cultura agrícola acarreta o desenfreado uso de agrotóxico. De acordo com o Instituto Nacional de Câncer (Inca), o Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking de países que utilizam agrotóxicos. Já ultrapassou a marca de 1 milhão de toneladas por ano, mais de 5 kg de veneno agrícola por pessoa. As consequências disso, segundo o Inca, são

infertilidade, impotência, abortos, hormônios desregulados, baixa imunidade e até câncer[1].

Em contraponto, a agricultura familiar possibilita o desenvolvimento social e crescimento econômico de modo sustentável.

Segundo o Portal Brasil (2016) a agricultura familiar gera mais de 80% da ocupação no setor rural e responde no Brasil por sete de cada 10 empregos no campo e por cerca de 40% da produção agrícola. Consiste em pequenas escalas de produção agrícola, constituída por famílias e predominantemente dependente de mão-de-obra familiar, sem que haja a exploração e segregação sexual do trabalho. Norteia - se aos princípios da sustentabilidade socioambiental voltada a concepção da agroecologia. Zart (2011, p. 47) define bem está ideia "a agroecologia representa ao mesmo tempo um conjunto de princípios e de práticas de produção que tem o cuidado com o meio ambiente (os ecossistemas) e as culturas humanas como fundamento de toda a organização do campo".

Além do princípio agroecológico a agricultura familiar, é ancorada profundamente nos princípios da solidariedade e cooperação. Para Laforga (2009, p. 180) "a agricultura familiar é considerada como um dos baluartes da forma de empreender e organizar a produção, ancorada profundamente nos princípios da solidariedade e organização da produção. O autor ainda destaca, "a agricultura familiar plenamente autogerida, em que o agricultor é o autor principal, que decide como e para onde ir, podendo ainda, relacionar-se com estruturas externas de apoio, não com a intenção de subordinação, mas sim de negociação e aliança que permita conservar a autonomia das decisões". (2009, pag. 197 - 198). Esse processo de exercer esses princípios leva idealmente a transformação da realidade, de uma forma mais ampla, também á transformação das estruturas sociais.

4 Empreendimentos Econômicos Solidários

A organização do trabalho é cultural. Esta condição requer pensar que esta perspectiva possui diversidades conforme cada território e as formações sociais. Os fatores como meios de produção, acesso à tecnologia social, mobilizações e articulações são preponderantes na concretização da organização de empreendimento econômico

[1] http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/saude/brasil-e-o-pais-que-mais-consome-veneno-agricola-872141.shtml

solidário. A partir deste entendimento, de que o trabalho é um processo complexo, num contexto que resulta de vários elementos e que somados refletem a identidade local, é que nos é possibilitado pensar com maior rigor a organização do trabalho associado. As localidades em geral, e os assentamentos em especial, abrangem em sua maioria pessoas que buscam meios alternativos para superar as dificuldades econômicas e sociais. Neste sentido surge o trabalho associado, representado na organização coletiva de indivíduos que almejam superar as dificuldades, permitindo assim a construção de melhores condições de produção e de vida.

As múltiplas formas de associação e cooperação, são inseridas e desenvolvidas no sentido de progressão e resistência daqueles/as que procuram melhores condições de vida, e, a inserção na sociedade por meio da produção associada, das tecnologias sociais, da comercialização solidária. O trabalho associado e coletivo se expressa na forma de cooperativas, associações, reunindo trabalhadores/as com objetivos comuns. Na busca uma forma de organização institucionalizada do movimento de construção e consolidação das relações sociais de reciprocidade, surgem os empreendimentos econômicos solidários, a partir dos princípios da economia solidária. (OLIVEIRA; CASTRILON JUNIOR; ZART, 2015).

> Empreendimentos de Economia Solidária são as diversas formas concretas de manifestação da Economia Solidária, ou seja, grupos de pessoas que produzem e comercializam seus produtos com base nos princípios da Economia Solidária. O princípio geral da autogestão é que todos os que trabalham são donos do empreendimento e todos os que são donos trabalham no empreendimento. (ECOSOLBRASÍLIA, 2011).

Neste contexto é importante a percepção de que os/as trabalhadores/as que se encontram fora do mercado de trabalho, ou que trabalham no mercado informal, procuram constituir alguma associação ou cooperativa, como estratégia de proteção contra a condição de precarização social e de trabalho em que se encontram. Assim surgem os empreendimentos econômicos solidários,que são formados por grupos de pessoas componentes de segmentos sociais de baixa renda, trabalhadores/as desempregados/as, ou, que correm riscos de desemprego, trabalhadores/as do mercado informal de área urbana ou rural, que de forma coletiva exercem a autogestão das atividades e alocação dos resultados obtidos com o trabalho. (CULTI, 2007).

Segundo Vailant (2011) um dos princípios orientadores dos empreendimentos econômicos solidários é que todas as decisões são tomadas coletivamente através de assembleias. Acrescentamos outro valor fundante para a existência dos grupos de trabalho

coletivo que é o bem-viver dos/as associados/as. Complementa Vailant, “sendo assim cada associado recebe de acordo com o que produziu, e a retirada mensal deve ser suficiente para lhe garantir uma boa alimentação, vestuário, moradia para toda a família” (p. 89).

No que se refere às formas de regimento, cada organização possui suas especificidades. Quanto às associações estas podem ser organizadas a partir de duas pessoas e não tem limite máximo previsto por lei, conforme lei nº 10406/2002. No que diz respeito às cooperativas de produção, estas necessitam de no mínimo vinte pessoas para serem constituídas, conforme lei nº 5764/1971. Já os grupos informais são aqueles grupos que trabalham coletivamente, mas que ainda não buscaram se formalizar, ou por falta de incentivos políticos, apoio ou mesmo conhecimento de que possuem tais direitos. (VAILANT, 2011).

Vale ressaltar que para se escolher a melhor forma de se organizar, os envolvidos devem ter em mente quais os objetivos e metas querem alcançar, e escolherem coletivamente qual caminho seguir a partir daí, buscando através da autogestão alcançar tais metas. Os empreendimentos econômicos solidários, fundamentados pelos princípios da autogestão possuem particularidades, em especial a de que os/as trabalhadores/as se apropriem dos meios de produção e democraticamente exercem as tomadas de decisões da organização, modificando as relações sociais impostas pelo capital. (AZEREDO, 2013).

6 A Configuração socioprodutiva dos pequenos produtores da região Fronteira Brasil/ Bolívia

De acordo com Silva e Binzstok (2013), os assentamentos na expansão territorial da cidade de Cáceres – MT, divisa Brasil/Bolívia, possuem a área territorial de onze mil novecentos e noventa e dois hectares ocupados por aproximadamente trezentas famílias, distribuídas em lotes parcelados e de diferentes tamanhos. A maior parte desses assentamentos se constituiu a partir de processos de desapropriação para fins de Reforma Agrária e praticam a agricultura camponesa. Esses assentamentos estão localizados a uma distância de aproximadamente 70 km da cidade de Cáceres-MT e a pouco mais de 20 km da Bolívia. São eles: Corixinha, Katira, Jatobá, Nova Esperança, Rancho da Saudade, Bom Sucesso e Sapiquá.

Silva e Binzstok (2013 p. 7), afirmam:

> As pessoas que ocupam os assentamentos vieram da zona rural, ou seja, em algum momento de suas trajetórias migrantes tinham ocupação rural, seja como assalariados, parceiros, arrendatários, ex-proprietários de pequenas glebas ou em terras da família, desenvolvendo atividades agropecuárias. Isso significa que embora, nunca tivessem terra, porém, sempre trabalharam na terra. O acesso ao lote, para a maioria das famílias, aconteceu por meio da luta pela terra, via MST e/ou Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Nos relatos as famílias camponesas revelam que entraram na luta pela possibilidade de ter um lugar para morar, trabalhar e viver, pela segurança de ter uma vida melhor, de garantir um futuro melhor para os filhos.

Os autores ainda corroboram, neste processo, territorialização[2] camponesa no território dos assentamentos em Cáceres, na faixa de fronteira Brasil-Bolívia, observou-se que as famílias camponesas organizam o trabalho na terra de forma predominantemente individual/familiar, pois acreditam que a exploração de seus lotes de forma individual/familiar e autônoma é o meio mais seguro de garantir a sua permanência na terra, tirando a subsistência de toda família.

Na participação dos trabalhos desenvolvidos nos assentamentos verificou-se que, os agricultores trabalham em suas propriedades de forma individual/familiar, mas não deixam de desenvolve os trabalhos coletivos, tais como a troca de dias de serviço, o mutirão, as parcerias, dentre outras, são ativadas cotidianamente entre vizinhos, amigos e familiares, principalmente, quando refere-se nos momentos de conflitos no território dos assentamentos, seja relacionado a produção e comercialização e/ou a manutenção da vida como um todo. Esses agricultores/as têm na pecuária leiteira sua principal atividade econômica. Conforme quadro abaixo:

Tabela 1 – Atividades Pecuárias Desenvolvidas na Propriedade

Assentamento	Aves	Bovino	Suíno	Bovino leiteiro
Katira	4	7	4	5
Corixinha	8	9	7	12
Jatobá	7	7	5	5
Nova Esperança	15	15	9	13
Rancho da Saudade	10	10	4	11

[2] De acordo Disponível em: *https://pt.wikipedia.org/wiki/Territorialização*
Territorialização é um conceito bio-geográfico de significados distintos em diferentes escolas teóricas da Antropologia. Biologia e Geografia O termo está geralmente relacionado a formas de organização e reorganização social, modos distintos de percepção, ordenamento, reordenamento em termos de relações com o espaço.

Sapiquá	6	3	2	5
Total	**50**	**51**	**31**	**51**

Fonte: NÚCLEO UNEMAT-UNITRABALHO, 2015.

A criação de bovinos, seguida da produção de leite. Destacado nos dados acima é a atividade pecuária predominante nos assentamentos. De acordo com relatos dos agricultores optam na criação de gados leiteiros por te constituído uma organização econômica (laticínios) que garantem a renda no final do mês.

Sobre isso Silva e Binzstok (2013), apud Almeida (2006, p. 8) afirma que,

> [...] apesar de não proporcionar um retorno financeiro elevado a criação de gado leiteiro passou a representar a alternativa mais viável para gerar renda para as famílias assentadas, principalmente, porque sua produção é diária, implicando numa entrada mensal ou quinzenal de recursos que ajudam a custear os gastos domésticos e até mesmo subsidiar parte das demais explorações de produção.

Entre os produtos destinados diretamente ao mercado além a produção de leite de prevalece a venda de animais (bezerro, porcos e galinha). Corroborando com tal análise, Silva e Binzstok (2013), apud Almeida (2006, p. 9), afirma que a criação de bezerros, vacas e porcos servem como:

> [...] uma espécie de poupança para as famílias camponesas, pois diante de necessidades financeiras o assentado pode dispor de um animal para ser comercializado e com o dinheiro da venda cobrir as necessidades especiais, tais como: serviços médicos, dentistas, parcelas do crédito recebido, entre outras.

De forma geral, para grande parte dos assentados o desenvolvimento de atividades agropecuárias (agricultura e pecuária) nos assentamentos tem como finalidade o consumo interno das famílias e o trato dos animais, sendo apenas o excedente destinado a venda/comércio. Com a comercialização do excedente de produção ou dos animais os assentados visam a entrada de recursos monetários para a compra de gêneros não produzidos nos assentamentos ou para amenizar os débitos de financiamentos junto aos Bancos.

Como meio de subsistência dos agricultores a partir dos dados acima, a criação de animais de pequeno porte (galinhas e porcos), são de fundamental importância para a economia da unidade produtiva, principalmente por compor a alimentação das famílias, criação estas destinadas para o autoconsumo.

Corrobora Oliveira (2007, p. 40).), “no trabalho camponês, uma parte da produção agrícola entra no consumo direto do produtor, do camponês, como meio de subsistência imediata, e a outra parte, o excedente, sob a forma de mercadoria, é comercializada”.

Verifica-se assim uma superioridade da área de exploração pecuária sobre a de exploração agrícola. A produção agrícola nos assentamentos, conforme o diagnóstico socioeconômico em termos de exploração de cultura temporária, de acordo com o quadro abaixo destaca-se:

Tabela 2 – Principais Atividades Agrícolas Desenvolvidas na Propriedade

Assentamento	Laranja	Banana	Horta	Mandioca	Outros
Katira	4	2	5	6	2
Corixinha	10	10	7	11	8
Jatobá	4	6	4	7	2
Nova Esperança	6	11	8	16	10
Rancho da Saudade	5	10	13	17	8
Sapiquá	2	5	7	8	5
Total	**31**	**44**	**44**	**65**	**35**

Fonte: NÚCLEO UNEMAT-UNITRABALHO, 2015.

Corrobora Silva e Binzstok (2013), ao afirmar que no espaço da casa-quintal, na maioria dos assentamentos, tem pomar e horta com grande variedade de frutas (laranja, banana, goiaba, limão, caju, manga, abacaxi, maracujá, melancia, acerola, pequi, poncã, limão, etc.); legumes (maxixe, abóbora, quiabo, pimentão, pimenta, etc.) e hortaliças (alface, couve, rúcula, cebolinha, entre outros), para consumo da família.

Destaca- se que está produção é feita sem o uso de venenos e adubos químicos, com adubação à base de estercos de bovinos e de aves do próprio assentamento, colhendo assim produtos de melhor qualidade para o consumo da família. A mandioca um dos itens destacados no quadro acima, além ser para o consumo da família é utilizado para alimentação dos animais e o excedente é comercializado para “atravessadores” que buscam diretamente nas propriedades.

Neste sentido, verificou-se que a comercialização do excedente de produção ou dos animais nas áreas pesquisadas acontece por meio de canais diversificados, atendendo a situação de cada família e/ou grupos de famílias, entre eles podemos citar: os laticínios

da região, a feira e comércio local, no próprio assentamento (venda direta ao consumidor), na Bolívia, entre outras.

Conclui-se que os canais de comercialização que mais se sobressaem é a venda do leite, já que se o produtor utilizar o leite para outras atividades como a produção do queijo, doce de leite e outros pode ampliar sua renda, pois quando produzidos em grandes proporções gera rendimentos expressivos. Entretanto, esse tipo de atividade pouco se destaca nessa região, já que muitos preferem apenas vender seu leite aos laticínios e a maioria dessas empresas pagam um valor abaixo do que realmente vale o leite, pois os custos para manter os animais são altos.

Segundo os agricultores, produzir em maior quantidade não tem sido uma tarefa fácil, pois a escassez de água, a produtividade da terra, o transporte para escoamento da produção e as dificuldades para acesso aos poucos incentivos governamentais são situações que, muitas vezes, não só os impedem de produzir para comercializar, como também tornam inviável a sobrevivência no lote.

Quadro 3 – Atividades pecuárias desenvolvidas na propriedade

Assentamento	***Aves***	***Bovino***	***Suíno***	***Bovino leiteiro***
Katira	4	7	4	5
Corixinha	8	9	7	12
Jatobá	7	7	5	5
Nova Esperança	15	15	9	13
Rancho da Saudade	10	10	4	11
Sapiquá	6	3	2	5
Total	**50**	**51**	**31**	**51**

Fonte: Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, 2015.

Dentre as atividades pecuárias demonstradas acima, nota-se uma quantidade de respostas próximas entre aves 50 (cinquenta), bovino 51 (cinquenta e um) e bovino leiteiro 51 (cinquenta e um), apenas o suíno 31 (trinta e um) apresentou menores resultados referente a sua participação nas atividades pecuárias da região. Esses tipos de

atividades geralmente não são desenvolvidas sozinhas, o total delas na tabela nos indica que algumas famílias desenvolve mais de um tipo atividades pecuárias.

A atividade bovina tanto de corte quanto leiteiro se destacam na região e do bovino leiteiro é possível gerar uma renda maior, já que se o produtor utilizar o leite para outras atividades como a produção do queijo, doce de leite e outros pode ampliar sua renda pois quando produzidos em grandes proporções gera rendimentos expressivos. Entretanto, esse tipo de atividade pouco se destaca nessa região, já que muitos preferem apenas vender seu leite aos laticínios e a maioria dessas empresas pagam um valor abaixo do que realmente vale o leite, pois os custos para manter os animais são altos.

Com isso, essas atividades são importantes para o desenvolvimento da região, contudo deve-se realizar uma analise adequada dos gastos envolvidos para se manter este tipo de atividade, pois muitas empresas não querem pagar o valor que é justo no leite, por exemplo, e é claro que quem sai perdendo é o pequeno agricultor. Logo, uma forma desses agricultores evitarem tal situação e também agregarem valor ao próprio produto é realizando discussões e ações para os mesmos constituirem uma laticínio por meio de uma cooperativa, podendo gerar um renda maior aos mesmos.

Tabela 04 – Renda familiar

Assentamento	***Até 1 salário mínimo***	***Até 2 salários mínimos***	***Acima de 2 salários mínimos***	***Total***
Katira	5	6	1	12
Corixinha	4	9	4	17
Jatobá	2	4	3	9
Nova Esperança	13	9	2	24
Rancho da Saudade	6	5	10	21
Sapiquá	2	4	6	12
Total	***32***	***37***	***26***	***95***

Fonte: Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO (2015).

A renda familiar evidenciada na tabela 04 é constituída principalmente da comercialização de leite e recebimento de benefícios sociais, algo passivo de dados

coletados aleatoriamente no questionário socioeconomico que envolveu 95 famílias entrevistadas. Conforme esboço 73% dos entrevistados responderam que obtém rendimentos de até dois salários mínimos. A renda familiar dos entrevistados proporciona a inquietude de pensar a composição e destinação desta renda financeira.

A comercilização do leite é realizada *in natura* para um laticionio que detém o monopólio de aquisição há quatorze anos na região. Esta exploração sem concorrentes resulta na desvalorização comercial, que segundo os estrevistados o valor médio do litro de leite era realizado a R$ 0,71 (NÚCLEO UNEMAT – UNITRABALHO, 2015). Outro fator relevante sobre a renda é que para os entrevistdos a única concepção financeira é mensurada monetariamente, ou seja, a produção agrícola produzida para a própria subsistência não é contabilizada como renda.

Tabela 5 – Meios de comercialização

Assentamento	***Associação /Cooperativa***	***Ao Atravessador***	***Ao Consumidor***	***Mercado***	***Total de Respostas***
Katira	2	5	1	4	12
Corixinha	2	2	1	12	17
Jatobá	0	3	3	6	12
Nova Esperança	3	3	8	11	25
Rancho da Saudade	1	1	8	9	19
Sapiquá	2	1	3	5	11
Total	***10***	***15***	***24***	***47***	***96***

Fonte: Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, 2015.

Através da coleta e caracterização de dados identificamos onze meios de comercialização, os cinco meios destados foram os mais expressivos entre as respostas, os demais que não foram demonstrados incluem: Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, Programa de Aquisição de Alimentos - PAA, feira e restaurante. Cada entrevistado (a) pode escolher mais de uma opção que representasse a destinação dos alimentos comercializados e conforme o esboço acima 49% da produção agrícola da fronteira é destinado ao mercado, a produção oferecida diretamente ao consumidor final

representa 25%, este relevante percentual pode ser entendido pela certa facilidade logística, já que a distância percorrida entre o campo e a cidade compreendem 70 km e grande parte dos assentados possuem veículos automotores, tais fatores também podem justificar a não predominância da figura do atravessador nesta região (NÚCLEO UNEMAT – UNITRABALHO, 2015).

A comercilização por meio de associações/cooperativas foi a alternativa de menor destaque entre as respostas, algo que evidencia a fragilidade na organização do trabalho associado que possa gerar trabalho e renda e a ausência de politica publica que fomente este meio de comercialização, alias tal ausência se confirna com a inespressiva contribuição do PAA, segundo os objetivos deste programa, 30% da merenda escolar deveria ser provinda da agricultura familiar, algo que evidentemente não ocorre na escola da região denominada Escola Estadual Doze de Outubro.

7 Considerações Finais

A economia solidária num aspecto geral aplica-se no contexto social através de novos caminhos e possibilidades econômicas elaboradas com o objetivo da geração de renda aos trabalhadores em desvantagem no mercado de trabalho. Tais motivadores economicos pode ser entendido como uma processo educativo, visto que os diversos atores envolvidos trocam experiencias e saberes para a construção de um conhecimento que visa resultados positivos para uma melhor viabilidade economica.

São visiveis no espaço da agricultura camponesa o constante trabalho empregado nas atividades pecuárias e agricolas do assentamento, entretanto nas condições de produção visualizadas na pesquisa não foi percebido algum tipo de união entre as diversas famílias na produção. Com isso, este fato torna os produtores enfraquecidos por conta da falta de mais integrantes que de início atenderiam a economia local e posterioemente buscariam parcerias e apoios para se organizarem e se fortalecerem na produção e no comércio.

Este trabalho possibilitou compreender um pouco do espaço da produção e do espaço do convívio social. Entende-se que é necessário mais formação técnica e incentivo para os pequenos camponeses adentrar no mercado e com isso trabalharem mais a agricultura de forma ecológica e sustentável. Essas práticas poderiam auxiliar o desenvolvimento local e consequentemente seus familiares, proporcianando a eles mais viabilidade economica e social.

Percebemos que a organização produtiva ainda se encontra de forma isolada, poucas famílias procuram trabalhar em conjunto. Acreditamos que esse fato pode ser resultado da falta de mais formação que incentivem os jovens e os pequenos agricultores a trabalherem em conjunto no campo e continuarem no coletivo.

A partir desta pesquisa foi possível compreender a configuração e as necessidades dos assentamentos, assim como as potencialidades e a luta pela organização a partir da produção no campo. A pesquisa teve como finalidade perceber, sistematizar e expor o processo que envolve o enredo, afirmações e/ou negações, da produção agroecológica, a identidade e a cultura do local, os parâmetros de socialização das famílias que estão inseridas no manejo do campo e na organização do trabalho.

Referências

AZEREDO, Raoni Fernandes. A Autogestão Nos Empreendimentos Econômicos Solidários: O Desafio Da Contabilidade Solidária. Disponível em: http://www.coloquioepistemologia.com.br/anais2013/AES101.pdf. Acesso em 04/05/ 2016.

Brasil é o país que mais consome veneno agrícola. Disponível em: http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/saude/brasil-e-o-pais-que-mais-consome-veneno-agricola-872141.shtml. Acessado em 18/07/2017.

CULTI, Maria Nezilda; KOYAMA, Mitti Ayako H.; TRINDADE, Marcelo. Economia solidaria – Tipologia dos Empreendimentos Econômicos Solidários- 2010. Disponível em: http://www.unitrabalho.org.br/spip. Php?Article94. Acesso em 04/05/ 2017.

CULTI, Maria Nezilda. Economia Solidária: Incubadoras Universitárias e Processo Educativo. Disponível em: http://www.unitrabalho.uem.br/administracao/bd_artigos/arquivos/010614153016.pdf. Acesso em 04/06/ 2017.

ECOSOLBRASÍLIA. O Que é Empreendimento Econômico Solidário. Disponível em: http://www.ecosolbasebrasilia.com.br/index.php/economiasolidaria/empreendimento-solidario/. Acesso em 04/05/ 2017.

MACDONALD, José Brendan. **Economia Solidária e Autogestão Ponderações Teóricas e Achados Empíricos**. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_economia_solidaria_e_autogestao.pdf. Acesso em 19/07/2017.

MELO NETO, José Francisco. **Economia Solidária e Autogestão Ponderações Teóricas e Achados Empíricos**. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_economia_solidaria_e_autogestao.pdf. Acesso em 05/07/2017.

MOTTA, F. C. P. **Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NASCIMENTO, Cláudio. **Autogestão e economia solidária**. In: Democracia e autogestão. São Paulo: Humanistas Publicações, 1999.

OLIVEIRA, Lizandra Ozeia; CASTRILON JUNIOR, Douglas; ZART, Laudemir Luiz. Relato De Experiência: Percepções Concretas de Organização Econômica Solidária a Partir da Feira Internacional do Cooperativismo - FEICOOP - Santa Maria/Rs. Anais Vol. 1(2015): **Encontro Cacerense de Economia Solidária**, Cáceres/MT, Brasil, 19-22 Agosto 2015, Núcleo Unemat-Unitrabalho, Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT.

Palácio do Planalto. Lei nº 10406 de 10 de Janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em 12/04/2016.

Palácio do Planalto. **Lei nº 5764 de 16 de Dezembro de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5764.htm. Acesso em 12/04/2016.

Palácio do Planalto. **Lei nº 8934 de 18 de Novembro de 1994**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8934.htm. Acesso em 12/05/2016.

SINGER, Paul. **Uma utopia militante. Repensando o socialismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tania Paula da e BINZSTOK, Jacob. Espaço de Resistência Camponesa na Fronteira Brasil-Bolívia: os assentamentos rurais em Cáceres-MT

Disponível em <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/06.pdf.> Acesso em 23 de maio 2017.

Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária. Mapeamento dos empreendimentos. Disponível em: http://sies.ecosol.org.br/resultado. Acesso em 28/07/2016.

VAILANT, Clóvis. Empreendimentos Econômicos Solidários. Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário / PIESES, UNEMAT, PROEC-UNEMAT – Cáceres (MT): Editora Unemat, 2011. (Série: Sociedade Solidária, Caderno pedagógico I).

OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KURÂ-BAKAIRI DA TERRA INDÍGENA SANTANA (NOBRES-MT)

Marinilza de Fatima Surubim (PPGE/UFMT) marinilzafatima@hotmail.com

Resumo: Este artigo que tem como título *Os sentidos da Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi da terra indígena Santana (Nobres-MT)* traz em sua abordagem principal a função da educação escolar entre as populações indígenas do nosso país na atualidade. A partir da analise das práticas pedagógicas cotidianas junto aos professores da escola coronel Olavo Mendes Duarte localizada na Terra Indígena Santana buscamos responder a seguinte questão: a educação escolar colabora no fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos da etnia Bakairiassegurando uma participação mais decisiva nos processos políticos e nas lutas por direitos sociais. O referencial teórico-metodológico consiste na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), Paulo Freire (1987) no conceito de *educação* como prática de liberdade e na antropologia interpretativa de Clifford Geertz (1989). Embasados na bibliografia existente, fizemos entrevistas, utilizamos a observação participante, registros fotográficos e os diálogos informais. Esta pesquisa revela que a educação escolar é muito valorizada entre os Bakairi da Terra Indígena Santana. Ela também é tomada enquanto complemento da educação tradicional uma vez que a escola não é pensada de forma separada da aldeia, mas enquanto parte integrante da vida cotidiana dos que ali habitam, colaborando na formação do ser-Bakairi-no-mundo nos dias atuais.

Palavras chave: Educação Escolar Indígena. Kurâ-Bakairi. fenomenologia.

1. Introdução

Muitos estudos tratam do tema Educação Escolar Indígena[1] e deixam aparecer esta discussão: a escola enquanto responsável pela perda de alteridade e dissoluções das diferenças *versus* escola como um espaço ressignificado. Nestes estudos há um reconhecimento de que a escola como qualquer outra instituição, pode ser alienante em seu conteúdo específico, quer pela imposição de uma categoria social sobre o conjunto da sociedade, quer pela inversão da situação que a originou, ou seja, ao invés de colocar-se a serviço da comunidade, coloca a comunidade a seu serviço (SECCHI, 2002). Porém, abordagens mais recentes tratam da escola implantada nas comunidades indígenas enquanto elemento apropriado, ressignificado e transformado em uma nova categoria: "a escola indígena". Nesse sentido, ela já não seria uma instituição estranha, mas um elemento incorporado como parte integrante da cultura de determinados povos, assim como outras instituições ou mesmo o uso das tecnologias atuais.

A Educação Escolar Indígena, portanto, vive um momento novo em sua história que se caracteriza pela experiência do protagonismodas populações indígenas. A maioria

[1] Os principais autores que tratam do tema Educação Escolar Indígena que serviram como bases para este estudo são: MELIÀ (1979, 1999, 2010), FERREIRA (2001), TASSINARI (2001), SECCHI (2002).

destes povos assumiu os espaços dessa instituição e avocam a condição de agentes e construtores de uma nova relação entre a escola e os indígenas.

A partir destas considerações acerca da Educação Escolar Indígena, este estudo tem o objetivo de descrever o sentido[2] da Educação Escolar Indígena manifestada nas práticas pedagógicas dos professores e professoras Kurâ-Bakairi da Escola Municipal Indígena Cel. Olavo Mendes Duarte situada na Terra Indígena Santana (Nobres/MT)[3].

Enquanto *lócus* da pesquisa delimitamos a população Kurâ-Bakairi que habita a Terra Indígena Santana, localizada no município de Nobres (MT). Atualmente habitam nesta área cerca de 136 indígenas divididos em três grupos locais (aldeias): Yemâriri (Santana), Nova Canaã e Santa Luzia. A escola municipal Cel. Olavo Mendes Duarte fica localizada na aldeia Yemâriri, o maior grupo local.

A etnia Bakairi habita duas Terras Indígenas: uma denominada Terra Indígena Bakairi, localizada nas margens do rio Paranatinga, no município de Paranatinga (MT), onde vivem por volta de 700 indígenas distribuídos em sete aldeias. Contudo, é outro o local que nos ocupa, a denominada Terra Indígena Santana, localizada na cabeceira do rio Arinos no município de Nobres (MT). As informações levantadas junto aos nossos colaboradores são resultados de percepções vivenciadas em diálogos informais, visitas nas unidades residências, observações na escola, nas aulas e no cotidiano da aldeia Yemâriri. As entrevistas, apesar de gravadas, foram diálogos que transcorreram com muita tranquilidade. Muitas impressões e percepções foram registradas também no caderno de campo, outras ainda foram captadas em registros fotográficos e filmagens que auxiliaram na elaboração desta escrita.

A orientação teórica é qualitativa, mas numa perspectiva fenomenológica para a análise das informações ou para as tentativas de captar algo do ser-Bakairi[4]. O desenvolvimento de pesquisas com enfoque fenomenológico leva o pesquisador não apenas a uma construção intelectual, mas torna-se uma filosofia de vida, pois não consiste

[2] A palavra *sentido* neste trabalho será tomada enquanto *significado* ou ao processo de atribuição de *significado* ou *significação* a algo inerente à vivência e à experiência do ser-Bakairi-no-mundo (DUPOND, 2010, p. 24).

[3] Coronel Olavo Mendes Duarte foi um militar que ocupou o cargo de Delegado Regional da 5ª DR/FUNAI Cuiabá em 1972. De acordo com o chefe do Posto Indígena, o Sr. Altair de Oliveira Pinto, a Escola recebe seu nome como uma homenagem pelo trabalho que realizou junto aos Bakairi da Terra Indígena Santana no período em que esteve à frente da 5ª Delegacia Regional da FUNAI de Cuiabá.

[4] Em Merleau-Ponty o conceito ser-no-mundo está associado à busca pela essência do fenômeno que são as experiências que as coisas mesmas dizem de si a nós, em outras palavras, "o que querem dizer as coisas" (DUPOND, 2010, p. 24).

apenas em assimilar uma nova teoria. A mudança de postura implica em "colocar-se no lugar do outro", despir-se das concepções anteriores e adotar um novo olhar frente ao mundo e aos acontecimentos. Para um "fazer fenomenológico" é também necessário passar a ver o mundo de forma fenomenológica.

A leitura de Clifford Geertz nos assegura um diálogo com a antropologia e uma análise interpretativa dos fenômenos vivenciados junto aos nossos sujeitos de pesquisa. Também nos propicia um caráter etnográfico uma vez que, segundo Geertz, a etnografia tem como fim "situar o pesquisador entre os nativos, sem que para isso ele tenha a pretensão de tornar-se um deles" (Geertz, 1989, p. 26). Deste modo, pretendemos tratar as descrições feitas neste estudo como "construções de construções", encaradas em termos das interpretações às quais pessoas de uma denominação particular submetem suas experiências à análise do pesquisador. As leituras de Paulo Freire (1987, 2000), Bartomeu Meliá (1979, 1999), Antonella M. I. Tassinari (2001), Aracy L. da Silva (1995) e Mariana K. L. Ferreira (2001), dentre outras, foram fundamentais para a construção do debate sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena presentes neste trabalho.

2. Os Kurâ-Bakairi: Breve histórico

Os Bakairi se autodenominam Kurâ (nossa gente, nosso povo). Sua língua pertence a família Karib, parentes linguísticos dos povos que habitam ao sul do rio Amazonas. Atualmente habitam duas áreas indígenas, uma denominada Área Indígena Bakairi localizada no município de Paranatinga às margens do Rio Pakuera; outra chamada Área indígena Santana, município de Nobres. Ambas localizadas as margens do Paranatinga e na cabeceira do rio Arinos respectivamente. A distância que separa as duas áreas é de cerca de cem quilômetros.

Sobre sua origem mítica Darlene Taukane (1999, p. 37), Kurâ-Bakairi da área indígena Bakairi faz o seguinte relato:

> Tradicionalmente, segundo a história oral, somos originários do Salto Sawâpa, nosso berço mítico de origem, situado abaixo da confluência do rio Verde com o Paranatinga ou Teles Pires por nós denominado Pakuera-rio dos Pombos. A nossa história é marcada pela dispersão, determinada pela própria organização da nossa sociedade e por pressões de povos indígenas inimigos sobretudos os Kayabi. Por essas razões nossos antepassados migraram em diferentes direções. Subindo o Paranatinga, uma parcela alcançou a cabeceira do Arinos [...] e outra fixou-se na região onde hoje se localiza a terra indígena Bakairi. A maior parte, porém, foram para o Tâmitodoalo-Batovi e para o Kuriezehu, afluentes do Xingu. Estes por um longo período de tempo perderam o contato

> com os demais Kurâ-bakairi [...] e permaneceram isolados, do ponto de vista do contato com a sociedade nacional até a passagem de Steinen pelo Xingu. Assim sendo, os nossos antepassados viveram parte de sua história na diáspora.

Esse relato mostra que as migrações e as dispersões sempre estiveram presentes na história original dos Kurâ-Bakairi, tendo como causa o ataque de inimigos como os Kayabi. Após contato com os colonizadores eles passaram a conhecer outras formas de opressão e violência como o trabalho compulsório e a invasão de suas terras.

Na história da ocupação desta região mais central do Brasil os Bakairi foram vistos como "mansos, tímidos e hospitaleiros" pelos colonizadores. O etnônimo Bakairi foi registrado pela primeira vez por Antônio Pires de Campos[5] ainda no século XVIII, período em que toda esta região estava sendo alvo das bandeiras paulistas de caça ao ouro e a indígenas para escravização. Suas terras foram alcançadas diversas vezes por viajantes que atravessavam a região em busca da lendária mina dos Martírios[6], ocasião em que os indígenas forneciam suprimentos como farinha aos viajantes (BARROS, 2003.p.66).

No século XIX, os Bakairi foram visitados por duas expedições chefiadas pelo etnógrafo alemão Karl Von Den Steinen, a primeira em 1884 e a segunda em 1887. As passagens destas expedições trouxeram grandes transformações na vida desses indígenas. Eles foram "os guias, os remeiros, os construtores das canoas de casca de jatobá tão apropriados por rios cortados por cachoeiras" (TAUKANE, 1999, p.41). Sobre a chegada de Steinen entre os Bakairi do alto Xingu, Barros (2003, p.76) fez o seguinte registro a partir de fontes orais:

> Os descendentes dos Bakairi alto-xinguanos trazem vivos em suas memórias os conteúdos das narrativas feitas por seus avós. Dizem que com a chegada de Steinen e sua equipe, todos foram tomados de um sentimento de medo, horror. Razão pela qual a maioria se refugiou nas matas. Nem todos voltaram para a suas residências durante a presença desses alienígenas [...]. Todavia, outros retornaram ao perceber que o pior não acontecia e que havia entre os *Karaímas* gente cuja língua podiam entender. Tratava-se dos Bakairi de Paranatinga que foram intérpretes, guias, remadores, construtores de canoas de casca de jatobá.

Foi depois da passagem de Steinen que os Bakairi do alto Xingu que viviam isolados, do ponto de vista do contato com os colonizadores, passaram então a ser

[5] Antônio Pires de Campos, assim como o seu pai Manoel de Campos Bicudo, foi um bandeirante paulista que adentrou as terras do atual estado de Mato Grosso durante o século XVIII na caça aos índios para vender como escravos em São Paulo.

[6] Martírios e Arrial de Araés são terras lendárias onde haveria tanta abundância de ouro na superfície que seria possível coletá-lo com as mãos. Embora sejam dois lugares distintos, a lenda sempre sugeriu que fossem lugares muito próximos. IN:FERREIRA, M. R. O mistério do Ouro dos Martírios: desvendando o grande segredo das bandeiras, Ed. Gráf. Biblos, 1960, 20p.

conhecidos. Segundo ele, haviam 326 indivíduos organizados em oito grupos locais naquela região. A partir de então se restabeleceu o contato, entre o que Steinen chamou de Bakairi ocidentais ou mansos (habitantes do Paranatinga) e os Bakairi orientais ou selvagens (habitantes do alto Xingu), estes passaram a se visitar mutuamente.

O posto indígena Simão Lopes (atualmente conhecido como Pakuera) foi criado em 1920, período em que ocorreu também a demarcação das terras da atual terra indígena Bakairi (Paranatinga), essa área foi demarcada por Ramiro Noronha da Comissão Rondon. No ano de 1922, foi criada a escola completando-se então a tutela do estado sob a liberdade e independência dos Bakairi. Neste mesmo período, os Bakairi do Rio Novo (Santana) enfrentavam conflitos com seringueiros e seringalistas que, além de explorar sua mão-de-obra também utilizavam parte de suas terras para criação de rebanho bovino. Somente em 1905, atendendo a apelos do "capitão" Reginaldo líder do Rio Novo, o governo estadual resolve demarcar a Terra indígena Santana(BARROS, 2003, p.73). Mas essa demarcação não impediu que seus limites fossem invadidos novamente pelos fazendeiros que se estabeleceram naquela região.

2.1 A Terra Indígena Santana Bakairi e a escola Municipal C^{el}. Olavo Mendes Duarte

A terra indígena Santana Bakairi, com seus 35.479.7443 hectares, está localizada no município de Nobres a cerca de 300 quilômetros de Cuiabá. Esta área foi demarcada pela primeira vez em 1905 pelo governo estadual que atendeu a reivindicação dos Bakairi que habitavam aquela região. O posto indígena Santana foi criada em 1965 e a escola C$^{el.}$ Olavo Mendes Duarte, em 1975.

Atualmente habitam nesta área 163 indivíduos divididos em três grupos locais *Iamârâry* ou Santana, *Nova Canaã e Santa Luzia*, deste total 95,0% falam a língua Bakairi ou língua materna[7]. Os estabelecimentos são constituídos por um número variável de unidades residenciais que seguem um padrão de construção própria da população regional. A escola Municipal indígena Cel. Olavo Mendes Duarte fica localizada no maior

[7] Dados do censo IBGE 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/acesso em 28/05/2016

grupo local, *Iamârâry ou Santana*. Nesse local também estão o Posto Indígena, atualmente ocupado pelo representante da FUNAI e o posto de saúde que conta com o serviço de uma enfermeira, uma assistente de enfermagem e um médico que atende a comunidade uma vez por mês, além de um motorista e funcionários indígenas que desempenham a função de serviços gerais.

3. Resultado e discussão

Tendo como base os objetivos propostos por esta investigação, definimos alguns itens que consideramos relevantes para melhor apresentação dos resultados, conforme disposição a seguir: "O caminho percorrido pelos professores e professoras da escola Cel. Olavo Mendes Duarte**"** trata dos principais desafios enfrentados por professores e professoras que hoje trabalham na escola. Procurei dar ênfase na trajetória da professora Jacira que foi a primeira professora indígena da Escola e que serviu e serve de exemplo aos demais professores. No trecho que tem como título "Educação escolar e a formação do ser-Bakairi hoje**"** trago aspectos da educação tradicional Kurâ-Bakairi buscando associá-los às práticas da educação escolar que são vivenciadas na Escola durante as aulas cotidianas através das muitas dinâmicas metodológicas.

Ao associar a Educação tradicional com a Educação escolar, busco demonstrar que o ser Bakairi hoje é resultado desta combinação. "As aulas de língua materna e as aulas de artes"são as disciplinas que caracterizam o currículo diferenciado da Escola através de metodologias específicas criadas pelos próprios professores e levam os alunos a vivenciar uma prática escolar diferenciada valorizando os elementos de sua cultura. Quanto ao tema "As datas comemorativas e outros eventos da escola (comunidade)", trato de algumas festas e eventos comemorativos que acontecem anualmente na TI Santana. Algumas são oriundas de sua cultura tradicional, outras, porém, foram apropriadas ou incorporadas da cultura ocidental. Julgo importante tratar deste tema por considerar que estes eventos fazem parte da cultura atual dos Bakairi e ajudam na constituição de sua identidade. Finalizamos com o título "aspectos gerais da escolarização entre os Kurâ-Bakairi da aldeia Yemâriri (Santana) no período atual" em que apresentamos alguns elementos relevantes acerca da escolarização atual entre os Bakairi desta Terra Indígena que são resultado da presença da Escola nesta comunidade. São informações gerais sobre número de habitantes por unidade residencial, formação escolar, trabalho assalariado e os significados que eles atribuem à educação escolar.

Os Kurâ-Bakairi estão em contato com os não-indígenas desde o século XVIII, seja por bandeirantes em busca das lendárias "minas dos martírios", seja pelas expedições etnográficas que deixaram informações importantes sobre vários aspectos da vida social e cultural desta etnia. A criação do Posto Indígena e da Escola representou a tutela imposta pelo Estado inserindo-os em um projeto político de dominação e civilização dos povos indígenas com o propósito de transformá-los em trabalhadores nacionais.

Todavia, os Bakairi vivenciaram todo o contexto de mudanças ocasionadas pela efervescência das lutas do Movimento Indígena e as conquistas políticas voltadas para a educação escolar participando ativamente de todo o processo.

A professora Jacira se fez protagonista interna nesse processo quando aceitou o desafio em assumir a Escola na ausência da professora designada pela FUNAI, quando participou do curso de magistério na cidade de Rosário Oeste, enfrentando todas as dificuldades como o preconceito e o fato de não saber perfeitamente falar perfeitamente a língua portuguesa.

Ela continuou a construir história trabalhando como monitora no Projeto Tucum, ajudando aos colegas que participavam do Projeto como também aperfeiçoou sua prática através da formação e da experiência que lhe foi oferecida.

Os demais professores também são parte deste contexto de mudança da educação escolar, na medida em que se dispusera a colaborar com a comunidade atuando como professor voluntário tendo em vista um bem maior, que era de ajudar as crianças a superar as dificuldades advindas do processo de escolarização.

Apesar da pouca formação escolar, a disponibilidade e a perseverança levaram estes professores a "efetivar" seu trabalho na escola. Embora ainda falte formação em nível superior para alguns deles, tentam por em prática as propostas de Educação Escolar Indígena a que eles têm acesso nas formações continuadas.

As práticas pedagógicas em grande parte ainda se identificam com os métodos praticados nas escolas não indígenas, baseados na leitura e cópias de atividades do livro didático fornecido pelo MEC. Isto ainda ocorre enquanto reflexo dos longos anos em que a educação escolar estava sob a responsabilidade da FUNAI, cujo modelo refere ao processo de educação para o "desenvolvimento e formação de trabalhadores nacionais civilizados". Esse modelo de escola influenciou durante muitos anos a prática dos

professores indígenas. Porém, trata-se de uma ambiguidade, pois ali encontrei também a presença de práticas que se inserem em um modelo de educação diferenciada demonstrando que mudanças vêm ocorrendo mesmo que forma lenta e gradual. Considerei as seguintes práticas como partes deste processo a serem ressaltadas e incentivadas:

- O ensino bilíngue com alfabetização na língua portuguesa e na língua Bakairi.
- A disciplina Língua Materna propicia momentos de diálogos entre professor/aluno onde a oralidade se faz presente através de narrativas sobre seu modo vida num passado recente.
- A língua materna enquanto diálogo e presença marcante nas aulas, a valorização de temas do cotidiano nas produções livres dos alunos e a confecção dos cartazes com os desenhos das pinturas corporais.
- A comemoração do Dia do Índio que, a princípio, foi inserido no calendário escolar por imposição do órgão tutor, possui uma ocorrência na atualidade que configura-se com novos sentidos, tornando-se parte da construção identitária dos Bakairi na atualidade.

Os aspectos gerais acerca da escolarização que foram levantados junto aos estudantes da aldeia Yemâriri nos permitem concluir que os Bakairi têm uma visão positiva acerca da educação escolar. Foi graças a ela que muitos deles conseguiram ocupar espaços em instâncias deliberativas da administração pública como na FUNAI, ampliando a possibilidade de conquistas para os povos indígenas. Darlene Taukane, Kurâ-Bakairi da Terra Indígena Bakairi do município de Paranatinga, a primeira mulher indígena a concluir o Mestrado em Educação pela UFMT, simboliza o significado que a educação escolar representa para esta etnia indígena.

Esta é tomada como possiblidade de acesso a novas posições sociais, ao melhor emprego e geração de renda para o sustento familiar. Algumas poucas pessoas ainda se referem à educação escolar como responsável por “ajudar a transitar no mundo dos brancos”, ou “ajudar a defender nossos direitos”, o que me parece como uma legítima busca indígena.

4. Considerações finais

De um modo geral, podemos afirmar que a educação escolar é muito valorizada entre os Bakairi da Terra Indígena Santana. Valorização que se manifesta na disposição das famílias em fazer tudo o que for possível para que seus filhos possam “terminar os estudos”. A educação escolar é também tomada enquanto complementa a educação tradicional, uma vez que a escola não é pensada de forma separada da aldeia, mas enquanto parte integrante da vida cotidiana dos que ali habitam.

A educação escolar da escola municipal Cel. Olavo Mendes Duarte da Terra Indígena Santana feito por professores, alunos e comunidade, pessoas cujas vidas singulares se inserem num contexto maior de luta e conquistas de direitos sociais, colabora na formação do ser-Bakairi-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

A escola que, em sua ambiguidade, serviu a múltiplos interesses, agora se apresenta como importante espaço de construção de cidadania, afirmação da identidade sociocultural e construção de estratégias de relações Inter étnicas, fortalecendo os conhecimentos, saberes e concepções dos Kurâ-Bakairi.

Referências

BARROS. Edir Pina de**. Os filhos do Sol: história e cosmologia na organização de um povo Karib: os Kurâ-Bakairi.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2003.

DUPOND, Pascoal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal**. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico Crítico da situação no Brasil.** IN: SILVA. Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática da vida.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 15ª edição, 2000.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 1987.

GEERTZ, Clifford**. A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

MELIÁ. Bartomeu.**Ay del que enseña a leer al que no sabe.***IN*: GRANDO. Beleni Saléte. PASSOS. Luiz Augusto. (org) **Eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: EdUFMT**,** 2010.

_____. **Educação indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____.**Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, ano 49, dezembro/1999.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **Fenomenologia da percepção**. [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SECCHI. Darci. **Professor Indígena: A formação docente como estratégia de controle da Educação escolar em Mato Grosso**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2002.

SILVA, Aracy L. e GUPIONI, Luís D. B. (Orgs).**A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º.Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TAUKANE, Darlene. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1996.

TASSINARI. Antonella Maria Imperatriz. **Escola Indígena: novos horizontes teóricos novas fronteiras de Educação.** IN: LOPES DA SILVA. A. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

POLITÍCAS PÚBLICAS DA JUVENTUDE CAMPONESA: PRÁXIS NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES MIRASSOL DO OESTE / MT

Cristiane Gonçalves Ribeiro (PPGGEO/UMEMAT) – cristianegribeiro@outlook.com.br

Tânia Paula da Silva (PPGGEO/UMEMAT) – tanggela@bol.com.br
Jucilene de Oliveira Martins (UNEMAT) – juci-oliveira2010@hotmail.com
Renata Maria da Silva (PPGGEO/UMEMAT) - reperiche@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta uma reflexão acerca da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes que atuaram como bolsistas de extensão no projeto Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes – Mirassol do Oeste – MT. O objetivo deste artigo é trazer a história do Assentamento Roseli Nunes que foi constituído pela luta dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e assim, buscar compreender através das reflexões da juventude camponesa sobre as políticas públicas direcionadas a esses em seus diferentes espaços. O desenvolvimento da metodologia foi através de oficinas e pesquisa documental. Analisaremos a oficina de políticas públicas em seus diferentes espaços fez se leitura em grupos dos eixos do relatório final que foram discutidos no "1° Seminário da Juventude Rural e Políticas Públicas nacional". Através das oficinas busca com os jovens a autonomia necessária para se organizar no cotidiano, nos trabalhos de produção para a partir de então dentro da comunidade desenvolver o pensar, refletir, ouvir, de tomar decisões coletivamente, de compreender e atuar sobre a realidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Juventude. Camponeses/as.

1 Introdução

Este trabalho integra uma ação desenvolvida no projeto de formação de pesquisa voltado para os jovens camponeses que visa o desenvolvimento e fortalecimento científico e tecnológico da juventude do ensino médio da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes no município de Mirassol do Oeste - MT. Está centrado na construção e análise do processo de formação e de organização camponesa visando o fortalecimento e a autonomia econômica, social e política, segundo os princípios da agroecologia, da economia solidária e das tecnologias sociais.

Neste contexto a juventude no Brasil vem com uma configuração, étnico-cultural, socioeconômico desigual, há 50,5 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), dados esses que remete a repensar as políticas públicas e a sua viabilização para essa classe que está vulnerável na cidade e no campo.

São nos cenários de desigualdades e de diferenças que a juventude assume perspectivas de vida distintas. Neste sentido, no documento base da primeira conferência nacional da juventude há uma classificação que evidencia não somente cronologias, mas da construção e dos compromissos da juventude frente ao trabalho, aos estudos, quando se denominam de adolescentes jovens que estão entre os 15 e 17 anos, de jovens que possuem de 18 a 24 anos e de jovens adultos os que estão na faixa etária de 25 a 29 anos.

Nestes termos em 2005 através da lei 11.129 a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) e vinculados à Secretaria Geral da Presidência da República (BRASIL, 2005). Esta organização estatal se tornou responsável para a articulação de políticas e de programas públicos que estruturam ações e sustentam o desenvolvimento da juventude brasileira.

Uma conquista significativa foi a institucionalização da Política Nacional da Juventude (PNJ) em 2005, que estabeleça diretrizes e parâmetros para a efetivação de metodologias de participação, de execução e de avaliação de políticas públicas, partindo dessa analise buscar- se- a analisar a oficina voltada para essa demanda da nossa sociedade, com o tema políticas públicas e juventude do campo.

Todavia o projeto é subdividido em metas. O presente trabalho descrever uma das metafisicas dentro da caracterização da produção e organização econômica do assentamento do projeto macro.

Portanto, para a realização do trabalho foi feito em uma oficina com duração de quatro horas em sala com debates e discussões acerca de "Políticas públicas direcionadas para a juventude do campo", a pesquisa foi realizada com os jovens participantes do projeto com um questionamento: como eles acessam e percebem as políticas públicas nas práticas de produção, comercialização, renda, cultura e política do assentamento.

Além da introdução e das considerações finais, abordaremos no primeiro item algumas particularidades de formação do assentamento Roseli Nunes e a atuação da juventude camponesa nesse território, e finalizamos com a cenário refletido através da juventude na oficina.

2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em Mato Grosso.

O contexto histórico e político do Brasil percebemos que a trajetória dos movimentos sociais vêm sendo tema de muita apontamentos e discussões, nas diversas formas tanto positivas quanto negativas.

Segundo Gohn (2013) que buscou demonstrar as principais mudanças ocorridas nos movimentos sociais desde o século XIX até nos tempos atuais em pleno século XXI. Nesta nova configuração dos movimentos sociais, nessa linha de pensamento a autora irá pontuar como os movimentos foram se constituindo a partir das necessidades que foram sendo geradas em cada contexto histórico, seja no campo ou na cidade demonstra a formação de movimentos oriundos das mais remotas origens, como no campo na luta pela terra, os movimentos em torno de questões de gênero, étnicos raciais, dos imigrantes, portadores de necessidades especiais, geracionais, direitos humanos, contra violência, movimentos urbanos por bens e equipamentos, acesso ao trabalho, o movimento antiglobalização, dentre outros.

Os movimentos sociais foi se formando a partir das necessidades em cada contexto. Desta forma, requer refletir acerca do conceito apresentado pela autora citada acima que caracteriza os movimentos sociais, como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizem distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas.

A síntese deste conceito esboça o que os movimentos sociais almejam enquanto categorias que buscam por mudanças sociais, ligadas a movimentos indenitários formado por sujeitos sejam do campo ou da cidade.

Neste sentido podemos perceber a amplitude que vem tomando a construção desses novos movimentos sociais, formado por homens e mulheres que perceberam a importância da formação de um coletivo em prol de um bem comum. Movimento de luta, que busca pela valorização dos sujeitos cada qual considerando suas especificidades.

Nesta perspectiva percebe se as configurações sociais os novos movimentos sociais passaram a atuar por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, utilizando dos novos meios de comunicação e informação como a internet. Tais instrumentos tecnológicos possibilitam uma maior organização por parte dos componentes do movimento e aumenta a possibilidade de alcançar novos integrantes que agreguem a causa.

A constituição dos novos movimentos sociais que foram surgindo nos diversos campos temáticos de lutas composta por integrantes com formação política ou não, caracteriza os participantes dos movimentos como sujeitos que rompem com a concepção do individualismo pregada pelo sistema capitalista, em prol da construção de uma nova sociedade democrática.

> O capitalismo, sistema social ainda hegemônico no mundo, vem se mostrando cada vez mais desumanizador e cruel em sua lógica. Por isto estão de volta as grandes questões sobre o nosso destino enquanto seres humanos, enquanto modelo de sociedade, enquanto projeto de país, de pessoas concretas (CALDART, 2000. p. 15).

Neste sentido, Caldart (2000) apresenta a pedagogia/educação do e no Movimento, dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Ao demostrar o contexto-histórico chama atenção para o papel formativo dos processos sociais, descrevendo e colocando o Movimento como princípio educativo a autora faz referência a esse movimento que provocou e provoca ações em meio aos espaços que atua.

> Há um fato ou uma realidade de que podemos partir: hoje, 1999, é possível constatar que o MST torna-se uma referência entre movimentos sociais do Brasil e, em certa medida também fora dele, sendo identificado como um exemplo de luta e de organização a seguir, sempre que estiver em questão a conquista de direitos e a busca de mais dignidade para todos. Já para outros grupos, o MST aparece como uma verdadeira ´praga` a ser exterminada, um incômodo para os governos e para as elites em geral, tenham elas ou não vínculo direto com o latifúndio. Há também aquelas pessoas para as quais o MST é uma referência que mistura sentimentos, causando sobre tudo espanto, uma sensação de estranhamento e de que algo não está bem explicado: afinal, o que querem eles?; lutam pela terra mas também estão se manifestando contra as privatizações ou outras práticas realizadas pelo governo FHC: serão mesmo trabalhadores da terra?; fazem ações consideradas radicais, mas ao mesmo tempo parecem tão pacíficos quando marcham e entoam seus cânticos pelas cidades... (CALDART, 2000, p. 20-21).

Portanto, há um rompimento com aquilo que podemos denominar de sociedade estática, pois com a atuação dos movimentos sociais começa a haver uma ruptura nos campos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Nesta nova reconfiguração social destacar se a o movimento social caracterizado pela força na luta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

3. Assentamento Roseli Nunes: território de lutas e resistências

O Assentamento Roseli Nunes está localizado entre os municípios de Mirassol do Oeste e Curvelândia – MT A área total do assentamento é de 10611 hectares distribuídas para 331 famílias que surgiu a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em 17 de março de 1997 acorreu à ocupação da Fazenda Facão onde foram acampados durante seis anos, a 12 km da cidade de Cáceres- MT.

> Ocupou a fazenda facão 600 pessoas após 10 dias haviam ali no acampamento 1.200 pessoas mais ou menos 200 famílias. Vivemos num acampamento até ir para pré-assentamento denominado “botinha” que foi de 1998 a 2002.

> Organizado internamente coletivo. Funcionava escola, plantio de roça, pois na época não tinha ponte com ligação no rio dos bugres (RIBEIRO, 2014, p. 12).

Após seis anos de acamamentos de lutas e resistências, despejos, pré-assentamentos, constituição de escola itinerante, no processo de acampamento existem inúmeros fatores que proporciona um grande aprendizado para aqueles que se oportunizam, pois constroem entre si uma reciprocidade de companheirismo, e torna-se bem evidente que o sujeito apodera da identidade de fazer parte de um movimento que luta para conquistar um objetivo comum, o que renasce um coletivo.

É perceptível que aqueles que passaram por essa experiência valorizam muito mais as suas conquistas, pois sabem o quanto sofreram para terem seus direitos garantidos.

> [...] o acampamento traz para nossa reflexão o sentido pedagógico do cotidiano da organização e da vida em comum das famílias sem-terra debaixo de lonas, em situação de extrema precariedade material e, ao mesmo tempo, de muita riqueza humana, seja antes ou depois de uma ocupação de terra. Um sentido que nos remete ao processo através do qual um conjunto de famílias que mal se conhece, e que, na maioria das vezes, porta costumes e heranças culturais tão diversas entre si, acaba por reconhecer-se em uma história de vida comum, e em sentimentos compartilhados de medo, de dor, de fome, de frio, mas também de convívios fraternos e de pequenas alegrias nascidas na esperança de uma vida melhor, que aos poucos lhe identifica como grupo: o acampamento como espaço social de formação identitária de uma coletividade em luta (Schmitt, 1992, p. 32), e que se descobre com uma nova perspectiva de futuro (CALDART, 2000, p. 114).

Estes valores que foram sendo apreendidos possibilitaram a organização para a busca pelos direitos que foram conquistados com muita luta, resistência, persistência e construção de um movimento que conseguiu apropriar-se da tão sonhada terra (a utopia para muitos), no qual denominaram de Assentamento Roseli Nunes, em homenagem a Roseli Nunes, a Rosi, uma grande lutadora que sonhava com a realização da Reforma Agrária e foi assassinada em 31 de março de 1987 durante protesto em Sarandi, Rio Grande - (RS).

> [...] um dos primeiros valores que se cultiva na situação de acampamento é o da solidariedade, exatamente o valor que é fundamental a ética comunitária. Solidarizar-se com o outro não é, nesta circunstância, uma intenção, mas uma necessidade prática: o alimento não é suficiente para todos, a repressão pode vim contra todos, o vento pode destruir o barraco de muitos, a dúvida e a vontade de desistir de tudo pode chegar a uns quantos, ou a cada pessoa em algum momento; e o principal argumento da necessidade talvez seja o de que a vitória vira para todos, ou não virá para ninguém. Ou seja, a condição gera a necessidade de aprender de ser solidário e a olhar para a realidade desde a ótica do coletivo e não de cada indivíduo ou de cada família isoladamente. Uma inversão que não se aprende fácil e nem sem conflitos, derrotas, brigas, expulsões, mortes. Mas um aprendizado que, quando se consolida, não deixa de vincular-se com um profundo sentimento de indignidade diante do contraste

> gritante que existe entre esta lógica de uma vida social baseada na solidariedade, e uma outra, baseada na competição e no individualismo desenfreados, exatamente os antivalores que sustentam uma sociedade que não se importa em produzir sem-terra, sem-teto, sem-emprego, sem-escola, sem-esperança... (CALDART, 2000, p. 116).

No assentamento hoje se encontram organizados associações, como Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA), a Cooperativa de Produção Agropecuária da Região Sudoeste do Estado de Mato Grosso (COOPARAS) e a Escola Estadual Madre Cristina. Neste contexto a escola surgiu desde o início do acampamento, pois carrega em sua história toda uma trajetória de luta, tem como processo educativo a Escola Estadual Madre Cristina as matrizes pedagógicas enfatizadas pelo MST: educação do campo e para o campo.

> Os acampados batizaram a escola de "Madre Cristina", em homenagem ao empenho da educadora, psicóloga e estudiosa, Célia Sodré Dória, ou melhor, Madre Cristina como era conhecida, é autora de vários livros na área do conhecimento da psicologia, uma mulher valorosa, com uma visão de sociedade voltada para os mais pobres, sofridos e oprimidos e que foi perseguida por querer uma vida melhor para todos (RIBEIRO, 2014, p.12).

Diante do exposto, é necessária uma profunda análise sobre o papel dos sujeitos em todo esse contexto, os princípios que rege e contempla o campo, na forma como as pessoas se relacionam na troca de experiências e saberes culturais que resignificam a formação cidadã dos sujeitos que vai além de uma sala de aula, reafirmando a valorização da obtenção de competências e conhecimentos de cada um e cada uma.

> Ser do MST significa, pois, acostumar-se com uma realidade em movimento, onde a transformação de qualquer coisa é uma possibilidade real e, aos poucos, passa inclusive a ser culturalmente desejável. Os sem-terra veem ou sentem isso em sua própria vida: antes de ontem estavam em uma fazenda humilhados por um patrão latifúndio, ou, então, já expulsos do campo vivendo em uma favela; ontem estavam em um acampamento; hoje já estão no seu assentamento; e amanhã, talvez, possam estar ajudando a fazer uma nova ocupação em outro campo do país, ou participando de mais uma Marcha até Brasília (CALDART, 2000, p. 131).

Ao observarmos com mais profundidade e termos um olhar minucioso acerca da dinâmica do MST, percebemos em sua essência como este movimento é capaz de produzir sujeitos, capazes de pensar sobre sua atuação, suas relações sociais, seu vínculo com a sociedade.

> Os sem-terra estão sendo sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o modo de ser da sociedade atual, e o modo de vida (cultural) que reproduz e consolida. Fazem isso não porque professam ideias revolucionárias e nem porque este seja o conteúdo de cada uma de suas ações tomadas em si mesmas. Contestam a ordem social pelo conjunto (contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, de seus jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade que projeta valores, pelos seus gestos, sua simbólica, e por uma espécie de estética social (parâmetro de beleza e de sensibilidade diante da vida

> humana) que suas ações acabam produzindo. Fazem isto, sobretudo pelos sujeitos que põem em cena na história de nosso país (CALDART, 2000, p. 256).

4.Teoria e pratica das políticas públicas da juventude do campo

A oficina de políticas públicas e juventude do campo foi proposto para os estudantes do projeto "Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes – Mirassol do Oeste – MT". Este projeto foi aprovado a partir do edital da chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPq N° 19/2014 - Fortalecimento da Juventude Rural, proposto a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No desenvolvimento da oficina foi prevista atividades de formação e ações através de textos e concepções para a partir de então atuarem nas suas práticas, seus saberes para o aprofundamento das práxis científicas desenvolvidas na interação teoria e pratica. Teve se como objetivo fazer o estudo teórico acerca de políticas públicas da juventude do campo.

Analisou se a oficina de 8 horas, que foi feita através da participação em roda de conversa e destacaremos a observação da utilização de políticas públicas em seus diferentes espaços. Utilizamos a metodologia de trabalho com a leitura em grupos de 4 jovens sendo 6 grupos no total 24 participantes.

Após a divisão dos grupos foi entregue aos participantes copias dos eixos discutidos no "*1° Seminário da Juventude Rural e Políticas Públicas nacional".*

Neste sentido com debates com os jovens fez se a compreensão de políticas públicas as proposições de quatro elementos centrais sendo: Dependem do envolvimento do governo; da percepção de um problema; da definição de um objetivo e das configurações de um processo de ação, estas concebida de um conjunto de ações desencadeadas pelo estado, na escala federal, estadual e municipal, com vistas ao atendimento a determinados setores da sociedade civil.

Assim descreve se os eixos, do qual o jovem fizera a leitura para a discussão e analise: "Juventude das Comunidades e Povos Tradicionais Rurais: igualdade étnico/racial".

"Juventude Rural e Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual". "Juventude Rural e o Trabalho Assalariado". "Juventude rural: agricultura familiar e camponesa, trabalho e renda". "Juventude do campo e da floresta, sucessão e perspectivas de produção sustentável: acesso à terra, agroecologia e condições de produção". "Juventude Rural e a Educação do campo". "Juventude

do campo e da floresta, direitos sociais, tempo livre e novas sociabilidades: cultura, o esporte, o lazer, saúde, mobilidade, tecnologias da informação e comunicação".

Com o conteúdo referente ao seu tema, as discussões em cada temática do Seminário, propôs se então um debate com os principais pontos dos eixos do grupo, após os grupos lerem e discutirem entre si sobre a viabilidade das propostas de políticas públicas. Depois a discussão foi aberta entre os grupos que debateram sobre seus temas, em diferentes aspectos:

"Desafios e limites das políticas públicas para a juventude rural". Foi feito uma avaliação objetiva entre os jovens, de como é o acesso as políticas públicas, a maioria considera difícil pela falta de informação e burocracia para alcança-las.

No segundo momento da oficina os grupos de reuniram para trata do Projeto de Lei 4.529/04, de autoria da comissão especial de políticas públicas para a juventude. Estas de 15 a 29 anos consideradas pelo IBGE jovens. "*Direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, prevendo enfoque especial no empreendedorismo. Apoio à juventude rural na organização da produção familiar e camponesa sustentável, capaz de gerar trabalho e renda por meio das seguintes ações (...)"*.

Nesta busca de novas experiências, os/as jovens estão deixando de ser visto como receptores de ações, e passando a ser encarados como protagonista das mesmas, e muitas vezes eles enfrentam desafios e embates até mesmo dentro do seu próprio lar, no seio de sua família, mas principalmente na sociedade que molda e rotula os/as jovens com estereótipos pejorativos e com descredito, forçando comportamentos que são regidos pelos adultos, pela moda, pela mídia e pela família, a juventude é vista muitas vezes como um momento de crise, fase difícil dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade, como afirma Carrano:

> No que pese a maior abertura para os jovens na mídia, de modo geral, contudo, percebe-se que os meios de comunicação ainda navegam em ondas de senso comum e tendem a padronizar as imagens sobre a juventude. Ainda são comuns matérias jornalísticas que retratam os jovens como "alienados", "apáticos", "hedonistas", "violentos" e que comparam os jovens de hoje com as gerações do passado e o "jovem" ainda é predominantemente identificado como alguém pertencente a determinadas classes sociais dominantes cultural e economicamente. (CARRANO 2007, p. 3 - 4).

Cada grupo tinha que ler as ações refletir a partir do seu eixo e responder a seguinte questão na discussão geral:

Como acessar / como vocês estão acessando as políticas voltadas para a juventude do campo no assentamento?

Finalizada a discussão dos grupos, o debate foi aberto a todos os grupos. Que trouxeram as seguintes respostas para a questão acima: Para representar as respostas dos jovens destacaremos por letras os grupos.

Grupo A: "Propostas de políticas públicas". *Os jovens ressaltam que as políticas públicas que estavam nos eixos são importantes para todos eles.*

Grupo *B:*

"Acesso com o incentivo dos pais que já participa da associação ARPA, e também pelo curso Juventude que se organiza para ter uma renda no meio da produção e para que os jovens não saiam do campo, porque muitos vão para cidade em busca de melhorias, e não dão valor as culturas voltadas para agricultura familiar, sendo que não é igual trabalho escravo da cidade."

Grupo C

"Tem o acesso a bolsa do CNPq. Há algumas limitações para ter o acesso políticas públicas, o Pronaf Jovem os requisitos são bem burocráticos porque são muito rigorosos."

Grupo D

"Estamos acessando através de informações passadas por vizinhos e pais, em reuniões nas escolas e os núcleos familiares". "Já estamos acessando através do projeto juventude camponesa. E podemos acessar através de editais".

Grupo E

"*Estamos acessando através do programa de incentivo, para não deixar o campo e ir para grandes cidades; o PRONERA é um grande incentivador que ajuda bem os jovens com programa, além de fazer os jovens procurar meios para financiar sua produção, querer criar cooperativas, para garantir uma renda a mais, além de melhorar e abrir mais portas para os que mora no campo".*

Grupo F

"Por enquanto estamos acessando essas políticas públicas no curso Juventude Camponesa e o ensino médio e diversificado no EMIEP".

Por conseguinte as contribuições de Dayrell e Carrano, fortalece essas linhas de raciocínio,

> Dentro do quadro global de desigualdades sociais os jovens se apresentam como uma população especialmente vulnerável e demandante de políticas públicas que possam promover a garantia de direitos sociais histórica e sistematicamente sonegados em ampla escala no Brasil. (2002, p.04)

Nesta perspectiva finalizamos a oficina do dia e os debates acerca de políticas públicas pontuando que há muito a fazer quebrar as barreiras pois os desafios de acesso as políticas públicas para a juventude do campo na sucessão e perspectivas de produção sustentável: acesso à terra, agroecologia e condições de produção e de educação do campo com direitos sociais, tempo livre e novas sociabilidades: cultura, o esporte, o lazer, saúde, mobilidade, tecnologias da informação e comunicação.

Considerações finais

Nos trabalhos desenvolvidos na teoria buscando a pratica da juventude camponesa acerca das políticas públicas o que se visualiza é um querer mais, em estudo e renda e manter essa qualidade de vida que todos têm mesmo com algumas dificuldades. E os estudos abrem as portas do conhecimento para esses pequenos camponeses.

Através das oficinas foi possível observar a autonomia para se organizarem tanto no cotidiano quanto em seus trabalhos de produção para a partir de então dentro da comunidade desenvolver sempre o pensar, de refletir, de ouvir, de tomar decisões coletivamente, de compreender e atuar sobre a realidade.

Esta reflexão elaborada a partir de referenciais teóricos e embasados nas observações e nas práticas desenvolvidas na formação e na

Portanto, ao propormos um projeto de pesquisa-extensão com a Juventude Camponesa que foram geradas em meio a todo esse processo de luta, ao realizarmos com estes camponeses e camponesas diversas oficinas em especial de políticas públicas escrita de textos e ao mesmo tempo poder expressar e ouvir o que a juventude consegue dizer de si mesma, do seu passado, do seu presente, bem como das perspectivas de construção de seu futuro, em meio a uma sociedade que seja favorável ao bem viver de todos nesse território de conquista o fortalecimento da juventude do campo, formando para permanecer e desenvolver o campo.

Referências

CALDART, Roseli Salete. ***Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.*** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Anais...** 25ª Reunião Anual Andep: Caxambu, 2002, p.01-33.

GOHN, Maria da Glória. ***Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais.*** Maria da Glória Gohn (org.), 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

I SEMINÁRIO NACIONAL JUVENTUDE RURAL E POLÍTICAS PÚBLICA.Cartilha; relatório final. Secretaria Nacional da Juventude da Secretaria – Geral da Presidência da República: Brasília ,2012.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE. Secretaria Nacional da Juventude. Severine Carmem Macedo. Secretaria Nacional de Juventude Secretária-geral da Presidência da República.Brasilia,2013.

RIBEIRO, Cristiane Gonçalves. **Educação do campo e economia solidária: estudo de caso na Escola Estadual Madre Cristina Assentamento Roseli Nunes, Município de Mirassol do Oeste/MT.** Trabalho de conclusão do curso de especialização em políticas públicas e controle social do estado. UNEMAT 2014.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Teobaldo Witter (PPGE/UFMT)- twitter@terra.com.br

Luis Augusto Passos (PPGE/UFMT) – passospassos@gmail.com

Resumo: O artigo é uma pesquisa sobre direitos humanos. Contém linhas de discussão dos direitos humanos. Faz uma trajetória história da humanidade no contexto das construções coletivas e reconhecimento de direitos humanos nas relações interpessoais e nas lutas pela sua efetivação de políticas publicas. Além disso, conceitua o tema. Direitos humanos tem significados reais para a vida humana e da terra: saúde, escola, respeito, justiça, solidariedade, convívio, apoio, segurança, comida, casa, lar, espaço, currículo, cuidados. No segundo momento, o texto faz um regate histórico de direitos humanos e movimentos sociais, no Mato Grosso, nos últimos 40 anos. Na terceira parte, o texto reflete sobre os significados da ausência de direitos humanos na vida escolar, social, pública e sistêmica, a falta da prática da justiça, da falta de respeito, a falta de diálogo, da falta de reconhecimentos e da falta de solidariedade. Menciona vítimas expressas em esculturas e monumentos, em Cuiabá. E reflete aspectos significativos para a construção social sem vítimas. Quarto, reconhece a importância da escola e da sociedade na educação em direitos humanos. Reflete sobre a importância dos profissionais da educação, do espaço, do território seguro, da comunidade escolar, do processo curricular e da transformação social no fundamento de politicas de direitos humanos.
Palavras-chave: Políticas públicas. Currículo. Vítimas. Direitos humanos.

1. Introdução

Um menino foi na casa da vovó dele. Ele gostava muito do bolo que ela fazia. Chegando à casa da vovó, ele começou reclamar. Disse que a vida está ruim. Ele se sente prejudicado. Em casa, o clima estaria desfavorável para ele. A irmã mais velha vive exigindo que não deixe a roupa molhada na cama ou no chão. Dois colegas da escola querem bater nele. O pai sempre fica falando que deve respeitar a professora. “Eu não gosto dela, porque ela cobra os trabalhos, limpeza no caderno e no livro”, disse. A mãe sempre coloca frutas e verduras no prato, que ele não gosta de comer.

“Será que não tem nada de bom nesta vida”, perguntou ela?

“Ah, vir aqui na tua casa é bom. Lá em casa, o irmão me defende. Hoje de manhã, na escola, ele me defendeu”, argumenta. A mãe, às vezes, faz comida gostosa: sobremesa de chocolate, de caramelo, faz pudim, coloca açúcar no leite. Ai eu gosto muito. As outras comidas não gosto. Vó, tenho fome.

Ao falar de fome, o menino se lembrou da situação existencial de seus colegas da escola e da rua. Disse que tem colegas que comem muito bem. Vão ao shopping. Os pais compram as comidas saborosas do Me Donald e outros delícias.Outros amigos não tem nem lanche para comer no intervalo das aulas. E muitas dias não tem merenda na

cozinha da escola. “Tenho compaixão dos amigos que passam fome, mas gosto de estar do lado daqueles que tem coisas gostosas para comer”, concluiu.

A vó, então, explicou que tem muitas divisões e contrates na sociedade. E que ela, a vó, pensa o mundo do local daquelas pessoas que não tem muitas coisas, daquelas que falta muito para viver bem. E se lembrou de uma reflexão que lei num livro que encontrou na igreja, de Dietrich Bonhoeffer

> [...] Continua sendo uma experiência de valor incomparável termos aprendido a olhar os grandes eventos da história do mundo a partir de baixo, da perspectiva dos excluídos, dos que estão sob suspeita, dos maltratados, dos destituídos de poder, dos oprimidos e dos escarnecidos, em suma, dos sofredores (BONHOEFFER, 2003, p. 43).

Ela explicou que algumas pessoas tem tudo o que desejam e outras tem pouco. Isso pode ser mudado. Direitos humanos sempre olham o lado daquelas pessoas que são vítimas de injustiças praticadas pelo mundo desumano.

O menino olhou para a mesa e fez sinal de aprovação, dizendo: “eu vou ajudar fazer o bolo”. A vovó estava com todos os ingredientes do bolo na mesa. Pediu do que ele gosta. “Eu gosto do leite e do açúcar”, respondeu. “Você gosta do bolo que faço?”, perguntou. “Claro, eu vim para comer o bolo da senhora, vovó”, ponderou. Então olha o que tem aqui: Farinha, óleo, água, leite, açúcar, fermento, nos moscada, sal, bicarbonato, forma, fósforo para acender o fogo, forno, batedeira de bolo, energia elétrica. Muitas coisas nem é possível comer, como forma, fogo, batedeira, bicarbonato, fermento, nos moscada. Mas se faltar qualquer uma destas coisas, o bolo não fica gostoso. E o menino ficou pensativo. E exclamou: “é verdade, vó. Mistura logo estas coisas e faz o bolo que estou com fome”.

A vó, enquanto preparava o bolo, foi explicando que na vida as coisas se completam. Comer frutas e verdura é preciso para ter saúde. Ir à escola é muito útil, mesmo que você nem sempre goste. Respeitar e ser justo com sua irmã é te ajudar a organizar tua vida. A solidariedade do teu irmão te ajuda pensar em ser solidário com as vítimas e os mais fracos. O meu lado sempre é o das vítimas, concluiu.

Bolo pronto e esfriado, os dois sentaram para o lanche da tarde. E chamaram mais algumas pessoas para comer. Uma delícia.

Hora de estudar e debater direitos humanos. Direitos humanos tem isso de saúde, escola, respeito, justiça, solidariedade, convívio, apoio, segurança, comida, casa, lar,

espaço, currículo. No texto, tem impulso para o bolo de direitos humanos. Uma delícia que mexe com gostos, convicções, conceitos, falas e silêncios, práticas coletivas e individuais, verdades e mentiras, reconhecimentos, escolas, sociedade e estado. Vamos juntos para a escola, para casa, para rua, para o mundo da vida e na vida.

2. Direitos Humanos, o que é e de onde vem?

Direitos humanos é um tema onde todos falam. Tem gente contra, a favor, indiferente, informado e desinformado. Tem gente que sofre, porque seus direitos não são respeitados. Tem gente que abusa, porque acha que privilégios são direitos, o que nega toda vida e história de lutas pelo reconhecimento de direitos humanos de todas as pessoas.

Numa sala de aula fiz a pergunta: ao ouvir a expressão direitos humanos, qual é a primeira palavra ou situação que lhe vem à mente? Os acadêmicos, concluintes de um curso de graduação em Pedagogia, responderam: bandidos, aborto, Lei Maria da Penha, libertinagem sexual, sujeira dos políticos, proteção aos bandidinhos do ECA, roubo, furto, corrupção, morte e impunidade. Isso é posição senso comum. Tem pessoas que repetem este equívoco. E tem gente, poucas pessoas, que ganham prestígio, poder e dinheiro com esta compreensão errada ou pelo menos, suspeita de equívoco, de direitos humanos.

E você, o que lhe vem à mente ao ouvir "direitos humanos"? Por que você tem esta posição? Diante da posição das outras pessoas e de sua posição, por onde devemos começar a falar sobre direitos humanos?

Pois bem, não somos nós que começamos a nos ocupar com direitos humanos. Desde a antiguidade remota, ainda nos tempos da caverna, em que o ser humano se descobriu como gente, que tem necessidades humanas, ele se ocupou em cuidar de todos, em especial, das pessoas mais vulneráveis e das vítimas. Exemplo: o Quarto Mandamento, do Cristianismo e do Judaismo, expressa bem o entendimento, quando diz: "honra teu pai e tua mãe". Está em foco, entre outras temáticas, o cuidado e amparo de pessoas idosas.

A prioridade é a defesa e a promoção da vida, em três aspectos: Sobrevivência, segurança e procriação. Mudaram os tempos, os jeitos de se conseguir as coisas, as tecnologias, as convivências, mas estas preocupações são as que valem também hoje.

Quem e quando iniciou a compreensão do que hoje denominamos “direitos humanos”? Não foram as ciências, mas foram as religiões que, do seu jeito, cuidaram e cuidam da vida.

Já em torno do ano 1.850 A.C., encontramos registros de cuidados com a sobrevivência, a segurança e a procriação humana. As ameaças à vida causaram migrações por problemas ambientais e de guerras por terra e riqueza. Crianças ameaçadas eram protegidas. Viúvas, órfãos, idosos, pessoas com deficiências, doentes em geral e estrangeiros que buscavam refúgio faziam parte de preocupações religiosas e sociais, ainda no tempo tribal.

Mais tarde, em torno do ano 590 A.C., a Filosofia ajudou a pensar o mundo.

> Foi feita uma descoberta importante de que o mundo e a sociedade podem ser pesquisados, pensados, refletidos, organizados, planejados. Desta época é o Código de Hamurabi. Ele fala do Rei da Justiça que cuida de pessoas oprimidas devido a suas condições sociais, econômicas, sociológicas, culturais e refreia os opressores (CURVO, 2009, anotações próprias).

A história da humanidade continua. E cuidou e cuida, também, de direitos humanos. Hoje temos diferentes e modernos conceitos. Mas a preocupação continua com a sobrevivência, a segurança e procriação humanas. Direitos humanos são direitos que as pessoas possuem, porque são seres humanos. Pertencem ao ser humano. Eles se constituem em conjunto de valores, ética e garantias legais com vistas a assegurar a vida integral do ser humano e, também, propiciar o desenvolvimento de uma cultura de respeito às pessoas e ao ambiente.Nessa perspectiva, a questão dos direitos sempre preocupou a raça humana. Ainda nos primórdios a civilização, quando existiam somente as tribos, a defesa do grupo e a sobrevivência eram essenciais.Com o crescimento populacional, o desenvolvimento social, a criação das grandes metrópoles e dos Estados, o ser humano viu-se obrigado a lutar por diferentes direitos para assegurar vida digna para todos e todas, incluindo a terra.

> Após os horrores da primeira e da segunda grandes guerras, nasce, então, a Declaração Universal dos Direitos Humanos como instrumento a representar as aspirações de ideais da humanidade. Ela foi aprovada e assinada em 10 de dezembro de 1948, durante a Assembleia Geral da ONU, em Paris, na França (CESE, 1978, P. 3).

Entretanto, apesar da edição daquela carta, continuamos, ainda, a testemunhar abusos, excessos e violências contra o ser humano, cotidianamente.O cidadão ainda não é livre. Estados continuam ainda a infligir sofrimentos a populações, tolhendo o direito

de ir e vir, censurando, sufocando manifestações pacíficas, proibindo o agir individual e coletivo, impondo restrições, controlando a vida do indivíduo e privilegiando grupos influentes e poderosos.

Muitos povos antigos deixaram registradas algumas de suas lutas, mesmo antes da escrita alfabética. Gravuras, pinturas, rastros, cavernas, trilhos nas matas e rochas, instrumentos de trabalho, agasalhos preservados são provas das lutas dos antigos por segurança, por abrigo, por alimentação, por espaço, pela preservação da raça humana. No fundo, nós vivemos, porque nossos antepassados lutaram por direitos humanos.Por tudo isso, reveste-se de fundamental importância a existência de organismos que zelem e trabalhem pela ampliação e divulgação dos direitos humanos, da mulher, da criança, do adolescente, do idoso, de pessoas em estado de vulnerabilidade etc.Embora vivamos num pais democrático, onde a dignidade humana tem amparo legal obrigatório na própria Constituição Federal, ainda há muito por fazer.

Apesar desta longa trajetória de construção, o Dia dos Direitos Humanos é celebrado, anualmente, em 10 de dezembro, em memória da aprovação e da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos em Assembleia da Organização das Nações Unidas – ONU. O contexto é o da superação do conflito étnico que provocou milhões de mortes, estupros e perseguições, de todos os lados. A humanidade estava diante do desafio da reconstrução da vida e do convívio, após a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. A Assembleia da ONU entendeu que a declaração, em seus 30 artigos, poderia ser um instrumento importante na reconstrução das nações e das relações entre os povos. Com base na dignidade humana, tal Declaração impulsionou aprovações de constituições dos povos, inclusive a Constituição Brasileira de 1.988 e, a criação de organismos para a mediação de conflitos e solução pacífica das divergências. O documento da ONU serviu de base para a luta para reconhecimento de direitos entre as populações, em muitos países. Contudo, passados quase 70 anos, muitos países ainda patinam nas desigualdades sociais e em suas mazelas econômicas, políticas, culturais e ambientais, como o caso do nosso país.

O presente trabalho segue neste sentido, pois ao voltarmos os olhos para a divulgação dos direitos humanos, temos a certeza de que estamos contribuindo efetivamente para a total e integral implantação de um pais com justiça e direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Todos nós temos a missão de agir para que os direitos sejam respeitados de forma integral e não seletiva, bem como de levar ao

debate as atitudes individuais de respeito às relações sociais. Queremos debater, estudar, decidir, defender, promover e implantar direitos humanos de todas as pessoas.

3. Direitos Humanos no Mato Grosso

Em Mato Grosso, temos conhecimento que houve pessoas que estavam ocupados com os direitos humanos, mesmo antes da aprovação da declaração pela ONU. Movimentos por direitos humanos significativos estavam intimamente ligados aos espaços possíveis de encontro, reflexão, articulação, debate, proposições e luta em favor da justiça e da solidariedade. Em história mais recente, nos anos 1.970, diante da violência e exclusão, líderes de diferentes movimentos acolheram vítimas e organizaram resistência em favor da vida e contra a morte e agressão provocadas pelo próprio Estado e por setores da própria sociedade.

Segundo Witter, "a partir de 1.979, foram realizadas várias reuniões para a troca de ideias sobre iniciativas em diferentes áreas de atuação das igrejas e dos movimentos populares. As comunidades foram se envolvendo mais em encontros de reflexão sobre realidade política, social e fé" (WITTER, 2013, p. 67). A situação de miséria da maior parte da população de Cuiabá e de Mato Grosso foi entendida como afronta contra os direitos humanos, em sua dimensão individual e coletiva. Com isso, surgiu a necessidade teológica, pastoral, social, econômica, jurídica, cultural e política de envolver-se na mudança da realidade.

> Foi importante a realização da Primeira Semana de Direitos Humanos, em Cuiabá, entre os dias 18 e 26 de junho de 1.983. Durante aquele, período foi formada uma Comissão Provisória de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Era preciso fortalecer as lutas em defesa do cidadão e em respeito à sua dignidade. A atividade conseguiu grande repercussão na época, fortalecendo substancialmente os trabalhos até então desenvolvidos. A comissão pesquisou sobre a violência e a modernização dos aparatos de repressão policial e promoveu a "Jornada de Direitos Humanos" em favor da vida(WITTER, 2013, p. 68)

Depois da realização da semana dos direitos humanos, foram organizados vários centros de defesa e promoção de direitos, comissões de igrejas, câmaras de vereadores, Assembleia legislativa, bem como a criação em 1.987do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana . As principais questões pontuadas pelo movimento estadual, regional e nacional foram: a criação da ouvidoria da polícia, a defensoria pública, direitos humanos na educação formal, apoio e segurança para as vítimas da

violência e testemunhas ameaçadas, atenção para as populações mais vulneráveis e aulas de direitos humanos nas academias de polícia.

Durante os anos 1.980 e 1.990, foram realizados vários seminários e encontros municipais e estaduais com a temática dos direitos humanos. Neste contexto, a partir de 1.995, foi iniciado o processo de construção de conferências, em Mato Grosso. Em 1.997 foi promovida pela sociedade civil uma conferência estadual. A discussão sobre a importância de envolver o Estado nas conferências foi fundamental. Certamente, um dos legados principais daquela conferência foi a construção de uma metodologia de diálogo e pressão para que o Estado, através do Governo da época, assumisse a Conferência para a elaboração do Plano Estadual de Direitos Humanos.

> Diversas entidades da sociedade civil que trabalham com a temática dos Direitos Humanos, organizados no Fórum Pró Conferência, com a preocupação da não implementação do PNDH, propuseram a realização da Iª Conferência Estadual de Direitos Humanos, em Mato Grosso. O objetivo principal foi elaborar uma proposta de programa estadual. O referido Fórum estava preocupado com o fato de que, tendo o governo federal aprovado um plano nacional, os governos dos Estados sequer haviam sido envolvidos na discussão do projeto (WITTER, 2012, p. 2).

Esta realidade foi considerada como importante impulso para o chamado da discussão estadual entre Sociedade e Estado.

4. Direitos Humanos: educação para uma sociedade justa sem vítimas

As feridas continuam abertas. A ausência de direitos humanos na vida escolar, social, pública e sistêmica, a falta da prática da justiça, da falta de respeito, a falta de diálogo, da falta de reconhecimentos e da falta de solidariedade abrem feridas. Além de doloridas, elas são muito precisas e valem nosso olhar atento.

> A luta por direitos é uma construção histórica, universal, em todos os tempos elugares. São conquistados pelos grupos em movimentos que vivem em situações de invisibilidade social eviolências, ou por pessoas solidárias na busca por direitos humanos. A sua ênfase não estána caridade ou na filantropia, mas na autonomia e sustentabilidade das pessoas, grupos eclasses sociais. As instituições públicas são criações humanas que têm obrigação dedefender, promover, apoiar e garantir direitos humanos para todos e todas. A vida dignase realiza em espaços e territórios cuja sustentabilidade deve ser assegurada pelo Estadoe pela Sociedade (WITTER, 2015, p. 212).

Perguntas, há tempo, nos perturbam: Por que tem vítimas? O que produz vítimas? O que as vítimas recebem da Justiça? Como elas são cuidadas? Ora,se forem ao judiciário, elas servem somente como prova material de um ato infracionalcomo, por

exemplo, no caso de um crime. O Sistema de Segurança, por sua vez, busca nelasapenas as provas materiais do crime. Sendo assim, elas são apenas “coisas” descartáveis.

As vítimas violadas em seus direitos humanos vivem na amargura do desamparo e da falta de reconhecimento em sua situação vivencial. OSistema de Justiça e de Segurança não as trata como seres vivos que necessitam decuidados para que a sua vida possa ser digna e feliz.

> Quando houve a ameaça de despejo de famílias, na área urbana, em Tangará daSerra, em 2012, verificamos que elas nem foram ouvidas pelo judiciário que emitiu a ordem de despejo. Fizemos questão para que a juíza, ao menos, as ouvisse. Dialogamos com o presidente do tribunal.Apesar disso, ainda antes do Natal, famílias, com suas crianças pequenas (que, por isso,tiveram dificuldades com o ano letivo), foram colocadas para fora de suas casas e de seuterritório. As famílias não foram ouvidas pela justiça, segundo relata Roberto Tadeu, na reunião do Conselho de Direitos Humanos, em fevereiro de 2013 (anotações próprias do autor).

Ao pensarmos sobre a real situaçãodos direitos humanos, nossa pergunta se volta sobre o funcionamento da Justiça.O retrato sobre o funcionamento da Justiça, em Mato Grosso, está expresso emmonumentos colocados, em 1998 e 1999, pelo movimento social de direitos humanos, em duas praças de Cuiabá.Trata-se de um monumento lembrando adolescentes, no Beco de Candeeiro, e outro daDeusa Themis, na praça da República. Ambos os monumentos estão no espaço central deCuiabá. Ligam movimentos antigos e modernos. Retratam histórias de tragédias humanas.Sintetizam aspectos da história do não reconhecimento dos direitos humanos por parte do poderpúblico nas três esferas e da sociedade.

O monumento dos adolescentes foi feito pelo escultor Jonas Correa, em parceiracom o Centro de Direitos Humanos Henrique Trindade, em 1999. Traz na sua memória ahistória da vida e da morte de adolescentes, no Beco do Candeeiro. Retrata o fato ocorridono dia 10 de julho de 1998, quando, numa noite cuiabana fria, os adolescentes AdileiAraújo, de 13 anos, Reginaldo de Magalhães (conhecido como Nado), 16, e Edgar deAlmeida, 12, foram baleados na cabeça, enquanto dormiam na pracinha do Beco doCandeeiro. Nada foi executado com cinco tiros de pistola disparados à queima-roupa.Adilei e Edgar chegaram a ser levados para o Pronto Socorro Municipal de Cuiabá, ondemorreram.

> Na denúncia apresentada pelo Ministério Público Estadual, Jair Cândido da Cruz foiacusado de ter tentado matar a testemunha, dois dias depois da chacina do Candeeiro, oandarilho Silvio Magrão, que teria presenciado os crimes. O

> processo correu na 13ª VaraCriminal de Cuiabá.Magrão foi ouvido durante a fase de inquérito, mas não foi localizado para deporno processo judicial. Sob proteção da Divisão de Operações Especiais (DOE), Magrãoforneceu detalhes do pintor que só foi preso cerca de um ano depois. No entanto, por faltade provas, ele foi liberado (WITTER, 2015, p. 122).

Enquanto a Justiça amassa barro e não sai do lugar, foi colocado o monumento emsinal de grito por justiça. Mas parte da sociedade não concorda, porque destruiu omonumento por duas vezes. No entanto, o movimento o reconstruiu. Hoje, o signo está lá,em posição fetal, de morte e de clamor por vida. Resiste o signo, como resiste a vida ameaçada.

Na Praça da República, em Cuiabá - MT, há um monumento que foi colocado em 10de dezembro de 1998, lembrando os 50 anos da Declaração Universal dos DireitosHumanos. Ele é de autoria do escultor Jonas Correia Neto e foi colocado lá pelo Centro deDireitos Humanos Henrique Trindade. Trata-se da Deusa Themis, símbolo da Justiça. Ouseja: ela é a Deusa grega da Justiça. O projeto foi elaborado em 1996, mas colocado napraça dois anos mais tarde, segundo informações dos autores.

Segundo o autor, escultor Jonas, disse em palestra no dia do lançamento e registradas por mim, que a

> Deusa Themis simboliza a justiça, julga pelas leis, pesa os crimes pela balança eexecuta a sentença pela espada.Na praça, o símbolo da Justiça é uma mulher alta, imponente, de salto alto, mas temsobre os joelhos um Cristo em estilo La Pietà. Além disso, ela é um tanto sensual, compernas grossas e sapato de salto alto. Aos seus pés, pessoas estão prostradas no chão e umdos pés esmaga uma pobre figura desmaiada e indefesa deitada no chão.É uma escultura imponente, de ares pomposos, que tem os olhos vendados, na mãoesquerda ergue uma balança e na direita traz um punhal. Ao redor há esculturas de seres tristes e miseráveis, esperando por justiça. São pessoas idosas, negras,mulheres, indígenas, deficientes, empobrecidas, prisioneiras, adolescentes, jovens,crianças, gente violentada de diversas formas, também, por agentes de segurança e justiça. E nos perguntamos: que políticas públicas de direitos humanos são estas? (anotações próprias, 10/12/1998).

A Justiça, em alguns casos, tem se pautada pela imparcialidade ou pelasuperficialidade nos julgamentos. Houve casos em que num dia famílias foram despejadaspor ordem judicial. Poucos dias depois, foram reintegradas, também, com ordem judicial.E como fica a vida das pessoas?

A escultura já foi tema de debate em escolas, fez parte de temas em discussão emfaculdades. Fotos dela viajam pelo mundo nos mais diferentes meios de comunicação. Elaé aplaudida, criticada e combatida, como são as coisas significativas e populares. Quempassa por lá não fica indiferente. Uns dizem: ‘É o retrato real da violência e

impunidade que temos em nossa cidade'. Outros dizem: 'Ela desvaloriza nossa cidade e a sociedade.Isso não se deve mostrar'.

Seja como for, a realidade está lá, não permite que nos calemos diante da violência.Mais cruel do que a situação que ela mostra, é a própria vida cotidiana das pessoas quesofrem na sua própria e pela dor da exclusão social, da desigualdade econômica, deoportunidades, de indiferença, de violência e da vingança do Estado e da Sociedade.

> Arespeito desta realidade testemunhada pela escultura, o jornalista João Negrão escreve:"Não haverá justiça neste país, enquanto a mão que deveria empunhar aespada da verdade, pender ao ouro e abandonar as leis que devemproteger a dignidade humana. Justiça nunca haverá por aqui enquanto osolhos, que deveriam velar pela imparcialidade, continuarem distinguindoraças e condições sociais, vedados à miséria e atentos a opulência" (VV.AA.,1998, p. 19).

Arbitrariedade, parcialidade e impunidade são realidades que a esculturadenuncia. Muitas vezes, o movimento de direitos humanos se reúneao redor deste local para denunciar violência e morte e para promover espiritualidade esolidariedade na luta por vida, justiça e paz. Nestes encontros, se traz à memória centenasde casos em que participam familiares de vítimas de violência. Os momentos privilegiadossão o dia 10 de dezembro, dia da Declaração Universal dos direitos Humanos, e dia 05 deabril, dia da morte de dois cadetes, Sergio e Evaldo, em treinamento da Polícia Militar. Adeclaração é um referencial significativo para a superação da violência. A morte doscadetes em treinamento denuncia a violência no treinamento e, ao mesmo tempo, éreferencial por uma educação melhor e mais humana dos policiais. A violência policial naabordagem e em ações de liminar de despejo se pauta, entre outros, pela qualidade e pelosobjetivos da formação policial. Ainda não conseguimos formação e postura policial quegaranta a defesa e promoção de direitos humanos nas práticas da Segurança e Justiça.

Constatamos, também, a violência policial que ocorre no cumprimento de ordens dedespejo e/ou outras abordagens policiais.Fazemos nossas as palavras de Pedro Demo, pois...

> [...] todos estão embutidos deInstaurar o Estado de direito contra o Estado de impunidade, de exceção,de privilégios, e impunidades. Institucionalizar o controle de baixo paracima, de tal sorte que o Estado sirva à Sociedade, não o contrário. Garantir um nível mínimo de direitos iguais, abaixo do qual se instalam a selvageriae a violência incontrolável' (DEMO, 1999, p.34).

Lembramos,como vimos acima, que colocar direitos humanos nos ordenamentos jurídicostem sido uma luta importante. É possível afirmar que, até certo ponto, tivemos êxito. Játemos o Plano Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Temos conferências diversas queafirmam o significado dos direitos humanos na práticada Justiça e Segurança, no Estado Socialde Direito. Já é pela quarta vez que aprovamos o Plano Estadual de Direitos Humanos,sendo que a 1ª vez foi em 1999, depois em 2008, em 2014 e, agora, em 2016. O movimento e o Conselho de Direitos Humanos se empenham para realizar asconferências, para debater e reunir. Até conta com boa participação da sociedade e apoio dos trêspoderes públicos estaduais. Os poderes públicos municipais participam pouco do processo. Mas as conferências se realizam. Um dos problemas são osresultados das conferências. Para a abertura, secretários, prefeitos e outrosrepresentantes dos poderes vêm, falam, propõem e afirmam compromissos. Mas, na horade receber os resultados das conferências, que são as propostas e programas de direitoshumanos, não se efetiva o mesmo compromisso, por parte o Estado.

Neste sentido, o nosso problema fundamental é fazer com que os direitos humanossejam respeitados e promovidos no cotidiano das pessoas, no conjunto da sociedadebrasileira. Direitos humanos não são privilégios de alguns: ou eles são de todos ou não sãode ninguém.Um dos problemas para efetivar políticas de direitos humanos é a indiferença. A boa qualidade de vida pode ser identificada com o fenômeno participativo, queé o cerne da invenção Política e do Estado.Salvo pequenos esforços sociais e das políticas governamentais no sentido deenfrentar a pobreza e a miséria, o cotidiano da maioria do povo do Mato Grosso é,e temsido historicamente - marcado pelo contexto que limita a produção e a reprodução davida, dificulta a manifestação e a expressão necessárias à participação, ainda criminalizalideranças e movimentos sociais e ignora sujeitos e seus territórios de vida. Falta reconhecimento. Estes fatosacontecem, às vezes, abertamente, mas outras vezes em forma de currículo oculto,confirmado pelo senso comum, nas esferas da dimensão do espaço público e sistêmico.

Direitos humanos dizem respeito ao direito de viver, direito de lutar, direito demorar, de se alimentar, de viver sem violência e do direito de ser feliz. É um termo político, jurídico,mas, também, da utopia do bem viver na plenitude.A Constituição Federal do Brasil busca ofundamento político e jurídico dos direitos humanos no art. 1° da Declaração dosDireitos Humanos, que define que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidadee direitos”. Essa ideia de dignidade humana se expressa não só na

existência e gozo dosdireitos civis e políticos, previstos nos artigos 5° e 14° da Constituição Federal, mas,também, dos direitos sociais, econômicos, culturais, ambientais, sexuais e produtivosprevistos nos artigos 6°, 7° e nas seções especiais da Constituição, bem como em outrasnormas nacionais e internacionais.

> O que se necessita é que o Estado e a Sociedade se mobilizem e priorizemas suas agendas e se comprometam em cumprir que: Os direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos e promovam a suauniversalização;Efetivar os seus planos de ações nos princípios da justiça, da solidariedade, da fraternidade, do respeito, da singularidade, dacoletividade, da igualdade e da liberdade. Trata-se do desejo e da necessidadede viver num mundo justo (WITTER, 2015, p.121).

Observamos que o cumprimento dos direitos humanos não está à mercê dasorte ou da vontade do legislador, ou do juiz, ou do executor das políticas públicas. OEstado somente tem legitimidade se garantir a promoção e o respeito aos direitos humanosde todas as pessoas, universalmente. Os direitos humanos são universais, indivisíveis e exigíveis. Não são apenas uma declaração de vontade, mas um direito reale material que deve ser exigido e cumprido por parte de qualquer pessoa. Garantir estes direitos não é uma opção, mas umaobrigação de legitimidade civilizatória.

5. Direitos Humanos na escola e na sociedade

O tema da diversidade e os direitos humanos se revesta de vital importância no espaço escolar, onde as crianças se vêem, quem sabe, pela primeira vez em sua vida em tempo mais prolongado fora de casa.Buscamos na educação o valor do reconhecimento e do comprometimento profissional, pois, Freire escreve...

> Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 21).

Paulo Freire se refere ao educador, no entanto, o conteúdo se estende a todo profissional de justiça e segurança em suas ações de políticas públicas de direitos humanos.

Encontramos, no ECA, embasamento teórico para uma prática de direitos humanos, na escola e em qualquer outro espaço, pois,

> O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990). O Art. 17 do ECA (1990)

O que se diz aqui da criança e do adolescente estende-se a todas as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade e invisibilidade. É necessária a conversão e a opção por um novo entendimento pedagógico de ação. As pessoas não são objetos de intervenção das políticas de Estado, porque elas são sujeitos dedireitos. Como sujeitos, elas devem participar da elaboração das políticas e devem ser atendidas, cuidadas.

A gente não nasce sabendo participar. Participar, respeitar, dialogar, ser solidário são assuntos que se aprende. Neste sentido, a escola tem fundamental importância no processo da aprendizagem e da legitimação de valores da cidadania(PCNs, 1997, p. 53-56).

Em relação à prática social, investiga-se a luta por direitos humanos na ea partir da comunidade, em conjunto com a rede social, em Cuiabá. Ali, se pressupõe uma pedagogia política, inspirada na educação libertadora voltada à prática política inspirada em Paulo Freire, através das ações de emancipação e autonomia dos oprimidos. Para tanto, e como bem recomenda Frei Beto

> [...] a metodologia adequada à educação em direitos humanos é a da educação popular inspirada no método Paulo Freire, pois ela considera o educando o centro do processo educativo e, indutiva, vai da prática à teoria para retomar e melhor qualificar a prática. Parte de casos concretos e utiliza recursos como dramatização, simulação de casos, papelógrafo, desenhos, jogos, pesquisas e, sobretudo, valoriza a narrativa oral e existencial dos educandos. Ela se direciona do local ao internacional; do pessoal ao social; do detalhe ao geral; do fato ao princípio; do biográfico ao histórico. O educador não educa; ajuda a educar e, ao fazê-lo, se predispõe à reeducação. E todo o processo educativo tem como ponto de partida e de chegada ação dos sujeitos educados (educandos e educadores) na transformação da realidade em que se inserem (BETTO, 1993, p. 03).

Neste sentido de compreensão mundana-crítica, Filosófica, Pedagógica e Teológica a pesquisa busca relatar as experiências comunitárias da solidariedade ecumênicas em seus significados de múltiplos contornos, aspectos endógenos, exógenos, culturais, políticos, ambientais, econômicos, relacionais,etc, no sentido no fenomenológico.

Na escola, pensa-se em currículo. Para assegurar diversidade e direitos humanos deve-se buscar reconhecimento do processo curricular. Concordamos com A. M. Eyang que disse:

> A centralidade do processo curricular não está mais nos conteúdos disciplinares, mas sim na interdisciplinaridade. As disciplinas e seus conteúdos passam a se constituir em ferramentas no processo de construção do conhecimento contextualizado, ou, em outras palavras, as diversas representações da realidade, sistematizadas nas diferentes áreas do conhecimento, são auxiliares no processo de conscientização do aprendiz... (EYNG, 2007, p. 198).

O envolvimento do sistema educacional é necessário para transformar sociedades. A escola, nos níveis básico e superior, deve ter sua ligação ética com o que acontece na sociedade, deve formar o ser humano capaz de influenciar e participar da construção do pacto social em que os direitos humanos estejam a serviço das políticas de justiça de todos e todas. Neste sentido, concordamos com a concepção que diz que

> Política pública é entendida como conjunto de decisões e resultados articuladosem ações coordenadas pelo Estado, que mobilizam conhecimentos, energias e resultados(físicos e financeiros) com o objetivo de alcançar metas e transformar realidades, fornecerbens e serviços, solucionando problemas, ações e atividades que visam assegurardeterminado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social,cultural, étnico ou econômico (CAMP, 2013, p. 12).

Entrelaçam-se escola, campo, cidade e o viver com dignidade. Requer espaços públicos para debate e manifestação a pular de discussão. Requer politica de assegurar territórios seguros. Viver em territórioseguro significa mais do que ter um pedaço de chão. Vejamos a reflexão sobre saneamentobásico, tema da CF-Ecumênica 2016.

> Direitos humanos: viver com dignidade numterritório seguro. Estar num território seguro é condição para viver com dignidade, no campo ou na cidade. Os indicadores de saneamento básico, por exemplo, são a condiçãomínima necessária para a qualificação do território enquanto moradia digna e do viveradequado. Do terreno onde a casa se encontra ninguém virá despejar-me. Não há esgotoa céu aberto na rua onde moro e a coleta de lixo é feita todos os dias. Minha casa é limpa.A qualidade do material utilizado no teto, piso, banheiro não é de luxo, mas é bom. A águaencanada, de boa qualidade chega, até a torneira da pequena cozinha. O acesso à energiaelétrica e aos canais de comunicação - transporte, correio, telefone - expressam o meupadrão de vida de cidadão a quem são garantidos os direitos fundamentais para viver comdignidade". CONIC, CFE 2016- Manual, p. 24-25)

Para não esquecer. Na praça da República e no Beco do Candeeiro, em Cuiabá, hádois monumentos que lembram a falta de Justiça e de Segurança, isto é, a prática real dosdireitos humanos. Na rua, nas casas, na cidade, no campo e na floresta há dores e clamores.Vida ameaçada pelo poder Político e Econômico. Quanto vale uma vida? Não tem preço,pois, vida não se compra, nem se vende. Vida não é coisa.A vala aberta no coração e na vida das pessoas, mesmo que fechada, tem a suacicatriz. Por isso, nossa missão se veste de especial atenção, concentração e cuidado coma vida humana e da terra.

6. Considerações

Volto aos temas da vovó e do neto, na discussão e reflexão na vida, no amor, na educação, no direito e na solidariedade. Olhoe vejo para as pessoas não visibilizadas que se expressam, buscando reconhecimento.

Perguntas, há tempo, nos perturbam: Por que têm vítimas? O que produz vítimas? O que as vítimas recebem da Justiça? Como elas são cuidadas? Ora, se forem ao judiciário, elas servem somente como prova material de um ato infracional como, por exemplo, no caso de um crime. O Sistema de Segurança, por sua vez, busca nelas apenas as provas materiais do crime. Sendo assim, elas são apenas "coisas" descartáveis, invisíveis, roubados em sua dignidade, em seus corpos e em seus direitos.

> Estes moradores de rua acreditam que não somente as pessoas deveriam mudar suas atitudes para com elas, mas também o governo, garantindo-lhes espaço nas políticas públicas para suas vidas e seu viver, tanto no que se refere ao respeito à humanidade de cada pessoa e o direito de cada um quanto a proporcionar-lhes segurança, saúde e educação que precisam, uma alimentação adequada às necessidades, sobretudo, dos que se acham enfermos, e também à previdência social, direitos de qualquer ser humano. Um viver de acordo com a dignidade e a autonomia que cada pessoa necessita ter, no caso, aqui, os moradores de rua. De seres invisíveis, que possam a ter visibilidade para a sociedade, no mundo e com o mundo (PASSOS & QUEIROZ, 2014, p. 39).

Educação em direitos humanos não são apenas atos pragmáticos de alguns tempos e lugares. Estão presentes em todos os espaços, territórios e tempos. Portanto, como falamos na gênesis, bem no início.Direitos humanos tem isso de saúde, escola, respeito, justiça, solidariedade, convívio, apoio, segurança, comida, casa, lar, espaço, currículo. Este bolo é uma delícia que mexe com gostos, convicções, conceitos, falas e silêncios, práticas coletivas e individuais, verdades e mentiras, reconhecimentos, escolas,

sociedade e estado. Continuao bolo de direitos humanos no seu mundo profissional, familiar, social, cultural, religioso, econômico, político. É necessário que as Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos nos corpos, nas suas vidas e nas vidas das crianças que não tem lanche para comer no intervalo das aulas. O que o lado destas políticas seja o lado das vítimas.De seres invisíveis, que possam a ter visibilidade para a sociedade, no mundo e com o mundo.

Referências

BETTO, Frei. **Educação em Direitos Humanos.** Revista Véspera. São Paulo, n. 272, 1993.Disponível em <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/index.html>. Acessado em 25 de novembro de 2015

BONHOEFFER, Dietrich**. Resistência e Submissão: cartas e anotações escritas na prisão**. São Leopoldo, RS: Ed. Sinodal, 2003, p. 638.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>.

Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP).**Caderno de Educação Popular e Direitos Humanos**. Porto Alegre: CAMP, 2013.

CONIC. Conselho Nacional de Igrejas Cristãs/Campanha da fraternidade Ecumênica 2016: **Manual-Casa Comum, Nossa Responsabilidade**. Brasília, Edições CNBB, 2015.

CURVO, Roberto Tadeu Vaz. **Simpósio de Direitos Humanos**.Várzea Grande, MT: Faculdades Integradas de Várzea Grande-FIVE, 2009 (anotações próprias).

ONU, Organização dos Estados Unidos. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**-Paris- França: ONU, 1948. Acesso: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html

CESE: **Declaração Universal dos Direitos Humano**s. 4ª ed. Salvador: Edições Paulinas, 1978.

DEMO, Pedro**. Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1999.

EYNG, A. M. Projeto Político Pedagógico: Planejamento e Gestão da Escola. Revista Educação em Movimento, v. 1, n. 2, maio/ago. 2002, Curitiba: Champagnat, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 13ª edição, 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais – **Volume 8: Apresentação dos temas transversais e ética**. Secretaria da Educação Fundamental. –Brasília: MEC/DEF, 1997.

PASSOS, Luiz Augusto & QUEIROZ, Lucileide D. **A percepção dos moradores de rua com o corpo próprio em estar no/ao mundo**. In: CARVALHO, Claudia C. F.; GUIMARÃES, Solange T. L.; MARIN, José & PASSOS, Luiz Augusto (Orgs.). RuAção das epistemologias da rua à política da rua. Cuiabá, MT: Edufmt, 2014, p. 27-43.

VV. AA.. **Cartilha de Direitos Humanos: Centro de Direitos Humanos Henrique Trindade**.Masiero Impressões Gráficas. Cuiabá, MT, 1998

WITTER, Teobaldo**. Resumo Histórico do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana do Estado de Mato Grosso**, 2012, disponível Blog do Fórum dos Direitos Humanos e da Terra <http://direitoshumanosmt.blogspot.com.br/2012/08/resumo-historico-do-conselho-de-defesa.html.

WITTER, Teobaldo. **Direitos Humanos, Acesso à Justiça e Atividade Policial**. In: Inácio Werner &Michèle Sato & Roberto Rossi (Orgs.). Relatório dos direitos humanos e da Terra: Mato Grosso 2013. -Cuiabá, MT: Forum de Direitos Humanos e da Terra de MT, 2013, p. 66- 73.

WITTER, Teobaldo. **Estado Atual dos Direitos Humanos e os Desafios para o Futuro Breve**. In: WERNER, Inácio & SATO, Michèle (Orgs.). Relatório dos direitos humanos e da Terra: Mato Grosso 2015. -Cuiabá, MT: Forum de Direitos Humanos eda Terra de MT, 2015, p. 121- 129.

REDE CATAMATO: FORMAÇÃO E ANÁLISE DO PERFIL SÓCIOECONÔMICO DE CATADORES/AS DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Sandro Benedito Sguarezi (PPGEdu/UNEMAT/NECOMT/IOCASS)
sandrosguarezi@gmail.com
Aline Pereira Dutton (PPGS/UFSCar/NECOMT/IOCASS/ UNEMAT)
alinedutton@gmail.com
Sonia Aparecida Beato Ximenes de Melo (PPGCA/UNEMAT/NECOMT/IOCASS)
sonia.beato@hotmail.com

Resumo: O presente estudo apresenta o *processo de formação* Rede Autogestionária de Cooperativas e Associações de Catadores de Resíduos Sólidos do Estado de Mato Grosso (Rede CATAMATO) *e descreve o perfil* dos catadores/as de materiais recicláveis cooperados. A Rede CATAMATO se constituiu a partir da organização de uma Cooperativa popular na lógica da Economia Solidária, com princípios da autogestão, democracia e participação dos trabalhadores/as com intuito de organizar o trabalho associado dos catadores/as geralmente invizibilizados socialmente. Formada por: Cooperativa de Produção de Material Reciclável de Tangará da Serra-MT (COOPERTAN), Cooperativa Chapadense de Materiais Recicláveis (COOPCHAMAR) e Associação dos Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis de Várzea Grande (ASSCAVAG). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base na pesquisa-ação. Os resultados mostram a importância do processo de formação e trazem uma análise do perfil dos Catadores/as da Rede CATAMATO. Verificou-se que a constituição da Rede CATAMATO, trouxe avanços significativos para esses trabalhadores. Destacamos principalmente o fortalecimento dos Catadores/as junto as Entidades de Apoio e Fomento (EAF) a Economia Solidária a partir dos diálogos e trabalhos desenvolvidos. Bem como o protagonismo desses trabalhadores na busca pela consolidação de políticas públicas. A Rede CATAMATO ainda se encontra mobilizada e articulada com as diversas EAF, que auxiliam no processo de formação na busca da cultura do trabalho autogestionário. A Rede dos catadores é composta majoritariamente por mulheres, com idade média de 45 anos, renda média pessoal de R$620,55. As atividades desenvolvidas são de importância socioeconômica, reduz a vulnerabilidade das famílias dos catadores e complementa a renda.
Palavras-chave: Rede CATAMATO. Catadores/as. Processo de Formação. Mato Grosso.

1 Introdução

Dentre os inúmeros segmentos que agregam a Economia Solidária, têm-se as cooperativas do setor de materiais recicláveis, as quais estão se estruturando enquanto setor econômico no Brasil desde a década de 80. A expansão deste campo cresce na medida em que a produção de resíduos sólidos aumenta em decorrência de inúmeros fatores: crescimento urbano, reestruturação econômica, consumismo, debate sobre sustentabilidade e meio ambiente, taxas elevadas de desemprego associado à exclusão social, o qual essa ocupação passa a ser uma alternativa para viabilizar renda e trabalho para trabalhadores e trabalhadoras excluídos do mercado formal de trabalho.

No Estado de Mato Grosso, o campo da Economia Solidária é crescente. É nesse cenário que a Rede CATAMATO se constituiu e vem se destacando e adquirindo visibilidade nacional

e internacional em seu setor, principalmente pela sua maneira organizativa e pela articulação estabelecida entre as diversas Entidades de Apoio e Fomento e os cooperados/as.

Atualmente a Rede CATAMATO é composta por três Empreendimentos Econômicos Solidários. A COOPERTAN, no município de Tangará da Serra a 250 km da capital Cuiabá, na qual possui 47 catadores/as; A ASSCAVAG, em Várzea Grande região metropolitana de Cuiabá, composta por 36 associados/as; E a COOPCHAMAR, situada em Chapada dos Guimarães, a 65 km da capital do Estado, a qual agrega 20 catadores/as.

De acordo com Sguarezi (2012) a Rede CATAMATO surge em Julho/2012 inicialmente com intuito de organizar a elaboração da proposta do Projeto Fortalecimento da Infraestrutura de Cooperativas de Catadores para Coleta, Transporte e Comercialização de Materiais Recicláveis (CATAFORTE II) visando atender as necessidades dos Catadores do Estado de Mato Grosso, cujo cenário dos catadores/as era de invisibilidade social. Este artigo procurou apresentar o processo de formação da Rede Autogestionária de Cooperativas e Associações de Catadores de Resíduos Sólidos do Estado de Mato Grosso, *e analisar o perfil* dos catadores/as de materiais recicláveis cooperados.

2 Rede CATAMATO: Trajetória de diálogos e trabalho entre catadores/as e entidades de apoio e fomento

As várias crises contraditórias do trabalho assalariado, decorrente das transformações provenientes da globalização capitalista principalmente na década de 90, implicaram na instabilidade constante no mercado de trabalho, na precarização, na mercantilização e na flexibilização das relações de emprego. Esta realidade legitimada pela reestruturação produtiva caracterizada pela desigualdade de mobilidade incitou muitos trabalhadores/as a buscarem alternativas possíveis para geração de renda e trabalho. A resistência dos trabalhadores às diferentes formas de exclusão do neoliberalismo tem levado diferentes movimentos sociais a buscar via o associativismo e ao cooperativismo processos de inclusão socioprodutiva ligados à Economia Solidária.

É neste cenário político social que emerge através da participação popular que surge a rede CATAMATO. A construção de políticas públicas, de 2003 em diante, permite pensar ações d*e organização dos trabalhadores e a elaboração da proposta do Projeto Fortalecimento da Infraestrutura de Cooperativas de Catadores para Coleta, Transporte e Comercialização de*

Materiais Recicláveis (CATAFORTE II)[1] *visando atender as necessidades dos Catadores do Estado de Mato Grosso* invizibilizados pela sociedade.

A Rede CATAMATO se consolidou a partir da interlocução dos três segmentos que atuam no campo da Economia Solidária: Estado, Entidades de Apoio e Fomento e Empreendimentos Econômicos Solidários (EES). Neste processo oMovimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) teve fundamental importância, e no Governo Federal o protagonismo ocorreu pela Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES). Como resultado dessa articulação a SENAES, lançou o Edital de Chamamento Público N.º 001/2012 – FBB/PETROBRAS/BNDES/MTE-SENAES – o qual visava o Fortalecimento da Infraestrutura de Cooperativas de Catadores/as para Coleta, Transporte e Comercialização de Materiais Recicláveis – Logística Solidária (CATAFORTE).

A criação da Rede CATAMATO se justificou pela necessidade de congregar cooperativas e associações de Catadores de Resíduos Sólidos do Estado de Mato Grosso que atuam nos serviços de coleta seletiva, da reciclagem, da triagem, processamento e comercialização de materiais recicláveis, visando à produção e a comercialização de bens e o aproveitamento de materiais reciclados de forma coletiva e que atuem com base na autogestão e nos princípios da Economia Solidária.

Outro aspecto fundamental que confluiu para estabelecer a Rede centrou-se em promover a união entre os Catadores/as de material reciclável, dentro da competência profissional, na sua área de ação para, com base na colaboração recíproca entre os Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), promover a mais ampla defesa dos interesses dos Catadores Sócios Cooperados da Rede CATAMATO visando a geração de trabalho, renda, melhoria da qualidade de vida dos Catadores/as e sua formação técnica e política, bem como a preservação do meio ambiente pela sócia inclusão produtiva (REDE CATAMATO, 2012).

O diálogo estabelecido entre as diversas Entidades de Apoio e Fomento (EAF) representou um avanço e êxito no processo de incubação e fortalecimento da Rede CATAMATO. Dentre estas Entidades, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) através do Núcleo de Estudos da Complexidade no Mundo do Trabalho (NECOMT)[2] *e da*

[1] Visa a organização em redes de cooperação solidária e a reorganização da cadeia produtiva da reciclagem, colocando os catadores como sujeitos do processo.

[2] O NECOMT surgiu com a criação do Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, numa articulação da Rede Mato-grossense de Educação e Sócio-Economia Solidária (REMSOL) e a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (UNITRABALHO). Esta é uma Rede universitária nacional que agrega, atualmente, 92 universidades e instituições de ensino superior de todo o Brasil. Constitui-se juridicamente na forma de

Incubadora de Organizações Coletivas, Autogeridas, Solidárias e Sustentáveis (IOCASS), configuraram agentes de referência em todo o processo de constituição, o qual desde 2005 atuava com os Catadores/as no processo informal de pré-incubação, bem como a partir de 2007 apoiou os trabalhos da Cooperativa de Produção de Material Reciclável de Tangará da Serra-MT (COOPERTAN).

Estas relações estabelecidas estreitaram laços de confiança entre os membros da UNEMAT/NECOMT/IOCASS e os Catadores/as da COOPERTAN que junto com as lideranças locais do MNCR validaram a criação da Rede. Deste modo, a Rede CATAMATO fundou-se efetivamente em 18 de Julho de 2012, inicialmente composta por três EES: COOPERTAN; ASSCAVAG; COOPCHAMAR. No processo de incubação teve o apoio de outras importantes EAF, o Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG); a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) através do Programa de extensão INTECSOL – Incubadora de Tecnologia Social e Economia Solidária; a Rede Matogrossense de Educação e Sócio-Economia Solidária-MT (REMSOL) e a ARCA Multincubadora[3](SGUAREZI, 2013).

A primeira ação coletiva realizada se constituiu na elaboração do Projeto, visando à apresentação de uma proposta para atender ao Edital de Chamamento Público N.º 001/2012 – FBB/PETROBRAS/BNDES/MTE-SENAES. Com o projeto elaborado pela equipe da UNEMAT/NECOMT/IOCASS e com a efetiva participação dos Catadores/as, tendo a COOPERTAN como proponente, a Rede CATAMATO obteve sua proposta de trabalho aprovada, classificando em primeiro lugar em ampla concorrência nacional. O resultado desse processo foi promulgado em março de 2013, a execução da proposta foi efetivada através do Contrato 12535-2013.

3 Incubação: Processo educativo na formação dos catadores/as

As ações de incubação se embasaram nos princípios da Economia Solidária, no viés da autogestão e redes de cooperação solidária. Buscou utilizar de metodologias participativas, por

fundação de direito privado e sem fins lucrativos. Foi criada, em 1996, com o objetivo de contribuir para o resgate da dívida social que as universidades brasileiras têm com os trabalhadores. Sua missão se concretiza por meio da parceria em projetos de estudos, pesquisas e capacitação. A UNEMAT/NECOMT passou a fazer parte da UNITRABALHO em 2003 e em 2012 foi institucionalizada a IOCASS.

[3] Incubadora independente. Incubada pelo EIT, e associada à Rede ITCP, porém utiliza de metodologias próprias, que as vezes são questionadas pelos Catadores, e ao mesmo tempo a UFMT é uma das universidades associadas à UNITRABALHO.

meio da Pedagogia da Alternância, que se dá pelo Tempo Escola e pelo Tempo Comunidade. Todo este processo de incubação procurou atender o Plano de Logística Solidária[4], o qual contemplou três eixos prioritários propostos pela Fundação Banco do Brasil: Atuação em Rede; Logística Solidária; e Uso do Caminhão.

Deste modo, o processo educativo foi desenvolvido pensando a formação política e técnica dos catadores/as, o qual se desenvolveu com base em dois cursos: o primeiro de formação de formadores, com as lideranças dos empreendimentos econômicos solidários e o segundo curso direcionado para o coletivo de catadores/as que integram toda a Rede CATAMATO. Iniciou-se com o Seminário de Nivelamento e Preparação para Atuação em REDE – Projeto Cataforte – Logística Solidária 2013 e finalizou com o Seminário de Validação do Plano de Logística Solidária (PLS/MT) – Projeto CATAFORTE II,

> Quando o processo logístico é realizado em redes de Cooperação, envolvendo várias cooperativas e associações de catadores de materiais recicláveis, toma lugar a Logística Solidária, que possibilita às cooperativas e às associações compartilharem recursos, maximizar a utilização compartilhada da infraestrutura e dos recursos disponíveis, logrando, assim, a redução dos investimentos, a diluição dos custos fixos e a redução ou eliminação de desperdícios (SOLIDARIUS BRASIL, 2013, p. 03).

O primeiro momento de formação seguiu o Plano de Trabalho em Logística Solidária, consistiu em 80 h de trabalho desenvolvido com 09 lideranças da COOPERTAN, COOPCHAMAR e ASSCAVAG, objetivando proporcionar formação política e técnica para que coletivamente elaborassem o Plano de Logística Solidária da Rede, visando o fortalecimento e a atuação em Rede, bem como otimizar o uso dos caminhões para o desenvolvimento da Rede.

Em um segundo momento houve o curso de formação de 20h, com o coletivo de catadores/as que integram toda a Rede CATAMATO, seguindo os mesmos eixos de trabalho proposto com as lideranças dos EES. Esta fase de formação foi realizada em três Cidades diferentes: primeiro, no município de Chapada dos Guimarães para atender os cooperados/as da COOPCHAMAR; segundo com os trabalhadores/as da COOPERTAN, na cidade de Tangará da Serra; e, por último, em Várzea Grande para formação dos associados da ASSCAVAG.

A metodologia utilizada neste processo se dividiu em três momentos. Inicialmente procurou compreender a trajetória de vida de cada catador/a, na perspectiva de entender como

[4] Produto exigido para a aplicabilidade de recursos financeiros para a aquisição e uso compartilhado dos caminhões a serem adquiridos pelo Cataforte II.

cada sujeito se inseriu no setor de cooperativas de reciclagem popular. Para tanto, cada catador/a compartilhou sua história de vida (nascimento; família; experiências de trabalho; inserção na catação de reciclável). O contar destas experiências de vida foi importante para compreender quem são estes trabalhadores/as enquanto sujeitos sociais e históricos e as relações sociais e de trabalho estabelecidas. O segundo momento centrou-se em discutir sobre atuação em rede e a importância da união entre os catadores/as para avançarem nas conquistas. Foram abordadas as seguintes temáticas: Associativismo e Cooperativismo; o papel estratégico da Rede CATAMATO para o fortalecimento do trabalho associado. O terceiro momento contemplou o debate sobre a utilização dos caminhões, a sua importância para o trabalho na possibilidade de aumentar a escala de produção, elevando o número/quantidade de materiais separados (coleta/triagem), o que poderá influenciar no aumento da renda de cada catador/a sócio do empreendimento, bem como no aumento de oferta de postos de trabalho nos EES associados à Rede CATAMATO.

A formação no eixo utilização dos caminhões também contemplou princípios da lógica da Economia Solidária: solidariedade, cooperação, participação efetiva na elaboração do Regimento Interno para o uso, o qual se validou em Assembleia pelo coletivo de Catadores/as durante o Seminário de Validação do Plano de Logística Solidária PLS/MT- PROJETO CATAFORTE II – Rede CATAMATO.

Acreditamos que o resultado mais importante desse processo de incubação da Rede, foi o protagonismo dos Catadores/as, expresso, por exemplo, na construção do Projeto: Ação de Fomento a Empreendimentos Econômicos Solidários e Redes de Cooperação Constituídas por Catadores e Catadoras de Materiais Reutilizáveis e Recicláveis (Projeto: Pró-Catador)/Chamada Pública 003/2012 – SENAES/MTE. Outro avanço relevante no processo de formação, refere-se à tomada de consciência dos catadores/as em relação a situação estatal local e a identificação das contradições de um Estado burguês, elitista e arcaico que não se compromete com os interesses e demandas do setor de reciclagem popular.

Estas reflexões tem levado às lideranças da Rede CATAMATO na inserção e participação de vários movimentos de lutas sociais, tais como: a participação e às vezes em oposição ao aparelhamento estatal do Fórum Lixo e Cidadania; na luta para garantir o direito de participar ativamente da Comissão Gestora Pró-Catador/MT abarcado pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente, na luta para ter representação na posse do Conselho Estadual de Economia Solidária (CESOL).

Como sujeitos livres e protagonistas de suas escolhas os Catadores/as solicitaram formalmente em julho de 2015 que o Projeto Pró-Catador mudasse de proponente, trocando a entidade proponente SEMA, para Secretaria de Estado de trabalho e Assistência Social (SETAS), devido a morosidade e a falta de compromisso da SEMA com os Catadores. A justificativa para tal pedido foi encaminhada para diretoria da SENAES alegando que, a SEMA como instituição não reconhece os Catadores como sujeitos históricos autônomos e protagonistas de suas demandas, alegaram também que a SEMA não reconhece a categoria, tampouco o histórico de lutas do Movimento Nacionais de Catadores de Recicláveis (MNCR), desrespeitando as decisões coletivas dos Catadores e encaminhando os processos internos da Comissão Gestora de forma antidemocrática. O Estado de Mato Grosso não mudou a proponente, mas a coordenação da Comissão Gestora passou a tratar com mais respeito os Catadores. Os problemas e conflitos persistem. Há morosidade demasiada nos processos burocráticos. Em 2017, não foi realizada nenhuma reunião da comissão gestora. Informalmente a representação do MNCR foi informada em julho de 2017 que a gestão do Pró-Catador foi levada para a SETAS, mas que o coordenador continuava o mesmo. Apesar da mobilização dos Catadores/as estão paralisadas as ações do projeto.

As contradições e conflitos persistem. O processo de formação em Rede provocou os Catadores/as a pensarem formas participativas para compartilhar recursos, diluir custos fixos, eliminar desperdícios, aumentar a escala de produção, aprimorar a triagem e processos de comercialização, ampliar a renda, além de promover o diálogo e a possibilidade de inclusão socioprodutiva.

Atualmente, a UNEMAT/NECOMT/IOCASS continua acompanhando a Rede CATAMATO, de forma que, os resultados do esforço institucional possibilitam o apoio para o fortalecimento do trabalho desenvolvido pela Rede CATAMATO, que hoje conta com 113 sócios/famílias de Catadores.

Em 2016 existiam pelo menos 23 cooperativas e associações de Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis demandando ingresso na Rede CATAMATO. Porém, o ingresso na Rede passa pelo processo de formação e educação para a autogestão e a UNEMAT/NECOMT/IOCASS ainda não encontrou apoio para o financiamento de um projeto dessa envergadura.

4 Perfil dos trabalhadores/as cooperados/as da Rede CATAMATO

Na intenção de analisar e compreender quem são estes trabalhadores/as, precisamos nos localizar no tempo/espaço. O Estado de Mato Grosso encontra-se localizado a oeste da Região Centro-Oeste do Brasil, com a população estimada em 3.035.122 habitantes distribuídos em 141 municípios (IBGE, 2010). Dentre estas, estão às cidades as quais se encontram os empreendimentos econômicos solidários que integram a Rede CATAMATO, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Mapa do Estado de Mato-Grosso

Fonte: http://www.guianet.com.br/mt/mapamt.htm

Na região metropolitana da capital Cuiabá, localiza-se o município de Várzea-Grande. Sua população segundo os dados do IBGE (2011) estima-se em 271.339 mil habitantes, é a segunda cidade mais populosa do Estado, a qual se encontra a ASSCAVAG, com amplo potencial de crescimento produtivo, considerando que a região abrange um número expressivo de empresas atacadistas e industriais do Estado.

A cidade de Tangará da Serra situada na região Sudoeste Mato-Grossense localiza-se a 240 km da Capital. Conforme os dados estimados do IBGE (2011), sua população é de 96. 932 mil habitantes, configura a sexta potência em termos populacionais do Estado de Mato Grosso. Neste contexto se consolidou a COOPERTAN[5], *segundo Sguarezi (2011), é um empreendimento de referência em autogestão, mesmo com alguns enfrentamentos e limitações.*

[5] Em 12 de julho de 2017 a Coopertan completou 10 anos de fundação. Essa cooperativa realiza a coleta seletiva porta a porta em 100% dos domicílios da cidade de Tangará da Serra-MT. Em 2015 a cooperativa foi contemplada Pelo Programa de Apoio Empresarial do Município que doou uma área de 20.000 m² para a construção da sede própria da entidade. Em julho de 2017 o Ministério Público do Trabalho (MPT-MT) garantiu um repasse de R$ 230.000,00 para o projeto de construção do barracão.

O município de Chapada dos Guimarães esta localizado na região Centro-Sul do Estado à 60 km de Cuiabá, com população estimada em 18.906 mil habitantes (IBGE, 2011). A potencialidade da agricultura, agronegócio e do turismo ecológico nesta região são preponderantes para economia municipal. Apesar de o turismo ser destaque, a cidade ainda esta em fase de consolidação de Política Pública efetiva para a coleta seletiva e tratamento de resíduos sólidos. Atualmente o município conta com a presença da COOPCHAMAR (SGUAREZI, 2013).

A COOPERTAN atua em Tangará da Serra através da coleta seletiva, praticamente em 100% dos bairros do município. Tem se destacado no âmbito nacional e internacional de Cooperativas de Reciclagem, pelo seu processo de autogestão, que embora ainda com algumas limitações, efetivamente é autogerida pelos Catadores/as. Objeto de vários estudos a COOPERTAN tem se consolidado como um laboratório social vivo de produção de Tecnologia Social. Em 2016, foram catalogados aproximadamente 40 trabalhos acadêmicos de graduação, pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, artigos, capítulos de livros que foram construídos à partir da experiência e da trajetória de vida dos Catadores/as da Coopertan e do processo de organização e inclusão socioprodutiva desses trabalhadores.

A ASSCAVAG, no município de Várzea Grande, região metropolitana da Capital Matogrossense, devido sua localização geográfica, possui como estratégia de trabalho coletar resíduos sólidos de empresas atacadistas e indústrias locais, bem como em bairros próximos a associação.

A COOPCHAMAR, em Chapada dos Guimarães, desenvolve seu trabalho de coleta seletiva no comércio local, recebem na sede da cooperativa material reciclável de uma indústria local e atende um projeto piloto municipal de coleta seletiva nos seguintes bairros: Bom Clima, Cohab e Centro, sua atuação compreende aproximadamente 40% da população chapadense. Os diálogos estabelecidos com entidades privadas e com a Promotoria Pública vêm sensibilizando a Prefeitura Municipal, sobre a necessidade de desenvolver o projeto de coleta seletiva embasado pela Politica Nacional de Resíduos Sólidos. A estrutura física da cooperativa é precária, há um planejamento para desenvolver ações articuladas com as EAF e com a prefeitura, no sentido de viabilizar um espaço adequado para que possam melhor desenvolver a cadeia produtiva de reciclagem: coleta, triagem, prensa e comercialização.

Para este artigo, procuramos apresentar e analisar os dados sociodemográficos dos catadores/as referente a gênero, idade, escolaridade e renda mensal, procurando estabelecer uma

comparação entre os empreendimentos econômicos solidários que integram a Rede CATAMATO.

Em relação ao quadro efetivo de catadores/as cooperados/as na Rede (Quadro 1), podemos verificar, conforme o quadro abaixo, que a COOPERTAN é a cooperativa com maior número de cooperados/as. Enquanto a COOPCHAMAR é a que apresenta o menor quantitativo de catadores/as, acreditamos que este fato esta relacionado diretamente pelo processo recente de constituição da cooperativa e também pelo número de habitantes de cada município.

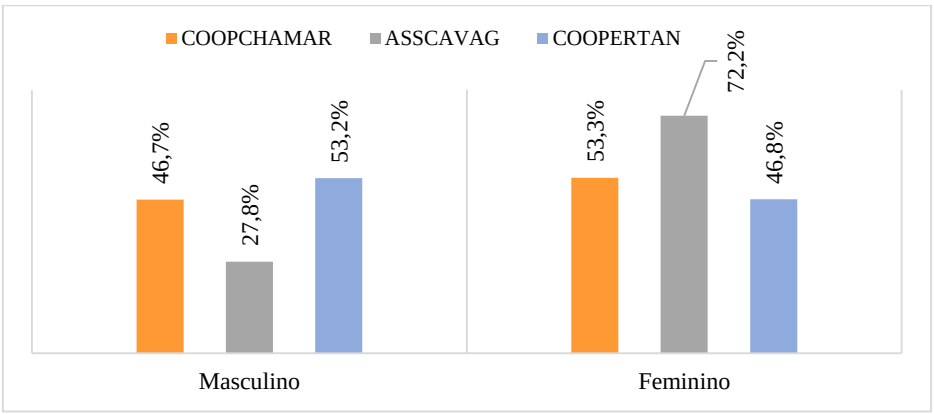
Quadro 1- Número de trabalhadores da Rede CATAMATO

EMPREENDIMENTO ECONÔMICO SOLIDÁRIO	LOCALIDADE	SÓCIOS
Cooperativa de Produção de Material Reciclável de Tangará da Serra-MT (COOPERTAN)	Tangará da Serra	47
Associação dos Catadores e Catadoras de Materiais Recicláveis de Várzea Grande (ASSCAVAG)	Várzea Grande	36
Cooperativa Chapadense de Materiais Recicláveis (COOPCHAMAR)	Chapada dos Guimarães	30
REDE CATAMATO	Mato Grosso	113

Fonte: UNEMAT/NECOMT-IOCASS/2014.

Em relação ao gênero (Figura 2) dos trabalhadores/as, observamos que a Rede é composta majoritariamente por mulher. Embora a COOPERTAN apresentar em seu quadro 53,2% de presença masculina, podemos verificar que a COOPCHAMAR é composta por 53,3% de mulheres e a ASSCAVAG com a parcela mais significativa de mulheres na Rede CATAMATO, com 72,2%.

Gráfico 1 – Gênero dos catadores/as (em %)



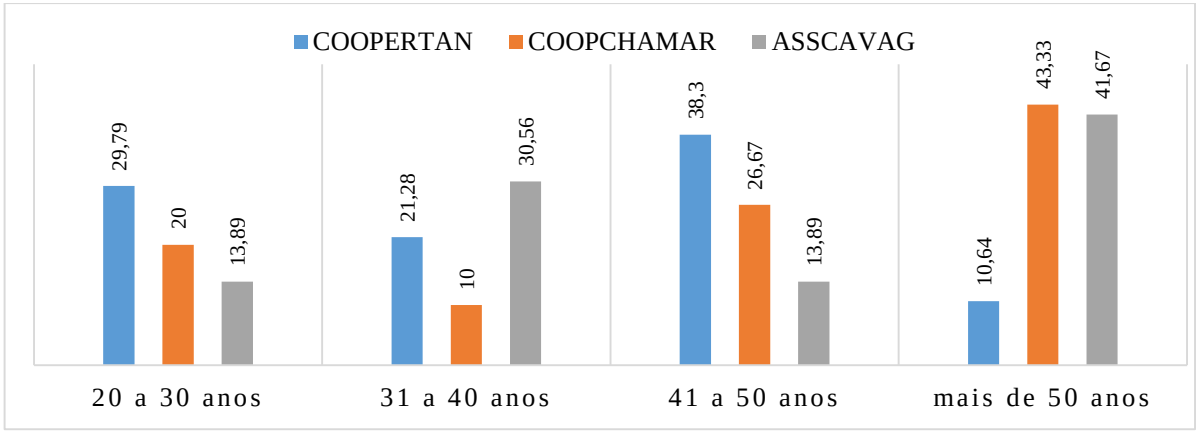
Fonte: UNEMAT/NECOMT-IOCASS/2014.

Porém devido a alta rotatividade desses trabalhadores nesses empreendimentos esses números sofrem constantes alterações[6]. De acordo com estudos recentes de Costa (2007), Wirth (2011) e Ramos (2012), a inserção das mulheres em cooperativas de reciclagem se relaciona diretamente pelo cenário de reestruturação produtiva, marcado pela flexibilização e desigualdade de mobilidade do trabalho, sobretudo pelas altas taxas de desemprego, desregulamentação do mercado, precarização, instabilidade, e exclusão do mercado de trabalho, além de configurar uma possibilidade em conjugar as atividades produtivas e reprodutivas.

Segundo Wirth (2011) e Cherfem (2016), o mapeamento realizado em 2007 pelo Sistema Nacional de Informações em Economia Solidária (SIES) as mulheres representam 59% no segmento da reciclagem, enquanto o levantamento realizado pelo Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) considera que o segmento é composto por 75% de mulheres. Cherfem (2016, p. 48), "No caso das cooperativas de triagem de resíduos sólidos, de acordo com as estimativas do Movimento Nacional dos Catadores de Material Recicláveis (MNCR), as mulheres constituem 75% de seus integrantes".

Em relação à faixa etária, observamos que, com exceção a COOPERTAN, os EES integram em sua maioria pessoas acima de 50 anos. No entanto, verificamos a presença expressiva de jovens e adultos entre 20 a 40 anos conforme pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Idade dos catadores/as (em %)



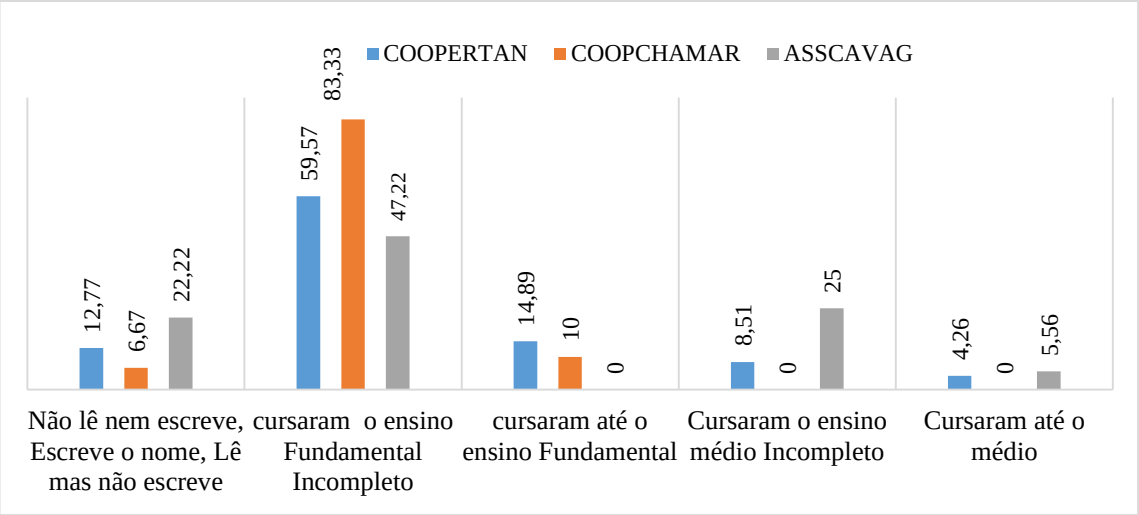
Fonte: UNEMAT/NECOMT-IOCASS/2014.

[6] Segundo Martins (2016, p. 157), "Dos 40 trabalhadores ligados à cooperativa [Coopertan] na época do trabalho de campo [janeiro/2016], grande maioria eram mulheres (67%)".

Os trabalhos que analisam experiências em cooperativas populares do setor de reciclagem (COSTA, 2007; WIRTH, 2010; LIMA, 2015; RAMOS, 2012), apontam que, em sua maioria os catadores/as são pessoas com idade elevada, segundo os estudos, este fato se relaciona principalmente a baixa escolaridade e qualificação profissional, aspectos que promovem a exclusão no sistema neoliberal. Enquanto, a inserção de jovens em cooperativas populares de reciclagem demonstra especialmente a falta de oportunidades para qualificação profissional associada a famílias em situação de pobreza a partir das desigualdades sociais promovidas pelo capital/trabalho.

O quesito escolaridade é um aspecto importante e que deve ser considerado nas análises, uma vez que infere ao trabalho e nível de renda (SOARES, 2014). Os dados apontam que os catadores/as dos três empreendimentos que compõem a Rede CATAMATO, em sua maioria cursaram o Ensino Fundamental, contudo não concluíram. Conforme o Gráfico 3, pode-se verificar que há forte presença de pessoas analfabetas, analfabetos funcionais e semianalfabetos. O grau de escolaridade é um dos motivos que leva as pessoas à exclusão do mercado formal de trabalho.

Gráfico 3 – Escolaridade dos catadores/as (em %)

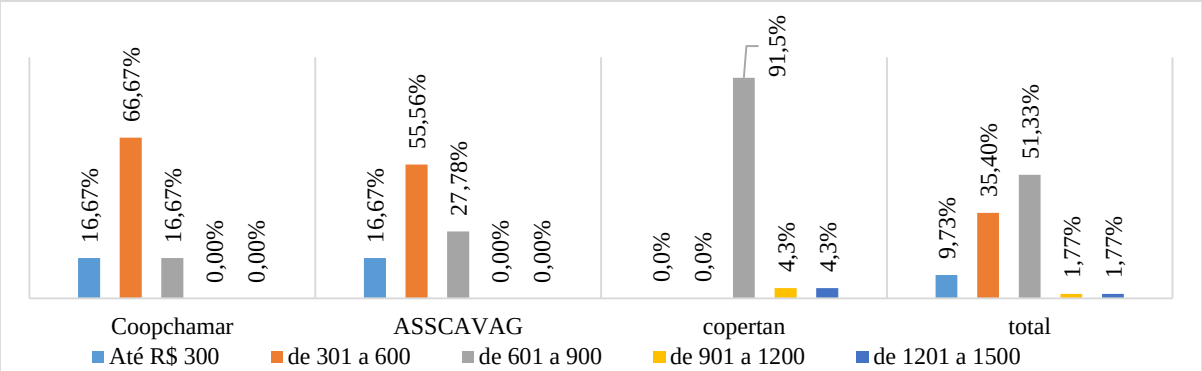


Fonte: UNEMAT/NECOMT-IOCASS/2014.

Embora, os dados demonstram a baixa escolaridade entre os catadores/as associados na Rede CATAMATO, ressaltamos que o processo de educação realizado pela metodologia de incubação, foi fundamental para o grupo devida a metodologia utilizada. Esse processo de educação passa pela formação embasa pela Educação Popular e considera o trabalhador/a, sujeito participante em sua totalidade, que o considera sujeito sociocultural participante de toda ação que envolve as relações sociais e de trabalho, valorizando e potencializando seus saberes.

No que se refere à renda mensal foi encontrado uma variação de R$ 100,00 a R$ 1.25,00, embora a média mensal da renda pessoal na Rede tenha sido de R$ 620,55,00 foi observado que 9,73% possuíam renda até 300,00 reais e 35,40% entre R$ 301,00 e 600,00 reais. 51,33% apresentam renda mensal entre R$ 601,00 e 900,00 reais, outros 3,54% possuem renda superior a R$ 900,00 (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Renda Mensal



Fonte: UNEMAT/NECOMT-IOCASS/2014.

Segundo Martins,(2007) em sua pesquisa com catadores de Curitiba-PR, os rendimento mensal, 60% dos catadores disseram obter menos de um salário mínimo, ainda para estes catadores, cerca de 50% obtém menos da metade de um salário mínimo por mês.

No estudo de Dobrachinski e Dobrachinki (2016) um Municipio do Oeste da Bahia, a renda mensal dos catadores obtida em sua pesquisa, igualmente 30% possuíam renda entre R$ 200,00 e 300,00 reais e entre R$ 400,00 e 500,00 reais. 40% apresentavam renda mensal entre R$ 700,00 e 800,00 reais. Em termos dos rendimentos mensais os mesmos autores argumentam que a variação de renda entre os catadores de uma mesma organização pelo quantidade e qualidade de resíduos, pela diferença no número de horas trabalhadas, no ritmo de trabalho, isto porque alguns não trabalham todos os dias, outros possuem limitações físicas causadas pela idade avançada.

5 Considerações finais

O artigo procurou caracterizar os catadores/as de materiais recicláveis cooperados na Rede Autogestionária de Cooperativas e Associações de Catadores de Resíduos Sólidos do Estado de Mato Grosso (Rede CATAMATO).

Evidenciou que a Rede é composta predominantemente por mulher, com idade média de 45 anos que entre 20 a 81 anos, com exceção a COOPERTAN, os EES integram em sua maioria pessoas acima de 50 anos. No entanto, verificamos a presença significativa de jovens e adultos entre 20 a 40 anos. Notou-se que em organizações que tem maiores rendimentos o número de jovens acresce, percebendo uma oportunidade de trabalho para essa geração.

A renda mensal pessoal média da Rede foi de R$ 620, 55, no entanto obteve variação de resultados de acordo com o município e EES, a renda média da COOPERTAN, ASSCAVAG e COOPCHAMAR é respectivamente de R$ 865,26, R$ 528,12, e de R$ 467,67.

As informações levantadas se aproximaram daquelas já verificadas por outros autores e apontaram, dentre diversas informações relevantes, a baixa escolaridade e renda mensal.

As atividades desenvolvidas por esses trabalhadores são de importância social e econômica, procura reduzir a vulnerabilidade das famílias dos catadores e complementar a renda familiar. Reconhece-se que além da questão financeira contribuem para a preservação do meio ambiente.

Referências

COSTA, B. L. **Em busca de autonomia:** A trajetória de mulheres na Economia Solidária. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-PUC, Belo Horizonte, 2007.

CHERFEM, C. O. Relações de gênero e raça em uma cooperativa de resíduos sólidos: desafios de um setor**.** In: PEREIRA, B.C. J.; GOES, F. L. (Org**.). Catadores e materiais recicláveis um encontro nacional.** Rio de Janeiro: Ipea, 2016.

CULTI, M. N. Mulheres na Economia Solidária: Desafios sociais e políticos. In: IV CONGRESO EUROPEO CEISAL DE LATINO AMERICANISTAS EM BRATISLAVA-REPÚBLICa,2004. **Anais...** Eslovaca, 2004.

DOBRACHINSKI, L; DOBRACHINSKI, M. M. M. Condições de vida, trabalho e saúde dos catadores de materiais recicláveis do lixão de um Município do Oeste da Bahia. **Hígia Rev. Ciências da Saúde do Oeste Baiano**, v. 1, n. 1, 2016.

IBGE. **Censo Demográfico** 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LIMA, Carlos Jacob. **Cooperativas de Reciclagem de Lixo no Brasil:** A Autogestão da Pobreza. In: O Trabalho na Economia Solidária entre a precariedade e a emancipação. Org. Leite, Maria de Paula, et. al. São Paulo: Annablume, 2015.

MATO GROSSO. Lei n. 8.936, de 17 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação da Política Estadual de Fomento à Economia Popular Solidária. Cuiabá: **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Ano: CXVIII, Nº. 24877. Cuiabá, MT, 17 de Jul, 2008.

MARTINS, A. C. **A Busca de proteção ao trabalho dos catadores de lixo recicláveis**: análise da experiência do Instituto lixo e Cidadania em Curitiba, PR. (Dissertação Mestrado)-Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

MARTINS, Elei Chavier. **Trabalho associado e suas dimensões educativas em uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis**: o caso da COOPERTAN. 2016. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

RAMOS, A. T. A. **Mulheres Trabalhadoras em Empreendimentos de Economia Solidária no Norte Mineiro.** 2012. 149f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- UFSCAR. São Carlos, 2012.

REDE CATAMATO. Rede Autogestionária de Cooperativas e Associações de Catadores de Resíduos Sólidos do Estado de Mato Grosso. **ATA 001 - ASSEMBLÉIA GERAL CRIAÇÃO DA REDE AUTOGESTIONÁRIA DE COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE RESÍDUOS SÓLIDOS DO ESTADO DE MATO GROSSO-Ata de Fundação da REDE CATAMATO**. Aprovada em Assembleia Geral no dia 18 de julho de 2012. Cuiabá, MT, 2012. ARCA Multincubadora, 18 jul. 2012.

SGUAREZI, Sandro. B.; BÓGUS, Lúcia M. M. Autogestão e Economia Solidária no Estado de Mato Grosso: limites e possibilidades. *In:* **Segundo Encontro Nacional de Pesquisa sobre Economia Solidária "A Economia Solidária sob diversos olhares"**. II ENPES. São Paulo-SP, 2011. 22 de setembro de 2012.

SGUAREZI, Sandro B. **Autogestão e Economia Solidária: limites e possibilidades**. Tese Doutorado em Ciências Sociais – Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2011.

SGUAREZI, S. B.; **Tratamento de Resíduos Sólidos**: Criação e Incubação de uma rede de Catadores no Estado de Mato Grosso. Anprotec, 2013.

SOARES, A. P. Perfil socioeconomico dos catadores de materiais recicláveis do lixão de São José Da Varginha/Minas Gerais–e principais mecanismos para implementar políticas públicas de inclusão social. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL. **Anais...,** Belo Horizonte, nov. 2014

SOLIDARIUS BRASIL. **Caderno de apoio para elaboração do Plano de Logística Solidária** (PLS). Solidarius Brasil, 2013.

WIRTH, I. G. **A Divisão Sexual do Trabalho em cooperativas de reciclagem:** um olhar sobre os trabalhos das mulheres. In: Cooperativas de catadores: reflexões sobre práticas. ZANIN,M; GUTIERREZ, R. F. (Orgs.). São Carlos-SP: Claraluz, 2011.

WIRTH, I. G. **As relações de gênero em cooperativas populares do segmentos da reciclagem:** um caminho para a construção da autogestão. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

GT 17

Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento

AS METAMORFOSES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO MATO GROSO

Maria Luiza Troian (ETESinop/SECITEC)– marialtroian@gemail.com
Gislaine Dias Florentino Ferreira (ETESinop/SECITEC) – gislainetd@gmail.com
Loraci Verdi Lamb (SECITEC) - loraverdi@gmail.com
Bruna Ferreira Figueiredo (SECITEC) - brunetsfigueiredo@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo mostrar as mudanças ocorridas na Educação Profissional do Estado do Mato Grosso. Trata-se de uma pesquisa documental e de observação, com uma abordagem qualitativa. Faz um apanhado histórico com legislações, dados estatísticos, programas de governo e analisa-os no contexto atual da Educação Profissional do estado. Considera para analise os estudos de Frigotto, Libaneo, e legislações. Faz o percurso passando: pela criação dos Centros Públicos de Formação Profissional (CENFORs), em 1999; em 2004 surge o Centro de Educação Profissional e Tecnológica (CEPROTEC/MT) inicia uma organização política-pedagógica para educação profissional; cria-se um fundo específico para a educação profissional do estado (FEEP), cinco escolas em cinco municípios do estado, constitui-se o quadro de profissionais e ofertam-se as vagas para os cursos técnicos e os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores. Quatro anos depois, o mesmo governo que criou o CEPROTEC, extingue-o. Assim, a educação profissional, escolas, alunos, servidores, ficam diretamente vinculados a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECITEC). As escolas passam a ser denominadas: Escolas Técnicas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado.. A partir deste contexto fica a questão: qual a política do estado para a educação profissional? Como está organizada nas escolas? Como é seu planejamento? Como acontece a gestão nas escolas técnicas? Qual a possibilidade de continuidade dos projetos? Quem constitui esta comunidade escolar? Considerando o processo histórico da educação profissional do estado, como se constituem os pontos de fortalecimento e de fragilidades?

Palavras-chave: Educação Profissional. Políticas Públicas. Gestão.

1 Introdução

Este artigo resulta do grupo de estudos do Sindicato dos Servidores Públicos da Educação Profissional e Tecnológica do Estado – SINPROTEC, que avalia aspectos políticos e históricos da educação profissional do estado envolvendo o CEPROTEC. Com uma abordagem qualitativa a análise tem como base estudos documentais, legislações, as vivências das autoras deste texto em suas trajetórias de atuação na Educação Profissional do estado objeto de pesquisa, como também, os escritos sobre o tema de Gaudêncio Frigotto, José Libaneo.

Faz o percurso passando pela criação dos Centros Públicos de Formação Profissional (CENFORs), tendo como enfoque central o CEPROTEC, e fechamos com as Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional do Estado até o ano de 2014. Mostra uma trajetória da Educação Profissional do Estado e sua relação com as políticas e programas do Governo Federal para Educação Profissional. Entre criação e extinção, programas e governos, o texto tem o balanço da rede sustentada de um lado nos programas do governo federal, de outro, na demanda por formação profissional no estado do Mato Grosso. Um balançar embalado pelo trabalho pedagógico dos profissionais da educação profissional, mobilização da comunidade em busca de formação profissional, pelas políticas de governo do estado e interesses do mercado, levando a

altos e baixos, de uma formação humana e integral à formação mercadológica, da inclusão social, pertencimento e reconhecimento aos dados estatísticos com foco na quantidade de matrículas. Diferentes forças que embalam a Educação Profissional do Estado e sua identidade construída neste processo.

2 As metamorfoses vivenciadas na Educação Profissional do Estado

A Educação Profissional aqui apresentada está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 que trata da Educação Nacional e do Decreto nº 5.154/04 que regulamenta a Educação Profissional e Tecnológica, envolvendo diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia e traz uma amplitude de fins e objetivos de ações para a formação profissional.

O Estado de Mato Grosso começa suas ações voltadas para Educação Profissional do Estado a partir do Decreto 954, de 09/04/1981 que cria o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia. Mesmo não sendo o período de nossas análises, apresentamos por ser a legislação mais antiga do estado que encontramos tratando da Educação Profissional**.**

Em 1997, buscando adequar-se às legislações e a realidade socioeconômica, a Educação Profissional do Estado do Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, obtêm a inserção no pré-projeto de reordenamento da Educação Profissional do Programa de Expansão da Educação Profissional[1] - PROEP, através do Convênio nº 93/97, com o objetivo de promover estudos nos estados e elaborar o Plano de Educação Profissional – PEP, em conformidade com as diretrizes do Ministério de Educação - MEC. Houve, então, a criação da Equipe Gestora, através da Portaria nº 10/99, para gerir a Educação Profissional na estrutura da SEDUC.

A partir desta estrutura, em 24 de março de 1999, com o Decreto nº 55, criou-se o Centro Estadual de Formação Profissional – CENFOR, composta de quatro Unidades de Ensino no estado, em: Alta Floresta, Sinop, Rondonópolis e Barra do Garças.

A construção dessas Unidades de Ensino, a estrutura de laboratórios, mobiliário, acervo bibliográficos, toda a estrutura para funcionamento das escolas foram utilizados os recursos proveniente convênio MEC/PROEP/SEDUC/MT, do Programa de Expansão da Educação Profissional - PREP/ MEC.

[1] O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi criado em 1998 e investiu na construção de 331 Cenfor's, nas 27 unidades da federação brasileira. Os recursos são obtidos através da parceria entre o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e contrapartida do MEC.

A construção, dessas escolas, ficou pronta em 2001 e 2002, contudo o Estado não tinha destinado recursos específicos para oferta de cursos técnicos de Educação Profissional. Neste mesmo período, mesmo o Estado sem investir com a contra partida, para ofertar cursos da Educação Profissional, consegue recebe do mesmo Programa recursos para construção de mais quatro novas Unidades de Ensino destinadas para os municípios de Diamantino, Tangará, Pontes de Lacerda e Confresa, destas, as duas últimas foram federalizadas, logo após o término de sua construção. Ficando para o Estado seis escolas que permaneceram sem recursos para a oferta de cursos.

Em 2002, com a Lei Ordinária nº 7.819, de 09/12/2002, o Governo do Estado institui o Fundo de Educação Profissional – FEP, porém, sem direcionar recursos da receita para este fim. Cria, na estrutura da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Educação Superior – SECITES, a Superintendência de Educação Profissional e os Centros Públicos de Formação Profissional – CENFORs. Sendo assim, a Educação Profissional que antes estava sob a coordenação da SEDUC passa a ser responsabilidade da SECITES.

Consideramos que, o ano de 2004 marca o impulso para uma Educação Profissional do Estado. No referido ano surge a Lei Complementar 151/2004, que altera a denominação e finalidade da SECITES. Vejamos o artigo 1º e Parágrafo Único

> **Art. 1º** A Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior - SECITES passa a denominar Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECITEC, que tem por finalidade elevar a capacidade científica e tecnológica em setores estratégicos para o desenvolvimento sustentado do Estado, coordenando o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia.
>
> **Parágrafo único**. Compõem o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia o Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e os órgãos da administração descentralizada, bem como todos os outros órgãos ou instituições que realizam, no Estado, ações relativas a este setor. (SAD, Assembleia Legislativa)

Neste mesmo ano, houve a publicação de mais três leis: a LC 152/2004 que transformado em entidade autárquica, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECITEC, com personalidade jurídica própria, o Fundo Estadual de Educação Profissional – FEEP, que tem por finalidade o gerenciamento dos recursos financeiros destinados a garantir e a viabilizar a política de educação profissional e tecnológica do Estado.

Com a LC 153/2004 criou o CEPROTEC – Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, que consistia em entidade autárquica, dotada de autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didática, vinculada a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Transformou

os Centros Públicos de Formação Profissional – CENFOR em Unidade de Ensino Descentralizadas do CEPROTEC-MT. Primeiro os CENFOR estavam vinculados a SEDUC, agora vinculados a SECITEC passam a ser CEPROTEC.

Este foi um momento de conflitos, considerando que os profissionais que participaram de todo o processo de construção dos CENFORs, planejando a Educação Profissional para ser oferecida nestes espaços, estavam vinculados a SEDUC. Foram várias mudanças, porém, nada que garantisse a oferta de cursos. Para tanto, com a LC 154/2004, instituiu a Carreira dos Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica do Poder Executivo Estadual, estabelecendo formas de progressão na carreira da Educação Profissional. Ainda no primeiro semestre de 2004 realizou-se o concurso publico para professores e administrativos. Em seguida, logo após a primeira etapa de nomeações, todos passaram por um processo de formação sobre a Educação Profissional, para em seguida, receberem as primeiras turmas de alunos dos Cursos Técnicos ofertados pelo CEPROTEC. Constitui-se então, a equipe dos Profissionais da Educação Profissional do CEPROTEC. Inicia-se então a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, com carga horária de oitenta a duzentas horas. Surgem os primeiros alunos do CEPROTEC.

No final do primeiro semestre foi publicado o edital com as vagas para os primeiros Cursos Técnicos de Nível Médio do CEPROTEC. Foi ofertada um total de 1.640 vagas, das quais 1.554 foram preenchidas, distribuídas nos CEPROTEC de Rondonópolis, Alta Floresta, Sinop e Barra do Garça.

Muitos desses cursos foram ofertados tendo como base a pesquisa de demanda realizada pelos servidores da SECITEC de Cuiabá, passando pela a aprovação do Conselho Diretor instituído nas Escolas Técnicas, sempre com foco nos arranjos produtivos diagnosticado no município onde a escola estava inserida, fazendo com que muitos desses cursos permanecessem até os dias atuais, como exemplo os cursos dos eixos tecnológicos de infraestrutura, ambiente, saúde e segurança do trabalho.

Os alunos dos cursos de Nível Médio são de diferentes idades e espaços de trabalho. Em sua maioria, mais de noventa por cento, já são trabalhadores, responsáveis pela renda familiar ou parte dela. Muitos alunos que estavam distante do espaço escolar por mais de dez ou vinte anos. A carga horária, a forma de ingresso ou a aproximação do perfil do curso com sua atuação de trabalho mobilizou-o a retornar a escola. Os cursos técnicos oferecidos pelas escolas é subsequente, ou concomitante, com o Ensino Médio, com duração de um ano e meio a dois anos. Os Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores têm duração de dois a quatro meses, pode ser oferecido para diferentes níveis de escolaridade, de acordo com o perfil do curso, assim, existem cursos elaborados para quem apenas sabe ler e escrever. O curso, além de trabalhar

a formação para o trabalho e formação humana, estimula o aluno a retornar os estudos. Apresentamos rapidamente os cursos para melhor contextualização de que Educação Profissional estamos tratando.

Voltamos ao histórico da Educação Profissional do Estado e ao PROEP. Neste programa constava, também, a formação dos profissionais. Com o tempo já expirando para a utilização do recurso, no ano de 2008, foi oferecido nas seis escolas já em funcionamento, aos professores e administrativos de nível superior, pós-graduação **e**m Gestão da Educação Tecnológica e Profissionalpela Universid**a**de Federal de Mato Grosso – UFMT. Porém, os administrativos de nível médio não tiveram espaços reduzidos de formação.

Tudo isso foi um marco histórico para a Educação Profissional do Estado de Mato Grosso, pois se concretizou ações políticas que realmente fizeram acontecer a Educação Profissional, entretanto não foi pensada como uma Política Pública de Estado para a Educação Profissional, apenas ações isoladas em forma de política de Governo, o que constitui uma fragilidade do CEPROTEC.

No dia 10 de janeiro de 2008, com a LC 300, com os servidores todos em férias, a Educação Profissional do Estado sofre um grande golpe. Com o entendimento da necessária "modernização da Gestão" do Estado, a opção do governo foi por extinguir a autarquia, a Educação Profissional que ficou sob a responsabilidade direta da SECITEC, juntamente com o FEEP, assim tanto a organização como a execução da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica. As instituições de ensino que eram denominadas CEPROTEC ficam sem uma nomenclatura As escolas passam a ser denominadas: Escolas Técnicas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado.

Após a extinção do CEPROTEC ninguém sabia como denominar as escolas. A Comunidade continuou e continua até os dias de hoje denominando CEPROTEC. Somente em dezembro de 2009, com a LC 374 é que as escolas passam a ter a denominação de Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, a qual vigora até hoje. Somente dois anos depois. Esta morosidade mostra o descaso do estado com a Educação Profissional neste período.

Porém, o governo Federal está investindo significativamente na Educação Profissional. Em 2007 surge o Programa Brasil Profissionalizado que visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Foi uma iniciativa do governo federal para estruturar escolas técnicas, possibilitando a modernização e a expansão das redes públicas, diga-se de passagem, eram recursos vultosos. No entanto, os valores federais disponibilizados ficaram parados sem ações efetivas, pois não houve a contrapartida do Estado, ocasionando com isso a não efetiva

construção de sete novas escolas, dois centro vocacionais e a ampliação e reformas das já existentes.

Pela omissão do Governo do Estado, depois de seis anos, apenas duas dessas sete escolas estão em processo de construção, as demais não iniciaram até então, como também a ampliação física e reforma para instalação dos laboratórios já recebidos nas escolas existentes. Os laboratórios, em sua maioria, estão encaixotados, sem utilização e ficando obsoletos.

Com todo este cenário, foram estadualizadas as escolas de Poxoréo e Lucas de Rio Verde, que eram administradas por ONGs, e a partir daí, sobre a responsabilidade da SECITEC, passam a fazer parte dos projetos de ampliação e reformas.

Em um momento acontecem estadualizações de escolas, em outro, a federalização. De um lado recebe recursos do Brasil Profissionalizado para construção de novas escolas, de outro, federaliza as escolas já existentes. Foi o que aconteceu no ano de 2014 com as Escolas Técnicas de Diamantino, Tangará da Serra e Lucas do Rio Verde – Diamantino e Tangará escolas da antiga estrutura do CENFOR e Lucas uma escola criada pela Fundação Rio Verde com fundos do PROEP, que estadualizada pela SECITEC.

A entrega da estrutura física das referidas escolas para o Instituto Federal de Educação do Mato Grosso – IFMT acontecem no período das negociações políticas para as eleições e no encerramento Institutos Federais pelo Governo Federal. Os municípios que não conseguiram os IFMTs da Expansão do Governo Federal para a Educação Profissional, negociaram com o governo federal a existência do IFMT com a contrapartida da estrutura das Escolas Técnicas Estaduais para o inicio das instalações – mostra a precariedade em que se encontram as então Escolas Técnicas Estaduais.

Outro fator que compromete a Educação Profissional do Estado é a falta de Gestão Democrática. Segundo Moacir Gadotti (2002), esta envolve autonomia dos profissionais de educação, a participação da comunidade escolar na construção da Proposta Política pedagógica e transparência da gestão. A direção e as coordenações das escolas Técnicas, desde sua criação em 2004, são escolhidos e indicados conforme acordos políticos, sem que estas pessoas que assumirão os cargos nas escolas tenham formação ou experiência na educação e/ou Educação Profissional. Sem generalizar, mas como fica a condição de indicado político de um determinado grupo partidário, existe grande possibilidade do diretor e coordenadores atuarem nas escolas atendendo os interesses de quem o indicou, sem assumir a finco o comprometimento com a Educação Profissional da referida escola, atuando sem transparência e monopolizando informações e poder.

A perda da autarquia, a falta de democrática na gestão e a indicação política de uma equipe de sete pessoas que estão a frente da gestão da escola, a desvalorização do Plano de Cargo e Carreira dos profissionais motivou aproximadamente setenta por cento dos servidores do único concurso que aconteceu (2004) desistissem do espaço de atuação nas Escolas Técnicas Estaduais e da carreira, fazendo com que o quadro de servidores se condensasse em apenas 63 efetivos na atualidade, em todo o estado.

Com todas as situações já mencionadas, principalmente depois da perda da autarquia, o termino dos recursos do PROEP, sem controle do FEEP, depois de 2008 a falta de recursos financeiros tomou conta das escolas, chegando a interferir significativamente na formação dos alunos e um declínio acentuado na Educação Profissional do Estado. O sindicato dos servidores – SINPROTEC, se apresenta como a força de luta dos profissionais para reverter este processo, fortalecendo a educação profissional do estado.

Sem uma Política Pública de Estado para a Educação Profissional, a partir de 2012, o foco das ações do Estado para a Educação Profissional continua sendo os programas do governo federal, agora o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, que oferece vagas de cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, repassando recursos financeiros para o estado administrar a oferta dos cursos. Primeiro foi o repasse para construção da estrutura física, mobiliários e de laboratórios, agora, para a oferta do curso.

Assim, as ações do governo do estado para a Educação Profissional acompanham os programas do governo federal, mas não numa perspectiva de somar, e sim, de aproveitar dos programas sem investir no que necessita enquanto contrapartida para que, de fato, os programas somassem, garantindo espaços adequados para a oferta dos cursos, com laboratórios atualizados e estruturados, e com apoio para uma expansão na oferta de vagas com os cursos do Pronatec. O que era para somar e possibilitar melhorias e ampliação passou a ser uma alternativa de sobrevivência.

3 Conclusão

O que apresentamos retrata uma trajetória de ações para com a Educação profissional com o foco nas legislações e programas que constroem a metamorfose da Educação Profissional. É comum serem motivadas por forças contrárias com objetivos definidos, porém, o que observamos é que este cenário se constitui nas possibilidades apresentadas e na falta de uma política pública de estado para a Educação Profissional. No descompromisso do estado para que esta chegue a

todas as cidades com uma formação que garanta a qualidade profissional, como também, a formação humana e integral, um espaço de inclusão para a pessoa e de formação para o desenvolvimento social e econômico do estado.

Encontramos uma resistência dos profissionais que, vinculados ao sindicato, buscam espaços para fazer esta discussão no estado objetivando a construção de uma política pública do estado para Educação Profissional, que não seja restrita a simples oferta dependente dos programas do governo federal, e sim, com estrutura física, financeira e de profissionais, asseguradas para um trabalho contínuo e de qualidade.

Há muito trabalho a ser feito, pois ao falarmos de Educação Profissional devemos pensar em uma formação que prepare profissionais críticos, proativos, criativos e com valores humanos para que possam não apenas ingressar no mercado de trabalho, mas integres condições de vida. Pensar em uma Educação Profissional que atenda os anseios de uma sociedade que busca o desenvolvimento e não apenas crescimento. Para isso é necessário a implementação da Educação Profissional existente e implantação de uma política pública que garanta aos cidadãos mato-grossenses uma oportunidade de receberem uma formação técnica-política-pedagógica essencial para que saibam pensar, planejar, agir e conquistar a interdependência que todos merecemos ao fazermos parte de uma comunidade. Esta engendrada em pesquisas voltadas ao bem comum, produzindo conhecimento todos os dias, pois o ponto forte de nossa educação é os profissionais que nela trabalham e nossa fragilidade é a forma de gestão política adotada no momento por este governo.

Por outro lado, pensar na não existência da educação Profissional Pública de Mato Grosso seria um atentado à democracia institucionalizada que garante ao cidadão oportunidade de formação cidadã e a específica para o trabalho, podendo promover a conquista financeira, profissional e pessoal das pessoas formadas pelas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional.

Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Educação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MATO GROSSO, SAD- Assembleia Legislativa. Lei Complementar 152/2004. **Transforma o Fundo Estadual de Educação Profissional - FEEP em entidade autárquica.** Disponível em:<http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao/legislacaosad.nsf/709f9c981a9d9f468425671300482be0/efb5ef15c7c0afc004256ea000450c30?OpenDocument>. Acesso em: 11.out.2014.

_____. SAD- Assembleia Legislativa. Lei Complementar 153/2004. **Criação do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso - CEPROTEC/MT.** Disponível em:<http://rouxinol.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao/LegislacaoSad.nsf/709f9c981a9d9f468425671300482be0/6026b014b866cee604256ea000458a9c?OpenDocument>. Acesso em: 11.out.2014.

_____. SAD- Assembleia Legislativa. Lei Complementar 151/2004. **Criação do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso - CEPROTEC/MT.** Disponível em:<http://rouxinol.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao/LegislacaoSad.nsf/709f9c981a9d9f468425671300482be0/e63aede374b421c104256e9f0072fde6?OpenDocument>. Acesso em: 11.out.2014.

_____.**Lei Complementar nº 300, de 10 de Janeiro de 2008.** Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/37f82cbdd0278886042573cd006670ae?OpenDocument>. Acesso em: 11.out.2014.

_____. **Estrutura organizacional da SECITEC**. Disponível em: <http://www.secitec.mt.gov.br/imprime.php?cid=83744&sid=710>. Acesso em: 11.out.2014.

_____. **Lei Complementar nº 374, de 15 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/fa16e5a25d1963a58425768e00471d35?OpenDocument>. Acesso em: 11.out.2014.

QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E GESTÃO: QUE FATORES IMPLICAM?

Bruna de Oliveira Santos (UFMT) – brunaoliveirasantos11@outlook.com.br
Fernanda Ferreira dos Santos - (UFMT) - fernandafst88@gmail.com
Rosangela da Silva Fernandes Maciel (UFMT) - rosangelafernandesmaciel@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata do tema sobre qualidade na educação e a gestão escolar. O objetivo do estudo é responder a pergunta que norteou este trabalho, que fatores implicam na qualidade da educação e gestão ? Com a metodologia da pesquisa bibliográfica. O texto se estrutura nos pensamentos de Libâneo (2005), Oliveira (2011), Tochi (2015) e Gaulejac (2007), apresentando a educação como meio de transformação do indivíduo para sujeito que tenha possibilidades de formação integral através de formação escolar de qualidade socialmente referenciada. Para tais fins, a educação escolar deve ter políticas e gestão atreladas aos interesses públicos, sendo esses interesses pautados no acesso e na oferta da educação de qualidade, dessa maneira o texto propõe reflexões acerca das dimensões da educação e apresenta a gestão como a atividade meio para a efetivação do trabalho pedagógico e o alcance dos fins educacionais, considerando, sobretudo que a educação é imprescindivel para a promoção dos sujeitos em sociedade. A metodologia de estudos bibliográficos pauta-se em estudos que apontam a gestão com centralidade e trazem a criticidade dos fenômenos presentes nas políticas educacionais em curso. O dialógo com os pensadores da área da gestão, educação e escola se faz presente no decorrer de todo o texto, o qual resultam as reflexões feitas. Nesse sentido, uma educação de qualidade não se resume em salas lotadas de estudantes, por terem acesso à escolarização, mas através do incentivo à permanência nas salas de aulas, isso se faz com um desenvolvimento político e social que garanta o cumprimento das leis e a fiscalização delas. Uma sociedade que valorize seus estudantes, a educação e que seja democrática poderá garantir um futuro melhor que proporcione a todos, oportunidades iguais.

Palavras-chave: Educação de Qualidade. Gestão. Democrácia.

1 Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de levantamento bibliográfico, desenvolvido na disciplina Gestão e organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas II, sob orientação da Prof.ª Dra. Rose Cléia R. Da Silva. Sendo seu objetivo responder à questão de quais fatores implicam a gestão educacional para se alcançar educação pública de qualidade.

Compreendemos que o método de levantamento bibliográfico é muito importante para o conhecimento dos estudos relacionados ao tema que nos instiga. Desse modo, o artigo está organizado em três partes. A primeira parte contém conceitos de educação, qualidade e gestão. Buscando encontrar o elo de encaixe, pois para se discutir um assunto é preciso clareza nas ideias e seus significados para que tal discussão não traga uma ambiguidade de sentidos, permitindo assim, uma linha de pensamento com várias interfaces, porém todas no mesmo foco, a qualidade da educação.

A segunda parte aborda estudos que permitem uma compreensão crítica sobre a política educacional vigente e os modelos de gestão escolar em curso. O texto destaca os autores utilizados Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Gaulejac (2007), colocando em

questão a educação como objeto de transformação do indivíduo para sujeito, para tais fins, a educação tem que ter políticas e gestão atreladas aos interesses públicos de ter acesso a educação de qualidade.

A terceira parte discorre sobre alguns dos fatores que de maneira direta ou indireta acabam por implicar com a qualidade dos serviços educacionais em nosso país. Vale ressaltar que os fatores citados são apenas alguns diante de tantos outros que influenciam nesse percurso em busca de uma educação justa, igualitária e de excelência.

2 Educação, qualidade e gestão: definindo conceitos

Definir educação não é uma tarefa fácil, pois sua polissemia permite várias interpretações que trazem variadas performances entre o ato de educar e aprender. Porém, é preciso sempre ressaltar que educação não pode ser somente associada a isto, tendo em vista que é preciso considerar que educação deve desenvolver a capacidade moral, física e intelectual do indivíduo.

Educar exige uma troca de conhecimento entre todos os personagens envolvidos no contexto em questão, e na qual ninguém consegue escapar. Educação não se limita apenas a escola, mas está por toda parte, na rua, em casa, nas igrejas, etc. A educação está imbuída em nossas vidas de forma indissociável, seja para aprender, para fazer ou para conviver.

A educação, portanto, perpassa os muros da escola, no entanto fica sobreposta a ela, a maior responsabilidade em forjar no indivíduo as capacidades necessárias para seu convívio pleno em cidadania. Nesse sentido, Silva e Torres (2008) afirmam,

> A função política e social da escola pauta-se em três campos fundamentais: o da cultura, como forma de inserção do indivíduo na concepção de mundo da sociedade; o da política, como meio de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, que consiste em participar das decisões definidoras da dinâmica da sociedade, com isso estabelecendo os compromissos de cidadão; e, por último, o campo da formação, como estratégia de qualificação do indivíduo para a vida profissional, ou seja, para o trabalho que não pode ser tarefa fundamental e única da educação. (p. 28).

Para que a escola consiga atingir as funções supracitadas é necessário que as equipes de direção e coordenação tenham firme reponsabilidade frente a esse enorme desafio, trazendo a participação da comunidade como um propósito de construir e efetivar a gestão democrática na educação.

No entanto, o sentido de qualidade escolar abrange vários conceitos que vêm sendo construídos historicamente e socialmente de acordo com as demandas da

sociedade. Sabemos que para existir qualidade em quaisquer instituições muitos fatores devem ser considerados, mas como nosso foco é a educação escolar, o importante é destacar o conjunto de fatores, critérios e determinantes que implicam o processo educacional e as políticas que lhe dão concretude. Nos marcos legais, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases vigente, Lei n. 9.394/1996,; O Plano Nacional de Educação por meio da Lei 13.005/2014, os pactos, cabendo aqui citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; as metas estabelecidas, um conjunto de esforços apresentados na política educacional em curso que nos permite avaliar os reais interesses dos representantes políticos e como tais interesses estão sendo expressados na legislação pertinente.

> Tais considerações ratificam a necessária priorização da educação como política pública, a ser efetivamente assegurada, o que implica: aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p. 206)

A qualidade em educação é essencial para que aconteça um desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas capacidades cognitivas e sociais, para isso é necessário que a escola possa desenvolver nos alunos as aprendizagens fundamentais. Para que uma escola possua qualidade em seu ensino, muitos fatores influenciam e talvez o principal seja a gestão abrangendo todas as suas instâncias.

Sabemos que a gestão é o meio para que se alcancem os objetivos, ela se apresenta como pragmática, mas com teorias que guiam o trabalho para ser bem feito e executado por todos os personagens envolvidos nesse processo. O estudo da gestão é realizado através de pesquisas quantitativas e qualitativas as quais visam contribuir para a compreensão dos modelos de gestão escolar desenvolvidos durante os períodos da história e as relações de poder que se estabelecem durante esse decurso.

Para melhor entendermos a gestão, trazemos a definição de Libâneo, et al (2005)

> A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, co-gestão. (LIBÂNEO, 2005. p. 318).

Na gestão educacional o que se visa são os objetivos educacionais e uma política educacional que favoreça o desenvolvimento da educação de qualidade, além de se oferecer um serviço público que atenda a todos igualmente, ela deve levar em

consideração os fatores organizacionais da instituição: gestão, direção e cultura organizacional, elementos que devem ser discutidos durante reuniões e conselhos entre os gestores e o corpo docente, porém abrindo espaço também para que a comunidade escolar possa participar e contribuir nessas discussões e tomadas de decisões, fator esse que trará uma maior clareza, confiança e engajamento por parte de todos.

Essas reuniões e conselhos são os responsáveis por definir metas e objetivos a serem alcançados por todos na instituição escolar, seja através dos planejamentos, projetos pedagógicos e outros. Isso possibilita esclarecimentos para o cotidiano dos diferentes envolvidos no campo de atuação, compreendendo as interfaces dessa realidade educacional.

Nos textos pesquisados encontramos definições que nos remetem sempre a uma gestão democrática e participativa, que respeite as relações humanas, favorecendo diálogos entre instituição e comunidade, mas cumprindo com o dever e responsabilidade de gerenciar os recursos disponibilizados à escola para a melhoria integralizada da instituição.

> As escolas são, pois, organizações, e nelas se sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais. (LIBÂNEO, 2005. p. 316).

Dessa forma destacamos que para uma gestão oferecer resultados positivos e satisfatórios à sociedade é necessário que todos nós a compreendamos como humanizada, democrática e participativa, o qual os poderes coercitivos não manipulem de forma antiética as ações da escola e de todos os envolvidos.

Para tanto, é necessário que se tenham a visão aberta e esclarecida da realidade vivenciada, a fim de se romper com valores arraigados equivocadamente ao longo do tempo, sendo esses disseminados a todos, mas com subjetividades duvidosas escondendo as reais intenções daqueles que possuem o poder nas mãos. Somente através desse olhar, capaz de distinguir o jogo das forças do mercado que reificam as mentalidades e defendem valores de acumulação em detrimento de valores como a solidariedade humana.

3 Democracia e educação: a busca por uma verdadeira participação

Tem-se, então, a ideia de uma gestão democrática que contribua positivamente para uma educação de qualidade. Porém, em suma, a relação teórica e prática da democracia ainda impera de maneira distinta, uma vez que temos a falsa noção de viver em liberdade e atuar democraticamente, no entanto, o conceito sobre a democracia é apresento por diferentes vertentes, o que traz em plano teórico, concepções e sentidos distintos. Há pelo menos duas concepções que se opõe, a concepção de democracia liberal e a de democracia substancial. A primeira defende a igualdade apenas no plano formal, a segunda discute e defende a igualdade, em todas as instâncias e condições por meio da partilha responsável dos bens materiais, culturais e intelectuais acumulados pela humanidade.

A democracia que temos implementada, hegemonicamente, pauta-se na vertente da democracia liberal, nessa perspectiva, a liberdade de mercado é mais importante que quaisquer outros valores. Uma sociedade democrática na perspectiva liberal institui o poder como regra para organizar a competividade no âmbito do trabalho e a produção para os fins de lucro de um sistema de acumulação.

> O poder não reside somente na imposição de uma representação que se apresenta como universal. Ele se encarna em regras, procedimentos, dispositivos concretos que contribuem para a organização do trabalho. O exercício do poder consiste em definir princípios que servem como referenciais e concorrem para modelar a realidade. Ele consiste igualmente em tomar decisões, fixar orientações e objetivos. Mas consiste, principalmente, e aí se encontra sua dimensão menos visível, em delimitar o campo e em estruturar o espaço no qual essas decisões e essas orientações serão tomadas. O poder é, de fato, detido por aquele que estabelece a regra do jogo, porque ele coloca de uma só vez o conjunto de condições às quais são submetidos os participantes, da mesma forma que suas relações mútuas. (GAULEJAC, 2007, p. 103)

É necessário então que se rompa com as perspectivas equivocadas de democracia e se reifique o sentido pleno deste, fazendo com que exista por todos o empoderamento em relação aos seus direitos fazendo-os agentes democráticos em quaisquer esferas da sociedade.

Construir um projeto de sociedade pautado na democracia substancial não é fácil, sobretudo quando historicamente as sociedades mostram-se marcadas pelas vicissitudes da democracia liberal.

Nesse sentido, o potencial da democracia pode estar na construção de um projeto coletivo de uma sociedade efetivamente democrática.

> Vale ainda considerar a vinculação entre democracia e participação como categorias indissociáveis. Etimologicamente, a primeira é a resultante da combinação entre "demo" (povo) e "cracia" (poder), enquanto a segunda significa tomar parte da ação. Nesse sentido, a lógica dessa relação refere-se às relações de poder dos governantes com o povo, garantindo a este a participação nas ações políticas voltadas à sociedade, decidindo as regras do convívio social. (SILVA, TORRES, 2008, p. 21)

No âmbito escolar a relação de poder é estabelecida pela figura do diretor, posteriormente pelos coordenadores, professores e por fim o aluno. Verifica-se, deste modo a centralização das tomadas de decisão.

O que a perspectiva da gestão democrática propõe é que ocorra a descentralização do poder ampliando-se participação de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional, em que a democracia sugere enquanto modelo, um aprendizado com potencial pedagógico para. A escola é lugar por excelência da promoção da educação de qualidade como um "direito humano inalienável''(VIEIRA apud BRASLAVSKY, 2005).

Para que tal fato ocorra na prática escolar, é necessário então, que o corpo docente, os discentes e toda a comunidade ao redor da escola, não tratando aqui somente dos pais dos alunos, mas todos que possam se empenhar e de fato exercer seu papel como cidadão. Para que coletivamente se reflita e se busque soluções e meios para os problemas que se apresentam no processo democrático da escola, visando que exista uma cooperação de todos para que a tão almejada qualidade educacional seja vivenciada em suas mais amplas esferas, não somente como uma ideia utópica, mas possível de ser alcançada, desde que tomada com um projeto em que seja defendido coletivamente com empenho, e responsabilidade pública e verdadeiramente contar com a coadjuvação de todos.

Nesse sentindo é necessário também que a concepção de gestão não esteja pautada na perspectiva gerencialista que faz da escola um comércio para a obtenção de lucro, através de economia de recursos materiais, pessoais e também no investimento apenas na formação de mão de obra neotecnicista. Dessa maneira, por uma prática mais efetiva é fundamental que se busque uma gestão transparente em suas ações, democrática, inclusive na partilha do processo decisório das questões importantes da instituição e tenha como objetivo principal o desenvolvimento pleno do aluno em todas as suas capacidades.

4 Qualidade educacional: utopia ou algo palpável

Na Educação Básica é possível identificar vários mecanismos que são utilizados na tentativa de se verificar a qualidade da educação no Brasil como exemplo a Provinha Brasil, ANA entre outras, a fim de verificar o nível de conhecimento dos alunos e deste modo avaliar se as instituições educativas estão conseguindo alcançar as metas tão almejadas.

Esses mecanismos são utilizados com uma soma de dados que levam em consideração a marcação de repostas em provas objetivas aplicadas em salas de aulas de séries específicas, a quantidade de alunos matriculados, quantidade de evasão nas unidades escolares, utilização dos recursos financeiros, bens materiais que estão dispostos para utilização, quantidade de retenções, etc.

Os dados coletados são utilizados para guiar governos, gestores e demais sujeitos envolvidos com o processo educacional, como um instrumento fundamental a fim de se pensar e buscar políticas, estratégias e práticas possíveis que contribuamefetivamente, sejam na aprendizagem dos alunos, na infraestrutura física das unidades escolares, formação e valorização dos professores, no projeto político pedagógico de cada escola, no currículo vivenciado, entre outros fatores que exercem total influência na melhoria educacional como um todo.

Uma dessas estratégias lançadas é a busca em se ofertar novas vagas e maiores números de matrículas, esse também tem sido um constante alvo para nossos governantes. O que se constata é que quantidade e qualidade devem andar em conjunto de maneira indissociável. Ainda que esse seja um fator primordial a ser alcançado, garantir 100% de acesso às escolas, por si só não é também garantia de qualidade para as vagas ofertadas.

Uma vez que os resultados obtidos através de provas e outros dispositivos, nos dão indícios sobre tais questões discutidas em relação à qualidade em educação, porém não são suficientes para “averiguar” a qualidade do ensino. Tais avaliações apresentam um caráter somativo, em que os dados levantados servirão como um resultado final do processo, e que serão apenas números se não forem utilizados como um norte para lançar mão de ações reais que visarão desencadear um processo reflexivo sobre a qualidade do que está sendo oferecido e o que ainda pode ser realizada para que se obtenham os devidos fins.

Qualidade vai muito além de resultados de avaliações, que por sua vez apresentam resultados subjetivos, portanto não apresentam caráter absoluto, vai além de dados mascarados sobre o número de matriculados nas instituições. É necessário então, que as ações efetivadas perpassem o aumento de vagas disponibilizadas e concomitantemente busquem todos os meios plausíveis para se alcançar também a qualidade educacional, uma vez que só assim se caminhará para alcançarmos o mínimo de excelência em nossa educação.

Para se discutir qualidade é preciso se discutir acesso, no sentido de que apenas construir escolas nos centros das cidades não resolve esse problema, garantir o acesso é também garantir informação sobre a importância da educação, transporte público de qualidade que efetivem a chegada do aluno até a instituição educacional, assim também como escolas que atinjam os lugares mais remotos.

Seguido da garantia da permanência desses alunos, combatendo a evasão escolar através de projetos sociais e ações afirmativas que contribuam para a diminuição da vulnerabilidade social dos alunos e toda a sua família, disponibilizando saúde básica, emprego, segurança, moradias que tirem as famílias das zonas de risco, devolvendo-os a dignidade muitas vezes perdida durante a não oferta dos bens de serviços básicos.

Trazer para dentro da escola a esperança numa perspectiva de melhorias através de uma educação igualitária desenvolvendo em cada um o despertar de um olhar crítico, que o faz sentir responsável pelo seu próprio crescimento, fazendo que a mesma tenha sentido, justificando, assim sua permanência, mesmo em meios a tantas dificuldades encontradas em seu dia a dia, uma vez que o aluno precisa encontrar na escola o suporte e a motivação para que seja possível a sua persistência nesse caminho em busca do fazer-se cidadão crítico e atuante na sociedade.

Falar de qualidade em educação obrigatoriamente implica discutir o currículo dos professores, uma vez que um profissional pautado em estudos específicos de sua área traz uma maior contribuição ao ensino, desenvolvendo práticas pedagógicas eficientes abrangendo um maior número de beneficiários.

É preciso que o Governo olhe para os profissionais da educação com uma maior sensibilidade, para assim identificar suas fragilidades, ressaltamos aqui que não se trata apenas de aumento de salários, ou condições físicas de trabalho, mas a oferta de qualificação, tirando muitos profissionais da inércia de uma única graduação. Compreendemos que a formação de um bom professor deve ser contínua, sempre se

renovando, pois a cada ano surgem novos alunos que trazem consigo novos desafios e novas perspectivas para um novo desenvolvimento.

Outro ponto passível de cuidados é o currículo elaborado para os alunos, este deve ser coeso e universal desde que traga subsídios para suprir as necessidades de cada região superando assim os obstáculos que vêm se perpetuando ao longo dos anos.

A construção de um currículo deve levar em conta aspectos sociais e culturais ao qual incentive a formação de alunos críticos para um saber que foi acumulado durante a história, mas que também apresente novos conhecimentos e os ensine a respeitar as diferenças que existem na sociedade, assim a construção do currículo vai além do modelo burocrático e técnico feito pela escola ou instâncias governamentais, o mesmo também acontece em sala de aula e no ambiente escolar.

E para que seu desenvolvimento possa ser pleno e responsável é necessário que a equipe da escola esteja em constante processo de reflexão e discussão sobre os pontos principais que hoje fazem parte do cotidiano das crianças como a dificuldade de aprendizagem, diversidade social, étnico-racial, solidariedade, preservação do meio-ambiente, relacionamento interpessoal dos alunos, violência e abusos, entre outros que fazem da escola um local fértil de situações diversificadas, as quais devem ser discutidas por todos e levadas em consideração durante a construção e desenvolvimento do currículo escolar.

Pensar e planejar um currículo que integre características para uma sociedade mais solidária, crítica e humanizada pressupõe uma defesa coerente de um projeto societário pautado na perspectiva da democracia substancial, em que sejam privilegiadas práticas sociais e políticas que garantam a igualdade para todos, e não somente para poucos como ocorre com o modelo da democracia liberal vigente.

5 Considerações Finais

Uma escola que possua um bom ensino encontra muitos fatores para influenciar essa qualidade: a boa organização, docentes qualificados, gestão democrática e humanizada, gestores qualificados e uma ética responsável de todos os envolvidos no processo, além de instâncias governamentais que influenciam nas leis e em nossas instituições educacionais. É importante que também se inclua na lista os atores principais que compõem esse cenário, tais como: governo, secretarias estaduais e municipais de educação, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – CNE, e afins,

sociedade civil, pais e conselhos escolares, movimentos sociais de base, jovens, professores, ONGs, Fundações e Centros de pesquisas, Empresas e empresários.

Refletir sobre as ações que tais sujeitos e políticas de planejamento influem diretamente na escola pelos professores e gestores é compreender como um planejamento é essencial para que ocorra o que destacamos em nosso artigo, uma ação democrática e um investimento na busca desse ideal.

Portanto, podemos concluir que uma educação de qualidade está longe de ser aquela na qual implica uma grande quantidade de alunos amontoados por vários lugares, a mercê de uma gestão que não se importa em oferecer subsídios que traga a cada um, melhores condições de vida. Uma educação de qualidade sugere a inserção desses sujeitos de maneira crítica e atuante não só no mercado de trabalho, mas em todos os aspectos que compreende ser cidadão em um país tão grande e rico quanto o nosso.

Cabe aqui ressaltar que a grande desigualdade social hoje existente acaba por acarretar problemas muito graves como, marginalidade, violência, fatores esses que implicam diretamente na educação, sobretudo para questionarmos no plano pedagógico, que sociedade temos e que sociedade queremos?

É preciso e urgente que se tenha um ideal comum que também vise à luta contra as desigualdades sociais e lados políticos. Esse anelo tem que estar alicerçado em uma busca constante de se pensar em estratégias políticas destinadas a combater os problemas de desigualdade social que ainda infelizmente é gritante em nosso país.

Somente por meio de uma sociedade realmente justa e igualitária é que se conseguirá também ter uma educação que se enquadre nessas características e que, principalmente, se faça valer como um direito inalienável de todos, quebrando as algemas que ainda lhe impedem de libertar a todos para serem verdadeiramente cidadãos cientes de si mesmos e atuantes plenamente na sociedade que também é sua, mas que por muitas vezes os fez se sentirem a margem dela. Nesse sentido essa pesquisa vem mostrar que para se obter uma educação de qualidade, é preciso que haja um desenvolvimento político e social que garanta o cumprimento de leis, acesso e permanência na escola de maneira digna, pensando em uma sociedade que valorize seus estudantes, como garantia de um futuro melhor através da educação, proporcionando a todos oportunidades iguais.

O Investimento financeiro também é um fator que precisa ser disponibilizado proporcionando a todas as escolas não só o custeio de suas necessidades básicas, como também a autonomia na compra de materiais pedagógicos que atendam as diferentes demandas, e a possibilidade de participação em eventos e projetos visando a integração

de alunos e profissionais das escolas. Cabendo também ao investimento financeiro uma menor burocracia na assistência e resolução dos problemas encontrados através dos instrumentos avaliativos supracitados.

É preciso que haja por parte de gestores de todas as esferas um olhar minucioso que vá além dos números almejados pelas instituições, pois apenas esses não conseguem garantir eficácia na educação, assim fica claro que são vários os fatores que interferem na qualidade educacional, salientando que são necessárias ações que ultrapassem os dados gráficos, buscando erradicar o fracasso escolar de maneira efetiva garantindo assim a qualidade em educação.

Referências

BRASLAVSKY, C. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2005. DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio-ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GAULEJAC, Vincent De. **Gestão como doença social:** Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. LIBÂNEO, José Carlos. OLIVERA, João F. de. TOSHI, Mirza S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 2° edição. São Paulo: Cortez, 2005. 544 p.

OLIVEIRA, Dalila A. **Das políticas de governo à política de estado:** Reflexões sobre a atual agenda educacional brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedesunicamp.br>.

SILVA, Rose Cléia Ramos da. TORRES, Artemis. **Conselhos escolares e democracia:** lemas e dilemas. EdUFMT, 2008. 73 p.

VIEIRA, Sofia L. **Gestão, Avaliação e sucesso escolar:** recortes da trajetória cearense. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>.

PROGRAMAS EDUCACIONAIS: UMA FERRAMENTA DE APOIO AS BIBLIOTECAS

Mariza Inês da Silva Pinheiro mariza.ines@terra.com.br
Alexandre Oliveira de Meira Gusmão aomgusmão@hotmail.com
Valdeíra Aparecida Cardoso val20042@hotmail.com
Geisiane Dias Isi_gds@hotmail.com

Resumo: As ações dos Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação objetivam a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas brasileiras para toda a educação básica, passando a abranger, as escolas do ensino fundamental, de ensino médio e da educação infantil. Sendo assim, o espaço escolar deverá apresentar uma estrutura de forma que beneficiará um clima atrativo no desenvolvimento das atividades ao processo educacional. A pesquisa apresenta um panorama do processo de distribuição das verbas dos Programas do FNDE destinado às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais da cidade de Rondonópolis. Também, neste aspecto, identificou quais são recursos destinados para as atividades desenvolvidas pela biblioteca. A pesquisa utiliza uma abordagem quantiqualitiva e embasamento teórico nos principais autores: Campello; Fragoso;Souza; Silva e as instituições FNDE; INEP; MEC; UNESCO. Assim, é importante salientar que os investimentos visam o melhor andamento do processo educativo.

Palavras-chave: Políticas e Programas educacionais. Biblioteca escolar. FNDE.

1 Introdução

Os programas educacionais visam contribuírem para o processo educacional do Brasil, consequentemente, proporciona uma educação mais qualificada.

Desses programas, destaca-se, nesta pesquisa, o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola que são voltados para reestruturação e aquisição de equipamentos para as escolas municipais e estaduais brasileira, ou seja, verbas para aquisição de material permanente, de manutenção, conservação, pequenos reparos e de consumo.

Sabe-se que os governos, tanto Municipal como Estadual do Brasil, recebem da União recursos financeiros para as escolas, mas o que se constata é que muito pouco ou quase nada chega até as bibliotecas escolares. Isso resulta em muitas escolas sem bibliotecas, outras bibliotecas com espaço restrito, sem nenhuma organização biblioteconômica, com pouquíssimas atividades de incentivo à leitura e com raríssimos bibliotecários atuando.

Quanto ao profissional bibliotecário existe uma lei em tramitação que é a 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização do profissional bibliotecário e biblioteca escolar em todas as instituições de ensino público e privado do país até 2020, vale ressaltar que embora esta lei tenha ainda muito tempo a ser cumprida não deixa de ser uma esperança para as escolas publicas e privadas do país.

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Sendo assim, esta pesquisa em andamento já alcançou dois objetivos específicos dos quatro propostos, sendo eles: Descobrir quais os critérios para recebimento dos recursos financeiros destinados a cada escola por parte do FNDE e verificar quais os valores do PDDE destinados para escolas municipais/ estaduais do município de Rondonópolis em 2014.

O terceiro objetivo a ser alcançado, desta pesquisa, é identificar os critérios estabelecidos pelas escolas no direcionamento das verbas na infraestrutura física e pedagógica da escola e o quarto é verificar quais os recursos que são destinados as bibliotecas das escolas.

Este artigo apresenta informações sobre o PDDE, PDE Escola e Biblioteca escolar e o papel do bibliotecário escolar.

Sabe-se da importância das escolas serem bem estruturadas para o processo do ensino/aprendizagem, neste aspecto, a biblioteca deve fazer parte deste contexto educacional proporcionando um espaço essencialmente educativo.

Se a biblioteca escolar é uma grande aliada no desenvolvimento dos projetos pedagógicos ela precisa receber esses recursos para desenvolver o verdadeiro papel fortalecendo o bom ensino da escola.

Surgem assim, os seguintes questionamentos: Quais os critérios para receber os recursos financeiros destinados a cada escola por parte do FNDE? Quais os valores que cada escola municipal/estadual recebeu em 2014 e 2015? Quais critérios estabelecidos pelas escolas no direcionamento das verbas na infraestrutura física e pedagógica? Quais os investimentos destinados às bibliotecas escolares?

Salienta-se que esta pesquisa esta em andamento, por isso, os dois últimos objetos ainda não foram estudados.

Para alcançar os objetivos foi realizada pesquisa no Portal do FNDE, conforme Figura 1.

Figura 1 - PDDEREx - Relação de Unidades Executoras Atendidas

Fonte: FNDE (2014).

2 Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal e responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), e apresenta assim, vários Projetos e Programas educacionais, tais como: Brasil profissionalizado, Caminho da Escola, Formação pela escola, Plano de Ações Articuladas (PAR), Dinheiro Direto na Escola, Alimentação Escolar, Livro Didático, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, ProInfancia e ProInfo.

É sabido que o governo federal, através destes programas educacionais repassa verbas para o melhoramento da educação brasileira. Desta forma, menciona-se o objetivo dos dois programas estudados, PDDE e **PDE Escola**.

O PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantida por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

Os recursos destinados à implementação do PDE Escola serão repassados em duas parcelas iguais, uma por ano, por 2 (dois) anos consecutivos, de acordo com o número de alunos matriculados na unidade educacional, extraído do Censo Escolar tomando como parâmetro os intervalos de classe de número de alunos e os correspondentes valores constantes da Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Referencial de Cálculo

Intervalo de Classe de Número de Alunos		Valor do Repasse (R$)		
		Custeio (70%)	Capital (30%)	Parcela anual
0	100	5.950,00	2.550,00	8.500,00
101	500	8.750,00	3.750,00	12.500,00
501	1000	12.250,00	5.250,00	17.500,00
1001	1500	15.750,00	6.750,00	22.500,00
1501	2000	19.250,00	8.250,00	27.500,00
2001	2500	22.750,00	9.750,00	32.500,00
2501	3000	3500 26.250,00	12.750,00 11.250,00	42.500,00 37.500,00
3001	3500	29.750,00	12.750,00	42.500,00
3501	4000	33.250,00	14.250,00	47.500,00
Acima de 4000		36.750,00	15.750,00	52.500,00

Fonte: FNDE - Resolução nº 49 de 11 de dezembro de 2013

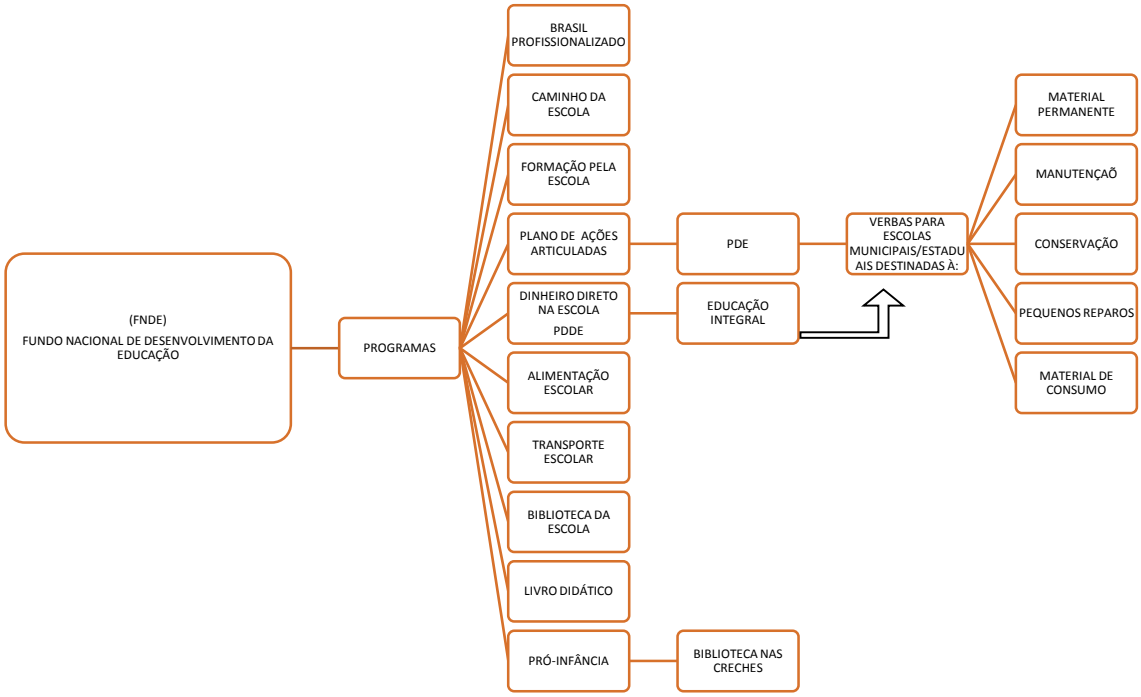
O dinheiro destina-se à aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais.

O PDDE também concorre para a melhoria da gestão nas escolas públicas de educação básica que não tiveram desempenho satisfatório no IDEB por meio da ação PDE Escola. Os recursos são repassados para as unidades de ensino das redes estaduais e municipais que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e planejaram a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola).

O **PDE Escola -** Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento.

Para melhor visualizar, a Figura 2, a seguir, mostra os programas e os materiais destinados às verbas federais.

Figura 2 – Programas do FNDE



Fonte: As autoras, 2014.

3 Biblioteca escolar

A biblioteca sendo parte complementar dos saberes pedagógicos da escola, precisa ter subsídios para desempenhar seu papel que, segundo a Ifla/Unesco (2002) é parte integrante do processo educacional. Ainda de acordo com a Unesco (1999), na biblioteca escolar é essencial a qualquer estratégia a longo prazo nos domínios da literária, educação, informação e desenvolvimento econômico, social e cultural. Sendo de responsabilidade das autoridades locais, regionais ou nacionais, a biblioteca escolar deve ser apoiada por legislação e políticas específicas.

A biblioteca escolar é mantida pela escola onde está inserida, portanto, deve receber meios financeiros suficientes para assegurar a existência de pessoal com formação, documentos, tecnologias e equipamentos e ser de utilização gratuita, pois segundo Fragoso (2002) as atribuições da biblioteca escolar podem ser definidas em duas categorias, educativa e cultural. Sendo assim, precisam de subsídios para apresentar materiais de consumo e permanente para desenvolver as atividades.

No processo educacional, a biblioteca escolar é uma grande parceira e necessita de pessoas comprometidas e especializadas para trabalhar juntamente com os professores

em prol do gosto pela leitura. Nesta mesma visão, Campello (2013), salienta que a biblioteca escolar deve ser um espaço de aprendizagem.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) repassa anualmente para as escolas um grande número de obras literárias, didáticas e revistas, por isso precisa ser organizado de forma fácil e rápida para que os alunos e professores tenham acesso as obras e dinamizar o gosto e prazer pela leitura.

Esse Programa tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervo bibliográfico que contenha obras de literatura, de pesquisa e de referência.

No entanto, a biblioteca não deve ser um amontoado de livros desordenados e sem utilização e sim, um organismo vivo, dinâmico, atrativo, aconchegante e rica em informações.

Sob essa perspectiva, os recursos devem também ser aplicados nas bibliotecas para essa se torne uma grande aliada no desenvolvimento dos projetos pedagógicos da escola, fornecendo informações e obtendo a dinamização do saber na escola, de modo que a ação e a interação aconteçam.

Silva (1998) salienta que esta iniciativa deve partir dos professores e bibliotecários, exceções a parte a grande maioria dos professores ainda não descobriu que acervos disponíveis quando integrados ao trajeto de busca e produção do conhecimento, podem ser importantes e significativos, podendo assim desenvolver um trabalho coeso com bibliotecários a fim de despertar o interesse dos alunos com relação à boa prática da leitura.

Segundo Pinheiro, Leite e Cardoso (2013) a biblioteca escolar é um espaço de apoio educacional, didático-pedagógico e cultural. Atua como um elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas, busca sempre uma melhor metodologia de transmissão do conhecimento com o propósito de e influenciar o gosto pela a leitura tornando o aluno mais conhecedor na realidade que se encontra.

A biblioteca escolar tem por missão disponibilizar serviços de aprendizagem, bibliografias e recursos que permitam a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos da informação em todos os suportes e meios de comunicação.

3.1 Bibliotecário escolar

O bibliotecário escolar precisa participar ativamente de todos os acontecimentos que circundam o ambiente escolar, bem como ter conhecimento da política educacional da instituição em que atua, atentando a todos os aspectos que envolvem o trabalho no contexto escolar, interagindo também, no incentivo à leitura, setor organizacional e ao bom funcionamento da biblioteca.

De acordo com Silva (1986); Souza (2009); Campello (2009 e 2012), o bibliotecário deve ser visto como um profissional efetivo no processo pedagógico da escola, neste sentido, é fundamental que o ele tenha conhecimentos dos Programas do FNDE e participe com da gestão estratégica da escola na aplicabilidade das verbas destinadas do PDDE e PDE Escola.

Nesta vertente, espera-se o bibliotecário tenha apoio do diretor da escola, que é, para Campello (2012, p.57) "vital para a implantação e manutenção dos projetos da biblioteca escolar. "

O bibliotecário escolar necessita proporcionar uma interação com a comunidade escolar (professores, alunos e gestor) usando toda a criatividade nos projetos de serviços da biblioteca para atender as necessidades informacionais do aluno com as verbas dos Programas do FNDE.

4 Análises e considerações dos dados

O processo de distribuição das verbas dos Programas do FNDE destinado às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais da cidade de Rondonópolis é de grande benefício, de forma que traga subsídios necessários para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem. Mas infelizmente se constatou que os recursos enviados pelo MEC 2014 e 2015 para as escolas, anos estabelecidos por esta pesquisa, foram de pouca aplicabilidade nas bibliotecas escolares pesquisadas.

Assim, foi questionado, primeiramente, se "Existiam critérios estabelecidos pela Escola no direcionamento das verbas na infraestrutura física e pedagógica? "

Desta forma, verificou-se que seis escolas responderam que é investido conforme demanda e três não responderam.

Na pergunta "Quantidade de material (is) permanente adquirido (s) foi investido na biblioteca? " Apenas três escolas declararam que compraram algum material, tais como: 2014: espiral, capas para encadernar, Guilhotina; 2015: armários de arquivos, fichários de mesa, 2014: duas estantes, uma mesa, cinco cadeiras e um ar condicionado; 2015: quatro estantes, duas mesas, dez cadeiras; 2015: divisórias para a sala de leitura.

Uma escola municipal não tem biblioteca e nem sala de leitura, desta forma não foi feito nenhum investimento.

Na terceira questão “Qual valor destinado para a biblioteca escolar”, apenas duas mencionaram valores. Uma investiu R$700,00 em 2014 e a outra R$ 1.300,00 e 1.550,00 em 2015.

Quando se questionou “Qual a quantidade de obras bibliográficas adquiridas para a biblioteca escolar? ” Apenas trêsresponderam que sim, duas adquiriam literaturas e uma adquiriu livros de alfabetização.

A Rede Municipal de Escolas de Rondonópolis recebeu em 2014 um valor devido de R$ 360.432,80 e em 2015 o valor de R$398.160,00.

Na Rede Estadual, foi recebido R$ 9.250.317,48 no ano de 2014 e R$ 9.184.400,00 me 2015, conforme dados disponíveis na PDDEREx - Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE na página eletrônica do FNDE (Figura 2).

Percebe-se assim que, a verba destinada para cada escola através dos programas educacionais, apesar da quantidade ser considerada pequena, porque são divididas para todo o estado, são importantes na aplicabilidade nas necessidades prioritárias da escola.

5 Considerações finais

O processo de distribuição das verbas dos Programas do FNDE destinado às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais da cidade de Rondonópolis é de grande benefício, de forma que traga subsídios necessários para o melhoramento do processo ensino e aprendizagem.

Desta forma, verificou-se que os recursos financeiros são repassados uma vez por ano e o valor é calculado com base no número de alunos matriculados na escola segundo o Censo Escolar do ano anterior.

Embora os resultados deste estudo tenham sido alcançados, foi possível perceber que as verbas dos Programas do FNDE poderiam e/ou deveriam ser melhores utilizadas em prol das bibliotecas escolares que tanto sofrem pelo descaso e abandono. Vale ressaltar aqui que a verba destinada para cada escola através de tais programas, apesar da quantidade ser considerada pequena, são demasiadamente importantes, isso porque sua aplicabilidade atende embora não todas, mas, algumas das necessidades prioritárias da escola.

Vale ressaltar ainda que o objetivo final era chegar ao contexto da biblioteca escolar, que, como foi exposto, é um instrumento complementar e necessário na formação do leitor.

Referências

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: conhecimento que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca Na Escola. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 7, n.1, 2002. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev%5B1%5D.AC-2005-78.pdf>. Acesso em: 5 ago.2014.

FNDE.2014. **Programas**. Acesso em 28 ago. 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>.

FNDE. 2014. Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE. Acesso em: 01 out. 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnde.PDDEREX_2_PC?p_ano=2014&p_prg=Z9&p_uf=MT&p_mun=>

PINHEIRO; LEITE; CARDOSO. Lei 12.244/10: uma esperança para as bibliotecas brasileiras. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 25., Florianópolis, SC. 2013. Anais eletrônico. Acesso em: 30 set. 2014. Disponível em: <http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1253/1254>

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

SOUZA, Renata J. (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

UNESCO. 1999. **A biblioteca escolar no contexto do ensino-aprendizagem para todos**. Disponível em: <http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf> . Acesso em: 25 ago.2014.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES-MT

Nayhara Mirelli Moraes da Silva (PPGEDU/UNEMAT) – nayharamireli@hotmail.com

Resumo: O presente estudo detém-se na análise da implantação do Programa Mais Educação (PME) no sistema municipal de ensino de Cáceres-MT. Este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa "Programa Mais Educação no sistema municipal de ensino de Cáceres-MT: Gestão e práticas educativas", no qual foram realizados estudos bibliográficos, análise documental dos manuais de orientação do PME. Acoleta de dados constou de um roteiro para entrevista semiestruturada aplicada com dois coordenadores do PME. Com este estudo conclui-se que o projeto de "Autonomia Escolar" está maquiado por "Responsabilização dos Atores Escolares", pois o Governo Federal financia e a operacionalização do programa é de responsabilidade da escola, tais como: os professores (os espaços que eram utilizados pelos professores foram disponibilizados para o PME), coordenadora, diretora, merendeira (aumentou o contingente de alunos e o salário desses trabalhadores não), pais e a comunidade por meio dos monitores e também os espaços que a comunidade deve disponibilizar para a realização deste projeto. Nesse sentido, a autonomia da escola pública não pode estar associada a uma situação de afastamento do Estado de suas obrigações, no caso a educação, com projetos como o PME que tentam fazer um diálogo com a comunidade, e que na realidade estão responsabilizando os sujeitos pelo seu desenvolvimento, e consequentemente, pelo sucesso ou fracasso do mesmo.

Palavras-Chave: Estado; Sociedade Civil. Programa Mais Educação (PME). Cáceres-MT.

1 Introdução

O presente estudo detém-se na análise da implantação do Programa Mais Educação (PME) no sistema municipal de ensino de Cáceres-MT. O marco teórico é a crise do capital, que, entre suas estratégias de superação apresentam o Neoliberalismo e a Terceira Via ambos propondo a reforma do Estado. Em 1995, no Brasil, é criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado, e com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, propôs a descentralização de serviços, até então de exclusividade do Estado, incluindo a sociedade civil organizada através do trabalho voluntário e o terceiro setor ou público não-estatal.

Este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa "Programa Mais Educação no sistema municipal de ensino de Cáceres-MT: Gestão e práticas educativas", no qual foram realizados estudos bibliográficos, análise documental dos manuais de orientação do PME. Acoleta de dados constou de um roteiro para entrevista semiestruturada, aplicada aos sujeitos da pesquisa: coordenador do PME pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cáceres-MT, e coordenadora pedagógica do PME na Escola Municipal "Jardim Paraíso".

Como ideal de uma Educação Pública e Democrática, a proposta de Educação

Integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Desse ideal o "Programa Mais Educação" (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos. (BRASIL, 2011). Tais atividades são desenvolvidas por voluntários: profissionais da educação, educadores populares, estudantes universitários e agentes culturais, porém essa prática não é recente no Brasil, e está regulamentado na Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Nesse sentido, o PME configura-se como uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola (BRASIL, 2011).

Diante desse discurso, torna-se de suma importância analisar como foi implantado o PME no sistema municipal de ensino e como esse programa chegou às escolas, considerando a necessidade de superação da visão parcial e naturalizada do contexto no qual surgem e se desenvolvem as políticas públicas educacionais, ou seja, políticas fortemente influenciadas pelas orientações neoliberais e de Terceira via cujos princípios orientaram mudanças no papel do Estado pós década de 1980.

2 Papel do Estado e da Sociedade Civil a partir dos anos de 1980

A parceria público-privada na área educacional é parte das alterações no papel do Estado, a partir da década de 1980, e da relação entre este e a sociedade civil, em decorrência da crise estrutural do capital. Dentre as alternativas apresentadas como estratégias de superação da crise encontram-se a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a terceira via.

A Terceira-Via e o Neoliberalismo comungam da mesma ideia de que a crise está no Estado, porém apresentam estratégias diferentes para superá-la. O Neoliberalismo propõe a diminuição do papel do Estado e a privatização, e a Terceira-Via a reforma do Estado e a parceria com o Terceiro Setor.

Os neoliberais apontam que os gastos do Estado com políticas sociais geraram a sua crise fiscal, propõem a retirada completa do Estado da provisão de direitos sociais, bem como sua atuação na área empresarial, e propõem como estratégia a privatização de bens públicos. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Para Giddens (2001), os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas expandi-lo e a Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo. Diferente da teoria neoliberal, para quem a democracia é prejudicial ao livre andamento do mercado, a proposta da Terceira Via é a democratização da democracia, que pressupõe um Estado democrático cujo "governo pode agir em parceria com a sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade" (GIDDENS, 2001, p. 79), apresentando como principais características "descentralização, dupla democratização, renovação da esfera pública-transparência, eficiência administrativa, mecanismos de democracia direta e governo como administrador de riscos" (GIDDENS, 2001, p. 87).

Assim, fica evidente o esvaziamento do conteúdo da democracia e a separação entre o econômico e o político. Em outros termos:

> [...] perdeu-se a discussão das políticas sociais como materialização dos direitos sociais. As lutas e as conquistas dos anos de 1980 no Brasil, de direitos universais deram lugar a naturalização do possível, isto é, se um Estado em crise não pode executar as políticas sociais, repassa para a sociedade civil e esta, por sua vez, focaliza as políticas sociais nos mais pobres para evitar o caos social. (PERONI, et al, 2009, p.766).

Diante desse contexto, a reforma do Estado no Brasil, nos anos 1990, é inspirada nessas correntes: Neoliberalismo e Terceira Via. Assim no primeiro mandato do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foi criado, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) é o documento oficial orientador das reformas no Brasil. Conforme este Plano, a saída para a superação da crise é a reforma do Estado, redimensionando seu padrão de organização e gestão, na busca de uma "administração pública gerencial" em substituição à administração pública burocrática. Na administração pública gerencial as estratégias de reforma do Estado são: "a privatização – processo de transformar uma empresa estatal em privada; terceirização – é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio; publicização – transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal". (BRESSER PEREIRA, 1998, p.61). As políticas sociais são consideradas

serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. E a educação, conforme o ministro Bresser Pereira, está incluído nessa forma de propriedade:

> No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. (BRESSER PEREIRA, 2007, p. 12).

Nessa perspectiva, é no contexto da reforma do Estado que o Terceiro Setor é estimulado a essa forma de participação, estabelecendo um sistema de parceria entre Estado e sociedade, em que o Terceiro Setor assume a execução de políticas sociais e, concomitantemente, atue como espaço de "transferência de responsabilidades estatais". (PERONI *et al*., 2009, p.769).

As duas correntes acima tratadas influenciaram a introdução de mecanismos de mercado e, do trabalho voluntário no interior do Estado no Brasil. No caso em estudo observamos com a implantação do Programa Mais Educação, através do trabalho voluntário na tentativa do Poder Público de isentar-se de suas responsabilidades com a educação nacional, pois nas entrelinhas há um discurso neoliberal, que institui tais parcerias, pelo voluntariado, com o objetivo de responsabilizar os próprios indivíduos, por problemas na educação.

3 O Programa Mais Educação no sistema municipal de ensino de Cáceres-MT

O objetivo deste Programa, segundo Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007, "instituir o Programa Mais Educação (PME), visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar", conforme cap. 1, artigo 1º:

> [...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2011, p.06).

No município de Cáceres-MT o PME foi implantado no segundo semestre de 2011, sendo seis escolas contempladas por estarem com índice baixo no IDEB (Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica) e são elas: Escola Municipal "Jardim Paraíso", situada no bairro Jardim Paraíso; Escola Municipal "Isabel Campos", bairro Marajoara; Escola Municipal "Vila Irene", bairro Vila Irene; Escola Municipal Núcleo "Jardim Guanabara", bairro Jardim Guanabara; Escola Municipal "Santos Dumont", bairro Santos Dumont e Escola Municipal "Prof. Eduardo Benevides Lindote", bairro Jardim das Oliveiras. (BRASIL, 2011).

Conforme entrevista realizada com o Coordenador do PME no Município de Cáceres, Esdras Crepaldi[1], no ano de 2013, o processo de implantação do PME no município ocorreu sem reuniões com o MEC (Ministério da Educação).

> *Em 2011 o MEC ainda utilizava como recurso de escolha as escolas com baixo IDEB, e então seis escolas já foram pré-selecionadas pelo MEC, nós fomos avisados através de email do MEC dizendo que as escolas seriam contempladas, ai nós começamos a sensibilizar esses diretores, estudar o que era esse programa, e fizemos a adesão, foi feito o cadastramento, as escolas foram aceitas, e o projeto iniciou já no 2º semestre de 2011. (Coordenador, Esdras Crepaldi, 2013).*

O Coordenador Esdras Crepaldi (2013) relatou também que no segundo semestre de 2013 o PME atenderia 26 escolas no município, sendo 13 da zona urbana e 13 da zona rural, porém esta implantação não é normalizada por um documento oficial/formal entre o MEC e o município, mas, sim uma adesão, que é renovada pela escola anualmente.

> *Há uma adesão, tem um manual referencial, que ele coloca algumas exigências com relação à contrapartida do município, que no caso seria o professor/coordenador municipal, que sou eu, o professor comunitário, tirado de sala de aula, e ai você tem que substituir ou contratar outras pessoas pra ser esse coordenador comunitário, mas assim no mais[...]* é só a adesão mesmo via online [...] *encaminhou pra mim e eu encaminhei pro MEC a adesão está garantida.(Coodenador, Esdras Crepaldi, 2013).*

Os recursos para a realização das ações propostas no PME chegam às unidades escolares por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e PNDE (Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação) e são destinados prioritariamente, as escolas de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), inicialmente situadas

[1] Nesse trabalho o entrevistado mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autoriza que sua identidade seja revelada.

em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de "vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas". (BRASIL, 2011, p.8).

Diante desta assertiva o Coordenador, Esdras Crepaldi relatou que esses recursos destinados para manutenção do PME são repassados para a escola, e o que a Prefeitura ainda interfere é no repasse da merenda para os alunos atendidos pelo PME:

> *É para escola através do Programa Dinheiro Direto para Escola (PDDE) do FNDE, ela tem, ela recebe esse recurso da mesma forma que ela faz os seus projetos do PDE, então todo o recurso ele é direto na escola, ela faz o orçamento dos kits sugeridos, ela faz o pagamento do ressarcimento dos monitores, ela geri os recursos que vem especifico para o custeio e capital, fora o que vem para o kit monitor que vem pra escola. Então assim a Prefeitura não interfere em nada, única coisa que a Prefeitura interfere e ela que gere o recurso é o da merenda escolar porque isso ainda está centralizado no barracão municipal, no setor de merenda escolar. Que pelo FNDE cada aluno tem direito a 30% diário de turma refeição, os que participam do Mais Educação, tem direito a mais de 60% pra que eles tenham três refeições diárias, a refeição o dinheiro da Merenda é gerido pela Prefeitura. (Coodenador, Esdras Crepaldi, 2013).*

Com isso, a escola deverá fazer a prestação de contas desse recurso cuja responsabilidade é do Conselho Deliberativo Escolar constituído pelo segmento de professores, funcionários, pais e alunos, sendo o Diretor da escola membro nato do conselho. Nesse sentido, perguntei ao Coordenador, Esdras Crepaldi (2013) quais são os procedimentos desta prestação, e o mesmo relatou que é feita da mesma forma que o PDDE:

> *É feita da mesma forma do dinheiro direto pra escola, o que é gasto, todos os pagamentos são com cheques, com cópias, com orçamento, então tudo é anexado, o que foi adquirido, por exemplo, os kits, cada um dos kits tem lá a cópia do cheque, o valor pago e daí passa pelo setor de convênios e prestação de contas da prefeitura, pra fazer uma analise dessa prestação e se tiver alguma irregularidade, o setor competente ele tenta fazer com que a escola se atente pra isso e posteriormente é encaminhado para o MEC. (Coodenador, Esdras Crepaldi, 2013).*

É na escola que se define quem assumirá a função de "professor comunitário", pautando-se em características que atendam ao perfil mais adequado para essa função de "fazer a ponte" entre escola e comunidade.

A Secretaria Municipal ou Estadual de Educação designa esse professor, que deve ser efetivo do quadro, com 40 horas semanais, para coordenar a oferta e a execução das atividades do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2011, p.15).

Nesse sentido, o Coordenador, Esdras Crepaldi mencionou que não interfere na escolha dos coordenadores das escolas, chamados de "professor comunitário", mas sugerem um perfil para que a escola selecione esse professor.

> *[...] tem que ser uma pessoa ativa dentro da escola, que tenha assim um livre acesso com a comunidade escolar, tanto com os pais, com a direção e coordenação pedagógica, com os professores, uma pessoa aberta a novas ideias, que esteja apta a ouvir novas experiências e colocá-las em prática. (Coordenador, Esdras Crepaldi, 2013).*

Segundo o caderno "Programa mais educação, passo a passo", (BRASIL, 2011), as atividades a serem desenvolvidas dentro do PME são organizados em macrocampos, entendidos como temáticas ou campos do conhecimento.

Assim, a escolha desses macrocampos fica a critério das escolas sendo obrigatório o "Acompanhamento Pedagógico". Nesse sentido, foi questionado para o entrevistado se a Secretaria Municipal de Educação (SME) interfere nessas escolhas, e ele relatou que "não, é da escola [...] a gente não interfere [...] só orienta caso as atividades não condizem com a realidade da comunidade". E nos cita um exemplo:

> *[...] as comunidades que tem muitos evangélicos e você vai escolher uma atividade como dança, de teatro, eles não vão fazer. Então a gente orienta pra você respeitar as características culturais de cada escola [...] (Coordenador, Esdras Crepaldi, 2013)*

Em relação ao desenvolvimento dessas atividades na escola, o PME pontua que a responsabilidade da educação integral é compartilhada com a família e a sociedade.

As escolas selecionam os voluntários - que são chamados de monitores - conforme suas habilidades nas áreas afins, e dão prioridade aos acadêmicos em formação ou já formados. Nesse sentido, perguntei para o Coordenador, Esdras Crepaldi como é feita a seleção desses monitores, parte pela Secretaria de Educação ou das escolas?

Então, no primeiro ano, como nós temos aqui várias universidades, a Universidade do Estado de Mato Grosso, a Unemat, temos a Faculdade do Pantanal, a Fapan, temos a Unopar, então assim a gente procurou, porque os monitores que são escolhidos eles são voluntários, porém o MEC especifica e sugere que prioritariamente se dê preferência aos acadêmicos das áreas afins. Então Pedagogia vai trabalhar com o letramento nos anos iniciais, o professor de Biologia pode estar trabalhando com ciências, educação ambiental, o Agrônomo ou técnico agrícola com relação à confecção de horta, agenda 21, e assim sucessivamente um acadêmico de educação física com o desporto com o lazer [...](Coordenador, Esdras Crepaldi, 2013).

Com relação ao alunado a ser atendido pelos monitores o MEC gera a cada 30 alunos, uma turma para o monitor, em que este recebia um valor por turma de R$ 60,00 reais, e a partir do segundo semestre de 2013, passou a receber R$ 80,00 reais (Resolução nº 34 de 6 de setembro de 2013). Nesse sentido, as atividades desempenhadas pelos monitores serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário, quanto ao ressarcimento dos monitores. A esse respeito o Coordenador, Esdras Crepaldi (2013) explica que:

Não é uma remuneração, quando eles entram no programa, eles assinam um termo de voluntariado, existe uma lei federal que especifica o voluntariado. [...] eles recebem uma bolsa como ressarcimento, como eles se tivessem gastado combustível pra ir até aquele local, com se eles estivessem comido um lanche, não é assim um valor grande, mas é satisfatório pra um estudante. Então hoje, por exemplo, eles recebem R$ 80,00 reais por turma, se um monitor tiver cinco turmas em uma escola e cinco turmas na outra, ele vai receber por mês R$ 800,00 reais é mais que um salário mínimo. [...] é um valor que dá pra ele comprar um tênis, uma apostila, uma roupa, ajudar, se ele mora, se ele é de um outro município tem que pagar luz, água de uma república, enfim é um dinheiro que acaba ajudando de alguma forma. (Coordenador, Esdras Crepaldi, 2013).

Diante disso, a escolha desses macrocampos, a escolha do professor comunitário, dos voluntários que desenvolverão as atividades, os alunos participantes do Programa, a prestação de contas desse recurso será de responsabilidade das escolas, conforme o

entrevistado “a escola tem a sua autonomia pedagógica, administrativa, financeira e também na gestão do próprio programa” (Coordenador, Esdras Crepaldi, 2013). No entanto, esses aspectos evidenciam que esta “autonomia” da escola está vinculada a proposta neoliberal que tende a reduzir ou até eliminar a intervenção social do Estado em diversas áreas, no caso exposto, com a educação, e no caso específico o PME, repassando a responsabilidade para as escolas. O projeto neoliberal, que elabora essa nova modalidade de resposta à “questão social”, quer acabar com a condição de direito das políticas sociais e assistenciais, com seu caráter universalista, com a igualdade de acesso, com a base de solidariedade e responsabilidade social e diferencial (todos contribuem com o financiamento e a partir das capacidades econômicas de cada um). (MONTAÑO, 2010, p. 189).

Diante desse contexto, torna-se necessário analisar como foi à implantação do PME nas escolas, e como critério de seleção, verificamos como foi à implantação na Escola Municipal “Jardim Paraíso”, que foi uma das primeiras escolas contempladas com o PME no ano de 2011.

3.1 Implantação do Programa Mais Educação na Escola Municipal “Jardim Paraíso”

Na Escola Municipal “Jardim Paraíso” as atividades do PME iniciaram em setembro de 2011, com os seguintes macrocampos e suas respectivas atividades: Acompanhamento Pedagógico – Letramento; Educação Ambiental – Horta Escolar; Esporte e Lazer – Karatê, Recreação e Lazer; Cultura e Artes – Capoeira. No entanto, a atividade de Horta Escolar foi retirada do Programa por problemas no espaço escolar que era limitado e foram incluídas as atividades de Matemática e Dança, assim até o momento da pesquisa constam essas atividades do PME registradas na escola.

A Coordenadora do PME pela escola, também chamada conforme o documento “Programa Mais Educação: passo a passo” (SEB/MEC, 2011) “professor comunitário”, a professora Evanir da Guia Batista Redez. Essa professora tem formação em Pedagogia e Especialização em Planejamento Educacional, possui 24 anos de experiência e sete anos como professora na escola. Foi convidada, na época pela Diretora Divandir, para

coordenar o PME, pois se encaixava no perfil de um professor comunitário[2]. Assim, questionei como foi feito a implantação do PME, e a Coordenadora Evanir (2014) nos respondeu:

> *Como era um programa novo, os diretores foram convidados para estarem assistindo uma pequena palestra, lá na Secretaria de Educação, e simplesmente falaram assim: "tua escola vai ser contemplada" [...] como era um programa novo e ele era pioneiro no nosso município, nós fomos uma* ***espécie de cobaia****, porque nós não tivemos uma formação, foi muita leitura, eles mandaram livros. (Coordenadora Evanir, 2014).*

De acordo com a entrevistada a escola buscou parceria com a universidade (Unemat), por acadêmicos que pudessem desenvolver atividades das áreas afins, no entanto não tiveram resposta. Porém, conforme orientações do PME a escola pode procurar pessoas da comunidade que tenha habilidades nessas áreas. Ainda, essas atividades foram escolhidas pelos próprios pais dos alunos por meio de uma enquete. Nesse sentido, foi indagado qual é a função delimitada para a escola e a Coordenadora Evanir (2014) revelou que a contrapartida da prefeitura seria retirar um professor efetivo para cumprir suas 30h no PME e disponibilizar a alimentação, claro que com a verba do PME que vem especificamente para os alunos atendidos no PME. Mas a operacionalização do Programa é de responsabilidade da escola, tais como: fazer prestação de contas para que esse recurso venha no ano seguinte; adequar o ambiente escolar para desenvolver o projeto, pois é de muita responsabilidade levar esses alunos para outros espaços; fazer a seleção desses alunos porque o espaço não comporta todos os alunos do contraturno, mas conforme orientação devem ser no mínimo 100 alunos; procurar monitores para as atividades escolhidas; fazer os pagamentos desses monitores com o recurso que vem do PME para a conta da escola, através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola); fazer a pesquisa de preço dos materiais que devem ser comprados para todas as atividades (no anexo A vem especificando as atividades e os materiais que devem ser comprados).

Diante disso, a "Responsabilização dos Atores Escolares" está maquiado por "Autonomia Escolar", pois o Governo Federal financia e a operacionalização do programa é de responsabilidade da escola, tais como, os professores (os espaços que eram

[2] O documento SEB/MEC, 2011 delineia um perfil de um "professor comunitário" sendo este um professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar tanto com os pais, com a direção e coordenação pedagógica, com os professores, uma pessoa aberta a novas idéias.

utilizados pelos professores foram disponibilizados para o PME), alunos (os alunos devem ter assiduidade se não são retirados do projeto), coordenadora, diretora, merendeira (aumentou o contingente de alunos e o salário desses trabalhadores não), pais e a comunidade por meio dos monitores e também os espaços que a comunidade deve disponibilizar para a realização deste projeto. Essa afirmativa fica evidente quando questiono se tem um setor responsável por orientar e supervisionar a administração do PME na escola e a Coordenadora Evanir (2014) declara:

> *Nós temos a Secretaria de Educação que é responsável por fazer esse acompanhamento nas escolas, que é o Esdras Crepaldi, mas desde então nós tivemos uma visita dele. Então realmente a escola tem que ter essa autonomia [...]* ***desde que abraçamos a causa, a gente tem que ter essa responsabilidade*** *[...] porque eu falava para o Esdra fazer uma visita na escola para nos orientarmos porque desde então nós nos viramos com organização do horário, com tudo, e a resposta que ele dava é que vocês são 10, porque a nossa escola tem uma visão dentro da Prefeitura de qualidade, de responsabilidade [...] porque se nós tivermos alguma dificuldade, nós devemos ler os documentos. (Coordenadora Evanir, 2014).*

Diante disso, Oliveira (2004) afirma essa nova regulação da escola a partir de conceitos de teorias administrativas repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino.

> Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p.04).

Nesse sentido, a autonomia da escola pública não pode estar associada a uma situação de afastamento do Estado de suas obrigações, nem tampouco, esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais de qualidade, no caso a educação, criando uma "cultura de autoculpa pelas mazelas que afetam a população, e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento" (MONTAÑO, 2010, p.23).

4 Considerações Finais

Com a finalidade de responder o objetivo sobre relação entre Estado e o papel do voluntariado no Programa Mais Educação (PME) procuramos compreender as alterações no papel do Estado e as relações entre Estado e sociedade civil a partir da década de 1980.

Os dados levantados e analisados nesta pesquisa revelaram que o projeto de "Autonomia Escolar" está maquiado por "Responsabilização dos Atores Escolares", pois o Governo Federal financia e a operacionalização do programa é de responsabilidade da escola, tais como: os professores (os espaços que eram utilizados pelos professores foram disponibilizados para o PME), alunos (os alunos devem ter assiduidade se não são retirados do projeto), coordenadora, diretora, merendeira (aumentou o contingente de alunos e o salário desses trabalhadores não), pais e a comunidade por meio dos monitores e também os espaços que a comunidade deve disponibilizar para a realização deste projeto.

Nesse sentido, a autonomia da escola pública não pode estar associada a uma situação de afastamento do Estado de suas obrigações, no caso a educação, com projetos como o PME que tentam fazer um diálogo com a comunidade, e que na realidade estão responsabilizando os sujeitos pelo seu desenvolvimento, e consequentemente, pelo sucesso ou fracasso do mesmo.

Nesse sentido, Montaño (2010) pontua que as políticas sociais focalizadas contestam o princípio universalista, corroendo a sua condição de direito de cidadania, assim sendo destinadas a uma parcela da população carente de determinado serviço social. Conforme o caso exposto, o PME se configura numa política social focalizada a determinado grupo de alunos, que se encaixam em tais critérios para serem atendidos pelo programa, no entanto isso redunda numa dualidade tanto na qualidade dos serviços e do acesso a eles.

Acreditamos que por mais que programas como o PME se apresentem, teoricamente, como inovadores, a realidade das escolas públicas, conforme constatamos nesta pesquisa, devem percorrer um longo caminho até estarem preparadas tanto do ponto de vista da valorização profissional para implementar ações de educação integral.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2011. (Série Mais Educação).

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. São Paulo, Lua Nova, 1998. nº 45, p.49-95.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PERERIA, Luiz Carlos e SPINK, Peter. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** 7 ed. Rio de Janeiro: FGV. 2007.

GIDDENS, Anthony. (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MONTÃNO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25/04/2014.

PERONI, V; OLIVEIRA, R.T.C.; FERNANDES, M.D.E. **Estado e terceiro setor**: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

O PLANEJAMENTO ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICO DA GESTÃO ESCOLAR

Joice Maria Sauer Barbosa Marçal - joicems.09@hotmail.com
Moacir Juliani – julianimoacir@gmail.com
Tania Cristina Crivelin Jorra – taniajorra@gmail.com

Resumo: O planejamento organizacional da gestão escolar instituído na legislação vigente foi o ponto de partida deste estudo. Analisou-se o processo democrático que norteia a gestão escolar na sua atualidade, de maneira que o professor desenvolva um trabalho de qualidade diante dos desafios encontrados. Este trabalho fundamenta-se na ideia de diferentes estudiosos da área, os quais concebem que a gestão democrática seja imprescindível, para que se promovam práticas de uma educação transformadora no ensino público. Contata-se, que a gestão democrática é contemplada como exigência no projeto político-pedagógico das instituições escolares que buscam integração, decisão e participação baseada no diálogo, de fazer com que os envolvidos no processo educativo sintam-se parte do todo, como cidadãos responsáveis pelas decisões tomadas no cotidiano escolar. Nota-se que construção democrática do projeto político-pedagógico proporciona diferentes ações como: planejamento, aprendizagem e avaliações para progredir em trabalho e estudos posteriores. Sendo assim a formação dos alunos depende da ação pedagógica de todos os profissionais da instituição escolar e deve ser encarada como uma reflexão do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, observa-se a importância de refletir sobre o planejamento organizacional pedagógico da gestão escolar, para que se desenvolvam ações que possibilitem a participação efetiva de todos que fazem parte do processo educativo.

Palavras-chave: Planejamento. Gestão Escolar. Desafios. Educação atual.

1 Introdução

A sociedade em que vivemos vem passando por constantes transformações. A escola sofre interferências desse contexto, passando a exigir cada vez mais de seus profissionais e processos. Neste sentido, trona-se imprescindível pensar na Gestão Escolar como processo que pressupõe reflexão e estudo sobre as diferentes formas, razões e níveis da participação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar.

Ao abordar o tema Gestão Escolar buscou-se ressaltar e entender seu conceito, para assim, compreender e refletir sobre: como o planejamento organizacional pedagógico da Gestão Escolar contribui para que o professor desempenhe um trabalho com eficiência e qualidade diante aos desafios encontrados na educação atual; Qual a importância da participação dos elementos formais presentes na estrutura administrativa e os elementos práticos de participação social para a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola; Como o projeto político-pedagógico contribui para o desenvolvimento da autonomia da escola?

Sabe-se que escola atual identifica-se com inúmeros desafios que se apresentam na produção do trabalho pedagógico, estruturado a partir da realidade, das ansiedades e dos

desejos daqueles sujeitos que a compõem. A gestão escolar, enquanto um processo que exige continuamente a tomada de decisão, concretiza-se nas diferentes ações que se desenvolvem no contexto escolar, especialmente aquelas relacionadas a organização do trabalho pedagógico, entre eles: planejamento, avalição da aprendizagem e construção do projeto político-pedagógico. Conforme destaca Luck (2009, p.25), a gestão escolar constitui-se em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orienta para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais.

Desta forma, torna-se essencial entender como a gestão escolar desenvolve a construção coletiva do projeto político-pedagógico na instituição como processo democrático, para que o trabalho pedagógico ganhe força e se efetive. Conforme destaca Veiga (1995 p. 22), ao se construir em um processo democrático de decisões, o PPP instaura uma forma de organização do trabalho pedagógico que supera os conflitos, elimina as relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Pensar em democracia na gestão escolar pressupõe considerar que, o exercício da autonomia nas instituições escolares se dá pela construção de um ambiente propício à participação da comunidade escolar na tomadas de decisões, o que se torna essencial para que haja transformação na realidade da educação.

Na atualidade o princípio da autonomia da instituição escolar vem sendo amplamente destacado no referencial teórico disponível sobre gestão escolar democrática, o que demonstra a importância deste estudo e sua contribuição com a educação, na construção da identidade escolar autônoma e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem significativa.

A partir destas reflexões torna-se fundamental entender, como se dá o processo da autonomia na instituição escolar, levando em consideração que para Pinto (2011 p. 139), o PPP é o instrumento pelo qual a escola garante o exercício de sua autonomia. Ele abriga o enraizamento da cultura escolar local, fortalecendo-a frente as ingerências das instâncias administrativas superiores do sistema escolar.

Sendo assim, nota-se que a escolha do tema foi concebida por ser de evidente relevância social, pois envolve um assunto de interesse dos que se preocupam em

desenvolver uma educação de qualidade, voltada para integração de todos os autores do ambiente escolar.

Contudo torna-se imprescindível conhecer e analisar as diferentes ações que a gestão deve desenvolver no contexto escolar para que se possa organizar, mobilizar e articular todos os recursos mateiras e humanos necessários para o avanço dos processos educacionais e sociais, sempre buscando promover a aprendizagem dos alunos, além de valorizar e facilitar o trabalho do professor.

2 Metodologia

O planejamento organizacional da gestão escolar instituído na legislação vigente foi o ponto de partida de nossos estudos. Analisou-se o processo democrático que norteia a gestão escolar na sua atualidade, para que o professor desenvolva um trabalho de qualidade diante dos desafios encontrados.

O objeto de estudo do presente estudo parte da realidade vivenciada por nós no contexto da escola pública e conta com a pesquisa bibliográfica como possibilidade de articulação e reflexão sobre as demandas impostas pelo planejamento pedagógico da Gestão Escolar, com o embasamento teórico de renomados autores que partem da permissa de que a participação de todos os autores no processo escolar é a condição essencial para a gestão democrática.

No entanto abordou-se também reflexão sobre os fundamentos para compreensão de conceitos construídos em torno do planejamento da Gestão Escolar Democrática, discutindo sua contribuição no trabalho pedagógico, tendo o planejamento e a avalição como eixos articuladores.

3 Revisão e discussão da literatura

3.1 Gestão Escolar

A palavra gestão tem origem no latim *gestio-ônis* e significa gerir, gerencia, administração (HOLANDA FERREIRA, 1999, P. 985). Corroborando na construção deste entendimento LücK (2009, p.24) destaca:

> Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação de seu projeto político pedagógico e compromissado com os princípios de democracia e com os métodos que organizam e criem condições para um ambiente educacional

> autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Para compreender a gestão no contexto escolar, primeiramente é preciso saber que este processo objetiva organizar, mobilizar e articular todos os recursos materiais e humanas necessários, para o avanço dos processos educacionais e sociais que se desenvolvem no espaço escolar, sempre buscando promover a aprendizagem dos alunos, de modo que se tornem capazes de enfrentar os desafios da sociedade em que vivemos (LÜCK,1999).

Cury (2005, p.01) complementa, que a gestão:

> Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivado deste verbo. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.

Percebe-se que gestão é um processo que mobiliza e articula esforços coletivos, conforme Lück (2014, p.35) nos ensina que:

> Gestão e o processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetos comuns, envolvendo a articulação e integração de diferentes elementos necessários a essa realização, inclusive a resolução de impasses, dificuldade e tensões relacionadas comumente a esse processo e esforço.

Neste sentido conceito de gestão na instituição escolar deve superar a fragmentação, o reducionismo e a mecanização do poder.

Lück (2014, p.35) destaca que:

> O conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem a transformações e realizações e que sua atuação, para ser efetiva, necessita superar as tendências do imediatismo e resultados superficiais, a fragmentação e o reducionismo, a mecanização e o formalismo burocratizastes, ao comodismo e omissão, dentre outros aspectos, o que alcança mediante a consciência dos desafios do processo em questão, em todas as suas dimensões e expressões.

No entanto escola como instituição social precisa ser organizada de forma adequada e responsável, buscando garantir a todos os seus alunos um ensino de qualidade, proporcionando um espaço favorável a plena formação do estudante.

Vale destacar que a organização é o modo como algo se organiza. Ela resulta de uma combinação de esforços que tem por finalidade concretizar propósitos individuais e coletivos (MAXIMIANO, 1992). No contexto escolar todos os profissionais devem participar desta organização.

Desta forma a realidade da gestão escolar nos leva a refletir sobre a gestão democrática, que requer a superação das relações autoritárias de poder, que promova práticas democráticas para uma educação transformadora, que seja desenvolvida com transparência, buscando formas de atuação e intervenções para auxiliar e contribuir com os professores que encontram inúmeros desafios na sala de aula. Para Cury apud Oliveira (2008, p. 205), "A gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e atos".

A gestão democrática da escola que é contemplada como exigência no seu Projeto Político Pedagógico, propõe que a busca das relações de poder pressupõe gerar integração, cooperação e participação. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (cum crescere, do latim, é crescer com) é o que nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares (CURY apud OLIVEIRA, 2005,p. 20).

Refletir sobre a qualidade na educação com o processo de gestão da escola implica compreender que a democratização da educação não se limita a ter o seu acesso, mas envolve e garante pratica democrática que se desenvolve no interior da escola (HORA, 2002). Lembrando que:

> (...) a gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2006b, p. 309)

Portanto a gestão de uma instituição escolar, enquanto um processo que exige continuamente a tomada de decisão, concretiza-se nas diferentes ações que se desenvolvem no contexto escolar, especialmente aqueles relacionados à organização do

trabalho pedagógico, entre eles: planejamento, avalição da aprendizagem e construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Veiga (1996, p. 23) indica que a construção coletiva do projeto político pedagógico, que representa a participação dos autores escolares (...) busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explicito, com compromisso definido coletivamente.

No entanto, se gestão escolar busca desenvolver valores democráticos como o respeito, a justiça, a liberdade e a solidariedade, e essencial o desenvolvimento de ações pautadas nos princípios de autonomia e interculturalíssimo, em processos de participação e de cooperação de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.2 Projeto Político Pedagógico PPP como elemento norteador de organização da gestão escolar

A organização do trabalho pedagógico da gestão escolar concretiza-se em diferentes ações, principalmente no planejamento, na avaliação da aprendizagem e na construção do projeto político pedagógico que norteia instituição de ensino.

Sabendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/96, determina em seu Art.22, que "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". É importante destacar que, a organização da escola deve estar de acordo com a legislação vigente garantindo todos os direitos dos alunos.

Porém cabe a escola explicitar no projeto político-pedagógico as formas de organização que adota e que deverão constar também no regimento interno.

As decisões devem resultar na formação integral de todos os alunos por meio de uma educação de qualidade. Nesse sentido, e fundamental a ação pedagógica de todos os profissionais da escola. Daí a importância da instituição efetivar uma proposta que possibilite chegar ao objetivo final, a formação dos alunos.

A proposta de trabalho pedagógico da escola ganha força e se efetiva por meio do projeto político-pedagógico, ou proposta pedagógica por ser um documento intencional. A palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a ideia de

movimento, de mudança (GADOTTI, 2001). Um projeto é uma atividade natural e intencional utilizada pelos homens com a intenção de procurar alternativas que solucionem problemas e construam conhecimentos. Na sociedade moderna, projetos são alicerces de dinamismo, instrumento indispensável para ação e transformação.

Segundo Gadotti (apud Veiga, 2001, p. 18),

> Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arrisca-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessas que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

É no contexto de ressignificação da organização do trabalho escolar que está inserido o debate relacionado a construção do projeto pedagógico.

Ao considerarmos o projeto político-pedagógico como um direito e um dever da escola, é também possível, o enxergarmos como um dos desafios para o avanço na organização do trabalho pedagógico, como orientador e articulador do planejamento da escola como um todo. O projeto político-pedagógico de uma unidade educacional define os objetivos, as ações e as diretrizes do processo educativo, de acordo com a legislação vigente e com as expectativas da comunidade escolar. Veiga (1995, p. 13), afirma que:

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explicito, com compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Libâneo (2004, p.151) entende projeto pedagógico como um documento que traduz as expectativas da comunidade e as exigências sociais e legais. Nessa compreensão define que o projeto:

> Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que a elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja, visando à intervenção e à transformação da realidade. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBÂNEO 2004, P.151)

Como elemento norteador do processo de gestão, é preciso que a construção e o desenvolvimento do projeto político pedagógico estejam fundamentados em princípios,

destacando-se: igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Para que a escola desenvolva uma formação continuada de acordo com o projeto político-pedagógico, devem-se verificar as necessidades de aperfeiçoamento de seus profissionais e organizar um projeto de formação em acordo com as diretrizes da mantenedora. Entende-se que a partir desta organização realizada de forma séria e democrática na instituição, muitos desafios que os professores encontram na atualidade em sala de aula, poderiam ser tema para debate coletivo da nas formações ofertadas para superação desta realidade.

No entanto o projeto pedagógico norteia a ação educativa escolar, e nele devem estar explícitos os fundamentos teóricos-metodológicos, objetivos, tipo de organização e sistema de avalição da escola. O mesmo deve ser encarado como uma ação que promove a reflexão do cotidiano escolar. Desta forma percebe-se que:

> O Projeto político pedagógico, como instrumento de planejamento, coletivo, resgata a unidade de trabalho escolar e garante que não haja uma divisão entre os que planejam e os que executam. Elaborado, executado e avaliado de forma conjunta, tem uma nova lógica. Nesse processo, todos os segmentos planejam garantindo a visão do todo, e todos executam, mesmo que apenas parte desse todo. Com isso, de posse do conhecimento de todo o trabalho escolar, os diversos profissionais e segmentos envolvidos (gestores, técnicos administrativos e de apoio, docentes, discentes, pais e comunidade local) cumprem seus papeis específicos, sem torná-los estanques e fragmentados. Todos se tornam partícipes da prática educativa e, portanto de alguma forma educadores (BRASIL, 2004, P. 28).

Contudo o projeto político-pedagógico não pode ser somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa. Para Pinto (2011, p.139):

> O PPP e o instrumento pelo qual a escola garante o exercício de sua autonomia. Ele abriga o enraizamento da cultura escolar local, fortalecendo-a frente as ingerências das instâncias administrativas superiores do sistema escolar. De modo contrário, a escola sem um PPP consolidado torna-se refém das reformas educativas que desautorizam e o protagonismo de seus profissionais e desconsideram a cultura escolar.

O projeto político-pedagógico é a concretização da identidade escolar e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade. Segundo Pinto (2011, p.141) o PPP também pode aprimorar a articulação do trabalho desenvolvido pelo corpo docente ao promover programas para sua formação continuada. Destaca inda que:

> Essa formação continuada – centrada na escola – propicia o desenvolvimento profissional dos professores de modo articulado aos projetos nela desenvolvidos. Entretanto, não deve-se limitar-se aos conteúdos curriculares,

> mas se entender a discussão da escola como um todo e nas suas relações com a sociedade (PINTO,2011).

Contudo, percebe-se que o Projeto político-pedagógico da instituição escolar deve expressar a reflexão constante da gestão diante aos desafios do trabalho realizado em conjunto de todos os profissionais da escola, bem como as necessidades locais especificas da clientela da escola.

3.3 Gestão Democrática na Escola

Um dos principais compromissos das escola é desenvolver práticas democráticas que possibilitem formar cidadãos integralmente. A gestão democrática é um dos caminhos para esse fim.

Sendo por este motivo, a realização da gestão democrática um princípio defendido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos que integram a comunidade escolar.

Para efetivar a gestão democrática na instituição escolar é preciso antes garantir que todos compreendam suas responsabilidades neste processo. Porém, para compreender é necessário entender: o que é cidadania? O que é democracia?

O conceito de cidadania passou a ser difundido com a realização, em 1789, da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, este documento estabeleceu as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. No entanto cidadania pode ser definida como a consciência de direitos, deveres e o exercício da democracia, afinal não há cidadania sem democracia.

Sacristan (1999) entende por democracia o conjunto de procedimentos necessários para que o ser humano possa conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto. Acima do poder soberano do povo, já não há nenhum poder, são todos cidadãos livres que posicionam-se como indivíduos e se veem coletivamente.

A escola deve estar sempre comprometida com uma pratica pedagógica que possibilite o desenvolvimento da democracia e a formação da cidadania. Podemos afirmar que a democracia se manifesta como valor e como processo. Uma escola não é

democrática apenas pela simples afirmação de valores, mas também, e sobretudo, pela construção e pratica cotidiana dos valores, ou seja, pelos processos que instauram e reafirmam.

Segundo dados da Unesco (2000), a democracia necessita da contribuição escolar. Ao longo do tempo, filósofos, cientistas políticos e educadores se manifestaram a respeito dessa ideia, expressando opiniões em relação ao papel da educação na democracia. Atualmente, destaca-se a educação como papel primordial na promoção da paz, no respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais em geral.

A escola tem como uma das suas atribuições desenvolver ações e atividades que ensinem e aprimorem o respeito as diferenças entre todos. Sendo este também um desafio para o professor atual. Para tanto, se faz necessário que a escola efetive ações em prol do desenvolvimento da cidadania. É nesse contexto que se destaca a gestão democrática do ensino público, princípio constitucional que traduz a participação ativa e cidadã da comunidade escolar e local na condução da escola, pois a gestão da escola é um ato político que implica tomada de decisões que não podem ser individuais, mas coletivas (BRASIL, 2004).

A gestão escolar se desenvolve em três grandes áreas de atuação que devem funcionar interligadas e integradas: gestão financeira, gestão administrativa e gestão pedagógica da escola. Cada uma possui características especificas que se manifestam em diferentes atribuições.

A gestão financeira está relacionada a escola enquanto instituição social responsável pela formação humana, para atingir seus objetivos que devem ser eminentemente educacionais, precisa planejar suas ações a partir de prioridades estabelecidas para assim utilizar os recursos financeiros da escola.

A gestão administrativa está relacionada ao controle sobre os recursos de uma organização para que se obtenham melhores resultados, está relacionada também a organização do corpo de funcionários da instituição. A gestão de pessoas é ainda mais determinante na escola, quando instituição está comprometida com a formação humana e a participação de todos.

A palavra participação possui diferentes significados, porem todos constituem, em sua essência, processos de aprendizagem em que se busca compartilhar ações e decisões por meio do trabalho coletivo (BRASIL, 2004).

No contexto escolar, a participação efetiva da comunidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico pressupõe transparência nas decisões e representatividade de todos os segmentos. Se a escola tem como um de seus principais objetivos propiciar uma educação que conduza a cidadania, deve se organizar de forma a estabelecer relações horizontais de cooperação e solidariedade entre todos os envolvidos no processo pedagógico (HORA, 2002).

Destacamos que, ao garantir a participação da comunidade escolar, a escola estará contribuindo para o processo de democratização da sociedade brasileira, fortalecendo os direitos sociais e a cidadania. A participação positiva de todos contribui para a democratização de poder e para a melhoria da qualidade de ensino, sendo esta uma estratégia determinante para assegurar a gestão democrática da escola.

Pensar em gestão democrática exige compreender que a autonomia e consequência de um exercício diário resultante da mobilização de todos os atores da comunidade escolar. Portanto a construção da autonomia e fator essencial para democratização da escola.

A gestão pedagógica e o principal vértice da gestão escolar, afinal a escola deve ter como compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Entre as atividades que caracterizam a gestão pedagógica, encontra-se o acompanhamento do trabalho pedagógico educativo desenvolvido na escola, sempre de acordo com o estabelecido no regimento escolar, no projeto político pedagógico da instituição e na legislação vigente.

É importante que as instituições educacionais desenvolvam um trabalho que comtemple os conteúdos que são de direito dos estudantes. Garantindo espaço para que fluam a diversidade e o pluralismo de ideias, possibilitando que diferentes instancia das comunidade reflitam e participem das decisões em prol da melhor formação possível dos estudantes.

Para que isso realmente aconteça é extremamente necessário uma organização ampla da gestão escolar no auxílio ao professor, na coleta de dados do desempenho escolar dos seus alunos e na identificação das principais dificuldades de aprendizagem

apresentadas por eles. Assim como, no estabelecimento de um cronograma com metas objetivas, de curto e médio prazos,de acordo com o plano de intervenção pedagógica, o qual deve dar suporte ao replanejamento do professor.

Toda escola deve se organizar para configurar um ambiente que propicie condições de igualdade de participação de todos, disponibilizando meios e oportunidades para que se concretize a gestão democrática. Neste sentido Lück (2009, p. 71) chama a atenção que:

> Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam compromissos necessários para sua efetivação.

No contexto escolar, viver e agir em cooperação implica romper com as relações de poder e autoritarismo características de uma escola tradicional, favorecendo o desabrochar de relações horizontais entre todos os envolvidos.

É essencial que a escola desenvolva também um plano de formação continuada dos professores, o que ajuda a gestão aproveitar melhor o tempo na escola e contribui para que o professor desempenhe um trabalho com eficiência e qualidade diante dos desafios encontrados na educação atual. Pois cooperar com o próximo em prol dele significa contribuir para emancipação de todos, sempre numa atitude positiva.

Toda organização, para que funcione adequadamente necessita de normas e regra que regulamentem as suas atividades, estabelecendo direitos e deveres. No contexto educacional o regimento escolar e o documento que organiza e normatiza o funcionamento do da escola, regulamentando as relações entre os participantes do processo educativo. Com isso, constitui a referência legal básica para o funcionamento administrativo e normativo de uma unidade escolar. Para que seja coerente, deve, obrigatoriamente estar fundamentado na proposta pedagógica.

A elaboração de um regimento escolar segue as orientações e normas do sistema ao qual a escola está integrada. Todavia isso não significa que os regimentos sejam todos iguais pois cada escola elabora o seu próprio regimento.

Contudo, as diretrizes, normas e orientações que partem das organizações centrais tem como objetivo fornecer condições para que a escola possa se organizar e tomar suas próprias decisões com base na realidade de sua comunidade escolar. A escola não e uma

instituição isolada, mas parte de uma unidade, com características especificas, e portanto, deve orientar-se pelas diretrizes e normas do sistema de ensino ao qual pertence (HORA,2002).

4 Considerações finais

A análise e reflexão do referencial teórico deste estudo, possibilitou-nos a percepção de como o planejamento organizacional pedagógico da Gestão Escolar pode contribuir para que o professor desempenhe um trabalho com eficiência e qualidade diante dos desafios encontrados na educação atual de acordo com a legislação vigente.

Constatamos que o sucesso da gestão escolar está em compreender que essa é uma função desenvolvida na coletividade, na condução de um grupo, por isso é tarefa característica de um líder. Para tanto, devem ser propostas ações motivacionais com compromisso social, ao mesmo tempo em que sejam transmitidas confiança e segurança, atraindo o apoio da comunidade escolar.

Verificamos que na organização da gestão escolar é preciso ir além do discurso e efetivar a ação. Essa, sem dúvida, é a dificuldade de muitas instituições em que se manifesta a falta de instrumentos e, consequentemente, de diálogo necessário para a efetivação de uma gestão escolar democrática.

Nota-se que, ao realizar o efetivo acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição, a gestão escolar estará garantindo que se cumpra a principal função da escola, que deve ser, um ensino de qualidade a todos os seus alunos. A escola deve assegurar ao estudante o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado num ambiente adequado ao desenvolvimento de aprendizagens significativas as práticas de convivência democrática.

Certificou-se assim, que “a organização das atividades escolares deverá ter a marca de uma pedagogia da autonomia, tendo em vista assegurar a formação cidadã do estudante” (BRASIL, 2004, p.48). Evidentemente, se faz necessário construir a autonomia escolar como estratégia para garantir a todos uma educação de qualidade, por intermédio de um ensino que resulte na formação integral de todos os alunos, ou seja, garantindo a todos a oportunidade de adquirir competências e habilidades necessárias

para a tornarem-se autônomos, participantes críticos, criativos e produtivos, numa sociedade globalizada em continua transformação.

Desta forma, percebemos que, autonomia da escola não se constituiu um fim em si mesma, mas deve se concretizar como uma construção social e política que se dá pela interação dos diferentes atores organizacionais em uma determinada escola, que somente cumprindo o seu papel como organização social, será valorizada pela comunidade escolar.

Mediante as contribuições do referencial teórico que fundamentou este estudo percebemos que a formação continuada precisa ter a escola como o centro de suas preocupações e desenvolver a formação de seus professores com aderência aos seus projetos, no ideal formativo de homem e de mundo delineados em sua filosofia e missão, no entrelaçamento de relações que extrapolem os muros da escola, criando vinculo e dando visibilidade as demandas e necessidades formativas da comunidade e contexto social no qual a escola encontra-se inserida.

No entanto, constatou-se que o Projeto político-pedagógico da instituição escolar deve definir as intenções, metas e organização da escola, além de expressar a reflexão constante de uma gestão democrática, diante aos desafios do trabalho realizado em conjunto de todos os profissionais da escola, bem como as necessidades locais especificas da clientela da escola.

Contudo, promover na escola espaços democráticos, exige da gestão escolar o desenvolvimento de ações que possibilitem a autonomia, a participação e a cooperação de todos, o que pode contribuir muito no desenvolvimento de um trabalho de qualidade pelo professor diante dos desafios da educação atual. Portanto, o êxito do trabalho educativo da escola incide, sem dúvida, no fato de alunos aprenderem os conteúdos trabalhados, mas também sobre a formação de sujeitos que saibam ouvir, discutir, discordar e respeitar. Isso significa educar para a vida. Somente assim será possível desenvolver entre todos, com o respeito e a valorização das diferenças presentes em nossa sociedade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20/12/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n. 248 p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e a escolha do diretor.** Brasília: MEC/SEB, 2004.

Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a **Ementa Constitucional** n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed.São Paulo: Saraíva, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional: Novos olhares Novas abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRA, N.S.C. **A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos**. In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação:* atuais tendências, novos desafios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades.** *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000a.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação: resinificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Fundação Petrópolis, 2001.

HOLANDA FERREIRA, A.B. *Novo Aurélio século XXI:* o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. 10. Ed. Campinas: Papirus 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa,2004.

LÜCK, H. **Dimensões de Gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

PINTO,U. A. Pedagogia escolar: **coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva.
In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola:* uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

_____.**Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

SACRISTAN, G. O que é uma escola para democracia? **Pátio**. Comunidade e escola: a integração necessária. Porto Alegre: Artes Medicas, v.3,n. 10, ago. /out.1999.

REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Rozilene de Morais Sousa (SEDUC/ MT) – rozedemorais@gmail.com
Edna de Oliveira Souza Silva (PPGEdu/UFMT) - edna.oliveira.souza@gmail.com
Queila Ferreira da Silva (PPGEdu/UFMT) –queilaferreira@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo de analisar o percurso das políticas públicas educacionais no Brasil a partir do final do século XX até a primeira década do século XXI. Destacando a influência de seus aspectos gerencialista e performativista na formação de professores. Nessa perspectiva, surgem duas indagações: quais as influências das políticas educacionais na formação de professores? Quais características da reforma educacional permeiam a constituição da identidade docente atualmente? Esses são os principais pontos constituintes desse trabalho. Para tanto, adotou-se uma perspectiva metodológica da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, dando ênfase ao processo de sua construção na contemporaneidade. A análise do resultado panorâmico dessas políticas instituídas em diferentes níveis proporcionou uma reflexão sobre a intersecção que possuem com a constituição do currículo na formação e no desenvolvimento da identidade docente. Sinaliza a falta de políticas públicas educacionais efetivas com foco na formação dos professores e destaca-se como desafio, a sobrevivência da subjetividade autônoma e da identidade profissional docente, considerando a escola como principal palco das mudanças que precisam ocorrer no cenário socioeconômico e cultural da atual sociedade por meio da disseminação da educação como ato político transformador.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Gerencialismo e perfomativismo. Identidade docente.

1 Introdução

A crise do Estado Nação, aliada aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo, é o marco constituinte das reformas de estado, inclusive do redimensionamento das políticas públicas educacionais e do papel que estas exercem na sociedade.

Nesse movimento, há uma necessidade de reconfiguração e ressignificação da função do estado e a escola se torna o aparelho idealizador dos objetivos estabelecidos pela cultura dominante burguesa, na qual prevalece o caráter de uma formação mercantilista e consumista. Parece contraditório, mas a escola de massas acaba sendo o precursor homogeneizador de um ideário político e cultural da classe dominante.

No entanto, para compreender uma política pública social educacional, precisamos transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do estado como um todo e as contradições gerais inseridas no atual contexto.

Partindo desse pressuposto, consideramos que as políticas públicas educacionais influenciam de maneira significativa os objetivos e a finalidade da Educação o que acaba repercutindo nas políticas de formação de professores nos âmbitos federais, estaduais e

municipais. Já que o professor é um dos principais protagonistas desse cenário de mudanças e a escola é o palco onde se efetivam de fato.

Nessa perspectiva, surgem duas indagações primordiais que norteiam esse trabalho: quais as influências das políticas educacionais na formação de professores? Quais características da reforma educacional permeiam a constituição da identidade docente atualmente? Esses são os principais pontos constituintes desse trabalho.

Para suscitarmos algumas reflexões no âmbito das políticas educacionais, na formação de professores e na constituição de sua identidade docente, nos embasamos teoricamente em autores como: Baal (2005, 2011), Cabral Neto (2009),Castro (2009), Santos (2011),Bernstein (1996), Peroni (2003), Fonseca (2005), Carlos Marcelo (1999,2009, André (2011) entre outros.

Desse modo, pretendemos analisar as atuais conjecturas entre as políticas públicas educacionais e a formação de professores nesse cenário tão complexo do século XXI.

2 Panorama das políticas públicas educacionais no Brasil: breve recorte a partir das primeiras décadas do século XX

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por diversas vozes que clamavam por uma Política Educacional Nacional. Esses ecos se configuraram no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que primava pela escola pública laica e de responsabilidade do Estado. Desde então as lutas pela educação pública para todos vem se intensificando cada vez mais.

A partir do golpe militar, organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, interferem de forma significativa no Brasil. Acordos entre o Ministério da Educação e a Agência de Desenvolvimento Internacional são promulgados para assegurar o cumprimento dos interesses econômicos internacionais pelo governo brasileiro. Esses acordos geraram, conforme Santos (2011, p.5), "na prática implantou-se um pacote de leis, decretos – leis e pareceres relativos à educação objetivando garantir um desenho de política educacional orgânica, nacional e abrangente". Houve a regulamentação da participação estudantil, a institucionalização do salário-educação, a fixação das normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e também das diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

Dando um salto temporal histórico de pelo menos 20 anos, chegamos a década de 80 com um quadro da educação bem crítico, pois cerca de 50% das crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental reprovavam; 30% das crianças em idade escolar não frequentavam a escola; 23% dos professores não tinham formação específica para docência e a população era constituída por 30% de analfabetos (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA,2002).

Com a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação (ANPEd), da Associação nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, por exemplo, instaura-se pelos e educadores partícipes dessas entidades, uma luta pela melhoria da qualidade na educação, pela valorização (plano de carreira nacional) e qualificação dos profissionais da educação, pela gestão democrática, pela defesa da criação de verbas públicas exclusivas para a educação e também pela ampliação da obrigatoriedade escolar (da educação infantil ao ensino médio).

Depois da aprovação da Nova Constituição (1988), temos a Carta Magna, a qual reforçava as reivindicações dos educadores, que infelizmente acabou sendo quase que extintas pelos mecanismos de controle dos órgãos internacionais.

Anos 90, o estado mínimo se instaura, o FMI e o Banco Mundial exigem que os países subdesenvolvidos reduzam os gastos públicos, a privatização das empresas estatais e a busca de recursos que não fossem oriundos do estado para custear atividades são medidas adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. O interessante é que o estado só se tornou mínimo no que tange ao bem – estar social, mas enquanto regulador da sociedade civil continuava como expoente máximo.

Com a reforma do estado brasileiro, acordo entra em cena o processo de descentralização administrativa, entendida aqui como "autonomia do administrador para gerir recursos" (PERONI, 2003, p.59). No entanto, com esse processo de descentralização, de acordo com Fonseca (2005, p.187), "imprimiu-se um formato gerencial à administração pública, tornando-a mais apta para atuar com eficiência, ou seja, com capacidade de alcançar maiores resultados com menor custo para o Estado".

Avançando um pouco mais nesse breve percurso histórico das políticas públicas educacionais, vamos ingressar no início do século XXI, especificamente, janeiro de 2003 – governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Houve tentativa de mudanças, no entanto, os programas de caráter compensatório ganham muita força durante o seu primeiro mandato.

Nesse contexto, tivemos a implantação de políticas tanto de médio quanto de longo prazo, as quais continuam permeando o cenário educacional atual. A implantação de algumas medidas merece destaque, tais como: o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) em 2004 e em 2007 tivemos - O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A implantação dessas medidas acabou reforçando os ideais neoliberais do governo anterior, ou seja, a educação continuou sendo um artefato mercantilista. Se analisarmos bem, o PROUNI contribuiu para a diminuição da luta pelo ensino superior público por parte dos jovens pertencentes às camadas mais pobres, porque as instituições superiores particulares facilitam esse acesso e permanência. No entanto, não trabalham na perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão, o que compromete a qualidade da formação desses sujeitos.

No que se refere ao REUNI, apesar de ampliar as vagas nas Universidades para os alunos, isso só se deu na esfera quantitativa, quer dizer, aumentou-se o número de alunos por professores, porém não aumentou de forma considerável, os investimentos na criação de novas Instituições de Nível Superior Federal ou, por exemplo, o quadro efetivo desses professores universitários. O que presenciamos é o tempo cada vez mais escasso e uma sobrecarga de trabalho desses profissionais. Além disso, há nas universidades federais a terceirização de muitos serviços.

E o que falar do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem como grande articulador o "Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação", cuja proposta é articular os Estados, Distrito Federal e os Municípios, os quais elaboram seus Planos de Ações Articuladas (PAR), que tem como elementos principais a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional que é manipulada pelos interesses dos órgãos internacionais que acabam ditando essa demanda. O maior foco dessas ações é a melhoria dos indicadores de aprendizagem, os quais refletem a qualidade da educação brasileira, ou melhor, o cumprimento de mais uma meta dos interesses políticos do mercado internacional e nacional.

Isso nos revela as características gerencialista e performativista dessas políticas públicas sociais e educacionais. Mas de que forma as políticas públicas educacionais se interrelacionam com as políticas de formação de professores? Como influenciam a constituição da identidade docente dos professores?

Esses questionamentos conduzirão os fios que darão continuidade à tessitura do presente texto.

3Políticas públicas educacionais: alguns aspectos gerencialista e performativista na formação de professores

Como as políticas educativas se interrelacionam com as políticas de formação de professores?

Poderíamos considerar como argumenta Lessard (apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.31) "que as formas de financiamento da educação e os modos de gestão do currículo são aspectos das políticas educativas em que a intersecção com as políticas docentes se tornam particularmente evidente".

Isso se afirma quando os cursos de formação continuada de professores possuem como meta principal a implementação do currículo nos diferentes níveis e modalidades de ensino, pois acabam ditando o que deve ser ensinado e aprendido de acordo com o modelo de sistema educacional estabelecido. Como exemplo, temos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais é consolidada a concepção de educação básica vigente na atual sociedade.

Dessa forma, desde o final da década de oitenta até os nossos dias atuais, a nova gestão pública possui suas bases alicerçadas nos padrões gerenciais vigentes. Não podemos dissociar os aspectos do Gerencialismo presentes na gestão educacional.

Parafraseando Castro (2009), o novo modelo inspirado nas orientações do gerencialismo busca estabelecer para o campo educacional, uma cultura organizacional firmada nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade com o objetivo de promover a racionalização, a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino mediante ao caráter da gestão empresarial. Por isso é um "instrumento para criar uma cultura competitiva" (BERNSTEIN, 1996, p.75).

Aliado ao gerencialismo predominante nesse novo modelo, temos ainda a performatividade, que segundo Ball (2005, p.3) "é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança". Nessa perspectiva, os parâmetros de produtividade pautados em resultados, tornam-se sinônimos de qualidade, a qual é medida por avaliações divulgadas para toda sociedade.

É exatamente nesse contexto social e político que atua o professor. Acaba sendo o ator que se vê de certa forma coagido a alcançar essa performatividade estabelecida de forma direta ou indiretamente pelos órgãos controladores em diferentes instâncias governamentais. Ball afirma que:

> Um novo tipo de professor e novos tipos de conhecimentos são "invocados" pela reforma educacional- um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática. (BALL, 2005, p.554).

Desse modo a formação do professor tanto inicial quanto continuada é permeada por políticas gerencialista e performativista, as quais acabam incutindo nesses sujeitos uma cultura de

responsabilidade individual pelo bem estar organizacional pautado no sucesso da educação mensurado por indicadores do nível de aprendizagem.

Então, podemos dizer que há uma intersecção entre as políticas públicas educacionais e a formação dos professores. Além disso, influencia de forma marcante o desenvolvimento da identidade docente. Segundo Sousa (2014, p. 8949) "é no âmago das aprendizagens experienciais e relacionais, entendidas como aquelas originadas nas vivências dos professores, no seu modo de perceber, interpretar e construir sua prática que vai se construindo a identidade docente". De acordo com Marcelo (2009b, p.112) "o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Uma vez que, de acordo com Cunha (1997, p. 4), "o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências". E se esses referenciais forem constituídos apenas nessa interface, o que dizer da subjetividade autônoma?

Nesse sentido, Freitas (2004), diz que:

> É, através da conscientização que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si próprio. Tal processo exige ação-reflexão em movimento permanente de superação da posição ingênua frente à realidade, aquela que ocorre na forma espontânea de aproximação do mundo. Exige a assunção de uma posição crítica, para além da tomada de consciência. (FREITAS, 2004, p. 151)

A autora ainda ressalta que:

> A conscientização, enquanto processo permanente de construção da criticidade, para além de sua dimensão política, implica necessariamente uma dimensão epistemológica, uma vez que a consciência crítica ao não se satisfazer com as aparências, nem aceitar explicações mágicas sobre a realidade, pressupõe uma atitude de inquietação e busca da compreensão dos fatos, ultrapassando os limites da cotidianidade e exigindo que o pensamento opere epistemologicamente. Logo, a curiosidade torna-se epistemológica, característica fundante da consciência crítica, a qual, não se reduz à tomada de consciência, mas implica, principalmente, a assunção de sua condição de sujeito histórico. Nesse processo, no exercício permanente da capacidade de conhecer-se, através da criticização das relações consciência-mundo, o sujeito contribui para a transformação da realidade à medida que transforma também a si mesmo. (FREITAS, 2004, p.73)

Por isso, enquanto professores educadores cabe a cada sujeito aceitar sua extinção ou lutar pela constituição de um autêntico profissional que tem como premissa a valorização da reflexão

entre o “eu e as coletividades do mundo social” (BALL, 2005, p.12). Cada um tem a liberdade de fazer essa escolha.

4 Tecendo algumas considerações

Ao analisar o panorama das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, fazendo um breve recorte a partir das primeiras décadas do século XX, podemos adquirir a compreensão de como o nosso país vem caminhando no cenário educacional.

Abre-se um leque de questionamentos sobre o caráter imposto pelas reformas no modelo de gestão educacional desde o governo Fernando Henrique Cardoso aos nossos dias atuais, as quais tem se caracterizado por formas gerencialista e performativista que acabam influenciando a formação do professor, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da identidade docente.

Ao se pensar nas políticas públicas educacionais com foco na formação dos professores, vimos que apesar de ser um tema bastante discutido nas pesquisas educacionais, há aspectos que precisam de maior aprofundamento com relação a influência de fatores internos e externos tanto no âmbito nacional quanto internacional. É necessário unir as vozes para reclamar por políticas de formação de professores que perpassem pelos três níveis: macro (ministérios), intermediário (secretarias estaduais e municipais) e micro (escola). Para isso é preciso muito mais que projetos pontuais desenvolvidos nessas esferas, que objetivam apenas atender a uma demanda estabelecida pelo modelo capitalista neoliberal.

Enquanto educadores, não podemos reduzir a qualidade da educação a meros conceitos de eficiência e eficácia como são determinados pelos órgãos internacionais que estabelece o caminho que deve ser trilhado pela economia brasileira. Quando somos subjugados por Sistemas de Avaliação da Educação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (ENADE) que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Além de tudo isso, temos desde 2005, a Prova Brasil instituída pelo MEC e desde 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que delega os padrões de desempenho que os sistemas escolares do nosso país devem atingir até 2021, os quais são referenciados nos resultados do PISA que é o Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem.

O professor acaba se tornando um refém desses Sistemas de Avaliação, porque acabam impondo um discurso que o profissional docente precisa adquirir certas competências para o seu

desenvolvimento ético - profissional, o qual reforça a centralização das políticas de currículo para aumentar o controle da educação nacional.

Podemos observar isso claramente em nossas escolas, quando toda a comunidade se mobiliza em torno do "Prêmio Gestão", quando as políticas de formação têm como meta o treinamento de professores e alunos para a realização da Prova Brasil, do ENEM, dentre outros. Independente de sermos professores iniciantes ou experientes, o atributo de profissional competente está estreitamente vinculado a eficácia e a eficiência que estão submetidos aos valores indicados nos resultados dessas avaliações.

Caso os educadores do século XXI, não tiverem uma tomada de posição política comprometida com o social e o desenvolvimento humano, (nós) seremos apenas fantoches desse modelo gerencial para alcançarmos a "performance" que atenda aos interesses mercantilistas vigentes pelo atual sistema, recebendo a adjetivação de um bom professor.

No entanto esse papel de alienação, não cabe ao professor que almeja mudanças nessa sociedade e acredita que a escola é o palco que pode dar início a um novo enredo para a nossa história. E nós educadores que temos a concepção de educação como um ato político transformador, somos os principais protagonistas dessa história.

Referências

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v.35, n.126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, B. Official Knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. In: BALL, S. J. (ed). **The Sociology of education**: major temes. London: Routledge Falmer, 2000.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; COSTA, Maura (Orgs.). **Política Educacional**: cenários, princípios e estratégias. Brasil: Liber Livro, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; COSTA, Maura (Orgs.). **Política Educacional**: cenários, princípios e estratégias. Brasil: Liber Livro, 2009.

CUNHA, Maria Izabel da. Conta- me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LESSARD, C. Governabilidad y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territórios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IIPE, 2010.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO,Carlos . A identidade docente: constantes e desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: tecendo fios. In: O 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011. Acesso em: 30 jun.2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Rozilene de Morais; ROCHA, Simone Albuquerque. Como um estranho no ninho: O professor iniciante e seu processo de inclusão no ambiente da profissão docente-Qual o papel da escola? **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, set, 2013.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D' OESTE

Rodolfo C. Da Cruz (UNEMAT) rodolfoclaudiocruz@hotmail.com

Resumo: Este trabalho se pauta na problemática de entender como ocorre a gestão e a organização das práticas educativas em função da mudança de proposta do Programa Mais Educação (PME) para o Programa Novo Mais Educação (PNME) em uma escola estadual do município de Mirassol D' Oeste. Os procedimentos metodológicos se deram a partir de análise de documentos oficiais e de dados de entrevistas com os dois profissionais ligados às atividades e gestão do PNME. O Programa Mais Educação foi um programa instituído no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), que tinha como propósito induzir uma política de educação integral em tempo integral, porém foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, que consiste numa estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. O resultado deste trabalho foi muito positivo pois conhecemos como a escola se organizou para a implementação do programa e como as atividades foram organizadas, contando com o empenho e dedicação da gestão e dos responsáveis envolvidos.

1 Introdução

O objetivo geral do presente trabalho é: analisar a gestão das práticas educativas face à mudança do PME para PNME em uma escola do município de Mirassol D'Oeste.

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa e de caráter descritivo, pois este tipo de pesquisa ajuda a explorar um fenômeno, levantando questões, reflexões, opiniões, ou seja, a pesquisa qualitativa proporciona uma relação de interação entre fenômenos e sujeitos. (GIL, 2010)

Para a realização desta pesquisa a campo, optamos inicialmente pela utilização da metodologia de pesquisa bibliográfica, que teve como base a temática educação integral e educação em tempo integral, de acordo com Gil (2010), pesquisas bibliográficas são desenvolvidas por material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

As técnicas utilizadas para a pesquisa foram a análise de documentos e a entrevista, "útil para verificar o que as pessoas sabem, pensam, crêem, aspiram e temem" (GIL, 2010, p. 130), ou seja, esta técnica auxilia na aproximação do investigador ao sujeitos investigados.

As entrevistas foram realizadas com o responsável do programa (Articulador da Escola) e com a diretora da instituição escolar a fim de coletar informações para subsidiar este trabalho. Os sujeitos escolhidos para entrevista foram esses porque consideramos sujeitos fundamentais na gestão e na organização do PNME na escola em que foi implantado. As entrevistas eram semi-estruturadas e tinham inicialmente um número de

questões, porém durante a entrevista foram surgindo outras perguntas, conforme ANEXO I.

2 Desenvolvimento

Criado em 2007 e sendo principal indutor de políticas de educação integral no Brasil, o Programa Mais Educação (PME) foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) através da Portaria Interministerial n° 1.144 de 10 de outubro de 2016, esta substituição do PME para o PNME teve como principal justificativa/fator alterar os baixos índices do desempenho dos estudantes do nosso país nas avaliações em larga escala. Assim, a Portaria n° 1.144, de 10 de outubro de 2016 informa que:

> O fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, levou este Ministério a instituir o Programa. (BRASIL, PORTARIA Nº 1.144/2016. D.O.U.11/10/2016).

Portanto, o Novo Mais Educação se reduziu simplesmente a "ampliação da jornada escolar", não se preocupando ou se atendo a ofertar oportunidades educativas que possibilitem o desenvolvimento integral do individuo, porque a proposta que fundamentava o PME era a de uma educação libertadora, que potencializava as dimensões e as capacidades dos alunos, um tipo de educação que ia muito além do aumento da carga horária escolar, valorizando a experiência social que o aluno já possuía e proporcionando vivências ainda não alcançadas e atividades sociais desenvolvidas em parceria com a comunidade (PONCE, 2013).

Na tentativa de entender como ocorre a gestão e a organização da implementação do PNME em uma escola pública da cidade de Mirassol D' Oeste, entrevistamos a diretora da referida unidade escolar para saber as ações que a escola teve em razão dessa substituição. Nos dizeres da diretora ficou bem claro que o trabalho da gestão foi democrático e que a escola agiu com autonomia para se adequar a realidade, porém constatamos que a diretora não percebeu a diferença da proposta de educação do PME para o PNME, simplesmente pelo fato que os recursos financeiros destinados ao funcionamento são o mesmo. A fim de compreender como se dão as atividades práticas (organização) do PNME na escola pesquisada, entrevistamos o Articulador da Escola.

> Responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (BRASIL, 2016, p.6).

Segundo as informações coletadas com o Articulador do programa, a escola contempla 15 (quinze) horas semanais e está organizada para ofertar o acompanhamento pedagógico e as atividades complementares, no campo do esporte e lazer as atividades ofertadas pela escola são: o futsal e o futebol, já no campo dacultura e artes, por exemplo, é a pintura.

Durante a entrevista percebemos que o professor Articulador está empenhado para atingir os objetivos do programa, porém falta ainda a participação da comunidade escolar, investimentos na formação dos responsáveis pelas atividades do programa e materiais didáticos que ajudem nortear as ações educativas previstas no PNME.

3 Considerações finais

Comparando o PME para o Novo Mais Educação, as alterações expressa muito mais como um "reforço pedagógico" que até aparenta-se uma medida bem intencionada para ajudar os estudantes nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, porém se reduz no que diz respeito o conceito de Educação Integral.

O Novo Mais Educação pode até apresentar alguns objetivos comuns com o programa anterior, a preocupação social e com is índices de aprendizagem, só que a proposta é outra, fundamenta-se em uma concepção diferente de educação.

Referências:

PONCE, C. Sprizão. **Educação Integral na Escola Pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação.** Disponível em: http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/PONCE-Carla-Sprizão.-Educação-Integral-na-Escola-Pública-uma-reflexão-fenomenológica-sobre-concepções-e-vivências-no-contexto-do-Programa-Mais-Educação.-Cuiabá-MT-UFMT-2013.-Disse.pdf. Acesso em: 10/05/2017.

BRASIL. **Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador**. Versão I. Brasília, Out/2016. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educacao> Acesso: 18/05/2017.

_____,Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 1.144/2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília: Diário Oficial da União. 11/10/2016

GIL, Antonio Carlos**. Como elaborar um projeto de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

O PROEJA NO CONTEXTO PATRIMONIAL-BUROCRÁTICO DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: LIMITES A SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Olgda Laria Borges de Paula (IFMT/Campus Cuiabá) – olgda.paula@cba.ifmt.edu.br
Luciano Schlaucher (IFMT/Campus Cuiabá) – luciano.schlaucher@cba.ifmt.edu.br

Resumo: O presente estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica em que se buscou aprofundar e discutir o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, demonstrando os limites de sua implementação na sociedade brasileira, cuja constituição se deu pela permanência de ordenamentos patrimonialistas que absorvem a burocracia apenas em sua exterioridade e não em seu conteúdo modernizador. Este modelo híbrido de patrimonialismo e burocracia obstaculiza mudanças substanciais, pois à tentativa de implantação do Programa nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, opõem-se os valores e práticas tradicionais dos docentes. Conclui-se que tal Programa possibilita entender a instituição educacional, notadamente as da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como um espaço público, uma vez que será inserida nestes espaços uma parcela da população, jovens e adultos, que foi excluída do sistema de ensino. Entretanto, em virtude do caráter híbrido de nossa formação social, a constituição de um domínio efetivamente público será limitada e, consequentemente, restringirá a implementação de tal Programa.

Palavras-chave: PROEJA. Espaço Público. Patrimonialismo. Burocracia Racional.

1 Introdução

O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, visa reinserir, no sistema educacional regular brasileiro, jovens e adultos que se apresentam fora do mesmo, devido aos problemas internos e externos à instituição escolar, possibilitando o acesso à educação geral e, mais especificamente, ao ensino profissional no sentido de uma formação integral,

Sendo assim, este Programa cria a possibilidade de concebermos as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica como um espaço público, pois o mesmo permitirá a inclusão desta parcela de jovens e adultos que apresentam-se excluídos do âmbito educacional nestas unidades escolares, garantindo-lhes o direito à educação gratuita, pública e de qualidade, na perspectiva de integralidade da formação do cidadão-trabalhador.

Entretanto, não bastam dispositivos legais em uma sociedade semitradicional para garantir a efetiva concretização, no cotidiano das Instituições Federais de Educação

Profissional e Tecnológica, de práticas que levem a conceber estas unidades educacionais como espaço público, pois ao processo de implementação de normas racionais-legais contrapõem-se as práticas tradicionais. Tais dispositivos, muitas das vezes, esbarram nos próprios limites impostos pelo processo de constituição das sociedades.

Nessa perspectiva, a particular formação do Estado Brasileiro, desde suas origens mais distantes, modelada sob os princípios do Império Português, tem sido tratada como resultado de um processo histórico no qual se verifica uma forte tendência em considerar nossa constituição como resultado de uma sólida ordem patrimonial. O patrimonialismo, cuja fonte teórica edifica-se a partir do emprego dos conceitos elaborados por Max Weber (1972; 1999), apresenta, como pensamento fundamental, o tratamento do que é público pela autoridade como se fosse propriedade privada.

Nesse sentido, torna-se importante problematizar se o caráter patrimonial da formação social brasileira, com sua capacidade de adaptar-se à burocracia racional, não constituiria em um obstáculo ao processo de implementação do PROEJA nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, na medida em que os traços tradicionais de nossa formação, presentes na postura adotada pelo docente, enquanto agente público, poderiam impedir a constituição de um espaço público no interior destas instituições.

Portanto, este trabalho objetivou contribuir para a compreensão dos limites ao processo de implantação de tal Programa nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, voltado para a articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a formação de nossa sociedade marcadamente patrimonialista.

2 Metodologia

A pesquisa bibliográfica é utilizada como método norteador e capaz de proporcionar consistência teórica, necessária para a efetivação desta pesquisa. Este procedimento metodológico consiste no exame da literatura científica já publicada para o levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado tema. Portanto, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já produzido, formado essencialmente de livros, artigos de periódicos/revistas, publicações avulsas e, mais recentemente, com material disponível na Internet.

Este método de pesquisa proporciona ao pesquisador entrar em relação direta com inúmeras produções científicas já produzidas a respeito de certo objeto, através do qual torna-se possível a elucidação dos principais constructos epistemológicos de determinada formulação teórica. Para Marconi e Lakatos (1990, p.66), o estudo bibliográfico possibilita a análise de questões não resolvidas, as quais exibem alguma falha conceitual ou teórica. "Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras "(grifos meus).

Neste panorama, a coleta de dados foi iniciada adotando-se os critérios que delimitaram o universo de estudo, através da seleção do material. Desse modo, este trabalho monográfico não buscou efetivar um mapeamento extensivo acerca de todas as publicações a respeito da temática em questão, pois estaria fora de alcance no atual momento, além do mais, não seria necessário para atingir o objetivo deste estudo. O que este trabalho objetivou é a compreensão dos limites impostos pelo caráter híbrido da formação brasileira ao processo de implantação do PROEJA nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e não um embate entre autores.

3 Espaço público e burocracia racional: rupturas com o patrimonialismo

A burocracia pode ser entendida como uma forma de organização que transmite uma maneira de pensar regida pela busca racional de fins determinados e a escolha precisa dos melhores meios para isso. Assim, a organização burocrática é um sistema racional de organização em que a divisão do trabalho é racionalmente, ou seja, sistemática e coerentemente realizada, buscando-se atingir os fins visados. Assim, procura-se deliberadamente economizar o máximo de esforços para alcançar os fins pré-estabelecidos. Como afirmam Motta e Pereira (1980, p.22):

> Um ato será racional na medida em que represente o meio mais adaptado para atingir um determinado objetivo, na medida em que sua coerência em relação a seus objetivos se traduza na exigência de um mínimo de esforços para se chegar a esses objetivos.

Na dominação tradicional, da qual deriva o patrimonialismo, a legitimidade é resultante da tradição, ou seja, da crença na justiça e na qualidade da forma em que, no

passado, nossos antecessores enfrentaram as diversas situações. O direito de comandar do líder tradicional foi herdado de seu antepassado, e a obediência dos governados origina-se do respeito à linhagem que representa. Seu tipo puro é a dominação patriarcal, e o conteúdo das ordens está fixado pela tradição. Tais características associadas à ausência de preocupação com a eficiência e com a escolha dos melhores meios para atingir os fins visados dificultam que a dominação tradicional tenha uma base racional. Segundo Weber (1986, p.131):

> Dominação tradicional em virtude da crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais de há muito existentes. Seu tipo mais puro é o da dominação patriarcal. A associação dominante é de caráter comunitário. O tipo daquele que ordena é o "senhor", e os que obedecem são os "súditos", enquanto o quadro administrativo é formado por "servidores". Obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição: por fidelidade.

Na burocracia patrimonial, a relação entre os funcionários se estabelecia de forma estreita, o recrutamento do quadro administrativo obedecia aos padrões de fidelidade pessoal, feita, muitas vezes, a partir da captação de pessoas tradicionalmente ligadas a outros funcionários, por vínculo familiar ou de amizade, inexistência de hierarquia dos cargos, a comunicação oral era o meio predominantemente utilizado para a resolução das questões oficiais e não a escrita.

Assim, faltava ao quadro administrativo uma competência fixa, segundo regras objetivas, hierarquia racional fixa, nomeação regulada por contrato livre, acesso regulado e a formação profissional como norma. Ao contrário do que ocorre com o advento de uma organização baseada numa burocracia racional, possuidora de um papel nivelador.

> A estrutura burocrática é por toda parte um produto tardio do desenvolvimento. Quanto mais retrocedemos no processo de desenvolvimento, tanto mais típico é para as formas de dominação a ausência da burocracia e do funcionalismo, em geral. A burocracia é de caráter "racional": regra, finalidade, meios, impessoalidade "objetiva" dominam suas atitudes. Por isso, seu surgimento e sua divulgação tiveram por toda parte efeito "revolucionário" naquele mesmo sentido especial [...] que caracteriza o avanço do racionalismo, em geral, em todas as áreas. Neste processo, a estrutura burocrática aniquilou formas estruturais da dominação que não tinham caráter racional, neste sentido especial (WEBER, 1999, p.233).

Na dominação racional-legal, da qual deriva a burocracia, a obediência dos funcionários não se dá à pessoa, mas à regra estatuída ou norma formalmente abstrata.

Quem ordena é o "superior", cuja especialização baseia-se na utilidade objetiva e nas exigências profissionais estipuladas para a atividade do funcionário. O tipo do funcionário é aquele de formação profissional, graduado segundo a hierarquia do cargo e com direito de ascensão de acordo com regras fixas. O dever de obediência está estipulado numa hierarquia de cargos, com subordinação dos inferiores aos superiores. A administração é trabalho profissional em virtude do dever objetivo do cargo que requer conduta sem interferência de motivos pessoais e influências sentimentais e de maneira estritamente formal conforme regras racionais (WEBER, 1974).

A fonte de legitimidade das burocracias reside no poder racional-legal. O formalismo, a impessoalidade e a administração profissional, conforme Motta e Pereira (1980, p.29) são as três características básicas que expressam este caráter racional. Um fator marcante do formalismo burocrático advém de seu caráter hierárquico. Este faz com que a organização apresente uma forma piramidal, dotada de níveis em que a autoridade distribui-se de cima para baixo e cada superior tem sob suas ordens um número de subordinados, os quais têm sob si outros subordinados, sendo que todo inferior obedece ao superior. O formalismo da burocracia expressa-se, também, no fato de que a autoridade deriva de normas racionais-legais, assim, essas normas são válidas, por serem racionais, ou seja, levam aos fins visados.

> Administração burocrática significa: dominação em virtude de conhecimento; este é seu caráter fundamental especificamente racional. Além da posição de formidável poder devida ao conhecimento profissional, a burocracia (ou o senhor que dela se serve) tem a tendência de fortalecê-la ainda mais pelo saber prático de serviço: o conhecimento de fatos adquirido na execução das tarefas ou obtido por via "documentação". O conceito (não só, mas especificamente) burocrático do "segredo oficial"- comparável, em sua relação ao conhecimento profissional, aos segredos das empresas comerciais no que concerne aos técnicos – provém dessa pretensão de poder (WEBER, 1972, p.147).

Pela expressão despatrimonialização, deve-se entender a separação rígida, nítida e completa dos instrumentos imprescindíveis ao exercício de funções estatais do patrimônio de seus titulares e a substituição contínua das rendas senhoriais por impostos, como base das despesas governamentais. No sentido deste termo devem ser compreendidas também as mudanças sobrevindas na natureza e no sentido dos serviços prestados pelos agentes administrativos ao titular do poder estatal. A característica do patrimonialismo é justamente a confusa relação feita entre a coisa pública, *res publica*, e a coisa privada, *res*

privata. Assim, não há uma clara distinção ou uma divisão nítida entre a esfera pública e a esfera privada (MENDONÇA, 2000, p.55).

O processo de despatrimonialização do poder caracteriza-se, (TORRES, 1989, p.54), por uma clara separação entre o direito privado e o direito público, no plano jurídico; pela formação de uma burocracia racional, no plano administrativo; pela constituição de um exército permanente, mantido por fundos públicos e com uma hierarquia estável, no plano militar; por uma delimitação nítida entre posses e bens do Estado e recursos e patrimônio privados dos governantes e funcionários, no plano financeiro.

4 Estado e cultura nacionais: entre o tradicional e o moderno

A administração da colônia brasileira reproduziu os vícios do Estado português como a centralização e ordenações confusas. Na administração pública colonial do rei, ao governador-geral (vice-rei), aos capitães (capitanias) e às autoridades municipais havia um esquema vertical de hierarquia confuso, complexo e tumultuado. O gabinete do rei com muitos auxiliares, casas, conselhos e mesas constitui o domínio absoluto do soberano. O governador-geral flanqueado do ouvidor-geral e do provedor-mor, os capitães-generais e governadores e os capitães-mores das capitanias e os municípios com seus vereadores e juízes perdem-se no exercício de atividades não delimitadas claramente e se dispersam num vínculo frouxamente hierárquico, onde todos atropelam os graus intermediários de comando ao se dirigirem ao rei e ao seu círculo de dependentes diretamente (FAORO, 1989).

A sociedade brasileira sofreu forte influência do sistema agrário, escravocrata e patriarcal. Nas áreas rurais, a autoridade dos senhores de engenho era ilimitada e incontestada, e o núcleo do sistema agrário era a família patriarcal, organizada conforme as normas clássicas do velho direito romano-canônico, consolidadas na Península Ibérica. O círculo familiar era acrescido pelos escravos e pelos agregados que dilatavam ainda mais a autoridade do proprietário das terras. A esfera da vida doméstica, na sociedade colonial, foi o recinto onde o princípio da autoridade se mostrou menos acessível às mudanças e forças externas. Mantendo-se fechado, em torno de si mesmo, o grupo

familiar conseguiu prevalecer imune a qualquer restrição proveniente do meio exterior (HOLANDA, 1978, p.48-9).

Essa organização familiar compacta fez prevalecer as preferências assentadas em laços afetivos, marcando, assim, toda a sociedade e a vida pública brasileira. Além disso, a família colonial, por ser a única instância onde a autoridade era indisputada, forneceu a ideia de normalidade do poder, da respeitabilidade, da obediência e da coesão entre os indivíduos. "O quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública" (HOLANDA, 1978, p.50). A família patriarcal foi a fornecedora do modelo sobre o qual se edificou a vida política e as relações entre governantes e governados na sociedade brasileira, e o "resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família" (HOLANDA, 1978, p.50).

O surgimento das ocupações nas cidades, resultado da ascensão dos centros urbanos e do declínio da lavoura, como a atividade política, a burocracia e as profissões liberais passaram a ser preenchidas pelos indivíduos provenientes dos meios rurais que, ao encaminharem-se para os meios urbanos, levaram também a mentalidade e os preceitos presentes naqueles lugares. "Estereotipada por longos anos de vida rural, a mentalidade de casa-grande invadiu assim as cidades e conquistou todas as profissões, sem exclusão das mais humildes" (HOLANDA, 1978, p.55-6). Formados em tais ambientes, os titulares de cargos públicos tinham dificuldade em compreender a diferença fundamental entre os domínios públicos e privados.

> *Não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição. [...] A verdade, bem outra, é que pertencem a ordens diferentes em essência. Só pela transgressão da ordem doméstica e familiar é que nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade. Há nesse fato um triunfo do geral sobre o particular, do intelectual sobre o material, do abstrato sobre o corpóreo [...]. A ordem familiar, em sua forma pura, é abolida por uma transcendência (HOLANDA, 1978, p.101).*

A coexistência de formas burocráticas e patrimoniais, da pessoalidade e impessoalidade, da pessoa e indivíduo é resultado da maneira como foi constituindo-se a sociedade brasileira, ou seja, sempre buscou-se transmutar para o Brasil, ainda arraigado aos seus tradicionalismos, como a economia escravocrata, as concepções modernas de uma grande democracia. Assim, é que no processo de urbanização do Brasil a mentalidade

rural e patriarcal, ainda se fez presente. Eram dois universos distintos que se hostilizavam de forma crescente, duas modalidades de pensamento contraditórias "como ao racional se opõe o tradicional, ao abstrato o corpóreo e o sensível, o citadino e cosmopolita ao regional ou paroquial" (HOLANDA, 1978, p.46).

O envolvimento do Estado brasileiro por um estamento de aspecto burocrático mostra que o processo de burocratização seguiu um caminho particular, sem extinguir totalmente as ordenações características da estrutura patrimonial. A nossa sociedade seria, assim, uma formação patrimonial-burocrática com estamento atrelado ao estado. Dessa forma, o caráter patrimonial do estamento burocrático emperra o processo de burocratização, impossibilitando seu conteúdo modernizador (MENDONÇA, 2000, p.58-9). Não impera a burocracia, segmento profissional que possibilita o funcionamento do governo e da administração, mas o estamento.

> O patrimonialismo, organização política básica, fecha-se sobre si próprio com o estamento, de caráter marcadamente burocrático. Burocracia não no sentido moderno, como aparelhamento racional, mas da apropriação do cargo – o cargo carregado de poder próprio, articulado com o príncipe, sem a anulação da esfera própria de competência (FAORO, 1991, p.85).

Assim, persiste um tipo de burocratização, erigida do patrimonialismo, na medida em que se ajusta às mudanças, aceitando apenas a aparência de modernidade, porém a acomodação às técnicas modernas não aproxima o estamento burocrático da burocracia como manifestação pura da dominação legal. O estamento burocrático originado no patrimonialismo recebe a burocracia apenas em seus aspectos e procedimentos formais. "Há a burocracia, expressão formal do domínio racional, própria ao Estado e à empresa modernos, e o estamento burocrático, que nasce do patrimonialismo e se perpetua noutro tipo social, capaz de absorver e adotar as técnicas destes, como meras técnicas" (FAORO, 1989, p.738).

O domínio tradicional se configura no patrimonialismo brasileiro, quando aparece o estado-maior de comando do chefe, junto à casa real, que se estende ao longo de todo o território. Sem o quadro administrativo, a chefia dispersa assume caráter patriarcal, presente no mando do fazendeiro, do senhor de engenho e nos coronéis. Dessa forma, o domínio patrimonial, constituído pelo estamento, num estágio inicial, apropria as oportunidades econômicas de desfrute dos bens, das concessões, dos cargos numa

confusão entre o público e o privado, que, na medida em que se aperfeiçoa a estrutura há a separação o setor fiscal e pessoal.

> O caminho burocrático do estamento, em passos entremeados de compromissos e transações, não desfigura a realidade fundamental, impenetrável às mudanças. O patrimonialismo pessoal se converte em patrimonialismo estatal [...], que adota o mercantilismo como a técnica de operação da economia. Daí se arma o capitalismo político, ou capitalismo politicamente orientado (FAORO, 1989, p.736).

Assim, a cultura, que poderia ser brasileira, "frustra-se ao abraço sufocante da carapaça administrativa, trazida pelas caravelas de Tomé de Souza, reiterada na travessia de D. João VI [...]" (FAORO, 1989, p.748). A máquina estatal brasileira reproduziu os mesmos vícios do Estado português.

> Em lugar de renovação, o abraço lusitano produziu uma social *enormity*, segunda a qual velhos quadros e instituições anacrônicas frustram o florescimento do mundo virgem. Deitou-se remendo de pano novo em vestido velho, vinho novo em odres velhos, sem que o vestido se rompesse nem o odre rebentasse (FAORO, 1989, p.748).

Assim, no Brasil, existem duas bases sobre as quais os indivíduos pensam o seu sistema. Segue-se, no caso das leis gerais, o código burocrático ou a vertente impessoal, universalizante e igualitária como eixo de ação, no entanto, nas situações concretas, utiliza-se o código das relações e da moralidade pessoal, utilizando a vertente do "jeitinho" e da "malandragem". "Na primeira escolha, nossa unidade é o *indivíduo*; na segunda, a pessoa. A pessoa merece solidariedade e um tratamento diferencial" (DAMATTA, 1997, p. 218). Ao contrário, o indivíduo é o sujeito da lei, para quem as regras foram elaboradas. Assim, têm-se duas éticas uma burocrática e impessoal e outra pessoal, baseada na relação, mantendo-se, dessa forma, uma segmentação tradicional.

5 A implantação do PROEJA no panorama patrimonial-burocrático brasileiro: limites

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na sociedade brasileira, nos níveis fundamental e médio, é assinalada por falta de continuidade e por frágeis políticas públicas, incapazes de satisfazer a demanda existente e de cumprir o direito, nos marcos

presentes na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, Documento Base PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio, 2007), tornando-se imprescindível que uma política pública direcionada para a EJA vise o aumento da escolaridade com a profissionalização de forma a contribuir para a integração social e laboral desses cidadãos não concluintes da educação básica, possibilitando-lhes o acesso a uma formação profissional de qualidade.

> A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (BRASIL, Documento Base PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio, 2007, p. 35).

Nesse contexto, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O referido Decreto estabelece, no § 2º, incisos I e II, do artigo 1º, que expõe sobre a instituição do PROEJA, conforme diretrizes estabelecidas no mesmo, que "os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos", podendo articular-se ao ensino fundamental e médio, com a finalidade de elevar a escolaridade do trabalhador, e, no caso deste último nível de ensino, os cursos poderão estar articulados de forma integrada ou concomitante.

Os dispositivos legais se apresentam como normas ou regras legalmente instituídas que objetivam regular as atividades no interior das organizações burocráticas. Na dominação racional-legal, da qual deriva a burocracia, são as leis e as normas que regem o exercício das atividades dentro de uma organização e as mesmas são seguidas em virtude da crença de que são instituídas conforme procedimentos corretos. A dominação racional-legal tem por fundamento o cumprimento da lei.

A estrutura organizacional das instituições públicas é regida por aspectos característicos da burocracia racional. É, assim, que o Decreto em questão e os documentos normativos da área educacional apresentam-se como normas racionalmente instituídas que buscam regulamentar as atividades dos agentes públicos no interior das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

A tradição do patrimonialismo no Brasil, que, a partir do estudo da natureza social do brasileiro típico, demonstra como a dicotomia clássica de público e privado em nossa sociedade não apresenta uma separação muito nítida, havendo em nossa formação histórica e cultural traços que caracterizam no funcionário público brasileiro a prática não demarcatória de tais âmbitos de atuação, o que de certa forma implica em uma prática avessa a tal distinção.

O ponto importante ao qual Holanda (1978) enfatizava era essa peculiaridade do perfil de brasileiro público que, nascido e criado em um ambiente cultural marcado pela acentuada presença dos valores de um núcleo familiar de caráter patriarcal, trazia para suas atividades na área pública características próprias do meio em que se fez indivíduo. Deste modo, este homem carregava para o espaço público os mesmo traços paternalistas, de modo a confundir na prática aqueles assuntos aptos ao âmbito pessoal das atividades inerentes à *res publica*.

Assim, a sociedade brasileira, ao entrelaçar o velho com o novo, as condutas autoritárias com as democráticas, as formas burocráticas com as tradicionais e as esferas do público e do privado, limitou as chances de instauração de uma ordem moderna impessoal, racional e burocrática no país. Tal ambiguidade transformou-se em uma forma eficaz que dificulta as mudanças.

Segundo Mendonça (2000, p.441) também no ambiente escolar um jogo de forças burocráticas e patrimoniais mostra-se em permanente tensão, pois ao direcionamento de implementação de normas racionais-legais contrapõe-se a resistência de forças tradicionais. O conjunto de normas que regulam o sistema de ensino aproxima-se da característica burocrática, mas os atores educacionais continuam governados por valores patrimoniais. A presença de tais valores se dá pelo aspecto acentuadamente doméstico das relações que se estabelecem na escola.

Pereira (1967), no estudo de uma escola primária pública da cidade de São Paulo, expõe que as normas são um modelo organizatório burocrático, uma vez que regulamentam deliberadamente a vida da escola, mas os padrões de conduta e valores empregados como modelo de comportamento operam como força antiburocrática: “A discrepância entre o Regimento Interno e aspectos reais da vida daquela escola, aos quais se aplicam as normas do Regimento, fornecem índices de burocratização daquele grupo social” (Pereira, 1967, p.62). Segundo o autor, traços patrimoniais e de ordem burocrática coexistem no comportamento do professor.

> Tal acomodação entre elementos tradicionais e burocráticos resulta da atual fase de semiburocratização do magistério primário, na qual os professores já se apegaram às compensações burocráticas da profissão, mas não aceitam integralmente as responsabilidades que o Regimento lhes impõe (PEREIRA, 1967, p.80).

Apesar de ter se passado mais de 49 anos da publicação da pesquisa desse autor e de seu estudo fixar-se no Regimento Escolar como instrumento racional-legal, suas colocações podem ser estendidas ao arcabouço mais amplo da legislação educacional e permanecem verdadeiras para os padrões de burocratização da profissão do professor de escola pública em nosso país. Ainda em relação ao professor, afirma Pereira (1967, p.84-5) que

> os desvios de seu comportamento aparecem como produtos das inconsistências internas da escola primária e como característicos de uma profissão semiburocratizada, na qual as motivações racionais-legais ainda se mostram incapazes de substituir completamente as motivações não burocráticas que entraram em decadência.

Assim, nas instituições educacionais, a lógica das relações pessoais também está presente. Gandini (2005) atenta para esse fato, ao observar a não superação dos relacionamentos patrimonialistas no cotidiano pedagógico, dando como exemplo o tratamento que emprega termos que revelam parentesco onde este não existe: “Traços e concepções de ordem tradicional patrimonial se mostram [...] acentuados em nossos relacionamentos e, em particular, naqueles considerados ‘domésticos’ como é o caso dos relacionamentos familiares e educacionais” (Gandini, 2005, p. 219).

Sousa; Abdo e Oliveira (2010) realizaram em 2007/2008 um estudo de caso aplicado a gestores e professores do PROEJA de um CEFET em Minas Gerais, cujos dados mostraram a resistência dos docentes ao Programa, inclusive com a descaracterização de sua proposta original.

Na análise das entrevistas feitas, as autoras identificaram, nas falas dos docentes, um temor de indicar alguma forma de objeção aos alunos atendidos pelo Programa. Assim, no discurso construído, os docentes teriam acolhido o Programa de modo aberto, sem qualquer forma de resistência. No entanto, os gestores demonstram em suas falas que os docentes apresentaram várias objeções e questionamentos no decorrer do processo de implementação do PROEJA. Entre elas, destaca-se uma concepção sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, associada a um processo de capacitação pontual, que não teria a mesma qualidade, dadas aos cursos técnicos, que tradicionalmente eram ofertados pela mesma instituição.

Alves; Castro (2010), em pesquisa no âmbito do CEFET/ GO, reforça esta constatação ao afirmar que é possível perceber as "resistências" dos docentes em trabalhar com as dificuldades dos educandos atendidos no PROEJA, pois estes necessitam de diversas estratégias para proporcionar a aprendizagem e para superar suas deficiências, especialmente em razão das representações que constroem dos discentes serem negativas. Para os docentes, os alunos enfrentam dificuldades para acompanhar o curso, "pois trabalham o dia inteiro e sentem muito cansados durante as aulas, e que os alunos do Proeja não têm tempo para o estudo devido a sua condição de trabalhador, o que torna a aprendizagem lenta e difícil" (ALVES; CASTRO, 2010, p.9).

É nesse sentido que pode-se afirmar que não bastam dispositivos legais dentro de sociedades semitradicionais, como é o caso brasileiro, para garantir o efetivo cumprimento no plano da prática de seus preceitos, pois não houve o respeito da faixa etária estipulada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Resolução CNE/CEB nº 01/ 2000, que estabelece no artigo 8º, § 2º, que "os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos" e, consequentemente, há o descumprimento do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, pois, na medida em que houve a redução da faixa etária dos discentes a serem atendidos pelo Programa, não está sendo incluído o público jovem e adulto, ao qual esta normativa se destina.

6 Conclusão

O Decreto nº 5.840/2006 possibilita a inserção de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos em idade regular no sistema educacional e consequente constituição de um domínio público no interior das escolas, notadamente nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, mas, no entanto, tem-se este paradoxo de uma cultura patrimonialista que age na perspectiva da pessoa e a vigência de tais documentos elaborados na perspectiva do cidadão. O patrimonialismo da cultura brasileira, ou seja, apropriação do público pelo privado, inibe a inclusão na qual se funda a democracia.

Assim, a reação da educação brasileira ao esforço de concretizar os pressupostos do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, é a contínua tensão entre o moderno e o

arcaico de nossa organização educacional. Tensão que se mostra no embate entre o direcionamento à burocratização, determinado pelas normas racionais-legais, e a persistência dos valores patrimoniais, presente na tradição e nos costumes culturais do docente, complementaridades características do semitradicionalismo.

Portanto, neste panorama, um dos desafios que se coloca é que as ações propostas para a efetivação desse programa educacional – formação em nível de pós-graduação *lato sensu* de professores e gestores, bem como através de cursos de extensão; o estabelecimento de núcleos de pesquisa, objetivando a consolidação de redes de cooperação acadêmica; entre outros – se concretizem de modo a corroborar com a qualificação profissional dos entes educacionais, possibilitando-os a cumprir o dever da oferta da educação para todos e com qualidade, em que a especialização profissional atue como referencial de questionamento da recorrência do patrimonialismo que privilegia uns em detrimento de um coletivo. O tratamento, durante a qualificação profissional, de questões relativas à constituição social brasileira também poderia funcionar no sentido de desestabilizar essas práticas patrimoniais. Romper com a estabilidade dessas práticas se torna crucial para a consolidação de uma ação coletiva que possibilite ultrapassar as fronteiras do particularismo em direção ao universalismo.

Referência

ALVES, Miriam Fábia; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **A Constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – as experiências do PROEJA em Goiás. Disponível em: <www.isecure.com.br/anpae.pdf>. Acessado em: 13 de janeiro de 2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. atual. amp. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 jul. 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 15 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº. 9.394/96**.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental. Brasília: SETEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio. Brasília: SETEC, 2007.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed.
Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 9. ed. São Paulo: Ed. Globo, 1991. v.1.
_____. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 8. ed. São Paulo: Globo, 1989. v.2.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Patrimonialismo e educação**: autoridade doméstica e práticas docentes. Pro-Posições, Campinas, v. 16, n. 1 (46), p. 195-221, jan./abr. 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Cillas, 1990.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MOTTA, Fernando Prestes; PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Livraria Pioneira Editora; Editora da USP, 1967.

SOUSA, Elaine Fernandes de; ABDO, Patrícia Ferraz; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O processo de implantação do PROEJA no CEFET-X**: visões de professores e gestores. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete.pdf>. Acessado em: 13 de janeiro de 2017.

TORRES, João Carlos Brum. **Figuras do Estado moderno**: representação política no Ocidente. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1989.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1972. v. 1.

_____. **Burocracia**. In: _____. Ensaios de sociologia. Org. e Introdução de H. H. Gerth e Wright Mills. Trad. Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p.229-82.

_____. **Os fundamentos da organização burocrática**: uma construção do tipo ideal. In: Campos, Edmundo (org.). Sociologia da burocracia. 4. ed. São Paulo: Zahar, 1978. p.15-28.

_____. **Os três tipos puros de dominação legítima**. In: COHN, Gabriel (org.) e FERNANDES, Florestan (coord.). Weber. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. p.128-141.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. Irene Szmrecsányi e Tomás Szmrecsányi. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 5. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. v. 2.

INCLUIR NA DIVERSIDADE: UMA ABORDAGEM CRÍTICA PARA ALÉM DO DISCURSO

Deonice Maria Castanha Lovato (FCSGN) – deonicec@yahoo.com.br
Gediely Maressa Marques(FCSGN) – gedielymaressa@hotmail.com

Hermenegilda Moraes Correia(FCSGN) – hermenegildatnt@hotmail.com
Izabel Cristina Madureira (FCSGN) – izabelrogerio27@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como finalidade analisar a Educação Inclusiva na política pública educacional brasileira, buscando estabelecer a relação com o discurso realizado para justificar essa inclusão. Os objetivos foram: Analisar o significado da Educação Inclusiva em seu contexto histórico atual mediante políticas públicas em educação sob a ótica do Banco Mundial. Destacam-se entre as fontes da pesquisa, documentos brasileiros e documentos na esfera internacional que contemplam a educação especial inclusiva, realiza um estudo sobre as origens Banco Mundial e sua evolução.O procedimento metodológico teve as seguintes etapas: em primeiro lugar foi realizada uma revisão bibliográfica de autores e documentos oficiais que abordam o tema sobre a Educação Inclusiva com o objetivo de identificar historicamente a educação especial. Em seguida, foi aplicado um questionário com os professores de duas escolas com o objetivo de saber como estava organizada a Educação Inclusiva. Na última etapa, analisaram-se os dados coletados na pesquisa de campo e a luz da teoria foi possível entender a inclusão escolar mediante políticas públicas educacionais no âmbito do Banco Mundial. Dentre os resultados apontados pela pesquisa, constata-se que: os professores e as escolas não estão preparados para atender os alunos desse público-alvo, em que o Estado transferiu para a escola a responsabilidade do sucesso ou não da inclusão das pessoas com necessidade educativas especiais. Utilizando-se de um discurso pautado no respeito à diversidade, participação de todos, igualdade de oportunidade e integração dos diferentes como forma de resolver o problema da exclusão mediante o apelo de caráter humanitário.

Palavras-chave: Banco Mundial. Políticas Públicas. Educação Inclusiva.

1 Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar a Educação Inclusiva no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, buscando estabelecer a relação com o discurso realizado para justificar essa inclusão no processo educacional mediante orientação do Banco Mundial.

Ao abordar o Banco Mundial com medidas que atualmente tem regulado as políticas públicas, a educação passou a ser entendida como uma atividade determinada que possa contribuir para minimizar a precariedade social e as funções das escolas acompanham essas necessidades e refletem as especificidades deste momento histórico da sociedade capitalista.

No cenário educacional que estamos vivenciando, tem problematizado a temática educação inclusiva. O ideal desta proposta estabelece uma escola aberta à diversidade, capaz de acolher a todos e todas sem discriminações e atender às suas necessidades.

Mediante o lema da inclusão “incluir na diversidade”, o questionamento a ser problematizado é: o que se esconde atrás da política pública de inclusão educacional na atual

fase do capitalismo? Por que incluir na diversidade passou a ser uma necessidade nos dias de hoje?

A Educação Inclusiva ao longo dos anos vêm sendo um grande desafio enfrentado pela escola e principalmente aos professores, que se faz necessário conhecer as políticas públicas de inclusão escolar para o entendimento das questões que estão sendo colocadas atualmente na escola.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva também se apropria desse discurso e com mais um ingrediente, o forte apelo humanitário pautado pelos direitos humanos com o lema da inclusão "incluir na diversidade".

Os procedimentos metodológicos utilizados basearam-se em pesquisa teórica em livros, artigos e dissertação; documental com análise a Conferência de Jomtien, Declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Plano Nacional de Educação (2014); e a pesquisa empírica, em que foram escolhidas duas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso, uma no município de Novo Mundo e a outra no município de Guarantã do Norte.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de infundir a discussão sobre os pressupostos que sustentam a tese da inclusão dos alunos na escola de ensino regular, em que estão em consonância com as medidas neoliberais que tem marcado os programas educacionais acerca da inclusão escolar e ao mesmo tempo promover uma reflexão por meio de autores que encaram a Educação Inclusiva por outra ótica.

Dessa forma, entender a educação contemporânea e no caso do estudo a Educação Inclusiva no movimento da sociedade capitalista é o primeiro passo para que se possa fazer de fato uma inclusão digna e com qualidade.

2 Políticas educacionais sob a ótica do Banco Mundial

O Banco Mundial surgiu a partir do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, criado em 1944.Com a criação da Organização das Nações Unidas - ONU em 1945 o BIRD tornou-se uma instituição financeira do Banco Mundial[1]. No princípio de sua criação o Banco Mundial tinha como objetivo de ajudar a economia dos países europeus

[1] Com relação à criação do Banco Mundial, Loureiro (2010) explica que ocorreu a partir "da reunião fez parte de um processo que tinha a finalidade de definir as características da ordem político-econômica mundial pós-Segunda Guerra. Como resultado do encontro, um conjunto de diretrizes foi formulado e denominado *Acordos de Bretton Woods"*.

que tinham sido devastados pela segunda guerra mundial, oferecendo-lhes empréstimos com vista à reconstrução dos mesmos.

No entanto, a partir da década de 1970, com a crise econômica do sistema de produção capitalista gerado pela alta nos preços do petróleo, diminuição do consumo dos produtos industrializados, desvalorização da moeda dólar, inflação e aumentos dos preços. Com isso, a crise do capital impulsionou, principalmente nos anos 1980 e 1990, uma série de transformações que afetaram das mais diversas formas a estrutura social.

As mudanças dos objetivos do Banco Mundial são apontadas por Fonseca (1995):

> A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. O deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU), as quais detiveram grande poder no diálogo mundial até os anos 70.

Nestas condições o sistema capitalista vai buscar várias formas de restabelecer o padrão de acumulação. Neste sentido é que se insere a implementação de um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas a manter lógica do lucro por meio da globalização.

Com o decorrer do tempo, o Banco Mundial[2] assumiu novos papéis, entre eles a redução nos índices de pobreza através de créditos com taxas de juros baixas e apoios económicos para as nações em vias de desenvolvimento. A interpretação desses conceitos fundamental para a compreensão do verdadeiro papel que o Banco desempenha junto aos países membros.

Fonseca (1995, grifos da autora) explica a posição atualmente do Banco Mundial:

> De acordo com o novo papel, o Banco vem elaborando uma série de documentos políticos, nos quais se destaca uma considerável produção teórico-conceitual na área da política econômica e social a qual, certamente, sinaliza a sua relação com as nações-membros. Assim, alguns temas como "progresso", "desenvolvimento sustentável", "realismo", "autonomia", "equidade", "pobreza", passam a fazer parte do discurso que fundamenta o seu processo de financiamento.

Dessa forma, o que faz o Banco Mundial ter relação com a educação está na premissa que o BM acredita que por meio da educação pode-se anemizar a pobreza. Na verdade, são pensadas políticas educacionais com medidas paliativas e compensatórias de inclusão, mas que não resolve de fato a perversa exclusão do capitalismo vigente.

A relação do Banco Mundial com a educação é pontuada por Loureiro (2010) com,

[2] De acordo com Loureiro (2010), "a partir de meados da década de 1950, observa-se uma mudança nos receptores das operações da instituição. O continente europeu, que possuía o posto de principal destinatário das intervenções, passou a dividir atenções com países periféricos".

> O processo de reforma educacional conduzido pelo Banco Mundial (BM) a partir dos anos 1980-90 também pode ser compreendido como forma de resposta do capital à crise estrutural da década de 1970 via atuação de instituições internacionais. Isto porque as recomendações do BM se mostram em sintonia com exigências básicas do capital em crise. Nota-se que a flexibilidade exigida pelo processo de reestruturação produtiva é vinculada às propostas educacionais do BM. Portanto, para atender às necessidades da produção e da reprodução do capital, a racionalidade econômica ganha destaque e os conceitos econômicos se misturam aos educacionais.

Do ponto de vista neoliberal, a educação ocupa um lugar central na sociedade e precisa ser incentivada para desempenhar tarefas importantes ao capital para contribuir para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza. Assim, as orientações neoliberais nas políticas educacionais estão pautadas pelos organismos internacionais não apenas o Banco Mundial, como também a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a UNICEF - Organização das Nações Unidas para a Infância, o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – PNUD e o FMI – Fundo Monetário Internacional.

Nesse cenário, a partir da década de 1990 vão ocorrer as Conferências Mundiais de Educação para Todos[3] promovidas pelos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, em que foram recomendadas medidas que garantissem a igualdade do acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Conforme analisa Fonseca (1995),

> No ano de 1990, o Banco Mundial passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada na Tailândia no mesmo ano. Além da presença de 155 países, a conferência contou com a participação de outras agências internacionais, bilaterais e multilaterais, entre as quais é de se ressaltar o papel do Banco Mundial como um dos principais coordenadores do evento.

A primeira foi a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia em 1990, considerada um marco na formulação das políticas públicas educacionais nos últimos anos no Brasil.

Os compromissos firmados nas Conferências Internacionais, destacam o papel da educação como investimento econômico, de acordo com o Artigo 9, parágrafo 1 dos objetivos da Declaração de Jomtien: “o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país”.

Verifica-se nas propostas dos organismos internacionais, em que a educação é

[3]Mencionamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien em 1990, que reuniu 155 governos com o compromisso de garantir educação básica de qualidade, estabelecendo metas para que a promessa fosse cumprida.

considerada um investimento e a escolarização um instrumento para reduzir as desigualdades sociais.

As políticas públicas educacionais de atendimento escolar as pessoas portadoras de necessidades especiais começa a ganhar relevância com a Declaração de Salamanca, aprovada na Espanha, em 1994, sistematizada em 85 artigos em três grandes partes. Essa Declaração teve como objetivo ampliar o conceito de necessidades especiais como perspectiva de inclusão, inserindo crianças excluídas da escola por trabalho infantil e abuso sexual e as crianças que têm necessidades especiais graves, determinando que todas devessem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino.

Nos artigos 8º e 9º da Declaração de Salamanca (1994) observam-se as orientações referentes à escola especial e a escola inclusiva:

> Art. 8º- O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. Art. 9º- Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares.

Dessa forma, a escola de ensino regular é justificada para acolher as pessoas com necessidades educativas especiais torna-se uma maneira simplista de resolver o problema de discriminação estabelecida na Declaração de Salamanca (1994):

> Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), toda criança tem direito primordial à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e permanecer com o nível adequado de aprendizagem e a tentativa de transformar a escola em lugar da formação de indivíduos que são excluídos e que aceitem conviver com as diferenças em um ambiente que não há exclusão.

Dessa forma, as políticas públicas norteadas pelo Banco Mundial reforça que a educação ocupa um papel central de harmonia social e solidariedade cooperação, tolerância, inclusão, educação inclusiva tornaram-se bandeiras de luta mediante um discurso de harmonia e amenização as desigualdades sociais.

3 Histórico das políticas públicas da educação especial no Brasil

A Educação Especial no Brasil teve início no século XIX, com modelos estilos europeu e americano. Em 1841, foi fundado o primeiro hospital para pessoas com deficiência mental, o Hospício Dom Pedro II, vinculado á Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em nove de dezembro de 1852.

De acordo com Miranda (2015), a história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamental como o Instituto Imperial dos Meninos Cegos em 1854, criado por D. Pedro II, e que ainda existe e é conhecido como Instituto Benjamim Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES na cidade do Rio de Janeiro.

Na primeira metade do século XX, o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência e apenas expandiram de forma modesta e lenta, os institutos de cegos e surdos para outras cidades. As poucas iniciativas, além de não terem a necessária distribuição espacial pelo território nacional e atenderem uma minoria, restringiam-se apenas aos cegos e surdos.

Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi em 1932 e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1954.

A Educação especial no Brasil teve duas correntes de pensamentos assim destacado por Miranda (2015),

> A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade do Brasil e refletiu, na Educação Especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, constituindo-se em uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. [...] A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais. A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados.

A corrente que predominou foi a psicopedagógica e com a expansão do ensino primário no Brasil a partir de 1920. Essa corrente foi influenciada pelas reformas na educação sob o ideário do movimento educacional da Escola Nova[4], que tinha como proposta, criar escolas diferentes das tradicionais.

[4] Conforme esclarece Miranda (2015), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova divulgado em 1932 tinha como "pressupostos revestiam a pedagogia de preocupação política e social, valorizando a liberdade, a criatividade e a psicologia infantil. Defendiam a Pedagogia e o trabalho sempre presentes na escola".

A fundação do Instituto Pestalozzi em 1926 e a atuação da psicóloga Helena Antipoff, em que Miranda (2015) pontua que foi responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais e contribuiu para a formação de profissionais na área da Educação Especial.

A partir das décadas de 30 e 40, houve várias mudanças na educação brasileira com a expansão do ensino primário e secundário, mas a educação especial ainda continuou sendo deixada de lado.

Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, criada no Rio de Janeiro, por sugestão da americana Beatrice Bemis, que residia ali com sua filha mongoloide.

Miranda (2015) menciona que "o panorama mundial, a década de 1950 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais".

A partir da década de 1960 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, dentro do sistema geral de ensino.

Mais adiante, a Lei nº 5.692/71, ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais e contemplou a educação especial somente no Artigo 9º:

> Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

No entanto, ocorre um aumento no número de escolas de ensino especial no Brasil e conforme Miranda (2015) destaca, "acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em 1973".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 destaca a educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

No Artigo 59 da referida lei Brasil (1996), estabelece que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade".

Assim, o Programa Educação Inclusiva[5] teve início no Brasil em 2003, pelo Ministério da Educação com objetivo geral de garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ao sistema educacional público.

Nesse momento foi instituído o Programa Educação Inclusiva com a promoção do direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

Nessa perspectiva, dando continuidade a Educação Inclusiva conforme pontua o documento Brasil (2007):

> Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Dando continuidade a política de Educação Inclusiva, em 2008 o Ministério da Educação publicou o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que estabelecia o direito das crianças e jovens frequentar a sala de aula no ensino regular das escolas do país.

O Plano Nacional de Educação 2011-2020 reafirmam as políticas para a inclusão e sua ampliação na oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular, estabelecendo as estratégias da Educação Inclusiva, o PNE (2014) apresenta:

> 4.8. garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
>
> 4.19. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) no seu capítulo IV, do Direito a Educação estabelece no Artigo 27:

[5] O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para que sejam implantadas Sala de Recursos para viabilização do atendimento nos municípios-polo, apoiando o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino.

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Portanto, a legislação tem acompanhado a tendência mundial da Educação Inclusiva, no entanto, os documentos nacionais e internacionais são considerados ainda um ideal longe de ser alcançado como se tem observado na prática.

4 A Educação Inclusiva na escola de ensino regular

Nas escolas pesquisadas observou-se que 80% dos professores que trabalham no ensino regular com alunos com necessidades educativas especiais não têm curso ou especialização em Educação Inclusiva.

Com referência da utilização de algum método diferenciado para trabalhar e interagir com esses alunos 70% dos professores afirmaram que utilizam métodos diferenciados, porém mencionaram a dificuldade de planejar múltiplos planejamentos e preparação de aulas individuais. Para o professor A, "o tempo com o trabalho de inclusão exige dedicação maior e não há tempo suficiente para atender do modo que seria necessário".

A pesquisa se atentou em entender quais seriam as principais dificuldades encontradas pelos professores em incluir os alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula regular foi de trabalhar o conteúdo da disciplina específica e ao mesmo tempo acompanhar a turma e a comunicação entre eles.

O desabafo dos professores com os alunos da inclusão podem ser observadas nas falas como, por exemplo, o professor B: "concordo que deva haver inclusão, mas que também fossem respeitados os direitos dos professores quanto ao número de alunos"; professor C: "na lei tudo mundo lindo, no entanto, fica apenas no papel". O professor D demonstrou que a escola regular não seria o melhor local: "eu penso que deveria existir escola especializada para atender realmente as necessidades desses alunos".

Também se percebe pela fala dos professores suas angústias diante as dificuldade de trabalha com os alunos de inclusão: "muitas vezes não nos sentimos aptos para trabalhar com esses alunos, porém precisamos buscar formação". Outros escreveram "que haja faculdade para capacitar o professor". Também outros assumiram sua condição frente ao problema da inclusão ao afirmar que: "deixo muito a desejar na ajuda dessas crianças especiais que está na escola".

Em relação ao apoio na escola para os alunos de inclusão existe a Sala de Recursos Multifuncional – SEM, em que funciona como um espaço para Atendimento Educacional

Especializado - AEE, oferece um ensino de suporte às necessidades educacionais dos alunos, mas não é uma sala de reforço escolar.

O professor que atende no AEE em forma de colaboração com o professor da sala regular de ensino para definir meios pedagógicos que favoreça o aluno com deficiência na interação com o currículo e com o grupo da sala regular. Os materiais utilizados na sala de recursos são: televisão, DVD, scanner, computadores, impressoras, mobiliário adaptado, jogos pedagógicos entre outros. A professora tem um cronograma de atendimento, cada aluno tem uma hora por dia, trabalham atividades diferentes de sala como recortar, colar, pintar, joguinhos da memória, baseadas na dimensão do apoio, uma vez por semana faz uma interação com todos promovendo a socialização.

No entanto, Miranda (2015) pontua bem a situação das condições que acontece a Educação Inclusiva,

> É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de ser alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

Os professores admitem que os alunos especiais enfrentem dificuldades em sala e, sobretudo em relação à escrita, compreensão, comunicação e em acompanhar a turma regular nos conteúdos, de maneira geral na aprendizagem em si.

Como se observa, o ensino regular está baseado na aprendizagem dos conteúdos e os alunos de inclusão ficam de certa forma “perdidos” com o que acontece na sala de aula, assim mencionado a esse respeito: “estar frequentando uma sala de aula que não condiz com sua realidade”. Outro professor complementou: “é que esses alunos vão passando de série em série sem nada ou muito pouco aprender”.

Oliveira (2006, p. 133), considera de forma fácil e simples o processo de inclusão:

> Embora considerando que é necessário um estudo maior e geral de algumas diferenças, localizamos algumas dificuldades: as de aprendizagem da leitura e da escrita, as de ordem sócio afetiva, as de limitações física, mental, enfim, dificuldades que impedem o avanço do alunado de uma etapa inicial para uma imediatamente posterior. A intervenção pedagógica com atividades ora iguais para todos os alunos, ora diferenciadas, permitem que cada aluno aprenda a seu modo, respeitando os seus ritmos de aprendizagem.

No entanto, Freitas (2006) destaca que:

> O princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, independente de suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. A inclusão reforça a ideia de que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos

> os profissionais da educação na busca pelo aprimoramento da prática educativa.

Dentre os pontos negativos os entrevistados ressaltaram questões como a política de inclusão não possuir muita preparação e algumas escolas não possuírem estrutura adequada, os profissionais não serem capacitados para lidar com esses alunos especiais.

Quando se analisou os resultados sobre a contextualização da política educacional de inclusão, observou-se com o questionário que poucos professores conhecem a legislação da inclusão escolar.

Nas respostas dos professores, observou-se que eles admitem que a escola deva incluir todos os alunos, como revelou um professor: "os considerados normais e diferentes devem crescer juntos e se orientados a respeitarem entre si, principalmente no caso de se sentirem todos capazes e iguais".

Outro reafirmou o discurso da política da inclusão "toda criança na escola" e outro professor foi enfático ao dizer que "a escola deve tentar quebrar esses paradigmas e pré-conceito dos deficientes e acolher e ser acolhido por todos, estar inserido no ensino regular é direito".

No entanto, os professores levantaram reflexões sobre a inclusão escolar: "eu pergunto de que adianta esse aluno estar no meio dos 'normais', mas não conseguirem aprender? Adianta estar apenas no meio?".

Assim, Oliveira (2016) esclarece que,

> Por sua vez, o sistema educacional brasileiro apresenta-se ainda sem respostas mais efetivas para dar conta dessa questão. Gestores, professores, orientadores e psicólogos educacionais, envolvidos no processo não têm conhecimento de como enfrentar e superar o desafio que se constitui a educação inclusiva e que encontra neste processo instituinte, além das barreiras arquitetônicas, os inúmeros problemas de ordem pedagógica e cultural.

Nesse sentido, Miranda (2015) faz algumas ressalvas à inclusão escolar:

> As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, no entanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

Com os questionários os professores afirmaram que não estão preparados para atender alunos de inclusão em sala de ensino regular, questionaram que cada caso é diferente para atender e levaria uma especialização inteira. Na verdade, cada tipo de necessidade educativa especial é todo um curso de especialização e sabemos que são dezenas de casos diferenciados.

5 O discurso de “incluir na diversidade”

No Brasil existe farta legislação que garante a inclusão das pessoas com necessidades especiais a educação. Contudo não garantem que a inclusão ocorra de forma efetiva nas instituições, pois se observa que a educação inclusiva ainda é um grande desafio, e que a grande maioria não está preparada.

Menezes (2011, p. 57) explica que:

> Com outras roupagens, a educação inclusiva traz a educação especial para dentro da escola regular e a responsabiliza pela realização das ações de implementação, desenvolvimento e acompanhamento das ações relativas à educação inclusiva. Há diferenças entre as práticas que antes eram desenvolvidas? Entendo que sim, e elas residem no fato de que, estando na escola regular, múltiplas práticas de controle podem ser postas em funcionamento e, como sabemos, quanto mais controle, maior a economia nas forças que o Governo precisa despender sobre os sujeitos.

Dessa forma, Menezes (2011, p. 30) esclarece que “o movimento da inclusão como possibilidade (e escolha) ceder lugar ao movimento da inclusão como obrigação (e dever)”.

Denota-se que a democratização do ensino e de direitos humanos configurou-se o discurso da inclusão, que passou a ser veiculado como promessa de salvação para a educação, sem, no entanto, de questionar o direito fundamental à educação do público-alvo da educação especial.

Com um discurso humanista, a inclusão na visão de Mantoan (2005, p. 24) é:

> Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que tem comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Em relação às dificuldades da escola de fazer acontecer à inclusão na escola, Miranda (2015) destaca que:

> Nesse sentido, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo o qual o aluno deve seguir, enquanto a inclusão considera a inserção de alunos através de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc.), e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela.

Ao se analisar como ocorre essa inclusão na escola, Schwartzman (1997, p. 65) permite fazermos a reflexão:

> Teremos que discutir a possibilidade e, oportunidade de uma integração caso a caso, pois, mesmo dentro de um mesmo grupo, digamos, dos portadores de deficiências motoras, é claro que na dependência do grau de comprometimento funcional, será impossível a frequência a uma classe regular. Alguns destes indivíduos necessitam de adaptações tão complexas e individualizadas que, por vezes, o programa escolar oferecido terá que ser montado de acordo com suas necessidades particulares.

Quanto à escola de ensino regular assumir a Educação Inclusiva, Carmo (2001, p 43, grifos do autor) afirma que,

> Podem ser agrupados aqueles que respaldam a inclusão em bases legalistas do '*direito de todos'* e dever do Estado, e a segunda na qual a inclusão está atrelada a adaptação da escola em seu caráter aparente e que, na ausência de uma melhor designação, poderiam ser denominados de '*adaptadores'* sociais ou restauradores escolares ou da educação.

Mediante a abordagem crítica do discurso da Educação Inclusiva, concordamos com Santos (2013) ao pontuar que a desigualdade social "é econômica, por isso é importante ter cuidado ao achar que trabalhar a partir das diferenças está igualando-se os desiguais, pois remete ao indivíduo a responsabilidade do seu êxito e do seu fracasso".

Carmo (2001:45, grifo do autor) questiona que,

> Na medida em que ao ser colocado na escola regular o aluno passa a ser responsável pelo seu próprio fracasso ou sucesso, porque tudo agora dependerá dele, de sua capacidade e potencialidade já que as oportunidades se tornam 'iguais'. (não implica que tenha se tornado igual os demais, pois como os outros, possui necessidades, potencialidades e limitações específicas de sua natureza biológica, que muitas vezes vão muito além dos muros da escola.

Torna-se econômico adaptar algumas estruturas físicas da escola e montar uma sala de recursos multifuncional com um profissional para atender todos os tipos de necessidades especiais.

Concordamos comSchwartzman (1997, p. 65) ao afirmar que,

> Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta atualmente sequer das crianças ditas normais é pretender uma solução fácil e ilusória para os problemas da educação especial. Os professores de ensino não têm sido preparados para a tarefa de lidar com este tipo de criança e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso serão muito limitadas.

As políticas públicas educacionais estão em consonância com o modo de produção capitalista e como ocorre o movimento da sociedade em face de crise atual do capital, o que Silva (2008, p. 247) argumenta que "o próprio sistema capitalista que cria as condições objetivas e subjetivas dos projetos educacionais de uma nação, e que, na sua perspectiva neoliberal, prevê e consegue gerir as questões de exclusão presentes na sociedade".

Nesse contexto, Carmo (2001, p. 11) pontua que a proposta da inclusão escolar "é altamente louvável e oportuna, porém enquanto prática social real e possível é totalmente frágil e até enganosa pelas razões já discutidas anteriormente". O Estado transmite toda responsabilidade da inclusão escolar, que recai sobre a escola que tem como maior vítima os alunos e os professores tão sacrificados.

Assim, Schwartzman (1997, p. 65) faz a seguinte reflexão:

> Teremos que discutir a possibilidade e, oportunidade de uma integração caso a caso, pois, mesmo dentro de um mesmo grupo, digamos, dos portadores de deficiências motoras, é claro que na dependência do grau de comprometimento funcional, será impossível a frequência a uma classe regular. Alguns destes indivíduos necessitam de adaptações tão complexas e individualizadas que, por vezes, o programa escolar oferecido terá que ser montado de acordo com suas necessidades particulares.

Nesse cenário as políticas públicas da educação inclusiva não contemplam a realidade das escolas, que se sobrecarregam com mais essa função de incluir as diversidade e desenvolver uma educação igualitária de qualidade no ensino aprendizagem desse público alvo.

Convém destacar que a Educação Inclusiva está inserida em uma política educacional pensada pela classe dominante, que não está interessada em transformas a realidade, apenas conformar, como explicita Oliveira (2016):

> O*s* inclusivistas, ao realizar a defesa da inclusão somente em bases legais desconsideram, entre outras questões, que as políticas públicas são expressões dos interesses de uma minoria que, na maior parte das vezes, não tem a intenção de oportunizar qualquer transformação na prática social. As pessoas e grupos que têm feito a defesa da inclusão com base apenas no direito legal têm deixado à parte da discussão a natureza social da educação escolar reduzindo-a a uma questão meramente legal.

Desse modo, a exclusão é uma ameaça à lógica da acumulação capitalista e a educação torna-se um instrumento para reduzir as desigualdades sociais, em que o discurso humanitário em favor do combate à pobreza e à exclusão social camufla a manutenção da hegemonia burguesa.

Argumentos apresentados pelo Banco Mundial em defesa da escola inclusiva apregoam a ideia de que a escolarização das pessoas com deficiência oferece condições para que elas possam tornar-se autônomas. Este discurso se esconde o interesse capitalista de que futuramente o Estado fique isento aos benefícios das pessoas com deficiência.

5 Considerações finais

Pensar a inclusão a partir de um discurso de incluir na diversidade como pretendemos na problemática do trabalho permite compreender porque a inclusão deixou de ser uma possibilidade e passou a tomar caráter obrigatório.

O movimento em prol da educação inclusiva acaba convencendo a população dos seus benefícios e do quanto a inclusão é algo natural em nossa sociedade, como se estivesse fazendo parte desde sempre do nosso contexto. Por isso não se questiona a inclusão, uma vez que apelo do discurso humanitário é forte e ninguém irá enfrentar algo que foi pensado para o bem-estar social.

Através das reflexões com as análises dos dados buscamos colocar em discussão possibilidades de problematizar e questionar as ações que vêm desenvolvendo da Educação Inclusiva dentro das escolas.

> As políticas e as práticas voltadas para a inclusão escolar do público-alvo da educação especial, se vinculadas aos interesses capitalistas, convertem-se em estratégias reformistas e paliativas que não garantem uma educação de qualidade a este público.

> Desse modo, as reflexões das análises apresentadas neste estudo não são para tecer conclusões prontas, mas para desconfortar e compreender que muitas articulações políticas educacionais que se tem visto nos últimos anos, seguem com as orientações neoliberais das agências internacionais do sistema ONU, em especial, o Banco Mundial.

> Portanto, com a pesquisa foi possível verificar que a Educação Inclusiva nas escolas de ensino regular contempla uma realidade de fazer de conta que está acontecendo a inclusão, pois a escola e os professores não estão preparados para tal função e os alunos de inclusão estão excluídos do processo pedagógico da sala de aula no ensino regular. Percebeu-se que existe um discurso muito bonito e convincente da inclusão, em que a preocupação das políticas educacionais que são influenciadas pelo Banco Mundial em amenizar a pobreza e a exclusão social, transferindo o compromisso da escola de “incluir na diversidade” uma forma de descentralização do Estado com os problemas sociais. Na verdade, a inclusão está muito além dos portões da escola...

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Todos**: A Conferência de Jomtien. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Seesp/MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei 13.146**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso em: 09 ago. 2015.

CARMO, Apolonio A. Inclusão escolar roupa nova em corpo velho. In: **Revista Integração**, n 23. MEC/Seesp, 2001.

FREITAS. Soraia Napoleão. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão**: Revista da Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Inclusão. Brasília, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação. In: GENTILLI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão e o privilégio de conviver com as diferenças.** São Paulo: Memnon, 2005.

MENEZES, E. C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histedbr On-line**. Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 23 ago. 2015.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital**. Espaço de interlocução em Ciências Humanas**. n. 11, Ano VI, abr. 2010.

OLIVEIRA, Márcia Maria Batista Costa. Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas. In: ROTH**,** Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. **A inclusão escolar de crianças com limitações por deficiência**: políticas e discursos na sociedade contemporânea. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/>. Acesso em: 15 set. 2016.

SANTOS, Cristiane da Silva. Equidade e inclusão escolar como termos recorrentes nas políticas educacionais. **Poíesis Pedagógica**. Catalão (GO), 2013. v.11,n.2. jul/dez.

SCHWARTZMAN, José Salomão . Integração: do que e de quem estamos falando. In: **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para reflexão sobre o tema**. Mennon Ed. Senae: São Paulo, 1997.

SILVA, L. C. A LDB, as políticas Públicas e a Formação de Professores. In. SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. **A LDB**: **balanços e Perspectivas para aEducação Brasileira**. Campinas: Alínea Editora. 2008.

EM BUSCA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DIRECIONADA À PESSOAS IMIGRANTES EM MATO GROSSO

Renilda Miranda Cebalho(CEFAPRO/Cuiabá/MT) –renimiran@hotmail.com
Francineli Cezarina Lara (IFMT/CEJA "Prof. Milton M. Curvo"/MT) –lara.francineli@gmail.com

Resumo: O estudo que aqui se apresenta, trata-se de um procedimento investigativo de pesquisa-ação, configurando-se em uma primeira aproximação, fundados em avanços prévios obtidos através de estudos articulados com experiências vivenciadas dentro da educação do Estado do Mato Grosso, em especial na cidade de Cáceres. O objetivo desta análise consiste em interpretar as representações que sobressaem nas práticas docentes no ensino da língua materna e estrangeira, a partir da problemática especifica: um novo modelo de ensino de língua no Brasil. Este trabalho traz como fundamentação teórica o aparato metodológico do projeto da História das Ideias Linguísticas (HIL). O Brasil apresenta uma configuração linguística bastante diversificada que se faz presente entre os estados como também em comunidades distintas de um mesmo estado, ainda temos as línguas indígenas e estrangeiras que configuram no Brasil. Mas, com a institucionalização pelo Estado da norma culta a relação do falar "certo/errado" toma contornos substantivos. Essa é uma questão polêmica, não há consenso entre os estudiosos de linguagem, nos últimos anos esse debate tem ocupado um grande espaço entre os pesquisadores. Afinal, ensinar a língua materna, necessariamente consiste em adotar a gramática, o dicionário ou o livro didático como única fonte de instrumentos para o ensino-aprendizagem da língua, ou há que se levar em conta a diversidadesóciocultural do povo brasileiro. Através deste trabalho vamos refletir sobre a necessidade de consolidação de uma política educacional.

Palavras chave: Educação. Imigrantes. Identidades. Língua. Estado.

Abstract: The study here presented, is an investigative procedure of research-action, setting it up in a first approach, backed up by previous advances obtained through studies articulated to experiences lived within the education services of the State of Mato Grosso, in particular in the city of Cáceres. The goal of this analysis is to interpret the representations that stand out in the practices of teachers in the teaching of mother tongue and foreign, from the problematic specifies: a new model of language education in Brazil. This work brings as theoretical foundation methodological design the History Of Linguistic Ideas (HIL-História das Ideias Linguísticas). Brazil presents a diversified language configuration that is present between the states as well as in different communities of the same state, we still have the indigenous languages and foreign that configure in Brazil. But, with the institutionalization by the state of cultivated standards the relationship of "right/wrong" talk take substantive contours. This is a controversial issue, there is no consensus among scholars of language, in recent years the debate has occupied a large space between the researchers. After all, to teach the mother tongue, necessarily consists in adopting the grammar, the dictionary or textbook as only source of tools for teaching learning the language, or you have to take into account the socio-cultural diversity of the Brazilian people. Through this work we will reflect on the need for consolidation of educational policy.

Keywords: Education. Immigrants. Identities. Language. State.

1. Introdução

As idéias desenvolvidas neste artigo valeu-se da pesquisa-ação pois tomou como base empírica associação com uma ação em experimentação de um problema coletivo e no qual nos professores/pesquisadores somos participantes representativos da situação ou

do problema sobre o qual estamos envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14) e traz como fundamentação teórica o aparato metodológico do projeto da História das Ideias Linguísticas (HIL). Para o entendimento desse fenômeno que clama pela instutuição de uma política pública efetiva para a sua oferta que ainda está em tramite de modo "instável" e carente de consolidação normativa enquanto direito educional e enquanto prática pedagógica mais comprometida com as aprendizagens.

A migração humana pode ser entendida como constitutiva/constituinte da história da humanidade. Dos primordios da sua existência até a atualidade são diversos os motivos que colaboram para o deslocamentos dos homens em direção diferentes das que habitualmente vivem e conhecem. Entendemos o fenômeno de "migração", como uma atribuição dada aos estudos demográficos sobre os delocamento de pessoas de um ou mais lugares, para outro, assim explicitado no Glossário sobre Migração da OIM (2009: p. 42)

> "Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes económicos."

Logo, na tentativa de alargar o entendimento desse fenômeno que é a Migração, para o de "migração total" e/ou *"migração líquida", buscamos no mesmo Glossário da OIM (p.45), a seguinte definição:*

> "Soma das entradas ou das chegadas de imigrantes e das saídas ou das partidas de emigrantes que corresponde ao volume total de migração e se designa por migração total, distinguindo-se da migração líquida ou da balança migratória que resulta da diferença entre as chegadas e as partidas."

Destaca-se historicamente que esse empreendimento tão recorrente aos homens foi inegavelmente importante para a sua manutenção enquanto espécie potenciamente produtora no planeta. É relevante considerar que nem sempre esses delocamentos são *voluntários*, ocorrem também por fatores *involuntários* ou seja por obrigações causadas por diferentes fatores, tais como: cataclismas ambientais, invasões colonizadoras, fulgas de guerras, migrações forçadas (expulsão dos judeus do Egito), perseguições políticas, raciais, religiosas e outras. Caracterizando uma condição forçada e por isso violenta. E as que são consideradas voluntárias são movidas por sentimentos diversos - acompanhamento de familiares, melhores condições de trabalho e de vida, afetividades

subjetivas a condição humana - e que ao longo da história agregam novos motivos e características na prática desse recurso empreendido pelos homens.

Enquanto direito ambas as categorias *voluntárias* ou *involuntárias* são amparadas por leis internacionais. Segundo Batista & Perreira (2010:02) a migração internacional *involuntária* encontra proteção em documentos internacionais específicos e na ação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, estando as normas internacionais referentes a esses fluxos migratórios distribuídas especialmente em três vertentes da proteção internacional: o Direito Internacional dos Direitos Humanos (1948)[1], o Direito Internacional dos Refugiados (1951) e o Direito Internacional Humanitário. Quanto à migração internacional voluntária esta está protegida por tratados e resoluções da Assembleia Geral da ONU.

No Brasil a questão do direito do imigrante esteve alinhada ao processo de globalização, onde inicia-se as discussões do direito de igualdade e garantias fundamentais dos trabalhadores imigrantes estabelecidos no país. E de acordo com Illes & Ventura (2010: 01) é possível identificar dois enfoques no modo como os governos tratam os imigrantes: como trabalhadores ou como estrangeiros. Se a condição de trabalhador evoca os direitos humanos – em particular, os direitos sociais, políticos e culturais –, o rótulo de estrangeiro pode trazer estranhamento ou até hostilidade. Na prática, as abissais desigualdades na distribuição da riqueza mundial, a subsistência ou o agravamento de numerosos conflitos armados, e, mais recentemente, as mudanças climáticas, fazem com que o fenômeno migratório deva-se, sobretudo, à busca de trabalho e de vida digna. Por isto, migrar é um direito humano fundamental.

Lira (2007: 14) considera que essa perspectiva foi provocada pela internacionalização dos direitos humanos, acarretando em mudanças profundas na organização e estrutura das normas jurídicas internacionais. Previram-se deveres

[1] Historicamente as idéias e valores dos direitos da condição humana é debatido e colocado em discusão em diferentes épocas e em diferentes sociedades, contudo na sociedade ocidental o que se sabe é que ele nasce vinculado ao discurso "religioso", portanto como vontade divina, logo os "reis justos" já os praticavam, sabe-se que um dos primeiros reis a proclamar uma declaração dos direitos humanos, foi Ciro, rei Persa no 539 a.c. (CARVALHO: 2012). Mais tarde surge os filósofos "naturalistas" que irão influênciar no discurso da condição de "lei natural" dos direitos humanos, até a era Moderna com o surgimento dos direitos humanos vinculados ao Estado, portanto restringia aos âmbitos das fronteiras nacionais e muito exploradicamente no âmbito internacional. A internacionalização dos direitos humanos é um fenômeno recente, tendo ocorrido a partir do término da Segunda Guerra Mundial. A Carta da ONU e a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 iniciaram o processo de positivação e universalização dos direitos do homem, até então desconhecido na história. Desde o final do século XVIII os direitos humanos haviam sido consagrados, tão-somente, no interior dos Estados nacionais por obra do constitucionalismo moderno. Na segunda metade do século XX, porém, vieram à luz múltiplos tratados e declarações cujo móvel foi proteger a dignidade humana em domínios os mais diversos. Lira (2007: 13)

negativos e positivos que exigem tanto a tolerância do Estado a respeito de certos comportamentos individuais quanto a elaboração de políticas públicas para assegurar o exercício dos direitos econômicos e sociais.

E a educação enquanto condição de inclusão das pessoas imigrantes têm um duplo desafio, o de ensinar para incluir de forma significativa e o de colaborar para a instituição legal de políticas públicas da oferta do ensino as pessoas imigrantes, que necessitam ser respeitadas nas suas condições de direito e reconhecidas enquanto pessoas dotatas de singuralidaes, de projetos de vida, de desejos e esperança.

2.A Língua como meio identitário

Como o ensino da língua materna é pensado considerado as variações que a língua materna apresenta. O Brasil apresenta uma configuração linguística bastante diversificada que se faz presente entre os estados como também em comunidades distintas de um mesmo estado, ainda temos as línguas indígenas e estrangeiras que configuram no Brasil. Mas, com a institucionalização pelo Estado da norma culta a relação do falar "certo/errado" toma contornos substantivos. Essa é uma questão polêmica, não há consenso entre os estudiosos de linguagem, nos últimos anos esse debate tem ocupado um grande espaço entre os pesquisadores. Afinal, ensinar a língua materna, necessariamente consiste em adotar a gramática, o dicionário ou o livro didático como única fonte de instrumentos para o ensino-aprendizagem da língua, ou há que se levar em conta a diversidade sócio-cultural do povo brasileiro. São questões que instigam uma inquietação sobre o ensino da língua materna.

3.Um percorrido na língua

Para Guimarães os espaços de enunciações são lugares nos quais

> as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes.Ou seja, línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e estão sempre relaciona das inseparavelmente daqueles que as falam. Não há língua portuguesa, sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos. O espaço de enunciação é que atribui as línguas para seus falantes. E cada espaço de enunciação tem uma regulação específica, ou seja, distribui as línguas em relação de um modo particular. (GUIMARÃES, 2002, p48)

Guimarães trás para um Estado uma distribuição de línguas para seus falantes nos espaços de enunciação com a seguinte caracterização:

Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes.

Língua Franca: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercurso comum.

Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo.

Língua oficial: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. Pode-se ver que as duas primeiras categorias tratam das relações cotidianas entre falantes e as duas seguintes de suas relações imaginárias (ideológicas) e institucionais.

Desde a época do descobrimento do Brasil em 1500 pelos Portugueses o nosso país já era multilíngue ao chegarem no Brasil encontraram pessoas que falavam outras Línguas, chamadas pelos portugueses de línguas indígenas. Hoje o Brasil continua sendo um país multilíngue, são faladas no território brasileiro cerca de 200 línguas indígenas, e temos o Português como língua oficial e nacional; ainda temos as línguas dos imigrantes\estrangeiras.

Segundo Guimarães:

> as línguas indígenas, os registros e os falares pouco valorizados são línguas maternas, mas além de significados como errados, não são vistos como língua materna de brasileiros (ou seja, para ser brasileiro é preciso falar "certo" segundo todo esse processo ideológico e político de distribuição das línguas). São também significados como línguas de cultura por oposição às línguas civilizadas. Esses registros e falares pouco valorizados são, assim, significados como primitivos. Enquanto línguas de cultura, são línguas de identidades locais (disso resulta sua interpretação como exóticas) e não de identificação com a nação, com o povo brasileiro. (GUIMARÃES, 2002, p78)

Fizemos um breve levantamento do conceito de língua voltado para Língua Portuguesa. Considerando Guimarães:"Um aspecto histórico do funcionamento das línguas é que elas funcionam sempre em relação a outras línguas. Por outro lado, as línguas são sempre divididas e é por isso que se tornam, historicamente, outras".

María Teresa Celeda[2], afirma que ainda não incluíram no currículo de formação de pesquisadores e professores de algumas áreas dos Estudos da Linguagem as Licenciaturas em Letras uma disciplina que faça uma reflexão sobre políticas linguísticas.

Segundo Celada (2015):

> "Essa inclusão deveria prever a abordagem, dentre outras, de temáticas tais como a relação dos sujeitos da linguagem com a(s) língua(s) dentro do espaço de enunciação delimitado pelo território de um Estado Nacional – Brasil, no caso – no âmbito da América Latina; o modo como os estados trabalharam e trabalham a questão da língua e a forma específica em que esse trabalho aconteceu no caso brasileiro; o modo em que as relações de línguas se organizam nos espaços nacionais, trama marcada pelo político e pelas relações de força impostas pelo fato de, pensando no caso específico do Brasil, o português funcionar como oficial e como nacional1; as línguas em sua relação com o processo conhecido como "globalização". (Celada 2015 vol. 10, p. 09-15)

Pensando nas práticas de ensino/aprendizagem CELADA afirma:

> "seja da língua "nacional", seja da língua "estrangeira" – a designação implica claramente uma questão política de perspectiva. Ora, fazer esse reconhecimento leva a realizar um outro: as práticas de ensino devem se subordinar ou estar ao serviço desse processo de inscrição, que se enlaça ao de subjetivação e que, portanto, é central" (Celada 2015 vol. 10, p. 09-15)

Ela faz uma observação na falta de formação de professores de língua colocando como uma "dívida" afirmando ser efeito de uma série de fatores e não só "com os sujeitos da linguagem que aí são projetados e interpelados como alunos" mas segundo ela: "essa dívida se materializa, ainda hoje, de várias formas, e aborda uma questão importante e nos mostra como essa dívida se expressa:

> "o modo pelo qual essa dívida se expressa quando o não imaginado ou não projetado irrompe na escola. "Irrompe", e o docente fica literalmente "assustado" ou perturbado e sente uma forte incapacidade de lidar em sala de aula com filhos de imigrantes que, como sujeitos constituídos por outras línguas, integram suas turmas". (Celada 2015 vol. 10, p. 09-15)

As línguas maternas-estrangeiras é um meio de comunicação que pode estreitar relações entre diversas culturas e povos, considerando uma integração socioeconômica e linguística da América Latina. Além do que, nossa região fronteiriça e turística, existe uma carência de professores com conhecimento em outras línguas em especial o Espanhol, muitos professores desconhecem ate mesmo o processo histórico e político da nossa língua. A língua do imigrante faz parte de todo um processo e às vezes passa como um produto de uma política de silêncio: "Como parte da política do silêncio nós temos, ao lado só silêncio constitutivo, o silêncio local, que é a manifestação mais visível dessa

[2]Licenciatura em Letras/orientação em Linguística (1983) e Bacharelado em Letras (1987), ambas pela Universidad de Buenos Aires, e doutorado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Desde 1992 atua como docente e pesquisadora na Universidade de São Paulo.

política: a da interdição do dizer" (ORLANDI, 2007: 74). A língua quando gramatizada se estabelece com o conceito de certo-errada provocando obrigatoriamente um silenciamento político, ideológico, e simbólicos, outros dizeres e talvez outras línguas. Observando que esses silenciamentos fazem parte do processo de toda língua gramatizada.

Existe uma interdição das línguas dos imigrantes que se apresenta como um silenciamento, no que se diz respeito EniOrlandi (2007) considera que: além do silêncio constitutivo do dizer, no sentido de que o dizer sempre apaga outros dizeres a proibição de uma língua é claramente o que a autora chama de uma "manifestação visível da política do silêncio".

Como afirma CELADA[3], os processos de migração estão sempre vinculados a questões históricas, culturais, políticas e sociais e faz referencia ao forte afluxo de bolivianos na cidade de São Paulo em especial Guarulhos ela diz que esses imigrantes acabam se agrupando em determinados bairros e trabalhando em determinados setores, em condições precárias, reconhecidamente caracterizadas como sendo de exploração. Essa situação vem acontecendo muito na nossa região por fazermos fronteira seca com a Bolívia e é fato que os filhos e ou descendentes desses imigrantes estão sendo afetados como coloca CELADA, pela visível não coincidência que se dá, nesse caso específico, entre língua materna e língua nacional. E ela esclarece: que as crianças chegam à escola constituídas pelas específicas relações de línguas que atravessam o espaço familiar que habitam: o espanhol em sua relação com uma ou mais línguas ameríndias.

Nas nossas experiências com a docencia é comum vivenciarmos situação de "baixa estima" por parte de estudantes de origem estrangeira, em especial no espaço de fronteira que compreende alguns municipios de Mato Grosso, e até mesmo nas cidades de Cuiabá e Varzea Grande, cidades de grande porte que se apresentam com mais oportundades de trabalho, e esse é um aspecto muito considerado por parte dos imigrantes que buscam melhores condições de vida. Filhos e filhas de bolivianos, colombianos, haitianos, seneganezes e tanto outros, que chegam juntamente com seus familiares e sofrem por não

[3]Celada propõe um trabalho realizado com as famílias e a comunidade, para abordar a imigração num movimento diferente do que tem prevalecido no seio do Estado Nacional brasileiro, e para também propiciar – com a oferta de cursos de português como língua estrangeira – a inscrição desses sujeitos na ordem do funcionamento da língua brasileira. O trabalho esta sendo desenvolvido com docente e alunos e com as famílias vinculadas a um CEU (Centros de Artes e Esportes Unificados, do Município de Guarulhos) num plano não formal da educação ela comenta que nos últimos anos,"várias anistias têm favorecido a permanência legal desses imigrantes" e pensa que é "importante propiciar a inclusão simbólica".

ter domínio da língua, e até por outras situação de diferenças que causa discriminação e consequentemente estigma social. Muitas vezes essas pessoas são destituídas das suas próprias nominações, por força de atribuição genéricas aos "estraneiros" – como "a boliviana" em vez de ser chamama pelo nome, ou "o haitiano" e assim por diante - E aqui vislumbramos uma questão apontada por CELADA, quando externa que:

> "no plano da língua nacional, a escola impõe desde sempre sua autoridade, incapaz de se expor à alteridade dos sujeitos da linguagem que nela são projetados como alunos; incapaz ou, como disse recentemente uma docente brasileira com ampla experiência no espaço da fronteira do Brasil no Estado do Paraná, com docentes impedidos de reconhecer a possibilidade de que alguém tenha, na sala de aula, um saber que o professor não tem, isto é, alguém que saiba outra língua ou, acrescentaríamos, que esteja constituído por saberes linguístico-discursivos outros. Só resta aí, frisava a referida docente, um gesto simples: reconhecer o outro, dando a ele voz e se abrindo a essa escuta". (Celada 2015 vol. 10, p. 09-15)

Questões que muitas vezes são silenciadas por descaso e imprudências dos nossos próprios colegas de trabalho, e ou por trabalhadores que integram o quadro da escola – merendeiras, porteiros, apoio e outros – negando a existencia de saberes e de aprendizagens, seja porque ignoramos, ou mesmo porque deixamos de promover aprendizagens e dar evidência aos saberes daqueles que tem conhecimentos de outra língua, de outra cultura e conhecimentos vários, como os imigrantes.

Muitos e muitas alunas bolivianos/as falam Espanhol fluente e outras línguas como a "quíchua" – língua também chamado de "quechua ou quéchua" é língua oficial no Peru e na Bolívia – e que muitas vezes é a língua materna de muitos desses sujeitos aprendentes e potencialmente ensinantes do que conhecem, do que vivenciam. É mais comum serem reconhecido como "aquele que fala ou escreve errado" do que aquele que tem dificuldade porque tem domínio de outra língua materna, diferente do Português, e essass dificuldades precisma ser entendidas como parte do processo do ensino e da apredizagem de uma nova Língua. Dificuldades que precisam ser evidênciadas e discutidas por todos que integram o espaço escolar para juntos buscarem auxílios de mediadores como: interpretes e intervenções didáticas de reforço escolar se for o caso, para tirar algumas dúvidas, para oportunizar aprendizagens de forma mais humana e respeitosa. Afinal, são pessoas em diferentes faixas etárias que só querem ter uma vida normal como todos. Que têm sonhos e objetivos parecidos aos de muitos brasileiros e que podemos aprender juntos se criarmos situação de cordialidade e entendimento para com as pessoas e seus conhecimentos. Reconhecer e respeitar a diversidade em nossas "praxis" pode ser uma trilha para conseguimos fazer o que CELADA propõe que é atravessar esses imaginários, para que um reconhecimento do outro e da diferença aconteça em virtude da

descristalização de preconceitos. CELADA refere-se a, "violência simbólica exercida implicitamente sobre os filhos de imigrantes que confluem na escola e na necessidade de ela ser considerada nessa rede maior, atendendo à série de condições que afetam os sujeitos dessas comunidades de imigrantes". E conclui dizendo que devemos "propiciar ações que impeçam que o silenciamento das outras línguas (além do espanhol) faladas por esses sujeitos no âmbito do familiar continue acontecendo".

4. Considerações finais

Devemos sim nos preocupar e como professores devemos mudar nossas atitudes diante deste contexto, atualmente está em desenvolvimento no Estado de Mato grosso um programa de atendimento educacional para o ensino da língua portuguesa a pessoas imigrantes, tendo iniciado oficialmente no ano de 2014, como resultado de reivindicações da sociedade organizada.

O atendimento foi iniciado pela Escola Estadual Leovegildo de Melo, localizado no CPA III, e no CEJA - Almira de Amorim, localizado no bairro CPA II, em Cuiabá/MT, esse atendimento no entando não possui uma normativa específica, contudo é dotada de matrizes curriculares que dispõe sobre as disciplinas e suas respectivas cargas horárias, são elas as matrizes: 5510 (essa dispõe de 15 hs./aula semanais de Língua Portuguesa, 02 hs./aula semanal de Educação Artística, 02 hs./aula semanal de Língua Estrangeira e 01hs./aula semanal de Educação física). e a 5511[4] (que dispõe de 10hs. aulas semanais de Língua Portuguesa).

Sobre a construção da normatização dessa oferta, sabemos que em 2015, a SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - organizou-se uma comissão para realização de diagnóstico[5] e elaboração de uma proposta pedagógica para o atendimento desse público na rede estadual de ensino, formada por profissionais de diversas áreas da educação: Diversidade, Desenvolvimento Escolar, Gestão Escolar, Superintendência de Formação, Educação Básica, Ensino Básico, Fórum de Educação de Jovens e Adultos, dos Cejas de Cuiabá, Instituto de Mulheres Negras de Mato Grosso, Conselho Estadual de Educação, Pastoral do Imigrante e Organização de Suporte das

[4]A matriz 5510 dispõe sobre a oferta de ensino para além da proficiência da língua, pois essa oferta a possibilidade de classiicação e progressão dos estudante por meio de avaliações para inclusão no ensino fundamental ou médio da Educação Básica nas escolas do Estado de Mato Grosso.

[5] Informação otida na matéria publicada nas notícias da página oficial da SEDUC/MT no dia 24/01/2016 acesso em: http://www.mt.gov.br/-/mato-grosso-tera-uma-politica-pedagogica-para-imigrantes

Atividades dos Haitianos no Brasil (OSAHB) e ainda está em tramite. A ideia dessa proposta é atender essa demanda de imigrantes que vem crescendo no nosso estado, os Cejas (Centro de Educação de Jovens e Adultos) já recebem alunos imigrantes e as salas ganharam a presença de interprete e professor integrador (responsável pelo acolhimento e acompanhamento pedagógico dos educandos). A Escola Estadual Leovegildo de Melo já tem uma sala adaptada para os imigrantes em especial os haitianos. Existem registros de imigrantes em escolas estaduais Cejas nos municípios de Cáceres, Colider, Cuiabá, Lucas do Rio Verde, Sorriso, Sinop e Várzea Grande e cerca de 500 alunos de seis nacionalidades: haitianos, bolivianos, russos, chineses, sírios e cubanos, fazem parte desses atendimentos.

O programa contempla trabalhos pedagógicos de ensino da língua portuguesa, de Língua Estrangeira (variando conforme interesse dos imigrantes, podendo ser Espanhol, Inglês ou Francês), Educação Física e Educação Artística componentes da área de Linguagem, como forma de favorecer a integração social. Componentes relacionados as dificuldades dos imigrantes, que além de estudar a língua portuguesa - incluindo a fonética[6], a fonologia, a formação das palavras e, posteriormente, as práticas de leitura e produções escritas –também promove aprendizagens sobre a cultura a história e as linguagens corporais, possibilitando o reconhecimento dessas pessoas como cidadãos e como protagonistas das suas aprendizagens. A pedagogia para atender as necessidades de aprendizagens desses educandos ainda carece de orientações e denifições teóricas e práticas. Esses dados nos mostram que ainda falta um trabalho de divulgação para sociedade imigrante e que nem todos estão tendo auxílio de um tradutor.

Os enunciados acima nos permitem pensar na relação entre histlíngua, linguagem e subjetividade a partir do modo como o conhecimento e as políticas de línguas que dele se servem mobilizam esta relação produzindo sentidos e constituindo práticas sociais que possam melhorar o estado.

[6]Informado pela professora Maria Aparecida Duarte Gabriel, que atua no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) Almira de Amorim Silva, na capital. Pulicação em saite de notícias no dia 29/11/2016, IN: http://www.mt.gov.br/-/5615961-seduc-proporciona-pedagogia-diferenciada-a-estudantes-estrangeiros

Referências

CARVALHO, Flávio Rodrigo Masson. Os direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Hhumanos de 1948 e o pensamento filosófico de Norberto Bobbio sobre os direitos do homem. Ambito júridico, consultado em 30 de julho de 2017: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5147

CELADA, M. T. Linguagem/sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M.; GRIGOLETTO, M. **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade.** São Paulo: Humanitas, 2013. p. 43-76.

CELADA, María T. Sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade – aspectos da formação de professores de língua(s), Entremeios [Debate], vol. 10, p. 09-15, jan.-jun. 2015.

CARMAGNANI, A. M.; GRIGOLETTO, M. **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade.** São Paulo: Humanitas, 2013. p. 43-76.

COELHO, Aline. Seduc apresenta proposta de política de educação para imigrantes. Noticias Seduc MT, 06 jul.2016. Entrevista a Gonçalina Eva de Almeida.

FREIRE, Paulo. A Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1967.

_____ A Pedagogia do Oprimido. 17ª edição, Rio de Janeiro:Editora: Paz e Terra, 1987.

GUIMARAES, E. **Semântica do acontecimento**: **um estudo enunciativo da designação.** Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. **História da Semântica. Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil**. Campinas, Pontes, 2004.

LIRA, Luliana Jubilut. O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento
jurídico brasileiro / Liliana Lyra Jubilut. - São Paulo : Método, 2007.

ORLANDI, E. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

_____. A língua brasileira. In: **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 21-32.

_____. Ordem e organização na língua. In: **Interpretação.** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 45-62.

_____. A língua brasileira. **Trabalhos em linguística aplicada,** 23, p. 29-36, 1994.

_____. **As formas do silêncio.** No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

THIOLENT, Miclel. Metodologia de Pesquisa-ação. 2 ed. São Pulo: Cortez 1986.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS

Angélica Kury Barros (SME/CUIABÁ) – angelicaejectan@gmail.com
Loedilza Milicia da Silva – loedilza10@gmail.com
Marilene de Souza Carvalho (SME/CUIABÁ) – marycarvalho27@gmail.com
Zeile Lima de Oliveira Silva (SME/CUIABÁ) – zeidemalima@gmail.com

Resumo: O programa de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá, EJA/CAMPO, é quem planeja, organiza e ministra os momentos de formação, que iniciou a partir de 2011. A necessidade da formação contínua dos profissionais da rede municipal de Cuiabá tem objetivo de promover a formação permanente dos profissionais da educação que atuam na EJA, por meio de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes e temas emergentes e na perspectiva dos trezentos anos da fundação do município de Cuiabá, afetam o cotidiano da sala de aula, propiciando espaços temáticos de diálogos e reflexões, contribuindo no aprimoramento e melhoria do processo de ensino e aprendizagem, centrado na metodologia educacional da concepção dialética e embasada na dialogicidade de Paulo Freire, buscando uma relação do eu com o outro e com o mundo. A prática educativa adotada pela EJA pauta-se na pedagogia de projetos em conformidade com Hernandez (1998), que define projeto de trabalho não como metodologia, mas como concepção de ensino na perspectiva de provocar a compreensão do conhecimento que ocorre fora da escola para que se construa sua identidade pessoal. Os resultados obtidos deixam transparecer que o projeto proporciona espaços de diálogos formativos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem da educação ao longo da vida, visando a (re)construção de saberes voltados para os jovens e adultos, e fomenta as discussões de temáticas para a elaboração do Projeto Anual a ser consolidado na prática educativa.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores da EJA. Educação.

1 Introdução

A proposta de formação continuada para gestores e educadores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma ação decorrente da implementação do Projeto de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT. A formação na rede municipal, voltada para a modalidade, começou em 2011 a partir do entendimento e avaliação da equipe EJA, verificando que era necessário propiciar estudos específicos sobre a modalidade. Foi verificado que seria construtivo retomar estudos sobre a base legal, o embasamento teórico e metodológico, pois tais conhecimentos atuam na melhoria da oferta, da organização curricular e do atendimento da modalidade pelas Unidades Educacionais.

Assim, a SME passou a realizar a formação organizando momentos e espaços no início do ano letivo com a Semana Pedagógica e também no decorrer dos bimestres com as Rodas de Conversa.

As temáticas abordadas nas formações são escolhidas no contexto da especificidade para a modalidade da EJA, pois se entende que o currículo da EJA deve estar sempre contextualizado com a vivência do estudante enquanto cidadão de direito e dever na sociedade. Os momentos de formação são planejados, organizados e ministrados pela Equipe da EJA/CAMPO/PJU/SME que, por meio de formações técnicas, direcionam o Projeto de Trabalho e o Plano Anual da Unidade Educacional em perfeita sintonia com as bases da Matriz Curricular de Referência, da Política Educacional, das Diretrizes da EJA/SME, das Diretrizes e Resoluções Nacionais e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional.

A modalidade da EJA na rede municipal contempla as especificidades de atendimento em diversos setores como: alfabetização de idosos em centros de convivência (CCI), EJA Urbano e EJA do Campo. Em 2011, as temáticas estudadas e dialogadas durante a formação foram sobre a Legislação Nacional da EJA e das Diretrizes e Políticas da Rede Municipal de Ensino. No ano de 2012 o foco central do processo formativo foi a retomada da proposta de reformulação da Matriz Curricular da EJA. Em 2013, a formação abordou como tema os Direitos Humanos bem como o aprofundamento e a reflexão sobre as temáticas tratadas no processo de formação da modalidade dos anos anteriores e a prática pedagógica das unidades da rede municipal de Cuiabá que atendem a EJA.

No ano seguinte, a temática de 2014 versou sobre "Diálogos entre os atores sociais da EJA e do Campo", vindo de encontro às necessidades avaliadas e sugeridas pelos educadores sobre seus anseios, com formações coletivas e nas especificidades das áreas de conhecimento por meio de oficinas. Nesse ano foi realizado o I Seminário de Educação de Jovens e Adultos, congregando toda a modalidade e suas especificidades contando com a presença da Profª. Dra. Analise de Jesus da Silva, da Faculdade de Educação do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para dialogar com os atores sociais da EJA e do Campo, sobre o Direito à Educação de Jovens e Adultos. O seminário culminou com as apresentações dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas unidades escolares.

Já em 2015, a temática trabalhada foi "A Constituição do Humano nos Diversos Espaços de Vivências Sociais", vista a partir do contexto educacional que exigiu compreendermos o que é diversidade. Uma compreensão do ponto de vista filosófico, antropológico e histórico que fundamentaram as ações pedagógicas. Considerando essa

temática, foram realizadas as oficinas pedagógicas para todas as áreas de conhecimento com consultores externos, as quais coadunam com os princípios da Educação ao Longo da Vida, do trabalho como principio educativo e ancorado na Pedagogia da Autonomia. Em culminância ao processo formativo, foi realizado o II Seminário de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, trazendo palestras com doutores de projeção nacional na modalidade EJA, como a Dra. Analise de Jesus da Silva, Dra. Jaqueline Ventura e Dra. Jane Paiva, além da apresentação de projetos pedagógicos desenvolvidos por especificidade na modalidade. Ainda foi realizado o Seminário de Educação no Campo e a Mesa Redonda com a temática "O Idoso e a EJA: para além da alfabetização, a garantia de direito de qualidade de vida e bem estar social".

Para o ano de 2016, foi constituído o fechamento de um ciclo de formação na EJA, no entendimento em que foi abordado desde a legislação do Direito à Educação de Jovens e Adultos, passando pela constituição da identidade do educando da EJA, os diálogos destes enquanto atores sociais, culminando à sua atuação nos diversos espaços de vivências sociais. Desta forma, a temática escolhida em 2016 partiu do processo formativo dos educadores da Rede Municipal de Ensino no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária, realizado em parceria com o Ministério da Educação/SECADI/TEM/SENAES, UFMT/SEDUC e SME.

Assim, em 2016 trabalhou-se o tema "Questões sócio-político-econômico e a Economia Solidária como ação social". A escolha dessa temática se deu, primeiramente, em virtude de que os estudantes da modalidade de EJA participam das fases organizativas dos processos eleitorais em nível municipal, estadual e federal. Portanto, essa realidade faz parte diretamente da vida do estudante, pois enquanto cidadão cada um tem o dever e o direito de votar e escolher pessoas que irão representá-lo nos próximos anos, e por isso tem que saber que voto não tem preço, mas tem consequência. O segundo fator que também determinou a escolha dessa temática refere-se à integração com fatores mundiais, contextualizando a crise econômica que atinge desde 2008 os países e, que nos últimos dois anos, essa crise tem atingido diretamente o Brasil, indicada pela queda brusca de investimentos governamentais na economia o que acarreta queda na renda do trabalhador. O desemprego também é outro "fantasma" que anda junto com a crise. Em ano de grandes mudanças na política local, e turbulência econômica, acredita-se que se os educandos aprenderem e assumirem os princípios da Economia Solidária (humanizando as relações, trabalhando coletivamente, criando cooperativas, realizando clubes de trocas de bens e

serviços, utilizando feiras e escambo/trocas entre outros), poderá enfrentar essa crise de forma mais equilibrada. A escolha dessa temática também proporcionou desenvolver na prática as aprendizagens construídas durante o curso de especialização, construindo novos conhecimentos.

Para este ano de 2017 a proposta da temática a ser desenvolvida constitui "Os educandos da EJA como agentes (trans)formadores nos 300 anos da história cuiabana". Entende-se que o tema proporcionará espaços de diálogos formativos e reflexivos, pois os assuntos serão relevantes e atuais referente ao município de Cuiabá. Uma vez que, a capital de Mato Grosso celebrará em 8 de abril de 2019 seu tricentésimo aniversário. Assim, na perspectiva de um processo formativo continuado e permanente, bem como contextualizado, a equipe EJA/SME juntamente com as unidades educacionais da rede municipal elaboraram a proposta de trabalho na perspectiva de dialogar temáticas referentes aos 3 séculos de existência sócio-política de Cuiabá e o protagonismo de seu povo. Ratifica-se assim, a identidade de uma cidade se constrói pelos seus habitantes, sejam eles de "*chapa e cruz*"[1] ou pelos "*paus-rodados*"[2] (ALMEIDA, 1999).

Outro aspecto que incentiva tal tema consiste no alinhamento com as propostas de governo do Ilmo. Sr. Prefeito Emanuel Pinheiro, onde o mesmo expôs que tem enorme satisfação em ser o "Prefeito dos 300 anos de Cuiabá" e que atuará numa gestão para marcar tal celebração.

2 A Educação de Jovens e Adultos e a formação continuada

A Rede Municipal de Educação de Cuiabá realiza o atendimento do Ensino Fundamental na modalidade de EJA (1º e 2º Segmentos), estando respaldada pela LDBEN que em seu artigo 4º, Inciso IV trata da garantia de "acesso público e gratuito [...] para todos os que não concluíram na idade própria" e está regulamentada pelas Resoluções Normativas nº 01/2012/CME/CUIABÁ e nº 02/2014/SME/Cuiabá-MT.

Neste atendimento a proposta de formação para atuantes da EJA considera questões relacionadas às lutas sociais, pois estas coadunam com as lutas pedagógicas da modalidade. Partindo deste pressuposto, considera-se importante que a educação formal

[1] chapa e cruz: designa o cuiabano autêntico, "puro de origem".
[2] paus-rodados: alcunha dada, em Cuiabá, ao forasteiro que ali procura fixar residência.

tenha como aporte os princípios da educação popular, propiciando o diálogo libertador e trazendo a relação dinâmica dos grupos populares à realidade em que os estudantes da EJA estão inseridos.

Assim, o projeto de formação para gestores e educadores da EJA da rede municipal foi pensado como processo de emancipação social, pautado na educação popular, como um processo de luta e formação permanente que contribui para a ação dialógica problematizadora, fortalecendo a pratica pedagógica dos gestores e educadores, por meio da ação educativa sistemática e dos processos de discussões e reflexões entre os grupos.

A proposta político pedagógica está embasada em uma ação educativa que se fundamenta na experiência de vida do educando. E que, portanto, é preciso que o diálogo se faça presente em todas as ações pedagógicas, proporcionando vivencias coletivas de valores, pesquisas e interação com o outro, garantindo a este segmento social o acesso a cultura letrada.

Portanto, a proposta de formação fundamenta-se nos princípios teóricos da Educação Popular, pautada na Proposta Política Pedagógica da SME instituída pela Escola Sarã (CUIABÁ, 1999), vinculada às Diretrizes Curriculares Nacionais nos termos da LDBEN 9394/96, na Política Educacional e Diretriz da EJA/SME/2010, na Matriz Curricular de Referência da EJA/SME articulado ao Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Educacional.

O currículo da EJA na Rede Municipal de Educação de Cuiabá pretende garantir a educação básica para todos, não apenas como um direito da população e um dever de estado e do município, mas desenvolvendo o potencial do educando da EJA em condições de:

- ✓ Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vive;
- ✓ Desempenhar de modo consciente o seu papel de cidadão no âmbito da família e da comunidade;
- ✓ Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecendo seus direitos e deveres;
- ✓ Valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;

- ✓ Incorporar-se no mundo do trabalho, com melhores condições de desempenho e participação;
- ✓ Exercitar a autonomia pessoal, com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais;
- ✓ Ter acesso a outras modalidades do ensino básico, assim como, a outras instituições que ofereçam oportunidade de desenvolvimento cultural.

Assim, esta proposta de formação continuada para atuantes da EJA, na perspectiva do ensino e aprendizagem ao longo da vida, baseia-se na articulação dos quatro fundamentos da educação, proposto por Delors (2010). **Aprender a conhecer** (adquirir instrumentos de/da compreensão), **aprender a fazer** (para poder agir sobre o meio envolvente), **aprender a viver juntos** (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente **aprender a ser** (conceito principal que integra todos os anteriores) com a construção do conhecimento do educando. Pautando-se epistemologicamente na Educação Popular proferida por Paulo Freire (dialogicidade, amorosidade, conscientização, transformação da realidade e do mundo, partir da realidade concreta, construção do conhecimento e pesquisa participante, sistematização de experiências e do conhecimento).

E, por fim, como nos anos anteriores percebeu-se que a Economia Solidária contribuiu com o processo de ensino e aprendizagem na EJA dar-se-á continuidade dessa temática entrelaçando seus dez princípios no decorrer do processo formativo - **Autogestão, democracia, cooperação**, **centralidade** do ser humano, **valorização** da diversidade, **emancipação, valorização** do saber local, da cultura do saber local da tecnologia popular, **valorização** da aprendizagem e da formação permanentes, **justiça social** na produção, comercialização, consumo, financiamento e desenvolvimento tecnológico, **cuidado** com o meio ambiente e responsabilidade com as gerações futuras gerações. Entende-se que assim, a escola cumprirá seu papel na formação integral do cidadão.

A escolha do tema "**Os educandos da EJA como agentes (trans)formadores nos 300 anos da história cuiabana**", possibilitará tratar dos quatro fundamentos da educação proposta por Dellors (2010) dialogando com a perspectiva da educação popular freireana. O tema definido juntamente com os gestores e professores da EJA trará um leque de possibilidades pedagógicas para o projeto de trabalho, pois a partir da prática

social busca-se alterar qualitativamente a prática do educando enquanto agente de transformação social. A proposta é que o tema seja desenvolvido durante os anos letivos de 2017, 2018 e finalize em abril de 2019, quando Cuiabá completará seus 300 anos.

Para o ano de 2017, no decorrer dos 4 (quatro) encontros da Formação Continuada para a EJA, as temáticas de formação que serão abordadas darão sustentabilidade ao projeto de trabalho nas escolas que ocorrerá bimestralmente, conforme lista abaixo:

Subtemas a serem articulados por bimestre:

- **1º BIMESTRE**
    - Subtema: **Cuiabá e sua história, rumo aos 300 anos;**
        - Minha história de vida se liga à história de Cuiabá (Produção de conto, poesias ou narrativas sobre a minha historia de vida e o que se agregou à cidade de Cuiabá – história de pau rodado ou de Chapa e cruz) produção individual/ prod. Coletiva;
        - História de Cuiabá;
        - História do nome de Cuiabá - as diferentes versões;
        - Lugares históricos – igrejas, ruas, monumentos, praças e casarões;
        - Manifestações religiosas – religiosidade;
- **2º BIMESTRE**
    - Subtema: **A cuiabania: formação do povo cuiabano, suas manifestações linguísticas, lendárias, artísticas e culturais;**
        - Língua e culinária. (Linguajar Cuiabano – língua e cultura);
        - Grupos étnicos que formaram o povo cuiabano;
        - Lendas cuiabanas;
        - Arte e cultura Cuiabana (músicas, danças, artesanatos);
        - Culinária cuiabana;

- Vestuário – moda;

- **3º BIMESTRE**
    - Subtema: **Cuiabá - As transformações do espaço geográfico e as questões de sustentabilidade socioambiental;**
        - Localização - cidades vizinhas, região centro oeste, estados vizinhos, países fronteiriços;
        - Clima e vegetação, sustentabilidade;
        - Infraestrutura - Ruas, água, esgoto, grandes avenidas, bairros novos, casas populares, novas escolas;
        - Água e lixo – meio ambiente e sustentabilidade – preocupação com as futuras gerações;
        - Modernidade/Tradicional;

- **4º BIMESTRE**
    - Subtema: **Desafios econômicos: de arraial à Metrópole de 300 anos;**
        - Resgates das principais atividades econômicas desenvolvidas pela nossa cidade;
        - Moeda em tempos antigos - comparação da moeda e seu valor;
        - Desafios: desemprego, trabalho informal, qualificação profissional;
        - Geração de emprego, renda e empregabilidade (novas profissões);
        - Principais formas de economia da cidade;
        - As empresas que fomentam a economia cuiabana;
        - Os diferentes níveis salariais;
        - Impostos, PIB, IDH (índice de desenvolvimento humano);

- De que forma, ou quais as fontes de entrada de recursos na cidade;
- De que forma o prefeito investe, aplica e gerencia os recursos públicos;

3. Desenvolvimento do projeto de formação continuada

Objetivo Geral

Promover a formação continuada dos profissionais da educação que atuam na EJA, por meio de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes, sobre temas emergentes que neste ano o tema esta pautada na perspectiva dos trezentos anos de fundação de Cuiabá, propiciando espaços de diálogo e reflexões, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos específicos

- ✓ Ofertar formação continuada aos educadores/gestores que atuam na EJA partindo do prisma da educação ao longo da vida.
- ✓ Articular o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, o planejamento e as diretrizes da SME;
- ✓ Construir coletivamente projetos integrados que consigam atender às capacidades da Matriz Curricular de Referência para EJA da rede municipal de ensino;
- ✓ Analisar e problematizar aspectos relevantes das Bases legais da EJA e sua articulação com os saberes populares e científicos contidos na proposta da modalidade e sua co-relação com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em que atua.

A proposta de formação continuada da EJA é uma atividade inerente às ações do Projeto de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT. Entende-se que realizar formação continuada propicia momentos de estudo, de trocas de experiências, de discussões, reflexões e planejamento da prática pedagógica. A Formação Continuada aqui tratada é direcionada as Equipes Gestoras e aos profissionais das Unidades Educacionais da rede municipal que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este momento proporciona espaços profícuos de diálogos formativos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem da educação ao longo da vida, visando a (re)construção de saberes voltados para jovens e adultos, bem como, fomenta as discussões de temáticas para a elaboração do Projeto Anual a ser consolidado na prática educativa.

A formação proposta pela equipe da EJA/SME consiste em um processo de orientação para o planejamento do ensino e aprendizagem na unidade educacional. Pautado em uma metodologia educacional na concepção dialética embasada na dialogicidade de Paulo Freire. Assim, a prática educativa adotada pela EJA pauta-se na pedagogia de projetos em conformidade com Hernandez (1998) que define projeto de trabalho não como metodologia, mas como concepção de ensino na perspectiva de provocar a compreensão do conhecimento que ocorre fora da escola para que se construa sua identidade pessoal. Para Hernández (1988) o trabalho por projeto leva a um repensar a função da escola e potencializa a interdisciplinaridade, favorecendo o conhecimento contextualizado da aprendizagem.

O projeto de formação continuada será desenvolvido durante todo o ano letivo de 2017, iniciando com a Semana Pedagógica nos dias 30, 31 e 01 de janeiro, com a realização da apresentação da nova gestão da SME e encaminhamentos feitos pela equipe EJA/SME conforme demonstra o quadro 01.

Quadro 01- Apresentação da nova gestão da SME, definição do tema do projeto de trabalho para 2017 e assuntos tratados na semana pedagógica.

TEMA	**OS EDUCANDOS DA EJA COMO AGENTES (TRANS)FORMADORES NOS 300 ANOS DA HISTÓRIA CUIABANA**	
	30/01/17, 31/01/17	**01/02/2017**
SEMANA PEDAGÓGICA FORMAÇÃO CONTINUADA EJA	➢ Abertura e boas vindas Profª Ma. Mabel Strobel Moreira da Silva (Secretária de Educação) Profª Esp. Edilene de Souza Machado (Secretária Adjunta de Educação) Prof. Esp. Luiz Batista Jorge (Diretor Geral de Gestão Educacional)	➢ Grupos de Estudo dos textos: "Ensino de história, memória e história local" e "O uso da fotografia em sala de aula" – Gestores/as, Professores/as e Equipe EJA/SME. ➢ Exposição dialogada pelos grupos de estudo sobre os

	Prof. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida (Diretora de Ensino) Profª Conye Maria da Silva Bruno (Diretoria de Orçamento e Planejamento) ➢ Apresentação dos resultados da avaliação referente ao Projeto de Formação e ao Seminário 2016 - Feliciana ➢ Apresentação da proposta para o Projeto de Formação/Trabalho de 2017 da EJA e diálogo para a definição do tema com os participantes – Marco Antonio e Loedilza ➢ Definição das temáticas que serão trabalhadas durante os 4 bimestres de 2017 na EJA e apresentação das sugestões para o a abordagem do projeto conforme as áreas do conhecimento - Loedilza	textos estudados - Gestores/as e Professores/as
Carga horária	04 horas	04 horas
Carga horária total		**08 horas**

Quadro 1 Elaborado pelas autoras.

Na sequência (Quadro 02) apresenta-se as temáticas a serem articuladas pela equipe EJA/SME com os gestores e professores que atuam nos I e II Segmentos as escolas de EJA e que darão sustentabilidade para a execução do projeto de trabalho na escola no decorrer dos 4 bimestres. A proposta de trabalho nesses encontros parte de uma exposição dialogada pelo/a formador/a responsável que trás assuntos referentes à temática e aponta como as diferentes áreas do conhecimento pode estar abordando em sala de aula, bem como desenvolvendo sua práticas pedagógicas na escola de maneira contextualizada.

No primeiro encontro os participantes da formação formam grupos de estudo, onde os professores se reúnem nos seguintes arranjos: professores da 1ª fase, da 2ª fase e os demais grupos da 3ª e 4ª fases se reúnem por área do conhecimento. Assim, em grupo, os mesmos escolhem e definem quais capacidades da Matriz Curricular de Referência da EJA podem ser trabalhadas em conformidade com a temática do projeto de trabalho bimestralmente.

Quadro 02- Temáticas dos 4 encontros bimestrais de estudo, com seus formadores/as e carga horária.

Projeto	**OS EDUCANDOS DA EJA COMO AGENTES (TRANS)FORMADORES NOS 300 ANOS DA HISTÓRIA CUIABANA**		
FORMAÇÃO CONTINUADA EJA	**1º Encontro (01/02/17)**	➢ – Cuiabá e sua história, rumo aos 300 anos (Formadora responsável: Loedilza, Marco Antonio e Edilaine)	04 hrs
	2º Encontro (20/04/17)	➢ - A cuiabania: formação do povo cuiabano, suas manifestações lingüísticas, lendárias, artísticas e culturais (Formadoras responsáveis: Loedilza, Marco Antonio e Angélica)	04 hrs
	3º Encontro (26/06/17)	➢ - Cuiabá - A transformações do espaço geográfico e as questões de sustentabilidade socioambiental (Formadoras responsáveis: Edilaine, Loedilza e Zeile)	04 hrs
	4º Encontro (25/09/17)	➢ Desafios econômicos: de arraial à Metrópole de 300 anos (Formadores responsáveis: Marilene, Loedilza e Angelica)	04 hr
Carga horária total			**16**

Quadro 2. Elaborado pelas autoras.

Buscando propiciar aos educadores e gestores, refletir sobre o desafio de atuar sobre o currículo, sobre os saberes diversos e diferentes que possuem, os temas escolhidos a serem trabalhados foram: Um lugar se faz com a história de seu povo; A cidade de Cuiabá vive dos que vivem nela; Os educandos da EJA como agentes (trans)formadores da história cuiabana.

Nessa perspectiva de resgatar a identidade cultural, do nosso povo, serão realizados estudos sobre textos que tratam desta temática, apresentação dos relatos dos estudos, palestras, realizados, slides e filmes que podem ser utilizados para a ação pedagógica. O desenvolvimento deste trabalho tem trazido unicidade ao currículo na modalidade EJA, fortalecido nas ações e práticas pedagógicas interdisciplinares, bem como criado novos conhecimento e entendendo a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente. Trata-se de uma constante busca para trabalhar com a compreensão da realidade, permitindo espaços para a reflexão, abstração, planejamento e ação. Como aponta Gomes (2011, p.1) .

> "Para ARROYO é possível perceber que ainda temos muito que aprender com a EJA, do que necessitam os educadores para um ensino direcionado e que esses tenham consciência disso. Conhecer a realidade desses alunos, suas culturas e expectativas, partindo desse pressuposto na realização as aulas e

> atividades. Poder repensar a pedagogia para os jovens e adultos e adequá-la para essa realidade de
>
> forma mais próxima dessas pessoas."

O reconhecimento da cultura, identidade e espaço são categorias essenciais da compreensão do mundo, que visam essencialmente discutir isso a partir de um estudo de historicidade regional e local e constituído pelo nosso cotidiano.

4. Considerações Parciais

A pesquisa encontra-se em andamento, porém o que pôde ser observado até o momento que nossos estudantes estão se mobilizando em resgatar toda nossa cultura nos aspectos da religiosidade, danças, artesanatos e culinária, através de exposição e apresentações, nossas assessorias acompanham in loco todas as manifestações que vem ocorrendo. Nas assessorias realizadas nas unidades educacionais e nos relatórios dos assessores, fica evidenciado que a ação pedagógica tem propiciado um envolvimento dos estudantes, a mobilização para as questões sociais e mudanças de práticas tanto educativas pelos educadores quanto de perspectivas de transformação da realidade pelos estudantes. Desta forma partilhamos dos ensinamentos de Perrenoud (2002):

> Um professor reflexivo conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais com certeza são reinvestidos na ação. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidencias e seus saberes. Ele ingressa num ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua pratica, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. (PERRENOUD, 2002,p.43)

Pretende se no 3º bimestre trabalhar com a multidimensionalidade do entorno da escola, a partir de uma dada realidade em um território, no cotidiano escolar, seja no seu interior e/ou no seu entorno, como bem nos coloca Arroyo (2009). Este processo de desconstrução de imaginários negativos, de reconhecimento de autoimagens pelo próprio povo e de construção de imagens positivas tem sido um dos aspectos mais pedagógicos do movimento de educação popular.

A reflexão sobre a nossa ação pedagógica ainda tem uma longa caminhada. Ainda compondo este projeto de formação continuada ao final do quarto bimestre as unidades

escolares apresentarão os trabalhos realizados com e pelos educandos no III Seminário de Educação de Jovens e Adultos.

Ao final de cada encontro aplicar-se-á uma avaliação de reação com os participantes sobre a temática tratada, a dinâmica de trabalho e a atuação do/a formador/a. As avaliações serão tabuladas e os resultados serão analisados servindo de referência para os próximos encontros, bem como para o replanejamento das formações quando necessário.

Através de avaliações, os educadores e gestores evidenciaram que esta formação continuada tem cumprido seus objetivos.

Referências

ALMEIDA, M. M. S. **As vogais do português falado no vale do Cuiabá**. In: AGUILERA, V. de A. (Org.). Português no Brasil: Estudos Fonéticos e Fonológicos. Londrina: UEL, 1999, p. 109–124.

ARROYO, Miguel G. **Educação popular, saúde, equidade e justiça social.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 401-416, set./dez. 2009 401.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã: Um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá**, DEP/SME, 1999.

DELLORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: ED.96/WS/9, 2010. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maria Tomayno de Melo e SILVA, Luciana Prazeres. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. pág. 1, parágrafo 4. In CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE Professor).

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERRENOUD, P.. **As competências para ensinar no século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**.pág.43 Porto Alegre: Artmed, 2002

A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO

Odorico Ferreira Neto Cardoso (UFMT/CUA/ICHS)

kikoptbg@gmail.com

Resumo: A motivação para a realização da pesquisa cuja temática diz respeito às **POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO** está ligada à necessidade de compreender o porquê o financiamento da educação é tão complexo, o porquê a ideia de prioridade tem a ver mais com discurso do que ação efetiva e concreta, o porquê de boa parte das políticas públicas para a educação sofrerem processos de descontinuidade, tendo em vista serem aplicadas mais como políticas de governo ao invés de se produzirem como políticas de Estado, o porquê e como os organismos internacionais impõem aos países em desenvolvimento políticas educacionais que muitas vezes mutilam iniciativas próprias.

Palavras-chave: motivação. Educação Pública. Financiamento.

1. Motivação e problematização

O desenvolvimento da pesquisa tem um olhar pautado para uma abordagem histórica, alicerçada em diversas fontes que discutem a temática da educação básica pública no Brasil, se estrutura nos diversos períodos históricos e no seu desencadeamento. Tem como base a legislação educacional, em que se prioriza a compreensão dos recursos orçamentários, especificamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o recurso proveniente da contribuição social do Salário-Educação, o estudo da meta 20 do Plano Nacional de Educação, as metas dos planos estaduais e municipais de educação que tratam do financiamento, a legislação que trata dos royalties do petróleo (Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, Lei nº 12.734, de 30 de novembro de 2012, entre outras).

Ato contínuo, a pesquisa se destina à compreensão de como se arquiteta a interferência das políticas no financiamento da/na educação em virtude da intervenção da Agência Financeira Multilateral, representada pelo Banco Mundial. O Brasil está

associado ao Banco Mundial desde 1946. A atuação do Banco alia condicionalidades de assessoria na determinação de políticas e assistência técnica ao financiamento por empréstimos. O *modus operandi* se constitui na disponibilização de informações relativas à realidade do país, facilitando a negociação do Banco em termos de atender aos interesses e autorização dos financiamentos dos respectivos projetos. SHIROMA et al., 2011, p. 72 afirmara:

> O Banco Mundial, por sua vez, tem se constituído em auxiliar da política externa americana, através de financiamentos de projetos, tornando-se o maior captador de recursos do mundo. Propõe como política educacional a reforma do financiamento e da administração da educação, redefinindo a função do governo ao atendimento às minorias; estreitamento do setor privado na educação profissional; maior articulação como setor privado; autonomia das instituições e maior eficiência no gasto social como medida de contenção da pobreza. Novamente a educação é responsabilizada pelo crescimento econômico e na formação de trabalhadores adaptáveis, flexíveis, que saibam aprender sem dificuldades.

Já o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) fundado em 1944 atua na criação, decisão e implantação de estratégias e políticas sociais e econômicas nos países em desenvolvimento, sustentando os interesses capitalistas pelas regras do livre mercado, garantindo e potencializando o acúmulo de capital.

Por isso, Banco Mundial e BIRD se esforçam em interferir na elaboração e implementação de políticas sociais, incluindo a educação. Em relação à educação, a interferência se dá como pretexto de aliviar a pobreza, implicando no crescimento econômico pelo subterfúgio de qualificar o capital humano para a concorrência, ampliando a competitividade e a evolução econômica, elevando a inserção dos pobres, mas excluindo por sua vez aqueles que demonstram ausência de competências e habilidades. Esta dinâmica insere-se no sistema educacional por meio dos requisitos determinados pela proficiência nas avaliações, por exemplo, da Prova Brasil, do ENEM, do ENADE, enfim, em todos os procedimentos avaliativos disponíveis na estrutura organizacional brasileira. Os organismos internacionais legaram ao Brasil e a América Latina, segundo Andreoli, 2002 a seguinte situação estrutural:

> 1- Menos recursos, por dois motivos principais: a) diminuição da arrecadação (através de isenções, incentivos, sonegação...); b) não aplicação dos recursos e descumprimento de leis;
>
> 2- Prioridade no Ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios);

3 - O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência;

4 - Formação menos abrangente e mais profissionalizante;

5- A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante;

6- Privatização do ensino;

7- Municipalização e "escolarização" do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas);

8- Aceleraração da aprovação para desocupar vagas, tendo o agravante da menor qualidade;

9- Aumento de matrículas, como jogo de marketing (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas);

10- A sociedade civil deve adotar os "órfãos" do Estado (por exemplo, o programa "Amigos da Escola"). Se as pessoas não tiverem acesso à escola a culpa é colocada na sociedade que "não se organizou", isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com a educação;

11- O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com a tendência de priorizar este último: "mais 'mão-de-obra' e menos consciência crítica";.

12- A autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de "controle" e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infra-estrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada;

13- Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico;

14- Nova linguagem, com a utilização de termos neoliberais na educação;

15 - Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas) na escola pública, a partir de 1980;

16- Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são ambíguos (possuem 2 visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado. É importante recordar que os PCNs surgiram já no início do 1º. mandato de FHC, quando foi reunido um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já tinham realizado suas reformas neoliberais, para iniciar esse processo no Brasil. A parte considerada progressista não funciona, já que a proposta não vem acompanhada de políticas que assegurem sua efetiva implantação, ficando na dependência das instâncias da sociedade civil e dos próprios professores.

17- Mudança do termo "igualdade social" para "eqüidade social", ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a "amenização" da desigualdade;

18 - Privatização das Universidades;

> 19 – Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios;
>
> 20 - Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).

A pesquisa tem como ponto de partida e de chegada a discussão sobre como o dinheiro para/da educação em todos os níveis pode chegar à escola de forma que se possa gastar com qualidade, com planejamento, com o foco, baseado em estratégias referenciadas pela ação efetiva dos governos, das instituições que representam a educação, da sociedade civil em geral. Compreende-se a necessidade de se analisar os impasses, as perspectivas político pedagógicas do financiamento da educação, suas consequências, os diálogos que precisam ser patrocinados, a inserção dos recursos em um universo de desejos, perspectivas, interesses.

O trabalho de prospecção envolve discutir as políticas e o financiamento da educação pública no Brasil a partir de um viés que indica Interpretar o movimento histórico e optar pela democratização, propor um projeto educativo para a Nação, Estado e Município, explicitar uma crítica ao modelo seletivo de educação e de financiamento.

Na realidade, esse fenômeno de desigualdade de financiamento não é exclusivo das políticas públicas de educação. Na saúde acontece coisa semelhante, porque ele é fruto das absurdas desigualdades sociais e econômicas. As classes alta e média têm como pagar serviços médicos privados; para a maioria das classes populares sobram os equipamento e serviços públicos, teoricamente gratuitos (mas antecipadamente pagos via tributos), mas quase sempre inacessíveis ou de pouca qualidade. O mais grave é a difusão e aceitação da ideia da meritocracia, inculcada por séculos de elitismo e seletividade na educação escolar e pela convivência de culturas sincréticas, que parece legitimarem as diferenças. Desnecessário dizer que essas desigualdades cresceram e foram confirmadas por sistemas e agremiações políticas desde nossa pseudo-proclamação da independência.

O projeto tem como **meta** desenvolver pesquisa que se inscreva no debate sobre o financiamento da educação feito memória viva de seu tempo como construção histórica, cultural, social, ação emancipatória, autônoma, solidária e democrática. A educação e a escola dialogando e constituindo ação política, avançando na direção do financiamento que forma profissionais inicial e continuamente engajados na *práxis* e nas reflexões teóricas desenvolvidas cotidianamente, avaliando e revisando os impactos *do* e/ou *no* fazer-pedagógico.

Os estudos investigados evidenciam a importância das políticas públicas presente na fiscalização e distribuição dos recursos voltados para a educação pública no país, tendo em vista que a articulação política tem demonstrado pouco desempenho junto à classe trabalhadora, segregando e relegando padrões e recursos mínimos à educação pública básica. Ainda, aproveitando-se dos ensinamentos do professor João Monlevade (2015), nos juntamos a ele para vaticinar:

> Os pontos críticos na gestão das receitas e no ordenamento das despesas em educação são denunciados desde o Manifesto dos Pioneiros, mas as medidas práticas, a maioria delas já enquadrada pela Lei - como a do repasse de dez em dez dias dos impostos da conta de arrecadação para os órgãos responsáveis pelos investimentos em educação (MEC, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais)- não se efetivam, nem mesmo nos estados, nos municípios e no governo federal administrado pelo PT.
>
> Nesse cipoal, mesmo com avanços legais que nos levariam a crer que a estrutura de financiamento da educação facilitaria a conquista da qualidade para a educação pública de todos os brasileiros – impostos vinculados, Fundeb, como exemplos mais marcantes – a análise da evolução das receitas e despesas nos faz crer que elas se comportam de forma a defender a qualidade da educação das classes alta e média e de perpetuar a mediocridade do ensino público oferecido às classes populares. (MONLEVADE, 2015, p. 7)

Assim posto, as políticas públicas educacionais sofrem influências dos organismos internacionais? Afinal, qual é o problema de pesquisa a ser analisado? Como o estado de Mato Grosso tem construído as políticas públicas de financiamento para a educação básica?

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

O Projeto tem como finalidade analisar/avaliar as políticas públicas de financiamento da educação básica no Estado de Mato Grosso, sem perder de vista as questões macro que envolvem as variantes do financiamento público em suas muitas vertentes.

Algumas razões de ordem teórica dão suporte ao Projeto: a) a existência de múltiplas e controversas interpretações em torno do campo conceitual do financiamento público-privado, público-público e privado-público da educação brasileira; b) a necessidade de refinamento de critérios para avaliação de práticas e políticas de financiamento da educação em busca da construção de alternativas de participação institucional das organizações civis e a participação popular com capacidade de não apenas propor, mas interferir, intermediar e decidir sobre os rumos das políticas públicas de financiamento da educação brasileira.

2.2. Objetivos Específicos

a) Realizar um levantamento de fontes (bibliográfica, documental, audiovisual) que tratam do conceito de financiamento público na educação básica, a partir da categoria de análise **democracia** e suas derivações (participação, autonomia, cogestão, autogestão etc.);

b) Selecionar e catalogar fontes que tenham relação com os temas Financiamento, Educação e Democracia;

c) Compreender as concepções de financiamento da educação presentes no pensamento educacional brasileiro, tomando como base a literatura educacional contemporânea (brasileira e latino-americana).

3. Metodologia

Nas abordagens das Políticas públicas educacionais voltadas para o financiamento necessário se faz compreender as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil no contexto socioeconômico contemporâneo, em níveis municipal, estadual e federal envolvendo os níveis e modalidades da educação.

As pesquisas terão o Estado como interlocutor imprescindível, executor e definidor de políticas educacionais para o financiamento, fazendo ao mesmo tempo o

contraponto com os movimentos sociais e com as escolas. Nesse sentido, a abordagem tem que levar em conta o contexto histórico-político em vista do estado moderno e as diferentes tendências e implicações na educação, as influências dos Organismos Multilaterais no financiamento nas políticas públicas de educação, o papel político do estado na elaboração dessas políticas, o contexto econômico político, social e cultural do Brasil contemporâneo, a organização dos sistemas de ensino, a política educacional na legislação para os níveis de Educação Básica e Superior, a relação entre o público e o privado no contexto do financiamento da educação brasileira, impasses e perspectivas das políticas e sua implicação no contexto educacional.

A preocupação investigativa está ligada às condicionalidades do financiamento dos sistemas de educação básica pública, à compreensão da educação fragilizada em virtude das escassas formas de financiamento, à dificuldade em assegurar a universalidade da educação, que necessita de investimentos e recursos que garantam qualidade com aprendizagem, enfrentamento e superação da ideologia de aplicar investimentos e insumos visando a formação como capital humano, estabelecendo o corporativismo meritocrático e o benefício do mercado de produção. Assim, continuando assistiremos a intensificação dos processos de exclusão social.

O campo investigativo é alargado no contexto do financiamento da educação, tendo em vista que "na sociedade de desiguais, em que diferentes oportunidades, modos de vida e de produção convivem, há que se considerar, por consequência, a multiplicidade e divergências de ideias daí derivadas" para que se compreendam os mecanismos utilizados pelo Estado a fim de se ter o conhecimento da dimensão institucional do poder hegemônico. O trajeto trilhado no campo investigativo percorre, indaga e tenta compreender o movimento contraditório que aprofunda a intrigante relação entre educação e financiamento.

O referencial investigativo se baseia numa visão histórico-dialética, isto é, no materialismo histórico-dialético, que pressupõe a realidade como dinâmica e, enfatizando sua historicidade, seu movimento permanente e contraditório, expressando o jogo de forças, lutas e disputas políticas, com vistas à construção de um olhar crítico como contraponto ao discurso único. Tal percurso põe em andamento compreender o quadro de oposições, interfaces e complementações captadas nas dimensões de natureza política, econômica e social, que permeiam as relações de poder. Essas dimensões ajudarão a

captar os conflitos inerentes ao processo de construção com viés no financiamento da educação.

A revisão crítica das reflexões acadêmicas, tomada como ponto de partida, auxiliará a compreender o estado da arte da relação entre financiamento e educação como também compreender a natureza explicativa dos conceitos que vêm sendo utilizados e ajudar a construir novas ferramentas teórico-analíticas, capazes de possibilitar uma leitura mais rigorosa dessa relação. As mudanças em curso, nas relações entre os blocos de poder e as novas configurações do mapa geoeconômico e político parecem acenar para possibilidades de mudanças, também, nas características do que hoje entendemos por financiamento e educação democrática.

Tanto na pesquisa bibliográfica como nas pesquisas empíricas, a preocupação deverá centrar-se na identificação da ambiguidade, do contraditório, das articulações e das correlações de força que se processam na sociedade, nas instituições, nos organismos internacionais que ditam as políticas públicas de financiamento para a educação.

Esta pesquisa, de dupla dimensão – uma teórica e outra empírica – se distribuirá em três momentos distintos que, no entanto, não seguem uma linha de continuidade cronológica. Não sendo estanques ou subsequentes, elas se interpenetram e se superpõem, podendo ocorrer concomitantemente.

MOMENTO 1 - compreende o levantamento de fontes e constituição de um banco de dados, comportando as seguintes atividades: busca em fontes diversas, organização e seleção de material (bibliográfico, hemerográfico, webgráfico, documentos oficiais, institucionais, vídeos, filmes etc.) registro em banco de dados sobre políticas públicas de financiamento da educação básica.

MOMENTO 2 - consiste em pesquisa bibliográfica do conceito de financiamento da educação e implica três tipos de atividade: elaboração de resenhas críticas de material selecionado realização de seminários da linha de pesquisa para discussão, saneamento de dúvidas, debates e produção de textos.

MOMENTO 3 – desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre a temática financiamento e educação. As pesquisas empíricas, concernentes a práticas e discursos em espaços os mais diversos, deverão servir-se de múltiplos recursos metodológicos adequados à obtenção e análise de informações de tipo qualitativo: entrevistas,

questionários, observações. Neste momento também se prevê a produção de vídeos e de livro.

As entrevistas seriam com agentes públicos, sindicalistas, educadores em geral que exercem funções de gestão, conselhos deliberativos da comunidade escolar. Os temas das entrevistas seriam sobre financiamento e democracia; educação e financiamento; legislação educacional e financiamento; alternativas de financiamento para a educação.

O levantamento de fontes e o registro de dados em planilha DOC, do Programa Acess e outros programas disponíveis, serão realizados por bolsistas de iniciação científica a serem selecionados.

A seleção bibliográfica será realizada pelos professores pesquisadores, que também realizarão resenhas críticas do material selecionado.

Os Seminários Internos devem permitir discussão, saneamento de dúvidas e debates entre os membros da equipe.

Painel Temático, Ciclo de Debates e Seminários Temáticos terão seus temas definidos com base na pesquisa bibliográfica.

Os textos produzidos pelos pesquisadores deverão ser divulgados em eventos acadêmico-científicos.

3.1. Resultados Esperados

- Banco de Dados sobre “financiamento e Democracia”.

- Livro de autoria coletiva

- Artigos em revistas científicas da área de ciências humanas e sociais

- Participação em eventos.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. O impacto do FMI na educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 1999. Disponível em: <www.acaoeducativa.org>Acesso em: 2002.

ARELARO, L.G.R. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o documento "Balanço do primeiro ano do FUNDEF – Relatório MEC". In: AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados. 3ª ed., 2004. 78p.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. In: **Revista Espaço Acadêmico** – Ano II – nº 13 – junho de 2002 – Mensal – ISSN 15196189. Disponível em: https://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm. Acessado em: 30 de março de 2017.

BRASIL Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez, 1996.

BRASIL Resolução MEC/CNE 04/2010. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jul., 2010.

***BRASIL*.** Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14/96, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato de disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 13 set. 1996. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135 133 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental.. Balanço do primeiro ano do FUNDEF. Brasília, DF: MEC/INEP, 1999.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1994.

CALLEGARI, C. **Educação:***uma CPI sem pizza*. São Paulo, 2000. Disponível em: <www.cesarcallegari.com.br> Acesso em maio 2002.

DAVIES, N. **O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa-preta**. São Paulo: Xamã, 1998.

DOURADO, L. (Org.). **Financiamento da educação básica.** Campinas: Autores Associados; Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação Pública: estado e organismos multilarerais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade na escola pública:***políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira. In: OLIVEIRA, R.P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. **Organismos internacionais e políticas para a educação**: pátria educadora em debate e o chão da escola. São Paulo: Cortez, 2000.

LAUGLO, J. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Dualismo perverso da escola pública brasileira**: *escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.* Educação e Pesquisa, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

LUCE, M.B.; FARENZENA, N. **Financiamento da educação infantil e do ensino fundamental nos municípios do Rio Grande do Sul:***estudo das fontes e usos de recursos e dos custos educacionais*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

MARTINS, P.S. Financiamento da educação no município. In: **PROGRAMA de Apoio aos Secretários Municipais de Educação –** PRASEM II. Brasília, DF: MEC/UNICEF/UNDIME, 1999.

MEC. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. Disponível em http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2014.

MELCHIOR, J.C.A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

MONLEVADE, J.C. **Educação pública no Brasil**: *contos &de$conto$*. Ceilândia: Idéa, 1997.

MONLEVADE, J.C. **O financiamento da educação básica no Brasil (1549-1996).** Cadernos de Educação CNTE, Brasília, v. 1, n. 2, p. 47-51, 1996. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

MONLEVADE, J.C.; FERREIRA, E.B. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. Ceilândia: Idéa, 1997.

MONLEVADE, J.C. **Financiamento da educação pública no Brasil :**uma questão de partido. Brasília: Seminário da CAED, 2015.

OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, J.M.R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília, DF: Plano, 2000.

PINTO, J.M.R. Um fundinho chamado fundão. In: DOURADO, L.F. (Org.). **Financiamento da educação básica.** Campinas: Autores Associados; Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

PREAL & FUNDAÇÃO LEMANN, Saindo da inércia? **Boletim da Educação no Brasil**. São Paulo, Fundação Lemann, 2009.

RODRIGUES, V. **Financiamento da educação e políticas públicas**: *o FUNDEF e a política de descentralização.*Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:***trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira:** *limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos éticos e políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César; NEVES, Lúcia Maria (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil *Contemporâneo***. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SHIROMA**,** Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, F.C.R. **A valorização dos profissionais das instituições educacionais**. Cadernos de Educação CNTE, Brasília, v. 1, n. 2, p. 53- 56, 1993.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais.** Perspectiva: Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550.

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE GERENCIALISMO

Elisângela Pereira Alves Almeida – (SEDUC) **–** elialves.pereira30@gmail.com
Marilda Oliveira Costa - (PPGEDU/UNEMAT) – marildacosta@hotmail.com

> *Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos aprender-e-ensinar.* (BRANDÃO 2007, p. 7).

Resumo: Este texto aborda aspectos da pesquisa realizada no mestrado em Educação da UNEMAT (2016) e tem por objetivo apresentar os resultados das implicações do Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA) na gestão democrática de uma escola do campo, *lócus* da pesquisa. O SIGA foi implantado pela SEDUC em 2010, para acompanhar a alfabetização das crianças da rede estadual de ensino em Mato Grosso. Para o desenvolvimento da pesquisa, a escola escolhida situa-se na zona rural do município de Mirassol D'Oeste, num assentamento do Movimento Sem Terra. O referencial teórico que sustentou as análises pautou-se principalmente em gerencialismo, reforma do Estado e gestão democrática; para tanto, dentre diversos autores, nossa pesquisa foi referenciada por Camini (2013), Contreras (2002), Harvey (2008, 2011), Paro (2007, 2008), Peroni (2003), Wood (2011). É uma pesquisa de cunho qualitativo, com análise de documentos, uso de entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos envolvidos com a implementação do SIGA na escola. Os resultados apontaram que a gestão democrática existe mais do ponto de vista formal/legal que efetivamente aplicada no estabelecimento de ensino público, predominando o gerencialismo como referencial de gestão.

Palavras-chave: Educação Pública. Gerencialismo. SIGA.

1 Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa realizada no mestrado em educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), nos anos de 2014-2016, do qual resultou o trabalho intitulado – *Interfaces entre gestão democrática e gerencialismo: o caso do SIGA na educação básica em Mato Grosso*, que buscou estudar o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), programa sobre o qual se desenvolve a alfabetização das crianças da rede estadual de ensino, desde 2010, no Estado de Mato Grosso.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações do SIGA na gestão democrática da educação pública em Mato Grosso.

Para sua realização fez-se necessário o estudo dos Orientativos do programa; documentos referente à gestão democrática no ensino público; Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas; Livro ata do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE); entrevistas com os profissionais diretamente envolvidos com o programa.

Ao longo do artigo apresentamos um pouco da pesquisa na escola Madre Cristina, *lócus* da nossa pesquisa, discutimos algumas alterações na gestão democrática da educação básica em Mato Grosso, que tem sido desenvolvida de modo a atender aos interesses do grande capital, dando menor atenção à formação humana do indivíduo.

2 Gestão da Educação em tempos de gerencialismo

Concernente à política educacional, depreendemos da epígrafe que abre este artigo uma bela definição de educação, desvinculada apenas do espaço escolar, diferente daquela onde nem todas as pessoas tem acesso ao que de melhor pode ser oferecido, tais como, melhor estrutura física das escolas, melhor qualidade no transporte escolar, formação e valorização profissional, que, dentre outros, são condições essenciais para melhor oferta educacional.

Desta forma, a educação necessária à formação do ser humano, não se dá apenas no contexto tecnológico e científico, entre os muros rígidos de um prédio, mas em todos os espaços, no dia-a-dia, numa dialética do ensinar-e-aprender, que se dá num processo, por meio da interação, da troca, da partilha humana, da afetividade.

Este aprendizado acontece por meio das relações interpessoais, na relação professor-aluno, na ressignificação de valores, na construção conjunta do saber de modo pluralizado, isto é, com democratização, que amplia o ingresso e vincula estratégias políticas de acesso e permanência.

É perceptível a quem queira ver que temos um sistema educacional que impõe a visão do grupo dominante, para manutenção da sociedade classista. “Isso ocorre porque as leis que regem o sistema educacional estão sob o controle do Estado, que é constituído como um aparato da classe dominante na defesa de seus interesses políticos e econômicos.” (BARBOSA, 2004, p. 64).

O sistema educacional vive sob a tutela de um Estado comandado pela elite dominante que vive para atender aos próprios interesses, logo, os demais, subjugados à própria sorte, lutam para sobreviver em meio a desigualdade, esforçando-se para conquistar melhores lugares, melhores espaços. Todavia, os melhores espaços não são para todos e todas.

Nesse meio, a escola pública, política de um Estado que existe a serviço do capitalismo, desempenha a função de estar a serviço da classe dominante, direcionando a formação do sujeito de modo a suprir a demanda do grande capital, preparando mão de

obra, em muitos casos rápida e barata, para extração da mais-valia, pois, "[...] o importante é ser o Estado o meio direto e dominante de apropriação de excedentes." (WOOD, 2011, p. 39).

Sendo o Estado o meio legal de formação para extração da mais-valia, atende com eficiência aos interesses do capital, mantendo assim sua hegemonia, aprofundando a sociedade de classes e elevando a níveis cada vez maiores uma minoria detentora do poder econômico.

Neste contexto de hegemonia do grande capital, de estratificação social, vivenciamos no Brasil, sobretudo a partir de meados da década de 1990, um período marcante de transformações, intensificado com o processo de reforma do Estado desenvolvido no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que acabou alterando significativamente a educação brasileira, isso porque, o processo de Reforma do Estado conduziu o país para o gerencialismo, que interfere no desenvolvimento da gestão democrática.

As marcas dessa mudança fortemente implementada em fins do século passado, permanecem ainda hoje, sendo apenas reconfigurada em algumas situações, pois, o neoliberalismo impõe que o Estado busque alternativas para sua (re)organização, visando atender aos interesses de classes.

"O Estado capitalista não pode ser outra coisa que instrumento de dominação de classe, pois se organiza para sustentar a relação básica entre capital e trabalho. Se fosse diferente o capitalismo não se sustentaria por muito tempo" (HARVEY, 2005, p. 84). Para a manutenção do capitalismo é que o Estado é elemento indispensável, para criar estratégias que o fortaleça.

A partir desta necessidade de (re)organização do Estado brasileiro que o gerencialismo conquista espaço, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que transforma a Secretaria da Administração Federal (SAF) em Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), comandada pelo ex-ministro Bresser-Pereira. Visava melhorar o país economicamente e deixa-lo em

condições de concorrer com o mercado internacional, pautada nos princípios da eficiência[1], eficácia[2] e efetividade[3].

Compreendemos que o gerencialismo traz os mesmos princípios de uma empresa privada para a administração pública, pois, exige-se do setor público um desempenho semelhante ao mercado, potencializando os recursos e atento aos resultados e, dá ao usuário do serviço público o mesmo tratamento oferecido pelo mercado.

> A introdução de regras de mercado na gestão de políticas públicas concorre para a instalação de métodos de gerenciamento por meio dos quais o cumprimento de metas livremente contratadas entre as partes, mediante contrapartidas financeiras, produziria melhor resultado para atender o cidadão, que, nesse caso, seria tratado como *cliente*, porque faria parte do jogo do mercado. (CAMINI, 2013, p. 70).

Ainda que em meio a tantas mudanças no cenário político do nosso país nos últimos tempos, as marcas do gerencialismo se fazem presentes cada vez mais, ampliam e aprofundam os espaços de existência. Assim, nesta conjuntura também está hoje a educação pública brasileira, conduzida à ótica do mérito, possibilitando melhores formações a quem tem mais condições, logo, perpetuando os ditames do capital.

Mészáros diz que o significado da educação "é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação [...]" (2008, p. 83), assim, ela necessita contribuir significativamente para colocar o ser humano em condições de igualdade de participação, de inserção social. Entendemos então que

> Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. (MÉSZÁROS, 2008 p. 46).

É necessário uma alternativa *concreta*, que nos conduza a uma sociedade livre das amarras do capitalismo e da globalização, da desigualdade social, da manutenção dos espaços de poder sempre concentrado nas mesmas mãos, mesmos grupos, para construirmos num futuro próximo, uma sociedade mais igualitária, livre das injustiças sociais que tiram a dignidades de tantas pessoas que lutam sobreviver de forma mais humana.

---

[1]Uso adequado dos recursos disponíveis (já vem desde o modelo burocrático).

[2] Grau de alcance dos **resultados**;

[3] Diz respeito aos impactos gerados para a sociedade. (Disponível em: http://www.adminconcursos.com.br/2014/08/introducao-administracao-publica.html. Acesso em 09 de maio de 2017).

Para OLIVEIRA e FONSECA (2005), as políticas econômicas que vem sendo implementadas visam atender aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais. De maneira direta estas transformações afetam o campo da educação escolar, pois, nas últimas décadas, as políticas e reformas educacionais implantadas visam atender aos parâmetros de reestruturação do capital, através da lógica mercantil e da ampliação do gerenciamento, ou seja, do controle. É neste viés que tem sido desenvolvida já há mais de uma década a alfabetização na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

2.1 Política educacional em Mato Grosso

Tentando perceber estas alterações na educação pública, estudamos o projeto Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA), na escola do campo Madre Cristina, localizada num assentamento de reforma agrária do Movimento Sem Terra (MST), zona rural do município de Mirassol D'Oeste.

Pensar uma escola organizada num assentamento do MST, nos remete a pensarmos também nas lutas travadas pelos camponeses para conseguir estabelecer a estrutura que a comunidade necessita para viver com dignidade.

A escola estadual Madre Cristina teve início ainda no acampamento, no município de Cáceres, em fins da década de 1990. Feita inicialmente em palha de coqueiro coberta com lona, posteriormente sua estrutura passou para madeira e telhas usadas. A construção da escola que hoje existe foi iniciada em 2003, já no assentamento, com recursos do Estado e dos assentados, sendo concluída e entregue à comunidade em 2004 (ALMEIDA, 2016).

> [...] a escola oferta o curso de Ensino Fundamental organizado por Ciclos de Formação Humana; Ensino Médio Regular [...] multisseriado (EJA); Ensino Médio Integrado e Profissionalizante, Educação em Agroecologia (EMIEP) [...]. O Ensino Médio Diversificado tem como disciplinas específicas: Agroecologia, Economia Solidária, Holericultura e Agricultura Familiar; Ensino Médio Diversificado (EMD); Articulação; Sala Multifuncional e o Programa Mais Educação. A EJA funciona nos períodos vespertino e noturno ocupando três salas anexas [...] (ALMEIDA, 2016, 135).

O Estado manteve parceria com o Instituto Ayrton Senna, que desenvolvia programas tais como *Acelera Brasil*, *Eterno Aprendiz* e de 2007-2008 o programa *Circuito Campeão*, com o objetivo e acompanhar a alfabetização das crianças da rede estadual de ensino. Com o fim da parceria o Estado ficou sem condições fazer este

acompanhamento. Como sentiram tal necessidade, a Secretaria de Estado de Educação criou o SIGA nos moldes do programa Circuito Campeão (ALMEIDA, 2016).

Segundo Santana (2012), a SEDUC no intuito de melhorar a qualidade da educação, implantou o SIGA de forma experiencial em Mato Grosso no ano de 2010 e a partir de 2011 que foi enviado para execução nas demais escolas estaduais do Estado.

O SIGA pertence à Gestão Educacional (GED) que engloba o Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA), que é um sistema utilizado via web. O objetivo do programa Circuito Campeão era a coleta de informações nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no campo gerencial e pedagógico (SANTANA, 2003).

O SIGA é desenvolvido com estudantes do 1º ciclo, onde as professoras precisam alcançar habilidades e competências, que são enviadas pela SEDUC ao longo de cada semestre. A cada ano o programa é reformulado e pequenas alterações são feitas, todavia, mantendo o padrão original.

> A luta em prol da construção de uma educação escolar pública, democrática e de qualidade social, que leve em conta as exigências do mundo contemporâneo, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é deixada em segundo plano, uma vez que se instituiu, por meio de várias políticas e ações, uma pedagogia voltada ao desempenho individual e à concorrência em geral. (OLIVEIRA e FONSECA, 2006, pp. 62-3)

Como o Estado ficou sem saber como acompanhar o trabalho das professoras, como estas conduziam a alfabetização, pensou, elaborou e enviou para as escolas desenvolverem o SIGA, centrando as habilidades especificamente em Língua Portuguesa e Matemática, tornando os profissionais apenas meros executores da política de alfabetização, mandando o passo a passo a ser feito para alfabetizar as crianças.

Seguindo os padrões ditados pelas avaliações em larga escala, o programa abrange apenas as disciplinas mais usadas nos testes.

Na formação atendendo aos ditames do capitalismo, o fazer docente reduz-se ao desenvolvimento de um trabalho imposto, elaborado por gestores e enviado para ser executado. Desconsidera-se a autonomia docente, a gestão democrática, a formação profissional e a especificidade de cada região, de cada unidade de ensino.

O gerencialismo fortalece estes sistemas que minimizam cada vez mais os espaços de atuação e/ou participação dos sujeitos, e os transforma em meros executores das ações do Estado.

Como faz-se necessário adaptar-se aos novos tempos, o profissional precisa comprometer-se com um novo projeto político pedagógico, que estabelece metas e, para

alcançá-las, os trabalhadores precisam competir. Desejam chegar ao mesmo lugar todavia, necessitam fazê-lo logo, pois os prazos e a metodologia são preestabelecidos pelo Estado.

Construir uma escola pública, democrática e com qualidade social, com vistas a estabelecer uma sociedade mais justa, igualitária, tem ficado em segundo plano, uma vez que se construiu uma escola voltada ao desempenho individual e à concorrência (OLIVEIRA; FONSECA, 2005). Prova disso tem sido as avaliações externas, inseridas nas escolas, sem nenhum diálogo com a comunidade.

A instituição educacional encontra fortes resistências no enfrentamento das desigualdades sociais, uma vez que a mesma é uma política de Estado e este atende aos interesses de classes e, que não é o da classe trabalhadora. Assim, necessita dos modelos de gestão que caminhem nesta direção, portanto, o gerencialismo

> [...] é apresentado como estratégia racional para fazer o melhor uso dos recursos podendo ser aplicado em qualquer organização transcendendo às diferenças de serviços e setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho os resultados. É voltado à inovação, requer dinamismo, é centrado no cliente. (SHIROMA, 2006, p. 05).

O SIGA é desenvolvido por meio eletrônico. O professor responsável pela turma, trabalhando em escola do campo, normalmente tem mais problemas com a internet que o professor da cidade. Todos os professores, independente dos problemas precisam dar conta de fazer tudo o que é enviado para ser executado, em tempo hábil.

Ao longo da nossa pesquisa, ao perguntarmos aos nossos sujeitos sobre o gerenciamento por meio da tecnologia no serviço docente, na autonomia, as professoras, aqui identificadas por (P), professora articuladora (PA), coordenadora pedagógica (CP) afirmam que,

> P2 (campo) – [...] no começo eu quase *endoidei a chefa* [...] eu não sabia fazer e ninguém sabia, nós não tínhamos recebido formação sobre isso [...]. (Grifo nosso)
> [...] querendo ou não você precisa estar sempre em estado de alerta, observando, fazendo coisas novas, porque você precisa disso para colocar na avaliação do aluno, se você não faz nada, se você fica tranquilo, o que é que vai colocar lá em medidas adotadas? Que justificativa você vai dar? [...] cinco dias após o término do bimestre tem que estar pronto lá no sistema [...].
> PA – No início sim porque são novas tecnologias, são várias — janelinhas para você estar clicando [...].
> CP 1 (campo) – [...] tem professor que já passou a noite aqui, porque de madrugada... porque aqui nós não temos internet nas nossas casas, a internet é aqui na escola, então... *amanhã* já tem que estar lá. É outra coisa que eu falo que eles atropelam muito a gente, não procuram saber como que é a nossa realidade, esse problema, porque nós temos problema com a internet, [...] porque tem muito tempo que a gente reivindica uma internet melhor e a gente não consegue. Então para nós é uma tortura ter que fazer tudo no sistema. Às vezes está tudo prontinho no papel, quando vai *jogar* no sistema o *negócio* não

> vai, e dentro do SIGA tem esta... limitação de tempo, essa proposta de fazer dentro do prazo. **Então eu acho isso injusto, é questão de ordem e disciplina, mas eu gostaria que..., igual, veio alguém da SEDUC, nós explicamos para ela, nós gostaríamos que entendessem a nossa realidade também. Nós fizemos justificativa, documento, está lá, vamos ver se eles vão ouvir nós**. (Grifo nosso).
> CP 2 (campo) – se o professor não cumpriu direitinho eu vou ter que arrumar uma medida adotada para aquele professor. (ALMEIDA, 2016, p. 160)

As falas dos sujeitos acima nos mostram que nem sempre a tecnologia contribui para avanços. Vimos que nossos sujeitos às vezes se desesperam para conseguir atingir as metas, pois nem sempre é possível realizar as tarefas em tempo hábil, visto que como moradores do campo, naturalmente enfrentam maiores problemas com o uso das novas tecnologias.

Desta forma, o sistema contribui para aumentar a pressão sobre os profissionais, e também para afetar a saúde dos trabalhadores, já que, as atividades são elaboradas para que os professores as desenvolvam, é necessário lançar no sistema, via we*b*, tal qual estabelece a SEDUC.

> Outro fator relevante nas falas acima é que as pessoas entrevistadas não se referem ao conteúdo da proposta do SIGA, à sua formação unilateral baseada em eixos e capacidades nas áreas de leitura, escrita e matemática, mas às dificuldades em operacionalizar o sistema. Tudo isso contribui para a despolitização do profissional, que precisa se ater à parte técnica muito mais do que a pedagógica. (ALMEIDA, 2016, p. 162)

A inserção do gerencialismo no ensino público apresenta consequências diretas na autonomia da escola, no fazer docente. Nossa compreensão da formação docente é que ela, para cumprir o seu papel, precisa preparar o futuro profissional para contribuir com o melhor desenvolvimento do sistema educacional e isso passa, naturalmente, pela gestão democrática, logo, pela autonomia.

Numa escola organizada com base na gestão democrática, a autonomia é condição indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. O gerencialismo minimiza essa autonomia e aumenta a pressão no desenvolvimento dos trabalhos, pois os prazos preestabelecidos e as metas a serem alcançadas são predeterminadas, o que altera o desenvolvimento dos trabalhos de uma escola, especialmente a que se organiza em torno do Ciclo de Formação Humana, como é o caso das escolas estaduais em Mato Grosso.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1966, em seu art. 15 diz que,

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram *progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa* e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

As falas acima nos mostram a minimização da autonomia que o espaço educacional passa a ter na medida em que tem que cumprir metas, tanto quanto podemos ver nas falas a seguir como a gestão democrática é esquecida.

> P2 (campo) – Não. É levemente... nós estávamos no encontro do Alfabeletrar e a nossa Assessora comentou que uma colega (...) que é uma das mentoras, das lutadoras do SIGA e que ela viu em outro Estado, então ela gostou e começou a lutar para implantar no Estado, mas essa foi uma breve fala. Mas, assim, documento para eu ter para estudar, não. Nossa assessora que veio trabalhar com a gente sobre o SIGA também, ela falou para gente sobre a Cidinha Toló, que ela é uma das mentoras [...]
> P3 – (campo) – Não. [...] Meu papel é mais dentro da minha sala de aula, é **fazer com que esses objetivos sejam cumpridos** e que eu consiga **fazer com que meu aluno atinja todos aqueles objetivos que tem lá**, todos os conteúdos propostos lá. (Grifos nossos).
> SEDUC – Eu sou gestora no SIGA, eu faço a parte, por exemplo, tem que fazer uma adequação, trabalho com a Coordenadoria de Tecnologia, **eu levo a ideia, faço o meu desenho e eles fazem a implementação**. (Grifo nosso). (ALMEIDA, 2016, 148-149).

Estes profissionais mostram a forma de implementação das políticas educacionais. A SEDUC nos confirma que ela *pensa*, *idealiza*, e *envia* para cumprimento, desta forma implementar a política educacional por ela planejada.

Seguindo a lógica do gerencialismo, o programa busca aumentar a eficiência e a eficácia, o controle sobre as escolas, sobre o trabalho pedagógico.

A necessidade e a busca de formação constante é uma realidade que deve permear a atuação profissional de quem trabalha na educação. Porém, a formação exigida pelas políticas educacionais precisam atender às exigências do *mercado*, coisas da administração gerencial, no contexto da educação para o capital.

> Os sujeitos docentes são produzidos por vários dispositivos não só durante a formação inicial mas são, especialmente, formados em serviço, amoldando-se às normas e regras de organização e gestão das instituições em que atuam. Submetidos a condições de trabalho precarizadas, jornada intensificada, não lhes resta muitas opções para manter-se na ativa, que não enquadrar-se. (SHIROMA, 2006, p. 08).

Assim como a educação escolar desenvolve-se num contexto capitalista, tanto na formação dos sujeitos ali inseridos quanto dos profissionais que lá estão, precisam manter-se numa vigilância constante para não ser excluído da atuação profissional.

3 Algumas considerações

Muitas são as inquietações que nos movem quando pensamos na sociedade em que nos inserimos e a contribuição da educação para melhora-la. Vários são os desafios a serem superados na busca pela transformação do que ora se apresenta, se queremos uma sociedade inclusiva, igualitária, promotora de políticas sociais que visem diminuir/acabar com a divisão de classes.

Acreditamos na educação pública como caminho a ser trilhado para esta superação, no entanto, é preciso considerar que esta também precisa ser transformada, pois, como está, pouco tem contribuído para promover as melhorias necessárias dos que vivem na pobreza, os que são excluídos, os que vivem nas *prisões*, afinal "a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo." (ENGUITA, 1989, p. 12).

A análise de dados da nossa pesquisa nos permitiu compreender que o SIGA foi elaborado por um seleto grupo de profissionais técnicos da SEDUC e posteriormente enviado às escolas para ser cumprido pelos professores e acompanhado pelos demais profissionais, que se tornam *fiscais* do Estado, querendo ou não, exercendo pressão sobre os docentes.

No que se refere à autonomia dos profissionais dentro da escola quanto ao acompanhamento e monitoramento do SIGA, compreendemos que há minimização na liberdade do fazer docente e da equipe gestora quanto à liberdade didático-pedagógica da alfabetização.

Quanto à organização da escola por Ciclo de Formação Humana em contraposição aos resultados, as avaliações e Competências/Direitos de Aprendizagem, ficou evidente o princípio da contradição, pois, uma das características marcantes da escola organizada por Ciclo de Formação Humana é respeitar o tempo do indivíduo e não trabalha com foco em resultados, como acontece com o SIGA, que dá atenção especial às avaliações em larga escala.

Quanto a intervenção do gerencialismo na gestão democrática, observamos que esta tem sido cada vez mais minimizada.

As políticas educacionais são estabelecidas visando o alcance de grandes índices, que apresenta a perversa lógica do nivelamento, colocar todos na mesma balança, desrespeitando as individualidades.

Neste sentido o SIGA é muito cruel, pois delimita tempo e currículo, preestabelecidos pelo Estado.

Outro agravante do SIGA tem sido o aumento da sobrecarga de trabalho sobre os profissionais envolvidos, visto que diversas pessoas tem atividades a serem desenvolvidas no programa, e cronograma predeterminados pela SEDUC.

A lei de gestão democrática que vigora no ensino público de Mato Grosso é resultado de lutas dos trabalhadores organizados em sindicato. No entanto, muitos instrumentos hoje se aproximam visando seu desmantelamento.

Logo, se desejamos assegurar a escola organizada com base numa gestão democrática é necessário organização dos trabalhadores em educação para os enfrentamentos que se tornarão indispensáveis para assegurar o que já conquistou e seguirmos avançando rumo a educação para a emancipação.

Referências

ALMEIDA, Elisângela Pereira Alves. **Interfaces entre gestão democrática e gerencialismo**: o caso do SIGA na Educação Básica de Mato Grosso. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. 185f.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O PAPEL DA ESCOLA:** Obstáculos e Desafios para uma Educação Transformadora. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2004. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf. Acessado em 24 de abril de 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação. 1**ª ed., 51 reimp. SP: Brasiliense, 2007. [Coleção Primeiros Passos].

CLEIDE, Fátima. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF. (s/d)

ENGUITA, Fernández Mariano.**A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. [Tradução de Tomaz Tadeu da Silva]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária nº 7.040 de 1998.** Disponível em: http://novo.sintep.org.br/sintep/mais_leitura.php?lendo=3&id_l=92. Acessado em 06 de junho de 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** [Tradução de Isa Tavares]. 2ed, São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. **A Educação em Tempos de Mudança:** reforma do Estado e educação gerenciada. Impulso. Piracicaba, 2005.

ROCHA, Luiz Alberto G. S. **Estado, democracia e globalização**. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/prisma/article/view/652/489. Acessado em 15 de setembro de 2014.

SANTANA, Maurecilde Lemes da Silva. **Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem:** uma proposta de alfabetização e letramento em Mato Grosso. 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2585p.pdf. Acessado em 02 de junho de 2014.

SHIROMA, Eneida Otto. **Gerencialismo e liderança:** novos motes da gestão educacional. Mesa redonda apresentada no VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, Santa Maria, Junho de 2006.

A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A FORMULAÇÃO DO SISTEMA ÚNICO DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO

Cardoso Neto (UFMT/CUA/ICHS)kikoptbg@gmail.com

Resumo: Para muitos estudiosos do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado sob a Lei nº 13.005/2014, para viger de 25 de junho de 2014 a 24 de junho de 2024, composto de 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias depois de uma tramitação de três anos e meio, quase três mil emendas apresentadas à discussão na Câmara e no Senado, após idas e vindas, avanços e recuos, deverá ser a bússola das transformações a serem implementadas na educação brasileira. Entre os principais temas, o Sistema Nacional Articulado de Educação, tem grande destaque.
Palavras-chave: PNE. Lei nº 13.005/2014. Educação.

1. Avanços do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024 na esteira do sistema nacional de educação

O SNE, segundo Oliveira (2011, p. 335) "não é matéria específica da educação, mas é imprescindível na sua condução, pois não pode ser dependente de arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações".

A organização do SNE passa pelo arranjo institucional da educação pública e privada. As características comuns da educação pública são aquelas ditadas pela gratuidade, concurso público, eleição direta para diretores, conselhos deliberativos da comunidade escolar, organização das conferências, fóruns, conselhos nacional, estaduais e municipais de educação, viabilizados pelo princípio da gestão democrática (art.206, VII, CF; art.3°, VIII, e art.14, LDB).

O PNE definiu como base para o planejamento das políticas públicas no Brasil dez diretrizes, entre elas, a VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação.É um desafio porque segundo Dourado (2007, p.939):

> [...] a realidade do sistema educacional brasileiro indica a superposição e um alto grau de fragmentação de ações e programas e, consequentemente, das políticas educacionais que os fundamentam [...] a análise das políticas educacionais e de sua inflexão na área de gestão implica, certamente, rediscutir a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados a fim de estabelecer novas bases de financiamento à educação básica e o incremento do percentual de recursos destinados [...]

Na lógica da organização federativa do Brasil, o PNE deverá nortear a estruturação dos planos municipais e estaduais de educação, levando em consideração as metas, as estratégias, os diagnósticos de cada realidade, apreendendo as necessidades de se construir um sistema nacional de educação.

Em relação às estratégias, foram hierarquizadas de forma que a gestão estivesse focada na participação da comunidade e no controle social, no apoio técnico à cultural, à política da não violência e as situações próprias do funcionamento e atividades extracurriculares, bem como aos temas transversais.

Segundo o MEC, existem (25) estados da União com o plano estadual de educação aprovado, um (01) com projeto de lei elaborado.

Fonte: http://pne.mec.gov.br/?pagina=planos_estaduais_educacao

Por isso, é sempre bom reafirmar:

> O PNE traz o desafio da articulação para a oferta educacional de maneira integrada e colaborativa. Para concretizar–se como Política de Estado que extrapola os tempos das gestões governamentais, precisa estar vinculado aos planos estaduais, do Distrito Federal e municipais de Educação, além de servir de referência para a elaboração dos Planos Plurianuais nas diferentes esferas de gestão. As metas são nacionais, portanto, todos têm compromisso com cada uma delas.
> Se os planos estiverem em sintonia, os recursos serão otimizados e a nação avançará na ampliação do acesso e na qualidade da educação básica e superior. O objetivo maior é a garantia constitucional do direito à educação, com equidade e valorização das diversidades que compõem a riqueza social e cultural do nosso país. (http://pne.mec.gov.br/?pagina=planos_estaduais_educacao)

Os avanços do novo PNE são fruto da organização da sociedade brasileira em face de quase três décadas de participação efetiva na formulação de políticas educacionais que são *constructos* de envolvimento na formulação do capítulo da educação da Constituição de 1988, na organização das discussões que levaram ao texto da LDB de 1996, em que pese o Fórum Nacional

de Educação ter se sentido desalojado de suas principais proposições, o PNE 2001-2010 em que a meta do financiamento foi vetada, tornando o plano apenas uma carta de intenções.

As conferências nacionais de educação (Conaes) são marcos fundamentais da organização da sociedade civil, tendo em vista que deram à participação dos atores educacionais, ligados às muitas entidades representativas relevo prioritário, não tratando-as como coletivos de segunda categoria, mas como verdadeiros artífices do processo de participação em construção.

Na perspectiva de compreender o processo como caudaloso espaço e inquietação, provocação, experimentação teórica e ação proativa é possível afirmar como Dourado (2010, p. 55)

> Dadas às múltiplas interfaces, a política educacional sofre injunções das estruturas políticas, econômicas e sociais, em cada espaço-tempo. Repensá-la implica repensar o Estado brasileiro, suas lógicas, nexos e dinâmicas, com vistas a aprimorá-lo, avançando para uma concepção ampla de Estado, que traduza a correlação de forças entre a sociedade civil e política, o que, no caso brasileiro, implica significativos avanços da participação social.

Este processo alcançou seu ponto culminante na Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, a qual se estruturou a partir do tema central: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação". A conferência – espaço privilegiado de discussão, avaliação e proposição de políticas – apresentou, em seu documento final, concepções e proposições voltadas a balizar o processo de construção do novo PNE.

Na explanação de motivos n° 033, apresentada no dia 03 de novembro de 2010 ao Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010, dispondo sobre o PNE 2011-2020, assim se enunciavam as conceituações que subjazem às proposições para elaboração do PNE:

> (1) Educação: processo e prática constituída e constituinte das relações sociais;
> (2) Direito à Educação: refere-se à garantia do direito social à educação;
> (3) Regime de Colaboração: refere-se à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão que se estabelece entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal Municípios),visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estarem âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular;
> (4) Sistema Nacional de Educação: expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, tendo como finalidade precípua a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais em todo o país;
> (5) Fórum Nacional de Educação: órgão colegiado, com ampla representação dos setores sociais envolvidos com a educação, é o responsável pelo delineamento da política nacional de educação e, principalmente, pela definição de diretrizes e prioridades dos planos nacionais de educação, bem como da execução orçamentária da área;
> (6) Conselho Nacional de Educação – CNE: órgão normativo e de coordenação do SNE, composto com ampla representação social, possui autonomia administrativa e financeira

> e, para cumprimento de suas atribuições, articula-se com os poderes Legislativo e Executivo, com a comunidade educacional e com a sociedade civil organizada;
> (7) Gestão Democrática: referente aos sistemas de ensino e das instituições educativas, constitui uma das dimensões fundamentais que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal;
> (8) Qualidade da Educação: numa visão ampla, é entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações;
> (9) Diversidade: entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças nos contextos e relações de poder;
> (10) Ações Afirmativas: são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais: mulheres/homens, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), negros, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos.
> (11) Plano Nacional de Educação – PNE: com vigência decenal, deve ser entendido como uma das formas de materializaçãodo regime de colaboração entre sistemas e de cooperação federativa, tornando-se expressão de uma política de Estado que garanta a continuidade da execução e da avaliação de suas metas frente às alternâncias governamentais e relações federativas.

A explanação de motivos deixa evidenciada a importância do estabelecimento do SNE (item 4), posto que sua finalidade precípua é a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais em todo o país. A lei no art. 13 e estratégia 20.9 especificam em dois anos a criação do sistema que permitirá estabelecer as normas de cooperação entre os entes federados com maior harmonia, o que permitirá o efetivo combate às desigualdades educacionais regionais.

Para o Professor Carlos Augusto Abicalil seria a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), situando-se num estágio de conformação a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), ao mesmo tempo em que se expandem o direito público subjetivo, previsto no art. 208, § 1ª da Constituição Federal, para disciplinar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, presta-se à exigibilidade judicial de políticas públicas educacionais e a obrigatoriedade na educação básica. Para ele, resulta dessa extensão, também, a inclusão da União na responsabilidade solidária, para fazer frente às obrigações do Estado brasileiro diante do direito público subjetivo ampliado. Segundo a Emenda Constitucional (EC) 59/2009, no seu art. 211, §4º, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A formatação do Sistema Nacional de Educação (SNE) está diretamente ligada à regulamentação do art. 23 da Constituição Federal por lei complementar. Foi apresentado pelo deputado Ságuas Moraes – PT/MT, no último dia 22 de julho, a partir de sugestão do professor e ex-deputado federal Carlos Abicalil, o Projeto de Lei Complementar – PLP nº 413, cujo objetivo é a regulamentação das metas constantes no Plano Nacional de Educação – PNE.

Outra questão determinante e fundamental para avançar na discussão que trata do financiamento é o debate sobre o *Custo Aluno Qualidade (CAQ* - estratégias 2.6 a 2.8 e 2.10*) e* a criação do *Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi),* com o intuito de mensurar as demandas educacionais por níveis, etapas e modalidades, bem como do ponto de vista do pagamento de pessoal, dos diversos custeios e dos investimentos.Com o CAQi e CAQ, busca-se estabelecer padrões mínimos de qualidade na legislação educacional, e fazer com que a União complemente os recursos financeiros a todos os estados, ao Distrito Federal e aos municípios que não atingirem o valor das variantes apresentadas. Sobre o tema professor Carlos Abicalil (2014, p.8), afirma:

> Pelos investimentos crescentes no PNE há toda uma demanda e um dos destaques é sobre o orçamento da União, para a União completar o valor do **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. Isso não pode deixar cegos os municípios de fiscalizarem a receita própria, precisa-se saber: Quanto os nossos municípios arrecadam ou deixam de arrecadar de IPTU, de ISSQN? Esse número é cego, embora eu compreenda que todos os olhares estão sobre o Orçamento da União. E isso é correto fazer, mas isso não pode nos permitir cegueira em relação ao significado das receitas municipais, tendo em vista que elas não estão todas, aliás, elas não pertencem ao FUNDEB. E quando eu ouço, como ouvi na semana passada inteira que há municípios gastando 80% do FUNDEB com valorização do Magistério, não estão fazendo rigorosamente nada além do que é o mínimo da sua obrigação, até porque a FUNDEB não tem as receitas municipais. Só tem as transferências federais e a transferência estadual. Portanto, se está sobrando, ainda, 20% do FUNDEB, tem muito mais além do FUNDEB que precisa ser olhado, para observarmos.

Professor Castioni[1] lembra uma história interessante sobre a capacidade de Anísio Teixeira antever desdobramentos na educação no Brasil:

> Em um documento inédito localizado recentemente pelo professor João Rocha (UFBA) em uma das salas da Escola Politécnica da Bahia, sala esta que era ocupada pelo Prof. Hildérico Pinheiro de Oliveira, uma espécie de "Lelé" da educação, pois fora responsável pelo serviço nacional de construções escolares, Anísio listava em 1962, os oito pontos que com a aprovação da LDB e do PNE iriam revolucionar a educação brasileira. Entre estes estava à destinação de recursos baseado no custo do aluno, que foi uma das polêmicas da aprovação do PNE nesta semana, em pleno plenário da Câmara dos Deputados. Ou seja, há 52 anos, Anísio Teixeira, já antevia o que para nós hoje aparece como descoberta, a alocação de recursos baseada no custo do aluno, hoje anunciado como Custo Aluno Qualidade - CAQ.

A implementação de mecanismos de participação e controle social exigem forte participação da sociedade civil a partir de referenciais que contemplem toda a diversidade humana existente nas escolas. Do ponto de vista do PNE, são imprescindíveis o estabelecimento de leis específicas para a gestão democrática da educação pública em cada sistema público de ensino em

[1] Cf. publicação no site UNB Notícias (http://www.unb.br/noticias/unbagencia/artigo.php?id=725), cujo titulo é: "Aprovação do PNE pode recolocar Brasília na vanguarda da educação".

dois anos (art. 9°) e a criação ou adequação dos planos estaduais e municipais de educação, em 1 ano (art. 8°).

2. O plano estadual de educação de mato grosso (PNE) e suas vanguardas

A discussão sobre os exercícios de participação estabelece que se compreenda o funcionamento do sistema de educação e o arcabouço jurídico-educacional a fim de se normatizar a estrutura do sistema. Não há sistema sem normas, regramentos e instrumental teórico para definir e estabelecer políticas. Assim posto, necessário que se fortaleça cada vez mais a reciprocidade entre Secretaria Nacional de Articulação com os Sistemas de Ensino – Ministério da Educação (SASE/MEC), as secretarias estaduais de educação, os fóruns, os conselhos federal, estaduais e municipais de educação, a organização dos secretários estaduais e municipais de educação para atuarem no processo de elaboração das normas e leis.

Em Mato Grosso, a Lei 8.806 de 10 de janeiro de 2008 instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) e, em seu artigo 3º obrigava que devesse ser avaliado. A primeira avaliação prevista aconteceu no 3º ano de sua vigência, conduzida pelos esforços do Fórum Estadual de Educação.

O PEE foi formatado em 15 capítulos, constituídos em três elementos, sendo diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. O desenho inicial orientava as equipes de planejamento dos diversos setores da Educação, no âmbito dos instrumentos de Planejamento: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA). No decorrer da Conferência Estadual foi aprovada uma proposta para que o Plano fosse adequado ao nacional, apresentado pela Secretária de Educação Rosa Neide e ratificada ao final do evento.

Assim, 2011 foi o ano de avaliação do Plano Estadual (PEE) apreciado nas conferências municipais, regionais e estadual, depois remetida ao Fórum Estadual de Educação (FEE) para que as discussões fossem sistematizadas. Na semana entre 16 a 20 de janeiro de 2012 uma comissão foi designada para trabalhar na organização do Plano, o texto depois de constituído foi remetido ao Fórum Estadual de Educação (FEE) que o aprovou no dia 17/07/2013, sendo entregue ao Governador dia 25 de julho de 2013. O projeto de lei encaminhado pela Casa Civil do Governo de Mato Grosso tramitou na Assembleia Legislativa e virou a Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014, dispondo sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

No Plano Nacional de Educação (PNE), optou-se por metas e estratégias, tendo em vista que o PNE 2001-2010 era muito extenso e não atingiu as expectativas advindas dele pela sociedade civil que participou de sua elaboração, mas viu seus anseios desfeitos quando de sua promulgação, principalmente nos pontos que repercutiam as estratégias do financiamento.

Se no PNE várias expectativas foram frustradas, da mesma forma, os três primeiros anos de vigência do PEE trouxeram preocupações aos gestores e profissionais da educação de Mato Grosso, pois talvez a metodologia não fosse adequada para atacar todas as dificuldades apresentadas, juntamente com a locação de recursos e operacionalidade para atender as demandas elencadas no plano.

Em relação às estratégias, foram hierarquizadas de forma que a gestão estivesse focada na participação da comunidade e no controle social, no apoio técnico à cultural, à política da não violência e as situações próprias do funcionamento e atividades extracurriculares, bem como aos temas transversais.

A história da construção do Plano Estadual de Educação levou em consideração os processos de constituição do acesso democrático à informação e aos conhecimentos produzidos pela sociedade, possibilitados pela universalização de uma proposta de escola pública de qualidade.

A revisão do PEE deverá dar um *plus*às prioridades da educação em Mato Grosso, tendo em vista o Sistema Único de Educação, a qualidade da educação, a formação e valorização dos profissionais da educação, a carreira, o financiamento, a educação de tempo integral, as etapas e modalidades de ensino, indicando o que, quanto e quando as ações planejadas serão efetivadas.

Qual o grave erro político-administrativo da parte do aparelho estatal mato-grossense ao negar formulação plena do sistema único de educação? Abicalil (2010) é taxativo ao afirmar que o erro foi tentar nivelar por baixo a constituição do sistema, estruturando-o como algum convênio precário, temporário e quase secreto.

> O primeiro grave problema institucional, no caso de Mato Grosso, é que os convênios de cooperação eram quase informais. Importavam decisões graves, como fechamento de oferta de classes, de cursos, de unidades escolares inteiras. Provocavam demissões, alteravam contratações, transferiam recursos públicos vinculados obrigatoriamente. Alteravam a vida de profissionais e de famílias inteiras à medida que alteravam matrículas entre escolas, separando irmãos, impondo horas de viagens em transporte escolar etc. Com todo transtorno, mudava a autoridade, podia "cair tudo". Com a mudança do gestor, poderia ir tudo por água abaixo. (ABICLAIL, 2010, p.222)

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia.

Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo.

O exercício de avaliar o Plano Estadual de Educação (PEE) tem no seu bojo a adoção de políticas públicas educacionais voltadas para a valorização dos trabalhadores em educação, o resgate da autoestima desses profissionais como condições elementares para a melhoria da qualidade do ensino público.

A avaliação do PPE se constituiu e adequou-se às diretrizes e metas contidas no Plano Nacional de Educação defendido pela sociedade brasileira durante a CONAE/2010 com foco na construção do Sistema Nacional de Educação. Em Mato Grosso essa discussão já está posta há aproximadamente vinte anos, por isso, os educadores mato-grossenses defendem que é o principal caminho, hoje, para acabar com as desigualdades do ensino público oferecido atualmente nos diversos municípios de estado e, por consequência, do Brasil em geral.

O sentido da avaliação do PEE se constituiu e deverá continuar sendo resultado do processo de discussão, capaz de desencadear mudanças significativas frente ao atual projeto educacional, já colocado no imaginário popular como *"modelo falido".* As iniciativas tomadas impactarão se vierem acompanhadas por um choque de gestão que dê conta de resolver problemas muito sérios como as múltiplas jornadas de trabalho; a infraestrutura precária; a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, articulando teoria e prática; do ponto de vista prático seja desatado o maior nó crítico, que é a questão dos recursos financeiros.

Ações articuladas mostram que a revisão do PEE se mostrou como exercício de correção de rota, envolvendo pressupostos básicos de formatação de uma política pública enraizada que se pautasse no desenvolvimento da valorização profissional.Exemplo dessa luta foi a aprovação Lei Complementar nº 510, de 11 de novembro de 2013, que dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e começou a dobrar o poder de compra dos salários em 10 anos, a partir de maio de 2014 de 5%, seguindo de 6% em 2015, 7% em 2016 e a partir de maio de 2017 até maio de 2023 7,69% anualmente.

A análise do Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTEP-MT) mostra que a lei aprovada representa ganho real dos salários por apresentar índices de correção salarial com valores acima da inflação. Veja o quadro abaixo com a estimativa nominal de piso salarial sendo projetada para os próximos 10 anos a inflação média dos últimos 10 anos, aplicado os percentuais de ganho real:

TABELA SALARIAL POR NÍVEL

ANO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Proposta governo	5,00	6,00	7,00	7,69	7,69	7,69	7,69	7,69	7,69	7,69
Reajuste real	10,88	11,58	12,88	13,57	13,57	13,57	13,57	13,57	13,57	13,57
Nível Médio	R$1.739,91	R$1.941,39	R$2.185,61	R$2.482,20	R$2.819,04	R$3.201,58	R$3.636,04	R$4.129,45	R$4.689,81	R$5.326,22
Nível Superior	R$2.609,86	R$2.912,08	R$3.278,42	R$3.723,30	R$4.228,56	R$4.802,37	R$5.454,05	R$6.194,17	R$7.034,72	R$7.989,33
Nível Especialização	R$2.957,84	R$3.300,36	R$3.715,54	R$4.219,74	R$4.792,36	R$5.442,69	R$6.181,26	R$7.020,06	R$7.972,68	R$9.054,57

Fonte: OF 390/SGER/2013 – SINTEP, 23 de setembro de 2013.

Os exercícios de correção de rota também apontaram a mediação de um trabalho didático-pedagógico compreendido na estruturação da formação continuada; n fortalecimento do PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, avançando para a escola de tempo integral; na efetivação do regime de colaboração entre Estado e municípios para o justo e total atendimento da demanda educacional; avançar para além da seriação e da escola de fases; apostar em um currículo vivenciado como *práxis.* A escola tem que ser significativa para o aluno, com currículos que lhes representem muito mais que conhecimento, que lhes tragam a possibilidade de emancipação social, de uma sociedade justa em que ele enquanto sujeito conquiste a sua dignidade social.

O debate sobre o financiamento da educação continua central e os "nós" críticos foram aprovados tanto no texto final do PNE como no texto do PEE, tendo em vista a revisão do papel da União no financiamento da educação básica; a instituição de um verdadeiro regime de colaboração entre os entes federados; o estabelecimento de uma real valorização dos trabalhadores em educação; a definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino; a definição do papel da educação pública no processo de desenvolvimento do País; a elevação dos investimentos do PIB em educação, no mínimo, 10%.

Para a gestão do Sistema Estadual de Educação devem-se levar em consideração três questões, segundo entendimento do SINTEP: a competência do estado para legislar sobre o sistema de ensino, tendo como base as diretrizes educacionais nacional; a participação democrática de todos os atores educacionais representados na educação de Mato Grosso no processo de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas; a garantia de controle legislativo, jurídico e social das políticas educacionais.

O SINTEP/MT defende a regulamentação da Lei Estadual nº 49/98 no artigo que trata do Sistema Único de Educação (SUE) e uma proposta de gestão democrática que seja capaz de promover qualidade da aprendizagem com promoção profissional. A promoção profissional está ligada à vinculação do vencimento inicial de carreira a uma carga horária, no máximo, de 40 horas semanais; a destinação, no mínimo, de 1/3 (um terço) da carga horária definida no plano de carreira

para as horas-atividades e a extensão dos dispositivos remuneratórios do piso aos aposentados, de acordo com os direitos previdenciários previstos na CF/88, os quais estão ressaltados no § 5º do art.2º da Lei 11.738 (Lei do Piso). Quanto ao índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), em que pese sua limitação de indicadores, pode ser considerado um embrião para a aferição do padrão de qualidade do ensino, pois além da proficiência nas disciplinas de português e matemática avalia também o fluxo e a evasão escolares.

Os próximos passos indicam que produzir educação com qualidade social implica esforço de todas as instâncias governamentais e não governamentais que tenham condições de pensar, planejar, locar recursos, acompanhar, avaliar e dar os próximos passos a curto, médio e longo prazo. Não basta vontade, mais do que isso, é preciso equalizar proposição, sonho, realidade, consecução, ação e recursos financeiros.

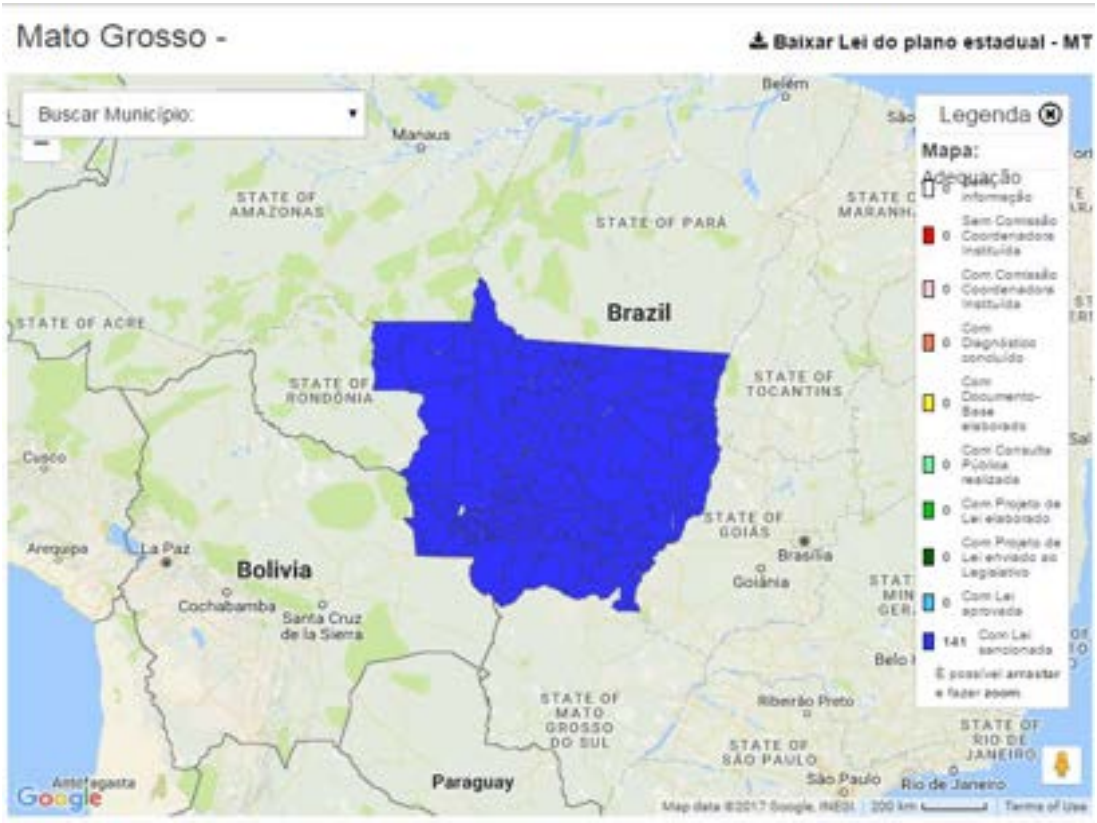
Os planos estaduais e o distrital podem e devem ratificar o contexto da educação nacional, inserindo-se na construção do Sistema Nacional de Educação (SNE). O processo político precisa ser vivenciado como inserção que torna pais, professores, alunos, comunidade educacional em agentes de construção de espaços democratizadores. O modo de agir se espraia entre militantes e intelectuais da educação que representam papel fundamental na dinâmica da democratização da educação pública.

O exercício de análise leva também a pensar as metas do PEE e ousar compará-las às metas do PNE, tendo em vista a possibilidade de se visualizar o horizonte das transformações a que educadores, sociedade civil, governos federal, estaduais e municipais estão alçados. Ao mesmo tempo, se sabe que realidade e sonho nem sempre se encontram para estabelecer um diálogo satisfatório, contudo é importante não perder de vista que a aprovação dos planos está diretamente ligada ao esforço comum de se pensar saídas e entradas para um "outro mundo possível" para educação brasileira e mato-grossense. Não se quer de maneira alguma que prevaleça a ideia daqueles que debulham os defeitos, mas não fazem nenhum esforço para ajudar produzir soluções razoáveis para o cotidiano dos problemas da educação em geral.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE) aponta quais os indicativos para a luta nos estados e municípios em relação à pós-aprovação do PNE, indicando a necessidade de debater e aprovar o arcabouço do Sistema Nacional de Educação; prever, no mínimo, a duplicação dos atuais recursos investidos na educação, em relação ao PIB local; garantir a vinculação dos royalties do petróleo destinados aos estados, DF e municípios para a educação pública, não devendo esses recursos integrar o percentual constitucionalmente vinculado (art. 212, CF); prever a implementação de todas as políticas de valorização profissional para professores, funcionários e especialistas (piso, carreira, jornada, condições de trabalho); ampliar os horizontes da gestão democrática, prevendo eleições para direção

escolar, conselhos de educação com participação dos educadores e demais atores sociais, conselhos escolares e grêmios estudantis em todas as escolas de ensino fundamental e médio, instituição dos fóruns de educação com atribuições no mínimo similares ao da esfera federal.

O mapa da situação da discussão em relação aos planos municipais aponta que todos os municípios de Mato Grosso já sancionaram seus planos. Os Planos Municipais de Educação (PME) foram elaborados, adequados e vinculados ao PNE e ao projeto de desenvolvimento do Estado. O processo exigiu capacidade de articular, organizar e agir distribuindo temporalidades, responsabilidades, demarcando espaços de avaliação e refazimentos. O prazo de dois anos para adequação foi cumprido, conforme o que foi ditado pela Lei nº 13005/14.



Fonte: http://pne.mec.gov.br/?pagina=planos_estaduais_educacao

3. Consideraçoes finais

O ineditismo de Mato Grosso é experenciação do que se pensou a partir do final da década de 80, avançou pela década de 90, teve como ponto culminante o ano de 1996 quando se apresenta a criação de um ***sistema único de ensino***. Já em 2014, o estado aprova o Plano Estadual de Educação, que tem como meta 1 a criação do sistema em que se estabelece a estratégia de que por intermédio de instrumentos legais, haja cooperação

entre o Estado e a totalidade dos municípios, explicita claramente os objetivos e as responsabilidades comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática, objetivando a sua implantação.

A transformação da escola por meio de sua democratização é uma meta que vem sendo buscada há algum tempo. Meta tem tempo de começar, talvez, não tenha tempo para terminar. Está sempre como meta, como corrida, como perspectiva. Para que o PNE, PEE, SNE se consolidem precisam de uma ação intensa de seus agentes a favor da educação que eleve a escola pública ao pressuposto de excelência das classes populares. Educação para todos não pode e não deve ser espaço de privilégios, mas espaço de conquistas coletivas.

Depois de ponderar sobre a possibilidade de se constituir o sistema único de educação e de se reafirmar a necessidade de viabilizar o sistema nacional de educação, é importante entender que para institucionalizá-los sejam simplificadas as estruturas burocráticas, descentralizados os processos de decisão e de execução. A simplificação passa pelo fortalecimento das escolas, articulação dos diferentes níveis de ensino e os sistemas municipais, integrando a educação formal e não formal, articulando a educação escolar com as ações educativas produzidas no interior dos movimentos sociais e populares, valorizando também os processos de avaliação continuada e institucional.

Os caminhos percorridos no desenvolvimento do texto apontam que a gestão é uma marca do trabalho que se realiza, não somente aqui, em Mato Grosso, mas no Brasil como um todo. É missão importante na transformação da escola, na transformação da sociedade, tem a ver com todo o processo legal construído que são marcas da persistência duramente enfrentadas para que se sonhasse com “outra educação possível” já que se pode sonhar com “outro mundo possível”.

A gestão democrática no seu sentido mais amplo possível, incluindo, especialmente, o conceito de sistema nacional de educação tem primazia na capacidade de articular leitura ampla que não é só educacional. Ela é política, filme da realidade, visão clara, objetiva, para fazer o enfrentamento no dia a dia.

Falar de sistema é também falar de financiamento da educação, necessariamente é falar de FUNDEB; em Mato Grosso, falar de fundação. Há tensão forte no campo do financiamento, por isso, se põe como necessidade o cumprimento da destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e a complementação da União ao Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) e ao Custo-Aluno–Qualidade Inicial (CAQi). As metas estão gestadas, mas é preciso garantir que o artigo 23 da constituição federal seja regulamentado, os 75% dos royalties do petróleo efetivamente cheguem aos estados

e municípios. Sem dinheiro novo para gestar, regular e agir a favor da educação talvez sobreviva apenas o sonho. Outra situação é saber dizer o que virá depois do FUNDEB, posto ser a maior receita do orçamento municipal, maior que todo o resto junto. Portanto, há um problema sério a ser enfrentado. Ele não consegue corrigir todas as desigualdades, mas é um aparato fundamental para se corrigir.

Referências

ABICALIL. Carlos Augusto. Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação na Articulação do Sistema e o Fortalecimento da Gestão Democrática. In: **IX *ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO SINTEP/MT – (Re) Significando os Planos de Educação para a garantia da Gestão Democrática e de Currículo Inclusivo no contexto escolar***. Cuiabá: SINTEP, 2014, p. 4-14.

BRASIL. ***LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014.***Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL.LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

DOURADO, Luis Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil Limites e perspectivas. Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.921-946. Out.2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). ***Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.*** Goiânia: EdUFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 344 p

MATO GROSSO. ***CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO***de 05 de outubro de 1.989. MATO GROSSO.

MATO GROSSO.*LEI 8.806 DE 10 DE JANEIRO DE 2008.*Instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE).

MATO GROSSO. ***LEI COMPLEMENTAR Nº 49, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998.***Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/Lei.Compl. Estadual. Acesso em 15/08/2014.

MATO GROSSO. ***LEI N° 7.040, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998.*** Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

MATO GROSSO.*LEI Nº 10.111, DE 06 DE JUNHO DE 2014*. Dispõesobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fórum Nacional de Educação. ***Educação brasileira: indicadores e desafios***. Brasília: Secretaria Executiva Adjunta, 2013. 95p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***Planejando a próxima década: Alinhando os Planos de Educação*** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/?pagina=planos_estaduais_educacao>. Acesso em: 30 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. ***Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

O CEJA CREUSLHI DE SOUZA RAMOS COMO POLÍTICA PÚBLICA HUMANIZADORA NO MUNICÍPIO DE CONFRESA - MT

Danilo Fernando Luz Oliveira (CEJA Creuslhi de Souza Ramos) – dfluz_oliveira@hotmail.com
Maria Luzenira Braz (Universidade Federal de Mato Grosso) – mluzenira.braz@gmail.com
Marcelo Franco Leão (IFMT Campus Confresa) – marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br

Resumo: Este estudo tem como objetivo enfatizar sobre a importância da política pública que perfaz o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no Estado de Mato Grosso e refletir sobre o processo de formação continuada que ocorre no CEJA Creuslhi de Souza Ramos, localizado no município de Confresa-MT. A metodologia utilizada pode ser considerada como um estudo de revisão bibliográfico que fundamenta-se na perspectiva qualitativa. Alguns pressupostos teóricos que embasam o estudo são: Freire (1996; 1989), Arroyo (2006), Paiva (2003), Soares (2008), entre outros. O texto apresenta reflexões sobre a EJA no Brasil, sobre o processo de criação dos CEJAs em Mato Grosso, em especial as características do CEJA Creuslhi de Souza Ramos, além da reflexão sobre o processo de formação continuada específica para os profissionais desse Centro. No CEJA, a proposta pedagógica é organizada por área de conhecimento e planejada de maneira interdisciplinar. Constatou-se a necessidade de fortalecer a proposta política pedagógica com maior investimento na formação continuada específica, dos profissionais que atuam no CEJA. Todavia a investigação partiu da premissa de que a primeira tarefa a se fazer é aprender a escutar os trabalhadores jovens e adultos estudantes, entender as condições em que vivem e assumir o compromisso coletivo como contínua formulação crítica e teórica do fazer pedagógico com vistas à emancipação.

Palavras-chave: CEJA. Projeto Político Pedagógico. Humanização.

1 Introdução

Ao longo do processo histórico da educação brasileira, muitas pessoas não tiveram acesso à educação básica. Contudo, as políticas públicas educacionais engajavam melhorias, no sentido de reparar esse passado excludente. Em um sentido mais específico, Silva (2012) destaca que ocorreram três importantes fases nesse processo de educação aqueles que não tiveram acesso na idade própria conforme apresentado a seguir:

A primeira foi a chegada dos jesuítas e o acesso restrito à educação para uma massiva parte da população. A segunda se deu por motivos políticos, em 1890, quase 80% da população brasileira era analfabeta e não podia votar. A problemática fez com que os governantes, iniciassem várias campanhas de combate ao analfabetismo. Essas eram campanhas que não tinham objetivos claros e nem atendia de forma efetiva as pessoas que não sabiam ler e nem escrever.

A terceira e atual fase desse processo, configura-se como uma forma de reparação desse passado excludente, pois foram constituídas políticas públicas afim de atender a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas políticas visam preparar os indivíduos para a vida e principalmente para o mercado de trabalho as pessoas que ao longo da história foram deixadas às "margens" da sociedade.

Jamil Cury, relator do Parecer 11/2000 Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca que a:

> Educação de Jovens e Adultos - EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola e fora dela, e que tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Parecer CEB, 2000, p.27).

Assim, para que os estudos e debates na construção da Política de EJA constituíssem em realidade, foi necessário a organização das unidades escolares. Portanto, foi fundamental pensar o caminho possível, construir um novo currículo para a modalidade que pudesse atender a demanda reprimida a partir das funções que regulamentam a EJA.

Por meio desse estudo buscamos refletir sobre uma das políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento de pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria que é o CEJA. Trata-se de uma pesquisa básica de abordagem qualitativa, segundo Gil (2010), de cunho bibliográfico, pois foi embasada em materiais já publicados

Para facilitar a compreensão dos leitores, esse texto foi organizado em seções. Inicialmente são apresentadas algumas reflexões sobre a EJA no Brasil, que perpassam aspectos históricos e legais. Na sequência é discutido o processo de criação dos CEJAs em Mato Grosso como política pública educacional diferenciada. Outra seção aborda sobre o CEJA Creuslhi de Souza Ramos e uma última seção aborda como ocorre o processo de formação continuada específicas para os profissionais dessa escola.

2 Desenvolvimento

Fez-se no desenvolvimento desse estudo algumas reflexões sobre a EJA no Brasil, o processo de criação dos CEJAs em Mato Grosso, em especial as características do CEJA Creuslhi de Souza Ramos, além da reflexão sobre o processo de formação continuada específica para essa profissionais. Ressaltamos que as reflexões acerca da formação continuada referente aos profissionais do CEJA Creuslhi de Souza Ramos, teve início no ano letivo de 2010 e finalizou em 2015, quando ainda era denominada de “Sala de Educadores”.

2.1 Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Do ponto de vista da legislação vigente, a elaboração da política de EJA no Estado, sob a égide da Legislação Nacional, tem como base a Constituição Federal de 1988 em que declara a educação para o exercício da cidadania. A educação para a Carta Magna dos direitos sociais do cidadão. A política de EJA no Estado atende também á Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN) Nº 9394/96 e a Lei Complementar Nº 49/98, que atribui ao Estado o dever da oferta escolar.

Esse direito à educação para jovens e adultos, assegurado inicialmente na Constituição Federal, firmou-se na LDBEN como modalidade de Ensino Fundamental e Médio, assumindo dessa forma, para esse grupo de pessoas há modos próprios de fazer educação nesses níveis de ensino, seguindo as especificidades desses sujeitos e suas trajetórias e histórias de vida e trabalho de ser e estar no mundo.

Partindo do seguinte pressuposto:

> As discussões sobre a educação de jovens e adultos – EJA – têm priorizado temáticas como a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno. Para delinear esse perfil, é preciso considerar a realidade em que o aluno está inserido, como ponto de partida das ações pedagógicas, o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades, o financiamento para a concretização de ações e, finalmente, a formação de professores condizente com as especificidades da EJA (SOARES, 2008, p.57).

Neste sentido o parecer referenda:

> Tão pesada quanto à iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas á reparação desta dívida. Este serviço, função cogente do Estado, se dá não só via complementaridade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois os pressupostos fundamentais do direito á educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (Parecer CEB, 2000, p. 7).

Entende-se então, que o reconhecimento da EJA como direito público subjetivo, a oferta gratuita, particularmente nessa modalidade, vem se consolidar no processo de democratização no país, garantindo também a dignidade e o resgate da cidadania a essa população que sempre se viu excluída.

Desse modo, conforme Paiva (2003), o Estado de Mato Grosso ao reconhecer a educação como direito para todos os segmentos populacionais, independente de classe, raça, gênero, idade entre outros, ainda faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

Embora o Sistema Estadual de Ensino possuísse uma legislação avançada, as escolas que ofertavam a modalidade de EJA, permaneciam rígidas e não atendiam a maior parte das necessidades dos jovens e adultos, como horários de atendimento não flexíveis, entre outras coisas.

Segundo Braz, (2014), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), em diálogo com o Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos (FPDEJA), constitui a Comissão de Redimensionamento para pensar ofertas diferenciadas para a modalidade, bem como a flexibilidade de horário, sobretudo, oportunizar aos jovens e adultos acesso a uma escola específica, e assim, concluírem a educação básica.

Cabe lembrar que, essas ponderações ocorreram durante a construção do Plano Estadual de Educação, juntamente com o FPDEJA. Daí a SEDUC, em 2007, atendeu às reivindicações da sociedade e criou a Comissão Interinstitucional composta pela SEDUC, SINTEP, Superintendência da Educação Básica (SUEB), Superintendência de Gestão Escolar (SUGT), Superintendência de Recursos Humanos (SURH), Fórum EJA, Conselho Estadual de Educação (CEE), Assessoria Pedagógica e Secretarias Municipais de Educação para redimensionar a oferta da EJA nos municípios e a implantação dos CEJAs no Estado de Mato Grosso.

Nesta perspectiva, segundo Soares (2008), a criação e manutenção dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), pelo Decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008, foram fundamentais para avançar na organização de uma proposta diferenciada. Esta proposta organizou tempos e espaços diferenciados, o que pode até parecer simples, mas tal ação representou o grande início de uma política pública.

Seguindo essas reflexões para organizar o redimensionamento, foi necessário também observar a excepcional extensão territorial do Estado de Mato Grosso e suas condições estruturais, afinal, era o primeiro momento em que se reunia coletivamente -

Governo Estadual e Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP-MT), para debruçar sobre os desafios e perspectivas da modalidade EJA.

Este redimensionamento teve como meta: Mapear, pontuando a localização de cada unidade escolar que oferta a modalidade EJA, tanto no âmbito Estadual quanto Municipal; diagnósticos dos sujeitos atendidos pelas escolas – endereço, faixa etária, horário de atendimento; matrícula inicial, real, turmas por segmento e fase; número de profissionais atuando na EJA, em exercício na unidade escolar, efetivos e contratado; Levantar a capacidade física material e humana atual das escolas que ofertam a EJA, capacidade máxima de atendimento da unidade, quantitativo de recursos humanos necessários para o atendimento dessa demanda, considerando as formas de organização e a proposta Pedagógica executada; material de expediente imobiliário, equipamentos, entre outros; Levantar a situação dos atos de funcionamento das escolas dos alunos, como seja necessário, atos de criação, credenciamento e recredenciamento; autorização de histórico (para escolas com atos da escola de origem).

2.3 O CEJA Creuslhi de Souza Ramos

Em 2009, o município de Confresa, por intermédio de seus representantes discutiu-se como redimensionar as escolas. Tinha-se, apenas duas escolas estaduais, sendo a Escola Estadual 29 de Julho e a Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, ambas no espaço urbano do município. Entretanto, o gestor municipal da época, havia percebido o forte crescimento econômico do referido município.

Contudo, em meados de 2008 e 2009, a crescente procura por matriculas nas escolas municipais em Confresa, fez com que o Município estadualizasse algumas de suas escolas, dentre as quais se destaca a Escola Municipal Creuslhi de Souza Ramos.

Ao final do ano letivo de 2010 a Escola Estadual, passa a ser Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Creuslhi de Souza Ramos, essa nova nomenclatura deu um novo destaque a Unidade, pois surge como uma proposta de reparar o passado excludente dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluírem a educação básica no tempo adequado.

Dessa forma, esses fundamentos foram compreendidos e disseminados na Proposta Política Pedagógica dos CEJAs que até então poderiam ser experimentados em um processo gradativo de forma que o sistema estadual de ensino pudesse alavancar.

Nesse movimento dialógico foi possível ampliar a concepção de EJA, e reorganizar o currículo por intermédio da proposta político pedagógico, conforme prescreve as Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos:

> Os Centros têm como cunho pedagógico a coletividade. Destacam-se então, os momentos desta construção: Elaboração de caminhos comuns do Projeto político Pedagógico, as Matrizes Curriculares, as atividades a serem desenvolvidas (plantões, aulas culturais e oficinas), o calendário escolar, a distribuição das atividades docentes, enfim, toda a proposta dos CEJAs deve ser construída gradativamente na coletividade, e com a participação efetiva de todos os outros Centros constituídos no Estado (MATO GROSSO, 2010, p. 214).

Nesta perspectiva, as experiências vivenciadas nos CEJAs, a EJA encontra espaço propício para concretizar o diálogo pedagógico proposto por Paulo Freire. Uma proposta pedagógica preocupada não apenas com a trajetória escolar, mas com a trajetória pessoal e humana de homens, mulheres, indígenas, negras e negros, do trabalho da construção social e da cidadania.

O CEJA Creuslhi de Souza Ramos, no município de Confresa, está localizado na avenida Centro Oeste, nº 735, setor Vila Nova, destinaatendimento de forma exclusiva a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria**.**

> O público do CEJA Creuslhi de Souza Ramos é constituído na sua maioria por adultos trabalhadores, desempregados, pequenos empreendedores formais e informais, produtores da agricultura familiares e jovens que ainda não ingressaram no mercado de trabalho que buscam melhorar sua condição e qualidade de vida (PPP, 2016).

Neste contexto, a Política Estadual de EJA, torna o CEJA Creuslhi de Souza Ramos um:

> [...] espaço socializador, que tem como desafio estabelecer o "diálogo" democrático com os jovens e adultos, no sentido de compartilhar e suscitar perspectivas que os potencializem para as condições concretas, existenciais, da realidade social cotidiana (BRAZ,2016).

Nossas reflexões nesse ensaio científico revelam a compreensão que o CEJA Creuslhi de Souza Ramos, tem corroborado com os trabalhadores estudantes jovens e adultos na perspectiva de uma concepção de educação que se proponha estar alicerçada no pensamento crítico com vistas à autonomia.

Sabe-se dos enormes desafios para concretizar uma proposta pedagógica diferenciada, fruto das artimanhas utilizadas pelo próprio sistema educativo para encobrir as contradições enredadas por ele para manter a homogeneização/padrão da escola regular. Portanto, esta experiência de proposta pedagógica específica de EJA no CEJA, só foi possível de realizar porque veio acompanhada da dimensão formação continuada específica de professores na EJA.

2.4 Formação continuada específica para os profissionais do CEJA

As reflexões sobre formação continuada específica para os profissionais nos CEJAs do Estado de Mato Grosso tomam como referência os autores, Miguel Arroyo, Leôncio Soares e Paulo Freire, pois discutem a Formação de Educadores de Jovens e Adultos - EJA. Ambos possibilitam problematizar a formação continuada nos CEJAs como campo pedagógico específico que, desse modo, requer a construção da identidade docente.

Neste sentido, é de extrema relevância levar em consideração a dinâmica histórica de EJA tão enfatizada por Arroyo (2006), os jovens e adultos merecem ser potencializados nas suas carências individuais e educativas diante da exclusão histórica que foram submetidos. Compreendê-los para organizar a atividade docente, deve ser tarefa fundamental. Por outro lado, Paulo Freire (1989), auxilia no questionamento: quem poderá se comprometer com o público em situação de vulnerabilidade social? Leôncio Soares (2003) chama a atenção para o perfil dos professores de EJA, haja vista, a necessidade de se ter uma formação específica para atuar na área, considerado a relevância que a modalidade de ensino requer com o advento das novas relações no mundo do trabalho.

Diante do debate, apontado por Freire (1989), Arroyo (2006) e Soares (2003) percebe-se que há possibilidade, através da proposta dos CEJAs, de iniciar este desafio, tanto no entendimento ao perfil do trabalhador estudante, quanto ao do professor no exercício da prática docente. Primeiramente, é importante destacar junto à construção da proposta pedagógica dos CEJAs em Mato Grosso, que foi garantido o direito aos profissionais no atendimento a proposta diferenciada. O professor efetivo ou contratado teve o direito à formação continuada.

A proposta pedagógica dos CEJAs teve como um dos principais eixos a formação continuada dos profissionais, uma vez que se tratava de uma organização diferenciada até então não vivenciada pelos profissionais da modalidade de ensino no Estado. A formação

continuada se faz necessário como requisito de qualidade para garantir o atendimento a diversidade.

Dentro das várias ações desenvolvidas pelo CEJA Creuslhi de Souza Ramos, registra-se o projeto "Sala de Educadores" (nomenclatura usada até o ano de 2015), este é um espaço, onde os profissionais reúnem-se para fazerem estudos de temáticas relacionadas as diversas áreas, que por eles próprios foram selecionadas.

Diga se de passagem, que o projeto "Sala de Educadores" é uma conquista para a modalidade de extrema importância, pois até então, o educador da EJA não tinha com quem dialogar sobre o trabalho docente e a estruturação do trabalho pedagógico. Este projeto possui a carga horária de 4 horas semanais e, no CEJA Creuslhi de Souza Ramos é acompanhado pelos coordenadores pedagógicos e, tem a supervisão do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO).

O objetivo do projeto tem sido de acordo com o PPP:

> A compreensão de práticas pedagógicas e demais fazeres profissionais dos seus educadores independente ser na função docente ou não docente. Ao mesmo tempo proporcionar por meio da reflexão em torno das práticas pedagógicas criando um mecanismo de interação por meio do diálogo entre os educadores fazendo espaço um lugar de troca e apropriação de novas experiências como um repensar no sentido de avaliá-las objetivando a superação das dificuldades e transpor para prática conhecimento constituído por meio da formação e da apropriação de novas experiências rompendo as barreiras que nos separam do lugar comum, entre a teoria e a prática (PPP, 2010).

Este projeto tem início de forma efetiva no mês de março de cada ano letivo e com previsão de termino no final do mês de outubro. A carga horaria total do projeto é de 80 horas, sendo que receberá o certificado com a carga horária total, de 100% das formações, ou seja, a carga horaria será relativa e de acordo com a participação de cada profissional.

Ao descrever o formato do projeto, que garante a formação continuada aos profissionais do referido CEJA, se percebe na aplicabilidade vários desafios. Como constituir uma formação que atende as necessidades dos professores? Como mobilizá-los no trabalho coletivo? Essas indagações se fizeram presentes, na função da coordenação pedagógica como mediação na construção coletiva. Como compreender a essência do trabalho de cada professor envolvido? Como aproximar os professores no compromisso com a didática ao lidar com os jovens e adultos? Segundo Freire (1989), a primeira

condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

Neste caso, a função da Coordenação Pedagógica nos fez mudar de atitude nestes últimos dois anos, ou seja, no sentido de buscar uma consciência para melhor pensar como entender os desafios na organização da prática educativa no CEJA Creuslhi Ramos de Souza, articulada à formação continuada específica. Foi necessário envolver todo o corpo docente a transpor limites, tendo em vista a possibilidade de reflexão que pudesse dialogar com a práxis pedagógica da Educação Popular fundamentada nas Orientações Curriculares de EJA, aplicada no Projeto Político Pedagógico.

Nessa Política Estadual de EJA, o fortalecimento do currículo e da prática educativa, foi fundamental os profissionais terem o tempo organizado para planejar, refletir discutir, trocar experiências e estudar. Contudo, essas condições de trabalho conquistadas e disponibilizadas aos docentes podem possibilitar a criação de um grupo/pertencimento, ou seja, envolvimento, cumplicidade e amorosidade no fazer pedagógico.

Dessa maneira, na construção da proposta pedagógica do CEJA Creuslhi de Souza Ramos, a formação continuada específica dos professores foi importante, uma vez que serviu tanto para potencializar as aprendizagens dos professores quantos dos trabalhadores jovens e adultos estudantes, no benefício de uma prática pedagógica mais próxima das suas necessidades reais. Esse movimento dialógico foi imprescindível na construção participativa da proposta pedagógica, durante as aulas teóricas, o sócio cultural e as oficinas, assim promoveu maior entendimento na aplicabilidade do PPP, de forma a colaborar com os trabalhadores estudantes na construção da capacidade para atuar e refletir, tendo em vista a capacidade para atuar, operar, e transformar a realidade (FREIRE, 1989, p.17).

Na proposta de Freire, há uma intenção clara de criar um homem novo, livre de dentro para fora. A educação é vista como “projeto e processo”. A educação é processual e se dá no cotidiano, não é fato isolado, espontaneísta. É parte de uma totalidade que implica direção consciente, integrada numa perspectiva mais ampla de ação global para toda a sociedade.

Diante disso, trabalhar pedagogicamente com a diversidade dos jovens e adultos nos CEJAs do Estado, segundo Braz (2016), é preciso que a escola construa uma nova postura político pedagógica permitindo a ela extrair das “vicissitudes” coragem e ousadia permanente para trabalhar a “transformação social” no cotidiano escolar.

Neste sentido, a concepção de educação defendida por Paulo Freire se destaca pela característica problematizadora do diálogo e a relação do trabalho educativo com a transformação da sociedade. Por essas razões, coube realizar um trabalho que possibilitasse situar a educação desses trabalhadores estudantes de forma que revelasse os procedimentos metodológicos ou transposição didática advindos da formação continuada específica na realização do Projeto Político-Pedagógico.

Nas considerações de Paulo Freire, no livro "Pedagogia da Autonomia", fica evidente o papel do professor na construção de uma educação transformadora, uma educação que integra saberes.

> Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas... Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser (FREIRE, 2007, p.107).

Nesta perspectiva, Freire (1996) defende que a importância está em reconhecer o processo de construção da autonomia como educação para a liberdade e para a emancipação, de modo que sejam capazes de superar os obstáculos, as estruturas impostas e os conhecimentos preestabelecidos.

Nesse caso, pode se afirmar que a proposta pedagógica dos CEJAs, possui princípios democráticos, promove mudanças na vida dos trabalhadores jovens e adultos estudantes. É perceptível o esforço dos profissionais na vinculação do fazer pedagógico com os fatos da vida atual. No entanto, tal fato, ainda carece de maior investimento na formação continuada específica do compromisso coletivo, como importância contínua na formulação crítica teórica dos profissionais que atuam no CEJA Creuslhi de Souza Ramos.

3 Considerações finais

O estudo realizado referente ao CEJA Creuslhi de Souza Ramos, permite-nos dizer e concluir que a Unidade desenvolve suas ações voltadas a comunidade e ainda auxiliam os trabalhadores jovens e adultos estudantes que ali frequentam, provocando o desejo pelo ato intelectual de aprender e cujo valor reside na possibilidade de investir o que se aprende na intervenção na sua comunidade.

Para tanto, é importante que se garanta a formação continuada específica aos profissionais e também outras condições, tais como, estabilidade do corpo docente, o que incide sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem etc. no sentido de garantir uma proposta pedagógica diferenciada no atendimento à diversidade.

É importante ressaltar que a base didático-pedagógica gerada pelo grupo de estudo assenta-se na produção de elementos, alternativas e práticas que apostam no protagonismo das trajetórias dos trabalhadores estudantes subsidiado nos documentos oficiais, Plano Estadual de Educação de MT, Orientações Curriculares, Resoluções e Pareceres, entre outros.

Ressaltamos que o CEJA em Confresa é a Unidade que atende de forma exclusiva à EJA e ainda contribui com o processo de ensino aprendizagem de seus trabalhadores estudantes, dessa forma a flexibilização de horários e as diversas formas de atendimento, faz com que esse público frequente e recupere o tempo perdido no passado referente ao seu processo educativo. Percebe-se que sua organização escolar corrobora para que esse público conclua a educação básica e ingressem na educação superior.

Também, é importante incluir nesta análise, uma observação sobre a necessidade de Políticas Públicas Humanizadores fundamentada nos autores Paulo Freire e Miguel Arroyo, e Leôncio Soares, entre outros, porque suscita a inconclusão, tanto das propostas pedagógicas diferenciadas quanto da formação continuada específica. Assim sendo, cabe aos profissionais envolvidos com a temática, Educação de Jovens e Adultos, não abrir mão desta conquista como possibilidade concreta de emancipação.

Referências

ARROYO, M. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD/UNESCO. DF, 2006.

BRAZ, M. L. RIBEIRO, M. T. D. **A juventude noContexto de jovens e Adultos**. Plataforma EAD/UFMT-2014.

_____. Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos e JuventudeMato Grosso, Organizadores, Marcel Thiago Damasceno Ribeiro, Glauce Viana de Souza e Marta Maria Pontin Darsie**.** p.57-67. Cuiabá-MT: Editora Universidade Aberta do Brasil – UFMT, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996. Coleção Leitura.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil:** Educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

Projeto Político Pedagógico (PPP): **Centro de Educação de Jovens e Adultos – Creuslhi de Souza Ramos** – 2016. Confresa/MT, 2016.

SILVA, A. F. / **Educação de Jovens e Adultos** / Adelson Ferreira da Silva... [et al.]. – Ilhéus, BA: Editus, 2012.153p. : il. (Pedagogia - módulo 6 - volume 3 – EAD).

SOARES, L. Avanços e Desafios na formação do Educador de Jovens e Adultos adulto**. Formação de educadores de jovens e adultos** /organizado por Margarida Machado – Brasília.Secad / MEC.UNESCO-2008

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO E SUAS FUNÇÕES PREVISTAS EM LEI

Ralf Hermes Siebiger (Unemat) – ralf@unemat.br

Resumo: O presente texto discute e problematiza as funções atribuídas aos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) do estado de Mato Grosso, de acordo com sua previsão legal. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental em uma amostragem de 22 (vinte e dois) CMEs do estado, perfazendo um total de 33 (trinta e três) leis consultadas, referentes às leis de criação desses conselhoes e alterações legais posteriores. Enquanto resultados, verifica-se a predominância da função consultiva sobre as demais, inclusive sobre a própria função normativa, a qual deveria ser preponderante nos conselhos. Dessa forma, constata-se que esses conselhos são compreendidos, para os formuladores das leis, como instâncias mais voltadas ao assessoramento, à orientação, do que propriamente como órgãos normativos.

Palavras-chave: Estado de Mato Grosso. Conselhos Municipais de Educação. Legislação. Funções.

1 Introdução

Conforme Avritzer (2007), uma das dimensões mais relevantes da relação entre Estado e sociedade no Brasil pós-redemocratização é a criação de instituições participativas. Nesse aspecto, destaca-se a constituição de conselhos, a qual, de acordo com Teixeira (2004), "[...] tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade" (p. 692-693).

De uma forma geral, os conselhos "são frutos de demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país e de conquistas de movimentos sociais" (GOHN, 2002, p. 21). Desde a Constituição de 1988, estão previstos como instrumentos de expressão, representação e participação da população, juridicamente se constituindo como órgãos públicos vinculados ao poder Executivo com a finalidade de discutir, deliberar, assessorar, acompanhar, normatizar, entre outras funções, sobre assuntos relacionados a políticas públicas de áreas específicas, buscando garantir os direitos à elas vinculados.

Nesse âmbito, situa-se a criação de Conselho Municipais de Educação (CMEs), que são órgãos públicos de Estado, de deliberação colegiada, integrados à estrutura dos sistemas de ensino, voltados a políticas públicas específicas – no caso, as de educação – e que devem atuar como canais de comunicação entre a sociedade e o governo.

Na perspectiva de investigação dessas instituições democráticas, o objetivo do presente texto consiste em delinear um perfil dos conselhos municipais de educação do estado de Mato Grosso a partir de suas funções atribuídas em lei, considerando, para tanto, uma amostragem de 22 (vinte e dois) CMEs selecionados de acordo com o critério populacional (número de

habitantes) dos respectivos municípios representados. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental por meio da análise das leis de criação desses CMEs, destacando-se as funções à eles atribuídas em lei.

Os dados apresentados nesse texto são resultado de uma das etapas do projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital 14/2014/MCTI/CNPq, o qual tem a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como coordenadoria geral, e que vem sendo realizado em quatro Estados brasileiros[1].

2 Os Conselhos de Educação

Os conselhos de educação passaram a existir no Brasil com a criação do Conselho Superior de Instrução Pública, em 1891, e do Conselho Superior de Ensino, instituído pela reforma Rivadávia Correia, em 1911, com competências basicamente relativas ao ensino superior. Em 1925, é criado o Conselho Nacional de Ensino, por meio da reforma Rocha Vaz, que, em 1931, passa a ser denominado de Conselho Nacional de Educação, o qual deveria ser composto de "personalidades de reconhecida capacidade e experiência" ou "pessoas de reconhecida competência" (TEIXEIRA, 2004).

Com a Lei 4.024/61, são instituídos os sistemas federal e estaduais de ensino, e é criado o Conselho Federal de Educação, com funções administrativas, técnicas, consultivas, deliberativas e normativas, o qual deveria ser composto por "pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação". É a partir dessa lei, em seu Art. 10, que foi prevista a instituição de conselhos estaduais de educação (CEEs). Somente com a Lei 5.692/71 que foi prevista possibilidade de delegação de atribuições dos CEEs a "Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto" (BRASIL, 1971).

Atualmente, embora a Constituição Federal de 1988 não faça menção a conselhos de educação, a descentralização administrativa do ensino, prevista em seu Art. 211, fortaleceu, conforme Teixeira (2004) "a concepção dos órgãos colegiados na estrutura de ensino e alimentaram as expectativas em favor da constituição de conselhos de educação mais representativos" (p. 698).

[1]Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, e compreende investigadores de várias universidades: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Goiás (UFG/Jataí), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUA), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Colider), entre outras instituições

Em 1995, com a Lei 9.131, reorganizou-se novamente o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo constituído como órgão normativo, deliberativo e de assessoramento do Ministério da Educação (e do Desporto, à época). É nessa lei que, pela primeira vez, previu-se a participação da sociedade na composição desse conselho, o qual passou a passou a contar com a participação da sociedade civil na indicação de metade de seus membros, algo que viria a se espelhar nos demais conselhos que seriam criados em nível estadual (TEIXEIRA, 2004).

Contudo, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atualmente em vigência (Lei 9.394/96), que houve uma orientação mais expressa em relação aos conselhos em nível municipal. Ao definir as incumbências dos municípios em relação ao ensino, a LDB estabeleceu que estes poderiam criar seus próprios sistemas de ensino, ou compor, com o respectivo estado (unidade federativa), um sistema único (Art. 8).

No estabelecimento de um sistema municipal de ensino, este deve compreender: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III – os órgãos municipais de educação. Dentre esses órgãos, destaca-se o Conselho Municipal de Educação (CME).

Assim, caso optem por criar seus sistemas de ensino, os municípios devem assumir, dentre outras atribuições, a responsabilidade por "organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados", "baixar normas complementares para o seu sistema de ensino", bem como "autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (Art. 11), sendo, essas duas últimas, atribuições próprias do CME.

De acordo com Gomes (2003),

> Os conselhos constituem-se normalmente em órgãos públicos de composição paritária entre a sociedade e o governo, criados por lei, regidos por regulamento aprovado por seu plenário, tendo caráter obrigatório uma vez que os repasses de recursos ficam condicionados à sua existência, e que assumem atribuições consultivas, deliberativas e/ou de controle (p. 38).

Na área de educação, os conselhos de educação se inserem na estrutura dos sistemas de ensino como órgãos de decisão colegiada. São órgãos públicos criados por lei, integram-se à administração indireta municipal, e geralmente possuem funções normativas, consultivas e de assessoramento, atuando como canais para a sociedade se dirigir ao governo. Por se voltarem à políticas públicas específicas (no caso, a educação), devem garantir a permanência da

institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais, agindo como instituintes das vontades da sociedade que representa, e sua atividade é de caráter permanente (CURY, 2006; GOHN, 2002; MEC, 2004). Vale destacar que os conselhos de educação precedem a organização dos sistemas de ensino na forma como são concebidos atualmente, uma vez que, ao se instituir os sistemas, as respectivas instituições que o integrarão precisam estar previamente criadas.

2.1 Atribuições dos CMEs

Conforme o Ministério da Educação (2004), os conselhos municipais de educação possuem quatro principais funções:

a) Deliberativa: decidir, em instância final, sobre determinados assuntos. Compete ao conselho deliberar e encaminhar ao executivo para que execute a ação por meio de ato normativo. Nesse sentido, entende-se, por função deliberativa, a definição de normas que interpretem e regulamentem a aplicação das leis no âmbito da administração pública.

b) Consultiva: caráter de assessoramento, exercida por meio de pareceres, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas. Cabe ao executivo aceitar e dar eficácia administrativa ou não à orientação contida no parecer do conselho.

c) Fiscalizadora: fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade e a legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração. "Para a eficácia desta função, é necessário que o conselho tenha poder deliberativo, acompanhado de poder de polícia" (MEC, 2004, p. 26); e,

d) Mobilizadora: ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, promovendo estratégias de participação e de compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja, da qualidade da educação.

Por sua vez, conforme Cury (2006), a função mais importante de um conselho é a normativa, pois "é ela que dá a verdadeira distinção de um Conselho de Educação" (p. 42).

> A função normativa é aquela pela qual um conselheiro *interpreta* a legislação com os devidos cuidados[2]. Um conselheiro não é um legislador no sentido próprio do termo. [...] Nesse sentido, a função de conselheiro implica o ser um

[2] Observa-se que a compreensão da função normativa, defendida por Cury (2006), coincide com o conceito da função deliberativa, apresentada pelo MEC.

> intelectual da legislação da educação escolar para, em sua aplicação ponderada, garantir um direito da cidadania (CURY, 2006, p. 42).

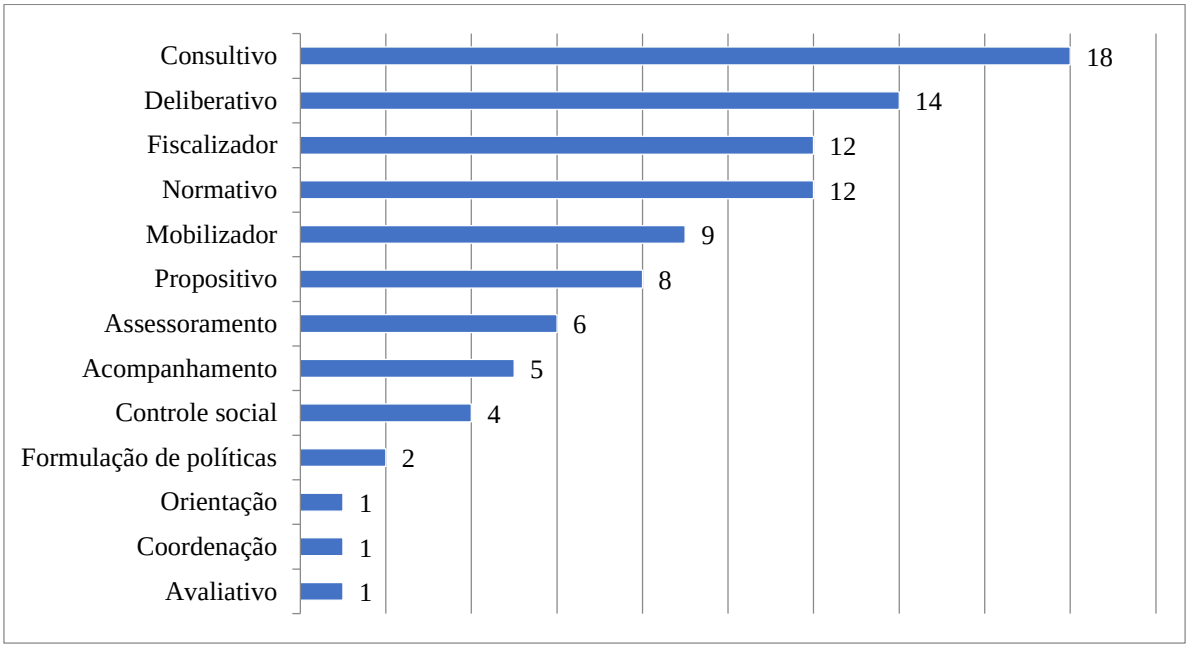
De acordo com o autor, essa função se materializa por meio de Pareceres e Resoluções e, para tanto, "ela deve ter *provisão legal* e sua intencionalidade é a de executar o ordenamento jurídico que lhe dá fundamento" (CURY, 2006, p. 42-43). As demais funções do conselho, tais como a consultiva, a de assessoramento e a fiscalizadora, passam a existir "tanto por suas finalidades próprias quanto em função da proeminência da função normativa, [pois] nela, o amadurecimento de um tema é posto a serviço de um direito de cidadania" (*idem*, p. 55).

3 Os conselhos municipais de educação de Mato Grosso

Para o delineamento de um perfil das funções legalmente atribuídas aos conselhos municipais de educação do estado de Mato Grosso, realizou-se uma pesquisa documental por meio da análise das leis de criação e legislação posterior de uma amostragem de 22 (vinte e dois CMEs do estado. Os municípios selecionados foram: a capital do estado (Cuiabá), os dez municípios mais populosos do estado - com mais de 50 mil habitantes (Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop, Tangará da Serra, Cáceres, Sorriso, Barra do Garças, Primavera do Leste e Lucas do Rio Verde e Alta Floresta), cinco municípios com população entre 20 e 50 mil habitantes (Pontes e Lacerda, Nova Mutum, Campo Verde, Barra do Bugres e Colider), dois municípios com população entre 10 e 20 mil habitantes (Matupá e Querência), dois municípios com população entre 5 e 10 mil habitantes (Alto Taquari e Porto dos Gaúchos), e dois municípios com população de menos de 5 mil habitantes (Itaúba e Nova Guarita). Para tanto, foi consultado um universo de 33 leis, compreendendo leis de criação e legislação posterior, referentes a esses conselhos. O apêndice I do preste texto apresenta a relação dos CMEs e da respectiva legislação consultada.

O gráfico 1, a seguir, ilustra as funções atribuídas aos CMEs, constantes das leis de criação (e legislação posterior) dos 22 (vinte e dois) conselhos pesquisados:

Gráfico 1 – Funções dos CMEs por número de menções



Fonte: Dados da pesquisa – leis de criação dos CMEs.

Observa-se, no gráfico acima, que as principais atribuições dos CMEs dizem respeito às funções consultiva (18), deliberativa (14), fiscalizadora (12), normativa (12) e mobilizadora (9). E, dentre os conselhos pesquisados, verifica-se que a função normativa, mesmo sendo compreendida como a mais importante de um CME, é estabelecida na lei de criação de apenas doze (12) dentre os vinte e dois (22) conselhos analisados, ou seja, em 54% dos casos. Por conseguinte, a função preponderante nesses conselhos é a consultiva, prevista em dezoito (18) CMEs (representando 81% dos casos). Já a função deliberativa consta em quatorze (14) conselhos, representando 63% dos casos.

Em relação a essas atribuições, o Ministério da Educação (2004) se manifesta:

> [...] na condição de órgãos colegiados, os conselhos sempre deliberam, ora como decisão com eficácia administrativa, quando definem normas ou determinam ações na sua esfera de competência, ora como simples aconselhamento, quando oferecem uma orientação (p. 25).

A partir dos dados levantados sobre as funções legalmente atribuídas aos CMEs do estado de Mato Grosso, ainda que em caráter de amostragem, considerando o quantitativo de conselhos catalogados/analisados, verifica-se que esses CMEs são entendidos, pelos formuladores das leis,

como instâncias primordialmente consultivas, atuando mais na esfera do aconselhamento do que na esfera deliberativa (a qual incluiria sua competência normativa).

Cury (2006) compreende que, ao lado da função normativa, as funções consultiva e de assessoramento são igualmente meritórias. E, no que tange à natureza das funções deliberativa e consultiva, o autor infere que "costuma-se relacionar a função deliberativa com a emissão de Pareceres e a função normativa com a de Resoluções" (*idem*, 2006, p. 50). Conforme o autor,

> Outras funções de um conselho como a consultiva, a de assessoramento e a fiscalizadora existem tanto por suas finalidades próprias quanto em função da proeminência da função normativa. Nela, o amadurecimento de um tema é posto a serviço de um direito de cidadania (CURY, 2006, p. 55).

Nesse sentido, a partir dos apontamentos de Cury, infere-se que a função normativa só se materializa quando há sistema municipal de ensino devidamente instituído, ou seja, criado por lei. Sem um sistema municipal de ensino juridicamente constituído, há a ausência de matéria que possa ser objeto de normatização por parte do conselho municipal de educação. Por conseguinte, e consequentemente, por ser exercida de forma vinculada à função normativa, a própria função deliberativa se torna prejudicada, uma vez que a emissão de pareceres (muitas vezes de caráter consultivo) é realizada sobre matéria já regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação, considerando que, conforme o Art. 23 da Lei Complementar 49/1998, alterada pela Lei Complementar 77/2000, o Sistema Estadual de Ensino compreende, também:

> [...] VII— as instituições de Educação Básica criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, dos Municípios que não criaram seu próprio sistema; VIII— as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa particular, nos Municípios que não criaram seu próprio sistema (ESTADO DE MATO GROSSO, 2017).

No estado de Mato Grosso, de acordo com o Art. 32 da LC 49/1998, o Conselho Estadual de Educação (CEE) possui caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento superior da Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia[3], com representação paritária entre Governo do Estado e entidades da sociedade civil organizada (ESTADO DE MATO GROSSO, 2017).

[3] A vinculação do CEE à duas Secretarias de Estado se dá devido à Educação Básica ser competência da Secretaria de Educação, e a Educação Técnica bem como a Educação Superior serem competência da Secretaria de Ciência e Tecnologia, conforme estrutura da administração direta do estado.

Dessa forma, quando não há sistema municipal de ensino devidamente criado por lei, as instituições instaladas nos municípios integram o sistema estadual e, portanto, são objeto de normatização por parte do Conselho Estadual de Educação. Consequentemente, os conselhos municipais de educação inseridos nesse contexto de inexistência de sistema municipal de ensino, acabam por assumir um perfil mais consultivo, de assessoramento e de orientação. Nesse sentido, a respeito da preponderância da função consultiva sobre as demais, Gohn (2002) adverte que:

> Apesar de a legislação incluir os conselhos como parte do processo de gestão descentralizada e participativa, e constituí-los como novos atores deliberativos e paritários, vários pareceres oficiais têm assinalado e reafirmado o caráter apenas consultivo dos conselhos, restringindo suas ações ao campo da opinião, da consulta e do aconselhamento, sem poder de decisão ou deliberação. A lei vinculou-os ao poder Executivo do município, como órgãos auxiliares da gestão pública. É preciso, portanto, que se reafirme em todas as instâncias seu caráter essencialmente deliberativo porque a opinião apenas não basta. Nos municípios sem tradição organizativa-associativa, os conselhos têm sido apenas uma realidade jurídico-formal, e muitas vezes um instrumento a mais nas mãos dos prefeitos e das elites, falando em nome da comunidade, como seus representantes oficiais, não atendendo minimamente aos objetivos de mecanismos de controle e fiscalização dos negócios públicos (p. 22).

Vale ressaltar que o estado de Mato Grosso tem 141 municípios, dos quais 102 possuem Conselho Municipal de Educação institucionalizado. Desses, apenas 20 têm Sistema Municipal de Ensino próprio (UNCME, 2017), fato que se torna extremamente relevante enquanto reflexão analítica da constituição dos conselhos municipais mato-grossenses, e do alcance de suas ações enquanto instâncias normativas, consultivas e deliberativas, principalmente.

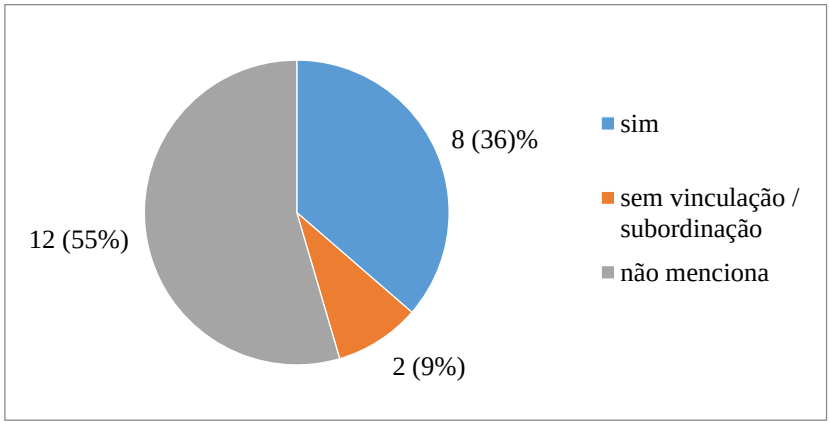
Destaca-se, também, que em dois conselhos pesquisados, há situações peculiares previstas em suas leis de criação Em relação ao CME do município de Querência, é expresso no texto legal (Lei 560/2009, Art. 3º, §5) que "O conselho não tem caráter deliberativo e nem normativo, exceto em questões de seu funcionamento interno" (PREFEITURA MUNICIPAL DE QUERÊNCIA, 2009). Por sua vez, na lei de criação do CME do município de Itaúba (Lei 757/2008), o conselho é configurado como "Conselho Municipal de Educação, Cultura e Desporto" (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÚBA, 2008), ou seja, agregando outras atribuições para além da educação.

Em relação à questão das diversas formas de composição dos CMEs, Pereira e Oliveira (2011) explanam que:

> [...] não há legislação federal determinando a criação do Conselho Municipal de Educação, devendo a decisão de criá-lo ser do próprio município. Não há, portanto um "modelo" que o defina, devendo cada município, de acordo com a singularidade de sua realidade, especialmente do seu Sistema de Ensino, encontrar a organização mais adequada para o desempenho de suas funções (p. 659).

Outro dado interessante relaciona-se à vinculação do conselho à estrutura da administração pública municipal, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Se há vinculação, expressa em lei, do CME à Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Dados da pesquisa – leis de criação dos CMEs.

O gráfico 2 acima ilustra se há vinculação, expressa em lei, dos CMEs com as respectivas secretarias municipais de educação. Do total de vinte e dois (22) CMEs pesquisados, em 8 (oito) conselhos há essa vinculação expressa em lei, representando 36% do total. Apenas 2 (dois) CMEs não possuem vinculação legal com a respectiva secretaria municipal de educação. E, na maioria dos casos (12 conselhos, representando 55% do total), na lei de criação do conselho ou em legislação posterior não consta expressa essa vinculação.

Conforme Cury (2006), os conselhos de educação são órgãos públicos voltados a garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania – que é o direito à educação. Para o autor: "Estamos, pois, diante de um órgão público, permanente, criado por lei, integrante do poder executivo, com composição formalmente adequada, com finalidades claras e com abertura para o controle jurisdicional de suas decisões" (p. 44).

Se por um lado o CMEs são órgãos pertencentes ao poder público municipal, contudo, não são (ou, não deveriam ser) subordinados às Secretarias Municipais de Educação. Sua

vinculação às secretarias de educação se dá pelo fato de que o papel desses Conselhos, no Brasil, é o de articular e mediar as demandas educacionais junto aos gestores municipais, desempenhando funções normativa, consultiva, deliberativa, mobilizadora e fiscalizadora. São órgãos que têm, por princípio, a vocação de serem canais de comunicação entre a sociedade, o governo e o Estado, na defesa de um direito constitucional de cidadania, que é o direito à educação.

Considerando essa prerrogativa atribuídas aos CMEs, é necessário, portanto, distinguir vinculação de subordinação, e garantir que esses órgãos tenham autonomia em relação às respectivas esferas administrativas do poder público, de modo possam desempenhar suas atribuições com isonomia, atendendo ao interesse público.

4 Considerações finais

Ainda que os marcos regulatórios sobre a constituição dos conselhos municipais de educação tenham se estabelecido a partir da promulgação da Constituição Federal, e a necessidade de sua implementação tenha se efetivado com a LDB, nota-se que a composição desse espaço de participação social ainda é recente em nosso atual regime democrático.

Embora não em forma de meta, a criação de Conselhos de Educação fora prevista na Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (2001-2010), no capítulo referente ao Financiamento da Educação, recomendando-se o fortalecimento das instâncias de controle interno e externo e dos órgãos de gestão nos sistemas de ensino, tais como os Conselhos de Educação, como expressão da gestão democrática.

No contexto atual, um dos documentos que possui força instituinte e que sugere a concretização dos conselhos nos municípios é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que nas especificações das metas e estratégias, dispõe:

> 19. 2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos *conselhos de acompanhamento e controle social* do Fundeb, dos *conselhos de alimentação escolar*, *dos conselhos regionais* e de outros e aos (às) representantes educacionais em *demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas*, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (BRASIL, 2016, p. 29 – grifos nossos).

Mesmo que a discussão do atual PNE se direcione a determinados tipos de conselhos (conforme se constata nos grifos), percebe-se que sua presença se torna fundamental no processo democrático. Essa constatação vale também para os conselhos municipais de educação.

Em relação à amostragem dos 22 (vinte e dois) CMEs abordados nessa pesquisa, constata-se que há certa liberdade para a elaboração dos textos legais de sua criação. Nesse sentido, embora todos devam ter as mesmas prerrogativas, a pluralidade de vozes que os compõem, suas funções, competências, organização, dentre outros, são elementos que definem as diferentes características de atuação dessa instância, que assume perfis distintos em cada município mato-grossense. Esse aspecto torna-se um ponto positivo especialmente quando se trata dos sujeitos e entidades que se farão representadas no conselho, sendo que esse perfil de composição que deve ser coerente com a realidade do conjunto de instituições educacionais e afins existentes no município.

Por outro lado, verifica-se, dentre outros fatores, a importância de se instituir o sistema municipal de ensino para que se estabeleçam as instituições e órgãos que o integrarão, bem como para que o CME possa ter condições de desenvolver suas atribuições plenamente, em especial, as funções normativa e deliberativa. Vale ressaltar que, conforme Cury (2006), o CME só assume, efetivamente, a função normativa, quando há sistema de ensino devidamente instituído por lei.

A partir da análise das funções do conjunto dos CMEs abordados nessa pesquisa, conclui-se que, em termos de suas disposições legais, há um longo caminho a se percorrer para que sejam compreendidos como instâncias efetivamente deliberativas e normativas. O pequeno percentual de municípios mato-grossenses que possuem Sistema Municipal de Ensino constituído e estabelecido por lei torna-se uma agravante no sentido de inibir a efetivação dessas funções nesses conselhos. E, ainda que, nos planos de educação, se incentive a criação de conselhos, constata-se que são recomendações ainda de caráter indireto, e pouco eficazes no sentido da obrigatoriedade de seu cumprimento.

Referências.

AVRITZER, L. Sociedade Civil, Instituições Participativas e Representação: Da Autorização à Legitimidade da Ação. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, 2007, pp. 443 a 464.

BRASIL**. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, edição de 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 7 jul. 2016.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.. Brasília, Diário Oficial da União, edição de 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 7 jul. 2016.

CURY, C. R. J. **Conselhos de Educação**: fundamentos e funções. *RBPAE,* v. 22, n. 1, jan./jun. 2006, p. 41-67.

ESTADO DE MATO GROSSO. **Lei complementar 49, de 1º de outubro de 1998**: Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument. Acesso em: 15 fev. 2017.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores na política urbana e participação popular.** *CadernosMetrópole*, n. 7, 1º sem./2002, p. 9-31.

GOMES, E. G. M. Conselhos Gestores de Políticas Públicas: Democracia, Controle Social e Instituições. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado de Administração Pública e Governo da EAESP/FGV. São Paulo: EAESP/FGV, 2003, 110 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da Educação Básica. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública**. Brasília: DF, 2004.

PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, O. S. Constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 651-678, jul./set. 2011

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÚBA. **Lei 757/2008, de 18 de novembro de 2008:** Dispõe sobre a autorização para criação do Conselho Municipal de Educação Cultura e Desporto de Itaúba/MT e dá outras providências. JORNAL OFICIAL DOS MUNICÍPIOS, edição de 28 de Novembro de 2008, p. 21. Associação Mato-Grossense de Municípios: Cuiabá, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE QUERÊNCIA. **Lei Municipal 560/2009, de 29 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação de natureza consultiva, propositiva, mobilizadora e fiscalizadora e dá outras providências. Querência: Gabinete da Prefeitura Municipal, 2009.

TEIXEIRA, L. H. G. **Conselhos municipais de educação**: autonomia e democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 691-708.

UNIÃO Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Disponível em: http://www.uncme.com.br/?pag=11&men=379. Acesso em: 23 mar. 2017.

APÊNDICE I

Relação de leis consultadas dos Conselhos Municipais de Educação pesquisados

Ordem	Município/CME	Lei
1	**Alta Floresta**	1.666/2008
2	**Alto Taquari**	552/2009
3	**Barra do Bugres**	1.167/1999
4	**Barra do Garças**	43/1997 e 166/2015
5	**Cáceres**	1.431/1997 e 2.327/2012
6	**Campo Verde**	1.041/2005
7	**Colíder**	599/97 e 2.703/2013
8	**Cuiabá**	4.131/2001 e 5.011/2007
9	**Itaúba**	757/2008
10	**Lucas do Rio Verde**	439/96 e 1.280/2006
11	**Matupá**	588/2007
12	**Nova Guarita**	52/1997 e 580/2016
13	**Nova Mutum**	1.279/2010 e 1.694/2013
14	**Pontes e Lacerda**	1.413/2013
15	**Porto dos Gaúchos**	295/2010
16	**Primavera do Leste**	198/1991 e 852/2004
17	**Querência**	560/2009
18	**Rondonópolis**	2868/98 e 868/2010
19	**Sinop**	815/2004*
20	**Sorriso**	582/1997 e 1.541/2006
21	**Tangará da Serra**	1.410/1998
22	**Várzea Grande**	2.362/2001 e 3.937/2013

* Lei que cria o Sistema Municipal de Ensino

O MÉTODO DO CICLO DE POLÍTICAS: SUA UTILIZAÇÃO COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO EM PESQUISAS NO BRASIL

Christiane Camilo Pires (PPGEdu/UFMT) - christiane.cp.1986@gmail.com[1]
Pamela Jordana de Menezes (PPGEdu/UFMT) - pamelajordana26@gmail.com[2]
Lindalva Maria Novaes Garske (PPGEdu/UFMT) - lindalvanovaes@gmail.com[3]

Resumo: O propósito do presente artigo é apreciar a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Ball e colaboradores, como método de análise e reflexão do processo de construção das políticas públicas educacionais, bem como se ela está sendo utilizada e em que medida pelos pesquisadores brasileiros ligados a esse tema. Considerando que o citado processo é complexo, dinâmico e contínuo, envolvendo uma série de atores e subjetividades, Ball propôs a abordagem do ciclo de políticas como um método de pesquisa. Assim, o mesmo abarca três principais contextos intimamente ligados entre si: contexto da influência, de produção de texto e o contexto da prática. Para a elaboração do presente artigo, primeiramente, procurou-se compreender a abordagem do ciclo de políticas por meio de estudos dos referenciais teóricos e, em um segundo momento, pesquisou-se teses e dissertações que utilizaram, em alguma medida, o ciclo de políticas no desenvolvimento metodológico. Com esse mapeamento encontramos 115 obras, sendo a maioria concentradas nos estados do Rio Grande de Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Palavras-chave: Ciclo de políticas. Método. Educação.

1 Introdução

As políticas públicas voltadas para a área da educação vêm, nos últimos anos, despertando o interesse de diversos pesquisadores da área. No Brasil, nota-se que, esse tema vem se constituindo como um campo distinto de investigação, contando, inclusive, com pesquisas, linhas de pesquisa em programas de Pós-graduação, eventos específicos, um considerável aumento nas produções científicas e publicações. No entanto, considerando que as políticas não são fixas e imutáveis e podem estar sujeitas a interpretações e traduções e serem compreendidas como respostas a problemas da prática, tais pesquisadores carecem de referenciais analíticos mais consistentes com intuito de analisar tais políticas (BALL; MAINARDES, 2011).

1Supervisora de Compras e Patrimônio da UFMT/CUR, Graduada em Ciências Contábeis pela UFMT, Especialista em Planejamento Econômico e Financeiro e Gestão Pública pela UFMT, Mestranda em Educação pelo PPGEdu/UFMT/CUR.
2 Pedagoga do IFMT/Campus Rondonópolis, Especialista em Psicopedagogia pela FAFI, Mestranda em Educação pelo PPGEdu/UFMT/CUR.
3 Professora do PPGEdu/UFMT/CUR, Doutora em Educação Brasileira pela UFG.

Com intuito de suprir essa necessidade, desde os anos de 1970, vêm se discutindo modelos teórico-metodológicos capazes de estudar as políticas públicas. Em um primeiro momento foram desenvolvidos modelos lineares, que tinham o propósito de aferir a eficácia dos programas e avaliar a relação custo-benefício. Porém, esses modelos foram criticados, a partir dos anos de 1980, por não considerarem o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas e tão pouco realizar a análise das políticas de uma perspectiva crítica (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Em meio a essas críticas, surgiram outras propostas de referenciais analíticos com o intuito de superar os modelos lineares de análise, principalmente a partir dos anos de 1990. Dentre essas propostas, destaca-se as contribuições de Stephen J. Ball e seus colaboradores.

Ball e Bowe (1992) sustentam a ideia de que o processo político é muito complexo e envolve um processo dialético, uma vez que, os momentos da legislação, documentação e implementação podem ser mais ou menos integrados. Os autores ainda argumentam que os textos políticos não estão fechados e que seus significados não permanecem fixos e nem claros, haja vista que, estão sujeitos a interpretações e contestações quando transferidos de uma arena para outra.

Posto isso, surgiu a necessidade de estudar mais a fundo a abordagem do ciclo de políticas como método de pesquisa, logo o propósito do presente artigo consiste em apreciar a citada abordagem, formulada por Ball e colaboradores, como método de análise e reflexão do processo de construção das políticas públicas educacionais, bem como se ela está sendo utilizada e em que medida pelos pesquisadores brasileiros ligados a esta temática.

2 A abordagem do ciclo de políticas como método de pesquisa

Segundo Mainardes (2006), a abordagem do "ciclo de políticas" baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, sob uma orientação pós-moderna. Em um primeiro momento, os citados autores, introduziram a noção de um ciclo contínuo, estabelecendo-se três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, Ball e Bowe, afastaram essa proposta por não representar o processo político da forma como desejavam, pois, para eles, há uma variedade de intenções e disputas que integram o processo político, não contemplada nessa formulação inicial.

Assim, considerando que a análise de políticas precisa ser realizada por meio do estudo do discurso da política e a interpretação que os diversos sujeitos que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática, a ideia básica dos autores é a necessidade de analisar as diferentes vozes que compõem o processo de formação de uma política pública educacional. Para tanto, propuseram a abordagem do ciclo de políticas, composta por três contextos, relacionados entre si, sem qualquer dimensão temporal ou sequencial.

O primeiro contexto é o da influência, momento esse, em que, normalmente, as políticas são iniciadas por meio da construção dos discursos políticos. Nesse contexto, diferentes grupos de interesse disputam para, segundo Mainardes (2006, p. 51), "influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado".

Pensando nisso, Ball (2014) chama atenção para a questão da formação de redes políticas que, em um primeiro momento, se mostram como compartilhamento e solução de problemas sociais, assim, as mesmas, tomam espaço no discurso da política. No entanto, há que se observar que as participações dessas redes não são bem claras e seus objetivos difíceis de identificar, atores individuais podem estar envolvidos nas redes de diferentes formas, como por meio de patrocínios, contratação, dentre outras.

Com relação às políticas educacionais, Ball (2014), alerta que há dois eixos de tendências globais: escolha das escolas pelos pais e o papel da escolaridade "privada" e a reforma dos sistemas de ensino públicos juntamente a linhas gerencialistas/empreendedoras. Tais eixos são influenciados por atores internacionais e disseminados por agências e grupos transnacionais, por exemplo, o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Todos esses atores internacionais podem atuar no contexto da influência, porém, conforme esclarece Mainardes (2006), as influências serão sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos diferentes países, uma vez que há uma interação dialética entre global e local, ou seja, todo esse processo está sujeito à interpretação.

Posto isso, passa-se à análise do segundo contexto da abordagem do ciclo de políticas, o contexto da produção de texto. Antes de iniciar a apreciação propriamente dita, faz-se necessário, esclarecer, que não há uma hierarquia entre os três contextos, tão pouco uma relação de ordem, pois todos estão intimamente ligados.

Ball entende que as políticas públicas educacionais podem assumir duas formas: texto e discurso, sendo as duas formas implícitas e correlatas, incorporando-se à política em formação. Os textos políticos resultam de embates de influências e interesses, bem como negociações, priorizando certas vozes e legitimando determinadas interpretações. Como texto a política pode tomar várias formas, como textos legais oficiais ou pronunciamentos oficiais, dentre outras. Já a política como discurso pode privilegiar algumas vozes em detrimento de outras, tornando-as significativas (MAINARDES, 2006; BORBOREMA, 2008; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

O terceiro contexto é o da prática, onde todo esse processo apresentará consequências reais, ou seja, é o momento em que os sujeitos irão se apropriar dos textos políticos de forma ativa, pois os mesmos são capazes de interpretá-los e até mesmo recriá-los, assim essa interação influenciará no processo de tradução das políticas públicas educacionais em prática.

Em uma entrevista concedida por Ball a Mainardes e Marcondes em 2007, Ball faz a seguinte reflexão a respeito do contexto da prática:

> O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação,* a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Nesse sentido, considera-se que as pessoas ali inseridas irão se colocar como agentes atuantes, não como meros "implementadores de políticas", assim suas subjetividades influenciarão em todo o processo de formação de políticas.

Ball chegou a incluir outros dois contextos à abordagem do ciclo de políticas, que seria o dos resultados/efeitos e o da estratégia política. No entanto, vem sinalizando que tais contextos já estão contemplados nos contextos anteriores: o contexto dos resultados/efeitos pode ser abordado dentro do contexto da prática e o contexto da

estratégia política está inserido no contexto da influência (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Na citada entrevista Ball faz um esclarecimento importante com relação à abordagem do ciclo de políticas, a saber:

> O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305).

Assim sendo, compreende-se que o ciclo de políticas é um método de análise das políticas, ou seja, procura-se saber como elas são feitas, bem como refletir esse processo de construção de políticas públicas educacionais, partindo da ideia que esse processo não é linear, pelo contrário, é bastante complexo e repleto de nuances.

Nas palavras de Mainardes (2007, p. 23), a abordagem do ciclo de políticas "oferece elementos para analisar a trajetória da política implementada desde os seus estágios iniciais até o contexto da prática (escolas e salas de aula), bem como os seus resultados".

3 Mapeamento de teses e dissertações

Com o objetivo de identificar em que medida os pesquisadores brasileiros da área de políticas públicas vêm aderindo à abordagem do ciclo de políticas, realizou-se um levantamento das teses e dissertações brasileiras realizadas nos últimos anos.

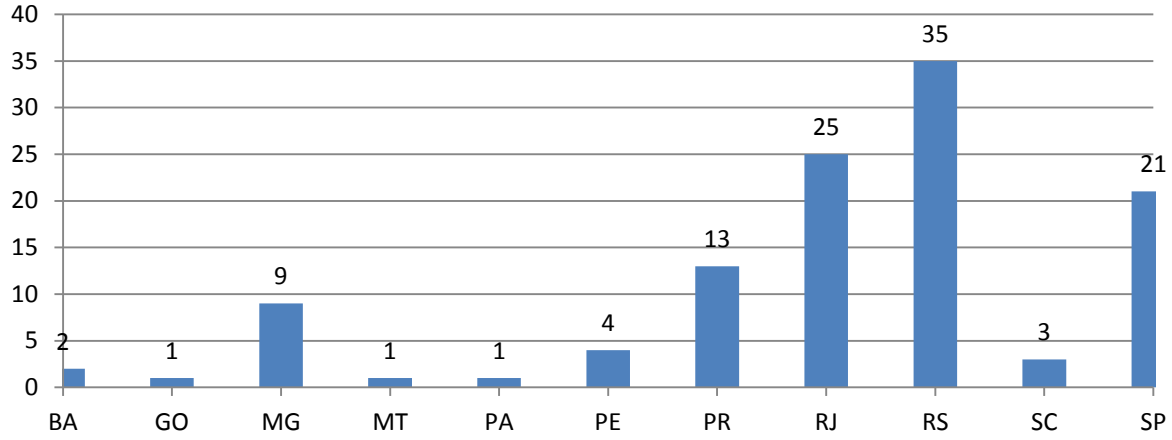
Por meio da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor "'Ciclo de políticas' AND 'Ball'", foram localizadas 115[4] (cento e quinze) produções científicas, sendo elas sessenta e duas dissertações e cinquenta e três teses, que aplicam, em alguma medida, o ciclo de políticas nos seus percursos metodológicos. O levantamento foi realizado no mês de junho de 2017 tendo como universo temporal o intervalo entre os anos de 2005 a 2017[5].

4A busca resultou em um total de 117 (cento e dezessete) produções científicas, entre teses e dissertações, porém destas uma estava em duplicidade e a outra não tratava de forma alguma do assunto, sendo estas excluídas da análise.

5Não foi utilizado recorte temporal, porém não foram encontradas produções anteriores a 2005 no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.

O primeiro ponto a ser analisado são os estados brasileiros onde se concentram o maior número de obras que adotam o ciclo de políticas como método de pesquisa, conforme pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição de teses e dissertações por estados



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados levantados no BDTD, 2017.

É possível observar que os três Estados que mais adotaram esse método foram Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo.

Destacamos, as produções no Estado do Rio Grande do Sul ficando assim distribuídas: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com quinze obras, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) com doze obras, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul com três obras, a Universidade Federal de Pelotas com três obras e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade de Caxias do Sul (UCS) com uma obra cada.

Já no Rio de Janeiro, evidenciamos a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com dezessete obras e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com oito obras. Em São Paulo, ressaltamos a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com nove obras, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com quatro obras, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) com três obras cada e a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com uma obra cada.

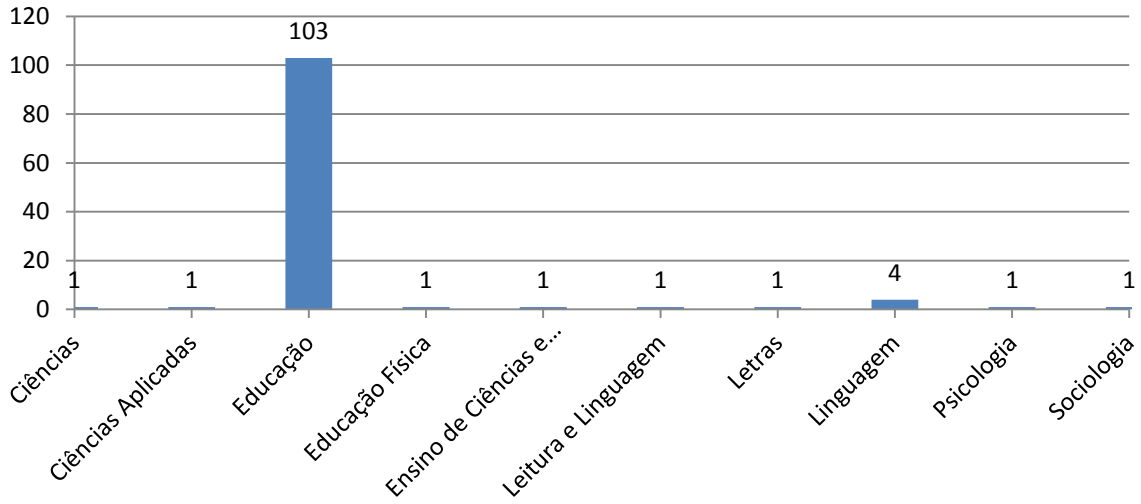
Outro fato interessante é que das pesquisas 72,17% são desenvolvidas em Universidades Públicas, o que demonstra uma preocupação destas em desenvolver pesquisas de cunho social, como podemos constatar no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Natureza das instituições de ensino superior

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados levantados no BDTD, 2017.

Outro dado relevante foi detectar as diversas áreas de conhecimento que tem utilizado o ciclo de políticas no desenvolvimento de suas pesquisas:

Gráfico 3 – Distribuição por área de conhecimento

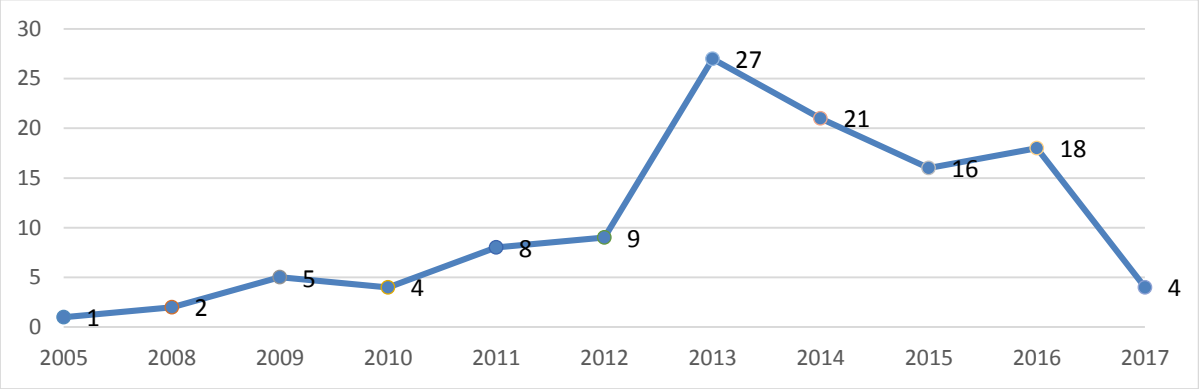


Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados levantados no BDTD, 2017.

Porém, a Educação desponta como área de concentração de 89,56% das obras encontradas indicando uma preocupação maior desta com estudos relacionados à área de políticas públicas educacionais associadas ao método do ciclo de políticas.

Com relação ao período analisado, é possível observar no Gráfico 4 um crescimento progressivo no uso da abordagem do ciclo de políticas em tese e dissertações que, em alguma medida, utilizaram essa abordagem como método de pesquisa ao longo dos últimos anos. Cabendo destaque no aumento expressivo no ano de 2013, com pequena queda em anos posteriores.

Gráfico 4 – Tendência de utilização por ano



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados levantados no BDTD, 2017.

Com relação ao ano de 2017, no qual foram encontradas apenas quatro produções, não foram considerados como resultados finais, pois estando o ano em andamento os dados podem sofrer alterações em levantamentos posteriores.

Por fim, no decorrer da pesquisa foi observado também maior quantitativo de orientações de teses e dissertações que utilizaram a abordagem do ciclo de políticas pelas pesquisadoras[6] Flávia Obino Corrêa Werle, da UNISINOS, Alice Ribeiro Casimiro Lopes, da UERJ, e Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza, da PUC-Rio, todas as três tendo orientado cinco produções científicas cada.

4 Considerações finais

6 As pesquisadoras em questão aparecem como orientadoras nas produções científicas analisadas.

Com este estudo foi possível verificar um aumento nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, que utilizam a abordagem teórico-metodológica do método do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e colaboradores, para análise de políticas públicas educacionais. Cabe destacar que, no banco de dados utilizado, não foram encontradas produções utilizando esta abordagem anteriores a 2005.

Nos Estados de Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, concentram-se a maioria das produções de pesquisas em nível de pós-graduação, com destaque para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, constatado no levantamento de teses e dissertações. Esse aumento no desenvolvimento de pesquisas na área tem ocorrido de forma gradual ao longo dos anos, despontando com um expressivo aumento a partir de 2013. As informações referentes ao ano de 2017 apresentam um declínio nas produções em comparação aos anos anteriores, porém estes dados podem sofrer alterações tendo em vista que o ano está em curso.

Como desdobramento, estes resultados apontam para a possibilidade, como projeção futura, de aprofundamento do estudo, com a utilização de outros bancos de dados e inclusão de outras produções científicas, como a publicação de artigos em periódicos, anais de eventos e outras produções bibliográficas, contribuindo para construção de um panorama da utilização do método do ciclo de políticas em pesquisas no Brasil.

Podemos concluir que o método do Ciclo de Políticas vem ao encontro dos anseios dos investigadores que tem como objeto de pesquisa as políticas púbicas, uma vez que, careciam de um método que oferecesse maiores possibilidades de análise no que diz respeito a complexidade que envolve todo o processo de apreciação crítica da construção de uma política pública educacional.

Nessa perspectiva, o ciclo de políticas, oferece subsídios necessários para uma reflexão e análise crítica das políticas públicas educacionais, dado que propõe uma investigação de toda trajetória da política, desde os estágios iniciais até o contexto da prática, considerando que a sua elaboração é dinâmica e envolve uma série de atores que são atuantes e capazes de recontextualizá-las e recriá-las, processo esse que envolve os contextos da influência, da produção de textos e da prática, de forma que os três contextos interagem entre si, formando um círculo contínuo – não linear, atemporal e não sequencial.

Referências

BALL, Stephen J; BOWE, Richard. **Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues**. Journal of Curriculum Studies, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: Questões e Dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

_____, Stephen J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014. cap. 1, p. 21-44.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Política de Ciclos na Perspectiva do Ciclo de Políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_caroline_duarte_lopes_de_borborema.pdf. Acesso em: 18 mar. 2017.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc. [online], Campinas-SP, v. 27, n. 94, p. 47-59, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc., Campinas-SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200012. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson.(Orgs.). **Políticas Educacionais**: Questões e Dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 6, p. 143-174.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO POR MEIO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO: MAPEANDO A DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS

Bartolomeu José Ribeiro de Sousa (UFMT/UFMG) – bartolomeu.sousa@gmail.com
Rosimar de Fátima Oliveira (UFMG) – rosimarfoliveira@gmail.com

Resumo: O artigo tem como objetivo geral a análise do Salário-Educação no financiamento da educação básica em Mato Grosso. A metodologia compreendeu duas etapas. A primeira consistiu na análise do conteúdo do conjunto normativo que regulamentou o Salário-Educação desde a sua criação aos dias atuais. Na segunda etapa, a sistematização dos valores das quotas municipais no Estado de Mato Grosso entre 2011 e 2015 e a cartografia da distribuição dos recursos entre os municípios. Os dados revelam um significativo crescimento dos valores das quotas municipais e uma dispersão nos escores dos maiores municípios.

Palavras-chave: Salário-educação. Educação básica. Financiamento da educação básica.

1. Introdução

O financiamento da educação vem sendo um tema de interesse crescente nos debates e discussões do campo educacional, motivando a realização de um grande número de estudos, publicações pesquisas sobre esse tema.

Em termos conceituais o financiamento da educação envolve a captação de recursos, o estudo das fontes de recursos e das possibilidades de aperfeiçoá-las (MELCHIOR, 1983). No cenário educacional brasileiro, marcado por grandes desafios para a efetivação do direito a educação como a universalização do acesso ao ensino obrigatório, equidade e melhoria da qualidade o financiamento se apresenta como fator-chave da política educacional.

O presente artigo está organizado em três seções, além desta introdução. Na seção dois situamos o Salário-Educação na estrutura geral do financiamento da educação básica no Brasil. A seção três apresenta uma descrição do Salário-Educação, destacando seus principais traços com base no conjunto normativo e que configuraram essa política de financiamento ao longo da sua vigência. Na seção quatro são apresentados os dados da distribuição dos recursos das quotas municipais do Salário-Educação no Estado de Mato Grosso com o recurso do mapeamento. O trabalho finaliza com as considerações finais.

2. O Salário-Educação na estrutura do financiamento da educação no Brasil

No nosso país, a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) consagraram o princípio da educação como direito de todos, incumbindo o Estado e a família como responsáveis pela efetivação desse direito.

Para por em marcha o princípio constitucional do direito a educação, que deve se traduzir em uma trajetória escolar regular e aprendizados relevantes e em nível adequado, foi definida uma estrutura de financiamento que, nos marcos jurídicos atuais se assenta em três pilares principais. O primeiro e mais importante é o mecanismo da vinculação constitucional de recursos da receita de impostos e transferências constitucionais em percentuais fixos. A vinculação constitucional de recursos tem origem na Constituição de 1934. Esse mecanismo foi suprimido nas Constituições dos períodos autoritários (1937 e 1967), e restabelecida por meio da Emenda Constitucional nº 24/1982, também conhecida como Emenda Calmon, que estabeleceu a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de, vinte e cinco por cento da receita de impostos. A atual Carta Magna de 1988 elevou o percentual da União para 18% e manteve os percentuais mínimos de estados e municípios. Atualmente a vinculação de recursos encontra-se fixada no art. 212 da Constituição da República, nos percentuais mínimos de 18% para a União e de 25% para os estados, Distrito Federal e municípios.[1]

O segundo pilar é o mecanismo da subvinculação das mesmas fontes de impostos já vinculados, para repartição via fundos contábeis ou fundos multigovernamentais. A política da subvinculação de receitas para a manutenção e desenvolvimento do ensino foi implementada a partir da segunda metade dos anos 1990 e ganhou forma inicialmente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) criado por meio da Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado por meio da Lei nº 9.424/96 e que foi substituído a partir de 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Após a vinculação constitucional de recursos e seus mecanismos de subvinculação operacionalizados a partir de 1997 (FUNDEF e em seguida FUNDEB), a segunda maior fonte de receitas para a manutenção e desenvolvimento do ensino no Brasil é proveniente das chamadas fontes adicionais, sendo a maior delas, a contribuição social do salário-

[1] A Lei nº 9.394/96 manteve os percentuais fixados na Constituição de 1988, ou o que constar nas respectivas Constituições Estaduais ou Leis Orgânicas.

educação (YANAGUITA, 2013), o terceiro pilar do financiamento da educação pública no Brasil.

3. Traços da evolução histórica do Salário-Educação

O salário-educação foi criado em 1964, por meio da Lei nº 4.440, de 27 de outubro, como uma contribuição social destinada a suplementar o ensino primário. Essa contribuição tem como princípio básico a operacionalização prática da responsabilização das empresas para com a educação dos seus empregados e respectivos filhos (OLIVEIRA, 2007, p.87).

Apesar de ter sido instituído formalmente em 1964, a idéia de responsabilizar as empresas é colocada na agenda política do país três décadas atrás, no contexto do debate educacional travado no início dos anos 1930, sendo escrita formalmente na Constituição de 1934. A citada Constituição, no capítulo da ordem econômica e social determinou que:

> Art. 139. Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinqüenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito (BRASIL, 1934).

A Carta Constitucional de 1934 teve vida curta. Em 1937 o governo de Getúlio Vargas outorga uma nova Constituição. Essa nova Constituição apresenta um dispositivo que convoca a responsabilidade das indústrias e dos sindicatos econômicos para criarem escolas de aprendizes, destinados aos filhos de seus operários ou de seus associados (Art. 129), mas não menciona as empresas comerciais e agrícolas.

Essa ideia de responsabilizar as empresas pela formação escolar dos seus empregados e filhos permaneceu apenas como preceito constitucional durante todo o governo de Getúlio Vargas pois não recebeu regulamentação legal nesse período, não sendo implementado como mecanismo efetivo de captação de recursos.

A Constituição de 1946, promulgada em um período de abertura democrática, recoloca como princípio para a legislação do ensino a responsabilidade das empresas nos seguintes termos:

> Art. 168 [...]
> III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

> IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; (BRASIL, 1946).

Esse preceito constitucional permaneceu como letra morta até o início dos anos 1960. Entre 1961 e início de 1964 algumas medidas embrionárias foram tomadas pelo Governo Federal para regulamentar a contribuição das empresas com a educação. A primeira se deu com a edição do Decreto 50.423/61, que condicionou a participação das empresas em transações com os órgãos da administração federal, de autarquias ou entidades de economia mista; participação em concorrência pública ou coleta de preços ao cumprimento do art. 168 da Constituição de 1946. Na sequencia o Decreto nº 50.811/61 cria comissão nacional e comissões estaduais para cadastrar empresas, orientá-las a firmar convênios. O Decreto nº 53.453/64 definiu o que eram bolsas de estudo, a incidência da obrigação tanto para empresas públicas ou privadas de qualquer tipo, e diversas formas de cumprir a exigência constitucional (CASTRO, 1983). Esses sucessivos decretos do Poder Executivo Federal foram tentativas embrionárias e infrutíferas em obrigar as empresas a cumprir seus deveres com a educação (BRASIL, 1976). Esse longo caminho trilhado para a criação de novas fontes de recursos para financiar o ensino público, fazendo as empresas cumprirem suas obrigações constitucionais teve seu desfecho final somente no início dos governos militares, na Presidência do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, em que era Ministro da Educação e Cultura o profº Flávio Suplicy de Lacerda, com a criação, por meio de lei, da contribuição social do Salário-Educação.

O desenho inicial e o formato jurídico do projeto de lei tiveram a autoria do Professor Carlos Pasquale que ocupava a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Carlos Pasquale cunhou a designação Salário-Educação em inspiração na do salário-família. O autor acreditava existir uma perfeita analogia entre ambos (VELOSO, 1970; CASTRO, 1983).

Dessa forma, o salário-educação foi criado para suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino primário (correspondente aos atuais anos iniciais do ensino fundamental), sendo cobrado de forma compulsória de todas as empresas vinculadas ao regime geral da Previdência Social. A Lei nº 4.440/64 determinou que do montante total dos recursos arrecadados nos Estados, Distrito Federal e Territórios seria deduzida a parcela de 0,5% relativo às despesas de arrecadação e a arrecadação líquida seria dividida em duas contas distintas, da seguinte forma:

1) 50% seriam repassados para os estados e creditados no respectivo Fundo Estadual de Ensino Primário ou na inexistência deste em conta vinculada ao ensino primário.
2) 50% para a União que seriam creditados no Fundo Nacional do Ensino Primário.

Observa-se que desde a sua criação o Salário-Educação se configurou como política de cooperação federativa no financiamento da educação (FARENZENA, 2017). Enquanto política de financiamento o Salário-educação foi se ajustando as mudanças no sistema educacional. Nesse sentido a legislação regulamentadora dessa contribuição social, ao longo das mais de cinco décadas de sua existência, sofreu importantes alterações.

A primeira grande mudança se deu com a aprovação da Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Com essa nova lei a contribuição social do salário-educação passou a ser destinada a todo o ensino de 1º grau (equivalente ao atual ensino fundamental).

A necessidade de expansão do ensino de 1º grau levou os dirigentes do MEC a formatarem mudanças na divisão dos montantes líquidos da arrecadação que ocorreu com a edição do Decreto-Lei[2] nº 1.422, de 23 de outubro de 1975. Esse Decreto-Lei promoveu alterações na divisão do montante total dos recursos e ampliou os critérios para as isenções do recolhimento da contribuição. Sobre os critérios para a divisão dos valores arrecadados o Decreto-Lei estabeleceu que os montantes líquidos totais da arrecadação do Salário-Educação seriam distribuídos em duas quotas, com novos percentuais. Dois terços (2/3) ou o equivalente a 60% dos recursos em favor dos Estados, Distrito Federal ou Territórios para aplicação nos programas do ensino de 1º Grau, regular e supletivo e um terço (1/3) seria repassado para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação. Essa mudança teve notadamente aspectos positivos pois ampliou os recursos para os estados investirem no atendimento e expansão do ensino de 1º grau, no entanto, provocou uma acentuada concentração de recursos nos estados mais ricos, pois estes, por terem maior atividade

[2] O Decreto-Lei foi muito utilizado no período do Estado Novo e durante os governos militares. Trata-se de um instrumento jurídico utilizado em períodos de exceção em que o Poder Executivo se confere como titular do poder legiferante, seja em virtude de suspensão das atividades do Poder Legislativo, seja por meio de autorização deste.

econômica e contratação formal de trabalhadores, passaram a ter uma parcela maior de recursos (VELLOSO, 1987).

Os municípios ficaram fora do recebimento direto dos recursos do salário-educação. No entanto, o terço destinado ao FNDE pela legislação deveria ser aplicado em ações que chegavam também nos municípios como construção, reforma e ampliação de escolas, planejamento, currículo, material escolar e programas de aperfeiçoamento de professores. Essa sistemática de distribuição dos recursos do salário-educação permaneceu inalterada até aprovação e sansão presidencial da Lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003.

Foram isentos do recolhimento da contribuição social do Salário-Educação as empresas que mantivessem escolas próprias gratuitas para os seus empregados e os filhos destes; as instituições públicas de ensino de qualquer grau e as particulares; as organizações hospitalares e de assistência social; as organizações de fins culturais.

Quanto ao seu papel na estrutura do financiamento da educação escolar no Brasil o salário-educação teve uma importância singular para a expansão do ensino de 1º grau nos anos 1970 e 1980. Cabe lembrar que, no período de 1967 a 1982, foi suprimida a vinculação constitucional de recursos oriundos de impostos por parte da União e dos estados, portanto, nesse período o Salário-Educação representou a principal fonte de recursos no plano nacional e na esfera dos estados, para a manutenção e expansão do ensino de 1º grau[3] (VELLOSO, 1987).

Além do Salário-educação as outras fontes de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino no âmbito da União eram;

1) Fundo Especial de Loteria Federal – criado pela Lei nº 5.525/68 (20% da arrecadação total).
2) Arrecadação de 30% da Loteria Esportiva Federal instituída pelo Decreto-Lei nº 594/59.
3) Recursos decorrentes de operações de crédito (internas e externas) de convênios com entidades públicas e privadas e outras fontes.

Para operacionalizar e administrar a arrecadação de todas essas fontes de receitas sob titularidade da União para aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino foi criada uma autarquia federal, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa autarquia foi criada inicialmente como o nome de Instituto Nacional de

[3] A EC nº 1 de 1969 restabeleceu a vinculação de 20% da receita de impostos no âmbito dos municípios. As demais esferas de governo ficaram livres da obrigação de aplicar um percentual mínimo em educação.

Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) com a finalidade de captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, inclusive bolsas de estudo. Um ano depois, por meio do Decreto-Lei nº 872/69, a autarquia passou a ser denominada Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A lei de criação do FNDE fixou como sua atribuição a gestão de todos os recursos financeiros sob responsabilidade da União, incluindo o Salário-Educação, o que transformou o FNDE "em um dos mais importantes órgãos federais encarregados do financiamento da educação"[4] (CASTRO, 2001).

No início da década de 1980 foram promovidas novas alterações na regulamentação do Salário-Educação que ampliaram o subsídio público para a rede de escolas privadas por meio da política de distribuição de bolsas de estudo. Dessa forma, por meio do Decreto nº 87.043/82, as empresas passaram a ter um leque amplo de alternativas ao optar por não recolher a contribuição social do Salário-Educação. A primeira alternativa era manter escola própria e gratuita para os seus empregados e respectivos filhos foi ampliada para quaisquer adultos ou crianças. O citado decreto também criou o mecanismo do Sistema de Manutenção do Ensino (SME) em que as empresas poderiam recolher ao FNDE o valor mensal devido para a finalidade de aquisição de vagas na rede de ensino particular, que incluía como beneficiários os empregados e seus filhos, sendo extensivo a qualquer adulto ou criança. A segunda alternativa das empresas poderia ser a indenização dos empregados com a sua própria formação escolar, mediante apresentação de certificado de conclusão do ensino de 1º grau, seja na forma regular ou por meio de exames supletivos. Também era permitido a indenização dos empregados com os gastos dos estudos dos filhos menores, mediante comprovante de frequência em estabelecimentos pagos e ainda esquema misto.

A Constituição promulgada em 1988 recepcionou o Salário-Educação como fonte adicional de financiamento do ensino fundamental estabelecendo que:

> Art. 212. [...]
> § 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes (BRASIL, 1988).

[4] Com a criação do FNDE os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, Fundo Nacional do Ensino Médio e Fundo Nacional do Ensino Superior foram centralizados e unificados na recém criada autarquia.

Com a instituição da política de fundos multigovernamentais (Fundef e Fundeb) verifica-se um movimento em que o Salário-Educação que, até os anos 1980 era normatizado juridicamente em legislação específica, passou a ser tratado no conjunto dos dispositivos infra-legais que regulamentaram o Fundef e, posteriormente o Fundeb. Nesse sentido, a Lei nº 9.424/96, reiterou a distribuição em um terço para o governo federal e dois terços para os estados. O repasse da quota municipal só foi equacionado de forma definitiva com a aprovação da Lei 10.832/2003 que alterou a Lei nº 9.424/96 estabelecendo os seguintes procedimentos de divisão: do montante líquido da arrecadação passou a ser dividido em quota federal 1/3 (um terço) e quota estadual e municipal 2/3 (dois terços) do montante dos recursos. Uma importante mudança na legislação do Salário-Educação nesse período foi a progressiva extinção do SME, um dos pontos polêmicos que marcou o Salário-Educação. A Lei nº 9.424/96 vedou o ingresso de novos alunos como beneficiários de bolsas de estudo sendo admitidos apenas os alunos que já eram beneficiários.

Novas alterações foram promovidas na base normativa do Salário-Educação com a Emenda à Constituição de 1988 nº 53 de 2006. Essa emenda ampliou a destinação do Salário-Educação para toda a educação básica. A EC nº 53 fixou que a divisão das quotas estaduais e municipais deverão ser distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas.

4. O mapeamento da distribuição dos recursos em Mato Grosso: crescimento em curva ascendente

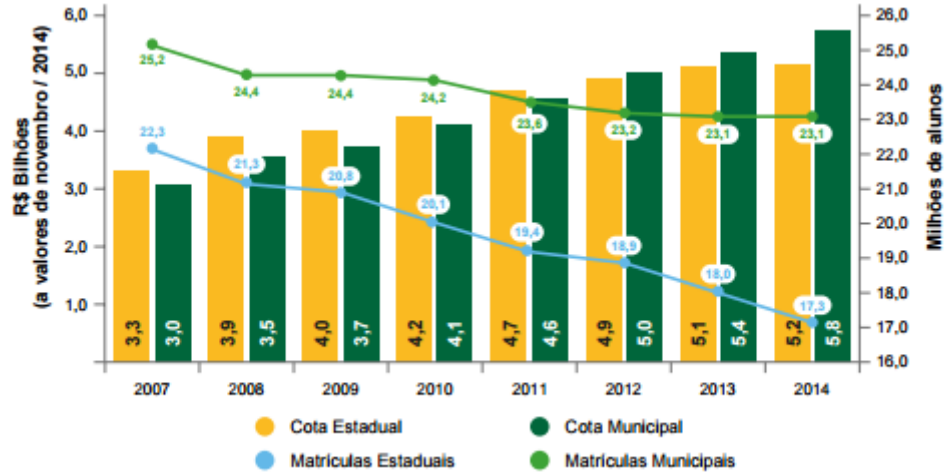
Apresentamos a seguir dados globais referentes às quotas estaduais e municipais no período situado entre 2007 e 2014. Em seguida apresentamos uma série histórica com os valores totais das quotas municipais em Mato Grosso no período de 2011 a 2015 e a distribuição espacial das quotas entre os 141 municípios do estado.

Nos últimos anos a arrecadação do Salário-Educação teve um crescimento expressivo, o que garantiu um incremento no orçamento do FNDE, permitindo esta autarquia ampliar os seus programas e projetos para toda a Educação Básica pública e, garantiu também um crescimento significativo dos valores das quotas estaduais e municipais. Segundo dados do relatório de gestão do FNDE nos últimos oito anos o total das quotas estaduais e municipais tiveram um crescimento de 158,14%, sendo que a arrecadação bruta alcançou R$ 18,5 bilhões.

A evolução do crescimento das quotas estaduais e municipais do Salário-Educação é sintetizada no gráfico a seguir:

Gráfico 1

Distribuição das quotas estadual e municipal e matrículas (2007-2014), por esfera de governo.



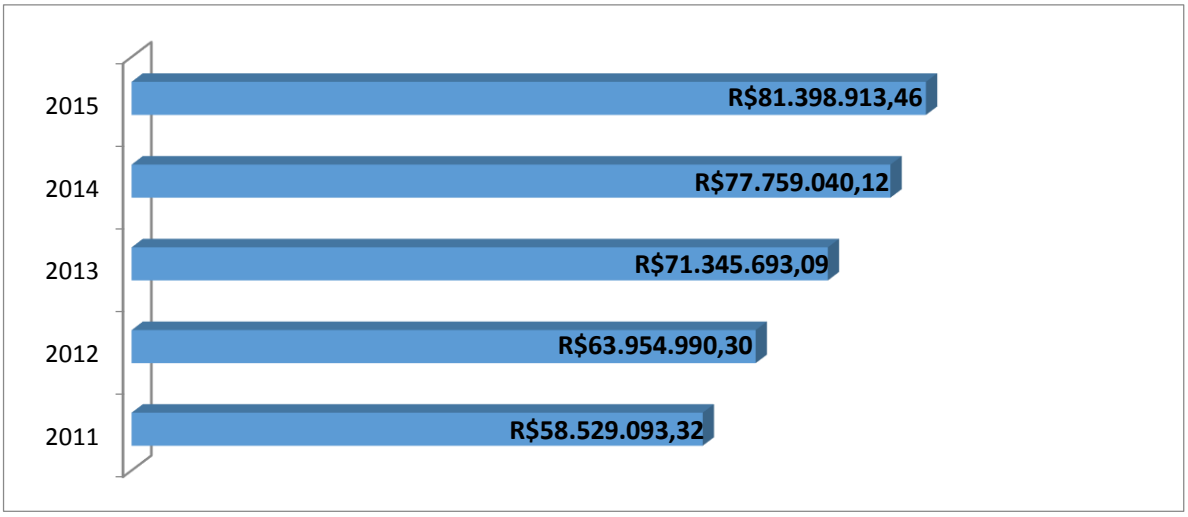
Fonte: FNDE, 2015.

Esse crescimento é tanto resultado do período de crescimento do número de trabalhos formais, ou seja, com carteira assinada, como o aprimoramento nos mecanismos de arrecadação e fiscalização pela Receita Federal do Brasil (RFB). Pelo gráfico acima observa-se também o fenômeno de uma significativa redução de matrículas tanto nas redes estaduais como nas redes municipais. Esse fenômeno, no que pese os efeitos negativos e a necessidade de melhor compreensão, faz com que se tenha proporcionalmente um maior valor por aluno no salário educação, tanto pela redução das matrículas como pela elevação das cotas.

O gráfico que segue apresenta a série histórica com os valores totais das quotas municipais do salário educação em Mato Grosso no período de 2011 a 2015, corrigidos pelo IPCA.

Gráfico 2

Série histórica com os valores totais das quotas municipais do Salário Educação em Mato Grosso – (2011 – 2015).



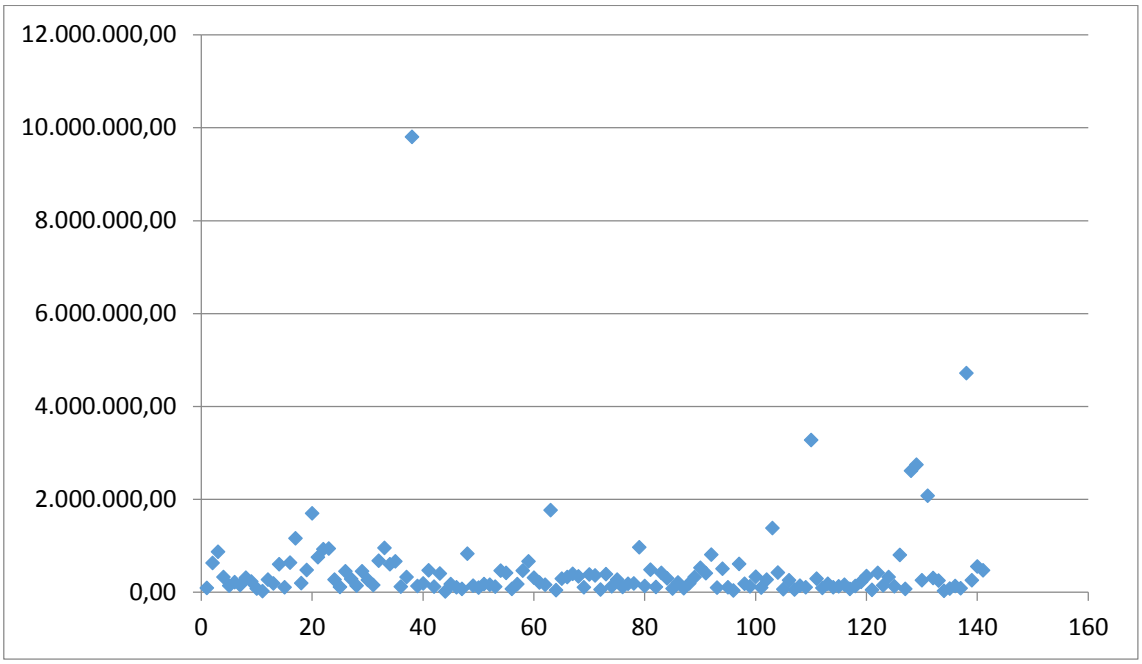
Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do FNDE.

Verifica-se o crescimento, em valores reais das quotas municipais do Salário-Educação, mesmo entre 2014 e 2015 período em que o Produto Interno Bruto teve uma retração de 3,8%, de acordo com os dados da série histórica calculada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Analisando-se a distribuição das quotas por municípios observa-se muitas disparidades nos valores conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 3

Distribuição das quotas municipais do Salário Educação em Mato Grosso

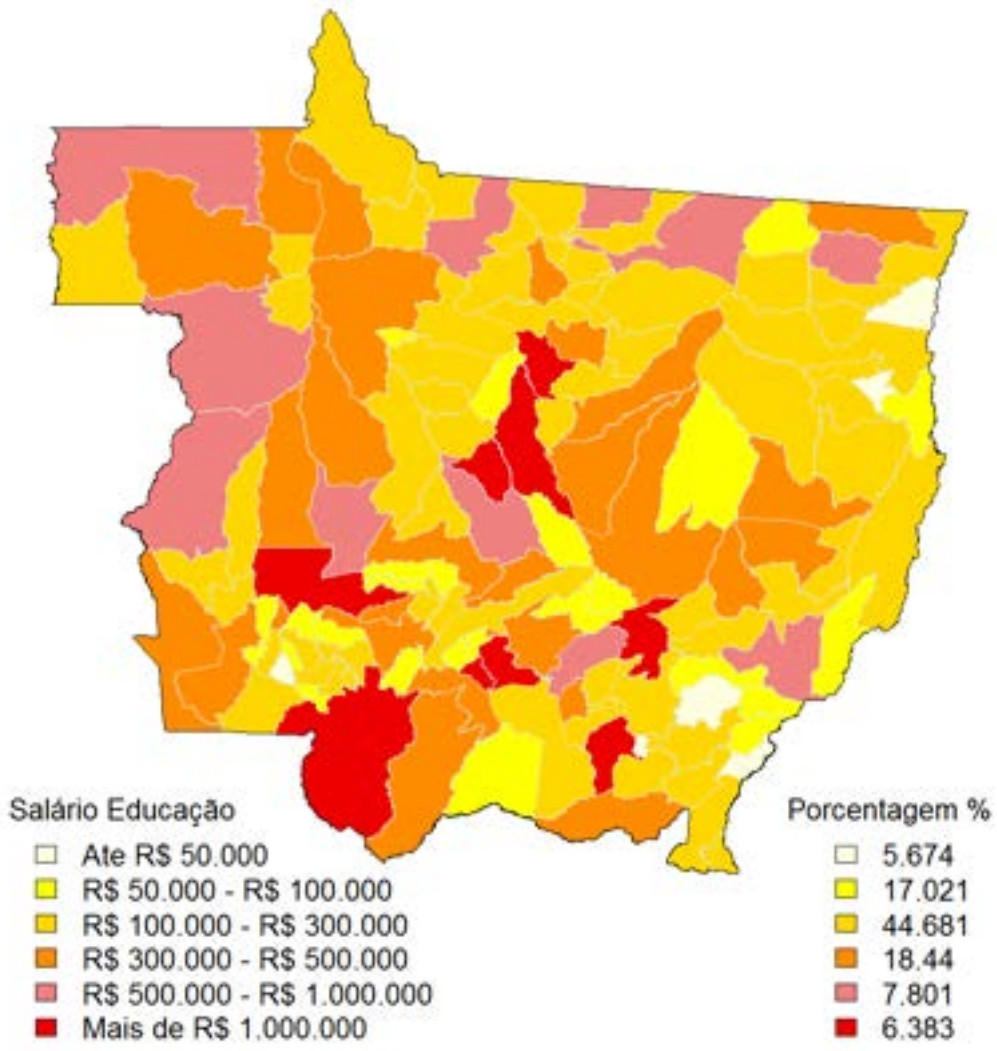


Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do FNDE.

Observa-se uma grande dispersão nos escores quando analisamos a distribuição das quotas nos 141 municípios de Mato Grosso. Os municípios com as maiores quotas são respectivamente Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop e Sorriso, sendo que se verifica uma elevada amplitude entre os valores de Cuiabá e Várzea Grande, município com a segunda maior quota.

Com os dados dos repasses anuais das quotas municipais do salário-educação foi possível construir um banco de dados com os valores referentes às quotas dos 141 municípios mato-grossenses. Em seguida com o auxílio do Software R produziu-se mapas que permitem uma visualização da distribuição das quotas municipais nos 141 municípios do estado. Para fins de análise os valores foram classificados em seis faixas que compreendem os municípios que recebem até R$ 50.000,00 e os municípios que recebem mais de um milhão em quotas.

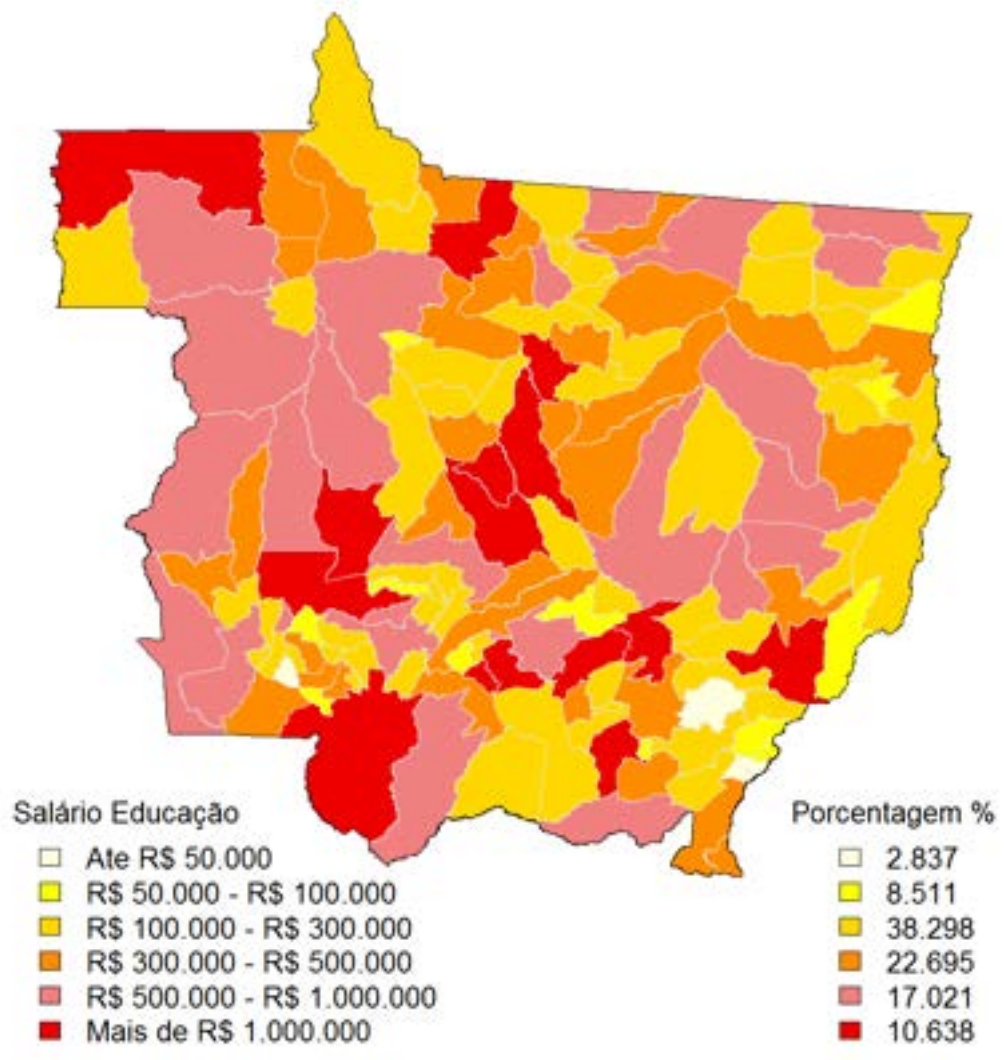
Mapa 1 – Quotas municipais do Salário-Educação, Mato Grosso 2010



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do FNDE, 2016.

Pelo mapa observa-se que o maior percentual de municípios de Mato Grosso encontrava-se na terceira faixa com os valores das quotas municipais entre R$ 100.000,00 e R$ 300.000,00. Quando somados com os municípios da segunda faixa tinha-se nesse período mais de 60% dos municípios de Mato Grosso.

Mapa 2 – Quotas municipais do Salário-Educação – Mato Grosso, 2015.



Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados do FNDE, 2016.

Pela análise do mapa acima observa-se que entre 2010 e 2015 ocorre um significativo crescimento nos valores das quotas municipais. Apesar do maior percentual de municípios situar-se na terceira faixa (41%) a quarta faixa saltou de um percentual de 8% dos municípios para 17,73%, a quinta por sua vez saltou de 3,5% para 12%.

5. Considerações Finais

Esses dados representam apenas uma primeira imersão no campo do objeto investigado e exigirá uma análise mais profunda com outras variáveis como o PIB, o número de matrículas na educação básica pública de cada município e as outras fontes de financiamento da educação básica pública.

A análise do conjunto normativo que regulamenta o Salário-Educação evidencia que essa política de financiamento foi se ajustando as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro. De uma fonte de custeio do ensino primário, o Salário-Educação foi ampliado para atender todo o ensino de 1º grau, nos anos 1970 e 1980, sofreu ajustes com a redefinição da política de financiamento nos anos 1990 e passou a atender a toda a educação básica pública a partir de 2006. Atualmente se posiciona como uma fonte de receitas fundamental para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino públicos.

A grande dispersão nos escores das quotas municipais evidencia um dos principais problemas na distribuição dos recursos do Salário-Educação que considera, para fins de distribuição, os valores arrecadados em cada estado. Nesse sentido a legislação que regulamenta essa contribuição social diverge da legislação do Fundeb que estabelece um valor mínimo por aluno/ano

É fundamental registrar o crescimento dos valores das quotas municipais do Salário-Educação, na série histórica apurada de 2011 a 2015, mesmo no período considerado entre os analistas, como da mais profunda crise econômica do país e com crescimento elevado do desemprego.

Referencias:

BRASIL. Senado Federal. ***Constituições do Brasil:*** de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e suas alterações. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

_____. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. ***Diário Oficial da União***. Brasília, 13 set. 1996.

_____. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. ***Diário Oficial da União***. Brasília, 20 dez. 2006.

_____. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 59, de 12 de novembro de 2009. ***Diário Oficial da União***. Brasília, 12 nov. 2009.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 50.423, de 8 de abril de 1961**. Dispõe sobre o ensino primário gratuito para os servidores de empresas industriais, comerciais e agrícolas. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50423-8-abril-1961-390088-norma-pe.html> Acesso em 17 de mar. 2017.

_____. Senado Federal. **Decreto nº 50.811, de 17 de junho de 1961**. Constitui Comissão encarregada de promover a execução do Decreto nº 50.423, de 8 de abril de 1961. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=87177&norma=113363 > Acesso em: 17 de mar. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 51.409, de 13 de fevereiro de 1962**. Regulamenta o disposto no Art. 31 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51409-13-fevereiro-1962-391296-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 17 de mar. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 53.453, de 20 de janeiro de 1964**. Dispõe sobre o ensino primário gratuito a ser prestado pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas, e dá outras proviências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53453-20-janeiro-1964-393455-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 17 de mar. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm>Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.832, de 19 de dezembro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.832.htm> Acesso em 10 jul. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 30 jul. 2015.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm Acesso em 30 de abr. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.003 de 28 de dezembro de 2006**. *Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm> Acesso em: 7 out. 2016.

CASTRO, Luiz Felipe Meira de. Fundamentos do Salário-Educação. **Forum Educacional**. v. 7 (4): p. 7-34, out./dez, 1983.
CASTRO, Jorge Abrahão de. Avaliação do Processo de Gasto Público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Planejamento e Políticas Públicas**. n. 24. Dez. 2001.

FARENZENA, Nalu. Nas pegadas do salário-educação: um olhar sobre sua repartição entre esferas de governo. **Textura**. Canoas. v. 19, n. 40, p. 139-157, maio/ago.2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da Constituição Federal e da LDB. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **Financiamento da Educação no Brasil (1990-2010):** impactos no padrão de gestão do ensino fundamental. 2013. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2013.

VELOSO, Fábio. Salário-Educação e financiamento da educação primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 54: p. 187-204, jul/set. 1970.

A GESTÃO EDUCACIONAL E OS IMPACTOS DA IDEOLOGIA GERENCIALISTA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Edenil Ferreira Dias Fonseca (IE/ Pedagogia / UFMT) - edenilfdias@gmail.com
Maria Veralúcia de França (IE/ Pedagogia/ UFMT) - veralucia.franca@hotmail.com
Wilza Carla Andrade Moreira Souza (IE/ Pedagogia / UFMT) - carla30sjdr@hotmail.com
Keile Bispo dos Santos (IE/ Pedagogia / UFMT) - keilesantos@hotmail.com

Resumo: O artigo tem por objetivo compreender as consequências do gerencialismo na gestão da escola pública e sua difusão nos países da América Latina, a partir da década de 1990. Entende-se que programas e projetos implementares nas redes públicas, sob a perspectiva gerencial, decorrem do processo de modernização da gestão, pautado nos princípios neoliberais. Especialistas afetos ao neoliberalismo acreditavam que um perfil gerencialista para o Estado seria adequado para atender as demandas do sistema produtivo e nessa perspectiva está inserida a educação pública. Esse novo modelo causou impacto na gestão escolar trazendo mecanismos na lógica gerencialista para as práticas atuais de gestão nas instituições públicas. Neste artigo, por meio de uma metodologia pautada em pesquisa bibliográfica, buscou-se dar luz às questões contraditórias da ideologia gerencial nas escolas públicas. Autores como: Castro (2007), Medeiros e Rodrigues (2014), Nascimento e Albuquerque (2012) e Silva (2011), destacam pontos importantes das contradições da política educacional vigente em relação ao investimento financeiro dos governos federal, estaduais e municipais na educação pública e sua vertiginosa desqualificação no que tange a oferta dos serviços à população. Os resultados do estudo revelam que as políticas educacionais em curso estão concatenadas à lógica empresarial e isso deixa a escola pública, em geral, vulnerável às vicissitudes das regras do mercado. Enquanto isso, o Estado vem, gradativamente, se eximindo de seus deveres em relação a oferta da educação.

Palavras-Chave: Gerencialismo. Gestão Democrática. Gestão Escolar.

1 Introdução

Este artigo tem como foco o discurso gerencialista que atualmente se propaga no espaço educacional, com surpreendente adesão dos gestores à concepção gerencialista para as instituições públicas e isso está em conformidade com a reestruturação do Estado no contexto global a partir da década de 1990.

Nos anos de 1990 surgem vários documentos oficiais sobre a reforma da Educação no mundo que repercutiu e influenciou o Brasil, apresentando um novo ordenamento jurídico, o que se desdobrou em aprovação de leis pelo Congresso Nacional que materializaram esta nova configuração para a gestão pública, nos principais serviços ofertados pelo Estado à população, inclusive no campo da Educação, elencados como foco neste estudo.

Com a adoção de um novo modelo de gestão, o modelo burocrático rende-se ao gerencialismo na gestão pública pautado nos moldes das organizações privadas. A

burocracia passa a ser considerada como incapaz e, por este motivo, busca-se adotar novas medidas que possibilitem e promovam a melhoria dos recursos financeiros na configuração do Estado Mínimo.

Devido às mudanças globais e culturais do sistema gerencialista, a administração pública é obrigada a adotar um novo modelo eficiente de gestão, disponibilizando novos conhecimentos organizacionais, tecnologias e uma maior fiscalização dos órgãos reguladores exigindo do administrador público a implantação de novos paradigmas que realmente tragam ao setor público um atendimento de qualidade, possibilitando ao cidadão eficiência e eficácia nos seus serviços.

Nessa perspectiva, para tratar das mudanças na administração pública brasileira e educacional, deve-se partir de uma contextualização histórica da reforma gerencial. O primeiro tópico traz uma abordagem de conceitos e mudanças de um novo modelo de gestão na administração pública.

O segundo tópico trata-se do embate do gerencialismo, especificamente sobre a Reforma do Estado no Brasil e a modernização da gestão. Procuramos fundamentar essa discussão sobre os possíveis efeitos da execução de propostas gerenciais no campo da educação, em especial no âmbito da escola pública no Brasil.

Nas considerações finais são apresentadas as constatações do estudo sobre os impactos da ideologia gerencialista para a educação brasileira.

2 Um Novo Modelo de Gestão na Administração Pública

Muitas transformações ocorreram na sociedade, no início dos anos de 1970, exigindo não somente do setor privado, mas também do setor público, uma série de transformações como resultadas da falência do modelo burocrático. As primeiras reformas implantadas nessa época para superar a crise do modelo capitalista, chamadas de reforma de primeira geração, foram as de caráter macroeconômico, cujas diretrizes podem ser encontradas no marco do Consenso de Washington. Os especialistas entendiam que os problemas econômicos da atualidade eram resultados de deficiências estruturais que precisavam ser encontrados reduzindo-se o domínio do Estado, bem como abrindo as economias nacionais ao comércio global e criando novas condições de estabilidade monetária para os investimentos (CASTRO, 2007).

Os intelectuais da época indicavam a necessidade de um novo padrão de gestão que tivesse a capacidade de regular as demandas dos estados sobrecarregados pela obrigação do Estado de Bem Estar Social. Economistas, técnicos e especialistas das mais diversas áreas apontavam como um dos motivos da crise a inaptidão do Estado de gerenciar com qualidade a grande demanda dos serviços públicos tais como, saúde, educação, dentre outros. Para suprir a carência do Estado nessas áreas foi articulado um novo ordenamento jurídico que pudesse sustentar um novo perfil para o Estado, de forma que as responsabilidades dos serviços ofertados à população não ficassem exclusivamente bancados na esfera do setor público.

Segundo Castro (2007), era necessário uma reforma gerencial, que reavaliasse o papel do Estado, buscando "eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamentos" (p. 124).

Com intuito de superar as contínuas crises, no ano de 1989 autoridades de Estados e economistas propuseram um encontro em Washington, para gerar uma política comum que trouxesse soluções para conter a crise do Estado, estabilizando-o e retomando o seu crescimento.

Nesse consenso foram emitidas várias diretrizes aparentemente em consonância com os participantes, que deveriam ser aplicadas pelos Estados para a superação da crise estatal.

De acordo com Nascimento e Albuquerque (2012), o Consenso de Washington não ficou restrito à economia. Tratava-se de uma reforma da máquina estatal e esta englobou todos os serviços até então pertinentes ao Estado. A repercussão do consenso de Washington e sucessivamente a reforma que este desencadeou abalou consideravelmente a esfera educacional. A visão dos especialistas era que a crise educacional não era procedente da fragilidade de financiamentos, mas sim resultante de interferência do Estado que, de acordo com o Consenso, não tinha condições de administrar sistemas educacionais tão complexos, logo essas responsabilidades deveriam ser repassadas à iniciativa privada e as demais entidades federadas a fim de diminuir ao máximo a intervenção do Estado nesse domínio.

Os peritos apontavam que o problema educacional não era de investimento, mas de gerenciamento. Essas mudanças provocaram debates, considerações e comparações, chegando a um consenso de que esse paradigma era um obstáculo para o desenvolvimento econômico e social, visto que era moldado em regras rígidas que paralisavam a capacidade do funcionamento adequado do Estado, fazendo-se necessário uma rápida reforma.

Para esses estudiosos, apesar da mudança realizada para o modelo gerencialista, não extinguiu a centralidade nas decisões presente no modelo em declínio, ou seja, o modelo burocrático. O alto escalão das instituições continuou a transferir atividades, fiscalizar e avaliar os resultados.

A teoria neoconservadora da administração defende que a gestão deve ser determinada, não desperdiçando tempo elaborando métodos poucos "rentáveis", mas sim, buscando resultados que venham potencializar a produção e/ou serviços, nesta situação percebemos as características do modelo gerencial. Outro perfil desse modelo é a busca pelos objetivos estabelecidos pelo meio geral em que a organização está inserida, e nem sempre pelos objetivos determinados por meio dos gestores.

Medeiros e Rodrigues (2014) esclarecem que a *new public management* funda-se no pensamento da lógica econômica, reduzindo o espaço da ingerê0ncia estatal e, concentrando-se em funções regulatórias; ou seja, o Estado deve ausentar-se renunciando seu papel de executor, passando a simples fiscalizador das políticas públicas. As políticas sociais de caráter compensatório são evidenciadas e têm sua execução delegada a terceiros; os cidadãos são vistos como clientes; bens e serviços públicos, avaliados por normas de mercado; organismos públicos passam a adotar métodos empresariais de gestão (management), focados na eficiência; funcionários públicos avaliados por critérios de desempenho, próximo aos utilizados nas empresas privadas.

3 O Gerencialismo e a educação no Brasil

No Brasil, a passagem do Estado burocrático, centralizador, para um Estado Democrático de Direito (na década de 1980) foi lenta e gradativa debaixo de grandes pressões, protestos de vários segmentos sociais e da elite governante nacional. Diferentes setores sociais se organizaram em defesa de um governo democrático e muitas

reivindicações populares foram incorporadas na chamada “Constituição Cidadã”, a Constituição Federal de 1988.

A proposta de reforma do Estado, a qual foi iniciada na primeira gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1999), coordenada pelo então Ministro da economia Luiz Carlos Bresser Pereira, revelou claramente os objetivos declarados de mudar o papel do Estado quanto a sua administração, chegando ao ápice na mudança do perfil burocrático para o gerencial. Durante as duas gestões de FHC (1995-1998 e 1999 a 2002), as políticas educacionais foram diretamente impactadas pelas mudanças resultantes dessa reforma gerencial. Silva (2011) destaca a respeito dessas mudanças que impactam a educação no setor público:

> Diante do quadro descrito, vale considerar que é exatamente a partir dos anos de 1990 que o novo papel do Estado brasileiro reserva para as políticas educacionais diretrizes que levem para o campo da gestão, do currículo escolar e do financiamento da educação básica um novo desenho organizacional, marcado no plano do ordenamento-jurídico, juntamente com o movimento de descentralização e municipalização alinhado ao perfil gerencial do Estado (SILVA, 2011, p. 150).

A implantação dessas reformas da administração pública no Estado, adotando-se o modelo gerencial de gestão, que busca reproduzir, no espaço público, a lógica de empresa, atribuindo aos cidadãos, definidos como usuários dos serviços públicos, o papel de clientes e, ao gestor, o papel de gerente. Na esfera da escola pública, particularmente, tal modelo é reproduzido como expressão de um processo acelerado de modernização, que conta com a participação ativa do empresariado na definição e execução das políticas públicas. Essas influências presentes na gestão escolar adotam diretrizes gerenciais, entre outros, por meio da descentralização:

> Na instituição dos colegiados, na participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola. Enfim, percebe-se uma mudança na organização e na gestão da escola, na qual estão evidentes as estratégias de novo modelo gerencial do serviço público utilizadas para tornar a escola, mais ágil, mais eficiente e mais produtiva (CASTRO, 2007, p. 131).

Segundo a autora, a lógica gerencial de eficiência e focalização dos resultados, apresenta-se na política de descentralização da gestão da educação com o discurso de que

era necessário a união de todos em torno da melhoria da qualidade da escola aumentando sua eficiência, sua eficácia e produtividade.

Diante da realidade apresentada pelos autores já citados, faz-se possível considerar que há um discurso por parte dos governantes desde meados dos anos de 1990 aos dias atuais de que, para obtenção de melhores indicadores de qualidade, é necessário um gerenciamento escolar aliado a uma avaliação externa e com o respaldo dos resultados, na esfera pedagógica e administrativo-financeira. E desta maneira o discurso da gestão por resultados passa a fazer parte do domínio da gestão educacional.

Para atingir esses objetivos do controle de qualidade para racionalização, eficiência e eficácia, era necessário produzir uma profunda transformação na gestão escolar que permitisse associar de fato a educação com as exigências econômicas, sociais, políticas e culturais, terminando com o isolamento das ações educativas.

Na perspectiva de Nascimento e Albuquerque (2012, p. 9), o *accountability* é o movimento com características marcantes desse sistema gerencial, presente na escola. Esse movimento de descentralização do Estado para os municípios, e deste passando a responsabilidade para a escola, provocou a criação e o fortalecimento dos conselhos escolares com a finalidade de contribuir na tomada das decisões, fiscalização e execução nas ações da escola, mas particularmente seu interesse é de desresponsabilizar paulatinamente o Estado do seu dever de financiador e executor das políticas públicas, passando apenas como instigador, avaliador e fiscalizador da escola.

> Este novo paradigma gerencial vem substituindo gradativamente os modelos burocráticos de gestão, trazendo modificações em todos setores sociais. No campo da educação, desde os sistemas centrais até a escola, passam a ser adotados diretrizes gerenciais na condução dos serviços educacionais. As influencias fazem-se presentes na gestão escolar, entre outros, por meio da descentralização; nas instituições dos colegiados; e na participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola (CASTRO, 2007, p. 131).

Percebemos que o modelo gerencial faz um discurso de descentralização, mas tornando-se incoerente em seus métodos, demonstrando a sua força centralizadora, visto que o Estado não abre mão da elaboração das políticas a nível macro e da avaliação da atuação das instituições acerca da aplicação das mesmas.

Torna-se nítida a tendência do Estado em eximir-se de suas responsabilidades, repassando-as à comunidade escolar, ao mesmo tempo que confere autonomia às escolas, para que estas busquem recursos na esfera privada, ou quando transfere formalmente essa ocupação a este setor. Este discurso sobre autonomia da escola é sustentado pela argumentação de que para garantir que as políticas escolares produzam efeitos para sanar as necessidades das comunidades, elas devem ser formuladas e aplicadas com a colaboração dessa mesma comunidade (NASCIMENTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 10).

A descentralização para o mercado não se apresenta apenas na sua forma tradicional, quando o Estado delega suas atividades ao setor privado, mas também evidencia-se na prestação de serviços da escola a este setor, abrindo espaços, como por exemplo, adequando seus currículos às demandas dos mercados, desta maneira a educação se torna mercantilizada pelo Estado. Nascimento e Albuquerque (2012), afirma que a escola não é livre das interferências ideológicas das doutrinas da classe dominante, porém para perpetuar a estrutura de dominação, ela precisa passar por mudanças estruturais que a tornasse mais democrática, tanto no acesso, quanto na sua administração.Podemos citar o processo de eleição direta para diretores das escolas, a participação da comunidade local nas tomadas de decisões, a presença dos conselhos escolares.

Essa ampliação da participação coletiva desses atores nos colegiados leva-nos a entender como estratégia criada para democratizar mais a escola, superando uma administração autoritária e possibilitando uma gestão democrática que procura envolver atodos que direta ou indiretamente participam do processo educacional, possibilitando uma aproximação mais efetiva da escola com a comunidade escolar.

O método gerencial é inserido ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como alicerce precursor para a melhoria do sistema, a participação dos clientes nos serviços educacionais. Ou seja, “essa estratégia busca um maior protagonismo da comunidade educativa local para que assuma um papel mais estratégico na administração da escola” (CASTRO, 2007, p. 134).

De acordo com a autora, na visão do liberalismo econômico, é necessário que as escolas sejam mais responsáveis perante os pais e os alunos, “como introdução de mecanismos de mercado”. Outra forma de empoderamento é quando os gestores e

professores transferem sua autoridade para os pais, estudantes e outros representantes da comunidade,

> Essa forma de gestão está presente nas escolas, por meio dos conselhos escolares, grêmios estudantis, conselho de controle social, da eleição de diretores e da elaboração do Projeto Político Pedagógico, muito embora pesquisas realizadas evidenciam que não há um compartilhamento de poder nesses espaços constituídos e legitimados por todos (CASTRO, 2007, p.135).

No domínio das escolas, são notadas as influências provocadas pelas transformações na gestão pública, sendo percebida a reforma gerencial como uma mudança estrutural do Estado, que não pode ser confundida como uma simples introdução de novas formas de gestão. Devido as possibilidade de participação, de emancipação e descentralização prenunciada nas suas diretrizes, ela se expõe como imprescindível no aperfeiçoamento do governo da democracia da educação, à medida que presume e procura melhorar os aparelhos de responsabilização e transferência da administração pública. Podemos perceber que a maneira como se operacionaliza a gestão democrática não combina com sua aplicação, o faz de forma diferenciada, pois faz um convite a comunidade escolar para exercer tarefas antecipadamente pensadas e planejadas, sem a presença dos atores educacionais (CASTRO, 2007, p. 140).

4 Considerações finais

A lógica gerencial de eficiência com focalização nos resultados apresenta uma política de descentralização da gestão da educação com o propósito de produzir uma melhoria da qualidade da escola provocando processos que são alimentados pela lógica de mercado como a eficiência, a eficácia e a produtividade com fins de lucro na perspectiva do mercado.

Com esse intuito é feita uma reforma no gerenciamento escolar, guiada pelo pressuposto da administração privada, além disso, existe uma política de avaliação externa que usa os indicadores como resultados bons ou ruins que justificam penalidades financeiras às instituições públicas.

Essas mudanças trazem à escola a racionalização de gastos assim como acontece nas empresas privadas, responsabilizando a escola pelos seus resultados, ou seja, os estabelecimentos escolares têm que realizar mais atividades com os mesmos recursos

disponíveis, ocorrendo à descentralização das responsabilidades e eximindo o poder central dos compromissos de sucesso ou insucesso das políticas aplicadas na escola, sendo responsável por isso o gestor local, que seria o diretor da escola, o conselho dos pais e mestres e outras instâncias legalmente reconhecidas. Essas mudanças provocam a criação eo fortalecimento dos conselhos escolares, que se encarregam de tomar decisões, fiscalizar e executar ações e projetos na escola possibilitando uma maior eficiência e eficácia dos resultados na esfera pedagógica e administrativo-financeiro.

Esse movimento de reforma da escola, também traz abertura para a participação da comunidade escolar e instituições de colegiados nos processos de decisão da escola, até mesmo na formação do Plano Pedagógico. Todavia os mecanismos de privatização, redução do conhecimento ao nível da técnica, presentes no pressupostos da reforma em curso trazem uma perspectiva de democratização e descentralização da gestão escolar voltada para a lógica de mercado, o que acaba desqualificando a educação pública.

Percebemos que essas mudanças não produziram os efeitos desejados para uma escola cidadã, uma escola autônoma e participativa. Essas mudanças trouxeram uma contradição em seus métodos, pois o Estado não abre mão da elaboração das políticas e da avaliação da atuação da escola, na aplicação dessas políticas que são previamente elaboradas por ele mesmo, passa pela aprovação dos conselhos escolares, para dar a impressão de que o conselho tem alguma autoridade, mas os conselhos são inoperantes, de praxe, deliberam apenas questõesnormativas que não alteram em nada as condições objetivas de trabalho no cotidiano escolar. Assim sendo, essa descentralização de algumas responsabilidades não está respaldada por recursos necessários e apoio técnico, administrativo e pedagógico que permitam a escola executar seus planejamentos com eficiência e autonomia.

O Estado, que é capitalista, utiliza-se de mecanismos operacionais que o isentam de algumas despesas que em tese seriam suas e transfere responsabilidades para as comunidades escolares. Por isso ele dá autonomia para a escola buscar recursos (materiais e financeiros) com a iniciativa privada, ou com a comunidade, alegando que a escola deve garantir as políticas que vão produzir resultados que resolvam as suas próprias necessidades. O discurso é que essas políticas devem ser formuladas e aplicadas com a colaboração da comunidade local, tendo em vista as suas próprias demandas.

Constatamos que essa mudança gerencial não se restringe apenas na privatização da Educação, mas também na adoção de um conjunto de reformas impostas pelo mercado

que acabam provocando novas reformas no financiamento, fornecimento e regulação diferentes das formas anteriormente assumidas pelo Estado, trazendo impresso as suas próprias características de mercado para dentro da escola.

Dessa forma com essas políticas mercantilistas implantadas na escola para promover a qualidade total na educação, a gestão escolar se prende às armadilhas do projeto capitalista e enquanto instituição pública, ao invés de oferecer educação de qualidade ao público, está cada vez mais perdendo sua credibilidade junto aos seus clientes.

Em total sintonia com a ordem capitalista mundial a ideologia gerencialista vem para equilibrar as forças do mercado e fortalecer o setor privado em detrimento do público, e por isso cada vez mais as famílias buscam por estabelecimentos educacionais privados para os seus filhos, concluindo que o melhor investimento em educação que podem oferecer aos filhos é o privado e não o público.

Referências:

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (Org.). **Pontos e Contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber, 2007, p.115-144.

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. O Gerencialismo, Reforma do Estado e da Educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48 n. 34, p. 216-240, jan/abr. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/ view/5774/4598>. Acesso em: 24 Jul. 2017.

NASCIMENTO, Jean L. Ordéas e ALBUQUERQUE, Francisco C. Araújo. **A Reforma do Estado e Novos Mecanismos de Gestão Educacional:** Campina Grande: Realize, 2012, p. 1-15.

SILVA, Rose Cléia Ramos da. As políticas educacionais no Brasil dos anos de 1990: problematizando a descentralização e a municipalização da educação básica. In: SILVA, Maria das Graças Martins da. (Org.) **Políticas educacionais: Faces e interfaces da democratização.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO NACIONAL

Sandra da Conceição Donato Ferreira (PPGedu/UFMT) **–** sandra.donato@hotmail.com

Ludmila Morais Calixto – (PPGedu/UFMT) – ludy.morais03@gmail.com

Maria Albanisa de Oliveira Carlucci (PPGedu/UFMT) – albacarlucci@hotmail.com

Resumo: O presente artigo procura analisar os desafios e possibilidades para pensar a especificidade educacional da Educação Infantil situando o contexto politico nacional a partir de reflexões e análise de documentos do Ministério da Educação (MEC), apresentando alguns desafios presentes, à educação infantil hoje se faz com muitas conquistas, mas também se encontra como um segmento importante que vem tentando constituir sua própria identidade, sua trajetória no Brasil tem mais de cem anos, somente nas últimas duas décadas seu crescimento alcançou significação maior, vamos tentar compreender como está à educação infantil em relação às novas mudanças de currículo BNCC diante do cenário politico Brasileiro com alguns autores fazendo um estudo qualitativo bibliográfico com análise documental. É importante frisar que não é um currículo Nacional que vai mudar a educação nem garantir desenvolvimento é necessário muito mais, é preciso pensar no investimento que é preciso se fazer por um bom tempo para que realmente aconteçam mudanças de fato na prática, com pessoas tecnicamente habilitada para fazer com que realmente venha a dar certo. O que ele oferece sem sombras de dúvidas é o controle e não o sucesso da educação se fazendo necessário lermos a BNCC e refletir os desmontes e retrocessos que vem ocorrendo referente a esta modalidade, chamar a atenção para uma questão muito importante, temos Diretrizes para a Educação Infantil que traz as concepções muito claras de criança, infância e educação infantil. E ainda o conceito de currículo muito bem definido, a questão de alfabetizar até os 07 anos de idade, não retira a essência, os objetivos e os princípios das DCNEI, cabe aos municípios e principalmente as instituições de Educação Infantil resistir e respeitar suas crianças dentro do aspecto de desenvolvimento, fortalecendo suas propostas pedagógicas com seus próprios currículos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Politica. Currículo

1 Introdução

A educação infantil vem se configurando como palco de intensos debates no campo educacional, vamos apresentar a estrutura política dos documentos oficiais destinados a regulamentar a Educação Infantil em território nacional, partindo do ponto de vista legal, tentando analisar se realmente esses documentos contribuem ou não para a afirmação dos direitos das crianças de serem reconhecidos e acolhidos como cidadãos, isto inclui respeitar principalmente as crianças como um ser de direitos desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)(Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil (DCNEI) (Brasil 1999) conquistando o direito ao atendimento de

crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passando a ser considerado como uma questão Educacional.

Embora todos os marcos legais até aqui mencionados sejam importantes, vamos avaliar as afirmações e reflexões aqui postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 17), em que a criança é compreendida como uma pessoa de direitos, que precisa ser respeitada em suas singularidades subjetivas e em sua diversidade social, cultural, econômica, de gênero, étnica, religiosa etc, bem como em seus modos particulares de expressão e significação, seja brincando, narrando, imaginando, fantasiando, agindo, observando, pensando, interpretando, interagindo, experimentando e produzindo culturas

A tentativa neste estudo é de compreender como está a educação infantil em relação às novas mudanças de currículo BNCC diante do cenário político brasileiro com alguns autores trazendo uma discussão bibliográfica para analisar, mais uma vez a educação infantil começa a ganhar destaque nacional, e querem silenciar nossas crianças.

2 Educação Infantil e seus avanços no contexto político Nacional

A Educação Infantil se constitui, hoje, como um segmento importante do processo educativo. Sua trajetória, ao longo de décadas, mostra seu crescimento e como conseguiu alcançar maior significação e realmente ser reconhecida.

Nos anos 70 era defendida com muita força a educação infantil compensatória, entendendo que a pré-escola tem a obrigação de preparar as acrianças para o ensino fundamental, o fracasso escolar das crianças era atribuído à pré-escola, que não dava conta das crianças "marginalizadas culturalmente". Na época, não se discutiam os problemas advindos da sociedade, que impedia o acesso das crianças de classe baixa à cultura, devendo, portanto, antecipar conteúdos para o ensino fundamental, a visão preparatória, pois como reafirma: Sonia Kramer (2006, p. 799):

> Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (SONIA KRAMER, 2006, p. 799).

Com avanços históricos através de lutas e movimentos sociais aconteceram conquistou algumas conquistas entre elas sintetizam o reconhecimento e legitimidade desta etapa, as lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)(Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil (DCNEI) (Brasil 1999) as discussões perpassam em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990 até a atual conjuntura é uma história árdua que foi travada em um grande coletivo de intelectuais e militantes de movimentos sociais, que lutam pela infância.

Para Kramer as políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram dos processos democráticos na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980, mas isto não ficou assim consolidou-se em uma procura de alternativas para a política educacional que posteriormente pudesse levar em consideração os enfoques e denunciar as consequências da diversidade cultural nas práticas educativas.

Partindo deste princípio seria inconcebível permitir a privação ou não carência cultural, o Ministério da Educação defendia por documentos oficiais que as crianças não conseguiam aprender por ser carentes e imaturas, à infância no país sempre foi uma preocupação higiênico-sanitarista e a aposta na educação como fator de modernização, revela também a existência de outras especificidades que recortam os pertencimentos de classe, gênero, raça/etnia, idades, na reprodução de desigualdades sociais.

Kramer (2006, pag.800) alega que graças à estudos nas áreas de psicologia, antropologia e sociologia nos ajudaram a entender e dizer que tudo foi criado como uma forma de opressão as diferenças que foram impostas por desigualdade e não democrática, não respeitando a criança na sua especificidade, não respeitando suas particularidades. Somente depois de 30 anos começa a se respeitar as especificidades reconhecendo a criança como cidadã de direitos (Kramer apud Campos):

> O quadro geral esboçado pelos dados disponíveis para a década de 80 caracteriza-se por uma grande instabilidade e por sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches no país. A transição política resultou em expressivos ganhos legais, com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. No entanto, os novos direitos reconhecidos para as crianças menores de 7 anos não foram garantidos por

> nenhuma previsão em relação a uma fonte específica de recursos [...] (Campos, 1992, p. 19).

A Educação Infantil ainda não era vista realmente como um direito, pois não se tinha um financiamento especifico para está modalidade de ensino, somente mais tarde se conquista estes direitos. Quando nos deparamos e nos questionamos em busca de alternativas críticas com significado, precisamos entender e compreender qual a visão de criança e infância que está se discutindo. Os movimentos sociais e de lutas em prol a situação da educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil vindo então a ser lançado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para educação Infantil (RCNEI).

Assim, avançou-se no campo teórico, o documento foi enviado para mais de (700) especialistas da área de Educação Infantil, o que se conseguiu observar é que o RCNEI, segundo Aquino in Vasconcellos (2005, p.100), desenvolveu pensamento somente de execução, de um lado especialistas renomados do outro, os educadores, professores, técnicos, a quem caberia pôr em prática este movimento foi interpretado como uma falta de respeito à história de luta da Educação Infantil no país.

Para tanto se observamos os (RCNEI) o mesmo veio como um conjunto de referências pedagógicas, explicitando o desenvolvimento das capacidades e os conteúdos para o exercício da cidadania, Aquino in Vasconcellos apud Saviani (2005, p. 101):

> [...] Um dos objetivos presentes nas ações governamentais de 1994-2002, como o conjunto de referenciais pedagógicos, foi o de manter a marca do Ministério da Educação e, por extensão, do governo federal nos sistemas de ensino estaduais e municipais, num momento em que, graças a Constituição Federal de 1988, vinha-se afirmando o princípio da descentralização e fortalecimento da municipalidade e instâncias locais. E mais, o projeto implantado nesse período visava estabelecer uma "nova ordem" através da reforma do Estado e redefinição de papéis e prioridades sociais (AQUINO IN VASCONCELLOS apud SAVIANI 2005, p.101).

Saviani (1998, p. 92) aponta a racionalidade financeira, sem recurso não existe a possibilidade de realização politica educacional, fazendo com que o pais se torne um atraente capital financeiro internacional.

Contudo se observou com muita clareza no Brasil uma politica adotada a partir de 1999 a redução da máquina estatal, principalmente na esfera educacional, iniciando assim a educação e formação a distância, o MEC criou programas de televisão, através de teleconferências, TV ESCOLA entre outros na época, que tem se fortalecido até os dias atuais com programas a distância e principalmente a formação. Aquino in Vasconcellos (2005, p. 102), afirma que este modelo de educação entre Estado e Sociedade reduz o

cidadão a mero consumidor, segue o pensamento que a sociedade não tem que participar das tomadas de decisão.

Dentro deste contexto politico analisou as (RCNEI), que não teve a valorização cultural das crianças, sendo que este deveria ser o seu principal objetivo a educação formal ficou marcada nesta época visando uma educação tradicional com a valorização de conteúdos, a sociedade em termos gerais supervalorizava a escrita e os conteúdos escolares, sendo assim as creches e pré-escolas faziam uma copia do ensino fundamental, ficando marcada uma reprodução mecânica por parte dos professores.

Aquino in Vasconcellos (2005, p. 108) nos faz refletir que o RCNEI:

> [...] Em cada um desses eixos há os tópicos sobre idéias e práticas correntes, objetivos, conteúdos e orientações didáticas apresentadas segundo as faixas etárias. A titulo de ilustração, temos no eixo identidade e autonomia uma forte presença do brincar e do cuidar; já, no eixo Natureza e Sociedade, sobressaem os temas e propostas relativos a situações de aprendizagem orientada. No eixo linguagem oral e escrita evidencia-se uma enorme preocupação com a alfabetização, e pouca atenção dedicada à linguagem oral, em seus aspectos formadores da subjetividade. A ênfase na escrita fica conceituada quando se foca o ambiente alfabetizador como primeiro ponto nas orientações gerais para o professor (Vol.III. pag. 151). É preciso pensar, e seriamente, no que acabou se tornando o referencial (AQUINO IN VASCONCELLOS 2005, p. 108).

Sendo assim necessitamos analisar a fundo quais são realmente as pretensões do governo federal, será que era mesmo um referencial para Educação Infantil, precisamos buscar outros autores para obviamente aprofundar no assunto mas se faz necessário ficar atentos para dar visibilidade a sociedade como um todo sobre os princípios éticos e democráticos principalmente quando tratamos de respeito a criança cidadã.

Conforme Oliveira (2011, p. 120) pesquisas constataram que as creches mantiveram um trabalho assistencialista enquanto a pré-escola permaneceu com a visão de antecipação do Ensino Fundamental. A partir de então, surgem pesquisas que refletem sobre a retomada da identidade conceitual, legal e sociopolítica da Educação Infantil.

Considerando o ordenamento legal, no qual tem se baseado a política de educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, deu-se, em 1999, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas este documento que tem caráter de lei e que foi constituído de forma democrática ficou por anos silenciado pelo governo federal, vindo a ser implementando somente 10 anos depois com uma nova conjuntura politica já no governo Lula.

Segundo a Secretaria de Educação Básica e da coordenação o de Educação Infantil (SEB/COEDI), um Projeto de Cooperação Técnica entre MEC e Universidade Federal

do Rio Grande do Sul (UFRGS) (que por sua vez na época da construção do RCNEI foi uma das universidades que criticou a forma como o MEC desconsiderou as determinações expressas da LDB/96) foi quem esteve a frente para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), após dez anos, envolvendo um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores (Resolução CEB/CNE 01/99), visando promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área, originando, assim, a Resolução 05/09CEB/CNE).

Segundo documento das Diretrizes, assim se constituiu o processo de sua criação (BRASIL, 2010 p. 33-34):

> Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Disso resultou uma série de documentos, dentre eles "Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (MEC/COEDI, 2009). Esse processo serviu de base para a elaboração de "Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica" (MEC, 2009), texto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação pelo Senhor Ministro de Estado da Educação. A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho de 2009, da Câmara de Educação Básica. Nessa ocasião foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari e tendo como relator o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa (Portaria CNE/CEB nº 3/2009) [...]. O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais, Estaduais, e Nacionais [...] (BRASIL, 2010, p. 33-34).

Com caráter democrático, as Diretrizes vêm para firmar a identidade da Educação Infantil em todo território nacional, e, sendo assim as creches e pré-escolas são reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil, onde as ações cotidianas junto às crianças devem, sobretudo, assegurar seus direitos fundamentais, subsidiadas por uma concepção ampla de educação, promovendo autonomia, responsabilidade, solidariedade e, principalmente, o diálogo e a interação.

A concepção de educação infantil explicitado nas DCNEI rompe com dois modos de educação, o assistencialista e o escolarizante, partindo do principio que a criança é o centro do planejamento curricular, onde o professor tem que planejar conforme a necessidade desta criança, pois ela traz contigo uma cultura que não pode ser desvalorizada e sim aproveitada, sendo assim exige uma reflexão sistemática dos valores

de vida de cada professor frente a sua prática docente, com isto as DCNEI definem como fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas os seguintes princípios:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, onde os professores devem trilhar o caminho de educar para a cidadania, suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças, garantindo experiências bem sucedidas de aprendizagens, respeitando suas manifestações culturais, com direto a se expressar, respeitando sua diversidade, respeitando o direito delas serem cuidadas e educadas.

Para que ocorra de fato as situações de aprendizagem dentro do espaço educativo as DCNEI aponta nos dá o suporte pedagógico com dois grandes eixos de trabalho para subsidiar as práticas educativas no seu Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo, favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitem às crianças experiências de narrativas, recriem, em contextos significativos, ampliem a confiança em atividades individuais e coletivas, possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia, possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento, promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações, cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade, propiciem conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras, proporcionando também a interação com materiais tecnológicos diversos (BRASIL, 2009, pag. 04)

Aquino in Vasconcellos apud Brasil 1999, (2005, pag. 111), faz um alerta:

> Há, no documento, atenção à articulação dos princípios de direito e cidadania com diversos aspectos da Educação Infantil, dentre eles a formação de seus professores. O documento também enfatiza a necessidade de diálogo e negociação entre todas as partes envolvidas (autoridade, educadores e famílias), garantindo o respeito aos princípios declarados e visando preservar os direitos das crianças e a consolidação de uma sociedade democrática, justa e mais feliz (Aquino in Vasconcellos apud Brasil (1999), 2005, p. 111).

As diretrizes traçam com caráter de lei em todo território Brasileiro que os estados e municípios assegurem a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, valorizando as "cem linguagens" das crianças com as quais elas vivenciam o mundo, defendendo a criança como sujeito de sua própria história, que é afetada no mundo em que vivemos as DCNEI, representa um avanço em termos de cidadania para a infância por ser um documento para consolidação de práticas pedagógicas democráticas, a difusão e apropriação de tal documento devem ser imediatas pelos profissionais que atuam na educação infantil.

Analisando e refletindo os documentos fica claro que o (MEC) , na gestão de anterior (Presidente Fernando Henrique Cardoso), produziu um documento para ser executado pelos profissionais, sem uma participação efetiva de debates sobre os RCNEI, o documento apresentava uma definição de currículo nacional, o que nega em sua totalidade o respeito da liberdade de expressão, organização e autonomia dos sistemas de ensino e seus profissionais

Para tanto analisando o contexto atual de discussão sobre a BNCC, ficamos intrigados, pois quando falamos de um currículo nacional como está sendo posto, questionamos o que está expresso na LDB, art.26, silencia as vozes, particularmente aquelas que expressam e denunciam as desigualdades sociais, Conforme a DCNEI devemos promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Mas nem sempre conseguimos garantir às crianças o seu direito social. Será por falta de entendimento dos documentos legais, ou será que à atual gestão do governo vem querendo silenciar novamente as diretrizes que da vez e voz as crianças.

Sabemos que há muito tempo a educação brasileira enfrenta uma crise estrutural e paradigmática. Somos conhecedores de que o ensino fundamental não tem oferecido muitos resultados satisfatórios perante a sociedade e que muitas crianças vivem em situação de fracasso escolar.

É necessário entender que tipo de educação as unidades escolares vem oferecendo às crianças. Como podemos garantir espaços internos e externos, como preconizam os documentos legais, para assegurar o desenvolvimento integral da criança em nossas escolas, sendo que há décadas o que se vê é um lugar onde se "depositam" conteúdos, transformando as crianças em copistas, sentadas durante horas, somente decodificando as letras sem compreendê-las e sem fazer uma leitura crítica e reflexiva de mundo, ou será uma estratégia do governo?

Para tanto segundo uma matéria realizada por João Marcos Veiga (jornalista da ANPEd), Amanda de Oliveira e Camilla Shaw (estagiárias de comunicação da ANPEd) afirma que, o debate sobre uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) continua, a proposta foi apresentada no mês de setembro do ano de 2015, sendo defendida como projeto ancorado no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Uma das principais ações dentre outras é impor cortes em investimentos e programas, e mais redirecionar iniciativas para parcerias com o capital privado, retirando a autonomia das instituições e a liberdade do trabalho docente. A afirmação de Valdete Côco (UFES), coordenadora do GT 7 da ANPEd (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), mostra como a Educação Infantil passa por um momento delicado no atual momento político e social, a respeito de conquistas nas últimas décadas na produção de bases legais e orientações, esta etapa tem passado por falta de investimento, falta de qualificação e teve um aumento significativo de vagas priorizando o bem estar social.

Trata-se de um momento importante para sublinhar as concepções de criança e currículo já expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI). Na Educação Infantil, parte significativa de uma Base Nacional Comum (BNC) está estabelecida nas atuais DCNEI, expressa nos seus artigos 8º e 9º que afirmam:

> [...] os objetivos da educação infantil de garantir o direito das crianças, acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos; à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e meninas. A concepção de educação de crianças explicitado nas DCNEI rompe com dois modos de educação: o assistencialista e o escolarizante (BRASIL, 2009, p. 03-04).

A luta nos faz pensar e refletir sobre as bases legais que afirmam à educação infantil as condições de infraestrutura, na ampliação de atendimento e na qualificação dos profissionais, e mas, ainda, a desigualdade brasileira no que se refere o direito a Educação Infantil é grande, mas não se aplica somente a está etapa também as outras etapas de ensino, no Brasil ao mesmo tempo em que identificamos programas de caráter

compensatórios que se articulam com o mercado, é clara também o aumento de politicas publicas e de avanços dos movimentos sociais.

Foi possível na educação perceber uma maior abertura de espaços com a participação social. Pensar em currículo, na atual conjuntura, nos obrigam a considerar o contexto multifacetado e complexo em que o povo brasileiro se encontra a crise politica econômica que traz retrocessos significativos para todas as dimensões sociais, sem contar as medidas tomadas pelo atual governo que vem buscando, dentre algumas ações se impor com cortes de programas, parcerias com redes privadas sendo um golpe, não se importando com que já se tinha de conquistas no campo educacional, simplesmente com interesses de ordem internacional, a autonomia, liberdade o direito de expressão nada está sendo pensado.

O efeito da BNCC, delineia-se em um contexto de desvalorização, temos que se impor e lutar para defender a continuidade de uma educação que respeita o direito da criança, em sua integralidade, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED,2016) organizou um trabalho muito bacana de entrevistas chamado Conquistas em Risco. Onde em entrevista com vários autores os mesmos problematizaram e discutiram sobre a atual realidade educacional Brasileira, dentre varias entrevistas escolhemos uma em destaque a do professor Marcelo Andrade (PUCRJ), que analisa a atual conjuntura do Brasil que destaca os cortes em investimentos e programas de educação, ele faz um alerta a dois momentos, no primeiro ele alerta a contradição do Governo Dilma que, ergueu a bandeira “Brasil, pátria educadora”, em virtude do contexto de crise, realizou um “corte de gastos no qual mais de 25% da redução do orçamento federal” influenciou na educação e na pesquisa, no segundo momento, o governo de Michel Temer com a manipulação do impeachment da presidente Dilma Rousseff, a educação está enfrentando um retrocesso democrático, sem comprometimento das politicas sociais e, por consequência os cortes financeiros serão muito mais recorrentes.

Não há milagre educacional só escrevendo um documento, é preciso um investimento massivo, de bilhões de reais por um bom tempo, com pessoas tecnicamente habilitada para fazer a coisa funcionar”.

Ainda mais Ball alerta (2001, p 100) em torno da discussão da globalização, o conjunto de problemáticas conceituais á um quadro relacionado com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional ele analisa o desaparecimento gradual da concepção de politica especifica de Estado e Nação e em consequência a incorporação de

uma politica para a competitividade econômica, ou seja, o crescimento do abandono e a marginalização dos propósitos sociais da educação.

Uma coisa é certa mediante aos autores fica claro que temos que resistir a qualquer controle, mas isso não torna apolítica uma tarefa fácil temos que tentar desconstruir os discursos e torna-los menos relevantes. É importante frisar que não é um currículo nacional que vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele oferece sem sombras de dúvidas é o controle e não o sucesso da educação.

3 Considerações finais e/ou conclusões

Sendo assim embora todos os marcos legais até aqui mencionados sejam importantes a todo este contexto que analisamos fica cada vez mais evidente que neste sentido a Educação Infantil vem sendo impactada fragilizando suas conquistas e avanços através de muitas lutas principalmente ao que prevê o Plano Nacional de Educação, se faz necessário lermos a BNCC e refletir os desmontes e retrocessos que vem ocorrendo referente a esta modalidade, chamar a atenção para uma questão muito importante, temos Diretrizes para a Educação Infantil que traz concepções muito claras de criança, infância e educação infantil. E ainda o conceito de currículo muito bem definido, a questão de alfabetizar até os 07 anos de idade, não retira a essência, os objetivos e os princípios das DCNEI, cabe aos municípios e principalmente as instituições de Educação Infantil resistir e respeitar suas crianças dentro do aspecto de desenvolvimento, fortalecendo suas propostas pedagógicas com seus próprios currículos.

Referências

AQUINO, Lígia Maria Leão; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de.Orientação Curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, V, M**.** Org. **Educação da Infância história e política.** Rio de Janeiro: DPEA, 2005. cap. 5, p. 99-116.

ASSIS, Mariane Sirlene Silva de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In:**_____.Educação Infantil – Da condição de Direito à condição de qualidade no atendimento.** Campinas, SP: Alínea, 2009. cap. 3, p. 37-50.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC, SEB, 2010.

BALL, Stephen. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 99.

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CUIABA

Feliciana Cunha Figueiredo – feli.c.figueiredo@gmail.com
Zaine Carine de Almeida – Zainecarine@gmail.com
Angélica Kury Barros – angelicaejectan@gmail.com

Resumo: O artigo objetiva realizar um olhar reflexivo sobre o Direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Cuiabá, enquanto politica publica. Para entender este atendimento educacional, é necessário buscar um pouco da trajetória das lutas para o atendimento no Brasil, em Mato Grosso e em Cuiabá onde dos anos de 90 à 2017, houve uma redução da oferta/atendimento aos educandos, mas um aumento na qualidade da aprendizagem, devido a formação continuada das Equipes Gestoras, educadores e implementação das ações da Meta 9 do Plano Municipal de Educação 2015/2024.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA).Direito à Educação e Políticas Publicas.

1 Um pouco da trajetória daEducação de Jovens e Adultos no Brasil

No Brasil, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA)sempre foi marcada por enfrentamentos, lutas e embates políticos e pedagógicos desde o período colonial. Iniciou-se com os jesuítas, por meio da catequização dos adultos, dos índios e dos negros escravizados, atingindo também, outro público: meninos órfãos filhos de colonizadores brancos, meninos índios de diversas nações e meninos negros.Em 1759 com a expulsão dos Jesuítas e a Reforma Pombalina, foi instituído o ensino laico e público através das Aulas Régias, e os conteúdos baseavam-se nas Cartas Régias. O ano de 1772, foi a data da implantação do *ensino público oficial* (formal) no Brasil. Em 1798, ocorreu o Seminário de Olinda, por iniciativa do bispo Azeredo Coutinho que se inspirava em ideias iluministas trazidas da Universidade de Coimbra. A Educação formal se dá de forma intencional e com os objetivos determinados, como no caso das escolas. No campo especifico da educação escolar relaciona-se ao surgimento das escolas e das políticas educacionais exercidas pelos estados.

A Constituição Imperial de 1824definiu, no artigo 179, parágrafo 32, a gratuidade da instrução pública a todos os cidadãos, como uma forma de garantir os direitos civis epolíticos dos brasileiros.Na Primeira República, 1891 a 1930, érevelada a preocupação, quanto à instrução do povo em geral, em formar o homem cidadão. No entanto, para que o indivíduo pudesse exercer sua cidadania, era necessário saber ler e escrever.

A partir da década de 30, devido às transformações na sociedade, somado ao avanço no processo de industrialização e uma maior concentração de pessoas nos centros

urbanos, surgiu a necessidade de se reformular a Educação dos Adultos. Os intelectuais voltaram sua atenção para a educação, uma vez que, pretendiam contribuir para a melhoria do processo de estabilização social. Não demoroumuito a declararem a insuficiência da pedagogia tradicional diante da exigência do mundo moderno, capitalista, concluindo que as instituições escolares deveriam ser atualizadas de acordo com a nova realidade social.O movimento educacional que surgiu naquele momento e que influenciou consideravelmente o pensamento educacional brasileiro foi o que nos Estados Unidos denominou-se de Escola Nova. Tanto a constituição de 1934 como o manifesto de 1932, pelos Pioneiros da Educação, traçaram pela primeira vez as linhas mestras de uma política educacional brasileira com financiamento público. Contudo, a constituição de 1934 durou pouco e foi substituída pela de 1937, imposta por Getúlio Vargas. Deu-se início a um lento processo de valorização da educação, movida por interesses produtivos: a valorização do domínio da língua falada e escrita, a fim de concretizar as técnicas de produção.A alfabetização para o adulto era vista como meio de progresso para o país, uma das exigências dos acordos internacionais, essa 'valorização da ampliação da escolarização'serviria também para a base eleitoral, onde havia a necessidade de ser alfabetizado para votar.

Entre 1942 e 1945, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, criou-se uma Campanha Nacional de Mobilização e Erradicação do Analfabetismo, somando todos os esforços para a escolarização de pessoas adultas. Essa Campanha foi estendida até o início da década de 60.

De 1959 a 1964, surgiu uma nova condição política que se refletiu em uma luz ao processo educacional no Brasil. Houve transformação no *pensar* e *agir* do processo educativo, com novas práticas pedagógicas para o ensino/aprendizagem refletindo as questões sociais, a partir de experimentos dos pensadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire.É *"o resgate e valorização do saber popular, tornando-se, assim, o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular".* (ARROYO, 2008, p. 21). ,p26)

Após o Golpe Militar de 64, em 1967 o regime militar cria o projeto Movimento Brasileiro pela Alfabetização - MOBRAL incorporando alguns elementos do método Paulo Freire. Com a "redemocratização (1985), a Nova República", sem consultar os seus 300 mil educadores e educandos extingue o MOBRAL e cria a Fundação EDUCAR, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, que em seu Art 206 trata especificamente da Educação, do Esporte e Lazer, definindo os princípios da Educação Nacional, estabelece o Plano Nacional de Educação, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em todos os níveis e à integração das ações do poder publico que conduziriam àerradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, qualidade da educação, formação para o trabalho, formação humanística, cientifica e tecnológica do pais

> A Declaração de Hamburgo/97, da qual o Brasil é signatário, afirma categoricamente, junto com a CF/88, a Educação como Direito Humano Subjetivo, independente do limite de idade, e expressam a ideia de que a juventude e a adultez também são tempos de aprendizagem. (CUIABA, 2010, p.26)

A EJA foi enterrada pela "Nova República" que seautodenominou de "Brasil Novo"(1990), com a posse do primeiro presidente eleito após 25 anos de Regime Militar,foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

A Organização das Nações Unidas - ONU declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, o que exigiu do Brasil a organização de Fóruns de Debates Permanentes sobre a EJAenvolvendo o poder público, universidades, movimentos sociais e populares, sindicatos, educadores e educandos. Esses Fóruns tinham como objetivo, dentre outros, o fortalecimento da oferta da EJA, a corresponsabilidade dos entes federados sobre o financiamento, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições, desenvolvimento de pesquisas, e debates sobre teoria e pratica no ensino/aprendizagem, foi ummarco histórico para o desenvolvimento da EJA, numa perspectiva deeducação mais humanizada, com metodologias voltadas à aprendizagem de jovens e adultos diferenciada do Ensino Fundamental. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, definiu-se a integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Educação Básica, e tornou-se um Direito fundamental, elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo como princípio primordial a garantia da cidadania.

Em Cuiabá, seguindo as orientações nacionais, os Fórunsde EJA surgiram a partir da convocação da UNESCO para a participação ativana V Conferência Internacional sobre a EJA – CONFINTEA/97; a partir desta data, os Fóruns de EJA vêm se consagrando em todo o território nacional como uma nova versão de movimento e controle

social.Nestes 21 anos em vigor a LDB 9394/96 deu visibilidade às especificidades da modalidade existente no contexto da Educação de Jovens e Adultos e a interlocução com as diversidades educacionais: Educação Urbana e do Campo, Educação Especial, Educação em Prisões, Educação Profissional, Educação Escolar Indígena eEducação Escolar Quilombola.

O Fórum Permanente de Debates daEducação de Jovens e Adultos da Baixada Cuiabana, foi instituído em 2002. É constituído por um coletivo de representações de entidades, instituições ke movimentos sociais envolvidos com amodalidade de ensino, de articulação permanente, com caráter propositivo, consultivo e deliberativo, sem fins lucrativos, cuja duração é por tempo indeterminado, com sede no município de Cuiabá.Em 2012 passa a ser denominado de Fórum Metropolitano Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos do Vale do Rio Cuiabá e seu Entorno, em atendimento à Lei Municipal que cria a região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá e seu Entorno.

No primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA, 1999), surgiu a necessidade da participação dos Fóruns nas audiências do Conselho Nacional de Educação, para discutir as Diretrizes Curriculares da EJA. Devido a estas participações, em 2000, foi aprovado na Câmara de Educação Básica, o Parecer nº. 11/2000-CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e nesse mesmo período, também foi homologada a Resolução nº. 01/00-Conselho Nacional de Educação. Durante todo este processo o FPDEJA-METROPOLITANO contribuiu como parceiro na construção das políticas públicas, com evidencias na participação da construção do Plano Estadual de Educação em 2008, Plano Municipal de Educação de Cuiabá 2015, na formação continuada dos diversos atores da modalidade EJA e na Proposta Político Pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, com proposta de natureza pedagógica inovadora e nova ordenação de tempos/espaços escolares, essa proposta considera os diversos “tempos” pessoais e institucionais, individuais, coletivos e a investigação de concretização dessas múltiplas trajetórias – como prática educativa mobilizadora.O papel fundamental do FPDEJA nestes 15 anos de existência tem sido da analise crítica das políticas públicas, debates enfrentamentos, lutas e controle social das politicas para a modalidade de ensino de Jovens e Adultos.

2 O Direto à Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso

Em Mato Grosso, foi homologada a Resolução nº. 180/2000-CEE/MT, do Conselho Estadual de Educação que regulamentou a Educação de Jovens e Adultos nas redes estaduais e municipais. E a Resolução Nº. 177/02 – CEE/MT, que:

> "aprova o Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação, contendo as diretrizes e critérios de oferta da modalidade de EJA, através de cursos e exames de ensino fundamental e médio". Sua implantação nas escolas teve como princípio o atendimento a uma demanda significativa,isto é, depessoas que procuravam as salas de aulas buscando qualificação para enfrentar o exigente mercado de trabalho e a acirrada competição profissional. (KABEYA,2010).

A continuidade do processo de escolarização básica deEJA continua sendo assegurada em seus aspectos legais, Plano Nacional de Educação, Plano Estaduale Plano Municipal de Educação. Com a mudança do Governo Federalem 2003, considerando ser um governo popular, algumas ações foram implementadas no sentido de impulsionar o crescimento da EJA, o Programa do Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Campo, Urbano e outros. Em 2004, o Ministério da Educação instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com objetivo de promover e apoiar ações de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e Diversidade Étnico-Racial.

Com base nas orientações do MEC, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em 2007 intensificou o processo de fortalecimento da EJAcom a criação da Superintendência de Diversidades Educacionais/SUDE, que aglutinou as especificidades da Educação Básica, como: EJA, Indígena, Ed. Especial, do Campo, Ambiental e Quilombola/Direitos Humanos/Gênero e Diversidade Sexual. A SUDE foi criada com o objetivo de discutir as diversidades no currículo e sua dinâmica no processo de ensino e aprendizagem. E com o propósito de respeitar e dar maior visibilidade às especificidades, a SEDUC criou os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAs, por meio do decreto nº 1.158 de 11 de fevereiro de 2008.

A Educação de Jovens e Adultos, a partir dos CEJAS, em Mato Grosso, passou por novas discussões no sentido de reconhecer e respeitar a realidade destes sujeitos trabalhadores, conforme as Orientações Curriculares Estadual para Educação de Jovens e Adultos em MT (2012, p. 221).

> O educando pode fazer sua matrícula na modalidade presencial por disciplina ou ESPAÇO DO CURRÍCULO, por área de conhecimento. Permitindo, aos educandos percorrer trajetórias de aprendizagem não padronizadas, além de minimizar os efeitos negativos da evasão escolar, ao longo do ano letivo. Por

> outro lado, o tempo curricular do educando não deve ser resumido às experiências de sala de aula. Os projetos políticos pedagógicos deverão, desse modo, organizar o tempo escolar com flexibilidade, de modo a promover, compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas.

Nos últimos anos com as mudanças e troca de liderança no governo estadual, houve um enfraquecimento do atendimento dos CEJAs, com redução de recursos e novas discussões sobre mudanças no currículo, chegando ate o fechamento de alguns CEJAs, no estado. Porem, com o auxilio dos FPDEJA Metropolitano e Regional, há uma resistência por parte de alguns CEJAs, no enfrentamento de lutas para sua autonomia financeira e pedagógica para o atendimento com qualidade educativa e currículo diferenciado aos jovens, adultos e idosos carentes de formação.

3 Um olhar reflexivo para a Educação de Jovens e Adultos em Cuiabá dos anos 90 à 2017

O processo histórico da EJA no município de Cuiabá esteve durante muito tempo, atrelado ao Sistema Estadual de Ensino, regulamentado pelas Resoluções do Conselho Estadual de Educação/CEE/MT, como a regularização da oferta da EJA nas escolas do Campo, na década de 80. Nos anos 90 a Rede municipal chegou a ter 20 escolas com atendimento em EJA na modalidade de Ensino Fundamental e Médio em regime de colaboração com a SEDUC/MT, com aproximadamente 5.000 estudantes, porem o currículo da EJA não se diferenciava do Currículo do Ensino Fundamental regular; Somente no ano de 2.000, foi criado o Conselho Municipal de Educação de Cuiabá, que passou então a legislar sobre a educação do município. Em suas primeiras ações, foi criada a Fundação Educacional de Cuiabá, Lei n 4.325 de 26/12/02, entidade autônoma de direito público, com duração ilimitada e objetivo de manter a Universidade Popular Comunitária de Cuiabá – UPC, regulamentada pela Resolução 003/2002/CB/CME:

> "um espaço destinado à Educação de Adultos, com oferecimento de diferentes níveis que possibilitavam o desenvolvimento de espaços produtivos alternativos a partir da verticalização de conhecimentos, habilidades e competências que a população local possua". (CUIABÁ, 2010),

Ainda em 2000 a Prefeitura de Cuiabá se filiou à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), com o objetivo de criar estratégias para alavancar o desenvolvimento local das regiões periféricas da capital. A Criação da Universidade Popular Comunitária foi fruto de um levantamento censitário produzido pela SME na microrregional Educador Herbert de Souza, na regional sul da capital,que estava em plena

expansão/ocupação e onde fora constatado um numero significativo de adultos demandantes pela oferta educacional obrigatória, média e superior.

A Resolução Nº 003/02/CME/Cuiabá-MT, estabeleceu critérios para a organização da Educação ao Longo da Vida – ELOVIDA para o Sistema Público Municipal de Ensino de Cuiabá.Nesse período houve uma parceria forte entre a SME, que tinha como Secretario de Educação Carlos Alberto Reyes Maldonado, a Universidade Federal de Mato Grosso/Instituto de Educação – Grupo de pesquisa em Movimentos Sociais, Politica e Educação Popular representada pelos professores Drª Artemis Torres, Drº Luiz Passos e Drª Jorcelina Fernandes. Também participaram dessa parceria a Universidade do Estado de Mato Grosso – Instituto de Educação - UNEMAT, todos congregados na formação,estudos, elaboração e desenvolvimento do atendimento com tempos/espaços diferenciados e currículo flexível para os jovens e adultos trabalhadores. Estas parcerias influenciaram no crescimento da oferta, na reformulação do currículo e na formação de gestores e educadores para o atendimento às especificidades da modalidade.

A partir de 2008, a SME em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano/SMASDH desenvolveu um programa de inclusão em atendimento às pessoas idosas, denominado Projeto Alfabetização na Melhor Idade, esse atendimento é realizado nos 04(quatro) Centros de Convivências de Idosos, realizou adesão aos Programas do Governo Federal como: Projovem Urbano (2005), Brasil Alfabetizado (2009), dando continuidade a estes desde que o Governo Federal disponibilize o Termo de Parceria. Desenvolveu o atendimento às pessoas privadas de liberdade, reclusas nos Sistemas Penitenciários de Cuiabá, por meio do projeto Educando para a liberdade, iniciando o I Segmento no Presidio Feminino Ana Maria do Couto May (2006) posteriormente no presidio Central Pascoal Ramos e Centro de Ressocialização do Carumbé (2009), esse projeto foi realizado por meio da assinatura de termo de parceria entre SME/Fundação Nova Chance/SEJUDH;

A Educação ao Longo da Vida caracteriza-se como o conjunto das ofertas educacionais formais ou não formais que integram as dimensões propedêuticas e profissionalizantes no processo formativo, destinadas a pessoas com idade igual ou superior a 15(quinze) anos no ato da matricula, para o ingresso no Ensino Fundamental e 17(dezessete) anos para o ingresso em nível médio, tendo por fundamento o envolvimento humano, a convivência, a ludicidade, a pertinência dos saberes e a multiplicidade da vida.

> "A EJA, como um processo de construção de cidadania consciente e ativa, a partir do respeitopela diversidade e pela especificidade dos indivíduos, associa-se, então, ao combate de todas as formas de exclusão. /Isto implica

> criar instrumentos e politicas que conduzam ou reconduzem para os sistemas educativos jovens e adultos que dele se distanciaram, resgatando múltiplas formas de espaços de aprendizagem de modo a ampliar o acesso e aumentar a possibilidade de sua permanência nos sistemas de ensino que, para tal, necessitam ter praticas e valores aprimorados. (IRLAND e MACHADO, 2005,p.7).

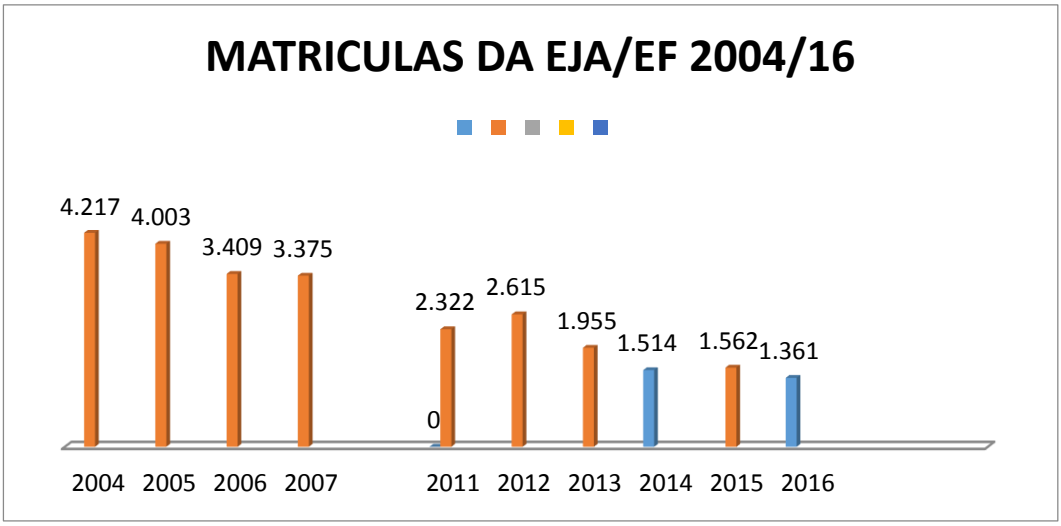
Nos anos de 2000 foram criadas 03 (três) UPC: Herbert de Souza, na região do Bairro Osmar Cabral, Paulo Freire, no JD Industriário e Bela Verena, na grandeMorada da Serra. Estas chegaram a atender 1.400 educandos.

A organização da proposta curricular do novo modelo de atendimento – UPC, foi baseada na matricula inicial, onde o estudante preenchia um questionário socioeconômico e diagnostico, onde expressavam suas competências profissionais, outras habilidades, assim como saberes, desejos e sonhos. A Matriz Curricular e o fazer pedagógico eram centrados em mesas de aprendizagens, a partir da realidade e História de Vida dos estudantes, acrescidos de suas habilidades e desejos, o que possibilitava retomar sonhos e a interação entre os estudantes. Nas Escolas, porém o "modelo" formal, de Matriz Curricular presa nas "caixinhas", ainda permaneciam. Acredita-se que devido às Equipes gestoras e equipe de professores ainda terem a concepção de que a escola deveria ensinar conteúdos da base comum, a todos da mesma forma, com tempos e espaços rígidos, sem nenhuma possibilidade de flexibilização, houvemuita evasão, geralmente no II Semestre dos anos, desta forma houve uma redução do atendimento, muitos gestores alegavam que a EJA devido a evasão, "puxava" o IDEB para baixo, a falta de divulgação de matriculas e de oferta, também são alguns dos elementos que auxiliaram na redução das matriculas nestes últimos anos. As UPCsforam extintas entre 2004/2011, devido a falta de financiamento e questões políticos partidárias.

Segundo dados do Censo/IBGE/2010, Cuiabá conta com uma população não alfabetizada de aproximadamente 18.000 pessoas. Devido a isso no Plano Municipal de Educação instituído a partir de 2004/2014 foidestinada uma meta para a erradicação do analfabetismo, seguindo as diretrizes nacionais.

Arroyo (2007) afirma:

> "Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão, de marginalização; consequentemente a EJA tem de ser caracterizada como uma politica afirmativa de direitos de coletivos sociais, uma politica afirmativa e, como tal tem de ser equacionada"(ARROYO, 2007)



Fonte: 2004/2007 – SigEduca/SME e 2011 à 2016 Inep/MEC

Os dados de matricula evidencia um decréscimo no atendimento, não conseguimos acessar dados das matriculas de 2008/2010, mas é clara a diminuição da oferta, não por conta da falta de demandantes, mas pela negação do direito, por meio da não implantação das ações propostas no PME. A Partir de 2011 com mudanças no cenário da politica municipal, houve uma abertura para a implementação das ações propostas no Plano Municipal de Educação em sua META 09 - modalidade EJA, houve um movimento de mudança na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, que culminou em mudanças significativas em estudos e debates sobre currículo, tempos e espaços flexíveis, para melhoria do atendimento e da qualidade do ensino na EJA. Educação para a Diversidade, foi a temática definida pela gestão para o atendimento da Educação Basica na Rede Municipal.

A Equipe de assessores da época, definiu a partir da implementação das Politicas e Diretrizes da Rede Municipal, a formação continuada das equipes gestoras das escolas que atendiam a EJA. A formação consistia em estudos sobre a legislação nacional e as Diretrizes e Politicas da Rede Municipal, texto sobre projetos, tema gerador, metodologias e praticas pedagógicas. Em 2012 iniciou-se a formação continuada com professores e Equipes gestoras da EJA da rede Municipal, por meio do projeto de formação continuada denominada de Roda de Conversa, chegando à Reformulação da Matriz Curricular da EJA.2013a temática para estudos e implementação de projetos educativos nas unidades tiveram como tema: Direitos Humanos , houve ainda uma maior aproximação da Rede Municipal com a Universidade Federal de Mato Grosso/IE culminando no curso de especialização latu senso: EJA e Economia Solidária, contando

com a participação de 50 educadores da rede municipal e 50 da rede estadual. Em 2014 a formação continuada estava mais consolidada, iniciando assim, a definição na semana andragógica, do tema anual a ser trabalhado por bimestre nas diversas áreas do conhecimento. A temática escolhida para o ano foi: Diálogos entre os atores sociais da EJA e do Campo, culminando com o 1ª Seminário sobre Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal.

Em 2015 ancorados na Pedagogia da Autonomia, com o foco na Educação ao Longo da Vida houve continuidade da formação continuada com o tema: A Constituição do Humano nos Diversos Espaços de Vivencias Sociais, realizando o 2ª seminário da EJA e mesa redonda com o tema: O Idoso e a EJA: para além da alfabetização, a garantia de direito de qualidade de vida e bem estar social. Já em 2016 - encerramos um Ciclo de Formação, onde a ECONOMIA SOLIDÁRIA se consolidou como tema Transversal, principalmente pós conclusão do curso de especialização em EJA e Economia Solidária realizado em parceria com o Ministério da Educação/SECADI/MTE/SENAES, UFMT/SEDUC e SME e também foi realizado o 3º Seminário de EJA, articulado ao Ensino Fundamental, com o tema: Seminário integrador, com uma visão da Educação Básica: Ed. Infantil, Ensino Fundamental e suas diversidades.

O perfil dos educadores e gestores mudou, devido a realização de concurso publico, e valorização dos profissionais da educação, a rede municipal conta com um quadro 80% de professores efetivos e apenas 30% de professores contratados, as equipes gestora são eleitas conforme a Lei de Gestão Democrática nª 5956/15, que tem por objetivo elevar gradativamente os graus de autonomia financeira, pedagógica e administrativa das unidades de ensino da rede municipal. Esta vem sendo garantida desde a década de 90.

> "A Conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a pratica de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a pratica da transformação" (FREIRE,1983)

Apesar de alguns avanços, inclusive com a reformulação do plano Municipal de Educação, com a participação nos debates dos diferentes segmentos da educação. Quanto a implementação do PME 2015/2024 para a EJA, é notório como: a valorização dos profissionais da educação, formação continuada, concurso publico, acesso permanência de estudantes que ingressam em turma de EJA tanto em unidades urbanas como nas do campo, monitoramento do Plano de Ações Articuladas, financiamento e aplicação de recursos nas turmas EJA, monitoramento do Planejamento Estratégico em função das metas do PME. porém algumas ações não foram iniciadas como: a Garantir a expansão

da oferta de EJA, considerando as especificidades da população acima de 15 anos. Elevar em 70% da escolaridade da populaçãoa partir de 15 anos; reduzir em 70% o analfabetismo. Implementar programas e projetos especiais, em área de concentração de analfabetos e com baixa escolaridade como forma de inclusão social a partir de 2017. O projeto de alfabetização com meta de atingir pelo menos 1.500 estudantes jovens e adultos foi elaborado em 2016, a partir de uma meta do Plano de Ação do Prefeito, mas não houve vontade política para sua implementação e em 2017 com a nova gestão, ate este semestre não foi efetivado.

Quando tratamos da qualidade da aprendizagem, apesar da redução do numero de matriculas, os educandos da EJA, em pesquisa realizada em 2015 e 16, 90% aprovaram o currículo, com conteúdo de uso para vida. 70% apresenta pensamento progressista sobrea Escola Pública: com consciência da necessidade de que os conhecimentos à serem adquiridos tenham uso social e prático, que devem envolver debates sobre temas diversos e atuais, para amadurecimento de novas ideias e ideais. Apresenta também a visão da formação do individuo no sentido integral, mais amplo, mais universal.

Atualmente o desafio do currículo na EJAé articular os 4 fundamentos da educação, a base epistemológica da educação popular e os princípios da economia solidária. Os fundamentos da Educação: Aprender a conhecer (compreensão), aprender a fazer (agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos). A Base epistemológica na educação popular: D*ialogicidade, Amorosidade, Conscientização, Transformação da realidade/mundo, Partir da Realidade Concreta, Construção do Conhecimento, Pesquisa Participante, Sistematização de Experiências e do Conhecimento; aliados aos princípios da ECOSOL:Autogestão, democracia, cooperação, centralidade do ser humano, valorização da diversidade, emancipação, valorização do saber local, da cultura do saber local da tecnologia popular, valorização da aprendizagem e da formação permanentes, justiça social na produção, comercialização, consumo, financiamento e desenvolvimento tecnológico, cuidado com o meio ambiente e responsabilidade com as gerações futuras poderá solidificar os marcos legais aqui expostos, bem como cumprir o papel social da escola.*

Em 2017 a instituição inscreveu-se na Medalha Paulo Freire/MEC, evidenciando o desenvolvimento dos projetos educativos e ações desenvolvidas e está em 10 finalistas do Brasil para recebimento da medalha, um reconhecimento de que o trabalho

desenvolvido tem feito a diferença na vida dos estudantes jovens, adultos e idosos da capital. A cidadania para Freire, em Pedagogia do Oprimido, tem característica de coletividade: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 1981, p.27). Logo, a cidadania é uma prática que se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício da coletividade. O relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para a formação cidadã, onde permeia o respeito a si e ao próximo.

4 Considerações finais

Como fica evidenciado ao longo da historia brasileira, muitas são as lutas e a superação para a educação.A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. Anova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada, uma posposta mais inclusiva, na garantia do direito à educação para todos. A evolução do capitalismo e a necessidade de mão de obra mais qualificada para ocupar os postos de trabalho, fez com que ao longo da história, a EJA fosse se firmando como alternativa para essa necessidade.

A Função Qualificadora ou permanente: propicia a todos a atualização de conhecimento por toda a vida, sendo esta o próprio sentido da EJA, uma vez que tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar tanto nos quadros escolares e quanto nos espaços não escolares e na vida. As políticas publicas e o financiamento para a EJA no Brasil, ainda são insipientes quando se verifica as poucas unidades que ofertam a modalidade, bem como os elevados índices de pessoas não alfabetizadas ou semi alfabetizadas, ou ainda, os níveis de proficiência apresentados nas avaliações externas. Apesar da garantia do direito estar legalmente expresso na CF/88, Plano Nacional de Educação, Planos Estaduais e Municipais, as metas, os objetivos e a estratégias ainda são relegadas ao segundo plano.

Mesmo assim, por meio de lutas e embates políticos, formação continuada e força de vontade de muitos gestores e educadores, a EJA no município de Cuiabá tem

conseguido superar suas expectativas e garantir em sala de aula, uma aprendizagem significativa que tem uso no cotidiano e na vida, que tem feito a diferença na e para a vida de seus estudantes. A EJA é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, solidariedade, igualdade e a diversidade.

Referências

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão: Alfabetização e Cidadania.** São Paulo: RAAB, n.11, abr. 2008.

BRASIL.Lei n. 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998

_____DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer CEB nº11/2000.

CUIABÁ. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Educação de Jovens e Adultos: Política Educacional e Diretrizes. Cuiabá-MT. Central de Textos.2010.

CEE/MT. Conselho Estadual de Educação/MT. Resolução nº 180/2000. Estabelece normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema estadual de Educação.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 23 ed. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1993.
_____, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 78

_____, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** .17.ed,São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir e José E. Romão. **Educação de Jovens e adultos: Teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: 2000.

KABEYA, Renata. B Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização: Perfil da EJA.** Dissertação de Mestrado em Educação. IE, UFMT, Cuiabá, 2010.

NORMATIZAÇÃO da Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Estadual de Ensino. Parecer CEE n. 93, 2000.

ORIENTAÇÕES, Curriculares Estadual para Educação de Jovens e Adultos. MT, 2012.

TIRIBA,Lia. Economia Popular e Produção de uma Nova Cultura do Trabalho:contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. Petrópolis: 1987.

www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/Resolucao%20003-02.doc – acessado em 15 de junho de 2017.

DIAGNÓSTICO DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE SURDA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – *CAMPUS* CUIABÁ

Silvia Maria Pigueira da Silva" silviapigueira@terra.com.br
Edson Rodrigues de Aro" edson_aro@hotmail.com

Resumo: Nos últimos vinte anos um número cada vez maior de PCDs nos cursos de graduação e pós-graduação e também de pessoas que não possuem vínculo com a instituição tem buscado acesso para aquisição de conhecimento que levam a necessidade de atendimento a esta comunidade de maneira especializada.Este artigo tem por objetivo identificar a prestação de serviços à comunidade surda da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, *Campus* Cuiabá e as ações desenvolvidas pela instituição para a inserção destas pessoas na comunidade acadêmica. Este artigo apresenta um diagnóstico da prestação de serviços no que se refere à comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na UFMT, de acordo com a legislação vigente. Adotou-se o estudo de caso, baseado em uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa com utilização de três fontes de informação - entrevistas com base em um roteiro semiestruturado, documentação e registros em arquivos. Como resultado foi possível identificar a comunidade surda da UFMT, *Campus* Cuiabá, as ações desenvolvidas pela instituição para garantir a capacitação em Libras dos servidores efetivos e colaboradores e as dificuldades enfrentadas pela comunidade surda dentro do *Campus*, com relação à comunicação. A conclusão relevante obtida é de que, a instituição oferece estes cursos de capacitação para a comunidade universitária, no entanto, do total de colaboradores que foram capacitados até o final do ano de 2013, apenas dois atuam em setores de atendimento ao público, o que não atende as necessidades mínimas da comunidade surda.

Palavras chave: Direito dos surdos. Gestão pública. Comunicação.

1 Introdução

Atualmente a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT conta com pessoas com deficiências visuais, auditivas, físico/motoras, cadeirantes, surdos e cegos o que evidencia a necessidade da implementação de ações que efetivamente promovam a inclusão da Pessoa com Deficiência – PCD, rompendo barreiras atitudinais e de comunicação.

Neste contexto, observa-se que nos últimos vinte anos um número cada vez maior de PCDs nos cursos de graduação e pós-graduação e também de pessoas que não possuem vínculo com a instituição, buscam nela, alguma forma de adquirir conhecimento, seja utilizando as bibliotecas, visitando os espaços culturais e a busca de cursos de aperfeiçoamento e de extensão voltados ao deficiente (CASTANHO; FREITAS, 2006).

A inclusão é um processo interminável, envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas da nossa sociedade que, precisa rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes (CARVALHO, 2004). Neste sentido, a adesão

ao movimento da inclusão significa estar disposto a enfrentar um desafio que vai desde a criação de uma política interna que atenda as demandas deste público, bem como criar condições para sua permanência (MANTOAN, 2011).

A presença de PCDs na UFMT se tornou mais evidente a partir do ano de 2014 com a oferta do Curso de Graduação em Letras/Libras que, das quarenta vagas ofertadas, quinze são destinadas aos surdos. Isto evidencia a necessidade da implementação de ações que promovam a inclusão, oferecendo condições básicas, materiais didáticos adaptados, e principalmente a capacitação de profissionais para atenderem a esses alunos que ingressam na universidade e também àquelas que buscam na UFMT alguma forma de adquirir conhecimento (UFMT, 2014).

Assim, identificar como está a prestação de serviços de atendimento no que se refere à comunicação em Libras com os atores envolvidos pode contribuir com informações referentes às barreiras enfrentadas pelos PCDs nos seus relacionamentos diários no campus da UFMT.

Entre diversos problemas que se apresentam para a efetiva inclusão de pessoas surdas na instituição, destaca-se a comunicação entre ouvintes e estas pessoas, e vice-versa. Questiona-se então: De que maneira está acontecendo a comunicação entre ouvintes e surdos no *Campus* de Cuiabá?

O presente artigo tem como objetivo geral identificar as dificuldades de comunicação entre ouvintes e surdos que entram na UFMT. Para atender este objetivo geral, será desdobrado em dois objetivos específicos: a) entender como ocorre a comunicação nessa relação aluno/ servidor e, b) identificar como a UFMT disponibiliza os recursos - tradutores e intérpretes de Libras que atendam a legislação e as necessidades dos atores envolvidos.

Além desta seção introdutória, a seção dois trata da literatura pertinente a inclusão e direitos das PCDs, a seção três trata do método utilizado, o estudo de caso para identificação dos dados por meio de entrevistas, a seção quatro trata da análise e discussão dos dados encontrados nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, e na seção cinco são apresentadas as considerações finais e sugestões de novos estudos.

2 Inclusão e Direitos das PCDs

A inclusão é uma meta a ser perseguida por toda a sociedade por meio da educação inclusiva. A viabilidade de sua implementação depende, porém, de um amplo consenso da sociedade a respeito da aceitação das pessoas com deficiência na vida social e da compreensão de seu direito à cidadania.

Segundo Mantoan (2003, p. 19), a maneira como são encarados os direitos das PCDs no Brasil vem apresentando uma sensível evolução. Conquistas sólidas e duradouras, que marcaram os últimos tempos, são os resultados do esforço coeso de conscientização que reforçada por campanhas de sensibilização a serem veiculadas nos meios de comunicação, haverá de criar o ambiente adequado para o surgimento de uma nova mentalidade.

Para Carvalho (2004, p. 158), a inclusão é um processo interminável e pondera que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas da nossa sociedade que, precisa rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Mantoan (2011) aponta que a adesão ao movimento da inclusão significa estar disposto a enfrentar um desafio que vai desde a criação de uma política interna que atenda as demandas deste público, bem como criar condições para sua permanência.

Castanho e Freitas (2006) ressaltam que a Universidade é o lugar onde os valores e práticas da inclusão precisam ser vivenciadas. Os autores afirmam que o que se tem notado é que a partir das políticas de inclusão ocorreu uma maior necessidade de preparação da comunidade acadêmica para receber PCDs. Diante disso, houve a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino que exige uma preparação que vai além do conhecimento científico.

Neste sentido, identifica-se que há legislação que trata sobre os direitos da PCD e direitos garantidos em legislações específicas como é o caso dos direitos dos deficientes auditivos e surdos.

O Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, dentre outras providências determina em seu art. 5º que “Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2014).

Segundo Strobel (2008), a aprovação da Libras como língua propiciou a comunidade surda mais oportunidades no seu dia a dia, pois tais mudanças além de causarem impacto no contexto escolar, impactaram também a sociedade que se mostrava inerte até então.

A atuação do poder público está bem definida em toda a legislação que trata da matéria. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e determina no seu art. 2º que "deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil" (BRASIL, 2014).

Coelho (2012) aponta que quando se fala em inclusão implica também um sistema planejado e organizado, capaz de efetivamente proporcionar a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras. Para o autor, a iniciativa de elaborar este sistema planejado e organizado deve partir do Poder Público que é composto pelos agentes públicos.

Por fim, o que se verifica é que inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas pelo gestor público, para que se possam oferecer respostas positivas à sociedade e adequadas às necessidades individuais de todos, principalmente para os PCDs.

3 Métodos

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, empregou-se a metodologia do estudo de caso, por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como objeto de estudo verificar as dificuldades de comunicação entre ouvintes e surdos que entram na UFMT. O estudo de caso vem ganhando crescente aceitação na área da administração, por suas características e procedimentos e por apresentar um alcance analítico, interrogando e confrontando a situação com as teorias existentes ou com outras situações já conhecidas (VERGARA, 2007).

Godoy (1995, p. 58) pondera que a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados,

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Com relação aos objetivos da pesquisa, esta pode ser classificada de descritiva. Gil (2008), afirma que este tipo de pesquisa tem como objetivo primordial a descrição de determinadas características de uma população ou de um fenômeno, e salienta que, a utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados é uma de suas características mais marcantes.

A coleta de dados da presente pesquisa foi caracterizada por três etapas: 1ª) identificação da comunidade estudada; 2ª) realização de entrevistas, e 3ª) levantamento documental. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro semiestruturado, com a finalidade de levantar os dados e as informações necessárias para a análise das ações da UFMT, segundo a percepção dos servidores e alunos da graduação surdos, e detentores de cargos acadêmicos e administrativos da instituição, com relação à comunicação entre surdos e ouvintes na instituição.

O público-alvo da pesquisa concentrou-se nos alunos surdos matriculados em 2014/1 no Curso de Graduação em Letras/Libras da UFMT e nos servidores docentes surdos, com vínculo institucional no ano de 2013. Foram entrevistados quinze alunos surdos regularmente matriculados e uma docente surda lotada no Departamento de Letras/Instituto de Linguagens – IL da UFMT.

A principal dificuldade encontrada na realização das entrevistas foi à comunicação entre a autora, que não domina a Libras e os entrevistados. A entrevista foi interpretada por um docente de Libras desta IFES e as respostas foram transcritas pela autora.

Foi realizada entrevista com o Gerente de Desenvolvimento Humano da UFMT, dirigente do nível estratégico da instituição, com o objetivo de investigar a oferta de cursos de capacitação em Libras, a quantidade de servidores técnicos administrativos que foram capacitados na Libras e os seus respectivos locais de atuação. Foi entrevistado também o Coordenador de Ensino de Graduação em Letras/Libras no exercício do cargo no ano de 2013, onde se abordou sobre os aspectos que envolveram a implantação do referido curso na instituição.

Quanto ao levantamento documental, buscou-se informações institucionais contidos no sítio eletrônico da UFMT, legislação em vigor, bibliografia sobre o tema e arquivo documental do Instituto de Linguagem - IL. Os dados coletados foram analisados, o que permitiu realizar uma análise crítica dos resultados da pesquisa no que tange às ações da instituição perante estes alunos e servidores.

4 Discussão e Análise dos Resultados

Esta seção apresenta os dados sobre a inserção de pessoas surdas na UFMT, as entrevistas com os alunos surdos, a docente surda, o coordenador de ensino de graduação em Letras/Libras e com o Gerente de Desenvolvimento Humano.

4.1 A inserção da pessoa surda na UFMT

A inserção da pessoa surda na UFMT teve início no ano de 2013, com a aprovação de uma docente surda em teste seletivo para a vaga de Professor Auxiliar do Departamento de Letras/IL, área de Libras. Segundo o edital a referida vaga se destinou a disciplina de Libras ofertada pelo Departamento de Letras aos cursos de licenciatura da UFMT, *Campus* Cuiabá.

No final do mesmo ano, foram realizados dois Concursos Públicos de Provas e Títulos para provimento de Cargos na Carreira do Magistério Superior para a área de Letras, subárea de Libras. No primeiro concurso não houve candidatos aprovados e no segundo o candidato aprovado é ouvinte e a candidata classificada para o *Campus* de Sinop em segundo lugar é surda, sendo que esta última foi convocada para assumir uma vaga no *Campus* de Cuiabá.

Com relação ao corpo discente da graduação, verifica-se que em toda a história da instituição havia somente uma aluna surda regularmente matriculada nos cursos de graduação e no ano de 2014 já havia quinze alunos nestas condições. Uma das hipóteses para termos apenas uma aluna nestas condições pode ser a adesão da UFMT ao Sistema de Seleção Unificada – SISU que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio –

ENEM como critério para a seleção de alunos para o preenchimento de vagas nos cursos de graduação.

Em 21/10/2013 o Curso de Graduação em Letras/Libras-Licenciatura é aprovado conforme o que consta da Resolução nº 128/CONSEPE/2013, estabelecendo que o curso tenha uma entrada anual com quarenta vagas, modalidade presencial, com a duração de quatro anos e aulas ministradas de segunda a sexta feira no período vespertino, nas dependências da UFMT, *Campus* de Cuiabá (UFMT, 2014).

As quarenta vagas foram divididas nas seguintes ações: 1) Ação Afirmativa para Surdo (Decreto nº 5.626/2005): quinze vagas; 2) Ampla Concorrência: quinze vagas, e 3) Ação Afirmativa para Lei de Cotas - Lei nº 12.711/2012: dez vagas, que teve um total de um mil, duzentos e cinquenta e um candidatos inscritos conforme mostra a Tabela 1.

Com base na legislação, o edital estabeleceu que o candidato surdo, devidamente identificado no ato da inscrição, terá direito a um intérprete para a prova objetiva e também explicita a forma de correção da redação desses candidatos.

No termo de pactualização descrito anteriormente, assinado em 13/09/2013, está previsto, dentre diversas outras ações, a realização de concurso público para a contratação de oito servidores técnicos administrativos, Tradutores e Intérpretes de Linguagem de Sinais, sendo duas vagas para a carreira de nível superior e seis vagas para a carreira de nível médio.

Tabela 1 – Quantidade de candidatos inscritos no Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Graduação em Letras/Libras-Licenciatura–Edital nº 04/2014–PROEG/UFMT

Ações	**Nº de Inscritos**
Ação afirmativa para surdo	57
Ação afirmativa-cursou ensino médio em escolas públicas	258
Ação afirmativa-preto, pardo ou indígena com renda familiar até 1,5 salário e cursou ensino médio em escola pública	107

Ação afirmativa-preto, pardo ou indígena que cursou ensino médio em escola pública	125
Ação afirmativa-renda familiar até 1,5 salário e cursou ensino médio em escola pública	81
Ampla concorrência	623
TOTAL DE CANDIDATOS INSCRITOS	**1251**

Fonte: Concorrência do Processo Seletivo para Ingresso no Curso de Graduação em Letras/Libras-Licenciatura–Edital nº 04/2014–PROEG/UFMT.

No mesmo ano a UFMT realizou concurso público para três vagas de Tradutor e Intérprete da Linguagem de Sinais, de nível médio. Os três candidatos aprovados para o *Campus* de Cuiabá passaram a compor o quadro de servidores técnicos administrativos da Coordenação de Ensino de Graduação em Letras/Libras – CEGLL do IL (UFMT, 2014).

No dia 14/04/2014, deu-se o início das aulas do Curso de Graduação em Letras/Libras com quarenta alunos matriculados, sendo vinte e cinco ouvintes e quinze surdos. A partir de então, a instituição começou a conviver efetivamente com esta comunidade e novos desafios foram lançados, pois as relações humanas são mediadas e perpassadas pela linguagem, independente do campo ou área do conhecimento em que se inserem (DUARTE, 2011).

Com a presença dessa comunidade no *campus*, novas barreiras surgiram, pois, estes alunos se utilizam dos mesmos serviços que os demais, tais como: reserva e consulta de livros na biblioteca central, refeições no restaurante universitário, abertura de processos no protocolo central, requisição de auxílios e benefícios e tantos outros.

4.2 Entrevista com os alunos surdos

Em entrevista realizada com os alunos, os quinze entrevistados afirmaram que em todas as vezes que necessitaram se comunicar com os colaboradores que atuam nestes setores, nunca fizeram se entender e nunca foram entendidos devido à ausência do intérprete e tradutor de Libras. Esta dificuldade extrema na comunicação faz com que se sintam preteridos com relação aos outros alunos da instituição, pois acreditam que perdem muitas oportunidades em virtude dessa dificuldade. Afirmaram também que estas situações os levam ao isolamento fazendo com que não se sintam parte integrante da instituição e ainda não se sentem "estudantes universitários".

Outra questão levantada pelos entrevistados foi à ausência de intérpretes nas cantinas. Isto levou alguns alunos que dominam a Libras a ensinar os atendentes que trabalham nestes locais. Relataram também que aqueles que conseguem se comunicar com a fala, preferem não o fazer porque algumas pessoas acreditam que não são surdos pelo fato de conseguirem se comunicar oralmente.

Perguntados sobre a comunicação com a comunidade acadêmica do IL, todos os entrevistados afirmaram não haver dificuldade com os oito docentes da área e com os três intérpretes, porém apontaram que não há comunicação com os docentes das outras áreas e técnicos administrativos do instituto. Desse modo, reforça o sentimento de isolamento apontado anteriormente. Ressaltaram que os colaboradores do IL devem ser capacitados com muita urgência.

Questionados sobre como faziam para se comunicar com as outras pessoas na instituição, todos os entrevistados afirmaram que, como não tinham a opção de terem um intérprete, tentaram em algumas situações conversar por gestos, mas sem sucesso. Assim, diante destas dificuldades acabavam não tendo suas questões respondidas ou seus problemas solucionados e retornavam a coordenação do curso esperando uma solução.

Os entrevistados afirmaram que infelizmente as unidades que mais têm envolvimento com os alunos tais como: Biblioteca Central, Restaurante Universitário, Pró-reitora de Assistência Estudantil, Coordenação de Administração Escolar, Laboratório de Informática do IL e Biblioteca Setorial do IL, não têm intérprete e tradutor de Libras e que sem este profissional não há diálogo entre o ouvinte e o surdo.

Compreendem que a Libras é uma novidade na UFMT, mas lamentaram o fato de a instituição ter demorado tanto para iniciar a capacitação dos seus colaboradores e acreditam que não adianta oferecer o curso de capacitação em Libras para todos aqueles que têm interesse na língua. Primeiramente, deveria ser capacitado as pessoas que atuam em unidades que atendem diretamente o aluno, após a qualificação desse pessoal o curso deveria ser ofertado para todos os interessados.

4.3 Entrevista com a docente surda

No que diz respeito ao corpo docente e de acordo com dados obtidos no arquivo documental do IL, atualmente a Coordenação de Ensino de Graduação em Letras/Libras – CEGLL conta com quatro docentes efetivos, sendo dois surdos e dois ouvintes, e quatro docentes com contrato temporário, sendo um surdo e três ouvintes. No entanto, na época da coleta dos dados contava apenas com três docentes efetivos, sendo um surdo e dois ouvintes e a entrevista foi realizada somente com a docente surda do quadro efetivo.

Em entrevista realizada com a docente surda a mesma afirmou que a primeira grande dificuldade encontrada se deu ao se apresentar no Departamento de Letras/IL, pois não conseguia compreender e nem ser compreendida pelos colegas docentes e técnicos administrativos. Designada para ministrar a disciplina de Libras para outros cursos viu-se diante do impasse de não ser compreendida pelos coordenadores dos cursos e pelaturma porque utiliza somente a Libras e, por não ter um intérprete que a acompanhasse para traduzir a sua fala.

A entrevistada afirmou que esta situação fez com que a Secretaria de Gestão de Pessoas – SGP da UFMT designasse um servidor técnico administrativo de outro setor que havia feito o curso de extensão/capacitação em Libras para ser o tradutor/intérprete da referida docente. Segundo a entrevistada, verificou-se que estes cursos são voltados para a interação do ouvinte com o curso e para o atendimento ao público, não abordando o contexto de educação em sala de aula, logo a atuação do referido servidor em sala de aula teve que ser interrompida.

De acordo com a entrevistada, não havia possibilidade imediata de contratação de um docente ouvinte para ministrar as disciplinas e também não havia a perspectiva de

solução imediata com relação à capacitação de um intérprete, então foi decidido em comum acordo com as partes que a disciplina de Libras continuaria sendo ministrada pela entrevistada e todo o diálogo entre a docente e a turma, inclusive o conteúdo ministrado em sala de aula, seria feito por meio da modalidade escrita em língua portuguesa, utilizando para isto todos os recursos possíveis existentes. Ressalta-se que a docente em questão, não tem afinidade linguística com a língua portuguesa, por se tratar de uma língua oral-auditiva.

Dentre as diversas dificuldades apontadas e com relação a sua vida institucional na UFMT a docente destacou que as maiores barreiras na comunicação foram encontradas na Secretaria de Gestão de Pessoas, na Coordenação de Desenvolvimento Humano e na Biblioteca Central, pois não havia qualquer colaborador capacitado na Libras que pudesse auxiliá-la e ultimamente quando necessita tratar de assuntos do seu interesse em outros setores da instituição, procurou fazê-lo com o auxílio de um amigo próximo sem vínculo institucional que a acompanhava em diversos locais por um único dia.

Perguntada se enfrenta dificuldades na sua unidade de lotação, afirmou que sim, pois sempre necessita da presença de um intérprete em qualquer reunião que participe, seja ela com a chefia do departamento ou mesmo uma reunião colegiada, o que na grande maioria das vezes não acontece, apesar de contar com a colaboração dos docentes que dominam a Libras.

Alertou também que por estar em estágio probatório tem, obrigatoriamente, que participar de uma série de cursos e de eventos, e vem sendo prejudicada pela ausência do intérprete. Perguntada sobre como se comunica com os ouvintes, informou que na maioria das vezes tenta se comunicar por gestos e por escrito, mas este tipo de comunicação é angustiante tanto para ela quanto para a outra pessoa.

Destacou como fator mais grave a insuficiência do tradutor e intérprete de Libras na instituição para, não atender somente a ela, mas atender a todas as pessoas surdas com ou sem vínculo institucional, que buscam na instituição conhecimento, cultura e lazer. Destacou que um prejuízo imensurável a sua carreira que não poderá ser contornado foi às oportunidades que perdeu de participar efetivamente de eventos, palestras e atividades do gênero que não foram interpretadas para a Libras.

A docente lamentou afirmando que somente uma pessoa surda é capaz de entender o sentimento pelo qual passou ao chegar a eventos institucionais que se inscreveu com o

intuito de agregar novos conhecimentos, e ter que ir embora porque o seu direito lhe fora negado, de no mínimo tentar compreender o que estava sendo apresentado tendo em vista que o evento não estava sendo interpretado para a Libras.

4.4 Entrevista com o Coordenador de Ensino de Graduação em Letras/Libras

Em entrevista realizada com o Coordenador de Ensino de Graduação em Letras/Libras, o mesmo afirmou que desde a inserção do surdo na UFMT vem envidando todos os esforços para garantir que os direitos dessas pessoas sejam garantidos pela instituição.

Paralelo aos encaminhamentos adotados e buscando minimizar os impactos negativos desta situação, sempre orienta os alunos sobre os procedimentos burocráticos relacionados à vida acadêmica e produziu vídeos, cartilhas que além de terem sido apresentados e entregues na aula inaugural a todos os alunos, docentes e técnicos administrativos do curso, também estão disponíveis no site http://www.letraslibrasufmt.org/ que foi outro canal de comunicação criado pelo coordenador com o intuito de diminuir a distância entre o discurso e a prática quando se fala de inclusão deste alunos na instituição.

Objetivando inserir o aluno e o docente surdo na vida acadêmica da instituição, o curso conta com a publicação de uma revista acadêmica eletrônica que já está na segunda edição, viabilizando e divulgando artigos na área da linguística, cultura e arte. Esta revista é trilíngue, pois os artigos estão em língua portuguesa, com seus resumos em língua estrangeiras, língua de sinais em vídeo e escrita de sinais pelo sistema Elis, que é a escrita da Língua Brasileira de Sinais, disponível em http://revista-dialogos.net.br/.

Outra ação para a inclusão destes alunos é a adesão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID que é destinado à prática docente dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, que contempla uma bolsa mensal a oito alunos surdos e sete alunos ouvintes.

O coordenador também ponderou sobre a capacitação de pessoal que atua no IL e no Instituto de Educação – IE, que são as unidades acadêmicas com uma proximidade estreita com esta comunidade. Defendeu o fato de que primeiro é necessário capacitar o

maior número de colaboradores possível destas duas unidades que são tão próximas a estes alunos e docentes, incluindo também as pessoas que desenvolvem serviços terceirizados tais como conservação, reprografia e alimentação, não se esquecendo jamais de capacitar os porteiros, vigilantes e seguranças.

Para tanto, está elaborando um projeto de um curso de capacitação em Libras, modalidade presencial, com carga horária de sessenta horas para servidores técnicos administrativos, docentes e demais colaboradores que desenvolvem atividades administrativas e acadêmicas nessas unidades.

O objetivo deste curso é diminuir a distância existente entre a instituição e a comunidade surda, porém acredita que somente este curso não será suficiente para atender a demanda institucional, pois esta necessidade de pessoal qualificado em Libras deverá ser verificada e suprida pela CDH da UFMT.

Com relação à oferta de curso de capacitação em Libras, de acordo com dados obtidos na CDH da UFMT, a instituição ofereceu um Curso de Capacitação em Libras à Distância, com carga horária total de cento e vinte horas destinado a capacitação de servidores técnicos administrativos e docentes, conforme Tabela 2, com início em outubro de 2012 e término em março de 2013.

Tabela 2 – Vagas ofertadas e quantidade de concluintes no Curso de Capacitação em Língua Brasileira de Sinais à Distância (por pólo)

Polo	**Vagas**	**Concluintes**
Cuiabá	20	14
Alto Araguaia	20	19
Rondonópolis	20	04
Sinop	20	06
HUJM	20	10
TOTAL DE CANDIDATOS INSCRITOS	**100**	**53**

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados junto a Coordenação de Desenvolvimento Humano da UFMT

Estes dados apontam que a instituição oportunizou a realização do curso no interior e na capital, ofertando cem vagas. O índice de concluintes atingiu o percentual de 53% no seu total e especificamente no *Campus* de Cuiabá, 70% dos inscritos concluíram o curso. Do total de concluintes em Cuiabá, de acordo com dados obtidos na Seção de Cadastro de Pessoal – SCP da instituição, verificou-se que somente um servidor técnico administrativo exerce funções de atendimento direto ao público demandado pela comunidade surda no Setor de Protocolo Central, os outros não desenvolvem atividades que estão ligadas a este tipo de atendimento. Para o segundo semestre do ano de 2014 o mesmo curso será ofertado, disponibilizando também 100 vagas obedecendo à mesma distribuição.

4.5 Entrevista com o Gerente de Desenvolvimento Humano

Em entrevista realizada com o Gerente de Desenvolvimento Humano da UFMT e questionado se houve critério para seleção dos inscritos; se era necessário haver a aprovação da chefia imediata do servidor para a realização do curso e se o curso havia sido ofertado com base em uma demanda interna das unidades, o mesmo nos informou que qualquer servidor que se inscreve nos cursos de capacitação ofertados pela CDH deve, obrigatoriamente, ter a anuência da chefia imediata, caso contrário sua inscrição será indeferida.

Com relação a esta primeira turma esclareceu que o curso foi ofertado para atender a demanda imposta pelo Decreto nº 5.296, de 02/12/2004, que determina que os serviços de atendimento para pessoas surdas, deverá ser realizado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Libras e também para atender ao requerimento da Procuradoria dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal do Estado de Mato Grosso. Destacou também que a criação do Curso de Graduação em Letras/Libras no *Campus* de Cuiabá com oferta de vagas para pessoas surdas, também influenciou positivamente na decisão de ofertar o curso.

5 Considerações Finais

O objetivo geral deste estudo foi atendido, que se propôs a verificar as dificuldades de comunicação entre ouvintes e surdos que entram na UFMT. O problema de pesquisa que foi de que maneira está acontecendo a comunicação entre ouvintes e surdos no *Campus* de Cuiabá, foi respondido de maneira satisfatório a partir dos dados levantados e respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

Após a análise dos dados obtidos com esta pesquisa, observou-se que o atual patamar da comunicação na instituição com a comunidade surda não é suficiente, ocorrendo somente com os docentes com domínio da língua e com os intérpretes lotados no Instituto de Linguagens, unidade em que a comunidade está vinculada. Esta realidade possivelmente, se aplica em outras instituições brasileiras, que também estão destinando vagas no Curso de Graduação em Letras/Libras para a pessoa surda.

Como sugestão de novos estudos que possam ampliar este conhecimento sobre o tema, considerando a limitação desta pesquisa qualitativa em um determinado curso, é relevante identificar as ações tomadas após este período de pesquisa quanto as capacitações desenvolvidas e qualificação dos profissionais que atendem a comunidade de PCDs nos diversos níveis da UFMT.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 05 de jan. 2014.

_____, **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 09 de jan. 2014.

_____, **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 17 de nov. 2013.

_____, **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispões sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providencias. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 15 fev. 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos ”is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial da UFSM**, Santa Maria, n. 27, 2006. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 03 nov. 2013.

COELHO, R. C. **O público e o privado na gestão pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, 2012.

DUARTE, A. S. **Ensino de libras para ouvintes numa abordagem dialógica**: contribuições da Teoria Bakhtiniana para a elaboração de material didático. 2011. 327 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição, São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo v. 35, n. 2, p. 57 - 63; n.3, p. 20 - 29; n.4, p. 65 - 71 mar/ag.1995. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/2857786/metodologia-cientifica---pesquisa-tecnologica/19>. Acesso em 19 set. 2014.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Caminhos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2011.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

UFMT. CONSEPE. **Resolução nº 128/CONSEPE/2013**, de 21 de outubro de 2013. Dispõe sobre a criação do Curso de Graduação em Letras/Libras, no Instituto de Linguagens, *Campus* de Cuiabá. Disponível em<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.resolucao/FrmConsultarResolucao.

Aspx?pageIndex=&txtCriterio=libras&txtNumero=&txtAno+2013&tipoUID+2>. Acesso em:

_____, EDITAIS**. Edital 004/2014 PROEG,** de 28 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a abertura do Processo Seletivo Específico para o Curso de Graduação em Letras/Libras, *Campus* de Cuiabá. Disponível em <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.ingresso2014/arquivos/028b7cb000c52d277109cb1dd7a3a52c.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2014.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS DAS TECNOLOGIAS, NO CEJA PROFESSOR CESÁRIO NETO

Cleonice de Oliveira – (Pedagogia/UFMT) – cleonice.deoliveira@hotmail.com
Clóvis Epaminondas dos Santos – (Pedagogia/UFMT) – clovisepaminondas84@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar e propor o uso da tecnologia direcionado para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. O não aproveitamento da tecnologia no contexto curricular do EJA torna-se um problema que dificulta o ensino totalizador que hoje a Educação Brasileira tenta implantar, a duras penas, na nova metodologia educacional do país. O objetivo desse artigo é alertar os educadores, como também os governantes, que o ensino de jovens e adultos tenha políticas públicas melhor aprimoradas e que os recursos públicos destinados aos investimentos tecnológicos sejam disponibilizados orçamentariamente e anualmente, não só para aquisição de equipamentos tecnológicos, suas instalações, sua manutenção, como também para qualificação dos seus professores, ensinando-os a utilizarem tal tecnologia em benefício de uma aula completamente totalizadora. As novas tecnologias têm permitido que o acesso a novos recursos colocasse o mediador diante de novas estratégias de ensino e métodos. A informação se torna mais rápido e fácil, aos poucos, as novas tecnologias da informação e comunicação foram inseridas no processo de ensino aprendizagem, entretanto, pode-se dizer que o giz, o quadro, o caderno e os livros já não são mais as únicas ferramentas utilizadas em sala de aula cabendo ao professor mediador utilizar novos recursos e tecnologias. O estudo em evidencia observou que o maior desafio hoje em termos de ensino é a criatividade que a educação de Jovens e Adultos nos traz, e como usar estas tecnologias e esses novos recursos, com professores realmente capacitados.
Palavras-chave: CEJA. Professores. Alunos. Tecnologia.

1 Introdução

A educação é o maior e melhor instrumento para gerar mudança e através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive, mediante isso, a educação pode ser a primeira a aceitar e a acompanhar o desenvolvimento e suas especificidades, ou seja, renovar e promover a interação com o novo.

A concepção da educação de jovens e adultos (EJA) advém da educação não formal, ligada historicamente aos movimentos sociais, visando a autonomia dos sujeitos. Em princípio, portanto, mais ligada às perspectivas emancipatórias, vinculados ao lastro epistemológico de Paulo Freire (MATO GROSSO, 2010).

Assumir essa perspectiva emancipatória implica envolvimento por intermédio da prática educativa, compromisso político com o público excluído historicamente, muitas vezes essas práticas estão relacionadas a práticas orais e coletivas muito distintas daquelas de que se ocupa tradicionalmente a escola. Portanto, ainda é um desafio.

Desse modo, segundo (BRAZ, 2014, p. 17) a modalidade de Educação de Jovens e Adultos enquanto Direito Humano é inalienável. Por sua vez, a lei de Diretrizes de Bases da Educação

Nacional, em seus Artigos 84, 85 e 87, respalda as mesmas ideias, ao considerar a educação como dever inalienável do Estado. Estes princípios são também referenciados na declaração Universal dos Direitos Humanos e todo lastro legal aqui evocado, determina as instâncias governamentais o compromisso da criação e implementação de diferentes meios de acesso à escolarização e permanência para todos os cidadãos na escola.

Neste sentido, conforme a autora,

> [...] a EJA em Mato Grosso deve garantir o direito de jovens e adultos ao conhecimento. Visa atender a uma demanda especificamente constituída de educandos, que puderam completar seu processo de escolarização na idade prescrita pela lei, ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de ensino fundamental e médio. Como tal, exige Políticas Educacionais que atendem assa diversidade com base nos pressupostos das legislações existentes, constituindo enormes desafios para os governos federal, estaduais, municipais e a sociedade como um todo. (BRAZ, 2014, p. 17).

Portanto ainda na visão da autora, as legislações e pareceres têm servido de regulação na defesa dos direitos humanos negados. Contudo, isso precisa ser construído.

Exige projetos, profissionais e políticas públicas permanentes aos jovens e adultos, que é um público alvo desprovido dos direitos fundamentais, que não estão sendo construídos atendendo o Parecer 11/2000 CNE/MEC e Resolução Nº 05/11 CEE-MT. (BRAZ, 2014, p. 17).

2 O Educador de Jovens e Adultos

Para Freire (1996), o educador de jovens e adultos é mediador do conhecimento. E para trabalhar desta forma é preciso realizar uma formação permanente ou continuada.

Para tanto, é necessário que o professor da educação de jovens e adultos conheça bem as potencialidades tanto dos sujeitos da EJA, quanto dos materiais pedagógicos que se dispõe a trabalha-los. No caso, o recorte escolhido será analisar: como têm sido as práticas de aprendizagem na EJA com o uso das tecnologias por parte dos estudantes da turma matutina, vespertina ou noturna do CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, popularmente conhecido como "CEJA Cesário Neto" colégio localizado em Cuiabá MT. A importância de tratar desses aspectos fundamentais na organização do trabalho pedagógico se deve à necessidade de melhor compreender a prática docente.

O trabalho docente de um professor da EJA que leciona no CEJA Cesário Neto é sem dúvida um trabalho reflexivo. A reflexão provém das práxis pedagógicas, ação reflexão da ação, na busca da compreensão da realidade para beneficiar os sujeitos de EJA. Assim: "De professores atuando na EJA espera-se que busquem, permanentemente, estabelecer entre aquilo que ensinam e a vida concreta de seus alunos, modos de "tradução" que permitam a uns e outros se compreenderem mutuamente." (MATO GROSSO, 2010, p. 103).

O trabalho docente em um contexto de prática reflexiva crítica, entende que o processo de construção de saberes acontece de modo articulado. “Não basta levar a consciência dos saberes formal aos alunos, aos professores cabe mergulhar nos seus saberes, para que diálogos e traduções necessárias se estabeleçam de modo satisfatório.” (MATO GROSSO, 2010, p. 103).

É fundamental que os professores de EJA saibam que o conhecimento teórico ou científico e conhecimento sobre os saberes da prática não podem ser tratados de qualquer modo. Vale lembrar, que a modalidade EJA foi pensada a partir de uma educação contextualizada (BRAZ, 2016), em concordância com Miguel Arroyo, quando afirma que as melhores formas de se trabalhar com o público da EJA são:

> [...] as formas narrativas, as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, nas vivências da cidade e do campo, da natureza e da sociedade. Explicitar esses “significados, aprender a captá-los, organiza-los, sistematizá-los.” (ARROYO, 2006, p. 31).

Ao fazer referência sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos e as práticas educativas através das tecnologias na referida unidade escolar, fica evidente como tem sido o atendimento nas áreas de conhecimento e disciplinas, em vários aspectos do conhecimento e ainda usados de acordo com interesse e a capacidade dos estudantes.

Percebe-se que os jovens e adultos na grande maioria, possuem como desafio o uso dos recursos tecnológicos, alguns são hábeis manipuladores da tecnologia e dominam com a maior rapidez e entendimento como muitos professores. No entanto, grande parte dos estudantes, principalmente os mais idosos não possuem nenhuma habilidade no manuseio do teclado e mauser e até mesmo não possui acesso em casa a esses recursos tecnológicos e sua percepção sobre tais recursos é diferente da percepção de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era muito restrito, ou que não dispõe de tempo ou oportunidade para um contato maior com o computador (CPU, teclado, mauser e monitor).

Ferreiro (1999) considera relevante o trabalho que disponibiliza outras tecnologias para a produção intelectual, sobretudo de alunos jovens e adultos; além de desmistificar aparelhos e ofícios, as tecnologias podem contribuir como circunstâncias desencadeadoras de outras possibilidades de se pensar o que ocorre na escola.

É preciso, portanto, considerar também a necessidade de qualificação dos professores e uma valorização do ensino da EJA por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e de ensino fundamental de jovens e adultos como estratégia de promoção de equidade educativa e social.

3 Os discentes na EJA

A Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96 esclarece em seu Art. 37 que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

Nesse sentido, os governos precisam assumir mais claramente uma atitude convocatória chamando toda a sociedade a engajar-se em iniciativas voltadas a elevação do nível educativo da população. O teor desse chamado deveria contemplar, especialmente, a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, de que a necessidade e a vontade e a possibilidade de aprender são inerentes a todos os seres humanos.

A aprendizagem precisa ser compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida, e em tal contexto cultural a educação de adultos poderia ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento social. Em uma entrevista para o Blog "Aprendendo na Diversidade" [1] em 14 de março de 2010, Timothy Irlanda assim se pronunciou:

> Muitos jovens que saem da escola semianalfabetos se matriculam na EJA. Eles não deveriam migrar para essa modalidade por falta de qualidade na escola regular. Para que um nível não gere demandas desnecessárias para outro e como forma de garantir continuidade nos estudos aos que aprendem a ler e escrever, é necessário estabelecer um projeto de políticas de alfabetização, articulado com outros níveis de ensino. Aliado a isso, é necessário também investir mais na profissionalização dos educadores. (IRELAND, 2009)

Como é notório a EJA está instituída para a educação de Jovens e Adultos, no entanto o seu foco principal está pautado na educação de adultos, devendo-se desvincular a ideia que a EJA é só para alfabetização. Hoje se vive numa sociedade onde saber ler e escrever não é suficiente para que se tenha um bom emprego.

O parágrafo primeiro do artigo 38 da Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira diz que os alunos com mais de 15 anos podem entrar para a EJA no nível fundamental, já para o ensino médio é necessário ter a idade de 18 anos, no entanto se fizermos uma reflexão, podemos constatar que há ai um grande problema no ensino fundamental e médio, especialmente no ensino fundamental, pois são turmas cada vez mais heterogêneas em relação à idade, e se o professor já tem dificuldade em trabalhar com EJA adultos, encontra dificuldade maior ainda quando se mistura os jovens e os adultos, levando-se em consideração a diversidade de ideias e experiências de cada um.

[1] (http://aprendendonadiversidade. blogspot.com.br/2010/03/ampliando-os-horizontes-na-eja.html)

Além de turmas heterogêneas em relação à idade, apresenta-se outro problema que é a superlotação das salas de aulas, inviabilizando alguns outros métodos de ensino. Torna-se mais difícil ainda quando se pretende utilizar a informática para ministrar aulas com a participação de jovens e adultos juntos, pois sempre haverá aqueles que não são portadores de uma capacitação básica para o manuseio das novas tecnologias da informática.

CEJA Cesário Neto e a infraestrutura Tecnológica

Fomos até o CEJA Cesário Neto e lá realizamos uma entrevista com o Coordenador Sr. Lucembergue Camargo Dias, responsável pelas práticas das tecnologias naquele estabelecimento de ensino, e perguntado se o CEJA Cesário Neto está devidamente equipado tecnologicamente para atender a Aprendizagem Totalizadora que está sendo implantada na educação brasileira, gradativamente, este nos respondeu que: "sim, pois o CEJA tem materiais pedagógicos adequados ao processo de ensino aprendizagem e atendem todas as necessidades naquele momento!".

Portanto, o entrevistado afirma que o CEJA Cesário Neto está contemplado com equipamentos de multimídia necessários para levar a bom termo as suas práticas pedagógicas, que auxiliarão os docentes na elaboração das suas aulas, com técnica, arte e ofícios, como bem nos afirma ALMEIDA, Cleonice Fragoso em seu artigo apresentado para obtenção do título de Especialista em Mídias Integradas na Educação do curso de Pós-Graduação em Mídias Integradas na Educação, do Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR, cujo título é: TECNOLOGIA NO EJA: USO DE MULTIMÍDIA E MICROCOMPUTADOR, nos diz que: "O termo tecnologia pode ser definido como conjunto complexo de técnicas, artes e ofícios capaz de transformar o ambiente natural, social e humano em novas realidades construídas artificialmente." (ALMEIDA, 2015, p. 8)

Para Perry (2010, p. 134), mudou o comportamento das sociedades e dos indivíduos de forma significativa, "o mundo não é mais o mesmo – e faz pouco tempo que mudou". Segundo ALMEIDA (2015, p. 8):

Considerando este aspecto apresentado por Petry, a escola necessita dar conta dessas mudanças e dos novos modelos apresentados pela sociedade. Sabendo que sua função, é de transmitir o conhecimento acumulado pela sociedade e apresentar os novos conhecimentos e descobertas, de forma a contemplar a todos de forma igualitária e de acordo com as mudanças e transformações sofridas pela sociedade aos seus educandos. [...] as tecnologias modificam a dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço. Sendo pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que mediam nosso conhecimento diante dele.

Continuando, perguntamos ao Coordenador se as salas de aulas da instituição estão dotadas com Datashow de multimídia, equipamento necessário para se produzir uma aula de conformidade com a didática pós-moderna, ou aprendizagem totalizadora, este nos respondeu que: “sim, todas as salas de aulas possuem data shows de multimídia."

Com tais equipamentos em todas as salas de aula, o (a) educador (a) poderá, como nos afirma ALMEIDA (2015, p 8), desenvolver uma aula com,

> [...] diferentes formas de representação da realidade, apresentando de uma maneira mais abstrata ou concreta essa realidade. Podendo desenvolver diferentes tipos de habilidades, atingir cada determinada potencialidade existente em cada educando, vem como, influenciar diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Em seguida perguntamos se existe um laboratório de informática na instituição? E se a resposta fosse positiva, quantos computadores são disponibilizados em tal laboratório? Também recebemos a seguinte resposta: “sim, existe um laboratório de informática na instituição e são disponibilizados doze (12) computadores compostos de CPUs, monitores, teclados e mausers!”

Perguntamos ainda se o laboratório de Informática está dotado de internet banda larga? Obtivemos a resposta que: “sim, não só o laboratório como todo o Centro de Jovens e Adultos CEJA Cesário Neto!”

Prosseguindo com a entrevista, perguntamos se é ministrado aos alunos um curso de informática básica, aproveitando o laboratório existente, para proporcionar aos mesmos uma inclusão digital? A resposta foi negativa, ele nos disse que: “não, infelizmente o laboratório de informática existe, mas ainda não foi desenvolvido nenhum projeto de informática básica para os alunos!”

Para finalizar, perguntamos quais equipamentos áudio visuais existem na instituição que são utilizados pelos administrativamente e pelos docentes para o controle das práticas administrativas e produção de aulas de aprendizagem totalizadora, respectivamente? A resposta foi a seguinte: POSSUIMOS OS EQUIPAMENTOS A SEGUIR: Computadores administrativos; Computadores para alunos (laboratório de Informática); TV; Copiadora; Equipamento de som; Impressora; Equipamentos de multimídia; Videocassete; DVD; Copiadora; Impressora; Aparelho de som; Projetor multimídia (Datashow).

A sala de aula e a tecnologia

A sala de aula é fator preponderante para que o aluno se sinta motivado a estar nela, recebendo os ensinamentos fundamentais e médios que o deixará preparado para enfrentar as

provas do ENEM e consequentemente ter a nota de corte necessária para pleitear um curso universitário.

Essa motivação só é vivenciada quando a informática é utilizada, para tanto é necessário que a sala de aula tenha a infraestrutura necessária para que o professor possa ministrar as suas aulas, para tanto é necessário que a sala esteja dotada de pelo menos um Datashow, com a devida instalação para que se possa conectar um notebook, e ainda que tenha um espaço na parede, ou mesmo uma tela, onde se possam projetar os vídeos que abrilhantarão as aulas programadas.

Para Chaves (1999, p. 1), "o termo tecnologia é tudo que foi inventado em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental". O uso da informática fomenta o ensino, tornando-o mais ágil estimulando um aprendizado mais significativo e promovendo um incentivo pelo ensino.

Sem essa mínima tecnologia é impossível um professor utilizar a informática para ministrar as suas aulas. É de se ressaltar que já existem alguns Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – que já dispõem desses equipamentos nas suas salas de aulas, no entanto aqueles que não possuem dificultam ao professor ministrar uma aula sem a utilização desses equipamentos, pois geralmente só uma sala em todo o complexo é utilizada pelos professores, precisando que os mesmos peçam com antecedência, que um dia da semana ou do mês, a sala lhe seja disponibilizada.

Ora, como poderá esse professor (a) motivar os seus alunos com aulas informatizadas, se na própria sala de aula não lhe é disponibilizado tais equipamentos?

As escolas públicas que atendem a Educação de Jovens e Adultos – EJA precisam de maior atenção do Governo no sentido de disponibilizar anualmente verbas orçamentárias para equipar as salas de aulas. No entanto, a ideia de a escola buscar estratégias pedagógicas para tornar o uso das redes sociais por seus alunos aliadas ao processo de ensino-aprendizagem ainda não é vista como um imperativo urgente por parte de muitos professores e sistema das escolas.

Felizmente o CEJA Cesário Neto está contemplado com tais equipamentos, no entanto, temos conhecimento que a maioria dos CEJAs existentes no País não dispõem desses equipamentos tecnológicos.

Laboratório de Informática

Não sabemos se em todos os Centros de Educação de Jovens e Adultos – EJA existem laboratórios de informática, se existem ótimo, se não, devem ser estruturados, no entanto, quando

frequentávamos um desses Centros, vivenciamos que os mesmos não são utilizados em sua plenitude pelos gestores.

A escola Cesário Neto possui um laboratório com doze (12) máquinas de CPU e respectivos monitores, esses equipamentos estão disponíveis para que todos possam utilizar a tecnologia e aprender com ela, portanto, não devem hora nenhuma deixar de estar sendo utilizado, já que a escola tem um universo de mais de 1500 alunos frequentando o CEJA em três turnos.

Os equipamentos são muito utilizados na época de matrículas para o ENEM e no período de monitoramento por parte dos alunos para saberem quais os cursos que poderão conseguir matrículas com as suas notas de cortes, tais laboratórios passam a maior parte do tempo sem nenhuma frequência, e na maioria das vezes quando o aluno o utiliza é simplesmente para ver o seu perfil no facebook, fato que não lhe traz nenhum conhecimento que possa ajudar na sua formação. Porém essa não é a finalidade do laboratório.

Segundo Moran (2000. p. 2):

> Uma mudança qualitativa acontece no processo de ensino-aprendizagem quando o professor, adotando uma visão inovadora, consegue integrar as diversas tecnologias (telemáticas, audiovisuais, textuais, musicais, lúdicas e corporais) ao conteúdo a ser aprendido pelo aluno." [...] com a internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e de aprender tanto nos cursos presenciais como a distância.

O Estado poderia disponibilizar nesses laboratórios de informática, ótimos cursos profissionalizantes online, que existem e já são ministrados por escolas particulares a um preço que não está ao alcance da maioria dos alunos que estudam nos CEJAs. Esses cursos seriam disponibilizados sem nenhum ônus para o aluno, desde que esteja efetivamente matriculado no ensino regular da EJA.

Para que a tecnologia da Informação e Comunicação seja coroada de pleno êxito quando utilizada no Ensino de Jovens e Adultos – EJA, é necessário ainda que os Laboratórios de Informática sejam colocados à disposição, com monitores capacitados, para ministrarem informática básica àquele aluno que ainda não domina o computador, para que assim possa entender mais facilmente tudo aquilo que lhe será disponibilizado nas aulas, através da informatização.

4.3 Projeto de inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos

Como determinados Centros de Educação de Jovens e Adultos já dispõem de laboratórios de informática, é necessário que esses espaços tecnológicos sejam utilizados verdadeiramente

para melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade, pois, "[...] em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas "alfabetizar" a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores." [2] Para tanto, é necessário elaboração de projeto de inclusão digital, elaborado pelas secretarias de estado de educação, para que possa levantar recursos para a manutenção desses espações e o custeio do material humano necessário para ministrar as aulas.

Finalmente, resta dizer que os professores também necessitam receber um tratamento especial, capacitando-os para que as suas aulas sejam dinâmicas e atualizadas, utilizando os meios de comunicação e como a EJA é um ensino mediado pelos Governos dos Estados, é de competência destes, capacitar os docentes para o uso dessas tecnologias, mesmo assim, já existem por parte da UFMT programas e projetos de formação de educadores na modalidade de Educação a Distância, com o uso da tecnologia, para tanto,

> A Universidade Federal de Mato Grosso UFMT, por intermédio de programas e projetos de formação na modalidade de Educação a Distância que possibilitou nos últimos anos o acesso à educação de forma democrática e igualitária para distantes regiões do Estado de Mato Grosso, outros Estados Brasileiros e também a comunidade que vive fora do país, através de diversos consórcios e parcerias internacionais que hoje a instituição mantém. Essas ações são consolidadas de forma a beneficiar um amplo público que têm como perspectiva de trabalho política de Formação de Professores, e que se torna possível especialmente pela modalidade de Educação a Distância e, sobretudo pelo uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação. Com isso, observa-se também uma agregação gradativa de valores e habilidades provenientes do uso da tecnologia no contexto pedagógico e de gestão de alguns docentes, técnicos e pesquisadores de nossa instituição. Nesse contexto, a STI tem como iniciativa, ofertar cursos a profissionais da educação, no sentido de oportunizar aos professores, conhecimentos relativos ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação como apoio em sua prática pedagógica, contribuindo para o enriquecimento de suas estratégias de ensino, na modalidade presencial. [3]

Desse modo as tecnologias podem e devem ser ferramentas importantes para um melhor ensino e aprendizagem das operações fundamentais, especialmente para aqueles alunos em faixa etária mais avançada, pois, ao disponibilizar a informática para o ensino dos adultos, estes poderão aprender com mais facilidade as aulas ministradas através de áudio, vídeo e letramento necessários, adequados e pedagogicamente preparados, já que a EJA é apenas uma das várias modalidades de ensino no Brasil e que por não ser prioridade dos Órgãos Gestores, passou por

[2] http://www2.unijui.edu.br/~incdigital/?option=objetivo
[3]https://www.ava.ufmt.br/index.php

várias mudanças em sua estrutura e objetivo, mas ainda carece da utilização das tecnologias para um ensino mais aprimorado e que facilite a vida do seu público alvo.

A era da informação é possível com as transformações tecnológicas, no entanto professores despreparados trabalham ainda com recursos tradicionais que não têm tanto interesse por parte de Jovens e muito menos de adultos.

5 Considerações Finais

O estudo identificou que com a facilidade de acesso à informática, devem-se mudar radicalmente os métodos de ensino, para que se possa proporcionar ao cérebro humano a capacidade de desenvolver a memória, no processo de ensino aprendizagem, aprender novas metodologias e linguagens, inclusive a linguagem tecnológica.

Os exemplos apresentados objetivaram evidenciar a produtividade ao utilizarmos como recurso pedagógico as tecnologias. Não há dúvida de que a escola precisa se aproximar dos desejos e expectativas dos seus alunos para cumprir sua meta de fazê-los aprender com melhor êxito.

Dessa maneira um programa que contemplasse a educação e a tecnologia atuaria como atenuante dessa tarefa que é de todo um compromisso dos cidadãos para a construção da cidadania de todos.

O CEJA Cesário Neto dispõe de equipamentos necessários para que os docentes e discentes possam produzir e receber respectivamente, uma educação totalizadora, no entanto resta apenas aproveitar tais equipamentos para proporcionar aos alunos não inclusos informaticamente, a oportunidade de, gratuitamente, e nos horários extras curriculares, incluí-los nesse novo mundo das tecnologias.

No sentido de fortalecer esse processo de evolução tecnológica, se torna primordial a formação continuada dos profissionais que atuam na EJA no intuito de auxiliar os educandos em sua formação.

Referências

ARROYO, Miguel. Formação de Educadores de Jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD/UNESCODF2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF,23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB/MEC. 10/05/2000.

BRAZ, Maria Luzenira. **Política de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso**: Avaliação e Experiências Exitosas dos CEJAS – 2014 – E-book.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão;**“ VISÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL” novembro, 2001.**

CHAVES, Eduardo. Tecnologia na Educação: Conceitos Básicos – 1999. Disponível em: < http://www.edutecnet.net> Acesso em: 21 de jan. de 2017.

FERNANDES, Andrea da Paixão, e SILVA, Gisele da Conceição. Inclusão Digital de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas para seu desenvolvimento. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/ index.php/udescemacao/article/view/1717/1356>. Acesso em 12 de Fev, 2017

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

O que falta para que o Brasil tenha menos demanda para a EJA – Postado por Adriana, Maria Rosa e Moira em 14 de mar. De 2010. Disponível em: <http://aprendendonadiversidade. blogspot.com.br/2010/03/ampliando -os-horizontes-na-eja.html> Acesso em: 15 jan. 2017

UFMT/Ambiente Virtual da Aprendizagem/Educação Mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação. Disponível <https://www.ava.ufmt.br/index.php>. Acesso em 18 de jan. de 2017.

PID - Projeto Inclusão Digital. Objetivo: Disponível em:<http://www2.unijui.edu.br/~incdigital/?option=objetivo>**.** Acesso em 19 de jan. de 2017

IRELAND, T. A EJA agora tem objetivos maiores que a alfabetização, Pará, maio, 2009. Seção políticas públicas.

MATO GROSSO**. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares**: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Educação de Mato grosso. Cuiabá: Defanti,2010.

MORAN, José Manuel**. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia, (2000 p. 2) Disponível em:** http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com-tec/artigos/ensino%20e%20aprendizagem%20inovadores%20com%20tecnologias.pdf .

PETRY, A. Nossa melhor aposta. Revista VEJA. Ed. 2163. São Paulo: Editora Abril, Ano 43. Nº 18. De 05 de maio de 2010. Pag. 134.

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFMT: DA UTOPIA À CONCRETIZAÇÃO DE PROJETOS DE VIDAS

Katiane Vargens de Oliveira (PPGEnsino/UNIVATES) – katiane.oliveira@jna.ifmt.edu.br
Silvia Maria dos SantosStering (PPGE/UFMT) – silvia.stering@ifmt.edu.br
Neuza Rodrigues Ricardo(PPGEnsino/UNIVATES) – neuza.ricardo@ifmt.edu.br

Resumo: Na busca por desvelar as tramas que envolvem a prática da Educação a Distância no IFMT, o artigo evidencia a instituição enquanto espaço privilegiado de debate e confronto teórico-prático via produção de novos conhecimentos, uma vez que possui como vocação a Educação Profissional e Tecnológica. A discussão tem início com o histórico da instituição de ensino, apresentando a finalidade de sua criação e sua inserção do estado de Mato Grosso, evidenciando o esforço da mesma em atender todos os municípios pertencentes à maior extensão territorial do centro oeste e o terceiro maior estado do país. Conclui-se que as TIC`s no cenário mato-grossense consistem na forma pela qual o IFMT possui para transformar a utopia na concretização de projetos de vida, na perspectiva da possibilidade da realização da educação plena do homem, decorrente de sua inserção social, também a concretização de um sonho coletivo em prol de um mundo possível, em consonância com a ideia de Bachelard (1988, p. 4), de que educar é uma atitude filosófica para alimentar sonhos!

Palavras-chave: Educação a Distância. TIC`S. IFMT. Sonhos e Realização de Projetos de Vida.

1 Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Mato Grosso- IFMT, na perspectiva de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, oferta em todo o estado, o ensino em todos os níveis de formação, mediante a prática de pesquisa e extensão, de forma a estimular docentes e estudantes à participarem efetivamente das diversas ações educativas.

Todas as ações do IFMT no campo do ensino, pesquisa e extensão, levam em consideração as questões contidas na Lei Nº11.892/2008:

> Art. 6 -Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
>
> [...] VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
>
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
>
> VIII -realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
>
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, Lei nº 11.892, 2008)**.**

A inclusão também se configura em uma preocupação da instituição, assim como a acessibilidade. Tais questões estão definidas no estatuto da Instituição, publicado no Diário Oficial da União de 04/09/2009:

> Art. 4º - O IFMT, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:
>
> I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, publicidade e gestão democrática;
>
> II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
>
> III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos educacionais, locais, sociais e culturais;
>
> IV - inclusão de pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais; e
>
> V - natureza pública e gratuita do ensino regular, sob a responsabilidade da União (BRASIL, Diário Oficial da União, 2009).

Na perspectiva de uma instituição pluricurricular, que desenvolve ações educativas desde a educação básica, via Proeja FIC, até a educação stricto sensu, o IFMT desenvolve função estratégica no processo de desenvolvimento socioeconômico do Estado.

A instituição consegue chegar onde até então as esperanças já estavam se esgotando, como é o caso do município de Confresa, a 1.300 km de Cuiabá, região conhecida como o "Vale dos esquecidos[1]", que foi totalmente ressignificado, do ponto de vista do desenvolvimento com a chegada da instituição no município.

2 Fazendo História...

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT consiste em uma autarquia instituída pelo Governo Federal mediante Lei N° 11.892/2008. Embora recente, tem sua origem com a Escola de Aprendizes e Artífices, criadas para atender aos chamados "desvalidos da sorte", expressão utilizada por Nilo Peçanha quando da criação da primeira Escola de Aprendizes e Artífices, via Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.

[1] Região no leste do Mato Grosso foi na década de 1970 a maior fazenda do mundo, com 1,5 milhão de hectares. "É um lugar esquecido pelo governo, em que a lei não chega. Ali, o que vale são a terra e as armas. É um velho oeste, tanto que cinco prefeitos foram mortos em três anos".

Parte integrante da Rede Federal de Ensino no Brasil, ao longo dos 107 anos de existência, a instituição passou por vários processos de transformação em função do cenário político do país.

A partir da década de 1940 o ensino nacional passou pela Reforma Capanema e no seu bojo o Liceu Industrial de Mato Grosso transformou-se em Escola Industrial de Cuiabá (EIC) pelo Decreto Lei Nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, passando a oferecer o ensino industrial com os cursos industriais básicos e de mestria de alfaiataria, artes do couro, marcenaria, serralheria, tipografia e encadernação.

Em 1965 a EIC passa a denominar-se Escola Industrial Federal de Mato Grosso em virtude da Lei Nº 4.759, de 20 de agosto, que qualificava as Universidades e Escolas Técnicas da União, sediadas nas capitais dos Estados, em instituições federais que deveriam ter a denominação do respectivo Estado.

Em adequação a Lei anterior o Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra, expediu a Portaria Nº 331, de 17 de junho de 1968, alterando novamente a denominação da escola para Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT).

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (antigos ginasial e colegial) introduzida pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a ETFMT deixou de oferecer os antigos cursos ginasiais industriais passando a oferecer o ensino técnico de 2º grau integrado ao propedêutico com os cursos de Secretariado, Estradas, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica e Telecomunicações.

No ano de 1994 o Presidente da República, Itamar Franco, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica via Lei Nº 8.948, de 08 de dezembro, que, entre outras medidas, transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, porém, a sua implantação ficava submetida à expedição de um decreto específico pelo Ministro da Educação após aprovação do projeto institucional de cefetização apresentado pela interessada.

Com o advento da Nova LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino profissional deixa de ser integrado ao propedêutico e a ETFMT implanta a reforma de adequação à lei, inicia a elaboração do projeto de cefetização e passa a oferecer separadamente o ensino médio (antigo propedêutico) e o ensino profissional de nível técnico com os cursos de Secretariado, Construção Civil, Eletrônica, Eletrotécnica, Telecomunicações, Agrimensura, Desenho Industrial, Turismo, Refrigeração e Ar Condicionado e o de nível básico com cursos de Eletricista, Encanador, Recepcionista,

Atendente ao Público, Garçom, Telefonista, Guia de turismo, Mestre de Obras, entre outros.

Após o projeto de cefetização da ETFMT ter sido aprovado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, finalmente foi expedido o Decreto de 16 de agosto de 2002 que implantou o CEFETMT.

Criado em 2008 pela Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso –IFMT teve origem com a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres e de suas respectivas unidades de ensino descentralizadas, a saber: Campo Novo do Parecis, Bela Vista e Pontes e Lacerda, transformados em campi do Instituto.

Atualmente possui 14 campi em funcionamento: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá –Octayde Jorge da Silva, Cuiabá –Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, São Vicente, Sorriso, Rondonópolis e Várzea Grande.

Existem ainda os núcleos avançados, localizados nos municípios de Jaciara, Campo Verde, Tangará da Serra, Diamantino, Lucas do Rio Verde, Sinop e Guarantã do Norte.

Em cumprimento à legislação e a uma demanda social e econômica, o IFMT atua na promoção do desenvolvimento local, regional e nacional, conforme estabelecido no artigo 6º da Lei de criação dos IFs,

> [...]ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, Lei nº 11.892, 2008).

Desde a sua criação, o IFMT não tem medido esforços para atender toda a população do estado. Atualmente a instituição atende aproximadamente20.000 alunos regulares presenciais em todas as regiões do estado de Mato Grosso, com previsão de que em 2018, chegue a 22 mil alunos, segundo o plano de oferta de cursos e vagas.

Além do atendimento lato sensu, a instituição possui dois cursos na perspectiva stricto sensu - o mestrado em Tecnologia de Alimentos no Campus Bela Vista e o mestrado em Ensino, no Campus Cuiabá, Octayde Jorge da Silva.

Nos locais onde o IFMT não possui campus, ela se faz presente via UAB - Universidade Aberta do Brasil, em 15 outros municípios do estado, mediante oferta do ensino a distância para

cerca de 900 graduandos em cursos superiores e cerca de 6.694 alunos do programa Profuncionário.

2.1A Formação Docente no Contexto da EaD no Estado de Mato grosso

Tendo em vista a dinâmica do mundo contemporâneo, é perceptível o crescimento da oferta educativa via EaD, seja no ensino básico e fundamental, seja no ensino superior.

Conforme Valente (2007), a EaD passou a ser evidenciada em função do acesso e do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, que tem possibilitado entre as pessoas, novas formas de interação.

No Brasil, a EaD teve seu início marcado pelas iniciativas realizadas pelo rádio no ano de 1922, em seguida, por cursos por correspondência ofertados pelo Instituto Universal Brasileiro no ano de 1941 e posteriormente via televisão, com o Telecurso na década de 70.

A EaD enquanto modalidade de ensino requer que o aprendente seja proativo, dinâmico e autônomo, a fim de que este possa construir o conhecimento via ação ativa diante das situações didáticas previamente planejadas e organizadas, que deve ser articulada ä sua própria experiência, e fisicamente distante do professor.

Embora inexista a convivência presencial entre os atores sociais envolvidos no processo educativo, na EaD, existem formas de traduzir tal possibilidade em ações significativas tais como: fóruns, chats, seminários, web conferências entre outras possibilidades.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, possibilita a superação da distância geográfica, assim como a questão temporal mediante processos de comunicação virtual, mediatizados pelas ferramentas presentes no Ambiente Virtual que abriga os cursos.

No que tange ä legalidade, a EaD tem espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Nº 9.394/96. Contudo, em 2005, via decreto 5.622, adquiriu respaldo legal e orientações no que diz respeito à política de garantia de qualidade, presente nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação, publicado em 2007.

No campo das políticas públicas para a EaD no Brasil, no ano de 2006 deu-se a criação UAB - Universidade Aberta do Brasil, mediante Decreto nº. 5.800/06, que institucionaliza os programas de formação de professores a distância e tem como objetivo

> expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos

> superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (BRASIL, Decreto nº. 5.800/06, 2006).

Há quem critique ou coloque em dúvida a qualidade da Educação a Distância, em função do pouco tempo destinado a aulas presenciais. Porém, Moran (2007) menciona que:

> A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação (MORAN, 2007, p. 1).

Considerando as características da Educação a Distância, se faz importante ressaltar a interação como possibilidade de promoção da aprendizagem, uma vez que conforme Gouveia (2004), "não é a tecnologia o elemento crucial, mas o que ela pode potenciar nas relações entre pessoas e (entre) pessoas e organização". Ainda Gouveia (2004) destaca que vivenciamos a sociedade da informação, que:

> É também uma Sociedade de Informação e Conhecimento – SIC [...]. A informação, enquanto material de apoio à decisão e à ação, está sujeita a um enquadramento – contexto – que lhe dê valor e utilidade. O conhecimento, por ser, em grande parte, resultado da partilha coletiva de significados, é necessariamente construído em sociedade, promovendo valores como a colaboração, a partilha e a interação [...] (GOUVEIA, 2004, p. 03).

Fica evidente, portanto, que a articulação entre tecnologia e informação, compreendidos como elementos essenciais na configuração social de nossa atualidade, não podem ser visualizadas como fatores isolados, que "falam por si mesmos", e sim como fatores de intermediação entre os indivíduos ou grupos que compõem uma sociedade. Ou seja, tecnologia e informação estão interligados no processo de construção do conhecimento coletivo.

Nesta direção, a EaD possibilita ao estudante, no processo de construção da aprendizagem, realizar uma gama de relações e inter-relações na comunicação com seus pares e com os sujeitos presentes no processo. Todos os atores sociais que incluem Professores, tutores e estudantes constituem essa rede.

O processo de aprendizagem articula conteúdos, metodologias, relação professor/estudante e avaliação, reflete-se nos atores sociais envolvidos, possibilitando o desenvolvimento de todos como sujeitos autônomos.

Na prática, a EaD não se difere no tocante as intenções da educação presencial, uma vez que oferece ao aluno os referenciais teórico-práticos que levem à aquisição de diversas competências, tais como cognitivas, habilidades e atitudes que venha a promover o

desenvolvimento pleno da pessoa, assim como o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho - princípios gerais da educação como um todo, da mesma forma como na educação presencial.

No contexto educacional, mediante análise aprofundada percebemos que na atual configuração social a informação se configura como elemento central para o processo formativo das pessoas, sobretudo, para a "formação docente" e para a "formação de formadores de professores".

Neste sentido, as iniciativas de formação docente em EaD no Brasil, mediadas pela internet, teve um início tímido no fim da década de 90, via oferta de cursos de extensão, especialização e graduação online. Neves (1998, p.13) chama a atenção para a responsabilidade da educação superior a distância em função da busca pela manutenção da qualidade da formação oferecida pelas universidades em nosso país, uma vez que desenvolver um processo educativo a distância não implica reduzir objetivos, pasteurizar conteúdos, simplificar conteúdos e currículos, e muito menos atenuar tempo de estudo e reflexão. Ao contrário, na modalidade EaD, tanto os objetivos, como os conteúdos e os currículos são semelhantes aos cursos presenciais, acrescentando disciplinas introdutórias que orientam o estudante para essa modalidade.

Pimentel (2010), menciona que o sistema UAB consiste no principal programa de fomento ao uso da modalidade a distância na educação superior no Brasil. Também Freitas (2010), ao referir-se à oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, com a articulação com polos de apoio presencial nos municípios, afirma que esta iniciativa "representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país" (FREITAS, 2010, p.8).

Pimentel (2010), argumenta ainda que o programa UAB possibilita a realização de parcerias com os institutos federais e universidades públicas, de forma a permitir a expansão de seus campi via polos de apoio presencial, além do aumento significativo do número de alunos, assim como a ampliação de formação de qualidade, destacando positivamente a grande expansão da EaD em nosso país.

No tocante a formação de professores no contexto da EaD, Belloni (2010) afirma defender a Educação a Distância para a formação de professores no Brasil, por acreditar nas possibilidades educativas que integra as TIC's- Tecnologia da Informação e Comunicação, bem como possibilita a extensa abrangência territorial que alcança.

A experiência vivenciada no estado de Mato Grosso mostra que para muitas pessoas, o processo formativo na perspectiva do ensino superior, só é possível, graças a EaD via UAB, pois

o estado é muito extenso e as universidades distantes geograficamente de parte significativa dos municípios.

Belloni (2010), argumenta que ao conseguir se formar na modalidade EaD, o professor necessariamente terá conquistado domínio de algumas ferramentas digitais, sendo que, para se apropriar de tais instrumentos e utilizá-los em sala de aula, propiciará, o aprendizado dos mesmos aos alunos. Ainda Belloni (2010), defende a ideia de que é natural pensar que o professor formado em EaD conhece e domina as TIC, é usuário competente, crítico e criativo, capaz de ensinar as TIC, de forma a trabalhar e criar com elas. Na prática, o professor estará sintonizado com as culturas jovens e preparado para lidar com a complexidade de sua prática pedagógica no contexto de uma sociedade globalizada perpassada pela técnica (BELLONI, 2010, p.246).

A autora declara que se faz importante uma mudança no contexto da formação tradicional até então vivenciada pelo professor. Formação esta, que desconhecia o papel das mídias nos processos de socialização e a importância dessa temática no atual cenário educacional. Destaca ainda que é imperioso que os professores sejam formados visando as necessidades de aprendizagem para o século XXI, uma vez que as crianças possuem uma significativa influência das TIC, podendo, assim, "oferecer um ensino mais sintonizado com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade" (BELLONI, 2010, p.246).

Em todo território nacional, muito se tem debatido sobre o papel das instituições públicas brasileiras como potencializadoras do desenvolvimento de nossa sociedade. A criação dos Institutos Federais se tornou indispensável pelo fato da instituição assumir um compromisso social no sentido de auxiliar no processo de construção de uma sociedade mais justa.

Ao considerarmos a grandiosidade da extensão territorial do estado de Mato Grosso, podemos afirmar que a formação docente se beneficiaria positivamente do uso das TIC. Ou seja, o IFMT mesmo se fazendo presente em 22 municípios do estado, não consegue atender presencialmente a demanda existente no processo formativo dos moradores da região.

A razão de ser e estar do IFMT no estado de Mato Grosso, assim como o sentido e a missão da instituição de ensino se cumpre à medida que gera, sistematiza e socializa o conhecimento e o saber. O IFMT, enquanto instituição pública e gratuita de ensino, tem uma gestão democrática, com plena autonomia didático científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, econômica, política e cultural do Estado do Mato Grosso e do Brasil, tendo como missão Educar para a vida e para o trabalho.

Em todo o trabalho educativo pautado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão também via EaD, mediante operacionalização da UAB e dos Programas da Rede e-Tec, busca garantir a indissociabilidade de suas intenções, mediante garantia de igualdade de condições de acesso e de

permanência discente, a liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, tendo como finalidade a produção e disseminação do conhecimento, formando cidadãos e profissionais com competência técnica e humanística, orientada por valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social.

2.2 Da Utopia à realização do Projeto de Vida

Filosoficamente, a utopia pode ser compreendida como o impossível realizável. Pois bem, os cursos oferecidos pelo IFMT via EaD consiste na materialização da utopia. Conforme menciona Stering (2008), a utopia é entendida como motor de transformações. Transformações estas claramente visíveis na vida de muitos homens e mulheres que até pouco tempo atrás não tinham a oportunidade de dar prosseguimento aos seus estudos.

Fica evidente na oferta educativa via EaD, que as práticas educativas mesmo que semipresenciais, conseguem manifestar os aspectos políticos como a contestação e a resistência ao modelo de sociedade e de história, aos quais esta nova possibilidade educativa se contrapõem a educação tradicional.

A EaD via IFMT indica a transformação da maneira de fazer e desenvolver a educação. Mostra que é possível mudar, que há possibilidade de no presente se construir novas possibilidades educativas perpassadas por novas relações sociais e novos sujeitos coletivos que se pautem em relações de solidariedade, igualdade, de respeito, coletividade, alteridade: utopia que lhe anima a luta por sua concretização.

Quando a EaD permite que alguém no interior do estado de Mato Grosso, morador de uma propriedade rural, a muitos quilômetros de distância de uma universidade, consiga cursar uma graduação ou pós-graduação, permite que uma vida seja ressignificada.

A pessoa passa a ter o sonho e a possibilidade como elementos constitutivos fundamentais do projeto de busca pela utopia, combustível da transformação histórica que restaura aquilo que é da essência humana, o ser desejante de mudança.

Conforme menciona Freire, sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Ou seja, a EaD desenvolvida pelo IFMT, ainda que com algumas lacunas, tem conseguido transformar o sonho e a utopia em realidade, que na prática, tem se traduzido em realização pessoal, trabalho, emprego, geração de renda e uma sociedade mais justa, em que possibilita aos atores sociais envolvidos no processo

educativo, na perspectiva do aprendente a permanecer no município onde habita e ao mesmo tempo, transformar este município por meio do seu trabalho e do pertencimento a ele.

3 Considerações Finais

Considerando a realidade do cenário mato-grossense em que alguns municípios experimentam forte descaso por parte das autoridades governamentais e do abandono institucional, como é o caso do Vale do Araguaia, conhecido como o "Vale dos Esquecidos", em função do abando por parte do poder público de Mato Grosso, a EaD via UAB consiste na oportunidade de formação para parte significativa dos moradores da região.

A realidade de muitos dos municípios mato-grossenses não permite que as pessoas deem continuidade aos estudos ou tenham que abandonar suas terras para saírem em busca de outras oportunidades em outros estados ou municípios mais próximos dos grandes centros, a fim de que possam dar continuidade aos projetos de vida e se qualificar.

Diante do exposto, podemos concluir que as TIC`s no cenário mato-grossense consistem na forma pela qual o IFMT possui para transformar a utopia na concretização de projetos de vida, na perspectiva da possibilidade da realização da educação plena do homem, decorrente de sua inserção social, também a concretização de um sonho coletivo em prol de um mundo possível.

Como resultado da ação educativa desenvolvida pela UAB/IFMT visualizamos a diminuição de práticas educativas desenvolvidas por professores sem formação específica ou de área não condizente com a que desenvolve, sobretudo no ensino de química, em que a maioria dos docentes, antes da existência do curso de formação em licenciatura em química, tinha como docente uma pessoa com escolarização em nível médio.

Vale destacar também que a UAB/IFMT tem possibilitado a permanência das famílias em suas terras, de forma a oportunizar a prática da agricultura familiar, evitando o êxodo rural, permitindo o desenvolvimento regional e a geração de emprego e renda, que culmina na ressignificação do Vale do Araguaia e da qualidade de vida de seus moradores, consequentemente do estado de Mato Grosso.

Referências

BACHELARD. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BELLONI, M.L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In Mill, D. R. S., Pimentel, N. M. (orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: eduFSCar, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, **de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. De 23 de Setembro de 1909.

BRASIL. **Decreto –Lei nº 4.073 -de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Presidência da República, 1942.

____. **Decreto nº 5.622/2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9.394 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. 2005.

____. **Decreto nº 5.800/2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília. 2006.

____. **Estatuto do IFMT**. Diário Oficial de 04 de setembro de 2009. Cuiabá. 2009.

____. **Lei nº 4.759/1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília.1965.

____.**Lei nº 5.662/1971**. Enquadra o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE) na categoria de empresa pública, e dá outras providências. Brasília.1971.

____. **Lei nº 11.892/2008**. Lei de Criação dos Institutos Federais. Brasília: Diário Oficial da União. 2008.

____. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB. Brasília-DF: Ministério da Educação. 1996.

____. **Portaria nº 331/1968**. Altera a denominação da escola para Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT). Brasília.1968.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf >. Acesso em: 13 mai. 2017.

GOUVEIA, L. M. B. **Sociedade da informação**: notas de contribuição para uma definição operacional. 2004. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~lmbg/lg_textos.htm>. Acesso em: 21 jun.2017.

MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. In **Informe CEAD – Centro de Educação a Distância**. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, p. 1-3, out/dez. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

NEVES, C. M. C. Critérios de qualidade para a educação a distância. **TecEduc**, Vol. 26, n. 141, 1998. p. 13-7.

PIMENTEL, N. M. Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. IN MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (orgs). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: eduFSCar, 2010.

STERING, S.M.S. **Ritmos e Tons das Ações Instituintes em Educação Popular**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

VALENTE, V. R. Educação a distância: repensando o fazer pedagógico. In ALVEs, L. R. G.; NOVA, C. C. **Educação e tecnologia**: trilhando caminhos. Salvador: UNEB, 2003.

COOPERAÇÃO TÉCNICA INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O CASO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM MOÇAMBIQUE

Oreste Preti (PPGE/UFMT) – orestepreti@gmail.com

Cristiano Maciel (PPGE/UFMT) – crismac@gmail.com

Resumo: Em outubro de 2010, o Ministério da Educação do Brasil instituiu o Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior na República de Moçambique", um projeto de Cooperação Técnica Internacional entre Brasil e Moçambique, a ser desenvolvido no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil. O objetivo era oferecer quatro cursos de graduação a distância para formar cerca de dois mil gestores públicos e cinco mil docentes das escolas primárias e secundárias de Moçambique, até o ano de 2017. Por meio deste estudo, pretendemos analisar essa Cooperação Técnica em Educação Superior a Distância em sua primeira fase de execução (2010-2015) quando atendeu 690 estudantes espalhados na região sul do país (polo de Maputo), no Centro (polo de Beira) e ao Norte (polo de Lichinga). Tendo como base o marco teórico de cunho materialista histórico - no contexto do processo da globalização, da expansão e da internacionalização do capital e dos processos de neocolonização dos países do continente africano, desenvolveremos a pesquisa seguindo os procedimentos metodológicos do Estudo de Caso. É a primeira experiência brasileira de implementar um modelo de educação a distância em outro país. É, por si só, um diferencial que merece ser refletido e analisado, além de constituir um importante marco no desenvolvimento e reconhecimento histórico da EaD no país.

Palavras chave: Cooperação Técnica Internacional. Cooperação Sul-Sul. Educação Superior. Educação a Distância. Brasil-Moçambique.

1Atravessando o Atlântico rumo ao Oceano Índico

A Secretaria de Educação a Distância do MEC, atendendo a um pedido do governo brasileiro e moçambicano, em 2010, implementa o "Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique" com a participação de quatro universidade federais do Brasil e duas de Moçambique, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil com o objetivo de qualificar mais de 5 mil professores da rede pública e mais de 2 mil servidores públicos de Moçambique no prazo de nove anos (2011-2019).

Em 2011 inicia-se a oferta para uma primeira demanda de 630 estudantes, mas, em 2014, a CAPES/MEC suspende o Programa decidindo por sua não expansão em 2015.

Na Aula Magna de abertura dos quatro cursos deste Programa (10-11-2010), o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva discursou com muita ênfase sobre a "Cooperação Sul-Sul", um marco de sua passagem pela presidência e da aproximação cada vez mais intensa ocorrida entre Brasil e os países da África, sobretudo os de Língua Portuguesa por meio de Programas Sociais, de investimentos, de obra e de educação. Entre eles destacava o papel importante do Programa, pois iria atuar no campo da formação/qualificação de recursos humanos no serviço público de Moçambique.

Esse mesmo discurso da "cooperação" (de uma Cooperação Sul-Sul) era marcante nas falas das missões brasileiras a Moçambique no acompanhamento do Programa como as do MEC, UAB/CAPES, das universidades envolvidas, de diplomatas do Itamaraty e da Agência Brasileira de Cooperação. Uma cooperação que deveria se materializar na "transferência de conhecimentos e de tecnologias" – no campo da Educação a Distância - por parte das universidades brasileiras às universidades moçambicanas. O lançamento do Programa "Educação como Ponte Estratégica Brasil-África", em 2013, pelo Ministério da Educação do Brasil, era mais uma manifestação da vontade do governo em fortalecer a Cooperação com países africanos de Língua Portuguesa.

Porém, a forma como o Programa foi implantado e também implementado e sua repentina interrupção em meados de 2014 provocaram em mim, como coordenador residente em Moçambique naquela altura e agora como pesquisador procurando revisitar a caminhada do/no Programa, algumas questões que merecem serem analisadas, como: Que concepções e práticas de Cooperação técnica na África foram construídas nos últimos três governos? Que tipo de cooperação foi construído nos processos de implantação e implementação do Programa UAB Moçambique? O que representava esta cooperação para os agentes estatais brasileiros no Brasil e em Moçambique (Embaixada), para o governo moçambicano, para as instituições envolvidas e os participantes? O que foi aprendido dessa cooperação para futuras cooperações internacionais no campo da EaD?

No sentido de encontrar elementos compreensivos às questões levantadas e oferecer contribuições para futuras cooperações internacionais no campo da EaD nos propusemos realizar um estudo de caso sobre este Programa com o objetivo de analisar a Cooperação Técnica Internacional entre o governo brasileiro e o governo moçambicano no âmbito do Programa UAB-Moçambique.

Neste sentido, fincamos as bases do nosso estudo no campo das políticas públicas voltadas para a construção de uma Cooperação Sul-Sul e da expansão da Educação Superior – no Brasil e em Moçambique - por meio da Educação a Distância.

Essas políticas deverão ser compreendidas a partir de um marco teórico de cunho materialista histórico (MARTINS, 1985; OFFE, 1984; OSZLAK, 1982; GOUVÊA, 1994) - no contexto do processo da globalização, da expansão e da internacionalização do capital, dos processos de neocolonização dos países do continente africano por parte dos países desenvolvidos tendo como foco a cooperação Brasil-África (FREIXO et al. 2011; MENONÇA JR. 2013; PENHA, 2011; PINHEIRO &MILANI, 2011; SARAIVA, 2012; VISENTINI, 2016).

2 O caminho percorrido e a percorrer

Por se tratar de uma investigação cujo contexto é marcado pela diversidade sociocultural, estamos desenvolvendo nosso estudo na esteira de uma metodologia qualitativa (estudo de caso – LUDKE & ANDRÉ, 1986; ALVES & MAZZOTTI, 2006) buscando nos documentos produzidos pelo Programa e pelas entrevistas a serem realizadas os sentidos dados pelos participantes à Cooperação Sul-Sul e às práticas anunciadas como de "cooperação" implementadas ao longo do Programa.

Assim, algumas ações já foram realizadas, como: o levantamento da literatura especializada e o dos documentos produzidos pelo Programa.

Levantamento da literatura especializada no Banco de Teses da CAPES, na revista eletrônica SciELO e no Google Acadêmico seguindo alguns critérios e palavras-chave tendo como corte histórico o período dos últimos três governos (FHC, Lula e Dilma). Assim, até este momento, temos os seguintes quadros do levantamento bibliográfico realizado.

Quadro 1- Número de artigos, obras e documentos referentes à temática do estudo

Temas	Quantidade
Documentos Oficiais governo Brasileiro: MRE – Itamaraty, ABC, IPEA	18
Artigos sobre Cooperação Brasil-África	101
Artigos sobre Cooperação Brasil-Moçambique	8
Livros	14
Teses	06
Dissertações	06
Dossiês - Informes	07
Monografias conclusão curso	02
Notícias em Jornais	15
Total	**172**

Levantamento de documentos do Programa produzidos ao longo da sua implantação (2010) e implementação (2011-2016).

Quadro 2 - Número de documentos produzidos pelo Programa

Documentos	2011	2012	2013	2014
Relatórios Trimestrais Coord. Residente	02	04	04	04
Relatórios Anual Coord. Residente	-	01	01	01
Relatório coord. Brasileiro	-	01	01	01
Atas / Memórias Comitê Gestor Brasileiro		01	01	
Atas Comitê Gestor Moçambique	04	04	06	03
Atas Reuniões Equipes Moçambique	06	12	12	06
Reuniões MEC/ABC/Capes	04	02	06	01
Atas reuniões coord. Brasileiros	05	11	-	
Total	**21**	**36**	**31**	**16**

Está prevista a realização de entrevistas com os participantes brasileiros e moçambicanos, nos diferentes níveis de gestão e de intervenção, com o objetivo de perceber neste momento, após o encerramento do programa, qual sua percepção sobre o mesmo em relação à cooperação técnica, à transferência de tecnologias e de conhecimentos. Estes depoimentos serão confrontados com os discursos e os sentidos dados ao Programa nos documentos que foram produzidos ao longo de sua implantação e implementação pelos diferentes atores envolvidos.

O desafio de nosso estudo, portanto, é trazer os olhares, as percepções, os discursos e os julgamentos de sujeitos mergulhados em culturas e espaços distintos sobre o programa em estudo e encontrar pontos de encontros e desencontros, de consensos e dissensos para tecer uma teia de sentidos que possibilite reconstrução e interpretação dos fatos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos dos estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

FREIXO, Adriano de; PEDONE, Luiz; RODRIGUES, Thiago Moreira; ALVES, Vagner Camilo (Org.). **A Política Externa Brasileira na Era Lula**: um balanço. Rio deJaneiro, RJ.: Apicuri, 2011.

GOUVÊA, Gilda Portugal. **Burocracia e Elites Burocráticas no Brasil**. São Paulo: Paulicéia, 1994.

LÜDKE, Menga et ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação***:* abordagens qualitativas. Col. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, Luciano. **Estado Capitalista e Burocracia no Brasil Pós 64**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

MENDONÇA JUNIOR, Wilson. **Política Externa e Cooperação Técnica**: as relações do Brasil com a África durante os anos FHC e Lula da Silva. D´Placido, 2013.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OSZLAK, Oscar. Políticas públicas e regimes políticos: reflexões a partir de algumas experiências latino-americanas. **Revista de Administração Pública.**Rio de Janeiro, 16 (1), 1982: 17-60.

PENHA, Eli Alves. **Relações Brasil-África e geopolítica do Atlântico Sul**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SARAIVA, José Flávio. **África parceira do Brasil Atlântico**: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.166 p.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **A Relação Brasil-África**: prestígio, cooperação ou negócios? Rio de Janeiro, RJ.: Alta Books, 2016.

GT 18

Trabalho e Educação

“CONTRARREFORMAS” CURRICULARES E RESISTÊNCIA

Rose Márcia da Silva (PPFH/UERJ) – rose.marcia@oi.com.br
Ivonei Andrioni (PPGE/UFMT) – ivoneiandrioni@yahoo.com.br
Ilma Ferreira Machado (PPGEdu/UNEMAT) – E-mail

Resumo: O trabalho tem como objetivo discutir as interfaces entre trabalho, educação e políticas públicas de educação; e identificar as disputas e contradições nas atuais reformas políticas educacionais/curriculares do Ensino Médio e suas implicações na luta de educadores socialistas, movimentos sociais e classe trabalhadora por uma educação omnilateral, politécnica e unitária. O estudo é realizado na perspectiva metodológica histórico-crítica e utiliza-se das técnicas de pesquisa documental e entrevista com questões semiestruturadas, realizadas com educadores e estudantes de uma escola do campo. O aporte teórico para este estudo foi buscado em Frigoto (2006; 2017), Ferreti e Silva (2017), Caldart (2015), Marx e Engels (2004), Ramos (2012), Sacristán (2000), entre outros. Conclui-se que as atuais políticas públicas editadas pelo governo federal, entre as quais, a Lei nº 13.415/2017, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Emenda Constitucional nº 95/2016 e o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 , são um retrocesso, uma afronta às conquistas dos movimentos sociais que se iniciaram com a Constituinte de 1987 e foram se solidificando a partir da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Decreto 5.154/2004 e o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio/2007.
Palavras-chave: Políticas Curriculares. Reforma do Ensino Médio. Currículo Integrado. Resistência.

1 Introdução

Os desafios ora postos à educação no atual contexto das políticas educacionais/ curriculares, remetem à necessidade de estudos sobre as possíveis mediações entre a prática escolar e os avanços teóricos produzidos no campo do currículo. Há que se considerar o cenário atual político e econômico brasileiro, em que encontram-se ameaçadas políticas curriculares implementadas nos últimos dez anos no Brasil, neste caso destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/2012, que mesmo divergindo em alguns aspectos, convergem na defesa da integração trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo central do currículo do Ensino Médio, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Nesse sentido este artigo busca apreender as disputas e contradições no currículo integrado que se configuram diante das atuais reformas políticas educacionais/curriculares do Ensino Médio, pautadas em princípios políticos-filosóficos divergentes, historicamente construídos e que trazem em seu bojo diferentes expectativas a respeito da inter-relação trabalho e educação: governo, empresários, trabalhadores e educadores conservadores e progressistas.

Trata-se de um estudo teórico crítico das atuais reformas educacionais/curriculares em curso no Brasil e suas implicações na luta de educadores socialistas, movimentos sociais e classe trabalhadora por uma educação omnilateral, politécnica e unitária. Para entender a repercussão destas políticas públicas no chão da escola, procuramos por meio de entrevista semiestruturada ouvir pessoas ligadas à uma escola localizada em um assentamento da reforma agrária.

Diante de ameaças, ataques e retrocessos na educação, saúde, trabalho e assistência social, as reformas vêm se configurando e impondo o modelo capitalista de controle social. Cabe nos perguntar: na realidade atual é possível a sobrevivência de um outro modelo, uma outra escola, um outro currículo, que atenda aos interesses das camadas populares? Cabe-nos pensá-la, como espaço de contradições, de conformação ou de resistência, e como estratégia de luta e de transformação para outra sociedade, como afirmam Moura; Lima Filho e Silva (2015).

2 "Contrarreformas" curriculares: ameaça à educação politécnica, omnilateral e unitária

Segundo Ferreira e Silva (2017) o atual contexto sócio-político brasileiro se sustenta no binômio economia de mercado e democracia, mostrando "sua face mais perversa e sua incompatibilidade, em um país que permanece submisso ao jogo do capital financeiro e, portanto, pratica a mais tradicional das políticas de exclusão da população majoritária na conquista dos direitos sociais" (p. 288).

Nesse contexto, as "*contrarreformas"* educacionais, como a Reforma do Ensino Médio[1], o Projeto de Lei "Escola sem Partido"[2], a BNCC[3], dão sustentação à Emenda Constitucional nº 95/2016[4], que reduz o investimento público nas áreas de saúde, educação e assistência social por 20 anos, e fazem parte de um contexto mais amplo, de um conjunto de Medidas Provisórias,

[1] A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

[2] Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016 - Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". O projeto tramita no Congresso Nacional, em Câmaras Estaduais e Municipais sob críticas de educadores críticos progressistas.

[3] BNCC - Documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Estabelece o ensino com base em competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

[4] Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Chamada de novo regime fiscal, limita as despesas primárias da União por 20 anos para pagar dívida pública, recaindo sobre os trabalhadores, os servidores e os serviços públicos e, especialmente, em áreas essenciais à população brasileira como a Educação e Saúde.

Projetos de Leis e Emendas à Constituição, de cunho capitalista neoliberal, que atacam direitos conquistados por meio de muita luta de educadores socialistas e classe trabalhadora, como as reformas trabalhista[5] e da previdência[6]. Para Ferreira e Silva (2017), "se há algo para além do contexto socioeconômico-político que unifica tais reformas, podemos sintetizá-lo em um efeito comum: o da negação de direitos" (288).

Ameaça clara à proposta de travessia para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na perspectiva de formação politécnica, omnilateral e unitária é a atual Reforma Curricular do Ensino Médio, que tramitou e foi aprovada sem participação de educadores e estudantes, mesmo com intensos protestos de estudantes, que ocuparam diversas escolas de ensino médio no Brasil. Medida essa que trata, entre outros pontos, sobre turno integral, ensino profissionalizante e do enxugamento/corte de disciplinas, até então, obrigatórias, como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes; aplica-se metodologia de ensino por módulos temáticos escolhidos a critério do aluno e segundo os interesses profissionais, ou seja, a serviço do mercado, e institui o "notório saber", em que a formação é substituída pelo conhecimento tácito, num processo de profissionalização e precarização da profissão docente.

Tais "*contrarreformas*" acontecem em meio a atual crise ideológica, política, social e econômica brasileira, travam-se em um terreno de disputa por projetos societários, historicamente construídos, com concepções e expectativas pautadas em princípios político-filosóficos divergentes, e defendem interesses distintos: governo, empresários, trabalhadores e educadores conservadores e trabalhadores e educadores progressistas.

Conforme afirmam Ferreti e Silva (2017), por um lado temos a justificativa governamental, atestada na Exposição de Motivos à MP nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos

[5] Projeto de Lei da Câmara nº 38, de 2017, aprovada no Congresso Nacional e transformada em Lei nº 13.467- Lei de modernização trabalhista, altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei (nº 5.452), de 1º de maio de 1943, foi publicada na edição de 14.07.17 do Diário Oficial da União.

[6] Proposta de Emenda à Constituição n.º 287-A/2016, em tramitação no Congresso Nacional. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências.

que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional, como justificativa para a introdução do itinerário "formação técnica e profissional".

E por outro a argumentação crítica de representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas, que alertam: para a falta de condições de vários municípios brasileiros em implementar o ensino em período integral; sobre a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos; sobre a necessidade de se considerar os pontos positivos e avanços na experiência de Ensino Médio Integrado, na articulação entre formação geral e formação profissional, "sem sonegar o direito à cultura, sem sonegar a arte, sem sonegar a sociologia, sem sonegar a formação ampla"; de que a mudança curricular por si só não melhora a condição do ensino médio, desresponsabiliza o Estado quanto à infraestrutura e valorização dos profissionais da educação e; de que a redução da formação básica comum à metade do currículo de disciplinas destrói a ideia de ensino médio como última etapa da educação básica (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395-396).

Em andamento, para viabilizar a hegemonia da reforma, ainda temos a finalização do Documento da BNCC, que aguardava a aprovação da Lei de Reforma do Ensino Médio, e a reformulação do Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC traz significativas alterações ao seu texto original, que tentou ser uma construção coletiva e democrática que contemplasse lutas históricas pelos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, um currículo organizado por eixos integradores, perguntas temáticas, unidades de conhecimento, com procedimento de pesquisa, objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Retoma a era da pedagogia das competências e habilidades da década de 90, cumprindo, segundo Ferreti e Silva (2017), as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef , apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Percebe-se que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que anteriormente contemplavam a proposição de uma formação integral em seus princípios políticos, éticos e estéticos, se transformaram em listagem de competências gerais necessárias a formação para o mercado. Coerente com essa lógica, o MEC definiu que o ensino médio brasileiro será financiado por empréstimos em agências internacionais - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Banco Mundial, conforme publicado no Diário Oficial da União (DOU), de 17.07.2017. Este fato nos faz lembrar dos tão criticados Acordos MEC-Usaid do final dos anos de 1960. Soma-se a isso a permissão de oferta do Ensino Médio

via Educação Aberta e à Distância (EaD), mediante convênios das secretarias de educação com empresas que oferecem cursos on-line.

A construção do PNE também vem passando por retaliações. Por decreto, a 3ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi convocada a ser realizada com o tema "A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação", sob a supervisão e a orientação das atividades de articulação e coordenação da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, e não mais do Fórum Nacional de Educação, como ocorria até então.

Diante do atual contra reformismo educacional brasileiro, torna-se premente o questionamento de Frigotto (2006) de "A que" e "a quem" essas reformas beneficiam? Quais condições de estudo e de trabalho possibilitam? Até que ponto a educação nesses moldes seria instrumento de superação da crise? Permitem a consciência crítica da juventude? Esse pacote antissocial precariza o trabalho docente, despolitiza o ensino e empobrece o currículo, torna impossível a educação integral de qualidade defendida por educadores progressistas. É um retrocesso, um retorno à escola dualista, pois dificulta o acesso das classes trabalhadoras à educação básica e superior.

O Projeto de Lei do Senado nº 193/ 2016, que tentar impor o programa "Escola sem Partido", ou "Lei da mordaça", na Educação Brasileira, nada mais é do que uma ferramenta de controle, de opressão e de silenciamento do pensamento crítico. Segundo Algebaile (2017, p. 66) longe de ser um movimento, como se autodenomina, trata-se de "um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição", que sob a defesa de atuarem no monitoramento da "doutrinação político-ideológica "nas escolas brasileiras, sob o viés da neutralidade, escondem na verdade a faceta de uma organização "totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola" (RAMOS, 2017, p. 82).

Para Frigotto (2017b, p. 17) o ideário do "Escola sem Partido" é uma "ameaça ao convívio social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores de liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade" e se afirma na "criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora" (p. 18).

A sociedade de hoje é a sociedade de classes, a escola que temos é a escola pensada na e pela sociedade de classes, forjada pela burguesia e protagonizada pelo estado burguês. Diante disso faz-se necessário destacar a importância do componente ideológico e contra hegemônico na luta política na atualidade, "o que reforça o papel estratégico a ser assumido pela educação política e pela educação escolar das massas trabalhadoras na contemporaneidade, quer para a conservação da ordem capitalista, quer para a sua transformação" (LIMA, 2006, p. 19).

Se por um lado o capitalismo fragmenta as lutas de classe nas unidades de produção para assim domesticá-las, por outro lado "A luta de classes tem um potencial claro como força de transformação porque, quaisquer que sejam as motivações imediatas de qualquer conflito de classes, o terreno de luta está estrategicamente situado no coração da existência social" e traz consigo "a marca das classes subordinadas, sua atividade e sua resistência" (WOOD, 2011, p. 100).

A oposição ao capitalismo neoliberal atual tem crescido, segundo Wood (2011, p. 8), como força de resistência ao modelo de submissão das mais básicas condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social aos ditames do capital e à lei do mercado. É preciso ir além de abraçar os interstícios/brechas do capitalismo e sonhar com resistências locais e particulares, é preciso entender, desenvolver, enriquecer e refinar os instrumentos conceituais do capitalismo, ou seja, entendê-lo em unidade com a economia política, para assim aumentar os espaços de atuação.

Para Frigotto (2006, p. 242) "As concepções, os projetos e as políticas de educação escolar e de educação profissional em disputa hoje, no Brasil, ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital e pela classe trabalhadora". O quadro de insegurança potencializa a necessidade de discussão a respeito da política educacional e curricular. O debate, o questionamento, desempenham papel importante, pois nos mantém vivos, nos mostra possibilidades de luta contra o controle do currículo e a ver as diferenças em época de desrespeito e divulga como a resistência vem se construindo e reconstruindo contra a regulação do currículo.

3 Currículo como campo de resistência e conformação

Segundo Ribeiro (2011) a organização escolar e do currículo está relacionada ao contexto social num movimento permanente, ou seja, o modo do ser humano produzir sua existência está em mudança constante, pressionando mudanças também nas ideias e instituições. Esse movimento contraditório comporta a possibilidade de resistência e de crítica, pois como afirma Arroyo (2011, p. 149) "As disputas estão postas no território dos currículos", e a relação de dominação e silenciamento nas relações de ensino têm sido questionadas pelos coletivos docentes em diálogo com os alunos, de modo que:

> As tensões estão expostas mostrando o que se pretendia ocultar: a escola, lugar de seres humanos em convívios, logo de conflitos, lugar de sujeitos social, logo de conflitos sociais. [...] As tensões inocultáveis nas escolas mostram que essa visão ordeira, fraterna, nunca existiu. [...] O ocultamento tão prolongado está sendo quebrado (ARROYO, 2011, p. 152).

Para Sacristán (2000), precisamos questionar a quem ou quais grupos o currículo beneficia ou prejudica, fazer tais perguntas é fundamental para compreender o currículo e como as resistências ao currículo são formadas. Pois:

> Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento […] reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade […] é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Giroux explorou amplamente a concepção de currículo como campo de conformação, mas também de contradição e de resistência. Para Silva (2013, p. 51), a análise de Giroux ataca a racionalidade burocrática que reproduz as desigualdades e as injustiças sociais, e considera preponderante "o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento", afirmando-se como lugar de oposição e resistência, rebelião e subversão.

Silva (2008) afirma que o currículo como forma de resistência, direciona para a emancipação[7], orientando toda a energia para uma educação para a contradição e para a resistência. Nesse sentido,

> Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as relações entre indivíduo e sociedade como relações historicamente construídas e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais (SILVA, 2008, p.32).

O simples acesso à escola, conforme afirma Mészáros (2008), não é suficiente para tirar da exclusão milhões de pessoas. É necessário que escola e sociedade estejam comprometidas com um projeto de educação emancipadora. O sistema educacional, os currículos e a docência são construções históricas, renovadas em permanente estado de dúvidas e indagações, que podem permitir outra construção que garanta o direito de todos a se saber enquanto possuidores de direitos ao conhecimento científico e tecnológico, dando centralidade ao trabalho e à formação intelectual, cultural e profissional.

4 Currículo integrado como contraposição ao modelo capitalista atual

O sonho da classe trabalhadora continua sendo o trabalho, como sinônimo de melhores condições de vida. A educação, nessa perspectiva, torna-se uma superação de etapas de seleção impostas pela sociedade capitalista. As condições não favorecem, ou mesmo dificultam à criança/adolescente/jovem das camadas populares sonhar com o ensino superior, substituindo-o pela necessidade, pelo sonho de subsistência e de trabalho. Para Arroyo (2014) é inaceitável pensar o currículo do Ensino Médio como preparatório para uma minoria, 15% dos jovens, chegarem ao Ensino Superior, numa engrenagem seletiva e segregadora de trabalho, conhecimento, poder, terra, espaço, justiça e renda ou como preparador de mão de obra para o mercado de trabalho. Mas também o é, não dar chance de prosseguimento nos estudos, condená-los ao sub-trabalho, ao trabalho degradante.

[7] Para Marx (2010) a emancipação plena seria a união entre emancipação política e emancipação humana, a qual não separa o homem de sua força social na forma da força política. Entendia que a emancipação política reduz o indivíduo à cidadão e a emancipação humana como transformação pela práxis, plena, em todos os sentidos humanos. Quando o homem individual, na sua vida empírica (trabalho, relações), reconhecendo e organizando suas forças, soma forças sociais, toma-se coletivo.

A proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM), possibilitada pelo Decreto 5.154/2004[8], conforme o Documento Base/2007[9], tem como objetivo superar a histórica dualidade da educação escolar, em que ou se formava para o trabalho ou para prosseguir nos estudos. Tal proposta tem sua origem na educação socialista, omnilateral, de formação integral do ser humano: física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

Para Marx e Engels (2004), torna-se uma questão de vida ou morte da classe trabalhadora, substituir o ser humano parcial/fragmentado pelo indivíduo completo e "não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores", mas não há dúvida também que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores se opõem a esses fermentos de transformação e, "o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma" de organização que supere a sociedade do capital.

Para Ramos (2012) a proposta de currículo integrado, estruturada a partir dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, possibilita aos jovens da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico e prosseguimentos nos estudos em nível superior, a formação/vivência cidadã, humanística e democrática, a preparação para a produção e para o trabalho coletivo e o respeito à cultura. Assim, o currículo integrado, como mecanismo de formação humana integral, é um direito de todo brasileiro, uma conquista histórica da qual não devemos aceitar retrocessos.

5 Presságios de uma nova ordem

Vivemos hoje no Brasil sob a égide do lema da Revolução de 1930 "Façamos a revolução antes que o povo a faça" e o que Gramsci (2011) definiu de "revolução passiva", pautada em modificações das relações sociais fundamentais, em que o equilíbrio de forças políticas e miliares, pelo Estado, garantem o domínio de interesses de um grupo (dominante) sobre o outro (camadas populares).

Diante da nova ordem antidemocrática, antissocial, fascista e autoritária, que se instala entre a representação política brasileira e se estende à toda a sociedade, por meio de uma mídia

[8] O Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/94 no que se refere à educação profissional de nível médio.
[9] O Documento Base/2007 traz um panorama da política de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, aborda as concepções, princípios e fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

corrompida e pactuante dos golpes contra a classe trabalhadora, muitas ações e reações já tem sido sentidas e vivenciadas em nossas escolas.

A Escola Estadual Florestan Fernandes, localizada no Assentamento "Doze de Outubro", município de Cláudia/MT, é tida pelas lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) como uma alternativa, contraponto à educação "capitalista" e uma maneira de transmitir aos jovens os valores cultivados pelo movimento, em conformidade com a Pedagogia da Educação do Campo. Percebe-se nessa escola o que ocorre na maioria das escolas de Assentamentos, uma forte articulação escola-comunidade. Para Machado (2010, p. 286-287) "o projeto educativo das escolas de assentamento não acontece descolado da organização interna da comunidade assentada; ela é um dos sustentáculos desse projeto, que não se esgota na escola e nem nas questões meramente didáticas". O que se opõe a tese de separação educação-política, apregoada pelos adeptos do movimento "Escola sem Partido".

Frigotto (2017a, p. 514) nos traz a posição de Saviani, sobre a relação educação e política, no sentido de que a escola, na definição de sua forma de educar, de socializar conhecimentos historicamente acumulados, "exerce a função política de mascarar as relações sociais de exploração ou, no espaço contraditório em que se move a luta de classe, de revelar essas relações e a necessidade de sua superação", revelando sua posição não neutra. Desse modo, segundo Frigotto, duas teses de Saviani anulam os argumentos de defesa do movimento ultraconservador de que a função docente se limita à ensinar e não educar, a tese de que "toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política" e de que "toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa".

Em agosto de 2015, a Escola Estadual Florestan Fernandes foi acionada pelo Ministério Público, via Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), para tomar providências quanto ao método de ensino aplicado, marcado pela ideologia do MST. Contrastam-se os discursos idelógicos de projetos societários distintos, que carregam consigo as marcas da "*Lei da mordaça*", "*escola de um partido só*" ou da "*Pedagogia da autonomia*", de Paulo Freire ou "*Pedadogia da Educação do Campo*". Bem como a Constituição Federal/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movientos sociais e organizações da sociedae civil e nas manifestações culturais" (Art. 1º); "O ensino será ministrado no princípio de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber"

(Art. 3º, Inciso 2); bem como no "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Art. 3º, Inciso 3).

A justificativa utilizada pela Secretaria da Estado de Educação para acionar o Ministério Público para que executasse a Escola foi de que "o ensino é público e o sistema da SEDUC tem que ser obedecido. As bandeiras de movimentos não voltados ao ensino têm que ser banidas. As escolas não podem ter viés ideológico" (Secretário Estadual de Educação de Mato Grosso, 2015)[10]. Tal discurso é característico dos adeptos do "Escola sem Partido" que segundo Frigotto (2017b, p. 18), pregam a "intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)", porque tornou-se insuportável para as classes dominantes a ampla organização desses movimentos na luta por seus direitos.

Como contraponto à atitude arbitária do Secretário Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, a coordenação estadual do MST afirma que:

> Estamos tranquilos quanto à legalidade das nossas ações. O que pode estar acontecendo é retaliação política do secretário [...] Se a Famato faz uma revista exaltando o agronegócio e o uso de veneno nas lavouras e distribui nas escolas, não tem problema. Na Capital tem uma escola chamada Presidente Médici, um dos assassinos da ditadura militar, mas isso o secretário não questiona (Coordenadora Estadual do MST).[11]

A cultura da denúncia, o silenciamento, o medo da opressão, tem buscado suprimir a pedagogia do diálogo crítico, mas ainda tem encontrado resistência, como percebemos na fala da Coordenadora Estadual do MST e também na fala da *Entrevistada 1*[12], ex-aluna da referida escola, moradora do assentamento:

> A formação para o trabalho e a formação política ocorre na escola. [...] A escola forma um ser humano crítico e não com a formação daquela pessoa que só ouve e guarda para si, vai no caderno escreve e boa, só isso, não, a gente tem a nossa opinião dentro da escola, nossa voz e vez.
> A questão da ideologia acontece mais no convívio fora da escola. A escola tem ideologia, mas ideologia do campo, não tem muito a ver com MST, porque na escola não é todo mundo que é militante, então não pode abordar isso dentro da escola. Então para tratar da organização do movimento nos reunimos em outros momentos, fora da escola, em grupos de militantes, como das mulheres, dos jovens, com a participação da maioria dos alunos... por isso é que a gente participa das lutas da escola, por educação decente [...] a exemplo a ocupação da SEDUC teve iniciativa dos alunos contra a privatização das escolas (*Entrevistada 1*, 2016).

---

[10] Reportagem veiculada no Portal de Notícias "RD News" em 23/08/2015, com a manchete "Seduc aciona MP e quer acabar com ensino ideológico em escolas do MST". Disponível em http://www.rdnews.com.br/executivo/seduc-aciona-mp-e-quer-acabar-com-ensino-ideologico-em-escolas-do-mst/64247. Acessado em 10/07/2017.

[11] Idem nota 8.

[12] Entrevista concedida em 19 de julho de 2016, no Assentamento "Doze de Outubro".

[*] Idem nota 10.

Ao passo que para o *Entrevistado 2*[*], assentado, militante do MST, o discurso de resistência está impregnado quando diz "sou professor, presidente da Coopervia[13], então de certo modo isto está ali, entrelaçado, não há como separar, é um conjunto só".

A relação trabalho e educação é uma realidade nas escolas de assentamento do MST. A formação para o trabalho é primordial na formação de base de jovens, mas trabalho entendido em sua função ontológica e cultural de influenciar mudanças nas relações individuais e de organização coletiva, entrinsecamente ligado à formação intelectual, política e cultural, ou seja uma formação omnilateral e politécnica.

Para Machado (2010, p. 279)

> É um equívoco pensar que a propositura educativa do MST traduza-se apenas nos atos políticos, nos hinos, cantos e crítica à realidade, como aparece para a maioria dos assentados, e não está muito claro para os próprios educadores. A proposta é muito mais abrangente, passando pela mudança da concepção de criança, pela relação trabalho e educação como mecanismo de formação integral, pela priorização de métodos ativos e de conteúdos com significado prático e social, e pela necessidade de trabalhar as potencialidades criativas das crianças nos mais diferentes sentidos: técnico, teórico, cultural, artístico e humano.

Para o *Entrevistado 2*, o projeto desenvolvido no Assentamento, CANTASOL[14], é um importante instrumento de integração escola-sociedade, campo-cidade, produtores-subsistência e trabalho-educação

> [...] o CANTASOL é um projeto que envolve aluno, professor, produtor, universidade, diferentes grupos, tanto do campo, quanto da cidade. A ideia é também fazer um diálogo com a sociedade de fora do assentamento. Além de discutir a agroecologia, produção e consumo de alimentação saudável, também é fonte de renda para as famílias e incentiva a aprendizagem e produção ecologicamente e eticamente correta (*Entrevistado 2*, 2016).

Na escola, segundo a Estrevistada 1, "temos uma noção de agroecologia, com prática na horta, conforme nossa realidade. A gente aprende na escola e leva para nossa vivência em casa". O que o Entrevistado 2 reafirma e complementa, é no sentido de que muito já se avançou nos princípios da Educação do Campo e da Escola do Trabalho, mas que a escola ainda não tem um currículo que contempla as necessidades e expectativas dos assentados, "o nosso desejo é que

[13] Cooperativa de Produtores Agropecuários da Região Norte do Mato Grosso.

[14] O Sistema Canteiros de Comercialização Solidária (CANTASOL) tem origem nas experiências do Sistema de Comercialização Solidária (SISCOS) do Instituto Ouro Verde (IOV) de Alta Floresta, MT. Surgiu a partir do projeto de Pesquisa e Extensão Universitária, Canteiros de Sabores e Saberes (CANTEIROS), da UNEMAT de Sinop, MT. Semanalmente, os produtores apresentam uma lista de produtos agroecológicos disponíveis à venda, os compradores fazem suas encomendas e as retiram em um ponto de entrega na UNEMAT (CANTASOL, disponível em http://www.cantasol.org.br/portal/?pg=s_cantasol).

o currículo do Ensino Médio fosse completamente diferente, que contemplasse as disciplinas de agroecologia, reforma agrária e cooperativismo... e isso a gente ainda não ousou fazer [...] um Técnico Integrado [...] isso fomentaria muito mais questões".

6 Considerações finais

A luta de educadores progressistas e classe trabalhadora é por uma "escola única" para "todos", de formação omnilateral e politécnica. As atuais "*contrarreformas*", como afirma Frigotto (2017b) "interditam o futuro de jovens das classes populares" e retoma a histórica dualidade da educação escolar, em que se formava ou para o trabalho ou para prosseguir nos estudos, numa perspectiva utilitarista do ensino médio e da educação profissional.

A Reforma do Ensino Médio aprofunda as desigualdades, amplia a carga horária, mas sem garantia de alterações nas estruturas físicas das escolas, já que a Emenda Constitucional nº 95/2016 congela por 20 anos os investimentos em educação; a flexibilização do currículo dá ao jovem a falsa sensação de "liberdade de escolha" por uma área do conhecimento ou formação técnica, já que o que lhe restará é apenas uma opção e essa de acordo com suas necessidades de subsistência; retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação crítica, em complemento ou antecipação ao projeto "Escola sem Partido"; desvaloriza a profissão docente, instituindo o "notório saber; porém de igual o mais gravidade, segundo Ferreti e Silva (2017, p. 387) é "a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação". Do mesmo modo, a oficialização da oferta do ensino médio por empresas de EaD, assim como, o financiamento por agências internacionais, reforçam a lógica de atrelamento da educação ao mercado de trabalho.

A comunidade do Assentamento Doze de Outubro almeja uma escola que prepare para o trabalho e para a cidadania, que tenha um currículo próprio da comunidade, que atenda as demandas do campo com formação para a agroecologia, reforma agrária, economia solidária e que, também, oportunize formação política para o movimento e enfrentamento das políticas do capital e do agronegócio. Uma escola que oportunize formação para entender e dominar os princípios da ciência e da tecnologia e prepare para prosseguir nos estudos.

Para Caldart (2015), o projeto de educação forjado pelos movimentos sociais busca superar o projeto pensado pela classe que vive da exploração do trabalho de outros seres humanos. O objetivo da Educação do Campo não é ocultar, mas explorar e potencializar as

contradições da sociedade atual de modo a "vincular esta instituição educativa ao desafio de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade" (CALDART, 2015, p. 117).

O campo do capital é um campo de contradições e de disputas, e a existência de contradições força a abertura de "brechas" ou concessões, uma delas, segundo Freitas (2012) é a necessidade de formação de um novo trabalhador, "acirrando a contradição educar/explorar", e "quanto menos resistência houver, maior será o avanço das políticas neoliberais".

É urgente e necessário insistir e resistir à "*virulência*" dos golpes. Se abandonarmos a disputa por uma formação mais ampla, democrática, crítica, politécnica, omnilateral, pela concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, de currículo integrado, que contemple os anseios da classe trabalhadora, estaremos, como dizem Moura; Lima Filho e Silva (2015, p. 1078), abrindo espaço e estendendo o "tapete vermelho para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor de seus interesses, com financiamento público e aplausos da população".

Referências

ALGEBAILE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Repensar o Ensino Médio: por que? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (org.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a Transformação da Escola. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Henrique; DAROS, Diana. (Orgs.) **Caminhos para a Transformação da Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino Médio no contexto da nova "ordem e progresso". **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 139, p. 287-292, abr.-jun., 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 139, p 385-404, abr.-jun., 2017.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

_____. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do "homem novo", artífice da sociedade socialista. **Interface:** comunicação, saúde e educação. Botucatu, SP: UNESP, 2017a; 21(62):509-19.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo de serpente. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Trad. Luiz Sérgio Henrique. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Apresentação. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas. Editora RG, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX. Karl. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira:** a organização escolar. 21 ed. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução por Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

"FARINHANDO" NA COMUNIDADE TRADICIONAL RAIZAMA EM JANGADA/MT: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PRODUÇÃO ASSOCIADA[1]

Ana Paula Bistaffa de Monlevade (Doutoranda/PPGE/UFMT) – anapaulabistaffa@gmail.com

Edson Caetano (Professor Dr./PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

Resumo: A produção da farinha de mandioca ocorre historicamente na Comunidade Tradicional Raizama. Antes cada trabalhadora e/ou trabalhador produzia em sua própria residência com o auxílio da família e as vezes do vizinho. Posteriormente, com a criação da primeira farinheira na comunidade a produção passou a ser coletiva/associada a partir da chamada "troca de dia" em que todas as trabalhadoras e/ou trabalhadores laboram juntos. Desta forma, a partir do materialismo histórico dialético temos como objetivo deste texto apresentar a importância histórica da farinheira para a comunidade, bem como descrever a organização do processo de trabalho que ocorre de forma associada no local. O presente escrito aborda parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento que está sendo realizada nesta comunidade localizada no município de Jangada/MT. Apresentamos dados que foram apreendidos nas entrevistas, rodas de conversas, registros fotográficos e filmagens realizadas do processo de produção da farinha de mandioca. Desta forma, foi possível observar elementos da produção associada muito presentes em Raizama, especialmente na organização da produção na farinheira, como a autogestão, a coletividade, a solidariedade, a cooperação e a conservação dos costumes e tradições. Estes princípios fazem parte da forma como a comunidade organiza sua vida social e os processos de trabalho fazendo com que possua uma específica concepção de mundo e de trabalho.

Palavras-chave: Produção Associada. Comunidade Tradicional. Farinheira.

1 Introdução

O presente escrito aborda parte dos resultados de uma pesquisa de Doutorado em Educação (UFMT), ainda em andamento, que está sendo realizada na Comunidade Tradicional Raizama localizada no município de Jangada no Estado do Mato Grosso.

Raizama pode ser considerada uma comunidade tradicional por se reconhecer como grupo que possui sua própria forma de organização e preservar historicamente seus costumes e tradições. Porém, é importante observar que a ideia de tradição e tradicional traz consigo um sentido pejorativo, pois significa atraso, ignorância e vai contra tudo aquilo que a sistema capitalista preconiza como ideal, ou seja, produtividade, velocidade e urbanização. Contudo, segundo Cruz (2012, p. 598):

> [...] a forma como os movimentos sociais e as comunidades rurais vêm mobilizando esse termo busca ressignificar essa carga pejorativa e estereotipada, acrescentando certa positividade à ideia de tradicional, em muitos sentidos até idealizada; nessa perspectiva, o tradicional não significa o atraso, não se restringe à ideia de tradição ao passado; tem um sentido político-organizativo e apresenta-se como alternativa ao modo de produção a ao modo de vida capitalistas.

[1] O estudo contou com apoio do Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal (2014-2017)

Desta forma, temos como objetivo deste texto apresentar a importância histórica da farinheira para a comunidade, bem como descrever a organização do processo de trabalho que ocorre de forma associada no local. Parte-se do princípio que o trabalho de produzir a vida de forma associada através de iniciativas autogestionárias tem como objetivo o desenvolvimento das próprias trabalhadoras e/ou trabalhadores podendo levar a emancipação do capital.

Tomando-se por referência o objetivo exposto, temos o enfoque do materialismo histórico que possibilita uma reflexão dialética sobre a relação existente entre trabalho e a produção da existência, tendo como base os processos históricos, econômicos, sociais e culturais e, por outro lado a relação a uma objetiva realidade concreta. Pois, a pesquisa dentro deste método pressupõe a apresentação da totalidade que envolve o objeto de estudo, isto é, compreender a construção histórica e concreta em que o objeto de estudo está estabelecido. É neste sentido que Kosik (2002) aponta que o caminho percorrido do abstrato ao concreto tem na dialética a alternativa da superação da abstratividade. A dialética do concreto reproduz idealmente a realidade em sua totalidade concreta.

Apresentamos dados que foram apreendidos nas entrevistas, rodas de conversas, registros fotográficos e filmagens realizadas entre janeiro de 2015 e maio de 2017 na farinheira da comunidade. Acompanhamos a produção da farinha de mandioca em todas as suas etapas observando e investigando como estas trabalhadoras e/ou trabalhadores se organizam diariamente no e para o trabalho.

Conhecer a realidade histórica da Comunidade Tradicional Raizama e sua forma de organização coletiva dos processos de trabalho é um procedimento de apreensão teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos observados, coletados e registrados na pesquisa *in loco*. Processo em que a atividade do pesquisador é condição fundamental ao conhecimento concreto dos fatos.

2 Comunidade Tradicional Raizama em Jangada/MT[2]

[2] A pesquisa integra um estudo realizado pelo GEPTE/ UFMT, a partir do Projeto de Pesquisa intitulado Trabalho Associado, Cultura do Trabalho e Saberes da Experiência: resistência e produção da vida em Comunidades Tradicionais de Mato Grosso.

A Comunidade Tradicional Raizama está localizada no município de Jangada distante 110 km da capital do Estado do Mato Grosso – Cuiabá. De acordo com o censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município de Jangada contava com 7.696 habitantes, sendo 2.946 residentes na zona urbana e 4.750 na zona rural onde estão os habitantes de Raizama.

O acesso até a comunidade é feito a partir de Cuiabá pela MT – 010, estrada pavimentada, até Acorizal, totalizando 63 km. Saindo de Acorizal, ainda pela MT-10 chega-se ao trevo da BR 163/364 que dá acesso ao município de Jangada totalizando mais 16 km. De lá até a comunidade Raizama são mais 31 km de estrada não pavimentada (geralmente em bom estado de conservação).

Nesta comunidade, encontram-se aproximadamente 70 famílias[3] que vivem/sobrevivem de diversas formas, como por exemplo, a partir da produção de rapadura, além da colheita de frutas, verduras e legumes, bem como a criação de pequenos animais. Encontramos também, além de trabalhadoras e trabalhadores rurais, alguns servidores públicos municipais, muitos aposentados rurais (basicamente os maiores de 70 anos) e outros que se consideram desempregados por não possuir um trabalho assalariado (geralmente são os mais jovens que se reconhecem nesta situação). Na comunidade existe ainda a Associação dos Produtores Rurais de Raizama que produz coletivamente a farinha de mandioca. Esta, por sua vez, muito conhecida em toda baixada cuiabana pela sua qualidade.

No entanto, apresentar a Comunidade Raizama, discorrer sobre sua população, seus costumes, tradições e sobre sua história não é tarefa fácil, pois quase nada foi registrado ao longo do tempo. Com isso, praticamente tudo o que temos hoje, encontra-se na memória de seus moradores que afirmam ser a sexta geração residente naquelas terras, conforme explica o Sr. Manoel Nunes, trabalhador nascido e criado em Raizama quando entrevistado:

> O meu, meu pai, meus avô, meus bisavô nasceu e criou aqui na região, memo que não foi aqui, meu pai nasceu na comunidade de Mutum, minha mãe foi aqui na própria comunidade aqui. Meu disavô é daqui memo (informação verbal)[4].

Já o Sr. Antônio Sales, também nascido e criado na comunidade, quando entrevistado afirma:

---

[3] Este número é uma média que foi calculada com base nas informações apresentadas nas entrevistas realizadas.
[4] Entrevista concedida a Ana Paula Bistaffa de Monlevade em 05 de dezembro de 2015.

> Antes dele, do meu avô já foi criado aqui, nascido aqui. Ai veio meu pai. Meu pai já morreu com noventa e poucos anos. Se ele tivesse vivo, já ia tá com cento e pouco anos. Nasceu, criou aqui. Eu também nasci e criei aqui, e tô vendo se fico aqui até os final dos tempo (informação verbal)[5].

Os habitantes mais antigos de Raizama acreditam serem descendentes de indígenas, pois historicamente as pessoas daquele lugar utilizam instrumentos e técnicas para plantar, colher, cozinhar e se alimentar que remetem as características da população indígena, como por exemplo a utilização da farinha de mandioca como parte da dieta cotidiana de todas as famílias da comunidade e que ao longo da história se constitui como um dos principais alimentos dos indígenas. Além disso, alguns habitantes da comunidade declaram serem bisnetos de índios, pois segundo contam, houve um tempo em que homens da comunidade se casaram com índias que viviam em uma aldeia próxima a região que segundo o Sr. Antônio Sales: "[...] num tinha outro jeito de ser. Viemos dos índios" (informação verbal)[6]. Já o Sr. Galdino Sales, também nascido e criado em Raizama, explica:

> [...] Na verdade, nóis tudo tem descendência de índio. Na verdade é, porque primeiro o que existiam eram os índios. Quando criou a comunidade, eu já nasci aqui na comunidade. A comunidade já tinha criado. Intão ocê vê em quantos tempo vem essa comunidade (informação verbal)[7].

Segundo Ferreira (1997), os povos indígenas chegaram em Mato Grosso provavelmente há 15 mil anos.

> Os estudos não são conclusivos, mas tudo indica que houveram migrações de povos de características étnicas diversificadas e por caminhos, tanto de oeste para leste, como de norte para sul. De qualquer forma, originalmente das Ilhas do Pacífico (p. 15).

Mato Grosso viveu um grande período etno-histórico onde tribos indígenas dominavam todo o território. A organização social mudava de tribo para tribo, de acordo com os padrões parafamiliares. Porém, pouco se sabe sobre este período da história do Estado, pois boa parte dela se perdeu no tempo (FERREIRA, 1997).

No entanto, sabemos que ainda existem várias etnias indígenas no Estado do Mato Grosso, segundo o último censo divulgado pelo IBGE (2010), das 817 mil pessoas no Brasil que se autodeclararam indígenas, 42.538 pessoas são de Mato Grosso. Os índios de Mato Grosso, conforme a estatística, representam 5,2% do total da população brasileira indígena. Já em nível

[5] Entrevista concedida a Ana Paula Bistaffa de Monlevade em 01 de maio de 2016.
[6] Entrevista concedida a Ana Paula Bistaffa de Monlevade em 01 de maio de 2016
[7] Entrevista concedida a Ana Paula Bistaffa de Monlevade em 26 de maio de 2016.

estadual, os dados apontam que os índios representam 1,4% da população de Mato Grosso, que atualmente tem pouco mais de 3 milhões de habitantes. Ao todo são 38 etnias diferentes, sendo que há indícios de outros 09 povos ainda não contatados e não identificados oficialmente.

Porém, este número já foi bem maior ainda no século XVII antes da chegada dos bandeirantes, pois como relatam os historiadores com a chegada dos colonizadores o extermínio indígena ocorreu em todo o país e na região do município de Jangada não foi diferente.

Assim, acredita-se que pela localização e relatos históricos da comunidade Raizama os moradores de lá sejam descendentes do povo Bororo.[8]

A história nos conta ainda que os bandeirantes paulistas povoaram o território de Mato Grosso. Primeiramente vieram atrás dos índios, esses bandeirantes subiram o Rio Cuiabá até a sua confluência com o rio Coxipó-Mirim, onde acamparam, denominando o local de São Gonçalo. Neste local também encontraram pepitas de ouro e com isso organizaram o primeiro arraial na região chamado Forquilha (1719), sendo Pascoal Moreira Cabral seu "Guarda-mor", responsável pelos trabalhos administrativos e fiscais.

Em 1º. De janeiro de 1727, Rodrigo Moreira César de Menezes, governador da capitania de São Paulo, elevou Cuiabá à categoria de vila, intitulando-a Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá.

Sabe-se que as jazidas cuiabanas não eram exploradas com técnicas ou instrumentos aprimorados, pois o ouro era de aluvião e por isto extraído de forma rudimentar. Assim, muitos mineiros deixaram Cuiabá a procura de novas minas. Isto fez com que novas lavras fossem descobertas e novos limites geográficos foram determinados.

As aquisições dos bandeirantes, na região do Mato Grosso, foram reconhecidas pelo Tratado de Madrid, em 1750. Entre 1761 e 1766, ocorreram disputas territoriais entre portugueses e espanhóis, depois daquele período as missões espanholas se retiraram daquela

[8] Os Bororos também são conhecidos pelos nomes de "Coroados" ou "Parrudos". Sua população atualmente é de cerca de 2000 indivíduos, que são tradicionalmente caçadores e coletores, porém adaptaram-se à agricultura, da qual extraem sua subsistência. Habitam a região do planalto central de Mato Grosso e estão distribuídos em cinco terras indígenas demarcadas: Jarudore, Meruri, Tadarimana, Tereza Cristina e Perigara. Com uma história de muita resistência ao avanço das frentes e expansão de territórios, a "pacificação" com o povo Bororo ocorreu no final do século XIX. Os antigos Bororos destribuíam-se por extensa região, compreendida entre a Bolívia, a oeste; o rio Araguaia, o rio das Mortes, ao norte; e o rio Taquari, ao sul. O nome Bororo é na verdade um nome dado pelo homem branco. Nome esse surgido quando os exploradores perguntaram qual o nome da tribo e o indígena teria entendido o nome do local onde estavam, e eles estavam no Bororo = Pátio da Aldeia. (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2016).

região, mas o Mato Grosso somente passou a ser definitivamente território brasileiro depois que os conflitos por fronteira com os espanhóis deixaram de acontecer, em 1802.

A partir do início do século XIX, a extração de ouro diminuiu bastante, dessa maneira, a economia começa um período de decadência e a população do estado para de crescer. Militares e civis dão início a um movimento separatista, em 1892, contra o governo do então presidente Marechal Floriano Peixoto. O movimento separatista é sufocado por intervenção do governo federal. A economia do estado começa a melhorar com a implantação de estradas de ferro e telégrafos, época em que começam a chegar seringueiros, pessoas que cultivavam erva-mate e criadores de gado (SIQUEIRA, 2002).

O movimento de divisão do estado de Mato Grosso nascido ainda no século XIX virou realidade em 1977, quando foi dividido em dois estados: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Mato Grosso é o terceiro maior estado brasileiro em extensão territorial, tem área superior a 903.366 km^2. Todas as alterações de tamanho ocorreram no século XX, através de três divisões, uma reincorporação e uma sessão de terras.

E assim, como parte da história do Estado do Mato Grosso, encontra-se a história do município de Jangada onde se encontra a comunidade Raizama.

Segundo Ferreira (1997), antes de se chamar Jangada o povoado era chamado pelos antigos moradores de “Passa Três”. Só depois passou a ser chamado de Jangada em função do riacho que leva este nome, corta a sede do município e desagua no rio Cuiabá.

No início da povoação do município, seus moradores favoreceram-se muito da riqueza dos transportes no Rio Cuiabá que banha o município e tem um importante histórico com as entradas e bandeiras conforme já foi contado. O caminho desenhado às margens do Rio Cuiabá era percorrido por comerciantes que traziam mercadorias em lombo de burros, e às vezes em carros de boi. O percurso durava 10 dias, em viagem de ida e volta segundo o Sr. Antônio Sales, trabalhador nascido e criado em Raizama em entrevista concedida em 2016.

A abertura da BR-29, em 1940, deu novo entusiasmo ao lugar, criando expectativas de progresso a cidade. Posteriormente esta rodovia passou a se chamar BR-364, acesso para a BR-163 e para a MT-358, que dá acesso ao município de Barra do Bugres e Tangará da Serra. O desenvolvimento propriamente dito deve-se ao fato da região ser entroncamento rodoviário, com acesso a diferentes regiões do Estado, facilitando o fluxo migratório daqueles que vinham em busca de novos rumos.

A Lei nº 209, de 02 de dezembro de 1945, criou o distrito de Jangada. A Lei nº 5.051, de 11 de setembro de 1986, criou o município de Jangada, com território desmembrado do município de Acorizal. Parte desses habitantes vive hoje na zona rural em várias comunidades espalhadas na região, como por exemplo: Mutum,

Novo Mato Grosso, Vaquejador, Ribeirão das Pedras Acima, Minhocal, Campo Limpo, Nova Esperança, Barra de Santa Cruz, Santo Antônio do Barreiro e Raizama nosso objeto de pesquisa.

Desta forma, porque entendemos Raizama como uma comunidade tradicional?

De acordo com a entrevista concedida pelo Sr. Galdino Sales, Raizama pode ser considerada uma comunidade tradicional, pois seus antepassados sempre viveram naquela região e historicamente resistiram a todos os percalços pelos quais passaram.

> Porque a gente tem muito tempo. Eu lembro, desde o tempo que eu me entendo por gente, e já vinha vindo, veja só pra completa. Uma comunidade tradicional desta aqui que meu avô nasceu aqui, então como que não tem uma comunidade (informação verbal)[9].

Já segundo Antonio Candido (2010, p. 76), uma comunidade consiste "[...] no agrupamento de algumas ou muitas famílias, mais ou menos vinculadas pelo sentimento de localidade, pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas".

As mulheres e homens destes lugares constroem laços de afetividade e consideram o território como uso, empoderamento, afeto e símbolos específicos deste espaço. A comunidade possui características específicas de vivências e formas singulares de agir, pensar, habitar em/na comunidade. Segundo Ramos (2009, p. 08), são três os aspectos fundamentais para conceituar os espaços de uma comunidade:

> [...] primeiro, a comunidade é um espaço de vida na cotidianidade; segundo, o que está dentro da comunidade são pessoas e suas relações; finalmente, o que caracteriza a comunidade é o fato de que a vida de alguém pode ser totalmente vivida dentro dela.

Entendemos com isso, que as relações sociais que estão ligadas a um território constituem a vida numa comunidade. Porém, não compreendemos este território apenas em seus limites geográficos de uma moradia, mas sim os ambientes que se expandem para além dos espaços demarcados. Segundo Souza e Brandão (2012, p. 111), "o território neste caso é dinâmico, os limites e as fronteiras perdem as suas características principais, dando lugar para a referência significativa na vida das pessoas". Conforme foi observado em Raizama, pois as relações sociais construídas para a existência da vida naquele espaço ultrapassam os limites físicos geográficos da comunidade, sendo estabelecidas entre muitas outras comunidades próximas.

[9] Entrevista concedida a Ana Paula Bistaffa de Monlevade em 26 de maio de 2016.

Além disso, Raizama pode ser considerada uma comunidade tradicional pela sua história, seus costumes e tradições preservados pelos seus moradores que lá estão há muitas gerações. Herdeiros que se reconhecem pertencentes ao local onde os mais velhos ainda guardam memórias de seus ancestrais, conforme relata o Professor Lucídio Sales de Raizama: "[...] eu acho que tradicional porque essas pessoas sempre viveram ali, cada comunidade tem suas tradições" (informação verbal)[10].

Para tanto, Brandão e Leal (2012, p. 77) compreendem, que a comunidade é o lugar humano da vida:

> [...] Desde tempos antigos foi e segue sendo o lugar social arrancado da natureza, ou nela encravado ainda, em que pessoas, famílias e redes de parentes e "comuneiros" reúnem-se para viver suas vidas e dar, entre palavras e gestos, um sentido a ela. Em termos modernos, a comunidade é o lugar da escolha. É a associação, quanto mais livre e auto-assumida melhor – de pessoas que se congregam para serem, em meio a um mundo como o da grande cidade, o que desejam ser nela ou por oposição a ela.

São tradicionais porque representam uma forma de resistência as relações que hoje são construídas a partir de coisas e de trocas de mercadorias e não mais em relações centradas em pessoas e redes de mutualidade.

Existe na vida em comunidade, como já foi citado, um sentimento de afetividade e reciprocidade. Laços que são construídos pelo viver juntos num mesmo espaço. Isto faz de um lugar uma comunidade, onde mulheres e homens produzem a vida garantindo sua existência a partir do compartilhamento de um modo de vida.

3 "Farinhando[11]" em Raizama/MT a partir da Produção Associada

A mandioca é uma raiz nativa da Amazônia brasileira e possui aproximadamente 4 mil variedades (EMBRAPA, 2006) e justamente por isso é um símbolo da identidade cultural do país. Ela foi o primeiro produto registrado pelos colonizadores que no Brasil chegaram, conforme consta na carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal: "Eles (os indígenas) não comem senão d'outra coisa a não ser dum inhame (mandioca) que brota da terra".

Segundo Putz (2004), a produção da farinha de mandioca que tornou-se um dos principais sub-produtos da raiz, era um trabalho basicamente feminino. Depois de arrancar as raízes, as

[10] Entrevista concedida a Ana Paula Bistaffa de Monlevade em 13 de agosto de 2016.
[11] Popularmente vem do "verbo" farinhar ou ato de produzir farinha. Neste texto entendido como processo de produção da farinha de mandioca.

índias ralavam o alimento em um tipo de prancha de madeira cravejada de pedras pontudas. A massa que dali resultava era então passada no tipiti, instrumento de tranças vegetais feito para filtrar a manipueira (caldo venenoso pela presença de ácido cianídrico), e levada a grandes panelas de barro sobre o fogo. Sem parar de mexer, as índias deixavam a massa ser cozida até atingir o ponto desejado.

A mandioca teve papel essencial na alimentação dos índios nativos, dos portugueses, e dos bandeirantes. Segundo Silva (2008), foi na época das expedições pelo interior do país, que a mandioca alimentava os bandeirantes, que faziam questão de manter grupos cultivando a raiz e produzindo a farinha. A importância histórica e cultural da mandioca está justamente no fato dela ter sido base de sustento das pessoas durante a colonização do Brasil e dos povos antigos.

Tão importante para a história do Brasil e automaticamente para a região onde se encontra a Comunidade Raizama, pois conforme o Censo Agropecuário de Mato Grosso (2006)[12], o município de Jangada é o maior produtor de mandioca do Estado, sendo 18.425 toneladas por ano com 262 estabelecimentos identificados. Já o munícipio de Nobres (segundo colocado) produz apenas 8.343 toneladas/ano e conta com 171 estabelecimentos verificados.

Além disso, conforme explicamos, a comunidade ainda guarda traços/costumes da cultura indígena que há muito tempo está presente naquela região. Pois, de acordo com os relatos apresentados pelas trabalhadoras e trabalhadores de Raizama, a farinha de mandioca sempre esteve presente na dieta dos mesmos. O que mudou foi apenas a forma de produzir a farinha que antigamente era muito mais artesanal que hoje, pois utilizavam ralos, sucuris e torradeiras manuais, conforme explica o Sr. Manoel Nunes: “Eu criei, já existia farinha, só que não era com farinheira naquele tempo. Era no ralo. A farinha sempre existiu. Nunca deixou de existir. Não era quantião assim, mas sempre existia sim” (informação verbal)[13].

Até 1992 a farinha de mandioca era produzida nas residências de cada trabalhadora e/ou trabalhador. No entanto, a partir da construção do primeiro espaço (farinheira) para a produção coletiva da farinha de mandioca uma nova história passou a ser escrita pela comunidade.

Trabalhando sempre juntos, unidos pelo mesmo objetivo a comunidade se organizou e desde então a produção da farinha de mandioca tem ajudado no sustento de praticamente todas as famílias locais. Foi e continua sendo uma importantíssima complementação de renda para estas trabalhadoras e/ou trabalhadores.

---

[12] Segundo o IBGE o novo Censo Agropecuário de Mato Grosso será realizado ainda em 2017.
[13] Entrevista concedida a Ana Paula Bistaffa de Monlevade em 26 de maio de 2016.

Além disso, a quantidade produzida artesanalmente por cada família aumentou significativamente com a farinheira, pois no espaço foram instalados equipamentos que auxiliaram na produção como um forno bem maior que os mesmos possuíam em suas casas e uma prensa capaz de comprimir muito mais mandiocas. Ademais, quando passaram a utilizar a farinheira tudo foi pensado para que isto fosse feito de forma associada. Esta produção associada por sua vez, trata-se de uma prática presente historicamente na comunidade, pois em diversas instâncias da organização do trabalho e da produção da vida as trabalhadoras e/ou trabalhadores de Raizama praticam a solidariedade, a coletividade e a cooperação. Nesta comunidade o trabalho livre e associado faz parte da vida e possibilita a organização da comunidade e a construção de costumes, valores, normas e simbologias que são transmitidas através das gerações (CAETANO, NEVES e SILVA, 2015).

Até hoje na farinheira a produção é organizada a partir da "Troca de Dia" em que uma família ajuda a outra sem utilizar pagamento em dinheiro por este trabalho, mas sim dispondo do seu tempo para ajudar sabendo que em outro dia outras famílias o ajudarão. A Sra. Robertina, nascida e criada em Raizama explica:

> Troca de dia aqui tem também, por exemplo, se eu vou fazer a farinha ai junta uma quantidade de que eu vou precisar para aquele dia e vai lá e me ajuda. Aí quando essa pessoa que me ajudou vai faze eu vou lá e ajudo, isso a gente chama de troca de dia (informação verbal)[14].

Além da troca de dia, as trabalhadoras e/ou trabalhadores organizam a produção da farinha de mandioca através de uma habitual divisão do trabalho que normalmente é estabelecida entre eles de forma coletiva. Assim, a responsabilidade pela torra e pelo ensacamento é sempre da família que tem direito a farinha produzida no dia. As demais etapas como descascar, lavar, cortar e prensar a mandioca é realizada pelas demais trabalhadoras(es) da comunidade que estão no local ajudando voluntariamente. Esta forma de organização ocorre desde que a farinheira foi inaugurada em 1992 fazendo com que estas trabalhadoras e/ou trabalhadores cheguem ao local já cientes do trabalho que irão executar no dia sem maiores questionamentos. Ademais, quando alguém não pode comparecer para ajudar na produção da farinha, tem a responsabilidade de mandar outra pessoa em seu lugar. Com exceção em casos de doença em que a trabalhadora e/ou trabalhador pode e segundo eles mesmos "deve" ficar em casa descansando para que posteriormente possa continuar ajudando na farinheira.

[14] Entrevista concedida a Ana Paula Bistaffa de Monlevade em 07 de julho de 2016.

Observa-se assim, que todo o trabalho na farinheira é realizado de forma associada e autogestionária. Estas trabalhadoras e/ou trabalhadoras não valorizam o lucro e nem permitem a exploração da força de trabalho do outro, pois toda a produção é pautada na solidariedade que vai além do âmbito material.

Segundo Caetano, Neves e Silva (2015), a produção associada enquanto categoria histórica nos remete às relações sociais, econômicas e culturais que os seres humanos construíram ao longo da história e que lhes confere singularidades na produção e reprodução da vida social. Tais relações estiveram presentes nas sociedades primitivas, socialista e capitalista e são mediadas pelo trabalho. Ela confere a unidade básica da sociedade dos produtores livres associados, instituída a partir da posse coletiva dos meios de produção, conduzindo a um conjunto de práticas que dão identidade aos diferentes grupos que assim se organizam.

> O termo Produção Associada e Autogestão nos remete às relações econômico-sociais e culturais em que os/as trabalhadores/as têm a propriedade e/ou posse coletiva dos meios de produção e cuja organização do trabalho (material e simbólico) é mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social. Diz respeito a um conjunto de práticas coletivas de pessoas ou grupos sociais que se identificam por compartilhar concepções de mundo e de sociedade fundadas no autogoverno e autodeterminação das lutas e experiências das classes trabalhadoras. Ao contrário da heterogestão, os princípios, as regras e normas de convivência que regem o trabalho associativo e autogestionário são criados e recriados pelos seus integrantes. (TIRIBA e FISCHER, 2013, p. 529).

Assim, dentro desta comunidade tradicional o trabalho vai se concretizando no dia-a-dia a partir da produção associada, nas relações que os trabalhadores estabelecem entre si e com a sociedade. Os homens e mulheres em suas posições nas relações sociais de produção participam de determinados processos de trabalho construindo e interiorizando valores como a solidariedade, a cooperação e a competência e elaboram significados sobre a própria atividade e seu pertencimento a um universo determinado, ou seja, buscam a reprodução ampliada da vida e não do capital.

Desta forma, temos trabalhadoras e/ou trabalhadores que tomam decisões de forma coletiva e democrática. Um local em que o entendimento sobre o trabalho e sobre a vida faz com que muitos ainda permaneçam na comunidade e resistam ao trabalho assalariado. Estes são princípios que se diferenciam da lógica capitalista (que dissemina o individualismo, a competição e a exploração), pois os trabalhos manuais e intelectuais andam juntos e sem divisão. Esta produção associada é uma das formas encontradas por estas trabalhadoras e/ou

trabalhadores de garantir a produção de sua existência através de práticas econômicas, sociais e culturais diferentes das encontradas no sistema capitalista.

4 Considerações finais

Considerando que o presente texto é baseado nas pesquisas empíricas realizadas na Comunidade Tradicional Raizama e seus resultados parciais, compreendemos a partir dos diálogos com estas trabalhadoras e/ou trabalhadores o quanto a farinheira foi e continua sendo importante para a produção da existência de forma associada na comunidade.

Esta produção associada, como produto das condições históricas e concretas, se apresenta enquanto uma estratégia criada pelos trabalhadores e trabalhadoras para organizar a vida e o trabalho podendo levar à emancipação do capital, a um novo projeto societário, bem como à liberdade como sujeitos históricos (CAETANO e NEVES, 2014).

Entendemos que apesar da nossa sociedade ser mediada pelo sistema capitalista ainda podemos encontrar comunidades tradicionais que, em parte, fogem desta lógica que escraviza e aliena o ser humano. Ou seja, estes trabalhadores e trabalhadoras criaram uma forma particular de viver, fundamentada no existir em conjunto, na solidariedade, na conservação dos costumes e tradições, na dependência da terra, na coletividade e cooperação que objetivam a produção da existência sem a exploração do trabalho alheio.

Assim é Raizama, uma comunidade tradicional que tem como base a organização de suas forças de trabalho a partir da produção associada (não só na farinheira, mas em diversos tempos/espaços de existência), em que os seus propósitos questionam o sistema neoliberal fazendo com que o trabalho não seja subordinado ao capital possibilitando que as trabalhadoras e/ou trabalhadores possuam uma específica concepção de mundo e de trabalho. Ou seja, Raizama produz para viver e vive da forma como decidiu ser/fazer/estar no mundo.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; LEAL, Alessandra. Comunidade Tradicional: conviver, criar, resistir. **Revista da ANPEGE**. Florianópolis, v. 08, n. 09, p. 73-91, jan-jul 2012.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, n.53/2, p. 595-613, maio/ago. 2014.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira; SILVA, Marília de Almeida. A Produção da vida material e imaterial em comunidades chiquitanas e quilombolas em comunidades chiquitanas e quilombolas em Mato Grosso: uma nova/velha forma de existência. **Revista Polis**, 40 / 2015. Publicado El 16 mayo 2015.

CANDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito**. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CRUZ, V. C. Povos e Comunidades Tradicionais. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Mandioca:** o produtor pergunta, a Embrapa responde / editores técnicos, Pedro Luiz Pires de Mattos, Alba Rejane Nunes Farias, José Raimundo Ferreira Filho. – Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. (Coleção 500 perguntas, 500 respostas).

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em 22 de maio de 2016.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em 22 de maio de 2016.

_____. **Censo Agropecuário de Mato Grosso 2006**. Disponível em: < http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=510340&idtema=3&search=mato-grosso%7Ccuiaba%7Ccenso-agropecuario-2006>. Acesso em 14 de maio de 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Bororos**. Dispónivel em: < https://pib.socioambiental.org/pt/povo/bororo >. Acesso em 02 de junho de 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PUTZ, Cristina. **História da Gastronomia Paulistana**. São Paulo: Guia D Ltda, 2004.

RAMOS, Jarbas Siqueira. **Os Catopês de Bocaiúva**: um debate sobre comunidade. In: Encontro Regional dos Povos do Cerrado. Anais do Encontro Regional dos Povos do Cerrado. Pirapora: Unimontes, 2009.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SILVA, Henrique Ataida da. **Mandioca, a rainha do Brasil?** Ascensão e queda da Manihot esculenta em São Paulo. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

SOUZA, Angela Fagna Gomes de; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ser e Viver enquanto Comunidades Tradicionais. **Revista Mercator**. Fortaleza, v. 11, n. 26, p. 109-120, set./dez. 2012.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 527-551, maio/ago. 2013.

A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA FREIRIANA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT\SINOP

José de Souza Neto (UNEMAT) –jsisnetoon@hotmail.com
Fabiana Leite De Souza (PPGEDU/UNEMAT) – luarapietra@gmail.com
Bruno Cezar Figueredo (UNEMAT)-bruno_sorriso2010@gmail.com
Erika Fátima de Arruda (PPGEDU/UNEMAT)-erikaarruda2009@hotmail.com

Resumo: Este artigo dialoga sobre como se tem potencializado a formação de professores, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade do Estado De Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop\MT. E para esta incursão na análise, discorre-se sobre a proposta formadora organizada e sistematizada no Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia, e como ele está complementarmente em confluência a proposta formativa do Grupo de Estudos Catarse, como ação formadora de extensão desenvolvida na Universidade. Elenca-se enquanto cerne deste debate estritamente teórico, a correlação e a conceituação da práxis social e da práxis educativa no processo de aprendizagem acadêmica, na perspectiva da antropologia Freiriana. Nas obras de Paulo Freire, é abordado explicitamente a relação entre a formação sócio histórica do sujeito social e a educação, o que implica na conexão dialética entre práxis social e educativa. Esta pesquisa qualitativa ancora-se no Materialismo Histórico Dialético, para oferecer-lhe os pressupostos teórico-metodológicos. Em tempos de crise política, e de retirada de direitos fundamentais garantidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, é essencial formamos professores que de fato apreenda a sua práxis educativa como ato político, e saibam que a sua práxis social é atividade sensível criadora e criativa da realidade objetiva, seja para reproduzi-la ou transformá-la.

Palavras-chave: Práxis educativa. Formação de professores. Pedagogia.

1 Introdução

Em diversas ocasiões ao decorrer da grave crise política que o Brasil está inserido, envolto em ares do golpismo político e vigência impositiva de um Estado mínimo, foram lançadas reportagens nos meios digitais, informando que a teoria Freiriana era subversiva e ultrapassada, que representava apenas interesses políticos do setor esquerdista brasileiro. Talvez nunca estivesse tão atual a necessidade do reconhecimento da prática pedagógica, como um ato político e não partidário (enquanto reconhecimento da luta de classes). E o político é compreendido neste trabalho, como a capacidade de apreender a realidade, de desvelar o que está implícito no contexto sociocultural para poder decidir sobre o que se quer produzir com a práxis.

A formação ontológica do ser social, estruturada dentro dos preceitos humanistas Freiriano, se faz imprescindível e indelével. É nessa perspectiva que este artigo, articula um diálogo teórico-metodológico acerca da formação docente no curso de Pedagogia da UNEMAT campus de Sinop-Mt, pautada na construção da práxis educativa e de sua vocação histórica com

a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Estes sujeitos que além de interpretarem, lerem ou dissertarem sobre a realidade, que consigam transformá-la.

E que eles ainda formados por uma práxis educativa, criem as condições para subvertam a lógica do capital na construção das relações sociais de produção (expropriação, exploração), e criem uma nova lógica com base na humanização. Para realizar a análise empírica desse trabalho, elaboraram-se algumas reflexões e analise teórica do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT, e também concernente ao projeto do Grupo De Estudos Catarse\GEPEIA (GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA, INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE: Educação, Economia e Sociedade), criado em 2015, e já organiza cursos de extensão para trabalhar a formação de pesquisadores e da práxis educativa no campo da Educação.

O processo de aprendizagem acadêmica une em um mesmo movimento formativo, a discência e a docência, a construção da práxis social e educativa, ao decorrer dos estágios supervisionados de regência, na apresentação dos trabalhos, nos diálogos produzidos, na participação de programas de pesquisa e extensão pela Universidade. Por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID\CAPES). Todas essas práticas se configuram, como tempos de produção concomitante do aprender e ensinar, enquanto apreende-se aprendendo a ensinar, ensina-se a pensar e a aprender.

A construção das práxis social e educativa se tornou um duplo desafio para os educadores-professores universitários e os acadêmicos (educandos-educadores) das licenciaturas. Contudo é necessário enfrentá-lo com o compromisso histórico, com coragem para lutarem contra o opressor que os habitam, com a humildade de apreenderem-se como sujeitos inconclusos e com a generosidade de se reconhecerem no outro.

2 Metodologia

Para Kosk a dialética trata da apreensão da essência das coisas, em sua estrutura (propriedades fundamentais, funcionamento interno) e as suas relações com outros fenômenos (propriedades gerais, funcionamento coodependente externo), e para conhecer esses dois movimentos de um mesmo fenômeno, necessitamos realizar um “détour” E ao escolhermos o caminho metodológico para conhecer o fenômeno investigado, podemos explicitar sobre a sua representação e conceituação. O homem não consta apenas a realidade, ele intervém para produzir o mundo humano-social, seja na dimensão da reprodução histórica das formas de

sociabilidade, trabalho e produção já conhecidas, ou na criação de novas práticas de sociabilidade, trabalho e produção social. O pensamento illniótico expressa “a representação e conceito da coisa”, o que significa não apenas uma mera distinção entre formas e níveis do conhecimento sobre a concreticidade da vida, mas coloca como resultado duas diferentes qualidades de práxis humana (KOSIK, 1969, p.34).

O sujeito social ao analisar a realidade, não o faz na rasa constatação de sua existência abstrata, ele age objetivamente em sua gênese histórica, para planejar, organizar e concretizar a sua prática, tendo a compreensão mínima do alcance de sua ação como ferramenta de construção das formas de sociabilidade, e das relações de produção.

Esta pesquisa usou como base metodológica, os princípios fornecidos pelo Materialismo Histórico Dialético. Como nos ensina Trivinos (1987), essa teoria elenca um conjunto sistêmico de categorias e leis da dialética, que servem de instrumentos para compreendermos o movimento complexo, histórico, antagônico da realidade objetiva, como resultado da produção humana. Esse estudo é bibliográfico, pois trata dos postulados da práxis educativa e política Freiriana, e a sua atualidade para o nosso tempo histórico contemporâneo. A revisão da literatura Freiriana explicita o que é práxis educativa e ser político. E em consonância procura debater as conexões desses dois postulados teóricos com o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT campus de Sinop-Mt, e o Projeto do Grupo De Estudos Catarse\GEPEIA. A análise desses dois documentos trata de apreender se ambos trazem em seu bojo, a formação crítica-reflexiva, política-ética do futuro pedagogo formado pela UNEMAT, conforme se potencializa a relação entre a práxis social e educativa.

As conexões entre os fenômenos sociais, naquilo que eles tem de essencial não se revela de imediato ao olho humano, e muito menos no terreno das percepções. O sujeito ao tentar compreender essas conexões em sua totalidade, necessita fazer um intenso exercício de reflexão, abstração e ação sobre o seu lugar na história, enquanto sujeito produtor da história e formado por ela. Não há como analisarmos um fenômeno sem compreender sob quais condições materiais ele surgiu, quem são os sujeitos que o produz diretamente, e aqueles que o alimenta indiretamente por intermédio de outros fenômenos. E para tal tarefa, o ponto de partida é a nossa práxis de sujeito social.

À medida que temos o nosso trato prático utilitarista com as coisas, o mundo nessa concepção, acaba se limitando aos meios, instrumentos e esforços, com o objetivo de satisfazer as necessidades imediatas. Passamos a acreditar nas coincidências e na obviedade, como algo

dado e fatalista, como obra do acaso desconhecido, e não como produto do trabalho humano. E para justificar essa leitura pseudoconcreta da realidade, criamos um sistema de representações simbólicas para o estranhamento sobre o que produzimos em nossa práxis, e a alienação em seus diversos níveis. O conhecimento não pode ocorrer na dimensão meramente abstrata, de quem decora informações, ou recita trechos de livros, o conhecimento é o movimento dialético entre o aporte teórico que diversas áreas do conhecimento nos oferecem, e sua imbricada relação com a análise da realidade.

3 Da práxis social a práxis educativa no curso de pedagogia da UNEMAT\SINOP

O filósofo Paulo Freire ao dialogar com Marx, afirma que os homens ao tomarem consciência de sua atividade sensível sobre o mundo, objetivando suas intencionalidades, fazendo-se presença criadora do e no mundo, isso é práxis. (FREIRE, 1998, p. 103-104). A práxis social é a ação que "precisa da reflexão, da teoria; e é a teoria que remete à ação" (KONDER, 1992, p. 115). Sendo assim a teoria é o resultado material da realidade, é o processo pelo qual o sujeito apreende o movimento dialético e histórico da vida (condições materiais objetivas), e a utiliza para transformar o real (subjetivo-objetivo).

O sujeito social que abstrai e apreende esta unidade, exerce sua dimensão política, não em sua concepção imediatista e pragmática, mas como ferramenta de intervenção transformadora, de tomada de decisões conscientes reflexivas, ponderando sobre as suas possíveis consequências, em concomitância do porque e para quê da sua legitimidade, a partir de sua leitura de mundo. A educação para Freire é o ato de entender a realidade concreta, e a práxis o poder de transforma-la. No seu livro a Pedagogia do Oprimido, Freire define a práxis social como, a ação realizada pelo sujeito para intervir no mundo de forma consciente, reflexiva, autônoma-critica, política-ética (ação-reflexão-ação), mediante a realidade vivenciada da desumanização imposta, pelo sistema capitalista, o qual se alimenta da violência, da opressão, exploração, do despossui mento do próprio oprimido como sujeito de sua história.

No processo de aprendizagem acadêmica de futuros professores, faz-se necessário serem pensados pelos acadêmicos e demais sujeitos envolvidos nessa formação, qual caminho possibilita essa duplicidade da práxis social e práxis educativa, durante a sua profissionalização que é humana. Nesse sentido o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia, da UNEMAT campus de Sinop, demonstra a organização de tempos-espaços (disciplinas teóricas

e de estágio correspondente), o que concerne a diversas possibilidades de se trabalhar a relação teoria e prática, tanto pelo acadêmico como por seus professores. O Projeto Pedagógico Curricular da Pedagogia foi reformulado no ano de 2014, objetivando cunhar numa concepção de educação progressista, que potencialize a formação de pesquisadores, com senso crítico e reflexivo. Conforme o Projeto Pedagógico Curricular (2014), o pedagogo a ser formado pela Instituição envolve as seguintes questões.

> Compreender a instituição escola como organização complexa que promove educação formal e sistematizada; _ Valorizar, respeitar e compreender diferentes linguagens manifestas na sociedade contemporânea; _ Desenvolver postura problematizadora, investigativa, reflexiva e propositiva em relação a dinâmica da realidade educacional construindo saberes, conhecimentos e práticas deste campo compreendendo suas contradições; _ Acompanhar e atender as diretrizes curriculares e os demais elementos legislativos constitutivos do sistema educacional (UNEMAT, PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR, 2004).

Ainda neste documento constam orientações para formar profissionais que possam integrar o mercado de trabalho. Afinal, a luta de classes também se materializa em documentos oficiais, porque ela se reproduz por meio do discurso oficial. O curso de Pedagogia tem por objetivo formar pedagogos que trabalhem "na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal, Educação Profissional, na Gestão Educacional, serviços educacionais técnicos e apoio escolar, bem como, em áreas que exigem conhecimentos pedagógicos" (UNEMAT, Projeto Pedagógico Curricular, 2004).

Não há possibilidade de formar o pedagogo para atuar em todas essas áreas, apenas em quatro anos. O curso de Pedagogia da UNEMAT direciona-se, para formar nas seguintes áreas: Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Porém o diploma com que sai os egressos do curso de Pedagogia, garante a eles o direito de atuar na educação formal ou não-formal. E quando nos atentamos para essa situação, a mesma sob a ótica da luta de classes, só atende aos interesses da classe dominante, que quer manter a sua hegemonia, controlar o tipo de conhecimento produzido e consumido pela classe trabalhadora e sua prole.

Neste contexto, as concepções, de políticas públicas sociais, propriamente na educação formal, se configuram num elô entre o Estado Social e os interesses do Capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014). Freire define a práxis educativa em três eixos: a práxis enquanto intencionalidades objetivas, mediação e autonomia. Então, para ser um professor é necessário construir-se enquanto sujeito da práxis social. Freire fala que a práxis educativa é um conjunto de práticas pedagógicas com intencionalidades políticas, reflexibilidade e criticidade.

No livro Pedagogia da Autonomia ele define como práxis educativa a mediação, que o educador realiza entre o educando e a construção da autonomia do "ser mais", bem como das ferramentas filosóficas para apreensão da realidade, para poder agir reflexivamente e transformá-la. Podendo o educando assim dizer e escrever a sua própria palavra.

Alguns saberes são cruciais e pertinentes a construção da práxis educativa, e um deles é saber e compreender, que a educação não transforma ninguém, mas que ela é um dos meios que potencializa o desenvolvimento do senso crítico reflexivo, dos sujeitos em formação.

Segundo Freire (2001a, p.8r), no livro "Professora Sim tia Não", ele define práxis educativa "[...] como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos". Portanto a formação docente necessita elencar neste processo a consciência da práxis educativa, tendo como cerne as palavras chaves como, por que, para que, quem, onde, quando enquanto orientadoras das problematizações a serem realizadas no processo de aprendizagem.

E como discorre Freire (2001, p.8), o exercício da "prática de se pensar sobre a prática", é fundamental para a construção da práxis, e da consciência da mesma. A práxis educativa Freiriana, tem como aspecto constitutivo do processo de aprender a aprender, a construção necessária da consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado, contudo, que isto pode ser transformado, por meio da própria prática do sujeito, que constrói a história no presente. A consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada, para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade. " (VASQUEZZ, 2001.36).

E para está práxis educativa o educador-professor, por meio do testemunho da prática, deve exercitar a esperança otimista do fazer pedagógico. Esta por sua vez se compõe como um dos elementos fundantes da práxis educativa, pois este faz parte da constituição ontológica do ser humano, do ser sujeito social, do ser educador progressista. O educador que queira mediar esse desenvolvimento da autonomia do pensar, para tornara-lo objetivo, cheio de intencionalidades critica-reflexivas, é preciso saber respeitar a visão de mundo que o educando já possua, contudo, trabalhando com ele uma nova leitura deste. Como explicitou Freire (1998, p.156), isso significa ter o bom senso de agir nos momentos mais assertivos, em que esteja tomado pela raiva problematizadora, mais jamais pela raivosidade da coerção hierárquico-autoritária.

O ato de ensinar na perspectiva Freiriana significa ter humildade, tolerância, coragem, amorosidade, a alegria de saber viver a vida, a esperança da prática. A práxis educativa é uma ação teórico-prática para a libertação, para a produção da autonomia. Essa práxis é geradora de

conhecimento e autoconhecimento, pois ela significa o processo de mediação entre o sujeito com curiosidade epistemológico-ontológica, com aquilo que ele deseja conhecer, analisar, apreender, compreender, valorar para significar ou ressignificar. E nessa perspectiva o Grupo de Estudos Catarse, oportuniza aos pedagogos em formação pela UNEMAT, potencializar a produção da práxis social e educativa.

O Grupo Catarse surge da necessidade, de instaurar um novo espaço institucional dentro da UNEMAT-Sinop, para produção do senso crítico, da práxis social, politicidade e práxis educativa do sujeito universitário e agente comunitário, que se ocupe da educação para além do capital, como escreveu Mészáros (2005). Apesar de aparentemente ser um projeto trivial dentro da Universidade, ele se destaca por sua natureza vanguardista na Instituição supracitada. Essa educação progressista ultrapassa a esfera do institucional, ela visa pensar uma nova lógica pautada na humanização, para orientar o processo de internalização sócio metabólico. A categoria central é o trabalho, em suas duas dimensões: abstrato e concreto. Em conformidade com a práxis social conexa a práxis educativa, a produção da catarse, ou seja, a superação da consciência ingênua (comum) por meio da produção do senso crítico-reflexivo. O Grupo Catarse inicialmente foi estruturado pelos professores José de Souza Neto e Marion Machado Cunha, juntamente com algumas acadêmicas dos cursos de matemática, Letras e Pedagogia.

Esse grupo no inicio era composto por doze membros, e tinha reuniões semanais, para debater sobre o que era trabalho, em que a prática educativa se relacionava com o trabalho, como começar a compreender o que era práxis e como se formar e ajudar a formar outros com senso crítico. Na atualidade o Grupo de Estudos possui vinte e oito membros, (de diversos cursos da UNEMAT, do Ensino Médio e professores), os encontros ocorrem duas vezes por semana, e o grupo desenvolve diversas ações de trabalho com cursos, produção científica e iniciação á pesquisa. A proposta do Grupo Catarse, apesar de não estar calcada na teoria Freiriana, ele se configura como uma inovação na UNEMAT campus de Sinop, ao mediar e criar meios de materializar a construção do senso crítico-político e a práxis social-educativa.

> O Grupo de Estudos Catarse vinculado ao GEPEIA, tem por finalidade contribuir com a formação de futuros pedagogos, ou agentes comunitários ligados a Educação Popular, para que apreendam e aprendam, sobre o conjunto de orientações conceituais, que situam as práticas pedagógicas enquanto resultado do trabalho humano, evidenciando as suas contradições e determinações históricas.(UNEMAT, GRUPO DE ESTUDOS CATARSE, 2015)

A teoria que embase as práticas educativas do Grupo Catarse , é da Pedagogia Histórico Crítica. E esta concepção foi escolhida como caminho metodológico-pedagógico para o Grupo, pois possibilita e potencializa a formação do sujeito social, que compreenda sua condição

histórica, objetiva, ontológica de classe, que utilize a categoria central do trabalho, para compreender como sua práxis produz a natureza humana, transforma ou reproduz o mundo humano-social.

> Esta teoria será trabalhada, a partir da base filológica do materialismo histórico-dialético. Estuda-se uma teoria para construir as ferramentas filosóficas necessárias, para a abstração da realidade concreta. E é nessa perspectiva que as leituras teóricas relacionadas a Pedagogia Histórico-Crítica, a dialética-cultural e ao materialismo histórico-dialético, contribuirão para abstrairmos a totalidade da realidade concreta, vivenciada na Universidade e em nossa sociedade (UNEMAT, GRUPO DE ESTUDOS CATARSE, 2015).

Para Freire (2001), todas as nossas práticas sejam em que contexto for, exige de nós responsabilidade. E essa responsabilidade abrange o dever e direito de quem pratica. O direito está ligado à dignidade de condições de trabalho e o respeito ao rico exercício de ser gente. E a educação para a liberdade não é dicotômica da educação para a responsabilidade. Ainda complementa Freire, a educação para a responsabilidade é o processo de negação da negação, para chegarmos à educação para a liberdade, porque o sujeito social necessita compreender, que ele cotidianamente contribui com a sua práxis, para produzir a natureza e a realidade social. É nesse ponto que o Grupo Catarse converge com a teoria Freiriana, pois ambos tem como base, as categorias do trabalho e da práxis.

O professor utiliza essa base, para pensar a sua práxis educativa libertadora. O educador necessita compreender que este dois tipos de práticas educativas, autoritária e libertadora, estão imbricados com projetos políticos de sociedade. E que é necessário desvelar e ter plena consciência reflexiva, de que prática educativa esta se ocupando. “Em outras palavras a responsabilidade na prática educativa domesticadora exige de seus agentes competência científica e astúcia política tanto quanto educadoras e educadores progressistas necessitam de conhecer o que e como fazer ao lado da perspicácia política.” (FREIRE, 2001, p.46)

Educar é um ato político, porque implica em intencionalidades ideológicas, culturais, econômicas, sociais entre outras. Tanto a prática educativa autoritária, quanto a prática educativa libertadora, são atos políticos. Contudo, a primeira se restringe a permanência e a reprodução do “ser menos” (desumano, falso moralista, falsa ética, individualista, arrogante, mesquinho, capaz de fazer qualquer coisa para ter vantagens sobre os outros, se relacionarem com o mundo com base nas leis do mercado), já a segundo prática educativa libertadora se encaminha para o “ser mais” (digno, humilde, ético, responsável, justo, generoso, humilde, gente, amoroso entre outras coisas).

4 Considerações finais

A educação popular libertadora, defendida por Paulo Freire orientava-se pela concepção dialógica, político-pedagógica , problematizadora, e propunha a ação- reflexão- ação, dos sujeitos sociais que intervinham no mundo para cria-lo e que assim sendo, apropriando-se e tornando-se sabedores de quem são os criadores do mundo humano-social, também poderiam transforma-lo. Portanto, a teoria freiriana, ainda é muito valida e necessário nos diferentes espaços escolares formais ou não-formais. A práxis educativa é um dos conceitos mais pertinentes, quando falamos sobre a formação de professores. Pois este conceito implica a formação do sujeito professor crítico-reflexivo, que media com os seus educandos uma educação progressista, cheia de autonomia.

O Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia da UNEMAT-campus de Sinop, sistematiza um currículo que organize tempo-espaços para uma formação crítica, possibilitando aos acadêmicos terem uma base inicial nas primeiras fases, no que se refere à Sociologia, História da Educação, Antropologia e Filosofia. Base esta de produção científica sobre a formação humana, que se torna um diferencial significativo na formação docente. As disciplinas supracitadas acima por si só, não garantem uma formação crítica, porém a medida que elas legitimam um tempo-espaço para debater a formação humana sob prismas, tais como: cultural ideológico, político e cientifico, isso cria novas possibilidades para a produção e apreensão do conhecimento. Já a análise do Projeto do Grupo de Estudos Catarse nos faz entender, que é preciso criar alternativas viáveis concretas, para potencializar a formação crítica dos sujeitos na perspectiva de que eles se constituam como pesquisadores da realidade social na qual estão inseridos. Essa condição de pesquisador social se encaminha para uma práxis propositiva de transformação, e não de reformismo ou mera interpretação do que é imediato percebido. O Grupo de Estudos Catarse\GEPEIA se configura como uma nova ação formativa no ensino universitário Sinopense, no que se refere ao âmbito da UNEMAT, pois tem criado múltiplas ações qualitativas do ser humano, político e profissional.

Educar é um ato político, pois o educador-professor é responsável por contribuir com a formação de sujeitos sociais, que ajudam a construir por meio de sua práxis, o mundo social. E o mesmo sendo sabedor doo porque escolheu determinada teoria ou teorias para orientar sua práxis, acabará influenciando a leitura de mundo e da palavra de seus educandos.

Segundo Freire ainda nos esclarece que "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire,1998,p.25). Não há práxis educativa

esvaziada de significado ou neutra. O educador-professor pode construir com seus educandos, um saber crítico reflexivo, que lhes possibilite obter as condições de abstração da realidade, de forma autônoma. E que esta denote a sua capacidade de serem sujeitos de suas histórias, de saberem "ser mais" com os outros, para intervirem no mundo para reconstrui-lo e construí-lo, tendo como base um projeto político de sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão e tradução: Antonio Faundez; Heitor Ferreira da Costa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2002.

_____.**Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1992.

____.**Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora SIM, tia NÃO:** cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Autores Associados,2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42. Ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital** (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para alem do capital**. Trad.: I. Tavares. 2.ed. São Paulo:Boitempo, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 5. reimp. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção primeiros passos.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução Á Pesquisa Em Ciências Sociais**. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo-SP, Ed. Atlas 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **A filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico Curricular**. Sinop- MT, 2014.

UNEMAT, **Projeto Grupo De Estudos Catarse\GEPEIA**. Sinop- MT, 2015.

A FORMAÇÃO E A VALORIZAÇÃO DIMINUIEM AS DESIGUALDADES E AUMENTA AS POSSIBILIDADES

Tânia Cristina Crivelin Jorra (Escola Municipal Olavo Bilac) – taniajorra@gmail.com
Solange Oliveira Santos (Escola Municipal Menino Deus) – oliveirasolange787@gmail.com

Resumo: Este trabalho teve como temática mostrar através de um estudo bibliográfico e de campo, a valorização e o respeito a diversidade no âmbito da educação. De acordo com os avanços recentes, resultantes de trajetória de luta e incorporado pelas ações políticas das últimas décadas, tais como formação nas diversas áreas da Educação Profissional compreendendo a importância do trabalho e da carreira do trabalhador escolar. Desta forma, buscaremos destacar experiência e situações de desigualdades na valorização da formação dos trabalhadores da educação, onde o interesse comum é único: o reconhecimento qualitativo e a valorização financeira, desses trabalhadores. Com esse estudo pretende-se demonstrar que os funcionários da escola, além da função que executam na escola são também educadores com funções distintas que implicam competências mais complexas que estão acima do desempenho da função. A observação deste fato tem como alvo contribuir para que todos os trabalhadores desenvolvam progressivamente com formações, através de uma prática reflexiva, para que estejam cada vez mais próximos da realidade vivenciada no espaço escolar, encontrando novas possibilidades, com valorização e diminuindo as desigualdades.

Palavras-chave: Desigualdade. Valorização. Formação. Profissionais. Possibilidades.

1 Introdução

A educação escolar pública é um instrumento fundamental para o desenvolvimento social, cultural, político e econômico do país, de seu povo, e garantia dos direitos básicos de cidadania, de justiça social e dos valores democráticos.

Contudo nossa educação vem sofrendo várias mudanças, na década de 90, sabemos que a garantia efetiva ao direito e à educação, é uma luta permanente. A nossa nação é construída na diversidade étnica, cultural e regional, porém há muitos trabalhadores públicos no espaço escolar com pouca escolaridade, até mesmo sem concluir o ensino fundamental, nos vários espaços educacionais.

Conforme o art. 61 da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, profissionais da educação escolar básica, regulamenta o funcionário que passa a se entender como educador, tendo sido formado em cursos reconhecidos, mudando assim seu comportamento, a melhora da qualidade do seu serviço no ambiente escolar, valorizando a sua carreira profissional.

Nos últimos anos, os funcionários tiveram avanços importantes como a conquista do reconhecimento dos funcionários de escola como profissionais da educação – Lei nº 12.014/2009, e inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

O objetivo desse trabalho é mostrar o quanto a formação pode contribuir para a profissionalização e a atuação no trabalho dos funcionários, entendendo que além da função que desempenham na escola, são parte integrante de um processo educacional, pois ao mesmo tempo em que desempenham a função, estão também educando. Buscando instigar a formação profissional para conquistar a valorização, aumentar as possibilidades com direitos e deveres e aperfeiçoar os talentos a fim de fomentar a interação em prol da organização.

Afim, de construir a identidade dos funcionários da educação, sua valorização e aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, o MEC propôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE)a inclusão nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma área específica de educação e assim optou-se por incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais uma 21ª Área Profissional: a de Serviços de Apoio Escolar, com Habilitações em Gestão Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Meio ambiente e Infraestrutura Escolar. (BRASIL, 2008)

De acordo com a Constituição Federal de 1988 no seu Art.206: "O inciso 8º fala da fixação de um piso salarial por lei federal para todos os incluindo os profissionais de escola." Foi um importante passo para o processo histórico da educação, e consequentemente, àqueles que atuam nela, para o segmento dos funcionários com a alteração do conceito de profissionais do magistério para profissionais da educação, abrangendo assim, os funcionários profissionalizados, além de garantir ainda a universalização da educação, quando altera a concepção de que a educação é produzida somente pelos professores quando substitui o termo de valorização dos profissionais do magistério por profissionais da educação escolar, contemplando também os funcionários que atuam na educação.

> Art. 206 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (BRASIL, 1988).

Dentro da escola, há vários espaços educativos, onde todos podem e devem participar, educar mutuamente, propor e modificar a sua realidade. Apesar disso, pouco se avançou na conquista de salários e condições dignas e na elevação da qualidade do ensino público oferecido

à população. Nesse contexto, é fundamental reconhecer o protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional.

2 Na busca por uma identidade profissional em Lucas do Rio Verde

As lutas por direitos não são apenas de quem trabalha na educação, mas de todos os trabalhadores organizados que lutam em defesa de melhores condições salariais, de vida e de trabalho, em qualquer atividade que exerça. A educação pública é uma conquista de todos os trabalhadores envolvidos seja direta ou indiretamente. Segundo, Freire ( ), não basta estar na escola, é preciso educar para a transformação, para a emancipação.

Quanto a educação pública em LUCAS do RIO VERDE, observamos que tem se destacado no cenário nacional começando pelas creches, que por vários anos foram referências em prêmios, em alimentação e infraestruturas de primeiro mundo em relação as escolas. Neste aspecto, são feitos investimentos expressivos para que a qualidade educacional possa ser alcançada, com constante aperfeiçoamento para uma aprendizagem mais significativa dos educandos.

A identidade dos funcionários de apoio precisa ser revista, como por exemplo, com a inserção dos mesmos no Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Profissionais da Educação para com isso conquistar a valorização profissional ou a alteração do estatuto do servidor onde consta o texto da Lei Complementar nº 40/2005:

> "Art. 11. Fará jus à progressão por qualificação, o servidor que apresentar certificados de participação em cursos de capacitação, dentro da sua área de atuação e que promovam a melhoria da prestação de serviços pela Administração Pública, observando ainda os seguintes critérios:
> I- serão considerados, cursos, seminários, workshops, congressos, convenções e palestras promovidas e ofertadas por terceiros, sem a participação e/ou apoio da Prefeitura, cuja carga horária não seja inferior a 10(dez) horas;
> II- caberá a cada série de 160 (cento e sessenta) horas aula, com efetiva presença, a progressão de 1 (uma) referência;..."

A identidade profissional é a alma que alimenta e dá vida a uma categoria específica de trabalhadores. Desta maneira os funcionários das escolas estão em processo de reconstrução de

sua identidade profissional. O que significa dizer que sua prática profissional vem se redefinindo e buscando ser reconhecida no mundo do trabalho, no campo educacional.

> "A escola, não é um campo neutro de aplicação de habilidades profissionais. Cada um dos atores no processo escolar, tanto os que estão em contato direto com os estudantes, em sala de aula nos recreios, nas cantinas, nos corredores e nos portões, como os que manipulam o registro de planejamento, da execução e da avaliação
> na secretaria escolar devem estar comprometidos com os objetivos educacionais e integrados numa ação coletiva, que é a ação de educar, diferenciada em cada nível de ensino, mas sempre caracterizada como educação escolar". (MONLEVADE, 2000).

Sendo assim, os funcionários das instituições estão em processo de reconstrução de sua identidade profissional. O que significa dizer que sua prática profissional vem se redefinindo e buscando ser reconhecida no mundo do trabalho, no campo educacional, bem como, diminuindo a desigualdade nesses espaços, procurando a reconstrução de novos saberes marcados pelas dinâmicas sociais.

3 Metodologia

Esse trabalho será desenvolvido na forma de revisão bibliográfica, utilizando de vários autores e leituras de livros, focando formação e valorização dos trabalhadores da educação, que poderá servir como instrumento de reflexão para diminuir as desigualdades e aumentar as possibilidades, mediante as novas capacitações. O trabalho será desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e aplicação de um questionário, para uma breve reflexão do tema, de forma qualitativa buscando dialogar a abordagem da formação com ênfase na identidade profissional, focando nos desafios do cenário atual.

De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 157) "A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais", pois não há verdades absolutas ou definitivas.

4 Pesquisa de Campo

No que se refere ao trabalho, foi elaborada um questionário com cinco perguntas para realizar a pesquisa de campo junto a uma amostra de trabalhadores da educação pública do município de Lucas do Rio Verde. Para tanto, foi aplicado diretamente o questionário de

pesquisa, de forma a se caracterizar, ainda que genericamente, alguns dos aspectos relativos com a formação e valorização profissional, assim como a motivação através da satisfação.

4.1 Público-Alvo e Amostra

Os trabalhadores da educação pública do município de Lucas do Rio Verde, que trabalham nos segmentos: Secretaria, Infraestrutura e Alimentação Escolar, em algumas instituições municipais.

4.2 Análise da Pesquisa

A educação pública de Lucas do Rio Verde, está caminhando para uma educação com qualidade e êxito, porém por não estarem ainda reconhecidos como trabalhadores da educação nos transmite da lei nacional que regulamenta o Plano de Cargos, Carreira e Salário, conforme ressaltado pelos funcionários.

Ao realizar a entrevista com a rede MUNICIPAL, contamos com o apoio de 14 trabalhadores de um total de 20, sendo este total de 3 escolas, 1 CIEI – Centro Integrado de Educação Infantil e uma creche. Onde na questão B: Você realizou formação (cursos) recentemente? Obtivemos com a pesquisa 05 votos (sim) e 09 (não). Foi verificado a realização de formação nos últimos 4 anos.

Na questão C: Você se sente motivado para fazer esses cursos que são oferecidos pela instituição? Por quê? 08 responderam que sim, para manter-se atualizados, mesmo não tendo valorização e 06 responderam que não.

Questão D: Você se senti valorizado? Por quê? 06 (sim) e 08 (não). Sendo que ficou evidente que 08 que não estão satisfeito devido a questão salarial, valorização, espaço próprio e reconhecimento. Reforçaram que muitas vezes fazem os cursos ofertados pelo município, porém não são reconhecidos na hora valorização.

Questão E: Você está satisfeito com as formações ofertadas pelo município? Justifique? Precisa ser melhorado algum aspecto? Qual? 02 estão satisfeitos e 12 (não) , desta forma observa-se que temos muitos desafios com relação a questão da identidade profissional, pois há

falta de oferta de cursos específicos para os diversos segmentos, alguns curso realizados não são reconhecidos, a legislação local não permite o reconhecimento dos cursos realizados em parceria com o município e oferta de cursos no horário de descanso também contribuem para a insatisfação.

5 Considerações Finais

Quanto a educação pública local, observamos que tem grande destaque no cenário nacional começando pelas creches, que por vários anos é referência, principalmente nas infraestruturas que comparadas a outros municípios apresenta o diferencial. Aos trabalhadores da educação, ainda há pouca oferta de formações, porém a valorização e a relação interpessoal, é conturbada. Sendo esta, uma das situações de desigualdades na valorização da formação dos trabalhadores da educação, onde o interesse comum é único: o reconhecimento qualitativo profissional e a valorização financeira.

Apesar das dificuldades encontradas no processo histórico da educação e da luta pelos direitos dos trabalhadores da educação, a história tem mostrado que tem obtido grandes avanços, principalmente nas últimas décadas. Mas ainda há muito que avançar nas políticas de formação, no que tange à aplicação dessas políticas nos municípios, pois a justificativa que os eles apresentam é de que há um impasse na falta de incentivos financeiros. A Lei 12014/2009 cria condições para a análise sobre a abrangência das diretrizes nacionais de carreira, as quais se voltam para o reconhecimento dos trabalhadores da educação, na construção de planos de carreira para esses trabalhadores ou de sua incorporação aos dispositivos dos planos de carreira da educação que caracteriza os funcionários de escola como educadores, transformando o processo educativo.

Com isso, entendemos que os trabalhadores da educação, devem estar em condições de acolher, conviver, respeitar e garantir novas possibilidades. Todos, somos convidados a educar socialmente a nós mesmos e a sociedade de forma igualitária.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 02 –Funcionários e educandos: tempos históricos**/MARIA ABÁDIA DA SILVA; Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Módulo 02 –Funcionários e educandos: tempos históricos**/MARIA ABÁDIA DA SILVA; Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.** Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais n. 1/92 a 19/98 e pelas emendas constitucionais de revisão n. 1 a 6/94. 10 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998, p. 128.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educadores e educandos: tempos históricos.** Maria Abádia da Silva. Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

_____. LDB. **Lei de Diretrizez e Bases da Educação Nacional,** 1996. Disponível em:http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2697434/art-61-da-lei-dediretrizes- e-bases-lei-9394-96 > acesso em 28 de junho, 2017.

CNTE. Cadernos de Educação. **Funcionários de Escola: Identidade e Compromisso**. Brasília, 2007.

Estatuto do Servidor, LEI COMPLEMENTAR Nº 040/2005. http://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/arquivos/legislacoes/142/legislacao.pdf Acesso em 04 de JULHO de 2017, às 08:00 hs.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2007.

LAKATOS,E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3ª de. São Paulo: Atlas, 1991.

MONLEVADE, João Antonio C. **Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis**. Brasília: Idea, 2000.

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

I.	**A Formação e a Valorização Diminuem as Desigualdades e Aumenta as Possibilidades**
II.	TANIA CRISTINA CRIVELIN JORRA e SOLANGE OLIVEIRA SANTOS
III.	Objetivos da pesquisa: é instigar a formação profissional para conquistar a valorização, aumentar as possibilidades com direitos e deveres e aperfeiçoar os talentos a fim de fomentar a interação em prol da organização. Será aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas aos profissionais da educação para tecer reflexões sobre o tema.
IV.	Sentenças esclarecendo que: a.Qualquer informação adicional sobre o estudo pode ser solicitada a qualquer momento para (TANIA CRISTINA CRIVELIN JORRA e SOLANGE OLIVEIRA SANTOS); b.A participação é voluntária e que a não participação NÃO acarretará em qualquer tipo de penalidade; c.Autorizo as pesquisadoras abaixo relacionadas, a realizarem a pesquisa nas instituições municipais. Sendo que, poderão anexar e utilizar os dados coletados no questionário: (em anexo) para extensão da pesquisa, de forma gratuita e sem qualquer ônus, em campanhas, publicidades, trabalho informativo de forma impressa, digital ou publicitário. A presente autorização é concedida de forma gratuita, e sem qualquer ônus a qualquer tempo e sob qualquer pretexto pela utilização da pesquisa. d.O participante entendeu o que lhe foi explicado sobre o estudo e concorda em participar do mesmo, assinando em três vias o termo.
V.	Assinaturas: TANIA CRISTINA CRIVELIN JORRA SOLANGE OLIVEIRA SANTOS Pesquisadora Pesquisadora SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
	Lucas do Rio Verde (MT), 28 de JUNHO de 2017.

Público alvo: Profissionais da educação que atuam nas Escolas Municipais de Lucas do Rio Verde.

A – Identificação: ESCOLA MUNICIPAL_____

- Idade do entrevistado: a) ( ) Menos de 20 b) ( ) 20 -30 c) ( ) 30 - 40 d) ( ) 40 – 50 e) mais de 50
- Função que exerce:_____

Escolaridade:_____

B – Você realizou formação(cursos) recentemente? ( ) sim ( )Não Qual ano?_____ Em que área?

C. Você se sente motivado para fazer esses cursos que são oferecidos pela instituição? Por quê?

D.Você se sente valorizado? Por quê?

E.Você está satisfeito com as formações ofertadas pelo município? Justifique? Precisa ser melhorado algum aspecto? Qual?

A PRODUÇÃO MATERIAL E IMATERIAL DA VIDA DO POVO XAVANTE DE MARÃIWATSÉDÉ E A AGROECOLOGIA[1]

Prof. Dr. Edson Caetano (PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com
Me. Iorim Rodrigues da Silva (PPGE/UFMT) – i-orin@hotmail.com

Resumo: O trabalho é ontologicamente necessário para o desenvolvimento e humanização de homens e mulheres, mas como o sistema capitalista o dispõe ele não consegue cumprir esta função. Assim, homens e mulheres criam alternativas de produção material e imaterial da vida, que é contraditória ao sistema capitalista de produção. Tomamos como base o Materialismo Histórico Dialético, posto que este método propõe ir além da realidade aparente e busca desvendar as contradições que se encontram por trás das aparências, derivada da predominância da materialidade sobre a ideia, mas compreendendo-a longe de qualquer determinismo, entendendo as coisas em seu movimento, em sua Inter determinação, que é a dialética. Temos como estudo os processos de produção material e imaterial da vida do povo indígena Xavante - da Terra Indígena Marãiwatsédé - localizada em Bom Jesus do Araguaia - Mato Grosso/Brasil, cuja área foi reintegrada recentemente pela FUNAI. A existência desse povo só é possível por meio de saberes e conhecimentos organizados por eles e que persistem em seu ideário e são passados de geração a geração oralmente. Mesmo tendo passado por outras realidades, esse povo consegue preservar determinada cultura, saberes, maneiras de existir que lhes permite a reconstrução de sua existência a partir dos seus interesses e que não se perderam ao longo dos tempos. Discute-se os aspectos diversos diretamente ligados à produção material (necessidades físicas) e imaterial (aspectos sociais) da vida que denotem os sistemas de relacionamento e tensões entre os sujeitos e as diversas circunstâncias a eles envolvidas.

Palavras Chave: Produção material e imaterial da vida. Povos Tradicionais. Povo Xavante. Agroecologia.

1 Introdução

A produção mundial de alimentos, e especialmente no Brasil, tem seguido um modelo baseado na intensificação de uso e exaustão do solo, na exploração do meio ambiente, na devastação dos biomas e poluição das águas, por meio de uma agricultura convencional, causadora de tantos problemas ambientais, sociais e econômicos. Este sistema – aqui representado pelo agronegócio - intensifica a exploração material e humana, a precarização da vida dos seres e a constante ameaça aos sistemas ecológicos: pelo desmatamento, pela intervenção no leito dos rios, pela monocultura, pela mineração, pelo uso de agrotóxicos, pela extinção da biodiversidade, além de provocar conflitos socioambientais, socioeconômicos e cosmo políticos.

Em contraposição ao modelo capitalista, há alternativas que buscam conciliar a superação das necessidades humanas sem causar a destruição do meio ambiente, numa relação mais harmoniosa e de interdependência com a natureza. No entanto, com o avanço do agronegócio

[1] O estudo conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal (2014-2017).

surgem os conflitos, pois os povos e comunidades tradicionais[2], com suas culturas antagônicas ao sistema explorador e tirano, resistem e persistem seus costumes, tradições, modos de ver e viver.

Nas comunidades e povos tradicionais todos são participantes da produção da existência - o que fomenta diversas possibilidades, ela não se relaciona apenas à produção de alimentos ou da sobrevivência, e nem não se reduzem apenas à vida material (subsistência física, biológica), inclui-se, também, a vida imaterial (relações sociais, culturais, afetivas, espirituais...) - sem as quais o ser humano é incompleto e a vida humana simplesmente não seria possível. Esses povos carregam tradições, costumes, normas, concepções oriundas de uma cultura tradicional de seus antepassados, além de demonstrarem intensa relação com a natureza, já que é essa relação que dá sentido à própria existência.

Assim, buscamos discutir alternativas de produção baseada em saberes tradicionais que permanecem vivos de geração a geração - entre os povos indígenas - e que serão aliados aos conhecimentos sistematizados pela agroecologia, baseada nos saberes dos povos indígenas. Tomamos como pressuposto para discussão o povo Xavante localizado na Terra Indígena de Marãiwatsédé. Esse Povo foi expulso de suas terras em 1966 pela frente de expansão e progresso (imprimido pelo Governo Federal com o intuito de ocupar e desenvolver as áreas "desocupadas" no estado de Mato Grosso) e retorna a ela em 2012, totalmente devastada, tendo o seu território servido à monocultura da soja e com suas águas poluídas.

Uma das possibilidades de produção de alimentos para esse povo é o uso das tecnologias adotadas pela Agroecologia, aliada aos seus conhecimentos tradicionais. A agroecologia é uma possibilidade de busca para se construir uma sociedade de sustentação da vida, na qual o objetivo deixa de ser a produção para o lucro, passando a ser uma busca para a emancipação humana.

O nosso estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, posto que este método propõe ir além da realidade aparente e busca desvendar as contradições que se encontram por trás das aparências. O marxismo constitui uma concepção materialista da história, derivada da predominância da materialidade sobre a ideia, mas compreendendo-a

[2] Termo utilizado para nomear, identificar e classificar uma diversidade de culturas e modos de vida de um conjunto de grupos sociais que, historicamente, têm ocupado áreas agora destinadas à preservação e à conservação ambiental (...). Estão incluídos nessa categoria povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes campeiros, fundo de pasto, vaqueiros). (CRUZ, 2012, p. 597-8)

longe de qualquer determinismo, entendendo as coisas em seu movimento, em sua Inter determinação, que é a dialética. O que se busca discutir são os aspectos diversos diretamente ligados à produção material e imaterial da vida que denotem os sistemas de relacionamento e tensões entre os sujeitos e as diversas circunstâncias a eles envolvidas.

2 Povos e Comunidades tradicionais

Apesar da imprecisão e das dificuldades para se definir os grupos denominados "povos e comunidades tradicionais", alguns pesquisadores como Diegues (2000), Little (2006) e Barreto Filho (2006), propõem um conjunto de características[3] que seriam atributos dos mesmos, apesar de não ser uma definição fechada e nem abarcando a totalidade, é possível percebê-las nesses povos. Outro elemento importante nessa relação – e com a natureza - é a noção de território que, de acordo com Diegues (2000), pode ser definido:

> [...] como uma porção da natureza e espaço sobre o qual uma sociedade determinada reivindica e garante a todos, ou a uma parte de seus membros, direitos estáveis de acesso, controle ou uso sobre a totalidade ou parte dos recursos naturais aí existentes que ela deseja ou é capaz de utilizar [...]. Essa porção da natureza fornece, em primeiro lugar, a natureza do homem como espécie, mas também: *a)* os meios de subsistência; *b)* os meios de trabalho e produção; *c)* os meios de produzir os aspectos materiais das relações sociais. [...] O *território* depende não somente do tipo de meio-físico explorado, mas também das *relações sociais* existentes; é o l*ócus das* representações e do imaginário mitológico dessas sociedades tradicionais. A íntima relação do homem com seu meio, sua dependência maior em relação ao mundo natural; a existência de sistemas de manejo dos recursos naturais marcados pelo respeito aos ciclos naturais, à sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais. (DIEGUES, 2000, p. 85. Grifos do autor).

[3] *a)* dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um *modo de vida; b)* conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral; *c)* noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente; *d)* moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter-se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados; *e)* importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica uma relação com o mercado; *f)* reduzida acumulação de capital; *g)* importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; *h)* importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e atividades extrativistas; *i)* a tecnologia utilizada é relativamente simples, de impacto limitado sobre meio ambiente. Há reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final; *j)* fraco poder político, que em geral reside com os grupos de poder dos centros urbanos; *l)* auto identificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras. Um dos critérios mais importantes para definição de culturas ou populações tradicionais, além do modo de vida, é, sem dúvida, o *reconhecer-se* como pertencente àquele grupo social particular. Esse critério remete à questão fundamental da *identidade. (*DIEGUES, 2000, p. 87-8. Grifos do autor).

A partir desse contato com a natureza, outros saberes também são construídos: nas experiências com o trabalho coletivo de produção material da vida, no convívio coletivo, na produção imaterial da vida nas manifestações simbólicas, como o folclore, cultura, nas festas e na religiosidade, na transmissão de saberes e na organização política para gestão das necessidades da comunidade/povo ou mesmo para organização estratégica de lutas contra o opressor e/ou por direitos.

Conforme enfatizam Neves, Caetano e Silva (2015), o que se considera tradicional é o conhecimento vivo de produzir a vida que é conduzido no espaço/ tempo pelos saberes e modificado nas experiências comuns a esses povos. Desta maneira, o conceito não abarca apenas as comunidades indígenas, mas todas as comunidades e povos que através de suas culturas expressam identidades que representam uma dada forma de produção da vida humana. Segundo os mesmos,

> [...] o termo tradicional carrega, por vezes, uma significação negativa pela vulgarização que sofrera no mundo moderno como algo ultrapassado e que se opõe ao novo e ao progresso. As tradições carregam em si uma perspectiva de vida, de mundo e de humanidade que ultrapassa as questões materiais da produção da vida, significando e sendo (re) significada, dialeticamente, na direção de reafirmarem identidades e concepções próprias de si e das relações estabelecidas com "o outro" e a produção material e imaterial da vida. (NEVES; CAETANO e SILVA, 2015, p. 2-3).

Para os autores, essas noções compõem outras racionalidades que se opõem as formas "predatórias e desumanizadoras" de interversão sobre a realidade de homens e mulheres. Pois é a relação entre ser humano e natureza, que traz a sua ontologia no trabalho para a satisfação das necessidades. Na perspectiva desses povos, isso é essencial e regula tanto a produção material quanto a imaterial da vida. O trabalho livre e associado faz parte da vida e "permite a organização da comunidade e a construção de costumes, valores, normas e simbologias, que são perpetuadas através das gerações". (NEVES; CAETANO e SILVA, 2015, p. 2-3).

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFMT) tem desenvolvido pesquisas junto a algumas comunidades tradicionais no estado de Mato Grosso, o que denota que não são casos raros ou esporádicos: GONÇALVES (2011) "Saberes da Experiência e Produção da Vida Social: o que nos Ensinam as Trabalhadoras e os Trabalhadores Associados"; GUERINO (2013) "O movimento dos saberes na produção da vida na Comunidade Quilombola Campina da Pedra"; SANTOS (2013) "Trabalho, produção associada e produção de saberes na comunidade tradicional Imbê"; NEVES (2013) "A produção associada em Capão Verde: entre bananas, saberes e utopias"; AMARAL SOUZA (2014) "Experiência, saberes e produção da vida: os trabalhadores e trabalhadoras do Assentamento 14 de agosto";

SILVA (2015) “Por uma cultura latino-américa da produção livre associada: o Povo Chiquitano e a experiência indígena no Brasil”. Além de produzir artigos relacionados à temática.

Em Mato Grosso, Silva e Sato em 2012 realizaram um pesquisas objetivando a identificação e a localização desses povos tradicionais. Como resultado desse trabalho, noventa e nove identidades foram reconhecidas, dentre elas, indígenas e quilombolas. É claro que isso não representa a totalidade, havendo muitas outras que ainda não foram alcançadas, mas que permanecem produzindo suas histórias. Assim:

> O foco do mapeamento são grupos sociais que lutam contra as injustiças ambientais ocorridas em seus territórios, identidades de resistências que lutam para sair da invisibilidade e serem considerados nas políticas públicas deste Estado. (SILVA; SATO, 2012, p.12).

A intencionalidade desse trabalho vem na contramão do processo de exploração produzido pelo capitalismo, com “a expressiva e intensa exploração da natureza, incluindo os seres humanos”, que tem levado a dizimação de variadas formas de vida pela constante ameaça aos sistemas ecológicos, seja através do desmatamento, da intervenção no leito dos rios, da instalação de micro e macro usinas, “pela monocultura, pela mineração, pelo uso de agrotóxicos, pela extinção da biodiversidade”, enfim, “pelo processo de maximização do lucro frente às máximas explorações de riquezas naturais e humanas” (SILVA; SATO, 2012). As autoras ressaltam ainda,

> [...] que os povos indígenas de MT lutam pela demarcação e pela proteção de suas terras, pelo direito ao ambiente preservado, pela perpetuação de sua cultura, seus modos de vida e seus lugares sagrados; protestam contra a expansão das monoculturas, o envenenamento de seus rios e o uso de agrotóxicos no entorno de suas terras. Atualmente a implantação de pequenas usinas hidrelétricas (PCH) vem ameaçando ainda mais a integridade desses povos. Portanto, é emergencial construir políticas públicas eficientes que consigam proteger e manter as terras indígenas com infraestrutura, para que a diversidade da vida continue a pulsar nesses territórios identitários. A proteção das áreas em que esses povos habitam, é apenas um passo do amplo desafio das políticas públicas e dos organismos responsáveis para garantir a integridade desses povos e, ao mesmo tempo, propiciar condições para a autonomia de seus destinos. (SILVA; SATO, 2012, p. 25).

No caso específico do Povo Xavante de Marãiwatsédé, mais do que lutar pela sobrevivência é preciso recuperar todo o solo degradado pela devastação das florestas, erosões, queimadas, destruição da biodiversidade, assoreamento dos rios, extinção de animais. Faz-se necessário pensar a existência desse povo de outra maneira, mas de forma que possa recuperar a natureza e a cultura esfacelada pelos anos de distanciamento de seu território. É preciso buscar

alternativas de sobrevivência que alie vida e natureza. Algumas alternativas são possíveis de serem pensadas, que envolvam tecnologias a favor da sustentabilidade e da manutenção da cultura.

Precisamos ter a clareza de que os saberes tradicionais se desenvolvem ao associar-se ambiente doméstico e grupo de trabalho, em intensa relação com a natureza, ao meio do qual o ser humano faz parte. E que a “conduta reprodutiva rural” é o resultado de uma “acumulação de conhecimentos sobre o sistema de trabalho que não vem de livros e textos, mas da relação entre pessoas, ambiente e suas interações” (ITURRA, 1993, p. 9). Desta forma, precisamos pensar em um processo de sustentabilidade que considere a “aprendizagem”, na construção de saberes adequados para impulsionar estilos de agricultura e manejo dos recursos naturais capazes de estabelecer patamares crescentes de sustentabilidade.

Ao refletir sobre a ação efetiva do ser humano na apropriação da natureza, Guzmán (2001) evidencia que

> [...] a agricultura familiar é ao mesmo tempo unidade de produção, consumo e reprodução, funcionando mediante lógica claramente distinta daquela associada à agricultura capitalista. Ademais, requer a compreensão de que os agricultores tradicionais estão submetidos a um contexto específico, cuja socialização se dá mediante processo de aprendizagem, experimentação e erro, mediados pelo conhecimento de processos biológicos e sociais presentes no entorno. (GUZMÁN, 2001, p. 05).

Não é difícil se observar que, atualmente, na ganância da produção para atender o mercado econômico, as fábricas tem desenvolvido atividades industriais que lançam seus resíduos sobre o meio ambiente poluindo os rios, o ar, além de ter gerado outros fatores negativos ao meio ambiente. A produção é definida pelo alto consumo e não pela necessidade, seu objetivo é atender ao aumento da demanda de consumo da população mundial. A visão é atender o mercado consumidor sem avaliar os impactos ambientais gerados durante o processo produtivo e nem as consequências provocadas pelo acumulo de lixo no ambiente.

Ao discorrer sobre os saberes tradicionais, Lacey (2012) nos lembra de que o conhecimento indígena não precisa opor-se ao conhecimento científico; as práticas de conhecimento tradicional, desde que sujeitas à restrição empírica, não necessariamente restrições impostas pelos dados obtidos no laboratório, mas também pelo "teste da prática", pelo exercício do "saber-fazer" prático, e pelo "teste do tempo", podem ser razoavelmente incorporadas sob a categoria de "ciência", (LACEY, 2012, p. 432).

Práticas de sustentabilidade não se dão apenas no âmbito do plantio, pois a forma como se lida com o solo (desmatamento, preparação para recebimento das sementes da agricultura ou da pecuária, práticas culturais e de conservação, fertilização, correções e outras), pois a forma como o ser humano age no ecossistema pode estar relacionada às perdas que o mesmo possa ter. O uso ou o manejo dos solos possibilitam manter e/ou melhorar a sua produtividade, favorecendo uma produção economicamente viável e sustentável.

Desta forma, o manejo correto do solo pode favorecer a conservação do mesmo. A utilização excessiva de implementos de discos e a ausência de práticas conservacionistas degradam o solo e acabam afetando, também, as nascentes e o leito dos rios. É preciso viabilizar a produção da vida material oferecendo a esse povo melhor qualidade de vida conciliada com a natureza, evitando que os recursos naturais se tornem escassos ou extintos para as gerações futuras.

3 O Povo Xavante e a produção da vida material e imaterial

A história do povo indígena é marcada por massacres e opressão. No Brasil, ainda é assim, muitos povos têm sido expulsos de suas terras tradicionais para darem lugar ao "progresso", ao "desenvolvimento" (como se esses povos fossem atrasados e que impedissem o desenvolvimento, tendo o modelo capitalista como o ideal e único). A hostilização aos Povos Indígenas pode ser observada quando analisamos as frentes de expansão das propriedades privadas, para a "ocupação" das áreas "desabitadas" no estado, expulsando segmentos populacionais tradicionais da região, como indígenas, posseiros e extrativistas minerais e vegetais.

Em Mato Grosso não foi e nem é diferente. O processo de colonização de Mato Grosso afetou negativamente os povos indígenas que habitam este estado desde tempos imemoriais, provocando mortes, extinção e destruição de culturas. É evidente que no processo de colonização de Mato Grosso, o propósito do governo e do capital privado era o de priorizar a disponibilização de terras e a implantação de infraestrutura que efetivasse o projeto de expansão do capitalismo da região.

As políticas de Estado intensificam a exploração material e humana, a precarização da vida dos seres em geral e na constante ameaça aos sistemas ecológicos seja pelo desmatamento, pela intervenção no leito dos rios, pela instalação de pequenas e grandes centrais hidroelétricas, pela monocultura, pela mineração, pelo uso de agrotóxicos, pela extinção da biodiversidade,

enfim, pelo processo de maximização do lucro frente à máxima exploração de riquezas naturais e humanas, sem considerar as mazelas daí oriundas.

É preciso ter claro que a vida e o saber do Povo Xavante associam-se ao cotidiano, o seu conhecimento não vem de livros ou de textos, mas da relação entre as pessoas, entre os povos e entre as suas interações com o meio ambiente. Assim, buscamos no uso das tecnologias a sustentabilidade aliada ao reconhecimento da existência desse saber do Povo Xavante, construído ao longo da história do mesmo. Portanto, buscamos no emprego das tecnologias uma prática produtiva baseada nos saberes e práticas tradicionais de produção de alimentos.

A existência desse povo e a tentativa da produção ampliada da vida do mesmo só são possíveis por meio de saberes e conhecimentos organizados por eles e que persistem e são passados de geração a geração oralmente. Mesmo tendo passado por outras realidades, esse povo consegue preservar determinada cultura, saberes, maneiras de existir que lhes permite a reconstrução de sua existência a partir dos seus interesses e que não se perderam ao longo dos tempos. Os povos indígenas possuem uma existência milenar intrínseca à natureza, fazem desta sua cultura. Ela não é inerente apenas às mulheres e aos homens, mas a todos os seres; isso inclui uma relação entres mulheres, plantas, astros, animais, crianças, xamãs, símbolos, homens, montanhas, seres superiores e místicos.

Num sistema de produção da vida onde não se prime pelas relações que o ser humano estabelece com a natureza e com os seus pares, a centralidade estará na produção de mercadorias e no lucro, como é o caso do sistema capitalista. Esse sistema aliena homens e mulheres da sua condição humana: será apenas como um "meio" para se atingir os interesses do capital (ao vender a sua força de trabalho), subjugando o seu ser social, que o caracteriza enquanto homem. De acordo com Marx (2003), o trabalho é a categoria capaz de propiciar o pleno desenvolvimento do ser humano.

No sistema capitalista, quanto mais o ser humano desenvolve a sua produção mais se vê escravo das coisas que criou e escravos uns dos outros. Sob outro prisma, acerca da natureza em geral, Marx (1985) entende que é comum a todos os seres vivos se relacionarem com a Natureza externa e realizarem, assim, o seu processo vital. O ser humano também é um ser natural, e como tal deve, necessariamente, realizar o seu processo vital se relacionando com a Natureza para dela extrair os meios necessários a sua vida. De acordo com Marx (1985),

> O homem — ou melhor, os homens — realizam trabalho, isto é, criam e reproduzem sua existência na prática diária, ao respirar, ao buscar alimento, abrigo, amor, etc. Fazem isto atuando na natureza, tirando da natureza (e, às vezes, transformando-a conscientemente) com este propósito. Esta interação entre o homem e a natureza é —

> e ao mesmo tempo produz — a evolução social. Retirar algo da natureza, ou determinar um tipo de uso para alguma parte da natureza (inclusive o próprio corpo) pode ser considerado e é o que acontece na linguagem comum, uma apropriação, que é, pois, originalmente, apenas um aspecto do trabalho. (MARX, 1985, p. 16).

O ser humano realiza essa interação com a Natureza de forma única: ele é capaz de conceber as coisas em seu cérebro e materializa-las utilizando-se dos elementos da Natureza para construir coisas que não existiam antes da ação humana, pois "põe em movimento as forças naturais do seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana". (Marx, 1985, p. 202). Essa atividade vital e humana tem um nome específico: trabalho. Segundo Marx (1985), qualquer ato de trabalho é uma "atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado". Para ele, o trabalho "é a condição da existência humana, independente de qual seja a forma de sociedade; é uma necessidade natural eterna que medeia o metabolismo entre o homem e natureza e, portanto, a própria vida humana".

Ao produzir sua existência, o ser humano produz conhecimento/saberes. Dentre os saberes reconhecidos, ressaltamos a experiência singular com a terra, a transmissão cultural (costumes, tradições, saberes sobre o trabalho), a autogestão do processo de trabalho. Alguns dos saberes desses "povos tradicionais" são provenientes da relação homem/natureza – como a cura de doenças/enfermidades pela utilização de ervas, raízes e plantas – consiste na preservação da cultura decorrente dessa relação e acontece oralmente de geração a geração. Marx ressalta que,

> A terra é o grande laboratório, o arsenal que proporciona tanto os meios e objetos do trabalho como a localização, a base da comunidade. As relações do homem com a terra são ingênuas: eles se consideram como seus proprietários comunais, ou seja, membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo. (MARX, 1985, p.67).

É nessa perspectiva que Thompson (1981) propõe a utilização da categoria "experiência" para a análise da realidade histórico-social. A categoria experiência permite perceber a relação intrínseca entre os fatores econômicos, sociais e culturais. Pela experiência que esses homens e mulheres vivenciam no seu dia a dia, "podem reproduzir práticas, pensamentos e sentimentos dominantes, como também alterá-los, dar-lhes novo significado e mesmo transformá-los". (THOMPSON, 1981, p. 97).

É pela experiência que os seres humanos se tornam sujeitos de sua vida, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, "Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo.

Ela é fundamentalmente qualitativa (THOMPSON, 1981, p. 99)". Para ele, [...] a experiência compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (THOMPSON, 1981, p.15).

O autor destaca ainda que as pessoas vivem suas experiências como sentimentos e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, na arte ou nas convicções religiosas. Ao refletir sobre a experiência, Thompson (1981) afirma que a transformação histórica acontece pelo fato das relações produtivas serem vividas na vida social e cultural, por repercutirem nas ideias e valores humanos, além de serem questionadas nas ações, escolhas e crenças humanas; os valores e ideias são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos à determinação do que é vivido. Ou seja, na produção ampliada da vida, e é por meio dessa experiência que se é possível vislumbrar outras perspectivas de vida.

A apreensão dos saberes desses povos é possível enquanto interface da constituição de cultura, concepções de mundo, de vida e de ser humano enraizadas no viver em comum, dentre as quais destacamos: a posse coletiva da terra e dos meio de produção, a gestão coletiva do processo de trabalho, a vivência ecológica, a manutenção da cultura, dos costumes e da história da comunidade. Alguns saberes provenientes da relação ser humano/natureza consiste na preservação da cultura decorrente dessa relação e acontece oralmente de geração a geração. Nesse sentido, coadunamos com o pensamento de Thompson (1998),

> O aprendizado, como iniciação em habilitações dos adultos, não se restringe à sua expressão formal na manufatura, mas também serve como mecanismo de transmissão entre gerações. [...] Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade. Embora a vida social esteja em permanente mudança [...] ainda não atingiram o ponto em que se admite que cada geração sucessiva terá um horizonte diferente. E a educação formal, esse motor de aceleração (e do distanciamento) cultural, ainda não se interpôs de forma significativa nesse processo de transmissão de geração para geração (THOMPSON, 1998, p.18).

A relação ser humano/natureza é uma atividade estabelecida como "mediação de primeira ordem", ou seja, é uma relação direta entre ser humano/natureza, necessária para que ele seja capaz de se apropriar dela e transformá-la para seus fins próprios, contemplando as necessidades sociais da humanidade como um todo. Segundo Meszáros (1981),

> A relação entre o homem e a natureza é 'auto mediadora' num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro

> desses dois aspectos ontológicos, a *natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza*; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de ser a atividade produtiva inerentemente social – o *homem faz a mediação entre si mesmo e os demais homens.* (MÉSZÁROS, 1981, p. 77-78. Grifos do autor).

Em Marãiwatsédé, a organização social, a divisão do trabalho, o trabalho na terra, a confecção e o cuidado da moradia, a educação das crianças, a integração dos anciões, as relações de parentesco, o ritmo de vida, a hierarquia política, os significados atribuídos às manifestações culturais e mesmo as 'leis' do convívio interno e externo à comunidade/povo são construções coletivas e ocorrem de maneiras distintas em cada uma delas, seguindo sua acepção histórica. Conforme afirma o cacique, do Povo Xavante, Damião Paridzane:

> Dentro da tradição na nossa terra tem o inhame, um pouquinho de caça, que quase acabou por conta da ação dos invasores. Sempre digo: índio não pode esquecer a tradição. E nós nunca acabamos por isso. Meu pai faleceu, mas fui criado sem sair da tradição. Essa é a origem do índio no Brasil. (ESTRELA; SANTANA, S/D).

Além do mais, é essa relação com a natureza que dá sentido à própria existência, que os identifica e assegura sua sobrevivência. Ao ser questionado sobre a viabilidade da existência e da produção da vida em Marãiwatsédé, após passar por intenso processo de degradação do solo e extinção dos animais, o cacique Damião Paridzané afirma que

> Foi os "warazú" (os não índios) que destruiu a mata, não foi nós. Ele fala que não vai nascer mais, que acabou tudo, tá destruído. Ele não sabe, não entende, mas debaixo da terra está a raiz das plantas, da mata que está tudo verde. Pode demora cinco anos, seis anos, sete anos... aí brota, nasce de novo, começa a dar fruta, os bicho chega mais perto da aldeia. Os bicho tá na mata escondido, caçando comida, quando brotá, os bicho volta, chega mais perto da aldeia... (cacique Damião Paridzané).

Para ele, a terra não é só dele, a sua luta não foi só para ele voltar, foi para que seus netos, bisnetos... "tivessem a terra de volta, para viver na terra" - mesmo que ele não esteja ali, quando tudo voltar como era antes - seus descendentes estarão. Ainda, eles socializam o prazer/a satisfação em trabalhar nela, que não é apenas um espaço de produção de alimentos, ela faz parte das suas vidas. Esses saberes acabam por instituir uma tradição transmitida entre as gerações. Segundo Thompson (1998, p.18), essas "tradições se perpetuam em grande parte mediante à transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares".

4 Saberes indígenas e a Agroecologia

Refletir sobre a produção ampliada da vida do Povo Xavante de Marãiwatsédé remete a diversas possibilidades, pois ela não se relaciona apenas à produção de alimentos ou da sobrevivência desse povo e as mesmas não se reduzem apenas vida material (subsistência física, biológica), inclui-se, também, a vida imaterial (relações sociais, culturais, afetivas, espirituais...), sem as quais o ser humano é incompleto e a vida humana simplesmente não seria possível. É preciso pensar na viabilidade de ideias que ofereçam a esse povo melhor qualidade de vida conciliada com a natureza, evitando que os recursos naturais se tornem escassos ou extintos para as gerações futuras. O ser humano é parte integrante da natureza e como tal não está acima das leis naturais. São as leis naturais que determinam as necessidades humanas e não os seus gostos ou preferências.

Ao se pensar em outras possibilidades de produção da existência, são perspectivas apoiadas nos conhecimentos tradicionais, costume e cultura do Povo Xavante entrelaçado com o ecossistema no qual ele está inserido, numa lógica totalmente diferente daquela adotada pelo sistema capitalista que tem trazido muitos prejuízos à vida, causando a devastação e a morte dos rios, da terra e da natureza. Requer a compreensão de que o Povo Xavante está submetido a um contexto específico, cuja socialização se dá mediante processo de aprendizagem – pelo conhecimento e experiência dos mais velhos – numa relação de mediação de conhecimentos produzidos historicamente pelo homem e que estão presentes no entorno e dentro das aldeias.

Nesse sentido, pensamos que a Agroecologia pode oferecer ferramentas importantes na construção desse processo de reconstrução da vida em Marãiwatsédé, pois ela se refere ao estudo de fenômenos ecológicos que ocorrem no âmbito dos cultivos, proporcionando uma produção sustentável. Na busca dessas alternativas, a Agroecologia nasce como uma ciência que visa apoiar formas mais sustentáveis de se produzir, que cause menos impacto e que visa uma relação mais harmoniosa entre o ser humano e a natureza. No entanto, é preciso se ter certo cuidado, pois a palavra Agroecologia tem sido utilizada de diversas formas e pode ser que se confunda com mais um modelo de produção agrícola ou simplesmente como forma de produzir alimentos em que se substitui ou elimine a utilização de defensivos e insumos químicos. Isto porque,

> A Agroecologia, como reação aos modelos agrícolas depredadores, se configura através de um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável, orientada ao bem comum e ao equilíbrio ecológico do planeta, e como uma ferramenta para a autossubsistência e a segurança alimentar das comunidades rurais. A Agroecologia é terra, instrumento e alma da produção, onde se plantam novas

> sementes do saber e do conhecimento, onde enraíza o saber no ser e na terra; é o caldeirão onde se amalgamam saberes e conhecimentos, ciências, tecnologias e práticas, artes e ofícios no forjamento de um novo paradigma produtivo. Na terra onde se desterrou a natureza e a cultura; neste território colonizado pelo mercado e pela tecnologia, a Agroecologia rememora os tempos em que o solo era suporte da vida e dos sentidos da existência, onde a terra era torrão e o cultivo era cultura; onde cada parcela tinha a singularidade que não só lhe outorgava uma localização geográfica e suas condições geofísicas e ecológicas, senão onde se assentavam identidades, onde os saberes se convertiam em habilidades e práticas para lavrar a terra e colher seus frutos. Os saberes se confundiam com os sabores. (LEFF, 2002, p. 2).

O pressuposto de que trata a agroecologia valoriza o saber indígena, como podemos constatar nos discursos adotados nos estudos realizados sobre a agroecologia (ALTIERI, 1989; GUZMÁN CASADO; GONZÁLEZ DE MOLINA; SEVILLA GUZMÁN, 2000), reconhece que foi a partir dos saberes indígenas que se obteve "grande parte da matéria prima para o desenvolvimento de hipóteses e de sistemas alternativos de produção na agroecologia" (ALTIERI, 1989), não é por gratidão ou condescendências (AYALA; FEHLAUER, 2005); ao contrário, esses estudos sugerem que é a partir dos povos indígenas que podemos refletir sobre as possibilidades que a agroecologia oferece na constituição das bases interculturais (outras formas de ser, perceber, fazer, pensar e resolver problemas).

Seguindo essa linha de raciocínio é que se vislumbra uma agroecologia indígena, reconhecendo o conhecimento das vivências e dos modos indígenas de sustentação e formas de organização social e política, incluindo modos de produção, consumo e troca. Assim, a agroecologia é um confronto direto com a agricultura produtivista. A Articulação Nacional de Agroecologia (2002, 2006) defende que esta agricultura deve desaparecer, pois provoca a exclusão social, promove a violência no campo, o êxodo rural e o desemprego urbano; provoca degradação ambiental, por meio do uso de produtos tóxicos, pela substituição da biodiversidade por grandes áreas de monocultura, pela exaustão de solos e dos recursos hídricos; é dependente de grandes "inputs" externos como a irrigação, os agrotóxicos, as sementes de empresas e as rações animais; desagrega as culturas dos povos tradicionais e contribui para a insegurança alimentar. A agroecologia propõe reduzir e romper com a agricultura produtivista.

Outro aspecto a ser considerado quando nos propomos discutir a construção da existência dos povos indígenas é a temporalidade cíclica que, de acordo com Medina (2008), aparece como contraponto à temporalidade linear, composta por passado-presente-futuro, condiciona os ideais de progresso e desenvolvimento. Como oposição a essa forma de se construir a existência, alguns estudos tem apontado alternativas vivenciadas pelos povos indígenas, principalmente na América Latina (ACOSTA, 2008), (GUDYNAS, 2011), (CHOQUEHUANCA, 2010),

(LARREA, 2010), (TORTOSA, 2001), (DÁVALOS, 2008), entre outros. Essa vivência dos povos indígenas tem se apresentado como a desconstrução da monocultura, da temporalidade linear e progressiva que parece tornar mais plausível o projeto de desconstrução do progresso enquanto projeto social único e universal, apontando para a possibilidade de uma nova convivência social.

A construção de alternativas ao modelo de desenvolvimento predominante deve ser um processo de "baixo para cima", democrático e no qual a sociedade é protagonista (KALLIS 2011). Este processo de desenvolvimento local deve partir do resgate da cultura, dos valores e do modo de vida próprio de cada povo e na racionalidade ecológica da agricultura tradicional. O resgate e a conservação de sementes crioulas e de raças animais locais e a diversificação dos sistemas produtivos, a valorização do autoconsumo e o resgate de culturas alimentares são enfatizadas no processo de desenvolvimento local com base agroecológica (ALTIERI 2012; ANA 2006; 2002; SEVILLA GUSMÁN 2001). De acordo com Leff (2002),

> Para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável e produtiva, a agroecologia orienta práticas de: aproveitamento da energia solar através da fotossíntese; manejo do solo como um organismo vivo; manejo de processos ecológicos – como sucessão vegetal, ciclos minerais e relações predador–praga; cultivos múltiplos e sua associação com espécies silvestres, de modo a elevar a biodiversidade dos agro ecossistemas; e ciclagem da biomassa – incluindo os resíduos urbanos. Dessa forma, o saber agroecológico contribui para a construção de um novo paradigma produtivo ao mostrar a possibilidade de produzir 'com a natureza. (Leff, 2002, p. 44).

A vivência dos povos indígenas tem se apresentado como a desconstrução da monocultura, da temporalidade linear e progressiva que parece tornar mais plausível o projeto de desconstrução do progresso enquanto projeto social único e universal, apontando para a possibilidade de uma nova convivência social. E que para Guhur e Toná (2012),

> [...] a agroecologia exige que o camponês passe a assumir uma posição ativa, de pesquisador das especificidades de seu agro ecossistema, para desenvolver tecnologias apropriadas não só às condições locais de solo, relevo, clima e vegetação, mas também às interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais. Na perspectiva da agroecologia, essa não pode ser tarefa de especialistas isolados. A agroecologia exige conhecer a dinâmica da natureza e, ao mesmo tempo, agir para a sua transformação. (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 64)

Nesse sentido, ao pensarmos em sustentabilidade, vislumbramos que a Agroecologia pode nos oferecer ferramentas importantes no processo de (re) construção ampliada da vida em Marãiwatsédé, pois ela se refere ao estudo de fenômenos ecológicos que ocorrem no âmbito dos cultivos, proporcionando uma produção sustentável. Segundo Altieri (1989), ela preocupa-se com "a otimização do agro ecossistema como um todo, o que implica maior ênfase no

conhecimento, análise e interpretação das complexas interações existentes entre as pessoas, os cultivos, os solos e os animais. (Altieri, 1989, p. 45)".

Desta maneira, buscamos no uso das tecnologias instrumentos que favoreçam a sobrevivência do Povo Xavante, mas sem ignorar a interação com a natureza e os demais seres vivos, pensando também nas gerações futuras.

5 Considerações finais

Por fim, procuramos discorrer sobre questões que podem orientar o debate e suscitar reflexões reafirmando a necessidade de mudanças no âmbito da produção da existência humana, tendo como meta a busca de uma sociedade igualitária, onde homens e mulheres sejam respeitados na sua diversidade social, cultural e ideológica e onde os discursos não se reduzam apenas a uma evolução da linguagem etnocêntrica. A agroecologia é uma possibilidade de busca para se construir uma sociedade de sustentação da vida, na qual o objetivo deixa de ser a produção para o lucro, passando a ser uma busca para a emancipação humana.

Com o modelo econômico atual, a indústria de produção é quem cria as necessidades do ser humano a fim de aumentar o consumo. Ou seja, a estratégia do capital é que com a criação dessas necessidades fictícias para as pessoas elas passam a depender desse sistema de produção. Depois das necessidades criadas, a indústria domina as vontades e interesses das pessoas sugerindo que apenas os bens e serviços produzidos por ela é que são capazes de atender essas necessidades. Há uma inversão de valores em que as necessidades reais do ser humano são substituídas pelas necessidades criadas pela indústria, pelo desenvolvimento econômico infinito, em que os valores de uso são substituídos pelos valores de troca em busca de um consumo interminável. A reflexão que precisa ser feita é sobre quais são as necessidades reais do ser humano.

Na realidade, da forma como a sociedade está organizada: sob o prisma do crescimento ilimitado - ela está condenada ao fracasso, pois é impossível crescer indefinidamente, independente de qual seja a qualidade desse crescimento. Talvez, o que precisamos buscar seja um modo de viver cuja preocupação com o desenvolvimento social não seja para último plano, presente apenas por meio de mecanismos compensatórios, que seja uma lógica que implique e estimule a cooperação e a reciprocidade, em benefício da equidade e da justiça social.

Referência

ALTIERI, M. A. **Agroecologia**: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro. PTA/FASE, 1989.

CAVALCANTI, Clóvis. (Org.) et. al. **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUZ, Valter do Carmo. **Povos e comunidades tradicionais. In:** Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DIEGUES, Antonio C. S. (2000), **O mito moderno da natureza intocada**, Hucitec - Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, São Paulo.

ESTRELA**,** Lua; SANTANA, Renato./Cimi. **Povo xavante declara guerra contra segunda expulsão da terra Indígena Marãiwatsédé.** Disponível em: http://www.sunnet.com.br/sociedade-em-a-mainmenu-123/4496.html. S/D. Acesso: 27/06/2016.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto; TONÁ, Nilciney. **Agroecologia.** In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 59-67.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v.2, n.1, jan./mar.2001

LACEY, H. **Pluralismo metodológico, incomensurabilidade e o status científico do conhecimento tradicional**. *Scientiae Studia*, 2012, p.425–453.

LEFF , E. **Agroecologia e saber ambiental**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan.-mar. 2002.

MARX, Karl. **O Capital, Crítica da Economia Política**. Tradução Reginaldo Sant'anna. São Paulo: DIFEL, 1985.

NEVES, Camila Emanuella Pereira; CAETANO, Edson y SILVA, Marília de Almeida. A **produção da vida material e imaterial em comunidades chiquitanas e quilombolas em Mato Grosso:** uma nova/velha forma de existência. *Polis* [En línea], 40 | 2015, Publicado el 16 mayo 2015, consultado em 20 de novembro de 2016. URL : http://polis.revues.org/10699.

SILVA, Regina; SATO, Michèle. **Mapa social**: mapeando os grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil. Cuiabá/MT: UFMT, 2012. 64p.

THOMPSOM, Edward P., **Costumes em comum, Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo, Companhia da Letra, São Paulo, 1998.

A RELEVÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE NO PROCESSO DE TRADUÇÃO

Nilsa Taumaturgo Sá de Souza (PPGEL/UFMT) - nilsa.sa@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo, descrever os resultados de um minicurso ministrado por mim, no evento ENFOTILS – ENCONTRO DOS TRADUTORES INTÉRPRETES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT. O mesmo aconteceu no Campus da UFMT - Cuiabá em maio de 2017, tendo o seguinte tema: A RELEVÂNCIA DO TRABALHO EM EQUIPE NO PROCESSO DE TRADUÇÃO. Os participantes eram profissionais Tradutores de Libras/Português, Professores e alunos do Curso de Letras Libras da UFMT e profissionais da área de Libras de outras instituições. Tinha como objetivo abordar o processo de tradução e interpretação realizado em equipe, contemplando os conhecimentos técnicos, o estudo prévio do material e a importância do intérprete de apoio. As pesquisas e estudos na área da tradução vêm se intensificando nos últimos 30 anos, considerando a necessidade da qualificação dos profissionais tradutores intérpretes. Pois, estes profissionais necessitam ter a competência tradutória, a qual não se restringe simplesmente à compreensão de um texto. Requer, sim, habilidades de assimilação, compreensão, memorização e tomada de decisões. O trabalho em equipe no processo de tradução é de grande relevância para estes profissionais, pois, trata-se de um trabalho de mediação linguística, em que os envolvidos utilizam línguas distintas.

Palavras Chaves: Tradutor Intérprete. Trabalho em equipe. Libras

1 Introdução

O presente artigo trata-se de uma experiência vivenciada pela autora, a partir de um minicurso ministrado pela mesma no evento ENFOTILS – ENCONTRO DOS TRADUTORES INTÉPRETES DE LIBRAS DA UFMT. O evento ocorreu em maio de 2017 no campus da UFMT – Cuiabá. Aqui será relatado o objetivo do minicurso, a metodologia e os resultados alcançados. Descreverei o relato dos participantes e da ministrante do minicurso, ambos declarando a expectativa e as considerações referentes aos resultados alcançados após o minicurso.

No dia a dia é comum se ouvir os termos: “O trabalho em equipe”, “Precisamos trabalhar em equipe”, “Uma equipe precisa trabalhar unida”, “O trabalho só será produtivo se trabalharmos em equipe”, Uma boa equipe precisa ter um objetivo”, “Um trabalho em equipe é necessário em qualquer situação”. Enfim, se fosse descrever aqui os termos pronunciados quando se trata de trabalho em equipe continuaria por longos parágrafos. Mas, como já mencionado, será abordado o trabalho em equipe no processo de tradução.

A ideia de ministrar o minicurso em questão surgiu por questões vivenciadas diariamente pela autora ao executar seu trabalho como interprete de libras e verificar a

importância e necessidade do trabalho em equipe no processo de tradução/interpretação Libras/Português Português/Libras, e o desejo de compartilhar saberes com demais profissionais da área, considerando que muitos profissionais intérpretes atuam sozinhos por muitas horas diárias, causando, assim, um cansaço físico e mental desse profissional reduzindo a qualidade do seu trabalho e causando assim prejuízo nas informações passadas para seu interlocutor.

No Brasil a Língua de Sinais foi reconhecida como Língua em 24 de abril de 2002, por meio da lei 10.436. A referida Lei junto com os decretos que a regulamentam proporcionaram grandes conquistas para a comunidade surda. Isso porque, a partir de então foi obrigatória a implementação da disciplina de Libras como componente curricular em alguns cursos de graduação. Também começou a ser exigida a formação de professores de língua de sinais em nível superior e a formação de professores surdos e de intérprete de Libras. Logo, a língua de sinais brasileira ganha espaço e visibilidade no país. Desse modo, a comunidade surda começa a conquistar espaços em instituições importantes e a ganhar visibilidade no âmbito nacional, pois, a partir daí foi obrigatória a presença do profissional Tradutor Intérprete da língua de sinais, doravante TILS, para mediar a comunicação e interação entre surdos e ouvintes. Não que a presença desse profissional seja suficiente para que a inclusão aconteça, pois inclusão não se limita à comunicação, mas, é a garantia de promover, como dito antes, a interação entre falantes de línguas distintas. Vale ressaltar que, quando um aluno surdo ingressa no ensino regular, é necessário que toda comunidade escolar se conscientize para que as dificuldades de comunicação sejam superadas, e o aluno se sinta verdadeiramente incluído e acolhido.

2 O profissional Tradutor Intérprete da Língua de Sinais - TILS e a realidade que permeia sua atuação

Segundo Quadros (2003), “A história da constituição do profissional intérprete de língua de sinais, em vários países, partiu de atividades voluntárias. No Brasil, esse processo de formação profissional não é diferente”. O aparato fundamental na solidificação da interpretação de Libras enquanto prática profissional foi o reconhecimento legal das línguas de sinais. Ainda de acordo com a autora, “a presença dos intérpretes de língua de sinais no Brasil, iniciou predominantemente em trabalhos religiosos, na década de 80”.

A participação social e articulação política dos surdos se expandem a partir dos anos 90, então, a FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos instaura unidades de Tradutores Intérpretes ligadas a escritórios regionais, ato que fomentou significativamente a procura e a necessidade da formação do profissional Tradutor Intérprete de Libras/Português Libras/Português.

A partir daí, o Intérprete passou a ocupar outros espaços e a fomentar várias conquistas legais, pois, o trabalho de tradução interpretação de língua de sinais língua oral é exigido em qualquer atividade em que um surdo esteja envolvido. É um direito garantido por lei a fim de atender a especificidade linguística do surdo e a dissipar barreiras de comunicação e interação.

A lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência e mobilidade reduzida, no capítulo VII, artigo 18, regulamentada pelo decreto 5296 de 02 de dezembro de 2004.

No ano de 2002, o Congresso Nacional decreta e o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei 10.436 em 24 de dezembro, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. O decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei que oficializa a Libras como língua de comunicação e instrução dos surdos brasileiros e também define questões sobre o profissional Tradutor Interprete da Língua de Sinais. E, a lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010 regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais no Brasil.

> Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

O trabalho desse profissional não se limita interpretar palavras e sentenças, mais requer esforço físico e mental, conhecimento das línguas em questão e outras habilidades específicas do ato de interpretar. Quadros (2003, p. 79) explica:

> Pensa-se no intérprete como um reprodutor de textos - sinais, palavras, sentenças. Na verdade, sabemos que somente sinais, palavras e sentenças não são suficientes para que o surdo construa sua concepção referente ao discurso. Quadros (2003, p. 79)

Refletindo sobre a citação acima, verifica-se que o trabalho deste profissional não é, simplesmente, uma transposição linguística. Envolve, enunciados diferentes, culturas, ideias, identidades e, logo, a relação entre o eu e o outro, isto é, entre os sujeitos discursivos.

O Tradutor Intérprete da Língua de sinais, no Brasil, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) atua em constante interação comunicativa sociocultural com os sujeitos surdo/ouvinte. No processo de atuação profissional, o intérprete ouve/visualiza o enunciado, compreende, ressignifica, interpreta e transmite para o surdo/ouvinte, entretanto, o processo não é tão simples assim. O mesmo processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas para a língua alvo. Esse processo objetiva aproximar-se a compreensão dos sujeitos envolvidos, norteando as informações dadas pelo primeiro locutor. Portanto, o ato da tradução leva o referido profissional à necessidade de habilidade nas duas línguas envolvidas, levando em consideração as normas gramaticais de cada língua e a esfera social em que acontece o enunciado.

O TILS no momento de sua atuação profissional, não tem muito tempo para refletir e tomar decisões, sua atitude precisa ser imediata, pois, esta em jogo o sentido concreto do enunciado. Segundo Lacerda (2012, p. 259), "Sua concentração precisa ser total e por essa razão é que em geral, o trabalho do intérprete não deve de estender para além de 20 ou 30 minutos ininterruptos". Os intervalos são fundamentais para que descanse e possa voltar a se concentrar novamente. Na verdade, não há um relaxamento ou descanso no sentido do profissional se isentar de qualquer colaboração que seu parceiro necessite ou se ausentar do local de trabalho, ele continuará apoiando o intérprete de turno, porém, de forma discreta e com mais leveza, já que a responsabilidade total da interpretação agora é do colega.

No minicurso intitulado "A relevância do trabalho em equipe no processo de tradução", a ministrante tinha como objetivo apresentar a necessidade do revezamento no momento da atuação do profissional em questão e abordar a relevância do trabalho em equipe, pois, por se tratar de mediação linguística e esforço físico e mental, o revezamento é necessário, pois após certo tempo o desempenho do TILS sofre uma queda considerável, e pode começar a não acompanhar corretamente o que está sendo dito, ele pode talvez passar a filtrar apenas algumas partes da mensagem. Pois, "Está provado que o ser humano só é capaz de manter níveis ótimos de atenção por curtos períodos de tempo" (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p. 108).

Pensando em todo esse processo que permeia a atuação do TILS foi trabalhado o conceito de trabalho em equipe, trabalhamos a definição de que "Uma equipe é o conjunto de pessoas com um senso de identidade, manifestado em comportamento desenvolvido e mantido para o bem comum e em busca de resultados de interesse comum a todos os seus integrantes, decorrentes da necessidade mútua de atingir objetivos mais especificados" (FIORELLI, 2004, p. 170). Após a explicação e interação sobre esta citação, cada participante expos sua concepção de trabalho em equipe, as respostas foram variadas. A maioria, entretanto, citou os termos *união e grupo.*

Aproveitando o entendimento de cada um sobre equipe, a ministrante trouxe o tema para a atuação do TILS. Foram feitas as seguintes perguntas para os profissionais TILS: 1- Quem já atuou em equipe? 2- Como é a dinâmica de trabalho do TILS na instituição que você trabalha? 3- Você acredita que um TILS é capaz de atuar sozinho por um longo período sem regredir a qualidade da interpretação? 4- Por que você escolheu este minicurso? As respostas foram surpreendentes. Alguns TILS relataram que atuam sozinhos por quatro horas consecutivas em cursos de graduação em algumas Universidades e Institutos. Levantou-se outra pergunta: * Vocês sentem que o trabalho de vocês é de qualidade por todo esse período? E a resposta foi o que já era esperado: ***Não***. Um participante relatou que, após 40 minutos, sente que perde a concentração e que seu trabalho perde a qualidade. Relatou que o cansaço físico e mental é inevitável e que o aluno (surdo) é prejudicado por faltar informações ao fazer a interpretação.

Outro participante falou da sua inquietação por atuar sozinho em um curso superior de alta complexidade lexical, e que desconhece os termos específicos, expos que trabalha oito horas diárias em cursos superiores e que recebe o material com antecedência, mas, por ser um trabalho de 40 horas semanais e por atuar sozinho, não tem tempo específico para estudos apesar de receber uma grande quantidade de materiais por parte dos professores. Foi um momento de desabafo dos TILS, pois, falaram das suas angustias e dificuldades enfrentadas diariamente ao executarem seu trabalho.

O minicurso prosseguiu e houve uma interação e participação satisfatória entre professor/alunos. Foram trabalhados exemplos de trabalho de interpretação em dupla com prática entre os participantes e explicado o que é o interprete de turno e o intérprete de apoio. Considerando que o intérprete de turno é o intérprete que esta em ação e o intérprete de apoio esta presente para uma eventual necessidade. Segundo Silva:

> O trabalho de interpretação em duplas consiste em um trabalho de equipe onde um intérprete apoia quando necessário. Enquanto um dos profissionais realiza a interpretação o outro, no papel de apoio, continua atento ao discurso proferido e ao colega, apoiando-o caso tenha dúvidas em relação à interpretação de algum termo por não conhecê-lo ou por não tê-lo ouvido de forma correta, por exemplo. (SILVA, 2013 p. 78)

E pontua Magalhães:

> Mas o conceito de equipe, na interpretação, deve ir além da cabine. Os intérpretes integram um time ampliado de trabalho, que inclui os técnicos [...] Inclui os próprios palestrantes. (MAGALHÃES 2007, P, 117)

Com base nas citações acima, foram feitas dinâmicas e atividades práticas para exemplificar o trabalho de tradução em equipe. Ao final do minicurso foi feito uma roda de conversas e aqui serão citados alguns dos relatos referentes ao resultado.

> *__ Escolhi fazer este minicurso, porque o título me atraiu e fiquei imaginando o que seria o interprete trabalhar em equipe, já que trabalho sozinho e nunca tive essa experiência. Confesso que me surpreendi. Foi muito mais do que eu esperava. Achava que ia falar só de trabalho em equipe de modo geral colocando o intérprete na equipe da instituição. E, que nós íamos ficar filmando e olhando nossos erros para correção como é de prática os cursos referente à Libras ou à tradução. Estou surpreso, satisfeito e me sentindo privilegiado por essa oportunidade. Agora terei outra visão sobre o trabalho do intérprete e consigo olhar enxergar minhas dificuldades por trabalhar sozinho. Sei que tenho muito a aprender, mas esse minicurso me fez reconhecer que não sou super-herói e que tenho minhas limitações linguísticas e como ser humano. Levarei para a instituição que eu trabalho as informações e os conhecimentos aqui adquiridos para quem sabe futuramente conseguirmos por em prática tudo que vi e ouvi hoje.*
>
> *__ Hoje consigo ver minha fragilidade como intérprete e reconheço o quanto nossa categoria ainda precisa ser reconhecida e respeitada. Sou intérprete em uma universidade e trabalho sozinho. Tudo que vi neste minicurso me estimulou a lutar por um trabalho mais digno, mais humano, pois ao final de quatro horas interpretando sozinho estou extremamente cansado e sei que poderia fazer um trabalho muito mais eficiente se trabalhasse em equipe. Esse curso me trouxe a ideia de elaborar um projeto e apresentar ao meu chefe imediato, quem sabe ele conseguirá ver meu trabalho de outra forma.*
>
> *__ Como professor, posso dizer que tudo que foi abordado no minicurso pode ser utilizado em meu trabalho. Pois, apesar de não trabalhar com interpretação, no meu trabalho é fundamental uma atuação em equipe. Ninguém consegue sucesso sozinho.*
>
> *__ Esse minicurso me abriu os olhos para o trabalho em equipe. A gente sempre precisa do outro.*

> *__ Estou sentindo uma sensação de novas possibilidades e melhorias na nossa profissão. Atuo sozinho como intérprete e nunca tinha vivenciado uma experiência de trabalho em dupla. Agora sei o quanto é importante essa dinâmica de trabalho e o quanto o surdo é beneficiado com uma boa atuação nossa. Pois, quando a gente faz um bom trabalho o surdo é quem ganha, pois ele precisa das informações na íntegra e quando a gente trabalha por muito tempo sozinho a qualidade do nosso trabalho realmente é reduzida.*
>
> *__ Foi uma experiência nova. Muito valiosa e me despertou para muitas coisas referentes ao meu trabalho.*

Os relatos acima são de alguns participantes, não transcreverei todos, pois eram 20 participantes e todos deram seu depoimento positivo. Esse foi o resultado de um projeto que antes parecia algo importante, mas não se imaginava a dimensão e a relevância que teria. Isso fomentou à autora o desejo por escrever este artigo após ouvir os relatos e trocar experiências com os envolvidos.

Ao iniciar o minicurso, julguei que seria um momento de troca de saberes, mas não tinha conhecimento absoluto da situação que alguns TILS enfrentam ao atuarem sozinhos por longos períodos. Foi frustrante, ouvir que os profissionais reconhecem a fragilidade e deficiência da sua atuação por falta de tempo para fazer um estudo prévio do material (conteúdo) a ser interpretado e por atuarem sozinhos, ato que causa um cansaço físico e mental que causam falhas na interpretação.

O profissional TILS, não tem apenas a responsabilidade de ter fluência nas duas línguas, esse é apenas um dos requisitos para ser um profissional competente, considerando, que o mesmo trabalha com idiomas gramaticalmente distintos e com modalidades diferenciadas. A Libras é um sistema linguístico de comunicação viso-espacial, e o português é oral-auditivo, portanto, é necessário que esse profissional tenha conhecimento referente as especificidades socioculturais das línguas em questão e que tenha consciência da sua capacidade (competência tradutória) e não aceite trabalho que não seja capaz de executar com qualidade.

3 Considerações finais

A profissão de TILS ainda é uma profissão nova, algumas pessoas ainda não conhecem a verdadeira função e finalidade desta profissão. Somos profissionais que estamos em constante interação com o outro e que temos a responsabilidade de promover a interação linguística entre surdos e ouvintes. Precisamos estar bem fisicamente,

mentalmente e emocionalmente. Pois, como descreve MAGALHÂES JUNIOR (2007, p, 67) “em nossa função de intérpretes, somos obrigados a tomar decisões a todo o momento, instantaneamente. Somos potencialmente imputáveis pela escolha de cada vocábulo”. Nossas decisões não estão limitadas a palavras/sinais ou sentenças, somos responsáveis por interpretar/traduzir sentidos. O autor ainda argumenta que, “O grande limitador de rendimento na tradução simultânea é emocional, não linguístico” (p. 67).

No momento que estamos como mediadores (intérpretes de turno), somos expostos a uma infinidade de situações em que precisamos do interprete de poio, visto que as vezes podemos não entender corretamente o enunciado, ou esquecer de alguma informação enquanto fazemos o *delay* (tempo necessário para entender o sentido da sentença ou termo), nosso apoio nos ajuda passando para nós algo que possamos ter perdido. É preciso uma afinidade e cumplicidade entre a equipe, pois, não se trata de um trabalho individual. Se um dos membros atuar de forma errônea a responsabilidade é da equipe. Se meu companheiro for divinamente bem, a equipe vai bem.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Atuação do intérprete educacional:** reflexão e discussão sobre modalidades de interpretação- simultânea e consecutiva. Espaço, Rio de Janeiro, v. 1, n. 38, p. 51-59, jul. 2012. Semestral.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado no dia 19/06/17.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado no dia 19/06/17.

FIORELLI, José Osmir. **Psicologia para Administrador,** 4 ed. São Paulo, Atlas 2004 .

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Editora Mediação: Porto Alegre, 1º edição. 2012.

MAGALHÂES, Evandro Junior. **Sua majestade o intérprete**. Editora Parábola. São Paulo, 2007.

MASUTTI, Mara. **Tradução e Interpretação de Libras I**. Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharelado em Letras Libras. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996, art.24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89. Disponível em: Acessado em 16/06/17.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; 2.ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. MEC: Brasília, 2003.

SILVA, Aline Miguel da. **Análise da participação dos alunos Surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérprete**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

A TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO NUM CENÁRIO DE EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Adriana Aparecida do Vale Kitagawa (PPGPS/UFMT) – adrianadovale@hotmail.com[1]

Marluce Aparecida Souza e Silva (ICHS/PPGPS/UFMT) – marluce.ass@gmail.com[2]

RESUMO: Este artigo, embasado em pesquisa bibliográfica e documental, é parte de um projeto de pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objeto a terceirização de serviços na Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 2008 a 2016. Nosso objetivo é fazer uma análise crítica, chamando atenção para o aumento dos gastos com terceirização e também para os impactos sociais advindos dessas contratações. Nossas reflexões iniciais partem do pressuposto que a terceirização na universidade aparece como expressão do projeto de desmonte do ensino superior, iniciado há mais de 20 anos no país, argumento que pode ser comprovado pela diminuição no número de servidores técnicos administrativos e o aumento nas contratações de serviços terceirizados. Além disso, o crescimento no número de instituições de ensino superior privadas e o gradativo incentivo governamental apontam para uma disputa de classes (desigual) na utilização dos recursos do fundo público brasileiro, com o Estado servindo aos interesses do capital em detrimento da classe trabalhadora. Não é pela livre concorrência do mercado que as instituições de ensino superior privadas cresceram no país, mas sim pelo repasse sistemático de recursos públicos, numa tentativa deliberada de desqualificação do ensino superior público, tratando-o como caro e ineficiente, comparando-o com instituições que mercantilizam a educação. Além disso, o aumento da terceirização na administração pública e a recente aprovação da Lei da Terceirização deixam clara a intenção política em ampliar a terceirização, num projeto de sucateamento das universidades federais, visando seu completo desmonte.

Palavras-chaves: Reestruturação da Produção. Terceirização. Fundo Público. Ensino Superior.

1 Introdução

A terceirização aparece atualmente como um fenômeno supostamente irreversível, desencadeado pela reestruturação da produção, após mais uma crise do capital, encontrando amplo respaldo em um modo de produção altamente individualista e excludente que visa a superexploração do trabalhador.

Na administração pública, o pontapé inicial para a terceirização de serviços no Brasil se deu na década de 1960, através do decreto da Reforma Administrativa – Decreto-lei 200/67, porém, sua consolidação aconteceu após a Reforma (de desmonte) do Estado, iniciada em 1995, pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) sob o comando do

[1] Mestranda do programa de pós-graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso, graduada em Ciências Contábeis pela UNEMAT e em Administração Pública pela UFMT, especialista em Contabilidade Pública e Lei de Responsabilidade Fiscal e Direito Tributário. Técnica Administrativa em Educação da UFMT.

[2] Docente graduada em Serviço Social e em Direito, com mestrado e doutorado em Política Social pela Universidade de Brasília/UnB. Professora efetiva no Programa de Pós-graduação em Política Social e pesquisadora dos temas: Direito do Trabalho; Assédio Moral e Violência no ambiente do trabalho; Dívida Pública e financiamento das políticas públicas.

então Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira[3]. Desde então, decretos, leis e súmulas seriam editados e flexibilizados na tentativa de regular tal instituto, sempre em atendimento aos interesses do capital, até culminar na controversa Lei da Terceirização[4], recentemente aprovada pelo congresso nacional.

Motivados pelo (suposto) baixo custo e facilidades administrativas de aumentos e supressões contratatuais, as contratações de empresas para fornecer serviços especializados no serviço público começaram timidamente, mas avançaram violentamente com o passar do tempo[5], estimuladas, principalmente, pelo ideário de um Estado mínimo.

Este modelo de Estado, diminuto para as demandas sociais e ampliado para os interesses do capital tem comandado a sociedade. Existe uma luta de forças (desigual) pela utilização dos recursos do fundo público, representando um grande desafio para a classe trabalhadora. Parte dos recursos do orçamento federal tem sido utilizados para fomentar investimentos na iniciativa privada, além da transferência de quase metade de tudo que é arrecadado em pagamentos de juros e amortização da dívida pública.

A ampliação da terceirização na administração pública[6] e a aprovação da Lei da Terceirização representam um sinal de alerta para o futuro dos servidores públicos e da própria instituição, pois refletem uma política de enfraquecimento do serviço público. Além disso, os impactos da terceirização trazem consequências desastrosas para os trabalhadores, que, além de receberem menos, trabalham mais e convivem diariamente com a insegurança, e falta de representação sindical, contribuindo para a criação de um trabalhador mais vulnerável e sem identidade de classe.

Neste estudo, delimitamos o objeto de análise às contratações de serviços de natureza continuada,[7] abrangidos pela Lei 2.271 de 1997. O local de investigação é a Universidade Federal de Mato Grosso, entidade fundacional, pessoa jurídica de direito público, fundada na década de 70 (durante a expansão do ensino superior realizado pelo regime militar) que hoje, no auge dos seus 46 anos de existência, é considerada um importante polo educacional, não só

---

[3] Reforma gerencial do Estado, realizada no governo do presidente Fernando Henrique, tinha como objetivo basicamente três dimensões: descentralização administrativa e eficiência do Estado; autonomia e responsabilização dos gestores; e mudança de cultura organizacional; se converteu na Emenda Constitucional 19 de 1998.

[4] Lei 13.429 de março de 2017.

[5] Em 2016 o governo federal gastou 25 bilhões de reais com terceirizações.

[6] Estudo do Senado Federal aponta que as despesas com terceirizações no governo federal cresceram 86% no período de 2005 a 2010, enquanto que a inflação medida pelo IPCA, no mesmo período, foi de 33,2%.

[7] Os serviços continuados são aqueles cuja interrupção possa comprometer a continuidade das atividades da Administração e cuja necessidade de contratação deva estender-se por mais de um exercício financeiro e continuamente. Os outros serviços são de natureza não continuada, isto é, que tem como escopo a obtenção de serviços específicos em um período pré-determinado.

para a capital, mas também para as demais regiões do estado. Com sede em Cuiabá, ocupa estratégica posição geopolítica das Américas e é, sem dúvida, uma instituição importantíssima para o estado, não só pelo número de profissionais que forma anualmente, mas também pela responsabilidade socioeconômica com a região, contribuição que se faz em forma de ensino, pesquisas e projetos de extensão.

A UFMT iniciou seu processo de interiorização na década de 1980, espalhando seus campi pelas cidades de Rondonópolis (1980), Barra do Garças/Araguaia (1981), Sinop (1990), e Várzea Grande (2012). Sua expansão se deu, especialmente, devido a sua adesão ao programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantando a partir de 2008, através do Decreto 6.096/07.

Devido à expansão, a universidade demandou e permanece demandando trabalhadores, de diversas especialidades, para sua manutenção. Juntamente com a expansão das vagas e da infraestrutura, expandiram-se as contratações de empresas terceirizadas para prestação de serviços acessórios. Em dezembro de 2016, 15 empresas executavam 23 contratos de prestação de serviços continuados de limpeza; manutenção predial; apoio administrativo; motorista; vigilância; e portaria nos cinco campi da Instituição, totalizando 841 funcionários terceirizados, com despesa anual executada, em 2016, de aproximadamente R$ 38 milhões de reais.

A terceirização na universidade se apresenta como parte de um projeto muito maior de desmonte do ensino superior público, exatamente o contrário do que acontece na iniciativa privada, que é beneficiária de uma política crescente, deliberada e sistemática de transferência de recursos públicos, através de repasses e isenções a instituições privadas de ensino por meio dos Programas de Financiamento Estudantil - FIES e Programa Universidade para Todos – PROUNI. É a utilização de recursos do fundo público para mercantilização da educação, enquanto se contingencia e promove o sucateamento do ensino superior público.

Na sequência, veremos como a terceirização tornou-se uma epidemia, fruto da reestruturação da produção, impactando diretamente na vida dos trabalhadores, com implicações para futuro dos servidores, da própria universidade e da sociedade em geral.

2 Reestruturação da produção: a epidemia da terceirização e seus impactos

As crises são estruturais no modo de produção capitalista e a cada período de dificuldades, o capital busca meios de se reorganizar produtivamente para continuar seu caminho de exploração e formação de riqueza monopolista. Segundo Antunes (2011) desenham-se algumas

tendências, tais como a substituição do padrão produtivo taylorista/fordista por formas produtivas flexíveis, chamada de acumulação flexível[8] e modelo Toyotista de produção.

Antunes (2011, p. 39) salienta que a "*ocidentalização* do toyotismo (eliminados os traços *singulares* da história, cultura, tradições que caracterizam o Oriente japonês) conformaria em verdade uma decisiva aquisição do capital *contra* o trabalho". O Toyotismo é, portanto, a materialização de um modelo que visa dar respostas à crise estrutural pela qual passa o capitalismo de tempos em tempos. Não se trata de um avanço em relação ao fordismo, mas sim, mais um mecanismo de valorização do capital.

Trata-se de tempos de flexibilização e adaptação, que não exige mais a produção em massa do tipo homem/máquina utilizada no rigor que o fordismo exigia, mas sim a polivalência do homem que, com a ajuda da tecnologia, opera várias máquinas ao mesmo tempo e que trabalha em equipe, num processo produtivo também flexível. Até a forma de tratamento dos trabalhadores foi modificada. Os funcionários passaram a ser chamados de colaboradores, eles são instigados a participarem da empresa e a se sentirem parte integrante da mesma, e com isso é possível intensificar e modernizar a exploração do trabalhador.

Embora tenha havido outras experiências da acumulação flexível na Itália e em outras regiões como a Suécia, na fala de Antunes (2011, p. 30), o modelo japonês foi o de maior impacto, tanto por sua revolução técnica, quanto pela sua potencialidade de propagação, atingindo uma escala mundial. Uma das características da empresa enxuta, proposta originalmente por Ohno, um engenheiro da Toyota, é que o estoque de mercadorias deve ser mínimo, tudo deve ser produzido de forma racional, de acordo com os pedidos, a tendência é que as empresas reduzam seu quadro de funcionários e terceirizem todas as atividades possíveis.

A terceirização não é um fenômeno novo, teve sua gênese na Revolução Industrial, mas tomou força na década de 1940, nos Estados Unidos, em plena segunda guerra mundial, e na Inglaterra, quando os trabalhadores eram incentivados a produzir materiais bélicos em suas residências. Após a guerra, e a partir da década de 70, ganhou novos atributos e se espalhou do Japão para o mundo, como uma nova técnica de gestão empresarial, encontrando terreno fértil no Brasil a partir da década de 90, com a implantação do ideário neoliberal no país, tornando-se desde então um fenômeno aparentemente irreversível como processo de gestão do trabalho.

Para Antunes e Druck (2013) se trata mesmo de uma verdadeira epidemia que contaminou não só as indústrias, mas os demais segmentos produtivos e de serviços, inclusive no setor público. É uma modalidade de organização da produção que possibilita a uma empresa

[8] Conceito utilizado por David Harvey para caracterizar as mudanças tecnológicas e de produção que serviram para quebrar a rigidez da produção em massa presente no fordismo.

transferir para outra a contratação de pessoas para executar serviços de atividades-meio[9] sem a criação de vínculo com a empresa contratante, que tem como objetivo a diminuição dos riscos e dos custos com de mão de obra, enxugamento das empresas, entre outros.

Atualmente, segundo Antunes (2007, p. 13) "quase um terço da força humana disponível para o trabalho, em escala global, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários e temporários, ou já vivencia a barbárie do desemprego". É cada vez maior o número de pessoas atingidas pela precarização do trabalho, fazendo com que o trabalhador aceite qualquer trabalho, em quaisquer condições, para continuar existindo.

Nas palavras de Druck e Thébaud-Mony (2007, p. 25) "é o tempo de novos (des) empregados, de homens empregáveis no curto prazo, através das (novas) e precárias formas de contrato e, dentre elas, a terceirização/subcontratação ocupa lugar de destaque".

Para Marcelino (2007, p. 57) a "terceirização é todo processo de contratação de empresa interposta. Ou seja, é a relação onde o trabalho é realizado para uma empresa, mas contratado de maneira imediata por outra". A terceirização, portanto, passa a ser uma relação civil entre empresas e a condição de terceiro, passa a ser do trabalhador.

Concordamos com a colocação de Marcelino (2007, p. 57) de que "a terceirização parece ter no Brasil um outro lugar na estrutura do mercado de trabalho, pois nos últimos vinte anos da história do país, ela se tornou o mais importante recurso estratégico das empresas para gestão (e redução) dos custos com a força de trabalho". E esta estratégia de redução não aparece somente no setor privado, mas tem sido cada vez mais utilizada no setor público.

Druck e Thébaud-Mony (2007, p. 27) afirmam que "considera-se a terceirização como a principal forma ou dimensão da flexibilização do trabalho, pois ela viabiliza um grau de liberdade do capital para gerir e dominar a força de trabalho quase sem limites, conforme demostra a flexibilização dos contratos, a transferência de responsabilidade de gestão e de custos trabalhistas para um terceiro.

No século XXI a terceirização apresenta-se como uma atitude deliberada de contratar, via terceirização, um tipo de trabalhador mais barato, sem estabilidade, que não configure vínculo com a empresa contratante. As desvantagens não param por aí, o excesso de trabalho também é verificado, em geral os terceirizados são os que têm jornadas mais extensas, sem respeito ao interstício, muitas vezes não recebem treinamento adequado para prevenção de acidentes.

[9] Atividades, acessórias, instrumentais ou complementares, que não dizem respeito às atividades finalísticas das empresas, porém, com a nova lei de terceirizações, lei 13.429/2017, há quem entenda que todos os serviços, inclusive as atividades-fim (da finalidade da empresa), podem ser terceirizadas, embora a lei não seja explícita quanto a esta possibilidade, deixando margem à interpretações e quiçá futuras contendas judiciais.

Também é comum que o trabalhador que não atenda ao "perfil" vislumbrado pela empresa contratante e seja substituído, resultando em grande rotatividade, dificultando inclusive sua representação sindical.

Além disso, os trabalhos mais difíceis e mais pesados são delegados aos terceirizados. As diferenças entre trabalhadores contratados diretamente e terceirizados são imensas, é possível identificar o trabalhador terceirizado imediatamente ao olhar para ele, além do uniforme diferenciado e do crachá, muitas vezes eles não podem usar as mesmas dependências que os outros funcionários, também não convivem juntos e não recebem o mesmo tratamento, são um outro tipo de trabalhador, um trabalhador de segunda categoria, que imediatamente entende que sua condição não é a mesma do trabalhador com contrato formal ou do concursado, no caso de órgão público. (DRUCK E THÉBAUD-MONY, 2013)

Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) mostram que o trabalhador terceirizado ganha, em média, 23 a 27% a menos do que os outros trabalhadores em empregos "formais" e a permanência de um trabalhador terceirizado no emprego é um quarto do tempo de um empregado direto, em média, 2,6 anos. Além disso, o estudo alerta que o uso indiscriminado da terceirização tende a aprofundar a desigualdade, com aumento da precarização do trabalho e diminuição da remuneração, resultando em piora na arrecadação e distribuição de renda e aumento da questão social.

Devido à falta de proteção do trabalhador e a alta precarização do trabalho, tramitam no Tribunal Superior do Trabalho (TST) inúmeras reclamações trabalhistas contra empresas que deixam de pagar os direitos trabalhistas, elas simplesmente fecham sem quitar seus débitos com os funcionários, evidenciando quão perversa é esta reestruturação produtiva que afeta diretamente as pessoas que mais precisam destes empregos para sobreviver.

Os trabalhadores terceirizados da administração pública não têm os mesmos direitos dos servidores efetivos, eles recebem menos, trabalham mais e estão em constante apreensão de serem demitidos. Esta mescla de trabalhadores terceirizados e concursados faz com que o terceirizado muitas vezes seja tratado como um funcionário inferior, segundo o professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais, Márcio Túlio Viana (2012), em fala durante o Seminário sobre Terceirização e Precarização das Relações de Trabalho realizado pela Procuradoria Regional do Trabalho – 2ª Região - o trabalhador terceirizado não se reconhece como semelhante ao trabalhador contratado diretamente, como se ele fosse uma subespécie de trabalhador e, justamente por este motivo, não se unem enquanto classe para buscar seus direitos.

Segundo dados do Suplemento de Relações de Trabalho e Sindicalização da Pnad (IBGE, 2015) foram empregados 9,8 milhões de pessoas por contratação intermediária em 2015, isto é, 18,9% do total de empregados. Na administração pública este número também é expressivo, embora não tenhamos encontrado dados atualizados, os últimos dados apresentados pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2013) servem para mostrar que o governo federal tem usado amplamente a terceirização, com um gasto, em 2013, de R$ 21 bilhões de reais, contratando 222 mil trabalhadores terceirizados.

Para o Auditor Fiscal do Trabalho, Mário Diniz Xavier de Oliveira (2013), o fato do orçamento com pessoal diminuir e aumentar em gastos com contratação de serviços de terceiros, proporciona uma maquiagem perante a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) nº 101/2000, com um pretenso equilíbrio fiscal. Além disso, burla recomendação constitucional do art. 37, II, que exige concurso público para prestação de serviço continuado no âmbito da administração pública. Segundo o referido Auditor, ao contrário do que preconiza os entusiastas da terceirização, o que se assiste é uma queda generalizada na prestação do serviço público, uma legião de funcionários públicos de segunda classe, e um contingente de trabalhadores sem proteção trabalhista.

2.1 Terceirização como parte do projeto de desmonte do ensino superior: panorama na UFMT

Através de pesquisa documental, com acesso a documentos de domínio público ou abrangidos pela lei de acesso à informação, examinamos a evolução no número de recursos humanos da UFMT no período de 2008 a 2016. Na tabela abaixo é possível observar que, embora tenha havido aumento no número de vagas ofertadas (com ingresso de mais de 5 mil alunos de graduação em cursos presenciais), não houve variação significativa na quantidade de técnicos administrativos no período de 2008 a 2016. Já as terceirizações aumentaram 31,61% no mesmo período.

Tabela 1 – Número de Servidores (docentes e técnicos), número de alunos e de terceirizados da UFMT.

Ano	Nº de Docentes	Nº de Técnicos	Nº de Alunos*[10]	Terceirizados

[10] Apenas matrículas em cursos de graduação presenciais, exceto EAD e Parfor e pós-graduação.

2008	1.226	1.599	13.955	639
2016	1.827	1.631	18.970[11]	841
Diferença	49,02%	2%	35,93%	31,61%

Fonte: Elaboração própria com dados retirados da CACS e relatórios de gestão 2008 a 2016.

Com relação à proporção no número de alunos e técnicos, segundo dados da Sinopse da Educação Superior, Inep (1995), há 20 anos havia 2.867 técnicos administrativos em exercício na UFMT e o número de alunos matriculados era de 9.675, isto é, havia 3,37 alunos para cada técnico. Em 2008 este número se alterou para 8,72 alunos para cada servidor técnico e em 2016 o número chegou a 11,63. Notamos que esta proporção só aumenta, representando que os concursos para cargos técnicos realizados no período de 2008 e 2016 serviram apenas para repor vagas decorrentes de vacâncias e não para redimensionar o número de servidores técnicos em função da expansão da universidade.

Em contrapartida, de acordo com os dados apresentados, é possível chegar à conclusão de que a estagnação no número de técnicos administrativos é proporcional ao aumento de funcionários terceirizados, chegando a composição, em 2016, de 1.631 servidores efetivos e 841 funcionários terceirizados, totalizando 2.472 trabalhadores. Esses números demonstram uma perda total de 1.236 servidores, num período de pouco mais de 20 anos.

A composição dos cargos também mudou, os cargos de apoio (nível C, B e A) foram sendo extintos e substituídos pelos terceirizados, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 2 – Distribuição de servidores técnicos por nível de classificação na carreira.

	Superior	**Médio**	**Apoio**			
Ano	**Nível E**	**Nível D**	**Nível C**	**Nível B**	**Nível A**	**Total**
1995	-	-	-	-	-	2867
1999	265	863	324	-	-	1452
2013	422	650	297	102	79	1550
2016	477	755	266	75	58	1631

Fonte: Elaboração própria com dados retirado do Inep (1995), Anuário da UFMT (1999) e Relatórios de Gestão (2013 e 2016).

Podemos notar que num período de quatro anos (1995-1999), tempo que coincide a Reforma do Estado, comandada pelo Ministro Bresser Pereira, houve a diminuição de 1.415

[11] Distribuição: Campus Cuiabá 10.157; Campus Rondonópolis 3.608; Campus Araguaia 2.218; Campus Sinop 2473; Campus Várzea Grande 514.

servidores técnicos administrativos, numa política de substituição dos servidores por trabalhadores terceirizados.

Embora o discurso seja de necessidade de enxugamento da máquina pública, levando-se sem conta que, segundo dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), o Brasil possui menos servidores que os países desenvolvidos, o que se verifica, na realidade, é uma grande disparidade de salários dentro do serviço público, principalmente entre os servidores do legislativo e judiciário, e não uma quantidade inaceitável de servidores. De acordo com a pesquisa da OCDE (2013) a cada 100 trabalhadores brasileiros, 12 eram servidores públicos, nos países desenvolvidos este número é quase o dobro, são 21 funcionários públicos, em média, para cada 100 empregados. O Canadá, por exemplo, tinha 20 servidores públicos para cada 100 trabalhadores e a Noruega chegava a 35 funcionários públicos para cada 100 trabalhadores empregados.

O aumento no número de terceirizados se reflete no aumento das despesas com esses contratos. Na tabela abaixo podemos observar a evolução orçamentária dos gastos com serviços terceirizados.

Tabela 3 – Despesas com serviços terceirizados[12] x Execução Orçamentária anual

Ano	Despesa	Orçamento Executado	Proporção do orçamento
2008	7.678.495,00	349.643.232,63	2,19%
2016	37.781.942,00	854.174.790,62	4,42%
Diferença	**492,04%**	**244,29%**	**101,82%**

Fonte: Elaboração própria com dados obtidos na PROPLAN, com base no SIAFI, 2017.

De acordo com dados da tabela acima, o orçamento executado em 2016 foi no valor de R$ 854.174.790,62 e deste, R$ 37.781.942,00, isto é 4,42% do orçamento foi utilizado para pagar contratos de serviços terceirizados de mão de obra continuada (se incluirmos todas as terceirizações realizadas pela UFMT em 2016, este valor chega a R$ 55 milhões de reais). Verificamos, portanto, que as despesas com terceirização aumentaram 492% entre 2008 e 2016, representando uma diferença de cerca de R$ 30 milhões de reais.

É notório que o orçamento da universidade também aumentou em 244,29%, porém, estes dados confirmam a tendência do governo federal em aumentar, acima da inflação, as despesas

[12] Serviços de natureza continuada incluindo: vigilância, porteiro, motorista, limpeza, apoio administrativo e manutenção predial.

com serviços terceirizados. O que queremos demonstrar é que a terceirização de serviços no interior da universidade é uma realidade em expansão, aparentemente irreversível, ainda mais se compararmos estes dados com a tabela 1, que demonstra um crescimento pífio no número de técnicos administrativos no mesmo período. Fica claro que o número de servidores concursados caminha em sentido contrário ao aumento de pessoal terceirizado.

Embora a lei não seja explícita quanto à possibilidade de ampliação da terceirização de atividades-fim no setor público, o debate já começou. A lei (aparentemente mal redigida) deixa margem à interpretações, o que pode significar a necessidade de regulamentação. Há quem garanta que o intuito é repassar todos os serviços possíveis para iniciativa privada numa tentativa de desmonte do serviço público. Na universidade este argumento é sustentado pelo discurso de que as universidades são caras, ineficientes e de que seria mais barato investir nos programas de transferência de recursos já existentes como FIES e PROUNI.

2.2 O fundo público burguês e o desmonte do ensino superior: o capital ditando as regras

Para se entender como se dá a disputa pelos recursos do fundo público no Brasil e a sua configuração é necessário ter em mente que este fundo é alimentado pela arrecadação tributária, que é constituída em grande parte por impostos indiretos[13] e regressivos[14], significando que, segundo Evilásio Salvador (2010, p. 46) "os mais pobres pagam proporcionalmente mais tributos em relação à sua renda do que os mais ricos".Além disso, a tributação da renda e da propriedade - impostos direitos[15] - são quase que desprezíveis se comparados às outras fontes de financiamento, assim, o estudo do orçamento público deve ser encarado com um fator muito importante para se compreender a política social.

Muito mais que uma peça meramente técnica, o orçamento se apresenta como um instrumento político valioso, que reflete os antagonismos da luta de classes para a constituição e fruição dos recursos captados. O orçamento se apresenta como a expressão da política social vigente, e é através dele que se pode perceber as intenções políticas e governamentais com

[13] Aquele que repercute em pessoa diversa do realizador do fato gerador. O ônus é transferido para o consumidor final, como por exemplo, no repasse do ICMS ao consumidor final da mercadoria.
[14] Significa que parcela da população com menor capacidade contributiva é responsável proporcionalmente por parcela maior do tributo.
[15] É aquele suportado diretamente pelo contribuinte, exemplo: IR - Imposto de Renda; IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano; IPVA - Imposto sobre Veículo Automotivo, entre outros.

relação aos diferentes atores e forças presentes na constituição das políticas públicas, que refletem por um lado as reivindicações da classe trabalhadora e de outro a hegemonia do capital.

Na distribuição dos recursos arrecadados pelo governo federal, segundo dados da Auditoria Cidadã da Dívida (2016), mais de 42,43% são gastos em pagamentos de juros e amortização da dívida pública, correspondendo a mais de 10 vezes o que é destinado para educação, ou quase o dobro do que é gasto com a Previdência Social, é o dinheiro do povo financiando o lucro de banqueiros protegidos por sigilo.

Para Evilásio Salvador (2010, p. 46) "no Brasil, o serviço da dívida compromete uma parcela importante dos orçamentos da seguridade social e fiscal, seja na forma de juros e encargos da dívida como no pagamento de amortização da dívida para o setor financeiro da economia". A tônica do governo tem sido diminuir gastos com programas sociais, planejar a desregulamentação da legislação trabalhista, privatizações, além de fomentar desonerações, isenções e auxílios ao capital, bem como a produção de superávit primário para pagamento de juros aos rentistas do capital em detrimento da aplicação de recursos em políticas públicas.

O que se verifica é a mercantilização das políticas públicas e pouco ou nenhuma preocupação com as demandas sociais. É a velha política liberal de pouca interferência estatal, livre mercado e livre comércio, travestida de uma nova roupagem. No novo liberalismo, o fundo público transformou-se no fundo público burguês, e não poderia ser diferente, afinal a burguesia, desde a Revolução Francesa tenta transformar o mundo todo no seu mundo.

O fundo público também é utilizado para a transferência de recursos públicos em atendimento às demandas de grandes conglomerados educacionais, em uma política mundial de privatização e desmantelamento do ensino superior público em função do mercado, respondendo às questões políticas, econômicas e ideológicas.

O capital busca valorizar-se de várias formas, dentre elas através da venda de serviços educacionais. Com a tendência global de expansão do ensino superior na área privada em cursos presenciais e também nos cursos de educação à distância, é visível como a educação tornou-se uma mercadoria, financiada pelo Estado e com dupla finalidade: fortalecer o capital através do lucro e munir o mercado com força de trabalho específica.

A expansão do ensino superior no Brasil é uma realidade, principalmente na área privada, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2015), o total de matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância em 2015 ultrapassa 8 milhões de vagas, destas, 1.952.145 são em instituições públicas e 6.075.152 em instituições privadas de

ensino. Mato Grosso acompanhou esta tendência, e as matrículas em instituições privadas saltaram de 8.060 em 1995 para 120.884 em 2015.

Em 2015 foram ofertados 33.501 cursos de graduação em 2.364 instituições de ensino superior, números consideráveis se comparados a 1995, que eram de 6.252 cursos em 894 instituições, respectivamente. Em 2015 o número de IES privadas saltou de 684 para 2.069, aumento que se deu principalmente pelo fomento do governo, que utilizou programas federais para injetar bilhões de reais em isenções, subsídios e financiamentos a fim de incrementar a demanda do setor privado. (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1995; 2015)

Em 2015, segundo reportagem do G1 Educação (2015), o governo investiu R$ 12,5 bilhões de reais no Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e renunciou a quase R$ 1 bilhão de reais em receitas fiscais em favor do Programa Universidade para Todos – PROUNI[16]. Em contrapartida, os gastos do governo federal com todas as instituições federais de ensino em 2015 sofreu contingenciamento e totalizou 5,4 bilhões.

. O PROUNI, que se amplia a cada ano, prevê a concessão de bolsas de estudos parciais e integrais em instituições privadas de ensino superior no país. É dirigido especialmente a estudantes do ensino médio da rede pública, ou bolsistas integrais em escolas particulares, selecionados pelo critério de melhores notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Desde sua implantação, até 2014, o programa disponibilizou quase 1,5 milhão de bolsas, das quais 57% são em instituições com fins lucrativos, totalizando renúncias fiscais em torno de 8 bilhões de reais.

Em 2014 foram colocadas em disponibilidade mais de 306 mil bolsas, sendo 101 mil parciais e 205 mil integrais. Conjugado a este programa o governo ainda oferece Bolsa Permanência e FIES, permitindo o financiamento das bolsas parciais não cobertas pelo PROUNI. Estima-se, segundo o MEC, que o programa já tenha atendido 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais.

Diante desses números surge o discurso de que está ficando caro para o governo financiar o ensino superior público. Na avaliação do governo e dos adeptos do ideário de Estado mínimo, sai mais barato pagar pelo ensino em uma instituição particular, dessas que mercantilizam a educação, do que investir em criação de vagas, estrutura física e recursos humanos em instituições públicas. Como se nota a preocupação não é com a qualidade do curso que está sendo ofertado, a intenção é transferir os recursos e a responsabilidade para a iniciativa

[16] O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo governo federal em 2004, visa oferecer isenção de tributos às entidades participantes.

privada, retirando a educação do patamar de direito para coloca-la como uma mercadoria a ser negociada no mercado.

3 Considerações finais

A atual configuração da terceirização é produto das novas modalidades de trabalho flexível, fruto da reestruturação produtiva imposta pelo capital, após mais uma de suas crises. Entendemos que este modelo de Estado, enxuto para as demandas sociais e ampliado para os interesses do capital, além de não garantir possibilidade de trabalho para todos, têm devastado e corroído as conquistas trabalhistas, através da desregulamentação e flexibilização da legislação e da precarização das condições de trabalho.

O discurso da vantagem da terceirização é compatível com um modo de produção que visa a maximização dos lucros e a máxima exploração do trabalhador, afinal, existe um exército de reserva disposto a substituir o trabalhador que por ventura não aceite este modelo de contratação. Além disso, a perda da identidade coletiva, através do enfraquecimento dos órgãos representativos da classe trabalhadora, representa mais uma vitória do capital, pois esses trabalhadores sequer conseguem se organizar para reivindicar melhores condições de trabalho. Assim, entendemos que a ampliação da terceirização na administração pública demonstra a nítida intenção de enfraquecer o serviço público, substituindo servidores por funcionários terceirizados, inclusive é este o objetivo implícito na Lei da Terceirização, recentemente aprovada.

Verificamos também que há uma disputa desigual pela captação dos recursos do fundo público, com uma fatia muito grande do orçamento, que poderia estar sendo canalizada para benefícios aos cidadãos, se transformando em renda para os rentistas (desconhecidos) da dívida pública.

Apesar da expansão promovida pelo REUNI, não podemos dizer que há uma política efetiva de valorização do ensino superior público, pois os recursos materiais e humanos não acompanharam a expansão da estrutura física. Além disso, as políticas de transferência de recursos públicos para iniciativa privada, através de programas federais como FIES e PROUNI, demonstram a intenção do governo em valorizar o discurso de eficiência do setor privado, tratando o ensino superior público como caro e ineficiente. A política governamental de incentivo à iniciativa privada torna-se, a cada ano, mais intensa, levando-nos a concluir que a terceirização nas universidades públicas é apenas mais uma expressão do desmonte da educação superior em curso no país.

Referências

ANTUNES. Ricardo. DRUCK. Graça. **A Terceirização como Regra?**. Revista TST, v. 79, n. 4.Brasília: 2013, p. 214-231. Disponível em: <http://pwr.adm.br/resources/Livro%20antunes.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

ANTUNES. Ricardo. **Adeus ao Trabalho?Ensaios sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Dimensões da Precarização Estrutural do Trabalho*. In: DRUCK, Graça e FRANCO, Tânia (org). **A perda da Razão Social do Trabalho: Terceirização e Precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

AUDITORIA CIDADÂ DA DÍVIDA. **Números da Dívida**. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2013/08/30/numeros-da-divida/>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei 200 de 1967**. Dispões sobre a Organização da Administração Federal, Estabelece Diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016

_____. **Decreto 2.271 de 1997**. Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2271.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

DIEESE. **Nota Técnica sobre os impactos da lei 13.429/2017 (antigo PL 4.302/98) para os trabalhadores**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec175TerceirizacaoTrabalhoTemporario.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

G1 EDUCAÇÃO. **Gasto do governo com FIES em 2015 já soma 52% do orçamento previsto**. Disponível em: < http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/07/gasto-do-governo-com-fies-em-2015-ja-soma-52-do-orcamento-previsto.html>. Acesso em: 01 de mai. 2017.

IBGE. **Suplemento de Relações de Trabalho e Sindicalização da Pnad 2015**. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100322.pdf.>. Acesso em: 01 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1995. Disponível em:< http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MARCELINO. Paula. **Afinal, o que é Terceirização? Em busca de ferramentas de análise e de ação política**. Revista Pegada, v. 8, nº 2, p. 55-71. Disponível em: <http://www.puro.uff.br/sites/default/files/user52/4Texto-Paula%20Marcelino.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2016.

MEC. **PROUNI. Representações Gráficas**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 mai. 2017.

OCDE (2015). Employment in the public sector, in **Government at a Glance 2015, OECD Publishing**, Paris. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.1787/gov_glance-2015-22-en>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OLIVEIRA. Mario Diniz Xavier. **Terceirização no Setor Público, a Confortável Impunidade Estatal**. Disponível em: <https://www.sinait.org.br/site/artigos/Artigos+de+Auditores+Fiscais+do+Trabalho>. Acesso em: 01 mai. 2017.

REDE BRASIL ATUAL. **Dieese: Terceirização reduz salários e reforça desigualdade**. Disponível em: < http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2017/03/dieese-terceirizacao-reduz-salario-e-aumenta-rotatividade-e-desigualdade>. Acesso em: 30 mar. 2017.

REPORTER BRASIL. **O Aumento da Terceirização Preocupa o MPT**. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/2012/12/aumento-de-terceirizacao-preocupa-ministerio-publico-do-trabalho/>. Acesso em: 01. jun. 2016.

SALVADOR, Evilásio. **Fundo Público e Seguridade Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

THÉBAUD-MONY, Annie e DRUCK, Graça. Terceirização: a erosão dos direitos dos trabalhadores na França e no Brasil. In. DRUCK, Graça e FRANCO, Tânia (org). **A perda da Razão Social do Trabalho: Terceirização e Precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Empresas Terceirizadas são 22 das 100 maiores devedoras da Justiça do Trabalho**. Disponível em < http://www.tst.jus.br/pmnoticias/-/asset_publisher/89Dk/content/id/5776831>. Acesso em: 07 jun. 2016.

UFMT. **Universidade Federal de Mato Grosso**. Disponível em:<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Sinop/2125>. Acesso em 20 jun. 2016.

_____. **Relatório de Gestão 2008**. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/visualizar/10055/PROPLAN>. Acesso em 13 dez. 2016.

_____. Relatório de Gestão 2016. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/visualizar/10055/PROPLAN>. Acesso em 13 dez. 2016.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/EJA: UMA CONQUISTA, MUITOS DESAFIOS.

Neusivania Souza Luz (UNEMAT/CAPES) - vania.luz.18@hotmail.com

Sandra Medrado da Silva Ribeiro (EEMCP/CAPES) - smsribeiro86@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem por desígnio, apresentar resultados de uma pesquisa quantitativa e qualitativa desenvolvida pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), via a Universidade do Estado de Mato Grosso - Subprojeto Interdisciplinar do Campus Universitário do Médio Araguaia a respeito dos desafios da Educação de Jovens e Adultos-EJA no município de Santa Terezinha-MT. Esta buscou identificar as principais razões que causam a infrequência dos educandos desta modalidade de ensino, após a realização da pesquisa contatamos que o trabalho é um forte fator que dificulda a frequência as aulas, assim, entendemenos que o poder público até oferece acesso a maior parte da população, no entanto não garante a permanência para cursar com êxito e concluir os estudos com qualidade. Fundamentamos nossas reflexões no campo teórico possibilitado por Beisiegel 2010, Freire 1921 e 1996 Arroyo 2005 e legislação que preconiza o funcionamento dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: PIBID; EJA; trabalho; infrequência.

1 Introdução

Passados dois anos de participação em diferentes atividades pedagógicas com professores e alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos-EJA na Escola Estadual Martiniano Carlos Pereira no município de Santa Terezinha-MT, nós bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência-PIBID, chegamos à conclusão de que não poderíamos encerrar nossas atividades de iniciação à docência sem que antes compreendêssemos os verdadeiros motivos que dificultam a frequência as aulas na modalidade de ensino. Objetivando, responder as nossas inquietações nos lançamos a pesquisas bibliográficas e de campo que deram origem as reflexões a seguir.

O Brasil é um país que historicamente surge marcado por um processo de colonização excludente, onde negros, índios e brancos pobres viveram, ao longo de sua história, à margem de seus direitos não podendo usufruir de parcela ínfima das riquezas geradas neste país que não fruto de sua mão de obra. O processo colonial de exploração de recursos naturais e humanos provocou drásticas consequências que ultrapassam os séculos. A hierarquização das raças, a concentração de riquezas foi determinante no modelo socioeconômico adotado pelo sistema econômico do país, resultando inevitavelmente à limites ao acesso à educação à classe

trabalhadora, pois, precisou, ao longo da vida em idade escolar, ter que dedicar tempo ao trabalho de onde tira seu sustento em detrimento ao estudo. Assim, é histórico o direito fundamental negado.

Nesse processo excludente não só a educação, mas vários outros direitos foram negados, pois a concentração de riquezas inviabilizou uma vida digna a maioria da população brasileira, como a ausência ao acesso a moradia, à segurança, à saúde e lazer.

E diante dessa realidade a Educação de Jovens e Adultos/EJA é uma modalidade de ensino que surge na tentativa de superar as desigualdades sociais, no sentido de possibilitar o acesso à escola às pessoas que não tiveram a oportunidade de iniciar o estudo na infância ou que por algum motivo tiveram sua trajetória escolar interrompida. De acordo com Arroyo "o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito a educação para todos" (ARROYO, 2005, p. 23).

Neste sentido, também, não podemos deixar de enfatizar que a oferta de educação a jovens e adultos não deve ser pensada como algo compensatório, mas como um caminho de libertação e promoção de cidadania através da luta no sentido de construção de um país democrático, justo, igualitário, livre de corrupção e injustiças sociais. É pela realização desses ideais que acreditamos que a Educação de Jovens e Adultos/EJA deve ser protagonista da construção de uma consciência crítica como a ideia enfatizada por Freire "refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 1921, p.05) uma vez que em se tratando dessa modalidade é necessário que haja uma interação entre leitura de mundo já adquirida por parte dos alunos e métodos eficazes para o aprimoramento do saber.

2 A Educação de Jovens e Adultos enquanto direito constitucional

Para nossa reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos torna-se relevante afirmar a educação como um direito constitucional, fundamentada pelo capítulo III da constituição federal de 1988 na seção I Art. 205 *"a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*". Reforçando a premissa constitucional apregoa o Art. 208 § 1° "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo".

Embora a educação seja um direito de todos, sabemos que por longo período histórico este direito, como já mencionado anteriormente, vem sendo negado a classe trabalhadora (dominada), asseveramos para o fato de que sua negação contribui com a manutenção de país com um alto índice analfabetismo e consequentemente ao acirramento das desigualdades sociais.

Considerando tal realidade houve a necessidade de elaborar ações afirmativas que busca minimizar esse déficit educacional, foi neste contexto que criaram a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos regulamentada através da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Destacamos que essa modalidade de ensino não surge somente de uma necessidade educacional, mas também econômica e política, como podemos observar a própria legislação destaca a importância da qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Em conformidade com a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBN (Lei n° 9.394/96) no seu artigo 37 §1° determina que "os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames". Reforçando assim o dever do Estado à oferta escolar.

Após a criação da referida lei foram construídos outros documentos que regulamentam a oferta dessa modalidade de ensino tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs, Orientações curriculares das diversidades educacionais de Mato Grosso entre outros.

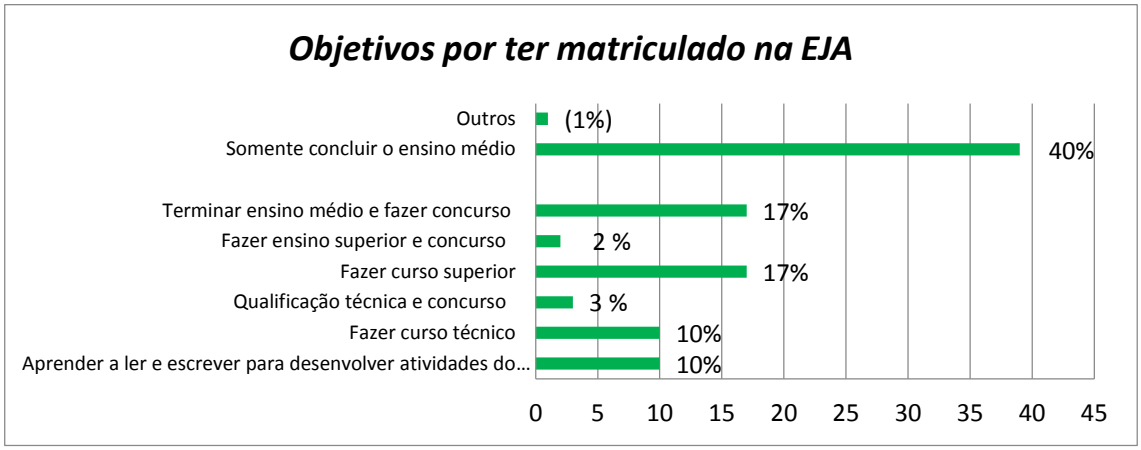
Outros aspectos elencados na legislação é a qualidade de ensino e permanência desse público na escola, esses são os grandes desafios desta modalidade porque existem uma série de fatores internos e externos que influenciam. Tais desafios apresentaremos no decorrer deste texto com base em uma pesquisa qualitativa e quantitativa realizada no município de Santa Terezinha.

3 Educação de Jovens e Adultos e respectivas causas de infrequência escolar

Os dados a seguir foram coletados no munícipio de Santa Terezinha-MT com a colaboração de 100 alunos frequentes na Educação de Jovem e Adulto no fim do ano de 2016.

Nesse período o município possuía aproximadamente 141 alunos frequentando regularmente as escolas e (salas anexas) nessa modalidade. Neste sentindo, nossa amostragem é equivalente a 71% desse público. Ressalvamos que, os participantes não foram somente da EE Martiniano Carlos Pereira embora, seja um quantitativo pequeno os alunos das unidades escolares do campo também contribuíram respondendo o questionário.

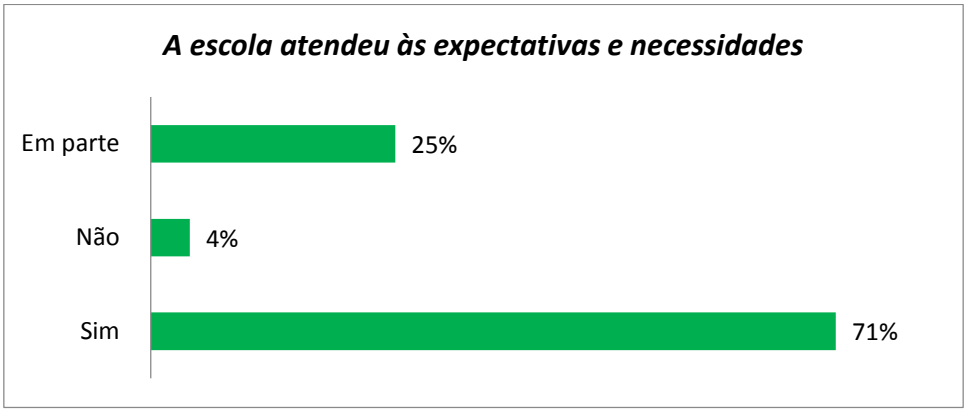
Durante a estruturação da pesquisa consideramos relevante identificar as razões que mais motivam os educandos procurarem esta modalidade de ensino, se a escola atendeu ou não a expectativa dos mesmos, qual a participação destes nas aulas, quais os motivos que dificultam a frequência escolar, se avaliam importante a oferta de merenda escolar, qual a frequências deste em aulas de disciplinas que não se identificam e qual o tipo de metodologia que mais gostam. A partir de agora passaremos a conhecer os dados resultantes dessa relevante pesquisa.



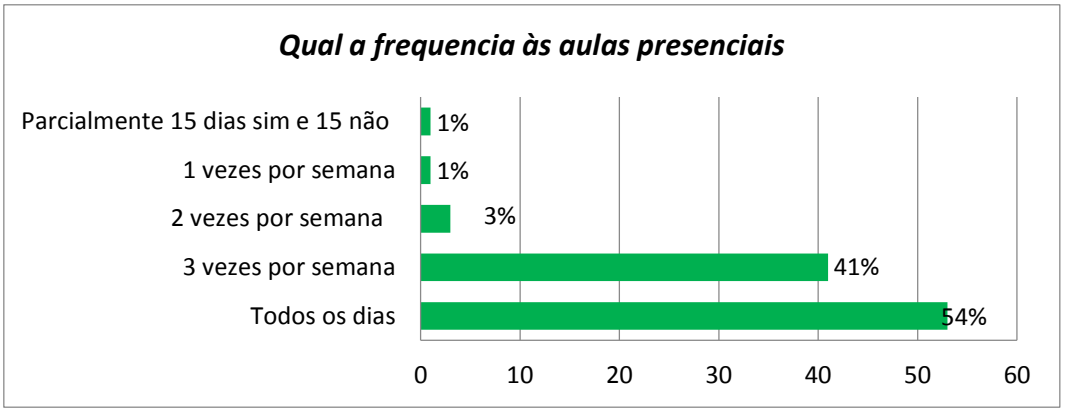
Como podemos observar no gráfico a cima, 40% dos alunos frequentes na Educação de Jovens e adultos têm como objetivo concluir o ensino médio, 17% além de terminar a educação básica desejam fazer concursos públicos, 3% pretende fazer uma qualificação técnica e também fazer concursos, 17% objetiva cursar um curso superior, 10% busca possuir uma qualificação técnica, 10% tem com desígnio aprender a ler e escrever para desenvolver atividades cotidianas como: realizar atividades bancaria, comerciais, realizar leituras de bulas e receitas e etc. 2% deseja ter uma formação superior e fazer concurso público, 1% possui outros objetivos não especificados nesta pesquisa.

Um fato bastante intrigante, 60%, ou seja, a cada dez, seis não tem certeza da conclusão do ensino médio, esse é um fenômeno que precisa ser melhor explorado, quais as razões da não

continuidade e terminalidade dessa etapa de estudo? Estaríamos diante do fantasma que sempre assombrou os escolares, gestores, professores e principalmente alunos da EJA. As incertezas pairam sobre a vida escolar dos escolares do século XXI.

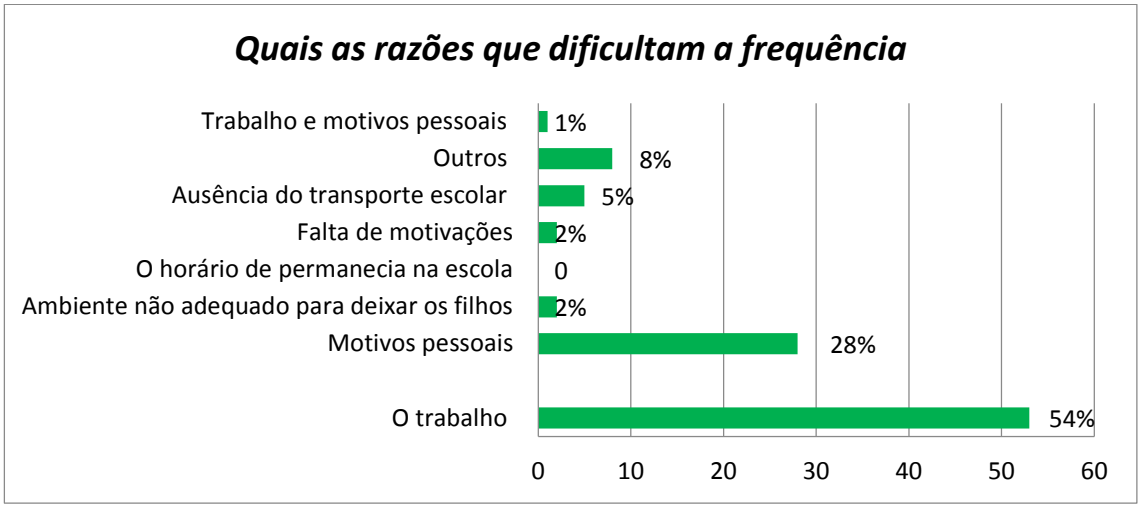


Observa-se que 71% dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA consideram que a escola atendeu as expectativa e necessidade dos mesmos, já 25% avaliam que a instituição atende em partes suas perspectivas e 4% analisam que a unidade escolar não atendeu seus anseios.



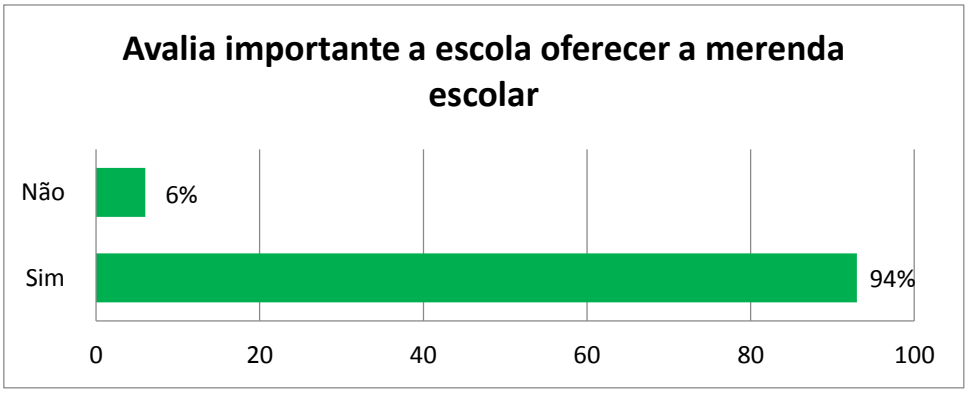
Como podemos analisar, 54% dos alunos da EJA no município de Santa Terezinha-MT frequentam regulamente as aulas,41% vão a aula geralmente 3 vezes por semana, 3% 2 vezes por semana, 1% 1 vezes por semana, 1% frequenta parcialmente as aulas a cada 15 dias.

Ressaltamos que a maioria dos estudantes que tem uma frequência baixa esta relacionado com a questão do trabalho, como apresentaremos no gráfico a seguir.



Conforme a representação a cima, 54% dos educandos da EJA declara que a principal razão que dificulta sua frequência nas aulas é o trabalho, 28% tem motivos pessoais que impede a participação regularmente, 8% possuem outros motivos, 5% dos alunos que morram no campo consideram que a ausência do transporte escolar dificulta a frequência nas aulas, 2% não tem local adequado para deixar os filhos pequenos, 2% a infrequência se da pela a falta de motivação para estudar, já 1% dos colaboradores consideram que o trabalho e motivos pessoais dificultam a frequência.

Levantamos aqui uma hipótese de que o grupo de alunos que alegaram motivos pessoais igualmente se veem impedidos de frequentar regularmente as aulas por causa do trabalho, a exemplo das donas do lar, pois, seja em relação aos afazeres do lar, seja em relação à necessidade de cuidar dos filhos e netos. Mas essa questão passará a ser explorada no próximo projeto de pesquisa.



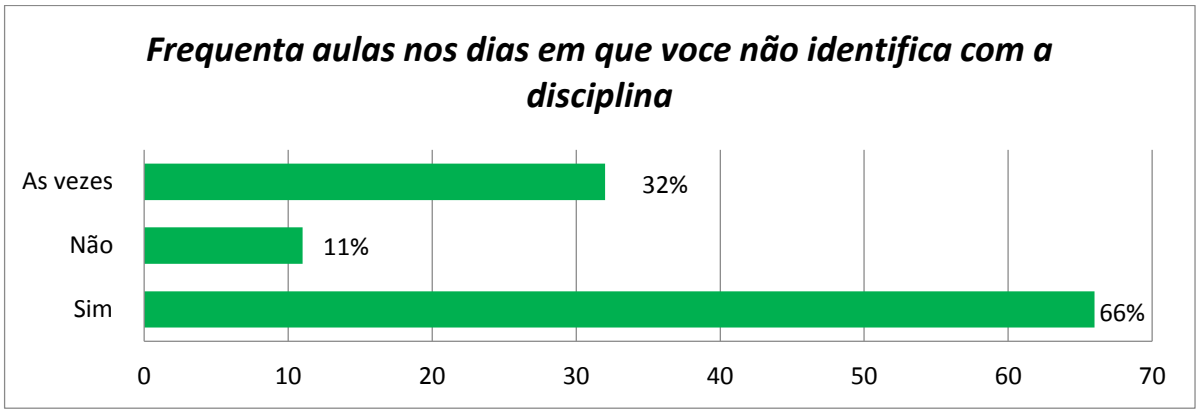
Observa-se no gráfico acima que, 94% dos discentes avaliam importante a escola oferecer a merenda escolar, esta por sua vez contribui com uma maior frequência dos educandos que trabalham e não tem disponibilidade de tempo para preparem os alimentos antes de ir para escola, 6% não consideram tão relevante, embora não deixa de ser importante para permanência na escola.

Esta questão também é debatida nas Orientação Curriculares do Estado de Mato Grosso no que diz respeito a EJA:

> Apesar de não tabulada nas questões propostas pelo Censo Referendo SEDUC, a merenda escolar e o material didático são apontados como centrais. Sujeitos trabalhadores e não-trabalhadores, em maioria de classes sociais pobres, tem na merenda forte incentivo para participarem de projetos noturnos, pelo fato de que muitas vezes ou vêm direto dos locais de trabalho sem passar por casa (e não tem recursos financeiros suficientes para lanches fora dela), ou mesmo, vindo de casa, carecem de complementos alimentar pela condição desfavorecida das famílias (MATO GROSSO, 2012, p. 204).

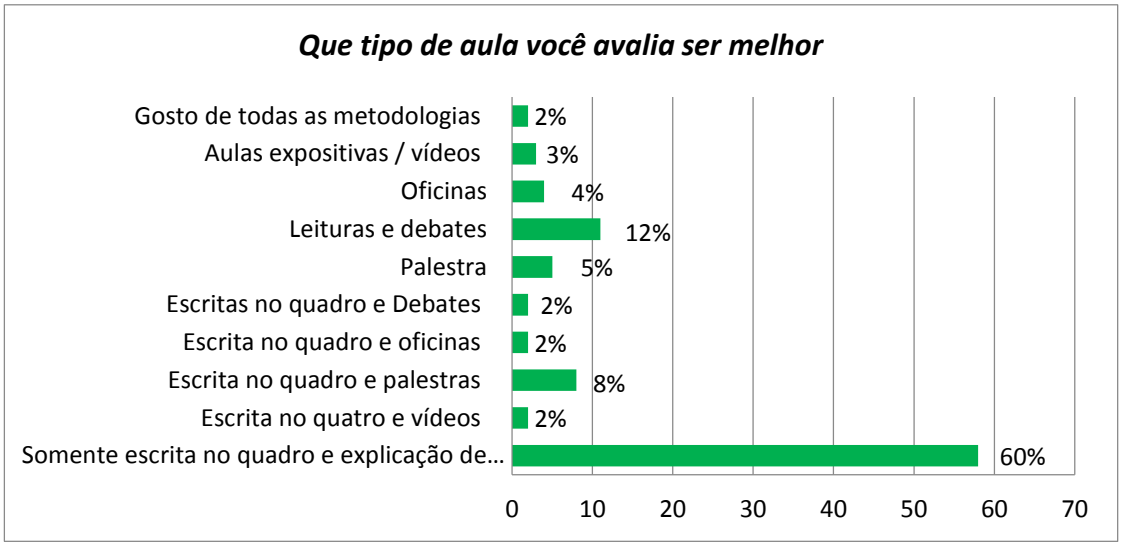
Mas uma vez voltamos a enfatizar que o público de EJA é a classe trabalhadoras que teve e têm seus direitos negados a longo dos séculos, o que resulta em pessoas que passam por diversas privações.

Com intuído de compreender a os motivos da infrequência, insistimos questionando se os alunos frequentam as aulas das disciplinas que não se identificam.



Em relação a participação em aulas de disciplina que os alunos não se identificam, 66% frequentam regulamente, 32% participa eventualmente e 11% não frequenta as aulas de disciplina que não possui afinidade. Percebe-se, sobre o ponto de vista da importância desta modalidade de ensino enquanto política pública, que, mesmo não tendo afinidade com as "disciplinas", os alunos percebe a importância de estudar por meio da assiduidade, triando é claro, os aspectos do regime de trabalho por se tornar impedimentos já tratados anteriormente.

Perguntamos ainda que tipo de aula o aluno considera ser mais interessante.



Referente a metodologias adotadas pelos professores para mediar aprendizagens, 60% dos alunos tem preferência em fazer escrita no quadro e explicação do professor, 12% leituras

e debates, 8% escrever do quadro e palestras, 5% gostam de palestras, 4% considera as oficinas importante no processo ensino aprendizagem, 3% opinam por aulas expositivas e vídeos, 2% escrita no quadro e debates, 2% gosta de todas métodos proposto pelo professor, 2% preferem escrever do quadro e assistir vídeos complementares, 2% tem preferência em escrever do quadro e participar de oficinas educativas promovida pela escola.

Baseado nos dados acima, percebemos que o modelo de escola convencional prevalece diante do novo paradigma da informação e comunicação, isso se dá, pelo não uso dos recursos tecnológicos existentes. Essa característica, de certa forma, também alimenta a exclusão, pois, fora dos muros da escola, especialmente no mercado de trabalho, é premente a exigência de domínio das tecnologias digitais.

4 Considerações finais

Embora as reflexões apresentadas neste artigo sejam fruto de pesquisa empírica entendemos que outros estudos ainda haverão de ser feitos sobre o tema na mesma unidade de ensino com outro grupo e tempo para que possamos confirmar ou refutar as hipóteses levantadas no decorrer deste trabalho, todavia, até que haja nova pesquisa, confere afirmar a título de conclusão que o poder público até oferece acesso a maior parte da população, no entanto não garante a permanência para cursar com êxito e concluir os estudos com qualidade e nem tem a EJA entre prioridade de governo repetindo a historia de interdições, sem que qualquer cobrança lhe seja feita, nem por parte dos sujeitos, nem por parte do ministério público, que deveria zelar pelos direitos da cidadania.

Portanto, sugerimos ao poder público e aos planejadores educacionais repensar o compromisso com os atores sociais que compõe a Educação de Jovens e Adultos, bem como conjecturar novos horizontes de possibilidade de transformação social.

Em contrário, a educação de jovens e adultos continuará produzir em meio às ausência de condições necessárias para a permanência, além do acesso à educação da maioria dos jovens e adultos de nosso município de Santa Terezinha. Pois, contrariando ao discurso, a desistência não se dá por outra razão que não a falta de condições financeiras pois, conforme observamos na pesquisa, eles gostam da escola, gostam de estudar, a exemplo de uma das colaboradoras“... eu gosto tanto da escola...” “... quando minha filha crescer vou voltar a estudar...” a tristeza no

olhar, a fala trêmula revelavam o quanto o direito de estudar é importante para vida dessas pessoas.

E essa experiência nos levou a compreender que por mais que você acredite conhecer a realidade e a importância da Educação de Jovens e Adultos/EJA para a comunidade, quando fomos a campo constatamos que a realidade é muito triste, bem mais do que imaginamos conhecer a partir de nossa experiência de vida e bibliografias lidas.

É neste sentido, que reafirmamos a importância da efetivação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência a escola, que possibilite uma vida digna aos milhões de brasileiros trabalhadores e trabalhadoras que são o alicerce desse país, produtores e produtoras de muita riqueza, mas que por séculos e séculos vêm sendo explorados, marginalizados, sacrificados em nome de uma política capitalista cruel e desumana.

Embora a pesquisa não aponte que o problema da infrequência estejam relacionando á procedimentos metodológicos, esperamos que essa sistematização de informações possa contribuir para a reflexão da prática docente. A fim de vislumbrar novos horizontes para o atendimento das especificidades desse público levando sempre em consideração os ensinamentos de Freire de que “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE;1996, p.22).

Nesse sentido, reafirmamos Paulo Freire, precisamos de uma mudança radical na focalização das questões do analfabetismo e do atraso educacional de grandes massas da população adulta. Essa revisão de perspectivas propostas por Freire estava virtualmente inscrita nas mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra – na aceleração das transformações de infraestrutura, na expansão urbana, na crescente migração do rural para as cidades, na industrialização, na falência dos mecanismos tradicionais da dominação política, na radicalização das lutas políticas e ideológicas ainda se faz muito presente em tempos de cibercultura em pleno século XXI (BEISIEGEL, 2010).

Referências

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Belo Horizonte, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo**. A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se comtemplam. São Paulo. Cortez, 1921.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, 1996.

Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado de Educação. Mato Grosso, Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

EDUCAÇÃO E TRABALHO ASSOCIADO: UM DESAFIO VIVENCIADO PELA JUVENTUDE CAMPONESA DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

Sandra Maria Soares (UFMT) – sandramariasrs@gmail.com
Simone Gonsalina Soares (UNEMAT) – simonegsoares@hotmail.com
Ana Paula Maximo Soares– anapaulamaximosoares@gmail.com
Patricia Aparecida Soares – patriciasoares.tec@gmail.com

Resumo: Este artigo visa sulear conceitos acerca da juventude camponesa e as dificuldades de permanecerem no campo que faz com que a grande maioria dos jovens camponeses se mudem para as cidades à procura de emprego e acabam vendendo mão de obra barata, e também compreender qual a importância do projeto Juventude Camponesa desenvolvido em parceria com o Núcleo UNEMAT-Unitrabalho e da formação para o trabalho associado realizada com os jovens do Assentamento Roseli Nunes, que tem como foco o incentivo aos jovens camponeses a se auto-organizarem em busca de melhorias na qualidade de vida no campo e na geração de Renda através trabalho Associado. Os objetivos foram analisar o processo de auto-organização dos/as jovens Camponesas a partir da participação no Projeto Juventude camponesa e compreender quais os desafios encontrados pela juventude camponesa para desenvolver o trabalho associado. Aspiramos responder tais questões, fundamentados na pesquisa-ação, que possibilita uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação, mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo. Assim afirmamos que a auto-organização dos/as jovens Camponeses a partir da participação no Projeto Juventude Camponesa que envolvia momentos de formação e estudos e a prática de produção e comercialização de produtos agroecológicos, contribuiu para que os jovens desenvolvessem o trabalho associado e permanecessem no campo.

Palavras-chave: juventude camponesa**.** Educação**.** Trabalho Associado. Geração de Renda.

1 Introdução

Este artigo resulta de muitas questões de dificuldades da juventude camponesa de permanência no campo, pois observamos que a maioria dos/as jovens quando terminam o ensino médio no campo não sabem o que fazer, e deixam sua casa, sua família, e vão para a cidade vender sua força de trabalho por mão de obra barata.

As jovens muitas vezes, nem terminam o ensino médio, e se casam, e logo constituem famílias, e isso é muito sério, pois ao deixar o campo eles perdem o vínculo com a cultura camponesa, e a maneira pela qual exercem suas atividades de trabalho no campo, e nem teve tempo de acontecer essa transmissão de saberes entre pais e filhos, não aprendem a criar suas estratégias de sobrevivência como camponês.

Neste sentido, apresentamos discussões sobre juventude Camponesa e os desafios do trabalho associado com os/as jovens pós médio que fazem parte do projeto Juventude

Camponesa, projeto de extensão Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-Tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes – Mirassol do Oeste – MT aprovado pelo Núcleo UNEMAT-Unitrabalho na Chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPQ n.º 19/2014 - Fortalecimento Da Juventude Rural. Este projeto foi desenvolvido em parceria com a Escola Estadual Madre Cristina e a Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA).

Os jovens são sujeitos sociais e em sua diversidade, produzem e são produzidos pelo lugar social e pelas relações sociais. Assim, torna-se necessário identificar os modos de ser dos jovens do Assentamento Roseli Nunes, ou seja, sua origem, organização familiar e expectativas, bem como o contexto onde vivem e exercem sua condição juvenil.

A pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar o desenvolvimento do trabalho associado, e com base no objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos, relacionados com esta pesquisa: analisar o processo de auto-organização dos/as jovens camponeses a partir da participação no Projeto Juventude Camponesa; e os desafios encontrados pela juventude camponesa para desenvolver o trabalho associado.

Atualmente um dos maiores desafios da população camponesa, é que seus filhos jovens permaneçam no campo e dê continuidade ao trabalho no sítio, pois os/as jovens quando terminam o ensino médio ficam sem saber o que fazer, e a maioria deles se mudam para a cidade em busca de emprego e melhores condições de vida, e algumas jovens sem perspectiva de estudo ou de trabalho, decidem se casar e constituir família.

Assim convivendo com esta realidade de êxodo juvenil do campo para a cidade buscamos compreender as percepções de cada um em relação a vida no campo, já que percebemos que os jovens vão em busca de emprego, seja nas cidades ou nas fazendas da região e as jovens se casam e constituem famílias.

Considerando a importância da organização da juventude camponesa para que estes se fortaleçam e assumam a identidade de camponeses/as, com a proposta de permanecer no campo, como meio de fortalecer os/as jovens na busca dos seus direitos, gerando melhores condições de trabalho, especialmente o trabalho associado e uma maior produção de renda, foram definidas as seguintes perguntas como suleadoras deste trabalho: como vem sendo realizado a auto-organização dos/as jovens Camponeses a partir da participação no Projeto Juventude camponesa? Quais os desafios encontrados pela juventude camponesa para desenvolver o trabalho associado?

Assim, este artigo contribui no sentido de compreender este dilema vivenciado pelos jovens camponeses de permanecer ou sair do campo, destacando a importância da participação no Projeto Juventude Camponesa e a importância da formação no processo de auto organização.

2 Os modos de ser jovem no Assentamento Roseli Nunes: contexto onde vivem e exercem sua condição juvenil

O Assentamento Roseli Nunes é uma área de conquistas e lutas em busca de reforma agrária, está localizado na região sudoeste do estado de Mato Grosso, ao Norte do município de Mirassol d' Oeste (há 22 km), próximo do Município da Curvelândia (7 km) e do Município de São José dos Quatros Marcos (42 km), distante do município de Cáceres há 82 km passando pela rodovia de Mirassol D'Oeste intercalando com a rodovia de Curvelândia. A área total do assentamento é de 10.611 hectares sendo que: 2.170 hectares de área comunitária e 8.441 hectares são distribuídas para as famílias.

O Assentamento Roseli Nunes teve sua origem no dia 17 de março de 1997, pela ocupação da fazenda Facão, município de Cáceres, Estado de Mato Grosso. Depois de muita luta e sofrimento, em abril de 1998 sai o Comodato (período em que as famílias aguardam acampadas na fazenda a homologação legal por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA, da área da Fazenda Prata, no município de Mirassol D' Oeste, hoje Assentamento Roseli Nunes, onde estão assentadas 331 famílias.

O nome Roseli Nunes é herdado desde o acampamento, em memória a uma companheira que morreu assassinada no estado do Rio Grande do Sul, e tem uma frase dita por ela que é muito bonita e significativa que diz: "prefiro morrer lutando, a morrer de fome".

Desse comodato de abril de 1998, houve lutas acirradas até surgir o parcelamento, que se deu em junho de 2002. Muitas pessoas desistiram. Foi muito sofrimento e muita angústia, mas para os que ficaram debaixo da lona preta mais de seis anos lutando pela terra e pela Reforma Agrária, não seria a burocracia dos órgãos competentes, que acabaria com a esperança, a perseverança e a luta pela transformação. E foram estes que permaneceram no assentamento, que vivenciaram a reforma agrária, que lutaram e continuam lutando pela permanência no campo e por melhores condições de vida no campo.

O Assentamento é organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), formada por pessoas que tinham um sonho de possuir um pedaço de terra, e ter uma vida no

campo, no entanto nem todos resistiram, muitos desistiram pois diante dos desafios e a falta de expectativas, a única alternativa que encontraram foi a venda do lote. Atualmente no assentamento encontram-se pessoas que vieram do processo de acampamento e outros que chegaram através da compra do lote.

O acampamento e assentamento é uma grande escola e vem contribuindo pra que aconteça a transformação social do sujeito de acordo com os princípios do MST, voltado para o trabalho associado e a cooperação, através da educação popular, com momentos coletivos de formação e com incentivos para que todos voltem a estudar na educação formal. Neste período todos os acampados e assentados aprendem muito, principalmente a valorização da cultura camponesa que enriquece ainda mais a convivência e a troca de experiências no campo.

Neste sentido, durante estes vinte anos de Assentamento, muitas lutas foram conquistadas através de marchas, mobilizações e enfrentamentos, como estradas, pontes, escola, energia elétrica, posto de saúde, moradias dignas e outros benefícios para os Assentados, no entanto, o campo está ficando vazio, as pessoas estão envelhecendo e os jovens estão indo embora para a cidade, e a única maneira para o jovem permanecer no campo é através da educação e do trabalho, onde estes possam através da auto-organização desenvolver atividades de produção e comercialização e promover a geração de renda, sem que tenham que ir para a cidade ou para as fazendas de monocultura para ter um emprego e receber um salário, que muitas vezes não dá nem para sobreviver dignamente.

Assim, faz-se necessário estudos, formações e compreensão desta realidade, para que em coletivo busque alternativas e práticas diferenciadas que fortaleçam a juventude para que permaneçam no campo.

O presente trabalho buscou desvelar para a coleta de dados sobre a juventude camponesa no Assentamento Roseli Nunes, um questionário e uma entrevista, tendo em vista a natureza qualitativa da pesquisa com utilização de amostragem, foram realizados questionários com 10 participantes do projeto “Juventude Camponesa”, e 5 entrevistas com educadores e lideranças do Assentamento e entrevista coletiva com os/as jovens, que pudesse responder a entrevista em relação ao processo, envolvendo os seguintes aspectos:participação no Projeto, formação, produção, comercialização, organização, dificuldades da organização, quais as vantagens e desvantagens de ter participado de todo o processo de formação e quais as mudanças ocorridas na sua vida a partir do momento que se tornou participante do projeto “Juventude Camponesa”.

O projeto finalizou com 25 jovens participantes,e esta pesquisa foi realizada com uma amostra 10 jovens. Com relação à coleta de dados na pesquisa-ação, o presente estudo obtém evidências a partir de fontes de dados como: documentos e relatórios produzidos pela incubadora, com questionários, entrevistas, observação direta e observação participante, sendo que cada uma delas requer habilidades e procedimentos metodológicos específicos.

A coleta de dados foi realizada a partir da seleção de técnicas: a primeira foi a entrevista, e os questionários que teve por objetivo capturar informações sobre os procedimentos realizados durante o período do Projeto "Juventude Camponesa", perceber o envolvimento e a participação dos entrevistados e quais as vantagens e as desvantagens de ter participado das formações; a segunda foi o estudo dos relatórios, em que foram verificados os registros e demais arquivos e documentos ligados a incubadora e que contribuiu para a compreensão dos momentos de formação dos jovens, dos procedimentos e das ferramentas que foram utilizadas durante todo o processo, como também a participação dos jovens, e as dificuldades encontradas; a terceira técnica foi a observação direta que ocorreu durante todo o período do Projeto "Juventude Camponesa", e que por meio das observações foram possíveis capturar pormenores e detalhes que complementaram as outras técnicas tais como: momentos de formação, mudanças no cotidiano dos jovens, relações interpessoais, etc.

Após a coleta de dados, esses foram sistematizados para que servissem de base para as análises e as conclusões.

3 Juventude camponesa

Falar sobre juventude camponesa e discutir os principais desafios e perspectivas que vem enfrentando e protagonizando é falar das suas características, de sua condição de vida, de suas vivências e percepções, de modo geral os/as jovens são vibrantes, alegres, utópicos e tem muita vontade de viver seus sonhos, e superar seus medos e padrões sociais formais em busca da realização de seus anseios, tem uma forma de viver o hoje com alegria, abraçando a vida e buscando novas experiências, como ressalta Soares:

> É recorrente que diversas imagens estejam associadas ao imaginário de "ser" jovem. Estas variam entre potência criativa, rebeldia, transgressão, inconformismo, aventura e beleza até a indolência para o trabalho ou o fato de ser um potencial desviante. Essas construções são acomodadas ou acionadas segundo a adesão ou distanciamento dos

> jovens em relação aos papéis que lhes são delegados nos arranjos familiares: trabalho, estudo e/ou cuidado dos afazeres domésticos. Os papéis sociais dos jovens dentro dos arranjos familiares são, por sua vez, estabelecidos de acordo com as condições de vida, valores culturais e expectativas dos grupos socioeconômicos aos quais pertencem.
>
> O padrão cultural dominante é tratar a juventude como uma etapa de transição para a vida adulta, cujos comportamentos esperados seriam estar na escola, ter uma inserção inicial instável no mercado de trabalho e, em seguida, buscar por uma inserção mais estável, constituindo, por fim, sua própria família (SOARES, 2010, p. 12).

Nesta busca de novas experiências, os/as jovens estão deixando de ser vistos como receptores de ações, e passando a ser encarados como protagonista das mesmas, e muitas vezes eles enfrentam desafios e embates até mesmo dentro do seu próprio lar, no seio de sua família, mas principalmente na sociedade que molda e rotula os/as jovens com estereótipos pejorativos e com descrédito, forçando comportamentos que são regidos pelos adultos, pela moda, pela mídia e pela família, a juventude é vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade.

E constatamos que este conceito de juventude não é uma categoria autoevidente ou autoexplicativa, não é uma concepção consensual em idade ou comportamentos, com definições metodológicas e que tanto no campo acadêmico como nas políticas sociais não existe uma definição universalizante, pois os/as jovens estão cada vez mais tomando novos rumos, ensaiando novos modos de ser, de expressar e se relacionar, vivenciando novas experiências e percepções de espaço e de tempo, marcadas por novas relações, pelas tecnologias e vínculos virtuais e por novos modos de inserção na sociedade, e estes fatores apresentam um impacto direto nas instituições tradicionais como a família, a escola, a igreja e o Estado.

Ao falarmos de juventude camponesa estamos definindo que são aqueles e aquelas que tem vínculos com o campo, e vem sendo associado para designar filhos/as de camponeses que ainda não se emanciparam e vivem com os pais.

Os jovens camponeses apresentam as mesmas características que os jovens da cidade, aquela concepção de que o jovem do campo era atrasado e vivia sem informações, atualmente vem sendo desmistificado, pois com o avanço das tecnologias e novas mídias eles também estão vivenciando novas experiências.

O desafio é que o jovem do campo apresenta uma grande capacidade migratória, quando chegam a idade jovem eles abandonam o campo em busca de emprego e renda, pois convivendo com os pais e trabalhando no sítio ajudando a família eles não tem uma renda que dê para se

manter. E as jovens sem perspectiva de estudo e de geração de renda se casam e constituem família.

Os jovens camponeses são seres humanos que amam, sofrem, divertem, reagem e pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dele, possuem desejos e propostas de melhorias de vida.

4 Trabalho associado e Juventude

As organizações de trabalho associado nasceram a partir do movimento dos trabalhadores e estão presentes na sociedade capitalista desde o início do século XIX. No princípio apareceram em forma de cooperativas de trabalhadores.

Mas, com o passar dos tempos, além das cooperativas, outras configurações do trabalho associado foram surgindo. Dessa forma, podemos afirmar que há uma tendência estrutural no capitalismo à formação de organizações de trabalho associado.

O aparecimento e a expansão desse tipo de organização ocorrem com características e importância variáveis segundo as épocas históricas e Trabalho associado, economia solidária e mudança social de acordo com conjunturas sociais, econômicas e políticas específicas. Há períodos sócio-históricos do capitalismo em que o trabalho associado diminui, enquanto que em outros se torna mais forte e politicamente desafiador, o que ocorre especialmente quando se verificam crises econômicas e sérios conflitos sociais.

O trabalho associado reportam-se a uma realidade em que os trabalhadores associam-se em unidades de produção independentes, para realizar o trabalho de forma autônoma, suprimindo, portanto, os aspectos mais acentuados da exploração e da subordinação capitalistas do trabalho e tem uma grande relevância econômica, política e social.

Assim ressaltamos que o trabalho associado dispõe de importante fulcro institucional, como demonstração de sua importância e reconhecimento, frente ao sistema econômico do país.

O trabalho associado e a autogestão também contribuem na formação e organização dos trabalhadores, para que estes abarquem o valor da coletividade, pois no mundo capitalismo onde impera o individualismo, a coletividade é tida como algo que vai dar errado ou que não leva a nada, enfim que não dá certo. E tem o objetivo de resgatar a dignidade dos trabalhadores que vem sendo explorado pelo capitalismo, e traz o estimulo de lutar por seus direitos. Assim, Sguarezi nos traz essa importante contribuição ao esclarecer que:

> Essas iniciativas pequenas não estão produzindo apenas trabalho, renda e alimentação de qualidade. Elas estão resgatando a dignidade e produzindo esperança de que os excluídos têm o direito a formas de organização econômica baseadas no trabalho associado, na propriedade coletiva, na cooperação, na autogestão, na sustentabilidade e na solidariedade, como modelo de desenvolvimento. O que exige uma mudança paradigmática e civilizatória, e os sujeitos desse processo precisam perceber e estão percebendo que a realidade não é imutável, intransponível. A realidade precisa ser compreendida como desafiadora. Desafio esse que anima e convoca à ação transformadora com base na busca da cooperação. Esse movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que a solidariedade seja o fio condutor do processo de transformação (SGUAREZI, 2011, p. 107

O trabalho Associado vem se tornando uma alternativa viável de enfrentamento ao sistema capitalista opressor e explorador do trabalho humano e da natureza, e com práticas sociais de produção e convivência mais justa e solidária. Em que os próprios trabalhadores reconhecem seu devido valor e buscam uma economia possível que não destrua o meio ambiente, tornando-o inóspito para as futuras gerações, mas, principalmente, valorizando a vida, os saberes populares e sua cultura.

5 Juventude camponesa: os impasses e resistências na construção do processo organizativo

Durante os momentos de formação, a participação da juventude do Assentamento Roseli Nunes no projeto de pesquisa-extensão do núcleo Unemat-Unitrabalho “Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-Tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Cristina no Assentamento Roseli Nunes – Mirassol d’ Oeste – MT” a partir do edital da CHAMADA MCTI/MDA-INCRA/CNPq N° 19/2014 - FORTALECIMENTO DA JUVENTUDE RURAL, foi muito positiva, com a participação não só dos jovens, como também do coletivo da Escola Estadual Madre Cristina e da Associação Regional de Produtores Agroecológicas- ARPA.

As ações foram desencadeadas em atividades teóricas e práticas que se fundamenta na reflexão dos temas relacionados à juventude camponesa incorporando as temáticas do trabalho, da educação, da organização socioeconômica, da economia solidária, da agroecologia e da educação do campo, e tem como objetivo apoiar os projetos de capacitação profissional e extensão tecnológica e inovadora de jovens de 15 a 29 anos, estudantes de nível médio e pós-

médio, que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária, da agricultura familiar, bem como proporcionar a construção de uma sociedade que valorize o bem viver dos sujeitos do campo.

Constatamos que os jovens tinham um bom envolvimento durante o curso, eram assíduos, participavam de todos os processos de organização e contribuíam em tudo que eram solicitados. Ao perguntar nas entrevistas sobre qual a importância do projeto Juventude camponesa na sua vida e na sua formação os jovens responderam que:

> Foi muito bom. Vixiiii muito importante mesmo, pois adquiri conhecimento e ajudou muito a gente conseguir caminhar com nossas próprias pernas. Incentivou os jovens a ficar no campo e ter um diálogo com os pais e maridos, pois o projeto ensinou a plantar sem agrotóxico, e vimos que tem como produzir sem agrotóxicos. Vieram muitas pessoas capacitadas para explicar muitas coisas importantes pra nós. (jovem 8)

> Aprendi muitas coisas que eu não sabia e agora ajudo minha mãe na horta e este projeto contribuiu para que eu não saísse do campo como fez algumas amigas minha, que foram para a cidade trabalhar no comercio, ele incentivou os jovens do campo em continuar no campo. (jovem 3)

> Pra mim foi uma mudança de vida, tudo que aprendi no projeto estou colocando em prática que é minha produção e comercialização. Antes eu plantava junto com meus pais, hoje sou associada da ARPA e comercializo na FEISOL tanto em Cáceres como aqui no Roseli Nunes e também em outros pontos da cidade, com produtos agroecológicos. O mais interessante foi a mudança de vida minha e do meu esposo, eu sempre falo que tirei meu esposo da escravidão do capitalismo que saia de madrugada e voltava a noite pois trabalhava em Quatro Marcos, eu incentivei ele a produzir comigo e hoje somos parceiros neste projeto de vida. (jovem1)

Foram momentos bem emocionantes de relatos cheios de emoção em que os jovens destacaram em seus depoimentos o que estavam vivenciando e nas rodas de conversas eles trocam seus anseios, desafios e as experiências que estão passando naquele momento.

Na entrevista com os educadores e as lideranças do assentamento, identificamos que consideram o projeto um grande passo para a formação e capacitação destes jovens, incentivando para o trabalho associado e para a agroecologia que é uma bandeira de luta do MST- Movimento Sem Terra, mas que há uma preocupação em relação a continuidade das práticas de produção e comercialização depois que o projeto acabar. E demonstraram que faz-se necessário um acompanhamento destes jovens depois que finalizar o projeto para que continue provocando mudanças de atitudes e de práticas sustentáveis como ficam evidenciadas nas falas abaixo:

> O projeto foi de grande importância não só à juventude mas para todo o assentamento, é um projeto que está dando certo que contribuiu para a formação de modo geral, formação em humanas, Economia solidaria, agroecologia, sustentabilidade do Assentamento e principalmente pelo fortalecimento da juventude no campo, com alternativas para que o campo fique vivo, pois quando os jovens vão embora o campo também morre. (Liderança 3)

> Para nós enquanto educadores do campo e da Escola Madre Cristina que convivemos com estes jovens desde a infância este projeto foi muito positivo, pois vemos que muitos deles quando terminam o Ensino Médio vão procurar emprego nas fazendas de monocultura ao redor do assentamento ou vão embora para a cidade trabalhar no comércio e com isto muitas famílias que eram de luta também vão embora para não deixar seus filhos morar sozinhos, e isto é uma perda muito grande para o assentamento, que enfraquece a luta. Este projeto fortalece a permanência do jovem no campo com a alternativa do trabalho associado, produzindo alimentos agroecológicos e comercializando nas feiras, isto é muito bom. (Educador 5)

O trabalho associado vem se destacando como modelo de produção, consumo e material de riqueza imprescindível para a libertação da classe de trabalhadores que se viam diante das dificuldade de se posicionarem diante do grande mercado capitalista que se exigiam cada vez mais qualificação, e diante disto mais excluídos socialmente, e apresenta como valores centrais o trabalho, o saber e a criatividade humana, não se limitando aos benefícios materiais de um empreendimento, mas sim a eficiência social que abrange os índices de melhoria da qualidade de vida, proporcionando justiça social e felicidade aos seus membros.

Pode se afirmar que o trabalho associado é um poderoso instrumento de combate à exclusão social, na medida em que apresenta alternativa viável para a geração de trabalho e renda e para a satisfação direta das necessidades humanas, eliminando as desigualdades materiais e difundindo os valores da ética e da solidariedade, mostrando assim que existe um mundo mais igualitário, ou seja, se toda economia fosse solidária a sociedade seria muito menos desigual.

Sabe-se que a agricultura comercial, baseada na intensa utilização de insumos agrícolas, como agrotóxicos e mecanização pesada, tem causado a degradação do meio ambiente, a baixa fertilidade e degradação dos solos e acelerado a redução das áreas produtivas. Devido a isto, a busca por novas alternativas para a produção agroecológica, vem cada vez mais sendo valorizada, na busca por um equilíbrio socioambiental, a agricultura camponesa, é um setor agrário de muita importância no cenário da agricultura brasileira, é um dos principais responsáveis pelo abastecimento alimentar da população.

Neste sentido durante o projeto os jovens foram estimulados a compreender e desenvolver o trabalho associado, no início ninguém compreendia direito esse termo e após

estudos, discussões e planejamento participativo, foi sendo delineado alternativas para desenvolver o trabalho associado, os desafios encontrados pela juventude camponesa foram muitos, mas foi um modelo de produção viável para geração de trabalho e renda que possibilitou a melhoria na qualidade de vida da maioria dos jovens participantes do projeto, como é destacado por Zart, 2009:

> Uma forma de organização da sociedade para a produção e distribuição de bens materiais e imateriais embasados na coletividade, no trabalho associado, na corresponsabilidade, na participação, na democracia, na mutualidade, na autogestão, na cooperação. Uma organização na qual os/as trabalhadores/as controlam os meios de produção, neles trabalham. É uma economia que supera a divisão social do trabalho. (ZART, 2009, p.38)

O trabalho associado vem se tornando uma alternativa de inclusão social e de manutenção da juventude e suas famílias no campo, implementando estratégias de reprodução possíveis de se perpetuarem, oferecendo a seus componentes condições de bem-estar e de permanência no campo, de forma que os recursos sociais, econômicos e ambientais sejam utilizados também na perspectiva de sua preservação como meio para gerações futuras e evitando assim as diversas consequências do êxodo rural.

A permanência da juventude camponesa no campo é um grande desafio, e descontruir a ideia, de que o jovem tem que procurar emprego na cidade, ou tem que ir para a cidade para estudar, e estudar para sair do campo e um conceito que tem que ser dizimado, mas apesar de várias estudos que vem sendo realizados, e a luta dos movimentos sociais campesinos, para que o jovem possa viver dignamente no campo, com direitos e espaços de convivência,de estudo, de lazer, e de trabalho adequado ainda constatamos que falta muito para garantir que os jovens permaneçam no campo.

6 Considerações finais

Considerando que este processo de formação contribuiu para o fortalecimento da Juventude Camponesa e para que estes compreendessem o significado do trabalho associado e a constituição de um grupo coletivo de produção, este artigo partiu da hipótese de que os jovens camponeses que não tem uma renda no campo, deixam a terra e mudam para a cidade em busca de emprego e de melhores condições de vida, e que as jovens sem a permissão dos pais para irem morar na cidade, se casam muito cedo e constituem famílias e que com o projeto

“Juventude Camponesa”, estes recebem formação, com estudos teóricos e atividades práticas e se sentem motivados ao trabalho associado, produzindo alimentos agroecológicos e comercializando livremente da FEISOL- UNEMAT e no Roseli Nunes, proporcionando geração de renda e condições melhores de trabalho e de vida no campo e principalmente na busca pelos seus direitos.

Não há como pensar no desenvolvimento do Assentamento sem garantir a permanência da juventude no campo. As pessoas mais velhas vão perdendo as forças, se esvaindo pela luta diária e dura de camponês. E se o jovem não der continuidade a projetos de estratégias autogestionárias, através do trabalho associado, da economia solidária, garantindo a geração de trabalho e renda o campo morrerá, ficara sem vida, sem alegria e sem a possibilidade de continuidade das gerações.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou a observação de uma juventude camponesa que está em movimento e que vem se organizando a partir da diversidade de situações sociais que hoje se apresenta no cenário da produção familiar, tendo como bandeira de luta a resistência e a permanência no campo.

No entanto os desafios encontrados pela juventude camponesa para desenvolver o trabalho associado, são muitos e através das oficinas, seminários e encontros e no cotidiano observa se a autonomia necessária para se organizar tanto no cotidiano quanto de seus trabalhos de produção para a partir de então dentro da comunidade desenvolver sempre o pensar, de refletir, de ouvir, de tomar decisões coletivamente, de compreender e atuar sobre a realidade.

Finalizamos afirmando que não podemos deixar está semente se perder, que é necessário criar um conjunto de medidas que contribuam e adubem esta semente que foi plantada, para que ela cresça e se torne uma árvore frondosa e produtiva.

Que se faz necessário um olhar sempre atento e um acompanhamento para que estes jovens busquem mais medidas de oportunidades de educação somadas a oportunidades de trabalho, com a criação de agroindústrias em conjunto com as cooperativas e associações. Como afirma Stédile (2010)

> Não basta apenas criar oportunidades de educação. Nós temos que garantir renda para esses jovens. As agroindústrias que geram empregos mais qualificados, que exigem maior conhecimento. É onde a juventude do campo se sente mais motivada [...]. A nossa luta é justamente essa: educação e agroindústria para gerar renda para a

> juventude. Assim, ela pode permanecer no campo, tendo as mesmas condições ou até melhores do que se migrasse para as periferias das cidades, onde ela só vai encontrar violência, pobreza e discriminação (STÉDILE, 2010)

O projeto Juventude Camponesa nasceu, brotou, floresceu e está dando frutos que fazem os assentados ter esperança de que a terra terá sua continuidade no trabalho dos jovens. Todo o processo de formação possibilitou uma formação que leva a uma *práxis* libertadora, que vai além da formação para o trabalho associado. É uma formação para a vida e para toda a vida, para que possamos ter a certeza de que a luta debaixo da lona preta valeu a pena e que o campo continuará vivo, alegre e jovem.

Referências

SGUAREZI, Sandro Benedito; **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. São Paulo,2011.Tese (Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Área de Concentração: Sociologia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP)

SOARES, Alexandre B. **Juventude e elos com o mundo do trabalho**: retratos e desafios/ Alexandre B. Soares (org.); Irene Rizzini & Malcom Bush (coordenação). –São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CIESP; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010

STEDILE, J. P. A natureza do desenvolvimento capitalista na agricultura. 2010. Disponível em: http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-8244.html, acesso em: junho de 2011.

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC):** interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP.: [s.n], 2012.

FATORES DE PERMANENCIA NO CAMPO E EMANCIPAÇAO DAS FAMILIAS CAMPESINAS NA BAIXADA CUIABANA: agricultura familiar e pluriatividade

Irenilda Ângela Santos (PPGPS UFMT) irepanta@gmail.com

Luara Caiana Souza Silva (PPGPS UFMT) luaracaiana@gmail.com

Edir Vilmar Henig (Universidade de Coimbra) edirhenig@hotmail.com

RESUMO: A abordagem da agricultura familiar tem uma significativa importância na formação de mercados de produtos alimentares , por responder por mais de 40% das riquezas geradas no meio rural brasileiro .Este artigo busca abordar a importância da pluriatividade na agricultura familiar para complementação do orçamento das famílias que formam esta classe de trabalhadores. A inovação tecnológica ocorrida no campo nas ultimas décadas, tem alterado as relações sociais de trabalho e renda dos pequenos agricultores e neste contexto, insere-se a pluriatividade na atividade rural, para valorar e possibilitar que as famílias permaneçam em suas pequenas propriedades gerando riquezas para suas regiões e para o país. Para tano, é preciso a promoção de estratégias autônomas de agregação de valor às matérias-primas agrícolas por seus próprios produtores ou por cooperativas e associações de economia solidaria que viabilizem a produção e comercialização, valendo-se do enfoque da construção de mercados adequado à realidade dos agentes econômicos de pequeno porte, incorporando as relações mercantis envolvidas no processo de produção. Sendo assim este trabalho se justifica pela necessidade de estudar a pluriatividade da agricultura familiar, para garantir a permanência dos pequenos produtores no campo, inibindo assim o êxodo rural, possibilitando a geração de emprego e renda, e principalmente a emancipação humana, econômica e social deste grupo social. Por fim, cabe ressaltar ainda que ações como esta devem ser bem planejadas, com participação de todos os atores envolvidos, para evitar impactos negativos, inclusive no aspecto organizativo.

PALAVRAS CHAVES: Agricultura Familiar. Economia Solidaria.Pluriatividade

1 Introdução

Na contextualização desta modalidade de desenvolvimento rural, a agricultura familiar além de promover e fortalecer o emprego e a renda dos trabalhadores envolvidos na atividade tem papel importante no desenvolvimento econômico nas regiões onde são realizadas.O reconhecimento da atividade esta pautada principalmente pela questão estratégica que ela oferece, na manutenção do emprego e da redistribuição da renda, para garantir a soberania alimentar do país, e para a preservação do meio ambiente através do caráter sustentável que ela oferece.

Economicamente atrativa pela capacidade de oferecer ao mercado interno gêneros alimentícios de qualidade superior aos produzidos pelas empresas capitalistas voltadas ao agronegócio, pois a preocupação é a da produção de alimentos orgânicos, ou seja, livre do uso de agrotóxicos, que encontram um mercado em franco crescimento devido à preocupação do consumidor com a segurança alimentar que este gênero alimentício oferece.

A agricultura familiar tem sido responsável pela geração de mais de 40% das riquezas produzidas no campo e merece destaque, pois as inovações tecnológicas estão contribuindo para que este percentual cresça cada vez mais, salienta se ainda que mesmo sem grandes avanços, tem sido feitos pequenos reforços, pelo Estado, de políticas públicas voltadas para a atividade. Porem, há ainda muito a fazer, por esta atividade que é ponto estratégico para o desenvolvimento, tanto da economia brasileira, quanto da economia das localidades onde a mesma esta inserida.

Neste contexto cabe analisar, qual a relevância da agricultura familiar e como a mesma pode apoiar o fortalecimento da economia regional, e aqui a economia solidaria insere-se de forma positiva, quando feita através das associações que reúnem vários conglomerados familiares.

As hipóteses que podem ser destacadas na contextualização do objeto a ser investigado são: tem sido desenvolvidas políticas públicas que fortaleçam a atividade? Tem sido feita a promoção de linhas de créditos que promovam a justiça social e a diminuição das desigualdades sociais no campo?

Sendo assim, este trabalho se justifica pela necessidade em se estudar as possibilidades que a agricultura familiar oferece como garantia da permanência dos pequenos produtores no campo, inibindo o êxodo rural e o fortalecimento da economia local destacando a promoção do trabalho e renda, como minimizadores de desigualdades sociais decorrentes da exploração do grande capital no campo.

2 A Reprodução Social da Agricultura Familiar

A agricultura familiar caracteriza-se pela forte correlação entre terra, trabalho e família, onde cada unidade familiar é detentora da terra, dos instrumentos de trabalho e de um conjunto de técnicas tradicionais ou não, utilizadas na administração do patrimônio. A força de trabalho empregada é composta, em geral , pelos próprios membros da família e de acordo com a necessidade da unidade produtiva,ode gerar empregos, mesmo que sazonais, o que é relevante na economia brasileira, pois ela tem a capacidade de produzir gêneros alimentícios para o mercado consumidor interno e ainda suprir as necessidades do grupo familiar.

Carmo (1998, p. 12) define a agricultura familiar como produção, consumo e acumulação do patrimônio, atribuindo a ela uma lógica de produção-reprodução assegurando a cada família a possibilidade de uma vida estável e a reprodução dos meios de produção.

Caracterizada pela capacidade de reprodução de bens agrícolas e não agrícolas a agricultura familiar é responsável pela produção de mais de 70% dos alimentos compostos na cesta básica de alimentos dos brasileiros (IBGE, 2000) e cerca de 4 milhões de famílias sobrevivem da atividade no Brasil, sendo sua particularidade é a produção agrícola ,onde propriedade e trabalho estão intimamente ligados à família.

Diante destes fatos é incontestável a relevância da agricultura familiar para o cenário social e econômico brasileiro, sendo a mesma responsável por 40% das riquezas geradas no meio rural brasileiro, sendo ainda responsável por parcela significativa do rebanho e pela produção de alimentos essenciais para alimentação dos brasileiros (ORTEGA & SÓ, 2006).

O ingresso do capitalismo no meio rural brasileiro que se deu em 1960, com o intuito de modernizar as atividades tecnológicas na agricultura, gerando problemas aos agricultores familiares que sofrem com as transformações econômicas, sociais e territoriais, obrigando os a se adaptarem ao novo cenário proposto pelo capitalismo mediante a conciliação entre as tradições trazidas através do tempo as novas tecnologias que modernizaram o setor.

Um dos principais impactos sofridos com a modernização foi o aumento da produtividade intensiva (aumento da produção, utilizando a mesma área plantada) e para isso acorrer aumentou-se o grau de mecanização e a quimificação das terras. Segundo Gremaud (2006), o consumo de fertilizantes que em 1960 era de 200.000 t, passou a ser de 1.900.000 em 1980. O uso de tratores que era de 60.000 em 1960 teve um salto para 550.000 em 1980. Comprovando assim o aumento da mecanização e quimificação.

Conforme (BEHRING e ALMEIDA, 2010, p.26), a liberação do fluxo internacional de capital dá lugar a uma desregulamentação econômica que ganha força em um percurso continuo de funções e aquisições de empresas, para responder as necessidades permanentes de reestruturação produtiva, tendo por objetivo a transformação e a mecanização da produção incentivando o individualismo.

De acordo com este pensamento (NETTO e BRAZ, 2009 p. 134), nos fala que o desemprego em massa não resulta do desenvolvimento das forças produtivas, mas sim do desenvolvimento das forças produtivas sob as relações sociais de produção capitalista, neste sentido o nível de acumulação capitalista é o que determina os níveis de desemprego.

Nesse sentido, outro fator importante foi a substituição da mão de obra humana pelo maior desempenho e eficiência de tratores e colheitadeiras, agora empregados na produção agrícola, forçando assim os trabalhadores rurais a migrarem em direção aos grandes centros onde se localizavam as maiores indústrias.

Na década de 1970, o empobrecimento existente no meio rural fortaleceu o êxodo rural, pois, na expectativa de diminuir a pobreza , muitos agricultores buscaram empregos nas novas indústrias que surgiram, devido o milagre econômico da época. Todavia, tal milagre não mudou a situação de penúria e exclusão que viviam a maioria absoluta dos trabalhadores.

Já na década seguinte, quando se esgotam os mecanismos de crescimento rápido e bloqueia-se a mobilidade que parecia assegurar a incorporação de massas crescentes de trabalhadores na indústria já estagnada, pode se observar que há uma diminuição na migração dos trabalhadores rurais para as cidades. Ou talvez porque o boom do período já se dera a partir dos anos 60, onde ocorre uma total inversão: se antes a maioria das pessoas encontrava se na zona rural, a partir da década de 60, há um inchaço das populações urbanas, agudizando as condições de pobreza, falta de moradia digna e todos os demais problemas gerados pelo próprio capital.

Embora utilizado e reconhecido hoje com o termo agricultura familiar, esta nomenclatura é nova, sendo datada da década de 1990, pois antes conhecida como agricultura de subsistência, e nesta nova fase, a atividade passa a ter visibilidade no cenário econômico e político brasileiro.

Historicamente colocada à margem do processo de desenvolvimento brasileiro, a agricultura familiar se vê assumindo um papel de destaque outrora negado , passa a ser encarada como importante ator social e segmento produtivo, capaz de gerar ocupação, emprego e renda, especialmente no meio rural. Destaque que é propiciado em virtude da mesma passar a ser protagonista de política pública voltada especificamente para o seu fortalecimento, com a criação do Plano Nacional Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1995, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

A proposta do programa era o fortalecimento da agricultura familiar voltada para a subsistência, firmado em um modelo social de gestão, auxiliado por associações e cooperativas. Seu objetivo geral consiste em fortalecer a capacidade produtiva da agricultura familiar e contribuir para a geração de emprego / renda nas áreas rurais , melhorando a qualidade de vida dos agricultores familiares, e, curiosamente, é nesta mesma década que surgem de modo claro as associações de cunho de economia solidaria.

O PRONAF segue um modelo europeu, especificamente da França, que tem na agricultura familiar uma forma de produção que modernizou a produção agrícola e a sociedade rural no pós-guerra. Pode-se dizer que o Estado é parte essencial da estrutura econômica,sendo

um elemento essencial da estrutura econômica, justamente porque a garante (GRUPPI, 1987, p. 27).

O padrão de organização da produção privilegiado pelo Pronaf e sua função social no desenvolvimento econômico do país estão sustentados, implicitamente, nas noções de produtividade e na rentabilidade crescentes, o que resultaria, segundo os formuladores desse programa, em uma contribuição do setor para a competitividade da economia nacional e, em consequência, na melhoria da qualidade de vida da população rural (CARNEIRO, 1997).

No Brasil, a agricultura familiar se caracteriza pela capacidade de adaptação mediante as situações adversas e de contribui para o desenvolvimento econômico em competitividade frente à agricultura patronal.

Para que os mecanismos de financiamento do PRONAF ganhasse efetividade, coube ao Estado desempenhar um papel crucial na equalização das taxas de juros, das despesas administrativas e, muitas vezes, avalizar as operações para cobrir o risco do sistema bancário. Mesmo assim, depois de mais oito anos de existência, os operadores do PRONAF restringem-se basicamente ao Banco do Brasil e ao Banco do Nordeste, duas instituições públicas (SCHNEIDER, SILVA e MARQUES, 2004, p.21).

As trajetórias possíveis de transformação social no meio rural são múltiplas, e a escolha de permanecer, investir, ou sair da agricultura depende, entre outros fatores, destas e outras políticas públicas voltadas para esse segmento, assim, cabe ao estado criar alternativas para fixar estas pessoas no campo, o que significa diminuir a migração das mesmas para as zonas urbanas, atraídas pela ilusão de melhores salários e mudança no padrão de vida. Cabe ao Estado, dar a este grupo de trabalhadores, o mesmo zelo e atenção que vem dando em sucessivos governos, ao agronegocio,pois a falta de cuidado com este grupo da agricultura, vem ocasionando acúmulo populacional nos centros urbanos, que geram maiores índices de criminalidade, miséria, desigualdade social, bem como a descaracterização cultural.

3 A Agricultura Familiar Frente a Economia Rural

Quando se fala de agronegócio, pressupõem-se uma definição restrita, que são os grandes proprietários e latifundiários, porém vai muito além, englobando toda a cadeia produtiva partindo dos insumos utilizados na produção, indo até a indústria de transformação, distribuição e serviços.

O agronegócio tem importância crucial para economia brasileira, mas falta ao Estado, dedicar atenção e cuidado aos agricultores familiares que também são responsáveis pelo

crescimento econômico do país e principalmente, pela manutenção dos produtos na mesa de todos os brasileiros, já que são eles que produzem o alimento diário da população, sendo que ainda merece destaque o cunho social desempenhado pela geração de empregos e ocupações, principalmente pela produção de alimentos, que em termos absolutos, gera-se mais empregos na agricultura familiar que no agronegócio, visto que neste ultimo tudo é extremamente mecanizado .

Levando a consideração o modelo patronal frente ao modelo familiar de agricultura, onde a dinâmica familiar de produção possui uma otimização das suas funções de adaptação estabelecendo assim equilíbrio entre projetos e objetivos, a fim de atingir os resultados esperados, podemos verificar que as unidades de produção familiares estao integradas ao mercado, onde sua produção é destinada a comercialização total ou parcial, neste caso vendendo o excedente da produção.

Por outro lado, Wilkinson (1999) mostra que mesmo as unidades familiares mais integradas ao mercado – aos complexos agroindustriais – tendem a manter estratégias de diversificação da produção que lhes garante certa autonomia em relação às regras ditadas pelo mercado.

Trazendo a questão da agricultura familiar e a importância da economia solidaria e a pluriatividade, para a Baixada Cuiabana, temos seu território localizado nos biomas Pantanal e Cerrado, sendo composto por agricultores tradicionais atrelados à mesma identidade sociocultural, de corrente da formação sócio histórica de Mato Grosso. Portanto, apesar das particularidades de cada município, da diversidade de biomas, o que os une é o compartilhamento da mesma raiz histórica e cultural (GARBIN et al., 2006), pois a "identidade cuiabana" os une num único grupo social.

O território da baixada cuiabana, vive em condição de pobreza, pois conforme o Índice de Desenvolvimento Humano municipal, a média da Baixada é de 0,7, valor inferior à média do Estado de (0,725), que ocupa o 11º lugar em relação aos demais entre os estados brasileiros (PNUD, 2008; GARBIN et al., 2006).

A região da Baixada Cuiabana foi reconhecida pelo governo federal, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDR), ligada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) como Território da Cidadania da Baixada Cuiabana, em 2008. A Secretaria de Desenvolvimento Territorial por meio do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais é o órgão estatal responsável pela política de desenvolvimento territorial brasileira, que apresenta como objetivo a promoção da democracia participativa como forma de gestão do desenvolvimento rural.

Nesse sentido, há destaque para o Programa Territórios da Cidadania, direcionado para a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia (SDT, 2014). Dentro dos parâmetros estabelecidos pelo MDA do o conceito de território como:

> [...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (GARBIN et al., 2006, p. 9).

Olhada desde outro ângulo, a restrição de renda das famílias (por falta de ocupação ou por baixa remuneração do trabalho) constitui fator macroeconômico que limita a expansão dos mercados de produtos agroalimentares, mais além do conhecido efeito da baixa elasticidade-renda da demanda de alimentos. Assim, a contínua expansão desses mercados é uma das condições para que a promoção da pequena e da média produção de base familiar não se faça à custa da exclusão de grande parte dos produtores, num fenômeno que se denominou armadilha da modernização (Maluf, 2002).

A expansão da demanda, deve ser associada à adesão de formas adequadas de apoio, neste caso de políticas de créditos e subsídios, e o associativismo são elementos que fortalecem a concorrência dos pequenos produtores frente aos agentes econômicos de grande porte.

Outro elemento importante para a manutenção da economia, renda e trabalho no campo é a pluriatividade, conceituada como as situações sociais em que os indivíduos que compõem uma família com domicílio rural passam a dedicar-se ao exercício de um conjunto variado de atividades econômicas e produtivas, não necessariamente ligadas à agricultura ou ao cultivo da terra, e cada vez menos executadas dentro da unidade de produção (SCHNEIDER, 2002).

É importante destacar que a pluriatividade não nomeia um fenômeno social especifico no meio rural, bem como o termo pluriativo não define uma nova categoria social. São inúmeras as possibilidades de reprodução sociais que podem estruturar as famílias, neste sentido a pluriatividade significa um processo social plural na dinâmica da socialização do campo, criando um espaço de formulação e implementação de condições socioeconômicas, peculiares da atividade familiar.

Neste sentido, a pluriatividade vem para afirmar o caráter adaptativo da agricultura familiar frente as adversidade e concorrências propostas pela economia capitalista que vivenciamos, se firmando como mecanismos que asseguram a permanência das famílias na

zona rural, dando aos agricultores maiores perspectivas de competitividade de seus produtos nos mercados onde estão inseridos.

A construção de um mercado consumidor para os produtos oriundos da agricultura familiar deve se adequar à realidade dos agentes econômicos de pequeno porte, com capacitação empresarial dos pequenos agricultores associada à forma de produção o que ganha caráter de produtos de maior qualidade, pois trata-se de produções orgânicas, bem como a criação de associações e cooperativas que fortalecem a produção e distribuição dos produtos.

Tais ações e produtos, podem se tornar mais competitivos se associados a economia solidaria através das associações de pequenos produtores, de povos tradicionais, como indígenas e quilombolas, pois pode apor a seus produtos o selo de populações tradicionais e tornarem-se competitivos pela diferenciação de produtos e forma de apresentação/cultivo/venda.

Por ter uma característica de atividade complementar, que conforma a dinâmica de reprodução econômica dessas unidades , deve se avaliar as possibilidades em conjunto e não de produtos individualizados, devendo ser abordada ainda a utilização das noções de sistema alimentar, regime alimentar e cadeias produtivas, com a de redes socioeconômicas, tornando possível identificar a amplitude e a natureza diferenciada das relações mantidas pela agricultura familiar com os mercados dos produtos agroalimentares.

Com caráter regionalizado a produção da agricultura familiar segue uma especialização da produção associada a segmentos de mercado, mesmo assim , ainda possui padrão de desenvolvimento mais equitativo do que o mantido pelas grandes organizações agroindustriais, que focam suas produções em determinadas regiões, favorecendo ou prejudicando a cadeia alimentar conforme o ciclo econômico.

4 Considerações Finais

A agricultura familiar vem acompanhando a modernização do meio rural nas ultimas décadas e em decorrência, foram introduzidos no campo maquinas e inovações tecnológicas que proporcionaram maior produtividade, e ainda mais relevantes , foi a introdução de insumos químicos que combatem pragas e proporcionam as plantações nutrientes que potencialização a produção. Todavia, estes insumo trazem diversos efeitos deletérios, seja na produção e consumo destes produtos, seja na saúde dos trabalhadores, o que reforça a importância de se buscar novas formas de produção e comercialização mais sustentáveis, seja no ambiente, seja na economia

ou na saúde dos que atuam na produção ou mesmo da cadeia de produtos, que chegara ao consumidor final.

A cadeia de produtos alimentares se agrega e se distribui, formando-se principalmente nas regiões do interior do país, especialmente em núcleos ao entorno das zonas urbanas de pequenas e medias cidades,compostos por agricultores individuais e por cooperativas e associações, para facilitar a transformação, distribuição e a comercialização, incluindo no processo a venda direta ao consumidor, realizados em geral, através de feiras.

Para que o desenvolvimento rural seja efetivado como promotor de emprego, renda e de agente econômico ativo, é necessário que políticas agrícolas diferenciadas sejam implementadas com afinco e para fazê-lo é fundamental relacionar as dinâmicas sociais com os sistemas técnicos e econômicos.

Desenvolvimento econômico local possui o objetivo de preservar a vida das comunidades envolvidas no processo de produção, com qualidade, mantendo a estabilidade do meio ambiente, utilizando o potencial de recursos humanos, naturais, e econômicos de forma continuada e eficaz, para promover a emancipação humana.

Desta forma, a economia solidaria e a pluriatividade entra em cena para auxiliar esta promoção, pois tem sido uma realidade no meio rural brasileiro onde as dinâmica econômicas inseridas neste meio se potencializam através das especificidades de cada região, oferecendo emprego, favorecendo a combinação das atividades agrícolas e não-agrícolas marcando as relações de trabalho estabelecidas entre os produtores familiares.

Referências

BEHRING, Elaine Rossetti. ALMEIDA, Maria Helena T. **Trabalho e Seguridade Social:** percursos e dilemas. 2º ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.

CARMO, Maristela S. **do A produção familiar como locus ideal da agricultura sustentável, Agricultura em São Paulo**. SP, 45(1):1-15, 1998. (ISSN 0044-6793).

CARNEIRO, Maria J. **Política pública e agricultura familiar:** uma leitura do Pronaf. *Estudos Sociedade e Agricultura*. 1997: 70-82.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel –** as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 8.ed. São Paulo: L&PM, 1987.

IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 1985/95.** disponível em www.ibge.gov.br acesso em 10 jan 2005.

MALUF, R. S. Produtos agroalimentares, agricultura multifuncional e desenvolvimento territorial no Brasil. In: MOREIRA, R. J.; COSTA, L. F. C. (Org.). **Mundo rural e cultura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. p. 241-261.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia Politica:** Uma introdução critica. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ORTEGA, A. C.; SÓ, L. L. S. **Gasto público, descentralização e política de desenvolvimento territorial**: experiências municipais no Brasil. Um estudo de caso do Pronaf em Orizona e Davinópolis em Goiás-Brasil. Uberlândia: Imprensa Universitária/Gráfica da UFU, 2006

SCHNEIDER, S. **Teoria social, Agricultura familiar e pluriatividade**. Disponível em: <http://:www. scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15988.pdf>. Acesso em: 21/05/2012.

SCHNEIDER, Sergio; SILVA, Marcelo Kunrath; MARQUES, Paulo Eduardo Moruzzi (Org.). **Políticas Públicas e Participação Social no Brasil Rural.** Porto Alegre, 2004, p. 21-50.

WILKINSON, J. Cadeias produtivas para a agricultura familiar. In: **Organizações rurais e agroindustriais.** Lavras, M G; jan/jul, 1999. p.70-89.

FORMAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: O OLHAR DA JUVENTUDE CAMPONESA SOBRE A AUTOGESTÃO

Marcia Aparecida de Barros da Cruz (PPGEdu/UNEMAT) - marciasantoscruz@hotmail.com

Ilma Ferreira Machado (PPGEdu/UNEMAT) – ilma.ferreiramachado@gmail.com

Resumo: No presente artigo abordaremos sobre Economia Solidária e autogestão, com objetivo de iniciar um diálogo e tecer uma reflexão sobre a Autogestão a partir do olhar da juventude camponesa. Entrelaçado a este contexto busco compreender como a autogestão contribui para o processo de organização do trabalho coletivo. O enfoque epistemológico do curso de Economia Solidária evidencia ações de investigação e de formação em um grupo social de jovens com intuito de proporcionar o processo de autonomia, auto-organização e autogestão, fundamentados nos princípios da Economia Solidária. Esse estudo constou de pesquisa de campo, com observação e vivência nas oficinas promovidas, pelo Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO, com 30 jovens camponeses, bolsistas do Projeto Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-Tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino Médio, da Escola Estadual Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol do Oeste – MT. O curso de Economia Solidária foi planejado em 10 oficinas sobre as temáticas que fundamentam os princípios da Economia Solidária. Dentre as oficinas escolhemos a de "Economia Solidária e Autogestão" para analise, pois compreendemos que este princípio norteia a lógica que contrapõe a hegemonia do capitalismo através da proposta de organização do trabalho coletivo. Esta analise dará o suporte para compreender o complexo contexto no qual vive a juventude camponesa, que é marcado pela luta dos movimentos sociais pelo bem viver dos sujeitos do campo. Podemos concluir que a oficina possibilitou uma efetiva participação da juventude, que começou a construir novas perspectivas de vida, revigorando suas lutas, tendo sempre presente os limites e as possibilidades para sua vivencia e permanência no campo.

Palavras – chave: Formação. Economia Solidária. Autogestão.

1 Introdução

A Economia Solidária vem construindo caminhos metodológicos diferentes daqueles trilhados pelo sistema capitalista, pautados em experiências exitosas na perspectiva de construção de uma nova sociedade, conforme discutimos no artigo intitulado Economia Solidária: políticas públicas para a Juventude Camponesa e a preparação para o mundo do trabalho[1];

> A Economia Solidária ou sócio economia solidária é um sistema contra hegemônico que abre um leque de possibilidades e abrange várias áreas de conhecimentos na formação dos sujeitos em prol de um bem viver. Desta forma, a Economia Solidária está em processo de experimentação voltada para a população de baixa renda, que se encontra vulnerável e desprovido de recursos financeiros em meio a este sistema capitalista, que prega a competição e o individualismo (CRUZ; PAEZANO; ZART, 2016, p. 03).

[1] Artigo publicado nos anais no Seminário de Educação 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações. SemiEdu 2016 – UFMT ISSN 2447-8776.

Ao discutirmos a proposta de um sistema diferenciado a este gerado a partir do capitalismo, nos deparamos com aparato de uma sociedade capitalista que foi constituída a partir de um pensamento moderno, uma lógica hegemônica implantada na sociedade que é incapaz de resolver os problemas adjacentes aos diversos campos sociais, desde a desigualdade, a exploração, a apropriação do trabalho do outro, a falta de investimento na educação, saúde, moradia, emprego, entre outros. Portanto, é preciso propor alternativas contra hegemônicas que sejam capazes de nos levar a pensar em possíveis respostas a essa "crise" da modernidade. Conforme a abordagem realizada por Sguarezi,

> A modernidade produziu problemas que sua lógica não permite resolver. Diante dessa constatação é urgente pensar em formas alternativas não hegemônicas que possibilitem respostas aos passivos da modernidade. Nesse contexto se inserem as Epistemologias do Sul, a economia solidária e autogestão (SGUAREZI, 2013, p. 1).

Amparados na escrita de Sguarezi, nos remetemos a pensar sobre essas alternativas a partir da Epistemologia do Sul, Economia Solidária e Autogestão, como estratégia de mudança, para pensar na construção de outra sociedade, pois é preciso transformar as estruturas pré-estabelecidas neste sistema. Desta forma, pensar sobre essa nova epistemologia significa pensar em um conjunto de intervenções epistemológicas que contrapõem a lógica hegemônica do capitalismo, valorizando os saberes que resistiram com êxito na modernidade e propõem condições de diálogo horizontal entre o conhecimento e à sociedade.

Portanto, a epistemologia do sul, a Economia Solidária e a Autogestão caracterizam uma interface entre a autogestão, transconhecimento e sustentabilidade, como forma de alternativa e superação ao paradigma epistemológico da ciência moderna que arrasta uma denominada "crise" que vem repercutindo a um longo período na história. Essa interface tem por base o diálogo necessário entre o campo econômico, político, social e cultural.

Assim, criamos possibilidades de romper com esta lógica hegemônica que advém de uma sociedade industrial, que prega uma modernidade, que produziu, com o passar dos anos uma sociedade de risco, formada pelas incertezas do dia-a-dia. As incertezas provêm de um processo de exploração e apropriação do meio de produção canalizado por este sistema que gera constantemente uma instabilidade financeira. Esta instabilidade financeira fundamentam-se na busca constante pelo aumento na produção (geração de lucro), pois o mercado é o centro da organização capitalista e a mercadoria é a expressão de sua riqueza. Conforme os escritos de Marx e Engels (1998), este processo representa o conceito de mais-valia absoluta, para designar o aumento da jornada de trabalho, visando o lucro, em que o salário não aumenta na mesma proporção que a produtividade, ou seja, o lucro advém da exploração do outro. Esta busca

incessante pelo poder e acumulo de riqueza, gerou um progresso econômico e científico que colocou em perigo a vida na terra, bem como a existência de todo ser vivo.

A autogestão, que vem ser a base para a organização de um trabalho coletivo, engloba o processo de autogerir um empreendimento, pode ser um empreendimento formal ou informal, como um grupo que trabalha na informalidade ou em um grupo já legalizado em associação ou cooperativa. Neste ponto me refiro a um grupo de pessoas que possa fazer uma gestão compartilhada, um trabalho associado autogestionário, como o próprio nome já, diz gerir por si mesmo e gerir com o outro, o trabalho coletivo e todo o processo de organização, que significa desde produção até a comercialização (PAEZANO, CRUZ; BARBOSA, 2016).

Portanto, cabe pensar em outra forma de organização do trabalho e do meio de produção, gerido no coletivo, rompendo com este sistema que prega a individualidade e a competitividade.

Para Nascimento (2004, p.5) "a autogestão é uma ideia, mas antes de tudo é uma prática social e política", o que significa uma tomada de decisão do sujeito, frente a atual situação da sociedade, na busca por uma transformação social. Assim, Nascimento (2004, p. 5) enfatiza que "autogestão é um método e uma perspectiva de transformação social".

Esse método de organização da sociedade frente a esta perspectiva de transformação social caracteriza possibilidades concretas de ações e reações dos trabalhadores frente a este sistema capitalista. Conforme Nascimento:

> [...] a autogestão é mais um "ideal" de democracia econômica e gestão coletiva que caracterizam um novo modo de produção. Contudo, este "ideal" se expressa em formas distintas nos diversos momentos da história, como possibilidades concretas dos trabalhadores constituírem suas utopias de uma sociedade igualitária e socialista. Isto significa uma radicalização da economia solidária, no sentido dos trabalhadores se re-apropriarem daquilo que o capital lhes expropriou ao longo da história (2004, p. 2).

Para Mothé (2009) a autogestão refere-se ao exercício de práticas participativas no trabalho. Essas práticas se caracterizam pela autonomia de cada grupo em relação às atividades realizadas, uma forma de proporcionar uma auto-organização coletiva, o que representa um pensar coletivo para a organização e o desenvolvimento do trabalho.

Pautada nessas questões é que realizamos esta pesquisa a partir do curso de Economia Solidária, que foi organizado e planejado pelo Núcleo UNEMAT–UNITRABALHO[2] e a

[2] Núcleo UNEMAT - UNITRABALHO realiza atividades de ensino, pesquisa, extensão.

Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis (INCUBESS), através do Projeto Desenvolvimento e Fortalecimento Científico-Tecnológico da Juventude Camponesa do Ensino Médio da Escola Estadual Madre Cristina, no Assentamento Roseli Nunes – Mirassol do Oeste – MT, que foi desenvolvido com um grupo de jovens de 15 a 29 anos de idade, que vivem no campo, totalizando 50 bolsistas de extensão do CNPq. Este curso teve como objetivo desenvolver a formação intelectual e a investigação científica sobre a temática da socioeconomia solidária e as respectivas metodologias que compõem os princípios norteadores deste sistema, para refletir sobre a configuração econômica, política e cultural que envolve as organizações sociais, os processos cognitivos e os limites e possibilidades de desenvolvimento de um determinado território[3], seja no espaço urbano ou rural/campo

Portanto, a presente pesquisa tem por objetivo refletir acerca da participação da juventude camponesa no processo de formação e organização camponesa visando o fortalecimento do trabalho coletivo e a autonomia econômica, social e política, segundo os princípios da agroecologia, da economia solidária e das tecnologias sociais. Neste processo de reflexão, a Autogestão engloba a base para pensar acerca de uma organização coletiva, em especial da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes.

A pesquisa acerca desta temática possibilitou um maior conhecimento sobre as entidades sociais e populares que atuam no campo. Permitiu refletir e questionar sobre a realidade social, econômica e cultural que envolve a juventude e os camponeses que tiram seu sustento da terra. Pudemos compreender a necessidade dos movimentos sociais populares que desencadeiam lutas por benefícios coletivos, devido à falta de políticas públicas, recursos financeiros e limites de condições de sobrevivência que implicam a permanência no campo.

Assim, promover, com a juventude, reflexão sobre a vida campo, implica criar possibilidades para que tenham condições de permanecer no campo; que possam ter uma estabilidade social, com base no bem viver de toda a família. Assim, além de pensar no processo de formação e de organização é preciso ir ao encontro das políticas públicas existentes que subsidiem os sujeitos do campo, em especial a juventude que muitas das vezes encontra-se esquecida pelo poder público.

[3] O território é uma construção histórica, sem esquecer que dele fazem parte diferentes formas de apropriação e domínio da natureza, as territorialidades também são forjadas socialmente ao longo do tempo, em um processo de relativo enraizamento espacial (HAESBART; LIMOND. 2007, p.47).

2 Formação em Economia Solidária e Autogestão

No processo de formação desenvolvido com a Juventude Camponesa foi realizado o curso de "Economia Solidária" com uma carga horaria de 40 horas, contemplando 10 oficinas, de 4 horas cada uma, sendo elas: Fundamentos da Economia Solidária; Economia Solidária; Afinal o que é Economia?; Economia solidária e Autogestão; Economia e Cultura Camponesa; Elaboração de Projeto e Integração da Organização econômica ARPA, juventude e escola; Cooperativismo Solidário; Economia Solidária e Ecologia; Economia Solidária e o Mundo do Trabalho; Economia Solidária e Diversidade Cultural. É na oficina de "Economia Solidária e Autogestão" que nos amparamos para observar o conhecimento e apreensão da juventude sobre essa temática.

Nessa oficina discutiu-se a Economia Solidária ou socioeconomia solidária como um campo de possibilidades para pensarmos na formação de uma sociedade diferenciada, capaz de romper com a estrutura capitalista que prega a competição e é muito desigual socialmente. Portanto, a economia solidária é um campo de resistência do trabalhador frente ao sistema capitalista. Desta forma, para que esta economia possa acontecer é preciso primeiramente que haja um rompimento com a forma de pensar do sujeito, pois fomos constituídos em uma ambiência para pensar de forma individualista, competitiva e concorrente. Ou seja, precisamos aprender a conviver coletivamente, valorizando o outro e contribuindo para gerar, na sociedade, o desenvolvimento da cultura da solidariedade.

Sendo assim, para que haja uma transformação no modo de organização da sociedade é preciso que haja uma formação que proporcione a capacitação dos sujeitos para que possam organizar outra forma de trabalho, que não se paute nesta construída com base mercadológica. Mas que seja uma organização que ajude a pensar no mundo do trabalho, fundamentado nos princípios da autogestão, auto-organização, cooperação e na realização de trabalhos coletivos. Esta formação deve abranger várias áreas do conhecimento, articulando-as de maneira interdisciplinar.

Os estudos realizados por Zart (2011) vêm demonstrando que a socieoeconomia solidária recupera o sentimento de pertencimento das pessoas, ou seja, os sujeitos em processo de formação passam a criar uma identidade que demonstra a valorização de si, e do espaço em que vive. Esta transformação social, aos poucos, vem tomando conta de nossa sociedade, mostrando que a Economia Solidária é uma economia que acontece:

> Podemos dizer que a socioeconomia solidária é simples. Ela recupera o sentimento de pertencimento das pessoas a uma comunidade [...], que se constitui para assegurar a sua existência, ou a reprodução social da vida. A única coisa que necessitamos fazer para a socioeconomia solidária dar certo, é mudarmos a nossa forma de pensar. É a mudança da ideologia da competição para a cooperação, da concorrência para a solidariedade. Isto implica também mudanças culturais, da forma como nos comportamos em sociedade. Mas a economia solidária é possível, e melhor, ela está acontecendo (ZART, 2011, p. 09).

A formação para o mundo trabalho cria no sujeito uma identidade, um sentimento de valorização de si e do outro, lhe possibilita se ver como protagonista de sua própria história, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades, auxiliando no exercício da práxis, proporcionando uma tomada de consciência dos sujeitos sobre sua atuação no espaço em que vive e como suas ações refletem sobre o mesmo.

> Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, (2005, p. 03).

Essa formação que envolve a tomada de consciência dos seres humanos quanto à necessidade de se organizarem para contrapor à lógica estabelecida pelo sistema vigente, provoca uma gigantesca movimentação de luta. Toda essa movimentação demonstra as conquistas e os avanços que a sociedade alcançou ao longo dos anos, em meio às lutas desencadeadas principalmente pela organização dos movimentos sociais. Gohn (2013) em seu livro *Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais*, faz referência aos participantes dos movimentos sociais que romperam com a concepção do individualismo pregada pelo sistema capitalista, em prol da construção de uma sociedade democrática e justa. Tais movimentos foram sendo fortalecidos frente aos desafios comunitários, na perspectiva de criar solução para os problemas cotidianos coletivos.

Cabe, portanto, pensar o sujeito como parte integrante do processo de desenvolvimento da sociedade, considerando a sua contribuição na transformação das relações sociais, como forma de sobrevivência e de luta por um bem viver. A juventude torna-se peça fundamental nesse processo de transformação da sociedade, pois é considerada como um ser que está em constante processo de transformação/constituição e representa uma parcela da sociedade que clama por mudança em sua estrutura. Por isso, cabe aproveitar cada momento no processo da educação, para realizar formações com a juventude e assim instrui-los acerca deste processo no que tange a organização para lutar por mudanças na sociedade.

Portanto, a oficina de Economia Solidária e Autogestão desenvolvida com a juventude criou uma ambiência favorável para que os jovens pudessem apreender a temática e ao mesmo tempo propor, discutir, refletir sobre todo o processo para organizar um trabalho coletivo. Conforme Frigotto; Ciavatta; Ramos:

> A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa (2005, p. 04).

A oficina de Economia Solidária e Autogestão compõe um grupo de oficinas que é desenvolvido no processo de incubação pela incubadora INCUBEESS, através da equipe do Núcleo UNEMAT-Unitrabalho, pois para que um grupo de pessoas possa se tornar um Empreendimento Econômico Solidário é preciso passar por uma formação que lhe subsidie para compreender os conceitos que são desenvolvidos pela Sócio economia Solidária. Desta forma, como o objetivo da oficina era de propor a juventude uma ambiência para apreenderem os conceitos da autogestão, e ao mesmo tempo refletirem sobre a organização do trabalho coletivo no qual estavam no processo de planejamento, e constituição dos grupos, que foram sendo formado por proximidade devido à extensão do assentamento.

Na oficina utilizou-se a metodologia desenvolvida no processo de incubação, esta metodologia de incubação foi descrita em diversos textos no Caderno Pedagógico IV – Práticas de Incubação Solidária (2016), desenvolvido e publicado pelo Núcleo UNEMAT-Unitrabalho como forma de sistematizar o trabalho realizado e as práticas que compõem todo o processo.

Para se chegar a um grupo que esteja organizado e desenvolvendo as práticas da autogestão em um coletivo, primeiramente é preciso que todos do grupo passem pelo processo de formação e tenham a compreensão dos três conceitos primordiais para se chegar ao patamar de grupos consolidados, que terão condições de caminhar fortalecidos com base na democracia participava. Conforme Paezano, Cruz e Barbosa, esses conceitos fundamentais são autonomia, auto-organização e autogestão;

> [...] autonomia, enquanto afirmação de agentes que se percebem como integrantes da sociedade e se reconhecem em meio a este processo como protagonistas do pensamento e das práticas. [...]
> [...] é preciso haver a compreensão de que para desenvolver um trabalho coletivo os sujeitos se mobilizem e promovam a auto-organização em meio às suas ações, seus espaços, sua ambiência cultural, econômica e política. [...]
> [...] tendo como fundamento a autogestão, o empreendimento econômico solidário é gerido pelos próprios trabalhadores como uma forma de organização social, onde não existem hierarquias e as decisões são tomadas no coletivo. [...] (2016, p. 19).

Após a exposição detalhada de cada um desses conceitos, foi a vez dos jovens expor a sua compreensão sobre a temática, destacando o que conseguiram compreender sobre processo de autogestão em um coletivo e destacar o que mudou após a exposição.

Para melhor compreensão destacaremos, logo abaixo, alguns elementos sistematizados pelos jovens, que nos chamaram atenção e nos levaram a refletir sobre o processo de formação da juventude para a autogestão e compreender o que ela pensa acerca dessa formação:

- ✓ A Economia Solidária é uma nova prática de organização sócio-economica que se pauta em princípios fundamentais como solidariedade, cooperação e autogestão e tem como finalidade a formação dos Empreendimentos Econômicos Solidários (EES). Portanto, tem sido uma resposta importante dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em relação às transformações ocorridas no mundo do trabalho.
- ✓ As organizações coletivas, organizadas sob a forma de autogestão realizam atividades de produção de bens e de serviços, com destaque para finanças solidárias, trocas, comércio e consumo solidário. São associações, cooperativas, grupos de pequenos produtores ou prestadores de serviços individuais e familiares que realizam em comum a compra de seus insumos, a comercialização de seus produtos ou processamento do mesmo.

Desta forma, a juventude deixam evidente estar apreendendo os conceitos trabalhados na formação, pois demonstra domínio sobre as abordagens que vêm sendo realizadas no curso, enriquecendo as discussões com base nas experiências vivenciadas no assentamento, como nos trabalhos comunitários, mutirão, reuniões da escola, luta por melhorias para o assentamento. O que demonstra sua atuação no espaço em que vive, e sua percepção acerca da importância do trabalho coletivo e como este trabalho re-significa sua inserção na comunidade, uma vez que os jovens apreendem a pensar o trabalho não apenas como algo que lhe é imposto para sua sobrevivência, passando a ter a consciência de que o trabalho faz parte deste meio e precisa transformar a sua forma de organização. Perceberam no desenvolvimento de suas práticas em ações coletivas que seu trabalho torna-se uma ação muito mais ágil e prazerosa. Tais atividades coletivas possibilitam uma maior aproximação dos sujeitos que passam a valorizar o território em que vive e a ter uma identidade com o espaço de atuação.

Ao conceber o trabalho não apenas como uma obrigação, mas como algo primordial a sua existência o trabalhador passa a ter um olhar diferenciado na forma de preservar o espaço em que vive e ter a natureza como a base para sua sobrevivência. É preciso que se compreenda que toda forma de trabalho provem de um recurso extraído da natureza, na forma de matéria

prima, e recursos naturais, ou seja, somos parte dela e precisamos dela para reproduzirmos a nossa vida. Portanto, cabe compreender o trabalho como princípio educativo, que é aquele que;

> [...] vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. 2005, p. 02)

Ao pensar no trabalho como principio educativo, temos a capacidade de questionar as ações desenvolvidas no sistema capitalista e nos revestirmos de força para contrapor esta lógica que nos torna refém deste sistema. Para compreender até que ponto a juventude apreendeu os conceitos trabalhados na oficina, pautamos nossa analise com base na indagação realizada durante a formação: **O que é necessário para que a autogestão se realize?** Com base nas expressões/falas feitas pelos jovens podemos dizer que há uma compreensão a partir das práticas diárias desenvolvidas no assentamento e das leituras e discussões realizadas durante as oficinas.

Neste sentido, nos deparamos com relatos, histórias que constituíram jovens que tem a consciência do que vem a ser a simbologia da luta na tomada de decisão de um movimento. Desta forma, a juventude destaca sua compreensão acerca do que precisa fazer para que a autogestão aconteça no grupo;

- ✓ Autogestão é um colaborar com outro, tomar decisão no coletivo, não possui um dono, mas todos tomam decisão;
- ✓ A autogestão exige um esforço adicional dos sujeitos que compõem o grupo, pois além de cumprir as tarefas do seu cargo, tem de se preocupar com os problemas gerais do coletivo;
- ✓ É preciso que todos do grupo informem os erros que ocorrerem no e das alternativas disponíveis para a resolução de cada problema;
- ✓ O grupo deve ser administrado democraticamente, ou seja, praticar a autogestão. Promover assembleias para tomar às decisões, que podem ocorrer em curtos intervalos, quando há necessidades;
- ✓ A autogestão só se torna possível quando todos se comprometem e assumem responsabilidades, participando das decisões e ao mesmo tempo ajudando na execução de tudo que decidiram juntos, respeitando os limites e as qualidades de cada um dos participantes.

- ✓ Ela exige muito empenho de todos e uma autoavaliação crítica e permanente para que todos possam reconhecer os erros e as responsabilidades sobre todo o processo, para que possam ter a mesma vontade para continuar construindo coletivamente seus projetos de vida.

Conforme afirma Mothé (2009) a autogestão refere-se ao exercício de práticas participativas no trabalho. Neste ponto nos embasamos na história de vida desses jovens que fazem parte de um assentamento que foi formado a partir da luta de um movimento social, que vem a ser o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Muitos desses jovens nasceram em meio a luta pela terra, quando seus pais faziam parte do acampamento e estavam na organização de um coletivo que constituiu a partir da necessidade de se unirem pelos mesmos objetivos, sendo o principal deles, a conquista da terra, o que conseguiram após vários despejos.

Tais apontamentos feitos pela juventude nos permitiram compreender que é possível se pensar na constituição de grupos autogestionários, desde que eles tenham uma preparação/formação para tal. Pistrak (2000) nos chama atenção em seu livro Fundamentos da Escola do Trabalho que precisamos formar cidadãos que se envolvam no processo de transformação da sociedade, e a escola é um aparato essencial neste sentido. Assim, propõe que devemos pensar sobre a organização da escola, deixando claro que tais mudanças precisam romper com o sistema capitalista propagado pela escola, nas suas práticas, na sua estrutura de organização e funcionamento. Portanto, envolver a juventude neste processo de mudança requer formar uma juventude consciente da necessidade de participar ativamente no processo de construção de uma nova sociedade.

Pistrak (2000) nos apresenta uma forma de organização da escola, sejam do campo ou da cidade, com base nos fundamentos do trabalho, propondo uma nova forma de lidar com as atividades humanas de fortalecimento e aperfeiçoamento do trabalho agrícola:

> Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influência diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. Não se trata, portanto, de uma especialização agronômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças (PISTRAK, 2000, p. 69).

Com base nas escritas de Pistrak compreendemos como é importante que os jovens tenham a apreensão da importância da sua auto-organização para que haja uma transformação

no espaço em que vivem, e assim, percebam que mudanças somente tornam-se possíveis quando as pessoas se propõem a executá-las.

Portanto, partimos do princípio de que as mudanças devem iniciar nas pequenas práticas do dia-a-dia para depois tomar proporções maiores. Fomos gerados em uma ambiência em que poucas pessoas governam a si mesmas, arriscam e tomam iniciativas, isto é cômodo, porque fomos formados para obedecer a um "chefe" que sempre toma a decisão por nós, ou seja, somos formados para sermos mandados, e isto acaba por retirar de nós a responsabilidade por riscos e erros, porque só fazemos o que nos mandam e determinam.

Autogestão é o contrário de tudo o que aprendemos, costumeiramente, durante nossa formação em vários espaços - escolares e não escolares. A autogestão nos remete a participar na organização e definição dos rumos a seguir, bem como participar na execução de tudo que for decidido coletivamente. Implica-nos nas decisões, levando-nos a assumir os riscos dos erros e acertos e a enfrentar os desafios e conflitos que surgem; propõe que as mudanças aconteçam desde a família, até o grupo de produção, e exige de todos os membros, amadurecimento, crescimento como pessoas responsáveis e comprometidas com a coletividade.

3 Considerações Finais

Acompanhar a oficina de formação sobre Economia Solidária e Autogestão nos proporcionou uma ampla compreensão acerca das várias questões implicadas nestas temáticas e, principalmente, nos permitiu visualizar o envolvimento da juventude com essa concepção de vida e trabalho, e como se propuseram a apreender tais conceitos, entrelaçando-os às suas práticas diárias, e frisando suas perspectivas em relação à abordagem realizada.

Deste modo, tivemos a oportunidade de conhecer algumas histórias e assim ter uma visão mais ampla da realidade dos sujeitos que vivenciam e, ao mesmo tempo, refletem sobre este contexto social formado por lutas históricas dos movimentos sociais. E, tivemos a oportunidade, também, de conhecer as proposições que foram geradas em torno da economia solidária, relacionado à educação, cultura e a economia.

Portanto, é preciso frisar que as discussões que foram levantadas mediante as apresentações dos textos escolhidos pela ministrante da oficina, proporcionaram conhecimentos essenciais para que a juventude pudesse compreender a importância de analisar o mundo trabalho, os sentidos do trabalho e a forma como devem buscar as informações que irão

enriquecer a sua aprendizagem. Dessa forma, será enriquecida, também, a organização para o trabalho coletivo, que lhe proporcionará condições para assim lutar por um bem viver, com qualidade de vida suficiente para ter uma vida com dignidade.

Podemos concluir que as oficinas de formação se traduziram na efetiva participação da juventude, que começou a construir novas perspectivas de vida, revigorando suas lutas, tendo sempre presente os limites e as possibilidades dos jovens que vivem no campo. Fortalece-se assim, a compreensão sobre o princípio dos direitos essenciais para os sujeitos do campo que buscam uma forma diferente de viver pautada na cooperação, solidariedade, autogestão, auto-organização.

Referências

CRUZ, Marcia Aparecida de Barros da Cruz; PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; ZART, Laudemir Luiz. **Economia Solidária: políticas públicas para a Juventude Camponesa e a preparação para o mundo do trabalho.** Artigo publicado nos anais no Seminário de Educação -SEMIEDU 2016 - Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações. SemiEdu 2016 – UFMT ISSN 2447-8776.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; **O trabalho como princípio educativo.** http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais.** Maria da Glória Gohn (org.), 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAESBAERT, Roberto & LIMONAD, Ester. **ETC, espaço, tem pó e crítica**. Revista eletrônica de ciências sociais aplicadas e outras coisas. Nº 2 (4), vol.1, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista 150 anos depois.** Rio de Janeiro: fundação Perseu Abramo,1998.

MOTHÉ, D. **Autogestão**. In: CATTANI, A. D.; LAVILLE, J.; GAIGER, L. I.; HESPANHA, P. Dicionário Internacional da Outra Economia. Comimbra: Ediçoes Almedina, 2009.

NASCIMENTO, Claudio. A Autogestão e o "Novo Cooperativismo".

PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; CRUZ, Marcia Aparecida de Barros da; BARBOSA, Maria Vanisse. **Formação no Processo de Incubação: autonomia, auto-organização e autogestão.** Caderno Pedagógico: práticas de incubação solidária/Unemat. Vol. 4, n.1. Unemat Editora, 2016.

PISTRAK, Moiséi. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SGUAREZI, Sandro Benedito. **Epistemologia do Sul: interfaces entre autogestão, transconhecimento e transustentabilidade.** XXIX ALAS-CHILE – 2013 – XXIX CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGÍA – Grupo de Trabalho Nº 18. Santiago do Chile. De 29 de set. a 4 out. 2013.

ZART, Laudemir Luiz. **O Que é o Campo.** p. 18. Educação do Campo: formação e desenvolvimento comunitário/ PIESES, UNEMAT, PROEC-UNEMAT. – Cáceres [MT]: Editora Unemat, 2011. 38 p. (Série: Sociedade Solidária, Caderno Pedagógico I).

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NA REGIÃO CENTRO OESTE – UMA POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA, VISLUMBRADA EM TEMPOS DE INTERDIÇÃO DOS DIREITOS

Maria Emilia de Castro Rodrigues – PPGE/UFG – me.castrorodrigues@gmail.com

Carminha Aparecida Visquetti – PPGE/UFG – carminha.visquetti@vgd.ifmt.edu.br

Resumo: O Movimento de Educação de Base – MEB, iniciado em meados de 1961 pela Igreja Católica com apoio do Governo Federal com o objetivo de alfabetizar, tinha como fundamento a educação de base, executada pelas escolas radiofônicas, e reestruturou seus objetivos e métodos após dois anos de funcionamento, tendo como parceiros outros movimentos de cultura popular do período, embora esse movimento exista até hoje, durante sua história foi marcado por interrupções e refluxos. O MEB existe até hoje com avanços e retrocessos, porém é preciso voltar nosso olhar para a história brasileira e aprofundar o período dos anos 1960, e, em especial na Região Centro-Oeste. Esse caminho nos possibilita a compreender nossa realidade atual, pautada nas mediações, conexões da história vivida. A pesquisa que temos realizado é qualitativa, e no presente artigo trabalhamos com os dados obtidos por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática. Utilizamos como referenciais teóricos autores que se destacam nos estudos do MEB como Fávero (2009), Rodrigues (2010), Brandão (1981), Paiva (2015), entre outros.

Palavras-chave: Movimento de Educação de Base. Educação Popular. Educação de Jovens e Adultos.

1 Introdução

Uma das características da década de 1960 foram as intensas atividades em todas as instâncias da vida social no país. Dentre os principais movimentos de cultura popular que se destacaram entre 1960 até 1964 foram o Movimento de Cultura Popular – MCP, criado em 1960, sob o patrocínio da Prefeitura de Recife, como sociedade civil autônoma; a "Campanha de Pé no Chão Também de Aprende a Ler"; e o Centro Popular de Cultura – CPC, criado pela União Nacional dos Estudantes, em abril de 1961 e o Movimento de Educação de Base, lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Esses movimentos operaram um grande salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos, justamente por terem assumido um compromisso explícito em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como por orientarem uma ação educativa voltada para a ação política. O grande diferencial deste período foi a mobilização popular e a conscientização

que os movimentos de alfabetização foram adquirindo de que o adulto analfabeto não era causa da miséria brasileira e sim consequência desta.

A partir da ditadura, esses movimentos de educação popular foram extintos, com exceção do MEB, porém houve o declínio progressivo deste movimento. Em 1963, o MEB, sob uma perspectiva crítica e de formação política,produziu o livro de leitura *Viver é Lutar*, que em fevereiro de 1964, segundo Góes (1980) teve alguns exemplares que ainda estavam com a última edição na gráfica apreendidos, sob a acusação de "cartilha comunista".

O MEB só sobreviveu ao golpe de Estado por ser um movimento vinculado à Igreja Católica e porque no convênio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com a União, havia sido fixado as data-base de 1961/1965 para o desenvolvimento do trabalho. Diante deste fato, o governo militar não encerrou diretamente as atividades do MEB, como fez com os outros movimentos, mas exigiu a partir de 1964 a mudança da sua forma de atuação e dos seus princípios. As Equipes Estaduais, em especial as de Goiás e do Nordeste relutaram em mudar sua perspectiva de atuação crítica, inclusive interrompendo sua atuação, como no caso de Goiás, que era pautada no referencial freireano desde 1963 a 1967.

Contudo, em âmbito nacional, em 1966, após as equipes ficarem mais de seis meses sem receberem, o movimento adequou os seus princípios e metodologia, em conformidade com as pressões do governo, e assim segundo Brandão (1958, p. 57 apud CUNHA; GÓES, 1994, p. 27) "[...] perdeu as suas características de Movimento de Educação Popular e tornou-se uma forma tardia de Educação Fundamental".

2 A desconstrução do olhar preconceituoso em relação ao analfabeto

O Movimento de Educação de Base – MEB, iniciado em meados de 1961 pela Igreja Católica - embora oficialmente separada do Estado - foi apoiado pelo Governo Federal[1] que, receoso com a ameaça comunista criou algumas ações para conter elevados índices de mortalidade infantil, desnutrição e analfabetismo e firmou a parceira com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com o objetivo de minimizar essas mazelas. Nos seus primórdios, determinou-se que a educação de base seria viabilizada pelas escolas radiofônicas, instaladas a partir das emissoras católicas. Era um movimento organizado e coordenado pelos bispos, porém implementado por leigos que atuaram em uma vertente crítica, após o Segundo Encontro Nacional de Coordenadores, após 1963.

[1] A partir do decreto presidencial n.º 50.370, de 21 de março de 1961, o governo federal passa a patrociná-lo.

Após dois anos de execução o programa sofreu uma reestruturação no campo das ideias, e, consequentemente nas suas bases de execução, era um contexto nacional em que Paulo Freire e sua equipe[2], se diferenciavam das demais ações tradicionais de alfabetização voltadas para os adultos, saindo de um ensino-aprendizado meramente instrumental para o sentido de ensino-aprendizagem que tomava a vida das pessoas, a realidade em que viviam como ponto de partida para uma análise crítica, buscando refletir e agir com ações sócio-política e críticas que transformassem sua realidade social.

Advém do período que antecedeu a ação dos movimentos de educação popular, em especial o da atuação das campanhas de alfabetização de adultos orientadas pelo governo, no período de 1947 ao início dos anos 1960, um olhar preconceituoso no processo educativo frente ao educandos jovens e adultos da classe trabalhadora, contra o qual os movimentos de educação popular dos anos 1960 se opuseram, em especial a partir do Encontro Nacional de Educação de Adultos, de 1958, em que Paulo Freire e sua equipe apresentou uma outra defesa de visão em relação ao analfabetismo e o analfabeto no país. Nas Campanhas perpetuavam a visão de adulto analfabeto, como incapaz e desprovido de força de vontade e senso estético.

Esses preconceitos sociais foram sendo construídos ao longo da história brasileira; estão presentes na memória social e foram disseminados, em grande parte, pela mídia. Na representação mais fiel desse adulto citamos o personagem Jeca Tatú. Esse personagem aparece pela primeira vez numa carta escrita por Monteiro Lobato, publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 11 de novembro de 1914, intitulada Velha Praga:

> Quando se exaure a terra, ao agregado muda de sítio. No lugar fica a tapera e o sapezeiro. Um ano que passe e só este atestará a sua estadia ali; o mais se apaga como por encanto. A terra reabsorve os frágeis materiais da choça e, como nem sequer uma laranjeira ele plantou, nada mais lembra a passagem por ali do Manoel Peroba, do Chico Marimbondo, de Jéca Tatú ou outros sons ignaros, de dolorosa memória para a natureza circunvizinha (LOBATO, 1948, p. 240).

No filme Jeca Tatú, as representações do analfabeto, o personagem Jeca Tatú veio a ganhar fama nacional especialmente a partir de um discurso de Ruy Barbosa, proferido no Teatro Lírico do Rio de Janeiro, em 20 de março de 1919 e publicado logo em seguida no Jornal O Estado de São Paulo. Ruy Barbosa elogiou o escritor por revelar em sua obra "aquele tipo de

[2] Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife.

uma raça, que ‘entre as formadoras da nossa nacionalidade’ se perpetua a ‘vegetar’ de cócoras, incapaz de evolução e impenetrável ao progresso” (Lobato apud AYRES, 1948, p.22).

Dentre os fatores que contribuíram para consolidar no ideário da população que o analfabetismo era uma doença, uma chaga a ser exterminada, foram as campanhas sanitaristas em curso na época. Eram consideradas doenças as causas de indolência, preguiça e baixa produtividade do homem do campo. Influenciado por esse ideário, Lobato passou a defender a tese de que o Brasil tinha um povo incapaz de trabalhar racionalmente por estar doente psicologicamente e moralmente. O cabloco[3] necessitava ser curado para ser produtivo: “gente rural, meiga e dócil por índole, seria disciplinada e trabalhadora tanto quanto os italianos, espanhóis e portugueses que impunham um novo tempo ao trabalho no campo brasileiro”. (TOLENTINO, 2001, p. 98). Assim duas concepções pedagógico-metodológicas profundamente equivocadas aconteciam naquele momento: a infantilização do adulto e o distanciamento entre a vida do adulto e o seu processo de alfabetização (VENTURA, 2011).

É o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, o marco da crítica desse pensamento acima exposto e surge então uma **nova orientação para as políticas públicas de educação popular,** que já começavam a ser claramente delineadas não só pelas ideias inovadoras de Paulo Freire, mas sobretudo em manifestações de intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) bem como do pensamento filosófico cristão europeu ainda em crescimento no Brasil. A nova corrente de pensamento pedagógico já podia ser notada:

> Deixando de lado as causas pedagógicas, a equipe pernambucana tratava de identificar no pauperismo e na ignorância as causas imediatas do analfabetismo, propondo o seu combate através do aproveitamento dos recursos dos recursos de eletrificação bem planejada e a racionalização dos métodos de aproveitamento do solo (PAIVA, 2015, p. 237).

A esse nacionalismo desenvolvimentista, Celso Beisiegel chama de Política de Educação Popular. Paiva (2015) explica que os movimentos que tentam responder às questões colocadas pelo Congresso de 1958 e que dão origem a um novo quadro de profissionais da educação:

> Eles não se vinculam aos renovadores como a maioria de nossos profissionais; surgem de modo independente buscando soluções novas. Respondem também a uma problemática nova, diferente daquela enfrentada pelos defensores da Escola Nova. Tratam basicamente da educação de adultos, deixando de lado outros

[3] De acordo com o dicionário Aulete a palavra cabloco designa: 1. Mestiço de branco com índio; carioca; curiboca. 2. Pessoa que vive na roça, e que tem modos simples ;e rústicos; caipira. 3. De ou próprio de cabloco (vida cabloca) 4. De cor morena acobreada: mulher de pele cabloca.

> aspectos da Educação Popular; enfrentam condições políticas, econômicas e sociais bastante diversas daquelas dos anos 20; estão comprometidos explicitamente com escolhas político-ideológicas; respondem ao "nacionalismo desenvolvimentista" e à transformação do pensamento social da Igreja. [...] Eles enfatizam o papel da educação como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas sociais fora dos supostos da ordem vigente: reintroduz-se a reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro (PAIVA, 2015, p. 191).

Sob o prisma de "um trabalho educativo *com* o homem e não *para* o homem; a substituição da aula expositiva pela discussão; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais" (GÓES, 1980, p. 46), surge uma nova perspectiva de educação libertadora, cujo um dos grandes expoentes foi Paulo Freire e sob seu referencial se pautou o trabalho da Equipe Central do MEB-Goiás, que contribuiu na formação da Equipe do MEB de Mato Grosso.

3 O MEB no Centro Oeste: focando em Mato Grosso

Era um contexto de lutas por um país cuja população pudesse participar mais de suas decisões, e a compreensão da conjuntura sociopolítica da época ajuda-nos a perceber os anseios e conflitos de então:

> Em síntese, a "política de massas" oportunizou a emergência das camadas populares, isto é, possibilitou que elas avançassem em suas reivindicações e em sua organização como classe. O nível crescente dessas reivindicações e a possibilidade de seu atendimento pelo sistema produtivo e pelos poderes públicos deixavam cada vez mais claros os limites do populismo. Em consequência, de um lado, as pressões populares caminhavam no sentido de questionar a própria estrutura da sociedade (passando a exigir, por exemplo, a Reforma Agrária) e o papel do Estado (por isto a importância do voto, no período). Por outro, a classe dominante, cada vez mais apoiada pelas camadas médias da população, amedrontada pelo espectro do comunismo [...], preparava o golpe de 1964 (FÁVERO, 2008, s/p).

O Estado de Mato Grosso contou com a atuação do MEB já na sua segunda fase, sob influência do novo ideário, quando o objetivo já não era apenas alfabetizar o indivíduo, mas proporcionar, através do diálogo e das práticas pedagógicas, condições para que esse sujeito pudesse se reconhecer nesse processo, como sujeito histórico capaz de transformar sua realidade.

Em 1963, com a elaboração do material didático regionais, foi produzido o livro de leitura *Viver é Lutar*[4], o qual foi distribuído para as equipes em cada estado, e após ser produzido e publicado em meados de fevereiro de 1964, serviu de orientação para o trabalho a ser realizado no MEB em âmbito nacional. Contudo foi pouco utilizado, pois com o golpe militar, sob a acusação de "cartilha comunista", passou a ser caçado e aqueles que o possuíam o utilizavam escondido. A partir de então, nos anos pós 1964, o MEB sobreviveu ao golpe de Estado, mas teve de alterar significativamente sua proposta pedagógica.

Em relação a esse movimento no Estado de Mato Grosso há pouca produção[5]. Além da dissertação de Borges (2012) e artigos localizados, algumas informações sobre as atividades desse Movimento foram acessadas no jornal *A Cruz*, no arquivo da Mitra Arquidiocesana de Cuiabá, datadas a partir de 1963, a exemplo de uma publicação de 14 de setembro:

> O que é o M.E.B.? Um movimento de Educação de Base, como o próprio nome já o diz, é um movimento em prol da educação. Que tipo de educação? O gráu educacional, a que se destina ésse movimento está sintetizado no seu título: é uma educação básica, isto é, fundamental. É o mínimo de formação que deve servir de alicerce à vida, tendo em vista o desenvolvimento e a realização do homem considerando-o na sua existência econômica, social, intelectual, moral e religiosa (...). Assim, o MEB virá assegurar a cada pessoa um mínimo de saber, de capacidade, de julgar, de técnica, de conduta e de bem estar, que tornem o homem capaz de se realizar ao máximo, superar-se e progredir em todas as direções (Jornal A Cruz, setembro de 1963, reportagem o que é o MEB?).

O Movimento atuou em vários municípios e localidades próximas a Cuiabá, a capital do Estado, tais como: Passagem da Conceição, Sucuri de Cima, Fazendinha, Acorizal, Engenho, Forquilha, Sucuri, Poção, Mangueiral do Valo, Bocaiuval, Capela do Piçarrão, Curicaca, Várzea Funda e Pai André. Totalizando 72 escolas de recepção organizada, com projeções para mais 60 escolas.

A rádio responsável pelo processo de alfabetização no Estado de Mato Grosso foi a Rádio Difusora Bom Jesus de Cuiabá. Havia receptores espalhados por Cuiabá e região na qual o professor-locutor transmitia as aulas com algumas orientações, e em uma sala de recepção

---

[4] Esta cartilha e demais materiais do Movimento, encontram-se disponíveis no portal do Fórum EJA: www.forumeja.com.br

[55] Citamos o artigo "Movimento de Educação de Base em Mato Grosso: Isolamento e Ação" de Débora Roberta Borges e Márcia dos Santos Ferreira e a Dissertação de Mestrado de Débora Roberta Borges.

organizada um monitor atuava com uma turma, orientando-a, o qual além do rádio possuía um quadro para acompanhar e desenvolver as atividades.

Imagem 1: A importância do Rádio

Fonte: MEB/Natal – Livro de Leitura Educar para Construir – Portal Fórum EJA

No contexto em que a população não era muito vasta e predominantemente rural, com ausência de professores e falta de recursos tanto para a construção como para a manutenção de escolas, o MEB veio para tentar suprir essa deficiência levando educação para os adultos. Mesmo após o golpe militar o MEB continuou suas ações em Mato Grosso.

Nesse período, havia no país alguns movimentos que aplicavam uma releitura do método Paulo Freire, mas dos grandes movimentos, somente o MEB conseguiu sobreviver, e poderíamos dizer que o fator preponderante foi o forte vínculo com a CNBB. Porém, segundo Paiva (2015) o movimento teve uma revisão em sua metodologia, material didático e a demissão de grande parte da equipe de trabalho.

Vale destacar que se haviam acontecimentos marcantes no período que antecederam ao golpe civil-militar de 1964, a partir de então observamos um enorme retrocesso nos mais diversos setores, principalmente no campo da educação, o que não se difere na educação em Mato Grosso. O preconceito contra o analfabetismo, tão combatido no período anterior, passou novamente a encontrar ressonâncias em grande parte dos setores.

4 A educação no Centro-Oeste, pós-golpe militar de 1964

As ações voltadas tanto para a alfabetização como para a educação das massas eram vistas como ameaçadoras para os grupos da direita, uma vez que poderiam afetar não só na estabilidade do regime como conturbar a preservação da ordem capitalista. Assim, grande parte dos programas existentes à época foram extintos, nesse sentido Paiva (2015) ilustra:

> Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. O temor aos efeitos dos programas de educação das massas, criados entre 1961 e 1964, observou-se através da repressão desencadeada contra esses programas e seus promotores. A partir de abril de 1964 um grande número de programas desaparece (PAIVA, 2015, 287).

Junto a essa nova orientação, o Brasil presenciou nos dois primeiros anos do governo militar o descaso com a educação de jovens e adultos. Somente em 1966, pressionado pelos organismos internacionais o governo retomou o assunto por meio do Ministério da Educação (Plano Complementar) com enfoque em algumas ações: apoio à Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC); a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e o ensino supletivo, movimentos estes que passaram a compor também a história de Goiás e Mato Grosso.

Das experiências populares que mais se destacaram pelo seu sucesso e que tiveram continuidade pós-1964, está a experiência do MEB, que assim como outros movimentos de Educação Popular do início de 1960, teve como característica o traço da conscientização política, objetivando um novo projeto de sociedade, visando elevar não só a escolaridade da população e ensino de alguma profissão (como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão), mas a emancipação dos sujeitos educandos. Porém, em determinado momento, estas experiências foram abafadas por intervenções autoritárias dos governos que se sentiam ameaçados com a ascensão democrática das classes populares. Em contrapartida à esses movimentos de cunho emancipatório, a Cruzada ABC e o Mobral, foram, ainda que por vezes denominados de movimentos, um exemplo de campanhas prontas e acabadas, que vieram se contrapor às experiências exitosas de Educação Popular dos anos 1960, sendo criadas exclusivamente para uma educação voltada ao adestramento e manipulação do trabalhador.

É revivendo esse recorte histórico brasileiro que nos reportamos ao momento em que estamos passando na sociedade brasileira. Só em 1988, conhecido como o período de reabertura

política da sociedade brasileira, por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996 que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada como uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, contudo ainda sem receber recursos específicos para sua implementação.

E o governo atual, para manter seu poder hegemônico, lança de mecanismos para desestruturar as bases da educação com a reforma do ensino médio e focando ora em um nível ou modalidade de ensino e não contribuindo para a formação de um sistema de ensino brasileiro, cujo art. 205 da Constituição Federal/1988 prevê: "A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

São direitos decorrentes de lutas sociais conquistadas historicamente que faz emergir o reconhecimento da dívida social que o Estado tem perante a Educação de Jovens e Adultos, cuja Constituição Federal (BRASIL, 1988), prevê no art. 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria". Ou seja, esta garantia confere titularidade a todos os jovens, adultos e idosos de propor uma ação face ao Estado quando lhes for negado o acesso ao ensino fundamental, cujo direito público subjetivo[6] confere garantia e efetividade a este direito, que por sua vez não depende de regulamentação para sua plena efetividade.

5 Considerações finais

Não há como negar alguns avanços que tivemos na garantia do acesso à educação. A educação ao longo da vida está posta, mas ela é realmente garantida? Pode ser viabilizada? Em tese, sim. Inclusive pelas legislações, porém como garanti-las se o acesso à educação básica sempre foi negado à classe trabalhadora? Claro que o acesso à escola não é o único responsável para garantir o desenvolvimento de nossa sociedade, porém é preciso olhar para a história e ver

[6] Segundo o Parecer CNE/CEB 2000, direito público subjetivo "é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de uma dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo próprio deste indivíduo. (CNE/CEB 11/2000, p. 23).

as experiências exitosas que tivemos e que, em algum momento quando é extirpada do povo, quando a classe dominante se sente ameaçada por grupos engajados e compromissados com a emancipação dos educandos das classes trabalhadoras tem agido fortemente para destruí-la. Esse olhar nos ajuda a compreender o momento em que estamos vivendo, o Estado de interdição dos direitos.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BORGES, Débora Roberta. **A utilização do rádio no movimento de educação de base em Mato Grosso.** GT 02 da 36ª Reunião Nacional da ANPEd – GO, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CARVALHO, Maria. (org.). **Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos.** Brasília: Liber livro, 2009. (BORGES, 2013)

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FÁVERO, Osmar. DVD, Memória da educação de jovens e adultos (1947-1966). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf.

GÓES, Moacir de. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-64):** Uma escola democrática. Rio de Janeiro, Editora Civilização brasileira, 1980.

JORNAL A CRUZ. **O que é MEB.** Mato Grosso, setembro de 1963.

MONTEIRO, Lobato. **Urupês.** São Paulo: Editora Globo, 1948.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 2015.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **"Enraizamento de esperança":** as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. Goiânia, GO, Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

TOLENTINO, C. A. F. **O rural no cinema brasileiro.** São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

VENTURA, Jaqueline. **A trajetória da educação de jovens e adultos trabalhadores.** In Tiriba; Ciavatta, Maria (Org.). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

OS ENTRAVES EXISTENTES NO CONTEXTO DA EDUCACÃO DE JOVENS E ADULTOS – ASPECTOS DA FORMACÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMA DE OFERTA DA MODALIDADE NO IFMT

Nair mendes Oliveira Neuza Ricardo Rodrigues

Silvia Maria dos Santos Stering

Fernanda Luzia Miranda

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo evidenciar os entraves existentes no contexto da educação de jovens e adultos, com foco nos aspectos da formação docente e suas implicações na forma de oferta da modalidade no IFMT- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Trata-se de um estudo de caso, mediante extratos da experiência profissional das servidoras, articuladas com um estudo bibliográfico de dissertações e teses elaborados igualmente por servidoras da instituição, cujos objetos de estudos consistiram no PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como resultado, pode-se apontar a fragilidade no processo formativo docente, uma vez que os mesmos, na grande maioria, não possuem formação específica no processo formativo docente para atuação no Proeja, aliado a inexistência de um projeto coerente com a realidade do campus onde o Programa é desenvolvido. No entanto, pode-se afirmar, mediante resultados das pesquisas realizadas e que aqui tomamos por base, que existe por parte dos atores sociais envolvidos no processo formativo dos jovens e adultos trabalhadores, via IFMT, um esforço no sentido de fazer com que a educação seja mecanismo de transformação humana e de vidas.

Palavras Chave: Entraves. Educação de jovens e adultos trabalhadores. Formação docente e implicações.

1 Introdução

Tendo em vista o trabalho de assessoria pedagógica realizada pela equipe da Pró Reitoria de Ensino do IFMT, da qual somos parte, o presente artigo surge a partir das discussões, com as equipes gestoras durante as visitas pedagógicas realizadas aos Campi do IFMT. No contexto da formação do jovem e adulto trabalhador, percebemos que a formação docente é um elemento importante para o cumprimento das funções da EJA, conforme o indicado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a saber:

Função reparadora - que consiste na possibilidade do acesso ao circuito de direitos civis pela restauração de direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica, parte da filosofia que trata do ser enquanto ser independente de suas particularidades de todo e qualquer ser humano;

Função equalizadora - que permite a cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarregados, a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja repetência, ou seja, evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação e;

Função qualificadora - que propicia a todos a atualização de conhecimento por toda a vida. Ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares. Ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, e solidariedade, a igualdade e a diversidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo em vista as especificidades apresentadas por esse público.

Ao refletir sobre a formação docente percebemos a insipiência dos cursos de graduação voltados para o segmento EJA, uma vez que os mesmos não oferecem subsídios necessários para o trabalho com jovens e adultos egressos de um sistema educacional excludente que não detém seu olhar para a sua especificidade.

É perceptível que os jovens adultos que estão inseridos nos cursos ofertados mediante a modalidade EJA, passam por vários problemas, tais como preconceito, discriminação e criticas que dificultam a sua trajetória na escola. De acordo com Andrade,

> Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais os sistemas educacionais dão as costas (2004, p. 45).

Entendemos que a educação de jovens e adultos deve propiciar o acolhimento aos educandos que buscam ampliar suas competências e adquirir conhecimentos e saberes necessários para desenvolver suas habilidades e absolver os conteúdos necessários para fortalecer a sua inserção no contexto social, em busca de novas oportunidades, melhores empregos e salários dignos que proporcionem melhor qualidade de vida. Segundo Alvares (2010, p. 23), esses jovens são sujeitos autônomos fazedores de história, indivíduos curiosos, sensíveis, criativos, intuitivos plenos e inteiros consigo, com o outro e com o mundo.

Ainda segundo Alvares (2010, p. 23) as condições de letramento oferecidas a grande maioria da população brasileira, bem como a desigualdade que sustenta as próprias diferenças sociais e legitima os mecanismos de exclusão cultural e econômica em nossa sociedade, silenciam muito dos estudantes adultos. Assim, necessário se faz ao docente da EJA, perceber que em sala de aula, em meio a grupos culturalmente heterogêneos, é preciso reconhecer a singularidade de cada um dando voz ao estudante adulto que necessita do acolhimento e da compreensão, tendo em vista as inúmeras dificuldades que enfrentam para retornar ao ambiente escolar.

Na perspectiva da sociedade contemporânea, a EJA deve ser entendida como um campo propício para o “aprender para toda a vida”, contribuindo para o exercício da cidadania e oportunizando aos jovens e adultos condições para concluir seus estudos. Ou seja, a escola necessita considerar as diferentes realidades sócio-políticas e educativas de cada sujeito respeitando a sua relação cultural e histórica bem como suas vivências, tendo assim o papel primordial na aprendizagem do aluno.

Desta forma entendemos a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada para a EJA, priorizando as características marcantes dos sujeitos que vão à procura dessa modalidade de ensino, considerando as lacunas existentes entre teoria e prática das políticas da EJA no Brasil, ressaltando a importância da formação docente em EJA, pois, entendemos que a aprendizagem se dá numa forma contínua, durante toda a sua vida, e em situações distintas. Faz-se necessário uma formação docente que possibilite o repensar a práxis, articulando conhecimentos e saberes e conscientizando-o da sua importância para a formação integral do estudante.

Para que a prática pedagógica atenda as especificidades da EJA, é importante que o docente conheça seus educandos, que em sua maioria não tiveram a oportunidade ao acesso e ou permanência a escola em idade regular e que retornam a escola em busca do que lhe foi negado e que entenda que a "relação de ensinar e aprender, aprender e ensinar é também uma relação estética, pois ela se funda em um território sensível em uma boniteza de convívio humano que embeleza e dignifica quem dela participa". (ALVARES, 2010, p. 18).

No intuito de evidenciar os entraves existentes no contexto da educação de jovens e adultos, este artigo busca desvelar os aspectos da formação docente e suas implicações na forma de oferta da modalidade no IFMT, por compreendermos que a EJA, enquanto espaço propício para que os educandos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas, condições fundamentais para o exercício da cidadania, precisam acontecer a partir dos e para os sujeitos concretos, consideradas as suas subjetividades e a objetividade característica do próprio processo.

Para que a prática pedagógica atenda as especificidades da EJA, é importante que o docente conheça seus educandos, que em sua maioria não tiveram a oportunidade ao acesso e ou permanência a escola em idade regular e que retornam a escola em busca do que lhe foi negado e que entenda que a "relação de ensinar e aprender, aprender e ensinar é também uma relação estética, pois ela se funda em um território sensível em uma boniteza de convívio humano que embeleza e dignifica quem dela participa". (ALVARES, 2010, p. 18).

No intuito de evidenciar os entraves existentes no contexto da educação de jovens e adultos, este artigo busca desvelar os aspectos da formação docente e suas implicações na forma de oferta da modalidade no IFMT, por compreendermos que a EJA, enquanto espaço propício para que os educandos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas, condições fundamentais para o exercício da cidadania, precisam acontecer a partir dos e para os sujeitos concretos, consideradas as suas subjetividades e a objetividade característica do próprio processo.

2 A EJA no IFMT

No IFMT a EJA é desenvolvida mediante operacionalização do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que consiste no processo de formação para o trabalhador, na perspectiva de possibilitar ao mesmo o aumento da escolaridade e a profissionalização, com foco na formação cidadã. O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos, dentre outros.

De acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos Proeja podem ser oferecidos das seguintes formas:

1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Cientes de que a educação se constitui mecanismo de transformação humana e que a humanização seria a vocação ontológica, a qualidade de construir e construir-se enquanto humano e cidadão, podemos afirmar que, em relação à formação do trabalhador, esta ainda é negada em diferentes formas de opressão e de injustiça, mas afirmada no desejo de liberdade e de justiça.

Daí a necessidade de elaborar um pensamento contra-hegemônico, não somente como pensamento filosófico rigorosamente articulado, mas também como prática educativa, presente no dia a dia das escolas, que possibilite a ascensão dos muitos explorados, ou que permita que as ideias da classe dominante sejam desconstruídas e reinventadas em direção à construção de outra sociedade, de outro mundo possível.

Nossa compreensão coaduna com a de Gramsci, no sentido de que a educação se caracteriza como a garantia do ponto de partida para o domínio dos demais conhecimentos e a capacidade de produzir o novo, para todos os seres humanos, independente de sua classe social.

Os conceitos criados por Gramsci são utilizados em várias partes do mundo, principalmente no que se refere à formação para cidadania no interior da escola. As propostas de integração entre educação geral e educação profissional são criticadas quanto à forma de organização excludente de formação, pautadas nas lutas do proletariado contra as diversas formas de exploração a que estavam submetidos.

Embora tenhamos clareza de que as Políticas Públicas para a Educação com foco na Formação do Trabalhador ainda não se configuram como garantia dos direitos preconizados por José Murilo de Carvalho (2002), direitos civis, políticos e sociais, temos clareza também de que para muitos brasileiros, as Políticas Públicas se constituem na única possibilidade de acesso às condições mínimas de vida com dignidade.

Partindo da ideia de que o PROEJA consiste em uma política pública que pretende contribuir para a superação da defasagem do trabalhador em relação ao processo de escolarização, e por considerar a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

3 O PROEJA no IFMT

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, criado nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. É uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFMT tem no Estado de Mato Grosso a sua área de atuação geográfica e conta com quatorze campi em funcionamento (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Bela Vista, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande), cinco campi *avançados* (Diamantino, Guarantã do Norte, Lucas do Rio Verde, Sinop e Tangará da Serra), e cinco centros de referência (Campo Verde, Canarana, Jaciara, Paranaíta e Poconé) além

da sua Reitoria instalada em Cuiabá. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o IFMT é equiparado às universidades federais, trabalhando no sentido de desenvolver a missão do IFMT que é “Educar para a vida e para o trabalho”.

O IFMT oferta cursos na modalidade EJA nas seguintes áreas:

- Campus Alta Floresta: Curso Técnico em Logística

- Campo Novo do Parecis: Curso Técnico em Comércio e Curso Técnico em Administração. O campus também oferta o Curso Técnico em Administração no município de Sapezal.

- Campus Confresa: Curso Técnico em Comércio.

- Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva: Curso Técnico em Edificações e Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

- Campus Pontes e Lacerda: Curso Técnico em Comércio

- Campus Rondonópolis: Curso Técnico em Administração. O campus oferta também o Curso Técnico em Alimentos que está em processo de extinção.

- Campus Avançado Tangará da Serra: Curso Técnico em Administração. O campus oferta também o Curso Técnico em Comércio que está em processo de extinção.

- Campus Várzea Grande: Curso Técnico em Serviços de Condomínio.

4 O Docente da EJA no IFMT

No IFMT todos os docentes são selecionados via concurso público para atuar em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste contexto, desenvolver a prática docente junto ao PROEJA não se configura como um desejo ou preferência, e sim, no cumprimento de uma carga

horária que permite ao docente atuar desde o ensino básico, mediante PROEJA FIC, até nos cursos na perspectiva *stricto sensu*, via mestrado.

Tendo em vista que no IFMT, a oferta de cursos atende a uma vocação específica de dada região, em conformidade com a demanda onde o campus está localizado, em geral, os docentes que atuam na EJA no IFMT não possuem formação em licenciatura, e sim, em grande número são bacharéis e tecnólogos, o que se configura como um entrave para a docência nestes cursos em especial, uma vez que, para desenvolver com êxito a prática docente junto aos atores sociais pertencentes ao EJA, se faz necessário que o docente seja preparado para tal perspectiva, o que não acontece, conforme menciona Moura 2006,

> [...] é fácil constatar que ainda não há, na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no Ensino Médio propedêutico e muito menos no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Na verdade, no país, não existem profissionais

> formados para atuar nessa oferta, pois [...] trata-se de uma inovação educacional, de forma que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar. (MOURA, 2006, p. 64-65).

A percepção de Moura (2006) vem ao encontro da realidade vivenciada no IFMT, no que diz respeito ao corpo docente e sua prática junto à modalidade em questão. Na prática, temos como desafio, vencer o alto índice de evasão escolar nos cursos desenvolvidos na modalidade EJA, uma vez que existe certa dificuldade de aliar no processo que engloba o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o diálogo, assim como a avaliação, metodologias e mesmo uma relação professor/aluno, condizentes com as reais necessidades destes atores sociais, marcados pelas muitas formas de adversidades impostas pela vida e que exigem um olhar diferenciado em relação a estes, de forma a atuar como facilitador do processo de busca de conhecimento destes homens e mulheres que procuram na educação a possibilidade de superação das muitas formas de opressão.

> Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial. Sendo ele o encontro no qual a reflexão e a ação indissolúveis daqueles que dialogam se voltam para o mundo a ser transformado e humanizado, não pode se limitar ao fato de uma pessoa "depositar" ideias em outras, como também não pode se transformar uma simples troca de ideias, que "seriam consumidas" por aqueles que estão conversando. [...] O diálogo não pode existir sem um amor profundo pelo mundo e pelos homens. A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não estiver plena de amor, que é, ao mesmo tempo, o fundamento do diálogo e o próprio diálogo (FREIRE, 2016, p 135-136).

Fica evidente, portanto, conforme assevera Marques (2017), que pactuando da compreensão de estar junto, é muito mais que estar próximo, tanto fisicamente ou geograficamente é estar próximo pelo amor, pelo outro, pela causa, que se resume em humanização, no encontro entre iguais.

5 A Prática Pedagógica Desenvolvida na EJA no IFMT

O IFMT, embora faça parte da Rede Federal de Educação Tecnológica, que em 2017 completam 108 anos, se apresenta como uma instituição jovem, nascida no ano de 2008, via processo de institucionalização do IF no Brasil, portanto, ainda enfrenta desafios grandiosos no cumprimento de suas ações educativas, em especial no tocante à EJA, por se configurar como uma oferta educativa perpassada por certa especificidade.

A EJA, assim como toda modalidade de educação, requer via prática pedagógica, a tradução de uma intenção educativa, que será refletida no dia a dia da relação ensino/aprendizagem e da relação professor/aluno, assumida na perspectiva coletiva, e permeadas necessariamente por uma relação de afetividade, alteridade e amorosidade, capaz

de articular “a boniteza de mãos dadas com a decência” (Pedagogia da Autonomia). Contribui, ademais, com a prática docente e social das pessoas que, de alguma forma, participam deste processo.

Nos últimos 9 anos, a EJA no IFMT tem sido objeto de estudos de alguns pesquisadores, dentre os quais podemos citar Arruda (2017) com a dissertação de mestrado intitulada “Aprender e ensinar nas barrancas do Rio Paraguai: articulação entre Educação formal e Educação não formal no Processo de Formação das Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC em Cáceres – MT”. Dias (2017), com a tese de doutorado “Os estruturantes do processo de escolarização na idade adulta: Um estudo a partir do PROEJA do IFMT, Campus Cuiabá-Octayde Jorge da Silva” e Stering (2015), com a tese “O Desafio da Qualificação para o trabalho na Perspectiva do PROEJA no IFMT- Política, Fato e Possibilidades”.

Nos três estudos realizados pelas diferentes pesquisadoras, fica evidente que repousa na prática pedagógica, assim como na crença do professor quanto a EJA enquanto mecanismo de transformação de vidas o sucesso da modalidade, assim como da prática educativa, conforme pode-se obsevar:

Arruda menciona que:

> Alfabetizar adultos trabalhadores requer dos educadores uma visão de que estes precisam aprender partindo do saber construído ao longo da vida, sempre respeitando a realidade de cada um que fazem parte do processo de escolarização. E a escuta é fundamental para conquistar a confiança. Essa realidade deve ser um guia nessa construção de aprendizagem considerando outros espaços para além da sala de aula em interação entre o formal e o não formal na realização prática das atividades pedagógicas. (2017, p.146).

Dias chama a atenção para o fato de que:

> Nós docentes que atuamos no PROEJA, temos em nossas mãos a possibilidade de colocar em prática os pressupostos do Programa, que, pela primeira vez na história da EP dá essa possibilidade, abandonando a formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, através da preparação para o trabalho simples, e priorizando a formação para o trabalho complexo e a formação

> humanística para viver e agir no mundo, interferindo nele social, cultural e politicamente, extinguindo, inclusive, o estigma de servidão, historicamente, impingido à Educação Profissional. (2017, p. 264).

A percepção de Dias (2017) é a de que, em consonância com as ideias de Nóvoa (2011, p. 49), educar é conseguir que o indivíduo ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Stering afirma que:

> A prática do Proeja no IFMT, investigada nesta pesquisa, incorpora a ideia de que o processo de ensinar é o mesmo do aprender, e que não é um ato unilateral de alguém que ensina e deposita conhecimentos desligados da realidade de quem aprende; ela faz da ação educativa um processo que integra a vida de quem aprende alimentando- se na fonte das experiências, dos modos de viver e de pensar dos sujeitos resultantes da aprendizagem que ocorre em suas experiências de vida, das relações sociais enriquecidas, atribuindo novos significados aos conhecimentos sistematizados, gerando sujeitos cognoscentes e construtores de novos conhecimentos que para eles sejam instrumento de mudança, de inserção social, de novas sociabilidades. Nessa direção, pode-se afirmar que a educação profissional consiste em uma forma de educação que vai além do cumprimento das prerrogativas do mundo do capital, na qualificação da mão de obra para atender a demanda do mercado. (2015, p.276).

É perceptível que as pesquisadoras visualizam que na EJA, na perspectiva da educação ao longo da vida, a emancipação e a autonomia são elementos conquistados por meio de projetos coletivos de superação da opressão; sendo possível construir uma mobilização ética com base na justiça e na generosidade dos seres humanos, cuja finalidade é construir um mundo onde não domine a riqueza de uns em função da pobreza de outros, mas onde floresça a solidariedade e a participação de todos em tudo o que é necessário para todos, onde possa se dar a justiça social e acontecer a fraternidade.

6 Consideracóes finais

Na busca por evidenciar os entraves existentes no contexto da “Educação de Jovens e Adultos – Aspectos da Formação Docente e Suas Implicações na Forma de Oferta da Modalidade no IFMT” podemos afirmar que o diálogo é a condição primordial para que haja uma troca significativa dos saberes e, acima de tudo, a problematização e a superação deles, como forma de cultivar a alegria e a esperança.

Como entrave temos a falta de formação específica no processo formativo docente para atuação no PROEJA, aliado a falta um projeto coerente com a realidade do campus onde

o Programa é desenvolvido. Contudo, percebemos que existe por parte dos atores sociais envolvidos um esforço no sentido de fazer com que a educação seja mecanismo de transformação humana e de vidas.

A prática educativa na EJA mostra que é possível resgatar o diálogo enquanto uma exigência existencial, que é o mesmo que recriar a vida. Homens e mulheres têm na sua humanidade a alegria e a esperança como alimento dos sonhos, por isso é preciso criar e objetivar esses valores. Pode-se afirmar que as ações desenvolvidas mediante PROEJA no IFMT potencializam ações que permitem a ressignificação de vidas.

Referências

ARRUDA. M. M de. **Aprender e ensinar nas barrancas do Rio Paraguai:** articulação entre Educação formal e Educação não formal no Processo de Formação das Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC em Cáceres – MT. Dissertação de Mestrado. UNEMAT, Cáceres- MT, 2017.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. Rio de Janeiro: Editora DP&A LTDA, 2004.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética para jovens e adultos:** A beleza no ensinar e no aprender. São Paulo. Cortez, 2010.

BRASIL. Lei de Criação dos Institutos Federais. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proeja - Documento Base**. Brasília-DF: MEC; SETEC, 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT**- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. 2014

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.478,** de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Brasília-DF: 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diário Oficial da União de 09 de junho de 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2009, 12ª edição.

DIAS, M. H. S. **Os estruturantes do processo de escolarização na idade adulta:** Um estudo a partir do PROEJA do IFMT, campus Cuiabá- Octayde Jorge da Silva. Tese de doutorado. UNESP – Rio Claro, São Paulo, 2017.

FREIRE. P. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. – São Paulo: Cortez, 2016.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a rede federal de educação tecnológica**. In: EJA:formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o Futuro. Boletim 16, set.2006.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. Pinhais: Melo, 2011

STERING, S.M.S. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT** - Política, fato e possibilidades. Tese de Doutorado. UNESP- Rio Claro, São Paulo, 2015.

OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPLETIVA E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPENSAÇÃO E/OU EMANCIPAÇÃO

Ivana Bognar(CEJA/SEDUC/MT) - ivanabognar2015@gmail.com[868]

Resumo: Este trabalho traz uma análise das políticas públicas destinadas à educação de pessoas jovens e adultas no Brasil diante de dispositivos legais como a LDBEN nº 9394/96 e a Constituição Federal de 1988. O objetivo é contribuir para a discussão sobre a oferta da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no sistema educativo, analisando o caráter compensatório ou supletivo e o caráter emancipador dispensado a esses sujeitos de direito. Este trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como base teórica uma perspectiva reflexiva, a partir de Beisiegel (1997); Freire (1996); Haddad (1997); Ireland (2009); Machado (2008); Moura (2007); Paiva (2003); Soares (2002, 2005, 2008). É apresentada uma discussão sobre o prejuízo que o tratamento compensatório e assistencialista acarreta para a construção da identidade dessa modalidade educativa numa concepção ampliada da EJA, que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar, bem como a necessidade da profissionalização dos seus educadores.

P**alavras-chave:** Políticas públicas. Educação de jovens e adultos. Ensino supletivo.

1 Introdução

Este artigo propõe-se a uma reflexão sobre a oferta da educação de pessoas jovens e adultas, analisando o caráter assistencialista e compensatório presente no sistema educacional. Embora a legislação assegure o direito à educação desses sujeitos, percebe-se o deslocamento da escolarização para o terreno de programas assistenciais. Apesar da educação de jovens e adultos ter sido configurada como um direito subjetivo, enquanto modalidade de ensino da educação básica a partir da LDBEN nº 9394/96, foi dado mais ênfase nas propostas educacionais voltadas para o aligeiramento dos cursos de EJA. Isto contempla os interesses do governo ao buscar reduzir com maior rapidez os indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, e não a formação humana dos sujeitos educandos.

Em sua proposta de educação de adultos, Paulo Freire alfabetizava o educando, tendo como papel principal formar cidadãos críticos e reflexivos, com capacidade de compreender a

[868] Mestra em Educação pelo Instituto de Educação/UFMT - Campus Cuiabá. Atualmente, atua como docente no Centro de Educação de Jovens e Adultos "Cleonice Miranda da Silva" em Colider/MT.

sociedade em que vivem. Esse tipo de Educação pensada por Paulo Freire contrariava os interesses da ditadura militar, que instituiu o Mobral, um modelo de alfabetização para jovens e adultos que focalizava apenas a capacidade de ler, escrever e calcular, ignorando a capacidade crítica e investigativa do educando. Posteriormente, com o fim do regime militar, a educação de pessoas adultas teve seu reconhecimento no país com a Constituição Federal de 1988, que passou a garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada, iniciando então, a luta pela educação democrática. A partir desse contexto, este trabalho faz uma reflexão sobre as políticas públicas para essa oferta de educação respaldada nesta legislação e na LDBEN 9394/96, levando em conta esse marco legal vigente que assegura o direito universal à educação fundamental em qualquer idade.

Dessa maneira, inicialmente, são apresentadas algumas considerações sobre a falta de implementação de políticas públicas para a formação de educadores vista numa perspectiva emancipatória, a fim de valorizar a formação crítica, que garantam o atendimento aos sujeitos educandos com qualidade, além do destaque dado à necessidade de uma nova configuração para a educação de jovens e adultos (EJA). É abordado o avanço na concepção dessa modalidade ao superar a visão compensatória oriunda do ensino supletivo, reconhecida após a LDBEN 9394/96, porém, são destacadas as campanhas de alfabetização e ensino supletivo com caráter de aligeiramento, instaladas no governo militar. Constata-se que, com a publicação da Constituição Federal em 1988 e a LDBEN 9394/96, houve alguns avanços no que diz respeito a uma nova configuração de educação de jovens e adultos. No entanto, algumas emendas constitucionais aprovadas no governo Fernando Henrique Cardoso, conforme Lei 92/96, destituíram o direito adquirido da obrigatoriedade na oferta escolar, desconsiderando a EJA como direito público subjetivo de acesso à escola. Finalmente, é realizada uma reflexão crítica sobre a LDBEN 9394/96, quando ela reafirma o conceito de educação de jovens e adultos sob a ótica de ensino supletivo, além da falta de responsabilidade pública pela oferta da educação básica aos jovens, adultos e idosos.

2 Uma nova configuração para a EJA e a formação específica de seus educadores

O atendimento da Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito das pessoas sem escolarização, relaciona-se à luta pela oferta com qualidade e pela sua emancipação, que não

seja visto apenas para o ingresso no mundo letrado, mas também para a permanência do educando, bem como a educação para toda a vida. Para atuar com estes sujeitos é necessário considerar o direito subjetivo destes, que buscam a EJA como projeto de vida. Assim, a formação específica dos profissionais que atuam nessa área da educação também precisa ser respaldada no seu processo formativo. Dessa maneira, a teoria e a práxis tornam-se desafiadoras para os educadores que buscam significado e sentido no seu trabalho.

Algumas preocupações em relação a essa modalidade de ensino são apontadas por alguns autores, como por exemplo, Soares (2008, p. 62) quando destaca a falta de implementação de políticas públicas para formação de educadores que garantam o atendimento com qualidade aos jovens e adultos trabalhadores, além da necessidade de destacar uma nova configuração para a EJA:

> Uma das características mais marcantes do momento pelo qual a EJA passa talvez seja a diversidade de tentativas de configurá-la como um campo específico de responsabilidade pública. Vivemos um tempo propício a essa configuração, entretanto ela não é espontânea, pois exige uma intencionalidade política e pedagógica.

Nessa perspectiva, a falta de responsabilidade pública com a modalidade ainda é marcante apesar das tentativas de uma nova configuração para a modalidade. Assim, é necessário que a formação dos educadores de jovens e adultos seja mais intensa nas práticas educativas e nas discussões teóricas sobre a área, considerando a diversidade de sujeitos da EJA, que por vários motivos não puderam ingressar na escola ou concluir os estudos, sendo esta uma estratégia para amenizar a problemática vivenciada no currículo escolar.

Vale ressaltar que a própria legislação que se refere à educação de jovens e adultos já incorporou a necessidade de formação específica de seus educadores e educadoras. Segundo Soares (2005, p. 129) a LDBEN 9394/96, estabelece a necessidade de uma formação adequada de profissionais para atuar com o sujeitos jovens e adultos, bem como o atendimento às especificidades dos educandos trabalhadores. O autor também aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, com relação à formação específica deste educador, que considera as exigências formativas desta modalidade de ensino que requer especificidades diferenciadas. Destaca, ainda, o avanço na concepção de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores ao superar a visão compensatória oriunda do ensino supletivo para uma educação enquanto direito após a publicação da LDBEN 9394/96. Isso pode ser avaliado como um avanço, em se tratando de que a partir desta lei a EJA é considerada uma modalidade de ensino da educação básica e

não mais apenas educação supletiva enquanto única forma de oferta para estes sujeitos de direito.

A Lei nº 5692/71, em seu artigo 32, e também a LDBEN nº 9394/96 enfatizam a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos em função de suas diversidades. Assim como, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA propõem uma política pública à formação do educador, considerando as especificidades necessárias para atuar nesta modalidade. No entanto, a carência de investimentos de propostas teóricas e decisões políticas impedem o comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos e a formação específica do educador. Nessa perspectiva, Moura (2007, p. 33) aborda que:

> Oferecer as condições para reter os jovens e adultos na escola, significa a sensibilidade do Estado em torno das políticas públicas para a área, que envolvam as condições materiais para a oferta de vagas e permanência dos educandos, planos de cargos e salários e a formação básica e continuada dos educadores de jovens e adultos.

Nesse sentido, o perfil do educador e da educadora de EJA necessita compreender a trajetória histórica da modalidade, marcada pelo preconceito e desprezo das políticas educacionais, ressaltando, ainda, o direito subjetivo da educação, sendo isto uma condição para o exercício da cidadania. Segundo Moura (2007, p. 34):

> É necessário reafirmar que letrar na perspectiva de escolarizar os jovens e adultos não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Escolarizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador […] Desenvolver o conceitos e categorias necessárias à compreensão do mundo em que o trabalhador está inserido.

Na história da educação de jovens e adultos são comuns práticas educativas com características tradicionais ou tecnicistas que impedem o protagonismo do educando, contudo, é preciso desafiar este estigma cristalizado. A formação de educadores de jovens e adultos numa perspectiva emancipatória deve valorizar a formação crítica dos educandos, que conforme Freire (1996), estimula a participação, a responsabilidade social e política, respeita o conhecimento popular, os problemas vividos pelo trabalhador e sua comunidade como ponto de partida da prática pedagógica. O autor destaca que não há docência sem "discência", já que educar exige reflexão crítica sobre a prática. Acrescenta ainda que, ensinar não se resume à mera transferência de conhecimentos, ensinar exige, especialmente, comprometimento. Assim, faz-se,

necessário, a formação contínua de profissionais com preparação específica e compromisso social.

Para refletir sobre a formação desses sujeitos que trabalham com a educação de pessoas jovens e adultas é necessário conhecer o contexto em que se deu todo o processo histórico da EJA e o perfil desse educando que requer um atendimento diferenciado nesta modalidade de ensino que é mais que oferta de escolarização, mas sim, um direito. É fundamental que o educador tenha conhecimento desse percurso vivenciado, das conquistas e desafios, avanços e retrocessos nesta área da educação, a fim de que esteja embasado no sentido de favorecer o diálogo com o educando em sua prática pedagógica. Portanto, o educador de EJA tem como desafio compreender a realidade do educando, buscando sentido e significado para seu trabalho e para a vida do educando, a partir de uma releitura sobre a sua prática pedagógica transformadora em função do atendimento da Educação de Jovens e Adultos.

3 Avanços e retrocessos na configuração da educação de jovens e adultos

A Constituição Federal de 1988 estende o direito à educação às pessoas sem escolarização do ensino fundamental na idade considerada "própria", pelo fato de serem adultas e não terem frequentando uma escola na idade regular. Dessa maneira, amplia-se o dever do Estado considerando o ensino fundamental obrigatório e gratuito para as pessoas que não têm a escolaridade básica, independentemente da idade, ao reconhecer que a sociedade não a garantiu na idade adequada. Haddad (1997, p. 2) afirma que a legislação amplia os direitos das pessoas jovens e adultas à escolarização, bem como reconhece a necessidade de escolas voltadas para seus interesses. Ainda aponta que o projeto Octávio Elísio[869] buscou valorizar uma concepção de educação de pessoas jovens e adultas enquanto direito quando afirma que:

> Evitou utilizar o termo Ensino Supletivo e a ideia de reposição de um currículo voltado à educação fundamental das crianças, a ser cumprido por todos aqueles que não puderam realizá-lo na idade própria. Procurou estabelecer uma concepção peculiar de educação, voltada ao universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui uma prática social, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade. Mais do que isso, o projeto definiu que o Estado deveria criar as condições para que esse

[869] O Projeto de Lei nº 1258/88, em discussão na Câmara dos Deputados, originou-se de um projeto do deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG) que incorporava as discussões e debates que estavam ocorrendo na sociedade civil, especialmente os educadores, através de suas entidades representativas.

> trabalhador pudesse frequentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, após as 18 h, instituindo bolsas de estudos e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos e outros. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar as condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população (HADDAD, 1997, p. 2)

Considerando esses aspectos é importante destacar o papel fundamental das CONFINTEAs (Conferência Internacional de Educação de Adultos). Segundo Haddad, a V Conferência realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, reconheceu mundialmente "a importância da educação de pessoas adultas no fortalecimento da cidadania na formação cultural da população, na melhoria do bem estar da sociedade" (1997, p. 3). Assim, a identidade da Educação de Jovens e Adultos foi sendo construída ao longo dessas Conferências.

No entanto, Haddad (1997) destaca algumas ações que demonstram o não reconhecimento pela educação de pessoas jovens e adultas quando afirma que no processo de elaboração da LDBEN nº 9394/96, o Governo Collor "ao tomar posse em meio à reforma administrativa, fechou a Fundação Educar, encaixotando sua biblioteca e disponibilizando seu pessoal técnico para outros setores" (1997, p. 3). Também o Ministro da Educação Prof. José Goldemberg "deu declarações claras sobre seu desinteresse pela educação de pessoas jovens e adultas e do seu não reconhecimento como algo importante para a sociedade brasileira" (HADDAD, 1997, p. 4). E ainda, no Governo Fernando Henrique Cardoso, através de uma emenda constitucional transformada em Projeto de Lei 92/96, ocorreu a destituição de um importante direito adquirido: a obrigatoriedade na oferta da escolarização às pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso na idade própria, conforme aponta Haddad (1997, p. 4):

> Através de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.

Para esclarecer essa sutil alteração, citada por Haddad (1997) é demonstrado, a seguir, as alterações ocorridas nas redações no Inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, dadas por Emendas Constitucionais nº 14, de 1996, e nº 59, de 2009:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
>
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Haddad (1997) também destaca o inciso I do art. 4º da LDBEN, que considera o dever do Estado com a educação escolar pública ao garantir o "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". No entanto, o compromisso do Estado, diante da lei é de apenas garantir a oferta gratuita, desconsiderando o direito público subjetivo de acesso dos jovens e adultos, tendo em vista que a Constituição Federal é lei maior.

Ainda não bastasse a retirada da obrigatoriedade do ensino fundamental para as pessoas que não puderam estudar em idade oportuna, o Governo Fernando Henrique Cardoso criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) através da Lei 9424/96 que não contemplava recursos financeiros para os educandos jovens e adultos da escola pública, pois não se considerava o ensino supletivo como oferta de direito. Assim, foi vetado na referida lei as matrículas nos cursos de suplência para jovens e adultos ao considerar o cômputo do número de educandos ingressos para obtenção de recursos oriundos do FUNDEF.

Segundo Haddad (1997, p. 6) algumas razões foram consideradas com relação a esse referido veto, as quais foram publicadas no Diário Oficial da União, em 26 de dezembro de 1996, justificando tal atitude do Presidente da República. Entre elas foram destacadas a repartição dos recursos, por temer criação de cursos sem rigor e critérios técnicos pedagógicos para a adequada formação dos educandos; a falta de números confiáveis, pois o MEC não dispunha na época de dados estatísticos que explicitassem o número de educandos do ensino supletivo; a dificuldade de aferição dos dados sobre o controle de frequência dos educandos; e

ainda que, o educando do ensino supletivo não seria considerado para efeito de distribuição dos recursos, mas poderia ser beneficiado pelos recursos do Fundo.

Portanto, a legislação contribuiu para o favorecimento do não investimento na educação de pessoas jovens e adultas, pelo fato de não considerar o número de educandos matriculados na distribuição dos recursos do FUNDEF. É destacado o não impedimento da utilização dos recursos para tal, tendo como prioridade as outras modalidades da educação. No entanto, os educandos jovens e adultos trabalhadores dependeriam da vontade política dos governos municipal e estadual para receber investimento.

Observa-se, claramente, nesse período, a falta de políticas públicas para financiamento e investimento na educação de pessoas jovens e adultas. Essa legislação só foi alterada com o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), criado em janeiro de 2007, no governo Lula, que dispunha recursos para a Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Dessa maneira, percebe-se que a educação básica de jovens e adultos vem oscilando muito, com conquistas e retrocessos, conforme afirma Beisiegel (1997, p. 26), inclusive com claro menosprezo demonstrado por autoridades educacionais com relação a essa modalidade:

> Nesse amplo elenco de manifestações identificam-se, claramente, duas posições extremas e antagônicas. Uma primeira, que encontrou plena expressão na Constituição de 1988, amplia o reconhecimento do direito à educação básica, estendendo-o para todos os habitantes, e inclui a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos. No outro extremo, uma segunda posição, observada sobretudo a partir da gestão de José Goldemberg no Ministério da Educação, no governo Collor, praticamente elimina a educação de jovens e adultos analfabetos da relação das atribuições educacionais da União.

Beisiegel (1997, p. 26) destaca que mesmo após a Constituição de 1988, continuou a falta de compromisso da União para com a modalidade. Pode-se observar ainda que, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 dispõe que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. No entanto, afirma-se no parágrafo 2º do art. 211, que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, apesar de constar no parágrafo 1º do art. 211, a garantia de assistência técnica e financeira da União para com os estados, Distrito Federal e municípios

considerando o atendimento prioritário à educação obrigatória. Beisiegel (1997, p. 27) afirma que:

> na verdade, nada há de explícito na Constituição ou nas propostas de legislação complementar que realmente obrigue os municípios a responderem pelos deveres constitucionais do poder público na educação de jovens e adultos analfabetos.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino depende da vontade política de qual poder irá ofertá-la, ou seja, mesmo a lei garantindo a oferta, ela depende do compromisso dos governos. Beisiegel (1997, p. 27) questiona "quem seria responsabilizado pelo não cumprimento das obrigações constitucionais do poder público?" Sabendo que a oferta da EJA é um direito, a União deveria contribuir para a criação das condições necessárias à sua implementação, mesmo com a responsabilidade direcionada aos estados e municípios.

A educação de pessoas jovens e adultas destaca-se na forma de oferta de programas de alfabetização, ao invés de ser concebida enquanto educação continuada ao longo da vida, conforme recomendação no Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em Belém/PA, no ano de 2009, bem como no Marco de Ação de Belém. Nesta CONFINTEA foi gerado compromisso do governo brasileiro em promover um processo de debate para a formulação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos, assegurando formação enquanto cidadão e aprendizagem ao longo da vida.

Alguns autores apontam certas preocupações em relação a essa modalidade de ensino, fazendo-nos refletir sobre a falta de políticas públicas que impedem uma formação adequada a esses sujeitos de direito. Nesse sentido, ela é caracterizada pela ausência de políticas educacionais que deem continuidade a aprendizagem ao longo da vida na perspectiva da educação popular. Conforme aponta Ireland (2009, p. 54-55):

> As evidências sugerem uma tendência a dar-se uma visibilidade exagerada à alfabetização de adultos sem a necessária articulação com a educação de adultos. Ao mesmo tempo, há uma falta de coordenação e colaboração e um paralelismo entre os programas e projetos implementados nos planos regional e internacional. Embora os recursos financeiros e humanos sejam escassos, o que falta ainda mais é vontade política para investir no campo da educação de adultos. O conceito de aprendizagem ao longo da vida, estabelecido em Hamburgo como o

> conceito fundamental para o campo da educação, incluindo a EJA, não foi incorporado à prática, especialmente na América Latina.

Essa concepção de uma educação aligeirada através de programas de alfabetização de adultos a que se refere o autor foi destacada em diversos lugares do Brasil com o objetivo de apenas proporcionar técnicas de leitura, escrita e cálculo aos adultos sem, no entanto, oferecer a escolarização, ao tentar erradicar o analfabetismo no país, num curto espaço de tempo. Assim, as políticas públicas no cenário educacional não têm como prioridade a oferta da educação de pessoas jovens e adultas a partir de uma concepção de emancipação humana.

Ao fazer um histórico da oferta de programas de EJA, a partir da década de 1980, Bognar (2017, p. 87-88) destaca:

> [...] a Fundação Mobral (1967-1985), a Fundação Educar (1986-1990), Programa Alfabetização Solidária[870] (1997-atual), o Programa Brasil Alfabetizado[871] (2003-atual) e o PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos[872] (2005-atual). Porém, a falta de investimento político e financeiro, com relação ao atendimento da escolarização de jovens e adultos, através desses programas de alfabetização, repercutiu de forma negativa na oferta do ensino e na preparação dos profissionais para atuar com essa especificidade, pois não se trata de oferta educacional a partir da escola, mas de espaços alternativos e sem apoio, muitas vezes, do governo federal, ao invés de garantir a continuidade da oferta da modalidade em espaços escolares, bem como a permanência desses sujeitos educandos.

Soares (2005, p. 123-124) considera que:

---

[870] O Programa Alfabetização Solidária -PAS- surgiu em 1997, com uma meta governamental do presidente Fernando Henrique Cardoso em atuar, inicialmente, na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país, mas conseguiu abranger as regiões Centro-Oeste e Sudeste.

[871] O Programa Brasil Alfabetizado foi criado em 2003, no governo Luiz Inácio Lula da Silva. Tem como proposta promover a superação do analfabetismo no Brasil, buscando a inclusão social de pessoas analfabetas. A SECADI/MEC é encarregada de organizar e coordenar o programa que conta com a participação do governo, empresas, IES, ONGs, associações e outras organizações de sociedade civil.

[872] O Governo Federal instituiu, em 2005, o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

> A desobrigação da União para com a EJA (BEISIEGEL, 2000), processo ocorrido no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, transferiu para estados e municípios a responsabilidade da oferta e do atendimento ao enorme contingente de jovens e adultos com escolaridade incompleta. No âmbito federal, portanto, houve uma redefinição administrativa que resulta numa ação desarticulada entre os ministérios que desenvolvem ações de oferta e de atendimento a jovens e adultos. Depois da extinção da Fundação Educar em 1990, as ações voltadas para a EJA realizaram-se de forma pulverizada. A equipe do MEC, que nos anos 70 e 80 estava a cargo do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), se resume a um setor no interior da SEF (Secretaria de Educação Fundamental): a Coordenação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (COEJA).

Nessa perspectiva, o que se percebe na realidade vivenciada do atendimento à educação de pessoas jovens e adultas, é o descaso com as políticas públicas relacionadas a sua oferta, ou seja, mesmo com a publicação da LDBEN/96 regulamentando-a como modalidade de ensino da educação básica, falta responsabilidade pública na execução da lei, que conforme afirma Soares (2008) necessita de intencionalidade política e pedagógica. Dessa forma, a EJA é, sem dúvida, uma educação de classe que se configura como oferta de possibilidades de elevação de escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação. Tal marca dessa modalidade de ensino é assumida no Parecer nº11/2000/CNE que trata das Diretrizes Curriculares para EJA, atribuindo a ela a função reparadora de uma dívida social.

4 Reflexão crítica sobre a LDBEN 9394/96 e a oferta da Educação de Jovens e Adultos

Pode-se afirmar que houve avanços legais no campo da educação de pessoas jovens e adultas, baseados nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a LDBEN 9394/96, contudo, é necessário fazer uma reflexão crítica sobre esta LDBEN, pois, a EJA não se concebeu efetivamente como direito. Haddad (1997) considera importante uma leitura bastante atenta desta lei de ensino, especificamente na seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos, pois a aparente flexibilidade pode enganar o leitor desavisado que não acompanha o contexto histórico em que a lei foi produzida. Segundo o autor a referida Lei trata a modalidade de "maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado que prioriza a

educação fundamental para crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais" (HADDAD, 1997, p. 8).

Conforme afirma o autor, uma análise minuciosa da LDBEN nº 9394/96 permite considerar que ela reafirma o conceito de educação de adultos consolidado no regime militar, isto é, sob a ótica do ensino supletivo. Assim, a lei desconsidera a importância de uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar condições de acesso e permanência dos educandos jovens e adultos para frequentar a modalidade de ensino.

Haddad (1997, p. 8) ainda critica o descaso com o analfabetismo, considerando "o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não tem o domínio da leitura, a escrita e das operações matemáticas elementares". Sendo este um dos problemas sociais que o Brasil enfrenta, pois o número de analfabetos é grande e alguma medida precisa ser tomada para restituir-lhes o direito à educação escolar. O autor acrescenta também que "nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993" (HADDAD, 1997, p. 9). Isso confirma a falta de responsabilidade pública para com a modalidade que fica a mercê da vontade política dos governos.

No entanto, no inciso VII da LDBEN, é destacado a "oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola". Inclusive esse inciso VII foi retirado do Projeto de Lei Complementar nº 1258/88 e incorporado na LDBEN, já que nele destacava-se um novo conceito de educação de jovens e adultos. Haddad considera que este Projeto:

> procurava garantir uma nova concepção de pessoas jovens e adultas. Nele, superava-se a ideia de uma educação supletiva, voltada à reposição da escolaridade aos 7 a 14 anos. Buscava-se vinculá-la muito mais ao mundo do trabalho, universo afeito aos demandatários deste tipo de educação, do que ao mundo da escola, particularmente a escola das crianças. Isso permitiria tratar a educação de adultos de uma forma própria, voltada aos interesses de uma parcela da população que tem uma experiência de vida, trabalho e formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular (1997, p. 9).

A educação de jovens e adultos passou a ser considerada uma modalidade de ensino da educação básica, a partir da LDBEN - Lei nº 9394/96[873], sendo compreendida ainda hoje, como um desafio na oferta de políticas públicas. No entanto, vale ressaltar o resquício da concepção de uma educação compensatória advinda do ensino supletivo ao invés de compreender o conceito de educação enquanto direito público subjetivo.

Nessa perspectiva, Machado (2008, p.162) critica a concepção de aligeiramento na Educação de Jovens e Adultos, mesmo considerando que o educando tem ansiedade para concluir os estudos, pois:

> não justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade - e não pautar-se pelas exigências de mercado.

Conforme Haddad (1997, p. 10) o art. 37, parágrafo 2º da LDBEN aponta que: "O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si", bem como o Inciso VII do art. 4º, pois:

> ambos procuram dar destaque ao fato de que parcela significativa dos que frequentam estes programas são trabalhadores. No entanto, esse conceito, que deveria ser um dos eixos norteadores dessa modalidade de educação, acabou se colocando à margem do conceito de suplência que prevaleceu: a que remete à reposição de estudos do ensino fundamental e médio.

Haddad faz uma leitura ainda de que o artigo 37 da LDBEN:

> reafirma o conceito de uma educação de adultos voltada a reposição da escolaridade marcado pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo. […] a lei aprovada reafirma o conceito de educação de adultos que o regime militar implantou com a anterior LDB: o do Ensino Supletivo (HADDAD, 1997, p. 12).

[873] Ver art. 37 e 38 da referida lei, a qual assegura o acesso e a continuidade dos estudos aos educandos trabalhadores tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, respeitando suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Dessa maneira, além de manter o conceito de Ensino Supletivo, a LDBEN empobreceu "na medida em que o descaracterizou como algo que deveria ter uma estrutura e um modelo de preparação próprios" (HADDAD, 1997, p. 12). O autor considera que houve omissão de condições necessárias para que as pessoas jovens e adultas pudessem frequentar programas de EJA, ou seja, houve falta de uma política pública para o atendimento da oferta com qualidade:

> Ao omitir tais condições, a legislação caiu na perspectiva liberal, onde se aposta na ideia de que a simples oferta seria suficiente para garantir a presença do educando. Como sabemos, em grupos sociais pobres, excluídos de condições sociais básicas, não basta oferecer escola, é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpabilizar os próprios educandos pelos seus fracassos (HADDAD, 1997, p. 13).

A LDBEN contempla a EJA no art. 37 quando refere-se à necessidade de que sejam oferecidas aos jovens e adultos "oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho", no entanto, no art. 38 os jovens foram duramente atingidos pela redução das idades para a prestação dos exames supletivos. Haddad (1997, p. 14) afirma que: "[…] o Estado abre mão da sua responsabilidade da formação, garantindo apenas mecanismos de creditação e certificação [...]", dando ênfase nos exames supletivos, desqualificando a qualidade da educação ofertada a estas pessoas ao mesmo tempo que oferece uma "supletivação" do ensino regular com prejuízos no processo de aprendizagem. Tal dispositivo legal, expulsou da escola regular os jovens, já que com 15 anos tinham o direito de fazer o exame supletivo do ensino fundamental e com 18 anos o do ensino médio, conforme art. 38 da referida lei. Isso evidencia a ênfase atribuída à certificação em detrimento à vivência do processo pedagógico necessário à aquisição e construção do conhecimento.

Ao refletir sobre esses aspectos da legislação, ressalta-se aqui, que ela ratifica o ensino supletivo com caráter de aligeiramento para certificação da escolarização, valorizando os interesses do capital e a redução dos indicadores estatísticos de baixa escolaridade da população, sem que se valorize o compromisso com a oferta de educação de qualidade para a maioria dos sujeitos jovens e adultos. Esse destaque dado aos instrumentos legais, neste trabalho, demonstra o grau de poder que eles representam na sociedade, porém, essa perspectiva, obriga a uma

constatação: o fato de que é preciso que a sociedade brasileira assuma a tarefa de lutar pelo direito à educação básica de qualidade para todos os educandos jovens, adultos e idosos desse país.

5 Considerações finais

Toda essa reflexão traz a conclusão de que as políticas públicas destinadas à educação de pessoas jovens e adultas tem iniciativas que se apresentam como explicitações de ações que residem em mecanismos de certificação, demonstrando clara ausência de uma política que aponte para a modalidade enquanto direito público subjetivo. Além disso, os sistemas de ensino sofrem imensa dificuldade com a descontinuidade das gestões administrativas, que ignoram o processo histórico da EJA, bem como seus avanços e conquistas. Observa-se a existência de tentativas de implantação de políticas públicas para a EJA através de Programas e Projetos ao invés de uma política que tenha continuidade no processo escolar e ao longo da vida. Haddad aborda que no campo da EJA "seguimos num caminho de destituição de direitos e de deslegitimação da EJA como política pública e gratuita e acompanhada por uma crescente visibilidade de programas compensatórios" (1997, p.18). Ainda acrescenta que:

> cabe aos inconformados buscar nas brechas produzidas na lei, seus espaços de atuação no sentido de barrar este movimento de esvaziamento das políticas de educação de pessoas jovens e adultas. Ao mesmo tempo, há que se olhar para uma série de experiências novas que vêm surgindo, particularmente nos espaços das políticas municipais, que apesar dos limites, demonstram que com vontade política é possível ampliar o universo de atendimento para todos.

Conforme Machado (2008, p.162), as mudanças não ocorrem apenas com a publicação de leis, mas através de um contexto histórico de muita luta "que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996". No entanto, a partir desta lei, também percebe-se a necessidade da continuidade de luta pela efetivação da oferta da modalidade, pois a referida lei não é suficiente para resguardar o direito subjetivo dos sujeitos jovens e adultos que buscam suas necessidades formativas na escola de EJA. Já se passaram 20 anos pós LDBEN e as condições postas para a modalidade não mudaram, ou seja, é preciso que

a luta continue para que a oferta ocorra com qualidade e com reconhecimento do direito adquirido enquanto modalidade de ensino e não como meros programas assistenciais que focalizam e fortalecem o ensino supletivo.

Assim como, há necessidade de formação específica para os profissionais que precisam, urgentemente, de uma política de formação consistente, pois além da base na formação inicial, é preciso que tenham a formação continuada em seus locais de trabalho, integrando a teoria e a prática, ambas essenciais nos seus percursos formativos.

Cabe aos interessados, compromissados e militantes no campo da EJA, a superação dos desafios no processo de construção de uma identidade para a modalidade que considere os anseios e expectativas desse público que depende não apenas da lei, mas do cumprimento da mesma no seu processo de formação, tendo um currículo peculiar voltado à sua emancipação humana. Conquistar essa educação é tarefa a ser enfrentada por aqueles que desejam contribuir com um processo de construção de mudanças na vida desses sujeitos educandos.

Conclui-se que a legislação favorece o não investimento na EJA, a qual oscila com conquistas e retrocessos ao longo dos anos posteriores à aprovação da LDBEN 9394/96, e consequentemente, as autoridades educacionais demonstram claramente, menosprezo pela modalidade que é caracterizada pela ausência de políticas educacionais que deem continuidade a aprendizagem ao longo da vida na perspectiva da educação popular. Assim, o que se percebe, geralmente, é que são ofertadas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém, são anunciadas como propostas inclusivas e incentivadoras que desmascaram uma concepção de educação humanizadora. Trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar esse sistema compensatório que reitera a destituição do direito à educação às pessoas jovens, adultas e idosas.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos.** Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996. Jan./fev./março/abr/1997, nº 04.

BOGNAR, Ivana. **O percurso formativo de educadores de jovens e adultos em Colider/MT (1982/2009).** 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf Acesso em 20 jul. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996. Brasília/ DF, 1996.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC. Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf Acesso em 20 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.** São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 5 jul. 2017.

IRELAND, Timothy D. **Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009)**: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p.43-57, nov. 2009.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. In: _____(Org.) **A formação de professores para EJA: dilemas atuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-38.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil. Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos** (Org.). Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 57-71.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 121-141.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PESQUISADOR COOPERADO – USO DE SI NA BUSCA DE NEGÓCIOS DE IMPACTO SOCIAL

Nicolau Priante Filho (EIT/UFMT; Arca Multincubadora; COORIMBATÁ) – nicolaupf@gmail.com

Oscar Zalla Sampaio Neto (FANUT/UFMT) – oscarsampaio@ufmt.br

Josita Correto da Rocha Priante (Arca Multincubadora; COORIMBATÁ) – jositacpriante@gmail.com

Resumo: Na perspectiva ergológica, este artigo apresenta como pesquisadores da UFMT, reconhecidos como "Pesquisadores Cooperados", fazem o uso de si para dimensionar a educação, o ensino e a pesquisa, no âmbito do político e de suas tramas, na busca de negócios de impacto social e assim contribuir com a missão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). São apresentados brevemente alguns conceitos da ergologia e resultados de vivências dos Pesquisadores Cooperados da UFMT e de como essa forma de atuação tem propiciado, por meio de pesquisa-ação, a captação de recursos financeiros e a execução articulada de projetos de pesquisa e de extensão que promovem a inovação e a consolidação de espaços coletivos de compartilhamento de atividades de trabalho que viabilizam negócios inovadores e de impacto social. A atuação articulada dos Pesquisadores Cooperados com a Arca Multincubadora contribuiram para a criação do Fórum Territorial de Segurança Alimentar e Nutricional da Baixada Cuiabana (FTSAN-BC) com uma "entidade coletiva relativamente pertinente" de abrangência regional na perspectiva da Ergologia.

Palavras-chave: Autoconfrontação. Negócio de impacto social. Uso de si na pesquisa-ação.

1 Introdução

A missão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) é a produção de conhecimentos e inovações tecnológicas e científicas que contribuam significativamente para o desenvolvimento regional e nacional. Como cumprir esta missão em regiões onde as ações de gestão pública, da iniciativa privada, de empreendimentos, de fóruns e dos pesquisadores acadêmicos geralmente surgem de forma desarticulada devido à falta de relações de confiança entre seus atores e entidades?

Na perspectiva ergológica, este artigo apresenta pesquisadores da UFMT, reconhecidos como "Pesquisadores Cooperados", que fazem o uso de si para dimensionar a educação, o ensino e a pesquisa, no âmbito do político e de suas tramas, na busca de negócios de impacto social e assim contribuir com a missão da UFMT, no Território da Baixada Cuiabana – MT.

Este Território de Mato Grosso é composto por 14 municípios muitos deles localizados nos biomas Cerrado e Pantanal onde vivem milhares de agricultores familiares e de famílias assentadas, contendo também 49 comunidades quilombolas e 4 terras indígenas. Muitas iniciativas governamentais ou de entidades de apoio tais como universidades e Organizações

Não Governamentais (ONGs), embora tenham disponibilizado recursos e/ou estruturas físicas para cooperativas ou associações nessa região, não tiveram sucesso. Com isso, a proximidade desses municípios da capital Cuiabá e a falta de oportunidades de trabalho e renda favorecem a evasão rural, principalmente de jovens.

Neste artigo são apresentados brevemente alguns conceitos da ergologia e resultados de vivências dos Pesquisadores Cooperados da UFMT e de como essa forma de atuação tem propiciado, por meio de pesquisa-ação, a captação de recursos financeiros e a execução articulada de projetos de pesquisa e de extensão que promovem a inovação e a consolidação de espaços coletivos de compartilhamento de atividades de trabalho que viabilizam negócios inovadores e de impacto social.

2 Conceitos e métodos ergológicos e da Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação requer transformação da realidade social e a participação do pesquisador numa ação educativa e com os envolvidos no processo de pesquisa, pesquisadores, pesquisados e comunidade. Nesse sentido há uma intensa e complexa atuação interdisciplinar que, segundo Baldissera (2001), exige preparação da equipe de pesquisadores e é uma estratégia para que, com a participação dos pesquisadores, os camponeses possam participar do planejamento de processos de desenvolvimento local e regional. Por outro lado, Tanajura e Bezerra (2015) concluem que a pesquisa-ação deve ser colocada como um modelo aberto e dialético que envolve sujeitos na resolução de problemas que os afligem.

A visão de trabalho como uma sequência de operações repetidas, programadas, padronizadas, cunhado por um modo de produção taylorista-fordista, não mais atende às demandas do mercado laboral. Os economistas deixaram uma herança muito forte sobre a "coordenação" principalmente aquela definida pelo mercado que tem características de regular as relações entre os homens sem nenhuma vontade consciente e alguns preferem efetivamente "trabalhar sozinhos" para não ter de fazer esse ajustamento com os outros, que tem um custo. Ao darem voz aos trabalhadores para críticas e sugestões, os gestores poderiam beneficiar-se com as contribuições advindas das reflexões e debates suscitados pela troca de experiências (MACHADO e DI FANTI, 2012. p. 35).

A Ergologia é um projeto para compreender e intervir sobre situações de trabalho para transformá-las e, nesse sentido, dialoga com a prática da pesquisa-ação. A atividade de trabalho é o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os "outros" (TRINQUET, 2010, p. 96). Para compreender o trabalho os saberes

disciplinares são necessários, porém são com as pessoas que executam o trabalho que validamos a atividade de trabalho, o que realmente acontece. Há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real já que é imprevisível a situação de trabalho. (TRINQUET, 2010, p. 98).

Em debate registrado em Trabalho e Ergologia (2007. p. 64 e 65) Jacques Duraffourg ressalta que empresas dirigidas por puros profissionais de gestão levam a desconexão das funções de gestão e de organização e conduzem ao fato de que cada vez mais as decisões são tomadas longe da realidade. Destaca também que os analistas do trabalho devem criar, no âmago da empresa onde atuam, os meios de fazer prevalecer as questões do trabalho concreto e cultivar cotidianamente esse ponto de vista, ficando em contato com os operadores, confrontando a singularidade das situações diversas, complexas e em movimento, mesmo reconhecendo a dificuldade de sua execução. Nesse contexto, Yves Schwartz ressalta que ser competente numa empresa está ligado à capacidade de tirar partido do meio, gerir as relações de antecipação e de encontro em função de valores (TRABALHO e ERGOLOGIA, 2007. p.98).

Tentando melhorar as condições de educação, saúde e de renda de uma comunidade de pescadores nas Ilhas Comores no Oceano Índico, o Fundo Europeu de Desenvolvimento em parceria com autoridades locais do Ministério de Agricultura considerou a Utilização de Dispositivos de Concentração de Peixes (DCP) e utilização de embarcação de fibra de vidro motorizada para aumentar a renda dos pescadores, alterando assim a forma de uma pesca tradicional para uma pesca artesanal. Naquela comunidade as embarcações utilizadas são chamadas pirogas com dois balancins e a pesca é a linha e nessas condições, muitos pescadores desaparecem no mar. Dessa forma esperava-se que, com mais segurança, renda e com mais disponibilidade de tempo para passar com as suas famílias, os pescadores teriam melhores condições de vida (TRABALHO e ERGOLOGIA, 2007. p.117). Mesmo com essas "vantagens" aqueles membros da comunidade que se utilizaram dos DCPs deixaram de ser considerados como pescadores pelos anciões que consideram que pescadores são aqueles que conseguem pescar o peixe onde ele está e aqueles que se utilizaram dos DCPs passaram a ser considerados preguiçosos coletores de peixes. Discutindo os problemas ocorridos com a tentativa feita na comunidade das Ilhas Comores para a adoção de novos procedimentos e de tecnologias de pesca em uma comunidade de pescadores. Rémy Jean ressalta que todo o processo de formação supõe um projeto de vida como pano de fundo e que não há como se iniciar na técnica pela técnica. Ressalta também que em uma empresa, toda mudança tecnológica tem efeito sobre uma série de coisas que não são, no início, necessariamente pensadas e nem mesmo discutidas e, se isso acontece, acontecem dificuldades importantes de efetivação (TRABALHO e ERGOLOGIA, 2007. p.118 e 119).

> “Todo processo de formação supõe um projeto de vida como pano de fundo.” “Não há como se iniciar na técnica pela técnica. A questão primordial é saber em função de qual projeto situa-se a técnica: um projeto pessoal talvez, mas que acaba sempre se inscrevendo em uma dimensão coletiva.” (TRABALHO e ERGOLOGIA, 2007. p.125)

É em sua atividade de trabalho que as pessoas constituem para si universos de pensamento e universos de discurso coletivamente estruturados, coletivamente elaborados e transformados. Para se compreender a atividade de trabalho de uma pessoa a Ergologia se utiliza do método da autoconfrontação, que se constitui na observação do trabalho do outro. A autoconfrontação somente pode ser realizada após uma negociação extremamente séria e muitas vezes ocorrem resistências em sua adoção. Segundo Daniel Faïta, passar pela autoconfrontação compreende: 1º) o comentário sobre sua própria imagem, a elaboração em discurso daquilo que é objetivamente verificável na imagem; 2º) o entrelaçamento ao que não se vê, mas que existe, por ex: aquilo que é necessário fazer, porque é prescrito; 3º) a referência àquilo que fazem os colegas e que se difere daquilo que eu faço, ou que se assemelha ao que faço (TRABALHO e ERGOLOGIA, 2007. p.186).

Yves Schwartz sugere que muitas dificuldades nas empresas podem ser superadas se houver espaços de compartilhamento das atividades de trabalho. Empresas que viabilizem esses espaços são consideradas “*entidades coletivas relativamente pertinentes*“ que são coletivas não impostas, mas que remetem a um verdadeiro trabalho de construção que pode falhar, que é difícil, custoso, para todo o mundo e principalmente para cada pessoa, justamente na medida em que esse trabalho não é um trabalho prescrito (TRABALHO e ERGOLOGIA, 2007. p.195). Nesses espaços os termos coordenação e cooperação passam a ser vivenciados.

Como descrito acima, para superar suas dificuldades de gestão, seria importante as empresas criarem espaços de compartilhamento de atividades de trabalho. Da mesma forma seria importante a criação de espaços semelhantes de compartilhamento de atividades de trabalho necessários para a promoção do desenvolvimento regional onde participassem membros de setores governamentais, de entidades de apoio e empreendimentos associativos ou cooperativos envolvendo comunidades tradicionais, agricultores familiares, quilombolas, etc. Entretanto, se ainda há muitas dificuldades na utilização dos métodos ergológicos dentro de cada empresa, muito mais difícil seria a criação de espaços de compartilhamento de atividades de trabalho com a participação de representantes de diferentes entidades governamentais e da sociedade civil. Essa dificuldade certamente interfere na formação dos profissionais na

universidade que tendem a ser formados com base na tradição dos especialistas em privilegiarem a "coordenação" pelo mercado.

A seguir serão apresentados os resultados do "uso de si" por pesquisadores da UFMT, em articulação com a Cooperativa dos Pescadores e Artesãos do Pai André e Bonsucesso (COORIMBATÁ), que resultaram na criação de Tecnologias Sociais de promoção de negócios de impacto social e de desenvolvimento regional em apoio a empreendimentos econômicos solidários de pescadores, agricultores familiares, quilombolas e também na oportunidade para que estudantes de diferentes cursos tivessem a oportunidade de inserir em sua formação não somente conhecimentos técnicos de "coordenação" como também participar de pesquisa-ação envolvendo a "cooperação" e o empreendedorismo social.

3 A concepção da ideia do "Pesquisador Cooperado"

Como professores da UFMT, entre 1996 e 1998, desenvolvemos pesquisas de desidratação de frutas em um secador com chaminé em ziguezague construído no quintal de nossa residência. As pesquisas foram realizadas com a ajuda de pessoas de baixa renda e baixa escolaridade que moravam na vizinhança de nossa residência. A convivência com essas pessoas em situação de falta trabalho, possibilitou a identificação de inúmeras dificuldades, muitas vezes consideradas na academia como insignificantes, mas que para elas são grandes obstáculos para o desenvolvimento de seus trabalhos e para que possam assimilar os resultados de pesquisas na universidade voltadas para a solução de problemas de geração de renda (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. 2017).

Iniciamos no final de 1999 testes de desidratação de manga juntamente com essas pessoas e pescadores da COORIMBATÁ, fundada em 1997 e que já estava desativada principalmente pelo fato dos pescadores terem dificuldades semelhantes àquelas das pessoas de baixa renda. As relações de confiança estabelecidas com os pescadores cooperados durante os testes de desidratação de manga motivaram a realização, no início do ano 2000, de uma assembleia extraordinária que alterou o estatuto da Cooperativa, inserindo a pesquisa científica como um dos objetivos da COORIMBATÁ.

Isso propiciou a associação de alguns professores da UFMT à COORIMBATÁ, como - "Pesquisadores Cooperados". Esta inovadora forma de organização criou espaços comuns de trabalho nos quais acadêmicos, pessoas de comunidades tradicionais, pescadores e artesãos da zona urbana, se integraram voluntariamente no mesmo negócio, tornando as situações de

trabalho ainda mais complexas e promovendo um desconforto intelectual que favoreceu um processo de "autoincubação" de todos os envolvidos.

O "Pesquisador Cooperado" é uma Tecnologia Social certificada pela Fundação Banco do Brasil desde o ano de 2005 e teve a sua certificação atualizada em 2015 e em 2017.

4 A construção de uma entidade coletiva relativamente pertinente de abrangência regional na Baixada Cuiabana

Com a integração voluntária de pesquisadores da UFMT e pessoas de comunidades tradicionais em um mesmo negócio (no caso da COORIMBATÁ) cada uma dessas pessoas, de diferentes categorias, se impôs a necessidade de enquadrar a sua atividade de modo a tirar o melhor partido da experiência de cada um, por menor que ela fosse.

Houve participação direta de Pesquisadores Cooperados da COORIMBATÁ em articulação com a UFMT na aprovação pelo Edital PETROBRAS FOME ZERO, em 2005, do Projeto "Rede de Colaboração Solidária". A vivência dos Pesquisadores Cooperados com o dia a dia da COORIMBATÁ indicou a necessidade de implantar na UFMT uma incubadora de empreendimentos econômicos solidários para atuar, de forma sistêmica e articulada, com outras entidades de Mato Grosso. Assim, o Projeto Rede de Colaboração Solidária executado pela COORIMBATÁ, teve como um de seus objetivos a implantação no Escritório de Inovação Tecnológica da UFMT (EIT) de um "Sistema Integrado de Inovação Tecnológica Social". Como resultado deste Projeto, em 2006, foi estruturada a Arca Multincubadora que passou a incubar empreendimentos econômicos solidários e tecnologias sociais. A atuação articulada da Arca Multincubadora e do EIT resultou na execução de diversos programas de extensão na UFMT, que propiciaram a implantação de uma incubadora de empreendimentos econômicos solidários nessa Universidade em fase de institucionalização. Esses projetos de extensão reaplicam a metodologia de incubação desenvolvida pela Arca Multincubadora.

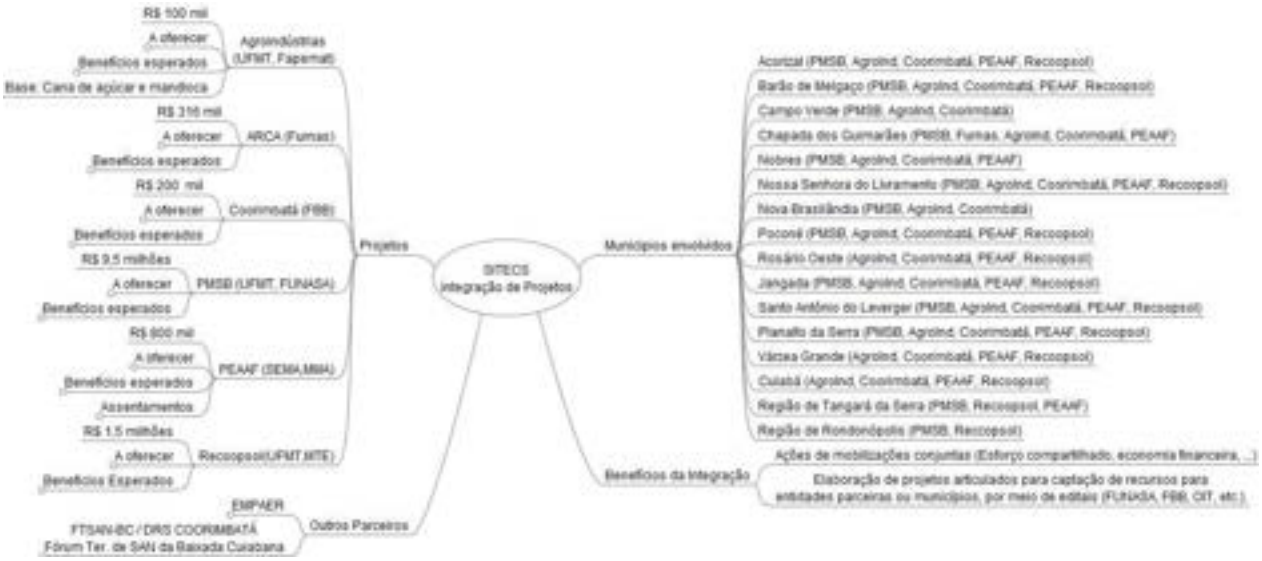
Assim foi sendo sistematizada a Tecnologia Social "Sistema Integrado de Inovação Tecnológica e Social" (SITECS), finalista nacional do Prêmio FBB de Tecnologia Social 2013. Participando de fóruns e conselhos, os Pesquisadores Cooperados contribuíram para a elaboração de projetos de Secretarias de Estado de Mato Grosso e de Secretarias dos municípios da Baixada Cuiabana que iniciaram ações articuladas com os projetos executados na UFMT. As ações desenvolvidas na prática SITECS veem integrando as ações e projetos nas áreas Ambiental, de Segurança Alimentar e Nutricional e de Economia Solidária, priorizando a inovação tecnológica com foco na inclusão social e no desenvolvimento regional sustentável.

Em relação à participação em fóruns, relatamos a seguir a experiência de formação e consolidação do Fórum Territorial de Segurança Alimentar e Nutricional da Baixada Cuiabana (FTSAN-BC). Representantes da Arca Multincubadora e da UFMT participaram ativamente de reuniões de planejamento participativo e de consultas para a identificação de projetos de desenvolvimento local no município de Várzea Grande-MT. Esse envolvimento possibilitou o ingresso de 03 projetos no Programa ReDes, iniciativa do Instituto Votorantim e do BNDES, com o apoio local da Votorantim Cimentos. Esses projetos receberam R$ 2.500.000,00 para serem investidos em três unidades produtivas de uma associação e duas cooperativas incubadas na Arca Multincubadora. Para o acompanhamento desses projetos foi criado um conselho que, em 2013, se constituiu como Fórum Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de Várzea Grande (FMSAN-VG). As entidades participantes deste Fórum passaram a atuar de modo articulado com os programas e projetos da UFMT e da Arca Multincubadora, motivando a participação ativa de representantes da sociedade civil e de secretarias municipais de outros municípios. Assim, o FMSAN-VG passou a ter abrangência territorial, se transformando em Fórum Territorial de Segurança Alimentar e Nutricional da Baixada Cuiabana (FTSAN-BC). A metodologia adotada no FTSAN-BC poderá ser reaplicada em outros fóruns ou conselhos, pelos resultados de superação de inúmeros obstáculos existentes em Mato Grosso que agricultores familiares e povos e comunidades tradicionais enfrentam para acessar políticas públicas de geração de renda.

O FTSAN-BC, atualmente sob a coordenação do representante da Arca Multincubadora, reúne-se mensalmente com pautas que contemplam as oportunidades surgidas em Editais e seus membros se articulam para trocas de informações e planos de ação para elaboração de projetos para a captação de recursos financeiros para os EES. Vários projetos foram aprovados e os EES contemplados diretamente com veículos, equipamentos e/ou melhorias em suas unidades produtivas. O FTSAN-BC tem como prática a adequação das agendas de suas reuniões para que ocorram conjuntamente com reuniões do Colegiado do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana ou com outros eventos relacionados a projetos que tratam de temas comuns.

A Figura 1 resume ações e/ou projetos em execução em Mato Grosso, cujos participantes se interessam em atuar de forma articulada, a partir da participação nas reuniões ordinárias do FTSAN-BC. Os seis projetos apresentados na Figura 1, receberam, juntos, recursos financeiros da ordem de R$12.426.000,00 e têm em comum a atuação em regiões de agricultores familiares de comunidades tradicionais, assentamentos e quilombolas. É importante ressaltar que cada projeto teve um proponente diferente com diferentes fontes de recursos, o que trás uma independência entre eles.

Figura 1. Ações e/ou projetos em execução em Mato Grosso que participam da articulação em rede, por meio do SITECS, para otimizar a utilização dos seus recursos e potencializar os resultados a serem alcançados. Legenda: ARCA (Furnas) - Convênio FURNAS ARCA Multincubadora "Consolidação da Rede de Colaboração Solidária - Região do APM Manso"; COORIMBATÁ (FBB) - Projeto "Ampliação do DRS COORIMBATÁ para as Cadeias dos Produtos da Sociobiodiversidade"; Agroindústrias (UFMT, FAPEMAT) - Projeto "Inovação e Tecnologia Social na Recuperação de Agroindústrias da Agricultura Familiar"; PMSB (UFMT, FUNASA) - Projeto "Plano Municipal de Saneamento Básico para 106 municípios de Mato Grosso"; PEAAF (SEMA, MMA) - Projeto "Formação de Agentes Populares de Educação Ambiental na Agricultura Familiar e Implementação de Projetos Comunitários de EA"; RECOOPSOL (UFMT, MTE) - Projeto "Rede de Cooperação Solidária de Mato Grosso".



O Projeto RECOOPSOL (UFMT, MTE), executado pela UFMT e financiado pela SENAES-MTE, se propõe a apoiar o desenvolvimento de 61 empreendimentos econômicos solidários de Mato Grosso e fortalecer redes e cadeias de produção, gestão e comercialização por meio de assessoramento técnico e elaboração de projetos. O PEAAF (SEMA, MMA), executado pela SEMA e financiado pelo Ministério de Meio Ambiente, atua em 6 assentamentos rurais em Mato Grosso e tem como meta a formação de Agentes Populares de Educação Ambiental da Agricultura Familiar. Para isso, jovens desses assentamentos são qualificados para elaborarem projetos de Educação Ambiental em suas regiões. O PMSB (UFMT, FUNASA), executado pela UFMT e financiado pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e pelo Governo do Estado de Mato Grosso, tem como meta elaborar o Plano

Municipal de Saneamento Básico de 106 municípios do Estado, com menos de 50.000 habitantes.

A Arca Multincubadora, formalizou um convênio com FURNAS para gerar renda para os associados de uma cooperativa e de uma associação de mulheres de agricultores familiares, por meio de uma farinheira e de uma panificadora, tendo como uma das metas fornecer os produtos para a alimentação escolar no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Uma grande dificuldade dessa cooperativa era a obtenção de lenha para manter a farinheira em operação, considerando sua localização em área de Parque Nacional. Para superar essa dificuldade, a Arca Multincubadora elaborou um projeto para a Cooperativa COORIMBATÁ, que foi aprovado pela Fundação Banco do Brasil, para o processamento primário de babaçu e de cumbaru. A região do APM Manso é rica em babaçu, que pode ser utilizado como fonte de energia para a farinheira.

5 Considerações Finais

O "Pesquisador Cooperado" é uma proposta radical de uso de si e de pesquisa-ação para dimensionar a educação, o ensino e a pesquisa, no âmbito do político e de suas tramas, na busca de negócios de impacto social e assim contribuir com a missão da UFMT. Após a formalização dos Pesquisadores Cooperados à COORIMBATÁ as suas atividades se mantiveram independentemente da existência de recursos financeiros de projetos de pesquisa ou de extensão da UFMT.

Os Pesquisadores Cooperados, mesmo sendo da UFMT, e por fazerem parte da Cooperativa, passaram a ser indicados pela COORIMBATÁ como representantes da cooperativa em diversos coletivos como fóruns e conselhos, não somente por vivenciarem conjuntamente os problemas do empreendimento, como também pelas suas condições de mobilidade, disponibilidade de tempo e para propiciar aos demais cooperados a atuação direta e continua em atividades de geração de renda da cooperativa. As oportunidades e os encaminhamentos das reuniões desses coletivos são discutidos e repassados aos cooperados em reuniões mensais do conselho de administração da Cooperativa, aberta a participação de todos os cooperados.

Por fazerem parte do negócio, as atividades de trabalho dos Pesquisadores Cooperados e dos demais membros da COORIMBATÁ ou desses fóruns e conselhos foram sendo gradativamente sendo compartilhadas como uma forma espontânea de aplicação do "método da autoconfrontação".

Por ser inovadora, esta prática demorou vários anos para ser compreendida e aceita não somente pelos cooperados como também pelos representantes dos coletivos onde esses Pesquisadores frequentavam representando a COORIMBATÁ ou mesmo a UFMT.

Houve muitas situações nas quais os pesquisadores cooperados efetuaram empréstimos pessoais para solucionar pendências financeiras da Cooperativa para que ela estivesse apta documentalmente para acessar recursos e participar em editais que garantiram a estruturação dos setores produtivos da COORIMBATÁ. O reembolso desse empréstimo deverá ser efetuado aos poucos, à medida que os setores produtivos funcionarem dentro de seu ponto de equilíbrio.

Assim, independente da existência de projetos que financiassem as atividades da pesquisa-ação dos Pesquisadores Cooperados, os projetos foram elaborados para a captação de recursos em editais de projetos de extensão e de pesquisa para a UFMT, projetos em rede executados pela ARCA Multincubadora e de recursos financeiros aplicados diretamente nas atividades produtivas da COORIMBATÁ e de outros empreendimentos econômicos solidários que se associaram à Cooperativa numa atuação em rede.

Ao contrário dos problemas ocorridos com a aplicação dos DCPs na comunidade de pescadores das Ilhas Comores (TRABALHO e ERGOLOGIA, 2007. p.118 e 119), que causou a rejeição dos membros daquela comunidade, houve gradativamente adequações não somente nos projetos da COORIMBATÁ como também da Arca Multincubadora que propiciaram avanços significativos para todos os envolvidos, não somente por premiações e honrarias (PRIANTE FILHO, 2007; FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2017; ANPROTEC, 2017) na adoção de novas tecnologias como também de perspectivas de ações articuladas de promoção da pesquisa, formação de estudantes para atuação em inovação e gestão de empreendimentos econômicos solidários (KARLING et al. 2012; PRIANTE FILHO et al. 2012; PRIANTE FILHO, 2015) e também em projetos de impacto social e de desenvolvimento regional.

No final de 2016, em ação liderada pela Arca Multincubadora, diversas associações e cooperativas se articularam com COORIMBATÁ e com a Cooperativa Central da Agricultura Familiar da Baixada Cuiabana para fornecerem produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar das escolas dos municípios de Cuiabá e de Várzea Grande no ano de 2017. O valor dos produtos da agricultura familiar a serem vendidos para as secretarias municipais e estadual para atendimento da alimentação escolar das escolas municipais e escolas estaduais é da ordem de R$7.000.000,00. Esta articulação é inédita, inovadora e desafiadora no Território da Baixada Cuiabana.

Os resultados apresentados neste trabalho ressaltam as características do FTSAN-BC como uma “entidade coletiva relativamente pertinente” de abrangência regional na Baixada Cuiabana.

Referências

ANPROTEC. **Incubadoras recebem certificado Cerne 1**. Disponível em: <http://anprotec.org.br/site/2016/12/incubadoras-recebem-certificado-cerne-1/>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-Ação:** uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em:< http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em 29 jul. 2017.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. Pesquisador cooperado. In: **BANCO DE TECNOLOGIAS SOCIAIS**, 2017. Disponível em:< http://tecnologiasocial.fbb.org.br/tecnologiasocial/banco-de-tecnologias-sociais/pesquisar-tecnologias/detalhar-tecnologia-667.htm>. Acesso em 30 jul. 2017.

KARLING, M. V. et al. **Metodologias de Incubação de Empreendimentos no Es-critório de Inovação Tecnológica (EIT) da Universidade Federal de Mato Grosso**. 2012, Brasilia, DF: ABIPTI - Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica, 2012. p. 370–378.

PRIANTE FILHO, N. **Pesquisador Cooperado.** Revista dos vencedores da 2a edição do Prêmio Objetivos do Desenvolvimento do Milênio Brasil, p. 24–25, 2007. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/odmbrasil/arquivos/vencedores-2-a-ed-2007>. Acesso em 30 jul. 2017.

PRIANTE FILHO, N. et al**. Pesquisador Cooperado**. Brasilia, DF: Fundação Banco do Brasil. Disponível em: <http://tecnologiasocial.fbb.org.br/tecnologiasocial/banco-de-tecnologias-sociais/pesquisar-tecnologias/detalhar-tecnologia-333.htm>. , 2015

PRIANTE FILHO, N. et al. **Pesquisador Cooperado** – Tecnologia Social de Ação Sistêmica e Integrada na Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários. 2012, Foz do Iguaçu: Anprotec, 2012. p. 1–17. Disponível em: <http://200.144.182.150/itcp/sites/default/files/GT2 - Pesquisador Cooperado Tecnologia Social de Ação.pdf>. Acesso em 30 jul. 2017.

PRIANTE FILHO, N. **Rede de Colaboração Solidária** – a felicidade construindo uma comunidade democrática. In: ROCHA, A.; CALDERONI, D.; JUSTO, M. G. (Org.). . Construções da felicidade. 1a ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015. p. 187–206. Disponível em: <http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Nicolau_Priante-Rede_de_Colaboracao_Solidaria.pdf>. Acesso em 30 jul. 2017.

MACHADO, Ivete Bellomo; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **Da criação de espaços de dizer: (re)normalizações e usos de si no trabalho**. Revista MOARA n.38, p.21-36, jul./dez., 2012, Estudos Linguísticos. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1268/1687>. Acesso em 29 jul. 2017.

TRABALHO E ERGOLOGIA **: Conversas sobre a atividade humana.** Organização de Yves Schwartz e Louis Durrive. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde... [et al.] 1a ed. Niterói, RJ: EdUFF, 2007. 308 p.

TRINQUET, Pierre. **Trabalho e educação:** o método ergológico. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 93-113,ago.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf>. Acesso em 29 jul. 2017.

A SAÚDE DOS PROFESSORES EM MATO GROSSO EM FOCO: MAPA DA SAÚDE DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Gracindo Rogério Gomes [1]

Resumo: Mato Grosso possui 767 escolas estaduais em funcionamento, num universo de 26.216 professores em exercício de magistério para 419.610 alunos. As cidades de Mato Grosso possuem dinâmicas urbanas específicas e diferenciadas atadas ao modo de colonização e crescimento. Com o aumento populacional das cidades no Estado de Mato Grosso, os fluxos de pessoas em busca de melhores condições de vida, emprego, educação e saúde podem ser considerados como critérios do aumento ou diminuição das cidades mato-grossenses. E dentre esse universo de cidades e escolas, ocorrem anualmente inúmeras licenças médicas de professores de suas funções de magistério. Licenças que prejudicam escolas na execução dos seus projetos e alunos que ficam sem aula até a contratação de substitutos. Entender o motivo dessas licenças médicas e buscar nos fatores dentro da dinâmica urbana, quais os que provocam estes, e explicar como isso se dá nas cidades com maiores e menores números de habitantes, é um desafio para estudo.

Palavras-Chaves: Professores. Educação. Geografia.

1 Introdução

Lemos (2005) tece uma importante síntese acerca dos estudos já realizados sobre a temática, identificando as principais definições com relação à saúde do trabalhador em educação, particularmente do docente, e sua relação com a sobrecarga do trabalho, possibilitando contacto com as principais teses e dissertações, livros, artigos e demais contribuições sobre a temática, constatando o crescimento significativo no número de casos de estresse e burnout entre os docentes (do ensino fundamental, médio e superior) da rede pública e particular, associados ou não a outras patologias. Afirma ainda a necessidade de aprofundar os estudos acerca da vinculação dos processos de trabalho aos processos de saúde e adoecimento. (LEMOS, 2005, p.14)

A Saúde Urbana pode ser considerada como aborda Caiaffa (2008), [...] um ramo da saúde pública que estuda os fatores de riscos da cidade, seus efeitos sobre a saúde e suas relações sociais urbanas. Os atuais pilares da saúde urbana são: o adensamento de populações; o papel do ambiente físico e social como modelador da saúde das pessoas; a necessidade de aferir os fenômenos tendo como objeto as desigualdades injustas e evitáveis do ambiente físico, social em saúde e a governança e a governabilidade como propostas para as soluções para as iniquidades. (CAIAFFA, 2008, p.05)

[1] Acadêmico do Programa de Pós Graduação em Geografia – UFMT – gracindorogerio@gmail.com

2 Professores e Geografia da Saúde como categoria de análise

A Geografia da Saúde, cuja formulação histórica é bastante antiga, reflete momentos de grande desenvolvimento alternado com notável recuo ou enfraquecimento, tanto na Europa quanto no Brasil. O processo da saúde-doença esteve em pauta nas discussões da Geografia e na educação ao longo de seu processo histórico de formação. Para tanto, ao se observar as suas diferentes formas de interpretar a dinâmica geográfica sob a óptica da saúde, os profissionais que buscaram esta forma de analisar e referenciar o contexto geográfico, alavancaram importantes conceitos desde sua gênese até o momento em que o aprimoramento e o arcabouço tecnológico tornaram-se bases estruturantes na formulação de processos interpretativos das "velhas" "novas doenças" da sociedade globalizada.

3 Conclusões

Por sua vez, procura identificar na estrutura espacial e nas relações sociais que ela encerra associações plausíveis com os processos de adoecimento e morte nas coletividades. Ambas aceitam como premissa geral que os padrões de morbi-mortalidade e saúde não ocorrem de forma aleatória em populações humanas, mas sim em padrões ordenados que reflitam causas subjacentes.

No que se tangem a educação de Mato Grosso, anualmente, aproximadamente entre 6.000 a 8.000 profissionais se afastam do trabalho por motivos de saúde. Com essa pesquisa, buscamos identificar os padrões e CIDs, e através disso, fazer a proposição de políticas públicas para prevenção de afastamentos de professores junto as suas unidades.

Referências

BARCELLOS, Christovam (org.). **A Geografia e o contexto dos problemas de saúde.** Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Abordagens espaciais na saúde pública** / Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz; Simone M. Santos, Christovam Barcellos, organizadores. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 136 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Capacitação e Atualização em Geoprocessamento em Saúde; vol. 1)

CAIAFFA, W. T et al. **Saúde urbana:** a cidade é uma estranha senhora, que hoje sorri e amanhã te devora". Ciência. saúde coletiva [online]. 2008, vol.13, n.6, pp. 1785-1796.

LEMOS, J. C. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitária.** Florianópolis: UFSC, 2005 -Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS PROJETOS DE VIDA DOS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA[1]

Maria Helena Moreira Dias Serra (IFMT) – mhelenaserra@hotmail.com
Leila Maria Ferreira Salles (UNESP/RC) – leila@rc.unesp.br

Resumo: A educação escolar não tem sido protagonista nos projetos de vida dos filhos das classes trabalhadoras. Sendo assim, a partir da leitura de Bourdieu (1986; 2003; 2015) – acerca da teoria do "habitus" e das diferentes formas de Capital (Econômico, Social e Cultural) – e de Leccardi (2005) – com relação aos projetos de vida – o objetivo deste trabalho é discutir acerca dos processos que perpassam a sociedade, refletem na educação escolar e na inclusão dos indivíduos no mundo do trabalho e, consequentemente, na alocação desses nos diferentes estratos sociais. Como resultado, apresenta-se uma reflexão em torno do papel dos profissionais que promovem a educação, no sentido de contribuir para a consciência da necessidade da educação escolar na formação dos indivíduos e da sociedade.

Palavras-chave: Habitus. Capital Cultural. Capital Econômico.

1 Introdução

Com a urbanização da sociedade e com os avanços tecnológicos, a educação escolar passou a ser condição primordial para a inserção e manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho, bem como se passou a tê-la como meio de ascender em termos de classe social. Por outro lado, existem diferentes "habitus" nas diferentes classes sociais e esses interferem nos projetos de vida dos estudantes e no investimento que as famílias realizam na escolarização dos filhos.

2 O "habitus" e o Capital Cultural

De acordo com o Sociólogo Francês, Pierre Bourdieu, o "habitus" é constituído de um conjunto de percepções e valores que auxiliam o indivíduo a circular no espaço social, seja de forma física ou simbólica, fazendo-o comportar-se de forma singular e ao mesmo tempo como membro de um grupo ou de uma classe social, já que o "habitus" é resultado de disposições acumuladas ao longo da vida e tem relação com a origem e com as trajetórias sociais e individuais. É o "habitus", então, que permite aos indivíduos fazerem escolhas, tomarem decisões, agirem adequadamente numa grande variedade de situações sem nem mesmo ter consciência disso (BOURDIEU, 1986).

[1] Este trabalho é parte da tese de Doutoramento da primeira autora que foi defendida junto à UNESP/RC, sob o título: Os estruturantes do processo de escolarização na idade adulta: um estudo a partir do PROEJA do IFMT, *campus* Cuiabá-Octayde Jorge da Silva. Desta forma, agradecemos à Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP/RC e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE (Processo nº 9394/14-1).

O “habitus”, todavia, é influenciado pelas diferentes formas de Capitais que o indivíduo possui, bem como por aqueles que são possuídas pelo grupo social ao qual pertence. Nesse sentido, Bourdieu **(**1986; 2015) considera o Capital em três diferentes formas: Capital Econômico, Capital Social e Capital Cultural. O Capital Econômico é constituído de bens materiais, tais como bens imóveis, salários, renda em geral. Ele determina o poder de compra dos indivíduos, mas não necessariamente o seu gosto. O Capital Social pressupõe uma participação em um grupo que fornece cada um dos seus membros. Corresponde às ligações de amizades e conhecimentos, com outros grupos, famílias e pessoas. Através desse Capital, as famílias da elite, por mais que algumas estejam economicamente falidas, ainda conseguem manter o prestígio social e a influência. No que diz respeito ao Capital Cultural, Bourdieu explica que ele pode existir em três formas: no estado incorporado: na forma das disposições de longa duração da mente e do corpo (acento, maneirismo, gosto etc.); no estado objetivado: sob a forma de bens culturais (imagens, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc.); e no estado institucionalizado (habilitações literárias, títulos oficiais). O Capital Cultural, em sua forma de capital incorporado, pode ser chamado de cultura e pressupõe um processo de incorporação, o que implica um trabalho de inculcação e assimilação, leva tempo e requer investimento pessoal. É transmitido principalmente pela família e influencia no desempenho escolar dos indivíduos.

Dessa forma, as diferentes formas de Capital relacionam-se entre si e possuem suas raízes no Capital Econômico. Todas são determinantes no que tange à educação escolar, mas, o Capital Cultural, por ser constituinte do “habitus”, ocupa lugar de destaque em sua relação com a educação escolar, que, por sua vez, relaciona-se intimamente com o mundo do trabalho e com o lugar que os indivíduos ocupam na estratificação social.

3 Os projetos de vida

A escolarização de nível médio significa o prolongamento do espaço entre a infância e a vida adulta. Momento em que os jovens escolhem suas profissões e iniciam seus projetos de vida. Para o jovem da classe abastada, essa fase o exime e ao mesmo tempo o prepara para as responsabilidades da vida adulta. Estes desfrutam de condições em que o fato de estarem “fora do trabalho” os beneficia, pois possuem bens e meios para constituírem suas identidades de estudantes, para estarem com os amigos e até mesmo de impressionar o sexo oposto, algo importante nessa faixa etária. Para o jovem das classes populares essa fase representa um vazio,

no qual não é nem criança, nem adulto (BOURDIEU, 2003). Os projetos de vida, então, possuem estreita relação com as classes sociais e a distribuição de recursos sociais, econômicos e culturais.

Nesse sentido, Leccardi (2005) salienta que "se considerarmos a fase juvenil como uma fase biográfica de 'preparação' para a vida adulta, o diferimento (ou adiamento) das recompensas aparece como a chave mestra para garantir o sucesso dessa última". No entanto, considerando o sistema capitalista e as características da contemporaneidade – que a autora chama de "segunda modernidade", Bauman (2001) denomina de "modernidade líquida" e Lipovetsky (2004) de "hipermodernidade" – e levando em conta ainda o que Leccardi (2005) chama de "riscos globais", torna-se cada vez mais difícil o jovem adiar os prazeres e as necessidades (reais ou imaginárias) do presente em detrimento de um projeto de vida futura. Isso porque "quando a incerteza aumenta para além de certo limiar e se associa não apenas com a ideia de futuro, mas com a própria realidade cotidiana, pondo em causa a dimensão do que é considerado óbvio, então o 'projeto de vida' tem seu próprio fundamento subtraído". Para se viver no presente um projeto de vida, no qual as recompensas seriam obtidas no futuro, "o tempo cotidiano é cuidadosamente investido e desfrutado de modo análogo ao dinheiro; é programado, e seu uso, racionalizado" (LECCARDI, 2005, p. 36). Sendo assim, no dinamismo da vida contemporânea ganha espaço o imediatismo e o investimento "num futuro a longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação" (p. 36), já que, "o ponto de chegada dessa trajetória, por sua vez, é incerto, bem como os itinerários para alcançá-lo" (p. 49).

Há, todavia, ainda uma parcela não majoritária de jovens que conseguem realizar o que Leccardi chama de "estratégia da indeterminação". Nessa estratégia ressalta-se a crescente capacidade dos jovens com mais recursos reflexivos (por exemplo, os estudantes) de ler a incerteza do futuro como multiplicação das possibilidades virtuais e a imprevisibilidade associada ao devir como potencialidade agregadora, assim, são capazes de elaborar "respostas capazes de neutralizar o temor paralisante do futuro" (p. 51). Os membros desse grupo, certamente, são culturalmente dominantes.

4 Considerações Finais

Em sendo assim, a maior parte dos jovens, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontra refúgio, sobretudo, em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que se constituem como um projeto de "terceira via" entre a capacidade especial de gestão da complexidade e a referência exclusiva ao presente daqueles que não conseguem construir reações adequadas mediante o crescimento da indeterminação do futuro (p. 52). Nesses projetos o que predomina é o aqui e agora. Ocorre, então, sua aproximação do trabalho e, com efeito, seu afastamento da educação escolar. Nesse ponto de impasse, muitas vezes, a escola perde a batalha para as dificuldades inerentes à história cultural, social e econômica da família. Isso ocorre, dentre outras, por duas razões: devido a uma história recente de analfabetismo ou baixa escolarização familiar, que faz com que o estudo não seja constituinte de seu "habitus"; e devido ao fato de as famílias não possuírem meios econômicos para manter seus filhos na escola e, assim, os filhos da casse trabalhadora são atirados na arena do trabalho a fim de conseguirem uma renda, mesmo que ínfima, para que possam suprir as necessidades básicas para sua subsistência e de sua família.

Sendo assim, o desafio que se coloca aos profissionais que promovem a educação é o de convencer os estudantes de que o saber possibilitado pela educação escolar é importante para a vida pessoal e social e não somente para atender à demanda imediata requerida pelo mercado de trabalho, pois a despeito de a educação escolar sozinha não possuir força para provocar mudanças significativas, sem ela, todavia, não há possibilidades de se questionar o *status quo* que, utilizando os termos cunhados por Norbert Elias (2000), separa a sociedade em dois grupos: os estabelecidos e os *outsiders*.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. **The forms of capital.** In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood), 1986, pp. 241-258. Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/ bourdieu-forms-capital.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003. (Coleção Margens).

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** Tradução de Daniela Kern e Guilherme J.F.Teixeira. 2.ed. Porto Alegre/RS: Zouk, 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo.Tradução de Norberto Luiz Guarinello. **Tempo Social -** revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005, p.35-57.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodermos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

IDOSOS VOLTAM A ESTUDAR E REDESCOBREM A PRODUÇÃO DE SABERES ATRAVÉS DA EJA.

Ivo Silva (SME) – ivoalcides@gmail.com

Esther Maria Silva (SME) – esthermariadasilva37@gmail.com

Zélia Alves Santos(SME) – zeliasan09@gmail.com

RESUMO: Este trabalho faz de uma reflexão sobre as relações de trabalho e educação presentes no processo de produção de saberes associados no CCI - Centro de Convivências de Idosos "João Guerreiro", dos alunos da EJA da EMEB "Jesus Criança", da Prefeitura Municipal de Cuiabá, localizado no Altos do Coxipó em Cuiabá, Mato Grosso. A reflexão da pesquisa, de cunho etnográfico, teve como foco e análise a produção de saberes e dos trabalhos associados a partir do retorno dos idosos à escola, de maioria mulheres, entre 60 a 86 anos de idades, que redescobrem prazeres da vida na construção do conhecimento através da EJA e a produção associada e de saberes com outros idosos do CCI, através de técnicas empíricas: do bordado, do artesanato, das danças típicas, das pinturas, das bijuterias, das comidas típicas e das receitas caseiras, sem subordinar-se com o mercado ou qualquer outro patrão. A análise dos resultados se deu com suporte no materialismo histórico.

Palavras-chaves: Produção de saberes associados; EJA; Idosos.

1 Introdução

Este trabalho enfoca a produção associada e os significados em torno dos saberes produzidos e socializados pelos alunos da EJA da EMEB – "Jesus Criança", tendo como campo empírico o CCI - Centro de Convivência de Idosos "João Guerreiro" da Prefeitura Municipal de Cuiabá.

A produção de saberes e dos trabalhos associados o trabalho é objeto central de reflexão, no que se refere ao desenvolvimento histórico do homem, em uma perspectiva de tentar a explicação do real e de que o homem se humaniza por meio do trabalho.

As análises realizadas procura colocar em evidência o trabalho, não apenas enquanto categoria que adquire sob o capital no sentido ontológico, mas como princípio educativo.

Para Caetano (2013, p. 259-274) a partir da centralidade do trabalho e o seu princípio educativo, "emerge uma dupla preocupação: de um lado, a tentativa de compreensão dos sentidos do trabalho como condição natural do homem e a sua possibilidade educativa; e de outro, a preocupação reflexiva sobre a configuração assumida pelo trabalho no modo de produção capitalista".

Nesse sentido, a preocupação reflexiva sobre o trabalho no seio do modo de produção capitalista, segundo Max.

> [...] o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza ele produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria, tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (MARX, 2004, p. 59).

Segundo Frigotto (1989, p.76-77) o método está interligado a uma concepção da realidade, desse modo na intenção de compreender as questões relacionadas a produção material e imaterial a partir do trabalho associado e produção de saberes, realizados pelas alunas da EJA/CCI da EME Jesus Criança, optamos pelo materialismo histórico, pois,

> [...] o método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie de 'metrologia' dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da 'cientificidade, da objetividade e da neutralidade'. Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. (FRIGOTTO, 1989, p. 76-77).

Nesse sentido, no processo dialético do conhecimento da realidade, o que se persegue é a crítica e o pensamento crítico do entendimento do mundo, ou seja, o conhecimento que se dá na e pela práxis, em uma perspectiva que vislumbre uma ação transformadora da realidade.

2 Percurso metodológicos.

O Centro de Convivência de Idosos "João Guerreiro", do Altos do Coxipó, Cuiabá-MT, possui trezentos e cinquenta Idosos matriculados e frequentes. Desses sessenta e dois são alunos da EJA da EMEB "Jesus Criança" que retornaram a escola para aprenderem a ler e escrever.

Estamos falando de um grupo de alunos da EJA, de maioria mulheres, entre 60 a 86 anos de idades, que detém expressões culturais próprias, num universos considerados de mitos, ritos e conhecimentos herdados de ancestrais, com o fio condutor nas atividades da produção associada e de saberes, somado ao objetivo da EJA de possibilitar a esses Idosos, condições para que possam desenvolver-se de forma integral, aproveitando os conhecimentos construídos ao longo da vida para a sua alteridade e inserção nas diferentes dimensões sociais do mundo do trabalho, na emancipação e participação cidadã.

O CCI, além de proporcionar aos alunos a EJA, tornou-se um gigantesco campo empírico de produção associativa e de produção de saberes, a partir do estímulo a uma alternativa inovadora, solidaria na geração de trabalho, na inclusão social, na forma de uma corrente do bem que integra os alunos que produz, quem vende, quem troca e quem compra.

Os alunos se associam de forma tácita, estabelecem princípios de autogestão, democracia, solidariedade, cooperação, respeito à natureza, comércio solidário e o consumo solidário.

A produção per se acontece em várias linhas e áreas do conhecimento empírico artesanal, tais como: a pintura em tela, o bordado, o crochê, o artesanato, a culinária e a produção de receitas caseiras, neste último, destacam-se o trabalho das idosas em positivar as receitas de quitutes de uma geração familiar e das comidas cuiabanas.

O retorno desses idosos à sala de aula em busca de sua alfabetização e ao mesmo tempo esses alunos, se associarem em produção de saberes, produzindo e comercializarem seus produtos de forma solidaria, sem a influência da lógica do capital.

Publicizar esta experiência viva de vida desses idosos da EJA, que carregam no semblante a marca do tempo, a sua resistência através da produção associada ao contraponto da especulação insana do lucro do capital, transformou-se em meta obstinadas dos professores da EJA do CCI "João Guerreiro", com apoio da Equipe da EJA da SME - Secretaria Municipal de Educação.

3 A produção associada.

Para Caetano (2012, p. 3), o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção forja novas relações sociais e econômicas, que se materializam em diferentes modos de produção, pois:

O trabalho é uma condição humana consciente e proposital quando o indivíduo se apropria da natureza, alterando seu estado natural, em seu próprio proveito, mas não modifica apenas o material sobre o qual opera, transforma-se o próprio ser humano. (CAETANO, 2012, p 2-16).

Nesse viés, a produção associada, como produtos das condições históricas, dos alunos da EJA do CCI, empoderam os alunos e estabelece estratégia para organizar o trabalho e a vida, que de forma inadvertida na tática, mas consciente, observada pelos pesquisadores, podem levar à emancipação do capital e a um projeto de sociedade.

4 Os saberes da experiência dos idosos do CCI.

Segundo Caetano (2012), “os saberes da experiência são inerentes à produção associada da vida e apontam para uma velha/nova cultura do trabalho”, conforme relato do autor em sua pesquisa empírica realizada em Capão Verde, onde foi reconhecido alguns saberes da experiência com produção associada, que segundo o autor, podem ser o embrião de uma velha/nova cultura do trabalho.

O trabalho da EJA desenvolvido no CCI “João Guerreiro” abarca o um projeto maior, envolvendo toda a cidade de Cuiabá-MT, que é o projeto: “Cuiabá rumo aos 300 anos”.

Experiências com esta vivenciada pela EMEB Jesus “Criança” no Centro de Convivência de Idoso, somada a tantos outros trabalhos que estão sendo construído pelo Equipe da EJA da SME, em diversas Escolas Municipais de Cuiabá, certamente farão a diferença na vida dos alunos e para reflexão sobre o trabalho, nesse caminhar rumo aos 300 anos de história da nossa querida Cuiabá-MT.

A produção associada vivenciada no CCI, através dos alunos da EJA, por meio da sua gestão, da produção e do consumo solidário, é realizada através da produção artística e cultural como: pintura, bordado, crochê, quadros de molduras, peças de artesanatos diversos, comida caseira cuiabana, confecção de livros de receitas.

Assim, a experiência da SME de ofertar o Curso de Alfabetização para Idosos através do EJA nos CCI, enseja um novo olhar, considerando a produção associada existente, que deve ser objeto de estudo e apoio contínuo nesta iniciativa singular dos alunos.

5 Conclusão

Os resultados foram positivos, pois, ouvimos e participamos de relatos dos alunos que não paravam em sala de aula e no decorrer do processo desenvolvido houve mudança de atitude.

Os objetivos foram alcançados, onde foi percebido a interação e interesse dos alunos em realizar as atividades proposta em relação ao tema trabalhado.

Assim, esperamos ter contribuído para a reflexão não somente do saber per se, mas as práticas que permeiam a produção associada e de saberes e buscar novos leitores e pesquisadores deste tema instigante, pois o educar não se esgota na sala de aula, mas pode acontecer através do trabalho associado.

Referências

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. ; SILVA, M. A. . **A produção da vida material e imaterial em comunidades chiquitanas e quilombolas em Mato Grosso:** uma nova/velha forma de existência. Polis (Santiago. en Línea), v. 40, p. 1-12, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Difel, 1982. (Livro 1, v. 1).

PRODUÇÃO ASSOCIADA E DE SABERES: IDOSOS VOLTAM A ESTUDAR E REDESCOBREM PRAZERES DA VIDA ATRAVÉS DA EJA.

Ivo Silva 1 (SME) – ivoalcides@gmail.com
Esther Maria Silva 2 (SME) – esthermariadasilva37@gmail.com
Zélia Alves Santos3 (SME) – zeliasan09@gmail.com

RESUMO: Este artigo faz uma reflexão sobre as relações de trabalho e educação presentes na produção associada e os saberes dos alunos da EJA da EMEB "Jesus Criança", da Prefeitura Municipal de Cuiabá, tendo como campo empírico o CCI - Centro de Convivências de Idosos "João Guerreiro", localizado no Altos do Coxipó em Cuiabá, Mato Grosso. Esta pesquisa, de cunho etnográfico, teve como foco e análise a produção de saberes e dos trabalhos associados a partir do retorno dos idosos à escola, os quais redescobrem prazeres da vida na construção do conhecimento através da EJA e da produção associada e de saberes, com outros idosos do CCI, através de técnicas empíricas tais como: do bordado, do artesanato, das danças típicas, das pinturas, das bijuterias, das comidas típicas e das receitas caseiras. Fala-se, aqui, de um grupo de alunos da EJA, mulheres na maioria, entre 60 e 86 anos de idade, que detém expressões culturais próprias, advindas de um universo de mitos, ritos e conhecimentos herdados de ancestrais que atua como fio condutor das atividades produtivas do trabalho, garantindo a sua produção e uma forma de se relacionar com o mundo e a natureza, sem subordinar-se ao mercado ou a qualquer outro patrão. Ressalta-se que as produções associativas dos alunos da EJA no CCI estão ligadas normalmente à utilização de recursos naturais renováveis, explorando potencialidades e respeitando limites e tendo como foco a economia solidária. Considerando a distinção entre cultura do trabalho e trabalho assalariado, enquanto interconexão dos saberes da produção associada, a análise dos resultados se deu com suporte no materialismo histórico. Os saberes dos alunos da EJA pesquisados apontam concepções de experiências de vida, de mundo e de ser humano com enfoque: na solidariedade da transmissão do saber empírico de gerações, no trabalho em equipe e democrático, na vivência ecológica do processo do trabalho associado e, ainda, no esforço da preservação da cultura, dos costumes e da história de vida dos familiares de cada aluno idoso.

Palavras-chave: Produção associada. Idosos. EJA.

1 Introdução

Este trabalho enfoca a produção associada e os significados relacionados aos saberes produzidos e socializados pelos alunos da EJA da EMEB – "Jesus Criança", tendo como campo empírico o CCI - Centro de Convivência de Idosos "João Guerreiro" da Prefeitura Municipal de Cuiabá.

Esta pesquisa tem como base estudos e reflexões já desenvolvidos acerca do trabalho enquanto perspectiva humana e como princípio educativo, amparando-se na estrutura da

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Pedagogia – Licenciatura Plena e Bacharel em Direito -. Professor efetivo da EMEB – "Jesus Criança" da Prefeitura Municipal de Cuiabá e Pedagogo do IFMT – Campus Cuiabá "Octayde Jorge da Silva".
[2] Especialista em Educação pelo Instituto Cuiabano de Educação. Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela UFMT. Professora efetiva da EMEB – "Jesus Criança" da Prefeitura Municipal de Cuiabá.
[3] Especialista em Educação pela Universidade de Cuiabá. Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena. Professora efetiva da EMEB – "Jesus Criança" da Prefeitura Municipal de Cuiabá.

fundamentação teórica formulada por Marx e nas produções publicadas pelo Professor Dr. Edson Caetano, do Programa de Pós-Graduação em Educação – da linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular – da UFMT.

No que concerne à produção de saberes e a trabalhos associados, tem-se o trabalho[4] enquanto objeto central de reflexão intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento histórico do homem, em uma perspectiva de explicação do real e de humanização do homem por meio do trabalho.

Assim, as análises realizadas procuram colocar em evidência o trabalho, não apenas enquanto categoria que adquire sob o capital no sentido ontológico, mas como princípio educativo.

LUKÁCS (2012, p. 307) prioriza o trabalho na sua forma ontológica em relação a outras formas de atividades:

O trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 2012, p. 348).

Por sua vez, CAETANO (2013, p. 259-274) afirma que é a partir da centralidade do trabalho e do seu princípio educativo que "emerge uma dupla preocupação: de um lado, a tentativa de compreensão dos sentidos do trabalho como condição natural do homem e a sua possibilidade educativa; e de outro, a preocupação reflexiva sobre a configuração assumida pelo trabalho no modo de produção capitalista". O autor, na sua exposição, deixa patente de que a crítica de Marx é uma crítica ao trabalho no capitalismo e à forma como o capital unidimensiona os sujeitos como trabalhadores.

Nesse sentido, MARX expressa preocupação acerca do trabalho no seio do modo de produção capitalista, pois, segundo ele:

> [...] o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza ele produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma

[4] O trabalho é parte principal da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O Trabalho, nesse sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade - é a atividade essencial pelo qual o ser humano se humaniza, cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. Na crítica à economia política, o trabalho é valor de uso, por oposição ao trabalho assalariado, que é valor de troca (Marx, 1980).

> mercadoria, tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (MARX, 2004, p. 59).

Outrossim, com a intenção de compreender as questões relacionadas à produção material e imaterial a partir do trabalho associado e produção de saberes, realizados pelas alunas da EJA/CCI da EME Jesus Criança, opta-se pelo materialismo histórico, pois, segundo FRIGOTTO (1989, p.76-77),

> [...] o método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie de 'metrologia' dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da 'cientificidade, da objetividade e da neutralidade'. Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. (FRIGOTTO, 1989, p. 76-77).

Esta afirmação é corroborada por MASSON (2012, ANPED) com a assertiva de que "não é possível separar o método do conteúdo da obra marxiana, uma vez que tal conteúdo contribui na compreensão da política educacional a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural " pois:

> [...] outro aspecto importante da contribuição do método materialista histórico e dialético é a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, cujas relações são fundamentais para o acesso à empiria, pois a aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto da realidade. A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, éticopolítico e educacional. (MASSON, 2007, p. 4).

Assim, o processo dialético do conhecimento da realidade e a reflexão da produção associada e de saberes contribuem para uma visão crítica do entendimento do mundo, empoderam o sujeito para uma perspectiva transformadora da realidade e, ainda, contribuem para a construção de sua biografia formativa na educação.

Nesse sentido, no processo dialético do conhecimento da realidade, o que se persegue é a crítica e o pensamento crítico do entendimento do mundo, ou seja, o conhecimento que se dá na e pela práxis, em uma perspectiva que vislumbre uma ação transformadora da realidade.

2 Percurso metodológico

O Centro de Convivência de Idosos "João Guerreiro", do Altos do Coxipó, Cuiabá-MT, possui trezentos e cinquenta idosos matriculados e frequentes. Desses, sessenta e dois são alunos da EJA da EMEB "Jesus Criança" que retornaram à escola para aprenderem a ler e a escrever.

Esse grupo é composto, em sua maioria, por mulheres, entre 60 e 86 anos de idade, com expressões culturais próprias, advindas de um universo de mitos, ritos e conhecimentos herdados de ancestrais que atua como fio condutor nas atividades da produção associada e de saberes. Tais características, somam-se ao objetivo da EJA de possibilitar a esses idosos, condições para que possam desenvolver-se de forma integral, aproveitando os conhecimentos construídos ao longo da vida para a sua alteridade e inserção nas diferentes dimensões sociais do mundo do trabalho, na emancipação e na participação cidadã.

Dessa forma, o CCI, além de proporcionar aos alunos a EJA, tornou-se um gigantesco campo empírico de produção associativa e de produção de saberes, a partir do estímulo a uma alternativa inovadora, solidária na geração de trabalho e na inclusão social, por meio de uma corrente do bem que integra os alunos à produção, à venda, à troca e à compra.

Os alunos se associam de forma tácita, estabelecem princípios de autogestão, democracia, solidariedade, cooperação, respeito à natureza, comércio solidário e consumo solidário.

Os professores da EJA do CCI observaram que os idosos se organizam e interagem para socializar a produção de saberes de duas formas: em uma, os alunos se associaram tacitamente, com o apoio da coordenação do CCI, já na outra, se organizaram de acordo com afinidades existentes no que concerne à experiência e ao talento de cada indivíduo, formando os grupos.

A produção per se acontece em várias linhas e áreas do conhecimento empírico artesanal, tais como: a pintura em tela, o bordado, o crochê, o artesanato, a culinária e a produção de receitas caseiras, sendo que, neste último, destaca-se o trabalho das idosas em positivar as receitas de quitutes de gerações familiares e das comidas cuiabanas.

O retorno desses idosos à sala de aula em busca de sua alfabetização e a sua consequente associação para a produção de saberes e a comercialização de seus produtos de forma solidária, sem a influência da lógica do capital, reflete uma forma de aprendizagem e subsistência para esse grupo.

Observa-se que, no interior dessas relações sociais, ao trabalhar, os idosos produzem conhecimentos, o que lhes permite manter, conservar, criar e recriar múltiplas formas de existência.

Sobre esse processo educativo, SAVIANI, (2017, p. 154) explica que:

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Neste contexto, a EJA no CCI vai para além do seu mister, ou seja, a alfabetização dos idosos, uma vez que na associação e na produção de saberes evidencia a diferença do trabalho como categoria específica e fundante do ser social e a centralidade que o trabalho adquire sob o capital, com base em LUKÁCS (2012, p. 307).

Aliás, o autor elabora, dessa forma, uma crítica ao capitalismo, pois este preconiza o caráter fundante do trabalho na gênese e no desenvolvimento do ser social para, na sequência, indicar a centralidade do trabalho na vida desse ser, ignorando o "social", objetivando apenas o lucro.

E é buscando o desenvolvimento do ser social que a EMEB "Jesus Criança" através EJA, no Centro de Convivência de Idosos, disponibiliza e proporciona um espaço singular de produção associada e de saberes, com o objetivo de conceder aos idosos a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a partir de suas necessidades e assim possibilitar aos mesmos adquirir ou ampliar as capacidades e competências necessárias para enfrentar as transformações que vêm ocorrendo no tempo e espaço de sua convivência e no mundo do trabalho.

Divulgar esta experiência presente na vida desses idosos da EJA, que carregam no semblante as marcas do tempo, e a sua resistência através da produção associada em contraponto à especulação insana do lucro do capital, transformou-se em meta primordial dos professores da EJA do CCI "João Guerreiro", com apoio da Equipe da EJA da SME - Secretaria Municipal de Educação.

A experiência desenvolvida por estes alunos da EJA do CCI "João Guerreiro, somou-se a outros projetos e colocou a Secretaria Municipal de Educação no ranking nacional dos dez melhores projetos desenvolvidos por personalidades e instituições que contribuam com ações para a redução do analfabetismo e para a melhoria da educação de jovens e adultos. Sendo que esses projetos concorrem à Medalha Paulo Freire do Ministério da Educação - Edição de 2016.

Em recente depoimento na matéria "Idosos voltam a estudar e redescobrem prazeres da vida em MT" para o Jornal Circuito Mato Grosso, a aluna da 1ª fase da EJA, Domingas Tereza Martins (76) disse:

> " Lá (CCI) é um lugar onde a gente conhece as pessoas. Mostra que temos talentos. Lá tem tudo que você procura. Tem hidroginástica, aulas de pintura, de crochê, artesanato e outras coisas. Eu saio da minha casa e vou pra lá, quando volto para casa estou contente, muito feliz porque lá eu tenho amigos e faço o que gosto de fazer com o talento que aprendi com meus pais. Aqui em casa eu ficava sozinha, porque gente velha você sabe como que é, né [risos]".

Os professores da EJA participaram e acompanharam, efetivamente, todas atividades artísticas, culturais, capacitações, no processo de confecção dos produtos e de estágio dos alunos da UFMT no CCI, no ano de 2016.

Foram realizadas e gravadas entrevistas semiestruturadas com 37 idosas da EJA, em diversos momentos em que os idosos estavam na produção associada e na venda dos produtos à base de troca na feira solidária.

As entrevistas revelam que os alunos, em sua maioria, moram sozinhos, seja porque não querem morar com os filhos, seja porque os filhos não querem morar com eles. Eles prezam a independência de vida e a não subordinação ao mercado, ou a qualquer patrão, da manufatura dos seus produtos.

3 A produção associada

As dissertações e a tese produzidas pelos alunos do grupo de pesquisa da Educação da UFMT – da linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, grupo Trabalho e Educação – têm como fio condutor a produção associada e de saberes dos alunos da EMEB Jesus Criança da EJA do Centro de Convivência de Idosos.

Para Caetano (2012, p. 3), o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção forja novas relações sociais e econômicas, que se materializam em diferentes modos de produção, pois,

> O trabalho é uma condição humana consciente e proposital quando o indivíduo se apropria da natureza, alterando seu estado natural, em seu próprio proveito, mas não modifica apenas o material sobre o qual opera, transforma-se o próprio ser humano. (CAETANO, 2012, p 2-16).

A lógica de reestruturação e o movimento do modo de produção capitalista, desde o período manufatureiro até o atual capitalismo monopolista, evidenciam importantes transformações, marcadas principalmente pela divisão social e técnica do trabalho, pela associação de métodos científicos no âmbito da gestão das empresas e pela articulação de ciência e tecnologia no ambiente produtivo.

É notório que a escola que se tem – escola real – não atua na mesma dinâmica do mercado, uma vez que as transformações que se verificam hoje, no setor produtivo integram o time da lógica do capital. A experiência da produção associada, vivenciada pelos alunos da EJA do CCI, demonstra a resistência, uma vez que ao mercado do mundo do consumo interessa apenas a prestação do serviço do trabalhador.

Assim, segundo Caetano (2012) "a produção associada é uma das estratégias de que os trabalhadores e trabalhadoras pertencentes aos setores populares lançam mão, visando a garantia da reprodução ampliada da vida através de práticas econômico-sociais e culturais que se diferenciam da racionalidade da economia capitalista".

Nesse viés, a produção associada, como produto das condições históricas empodera os alunos da EJA do CCI e estabelece estratégias para organizar o trabalho e a vida, o que, de forma inadvertida – em razão de não terem os fundamentos científico-tecnológicos –, mas consciente, pode contribuir para a emancipação do capital e para um projeto de sociedade alternativo, o que foi observado pelos pesquisadores.

Essa possibilidade de mudanças propiciada pela produção associada consiste no que SINGER (2002, p. 138), conceituou como "[...] os alicerces de novas formas de organização da produção, à base de uma lógica oposta àquela que rege o mercado capitalista".

No que concerne, então, à produção associada, afirma-se que ela diz respeito à unidade básica do modo de produção dos produtores livremente associados.

Neste diapasão TIRIBA (2006, p. 118) assevera que:

> [...] a 'produção associada' deve ser concebida em dois sentidos. O primeiro vincula-se à constatação (a olho nu) de que a reprodução da classe que vive do trabalho, em especial dos trabalhadores oriundos dos setores populares, requer uma verdadeira produção associada, pressupondo a criação de redes de solidariedade, de colaboração para que, cotidianamente, possam garantir sua sobrevivência. A reprodução ampliada de vida requer a coordenação do esforço coletivo do conjunto de pessoas que compõem a unidade de produção, seja ela unidade doméstica, cooperativa ou de qualquer outro empreendimento econômico. O segundo sentido de 'produção associada' caminha no horizonte econômico-filosófico marxista, no qual a mesma é

> entendida como unidade básica da sociedade dos produtores livremente associados na produção.

Não se trata aqui, de um olhar e ou de uma análise de produção associada em uma comunidade específica ou do modo de viver de um povo ou de uma tribo de uma certa região. A produção associada dos alunos da EJA do CCI congrega as experiências individualizadas de alunos idosos cujas vivências familiares históricas criam corpo no CCI quando estes retornam para a escola em busca de sua alfabetização e, ao mesmo tempo, mergulham nesse universo de diversas produções de saberes.

A autogestão de sua produção, a inexistência de um patrão, a cooperação na transmissão do saber, a divisão dos frutos advindo do trabalho e, ainda, a forma solidária de sua comercialização balizam o aglomerado de experiências desse trabalho associado no CCI João Guerreiro.

O cronograma da produção coletiva semanal é decidido pelas alunas em comum acordo com a coordenação do CCI. A escolha das peças e produtos a serem confeccionados não é determinado pela tendência recorrente do mercado, mas pelo consenso entre as alunas.
Outra característica da vivência dos idosos é a sua forma de socializarem os prazeres, as experiências vividas e, ao final de cada produto, é possível ver no sorriso a satisfação quando constatam que um outro aluno conseguiu aprender as técnicas de produção por ele mediadas.

4 Os saberes da experiência dos idosos do CCI.

Segundo CAETANO (2012), “os saberes da experiência são inerentes à produção associada da vida e apontam para uma velha/nova cultura do trabalho”. Esta constatação faz parte do relato do autor sobre a pesquisa empírica que realizou em Capão Verde, na qual foram reconhecidos alguns saberes da experiência com produção associada, que, como dito anteriormente, podem ser o embrião de uma velha/nova cultura do trabalho.

Desse modo, é imprescindível destacar nesta reflexão, o relevante trabalho que a Equipe da EJA da Secretaria Municipal de Educação – junto com Secretaria de Assistência Social e Desenvolvimento Humano do Município de Cuiabá – está realizando no EJA e no Centro de Convivência de Idosos, uma vez que tornou possível trabalhar para além da educação formal, possibilitando, portanto, que os alunos elaborassem e desenvolvessem a produção associada.

O trabalho da EJA desenvolvido no CCI “João Guerreiro” integra um projeto maior, envolvendo toda a cidade de Cuiabá-MT, que é o projeto: “Cuiabá rumo aos 300 anos”.

Experiências com esta vivenciada pela EMEB Jesus “Criança” no Centro de Convivência de Idosos, somada a tantos outros trabalhos que estão sendo construídos pelo Equipe da EJA da SME, em diversas Escolas Municipais de Cuiabá, certamente farão a diferença na vida dos alunos e proporcionarão uma maior reflexão sobre o trabalho, nesse caminhar rumo aos 300 anos de história da cidade.

Na produção associada, vivenciada no CCI pelos alunos da EJA e por eles gerida, destacam-se diversas áreas artísticas e culturais como: pintura, bordado, crochê, quadros em molduras, peças de artesanatos diversos, comida caseira cuiabana e, até a confecção de livros de receitas.

Nesse mesmo entendimento, CAETANO (2012), em sua pesquisa acerca de produção associada realizada em Campo Verde, concluiu que:

> Coletivamente, esses trabalhadores e trabalhadoras aprenderam como e por quê trabalhar e estabeleceram novos modos de pensar a vida e de se relacionar com o outro. Isso ensejou a autogestão do processo de trabalho e da vida numa configuração diferente do que se espera em uma sociedade capitalista, individualista e excludente. (CAETANO, 2012 p. 1 a 16).

Assim, a experiência da SME de ofertar o Curso de Alfabetização para Idosos através do EJA nos Centros de Convivências de Idosos, enseja um novo olhar, considerando a produção associada existente no interior dos CCIs enquanto objeto de estudo e apoio contínuo para que se perpetue essa iniciativa singular dos alunos.

5 O envelhecimento da população.

É imperioso contextualizar, nesta pesquisa, acerca de que sujeitos se está discorrendo. Segundo as Nações Unidas (1999), o envelhecimento representa o maior desafio para todas as sociedades do século atual. De fato, as estatísticas são preocupantes, pois em 2002, o número estimado de pessoas de 60 anos ou mais era de cerca de 600 milhões, e as projeções indicam que em 2050 a população de idosos chegará a dois bilhões, concentrando-se em países periféricos. Esta será a primeira vez na história da humanidade que o número de idosos irá superar o de crianças menores de 14 anos.

No Brasil, de acordo com o IBGE/PANAD, em 2002 a população de 60 anos ou mais era de 16 milhões (9.3% da população total), e a maioria se concentrava na faixa de 60-69 anos. Em 2025, o Brasil ocupará a 6ª posição em termos de envelhecimento populacional e terá 31 milhões de pessoas com 60 anos ou mais.

O analfabetismo é maior nas faixas etárias mais altas: mais de 63% da população rural e de 35% da população urbana, com mais de 60 anos, não têm instrução ou têm menos de um ano de escolaridade, e apenas 4% dos idosos urbanos e 0,29 dos rurais têm 12 anos ou mais de instrução5.

O município de Cuiabá tem uma população não alfabetizada que atingiu em 2006, hum mil e quatro6 pessoas, na faixa etária de 60 anos ou mais.

Destaca-se que, dentre as características desta população, além da baixa escolaridade, há que se considerar também, as diversidades que cada um traz em sua história de vida – condições de fragilidade física e emocional próprias da condição etária, uso contínuo de medicamentos, doenças crônicas, dificuldades sociais e outros fatores que podem interferir no processo de ensino/aprendizagem.

Nesse contexto peculiar, estão os alunos da EJA nos CCI, resistindo às adversidades da vida através do desenvolvimento de processos construtivos por meio da produção associada, o que promove qualidade de vida, mobilidade social, ampliação da autoimagem e da autoestima e, ainda, melhoria de suas condições de saúde individual, estimulando a memória e aperfeiçoando a sua participação comunitária.

O projeto da EJA aos Idosos da Secretaria Municipal de Educação tem como princípio educativo a dialogicidade, as abordagens sóciointeracionistas da linguagem pautadas na concepção freiriana e na perspectiva do letramento, ou seja, ensina a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Desse modo, a alfabetização dos idosos da EJA é um programa do município que vai além do ler e escrever. Ser alfabetizado, portanto, significa desempenhar um conjunto de atividades associadas ao uso prático, o que permitiu aos alunos do CCI João Guerreiro realizarem a produção associada7.

6 Conclusão

[5]Planejamento Estratégico Anual (IPEA), 2008.
[6] Fonte Banco de Cadastro da SMASDH-2006.
[7] Projeto de Alfabetização para Idosos da Secretaria Municipal de Educação -2009.

O objeto da pesquisa se propõe a vivenciar conhecimentos que vem construindo ao longo dos anos, na perspectiva de trazer para o contexto escolar vivências aprendidas ao longo da vida.

Nesse sentido, percebe-se que esses conhecimentos não podem morrer nem ser considerados como folclore, lendas ou contos que um "povo" vivenciou.

A ideia de retomar e reviver a história de Cuiabá, como forma de comemorar desde agora seus trezentos anos, traz a oportunidade de (re)reconstruir, de resgatar a história de Cuiabá, mesmo porque se pode afirmar que os acontecimentos que constituem a presença na escola não estão desvinculados de um passado de experiências e memórias que trazem os alunos da EJA.

Essa intenção de trazer a memória traz, à responsabilidade de cada educando da EJA, o desejo de aprender em uma perspectiva de desenvolver autonomia, no sentido do saber fazer, de tomar decisões, visando um futuro que lhe garanta uma vivência de qualidade de vida, em um contexto mais humanizado. Por este motivo, os objetivos das atividades desenvolvidas durante o semestre foram a interação e a integração global dos saberes, construídos ao longo da vida dos alunos do EJA, através das experiências vivenciadas e relatadas pelos alunos.

Dessa forma, as ações didáticas e metodológicas da pesquisa foram pensadas e organizadas para que as ações fossem realizadas em uma perspectiva reflexiva do fazer, através da roda de conversa, pesquisas, palestras, relatos de experiências vivenciadas pelos alunos (idosos), contextualizando as vivências e experiências da juventude, realizando pesquisas quantitativas envolvendo os diferentes aspectos da história da cidade de Cuiabá.

Cabe, ainda, ressaltar que um ambiente formativo, educativo se constrói na base do diálogo, no qual cada cidadão pode e deve expressar suas opiniões em relação aos aspectos observados. Por isso, saber conviver em diferentes situações e contexto sociais e culturais é imprescindível, o que ocorre por meio do fazer que se concretiza nas danças, nas construções, nas produções, nas peças de teatro, nas realizações e nas exposições dos pratos típicos da culinária cuiabana.

Nesse sentido, a EMEB Jesus Criança realizou com os alunos da EJA- CCI, ao longo do ano de 2016, uma série de experiências relevantes. As expectativas foram alcançadas, percebidas e vivenciadas a partir de relatos e experiências, de ações contextualizadas pelos alunos durante as discussões dos trabalhos realizados através de uma sequência de atividades como artesanatos, produções de texto, danças, confecções de maquetes, aulas expositivas, aulas

multifuncionais e o envolvimento de todos os atores em questão (alunos, professores e equipe gestora).

Os resultados foram positivos em diversos sentidos, pois, além da produção em si, houve mudança de atitude dos alunos – que antes ficavam dispersos e se ausentavam das salas de aula, segundo foi relatado – o que foi deixando de acontecer no decorrer do processo.

Outrossim, esse trabalho parte de uma temática onde o objetivo de estudo é reconhecer e valorizar a vivência do aluno. Aprendeu-se que ensinar vai além de trabalhar conceitos e concepções, pois é necessário reverberar as experiências vivenciadas para que tornem significativo o saber adquirido ao longo da vida de cada aluno, ampliando os horizontes e provocando uma mudança no modo de se pensar, ser e conviver.

Os objetivos foram alcançados, uma vez que foi percebida a interação e o interesse dos alunos em realizar as atividades propostas em relação ao tema trabalhado. O projeto oportunizou a integração dos saberes e dos conhecimentos científicos à realidade de um currículo mais amplo de vivenciar a história de um povo.

Os idosos que voltaram aos estudos através da EJA no CCI João Guerreiro, buscaram, inicialmente, obter uma situação mais favorável no mundo do trabalho. Não sabiam eles que poderiam ir além da sua formação, quando de uma forma extraordinária começaram a produção associada e de saberes.

Segundo CAETANO (2012), esta experiência constitui-se em uma nova forma de organização do processo de trabalho e da vida social, pois

Embora a sociedade atual seja regulada em grande medida pelo capitalismo, ainda existem comunidades tradicionais que organizam o processo de trabalho de forma coletiva, igualitária e sem exploração do trabalho alheio, objetivando exclusivamente a reprodução ampliada da vida. Apesar de estarem inseridas no sistema capitalista, essas estratégias apresentam pressupostos que questionam o ideário neoliberal: autogestão, administração/organização participativa e democrática do trabalho, cooperação, autonomia, distribuição igualitária dos frutos do trabalho, liberdade individual, reciprocidade e comensalidade.

Portanto é relevante trazer à tona a questão polêmica sobre a produção e legitimação de saberes, para que se reflita sobre uma cultura de trabalho que, de alguma forma, contrarie a lógica do capital, consubstanciado que os trabalhadores associados são produtores de conhecimentos.

A lição que se pode tirar do projeto de alfabetização para idosos, através da EJA no município, abre uma janela rica para o debate acerca da função social da escola nos processos de produção e legitimação de seus saberes e da possibilidade de articulação com outros saberes.

O diferencial da produção associada e de saberes do grupo de idosos do CCI, relatado nesta reflexão, é o espaço público, ou seja, o Centro de Convivência de Idosos em um cenário de empirismo para a produção de saberes no trabalho associativo apreendidos ao longo da vida, no mundo do trabalho.

A difusão crítica de verdades já descobertas pressupõe mobilizar os saberes, articulá-los, sistematizá-los, pois, sem dúvida, existe uma gama considerável de saberes produzidos no trabalho associativo, saberes que precisam ser explicitados e legitimados pelos próprios trabalhadores, de forma a positivar cada experiência de vida que cada aluno idoso socializa nesse contexto.

Assim, espera-se ter contribuído para a reflexão não somente do saber per se, mas das práticas que permeiam a produção associada e de saberes. Espera-se, ainda, ter estimulado novos leitores e pesquisadores a tratarem deste tema instigante, pois o educar não se esgota na sala de aula, mas pode acontecer através do trabalho associado.

Referências

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. **Saberes e produção da vida:** contradições, limites e possibilidades expressas pelos trabalhadores e trabalhadoras de comunidades tradicionais de Mato Grosso. Educere et Educare (versão eletrônica), v. 10, p. 255-266, 2015.

_____; SILVA, M. A. **A produção da vida material e imaterial em comunidades chiquitanas e quilombolas em Mato Grosso:** uma nova/velha forma de existência. Polis (Santiago. en Línea), v. 40, p. 1-12, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1975.

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Difel, 1982. (Livro 1, v. 1).

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele; DARCOLETO, C. **As contribuições da teoria marxista nas pesquisas em educação.** In: V Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo 'Marx: crise do capitalismo e transição', 2013, Marília - SP. Marx: crise do capitalismo e transição, 2013. p. 1-14.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho com o princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, Celso J. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária. São Paulo:** Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

TIRIBA, Lia. **Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 10, n. 2, maio/ago. p. 116-122, 2006. Disponível em: < http://www.unisinos.br> Acesso em: 3 jun. 2017.

_____. **Economia popular e cultura do trabalho.** Pedagogia(s) da produção associada. Caderno Cedes, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a06v2771.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção:** questões de pesquisa. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 69-94, jan./jun. 2008. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Lia.pdf. Acesso em: 4 mai. 2017.

PRODUÇÃO ASSOCIADA E POVO PURUBORÁ? ELABORAÇÕES E CONTRADIÇÕES VIVENCIADAS POR INDÍGENAS DA AMAZÔNIA[1]

Anatália Daiane de Oliveira (PPGE/ UFMT) – anataliadaiane@hotmail.com

Edson Caetano (PPGE/ UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

Resumo: Em contraposição a uma configuração capitalista brutal, excludente, assalariada, fetichizada e alienada do trabalho, encontra-se a Produção Associada – uma forma de trabalho coletivo em que mulheres e homens são livres, autônomos, solidários, recíprocos e não exploram a força de trabalho de outrem. O presente texto tem como objetivo discutir sobre o trabalho na sociedade capitalista, o trabalho ontológico e a Produção Associada e apresentar as primeiras tessituras de uma pesquisa a ser desenvolvida com o povo indígena Puruborá de Rondônia, Amazônia, Brasil. Esta pesquisa visa investigar a produção da existência deste povo, buscando verificar se há indícios da Produção Associada entre o povo Puruborá e com o intuito de contribuir em suas lutas – reconhecimento da identidade, revitalização de sua cultura e (re)demarcação do seu território tradicional –, está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Cuiabá e será efetivada a partir do materialismo histórico dialético. Apesar do povo Puruborá estar inserido no sistema capitalista, percebe-se que ele possui uma forma diferenciada de viver e produzir sua vida, a qual materializa-se cotidianamente e que se contrapõe de diferentes maneiras o modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Produção Associada. Povo Puruborá. Ontologia do Trabalho.

1 Introdução

Nosso texto iniciou-se com um título interrogativo devido ao estágio inicial – e, por isso, de dúvidas e primeiras tessituras – de nossa pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus de Cuiabá.

De acordo com Caetano (2011), o GEPTE se agrega à Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular e foi criado em 2010. Os e as integrantes do Grupo têm o

[1] O presente estudo conta com o apoio da bolsa de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal (2014-2017).

trabalho – o agir dos seres humanos sobre a natureza, visando suprir suas necessidades e manter suas existências (MARX, 2013; SAVIANI, 2007) – como elemento fundante do ser humano.

Neste sentido, os estudos e as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo têm como objetivo geral "[...] analisar as relações entre trabalho e educação presentes nos processos de produzir a vida associativamente, em especial nas chamadas 'comunidades tradicionais' da baixada Cuiabana (Mato Grosso)" (CAETANO, 2011, p. 8-9, destaque no original) e "[...] [como] os saberes da experiência, apreendidos nas práticas concretas do trabalho associado personificam a reflexão sobre o trabalho enquanto princípio educativo" (p. 9).

Como mencionado pelo autor, os estudos e as pesquisas são e estão sendo desenvolvidas junto aos povos indígenas e comunidades tradicionais, especialmente do Estado de Mato Grosso, de maneira comprometida com a produção e disseminação de conhecimentos que se contrapõem ao modo de produção capitalista, visando contribuir para uma transformação social, vivenciada por todos os homens e mulheres, independente de faixa etária e espaço geográfico.

O presente texto tem como objetivo discutir sobre o trabalho na sociedade capitalista, o trabalho ontológico e a Produção Associada[2] e apresentar as primeiras tessituras de uma pesquisa a ser desenvolvida com o povo indígena Puruborá, a qual está vinculada ao GEPTE e será efetivada a partir do materialismo histórico dialético, e que visa investigar a produção da existência[3] deste povo, buscando verificar se há indícios da Produção Associada entre os e as Puruborá e com o intuito de contribuir em suas lutas – reconhecimento da identidade, revitalização de sua cultura e (re)demarcação[4] do seu território tradicional.

Pretendemos desenvolver uma pesquisa participante, utilizando como instrumentos a análise documental; a observação participante materializada por meio de diário de campo, fotografias e vídeos; entrevistas; oficina(s) e análise dos dados.

[2] Considerando que essa é uma categoria em construção, nesse artigo, utilizamos este termo com iniciais maiúsculas.

[3] Referimos a produção da vida no âmbito material – existência concreta (comer, beber, morar, vestir e algumas outras coisas) (MARX; ENGELS, 2007) e imaterial – âmbito da cultura, que influencia dialeticamente a existência material.

[4] Utilizaremos a palavra (re)demarcação, porque embora a Terra Indígena (TI) Puruborá nunca tenha sido oficialmente demarcada, registros históricos e coletivos do povo Puruborá apontam que a terra foi demarcada pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon – que os e as contataram por volta de 1909 – afixando pedaços de madeiras no chão. (OLIVEIRA, 2015).

O povo Puruborá é um povo indígena ressurgido/resistente[5] de Rondônia[6], contatado por volta de 1909, pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon que os e as deixaram na região do rio Manoel Correia, que é afluente do rio São Miguel (BARBOZA, 2012; CASSIMIRO; BARBOZA, 2012; CATHEU, 2002; GALÚCIO, 2005; LEONEL, 1995; OLIVEIRA; BRITO; BIAZATTI, 2012).

Esse povo indígena foi quase dizimado nos anos pós-contato, devido à violência que foram submetidos; as doenças (epidemias de sarampo, gripe etc.) que as e os afetaram; a morte de vários Puruborá recrutados para trabalhar como extratores de látex nos dois ciclos da borracha do estado de Rondônia[7] (CATHEU, 2002); a opressão vivenciada nos seringais do rio Manoel Correia por meio da proibição de sua cultura, suas tradições, seus costumes, seus mitos e sua língua e obrigatoriedade de adoção de outros (MONTANHA, 2014); a mestiçagem forçada com os seringalistas oriundos da região Nordeste do país, que foram trabalhar nos dois ciclos da borracha (MONTANHA, 2014); a ocupação de sua terra tradicional pelos seringueiros (CATHEU, 2002; OLIVEIRA; BRITO; BIAZATTI, 2012); as três expulsões da sua terra tradicional a que foram submetidos[8] (BARBOZA, 2012); a acusação pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de não serem indígenas, devido a miscigenação com brancos, negros, quilombolas e bolivianos e a dispersão dos e das Puruborá pelo Estados de Rondônia e de Mato Grosso (MONTANHA, 2014).

Evidenciamos que o nome Puruborá "[...] significa aquele que se transforma em onça" (MONTANHA, 2014, p. 30). A história do povo Puruborá – marcada pela violência ancorada pelo "progresso" defendido pelo modo de produção capitalista nessa região, porém, não livre das lutas e da resistência histórica por parte desse povo indígena –, nos permite compreender o

[5] Esse povo foi nomeado como ressurgido, pois inicialmente foi a forma que os e as Puruborá se viram e foram vistos pelo Conselho Indigenista Missionário de Rondônia (CIMI-RO), entidade que os e as auxiliaram quando começaram a se (re)agruparem na década de 2000, após serem expulsos de seu próprio território por três vezes e, ainda, os e as auxiliam atualmente. Também foi nomeado por mim dessa forma (OLIVEIRA, 2015), após a apropriação do conceito de ressurgido definido por Amorim (2003, 2010): "sair do anonimato", "dar-se a conhecer", "apresentar-se" e "levantar-se" como indígenas ao órgão oficial e à sociedade local, após um período sem o fazer, processo que aconteceu com o povo Puruborá. Resistente porque a identidade Puruborá sempre esteve presente, mesmo que proibida e que tiveram que negá-la durante algumas décadas para sobreviverem.

[6] Estado brasileiro localizado na região Norte do Brasil, na Amazônia.

[7] O primeiro ciclo ocorreu entre os anos de 1877 a 1910 e o segundo aconteceu em decorrência da Segunda Guerra Mundial e encerrou com o fim da guerra (OLIVEIRA, 2007)

[8] A primeira expulsão se deu entre 1910 até 1940 por intermédio da invasão das terras do povo indígena Puruborá pela companhia Massud e Kalil. A segunda expulsão aconteceu em 1982, durante a delimitação da Reserva Biológica (REBIO) do Guaporé (BARBOZA, 2012; CASSIMIRO; BARBOZA, 2012; LEONEL, 1995) e a terceira expulsão aconteceu com o processo de delimitação da Terra Indígena Uru Eu Wau Wau (BARBOZA, 2012).

significado e a relação com a onça, que é um animal muito comum na Amazônia, conhecido pela sua força e resistência.

Neste sentido, atualmente, há mais de 400 pessoas que se identificam e são identificadas como Puruborá e que anseiam o reagrupamento do seu povo e a reconquista de seu território tradicional (COMIN, 2007). Parte dos e das Puruborá residem na aldeia Aperoi – área rural particular adquirida por dona Emília, uma das matriarcas do povo, anos após última expulsão da sua terra tradicional –, e zona urbana do município de Seringueiras. Os e as demais Puruborá residem em áreas particulares em outros municípios do Estado de Rondônia, sendo eles: Costa Marques, São Francisco do Guaporé, Seringueiras, São Miguel do Guaporé, Nova Brasilândia D'Oeste, Rolim de Moura, Cacoal, Ji-Paraná, Ariquemes, Porto Velho e Guajará Mirim e no Estado de Mato Grosso.

Nossa pesquisa é considerada relevante para o povo Puruborá, isso porque existem poucas pesquisas, estudos e iniciativas realizadas sobre e com esse povo indígena e nenhuma delas possui o foco na relação trabalho-educação e Produção Associada. Assim, buscamos concretizar uma reflexão e uma ação com e de um povo indígena, um registro da memória coletiva dos e das Puruborá e, isso, poderá contribuir em suas lutas. Além disso, possibilitará a expansão das discussões e ações do GEPTE em um Estado de outra região – Rondônia.

Organizamos nosso texto em duas seções. Na primeira nos debruçaremos em discutir sobre o trabalho na sociedade capitalista, o trabalho ontológico e a Produção Associada, utilizando-nos de alguns autores e autoras, entre eles e elas, Marx (2010, 2013), Marx e Engels (2007), Antunes (2013), Saviani (2007) e Tiriba (2006, 2007).

Na segunda seção, apresentaremos as primeiras aproximações que estamos realizando dos estudos realizados no GEPTE com o povo Puruborá, evidenciando alguns elementos na organização social desse povo que se contrapõe a lógica capitalista de viver. Por fim, teceremos algumas considerações que julgamos pertinentes e que foram possíveis nesse momento de construção.

2 Discussões preliminares sobre trabalho e a Produção Associada

Atualmente a forma como o trabalho é concebido e está organizado nos parece óbvia e natural e, por isso, poucas pessoas questionam essa concepção e organização, que estão ancoradas no capitalismo – modo de produção em vigência em quase todos os continentes do planeta terra.

De acordo com Godelier (1996), o sistema capitalista é simples nos seus princípios – deseja "[...] fazer dinheiro com dinheiro" (p. 79), ou seja, a valorização do capital –, mas é complexo em suas estruturas.

> O sistema capitalista apresenta-se como o sistema de produção de mercadorias historicamente mais desenvolvido de todos os que já existiram. Baseia-se no princípio da propriedade privada dos meios de produção, dos meios de consumo, do dinheiro, e na venda e compra da força de trabalho intelectual e/ou manual que intervém no processo de produção e de circulação das mercadorias. (GODELIER, 1996, p. 79).

Para Marx (2010), o trabalho na sociedade capitalista – que tem como finalidade exclusiva a ampliação da "riqueza" –, "[...] é pernicioso, funesto" (p. 30). Segundo Ranieri (2010), o trabalho sob os princípios capitalista impossibilita a destruição do estranhamento do ser humano, pois "[...] o seu controle é determinado pela necessidade da reprodução privada da apropriação do trabalho alheio, e não por aquilo que se poderia considerar necessidade humana ancorada na reprodução social liberta da posse privatizada" (p. 14-15). Por isso, "[...] o trabalho é uma mercadoria" (MARX, 2010, p. 35).

Assim, atualmente identificamos a presença e a figura do patrão; trabalho exaustivo; relação rixosa entre trabalhadores, trabalhadoras de um lado e patrão do outro; relação problemática e conflituosa entre os próprios trabalhadores e as próprias trabalhadoras; extrema exploração dos trabalhadores e das trabalhadoras; aumento geométrico – no sentido matemático da palavra – da competitividade; ausência de laços de solidariedade, reciprocidade etc.

As características acima elencadas não contribuem para a humanização de homens e mulheres. Neste sentido, o trabalho se converteu em trabalho fetichizado, assalariado, alienado e "[...] em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham" (ANTUNES, 2013, p. 8).

Ranieri (2010) afirma que mesmo se submetendo às exigências do sistema capitalista – troca, propriedade privada e divisão do trabalho –, "o trabalho é e será sempre, um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da socialidade humana" (p. 14).

Por isso, precisamos realizar um esforço para desvendarmos o mundo da aparência e dessa "naturalidade" do trabalho e alcançarmos a essência, o real e/ou a coisa em si (KOSIK, 2002), ou seja, identificarmos e evidenciarmos que a concepção e a organização do trabalho são construídas social e historicamente, assim, como o ser humano também o é.

De acordo com Saviani (2007) o ser humano é o ser do trabalho, um ser histórico. E trabalho é o agir de homens e mulheres sobre a natureza, é

> [...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255).

Desta forma, o trabalho é uma categoria indispensável para a humanidade de homens e mulheres, que cotidianamente, ao trabalharem, se distinguem das formas pré-humanas existentes e "[...] são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho" (ANTUNES, 2013, p. 7).

Saviani (2007) afirma que para existir o ser humano precisa produzir sua vida e isso o difere dos animais – que se adaptam à natureza –, enquanto homens e mulheres a adaptam a eles e elas, ajustando-a às suas necessidades.

Assim, Frigotto (2002) afirma que homens e mulheres são seres que transformam e se transformam, produzem e são produzidos pela natureza e em relação com os demais. Por isso, o "[...] trabalho tem uma dimensão ontológica, fundamental, criadora de vida, cultura, conhecimento, e uma dimensão histórica em tensão permanente na vida social" (CIAVATTA, 2002, p. 121).

De acordo com Marx e Engels (2007) para "fazer história", homens e mulheres – como seres históricos que são – precisam ter as condições de viver. E, para viver é necessário:

> [...] antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (p. 33).

A sociedade capitalista com sua lógica perversa, ao transformar o trabalho em assalariado, alienado, fetichizado, meio de subsistência (ANTUNES, 2013) e uma mercadoria (MARX, 2010), impossibilita homens e mulheres de "fazer história", já que possuem todas as dificuldades possíveis para garantir as "condições de viver".

Entretanto, "[...] no interior do modo de produção capitalista, subsistem outras formas de produzir, distribuir e consumir, cuja racionalidade econômica distingue-se da racionalidade do capital" (TIRIBA, 2007, p. 87). Por isso, destacamos a Produção Associada, Trabalho Associado ou trabalho cooperativo – aqui usados como sinônimos[9] – como uma dessas maneiras, especialmente, porque acreditamos que ela retoma a centralidade do trabalho na vida de homens e mulheres (SANTOS, 2013).

Embora, atualmente haja mais estudos e pesquisas desenvolvidas sobre a Produção Associada (NEVES, 2013; SANTOS, 2013; GUERINO, 2013; TIRIBA, 2006), ela não é uma novidade do sistema capitalista, pois já se fez presente nas sociedades escravistas, socialistas, caçadores-coletores etc. (NEVES, 2013; SANTOS, 2013). Essas últimas duas autoras percebem a Produção Associada como possível instrumento para a superação do modo de produção capitalista e a consolidação de uma sociedade composta por produtores livremente associados.

De acordo com Tiriba (2006, p. 118), a Produção Associada pode ser entendida em dois sentidos:

> O primeiro vincula-se à constatação (a olho nu) de que a reprodução da classe-que-vive-trabalho, em especial, dos trabalhadores oriundos dos setores populares, requer uma verdadeira produção associada, pressupondo a criação de redes de solidariedade, de colaboração para que, cotidianamente, possam garantir sua sobrevivência. A reprodução ampliada de vida requer a coordenação do esforço coletivo do conjunto de pessoas que compõem a unidade de produção, seja ela unidade doméstica, cooperativa ou de qualquer outro empreendimento econômico. O segundo sentido de "produção associada" caminha no horizonte econômico-filosófico marxista, no qual a mesma é entendida como unidade básica da sociedade dos produtores livremente associados na produção. Evidentemente, como categoria histórica, é preciso redimensionar a "produção associada" na atual fase de sociabilidade do capital, dado que o cooperativismo e outros empreendimentos associativos vêm sendo demandados pelo modelo neoliberal de acumulação e regulação social.

A Produção Associada é vista por Marx (s/d, p. 319) como uma grande vitória "[...] da economia política do operariado sôbre a economia política dos proprietários". O autor continua:

> "Pela ação, ao invés de pôr palavras, demonstraram que a produção em larga escala e de acôrdo com os preceitos da ciência moderna, pode ser realizada sem a existência

[9] Destacamos que o termo cooperativo utilizado neste texto tem como fundamento o conceito em Marx (s.d) e se contrapõe ao significado que o sistema capitalista lhe atribuiu, utilizando-o com o intuito de mascarar a obtenção de lucro.

> de uma classe de patrões que utilizam o trabalho da classe dos assalariados; que, para produzir, os meios de trabalho não precisam ser monopolizados, servindo como um meio de denominação e de exploração contra o próprio operário; e que, assim como o trabalho escravo, assim como o trabalho servil, o trabalho assalariado é apenas uma forma transitória e inferior, destinada a desaparecer diante do trabalho associado que cumpre a sua tarefa, com gôsto, entusiasmo e alegria." (p. 319).

O autor vê na Produção Cooperativa ou Associada uma possível substituição do sistema capitalista, regulação da produção de acordo com um plano comum, "[...] sob seu controle e pondo fim à anarquia constante e às convulsões periódicas que são a fatalidade da produção capitalista" (MARX, 2011, p. 60), indagando e concluindo: "[...] o que seria isso, cavaleiros, senão comunismo, comunismo 'realizável'?" (p. 60, destaque no original).

Segundo Neves (2013) e Santos (2013), as trabalhadoras e os trabalhadores que produzem associadamente são proprietários dos meios de produção; conhecem, discutem e determinam coletivamente todas as etapas da produção e dividem de forma igualitária o valor monetário arrecadado com a produção.

Evidenciamos outras características da Produção Associada encontradas pelas autoras: ausência de exploração da força de trabalho de outrem; ausência de valorização do capital e do lucro; saberes são construídos e compartilhados; acontece a prática da solidariedade, reciprocidade e cooperação entre as pessoas no cotidiano – que extrapolam o ambiente de trabalho; presença da liberdade de escolha pelas pessoas das atividades a serem desempenhadas; etc. Desta forma, identificamos a existência de preocupação contínua com o bem estar de todas os homens e mulheres participantes na/da produção e o desejo peculiar e coletivo da concretização da produção da existência.

Reconhecemos que a Produção Associada pode não garantir a superação do modo de produção capitalista, isso porque, o próprio Marx (s/d, p. 319) já tinha afirmado que "[...] o trabalho cooperativo, se mantido dentro do estreito círculo dos esforços casuais de operários isolados, jamais conseguirá deter o desenvolvimento em progressão geométrica do monopólio, libertar as massas, ou sequer aliviar de maneira perceptível o pêso de sua miséria".

Entretanto, recorrendo às ideias de Neves (2013, p. 75), consideramos que a Produção Associada pode ser "[...] uma resposta às crises de desemprego, como a negação do trabalho assalariado e a subordinação do capital ao trabalho, a possibilidade de resistir ao capitalismo e de construir um novo projeto societário", possibilitando ainda a produção de saberes que permitam a formação humana e a emancipação dos seres humanos.

3 Negação do existir? O povo indígena Puruborá e a relação com o trabalho: questões iniciais

Nessa seção, a indagação "negação do existir" nos remete a historicidade de homens e mulheres, e neste caso, do povo Puruborá, considerando o breve histórico apresentado na introdução do texto, pois reconhecem o que foram no passado, negam a existência atual, contrapondo-se a ela e, por isso, buscam construir coletivamente uma nova existência composta de elementos do passado e do por vir e, isso, coletivamente.

Evidenciamos que desenvolvemos estudos no âmbito do mestrado (OLIVEIRA, 2015), no período de 2013 a 2015 com o povo Puruborá, com o intuito de compreender o processo de escolarização deste povo. Desde essa época, percebemos que os e as indígenas Puruborá possuem uma forma diferenciada de viver e produzir suas vidas, nos âmbitos material e imaterial, que se contrapõe de diferentes maneiras a lógica capitalista, mas ainda está inserido nesse modo de produção, gerando contradições.

Apesar dessa percepção naquele momento, não nos aprofundamos nesses elementos, pois o objetivo era outro: "Investigar o processo de escolarização na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Ywará Puruborá buscando compreender como este se relaciona com a (re)construção da identidade desse povo" (OLIVEIRA, 2015, p. 29).

Destacamos que utilizaremos alguns dados obtidos e produzidos na época dos estudos de mestrado como ponto de partida para os estudos, a pesquisa e reflexões do doutorado e a escrita deste texto, considerando que estamos no início de nossa pesquisa de doutorado.

Entre o povo Puruborá percebemos laços de solidariedade, de afetividade e de reciprocidade entre as pessoas, sejam elas indígenas ou não indígenas. Destacamos dois episódios interessantes para exemplificar nossa percepção. O primeiro episódio se deu na escola do povo Puruborá, quando no decorrer das atividades, a professora Gisele perguntou para um de suas estudantes não indígena: "Você falou para sua mãe dos bichinhos geográficos da sua mão?". A estudante respondeu que falou, mas a mãe não fez nada. Gisele disse: "Fala para ela pedir remédio para dona Edi[10] se não vai tomar de conta da sua mão". (DIÁRIO DE CAMPO,

[10] Agente de saúde que acompanhava os moradores e as moradoras do rio Manoel Correria.

18/08/2014). Esse episódio revela a solidariedade com uma das estudantes não indígena da escola.

O segundo aconteceu quando Hozana, cacique do povo Puruborá, relatou que sua filha Gisele e um de seus sobrinhos foram na mata localizada na fundiária da aldeia Aperoi e caíram de moto, queimando suas pernas no escape. Hozana relatou que quando viu a queimadura na perna de Gisele, colocou imediatamente babosa, sendo que enquanto colocava, sua filha disse que a perna do primo estava pior. Ao ouvi-la, Hozana mencionou que pegou uma folha de babosa e pediu para seu esposo levá-la na casa do irmão – cerca de 1km de distância – para passar babosa na perna do seu sobrinho. Ao chegar lá, Hozana questionou sua cunhada se ela já tinha passado babosa e, devido ao fato dela negar, Hozana passou um pouco na perna dele e disse: "Agora cuida aqui, que eu vou cuida da minha lá em casa" (DIÁRIO DE CAMPO, 22/04/2016). Percebemos nesse episódio que a cacique não se preocupou apenas com sua filha que também precisava de ajuda e atenção naquele momento.

Embora ainda não possuem seu território tradicional (re)demarcado, o povo Puruborá possui vínculos e afeição com seu território tradicional e com a terra que estão sob sua posse atualmente, considerando-a como sagrada e, por isso, enquanto estão na luta pela sua (re)demarcação, os e as indígenas resistem a sua devastação, denunciando-a: "Estamos muito preocupados com a devastação que esta ocorrendo nessa terra, que é nossa tradicionalmente." (ATA DO POVO PURUBORÁ, 2004)[11].

Neste documento, o povo indaga: "O que vai sobrar para o nosso povo quando for-nos devolvido nossa terra tradicional", se o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) não tomar as medidas cabíveis, coibindo o desmatamento desenfreado em cumprimento às leis de proteção ambiental.

Neste sentido, podemos entender que para o povo Puruborá é preciso respeitar e conservar a natureza, produzindo apenas o necessário para a sobrevivência. Essa postura se contrapõe a relação homem-natureza na lógica capitalista, que defende a necessidade de exaurir os recursos disponíveis na natureza, com o intuito de, entre outros, aumentar a retirada de recursos naturais e a produção de mercadorias.

Entre os itens percebidos como parte da forma diferenciada de viver e produzir a vida do povo Puruborá podemos destacar ainda a continuidade de práticas coletivas, como a pesca, a

[11] Mantivemos a escrita original dos documentos mencionados neste texto como forma de valorização, respeito e fidelidade à escrita do outro e da outra, mesmo que apresente limites do ponto de vista da norma culta.

caça, os almoços coletivos, as atividades de lazer etc., o plantio de hortas sem o uso de agrotóxicos, a tomada de decisão coletiva, a valorização da família e a flexibilidade nos relacionamentos conjugais.

De acordo com Montanha (2014, p. 20) "As famílias Puruborá que moram na aldeia Aperoi tiram seu sustento por meio da venda do leite para os laticínios da região, trabalham por diárias para os fazendeiros locais e/ou cultivam roças de subsistência".

No dia 11 de setembro de 2014, pela manhã, por volta das 11h30m, Valdinei, na época chefe de núcleo de educação escolar indígena, veio à casa da professora Gisele e trouxe os contratos de renovação de trabalho de Gisele e do professor de Língua Puruborá Mário para recolher assinatura dela e dele. O contrato estava lavrado com duração de 1 ano (DIÁRIO DE CAMPO, 11/09/2014).

Por outro lado, apesar de na aldeia Aperoi existir a presença do formato capitalista na relação homem-trabalho, este acontece de forma diferente. A cacique Puruborá é concursada pelo estado há mais de 25 anos e atualmente desempenha a função de técnica administrativa educacional na escola indígena Ywará Puruborá[12] e realiza atividades de limpeza e produção de merenda para as e os estudantes da escola. Entretanto, esse trabalho é desenvolvido de forma distinta a de outras escolas.

No dia 19 de agosto de 2014, durante o trabalho de campo, por volta das 10h30m, enquanto fazíamos a observação da aula de reforço da professora Gisele, Hozana foi até a escola para realizar a limpeza. Em um determinado momento, ela se sentou na carteira que estava vazia na mesa do jogo do cubra e descubra que Gisele estava desenvolvendo com as estudantes, e ficou olhando as meninas jogarem. Em uma das vezes, uma das estudantes indígenas cochichou o resultado nos ouvidos da Hozana e da outra estudante indígena. Hozana jogou duas vezes os dados para uma das estudantes indígenas (DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2014).

Assim, embora os e as Puruborá trabalhem como diaristas e por empreita nas fazendas, entreguem leite e realizem outras atividades, eles e elas possuem certa liberdade, já que percebemos que a maioria trabalha quando, como e com quem querem, trabalham para si mesmos, caçam, pescam, passeiam, fazem e participam de festas, descansam, visitam seus familiares e amigos, passam a tarde conversando, chupando laranja, jogando vôlei etc.

[12] Instituição pública do estado de Rondônia localizada na Aldeia Aperoi. O ensino oferecido na escola é pelo sistema regular, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

No dia cinco de março de 2014, na época do primeiro contato para efetivação da pesquisa de mestrado com o povo, por volta das 17 horas, alguns parentes e vizinhos se reuniram para jogar vôlei na sombra das árvores à frente da aldeia Aperoi, em Seringueiras. Jogamos vôlei com eles e elas. Hozana nos apresentou a todos e a todas que chegavam e quando visitamos algumas casas dos seus parentes próximos, relatou que faríamos uma pesquisa de mestrado junto ao povo (DIÁRIO DE CAMPO, 05/03/2014).

Como mencionado anteriormente no trecho descrito no diário de campo do dia 19 de agosto de 2014, em que Hozana foi a escola para fazer a limpeza, enquanto a professora Gisele estava dando aula de reforço e enquanto fazia isso, a cacique jogou e interagiu com as estudantes. Nesse mesmo dia e período, enquanto limpa e organiza os livros da escola, Hozana abre, olha e lê alguns livros. Além disso, em um determinado momento em que observamos o andamento das aulas, ela se aproximou e disse: “Deixa eu te atrapalhar um pouquinho” e mostrou algumas fotos (DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2014).

Esse comportamento de Hozana enquanto trabalha na escola é inadmissível na sociedade capitalista e poderia acarretar sérios problemas, entre eles, advertência, diminuição do salário e até demissão da funcionária ao desconsiderar a forma específica de produção da existência desse povo indígena. Por isso, reforçamos que embora o povo Puruborá esteja inserido no sistema capitalista, ele apresenta vários elementos que demonstram resistência à hegemonia desse sistema, pautados em sua lógica de produzir sua vida material e imaterial.

4 Considerações Finais

Neste texto nos debruçamos sobre o trabalho e sua configuração no modo de produção vigente e, por isso, sua lógica brutal, excludente, apropriadora, assalariada, fetichizada, alienada e exploradora da força de trabalho de homens e mulheres visando a obtenção de mais valia, mesmo que isso signifique a degradação do ser humano e da natureza.

Por outro lado, destacamos o sentido ontológico e histórico do trabalho, o qual possibilita a humanização de homens e mulheres, que ao trabalharem produzem e são produzidos, transformam e são transformados por meio de sua relação com a natureza e demais seres humanos.

O trabalho ontológico se contrapõe a lógica capitalista. Neste sentido, apresentamos a Produção Associada, uma forma de trabalho em que homens e mulheres são proprietários dos meios de produção decidem trabalhar juntos, de forma autônoma e autogestionária, sem a figura de patrão e exploração e com a divisão igualitária da produção, a prática de solidariedade, reciprocidade e cooperação e a produção de saberes, que são também compartilhados entre todas as pessoas direta e indiretamente envolvidas no trabalho.

Partindo da concepção que o trabalho é fundante para o ser humano e de que o objetivo do GEPTE/UFMT é analisar a relação trabalho-educação na Produção Associada, especialmente, em comunidades tradicionais, apresentamos as primeiras tessituras de nossa pesquisa a ser realizada com o povo indígena Puruborá do Estado de Rondônia.

Apesar desse povo indígena estar inserido no sistema capitalista, percebemos desde a época da pesquisa de mestrado, que os e as Puruborá possuem uma forma diferenciada de viver e produzir suas vidas, materializadas cotidianamente, que se contrapõe de diferentes maneiras o capitalismo.

Nossa pesquisa de doutorado tem como objetivo investigar a produção da existência do povo Puruborá, buscando verificar se há indícios da Produção Associada entre os e as Puruborá e com o intuito de contribuir em suas lutas e, por isso, destacamos neste momento, algumas indagações iniciais: Como o povo Puruborá produzem a vida material e imaterial e porquê produzem desta forma? Como significam o trabalho e porquê o significam desta forma? Significam como possibilidade educativa ou não e porquê? Como o trabalho como princípio educativo pode ou não contribuir nas lutas deste povo?

No desenvolvimento da pesquisa reconhecemos a importância do método materialismo histórico dialético, pois o mesmo permite que desvendemos o mundo da aparência, da "naturalidade" e da "neutralidade" e alcancemos a essência (KOSIK, 2002), elemento importante para o povo indígena em questão, ponderando o momento de grande luta pelo reconhecimento da identidade, revitalização de sua cultura e (re)demarcação do seu território tradicional, bem como, o atual contexto político brasileiro.

Referências

AMORIM, Siloé Soares de. **Índios ressurgidos**: a construção da auto-imagem os tumbalala – Os Kalankó, os Karuazu, os Catókinn e os Koiupanká. Campinas, SP, 2003, 301f. Dissertação (Mestrado em Multimeios)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

_____. **Os Kalankó, Karuazu, Kaoipanká e Katokinn**: resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano. Porto Alegre, 2010, 431f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p.7-10.

BARBOZA, José Joaci. Puruborá: narrativas de um povo ressurgido na Amazônia. In: **XI Encontro Nacional de História Oral**, Rio de Janeiro, 2012, **Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Disponível em: http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1339991713_ARQUIVO_PuruboraNarrativasdeumPovoRessurgidonaAmazonia.pdf. Acesso em: 08 ago. 2013.

CAETANO, Edson. Considerações sobre o binômio trabalho e educação: um olhar pantaneiro. **Trabalho necessário**, ano 9, n. 13, edição especial, p. 1-17, 2011. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN13UFMT.pdf. Acesso em: 11 jul. 2016.

CASSIMIRO, Poliana Alves; BARBOZA, José Joaci. Grupo de Pesquisa em Educação da Amazônia – GPEA: Puruborá um povo indígena resgatando sua identidade e cultura. **Revista Pesquisa & Criação**, Porto Velho, v. 11, p. 316-322, 2012, Editora da Universidade Federal de Rondônia.

CATHEU, Gil de. **Puruborá:** mais um povo ressurgido em Rondônia. Conselho Indigenista Missionário de Rondônia (CIMI-RO), 2002. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=4615. Acesso em: 16 mar. 2014.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 119-142.

CONSELHO DE MISSÃO ENTRE POVOS INDÍGENAS (COMIN). **Povo Puruborá-RO se organiza para resgatar sua identidade e reconquistar suas terras tradicionais**. 2007. Disponível em: http://comin.org.br/noticias/noticia/id/90. Acesso em: 22 jul. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 61-74.

GALÚCIO, Ana Vilacy. Puruborá: notas etnográficas e lingüísticas recentes. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Belém, v. 1, n. 2, p. 159-192, maio/ago. 2005.

GODELIER, Maurice. **O enigma da dádiva**. Tradução Pedro Miguel Elói Duarte. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

GUERINO, Mariana de Fátima. **O movimento dos saberes na produção da vida na comunidade quilombola Campina de Pedra**. Cuiabá, MT, 2013, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2013.

KOSIK, Karel (1926). Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-64.

LEONEL, Mauro. **Etnodicéia Uruéu-au-au:** o endocolonialismo e os índios no centro de Rondônia, o direito à diferença e à preservação ambiental. São Paulo: Editora da USP/Instituto de Antropologia e Meio Ambiente/ FAPESP, 1995.

MARX, Karl (1818-1883). A guerra civil na França. In: MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 35-82.

_____. Caderno I, [I] Salário. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 23-38.

_____. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 255-275.

_____. Manifesto de lançamento da Associação Internacional dos trabalhadores. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas – volume I**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d. p. 313-321.

_____; ENGELS, Friedrich. Feuerbach e história – rascunhos e anotações: do fim de novembro de 1845 a meados de abril de 1846. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1818-1883). **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-81.

MONTANHA, Gisele de Oliveira. **Mitos do povo Puruborá**. Ji-Paraná, RO, 2014, 37f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Básica Intercultural)– Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, RO, 2014.

NEVES, Camila Emanuella Pereira. **A produção associada em Capão Verde:** entre bananas, saberes e utopias. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

OLIVEIRA, Anatália Daiane de. **Escolarização indígena e identidade Puruborá:** contribuições da escola para um povo ressurgido/resistente na Amazônia. Porto Velho, 2015, 232f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

_____; BRITO, Claudineia Gomes; BIAZATTI, Suzana das Candeias. Percepção de território para o povo Puruborá: Alguns apontamentos. In: **XXX Semana de Geografia. I Encontro Internacional de Geografia**, Porto Velho, 2012. Disponível em https://www.dropbox.com/s/v54eh273azhx5id/artigo%20percepa%C3%A7%C3%A3o.pdf?m. Acesso em: out. 2013.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História:** Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia. 6 ed. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora Ltda, 2007.

RANIERI, Jesus. Apresentação. In: MARX, Karl (1818-1883). **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 11-17.

SANTOS, Lirian Keli dos. **Trabalho, produção associada e produção de saberes na comunidade tradicional Imbê-MT**. Cuiabá, MT, 2013, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 19 fev. 2016.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 10, n. 2, p. 116-122, maio/abr. 2006. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6050. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abril. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a06v2771.pdf. Acesso em: 28 fev. 2016.

PRODUÇÃO LIVREMENTE ASSOCIADA: ALTERNATIVA PARA GARANTIR A SUBSISTENCIA NO CAMPO

Ivonei Andrioni (PPGE/UFMT) – ivoneiandrioni@yahoo.com.br
Edson Caetano (PPGE/UFMT) - caetanoedson@hotmail.com
Rose Márcia da Silva (PPFH/UERJ) – rose.marcia@oi.com.br

Resumo: Este artigo objetiva apresentar como se efetivam as relações de produção da vida material e imaterial dos assentados da Reforma Agrária, que após permanecer por vários anos acampados ao lado da Rodovia BR 163, no Município de Cláudia, no Estado de Mato Groso, continuam a luta, agora no interior do assentamento, no sentido de organizar o trabalho de produção da existência de forma livremente associada, por meio dos coletivos de produção. É uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e para a efetivação da mesma nos apropriamos das técnicas de observação, entrevista semiestruturada e análise de documentos. Conclui-se que o coletivo de produção é uma das maneiras promissoras de produzir a subsistência e garantir a permanência das famílias nos assentamentos proporcionando qualidade de vida aos trabalhadores do campo.

Palavras-chave: Trabalho. Trabalho livremente associado. Coletivos de Produção.

1 Introdução

Objetivamos identificar como um grupo de assentados de Reforma Agrária, no Município de Cláudia, no Estado de Mato Grosso, se organiza para produzir a subsistência, por meio do coletivo de produção livremente associado; identificar o significado da Cooperativa de Produtores Agropecuários da Região Norte do Mato Grosso (COOPERVIA), criada pelos próprios assentados, como viabilizadora na produção e comercialização do excedente; identificar como as relações entre trabalho material e trabalho imaterial transitam no interior dos assentamentos, de modo especial, nos coletivos de produção; quem são os intelectuais orgânicos desta proposta de produção associada; bem como, qual concepção de trabalho perpassa as relações de produção nos assentamentos.

Para a efetivação do trabalho, além, da pesquisa documental, entrevistamos membros da COOPERVIA, instituição da qual estão livremente associados os trabalhadores dos assentamentos: “Keno”; “Doze de Outubro”; “Zumbi dos Palmares” e “Mercedes”, localizados no município de Cláudia, no Estado de Mato Grosso. Também entrevistamos trabalhadores assentados que constituem o “Coletivo de Produção Sal da Terra”, projeto desenvolvido no Assentamento de Reforma Agrária denominado “Keno”, que além do extrativismo e da industrialização de castanha, se ocupam da produção e industrialização de urucum, farinha de mandioca, açúcar mascavo, pepino e maracujá.

Para a construção deste artigo fomos ao Assentamento "Doze de Outubro", onde acompanhamos reuniões da direção da COOPERVIA, com a presença e participação dos associados; acompanhamos o dia a dia das trabalhadoras livremente associadas do "Coletivo de Mulheres Amazônia Livre" e acompanhamos o trabalho de coleta e na indústria de beneficiamento da castanha e reunião dos membros do Coletivo "Sal da Terra", para decidir sobre o plantio coletivo de dois hectares de pepinos. Percebemos que a produção imaterial (planejamento) e produção material (execução dos trabalhos) acontecem naturalmente com os participantes dos coletivos de produção, que buscam unir forças para permanecer no campo, produzir a subsistência e viabilizar a comercialização do excedente.

Para compreender a categoria trabalho e as diferentes concepções atribuídas à produção material e imaterial ao longo da história; as concepções de trabalho presentes na sociedade comunal, feudal e no sistema capitalista; bem como para identificarmos possibilidades de outra maneira de organizar a produção, que supere a exploração da força de trabalho alheia, buscamos aporte teórico em Marx, Engels, Figotto, Kosik e Saviani.

2 Trabalho material e imaterial: categoria que o capital fragmentou

Entende-se por trabalho a categoria fundante, a partir da qual o ser humano, como ser da natureza, por meio da criação de instrumentos, se sobrepõe, adaptando-a para satisfazer suas necessidades. Para Marx, Engels, Kosik, Frigotto e Saviani, o trabalho, enquanto atividade de planejamento e execução é o que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos. Trabalho entendido como processo em que os seres humanos planejam e executam ações para preservar e/ou transformar o meio natural em condições de subsistência.

Kosik (1976) afirma que o trabalho é um "agir exclusivamente humano, transforma aquilo que é dado natural, inumano e o adapta às exigências humanas; ao mesmo tempo realiza os fins humanos naquilo que é natural" (KOSIK, 1976, p. 203). Para o autor,

> O trabalho é procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural, é modificado e elaborado. O homem alcança no trabalho a objetivação, e o objeto é humanizado. Na humanização da natureza e na objetivação (realização) dos significados, o homem constitui o mundo humano. O homem vive no mundo (das próprias criações e significados), enquanto o animal é atado às condições naturais (KOSIK, 1976, p. 203).

Para Marx (2013) o "que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera". Entre as especificidades que diferenciam os seres humanos dos demais seres está a capacidade de planejar, de prever o

resultado de um “processo de trabalho [...] que já no inicio deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente, pois, ele, o ser humano [...] não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza ao mesmo tempo, na matéria natural, seu objetivo” (MARX, 2013, p. 32).

Engels (2013) afirma que por meio do trabalho o homem se humanizou, pois, diferente dos animais, que só o que podem fazer

> [...] é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2013, p. 25).

O trabalho que inicialmente se restringia à construção de instrumentos para a coleta de frutos, para a caça, pesca e para a defesa, com o aumento da população, com as dificuldades em encontrar alimentos disponíveis na natureza, para alimentar-se e alimentar a prole, por uma questão de necessidade, e a partir das experiências acumuladas, o ser humano, desenvolve a “agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação”, bem como o comércio, as artes, as ciências, as nações e os Estados, a política e o direito. Frente a esta complexidade criativa do cérebro humano, “a cabeça” que inicialmente planejava o trabalho, agora já é “capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela” (ENGELS, 2013, p. 22).

O que inicialmente serviu para sobrepor-se aos demais seres da natureza e adaptá-los à satisfação das necessidades de sobrevivência dos humanos, com o passar do tempo, passa a ser utilizado para sobrepor uns seres humanos a outros seres humanos. O que culminou na sociedade de classes, em que uns são proprietários dos meios de produção e se dão o direito de planejar e determinar, não só como produzir mais e de melhor qualidade, em um menor período de tempo, por meio de avanços técnicos e científicos, mas também de pensar/planejar o que os trabalhadores devem consumir, pensar e executar.

Marx (2013) concebe o trabalho como algo inerente ao ser humano, como

> [...] um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 255).

Para Caetano e Neves (2014) “o trabalho é uma condição humana consciente e proposital quando o indivíduo se apropria da natureza, alterando seu estado natural, em seu próprio proveito, mas não modifica apenas o material sobre o qual opera, transforma-se o próprio ser humano” (p. 602). Os autores afirmam que, ao transformar a natureza, o ser humano também se transforma, bem como forja diferentes relações de produção, que são alteradas, transformadas, superadas no decorrer da história.

Percebe-se que o que os seres humanos são, portanto, não é dado pela natureza, não é criação do sobrenatural, algo alheio à sua própria história. O que os seres humanos são é materialização da manipulação das condições dadas pela natureza. “A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11).

É no e pelo trabalho que o ser humano se humaniza, faz história, mas, para isso faz-se necessário garantir ao ser humano condições de sobrevivência, é preciso viver e “para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e outras coisas mais” e estas necessidades são satisfeitas por meio do trabalho, que consiste em transformar a natureza em instrumentos de satisfação das necessidades (MARX; ENGELS, 1998, p. 21).

Saviani (2017) afirma que

> [...] a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2017, p. 3).

A partir de Saviani (2017), conclui-se que produção material e produção imaterial coincidem, estão interconectadas e, justamente esta conexão possibilita ao ser humano se sobrepor no enfrentamento às intempéries da natureza (frio, chuva, altas temperaturas, falta de alimentos) e ao domínio de animais tanto para afugentá-los como par adaptá-los à satisfação das necessidades de trabalho e alimentação.

Para Marx e Engels (2004) “a divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e imaterial”. A divisão do trabalho, nesta perspectiva que a conhecemos, exploração da força de trabalho alheia, surge a partir do momento em que “a atividade imaterial e material, o gozo e o trabalho, a produção e

o consumo, caibam a indivíduos distintos". Para superar essa dicotomia, faz-se necessário "acabar de novo com a divisão do trabalho" (MARX; ENGELS, 2004, p. 24).

Essa divisão entre trabalho material e imaterial é histórica. Surge a partir do momento em que ocorre a propriedade privada da terra. Diferente das comunidades primitivas onde a terra era propriedade comum dos seres humanos, onde,

> [...] homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de "comunismo primitivo". Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (SAVIANI, 2017, p. 3).

A partir do momento em que ocorre a divisão do trabalho, "cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de ser se não quiser perder os seus meios de subsistência". Impossibilitando assim, que o ser humano faça "hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear a noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico" (MARX; ENGELS, 2004, p. 25).

A divisão do trabalho acontece com a apropriação dos meios de produção, iniciando-se com a apropriação da terra, passando pela apropriação dos perdedores em guerras entre povos, em que os perdedores eram apropriados pelos vencedores e submetidos a condição de servos e/ou escravos, chegando-se ao sistema capitalista, em que uns são proprietários apenas da força de trabalho e outros proprietários dos meios de produção e consequentemente do sistema financeiro, dos aglomerados comerciais, dos meios de comunicação, impondo-se como poder ideológico hegemônico.

Em contraponto a esse modelo capitalista de produção, percebemos no Assentamento "Keno", onde acompanhamos, no dia 17 de junho de 2017, os trabalhos do Coletivo de Produção "Sal da Terra" na industrialização da castanha e posteriormente na visita ao local onde planejavam o plantio coletivo de dois hectares de pepinos, que no exercício das atividades os trabalhadores socializavam as experiências de produção associada de outros assentamentos, procurando, a partir de tais experiências, planejar as ações a serem efetivadas para obter êxito nas atividades que pretendiam desenvolver.

Observamos também que os próprios trabalhadores planejavam e efetivavam os cálculos do material necessário para o plantio de pepinos, desde a preparação do solo, os insumos

naturais necessários para adubação e controle natural de insetos, irrigação, a quantidade de semente, o espaçamento entre uma muda e outra, a previsão de produção por muda, previsão de custo com o transporte do produto até chegar ao consumidor final e a previsão de lucros. Cada membro do grupo socializava sua experiência, seus conhecimentos, dando clara demonstração de que produção imaterial (planejamento) e produção material (execução) são forjados no interior do próprio grupo, que trazem à memória experiências que deram certo em outros coletivos de produção.

3 Breve História

Para Engels (2013) o trabalho "é a condição básica e fundamental de toda a vida humana" (p. 13). O autor afirma que o trabalho, entendido inicialmente como a "elaboração de instrumentos" de caça e de pesca, cria no ser humano necessidades de "multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta" (p. 17), pois, os antepassados imediatos do ser humano viviam agregados. Isso justifica a afirmação de que tanto o trabalho, como a "palavra articulada foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano" (p. 18) e, a partir do desenvolvimento do cérebro, desenvolve-se os demais órgãos humanos (linguagem, audição, olfato, paladar, tato).

A atividade humana que nas comunas era tida como forma de sobrevivência, de sobrepor-se aos demais seres da natureza, sem a intenção de exploração de um ser humano por outro ser humano, com o desenvolvimento da capacidade de pensar, de criar, de planejar e de comunicar-se, também, possibilita a organização social, o confronto de grupos sociais, o domínio do grupo vencedor sobre o perdedor e a divisão do trabalho entre os que pensam, planejam e os que executam.

Na sociedade antiga e parte da sociedade medieval "a forma dominante de trabalho produtor dos bens e serviços essenciais à vida, foi o trabalho escravo. Neste modo de produção o trabalhador escravo sequer era considerado ser humano, mas meio de produção, um boi que fala" (FRIGOTTO, 2017, p. 6). No Brasil o trabalho escravo esteve presente, oficialmente, até 1888. Mas, de fato, ainda são encontradas situações de trabalho escravo e/ou de semiescravidão, como a que foi identificada no Município de Chapadas dos Guimarães, no Estado de Mato Grosso, no ano de 2016, por fiscais da Superintendência Regional do Trabalho no Estado e do

Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), em que foram encontrados trabalhadores na condição de escravos[895].

Frigotto (2017) afirma que as relações de produção, a forma em que os seres humanos se organizam para produzir a subsistência, sofrem alterações no decorrer do processo, mas não chegam a ser interrompidas. Prova disso temos o período medieval em que

> [...] perdura o trabalho escravo, mas surge a figura do servo vinculado aos feudos. O servo dispõe de uso fruto de parte da terá para produzir o seu sustento, mas o excedente fica na mão do seu senhor, da nobreza ou do clero. Nessas duas formas de relações sociais de produção a expropriação do trabalho do trabalhador era naturalizada de forma explícita. Vários traços do servilismo perduram em nossas relações sociais. O mais visível, é o dos milhões de empregadas domésticas, cuja regulamentação, ainda parcial, do trabalho assalariado, só foi regulamentada na constituição de 1988 (FRIGOTTO, 2017, p. 7).

O modo de produção capitalista produz novas configurações na sua organização, mas a essência, o objeto de interesse das corporações proprietárias dos meios de produção, hoje, continuam os mesmos das organizações dominantes, proprietárias dos meios de produção, existentes na sociedade antiga e medieval: exploração da força de trabalho alheia. Para Frigotto (2017a) "o capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção (terras, máquinas, ciência e tecnologia). A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender". No capital "o trabalhador sofre de uma tríplice alienação: um estranhamento e separação com o que produz; o roubo (legalizado) de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não possibilidade de adquirir os meios de subsistência para reproduzir sua vida dignamente" (FRIGOTTO, 2017, p. 7).

Pinto (2013) afirma que

> [...] enquanto os primeiros capitalistas não haviam adentrado os ambientes de produção – ou seja, enquanto eram apenas fornecedores de matérias-primas e coletores do resultado da transformação destas pelos trabalhadores ao final de um dado período, entregando-as como produtos acabados aos comerciantes ou consumidores -, até então não lhes interessava, pelo menos primordialmente em sua posição socioeconômica, a miríade de situações a que estavam sujeitas as atividades de trabalho que alocavam aos artífices. Cabia a estes o desenvolvimento do conjunto de habilidades e competências presentes nas diversas fases do trabalho que empreendiam na fabricação dos produtos levados pelos capitalistas, uma vez que eram inteiramente responsáveis pela organização e condução dos processos a serem realizados, individualmente ou como equipe (PINTO, 2013, p. 17).

Com o aumento da demanda, fez-se necessário aumentar a produção no interior das corporações de ofício. Os comerciantes passaram a não só entregar a matéria prima e apropriar-se do produto final, mas, também, passaram a exercer certo controle pela adaptação do produto

[895] Disponível em: http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/89040-homens-em-trabalho-escravo-sao-resgatados-em-chapada-dos-guimaraes.html. Acesso em 25/07/2017

às exigências dos consumidores, bem como passaram a apropriar-se das terras, das corporações de ofício que se transformaram em indústrias. Com isso os proprietários das corporações de ofício passaram a entregar, não o fruto de seu trabalho, mas o próprio trabalho aos proprietários das indústrias, em forma de conhecimento repassado aos executores das operações de produção.

Pinto (2013) afirma que no início do século XIX a indústria apresentava o que seria a divisão de classes. Pois, se nas corporações de oficio o trabalhador dominava todo o processo de produção (produção material e imaterial, planejamento e execução). Na indústria temos um aglomerado de trabalhadores (executa), que sob as determinações do empregador (planeja), também, proprietários das terras e das fábricas, que além de comprar os conhecimentos dos trabalhadores das corporações de ofício, os punha para repassar seus conhecimentos aos demais trabalhadores. Estes tendo que se submeter às péssimas condições, no interior de "galpões escuros" e, "abarrotados de máquinas ruidosas e sem qualquer dispositivo de segurança, nas quais trabalhavam homes, mulheres e crianças em pé todo o tempo" (PINTO, 2013, p. 20).

A partir do final do século XIX, os proprietários dos meios de produção, nem sempre eram os que administravam, coordenavam, gerenciavam os trabalhos no interior das indústrias, essas atividades passaram a ser exercidas, também, por assalariados e,

> [...] desde então, a luta pelo controle do trabalho passou a ser travada diretamente entre os agentes 'administradores' e os agentes 'executores' da produção, não mais como indivíduos detentores de conhecimentos e responsabilidades específicas, mas como sujeitos históricos pertencentes a classes sociais antagônicas (PINTO, 2013, p, 20).

Antunes (1999) afirma que proprietários apenas da força de trabalho são "todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviço, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital" (p. 103). Incorpora-se aqui

> [...] o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time, o novo proletariado dos Mc Donalds, os trabalhadores hifenizados de que falou Beynom, os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas de que falou Juan José Castilli, os trabalhadores assalariados da chamada "economia informal", que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiam o exército industrial de reserva, na fase de extensão do desemprego estrutural (ANTUNES, 1999, p. 103-104).

Ana Maria Reis[896], uma das intelectuais orgânicas do Assentamento "Doze de Outubro", e uma das diretoras da COOPERVIA, afirma que

[896] Entrevista concedida no Assentamento "Doze de Outubro", em 13 de junho de 2017.

> [...] para nós, os pequenos agricultores, o trabalho é um trabalho digno, um trabalho cooperado entre a família mesmo. A importância desde os pequenos de vir aqui ligar a irrigação, porque é a nossa sobrevivência, mas, não existe exploração do trabalho, porque nós somos os donos dos meios de produção, né. A gente mesmo é o dono da terra, dos nossos produtos, então ninguém sobrepõe a nós. Então se a gente disser, ah, hoje eu não vou tal horário, eu vou no horário que eu puder ir. Diferente, por exemplo, da fazenda, que o fazendeiro nem vem na fazenda, o empregado tá lá, produz tudo e ele só pega o lucro lá na cidade. Aqui a gente troca dias, se a gente precisa faz um mutirão na horta dele, depois ele vem aqui, ele contribui também, é possível fazer essa troca de trabalho. E tipo assim, eu vou lá te ajudar, depois você vem aqui e me ajuda, porque tem época que o trabalho apura (ANA MARIA REIS, 2017).

4 Produção Associada: contraponto ao projeto do capital

Frigotto (2014) afirma que se faz necessário outra perspectiva de trabalho que supere a concepção de trabalho como exploração do ser humano por outro ser humano e atribui ao trabalho sentido ontológico, trabalho com princípio educativo,

> [...] pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que explorem e vivam do trabalho dos outros (FRIGOTTO, 2014, p. 62).

Faz-se necessário superar a situação que o capital nos apresenta: desemprego, precarização do trabalhador e das condições de trabalho; a terceirização que põe fim aos direitos trabalhistas; demora na legalização de áreas destinadas à reforma agrária e na titulação dos assentados; falta de políticas de custeio para que os povos tradicionais possam produzir e comercializar o excedente da produção e assim satisfazer as necessidades básicas entre as quais destacamos a de moradia, comida, saúde e estudo dos filhos.

Para o senhor Edesmar Sackser[897], membro do Coletivo de Produção "Sal da Terra", a produção livremente associada é a alternativa que está dando certo para um grupo de famílias do Assentamento "Keno", que optaram em produzir a subsistência permanecendo no campo. Afirma que a produção no coletivo, viabilizada pela COOPERVIA, foi a maneira que as famílias encontram para suprir as demandas de mão de obra, que no caso da castanha, uma pessoa sozinha não daria conta de todo o processo, deste a coleta, passando pela industrialização, até chegar ao consumidor final, pois, além da coleta e industrialização existem as questões legais de vigilância sanitária, abertura de firma, marketing, etc.

Edesmar Sackes afirma que:

[897] Entrevista concedida no Assentamento "Keno", em 27 de junho de 2017.

> [...] No caso do maracujá, por exemplo, o coletivo de produção, em forma de mutirão, executa todo o processo de produção que vai do plantio das mudas, passando pelo preparo da terra, a construção dos estaleiros, aquisição dos materiais: bomba para bombear água, encanamento, arame, etc. Também, faz-se necessário o acompanhamento da lavoura e o preparo dos produtos naturais para repelir os insetos que possivelmente atacam a plantação, bem como a colheita dos frutos, o transporte até a Cooperativa e a entrega aos mercados da região e as feiras que vendem produtos agroecológicos (EDESMAR SACKSER, 2017).

Ainda segundo Edesmar Sackser, o coletivo de produção objetiva, também, fazer com que outras famílias, passem a acreditar que é possível a produção da subsistência de maneira associada. Afirma que

> [...] historicamente as comunidades rurais são produtoras de matéria prima, no Brasil, quando você tem proposta de agregar valor ao seu produto com o beneficiamento, você da um salto de qualidade e você se empodera. Daí você não precisa do atravessador para você ter a renda, você mesmo agrega valor ao seu produto, e proporciona como consequência: a estabilidade, o conforto da vida do campo e, consegue atingir diretamente o mercado e agregando valores à produção, envolvendo os jovens e as mulheres, todos os que fazem parte da comunidade (EDESMAR SACKSER, 2017).

Para Ana Maria Reis (2017), nem todos os assentados tem consciência de que é possível outra maneira de produzir. Afirma que:

> [...] A produção 100% coletiva é um processo, porque as pessoas vivem num mundo capitalista, então quando o modelo de sociedade é um modelo capitalista, acontece que, as pessoas tem dificuldade da coletividade também, porque elas não vivem isso, elas vivem o individualismo, porque é isso que o capitalismo prega, o individualismo, então você tem que estudar para você crescer para você explorar os outros, né, então as pessoas mesmo vindo para dentro do assentamento elas ainda demoram para poder desenvolver esse processo de conscientização de que ele precisa se juntar, precisa se organizar, porque a essência do ser humano é uma essência individualista por causa do modelo de sociedade em que ele vive todos os dias desde pequeno, passando de geração em geração, entendeu, então isso dificulta o trabalho 100% coletivo, é um processo em que passa pela questão da consciência (ANA MARIA REIS, 2017).

Ainda segundo Ana Maria Reis (2017), a COOPERVIA coordena, faz a intermediação entre assentados e órgãos oficiais, possíveis financiadores dos projetos em andamento nos assentamentos, bem como viabiliza novos projetos. Afirma que nas reuniões da Cooperativa são socializadas as ideias inovadoras que viabilizam a produção e comercialização do excedente dos coletivos de produção: Sistema Canteiros de Comercialização Sociossolidária (CANTASOL); “Coletivo de Mulheres Amazônia Livre” e Coletivo de Produção “Sal da Terra”. Cooperativa essa que abrange os Assentamentos: “Doze de Outubro”, “Zumbi dos Palmares”, “Keno” e “Mercedes” e objetiva viabilizar a subsistência dos assentados e sua

permanência na terra “porque sem ela a gente jamais poderia sobreviver com tanta qualidade de vida como a gente sobrevive aqui”, e

> A cooperativa é o que une o produtor, porque imagina se cada produtor tivesse que sair daqui para ir lá na cidade vender o seu alface. Então a gente junta o que cada um tem na sua propriedade e a gente ocupa aí uma ou duas pessoas que vai lá, faz a venda na feira e vem faz o repasse do recurso para os produtores, sem nenhum problema. É claro que tem o coordenador do projeto que acompanha toda a dinâmica, mas todo o produtor tem que ir uma vez, os filhos vão, né, para levar os produtos (ANA MARIA REIS, 2017).

Caetano e Neves (2014) afirmam que o coletivo de produção é

> [...] uma maneira singular de viver, baseada no viver em comum, na solidariedade, na igualdade, na manutenção dos costumes e tradições, na comunhão da terra, na reciprocidade e democracia, compartilhando uma visão de mundo e de sociedade que os aproxima dos princípios da produção associada. Com isso, esses trabalhadores e trabalhadoras, sem almejar o lucro, garantem a satisfação de suas necessidades materiais e imateriais, já que são construídos e socializados saberes e relações sociais intrínsecas a esse modo de produzir a existência (CAETANO; NEVES, 2014, p. 603).

Para Ana Maria Reis (2017) o coletivo de produção é uma das maneiras que os assentados encontraram para permanecer na terra, para poder produzir a subsistência e comercializar o excedente da produção. Afirma que

> [...] antes de estar aqui na terra a gente morava lá na cidade e a perspectiva de vida que a gente tinha lá era muito difícil, devido a carência mesmo, com a nossa vinda para a terra, a nossa qualidade de vida melhorou muito, eu tive a oportunidade de estudar, né, através do movimento, através da universidade que abriu um curso que a gente enquanto assentado pudesse ir lá, estudar, se formar, ir trabalhar na escola e hoje ter uma qualidade de vida muito rica e muito importante. E os produtos que a gente produz aqui na terra é que qualifica a nossa qualidade de vida (ANA MARIA REIS, 2017).

Nos assentamentos “Doze de Outubro” e “Keno” os coletivos de produção, além de superar a perspectiva capitalista de produção: exploração da força de trabalho alheia, separação entre produção e gozo; vivem a perspectiva de produção agroecológica, controle natural de insetos, adubação orgânica, produção limpa de agrotóxicos. Mesmo que isso provoque alguns atritos internos, pois, ainda existem os que insistem em utilizar as técnicas de produção herdadas pelo sistema de plantation, utilizado no período colonial, caracterizado por grandes latifúndios, monocultura, trabalho escravo e exportação para a metrópole.

5 Considerações finais

A conquista do lote não garante a sobrevivência do trabalhador no campo, pois praticamente as coisas começam do nada, falta: ferramentas, equipamentos, sementes, adubo e politicas públicas que possibilite o mínimo de estrutura para que o trabalhador possa produzir

a subsistência. Daí a justificativa de famílias que mesmo após relutar em permanecer acampados na beira de estrada, sem as mínimas condições de vida, expostos a todas as fragilidades e carências possíveis, após conquistar um lote que teoricamente garantiria as condições mínimas de sobrevivência: casa, comida, bebida, saúde educação, segurança. São expostas a condições tão precárias de ausência de tudo, que, desfazendo-se do lote no campo e buscando na cidade, ilusoriamente, melhores condições para viver.

No interior do sistema capitalista é possível criar alternativas para superar a divisão entre a produção imaterial (planejamento) e produção material (execução dos trabalhos), superar a exploração da força de trabalho alheia e manter a família unida, trabalhando no próprio assentamento, apropriando-se dos meios de produção e dos frutos do trabalho, inclusive do excedente.

Observamos, pelas práticas efetivadas dos cooperados da COOPERVIA e pelos depoimentos dos próprios diretores e intelectuais orgânicos, lideranças, que coordenam e viabilizam projetos de produção coletiva que, para a permanência do trabalhador no campo, faz-se necessário superar uma série de desafios: desde a conquista da terra, a viabilidade da produção e comercialização, até a viabilidade de acesso às políticas públicas de educação, saúde e custeio.

O coletivo de produção, viabilizado por trabalhadores livremente associados, tanto do "Coletivo de Mulheres Amazônia Livre", do Assentamento "Doze de Outubro", como o "Coletivo de Produção Sal da Terra" do Assentamento "Keno", é uma das alternativas encontradas e que estão tendo êxito, evitando que as famílias tenham que deixar o campo e procurar trabalho na cidade, para sobreviver, bem como a oportunidade que as famílias encontraram para permanecer e produzir a subsistência no campo e viabilizar a comercialização do excedente.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaios Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. Boitempo: São Paulo, 1999.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. **Entre Cheias e Vazantes:** Trabalho, Saberes e Resistência em Comunidades Tradicionais da Baixada Cuiabana. In: Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 23, nº 53/2, p. 595-613, maio/agosto, 2014.

ENGELS, Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho:** Escritos de Marx e Engels, Volume I, 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As Novas e Velhas Faces da Crise do Capital e o Labirinto dos Referenciais Teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

_____. **Educação e Trabalho em Tempo de Insegurança**. Disponível em http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/DIESE. -Artigo.-2012.pdf. Acesso em 07/07/ 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos Sobre Educação e Ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. O Trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho:** Escritos de Marx e Engels, Volume I, 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PINTO, Geraldo Augusto**. A Organização do Trabalho no Século 20:** Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 3. Ed. Expressão Popular: São Paulo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acessado em 02/07/2017.

PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FUNCIONARIO DE ESCOLA

Eliene Costa Silva (PROEN/IFMT) - eliene.silva@ifmt.edu.br
Andréia Aparecida de Oliveira Cambraia (PROEN/IFMT) – andreia.cambraia@ifmt.edu.br
Gracielle Ferreira Valério (PROEN/IFMT) – gracielle.valerio@ifmt.edu.br

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes do Profuncionário sobre a possibilidade de o programa ser fator de transformação da identidade profissional do funcionário de escola. O lócus de investigação foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Sorriso, polo SINOP. O desenho de pesquisa apresenta a seguinte metodologia: análise qualitativa com entrevista semiestruturada com estudantes dos quatro cursos ofertados pelo programa no Polo Sinop. Os resultados indicam que os entrevistados tem a percepção de que a qualificação desenvolvida nos cursos ofertados pelo Profuncionário contribui para a valorização profissional dos mesmos, que por usa vez contribui para a construção da identidade profissional desses servidores como educadores profissionais.

Palavras-chaves: Profuncionário. Funcionários de escola. Identidade profissional.

1 Introdução

Este artigo analisa o programa Profuncionário - Programa de Valorização dos Trabalhadores em Educação. A origem dessa política nos remete ao ano de 2005 quando o MEC propôs ao Conselho Nacional de Educação a inclusão, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de uma área especifica de educação que contemplasse a qualificação dos profissionais da educação. Dessa forma, esse programa serviria não só para a aquisição de competências necessárias para o bom desempenho das atividades educacionais, mas também para a construção da identidade dos funcionários. Assim, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, optou por incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais uma 21ª Área Profissional: a de Serviços de Apoio Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar.

Foi a partir da aprovação do Parecer CNE/CEB nº 16/2005, que efetivamente foi possível a realização do Profuncionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. E todo o esforço foi direcionado para possibilitar a união das dimensões técnicas e pedagógicas necessárias para a formação humana, comprometida, ética e profissionalmente com a construção de uma educação de qualidade para todos (EDUCADORES E EDUCANDOS 2012).

O programa oferta cursos técnicos subsequentes de formação para os funcionários da educação, voltado para os trabalhadores que exercem função não docente nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de educação básica. Os cursos são realizados à distância com o uso de plataforma virtual de educação a distância.

Embora tenham sido feitos consideráveis avanços na questão da qualificação, foi somente em 2009, após a aprovação da Lei nº. 12014/2009, que os funcionários de escolas obtiveram reconhecimento como profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mediante habilitação específica. Esse foi um dos primeiros passos legais para garantir o direito ao plano de carreira e ao Piso Salarial Profissional Nacional.

A questão do ser considerado profissional educador vai além de preocupações ligadas a planos de carreiras ou piso salarial, mas a possibilidade de fazer o funcionário se sentir parte integrante do ato de educar, uma vez que é visível no espaço educativo a postura periférica do funcionário de escola em detrimento dos docentes no ato de educar. Por isso, pesquisas como essa se mostram relevantes, na medida em que possibilitam o direcionamento do olhar para os funcionários de escolas, problematizando questões relacionadas a construção da identidade dos mesmos e possibilitando o preenchimento de uma lacuna na literatura, uma vez que não se vê muitas pesquisas voltadas a esse público.

Fica claro, então, entender que o objetivo do programa é qualificar o trabalhador em uma perspectiva integradora, ou seja, aproveitar os conhecimentos advindos das vivências de cada trabalhador no seu dia a dia, no desenvolvimento das suas funções, com os conhecimentos advindos do campo teórico- cientifico. Na realidade em se tratando de espaços educativos como é o campo de atuação do funcionário de escola, pode-se fazer o seguinte questionamento: Qual a percepção dos estudantes do Profuncionario sobre a possibilidade de o programa ser fator de transformação da identidade profissional do funcionário de escola?

Para responder a esta questão de pesquisa o procedimento metodológico adotado foi a abordagem qualitativa com realização de entrevista semiestruturada com 01 estudante de cada um dos 04 cursos oferecidos pelo Programa Profuncionario no campus Sorriso – Polo SINOP, turmas 2015-2017.

2 Perspectiva de profissionalização dos trabalhadores

Antes de falarmos da percepção dos estudantes do Profuncionario sobre o programa ser fator de transformação de identidade dos funcionários de escola, se faz necessária uma retrospectiva quanto à perspectiva de profissionalização dos trabalhadores.

No passado, bem distante, as ocupações dos homens e mulheres eram mais ou menos parecidas. Enquanto as mulheres eram responsáveis pelas tarefas da casa e dos filhos, os homens laboravam na terra e pastoreavam os animais. E de tempos em tempos essas atividades eram aperfeiçoadas e diversificadas. Com o passar do tempo os homens foram se especializando em uma determinada atividade e se configurando no que chamamos de artesãos. No período medieval, os chamados mais "sabidos" eram identificados como "oficiais" e costumavam se organizar em associações/corporações. Os que desenvolviam atividades mais intelectuais e de alguma forma ligadas à ciência (Medicina, Engenharia, Advocacia, Magistério) eram chamados de "profissionais liberais". Já os professores da época eram também chamados de "mestres", pois eram os que detinham o saber e o poder. Já os outros desempenhavam ocupações de suporte ou auxilio aos ditos "mestres".

No século XX os ditos "mestres" constituíram-se numa profissão. E para ser considerado professor era necessária a conclusão do curso de nível médio (normal) ou superior (licenciatura). Os outros trabalhadores da escola pública ocupavam funções mais simples como limpeza, alimentação, registro escolar, desta forma não precisavam de habilitação profissional e nem detinham uma identidade específica, eram vistos como apoio, ajudantes, auxiliares.

Com o passar do tempo às coisas foram mudando, a escola passa por grandes transformações, desde a compreensão do que seja seu objetivo – perspectiva voltada para o processo sistemático de ensino - para ir mais além, ou seja, uma perspectiva voltada, também, para o ato de educar. E assim como a escola é dinâmica e tem o objetivo de fazer o seu papel, que é social, ela vai se adaptando a novas realidades, bem como percebe a necessidade de mudança de postura do funcionário de escola. Segundo Frigotto (1999, p.30)

> a escola é uma instituição social que, mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. Nessa contradição existente no seu interior, está a possibilidade da mudança, haja vista as lutas que aí são travadas. Portanto, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõem.

E nesse processo de transformação, que inclui essa mudança de postura do funcionário de mero operacionalizador de limpeza e/ou organização para uma postura de educador ocorre alteração de papéis, onde o protagonismo docente passa a ser compartilhado com os ditos "funcionário de escola", que agora tem a oportunidade de participar ativamente nos conselhos, nos estudos, nas capacitações e principalmente participar das decisões que são tomadas na escola.

Na realidade essa mudança de postura não ocorreu de uma hora para outra, essa valorização profissional dos funcionários de escola vem sendo construída, nos últimos anos, com muita luta por entidades interessadas na qualificação dos servidores como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso – SINTEP-MT, que tem ido para o enfrentamento junto aos legisladores e gestores federais e estaduais para a implantação de políticas de profissionalização.

O Profuncionário foi implantado pelo Ministério da Educação1 e teve como referência o projeto Arara Azul, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc). Em Brasília no ano 2005, durante o Seminário Nacional sobre Política de Valorização dos Profissionais da Educação, a equipe de Formação da Seduc apresentou o projeto e obteve aprovação do MEC. A partir daí o MEC resolveu adotar a ação e implantar em cinco Estados como forma de projeto piloto. Os estados escolhidos foram Pernambuco, Paraná, Tocantins, Mato Grosso do Sul e Piauí. Agora, o programa foi disseminado a todas as Unidades da Federação. Assim, foi possível sua consolidação como programa de qualificação dos funcionários de escola de todas as cidades brasileiras.

Dessa forma, o programa objetiva construir, pelo menos, quatro identidades de funcionários de escolas com profissionalização em nível médio: técnicos em secretaria escolar; técnicos em multimeios didáticos; técnicos em alimentação escolar; técnicos em manutenção de infraestrutura escolar.

E foi no ano de 2013 que o IFMT assumiu a responsabilidade de ofertar os cursos do Profuncionario. Ofertando inicialmente os quatro cursos do programa em 11 dos seus campi e com aproximadamente 70 polos. Foi um grande desafio, pois a SEDUC selecionou aproximadamente 6500 inscritos. O desenvolvimento do Programa ocorreu de forma tranquila, tendo sido aprovados algo em torno de 6000 alunos. Os campi onde os alunos foram matriculados são: Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva, Campus São Vicente, Campus Cuiabá Bela Vista, Campus Confresa, Campus Sorriso, Campus Campo Novo do Parecis, Campus Cáceres, Campus Juína, Campus Barra do Garças, Campus Rondonópolis, Campus Pontes e Lacerda, A segunda oferta está em curso e começou em 2015, com aproximadamente 2150 alunos, que estão distribuídos entre 15 campi do IFMT.

[1] http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Projeto-Arara-Azul-%C3%A9-refer%C3%AAncia-para-o-MEC-e-se-torna-pol%C3%ADtica-nacional.aspx

2.1 Sobre o Educar e a construção da Identidade

Quando falamos no ato de educar, estamos nos referindo ao processo de transmissão da cultura, que se dá no convívio entre gerações numa determinada sociedade. Dessa forma, os funcionários de escola são participantes desse processo, uma vez que os mesmos são sujeitos ativos dentro do universo cultural e social dos alunos. Isso se verifica na prática, quando um funcionário de escola, por exemplo, está na cozinha da escola preparando a refeição e fazendo a distribuição do alimento, orientando sobre a importância de se alimentar de forma saudável, com muitas verduras e frutas frescas, ou quando o funcionário da biblioteca orienta o manuseio correto do livro, a operacionalização do data show e computador, o cuidado para preservar, a forma correta de guardar após o uso etc. Aqui não estamos falando de ensino sistematizado, mas sim do ato de educar, nas ações cotidianas revestidas de intencionalidade orientativa/ educativa.

Essa mudança de paradigma dentro da escola perpassa a questão da profissionalização, pois quando se tem o olhar voltado para ações com intenções educativas há que se ter o preparo e a qualificação adequada. O funcionário de escola precisa entender qual o seu papel dentro dela e mais ainda, ele deve sentir-se importante e participante desse processo educativo. E esse se sentir importante está atrelado à questão da identidade profissional do servidor, ou seja, o servidor precisa ter claro e se sentir empoderado como um técnico profissional em determinada área de atuação para assim poder desempenhar com propriedade sua ação e intenção educativa.

Mas como se constrói essa identidade profissional? De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) a identidade profissional se constrói, com base na significação e (re)significação social da profissão, mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

As práticas significativas podem ser bem representadas quando, por exemplo, o servidor responsável pela preparação do alimento, que antes da qualificação cozinhava com os conhecimentos adquiridos em casa com a família, passa agora a compreender de processos mais técnicos/científicos como, por exemplo, as combinações corretas, o devido tratamento e conservação etc. Não que o conhecimento anterior adquirido na vivência cotidiana não seja necessário, pois ele o é, mas pode ser aperfeiçoado e complementado. Ao tempo em que o servidor se qualifica, ele vai se consolidando como profissional detentor de conhecimentos técnicos de sua área de formação.

Ainda de acordo com Pimenta a identidade profissional vai sendo construída a partir da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. E também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 1999, p. 19).

Ao fazer a qualificação é isso que o funcionário de escola faz, ele revisa a sua prática cotidiana, que muitas das vezes, como no caso da merendeira, é adquirida em casa, aquela receita de família, da vovó, ou da amiga. Claro que não é só isso, ele revisa práticas, mas também aprende novas técnicas, entra em contato com o conhecimento sistematizado.

Por isso, a necessidade da profissionalização, que nada mais é que a "transformação de ocupações de apoio para profissões reconhecidas e regulamentadas por uma habilitação escolar em nível médio ou superior" (MONLEVADE 2012 p.40).

Segundo João Monlevade (2009) foi a partir da eleição do presidente Lula e a presença no Ministério da Educação de educadores ex-sindicalistas, bem como de lideranças progressistas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, que foi possível construir as condições objetivas de transpor as duas grandes barreiras institucionais para completar a identidade dos funcionários como educadores, profissionais e gestores.

A primeira transposição de barreira foi quando na Secretaria de Educação Básica do MEC, com o aval da Câmara de Educação Básica do CNE, no ano de 2005, Horácio Reis e Francisco das Chagas Fernandes, com aval da Confederação (CNTE), conseguiram a introdução no rol de Áreas de Educação Profissional do Nível Médio a de habilitação dos funcionários em cursos técnicos de 1.200 horas. Dessa forma foi possível a oferta, em 2006, de cursos a distância, na modalidade de formação em serviço, para funcionários de seis estados: Pernambuco, Piauí, Tocantins, Paraná, Mato Grosso do Sul e Goiás. Assim começou o projeto piloto do Profuncionário.

Segundo o pesquisador João Monlevade (2009) o próximo passo era o de inserir no texto da LDB (BRASIL, 1996) a possibilidade de profissionalização dos funcionários não docentes, consagrando de forma institucional o conceito de "profissionais da educação".

> Depois de uma longa tramitação, foi finalmente sancionado pelo Presidente Lula o Projeto de Lei nº 507 (BRASIL, 2003), da Senadora Fátima Cleide, ela mesma, na origem de sua vida e História e construção da identidade: compromissos e expectativas luta de trabalhadora, funcionária de escola. É a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a).

Agora sim, após a aprovação dessa lei, abriram-se caminhos para que os funcionários de todas as escolas públicas do Brasil possam se qualificar e consolidar-se com a identidade profissional de um técnico da educação pública.

3 Resultados - percepção dos estudantes sobre a possibilidade de o Profuncionário ser fator de transformação da identidade profissional do funcionário de escola

Em todo o tempo da pesquisa o objetivo deste artigo foi analisar a percepção dos estudantes do Profuncionario sobre a possibilidade de o programa ser fator de transformação da identidade profissional do funcionário de escola. Para conseguir tal propósito foram feitas entrevistas semiestruturadas com 01 aluno de cada um dos quatro cursos oferecidos pelo programa no IFMT (técnico em alimentação escolar, técnico em multimeios didáticos, técnico em manutenção e infraestrutura escolar e técnico em secretaria escolar). Com objetivo de facilitar a organização da pesquisa adotamos a sigla - Entrevistado e o nome do curso/data. Dessa forma, foram elaboradas três perguntas chaves: a) Em se tratando de profissionalização, como você se via antes da qualificação do Profuncionário? b) Em se tratando de profissionalização, o que muda quando você se torna estudante do curso Pro funcionário? c) Na sua visão, a qualificação oferecida pelo curso do Profuncionário tem sido suficiente para possibilitar a transformação da sua identidade profissional?

Em relação à primeira pergunta obtivemos as seguintes respostas:

> "Antes eu me via uma pessoa somente com deveres, e que não podia questionar em algo para melhorar o ambiente de trabalho e até mesmo na conservação dos alimentos, pois eu não entendia que entre os deveres existem os direitos" (Entrevistado - Alimentação 06/2017).
>
> "Sentia falta de algum conhecimento mais específico na área" (Entrevistado – Mul 06/2017).
>
> "Com certeza bem menos instruído, e um mero funcionário do ponto de vista técnico. Apesar de já conhecer o trabalho, e já desempenhar a função há algum tempo, o curso nos trouxe conhecimento específico da área sem o qual não teria tanto êxito nas atividades quanto temos hoje" (Entrevistado – Secretaria 06/2017).
>
> "Eu tenho 50 anos e nunca fiz o curso Profuncionário. Quando vi a oportunidade de fazer um por uma Instituição Federal, me interessei. Antes do Profuncionário eu não gostava tanto do que eu fazia na escola, hoje estou no segundo ano do Profuncionario e me vejo mais fortalecido. Trabalho de vigia já faz alguns anos e antes do curso Profuncionário eu não pensava em qualificação, essa é a verdade. Mas é porque eu não tinha a consciência do que eu era. Mas eu sempre quis participar das formações que eram oferecidas na escola aos funcionários {...}." (Entrevistado – Infraestrutura 06/2017) .

Como se pode observar é nítida em cada uma das repostas que antes do ingresso no curso de qualificação, havia desmotivação relacionada à profissão, a insegurança em tomar posicionamento frente aos problemas de ordem do exercício profissional, a necessidade de obter conhecimentos relacionados à área de trabalho. Demonstraram, ainda, que se sentiam

desvalorizados. Essa insegurança e desvalorização a que se referem os entrevistados se dão devido à invisibilidade dos mesmos no universo da escola. Uma das razões porque isso acontece, pode ser atribuída ao fato de que não se veem capazes de se posicionar dada a falta de conhecimento técnico. Segundo Cruz e Aguiar (2011, p.14) "O Conhecimento delega uma cota de poder aos seus usuários, pois o saber específico constitui o sentido de profissionalidade".

Em relação ao segundo questionamento temos o seguinte:

> "Quando eu me tornei aluna do curso é que comecei a entender as coisas com mais clarezas, e com a profissionalização passei a trabalhar com mais facilidade. Usando do conhecimento desse curso a minha vida profissional teve um grande avanço melhorou muito" (Entrevistado Alimentação 06/2017).
>
> "Sinto que estou me qualificando e agregando mais conhecimento na área para um melhor desempenho" (Entrevistado – Multimeios 06/2017).
>
> "Acredito que se cria uma motivação em realizar as atividades de forma mais completa, mais ágil e com mais eficiência, uma vez que estamos nos aperfeiçoando em nosso âmbito escolar, nos tornando um educador" (Entrevistado - Secretaria 06/2017).
>
> 'Eu penso que com a qualificação, eu tenho mais conhecimento e agrego outros valores que antes não tinha e me dá mais confiança no que faço. O que muda é que passei a entender melhor o que acontece com a gente mesmo. Ler o João Monlevade me mostrou um monte de verdades que eu não conhecia. Fiquei mais consciente de minhas responsabilidades e de meus direitos. A gente conhece melhor a escola e cria um vinculo de amizade e parece que a gente se sente mais útil para a sociedade, porque sabendo quem somos, podemos agir com mais sabedoria e atender melhor a nossa comunidade {...}" (Entrevistado Infraestrutura 06/2017).

Observa-se nas repostas, certo contentamento dos estudantes entrevistados como decorrência do ingresso nos cursos de qualificação do Profuncionario. Demonstram terem obtido crescimento em conhecimento dos assuntos relacionados à área de trabalho e que esses conhecimentos estão ajudando no desempenho das atividades. A última entrevistada relata sentir-se mais confiante no que faz após o ingresso na qualificação. Esse aumento da confiança e o contentamento pós-entrada no curso pode ser explicado pela obtenção de conhecimentos proporcionados pela qualificação, que ao mesmo tempo incentiva e encoraja os estudantes a tomarem decisões com mais propriedade. Freidson (1996) e Larson (1997) in Cruz e Aguiar (2011, p. 15) destacaram "que esse controle do conhecimento de uma área de saber é requisito para a organização de um grupo profissional e defenderam que o monopólio do conhecimento é assegurado pela formação continuada", que nada mais é do que essas formações que os servidores fazem, não só no nível técnico, mas também em nível superior.

Para culminância do que se pretendia nesse artigo foi questionado aos cursistas o seguinte: Na sua visão, a qualificação oferecida pelo curso do Profuncionário tem sido suficiente para

possibilitar a transformação da sua identidade profissional? Como reposta eles responderam o seguinte:

> "Com certeza, aprimorou o meu conhecimento em todos os aspectos, depois do curso eu aprendi que até para preparar uma simples refeição prescrita no cardápio exige conhecimento. Neste sentido o curso está me ajudando muito, até mesmo para compreender a quantidade de vitaminas e nutrientes contida em cada item usado no cardápio. Eu pude identificar uma grande transformação adquirida em participar da qualificação do curso Profuncionário que possibilita crescimento a minha vida profissional" (Entrevistado Alim 06/2017).
>
> "Sim, acredito que sim" (Entrevistado Multimeios 06/2017).
>
> "Com certeza. Além da melhoria financeira que ele possibilitará, acredito que o curso nos transforma em educadores melhores do que éramos antes dele, pois ele está expandindo nosso conhecimento a respeito da história da educação e potencializando nossas habilidades técnicas" (Entrevistado Secretaria 06/2017).
>
> "No início não tinha essa ideia porque não falava nos módulos, do que eu exerço na escola. Você pergunta se a qualificação oferecida pelo curso do Profuncionario tem sido suficiente para possibilitar a transformação da minha identidade profissional, e eu te respondo que muitas vezes no início do curso eu pensei em desistir porque falavam de pessoas, teóricos da educação que eu não conhecia. Mas eu fui lendo e entendendo porque as coisas na educação, na política na sociedade não são como são. Eu entendo que os teóricos ajudam a gente a entender muita coisa. Meus pais eram analfabetos, assim como meus sogros, a nossa geração já tem mais escolaridade e com certeza os nossos filhos terão mais ainda. Se a qualificação tem sido suficiente eu não sei analisar agora. Mas que ela tem modificado a minha maneira de pensar e me ajudado a entender melhor a minha identidade profissional e as mudanças que ocorrem na sociedade, isso sim" (Entrevistado INFRA 06/2017).

Pelas ponderações dos entrevistados podemos observar o grande crescimento profissional que os mesmos estão tendo após ingresso na qualificação dos cursos do Profuncionário. É evidente nas falas a satisfação apresentada e a consciência da importância do conhecimento adquirido no programa, trabalhado de forma integrada a prática profissional.

Além da melhoria financeira que os mesmos terão ao término do curso, eles receberão o título de técnicos. Esse título para eles, sem dúvida, será um marco para a construção da sua identidade profissional, pois a exemplo da técnica em alimentação escolar, que antes usava o senso comum para o desenvolvimento do seu trabalho, agora em processo de qualificação passa a ser uma educadora profissional, que detém o domínio dos conhecimentos relacionados à nutrição com ênfase em alimentação escolar, que sabe da importância do planejamento, a execução e avaliação de suas atividades. Assim é também deverá acontecer nas outras áreas de formação dos funcionários de escola.

4 Considerações finais

Para falar da possibilidade de transformação da identidade do funcionário de escola foi necessário fazer um resgate histórico do processo pelo qual passaram esses grupos de trabalhadores desde a era medieval até os dias atuais.

Vimos as etapas pelas quais passaram até o avanço da legislação no sentido de promover a valorização dos funcionários de escola, resgatando a dignidade desses profissionais e atribuindo-lhes uma identidade de educadores profissionais por meio da qualificação ofertada pelo Programa Profuncionário.

As percepções aqui apresentadas pelos entrevistados, que são funcionários de escolas, indicam que o ingresso no curso de qualificação ofertado pelo Programa contribui para melhorar o desempenho das atividades desenvolvidas por eles na escola, bem como possibilita a construção da identidade profissional dos mesmos.

Para a construção dessa identidade, que transforma o funcionário de escola em educadores profissionais, se faz necessário o reconhecimento profissional de forma a legitimar os saberes e as competências desses. Essa legitimação se consolida na medida em que, por meio da Lei nº. 12014/2009, acontece o reconhecimento desses funcionários como educadores e a partir daí com a qualificação adequada eles são empoderados como técnicos podendo, agora, ter voz e vez para participar ativamente dos processos educativos da escola.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

BRASIL**. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009a.** Altera o Artigo 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL**. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

BRASIL, **LBD. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em< www.mec.gov.br>. Acesso em 1º maio 2015.

CRUZ, Fátima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação/PUC-SP, 33, 2º semestre de 2011 p. 7-28.

DOURADO, Luiz Fernandes Dourado. **Caderno de estudos do PROFUNCIONÁRIO:** Gestão em Educação Escolar. 4ª Ed. atualizada e revisada. -Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso/ Rede e-Tec Brasil 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3 ed. São Paulo: Cortez,1999.

GOUVEIA, T. M. V. **Repensando Alguns Conceitos – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife,1993. [Links] SANTOS, M. F. S. Identidade e Aposentadoria. São Paulo: EPU, [Links] 1990.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico:** pesquisa qualitativa em saúde . 2. ed.São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1994.

MONLEVADE, João. Referencial para a valorização dos trabalhadores em educação não-docentes. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE VALORIZAÇÃO DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO**. Brasília: MEC, 2004. Para saber mais sobre o assunto: MONLEVADE, João. **Funcionários das escolas públicas:** educadores profissionais ou servidores descartáveis? Ceilândia: Idea Editora, 2003. _____. História e Construção da Identidade. 2010.

MONLEVADE, João**. Funcionários de escolas:** cidadãos, educadores, profissionais e gestores. 2ª Ed. atualizada e revisada - Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso/ Rede e-Tec Brasil 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** Identidade e saberes da docência. In.:_____. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice; RAAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Campinas/ SP, n. 73, p. 215. dez. 2000.

SEMEANDO SABERES E FAZERES: A CULTURA DO TRABALHO CAMPESINO

Cristiano Apolucena Cabral (PPGE/UFMT). crisprelazia@yahoo.com.br
Edson Caetano (PPGE/UFMT) caetanoedson@hotmail.com.

Resumo: O presente artigo apresenta o trabalho como categoria ontológica e histórica. E por isso - e a partir disso - é um princípio educativo. Assim, a partir de análise da organização livremente associada camponesa - condição determinante à autonomia sobre a propriedade, a forca de trabalho, o meio de produção, o produto e a comercialização, de maneira coletiva e livre - e sua organização agrícola agroecológica - a qual valoriza a natureza, realidade em que se pode retirar o que se é necessário para sua própria manutenção e da família/comunidade, optando pelo capital ecológico ao invés do capital científico-industrial - tentou-se destacar e analisar a sua consequente e necessária educação popular e tradicional. Educação essa emancipadora da lógica de produção e científica capitalista e, ainda, que valoriza o 'capital ecológico' e uma relação comunitária, surgida da própria realidade concreta camponesa.

Palavras-chave: Camponês/as. Trabalho. Produção associada. Agricultura agroecologia. Educação popular e tradicional.

1 Introdução

Camponeses a camponesas construíram sua existência a partir de sua relação direta com a natureza. E essa relação com a natureza condicionou a necessidade de se organizarem familiar e/ou coletivamente. Organização essa - em conjunto com a posse da propriedade familiar/coletiva de trabalho (a qual é simultaneamente unidade de produção e de consumo), com a autonomia e posse da jornada de trabalho, meios de produção, produto e consumo - que constitui a singularidade ontológica campesina.

Diferentemente do modo de produção capitalista, a cultura de trabalho campesino é constituída de uma organização e produção livremente associada. Realidade essa que cria comportamentos comunitários necessários à própria produção material e imaterial da existência. Tal como a solidariedade, mutirão, hortas comunitárias, trocas de sementes crioulas, tempo para ócio e atividades comunitárias etc. E ainda, uma maior produção, utilizando menor esforço físico e tempo. Satisfazendo assim a 'lei' determinante da auto exploração da própria força produtiva: o equilíbrio entre a satisfação das necessidade e utilização do esforço físico.

Também diferentemente do modo de produção capitalista está a agricultura agroecológica, vivenciada em alguns aspectos ou amplamente por camponeses e camponesas. A produção material da vida para estes sujeitos históricos necessita absolutamente da natureza, e de sua perene manutenção. Dessa forma, o capital científico-técnico-industrial não corresponde à esse determinante. O que corresponde é o 'capital ecológico'. O qual utiliza da própria natureza para a produção material da vida. Retirando dela sua própria semente, insumos, fertilizantes, alimentos, defensivos agrícolas etc. Tudo isso sem destruí-la, mas revitalizando-a.

Assim, a produção material e imaterial da existência camponesa está inerentemente ligada à sua produção de saberes. Foi necessário apreender e aprender formas de se organizar sócio-economicamente e ecologicamente para a própria sobrevivência. E dessa necessidade que se constituiu a educação popular e tradicional de camponeses e camponesas. Educação essa que reafirma sua cultura de trabalho e ontologia. E para que essa reafirmação se concretizasse, houve a necessidade desse saber ser em diversas áreas do conhecimento: climático, geológico, biológico, agronômico, econômico, administrativo, ciclos de vida, ecológicos. Entendendo

sobre organização do tempo e espaço para o trabalho, divisão coletiva do trabalho, comercialização; possuindo saberes sobre fases da lua, ciclos climáticos, plantas medicinais, mamíferos, aves, repteis, peixes, anfíbios, abelhas, fungos etc. Ou seja, a educação popular e tradicional da cultura de trabalho campesino é disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Correspondendo com sua produção material e imaterial da existência.

2 Produção associada camponesa: produção da existência

O que torna homens e mulheres historicamente humanos não é uma ontologia metafísica, absoluta, fechada em si mesma ao qual todos estão inerente e intrinsecamente ligados. A humanização de homens e mulheres, na história, tem como princípio ontológico algo mais concreto, mais existencial, mais espaço-temporalmente localizado: o trabalho. O trabalho é esse princípio ontológico que humaniza homens e mulheres. É a atividade produtiva que constitui o ser social: produtivo e intelectivo. As condições existenciais de sobrevivência dependiam e dependem do trabalho. A partir dessa necessidade existencial que homens e mulheres construíram instrumentos, aprimoraram a sua atividade teórica e prática, constituíram agrupamentos humanos, propriedades, normas, leis, costumes.
A natureza humana não é absolutamente determinada por sua biologia, fisiologia ou categorias metafisicamente pré-determinadas. Mas o está sob a categoria trabalho, isto é, atividade produtiva de sua existência, fundamentada na relação dialética do pensar e fazer. E a liberdade humana é a coincidência com essa natureza sócio-histórica. A realização da liberdade humana é a satisfação das necessidades existenciais propriamente humanas.

> A atividade produtiva, imposta ao homem pela necessidade natural, como condição fundamental da sobrevivência e do desenvolvimento humanos, torna-se assim idêntica à plenitude humana, isto é, à realização da liberdade humana (MESZÁRÓS, 2006, p.153).

A plenitude humana é essa satisfação livre das necessidades e para o desenvolvimento não só humano, mas social, cultural etc. Necessidades essas inerentes à constituição biológica humana, porém, com satisfação histórica. Transformando em processos contínuos as formas de satisfação dessas necessidades físicas, cognitivas, coletivas, emocionais e lúdicas.
Na produção da existência é estabelecida relações com o mundo, com o outro e com as coisas. E essas relações transformam, de acordo com as demandas e possibilidades, a produção da existência. E produzindo a existência, produz-se a própria humanidade, o próprio humano. Assim, é a produção da existência campesina. Sujeitos históricos inseridos em condições históricas determinadas pela relação direta com a natureza, em um processo coletivo de produção e organização para a manutenção da subsistência.

E para essa manutenção da subsistência e produção da existência precisa-se de uma estrutura, na compreensão de Chayanov (2014, 115):

> No que diz respeito à estrutura de exploração natural de subsistência, a constatação importante a fazer é a seguinte: a intensidade e as formas de organização da cultura dependem, numa larga medida da quantidade de terra utilizável, da dimensão da família trabalhadora e da importância da sua procura, ou seja, fatores internos: dimensão e composição da família, relação entre tais elementos e a quantidade de terras cultiváveis.

A produção material e imaterial da vida são os objetivos essenciais da cultura do trabalho campesino. E não uma maior taxa de lucro, dinheiro, maior renda fundiária etc como o modo de produção capitalista. Pois, quando o dinheiro ou a taxa maior de lucro é a essência da atividade produtiva todo as outras realidades tem que ser fundamentada na busca desse objetivo.

> O poder do dinheiro enfraquece em dimensão oposta à massa da produção, ou seja, a sua necessidade aumenta na medida em que cresce o poder do dinheiro. A necessidade do dinheiro constitui, assim, a verdadeira necessidade criada pelo moderno sistema econômico e é a única necessidade que ele produz (MARX, 2001, p.149).

Na cultura do trabalho sob o modelo capitalista, é o capital que pauta a estruturação da exploração da força produtiva. E para se ter uma maior extração de mais-valia, precisa-se de intensificar mais a exploração sobre o trabalhador. E como o/a camponês/a explora sua própria força de trabalho - sendo proprietário dos meios de produção e trabalhador simultaneamente - a intensidade dessa exploração segue outra lógica. O esforço é o próprio, o desgaste é o próprio. A lógica da auto exploração da força de trabalho da cultura de trabalho campesino é a lógica da produção da existência material e imaterial da vida. Seguindo a teoria de Alexander Chayanov, as necessidades da família é o que determina.

> O produto efetua o que ele chama um balanço entre o trabalho e o consumo, isto é, entre o esforço exigido para a realização do trabalho e o grau de satisfação das necessidades da família. Ora, para Chayanov, a relação entre trabalho e o consumo é definida internamente no nível da própria composição da família (WANDERLEY, 2014, p.144).

A intensidade dependerá da satisfação das necessidade da família e, obviamente, dependerá do tamanho dessa tanto para a organização na produção quanto na satisfação. Só será vantajosa a auto exploração se o que se produz satisfaça o orçamento necessário à existência. Se o adicionamento de mais trabalho não supre as demandas materiais da subsistência e nem as demandas imateriais do lazer, festas religiosas e comunitárias etc não será vantajoso.

A base de medida é o "equilíbrio entre as medidas do grau de satisfação das necessidades e do sofrimento do trabalho" (COSTA, 2014, 195). Segundo Francisco de Assis Costa, o sofrimento na auto exploração da força de trabalho não pode ser maior que a satisfação das necessidades. Tal como para satisfazer as necessidades familiares necessite maximizar a auto exploração - por isso o tamanho da família e da terra é importante. A produção material e imaterial da vida, ou seja, a cultura de trabalho de camponeses e camponesas, não tem como objetivo a negação da própria existência.

É na relação entre a família, com a comunidade, com a natureza e com a sociedade que se adquire novas necessidades. E com estas, cria-se novas formas de satisfazê-las. E tanto a novas necessidades quanto as novas formas organizativa e produtiva não nega a cultura de trabalho campesino, a sua produção da existência. Na unidade familiar de produção camponês, a "unidade de produção e unidade de consumo" (COSTA, 2014, p. 192) se coincidem espaço-temporalmente. O seu produto não se coloca diante unidade produtiva familiar "como um ser estranho, como um poder independente do produtor" (MARX, 2001, p.111). O produto produzido ou é para o próprio consumo ou para ser comercializado e com a venda do dinheiro comprar o necessário à existência (M-D-M' e não como na economia capitalista: D-M-D').

A dicotomia no modo de produção capitalista entre local e tempo de produção e local e tempo de consumo não se reproduz no mundo de trabalho campesino. São essas e outras características que fazem da unidade familiar de produção campesino ser uma produção não-capitalista. Chayanov (2014, p.105) já o afirmava.

> Numa exploração com base no trabalho familiar, a família, equipada de meios de produção, utiliza sua força de trabalho para cultivar o solo e obtém, como resultado do trabalho de um ano, uma certa quantidade de bens. Uma olhadela apenas para a estrutura interna desta exploração bastaria para nos fazer perceber que, na sua ausência da categoria salário, é impossível situar nesta estrutura o lucro líquido, a renda e o juro do capital, considerados como verdadeiras categorias econômicas no sentido capitalista do termo.

Assim, a categoria existencial de reificação não se concentra em uma cultura de trabalho não capitalista tal como na capitalista. a fragmentação, a coisificação da relação com a natureza e com o outro, a mercantilização do trabalhador, ou seja, todo o processo de estranhamento produzido a partir de uma estruturação determinante e condicionante de um sistema metabólico capitalista não está presente da mesma maneira na produção associada de camponeses e camponesas. Produção associada essa que tem por características a cooperação entre os trabalhadores/as, que é uma cooperação par si mesmos/as, pois além de trabalhadores/as são os/as donos/as dos meios de produção e da propriedade de trabalho; com essa cooperação aumenta a produtividade no trabalho; não há a divisão teórica e prática; a divisão e organização de equipes é de maneira planejada; com a cooperação, divisão de trabalho e planejamento o tempo dedicado à produção diminui, podendo utilizar o restante para outras atividades materiais e imateriais.

Um exemplo de trabalho associado é a produção da farinha. As etapas são: colher a mandioca, descascar, lavar, ralar, espremer a massa, torrar e ensacar. As várias formas de se associar para essa produção - em família, pela comunidade, em mutirão, em trocas de serviços etc - é planejada quem fará cada etapa, não precisando de todos em todas as etapas, sobrando assim tempo além de todos/as conhecerem todo o processo - entendem e sabem fazer; e com a utilização da força de trabalho de forma cooperada, produz-se mais (a partir de qual a necessidade do coletivo) em menos tempo. Assim, o equilíbrio entre satisfação das necessidades e esforço físico está presente nessa produção.

É um processo muito diferente ao que acontece na alienação no trabalho, em que "aperfeiçoa o trabalhador e degrada o homem" (MARX, 2001, p.78). Nesse trabalho associado campesino, trabalhadores e trabalhadoras que compreendem todo o processo de produção, pensam e decidem juntos e o produto não é estranho à eles, pois o pertencem ou para comercializar para comprar algo necessário ou para consumir diretamente. Na produção, camponeses e camponesas são aperfeiçoados no fazer, saber e trabalhar coletivamente com objetivos coletivos. Essa organização associada produtiva e da existência é fundamentada no controle conscientes do processo das etapas, da divisão coletiva do trabalho, da relação intrínseca entre unidade de produção e de consumo.

E como o objetivo não é o aumento da taxa de lucro, necessitando assim da intensificação da exploração da força de trabalho, a utilização do tempo também é controlado conscientemente tendo como objetivo e fundamento a produção da existência. As horas da jornada de trabalho não são contínuas e quando se está diretamente trabalhando, momentos de descanso,

conversações, brincadeiras etc estão inerentemente ligadas ao fazer campesino. Retirando qualquer possibilidade de um ritmo intenso imposto pelas máquinas ou pelo *just in time* imposto à produção, para o melhoramento do tempo, no sentido de intensificação da exploração para maiores lucros. O tempo é ligado ao próprio mundo de trabalho campesino: equilíbrio entre a satisfação das necessidades e menor esforço físico.

3 Agricultura agroecológia: produção da vida

O trabalho é princípio ontológico e, por isso, princípio educativo, como se verá adiante. Lukács (2012, p.336) já afirmava que "o desenvolvimento essencial do ser humano é determinado pela maneira como ele produz". Ser e produzir são categorias inerentemente ligadas lógica, ontológica e historicamente. E ao se organizar produtivamente de maneira associada, embasada na solidariedade, não fetichizando o produto ou reificando a si mesmo enquanto trabalhador e ainda não tendo uma relação alienada com a propriedade de trabalho, meios de produção, produto, natureza o ser social constituído na cultura de trabalho campesino diferencia-se essencialmente da cultura de trabalho capitalista. Assim,

> as necessidades e apetites criados pelo homem não são artificiais no segundo sentido, desde que estejam em harmonia como funcionamento do homem como ser natural social se, porém, estiverem em desarmonia, ou puderem mesmo levá-lo a um ponto de colapso, devem ser rejeitados como necessidade artificial (MARX, 2001, p.161).

E nessa harmonia com o 'ser natural social' que o camponeses tentam manter uma agricultura fundamentada na agroecologia. Essa proposta é uma interação entre organização associada de produção e natureza, presentes na cultura de trabalho campesino.
Para Miguel Altieri (2012, p.105),

> a proposta agroecológica enfatiza agroecossitemas complexos nos quais as interações ecológicas e os sinergismos entre seus componentes biológicos promovem os mecanismos para que os próprios sistemas subsidiam a fertilidade do solo, sua produtividade e a sanidade dos cultivos.

E continua: "os agroecossistemas são comunidades de plantas e animais interagindo com seu ambiente físico e químico que foi modificado para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo e utilização humana" (ALTIERI, 2012, p.105).
A cooperação e solidariedade presentes na organização material e imaterial de camponeses e camponesas se estendem à cooperação e solidariedade à natureza. Dando subsídios para seu desenvolvimento e recebendo desta materiais para o próprio desenvolvimento existencial.

Na produção agroecológica a intensificação do cuidado com a natureza é um pré-requisito para a sustentabilidade da unidade de produção familiar/associada. Como afirma Mészáros (2008, p.72): "sustentabilidade equivale ao controle consciente do processo de reprodução metabólico social por parte de produtores livremente associados...". E essa intensificação de cuidados pode ser exemplificadas na conservação da água e solo, na ciclagem de materiais orgânicos, na utilização da própria natureza para controlar as pragas naturais etc. Por isso a diversidade agrícola é importante à produção campesina. É essa diversidade que mantém a produção da vida material e imaterial singularmente ontológica ao sujeito histórico camponês.

E para manter essa diversidade agroecológica as estratégias (ALTIERI, 2012, p. 110) utilizadas são várias: rotação de cultura[1], policultivos/consórcios[2], sistemas agroflorestais[3], cultivos de cobertura[4] e a integração animal no agroecossistema[5]. Todas elas são uma afirmação não alienada da interação dialética homem-natureza, em que a solidariedade e sustentabilidade transcende à relação estritamente sócio-econômico entre produtores e de produtores e natureza para uma verdadeira economia (*οικονομια*: *οικο*: casa; e *νομια*: administração). Nessas estratégias de ação 'econômica' sobre o tempo e espaço na natureza, tem por objetivo a supressão das necessidades da unidade produtiva e de consumo camponesa, sem coisificação ou mercantilização da mesma natureza. Pois, sabe-se que tanto a existência material quanto a imaterial precisa da própria natureza. Não se pode destruí-la. Tem que tirar o necessário e mantê-la. Por isso a importância da agrolecologia na cultura de trabalho campesino.

> É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolver já existiam ou estavam, pelo menos em vias de aparecer (MARX, 1977, p.25).

O sobrevivência, dependência da natureza e manutenção da ontologia camponesa é resolvida com a organização produtiva e da existência de fundamentada no associativismo e na agroecologia. Essas são suas condições materiais. Diferente da organização produtiva e da existência capitalista, a qual é fundamentada no capital financeiro, industrial e comercial, alienando, fetichizando e reificando as relações. Para camponeses que vivem da livre associação e da agricultura agroecológica o único capital que interessa é o 'capital ecológico'[6]: uma troca não industrializada com a natureza: sementes, adubos, rações, fertilizantes, defensivos agrícolas, corretivos do solo, produtos transgênicos, criação de animais em confinamento e com uso de tecnologias (manipulação genética e inseminação artificial), etc.
Toda essa utilização científico-industrial acima destrói a natureza, desequilibrando todo o ecossistema, tão necessário à sobrevivência do camponês e da camponesa. Por isso da necessidade da agricultura agroecológica. A adubação orgânica é um exemplo. De como ela controla ataques de insetos, do controle de doenças.

Veremos alguns outros exemplos[7].

- ✓ Composto orgânico: "aquela matéria orgânica viva e forte que se produz na roça, usando restos de palhada e esterco de animais. Serve para melhorar a produção da horta e no

[1] "Diversidade temporal incorporada aos agroecossistemas proporcionando nutrientes para os cultivos e interrompendo o ciclo de vida de vários insetos, pragas, doenças e plantas espontâneas" (ALTIERI, 2012, p.110).
[2] "Sistemas agrícolas complexos nos quais duas ou mais espécies são plantadas com uma proximidade espacial suficiente para que haja competição ou complementação, aumentando, portanto, a produtividade" (ALTIERI, 2012, p.110).
[3] "Sistemas agrícolas em que as árvores exercem funções protetoras e produtivas quando crescem junto a cultivos anuais e/ou animais, o que resulta num aumento das relações complementares, entre os componentes, incrementando o uso múltiplo do agroecossistema" (ALTIERI, 2012, p.110).
[4] "O uso (em forma pura ou misturada) de espécies leguminosas ou outras anuais, geralmente sob espécies frutíferas perenes, com o objetivo de melhorar a fertilidade do solo, aumentar o controle biológico de pragas e alterar o microclima da área de plantio" (ALTIERI, 2012, p.110-111).
[5] "Visa atingir um alta produção de biomassa e uma ciclagem mais eficiente" (ALTIERI, 2012, p.111).
[6] PLOEG, Jan D.V.D. Sete teses sobre a agricultura camponesa. Artigo.
[7] Comissão Pastoral da Terra. Práticas agroecológicas: saberes e fazeres da agricultura camponesa, 2016.

local de plantio e fortalecer a terra porque a alimenta com os micronutrientes da palha e do esterco" (p.28);

- ✓ Biofertilizante líquido para pulverização foliar: "as plantas precisam dos nutrientes do adubo foliar para se desenvolverem sadias e resistentes contra pragas e pestes da lavoura e enfrentar as variações do clima" (p.30);
- ✓ Biofertilizante de urina: "a urina anilam contém fenóis, hormônios e milhares de substâncias, com quantias de nutrientes bem superiores ao esterco, que atuam nas plantas fazendo com que as mesmas aumentem em muito o seu sistema de defesa, além de contribuir na melhoria do crescimento e brotação vegetais" (p.33);
- ✓ Fungicida calda bordalesa: "excelente repelente contra vários insetos, controla doenças como requeima, pinta preta, antracnose, mancha-olho-de-rã etc" (p.37);
- ✓ Inseticidas de sabão e óleo mineral: "controle de cochinilhas, pulgões e outros insetos" (p.37);
- ✓ Inseticida de água e cinza: "a cinza originada da queimada de madeira ou lenha contém potássio e outros minerais, que além de fertilizante serve como repelente de pragas" (p.38);
- ✓ Inseticida de cebola e alho: "controlar pulgões em feijão, beterraba, cebola, alho" (p.49);

Todos esses elementos descritos acima são saberes e fazeres materiais subversivos ao processo de produção capitalista, com suas determinações científico-industriais que são essenciais para a própria produção e reprodução metabólica do capital. Optar pela utilização do capital ecológico e não pelo capital industrial para a produção da existência é subverter à lógica existente.

Edward P. Thompson (1998, p.19) afirma que "uma cultura tradicional que é, ao mesmo tempo, rebelde". E continua, "mas em defesa dos costumes" (p.19). O costume ao mesmo tempo que legitima de maneiras de pensar, saber e fazer é rebelde e subversiva ao que é o contrário a si mesma. E a cultura de trabalho campesino se comporta assim: rebelde e subversiva à cultura de trabalho capitalista. Pois esse nega não só seu modo de fazer, mas seu modo de ser e de existir.

4 Educação popular e tradicional: emancipação e reafirmação do campesinato

Esse comportamento rebelde de camponeses e camponesas, ligado a seus costumes, está intimamente relacionado à produção material e imaterial da vida associativamente livre e agroecológica.

“Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1977, p.24).

É essa existência acima que humaniza, naturaliza os sentidos humanos. Não como a alienação dos sentidos no modo de produção capitalista que "todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos os sentidos, pelo sentido do ter" (MARX, 2001,

p.142). O que se concretiza, respeitando todas as contradições possíveis, na produção livre, associada e agroecológica é uma:

> objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico e prático, é necessária para humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural (MARX, 2001, p.144).

Qualquer atividade humana é constituída e constitui uma atividade intelectiva, cognitiva. Homens e mulheres são concomitantemente *homo faber* e *homo sapien*. Não se separam. Assim:

> A consciência é pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é, antes de tudo a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras situadas fora do indivíduo que toma consciência (MARX; ENGELS, s/d, p.36).

A consciência do *homo sapien* camponês é constituída pelo *homo faber* camponês. É em sua relação com seu mundo sensível - natureza, família, comunidade, instrumento de trabalho - que a sua consciência de camponeses e camponesas são produzidas. Isto é, a consciência campesina é um produto social campesino. Mesmo vivendo em uma realidade contraditória no campo, não seria diferente, pois a sua consciência seria também contraditória. E é nessa produção social da existência que os saberes campesinos são produzidos. Que a educação popular se faz cotidiano.

> O campo educativo, dominantemente aprisionado no plano pedagógico escolar, alarga seu locus para o plano do conjunto das práticas e relações sociais, e a educação, como apontamos anteriormente, passa a ser concebida como prática constituída e constituinte destas relações sociais (FRIGOTTO, 1996, p.47).

Essa educação ver-se-á a partir dessa organização da produção livremente associada e agroecológica no campo. Como camponeses e camponesas respondem cognoscitivamente às necessidades materiais e imateriais de sua existência.

No modo de produção capitalista, a função social da educação está para responder as demandas imperativas do capital: lucro, desenvolvimento técnico e tecnológico, comercialização, industrialização, consumo etc. A inteligência está a serviço do capital. Na cultura de trabalho camponês, a função social da educação está para responder às necessidades materiais e imateriais da família e da comunidade, preservando o tempo livre e a natureza. E ainda, para responder a necessidade de se trabalhar orgânica e coletivamente sem despender mais esforço físico além do necessário à supressão das necessidades.

A educação é, nas comunidades camponesas, a confirmação e reafirmação de sua ontologia e identidade. Por isso, a educação está no campo de disputa contra hegemônica à cultura de trabalho capitalista. Sua propriedade coletiva de trabalho, sua posse dos meios de produção e da própria força produtiva, seu controle na jornada de trabalho e na divisão associada de trabalho, sua utilização de capital ecológico, sua posse sobre o próprio produto de seu trabalho, seu domínio sobre saberes necessários à produção e manutenção da existência são algumas características de sua produção de saberes/fazeres.

Camponeses e camponesas possuem o conhecimento aprofundado tanto sobre o processo produtivo quanto sobre a natureza. Esses conhecimentos tornam-se elementos fundamentais à sua autonomia, sua independência à saberes científicos, subalternos as imperativos do capital, que negam essa sua ontologia.

> Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como 'reificação') porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo (MÉSZÁROS, 2008, p.59).

Para que essa realidade não aconteça ou aprofunde na educação popular e tradicional de camponeses e camponesas é preciso manter essa postura de disputa hegemônica. Isto é, uma postura de não conformidade. Uma produção de saberes não conformistas e consensuais à saberes que negam sua própria maneira de produzir: associada e agroecológica. Para a educação sob os serviços do capital o que importa é o 'enriquecimento mercadológico do/a trabalhador/a: "o enriquecimento do sujeito físico, sozinho, é o enriquecimento da 'mercadoria humana', que é um ser desumanizado tanto espiritual quanto corporalmente" (MARX, 2001, p.163). Além do sujeito físico, desumaniza a vida e a organização do espaço e do tempo aos mesmos serviços. E a educação popular e tradicional no cotidiano da produção da existência de camponeses e camponesas tem que buscar manter um rompimento com essa lógica. Sua sobrevivência ontológica e identitária dependerá dessa educação.

Para o educador Gaudêncio Frigotto (1996, p.31-32) uma educação a serviço do humano e suas relações humanizadas tem que se deter em uma qualificação diferenciada. Para ele

> a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso, em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades ao ser humano no seu devir histórico.

E como não poderia haver uma educação que qualificasse omniliteralmente homem e mulher se as condições sociais e materiais necessárias não estiverem presentes, ao menos parcialmente, vê-se que essas condições, não excluindo as contradições históricas e graus de vivência, na organização da produção livremente associada e agroecológica de camponeses e camponesas. É nessa organização complexa de relações, permeadas de autonomias e intrinsecamente interligados, que o *homo faber-sapien* satisfaz as necessidades históricas. A produção da existência para camponeses e camponesas não se limitam à venda da força de trabalho em função de recebimento de salário para o consumo de mercadorias: comida, roupa, moradia, lazer, etc. A produção da existência na cultura de trabalho campesino é a produção autônoma da família, é a solidariedade à comunidade em mutirões e divisão de trabalhos em festas, é a importância da troca de sementes e da jornada de trabalho, ou da produção coletiva em horta, é o observar a natureza como entidade viva e complexa que necessita de cuidados, é a importância do sagrado e da festividade, pois unem a comunidade, ou ainda a importância de tempo livre, do lazer, etc.

Essas condições da cultura de trabalho especificamente campesino só se torna realidade pela 'necessária intervenção consciente' sobre quem se é. O saber sobre seu mundo de produção da vida o mantém nesse próprio mundo.

> Consequentemente, a necessária intervenção consciente no processo histórico orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos 'produtores livremente associados', esse tipo de ação estrategicamente sustentada não pode ser apenas uma questão de negação, não importa quão radical. Pois, na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem condicionadas pelo objeto de sua negação (MÉSZÁROS, 2008, p.60).

Uma educação que aliena saberes e consciências só poderá ser superada em uma produção da existência não alienada, em uma relação consigo, com o outro, com as coisas e com a natureza diferente ao que acontece em uma sociedade submissa aos ditames do capital, reificando e alienado todas essas relações e, assim, condicionando a reificação e alienação de saberes e da consciência e, por fim, da própria educação.

> Segundo Marx, a correção de nossos pensamentos só consegue ser demonstrada na práxis, que a práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da autoeducação humana, que todos os conflitos que o ser humano é forçado a dominar espiritualmente sempre repousam, primariamente, em contradições da práxis na respectiva vida, e ali desembocar etc, etc (LUKÁCS, 2010, p.73).

Não há atividade - econômica ou social - sem suas formulações cognitivas. Que fazem pensar e repensar essa atividade e o próprio saber. Dessa forma, a experiência torna-se uma categoria fundamental à produção da existência e educação no campo. Experiência essa acumulada historicamente (apreensão de saberes pela aprendizagem com a experiência de antepassados), experiência compartilhada comunitariamente (apreensão de saberes pela aprendizagem da partilha entre sujeitos da mesma geração) e experiência pessoal (apreensão de saberes pela aprendizagem na repetição da prática e modificando de acordo com a necessidade).

O saber tradicional - vivenciada por experiências históricas, sociais e individuais, ou seja, vivenciada pela educação popular tendo o trabalho como categoria fundante - é o saber dos povos do campo. Saber é poder. E saber, em uma realidade que a tudo reifica, para mercantilizar, torna-se capital. E sendo poder e capital, tem que ser restringido à classe dominante. E o lugar que a classe capitalista determina enquanto produtora do único saber - chamado de científico, progressista e moderna - é a universidade. Esse é o lugar da pesquisa e da reflexão.

> Tem a ver com questões políticas de concentração do saber entre poucos e privilegiados, eles mesmos poderosos, ou, sutilmente, a serviço dos poderosos. De uma concentração cujos produtos não saem do trabalho de poucos para o serviço de todos, mas do trabalho de poucos para o serviço de uma minoria arbitrária e, não raro, opressora de benefícios. Uma contração não apenas do saber que há na ciência, mas no poder que há no saber da ciência, para que seus usos sejam determinados de acordo com interesses políticos e econômicos situados tanto fora do espaço de trabalho de quem o produziu (a comunidade científica) quando do esforço de vida de quem deveria se beneficiar plenamente de todo o trabalho do cientista e do professor (a comunidade nacional) (BRANDÃO, 1990, p.73).

O saber tradicional campesino, socializados entre os mesmo não em artigos ou livros, mas oralmente (pelo diálogo de saberes) e pela prática, é um saber que rompe com essa lógica cheia de privilégios, concentradora e excludente. É um saber comunitário. Por isso esse saber é

transmitido pela educação popular e não pelas instituições formais de ensino. Ele rompe com a lógica técnico-científica do capital, transmitido pelas instituições formais de ensino.

Saberes como: a importância da semente crioula e a necessidade de sua 'troca'; a fabricação de remédio utilizando materiais da própria natureza; o cuidado e a recuperação de nascentes; a utilização de plantas para serem iscas e atraírem insetos-pragas, protegendo outras plantas ou, ainda, a utilização de plantas que repelem insetos-pragas; a organização de espaços e divisão familiar ou comunitária do trabalho para reafirmar a produção da existência material e imaterial própria; utilização de defensivos naturais; a valorização da utilização de tempos de ócio, lazer ou atividades comunitárias; etc. Esses e outros saberes, obtidos pelas experiência históricas, sociais e individuais via oralidade e prática, são saberes identitários à cultura de trabalho camponês. Reafirmando saberes e fazeres mantenedores da sua existência.

E ainda:

> Ao contrário do que se pensa, na mente do agricultor tradicional existe um detalhado catálogo de conhecimentos sobre a estrutura ou os elementos da natureza, as relações em que se estabelecem entre eles, os processos ou dinâmicas e seu potencial utilitário (primeiro eixo). Dessa forma, o saber local abrange conhecimentos detalhados de caráter taxonômico sobre constelações, plantas, animais, fungos, rochas, neves, águas, solos, paisagens e vegetações, ou sobre processo geofísicos, biológicos e ecológicos, tais como movimentos da terra, ciclos climáticos ou hidrológicos, ciclos de vida, períodos de floração, frutificação, germinação, cio ou nidação, e fenômenos de recuperação de ecossistemas (sucessão ecológica) e manejo de paisagens (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p.97).

A educação popular e tradicional camponesa - constituída a partir das condições materiais de sua produção material e imaterial da vida - é uma educação disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Envolvendo diversas áreas do conhecimento.

O conhecimento fragmentado e distante da realidade, da vida e da produção camponesa não se faz presente na educação popular e tradicional de homens e mulheres do campo. Pois é a sua necessidade de produção da existência que torna necessária esse conhecimento organizado, complexo e conectado: conhecimento de como fazer e com qual instrumento de trabalho; sobre a diversidade de vegetações, solos, animais terrestres, aquáticos e aéreos; plantas para alimentação e remédios; tipos de pragas e seus defensivos, sobre qual lua ou clima para saber o que e quando plantar; etc.

No mundo de trabalho campesino, estes sujeitos históricos precisam de meios intelectuais para se apropriar da própria sobrevivência, da própria natureza. Esse é um processo não tão simples, pois para se ter é preciso perceber, conhecer, compreender e conceituar todas essas realidades complexas sociais, econômicas e ecológicas. Assim, vê-se que o conhecimento e a educação popular e tradicional desses sujeitos são local, global, coletivo, social, ecológico, diacrônico, sincrônico e holístico.

5 Conclusão

A busca pela organização manutenção da sobrevivência de camponeses e camponesas produziu a necessidade existencial de se organizarem produtivamente e cognitivamente sobre uma realidade social e natural concreta. E dessa condição, estes sujeitos históricos constituíram um modo de existir singular em um mundo 'moderno', científico, técnico-tecnológico, industrial, mercantilizável. Um mundo embasado na produção livremente associada e agricultora agroecologia produtora de um saber popular e tradicional de sobrevivência.

E para a própria continuidade da existência ontológica dessa classe camponesa é preciso lutar por essas três categorias de sua cultura de trabalho: trabalho, natureza, educação. E para que essa luta tenha alguma chance diante à lógica metabólica do capital tem-se que organizar coletiva e nacionalmente: política, econômica e socialmente. Tem-se que confirmar historicamente a análise de Marx (2003, p.137):

> à medida que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas de existência que as separam uma das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estas milhões de famílias constituem uma classe. Mas, na medida em que existem entre os pequenos camponeses apensas uma ligação local e em que a igualdade de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização prática, nessa exata medida não formam uma classe.

Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRANDÃO, C. R. **Pensar a prática**. São Paulo: Loyola, 1990.

CHAYANOV, A. Teoria dos sistemas econômicos não-capitalistas. In:CARVALHO, Horácio M (Org.). **Chayanov e o campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Práticas agroecológicas**: saberes e fazeres da agricultura camponesa, 2016.

COSTA, F. de A. Chayanov e a especificidade camponesa. In:CARVALHO, Horácio M (Org.). **Chayanov e o campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **O dezoito Brumário**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, K; ENGELS, F. **Ideologia alemã I**. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PLOEG, Jan D. V. D. **Sete teses sobre a agricultura camponesa**. Artigo.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOLEDO, Victor M; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

WANDERLEY, Maria N. B. Em busca da modernidade social: uma homenagem a Alexander V. Chayanov. In:CARVALHO, Horácio M (Org.). **Chayanov e o campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PRODUÇÃO ASSOCIADA: algumas aproximações

Eva Emilia Freire do Nascimento Azevedo (PPGE/UFMT) – evemilia@yahoo.com.br
Edson Caetano (PPGE/UFMT) – caetanoedson@hotmail.com

RESUMO: No campo do materialismo histórico, a discussão acerca do trabalho tem centralidade e sobre esse tema, diversos autores e autoras tem se debruçado e contribuído com importantes reflexões, especialmente no momento presente, no qual o trabalho tem assumido contornos e crises cada vez mais complexos, com fortes repercussões na vida daqueles que precisam alienar sua força de trabalho para garantir minimamente as suas existências. Assim, esse texto propõe-se a apresentar uma breve discussão acerca do trabalho enquanto princípio educativo e a produção associada. Nesse momento será dada ênfase à discussão teórica/conceitual, com base em algumas aproximações consideradas pertinentes. Nessa direção, acredita-se que o trabalho enquanto princípio educativo e a produção associada apresentam aspectos e características que vão de encontro as do modo de produção capitalista. Por isso, o interesse em trazer essa temática, já que evidencia uma forma concreta de existência e resistência, que muito tem a ensinar, especialmente no que diz respeito a um outro projeto de sociedade.

Palavras-chaves: Trabalho enquanto princípio educativo. Produção Associada. Trabalho

1 Introdução

Esse texto tem como objetivo apresentar uma breve reflexão acerca do trabalho enquanto princípio educativo e a produção associada. Para tanto, nos fundamentamos nas discussões de autores como Caetano (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), Savianni (2007); Caetano e Neves (2014), Neves (2013), Tiriba (2007, 2008), Tiriba e Fischer (2011), dentre outros, considerados importantes referências para nós que compomos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O método que fundamenta nossa postura, concepção de mundo e apreensão da realidade é o materialismo histórico, que compreende a realidade no seu movimento, que se altera cotidianamente e para isso, faz-se necessário um constante exercício de sair do singular e do particular, buscando "*atingir* a essência" dos fenômenos (KOSIK, 2011, p.16, grifo no original).

Feitos esses destaques iniciais, apresentamos a estrutura desse texto, que está organizada em três seções. Na primeira trataremos do trabalho enquanto princípio educativo, trazendo

elementos históricos que norteiam nossa reflexão. Na segunda seção, apresentamos o trabalho e a produção associada enquanto possibilidades de educação e resistência. E, por fim, apresentaremos algumas considerações possíveis neste momento.

Sem a intenção de esgotar a temática, pensamos ser essa discussão pertinente especialmente no contexto contemporâneo, onde o trabalho cada vez mais se transforma em algo penoso, degradante, sujeito às mudanças que privilegiam os interesses daqueles que detém os meios de produção, em desfavor daqueles que precisam alienar sua força de trabalho para garantir, minimamente as suas existências.

2 Trabalho enquanto princípio educativo: do que se trata?

Quando falamos na relação existente entre trabalho e educação, para alguns parece que tratamos de algo distante, que remete a um projeto de longo prazo e que diz respeito exclusivamente à formação para o mercado – assunto tão recorrente nos dias atuais.

Na perspectiva de Savianni (2007), com a qual compartilhamos, a relação entre trabalho e educação está diretamente imbricada e relacionada ao ser humano, pois esse, diferente dos outros seres, precisa produzir sua própria vida e por isso, adapta a natureza à sua realidade, transformando-a e assim, mudando a si mesmo – a isso chama-se trabalho. Nesse sentido,

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Em um breve retrospecto da história da humanidade, podemos notar que o trabalho começou com a elaboração de instrumentos, com o uso da mão; depois com o desenvolvimento da linguagem, bem como de outros sentidos, alterando o homem primitivo na sua alimentação, na utilização do fogo, na domesticação dos animais etc (ENGELS, 2013). Nessa relação com a natureza para garantia das suas próprias vidas, "[...] os homens educavam-se e educavam novas

gerações. [Por isso] A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2007, p. 154).

Saviani (2007, p.154) diz ainda que, nas comunidades primitivas, a educação coincidia com o trabalho, pois na apropriação coletiva dos meios de produção, sem divisão de classes, trabalhavam pelas suas próprias existências, e "[...] nessas condições a educação identificava-se com a vida". Posteriormente, com o desenvolvimento da produção, divisão do trabalho e a apropriação não mais coletiva, mas sim, privada da terra, houve a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas, estabelecendo-se assim, a divisão dos homens em classes (a dos proprietários e a dos não proprietários), que provocou também a divisão na educação, conforme refere Saviani (2007). Nessa direção, o autor faz um percurso acerca do modo de produção escravagista, apresentando como o processo de divisão das classes também afetou a educação, separando-a do trabalho e passando a existir, portanto, em duas modalidades: uma para os homens livres e outra, para os escravos e serviçais[1].

Neves (2013, p.79), ao tratar da educação e seu processo histórico, afirma que ela assumiu o papel de "[...] humanizadora do ser humano e ficou a cargo de várias instituições: primeiro da família, depois da Igreja e, por fim, das escolas que carrearam várias implicações para a formação humana". Para Savianni (2007, p. 157), "o modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes".

Na contemporaneidade, a escola assumiu centralidade e passou a ser a "[...] forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação" (SAVIANNI, 2007, p. 156). Assim, a:

> [...] separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso

[1] Para aqueles que tinham o tempo livre/ocioso, foi-lhes destinada a escola, centrada nas atividades intelectuais, na arte, na palavra, nos exercícios. Já para os escravos e serviçais, a educação era assimilada no próprio processo de trabalho. Assim, houve a separação entre educação e trabalho, assumindo a escola o papel de responsável propriamente dita pela educação, essa que hoje costumamos de chamar de formal (SAVIANI, 2007; GOHN, 2006).

> do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual" (SAVIANNI, 2007, p. 157).

Para Tiriba (2008), o processo de trabalho é uma instância de produção de conhecimentos, espaço de articulação de saberes, de apropriação em sua totalidade. Contudo, à medida que os trabalhadores e trabalhadoras passaram a não deter mais os meios de produção, acabaram perdendo as condições necessárias para compreender a realidade que circunda o mundo do trabalho. Nesse sentido,

> [...] no sistema do capital, a propriedade privada confere ao capitalista o "direito" de comprar a força de trabalho e estabelecer um plano de trabalho para que os trabalhadores coletivos possam produzir com o máximo de produtividade possível. [...] Embora o processo do trabalho seja em si educativo, no capitalismo, ao se configurar como trabalho alienado, tem contribuído para a desarticulação e desapropriação dos saberes da experiência, e por conseguinte, para a desqualificação do trabalhador (TIRIBA, 2008, p. 72).

Essa desarticulação e desapropriação dos saberes da experiência podem ser vistas no processo de produção, pois o movimento da história nos levou – enquanto sociedade – a divisão do trabalho, a apropriação dos meios de produção, a constituição de classes distintas – o que nos separou uns dos outros, daquilo que produzimos, e do reconhecimento de nós mesmos no produto do trabalho, conforme dizem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014).

Tal contexto levou os trabalhadores ao desconhecimento da totalidade social, fazendo que apenas as partes sejam compreendidas e tenham significado. Um exemplo claro é o processo compartimentado de produção. Atualmente um simples livro infantil é feito em regiões – até mesmo países – diferentes, por pessoas que não se conhecem e que juntam as "suas partes" como se fossem peças de quebra-cabeças, criando o produto final.

Nesse contexto, nos enfraquecemos enquanto sujeitos coletivos e passamos a incorporar a concepção da burguesia que tem um projeto bem definido para a classe trabalhadora, que envolve diretamente a exploração da sua força de trabalho em detrimento da obtenção de mais valia e esse processo, em grande medida é exercido pela escola sob os interesses do capital. Por isso, o interesse constante em desarticular, separar, distanciar entre si aqueles que vendem a sua

força de trabalho, e mais, difundir que trabalho e processo formativo/educativo, não andam de mãos dadas (NEVES, 2013).

Saviani (2007, p.157), ao falar da hipótese formulada por Baudelot e Establet (1971), sobre a separação escolar, as práticas escolares e o trabalho produtivo, diz que essa "[...] sugere o peso decisivo, senão exclusivo da escola na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista. E a via para o cumprimento desse papel reprodutor é o desenvolvimento da escola como uma instituição apartada do trabalho produtivo". Por outro lado, o autor também reflete sobre a importância do trabalho enquanto determinante dos processos educativos nas escolas, segundo ele

> [...] o trabalho orienta e determina o currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. [...] [assim] Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade." (SAVIANI, 2007, p.160).

Fazendo referência a Saviani (1989), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, s/p) reafirmam que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em 3 sentidos diferentes, mas articulados: 1. "[...] educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto"; 2. "[...] na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo" e; 3. "[...] à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico".

Nessa discussão importa-nos dizer que, para além da relação entre trabalho e essa educação formal obtida através da escola, afirmamos a existência de outros espaços que possuem grande capacidade de formação, de transformação dos saberes relativos a experiência. Assim, sem a intenção de desconsiderar o espaço escolar e sua função formativa, concordamos com Neves (2013, p. 79) quando diz que,

> [...] as experiências com o trabalho também revelam um processo criativo, educativo e transformador do trabalhador, não só em relação à produção material, como imaterial, e isso se deve à transmissão cultural. As questões culturais que estão imbricadas na vida dos trabalhadores e, essencialmente, a cultura proveniente do trabalho.

Assim, conforme Caetano (2011, s/p), embora partamos da concepção de trabalho no seu sentido ontológico, também o tratamos enquanto princípio educativo, o que "[...] equivale dizer que saberes/conhecimentos são construídos no e pelo trabalho. [pois] No interior das relações sociais, ao trabalhar, os homens produzem conhecimento; o que os permite manter, conservar, criar e recriar múltiplas formas de existência".

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, s/p), "se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e 'educativo'". Por isso, diz-se que, mesmo quando o trabalho se dá na perspectiva do capitalismo, ele tem uma dimensão educativa, já que a própria forma como trabalhamos não é natural, mas produzida e também, reproduzida por nós, seres humanos. Em outras palavras, o trabalho é

> [...] ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2014, s/p).

Contudo, é importante destacar que, embora a escola tenha sua importância no processo de formação humana – mesmo quando ela pode ser utilizada para os interesses de reprodução do modo de produção capitalista –, outros espaços de formação existem e precisam ser considerados. Gohn (2006), vai falar sobre as distinções existentes entre educação formal, não-formal e informal[2]. Tratando aqui exclusivamente dos espaços não-formais de educação, a autora diz que essa tem várias dimensões, dentre elas

> [...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se

[2] Para Gohn (2006), a educação formal é aquela que se dá no ambiente escolar, cercada por um conteúdo previamente estabelecido. A educação não-formal é aquela apreendida com o "mundo da vida", onde se dão os momentos de compartilhamento das experiências, através dos espaços e das ações realizadas em contextos coletivos. Por fim, por educação informal, a autora entende como aquela onde se aprende nos processos de socialização, como por exemplo na família, no clube, com amigos – carregada de valores e culturas próprias.

> passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (GOHN, 2006, s/p).

Na direção proposta por Gohn (2006), as práticas decorrentes dessas experiências "não-formais" de educação, podem trazer aprendizagens político-sociais-pedagógicas que possibilitem uma formação diferenciada, numa outra perspectiva que não aquela voltada para exploração, para o individualismo, para interesses privados, mas sim, para a formação de cidadãos no mundo, conscientes de seus reais interesses, realidade e necessidades, baseados em princípios voltados para a igualdade e justiça social – o que para nós coaduna diretamente o trabalho na perspectiva da Produção Associada, que trataremos a seguir.

3 Trabalho e produção associada: possibilidades de educação e resistência

Falar do trabalho nos moldes atuais remete abordar um processo histórico, especialmente a partir dos anos 1980, quando o modelo neoliberal de acumulação do capital se consolida. Conforme aponta Caetano (2011, s/d), com base em Harvey (2003) e Castel (1998), algumas mudanças decorrentes desse modelo são: "nova organização da produção"; "a busca de novos serviços, produtos e mercados"; "a criação de novas necessidades e flexibilidade do consumo, da produção e do trabalho".

Obviamente isso não se dá sem consequências, especialmente para os trabalhadores e trabalhadoras, pelo contrário, tem-se o aumento do desemprego, a precarização do trabalho, o enfraquecimento dos sindicatos, a diminuição de rendimentos para os assalariados, a diminuição do trabalho nas indústrias e do número de trabalhadores com Carteira de Trabalhado assinada (CAETANO, 2011). Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, s/p),

> A reestruturação produtiva[3], somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior "flexibilidade" para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho – caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão – , quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc.

Essa flexibilização no trabalho, por vezes ressaltada pelos que a defendem, na prática significa também a "[...] 'flexibilidade' das condições e relações de trabalho, além do desmonte

[3] Reestruturação produtiva- "[...] pode ser compreendida como mudanças nas relações de produção do trabalho e nas organizações políticas e econômicas". (SANTOS; CAETANO, s/d, p. 2)

dos sistemas de proteção social" (IAMAMOTO, 2007, p.111), cada vez mais em voga, especialmente no momento atual, com os projetos de reformas trabalhista e previdenciária, que flexibilizam direitos.

Assim, na contemporaneidade temos presenciado e vivenciado, com maior intensidade, transformações no mundo do trabalho que se dão com a redução do trabalho estável; aumento do trabalho terceirizado, subcontratos, trabalhadores *part-time*; aumento do trabalho feminino; alterações no setor de serviços; trabalho à domicílio; exclusão de idosos (ANTUNES; ALVES, 2004; ANTUNES, 2009).

O aumento do desemprego estrutural, se mostra cada vez mais aterrorizante, pois nem sempre é uma condição provisória, mas sim, permanente – considerando o mercado saturado onde muitos nunca irão conseguir sequer, se inserir no mundo do trabalho (GODELIER, 2001).

É importante destacar que, a finalidade do trabalho na contemporaneidade não é produzir para a satisfação das necessidades sociais, mas sim, produzir riqueza para aqueles que alienam a força de trabalho de homens e mulheres que precisam vende-la para suprir suas necessidades básicas. Por isso, conforme diz Antunes (2009, p. 232), o trabalho que seria um "momento fundante da vida humana", na sociedade capitalista transformou-se em fetichizado, alienado, meio de subsistência, trabalho assalariado. Em outras palavras,

> O que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas no resultado de perda do objeto, do produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, resultado da atividade produtiva já alienada. O que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no labor, mas se degrada; não se reconhece, mas se desumaniza no trabalho (ANTUNES, 2009, p.232).

Por outro lado, na medida em que trabalha, os seres humanos também produzem conhecimentos, saberes, que os auxiliam no seu desenvolvimento, lhes permitindo assim, "[...] manter, conservar, criar e recriar múltiplas formas de existência" (CAETANO, NEVES, 2014, p. 597).

No difícil contexto dos anos 1980, conforme Caetano (2011), que uma parcela crescente da classe trabalhadora, preocupada em garantir a reprodução ampliada da vida e em alguma medida resistir aos ditames da sociedade capitalista moderna, (re)criou múltiplas estratégias de

trabalho e de sobrevivência[4] e com isso, multiplicaram-se as experiências no âmbito da economia (popular) solidária/ produção associada. Para Tiriba, o conceito de economia popular,

> [...] ajuda a compreender que, no interior do modo de produção capitalista, subsistem outras formas de produzir, distribuir e consumir, cuja racionalidade econômica distingue-se da racionalidade do capital. Como Razeto (1991), pensamos que não há apenas um mercado (o capitalista); no interior do mercado global podemos encontrar outros mercados, nos quais os bens econômicos fluem e transitam entre as pessoas através de relações econômicas de comensalidade, reciprocidade, cooperação e doação. Assim, não pressupondo a exploração do trabalho, a economia popular compreende o conjunto de atividades econômicas e práticas sociais desenvolvidas pelos setores populares, no sentido de garantir a reprodução ampliada da vida (TIRIBA, 2007, p.87).

Para Caetano (2011) esse tipo de economia se diferencia particularmente por duas razões: "[...] a mercadoria não se separa das mãos do produtor e inexiste a propriedade individual dos meios de produção" (CAETANO, 2011, s/p). Por isso, segundo Tiriba, homens e mulheres tem buscado uma outra forma de organização do trabalho pautada não na propriedade privada, mas na propriedade coletiva dos meios de produção (TIRIBA, 2008).

A produção associada é, portanto, "[...] uma das estratégias de que os trabalhadores e trabalhadoras pertencentes aos setores populares lançam mão, visando a garantia da reprodução ampliada da vida através de práticas econômico-sociais e culturais que se diferenciam da racionalidade da economia capitalista", conforme conceituam Caetano e Neves (2014, p. 602).

Na produção associada, existe a propriedade e/ou posse coletiva dos meios de produção; inexiste a figura de um proprietário, onde os outros estão a seu serviço, em troca de um salário; os sujeitos do processo se associam livremente, com o poder de decidirem coletivamente acerca do que e como fazem o processo de produzirem as suas existências. Além dessas características, estão presentes valores como solidariedade, cooperação, democracia, reciprocidade, comensalidade (NEVES, 2013, p.73).

Para Tiriba (2006, p.118), a produção associada deve ser concebida em dois sentidos,

[4] Trabalhar de forma associada não é uma realidade recente. Todavia, estamos adaptados ao formato de trabalho onde a "[...] terra, enquanto natureza, deixa de ser fonte direta de subsistência, arrancando os 'filhos da terra do seio que os criou', para tornar-se fonte mediada de subsistência, completamente dependente das relações sociais" (IAMAMOTO, 2007, p. 376).

> [...] O primeiro vincula-se à constatação (a olho nu) de que a reprodução da classe- que-vive-trabalho, em especial, dos trabalhadores oriundos dos setores populares, requer uma verdadeira produção associada, pressupondo a criação de redes de solidariedade, de colaboração para que, cotidianamente, possam garantir sua sobrevivência. [...]. O segundo sentido de "produção associada" caminha no horizonte econômico- filosófico marxista, no qual a mesma é entendida como unidade básica da sociedade dos produtores livremente associados na produção [...].

Por isso diz-se que, o processo de reprodução ampliada da vida na produção associada, vai de encontro aos ditames do capital onde impera o interesse pelo lucro, que se dá mediante a exploração de homens sobre outros homens. A partir da autogestão, ou seja, quando homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras tomam para si o controle não apenas dos meios de produção, mas também do processo e do produto de trabalho, visam a "[...] superação das relações de produção capitalistas e a constituição de sociedade socialista/autogestionária" (TIRIBA; FISCHER, 2011, p.22).

Assim, a Produção Associada é uma alternativa para fortalecer formas de existência que não reproduzam a lógica cruel e excludente do capital; é trabalho autogestionário em contraposição a uma cultura do trabalho carregada de códigos, normas e condutas que alteram as ações e comportamento das pessoas. É a posse coletiva dos meios de produção, participação de todos nas decisões e na divisão igualitária do que se produz (TIRIBA; FISCHER, 2011).

Importante destacar que, na Produção Associada o trabalho é compreendido enquanto princípio educativo, "unidade de produção associada de saberes", pois conforme Tiriba e Fischer (2013, p.617),

> A escola da vida (e do trabalho associado) se encarrega de "ensinar" a crianças, jovens e adultos que os movimentos de luta pela terra são fundamentais para aprender que o capitalismo não é um sistema inexorável. No entanto, para além do saber produzido e construído cotidianamente, o trabalho associado e autogestionário requer a articulação dos saberes fragmentados pelo capital, bem como a apropriação dos conhecimentos histórica e socialmente produzidos pela humanidade.

Por isso, dizemos que os espaços de produção dos saberes não são apenas os da educação formal – normalmente mais valorizados. Diversos saberes e conhecimentos são provenientes de espaços não escolares e acadêmicos, e sim do ambiente de trabalho, pois "[...] as experiências com o trabalho também revelam um processo criativo, educativo e transformador do

trabalhador, não só em relação à produção material, como a imaterial, e isso se deve à transmissão cultural" (NEVES, 2013, p. 79).

Nesse sentido, trata-se do trabalho como princípio educativo, onde homens e mulheres educam-se uns aos outros, numa relação dialética, onde não há separação entre o fazer e o saber, o que contribui para valorização dos trabalhadores e da formação humana (NEVES, 2013, p. 81). Tomando como base a concepção de Marx de que ao realizar trabalho, são utilizadas a força física e a intelectual, o conhecimento é produzido antes, durante e depois da realização do trabalho – logo, ele é educativo e cultural (NEVES, 2013).

Assim, a discussão do Trabalho não está desvinculada da Educação, pois essas estão imbricadas e isso tem sido identificado no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE – da Universidade Federal de Mato Grosso, que realiza pesquisas junto a Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais. Nossos estudos partem do pressuposto de que

> Conceber a educação e os saberes numa perspectiva ampliada, ou seja, que não se restrinja ao espaço da escola, não implica desconsiderar a importância da reflexão acerca da educação formal e, muitos menos, de se estabelecer critérios valorativos entre a educação formal e a educação não formal. Trata-se, isto sim, do reconhecimento da existência de espaços diversos, onde os saberes podem ser construídos, e dentre esses múltiplos espaços destacamos o da produção ou do trabalho que se constitui no lócus preferencial das pesquisas [...] (CAETANO; NEVES, 2014, p. 605)

Na prática, verificamos que os espaços onde existem a produção associada tornam-se *lócus* de resistência, apontando para outras possibilidades de reprodução ampliada da vida que não sigam os mesmos ditames do capital, com sua exploração e degradação do trabalho. Trata-se pois, de um outro formato de administração e organização do trabalho, que acontecem de forma igualitária, sem exploração do outro, com disciplina autônoma e voluntária, onde o trabalhador executa seu trabalho para benefício dele mesmo (e da sua coletividade), distribuindo assim, de forma igualitária, os frutos, mas também, as perdas do seu trabalho (NEVES, 2013).

Cremos que produzir de forma associada não seja uma tarefa fácil e concordamos om Gonçalves, quando refere que em um mundo competitivo, de alto consumo e de grandes indústrias, a produção associada pareça ficar restrita a um pequeno mercado, e assim, "[...] não

passam de pequenos arranhões na superfície do capitalismo" (GONÇALVES, 2011, p. 30). Contudo,

> [...] na perspectiva crítica e transformadora da cultura do trabalho associado, entendemos por educação integral os processos de aquisição, produção e socialização de saberes que têm como horizonte o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas — dimensões estas que se tecem e se plasmam nos planos material/imaterial, cultural e espiritual, como manifestação das relações que os seres humanos, mediados pelo trabalho, estabelecem entre si e com a natureza (GONÇALVES, 2011, p.27)

Nessa direção, a Produção Associada, tem um sentido que é também político, de um novo formato de sociedade, onde as pessoas possam fazer do trabalho, realização e não exploração, aprisionamento. E para isso, conforme refere Marx e Engels, isso não pode acontecer enquanto os homens [e mulheres] não tiverem condições "[...] de adquirir comida e bebida, habitação e vestuário na qualidade e na quantidade perfeitas" (MARX; ENGELS, 2009, p. 35).

Nessa direção, falar de Produção Associada é articular saberes, esforços das famílias, das comunidades, dos Movimentos Sociais e de tantos outros, inclusive o próprio Estado, para que essa seja uma alternativa real não apenas de superação do desemprego, mas também, de construção de um outro tipo de sociedade, onde o trabalho possa assumir de fato, liberdade e não aprisionamento de corpos e mentes.

4 Considerações

Conforme apontamos brevemente nesse trabalho, a existência humana é marcada diretamente pela relação existente entre trabalho e educação. Todavia essa relação foi apropriada e desarticulada no decorrer da história e hoje, funcional para satisfação de interesses do capital, em detrimento da classe trabalhadora.

Por outro lado, os teóricos com os quais compartilhamos de suas ideias, evidenciam que, para além da existência da relação entre trabalho e educação nos moldes que bem conhecemos, essa pode se dar numa perspectiva oposta, onde os saberes, as experiências e as relações se dão

num outro sentido, sem exploração de uns sobre os outros, com a propriedade coletiva dos meios de produção, dentre outros.

Assim, falar do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com a produção associada, é adentrar num universo onde a perspectiva de produção da existência se dá numa direção oposta daquela a que estamos acostumados, superando o trabalho alienante, que acontece sob diversas formas de exploração e passar a ser compreendido a partir de uma outra realidade.

Para nós que compomos o GEPTE, essa temática significa não apenas conhecer as experiências de trabalho e produção associada, mas também contribuir na difusão desses conhecimentos apropriados, evidenciando outras formas de existências que não se deixam sucumbir pelos ditames do capital. Por isso, cremos que trata-se de um processo que é formativo, pedagógico e de resistência, ou seja, com possibilidades concretas de transformação da sociedade, fundamentada em valores e princípios esses, que norteiam a produção associada.

Referências

ANTUNES, Ricardo. SÉCULO XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **INFOPROLETÁRIOS: degradação real do trabalho virtual**. Organizadores Ricardo Antunes, Ruy Braga. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 335 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf. Acesso em julho de 2016.

CAETANO, Edson. Considerações sobre o binômio trabalho e educação: um olhar pantaneiro. **TrabalhoNecessário**, p. 18-18, 2011. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN13UFMT.pdf Acesso em 15 de junho de 2017.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 595-613, maio/ago. 2014. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/1756/1324. Acesso em: 19 fev. 2016.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p.13-29.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos.** Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf Acesso em: 22 mar. 2017.

GODELIER, Maurice. **O enigma do dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal na pedagogia social**. An.1, Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext Acesso em 13 de jul de 2017.

GONÇALVES, Bruna Sichi. **Saberes da experiência e produção da vida social: o que nos ensinam as trabalhadoras e os trabalhadores associados?** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFF, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NEVES, Camila Emanuella Pereira. **A produção associada em Capão Verde: entre bananas, saberes e utopias**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SANTOS, Lirian Keli; CAETANO, Edson. Reestruturação do Processo Produtivo: Produção Associada. **Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais** – UFES. v. 1, n. 1 (2011). Disponível em: http://periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/view/1637 Acesso em 10 de jul. de 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 14 maio de 2016.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n.1, 89-94, jan./jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10295/9566 Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Educação Popular e pedagogia(s) da produção associada. Cad. Cedes, vol. 27, n.71, p.85-98, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 11 de abr. 2016.

_____. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. **Educação** Unisinos. 10(2): 116-122, maio/agosto 2006. Disponível em: revistas. unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6050/3224 Acesso em: 13 out. 2016

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Formação de jovens trabalhadores associados na produção da vida: questões para debate. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2011, vol. 14, n. 1, p. 13-29. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25713 Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. Produção Associada e Autogestão. *In*: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO: APONTAMENTOS A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA

Patrícia Rosalina da Silva (PPGPS/UFMT) – patriciapp_rs@hotmail.com

Marluce Souza e Silva (PPGPS/UFMT) – marluce.ass@gmail.com

Resumo: Este artigo é resultado de pesquisa bibliográfica e tem como objetivo refletir sobre o trabalho escravo contemporâneo no Brasil, destacando os principais focos de ocorrências, os atores envolvidos e o perfil dos trabalhadores resgatados. Selecionamos textos de referência teórica, conceitual e histórica, informativos institucionais, relatórios estatísticos, textos normativos e levantamentos no banco de dados do Ministério do Trabalho e Emprego e da Comissão Pastoral da Terra, tudo com objetivo de agrupar o máximo de informações sobre o trabalho escravo. Os dados da pesquisa revelaram que as atividades econômicas ligadas ao agronegócio, tanto aquelas em processo de expansão quanto as já consolidadas no mercado, são as que mais se destacam nas ocorrências de trabalho escravo. A pecuária e a cana de açúcar são as atividades produtivas de maior incidência desse crime. Identificamos que os fazendeiros e os "gatos" são os principais atores que circundam a permanência e a dinâmica da escravidão no meio rural e constatamos que os trabalhadores atingidos pelo trabalho escravo são àqueles mais afetados pela pobreza, esta ligada à ausência de renda e a falta de acesso a serviços públicos, revelando que não se trata apenas de um crime a ser combatido no âmbito da repressão, mas é também um problema de ordem social, sendo indispensável o desenvolvimento de políticas públicas preventivas de assistência às vitimas, de geração de emprego e renda e de uma política de reforma agrária que seja capaz de promover a distribuição de terras de forma justa e igualitária.

Palavras-chave: Trabalho escravo contemporâneo. Trabalhadores. Exploração.

1 Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa bibliográfica e tem como objetivo refletir sobre o trabalho escravo contemporâneo no Brasil, destacando os principais focos de ocorrências, os atores envolvidos e o perfil dos trabalhadores resgatados a nível nacional.

Para alcançar o objetivo proposto selecionamos textos de referência teórica, conceitual e histórica, informativos institucionais, relatórios estatísticos, textos normativos, bem como realizamos levantamentos nos bancos de dados do Ministério do Trabalho e Emprego e da Comissão Pastoral da Terra, tudo com objetivo de agrupar o máximo de informações sobre o trabalho escravo contemporâneo.

Entendemos que, para analisar o trabalho escravo contemporâneo é necessário que se tenha uma concepção teórica sobre trabalho. A nossa é a de trabalho como uma atividade humana na qual o homem, por meio da sua inter-relação com a natureza a transforma, e nesse processo transforma a si mesmo. É um processo no qual o homem "põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos" que é uma compreensão de Marx (2013, p.255) e que também adotamos. É uma atividade concreta,

construtora de identidades e da produção de relações sociais objetivas e subjetivas, que contribui para a organização social que os homens estabelecem entre si, a fim de produzir seus meios de vidas e a satisfação de suas necessidades.

Atualmente a definição de trabalho escravo na sua forma contemporâneo encontra-se conceituada no artigo 149° do Código Penal Brasileiro (CPB) que o caracteriza como sendo aquele tipo de trabalho que "submete o indivíduo a trabalhos forçados ou jornada exaustiva, sujeitando-o a condições degradantes de trabalho ou restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto".

Segundo Plassat (2016, s/p) a redução de um ser humano à situação de trabalhador em condições análogas ao de escravo representa muito mais que uma simples infração trabalhista, para ele "o trabalho escravo é a soma de tamanhas violações à dignidade ou liberdade da pessoa, literalmente reduzido a mero objeto, onde acabam colocando em grave risco sua integridade ou até mesmo, sua vida".

Tivemos a primeira denuncia de trabalho escravo divulgado na contemporaneidade no ano de 1970, por meio do documento intitulado "Escravidão e Feudalismo no norte de Mato Grosso", elaborado pelo Bispo Dom Pedro Casaldáliga. O documento reunia casos de trabalhadores rurais, a maioria, imigrante que estavam sendo explorados em atividades de desmatamento para a formação de pastos, em fazendas na região de São Félix do Araguaia (MT).

Outro documento, intitulado "Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social" também elaborado por Casaldáliga e divulgado em 1971 denunciou e apresentou ao Estado e a sociedade, a realidade desumana na qual viviam a população da região da Prelazia de São Félix do Araguaia, bem como reforçou a denuncia já existente de trabalho escravo na região.

Contudo, mesmo diante das denuncias apresentadas pelo referido Bispo, o Estado brasileiro só foi reconhecer a existência do trabalho escravo contemporâneo no ano de 1995, após o país ter sido denunciado na Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos pelo caso do trabalhador "Zé Pereira". Que no ano de 1989, ao tentar fugir de uma fazenda onde estava sendo escravizado, foi caçado, emboscado, baleado na cabeça pelas costas e ficou gravemente ferido, enquanto seu colega de fuga, somente identificado como "Paraná," foi friamente assassinado.

Desde 1995, ano em que esse crime foi oficialmente reconhecido no país já tivemos mais de 50 mil trabalhadores e trabalhadoras resgatados em condições análogas a de escravidão.

Tem-se que o Estado brasileiro aboliu o crime de escravidão no ano de 1888, por meio da promulgação da Lei Áurea. No entanto, sabemos que mesmo após "libertados" os negros das senzalas, o governo não se preocupou em criar condições para que eles se integrassem ao meio social como verdadeiros cidadãos. Desse modo, foram relegados às margens da sociedade, sem qualquer direito ou proteção estatal, motivo pelo qual levou muitos a retornarem a tais condições.

Considerando a complexidade e abrangência desse crime, faz-se necessário refleti-lo e problematizá-lo no interior de uma processualidade histórica, que segundo Marx (2013) é síntese de múltiplas determinações.

Assim, compreendemos que antes de discorrer sobre o trabalho escravo contemporâneo seja necessário contextualizar, mesmo que brevemente, sobre o cenário e as transformações ocorridas a partir do século XX com a instauração do processo de reestruturação produtiva que introduziu novas práticas e ideologias ao mundo do trabalho, intensificando a precarização em todos os âmbitos, principalmente nas questões relacionadas ao trabalho.

2 Breve considerações sobre o mundo do trabalho a partir do século XX

De acordo com Iamamoto; Carvalho (2014) é na vida em sociedade que se dão as relações entre os seres sociais, que para produzir e reproduzir seus os meios de vida e de produção são necessários a constituição de determinados vínculos e relações mútuas. Tais relações se estabelecem, portanto, em condições históricas determinadas, nas quais os elementos da produção articulam-se de forma específica.

Temos a partir do século XX, mediante a consolidação do sistema capitalista, a introdução de novos sistemas de organização da produção que foram instaurados com objetivo de aperfeiçoar a qualidade e diminuir o tempo gasto na realização das tarefas complexas. A introdução desses novos sistemas produtivos acabou por acarretar profundas transformações nas relações de trabalho. E para compreendê-las é preciso entender como se constitui o processo capitalista de produção que, segundo Iamamoto; Carvalho (2014, p.36) é

> [...] uma maneira historicamente determinada de os homens produzirem e reproduzirem as condições materiais de existência humana e as relações sociais através das quais levam a efeito a produção. Neste processo se reproduzem, concomitantemente, as ideias e representações que expressam estas relações e as condições materiais em que se produzem, encobrindo o antagonismo que as permeia.

Esse modo de produção tem como agentes protagonistas principais, os capitalistas e os trabalhadores, considerados não apenas como indivíduos isolados, mas como representantes de classes sociais antagônicas.

Conforme entendimento de Pinto (2010, p.9) a população mundial tem atravessado uma crise nas condições de vida, cujas causas e duração, com exceção dos períodos de guerra, não encontram paralelos na história contemporânea, ou talvez em nenhum outro período, e destaca que nesse contexto o trabalho "é considerado a base da sobrevivência humana, o ato primário e pressuposto de toda a nossa história".

E afirma que:

> [...] nas condições dadas pela rápida transformação tecnológica e pela alta concorrência capitalista em níveis globais, nenhuma esfera do trabalho social (das artes mais intelectualizadas às mais manuais) está privada da intensa e degradante exploração das capacidades humanas, em prol de uma acumulação de riquezas despóticas e cada vez mais desterritorizada, sem finalidades ou mesmo padrões de uso coletivos, o que atesta a extrema desigualdade entre setores econômicos, regiões e países, paralelamente ao incrível número de doenças surgidas do trabalho (PINTO, 2010, p.11).

Em consonância com essa assertiva, Dal Rosso (2008, p.68) enfatiza que "o trabalho contemporâneo é herdeiro de uma jornada de trabalho mais reduzida em número de horas trabalhadas, mas também de um grau de intensidade muito maior do que em épocas anteriores". E que intensificar, exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo significa, portanto, aumentar a exploração do trabalhador.

A partir da década de 1970, com a crise do chamado Estado de bem-estar social e dos modelos de produção (sistema taylorista/fordista) que a ele estavam atrelados, pudemos verificar profundas alterações nas formas de produção e de gestão do trabalho perante as novas exigências do mercado mundial sob o comando do capital financeiro (IAMAMOTO, 2008).

Ao discorrer sobre o processo de reestruturação do capital Mota; Amaral (1998, p.27) destacam que:

> [...] em uma conjuntura de crise, a reestruturação da produção e a reorganização dos mercados são iniciativas inerentes ao estabelecimento de um "novo equilíbrio", que têm como exigência básica a reorganização do papel das forças produtivas na composição do ciclo de reprodução do capital, afetando tanto a esfera da produção quanto as relações sociais.

Nessa nova dinâmica o setor industrial passa a redirecionar suas estratégias de padronização de produtos em larga escala para uma crescente agregação tecnológica, corolário a esse processo tivemos um nível de crescimento tão alto que redundou em maior concentração de renda e aumento da pobreza, ampliando assim, as desigualdades em todos os níveis da sociedade.

Uma dinâmica que,

> [...] somente pôde ser efetivada mediante um conjunto de políticas estatais que flexibilizaram, mais ou menos, conforme o caso, as barreiras institucionais constrangedoras das consequências destrutivas do sistema de livre mercado sobre as condições nacionais de desenvolvimento econômico e social, especialmente no caso das economias periféricas (PINTO, 2010, p.47).

Cujos rebatimentos implicaram em mudanças nas relações entre Estado, sociedade e mercado, se expressando na redução do papel do Estado frente às políticas de proteção social e

a adoção de reformas institucionais com objetivo de privatizar instituições públicas, posto que o capital necessita desse *ambiente favorável* para o seu desenvolvimento.

Mudanças pautadas em prol da flexibilização nos processos e nas condições de trabalho, determinaram novas formas de domínio do capital que reatualizou e consolidou formas de exploração em diversos espaços de produção, "de igual forma, amplia-se também a dimensão da subsunção real e formal do trabalho ao capital, com o auxílio de práticas consideradas libertárias do 'despotismo de fábrica' e vitalizadoras da liberdade do indivíduo que continua explorado, mas se pensa livre" (MOTA, AMARAL, 1998, p.37).

E nesse cenário,

> [...] a "velha questão social" "metamorfoseia-se", assumindo "novas roupagens". Ela evidencia hoje a imensa fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais que o impulsionam. Fratura esta que vem se traduzindo na banalização da vida humana, na violência escondida no fetiche do dinheiro e da mistificação do capital ao impregnar todos os espaços e esfera da vida social. Violência que tem no aparato repressivo do Estado, capturado pelas finanças e colocado a serviço da propriedade e poder dos que dominam, o seu escudo de proteção e de disseminação. O alvo principal são aqueles que dispõem apenas de sua força de trabalho para sobreviver: além do segmento masculino adulto de trabalhadores urbanos e rurais, penalizam-se os velhos trabalhadores, as mulheres e as novas gerações de filhos da classe trabalhadora, jovens, crianças, em especial negros e mestiços (IAMAMOTO, 2008, p.145).

Segundo Netto; Braz (2012, p.232) uma das características marcantes do capitalismo contemporâneo é a "exponenciação da questão social", que além de naturalizá-la é "acrescida da criminalização do pauperismo e dos pobres", que transforma o desemprego maciço em fenômeno permanente.

Os autores ainda ressaltam que se antes as taxas de desemprego "oscilavam entre 'taxas aceitáveis' e taxas muito altas, agora todas as indicações asseguram que a crescente enormidade do exército industrial de reserva torna-se irreversível".

Essa dinâmica que é própria do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que determina a exclusão de parcela de trabalhadores do trabalho socialmente protegido, cria outras formas de inclusão na economia, onde as garantias mínimas ao trabalho são ainda mais reduzidas ou mesmo eliminadas, formas de exploração do trabalho (infantil, feminino, e de imigrantes) que pareciam relíquias da história são reatualizadas, inclusive o trabalho escravo (NETTO; BRAZ, 2012, p.232).

3 O trabalho escravo contemporâneo no Brasil

Ao tratarmos da escravidão contemporânea é preciso antes de tudo, compreender que no processo histórico, ela assumiu contornos diferenciados, apresentou nuances e elementos variáveis, e hoje ela "não é uma realidade do passado, ela se faz presente em escala mundial,

no meio rural e urbano, convive com o agronegócio e as novas tecnologias e alimenta os ganhos dos donos do capital global" (ALMEIDA, 2011, p.175).

Portanto é necessário situarmos a escravidão no quadro histórico mais amplo da transição do trabalho escravo para trabalho livre no Brasil, pois a formação incompleta do mercado de trabalho livre, especialmente nas áreas de fronteira, fez com que a possibilidade de formas compulsórias de trabalho retornasse a realidade (MENDES, 2011).

Nessa esteira, Sakamoto (2011, p.395) destaca que:

> Nas regiões de fronteira agrícola encontra-se a maior incidência de trabalho escravo, mas esse tipo de exploração não está restrito à Amazônia ou ao cerrado. A ideia de fronteira não é apenas geográfica, da mesma forma que não o são os conceitos de centro e periferia. Eles referem-se também ao grau de implantação ou de consolidação do sistema e das relações hegemônicas que se estabelecem entre diferentes níveis. Vale lembrar que o capital não se desenvolve de forma universal, mas em "ilhas", de acordo com as singularidades de cada região ou momento histórico.

Para o autor trabalho escravo contemporâneo "não é um resquício de modos de produção capitalistas que serão extintos com o desenvolvimento do modo de produção, mas um mecanismo utilizado racionalmente por empreendimentos para viabilizar a acumulação nas situações e ambientes de expansão do capital" (2011, p.386), assim como ocorre no Brasil.

Tivemos nas décadas de 1960 e 1970 um período de acentuado crescimento econômico e expansão da fronteira agrícola, que ocorreu devido a implantação de novos complexos agroindustriais, possibilitando a instauração de uma nova dinâmica e com isso outra forma de estrutura fundiária e de trabalho foi instaurada, e é "nesse cenário que a cortina que escondia a existência do trabalho escravo no Brasil foi sendo aberta" (ALMEIDA, 2011, p.185).

De acordo com Mendes (2011, p.102) há quatro aspectos que fundamentam o "ressurgimento" do trabalho escravo no Brasil, são eles:

> A incorporação tardia dos direitos trabalhistas, presentes nas cidades desde os anos 40, no campo, iniciada apenas a partir do programa FUNRURAL, de forma ainda incipiente; A existência de uma ampla gama de arranjos de relações de trabalho que divergem dos modelos típicos de assalariamento, como o colonato, os meeiros e agregados. Estes arranjos substituem, em grande parte, devido à rarefação estatal na regulação dos contratos de trabalho; O caráter violento da vida em algumas áreas marcadas pelo isolamento geográfico; O desenraizamento dos trabalhadores provocado pelos fluxos migratórios, expondo grande parte dos trabalhadores à vulnerabilidade quanto às garantias de vida e de trabalho.

Segundo Laís Abramo, diretora do escritório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil,

> A falta de alternativas de trabalho decente para um contingente de pessoas que não possui qualquer qualificação profissional e a relativa fragilidade das redes de proteção

> social obrigam os trabalhadores, em muitas situações, tanto no campo quanto na cidade, a aceitarem condições precárias e degradantes de trabalho, na qual sua dignidade e liberdade são violentadas (OIT, 2011, p.8).

Como destacado na introdução deste trabalho, as primeiras denuncias de trabalho escravo divulgadas na contemporaneidade ocorreram nos anos de 1970 e 1971, por meio dos documentos intitulados "Escravidão e Feudalismo no norte de Mato Grosso" e "Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social", ambos os documentos foram elaborados pelo Bispo Dom Pedro Casaldáliga.

Vejam trechos do segundo documento acima citado.

> Para os peões não há moradia. Logo que chegam, são levados para a mata, para a zona de derrubada onde tem que construir, como puderem, um barracão para se agasalhar, tendo que providenciar sua própria alimentação. As condições de trabalho são as mais precárias possíveis. Na Codeara, por exemplo, muitos tiveram que trabalhar com água na cintura. A incidência de malária é espantosa, sobretudo em algumas companhias, de onde poucos saem sem tê-las contraído. Codeara, Brasil Novo, Tamakavy são bem conhecidas quanto a isso. Os medicamentos quase sempre são insuficientes e em muitas, pagos, inclusive amostra grátis. Por tudo isto, os peões trabalham meses, e ao contrair malária ou outra qualquer doença, todo o seu saldo é devorado, ficando mesmo endividados com a fazenda (Documentação, n° IV, 1; IV, 4. D;IV,4. A). O atendimento é deficiente, sendo tomadas providências quando o caso já é extremo, não havendo possibilidade de cura. São levados então para as vilas onde também não há recursos, agravando assim a situação das próprias vilas. Aí morrerão anônimos (Documentação, n°IV, 1; IV, 6). Esse trabalho pesado, e nestas condições, é executado por gente de toda a idade, inclusive menores (13, 14, 15, 17 anos) (CASALDÁLIGA, 1971, p.20).

Os elementos presentes nas primeiras denuncias evidenciam que, a princípio sua predominância ocorreu em áreas rurais. Da mesma forma, este estudo constatou que as atividades econômicas ligadas ao agronegócio, tanto as que estão em processo de expansão como àquelas já consolidadas no mercado, são as que mais se destacam na incidência desse crime, demonstrando que ele ainda é predominante em áreas rurais.

Apesar da incidência em áreas rurais, encontra-se também, "trabalho escravo em empreendimentos cuja modernização foi incompleta, em comparação com o restante do setor" (SAKAMOTO, 2011, p.395) como é o caso das oficinas de costuras terceirizadas e das atividades ligadas a construção civil.

Elaboramos a Tabela 1 para apresentar às atividades econômicas de maior predominância, número de casos identificados, estabelecimentos fiscalizados e quantidade de trabalhadores "libertos". As informações aqui sistematizadas compreendem o período de 2003 a 2015.

Tabela 1 – Atividades econômicas predominantes: casos identificados, fiscalizados e o número de trabalhadores "libertados" em território nacional.

2003 a 2015

Atividade econômica	N° de casos identificados	Estabelecimentos Fiscalizados	N° de trabalhadores libertados
Desmatamento	143	106	2.250
Pecuária	1505	932	12.907
Reflorestamento	109	104	1.281
Extrativismo	46	41	925
Cana Açúcar	94	78	11.169
Outras lavouras	407	335	8.597
Carvão	323	246	3.617
Mineração	43	36	301
Construção	119	115	2.390
Confecção	40	39	527
Outros	102	101	1.263
Total	2931	2133	45.277

Fonte: Elaboração própria com dados oferecidos pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Os dados da tabela revelam que se agruparmos as atividades de maior destaque (a pecuária, a cana de açúcar e outras lavouras) temos apenas nessas atividades, um total de 2.006 casos identificados, no qual foram "libertos" 32.673 trabalhadores.

Os registros de denuncias de trabalho escravo ligados ao meio rural revelam que nessas áreas existem alguns atores que circundam a permanência e a dinâmica desse crime, como os fazendeiros e os "gatos" ou empreiteiros, contudo os fazendeiros são tidos como um personagem "invisível" nesse processo.

E a respeito dos fazendeiros, Campos (2011, p.197) denuncia que:

> Quem utiliza trabalho escravo contemporâneo em suas diversas modalidades não é um fazendeiro arcaico, atrasado, lá no interior do país e que não sabe as obrigações que a lei lhes obriga a cumprir. Ao contrário, quem explora trabalhadores em condições análogas à de escravo são fazendeiros cujas fazendas são apenas uma parte dos seus negócios. Eles moram aqui no Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Goiânia ou Belo Horizonte. Moram muito bem.

Uma pesquisa realizada pela OIT no ano de 2011 reforça essa denuncia quando traça o perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural. Ao traçar o perfil dos fazendeiros a pesquisa revela que geralmente eles são homens, a grande maioria branca, com idade média de 47 anos, quase todos casados, famílias constituídas, vivendo com a esposa e com os filhos e a maioria possui ensino superior completo.

Ainda sobre os fazendeiros, tem-se que a maior parte dos seus empreendimentos estão ligados as atividades da pecuária, como já apresentado na Tabela 1. E que a maioria dessas propriedades, foram adquiridas em decorrência da política de incentivos e de ocupação das áreas de fronteira, na Amazônia e no Centro-Oeste, principalmente no período dos governos militares (MORENO, 1999).

O fato de o fazendeiro ser um personagem "invisível" põe em cena a figura do "gato". Os chamados "gatos" são homens, com idade média de 45 anos, a maioria não brancos e possuem baixa escolaridade. Eles pertencem à mesma extração social dos trabalhadores e a grande maioria, na sua infância foram submetidos ao trabalho infantil, fato que denuncia a ausência da intervenção do Estado na elaboração de políticas de proteção social à população pauperizada, nos levando a compreender que o fenômeno da pobreza é, ao mesmo tempo, causa e consequência do trabalho infantil, assim como na exploração de adultos (NOVAIS, 2015, p.89).

Segundo Vieira; Bruno (2011, p. 49) o "gato" geralmente assume o "trabalho" com o proprietário sem fazer nenhuma exigência sobre a forma de contratação e condições mínimas de trabalho, sua função é recrutar e aliciar trabalhadores para a submissão do trabalho escravo. É ele quem paga com dinheiro fornecido pelo fazendeiro, a alimentação, hospedagem e o transporte dos trabalhadores durante o trajeto até as fazendas (OIT, 2011).

Um estudo realizado por Vitale Joanoni Neto sobre o mundo do trabalho rural em Mato Grosso (2011) constatou a existência de uma rede de conivência para a prática do trabalho escravo, que vai além dos fazendeiros e dos "gatos".

Segundo o autor, essa rede de convivência é composta por pequenos comerciantes, donos de hotéis e bordéis que alojam os trabalhadores mesmo durante o período de desemprego, bem como também, por donos de empresas de transporte clandestinos que trazem trabalhadores de vários estados brasileiros para trabalhar no estado, principalmente trabalhadores de regiões do nordeste (JOANONI NETO, 2011, p.327).

No tocante aos trabalhadores, sabemos que são pessoas desprovidas de condições materiais básicas, necessárias para sua sobrevivência, que são submetidos as mais diversas formas de violência, seja ela física, psicológica e social. Formas de violência que muitas vezes acabam fazendo com que eles não se reconheçam socialmente.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) tabulou dados sobre o perfil de trabalhadores que foram encontrados em condições análogas à de escravo pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), durante o período de 2003 a 2015. Tais dados seguem sistematizados na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Perfil dos trabalhadores resgatados – Brasil - 2003 a 2015

GÊNERO					
Masculino (31.066)			Feminino (1.616)		
FAIXA ETÁRIA					
<17 (377)	18-24 (9.776)	25-34 (10.835)	35-44 (6.588)	45-54 (3.735)	>55 (1.371)
NÍVEL DE ESCOLARIDADE					
Analfabeto	10.716		Ens. Médio incompleto	738	
Até 5° Ano incompleto	12.848		Ens. Médio completo	721	
5° Ano completo	708		Superior incompleto	28	
6° ao 9° Ano incompleto	4.774		Superior completo	5	

Fundamental completo	1.274	Ignorado	870

Fonte: Elaboração própria com dados oferecidos pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Como demonstrado na Tabela 2, fica claro que o perfil dos trabalhadores resgatados a nível nacional corresponde a homens (95%), com idade média de 32 anos (33,2%) e que cursaram até o 5° do ensino fundamental incompleto (39,3%).

Essas informações apresentam similaridade com o perfil dos trabalhadores traçado pela OIT (2011, p.104) que demonstra que esses trabalhadores são "homens adultos com idade média de 31,4 anos, a grande maioria (81%) constituída de negros e com escolaridade extremamente baixa: 18,3% são analfabetos e 45% são analfabetos funcionais".

Tais dados evidenciam que o trabalho escravo contemporâneo além de ser um crime que fere a dignidade dos trabalhadores é também um problema social, gerado pela extrema miséria e exclusão social em que vive grande parte da população nacional, aliados ao alto índice de desemprego.

Tem-se ainda que, conforme destacado por Almeida (2011, p.182) "as condições concretas desses sujeitos são de extrema carência e vulnerabilidade e que em sua grande maioria, além de pobres, os trabalhadores são vistos como "estrangeiros" por serem de outras regiões do Brasil".

De modo geral os trabalhadores migram de um estado para outro, ou migram para munícipios pertencentes ao seu próprio estado com intuito de encontrar trabalho, no entanto a migração acaba por deixa-los ainda mais vulneráveis, pois se tornam "presas" fáceis para os aliciadores de trabalho escravo.

Tabulamos e agrupamos dados das fiscalizações realizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego referentes ao período de 2010 a 2015 sobre o número de trabalhadores "libertos" por estado. Veja tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Trabalhadores resgatados nos estados sub-nacionais

continua

2010 – 2015				
Estados	**2010 –11**	**2012 – 13**	**2014 – 15**	**Total**
AC	23	13	74	110
AL	51	43	0	94
AP	0	26	0	26
AM	87	177	64	328
BA	211	195	80	486
CE	0	103	113	216
ES	129	39	91	259
GO	652	334	144	1.130
MA	245	140	180	565
MT	209	169	45	423
MS	29	150	31	210
MG	918	1.526	812	3.256

Tabela 3 – Trabalhadores resgatados nos estados sub-nacionais

conclusão

2010 – 2015				
Estados	**2010 –11**	**2012 – 13**	**2014 – 15**	**Total**
PA	809	706	157	1.672
PB	31	21	0	52
PR	129	323	24	476
PE	0	33	8	41
PI	43	125	179	347
RJ	170	143	224	537
RS	52	103	43	198
RO	131	58	20	209
RR	0	0	26	26
SC	360	79	91	530
SP	273	666	245	1.184
TO	198	407	114	719
				Total: 13.094

Fonte: Elaboração própria com dados oferecidos pelo MTE.

Os dados demonstram que, no período 2010-2015, os estados com maior número de trabalhadores "libertados" foram Minas Gerais, Pará, São Paulo, Goiás e Tocantins. No entanto, cabe destacar que a ocorrência desse crime se dá em todas as regiões do país como bem demonstrado na tabela.

Compreender os nexos causais da predominância dessa prática nesses estados é extremamente relevante. Algumas das regiões mencionadas na tabela são áreas de intensos processos econômicos ligados ao agronegócio para exportação de *commodities* e "nesse cenário produtivo, é importante citar que a tendência cultural de exploração humana está quase sempre camuflada no discurso de expansão e no desenvolvimento dessas regiões" (NOVAIS, 2015, p.57).

Um discurso de desenvolvimento que sempre foi amparado pelo Estado, através de incentivos fiscais, isenção de impostos, taxas de subsídios e infra-estrutura para os produtores rurais, conforme destacado por Sakamoto (2011, p.397) no texto abaixo.

> Historicamente, esses empreendimentos têm conseguido recursos por intermédio das esferas de governos federal, estaduais e municipais para garantir um nível de capital constante que permite a sua atuação no mercado. As placas de financiamento da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) e do Banco da Amazônia (BASA), expostas nas porteiras das fazendas, provam que o Estado se faz presente na fronteira agrícola para o capital (SAKAMOTO, 2011, p.397).

Em linhas gerais, a escravidão contemporânea ao mesmo tempo em que é combatida pelo Estado, nele se apoia. Ela se alicerça em pilares fortes do poder político e econômico dos fazendeiros que muitas vezes ocupam cargos políticos, de forma que acaba por legitimar essa prática criminosa (JOANONI NETO, 2011).

4 Considerações Finais

O trabalho escravo é um crime que sempre esteve presente no desenvolvimento da humanidade, porém, em cada momento histórico ele assumiu roupagens diferenciadas apresentando elementos variados que podem ser relacionados a fatores com aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. E mesmo diante da diferenciação e incorporação de novos elementos, ao evoluir, o trabalho escravo permaneceu em quase todas as modalidades com sua característica mais marcante, a prática desumana de reduzir o outro a objeto a ser apropriado.

Na contemporaneidade ele se apresenta como um fenômeno complexo e ao mesmo tempo multifacetado, manifestando se de diversas formas.

Tendo em vista a realidade até aqui descrita, buscou-se, ao longo do artigo, destacar como tem se dado a prática desse crime no Brasil, enfatizando as principais atividades que utilizam trabalho escravo, os atores envolvidos e qual o perfil dos trabalhadores "resgatados".

Assim, os dados da pesquisa revelaram que as atividades econômicas ligadas ao agronegócio, tanto as em processo de expansão como àquelas já consolidadas no mercado são as que mais se destacam nas ocorrências de trabalho escravo contemporâneo, que a pecuária, e a cana de açúcar são as atividades produtivas de maior incidência desse crime, identificamos que os fazendeiros e os "gatos" são os principais atores que circundam a permanência e a dinâmica da escravidão no meio rural.

Tais constatações e ou elementos revelam que a prática desse crime no Brasil acontece predominantemente em áreas rurais.

Constatamos que os trabalhadores atingidos pelo trabalho escravo são àqueles mais afetados pela pobreza, esta ligada à ausência de renda e a falta de acesso a serviços públicos, revelando que não se trata apenas de um crime a ser combatido no âmbito da repressão, mas é também um problema de ordem social, sendo indispensável o desenvolvimento de políticas públicas preventivas de assistência às vitimas, de geração de emprego e renda e de uma política de reforma agrária que seja capaz de promover a distribuição de terras de forma justa e igualitária.

O Estado deve garantir o acesso a postos de trabalho decente, de forma a atender a conjuntura existente, seja por meio da educação e qualificação das pessoas, seja por meio do combate à violação dos direitos sociais constitucionalmente garantidos.

Referências

ALMEIDA, Antônio Alves de. Trabalho escravo: a dignidade dilacerada pelo capital. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes. (orgs.), **Olhares sobre a escravidão contemporânea**: novas contribuições. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

BRASIL. **Código Penal. Artigo 149**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____.Ministério do Trabalho e Previdência Social. **Resultados da fiscalização para erradicação do trabalho escravo de 2015.** Disponível em: <http://www.mtps.gov.br/images/Documentos/trabalhoescravo/Dados/2015.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

CAMPOS, Marcelo. Trabalho escravo contemporâneo. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes. (orgs.), **Olhares sobre a escravidão contemporânea**: novas contribuições. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social.** *1971*. Disponível em: <http://servicioskoinonia.org/Casaldaliga/cartas/1971CartaPastoral.pdf>. Acesso em: 14 de maio. 2017.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JOANONI NETO, Vitale. Notas sobre o mundo do trabalho rural no estado de Mato Grosso em fins da primeira década do século XXI. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes. (orgs.), **Olhares sobre a escravidão contemporânea**: novas contribuições. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I : o processo de produção do capital. ENDERLE, Rubens (trad.). São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDES, Alessandra Gomes. Trabalho escravo contemporâneo no Brasil: a denúncia como um dos caminhos na resistência dos trabalhadores à dominação. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes. (orgs.), **Olhares sobre a escravidão contemporânea**: novas contribuições. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete. (org.), **A nova fábrica de consensos**: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1998.

MORENO, Gislaine. O processo histórico de acesso a terra em Mato Grosso. **Geosul, Florianópolis, v.14, n.27, p.67-90, jan./jun. 1999.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/18833/20128>. Acesso em: 10 de maio. 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOVAIS, Liliane Capilé Charbel. **Erradicação do trabalho infantil**: iniciativa e empenho para a formação da rede de proteção: memória do Projeto Ação Integrada em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil.** Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/forced_labour/doc/perfil_completo_624.pdf >. Acesso em: 06 Jan. 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PLASSAT, Xavier. **Trabalho escravo, 2015**: recuo dos números, crescimento das ameaças. Goiás: Comissão Pastoral da Terra, 2016. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/noticias/trabalho-escravo/3050-trabalho-escravo-2015-recuo-dos-numeros-crescimento-das-ameacas>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SAKAMOTO, Leonardo. Os acionistas da casa grande: A reinvenção capitalista do trabalho escravo no Brasil contemporâneo. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes. (orgs.), **Olhares sobre a escravidão contemporânea**: novas contribuições. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

VIEIRA, Maria Antonieta; BRUNO, Regina. Representações de trabalhadores, gatos e empregadores sobre o trabalho escravo. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes. (orgs.), **Olhares sobre a escravidão contemporânea**: novas contribuições. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

UM ESTUDO DA EVASÃO ESCOLAR NA MODALIDADE PROEJA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Kléberson Pierre Cardoso de Jesus[1]

Luciana Gonçalves de Lima[2]

Resumo: Este artigo demonstra a realidade da evasão escolar no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA à luz dos trabalhos realizados na academia brasileira, com o objetivo de identificar os fatores determinantes de evasão no PROEJA e seus rebatimentos no acesso aos direitos de educação e trabalho. Para isso, foi utilizada investigação bibliográfica tendo como fonte os bancos de trabalhos científicos. Os resultados evidenciam um conflito na conciliação dos direitos de trabalho e educação aos trabalhadores jovens e adultos, e a necessidade de a educação efetivamente adequar a oferta da modalidade às condições do educando, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Os fatores de evasão, relacionados às categorias Trabalho e Educação, demonstram a dificuldade de o trabalhador conciliar o tempo no trabalho e na escola e a necessidade de a Educação prover ações pedagógicas efetivas que ofereçam condições de permanência do estudante na escola, passando por questões como formação de educadores, currículo e política de assistência estudantil.

Palavras-chave: Educação & Trabalho. PROEJA. Evasão Escolar.

1 Introdução

Este artigo organiza-se em quatro partes: a primeira insere o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE; a segunda realiza uma reflexão acerca da dicotomia entre educação e trabalho no campo da educação profissional; a terceira reúne os resultados de distintas investigações que apontam os fatores determinantes da evasão no PROEJA; e na quarta parte, delineia-se um campo de convergência entre os resultados bibliográficos encontrados, com realização de análise a partir das categorias Trabalho e Educação.

[1] Mestre em Educação (UFRuralRJ). Especialista em PROEJA (IFMT). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *Campus* Várzea Grande. kleberson.jesus@vgd.ifmt.edu.br

[2] Mestre em Política Social (UFMT). Especialista em Gestão e Políticas Sociais (ICE). Assistente Social da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT). luciana.lima@ifmt.edu.br

2 O PROEJA no contexto do Plano Nacional de Educação - PNE

No Governo Lula, o Ministério da Educação – MEC cria o PROEJA, por meio do Decreto 5.840/2006. O Plano Nacional de Educação – PNE tem, no corpo da Lei 13.005/2014, 14 artigos e um anexo, no qual constam 20 metas e 254 estratégias previstas para o cumprimento da Lei em dez anos. As metas que tratam diretamente do público da EJA, ou seja, sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos, são as metas 3, 8, 9 e 10. O conteúdo dessas metas indica o que o País deve fazer para garantir a escolarização de todos que não tiveram acesso a ela na chamada "idade adequada", incluindo aí mais uma vez a perspectiva de superação do analfabetismo. (BRASIL, 2016)

A estratégia 10.9 do PNE trata de uma questão fundamental para a permanência dos estudantes na escola, quando propõe a institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes, de caráter social, financeiro e de apoio psicopedagógico, visando a contribuir com o acesso, a permanência e a conclusão com êxito nos estudos. As ações decorrentes dessa estratégia visam essencialmente a fazer com que este estudante, que muitas vezes não se identifica com o ambiente da escola, permaneça ali e conclua com aproveitamento a formação para a qual ingressou. (BRASIL, 2016)

3 Trabalho e Educação: O Alicerce Dicotômico da Educação Profissional

Para a compreensão dos diferentes campos das políticas sociais é imprescindível fundar o debate na conflitualidade de classes que determina a execução de políticas públicas, e no PROEJA isso não é diferente, já que é permeado pelo tensionamento de interesses entre capital e trabalho e pela dicotomia entre trabalho e educação.

A perspectiva de uma proposta de educação de educação profissional não pode se distanciar da centralidade do trabalho como lente para perceber as relações sociais, e, portanto, a construção de um projeto de educação para os trabalhadores não pode prescindir da ruptura com a escola

reforçadora da dualidade estrutural, que divide a escola da formação cultural geral da escola para os trabalhos manuais.

Nesse aspecto, o filósofo Antônio Gramsci tem uma crítica à escola dita tradicional - da dualidade estrutural - que separa o ensino para formar especialistas e dirigentes do que será destinado à formação de operários. Para ele,

> A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2001, p.19)

Gramsci (2001) propõe uma escola unitária que se fundamente no humanismo, na autodisciplina intelectual e na autonomia moral necessárias à especialização de caráter científico ou prático-produtivo, sem perder de vida a centralidade do trabalho na dialética entre educação e trabalho.

É nesse campo de contradições de interesses que surge o tensionamento dicotomizado entre trabalho e educação. E para compreender o trabalho nos orientamos na definição de Marx que apreende o trabalho como uma categoria fundante do ser social, e por meio do qual o homem produz sua existência e própria vida material. O trabalho, nessa perspectiva, fundamenta todo o processo de reprodução social, dos tempos primitivos até a atualidade, a saber:

> Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana. (MARX, 1985, p.50)

Para Netto (1994, p.28), trabalho é a "objetivação ontológico-social primária" e é o trabalho o intercâmbio material exercido pelo homem sobre a natureza, sem o qual ele não poderia subsistir, portanto é a condição natural eterna da vida humana.

> "Marx não reduz as objetivações ao trabalho e, menos ainda, não deriva dele as objetivações sociais. O mencionado processo de socialização da sociedade consiste,

> exatamente, em fazendo recuar as 'barreiras naturais' (mas jamais as eliminando), na atualização das crescentes possibilidades de novas objetivações. É o processo que, para Marx, configura a essência humana do ser social, explicitação dinâmica e movente de uma estrutura histórica de possibilidades: a objetivação, a socialização, a universalização, a consciência e a liberdade". (NETTO, 1981, p. 36)

Nesse compasso, Frigotto (2010) afirma que as classes dominantes constroem projetos educacionais com a finalidade de habilitar a classe trabalhadora técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subalternizando a função social da educação sempre alinhada com as demandas do capital.

Frigotto (2010) afirma ainda que, no olhar da classe trabalhadora, a apropriação do saber social possível no espaço da educação permite à classe trabalhadora a compreensão da realidade e motiva-lhe a fazer valer os próprios interesses econômicos políticos e culturais.

Se é na educação que o trabalhadores jovens e adultos podem encontrar os caminhos para construção de sua autonomia, torna-se imperativo compreender se as políticas de educação para esse público tem cumprido seu papel no tocante à melhoria das condições de vida e trabalho dos sujeitos e quiçá se tem indicado alternativas para a construção da autonomia dos trabalhadores.

4 A Evasão na Modalidade PROEJA à Luz das Pesquisas Acadêmicas

Evasão e PROEJA foram palavras-chave utilizadas para a busca dos trabalhos nos endereços http://bancodeteses.capes.gov.br/, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponível em http://bdtd.ibict.br/ e o buscador de trabalhos acadêmicos do Google. Com isso, podemos indicar de forma sintetizada os fatores determinantes da evasão de acordo com cada pesquisador, conforme se verifica a seguir:

Gheno (2012) concentra seu debate na necessidade de assegurar um *currículo propositivo* que influencie no dia a dia da sala de aula, afirmando que o currículo necessita situar-se no plano ideológico de viés marxista, já que nesse plano essas questões ultrapassam os conteúdos programáticos, considerando assim a ideologia de classes, cor, intencionalidades políticas, econômicas e sociais.

Gheno (2012) apresenta de modo elucidativo que as razões principais para a evasão são o *trabalho* e a *sobrevivência***,** duas razões que na verdade se fundem já que para a sobrevivência é imprescindível alguma fonte de renda que só se aufere por meio do trabalho.

Cavalcante (2010) questiona a eficiência da implantação de salas de EJA nos locais de trabalho, apontando que mesmo nesse contexto verifica-se uma inassiduidade que chega a 60%. O pesquisador afirma que, nesse caso, a evasão não é causada pela distância entre escola, casa e trabalho e sim pela *jornada extenuante* já que os horários de aula são organizados depois dos expedientes ou nos intervalos para descanso entre turnos ou escalas.

Para Cavalcante (2010), os resultados demonstram que as políticas educacionais não atingem o resultado esperado por não serem acompanhadas de *políticas sociais* que proporcionem a melhoria da qualidade de vida do sujeito.

Bonfim e Arruda (2012) indicam como fatores de evasão a *gravidez* em dois casos, problemas relacionados ao *transporte,* falta de *incentivo dos professores, trabalho, cansaço,* dificuldades nas *disciplinas da área técnica.* As autoras apontam a necessidade de construir coletivamente estratégias para superação das dificuldades.

Debiasio (2010) demonstra que em região metropolitana existe uma ocorrência maior de evasão, que fica em torno de 65,5% , enquanto que em outras região a evasão varia entre 50 e 56%, e quanto aos fatores de evasão a dificuldade em frequentar o curso em função do *horário de trabalho* e o horário da escola, além de problemas familiares e dificuldade de aprendizagem.

Moreira (2012), afirma que 64% dos entrevistados apresentaram a *necessidade de trabalhar* como fator determinante para o abandono do curso PROEJA. Outro fator considerado foi a *dificuldade de conciliar horário de estudo e trabalho,* e neste aspecto 66% dos respondentes afirmaram esse fator como determinante para o abandono do curso. O fato de o *curso não ser atrativo* foi apontado por 34% dos respondentes e a *insatisfação com o curso* por 33,9%, fatores estes que embora presentes e significativos não podem ser considerados determinantes para o abandono. Isso é ratificado quando o pesquisador aponta que 64,8% dos respondentes alega que o interesse, afinidade ou gosto pela área profissional não influenciou sua decisão de deixar a escola.

Na pesquisa de Moreira (2012) foram levados em conta os fatores relacionados à motivação, sendo que 50,8% afirmou que a falta de *motivação para continuar* os estudos foi importante para sua tomada de decisão. Nesse mesmo sentido, 37,1% afirmou que teve *dificuldade de acompanhar as matérias* e por isso deixou o curso. Sobre dificuldades com instrumentos de avaliação, 32,3% considerou que este fator influenciou na decisão A distância entre escola e a casa e/ou trabalho constituiu um fator de peso quando foi detectado que 63,6% indicaram que esse problema influenciou muito a decisão de desistir do curso. Quanto à *dificuldade financeira* 54,7%

afirmou que esse fator influenciou na decisão de deixar o curso, enquanto que 45,3% afirmaram que essa questão não pesou na decisão.

Corso e Almeida (2014) concluíram que, ao ingressar, os sujeitos da EJA têm duas motivações preponderantes: O desejo pela qualificação profissional, 29% dos respondentes, e o desejo de concluir os estudos com 39% e afirma que é comum na fala dos sujeitos a afirmativa de que deixaram de estudar pela necessidade de trabalhar e dessa forma não conseguem *conciliar trabalho e escola.*

Os dados dessa pesquisa mostram que 32% dos entrevistados deixaram de frequentar o curso porque o horário das aulas não é compatível com o horário de trabalho que realizam, além do agravante da *questão tempo/calendário.* A segunda razão com maior evidência é o fator *problemas familiares,* correspondendo a 24%, e em seguida a *distância da escola* com 18%. Dos respondentes 16% afirmaram deixar o curso por *questões de saúde* e 10% por causa de *professores faltosos.*

Pavão e Silva (2012) demonstram que 60% dos entrevistados estavam inseridos no mercado de trabalho 40% não. Para os empregados, o trabalho interfere no seu desempenho em sala de aula, quer pelo problema de horário, quer pelo cansaço. Segundo as pesquisadoras, alguns estudantes apontam o *cansaço* como fator determinante para a sua evasão e somam a este dado o fato de o curso ser realizado em três anos e não em dois. Outro fator apontado foi o não recebimento da *bolsa Educação,* indicando que 80% dos estudantes não abandonariam o curso caso recebessem o auxílio para custear o transporte.

Pavão e Silva (2012) apontam o fato de que possivelmente a *organização curricular*, também, foi insuficiente à atratividade. E acrescentam a reflexão de que se o estudante não reconhece no currículo a importância da formação para a sua vida pessoal e profissional isso pode vir a ser uma razão para o abandono.

Paiva e Oliveira (2015) analisam que quanto à *relação professor/aluno,* destacando o pouco preparo dos docentes para lidar com o público adulto, já que os alunos gostariam que seus saberes prévios fossem respeitados no processo de aprendizagem. Além disso, aponta as dificuldades dos estudantes quanto ao desempenho em *relação ao conteúdo,* visto que eles apresentam dificuldade de acompanhar componentes curriculares com os quais, por exemplo, jamais tinham tido contato, como física e química.

Outro fator evidenciado foi a necessidade de *trabalhar* para a sua própria manutenção e da sua família, sendo que muitos relataram o *cansaço* que sentem após um dia inteiro de trabalho e depois estender o dia para estar numa sala de aula.

5 Análise dos Fatores Determinantes da Evasão no PROEJA

No tocante à análise, nos detivemos aos estudos já apresentados e sobre os quais foi realizada a extração das palavras-chave que identificam as questões contributivas para a evasão na modalidade PROEJA, o que apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Demonstrativo da extração dos fatores determinantes da evasão nas diversas investigações consultadas

Gheno (2012)	**Bonfim e Arruda (2012)**	**Cavalcante (2010)**	**Debiasio (2010)**	**Moreira (2012)**	**Corso e Almeida (2014)**	**Pavão e Silva (2012)**	**Paiva e Oliveira (2015)**
trabalho sobrevivência	gravidez transporte incentivo /docente trabalho cansaço disciplinas técnicas	Jornada/extenuante políticas sociais	horário de trabalho	necessidade de trabalhar conciliar estudo/ trabalho curso não ser atrativo dificuldade de acompanhar dificuldade financeira	conciliar trabalho e escola. questão tempo/calendário problemas familiares distância da escola questões de saúde professores faltosos	organização curricular	relação professor/aluno relação ao conteúdo trabalhar cansaço

A seguir, realizamos uma categorização que permite abrigar os fatores em categorias que dialoguem com a execução da política de PROEJA. Assim, apresentamos como categorias: Trabalho, Educação, Política de Assistência Estudantil e Questões Pessoais.

Quadro 2 – Agrupamento dos fatores determinantes da evasão em categorias para análise da causas

TRABALHO	trabalho sobrevivência trabalho

	cansaço jornada extenuante horário de trabalho necessidade de trabalhar conciliar estudo/ trabalho conciliar trabalho e escola. trabalhar cansaço
EDUCAÇÃO	incentivo docente disciplinas técnicas dificuldade de acompanhar relação ao conteúdo curso não ser atrativo relação professor/aluno flexibilidade questão tempo/calendário
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	transporte políticas sociais dificuldade financeira
QUESTÕES PESSOAIS	gravidez problemas familiares questões de saúde

O *Trabalho* emerge como categoria dada a sua centralidade na vida dos sujeitos e porque se configura um direito fundamental de cada sujeito e dever do Estado. Sendo assim, foram abrigadas nessa categoria 11 ocorrências de fatores que guardam relação entre si e com a questão do trabalho na vida dos sujeitos.

Nessa categoria, verificam-se questões inter-relacionadas, como o *cansaço* decorrente de jornada de *trabalho extenuante* que resulta num fator contributivo para a evasão já que os sujeitos, devido à escolaridade deficitária, ocupam os postos de trabalho onde se exige mais esforço físico que intelectivo e consequentemente não se sentirão dispostos e motivados a permanecer nos bancos escolares do PROEJA durante o turno noturno, todos os dias da semana.

Outro aspecto desta categoria é a *necessidade de trabalhar* e a *conciliação do horário da escola e do trabalho.* Por vezes, a necessidade de o sujeito desempregado galgar melhores postos de trabalho leva-lhe a retornar à escola. Ocorre que no processo de escolarização quando surge a oportunidade de emprego e renda que incompatibilizam com o horário da escola, não resta dúvida ao sujeito no momento de optar entre levar a formação adiante ou reinserir-se no mundo do trabalho.

Outra categoria, com 08 ocorrências de fatores, emerge de forma importante diz respeito ao campo da *Educação,* e suas ações intrínsecas e necessárias à permanência do estudante no PROEJA. As pesquisas levantadas apontam questões como *incentivo docente* que reflete a necessidade de haver uma formação continuada específica e um preparo institucional para receber o sujeito da EJA, visto que é imprescindível um currículo adequado, uma abordagem metodológica e propostas de avaliação que dialoguem com a necessidade dos sujeitos e para isso é preciso romper com padrões elitistas já estabelecidos no cotidiano da escola, que apenas reforçam a ideia do fracasso nos sujeitos. A *dificuldade de acompanhar* tem clara conexão com *relação ao conteúdo* e reflete a necessidade de elaboração de currículos que tenham significado na vida dos sujeitos. É necessária uma organização curricular que demonstre a importância e a aplicabilidade dos conteúdos escolares nas situações da vida e do trabalho, sem isso, seguramente o estudante abandonará por presumir que o curso não é atrativo, exatamente porque não consegue estabelecer correlações entre os conhecimentos escolares, a vida e o trabalho cotidianos.

Na sequência, aparece a categoria *Política de Assistência Estudantil* com fatores como *transporte,* que Bonfim e Arruda (2012) apontaram como fator determinante da evasão no seu lócus de pesquisa. Ao que Cavalcante (2010) conclui que é a falta de *políticas sociais* que influencia na evasão, certamente fazendo alusão à necessidade de um programa que assista aos estudantes, em *dificuldade financeira,* para a sua permanência na formação pretendida.

Aos apontamentos que compõe essa categoria é mister elucidar que a rede federal de educação profissional e tecnológica dispõe de políticas para atendimento dessa demanda, como a Portaria Normativa MEC nº 39 de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil e, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Ainda que de caráter seletivo e focalizado, o Programa prevê o auxílio financeiro em diferentes modalidades desde que comprovadamente o estudante esteja em condição socioeconômica que o impeça de frequentar a escola. A organização desse Programa prevê a oferta

de bolsas em modalidades como auxílio-moradia, residência estudantil, auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio creche e auxílio permanência.

Afora a questão socioeconômica, a política de assistência estudantil, é dotada de equipe de profissionais de serviço social, psicologia, pedagogia que cumprem a função do suporte multiprofissional para a permanência dos estudantes, atuando nas questões sociopedagógicas e psicossociais.

Por último, aparecem as *Questões Pessoais*, como gravidez, problemas de saúde e problemas familiares, fatores que não afastam a possibilidade de atuação da equipe multiprofissional na identificação do problema e no auxílio psicossocial para minimizar os casos de evasão, mesmo porque a legislação vigente já prevê atendimento em regime especial a estudantes enfermos ou em processo de gestação.

Verifica-se, portanto, que a evasão no PROEJA não está resignada a um fator específico e que a motivação para o trabalhador retornar à escola é, na maioria das vezes, o desejo de melhorar suas condições de vida por meio do trabalho e que por isso é preciso assegurar um conjunto de ações que façam com que o estudante já fragilizado permaneça no ambiente formal da educação.

Decorridos dez anos de sua instituição, a modalidade PROEJA continua em grande número fazendo o estudante abandonar a escola pela segunda vez, e, portanto, furtando-lhe o direito à educação e à qualificação profissional já que sua estrutura de oferta é demasiado rígida quando fundada em Projetos Pedagógicos de Curso que estabelecem o mínimo de 800 horas anuais, e 200 dias letivos, sem realizar as devidas adequações às condições dos educandos, conforme assegura a LDB.

1 Considerações finais

Esta investigação nos leva a concluir que a dicotomia entre educação e trabalho continua obrigando os trabalhadores a abandonar a escola, por todas as razões expostas e analisadas. E, nesse aspecto, há uma contradição premente que exige reparação: se o trabalho e a educação são direitos fundamentais e dever do Estado, isso não pode ser tratado com indiferença na execução de uma política cuja proposta é assegurar a inclusão de pessoas que não tiveram acesso à educação na chamada "idade própria". A execução do PROEJA não pode perpetuar um conflito no acesso a direitos fundamentais e, por isso, é imprescindível que o Estado assegure as condições para que o

trabalhador possa acessar tanto o direito ao trabalho como o direito à educação, dentro das garantias legislativas já existentes.

É imprescindível, também, empreender esforços e investimento público em aspectos importantes como: preparação das equipes multiprofissionais para lidar com as demandas sociopedagógicas e psicossociais imanentes da modalidade PROEJA; Formação Continuada de educadores nas questões didático-pedagógicas; Construção coletiva de um currículo significativo; e condução adequada da Política de Assistência Estudantil.

Não será possível o alcance das metas do PNE sem que haja uma ação propositiva que assegure financiamento e flexibilidade na execução da política de PROEJA, tendo por base o § 2º do Inciso I do Art. 24 da LDB, que garante a adequação da oferta às condições do educando. É preciso, pois, construir uma alternativa que considere todos os fatores determinantes de evasão aqui apresentados e, sobretudo, que sejam consideradas as necessidades dos trabalhadores para que efetivamente a oferta seja adequada às suas condições.

Não refletir e não apresentar propostas de flexibilização para o PROEJA é reforçar a dualidade estrutural já demarcada historicamente. A escola dos pobres, criticada por Gramsci, segue fortemente excludente e cabe, portanto, ampliar o debate para reavaliar a oferta do PROEJA, trazendo a voz dos sujeitos para os novos rumos que a execução do programa requer. Não restam dúvidas sobre os significativos avanços já conquistados no campo da educação de jovens e adultos, mas as pesquisas apontam a necessidade emergente de flexibilização nos projetos pedagógicos de curso, adequando a oferta à condição dos educandos, e o aperfeiçoamento do programa para que continue promovendo uma inclusão real de trabalhadores na educação profissional.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br Acesso em: 08 de mar. 2017

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br Acesso em 05 de mar. 2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília, 2016.

BONFIM, S. V. M. S. e ARRUDA, M. C. C. **A questão da Evasão no PROEJA: um estudo de caso no IF Campus Baiano Campus Guanambi.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp. Campinas, 2012.

CAVALCANTE, A. G. S. **A Evasão Escolar nas Salas de Aulas do PROEJA-SESI: Estudo de caso em Juazeiro do Norte-Ceará**. IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. ISSN 19823657. Laranjeiras – SE, 2010.

CORSO, M. C. e ALMEIDA, A. **O Proeja e suas propostas e as condições de permanência ou abandono do jovem e adulto**. In: ALVES, N.; RUMMERT, S. M. e MARQUES, M. Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2014.

DEBIASIO, F. J. M. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba- PR.** 2010. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Paraná, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva. Florianópolis**, v.19, n.1, p.71-87, jan/jun, 2001. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2001 _01/ 04_frigotto.pdf.
Acesso em: 10 mai. 2017.

GHENO, G. **Outro olhar sobre a Evasão: O caso do NEEJA Paulo Freire.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em EJA). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS: UFRGS, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MOREIRA, P. R. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais**. 2012. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2012.

NETTO, J. P. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1981.

_____. Razão, Ontologia e Práxis. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 44, abr. 1994.

PAIVA, A. C. S. e OLIVEIRA, J. T. **A evasão na educação de jovens e adultos: uma experiência nos cursos profissionalizantes do Campus Campos-Centro do Instituto Federal Fluminense**. Revista Científica Interdisciplinar, Nº 3. Volume 2 Artigo nº 41. ISSN: 2358-8411 –LSP. 2015

PAVÃO, M. F. R. e SILVA, R. A. S. **Educação de Jovens e Adultos/PROEJA e a problemática da evasão escolar**. CONNEPI – Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação. ISBN 978-85-62830-10-5. Palmas – TO, 2012.

GT 19

Educação e Cidadania

"NÃO HAVIA A QUEM CONTAR, NINGUÉM ME DARIA OUVIDO"[3]: REFLEXÕES SOBRE A LÓGICA ADULTOCÊNTRICA E A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ana Letícia Bonfanti (PPGEDU/UFMT) – analeticiabonfanti@hotmail.com

Sandra Celso de Camargo (PPGEDU/UFMT) – sandradcamargo@gmail.com

Resumo: Apoiado nas discussões de Azevedo e Guerra (2005), Roure (1996), Saffioti (2004), Faleiros e Campos, (2000) sobre a violência sexual contra a criança e adolescente, o texto propõe discutir como a lógica do adultocentrismo contribui para a incidência da violência sexual contra crianças e adolescentes. Pensamos no adultocentrismo como uma relação de poder em que os adultos estão em uma situação privilegiada. Uma das facetas do adultocentrismo é a violência doméstica que atinge as crianças e adolescentes. Trazemos as contribuições dos estudos da Sociologia da Infância como forma de propor uma mudança na forma de conceber a infância como uma construção social.

Palavras-Chave: Adultocentrismo. Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Sociologia da Infância.

1 Introdução

Quando se fala sobre a infância, algumas representações sociais surgem: símbolo de inocência e pureza, ao mesmo tempo, sujeitos "sem limites", que precisam ser moralmente educados e que não tem direitos políticos. A criança como o futuro, o "vir-a-ser", o incompleto e o transitório. A própria palavra infância vem de "*infante*" que significa aquele que não fala.

Por toda parte, as crianças ainda são tratadas como subalternos, marcados por uma ideia de fraqueza, incapacidade e inferioridade. Aqueles que precisam ser controlados, domados e civilizados. Nessa lógica, cabe ao adulto, então, o controle, o saber, o poder, sobre as crianças e a infância. Essa ideia da supremacia do adulto sobre a infância, os autores nomeiam de adultocentrismo. A lógica do adultocentrismo funciona como uma forma de manutenção *status quo* do poder do adulto.

O médico Korczak que dedicou sua vida a estar com as crianças, ouvi-las, brilhantemente, relata como nós, os adultos, mantemos esse status de poder sobre as crianças. Ele diz:

> Costumamos ocultar os nossos próprios defeitos e atos condenáveis. A criança não tem permissão para criticar-nos, nem para constatar as nossas fraquezas, vícios e hábitos

[3] Trecho da poesia "Infância Violada" de Hermes Fernandes

> ridículos. Fingimos que somos perfeitos. Valendo-nos de graves ameaças, defendemos os segredos do grupo que está no poder, da casta dos iniciados, dos encarregados de uma sagrada tarefa. Só a criança pode ser impunemente desnudada e posta no pelourinho. (Korczak, 1986, p. 82).

O adultocentrismo, é essa ideia de que são sempre os adultos que sabem o que é melhor para as crianças, ou que acreditam que sabe sobre a infância mais do que as próprias crianças. Esse saber é um saber-poder que incide sobre os corpos das crianças, sobre o psiquismo e sobre seus direitos fundamentais. Elas podem ser "desnudadas e posta no pelourinho".

Essa ideia da criança como "ser em desenvolvimento" normatizam nossas relações com as crianças. Relações que ficam polarizadas entre o forte e o fraco, professor e aluno, pai e filho, poderoso e indefeso, abastado e carente. A criança representa a incompletude e os adultos, o que há de completo e mais desenvolvido. O adulto é sempre o grande, poderoso e sobretudo, o "sabe tudo" (SILVA, 2016).

O extremo dessa visão adultocêntrica se manifestará através da legitimação da violência doméstica contra as crianças e adolescentes. Entendemos violência doméstica contra criança, a partir de uma definição de Azevedo e Guerra (1995, p. 36).

> "(...) todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Azevedo e Guerra (1995) e outros autores diferenciaram os tipos de violência doméstica contra crianças e adolescentes a partir de quatro grupos: violência física, violência psicológica, negligencia e violência sexual. Apesar de que sabemos que em geral, as violências acontecem ao mesmo tempo. Como, por exemplo, dizer que uma agressão física infringida a uma criança não é também uma violência psicológica.

Sendo assim, o que esse artigo se propõe é trazer uma discussão sobre como adultocentrismo é uma lógica de relação de poder que contribui para a ocorrência da violência sexual contra crianças e adolescentes, estando ao lado do patriarcado e das questões de gênero. Neste sentido, Moreira (2012, p. 149) afirma que:

> As relações do adulto agressor com as crianças agredidas são marcadas pelo adultocentrismo, que retira as crianças e os adolescentes de suas condições de sujeito, para coloca-las na posição de objetos, que devem satisfazer as exigências dos pais ou dos adultos responsáveis, ainda que muitas vezes essas exigências sejam superiores às capacidades das crianças ou representem a violação de seus direitos.

Por mais altas que sejam as estatísticas nacionais de violências contra crianças e adolescentes, quando uma criança ou adolescente revela para algum adulto que está sofrendo ou sofreu violência sexual, duvidam dela, a acusam de não saber o que está falando, de ser mentirosa, de ter imaginado essa situação ou perguntam a ela, insistentemente, se ela tem certeza do que está falando. Isso nada mais revela do que a nossa crença de que as crianças não sabem o que dizem e não são confiáveis, os adultos sim são confiáveis.

Por outro lado, se há comprovação que a criança foi abusada sexualmente, a preocupação com ela é, especialmente, referente às consequências que a violência trará para sua vida adulta, para o futuro e não para o sofrimento que a criança possa estar vivenciando neste momento. Esses dois exemplos mostram faces do saber-poder adultocêntrico incidindo sobre a infância e adolescência. Neste sentido, Qvortrup (2010, p. 787) afirma que "os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças". Estamos sempre preocupados em produzir um adulto melhor.

O mesmo autor chama a atenção ainda para o fato de que até mesmo o olhar condenatório para a violência contra as crianças está mais relacionado ao fato de que essa violência pode contribuir para que no futuro, tenhamos adultos "desajustados", do que para o sofrimento e consequências que ela pode causar para as crianças no momento presente.

Neste artigo, então nossas discussões se constroem a partir das contribuições das autoras Azevedo e Guerra; Faleiros; Gabel para pensar a violência contra criança e dos autores da Sociologia da Infância para pensar questões referentes à ela.

2 Desenvolvimento

A Sociologia da Infância propõe um olhar diferente para a infância e as crianças. Os autores dessa abordagem questionam a naturalização dessa concepção da criança como um como um sujeito incapaz, socialmente, politicamente e culturalmente (SEGANFREDO, 2012). Os autores defendem os direitos das crianças de participação no que se refere as decisões que interferem diretamente em suas vidas.

O movimento dos estudos sociais da Infância inicia seu percurso na década de 1990 e com ele, o conceito de infância se modifica e ela passa a ser considerada uma categoria produtiva de

construções sociais, uma categoria construída histórica e socialmente. A criança passa a ser compreendida como um sujeito histórico, social e cultural que é construída e se constrói em suas relações sociais (QUINTEIRO, 2002). De uma ideia de uma infância passiva, apenas depositaria de informações, uma perspectiva de uma criança que ainda "não é", de uma relação construída com um "quase humano" para uma defesa de uma concepção da criança como ator social.

Neste sentido, Sarmento (2005, p. 363) propõe que:

> A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existências e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Assim sendo, para Sarmento (2005, p. 365), "a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que e atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais de seu lugar na sociedade" (SARMENTO, 2005, p. 365).

O conceito de que a infância é uma construção social, talvez seja, um conceito primordial para pensar a infância. Quando se diz que a infância é uma construção social, significa que a partir da "experiência da infância temos uma série de significados que a nomeiam e nomeando-a, determinam a nossa percepção a seu respeito e direcionam muitas das práticas sociais a que lhe submetemos" (SILVA e SOUZA, 2008, p. 26).

Em síntese, a sociologia da infância aponta as seguintes considerações: a infância é uma estrutura relacionada a um período da vida, assim como a velhice e a juventude; a criança é um sujeito social, é produtora e consumidora dos processos da cultura (SIROTA, 2001 *apud* SEGANFREDO, 2012). Isso devolve a criança um papel de protagonismo em relação a ela mesma.

Essa síntese de considerações a respeito da sociologia da infância e da sua proposição a respeito do conceito da infância vão na contramão da concepção adultocêntrica em relação a infância. Para os autores com os quais concordamos, essa relação desigual de poder atinge principalmente as crianças, não apenas quando são vítimas de violências, mas em todas as suas relações sociais, na escola, na igreja, na cidade.

Assim como a infância é uma construção social, Azevedo e Guerra (2005, p. 41) afirmam que a violência também é, concluindo que "toda violência é social, histórica". Dessa forma, somos

levados a questionar, quais são os alicerces então que constroem a violência sexual contra crianças e adolescentes?

2.1 Violência sexual contra criança e adolescente

Diversos autores Gabel (1997), Azevedo e Guerra (2005), Roure (1996), Saffioti (2004), Faleiros e Campos, (2000) defendem que existem dois fatores importantes para discutir a produção da violência sexual contra crianças. São elas a questão de gênero (patriarcado) e a questão geracional (adultocentrismo). Neste artigo, o que propomos é discutir a questão a partir da análise do adultocentrismo.

Esse poder sobre a infância é destacado por Qvortrup (2010, p. 791) que afirma que costumamos ver as crianças "como um fenômeno altamente privatizado". As crianças ainda são vistas como propriedade das famílias, dos pais, mas principalmente, propriedade do pai. Por mais avanços na legislação, tais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) no Brasil, as crianças ainda são vítimas diariamente das variadas formas de violência doméstica.

As crianças, em especial do sexo feminino, são o elo mais frágil dessa lógica da produção da violência doméstica. Seja pelo aspecto de gênero ou geracional, a menina é a mais atingida pela violência dos adultos, em geral, homens.

Como já afirmado, é essa relação de poder, onde o adulto é o beneficiado, que contribui para a incidência das violações. Neste sentido, Gabel (1997 apud CRUZ, 2012, p. 107) afirma que "a violência sexual pressupõe uma disfunção em três níveis: o poder exercido pelo grande (forte) sobre o pequeno (fraco); a confiança que o pequeno (dependente) tem no grande (protetor); e o uso delinquente da sexualidade, ou seja, o atentado ao direito que todo indivíduo tem de propriedade sobre seu corpo".

A violência sexual contra crianças e adolescentes é considerada por Faleiros e Campos (2000) também uma violência psicológica e física, já que esta viola dimensões distintas do sujeito, transformado em objeto para gozo do adulto. Concordamos com a definição de violência sexual contra criança e adolescente como sendo:

> Todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos (com relação de parentesco e/ou responsabilidade legal) e uma criança ou adolescente tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa. (AZEVEDO e GUERRA, et. al, 2015, p. 415).

Neste mesmo sentido, Faleiros e Campos (2000, p. 28) afirma que esta violência é "uma relação de poder entre desiguais – o violentador, além de ter mais idade, é maior e mais forte (em tamanho e força) do que o violentado; é dotado de ascendência e/ou autoridade reconhecidas". Em relação a esta violência, o incesto, talvez seja, o que deixa mais claro que a sexualidade das meninas está sob o domínio de seu genitor. As estatísticas demonstram que o principal abusador sexual de crianças e adolescentes, são os pais biológicos.

3 Considerações Finais

Essa breve discussão que realizamos neste artigo é uma denúncia das facetas do fenômeno do adultocentrismo. Essa lógica de funcionamento da nossa cultura que muitas vezes se apresenta através de violências, seja a violência simbólica, psicológica, física ou sexual.

Em nome de uma proteção das crianças e adolescentes, através da insistência em acreditar que os adultos é quem sabe e tem poder sobre a criança, as deixamos ainda mais desprotegidas. Sem autonomia, sem o respeito a sua liberdade e participação, não é possível pensar em proteção. Sem que incluamos as crianças nas discussões sobre sexualidade, gênero e violências não é possível construir uma rede de proteção.

O que a lógica adultocêntrica constrói é um sentimento de que as crianças não sabem e não são. Como afirma Korczak (1983, p. 73) "e a criança pensa: eu não sou nada, preciso ser um adulto para ser alguém. Daqui a algum tempo continuarei sendo nada com alguns anos a mais. Espere até que eu chegue até a maioridade".

Na prática, o que observamos é que mesmo após a conclamação dos direitos das crianças a participação, proteção e provisão, sua palavra continua sendo questionada e colocada em cheque, principalmente, mediante uma denúncia de violência contra ela. Continuamos a dizer a elas que elas "não sabem falar", são infantes, que se falam, não sabem o que dizem, mentem, inventam, fantasiam. Seu corpo ainda pertence aos adultos que podem discipliná-lo, agredi-lo, estupra-lo.

Referências

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **A Violência Doméstica na Infância e na adolescência**. São Paulo: Robe, 1995.

_____. **Infância e Violência Doméstica:** fronteiras do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

CORSARIO, William A. **A Sociologia da Infância**. Porto Alegre: 2011.

FALEIROS, Eva T. Silveira; CAMPOS, Josete de Oliveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes.** Brasilia: UNICEF. Disponível em http: www.cecria.org.br/banco/violencia.htm.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **O Direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência da Sociologia da Infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul-dez, 2002.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, set-dez, 2010.

ROURE, Glacy Q. de. **Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SEGANFREDO, Nágila de Moura Brandão**. Infância e Cidadania: o que dizem as crianças.** Rondonópolis, 2012. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

SILVA, Antonio Luiz. Para repensar o modelo adultocentrado de nossas relações junto às crianças. **Fragmentos de Cultura,** Goiânia, v. 26, n. 3, p. 455-465, jul./set. 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; SOUZA, Gizele. Notas sobre estudos da infância. *In* SILVA, Paulo Vinicius Baptista; LOPES, Jandicleide Evangelista; CARVALHO, Arianne (orgs.). **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes.** Ponta Grossa, Editora UEPG; Curitiba, 2008.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRIA, CONTEMPORANEIDADE E DESAFIOS FUTUROS

Dholimann Carlos de Melo Balestrin (GEP/UNIR) – dholiman.balestrin@gmail.com

Resumo: Quando falamos de educação, devemos lembrar que temos varias educações, a educação indígena, a quilombola, a de jovens e adultos, a educação especial. A educação especial tem sido tratada nos ultimos anos com certa enfâse, tal tema tem sido valorizado e pesquisado por pouco mais de duas décadas no Brasil. Dentro da educação especial temos as suas ramificações, e nessa pesquisa é valorizada a educação de surdos. Essa pesquisa tem por objetivo entender como se deu os processos de educação de surdos através da história do mundo e do Brasil. Entender como esses sujeitos foram ensinados e como são ensinados nos dias atuais, alem de identificar desafios para o futuro dos educadores que escolherem trabalhar nessa area. Tal pesquisa foi escrita em carater bibliografico, buscando nos autores que discutem o tema base teórica para alcaçar os objetivos. A organização da pesquisa envolve tres pontos fundamentais: A história do povo surdo e de sua lingua de sinais, A história da educação de surdos no Brasil e da Lingua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e como a ingua de sinais é fonte de comunicação, identidade e cultura para os sujeitos surdos. Assim procurando em cada ponto dar a enfase necessária ao problema de pesquisa, ou seja, trazer a história, a contemporaneidade e os desafios futuros para cada um desses alicerces. A pesquisa espera fortalecer e valorizar a cultura surda bem como seus artefatos, e dar base teórica para futuros trabalhos serem desenvolvidos.
Palavras-chave: Educação. Educação Especial e Inclusiva. Educação de Surdos. Língua de Sinais.

1 Introdução

A educação de surdos está em evidencia no cenário educacional atual, assim como toda a educação especial. Há de se ter em mente que tal evidência e as conquistas que vem através dela não vieram por uma política pública unilateral, mas sim através das lutas da comunidade surda e de todos os atores que fazem parte dessa cultura.

Tal contexto é para Perlin (2005) imprescindível ao se tratar da historia do povo surdo e dos seus agentes de transformação. Pois não reconhecer o sujeito como um sujeito de lutas, fracassos e conquistas, pode significar diminuir a sua importância na criação e valorização de sua própria cultura, e dar aos ouvintes papéis maiores, e mais importantes nessa história.

A pesquisa que segue é de caráter bibliográfico, seguindo os conceitos de Cervo, Bervian e da Silva (2007), na procura pela explicação de uma causa ou problema, no caso presente: a história, a contemporaneidade e os desafios futuros, através de referenciais já publicado por vários autores que dissertam sobre o assunto.

A principal razão pela escolha do tema é a pouca quantidade de trabalhos sobre o mesmo, ganhou visibilidade nas ultimas duas décadas, ainda são poucas as referências que tem caráter continuo de trabalho, e que pode ser apresentada como uma pesquisa de qualidade. Porém a

empatia pela comunidade surda e o apreço pela ideias de Gesser (2009) o próprio Wallon (1925) Nascimento (2006) também pesaram na escolha.

Tal pesquisa está dividida em 5 seções, contando com introdução, e cada uma delas traz um assunto relevante a fim de resolver o problema de pesquisa. A segunda seção traz a história do povo surdos, de sua educação e de sua língua, e como esses elementos vieram sendo tratados ao longo da história, a educação de surdos na contemporaneidade e os desafios para educadores de surdos, no âmbito mundial. Na terceira seção apresento a história da educação de surdos no Brasil, e a ligação entre a mesma e o Instituto Nacional de educação de surdos. A quarta seção faz-se uma reflexão sobre a língua de sinais, e como ela influencia na organização em comunidade, sua cultura e sua identidade. Na quinta seção, trago minha considerações finais onde destaco a relevância dessa pesquisa na minha formação, e exponho a minha esperança ao redor da valorização da cultura surda e de sua língua.

2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS E SEUS ATORES

Essa seção é dedicada a considerar o contexto histórico ao qual está incluída a educação de surdo bem como a língua de sinais e seus intérpretes e tradutores em âmbito mundial. As lutas, os equívocos e os agentes de transformação que estão destacados na história como protagonistas de mudança, sejam de pensamento, atitude ou visão. Desta maneira salientaremos a história da comunidade surda, desde história antiga, os primeiros relatos de linguagem manual, permeando pela idade média citando as primeiras tentativas de ensino do surdo e as primeiras publicações sobre o assunto. Na idade moderna surgem os grandes nomes das teorias em torno da educação de surdos, a idade Moderna é também onde temos uma variedade de pensadores e profissionais que dedicaram as vidas a compreender a educação de surdos e seus processos

2.1 Idade Antiga

Cerca de 4000 anos a.C. os surdos não eram vistos como deficientes ou amaldiçoados, mas sim como seres privilegiados que conheciam os segredos dos deuses. Desta maneira recebiam tributos e eram até adorados pelas pessoas deste tempo. (VELOSO; MAIA, 2015).

Ainda assim Bethier (1984) afirma que muitas atrocidades foram cometidas contra os surdos na antiguidade, que muitas decisões cruéis foram tomadas, submetendo essa comunidade a testes desumanos e toda sorte de mazelas. “[...] na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado [...] Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar. ” (BERTHIER,1984, p.165).

A religião Judaica era mais “misericordiosa”, uma vez que Moisés no Livro de Levítico coloca em evidencia uma ordenança “Não amaldiçoarás ao surdo[...] mas terá temor do teu Deus. Eu sou o Senhor” (Bíblia, Levítico 19:14). Tal citação do Pentateuco é importante, pois ao ser incorporado a bíblia crista, dá aos cristãos, a obrigação mínima de tratar a pessoa surda com dignidade e não só compaixão, o que é completamente diferente da civilização romana onde os surdos eram privados dos seus direitos civis, e na civilização persa eram excluídos da convivência humana, pois eram vistos como um sinal visível dos deuses. (NASCIMENTO, 2006).

Em um primeiro momento parece um relato muito breve, mas grandes autores como Strobel (2009), Nascimento (2006), Veloso e Maia (2015), concordam em dizer que a história da comunidade surda e da educação de surdos na idade antiga é extremamente escassa, uma vez que na maioria das civilizações eram desprezados, esquecidos e não mereciam de maneira alguma a honra de entrar para os relatos de tais civilizações.

2.2 Idade Média

Sendo os relados da educação de surdos na Idade Antiga já escassos, isso não muda na idade média. A escassez de documentos relatando sobre a vida e as condições da comunidade surda é uma realidade citada por diversos autores como Fernandes, Schkesener e Mosquera (2011). Tais autores afirmar que, o preconceito e o tratamento dos surdos não muda muito de uma idade para outra. Ou melhor, não são os anos que melhoram a visão das sociedades sobre a pessoa surda, mas alguns fatos históricos que moldaram uma nova visão de sociedade.

Para Fernandes, Schkesener e Mosquera (2011), a igreja vivia uma espécie de relação de "morde e assopra" com a comunidade surda, pois para os autores a ideia difundida pela igreja de que o homem era imagem-semelhança de Deus, sendo assim uma pessoa com qualquer deficiência não podia ser imagem e semelhança de Deus, ainda mais uma pessoa surda, daria a impressão de que Deus não poderia ouvir as orações dos fiéis.

A escuridão de quase 1000 anos da história dos surdos e de sua educação, se dá principalmente pela visão de homogeneidade nos diferentes tipos de deficiência, então o que temos desses anos, e ainda em pequeno número (na educação, pois os principais estudos com essas pessoas eram feitos pelas áreas biológicas) são de pessoas "débeis" ou "loucas" ou ainda "retardadas", privando-nos assim de um relato mais especifico da história dessa cultura.

2.3 Idade Moderna

A história da educação de surdos tem os seus principais avanços somente a partir do século XVI, Com Girolamo Cardano, Melchor de Yebra e principalmente Pedro Ponce de Léon. Cada um desses deixou um legado bem construído e que possibilitou a continuação da educação dos surdos na Europa e séculos depois no Mundo. Registros feitos por Gerolamo Cardano (1501-1576) médico e pesquisador italiano, que, segundo Meserlian e Vitaliano (2009) afirmou que "[...] o surdo possuía habilidade de raciocinar, isto é, que os sons da fala ou ideias do pensamento podem ser representados pela escrita, desta maneira, a surdez não poderia se constituir num obstáculo para o surdo adquirir conhecimento. " (MERSELIAN E VITALIANO p. 3737) Cardano também, segundo Almeida (2014) foi quem fez a distinção entre surdez e mudez.

Já Melchor de Yebra, de acordo com Veloso e Maia (2015) foi o primeiro a escrever um livro descrevendo e desenhando um alfabeto manual, “Yebra usava o alfabeto manual para finalidades religiosas a promover entre o povo surdo à compreensão de matérias espirituais.”. Dessa maneira a representação do Yebra quanto ao alfabeto manual é o relato mais antigo de livro relacionado ao tema, e ainda assim só foi publicado após sete anos da sua morte.

Dentre os vários educadores de surdos que surgiram na Europa no século XVI um dos mais ilustres foi Frei Pedro Ponce de Leon (1520-1584), segundo Almeida (2014), tal monge instituiu a primeira escola para surdos em um monastério. Os registros das metodologias que usava Ponce de Leon foram perdidos segundo Meserlian e Vitaliano (2009), restando apenas relatos de pessoas que não eram sujeitos da aprendizagem.

Juan Pablo Bonet em 1613 de acordo com Almeida (2014), além dos sinais utilizava o treinamento da fala e o uso do alfabeto datilologia. Bonet também, em 1620 publica o livro Reducción de lãs letras y arte de enseñar a hablar a lós mudos, que é um dos primeiros a utilizar a linguagem visível na forma de alfabeto visual.

No século XVIII surgem, provavelmente os dois teóricos mais conhecidos e mais importantes da educação de surdos, com métodos diferentes, quase opostos Samuel Heinicke e Charles Michael L’Epée, são discutidos até hoje, pelos resultados positivos, possibilidades e uma nova percepção de como educar os surdos, que passou a não ser só uma tarefa humanística da Igreja, mas uma função social dos educadores e pensadores em educação.

O método de Heinicke visava puramente o Oralismo e esse aspecto foi visto como certo retrocesso da identidade surda, na substituição da língua de sinais, a criação e divulgação do método Oralismo puro entendia que “o surdo só seria reconhecido mediante o desenvolvimento de sua fala, e isso aconteceria através dos treinamentos articulatórios e restauração da sua audição” (MOURA, 2000, p. 27). Segundo Almeida (2014) a defesa de tal método pedagógico se dá com a visão de incluir a pessoa surda no Universo ouvinte (auditivo-oral). Para que isso aconteça ela deve adquirir a linguagem oral, bem como a leitura labial, ficando proibida e vedada toda ou qualquer comunicação manual, para não atrapalhar o processo de aprendizagem oral.

Diferenciando essa ideia de educação de surdos e contrariando as ideias de Heinicke tínhamos as ideias de L’Epée que de acordo com Merselian e Vitaliano (2009, p. 3738) os abades entraram em certo desespero ao pensar nas almas dos surdos-mudos “morrendo sem absolvição dos pecados, privados do catecismo, das escrituras e da palavra de Deus”. A consequência de tal “piedade” é que Charles Michel L’Epee funda em 1770, um asilo para pessoas surdas.

L’Epee desenvolve sua comunicação com os surdos a partir dos próprios surdos, ou seja, a partir da comunicação dos atores entre si. Aprendeu com surdos mais humildes sua forma de comunicação a qual foi um grande precursor de sua funcionalidade. (ALMEIDA, 2014). L’Epée publicou o primeiro dicionário de sinais, publicou também um artigo intitulado de “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”. Almeida (2014) atenta para o fato que L’Epee fundou a primeira escola pública para surdos, O Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, fundado em 1775, um importante marco para os professores de surdos que trabalhavam na perspectiva dos “Sinais Metódicos”.

2.4 Idade Contemporânea: O congresso de Milão e sua queda

Um dos personagens mais conhecidos dessa nova época é o médico francês Jean Marc Gaspard Itard, Itard trabalhou na perspectiva de Condillac entendendo a surdez, não como diferença, mas sim como doença. Dentro dessa perspectiva “[...] era exigida a erradicação ou “diminuição” da surdez para que o surdo tivesse acesso ao conhecimento” (VELOSO; MAIA, 2015, p. 34). Os mesmos autores apontam que nesse intuito Itard, não só dissecou cadáveres, mas muito, além disso, aplicava cargas elétricas em alunos vivos, furava as membranas timpânicas, o que levou um de seus alunos a morte, desenvolveu cateteres para serem colocados no ouvido dos surdos, nessas tentativas desajeitadas, fraturou o crânio de diversos alunos, e etc.

Edward Miner Gallaudet no século XIX, funda nos EUA a primeira Universidade de Surdos, a “Universidade Gallaudet” na Capital do país. Tal universidade segundo Veloso e Maia (2015) “[...] é a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. É uma instituição privada que conta com o apoio direto do congresso desse país. ”

No mesmo século XIX, mais especificamente no ano de 1880 acontece o Congresso de Milão, contando com mais de 180 pessoas, em sua grande maioria ouvintes, com o objetivo de discutir a educação para surdos. Que na verdade foi mais uma desculpa para se demonstrar e aplicar o Oralismo. O Oralismo foi, nesse congresso instituído como preferível ao gestual. De acordo com a primeira colocação do texto do próprio documento: “[...]a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais [...]permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento [...] Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo mudo.” (BRASIL, 2011, p. 22).

Uma das principais consequências do congresso de Milão e da eliminação da língua de sinais e implantação do Oralismo puro por toda Europa, foi à demissão dos professores que utilizavam a língua de sinais, e a "preferência" que se tinha que os professores de surdos ensinassem, pesquisassem e publicasse apenas sobre o método oral. Para Veloso e Maia (2015, p. 46) o congresso de Milão "transformou a fala de uma comunicação em uma finalidade da educação. ".

Com apenas nove anos após a construção do império Oralista, ele começa a ser questionado, sim, no 1º Congresso Internacional dos Surdos, realizado em 1889 em Paris. Veloso e Maia (2015, p. 47) citam a proclamação principal do congresso "[...] A inefabilidade do método de Abbé L'Epée que, sem excluir o uso da fala, reconhece a língua manual como instrumento mais apropriado para desenvolver o intelecto do surdo. "

Mesmo com a proclamação dos surdos pela forma que gostaria de aprender, acontece que para grande parte dos educadores oralistas da época, o surdo não era capaz de decidir como era melhor ser ensinado. A desvalorização de surdo impedia que os mesmos tivessem qualquer influência no cenário educacional da época. (VELOSO; MAIA, 2015).

Para Merselian e Vitaliano (2009) a bala na agulha, da arma apontada para a inclusão saiu pela culatra, pois ao proibir a linguagem gesto-visual tal método diminuiu o círculo social dos surdos, excluindo-o ao invés de inclui-lo como acreditava Heinick. Pior que os resultados do método oralista foram as justificativas de Milão para tal fracasso. A coordenação do congresso de Milão apontou que quem não conseguia aprender com o método oralista eram deficientes mentais, tais afirmações contribuíram para a visão contemporânea do surdo como deficiente que precisa ser tratado e não como diferente que precisa ser incluído.

2.4.3 A comunicação total e o Bilinguismo

A ineficácia do Oralismo já estava comprovada há vários anos, porem ainda não havia sido colocado ao alcance de todos uma nova metodologia que agradasse os educadores de surdos através da língua manual e oralistas. Em 1971 o Congresso Mundial dos surdos, realizado em Paris volta a valorizar a língua de sinais. E o início das discussões sobre o novo método Comunicação total que mesmo utilizando de sinais a língua oral não deveria ser descartada, mas se devia dar espaço ao emocional, social e cognitivo. (ALMEIDA, 2014)

Diferente do Oralismo a Comunicação total pensava em "[...] sistemas de sinais criados de fato conseguiram aumentar a visibilidade da língua falada, [...] de fato, o valor dos métodos da comunicação total para viabilização da língua falada em uma série de áreas de aplicação para o ensino de língua escrita não pode ser negado[...] (CAPOVILLA, 2000, p. 07)

Somente a partir da década de 1980 é que temos a concepção mais comum da atualidade, o Bilinguismo, que nasce pela verificação do fracasso do Oralismo e da Comunicação Total. Sim, a comunicação total falha em grande parte ao não dar uma identidade a pessoa surda, e menos de 10 anos após sua implantação, é substituída pelo Bilinguismo, que mesmo com seus estudos iniciados em 1981 seus bons resultados só foram reconhecidos em na década de 1990. Nessa filosofia, a língua de sinais é considerada a língua materna das pessoas surdas, e por meio dela poderá ser realizado o ensino da língua escrita (MERSELIAN; VITALIANO, 2009).

Os desafios atuais dos professores de surdos além de compreender sua função no sistema, e compreender a nova visão de surdos e surdez, respeitar a surdez com diferença e não deficiência, e sem dúvida fazer parte dessa comunidade na busca por fortalecimento de cultura e identidade.

3 A Educação de Surdos no Brasil

No Brasil, refletindo os conceitos Europeus, considerava o surdo como incapaz de aprendizagem. Assim como o restante da história surda é muito obscura a história dos sujeitos até o século XIX, eram colocados e casas para loucos e manicômios, uma vez que eram, como dito anteriormente incapazes de aprender. Os estudos e ações quanto à educação de surdos começam a ser relevantes no Brasil no século XIX com a vinda da família real ao país. (VELOSO; MAIA, 2015)

Ernest Huet, surdo, educador de surdos francês, que havia estudado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos com Clerc, apresenta ao Imperador a sua proposta para criação de um estabelecimento para surdos, junto a um relatório minucioso da realidade escolar brasileira, que demonstram claramente um conhecimento prévio do autor sobre a realidade dos surdos brasileiro, bem como das escolas, e das instituições (manicômios) que recebiam tais surdos para dar-lhes cuidados. (ROCHA, 2008)

O início da trajetória da escola de surdos de Huet, deu-se em 1º de janeiro de 1956, como apontado anteriormente ainda conjugado ao colégio M. de Vassimon, funcionando, pela influência de Huet no modelo particular. Meses depois o instituto fora transferido para uma casa maior,

localizada na região hoje conhecida como Morro do Livramento, cidade do Rio de Janeiro, onde seriam recebidos 19 alunos. Apenas 4 anos após a mudança, para o local mais adequado e receber os valores já pré-combinados com o Império, Huet deixa a direção após acordo com o Império.

Como vimos anteriormente em 1880 tivemos o Congresso de Milão, que repercutiu de tal maneira com que os países levavam sua educação de Surdos, e no Brasil não foi diferente. Assim como no mundo todo o Oralismo foi o método mais indicado para o ensino dos surdos, no Brasil houve uma grande discussão sobre o método aprovado em Milão. (BARBOSA, 2007) Algo que fica muito claro nesse contexto foi a importância do diretor do INES para a educação de surdos no país. Pois tal diretor é quem ditava o modelo que seria aplicado no Instituto e por consequência seria copiado em todas as províncias do país onde houvesse trabalho com surdos.

Com a chegada do século XX, a educação de surdos no Brasil ainda vivia um "estica-pucha" pelas discussões sobre qual o método mais adequado de se ensinar os surdos. As discussões quanto ao Abade L'Epee e Heinick agitavam o dia a dia do Instituto de Surdos, bem como todas as instituições que se baseavam no trabalho do Instituto para realizar o seu.

Em 1929 inaugura o Instituto Santa Terezinha, inicialmente um internato para meninas surdas, se tornando mais tarde referencia, uma vez que, apesar do decreto de 1911 o INES ainda não havia aberto a ala feminina do instituto que ainda não tinham lugar para frequentar e ter uma possibilidade de ensino. Tal instituto se torna em alguns anos um dos 3 mais importantes para educação de surdos no país, ao lado do INES é claro e do Instituto Educacional São Paulo (IESP) fundado em 1954.) (HONORA, 2014).

O inicio da era Vargas, ou o fim da República Velha em 1930, influenciaram diretamente as mudanças do INES logo, o Dr. Armando Paiva de Lacerda se torna diretor e visou reorganizar o Insitituto, e dar diretrizes para a melhor maneira da educação de surdos. Finalmente em 1932 é criada a seção feminina do Instituto, ainda por pressões externas como por exemplo da Aliança Nacional das Mulheres. (ROCHA, 2008).

O Dr. Armando Lacerda ficara no cargo por pouco mais de 16 anos, seria exonerado pelo mesmo motivo que fora contratado, divergências politicas. Isto é 1946 foi promulgada a "Constituição dos Estados Unidos do Brasil", fortemente influenciada pelos pensamentos americanos que, estavam em Guerra Fria com a União Soviética. Por ter, segundo goverto "ideais comunistas" o diretor seria exonerado. (ROCHA, 2008).

Um fato a ser destacado, no inicio da década de 50 fora a ordenação de Vicente de Paulo Penido Burnier, primeiro surdo a se tornar padre no Brasil, que realizaria em sua vida, diversos

casamentos entre surdos, batismos de filhos de surdos, ministraria 1ª eucaristia e atendeu confissões. O padre é no Brasil um dos pioneiros do movimento religioso voltado para surdos. (VELOSO; MAIA, 2015).

Já no instituto Ana Rímoli de Faria, seria a primeira mulher a assumir a direção, e sua gestão atravessaria dois períodos históricos, a volta de Getulho a Presidência e o Mandato de JK. Dona Ana (conhecida assim no INES, até os dias de hoje) demonstrara logo que a sua visão em educar o surdos era torná-los autossuficientes. (ROCHA, 2008). A gestão da Dona Ana Rimoli de Faria fora marcada principalmente por avanços nas áreas de publicação, e divulgação do trabalho do INES nacionalmente, mesmo que no ensino dos surdos ainda houvesse muitas dificuldades, e resultados de oralização não tão bons quanto se esperava, o clima do instituto era bom. (ROCHA, 2008).

Em 1961, já no final do trabalho de Dona Ana no INES, o surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publica o livro "Até onde vai o surdo", onde o mesmo narrava em forma de crônica suas experiências com a linguagem, cultura, identidade e aceitação social. Tal livro é um marco pra cultura surda, e inspiraria mais tarde novos trabalhos de escritores surdos brasileiros. (VELOSO; MAIA, 2015).

A partir de 1960 conseguimos iniciar uma diferenciação entre história do instituto e história nacional de educação de surdos. Apenas começar, pois toda a campanha de educação nacional do surdo brasileiro era baseada nas politicas e diretrizes do INES, e nessa década isso ficou ainda mais fortalecido graças aos boletins criados por um dos diretores que substituíram a Dona Ana da direção do INES, em parceira com o ministro da educação Darcy Ribeiro. Tais politicas continuaram, mesmo após o golpe militar de 1964.(ROCHA, 2008).

No restante do Brasil os estudos sobre interpretação e língua e de sinais têm início a partido dos anos de 1980, com um atraso significativo, uma vez que em países como a Suécia os estudos haviam sido iniciados por volta de um século antes. Santos (2010) aponta que uma das razões para esse atraso é devido a resistência da comunidade educativa brasileira quanto a língua de sinais, visto que "[...] no decorrer da década de 1980, perdurava uma determinada concepção hegemônica de educação de surdos: O Oralismo [...]" (SANTOS, 2010, p. 03). Mesmo com a inserção da comunicação total a herança do Oralismo ainda era muitíssimo presente nos ambientes educativos brasileiros.

Na década de 1990 acontece dois grandes marcos para a educação de surdos no Brasil. O primeiro é a "Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade"

realizada em Salamanca no ano de 1994. Nessa conferencia elaborou-se um documento, conhecido como “Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e praticas na área das Necessidades Educativas Especiais”, Outro marco na educação de surdos seria o ingresso dos surdos a cursos universitários, também na década de 1990, que davam “um ponta pé inicial” ao movimento de federações e associações de interpretes de LIBRAS no Brasil. (SILVA, 2010).

Necessário salientarmos que o conhecimento, e desenvolvimento de Língua de Sinais bem como a presença e formação de interpretes de Libras, são processos extremamente jovens em nosso País. A lei nº 1036/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação legal, e Enquanto a lei que reconhece a profissão de Interprete/Tradutor, lei 12.319, assinada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva é de 2010. São menos de 15 anos de instrumentos legais e são pouco mais de 30 anos de implantação no Brasil, sendo pouco mais de 20 anos de pesquisas acadêmico/científica na área.

No Brasil contemporâneo da segunda década do século XXI ainda não possui implantadas políticas de inclusão do surdo, mesmo a Língua Brasileira de Sinais sendo uma língua oficial desse país não é ensinada na educação básica, estando atrás de países como Índia e Haiti que ensinam suas respectivas segundas e ou terceiras línguas.

Portanto se faz necessário conhecer a necessidade de desenvolvimento de trabalhos e pesquisas cientificas, bem como novas possibilidades na formação de novos interpretes. Para que a educação de surdos, e também a educação especial brasileira possa ser sinônimo de qualidade e igualdade.

4 A Língua de Sinais como Ferramenta de Comunicação, Identidade e Cultura Surda

A presença da língua de sinais pode ser observada nos sujeitos surdos desde o início que a história quanto aos mesmos é contada. Vimos nesse trabalho que os surdos dos tempos antigos se comunicavam através de gestos. Gestos que muito mais tarde se organizariam e se tornariam uma língua, e depois línguas, de acordo com a cultura e regionalidade de cada país.

Seguindo as palavras da autora a língua de sinais para o sujeito surdo “[...] é a língua usada pela maioria dos surdos, na vida diária. É a principal força que une a comunidade surda, o simbolo de identificação entre seus membros.” (PEREIRA ET ALL, 2011, p. 03).Por essa importância que a língua tem para o sujeito surdo é que o método Bilíngue ganhou tanta força no mundo e no Brasil.

Salienta-se através do documento O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa (BRASIL, 2004) que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) começa a ser discutida e estudada no inicio dos anos 1980, pela pesquisadora Gladis Knak Rehfeldt, a partir desse inicio diversos autores, hoje clássicos em LIBRAS ganharam visibilidade, como Fernandes, Karnopp e Brito.

Seguindo a trilha do documento citado a cima a LIBRAS como qualquer outra língua, de sinais ou não, possui sua linguagem, especificidades, gramatica, semântica, morfologia e sintaxe. O seu reconhecimento como língua oficial do país acontecido em 2002, tornaria oficial a vontade e luta das comunidades surdas e seus apoiadores.

A comunicação do povo surdo entre si e com o restante da sociedade é e foi o que deu força para as diversas conquistas dessa cultura nos últimos anos. Tanto que autores como Gesser (2009, p. 12) lembra que não há uma língua de sinais universal, porém, é universal "[...] o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado."

Outro ponto importante, e de fundamental discussão é a identidade, a identidade do povo surdo é aquilo que tem definido essa comunidade através dos tempos. E a língua é uma importante construtora desse processo. Deve-se procurar entender que a língua de sinais está diretamente ligada na construção dessa identidade, plural que se transforma, não estática e não permanente. Sim a língua de sinais é uma necessidade ontológica para o desenvolvimento dessa identidade surda, não só por ser sua língua natural, mas é ela que ajudará na formação desse sujeito. (CALDAS, 2012). Aqui precisamos lembra que como salienta Gesser (2009) não falamos de uma identidade surda homogênea ou única para todos os surdos, logo esse discurso é sem duvida, enganoso, a identidade fornece um ponto de interação dentro do grupo social. Assim, a comunidade surda tem uma identidade própria contendo diversas identidades individuais.

A cultura surda como já vimos anteriormente está diretamente ligada a língua de sinais e a identidade do sujeito surdo. Cultura é para Gesser (2009, p. 54) baseada em Michel de Certeau aquilo que é flexível, gostemos ou não. "ela é produtiva, dinâmica, aberta plural e está em constante transformação, pois é construída situacionalmente em tempos e lugares diferentes.".

Um dos sujeitos que já faz parte da cultura e comunidade surda é o intérprete de língua de sinais. A importância desse profissional é destacada por vários autores também citados nesse trabalho. O interprete é fundamental numa sociedade ouvinte e ouvintista, que percebe a surdez como patologia que deve ser curada. Tal profissional faz a ponte dessa comunicação já complicada.

Se faz necessário, antes de ir adiante, entender que os desafios futuros dessa negociação cultural, envolvem maturidade de ambas partes, envolve também comprometimento do intérprete com comunidade surda, pois ao ingressar na profissão de intérprete, ingressa-se numa comunidade com sua identidade e a valorização dessa cultura pode ser a diferença entre sucesso e fracasso profissional. (REICHERT, 2012).

O documento "O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa" (BRASIL, 2004) destaca que "À medida que a língua de sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico". (BRASIL, 2004, p. 13) isso significa que quanto mais a Língua Brasileira de Sinais era tratada de fato como língua estruturada, com níveis de análise (Semântica, Fonética, gramática e etc.), mais necessário se torna o profissional que pode fazer o intercâmbio entre as línguas, uma vez que a comunicação é um dos fundamentos da vida em sociedade.

Nos anos 1990 a Federação Nacional de Educação de Surdos ganhava força, estabelecendo escritórios em varias capitais do território nacional, bem como unidades de interpretes que além do trabalho com os surdos se organizavam em torno do desenvolvimento da língua e das lutas para legalizá-la. (BRASIL, 2004).

Em 2002 com a legalização e reconhecimento da Língua de sinais como a oficial das comunidades surdas brasileiras, essa oficialização representava "[...] um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal. " (QUADROS, 2004, p. 15).

Somente no ano de 2010 após muitas discussões e pressão por parte dos interpretes do país, o então presidente Lula promulga a lei Nº 12.319/2010, recompensando anos de lutas por parte desse profissional. Quando foi publicada a lei, os trabalhos de interpretes de LIBRAS já estavam bem avançados na maioria dos estados da região Centro-Sul do país. (SANTOS, 2010).

Afirmações como a dos autores acima só reforçam a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao trabalho e formação do interprete, que ainda é visto com certo preconceito por alguns, talvez por simples falta de conhecimento da importância do árduo trabalho realizado por esses profissionais a mais de 30 anos em território nacional e quase 400 anos no mundo.

5 Considerações Finais

A educação de surdos é sem dúvida um tema que ainda gera muita discussão, pois o respeito ao surdo como diferente e não deficiente ainda não é unanime em nosso país, e em vários outros onde a educação de surdos também é assunto tão recente.

Vejo o potencial da pesquisa apresentada nas páginas anteriores, a multiplicidade de autores e visões. Vemos através da história que quando países se reúnem para discutir sobre os tipos de educação e inclusão educacional temos de fato resultados aplicáveis, foi assim no congresso de Milão, onde se instituíra o Império Oralista, e foi assim na Espanha, onde nasceu a declaração de Salamanca, esse grande pacto que tem ditado também avanços na educação especial e inclusiva brasileira.

Se nos aplicamos a falar sobre a educação especial brasileira e a educação de surdos no Brasil, vimos no INES a história sendo construída. Fica claro que não se pode falar de educação de surdos no Brasil sem falar do INES, assim como não se pode falar em educação de cegos se falar no instituto Benjamin Constant.

Com a língua estruturada, a identidade surda passa a ser construída e a cultura surda começa a ser uma realidade tanto nos espaços educativos, sociais e acadêmico. Necessitando a partir disso, de alguém que pode fazer a comunicação entre sujeitos surdos e sujeitos ouvintes, e é finalmente nesse contexto que a profissão de intérprete se fortalece.

O interprete é hoje um sujeito fundamental do processo educativo do surdo, ele é o responsável por fazer tanto a interpretação de falas, quanto a tradução de documentos, a não presença desse interprete nos espaços educativos acarreta para o surdo uma defasagem em sua aprendizagem, e em suas relações nesse ambiente educativo. O professor de surdos deve tambem assumir o papel que lhe é devido que, é muitas vezes de ensinar tanto surdos quanto ouvintes. O professor de surdos é sem dúvida um educador social, pois ele, muito além de transmitir conteúdos intervém no meio social do aluno afim de fazer com que o mesmo evolua rumo a sua identidade e emancipação.

O desafio permanente é o de valorização dos sujeitos, de sua identidade e de sua cultura. Fica evidente que ainda há pontos a serem estudados mais profundamente, e serão no tempo certo, dentro desses pontos podemos destacar, a formação dos profissionais que trabalharão com educação de surdos e da atuação deles no contexto atual, bem como seu código de ética e plano de carreira.

Para finalizar, entendo que estamos caminhando mesmo que a passos lentos para uma sociedade multiculturalista, onde as culturas são além de respeitadas valorizadas, assim, enquanto educadores devemos ser a mudança que procuramos, e o melhor caminho para a sociedade que queremos é uma educação, com qualidade, respeito às diferenças e valorização das minorias, para que a corrente se quebre, para que o oprimido não se torne opressor.

Referências

ALMEIDA, M. P. **Lingua de Sinais X LIBRAS:** uma abordagem da historiografia linguistica. Campo Grade: UEMS, 2014

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée. In LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience**: classics in language and education, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. Tradução de Lilian Cristiane Ribeiro Nascimento.

BÍBLIA, **Levíticos**. Bíblia Shedd. São Paulo: Vida Nova. Levíticos, capítulo 19, versículo 14.

BRASIL., Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 10/06/2015.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua.** Brasília: Secretaria de Educação Especial; MEC, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em 05 Fev. 2016.

GESSER, A. **LIBRAS?: Que língua é essa?** : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

HONORA, M. **Inclusão Educacional de Alunos com Surdez:** concepções e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, C. R. A cultura surda na escola. Em G. Perlin; Stumpf, M. **Um olhar sobre nós surdos:** leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 149-168.

MERSELIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise sobre a trajetória histórica da educação de surdos. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: PUCPR, 2009.

PEREIRA, M. C**. LIBRAS Conhecimento além dos sinais**. São Paulo : Pearson Brasil, 2011.

VELOSO, É.; MAIA, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2015.

A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO NO PRESÍDIO FEMININO ANA MARIA DO COUTO MAY – CUIABÁ-MT

Autora: Suely Sampaio Rocha da Silva, estudante de pós-graduação Mestrado (PPGE/UFMT) – Suely_rhsampaio@hotmail.com

Coautor: Prof. Dr. Luiz Celso Prudente (PPGE/UFMT) –Celso.prudente@ufmt.br

Resumo: Apresento relatos parciais de Projeto de Pesquisa em andamento, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular em curso no Programa de Pós Graduação Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso, buscando através de uma pesquisa com base na metodologia que se inspira no interpretativismo de Clifford Geertz – Descrição Densa – e orientação teórico-metodológica merleaupontyana, cujo principal objetivo é evidenciar as situações que envolvem o processo de Educação numa perspectiva de ressocialização das recuperandas da Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May, em particular, nesse período de reclusão. O referencial teórico que sustenta. Dialogaremos com os trabalhos de Merleau-Ponty, Boaventura de Souza Santos, Tereza Cunha e Artigos de Cláudia Carvalho e no que tange à Epistemologia do Sul e à Episteme de Celso Luiz Prudente, espaço e tempo no que tange à detenção e controle no contexto das linhas abissais que dividem o humano e o desumano; a violência geral e de Estado e o controle via suspensão dos direitos que separam a linha entre a humanidade/animalidade; o saber/ignorância; o direito/aniquilação e expropriação do direito; o patriarcalismo/expropriação do corpo feminino, entre outros; o reconhecimento e o desconhecimento (Honneth) como matabilidade (Agamben), para fins de justificar o patriarcado, o direito da Lei contra pessoas em vulnerabilidade, para ter um conjunto de pessoas onde se possa mostrar de maneira descarada- como é insuportável a justiça à vida de "delinquentes", justificando o direito da força e não a força do direito. **Palavras-chave:** Presídio feminino. Ana Maria Couto May. Ressocialização. Educação.

1 Introdução

Pelo caráter da investigação, justifica-se a inserção da proposta de pesquisa na linha: Movimentos sociais, política e educação popular, visando contribuir e criar subsídios interpretativos e avaliativos para a pauta executada sob a ótica de "ressocialização", e apontar o caráter ideológico a que se presta este termo, como forma de escondimento no cotidiano de fins invertidos daquele declarado para o trabalho de ressocialização das mulheres apenadas na Penitenciaria Ana Maria do Couto May.

Portanto, a contribuição da pesquisa é pertinente para a educação, pois evidenciará o processo de ressocialização e corroborará com o andamento de compreensão da ressocialização de pessoas do sexo feminino que cometeram crimes. Desta maneira, colaborara para que haja um maior entendimento a respeito das histórias das mulheres, as dimensões encontradas por elas, tanto no sentido de se adequarem para sobreviver e cumprir a pena, como no sentido de que estratégias e táticas utilizam para diminuir os impactos de viver a violência que se promove, para justificar

uma sociedade que caminha para ghettos de Poder, Valer e Ter à custa da morte administrada como sacrifício ritual de vítimas propiciatórias que mantêm a roda no mesmo giro.

Este trabalho será pautado nas reflexões teórico-práticas relacionadas ao processo de Educação numa perspectiva de Ressocialização das mulheres aprisionadas no Presídio Ana Maria do Couto May em Cuiabá – Mato Grosso. Será de estudos realizados no Curso de Pós-graduação de Educação Instituto de Educação, oferecido pelo Programa de Pós-graduação de Educação – PPGE/UFMT. Será resultado de pesquisa exploratória e terá como principal objetivo evidenciar as situações que envolvem o processo de ressocialização das recuperandas da Penitenciária Feminina Ana Maria do Couto May e a atuação da Educação nesse processo, em particular, nesse período de reclusão.

O referencial teórico que sustentará a discussão privilegiará a construção das categorias Prisão, Presídio Feminino, Educação e Direitos Humanos, Raça e Gênero, além de referências sobre Políticas Sociais, Segurança Pública e Judiciária. As entrevistas diretas e o *diário,* constituído de caderno, serão disponibilizados às detentas para relato de suas memórias, desde a infância até o aprisionamento para cumprimento da pena e serão os instrumentos para compreensão das particularidades do trabalho de ressocialização e a atuação do trabalho de Educação nesse processo.

2 A função da prisão e a ressocialização

A história das prisões evidencia que estas ainda cumprem a função de segregação social e o seu dever de se garantir direito a quem tem direito, em especial, a ressocialização para reinserção na sociedade que é um direito garantido na Constituição Federal e na Lei de Execução Penal – LEP. O trabalho de ressocialização não é privilégio, mas direito garantido por lei que visa condições dignas estabelecidas, que dependem da promoção de um modelo Intersetorial de políticas de Saúde, de Educação, de Trabalho, de Cultura, de Esporte, de Assistência Social e de acesso à justiça.

Nos dias atuais, as condições das penitenciárias no país, em sua grande maioria, são degradantes, necessitando de um olhar focado na ressocialização, pois após a saída dos indivíduos desses locais, é alto o índice de reincidência. A ressocialização tem por objetivo resgatar as detentas e assegurar-lhes cidadania com dignidade e condições para reinserção na sociedade.

3 Sistema prisional em dados: ressocialização, educação e trabalho

Os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN revelam que 61% das pessoas privadas de liberdade estão cursando o ensino fundamental. O Departamento Penitenciário – DEPEN e a Corregedoria Geral da Justiça Federal, por meio da Portaria conjunta nº 276/2012, em consonância com a Lei Federal N. 12.433 de 2011, instituíram o projeto Remição pela Leitura nas Penitenciarias do País. Por meio desse projeto, as presos que participarem de atividades de leituras e fizerem resumos das mesmas para que possam ser encaminhados para o Juiz que esteja com o processo desses recuperandos e serem anexados aos laudos processuais para contagem de remição de pena.

O trabalho da pessoa privada de liberdade, segundo a Lei de Execução Penal – Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984, tem a finalidade educativa e produtiva. Segundo o levantamento do INFOPEN 16% da população prisional do país trabalham e desses apenas três em cada dez exercem atividades fora do estabelecimento prisional.

Na Penitenciaria Ana Maria do Couto May, algumas detentas realizam alguns trabalhos, tais como: na cozinha fazem salgados que são vendidos na instituição; na oficina de corte e costura confeccionam uniformes escolares para o estado, e uniformes de detentos. Na mesma, três recuperandas foram aprovadas no ENEM 2015.

Comecei minhas visitas nesta unidade. Para realizar a pesquisa teve que ser apresentado antes, todos os documentos necessários: declaração do departamento da UFMT, para o Superintendente, o qual enviou protocolada para a direção da unidade, a autorização das entrevistas, estas que passariam por avaliação do CEP- que são colegiados Inter disciplinados e independentes de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário, possibilitando inclusive o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

Fui muito bem atendida pela agepen Andrade, que me ajudou nas orientações do andamento desta unidade. Outra agepen falou das atividades realizadas e apresentou tr,ês professoras que, naquele momento, estavam entregando uma lista que funcionárias para tirar as recuperandas daquela lista para aula. No período da manhã, segundo agepen existe uma demanda muito grande, pois tem que levar as detentas para realizar consultas, para falar com seus advogados, para trabalhos na unidade e fora dela. Em outro momento do mesmo dia da entrega da

documentação para direção desta unidade, observei que elas, em sua maioria, são afrodescendentes, o que equivale a uma discussão sobre Raça e Gênero. Vamos trabalhar com os dados do IPEA sobre o tema das desigualdades raciais, "onde a cor da pele das pessoas é um determinante importante das chances de vidas, e a discriminação racial parece estar presente em todas as faces do ciclo de vida individual". A Educação é fundamental no contexto do sistema prisional, não só nas questões para reinserção social como também durante o cumprimento da pena, pois contribui com o trabalho de aproximação de sua reinserção na sociedade. A reintegração se dá com o projeto de políticas que visam à inserção dos indivíduos apenados para que estes possam, quando saírem, ter apoio tanto no mercado de trabalho como no convívio social.

A seguir, apresento alguns pontos relevantes a serem observados na Lei de Execução Penal: Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1° grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art.19ª. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. Art. 20. O ensino

profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado á sua condição.

METODOLOGIA

Na formação deste trabalho estão incluídas categorias teóricas voltadas para a compreensão do sentido da prisão e das penas, sobre a atuação da família e o processo de ressocialização. Também contém a Lei de Execução Penal – LEP, bem como pensamentos pautados nos dados empíricos coletados e outros disponíveis Pesquisa Social Minayo (2009), Prisioneiras Soares (2005), Cemitério dos vivos Lemgruber (1999), oficialmente, através dos organismos governamentais, sobre as mulheres aprisionadas em Cuiabá/MT.

Este artigo está voltado ao processo de ressocialização na penitenciária Ana Maria do Couto May, com atribuição da educação na ressocialização durante seu período de aprisionamento. O trabalho de ressocialização é dar as recuperandas o suporte necessário para reintegrá-las à sociedade, é oportunizar as mesmas a chance de mudar de ter uma vida comum novamente, ignorando aquilo que a levou ao crime. Para a formação deste projeto foram explanada a realização da pesquisa e qual a finalidade onde cinco recuperandas se despuseram a relatar suas histórias de vida e como é o seu dia-a- dia nesta unidade, ciente que não receberam nenhum beneficio pelas

narrações de trajetória de vida das mesmas, serão cadernos transformados em diários nos quais as detentas citaram suas realidades, vivências e crimes cometidos.

Ao decorrer desta pesquisa será utilizada a corrente da fenomenologia que, segundo Merleau – Ponty, "O ser humano é o centro da discussão sobre o conhecimento. O conhecimento nasce e faz- se sensível em sua corporeidade". Obra: fenomenologia da percepção, ano:

Autor Paulo Freire

Em seu ensaio, "Pedagogia do Oprimido". Freire explica a escolha do nome do livro argumentando sobre a desumanização ocasionada pelo ser mais, o opressor, ao ser menos, os oprimidos, como uma realidade histórica.

A desumanização, que não se capta apenas nos que têm humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. [...] A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porem, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores a esta, o ser menos (p. 32).

Este artigo faz parte da iniciação das visitas no campo do qual futuramente vou pesquisar, que será o trabalho de dissertação vamos trabalhar com questões que sempre instigaram nossas discussões, que são fatos como questões raciais e gênero que podem ter origem em outros processos sociais que vão atingir diretamente no campo no qual sou pesquisadora que é educação numa perspectiva de ressocialização.

No sistema penitenciário feminino a questão de gênero ela tem muito haver com relações de sobrevivência e de poder, segundo Maria do Rosário: "numa cela uma líder daquele espaço muitas vezes para ser respeitada ela se impõe como homem e escolhe uma delas ou uma delas a procura para se tornar sua mulher em troca de proteção e algumas regalias".

"Isto equivale a dizer, para enfatizar que o gênero se controi – expressa através das relações sociais. Heleeith Saffiofti (pagina 190)".

No cotidiano do raio numa penitenciaria feminina como Ana Maria do Couto May, aquela que lidera o raio e sua companheira além delas terem uma "certa visibilidade", elas conseguem um acesso de informações e privilégios que outras talvez não possuam ficando na invisibilidade quase que total.

É uma ‘ hierarquia ‘ a líder do raio ordena e as outras tem que se submeter as ordens dela, é tudo organizado cada uma tem uma função. E como muitas delas não têm a família dando apoio e tentando reinseri – las , muitas ficam jogadas á própria sorte o que faz elas reincidirem no crime.

O apoio da família é extremamente necessário para que elas vejam que tem um amparo, e tem quem cuide delas, mas o intrigante é que homens presos recebem visitas frequentes, já as mulheres são deixadas á própria sorte, por isso é necessário o trabalho de ressocialização para mudar essa realidade de abandono e ocupa – las com atividades que após o cumprimento da pena possam se tornar rentáveis e sustenta las de forma digna sem reincidência. Essa é exatamente a função da ressocialização reintegrar o cidadão ao convívio social por meio de politicas humanísticas

Segundo Maria do Rosário tem uma função: “até para conseguimos algum curso ou trabalho que são coisas importantes para nós devido a remissão de pena precisamos está em amizade com as poderosas, elas são briguentas, são capazes de nos complicar.” Neste sentido, Freire diz: “Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo” (p.36). A libertação do oprimido, para Freire, se dará por uma pedagogia humanista e Freire busca a recomposição da intersubjetividade, motivo pelo qual essa pedagogia não pode ser idealizada nem praticada pelos opressores.

Seguindo esse raciocínio, Paulo Freire diz ainda que somente na autenticidade do pensar dos educandos é que o pensar do educador ganha autenticidade quando diz: “o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade” (p. 74).

Observando as poucas visitas ainda realizadas nesta unidade percebemos que existe um jogo de interesses e que a aula que acompanhei o andamento dado neste primeiro momento perpassa por um campo de interesses, umas podem participar e outras não terão acesso com alegações das mais diversas possíveis como ela é violenta, dá trabalho ou como ouvi de uma professora, “ela é cheia de manha e encrenqueira”.

BREVES REFLEXÕES SOBRE O CARÁTER DAS PRISÕES E A FUNÇÃO DAS PENAS

A prisão não seria uma maneira de ressocializar, mas de vigiar e punir, mantendo o depósito fechado, sendo uma máquina violenta com autorização para isso, e esse espaço fechado recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os

menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes, e os mortos. Isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. (FOUCAULT, 1987, p.198)

A previsibilidade da prisão se fundamenta também em seu papel, suposto ou exigido de aparelho segregador dos indivíduos, um quartel um pouco estrito com muros altos, grades e em sua grande maioria câmaras de filmagem para a expiação do corpo, uma escola sem indulgência uma oficina sombria, mas, levando ao fundo, nada de qualitativamente diferente. As disciplinas e as apropriações do outro fez a prisão aparecer como forma mais imediata e mais civilidade e foi esse duplo funcionamento que lhe deu, de todas as penas, imediata solidez.

A má economia do poder e não tanto a fraqueza ou a crueldade é o que ressalta da crítica dos reformadores. Poder excessivo nas jurisdições inferiores que podem – ajudadas pela pobreza e pela ignorância dos condenados - negligenciar as apelações de direito e mandar executar sem controle sentenças arbitrárias (FOUCAULT, 1987, p.79).

A história das prisões evidencia que estas ainda cumprem a função de segregação social e o seu dever de garantir direito a quem tem direito, em especial, a ressocialização para sua reinserção plena na sociedade. O trabalho de ressocialização não é privilégio, mas direito garantido por lei que visa condições dignas estabelecidas que depende da promoção de um modelo Intersetorial de políticas públicas.

Da Assistência Educacional

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1° grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art.19ª. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. Art. 20ª. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único.

Maria da Graça “Tenho trinta e seis anos, sou moradora da região de Santa Cruz de La Sierra, tenho cinco filhos sou separada e comecei a traficar por necessidade econômica para criar

meus filhos não tenho apoio dos pais deles, nem pensão, não tenho advogado e dependo de defensor público, trabalho bastante na prisão buscando remição da pena para eu voltar ficar com meus filhos.”

O relato parcial de duas recuperandas demonstra a falta de pertencimento sob a tutela do estado, onde deveria ter toda uma estrutura que visualizasse trabalhos que dignificasse essas pessoas onde essas não se reconhecem como tal e que depois retornarão a sociedade.

4 Conclusão

Nos dias atuais as condições das penitenciárias no país, em sua grande maioria, são degradantes, necessitando de um olhar focado na ressocialização. Este trabalho tenta fornecer uma visão ampla das condições de políticas públicas focando num trabalho de Educação numa perspectiva de ressocialização para as recuperandas, sendo necessário reintegrá-las na sociedade, e oportunizar às mesmas a chance de mudar, e ter uma perspectiva de um futuro melhor. A educação e o trabalho de ressocialização que compõem um trabalho de equipe são necessários, pois ajudam a fazer com que este trabalho de ressocialização seja completo e de sucesso para não ter reincidência.

Referências

MATOS, Tânia Regina de. Detentas do Presídio feminino: Crônicas das execuções Penais. Cuiabá/ MT: Futura, 2004.

SOARES, Barbara Musumeci; LLgenfritz Iara – **Prisioneiras** Vida e Violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

LEMGRUMBER, Julita. **Cemitério dos Vivos**: Análise sociológica de uma prisão de mulheres/ Julita Lemgrumber. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

SOUZA, Maria Cecilia Minayo; Suely Ferreira Deslandes; Otavio Cruz Neto; Romeu Gomes. **Pesquisa social - teoria método e criatividade**. São Paulo: Fiocruz, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**.1987.SENASP n ° 002/2007 – Brasília – DF : Secretária Nacional de Segurança Pública.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani - **Rearticulando Gênero e Classe Social.**

PONTY, Maurice Merlau **– Fenomenologia da Percepção São Paulo:** Martins Fontes**,** 1994.

FREIRE, Paulo – Título: Pedagogia da Autonomia Ano da Publicação Original: 1996 Anos da Digitalização: 2002.

FLORESTAN, Fernandes - **O negro no mundo dos brancos** – 2. Ed. revista – São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo – Pedagogia do Oprimido.

A ESCOLA ATUAL E A RESPONSABILIDADE DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E SOCIAL

Eber Silva Ostemberg (UNOPAR) – eber_ostemberg@hotmail.com

Resumo: O trabalho a seguir destaca como o contexto histórico e político do Brasil, levou a educação ao patamar atual, sem sua devida importância perante a sociedade, assim como desvalorização do educador e a falta de investimento em infraestrutura. Através de pesquisa textual e análise de dados, o objetivo deste trabalho e trazer alguns autores e fatos que demonstram que a mudança desta realidade que está aquém do ideal é possível. O resultado destas pesquisas nos remete que é possível sim resgatar o verdadeiro papel da educação - criar o cidadão crítico, cooperativo, preparado para viver em sociedade e para escolher o seu papel dentro da sociedade - isto, através de metodologias libertadoras e da definição dos principais responsáveis por esta mudança, que através deste trabalho concluiu-se que é o poder público – através de políticas e investimentos – e o educador.

Palavras-chave: Histórico da educação. Metodologias educacionais. Currículo questionador. Responsabilidade na educação. Papel do educador.

1 Introdução

Acreditar que a escola é promotora de uma educação transformadora, capaz de construir um sujeito crítico e emancipado, nos faz pensar no seu papel além dos livros didáticos e muros - delimitação geográfica. Assim como nos faz refletir sobre a importância de cada ser integrante do ambiente escolar, funcionários, pais, sociedade em geral e principalmente o professor que neste contexto não é, ou pelo menos não deveria ser, o detentor do conhecimento, e sim o intermediador entre aluno e conhecimento, como determina o tipo de processo educativo de Vygotsky, na teoria de "Zona de Desenvolvimento Proximal", Segundo Edwards e Mercer (1988):

> A melhor interpretação que podemos fazer da função pedagógica mediante pistas é que representam um processo educativo no qual os estudantes não são nem objeto de uma extração, no sentido do e-ducare, nem tampouco se lhes ensina diretamente, no sentido da "transmissão". Pelo contrário, se

> os está introduzindo no que para eles consiste em um discurso compartilhado com o docente (discurso no sentido mais amplo, que inclui os conceitos e a terminologia, assim como, o diálogo). […] no qual o conhecimento dos alunos é ajudado e "orientado" por perguntas, pistas e instâncias da professora para conseguir aprofundamentos dos quais os alunos sozinhos pareciam incapazes. (p.161).

Dentro destes autores do âmbito escolar, destaca-se também o papel da turma em sala de aula, dos outros alunos como pares mediadores de aprendizagem, os quais através da troca de experiências, são agentes educadores entre si. Segundo King (1997):

> As turmas das escolas públicas estão cada vez maiores e cada vez mais diversificadas e exigentes no que se refere às habilidades requeridas aos alunos, e que com a diminuição dos recursos disponíveis para atender as necessidades individuais, a solução pode ser encontrada na escolha de métodos que usam os próprios estudantes como recursos de instrução, através dos quais os alunos se "ensinam" uns aos outros. Essa espécie de arranjo de ensino-aprendizagem é um meio "natural" de aprendizagem.

Outro fator relevante neste processo é o contexto atual que se encontra o estabelecimento de ensino, sabe-se que desde sua criação as escolas brasileiras são de estruturas precárias e de desvalorização do docente. As primeiras escolas fundadas pelos jesuítas antes de serem expulsos em 1749 pela política ilustrada de Marquês de Pombal, eram de arquitetura primária, sendo uma espécie de anexo da igreja com um estilo barroco e por causa de seus precursores eram pobres de decoração, com janelas pequenas, e paredes de barro, insinuando ao voto de pobreza.

"A distribuição dos espaços arquitetônicos era de tal forma que se criava um pátio quadrado circundado pelo edifício. Tal configuração vinculava-se às funções da construção, ou seja, o culto, a residência, o ensino e o trabalho." (CARVALHO, 2001).

Com a mudança da família real para o Brasil e a vinda de D. João VI, em 1807, muitas escolas fundadas pelo jesuítas foram fechadas, mesmo assim havia uma esperança de que a educação no país fosse mais parecida com o modelo que se espalhava pela Europa. A vinda de D. João VI é considerada como um marco para a educação no Brasil, pois ele trouxe uma infraestrutura que atendesse suas necessidades imperiais, nisto trouxe imprensa, assim como a abertura de um estabelecimento público de ensino voltado para as artes. Assim como a criação

de ensino técnico superior na Bahia e Rio de Janeiro. Vale ressaltar que este acesso "público" era destinado à nobreza. Após a manobra política para a independência da colônia, a Constituição de 1824 já tratava de uma educação primária obrigatória a todos os cidadãos, a qual época não se encaixavam o negro, o pobre ou a mulher. E mesmo assim este ensino era destinado a formar operários alienados para trabalharem nas fábricas - alguma semelhança com a escola atual?

A profissão docente desde cedo já era desvalorizada pois a função poderia ser exercida por monitores. Com a educação feminina limitada apenas ao lar e aos negros, educação nenhuma, podemos perceber como este contexto influiu no cenário educacional atual, principalmente aos negros, forçando os governos atuais a criarem sistemas de cotas para o acesso a universidades, como um sistema de recompensação histórica. Infelizmente isto não tem sido muito eficaz, como veremos mais a frente.

Desde aí e pelo decorrer da história, podemos perceber problemas que vemos até hoje em nossas escolas como: falta de espaço em salas de aula, serviços básicos de higiene pessoal precários, e espaço inadequado para aulas de recreação e educação física. Como era o caso do Colégio D. Pedro II, fundado em 1837. Este colégio e outras escolas "normais" deveriam ser um símbolo de civilidade e uma nova educação porém os frequentadores do colégio se limitavam a gente de boa sociedade.

> [A] 'boa sociedade' formada por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos e terras. Torna-se necessário lembrar que, quando a população brasileira girava em torno de 8.800.000 habitantes, apenas 1,2% era de alunos matriculados nas escolas do Império (MULTIRIO, 2014).

1.1 O acesso aos primeiros ambientes escolares

Outro ponto importante a se observar também, é o de acesso à escola. Desde o início das primeiras escolas o acesso aos homens foi privilegiado, assim como o acesso por parte da população negra e pobre sempre foi mais difícil. Segundo o IGBE (2014), o acesso a escola por pessoas pardas e negras vem aumentando na última década, mas ainda assim o acesso por pessoas brancas ainda é maior, como podemos ver no quadro abaixo.

Tabela 1 – Taxas de atendimento por Raça/cor 0 Brasil (%)

Taxas de atendimento por Raça / cor - Brasil (%)						
	2005	2005 (absoluto)	2013	2014	2014 (absoluto)	Diferença 2005-2014 (em p.p)
Brancos	91,2	19.596.946	94,6	95,1	17.008.056	3,9
Pretos	87,8	2.202.035	92,2	92,2	2.835.873	4,4
Pardos	88,1	20.764.172	93	92,8	20.787.050	4,7

Fonte: IBGE/PNAD, 2014.

Assim como o acesso pelos mais ricos a educação é maior do que pelo mais pobres, mesmo que esta diferença tenha diminuído nos últimos anos, conforme quadro abaixo do IBGE (2014).

Tabela 2 – Taxas de atendimento por renda per capita – Brasil (%)

Taxas de atendimento por renda per capita - Brasil (%)						
	2005	2005 (absoluto)	2013	2014	2014 (absoluto)	Diferença 2005-2014 (em p.p)
25% mais pobres	86,8	19.438.703	92,6	92,8	19.485.560	6,0
25% a 50%	90,3	11.365.256	93,7	93,5	9.946.804	3,2
50% a 75%	93,3	5.949.856	95,4	94,9	6.642.376	1,6
25% mais ricos	97	4.942.298	98,1	98	4.032.972	1,0

Fonte: IBGE/PNAD, 2014.

Tais dados nos mostram que a realidade atual das escolas brasileiras não é algo contemporâneo e sim, um fator histórico-social que se desenrolou com o passar dos anos e foi enraizado em nossa cultura.

2 Desenvolvimento

A escola desde o seu início tem sido sinônimo de um local governamental construído com o mínimo possível de recursos, e que mesmo com a precariedade de sua estrutura é de acesso à poucos, principalmente dos que possuem maior poder aquisitivo e, sua estrutura pedagógica conteudista torna o ensino mais fácil aos que já contém o capital-cultural adquirido em seu âmbito familiar, o que é de praste fornecido em famílias com maior poder aquisitivo.

Bourdieu (1998), define capital cultural como uma expressão cunhada e utilizada para analisar situações de classe na sociedade. Para ele, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais.

Ainda para Bourdieu (1998), o capital cultural favoreceria não só o êxito escolar, como também possibilitaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação, pois a avaliação, segundo o autor, vai muito além da verificação da aprendizagem, mas é também responsável por um verdadeiro julgamento cultural, estético e moral dos alunos. A escola cobra o uso de um estilo elegante de falar, escrever e se portar e exige dos alunos que se mostrem interessados em relação à cultura legítima e essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente - na família - socializado nesses mesmos valores.

Quando analisamos os fatos e dados acima, e colocamos a escola como principal agente de formação do sujeito emancipado temos uma contradição na essência do papel escolar. A história no mostra que a principal função da instituição até hoje foi a formação de um exército de alienados. Como refere Wood (1998):

> Estar alienado é estar separado da sua própria essência ou natureza; é ser forçado a levar uma vida na qual aquela natureza não tem oportunidade de ser cumprida ou posta em acto. Desta forma, a experiência da alienação envolve um sentido de falta de valor próprio e uma ausência de sentido da sua própria vida.

Assim, as únicas competências técnicas eram formadas para o mercado de trabalho e sua intelectualidade para viver uma sociedade capitalista, onde se é valorizado o acúmulo de bens e enriquecimento, e o poder está diretamente vinculado a posses materiais.

2.1 A desvalorização X responsabilidade do profissional da educação

A desvalorização do profissional docente tem contribuído para que esta função errônea da escola seja contínua na história, isto pelo fato de não tornar a profissão de professor atraente tanto financeiramente quanto em qualidade de vida. Os salários são baixos comparados a outros profissionais e a estrutura oferecida - tanto física, quando de material e pedagógica - é precária. “Certamente o salário dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que o afeta.” (ESTEVE, 1999, p.34). Esta desvalorização tem tornado o profissional docente diminuído pela sociedade, reduzindo sua importância o que interfere diretamente dentro da sala de aula. Quando esta importância não é dada pela sociedade, dentro de sala ela se reflete na falta de respeito por parte dos alunos, trazendo insatisfação profissional e inclusive risco de vida aos profissionais educacionais. Segundo pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2014), enquanto na Coreia do Sul, Malásia e Romênia o percentual de professores que dizem ser vítimas de agressões verbais ou intimidações de alunos, pelo menos uma vez na semana é de 0, já no Brasil este índice é de 12,5%, sendo o primeiro colocado no *ranking*.

Analisando deste ponto, a partir da estrutura física, pedagógica, suporte governamental, métodos avaliativos, valorização profissional e salarial oferecidos à escola hoje, é impossível que se espere desta instituição, a função de educadora do cidadão crítico, cooperativo, que entenda e aplique os valores da cidadania. Por outro lado, existe um segundo ponto a ser refletido quanto ao papel da escola, que está diretamente ligado ao papel do principal agente da educação, o professor.

Seguindo do princípio já tratado acima baseado na teoria de Zona do Desenvolvimento Proximal, onde o professor é agente intermediador do conhecimento e aluno, a forma de intermediação deste conhecimento tem ação fundamental no processo final educativo, em outras palavras, a metodologia pedagógica aplicada pelo professor em sala de aula, será determinante no processo de formação do aluno.

Paulo Freire (1996) em Pedagogia da autonomia, é bem pontual quanto ao papel do educador em sala de aula, e principalmente como o professor não é detentor do conhecimento e sim apenas um transferidor:

> Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Ele vai mais afundo quanto as etapas necessárias para se desenvolver o papel de educador em sala de aula, etapas estas que de acordo com ele, levaria o aluno a ser independente, crítico, cidadão e cooperativo. Ainda diz que o processo de educar exige: Rigorisidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação da palavra pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação, reflexão crítica sobre a prática reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (FREIRE, 1996)

Ainda quanto à práticas pedagógicas, Silva (2010), traça um mapa sobre os estudos de currículo, e suas teorias. Para ele, as teorias de currículo se resumiam em "como ensinar". Primeiro ele traz o conceito de teoria como: […] "Uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede".

Ele ainda define que teoria do currículo - para o tema proposto:

> […] Começaria por supor que existe "lá fora", esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada "currículo". O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobrí-lo, descrevê-lo e explicá-lo. (SILVA, 2010).

Ainda sobre currículo ele o especifica como:

> "…Um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração "teórica" é a "administração científica", de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa dos objetivos,

> procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2010).

2.2 Teorias curriculares e o pensamento questionador

As teorias de currículos se dividem em Teorias tradicionais, Críticas e Pós-críticas.

As teorias curriculares tradicionais, ou teorias técnicas, foram promovidas na primeira metade do século XX, associando disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. O sistema educacional está conceitualmente ligado ao sistema industrial, olhando por esta ótica. Vale lembrar que, na época, se vivia os paradigmas da administração científica, o "Taylorismo". Este modelo de produção padronizada, que propunha imposição de regras no ambiente produtivo, assim como o trabalho repetitivo e divisões de tarefas, além de sua principal característica, a produção em massa.

Infelizmente, as teorias tradicionais da educação também seguiram essa lógica no princípio do currículo. Dessa maneira, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos onde o professor deveria ensinar e os alunos decorarem através de métodos repetitivos. Nesse sentido, elaborar o currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, sem sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Já as teorias curriculares críticas teoricamente foram baseadas nas concepções marxistas e também na chamada Teoria Crítica. Grandes autores estavam por trás deste modelo curricular, Max Horkheimer e Theodor Adorno da Escola de Frankfurt, assim como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, que ficaram conhecidos como autores da chamada Nova Sociologia da Educação.

Elas foram uma completa inversão dos fundamentos das teorias tradicionais, na década de 60, período de grandes transformações - revoluções e movimentos de independência - foi que se teve uma maior compreensão de que a escola e a educação, seriam instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. É então que se começa a repensar o currículo como um instrumento de libertação das classes oprimidas. A função do currículo, era mais do que um conjunto de

matérias coordenadas e ordenadas, as práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Por último, as teorias curriculares pós-críticas tem como foco principal o sujeito, mas ao contrário das teorias tradicionais do modelo de produção em massa - a qual foi duramente

criticada nas teorias pós-críticas -, neste caso o multiculturalismo era a forma principal de elaboração do currículo. Tais teorias emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980. Neste modelo, não apenas a situação social do sujeito era considerada, mas também etnia, cultura, raça, orientação sexual e gênero precisavam ser compreendidos. O currículo deveria servir de luta contra o preconceito e ser composto de políticas inclusivas. Como já fora dito, o currículo tradicional foi duramente criticado e acusado de reproduzir os preconceitos estabelecidos pela sociedade. Neste contexto também surge a teoria *queer*. Termo surgido nos Estados Unidos da América e Inglaterra como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos, onde *queer*, palavra inglesa que em suma significa "estranho, esquisito, fora do normal, excêntrico", utilizado de forma negativa para definir os homossexuais principalmente os gays - pessoas do sexo masculino. Este movimento foi muito importante durante as teorias pós-críticas pois trouxe a reflexão sobre como pensar o "diferente". De acordo com Silva (2010), "Pensar *queer,* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas e de conhecimento e de identidade."

Neste sentido, as teorias pós-críticas tem a função de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreenda os costumes e práticas do outro numa relação de diversidade e respeito. Olhando por uma análise pós-estruturalista - De acordo com TADEU (2010), o pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença, a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferente. - o currículo não considera um conhecimento como verdadeiro, pois ele depende principalmente de questões históricas ou até mesmo culturais. Ele pode ser modificado quando confrontado com fatores que o influenciam

- temporal e geograficamente.

3 Conclusão

Considerando as abordagens e fatos trazidos acima, podemos afirmar que para que a escola cumpra seu papel de emancipadora do cidadão crítico, vários fatores devem ser revistos e repensados numa perspectiva pedagógica, esta revisão da educação se daria principalmente pela reflexão do papel do Estado e da atuação do professor.

O Estado, principal provedor da escola pública no país, através de novas políticas públicas e de incentivos fiscais, seria o responsável pela mudança estrutural da educação, não

apenas das estruturas físicas mas, também de como hoje está organizada a educação e seus processos pedagógicos, principalmente quando se trata dos métodos avaliativos e de inclusão de alunos no ensino superior. Se tratando de estrutura física, as escolas - repito, através de

novas policias de repasse de recursos - deveriam ser repensadas desde a sua arquitetura quanto do fornecimento das funções mais básicas, como higiene e alimentação, que desde sempre foram precárias - como podemos observar no contexto histórico trazido acima. Quando trazemos os Artigos 1º, 2º e 3º da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), criada a partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no qual sua função é organizar a educação nacional, vemos que o Estado vem cumprindo parcialmente seu papel. Logo no artigo 1º, é definido que a educação deve abranger […] "Processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." Assim como deve […] "Vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social." No contexto descrito acima, a escola tem sido apenas instrumento profissionalizante e usada como forma de entrada ao mundo de trabalho, assim sendo deixado os outros processos de fora da formação escolar. Já no artigo 2º, vemos novamente o mercado de trabalho sendo citado assim como o o preparo do aluno para o exercício da cidadania, o que efetivamente não tem acontecido. Os alunos ao concluírem as fases escolares e ingressarem na sociedade não demonstram ter conhecimento do seu papel como cidadão responsável pelas decisões democráticas no país. Prova disto, é número de eleitores com 16 e 17 anos quem vem caindo, os quais tem o voto facultativo. De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em 2014 o total de eleitores entre 16 e 17 anos sofreu redução de mais de 30% em relação ao eleitorado de 2010, o qual também havia caído em relação a 2006. O artigo 3º em resumo, trata sobre os princípios que deverá reger as aulas ministradas nas escolas, e em sua maioria trata do respeito a diversidade, pensamento e expressão livres do aluno, metodologias com experiências extraescolares e de vivência social e valorização do professor. Do artigo 3º destacaremos dois pontos, primeiro - para encerrar sobre o papel do estado - a valorização do professor, a qual, historicamente provada, nunca existiu, diga-se isto tanto pelos salários baixíssimos e benefícios praticamente inexistentes, quanto a falta de preparação pedagógica contínua.

Segundo Libâneo (1996), há ainda que se reconhecer que um fator significante que reflete muito na desvalorização da educação é o grande desafio de criar cursos de formação profissional docente de qualidade, favorecendo um conjunto de diversidades culturais, mostrando as dificuldades que os futuros educadores irão enfrentar. Ele ainda salienta que fatos como esse justificam a crescente desvalorização do professor, pois a falta de qualificação profissional, reflete no fracasso escolar do aluno.

Num segundo ponto, e já tratando da atuação do professor, como principal agente de transformação social através da educação, destaquemos do artigo 3º, os incisos II, X e XII. Estes

estão diretamente ligados quanto a atuação do professor em sala de aula quanto a metodologias que permitam que o aluno seja, protagonista do seu aprendizado, crítico, pesquisador, interessado em cultura e obtenha experimentação prática do conteúdo aplicado em sala de aula tanto no mercado de trabalho e âmbito social. Atrelando isto as teorias curriculares Pós-críticas, a qual em resumo defende que o currículo deve trazer preocupações com, as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferenças raciais e étnicas, significação e discurso e por fim a representação, fica evidente onde se concentra o maior poder de transformação do papel atual da educação na sociedade: no professor.

Não há como responsabilizar - e nunca o deverá ser - o professor, pela má qualidade na educação do país, podemos ver que esta inorganização já é vinda de um contexto histórico e de interesses políticos - do baixo investimento na qualidade educacional e em criar um exército de alienados. Com base nas informações trazidas neste texto, podemos afirmar que o maior responsável pela situação atual da educação nacional é o governo assim como, também baseados nos autores trazidos aqui, pode-se afirmar que se há a possibilidade de uma revolução educacional que faça com que o sistema de ensino atinja seu objetivo como sistema de libertação cultural, provedor de conhecimentos e cidadania, o maior responsável para que este primeiro passo possa ser dado é de fato, o professor.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Fausto Monteiro de. **O colégio de Jesus do Recife e a Igreja de Nossa Senhora do Ó: história e articulação** espacial. Barroco: Actas do II Congresso Internacional, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto 2001. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7503.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

EDWARDS, D., MERCER N. **El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós, 1988. 215 p. (Temas de educación, 9).

ESTEVE, J. M. **O mal estar Docente: A sala de aula e a saúde dos Professores**. São Paulo. Edusc.1999.

IBGE, **Pesquisa Nacional Por amostra de Domicílios**. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em 29 set. 2016.

KING, A. (1997). "**Ask to THINK-TEL WHY: A Model of Transactive Peer Tutoring for Scaffolding Higher Level Complex Learning**". EducationPsychologist, 32, 4, pp. 221-235.

LIBANEO, José C. **Que destino ospedagogos darão à pedagogia?** ln:PIMENTA, Selma G. (Org). Pedagogia,ciência da educação? São Paulo:Cortez,1996.

MULTIRIO. **A criação do Colégio de Pedro II**. Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html>. Acesso em: 29 set.

2016.

OECD. **"Brazil", In a Education at a Glance 2014: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-

2014/brazil_eag-2014-44-en>. Acesso em: 06 out. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de**

Currículo.3° Edição. Editora Autêntica. 2010.

TSE, **Estatísticas Eleitorais 2014**. Disponível em:

<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-candidaturas-2014/estatisticas- eleitorais-2014-resultados>. Acesso em: 05 out. 2016.

WOOD, Allen W. Alienation. In: Edward Craig (Org.). **Routledge Encyclopedia of**

Philosophy. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1998, pp. 178-181. V. 1.

A INTERSETORIALIDADE DA POLÍTICA SOCIAL: UMA VISÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Gabriela da Silva Andrade (Pós-Graduação lato sensu - Gestão da Política Pública de Assistência Social/UNIVAG) - gabryella-mt@hotmail.com
Leila Chaban (PPGPS - DINTER/UnB/UFMT) - leilachaban17@hotmail.com

Resumo: O presente estudo tem como finalidade analisar a relevância da inserção do profissional assistente social na educação e a sua integração à Política de Assistência Social como forma de enfrentamento das expressões da questão social presentes no universo escolar, e a relação da intersetorialidade com a garantia de direito e a Proteção Social, destacando a Política Social como a principal forma de enfrentamento da vulnerabilidade social. Ressaltamos o processo de intersetorialidade entre as Políticas de Educação e Assistência Social, seus desafios e sua relação com a proteção social, ambas as Políticas de Assistência Social e Educação estão estritamente interligadas mediante ao Programa de Transferência de Renda, o Bolsa Família e o Beneficio de Prestação Continuada BPC – na escola, tendo o objetivo de garantir direitos as famílias e indivíduo que se encontram em situações de vulnerabilidade social e que atenda aos critérios dos benefícios. O estudo se desenvolveu em 2016/2017 por meio da pesquisa bibliográfica fazendo uma análise dentre o significado da intersetorialidade e a importância da articulação da rede para garantir a proteção social, e a emergente necessidade da inserção do profissional assistente social na política de educação.

Palavras-chaves: Política Social. Proteção Social. Intesetorialidade.

1 Introdução

Este estudo tem por finalidade ressaltar a importância da intersetorialidade entre as Políticas de Educação e Assistência Social em busca de melhores condições de vida á comunidade escolar (famílias, estudantes, servidores, comunidade) todos que demandam esse território. O interesse pela temática se deu por meio da necessidade de buscar respostas sobre o processo de intersetorialidade alinhando a afetividade de acesso aos direitos sociais.

A (s) análise (s) crítica deste estudo está pautada no universo escolar em seu contexto social, econômico, político e cultural, proporcionando compreender a necessidade e os desafios deste território, para garantir o acesso à proteção social, pois a articulação entre as políticas sociais no âmbito da educação se torna necessária

para o enfrentamento das expressões da questão social, visto que a escola e um espaço de manifestações destas.

Todavia, o universo escolar não esta tomado somente de alunos, mais sim de diversas unidades de família, devendo ser respeitada de acordo com sua singularidade e potencialidades. Sendo necessário o reconhecimento do território onde a escola esta inserida, para conhecer seu meio social, econômico e cultural, em busca de melhorias na qualidade de vida dos usuários que demandam esse território.

Entretanto, a articulação entre as políticas se torna necessária para fortalecer o processo de emancipação do sujeito e garantir o acesso a Proteção Social Integral, com isso, destaca-se a importância do assistente social na Política de Educação para fazer uma intervenção nesse espaço social, para garantir o direito de cidadania das crianças e adolescentes e seu núcleo familiar, devendo ocorrer à articulação entre políticas públicas para melhor desenvolver seu processo de trabalho e atender seus usuários de forma eficaz.

A pesquisa foi desenvolvida mediante a necessidade de salientar a importância da articulação da rede intersetorial e qual sua relação com a proteção social. Sendo assim, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica, analisando o processo de funcionamento da intersetorialidade entre as políticas de educação e assistência social.

Contudo, a pesquisa vem em busca de conhecer o processo de articulação entre a política de educação e a política de assistência social, conhecer as potencialidades desta articulação de rede e seus desafios, pois sabemos que existem programas vinculados entre as políticas como o Programa Bolsa Família e o Beneficio de Prestação Continuada - BPC na escola. Diante disso, despertou o interesse em conhecer como funciona a articulação entre essas duas políticas que estão interligadas e quais os desafios que as rodam e a necessidade emergente da inserção do profissional assistente social no âmbito escolar, para desenvolver ações cotidianas que não competem ao meio pedagógico.

A pesquisa advém do processo de finalização do curso de Pós Graduação em Gestão da Política Pública de Assistência Social realizado no Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG. Realizamos pesquisa bibliográfica, que de acordo com, Marconi e Lakatos (2010) “A pesquisa bibliográfica, ou fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contado direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto [...]”. (MARCONI e LAKATOS, 2010, p.166). O estudo possibilitou melhor

entendimento do assunto abordado, para salientar a necessidade da inserção do profissional assistente social, sendo possível fazer uma análise mais profunda da realidade do território escolar, apropriando-se do materialismo histórico dialético, para compreendermos as várias expressões da questão social que estão presente no universo escolar, analisando seu contexto de uma forma totalizante e não isolada. Marcuse (1969, p.141), analisando o método dialético afirma que: "sua concreção histórica milita a quantificação e a materialização de um lado, e, do outro, contra o positivismo e o empirismo".

O estudo se permeou mediante a análise do processo de intersetorialidade da Política de Educação e a Política de Assistência Social. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida com objetivo de conhecer com se desenvolve o processo de intersetorialidade entre as políticas e quais suas potencialidades e seus desafios. Destacando a necessidade da inserção do profissional assistente social no ambiente escolar em busca de trazer estratégias para o enfrentamento das expressões da questão social, juntamente com a apropriação do método dialético com bases em análise crítica, entendendo o território como um processo de constante transformação.

2 Intersetorialidade: Delineando breves conceitos

A intersetorialidade é uma temática contemporânea que vem sendo abordada por diversas áreas do conhecimento, destacando-se pela sua capacidade de desenvolver política pública mais justa e igualitária, na perspectiva de superar a fragmentação das políticas sociais, entendendo a necessidade da população em sua totalidade. Tendo a idéia de trabalhar a questão setorial, porém de uma forma que uma política complemente a outra, articulando saberes e experiência em busca do mesmo objetivo garantir proteção social a sociedade.

A intersetorialidade tem uma perspectiva de integralidade e proteção social integral, estratégia da gestão da política e da prática profissional voltadas a promoção, proteção e defesa dos direitos. A articulação da rede intersetorial viabiliza o acesso efetivo dos direitos sociais e de cidadania, funcionando como um vínculo entre as políticas públicas um compartilhamento de idéias voltadas a trazer melhoria à população. De

acordo com as Orientações Técnicas do Centro de Referência de Assistência Social (2009, p. 21):

> [...] articulação intersetorial proporciona o diálogo da política pública [...] com as demais políticas e setores e o acesso das famílias aos serviços setoriais. [...] a é o processo pelo qual se cria e mantém conexões entre diferentes organizações, a partir da compreensão do seu funcionamento, dinâmicas e papel desempenhado, de modo a coordenar interesses distintos e fortalecer os que são comuns.

Com isso, entendemos que o processo de articulação significa a relação de proximidade "intimidade" entre as políticas sociais entre diferentes setores, mediante o seu desenvolvimento, organização e suas estratégias, para melhor atender a população usuária. Neste sentido,

> A intersetorialidade se refere á articulação entre setores e saberes, para responder de forma gradativa, a um objetivo comum. É uma nova maneira de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas produzir efeitos mais significativos na vida da população, com efetividade a problemas sociais complexos. (MDS, 2009, p. 26)

Articulação das políticas sociais necessita da integração e conexão ativa de toda rede setorial, seja ela governamental, não governamental e a sociedade civil, todas desenvolvendo suas ações em conjuntos, em busca de consolidar a ampliação dos direitos sociais.

Pois,

> O objetivo da articulação intersetorial é proporcionar a melhoria das condições de vida das famílias, possibilitando o acesso a serviços, especialmente para as que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. Deve favorecer a troca de experiência e a busca de apoio e de soluções para problemas comuns, de maneira a construir uma rede de proteção social. (MDS, 2009, p. 26)

A articulação entre a rede intersetorial se desenvolve por meio do compartilhamento de idéias e interesses, com objetivo de fortalecer a necessidade de cada política pública. A sistematização da intersetorialidade demanda uma quebra de

paradigmas, voltada para a formulação de política pública pautada na questão de desenvolvimento social transformador, devendo existir integração e comprometimento entre os setores, na perspectiva de desenvolver articulação mediante planejamento, execução e avaliação das políticas. Portanto, a efetivação da intersetorialidade no âmbito das políticas públicas possibilita a descentralização de acesso aos direitos sociais e ultrapassa a lógica da fragmentação, garantindo o atendimento integral da população mediante sua realidade. Contudo, a efetivação intersetorialidade entre as políticas públicas se torna um desafio para os profissionais que a atuam junto às políticas, pois a ordem contemporânea é contraditória e desigual tem, uma cultura de exclusão social que é reflexo do projeto neoliberal que repercute no cotidiano, essa lógica de estado neoliberal tem a perspectiva de retração, fragmentação e seletividade, porém esse contexto traz a intersetorialidade como um caminho de possibilidades e garantia de direitos.

2.1 Serviço Social no espaço escolar: uma realidade emergente

O universo escolar e um espaço social que possui diversas expressões da questão social, fruto da relação desigual entre capital e trabalho, que são resquícios do modo de produção capitalista. As expressões da questão social são latentes no âmbito escolar, pois as crianças e adolescentes passa grande parte de seu dia na unidade escolar. De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2001, p. 22), destaca que os desafios para a permanência do aluno na escola esta atrelada,

> A evasão escolar; um baixo rendimento; desinteresse pelo aprendizado; problemas com disciplina; insubordinação a [...] limite ou regra [...] vulnerabilidade a drogas; [...] comportamentos agressivos e violentos.

Essas questões estão ligadas a outras expressões da questão social que podem estar presente no ambiente familiar dos alunos, pois gestão não lida apenas com os alunos mais sim com diversas configurações familiar. Backx (2006, p.133) evidencia que “De qualquer modo, professores não tem formação especifica para lidar adequadamente com as manifestações da questão social que interferem no processo pedagógico”.

Diante deste contexto reconhecemos a importância da inserção do profissional assistente social no âmbito escolar, pois as demandas presentes no universo vão além da gestão pedagógica envolvendo a comunidade escolar, tendo a família como grande parceira, assim,

> A implantação de serviço social nas escolas objetiva, assim, o atendimento aos alunos, a sua família e a comunidade, onde a escola está inserida. O serviço social terá, dentre suas relevantes funções, a atribuição de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relações aos alunos, [...] objetivando atuar nas questões preventivamente, de forma a saná-las ou atenuá-las. (CFESS 2001, p. 21-22)

Esta ampla relação com as famílias demanda grande responsabilidade do conjunto de profissionais da unidade escolar[1], os profissionais devem conhecer a realidade social do território onde a unidade esta inserida, tantos seus desafios como suas potencialidades, pois o ambiente escolar deve ser um espaço de inclusão social livre de qualquer forma e manifestação de preconceito. Visto que,

> [...] a implantação do serviço social escolar, é uma das medidas que poderá criar condições para o efetivo exercício da cidadania, o que contribuirá para a inclusão social das crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas.
>
> (CFESS 2001, p. 21-23)

Com isso, saliento a necessidade emergente da inserção do profissional assistente social no espaço escolar, sendo este ambiente social repleto de manifestações da questão social, que é objeto de trabalho do assistente social devendo o mesmo realizar suas intervenções com o objetivo de garantir direitos. Como sucinta Iamamoto (2015, p. 27) " [...] o serviço social tem na questão social a base de sua fundação como especialização do trabalho. Questão social apreendida como conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura [...] " tendo como estratégias de enfrentamento da questão social no meio escolar a integração entre as Políticas de Assistência Social e Educação.

[1] O Projeto de Lei 3.688/2000, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Disponível em: https://abrapee.wordpress.com/2015/07/08/pl36882000.

Ambas as políticas já estão interligadas mediante o Programa de Transferência de Renda Bolsa Família que é voltado para famílias que se encontram em situações de pobreza e pobreza extrema com renda per capita inferior a R$ 85,00 até 140, esse programa possui suas condicionalidades voltadas para a saúde e educação na educação é cobrada a frequência escolar de no mínimo 85% da carga horária e a permanência das crianças e adolescentes no ambiente escolar para garantir o direito em participar do programa, no programa Bolsa Família também conta com a articulação da família para permanência e melhor desenvolvimento dos serviços que tem como finalidade garantir as famílias o direito á alimentação e o acesso a saúde e educação**.** Neste sentido,

> Uma das características centrais do programa é que ele procura associar a transferência do benefício financeiro ao acesso a direitos sociais básicos, como saúde, alimentação, educação e assistência social. O bolsa família tem dois objetivos básicos combater a miséria e a exclusão social, e promover a emancipação das famílias das famílias mais pobres. [...] As famílias devem participar de ações no acompanhamento de saúde e do estado nutricional dos filhos, matricular e acompanhar a freqüência escolar [...] Os números mostram que o programa vem tendo um impacto positivo no setor educacional. (WEISSHEIMER 2010, p.53 - 54 - 85)

O Beneficio de Prestação Continuada BPC - na escola também e uma ação desenvolvida de forma articulada com as políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. O BPC – na escola tem como objetivo realizar o acompanhamento e monitoramento da pessoa com deficiência e sua permanência na escola, toda essa ações deve ser desenvolvida de forma articula dentre as políticas responsáveis pelo BPC, visando à emancipação e desenvolvimento da pessoa com deficiência beneficiaria e com até 18 anos. A Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (2003) no Art. 20 destaca, "O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência [...] que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família".

Todavia, é mediante a articulação entre as políticas públicas que a unidade escola pode trazer melhoria para seus alunos e qualidade de vida para as famílias e comunidade diante da garantia de direitos e acesso a informações, tanto dentro do ambiente escolar quando fora dele. Assim,

> [...] educar significa preparar para a vida de cidadão, processo que [...] ultrapassa os limites da escola, mas a ela cabendo um papel importante. A

> escola, portanto, deve ser pública, igual para todos e democrática em todos os seus aspectos. (Bakx, 2006, p.122)

No entanto, o contexto social contemporâneo implanta política social cada vez mais setorial, focalizada e seletiva, ao mesmo tempo em que ela a inclui também exclui, então o profissional assistente social realiza sua intervenção pautada no Código de Ética Profissional que tem uma função social transformadora voltada para emancipação da sociedade, assim o profissional está preparado para atuar neste contexto social, econômico e cultural, cadê vez mais conservador e contraditório, com políticas públicas neoliberais formuladas de forma fragilizada.

Contudo, evidenciamos que mesmo diante dos avanços atrelados a política educacional. Backx (2006, p.121) destaca que "esse setor tem sofrido mudança significativas [...]. É necessário entendê-la nos marco das transformações do mundo contemporâneo [...] situando concepções [...] hegemônicas nessa área". Com isso, tornasse uma luta diária para garantir o acesso universal, justo e igualitário, onde os alunos possam ter uma educação pública de qualidade com todos os seus direitos garantidos e efetivados, para que a escola possa ser um espaço de reflexão critica desenvolvendo em seus alunos o reconhecimento como sujeito de direitos, capacitados para exercer sua cidadania de forma justa igualitária e universal, almejando sua emancipação. Porém, nas considerações de Marx (1975) é impossível se efetivar políticas universais e equidade social, neste sistema monopolista, sendo necessário para sua efetivação o surgimento de uma nova ordem social, que seja pautada na justiça social, igualdade e liberdade humana, orientado por uma profissão que tem sua direção social pautada em um Projeto Ético Político transformador em defesa da classe trabalhadora.

2.2 Desafios e potencialidades da intersetorialidade no universo escolar: Estado Neoliberal e a família como base da sociedade

A intersetorialidade entre as políticas públicas esta embasada na perspectiva de garantia de direitos e proteção social, visando atender a população em sua totalidade. A articulação entre os setores visa garantir o acesso a informações e direitos social, garantindo ao aluno o direito de acesso à educação gratuita e de qualidade, pois o direito a educação e permanência do aluno (a) na escola e um direito garantido mediante o

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205, destaca que,

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

Na contemporaneidade a ordem social está condicionada ao projeto neoliberal, onde o Estado retrai sua participação no meio social e transfere sua responsabilidade para a sociedade civil e terceiro setor. Com isso, a conjuntura atual tende a criar política Social pública seletiva, fragilizada, focalizada. Atendendo somente as necessidades mínimas da sociedade. Através da retração do estado, os direitos sociais garantidos constitucionalmente acabam virando "mercadoria" ocorrendo o desmonte dos direitos. (MIOTO, 2008 *apud* LAURELL, 1997) Assim, as:

> [...] políticas sociais enquanto direitos [...] devem [...] estar voltadas para a produção do bem-estar social [...]. [...] considerada como um dever do Estado [...] que deve ser gestado em prol da equidade e da justiça social [...] porque é somente através do Estado [...] que a cidadania pode ser ampliada, consolidada, garantida e efetivada de uma forma desmercadorizada. (MIOTO, 2008, p. 137).

Para tanto, saliento que o contexto atual tem em suas faces a conjuntura da exclusão, exploração e desigualdade que favorece a existência de diversas expressões da questão social na sociedade e consequentemente no ambiente escolar, pois os desafios do território refletem na cultura escolar. Mediante este contexto destacamos a necessidade de políticas sociais universalizada, justas e igualitárias, com objetivo de trazer melhoria na qualidade de vida da população. Portanto, Potyara (2009, p.165) afirma que "mediante a política social, é que direitos sociais se concretizam e necessidades humanas [...] são atendidas na perspectiva da cidadania ampliada.

Diante desta conjuntura, destacamos que a exclusão social e a evasão escolar são oriundas deste projeto, pois diversas crianças e adolescentes abandonam a escola para trabalhar com objetivo de complementar a renda da família. Diante disto, saliento a relevância da articulação da escola e da família, para o bom desenvolvimento dos alunos,

pois essa parceria entre ambas tem como objetivo trazer melhores condições de vidas para a unidade familiar mediante informações pertinentes e relacionadas a seus direitos, onde a escola pode usar como estratégia para o enfrentamento das expressões da questão social presente nessa família a articulação da rede intersetorial auxiliando a família com acesso a informações e direitos. A presença da família na escola se torna pertinente. Backx (2006, p. 135) destaca que "por viabilizar a participação democrática, a socialização de informações e decisões e, sobre tudo, o uso da escola em favor da construção de um novo projeto de classe". No entanto, a família e a base de seus membros e que diante da legislação tem deveria ter total proteção do Estado, porém, este Estado em tempos de neoliberalismo repassa essa responsabilidade para outros setores.

Os estudos de (Mioto, 2008 *apud* Esping- Andersen 1991) salienta que esse processo de desproteção do Estado no âmbito familiar também é denominado de familismo, que faz parte do sistema de proteção social "em que a política pública considerada [...] na verdade insiste [...] em que as unidades familiares devem assumir a principal responsabilidade pelo bem-estar de seus membros" MIOTO (2008, p.136 *apud* ESPING- ANDERSEN, 1991, p.5).

Portanto, enfatizamos a necessidade da atuação do Estado no cerne da família, pois as crianças e adolescentes que fazem parte da rotina escolar dependem significativamente de seu núcleo familiar, a família se torna um espelho para seus membros. As políticas públicas devem construir estratégias de melhor entender cada família de acordo com sua singularidade como também, desenvolver suas potencialidades, pois diante a este retrocesso no campo dos direitos humanos, caracterizamos que a família com a qual as políticas estão voltadas vem sofrendo significativas transformações em seu meio, trazendo novos desafios para efetivação de seus trabalhos, pois de acordo essas mudanças em suas configurações devem entender e conhecer a forma pela qual se vem configurando.

Guerra (2013, p. 85) aponta que:

> [...] as famílias precisam se pautar no reconhecimento dos direitos sociais, da justiça social e da equidade, dando-lhes um dimensionamento diferencial. É necessário considerá-las em sua sobrecarga e em sua fragilidade, pois, se não forem atendidas, muitas vezes, podem enfraquecê-las e esfacelá-las no ato de responder a tantas exigências.

No entanto, é nítido que a família como o principal agente das relações sociais e responsável pelo desenvolvimento de seus membros, necessite de maior atenção do Estado, pois o mesmo tem o dever de garantir os direitos inerentes à pessoa humana, como também desenvolver proteção social ás famílias, devendo atender inicialmente suas demandas, visando prevenir a violação de seus direitos, objetivando responder suas necessidades sociais. Com isso, o espaço escola deve ser usado como estratégia para levar informações aos alunos, famílias e comunidade, possibilitando acesso e garantia de direitos fazendo com que a escola e a família se tornem parceiras na busca de viabilizar direitos, desta forma dando amparo as famílias.

Portanto, a escola deve estar dotada de conhecimentos relacionados à família, pois ela e a base da sociedade, onde a escola não lida somente com alunos mais sim com famílias de diversas configurações. Backx (2006, p.131) destaca que *"*entender essas modalidades de organização é fundamental tanto para lidar com uma concepção tradicional de família [...] como para atendê-la de forma conseqüente. [...] desafio para o assistente social [...]"

Com isso a escola deve ser um lugar de inclusão social que trabalhe de forma articula com a família sempre procurando entender as transformações da sociedade que repercute no cotidiano das pessoas, ou seja, a escola deve ter essa postura de inclusão para não tratar as dificuldades e desafios das famílias com forma de culpabilizalas. Backx (2006, p. 134) salienta que "quebrar esse ciclo de culpabilização é um desafio para o assistente social, que deve desenvolver estratégias [...] que objetivem a socialização de um outro olhar sobre a cultura escolar [...]". Para tanto, as famílias são vitimas desse sistema neoliberal desigual, onde a sociedade tende a culpar as famílias e seus membros pela falta de acesso aos seus direitos e suas condições de vidas precárias. No entanto a articulação entre as políticas públicas podem tornar o acesso as direitos dos alunos, da família e da comunidade escolar um caminho menos árduo, pois estão dotadas de instrumentos competências e habilidade. Dessa forma,

> O assistente social [...] precisa viabilizar uma articulação com outros setores da política social de forma a atender da forma mais integral possível o aluno e sua família, buscando [...] seu acesso aos serviços e programas sociais [...] a reconstrução da autonomia da família [...] com uma melhor qualidade de vida. (Backx 2006, p. 132)

Porém, a articulação entre as políticas sociais só tem toda essas força se a engrenagem dessa rede estiver funcionando totalmente. A intersetorialidade entre as políticas é o meio para o acesso e usufruto de seus direitos de forma integral, mais justa e igualitária, tanto dentro do universo escolar tanto fora dele.

3 Considerações Finais

O projeto neoliberal desconstrói a garantia efetiva de direitos sendo necessário o compromisso ético no atendimento ao usuário. Diante disso, cabe ao profissional buscar alternativas de enfrentamento as expressões da questão social, possibilitando através de suas investigações e intervenções, ações de emancipação humana e societária nas mais diversas formulações e implementação de políticas sociais, na sua efetivação e garantia de direitos à família. Portanto, salientamos que a integração das políticas públicas e de suma importância para o enfrentamento da questão social no espaço escolar, visto que é na escola que as expressões sociais estão mais latentes, pois a escola e um espaço social que abrange diversas configurações familiares, ou seja, em meio a essa diversidade o universo escolar deve proporcionar aos alunos e seus familiares o desenvolvimento de suas atividades de forma que incluía todos de forma igualitária em sua totalidade. Entretanto a inserção do profissional assistente social e necessária para desenvolver as ações que compete apenas a esse profissional, ações que vai além das aparências e busca e essências e o todo, sendo relevante a articulação das políticas para fortalecer e garantir a proteção social em busca de melhores condições de vida e melhor funcionamento das políticas públicas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988.

BACKX, Sheila. O serviço social na educação. In: **SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS**. REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele. (Orgs.). Rio de janeiro: editora URFJ, 2006. P. 121-137.

_____. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Resolução CFESS n.273, de 13 de marco de 1993 com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS n. 290/94 e n. 293/94. Brasília: CFESS, 2011.

_____. **Conselho Federal de Serviço Social.** Serviço social na educação. Grupos de estudos sobre o serviço social na educação. Brasil: DF, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

Projeto de Lei. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/2015/07/08/pl36882000-que-dispoe-sobre-servicos-de-psicologiae-servico-social-na-educacao-basica-eaprovado-na-ccjc/> Acessado em: 11/04/2017.

IAMAMOTO, Marilda vilela. **SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE**: trabalho e formação profissional. - 26. Ed.- São Paulo: Cortez. 2015.

_____. **LOAS**: Lei Orgânica da Assistência Social. 1993.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas S. A. – 2010.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociologia industrial**. Rio de Janeiro: Zahar,1969.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1975.

MELLO, Fausta Alzinira Ornelas Pontes; ANTÔNIO, Maria de Lourdes Bohrer; GUERRA, Maria Natália Ornelas Pontes Bueno. (Orgs.). **Família, (Des)Proteção Social e Direito ä Vida**. Ed. Veras. São Paulo - PUC-SP, 2013.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Família e políticas sociais. **In:** BOSCHETTI, Ivanete. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. – São Paulo: Cortez, 2008.

MDS. ORIENTAÇÕES TÉCNICAS: **Centro de Referência de assistência social-CRAS/ Ministerio do Desenvolvimento Social e Combate a Fome**. -1 ed,.- Brasília: Ministerio do Desenvolvimento Social e combate á fome, 2009.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social – temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2009.

WEISSHEIMER, marco Aurélio. **BOLSA FAMÍLIA**: avanços limites e possibilidades do programa que está transformando vidas de milhões de famílias no Brasil. São Paulo: editora fundação Perseu abramo, 2010.

ACESSIBILIDADE PARA INCLUSÃO ESCOLAR: A BUSCA PELO EFETIVO DIREITO A CIDADANIA

Edna Maria Ferreira de Almeida (UEG) - edna_ipo@hotmail.com
Leidiane Cristina Monteiro Silva (Seduce-Go) -l-eide-cris@hotmail.com

Resumo: Muitas pessoas com deficiência física não possui oportunidade de viver com dignidade devido a obstáculos e barreiras arquitetônicas e sociais presentes no meio urbano e escolar. A presente pesquisa teve por finalidade destacar a importância da acessibilidade ao deficiente físico e avaliar o espaço físico do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Osório Raimundo de Lima que está localizado na cidade de Iporá – Goiás, verificando se seu espaço oferece uma acessibilidade adequada e se a unidade escolar tem conseguido oferecer um ensino em tempo integral de qualidade para os alunos que possuem deficiência. O colégio pesquisado atende aos alunos com deficiência desde que estes passaram a fazer parte das escolas regulares. No ano de 2016 o CEPI Osório não possui alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida, mas pensando na possibilidade de atendê-los já possui uma infraestrutura adequada, com adaptações nos banheiros, pátios e demais espaças da unidade escolar. Porém, para atender alunos com deficiência em tempo integral são necessárias além de uma infraestrutura, metodologias capazes de promover o alcance do conhecimento. Os professores de apoio do colégio são capacitados pela Rede de Apoio a Inclusão (REAI) da Subsecretaria Regional de Educação Cultura e Esporte e Iporá, que repassam essa formação aos demais membros do colégio. Neste sentido, esta pesquisa visou mostrar um pouco da experiência do CEPI Osório em relação aos alunos com deficiência. Para realização da pesquisa foi trabalhado os seguintes procedimentos metodológicos: levantamentos bibliográficos, entrevistas através de questionários, coleta e análise dos dados e estruturação do artigo.
Palavras-chave: Deficiência física. Educação. Acessibilidade. Espaço.

1 – Introdução

A acessibilidade urbana é o conjunto de adaptações do ambiente físico que resulta na possibilidade de utilização de edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos, com segurança e autonomia, como afirma a lei 10.098/2000, permitindo ao cidadão viver dignamente, exercendo o direito ao espaço urbano. A acessibilidade deveria acontecer não somente para as pessoas com deficiência física, mas também para os com mobilidade reduzida e todos que participam do espaço urbano, pois qualquer tipo de impedimento de acesso ao espaço torna-os inacessíveis.

Neste trabalho serão tratados os aspectos relativos à acessibilidade no espaço escolar, destacando a questão da acessibilidade para os deficientes físicos (cadeirantes) e de pessoas que possuem mobilidade reduzida.

O espaço para ser acessível, deve propiciar aos cidadãos possibilidades diversas, oferecendo condições necessárias, para que todas as pessoas possam se locomover sem

transtornos ou restrições, oportunizando assim, o uso do espaço com total autonomia e independência.

A presente pesquisa destacou a importância de oferecer um espaço acessível ao deficiente físico e identificou se há acessibilidade na escola, ou não, verificando se seu espaço físico oferece condições adequadas para atender este público. Assim o artigo, teve como foco principal avaliar o espaço físico do Centro de Ensino em Período Integral Osório Raimundo de Lima, que está localizado na cidade de Iporá – Goiás.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotado o seguinte encaminhamento metodológico: Levantamento e revisão de fontes bibliográficas que versam sobre o tema em pauta. Dentre as obras utilizadas destaca-se a contribuição dos trabalhos realizados por Frias (2008); Menezes (2008), Duarte (2009), Macedo; Oliveira (2002), Garcia (2006), Lefebvre (2002) entre outros que contribuíram para fortalecer o conhecimento cientifico sobre a temática proposta. Finalizou-se com imagens do espaço pesquisado e conclusão. Acredita-se que os resultados alcançados podem contribuir ao estudo da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar, oportunizando assim, um ambiente que contemple a efetiva inclusão e direito ao espaço.

Os resultados da pesquisa nos levaram a refletir que o Brasil tem evoluído no que tange a legislação, porém é importante ressaltar que as grandes adaptações dos espaços estão desprovidas de estruturas suficientes para atender as pessoas com deficiência física.

2 - Inclusão e Educação especial

A inclusão tem sido motivo de reflexão para muitos cidadãos preocupados com a justiça social, sendo que a mesma vem sendo discutida no âmbito mundial (FRIAS E MENESES, 2008). Essa discussão tem buscado um país justo e igualitário para todos.

Duarte (2009) no século XIX as pessoas começam a ter direito a educação, porém em um espaço separado, acontecendo uma educação de forma desigual, conhecida assim, como segregação. Nas décadas de 60 e 70 as pessoas com deficiência e seus familiares buscaram lutar visando derrubar as barreiras físicas. (GARCIA, 2006 apud SASSAKI, 2002). As lutas foram de suma importância para a mudança de exclusão para inclusão. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 trouxe grande contribuição para o processo de inclusão. Pereira (2013, p.14) afirma que este documento “fora o começo de uma luta pelo respeito, igualdade e por uma sociedade mais justa e democrática”. A declaração estabeleceu o direito à inclusão, fortalecendo a luta pelo direito igualitário.

Outro momento importantíssimo como a Constituição Federal de 1988, marcando a história inclusiva em nosso país, assegurando inclusão social da pessoa com deficiência.

Outra declaração importante que contribuiu para inclusão foi a Declaração de Salamanca em 1994, onde a mesma afirmava o direito à educação para todos independente de ter deficiência ou não. Este documento defendeu a ideia de justiça e igualdade educacional, e reafirmou "o direto de Educação para todos" (SALAMANCA, 1994, p. 02). O documento ainda defendeu a inserção das pessoas com necessidades especiais na unidade escolar. "Toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias." (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p.02).

Diante dessa ideia, o espaço escolar deve contemplar a acessibilidade proporcionando ao deficiente físico locomoção com total autonomia.

No Brasil somente em 1990 surgem discussões no âmbito da inclusão escolar, sendo assim: no Brasil, desde os anos 1990, "(...) começaram a discussão em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado Inclusão Escolar". Nota-se que desde as décadas de noventa o Brasil tem avançado no que tange inclusão escolar, oportunizando assim, um ensino acessível a todos. Em Goiás a inclusão iniciou-se em 1999, sendo apoiada a ideologia de educação para todos, contudo decidiu proporcionar a todos uma educação com qualidade. De acordo com Macedo e Oliveira, (2002) o estado de Goiás implantou o processo inclusivo, onde tomou a decisão de oferecer uma educação de qualidade para todos. A inclusão educacional inseriu-se nas escolas de Iporá desde 1999, amparando as pessoas com deficiência. A primeira escola a se tornar inclusiva na época foi a Estadual Joaquim Berto, logo no ano seguinte de 2.000. A educação escolar é um direito de toda sociedade, perante a lei todos são iguais, e as instituições escolares devem matricular todos os alunos, independente do grau ou tipo de deficiência, sendo assim "[...] a legislação é explicita quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças." (FRIAS, MENESES, 2008, p.03).

3 - Acessibilidade urbana e cidadania

A acessibilidade urbana torna-se destaque na discussão da construção da cidadania, haja vista que ela se da ao se deslocar pelo espaço.

Diante desta afirmativa toda pessoa que possui qualquer tipo de deficiência física, tem o direito de ser incluído no meio social e educacional, pois os mesmos possuem

habilidades e capacidades, portanto necessitam de espaço adequado (acessível) para se locomover com liberdade. É importante ressaltar que a deficiência física pode ser adquirida no decorrer da vida do indivíduo, e o espaço deve estar adequado para atender as necessidades de quem vem a usufruir do mesmo. Na norma ABNT-NBR n° 9050-2004 estabelece critérios e parâmetros técnicos aplicáveis a projeto ligados a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.

Com isso permite então, a possibilidade de utilização com segurança e autonomia do espaço imobiliário, oportunizando o cidadão ir e vir com dignidade. Escola acessível às pessoas com deficiência física tem que ter o espaço adequado para receber os alunos, pois é direito garantido por lei. No Decreto Nº 5.296 /2004. Art. 24 afirma que:

> Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.ART 24)

O ambiente escolar verdadeiramente acessível é aquele que atende as limitações e necessidades do aluno incluso, respeitando a diversidade de característica de cada um. De acordo com o artigo supracitado é presente a obrigatoriedade da acessibilidade no espaço físico de ensino, sendo que a inclusão é um direito de todos garantidos por lei.

Importante enfatizar a acessibilidade urbana, como uma condição de exercício da cidadania pelo fato das pessoas terem o direito de se deslocar pelo espaço sem nenhuma restrição, ter direitos iguais independentemente de suas condições, isso presume-se a efetivação da cidadania. Em suma, a cidadania é o direito de ter uma vida digna, tendo direitos civis, políticos e sociais, no sentido mais amplo, a mesma visa a ação próxima ao individuo ao complexo, como compartilhar de decisões relacionadas ao espaço no qual esteja inserido.

4 - O espaço urbano, escola e inclusão

Segundo Lefebvre (2002), o espaço urbano é o palco das relações, é nele que as pessoas se reúnem. Com base na afirmação o espaço escolar é visto como lugar de experiência e aprendizagem.

De acordo com Gomes (2006) “o espaço público é antes de mais nada, o lugar, a praça, a rua, o shopping, qualquer tipo de espaço, onde não haja obstáculo à possibilidade de acesso e participação de qualquer tipo de pessoa.”

Logo, todos os espaços públicos deveriam oferecer condições de utilização pelo cidadão. Para o autor o acesso aos espaços públicos devem obrigatoriamente contemplar a acessibilidade e mobilidade, respeitando as diferenças de cada pessoa, como por exemplo, as pessoas com deficiência física.

Quando a pessoa com deficiência (cadeirante) é impossibilitada de ter acesso e usufruir determinados espaços públicos, ele não está tendo seu direito à cidade, ou seja, o direito de exercer sua cidadania, uma vez que somos todos iguais perante a Lei, logo, todas as pessoas devem receber tratamento igualitário.

Para Souza (2003) o planejamento objetiva mais justiça social e consequentemente melhor qualidade de vida ao cidadão, garantindo-lhe justiça social. Quando se planeja com consciência social, pensando e refletindo sobre as diferenças de cada indivíduo, este planejamento pode contribuir para o exercício da cidadania. Diante de tais afirmações para que o espaço escolar seja acessível necessita, porém, de requisitos que satisfaçam as necessidades e limitações de seus alunos que precisam de espaços adequados para sua locomoção.

5 - Pesquisa campo no centro de ensino em período integral Osório Raimundo de Lima

O Centro de Ensino em Período Integral Osório Raimundo de Lima foi criado pela Lei nº 9977 de 14 de janeiro de 1986, com o nome de Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima. Em 2014 tornou-se um Centro de Ensino em Período Integral. Em 2016 esta unidade escolar conta com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

A partir do momento em que as unidades escolares regulares começaram a receber alunos com deficiência o colégio também passou a atender este público. Atualmente (2016) atendem 3 alunos com deficiência, sendo elas: Transtorno de Déficit de Atenção (TDH), Paralisia Cerebral e Surdez.

Para atender aos alunos com deficiência, os professores de apoio passam por cursos de capacitação realizados por profissionais da SRECE de Iporá da Rede de Apoio à Inclusão (REAI), e estes repassam ao restante da escola nos trabalhos coletivos.

Embora o colégio ainda não tenha alunos com deficiência física o espaço escolar está significativamente preparado para atender a este público, as portas foram alargadas, foram feitas adaptações em sua infraestrutura como rampas, corrimão e banheiros adaptados, piso antiderrapante no vestiário para banho e amplo espaço sem muitos obstáculos, como mostram as fotos de 1 a 4:

Foto 1: Rampa de acesso aos vestiários para banho
Fonte: SILVA, L.C.M. Outubro de 2016

Foto 2: Entrada para os alunos com amplo espaço
Fonte: SILVA, L.C.M. Outubro de 2016

Foto 3: Rampa de acesso ao pátio do Colégio
Fonte: SILVA, L.C.M. Outubro de 2016

Foto 4: Vestiário para banho com piso antiderrapante
Fonte: SILVA, L.C.M. Outubro de 2016

Há preocupação em oferecer um espaço adequa do para aqueles que possuem algum tipo de deficiência física. Pois é um direito de todos terem acessibilidade, e principalmente em um ambiente escolar, onde crianças e jovens passam boa parte de suas

vidas convivendo com outras pessoas, é fundamental que eles percebam que o espaço é adequado para se locomoverem e terem o máximo de independência possível, exercendo diversas atividades e se sentindo pertencentes ao local. A Gestora do colégio ressaltou que um dos desafios enfrentados hoje (2016) no colégio é atender aos alunos com deficiências em período integral, pois para ela às vezes é inviável este aluno ficar o dia todo na unidade escolar, sendo cansativo e até mesmo resultando em poucos avanços.

Para a gestora ainda é preciso fazer melhorias na estrutura física além, de ter que buscar metodologias diferenciadas para os alunos com deficiência, para que de fato eles possam atingir o aprendizado. Mas ainda assim, o que se percebe no colégio é uma preocupação e uma busca em oferecer um ensino de qualidade e um espaço físico adequado a todos os alunos.

6-Considerações Finais

O direito a acessibilidade é fundamental a todo ser humano, e se tratando do ambiente escolar a infraestrutura de uma escola é um fator importante para a promoção da independência dos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, pois são necessários espaços físicos planejados, organizados e bem estruturados, para atender estes alunos.

A acessibilidade é de suma importância no processo de inclusão educacional e o espaço escolar tem a capacidade de proporcionar e aproximar a comunicação e a convivência entre as pessoas.

É notável que o Brasil tenha evoluído no que tange a legislação voltada à pessoa com deficiência física. Porém, quando analisamos o espaço notamos que nossa arquitetura não foi projetada para diversidade, pensado um ambiente acessível.

Mas em meio ao um ambiente urbano que não se preocupa da forma como deveria se preocupar e que muitas vezes não segue a legislação voltada para a acessibilidade, o Centro de Ensino em Período Integral Osório Raimundo de Lima, possui um espaço físico significativamente acessível para atender pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Embora atualmente (2016) esta unidade escolar não possua alunos com essas necessidades a infraestrutura tem sido melhorada para atendê-los.

As unidades educacionais de Iporá tem tido a preocupação em atender as mais diversas deficiências existentes, falta muito para obtermos ambientes educacionais

inclusos, que promovam a autonomia daqueles que possuem necessidades especiais, fazendo-os se sentirem iguais aos demais colegas, e um fator que impossibilita isso é a falta de recursos financeiros.

Porém, mesmo enfrentando estes desafios o CEPI Osório Raimundo de Lima a exemplo de outras unidades educacionais de Iporá, como a Escola Estadual Joaquim Berto, que é pioneira em educação inclusiva na cidade, têm buscado se preparar para oferecer um ensino de qualidade e um ambiente físico acessível.

Assim, espera-se com este trabalho ter promovido uma discussão a respeito da importância de promover a acessibilidade nos espaços urbanos em especial os escolares, compartilhando a experiência do CEPI Osório, colégio este que tem buscado oferecer uma educação integral de qualidade e que possibilite a formação de verdadeiros cidadãos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050NBR 9050* que trata sobre a Acessibilidade e edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL, Decreto n° 5.296 de 02 de Dezembro de 2004, Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 Maio. 2014.

BRASIL, Decreto n° 3.298 de 20 de Dezembro de 1999,Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 maio. 2014.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.*Artigo 5°, Capítulo I. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_5_.shtm. Acesso em: 15 Março.2014

CASTRO, Heloisa Vitória de. **Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: um Olhar Histórico Social.** UFG**.** Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.4.__27_.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2014.

DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.Disponivel no endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Educação Física de Juiz de Fora.** Juiz de Fora: UFJF, 2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/pgedufisica/files/2010/08/A-inclus%C3%A3o-de-pessoas-com-defici%C3%AAncia-nas-institui%C3%A7%C3%B5es-de-ensino-superior-e-nos-cursos-de-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-de-juiz-de-fora-pede-passagem.-E-agora.pdf. Acesso em: 12 Maio. 2014.

FIEGENBAUM, Joseane. Acessibilidade no contexto Escolar: Tornando a Inclusão Possível. Porto Alegre, UFRG, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33297/000726075.pdf> Acesso em: 13 abril. 2014.

FRIAS, Elzabel Maria Albertos; MENESES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao Professor do Ensino regular**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 15abril. 2014.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Características Do Trabalho e da Educação da População com Deficiência no Estado de São Paulo - Um Panorama do Censo de 2000**. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP., 2006, Caxambú, Minas Gerais. Acesso em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 06 abril. 2014.

LEFEBVRE, H. Revolução Urbana. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999.

MORAES, Marina Grava. **Acessibilidade e Inclusão Social em Escolas**. Bauru: UNESP, 2007. Disponível em: http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Marina%20Grava%20-%20Final.pdf. Acesso em: 20 de Maio. 2014.

PEREIRA, Núbia Natalia Alves. **A inclusão do Aluno com Deficiência Mental na Disciplina de Geografia: Um Estudo de Caso na Escola Estadual de Aplicação no Ensino Fundamental de Iporá- GO.** Iporá, Goiás. UEG, 2013**.**

PINHO, Marcos Augusto Domela S. M; MOURA, Vanuza Caetano de. **Educação Inclusiva: Avanços no Ensino Pedagógico Curricular Escola Estadual Joaquim Berto.** Iporá, Goiás: UEG, 2006.

SOUSA, Eliza Martins de; TAVARES, Helenice Maria. **Acessibilidade da Criança com Deficiência.** Uberlândia, n.4 v.2 Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/19-pedagogia.pdf>. Acesso em 10 abril. 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a Cidade: Uma introdução crítica ao Planejamento e Gestão Urbanos.** 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA

Degmar Francisco dos Anjos (IFPB/UNIC) - degmaranjos@gmail.com
José Henrique Monteiro da Fonseca (UNIC) - jhmonteirodafonseca@gmail.com
Jessika Karoliny Ostelony da Silva(UNIC) – karolostelony@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por principal objetivo fomentar a discussão em torno da alfabetização escolar para temas que envolvam diretamente a formação dos alunos enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade plural e diversificada. Para tal, propõe-se pensar como a escola tem se posicionado diante das diferenças de gênero e as variadas formas de vivência das sexualidades expressas por seus alunos, de modo a propiciar um espaço de acolhimento, respeito e autonomia. Reconhece-se, aqui, a importância da alfabetização em termos de leitura e escrita, porém, para além destas, a escola também precisa estar comprometida com a alfabetização para as diversidades sociais e institucionais. Neste sentido alfabetizar para as diferenças também é preciso e, para tal, a formação continuada de professores e demais atores educacionais pode servir de respaldo para práticas educativas voltadas à cidadania.
Palavras-chave: Alfabetização da Escola. Diversidades. Sexualidades. Preconceitos.

1 Introdução

Partimos, aqui, de uma reflexão em torno de uma problemática significativa que a escola tem enfrentado: a necessidade de uma alfabetização viva que se forje nos mais variados desdobramentos. Contudo, a alfabetização aqui pontuada trata-se daquela que vai além da decodificação e leitura de textos, compreendendo que a linguagem não se limita à textualidade e pode ir muito além, abrangendo dialeticamente a leitura e escrita do mundo de infinitas formas. Uma leitura linear ou objetiva certamente não daria conta de acessar toda a complexidade dos distintos universos do ser humano, sendo necessária uma leitura que possibilite compreender as muitas roupagens e realidades subjetivas dos vários "mundos" que nos cercam (Freire, 2001). Coadunando com as palavras de Alcure (1996), podemos afirmar que a escola é um centro de convívio que mostra um rico recorte das diversidades e diferenças, sendo ela um local possível para perceber as diversas linguagens e os diversos mundos que nos cercam.

> [...] experiências de acumulação do não-verbal e do verbal. Toda cultura, na verdade, é uma combinação desses dois modos de conhecimento e de interpretação, de troca simbólica da experiência humana por exemplo, ninguém precisa de escola para acompanhar uma novela, porém para se entender um romance é necessário saber ler, além de conseguir organizar os processos mentais. A cultura da sociedade é complexa, *com muitas linguagens*. (ALCURE 1996, p.11)

Ao apontar a necessidade de uma alfabetização para as diversidades, queremos apontar para a importância da construção de mecanismos que possam, de algum modo, humanizar a escola diante das diferenças humanas e sociais, de modo que a discriminação e o preconceito sejam claramente abordados e debatidos, possibilitando o empoderamento dos sujeitos que (con)vivem o ambiente escolar e auxiliando na diminuição das vulnerabilidades. Ao se pensar em construção desses mecanismos, sabemos que tal movimento não é possível em ações pontuais ou de curto prazo, mas poderá se iniciar, por exemplo, a partir de um novo posicionamento de professores e gestores escolares, os quais poderão ampliar a construção de políticas e projetos educacionais na busca de dialogar sobre as diversidades sociais que fazem parte dos contextos dos alunos, fomentando de modo informativo o combate aos estigmas, discriminações e preconceitos.

Nesse contexto, é imprescindível lembrarmos que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1889), pois a linguagem não pode se limitar apenas a conteúdos ideologicamente cristalizados de um currículo escolar objetivo, dado que o mundo subjetivo dos seres humanos não inicia e nem termina na sala de aula. É compreendendo, portanto, que a alfabetização é ler e escrever, não somente os textos em língua portuguesa ou outros idiomas, mas o mundo que a rodeia, que a escola precisa buscar outras possibilidades da alfabetização, as quais complementem, enriqueçam e possam dar sentidos à leitura das palavras.

> Mas para mim, desde o inicio, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo [...] (FREIRE, 2001, p. 56).

A linguagem pode atingir dialeticamente infinitos níveis por meio do processo histórico social e cultural, sendo internalizada em nível de psiquismo e ressignificada em muitas nomeações da existência humana. Uma vez que estar se alfabetizando promove leitura e escrita/reescrita do mundo e de nossas realidades - tanto as concretas quanto as subjetivas - a todo instante, podemos concluir que somos “analfabetos” em muitos aspectos e “alfabetizandos/alfabetizados” em outros. Nesse contexto, nunca estaremos alfabetizados por completo, pois o processo histórico e cultural não se estagna, mas avança em movimento constante. Diante desse processo histórico e social, vamos lendo de variadas formas as realidades, formas que estão diretamente ligadas aos recursos psíquicos e imagens mentais que cada ser humano cria diante de seu próprio mundo.

> Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Sendo a linguagem o suporte que o ser humano utiliza para se forjar e se alfabetizar diante das mais variadas leituras diante de inúmeras realidades, esta também de modo interacionista está atrelada ao que é chamado de psiquismo, pois esse é uma construção histórico-social internalizada como apraz a cada sujeito diante de sua interação com o mundo. Por outro lado, a história e a sociedade são também construções forjadas de modo sócio-interacionista das imagens mentais (Vigotsky, 2001).

Daí o pensar em uma alfabetização viva que se desdobre por toda a vida nas mais variadas complexidades do pensamento humano. De fato esse é o papel da linguagem: estabelecer malhas significantes de "alfabetização" - leitura e escrita de mundos – seja a alfabetização científica, seja a artística, seja o conhecimento popular, seja a cultural, seja a social, passa pelas vias da leitura crítica e politizada do mundo em seus mais variados fenômenos sociais, entre outros.

> O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados (FREIRE, 1996, p. 74-7).

Assim, os mais variados aspectos da linguagem e os desdobramentos que se apontam em torno da alfabetização, nos faz compreender que estamos todos de algum modo em constante processo de alfabetização em níveis variados que se misturam diariamente e rotineiramente entre si, pois, segundo Antunes (2009), a linguagem está sempre atrelada as vivencias culturais e grupais:

> A linguagem se justifica pelos sentidos que expressa, pelas intenções que manifesta. Sentidos e intenções que decorrem dos valores culturais dos grupos onde vivemos e interagimos. (ANTUNES, 2009, p. 119)

Sendo a linguagem sempre convergente às interações sociais e grupais, por ela passam os conflitos sociais e as mais variadas questões da experiência humana diante da coletividade. A partir dessa reflexão introdutória é que apontamos, portanto, a necessidade imprescindível de uma alfabetização que tenha como plataforma a linguagem voltada aos conflitos sócio-culturais e às vulnerabilidade social/institucional na escola. Uma alfabetização focada na compreensão das diferenças, da tolerância e das diversidades em meio à instituição escolar e suas relações.

2 Alfabetização das diferenças

Em meio às muitas realidades presentes no contexto escolar, existem alguns temas que se tornaram urgentes para serem debatidos e alvos de maior atenção da sociedade: como o bullying, as desigualdades e a violência de gênero, a vivências das sexualidades em suas diferentes orientações, o HIV/Aids, e tantas outras realidades que compõem a diversidade da escola. Esses desafios são realidade dentro do contexto escolar, ainda que assuntos tão importantes como esses nem sempre sejam temas de estudo, compreensão ou preocupação de educadores. Contudo, será que a escola está preparada para se movimentar, dialogar e se debruçar em tais temas e diversidades não apenas em teorias ou “alfabetização textual”, mas em práxis e movimentos reais e cotidianos diante dessas diferenças dentro de seus contextos, uma vez que "desmitificar tabus e preconceitos" é uma de suas missões?

> A escola deve ser fonte de conhecimento e desmistificação de tabus e preconceitos infundados. A escola se apresenta ignorante quando não aprofunda tais questões, não adianta falar sobre o assunto se a forma de apresentá-lo estiver carregada de preconceitos, sem um preparo do profissional que se dispõe a falar (FERNANDES, 2007).

É nesse ponto que se pretende chegar ao se fomentar o tema alfabetização da escola diante das diferenças e vulnerabilidades: sobre o quanto a escola está “alfabetizada” ou se “alfabetizando” para tratar em práxis da questão da discriminação e dos preconceitos diante de jovens estudantes em suas diversidades; diante da homofobia e do preconceito para com jovens estudantes gays, lésbicas, trans e/ou quaisquer outros gêneros e/ou diversidades que façam parte do contexto escolar.

> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 2004 o estudo Juventude e Sexualidade, fruto de uma pesquisa em 14 capitais brasileiras. O levantamento indicou, entre outros tópicos, que cerca de 27% dos(as) alunos(as) não gostariam, por exemplo, de ter um(a) colega de classe homossexual, 60% dos professores(as) não sabem como abordar a questão em sala de aula e 35% dos pais e mães não apóiam que seus filhos(as) estudem no mesmo local que gays e lésbicas. (GUIA PARA EDUCADORES(AS), 2006, p.8).

Como se percebe, a escola, aparentemente, tem fechando os olhos institucionais para os muitos preconceitos que a permeiam, sendo que os profissionais da educação - incluindo aqui desde o porteiro, passando pelas equipes de merenda, limpeza e administração, chegando-se até os docentes e gestores - demonstram não saber como lidar com essas realidades diversas, ainda que os PCNs desde 1997 já determinavam que "transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade".era uma das missões da escola.

> A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (Brasil, MEC, 1997, p. 28)

Ocorre, contudo, que houve a intencionalidade de se institucionalizar a discussão, mas sem as devidas formações e capacitações sobre como operacionalizá-las e desenvolvê-las no efetivamente no contexto escolar. A escola, portanto, tem sob sua responsabilidade uma missão que não vem sendo cumprida, haja vista o grande volume de textos que comprovam os índices de preconceitos, discriminações, estigmas e violências relacionados à não aceitação das diversidades dentro do ambiente escolar (ANJOS, 2015; FIGUEIRÓ, 2009; ALTMANN,2006; RODRIGUES; FONTES, 2002)

Se tais assuntos ainda estão sendo velados e encobertos, e não sendo abordado dialeticamente pelos partícipes do contexto escolar, isso mostra que a escola ainda é de algum modo, analfabeta diante das diferenças, o que por sua vez, vulnerabiliza ainda mais esses jovens e também a própria escola em nível institucional. Ainda são comuns, por

exemplo, brincadeiras dentro da escola que apontam de modo pejorativo não só o jovem homossexual, mas também as outras vivências consideradas à margem da sociedade; como é o caso de jovens que vivem com HIV/AIDS, que sofrem calados por medo de falarem para colegas e professores sobre sua nova condição e serem vítimas da discriminação, dos estigmas e do preconceito (ANJOS, 2015).

O papel da escola deveria ser de abordagem clara em torno de tais assuntos e confrontar quaisquer abusos e preconceitos diante dessas diversidades (OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2007). Para Moreira (2005), geralmente os professores e a escola não estão preparados para se voltar criticamente para suas próprias práticas que muitas vezes são reafirmadoras de classificações e estigmas. Portanto, para uma alfabetização diante das diferenças, é de suma importância a abertura de possibilidades para se construir um ambiente escolar que acolha as diferenças, humanas e sociais (Aquino, 1998), um ambiente de esclarecimentos, enfrentamentos, maior aproximação e envolvimento da equipe escolar e colegas diante das diversas realidades; a destituição de estigmas, preconceitos e fantasias em torno dessas realidades.

Segundo Charlot (2000, p.70) a escola não é só lugar de se apreender conteúdos intelectuais, mas responsável também pela construção de dispositivos relacionais como solidariedade, paciência e apropriação da intersubjetividade. Já no que tange ao currículo escolar diante dessas diversidades e vulnerabilidades, Costa (1998, p. 38) aponta que *"[...] o currículo é um campo onde estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relação de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural"*. Porém apesar desse currículo cristalizado, abre-se uma oportunidade viva para se fazer histórias reais, e a partir de contextos que são trazidos para dentro da sala de aula, mediar na reescrita das realidades, poisa comunidade está dentro da escola por meio de seus aprendizes.

> "Exige-se, em todos os estágios da prática educativa, que se combine a cadeia dos conceitos e categorias de análise com a trama das experiências e da cultura mesmo do grupo envolvido" (MARQUES, 1993, p. 111).

Não se desatrela a realidade cultural da comunidade da rotina escolar, pois a escola só existe por causa da comunidade. Comunidade essa que possui história, práticas discursivas, vivências reais de flagelo... E essa realidade é gritante todos os dias nas salas de aulas. Portanto as disciplinas e o currículo por si só não dão conta de sustentar tais realidades e se tornam sufocadas e sufocantes para os alunos que se tornam vítimas dessas

vulnerabilidades sociais e institucionais que de algum modo os assujeitam a uma posição de excluídos.

> [...] o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato. (SANTOS; FONSECA; MELO, 2009, p. 12).

Uma escola alfabetizada diante das diversidades e das vulnerabilidades será, antes de qualquer coisa, uma escola comprometida com a vivência dos direitos humanos, que constrói um currículo multicultural e visionária diante da formação para a cidadania, pois o processo de educação e de "alfabetização para vida" será centrado na interdisciplinaridade, no qual o currículo se conceberá a partir do contexto que esteja configurado com práticas educativas na realidade, e as disciplinas deverão estar munidas de um cunho crítico e construtivo enquanto ferramentas para construção de conhecimentos de modo contextualizado (EYNG, 2002, p. 28), incluindo questões sociais vivenciadas, como por exemplo: racismo, homofobia, xenofobia, preconceitos diante do HIV/AIDS e tantas outras temáticas que fazem parte do cotidiano real dos jovens dentro da escola e na comunidade.

> A educação crítica e transformadora fortalece o sujeito enquanto agente do ato de educar e muda a sociedade. O aluno é um ser criativo, atuante sobre o processo social. Ao perceber que está mudando a si mesmo, verifica que está mudando a sociedade [...] (LAMPERT, 1999, p. 93).

Compreendemos que é um difícil percurso a abordagem de tais temáticas em contexto escolar, constituindo-se em tarefa imprescindível, porém delicada ao docente. Uma alternativa para a superação desses entraves pode se dar na efetivação da prática de uma formação continuada de professores que esteja melhor respaldada para contemplar a diversidade de gêneros e sexualidades em ambiente institucional. Uma vez que, até o presente momento, de acordo com o que se pode observar em autores como Silva (2015) e Altmann (2007), a sexualidade é abordada na escola em grande medida, única e exclusivamente pelas aulas de biologia, nas quais aos alunos é demonstrado e detalhado apenas o sistema reprodutor, restringindo a sexualidade à perpetuação da espécie humana.

Tão logo, vê-se a sexualidade, fenômeno intrinsecamente humano, desmembrado da subjetividade, individualidade, e particularidade do ser.

3 Considerações finais

Com intuito de apontar a importância de se inclinar para as diversidades com as quais convivemos no contexto escolar, não temos, aqui, a pretensão de apontar soluções para a problemática dos preconceitos e discriminações vivenciados no seio desse contexto. Queremos, contudo, apontar os desafios e a imprescindibilidade de humanizar a escola como um todo.

Tal humanização talvez possa se iniciar a partir de um novo posicionamento dos professores que de algum modo poderão abordar dentro de suas disciplinas as diversidades sociais que fazem parte do contexto dos alunos, sendo necessário, para tanto, que tanto os docentes, quanto os demais profissionais da educação, recebam formação continuada e qualificação voltadas a tal conduta profissional humanizante. Indo além, se queremos uma sociedade mais solidária, compreensível, pautada no respeito às diversidades e voltada ao empoderamento de pessoas em contextos de vulnerabilidades, é necessário que a própria instituição escolar seja alfabetizada para tanto.

Mas, mais ainda o presente trabalho procura fomentar uma reflexão para que a partir disso tantas outras idéias construtivas possam surgir diante desse emergente grito de socorro. Grito esse que a escola contemporânea dá por meio das diversas vozes de jovens que enfrentam a vulnerabilidade institucional e social, os preconceitos, discriminações e a intolerância, simplesmente por “não serem iguais”.

Referências

ALCURE, Lenira Ferraz. **Comunicação verbal e não verbal**. 2.ed. Rio de Janeiro : Senac, 1996.

ALTMANN, Helena. **A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social.** Educ. em Rev. Belo Horizonte: 2007. Disponivel em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 22 de junho de 2017.

ANJOS, Degmar dos. **Quando três tempos se encontram**: sentidos e ressignificações de jovens vivendo com HIV/Aids. Jundiaí - SP: Paco Editorial, 2015.

ANTUNES, I. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo:Parábola, 2003.

AQUINO, J. G. (1998). **Ética na escola: a diferença que faz diferença.** Em J. G. Aquino (Coord.), Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – PCNs: apresentação dos temas transverssais. Secretaria de Educação, Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 28.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto alegre: Editora Artmed.

COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

EYNG, A. M. **Projeto Político Pedagógico: Planejamento e Gestão da Escola**. Revista Educação em Movimento, v. 1, n. 2, maio/ago. 2002, Curitiba: Champagnat, 2002.

FERNANDES, Janaina Fernandes. **O Adolescente homossexual na dinâmica escolar** . (23/09/2007) . Disponível em: www.redepsi.com.br - Acesso em 18/06/2017**.**

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

GUIA PARA EDUCADORES(AS). **Educando para a diversidade**. Curitiba: jun. 2006.

LAMPERT, E (Orgs.). **Educação para a cidadania**. Porto alegre: Sulina, 1999.

MARQUES, M.O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MOREIRA, M. F. S. (2005). **Preconceito, Sexualidade e Práticas Educativas**. Em R. M. C. Libório& D. J. Silva (Orgs.), Valores, Preconceitos e Práticas Educativas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

OLIVEIRA, Vera Lucia Bahl de. **Sexualidade no contexto contemporâneo**: um desafio aos educadores. In: FIGUEIRÒ, Mary Neide Damico (Org.). Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina:UEL, 2009.

RODRIGUES, Isilda Teixeira; FONTES, Alice. Identificação do papel da escola na

educação sexual dos jovens. **Investigações em Ensino de Ciências,** v. 7, n. 2, p. 177-188, 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID87/v7_n2_a2002.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

SANTOS. Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele e MELO, Sandra. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

SILVA, Ricardo Desidério. **Se você não fala, eu falo!:** sexualidade em artigos. Maringá: Massoni, 2007.

SILVA, Renan. **Quando a escola opera na conscientização dos jovens adolescentes no combate às DSTs.** Educar em Revista, Curitiba, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000300221&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 22 de junho de 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AS CRÔNICAS DE NÁRNIA E O DIREITO NATURAL NAS PERCEPÇÕES DAS TEORIAS DO DIREITO E DO ESTADO

Ana Clara Moreira de Bortoli - Anaclarabmoreira@Gmail.Com

Antônio Marcos C. De Miranda Neto - Antonio-Finish@Hotmail.Com

Itamar Duque Da Costa Tamarduque@Outllook.Com

Jefferson Antonione Rodrigues - Drjefferson_Advocatus@Hotmail.Com

Resumo: O presente ensaio acadêmico busca estabelecer a relação entre direito e literatura. Demonstrar que na leitura dos mais variados tipos literários é possível encontrar a presença do Direito é até mesmo de teorias jurídicas complexas, busca-se apresentar de que forma isso ocorre e como pode ser utilizado para a formação acadêmica do curso de Direito, de forma a contribuir com a habilidade hermenêutica do profissional que irá se tornar um operador do direito, nas mais diversas áreas. Tal trabalho apresenta a analise combinada das obras "O Leão a Feiticeira e o Guarda Roupa" e "O Sobrinho do Mago", que compõe a saga "As Crônicas de Nárnia" de C.S Lewis, direcionado a compreensão da manifestação do direito e suas vertentes dentro da obra, com fomento as teorias jurídicas e filosóficas que podem ser vistas através da apresentada leitura. Para isso faremos uso do método de pesquisa bibliográfico, em conjunto com o método fenomênico teorizado por Merleau-Ponty.

Palavras Chave: Direito Natural. Crônicas de Nárnia. Teoria do Direito. Teoria do Estado.

1 Introdução

Quando se inicia o curso de Direito logo se percebe que a leitura é imprescindível para o nascimento de uma carreira jurídica. Essa construção de saber não pode se restringir a apenas doutrinas jurídicas, a literatura possui um papel determinante nesse processo. O advogado em sua área de atuação vai se deparar com todo tipo de situação que só será resolvida a partir de sua habilidade de ler, compreender e interpretar o caso

concreto, essa leitura de mundo só é adquirida com o mínimo de saberes em todas as áreas do conhecimento, o que pode ser construído pela literatura até mesmo a ficção.

O advogado não é somente interprete da lei, é imprescindível compreensão de mundo que o operador do direito deve possuir, pois "advogado é justamente aquele que empresta ao cidadão as condições necessárias para o exercício de sua cidadania" (MAMEDE, 2008, p.14).

Não é incomum o uso de literatura para a análise jurídica nos cursos de direito, a obra, O Caso dos Exploradores de caverna já é um clássico analisado no primeiro semestre da maioria das universidades. Outro exemplo são O Mercador de Veneza, a própria Bíblia, dentre outros. É incontestável o quanto se pode aprender sobre direito em uma obra dessas. A literatura deve estar presente na sustentação argumentativa dos advogados e nas decisões dos juízes, como também no modo como a teoria se afasta ou se aproxima da realidade de cada tempo.

> Afirmo que o nosso direito positivo, incluindo todas as suas disposições legisladas e todos seus precedentes, é inaplicável a este caso e que este se encontra regido pelo que os antigos escritores da Europa e da América chamavam "a lei da natureza" (direito natural), (FULLER, 2013, p. 9).

Entende-se portanto que somente os clássicos da área jurídica não podem nos levar a uma reflexão completa e crítica da sociedade. O direito é um fenômeno social, tem origem na vida em sociedade que foi baseada em um contrato social, e se modifica de acordo com ela. O direito é vivo, e é a mais pura manifestação social dos seres humanos, dessa forma, não seria um equívoco dizer que o direito está em tudo ao nosso redor, inclusive nas mais diversas obras literárias.

O presente artigo, desta forma busca destacar as teorias jurídicas e o relato social presente na obra "As Crônicas De Nárnia" de C. S. Lewis, em analise comparada dos livros "O Sobrinho do Mago" e "O Leão a Feiticeira e o Guarda Roupa", buscando destacar as teorias jusnaturalista, contratualistas, e o paralelo entre Direito e Moral. Para tal feito, teremos como base a pesquisa bibliográfica, tanto de obras literárias quanto de doutrinas jurídicas, como também teorias filosóficas, pautando tal pesquisa no método fenomenológico de análise.

> A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da

> consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. (MERLEAU- PONTY, 1945, p.1)

Este método busca uma compreensão da essência dos problemas sociais e das manifestações culturais, superando a dicotomia entre o empirismo e racionalismo existente na filosofia, bem como as concepções de homem e mundo, interior e exterior, sujeito e objeto, mente e corpo. É a analise em diversos níveis de olhares de um mundo vivo.

1. Direito e literatura:

A literatura é uma das mais magnificas formas de arte, é a manifestação das características de um local ou de um povo, é o retrato da cultura e da história, é a descrição de um sentimento social, até mesmo de um desejo. A crônica, dentre os mais diversos gêneros textuais, tem sua criação pautada na descrição e analise dos problemas sociais, assim como o Direito que é criado e se modifica de acordo com a evolução social.

A ciência do Direito não se limita a esclarecer apenas o que está na lei, seu foco está nas relações sociais e como essas podem transformar o modo como é aplicada essa ciência, pois “A ordem interna das associações humanas não só é a primeira do direito, mas é, até hoje, a fundamental”. (EHRLICH,1986, p.36). O direito está em constante transformação é um elemento vivo que acompanha a sociedade e expressa sua face. Da mesma forma, a literatura observa essa mesma sociedade e a demonstra nas suas mais diversas formas. As regras que norteiam a convivência social partem de um acordo mútuo entre as pessoas que a compõem, sendo assim a forma como é estabelecida cada sociedade, em seus mais variados níveis é a fonte primaria do Direito. Essas regras são reflexos da realidade social e são aplicáveis no contexto, no local e no tempo em que foram criadas e em que são necessárias.

> Como o direito é um fenômeno social, qualquer tipo de jurisprudência pertence ao âmbito das ciências sociais, mas a ciência do direito propriamente dita é parte integrante da ciência social teórica, isto é, da sociologia. A sociologia do direito é a doutrina cientifica do direito. (EHRLICH,1986, p.26)

O Direito vivo, portanto, é criado a partir das necessidades sociais e da análise que deve ser feita no caso concreto. O direito tem início então da observação da vida, da conduta, dos costumes, do comércio e dos grupos sociais, da história e da arte. Nesse sentido, qual fonte de analise seria melhor do que a encontrada na literatura, que é a definição do povo sobre sua própria cultura, os escritos de pensadores sobre sua época, as criações ficcionais que chamam a atenção para os problemas sociais?

A crônica propaga o direito na medida que expõe os conflitos em suas múltiplas possibilidades, o direito por sua vez cria sua própria crônica sobre sua existência e dinâmica. Contudo sua doutrina não é absoluta, para descrever os acontecimentos tal como são é necessário o uso de outras fontes jurídicas. Por essa razão, a imersão na problemática apresentada pela literatura é tão importante para fornecer embasamentos para a aplicação do direito nas controvérsias cotidianas.

A serie literária As Crônicas De Nárnia de autoria de C. S. Lewis é composta por sete livros de fantasia que apresenta elementos de mitologia nórdica e grega com temas cristãos e contos de fadas. O primeiro livro “O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa” foi publicado em 1950, seguido de “O Príncipe Caspian” 1951, “A Viagem do Peregrino da Alvorada” 1952, “A Cadeira de Prata” 1953, “O Cavalo e seu Menino” 1953, “O Sobrinho do Mago” 1955, “A Última Batalha” 1956. Vale ressaltar que a ordem cronológica dos acontecimentos é diferente da ordem em que os livros foram publicados.

Este artigo visa demonstrar a existência do direito natural e de teorias jurídicas nas obras “O Sobrinho do Mago” e O Leão, a Feiticeira e o Guarda Roupa”, fato que justifica a escolha desses livros é a riqueza referencial teórico jurídica do jusnaturalismo, com enfoque nos princípios e/ou valorações sociais (virtudes)

1.1 Breve contextualização da obra O Sobrinho do Mago

Este livro narra a origem e o surgimento de Nárnia, enfatizando as situações pitorescas e fantásticas vividas pelas personagens Digory e Polly. Digory morava no campo e amava a vida pacata que tinha, Polly morava na zona urbana de Londres e sentia orgulho de ser uma das moradoras. Em detrimento da doença de sua mãe, Digory se muda para Londres e passa a morar com sua tia e seu tio, este aparentemente louco.

Após alguns acontecimentos, Digory e Polly desenvolvem uma amizade. Em um de seus encontros, eles adentram numa espécie de laboratório, que pertence ao tio de Digory, André, que, ao ver as crianças, as prendeu para usá-las em seus experimentos.

Fingindo ter boas intenções, André ofereceu a Polly um dos seus inventos, um anel amarelo que, ao tocá-lo, desapareceu sem deixar vestígios. Digory se viu obrigado a trazer sua amiga de volta, pegou o restante dos anéis, clocou também um amarelo e desapareceu, surgindo no mesmo local que Polly se encontrava. Juntos, decidiram descobrir os mistérios daquele lugar, e um deles foi Jadis, Rainha de Charn, que, após Digory falar sobre o mundo de onde viera, se interessou e pediu que as crianças a levassem consigo para Londres.

Digory possuía os anéis verdes, que serviam para retornar ao "mundo real", após tentativas falhas de não trazer Jadis para Londres, os três retornaram para a casa de André, que fora amedrontado pela Rainha, que por sua vez tornou-o seu escravo. Preocupado com a situação e conhecedor dos poderes dos anéis Digory começou a elaborar um plano para levá-la de volta, pois temia que se aproximasse de sua mãe. Após a Rainha causar confusão na cidade, Digory e Polly, conseguiram segurá-la, e desapareceram no ar, levando consigo até mesmo um cocheiro e seu cavalo.

Ao chegarem no local, se depararam com o Leão, que estava dando início à criação de Nárnia. Com seu canto, ia fazendo surgir animais do chão que borbulhava. Enquanto Polly e Digory se encantavam com a cena, Jadis e André queriam fugir o mais rápido possível daquele local, intimidados pela majestade do Leão. Logo após a criação, fora criada o conselho parlamentar, e realizada a primeira assembleia, pois Aslam, o

Leão, declarou que o mal já havia penetrado no mundo. Ao indagar o conselho se Digory era culpado por este fato, o garoto prometeu que faria o necessário para se redimir.

Aslam, então, ordenou que fosse além das terras de Nárnia e trouxesse uma maça. Digory assentiu, e com a companhia do cavalo Morango e sua amiga Polly, chegaram ao destino para apanhar o fruto, encontrando também a Rainha Jadis, que tentou persuadi-lo a descumprir sua promessa. Porém, Digory foi mais forte e fiel e retornou a Nárnia entregando o fruto a Aslam, que ordenou que plantasse a maçã perto do rio. Ao fazê-lo, imediatamente uma árvore floresceu e produziu maçãs de prata, e como forma de recompensar Digory, Aslam permite que Digory colha um fruto e o leve para curar sua mãe, enviando também ele e os outros de volta para Londres, com a tarefa de enterrar os anéis para que ninguém voltasse a usá-los.

Assim que retornou, Digory deu o fruto à sua mãe, que melhorava com o passar dos dias. Cumprindo a tarefa que lhes fora imcubida, Digory e Polly enterram os anéis junto às sementes da maçã que trouxeram de Nárnia. O pai de Digory retorna a Londres, e o leva para morar numa grande casa de campo. Décadas depois, uma tempestade derrubou a bela árvore que nunca produzira frutos, mas tinha seus mistérios. Relutante em destruí-la, Digory transformou sua madeira em um guarda-roupa, que foi levado para a casa de campo, onde viria a ser descoberto pela pequena Lucia.

1.2 Breve contextualização sobre o livro O Leão a Feiticeira e o Guarda Roupa.

A obra o leão a feiticeira e o guarda roupa se inicia com os irmãos Pedro, Susana, Edmundo e Lucia sendo abrigados na casa de um professor, para ficarem em segurança durante a guerra. Rodeados de regras, os irmãos ficam sem ter o que fazer, e decidem explorar os cômodos, em um destes cômodos, a caçula Lucia encontra um guarda roupa de madeira de aparência antiga, e resolve entrar no mesmo para esconder-se de seus irmãos.

É desta forma que ela encontra o país de Nárnia, ao chegar ela conhece o fauno Tumnus, ambos conversam e, ao descobrir que Lucia é uma humana, ela a convida para tomar chá, quando na verdade, o mesmo tinha ordens de entregar qualquer filho de Adão ou filha de Eva que fosse visto, ordem estabelecida pela atual rainha de Nárnia,

a tirana Feiticeira Branca. Entretanto, o fauno não consegue obedecer a ordem e leva Lucia de volta. Ao retornar a casa, a princípio ninguém acredita em Lucia quando a mesma conta sobre sua experiência, mas as circunstancias fazem com que os quatro irmãos acabem encontrando o mundo de Nárnia juntos. Ao chegarem, Lucia procura por Tumnus e descobre que ele foi levado pela Feiticeira Branca por descumprir suas ordens. Após tomarem conhecimento de uma profecia que dizia que quatro humanos seriam responsáveis pelo fim do governo tirano da Feiticeira Branca, os irmãos acabam se envolvendo no resgate do fauno e consequentemente em uma guerra contra a própria.

A feiticeira se autoproclama a rainha de Nárnia, fato este não aceito pelos habitantes do país, que têm Aslam como seu verdadeiro rei. É interessante notar que, ao longo da narrativa, o autor faz inúmeras referências ao cristianismo, ao direito natural, e à monarquia, inclusive fazendo uma alusão à ressureição de Cristo, quando Aslam é assassinado pela Feiticeira e ressuscita posteriormente.

Ao decorrer da história, a Feiticeira Branca exige para si o direito sobre o sangue de Edmundo, um dos quatro irmãos, que outrora havia fugido e se encontrado com a Feiticeira, lhe dando informações sobre seus irmãos. Ela afirmava que, por ser um traidor dos narnianos, ele a pertencia, e utilizou as leis as quais Nárnia fora fundada como justificativa, uma clara referência ao direito natural, uma vez que, não havia, de forma alguma, um direito positivado, ou até mesmo escrito que fosse obedecido. Os narnianos seguiam leis puramente morais, estas ensinadas por Aslam.

Ao fim da obra, constatamos que os quatro irmãos eram os filhos de Adão e filhas de Eva que a profecia citava. Foi através da chegada dos quatro que a esperança e vigor dos narnianos se reacenderam, fazendo com que fossem à batalha final contra o exército da Feiticeira Branca, para decidir o futuro de Nárnia. Aslam e seus seguidores obtiveram êxito, e livraram Nárnia do inverno eterno que perdurava.

2. Direito Natural:

O Estado de natureza, é o momento social que origina a reflexão sobre a manifestação de um direito natural. É certo que o homem é um animal político que tende a buscar a vida em sociedade, entretanto o estado de natureza se refere a um momento anterior a criação da sociedade.

A reflexão sobre o direito natural para ser entendida deve ser analisada em dois momentos: o Estado de Natureza e a forma com que era manifestado e o Contrato Social, que origina posteriormente sociedade civil, e consequentemente um ordenamento jurídico, ou no caso de normas não positivadas, os princípios que irão regular toda a vida em sociedade. Também Para explicar o Estado de Natureza é imprescindível a comparação do pensamento de três grandes filósofos que dissertaram sobre o tema em suas obras.

Para Thomas Hobbes, o homem se manifesta de sua forma mais brutal no Estado de Natureza, é guiado pelos instintos, em busca da sobrevivência, a sobreposição do mais forte (o homem é o lobo do homem). Hobbes defende a necessidade da existência de um poder Estatal forte e soberano para controlar essa sociedade buscando evitar o caos, pois para ele a consequência da natural condição do homem nesse estágio, é de guerra, "guerra de todos contra todos" visto que não há um poder visível que seja capaz de mantê-los em controle, haja vista que os homens não são justos, piedosos, bondosos, mas ao contrário, os homens são tendentes a parcialidade, orgulho e vingança.

> Mas seja qual for o objeto do apetite ou desejo de qualquer homem, esse objeto é aquele a que cada um chama bom; ao objeto de seu ódio e aversão chama mau, e ao de seu desprezo chama vil e indigno. Pois as palavras "bom", "mau" e "desprezível" são sempre usadas em relação à pessoa que as usa. Não há nada que o seja simples e absolutamente, nem há qualquer regra comum do bem e do mal, que possa ser extraída da natureza dos próprios objetos. Ela só pode ser tirada da pessoa de cada um (quando não há Estado) ou então (num Estado) da pessoa que representa cada um; ou também de um árbitro ou juiz que pessoas discordantes possam instituir por consentimento, concordando que sua sentença seja aceite como regra (HOBBES, ano,p.23)

Rousseau por outro lado através de sua obra O Contrato Social, desenvolve uma reflexão a partir da hipótese de um Estado de natureza que é caracterizado pela presença dos direitos naturais a todos os homens, a igualdade e a liberdade. Para Rousseau o homem no Estado de natureza, se apresenta em sua "forma pura", autêntica, o homem viveria em pleno exercício de sua liberdade individual, tendo como preocupações apenas sua alimentação e reprodução.

"O ser humano nasce livre e em toda parte está a ferros" (ROSSEAU, 2015, p.11). A criação de uma sociedade através de um pacto imposto por um soberano, faria com que os homens perdessem sua igualdade e a liberdade do Estado de natureza, um falso contrato por coação ou medo seria o que os aprisionaria. Seria O Contrato

Social o único critério capaz de dar legitimidade a um pacto social que se queira verdadeiro. “O que o homem perde pelo contrato social é sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e que pode atingir; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui” (ROSSEAU, 2015, p.24).Por fim destaca-se o pensamento de John Locke, que parte da definição do direito natural como direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a conservação de ambas. Esses bens são conseguidos pelo trabalho, destaca a origem divina do direito natural. Defende a criação do Estado para ter a função de garantir o direito natural da propriedade.

> “À liberdade natural do homem é ser livre de qualquer poder superior na terra, e de não depender do desejo ou da autoridade legislativa do homem, mas ter apenas a lei da natureza para regulamentá-lo”, enquanto sob governo um homem é livre quando tem “um regulamento determinado para guiá-lo, comum a todos daquela sociedade, e criado pelo poder legislativo nela erigido”. A essência da liberdade política, na verdade, é que um homem não deverá estar “sujeito à vontade inconstante, incerta, desconhecida e arbitrária de outro homem” (LOCKE, 2006, p. 7).

A partir destas conceituações podemos então analisar as teorias do Estado de natureza e do direito natural dentro da obra As crônicas de Nárnia. No livro o Sobrinho Do Mago a história do mundo de Nárnia é contada a partir de sua criação e instituição de sua sociedade, destaca-se o trecho:

> No escuro finalmente alguma coisa começava a acontecer, uma voz cantava muito longe ... E duas coisas maravilhosas aconteceram ao mesmo tempo: Uma outras vozes reuniram-se a primeira e era impossível conta-las... Outra: a escuridão em cima cintilava de estrelas ... um momento antes nada havia lá em cima só escuridão; num segundo milhares e milhares de pontos de luz saltaram (pag. 56).
>
> A luminosidade agora já era suficiente para que se vissem ... A voz subiu, subiu, até que todo o ar vibrou com ela. E quando atingiu o mais potente e glorioso som que já avia produzido o sol nasceu ... A terra tinha muitas cores, cores novas quentes e brilhantes que faziam a gente exaltar ... Até que se visse o próprio cantor ... Era um leão. Enorme peludo e luminoso ele estava de frente para o sol que nascia.
>
> O leão andava de um lado para o outro na terra nua, cantando a nova canção
>
> ... À medida que caminhava e cantava o vale ia ficando verde de capim ... e surgiram outras coisas além da relva (pag. 57).

Do momento da criação de um novo mundo até a instituição de uma sociedade, constata-se a existência do Estado de Natureza. Em Nárnia esse período entre a criação e a instituição da sociedade é de fato curto, contado em horas. Em analise com as teorias contratualistas, observa-se que o período jusnatural no novo mundo, equivale a

descrição de Rousseau do Estado de natureza, pois apesar do alerta de que o mau havia adentrado naquele mundo, esse mau não existiu por força da criação, o mau invadiu como um estrangeiro. Constata-se então que em estado natural havia harmonia, os narnianos nasceram naturalmente bons, sendo corrompidos posteriormente pelo mau que invadira tal sociedade.

> Nárnia está fundada – disse Aslam. Zelemos por mantê-la livre. Convocarei alguns para o meu conselho ... Devemos parlamentar. Pois apesar do mundo não ter mais que cinco horas de idade o mau já penetrou nele.

O fato da rápida chegada do poder capaz de corromper a mais nova criação, fez com que não fosse mais seguro permanecer em estado de natureza, tendo sido dessa forma, como apresentado anteriormente um período demasiadamente curto da história. Fez-se necessário a instituição de um Contrato social, apresentado pela formação de um conselho, um contrato mutuo entre a personagem Aslam (o leão), e os representantes eleitos por ele dentre os Narnianos (povo de Nárnia).

> Pela primeira vez, o Leão ficou em total silêncio, indo e vindo entre os animais. Aqui e ali aproximava-se de dois deles (sempre dois de cada vez) e tocava-lhes os focinhos com o seu. Escolhia dois castores dentre todos os castores; dois leopardos dentre todos os outros; e deixava os demais. Algumas espécies não foram tocadas. Os pares tocados imediatamente abandonavam os outros e seguiam o Leão. Este finalmente ficou imóvel. Todas as criaturas tocadas por ele aproximaram-se e formaram um círculo ao seu redor. Os outros começaram a dispersar-se. Os bichos eleitos ficaram em completo silêncio, todos com os olhos fixos no Leão. Só os felinos uma vez ou outra davam uma rabanada ... A voz mais profunda e selvagem que jamais haviam escutado estava dizendo: _ Nárnia, Nárnia, desperte! Ame! Pense! Fale! Que as árvores caminhem! Que os animais falem! Que as águas sejam divinas! (pág. 64).

Deu-se então a assinatura de um contrato social, a instituição de uma sociedade, regida por normas e princípios, e aceita por todos do parlamento.

> - Salve, Aslam! Ouvimos e obedecemos. Estamos despertos, amamos, Pensamos, falamos sabemos ... – Criaturas, eu lhes dou a si mesmas. Dou-lhes para sempre esta terra de Nárnia ... entrego-lhes a mim mesmo. Seus também são os animais mudos. Cuidem deles com bondade, mas não lhes sigam os caminhos, sob pena de perder a fala. Pois deles foram gerados e a eles poderão retornar. Não o façam. – não o faremos, Aslam, não o faremos – disseram todos (pag.65)

Observamos a criação da primeira lei "cuidem dele com bondade, mas não lhes sigam os caminhos, sob pena de perder a fala" (pag. 65). Posteriormente podemos observar um princípio e uma profecia do que estava por vir, ou até mesmo uma ordem.

> Digory apeou do cavalo e achou-se face a face com Aslam ... – É este o rapaz, disse Aslam olhando não para Digory, mas para os conselheiros. – O rapaz que fez isso ... – Filho de Adão ... – Há uma feiticeira na minha nova terra de Nárnia ... Fui eu que a trouxe, Aslam ... – queria que ela saísse do meu próprio mundo e fosse para o dela (pag.73).
>
> Vejam só companheiros: antes que o mundo limpo e novo que lhes dei tivesse sete horas de vida, a força do mal já o invadiu, despertada e trazida aqui por este filho de Adão ... – Mas não se deixem abater. O mal vira desse mal, mas temos ainda uma longa jornada, e cuidarei para que o pior caia em cima de mim. Por enquanto, providenciamos para, que por muitas centenas de anos, seja esta uma terra de júbilo em um mundo jubiloso. E, como a raça
>
> de Adão trouxe a ferida, que a raça de Adão trabalhe para saná-la (Pág. 74).

Após instituir o sistema de governo ao convocar um parlamento, definiu-se também a forma de governo do novo mundo instaurando assim a Monarquia.

> - Meus filhos, disse Aslam, fixando os olhos no casal, - vocês serão os primeiros rei e rainha de Nárnia ... – Reinarão sobre estas criaturas e a elas darão nomes, e farão justiça. E as protegerão dos inimigos quando os inimigos vierem. E eles virão, pois há uma feiticeira do mal neste mundo (Pág. 75).

3. Direito e moral:

O direito e a moral são dois ramos de conhecimento aparentemente distintos, mas que podem guardar também, muitas semelhanças. O direito como a moral, não é uma ciência exata e embora seja de difícil definição, por abranger muitos conceitos, pode ser definido como a ciência responsável pelo estudo do ordenamento jurídico em vigor em um determinado território, como as leis, costumes, jurisprudências e outras normas que englobam a sua definição.

Já a moral, é uma palavra mais difícil de se chegar a uma definição, mas podemos defini-la como um conjunto de regras vigentes em uma sociedade em um determinado período histórico, que são passadas de uma geração para outra, por meio da cultura e educação, abrangendo o âmbito social e familiar.

O direito e a moral possuem algumas diferenças bem acentuadas, como o fato do direito ser cogente e a moral não, o direito é determinado em leis e a moral possui

forma não concreta, o direito é bilateral a moral é unilateral, o direito se expressa pela exterioridade e a moral pela interioridade, o direito se expressa pela heteronímia e a moral pela autonomia, o direito se exterioriza pela coercibilidade e a moral é incoercível.

O filósofo Jurista Jeremias Bentham, fundou a teoria do mínimo ético, como bem enfatiza Miguel Reale: A teoria do mínimo ético, consiste em dizer que o Direito representa apenas o mínimo de Moral declarado obrigatório para que a sociedade possa sobrevier. Como nem todos podem ou querem realizar de maneira espontânea, mas como as violações são inevitáveis, é indispensável que se impeça, com mais vigor e rigor, a transgressão dos dispositivos que a comunidade considerar indispensável à paz social. (REALE, 2002, p.42)

Portanto, pode-se observar que a teoria do mínimo ético ou "teoria dos círculos concêntricos" descreve a Moral como sendo um círculo maior e o Direito como sendo um círculo menor, ou seja, a moral possui conceitos muitos mais abrangentes do que o Direito, este é apenas uma delimitação transcrita em leis para a preservação da paz social. E ainda continua Reale, ao explicar sobre a Moral:

> A Moral, para realizar-se autenticamente, deve contar com a adesão dos obrigados. Quem pratica um ato, consciente da sua moralidade, já aderiu ao mandamento a que obedece. Se respeito meu pai, pratico um ato na plena convicção da sua intrínseca valia, coincidindo o ditame de minha consciência com o conteúdo da regra moral. [...] A moral é incompatível com a violência, com a força, ou seja, com a coação, mesmo quando a força se manifesta juridicamente organizada. (REALE, 2002, p.44 e 46)

Desta maneira é perfeitamente visível que, a moral é um conceito subjetivo, é uma escolha pessoal, segundo padrões sociais, porém sem imposição legal, e o direito é a codificação das normas vigentes em uma determinada época e local em uma legislação positivada.

No mundo de Nárnia, o Direito corresponde "A Magia Profunda", enquanto a Moral seria a "Magia Mais Que Profunda". Para se entender melhor: a magia profunda é a lei escrita instituída na criação de Nárnia por Aslam e o parlamento que elegeu o primeiro imperador. Já a magia mais que profunda são os princípios morais pregados pela personagem Aslam que datam de antes da criação do próprio mundo de Nárnia.

> Falar-lhe da Magia Profunda?! Eu?! – disse a feiticeira, numa voz ainda mais aguda. – Falar-lhe do que está escrito nessa Mesa de Pedra aí ao lado? Falar- lhe do que está escrito em letras do tamanho de uma espada, cravadas nas pedras de fogo da Montanha Secreta? Falar-lhe do que está gravado no cetro do Imperador de Além-Mar? Se alguém tão bem quanto eu o poder mágico a que o Imperador sujeitou Nárnia desde o princípio dos tempos, esse alguém é você. Sabe que todo traidor, pela lei, é presa minha, e que tenho direito de mata-lo! (LEWIS, 2009, p. 165).

Em analise com a teoria do Mínimo Ético observa-se que, a Magia profunda corresponde ao círculo menor, este por sua vez, é englobado pelo círculo maior, que corresponde a Magia Mais Que Profunda, ou seja, o Direito está dentro da Moral, tal como explica a teoria.

Em determinado momento da história, o Direito é a Moral são colocados em conflito: a feiticeira exige para si o direito sobre a vida de um dos protagonistas, alegando que, a lei da Magia Profunda garantia para ela o direito sobre aqueles considerados traidores: “Sabe que todo traidor, pela lei, é presa minha, e que tenho direito de matá-lo!” (LEWIS, 2009, p. 165).

Contudo, a personagem Aslam, que demonstra ser conhecedor da Magia Mais que Profunda: “Explico: a feiticeira pode conhecer a Magia Profunda, mas não sabe que há outra magia ainda mais profunda. O que ela sabe não vai além da aurora do tempo. (LEWIS, 2009, p.174)” consegue convencer a feiticeira a abdicar de seu direito, em troca de sua própria vida. Todavia, pelas leis da Magia Mais que Profunda: “Se uma vítima voluntária, inocente de traição, fosse executada no lugar de um traidor, a mesa estalaria e a própria morte começaria a andar para trás (LEWIS, 2009, p. 175). Logo, a moral se sobressaiu sobre o Direito, por dispor em contrário ao que este trazia.

No universo de Nárnia, a Magia Mais Que Profunda fora criada por Aslam, e disseminada entre os Narnianos como dogmas de fé, e crença. Vale ressaltar que, os narnianos não eram obrigados a seguir tais dogmas, mas o faziam pois estes se tornaram parte de seu direito costumeiro, ou seja, passou a ser parte da cultura de Nárnia.

Em suma, o presente ensaio busca enfatizar a importância da parceria entre Direito e Literatura, como também das mais variadas formas de manifestações artísticas e sociais existentes. Visto que, essas manifestações demostram a realidade social a que pertencem, possibilitando assim um olhar mais atento e abrangente para o operador do Direito. A crônica dentre os mais diversos gêneros textuais, é riquíssima em detalhes que chamam a atenção para um realidade social. Observa-se que, As Crônicas De Nárnia nos demonstram diversas interpretações que levam a compreensão de teorias e normas jurídicas, como também de diversas outras áreas de conhecimento.

A análise que o presente artigo buscou fazer na obra As Crônicas de Nárnia, se refere a compreensão da teoria jusnaturalista e teoria do Estado, comparar a passagem do direito natural de liberdade de uma sociedade para o direito de liberdade de uma sociedade civil, como ocorre no mundo fictício de Nárnia e no mundo real. Entende-se que a literatura é uma ferramenta de compreensão da teoria, pois somente após esse entendimento pode-se buscar a evolução social. Observamos que a forma com que é instituída uma sociedade, influencia toda a sua história, sua forma de governo e de Estado, as manifestações políticas e principalmente o Direito e a cultura.

Em Nárnia, como em nossa sociedade, o direito costumeiro possui grande valoração social. O ordenamento jurídico brasileiro é repleto de referências a dogmas de fé, assim como os ensinamentos do personagem Aslam representavam uma vertente de direito consuetudinário, que era respeitado e seguido pelos Narnianos. A moral compreende esse paradoxo entre o bem e o mal, que é instituído na criação de uma sociedade e se modificada juntamente com ela criando parâmetros para a criação do Direito positivado.

Em síntese, compreendemos a importância da literatura para os operadores do Direito, bem como a influência do direito costumeiro na valoração e criação das normas jurídicas. Percebemos que a moral possui força no meio da sociedade, mudando e evoluindo de acordo com os costumes de cada local. Assim sendo, o artigo escrito acima não se restringe apenas aos estudantes ou órgãos do Direito, mas abrange todos aqueles que buscam adquirir mais conhecimento e expandir sua visão sobre a presença do Direito em todos os ramos da vida em sociedade.

Referências

EHRLICH, Eugen. Fundamentos da Sociologia do Direito. Trad. de René Ernani Gertz. Brasília, editora Universidade de Brasília, 1986, c1967. Disponível em: https://fiquesursis.files.wordpress.com/2011/09/euger-ehrlich-fundamentos-da-sociologia-do-direito-1986.pdf. Acesso: 18/03/2017.

FULLER, Lon L. O caso dos exploradores de cavernas. Trad. de Ricardo Rodrigues Gama. 1. ed. Campinas: Russel Editores, 2013. Disponível em: http://www.fkb.br/biblioteca/Arquivos/Direito/O%20Caso%20dos%20Exploradores%20de%20Cavernas%20-%20Lon%20L.%20Fuller.pdf. Acesso em: 10/06/17.

HOBBES, Thomas, LEVIATÃ ou MATÉRIA, FORMA E PODER DE UM ESTADO ECLESIÁSTICO E CIVIL Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf Último acesso em: 20/06/17.

LEWIS, C.S. As crônicas de Nárnia. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 752 p.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo civil. Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2006. 320 p.

MAMEDE, Gladston. A Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. 3º ed. rev. e amp – São Paulo: Atlas, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 657 p. disponível em: https://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf. Último acesso: 10/0617.

REALE, Miguel. Lições preliminares de Direito. 27° edição, 2002 ajustada ao novo Código Civil, 6° Tirage

CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE DIREITO DA FCARP PARA O MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA – MT

Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes (FCARP/MT) – coord.ped@fcarp.edu.br

Mailsa Silva de Jesus (FCARP/MT) – coord.direito@fcarp.edu.br

Resumo: Este artigo decorre do projeto de pesquisa e extensão, intitulado: "Educação ambiental e sustentabilidade: práticas educativas nas escolas municipais de Araputanga, Mato Grosso", desenvolvido pelo NUPEDI/FCARP, de Araputanga Mato Grosso, cujo objetivo foi investigar as práticas da educação ambiental, nas escolas municipais do Município, à vista do disposto na Lei 9.795/99, que identifica a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, determinando sua inserção em todos os níveis e modalidades do processo educativo. A pesquisa contempla a investigação dos conhecimentos, percepções e necessidades, dos profissionais da educação, de três escolas municipais, visando elaboração de diagnóstico para fundamentar a construção do plano de ações pelos pesquisadores, assim como o desenvolvimento de atividades de extensão decorrentes da mesma. Como metodologia do estudo foi utilizada a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário, aplicados aos profissionais da educação. Os resultados evidenciam que, apesar do arcabouço jurídico que legitima a Educação Ambiental e impõe a sua obrigatoriedade na educação formal, sua efetividade é ainda bastante tímida. O curso de Direito, por meio do mencionado projeto, comprometido com a formação de profissionais-cidadãos, como parte do seu Programa de Educação Ambiental e Sustentabilidade, objetivou a apresentação ao Poder Público, de uma proposta de intervenção junto às escolas participantes, observando o diagnóstico e sugestões coletadas, assim como a realização de palestras e minicursos, contribuindo para a formalização/ implementação de políticas públicas ambientais do Município.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Políticas Públicas.Cidadania. Lei 9.795/99.

1 Introdução

Nos dias atuais, Sustentabilidade e Meio Ambiente são termos citados com frequência em todos os setores da sociedade, evidenciando uma preocupação quase que generalizada com a afetação do meio ambiente e com a qualidade de vida no planeta.

Mundialmente, o termo ganhou publicidade a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – *United Nations Conference on the Human Environment* (UNCHE), em junho de 1972, primeiro encontro mundial, realizado em Estocolmo, promovido com o objetivo de discutir assuntos relacionados ao meio ambiente e a preservação da humanidade. No Brasil, o termo ganhou maior dimensão após a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO/92), realizada em 1992, no Rio de Janeiro.

Em que pese esta publicidade do tema, percebe-se que a falta de conhecimento do ser humano em relação à sustentabilidade e ao que isto implica, pode ter consequências catastróficas. O conhecimento e a conscientização de que a continuação e sobrevivência da raça humana dependem da preservação do meio ambiente e conservação dos recursos naturais faz-se necessária e urgente.

O processo de consciência ambiental, de acordo com Dias (2000) é gerado dentro de um processo de educação ambiental, voltado para uma escalada que elege a reeducação da sociedade humana. Essa conscientização é obtida com a capacidade crítica permanente de reflexão, diálogo e apropriação de diversos conhecimentos. Esse processo torna-se fundamental para se formar sociedades sustentáveis, ou seja, orientadas para enfrentar os desafios da contemporaneidade, garantindo qualidade de vida para esta e futuras gerações (LOUREIRO, 2006).

A tutela jurídica do Meio Ambiente encontra respaldo na Carta Magna de 1988, que estabelece o direito ao meio ambiente sadio como um direito fundamental do indivíduo, elevando o meio ambiente à categoria de bens tutelados pelo ordenamento jurídico.

Para Miranda por direitos fundamentais entendemos os direitos (1995, p.1) das pessoas enquanto tais, individual ou institucionalmente consideradas, assentes na Constituição, seja na Constituição formal, seja na Constituição material – donde, direitos fundamentais em sentido formal e direitos fundamentais em sentido material.

Ao tempo em que o comando constitucional assegura o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, impõe ao Poder Público e à coletividade, o dever de defendê-lo e preserva-lo para as presentes e futuras gerações.

Dentre os deveres estabelecidos, pela Constituição Federal, oportuno destacar, o inserto no inciso VI, do § 1º, do mencionado artigo 225, que determina:

> § 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:
>
> VI - **promover a educação ambiental em <u>todos os níveis de ensino</u> e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; (**grifo nosso).

Neste aspecto específico da educação ambiental, a Lei nº 9.795/99 estabelece, nos artigos 2º e 3º:

> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, **em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.(** grifo nosso**)**
> Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:
> II **- às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem**; (grifo nosso**)**
> VI - **à sociedade** como um todo, **manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais."** (grifo nosso**)**

Os dispositivos acima reproduzidos evidenciam a abrangência da educação ambiental, envolvendo instituições governamentais e não governamentais, destacando a responsabilidade das Instituições de Ensino na promoção da educação ambiental, integrada aos programas educacionais, consistente em processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. É, pois, nos termos da lei, a Educação Ambiental um componente essencial e permanente da educação nacional para a formação do cidadão.

Nesse sentido, com vistas à implementação efetiva da Educação Ambiental, no âmbito do curso, a coordenação do curso de Direito da FCARP, elaborou proposta pedagógica de atividade ambiental, com a seguinte temática: "Proposta de Atividades de educação Ambiental, à vista das Leis: Nº 9.605/98 – Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente; nº 9.795/99 - Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e nº 12.305/10 – Instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos". Esta proposta abarca, diversas atividades, implementando a inserção da EA nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso.

Com esse propósito, por meio do seu Núcleo de Pesquisa e Estudos em Direito - NUPEDI buscou desenvolver projetos de pesquisas e extensão voltados para a temática ambiental, estimulando a interdisciplinaridade, encontrando-se em desenvolvimento os seguintes projetos: I- Educação ambiental e sustentabilidade: práticas educativas nas escolas municipais de Araputanga, Mato Grosso; II - Meio ambiente e gestão dos resíduos sólidos no município de Araputanga/MT; III- ***Memória e Cultura: As percepções*** do indivíduo na história cultural, patrimonial jurídica e ambiental do município de Araputanga/MT.

Este estudo decorre do Projeto de Pesquisa e Extensão, intitulado "Educação Ambiental e Sustentabilidade: Práticas Educativas nas Escolas Municipais de Araputanga, Mato Grosso", cujos objetivos, dentre outros, são, mediante articulação da pesquisa e extensão: a) desenvolver uma proposta de educação ambiental nas escolas do campo e da cidade com a participação dos profissionais da educação e comunidade local; b) contribuir com a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e consequentemente, para o fortalecimento da cidadania, e, c) em parceria com o Poder Público, contribuir na formulação/efetivação de políticas públicas ambientais no município.

Como metodologia do estudo, adotamos a Pesquisa-ação, que, em diálogo com a Extensão, deve ser comprometida com resultados úteis à comunidade onde está sendo realizada, observando, como parâmetro o tratamento dispensado aos envolvidos na pesquisa que não devem ser considerados como meros objetos, mas como sujeitos; nem tratar o ambiente da comunidade como um laboratório, a serviço de um experimento social a produzir um conhecimento que não tenha qualquer utilidade para a mesma.

No dizer de Boaventura Santos (2005, p.55), na Pesquisa-Ação, os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil.

Considerando o tema proposto para este artigo: "Cidadania e Educação Ambiental: uma contribuição do Curso de Direito da FCARP no município de Araputanga – MT", as questões problematizadoras que nortearam a pesquisa, foram: a) Em que consiste a Educação Ambiental? b) Como a Educação Ambiental é trabalhada nas escolas públicas de Araputanga? c) Qual o papel do Poder Público no que se refere à Educação Ambiental? d) Qual (is) a(s) contribuição(ões) para formulação e/ou efetivação de políticas públicas ambientais o curso de Direito da FCARP pode oferecer ao município de Araputanga?

A pesquisa se respalda nos instrumentos legais que tutelam juridicamente o meio ambiente e legitimam a Educação Ambiental, quais sejam: a Constituição Federal; as Leis nºs. 9.605/98; 9.795/99 e 12.305/10, todas editadas com o objetivo de assegurar a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, de que trata o *caput* do mencionado dispositivo constitucional.

Inicialmente a pesquisa contempla a investigação dos conhecimentos, percepções e necessidades, dos profissionais da educação, de três escolas municipais, sendo duas localizadas no perímetro urbano e uma na zona rural, na localidade denominada Córrego das Botas, com o objetivo de elaboração de um diagnóstico que fundamentam a construção do plano de ações em desenvolvimento pelos pesquisadores. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões semiestruturadas, aplicados a 53 profissionais da educação básica, além das reuniões realizadas. Concomitante a esta coleta de dados foi feita investigação, no município, para verificar a existência de pontos de coleta e de reciclagem de resíduos sólidos, visto que o projeto de pesquisa e extensão, assentado na proposta inicialmente mencionada, objetiva desenvolver atividades integradas e articuladas, na busca de soluções para os problemas relacionados com o descarte dos resíduos sólidos, em face de entrada em vigor da Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010, que Instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

Após a realização da primeira etapa da pesquisa, denominada estudo-diagnóstico, no período de 2015-2016, foi realizado pelos membros do NUPEDI, palestras e minicursos de modo a atender as necessidades elencadas pelos profissionais da educação participantes do estudo.

2 Educação Ambiental, Sustentabilidade, Políticas Públicas e Cidadania

A Lei nº 9.795/99, que instituiu a Lei de Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, define em seu artigo 1º a Educação Ambiental como sendo "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade".

Nessa perspectiva a educação ambiental se caracteriza por incorporar as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade, além de ter como função, produzir e disseminar informação e promover a sensibilização às pessoas, das questões voltadas para a conservação do meio ambiente. Neste processo, é essencial a participação ativa da sociedade, considerando ainda as condições e estágio de cada país, região e comunidade, sob uma perspectiva histórica.

Segundo Antônio Silveira R. Santos (2000), doutrinariamente pode-se definir a educação ambiental como "o processo educacional de estudos e aprendizagem dos problemas ambientais e suas interligações com o homem na busca de soluções que visem a preservação do meio ambiente". Além de ser um processo educacional das questões ambientais, esta nova disciplina alcança também os problemas socioeconômicos, políticos, culturais e históricos pela interação de uma forma ou de outra destes campos com o meio ambiente. Sua aplicação tem a extensão de auxiliar na formação da cidadania, de maneira que extrapola o aprendizado tradicional, fomentando o crescimento do cidadão e consequentemente da Nação.

Pondera Igor de Moraes Paim (2011), que para compreender a temática da proteção ambiental e da educação para o ambiente tem-se como motivação necessária a discussão do princípio da sustentabilidade. Deve-se ressaltar que a educação ambiental é o instrumento indelével para consecução dessa proteção ambiental dentro de um caminhar sustentável.

Educar significa, em primeiro lugar, "autotransformar-se", pois a educação ambiental precisa ser transformadora, educativa, cultural, informativa, política, formativa e, acima de tudo, emancipatória (LOUREIRO, 2006).

Ao conceituar sustentabilidade, Paim (2011) utiliza-se da definição de Juarez Freitas (2011), que entendemos oportuna a reprodução:

> Nessa perspectiva, eis o conceito proposto para o princípio da sustentabilidade: trata-se do princípio constitucional que determina, independentemente de regulamentação legal, com eficácia direta e imediata, a responsabilidade do Estado e da sociedade pela concretização do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente no intuito de assegurar, preferencialmente de modo preventivo e precavido, no presente e no futuro, o direito ao bem-estar físico, psíquico e espiritual, em consonância homeostática com o bem de todos (FREITAS, 2011, p. 40-41).

No dizer de Paim (2011), a percepção da sustentabilidade conduz a necessidade precípua de mudança de comportamento, de aprimoramento da dimensão ética, com vistas à ética ambiental e uma redefinição profunda das relações da humanidade com a natureza. Em suma, o próprio processo civilizatório deve ser repensado. É preciso afastar o velho e equivocado pensamento de "ou se faz desenvolvimento ou se faz a preservação

ambiental", pois tal entendimento antidesenvolvimentista impede a adesão de muitas pessoas "ao movimento da sustentabilidade" que deve se alastrar em toda a aldeia global.

Fiorillo (2013) ao tratar da Educação Ambiental, preleciona:

> Educar ambientalmente significa: a) reduzir os custos ambientalmente, à medida que a população atuará como guardiã do meio ambiente; b) efetivar o princípio da prevenção; c) fixar a ideia de consciência ecológica, que buscará sempre a utilização de tecnologias limpas; d) incentivar a realização do princípio da solidariedade, no exato sentido que perceberá que o meio ambiente e único indivisível e de titulares indetermináveis, devendo ser justa e distributivamente acessível a todos; e) efetivar o princípio da participação, entre outras finalidades.

Após as definições e caracterização da educação ambiental e sustentabilidade, é igualmente importante a conceituação de meio ambiente, objeto da educação ambiental.

A Lei nº 6.938/81 (Lei da Política Nacional do Meio Ambiente), em seu artigo 3º, I, define meio ambiente como "conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas". O conceito de Meio Ambiente inserto no inciso II, do Art. 4º, da Lei nº 9.795/99, compreende o meio ambiente em sua totalidade, "... considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade."

Antônio Silveira R. dos Santos(2000) define meio ambiente como sendo: "O conjunto de fatores físicos, climáticos ou qualquer outro que interligados, ou não, estão presentes e envolvem o local de trabalho da pessoa".

Dessa forma, conclui Paim (2011), a Educação Ambiental deve promover o entendimento holístico da questão ambiental, suplantando a visão reducionista e atávica que tende a tolher as mentes de educandos e educadores.

A lei 9.795 de 27 de abril de 1999 dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental, além de determinar outras providências. O referido diploma normativo se coaduna com o disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que identifica a educação em sentido *lato sensu* como um direito de todos e dever do Estado, devendo ser incentivada e promovida com o apoio de toda sociedade, a fim de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, incluindo-se nisso seu preparo para o exercício da cidadania, bem como sua capacitação para o trabalho. O artigo 225, inciso VI, trata da educação ambiental como uma das atribuições do Poder Público para assegurar o direito ao um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Segundo Santos (2000), a legislação brasileira impõe ao Poder Público a implantação da disciplina da Educação Ambiental seus cursos públicos, bem como o

obriga a incentivar e propiciar o desenvolvimento de projetos e programas educacionais ambientais tanto formais quanto informais, de maneira que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem cumprir sua obrigação legal colaborando assim com o importante processo de conscientização ambiental.

O artigo 2º da mencionada Lei nº 9.795/99 identifica a educação ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, impondo o dever de estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Silveira (2000), analisando a Lei nº 9.795/99, destaca que a citada lei determinou que os Estados, Distrito Federal e Municípios, na esfera de sua competência e áreas de sua jurisdição, definam diretrizes, normas e critérios para a EA dentro das diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (art.16º). Isto quer dizer que estes entes públicos devem implementar suas políticas de EA, através de leis locais e programas. Pela sua plenitude e abrangência um programa de EA incrementa a participação comunitária conscientizando todos os participantes, professores, alunos e a comunidade estudada, ante a interação necessária para o seu desenvolvimento. Dessa forma, é necessário rever e reestruturar os programas educacionais, incluindo na educação formal entre outros os estudos da problemática ambiental, ensinando os alunos os conceitos básicos de história natural, biologia, principalmente, e ainda o entendimento correto e profundo dos ecossistemas terrestres e aquáticos, propondo-se finalmente soluções concretas.

Para Silveira (2000), o Poder Público, as empresas, os educadores, professores, alunos e a sociedade como um todo devem estar conscientes da necessidade de uma implantação efetiva da EA como matéria no processo educacional moderno público e privado e exigir dos órgãos competentes a aplicação da nova legislação, bem como incentivar a EA não-formal, pois só assim poderemos conseguir desenvolver uma sociedade sadia e coerente com os princípios básicos de preservação do meio ambiente. Assim, além da obrigatoriedade da nova disciplina nos cursos no Brasil, como dito, há a obrigatoriedade do Poder Público implementar a EA à população.

No que se refere à educação ambiental formal, esta se processa no ambiente escolar das instituições de ensino, a educação curricular, das instituições públicas e privadas, seja nos níveis básico, superior, especial, profissional e de jovens e adultos,

ainda que não necessariamente nas salas de aulas, mas desde que atrelada à instituição de ensino. Quanto à educação ambiental não-formal, a que se refere a lei, esta se realiza por meio de ações e práticas educativas com o objetivo de sensibilização e conscientização de toda a sociedade a respeito das temáticas ambientais, bem como a instrumentalização para que a coletividade possa se organizar e participar na defesa ambiental. Importante dizer que mesmo que a EA não formal se processe fora do ambiente escolar ou acadêmico, isso não exime a participação dessas instituições, seja no planejamento ou na realização desse tipo de atividade, tal como consta no art. 13, parágrafo único, II da mesma lei. (FIORILLO, 2010)

Dessa forma, deve o Poder Público formalizar e implementar políticas públicas voltadas para as questões ambientais, com enfoque orientado a remissão de problemáticas reais de cada comunidade, buscando a participação de toda coletividade pelas causas ambientais e estimulando a interdisciplinaridade.

A cidadania, conforme artigo 1º, da Constituição Federal de 1988, se constitui em um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, ao lado dos princípios da soberania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político.

No Brasil o conceito de cidadania passou por um processo evolutivo, sendo a Constituição de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, um dos marcos mais expressivo dessa evolução. Com a Constituição de 1988, novos instrumentos foram colocados à disposição da sociedade em prol da cidadania; mas ainda assim a cidadania é uma conquista diária.

Segundo Pinsky (2011):

> (...) cidadania enfeixa uma série de direitos, deveres e atitudes relativos ao cidadão, aquele indivíduo que estabeleceu um contrato com seus iguais para a utilização de serviços em troca de pagamentos (taxas e impostos) e de sua participação, ativa e passiva na administração comum. Por essa definição (mesmo apressada e meramente funcional), se vê que cidadania pressupõe, sim, o pagamento de impostos, mas também a fiscalização de sua aplicação; o direito a condições básicas de existência (comida, roupa, moradia, educação e atendimento de saúde) acompanhado da obrigação de zelar pelo bem comum.

Para Pinsky (2011) cidadania é participação, é ter direitos e obrigações e ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola.

O professor Pedro Jacobi (1998), em seu artigo intitulado Educação Ambiental e Cidadania, ao tratar da Educação Ambiental, preleciona:

> Quando nos referimos à EA, situamo-la num contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-se como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e por conta disso converter-se em ator corresponsável na defesa da qualidade de vida.

E, ao demonstrar a relação da Cidadania com a Educação Ambiental, ensina:

> Cidadania tem a ver com o pertencimento e identidade numa coletividade. A EA, como formação de cidadania e como exercício de cidadania, tem a ver com uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. A EA deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária. A EA, como componente de uma cidadania abrangente, está relacionada com uma nova forma de relação homem/natureza.

Como se pode verificar, o conceito de cidadania é abrangente e se constitui em um instituto que esteve e está em permanente construção, É um processo de aprendizado em que a educação tem papel fundamental na formação do cidadão. Se a cidadania autêntica prende-se à ideia de contrato social, como diz Jaime Pinsky, em que são assegurados a todos direitos, acompanhado do dever de zelar pelo bem comum, a EA se apresenta como elemento fundamental na construção da cidadania.

4 As possíveis contribuições do Curso de Direito da FCARP para a formalização/efetivação de políticas públicas ambientais para as escolas públicas municipais de Araputanga - MT

A legislação brasileira impõe ao Poder Público a implantação da disciplina da EA nos seus cursos públicos, bem como o obriga a incentivar e propiciar o desenvolvimento de projetos e programas educacionais ambientais tanto formais quanto informais, de

maneira que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem cumprir sua obrigação legal colaborando assim com o importante processo de conscientização ambiental.

Segundo Nelson Saule Júnior (2005), os governos devem garantir o direito de todos os membros da sociedade, de participar ativamente dos assuntos da comunidade em que vivem, e garantir a participação na adoção de políticas em todos os níveis.

Um dos resultados do processo de democratização do Brasil foi o estabelecimento de uma nova organização política do Estado, com fundamento no princípio da descentralização política. Nesta nova organização política, o Município passa a ser reconhecido pela Constituição de 1988, como um dos membros da Federação ao lado da União, Estados e Distrito Federal. O Município passou a ter uma maior capacidade política e econômica, para promover as políticas públicas de sua responsabilidade, com a cooperação do Estado e da União, como saúde, educação, cultura, moradia, saneamento, transporte, assistência social e meio ambiente. Um dos componentes desta descentralização é planejar a gestão da cidade de forma democrática e com participação popular.

Nessa perspectiva, o curso de Direito da FCARP, dando efetividade ao seu programa de Educação Ambiental, busca mediante parceria com o Poder Público local, dar a sua contribuição, por meio de ações que envolvem a apresentação de propostas que visem subsidiar formulação de políticas públicas voltadas à educação ambiental, bem como colaborar na implementação e efetivação das mesmas, promovendo, por meio do Núcleo de Pesquisas e Estudos em direito – NUPEDI, com o desenvolvimento de projetos de extensão com o objetivo de contribuir com a disseminação do conhecimento jurídico sobre o assunto, quer seja no que tange à educação ambiental formal como à não-formal, bem como, por meio do Núcleo de Práticas Jurídicas – NPJ, assistência jurídica à comunidade carente, nas questões decorrentes.

No ano de 2015 foi assinado termo de cooperação técnica entre a Faculdade Católica Rainha da Paz/Curso de Direito e a Prefeitura de Araputanga, com a conjugação de esforços com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento dos Projetos de Pesquisas e Extensão, em curso, no NUPEDI – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Direito, que tratam de temáticas relacionadas ao meio ambiente.

Quanto ao projeto **“**Educação ambiental e sustentabilidade: práticas educativas nas escolas municipais de Araputanga, Mato Grosso”, inicialmente foram realizadas o planejamento das ações, seguida das visitas de campo pelo grupo de pesquisadores junto às duas escolas municipais urbanas e uma escola na co**munidade rural com a finalidade de** apresentar o esboço do projeto aos diretores, coordenadores e professores, seguido da aplicação do questionário para elaboração do diagnóstico. Também foi realizada investigação para verificar a existência no Município de pontos de coleta e/ou reciclagem de resíduos sólidos. O objetivo do questionário foi levantar informações sobre o grau de conhecimento sobre o tema, de maneira a diagnosticar a realidade e subsidiar o planejamento de ações que serão desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores.

Participaram da pesquisa, 53 (cinquenta e três) profissionais da educação municipal (diretores, coordenadores, professores, funcionários administrativos), sendo 36 (trinta e seis) das escolas urbanas e 17 (dezessete) de uma escola do campo. Os dados foram coletados no primeiro semestre letivo de 2015. No ano de 2016 foi realizada palestra na comunidade rural “Córrego das Botas” em parceria com o Ministério Público e minicursos de formação continuada aos professores (escolas rural e urbanas).

A metodologia utilizada na pesquisa é a pesquisa-ação, considerada um sistema aberto, que pode levar a diferentes rumos no decorrer do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas. Inicia-se evidentemente com um planejamento. Porém, conforme afirma Thiollent (2011), há um ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, referindo-se à divulgação dos resultados, mas no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações diagnosticadas ao longo do processo.

Neste contexto, o papel do pesquisador deve ser o de oferecer subsídios que propiciem a participação dos atores sociais envolvidos em todas as etapas e assegurar o rigor metodológico, o qual favorecerá o cumprimento dos objetivos propostos (instrumentais, educacionais, científicos, entre outros). Essa interação e troca de saberes favorece ainda o fortalecimento dos indivíduos como sujeitos sociais e a tomada de consciência, pois, ao interagir com os pesquisadores e com outras pessoas que vivenciam situações semelhantes, as representações desses sujeitos são reconhecidas ou transformadas.

O questionário da pesquisa contemplou questões relativas a: a) Definição de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Preservação Ambiental; b) Indicação dos principais problemas ambientais da atualidade; c) Principais problemas ambientais na comunidade ; d) Interesse em se informar sobre os problemas ambientais, inclusive da comunidade; e) aplicabilidade de propostas de Educação Ambiental em sala de aula ou na função que exerce e especificação d(s) temática(s) trabalhadas; f) Recursos preferidos pelos alunos para se trabalhar os temas ambientais; g) Dificuldades enfrentadas para trabalhar questões ambientais na escola e as sugestões para solucioná-las; h) Papel do professor em relação à Educação Ambiental; i) Definições da Educação Ambiental desenvolvida na escola; j) Ações que identificam a atuação da Escola na formação continuada do professor em Educação Ambiental; k) Interação com a comunidade em Educação Ambiental; l) Conhecimento necessário para desenvolvimento de uma proposta de formação para os professores e funcionários para se trabalhar na Escola.

Ao citar os principais problemas ambientais da atualidade, observando que a pergunta comportava mais de uma resposta, em primeiro lugar foram citadas as queimadas, seguidas dos desmatamentos, os assoreamentos dos rios e a perda descontrolada da água. No entanto, ao apontar os principais problemas ambientais da comunidade, observando que a questão comportava mais de uma resposta, 100% (cem por cento) dos entrevistados indicou o desmatamento; 95(noventa e cinco por cento), o assoreamento dos rios; 60(sessenta por cento), o uso dos agrotóxicos; 35(trinta e cinco por cento) a falta de saneamento; 30%(trinta por cento), o lixo e 25%(vinte e cinco por cento), as queimadas.

Quanto a trabalhar propostas de Educação Ambiental, 55%(cinquenta e cinco por cento) respondeu “Às vezes” e 47% (quarenta e sete por cento) respondeu “Sim”. Nessa mesma questão, verifica-se que a maioria, 40% (quarenta por cento) afirmaram trabalhar através dos meios de comunicação, sendo que 18% (dezoito por cento) acrescentou ainda a observação da comunidade e as conversas. No que se refere à temática trabalhada dentro do conteúdo da disciplina, 35 (trinta e cinco por cento) não responderam; 25% (vinte e cinco por cento) indicou a água e o lixo; 20% (vinte por cento) a preservação ambiental; 12% (doze por cento), respondeu não trabalhar em sala de aula. Os recursos preferidos pelos alunos para se trabalhar os temas ambientais em sala de aula são os jogos educativos, vídeos, pesquisa via internet, aula de campo. Importante destacar que

“palestra” aparece como o recurso que menos os alunos têm interesse em participar, segundo os profissionais da educação.

As principais dificuldades enfrentadas para se trabalhar questões ambientais na escola é a falta de recursos financeiros para a realização de atividades de campo ou visitas a lugares de preservação; falta de capacitação dos profissionais da educação e de tempo para planejamento e realização de atividades extracurriculares, além da dificuldade da comunidade escolar de entender as questões ambientais.

As sugestões apresentadas para solucionar os problemas enfrentados pelos profissionais são: a) produção de materiais didáticos e realização de oficinas; b) participação em congressos, seminários e eventos científicos sobre educação ambiental; c) incentivo a qualificação continuada; d) realização de projetos com o envolvimento de toda comunidade; e) palestras com a comunidade rural.

Com base no diagnóstico, foi realizada a segunda etapa da pesquisa, com a oferta de um minicurso aos profissionais da educação das escolas municipais urbana e rural. O objetivo foi possibilitar o acesso à legislação da educação ambiental, assim como, atividades didáticas com materiais recicláveis para uso pedagógico em sala de aula.

Outro momento das atividades de extensão foi a realização de palestra na comunidade rural do Córrego das Botas, localizada a 50 km da cidade de Araputanga. O objetivo foi atender a demanda solicitada pela escola local, tratando da importância da preservação do meio ambiente, haja vista ser uma área de agropecuária, da redução dos impactos ambientais, e o controle social do uso dos recursos naturais, visando resultados úteis à comunidade, além de esclarecer e orientar juridicamente a comunidade sobre as exigências e implicações legais, em caso de descumprimento das leis ambientais.

Esta atividade contou com a parceria da Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação, Escola local e Ministério Público. As temáticas ambientais discutidas pelos membros do NUPEDI foram: Meio Ambiente e Sustentabilidade e a gestão de resíduos sólidos; Meio Ambiente cultural/patrimônio ambiental do/no campo; Educação Ambiental e o papel da escola/comunidade; O correto descarte do lixo eletrônico; O dano ambiental e as formas de reparação.

Importante destacar que além da participação dos profissionais da educação, houve expressiva participação dos pais e dos pequenos produtores rurais.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a educação ambiental, apesar do arcabouço jurídico que a legitima e impõe a sua obrigatoriedade, é ainda bastante tímida, mesmo na educação formal por falta de políticas públicas voltadas para a temática.

Considerações Finais

Este estudo permitiu-nos refletir não apenas sobre as evidentes deficiências enfrentadas pelas instituições de ensino em concretizar a educação ambiental em seus programas educacionais, como determina a Lei 9.795/99, mas também sobre as possíveis medidas que podem ser implementadas com o intuito de, se não reverter, pelo menos minimizar esse quadro.

Os resultados iniciais da pesquisa, que por um lado nos permitiram conhecer os obstáculos à implementação da educação ambiental na educação formal, por outro, as sugestões apresentadas pelos profissionais da educação participantes deixaram evidentes que o curso de Direito da FCARP pode contribuir para a solução de diversos desses problemas, seja por meio de projetos de extensão que objetivem a disseminação do conhecimento jurídico sobre o assunto, seja por meio de ações que envolvem a apresentação de propostas que visem subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas à educação ambiental, bem como colaborar na implementação e efetivação das mesmas.

Nessa perspectiva, através de parcerias, de somas de esforços, podemos acreditar que as mudanças são possíveis. A educação ambiental, por implicar uma transformação profunda no jeito de ser e de viver da sociedade, requer um trabalho permanente, com resultados lentos. Um trabalho de formiguinhas. O caminho é longo, mas, como preleciona Paulo Freire, o caminho se faz sempre ao caminhar.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1998.

_____**Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

_____**Lei nº 6.938 – 31 de agosto de 1981** - Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**.14. ed.rev.atual em face da Rio+20 e do novo "Código" Florestal. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 11. ed. rev.,atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008.

JACOBI, Pedro. **Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios**- In: Revista Educação e Pesquisa- vol. 31/2- maio-agosto 2005, FEUSP.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MlRANDA. Jorge A recepção da Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Constituição Portuguesa – Um Fenômeno de conjugação de Direito internacional e Direito Constitucional. In **Revista Direito Administrativo**. Rio de Janeiro, 199. jan.mar.1995. Disponível em: file:///C:/Users/Loft/Downloads/46485-96569-1-PB.pdf. Acesso em 10 ago.2015.

OLIVEIRA, Fabio Cascino José Flávio de; JACOBI, Pedro. **Educação, Meio Ambiente e Cidadania:** Reflexões e experiências. Secretaria De Estado Do Meio Ambiente. Coordenadoria de Educação Ambiental. São Paulo, 1998. Disponível em: http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/cea/EducCidadania.pdf. Acesso em 8 abr 2017.

PAIM, Igor de Moraes. **As concepções de educação ambiental subjacentes aos discursos docentes e discentes : do arcabouço jurídico ao cotidiano**. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de

Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: < http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1531> Acesso em 11 de ago 2015

PINSK, Jaime. **Cidadania e Educação**.São Paulo. 10. ed. São Paulo: Contexto 2011.

SANTOS, Antônio Silveira **R**. dos. **Educação ambiental e o poder público.** 2000. Disponível em <http://www.aultimaarcadenoe.com.br/educacao-ambiental/> Acesso em 11 ago 2015.

SANTOS, B. de S. **A universidade do século XXI.** São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Boaventura.pdf Acesso em 10 ago.2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

EDUCAÇÃO E SAÚDE: UM BINÔMIO INTERDEPENDENTE PARA A CONSTRUÇÃO DA SAÚDE ESCOLAR E SOCIAL

Diana Nunes Pavão Menezes (ENFERMEIRA/PEMEDUTS/UFMT) – dianapavao@otmail.com
Neudson Johnson Martinho (FACULDADE DE MEDICINA/PEMEDUTS/UFMT) – neudsonjm@hotmail.com

Resumo: Educação e saúde são práticas que sempre estiveram articuladas, por serem inseparáveis e interdependentes, tendo em vista que para se ter educação, precisa-se da saúde, ao mesmo tempo em que a saúde só é alcançável quando se tem uma boa educação. Ambas, como necessidades sociais, possuem característica político-social e de luta por direitos, por serem consideradas direito do povo e dever do Estado. Entretanto, na realidade elas são percebidas e trabalhadas como elementos separados, tanto no âmbito das escolas, quanto dos serviços de saúde, gerando ações que legitimam a saúde apenas na dimensão biologicista e fragmentada do processo educativo. O presente estudo objetivo apresentar ações desenvolvidas de forma multiprofissional e interdisciplinar em uma escola municipal de Cuiabá – MT, recorte de um projeto de extensão com interface na pesquisa sobre educação em saúde nas escolas. Tais ações foram executadas com metodologias ativas subsidiadas na pedagogia freiriana, onde a participação ativa dos sujeitos e o diálogo foram propulsores das reflexões propositivas quanto a construção coletiva de saberes e fazeres na arte de educar em saúde no universo escolar. Concluímos que se faz necessários a efetivação de projetos de educação em saúde nas escolas, como ferramenta contribuidora para auxiliar professores, gestores e funcionários a conseguirem identificar com mais nitidez e intervir sobre os problemas sociais que acometem os escolares, que poderão se reverter em problemas de saúde pública, implicando diretamente no processo de ensino-aprendizagem, tais como: Violência em todas as suas dimensões, abuso sexual, Preconceitos, dentre outros. A realização deste projeto nos possibilitou vislumbrar a importância do papel da escola no processo de construção social da saúde, cujo diálogo de ambas (educação e saúde) deve ser considerado tanto na formação dos profissionais da área da saúde, quanto da educação.

Palavras-chave: Diálogo. Educação. Saúde.

1 Introdução

> *Saúde é um equilíbrio dinâmico, uma interação interdependente entre os aspectos físicos, psicológicos e sociais do homem, entre si e com o meio ambiente natural e social. (FRITJOF CAPRA).*

No final do ano de 2014 o Grupo de Pesquisas multiprofissionais na Educação e em Tecnologias em Saúde (PEMEDUTS) foi convidado pela coordenadora do Programa Escola com Saúde (PES) da Secretaria Municipal da Saúde de Cuiabá -MT a desenvolver um projeto que possibilitasse novos saberes e fazeres quanto ao uso de metodologias ativas na arte de educar em saúde nas escolas. O público alvo eram os profissionais que faziam parte do referido PES. O PEMEDUTS aceitou o desafio e elaborou um projeto de extensão denominado inicialmente de " Educação em Saúde nas Escolas".

No ano de 2015, terminado o desenvolvimento do projeto supracitado, novamente o PES nos convida para desenvolver o projeto de extensão, sendo que desta vez seria para escolares de algumas escolas contempladas com o programa. O projeto foi ressignificado visando atender a nova demanda, sendo desta vez executado por acadêmicos de enfermagem da UFMT sob supervisão de uma professora doutora em Educação. Finalizado com êxito.

Em 2016, novamente fomos convidados a continuar o projeto em uma outra escola da periferia da cidade, o público alvo desta não seria somente os escolares, mas também docentes.

A partir de então, percebemos que o projeto vinha tendo impacto positivo e que uma gama enorme de conhecimentos estava sendo construídos a partir do mesmo. Nessa perspectiva, o PEMEDUTS ampliou o projeto de extensão, colocando-o com interface na pesquisa, submetendo-o a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos do hospital Universitário Júlio Muller da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), através do parecer nº 1.637.600 /2016.

Neste corrente ano, outra escola municipal de ensino básico e fundamental nos convida para executarmos o projeto, sendo os professores, gestores e funcionários o público alvo. E assim o mesmo está sendo novamente executado por uma equipe multi e interdisciplinar composta por estudantes de enfermagem, serviço social e filosofia, assim como, por uma enfermeiras e duas pedagogas, membros do grupo de pesquisa.

Com nova roupagem, porém, sempre com base na pedagogia de Paulo Freire e com utilização de metodologias ativas visando sempre uma ação participativa e dialógica entre os sujeitos, o projeto foi renovado, passando a ser intitulado: “Diálogo e Práxis: Inovando práticas pedagógicas em Educação em Saúde nas Escolas”.

2 Educação em Saúde no Brasil: Marcos históricos e possibilidades

A política de atenção à saúde escolar foi idealizada no final do século XVIII e no início do século XIX, quando o médico alemão Johan Peter Frank (1745-1821), reconhecido como o pai da saúde escolar, publicou e tornou conhecida a sua obra sobre “System Einer Vollstãndigen Medicinischeni Politizei”, denominado posteriormente de Sistema Frank. Desta publicação, resultou a submissão de um código de saúde de caráter abrangente que dava grande ênfase na educação elaborado por Franz Anton Mai (FIGUEIREDO; MACHADO e ABREU, 2010, p. 398).

Mergulhando na história da educação em saúde no Brasil, as primeiras campanhas que envolviam ações de educação e saúde nas escolas remontam aos anos de 1940-50, representadas pela Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Estas campanhas se destinavam alfabetizar grandes contingentes de pessoas, a difusão da educação de base no meio rural, visando levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e as ideias da democratização, com intencionalidades da elite capitalista da época, pautada no modelo Norte Americano de educação em saúde.

É importante ressaltar que nesse período os órgãos centrais da Educação e Saúde do Brasil estavam integrados em um só organismo de direção central: O Ministério de Educação e Saúde. Esta integração expressava a necessidade, ainda vigente, da integração do trabalho da educação e da saúde em todos os níveis.

Com base nas ações desenvolvidas pela CNER, surgiram inúmeras instituições no Brasil sob a orientação da Igreja Católica e do Serviço Social, entre elas as Missões Rurais de Educação (1951 até 1963), subsidiadas nas experiências das Missões do México, integradas por uma equipe interdisciplinar (agrônomos, médicos, assistentes sociais e agentes de economia doméstica). Esta equipe de profissionais percorriam as cidades do interior do país, ministrando ensinamentos sobre higiene, alimentação, técnicas agrícolas, enfermagem, trabalhos manuais e outros.

Esse período também ficou conhecido como “Período de Otimismo Pedagógico Brasileiro”, porque seu propósito era sobretudo combater o analfabetismo e melhorar o nível de vida do povo, sobretudo do homem do campo, que era considerado como um setor disfuncional dentro do Estado Brasileiro, podemos considerar o mesmo um marco de grande valor histórico no país, embora o foco maior fosse preservar a economia e melhor preparar as pessoas como máquinas de produção e isentas de prejudicar as exportações do café em consequências de doenças transmissíveis e contagiosas que assolavam a sociedade brasileira na época.

O ministro da Educação, em um dos seus discursos na época citada acima, referia-se ao homem do campo, como: “um ser que vegeta à margem da civilização e sanitariamente é um perigo coletivo, pois tende a fixar e propagar os focos endêmicos”. Considerações esta que permeiam o imaginário dos profissionais da saúde, sempre apontando em suas pesquisas que o analfabetismo, mesmo que seja funcional e a marginalidade social favorecem o descontrole das doenças transmissíveis e impedem a

implementação das normas de higiene individuais e coletivas, porém, sem uma análise social mais profunda dos seus determinantes, mas, sempre apontando o sujeito menos favorecido socialmente como o um culpado para os problemas coletivos de saúde.

É fato a existência do grau de interdependência das categorias educação e saúde e as dificuldades de promover saúde sem educação. Apenas, se faz necessário nessa busca relacional entre ambas, que se aperceba dos determinantes sociais (políticos, econômicos e ideológicos) que estão em seu entorno, possibilitando ou dificultando sua otimização para o bem individual e coletivo.

Na década de 1970 começa a ser propagada e consolidada a parti da "Pedagogia Libertadora" divulgada por Paulo Freire, uma educação comprometida com a transformação social, iniciando a participação popular através dos movimentos sociais de saúde na dinâmica de funcionamento das políticas e ações de saúde que contemplassem os saberes oriundos da comunidade. Nas décadas de 1970 e 1980, dissemina-se a forte crença de que os serviços de saúde seriam beneficiados pela ideia da "Pedagogia Libertadora", havendo um crescimento dos movimentos populares, reconhecidos pelo Estado brasileiro como interlocutores legítimos do povo, mesmo que perseguidos pela ditadura em seus primórdios.

A escola assume nesse período um papel preponderante, mas não exclusivo, pois também deveriam estar envolvidos na responsabilidade da educação sanitária a família e a sociedade, assim como a equipe de saúde, buscando elementos que se integrem com a concepção preconizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação e Desenvolvimento para do homem o século 21, cujos tópicos que deveriam ser incluídos nesse processo educativo eram chamados temas transversais, competindo à escola ensinar educação ambiental, sexualidade, ética, cidadania, trânsito e paz, com o máximo objetivo de elevar a moral cívica e a convivência multicultural.

Busquets *et al* (1998) criticam um pouco o propósito com o qual se pautaram a imposição dos referidos temas, afirmando que os verdadeiros objetivos da educação para a saúde na escola deveriam sobretudo primar pela formação de uma personalidade autônoma e criativa nos escolares, capaz de estimulá-lo a construir seu próprio estilo de vida e conseguir um equilíbrio que lhe proporcionasse bem-estar físico, psíquico e social.

Os autores supracitados ainda enfatizam que o papel da escola a escola deve oferecer os meios para que o aluno se conscientize de seus próprios estados físicos e psíquicos, dos hábitos e atitudes diante das diversas situações da vida cotidiana.

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda promove desde 1995 um debate nacional com vistas à formulação de novos parâmetros curriculares em nível nacional, que incluem ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, temas para serem trabalhados nas escolas de forma transversal aos conteúdos, porém, ainda subsidiados num modelo conteudista e conservador de ensino, não despertando nos escolares o desenvolvimento da consciência crítica e coletiva quanto aos mesmos.

Possibilidades para uma educação em saúde eficaz nas escolas são viáveis, sendo o diálogo e práticas interdisciplinares entre profissionais da educação com os da saúde uma estratégia que pode contribuir para o alcance dos objetivos da escola como um espaço de formação cidadã e global.

3 Método e Resultados – Compreendendo os impactos do projeto

O projeto executado utilizou tanto abordagem quantitativa, como qualitativa, de modo específico na coleta e compreensão dos fenômenos apreendidos. O fato de utilizarmos as duas abordagens, se deu pelo fato de compreendermos que ambos os métodos se complementam e estão imbricados um no outro.

Enfatizamos que em nenhum momento de sua execução propôs, transparecemos de forma explicita ou implícita que este proporcionaria soluções ou receitas prontas sobre como os professores, gestores e funcionários poderiam agir frente aos problemas vivenciados no universo escolar, que transitavam entre a educação e a saúde. Sempre foi comunicado que objetivávamos possibilitar reflexões propositivas e metodologias ativas através das quais se poderiam a partir da realidade contingencial vivida e sentida por cada um no seu cotidiano profissional, ressignificá-la como um subsídio para construção de abordagens e resoluções frente aos fenômenos enfrentados.

Nesse contexto, várias oficinas foram desenvolvidas com temas geradores selecionados pelos próprios sujeitos da escola participantes do projeto, nestas, sempre utilizamos dinâmicas diferentes que contemplassem uma reflexão de acordo com a temática abordada, sendo que ao final, a roda de conversa era fechada com base nas falas apreendidas numa analogia com a literatura norteadora da discussão.

Para melhor visualização e compreensão da execução do projeto, apresentamos a síntese deste adaptada à roda representativa (ABAIXO) proposta pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM, 2009).

Cada eixo da roda representa: Tema de interesse, Sujeitos\Turno, Metodologias Ativas, Envolvimento e Materiais utilizados. Estão orientados por vetores, cada um três momentos assim caracterizados: primeiro momento - Avaliação Interna: conhecimento dos professores, aplicação da metodologia ativa e a coleta do tema de interesse; segundo momento - Construção de indicadores: realizado a construção de indicadores quali-quantitativos por triangulação de métodos e a aplicação das metodologias ativas; terceiro momento - ocorreu a avaliação externa executando a sistematização dos dados, compreensão dos fenômenos e a descrição dos observadores.

Para melhor compreensão dos fenômenos apreendidos, utilizamos as seguintes dimensões da fenomenologia existencial de Merleau-Ponty:

> **"Da Intencionalidade:** a experiência é compreendida como relação inseparável entre consciência e objeto, ou seja, sentimo-nos e conhecemos na relação com o mundo e com os outros; **Da Polissemia:** toda experiência com o mundo é significada pelos seres humanos, para os quais os sentidos são postos nas coisas e possuem um sentido que permite ao mesmo tempo se compreender. A chave da relação com o mundo é a teia de significados; **Perspectiva Compreensiva:** compreender significa juntar tudo numa totalidade. Diferentemente de analisar, pois análise é separar em pedaços. Para se compreender os sentidos é necessário que se relacione tudo com tudo, que se compreenda numa totalidade de referência global, que se permita interpretar o significado de uma parte dentro do todo; **Redução Fenomenológica:** o conhecimento será sempre um processo sem fim, dinâmico, histórico, processual, crítico, não conclusivo e por isso, aberto. Nossas experiências, são experiências do mundo e é o este que dá sentido às experiências que temos. Portanto, não podemos separar o próprio mundo do mundo enquanto significados para nós. Por isso, somos seres – no – mundo. " (MARTINHO, 2014, p. 22).

Roda representativa dos três momentos de desenvolvimento da pesquisa: Avaliação interna, Construção dos Indicadores e Avaliação externa.

Fonte: Adaptação da roda representativa proposta pela CAES/ABEM (2009), proposto Lampert; Costa e Alves (2016).

Optamos por esta representação quantitativa através da roda, tendo em vista a projeção do projeto em sua amplitude, pois nela podemos observar todos os aspectos que envolveram a execução do mesmo, como os temas, materiais utilizados, metodologias, sujeitos e envolvimento. Os preenchimentos dos espaços intercalados da roda significam que foram atingidos 100% em todos os quesitos.

Destacamos algumas falas dos sujeitos nas oficinas, as quais demonstram de certa forma o impacto obtido com as ações efetivadas:

"As atividades desenvolvidas me deram oportunidade de expor e refletir-me sobre as prioridades das necessidades da escola". (Profa.1)

"Importante para nossa reflexão que somos capazes". (Profa.2)

"Promoveu profunda reflexão a respeito de temáticas bem atuais, que nos ajudam a perceber nossa responsabilidade social". (Profa.3)

"Me passaram uma ideia maravilhosa de usar dinâmicas visando os problemas dentro da sala" (Profa.4)

"Porque é através do coletivo poderemos resolver os problemas de sala de aula". (Profa.5

Nestas falas, os sujeitos da pesquisa expressam o reconhecimento quanto as incertezas e compreendem a partir de então a importancia da abertura para novas experiências, por eles vivenciadas através das reflexões propositivas possibilitadas através da troca de experiências vividas e sentidas nas reflexões proporcionadas através das dinâmicas dialogais.

Portanto, não existe a educação e saúde de si e do outro alheia às experiências significadas dos sujeitos envolvidos. Caso contrário, será desencarnada do mundo concreto do sujeito, alienada e alienante, contribuindo para construção e/ou manutenção de uma sociedade de alienados.

O mundo não é o que se pensa, mas o que se vive. Significação é aqui compreendida como algo que transcende ao conceito de significado (atribuído por outro), porque o próprio sujeito é o significado da sua existência.

Merleau-Ponty (2006) define a significação da existência humana como a realidade vivida e sentida pelo sujeito. Porque o fenômeno não é uma abstração, algo teórico, mas, uma vivência na concretude da realidade da vida.

No universo da escola essas significações e o movimento de luta estão sempre latentes, algo perceptível nos fenômenos aqui apresentados. Necessitando apenas que esses sujeitos sejam conduzidos no caminho reflexivo-propositivo que os libertará dos grilhões que os prendem as mazelas da politicagem e ao medo de lutar, muitas vezes consequência da perca de suas próprias identidades enquanto cidadãos e serem em constante transformação.

4 Conclusões

A construção social da saúde é um processo individual e coletivo, o qual não basta apenas ações curativas e medicamentosas, mas, se faz necessário uma interface com a educação, voltada às necessidades e possibilidades da comunidade local, numa perspectiva global, tendo em vista que os fenômenos sociais estão entrelaçados de alguma forma com o movimento societal do mundo, principalmente neste milênio da globalização.

A realização deste projeto demonstrou mais uma vez a veemente necessidade de se trabalhar questões que permeiam o cotidiano escolar, as quais transcendem aos conteúdos impostos pela base curricular. O Professores e demais atores sociais da escola precisam de

apoio e preparação para o enfrentamento e busca de soluções para os fenômenos vivenciados no cotidiano profissional escolar e social.

Mudanças no âmbito da educação e saúde institucionalizada e colonizada, não acontecerá de imediato, é um processo de luta e conquista a médio e longo prazo, porém, se esse movimento não for iniciado, tardará ou nuca acontecerá tais mudanças e a sociedade ficará sempre no "muro das lamentações", reproduzindo o que está posto por uma ideologia capitalista excludente e predatória.

A escola é o equipamento social adequado para o início deste processo educativo em busca do resgate e manutenção da saúde em sua completude, não no sentido reduzido de ausência de doenças, mas, no sentido de emancipação e libertação dos escolares quanto ao opressor que traem dentro de si, alimentado pelas intempéries da vida em suas mazelas sociais. Ela é o espaço estratégico e coletivo para que esse movimento de luta pela construção social da saúde aconteça e se externalize como um todo, pois os escolares são os melhores agentes educadores para que a família influencie em mudanças por uma sociedade mais humana, justa e solidária, onde a educação e a saúde caminhem juntas com direito do povo e dever do Estado.

Este binômio saúde e educação não podem ser considerados como elementos dicotômicos ou cuja construção seja separada, ambos se constroem e se reconstroem num processo multiprofissional, interdisciplinar, coletivo e relacional.

Referências

ABEM - Associação Brasileira de Educação Médica. **Comissão de Avaliação das Escolas Médicas: objetivos, implementação e resultados preliminares**. Rio de Janeiro: Ed. Abem**;** 2009

BRENDES, A., PASSOS, L. A. Educação em saúde, movimentos sociais em luta – Tecendo redes, articulando saberes e práticas em favor da vida. In: SILVA, M. G. M., SANTOS, N. C. S. **Pesquisa em educação e saúde: conexões e horizontes**. Cuiabá-MT: Ed. UFMT, 2015.

BUSS, P. M. Promoção e educação em saúde no âmbito da Escola de Governo em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública**. Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, n. 2, p. 177-185, 1999.

Busquets MD, Leal A. A educação para a saúde. In: Busquets MD, Cainzos M, Fernández T, Leal A, Moreno M, Sastre G. **Temas transversais em Educação: Bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática; 1998. p. 61-103.

CUIABÁ. Decreto nº 4684, de 20 de junho de 2008. Dispõe sobre a implantação do programa escola com saúde e dá outras providências. **LMC: Legislação Municipal de Cuiabá,** Poder Executivo, Cuiabá, MT, 20 jun. 2008. n. do diário 904. Disponível em: <http://lmc.cuiaba.mt.gov.br/mostrar-documento-publico?codigo=2491>. Acesso em: 10 de Jul. 2016.

FIGUEIREDO, T. A. M.; MACHADO, V. L. T. e ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 397- 402, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 44ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAZINELLI, Maria Flávia., REIS, Dener Carlos., MARQUES, Rita de Cássia (ORGs). **Educação em Saúde – Teoria, método e imaginação.** Belo Horizonte – MG: Editora UFMG, 2006.

MARTINHO, Neudson Johnson. **Sentidos e significados de educação em saúde a partir da homeopatia popular: Uma compreensão fenomenológica.** 2014. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014

STRECK, D. R., REDIN, E., ZITHOSKI, J. J. (ORGs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VASCONCELOS, M., GRILLO, M. J. C., SOARES, S. M. **Práticas pedagógicas em atenção Básica à saúde- tecnologias para abordagem ao indivíduo, família e comunidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 7 A,

ÉTICA, CIDADANIA E DIREITO:
CONCEITOS DESENVOLVIDOS DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR

Sirley Leite Freitas (DAPE/IFRO) – sirley.freitas@ifro.edu.br
Karine da Silva Verbeno (IFRO) – karineverbeno98@gmail.com
Vitor Fernandes (IFRO) – vitorfernandes0011@gmail.com

Resumo: Considerando o que está estabelecido no art. 2º da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação, que define como uma das finalidades da educação brasileira preparo do educando para o exercício da cidadania o objetivo desse estudo é enfatizar a importância de se tratar com os conceitos de ética, cidadania e direitos fundamentais e como trabalhá-los dentro do espaço escolar. Este artigo foi realizado com base no desenvolvimento de um projeto de extensão que buscava fomentar uma cultura da ética, da cidadania e conscientização sobre direitos fundamentais básicos no IFRO/*Campus* Cacoal e capacitar alunos para ministrar palestras sobre ética, cidadania e direitos fundamentais básicos em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas no município de Cacoal-RO. A partir das experiências vividas durante o desenvolvimento desse projeto foi possível compreender de maneira mais clara os conceitos de ética, cidadania e direitos fundamentais e como trabalhá-los na escola.
Palavras-chave: Escola. Ética. Cidadania. Direito. Educação.

1 Introdução

O convívio em sociedade exige do ser humano um comportamento regrado que geralmente é estabelecido por costumes, valores morais e condutas éticas, alguns desses normalizados em leis. No fim do século XX e início do século XXI mudanças nas áreas socioeconômica, política e cultural ocorreram devido aos espantosos avanços da ciência e tecnologia e do advento da globalização. Nesse contexto, a escola deve funcionar como uma instituição de formação básica de crianças e adolescentes, no que diz respeito a ensinar o que é e como ser um cidadão ou cidadã. Assim, conhecimentos relativos à ética, cidadania, direitos e deveres são de suma importância para construção de uma sociedade democrática de direito.

A Lei nº 9.394/96, Lei Diretrizes e Base da educação brasileira (LDB), em seu art. 2º estabelece como uma das finalidades da educação brasileira preparo do educando para o exercício da cidadania (BRASIL, 2016). Dessa forma, é papel da escola tratar de temas como ética, cidadania e direitos fundamentais básicos.

Atendendo a esses interesses foi desenvolvido, por uma professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO/*Campus* Cacoal e por alunos colaboradores, um projeto de extensão que buscava fomentar a cultura da ética, da

cidadania e conscientizar sobre direitos fundamentais básicos no IFRO/*Campus* Cacoal, além de capacitar alunos para ministrar palestras sobre ética, cidadania e direitos fundamentais básicos em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas no município de Cacoal-RO. Neste artigo será apresentado um estudo feito à partir do projeto em questão com o objetivo de enfatizar a importância de se tratar conceitos de ética, cidadania e direitos fundamentais dentro do espaço escolar e como trabalhar esses conceitos na escola.

2 Material e métodos

Inicialmente, foram realizadas reuniões em questão da sensibilização dos alunos para com a temática e organização dos primeiros debates e discussões no IFRO/*Campus* Cacoal. Em seguida, houve a habilitação dos membros do projeto, por um profissional do Direito (no caso a coordenadora do projeto), para a efetuação das palestras sobre ética, cidadania e direitos fundamentais básicos aos alunos das escolas contempladas pelo projeto.

Após a capacitação dos estudantes que integram o projeto, iniciaram-se as palestras mensais com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EEEFM Bernardo Guimarães e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EEEFM Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. As temáticas trabalhadas foram: Ética, Cidadania e Direito da Criança e do Adolescente; Ética, Cidadania e Direito da Mulher; Ética, Cidadania e Direito nas Relações de Trabalho; Ética, Cidadania e Direito do Consumidor; Ética, Cidadania e Direitos Fundamentais.

Por último, foram realizados trabalhos de pesquisa e produção de artigos científicos sobre os temas concernentes às palestras ministradas nas escolas para a participação e divulgação do projeto em eventos de conhecimento científico.

3 Conceituando ética, cidadania e direitos fundamentais

A ética, a cidadania e os direitos fundamentais são temáticas cuja discussão é essencial para tornar possível a formação de cidadãos honestos e para proporcionar o desenvolvimento do Brasil em todos os aspectos.

Camargo (2010) afirma que ética é um julgamento da moral numa distinção do bem e do mal. Já para Boff (2010, p. 37), "ética é parte da filosofia. Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam as pessoas e sociedades".

Assim, "ética é um conjunto de princípios e valores que guiam e orientam as relações humanas. Esses princípios devem ter características universais, precisam ser válidos para todas as pessoas e para sempre" (SOUZA, 2005, p. 9).

A cidadania, assim como a ética, é outro pilar que embasa as relações coletivas, estabelecendo os direitos e os deveres das pessoas quanto a sua participação no meio em que estão inseridas. De acordo com Souza (2005) ser cidadão é participar ativamente de todas as questões da sociedade tendo consciência de seus direitos e deveres.

Dessa forma, cidadania pode ser entendida como conjunto de direitos, conjunto de deveres, como identidade ou como participação (MONTEIRO; CASTRO, 2008).

Quando se discute a ética e a cidadania, é essencial falar também sobre os direitos fundamentais, que podem ser compreendidos como

> A categoria jurídica instituída com a finalidade de proteger a dignidade humana em todas as dimensões. Por isso, tal qual o ser humano, tem natureza polifacética, buscando resguardar o homem na sua liberdade (direitos individuais), nas suas necessidades (direitos sociais, econômicos e culturais) e na sua preservação (direitos relacionados à fraternidade e à solidariedade). (ARAÚJO, 2005, p. 110, grifos do autor)

Na Constituição Federal, os direitos fundamentais estão dispostos no Título II da Constituição de 1988 e também em outros dispositivos por toda constituição. Dentre outros direitos o *caput* do atr. 5º da CF/1988, estabelece que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (BRASIL, 1988).

Marchinhacki (2012) destaca que direitos fundamentais, numa concepção de direitos subjetivos, visam garantir a dignidade da pessoa humana, cumprindo diversas funções na sociedade, em que podemos ressaltar a função de defesa ou de liberdade e a função de prestação.

Assim, direitos fundamentais são os direitos básicos para qualquer ser humano, sem nenhuma distinção e independente de condições pessoais específicas. É o conjunto

de direitos que compõe o cerne dos direitos dos seres humanos contidos em uma ordem jurídica normatizada (CAVALCANTE FILHO, [s.d.]).

4 A importância da ética, cidadania e direito para a vida em sociedade

Conhecimentos relativos a ética, cidadania, direitos e deveres são de suma importância na construção de uma sociedade democrática de direito. Nesse sentido, Barroco (2009) assevera que o sujeito ético é considerado socialmente capaz de responder por seus atos, ou seja, é capaz de discernir entre o certo e o errado, o bom e o mau.

Hoje no Brasil, devido aos problemas políticos e econômicos que se enfrenta, fala-se e discute-se muito sobre ética, cidadania e direitos. E nesse contexto, cabe a escola, como uma das instituições responsável pela formação ética do indivíduo e da formação do indivíduo para o exercício da cidadania, desempenhar seu papel com competência.

Entretanto, não se pode negar que essa não é uma tarefa fácil, visto que vivemos em uma sociedade com

> Rachaduras nos modos de funcionamento dessas instituições clássicas, e por consequência tem-se a crise familiar, a crise das relações de trabalho, a crise educacional e até mesmo da democracia. Com este descompasso nas instituições, observa-se que a instituição educacional tem falhado no seu papel para com a sociedade. Uma das deficiências que podemos destacar é que a educação brasileira não tem sido pautada na prática nos princípios da cidadania. Teoricamente fala-se muito em ética e cidadania no processo de ensino e aprendizagem, e de como a instituição deve ter por objetivo a construção de cidadãos participativos e conscientes dos seus deveres e direitos para com a sociedade. Mas de que forma as escolas têm se empenhado em desenvolver atividades que tematizam os direitos e deveres de um cidadão? Infelizmente não se tem observado sucesso na grande maioria das instituições educacionais, principalmente nas públicas (PEREIRA; SILVA, 2008, p. 28).

Os valores éticos têm papel importantíssimo na construção de uma sociedade mais justa a igualitária. Cortella e Taille (2005) afirmam que a ética diz respeito à vida boa, à felicidade, à coletividade, ou seja, o bom convívio social. Por isso, a crise ética no Brasil pode ser justificada pelos problemas sociais, econômicos e principalmente políticos vivenciados pela sociedade brasileira nos dias atuais.

Sendo assim, é preciso garantir a população em geral, principalmente, as pessoas menos favorecidas, o conhecimento de seus direitos e deveres, a discussão sobre ética e consequentemente uma formação verdadeiramente cidadã.

A ética é algo conquistado, adquirido e construído histórica e socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos (VÁZQUEZ, 2003). Nessa perspectiva, a escola é um dos ambientes mais favoráveis para a construção desse processo ético.

Segundo Araújo (2007), a escola é a instituição responsável por ajudar no processo de construção de valores de uma sociedade de educar para a vida e para a formação cidadã. O autor ainda salienta que a infância e a adolescência são as fases corretas para o ensinamento de direitos, deveres, valores, do que é ética e cidadania nas escolas e fora delas.

Como já mencionado a Lei de Diretrizes e Base da Educação define como uma das finalidades da educação brasileira o preparo do educando para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Dessa forma, é papel da escola trabalhar com temas relacionados à ética, cidadania e direitos. A escola é um espaço propício para esse debate e precisa criar mecanismos para fomentar o processo de construção de uma identidade ética e uma formação cidadã para os educandos brasileiros.

5 Experiência vivida com o projeto de extensão: como trabalhar ética, cidadania e direitos fundamentais na escola

Durante os estudos para capacitação dos alunos para ministrarem palestras sobre os temas ética, cidadania e direitos fundamentais, foi proporcionado aos integrantes do projeto o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a temática, objetivando, assim, melhorias no agir ético e no conhecimento dos direitos e deveres do cidadão.

Após a capacitação dos alunos, as palestras foram realizadas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EEEFM Bernardo Guimarães e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EEEFM Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Com as palestras os alunos integrantes do projeto puderam desenvolver habilidades relativas a falar em público, autonomia em resolver problemas e a oratória. Também puderam enfrentar a timidez, ampliar o vocabulário e seus conhecimentos sobre os temas: Ética, Cidadania e Direito da Criança e do Adolescente; Ética, Cidadania e Direito da Mulher; Ética,

Cidadania e Direito nas Relações de Trabalho; Ética, Cidadania e Direito do Consumidor; Ética, Cidadania e Direitos Fundamentais.

Esse estudo nos mostrou uma forma de trabalhar com as temáticas, acima elencadas, dentro do espaço escolar.

O projeto foi planejado e desenvolvido em várias etapas. Primeiro passo: realizar encontros com os alunos para promover debates e discussão sobre ética, cidadania e direitos fundamentais básicos. Segundo passo: capacitar um grupo de alunos que se mostrassem mais interessados com a temática para que pudessem ministrar palestras sobre ética, cidadania e direitos fundamentais básicos para alunos da escola e de escolas parceiras. Terceiro passo: fomentar, junto aos alunos, a criação de grupos de estudos relacionados com as diferentes linhas do direito. Quarto passo: dinamizar trabalhos de pesquisa e a produção de artigos científicos sobre os temas concernentes as diferentes linhas do direito. E último passo: preparar, organizar e ministrar as palestras.

Com essa dinâmica percebeu-se que os alunos envolvidos diretamente no projeto se mostraram mais interessados, visto que eles mesmos preparam, organizam e gerenciam seus estudos. Dessa forma, sentiram-se mais responsáveis pela sua formação. Os alunos que receberam as palestras também reagiam de forma diferente quando viam que quem ministravam as palestras eram alunos como eles, do mesmo nível de ensino, mostravam-se mais acessíveis e com o desenvolvimento das palestras passaram a se interessar mais pelos assuntos discutidos e alguns questionavam se era possível eles também ministrarem palestras mesmo não sendo professores.

A experiências vividas tanto pelos alunos quanto pela professora coordenadora do projeto foram muita ricas e contribuíram para uma melhor compreensão dos conceitos de ética, cidadania e direitos fundamentais.

6 Considerações finais

Educar para uma compreensão da ética, cidadania e de direitos fundamentais é educar para autonomia e adotar uma postura, em que as escolhas podem ser realizadas com mais criticidade. Para que isso seja alcançado, é preciso construir espaços de

discussão dentro das escolas, é preciso dar aos educandos a oportunidade de serem protagonistas nessas discussões e não apenas meros receptores de informações.

Nesse sentido, a postura de professores e educandos deve ser proativa em que ser cidadão é ser sujeito que exige seus direitos e cumpre com seus deveres.

Sejam quais forem os motivos do Brasil estar enfrentando uma crise ética, é essencial a mobilização das pessoas, mesmo que atingindo pequenos grupos, em busca de divulgar e conscientizar a sociedade sobre a importância de agir de maneira ética, conhecer seus direitos e cumprir com seus deveres.

Como já mencionado, a melhor forma de se construir uma cultura ética é investindo em conscientização nas escolas, visto que o futuro do país depende dos jovens que estão a ser educados no presente. Todo cidadão deve gozar dos benefícios garantidos pela lei, como proteção, igualdade, bem-estar, entre outros, entretanto, para que isso seja possível é necessário, primeiramente, que ele tenha conhecimento de seus direitos e deveres.

Esse estudo mostra que é possível falar de temas como ética, cidadania e direitos fundamentais numa linguagem mais acessível e que o próprio jovem pode e deve ser o agente fomentador do debate desses temas.

Nessa perspectiva, o projeto proporcionou aos estudantes beneficiados com as capacitações e palestras conhecimento acerca da ética, cidadania e direitos fundamentais básicos. Com isso, acredita-se que, de alguma forma, os mesmos possam aplicar no cotidiano o que lhes foi ensinado.

Cabe salientar que todo estudo traz consigo um aprendizado e uma experiência e o desenvolvimento desse projeto proporcionou aos alunos direta e indiretamente envolvidos um conhecimento mais profundo sobre a realidade do cenário da cultura da ética, da cidadania e dos direitos fundamentais básicos no espaço escolar e na realidade além dos muros da escola.

Referências

ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p. 109-110.

ARAÚJO, Ulisses F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. *In*: BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.11-22.

BARROCO, M. L. S. **Ética**: fundamentos sócio-históricos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos**.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Lei Ordinária 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2016.

CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de ética geral e profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALCANTE FILHO, João Trindade. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.stf,jus.br/repositorio/cms/portaltvjusticanoticia/anexo/joao_

trindade_teoria_geral_dos_direitos_fundamentais.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CORTELLA, M. S.; TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.

MARCHINHACKI, Romualdo Paulo. **Direitos fundamentais**: aspectos gerais e históricos. Revista da Unifebe (Online). 11 dez. 2012, 166-179.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lúcia Rabello de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Rev. psicol. polít**.. vol.8 nº. 16. São Paulo. dez. 2008.

PEREIRA, E. A. e SILVA, E. L. da. Educação, ética e cidadania: a contribuição da atual instituição escolar. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 1, p. 26-32, jun. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SOUZA, Herbert de; RODRIGUES, Carla. **Ética e cidadania** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GÊNERO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM DEBATE NECESSÁRIO NAS ESCOLAS

Gislaine da Silva Oliveira*(SES/UFMT)
gislainesilveira8@gmail.com
Irenilda Angela dos Santos
(SES/PPGPS/UFMT); irepanta@gmail.com
Allana Ingrid Lima Silva *(SES/ICHS/UFMT) allana.lima@hotmail.com
Madalena rodrigues dos Santos Vieira
(SES/UFMT)mada.ro@hotmail.com

Resumo: O objetivo desse artigo é trazer uma breve discussão e problematização acerca do tema gênero e violência contra as mulheres, apontando alguns aspectos, conceitos e compreensões sobre as causas das violações sofridas pelas mulheres no âmbito da comunidade, institucional e doméstico.Buscamos problematizar a questão e trazê-la para o campo da educação, pois cremos que seja fundamental sua discussão nas escolas,para que as diferenças de gênero sejam de fato debatidas e possamos por fim, minimizar ou acabar com as violências de gênero que são diuturnas no pais, onde vemos aumentando os crimes de feminicidio.

Palavras-Chave: Gênero. Violência. Mulheres. Educação.

1 Introdução

A violência contra as mulheres constitui um problema que atinge mulheres de diferentes classes sociais, regiões e/ou nacionalidade, idades, orientação sexual, identidade de gênero, estado civil, escolaridade e raça/etnia.

Os números relativos de casos de violência contra as mulheres são alarmantes e demonstram como a violência repercute sobre a saúde física, mental, capacidade de desenvolvimento saudável e profissional para as mulheres (FALEIROS, 2007; JACOBUCCI & CABRAL, 2004).

A realização desse trabalho tem o âmbito de promover a prevenção à violência contra as mulheres, pois, com a magnitude do problema, com números altos de casos de violência contra as mulheres, e as conseqüências da violência para a vida das mulheres reforçam a necessidade de informação e aprofundamento de conhecimento na temática, principalmente por parte dos profissionais de Serviço Social e demais profissionais que compõe a rede de atendimento às mulheres em situação de violência. Para isso é

necessário entender os tipos e definições das diferentes violências contra as mulheres, tanto no âmbito público como privado e que a violência doméstica e familiar vai além da violência física, incluindo diversos tipos de violência. Por fim, ver que a violência contra as mulheres é um fenômeno complexo e está em volta de alguns mitos e propor reflexões para romper esses mitos.

2 Violência Contra Mulheres: Um Tema Complexo

A violência contra as mulheres constitui uma das principais formas de violação de direitos humanos, atingindo-as em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física. É um fenômeno que apresenta distintas expressões e contextos, podendo ser de ordem psicológica, física, moral, patrimonial, sexual ou relacionada ao crime de tráfico de mulheres e até assédio sexual, entre outros contextos e formas, e que requer portanto, que Estado brasileiro adote políticas acessíveis e integrais.

Entendesse por políticas acessíveis, as políticas que respeitam a diversidade de gênero, raça, etnia, deficiência, idade, orientação sexual, identidade de gênero, inserção social, econômica e regional existente entre as mulheres. E por políticas integrais, entende-se as políticas que englobam as diferentes modalidades pelas quais os fenômenos da violência contra as mulheres se expressam, além de abranger as ações de prevenção, enfrentamento à violência contra as mulheres e de assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência com fome nas normas internacionais de direitos humanos e legislações nacionais.

Homens e mulheres são atingidos pela violência de maneira diferenciada. Enquanto os homens tendem a ser vítimas de homicídio por desconhecido, as mulheres têm maior probabilidade de morrer em decorrência da violência praticada em grande parte das vezes por seus ex-companheiros e familiares.

Considerando as circunstâncias em que as mortes das mulheres ocorrem, a Secretaria de Política para as Mulheres (SPM) ressalta que:

> "[...] sobre o local da ocorrência, predominam aquelas praticadas em via pública (31,2%), e no domicílio (27,1%). Embora haja forte associação da violência contra as mulheres e o ambiente doméstico, os dados sugerem que essa violência também ocorre em outros contextos e circunstâncias que devem ser objeto de atenção quando se realiza sua classificação como feminicídio, ou seja, como mortes violentas, intencionais e evitáveis que decorrem das desigualdades de poder que afetam as mulheres de forma desproporcional." (BRASIL, 2016)

Segundo Minayo (2009), estima-se que a violência de gênero seja responsável por mais óbitos entre as mulheres de 15 a 44 anos se comparado com o câncer, a malária, HIV, problemas respiratórios, metabólicos, infecciosos, acidentes de trânsito e as guerras. As repercussões dessa violência incluem lesões permanentes e problemas crônicos.

A violência doméstica afeta todas as áreas da saúde da mulher: física,reprodutiva e mental. pesquisas mundiais apontam que 35% dos motivos de procura das mulheres aos serviços de saúde estão relacionados às conseqüências da violência doméstica, e não são puramente queixas decorrente de lesões físicas.

As violências sofridas pelas mulheres são um problema complexo que necessitam de atendimento médico, da segurança pública e justiça e também psicossocial, como forma de coibir sua prática prevenir novos eventos e proteger as mulheres e meninas para que possam viver, por fim, sem violencia.

3 Conceito de Gênero: Ponto de Partida para a Compreensão das Causas da Violência Contra as Mulheres

Para entender as causas da violência contra as mulheres é preciso começar pelo conceito de gênero, e para entender a definição de gênero é preciso discutir os papéis masculinos e femininios na sociedade.

Para entender mais sobre as causas da violência contra a mulher é preciso entender: o que é ser homem o que é ser mulher? Freqüentemente, ao fazer essa pergunta são listadas as seguintes características masculinas: coragem, força, raciocínio, liderança, provedor, violento. Em relação às características femininas, geralmente são listadas as seguintes: sensibilidade, emoção, espiritualidade, intuição, diálogo, cuidado. Essas características são biológicas (as pessoas já nascem com elas) ou foram e são construídas pela sociedade ao longo da história? A partir da diferenciação entre o que é biológico e o que é construção social foi elaborado conceito de gênero. São diversas as correntes que debatem o termo, na definição de Kabeer (1999), gênero deve ser entendido como:

> "um processo por meio do qual indivíduos que nasceram em categorias biológicas de machos ou fêmeas tornam-se categorias sociais de mulheres e homens pela aquisição de atributos de masculinidades e feminilidades, definidos localmente." (KABEER,1999, p. 15)

O termo gênero problematiza um determinismo biológico suposto uso de palavras como "sexo" e evidencia o que os papéis desempenhados por homens e mulheres são uma construção social. Saffioti (2001, p. 129) afirma que o único consenso existente entre sobre o conceito de gênero reside no fato de que se trata de uma modelagem social, estatisticamente, mas não necessariamente referida ao sexo.

Assim, adotar uma perspectiva de gênero significa:

> "distinguir entre o que é natural e biológico o que é social e culturalmente construído e, no processo, renegociar as fronteiras entre o natural - e por isso mesmo, relativamente inflexível - e o social - relativamente transformável" (Op Cit,1999).

Segundo a autora que difundiu o conceito de gênero, esse termo refere-se a:

> "uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado" (SCOTT, 1989).

A construção social com base nas diferenças biológicas atribui diferentes espaços de poder para homens e mulheres, nos quais a mulher em geral ocupa um dos lugares de menor empoderamento, de desvalorização e de subalternidade. Não se fala, portanto, em diferenças, mas em desigualdades que são produzidas e reproduzidas em diferentes espaços, no âmbito doméstico, no trabalho, nas religiões, nas profissões etc.

A violência contra as mulheres só pode ser entendida no contexto das relações desiguais de gênero, como forma de reprodução do controle do corpo feminino e das mulheres na sociedade sexista patriarcal. As desigualdades de gênero têm, assim, na violência contra as mulheres sua expressão máxima que, por sua vez, deve ser compreendida como uma violação dos direitos humanos das mulheres. (POLÍTICA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES, 2011, p. 8)

Assim as violências baseadas no gênero entre as quais se destaca a violência contra as mulheres surgem como uma estratégia de manutenção dessa hierarquia social segundo o causo mulheres devem ser submetidas ao poder masculino.

4 Caracterizando a Violência Contra as Mulheres a Partir do Conceito de Interseccionalidade

A violência é igual para todas as mulheres? Estudos sobre a violência contra as mulheres mostram que a violência pode atingir todas as mulheres ao longo de suas vidas, mas existem características que contribuem para que a violência baseada no gênero atinja com mais frequência alguns grupos de mulheres que outros. Essas características se referem a: classe social ou situação financeira, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, deficiências, nacionalidades, geração, entre outras.

Da mesma forma que ocorre com o gênero, essas diferenças são constituídas socialmente como fatores de desigualdade social que hierarquizam as diferenças dentro de estruturas de poder - ação pela qual levam a denominação de "marcadores de diferenças sociais". A análise do cruzamento desses marcadores de diferenças sociais com as desigualdades de gênero é tratada por meio do conceito de interseccionalidade.

O conceito de interseccionalidade parte da necessidade de pensar a associação de sistemas múltiplos de dominação: "é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação" (CRENSHAW,2002).

Portanto, é preciso estar atentos às interseccionalidades de gênero, raça/etnia, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero. Além dessas situações descritas, é preciso ter atenção à interseccionalidade relativa classe, idade, local de habitação, pois todas podem repercutir sobre as formas de violência contra as mulheres.

5 Contextos Relacionados à Violência Contra as Mulheres

Para compreender a definição de violência contra as mulheres, é importante considerar que esse fenômeno social abarca diferentes formas de violência em diferentes contextos como a violência corrida na comunidade, violência institucional e violência doméstica. Segundo a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, "a violência contra as mulheres não pode ser entendida sem considerar a dimensão de gênero, ou seja, a construção social, política e cultural da masculinidade e feminilidade, assim como as relações entre homens e mulheres.

A violência contra mulher dá-se no nível relacional e societal, requerendo mudanças culturais, educativas e sociais para seu enfrentamento e um reconhecimento

das dimensões de raça/ etnia, de geração e de classe na exarcebação do fenômeno" (SECRETARIA DE POLÍTICA PARA AS MULHERES, 2011, p. 8).

5.1 Tipos De Violência Contra as Mulheres

São alguns tipos de violência contra as mulheres: assédio moral que constutui na exposição das trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, geralmente repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho no exercício de suas funções.

O assédio moral pode ser horizontal (entre colegas de trabalho), vertical ascendente (realizado pelos subordinados contra o superior hierárquico, mais raro), vertical descendente (praticado por superior hierárquico, caso mais comum). O assédio moral constitui uma violência psicológica, causando danos à saúde física e mental.

Para que se configure assédio moral, é preciso que a situação tenha se repetido, que tenha sido intencional, direcionado a uma pessoa ou grupo, que tenha ocorrido durante algum tempo que tenha prejudicado as condições de trabalho. O assédio moral é uma violência que não encontra correspondente no Código Penal, mas existem leis no âmbito da administração pública nos estados e municípios que coíbem essa prática e preveem punições administrativas.

5.2 A Violência Doméstica e Familiar Contra as Mulheres

De acordo com a lei 11.340 de agosto de 2016 (Lei Maria da Penha), a violência doméstica e familiar contra a mulher deve ser entendida como: "Qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause a mulher morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial no âmbito da unidade doméstica, no âmbito da família ou em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação". (Lei Maria da Penha)

A violência doméstica e familiar contra a mulher compreende ainda: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral, portanto discutir violencia e genero, bem como a necessidade de discussao de genero nas escolas , nao e algo a ser considerado como um terror ou algo fora do normal, ou que possa ser prejudicial as crianças, ao ambiente escolar ou as familias .

Ha que se considerar que o respeito pelas diferenças deve ser aprendido e para

tanto, nada melhor que o locus da escola para que desde a mais tenra idade se aprenda a respeitar as diferenças , onde um genero ou outro, nao deva ser encarado como algo onde um seja maior ou melhor que o outro, mas que se discuta a violencia de genero como algo que nao deva ser encarado como normal na sociedade, ou seja, os comportamentos violentos e discriminatorios devem ser encarados como um comportamento nao desejavel.

Pode se partir nestas discussoes, sobre os mitos que se foram construindo ao longo da historia hmana, onde se coloca profissoes de um ou outro genero, cores para um ou outro, onde um é visto como fraco e outro como forte, uma como salvador e o outro, a ser salvo, pode se problematizar tais questoes como temas geradores, onde se possa discutir tais temas nas aulas de portugues, de ciencias, de matematica, ou quaisquer outra disiciplina., destruindo os mitos que se usa ate hoje para justificar a violencia a doméstica e familiar contra as mulheres, pois no dia a dia ainda se ouve frases que são utilizadas para justificar tais violencias, seja em musicas, em piadas e tantos outros meios.

5.4 Mitos Sobre a Violência e os Argumentos que Auxiliam sua Desconstrução

No dia a dia ainda ouvimos frases que são utilizadas para justificar a violência contra as mulheres. ”Só as mulheres que têm dependência financeira sofrem violência de gênero”, como por exemplo, que uma das razões para que as mulheres sofrem violência doméstica e familiar ou tenham dificuldades para romper uma relação violenta e abusiva é a dependência financeira. Porém, os dados e relatos de violência registrados demonstram que é preciso desmistificar esse como um fator principal para permanecer em uma relação conjugal violenta. Nos casos de relatos de violência registrados em 2015, somente 34,67% das mulheres em situações de violência dependem financeiramente do agressor, 65,33% não dependem. Ou seja, ha que se problematizar que ha questoes bem mais intrinsecas nesta relaçao que nao é a economica.

Esse dado problematiza o senso comum de que a dependência financeira é a motivação principal para a permanência de mulheres em relações marcadas por violência de gênero. “Briga de marido e mulher não se mete a colher”. É preciso estar consciente de que a violência contra as mulheres é um problema de toda a sociedade precisa do envolvimento inclusive para denunciar as agressões de das pessoas que estão ao redor dessa mulher. Essa mudança começa aos poucos acontecer. A violência contra as

mulheres é um fenômeno complexo que precisa ser avaliado em sua amplitude de fatores socioculturais e portanto, nada melhor e mais adequado que inclui-la nas discussoes dentro das escolas, com carater preventivo, onde desde criança se aprenda que com respeito é que se constroi uma familia, uma relaçao amorosa ou de amigos e por fim, a comunidade e o pais.

6 Considerações Finais

A partir deste artigo, podemos inferir que existem vários tipos de violência contra as mulheres, que podem ocorrer em relações interpessoais ou até mesmo em instituições.

Os mitos sobre a violência contra as mulheres precisam ser desconstruídos para que possa ser prestado um atendimento humanizado,em todos os setores da vida, baseado no respeito e na autonomia das mulheres.

Um dos maiores desafios do Serviço Social e ambem da educaçao e das instituiçoes escolares, tem sido no que tange às politicas de proteçao antes da violencia e ao atendimento a mulheres vítimas de violência, pois é necessario construir uma articulação entre as instituições que possam atendê-las.

Para tanto, a escola exerce um importante papel pois ali estao adolescentes de ambos os sexos, professores e professoras, que se bem instruidos, podem atuar na prevençao e na açao junto às vítimas de violência, para estimular a denúncia e realizar a intervenção no que tange ao esclarecimento dos direitos.

A escola ode ainda realizar ações para resgatar a autoestima e ajudar as mulheres a entender que este não é um problema individual e, sendo assim, elas podem superar tal situaçao, podendo contribuir para o encaminhamento das vítimas a programas socioassistenciais, rede de saúde e outros, realizando ainda programas preventivos e de controle de raiva, para diminuir os crimes de feminicidio e que possamos viver numa sociedade mais saudavel, one todos possam viver a vida em plenitude, sem preconceitos e sem violencias.

Referências

BRASIL. **Diretrizes para Investigar, Processar, Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres.** Secretaria Especial de Política para Mulheres / Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Brasília, 2016.

_____. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres / Presidencia da República, 2006b.

_____. **Norma Técnica de Padronização das Delegacias Especializadas de Atendimento às Mulheres – DEAMs**. **25 anos de Conquistas DEAMs.** Ministério da Justiça: Brasília, 2010.

_____. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres / Presidência da República, 2011a.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero, Estudos Feministas 1**, p.171-189, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil: raízes históricas do machismo brasileiro, a mulher no imaginário social, "lugar de mulher é na história".** São Paulo: Contexto, 1989.

FALEIROS, V. P (2007). **Violência contra a pessoa idosa**: ocorrências, vítimas e agressores. Brasília: Universa.

JACOBUCCI, P.G & CABRAL, M.A.A (2004). **Depressão e traços de personalidades em mulheres vítimas de violência doméstica.** Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, 26(3), 215.

KABEER, Naila. **Desde as contribuições feministas, para um quadro analítico**: as desigualdades de gênero em uma perspectiva institucional. Tradução de Cecília M. B. Sardenberg. Salvador: NIIM/UFBA, 1999.

MACHADO, L. Z. **Feminismo em movimento**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Francis, 2010. Volume 1, 188 páginas.

OLIVEIRA, Aloídes Souza de. **Família: um desafio para os assistentes sociais.** In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 101, jun 2012. Disponível em: http://www.ambito_juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11575>.

SAFFIOTI, Helieth I. B. **Contribuições Feministas para o Estudo da Violência de Gênero.** Cadernos Pagu (16) 2001: pp.115-136.

SOARES, Bárbara. **Enfrentamento a Violência Contra as Mulheres**: Orientações práticas para profissionais e voluntários. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

SPOSATI, Aldaíza. **Proteção Social na América Latina em Contexto da Globalização.** Brasil: Permalink, 2011. Disponível em: http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/blog/Lists/Postagens/Post.aspx?ID=33.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2010 - Anatomia dos Homicídios no Brasil.** Instituto Sangari, 2010.

IDENTIDADE SUBVERTIDA: QUESTÃO DE GÊNERO E IDENTIDADE NO SERVIÇO SOCIAL

Qelli Viviane Dias Rocha[1]

Resumo: Neste artigo, buscaremos apresentar e refletir como a compreensão das determinações do sistema de produção capitalista e suas atuais formas singulares de combinação de novas e velhas mediações sobre os sujeitos sociais e coletivos (dos quais aqui evidenciamos e priorizamos) as mulheres evidenciam a manutenção das estruturas e complexos sociais parciais que simultaneamente dissimulam o preconceito, discriminação, exploração e opressão da mulher e sua consequente marginalização na vida econômica. A fim de evidenciarmos como a compreensão das identidades fragmentarias, em detrimento das identidades unitárias se instituem a partir da pós-modernidade, donde e as manifestações empíricas que forjam as identidades femininas e a manutenção do status quo corroboram para fragmentação e divisão da classe trabalhadora. Para tanto, afirmamos que dentro da perspectiva da teoria critica a identidade se tornou, por isso, um grande problema. A rigor, um problema insolúvel nestas circunstâncias. Já que aquilo que somos enquanto pessoas, nossas necessidades e possibilidades enquanto seres humanos, não encontram nas relações que mantemos com o gênero um canal adequado para sua manifestação e desenvolvimento, não podemos senão manter uma relação de alienação e distanciamento para com a vida coletiva, social.

Palavras- Chaves: Identidade- Gênero- Serviço Social.

1 Identidade Subvertida?

Para Franklin (2000, p. 43, apud Rocha, 2012), a existência do Homem pode ser apreendida como uma contínua tentativa de se sociabilizar e a sociabilização, está intrinsecamente ligada às constantes transformações pessoais e sociais*:* "[...] ele tem de buscar uma significação entre suas experiências de vida para este processo se dar". (FRANKLIN, 2000, p. 43).

Consoante esse o autor, esta significação se dá por meio da relação que cada indivíduo desenvolve a partir do concreto que, inicialmente, se lhe apresenta de modo velado – mascarado, pois este é um mundo simbólico com o qual organiza sua experiência pessoal passando, por meio desta, a construir articulações e referências do mundo e de si próprio. "Esse processo permite ao indivíduo identificar objetos em sua especificidade, reconhecer a si mesmo e aos outros como indivíduos e organizar suas ações em seu contexto de vida" (FRANKLIN, 2000, p. 44, grifo nosso). Se esta não fosse

[1] Professora no Departamento de Serviço Social/ICHS na Universidade Federal do Mato Grosso/ Campus Cuiabá. Aluna do Programa Interinstitucional de doutorado (dinter) UNB-UFMT.
qelliviviane@yahoo.com.br

historicamente determinada, os indivíduos estabeleceriam relações sociais e interpessoais mediadas pela superestrutura, pela *representação social-mundo simbólico* (grifo nosso).

> Assim, em seu conjunto, os indivíduos, em função de sua concepção de realidade, desenvolvem uma sociedade e cultura específicas nas quais se inserem, sendo, concomitantemente, seu mundo simbólico por elas construídas, formando uma estrutura orgânica na qual todo e parte influenciam-se mutuamente, submetidos a um duplo movimento – o de manter certa estabilidade ao longo do tempo e o de prover transformações na própria estrutura. (FRANKLIN, 2000, p. 44, Apud ROCHA, 2012).

Para Franklin, a constituição do mundo simbólico pessoal só é possível porque os indivíduos estão socialmente organizados, quer dizer, as concepções de que a realidade do mundo simbólico só se desenvolve socialmente são um processo dialético no qual o indivíduo é coprodutor tanto da sociedade como de si próprio.

Em relação à identidade feminina, pode-se afirmar que a mulher como "responsável" pela educação – sociabilização dos filhos é a "primeira" em ratificar e/ou construir as relações de gênero dicotomizadas. Embora não sejam elas as responsáveis diretamente pela opressão e exploração a que estão submetidas, são as que, dentro daquilo que lhes fora atribuído (espaço doméstico, primeira sociabilização), reproduzem o modo apreendido.

Para Silva (mimeo), inicialmente parece ser fácil definir identidade, uma vez que se torna o que se é: "sou mulher", "sou negra", "sou lésbica". Para o autor, a identidade assim concebida se caracteriza por uma positividade, uma característica independente, um fato autônomo. Seguindo o mesmo raciocínio, aponta Silva (mimeo), também a diferença é concebida como entidade independente, passando a ser o que não sou, ou seja, passa a ser o que o Outro é: "ela é branca", "ela é heterossexual", "ela é mulher". Assim como na identidade, a diferença é concebida como algo que remete a si própria. *"A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe".*

Destarte, Tomaz Tadeu Silva (2000, grifo nosso/ apud Rocha 2012) aponta que identidade e diferença estão em uma relação estreita de dependência. A forma como expressa-se a identidade tende a esconder esta relação. Assim, quando se diz "sou

mulher", faz-se referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Entretanto, o autor chama atenção para o fato de que só é necessária esta afirmação porque existem outros seres humanos (homens) que não são mulheres*: "[...] em um mundo imaginário totalmente homogênio, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido".* (TADEU, 2000, p. 75).

A diferença de identidade só fora estabelecida porque, ao invés de se desenvolver no gênero humano sua generalidade, desenvolve-se nele a unicidade/individualidade que, para Lessa, só foi possível por meio do desenvolvimento da sociedade capitalista que complexificou as relações de produção e reprodução da vida social.

> A identidade se tornou, por isso, um grande problema. A rigor, um problema insolúvel nestas circunstâncias. Já que aquilo que somos enquanto pessoas, nossas necessidades e possibilidades enquanto seres humanos, não encontram nas relações que mantemos com o gênero um canal adequadopara sua manifestação e desenvolvimento, não podemos senão manter uma relação de alienação e distanciamento para com a vida coletiva, social. E, reflexivamente, como a vida genérica não pode ser um portador adequado das necessidades e possibilidades dos indivíduos que a compõem, torna-se de tal modo repulsiva às individualidades que não resta a estas senão buscar a proteção do isolamento. Todavia, isoladas do gênero, as individualidades não apenas não podem construir suas identidades a partir de seu pleno desenvolvimento e das humanamente ricas objetivações que tal desenvolvimento possibilita – mas, ainda mais miseravelmente, apenas podem se constituir a partir dos gravíssimos problemas de uma individualidade antinômica ao gênero. Ser humano, por isso, torna-se cada vez mais difícil. (LESSA, 2004, p. 7-8).

Diante disto, pode-se afirmar que homens e mulheres passaram a não se reconhecerem em sua igualdade, mas a partir de suas diferenças e, foram estas diferenças, que passaram a constituir as suas identidades (feminina e masculina).

A afirmação "sou mulher" é, portanto, parte de uma extensa negação de expressões negativas (positivas) 38de diferenças. Por trás desta afirmação pode ser lido "não sou homem", "não sou cidadã" e assim por diante.

De acordo com Tomaz Tadeu Silva (2000), da mesma forma que as afirmações sobre as diferenças só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações negativas, quando dizem: “ela não é mulher”, ”ela não é cidadã”, afirmam-se as diferenças mesmo ainda que de forma oculta, pois fica estabelecida uma relação em que ela não sou eu e, portanto, é o *Outro*.

> Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, seria possível dizer que, contraditoriamente a primeira perspectiva é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida aqui como resultados) são produzidas. (SILVA, 2000, p. 5).

Neste sentido, compreende-se que o que se tem analisado e discutido sobre a identidade de gênero - feminina - tem partido daquilo que a diferencia do gênero masculino e até do próprio gênero feminino. Quando Elizabete Souza-Lobo (1991) aponta que há no movimento feminista um recorte em relação aos movimentos de mulheres, a autora afirma que o movimento feminista seria inscrito por mulheres das classes médias e burguesas e o movimento de mulheres inscrito por mulheres trabalhadoras, cujas reivindicações eram socioeconômicas e, neste sentido, estas remeteriam à situação estrutural das mulheres e aquelas (movimento feministas) à situação conjuntural e/ou superestrutural das mulheres.

Assim, o que se questiona é qual identidade de gênero da mulher? Ou quais identidades de gênero das mulheres?

A sociedade tem atribuído historicamente e de modo determinado o que é ser mulher, assim como o que é ser homem. Neste sentido, tem delimitado espaços, corpos, formas de ser, agir, de se comportar e de pensar. Mead (apud Toledo) diz que os papéis sexuais em diversas culturas não são estabelecidos pela natureza, mas sim pela cultura,

costumes, práticas cotidianas dos povos e, sobretudo, pelas necessidades econômicas de sobrevivência. Mead (apud TOLEDO, 2001, p. 21), que estudou antigas sociedades como Arapesh, Mundugumore e os Tchambuli, afirma que os traços da personalidade pouco são ligados ao sexo.

> Muitos, se não todos os traços da personalidade que temos chamados de femininos ou masculinos são tão pouco ligados ao sexo como a vestimenta, os adornos e a forma de se pentear que uma sociedade, em uma época determinada, define para cada sexo. Do contrário, como explicar que os meninos arapesh se tornam quase adultos pacíficos, passivos e submissos, enquanto que as jovens mundogumor se transformam, quase, em seres violentos, agressivos e inquietos? (MEAD apud TOLEDO, 2001, p. 21).

Evidencia-se, por meio dos estudos de Mead (apud/TOLEDO, 2001), que as diferenças físicas biológicas são transformadas em diferenças sociais pela sociedade capitalista burguesa. Para Mead (apud TOLEDO, 2001), a natureza humana é eminentemente maleável, obedecendo fielmente aos impulsos que lhe comunica o corpo social.

> Se dois indivíduos pertencentes cada um a uma civilização diferente não são semelhantes (e o raciocínio também se aplica bem aos membros de uma mesma sociedade), significa, acima de tudo, que eles foram condicionados de uma maneira diferente, em particular durante os primeiros anos de vida; depois, é a sociedade que decide a natureza desse condicionamento. A forma da personalidade de cada sexo não foge a essa mesma regra: é o produto de uma sociedade que cuida para que cada geração masculina e feminina se adapte ao tipo que ela impôs. (Mead apud TOLEDO, 2001, p. 22).

Malgrado, verifica-se que identidade e diferença partilham uma importante característica resultado de atos de criação social e que, portanto, não são “elementos” da natureza. Identidade e diferença têm que ser ativamente produzidas. De acordo com Silva (mimeo, 2011), elas não são criaturas do mundo natural ou transcendental, mas do mundo real e concreto e, neste sentido, fabricadas no contexto de relações econômicas e sociais.

Esta “fabricação” de identidades não só diferentes, mas dicotomizadas e bipolares, que estabelece as relações entre homens e mulheres.

> Ignora a verdadeira natureza feminina, assim como não se sabe muito sobre a natureza masculina. Os dois papéis sociais oferecidos às meninas e aos meninos desde seu nascimento são, alguns, desiguais e claramente favoráveis aos meninos; mas ninguém nega que existem meninos pouco entusiasmados com a perspectiva de ter de tomar, mais tarde, sobre seus ombros, a responsabilidade de uma família e todas as cargas que isso implica [...] a exaltação dos valores chaados “viris”, acompanhados de agressividade, de concorrência e obrigação permanente que eles impõem de afirmar-se, de vencer provas, implica também um aspecto angustiante que não combina com a verdadeira natureza do menino. (Roudy apud TOLEDO, 2001, p. 22)

A delimitação de espaços, formas de ser, agir e estar no mundo de modo bipolar demonstra que a construção da identidade a partir da diferença é uma relação social que está sujeita a vetores de força e de poder. As identidades sociais tanto dos homens, quanto das mulheres, não são simplesmente definidas, são construídas por meio de uma imposição hierárquica. Esta imposição não se dá de modo “harmonioso”, ao contrário, dá-se por meio de disputas conflituosas.

Essa disputa envolve aspectos simbólicos e materiais da sociedade. De acordo com Tomaz Tadeu Silva (2000, grifo nosso/ apud Rocha, 2012), *“[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”.* Para o autor, a identidade e a diferença estabelecem conexões com relação ao poder, pois este é capaz de definir a identidade e marcar a diferença.

> [...] onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir; demarcar fronteiras; classificar; normalizar. (SILVA, 2000, p. 6).

Esta diferenciação também tem por base demarcações de valores (bom – mal; belo – feio, dentre outros). Como é a ideologia burguesa quem estabelece esses parâmetros valorativos por meio dos aparelhos do Estado, é ela, que no processo de socialização, faz com que sua cultura seja estabelecida, de modo que o indivíduo internalize o real conforme este o é revelado ideologicamente. Neste sentido, como aponta Lessa, esta diferenciação resulta na alienação proveniente da construção de individualidades isoladas e, este isolamento, faz com que o comportamento humano seja nômade, característica da sociedade globalizada que, paradoxalmente na vida cotidiana, impõe a experiência de existir se não em uma malha de interações com todos os seres humanos.

Para Lessa (2004, p. 6, grifo nosso/ apud Rocha, 2012), *"O que somos, enquanto pessoas, não tem lugar no gênero humano e, reflexivamente, as possibilidades e as demandas que a situação histórica mais geral nos impõe parece também não corresponderão que necessitamos e podemos enquanto indivíduos".* Neste sentido, Lessa (2004, p. 6) descreveu que individualidades apenas podem se relacionar como nômadas.

> [...] o desenvolvimento das forças produtivas não produziu individualidades que tipicamente seriam capazes de uma existência genérica rica e multifacetada, como seria de se esperar, mas individualidades que apenas podem se relacionar enquanto nômadas, ou seja, pessoas que apenas podem se relacionar através da promoção do isolamento individual do todo do qual faz parte. Em poucas palavras, vivemos em uma sociedade planetária na qual os indivíduos não encontram os seus respectivos lugares enquanto autênticas individualidades humanas.

Assim, a afirmação ou construção da identidade feminina implica em operações de incluir e de excluir e, para se afirmarem enquanto mulheres precisam destacar o que não são. Deste modo, não sendo homens, as mulheres passam a declarar a que grupo pertencem e ao que não pertencem, estipulando, assim, distinções entre o que fica de fora e o que fica dentro.

De acordo com Tomaz Tadeu Silva (2000) a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles" e, essa demarcação, separação e distinção supõem, de um lado, afirmação da categoria (gênero feminino) e, por outro, reafirma as relações

de poder. São estas relações baseadas no poder que, ao invés de promoverem a existência genérica rica, tornam as relações isoladas e individualistas. Para Lessa (2004), a construção da identidade se dá por meio dos processos de sociabilidade permeados pela perspectiva da determinação histórica do contexto a que o indivíduo está inscrito. Neste sentido, o autor afirma: "Somos, portanto, ao mesmo tempo únicos e genéricos: o que temos de rigorosamente singular, que não se repetirá jamais na história, apenas pode vir a ser enquanto particularização das possibilidades e necessidades históricas mais gerais que correspondem ao desenvolvimento humano genérico atual". (LESSA, 2004, p. 6)

Se as mulheres compõem uma categoria social no contexto da sociedade capitalista burguesa atual, suas identidades ou identidades correspondem no momento atual à identidade binária que as colocam diante das relações com os homens de modo polarizado.

Para Derrida (apud SILVA, 2000), as oposições binárias não expressam apenas a divisão do mundo e duas classes (categorias) simétricas. Em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. Disto decorrem as afirmações de Saffioti de que aos homens são atribuídas características positivas e às mulheres, negativas, mesmo quando são positivas.

De acordo com Tomaz Tadeu Silva (2000), dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. Este processo é central na vida burguesa e pode ser entendido como ato de significação pelo qual se divide e se ordena o mundo social em grupos e em classes. Quem detém o privilégio de classificar, também detém o privilégio de atribuir valores aos grupos e os assim classificar.

Para Toledo (2001), este privilégio sempre esteve detido nas mãos dos homens. Como visto, por muito tempo, além de ocuparem o espaço público (político), também coube aos homens registrarem a história e, eles a registraram como se a mulher dela não tivesse participado. Se hoje a mulher ocupa, mesmo que modo incipiente, o espaço político, isto só foi possível porque mesmo diante da construção da identidade de gênero que lhe fora atribuída, ela tem podido resignificar esta construção.

Como visto, a opressão de gênero é um processo ligado às transformações ocorridas nas relações humanas desde as primeiras sociedades que se conhece. Como aqui já mencionado, Engels teve fundamental contribuição para o entendimento disto, uma vez

ter apontado que a opressão da mulher está vinculada à existência da propriedade privada dos meios de produção.

A propriedade privada foi fundamental ao desenvolvimento humano, enquanto a produção não foi suficiente para abastecer todos os indivíduos e o a carência foi uma condição insuperável da vida humana. Neste sentido, a divisão igualitária da produção, quando não há abundância, significava que todos seriam igualmente carentes e, também, que toda a produção seria consumida, nada ou muito pouco restando para o desenvolvimento das forças produtivas. (LESSA, 2010).

A divisão não igualitária exibia grandes vantagens: a concentração da produção nas mãos de uma minoria possibilitava que uma sua parte ponderável fosse destinada ao desenvolvimento das forças produtivas.

O desenvolvimento das forças produtivas deu-se, portanto, por meio da exploração do homem pelo homem. Na medida em que esta se desenvolvia, também as sociedades se desenvolviam e, este desenvolvimento, tratou de tornar quase tudo em mercadoria, inclusive a força de trabalho.

> É essa conversão de tudo à mercadoria a essência do paradoxo de um mundo globalizado ao extremo gerar individualidades que se comportam, e se compreendem, enquanto mônadas. Esta é a essência da situação em que a interdependência de cada um para com todos os outros produz, não uma rica vida de interações e cooperação, mas um individualismo extremado e, nas condições atuais, seu correlato, uma profunda solidão. (LESSA, 2004, p. 10).

É por meio da força de trabalho que os indivíduos estabelecem relações e se conectam à sociedade e ao gênero humano. A força de trabalho é, segundo Lessa (2004), característica individual e, ao mesmo tempo, genérica, pois é por meio das necessidades geradas, síntese das determinações mais pessoais, que a força de trabalho, não existindo como expressão individual, está imediatamente conectada ao desenvolvimento das ferramentas, formas de energia, capacidade de produção de matérias-primas, entre outros. A força de trabalho de cada indivíduo é uma expressão muito adequada e clara de como os indivíduos são ao mesmo tempo genéricos e singulares: genéricos porque

determinados historicamente, genéricos porque interferem na história do gênero, e singulares porque não haverá jamais dois indivíduos exatamente iguais.

Entretanto, a força de trabalho ao se converter em mercadoria incorporou a cisão entre valor de uso e valor de troca que particulariza a mercadoria. A relação típica de cada indivíduo com o gênero foi convertido ao potencial de lucro.

> Em suma, hoje apenas pode-se ser pessoas humanas em uma relação contraditória, antinômica por vezes, de confronto quase sempre, com o gênero humano do qual fazemos parte e o qual auxiliamos a se reproduzir pelos nossos atos. A humanamente autêntica identidade, por isso, apenas pode ser, por falta de melhor expressão, "marcadamente negativa"; isto é, se articula pela reafirmação da legitimidade e autenticidade de necessidades não-atendidas, de privações incompatíveis com as relações sociais predominantes. É a afirmação da necessidade pelo humano, contra a desumanidade das relações sociais genéricas, que pode servir de base para um processo de individuação mais rico e menos desumano. Por mais importante e decisivo que isto seja nos dias em que vivemos - e queremos salientar que é de fundamental importância -, não podemos deixar de reconhecer o quanto é limitado. Pois uma identidade, cujo núcleo mais substancial está na afirmação da autenticidade das privações incompatíveis com as relações sociais predominantes, está muito distante de uma individualidade que se realiza plena e omnilateralmente na interação com o gênero. (LESSA, 2004).

Ainda que se esteja longe da construção da identidade de gênero feminino, ou gênero humano de modo verdadeiramente autêntico, é preciso destacar que é necessário corroborar com os processos sociais que radicalizam a formação dos sujeitos coletivos e suas reivindicações por emancipação política, pois por meio destes processos já se pode verificar que não há uma única e autêntica identidade feminina. Esta oscila entre dois movimentos: de um lado aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade e, de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.

Butler (2008) afirmou que, em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política almejada.

Entende-se que esta perspectiva parte da teoria cultural e social pós-estruturalista, portanto, tenta fixar a identidade feminina, o que se acredita ser um equívoco. A fixação da identidade baseia-se também em explicações culturalistas que impõem uma grade cultural sobre uma natureza em si mesma, e vice-versa,, elas não são mais do que uma imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem ela, não tem qualquer significado. Essa assertiva encontra fundamento em Tomaz Tadeu Silva (2000), cujos estudos mencionam que na atualidade têm surgido movimentos que de modo literal e concreto tentam desestabilizar e subverter a tendência da identidade fixada.

Tomando por referência a diáspora como a dos negros africanos escravizados, Silva (2000) afirmou que, ao terem sido colocados em contato com diferentes culturas e ao favorecerem processos de miscigenação, colocaram em movimento processos de hibridização, sincretismo e crioulização cultural, forçosamente, transformaram, desestabilizaram e deslocaram identidades "originais".

Não se defende, aqui, a originalidade das identidades, assim como autenticidade de identidades, porque não se acredita que a identidade seja uma essência, um dado ou um fato da natureza ou da cultura. Acredita-se que a identidade, pelo contrário, não seja estável, coerente, única ou permanente, tão pouco homogênea, definitiva, acabada, idêntica ou transcendental. Acredita-se que seja uma construção, um processo de produção, uma relação instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada ligada a estruturas de representação (ideológicas) e de poder (hegemônicas).

A identidade feminina, portanto, não se assemelha ao que está dado, engessado e naturalizado como o que se espera ser naturalmente da mulher. Entretanto, afirma-se que a consciência de classe, a classe para si, tem possibilitado às mulheres, se não a construção de uma identidade mais próxima do que realmente são, ao menos a negação daquilo que lhes fora e é atribuído.

2 Diversidade De Gênero E Sexualidades: O Desafio Da Consolidação Do Projeto Ético-Politico Profissional Do Serviço Social.

Desde a década de 1990, o Serviço Social tem, por meio da luta pela hegemonia do projeto ético-político, se vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Portanto, se afirma como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, mediatizando um conjunto de processos sócio-histórico e teórico-metodológico que compreende e, ao mesmo tempo evidencia, o agravamento da Questão Social e suas particularidades no contexto neoliberal, o que por um lado tem

exigido da profissão novas requisições e, por outro, uma inflexão dada à reforma do Estado e a ampliação e reordenamento da classe trabalhador. (ABEPSS, 1996).

> [...] o processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da Questão Social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABEPSS, 1996.p, 05).

Compreendendo este processo como constitutivo da relação complexa entre estrutura / superestruturas; donde o confronto e a luta de classe se irradia para além da unicidade das finalidades econômicas e políticas, exigindo também a unidade intelectual e moral, o que põem todas as questões em torno das quais se materializam e objetivam a luta de classe para além do plano corporativo (sindical), mas num plano 'universal', criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 2011, p. 41) é que o conjunto de entidades representativas do Serviço Social (CRESS – CFESS- ABEPSS- ENESSO) ampliou o processo de formação profissional.

Nesta ampliação, compreende-se que a determinação econômica não é suficiente para garantir a existência das classes sociais. Nesse sentido, as relações de reprodução social, cultural e econômica passam a ser compreendidas como determinações decisivas. Complexos sociais como Família, Escola, Sindicato, Partido políticos, dentre outros, são apreendidos enquanto espaço de disputa hegemônica. Não obstante, a reorganização curricular no processo de formação foi e é imprescindível, pois decorrente deste processo insere-se as novas categorias e sujeitos políticos no trato das bases constitutivas da Questão Social e suas expressões.

Para Saffioti (1987), é na família que os papéis de gênero irão se desenvolver, de modo a naturalizar as atribuições sociais domésticas as mulheres restringindo-as ao campo de atuação no privado[2] e atribuindo aos homens atribuições sociais públicas, expandindo-os ao campo de atuação da política.

[2] Os conceitos referentes à esfera público e privado da vida humana têm sua origem no pensamento grego e predomina na corrente de pensamento da teoria política atual sem ser problematizado, o que vem sendo refutado atualmente pelas correntes feministas. Os debates contemporâneos sobre a dicotomia público/privado partem da suposição de que essas questões devem ser analisadas de forma diferenciada uma da outra e como se fosse possível separar o pessoal do político. Com frequência essas ideias são propagadas como se ambas as relações pudessem ser discutidas separadamente ou isolando o privado do social. No entanto, isso só poderá ser possível se os estudos de pesquisadoras feministas que refutam essa

Desde o momento da concepção, às "fêmeas"[3] são atribuídos brinquedos, roupas e outros associados ao cuidado, a exemplo bonecas, ursinhos, carinho associado à cor rosa, e aos machos são atribuídos brinquedos, roupas e outros associados à aventura, a exemplo, carrinhos, pipas, e ao poder associado à cor azul.

Saffioti (1986) avança em seus estudos e comprova que ser macho não está consentido apenas ter sucesso econômico, pois aos machos também são associados valores como força, razão e coragem. Entretanto, o *Poder do Macho*, não castra só as mulheres. Quando os homens têm atributos fenotípicos que podem ser associados ao feminino são desvalorizados, marginalizados, quando não oprimidos e violentados: "aos magros, sensíveis e tímidos são exigidos que hajam com certa rudeza, afinal ser bruto é qualidade de macho". "Ser macho implica na capacidade do homem em esconder ou disfarçar seus sentimentos, chorar então nem pensar". (SAFFIOTI, 1987, p.86).

Nascemos fêmeas ou machos, porém é por meio da educação que recebemos que nos tornamos homens e mulheres, portanto corroboramos com a afirmativa de Saffioti (1987) que nossa identidade de gênero é socialmente construída. Entretanto, no ideário de modelo familista, cuja representação de família perfeita é composta por um homem e uma mulher que se amam e se reproduzem - têm filhos, que por sua vez, necessitarão dos cuidados materiais e psicológicos providos por ambos é que verificamos a responsabilização dos seus membros, sobretudo da mulher.

Neste modelo, não é esperado da mulher que tenha atitudes consideradas "próprias do macho". Não cabe a mulher demonstrar segurança e inteligência, afinal esta é uma qualidade restritamente masculina. Para Saffioti, (1987), nessa relação familiar podemos verificar que o poder se desenvolve, estabelece e se ratifica a partir de uma hierarquia, que a autora denomina como o Poder do Macho. Dessa forma, o homem domina a mulher que, por sua vez, domina os filhos, mas sempre sustentando a figura paterna, perpetuando assim a supremacia masculina, em especial, do macho adulto.

Malgrado, pensar a intervenção profissional dentro do lastro do que até o momento problematizamos é, pois compreender que na atualidade a sociabilidade

lógica não forem considerados na perspectiva de análise dessas relações. OKIN, Susan Moller. **Gênero, o público e o privado**. Estudos Feministas. Florianópolis, 16(2): 305-332, maio-agosto. 2008.

3 Ouso dos termos fêmea e ou macho demarcam a defesa de que o Gênero não de define apenas a partir do sexo biológico, na verdade, defende-se que a interação reflexiva direta entre sexo e gênero é que tem corroborado para obstacularização das construções das identidades de gênero e sexualidades.

capitalista burguesa se amplia e se corporifica para além das determinações econômicas, que a classe social "tem dois sexos" e "variados gêneros". Essa diversidade de sujeitos tem na atualidade se colocado enquanto categorias sociais e políticas. Não obstante, Faury (2003, 109) desde 1998 já evidenciava: a) O trabalho profissional em Serviço Social foi e é basicamente no meio de mulheres e por mulheres; b) A grande maioria de usuários já atendidos foi e é constituída por pessoas do sexo feminino.

O Serviço Social como uma profissão se desenvolveu, portanto, paralelamente às conquistas do movimento de mulheres. Entretanto, a problemática só foi evidenciada na década de 1980, quando a profissão passa a romper com o projeto conservador e instituir "um redimensionamento político comprometido, optando pela construção de uma sociedade mais justa". (LISBOA, 2005).

A matriz Marxiana, apontando para o enfrentamento das expressões da Questão Social e a superação da sociedade de classe por meio do fortalecimento da classe trabalhadora, permitiu que a profissão estabelecesse a compreensão de sua identidade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho, demanda pelo Estado capitalista monopolista a fim de dirimir as mazelas da relação capital-trabalho.

> A opção por uma determinada teoria, portanto, e em conseqüência, pelo método proposto por ela, é também uma escolha política, ou seja, a dimensão ético-política não pode ser concebida separada da dimensão teórico-metodológica. A dimensão teórico-metodológica da profissão está diretamente relacionada com o processo de intervenção. (LISBOA, 2005, p. 199)

Por compreender que a intervenção se dá dentro de uma realidade concreta, composta e fortemente marcada por relações de gênero é que o Serviço Social, por meio das diretrizes curriculares de 2002, passou a materializar um arcabouço teórico, instituindo um "concreto pensado" que embora não se constitua enquanto ciência, tem contribuído para a produção do conhecimento acerca das relações sociais de produção e reprodução da sociedade capitalista burguesa patriarcal.

Esse arcabouço tem contribuído para apreensão da realidade social e suas transformações por meio da perspectiva de totalidade, apreendida por meio de mediações.

Tais mediações se materializam em suas Diretrizes três Núcleos: Núcleo de fundamentos da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sociohistórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentação do trabalho-profissional.

A disciplina de Diversidades, Gênero e Sexualidades se materializa no currículo objetivando responder dinamicamente a essa nova proposta curricular, com enfoque para bases que consubstanciam as relações sociais de Gênero, Raça, Etnia e Sexualidades. Cabe salientar que, como anteriormente mencionado, o projeto ético-politico profissional encontra-se em disputa e que, embora tenhamos conseguido avançar no que tange a questão da inserção das categoriais sociais e políticas no cenário atual, corremos o risco de adentrarmos numa seara individualista anunciada pelo movimento pós-moderno que, ao declarar o fim da centralidade do trabalho, têm declarado o sepultamento de todas as formas de organização social e coletiva.

Ao instituir o reino das individualidades, que se sobrepõem aos projetos coletivos, vem se dirimindo toda unidade à questão de uniformidade. Contudo, na busca de romper com a segunda, não por acaso, ataca e macula a primeira. Nesse sentido, os movimentos sociais e políticos dos quais as mulheres, negros, homossexuais fazem parte, têm sido solapados pelo culto ao personalismo autoritário donde é impossível a construção da identidade instituída pela alteridade, ou seja na relação com o outro, objetiva-se neste ativismo político nefasto o dogmatismo da auto promoção. Ao invés da alteridade, institui-se a intolerância.

3 Considerações

É possível constatar que a inserção de disciplinas de gênero, raça e sexualidades nos currículos do Serviço Social tem corroborado para discussões e avanço no processo de desenvolvimento da consciência crítica, no que se refere ao auto conhecimento enquanto categoria social e política. O que tem refletido numa intervenção mais crítica e comprometida com os princípios do código de ética da profissão.

Destarte, como problematizado no corpo deste artigo, a realidade concreta tem atravessado este processo uma vez que tem instituído identidades nômadas, em sala de aula. Na maioria das vezes a “consciência crítica” recua, quando o conteúdo articula a

opressão ao modo de exploração. Não obstante, o processo de decretação do fim do trabalho da historicidade e da materialidade das relações sociais tem sucumbido ao personalismo subjetivista, o que nos impõem, enquanto docentes e profissionais de Serviço Social, buscar novas estratégias de intervenção. A arte coloca-se como possibilidade, embora não a tenhamos tratado neste artigo. Cabe instigar neste espaço essa possibilidade, uma vez que na cotidianidade, na qual são travadas as relações imediatas e concretas, só a suspenderemos no encontro do gênero humano.

Referências

BRUSCHINI, C. Teoria Crítica da Família. In: **Infância e violência**: fronteiras do conhecimento. AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V. N. A. (org). 5ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FAURY.Miriam. **Estudando as Questões de Gênero em Serviço Social**. Por. Posições. Vol.14. N.1 [40], Jan. Abril. 2003

FRANKLIN, Ricardo Franklin**. Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo:

EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

LESSA, Sérgio. **A centralidade ontológica do trabalho de Lúkács**. 1996. Disponível em:

<http://www.sergiolessa.com/artigos_92_96/centralidadetrab_1996.pdf>. Acesso em: 29 nov.

2011.

_____. **A emancipação humana e a defesa dos direitos**. 2008. Disponível em:

<http://www.sergiolessa.com/artigos07_08/emancipacao_dirt_2008.PDF>. Acesso em: 21

jun. 2010.

_____. **Abaixo o casamento monogâmico.** 2010. Disponível em:

<http://rederelacoeslivres.wordpress.com/2010/09/17/3455>. Acesso em: 29 nov. 2011

_____. **Contra-revolução, trabalho e classes sociais**. 2006a. Disponível em:

<http://www.sergiolessa.com/artigos_97_01/contrarevol_trab_classes_2001.pdf>. Acesso em:

21 jun. 2010.

_____. **Identidade e individuação.** 2004. Disponível em:

<http://www.sergiolessa.com/artigos_02_07/identid_individuacao_2004.pdf>. Acesso em: 11

jun. 2011.

MIOTO, Regina Célia. **Família, trabalho com famílias e Serviço Social**. In: SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 12, N.2, P. 163-176, JAN./JUN. 2010

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere - Volume 3: **Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LISBOA. Teresa, k. **A intervenção do Serviço Social junto à Questão da Violência contra a Mulher**. Revista Katalisys.v.8. n. 2. Florianopolis, 2005.SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e

resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LOLE. Ana. **Gênero e Serviço Social**: um debate no campo da organização profissional. II Congresso de Assistentes Sociais do Rio de Janeiro 11 à 13 de Maio de 2016. Acessado in: http://www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/114.pdf

ROCHA. Qelli. **Levantadas do Chão: A Construção da Identidade de Gênero no processo de Implementação de Politicas Públicas para Mulheres**. Dissertação de Mestrado. Disponível in: http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/QELLI.pdf

SAFFIOTI. Heleieth. I.B. **O Poder do Macho.** 11ª Ed. Ed Moderna. 1987. São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz

Tadeu. (Org**.). Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes,

2000.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci, sua teoria, incidência no Brasil, influencia no Serviço**

Social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos:** trabalho, dominação e

resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide. Cadernos Marxistas, São Paulo: Xamã, 2001.

INTERDISCIPLINARIDADE: NOSSOS HÁBITOS ALIMENTARES

Erivania Machado (SEDUC MT) – erivania.biologia@hotmail.com
Leonam Sousa (SEDUC MT) sousa_leonam@hotmail.com

Resumo: despertar hábitos alimnetares saúdaveis nos discentes tem sido tarefa recorrente da instituição escola, tendo em vista, que a escola é um espaço de formação crítico-consciente. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo partilhar a junção interdisciplinar desenvolvida durante um projeto sobre alimentação saudável nas disciplinas de ciências e educação fisica. Os dados foram catalogados na execução do projeto em formato de seminário. A interdisciplinaridade conforme prescreve os Parametros Curriculares Nacionais (2002) – PCNs – envolve a união das disciplinas de professores e alunos com o intuito de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Além dos PCNs, utilizamos a teoria proposta por Paviani (2008) para compreender a interdisciplinaridade. Os resultados desvelaram que a escola sem dúvida é um ambiente ideal para despertar nos alunos uma aprendizagem diária de como os alimentos saudáveis influenciam no organismo humano.
Palavras-chave: Alimentação saudável. Discentes. Projeto.

1 Introdução

O aluno na escola, assimila conhecimentos científicos e os hábitos sociais que lhe permitirão enfrentar os problemas da vida na sociedade, também deve aprender a adquirir os conhecimentos e os hábitos de saúde, que lhe permitirão alcançar o maior grau possível de saúde, física, mental e social. A escola exerce uma grande influência sobre as crianças e os adolescentes, contribuindo enormemente para a formação de seus valores. Ela representa o lugar ideal para o desenvolvimento de programas que visam a promoção da saúde, pois quando desenvolvido na escola os programas passam a atingir alunos, pais professores e comunidade em geral. Esse espaço de convivência escolar torna-se relevante para mudanças de hábitos alimentares, pois estamos participando na construção do conhecimento do indivíduo estimulando-o a assumir atitudes mais saudáveis para viver hoje e no futuro.

Assim, o objetivo deste trabalho é partilhar o desenvolvimento do projeto intitulado de "UM OLHAR SOBRE A NOSSA ALIMENTAÇÃO – PROJETO INTERDISCIPLINAR", executado entre alunos dos 6º anos e professores de educação física e ciências, na Escola Estadual Zélia Costa de Almeida, numa união interdisciplinar.

2 Desenvolvimento

A interdisciplinaridade tem por finalidade, ampliar um elo entre uma fase identificadora de cada disciplina no partilhar de conhecimentos e a necessidade de se realizar um encontro dessa partilha. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, p. 41, 2008). Sendo assim, os professores de educação física e ciências, obtiveram a ideia de desenvolver o projeto sobre hábitos alimentares.

Segundo VITOLO, GAGLIANONE e GRAZINI (1998) hábitos alimentares na infância tendem a se solidificar na idade adulta sugerindo-se a educação nutricional como disciplina na escola. Os prazeres da arte culinária combinam, plenamente, com a alimentação saudável. Esta afirmação não poderia ser feita a duas décadas atrás, época em que prevalecia entre nos brasileiros a preferência por iguarias fartas em cremes, manteigas e produtos de origem animal.

O propósito do projeto "UM OLHAR SOBRE A NOSSA ALIMENTAÇÃO – PROJETO INTERDISCIPLINAR", Criar condições de o aluno entender a importância da boa alimentação; Definir uma alimentação saudável, como sendo aquela balanceada e diversificada; Criar a possibilidade de os alunos perceberem a necessidade de diversos nutrientes para o bom desenvolvimento do organismo; Incentivar o consumo de frutas, verduras e legumes; Conscientizar sobre o consumo abusivo de refrigerantes, balas e frituras; Compreender a pirâmide alimentar e como ela é composta; Evidenciar a boa nutrição e a prática física como aspectos essenciais para se ter uma boa saúde.

Segundo, os PCNs, o projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão de múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados." (PCN/EM, 2002:89)

No início dos trabalhos os adolescentes foram informados dos propósitos da pesquisa e da importância de sua participação. Para introduzir o tema "hábitos alimentares" foram apresentadas aulas expositivas, complementadas por vídeos visando despertar a curiosidade e motivar o desejo de pesquisa. Através de um questionário previamente elaborado e aplicado à turma, foi feita a coleta de dados que apontou os

hábitos alimentares dos adolescentes, identificando os alimentos mais consumidos, preferidos e rejeitados; verificando a frequência semanal das refeições realizadas; identificando suas principais fontes de informação sobre alimentação, o grau de influência que as diferentes pessoas do convívio do adolescente apresentam sobre suas escolhas alimentares e determinando a frequência do contexto em que o adolescente alimenta-se em relação à companhia e lugar. A pesquisa teve intuito de determinar os alimentos mais comuns na alimentação dos alunos, suas classificações, quantidades de carboidratos, lipídios, glicídios, proteínas, vitaminas e sais minerais. Como forma de finalização desta etapa apresentamos, como proposta de trabalho, a elaboração de textos e acrósticos sobre a importância da alimentação saudável, além da construção de uma pirâmide alimentar para exposição no saguão do colégio.

Através de aulas expositivas foram abordados os macro e micronutrientes dos alimentos, bem como suas funções e informações sobre onde são encontrados e qual a proporção indicada para sua ingestão de forma que os estudantes tenham conhecimento sobre alimentação saudável e sem prejuízos a saúde.

Foram feito a Avaliação Antropométrica[1] da turma, através do Índice de Massa Corporal (IMC) e classificados de acordo com o sexo e idade pela World Health Organization (1995). A intenção foi informar aos alunos seu estado nutricional e orientá-los em relação a seu comportamento alimentar, buscando corrigir os erros encontrados. A partir dos resultados criamos na escola murais educativos com temas específicos sobre nutrição, como, por exemplo, alimentos diet/light (o que são e quando devem ser consumidos), dietas da moda (quais são, porque não funcionam a longo prazo e porque não são saudáveis), fórmulas mágicas que prometem o emagrecimento rápido e suas consequências, assim também sobre como deve ser uma alimentação saudável e equilibrada.

3 Algumas reflexões

Desde muito cedo nos habituamos a ingerir determinados tipos de alimentos. Os hábitos alimentares nos acompanham por toda vida. Assim, quanto mais cedo nossa prática alimentar for correta, maiores são as possibilidades de que permaneça no decorrer de nossa existência. Por isso, as crianças desde cedo devem ser estimular a

[1] Recurso utilizado para as medidas de tamanho e proporção do corpo humano.

adoção de hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis e prevenir o aumento dos casos de obesidade e doenças degenerativas na infância.

A preocupação dos idealizadores do projeto foi estimular uma série de ações como a alimentação saudável junto às crianças, pais e professores; o consumo de novos alimentos; os princípios da Pirâmide dos Alimentos; valorizar a importância de se ter um peso saudável; incentivar e garantir o consumo de uma variedade de alimentos, principalmente em termos de vitaminas e minerais; e também, a apresentação atrativa das refeições.

A escola é o ambiente ideal para proporcionar o desenvolvimento de hábitos saudáveis, pois promover educação nutricional a criança produz uma base mais sólida quanto aos hábitos alimentares. E quando esta educação apresenta-se de maneira criativa e saudável possibilita a assimilação de uma alimentação inteligente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

VITOLO, M.R. ; GAGLIONE, C.P. ; GRAZINI, J.T. Educação Nutricional. In: Nóbrega, F.J. Distúrbios da Nutrição, Rio de Janeiro, Revinter, 1998, 463p.

Anexos

O INTELECTUAL ORGÂNICO DIANTE DA ESCOLA SEM PARTIDO

Wesley Mendonça – weysm@hotmail.com[1]

Resumo: O presente artigo propõe um diálogo a partir das bases epistemológicas do filósofo e educador italiano, Antonio Gramsci (1982), sobre hegemonia e o intelectual orgânico e as respectivas relações com a educação contemporânea. Como nos últimos anos o movimento Escola Sem Partido tem denunciado uma possível doutrinação escolar e como revés à dita ideologização apresenta uma nova determinação de postura docente como ideário educativo, parece oportuno analisar criticamente esse fenômeno social a partir do prisma teórico-metodológico humanista de Gramsci. Dialeticamente, verifica-se por meio dos pressupostos gramscianos de emancipação e autonomia impulsionadas pelo intelectual orgânico, que o Escola Sem Partido apresenta-se como proposições ao silenciamento de ideias, passividade no modo de pensar e, portanto, manutenção das relações assimétricas do *status quo*.
Palavras Chaves: Educação. Intelectual Orgânico. Escola Sem Partido.

THE ORGANIC INTELLECTUAL BEFORE THE SCHOOL WITHOUT PARTY

Abstract: This article proposes a dialogue based on the epistemological bases of the Italian philosopher and educator, Antonio Gramsci (1982), on hegemony and the organic intellectual and the respective relations with contemporary education. As in recent years, the No-Party School movement has denounced a possible school indoctrination and as a setback to this ideology presents a new determination of educational position as educational ideology, it seems opportune to critically analyze this social phenomenon from the humanist theoretical-methodological prism of Gramsci. Dialectically, it is verified that antagonistically to the Gramscian assumptions of emancipation and autonomy driven by the organic intellectual, the school without party presents itself as propositions to the silencing of ideas, passivity in the way of thinking and, therefore, maintenance of asymmetrical relations of the *status quo*.

Key Words: Education. Intellectual Organic. School Without Party

1 - A contemporaneidade de Antonio Gramsci

Para não dizer quem foi Antonio Gramsci (1891-1937), seria preferível falar das contribuições para a educação e práxis filosófica do humanista; jornalista; filósofo e militante de esquerda, uma vez que ainda ecoam em busca de um ressoar inteligível no abismo irracional, despolitizado e desumanizado escavado mecanicamente pela opressão

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU – da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Rondonópolis, na linha de pesquisa "Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade", integrante do Grupo de Estudos da Infância e Juventude na Contemporaneidade (GEIJC).

econômica e cultural impositiva dos grupos dominantes no mundo do trabalho globalizado contemporâneo. Gramsci ajudou a fundar o Partido Comunista Italiano e foi preso pelo o regime totalitário da Itália do século XX. A emblemática frase dita pelo juiz que o condenou: "Temos que impedir esse cérebro de funcionar durante 20 anos" é ao mesmo tempo opressora e referência à sua intelectualidade. Seus estudos demonstram que a educação não pode existir num vácuo intencional e político ou, inevitavelmente, perderia seu potencial educacional por não exercitar a criticidade dialética. Foi na prisão que ele escreveu de forma codificada para que suas ideias escapassem da perseguição fascista, à época, de Benito Mussolini importantes textos como Cadernos do Cárcere e Cartas do Cárcere.

Notadamente, as teorias educativas de Gramsci tem encontrado espaços para a problematização e ressignificação, especialmente seu enunciado sobre o intelectual orgânico, na busca por caminhos para a desconstrução e reconstrução da educação. Um de seus dizeres mais impactantes: “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, p. 7, 1982). Dessa forma, Antonio Gramsci reconhece a universalização da capacidade intelectual humana e também explicita a relação com a realidade resultante na concretização do empoderamento racional, de forma individual para o coletivo, que faz emergir entre as classes o intelectual com habilidades para a práxis filosófica e, por conseguinte, iniciar o processo no interior das massas de superação das dominações.

Nas palavras de GRAMSCI (1982):

> “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem do gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.” (p. 7-8)

Em termos gramscianos, o intelectual está mediado pela função essencial que desempenha no mundo da produção, para si mesmo ou para a homogeneização da coletividade intelectual, não só econômico, bem como político e social (GRAMSCI, 1982).

Nesse sentido, com inspiração na coragem comprometida humana e politicamente de Gramsci, busca-se, ao olhar por seu prisma, construir uma análise criticamente dialética sobre as circunstâncias contemporâneas e verificar em que medida

as organizações sociais e imposições do mercado e do Estado tem implicado na vida humana ontológica. Afinal, há de se notar uma onda conservadora mundial, com impactos de tsunami, impulsionada pelos ventos do neoliberalismo que romperam as fronteiras nacionais do trabalho, sob o anúncio dos benefícios da globalização e, com isso, os países considerados em desenvolvimento tendem a mudar suas regras e leis para flexibilizar a contratação de mão de obra, por vezes, colocando em risco direitos trabalhistas. A educação não está alheia neste contexto já que tem a responsabilidade, entre outras coisas, de produzir a futura força de trabalho, com formação exponencialmente técnica para absorção rápida e rentável. Essa onda já faz sombra sobre as categorias sociais que precisam responder consentindo a falsa ideia de igualdade.

2 - Subalternidade, cultura e hegemonia em Gramsci

Faz-se necessário desvelar, por meio da visão gramsciana, o sistema de domesticação do pensamento humano. As relações de poder se dão entre as classes dominantes e as classes que o filósofo italiano chamou de subalternas, não apenas no significado contemporâneo único de inferiores ou desfavorecidas. Simionatto (2009) explica o conceito na visão de Gramsci como o processo de dominação na medida em que desnuda as operações político-culturais pela hegemonia sobre as classes subalternas.

Parece pertinente apresentar a definição de Gramsci sobre cultura como influenciadora no bojo das relações sociais. Gramsci apud Mochcovitch (1992) explica a cultura como organização por meio da qual possibilita a compreensão do próprio valor, direitos e deveres, além da própria função social, ademais, é a tomada de posse da própria personalidade e consciência. “[...] O homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza” (pág. 57, 1992). A partir dessa elucidação é possível conceber a cultura, para além do senso comum, simplista, de transmissão geracional de tradições e folclores, mas como mecanismo para o despertar da subjetividade e politização do pensamento voltado a interpretação da realidade social.

Nesse cenário, oportunamente, a escola pode figurar um espaço pedagógico de transcendência da subalternidade, por meio da posse e manipulação dos códigos dominantes para transforma-los em armas de luta contra os opressores, como sublinha Mochcovitch (1992). Porém, sem essa postura pedagógica a subordinação intelectual é produzida pela imposição ideológica por meio de aparelhos político-ideológicos que

veladamente convertem individualmente o pensamento do grupo a ser dominado, ou seja, ocorre o processo hegemônico.

Gramsci não propôs uma substituição da hegemonia vigente, ao contrário, sua tese indica que só será possível alcançar uma sociedade mais justa e igualitária pela contra hegemonia, deflagrando uma revolução cultural que reestruture as relações sociais, a começar pela subordinação do mundo do trabalho e expandindo para tudo o que o acúmulo de capital toca. Ele pensa a relação do mundo da produção, ou seja, o trabalho enquanto força econômica e os intelectuais não de forma direta, mas mediatizada, em todo contexto social, arquitetando as superestruturas nas quais os intelectuais são invariavelmente reduzidos a "funcionários" (GRAMSCI, 1982).

3 - Intelectuais tradicionais e orgânicos e a escola gramsciana

Na perspectiva do italiano humanista, todos os seres humanos são intelectuais, pois possuem capacidade criadora, porém o que difere uns dos outros é sua posição ocupada na sociedade, isto é, determinado sujeito desempenha uma atividade que exige um esforço muscular nervoso maior, sendo que a intelectualidade produzida tem efeito sobre os pares. Para Franco (2006), não é a natureza da atividade que faz a distinção entre intelectual ou não, mas a função social que determina o caráter da atividade.

Antonio Gramsci estabelece ainda, dicotomicamente, dois tipos de intelectuais: tradicionais e orgânicos. Os intelectuais tradicionais sem vínculo de classe estão a serviço de uma hegemonia geradora de uma aura trans-classe, o que significa que sem o sentimento de pertencimento não corroboram para a ampliação de ideias e aspirações de sua classe, tornando-se agentes de dominação (FRANCO, 2006). "Os intelectuais são os 'comissários' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e do governo político [...]" (GRAMSCI. p. 11, 1982)

As estratégias ideológicas de hegemonia para a conquista e controle da classe a ser dominada, na maioria das vezes, não se manifestam de forma explicita, pois assim se tornaria vulneráveis às desconstruções. A exemplo disso, Antonio Gramsci (1982) desvela a empreitada da comunidade europeia para a colonização intelectual da Índia. Ao perceber que uma grande massa não pode se converter molecularmente, a colonização intelectual objetivou os dirigentes naturais para que, a partir deles, formam-se novos grupos de intelectuais. Assim, a ideologia externa invade a cultura local e coloca os pares para dialogar entre si, mas com a agenda do interesse dominador. A resistência do

intelectual orgânico de Gramsci (1982) ocorre, justamente pelo processo inverso. O intelectual orgânico inclui-se ativamente na vida prática de sua classe, em suas mais várias funções e, principalmente, como um 'persuasor permanente', em termos gramscianos.

Gramsci (1982) opõe-se, diametralmente, à escola desinteressada focalizada no ensino técnico-profissional, aproximando do pragmatismo educativo[2]. Para o autor, o novo princípio cultural e intelectual perpassa pela escola única de formação humanista que equilibre o desenvolvimento da capacidade do trabalho manual e o potencial intelectual. Franco (2006) afirma que o advento desse novo modelo de escola inaugura o entrelaçamento do trabalho industrial ao intelectual, isto é, o elo entre ciência e trabalho; teoria e prática; cultura e técnica.

A escola única poderia ser sintetizada como humanista, libertária, pública, gratuita, para todos, obrigatória, e que consiga forjar a educação a partir da fusão entre ciência e trabalho, ou seja, pensamento dialético unido à função social prática. No entanto, o que está implícito no modelo de vida contemporâneo que fundamenta a organicidade escolar e conteúdo ainda é centrado no patriarcado branco-europeu-hétero normativo que reforça a reprodução dócil à dominação.

4 - ESCOLA *sem* PARTIDO; ESCOLA *sem* INTELECTUAIS ORGÂNICOS

O caminho percorrido até aqui pela teorização da Antonio Gramsci sobre a origem, formação e inferência social do intelectual orgânico foi longo, mas necessário para compreender objetivos e implicações de um movimento que se auto intitula Escola sem Partido. Em entrevista para a própria página na internet do ESP[3], o coordenador e fundador, o advogado, Miguel Nagib, afirma que o movimento teve origem em 2004 "[...] como reação ao fenômeno da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais". No entanto, não deixa claro alguns pontos que podem ser colocados em dúvida, por exemplo, em que medida essa "doutrinação" está sendo disseminada pelos professores? Quem são esses profissionais? Quais são as unidades escolares? O Estado enquanto regulador da educação pública e privada o que pensa sobre o suposto fenômeno? Como resposta, talvez, pode-se encontrar uma pesquisa

[2] Para melhor compreensão da concepção pedagógica pragmática conferir DUARTE, p. 41, 2010.
[3] A partir de agora adotar-se-á a sigla ESP para abreviar o termo: movimento escola sem partido, a fim de dar maior fluidez ao texto.

apresentada pelo ESP sobre o perfil dos educadores brasileiros como a figura[4] abaixo irá demonstrar.

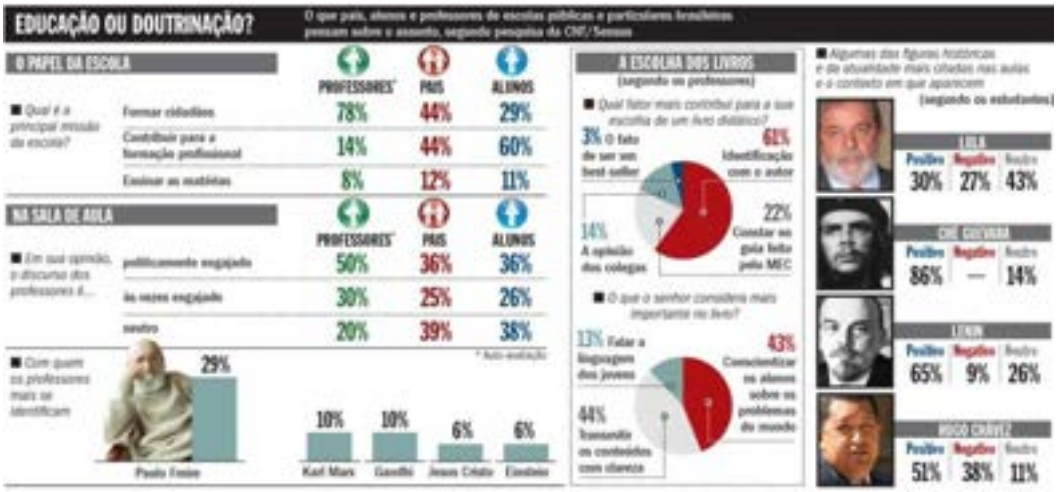


Figura 1 – Pesquisa da CNT/Sensus sobre os professores no Brasil

No entanto, as informações disponibilizadas sobre a pesquisa parecem incipientes ao se levar em consideração a ausência de dados como período da pesquisa; quantos profissionais foram entrevistados; ondem atuam; o estudo foi encomendado por quem, entre outras. Observando ainda os resultados da pesquisa é possível verificar, apenas, o posicionamento político dos educadores entrevistas, mas não garante, por si só, que a partir de suas tendências ideológicas criem um processo de imposição educativa. Sendo assim, o ESP pode incorrer naquilo que teme e busca combater a manipulação do pensamento.

Outro ponto a ser considerado está na área "Quem somos", como na ilustração a seguir está demonstrado, o movimento afirma que foi desenvolvido pela comunidade escolar. Porém, o que não está dito é como a iniciativa ganhou corpo com a participação popular.

[4] Serão utilizadas figuras do endereço eletrônico do ESP para que o leitor possa verificar com mais clareza as publicações e os posicionamentos dos idealizadores.

Figura 2 – Aba "Quem somos" do site do movimento Escola Sem Partido.

A partir da revisão dos conceitos de Gramsci (1982), é possível problematizar o objetivo do movimento enquanto protetor da liberdade de consciência, uma vez que sem inserir no processo participativo estudantes e, principalmente, professores, haveria como proporcionar condições para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos, pode se favorecer a alienação disfarçada de neutralidade sustentada pelo conformismo da visão não crítica? Retoma-se o diálogo de Gramsci com outros pensadores para elucidar a concepção de educação para além dos muros escolares e contrariar, em sentido amplo, os argumentos do movimento que deslegitima o posicionamento político da classe estudante. "Para Gläser, a educação consiste 'em liberar a individualidade de cada aluno, em permitir à sua alma que apareça e se expanda'" (p. 151, 1982).

A página na internet convida assim que o internauta efetua o acesso a visitar o anteprojeto de lei que pretende transformar o ideário do movimento ESP em programa nacional de ensino, institucionalizado e legitimado. O hiperlink dá acesso a projetos de lei que podem ser apresentados, votados e aprovados nos âmbitos municipal; estadual e nacional.

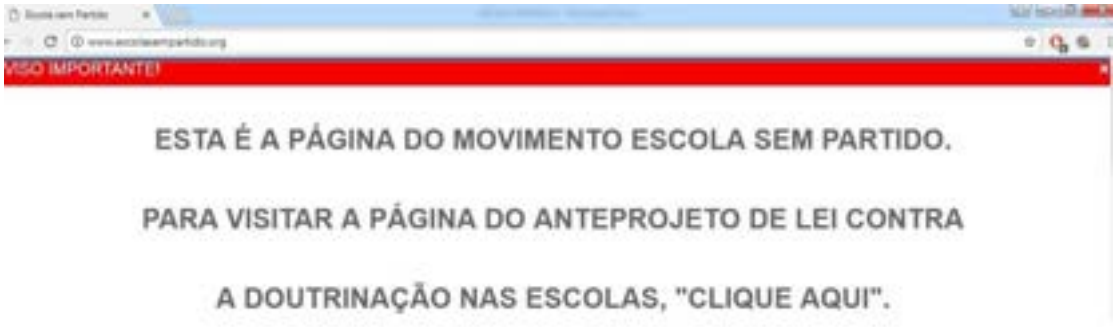


Figura 3 – Banner de abertura do site da ESP

Segundo o site do movimento, o projeto de lei nº 867/2015 do ESP foi apresentado na Câmara dos Deputados Federais pelo parlamentar Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF) no dia 23/03/2015 com a intenção de ser incluindo entre as diretrizes e bases da educação nacional. Talvez, não coincidentemente, a página na internet expõe candidatos nas últimas eleições favoráveis ao movimento, notadamente, filiados a siglas partidárias do centro-direita. Do ponto de vista gramsciano, o problema não está em assumir as convicções, mas, sim, na aceitação como única verdade. Ademais, o consenso se não discutido é imposição e a pluralidade sempre tem mais acrescentar que a unilateralidade. "O mesmo raio luminoso passando por prismas diversos, dá refrações de luzes diversas: se se pretende obter a mesma refração, é necessário todo uma série de retificações nos primas singulares" (GRAMSCI, p. 174, 1982).

A defesa da moralidade também é uma das bandeiras do projeto de lei defendido pelo ESP proíbe a discussão sobre gênero e sexualidade, vinculando o tema, apenas, com o sexo e, ainda, como se a questão não estivesse presente no construto social, e, portanto, nas escolas. A postura contribui para um apegamentos de categorias em situação de subalternidade. O exposto é evidenciado pelo depoimento de um pai que, ao ser disponibilizado no site do movimento, é chancelado e reproduz o preconceito e a violência.

> "Sempre preparei meus filhos dizendo, por exemplo: 'Não existe crime de homofobia tipificado no código penal. Se houve um crime foi homicídio ou latrocínio ou roubo ou qualquer outro, já tem tipificação no código pra isso e não existe 'casta' especial nenhuma que precise de uma tipificação específica para si[...].'"

A destituição do professor, de acordo com as reflexões de Antonio Gramsci (1982), configura também o impedimento da apropriação do ser intelectual orgânico, enquanto ator pedagógico, entendendo o conceito com o pensar dialeticamente sobre as atividades educativas relacionadas ao contexto sócio histórico. Além da mecanicidade intelectual do professor, o movimento ESP, pelo que propõe, abre margem para a institucionalização da censura ao professor e a sua criminalização. "Art. 10. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no artigo 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos."

A esse respeito é imperioso ressaltar o que Gramsci (1982) assevera:

> "Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não dos indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de

> utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendem empreender." (p. 125-126)

Assim, a luz das concepções de Gramsci (1982), hegemonia e intelectual orgânico não podem estar desassociados durante o processo de contra hegemonia. A tomada de consciência e a sua elevação para criticidade, e, logo, a emancipação só pode ser protagonizada pelo intelectual orgânico, ou seja, de dentro da classe para fora; sendo assim parece pouco provável que na educação o professor distante da posição de intelectual orgânico, como intenta o ESP, possa promover o efetivo autoconhecimento dos pares e dos estudantes para que possam não só assistir as decisões sobre o mundo e sua vida, mas, principalmente, participar ativamente delas. O que só pode ser feito com opinião própria e criticidade.

5 - Concluindo...

O que se pretendeu foi estabelecer um diálogo sobre como as teorias de Antonio Gramsci podem colaborar para uma compreensão lúcida e analítica dos fenômenos educacionais contemporâneos, neste caso, especificamente, as proposições do movimento Escola Sem Partido. Assim, a partir das bases epistemológicas de Gramsci (1982) é notável que a empreitada pretende a sedimentação de uma hegemonia disciplinar não só aos professores, mas também aos discentes, por meio de um silenciamento de vozes e ideias que como resultado terá a docilidade da domesticação e colonização, ao utilizar a superestrutura da rede escolar, como aparelho ideológico. O que contraria a perspectiva gramsciana por compreender a educação por "(...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade" (pág. 57, 1992, GRAMSCI apud MOCHCOVITCH, L.).

O risco latente de um movimento que sugere uma espécie de lei da mordaça não se destina somente de educação escolar, mas toda a sociedade, afinal cidadãos formados por educadores com uma pseudo isenção e neutralidade também não hão de construir seu pensamentos próprio e, portanto, sua passividade será curvada ao tecnicismo do mundo do mundo do trabalho, ou seja, a manutenção da hegemonia produtivista escolar agudiza no sistema de produção que faz o intelectual refém de sua própria sobrevivência. Para discutir uma educação libertária é oportuno refletir:

> "O 'certo' se torna 'verdadeiro' na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo 'individual' (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da criança da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais e diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o 'certo' de uma cultura evoluída torna-se 'verdadeiro' nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação." (GRAMSCI, p. 131, 1982)

A escola hoje precisa pensar sua acolhida, já a partir do currículo, as mudanças da relação humana com o trabalho, desde demandas imediatas da escola para transformação da genealogia da família pobre, bem como, a demanda cada vez mais apressado de um ensino instrumentalizador para atender ao mercado de trabalho produtivista; a reconfiguração do modelo de família; as alteridades culturais em todos a sua completude étnico racial, enfim, a universalização é cada vez mais desafiadora do ponto de vista da heterogeneidade social e o apagamento dessas características implica diretamente numa hegemonia pedagógica. Para não ficar na utopia, além da pergunta emblemática: Qual é o partido da escola sem partido? Deve-se perguntar: A quem serve, e para que propõe tal modelo de educação? As respostas, como se verificou, estão emaranhadas em uma benevolência, atrás da cortina de boas intenções, mas que podem ser desveladas com olhar crítico para a hegemonia do intelectual orgânico.

Lista de figuras:

Figura 1 – Quadro do resultado sistematizado pelo ESP da pesquisa realizada pela CNT/Sensus. Disponível em: < http://programaescolasempartido.org/FAQs/>. Acesso em: 15/07/2017.

Figura 2 – Texto explicativo sobre os integrantes do movimento Escola Sem Partido de própria autoria dos organizadores do site na internet. Disponível em: http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 15/07/2017.

Figura 3 – Banner do anteprojeto de lei que visa transformar em lei federal o programa Escola Sem Partido. Disponível em: http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 15/10/2017

Referências bibliográficas:

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Filosofia da educação na agenda pós-moderna**. In: Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica/Newton Duarte e Sandra Soares Della Fonte. Campinas: Autores associados. 2010.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. IN: MARTINS, L.M., DUARTE, N. orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo-SP. Editora UNESP; São Paulo: cultura acadêmica, 2010. HTTP://books. Scielo.org

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4ª. ed. Rio de Janeiro-RJ. Editora Civilização Brasileira S.A. 1982.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo. Cortez. 2008.

http://www.camara.leg.br/Internet/Deputado/dep_Detalhe.asp?id=4931 . Acesso em: 15/07/2017

https://novaescola.org.br/conteudo/1380/antonio-gramsci-um-apostolo-da-emancipacao-das-massas. Acesso em: 13/07/2017

http://www.programaescolasempartido.org/. Acesso em: 15/07/2017

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3ª ed. São Paulo – SP. Editora Ática. 1992.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da educação: reflexões e debates.** Petrópolis-RJ. Vozes. 2006.

SIMIONATTO, Ivete**. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana**. Ver. Katál. Florianópolis. 2009.

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Arlete da Silva Barbosa (PIBID/UFMT)[1] arletiinha@hotmail.com
Celeste Silva da Cunha (PIBID/UFMT)[2] celesteadenilsontyler@gmail.com
Maria Isabel F. dos Santos Barbosa (PIBID/UFMT)[3] - isabeldossantos37@gmail.com
Vivianne Lurdes Ribeiro (PIBID/UFMT)[4] – vivianne_luders@hotmail.com
Nilsa Aparecida Cavalaro (SEDUC/MT)[5] – nilsacavalaro@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo principal discutir sobre o conceito de letramento compreender como se dar o processo de alfabetização e letramento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA. E Identificando as metodologias utilizadas pelo docente no processo de alfabetização e letramento na EJA. Essa pesquisa é qualitativa, investigatória e de campo, tendo como sujeitos da pesquisa a professora e os alunos da turma de 2° serie do ensino fundamental EJA, da escola Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Na qual se utilizou técnicas de pesquisa: observação e pesquisa bibliográfica. Dentro desse contexto, promove-se uma reflexão teórica dando significado para os termos alfabetização e Letramento na perspectiva dos sujeitos da EJA, seguindo de uma analise da pratica docente da EJA, a partir dos resultados encontrados. Utilizando autores como Tfouni (2010), Soares (2004), Albuquerque (1996) entre outros. De acordo com os resultados encontrados conclui-se que os alunos vivenciam situações de aprendizagem pouco adequada a sua realidade e que muitas vezes prezam somente a decodificação do código escrito e não a orientação para o letramento. Mesmo havendo um esforço por parte do professor e de alunos a situação ainda é preocupante, pois ainda falta qualidade de estrutura, de ensino, de metodologias e de políticas publicas que amparem a EJA na sua totalidade.
Palavras-chave: PIBID. EJA. Letramento. Leitura. escrita.

1 Introdução

A educação formal, adquirida na escola hoje, se tornou essencial para aqueles que por circunstâncias diversas, não conseguiu estudar.

A alfabetização é considerado o ato de ensinar aos estudantes a leitura e a escrita, mas também e, principalmente, a inserção do sujeito neste processo, é pertinente destacar o letramento e suas práticas, que mesmo mantendo com a alfabetização, relações diferentes, em si tratando de significados, precisam manter-se paralelos, no intuito de promover um ensino de qualidade, no âmbito da apropriação dos processos de leitura e escrita alfabética.

[1] Estudante universitária nas práticas de ensino pedagógico.
[2] Estudante universitária nas práticas de ensino pedagógico.
[3] Estudante universitária nas práticas de ensino pedagógico.
[4] Estudante universitária nas práticas de ensino pedagógico.
[5] Professora da rede Municipal de Ensino e Assessoria Pedagógica do projeto Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID com orientação Tecnológica, Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos e em Gestão Escolar pela UFMT.

Este trabalho se constitui da perspectiva de que alfabetizar letrando os alunos da educação de Jovens e Adultos, trazendo as contribuições do letramento para este processo, visto que não se alfabetiza sem letrar e que o letramento é um fator essencial na emancipação dos sujeitos.

É uma constatação que o sujeito aprende em diferentes fases da sua vida, mas a educação de Jovens e Adultos requer determinados direcionamentos, os quais se curvam para as práticas e eventos de letramento, nos quais os homens e mulheres que convivem em comunidades letradas estão em permanente contato.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com vistas a discutir a perspectiva de alfabetizar letrando os alunos da educação de jovens e adultos. Aborda inicialmente os conceitos da EJA, discute alfabetização, letramento na EJA, o educador no processo de ensino e aprendizagem na Eja e apresenta as considerações finais, com o que foi possível concluir a respeito do tema abordado.

.

2 - Metodologia

Este artigo utilizou a metodologia de pesquisa com a abordagem qualitativa de natureza básica com procedimento observação e pesquisas bibliográficas.

3 Conceituando Letramento

Para descrever sobre letramento, se faz necessário conceituar alfabetização, conforme ALBUQUERQUE (2007) diz:

> A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de "codificação" e "decodificação" foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) -, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 11-12).

Alfabetização e letramento têm sido confundidos o seu significado, porém no dicionário a palavra letramento é: "processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar texto; alfabetização: o nível letramento dos alunos. Ação ou efeito de escrever; escrita". Alfabetizado é a pessoa que sabe ler e

escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Bem parecido com alfabetização, é essa dificuldade de conceituar o que é alfabetização e letramento, faz se necessário uma discursão sobre o assunto.

Para Albuquerque (2007, p. 16),

> No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de "iletrados", pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade.

Alfabetização e letramento caminham juntos, sendo completada uma pela outra, pois compreendemos que o ato de decodificar as palavras por si só, não é relevante, nem tão pouco dar sentido às coisas sem decodificar as palavras, mas se aliarmos a decodificação com a interpretação e leitura de mundo, temos a plenitude do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Para COSSON (2006 p.11) trás o conceito de letramento da seguinte forma:

> Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como percebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das praticas sociais que estão a elas relacionadas. Há, portanto, vários níveis de diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário em um processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outro, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece a demanda.

Nesse sentido, percebemos que os autores trás o letramento com grande presença na nossa sociedade, de tipos e níveis diferentes, de acordo com a escolarização de cada indivíduo, ou através de suas experiências em sociedade.

A mudança se faz necessária como primeiro passo a grandes modificações, os discentes inseridos na EJA, são na sua maioria aqueles que percebem que mesmo com tanto conhecimento de mundo, isso não os torna suficiente para ser inserido em uma sociedade em que cada vez mais se exige em termos de educação. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes inseridos na EJA, nota-se um grande empenho e alegria por aprender e saber que são capazes.

A educação é um processo que engloba características fundamentais como, o fato existencial e o fato social, que se fere ao modo como (por si mesmo e por ações exteriores que sofrem), o homem se faz ser homem. A educação configura o homem em toda a sua realidade. Desta forma, a partir da compreensão que temos da educação e o se humano.

Tendo com o objetivo organizar a prática escolar e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa e os demais códigos, por meio da reflexão sobre o conceito de letramento na prática educativa, contribui para o debate sobre as condições de letramento no Brasil.

As controvérsias acerca do conceito de letramento e as dificuldades empíricas de sua mensuração, se transformam em ferramentas de suma importância para o debate em torno das condições de letramento no Brasil. Através das transformações socioeconômicas, políticas, históricas e culturais, houve o surgimento de novos conceitos ou termos para os que ainda se encontram em processo de assimilação e compreensão pela sociedade. Só recentemente a sociedade brasileira passou a preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não somente com o saber ler e escrever mecanicamente.

Podemos constatar que devido a grande carga de trabalho diário a maioria dos discentes geralmente reclama de cansaço e com isso não tem tempo para estudar e acaba tendo uma perda no rendimento.

Portanto, podemos perceber a importância de uma mediação consciente e ativa, o docente é peça fundamental no que se refere á formação de cidadãos leitores. Para nossa formação esta experiência foi fundamental, nos proporcionou o contato ativo com os discentes e com o ambiente escolar. O docente nos auxiliou e nos incentivou na prática docente.

Como bolsistas do PIBID, nos sentimos motivadas a desenvolver um trabalho contínuo em relação à leitura e a escrita com os discentes. Cabe aos professores e as escolas agirem, realizando trabalhos que desenvolvam a leitura e a escrita mostrando aos discentes a função social da escola, onde o seu maior objetivo consiste na formação de cidadãos. Para a obtenção de um bom resultado é necessário o envolvimento de todos, para assim construirmos uma escola de qualidade.

4 Letramento na EJA

A importância do Letramento no âmbito escolar não se pode reduzir apenas ao ato de ler e escrever, pois é preciso entender o significado de cada palavra, e saber em que momento usar em diferentes contextos até mesmo em culturas, esse conteúdo é fundamental no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) pois, em uma sociedade cada vez mais dinâmica o ler, o escrever é indispensável para a formação e qualificação de um ser, em um processo de alfabetização, não basta apenas escrever palavras sem saber o significado ou mesmo ler sem entender o que está escrito, é necessário que o aluno faça uma analogia com o conhecimento pré-estabelecido com o que está escrito dando assim sentido na vida do aluno.

Afinal. Quem são os alunos do Ensino de Jovens e Adultos? São homens e mulheres que não tiveram oportunidade de começar ou concluir seu ensino fundamental isso é fato, esses alunos são jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. O processo de ler e escrever são complexos e se inicia no código escrito e não se encerra nela, pois a apropriação deste código é um processo que permite uma maior autonomia do universo letrado.

No que se diz respeito aos alunos do EJA, devemos tirar a ideia da cabeça que são culpados pela situação que se encontram, pois eles já têm uma perspectiva negativa, isso irá influenciar diretamente no processo de Alfabetização. Com isso em geral é necessário levar em conta que alunos que estão inseridos na EJA, são aqueles que em sua maioria, tiveram passagens curtas ou fragmentas na escola, isso nos leva a tomar certo cuidado diante deste fato, porém não se esquecendo de que não há um ponto inicial do letramento na EJA, levando em consideração que o aluno já está inserido, ainda que analfabeto, convive desde muito tempo com a escrita. Em sua maioria convivem com textos no seu cotidiano. Sendo assim, os primeiros passos do letramento encontram-se fora da escola, sendo o professor posteriormente quem orientará o letramento de forma metódica, sistemática e planejada.

Verifica-se no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 que:

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996

- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

> **Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> **§ 1º** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> **§ 2º** O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> **§ 3º** A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Entendemos assim, que a escola é o local que proporciona grandes relevâncias ao ser humano no qual acrescenta possibilidades de melhorias em sua vida, onde o sujeito aprende a ler e escrever.

O ensino de letramento segundo Magda Soares:

> Sabemos, então, que é na escola que o sujeito aprende a ler e a escrever, e essa mesma escola funciona como uma escada para subir na vida, e o ensino do letramento está numa proposta de questionarmos sobre a visão de que devemos compreender as estruturas linguísticas e seu papel social diante d e um contexto geral de mundo, ou seja, os efeitos da linguagem em suas práticas sociais.

Levando em consideração esses conceitos linguísticos é de suma importância para a escola, cabe a ela ensinar essas diferenças para que os alunos possam entender esses conceitos e estabelecer uma relação como sujeito social, e a escola desempenhar o papel de incentivador dessas crianças no hábito de leitura direcionando-a a compreender não somente a relação com a linguagem, mas com os diferentes meios e práticas sociais.

5 - O educador no processo de ensino e aprendizagem na EJA

O docente tem deixado de ser um mero mediador de conhecimentos para ser mais um orientador, um estimulador de todos os processos que levam os adultos a construírem seus conceitos, tem nas mãos a responsabilidade de agir como sujeito em meio ao mundo e de ensinar aos jovens e adultos o conhecimento acumulado historicamente, e junto com os educandos aprendendo o que eles trazem de bagagem da sua vivência.

Pode se mencionar em PINTO (2003, p.48) que:

> O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio, necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre

> o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação.

O docente deve estar ciente que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos ministrados em sala de aula precisam estar de acordo com um padrão mínimo, e ao mesmo tempo, estar sintonizados com as particularidades e especificidades e do lugar em que o ensino está sendo desenvolvido. Precisam ser oferecidas condições para que os alunos possam construir suas ideias a partir de suas experiências, tornando-se sujeito sócio- culturais aptos a conhecer diferentes épocas e lugares, e poder compará-los com sua própria história de vida.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa é importante que o docente tome para si a responsabilidade do trabalho de ensino estimulando a leitura e a escrita, e que os educadores descubram e trabalhem as dimensões de letramento que existam em sua essência, no seu trajeto cultural, de forma que venha aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

A escolha de temas que envolvam aspectos reais do cotidiano dos alunos é fundamental para o sucesso do processo ensino- aprendizagem, uma vez que não se limita exclusivamente ao processo de letramento.

Segundo Freire (1980, p.28): “A educação tem caráter permanente. Não há seres educadores não educados. Estamos todos nos educandos. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”.

O grande desafio para o professor, é romper com os limites que registram a atividade escolar a mera repetição de conteúdo. Procurar a formulação de proposta que integram os conteúdos das diferentes disciplinas, abordagens na explicação da realidade presente interna e extremamente, à escola configura-se como o maior desafio a ser enfrentado. E isto equivale a selecionar as atividades que serão desempenhadas pelos alfabetizando, que em sua maioria são donas de casa, pedreiro, pintor, diarista e outros. Cabe ao alfabetizador discutir a importância do papel desempenhado por cada aluno na sua comunidade, ao passo que estas atividades sejam incluídas no processo de alfabetização e letramento.

6 - Leitura e escrita

A leitura e a escrita, é hoje consideradas habilidades básicos de um ser humano, como forma principal de comunicação e sobrevivência. Ensinar a ler e escrever são uma

das principais tarefas da escola. Aprender a ler e escrever significa codificar a língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler), mas isso não é suficiente, é preciso aprimorar sua escrita fazendo praticas sócias de leitura e escrita.

No dicionário MICHAELIS (2002, p.465) diz:

> **Leitura:** (lat med lactura) sf 1 Ação ou efeito de ler. 2 Arte de ler. 3 Aquilo que se lê.

Para FOUCAMBERT (1997, p. 58) relata que:

> O ato de ler, em qualquer circunstância, é o meio de interrogar a escrita, saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. A leitura não é a transmissão de uma mensagem, mas uma construção induzida. Ler, nada mais é do que ser questionado pelo mundo e por si mesmo, certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita.

Para Brandão (1997, p. 22), o ato de ler é algo extenso e complexo, que envolve a compreensão. Para que exista a leitura, é preciso que haja uma interação entre o leitor, autor e o texto.

> Ler, no sentido profundo do termo, é o resultado da tensão entre leitor e texto, isto é um esforço de comunicação entre o escritor, que elaborou, escreveu e teve impresso seu pensamento, e o leitor, que se interessou, comprou ou ganhou, folheou e leu o texto (SANDRONI, MACHADO, 1998, p.10).

Os autores vêm deixar claro o ato de leitura, onde é considerado um processo no qual compreendemos a linguagem escrita através de um texto, livro, carta, revista ou qualquer outro meio de comunicação escrita, onde o leitor interpretou suas expectativas sobre o conhecimento lido.

A escrita surgiu com a necessidade do homem de criar registros para armazenar dados, contar, e com isso marcar sua historia. A palavra escrita segundo o dicionário:

> **1 Ato** ou efeito de escrever; redação, escritura.
> **2 POR EXT** Representação da linguagem falada, valendo-se de letras ou caracteres gráficos.
> **3 POR EXT** Conjunto de sinais gráficos próprios de um sistema de escrita.
> **4 O traço**, o desenho ou a forma gráfica dos caracteres próprios de uma dada língua escrita.
> **5 LING** Sistema sucedâneo da fala que abrange a comunicação linguística na sua totalidade, valendo-se de um código de representação gráfica que apresenta, em relação à oralidade, a vantagem de servir para a manifestação de conceitos e desenvolvimento de ideias mais bem elaboradas e permanentemente registradas, de forma concreta, em sinais materiais visíveis.

Para FERREIRA (1995, p.10) revela que “a escrita pode ser considerada como uma **representação** da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”.

PEREIRA & CALSA (2007, p. 1602) dizem que:

> A escrita exige o desenvolvimento de habilidades específicas e um esforço intelectual proporcionalmente superior às aprendizagens anteriores da criança. Na escrita ocorre à comunicação por meio de códigos que variam de acordo com a cultura, e sua aprendizagem se dá pela realização da cópia, do ditado e na escrita espontânea.

Tendo visto sobre as observações dos autores sobre o conceito de escrita, deixa claro que desde o surgimento da escrita na humanidade e sua função é registrar momentos, historia, através de símbolos, códigos e grafias sonoras.

Muito tem se discutido sobre o ensino da leitura e escrita na escola, usando métodos técnicas de aprendizagem. Para alfabetizar crianças, jovens e adultos é uma tarefa muito fácil, mas espera que os docentes e discentes, considerem prazerosa.

Para Cagliari:

> No processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado. (Cagliari, 1994, apud Massini-Cagliari, 1994, p. 26).

Para o autor a leitura vem primeiro e depois a escrita, ensinar a relação entre letras e sons para a criança ou adulto é de fundamental importância para que ela perceba a diferença, no entanto tambem perceber que a fala é diferente da leitura. Devemos levar em consideração de aprendizagem o estimulo que a criança ou adulto recebe ou recebeu da participação da família que se torna importante no processo de letramento do aluno.

Considerações Finais

Através do trabalho apresentado, no contexto da EJA, o modelo de ensino e aprendizagem deve contribuir para a formação de alunos com iniciativas próprias, estimulando-os a tentar superar por si mesmo suas dificuldades, orientando-os na busca de soluções próprias e proporcionando sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se que a dinâmica da sala de aula deve oportunizar a participação efetiva dos alunos, aliando a leitura e a escrita as experiências prévias que eles apresentam do

seu cotidiano, de modo a contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos mesmos lidarem de forma crítica com as informações que envolvam os conteúdos que irão ser trabalhados em sala.

Portanto, esse é o papel do mediador que almeja por meio da sua ação pedagógica ensinar os conhecimentos de forma prazerosa. E assim, por meio do envolvimento com os colegas o aluno compartilha com o outro e com isso adquire conhecimentos novos, e aprende com mais facilidade. Os adultos que voltam aos estudos na EJA buscam, em sua maioria, a certificação do ensino médio para ingresso, ou obter uma situação mais favorável no mundo do trabalho.

Deste modo, defendemos que a leitura literária e uma dimensão significativa da cultura, nos instiga, mover o nosso íntimo, nos remete a lembranças, nos faz refletir, repensar a realidade e nos "tira do lugar-comum", projetando futuros possíveis. Possibilitar encontros significativos com a literatura brasileira, com os nossos autores mais consagrados, na EJA, é o que desejamos, uma vez que, mediar o acesso à literatura é também abrir portas ao desconhecido, ao inusitado, ao imaginário.

Referências:

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In:

BRANDÃO, Helena. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional,** Brasilia, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução Horácio Gonzalez (et. al.). _24 ed._ São Paulo: Cortez. 1995

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MICHAELIS: **dicionário escolar língua portuguesa**. – São Paulo: Editores Melhoramentos, 2002. – (Dicionários Michaelis).

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). ***Alfabetização e letramento****: Conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p. 11-12.

SANDRONI, L.C.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1998

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.300 p.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

PINTO, Álvaro Vieira: **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13 edição. São Paulo. Cortez, 2003

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento**. Anais 1º SePLISA, 2011.

PPP. EMEB. "**Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon**. " 2016.

PEREIRA, Lilian Alves; CALSA, Geiva Carolina. **O desenvolvimento psicomotor e sua contribuição no desempenho em escrita nas séries iniciais**. In: CELLI– COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...**Maringá, 2009, p. 1598-1606.

DICIO. **Dicionário Online de Português.** 28 julho de 2017. Disponível em **https://www.dicio.com.br/letramento/.** Acesso em 28/07/2017

O TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL NA PREVENÇÃO AO USO ABUSIVO DE DROGAS EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Viviani Sousa Barros (Graduanda de Serviço Social/ UFMT) – viviani_21_11@hotmail.com
Adriana de Brito Caramello (SENAI) – adrianacaramelloassistente@gmail.com
Irenilda Angela dos Santos (UFMT) – irepanta@gmail.com

Resumo: Este trabalho buscou expor as experiências adquiridas durante o projeto de intervenção do estágio obrigatório em Serviço Social em uma instituição educacional privada de interesse público. O projeto de intervenção foi em relação à problemática envolvendo o uso de drogas por estudantes da unidade escolar. Tais atividades se caracterizaram como oficinas que tiveram 126 estudantes que quiseram responder o questionário ao término da atividade. As oficinas foram pautadas na concepção da saúde defendida a partir da reforma psiquiátrica e instituição do Sistema Único de Saúde-SUS.
Palavras-chave: Serviço social. Estágio. Drogas. Reforma Psiquiátrica.

1 Introdução

O Serviço Social é uma profissão que desde a sua origem, já no ano 1930, possui inserção escolar "administrando" os conflitos existentes entre capital e trabalho. Neste período o viés hegemônico na profissão era aliado ao pensamento da Igreja Cristã Católica, sendo sua intervenção pautada no conservadorismo e positivismo.

É somente, nos anos de 1990 que a profissão ganha destaque, com relação à temática escolar, devido às diversas pesquisas e publicações (Vieira, 2016, p.13). Vale ressaltar que neste período ocorria todo o movimento de mudança do projeto ético político da profissão devido a sua aproximação com a filosofia social de Marx. Todo esse movimento se consolidou com aprovação do Código de Ética de 1993 que tem como objetivo uma intervenção com vistas à transformação social.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 a educação passa a ser um direito do/a cidadão tendo o Estado centralidade no papel de assegurar o acesso, mas sem excluir a participação e a responsabilidade da sociedade civil e da família. No entanto, antes mesmo da efetivação dos direitos sociais, conquistados na Constituição, temos na década de 1990, o avanço do neoliberalismo, essa nova forma de gestão adquirida pelo Estado que contribuiu para a retirada de investimentos na área da educação, como consequência, diminuiu o espaço sócio ocupacional dos/as assistentes sociais que tiveram que se inserir em outras áreas de atuação profissional. (Vieira, 2016, p.14).

É importante destacar que os impactos do neoliberalismo, em uma recente "democracia", afetou não só os investimentos na área da educação como a toda política

social, expressa, principalmente, na seguridade social. Desta maneira, segundo Behring e Boschetti (2008,) tivemos no Brasil contrarreformas que tinham o objetivo de reformular as práticas que deveriam ser implementadas pelo Estado repassando para o mercado maiores investimentos, acarretando, com isso, aumento da pobreza, desemprego e inevitavelmente demandas sociais, tratadas, dentro desse modelo, de forma focalizada, seletiva e descentralizada.

Apesar de todo esse contexto, o processo de resistência da categoria permaneceu. Isso pode ser expresso no destaque dado pelo conjunto CFESS/CRESS a temática da inserção dos/as assistentes sociais na educação, em que se intensifica a "[...] elaboração de Projetos de Leis municipais, estaduais e nacional e aprovação de leis estaduais e municipais que incluíam assistentes sociais no quadro de profissionais atuantes na Política de Educação Escolar" (Vieira, 2016, p.15). E no ano de 2011 elaboram um documento denominado "Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação" que foi de extrema importância para se pensar a inserção dos/as assistentes sociais no contexto educacional e pela defesa de uma educação enquanto política pública que garantisse a emancipação dos sujeitos (Vieira, 2016, p.15).

São inegáveis as mudanças advindas nos anos 2000 durante o governo considerado neodesenvolvimentista de Lula da Silva, com relação à política educacional. Tivemos, durante seu governo e da Dilma Rousseff, incentivos ao desenvolvimento dos Institutos Federais, em relação aos cursos técnicos e tecnólogo; criação do PRONATEC (BRASIL, 2011) e incentivo ao ensino superior com os programas Reuni (BRASIL, 2007), Prouni (BRASIL, 2005) e Fies . No entanto, a crítica que se estabelece a essas ações é que favorecem mais o mercado do que o próprio sistema público e gratuito.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, apesar de nascer na década de 1940, possui uma forte relação com os princípios neoliberais, pois traz uma ideologia de responsabilidade social e terceiro setor que foi amplamente disseminado na década de 1990 a fim de retirar do Estado a responsabilidade de assegurar determinados direitos. Essa instituição permaneceu durante os anos 2000 recebendo incentivos públicos para o seu desenvolvimento e tendo como ápice desse desenvolvimento e destaque, o período de existência do PRONATEC.

É dentro do contexto educacional de ensino técnico de empresa paraestatal que discorreremos neste trabalho. Mostraremos o resultado da inserção da estagiária de Serviço Social da UFMT no SENAI de Várzea Grande que teve como projeto de

intervenção a oficina denominada “Uso abusivo de drogas” com estudantes e profissionais da unidade.

A prática do uso de drogas é inerente a todas as sociedades já existente, sendo, este uso, associado a diversas situações. É, somente, dentro do contexto do desenvolvimento capitalista que tais práticas começam a ser caracterizadas como problemas, passando ser alvo de intervenções, por parte do Estado, pautado no proibicionismo. (ALBUQUERQUE., et.al, 2013). A guerra às drogas nada mais é do que guerra a uma classe social que foi subtraída dos seus meios de produção. Tal ideologia, pautada na criminalização das drogas e sua associação problemática, como intrínseca a classe trabalhadora, é um pensamento ainda muito presente até mesmo dentro da comunidade escolar.

Compreendendo-se a questão do uso de drogas como uma expressão da questão social causada pelo próprio movimento do sistema capitalista, verificamos a necessidade de elaboração de estratégias por parte do Serviço Social para intervir nesta realidade de forma que respeitasse o que preconiza o nosso Código de Ética em relação à autonomia dos sujeitos e nosso compromisso com a transformação da realidade social.

Sendo assim, faremos um breve apontamento da inserção do profissional do Serviço Social no SENAI de Várzea Grande; depois uma discussão acerca da reforma psiquiátrica, discussão que contribuiu para a atual forma de organização do Sistema Único de Saúde e estabeleceu as formas adequadas de tratamento às pessoas que fazem uso abusivo de substâncias psicoativas. E por fim, abordaremos os resultados advindos da oficina sobre “Uso abusivo de drogas”.

2 Serviço Social no SENAI de Várzea Grande

Na década de 1930, dá-se, o início da industrialização do país e o governo no Estado Novo, visualiza a necessidade de fomentar um conjunto de instituições capazes de formar mão de obra para o mercado de trabalho crescente, sendo então, sancionado o decreto de Lei nº 4.048 de 1942 em que cria o SENAI. Assim, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial nasce na década de 1940, posterior à terceira fase de desenvolvimento da educação técnica no Brasil em que “[...] configurou o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo” (SILVA, 2015, p.10).

Em território matogrossense, o SENAI chega em 1977, com a primeira unidade instalada somente em 1979, na cidade de Várzea Grande (SENAI, 2017). Apesar dos 38 anos de instituição com sede, somente em 2012 o Serviço Social passa a fazer parte do quadro de profissionais da unidade[1], onde atua no acompanhamento dos estudantes, com orientação sobre os seus direitos e deveres, atendimento às famílias e a comunidade escolar, assessoria a coordenação pedagógica, bem como atividades socioeducativas através de palestras, oficinas e rodas de conversas. Todas essas ações têm a finalidade de contribuir para a diminuição da evasão escolar.

Dentre as ações que o Serviço Social executa, observamos, durante o estágio supervisionado, diversas demandas que tinham relação direta ou indiretamente ao uso abusivo de drogas. Esses encaminhamentos eram, geralmente, trazidos por funcionários da unidade que tinham dificuldades em trabalhar a questão. Sendo assim visualizamos a possibilidade desse fator impactar negativamente em relação à permanência do/a estudante em sala de aula devido às abordagens equivocadas pautadas em um entendimento ultrapassado sobre a questão do uso de droga, o que poderia gerar constrangimentos. Desta maneira, foi elaborado um projeto de intervenção que pudesse refletir juntamente com a comunidade estudantil (incluindo instrutores e demais funcionários/as) os diversos fatores envolvendo a questão das drogas. Para isso, foi necessário que compreendêssemos como se deu a construção do processo de resistência ao modelo manicomial, forma utilizada para tratamento das pessoas consideradas loucas e usuárias de drogas.

3 Saúde mental e reforma psiquiátrica

Em meados de 1970 inicia-se no Brasil um movimento chamado Reforma Psiquiátrica que teve diversos atores como protagonistas, sendo o Movimento de Saúde Mental um deles. Tais ações tiveram como exemplo os movimentos travados na Europa, em especial, na Itália, desenvolvida por Franco Basaglia (BARROCO; SILVA, 2011).

Juntamente com a Reforma Psiquiátrica tivemos, também, reivindicações por uma saúde pública universal e de qualidade, e tal reivindicação consolidou-se através da Constituição Federal de 1988 que estabeleceu o Sistema Único de Saúde (SUS).

[1] Conforme dados obtidos durante supervisão. Não tendo nenhum outro tipo de registro encontrado até o presente momento.

Anterior ao processo de Reforma Psiquiátrica, as pessoas consideradas “loucas”, que tinham algum problema mental eram tratadas na forma asilar, ou seja, isoladas e afastadas do resto da comunidade. Assim o Estado transferia a responsabilidade de cuidar de tais pessoas para o setor privado e durante o governo ditatorial (1964- 1984) o Brasil “celebrou um convênio com hospitais psiquiátricos privados, o Plano de Pronta Ação, repassando a esses hospitais recursos públicos destinados ao tratamento psiquiátrico no país” (BARROCO; SILVA, 2011, p.70). Com isso, houve muitas manifestações por parte dos profissionais e muitas denúncias de maus tratos para com os usuários dos serviços.

No ano de 1986, com a redemocratização do país, “a 8° Conferência Nacional de Saúde na qual foi formada uma comissão para fazer novas propostas para a assistência psiquiátrica brasileira” (BARROCO; SILVA, 2011, p.71), propôs a criação dos CAPS- Centro de Atenção Psicossocial.

Dando continuidade ao processo da reforma psiquiátrica, no ano de 1987, acontece a 1° Conferência Nacional de Saúde Mental e também o 2° Congresso dos Trabalhadores de Saúde Mental. Nestes dois eventos, foi proposto novamente a substituição do modelo asilar de tratamento para o comunitário. Teve-se também a partir disso, maior participação e envolvimento dos familiares e dos usuários que colaboraram para o fortalecimento da luta pela reforma psiquiátrica. Neste mesmo ano, nasce o primeiro CAPS do Brasil e em 1989 nasce o projeto de Lei proposto pelo deputado do Partido dos Trabalhadores Paulo Delgado, que visava à extinção dos manicômios. (BARROCO; SILVA, 2011).

Nos anos de 1990 o processo de consolidação da Reforma Psiquiátrica e do SUS permanece, incluindo a aprovação das portarias 189/91 (Procedimentos sobre a Internação Psiquiátrica) e 224/92 (Normas para o Atendimento Ambulatorial), bem como o Programa de Apoio de Desospitalização. Em 2000, a portaria 106/2000 instituiu os Serviços de Residências Terapêuticas e em 2001, depois de um longo processo de disputa, é promulgada a Lei 10.216, citada no parágrafo anterior, que regulamentou a extinção dos manicômios e os direitos das pessoas com transtornos mentais.

Na portaria 336/GM/MS de 2002, encontramos a definição e quais os tipos de CAPS existentes, no total são cinco (5) perfis de CAPS diferenciados pelo tipo de serviço prestado e público alvo. Cabe ressaltar que o CAPS que contribuiu até o presente momento com as reflexões com os/as alunos no SENAI é o de Álcool e outras Drogas. Para o Ministério da Saúde,

> Os CAPSad devem oferecer atendimento diário a pacientes que fazem um uso prejudicial de álcool e outras drogas, permitindo o planejamento terapêutico dentro de uma perspectiva individualizada de evolução contínua. Possibilita ainda intervenções precoces, limitando o estigma associado ao tratamento. (Brasil, 2004, p.24).

Dentro dessa perspectiva, os CAPS trabalham, também, em uma estratégia de prevenção que pode ser definida

> [...] como um processo de planejamento, implantação e implementação de múltiplas estratégias voltadas para a redução dos fatores de risco específicos e fortalecimento dos fatores de proteção. Implica necessariamente a inserção comunitária das práticas propostas, com a colaboração de todos os segmentos sociais disponíveis. A prevenção teria como objetivo impedir o uso de substâncias psicoativas pela primeira vez, impedir uma "escalada" do uso e minimizar as consequências (sic) de tal uso (Brasil, 2004, p.24).

A prevenção seria um mecanismo de amenizar os impactos já causados pelo uso da droga, caracterizando-se, desta maneira, como uma estratégia de redução de danos, e também, impedir o uso pela primeira vez. Podemos dizer que a prevenção atribuída ao CAPS pode ser desenvolvida de diversas formas, sendo as oficinas educativas sobre a temática, uma delas.

Para esta reflexão, devemos discutir sobre o significado da droga e segundo a Organização Mundial da Saúde "[...] é qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento" (NICASTRI, 2006,p.16). Sendo assim, podemos afirmar, de forma mais ampla, que qualquer substância utilizada pelo ser humano pode ser considerada droga como por exemplo, os remédios e até mesmo alguns tipos de alimento como o açúcar, a cafeína contida no café, entre outros.

Para se instituir um CAPS ad em uma região é necessário termos uma população acima de 100.000 habitantes que funciona das 08h00 às 18h00 de segunda a sexta-feira podendo ser estendido até às 21h00 nas unidades que tiver terceiro turno (BRASIL, 2004).

Nos Centros de Atenção Psicossocial trabalha-se com a lógica de tratamento não asilar, ou seja, os usuários dos serviços são atendidos de portas abertas, o atendimento é feito respeitando o direito de liberdade e autonomia do sujeito. As atividades propostas são diversificadas, sendo elas: atendimento individual; em grupo; para a família; atividades comunitárias; assembleias ou reuniões de organização do serviço. Os/as usuários/as dos serviços recebem desde orientação em relação aos medicamentos

necessários para se utilizar se preciso, a oficinas terapêuticas que utilizam recursos artísticos. (BRASÍLIA, 2004)

É preciso destacar que tal serviço, quando elaborado, levou em consideração a necessidade de se ter uma rede de atendimento para que a desospitalização fosse possível. A inexistência de uma rede de atendimento colabora para práticas que vão contra os princípios da reforma psiquiátrica, exemplo disso são as comunidades terapêuticas, geralmente geridas por Igrejas, que trabalham com a lógica da abstinência.

Sabe-se que a partir do movimento pela reforma psiquiátrica e criação dos CAPS a forma de se trabalhar com usuários de substâncias psicoativas é através da política de redução de danos. A redução de danos "[...] implica em intervenções singulares, que podem envolver o uso protegido, a diminuição do uso da droga, a substituição por substâncias que causem menos agravos ou até mesmo a abstinência" (Cartilha de Redução de Danos para Agentes Comunitários de Saúde, s/d, p.4). A diferença entre a estratégia de redução de danos e a utilizada pelas comunidades terapêuticas é muito grande. Enquanto na primeira o "problema" é visto como de ordem da saúde que precisa de intervenção que busque a qualidade de vida e não necessariamente a abstinência, na outra é visto como questão moral. A droga para maioria das Igrejas é vista como problema que deve ser combatido, por isso, cabe somente à abstinência.

Em Várzea Grande temos três tipos de CAPS, sendo eles: Caps ad, Caps II e Capsi. No entanto há uma necessidade de implantação de vários serviços conforme disposto na Rede de Atenção Psicossocial-RAPS.

Desta maneira, podemos dizer, que a RAPS dentro do Estado de Mato Grosso e na cidade de Várzea Grande é falho, ou seja, não possuímos todos os serviços necessários para se fortalecer a reforma psiquiátrica e atender com dignidade a população tanto em Várzea Grande como na maior parte das cidades brasileiras. Essa situação colabora para o crescimento das comunidades terapêuticas, organizações que possuem inclusive apoio financeiro do Estado.

4 Metodologia

Refletindo sobre as demandas apresentadas ao Serviço Social da unidade do SENAI de Várzea Grande, em que foi possível perceber o tratamento diferenciado dos funcionários da unidade para com os/as estudantes que faziam algum tipo de uso de drogas, sendo elas lícitas ou ilícitas, foi elaborado o projeto de intervenção denominado

“Uso Abusivo de Drogas” que propôs a discussão do tema com os/as estudantes e funcionários. No entanto, este projeto, ainda está em andamento com previsão de finalização para agosto de 2017 em que acontecerão as oficinas com professores, assessoras pedagógicas e demais funcionários.

As oficinas foram construídas a partir do ponto de vista da saúde de maneira que os/as alunos/as pudessem apreender a questão sem gerar medos, preconceitos e sem reforçar estereótipos e que os/as funcionários, principalmente professores, pudessem compreender a questão e desconstruir seus paradigmas e mitos sobre a temática. Para isso, foi solicitada colaboração do CAPS ad do município de várzea Grande em disponibilizar profissional da psicologia para mediar à reflexão com os/as estudantes e compartilhar sua experiência de profissional que lida diariamente com os/as usuários/as do serviço do CAPS ad.

As oficinas aconteceram, até o presente momento somente com os/as estudantes. As atividades iniciaram no mês de abril de 2017 e contabiliza-se até o momento participação de 126 discentes que participaram e quiseram responder o questionário ao término de cada oficina. Na “avaliação” de cada atividade feita aos discentes indagamos sobre desde a questão da droga à metodologia utilizada para realização da atividade. No entanto, nos conteremos aqui, somente na reflexão de apenas seis (06) perguntas abertas e fechadas com uma totalmente aberta.

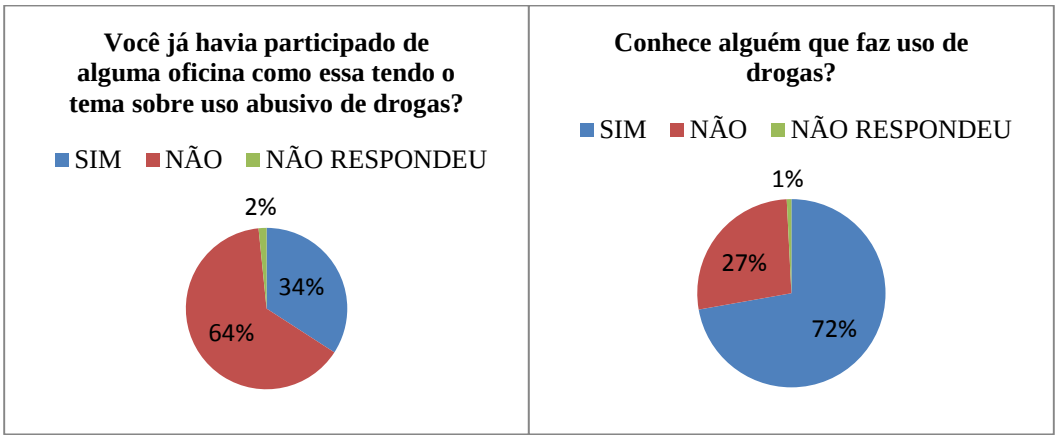
5 As oficinas e a percepção dos envolvidos sobre a temática das drogas

De forma geral, os/as estudantes que participaram, até o presente momento das oficinas, receberam de forma positiva. Isso pode ser evidenciado no envolvimento que tiveram durante as atividades/dinâmicas propostas e na participação direta com fala ao serem questionados/as, o tempo todo, sobre o que pensavam.

O mediador das oficinas, psicólogo do CAPS ad de Várzea Grande, trouxe o debate a partir dos pressupostos da reforma psiquiátrica, destacando a importância de fortalecer o Sistema Único de Saúde e, consequentemente, os CAPS. A importância de se fortalecer os CAPS é para impedir o crescimento de tratamento pautado na lógica manicomial utilizado pelas comunidades terapêuticas geridas, em sua maioria, por instituições religiosas.

Nas respostas a seguir, visualizaremos a importância dessa atividade desenvolvida com os/as estudantes, por ser uma questão ainda permeada pela moral cristã, preconceituosa e estereotipada.

Gráfico 1 – Respostas dos Estudantes

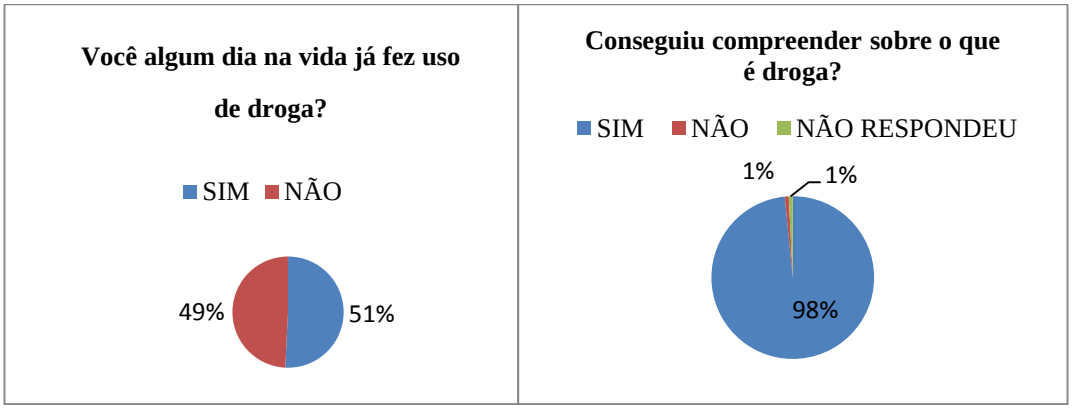


Fonte: Dados obtidos através de pesquisa *in loco.*

Nessas duas perguntas, podemos observar a incoerência estabelecida, visto que a maioria respondeu não haverem (64%) participado de nenhuma atividade semelhante que abordasse a temática, mas ao mesmo tempo, possuem conhecido (72%) que já fizeram uso de drogas.

A droga nessa questão, assim como foi abordado durante a oficina, é visto tanto como ilícitas quanto lícitas. Então, os/as discentes que responderam, em sua maioria que conhecem alguém que faz uso, podem ser tanto as liberadas para o mercado como as criminalizadas pelo Estado e sociedade.

Gráfico 2 – Respostas dos Estudantes



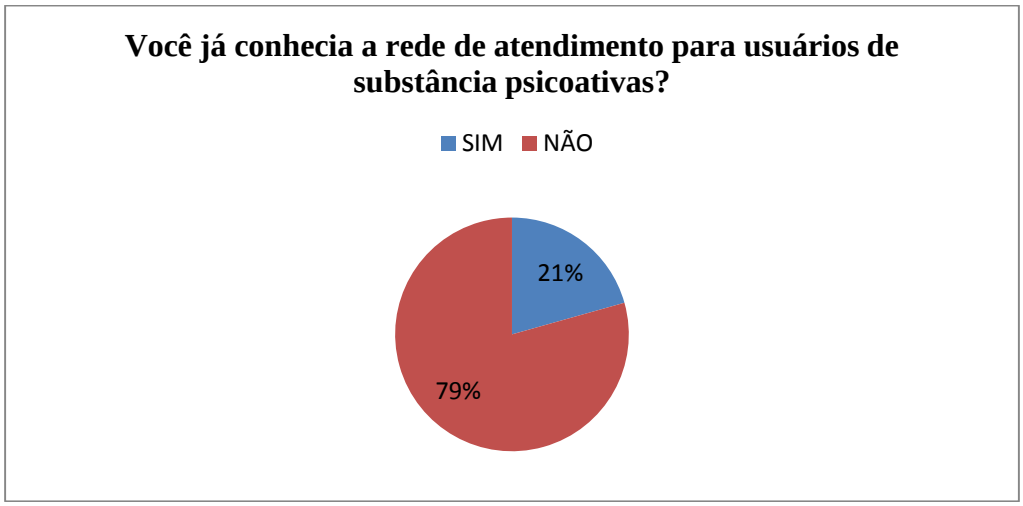
Fonte: Dados obtidos através de pesquisa *in loco.*

Da mesma forma que as questões anteriores, a visão sobre droga é semelhante, 49% disseram não haverem feito uso de drogas, mas se refletirmos, conforme a definição dado

pela Organização Mundial de Saúde, qualquer pessoa, em alguma situação de sua vida, já fez uso de alguma substância não produzida pelo organismo e que gerou nela algum tipo de reação. O que talvez ainda seja pertinente na visão dos/as discentes é o paradigma associado ao termo droga visto como algo ruim, negativo, que gera somente destruição e sofrimento ou que seja somente as criminalizadas e não ofertadas legalmente no mercado. No entanto, conseguiram absorver, ao serem questionados diretamente, se compreenderam o significado real do termo droga (98%) e na questão aberta em que indagamos para eles/as o que é droga, responderam ser, em sua maioria, "toda substância que não é produzido pelo organismo" e ainda "toda substância que não é criada pelo organismo e que causa algum tipo de alteração". Apesar de terem sido poucas, tivemos, ainda, respostas como ser "tudo que possa ser viciante".

Com relação ao vício, durante as oficinas, foi trabalhada a diferença entre uso abusivo/problemático e uso recreativo. Segundo os dados da *Webserie* Crack- Repensar (2015) da Fiocruz demonstra que a questão do uso de substâncias psicoativa é permeada por diversos mitos no que tange a relação entre uso e dependência. Foi constatado que não necessariamente uma pessoa que vá utilizar droga se torne automaticamente dependente, ou vulgarmente chamado, "viciada". Nesta *Webserie,* fica evidente que o problema maior é a estrutura econômico e social em que nossa sociedade está pautada e que gera a desigualdade social e criminalização dos mais pobres, sendo a estratégia de guerra às drogas uma forma de extermínio da população pobre.

Gráfico 3 – Respostas dos Estudantes



Fonte: Dados obtidos através de pesquisa *in loco.*

Outro ponto muito importante abordado durante as oficinas foi à necessidade de conhecermos a rede de atendimento para usuário/a de substância psicoativa. Os dados (79%) demonstram que boa parte dos/as estudantes não tinha conhecimento de quais instituições poderiam atender as pessoas que fizessem uso problemático da droga. Compreendendo a necessidade de divulgar e fortalecer esse conjunto de instituições que compõem a rede e o SUS, foi trabalhado como se deu a formação dos CAPS e qual unidade existente em Várzea Grande que trata especificamente sobre Álcool e outras drogas. Dentro dessa perspectiva, foi abordada, também, a importância de se fazer um tratamento, nas situações de uso problemático, de forma que respeite a autonomia do sujeito e sua liberdade. No entanto, também abordamos a falha existente na rede no Estado de Mato Grosso que não possuem os serviços substitutivos necessários.

6 Conclusão

Com base no exposto acima, em que apresentamos a percepção dos/as estudantes sobre a temática, posterior à realização da oficina, podemos concluir que foi de extrema importância à realização deste projeto de intervenção. É fundamental que os centros de formação educacional estejam atentos e preparados para proporcionar debates sobre temas ainda polêmicos em nossa sociedade. Apesar de termos tido muitos avanços científicos em relação ao uso de drogas o tema é muito abordado pela sociedade e até mesmo por profissionais de diversas áreas do conhecimento, ainda de forma em que criminaliza os/as sujeitos envolvidos.

Durante as oficinas, teve-se a preocupação de questionar o senso comum sobre o tema exposto e trabalhá-lo dentro da perspectiva da saúde mental e dentro dos parâmetros em que o Serviço Social atua, sendo uma percepção de que uso de drogas não deve ser encarada como um desvio moral e muito menos como condição preponderante a criminalidade já que a violência, fator marcado pela desigualdade social, é fruto do próprio sistema econômico e social.

Referência bibliográfica

ALBUQUERQUE, Cynthia Studart. et al. **A QUESTÃO DAS DROGAS E O SERVIÇO SOCIAL:** entre o conservadorismo e a defesa dos direitos de cidadania dos usuários de drogas, **2013.**

BARROSO, Martins Sabrina; SILVA, Aparecida Mônica. Reforma Psiquiátrica Brasileira: o caminho da desinstitucionalização pelo olhar da historiografia. In: **Revista da SPAGESP,** 2011.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social fundamentos e história.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei n° 10.2016, de 06 de Abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial de saúde mental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm> Acesso em: 14 de Abril de 2017.

BRASIL. **Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm > Acesso em: julho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.
Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm> Acesso em: julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde**. Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011.** Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool, e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html> Acesso em: 14 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria SNAS/MS Nº 224, de 29 de janeiro de 1992.** Disponível em:< http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/legislacao/index.php?p=6453> Acesso em 05 de abril de 2017.

BRASIL. **Portaria n° 106, de 11 de fevereiro de 2000**. Criar os Serviços Residenciais Terapêuticos em Saúde Mental, no âmbito do Sistema Único de Saúde, para o atendimento ao portador de transtornos mentais. Disponível em <http://www.saude.sc.gov.br/geral/planos/programas_e_projetos/saude_mental/portaria_106.htm > Acesso em: 14 de abril de 2017.

BRASIL**. Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2002.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html> Acesso em: 14 de abril de 2017

Cartilha de Redução de Danos para Agentes Comunitários de Saúde. **Diminuir para somar:** Ajudar a reduzir danos é aumentar as possibilidades de cuidado aos usuários de drogas. Rio de Janeiro: Viva comunidade, s/d.

Crack, repensar. Fiocruz Doctela, 2015. 25min. Disponível em:<https://www.youtube.com/w atch?v=K-TFGOdW8RE> Acesso: julho de 2017.

NICASTRI, Sérgio. **Drogas:** classificação e efeitos no organismo, 2006. Texto adaptado do original do Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas, realizado pela Senad, 2006.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Linha do Tempo do SENAI 40 anos.** Disponível em: <http://www.senaimt.com.br/site/40anos/?pg=linha-do-tempo> Acesso em: julho de 2017.

SILVA, Marcos André da. **PRONATEC e a evasão escolar nos cursos de formação inicial e continuada (FIC) no IFMT – Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva.** Cuiabá: UFMT, 2015.

VIEIRA, Maira Figueiredo. **O serviço social na política de educação Escolar.** Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm > Acesso em: julho de 2017.

OS DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO FRENTE AO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO

Márcia Cristina Verdego Gonçalves[1]
Irenilda Ângela dos Santos[2]
Luara Souza e Silva[3]
Savia Jesus Silva[4]

Resumo: Atualmente o avanço do agronegócio no campo tem sido responsável por inúmeras transformações econômicas, sociais, políticas e ambientai, provocando significativas alterações no modo tradicional de vida dos povos campesinos. O presente trabalho se objetiva mostrar como o grande capital têm realizado investidas em relação à educação desses povos. Para isso, foi realizada uma revisão teórica acerca de conceitos da agronegócio e da educação do campo, bem como do entendimento dos saberes tradicionais para assim estabelecermos uma relação entre os dois temas com a finalidade de observar a influência da mesma na vida dos trabalhadores rurais. É de suma importância a construção de um Projeto Político e Pedagógico (PPP) democrático e emancipatório para verdadeiramente ocorra a valorização da vida dos povos campesinos, tendo em vista que a educação é um direito previsto na Constituição de 1988 e responsabilidade do Estado garanti-lo.

Palavras- chave: Agronegócio. Educação do campo. Estado.

1 Introdução

Esse trabalho trará uma abordará sobre a temática da educação no campo, procurando apresentar algumas considerações teóricas e conceituais, entendendo que a discussão é muito mais ampla do que apenas a categoria educação.

A discussão aqui proposta não é algo novo na agenda contemporânea da educação, mas, é algo que precisa ser tratado com o olhar critico, principalmente por entender a importância da educação e a responsabilidade do Estado nesse processo.

Como se sabe a educação está inserida como uma política pública no campo dos direitos sociais, está prevista na Constituição Federal de 1988, para tanto, é dever do Estado garanti-la com qualidade.

[1] Aluna do Programa Pós Graduação em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: marciaverdego@hotmail.com
[2] Docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso.E-mail:irepanta@gmail.com
[3] Aluna do Programa Pós Graduação em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso.E-mail: luaracaiana@gmail.com
[4] Aluna do curso de Psicologia – Faculdade de Cuiabá- Fauc .E-mail: saviabrasil@gmail.com

O objetivo deste trabalho é falar da importância da educação do campo, bem como das suas especificidades na promoção e reprodução da vida dos povos campesinos.

1 A educação do campo e o avanço agronegócio na sociedade capitalista

Sabe-se atualmente que o Paradigma do Capitalismo Agrário privilegia os mercados e os indivíduos que postulam o caráter desenvolvimentista. A educação dentro desse molde, é pensar numa educação voltada para a formação de competências, em que se aproxima da lógica do mercado. Já a educação do campo numa perspectiva da Questão Agrária, é pautada numa formação critica e de viés humanista (MAUÉS, 2005), transpondo a o conhecimento por competências e meramente instrucional, mas voltado para as condições sociais e humanas do lugar. Com isso, valorizando os saberes locais, a cidadania, a sustentabilidade ambiental, social e econômica da comunidade, contribuindo para a construção da autonomia e identidade.

Dentro da lógica capitalista a educação do campo não faz parte dos interesses do agronegócio como política pública, ou seja, dentro da dimensão territorial do agronegócio não há espaço para um campesinato livre e organizado. Na verdade o grande capital quer um campesinato enfraquecido, desestruturado enquanto organização social. Portanto, não há espaço no capitalismo para relações não capitalistas, como é caso das relações dos povos campesinos. Sobre isto, Paulino (2006, p.32) escreve:

> Assim, o limiar continua sendo o do desaparecimento desses sujeitos, embora o critério seja o da eficiência produtiva ante o mercado: aos ineficientes, porque tecnicamente defasados, a expropriação. Aos eficientes, o aprofundamento das trocas o que, em tese, responderia pela desintegração da condição camponesa.

De acordo com Paulino (2006) uma das formas encontrada para que o campesinato pudesse servir ao agronegócio foi a ligação com o desenvolvimento capitalista, mais especificamente uma integração no mercado. Sabe-se que uma das formas encontrada foi a da agricultura familiar.

Sobre essa questão o autor Abramovay (2000) corrobora afirmando que:

> Uma agricultura familiar, altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responder às políticas governamentais não

> pode ser nem de longe caracterizada como camponesa... [Teríamos assim] unidades produtivas que são familiares, mas não camponesas (ABRAMOVAY apud PAULINO, 2006, p. 32).

Alguns estudiosos da questão agrária fazem a crítica em relação ao termo "agricultor familiar" em substituição ao termo "camponês", devido ao fato que no "camponês" está presente o sentido de classe – pertencimento. Possui características como o tripé terra, trabalho e família que o define como classe social. Já da agricultura familiar é retirado o sentido de classe do campesinato, uma vez que este último está ancorado em uma delimitação de classe. Sobre o conceito de agricultura familiar Paulino (2006) afirma que:

> [...] é a negação do caráter de classe, posto que a unidade passa a se estabelecer no plano do mercado, o que daria sentido à transformação de camponeses em agricultores familiares. Em outras, palavras, embora os sujeitos em questão sejam rigorosamente os mesmos, o conceito de camponês designa um sentido próprio à organicidade interna, que tem no tripé terra, trabalho e família o seu sustentáculo. [...]. (PAULINO, 2006, p. 31).

A educação do campo deve ter o papel de reconstrução identitária dos povos do campo, haja vista que o capital agrário vem aumentando seu território de atuação desde a década de 80 em todo território brasileiro. Em relação à educação do campo, um grande problema enfrentado pelas escolas rurais é que o agronegócio tem contribuído para a perda da identidade do povo campesino.

Na sociedade atual a concepção hegemônica de educação, política e ideologicamente, tem cumprido e continua a cumprir um papel estratégico na reprodução do capital. Como afirma Mészáros (2012, p 35):

> (...) a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.]

Segundo Mészáros (2012), as determinações gerais do capital afetam todos os setores da sociedade, inclusive a educação, na qual está integrada na totalidade dos processos sociais.

Em relação a educação no Brasil, cabe destacar que historicamente serviu ao capital e as suas demandas. Mas, isso não quer dizer que não fora construídos outros modelos alternativos, como por exemplo, a educação popular e outras experiências educacionais contra hegemônica.

Uma educação contra hegemônica diz respeito aquela que tem os campesinos, trabalhadores do campo como protagonistas, que tem um proposta diferenciada da educação convencional – elaborada nos gabinetes da burocracia estatal e sob forte influência dos mercados, uma educação mercadológica.

Na verdade a educação contra hegemônica é capaz de questiona todo o sistema político, social, econômico e cultural, provocando no trabalhador do campo o despertar de uma consciência que o faz se reconhecer enquanto classe trabalhadora. Sobre isso afirma Arroyo (2003, p.31):

> A consciência do direito ao trabalho e à cidade e à terra se alimentam e contaminam. A consciência dos direitos se radicaliza na inserção na produção e se amplia nas lutas pela inserção nos serviços básicos para a reprodução digna da existência [...] Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos. É importante constatar que enquanto o movimento operário e os movimentos sociais mais diversos apontaram nestas décadas essa matriz pedagógica, um setor do pensamento pedagógico progressista nos levava para relações mais ideológicas: o movimento cívico, a consciência crítica, os conteúdos críticos como matriz formadora do cidadão participativo [...] Os movimentos ao denunciar o modelo integrador e os processos de socialização integradores que ignoram as diversidades culturais, a memória coletiva, as identidades e pertencimentos são um convite para reconhecer o potencial formador das tensões culturais.

Essa afirmação de Arroyo mostra o que o capital historicamente vem tentando mistificar: a luta da população expropriada de terras, do direito à educação e de outras políticas públicas. Com a organização da sociedade civil alguns direitos foram conquistados, ainda que mínimos, em que na sua maioria os beneficiados tem sido a burguesia.

A educação ofertada no meio rural, assim como no urbano, tem sido norteada pela concepção tradicional de educação, em que a população é considerada como mera coadjuvante e a gestão da política são realizadas sem a participação dos sujeitos sociais por ela atendidos. Outra questão que merece destaque é a metodologias historicamente utilizada na educação dos campesinos, que não levam em consideração as

particularidades do trabalho exercido por essa população, especialmente trabalho como forma de sobrevivência, quando se trata dos pequenos agricultores e camponeses.

Outro problema tem sido a falta de investimentos públicos, as consequências têm sido a precarização das condições de ensino, altos índices de analfabetismo e o êxodo rural.

Pensar a educação do campo, é falar que o direito a educação não se resume apenas ao acesso à escola, tal qual legitimada pelo aparato estatal de educação formal. A educação do campo, assegurado enquanto direito fundamental e básico para sobrevivência, ele não se realiza como um direito separado de outros direitos.

Portanto, a educação do campo está imbricamente relacionada à luta por reforma agrária, engendrada pelos movimentos sociais do campo, que trazem consigo outras reivindicações. Sua proposta político-pedagógica apresenta elementos para a reflexão crítica sobre a sociedade.

2 A Educação do campo e a emancipação

Na atual sociedade em que o capital é quem dita as regras, propor uma educação do campo emancipatória faz-se necessário repensar e reestruturar vários paradigmas que nortearam e norteiam a educação do campo ainda hoje. A constituição de 1988 representa um dos êxitos da educação do campo ao longo dos anos, em que foi possível a reestruturação da gestão escolar. A educação do campo de hoje busca a garantia da democratização do espaço escolar com o objetivo de conquistar a emancipação de homens e mulheres campesinas e sua organização enquanto classe. A legalização desse interesse está explicita no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, onde afirma que o ensino deverá ser ministrado seguindo os seguintes princípios:

> I-Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
>
> II-Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III-Pluralismo de idéias;
>
> IV-Gratuidade do Ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V-Valorização dos profissionais de ensino;
>
> VI-Gestão Democrática do Ensino Público, na forma da lei;

VII-Garantia de padrão de qualidade

Em relação a gestão democrática que tem seus princípios estabelecidos na Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394/96, afirma a gestão democrática quando explicita seus princípios no artigo 3º, inciso VIII, diz que o ensino será ministrado de acordo com os seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
>
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
>
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
>
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
>
> VIII -gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
>
> IX - garantia de padrão de qualidade;
>
> X -valorização da experiência extra-escolar
>
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Portanto, a gestão democrática permite a articulação das pessoas nas suas comunidades escolares em torno do planejamento das atividades visando sempre uma maior participação de todos os envolvidos.

Ainda sobre esse assunto o artigo 25 dos objetivos e metas do ensino fundamental contido no PNE/2001 que especifica:

> Art-25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. (BRASIL,2001,p.52)

No plano nacional de educação fica claro que a gestão democrática deve estabelecer um a relação entre as instituições educativas e a sociedade, possibilitando a utilização de mecanismos que viabilize uma qualidade social da educação por meio da

flexibilidade e sensibilidade das necessidades do meio na qual os indivíduos estão inseridos.

A superação de modos tradicionais de pensar a educação já tem realizada por algumas praticas diferenciadas, em que a realidade das escolas do campo tem sido levada em consideração, conforme as orientações da LDB - 9394/96, no art. 28, quando possibilita adaptações à realidades específicas:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

Sobre a questão de adequação a realidade de cada povo, de cada comunidade:

> I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É a partir desse caráter democrático e emancipador que vamos construir uma educação capaz de reestruturar o território campesino das mais diversas realidades. Onde a escola tem se caracterizado em um espaço em que o processo de ensino-aprendizagem sirva para a libertação e não para a alienação das classes “dominadas”. Por isso, é de suma importância considerar que a educação do campo se ensina a partir das praticas do cotidiano, dos seus saberes tradicionais e das experiências de vida. A educação do campo trás a luta como componente pedagógico – pautado no respeito a natureza e ao homem como partes inseparáveis de um processo de sustentabilidade sócio-ambiental.

Assim, podemos afirmar que a educação do campo é uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

A educação do campo no Brasil carece de um Projeto Político Pedagógico que busque a valorização da vida, das relações, do modo de vida das comunidade tradicionais, do respeito para com o meio ambiente. As escolas do campo corre o risco de estarem fadadas a reprodução de um concepção burguesa de educação. Por isso, a necessidade

que ocorra a aconteça mudanças nas políticas pedagógicas da educação nas escolas do meio rural, sobre isso Potiguar Júnior escreveu:

> Assim, refletir sobre educação do campo requer que se desenvolva uma prática educativa onde todos os personagens dessa peça sejam protagonista dessa cena educativa, numa clara educação libertária que põe em xeque o contexto de imposição educativa e, por si só, incentiva a organização no campo político, através de movimentos sociais e outras alternativas representativa desse homem do campo, em particular nos lugares onde o acesso aos direitos políticos,econômicos e sociais, é pouco exercida, a exemplo da Amazônia e onde o capital social deve ser constantemente incentivado, através da práxis política que é a educação, segundo Paulo Freire.

Seguindo essa perspectiva a escola não é o único espaço de libertação e/ou educação. Segundo a afirmação Martins apud Ghedini & Onçay "[...] a mudança da escola do campo não é possível plenamente sem a mudança do campo e das suas relações que sustentam a sociedade capitalista" (MARTINS, 2008, p. 61). Na verdade a escola do campo representa para os povos tradicionais a possibilidade de organização para a luta política.

A educação do campo no Brasil possibilita a construção de um processo de emancipação e reestruturação dos povos campesinos. Muitas foram as conquistas dentro do campo educacional do povo do campo. Mas, ainda precisa de novas propostas políticas e pedagógicas que verdadeiramente atenda aos interesses da população campesina.

A defesa em vista da educação do campo é que devido o fato de suas ações serem coletivas, ajuda na manter as tradições, a cultura, a ecologia, a heterogeneidade produtiva e enriquecimento/sustentabilidade do meio ambiente, e na manutenção do manutenção do campesinato como classe. Com isso, a educação do campo também pode contribuir para a reestruturação do território e da dinâmica de vida e produção dos povos campesinos.

Considerações finais

A educação do campo possibilita que cada povo tenha o direito de ser educado no espaço onde vive. Ou seja, a educação deve ser vinculada aos seus modos de viver, vinculada a sua cultura e as necessidades de cada povo. Com isso, a educação do campo deve ajudar na recriação do campo, na renovação dos valores, no pertencimento à terra, no fortalecimento da identidade, diferente da lógica destrutiva gestada pelo avanço do agronegócio no campo.

A educação do campo é de extrema importância para a população na produção e reprodução da vida. Sendo que conteúdos como terra e trabalho, diversidade dos povos do campo, sustentabilidade e cidadania possam ser integrados na educação do campo. E, que verdadeiramente as escolas sejam vinculadas à vida e à realidade dos povos do campo.

No entanto, é importante a ampliação das discussões em torno da educação do campo, e se amplie a luta pela construção de políticas públicas que atenda a realidade do povo campesino. Assim, tornando a Escola um espaço de construção de um projeto de sociedade, e a educação compreendida como uma dimensão transformadora da realidade.

Referências

ABRAMOVAY, R. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento territorial**. In: Revista Economia Aplicada, São Paulo, v. 4, no. 2, p. 379-396, abril/junho 2000

ARROYO, Miguel G. A **educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C; (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 65-87.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

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

MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola: o MST e a Educação.** Porto Alegre: EST, 2008.

MAUÉS, Olgaíses. **Formação dos professores e a lógica das competências**. In: MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo. A lógica das competências na formação docente. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2005, p. 11-62.

MEC, Ministério da Educação. **Gestão Democrática Escolar na Educação do Campo**. **In:** MEC, Ministério da Educação. **Educação do Campo - Especialização** Lato Sensu**: Gestão Educacional do Campo**. Brasília: MEC, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2012.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **A diversidade das lutas na luta pela terra**. In: Revista eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros: seção Três Lagoas, Três Lagoas, v. 1, ano 3, p.28- 47, nov. 2006.

POTIGUAR - JUNIOR ."**UM BREVE DEBATE SOBRE A IMPORTANCIA DO CAPITAL SOCIAL NA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO E NO MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO, 2009.** Disponível em: http://www.arcos.org.br/artigos/os-desafios-da-escola-do-campo-frente-ao-avanco-do-agronegocio-em-moju-a-construcao-de-um-ppp-projeto-politico-pedagogico-democratico-e-emancipatorio/. Acesso em: 28/07/2017.

OS SABERES POLÍTICOS E JURÍDICOS DE UM GRUPO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE DIREITO DA FCARP SOBRE O INSTITUTO DO IMPEACHMENT

Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes (NUPEDI/FCARP) – belarranhagas@gmail.com
Edlaine Soares dos Santos (NUPEDI/FCARP) - edlainesds@hotmail.com

Resumo: Frente aos contemporâneos debates que vieram à baila sobre o instituto do processo de *impeachment, o* tema mostrou-se fértil, pois gerou bastantes comentários, mesmo a maioria deles sendo alijado do devido conhecimento específico, dominado por poucos. Assim, mostrou-se de extrema importância a pesquisa sobre a tônica dos saberes políticos e jurídicos dos acadêmicos do curso de Bacharelado em Direito/FCARP, sobre o processo de *impeachment* ocorrido no ano de 2016. Neste estudo serão abordadas algumas assimilações dos acadêmicos frente aos saberes no ensino superior, dentre eles os saberes políticos e jurídicos em relação ao processo de *impeachment*, alicerçados no convívio acadêmico. O objetivo, portanto, é conhecer quais os saberes políticos e jurídicos dos acadêmicos do curso de Direito da FCARP sobre o processo de *impeachment* no Brasil; tendo como base fundamental a realização de levantamento na legislação e nas doutrinas sobre o processo de *impeachment*, assim como, os processos registrados historicamente no Brasil, a fim de retratar os saberes dos acadêmicos e como estes percebem a ocorrência desse processo sob a ótica jurídica. Como metodologia do estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa e descritiva, a fim de perceber o posicionamento do participante em relação ao tema, registrando suas percepções a respeito. As respostas encontradas, em sua maioria, demonstraram deficiência técnica conceitual, ao mesmo tempo, evidenciaram, em maior ou menor grau, a influência das informações veiculadas pela mídia.
P**alavras-chave:** *Impeachment*. Política. Democracia. Saberes Políticos e Jurídicos.

1 Introdução

O instituto do impeachment na República Federativa do Brasil possui seus pilares constitucionais balizados na Constituição, relativamente, no trato de crime de responsabilidade do Presidente da República, especificamente nos artigos 85 e 86, da CRFB/88. Quanto à legislação infraconstitucional, a Lei nº 1.079 de 10 de abril de 1950, além de disciplinar crime de responsabilidade do Presidente da República, também regula os crimes de responsabilidade dos Ministros de Estado, Ministros do STF, Procurador-Geral da República, Governadores e Secretários de Estado, entre outros.

Imperioso destacar o que dicciona a súmula vinculante de nº 46 do STF, que prescreve: "A definição dos crimes de responsabilidade e o estabelecimento das respectivas normas de processo e julgamento são da competência legislativa privativa da União".

Muito se discutiu, recentemente, acerca da legalidade ou ilegalidade do processo de impeachment enfrentado pela ex-presidente Dilma Vana Rousseff. Surgiram diversas

formas de indagação sobre a configuração ou não de crime de responsabilidade, como também, a forma que deveria se desenvolver o processo. Em consequência, levantaram-se movimentos sociais e políticos, com bandeiras ideológicas de variados entendimentos.

Em dezembro de 2015, foi aceita, pelo presidente da Câmara dos Deputados, o peemedebista Eduardo Cunha, a abertura do processo de impeachment; este se deu sob a acusação de crime de responsabilidade em decorrência da edição de decretos não autorizados pelo Senado e em razão das "pedaladas fiscais", praticadas pelo governo Dilma. Caracterizadas pelo atraso intencional de repasses a bancos públicos para cumprir metas orçamentárias, as pedaladas aconteceram no âmbito das despesas com benefícios sociais, como o Seguro Desemprego e a Bolsa Família. Nesse meio tempo, enquanto os beneficiários continuaram a receber normalmente, a dívida com os financiadores cresceu temporariamente.

Enquanto para alguns, o trâmite sustenta-se sob acusações válidas que visam preservar a legalidade da Constituição, para outros o ato é inconsistente e fere o vigor democrático recém-conquistado pelo país. Diante disso, uma série de conceitos e instituições, como: democracia, política, impeachment, delação premiada e STF, ganharam destaque na mídia.

Mediante esse cenário político, e considerando minha formação acadêmica no curso de Direito, especialmente pela minha participação no NUPEDI, grupo de estudos no qual sou integrante, bem como movida pelas leituras, estudos e discussões que foram postos em prática no grupo, surgiu uma inquietação que se configurou como um problema de pesquisa: o que os alunos do curso de direito sabem sobre o processo de impeachment nesta instituição de ensino, no caso a FCARP. Assim, logo surgiu a motivação, tendo em vista a pretensão de alcançar um conhecimento pontual, que direta ou indiretamente, terá repercussões na vida profissional de todo estudioso do da ciência jurídica. A tese altercadora que direcionou ao estudo foi: Quais os saberes políticos e jurídicos sobre o processo de *impeachment* de um grupo de acadêmicos do curso de Bacharelado em Direito/FCARP?

Nesse diapasão, o estudo apresenta como objetivo perceber os saberes e a visão dos estudantes do curso de Bacharelado em Direito sobre o processo de *impeachment*.

A metodologia de estudo, apresenta-se na abordagem qualitativa e teve como público alvo, acadêmicos que, por meio de um questionário, com questões abertas e fechadas, puderam se posicionar sobre o tema sugerido. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 64 estudantes do 4º semestre e 54 estudantes do 6º semestre do curso de Direito,

totalizando 118 sujeitos. A amostra selecionada deu-se em decorrência de estarem cursando a disciplina de Direito Constitucional.

2 Do instituto do *Impeachment*

É um processo que se caracteriza pela ocorrência de comportamentos inadequados por um ocupante de cargo político, a fim de impedir a má atuação de agente em cargo ou função pública com objetivo de cessar sua permanência no exercício da função e, sendo o caso, impor-lhe as punições cabíveis. No entendimento de Antônio Riccittelli o impeachment se conceitua como sendo:

> (...). Na busca dessa definição, chega-se à origem etimológica da palavra *impeachment*, do latim *impedimentum*, que significa *impedir, proibir a entrada com os pés*, e representa a ideia de *não pôr os pés*. A raiz comum do inglês *peachment* e do latim *pedimentum* é *ped*, que se traduz *por pé*, e somada ao preverbo *em* do inglês ou *in* do latim, cujo significado é "*não*", integram o vocábulo dando o significado já citado. Etimologicamente, *impeachment* é "a proibição de entrar". (2006, p. 17).

A origem do termo impeachment é inglesa e sua finalidade é tornar deposto Presidente da República ou ocupantes de cargos políticos de alto escalão. A finalidade é apurar crimes de responsabilidade que tenham se originado de má gerência de atos públicos que deformem os deveres instituídos à função e à ausência de decoro. Antônio Riccitelli sustenta de modo breve e sucinto que:

> Quanto à sua origem e evolução, o instituto do *impeachment* deve ser estudado sob a égide de duas espécies: a criminal ou monárquica e a política ou republicana. A espécie criminal nasceu no direito medieval inglês, simultaneamente ao surgimento das classes políticas que orbitavam a corte real: os nobres feudais e os novos burgueses. No meio dessa estrutura, o *impeachment* criminal nasceu, desempenhou função estratégica na implantação do sistema de governo parlamentarista inglês e, antes de desaparecer naquele contexto histórico, deixou marcas indeléveis na Constituição norte-americana. Ressurgiu com características distintas, não sugerindo punições físicas ou patrimoniais, tornando-se procedimento de características essencialmente políticas. O *impeachment* republicano, mediante um processo de mutação, emergiu na fase da constituição escrita. (2006, p. 20)

Quanto à instituição constitucional do processo de *impeachment* Antônio Riccitelli assevera que "O *impeachment* foi constitucionalmente admitido também na França, a partir da Grande Revolução, em 1875, contra o Presidente da República, nos crimes de alta traição, e contra Ministros de Estado".

Conforme o crítico político Sérgio Resende de Barros[1], (...) o *impeachment* é um processo de natureza política, que visa apurar e punir condutas antiéticas graves, instaurado, processado e julgado por órgão parlamentar, contra um agente estatal de alto nível, para que não mais possa continuar na função pública, mediante sua retirada do cargo ou função atual e inabilitação para atuar em qualquer outro cargo ou função por determinado período. É dessa maneira que o *impeachment* se apresenta na atualidade, apresenta um conceito e uma prática que - plenamente emancipado de seu ancestral monárquico – configura-se como um instituto que se mostra destacadamente republicano.

A Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988 não menciona a palavra *impeachment*, no entanto, prevê o instituto do impedimento e todo o seu desdobramento nos artigos 51, I, 52, I e parágrafo único, 85, 86 e 102, I, b da Constituição Federal, em que estabelece que se tornará impedido aquele que cometer crime de responsabilidade, quais sejam, as infrações político-administrativas. Sua regulamentação infraconstitucional se aplica pela Lei 1.079/1950, a qual passou por apenas uma atualização após sua publicação em 1950, no advento da Lei 10.028/2000, que lhe teceu acréscimos com o fim de reafirmar a Lei de Responsabilidade Fiscal e responsabilizar eventuais violações aos seus dispositivos.

Ao adentrarmos o contexto histórico do *impeachment* na seara brasileira, dois grandes eventos despontam: o impedimento do ex-presidente Fernando Collor de Melo, o qual foi impedido de exercer função pública em dezembro de 1992, e a também ex-presidente, Dilma Vana Rousseff, afastada em agosto de 2016. Todavia, há registro de outros dois casos pouco lembrados, uma vez que o Senado Federal (2016)[2] possui registros de que foram impedidos de continuar à frente do Poder Executivo, no ano de 1955, os ex-presidentes Carlos Luz e Café Filho, período em que ocorreu o suicídio de Getúlio Vargas, agosto de 1954, e a posse de Juscelino Kubitschek, em janeiro de 1956.

Ademais, o *impeachment* é um instituto que deve estar à disposição da sociedade e poderá ser usado em prol do cidadão sempre que a má atuação política e administrativa caracterizarem quaisquer atos inconstitucionais, ameaçando os fundamentos do Estado Democrático de Direito explícitos e implicitamente previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

[1] Disponível em: http://www.srbarros.com.br/pt/estudo-sobre-o-impeachment.cont. Acesso em: 25 nov. 2016.

[2] Disponível em: http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/31/dois-presidentes-do-brasil-sofreram-impeachment-em-1955. Acesso em: 23 jan.2017.

3 Do conceito de política e democracia

A política pode ser entendida como a ciência que se dispõe a governar um Estado ou nação que possui instituições harmônicas para fins de interesses. Desse modo, a política pode ser entendida como um meio que regula as relações entre os homens. Segundo Norberto Bobbio, Nicola Matteucce e Gian Franco Pasquino, política pode ser entendida como:

> Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade. (1998, p.954).

Com o desenvolvimento da ciência que estuda a política, foi possível compreender os avanços percebidos nos séculos XV e XVIII, como comentam Bobbio, Mattuecce e Pasquino (1998, p. 954): na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como "ciência do Estado", "doutrina do Estado", "ciência política", "filosofia política", etc, passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis,* ou seja, o Estado. Percebia-se, portanto, uma nova roupagem do termo política que se estendia sobre novas áreas do conhecimento.

Quanto à política como um ato de estabelecer um consenso entre os seres humanos, Marilena Chauí (2000, p.478) considera que há um paradoxo em relação à política por dois motivos que se seguem. Em primeiro lugar porque a política foi inventada pelos homens como um modo pelo qual pudessem expressar suas diferenças e conflitos sem transformá-los em guerra total, em uso da força e extermínio recíproco. Numa palavra, com o modo pela qual os humanos regulam seus interesses conflitantes, seus direitos e obrigações enquanto seres sociais. Como explicar, então, que a política seja percebida como distante, maléfica e violenta? Em segundo lugar, porque a política foi inventada como o modo pela qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou rejeitar as ações que dizem respeito a todos os seus membros. Como explicar, então, que seja percebida como algo que não nos concerne, mas nos prejudica, não nos favorece, mas favorece aos interesses escusos e ilícitos de outros?

Quando se trata da busca pelo novo e adequado aos novos anseios da sociedade, para que se chegue a uma conquista de melhorias, diz Marilena Chauí (2000, p.478-479), o que é curioso, porém, aumenta a percepção da política como algo paradoxal, é o fato de que só podemos opor-nos a tais fatos e lutar contra eles através da própria política; pois, mesmo quando se faz uma guerra civil ou se realiza uma revolução, os motivos e objetivos são a política, isto é, mudanças na forma e no conteúdo do poder. Mesmo as utopias de emancipação do gênero humano contra todas as modalidades de servidão, escravidão, autoritarismo, violência e injustiça concebem o término de poderes ilegítimos, mas não o término da própria política.

Do enunciado da palavra democracia emanam algumas ideias essenciais, como a de uma sociedade em que coexiste o bem comum, o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, a partilha dos bens da vida em meio a todos, o exercício coletivo do poder, a preponderância da autonomia do indivíduo, a ênfase das políticas públicas às minorias marginalizadas com subsídio na primazia dos direitos fundamentais, por exemplo.

A democracia direta, quando o povo se manifesta por meio de voto direto em assuntos determinados, ou democracia indireta, por meio de representantes nomeados que decidem pelos eleitores, prima que reine a vontade do povo. Em especial, a democracia representativa institui que todos os representados tenham idêntica proteção legal dos direitos e liberdades. Democracia como poder do povo em estabelecer quem os representará com objetivo que prevaleça a vontade do povo. É esse o entendimento de Renato Janine Ribeiro:

> A palavra democracia vem do grego (*demos*, povo; *kratos*, poder) e significa poder do povo. Não quer dizer governo pelo povo. Pode estar no governo uma só pessoa, ou um só grupo, e ainda tratar-se de uma democracia – desde que o *poder*, em última análise, seja do povo. O fundamental é que o povo *escolha* o indivíduo ou grupo que governa, e que *controle* como ele governa. O grande exemplo de democracia, no mundo antigo, é Atenas, especialmente no século V a.C. A Grécia não era um pais unificado, e portanto Atenas não era sua capital, o que se tornou no século XIX. O mundo grego, ou helênico, se compunha de cidades independentes. Inicialmente eram governadas por reis – assim lemos em Homero. Mas, com o tempo, ocorre uma mudança significativa. O poder, que ficava dentro dos palácios, oculto aos súditos, passa à praça pública, vai para *tó mésson*, "a meio", o centro da aglomeração urbana. Adquire transparência, visibilidade. Assim começa a democracia: o poder, de misterioso, se torna público, como mostra Vernant. Em Atenas se concentra esse novo modo de praticar – e pensar – o poder. (2013, p. 06).

A escolha adotada pelo povo deve ser a base de uma democracia por mostrar-se necessária à sua manutenção como tal. Atualmente, arraigou-se ao modelo da democracia representativa, esta se fundamenta em dar amparo aos que eram ignorados pela ultrapassada democracia ateniense que não concedia liberdade de participação aos escravos, mulheres, estrangeiros e menores de idade. Considerada como mais aplicável, sobre a democracia representativa, Renato Janine Ribeiro (2013, p. 8) julga que "(...) entramos na democracia moderna pelo que ela tem de melhor. Porque ela não é uma degradação da antiga: traz uma novidade importante – os direitos humanos".

No Brasil, como uma das representações da ideologia com viés socialista democrático está o Partido dos Trabalhadores[3] (PT). Com grande representatividade nacional, o Partido dos Trabalhadores teve origem em 1980 com intuito de implantar mudanças iniciadas a partir dos trabalhadores, e, principalmente, com notável ambição em relação às políticas públicas voltadas aos marginalizados, deixados sempre em último plano. A pretensão do PT compunha-se em alcançar melhorias na vida da classe trabalhadora para assim, combater as profundas desigualdades imposta aos menos favorecidos.

No entanto, presente o século XXI, o que se almeja não é mais somente uma democracia representativa que concede ao povo o direito de tomar decisões de acordo com suas necessidades e a atuação de governantes que o represente. Agora se faz necessária uma democracia redistributiva. Se a democracia representativa, como aponta Renato Janine Ribeiro (2013, p. 8) trouxe os direitos humanos, o mais coerente é que seja aplicada a funcionalidade do Estado com integração de todos os seguimentos da sociedade, para que assim, haja uma democratização integrada, que dê visibilidade e subsídio a toda população.

A consequência dessa atuação conjunta será o atendimento às condições adequadas de vida e dignidade de acordo com os direitos humanos, expressos nos direitos fundamentais tutelados pela CRFB/88. Essa é a saída que Boaventura de Sousa Santos aponta:

> A luta democrática é assim, antes de mais, uma luta pela democratização das tarefas de coordenação. Enquanto antes se tratou de lutar por democratizar o monopólio regulador do Estado, hoje há sobretudo que lutar pela democratização da perda desse monopólio. Esta luta tem várias facetas. As tarefas de coordenação são antes de tudo de coordenação de interesses

[3] Disponível em: http://www.pt.org.br/nossa-historia/. Acesso em: 29 de nov. 2016.

> divergentes e até contraditórios. Enquanto o Estado assumiu como sua e, portanto, como do interesse geral, uma versão desses interesses ou da sua composição, hoje o Estado assume como sua apenas a tarefa de coordenação entre os interesses e nestes contam-se, tanto interesses nacionais, como interesses globais ou transnacionais. Isso significa que hoje, e ao contrário das aparências, o Estado está ainda mais directamente comprometido com os critérios de redistribuição e portanto com os critérios de inclusão e exclusão. Por isso, a tensão entre democracia e capitalismo, que é urgente reconstruir, só o pode ser se a democracia for concebida como democracia redistributiva. (1998, p. 43)

Nesse passo, a ausência da participação da sociedade em geral, só dificulta a efetividade da democracia tal como deve ser, especialmente, da democracia redistributiva, pois é preciso garantir a democratização na seara estatal e não estatal, de modo que haja a concretização de uma determinação democrática conjunta e efetiva.

4 Dos saberes políticos e jurídicos dos acadêmicos do curso de Direito sobre o processo de *impeachment*

Frente às proposições da disciplina de Direito Constitucional, iniciada no quarto semestre do curso de Direito da FCARP, foi possível o devido embasamento desta pesquisa realizada no segundo semestre letivo de 2016. No desenvolvimento deste estudo, utilizamos os critérios metodológicos de pesquisa qualitativa, com foco na elaboração do conhecimento dos acadêmicos do quarto e sexto semestres do curso de Bacharelado em Direito, turmas 2014 e 2015 da Faculdade Católica Rainha da Paz, município de Araputanga, Mato Grosso, em face dos saberes políticos e jurídicos em relação ao processo de *impeachment*.

O objeto refletido, o processo de *impeachment*, tem como base a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 1.079 de 1950, suporte doutrinário, artigos e teses, acessados por meio de pesquisa bibliográfica, além de questionário com indagações abertas e fechadas ofertado aos investigados que puderam demonstrar seu conhecimento e registrar seu ponto de vista com relação ao objeto da pesquisa.

Assim, reafirmamos a busca pelos saberes e olhares que os acadêmicos outorgam ao processo de *impeachment*, levando em conta o fato de estarem em uma instituição de ensino superior, cursarem o bacharelado em Direito e serem cidadãos, e como tais, independentemente de sua prática profissional ou área de atuação, deverão estar legitimamente capacitados para empreender, com a qualidade dos operadores do direito, essa discussão.

Os sujeitos da pesquisa foram 64 estudantes do 4º semestre e 54 estudantes do 6º semestre do curso de Direito, totalizando 118 sujeitos. A amostra selecionada deu-se em decorrência de estarem cursando a disciplina de Direito Constitucional e para efeitos de análise não serão consideradas separadamente, bem como não serão usados todos os dados levantados nos questionários, apenas o que dizem respeito diretamente ao instituto discutido: o i*mpeachment*.

Passa-se, neste momento, à demonstração da análise dos resultados obtidos junto aos estudantes dos quarto e sexto semestres do curso de Direito FCARP, no ano de 2016, depois de finda a pesquisa.

As tabelas abaixo objetivam demonstrar de forma objetiva e didática, após tabuladas as informações dos questionários, os dados que serão alvo de analise.

Tabela 1 - Modalidade de democracia adotada no Brasil

Modalidade	%
Direta: os cidadãos se manifestam e decidem coletivamente sobre os assuntos de interesse público em assembleias:	4%
Indireta: os cidadãos escolhem pelo voto direto os representantes que tomarão decisões pelo todo	55,5%
Representativa: os cidadãos escolhem representantes que tomarão decisões pelo todo	40,5%

Fonte: Pesquisadora

Ante os dados expostos nessa primeira abordagem sobre a democracia adotada no Brasil, com base nos relatos trazidos pelos graduandos, não é difícil se vislumbrar a base conceitual ainda precária frente ao tema exposto que diz respeito a conceitos básicos, como o tipo de democracia que se aplica no Brasil, diagnóstico este, que também se dá em razão da falta de interação e participação social.

Tabela 2 - O *impeachment* de Dilma Rousseff enfraquece ou fortalece a democracia?

Posicionamento	%
Fortalece a democracia	47,5%
Enfraquece a democracia	17%
Não enfraquece nem fortalece	35,5%

Fonte: Pesquisadora

Tendo em vista que o instituto do *Impeachment* faz parte do exercício da democracia, e o mesmo, como foi dito no decorrer da exposição teórica, está largamente previsto no ordenamento jurídico brasileiro, a observância dos critérios que o revelam e assim instauram o devido processo legal é de suma importância para fortalecer o exercício da democracia.

Vimos, contudo, que muitos não o percebem como tal ou não opinaram a respeito. Note-se que alguns posicionamentos que se manifestaram pelo enfraquecimento da democracia, podem, em sua resposta, estar se referindo, não ao processo em si, mas à sua motivação como ilegítima.

Tabela 3 - Motivação para o processo de *impeachment* movido contra Dilma Rousseff

Motivos	%
Pedaladas fiscais	62,5%
Corrupção juntamente com o ex-presidente Lula	28,5%
Tentativa de obstrução da Operação Lava Jato	9%

Fonte: Pesquisadora

Assim como a grande mídia fez questão de publicizar incansavelmente, o motivo elencado pelos acadêmicos não fugiu dessa perspectiva, pois apontaram as pedaladas fiscais, procedimento realizado em governos anteriores sem nenhum tipo de cerceamento e que continuou a ser feito no governo que sucedeu Dilma Roussef, como o principal elemento motivador do impeachment.

Tabela 4 - Os professores do curso de Direito têm discutido sobre o processo de ***Impeachment*?**

Alternativas	%
Sim	37,5%
Não	62,5%

Fonte: Pesquisadora

Tabela 5 - Os professores têm discutido, numa abordagem jurídica, o processo de ***Impeachment*** d**a presidente Dilma Rousseff?**

Alternativas	**%**
Sim	31,5%
Não	68,5%

Fonte: Pesquisadora

Tabela 6 – Disciplinas do curso de direito que mais abordaram a questão do impeachment

Disciplina	**%**
Direito Constitucional e Direito Penal	25%
Nenhuma disciplina.	75%

Fonte: Pesquisadora

Em relação aos dados expostos nas Tabelas 4, 5 e 6, é importante frisar que é perceptível a importância da compreensão do que seja o instituto do *impeachment*, sendo relevante destacar sua dimensão e sua indispensabilidade em ser discutido em sala de aula pelas diferentes disciplinas e por isso com variadas formas de abordagem. Ademais, tratando-se de um curso de Bacharelado em Direito, que possui subsídios intrinsecamente ligados ao Direito Constitucional, se torna mister essa prática reiterado de assuntos em voga na atualidade.

Sobretudo, impõe-se as devidas discussões quando se percebem estarem os cidadãos comuns, tanto quanto os operadores do direito, entremeados por exigências atuais que se utilizam deste instituto, bem como de outros da esfera da democracia, e que são decisivos serem operados de forma eficiente, pois determinam os destinos de uma nação.

Tabela 7 - Acompanhamento do processo de impeachment pelos noticiários na mídia

Alternativa	**%**
Acompanharam	81%
Não acompanharam	19%

Fonte: Pesquisadora

No viés das construções teóricas ou posicionamentos pessoais realizadas apenas pelo acesso de informações obtidas na mídia, e muitas vezes, em apenas uma fonte, as resposta dos acadêmicos reforça que ainda há muita necessidade de aprofundamento nos conceitos essenciais de uma sociedade que ser quer democrática.

Diante disso, o alcance que se tem é que há que se tratar com mais profundidade/minúcias este tema, qual seja, o processo de *impeachment,* sendo que este deve ser esmiuçado juntamente com os temas interligados como: democracia e política,

adstrito a todos os seus desdobramentos, e, essencialmente que haja participação social ampla, integrada e efetiva dos sujeitos transformadores.

Tabela 8 – Relato sobre o conhecimento a respeito do processo de impeachment d**a presidente Dilma Rousseff**

Opinião geral	%
Não se manifestaram	60%
O i*mpeachment* se deu em razão de decretos não autorizados juntamente com as pedaladas fiscais, levando ao cometimento de crime de responsabilidade;	19,5%
O *impeachment* configurou-se como um golpe de estado em face de uma falsa liberdade;	11%
O processo de *impeachment* se deu em observância à Constituição Federal e em razão de opiniões não manipuladas;	6,5%
Dilma Rousseff tornou-se ré em razão de improbidade administrativa.	3%

Fonte: Pesquisadora

Em manifesto diretamente a este enfoque, Boaventura de Souza Santos4 assevera que é de suma importância que haja novas formas de políticas, que estas incorporem a democracia representativa e a democracia participativa, as quais devem originar-se nos próprios partidos, (...) Boaventura aponta que somente assim será possível se exercitar uma política suficiente para afastar as deliberações político-partidárias que estabelecem a típica corrupção.

5 Considerações finais

O foco desta pesquisa é de identificar os saberes dos estudantes do curso de Bacharelado em Direito em relação ao processo de *impeachment*, considerando o fato de estarem cursando o ensino superior. Os resultados apresentam o entendimento dos acadêmicos, por meio da aplicação de um questionário aplicado em sala que ponderou certo nível de conhecimento, baseado nas disciplinas já ministradas, especificamente com relação à disciplina de Direito Constitucional, como também, através de notícias difundidas pelos meios de comunicação.

Com vista ao processo de *impeachment*, os acadêmicos apresentaram conhecimento limitado e restrito diante de sua instauração e de seus desdobramentos. Por

[4] Disponível em: http://outraspalavras.net/brasil/boaventura-chegou-a-hora-de-uma-nova-esquerda/. Acesso em: 21 de dez. 2016.

isso, evidencia-se a importância da inserção do tema em um rol de temas de repercussão e interesse atual na matriz curricular, para que possam ser estudados com maior detalhamento.

Todo cidadão deve ser capaz de discutir os temas essenciais à democracia, pois são nessas discussões que se avança no processo democrático, uma vez que por meio delas se contribui para a formação do conhecimento, dentro e fora do universo acadêmico, dentro e fora do âmbito das disciplinas, afinal a formação acadêmica se faz para a vida e a vida requer habilidades de cidadania que estão sempre nos desafiando, dentro e fora da universidade.

Referências

BARROS, Sérgio Resende. **Estudo Sobre o Impeachment.** Disponível em: http://www.srbarros.com.br/pt/estudo-sobre-o-impeachment.cont. Acesso em: 25 nov. 2016.

BOBBIO, Norberto; FRANCO, Gian Pasquino; MATTEUCCI, Nicola. **Dicionário de Política AZ**. Tradução de Carmem C. Varriale; Gaetano Lo Mônaco; João Ferreira; Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

_____ . Lei nº 1.079 de 10 de abril de 1950. Rio de Janeiro, 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1079.htm. Acesso em: 12 dez. 2016.

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

CHAUI, Marilena. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

FEDERAL, Senado. **Dois Presidentes do Brasil Sofreram Impeachment em 1955.** 2016. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/31/dois-presidentes-do-brasil-sofreram-impeachment-em-1955. Acesso em: 23 jan. 2017.

JANINE, Renato Ribeiro. **A Democracia.** 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

OUTRAS, Palavras. **Boaventura: "chegou a hora de uma nova esquerda"**. 2016. Disponível em: http://outraspalavras.net/brasil/boaventura-chegou-a-hora-de-uma-nova-esquerda/. Acesso em: 21 de dez. 2016.

RICCITELLI, Antonio. **Impeachment à Brasileira:** instrumento de controle parlamentar? Barueri, SP: Manole, por meio de contrato de coedição com o autor. Minha Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a Democracia:** entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1998.

TRABALHADORES, Partido. **Nossa História.** Disponível em: http://www.pt.org.br/nossa-historia/. Acesso em: 29 de nov. 2016.

POLÍCIA: ORIGEM, FUNÇÕES E DESAFIOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Imar Domingos Queiróz (PPGPS-UFMT) - imarqueiroz@hotmail.com
Franklin Epiphanio Gomes de Almeida (PPGPS-UFMT) - franklin_epiphanio@hotmail.com

Resumo: A polícia, assim como o Estado, tem em sua origem uma função dupla e contraditória, já que, ao mesmo tempo, deveria ser o agente do povo o qual protege e agir em nome dos interesses da classe dominante no seio da sociedade. O presente artigo propõe-se a refletir, a partir de um estudo bibliográfico, sobre as razões da existência da polícia em nossa sociedade numa perspectiva crítica, buscando explicar brevemente o que é a polícia, como se deu seu surgimento enquanto instituição, qual o seu papel histórico e como ela hoje uma instituição necessária para o inevitável controle de uma sociedade que vive em conflito.
Palavras-chaves: Polícia. Origem. Funções. Desafios.

1 Introdução

Este artigo não pretende ser um estudo definitivo acerca da polícia, sua origem e função na sociedade. Longe disso, é um esforço preliminar de análise crítica acerca da polícia e da função policial do seu surgimento aos dias atuais. Tal tarefa não é nem um pouco fácil, menos ainda no curto espaço de um artigo. É um grande desafio entender o surgimento da polícia na sociedade e sua função, até porque sua origem se deu em momentos diferentes e em contextos diversos. Além disso, os sistemas de policiamento são demasiadamente variados ao redor do mundo, não se tendo um consenso entre os pesquisadores acerca da época, das razões e das condições do surgimento da polícia enquanto instituição.

Partiremos da premissa de Robinson e Scaglion (1987, p.109, tradução nossa) de que "[…] a instituição policial tem uma origem e uma função dupla e contraditória, uma vez que ao mesmo tempo e na mesma sociedade pode ser tanto o agente do povo o qual protege e agir em nome dos interesses da classe dominante ao exercer controle sobre estas mesmas pessoas".

O presente artigo tem como objetivo demonstrar, por meio de um estudo bibliográfico, a função policial na origem das polícias institucionalizadas e como esta função evoluiu para o que temos hoje, numa sociedade muito mais complexa. Todavia,

mais do que fornecer subsídios para compreender a história e função da polícia, busca fornecer elementos para as mudanças necessárias à sua transformação, com vistas a tornar a polícia mais que um instrumento da manutenção de poder e controle social, um instrumento de proteção social.

2 Breves antecedentes acerca da origem da polícia

A partir da perspectiva contratualista de Hobbes (2006) que via o estado de natureza como um estado de guerra, de total insegurança e incerteza, notamos que o contrato social é firmado entre os indivíduos com o intuito de preservação de suas vidas. Assim, os indivíduos abrem mão de seus poderes e possibilidades em troca da segurança que lhes será fornecida pelo Leviatã, mantendo a paz e a defesa da vida de seus cidadãos.

Para Locke o surgimento do Estado Civil se dá com o objetivo de se garantir mais eficazmente determinados direitos pré-sociais, ou naturais, dos indivíduos (propriedade, vida e liberdade). Assim, os indivíduos abrem mão de fazer justiça com as próprias mãos, de modo que esses direitos naturais traçarão os limites do poder do soberano no Estado Civil.

No pensamento rousseauniano o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, depois de haver delimitado um terreno, determinou-o como seu, encontrando outros tão ingênuos para nele acreditarem. Junto com a propriedade nasce, então, a desigualdade, e, por conseguinte, a hostilidade entre os homens. Assim, o homem não seria naturalmente o lobo do homem, mas nisso se transformara no decorrer da história.

Se por um lado o modelo contratualista via positivamente o Estado, a tradição socialista de Marx e Engels se apoia numa versão negativa de Estado, que o vê com apenas um fim: a opressão de uma classe por outra. O Estado seria, assim, o produto da sociedade diante dos interesses irreconciliáveis das classes, um instrumento para proteger os interesses da classe dominante. É o poder colocado aparentemente acima da sociedade, com a missão de amortecer o conflito e mantê-lo dentro dos limites da ordem, uma concepção, portanto, que considera a hegemonia e a submissão no contexto de uma sociedade de classes.

Nota-se que para todas essas concepções, em certa medida, o Estado se constitui num mecanismo de controle social existente na sociedade humana, exercendo sua autoridade sobre o povo por meio de um governo supremo, dentro de um território determinado, possuindo para isso o direito exclusivo para a regulamentação e uso da força sobre seus indivíduos.

O Estado deterá então, com exclusividade (reforça-se), o monopólio legal e legítimo do uso da força, o qual é característica de sua soberania e é desempenhado por meio do poder de polícia por parte de algumas instituições. O monopólio do exercício da força física é um aspecto que está tão intrinsicamente imbricado à formação do Estado que Max Weber o considera "uma das instituições constitutivas exigidas pela organização social que denominamos Estado" (ELIAS, 1990, prefácio da edição Kindle).

Nesse sentido, pode-se entender que o nascimento do Estado Moderno está relacionado com a organização de aparatos repressivos que permitiram ao Estado o monopólio da força e, consequentemente, conforme Foucault (2008, p. 429) a "arte de governar".

Esse Estado, fruto da luta de classes, acabará por concentrar poder de comando sobre um determinado território por meio da monopolização de alguns serviços essenciais que visam a manutenção das ordens externa e interna, tais como a produção do direito por meio da lei e do aparato coercitivo necessário à aplicação do direito contra aqueles que resistam, assim como do reordenamento da imposição e do recolhimento fiscal, objetivando o bom uso das forças do Estado.

No afã de manter o controle social, o Estado conta com instituições reguladoras, fiscalizadoras e controladoras dos atos dos seus entes, às quais incumbe a tarefa de estabelecer restrições e limites ao particular para resguardar o que seria o interesse geral. Nesse sentido, o poder de polícia é um poder administrativo do Estado que a administração pública exerce sobre todas as atividades e bens que afetam ou possam afetar a coletividade. Esse poder tem sua razão no interesse social e seu fundamento está consubstanciado na supremacia geral que o Estado exerce sobre as pessoas, bens e atividades, em seu território.

Daí que, a atividade de polícia é típica da Administração Pública, exercida pelos órgãos policiais em nome do Estado, na garantia de seus elementos constitutivos e na confirmação de sua razão finalística ou teleológica, a qual está intimamente relacionada

à forma social existente. Sendo assim, a ideia de Estado é inseparável da concepção de polícia, posto que, existindo interesse relevante da coletividade ou do próprio Estado, haverá, correlatamente, o poder de polícia para sua proteção. Por isso a atribuição de polícia incide sobre as mais variadas matérias, sendo sua extensão toda atividade que efetivamente possa ser transformada em forças do Estado. Essa ampla gama de atividades dá origem a uma variedade de polícias, tais como a polícia de abastecimento, de costumes, fiscal, judiciária, militar, entre outras, que se fundem no já citado termo poder de polícia.

Segundo Monet (2006) a polícia é, portanto, uma instituição singular em razão da posição central que ocupa no funcionamento político de uma sociedade, de modo que sua existência está relacionada à própria manutenção do Estado, pois a legitimidade de um governo depende da sua capacidade de manter a ordem social, de modo que, se a segurança não é garantida, o próprio Estado deixa de existir.

Dessa forma, explicar o que é polícia é tarefa complexa, tendo em vista a abrangência do termo, as diferentes perspectivas teóricas e também como, ao longo do tempo, seu significado mudou, de modo que a polícia se apresenta numa grande variedade de formas e numa diversidade histórica ao redor do mundo.

2.1 O papel da polícia em sua origem: uma visão crítica

> Nossa teoria afirma que a função da polícia, em sua forma moderna, está ligada à especialização econômica e ao acesso diferenciado aos recursos que ocorrem na transição de uma sociedade baseada em laços de consanguinidade para uma sociedade de classes. (ROBINSON; SCAGLION, 1987, p. 109, tradução nossa)

A função da polícia enquanto um mecanismo de controle das condições de sociabilidade, ainda que representado por um controle social imerso no funcionamento cotidiano do grupo, é uma necessidade que sempre existiu ao longo dos séculos, em todos os espaços ocupados pelo homem. Ainda que não desempenhasse uma função especializada, profissionalizada ou que não se mostrasse como corpo organizado, era muitas vezes representada pelo simples vigilante, por pessoas autorizadas por um grupo para regular as relações interpessoais dentro deste grupo, ou pela sanção da violação de uma norma de comportamento por meios privados, quando da formação dos primeiros clãs, das primeiras famílias, das primeiras organizações sociais. E, nesse sentido, as determinações de classe eram abstraídas e reduzidas a divergências entre pessoas individualmente concebidas.

> O que será chamado até o fim do Antigo Regime de polícia não é, ou não é apenas, a instituição policial; é o conjunto dos mecanismos pelos quais são assegurados a ordem, o crescimento canalizado das riquezas e as condições de manutenção da saúde 'em geral'. (FOUCAULT, 2008, p. 442)

Grande parte dos estudos sobre a polícia, por exemplo Robinson e Scaglion (1987); Muniz (1999); Monet (2006) e Rolim (2006), entende que até o século XIX a história da polícia não pode ser contada em termos institucionais, posto que a organização típica de policiamento ainda não existia de forma autônoma, ao passo que estruturas informais de policiamento existiram em quase todas as sociedades conhecidas, cumprindo as mais diversas funções. Isso porque a instituição policial enquanto agência especializada é característica de sociedades organizadas politicamente como Estado, onde se tem a transferência do mecanismo de controle social representado pelo policiamento enquanto parte da própria estrutura de funcionamento da comunidade para agentes que desempenharão tal papel em nome desse ente.

Em que pese a existência da função policial datar de período anterior ao surgimento do Estado Moderno, a frequente relação entre polícia e Estado se refere ao surgimento do policiamento público, ou seja, a concepção de polícia como a conhecemos atualmente foi formulada na Europa no século XIX, ocasião em que surgiram como forças comedidas, estruturadas nos moldes das burocracias profissionais, com recurso à força constrangido pela legalidade e legitimidade, e resulta dos esforços de construção de uma concepção de Estado que identificamos como moderna. (MUNIZ, 1999; ARAÚJO e LIMA, 2012)

A estrutura policial permanente e profissional, um braço armado do Estado voltado para a contenção e disciplina dos "inimigos internos", emerge com o Estado Moderno, quando este lhe delegou o monopólio da força, antes focado na contenção de ameaças externas à estabilidade do Estado por meio dos Exércitos, para que estivesse nas ruas enfrentando aquilo que era considerado atos de ameaça à ordem - em primeiro lugar - e de violência e criminalidade - num segundo momento. Ou seja, eram objetivos de sua concepção original a manutenção da ordem pública e a garantia dos direitos dos cidadãos, em que pese ser facilmente notado que ao longo de sua história a polícia desempenhou mais dedicadamente o primeiro desses papéis.

Daí que as polícias modernas não surgiram como resultado de uma preocupação especial com a ocorrência de crimes. O fator imediato responsável por seu surgimento foi a emergência de inúmeras revoltas populares e desordens de rua na maior parte dos países europeus e a incapacidade dos governos continuarem lidando com elas através da

convocação de tropas do Exército, que desempenhavam um papel violento, não conseguindo resolver o problema dessa forma, já que inexistia uma estrutura permanente e profissional nas ruas. Isto é, houve a necessidade do "[…] desenvolvimento de uma polícia suficientemente forte para tornar inútil o recurso ao exército e às milícias […]" (MONET, 2006, p. 217).

Tal ponto de vista corrobora a ideia de que o Estado é a instituição social que detém o monopólio do uso legítimo da força num determinado território e que a usará em nome dos interesses perseguidos pela classe que detém o poder, em contraste com sociedades não-estatais nas quais os mecanismos de controle social são caracterizados por arranjos de segurança e mediações comunais. Em tais sociedades, na ausência de uma estrutura de Estado, a função de controle social faz parte e serve a toda a comunidade, enquanto que em sociedades organizadas como Estados, tal mecanismo é substituído por uma estrutura burocrática, da qual a polícia faz parte, que foi colocada aparentemente acima da sociedade, e tende a servir a apenas um segmento da comunidade, ou seja, sua classe dominante.

Partindo-se da noção de que o Estado é um fenômeno original e histórico de dominação, afirma-se que cada momento histórico, relacionado a uma atmosfera política e social circundante, e o correspondente modo de produção prevalecente irão engendrar um determinado tipo de Estado, bem como as formas de dominação aptas para atender aos interesses das classes dominantes. Ou seja, há toda uma dinâmica sócio-econômica-política-cultural vigente em cada época que não pode ser desconsiderada.

Nesse sentido, a instituição policial é criada pela emergente classe dominante como um instrumento de dominação de classe, para a preservação de seu controle sobre o acesso aos restritos recursos básicos de vida e desenvolvimento, visando o domínio da governabilidade desse acesso e das condições de acumulação, bem como o controle sobre a força de trabalho necessária para fornecer o excedente que é apropriado pela classe dominante. Isto é, uma sociedade dominada por uma determinada classe necessitará de um instrumento coercitivo que mantenha sua situação de dominação, de modo que a função policial enquanto instituição especializada está ligada à essa estrutura social.

A análise desenvolvida por Lenin (2013) em "O Estado e a revolução" observa que a polícia (ao lado das Forças Armadas, dos tribunais, do sistema penal - daquilo que Althusser (1974) chama Aparelho Repressivo do Estado) numa sociedade de classes é

parte do aparato de força e violência do Estado que servirá diretamente aos interesses da classe dominante como um recurso para a manutenção da estrutura de dominação.

Skolnick (1972, p. 41, tradução nossa) argumenta que "a polícia é uma organização social criada e mantida por processos políticos para impor concepções dominantes de ordem pública." Essa proposição traz implícita a noção de que grupos dominantes, por meio de processos legais e políticos, criaram a polícia para servir aos seus interesses em detrimento das necessidades sociais. Dessa forma, a polícia, ao lado de outras agências de controle existentes no Estado, serviria como o principal mecanismo de repressão, tendo, por exemplo, como uma de suas funções numa sociedade baseada no modo de produção capitalista o controle da classe trabalhadora, por uma série de meios.

> Historicamente, a principal função da polícia foi proteger a propriedade e o bem estar daqueles que mais se beneficiam de uma economia baseada na extração do lucro privado. A polícia foi criada principalmente como resposta aos distúrbios e desordem ocasionados pelos movimentos contrários às condições opressivas de trabalho e de vida nas emergentes cidades industriais. Ela foi usada consistentemente para encerrar greves durante os conflitos industriais no final do século XIX e início do século XX. Acrescenta-se a isso o simples fato de que a polícia não foi criada para servir a sociedade ou as pessoas, mas para servir apenas parte da sociedade e algumas pessoas em detrimento de outras.[1] (BERNSTEIN et al., 1977, p. 12, tradução nossa)

Apesar de ser a função atual da polícia bastante complexa, não se pode negar que ela serviu primeiramente para impor uma distinção e um distanciamento social, racial e cultural entre as classes enquanto instituição desenvolvida por meio de estruturas de poder e de força a fim de garantir a ordem social em nome da classe dominante, isso porque sempre se confundiu a estabilidade do Estado com a proteção dos ocupantes das posições de comando, especialmente na salvaguarda dos direitos de propriedade.

Consequentemente, o crescimento e o fortalecimento das forças policiais nem sempre significaram avanços para uma sociedade mais segura. Em determinados períodos históricos a principal preocupação foi a proteção do Estado e dos interesses do soberano e da aristocracia, sendo empregada para dar garantia aos governantes e repreender os movimentos sociais que viessem a lutar por autonomia. De acordo com Gurr, Grabosky e Hula (1977, p. 714, tradução nossa) "desordens coletivas são mais ameaçadoras para as elites do que o crime, tornando as elites mais dispostas a investir recursos adicionais em

[1] Para exemplos de como a polícia foi usada para uma aplicação seletiva das leis e da força nos Estados Unidos da América ao longo da história ver Bernstein *et. al.* (1977). Para exemplos no Brasil ver Bretas (1997).

forças de prontidão que possam ser usadas para controlar a multidão do que em poderio para o controle do crime *per se*".

Por esse entendimento Reiner (1978, p. 70, tradução nossa) diz que "a polícia é o braço armado que legitima as relações sociais capitalistas ao contribuírem para a aceitação da retórica de 'lei e ordem' como o cimento da existência civilizada", que abstrai do caráter de classe o conteúdo e a aplicação das normas legais nessa dada sociedade. Assim, verificam-se situações sutis que corroboram a compreensão de que haveria relações causais sistemáticas entre as instituições e institutos legais e o tipo de sociedade no qual elas ocorrem. Alguns atos, ainda que agressivos, podem não ser definidos como crime, outros, apesar de prejudiciais à sociedade como um todo, podem ser considerados apenas como questões cíveis, administrativas e não criminais.

> Como que a polícia moderna reforça as relações opressivas individuais e sociais da sociedade capitalista? Há duas formas diferentes, mas relacionadas, para tal. Primeiro que as leis que definem o que é e o que não é crime - e, por conseguinte, o que é e o que não é interesse da polícia - tem sido principalmente definidas na história dos Estados Unidos da América por e em favor daqueles que mais se beneficiam do sistema capitalista. Em segundo lugar, mesmo dentro desse sistema inerentemente unilateral de leis, a polícia tem sido usada seletivamente, aplicando algumas das leis em desfavor de algumas pessoas, enquanto permite que outras leis caiam em desuso, além de deixar certos infratores legais ficarem impunes ou quase isso. (BERNSTEIN et al., 1977, p. 11-12, tradução nossa)

Em suma, ao constituir os aparatos repressivos o Estado criou as forças policiais para ao mesmo tempo estabelecer e manter a ordem nos conflitos de interesse e garantir, de acordo com Amaral (2000, p. 24) "um certo conforto no imaginário coletivo, de modo a amenizar o mal-estar social". A partir dessa compreensão, constata-se que a polícia enquanto força repressiva que tem a função de garantir a estabilidade em sociedades que são caracterizadas por desigualdades sociais, tem um papel eminentemente repressor diante das categorias sociais que se levantam contra os interesses dominantes.

2.2 O papel da polícia nas sociedades contemporâneas

> Bem-vindos ou indesejáveis, protetores, porcos ou párias, a polícia é um fato inevitável da vida moderna. (REINER, 2004, p. 37)

O papel da polícia na sociedade sempre foi e continua sendo alvo de controvérsias e contestações e tende a ser cada vez mais questionado e amplamente debatido à medida em que os casos de abuso policial chegam à grande mídia, o que em tempos de acesso à internet praticamente universalizado tomou proporções enormes. Além disso, as pessoas

estão preocupadas sobre questões relacionadas à violência e à criminalidade, e, não sem razão, buscam no Estado a garantia de sua proteção.

Sendo uma grande instituição multitarefa, não podemos simplificar o trabalho policial nos dias de hoje reduzindo-o à importante - diga-se de passagem - missão de enfrentamento da criminalidade, já que suas atribuições são multifacetadas. A especialização e a profissionalização balizam os desafios para a polícia no século XXI que precisa mais do que lidar com os dilemas da lei e da ordem, cuidar da segurança do cidadão, de questões relacionadas ao crime organizado, intolerâncias, ao terrorismo, entre outros. Em suma, os principais determinantes da necessidade da instituição policial passam pelo encargo de garantir a ordem legal, reprimir os crimes e dar assistência à população nas suas mais variadas necessidades, de modo que a condição de existência, a função da polícia no contexto social atual, é extremamente complexa.

Daí que uma análise que considere a origem da função policial como relacionada às mudanças sociais ocorridas nos seios das sociedades não-estatais tem implicações importantes para a compreensão dos problemas contemporâneos nas relações polícia-comunidade, permitindo que a dinâmica da função de controle social da polícia possa ser compreendida em conjunto com seu papel em uma sociedade complexa, evitando expectativas diferentes e conflitantes sobre atuação e a função da polícia no mundo de hoje.

Considerando que os detentores do poder estão preocupados em primeiro lugar com a manutenção da ordem (que visa o alcance das condições para a manutenção desse poder) e o "cidadão comum" com sua tranquilidade e segurança, devemos refletir sobre um modelo de polícia que atenda aos interesses do cidadão, que reconheça as necessidades que serão enfrentadas pelas pessoas em qualquer sociedade para sua proteção e as condições de uma existência segura, ordenada e produtiva.

Nesse sentido, uma reforma eficaz da polícia e de outras instituições do sistema de justiça criminal não pode ser considerada sem levar em consideração a necessidade de mudanças mais amplas na sociedade que venham a alterar as condições geradoras de crime. De modo que para entender os padrões da criminalidade numa dada sociedade, deve-se levar em consideração suas condições históricas e de desenvolvimento.

Hoje já se tem o entendimento de que a polícia não criou e não pode resolver sozinha as condições sociais que estimulam a criminalidade, de forma que a maior parte

de tais soluções se encontram fora do seu espectro de atribuições. Assim, há que se examinar mais detidamente as condições particulares de causalidade do crime e como tais condições estão relacionadas às estruturas econômicas, sociais e políticas presentes na sociedade: ou seja, por que as condições econômicas, sociais e políticas não tem sido capaz de oferecer empregos suficientes a todos os cidadãos? Ou por que a maior parte das pessoas estão excluídas do acesso ao mercado de consumo, à educação e à saúde de qualidade, a uma moradia digna, entre outros? A realidade das coisas não poderiam ser diferentes? Não seria possível vivermos numa sociedade menos desigual, na qual não se teria a necessidade de um imenso e repressivo aparato policial?

Por esse ângulo, aceitar o papel da polícia apenas enquanto aparato repressivo e de controle social, reforçando-o, seria aceitar todo este sistema de exclusão social, política e econômica em que vivemos como o único possível para a sociedade, seria aceitar a inevitabilidade do crime em nosso meio e a permanência do sistema opressivo que o alimenta, enquanto a solução para as altas taxas de criminalidade, principalmente os crimes de rua, está na constituição de uma sociedade na qual as pessoas tenham suas necessidades básicas atendidas. Claro que as razões de tanta criminalidade nas ruas são complexas, mas sua raiz se encontra na privação material, na alienação, na miséria, no desemprego, no subemprego, nos valores individualistas e competitivos tão disseminados em nossa sociedade.

Imaginar também uma sociedade sem a função policial é em certa medida utópico. Freud (1996) ensina que a liberdade individual não é um bem cultural. Isso porque antes de qualquer cultura ela era a mais elevada possível, o controle das pulsões era bastante reduzido, todavia, desse modo os indivíduos ficavam restritos às suas limitadas condições para defendê-la. Daí que o processo civilizador - emprestando o título da consagrada obra de Norbet Elias -, a modelagem da vida social, vem impor ao ser humano restrições comportamentais a serem regulados em certa medida pelo Estado por meio das proibições contidas nas regras sociais que impedem o homem de manifestar sua plena liberdade em busca da felicidade condicionada pelos desejos instintivos.

Tem-se, portanto, a espontaneidade dando lugar à regra e à repressão na vida privada. Esse processo de contenção acontece ao mesmo tempo em que se dá a monopolização do uso da força pelo Estado por meio de seus aparatos repressivos

compatíveis com cada realidade social e culturalmente constituída[2]. Essa foi a maneira encontrada para se evitar que o arbítrio individual decidisse os conflitos existentes nas relações: o preço pago pelo ser humano por um pouco de segurança foi uma parcela de sua liberdade. O conceito de civilização estaria conforme Cotta (2012, p. 261) "relacionado ao processo de monopolização da violência através da atuação crescente do Estado, acompanhada pela organização de uma força policial e por um processo sócio-psicológico de pacificação do instinto agressivo.".

Contentarmo-nos ao lugar-comum e acreditarmos que o trabalho da polícia atualmente se restringe à sustentação do binômio "lei e ordem", sendo usada exclusivamente como instrumento concebido para atender ao propósito de servir aos interesses dos poderosos, e ao controle da criminalidade, seria negar o processo histórico e suas descontinuidades, não fazendo justiça à riqueza e à multiplicidade das ações cotidianas desta instituição, desconsiderando a polícia como uma realidade complexa em si mesma e negando que os policiais possam ser sujeitos de suas ações, apassivando-os diante de uma sistemática de poder que a eles só caberia executar. (MUNIZ, 1999)

O que vemos hoje é que é a mesma polícia, são os mesmos policiais que, ao final de uma ação particularmente truculenta de manutenção da ordem auxiliarão o trânsito em um engarrafamento; salvarão os feridos de um acidente; acolherão uma pessoa agredida; darão fim a uma ocorrência com refém; dominarão um portador de problemas mentais ameaçador; auxiliarão profissionais da saúde; etc. São os mesmos profissionais que de dia farão funcionar um circuito de motos para os jovens de uma cidade que, à noite, eles perseguirão. Destarte, diz Monjadert (2003, p. 15) "nada é mais enganador do que a distinção de uma 'boa' polícia, que protege, em oposição à 'má' polícia que reprime.".

Assim, a mesma polícia que é um instrumento de poder a um tempo, é também um serviço público essencial suscetível de ser requisitado por qualquer pessoa, em outro. Distinguindo-se não pelo uso real da força, mas por possuir autorização para fazê-lo - não que o trabalho policial consista no uso da força para resolver problemas, senão que o trabalho policial consiste em lidar com problemas em que o uso da força é uma possibilidade.

[2] Karl Marx preconiza que a existência sociocultural é uma produção material do ser humano, ou seja, o ser humano é um ser natural que não vive à parte da história, que produz seus espaços, que constrói sua própria realidade.

Hoje, mais do que nunca, é crucial que os programas de controle e prevenção da criminalidade levem em conta uma análise da política e das condições econômicas. Os ricos podem manter seguranças privados e sistemas de segurança avançados, moram em condomínios fechados, tem seguro de suas propriedades para proteger seus interesses, enquanto as classes menos privilegiadas tem que lutar por um padrão de vida decente e para ver seus direitos respeitados. Não levar em conta esta realidade seria acreditar que meras reformas corporativas e que nossas políticas reativas de segurança pública serão suficientes.

Não se pode negar que a criminalidade de rua é uma questão preocupante, de modo que a promessa do estabelecimento da lei e ordem, do fazer as ruas seguras, é atrativa, uma vez que o medo do crime é um fato desmoralizante e opressivo da vida nos dias atuais. Isso posto, muitas pessoas acreditam que uma polícia mais repressiva deveria ser apoiada e encorajada, já que, pelo menos teoricamente, seu trabalho é fornecer esse tipo de segurança. Porém, na realidade a polícia tem sido ineficiente ao lidar com os crimes. As soluções propostas pelo Estado que incluem o endurecimento do tratamento dado aos criminosos, maior aparato policial, menores restrições legais ao trabalho policial, entre outros, não tem se mostrado soluções viáveis, já que não são discutidas nem atacadas as verdadeiras causas do crime.

Enquanto não se deixar de lado o modelo concebido para atuar no controle social da população mais pobre, excluída e marginalizada, para a adoção de um modelo de polícia democrática, vamos continuar com uma instituição que não oferece ao povo outra coisa senão insegurança e violência. Faz-se necessário, portanto, o rompimento do abuso histórico de poder, fruto da relação de dominação entre os homens, com o qual a polícia contribuiu enquanto braço armado.

A democratização da força policial se torna então um elemento vital no sentido de não deixar que a retórica da lei e da ordem represente o interesse de determinados grupos dentro da sociedade. Para isso é necessário que as relações internas na polícia sejam transformadas de modo a permitir aos policiais os mesmos direitos democráticos que outros trabalhadores, trazendo a força policial sob o controle das instituições democráticas populares; além de mudanças mais amplas no sentido da equalização do poder econômico e político; alterações institucionais ligadas ao debate envolvendo a polícia e o público sobre o papel dessa instituição numa sociedade democrática; e uma consideração sobre as implicações sociais das atividades de policiamento.

A polícia que queremos não pode se deixar instrumentalizar pela política ou se deixar levar pela indiferença das autoridades com poder para regulá-la e controlá-la, nem se prestar, muitas vezes sem querer e sem perceber, a realizar o serviço sujo em nome de grupos políticos que se beneficiam eleitoralmente da disseminação do medo e do discurso da ordem. Necessário se faz caminhar em direção à constituição de uma polícia que, mais do que no nome, nas práticas seja cidadã, no sentido de que se veja como parte da sociedade a que serve e se ocupe com a proteção se seus direitos.

> Para tanto é necessário desativar os dispositivos de violência que operam e dão significado ao mundo em que vivemos, ainda que sua memória precise permanecer viva, ao menos na dimensão pragmática do jogo. Nesse sentido, à *política que vem* e ao *direito que vem* aludidos por Agamben, parece imprescindível acrescentar uma *polícia que vem*, por mais que o termo possa parecer incrivelmente paradoxal. Uma polícia que vem, desativada de suas funções violentas - quais sejam, pôr e manter o direito - e entregue ao uso comum e não sacrificial é, sem dúvida nenhuma, algo problemático e difícil de concebermos. Entretanto, parece ser factível pensarmos assim na medida em que a polícia se reconfigure já não mais como aparelho de Estado, mas enquanto corpo comum servidor da causa da cidadania - claro, da *cidadania que vem* e não dessa aí que temos hoje, envolvida até o pescoço com a violência mantenedora do direito. (COTTA, 2012, p. 18-19)

3. Conclusão

O estudo revelou que para compreender o papel da polícia nos dias atuais, não se pode desconsiderar sua origem enquanto relacionada à transformação social ocorrida no seio das sociedades não-estatais, já que tal fato tem implicações importantes para entendermos os problemas contemporâneos na relação polícia e sociedade, que acabam por resultar em expectativas contraditórias acerca do papel e funções a serem desempenhadas por esta instituição.

O estudo mostrou ainda que o desenvolvimento da função policial caminhou paralelamente ao desenvolvimento do Estado distanciando-se de seu papel desempenhado numa sociedade baseada em laços de consanguinidade (como um produto de toda a sociedade), sendo transformada numa polícia que representa predominantemente os interesses da classe dominante, ainda que numa aparência de atender os interesses de toda a sociedade.

Verifica-se assim uma origem e função duplas da polícia, até mesmo contraditória, uma vez que ao mesmo tempo e no interior da mesma sociedade deve ser o agente de proteção dos cidadãos e do livre gozar de seus direitos e agente da classe dominante no controle social desses cidadãos. Aqueles que defendem a atuação da polícia a denominam

como os defensores da civilização. Todavia, há aqueles que veem na atuação policial um instrumento repressivo do Estado para agir em nome dos interesses da classe dominante.

Deve-se notar que não é pelo fato histórico de que as classes dominantes usam a polícia para a manutenção do *status quo* que esta instituição precisa continuar a ser tal instrumento. Diante das mudanças ocorridas na sociedade a polícia na forma como hoje a conhecemos é considerada necessária, ainda que diariamente sejam reacendidas as discussões acerca do função da polícia na sociedade, com muitos se perguntando: Polícia para quê? ou Polícia para quem?

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Tradução Joaquim José de M. Ramos. Editora Martins Fontes, 1974.

AMARAL, Juracy Costa. **A greve policial. O encadeamento dos processos policias e sociais na Polícia Militar de Minas Gerais: a mobilização dos policiais em 1997.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura. Rio de Janeiro. 2000.

ARAÚJO, Nayra Véras de; LIMA, Antônia Jesuíta de. **Policiais militares em greve: os significados da ação coletiva.** Revista Políticas Públicas, São Luís, v. 16, n. 1, p. 247-259, jan./jun. 2012.

BERNSTEIN, Susie; et. al. **The iron fist and the velvet glove: an analysis of the U.S. police.** 2. ed. Expanded and revised edition. Berkeley: Center for Research on Criminal Justice, 1977.

BRETAS, Marcos Luiz. **Observações sobre a falência dos modelos policiais.** Revista de Sociologia Tempo Social, São Paulo, v. 9 n. 1, p. 79-94, 1997.

COTTA, Francis Albert. **Matrizes do Sistema Policial Brasileiro.** Monografia (Pós-graduação lato sensu). Centro Universitário de Belo Horizonte. Curso de pós-graduação em História do Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte, 2012.

ELIAS, Norbet. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Edição Kindle. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FOUCAULT, Michael. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978).** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREUD, Sigmund. **O mal-Estar na civilização.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GURR, Ted R.; GRABOSKY, Peter N.; HULA, Richard C. **The politics of crime conflict: a comparative history of four cities.** Beverly Hills: Sage Publications, 1977.

HOBBES, Thomas. **Leviatã.** Ed. Martin Claret, São Paulo, 2006.

LÊNIN, Vladimir Ilich Ulianov. **O Estado e a Revolução.** Edição Kindle. Editora: Estudos Vermelhos, 2013.

MONET, Jean-Claude. **Polícias e Sociedades na Europa.** Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. 2. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Série Polícia e Sociedade; n.3).

MONJADERT, Dominique. **O que faz a polícia: Sociologia da Força Pública.** Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. (Série Polícia e Sociedade; n. 10; Organização: Nancy Cardia).

MUNIZ, Jacqueline de Oliveira. **Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

REINER, Robert. **A Política da Polícia.** Tradução Jacy Cardia Ghirotti e Maria Cristina Pereira da Cunha Marques. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. (Série Polícia e Sociedade; n. 11; Organização: Nancy Cardia).

_____. **The Police, Class and Politics.** Marxism Today, pp. 69-80, 1978.

ROBINSON, Cyril D.; SCAGLION, Richard. **The Origin and Evolution of the Police Function in Society: Notes toward a Theory.** Law & Society Review, Vol. 21, No. 1, pp. 109-154, 1987.

ROLIM, Marcos. **A síndrome da rainha vermelha:** policiamento e segurança pública no século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SKOLNICK, Jerome. **Changing Conceptions of the Police.** In great Ideas Today, 41-57. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1972.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência política e teoria de Estado.** 5. ed. rev. atual. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2006.

TONRY, Michael; NORVAL, Morris (orgs.). **Policiamento Moderno.** Tradução Jacy Cardia Ghirotti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. (Série Polícia e Sociedade; n. 7; Organização: Nancy Cardia)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO

Arlene Conceição da Silva (UNOPAR) - arlene56_silva@hotmail.com
Divina Lima (IFMT) - divina.gcc@gmail.com

Resumo: Entendendo que a ações relativas à inclusão devem privilegiar a todos os "diferentes", sejam as diferenças inerentes de forma física, mental, social, econômica ou cultural, este trabalho, construído a partir de pesquisa bibliográfica, propõe discussão e reflexões acerca das práticas inclusivas, bem como sobre o papel do pedagogo frente ao imenso desafio de educar para e na diversidade.

Palavras-chave: Pedagogia. Inclusão. Diversidade. Diferença.

1 Introdução

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), além outros documentos que não possuem força de lei, como a Declaração de Salamanca (1994), tem tratado a inclusão como um item de suma importância e atribuído ao poder público a responsabilidade de criar ambientes e contextos que viabilizem a inclusão e aos professores cabem as práticas inclusivas.

O Art. 5º do ECA (1990) determina que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais".

A LDB (1996) apregoa entre seus princípios básicos que o ensino deve ser ministrado considerando "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; consideração com a diversidade étnico-racial".

Entendendo que a ações relativas à inclusão devem privilegiar a todos os "diferentes", sejam as diferenças inerentes de forma física, mental, social, econômica ou cultural, este trabalho propõe uma discussão e reflexão acerca das práticas inclusivas e o papel do pedagogo diante desse imenso desafio.

Mas, conforme questiona Barbosa (2014), "como educar contemplando a diversidade, se os professores muitas vezes são frutos de uma educação tradicional?".

2 Desenvolvimento

Ao tratar do tema inclusão, três palavras vêm à mente: discriminação, deficiência e diversidade. No Dicionário Aurélio (2009) o termo discriminação é definido como "separação, apartação, segregação". Quanto à palavra deficiência traz como significado "falta, falha, carência". A palavra diversidade, significa "diferença" e, em seu sentido filosófico, "caráter do que, por determinado aspecto, não se identifica com o outro; multiplicidade de coisas diversas".

Sendo assim, não há hierarquia entre os "diversos" há apenas a "diferença", que é um direito civil e moral da pessoa humana.

O Pedagogo atua na continuidade da socialização da criança que começou em casa e sua ação é de suma importância já que a família faz parte de uma sociedade que ainda mantém resquícios de uma cultura branca, machista e hétero e tende a privilegiar tais grupos sociais em detrimento de grupos minoritários.

Conforme Barbosa (2014), "a educação voltada para a diversidade e o combate à discriminação são os maiores desafios para os professores." Dessa forma, o tema requer reflexões e debates e é nesse sentido que o trabalho do pedagogo torna-se fundamental.

Para iniciar a reflexão é necessário ter em mente que o Brasil é fruto de uma grande miscigenação promovida pelo processo histórico. Sendo assim, e conforme o Art.58 do ECA (1990), é imprescindível que se respeite os valores éticos, artísticos e históricos.

Embora as leis sejam necessárias não bastam por si só. É fundamental a formação e preparo dos professores, que lidam com as séries iniciais, para atuarem positivamente na educação que privilegie a inclusão. É necessário que o Pedagogo desenvolva habilidades específicas, tais como: saber reconhecer e avaliar as necessidades de cada criança, adaptar o currículo e individualizar os procedimentos de ensino de forma que possa abarcar uma variedade maior de habilidades, conforme orienta a Declaração de Salamanca (1994). A Declaração também salienta que "toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas".

Com relação ao currículo, o documento afirma que deve "ser adaptado às necessidades das crianças e não vice-versa". Deve-se, também, "prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes". Ao

Pedagogo cabe, então, adaptar o currículo, de forma a evitar a ideia de que "um tamanho serve a todos". Barbosa (2014) afirma que para que mudanças aconteçam é importante que "as práticas pedagógicas estejam alicerçadas na diversidade e no combate a discriminação", valorizando a identidade e a diferença. Afirma a autora que é igualmente importante o questionamento das raízes da discriminação e consequente exclusão, e que se "compreenda os discursos sociais e escolares a fim de identificar como são produzidas".

Nesse sentido, a autora salienta que:

> Devemos ter claros em nossas mentes que a diversidade pode significar multiplicidade e diferença. No entanto, não basta reconhecer a diferença por si só e dizer que somos tolerantes, mas, em vez disso, questionar os valores homogêneos que classificam e ao mesmo tempo excluem o diferente. Por isso, não se resume em 'tolerar', e sim compreender como essa diferença é constituída no bojo da sociedade para identificar onde estão imbricadas as relações de poder para, posteriormente, respeitar e admitir a diferença [...] (BARBOSA, 2014, p. 60-61).

Uma forma de promover a inclusão e reflexões acerca da diversidade e afastamento da discriminação é promover rodas de conversa com os alunos acerca das características individuais de cada um: tais como: cor da pele e do cabelo, altura, peso, constituição familiar, origem, cadeirantes e pessoas que andam as que sabem ler e as que não sabem, as que ouvem e as que são surdas, as que enxergam e as que são cegas, as diferentes etnias, as religiões e até mesmo acerca das habilidades. Com isso, podem-se provocar reflexões acerca de o porquê dessas diferenças, dos fatores históricos, sociais e culturais, e levar a conclusão de que essas diferenças não justificam o isolamento e a ridicularizarão da pessoa diferente. Ações como essa podem promover o respeito e o convívio harmônico com as diferenças.

3 Considerações finais

Práticas inclusivas no âmbito da educação são necessárias não apenas no que se refere à pessoa deficiente, mas com relação à diversidade, seja de raça, cor, origem, religião, gênero, sexualidade e em qualquer situação de vulnerabilidade.

A inclusão é um fenômeno social complexo e que depende de muitas ações que vão desde a adaptação de ambientes físicos, da construção do planejamento e da capacitação dos agentes envolvidos. Na maioria dessas ações, a atuação dos professores

é essencial, devido ao fato que são eles os agentes da promoção da educação inclusiva. Para praticar a inclusão é importante que o professor tenha uma boa formação inicial e permaneça atualizado por meio da formação continuada. Isso o ajudará na reflexão, dando ao docente apoio teórico para que sua prática resulte em ações que privilegie a convivência com as diferenças, favorecem as relações interpessoais e o respeito à pessoa humana, bem como facilite a vida em sociedade.

Práticas inclusivas pressupõem uma pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar, que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de ser a criança que tem que se adaptar ao ritmo e à natureza do processo de aprendizagem.

Referências

BARBOSA, Ana Clarice A. at al. **Educação e Diversidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 07 maio 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANA, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

FERREIRA. Aurélio B. de H**. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Ed.Positivo, 2009.

FREIRE, Shirleidy S. **Inclusão Escolar: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva.** 2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-online-artigos/inclusao-escolar-praticas-pedagogicas-para-uma-educacao-inclusiva-4951779.html>. Acesso em: 11 maio 2015.

PROTEÇÃO SOCIAL E O PANORAMA DA VIOLÊNCIA SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: REALIDADES DE VÁRZEA GRANDE E POCONÉ-MT

Leila Chaban (PPGPS - DINTER/UnB/UFMT) - leilachaban17@hotmail.com
Terezina Fátima Paes de Arruda (Serviço Social/UNIVAG-MT) - terezinaarruda4@hotmail.com
Ieda Regina M. de Oliveira (Iniciação Científica/UNIVAG) - iedareginamarques@hotmail.com
Joyce Thays Pereira dos Santos (Iniciação Científica/UNIVAG) - joycethays17@gmail.com

Resumo: Este estudo remete a análise da política de atendimento à criança e adolescente vítima de violência sexual atendida pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) nos municípios de Várzea Grande e Poconé, em Mato Grosso, envolvendo ações preventivas sobre o tema nos espaços escolares. A Proteção Social Especial, definida pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004), destina-se a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal ou social, cujos direitos tenham sido violados ou ameaçados, sua operacionalização por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O recorte desta pesquisa, foi centrado especificamente nos serviços de proteção social especial e na sua execução por meio dos CREAS, envolvem também o âmbito profissional, social e acadêmico. Os CREAS, são espaços que articulam uma importante rede de entidades, organismos e instituições, com o objetivo de enfrentar os problemas vivenciados pelos usuários da Proteção Social Especial. As inquietações acerca da atual realidade da Política de Assistência Social no Estado de Mato Grosso somam elementos que por si só já denotam a relevância dessa investigação desenvolvida no período de 2015 a 2016.
Palavras-Chave: Proteção Social. Crianças e Adolescente. CREAS.

1 Introdução

O presente estudo traz o debate sobre o fenômeno da violência sexual intrafamiliar de crianças e adolescentes, como vem ocorrendo a proteção social às crianças e adolescentes vitimas desta violência. A pesquisa ocorreu através de pesquisa documental dos processos analisados e acompanhados no ano de 2015 a 2016 nos Centro de Referência em Assistência Social (CREAS) de Poconé e Várzea Grande-MT. A análise de dados consiste em destacar os principais agressores, os tipos de violência sofrida por crianças e adolescentes, e as relações familiares existentes. A estrutura organizada neste trabalho traz inicialmente a conceituação da violência sexual e suas implicações nas relações sociais, pontuamos considerações acerca da violência sexual de crianças e adolescentes, como forma de compreender a questão da violência nos mais diversos aspectos, com ênfase ao contexto histórico da infância.

O atendimento especializado às crianças e aos adolescentes vítimas de violência, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), deve ocorrer nos chamados CREAS, os quais integram o Sistema Único de Assistência Social - SUAS e constituem-se como articulador da proteção social de media e alta complexidade, devendo promover orientações e apoio especializado e continuado de assistência social a

indivíduos e famílias com seus direitos violados (BRASIL, 2005), dessa forma, o CREAS pode ser definido como um serviço de atendimento e enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes que visa à proteção e a garantia de direitos da população infanto-juvenil.

Observando também lutas e conquistas por direitos; O CREAS na realização e prestação de serviços diante dessa demanda; O Programa Sentinela, realizado no âmbito do CREAS, atendendo as demandas do município e da região de abrangência, e por fim o trabalho desenvolvido por assistentes sociais no âmbito da violência sexual de crianças e adolescentes e sua importância no trabalho junto à família, e a relevância do espaço escolar como formas de potencializar a prevenção da violência sexual, revelado pelo panorama dos territórios que abrangem o Vale do Rio Cuiabá, sendo Várzea Grande e Poconé.

A metodologia utilizada neste estudo respalda-se pelo "caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (MINAYO, 1993, p.14). Assim, através de coleta de dados cedidos pela equipe técnica dos CREAS, dos municípios de Várzea Grande e Poconé foi possível ao longo desse processo, a sistematização da realidade, sobretudo pela observação participativa, a qual:

> [...] é um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade. Definimos observação como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação cientifica (MINAYO. 1993, p.70).

É importante ressaltar que no campo, assim como durante todas as etapas da pesquisa, esse processo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado, a fim de compreender o objetivo investigado. Outro ponto importante é a interação entre pesquisadores e interlocutores no processo investigativo, em que ambos buscam a compreensão que nos permite transcender ao senso comum.

O estudo traz a abordagem qualitativa, visto que:

> [...] A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (DESLANDES *et al.* 2009, p. 21).

Portanto, é uma abordagem cujo foco é o contato direto entre o (a) pesquisador (a) com a realidade objeto de estudo. Os meios de investigação utilizados foram levantamento bibliográfico, documental, pesquisa de campo através da coleta de dados na instituição, junto a equipe do CREAS, observa-se a grande demanda de casos de abusos e violência sexual contra crianças e adolescentes. A violência sexual intrafamiliar atinge dimensões complexas, e com isso acontecem os traumas pelo medo, pela vergonha, causam danos mentais, emocionais, inclusive a morte.

Ressaltamos que a violência sexual intrafamiliar possui sua raiz na história da humanidade, desde as mais antigas formações sociais, porém somente na contemporaneidade, través das lutas sociais, frente a trajetória dos direitos humanos tornou-se prioridade enfrentá-los. A violência intrafamiliar tem sido tema de discussão no Brasil e no mundo, o que nos cabe estar vigilantes e atentos a este fenômeno que atinge seres humanos em desenvolvimento e que necessitam de proteção.

2 Violência sexual de criança e adolescente: textos e contextos

Infância é um periodo de desenvolvimento que vai do nascimento, ou seja do zero aos doze anos de idade, conforme o ECA (1990), considera-se como criança a pessoa com até doze anos incompletos, enquanto que entre os doze e dezoito anos encontra-se na adolescência. A infância é a fase da vivência e percepção do mundo, a partir do olhar, tocar, saborear sentir e agir, tudo isso faz parte do universo infantil.

Ariés, um grande historiador frânces, problematiza o conceito de infância ao analisar que:

> Na idade Média, no inicio dos tempo modernos e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas poucos anos – depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente aos 7 anos de idade. A partir desse momento ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou veolhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava em uma mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade (ARIÈS, 1978, p. 50).

Dessa maneira, percebe-se que não havia distinção entre o mundo adulto e o infantil, as crianças viviam em meio ao universo adultocêntrico falavam e se vestiam como os adultos, além disso, nã havia restrição ao diálogo próximo das crianças, inclusive participavam de jogos sexuais, as crianças eram preparadas e transformadas em adultos,

sem passar pelas etapas da juventude, pois: [...] as pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho. Se ela morresse, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar isolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria (ARIÈS, 2012, p.26)

Hoje sabemos que a criança é um ser dotado de particularidades e cuidados especiais, principalmente um sujeito de direitos, historicamente adquiridos, crianças e adolescentes tornam-se visivéis e tratada de forma desrespeitosa, de acordo com o ECA (1990) não mais se admite que as crianças e adolescentes sejam vitimas de violência, negligência e opressão.

A violência sexual ocorre desde de muito tempo, numa relação de poder, ultrapassando os limites dos direitos humanos, legais, de poder e de regras sociais e familiares, sendo que a criança e o adolescente passa por um processo de desumanização, ou seja a criança torna-se um objeto para satisfazer o desejo do outro. Dentro deste contexto existem várias formas de violência, como podemos observar a seguir.

Nas considerações de Guerra (2001), a familia apresenta-se como o primeiro grupo em que os seres humanos são inseridos, e por isso, representa o principal responsavel pelo processo de socialização dos individuos, a violência praticada no meio familiar é denominada como violência domestica. A partir deste, existem formas de expressão da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, violência fisica, violência sexual, psicologica, neste sentido, compreende-se a violência sexual contra crianças e adolescentes como "[...] todo o ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um adulto (ou mais) com uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimulá-los sexualmente e obter estimulo para si ou outrem". (MINAYO; SOUZA, 2002, p. 104). No que se refere ao espaço familiar, devemos considerar que os abusadores são pais, pessoas responsaveis, irmãos, avós tios e etc.

Sendo,

> A violência psicológica também designada como tortura psicologica ocorre quando um adulto constatemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de auto aceitação, causando-lhe grande sofrimento mental. Ameaças de abandono também podem tornar uma criança medrosa e ansiosa, representando formas de sofrimento psicologico. (GUERRA, 2008, p. 33)

A violência sexual é considerada um problema de saúde pública, que ocasiona sérios prejuízos as vitimas, envolvendo aspectos psicológicos e sociais. O problema é agravado pelo medo e vergonha das vitimas que, indefesas, sofrem abusos e violências por um longo tempo e, quando finalmente criam coragem de denunciar o abusador,

padecem pela pressão da família e de pessoas próximas, que muitas vezes desacreditam em suas versões, e quando não acusam de terem “Provocado” os abusos ou violências.

Sabemos perfeitamente, que somente através de denuncias que poderemos combater o problema, pois a omissão, além de permitir a continuidade do abuso e a impunidade do agressor, favorece a perpetuação dos crimes e produz vitimas com perturbações de toda ordem que, futuramente, haverão de possuir e acarretar mais problemas para toda a sociedade.

E por entendermos que este relevante tema deve ser debatido por toda a população, para que autoridades, educadores, religiosos, pais, médicos, assistentes sociais, psicólogos e outros estejam aptos a identificar os sinais e sintomas do abuso ou da agressão, com a finalidade de socorrer e tratar as vitima, bem como denunciar, responsabilizar e punir o abusador ou o agressor. Na maioria das vezes a criança ou o adolescente não sabe, ou não tem certeza de que estão sofrendo abuso ou violência sexual, pois na maior parte dos casos os abusadores são conhecidos das vitimas e se aproveitam desta proximidade para ganhar a confiança delas, fazendo brincadeiras, oferecendo doces, brinquedos, fazendo companhia, razão pela qual as vitimas possuem geralmente grande afeição pelo abusador, o que dificulta as denúncias.

A implementação de politicas públicas de atendimento às vitimas de violência sexual, é fundamental, sobretudo na realização de cursos de capacitação constantemnete à equipe técnica responsável pelo atendimento, ações de prevenção na comunidade escolar, pois:

> [...] a atuação do assistente social nessa área pode se materializar a partir de programas, projetos e atividades desenvolvidas em estabelecimentos como: escolas, abrigos, CRAS, CREAS, varas da infância e da familia, ONG, Conselho Tutelar, Conselhos Municipais, Estaduais e Nacionais de Assistência Social ou da criança e do adolescente, unidades de cumprimento de medidas socieducativas (liberdade assistida, semiliberdade e de privação de liberdade). (ALMEIDA, 2011, p. 160)

Para a defesa dos direitos da criança e adolescete o ECA pressupôs a necessidade de um conjunto de atores, articulados sob a forma de um Sistema de Garantia de Direitos, o qual é integrado por Conselhos, Poder Judiciario, Poder Executivo, dentre outros. Além disso, institui o Conselho Tutelar conforme o Art. 131, "órgão que tem a função precípua de zelar para que a criança e adolescente não tenham seus direitos violados", e caso isso ocorra que se disponha de mecanismos ágeis para os encaminhamentos das situações em que ocorreu a vilação.

O CREAS tem como objetivo de resgate das famílias e dos usuários vitimados através dos seus direitos violados, potencializando suas capacidades de proteção aos seus membros, fortalecendo a autoestima dos indivíduos, e de suas famílias, para que haja fortalecimento de reinserção dos membros na sociedade para enfrentamento da realidade munida com seus direitos, como também o de contribuir para o fortalecimento da família no desempenho de sua função protetiva, processar a inclusão das famílias nos sistemas de proteção social e nos serviços públicos, conforme necessidades, contribuir para restaurar e preservar a integridade e as condições de autonomia dos usuários.

A equipe técnica do CREAS presta atendimento às crianças, adolescentes e seus familiares, em situação de vitimas de abuso, violência e exploração sexual, violência domestica (violência física, psicológica, negligência). Famílias inseridas no programa de erradicação do trabalho infantil, que apresentam dificuldades no comprimento das condicionalidades, crianças e adolescentes que esteja sob medida protetiva de abrigo, em famílias acolhedoras e reintegradas ao convivo familiar.

No Brasil, as ações de enfrentamento a violência sexual se intensificaram após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (Lei Federal Nº 8.069/90) criada em 13 de julho de 1990, dando mais visibilidade e fortalecendo sobre a violência sexual no âmbito domestico. O ECA tem como base o principio da propriedade absoluta as crianças e aos adolescentes, é considerada uma das mais avançadas do Brasil, trouxe uma nova referencia da proteção integral, introduzindo na sociedade brasileira obrigações ao Estado e a sociedade civil, garantindo assim um novo trato de direitos e deveres as crianças e adolescentes. O ECA determina garantias contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Dispõe que o abuso sexual e violência em crianças e adolescente é de notificação obrigatória, havendo apuração de responsabilidade para aqueles que se omitirem, estando os mesmo sujeitos as penalidade legais. Pois,

> Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (ECA, 1990, ART. Nº 05)

Com o ECA (1990) crianças e adolescentes tornam-se sujeitos de direitos e deveres civis, humanos e sociais e passam a ser considerados cidadãos, em desenvolvimento que tem direito à proteção e a segurança em seu universo, respeitados

os parâmetros estabelecidos pela Doutrina da Proteção Integral. No Artigo 15, estabelece como um direitos fundamental o direito a liberdade, ao respeito e a dignidade.

Moreira e Sousa (2013) apontam que a violência é um problema de alta complexidade, uma vez que os agressores não são pessoas desconhecidas, mas adultos pais, mães, membros da família extensos ou responsáveis, que mantêm com as crianças e os adolescentes relações próxima e vínculos afetivos. Ainda nessa perspectiva,

> O enfrentamento desse problema requer não só medidas protetivas imediatas, mas, ações de atendimentos psicossocial destinado as crianças e aos adolescentes em situações de violência, bem como aqueles que são identificados como os agressores. Além disso, requer ações preventivas por meio de grupos de pais, de educadores, de profissionais da área da saúde, que possibilitam a troca de experiência e reflexão sobre as relações familiares. (MOREIRA; SOUSA, 2013, p. 13).

Dessa forma, a violência intrafamiliar ocorre, em um cenário de relação vinculares entre marido e esposa, pais e filhos, irmãos, ou seja, os agressores e vitimas são pessoas que se conhecem que mantêm relações afetivas, ainda que ambivalentes. Diante disso, há vários fatores que dificultam o enfrentamento a violência sexual no âmbito familiar. Por medo de ser castigada a criança, não acreditada e protegida, pode não revelar o abuso sexual, permanecendo um segredo de família, tanto fatores externos, quanto fatores psicológicos contribuem para a manutenção do segredo dos atores que envolvem o abuso sexual familiar.

3 A Proteção Especial no contexto do Centro de Referência Especializado de Assistência Social - Creas

A proteção social especial é um conjunto de serviços, programa e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e a aquisições e a proteção de família e indivíduos com direitos violados. Nesta perspectiva os serviços de Proteção Social Especial estão divididos entre média e alta complexidade sendo considerados de média complexidade serviços que:

> Oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos. Diante disso, requerem maior estrutura técnica operacional e atenção especializada e mais individualizada ou acompanhamento sistemático e monitorado, como: Serviço de orientação e apoio a sócio-familiar, plantão social, Abordagem de Rua, Cuidado Domicilio, Serviço de Habilitação e Reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência, Medida Socioeducativa em meio-aberto (Prestação

> de Serviço a Comunidade – PSC - Liberdade Assistida – LA). (PNAS, 2004, p. 38)

Já os serviços que integram a proteção social de alta complexidade são aqueles que garantem: moradia, alimentação, higienização, e trabalho protegido para as famílias e indivíduos que se encontram sem referencia ou em situação de ameaças, necessitando ser retirada do seu núcleo familiar ou comunitária. Tais, como: Atendimento integral Institucional, Casa Lar, República, Casa de Passagem, Albergue, Família Substituta, Família Acolhedora, Medida sócio-educativas restritiva e privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada). Trabalho Protegido (PNAS, 2004, p. 38).

Neste sentido,

> O Centro de Referência Especializado de Assistência Social é uma unidade publica de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada a prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência (LOAS, 2012, p. 17).

A criação e implementação dos Centro de Referência Especializada da Assistência Social está atrelada a visibilidade da questão social e histórica do enfrentamento à violência sexual contra criança e adolescente. Um passo importante na proteção social da criança e do adolescente, vítimas da violência sexual e suas familias, iniciou-seatravés do Programa Sentinela criado para atender à determinação da Constituição Federal de 1988, da Lei Orgânica de Assistência Social, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e faz parte do Plano Nacional de Enfrentamento à violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Portanto, o Programa Sentinela veio como um instrumento de enfrentamento à violência Sexual contra crianças e adolescentes, que buscava efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

O processo de transição entre o Programa Sentinela e o CREAS ainda está em fase de implantação, adequando-se à realidade de cada municipio ou região. Acima de tudo, estas adequações são pautadas pelas diretrizes de funcionamento pela PNAS/SUAS e pelas diretrizes estabelecidas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. O Programa sentinela atendia, inicialmente, somente crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. O CREAS atende diversas demandas, pessoas com seus direitos violados, estão dentro do campo das politicas públicas inserido na

politica de proteção social especial, de media e alta complexidade, com o objetivo de atuar em violação de direitos e articular esses casos com outras instituições.

Com a implantação do SUAS, muito se ampliou o campo de atuação profissional, atualmente é um dos setores que mais requisitam assistentes sociais. Isso porque o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), através da Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006, aprovou a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS) que estabelece as equipes de referencias para atuação no âmbito de Proteção Social básica e da especial de média e alta complexidade.

O CREAS é integrante do SUAS, constitui-se numa unidade pública estatal, polo de referência, coordenados e articulador de Proteção Social, responsável pela oferta de orientação e apoio especializado e continuados, á indivíduos e famílias com direitos violados, objetiva ofertar ações de orientação, proteção e acompanhamento psicossocial individualizado e para crianças e adolescentes e suas famílias em situação de risco ou violação de direitos, e á adolescentes autores de ato infracional, portanto devera organizar atividades e desenvolver procedimentos e metodologias que contribuam para a efetividade de ação protetiva familiar, no atendimento as situações de violação de direitos de crianças e adolescentes, tendo como foco de ação a família. O CREAS recebe encaminhamento via Conselho Tutelar, a partir de Oficio, Delegacias, com ou sem boletim de ocorrência, Juizado da Infância, Ministério Publico, Fórum, Disque 100, Saúde, e demanda espontânea.

É essencial que os profissionais que atuam no CREAS conheçam as seguintes legislações para atuar, Constituição Federal de 1988, Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Politica Nacional de Assistência Social (PNAS), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Politica Nacional do Idoso (Estatuto), Lei Maria da Penha, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) Lei do SUAS.

A intervenção nos centros de enfrentamento da violência como o CREAS pode ser presumida como sendo um movimento dinâmico que visa o trabalho coletivo, ou seja, o Assistente Social trabalha juntamente com uma equipe Multidisciplinar. Diante da problemática, os atendimentos Multidisplinar no CREAS são vitimas e a sua familiar é sistematizado da seguinte forma: entrevistas de acolhimento para avaliação inicial, atendimento em grupo, atendimento individual, como também são prestados outros tipos de serviços como o acompanhamento e monitoramento dos encaminhamentos realizados. Ainda são feitas visitas domiciliares, ações de sensibilização, mobilização para o enfretamento da violação de direitos.

As principais atividades que constituem o trabalho social essencial ao serviço e que devem ser realizados pelo profissional do CREAS é acolhimento, escuta, estudo social, diagnostico socioeconômico, monitoramento e avaliação dos serviços; orientação e encaminhamento para a rede de serviço local, construção de plano individual e/ou família de atendimento, orientação sócio-familiar, atendimento psicossocial; orientação jurídico-social, elaboração de relatório, prontuário dentre outros. A maioria das crianças e dos adolescentes atendidas no CREAS vítima de abuso sexual são violentados pela própria família, pai, padastro, tio, primo, avô dentre outros. Deste que foi criado o Disque 100 o número de denúncia cresceu, de crianças e adolescentes vítima de abuso sexual, as crianças e adolescentes atendidas no CREAS, a maioria vive em situação de vulnerabilidade e com isso a mãe precisa trabalhar é onde se ver obrigada deixar seus filhos com o tio, o pai, o avô, padrasto dentre outro. O trabalho da equipe multiprofissional (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, dentre outros profissionais) deve ter o compromisso de realizar procedimentos especializados que visa criar condições para o fortalecimento da identidade e da autoestima das crianças e famílias que passaram por situações abusivas no âmbito domestico.

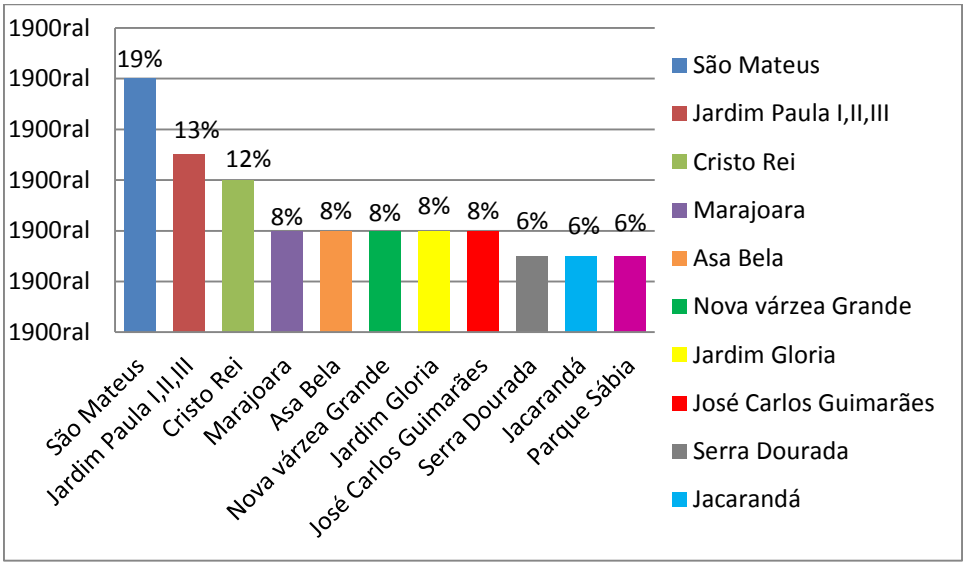
4 Panorama da Violência Sexual Intrafamiliar no Creas de Varzea Grande e Poconé MT: Relação teoria e prática

A pesquisa possibilitou compreender através da observação, acompanhamento do fluxo de atendimento, nas visitas domiciliares, percebeu-se que em Várzea Grande e Poconé, muitas crianças são abusadas e violentadas sexualmente no âmbito familiar, essa realidade remete há muitas indagações: Quais os bairros da cidade de Varzea Grande que mais possuem indice de violência sexual intrafamiliar? Quais as idades das vitimas? E quem são os agressores? A partir dessas indagações citadas, foram analisados os arquivos das crianças e adolescentes, que passaram pelo CREAS, conhecendo a realidade de cada familia no território, a aprtir destes questionamentos, buscamos refletir: “O que a familia e o Estado fazem para evitar os abusos e violência”, além das campanhas preventivas de 18 de maio?

Portanto, a pesquisa iniciada no CREAS com coleta de dados, viabilizou realizar ações de prevenção em algumas escolas municipais de Várzea Grande e Poconé, cujo território abrange a demanda dos CREAS, objetivando dialogar sobre a temática da violência sexual com o público infanto-juvenil.

No Gráfico I apresentamos o panorama do território idenficado por denúncias acerca da violência sexual de crianças e adolescentes no muncipio de Várzea Grande-MT. Ressaltamos que os dados de Poconé não serão apresentados por Bairros, devido a falta de informações desse indicador pela equipe técnica, destacam-se o indice de 50% de atendimentos à situações de violência sexual na Zona Rural do municipio de Poconé.

Gráfico I - Denuncias da violência sexual por Bairro em Várzea Grande-MT.



Fonte: Própria da Pesquisa, Várzea Grande-MT, 2014-2015.

Os dados produzidos são de cento e cinquenta e cinco (155) Prontuários de atendimento do CREAS de Várzea Grande, os quais evidenciaram que, o Bairro que apresenta maior número de denúncia é o São Mateus com 19% de violência sexual intrafamiliar, localizado na região oeste do município. Em segundo lugar com 13%, o Bairro Jardim Paula I, II, III, o Bairro Cristo Rei com 12%, os demais como: Marajoara, Asa Bela, Nova Várzea Grande, Jardim Gloria e José Carlos Guimarães com 8%, o Serra Dourada, Jacarandá e Parque Sabiá identificaram 6%, todos estes fazem parte do território varzeagrandense.

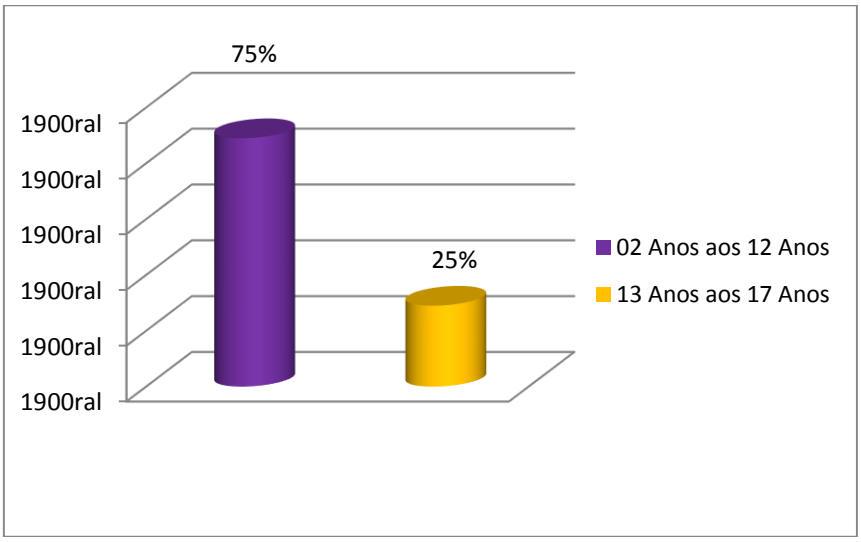
Para Leal (1999), "A violência sexual pode ocorrer no ambiente intrafamiliar, quando há relação de parentesco entre vitima e agressor, e extrafamiliar, quando não há uma relação de convivência familiar entre agressor e vitima". Assim,

> A violência é um fenômeno antigo, produto de relações sociais construídas de forma desigual e geralmente materializada contra aquela pessoa que se encontra em alguma desvantagem física, emocional e social. Historicamente, a violência tem sido denunciada no ambiente doméstico/familiar contra mulheres, meninos, meninas e adolescentes de ambos os sexo [...] (LEAL, 1999 p. 19).

Diante disso, a equipe técnica do CREAS dever ter clara a importância da família e de seu contexto histórico, para entender os elementos que contribuíram para que chegasse à violência. O atendimento deve ter como princípios à ética e o respeito. Portanto é desenvolvido atividades em grupo com a família e suas vitimas no CREAS, visitas domiciliares e outros encaminhamentos se forem necessário e possível.

Identificamos no Gráfico II a faixa etária das crianças e adolescentes vitimas de violência sexual em Várzea Grande e Poconé-MT.

Gráfico II - A faixa etária das vítimas.

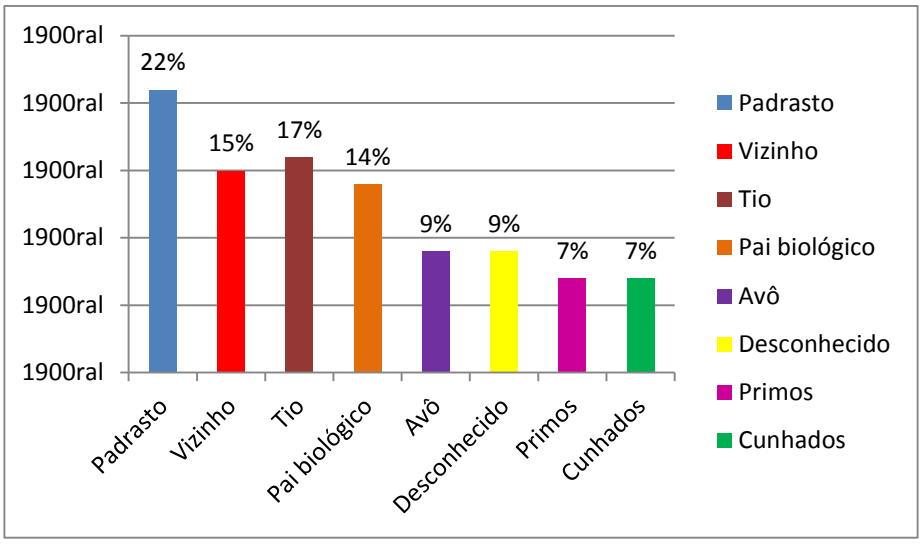


Fonte: Própria da Pesquisa. CREAS: Várzea Grande/Poconé-MT. 2014-2015.

Os dados revelaram a idade das vitimas de violência sexual intrafamiliar, sendo de 75% crianças com idade de 02 a 12 anos, e 25% de 13 a 17 anos de idade, realidades no período de 2014 a 2015.

Os atos violentos contra crianças e adolescentes devem ser vistos na perspectiva pelo Estado, sociedade e família, a prática de violência sexual, viola os direitos da criança e adolescente, retirando o direito a sua dignidade, a liberdade, o respeito à sua cidadania, desta forma afetam o desenvolvimento pessoal, social e psicológico. É preciso, primeiramente, que haja um reconhecimento da importância do enfrentamento às situações de violência, visto que muitas das limitações do serviço de proteção social podem ser combatidas a partir de decisões tomadas pelo município, com melhor infraestrutura e condições de trabalho, contratação de profissionais e a realização de capacitação, e também um investimento do município.

Gráfico III - Referente aos agressores.



Fonte: Própria da Pesquisa. CREAS: Várzea Grande/Poconé-MT. 2014-2015.

Os dados revelam que a violência sexual de criança e adolescentes é praticada por pessoas muito próximas da vítima, sendo que 22% por padrastos, 17% tio, 15% por vizinhos, 14% por pai biológico, 9% avôs e pessoas desconhecidas, 7% por primos e cunhados. Conforme Guerra (2001) afirma que "A suposta condição de superioriadade dos adultos no meio familiar é um conceito que histórica e culturalmente vem sendo afirmado." Ou seja, essa autoridade passa a ser pensada como natural, a obediência se torna um dever excluivo da criança, e muitas vezes o silêncio passa a fazer parte da vida das pessoas, em alguns casos crianças e adolescentes culpam-se pela violência sofrida. Outro fato é o pacto de silêncio que pode se estabelecer no meio familiar por medo e ameaças.

5 Considerações Finais

Durante o processo da pesquisa nos CREAS de Várzea Grande e Poconé evidenciamos o contexto da realidade que envolve a relação familiar e a violação de direitos de crianças e adolescentes, o que requer atenção da sociedade, família, professores, médicos, demais profissionais e autoridades, pois afeta diretamente o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, em que o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescentes se efetive a Política de Atendimento que seja eficaz no sentido de realmente proteger e garantir direitos. Para tanto, é necessário fortalecer a

articulação entre a rede que compõe a Proteção Social como, Educação, Saúde, Assistência Social, Segurança, Judiciário.

Portando, apontamos algumas implicações diante da violência sexual de crianças e adolescestes no âmbito familiar e ao poder conferido ao homem, perpassando por todas as relações sociais, relações familiares, relações de trabalho, relações afetivas. Durante a análise de dados ficou evidente que, os homens membros da família abusam das meninas como se fosse algo permitido a eles, todas as categorias são reflexos de uma ordem patriarcal de gênero que determina poderes aos homens sobre os corpos femininos. Como também, de que maneira a violência acontece, pelo uso da força física, psicológica, entre outras ameaças. No tocante aos atendimentos psicossociais voltados para a violência sexual de crianças e adolescentes é um exercício complexo, pois requer um trabalho junto a família em que nem sempre há participação, em muitos casos as crianças e adolescentes são retiradas do seio familiar e levadas as casas lares, retaguarda, e até mesmo para adoção.

Pretendemos com este estudo colaborar e prevenir situações de violência sexual, sensibilizar a sociedade acadêmica e em geral em compreender a violência sexual de criança e adolescente como fenômeno pertencente à nossa realidade, é dever do Estado, da sociedade e da família garantir a dignidade humana das vitimas, o direito a liberdade para o seu desenvolvimento integral. É importante salientar que a discussão não deve se esgotar com estas análises, mas deve ser aprofundada constantemente com novos estudos, buscando avançar ainda mais no enfrentamento às variadas formas de dominação-exploração imposta por esta ordem patriarcal.

Diante dessa realidade ainda vivenciada em nossa sociedade, é que se faz necessário a mobilização por parte do Estado, da sociedade e da família em garantir que os direitos estabelecidos sejam realmente efetivados, a partir de serviços que busquem o atendimento a essas vitimas de modo a superar a situação vivenciada, estabelecendo um trabalho articulado e multidisciplinar que garanta que crianças e adolescentes sejam atendidos em todos os aspectos e meios que os envolvem, assim como a preocupação em restabelecer e fortalecer os vínculos familiares.

Sendo assim, é necessário campanhas cotidianas e preventivas em escolas, hospitais, centros comunitários, para que haja materialização e efetivação do ECA junto ao Sistema de Garantias, investir em capacitação de Conselheiros Tutelares e membros da rede que compõe a proteção social, bem como promover melhorias nos espaços físicos de atendimento, em que alguns importantes aspectos necessitam ainda ser enfrentados,

um exemplo é a punição do agressor, em alguns casos por falha da justiça, os agressores ficam impunes. E a relevância de incluir na educação pública, os profissionais psicólogos e assistentes sociais, na formação de uma equipe multidisciplinar, para possibilitar a melhor articulação intersetorial entre as Políticas Públicas de Saúde, Educação, Assistência Social, Juizado da Infância e Juventude, Conselho Tutelar e Organizações da Sociedade Civil, para que busquem estratégias de enfrentamento à violência sexual de criança e adolescente nos municípios de Várzea Grande e Poconé.

Referências

ALMEIDA, Ney. Serviço Social, trabalho e politicas públicas. Ed São Paulo: Saraiva 2011.
ARIÈS, Philippe**. História da Criança e da Família**. 2. Ed Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069,de 13 de julho de 1990. Brasília- DF, 1990.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate á Fome**. Política Nacional de Assistência Social. Brasília: 2004.

_____. LOAS - **Lei Orgânica de Assistência Social**, 1993. Coletânea de Leis e Resoluções. Rio de Janeiro: CRESS/RJ, 2000.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-RH/SUAS. Brasília, D.F. 2007

DESLANDES, Suely; MINAYO, Maria, **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**.
Petrópolis- RJ: Vozes, 2009.

GUERRA, Viviane. **Infância e Violência doméstica: Fronteiras do Conhecimento**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Violência de Pais contra Filhos: a Tragédia revisada**. 6 ed- São Paulo: Cortez, 2008.

LEAL, Maria Lúcia Pinto. **Exploração sexual comercial de meninos, meninas e de adolescentes na América Latina e Caribe**: relatório final – Brasil, Brasília: Centro de Referência, Estudos e Ações sobre crianças e adolescentes- CECRIA, 1999.

MINAYO, M. C. S; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MINAYO, Maria. **O Significado Social e para a saúde da Violência contra crianças e adolescentes**. Ed. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública. **In: O Social em Questão** - Ano XV - nº 28. GO: PUC-GO, 2012.

TRÁFICO DE PESSOAS EM MATO GROSSO: UMA VIOLAÇÃO OCULTA NAS NOTIFICAÇÕES POLICIAIS

Vera Lúcia Pereira Araújo[1]

Liliane Capilé Charbel Novais[2]

Resumo: Tráfico de pessoas é uma violação de escala global aos Direitos Humanos e, aliado às migrações crescentes em regiões de conflito, tem uma de suas causas no modelo de globalização mundial. Pretende-se identificar no Estado de Mato Grosso traços de situações análogas ao tráfico, escravidão e emigração no limiar do século XXI; perfil das vítimas, migração irregular, pessoas clandestinas e não traficadas em condição de exploração; complexidades, funcionamento nacional e internacional; fundamentos teóricos em torno do fenômeno enquanto elemento da história e funcional à própria dinâmica capitalista; mecanismos e dados do crime, vítimas e aliciadores; intervenção da dinâmica político-organizacional da sociedade sobre o tráfico de pessoas e as relações com as políticas governamentais. O tráfico de pessoas é um crime oculto e subnotificado. As autoridades não têm conhecimento dessa temática e, quando tem, falta sensibilidade e perspicácia para identificar uma vítima ou um caso de tráfico.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Tráfico de Pessoas. Globalização.

1. INTRODUÇÃO

Estamos no século XXI, com tantas tecnologias, novas formas de relações sociais, com o mundo virtual que altera em segundos conjunturas e visões de mundo e, no entanto, ainda enfrentamos na esfera global e local uma das mais graves violações aos direitos humanos que é a escravidão e o tráfico de pessoas. Como podemos aceitar que seres humanos, com todo o desenvolvimento acumulado pela humanidade, ainda sejam escravizados e comercializados?

O tráfico de pessoas é um crime que fere os direitos fundamentais do indivíduo: dignidade, liberdade de ir e vir, integridade física e psicológica, liberdade sexual e de trabalho. Ele apresenta-se na atualidade como um problema de escala global, aliado às migrações crescentes em regiões de conflito e tem uma de suas causas no modelo de globalização instituído mundialmente, que se revela extremamente concentrador de riquezas em algumas regiões do planeta e em algumas classes sociais.

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: vlparaujoaraujo@gmail.com

[2] Professora do Curso de Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Política Social/UFMT-Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Serviço Social-ESS/UFRJ. E-mail: lcharbel@terra.com.br

O outro lado de tal realidade é a miséria de camadas da população mundial cada vez mais excluída de qualquer processo de inclusão e desenvolvimento. Os contrastes entre as diversas regiões do globo fazem com que contingentes cada vez maiores de pessoas saiam de suas terras em busca de melhores condições de vida em outras regiões, em um crescente fluxo migratório e sejam vítimas de redes de criminalidade, tanto do tráfico de pessoas como das imigrações irregulares.

O Brasil é porta de entrada e saída de pessoas exploradas por tráfico, conforme pesquisas publicadas pelo Ministério da Justiça (Relatório nacional sobre tráfico de pessoas: consolidação dos dados de 2005 a 2011) (BRASIL, s/d.) e Pesquisa Enafron (BRASIL, 2013).

Na última década, principalmente a partir da assinatura pelo Brasil do Protocolo de Palermo (BRASIL, 2004), da implantação da Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (BRASIL, 2006) e a divulgação pela imprensa, passou a ser de conhecimento público uma violação que até então permanecia no anonimato da sociedade brasileira. As três modalidades mais comuns de tráfico humano no Brasil são: as que têm por finalidade a exploração sexual, a de exploração do trabalho e a destinada à remoção de órgãos e posterior comercialização.

O começo deste Século desafia-nos a compreender melhor e enfrentar as injustiças e violência provocadas pela mobilidade humana devida ao deslocamento de grande parte e até populações inteiras, oriundas de regiões de conflitos. Esses grupos encontram, paradoxalmente, nas fronteiras dos Estados nacionais, "derrubadas pela recente globalização", o surgimento dos muros de intolerância e xenofobia. Nesse contexto, o Brasil assemelha-se em muito ao resto do mundo, em que se verifica o crescimento da intolerância, preconceito racial e xenofobia, agudizados em localidades que são rotas de acolhimento e de fluxos migratórios. Cito, como exemplo, a negação de vagas em creches públicas aos filhos de haitianos em Cuiabá: "Sem creche para filhos haitianos suspeitam de preconceito" (CASTIL, 2017).

A jornada que me levou a desenvolver esta pesquisa iniciou-se há cerca de seis anos, em março de2011, quando assumi a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, na condição de secretária adjunta. Naquele contexto, fui ter contato com o universo das políticas de direitos humanos e, especialmente, com a categoria "tráfico de pessoas", que então despontava com prioridade nos planos e políticas de âmbito nacional.

Mato Grosso já aparecia no cenário nacional como rota de passagem do tráfico de pessoas, conforme pesquisa da Pestraf (LEAL; LEAL, 2002), com destaque à exploração

sexual de adolescentes e mulheres e, posteriormente, outra pesquisa (BRASIL, 2013), realizada na fronteira Mato Grosso/Bolívia, revelou novas modalidades de explorações, como a utilização de pessoas para serem mão de obra escrava em fábricas de tecelagem nas metrópoles brasileiras. O tema assumia protagonismo nos debates, constituindo-se em um amálgama retórico importante em torno do qual organismos internacionais, agentes governamentais e representantes da sociedade civil construíam suas intervenções, associado ao momento que vivíamos em Mato Grosso, de receber e ser sede da Copa do Mundo, e a construção de grandes usinas hidrelétricas.

Estive, juntamente com movimentos da sociedade civil (Associação de Mulheres de Mato Grosso, Sintep/MT, CUT, Fórum de Direitos Humanos de Mato Grosso), profissionais da Polícia Rodoviária Federal (PRF) e representantes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) na articulação do Comitê Estadual de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (CETRAP) e na discussão da política estadual de enfrentamento. Passamos, assim, a discutir a instalação de um comitê de enfrentamento ao tráfico de pessoas em Mato Grosso, como ele estruturar-se-ia, quem comporia a eleição de seus membros e o papel a desempenhar na sociedade civil. A partir da instalação do comitê, realizamos um seminário de discussão e definição da Política Pública, que foram formalizados por decreto estadual.

Portanto, a pesquisa tem como objetivo geral identificar no Estado de Mato Grosso traços de situações análogas ao tráfico, escravidão no limiar do século XXI e como objetivos específicos: compreender a definição de tráfico de pessoas e a adequada identificação das vítimas, distinguindo o tráfico de outras situações como migração irregular, pessoas clandestinas e não traficadas em condição de exploração; entender as relações entre o tráfico de pessoas e as demais modalidades de tráfico, suas complexidades, funcionamento nacional e internacional, constituição de redes e lucros; analisar os fundamentos teóricos em torno do fenômeno tráfico de pessoas, enquanto elemento da história e funcional à própria dinâmica capitalista; identificar os mecanismos através dos quais se obtém dados do crime, vítimas e aliciadores sobre o fenômeno em Mato Grosso; entender o processo de intervenção da dinâmica político-organizacional da sociedade sobre o fenômeno tráfico de pessoas, e as relações e distensões estabelecidas com as políticas governamentais e identificar mecanismos através dos quais os grupos vulneráveis ao tráfico de pessoas tem acesso à educação.

2. DESENVOLVIMENTO

O tráfico de pessoas faz parte da história do Brasil. Iniciou com o tráfico negreiro, que perdurou até o século XIX. Fomos o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão e o penúltimo a abolir o tráfico transatlântico. Com o descobrimento da América, cerca de 3,6 milhões de escravos negros vindos da África desembarcaram no Brasil.

Freyre (1969, p. 627) certifica que os senhores de escravos, destinatários do tráfico, serviram-se à vontade das negras, inclusive, para a satisfação sexual, chegando mesmo a explorá-las na prostituição para obtenção de recursos. A escravidão negra era um dos principais fatores da imoralidade reinante no Brasil (FONSECA, 1982), em que era comum a "escrava de dez, doze, quinze anos de idade mostrando-se às janelas, seminuas; escravas a quem seus senhores e suas senhoras obrigavam a vender seus favores, tirando desse cínico comércio os meios de subsistência" (FREYRE, 1969, p. 628). Milhões de homens e mulheres foram arrancados da África e trazidos para o nosso país como mercadoria, sendo que até hoje essa experiência está presente em todos os aspectos das relações sociais.

No final do século XIX e início do século XX, mulheres estrangeiras eram traficadas para o Brasil para serem exploradas na prostituição, conhecidas como "francesas", "gallinas" ou "franchuchas", vindas de várias regiões da França. Vinham sem qualquer informação sobre o tipo de atividade ou vida que iriam levar na América do Sul (RAGO, 1991). As cidades sul-americanas, como Buenos Aires, Montevidéu, Rio de Janeiro e São Paulo, destacavam-se no continente e tinham como referência de desenvolvimento a modernidade europeia a todo custo. Daí a abertura de casas noturnas e inúmeros bordéis nessas cidades.

O tráfico e a prostituição eram organizados por estrangeiros de várias nacionalidades, como franceses e poloneses. No caso dos poloneses, iam até as aldeias pobres da Romênia, Polônia, Áustria, Hungria e Rússia, países afetados por problemas econômicos e religiosos, e apresentavam-se como comerciantes bem sucedidos na América do Sul propondo casamento às famílias dessas jovens mulheres (ALENCAR, 2006).

Atualmente, o Brasil ocupa uma posição extremamente cruel dentro do contexto do crime de tráfico de pessoas. É considerado o maior "exportador" nas Américas, de mulheres, adolescentes e meninas para a indústria do sexo nos países do primeiro mundo.

Também é o maior "consumidor" de escravos. O que acontece com a indústria da confecção em São Paulo é um exemplo, com numerosas oficinas de costura no Brás e Bom Retiro, onde um contingente humano trabalha em condições idênticas à escravidão, oriundos de países como Bolívia, Peru, Paraguai e Coréia. Denúncias de jornadas excessivas foram averiguadas e detectadas pela Polícia Federal e Ministério Público do Trabalho, conforme relatos na CPI da Câmara dos Deputados, que tratou dessa temática.

A enorme extensão da fronteira seca de nosso país, que faz divisa com a maioria dos países sul-americanos, facilita tanto a "importação" quanto a "exportação" de pessoas para o tráfico. É o que relatam ONGs e autoridades policiais que trabalham nas regiões fronteiriças com a Bolívia (no caso de Mato Grosso, em Cáceres), Paraguai, Uruguai, Peru e Argentina. Em algumas dessas fronteiras o que nos separa de outro país é uma rua por onde a pessoa traficada é facilmente transportada.

Em 2001, o Brasil iniciou o combate ao Tráfico de Pessoas (TP), quando estabeleceu uma cooperação técnica internacional com a assinatura entre a Secretaria Nacional de Justiça/Ministério da Justiça e o Escritório das Nações Unidas Contra Drogas e Crime (UNODC). O objetivo da cooperação era:

> aperfeiçoar os mecanismos existentes de combate ao tráfico de seres humanos por meio de análise da situação, aumento da capacidade investigativa e de instauração de processos, treinamento de pessoal das organizações envolvidas e promoção de campanhas de conscientização (UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME, 2017).

Em 2002, com a divulgação da Pestraf (LEAL; LEAL, 2002), a situação brasileira foi revelada pelos diversos aspectos do tráfico de pessoas no país, identificação de rotas, questões de gênero e raça que o envolve, como ocorre a exclusão econômica e social e situações de vulnerabilidade que tornam os indivíduos suscetíveis as redes de tráfico e exploração sexual.

> É fato que o tema do tráfico de pessoas já circulava no universo dos defensores dos direitos das crianças e adolescentes desde a década anterior, em função da Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989, e da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho, de 1999, sobre a proibição das piores formas de trabalho infantil (Dias e Sprandel, 2010: 157). A primeira tentativa de levantamento de informações sobre a questão – a Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para Fins de Exploração Sexual Comercial (Pestraf) – foi produzida justamente por uma rede de pesquisadores e entidades de defesa dos direitos de crianças e adolescentes (DIAS, 2014, p. 178).

O Protocolo de Palermo já estava em vigor a nível internacional, e o Brasil ratificou-o em 2004, do qual era signatário desde o ano 2004. Nos termos do Protocolo de Palermo:

> O Tráfico de Pessoas é o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou uso de força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração (BRASIL, 2004).

Todo esse processo levou a aprovação da Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas em 2006, que estabeleceu as diretrizes nacionais para o combate a esse crime, sendo construída com a participação de organizações da sociedade civil, órgãos públicos, governos de várias instâncias e a academia brasileira.

Com o propósito de colocar em prática as diretrizes da Política, foi discutido e aprovado o I Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (PNETF), que instituiu um grupo assessor de avaliação e disseminação do referido plano, pelo Decreto 6.347, de 08 de janeiro de 2008, com metas concretas de atuação do Estado Brasileiro para um prazo de dois anos.

O PNETF desencadeou uma ação integrada entre os diversos Ministérios, além da cooperação com outros poderes, entes federados e sociedade civil organizada. O Plano estruturou-se em três eixos: 1- Prevenção ao Tráfico de Pessoas; 2- Atenção às Vítimas; 3- Repressão ao Tráfico de Pessoas e Responsabilização de seus Autores; com a identificação das formas de exploração: sexual (mulheres, crianças, adolescentes, travestis e transgêneros), o trabalho ou serviços forçados, escravatura ou práticas similares à escravidão, à servidão por dívida ou à remoção de órgãos, mendicância forçada, adoção ilegal, casamento forçado e exploração de pessoas para atividades criminosas (pequenos furtos ou roubos, tráfico de drogas) (BRASIL, 2008).

Nos termos do Protocolo de Palermo e Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, o consentimento da vítima é irrelevante. Isto porque, se a vítima sabia ou não que iria se prostituir e por isso consentiu com o transporte, acreditando que iria trabalhar como profissional do sexo, é irrelevante se o trabalhador aceitou ser transportado em um pau de arara, imaginando que iria trabalhar como agricultor. O consentimento é irrelevante, pois é desinformado e, portanto, não válido.

Em outras palavras, é um consentimento que foi obtido através de fraude, engano e falsas promessas sobre o local de destino; é um consentimento que foi obtido a partir da situação de vulnerabilidade da vítima que em busca de alternativas socioeconômicas concorda com o transporte e até mesmo colabora com seu agressor (usando documentos falsos, recrutando outras pessoas, amigas, familiares etc). Então, basta que o meio utilizado tenha sido a "força ou outras formas de coação, o rapto, a fraude, o engano, o abuso de autoridade, situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios", para que o consentimento seja irrelevante.

Depois de dois anos da implantação do Plano, o relatório final de avaliação trouxe a importante participação da sociedade civil, a transversalidade do tema junto aos diversos Programas e Projetos executados por Ministérios e Secretarias ligadas à Presidência da República; a implantação e implementação dos Núcleos de ETP e Postos avançados de atendimento humanizado ao migrante; o aumento do número de operações policiais e inquéritos para investigar o crime; a realização de capacitações e estudos qualitativos; serviços de atendimento às vítimas; aperfeiçoamento de legislações específicas; fomento da cooperação internacional para reprimir o tráfico de pessoas e maior espaço nas mídias.

Recentemente, foi concluída e sancionada a Lei 13.344/2016, que trata do tráfico nacional e internacional de pessoas, com penalidades endurecidas aos infratores e com as vítimas que poderão contar com medidas de atenção e proteção. A Lei resulta de Projeto de Lei do Senado (PLS 479/2012), denominado Marco Legal do Combate ao Tráfico de Pessoas. A proposta teve origem na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Tráfico Nacional e Internacional de Pessoas no Brasil, que funcionou no Senado entre 2011 e 2012.

O texto inclui no Código Penal o crime de tráfico de pessoas, tipificado pelas ações de agenciar, recrutar, transportar, comprar ou alojar pessoa mediante ameaça, violência, fraude ou abuso, com a finalidade de remover órgãos, tecidos ou parte do corpo, submetê-la à condições de escravidão, à adoção ilegal e/ou à exploração sexual. A pena prevista é de quatro a oito anos de prisão, além do pagamento de multa. A punição pode ser aumentada caso o crime seja cometido por funcionário público ou contra crianças, adolescentes e idosos. A penalidade também pode ser agravada caso a vítima seja retirada do território nacional.

A lei prevê ainda a criação de políticas públicas interdisciplinares que envolvam profissionais de saúde, educação, trabalho, segurança pública, justiça e desenvolvimento rural como medidas para a prevenção de novos casos de tráfico de pessoas. Outras formas

de prevenção dos crimes, conforme o texto, são campanhas socioeducativas e de incentivo a projetos sociais de combate ao tráfico de pessoas.

O texto também estabelece a cooperação entre órgãos dos sistemas de Justiça e segurança nacionais e internacionais, a criação de um banco com dados de infratores e vítimas de tráfico, a fim de evitar novas ocorrências. O acolhimento e abrigo provisório para as vítimas e benefícios de ordem jurídica, social e de saúde também estão previstos.

A edição da norma constitui adaptação da lei brasileira ao Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas (Protocolo de Palermo), do qual o Brasil é signatário.

De acordo com Guilherme Mansur Dias, em sua tese de doutorado "Migração e Crime: desconstrução das políticas de segurança e tráfico de pessoas", além dos defensores dos direitos de crianças e adolescentes, que na década de 1990, foi um dos primeiros a se mobilizar pela agenda antitráfico no Brasil, houve cientistas sociais e ativistas que estudam e militam pela causa das mulheres prostitutas e transgêneros, inclusive com denúncias de que:

> nas operações que a Polícia Federal brasileira realizara até então com as polícias europeias para reprimir o tráfico de pessoas, as mulheres ou transgêneros que deveriam – consoante o protocolo de Palermo – ter sido tratadas como 'vítimas de tráfico' e recebido algum tipo de proteção especial teriam sido simplesmente detidas e deportadas como imigrantes indocumentadas (SPRANDEL, 2006, p.179).

Outro grupo que veio a relacionar-se com a pauta antitráfico no Brasil foi o de ativistas que lutam pela erradicação do "trabalho escravo". Em Mato Grosso temos a Comissão Estadual de enfrentamento ao Trabalho Escravo (COETRAE), com a participação pioneira da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Ainda de acordo com Guilherme Mansur, um quarto grupo de atores que passou a se relacionar com a categoria "tráfico de pessoas" foi aquele vinculado à defesa dos direitos dos trabalhadores migrantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que as pessoas caem na rede do tráfico de Pessoas? Pela desigualdade, desemprego, pobreza, falta de educação, violência em família, discriminação de gênero;

problemas esses presentes principalmente nos países em desenvolvimento? Ou também a busca pela inversão desta realidade, supostamente ausentes em outros países por possuírem uma oferta de empregos, ascensão social e acesso aos bens de consumo?

Tais possibilidades levam as pessoas a deixarem seus países em busca de melhores condições de vida, expondo-as ao racismo, à discriminação contra grupos étnicos minoritários, ao turismo sexual, dentre outros fatores que as tornam vulneráveis, empurrando-as para as redes do Tráfico.

Estas questões se agudizam diante da crise financeira mundial que, ao provocar a concentração de capital promove o aprofundamento da pobreza e das desigualdades, criando espaços para o fomento das mais diversas formas de exploração mediante o comércio de seres humanos.

A polissemia dos significados e a aproximação das categorias de tráfico de pessoas e imigração ilegal por vezes instauram divergências de entendimento, que dada a ausência de um método comum para o registro das ocorrências, sua reunião em estatísticas e a ausência de legislação específica dificultam ainda mais os estudos e a coleta de dados.

O tráfico de pessoas é um crime oculto e subnotificado. As autoridades não têm conhecimento dessa temática e, quando tem, falta sensibilidade e perspicácia para identificar uma vítima ou um caso de tráfico. As vítimas não procuram a polícia por medo de sofrerem represálias, exposição pública (humilhação e vergonha). Então, se as próprias vítimas não denunciam, como termos a certeza das estatísticas sobre o fenômeno?

Analisei as atas das reuniões do Cetrap/MT (Comitê de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas em Mato Grosso), referentes ao ano de 2015 e 2016. Está presente em quase todas as reuniões do comitê uma avaliação sobre a falta de notificações quanto aos casos de tráfico de pessoas, e consideram que os executores não tem conhecimento sobre como se identifica o fenômeno; a dificuldade de casos e denúncias caracterizadas como TP chegarem ao Poder Judiciário, e se propõe um fluxograma afim de identificar casos nas audiências de custódia ou um "protocolo padrão" afim de saber agir e a quem denunciar quando se identifica um caso; a dificuldade de obter e produzir dados estatísticos sobre o TP, devido a invisibilidade desse crime; a dificuldade de configurar nos inquéritos os crimes de TP. Chegou a ficar acordado entre os membros do Comitê a coleta de dados sobre o TP em Instituições como MPF, MJ, SESP, TJ, IML e Delegacias, que "ajudariam no melhoramento de ações de combate ao Tráfico Humano em Mato Grosso". O interessante, que essa discussão sobre as notificações, pelo que observei, foram se aprofundando em 2016, e por fim define-se que a Justiça Federal seja a guardiã das

informações sobre casos de âmbito internacional, e que os Juízes seriam convidados a se manifestarem sobre o tema. Quanto as notificações de âmbito local e estadual, discute-se a proposição de um novo boletim de ocorrência, com um campo de informações acerca da característica do TP " O profissional que construir o B.O. munido desse questionário mais completo, será capaz de fazer um relato policial com mais fidedignidade e assim caracterizar o T.P.". Consta no último relatório do Ministério da Justiça, isso em 2015, a inexistência de crime tipificado como TP em Mato Grosso. Chega-se a avaliar que a falta de dados dificulta a ação do Cetrap/MT.

A cobrança por uma intervenção judicial, seja a nível interno do órgão, seja nas parcerias estabelecidas, exigem da ação das autoridades a estruturação de um sistema articulado que dê concretude às normas, as políticas e aos documentos, que agreguem a noção de crime à existência do tráfico de pessoas. Esse contínuo processo de judicialização do fenômeno, tem exigido do Estado, e isso está muito presente nas intervenções dos membros do Cetrap/MT, o reforço de ações coercitivas e repressoras, que para os agentes institucionais ou para a opinião pública, são avaliados como ineficazes, diante da expectativa de uma eficácia maior. Porém, a ineficácia não acontece por conta da restrita atuação policial e judicial, e sim da ausência de outras ações complementares, que estão presentes nos planos. Na maioria das vezes, em que o debate na plenária do Cetrap/MT abordou as dificuldades sob a aferição de dados, formas de identificação dos casos possíveis de tráfico de pessoas, é recorrente os relatos sob a necessidade de construir um sistema que articule os dispositivos legais, as ferramentas operacionais e a concretude das normas e sanções, como forma de enfrentamento aos crimes.

Mesmo com problemas de aferições, confiabilidade e validade de dados extraoficiais, as principais fontes de informação sobre tráfico de pessoas são os relatórios das organizações não governamentais e intergovernamentais, a imprensa e pesquisadores acadêmicos.

Sobre os traficantes, apesar dos dados serem omissos em pesquisas, há indícios que os aliciadores são membros da rede local da vítima, pessoas conhecidas, principalmente mulheres e que muitas vezes nem sabem que estão sendo utilizadas para o recrutamento, mas acreditam que estão oferecendo oportunidades de trabalho às vítimas. Outra dificuldade é que há um direcionamento de pesquisas e investigações apenas para o tráfico

internacional de pessoas, sendo que há uma mobilidade interna que se utiliza dos mesmos procedimentos, redes e rotas que o crime internacional.

O tema Tráfico de Pessoas não pode ser tratado apenas na perspectiva criminal, há uma vítima que sofreu exploração e merece cuidados e o reestabelecimento de sua dignidade.

Em Mato Grosso, os dados disponíveis sobre o tráfico de pessoas restringem-se às áreas de fronteira e rotas rodoviárias. Pretende-se, então, visitar os Sistemas de Justiça, Saúde e Educação, entidades e movimentos da sociedade civil organizada na área de direitos humanos e de assistência social; na busca de dados, amostras e entrevistas com agentes públicos, que contemple as cidades de Cuiabá, Várzea Grande, Cáceres e Barra do Garças, já que elas aparecem nas rotas da Pesquisa Pestraf e Enafron (BRASIL, 2002; 2013).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. C. O. **Nos bastidores da migração**: o tráfico de mulheres no Brasil dos séculos XIX e XX. A cidadania em debate: tráfico de seres humanos. 1. ed. Fortaleza: UNIFOR, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.017, de 12 março de 2004.** Promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças.

_____. **Decreto Nº 5.948, de 26 de outubro de 2006.** Aprova a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e institui Grupo de Trabalho Interministerial com o objetivo de elaborar proposta do Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas - PNETP. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5948.htm. Acesso em: 06/03/2017.

_____. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas**. 2008. Disponível em: http://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos/i-plano-nacional-de-etp.pdf. Acesso em: 06/03/2017.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. **Relatório Parcial n° 5 de 2011**. Comissão Parlamentar de Inquérito criada pelo Requerimento n° 226, de 2011. Destinada a investigar o tráfico nacional e internacional de pessoas no Brasil, suas causas, consequências, rotas e responsáveis, no período de 2003 e 2011, compreendido na vigência do Protocolo de Palermo.

_____. **Relatório nacional sobre tráfico de pessoas: consolidação dos dados de 2005 a 2011**. s/d. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/noticias/2013/04/2013-04-08_Publicacao_diagnostico_ETP.pdf. Acesso em: 06/03/2017.

_____. Secretaria Nacional de Justiça/Ministério da Justiça. **Diagnóstico sobre tráfico de pessoas nas áreas de fronteira**. 2013. Disponível em: https://www.justica.gov.br/sua-

protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/anexos-pesquisas/pesquisa_-enafron_202x266mm_1710_19h00_web.pdf. Acesso em: 06/03/2017.

CASTIL, V. **Sem creche para filho, haitianos suspeitam de preconceito.** Circuito Mato Grosso. 2017. Disponível em: http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/102592-sem-creche-para-filho-haitianos-suspeitam-de-preconceito.html. Acesso em: 06/03/2017.

DIAS, G. M. **Migração e crime**: desconstrução das políticas de segurança e tráfico de pessoas. Campinas-SP. Tese (Doutorado). Unicamp/ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2014.

FONSECA, G. **História da prostituição em São Paulo**. São Paulo: Resenha Universitária, 1982.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 14. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1969.

LEAL, M. L.; LEAL, M. F (orgs.). **Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual Comercial.** PESTRAF: Relatório Nacional – Brasil/Brasília: CECRIA, 2002.

RAGO, M. **Os prazeres da noite**: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1991.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME. **Tráfico de pessoas e contrabando de migrantes**: ações. 2017. Disponível em: http://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/trafico-de-pessoas/acoes.html. Acesso em: 06/03/2017.

25º SemiEdu 2017

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES CULTURAIS, SUJEITOS E SABERES

ORGANIZAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL

UFMT

PARCERIAS

GOVERNO DE MATO GROSSO

CAPES

CNPq

UNISELVA

UFMT PROCEV

UNEMAT

UNIR

GPHEG

macp

GEPEQ

APOIO

PROAD/UFMT

SINFRA/UFMT

STI/UFMT

PROPLAN/UFMT

PROPG/UFMT

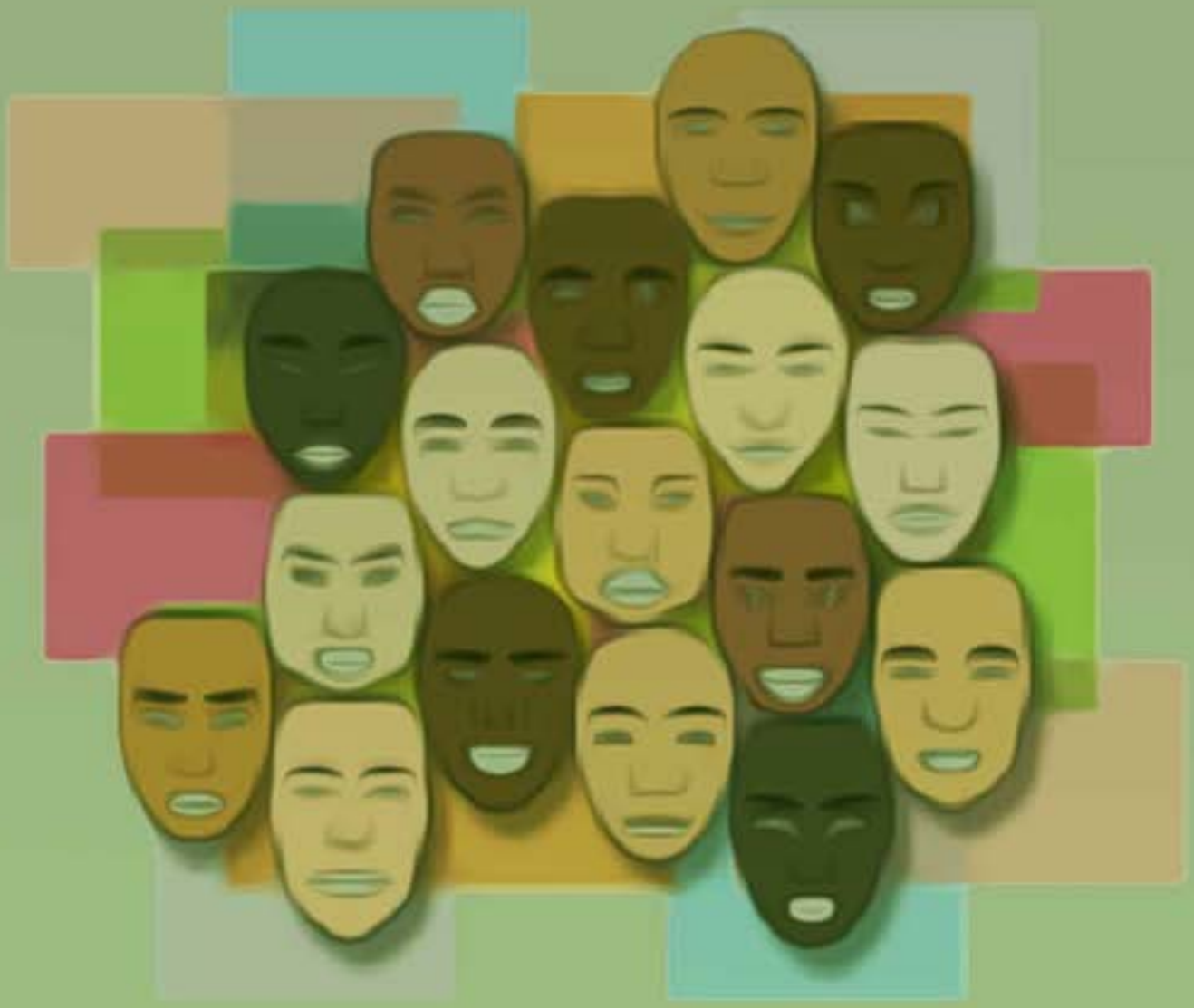
PRAE/UFMT

PROPeq/UFMT

PROEG/UFMT

Anais do 25º Semiedu 2017

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAIS, SUJEITOS E SABERES



25, 26 e 29 de Setembro